

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇOCUK KATILIMI
FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEDA BİNGÖL

DANIŞMAN
PROF. DR. MUSTAFA BEKTAŞ

TEMMUZ 2023

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇOCUK KATILIMI
FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEDA BİNGÖL

DANIŞMAN
PROF. DR. MUSTAFA BEKTAŞ

TEMMUZ 2023

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Seda BİNGÖL

ÖN SÖZ

Çocukluk dönemi sosyolojisi incelendiğinde çocuk refahı adına çocuğun kendi karar süreçlerine katılmasının, katılım haklarının gerçekleşmesinde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Küçük Ağaç'ın Eğitimi kitabında, Büyükbaba'nın “*Görüyorsun Küçük Ağaç, öğrenmenin yapmaktan başka yolu yok. Senin buzağıyı almanı engelleseydim, her zaman bir buzağın olması gerektiğini düşünecektin. Sana satın almanı söyleseydim, öldüğü için beni suçlayacaktın. Yaşam içinde öğrenmek zorundasın.*” (Carter, 1976/2019, s. 111) şeklindeki ifadesi, çocuğun hayatı üzerine kendi yaptığı seçimlerle deneyimleyeceği öğrenme yolculuğunu bize resmetmektedir. Seçim yapma ve seçimlerinin sonuçlarının sorumluluğunu üstlenme süreci olarak *yaşamda*; çocuğun da kendi seçimlerinde söz sahibi olması ve seçimlerinin saygıyla ele alınması, “herkes için demokrasi” fikrinin bir gereği olarak karşılık bulmaktadır. Bu anlayıştan yola çıkarak bu araştırmada ilkökul çocuklarının katılım haklarına ilişkin farkındalıkları, onların gündelik yaşamlarına konu olabilecek örnek olaylarda bulundukları katılım tercihleri üzerinden incelenmiştir. Mevcut araştırma, geliştirdiği ölçme aracı yönüyle literatüre anlamlı bir katkı sunmasının beklenmesi açısından oldukça önemli bulunmaktadır.

Araştırma konusunun belirlenmesinde aylarca beni sabırla dinleyen, değerli görüşlerini paylaşarak fikirlerimi ve hayallerimi bu araştırma konusuna dönüştürmemizde araştırmaya ilham kaynağı olarak ışık yakan, araştırmanın başlangıcından raporlanmasına kadar ortak yürüttüğümüz bütün süreçte araştırma için daha iyiyi oluşturmada benimle iş birliği içinde değerli fikirlerini ve emeklerini paylaşan, destekleyici tavrıyla bana karşı her zaman büyük bir anlayış, sabır ve takdir göstererek büyük bir hocalık yapan, öğrencisi olduğum ve onunla çalışma şansı bulduğum için gurur duyduğum çok değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ'a derin saygılarımla teşekkür ederim.

Tez jürisinde yer alarak tez için sunmuş oldukları önerilerle sağladıkları değerli katkılar için saygıdeğer hocalarım Sayın Prof. Dr. Hakan DÜNDAR'a ve Sayın Doç. Dr. Ebru UZUNKOL'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Sayın Doç Dr. Sevim GÜVEN'e önerileriyle sağladıkları katkılar için minnettarlıklarımı sunarım. Araştırmanın yöntemsel boyutlarında ve özellikle de ölçme aracının oluşturulmasında yapmış olduğu anlamlı önerilerle araştırmaya önemli katkılar sağlayan ve fikirlerine her başvurduğumda bana her zaman olumlu desteklerini sunan Sayın Arş. Gör. Fatih Selim SELLÜM'e katkıları ve emekleri için

çok teşekkür ederim. Ayrıca değerli fikirlerini ve zamanını benimle paylaşan, ölçme aracının oluşturulmasında ve tezin okunmasında öneriler sunan Sayın Arş. Gör. Elife Nur SAYDAM'a; tezde varlığıyla destek bulduğum yüksek lisans arkadaşım, akademik yoldaşım Sınıf Öğretmeni Hatice Kübra YILDIRIM'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimime başlamamda beni yürekten teşvik eden, bütün araştırma süreçlerim boyunca her daim bilgisini, desteğini ve neşesini benimle paylaşan, ilham verici varlığıyla hayallerimi ve heyecanlarımı canlı tutan kıymetli dostum Sınıf Öğretmeni Hande Şeyda YILMAZLAR'a teşekkür ederim.

Araştırmada süreci kolaylaştırmak için benimle bütün desteğini paylaşan Okul Müdürüm Sayın Umut KUZU'ya, Müdür Yardımcılarım Sayın Yahya ÖZÇELEBİ'ye ve Sayın Elif ARSLAN'a teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte sevgileri, destekleri, özverileri ve dostluklarıyla beni güçlendiren sevgili öğretmen arkadaşlarım Fatma TAŞ'a, Çağla ÖZTÜRK'e, Şenay SÖNMEZ'e, Fatma BAKIŞ'a ve Dilek IŞIK'a teşekkür ederim.

Eğitim kariyerimi oluşturmamda gerçek bir özveri ve emek gösteren, bugün sahip olduğum mutluluklarda büyük bir imzası olan, varlığıyla beni daha da güçlendiren, hayatımın her evresinde olduğu gibi tez sürecim boyunca da hayatımı kolaylaştırmada en büyük destekçim olan canım annem Hatice YILDIRIM'a sonsuz sevgilerim ve teşekkürlerimi iletiyorum. Ayrıca dostlukları, neşeleri ve öğretici varlıkları için biricik kardeşim Oğuzhan BİNGÖL'e ve canım kuzenim Arş. Gör. Selcen ASLAN'a çok teşekkür ederim.

Son olarak en büyük öğretmenlerim olan, bana her gün yaşamaya dair yeni bir şeyler öğreten, ülkem bambaşka şehirlerinde tanıştığım canım öğrencilerime, canım çocuklara, araştırmamda düşünsel dünyasını benimle içtenlikle paylaşan bütün katılımcı öğrencilere ve ailelerine, çocukların tüm haklarına kavuştuğu bir dünyaya sevgilerimle.

ÖZET

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇOCUK KATILIMI FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ

Seda BİNGÖL, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ

Sakarya Üniversitesi, 2023

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çocuk katılımına ilişkin farkındalıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Fatih ilçesindeki iki resmî ilkokula giden ve 4. sınıfa devam etmekte olan 25 düşük sosyoekonomik düzey (DSED) ve 25 yüksek sosyoekonomik düzeydeki (YSED) 50 ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubu amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu kapsamda ilçe milli eğitim müdürlüğü ve okul müdürlüklerinden öneriler alınmış, belirlenen göstergeler doğrultusunda okul ve çevrelerinde gözlemler yapılmış, listelenen ölçütlere uygun öğrenciler sınıf öğretmenlerinin tavsiyeleriyle belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Çocuk Katılımı Farkındalık Formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış örnek olaylardan oluşan bu form ilkokul öğrencilerinin, çocuğun karar alma süreçlerine katılımına ilişkin katılım tercihlerini ve bu tercihlerinin gerekçelerini incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Dört örnek olayın yer aldığı formda, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi (ÇHK) tarafından sunulan, çocukların katılım hakkının uygulanma ortamları referans alınmıştır. Bu bağlamda aile ortamında katılım, okul ortamında katılım, yerel hizmetlerde katılım, çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım ortamları kullanılarak her bir katılım ortamı için bir örnek olay oluşturulmuştur. Katılım tercihlerine ilişkin seçenekler Hart'ın Katılım Merdiveni'nin basamakları temelinde tasarlanmıştır. Katılımcıların katılım tercihi gerekçeleri ise açık uçlu sorularla alınmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde görüşme tekniği kullanılmış, görüşmeler bire bir yapılan yüz yüze ve sanal oturumlarla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler ise betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri ile analiz edilmiştir. İlk aşamada katılımcıların örnek olaylarda bulundukları katılım tercihlerine ilişkin betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde araştırmanın alt problemlerinde yer alan katılım ortamları araştırmanın temalarını oluşturmuştur. Analizde Hart'ın merdiveninin basamaklarına göre sınıflandırma yapılmış,

veriler “Katılımın Olmadığı Kararlar (KOK), Yetişkinler Tarafından Başlatılan Kararlar (YTBK) ve Çocuklar Tarafından Başlatılan Kararlar (ÇTBK)” basamak sınıflamalarında incelenmiştir. İkinci aşamada, katılımcıların katılım tercihi gerekçeleri içerik analizi yolu ile çözümlenmiştir. Araştırmanın temaları altında toplanan veriler üzerinde yapılan içerik analizinde, basamak sınıflamalarına yönelik alt temalara ulaşılmıştır. Alt temalar öğrenci ifadelerinden alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre ailede, okulda, yerel hizmetlerde ve çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım; DSED ve YSED’deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuğun katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının araştırmacı tarafından Hart’ın Merdiveni’ne göre yapılan sınıflandırmaya göre YTBK basamak sınıflamasında olduğu görülmüştür. Araştırmada ele alınan bütün katılım ortamlarında, sadece çocuğun aile ortamında katılımında YSED’deki öğrenciler ÇTBK basamak sınıflamasında katılım tercihinde bulunmuştur. Araştırmanın genel sonuçları, çocukların kararlara katılımı yetişkinlerin başlattığı ve çocuklarla ortak alınan karar alma süreçlerini benimsediğini göstermektedir. Araştırmanın bir diğer sonucunda ise bulunduğu sosyoekonomik düzey (SED) fark etmeksizin öğrenciler tarafından ailede, okulda ve yerel hizmetlerde katılım ortamlarına ilişkin en çok savunulan gerekçe çocuk ve yetişkinin ortak karar almasının önemli oluşu; çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım ise yetişkinlerin kararları başlatmasının önemli oluşu olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuk katılımı, Hart’ın merdiveni, katılım ortamları, örnek olay çalışması, çocuk hakları, demokrasi

ABSTRACT

EXAMINATION OF CHILD PARTICIPATION AWARENESS OF PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS

Seda BİNGÖL, Master Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ

Sakarya University, 2023.

In this study, it was aimed to examine the awareness of primary school fourth-grade students on child participation. The research was carried out with the case study method, one of the qualitative research methods. The study group of the research consisted of 50 primary school students, 25 with low socioeconomic status (LSS) and 25 with high socioeconomic status (HSS), attending two public primary schools in Fatih district of Istanbul in the 2022-2023 academic year and continuing their 4th-grade. The study group was determined by the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling types. In this context, suggestions were received from the district directorate of national education and school directorates, observations were made in and around the school in line with the determined indicators, and students who met the listed criteria were determined with the recommendations of their classroom teachers. Child Participation Awareness Form prepared by the researcher was used as data collection tool. This form, which consists of semi-structured case studies, was designed to examine the participation preferences of primary school students regarding the child's participation in decision-making processes and the reasons for these preferences. In the form, which includes four case studies, the implementation environments of children's right to participation presented by the United Nations Committee on the Rights of the Child (CRC) are taken as reference. In this context, a case study was created for each participation environment by using participation in family environment, participation in school environment, participation in local services, environmental protection, and participation in sustainable development. Options for participation preferences are designed based on the rungs of Hart's Ladder of Participation. The reasons for the participation preference of the participants were taken with open-ended questions. The interview technique was used in the data collection process of the research, and the interviews were carried out in one-on-one face-to-face and virtual sessions. The data obtained in the research were analyzed with descriptive and content analysis techniques. In the first stage, a descriptive analysis was made regarding the participation preferences of the

participants in the case studies. In the descriptive analysis, the participation environments included in the sub-problems of the research formed the themes of the research. In the analysis, classification was made according to the steps of Hart's ladder, and the data were examined in the step classifications of "Decisions without Participation (DWP), Adult-Initiated Decisions (AID) and Child-Initiated Decisions (CID)". In the second stage, the reasons for the participation preferences of the participants were analyzed through content analysis. In the content analysis made on the data collected under the themes of the research, sub-themes for the step classifications were reached. Sub-themes were supported with quotations from student statements.

According to the results of the research, it was seen that the awareness of the 4th-grade primary school students in LSS and HSS about the child's right to participation in family, school, local services, and environmental protection and sustainable development was at the level classification of the AID according to the classification made by the researcher according to Hart's Ladder. In all participation environments discussed in the research, only the participation of the child in the family environment, the students in HSS preferred participation in the CID step classification. The general results of the research show that children adopt the decision-making processes initiated by adults and jointly taken with children in participation in decisions. As another result of the research, regardless of the socioeconomic status (SES), the most advocated reason for participation in the family, school and local services by the students is the importance of joint decision-making by the child and the adult; In the protection of the environment and participation in sustainable development, it has been important for adults to initiate decisions.

Keywords: Child participation, Hart's ladder, participation environments, case study, rights of the child, democracy

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu.....	5
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi.....	6
1.3. Problem cümlesi.....	8
1.4. Alt problemler.....	8
1.5. Varsayımlar.....	9
1.6. Sınırlılıklar.....	10
1.7. Tanımlar.....	10
BÖLÜM II.....	11
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Demokrasi.....	11
2.1.1. Demokrasi ve eğitim.....	13
2.2. Çocuğun demokratik hakları.....	17
2.2.1. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme.....	19
2.2.1.1. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin genel ilkeleri.....	22

2.3. Çocuğun katılım hakkı	26
2.3.1. Çocuğun katılım hakkının nitelikleri.....	31
2.3.2. Çocuğun katılım hakkının uygulanacağı ortamlar.....	34
2.3.2.1. Çocuğun aile ortamında katılımı	35
2.3.2.2. Çocuğun okul ortamında katılımı	36
2.3.2.3. Çocuğun yerel hizmetlerde katılımı	39
2.3.2.4. Çocuğun çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılımı	40
2.3.3. Katılım hakkı modelleri.....	42
2.3.3.1. Arnstein'in Vatandaş Katılımı Merdiveni modeli	43
2.3.3.2. Hart'ın Katılım Merdiveni modeli.....	45
2.4. Katılım hakkı ve demokrasi.....	53
2.5. Katılım hakkı ile ilgili araştırmalar	56
2.5.1. Yurt dışında yapılmış araştırmalar	56
2.5.2. Yurt içinde yapılmış araştırmalar	61
BÖLÜM III.....	73
YÖNTEM	73
3.1. Araştırma modeli	73
3.2. Çalışma grubu.....	74
3.3. Veri toplama aracı	77
3.4. Veri toplama süreci.....	79
3.5. Verilerin analizi	81
3.6. Geçerlik ve güvenirlik	83
3.7. Araştırmada etik	84
BÖLÜM IV	86
BULGULAR	86

4.1. Aile ortamında katılım temasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre çocuk katılımı farkındalıklarına ilişkin bulgular	87
4.1.1. Sosyoekonomik olarak düşük seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin aile ortamında katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin bulgular	88
4.1.2. Sosyoekonomik olarak yüksek seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin aile ortamında katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin bulgular.....	92
4.2. Okul ortamında katılım temasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre çocuk katılımı farkındalıklarına ilişkin bulgular	96
4.2.1. Sosyoekonomik olarak düşük seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul ortamında katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin bulgular	97
4.2.2. Sosyoekonomik olarak yüksek seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul ortamında katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin bulgular.....	101
4.3. Yerel hizmetlerde katılım temasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre çocuk katılımı farkındalıklarına ilişkin bulgular	106
4.3.1. Sosyoekonomik olarak düşük seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yerel hizmetlerde katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin bulgular	107
4.3.2. Sosyoekonomik olarak yüksek seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yerel hizmetlerde katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin bulgular.....	112
4.4. Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre çocuk katılımı farkındalıklarına ilişkin bulgular.....	117
4.4.1. Sosyoekonomik olarak düşük seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin bulgular	118
4.4.2. Sosyoekonomik olarak yüksek seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin bulgular	123
BÖLÜM V	129
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	129
5.1. Sonuç ve tartışma	129

5.1.1. Aile ortamında katılıma ilişkin sonuç-tartışma	131
5.1.2. Okul ortamında katılıma ilişkin sonuç-tartışma	134
5.1.3. Yerel hizmetlerde katılıma ilişkin sonuç-tartışma.....	137
5.1.4. Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılıma ilişkin sonuç-tartışma	141
5.2. Öneriler.....	144
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	144
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	145
KAYNAKÇA	147
EKLER	176

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. DSED’deki Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun Cinsiyetlere Göre Dağılımı	75
Tablo 2. YSED’deki Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun Cinsiyetlere Göre Dağılımı	76
Tablo 3. İlkokul Öğrencilerinin Bulunduğu Okulların Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Dağılımları.....	76
Tablo 4. Araştırmanın Amacına Uygun Hazırlanan Görüşme Soruları	78
Tablo 5. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Katılımı Farkındalıklarına Yönelik Genel Bakış	86
Tablo 6. Aile Ortamında Katılım Temasında İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Çocuk Katılımı Farkındalıklarına Yönelik Bulgular	87
Tablo 7. Okul Ortamında Katılım Temasında İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Çocuk Katılımı Farkındalıklarına Yönelik Bulgular	97
Tablo 8. Yerel Hizmetlerde Katılım Temasında İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Çocuk Katılımı Farkındalıklarına Yönelik Bulgular.	106
Tablo 9. Çevrenin Korunması ve Sürdürülebilir Kalkınmada Katılım Konusunda İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Çocuk Katılımı Farkındalıklarına Yönelik Bulgular	118

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Vatandaş katılımı merdiveni	44
Şekil 2. Hart'ın merdiveni.....	47
Şekil 3. Tez çalışma takvimi.....	80
Şekil 4. DSED'deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin aile ortamında katılım temasında YTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar	89
Şekil 5. DSED'deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin aile ortamında katılım temasında ÇTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar	91
Şekil 6. YSED'deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin aile ortamında katılım temasında ÇTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar	93
Şekil 7. YSED'deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin aile ortamında katılım temasında YTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar	95
Şekil 8. DSED'deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul ortamında katılım temasında YTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar	98
Şekil 9. DSED'deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul ortamında katılım temasında ÇTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar	100
Şekil 10. YSED'deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul ortamında katılım temasında YTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar	102
Şekil 11. YSED'deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul ortamında katılım temasında ÇTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar	104
Şekil 12. DSED'deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yerel hizmetlerde katılım temasında YTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar	108

Şekil 13. DSED'deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yerel hizmetlerde katılım temasında ÇTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar	110
Şekil 14. YSED'deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yerel hizmetlerde katılım temasında YTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar	113
Şekil 15. YSED'deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yerel hizmetlerde katılım temasında ÇTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar	115
Şekil 16. DSED'deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında YTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar.....	119
Şekil 17. DSED'deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında ÇTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar.....	121
Şekil 18. YSED'deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında YTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar.....	124
Şekil 19. YSED'deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında ÇTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar.....	126

SİMGELER VE KISALTMALAR

ÇHK GY	: Çocuk Hakları Komisyonu Genel Yorum
ÇHK	: Çocuk Hakları Komisyonu
ÇHS	: Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
ÇTBK	: Çocuklar Tarafından Başlatılan Kararlar
DSED	: Düşük Sosyoekonomik Düzey
DSEDÖ	: Düşük Sosyoekonomik Düzey Öğrenci
GY	: Genel Yorum
İHK	: İnsan Hakları Komitesi
KOK	: Katılımın Olmadığı Kararlar
SED	: Sosyoekonomik Düzey
TDK	: Türk Dil Kurumu
YSED	: Yüksek Sosyoekonomik Düzey
YSEDÖ	: Yüksek Sosyoekonomik Düzey Öğrenci
YTBK	: Yetişkinler Tarafından Başlatılan Kararlar

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çocuğa ve çocukluğa ilişkin anlayış tarih boyunca değişime uğramıştır. Çocukluk konusuna tarihsel bakışta Rönesans'tan önce çocuğun temel haklarının dahi sağlanamadığı görülmektedir. Ariès (1962) çocukluğun yaşamın ayrı bir evresi olarak keşfedilmesinin yakın zamanda gerçekleşen bir olay olduğunu, Orta Çağ'ın sonuna kadar çocuğun küçük bir yetişkin olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Çocuğun toplumsal yapı içerisinde konumlandırılması Rönesans ve Reform hareketleri ile başlamış, çağlar içinde değişen çocukluk anlayışlarıyla günümüz çocukluk paradigmaları oluşmuştur. Bu anlamıyla Tatlıcıoğlu (2022) çocukluğun kavramsal olarak modern bir fenomen olduğunu, ayrı bir sosyal sınıf veya grup olarak tanımlanmasının görece yeni sayılabileceğini paylaşmaktadır.

Çocukluk olgusunu tanımlamaya ilişkin farklı bakışlarda anlayışlar ortaya konulmaktadır. Bu tanımlardan iki örnek incelendiğinde Cohen (2005) çocukları, “kamusal alandan ayrılmış ve kendilerine dair özel alana hapsedilmiş, kendilerini yükseltebilecek kural dışı hareket etmeye pek müsaade etmeyen paternalist otoritelere mahkûm edilmiş” olarak tarif etmektedir. Bunun yanı sıra çocuğu “yaşadığı ülkenin eksik tanımlanmış kısmî yurttaşları” olarak tanımlamaktadır. Burger (2019) ve Lundy (2007) çocukları kendi kaygıları ve gündemleri olan, kendi kaderini tayin eden sosyal aktörler ve toplumun eşit üyeleri olarak nitelendirmektedir. Farklı perspektiflerde yapılan bu ve bu gibi tanımlamalarda oluşan farklılıklar için Öktem'in (2012, s. 5) toplumsal ilişkilerde bireylerin birbirlerine karşı tutumlarının toplumdan topluma değişmesi düşünüldüğünde çocukluk olgusunun da kültürel bir yönü olacağı; tek, genel geçer ve kapsayıcı bir tanım yapılamayacağı ifadesi bu sonuçları desteklemektedir. Bu araştırmada ise demokratik bir çocukluk anlayışı benimsenmektedir.

Modern eğitim anlayışları toplumun içerisinde yer alan çocuğun demokratik bir hayata hazırlanması için çocukluk sürecinde katılımıyla demokratik bir birey olarak yetişmesi için ortamlar sağlamaktadır. Mevcut araştırmada çocuğun haklarını gerçekleştirmesinin bir gereksinimi olan katılım hakkına dair ilgili literatür, katılımın demokratik bir hak oluşu bağlamında temellendirilmektedir. Demokratik bir hak olan çocuk katılımını anlayabilmek için demokrasinin gelişim sürecini kısaca gözden geçirmek yerinde olabilir.

Demokrasi kavramı, Antik Yunan'dan bu yana varlık sürmekte, geçen yüzyıllar boyunca insanlık tarihinin önemli ve tartışmalı konu alanlarından biri olarak yer almaktadır (Yeşil, 2002). Farklı yaklaşımlara göre yapılan demokrasi tanımlarında; yönetim biçimi olarak demokrasi, siyasal gücün halkın egemenliğine dayalı olarak kullanılması (Hotaman, 2010), Lincoln'un deyişiyle "halkın, halk tarafından ve halk için yönetimi" (Gözütok, 1995); çoğunluğun yönetimi düşüncesinde, ülkesi hakkında çözümler önermede azınlıkların çoğunluğa çoğunlukların azınlığa dönüşmesi (Kongar, 2016; Tunç, 2019); bireysel özgürlüğü ve çeşitliliği temele alan yaklaşımlarda, toplumsal bağlayıcı olarak belirlenen kararların kişilerin istencini yansıtacak şekilde oluşturulması (Bakırcıoğlu, 2014), modern yaşamın temsili, aklın otonomlaşması için özgürleştirilmesi, özgür düşünme gücüne dayanan hareket özgürlüğü (Dewey, 1903/2021a, s. 40), en çok sayıda bireye en büyük özgürlüklerin verilmesi, olası en büyük çeşitliliklerin tanınması ve korunması (Touraine, 2019); toplumsal açıdan yaklaşımlarda, birlikte yaşama kültürünü temel alarak kişilerin birbirlerine özgürlük alanı tanımları ve sorumluluk duymalarını içeren, insanın saygınlığına değer veren (Akarsu, 1975, s. 86), hak ve özgürlüklerden oluşan değerleri içine alan hem bir yönetim biçimi hem toplum hayatını düzenleyen anlayış (Özpolat, 2009), bir yaşam felsefesi ve onun kültürüdür (Hotaman, 2010; Yeşil, 2001). Demokratik düzenle yönetilen toplumlardaki uygulamaların varlığının, davranış biçimi olarak demokrasiyi benimsemiş ve özümsemiş, demokrasinin gerektirdiği ilkeleri hayatının bütününe yansıtmış bireylerle mümkün olabileceği savunulmaktadır (Gözütok, 1995; Hotaman, 2010; Yeşil, 2004). Dewey'e (1899/2020a) göre bu bireylerin toplumda var olmasında demokrasinin en önemli ihtiyacı, politik yaşamın sosyal görevlerinin ve sorumluluklarının bilincinde olacak yüksek eğitilmiş bir halk kitlesine sahip olmaktır. Demokrasi, eğitim ve kültür ilişkisi içerisinde tüm kişi, kurum ve kuruluşları ile bir yaşam kültürüne dönüşecektir (Arblaster, 1999; Aycan ve Çalık, 2003; Bakır, 2015; Gözübüyük-Tamer, 2011; Gözütok, 2004; Hotaman, 2010; Özpolat, 2009; Touraine, 2019; Yeşil, 2002, 2004; Yıldırım, Tan, Sellüm ve Bektaş, 2021; Yılman, 2006). Demokrasi rejimi ile yönetilen devletler, demokrasinin uygulanmasında ve gelişiminde, tıpkı vatandaşları gibi belirli yükümlülüklerle sorumlu tutulmuşlardır.

Ulusal ve yerel uygulamalardaki ayrımcılıkların ve hak ihlallerinin önüne geçmek amacıyla, devletler uluslararası bazı antlaşmalar imzalamış; taraf devletlere, vatandaşlarına ve yasal düzenlemelerine taahhütlerde bulunmuşlardır (Akyüz, 2020, s. 46). İnsan onurunu ve haysiyetini korumak adına uluslararası konjonktürde en yaygın uygulama alanı bulan belgeler; genel çerçevede İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948), özel başlıkta ise

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (Sözleşme) (ÇHS) (1989) olmuştur. ÇHS, uluslararası çocuk hukukunda çocukların haklarını düzenleyen, taraf devletlerin yasalarını ve adil uygulamalarını Sözleşme ile aynı düzeye getirmekle yükümlü olduğu temel yasal metindir (UNICEF, 1989). Sözleşme'nin amacı çocukların yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarının sınırlarını belirlemek yönündedir (Akyüz, 2020, s. 46; UNICEF, 1989). Sözleşme'de aynı zamanda Çocuk Hakları Komitesi (Komite) (ÇHK) tarafından dört genel ilke belirlenmiştir (UNICEF, 2012). Bu ilkeler çocuk hakları perspektifinin yerleşiklik kazanması ve Sözleşme'nin bütüncül ve etkili şekilde uygulanması hususlarında prensip edinilmiştir (ÇHK GY No. 1, 2001). Sözleşme'nin genel ilkeleri; ayrım gözetmeme (Madde 2), çocuğun yüksek yararı (Madde 3), yaşama, hayatta kalma ve gelişme hakkı (Madde 6) ile görüşlerini ifade etme hakkı (Madde 12) olarak belirlenmiştir (UNICEF, 1989).

Sözleşme'nin 12. maddesini kapsayan katılım hakkı, çocukların yasal ve sosyal statülerini ele almakta, çocuğun yaşamı üzerine “söz sahibi” olduğu aktif bir aktör ve katılımcı bir vatandaş olarak anlaşılması şeklinde yorumlanmaktadır. Çocukların katılımcı bireyler ve vatandaşlar olarak konumlandırılmalarında ise yasal yükümlülükler belirlemektedir (Ben-Arieh ve Attar-Schwartz, 2013; Burger, 2019; González, Gras, Malo, Navarro, Casas, ve Aligué, 2015; Lundy, 2007). Ortaya konulan yasal yükümlülüklerde, çocuğun fikirlerinin ve günlük yaşama etkilerinin saygı duyularak ve ciddiye alınarak dinlenilmesi fazlaca vurgulanmaktadır (O'Kane, 2004; Theobald, Danby ve Ailwood, 2011; Theobald ve Kultti, 2012; UNICEF, 1989). Sözleşme ile çocuklar artık hayatın lobisinde olgunlaşmayı bekleyen kişiler olarak algılanmamakta; çocuğun aile içindeki durumu ele alındığında evlat edinme, velayet gibi konular dahil olmak üzere hayatını etkileyebilecek kararlara katılmalarının esas olacağı, çocuğun eğitimi ele alındığında beceri, deneyim ve sorumluluk kazanmalarında gelişen kapasitelerinin kritik hale geleceği, çocuğun sağlığı ele alındığında bilgiye ulaşabilmelerinin elzem olacağı belirtilmektedir. Ele alınmak istenilen gerçeklere ilişkin bilinçli seçimler yapma ve seçimlerin sonuçlarını zenginleştirme hususunda çocukların yetkilendirilmelerini sağlayarak, çözümleri çocuklarla birlikte inşa etmenin önemi vurgulanmaktadır (Pais, 2000).

Katılım hakkı; Sözleşme'nin dört temel ilkesinden biri olması, bir çocuk hakkı olup yalnızca bir hakkı ifade etmemesi, diğer ilkeler olan ayrım görmeme, yaşam ve gelişim, çocuğun yüksek menfaati ilkeleri ile yorumlanması hususlarında önem arz etmektedir (ÇHK Genel Yorum (GY) No. 12, 2009). Benzersiz bir hüküm oluşuyla diğer insan hakları

antlaşmalarında yer almayan katılım hakkı; yerel, ulusal ve küresel boyutlarda gelişen mevzuat, eğitim politikaları ve metodolojilerde kaydedilen ilerlemeleri önemli ölçüde desteklemektedir (ÇHK GY No. 12, 2009; Hodgkin ve Newell, 2003). Birçok hizmet, yetkili makam ve kalkınma programı için katılımın geliştirilmesini desteklemede Roger Hart'ın (1992) Katılım Merdiveni modeli yaygın bir kullanım alanı bulan ve tanınırlığı yüksek olan bir model olma özelliği göstermektedir (Percy-Smith, 2010).

Roger Hart, Arnstein (1969) tarafından önerilen ve sekiz seviyeden oluşan Yetişkin Vatandaşlığı merdiven modeline dayanan “Katılım Merdiveni” modelini oluşturmuştur (Hart, 1992). Çocukların yetişkinlerle birlikte yer aldığı katılımcı projelerdeki rolleri üzerine önerdiği modelde (Bates, 2011) katılımın boyutlarını ve düzeylerini resmîleştirmiştir. Sekiz basamaktan oluşan, Hart's Ladder kavramı ile literatürde yer alan bu merdivende üst basamaklara çıkıldıkça katılım düzeyleri artmaktadır. İlk üç basamakta çocuğun katılımının olmadığı basamaklar, dördüncü basamaktan itibaren katılımın giderek arttığı ve hacim kazandığı basamaklar yer bulmaktadır (Hart, 1992). Bu model; çocukların topluluk projelerindeki varlığının etki altına alınabildiği manipülasyonlarından, etkinlikleri başlatarak kendi kararlarını alabildiği ve bu etkinlik süreçlerini yetişkinlerle paylaştığı seviyelere uzanan bir katılım perspektifini yansıtmaktadır (Hart, 1992; 2008; 2016). Bu perspektifte, çocukların, katılımcı projelerin nasıl etkili üyeleri olacakları konusunda kavramsal bir çerçeve sunmaktadır (Driskel, 2002; Zimmerman, 2004). 1989 yılında kabul edildiği tarihten itibaren evrilen ve genişlemeye devam eden bir anlama kavuşan katılım hakkı (ÇHK GY No. 12, 2009) üzerine demokratik bağlamda farklı yorumlar bulunmaktadır. Howe ve Covell (2005) ve Lansdown (2010) katılım hakkını, çocuğun insan hak ve hürriyetlerine dayalı demokratik toplumlara katılma ve bu katılımıyla toplumun gelişimine katkıda bulunmada gerekli becerileri kazanma hususlarında anlamlı görmüştür. Lansdown, Jimerson ve Shahroozi'ye (2014, s. 4) göre de katılım hakkı tam olarak uygulandığında, “çocukların haklarına, onurlarına, yurttaşlıklarına ve kendi refahlarına önemli ölçüde katkıda bulunma kapasitelerine saygı duyulan bir kültüre doğru ilerlemede en derin dönüşümlerden biri”ni temsil edecektir. Liebel (2012) çocuk haklarının, çocukların hakları haline gelerek anlaşılır ve uygulanabilir olmasının, ancak çocukların kendi önceliklerini belirlemede ve haklarını kendi takdirlerine göre kullanmada ihtiyacı olan gerekli güç ve araçlara ulaşmaları ile mümkün olabileceğini paylaşmaktadır. Sözleşme'nin temel ilkelerinden biri olan katılım hakları, çocuklar için bu işlevi sağlamada değerli bir anlam ifade etmekte, bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1. Problem durumu

Eğitim politikaları eğitimin yapılandırılması ve iyileştirilmesinde hedeflenen genel plandır. Eğitimin siyasal işlevi ise siyasal sisteme bağlı bireyler yetiştirmektir. Anayasamızın girişinde de ifade edildiği gibi Türkiye Cumhuriyeti demokratik, laik, sosyal bir hukuk devletidir. Bununla bağlantılı olarak eğitim sisteminin demokratik bireyler yetiştirmesi, özellikle hem anayasamızın hem eğitim sistemimizin siyasal işlevinin bir gereğidir. Eğitim politikalarımıza ve uygulamalarımıza yansıyan eğitim felsefemiz okulu demokratik yaşamın bir nüvesi, bir ögesi gibi algılamakta; okulların bireylerin demokratik gelişimine katkı sunmasını, demokratik yaşantılar kazandırmasını hedeflemektedir. Eğitim politikalarımızda okullarda bir demokrasi arayışında olmamıza karşın demokrasi algısında ve bunu topluma yansıtmada sıkıntılar bulunmaktadır. Evimizde ne kadar demokratik bir ortam varsa sınıfımızda da toplumda da o kadar demokrasi var olacaktır. Bu anlamıyla toplum tam olarak demokratikleşmeden sınıfta tam anlamıyla demokratik bir ortam kurgulamak mümkün olmayacaktır. Çünkü kişiler sadece aldığı eğitimden ibaret olmayacak, aynı zamanda ailesi, çevresi, yaşadığı toplum, siyasal ortamlarla bir bütün olacaktır. O yüzden çocukların bireysel ve toplumsal gelişimi için yaşamın tüm alanlarında katılımcı deneyimler edinmesi gerekecektir. Küçük Ağaç'ın Eğitimi kitabında Büyükbaba ve Küçük Ağaç'ın "Görüyorsun Küçük Ağaç, öğrenmenin yapmaktan başka yolu yok. Senin buzağıyı almanı engelleseydim, her zaman bir buzağın olması gerektiğini düşünecektin. Sana satın almanı söyleseydim, öldüğü için beni suçlayacaktın. Yaşam içinde öğrenmek zorundasın." (Carter, 1976/2019, s. 111) şeklinde geçen diyalogu çocuğun büyüme, gelişme ve öğrenme yolculuğunda tam potansiyeline ulaşması için yaşama ve yaşamın içindeki kararlara katılmasının gerekliliğini yansıtmaktadır. Çocuğun toplumsallaşmasında ve haklarının öznesi bir birey olarak yetişmesinde ise katılımcı rollerinin geliştirilmesi konusu eğitime ilişkin kaygıları ve gündemleri doğurmaya devam etmektedir.

Son yıllarda, çocukların ve gençlerin katılımcı rollerinde gelecekteki büyüme ve gelişmesiyle ilgili endişeler olduğu raporlanmaktadır (BM, 2019). UNICEF'in 2020 yıllık raporu, dünyanın her yerinde hâlâ ciddi bir ihtiyaç içinde olan, sınırlı yetkilendirmeler ve gelişimlerdeki eşitsizlikler nedeniyle tam potansiyellerine ulaşmada engellerle karşılaşan çocuklar olduğunu paylaşmaktadır (Mitchell, 2022; UNICEF, 2020). Roger Hart "Merdivenden Geri Adım" makalesinde çocuk ve gençliğin katılımı ve bağlılığına ilişkin

endişelerini açıklamış ve katılım modelinin girişini yeniden ele almıştır. Hart'a göre merdiven metaforu, çocukların katılımlarında yetkinleştirilmeleri için modelin adım adım tırmanacak bir sırayı ima ediyor gibi görünmesine karşın, merdiven öncelikle yetişkinlerin ve kurumların çocukların katılımını karşılayabilme veya sağlayabilme ölçüsüyle ilgili varlık sürecektir. Merdiven gibi statik bir modelin neye benzediğinden çok daha öte olan şeyin, çocuk haklarının gerçekleştirilmesi ve yetişkinlerin çocuklarla oluşturduğu çalışmaların yollarını geliştirmede hiç bitmeyecek bir çalışma sürecinde olmaktan bahsetmektedir (Hart, 2008). Burger'e (2019) göre de temel politika girişimleri hakların tüm çocuklar için hayati rolünü vurgulasa da (UNICEF, 2007; Willow, 2010) çocukların katılıma dair haklarını gerçekten önemli görüp görmemesine ilişkin yeterli miktarda nicel kanıt bulunmamaktadır. Ortaya konulan fikirlerin öznesi olan çocuğun, bireysel olarak kendi katılım anlayışları üzerine görülebilecek farklılıkların incelenmesi mevcut araştırma için anlamlı bulunmaktadır.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Genel anlamda çocuk haklarının, özel başlıkta katılım haklarının geliştirilmesi, korunması, yaşatılması ve her türlü alanda uygulanması; haklarının öznesi olarak çocukların, ulusal ve uluslararası politikalarda ve yerel uygulamalarda insan onuruna yaraşır yaşamlar sürmelerinde önem taşımaktadır. Bu hususta, katılım yollarının evrensel düzeyde bütün çocuklara ulaşması ve çocuk hukukunun uygulama sahalarının geliştirilmesinde, bilimsel araştırmalar çocukların haklarının onlara teslim edilmesinde anlamlı bir sorumluluk taşımaktadır. Toplumun demokratikleşmesi konusuna çocuk haklarının yerine getirilmesi vurgusunda katılım hakkı, çocukların yetişkinler için temel bir yenilik ve meydan okuma alanı olarak varlık bulmaktadır (Mataga-Tintor, 2013).

Katılım hakkı çocukların yaşamını etkileyen her alanı kapsamakta, kendilerini etkileyen bütün karar ve eylemlerle ilgili bilgilendirilme ve görüşlerini açıklama haklarını içermektedir (Akyüz, 2020, s. 61). Lundy'e (2007) göre katılım hakkı, çocuk üzerine ahlaki bir gereklilik, pedagojik uygulamalar ve/veya politika hedefi olmaktan öteye geçmelidir. Alderson'un (2008) anlayışına göre ise toplumda hemen hemen her şey çocukları ilgilendirdiği için, "çocuğu ilgilendiren her şey" (UNICEF, 1989: Madde 12) birçok toplumsal konuyu kapsamaktadır. Buna karşın Beyazova ve diğerleri (2016) çocuğun

katılımının temel bir hak olarak uluslararası ve ulusal düzeyde kabul görmüş olmasına rağmen bugün yetişkinlerin çocuğu saygıyla dinleme ve onun görüşlerini önemseme davranışlarının nadir sergilendiğini belirtmektedir. Günümüz toplumunda ve özellikle karar mekanizmalarında çocukların konumunun geri planda kaldığını; ailede, okulda, yaşadıkları mahallede, izledikleri medyada, yani bulundukları her yerde kendi hayatlarını kontrol etme güçlerinin çok az bulunduğunu eklemektedirler. Bu bağlamda bu araştırmada, kendi hayatlarına katılım yolları olan dört temel katılım ortamı hakkında çocukların görüşlerini irdelemede bir durum çalışması yapılması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda üzerine ilkökul çocuklarının katılım anlayışları, bahsi geçen katılım ortamlarında bulunacakları katılım tercihleri üzerinden derinlemesine incelenmiştir.

Araştırma bazı hususlarda önem arz etmektedir. Araştırma kapsamında yapılan literatür taramasında, ilkökul öğrencilerinin katılım hakkı farkındalıklarının, bir katılım modeli olan Hart'ın Merdiveni'nin basamakları kullanılarak örnek olaylar üzerinden kurgulanan bir ölçme aracına dönüştürüldüğü bir çalışmaya rastlanmamıştır. Katılım hakkı konusunda incelenen bilimsel çalışmalarda örneklem gruplarında ve ölçme araçlarında okul öncesi öğrencileri ve öğretmenleri çoğunlukta olmak üzere (Akar-Gençer, 2019; Aksoy, 2021; Akyol, 2017; Akyol, 2020; Aslan, 2010; Çelik, 2017; Ergüneş-Kütük, 2019; Gülay-Ogelman ve Güngör, 2021; Gürkan ve Koran, 2014; Hardison, 2020; Koran, 2017; Koran ve Avcı, 2017; Kozikoğlu, 2019; Machado, 2022; Sop ve Topcu-Bilir, 2021; Şallı-İdare, 2018; Şişlioğlu, 2022; Talay, Aslan ve Belkayalı, 2010; Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar, 2017); yetişkinler, ebeveynler, öğretmen adayları, ortaokul ve lise öğrencileri gibi farklı örneklem gruplarıyla (Avcı ve Akar-Gençer, 2017; Bates, 2011; Bektaş, Yavaş ve Can, 2018; Canbulut, 2022; Coşgun, 2019; Halling, 2019; Kılıç ve Öztürk, 2018; Kurt, 2020; Maral, 2022; Moxon, 2021; Özbaş, 2013; Özcan ve Şeren, 2014; Öznil, 2019; Özyıldırım, 2007; Polat, 2018; Tang, 2021; Tanka, 2018; Yalçinkaya ve Azrak, 2016; Yüksel ve Yazıcı, 2019) yürütölen çalışmaların sıklıkta olduğu görölmüştür. Bu araştırmalar içinde ilkökul öğrencileriyle yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte ÇHK'nin raporlarında yer alan aile, okul, yerel hizmetler, çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım ortamlarını içeren ve bu bileşenleri toplu olarak ele alarak ilkökul çocuklarının katılım anlayışlarını irdelemeye yönelik yürütölen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çocuk hakları konusu üzerine çalışılmış birçok araştırma olmasına karşılık, Sözleşme'nin temel ilkelerinden ve maddelerinden biri olan katılım hakkı çalışmalarının kısıtlı olduğu gözlenmiştir (Merey, 2020). Bu araştırma; sağlıklı, dirençli ve demokratik bir

toplum oluşturulmasında çocuk haklarının yerine getirilmesinin değerine ilişkin anlayışa ve araştırmalara dayanmaktadır. Bir hak grubu olan katılım haklarına özel bir vurgu yaparak, toplum inşasını etkileyen dayanıklılık unsurlarının daha geliştirilebilir olmasında (Gurwitch, Pfefferbaum, Montgomery, Klomp ve Reissman, 2007; Mataga-Tintor, 2013) çocukların başkaları tarafından fikirlerinin ve varlığının saygı duyulduğunu ve takdir edildiğini gormelerinin etkililiğini benimsemektedir.

Araştırma; literatür incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin katılım hakkı farkındalıklarının farklı katılım ortamlarında ele alındığı bir çalışmaya rastlanmaması ve geliştirdiği ölçme aracıyla literatüre anlamlı bir katkı sunması yönüyle *özgün ve gerekli*, ilkokul öğrencilerinin çocuk katılımı hakkı farkındalıklarının bulundukları sosyoekonomik çevreye göre keşfedilmesine yönelik nitel bir araştırma yapma hususunda *derinlikli*, araştırma sonuçlarına dayalı olarak çocukların katılımı üzerine araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler sunmasıyla da *işlevsel* bir araştırmadır.

1.3. Problem cümlesi

Bu araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuğun katılım hakkına ilişkin farkındalıklarını incelemektir. Araştırmanın problem cümlesini; “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk katılımı konusunda farkındalıkları nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.4. Alt problemler

Araştırmanın ana problemi doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Aile ortamında katılım temasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre çocuk katılımı farkındalıkları nasıldır?
 - a. Sosyoekonomik olarak düşük seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin aile ortamında katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçeleri nelerdir?
 - b. Sosyoekonomik olarak yüksek seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin aile ortamında katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçeleri nelerdir?

2. Okul ortamında katılım temasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre çocuk katılımı farkındalıkları nasıldır?
 - a. Sosyoekonomik olarak düşük seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul ortamında katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçeleri nelerdir?
 - b. Sosyoekonomik olarak yüksek seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul ortamında katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçeleri nelerdir?
3. Yerel hizmetlerde katılım temasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre çocuk katılımı farkındalıkları nasıldır?
 - a. Sosyoekonomik olarak düşük seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yerel hizmetlerde katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçeleri nelerdir?
 - b. Sosyoekonomik olarak yüksek seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yerel hizmetlerde katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçeleri nelerdir?
4. Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre çocuk katılımı farkındalıkları nasıldır?
 - a. Sosyoekonomik olarak düşük seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçeleri nelerdir?
 - b. Sosyoekonomik olarak yüksek seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçeleri nelerdir?

1.5. Varsayımlar

Araştırmada;

- Kurgulanan örnek olayların ilkokul çocuklarının seviyelerine uygun olduğu,
- Örnek olaylara ilişkin soruların Hart'ın merdiveninin her bir basamağını karşıladığı,
- Katılımcı öğrencilerin örnek olaylara ilişkin soruları anlayarak açıklayabildikleri,
- Katılımcı öğrencilerin örnek olaylara ilişkin soruları içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2022-2023 eğitim öğretim yılında yapılan uygulamalar ile,
- İstanbul ili Fatih ilçesinde yer alan düşük ve yüksek sosyoekonomik düzeyde iki ilkokulun 4. sınıf öğrencileri ile,
- Araştırmacı tarafından oluşturulmuş Çocuk Katılımı Farkındalığı Örnek Olay Formu ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Demokrasi: Halkın kendisini yönetmesi ya da halkın halk adına yönetilmesidir (Akarsu, 1975, s. 86). Siyasal yönüyle bireylerin ülkesi hakkında çözümler üretmede özgür ve eşit bir şekilde yönetime katıldığı, düşünsel yönüyle aklın otonomlaşması ve özgürleştirilmesiyle hareket özgürlüğü, toplumsal yönüyle birlikte yaşama kültürünü temele alan bir yaşam biçimi ve onun kültürüdür.

Çocuk Hakları: Çocuğun özgürlük ve haysiyet içinde, sağlıklı ve normal biçimde yetişebilmesi için ona hukuk kurallarıyla tanınan yetkiler ve menfaatlerdir (Akyüz, 1999, s. 491). Tüm çocuklar için ortak iyiyi oluşturmada çocuğun eşit, özgür ve katılımcı bir vatandaş olarak yetişerek topluma dahil olmasında sahip olduğu yetkiler, kazançlar ve demokratik haklardır.

Çocuk Katılımı: Çocuğun kendisini ilgilendiren konularda karar verme süreçlerine aktif katılımı, kararlarda söz sahibi olması, görüşlerini özgürce ifade edebilmesi ve bu görüşlerin ciddiye alınmasıdır (Akyüz, 2020, s. 60; Beyazova, Tüzün ve Kılıç, 2016; Hart, 1992; Korth, 2020; O’Kane, 2004; Percy-Smith, 2010). Çocuğun onurlu ve özerk bir kişilik oluşturmada demokrasiyi inşa etme aracı, kendi yaşamına ve içinde yaşadığı topluluğa katılmasında karar alma süreçlerini paylaşma hakkıdır.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde demokrasi, demokrasi ve eğitim, çocuğun demokratik hakları, çocuğun katılım hakkı, katılım hakkı ve demokrasi ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Ayrıca araştırma ile ilgili görülen bilimsel çalışmaların özetlerine yer verilmiştir.

2.1. Demokrasi

Çocukluk dönemi demokrasisi, demokrasi ve eğitim kavramlarının ilişkilendirilmesini gerektirmektedir. Bunun için öncelikle demokrasi kavramını tanımlamak gerekirse tarih boyunca tartışılmış ve farklı bakış açılarıyla yorumlanmış bir kavram görmekteyiz. Demokrasi kavramı etimolojik olarak Eski Yunan'dan gelmekte olup “demos” (halk) ve “kratos” (erk, egemenlik) sözcüklerinin birleşiminden oluşmakta, yaygın ifadesiyle “halkın egemenliğine dayalı yönetim biçimi” (TDK, 2022) veya “halkın kendisini yönetmesi ya da halkın halk adına yönetimi, halk erki” olarak tanımlanmaktadır (Akarsu, 1975, s. 86). Dahl (2021) demokrasi ya da *democratia* kelimesini ilk kullananların büyük ihtimalle Atinalılar olup Atina'da genellikle *demos* sözcüğünün bütün Atinalılar, halk ya da fakir insanlar anlamlarında kullanıldığını ifade etmektedir. Ona göre bu sözcüğün, demokrasiyi eleştiren aristokratlarca, yönetimdeki rollerini savaşılarak ellerinden alan sıradan halkı küçük gösterme sıfatı olarak kullanıldığı anlaşılabilmektedir. Duclos (1987, s. 16) bu demokrasinin, monarşi veya cumhuriyetçi iktidar döneminde köle sahiplerinin köleler üzerinde kurduğu diktatörlüğü veya köle sahipleri arasındaki çıkar ilişkilerini ve politik mücadeleleri ortadan kaldırmadığını söyler. Bu bilgilere bağlı olarak yorumlandığında, toplumsal sınıflar arası var olan zıtlıkları hesaba katmadan ve ortadan kaldırmadan bir demokrasi fikrinden de söz edilemeyeceğini paylaşmaktadır.

Demokratik yönetimler, gücünü yurttaşlarının tümünün istencinden almaktadır. Bu yönetimlerde hükümet ve devlet işlerinin yürütülmesi, ya Antik Yunan site devletlerinde olduğu gibi yurttaşların tümünün toplanmasıyla ya da halkın doğrudan seçtiği temsilciler eliyle olmaktadır (Akarsu, 1975, s. 86). Demokrasinin zıttı otokrasidir. Otokratik

yönetimlerde egemenlik halkta değil, bir veya birkaç kişide yahut bir sülalededir: Kral, padişah ya da imparator gibi (Binbaşıoğlu, 1986, s. 15). Demokrasi anlayışları tarih içinde değişmişse de ana tema olan halkın egemenliği fikri değişmemiştir (Öner, 1998).

Demokrasi üzerine bazı yaygın tanımlamalar yapılmakla birlikte birçok farklı tanımı mevcut bulunmaktadır. İnsanlık tarihinde önemli yer etmiş “özgürlük, eşitlik, adalet, insan hakları” gibi politik ilkeler ve idealler düşünüldüğünde, demokrasinin tartışmaya açık dinamik bir sistem oluşu kendi doğasından kaynaklanmaktadır (Arblaster, 1999). Doğası gereğince yöresel bir nitelik taşıması, toplumdan topluma ve kültürden kültüre değişim göstermesi, demokrasiye dair farklı anlayış ve uygulamaları doğurmaktadır. Demokrasinin kültürel perspektifteki farklı yorumlamaları; onu bir bina gibi düşünüldüğünde, aynı binanın farklı pencerelerinden bakan insanların gördüğü farklı manzaralara benzetilebilir (Biçer, 2007). Farklı bireyler demokrasiyi farklı bakış açılarıyla görebilirler. Demokrasi üzerine farklı uygulamalar aynı zamanda demokrasinin özü itibarıyla çoğulculuğu ve farklılığı ele alan bir yapıya sahip olduğu göstermektedir (Arblaster, 1999; Çullu ve Samancı, 2016; Yeşil, 2002; Yıldırım ve diğerleri, 2021). Çoğulculuk ve farklılık kavramlarının gereklerinden birinin de toplumsal hoşgörü olduğu söylenebilir.

Gündoğan (2009) toplumsal yaşayışta hoşgörüyü, başkalarının bizden farklı olup onların paylaşmadığımız fikirlerine karşı onlara özgür ifade alanı açma tavrı olarak niteler. Bireylerin birlikte yaşama kültürünü sağlıklı şekilde gerçekleştirmesinde, devletin ise bir hoşgörü rejimi olarak demokratik hukuk devleti olma özelliğini uygulamalarına yansıtmasında bu çoğulcu ve hoşgörülü tavrı, demokratikliğin önkoşulu olarak ifade eder. Demokrasi kavramının tarihsel gelişimi incelendiğinde de Yeşil (2002) demokrasinin bir yönetim biçimi olmakla birlikte bir yaşam biçimi olduğunun, kurumlar ve insanlar arası çekişmelerden oluşan uzlaşmayla ortaya çıktığının; bu anlamıyla demokrasinin bir hedef değil, yaşamın doğal bir ürünü olduğunun görüldüğünü ifade etmektedir. Öner’e (1998) göre de toplumsal hayatla ilgili eylemlere çokluk hâkim olmakta, bu çokluk durumu bireylerin bir arada uyumlu şekilde yaşamasını güçleştirebilmektedir. Ona göre toplumsal hayatın müşterekliği de onun eylemlerini yönlendiren farklı kavramların farklı anlamlarının ortak kabulde bir sistem ve rejimde belirlenmesi, ortak kanaatlerin oluşmasıyla mümkün olabilecektir. Bu durum toplumsal düzensizliğin ve anarşizmin oluşmaması için bir ön koşul, mecburiyettir (Öner, 1998).

Kongar (2016) demokrasinin tanımlanmasında “çoğunluğun yönetimi” ifadesinin eksik bir tanım olduğunu belirtir. Örnek olarak Orta Çağ’ın engizisyon kararlarını çoğunluğun desteklediğini ya da günümüz otoriter rejimlerini çoğunluğun destekliyor olabileceğini verir. Ona göre demokrasi, “ülkesi hakkında önerdikleri çözümler azınlıkta kalanların, çoğunluk haline gelebilme hak ve olanaklarının bulunduğu bir çoğunluk yönetimi” şeklinde tanımlanmalıdır. Yani demokrasi, diğerleriyle aynı düşüncede olmayan fertlerin düşüncelerini açıklama ve yayma hakkının bulunduğu bir çoğunluk yönetimini ifade etmektedir (Kongar, 2016, s. 13). Şişman (2006) demokratik bir toplumun özelliklerini “bireysel tercih, katılım, bireysel özgürlük, himaye, açıklık ve bireysel gelişim” etmenlerini kapsayacak şekilde: Bireylerin; temel hak ve özgürlüklerinin yasalarla güvence altına alındığı, kişisel ve politik yaşamla ilgili tercihler yapabildiği, politik ve sosyal süreçlere en üst düzeyde katılabildiği, sosyal ve ekonomik güvenliğinin demokratik yollarla seçilen hükümetin temel görevi olduğu, demokratik yollarla seçilen temsilcilerden hesap sorabildiği, bilgiye ulaşma ve bilgiyi paylaşmasında demokratik kurumların buna açık olduğu, kendilerini ifade etme ve geliştirme imkânlarına sahip olduğu bir yaşam biçimi olarak nitelendirmektedir.

Yüzyıllardan bu yana insanlığın daha iyi yönetilme; kişiliğine daha saygı duyulan, daha eşit, adil, hoşgörülü bir yönetim biçimi arayışları ve çabaları hep var olmuştur ve günümüz dünyasında da var olmaya devam etmektedir (Yılman, 2006). Demokrasinin başlıca amacı (Touraine, 2019), temel ilkesi eşitlik olması gereken bir siyasal toplum yaratmadır. Her sosyal sistemin varlığı uygulayıcıları ile mümkün olacağından, sistemlerin ancak insanlar tarafından işletilerek ve geliştirilerek kökleşeceği (Yılman, 2006) bilgisi demokrasi sistemi için de geçerlidir ve bu eğitimle mümkün olabilecektir.

2.1.1. Demokrasi ve eğitim

Demokrasi bir değerler sistemi olup davranış biçimi olarak demokrasiyi özümsemiş ve demokrasi ilkelerini hayata geçirebilmiş insanlarla ve toplumlarla varlık bulabilecektir (Gözütok, 1995; Hotaman, 2010). Yaşadığı ülkenin yasal düzenlemelerinde ve kurumlarında hak arama alanı bulduğunda, kendisi de toplumun gelişmesinden refahından sorumlu olduğu rollerini yerine getirdiğinde; toplumu oluşturan fertlerin demokratik yaşam kültürüne katkıda bulunacağından söz edilebilecektir (Akan, 2014; Korkmaz, 2014; Şahiner, 2008;

Yeşil, 2004). Bir çocuğun da yaşadığı toplumun demokrasi kültürünün gerektirdiği; hak, adalet, özgürlük, katılım, çoğulculuk ve hoşgörü gibi önemli prensipleri edinmesi gerekmektedir. Bu prensipleri edinmesi ve buna uygun şekilde hayatını sürdürmesinde ailesinden, toplumdan ve okuldan öğrenmesi gereken bilgi ve deneyimler bulunmaktadır (Sönmez ve Görmez, 2016). Bir toplumun bütün kurumları ve fertleri ile gelişmesinde, eğitim başat rolü oynamaktadır.

Eğitimin, bir bireyin dünyaya gelişi ile ailesinde başlayan ve tüm hayatını kapsayan bir öğrenme yolculuğu olduğu söylenebilir. Eğitimin genel amacı, bireylerin çevreleri ile başarılı uyumunu sağlamak (Aladağ, 2016); görevi, toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikte bireyler yetiştirmektir (Uğur, 2006). Bireyin gelişim ve sosyalleşme süreçlerini yapılandıran kurumlardan birincisi aile, ikincisi okuldur (Gözütok, 2004). Aile toplumun en eski, en güvenli, en sürekli ve en doğal sosyal kurumudur (Genç, 2016). Bir bebek dünyaya biyolojik bir varlık olarak gelmekte; ailede başlayarak yakın çevre ve okulda devam eden bir toplumsallaşma süreci yaşamakta; sosyal, psikolojik ve kültürel yönleriyle karmaşık bir insana dönüşmektedir (Bektaş, 2016). Çocuğun toplumsal etkileşim yoluyla, bulunduğu grubun özelliklerini ve kültürünü kazanmasında, en eski ve en temel birim olarak aile önemli bir rol oynamaktadır. Çocuğun eğitim süreci olarak tanımlanabilecek toplumsallaşma, topluma ya da belli bir gruba uyarak onlarla bütünleşmeyi içermektedir (Balcı, 2020).

Gelişmiş toplumlarda ailede başlayan eğitim süreçlerinin ve birikimlerinin okul kurumları ile birleşmesi ve bütünlük arz ederek giderek büyümesi beklenmektedir. Dewey'e (1899/2020a) göre demokrasinin en önemli ihtiyacı, politik yaşamın sosyal görevlerinin ve sorumluluklarının bilincinde olacak yüksek eğitilmiş bir halk kitlesine sahip olmaktır (Hotaman, 2010; Özpolat, 2010). Demokratik nitelikteki politik bir sistemde, insan hak ve hürriyetlerinin garanti altına alınması savunulmaktadır. Temel insan haklarından biri olan eğitim hakkının bütün bireylerin eğitimden doğrudan faydalanmasını, eğitimin her yere ve herkese ulaştırılmasını vadetmesi beklenmektedir.

Günümüz yaygın anlayışlarına göre bir yaşam biçimi olarak kabul edilen demokrasinin, onu anlayan ve benimseyen bireylere ihtiyacı bulunmaktadır. Demokrasinin yaşatılması için ihtiyacı olan; farklılıklara karşı hassas, bilinçli, sorumlu, kendi hak ve hürriyetlerinin farkında, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireylerin toplumsal ve siyasal yaşamda yetişmesinde kurumsal eğitim önemli rollere sahiptir (Gözübüyük-Tamer, 2011). Eğitim adına alınan bütün kararların, yapılan uygulamaların, bütün davranış, tutum ve tavırların, o kurumun,

dolayısı ile o kurumdan aldığı edimlerle topluma karışacak olan bütün bireylerin demokratikliğine etki etmesi beklenecektir (İşeri, 2019; Yeşil, 2001). Eğitim kurumlarının demokratikliği ise, doğrudan ve dolaylı olarak eğitim politikalarının, okul yönetimlerinin, öğretmenlerin, okul ve sınıf ikliminde yer alan bütün fertlerin demokratikliği ile varlık bulacaktır. Okul, aile, çevre ve toplum sarmalında bütün edimler birbirine hizmet edecektir (Genç, 2016; Güneş, 2016).

Modern çağda günümüz modern anlayışlarıyla zorunlu hale getirilen eğitim sistemi ve okullu olma durumu, ulusal norm ve standartlarla çerçevesi oluşturulmuş bir sistematik içerisinde yürütülmektedir (Tan, 1989). Eğitim yaşantıları merkezi olarak okullar (Gözübüyük-Tamer, 2011), özellikle kişilerin çocukluk ve gençlik çağlarını yani olgunlaşma ve toplumsallaşma dönemlerini kapsadığı için büyük bir önem arz etmektedir. Günümüzde okulların taşıması gereken en önemli sorumluluklardan biri olarak; mevcut bulunan kültürel değerleri yeni kuşaklara aktarırken, küreselleşen dünyanın gerekliliği olan bilgi, beceri, değer ve tutumlara sahip bireyler yetiştirmesi beklenmektedir (Çalık ve Sezgin, 2005). Dewey'e göre çocukluk, müfredat programının dikte edildiği bir dönem anlamına gelmemektedir (Gutek, 2019). Dewey okulların bireylerde bilgi ve anlayış oluşturma sürecine katkıda bulunması niteliğine vurgu yapmakta, eğitimi geleceğe bir hazırlık değil bir yaşam biçimi olarak görmektedir. Bu anlamda toplumsal yaşamla bir bütünlük arz eden okulların, yaşamın ta kendisini yansıtmaları beklenmektedir (Dewey, 1938/2021b). “Hayata hazırlanmak” ve “hayatı yaşamak” arasındaki sınırın nerede başlayıp bittiğinin ayırt edilmesinin kolay olmayışı, hayat ile hayata hazırlanma süreçlerinin iç içe olması; okulun hayatın gerçekliğiyle buluşmasını ve örtüşmesini gerektirecektir (Bektaş, 2016).

Bir yönetim şekli olmaktan öte, ortak bir yaşam biçimi (Binbaşioğlu, 1986, s. 16) olan demokrasi değerlendirildiğinde okullar da demokratik örgütler olarak kabul edilebilecektir (Dewey, 1899/2020a). Demokrasiye eğitim açısından bakıldığında; makro düzeyde düşünüldüğünde eğitim sisteminin demokratikleşmesi, mikro düzeyde ise okul ve sınıf düzeyinde demokratikleşme ile eğitim ve yönetimde söylemlerin demokratikleşmesi gibi kapsamlı ve çok boyutlu çözümlemelere ulaşılabilmektedir (Morrison, 2008; Şişman, 2006). Aynı zamanda günümüz modern eğitim yaklaşımlarında, demokrasinin toplumsal yaşam kültürüne dönüşmesinde, yaşamın kendisi olarak yorumlanan okul kurumu; demokratik yaşamın ve demokratik öğrenmenin birer laboratuvarı olarak görülmektedir (Dewey, 1916/2020b; Şişman, 2006).

İnsanın, insana yaraşır onurlu bir yaşam sürmesinin daha mümkün olabilmesi, demokratik bir toplumun oluşturulmasından geçebilmektedir. Kendi yetiştirdiği bireyler tarafından geliştirilip korunmayan rejimler zamanla değişime uğrayacaktır (Akpınar, 2018; Gözütok, 1995; Hotaman, 2010). Siyasal sistemlerin kendi değerlerini topluma benimsetmeye ihtiyaçları bulunmaktadır (Yeşil, 2001). Demokrasi rejimi de onu koruyacak, geliştirecek, güçlendirerek yaşayacak bireylerin varlığı ile güvencede olacaktır. Demokrasi rejimini korumaya ve yaşatmaya yönelik çabaların en önemlisi eğitim olacaktır (Gözütok, 2004; Hotaman, 2010). Bu bireylerin toplumsal ve siyasal yaşamda yetişmesi, Dewey'in dediği gibi politik yaşamın görevlerinin ve sorumluluklarının bilincini kavrayabilecek şekilde eğitim seviyesi yüksek bireylerden oluşan bir toplumda mümkün olabilecektir (Gutek, 2019). Demokratik toplumu oluşturabilmenin yolu da demokratik bir eğitimden geçecektir. Demokratik eğitim, demokratik düzenin garantisi olup yetiştirdiği insanlarca yaşantıların içine yerleştirilmeye, korunmaya, güçlendirilmeye ve bunun için de yurttaşlarının bu bilinçle demokrasiye sahip çıkmasına ihtiyaç duymaktadır (Hotaman, 2010; Yeşil, 2001; Yıldırım ve diğerleri, 2021). Demokratik bir toplumu oluşturmanın temel koşullarından biri olan demokratik eğitimin başlıca bazı edimleri de bulunmaktadır.

Demokratik eğitimin sahip olması gereken başlıca edimler; bireylerde demokrasi bilincinin geliştirilmesi, demokratik yaşam şeklinin bireylerce benimsenmesi, demokrasi fikrinin geliştirilerek insan yaşamının doğal bir parçasına dönüştürülmesini içermektedir (Akpınar, 2018). Bilginin insan hayatındaki yerini ve önemini vurgulayan epistemolojik bir kavram olarak demokratik eğitim (Öner, 1998), demokrasiyle ve Deweyci demokrasiyle gündeme gelen siyasal ve sosyal bir kavram olarak varlık bulmaktadır. Dewey, eğitimle demokrasiyi eş anlamda görmekte ve felsefesinin büyük bir kısmını eğitim felsefesi üzerine oluşturmakta, yeniden inşa etmeyi düşündüğü felsefeyi eğitim aracılığıyla sağlayabileceğine inanmaktadır. Ona göre demokratik eğitim, bilimsel toplumun yapılandırılma sürecidir. Kendi felsefesinin bütününe temsil eden demokrasi düşüncesi ile yapılandırılmış bir eğitim anlayışına sahiptir. Deweyci eğitim felsefesinde demokrasi felsefeyi, eğitim de bu felsefenin pratik yönünü vurgulamaktadır. Bütün dertlere deva olacak mutlak bir sistem kurmayı değil, günün şartlarının doğurduğu problemlere çözümler sunan, var olanı inceleyip irdeleyerek yola çıkarak yeniden kurulacak; güncel, göreceli, sürekli değişime açık bir yöntem geliştirmeyi amaçlamaktadır (Bakır, 2015).

Demokrasi ve hoşgörü bir kültür işi olarak kabul edilmekte, bu kültürün gerçekleşmesinin de mümkün yolunun eğitimden geçtiği benimsenmektedir. Demokrasinin ve hoşgörünün

aradığı ideal insan tipinin peşin hükümlerden, dogmatizmden ve fanatizmden kendini kurtarmış insan olduğu bilinmektedir (Gündoğan, 2009). Freire'e (1991/2017) göre özgürlükçü bir eğitim çalışmasının varoluş nedeni uzlaşma güdüsündedir; eğitim çalışması öğretmen-öğrenci ilişkisini çözümlemekle başlamalı ve her iki taraf da aynı anda öğrenci ve öğretmen olacak şekilde kutuplar uzlaştırılmalıdır. Apple ve Bean (2016) demokrasinin bir yerlerde ulaşılmayı bekleyen bir şey olmadığını; insan onuruna saygıyı, adaleti, eşitliği ve eleştirel eylemleri güçlendirmek için yollar oluştururken yapılan çalışmaların bizzat kendisinde bulunacağını ifade etmektedir.

2.2. Çocuğun demokratik hakları

Çocuk haklarını ifade etmek üzere öncelikle hak kavramından bahsedilecek olursa birçok farklı hak tanımı karşımıza çıkmaktadır. Hukuk bilimcilere göre hak kavramını tanımlamak üzerine farklı görüşler olsa da yaygın kabul gören yaklaşıma göre hak; özgürlükleri koruyan, kurumsallaştıran yani yapma ve yapmama konusunda oluşabilecek baskıların yokluğu durumunda somutlaşan özgürlüğün hukuk kimliği özelinde görünmesidir (Öz-Akar, 2013). Çocuk hakkı kavramı ise (Akyüz, 1999, s. 491); *“çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, ahlaki ve ekonomik bakımlardan ötürü özgürlük ve haysiyet içinde, sağlıklı ve normal biçimde yetişebilmesi için ona hukuk kurallarıyla tanınan yetkiler ve menfaatler”* olarak tanımlanabilecektir. Akyüz (1999) çocuk haklarının genel hattıyla yorumlandığında çocuğun eşit, özgür ve etkin bir vatandaş olarak yetişip topluma katılmasında sahip olduğu yetkiler, kazançlar ve demokratik haklar olduğunu ifade etmektedir.

İnsan hakları ile bağlantılı ve anayasal tüm haklar çocuklara da tanınmaktadır. Tüm dünyada insan hakları üzerine yaşanan olumsuzluklar çocukları da etkilediği için çocuk hakları evrensel insan haklarından bağımsız bir konu alanı teşkil etmemektedir (Mamur-Işıkcı, 2013). Bununla birlikte, insan haklarının yanı sıra çocuk haklarına gereksinim duyulmasının nedeni çocukluğun iki özelliği temelinde açıklanabilecektir. İlk olarak haklar temelinde yorumlandığında, çocuğun yetişkinlerden farklı olarak, hak ihlallerinde yetişkinlerce korunmaya ihtiyacı olması, ikinci olarak çocuğun gelişimsel önemine değer verilmesidir (Öztürk, 2017). Dünya üzerindeki tüm çocuklar için ortak iyiyi oluşturma, haklarını ve ödevlerini belirleme ve kendisi ile ilgili sahip olduğu toplumsal rolleri bilmelerini sağlama amaçlarını ilke edinerek çocuk hakları çalışmaları yürütülmektedir (Uçuş ve Şahin, 2012).

Çocukların hak bilincinin oluşmasında ve etkililiğinin artırılmasında, haklarıyla ilgili kavramların küçük yaşlardan itibaren öğretilmesi ve benimsetilmesi önem arz etmektedir (Council of Europe, 2017; Uçuş ve Şahin, 2012).

Çocuklarla ilgili uluslararası yeni kalkınma gündemi, daha keskin ve politik bir şekilde, “çocukların öncelikle sağlık ve eğitim programlarında merkeze alınan özneler olarak görülmesinden, çocuk hakları başlığı aracılığıyla, çocukların kendi başlarına bir kalkınma hedef grubu olarak desteklenmesine” doğru büyük bir değere işaret etmektedir (White, 2002, s. 725). ÇHS’nin haklar söyleminde; ihtiyaçların ve yararlanıcıların dilinden, hakların ve vatandaşların diline geçiş örneklendirilmiş, kalkınma söyleminde ve uygulamasında daha geniş bir değişim yansıtılmıştır (Cornwall, 2000). Toplumlar artık çocuklarından, kendi topluluklarına ve refahlarına katkıda bulunacak yetenekli ve sorumlu yurttaşlar olarak yetişmelerini beklemektedir. Buna rağmen çocukların hayatta kalma, gelişme ve gelişimlerine aktif olarak katılma hususlarında mahrumiyetleri bulunmaktadır (Fountain, 1999).

Çocukların haklardan ziyade hizmete dayalı ihtiyaçlarının bulunduğu ve yetişkinler için tasarlanmış politikalardan otomatik olarak yararlanacakları yönündeki yaygın klasik anlayış, çocukların haklarına ve görüşlerine ilgi duyulmasının önündeki bir engel olarak bulunmaktadır (Williams, 2004). Buna karşın, temel hak ve ihtiyaçları reddedilen çocukların, başkalarının haklarına saygı duyacak şefkat ve üretkenlik göstererek olgunlaşması beklenemeyecek; bu hak ihlalleri kişisel mağduriyetlerin de ötesine geçip doğrudan veya dolaylı olarak herkesin hayatına dokunarak siyasal ve toplumsal anlamda huzursuzluk tohumları ekecektir (Fountain, 1999). Bizim çocukları kavramsal olarak yetişkinlerden kurtarmamız gerekmektedir (Mayall ve Ördem, 2016). Haklarla donatılan, özgürleştirilen, korunan çocuklar ve nesiller; demokratik, barışçıl, hoşgörülü ve dayanışmacı toplumların tohumları olarak kabul edilebilecektir (Mamur-Işıkçı, 2013). Pais (1999) çocuk haklarına saygının bir seçenek olarak, çocuklara iyilik yapma meselesi veya hayırseverlik ifadesi olarak algılanamayacağını, çocuk haklarının onurlandırılması gereken yükümlülükler ve sorumluluklar doğurduğunu paylaşmaktadır. Çocuk haklarının dayanışma ve ortaklığın bir ifadesi olarak, daha geniş toplumsal değişim süreçlerinin katılımcı özneleri olmalarında çocuk durumlarının iyileştirilmesi ve güçlendirilmesi olarak algılanması gerektiğini eklemektedir. Çocuğun yaşam kalitesinin yükseltilmesi gereği kabul edilen demokratik hakları uluslararası anlaşma, sözleşme ve belgelerle de güvence altına alınmıştır. Çocukların hak kavramını anlamaları, sahip olduğu hakları tanımamaları, hakları ihlal edilen diğer

çocuklarla empati kurmaları ve kendi hakları ile başkalarının hakları üzerine harekete geçmeleri adına yetkilendirilmelerine ihtiyaç bulundurmaktadır. Çocukların insan hakları yasası (Cılga, 1999) olarak nitelendirilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşme hakkında bilgi edinmek, çocuk haklarını anlama konusuna başlamanın bir yolu olacaktır (Fountain, 1993).

2.2.1. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

Uluslararası çocuk hukukunda Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'den önce çocuk haklarına ilişkin olarak Milletler Cemiyeti tarafınca kabul edilen Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi (29 Eylül 1924), Birleşmiş Milletler Genel Kurulunca kabul edilen Çocuk Hakları Bildirisi (20 Kasım 1959) yayımlanmıştır. Buna karşın bu bildirgeler hükümetler tarafından onaylanan ancak uygulanmadığı takdirde yaptırımları olmayan genel ilkeler olma özelliğinden daha büyük anlam ifade etmemiştir (İnan, 1995).

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu, Polonya'nın 1978 yılında yaptığı öneriyi dikkate alarak, 1979 yılında hazırladığı ilk taslağı incelemek üzere 43 üye devletin temsilcileriyle bir "Çalışma Grubu" oluşturmuştur. Bu çalışma grubunun, her yılın Ocak ayının sonunda gerçekleştirdiği toplantılar, Çocuk Hakları Yılı'nın (1979) kabulünün onuncu ve Çocuk Hakları Bildirisinin otuzuncu yıldönümlerinde (1989) yürüttüğü çalışmalarla Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin tasarısı hazırlanmıştır. Hazırlanan tasarı, nihaî oylamalar yapılarak 20 Kasım 1989 tarihinde oy birliği ile kabul edilmiş, 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe girmiştir. (İnan, 1995; UNICEF, 1988). Sözleşme günümüzde Dünyada 196 devlet tarafından onaylanmıştır (Wikipedia, 2023a).

Türkiye Cumhuriyeti, Sözleşme'nin uygun bulunmasına ilişkin Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin Onaylanmasının Uygun Bulunduğu Hakkında Kanun, Resmi Gazete 22138 (9 Aralık 1994) Kanun No. 4058, md. 1,2,3 sayılı kanun ile Sözleşme'yi onaylamıştır (Resmi Gazete, 1994). Sözleşme'nin onaylanmasına ilişkin, Milletlerarası Sözleşme, Resmi Gazete 22184 (27 Ocak 1995) Karar No. 94/6423 sayılı karar ile yürürlüğe konulmuştur (Resmi Gazete, 1995). Aktürk (2006) Türkiye'nin ÇHS'yi kabul etmek ve onaylamak suretiyle bu konudaki geleneksel ve çağdaş duyarlılığını bir kez daha kanıtladığını ifade etmiştir. Bunun anlamının ise Türkiye'nin ÇHS'nin ruhuna uygun kurumsal, toplumsal ve kültürel bir

donanım ve reorganizasyon içinde olmasının uluslararası topluluğa ilan edilmesi olduğunu belirtmiştir.

İnsan hakları konusunda iç hukukların önüne geçen uluslararası hukuk, üstlendiği denetici ve karışmacı bir rolüyle diğer anlatılardan farklı bir konumda bulunmaktadır (Akıllıoğlu, 1995, s. 71'den aktaran Akyüz, 2020, s. 46). ÇHS, uluslararası hukukta yasal olarak bağlayıcı nitelikte tarihteki ilk evrensel çocuk hakları yasası olup gelişimlerinin farklı aşamalarındaki çocukların esenliği için temel standartlar belirleyen temel yasal metindir (Fountain, 1993). Sözleşme'nin bağlayıcı niteliği doğrultusunda Taraf Devletler, iç hukuk kurallarında ve yasalarında Sözleşme'ye eşdeğer düzenlemeler yapmakla yükümlü tutulmaktadır (İnan, 1995). Sözleşme hükümlerine uydukları konusunda uzman bir Çocuk Hakları Komitesine düzenli olarak rapor vermek durumundadırlar (Fountain, 1993).

Sözleşme'de haklar arasında herhangi bir ayırım ya da hiyerarşi bulunmamakta, haklar eşit önem yer almaktadır. Bütün haklar birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Bununla bağlantılı olarak ÇHK, Taraf Devletler'in uygulamalarında bütüncül bir yaklaşıma önem vermelerini beklemektedir (ÇHK GY No. 1, 2001; Tanrıbilir, 2011'den aktaran Akyüz, 2020, s. 45). Çocuğun haklarını toplumsal, kültürel, siyasal, medenî yönlerden bütünüyle kapsamakta, bir haktan yararlanılmasının başka bir haktan soyutlanma olamayacağını kabul etmektedir (Müftü, 2001). ÇHS'nin temel yaklaşımlarına göre (Akyüz, 2020, s. 46):

- *"18 yaşından küçük her insan çocuk sayılacaktır.*
- *Çocuklar, yaşına ve olgunluk düzeyine uygun hakları ve sorumlulukları olan bireyler olarak kabul edilmektedir.*
- *Çocuğun yaşamında aile önemli bir rol oynamaktadır.*
- *Çocukların görüşlerini özgürce ifade etme hakkı bulunmakta ve bu görüşlerin ciddiye alınması gerekmektedir. Çocukların öne sürdüğü görüşler tek başına temel kabul edilmeyip, başkalarına ve özellikle anne babalarına karşı sorumlulukları da göz önünde bulundurulmalıdır.*
- *Çocuğun gelişen kişilik ve yeteneklerine saygı gösterilmelidir."*

Sözleşme; ırk, din, dil, cinsiyet, etnik ya da toplumsal farklılıklar olmaksızın dünyanın neresinde yaşıyor olursa olsun tüm dünya çocukları için geçerlidir. Sözleşme hazırlanırken toplumsal, kültürel, ekonomik ya da dinsel yönlerden farklılık gösteren ülkelerin temsilcileri, sivil toplum kuruluşları ve Birleşmiş Milletler örgütleriyle çalışılmıştır. Her yerde herkes için geçerli olacak ortak değer ve amaçlar ortaya konulmuş, bununla birlikte ülkelerin kendi ulusal ve yerel yollarını kullanabilmelerine de belli olanaklar tanınmıştır (Müftü, 2001). Farklı kültür ve geleneklere, farklı politik, ekonomik ve yasal sistemlere sahip devletlerin Sözleşme'yi onaylamasını sağlamak ve evrenselliği yakalamak adına genel

ifadeler kullanılmıştır. Buna karşın uluslararası hukuk, ekonomik nedenleri ileri sürerek Sözleşme'deki bazı hakları yerine getirmekten kaçınan ülkelere karşı, çocukların ekonomik ve sosyal haklarını koruma konusunda yükümlülükler getirmiştir (Tanrıbilir, 2011'den aktaran Akyüz, 2020, s. 46). Aynı zamanda Sözleşme'nin getirdiği yaklaşım değişikliği ile çocuklara yönelik görülen ihmal, istismar, yanlışlıklar, eksiklikler, yetersizlikler gibi haksızlıklara karşı durulmasının; tüm paydaşları düşünce ve eylem değişikliğine yöneltmek "sözden eyleme geçiş" tavrıyla yeni eylem planları işe koşulmasının dayanaklandırmaları oluşturulmuştur (Cılga, 1999). Bununla birlikte, dezavantajlı çocukların hak iddiaları, 'tartışılabilir bir refah zemininden veya ihtiyaç temelli yaklaşımlardan, onurlandırılması gereken evrensel hakların iddiasına' doğru bir anlayışa kaymıştır (White, 2002, s. 725). Sözleşme, çocukların yaşatılması, korunması ve geliştirilmesi yönlerinden yeni yaklaşım ve standartlar getirilmiştir.

Çocuk refahı çerçevesinde düşünüldüğünde, çocuk sorunları üzerine getirilecek çözüm önerilerinde, çocukluk olgusuna yeni anlayışlarla çözüm üretme zorunluluğu söz konusu olmaktadır. Bu anlamda tüm paydaşların bilgi ve bilinç düzeylerinin geliştirilmesinde sözleşmenin tanıtımının önemsenmesi, sistemli ve planlı programlar düzenlenmesi çocuk refahını geliştirmek hususunda önem teşkil etmektedir (Cılga, 1999). Sözleşme ile yetişkinler ve çocuklar arasındaki ilişkiye yönelik perspektifte yeni gelişimler oluşturulmuştur (Pais, 2000). Çocukların pasif ve savunmasız bireyler olduklarına dair imgelerin yeri, onların aktif failliğini ve katılımını vurgulayan bir vizyona aktarılmıştır (White, 2002, s. 725). Ebeveynler, öğretmenler, çocuğun bakımıyla sorumlu bütün çevreler, yalnızca sağlayıcı, koruyucu ve savunucu olduğu rollerinden çıkıp müzakereciler ve kolaylaştırıcılara dönüşmüşlerdir. Sözleşme'nin vizyonunda, bu yetişkinlerden çocukların karar alma imkânlarını ve ortamlarını zenginleştirmek için tasarlanmış alanları oluşturmaları ve karar alma süreçlerini teşvik etmeleri beklenmektedir (Pais, 2000).

Sözleşmede, çocuğa dair hakların korunmasında dört geniş kategori bulunmaktadır (Fountain, 1993; UNICEF, 2012):

- 1) Yaşama hakları bir çocuğun hayatta kalma ve var olma hakkını içeren beslenme, barınma, yeterli yaşam koşullarında yaşama ve tıbbi bakım şartlarını,
- 2) Gelişim hakları çocuğun yeteneklerinin en üst düzeyde gelişebilmesi ve tam potansiyellerine ulaşabilmesi hakkını içeren eğitim, oyun ve boş zaman değerlendirme olanakları, kültürel faaliyetler, bilgi edinme, düşünce-vicdan ve din özgürlüğünü,

- 3) Korunma hakları çocuğun her türlü istismar, ihmal ve sömürüye karşı korunması hakkını içeren çocuk işçiliği, mülteci çocukların durumları, uyuşturucu ve cinsel istismar konularını,
- 4) Katılım hakları çocuğun yaşadığı toplumda ve topluluklarında aktif rol alarak etkinlik kazanması hakkını içeren fikirlerini özgürce beyan etme, kendisini ilgilendiren konularda söz sahibi olma, barışçıl şekilde toplanma ve derneklere üye olabilme özgürlüklerini kapsamaktadır.

2.2.1.1. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin genel ilkeleri

Sözleşme'de, çocuk hakları perspektifinin yerleşiklik kazanması ve Sözleşme'nin bütününe etkili bir şekilde uygulanması amacıyla ÇHK tarafından dört genel ilke belirlenmiştir (UNICEF, 1989). Bu ilkeler; ayrım gözetmeme, çocuğun yüksek yararı, yaşama, hayatta kalma ve gelişme hakkı, görüşlerini ifade etme hakkıdır.

Ayrım gözetmeme (madde 2): Ayrımcılık, insanların haklara ve özgürlüklere eşit biçimde sahip olmalarını önleme amacı taşıyan ya da fiilen bu sonucu veren her türlü ayrım, dışlama, kısıtlamayı içermektedir (Akyüz, 2020, s. 50). Ayrım gözetmeme ilkesi, çocuk hakları ve uluslararası çocuk hukuku konusunda bağlayıcı bir ilke olarak, Devlet'in egemenliğinde yaşayan çocuklara, o Devlet'in uyuşu altında olmayanlar, mülteci çocuklar ve iltica talebinde bulunan çocuklar dahil olmak üzere herhangi bir ayrım gözetmeksizin her bir çocuk için hakları güvence altına alma ve gerçekleştirme yükümlölükleri koymayı amaçlamaktadır (ÇHK GY No. 5, 2003; Hodgkin ve Newell, 2003; İnsan Hakları Komitesi (İHK) GY No. 18, 1989). Ayrım gözetmeme ilkesi ÇHS'de Madde 2'deki ifadesiyle şu şekildedir:

“1. Taraf Devletler, bu sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana-babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayrım gözetmeksizin tanır ve taahhüt ederler.

2. Taraf Devletler, çocuğun ana-babasının, yasal vasilerinin veya ailesinin öteki üyelerinin durumları, faaliyetleri, açıklanan düşünceleri veya inançları nedeniyle her türlü ayrımcılığa veya cezaya tâbi tutulmasına karşı etkili biçimde korunması için gerekli tüm uygun önlemleri alır.”

Bu ilke ile birçok ayrımcılık konusuna açıklık ve sorumluluklar getirilmiştir. Bunlardan eğitim, toplum, aile ve toplumsal cinsiyet eşitliği konularında bazı beyanlar sunulacaktır.

Eğitimde ayırım gözetmeme konusunda ÇHK, ilk genel yorumu olan eğitimin amaçları (Madde 29) üzerine yayınladığı raporda çocuk ile ilgili üstü açık veya kapalı herhangi bir ayrımcılık durumunun, çocuğun insanlık onuruna aykırı düşecek olup eğitim imkânlarını zedeleyici ve hatta yok edici bir durum olacağını ifade etmektedir (ÇHK GY No. 1, 2001). Toplumsal anlamda ayırım gözetmeme ilkesi ile Taraf Devletler, kırsal ve kentsel alanlar arasındaki ve içindeki eşitsizlikleri dahil tutarak ekonomik, toplumsal ve sosyal eşitsizlikleri azaltmada ve özellikle en dezavantajlı konumdaki çocuklara ve çocuk gruplarına karşı ayrımcılığı önlemede somut önlemler almak ile yükümlü tutulmaktadır (Hodgkin ve Newell, 2003). Medenî hukukta ayrımcılık konusunda ise çocuğun ana-babasının veya yasal vasilerinin durumları, ana-babalarının boşanmalarıyla haklarından yoksun bırakılmaları, ailesinin düşünceleri, inançları, yaşadığı toplumdaki kültürel uygulamalarla (töre cinayetleri gibi) yaşam haklarının elinden alınması gibi nedenlerle haklarının zedelenmesini, ayrıma veya cezaya tabi tutulmalarını (İHK GY No. 18, 1989) ya da ailesinin dinî inançları gereği sağlık haklarından mahrum bırakılması gibi durumlarla tehlikeye düşürülmelerini yasaklamaktadır (Akyüz, 2020, s. 50).

Kadına ve kız çocuğuna yönelik, günümüze dek süregelen ayrımcılıkları da gündeme alan ilkede, kadının çocukluktan itibaren sağlık ve eğitim gibi temel konularda dahi erkeklere kıyasla onlara tanınmayan olanakların, gelişimlerinde gösterilen özensizliklerin, ihmal ve sömürülerin, toplumsal ve kişisel statüsünü düşürdüğü uluslararası belgelerde raporlanmaktadır (İHK GY No. 18, 1989). Taraf Devletler'in, Madde 2'yi temel alarak kız çocuklarını yalnızca bir evlat, kız kardeş, geleceğin bir eşi ya da annesi olarak değil, hayatının öznesi olan bir insan, başlı başına bir kişilik olarak ele alan bakış açıları geliştirmesi, girişimlerini bu yönde düzenlemesi beklenmektedir (Dördüncü Dünya Kadın Konferansı, 1995).

Çocuğun yüksek yararı (madde 3): Sözleşme'nin temel ilkesi çocuğun yüksek yararıdır. Çocuğun yararına uygun eylem ve işlemlerin yapılması, yarar çatışmalarında çocuğun tarafının tutulmasıdır. Hukukun en üst ilkesi olmakta, farklı uygulama alanlarında vaka bazında değerlendirilmesi gerekli bulunan kapsayıcı ve dinamik bir kavram olarak görülmektedir (ÇHK GY No. 14, 2013). Kanun koyucular, çocuğun yararı konusunu psiko-sosyal bilimlerin gelişen ve değişen verilerine uygun biçimde yorumlanmasına imkân sağlamak amacıyla hâkimin takdir yetkisine bırakmışlardır (Akyüz, 2020, s. 53). Çocuğun yüksek yararı ilkesi ÇHS'de Madde 3'teki ifadesiyle şu şekildedir:

“1. Kamusal ya da özel sosyal yardım kuruluşları, mahkemeler, idarî makamlar veya yasama organları tarafından yapılan ve çocukları ilgilendiren bütün faaliyetlerde, çocuğun yüksek yararı temel düşüncedir.

2. Taraf Devletler, çocuğun ana-babasının, vasilerinin ya da kendisinden hukuken sorumlu olan diğer kişilerin hak ve ödevlerini de göz önünde tutarak, esenliği için gerekli koruma ve bakımı sağlamayı üstlenirler ve bu amaçla tüm uygun yasal ve idarî önlemleri alırlar.

3. Taraf Devletler, çocukların bakımı veya korunmasından sorumlu kurumların, hizmet ve faaliyetlerin özellikle güvenlik, sağlık, personel sayısı ve uygunluğu ve yönetimin yeterliliği açısından, yetkili makamlarca konulan standartlara uymalarını taahhüt ederler.”

İlk kez 1959 tarihli Çocuk Hakları Bildirgesi’nde (paragraf 2) görülen ilke, yeni bir kavram olmayıp Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılması Sözleşmesi’nde (1981) (madde 5 (b) ve madde 16 (paragraf 1-d)) ve ayrıca birçok ulusal ve uluslararası yasada ve bölgesel belgelerde yer almaktadır (ÇHK GY No. 14, 2013). Çocuğun yararı kavramı ile kısa vadeli, dar ve bencil bir çıkar değil, uzun vadeli ve geniş kapsamda ele alınan; gelişim dönemlerine devam eden, bugünün ve geleceğin toplumsal çevresi içindeki çocuk yararı kastedilmektedir. Çocuğun, bütünsel gelişimin unsurlarıyla bağdaşan fiziksel, zihinsel, ruhsal, kültürel, ahlaki, hukuki ve ekonomik ihtiyaçlarına göre sağlıklı, dengeli ve özgür biçimde yaşaması hakkını ifade etmektedir (Akyüz, 2020, s. 54; ÇHK GY No. 5, 2003). Devletlerin tüm kurum ve kuruluşlarıyla; çocuğun aile veya toplum içerisinde bakımının yapılamadığı, gelişiminin sağlanamadığı durumlar için alacağı önlemlerle çocuk refahına yönelik sorumluluklar üstlenmesi beklenmektedir (Merey, 2012a). Hükümetlerle kamu kurumlarının ve özel kuruluşların etkinlik ve girişimlerinin, çocuklar üzerinde yaratacağı etkiyi tartımlarında çocuk yararının gözetilmesi, özellikle çocuk dostu toplumların oluşturulmasında önemli bir role sahip olacaktır (Hodgkin ve Newell, 2003).

Yaşama, hayatta kalma ve gelişme hakkı (madde 6): Yaşama, hayatta kalma ve gelişme ilkesi, evrensel insan hakları ilkelerinden biri olarak üstün tutulan temel yaşama hakkını ve azamî gelişme hakkını güvence altına almaktadır. Bu madde üzerine yapılacak yorumlar çocuğun korunması amacı ile bağdaşmalıdır. Taraf Devletler, çocuğun yaşama, hayatta kalma ve gelişme hakkını tehlikeye düşürecek şiddet ve sömürü karşısında çocuğu bütüncül ve kapsamlı şekilde korumakla yükümlüdürler. Her çocuk yaşama hakkına ve şiddet ve intihardan korunma hakkına sahiptir. Şiddetin her türünden korunma, çocuğun yalnızca “yaşam” ve “yaşama” değil, aynı zamanda her yönüyle “gelişme” hakkı bakımından önemsenmelidir. Bununla ilgili ayrıca, Çocuklar için Dünya Zirvesi ve Dünya Sosyal Kalkınma Zirvesi de amaçlar ve hedefler belirlemiştir (Hodgkin ve Newell, 2003; ÇHK GY

No. 13, 2011). Yaşama, hayatta kalma ve gelişme ilkesi ÇHS’de Madde 6’daki ifadesiyle şu şekildedir:

“1. Taraf Devletler, her çocuğun temel yaşama hakkına sahip olduğunu kabul ederler.

2. Taraf Devletler, çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için mümkün olan azamî çabayı gösterirler.”

Çocuğun fiziksel, zihinsel, ruhsal, ahlaki, psikolojik ve sosyal gelişimini içeren gelişme hakkı bulunmaktadır. Gelişim, Sözleşme’de kapsamlı bir bütünlükle ele alınmaktadır. Uygulama önlemlerinde ise çocuklar için optimum gelişimin sağlanmasının hedefe alınması sorumlu tutulmaktadır (ÇHK GY No. 5, 2003). ÇHK Taraf Devletler’i çocuğun özgür bir toplumda kendi bireysel yaşamını oluşturmaya hazırlanması için elverişli ortamların azamî ölçülerde sağlanmasına ve insan onuruna yakışır bir yaşam sürdürmesine yönelik somut önlemler almada yükümlü tutmaktadır (Periyodik Raporlar Kılavuzu, 1996).

Görüşlerini ifade etme ve katılım hakkı (madde 12): Çocukların bireysel, ailevi, kurumsal ve politika düzeyinde kararlarda görüş bildirme ve kararlara katılma hakkı bulunmaktadır. Bu hak, çocuk haklarını gerçekleştirirde temel kabul edilmektedir. Bir insan hakları sözleşmesinde benzersiz bir hüküm olan 12. madde çocukların yasal ve sosyal statüsünü ele almaktadır (Hodgkin ve Newell, 2003).

“1. Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini özgürce ifade etme hakkını, bu görüşlere, çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özeni gösterilmek suretiyle tanırlar.

2. Bu amaçla, çocuğu etkileyen herhangi bir adli veya idari kovuşturmada çocuğun ya doğrudan doğruya veya bir temsilci ya da uygun bir makam yoluyla dinlenilmesi fırsatı, ulusal yasanın usule ilişkin kurallarına uygun olarak çocuğa, özellikle sağlanacaktır.”

Paragraf 1, kendi görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip her çocuğa, kendisini ilgilendiren konularda görüşlerini serbestçe ve özgürce ifade etme hakkına yer vermektedir. Çocuğun görüşlerine gösterilmesi gereken saygı ve özen, yaşı ve olgunluk derecesine göre güvence altına alınmaktadır. Paragraf 2’de ise, çocuğu etkileyen adli ya da idari bir kovuşturmada, ona dinlenilme hakkının verilmesi hususu ifade edilmektedir (ÇHK GY No. 12, 2009). Çocukların seslerinin özel ve kamusal meselelerden kolayca dışlanabileceği kabul edildiğinden, bu hak genellikle “çocuğun görüşlerine saygı” veya “katılım hakkı” şeklinde kısaltılmaktadır (Wood, 2016). ÇHS’nin 1989 yılında kabul edilmesinden bu yana, Madde 12’nin uygulamalarının geliştirilmesine yönelik mevzuat, politika ve metodolojilerin geliştirilmesinde kayda değer ilerlemeler yaşanmıştır. Yerel, ulusal, bölgesel ve küresel

düzeyde genişletilerek ele alınan konu, yıllar içinde evrimleşerek “katılım” kavramını ortaya çıkarmıştır (ÇHK GY No. 12, 2009). Madde 2 ile bağlantılı olan katılım kavramı, aşağıdaki başlıkta incelenmeye devam edecektir.

2.3. Çocuğun katılım hakkı

Katılım terimi, kişinin hayatını ve içinde yaşadığı topluluğun hayatını etkileyen kararları paylaşma sürecini ifade etmektedir. Hart’a göre katılım, *“sosyal çevre tarafından tanınan ve kişinin kendi hayatını ve/veya içinde yaşadığı toplumun hayatını etkileyen kararları ifade etme yeteneği”* şeklinde tanımlanmıştır. Ona göre katılım, demokrasinin inşa edilmesinde araç ve demokrasilerin ölçülmesinde bir standart olarak temel vatandaşlık hakkıdır (Hart, 1992).

Çocuğun katılım hakkı ise, O’Kane (2004) tarafından “çocukların kendilerini ilgilendiren konularda, karar verme süreçlerine aktif katılımının devam eden bir süreci” olarak açıklanmaktadır. Bu hak çoğunlukla, “kararlarda söz sahibi olma” (Percy-Smith, 2010) anlamında kullanılmakta; çocuğun görüşlerini özgürce ifade edebilmesi, bu görüşlerinin ciddiye alınması ve çocuğun kendini ilgilendiren konularda karar alma süreçlerinde etkin rol alması olarak tanımlanmaktadır (Akyüz, 2020, s. 60; Beyazova, Tüzün ve Kılıç, 2016; Korth, 2020). Katılım hakkı konusunda ve ÇHS’nin 12. maddesinde görüşlerini ifade edebilme serbestliği vurgulanmaktadır. Beyazova ve diğerlerinin (2016) ifadesiyle bu serbestlik herkes için olduğu gibi çocuklar için de önemli ve temel bir hak olarak nitelendirilmektedir.

Çocukların katılımı kavramı ve uygulaması, dünyada birçok kuruluş ve hükümet tarafından yaygın şekilde benimsenerek daha fazla kabul edilmektedir (Williams, 2004). Çocukların ilgi alanlarını ve görüşlerini sağlam bir şekilde gündeme getirmek ise sosyal gelişimin önündeki yeni bir zorluk olarak tanımlanmaktadır (Save the Children, 1995’ten aktaran Williams, 2004). Çocukların herhangi bir konuda söz sahibi olma derecesi üzerine toplumda farklı perspektiflerde görüşler oluşmaktadır. Ponet’e (2011) göre katılım hakkının gerçekleşmesi için çocuklar ve yetişkinler arasında karşılıklı saygıya dayalı bilgi paylaşımı, diyalog ve çocukların görüşlerinin yaş ve olgunlukları ışığında tam olarak dikkate alınması gerekmektedir.

Hart, bazı çocuk hakları savunucularının çocukları potansiyel olarak toplumun kurtarıcıları olarak görmekte olduğunu, ancak bu kesimlerin bir yandan da çocukların yetişkin gibi karar verme gücüne sahip olmayı da saf bir fikir olarak yorumladıklarını paylaşmaktadır. Bir başka kesimin ise çocukların toplum sorunlarına gereksiz yere karışmamalarını, sorumluluk almaktan korunmalarını ve tasasız bir çocukluk geçirmelerine imkân sağlanmasını savunduğunu ifade etmektedir (Hart, 1992). Çocuğun korunmasına ilişkin yerleşik algılara bakıldığında, diğer haklar ve hak ihlallerinin öncelikli önemde görüldüğü, çocuğun öncelikle korunması, sonra *mümkünse* kararlara katılması algısı yaygın olarak savunulmaktadır. Oysa çocukların haklarını tam olarak yaşayabilmeleri; katılım ve korumanın birlikte ele alınması ve birbirleriyle ilişki içinde geliştirilmesi ile mümkün olabilecektir. Bu anlamda toplumsal alanda çocuğa dönük yaygın salt korumacı anlayışın yerinden oynatılmasına ihtiyaç bulunmaktadır (Beyazova ve diğerleri, 2016).

Sözleşme’de çocuklar hayatın lobisinde olgunlaşmayı bekleyen, henüz olmamış kişiler olarak algılanmamakta, yetişkinlerin veya onlara bakmakla yükümlü kişilerin kararlarının pasif alıcıları olarak görülmediği paylaşılmaktadır (Pais, 2000). Çocuklar, yaşamları ve deneyimleri hakkında yetişkinler tarafından kendilerine atfedilen fikirlerden farklı bilgi ve görüşlere sahiptirler. Buna karşın, pek çok durumda onlara danışılmamaktadır. Yetişkinler, çocukların ne düşündüklerini ve hissettiklerini iyi bildiklerini varsayarak onları ilgilendiren konularda karar alma süreçlerinde onların katkıda bulunmalarını istememektedir. Çocukları dinlemeden onlar adına konuşmaları, çocukların için aldıkları kararlar üzerine olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Ponet, 2011). Çocuğa bakışta, yetişkinlerin sosyalleşmelerinin nesneleri olma tavrı çocukları kişiliksizleştirecektir (Mayall ve Ördem, 2016). Çocuklar ve yetişkinler karar alma süreçlerini ortak yürütmelidir. Aksi takdirde bir bireyin, 16, 18 ve 21’li yaşlarına ilgili beceri ve sorumluluklara önceden maruz kalmadan geldiğinde, aniden katılımcı ve sorumlu yetişkin bir vatandaşa dönüşmesini beklemek gerçekçi olmayacaktır. Demokratik katılım anlayışı, katılım güveni ve yeterliliği bir soyutlama olarak öğretilemeyecek ancak uygulamalarla kademeli olarak elde edilebilecektir (Hart, 1992).

Sözleşme çocuklara yeni bir vizyon kazandırmış; çocuğun aileden, toplumdan, devletten korunmaya ve yardıma muhtaç insan kabullerine karşın, kendi fikirlerini oluşturabilen ve kendisi ile ilgili kararlara katılabilen hak öznesi olarak tasavvur edilme görüşü geliştirilmiştir. Çocuk üzerine bilinçli seçimler yapma ve seçimlerin sonuçlarını zenginleştirme hususlarında, çocuklarla birlikte çözümler inşa edilmesi anlayışı

benimsenmektedir. Sözleşme'nin birçok hükmü bu anlayışı benimsemekle birlikte 12. madde bu özel boyutu ortaya koymaktadır (Pais, 2000).

Madde 12'nin Paragraf 1'deki ifadesiyle *“Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırırlar.”* (UNICEF, 1989). ÇHK, 12. maddenin diğer bütün maddelerin yorumlanmasına ilişkin temel bir önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bu madde, vizyoner bir hüküm olmakla birlikte, sözleşmenin temel değerlerinden ve temel zorunluluklarından birini oluşturmaktadır (Pais, 2000). Belirli bir görüş oluşturma yeteneğine sahip her çocuğun, yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak kendisini ilgilendiren bütün konularda görüşlerini serbestçe ifade edebilmesini kıstas olarak koymaktadır. Çocuğa bakış olarak “hayırseverlik mantığı ve ataerkil yaklaşımlar” olarak tanımlanan yönelimler tümüyle reddedilmekte, çocuğun haklarının aktif öznesi olduğu yer bulmaktadır (Hodgkin ve Newell, 2003; Pais, 1999).

Madde 12 Paragraf 2'de *“Çocuğu etkileyen herhangi bir adli veya idari kovuşturmada çocuğun ya doğrudan doğruya veya bir temsilci ya da uygun bir makam yoluyla dinlenilmesi fırsatı, ulusal yasanın usule ilişkin kurallarına uygun olarak çocuğa, özellikle sağlanacaktır.”* ifadesi, çocuğun adli ve idari süreçlerde sesinin duyulmasını sağlayacaktır (Freeman, 1997'den aktaran Merey, 2012a). Bu fıkra, çocuğun tek başına geleceğini tayin etme hakkını değil, karar alma süreçlerine katılım hakkını vermektedir. Çocukların kararlara katılması ve özgürce hareket etmesi için Taraf Devletler'e bir zorunluluk yüklemektedir (Akyüz, 2020).

Benzersiz bir hüküm oluşuyla başka insan hakları antlaşmalarında yer almayan 12. madde çocukların yasal ve sosyal statülerini ele almaktadır (Hodgkin ve Newell, 2003). Sözleşmenin temel değerlerinden ve ilkelerinden birini teşkil eden bu madde, diğer bütün çocuk haklarının yorumlanması, uygulanması ve temellendirilmesinde de öne çıkarılmaktadır. Madde 12'de “katılım” ifadesi geçmemesine rağmen, son yıllarda bu madde evrilerek “katılım” olarak kavramsallaştırılmış ve yaygın bir uygulama alanına ulaşmıştır (ÇHK GY No. 12, 2009). Bu madde çok genel olmasına rağmen, çocukların katılımı için güçlü bir çağrı yapmaktadır (Hart, 1992).

Pais'e göre Madde 12 ilk bakışta ifade özgürlüğünün bilgi ve fikir alma verme gibi basit bir yeniden teyidi gibi algılanabilecek olsa da çok daha geniş bir anlamı kapsamaktadır.

Çocuğun görüşlerine saygı duymak, onların göz ardı edilmemesi anlamına gelmekte; bunu yaparken de sadece basitçe bir onaylama ile değil, kararları etkileme yeteneğinin gelişiminin desteklenmesi beklenmektedir. Çünkü görüş belirtmek karar almak anlamına gelmeyecektir (Pais, 2000). Gerçek katılım, çocuklar ile yetişkinler arasında karşılıklı saygı ve güç paylaşımına dayalı diyalogu gerektirmekte, bunun yanı sıra hem süreci hem sonucu şekillendirme gücü vermektedir (O’Kane, 2004; Williams, 2004). Katılım üzerine düşünülürken, çocuğa tutarlı bir şekilde yönlendirme ve rehberlik yaparak, onu sorumluluklar üstlenmeye, katılımcı, hoşgörülü ve demokratik olmaya hazırlamak anlamlarının düşünülmesi gerekmektedir. Çocukla birlikte diyalog sürecinde olarak, kararların nasıl alındığı ve alınacağı üzerine çocuğa anlama fırsatı ve uygulama yeteneği vermek tavırlarının teşvik edilmesi vurgulanmaktadır (Pais, 2000).

Katılım hakkı, ülke sınırlarına veya çocuğun kendini ifade etme yöntemine bağlı olmaksızın bazı özgürlükleri içermektedir. Çocuğun yaşına, gelişim döneminin özelliklerine veya kendini ifade etme stiline göre de farklılaşabilecektir. Bu değişkenler göz önünde bulundurularak çocuk, kendisini yazılı, sözlü, sanatsal biçimde, sembollerle, basılı, bedensel veya çocuğun kendi tercih ettiği başka her türlü iletişim aracıyla ifade edebilecektir (UNICEF, 1989). Devletin takdir yetkisine bırakılan çocuğun nasıl dinleneceği konusu, doğrudan doğruya veya temsilciler aracılığıyla yürütülebilecektir (Akyüz, 2020). Bu hususta çocuğun hakları bakımından bilgilendirilmesi önem arz etmektedir. Haklarını bilen ve sunacağı görüşlerde saygı gören çocuklar, toplumda katılımcı demokrasinin birer öznesi olarak yetişecektir.

Çocukların ve gençlerin katılımını kurgulamamız için Hart’a (1992) göre öncelikle güç ilişkileri ve eşit haklar mücadelesini dikkate alma zorunluluğumuz bulunacak, aksi takdirde katılım konusunu tartışmamız mümkün olmayacaktır. Ona göre tüm çocukların ve gençlerin, yaşamlarını etkileyen proje ve kararlara katılma fırsatına ve nasıl katılacağını öğrenme imkânlarına sahip olmaları gerekmektedir. Özellikle dezavantajlı çocuklar düşünüldüğünde, bu çocukların ayrımcılık ve baskıya karşı durarak başkalarıyla dayanışma içinde, eşit hakları için mücadele etmede, katılım haklarına ihtiyacı bulunmaktadır. Bu haklarını kullanabilen çocuklar, bu katılımcılığın ve mücadelenin kendisinin demokratik bir hakkı olduğunu öğreneceklerdir (Hart, 1992).

Hart, çocuklarla katılımcı yollarla çalışan birçok kişinin, çocuk katılımından yeni bir şey gibi bahsetmesini de eleştirmektedir. Ona göre Avrupa gibi azınlık dünyasında resmî katılım

ve sözlü diyaloga yapılan vurgu yeni olsa da bu kültürlerde kaybolan olgular da bulunmaktadır. Dünyanın birçok yerinde çocuklar, geleneksel olarak “çıraklık” veya “işe katılım yoluyla” öğrenme deneyimleri edinmektedirler. Bu kültürlerde yetişkinler çocukların sorumluluk almaları için fırsatlar oluşturmaktadırlar. Dünyada birçok ülke için bu uygulamalar hâlâ yaygın olmakla birlikte, azınlık dünyası olarak bahsedilebilecek Avrupa’da çoğu kişi bu katılımı ve önemini unutmuş görünmektedir (Hart, 2008).

Komite, çocuğun kendisini ilgilendiren konularda karar alma süreçlerine katılım hakkı için yasa ile veya uygulamalarda bir yaş sınırlaması getirmemektedir. Bunun yerine sadece “kendi görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuk” ifade kullanılmıştır (Akyüz, 2001). 2004 yılında gerçekleştirilen Genel Görüşme gününde, erken çocukluk dönemi çocuk hakları uygulamaları üzerine yapılan açıklamalarda, çocuk kavramı “*yaşamının ilk günlerinden itibaren günlük hayatına bağlı*” olarak yer bulmaktadır. Çocuğun kendi görüşlerini sözlü, sözsüz, resimli, vücut dili ya da nesneler kullanmak gibi birçok farklı yöntemle ifade edebildiği bilimsel araştırmalarca ortaya konmaktadır. Komite’nin görüşünce, çocuğa kendi iletişim tercihlerini yapması konusunda seçenekler tanınmalı ve bunlara saygı gösterilmelidir (Akyüz, 2001; ÇHK GY No. 12, 2009). Çocuğa kendi görüşlerini oluşturmamayacağının açık olduğu durumlar hariç, görüş belirtme hakkını kullanma imkânı tanınmaktadır. Bu durum, çocuğun bulunduğu yaş ya da küçüklüğü nedeniyle bu hakkının kapsamı dışında bırakılmasını önlemektedir (Akyüz, 2001).

Taraf Devletler; küçük çocuklar, engelli çocuklar, istismara uğramış çocuklar, azınlık ya da göçmen çocuklar gibi çocuk gruplarının özel durumları gözetilerek bu çocukların görüşlerini duyurmaları için uygun zeminleri hazırlamakla yükümlü tutulmaktadır. Görüşlerini ifade etme hakkını kullanmaları için bu çocuk gruplarına çaba gösterilmesi, bu hakkın düşüncesizce yanlış uygulamalarla uygulanmasından doğabilecek olumsuz sonuçları üstlenerek gerekli önlemlerin alınması gerekli tutulmaktadır (ÇHK GY No. 12, 2009). Bu anlamda çocukların ve gençlerin katılımı, kötü muamele ve istismarla mücadele etmelerinde çocuklara ve gençlere yardımcı olacağı belirtilmektedir. Çünkü katılım haklarını kullanmak, onların beceri kazanmalarına, benlik saygısı ve güvenlerini pekiştirmelerine katkı sunacak (Lansdown ve diğerleri, 2014; Percy-Smith ve Burns, 2013), çocukları güçlendirecek ve eylemliliklerini artıracaktır (Sharp, 2014).

2.3.1. Çocuğun katılım hakkının nitelikleri

Çocukların karar alma süreçlerine katılımının belirli nitelikleri listelenmektedir. Bu nitelikler şeffaf ve bilgilendirici, gönüllü, saygılı, ilgili, çocuk dostu, kapsayıcı, eğitim ile desteklenmiş, emniyetli ve riske karşı duyarlı, hesap verebilir olarak sıralanmaktadır (ÇHK GY No. 12). Katılım niteliklerinin özelliklerini ifade etmek gerekirse:

a. Şeffaf ve bilgilendirici niteliği: Çocukların görüşlerini ifade etmesinde ve görüşlerine gerekli özenin gösterilmesinde, katılımın nasıl gerçekleşeceği, kapsamı, amacı ve potansiyel etkisinde bilgi edinebilmesi katılımın şeffaf ve bilgilendirici niteliği ile ilişkilidir. Çocuklar katılım haklarıyla ilgili yaşı ve olgunluk düzeyine göre tam, erişilebilir, çeşitliliğe duyarlı bilgiler edinmelidir. Bu nitelik katılım hakkının anlaşılabilir olması ve çocukların katılım sürecini kavrayabilmeleri yönünden önem taşımaktadır (Koran, 2017).

b. Gönüllü niteliği: Gönüllü niteliği, çocukların istek ve rızaları dışında görüşlerini ifade etmeye zorlanmasını içermektedir. Görüşlerini ortaya koyması sadece istediği yer, zaman ve derecede mümkün olabilecektir. Bu hakka sahip olması, hakkını her daim kullanmak zorunda olmasını ifade etmemektedir. Çocukların görüşlerini paylaşmayı isteyip istememesi kendi tercihi ve inisiyatifine bırakılmaktadır (Koran, 2017). Bu nitelik, çocuklara istedikleri zaman katılımlarını durdurabilecekleri hususunda bilgi paylaşımı yapılmasını da şart koşmaktadır.

c. Saygılı niteliği: Bu nitelik, yetişkinler tarafından çocukların görüşlerinin saygı ile karşılanmasını ifade etmektedir. Ayrıca yetişkinlerin, çocukların görüşlerini oluşturmaları ve katılımlarını sağlamaları için imkânlar oluşturmalarıdır. Çocukların yaşamlarının sosyoekonomik, çevresel ve kültürel bağlamını anlamada çocuklar için ve çocuklarla birlikte çalışan bireyler ve kamu kurum ve kuruluşlarının, çocukların katılım göstereceği ortamlarda onları desteklemesi ve katılımın iyi örneklerini almasıdır. Çocukların görüşleri, onların bireysel ve toplumsal yaşam alanları bağlamında saygı ve özen ile değerlendirilmelidir (ÇHK GY No. 12, 2009).

d. İlgili niteliği: İlgili niteliği, çocuğun görüşlerini ifade edeceği konuların onun yaşantısı ile ilgili konular ve alanlar olması şeklinde açıklanmaktadır. Kendisini ilgilendiren konularda çocukların bilgi, beceri ve yeteneklerini kullanmasına olanaklar tanınmasını içermektedir. Bununla birlikte bu ilke, çocukların kendileriyle ilgili ve önemli gördükleri konularda

alınacak kararlara katılım göstermesine ve kendi konularını ele almalarına yönelik alanlar yaratılıp imkânlar tanınması dikkate alınmaktadır (ÇHK GY No. 12, 2009).

e. Çocuk dostu niteliği: Çocukların kararlara katılım sağlayacağı ortamların ve katılım gösterirken kullanacağı çalışma yöntemlerinin kapasitelerine uyarlanmasını içermektedir. Uygulamaların çocuk dostu olması, çocukların katılım ortamlarında güven duyması ve katılım fırsatlarına sahip olmasıyla sağlanabilecektir. Bu imkânlarla sahip olabilmeleri için de onlara gerekli zaman ve kaynakların sunulması gerekmektedir. Çocuk dostu niteliği, çocukların ihtiyaç duyacakları farklı katılım biçimlerine destek olunmasını vurgulamaktadır. Çocuklara sunulacak desteklerin, onların yaşlarına ve farklı gelişme kapasitelerine göre uyarlanması önem arz etmektedir (ÇHK GY No. 12, 2009).

f. Kapsayıcı niteliği: Katılımın kapsayıcılığı, ayrımcı kalıplardan arınması ile bağdaştırılmaktadır. Bu nitelikte katılımın hem kız hem erkek dışlanmış çocuklar için katılım fırsatlarının teşvik edilmesi vurgulanmaktadır. Katılımın hiçbir ayırtırmaya tâbi tutulmadan herkes için fırsat eşitliğini öngörmesini benimsemektedir. Aynı zamanda kapsayıcı niteliği, katılım süreçleri üzerine düzenlenecek programların, çocuğun yaşadığı toplumun kültürel özelliklerine duyarlı olmasını sağlamayı gerektirmektedir (ÇHK GY No. 12, 2009).

g. Eğitim ile desteklenmiş niteliği: Yetişkinler çocukları etkin bir şekilde katılım süreçlerine katmak amacıyla, çocuklarla ortak çalışmalarında hazırlık, beceri ve desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Çocukların katılımını etkin bir şekilde kolaylaştırmak için vereceği desteklerde kendi donanımlarını artırmaları gerekmektedir. Bu nitelik, yetişkinlerin eğitmenler veya kolaylaştırıcılar olarak dâhil oldukları süreçlerde becerilerini güçlendirmek için kapasitelerini geliştirmelerine ihtiyaç duymalarını konu almaktadır (ÇHK GY No. 12, 2009).

h. Emniyetli ve riske karşı duyarlı niteliği: Bu nitelik çocukların görüşlerini ifade etmesinin riskler içerdiği durumlarla ilgili yetişkin sorumluluklarını açıklamaktadır. Bazı çocuk gruplarının karşı karşıya olduğu risklerde yardım almada yaşadığı engellerde, çocuklar için alınacak uygun koruma tedbirlerinde gerekli eylemleri içermektedir. Çocukların şiddet, sömürü veya katılımlarının her türlü olumsuz sonuçları üzerine oluşacak riskleri en düşük düzeye indirmek için alınacak tedbirler ve çocuk koruma stratejileri gerekmektedir. Bu hususta çocuklar da zarardan korunma haklarından haberdar edilmeli ve yardıma ihtiyaç

duyduklarında nereye gideceklerini bilmelidir. Çocukla ilgisi olan herkes, bu güvenlik tedbirleri ile sorumlu tutulmaktadır (ÇHK GY No. 12, 2009).

i. Hesap verebilir niteliği: Katılımın hesap verebilir niteliği, çocukların görüşlerinin araştırma ve istişare süreçlerinde nasıl yorumlandığının ve kullanıldığının bilgisini edinmelerini içermektedir. Bu süreçlerde çocuklara gerekli gördükleri yerlerde bulguların analizlerine itiraz etme ve bulguları etkileme fırsatları tanımaktadır. Takip ve değerlendirmede devamlılığı savunan bu nitelik, çocukların kendisini ilgilendiren her türlü araştırmanın takip sürecine dâhil olmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Çocukların bu takip süreçlerinde, katılımlarının sonuçlar üzerinde doğurduğu etkileri öğrenme ve bu hususlarda açık geri bildirim alma hakkı bulunmaktadır. Kararlara katılımın yetişkinler ve çocuklar ortaklığında izlenmesi ve değerlendirilmesi, katılım niteliğini artıracak bir izleme süreci olacaktır (ÇHK GY No. 12, 2009).

Çocukların insan haklarının vurgulanmasının amaçlandığı Sözleşmede, birbiriyle ilişkili diğer maddelerde de bir bütünlük görülmektedir. Sözleşmenin, çocuğun gelişen kapasitesiyle kendi haklarını kullanması ve kendisinden sorumlu yetişkinlerin yönlendirmelerini yaşına göre ve çocuğa devretmesini öngören 5. maddesiyle bağıntılı olarak, Sözleşmede yer alan diğer tüm hakların 12. madde rehberliğinde gerçekleştirilmesi temel ilkelerden biri olarak kabul etmektedir (ÇHK GY No. 12, 2009). Sözleşmede aynı zamanda katılım hakkı ile yakından ilişkili olarak; 13. madde düşüncelerini özgürce açıklama, 14. madde düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne sahip olma, 15. madde dernek kurma ve barış içinde toplanma özgürlüğü, 16. madde özel yaşamına saygı ve 17. madde kitle iletişim araçlarına ve diğer bilgi kaynaklarına erişim haklarını içermektedir (Beyazova ve diğerleri, 2016). Bu maddelerde çocuğun hakları üzerinde aktif katılımcı olması hedeflenmektedir. Aynı zamanda Paragraf 2'deki çocuğun kendisini ilgilendiren herhangi bir idari ve/veya adli kovuşturmada dinlenilme hakkı, maddeler 9, 10, 21, 25, 37, 40 açısından önem taşımaktadır. Katılım hakkı ile ilgili maddelerin tam metni şu şekilde sıralanmaktadır (UNICEF,1989):

Madde 13

1. Çocuk, düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahiptir; bu hak, ülke sınırlarına bağlı olmaksızın; yazılı, sözlü, basılı, sanatsal biçimde veya çocuğun seçeceği başka bir araçla her türlü haber ve düşüncelerin araştırılması, elde edilmesi ve verilmesi özgürlüğünü içerir.
2. Bu hakkın kullanılması yalnızca:
 1. Başkasının haklarına ve itibarına saygı;

2. *Milli güvenliğin, kamu düzeninin, kamu sağığı ve ahlakın korunması nedenleriyle ve kanun tarafından öngörölmek ve gerekli olmak kaydıyla yapılan sınırlamalara konu olabilir.*

Madde 14

1. *Taraf Devletler, çocuğun düşünce, vicdan ve din özgürlükleri hakkına saygı gösterirler.*
2. *Taraf Devletler, ana-babanın ve gerekiyorsa yasal vasilerin; çocuğun yeteneklerinin gelişmesiyle bağdaşır biçimde haklarının kullanılmasında çocuğa yol gösterme konusundaki hak ve ödevlerine, saygı gösterirler.*
3. *Bir kimsenin dinini ve inançlarını açıklama özgürlüğü kanunla öngörölmek ve gerekli olmak kaydıyla yalnızca kamu güvenliğı, düzeni, sağıık ya da ahlaki ya da başkalarının temel hakları ve özgürlüklerini korumak gibi amaçlarla sınırlandırılabilir.*

Madde 15

1. *Taraf Devletler, çocuğun dernek kurma ve barış içinde toplanma özgürlüklerine ilişkin haklarını kabul ederler.*
2. *Bu hakların kullanılması, ancak yasayla zorunlu kılınan ve demokratik bir toplumda gerekli olan ulusal güvenlik, kamu güvenliğı, kamu düzeni yararına olarak ya da kamu sağıığı ve ahlâkın ya da başkalarının hak ve özgürlüklerinin korunması amaçlarıyla yapılan sınırlamalardan başkalarıyla kısıtlandırılmaz.*

Komite Taraf Devletler'e, Sözleşme'nin 12., 13. ve 15. maddeleri ışığında, çocukların toplumsal yaşayışın alanları olan ailede, okulda, genel politikalarda, çevrede, medyada, derneklerde aktif katılımlarını ve kendisini ilgilendiren kararlara ortak olmalarını sağlayacak önlemleri almalarını, bunu sağlamak için çabalar göstermelerini, yasalarında düzenlemeler yapmalarını taahhüt etmektedir (UNICEF, 2017). Bu anlamda ailelerin, kamuoyunun, çocuklarla ilgili alanlarda çalışan meslek gruplarının bilinç ve duyarlılık seviyelerinin geliştirilmesi ve toplumun bu yönde eğitilmesi beklenmektedir (Akyüz, 2001).

2.3.2. Çocuğun katılım hakkının uygulanacağı ortamlar

Çocuğun katılım hakkının çocuğun büyüdüğü, geliştiğı ve öğrendiğı çeşitli ortamlar ve durumlarda uygulanması önemle vurgulanmaktadır. Bu ortam ve durumlarda katılım hakkının uygulanmasını etkilemek ve çocukların katılımını teşvik etmek için Taraf Devletler'in kullanabileceğı çeşitli yollar bulunmaktadır (ÇHK GY No. 12, 2009). Bu yollar yani katılım yolları çocuğun aile, okul, toplum, çevre, genel (ülke) politika, medya, ulusal ya da uluslararası dernekler gibi katılım ortamlarında görüşlerini açıklamaları ve karar alma

süreçlerine katılımları şeklinde bir dizi hakkı içermektedir (Merey, 2012b). Aşağıda çocuğun kendi yaşamına katılım yolları olan dört temel katılım ortamı detaylandırılarak sunulmuştur:

2.3.2.1. Çocuğun aile ortamında katılımı

Çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, ahlaki ve sosyal gelişimine uygun ortamı sağlamak her şeyden önce aileye düşen bir görevdir (Konanç, 1989, s. 3'ten aktaran Merey, 2012a). Rousseau (1762/2021) aileyi politik toplumların ilk örneğine benzetmiş, aile üyelerinin hepsinin eşit ve özgür doğdukları için özgürlüklerinden ancak çıkarları uğruna vazgeçeceklerini ifade etmiştir. Aile üyelerinin birbirlerine ve çocuğa karşı tutum ve davranışlarında insana saygıyı esas alan demokratik değer ve inançlarının bulunması ise; çocuğun karşılıklı saygı, sevgi, güven, sorumluluk, paylaşım, uzlaşım ve hoşgörü içinde varlığını sürdürmesini sağlayacaktır (Merey, 2012a).

Çocuğun yetişmesi konusu çağdaş uygarlığın ve toplumun önemli bir unsuru olmakta; bu hususta çocuğun gelişimi ile ilgili önlemlerin alınmasının yanı sıra, aile ve toplum içindeki yerini düzenleyen hukuk kurallarında yapılacak düzenlemeleri de gerekli tutmaktadır. Bu kuralların insan onuru, saygınlığı ve özgürlüklerine uygun olmasının, çocuk kadar toplum yararına da olacağı beklenmektedir (Aktürk, 2006). ÇHS çocuğun refahı alanında çocukların yaşatılması, korunması ve geliştirilmesi konularında yeni yaklaşım ve standartlar getirmiş; devletin, toplumun ve ailenin sorumluluklarını bu yeni ilke ve standartlarla açıklamıştır. Burada çocuğun sağlığı, gelişimi, eğitimi ve katılımı temel konular olarak ele alınmış, nitelikli insan yetiştirme temel hedef olmuştur (Aral ve Gürsoy, 2001).

Çocuğun refah içinde yaşaması ve gelişmesinde merkezi bir rol oynayan aile, çocuk için ilk katılımcı deneyimleri sunmaktadır (Gündoğdu-Ayar, 2018). Çocuğun çok küçük yaşlardan itibaren görüşlerini özgürce ifade edebildiği ve fikirlerinin ciddiye alındığı bir ailede yetişmesi çocuk için önemli bir model teşkil etmektedir (ÇHK GY No. 12, 2009). Aile üyelerinin ve çocuğun yakını olan bakımından sorumlu kimselerin, çocukları dinlemeye hazır olmaları ve çocukların kendilerine güvenmelerinde ve fikirlerini ifade etmelerinde cesaretlendirilmeleri için onlara uygun zaman ve ortam vermeleri önem teşkil etmektedir (Pais, 2000). Çocuğun refahı ve gelişiminde merkezi bir rol oynayan aileler, ebeveynler ve bakıcılar; çocuklara ve gençlere kimlik, sevgi, bakım, tedarik ve korumanın yanı sıra

ekonomik güvenlik ve istikrar sunmaktadır (Daly, Bray, Bruckauf, Byrne, Margaria, Pećnik ve Samms-Vaughan, 2015). ÇHK çocuğun katılım hakkına saygı gösteren ebeveynlik tarzlarının geliştirilmesini desteklemede devletlerin mevcut olumlu davranış ve tutumlarını daha da geliştirerek anne-baba eğitim programları oluşturmalarını tavsiye etmektedir. Bu eğitim programlarının ele alması gereken hususlar ise şu şekilde listelenmektedir (ÇHK GY No. 12, 2009):

- “Anne babalar ile çocuklar arasında karşılıklı saygı ilişkisi;
- Çocukların karar verme sürecine katılımı;
- Her aile üyesinin görüşlerine gerekli ağırlık verilmesinin getirdikleri;
- Çocukların gelişen kapasitelerinin anlaşılması, desteklenmesi ve saygı duyulması;
- Aile içinde çatışan görüşlerle başa çıkma yolları.”

Daly et al. (2015) ailelerin çocuklar için en büyük destek kaynağı veya zarar kaynağı olabileceğini, bu anlamda çocuğun esenliğiyle ebeveynlerin esenliğinin birbirinden ayrılmaz şekilde bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Anne-baba eğitim programları gibi yatırımlarla, ailelerin ebeveynlik tarzlarını geliştirici faaliyetlerin çocuk haklarının gerçekleştirilmesinde büyük bir önem taşıyacağını ifade etmektedirler. Ailenin sağlayacağı destekleyici ortam, çocuğun daha geniş bir topluma katılımına hazırlık niteliğinde olacaktır (ÇHK GY No. 12, 2009; Gündoğdu-Ayar, 2018).



2.3.2.2. Çocuğun okul ortamında katılımı

Okullar, ortak değerler ve kurallarla bağlı topluluklardır. Okul yönetimleri, toplumun ortak değerlerinin açıkça bilinmesini ve ortak standartlarının belirlenmesini sağlamakla sorumludurlar. Okulun birinci görevi bireylerin korunmasıdır. Bireyler kendilerini fiziksel ve psikolojik olarak güvende hissettiklerinde, okulun temel amacı olan öğrenme yaşantılarının sağlanmasından faydalanabileceklerdir (Osler ve Starkey, 1998). Beyazova ve diğerleri (2016) okul ortamında çocuğun katılım hakkının hayata geçebildiğinde öğrencilerin öğrenmeye ve eğitime ilişkin sorunlara çözüm üretmede yetkinleşeceği ve okulun iyileştirilmesinde yetişkinlerle ortaklık kuracağını belirtmektedir.

ÇHS'nin önsözü bize çocukların “barış, haysiyet, hoşgörü, özgürlük, eşitlik ve dayanışma ruhu içinde yetiştirilmesi” gerektiğini hatırlatmaktadır. Bazı çocuklar, bu değerlerin benimsendiği ve yaşatıldığı ailelerden gelirken, diğerleri bu değerlerle ilk defa okulda karşılaşabilmektedir (Osler ve Starkey, 1998). Okullar, devletlerin ÇHS'nin 28, 29 ve 42.

maddeleri kapsamındaki taahhütlerini yerine getirmesini sağlayabilecek ana araçtır. Buna karşın, yapıları ve örgütlenmesi şiddet, hoşgörüsüzlük ve eşitsizliğin beslenmesine neden olan bir okul topluluğu, insan haklarının yaşatılması hususunda etkili bir insan hakları eğitimi verimi vermede başarısız olmaktadır. Okullarda öğrenciler hakları ile ilgili söylem ve gerçeklik arasındaki uçurumu algılayabilmektedir. Çocuğun içinde çok fazla zaman geçirdiği ve çoğu durumda gelecek için umut bağladığı okul topluluğunda (Pais, 2000) hakları reddedilebilmektedir. Bu durumda onlar için çocuk haklarından bahsetme konusu ikiye bölünmüş görünebilecektir (Osler ve Starkey, 1998). Yeşil (2004) demokrasinin en temel özelliğinin bir düşünce yapısı ve kültür sorunu olduğunu, kanunlarla, yönetmeliklerle, zorlamalarla, okullarda ders konusu olarak okutulmakla bireylerin kişiliğine yerleşmeyeceğini, bu şartların gerekli olmakla birlikte yeterli olmadığını ifade etmektedir. Demokrasinin, kişilerin kendi aralarında veya kurumlarla ilişkiye girdiklerinde, haklarını savunup düşüncelerini açıklayabildiklerinde yaşama geçirilebileceğini vurgulamaktadır (Yeşil, 2004). ÇHS Madde 29 (1) ise Taraf Devletler'e çocuk eğitiminin şu amaçlara yönelik olmasını taahhüt etmektedir:

- a. *"Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi;*
- b. *İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Şartı'nda benimsenen ilkelere saygısının geliştirilmesi;*
- c. *Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi;*
- d. *Çocuğun anlayış, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik ister ulusal ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması;*
- e. *Doğal çevreye saygısının geliştirilmesi."*

Demokratik okullar, öğretmen ve öğrencinin birlikte planlama yaparak ortak karar alınan, öğrenme toplulukları oluşturulan, farklılaşmaya ve farklı görüşlere destek olunan, sosyal adalet içerisinde görüş ve çatışmalarla ilgilenilen yerlerdir (Apple ve Bean, 2016). Tüzün ve Sarıışık (2015) eğitim ortamlarında çocuğun görüşlerini özgürce ifade edebilmesinin, görüşlerinin ciddiye alınmasının ve kendisini doğrudan ilgilendiren ve etkileyen kararlara katılabilesinin temel bir hak olmakla birlikte demokratik okulların sergilemesi gereken başlıca bir özellik olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca çocuk katılımının anlamlı bir şekilde yaşama geçirildiği okullarda, eğitim süreçlerinde ve ortamlarında olumlu sonuçlar gözlemlendiğini paylaşmaktadır. Eğitim hakkının yurttaşlığı yaşama hakkı anlamına geldiğini ifade eden Pais (2000), eğitim alanında çocuğun katılım hakkı konusunun özel bir boyut kazandığını; çocuğa yeteneklerini tam potansiyeline kadar geliştirme, özgüven

kazanma, inisiyatif alma ve yaratıcılığı keşfetme, yaşam becerilerini kazanmada ve bunları uygulamada ona fırsatlar sağlayan bir öğrenme sürecini ifade ettiğini belirtmektedir. Ayrıca Pais, çocuğun bilginin pasif alıcısı değil öğrenme sürecinin aktif oyuncularını olarak algılandığında, Sözleşme’de eğitimin amaçlarına uygun ve çocuğun insanlık onuruna saygı duyulan bir sistem oluşturulduğunda doğacak sonuçları şöyle listelemektedir (2000):

- a) Basit tekrar ve ezberden kaçınarak yaparak ve deneyimleyerek öğrenmeyi destekleme ihtiyacının fark edilmesi;
- b) Çocuğun görüşlerinde farklılaşma hakkının tanınması, cezalandırılmaktan veya başarısız olmaktan korkmadan deneyebilmesine, hata yapabilmesine ve tekrar deneyebilmesine izin verilmesi;
- c) Çocuğun onuruna saygı gösterilmesi, insanlık dışı disiplinin veya bedensel cezanın yasak olduğu ve çatışmaları önleme ve çözmede müzakere ve diyalogun hâkim olunması;
- d) Çocuklara özgür demokratik bir toplumda yaşama hazırlanmaları için okul içinde aktif katılım, karar verme ve sorumluluk alma fırsatlarının verilmesi.

Bu bilgiler doğrultusunda okuldaki öğretim sürecinde öğrencileri katılım ortakları olarak konumlandırmak büyük bir önem teşkil etmektedir. Kurulacak bu ortaklıkla öğrencilerin sosyal bir grup olarak statülerinin yükseltilmesi ve mevcut normlara meydan okuyabilecek kuşaklar arası kolektif bir iş birliği kurulması için fırsatlar sunacaktır (Graham et al., 2019). Bu hususta öğretmenlerin çocuğun katılım hakkına ilişkin algısı ve uygulamaları da çocuğun eğitim kurumlarına katılımını etkilemektedir (Akyol ve Erdem, 2021). Katılım hakkının etkin bir şekilde yürütülmesi, öğretmenlerin çocuğun öğrenmesine ilişkin niyetleri ve çocuğun öğrenme tercihlerinin bir araya getirilmesinde bazı zorluklar sunmaktadır (Dunphy, 2012). Öğretmenin çocuğun katılımındaki niyeti ve etkisi hususunda öğretmen kontrolü önemli bir etken olmaktadır. Öğretmen kontrolünün duygusal olarak destekleyici ve duyarlı olmak üzerine olduğu, anlamlı bağlamlar yaratan katılımcı bir öğretmen olması beklenmektedir (Emilson ve Folkesson, 2006). Kıncal (1998, s. 119) öğretmenleri dersteki davranışları ve öğrencilerle ilişkileri yönünden; demokratik, otoriter, umursamayan öğretmen olmak üzere üç kategoride sınıflamaktadır (aktaran Yeşil, 2002, s. 117). Öğretmenin kişilik yapısı eğitim ortamının yapısını belirlemede bir temel unsur olup “demokratik ortamın oluşturulması demokratik bir öğreticiye, baskıcı ortamın oluşturulması otoriter öğreticiye, müdahalesiz ortamın oluşturulması umursamaz öğreticiye bağlıdır” (Yeşil, 2002, s. 117). Bununla birlikte, öğretmenlerin öğrencileriyle ilişki kurmadan yaratıcı

ve tatmin edici öğrenme gerçekliklerini inşa edemeyecekleri, öğrencileri için yeni roller ve gerçeklikler oluşturmada onların destek ve teşvikine ihtiyaçları olacağı söylenebilecektir (Fielding, 2001). Rousseau'nun öğretmenlere ithafen *“Genç öğretmenler, rica ederim, derslerinizin her konuda sözden çok eylem içermesi gerektiğini aklınızdan çıkarmayın: Çünkü çocuklar söylemiş olduklarını ve kendilerine söylenmiş olanları kolayca unuturlar, ama yapmış olduklarını ve kendilerine yaptırılmış olanları unutmazlar.”* (Rousseau, 1762/2020, s. 104) ifadesi bu görüşleri destekler niteliktedir. Bu hususta öğrenci katılımının etkili yürütülme durumunun analiz edilmesiyle ilgili kritik bir başlangıç noktası olarak, mevcut eğitim politikalarının öğrencileri okul bağlamında nasıl konumlandığını incelemek fayda sağlayacaktır (Graham et al., 2019).

2.3.2.3. Çocuğun yerel hizmetlerde katılımı

Çocuğun yararı ilkesi ÇHS tarafından güvence altına alınmıştır. Buna karşın bu ilke, daha güçlü grupların yararı karşısında yerel politikalarca göz ardı edilmektedir (Akyüz, 2020, s. 62). Potuk-Pekküçükşen ve Oktay (2017) çocuğa yönelik yerel politikaların yerel yönetimlerin çocuğa bakışında değerlendirmek gerektiğini belirtmektedir. Bu yönetimlerin; “çocukların sağlık, eğitim, güvenlik gibi temel gereksinimlerinin sağlanması, temel gereksinimlerin yanı sıra kirliliğin olmadığı yeşil bir çevrede yaşayabilecekleri ve serbestçe oyunlar oynayabilecekleri ortamların oluşturulması, kültürel-sosyal etkinlikler düzenlenilmesi” gibi görevlerini katılım temelli ve çocuk dostu bir yaklaşımla yürütmeleri gerektiğini ifade etmektedirler. 1997 İnsan Hakları Raporları El Kitabı, Sözleşme'nin 12. maddesinin yerel düzeyde uygulanmasına örnek olarak, çocukların oyun alanlarının belirlenmesine veya trafik kazalarının önlenmesine ilişkin kararlara katılmalarını ve yerel konseylerde yer almalarını paylaşmaktadır (Kılavuz 1997, s. 427'den aktaran Akyüz, 2020, s. 62). BM İnsan Yerleşimleri II. Konferansı (Habitat II Gündemi ve İstanbul Deklarasyonu) (1999, s. 7, m. 13) raporunda da şu ifadeler yer almaktadır:

“Çocukların ve gençlerin özellikle içinde yaşadıkları çevreyle ilgili gereksinimleri tümüyle dikkate alınmalıdır. Kentlerin, kasabaların ve mahallelerin biçimlenmesini ele alan katılımcı süreçlere de özel önem verilmelidir; bu, çocukların ve gençlerin yaşam koşullarını güven altına almak ve onların çevre konusundaki kavrayışlarından, yaratıcılıklarından ve düşüncelerinden yararlanmak için gereklidir.”

Sözleşme'nin 12. maddesi çocuğa bilgi sağlamak, görüşlerini ifade etme ve alınacak kararları etkileme konusunda çocuğun beceri, güven ve olgunluk kazanmasını içermektedir. 15. maddesi ise çocuğun dernek kurma veya derneklere katılma ve barışçıl toplanma hakkını güvence altına almaktadır. Pais (2000) her iki maddenin de siyasi görüş bildirme veya siyasi süreçler katılma, karar alma süreçlerine katılma fırsatı anlamına geldiğini, demokratik bir toplumun gelişmesi ve çocuğun katılımıyla sağlanan çocuk haklarının gerçekleştirilmesi hususunda iki maddenin de kritik bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir. Toğan-Çelik (2022) çocukların yerel yönetimlerde alınacak kararlarda söz sahibi olmasının; bireysel ve toplumsal gelişimlerine, kentin gelişimine katkı sağlamalarına ve yerel demokrasiyi güçlendirmelerine etki edeceğini ifade etmektedir. Çocukların sağlıklı bir gelişim içinde büyümesinde haklarının korunduğu ve gelişebilme olanaklarının sağlandığı sürdürülebilir ve katılımcı yaşam ortamlarına ihtiyacı bulunduğu, yaşadığı topluma kendisini ait hissetmesinin önemli bir yolu olarak yerel yönetimlerdeki karar süreçlerine katılım göstermesinin önem taşıdığı vurgulanmaktadır.

2.3.2.4. Çocuğun çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılımı

Sözleşme'nin 29. maddesinde, eğitimin amaçlarından birinin çocuğun “doğal çevreye saygısının geliştirilmesi” olduğu görülmektedir (ÇHS, 1989). Çocuğun çevre koruma etkinliklerine katılımı 1992 Dünya Zirvesinde ön plana çıkarılmış, Çevre ve Kalkınma Konferansı sonunda “Çevre ve Kalkınmaya İlişkin Rio Bildirgesi” yayınlanmıştır (Akyüz, 2020, s. 62). Dünya çevre hareketi için bir dönüm noktası niteliğini taşıyan Rio Konferansı sürdürülebilir kalkınma kavramını hayatımıza kazandırmış, aynı zamanda katılımcı mekanizmaların ve süreçlerin önce Birleşmiş Milletlerce sonra tüm hükümetler, kurum ve kurumlarca dikkate alınmasını ve benimsenmesi sağlanmıştır (Emrealp, 1998). Sürdürülebilir kalkınma kavramının tanımı ise ilk kez 1987 yılında Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (WCED) tarafından hazırlanan Ortak Geleceğimiz (Our Common Future) başlıklı raporda yapılmıştır. Bir diğer adıyla da Brundtland Raporu olan bu raporda sürdürülebilir kalkınma (World Commission on Environment and Development, 1987) “Bugünün gereksinimlerini, gelecek kuşakların gereksinimlerini karşılama yeteneğinden ödün vermeden karşılayan kalkınma” (Çevre, İklim Değişikliği ve Suya Dair Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, t.y.) şeklinde tanımlanmaktadır.

Rio Bildirgesi'nin 21. ilkesinde “*Dünya gençliğinin yaratıcılığı, idealleri ve cesaretleri sürdürülebilir kalkınmayı başarmak ve hepsi için daha iyi bir gelecek sağlamak amacıyla küresel bir ortaklığı ilerletmek için seferber edilmelidir.*” ifadesi yer bulmuştur (BM, 1992). Gündem 21'in “sürdürülebilir kalkınmada çocuklar ve gençler” başlıklı bölümünde ise, çocukların ve gençlerin çevre konularıyla ilgili bütün karar alma süreçlerine aktif şekilde katılmalarının önemi vurgulanmaktadır (Hodgkin ve Newell, 2003). Gündem 21'in amaçları arasında “gençlerin yalnızca geleceğin yöneticileri değil, aynı zamanda bugünün ortakları” (Emrealp, 2005) olması, “her ülkenin kendi gençlik komitelerine danışarak, gençlerle Hükümet arasında diyalogun geliştirilmesi, gençlerin bilgi kaynaklarına erişiminin sağlanması ve gençlere Gündem 21'in uygulanması dahil olmak üzere Hükümetin alacağı kararlarda görüşlerini belirtme fırsatlarının tanınması, bu anlamda mekanizmaların oluşturulup geliştirilmesi” (Hodgkin ve Newell, 2003) yer almaktadır.

“Çocuklar yalnızca gezegenimize sahip çıkma sorumluluğunu devralmakla kalmayacak, aynı zamanda geliştirmekte olan birçok ülkede nüfusun hemen hemen yarısını oluşturacaklardır. Ayrıca gerek sanayileşmiş gerekse geliştirmekte olan ülkelerdeki çocuklar çevresel bozulmanın etkilerine karşı aşırı savunmasız durumdadırlar. Çocuklar, çevreci düşüncüyü hayli bilinçli biçimde desteklemektedirler. Çevre ve kalkınma ile ilgili konularda çocukların özel çıkarları katılımcı süreçler aracılığıyla tam olarak gözetilmelidir ki, çevreyi iyileştirmek üzere alınan önlemler gelecekte de sürdürülebilsin. Gerçekleştirilecek etkinlikler arasında, Hükümetler şu yönde aktif adımlar atmalıdırlar: Çocukların duyarlılıklarını, çevre ve kalkınma alanındaki bütün politikalara ve stratejilere yerel, bölgesel ve ulusal düzeylerde yansıtmak için gerekli mekanizmaları oluşturmak. Bunlar arasında, doğal kaynakların tahsisi ve doğal kaynaklara erişim, konut ve dinlenme-eğlenme gereksinimlerinin karşılanması ve kirlilikle, havadaki zehirli maddelerin hem kırsal hem de kentsel alanlarda azaltılması yer almaktadır.” (Gündem 21, Bölüm 25, Hedeflerden aktaran Hodgkin ve Newell, 2003).

Hart (2016, s. 119) araştırma, planlama ve çevresel tasarımdan daha önemli olan şeyin sorumlu çevre yönetimine sağduyulu biçimde günlük olarak katılım olduğunu, bütün toplumlardaki her çocuğun bu temel önemli etkinliğe katılması gerektiğini eklemektedir. Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) da çocukların görüşlerine erişmeye yönelik küresel araştırmalar ve uluslararası çocuk konferanslarını destekleyerek çocukların çevreyle ilgili konulardaki katılımını aktif biçimdeki özendirilmekte; çevre gündeminin belirlenmesinde ve BM sistemi içinde sürdürülebilir kalkınmanın çevresel boyutunun tutarlı bir şekilde uygulanmasında küresel çevre için yetkili bir savunucu ve küresel otorite olarak hizmet vermektedir (UNEP, t.y.).

Bu bölümde dört temel katılım ortamına yer verilmiştir. Çocuğun gelişen kapasitelerine uygun olarak haklarını kullanmalarının gerçekleştirilmesi ve optimum kapasitesine

ulaşmasında kendi yaşamlarına katılım potansiyellerine daha fazla saygı gösterilen ortamlar ve bütüncül yaklaşımlar önem taşımaktadır. Beyazova ve diğerlerine (2016, s. 71) göre katılım kanallarının çocuğa açık olması ve dışlanmaya daha açık çocuklar dahil olmak üzere tüm çocukların aktif katılımında bulunması, yerinde ve ihtiyaca yönelik politikaların geliştirilmesi ve uygulanmasını kolaylaştıracaktır. Araştırmacılar, eğitimciler, çocukla ilgili çalışan kesimlerin çocuklarla farklı katılım ortamlarında oluşturacağı projelerde çocukların kararlara katılım düzeylerini belirlemede ise bir araç olarak katılım modelleri oluşturulmuştur. Aşağıdaki başlıkta bu modellere ilişkin örneklere yer verilmiştir.

2.3.3. Katılım hakkı modelleri

Çocuk ve gençlerin katılımında, katılımın “yaşayan vatandaşlık boyutuna” (Lister, 2007) ilişkin günlük alanların ve sosyal ilişkilerin oynadığı önemli rolleri ön plana çıkarma noktasında gelişen bir tartışma bulunmaktadır (Dadvand, 2020). Biesta, Lawy ve Kelly (2009) gençlerin katılımının “yerleşmiş, ilişkisel ve benzersiz bir şekilde bireysel yaşam döngüleriyle bağlantılı bir süreç” olarak anlaşılması gerektiğini savunmaktadır. Katılımın yerleşik doğasının kabul edilmesiyle birlikte çocuk ve gençlerin katılımını sağlamaya yönelik bir dizi model de ortaya çıkmıştır (Cahill ve Dadvand, 2018).

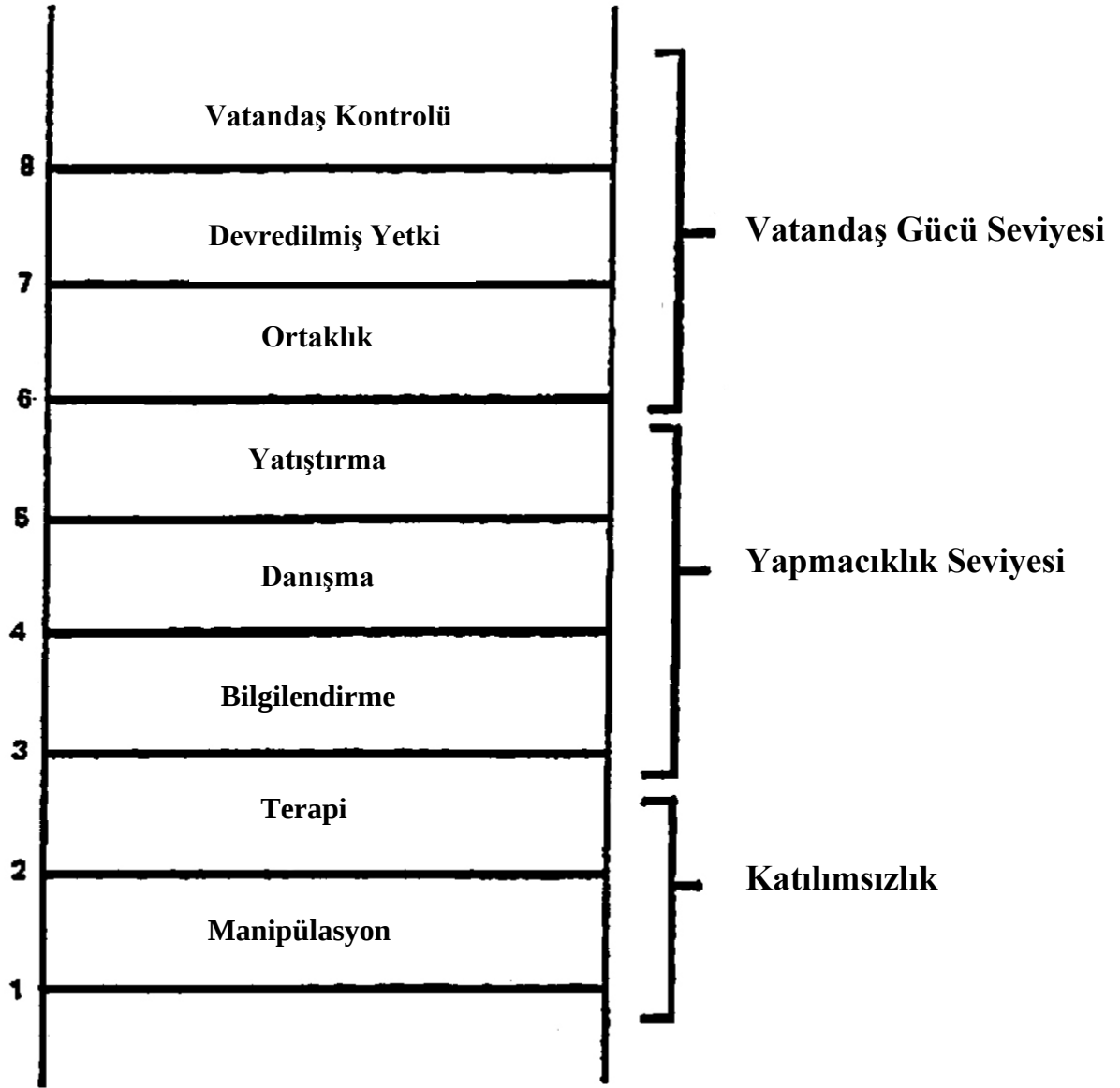
Şentürk ve Firidin-Özgür (2020) 1969 yılından 2020 yılına kadar tasarlanmış, daha çok çocuk katılımına yönelik olan 54 katılım modelini (Bang The Table, 2017, Participation Models, 2012) yüksek lisans tez ve makale çalışmalarında incelemişlerdir. Araştırmacılara göre literatürde yer alan farklı katılım modellerinin ortak özelliği, çocuk ve gençlerin karar süreçlerine etkileri arttıkça katılım düzeylerinin de yükselmesidir. Bu model ve süreçlerde, katılımın gerçekleşme düzeylerinin; projedeki katılım sürecinin çocukları ne kadar dâhil etmeyi amaçladığı, katılım sürecinin şeffaflığı ve netliği, katılım sürecinde çocukların karar, görüş ya da önerilerinin ne düzeyde etkili olduğu ve güç-yetki dağılımının nasıl yapıldığıyla yakından ilişkili olduğunu gözlemişlerdir.

Bu araştırmada iki temel katılım modelinden bahsedilmiştir: Arnstein’in Vatandaş Katılım Merdiveni (1969) ve Hart’ın Katılım Merdiveni (1992). Araştırmada bu iki modelin sunulmasının amacı; birbiriyle olan ilişkileri, yaygın ve etkili bir kullanım alanına sahip olmalarıdır. Aşağıda detaylandırılan bu modellere getirilen bazı eleştiriler de bulunmaktadır.

Çocukların kararlara katılım düzeylerinin Arnstein ve Hart'ın merdivenindeki gibi bir hiyerarşiye bağlı olmadığını ve hangi aşamanın veya düzeyin seçileceğinin önerilen projeye ve çocukların isteklerine bağlı olduğunu savunan görüşler de bulunmaktadır. Buna karşın sonraki yıllarda geliştirilen katılım modellerinin tüm aşamalardaki hedeflerinin Arnstein ve Hart'ın çalışmaları ile benzerlik taşıdığı görülmektedir (Şentürk ve Firidin-Özgür, 2020).

2.3.3.1. Arnstein'in Vatandaş Katılımı Merdiveni modeli

Sherry Arnstein 1969 yılında Amerikan Planlama Birliği Dergisi'nde yayınlanan Vatandaş Katılımı Merdiveni modelini ortaya koymuştur. Bu merdiven modeli klasik ve en etkili katılım teorilerinden biri olarak kabul edilmektedir (Gündoğdu-Ayar, 2018). Modelin her basamağı vatandaşın plan ve/veya program belirlemedeki gücünün ölçüsüne karşılık gelen bir merdiven düzeninde oluşturulmuştur. Arnstein kendi ifadesiyle, kışkırtıcı bir tipolojiyle tasarladığı modeli vatandaşların karar alma süreçlerindeki katılım derecelerini belirlemek için üç federal sosyal programdan örnekler kullanarak sunmuştur. Bunlar; kentsel yenileme, yoksullukla mücadele ve Model Şehirlerdir. Arnstein, vatandaş katılımının vatandaş gücü için kategorik bir terim olduğunu; gücün yeniden dağıtılmasını ifade edeceğini, siyasi ve ekonomik süreçlerin dışında bırakılan yoksul vatandaşların geleceğe kasıtlı olarak dahil edilmesini sağlayacağını ifade etmektedir. Vatandaş katılımının; bilginin nasıl paylaşılacağını, hedef ve politikaların nasıl belirleneceğini belirlemede, varlıklı toplumun faydalarından pay almalarını sağlayacak önemli sosyal reformları teşvik edebilmede yoksulların birleşeceği bir strateji ve araç olacağını belirtmektedir (Arnstein, 1969). Sekiz tip katılım seviyesinden oluşan bu modelde, merdivenin ilk iki basamağı katılım karşıtlığını, diğer üç basamağı göstermelik katılımı ve son üç basamağı vatandaş denetimini ifade etmektedir (Brodie, Cowling ve Nissen, 2009). Şekil 1'de Vatandaş Katılımı Merdiveni paylaşılmıştır.



Şekil 1. Vatandaş katılımı merdiveni (Arnstein, 1969)

Merdivenin 1. basamağı Manipülasyon ve 2. basamağı Terapi'dir. Bu iki basamak, bazıları tarafından gerçek katılımın yerini almak için tasarlanan "katılmama/katılımsızlık" düzeylerini tanımlamaktadır. Bu iki basamağın asıl amacı, programların planlanma veya yürütülme süreçlerine kişilerin katılmasını sağlamanın aksine, güç sahiplerinin katılımcıları "eğitmesini" veya "iyileştirmesini" sağlamayı ifade etmektedir (Arnstein, 1969). 3. basamak Bilgilendirme ve 4. basamak İstişare'dir. Bu basamaklar göstermelik katılım düzeylerine ilerleyerek katılımcıların söz sahibi olmasına izin vermekte ve ses çıkarmasını sağlamaktadır. Güç sahipleri tarafından katılımın toplam kapsamı olarak önerildiğinde, vatandaşlar gerçekten duyabilmekte ve duyulabilmektedir. Buna karşın görüşlerinin güç

sahipleri tarafından dikkate alınmasının garanti edilme, emin olunma gücünden de yoksundurlar. Katılım bu seviyelerle sınırlandırıldığında, etki gücü bulunmadığı için statükoyu değiştirme güvencesi de bulunmamaktadır (Arnstein, 1969). Yatıştırma basamağı olan 5. basamak, daha yüksek seviyeli bir simgeciliği içermektedir. Temel kurallar güce sahip olmayanların fikir önerilerinde bulunmasına izin vermekte, yalnız iktidar sahipleri karar verme hakkını elinde tutmaya devam etmektedir. Merdivenin yukarı basamaklarında, artan karar alma nüfuz dereceleriyle ortaya çıkan vatandaş gücü seviyeleri yer almaktadır. Ortaklık basamağı olan 6. basamakta, vatandaşların güç sahipleriyle pazarlık yapma, takaslara girme gibi ortaklıklara girebilmelerini yansıtmaktadır (Arnstein, 1969). Devredilmiş Yetki (7. basamak) ve Vatandaş Kontrolü (8. basamak) basamakları, vatandaşların karar alma koltuklarının çoğunluğunu veya tam yönetim yetkisini elde etmelerini açıklamaktadır (Arnstein, 1969). Arnstein'in katılım modeli, çocukların ve gençlerin katılımını yansıtmamasına rağmen, Hart tarafından geliştirilen ve çocukların ve gençlerin katılımını konu alan katılım merdiveni ilham olması yönünden önem taşımaktadır (Gündoğdu-Ayar, 2018).

2.3.3.2. Hart'ın Katılım Merdiveni modeli

Roger Hart bir çocuk hakları akademisyenidir. İngiltere'deki University of Hull'da coğrafya alanında lisans derecesi almış ve Worcester, Massachusetts'teki Clark University'de coğrafya alanında yüksek lisans ve doktora yapmıştır. Şu anda City University of New York'ta Psikoloji ve Coğrafya Profesörü ve Çocuk Ortamları Araştırma Grubu'nun eş direktörü olarak görev yapmaktadır (Children's Environments Research Group, t.y.; Wikipedia, 2023b). Hart araştırmalarında; çocukların fiziksel çevreyle ilişkisine ilişkin kuram ve araştırmaların geliştirilmesi, çocuk ortamlarının planlanması ve tasarımı ve çevre eğitime uygulanması, haklarını daha iyi yerine getirmenin bir yolu olarak çocuk ve gençlerin bakış açılarını ve endişelerini ifade etmelerine daha fazla katılımlarını teşvik eden teori, araştırma ve programlar geliştirme çalışmaları gibi alanlarla ilgilenmektedir (Environmental Psychology Ph.D Program, t.y.).

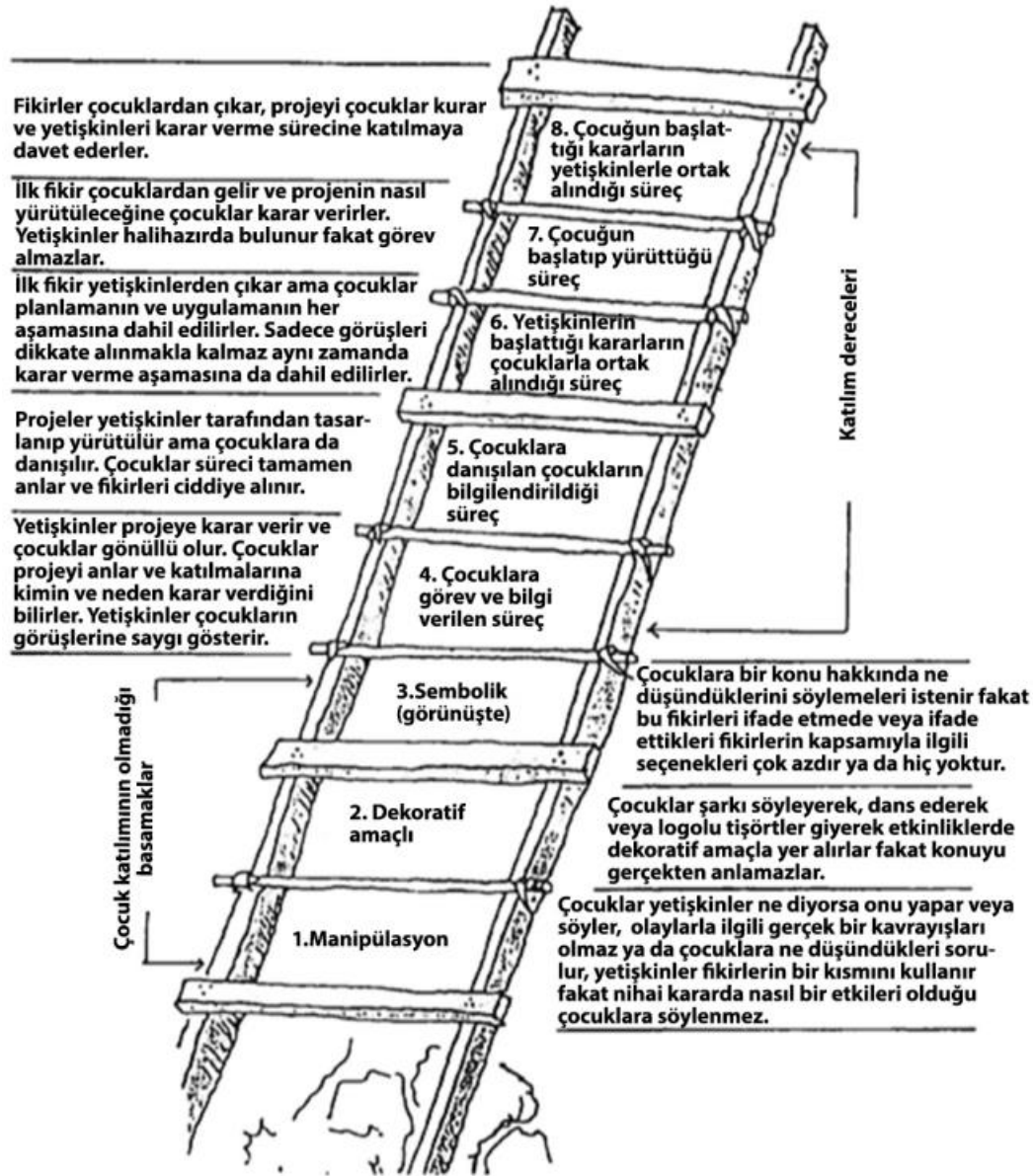
Hart, 1992 yılında çocukların katılımı pratiği için kavramsal çerçevede Sherry Arnstein'in Vatandaş Katılımı Merdiveni (1969) modelinden esinlenerek, UNICEF için çocuk ve gençlerin katılımına uyarlanmış versiyonu olarak Katılım Merdiveni modelini ortaya

koymuştur (Alraiyy, 2020; Fretel, 2021; Hart, 1992, 2008, 2016; Wood, 2016). Hart'ın modelinin etkisi 1995'te Save the Children tarafından yapılan bir araştırma sonucu kabul görmüştür (Save the Children, 1995'ten aktaran şentürk ve Firidin-Özgür, 2020). Korth (2020) Hart'ın katılım merdiveni çalışmasının eleştirel/radikal eēitim teorilerinin ideolojilerine paralel olup bununla birlikte yaklaşımlarının insani gelişme çerçevesi içinde tasavvur edilebileceēini, çalışmasının temel mantıēında ÇHS'nin 12. ve 13. maddelerine atıfta bulunduēunu ifade etmektedir. Yaygın bir kullanım alanı bulan ve tanınırlıēı yüksek olan bu model, birçok hizmet, yetkili makam ve kalkınma programı için katılımın geliştirilmesini desteklemede kullanılmıştır (Percy-Smith, 2010).

Merdivende en üst basamak, Arnstein'in Vatandaş Katılım Merdiveni'ndeki gibi 'vatandaş kontrolü' deēil, 'çocukların bařlattıēı ve yetişkinlerle ortak alınan kararlar' basamaēıdır. Williams (2004), bunun gerekçesi olarak Hart'ın çocukların genellikle yetişkinler olmadan faaliyetlerini yürütemeyeceēini kabul etmesini paylaşmaktadır. Hart (1992, s. 12) ocukların daima merdivenin mümkün olan en yüksek basamaklarında katılmalarının şart olmadıēını, ocuēun yeteneēinin en üst düzeyinde katılmayı seçme fırsatının olduēunu, bu fırsatı en üst düzeye çıkaran programlar tasarlanmasını, önemli ilkenin "seçim" olduēunu vurgulamaktadır (Gündoēdu-Ayar, 2018; Jones, 2010).

Yetişkin ocuk ilişkilerini hiyerarşık bir düzende sınıflandıran model, sekiz basamaktan oluşmaktadır. Bunlar manipölasyon basamaēı, dekorasyon (tokenizm) basamaēı, maskotluk (simgecilik) basamaēı, bilgilendirerek görevlendirme ("toplumsal hareketlilik") basamaēı, danışılarak bilgilendirme basamaēı, yetişkinlerin bařlattıēı projelerde çocuklarla karar alma basamaēı, çocukların bařlattıēı ve yönettiēi projeler basamaēı, çocukların bařlattıēı projelerde yetişkinlerle birlikte karar alma basamaēıdır (Hart, 1992, 2016). Merdivende, araştırmacılar simgesel araştırmalardan uzaklaşıp çocukların bařlattıēı çalışmalara ve ortak kararlar vermeye doēru ilerlemeye sık bir vurgu yapılmaktadır (Gavin, 2021). Merdivende ařaēıdan yukarı doēru katılım dereceleri artmakta, en alt basamaktan itibaren ilk üç basamak olan manipölasyon, dekorasyon ve maskotluk basamaklarına katılımı içermemesi, hatta katılım karşıtı olan basamaklar olması yönüyle *Katılsızlık Basamakları* olarak yer verilmektedir (Hart, 1992; Shier, 2001; Yüksel ve Yazıcı, 2019). Burada gücü elinde bulunduranlar tarafından katılımcı olarak maskelenebilecek katılmama düzeyleri yer almaktadır (Korth, 2020). Hart'ın merdiveninin (Hart's Ladder) basamakları şu şekildedir:

Çocuk Katılım Merdiveni



Şekil 2. Hart'ın merdiveni (Hart, 1992'den aktaran Çocuk Katılımının Yolları, t.y.)

Manipülasyon ya da aldatma: Katılım merdiveninin en alt basamağıdır. Yetişkinlerin, amacı araçları haklı çıkardığını düşündüğü durumlardır (Hart, 1992). Bu basamak, yetişkinlerin kendi mesajlarını iletmek için bilinçli olarak çocukların sesini kullanmaları ile ilgilidir (Hart, 2016). Burada gerçek bir katılım bulunmamaktadır. Çocukların meseleleri, bulunduğu eylemleri, neyi neden yaptığını bilmeden dahil olduğu projeler manipülasyondur.

Hart'a göre okul öncesi çocuklara sosyal politikaların çocuklar üzerine etkisine ilişkin olarak siyasi pankartlar taşımak örneğinde; bu çocuklar eylemlerinin anlamını anlamadığında, bu

durum çocukları demokratik siyasi sürece sokmanın bir yolu olmayacak olup katılım kisvesi altında bir tür manipölasyon örneği ortaya koyacaktır. Yetişkinlerin çocukların yeteneklerinin farkında olmayıp yanlış yönlendirilmiş durumları da dahil olmak üzere, bu tür örneklerde yetişkinlerin gelişmiş bir farkındalıkla hareket etmelerine ihtiyaç bulunmaktadır (Hart, 1992).

Dekorasyon: Dekorasyon basamağı, çocuklara herhangi bir nedenle bir etkinlikte tişörtler giydirildiği, şarkılar söyleyip dans ettirildiği örneklerle atıfta bulunmaktadır. Çocukların orada neden bulunduğu, bunları neden yaptığı ile ilgili çok az fikirleri olup etkinliklerin düzenlenmesinde veya olayın örgütlenmesinde katılım göstermediği (Hart, 1992); yetişkinlerin çocukları, onların anlamadıkları amaçları desteklemek için kullandıkları durumlarıdır (Fretel, 2021). Orada bulunmaları çoğunlukla ikramlar veya ilginç performanslar nedeniyle, gerçek nedenin bağlamından kopukturlar. Bu durumların manipölasyondan bir üst basamakta olmasının nedeni, yetişkinlerin etkinliği çocukların düzenlediği şeklinde bir rolü oynamamaları, çocuklardan ilham aldıklarını iddia etmemelerindendir. Çocuklar ortamı süslemek için kullanılmakta, çocuklar orada sanki olayı anlayan katılımcıların gibi yer almaktadır. Yetişkinler amaçlarını desteklemek için dolaylı şekilde çocukları kullanmaktadırlar (Hart, 1992, 2016).

Maskotluk (Tokenizm): Tokenizm (gösterişçilik), okullarda öğrenci sesi/katılımı araştırmalarına sıklıkla konu olan bir katılımsızlık biçimidir (Korth, 2020). Maskotluk, çocuklara görünüşte ses verildiği, konu üzerine veya konuyu iletme tarzı hakkında çocukların kendi fikirlerini formüle etme imkânlarında çok az seçeneğe sahip olduğu veya hiç seçeneğinin olmadığı durumları tanımlamak için kullanılmaktadır. Tokenizm, çoğunlukla çocukların seslerini duyurmaları ile ilgilenen, çocuk yetiştirme konusunda ilerici fikirlere sahip olan, ancak dikkatli ve eleştirel düşünmeyen yetişkinler tarafından gerçekleştirilmektedir. Hart'a göre bu gerekçeden ötürü, baş etmesi zor bir konu olup çocukları içermek için fazlaca kullanılan bir yoldur. Çocukların gerçek katılım deneyimlerinden öte, yapmacıklık örnekleri sergilenmektedir. Projeler, yetişkinler söz konusu olduğunda çocuğun yüksek yararına bir görüntüde olup manipölatif özellikler göstermektedir (Hart, 1992, 2016).

Maskotluk, çocukların konferans panellerinde sıklıkla görülmektedir. Bu panellerde yetişkinler tarafından özellikle gösterişli, konuşkan, büyüleyici çocuklar seçilmektedir. Seçilen çocuklar, temsil ettikleri iddia edilen akranlarıyla konuyla ilgili fikir alışverişinde

bulunmadan, panel öncesi bireysel hazırlıklarını yapmadan panele otururlar. Seyircilere ve diğer çocuklara paneldeki çocukların nasıl seçildikleri ve hangi çocukların bakış açılarını temsil ettiği açıklanmaz, genelde de bu soru seyircilerin ilgisini çekmez. Hatta bazı seyircilerin, belli bir etnik gruptan ya da azınlık grubundan çocuk ya da çocukların panelde yer almasından hoşnutlukları belirgin bir maskotluk örneğidir (Hart, 1992, 2016).

Görev verilmiş ancak bilgilendirilmiş (“Toplumsal hareketlilik”): Katılım merdiveninin dördüncü basamağıdır ve gerçek katılımın başladığı ilk basamaktır. Ancak Hart öзде dördüncü ve beşinci basamakları “gerçek” katılım biçimleri olarak görmemektedir. Bir projenin gerçek anlamda katılımcı olarak değerlendirilmesi için bazı gereklilikler sıralamıştır ve bu basamakların bu dört kriteri sağladığına inanmaktadır (Korth, 2020). Bu gereklilikler çocukların,

- 1) projenin amacını anlamaları,
- 2) katılımıla ilgili kararları kimin neden verdiğini bilmeleri,
- 3) anlamlı bir role sahip olmaları ve
- 4) proje kendilerine açıklandıktan projeye gönüllü olmalarıdır (Hart, 1992, s.11).

Bu basamakta katılımcılara nelere dahil olabilecekleri konusunda kesin bir yetki verilir, katılımcılar bu yetki ve görevin gerekçeleri konusunda bilgilendirilir ve katıldıkları şey üzerinde gerçek bir etkiye sahip olurlar (Wood, 2016). “Toplumsal hareketlilik” basamağı, gelişmekte olan ülkelerde çalışan uluslararası kalkınma kuruluşları tarafından çok fazla kullanılmaktadır. Bu çalışmalarda çocuklara bilgi verilmekte, çocuklar liderlik etmedikleri faaliyetlere katılmaya davet edilmektedir (Fretel, 2021).

Danışılmış ve bilgilendirilmiş: Merdivenin bu beşinci basamağında, çocuklar araştırmanın nedeni hakkında bilgilendirilmekte, araştırma sürecini anlamakta, onlara danışılıp fikirleri ciddiyetle alınmaktadır. Çocuklara araştırmaya katılmayla ilgili gönüllülükleri danışılıp, her bir çocuğa sonuçlar hakkında bilgi verildiğinde, Hart’a göre yetişkinler tarafından tasarlanan ve yürütülen bu tür projelerin katılımcı projeler olarak değerleri bulunmaktadır. Çocukların ve gençlerin büyük bir dürüstlikle yetişkinler için danışman olarak çalıştığı örnekler bu basamağın kapsamına girmektedir (Hart, 1992, 2016). Örneğin, çocuklara yerel bölgeleri hakkında yapılandırılmış sorular sorulan bir oturumda çocuklar görüş ve fikirleri ile katkıda bulunur, ancak kendileri için önemli gördükleri başka bir konu olursa oturumun konusunu değiştiremezler (Wood, 2016).

Yetişkinler tarafından başlatılan, çocuklar ile paylaşılan kararlar: Yetişkinler tarafından başlatılan, kararların çocuklarla birlikte oluşturulduğu ortak karar projeleridir. Örnek olarak, belirli bir yaş grubu tarafından kullanılmak üzere tasarlanmamış ancak herkes tarafından paylaşılacak için gerçekleştirilmiş topluluk projeleri verilebilecektir (Hart, 1992). Hart'ın "gerçek katılım" olarak tanımladığı ve bizim "anlamalı" katılım diyebileceğimiz ilk katılım düzeyini karşılamaktadır (Korth, 2020). Yetişkinlerin yeterlilik ve güven duygusunu geliştirerek, katılım derecelerini üst basamaklara taşıma fırsatlarında önemli bir katılım düzeyini yansıtmaktadır (Hart, 2016).

Hart, eleştirel gerçekçi bir üslupla, bu basamakta yürütülecek projelerde, yetişkinlerin (yani gücü en çok elinde bulunduranların) amaçlarını "tüm insanları dahil etmek, ancak gençlere, yaşlılara ve bazı özel ihtiyaçları veya engelleri nedeniyle dışlanabilecek kişilere özel ilgi göstermek" (Hart, 1992, s.12) haline getirmeleri gerektiğini belirtmektedir (Korth, 2020). Çocukların ne isteyeceği konusunda tahminde bulunmadan, katılım sürecinin olabildiğince erken aşamalarında çocuklarla yapılacak bir tartışmada, sorunların ve sınırlamaların ortaya konulmasını içermektedir. Çocukların kavramsal tasarım ve teknik ayrıntılar gibi süreçleri de içerecek şekilde, bir dereceye kadar tüm araştırma sürecinde yer almasını gerekli tutar. Çocukların, araştırmanın profesyonel detaylarında dahi yer almalarını savunur. Böylelikle çocukların, bu süreçlerin nasıl ve neden yapıldığına ilişkin kavrayışları kazanma, katılımlarının sembolik olmadığını onlara göstererek gerçekçi bir görüş kazanma eğilimlerini artıracaktır (Hart, 2016).

Çocukların başlattığı ve yönettiği projeler: Çocukların oyun dünyasının dışında bulunması özellikle zor olan projeler olup (Hart, 2016), resmî karar verme süreçlerinden ziyade bir macera oyunu ortamında çıkabilecek bir basamaktır (Wood, 2016). Çocukların oyunlarını oluştururken karmaşık birçok proje tasarlaması ve yürütmesi yönüyle düşünüldüğünde bu basamak için düzinelerce örnek verilebilecektir. Çocuklar için destekleyici koşullar oluşturulduğunda çok küçük çocukların dahi büyük gruplar halinde iş birliği içinde çalışabildiği görülmektedir. Buna karşın çocukların başlattığı ve yönettiği toplum projelerinin örneklerine az rastlanmaktadır. Bunun başlıca nedeni olarak, yetişkinlerin çocukların kendi inisiyatifleriyle oluşturacağı projelere cevap vermede iyi olmamaları gösterilebilecektir (Hart, 1992, 2016; Polat, 2018).

Hart'a (2008) göre çocuklar oyun veya çalışmalarına katılımlarına genellikle yetişkinler olmadan yetkinlikler geliştirmektedir. Bu durum çocuk katılımı yazarlarınca tanınmamış

görünmekte, buna karşın birçok ülkede çocuklar çalışmalarını bu şekilde oluşturmaya devam etmektedir. Bu bir katılım durumu olmakla birlikte giderek yerini yetişkinlerle birlikte oluşturulmuş proje ve programlara ayrılmış resmî katılım dünyasına bırakmıştır. Ona göre, çocukların resmî katılımına ilişkin düşüncelerin, onların gayri resmî katılımı ve akranlarıyla oyun yoluyla kültür inşası üzerinde bütünleştirilmesi gerekmektedir. Yetişkinlerin, çocukların oyun alanlarını kamusal ortamda düzenlemeleri gibi, çocukların da kendilerini organize etmeleri, bir başka deyişle de sahneyi nasıl hazırladıkları ile de ilgilenilmelidir (Hart, 2008).

Çocuklar tarafından başlatılan ve yetişkinlerle ortak alınan kararlar: Merdivenin en üst basamağı olan sekizinci basamakta, proje oluşturmak için birtakım fikirlere sahip olan çocuklar ihtiyaç duyduğunda yetişkinleri projede yürütecekleri karar alma süreçlerine katılmaya davet etmektedir. Burada çocukların yetişkinlerle karar alma süreçlerini paylaşımları neticesinde, mutlaka yetişkin kontrolünde olmaları gerektiği hissine kapılmamaları için bir güven ortamı oluşturulması gerekmektedir (Gündoğdu-Ayar, 2018). Yetişkinlerden çocukların kendi başlattığı projeleri devam ettirmelerine ve yönetmelerine olanak sağlanması beklenmektedir. Çocuğun yetişkinlerle kurmak istediği bir iş birliğinde ona destekleyici tutumlarla yaklaşmak gerekmektedir. Böyle bir ortaklık daveti çocuğun yeterli bir özgüven ve beceriye sahip olarak, başkalarıyla iş birliği ve diyalog gereksinimini reddetmeyen halini resmedecektir (Hart, 1992, 2016; Polat, 2018).

Hart (2008) katılım merdivenine yönelik bazı eleştirilerde merdivenin üst basamaklarının, alt basamaklarından daha üstün olarak yorumlanmasını talihsiz bir durum kabul etmektedir. Ona göre bir çocuk her zaman projeyi başlatan olmayı istemeyebilecek, önemli olan çocukların seçeneğe sahip olduğunu bilmeleri ve bunu yapacak güven ve yetkinliğe sahip olduğunu hissetmeleri olacaktır. Yetişkin kolaylaştırıcılarının, merdivenin “en yüksek” basamağında faaliyet göstermek için, bütün çalışmalarda ve projelerde her zaman kendilerini çocuk katılımcıları desteklemek zorunda hissetmelerine gerek olmadığı, ancak çocuklara bu yüksek katılım derecelerinde çalışma seçeneğine sahip olduklarının iletmesinin başarılmasının öneminden bahsetmektedir.

Hart, merdivenin en üst basamağında asıl vurguladığı amacın “sorumlu çocuklar” olmadığını; çocukların kendilerini yetişkinleri ve kendilerine katılmaya davet edecekleri diğer çocukları içeren büyük bir topluluğun üyesi vatandaşlar olarak görmelerini ifade etmek istediğini belirtmektedir. Ona göre kendisi için önemli olan ayrım çocukların kendileri ve

yetişkinler hakkında ne düşündükleridir. Aynı zamanda merdiven gibi statik bir modelin neye benzediğinden daha önemli olan şeyin, çocuk haklarının gerçekleştirilmesi ve yetişkinlerin çocuklarla birlikte çalışmalar oluşturmasının yollarının geliştirilmesinde hiç bitmeyecek bir çalışma sürecinin içinde olmak olacağını vurgulamaktadır (Hart, 2008).

Katılım merdiveni, etik olmayan güç ilişkilerini, anlamlı öğrenci sesi gibi gösterilen katılmama durumlarını, çocuğun doğasında ve haklarında var olan söz sahibi olma ve ifade özgürlüğü haklarını öne çıkarmada örnek bir model ortaya koymaktadır (Korth, 2020). Çocuklar için uyarlanmış olmakla birlikte yalnızca çocukların katılımının kalitesini değil, aynı zamanda faaliyetlerde yetişkinlerin yönlendirmelerinin kapsamını da ele alan basamaklar içermektedir. Merdiven, yetişkinlerin çocukları faaliyet süreçlerine dahil etmede iyi niyetli olsalar dahi; kendi çıkarları için çocukların seslerini manipüle etme, çocukların katkılarını paylaşmadan, etkinliklerini süslemek için çocukları projelerde kullanma, çocukların görüşlerini yalnızca göstermelik girişimlerle yanıtlama davranışlarını sergileyebildiklerini göstermektedir (Wood, 2016). Genellikle okullarda veya okullardaki programlarda deneyimlenen katılım düzeylerini ölçmeye veya tanımlamaya çalışanlar tarafından kullanılmaktadır. Çocuklar için düzenlenen programların, anlamlı öğrenci sesini vaat ederken göstermelik katılımlara yol açması durumlarında, araştırmacılara bir referans çerçevesi sunmaktadır (Korth, 2020). Bu anlamda Hart'ın merdiveni, çocuk gruplarıyla çalışılırken atılan farklı adımların özelliklerini veya katılım düzeylerini belirlememizde; gerçek katılım süreçlerini ne ölçüde desteklediğimizi veya göstermelik katılım durumları içinde olup olmadığımızı belirlememizde bize yardımcı olabilmektedir (Fretel, 2021).

Rojas ve Cussianovich (2013) katılımı önemli alanları okul belediyeleri, katılımcı bütçe, uluslararası zirveler, seçim kampanyalarına katılım, yasa ve yönetmeliklerin şekillendiricisi olarak erkekler, kızlar ve ergenler, geçerli muhataplar olarak erkekler, kızlar ve ergenler olarak sıralamıştır. Araştırmacılara göre “düşünmenin önemine rağmen, çocuk katılımıyla ilgili çalışmalar analizle değil, projeleri destekleyerek eylemle başlayacaktır.” Yetişkinlerin çocuk nüfusu üzerine baskınlıkları, çocukları haklarının öznesi veya kahramanları olarak tanımayan kültürel yargılar nedeniyle, çocukların kendi hikayelerini oluşturmalarında katılımının sınırlı olduğu belirtilmektedir.

2.4. Katılım hakkı ve demokrasi

Katılım hakkı bireyin kendi yaşamında ve içinde bulunduğu toplumu etkileyen tüm konularda alınacak kararları paylaşma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamıyla Akyüz (2020, s. 60) demokrasinin mihenk taşı olarak nitelendirdiği katılım hakkını; aile içi demokrasinin, toplumsal demokrasi kültürünün ve çocuğun onurlu ve özerk bir kişilik oluşturabilmesinin olmazsa olmaz koşulu olarak tarif etmektedir. Okullarda ise öğrenci sesini güçlendirme ve demokratik katılımı ilgili çağdaş ampirik demokratik eğitim literatürünün bir bölümünün çocuk ve gençlerin katılımı teorilerine dayandırıldığı araştırmalar mevcuttur. Bu anlamda Hart'ın (1992) çocukların katılımı üzerine yazdığı makale belki en çok alıntı yapılan teorik çalışma, en etkili model olarak kabul edilmektedir (Alrai, 2020; Korth, 2020). Demokrasi ve çocukların katılımı konusundaki inançlarını savunmada ve anlamlı katılımı tanımlamada geliştirdiği katılım modeli yaygın bir kullanım alanına ulaşmaktadır (Korth, 2020). Hart makalesinde demokrasi ve katılım üzerine şöyle yazmaktadır:

“Bir ulus, vatandaşlarının özellikle topluluk düzeyinde dahil olduğu ölçüde demokratiktir. Dahil edilecek güven ve yeterlilik, uygulama yoluyla kademeli olarak kazanılmalıdır. Bu nedenle, özellikle demokratik olduklarına zaten ikna olmuş ülkelerde, çocukların demokrasiye aday olan herhangi bir gruba katılmaları için giderek artan fırsatlar olmalıdır. Çocuk haklarının gelişmesiyle birlikte, çocukların kendi adlarına konuşma yeteneklerinin giderek daha fazla kabul edildiğini görmeye başlıyoruz. Ne yazık ki, çocukların ve gençlerin katılımı dünya çapında farklı derecelerde gerçekleşse de genellikle sömürücü veya önemsizdir. (...) Çocukların yetişkinlerle birlikte anlamlı projelere dahil olmaları gerekir. 16, 18 veya 21 yaşlarında, ilgili beceri ve sorumluluklara önceden maruz kalmadan, aniden sorumlu, katılımcı yetişkin vatandaşlar haline gelmelerini beklemek gerçekçi değildir. Demokratik katılım anlayışı ve katılım güveni ve yeterliliği ancak uygulama yoluyla kademeli olarak elde edilebilir; bir soyutlama olarak öğretilemez. Pek çok batılı ulus, kendileri de otokrasi modelleri olan sınıflarda demokrasinin ilkelerini bilgiçlik taslayarak öğretmelerine rağmen, kendilerinin demokrasiye tam olarak ulaştığını düşünüyor. Bu kabul edilemez.” (Hart, 1992, s. 4-5).

Hart'a göre katılım, “demokrasinin inşa edildiği bir araçtır ve demokrasilerin ölçülmesi gereken bir standarttır. Katılım, yurttaşlığın temel hakkıdır.” (1992, s. 5). Sözleşme'nin çocukların ifade özgürlüğü hakkını koruması ve Hart'ın (1992, s. 7) katılım üzerine idealleri sentezlendiğinde ve çocuğun ifade özgürlüğü ebeveynlerin çocuk yetiştirme teknikleriyle karşı karşıya getirildiğinde “nihayetinde söz sahibi olmak tüm çocukların yüksek yararınadır” sonucuna varılabilecektir. Çocuk hakları ve demokrasi kültürü üzerine çalışan araştırmacılar, çocukların hakları konusunda eğitilmesi ve bu hakların yetişkinler tarafından

çocuklara teslim edilmesinin, sorumlu, eleştirel ve yaratıcı bireyler yetiştirerek toplumu güçlendireceği hususunda hemfikir olmuşlardır (Akyüz, 2001; Burger, 2019; Gözütok, 2004; Mataga-Tintor, 2013; Müftü, 2001; Percy-Smith ve Burns, 2013; Roose ve Bouverne-de Bie, 2007; Thomas, 2007; Tisdall ve Bell, 2006; Williams, 2007). 1990 Dünya Zirvesi Bildirgesi çocukların özgür bir toplumda sorumlu bireyler olarak yetişmeleri için, toplumunun kültürel yaşamına katılmasının gerekliliğini vurgulamıştır. ÇHK'nin görüşü de çocukların toplumsal yaşama katılmasının ifade özgürlükleri ile mümkün olacağı, bunun da yasalarla belirlenmiş ve demokratik toplumun gerekleri olan sınırlamalara tâbi tutulmuş sistemler bütünüyle olabileceği yönündedir (Akyüz, 2001; Hodgkin ve Newell, 2003).

Katılım hakkına dair ilkeler daha önceki yıllarda yayınlanan bildirilerde de yer almasına karşın, katılım hakkı ÇHS ile gündeme gelmiştir. ÇHS'de kavram olarak kullanılmayan katılım hakkı, süregelen yıllarda ÇHS'nin 12. maddesinin evrimleşmesiyle "katılım" kavramını doğurmuştur (ÇHK GY No. 12, 2009). Akyüz'e (2001) göre bunun gerekçesi, çağımızın ideal yönetim modelinin demokrasi olmasıdır ve demokrasi toplumunun bireylerinin içinde yetişmesi gereken kurallar ÇHS'nin de konusu olmuştur. Demokrasinin temel prensipleri olan katılımcılık, insan hak ve özgürlükleri, çoğulculuk ve hukukun üstünlüğünün toplumsal demokraside yaşatılmasının, bireylerin doğumdan itibaren bu prensipler içinde yaşamasıyla mümkün olabileceği savunulmaktadır (Akyüz, 2001; Hodgkin ve Newell, 2003).

Sözleşmenin 12. maddesinin hukuki analizi yapıldığında (ÇHK GY No. 12, 2009) çocuğun kendisini ilgilendiren ve etkileyen her meselede görüşlerini serbestçe ifade edebilme hakkının ilanı, Taraf Devletler'e açık hukuki yükümlülükler getirmektedir. Taraflar bu hakkı tanıma, çocukların görüşlerini ifade etmeleri için uygun koşullar oluşturma ve kendi adli sistemlerini bu hak doğrultusunda gözden geçirme sorumluluğu üstlenmektedirler. Komite'ye göre hakkın yaşatılması çocuk veya çocuklar için değil, Taraf Devletler için yükümlülük taşımaktadır. Tarafların üzerine düşen görev, çocuğu bilgilendirmek ve yüksek yararına olan tavsiyeleri çocukla paylaşmak olacaktır (ÇHK GY No. 12, 2009). Çocuğun katılımı bir hak olup çocuk için bir görevi ya da sorumluluğu ifade etmemektedir. Görüşlerini ifade etme hakkı, çocuğun açıklama yapmayı tercih etmeme hakkının da dahil tutulmasını, çocuğa tavrı alma fırsatı verilmesini ve beyanlarında bulunurken çocuğa zorlamada bulunulmamasını da içermektedir (ÇHK GY No. 12, 2009; Pais, 2000).

Katılım hakkı, çocuğa sınırsız yetki veya her türlü konuda karar mercii olma hakkını vermemektedir. Aynı zamanda çocuğun kendisiyle ilgili bütün karar alma anlarında, her türlü koşulda tek başına kararlar almasını da ifade etmemektedir. Katılım hakkı özelinde Sözleşme, çocuğun sesinin duyulmasını engelleyen geleneksel uygulamalar ile kültürel değerler ve tutumları hakların gerçekleştirilmesinde ve korunmasında bir engel görmektedir. Bu faktörlerin değiştirilmesini ve yetişkinlerin inisiyatifine bırakılmamasını hedeflemektedir (Hodgkin ve Newell, 2003). Hayatının ve haklarının aktif öznesi olması hedeflenen çocuğa, çocuk hakları ilkeleri ile özellikle de yüksek yararının gözetilmesi ilkesi ile bütünleşik olarak kendisini ilgilendiren kararlarda yetişkinlerle alınan ortak kararlarla demokratik karar alma süreçlerini deneyimlemesi amaçlanmaktadır (Müftü, 2001; Pais, 2000).

Sözleşme'nin ekseni çoğulcu demokrasi ilkelerine oturtularak, çocuğun demokrasi kültürü ile yetişmesinde "hakları olan çocuk ve genç" anlayışı üzerine temellenen düzenlemeler sunulmaktadır. Sözleşme'nin ruhunda yer alan bu anlayış ve demokrasi düşüncesi; çocuğun insanca yaşaması, gelişmesi, özgürlüğü ve mutluluğu hususlarında çocukluk konusunun değeri ve önem düzeyi üzerine bilincin geliştirilmesine içerik kazandırmaktadır (Cılga, 1999). Sözleşme, çocuğu hayatının öznesi ve aktif katılımcısı görmektedir. Bu da çocuğa bakışta, çocuğun toplumsal statüsünü vurgulamaktadır. Öne çıkan beyanda çocuk hakları, çocuğun sadece korunma veya destek ihtiyaçlarıyla türetilmiş haklar olarak yer verilmemekte, çocuğu yaşamı üzerinde etkisi olan bir birey olarak ele almaktadır (Beyazova ve diğerleri, 2016; Cılga, 1999; Cornwall, 2000; ÇHK GY No. 12, 2009; Pais, 2000; White, 2002). Bu tür hakların gerçekleştirilmesi; çocukların, düşüncelerini serbestçe ifade edebilmelerini, düşüncelerinin demokratik karar alma süreçlerinin bütün basamaklarında (belediye, valilik, kaymakamlık, köy, muhtarlık vb.) ciddiyle ele alınmasını, süreçlerle ilgili bilgilendirilmelerini ve toplumsallaşma aşamalarında sosyal yaşama katılımlarının sağlanmasını gerektirmektedir. Böylelikle çocuklar, gelişen yetenekleri ölçüsünde, sorumlu bir yetişkinliğe hazırlanacak ve toplumsal faaliyetlere katılmak için artan ve genişleyen fırsatlara sahip olacaktır (Fountain, 1993; Mamur-Işıkçı, 2019).

Çocuk katılımı, çocuk nüfusuna, topluluklarının alacağı kararların bir parçası olma fırsatı tanımaktadır. Çocukların topluluklarının kararlarına dahil olması, onların hayata hazırlık olarak yetişkinliğe ulaştıklarında oynayacağı rollerin bir öğrenme alıştırması olarak değil, kendi gerçekliklerini tanıma, anlama ve deneyimleme fırsatı sunacaktır. Çocuğa bir yetişkin gibi davranmak kastedilmeyecek olup onların çocukluk gelişimlerinde aktif rol alma hakkını

kabul etmemiz gerekmektedir (Fretel 2021). Demokratik hukuk devletinin toplum düzeninin, çocuğun yararını temele alması ve “çocuk bireye” açık ve geniş bir konum kazandırılması, çocuk politikalarının çoğulcu katılımcı demokrasi özelinde özünü oluşturacaktır (Cılga, 1999). Sözleşme’nin çocuk refahı alanında çocuk sorunlarını çözmeye yönelik kamusal alanı genişletmesi, aynı zamanda katılımcı alanları tanımlaması, çocuğun özgürleşmesine yönelik olarak ilke ve standartlar geliştirmesinin, çoğulcu katılımcı demokrasi anlayışına içerik kazandırması beklenecektir.

2.5. Katılım hakkı ile ilgili araştırmalar

Bu bölümde mevcut araştırmanın konusu ile ilişkili olan yurt dışında ve yurt içinde gerçekleştirilmiş çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar belirlenirken katılım hakkı, Hart’ın Merdiveni, katılım ortamları ile ilişkili çalışmalara yer verilmesine dikkat edilmiştir. Literatürde bu araştırmayı oluşturan konu alanlarının tümüne birlikte yer veren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Burada belirlenen çalışmalar listelenirken ise önce yurt dışı araştırmalara yer verilmek üzere tarih sırasına göre daha yakın tarihte yürütülen araştırmalardan başlanarak sıralama yapılmıştır.

2.5.1. Yurt dışında yapılmış araştırmalar

Barg (2022) “Gençlik Gücü Aldı: İklim Eylemi için Genç-Yetişkin Ortaklıkları Kurmak” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, yetişkinlerin ve gençlerin İklim Değişikliği bağlamında, iklim eyleminde bulunmak için nasıl birlikte çalışabileceklerini keşfetmeyi amaçlamıştır. Araştırma Gençlik Katılımlı Eylem Araştırması (YPAR) yöntemi kullanılarak, daha önce bir iklim elçisi programına katılmış olan lise çağında üç genç ve araştırmacı ile yürütülmüştür. Üç ay boyunca dört sanal grup çalışması yapılarak işbirlikçi bir iklim eylemi projesi planlanmıştır. Araştırma sonucunda, proje boyunca bütün süreçleri öğrencilerle birlikte analiz edilen bir brikolaj formatı kullanılarak birbirine örülmüş veri biçimleri (grup tartışmaları, sanat, şiir, ortak notlar gibi) ortaya konmuştur. Oluşturulan eylem projesi yerel bir Gençlik İklim Zirvesi’nde uygulanmıştır. Araştırmacı, topluluk eyleminde bulunmak için

gençlerle ortaklık kurmak isteyen yetişkinlere yönelik olarak önemli çıkarımlar sunduğunu paylaşmıştır.

Machado (2022) “Okul Öncesi Eğitim Öğretmenleri, Yardımcıları ve Koordinatörlerinin Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Ortamlarına Katılım Hakkına İlişkin İnançları ve Tutumları” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, dört temel amaç hedeflenmiştir: 1) Erken çocukluk eğitimi profesyonellerinin inanç ve tutumlarını değerlendirmek için hazırlanmış olan “Crenças e Atitudes Sobre Participação (Katılımla İlgili İnançlar ve Tutumlar)” ölçeği aracının psikometrik özelliklerini araştırmak, 2) profesyonellerin inanç ve tutumları, katılım teşvikli uygulamaları ve modernite inançları arasındaki ilişkiyi araştırmak, 3) profesyonellerin inanç ve tutumlarının yaşları ve deneyimleri ile olan ilişkisini araştırmak, 4) profesyonellerin inançları ve tutumları arasında oynadıkları role (eğitimci, koordinatör, asistan) bağlı farklılıkları araştırmak, bu araştırmanın amaçlarını oluşturmuştur. Nicel yöntemle yürütülen araştırmada 247 Portekizli erken çocukluk eğitimi profesyoneliyle çalışılmıştır. “Katılımla İlgili İnançlar ve Tutumlar” ölçeğinin açımlayıcı dört faktör analizi belirlenmiştir. Bunlar, Mesleki Gelişim ve Katılım için Destek Bağlamı, Mesleki Bilgi ve Beceriler, Çocukların Becerileri ve Karar Verme, Katılımın Uygulanmasıdır. Araştırma sonucunda, erken çocukluk eğitimi profesyonellerinin inançları ve tutumları, katılım uygulamaları ve modernite inançları arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmuştur. Bunun yanı sıra, yaşları ve deneyimleri ile anlamlı ve olumlu ilişkiler bulunmuş, oynadıkları roller ile katılım hakkındaki inançları ve tutumları arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırma sonunda, çocukların erken çocukluk eğitimine katılma haklarının sağlanması ve korunması ile ilgili pratik uygulamalar için öneriler sunulmuştur.

Fretel (2021) “Pachacamac Bölgesi Okul Belediyelerinin Öğrencilerinin Katılımcı Bütçe Deneyimlerine Dayalı Olarak Geliştirdikleri Vatandaş Yeterlilikleri, 2018” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında, Peru’nun Pachacamac bölgesindeki okul belediyelerinin öğrencileri tarafından 2018 katılımcı bütçesindeki deneyimlerine dayalı olarak geliştirdikleri vatandaşlık yeterliliklerinin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Durum çalışması yöntemi ile yürütülen araştırma, 2018 yılında okul belediyelerini eğitim kurumlarına entegre etmemiş 114 lise öğrencisine anket uygulanmış, devamında betimsel yaklaşımla nitel tasarımda bir araştırma yapılmıştır. Eğitim kurumlarının okul belediyelerini oluşturan karma öğrenci grupları ile de on yarı yapılandırılmış görüşme ve üç odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin özellikle projeleri birçok eğitim kurumu arasından kazanan olarak seçildiğini gördüklerinde Katılımcı Bütçeleme

konusundaki deneyimlerini değerli buldukları gözlenmiştir. Öğrenciler, okullara finansal sermaye kazandıran, altyapı veya eğitim malzemeleri harcamaları için en acil ihtiyaçlarına cevap verebilen, okullarına bu anlamda fayda sağlayan bu bütçelemeyi anlamlı bulmuşlardır. Bununla birlikte öğrenciler yetişkinlerin projelerin yürütülmesini geciktirmelerinden ve arada finansman olması gibi olumsuz deneyimlerinden yakınmışlardır. Yaşadıkları sorunlara rağmen, demokratik ve katılımcı yaşamın öğrenildiğin yerin iletişim halinde olmayı gerektirdiğini bildikleri için Katılımcı Bütçelerine katılmaya yönelik istekliliklerini paylaşmışlardır.

Moxon (2021) “Çocukların ve Gençlerin Sesini Çocuk ve Gençlerin Katılımı Bağlamında Kuşaklar Arası Diyalog Olarak Anlamak” isimli doktora tez çalışmasında, çocukların katılımı bağlamında iletişimin çok sesli doğasını savunarak ilişkisel ve nesiller arası diyalog üzerine bir “çocuk sesi” modeli geliştirmeyi amaçlamıştır. Vaka çalışması ile yürütülen çalışmada, 11-18 yaş arası çocuklar ve gençlerle ilişkisel ses modeli üzerine 8 ay süren bir grup projesi çalışılmıştır. Sonuç olarak araştırmacı, katılım söylemlerinin çocukların ve yetişkinlerin karşılıklı ilişkilerini ve bağlılıklarını göz ardı ederek çocuğun özerk ve bağımsız bir birey oluşu fikrini aşırı vurgulayan modernist kişilik fikirlerine bir eleştiri olarak, özneler arası bir bilgi yaratma eylemi amacı ile modelini ortaya koymuştur. Uygulayıcılara “Bunu yapmak için çocuklarla nasıl bir iletişim kurmalıyız?” gibi soruları sormalarında, diyalog sürecine bireysel ve profesyonel anlamda bulunacakları katkıları derinlemesine düşünmelerinde, sesin ve diyalogun daha fazla tartışma ve münazara yapılarak yeniden değerlendirilmesinde, katılım uygulayıcılarının yansıtma süreçlerini destekleyen belirgin bir bakış açısı ortaya koymuştur

Tang (2021) “Gençlerin Demokratik Yönetişime Katılma Fırsatlarına İlişkin Algıları” isimli doktora tez çalışmasında, gençlerin seslerini duyurma, görüşlerini ifade etme ve şehir yönetimine katılma fırsatlarını nasıl algıladıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemiyle yürüttüğü çalışmada, New York’ta yaşayan 18-24 yaş arası gençlerle odak grup görüşmeleri ve bireysel görüşmeler yaparak, katılımcıların kendilerine sunulan fırsatları ne ölçüde anlamlı ve demokratik bulduklarını, gençlerin siyasi temsilini nasıl desteklediğini bulduklarını tartışmış ve incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, gençlerin 18 yaşından önce şehrin koşullarını şekillendirmede dinlenildiklerini ve duyulduklarını hissetmediklerini, talep ettikleri değişiklikler de yapılmayınca şehirde boğulduklarını hissettiklerine ulaşılmıştır. Gençlerin siyasi varlıklarını güçlendirmek ve güçlerini kolektifleştirmek amacıyla toplumsal hareketlere katılmayı önemsedikleri görülmüştür.

Bununla birlikte sosyal medyayı, kendilerini siyasi anlamda eğitmede, fikirlerinin ve siyasi aktörlüklerinin oluşumunda önemsedikleri görülmüştür.

Hardison (2020) “Erken Çocukluk Eğitimcilerinin Çocukların Anlamlı Katılımını Geliştirmek İçin Pedagojik Belgeleri Kullanımı: Niteliksel Bir Vaka Çalışması” isimli doktora tez çalışmasında, Reggio Emilia’den ilham alan erken çocukluk eğitimcilerinin, çocukların bakış açılarını anlamak ve katılımlarını artırmak için pedagojik belgeleri nasıl kullandıklarına ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Sosyal yapılandırmacılık, Reggio Emilia yaklaşımı ve katılım modelleri ile çerçevelenen çalışma, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki 13 erken çocukluk eğitimcisiinden toplanan anket verileri ile nitel vaka çalışması yürütülerek oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, erken çocukluk eğitimcilerinin çocukların öznel bakış açılarına değer verdiği, çocukların katılım hakkına ilişkin farklı görüşlere sahip olduğu; pedagojik belgeleri çocukların becerilerini değerlendirmede, öğrenme materyallerini zenginleştirmede, çocukların ilgi alanlarını keşfetmede kullandıkları bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmacılara ve uygulayıcılara öneri olarak katılım modellerinden Shier’in (2001) Katılım Yolları modeli yansıtıcı bir gelişim aracı olarak önerilmiş, eğitimcilere yönelik profesyonel gelişim hususunda pedagojik dokümantasyonun daha da fazla geliştirilmesi tavsiye edilmiştir.

Halling (2019) “Oynat, Öğren, Anlat: Üç Şehir Kütüphanesinin Çocuk Bölümlerine İlişkin Bir Vaka Çalışması” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, mekânsal ve sosyokültürel bir bakış açısıyla; kütüphane çalışanlarının çocukluğu, çocuk katılımını ve bu konularla ilgili olarak kendi profesyonel rollerini nasıl gördüklerini; kütüphanelerin modern çocuk bölümlerine yönelik olarak bina tasarımlarının çocukların bu odaları kullanımını nasıl etkilediğini, bu tasarımların doğurduğu sonuçları incelemeyi amaçlamıştır. Durum çalışması yöntemi ile yürütülen araştırmada İsveç ve İngiltere’de çocuklarla çalışan sekiz kütüphaneci ile görüşülmüş, veri toplama süreçlerinde üç gözlem altı görüşme yapılmıştır. İki ülkeye dair elde edilen ampirik veriler, tematik bir yaklaşımla analiz edilmiş, karşılaştırmalar yapılmış, veriler üzerine tartışılmıştır. Araştırma sonucunda, İngiltere’de çocuğa yönelik yaygın görüşün “gelişen” olduğu gözlenmiştir. İngiltere’de çocuğun “var” olarak görülmesinin, çocukların kendilerini güvende, mutlu ve eğlenceli hissetmesi ile bağlantılı olduğu yorumu yapılmıştır. Bununla birlikte, İsveçli kütüphanecilerin çocuk katılımı hakkına yönelik farkındalığı daha yüksek çıkmış olup çocukların kütüphanede gerçekleştirilen etkinliklerin planlanmasına katılımında aktif dahil olamadıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Fitzpatrick (2014) “Çocukların Algılarını ve Mahallelerindeki Yapılı Çevreleri Kullanımlarını İncelemek: Yeni Bir Katılımcı Haritalama Yaklaşımı” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, çocukların okul çevresine ilişkin algıları ve kullanımlarının, yapılı çevreye göre nasıl değiştiğini katılımcı bir metodoloji ile incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntemle oluşturulan vaka çalışması, Londra Ontario’daki üç ilkokulun çocuklarının liderliğinde, STEAM projesi kullanılarak, Hart’ın (1992) Katılım Merdiveni’ne göre yüksek basamaklarda katılım edilen Çocuklara Yönelik Algi Haritalaması (Child-Led Perception Mapping-CLPM) ve Coğrafi Bilgi Sistemi (Geographic Information System-GIS) analizi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, mahallelerindeki arazi kullanım türleri de dahil olmak üzere, yapılı çevrenin çocukların aktif olarak nereye ve nasıl seyahat etmek istedikleri ile ilgili tercihlerini etkilediği gözlenmiştir. Çocukların yön bulma yeteneklerinin dikkat çekici şekilde yüksek olduğu; çevrelerindeki unsurları kaçınma ve oyun bölgeleri, varış noktaları, seyahat edilen rotalar şeklinde bölümlere ayırarak rahatlıkla kategorize ettikleri görülmüştür. Buradan, çocuklara fırsatlar sunulduğunda aktif seyahatleri üzerine liderlik rolü oynayabilecekleri ve oynamaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Kullanılan CLPM ve GIS analizleri, yer ve birey arasındaki karşılıklı ilişki ve bu ilişkinin bireylerin mahallelerindeki seyahat etme seçimlerini nasıl etkilediği üzerine etkili bulunmuştur.

Crowley (2012) “Dinleyen Var mı? Çocukların Politika Oluşturmaya Katılımının Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında, çocukların ve gençlerin katılımının politika oluşturma üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Galler, Birleşik Krallık’ta bir gençlik forumu, okul konseyi ve uluslararası kalkınma bağlamında iki yerleşik katılım yapısı örneği olmak üzere dört ortamda incelediği tezde, çocukluğun sosyal inşasından yararlanarak politika yapıcılarının kamu hizmetlerini tasarlarırken, çocukların sesinin politika etkisine dönüşmesini sağlayan veya engelleyen faktörleri araştırmıştır. Nitel yöntemle yürütülen çalışmada, gözlem, yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeler ve doküman analizleri yapılarak boylamsal çoklu vaka tasarımı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Galler’de politika yapıcılarının çocuklara vatandaş ve tüketici kimlikleriyle ciddiye alınarak daha duyarlı olunmasının teşvikinin gerekliliği, çocuk forumlarının en iyi desteklenme şekillerine örnekler sunma, stratejik ve taktiksel olarak düşünerek daha geniş kurumsal bağlamlara ulaşma, yetişkinlerin ve kuruluşların çocukların katılımını kolaylaştırdığı ya da engellediği yollar üzerine düşünme hususlarında sonuçlara ulaşılmıştır.

Bates (2011) “Ciddi Oyun Tasarımına Öğrenci Katılımı” isimli doktora tez çalışmasında, katılımcı olarak çocukların, akranları tarafından kullanılacak ciddi oyunlar tasarlamak için

eğitmenleriyle birlikte nasıl kolaylaştırıcı olarak çalışabileceklerini araştırmayı ve ciddi eğitsel oyunları resmî eğitim ortamlarıyla bütünleştirme yöntemlerine katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Deneyisel yöntem kullanarak, ortaokul çocukları (11-16 yaş) ile keşif amaçlı saha çalışmaları yapmıştır. Hart'ın Merdiveni'nin (Hart's Ladder) sekizinci basamağını deneyisel çalışmasında kullanarak destekleyici roldeki yetişkinlerle birlikte ciddi oyun tasarım projesini kolaylaştırmanın yöntemlerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, katılım merdiveninin düzeylerine göre dördüncü ve altıncı düzey başka tasarım projelerle karşılaştırma yapılmış, katılım tasarım yaklaşımı eğitim denetimli serbestlik programı öğrencileri olan yetişkin suçlularla da denenmiş, öğrencilerin eğitsel eserlerindeki üretkenliklerinde etkili bir artış gözlenmemiştir. Hart'ın Merdiveni'nin altıncı basamağına uyumlu “tasarım ortakları” fikrinin daha işlevsel, ilgi çekici ve üretken bir tasarım süreci ve ürünleri ortaya çıkarabileceği önerilmiştir.

2.5.2. Yurt içinde yapılmış araştırmalar

Canbulut (2022) “Türkiye’de Çocuk Katılım Örnekleri Bağlamında Katılımın Çocuk Yurttaşlığı Üzerine Etkileri” isimli doktora tez çalışmasında, politik özne olarak çocukların toplumsal yaşamdaki varlığının önemini ortaya konulmasını amaçlamıştır. Aynı zamanda çocukların politikaya katılımları ile yurttaş olmaları arasındaki bağlantıyı irdelemiştir. Tezde, yapabilirlik yaklaşımının özellikle Robeyns bağlamında teorik arka planıyla çocukların yurttaşlıkları ve politikaya katılımı ele alınmış, dönüştürücü paradigmadan beslenen bir yakınsayan paralel karma yöntem araştırması yürütülmüştür. Araştırmada, İzmir Seferihisar Çocuk Belediyesi’ne giden ve gitmeyen, rastgele örnekleme seçilmiş toplam 116 çocuğa anket uygulanmıştır. Anketlerle paralel olarak, 3 grup altında belirlenmiş toplam 27 yetişkin ile yarı yapılandırılmış görüşmeler ve derinlemesine mülakatlar yapılmıştır. Yetişkinler; bakım verenler/ebeveynler, İzmir Seferihisar Çocuk Belediyesi çalışanları, İzmir Seferihisar Çocuk Belediyesi’ne çocukken giden yetişkinler grupları oluşturularak belirlenmiştir. Veri toplama süreci, verilerin analizi ile eş zamanlı yürütülmüştür. Bu aşamalarda ön görüşmeler gerçekleştirilmiş, çocuk meclisinde seçim gözlemi yapılmış, saha araştırması kapsamındaki anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların siyasal ve toplumsal katılımının bir arada ele alınmasının önemi, çocuğa dair bütün çevrelerin tüm koşullarının çocuğun siyasal

katılımı üzerindeki etkililiği, katılım örneği teşkil eden projelerin kamu politikalarına dönüştürülmesinin gerekliliği sonuçlarına ulaşılmıştır. Çocukluğun yetişkinliğe hazırlık süreci olarak görüldüğü anlayışın çocuk üzerindeki tahakkümü arttırdığı; çocukların politik özne olarak kabul edilmesinin ancak onları nesneleştiren toplumsal ilişkilerin çözülmesi ve yapabilirliklerinin artırılmasıyla sağlanabileceği ortaya konmuştur.

Bayraktaroğlu (2022) “İlkokul Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Çizgi Filmlerde Çocuk Katılımının İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, TRT Çocuk kanalında, ilkokul çocuklarına yönelik hazırlanan çizgi filmlerde çocuk katılımına yer verilme durumunu incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda betimsel tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmada, ölçüt örnekleme yoluyla belirlenen 10 çizgi film ve bu çizgi filmlere ait toplam 200 bölüm çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Çocuk Katılımını İnceleme Kontrol Listesi” (Akyol, 2019) kullanılmıştır. Video dokümanları incelenerek doküman analizi ile toplanan veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, incelenen çizgi filmlerde katılım türlerinden en fazla çocuk liderliğinde katılıma, katılım ortamlarından en fazla sosyal ortamlarda katılıma, katılım maddelerinden en fazla 13. maddeye, katılım niteliklerinden gönüllü, saygılı, ilgili niteliğine yer verildiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra eğitim kurumlarındaki danışmacı ve sosyal ortamlardaki çocuk liderliğinde katılım türlerinde anlamlı farklılık bulunup, diğer katılım türleri ile çizgi film konuları ve yılları arasında anlamlı bir farklılık görülememiştir.

Pekince (2022) “Katılım Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Programının Yürütücü İşlevler ve Üstbilişsel Becerilere Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında, katılım temelli erken çocukluk eğitim programının çocuklarda yürütücü işlevler ve üstbilişsel becerilerin gelişimine etkisini incelemeyi ve program sürecinde çocukların, araştırmacının, öğretmenlerin ve ailelerin katılım deneyimlerinin resmedilmesini amaçlamıştır. Araştırma, karma yöntem desenlerinden müdahale deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış ve bu katılımcılar bağımsız bir devlet anaokulunda öğrenim görmekte olan beş yaş çocukları, bu çocukların öğretmenleri ve anne-babaları olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nicel veri toplama araçlarında Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği (Koran, 2017), Bryce ve Whitebread (2012) tarafından geliştirilen ve Pekince ve Avcı (2021) tarafından uyarlanan Tren Rayı Görevi, Çalışma Belleği Ölçeği (Özgür-Yılmaz, 2016), Jacques ve Zelazo (2001) tarafından geliştirilen ve Şahin (2015) tarafından uyarlanan Nesne Seçiminde Esneklik Görevi, Okul Öncesi Çocukları için Önleyici Kontrol ve Duygu Düzenleme Görevi (Pekince, Şallı-İdare ve Avcı,

2021) kullanılmıştır. Nitel veri toplama araçları ise araştırmacı günlüğü, gözlem kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla alınan öğretmen ve ebeveyn görüşleridir. Nicel verilerin analizlerinde Mann-Whitney U testi, nitel verilerin analizinde içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çocuk katılımını içeren eğitim ortamlarının çocukların katılım deneyimlerini, yürütücü işlev ve üstbilişsel becerilerini desteklediği tespit edilmiş; bu programın ailelerin ve öğretmenlerin çocuk katılım anlayışlarını da desteklediği görülmüştür.

Kurt (2020) “Kentsel Politikaların Oluşturulmasında Çocukların Yeri: Antakya-Hatay'da Bir Uygulama” isimli doktora tez çalışmasında; mevcut kentsel yapılanmaların çocuklar açısından durumunu ortaya koymayı, kentsel planlama yapılırken çocukların ve taleplerinin dikkate alınma durumunu Hatay örneğinde açıklamayı ve bu var olan durumu çocukların gözünden değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, nicel ve nitel veri toplama araçlarını ve analizlerini bütüncül şekilde ele alan karma yöntem kullanılmıştır. Antakya’da çocukların kente aidiyet duygusunun, kentsel tasarıma katılma düzeyleri ölçüsünde ortaya konulması için küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 11-17 yaş arası 610 çocuğa anket uygulanmış; ayrıca resmî ve özel okullardan amaçlı örnekleme yöntemi ile birer grup öğrenci belirlenip toplam 12 öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Nicel veriler frekans analizi, ki-kare analizi, korelasyon-regresyon, eş zamanlı çoklu regresyon analizlerine tabi tutulmuş; nitel veriler ise betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların, fikirlerinin ve varlığının saygı ile dikkate alınma, katılım araçlarını ve yollarını tanıma, katılım hakları üzerine bilgilendirilme düzeyleri arttıkça kentsel politikaların oluşturulmasındaki etki düzeylerinin de arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna rağmen, çocukların bahsi geçen bu düzeyleri düşük çıkmış; çocuklar tarafından, ailelerinde veya okullarında görüşlerinin daha çok dikkate alındığı, kent yöneticileri ve kentin planlanmasındaki karar vericiler tarafından önemsenmedikleri, dikkate alınmadıkları paylaşılmıştır. Çocuk dostu kentleşme düzeyinin de çocukların etkisi ve yerini anlamlı şekilde arttığı gözlenmekle birlikte; çocukların bakış açılarına ve yapılan maddi çalışmalar üzerinden elde edilen bulgulara göre, kent yöneticilerinin ve diğer karar vericilerin çocukları ve çocuk sorunlarını içselleştirmedikleri bulgulanmıştır. Yürütülen bu tezin, dünya ve Türkiye literatüründen örnek uygulamaları Antakya-Hatay ölçeğinde değerlendirme ve öneri sunma potansiyeli hususunda önemi ortaya konmuştur.

Akar-Gençer (2019) “Çocukların Araştırma Süreçlerine Katılım Deneyimlerinin Geliştirilmesi: Çocuklarla Birlikte Araştırma” isimli doktora tez çalışmasında çocukların

araştırma süreçlerine katılım deneyimlerini geliştirmeyi ve çocukların araştırma süreçlerinde katılımcı bireyler olarak görülebileceği gerçeğini yansıtmayı amaçlamıştır. Karma yöntem desenlerinden iç içe geçmiş karma desende gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılarak seçilen bir anaokulunun 60-72 aylık çocuklarından oluşan aynı sınıftan 23 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın nitel veri toplama araçları doğrudan gözlem kaydı, video kayıtları, ses kayıtları, çocuk ve ebeveyn görüşmeleri, fotoğraflar, çocukların eserleri ve anekdot kayıtlarıdır. Nicel veri toplama araçları ise Çocuk Bilgi Formu, Samwori (1979) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanan Erken Öğrenme Becerileri Değerlendirme Aracı (Başaran, 2006; Tuncer ve Kandır, 2015), Özkan (2015) tarafından geliştirilen 60-72 Aylık Çocuklar için Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeğidir. Araştırma sonucunda, Katılım Deneyimleri, Araştırma Yapma Becerileri ve Katılımcı Araştırma Sürecine İlişkin Ebeveyn Görüşleri açısından incelenmiştir. Çocukların katılım deneyimleri, katılım düzeyi ve katılımın nitelikleri boyutunda incelenmiş; katılım düzeyi boyutunda üst düzey katılımı yansıttıkları; katılım nitelikleri boyutunda saygılı, gönüllü, ilgili, bilgilendirilmiş, kapsayıcı nitelikleri taşıdıkları görülmüştür. Araştırma yapma becerileri, epistemik merak, bilimsel süreç becerileri ve erken öğrenme becerileri boyutlarında incelenmiş; ilgi ve sebat kategorilerinde incelenen epistemik merak temasının araştırma yapma becerilerini doğuran niteliklere sahip olduğu, katılımcı araştırma sürecinin bilimsel süreç becerileri boyutunu ve erken öğrenme becerileri boyutundaki düşünme, dil ve sayı becerilerini desteklediği görülmüştür. Katılımcı araştırma sürecine ilişkin ebeveyn görüşlerinde 12 ebeveynin görüşleri, Çocuklara ve Ebeveynlere Katkı Olmak temalarında incelenmiş; sonuç olarak çocukların katılımcı araştırma süreçlerine dair deneyimlerinin, araştırma yapma becerilerine katkıda bulunduğunun sonucuna ulaşılmıştır.

Coşgun (2019) “Ebeveynlerin Çocuk Katılımı Hakkına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında ebeveynlerin çocuk katılımı hakkına yönelik görüşlerini incelemek amacıyla bir ölçek geliştirmeyi ve farklı demografik değişkenler üzerinden bir değerlendirme yapmayı amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 536 kadın ve 231 erkek olmak üzere toplam 767 ebeveyn oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan 3 alt boyuttan oluşan Çocuk Katılımı Ölçeğinin (ÇKÖ) boyutları “*katılımda manipülasyon*”, “*katılımda saygı duyma*” ve “*katılımda paydaş olma*” olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler, parametrik (tek yönlü varyans analizi ve t-testi) ve parametrik olmayan (Mann Whitney U) analiz türleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kadın ebeveynler erkek ebeveynlere göre *katılımda*

manipülasyon ve katılımda paydaş olma alt boyutlarında; evli katılımcılar boşanmış katılımcılara göre, eğitim durumu yüksek olanlar düşük olanlara göre, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olanlar düşük olanlara göre *katılımda manipülasyon* boyutunda yoğunlaşmıştır. Ayrıca çocuğu devlet okulunda okuyan ebeveynler özel okuldaki ebeveynlere göre, çocuğu üçüncü sınıfta okuyanlar diğer sınıf seviyelerine göre *katılımda saygı boyutunda* etkili olup yaşın katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Özdil (2019) “Ailede Çocuk Katılımı: Beşinci Sınıf Kızlarının Farkındalık ve Deneyimleri Üzerine Fenomenolojik Bir Araştırma” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, 5. Sınıfa devam etmekte olan kız öğrencilerin aile içerisindeki katılımlarına dair algılarını, farkındalıklarını ve deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden olgubilime başvurulmuş araştırmacının çalışma grubunu, İstanbul ilinde bir İmam-Hatip ortaokulunda öğrenim görmekte olan 10 kız öğrenci ve öğrencilerin anneleri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri bireysel mülakatlar, odak grup görüşmeleri ve günlükler aracılığıyla toplanmış; verilerin analizinde bulgular altı ana temada sunularak betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ailelerin çoğunlukla değişen aile yapısı özellikleri gösterdiği görülmüştür. Bu aile yapısında; çocukların örgün eğitim kalitesinin önemsendiği ve okul dışı etkinliklerde yönlendirmelerle destek bulunduğu, çocuklarla açık iletişim kurma ve müzakereler etmeye açık olunan, çocuklara özel ilgi ve destek gösterilen, aile içinde yakın ilişkiler ve sıcak bir atmosferin görüldüğü eğilimler bulunmaktadır. Ancak yine bu ailelerde, çocuklara kendi hayatlarını ilgilendiren konularda karar vermede katılımcı ailelere göre daha az özerklik verme eğiliminde bulunulması, asimetrik aile rollerinin ev içinde hiyerarşik bir yapı oluşturması, aşırı korumacı ve çocuklaştırmacı tavırların hâkimiyeti görülmektedir.

Urfalıoğlu (2019) “Demokratik Tutum Bağlamında Çocukların Katılım Hakkının Gerçekleşme Düzeyi: Karşılaştırmalı Durum Araştırması” isimli yüksek lisans tez çalışmasında demokratik tutumun yüksek ve düşük olduğu sınıflarda çocukların katılım hakkının gerçekleşme düzeyini, bu sürece eşlik eden demokratik bağlamı ve katılım hakkının gerçekleşmesine yön veren öğretmen inanç ve düşüncelerini incelemeyi amaçlamıştır. Çoklu durum araştırmalarından karşılaştırmalı durum araştırması ile desenlenen araştırmanın verileri, gözlem ve görüşmeler ile elde edilmiş, içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu tipik durum örneklemesiyle seçilmiş bir ilkokulun dördüncü sınıf öğrencilerinden, aykırı durum

örnekleme ile demokratik tutumun yüksek ve düşük olarak belirlendiği iki sınıf oluşturmuştur. Araştırma sürecinde her sınıfta 80 saat olmak üzere 160 saat gözlem yapılmış, gözlem süreci tamamlandıktan sonra her sınıftan 8'er öğrenci olmak üzere 16 öğrenciyle ve öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak Demokratik Tutum Ölçeği (Erbil ve Kocabaş, 2017), Öğretmenlerin Demokratik Tutum Ölçeği (Gözütok, 1995), yapılandırılmamış gözlem (kamera kayıtları), öğretmenler ve öğrenciler için görüşme formları kullanılmıştır. Verilerin analizinde çocukların katılım hakkı düzeylerini belirlemek için hem içerik analizi hem betimsel analiz kullanılmış, demokratik bağlam ile öğretmenlerin inanç ve düşüncelerinin belirlenmesinde de içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların katılım hakkı düzeyi ile ilgili biri yasal düzenleme kaynaklı olmak üzere 12 farklı düzenleme belirlenmiştir. Demokratik tutumun yüksek ve düşük olduğu sınıflarda katılım hakkının gerçekleşme düzeyi farklılaşmıştır. Çocukların katılım hakkının gerçekleşme düzeyi, sınıfta çocukların katılım hakkını gerçekleştirmeye yönelik yapılan düzenleme sayısı ve katılım hakkına eşlik eden demokratik bağlam sonuçları, demokratik tutumun yüksek olduğu sınıfların lehine sonuçlanmıştır. Öğretmen inanç ve düşünceleri demokratik tutumun yüksek ve düşük olduğu sınıflarda farklılaşmış, çocukların katılım hakkının gerçekleşmesinde öğretmenlerin rolünün büyük bir etken olduğu tespit edilmiştir.

Tanka (2018) "Ortaokul ve Liselerde Okul Meclislerinde Görev Alan Öğrencilerin Okullardaki Karar Verme Süreçlerine Katılımlarının İncelenmesi (Çanakkale Örneği)" isimli yüksek lisans tez çalışmasında ortaokul ve lise öğrencilerinin okullarda kendilerini ilgilendiren konularda alınan kararlara ne düzeyde katıldıklarını ve ne düzeyde katılmaya istekli olduklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel paradigma ile yürütülen araştırmada tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen, okul meclislerinde görev alan 259 ortaokul ve lise öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Lipham, Dunstan ve Rankin (1981) tarafından "Decision Involvement Analysis" ismiyle geliştirilen, Açıkgoz (1984) tarafından Türkçeye "Karara Katılma Anketi" olarak uyarlanan ve Özcan'ın (2010) sadeleştirerek yeniden düzenlediği anket formu kullanılmış, toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler hem öğretim hem yönetim ile ilgili konulardaki kararlara istediklerinden daha düşük düzeyde katılım göstermişlerdir. Karara katılma ve katılma isteme durumlarında okul meclisinde görev almış olma ve kardeş sayısı faktörlerinin etkili olmadığı görülmüştür. Karara katılma ve katılma isteme durumu, cinsiyete göre yapılan analizde kız öğrencilerde, sınıf düzeyine göre alt sınıf seviyelerinde öğrencilerde,

eğitim gördükleri okul türüne göre ortaokul öğrencilerinde yoğunlaşmıştır. Sonuç olarak karara katılma ve karara katılmayı isteme arasında hem öğretimsel hem de yönetsel karar konularında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Akyol (2017) “Mozaik ve Proje Yaklaşımlarına Dayalı Eğitimin Çocukların Katılım Düzeylerine Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında mozaik ve proje yaklaşımlarına dayalı eğitimin çocukların katılım düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem desenlerinden açılımlayıcı sıralı desenin kullanıldığı araştırmanın; nicel aşamasında ön test son test kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen, nitel aşamasında durum çalışması kullanılmıştır. Nicel aşamanın örneklemini 24’ü deney 1 grubu, 26’sı deney 2 grubu, 24’ü kontrol grubu olmak üzere 74 çocuk oluşturmuş; nitel aşamanın çalışma grubunda deney 1 ve deney 2 gruplarında bulunan toplam 50 öğrenci ile deney 1 ve deney 2 gruplarının okul öncesi öğretmenleri yer almıştır. Mozaik ve proje yaklaşımlarına dayalı 10 haftalık eğitim programı uygulanan çalışmada veri toplama araçları olarak; genel bilgi formu, Leuven Küçük Çocuklar için Katılım Ölçeği (Laevers, 1994), araştırmacı tarafından hazırlanan Çocuk Görüşme Formu ve Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H testleri, nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılarak veriler çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, proje yaklaşımına dayalı eğitim programının deney 1 grubundaki çocukların, mozaik yaklaşımına dayalı eğitim programının deney 2 grubundaki çocukların katılım düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra deney grubu öğrencilerinin karar verme süreçlerinde öğretmen otoritesine bağlı oldukları ve süreçlere katılımının sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğretmenlerinin mozaik ve proje yaklaşımına dayalı eğitim programlarına dair görüşleri de bu eğitim programlarının çocukların katılım düzeyleri ve ilgi sürelerinde etkili olduğu yönünde paylaşılmıştır.

Çelik (2017) “Çocuk Katımlı Eğitim Programının 60-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında Çocuk Katımlı Eğitim Programı’nın 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Shier’in (2001) beş katılım düzeyi referans alınarak eğitim programı oluşturulmuş ve programın etkileri incelenmiştir. Araştırmada deneysel araştırma türlerinden “ön test – son test kontrol gruplu seçkisiz desen” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul’da bir üniversiteye bağlı bulunan bir anaokulunda eğitim gören 14’ü deney grubu 14’ü kontrol grubundan olmak üzere 28 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak demografik bilgi formu ve

Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson (2007) tarafından geliştirilen ve Fındık-Tarıbuyurdu (2012) tarafından Türkçe literatüre uyarlanan “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizlerinde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ön test ve son test puanları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı farklılıklar görülmüş, kontrol grubunun puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Çocuk Katılımlı Eğitim Programı’nın 60-72 aylık okul öncesi çocuklarının öz düzenlemesi becerisi üzerinde anlamlı etkileri olduğu yargısına varılmıştır. Katılım hakkı üzerine çalışan araştırmacılara; çocuk katılımlı programların başka hangi becerilere etki edebileceğine veya bu araştırmada kullanılan doğa ve oyun temalı projelerden farklı olarak başka temalarda nasıl proje ve etkinlikler yapılabileceğine yönelik araştırmalar yapılması gibi önerilerde bulunulmuştur. Uygulayıcılara ise, eğitim programlarının katılım hakkının gözetilerek hazırlanması, katılım deneyimlerini artırma hususunda farklı kuruluşlar ile iş birliği kurularak projeler düzenlenmesi önerilmiştir.

Kılıç (2017) “İlkokullarda Çocukların Katılım Hakkının Gerçekleşme Düzeyi: Bir Durum Araştırması” isimli yüksek lisans tez çalışmasında çocuk hakları bakımından yüksek nitelikte bir ilkokulda çocukların katılım hakkının gerçekleştirilme düzeyini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda durum çalışması olarak desenlenen araştırmada, veri toplama araçları olarak Çocuk Hakları Temelli Okul Ölçeği (Öztürk ve Doğanay, 2017), yapılandırılmamış gözlem (kamera kayıtları), görüşme formları, çocukların katılımının amaçlandığı komisyonlara ilişkin yazılı dokümanların analizi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kritik durum örnekleme ile belirlenen bir ilkokul oluşturmuştur. İki aşamada yapılan veri analizinde ilk aşamada, çocukların karar ve planlama sürecine katılımının sağlandığı durumları belirlemek üzere gözlem ve görüşme verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir. Belirlenen bu durumlarda çocukların katılım hakkının gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi için ikinci aşamada, Shier’in (2001) katılım modeli referans alınarak betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların katılım hakkının gerçekleşme düzeyi ile ilgili üçü yasal kaynaklı olmak üzere 15 farklı düzenleme tespit edilmiştir. Bunlardan yasal düzenlemelerden kaynaklı sosyal etkinlikler düzenleme kuruluna ve rehberlik komisyonuna çocukların katılımının sağlanamadığı, okul öğrenci meclisine katılımların da doğrudan gerçekleştirilemediği yönünde olmuştur. Yasal düzenlemeler dışındaki durumlarda da katılım hakkı gerçekleşme durumu sınıf bazlı

değişiklikler göstermiş, çocukların okul düzeyinde planlama ve karar sürecine katılımında sınırlı uygulamalara rastlanmıştır.

Koran (2017) “Sınıflarda Katılım Hakkı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Katılımını Desteklemeye Yönelik Anlayışları ve Geliştirilmesi” isimli doktora tez çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin ve çocukların eğitim ortamlarında katılım hakkı ile ilgili anlayışlarını değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi, öğretmenlerin ve çocukların katılımı konusundaki anlayışlarını keşfetmeyi ve öğretmenlerin anlayışlarını geliştirmeye yönelik hazırlanacak olan eğitim programının etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem desenlerinden eşzamanlı iç içe karma yöntem deseninde gerçekleştirilen araştırmada Çocuk Katılımı Eğitim Programı hazırlanmış ve kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılan 167 okul öncesi öğretmeni ve 221 çocuktan veri toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarında araştırmacı tarafından hazırlanan Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği (Koran ve Avcı, 2017), Çocuk Özelliklerini Değerlendirme Envanteri (Kunt-Bulut ve Avcı, 2016), kişisel bilgi formu ve odak grup görüşmesi kullanılmış; veri setlerinde nicel ve nitel analizler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumunun yetersiz çocuk anlayışı üzerinde etkili olduğu, mesleki deneyimlerine göre yetersiz ve yüceltilmiş çocukluk anlayışlarının farklılaştığı, katılım hakkı anlayışları ile katılımcı çocuk anlayışları arasında zayıf bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Serbest (2015) “9-13 Yaş Çocuklarının Dinlenme, Serbest Zaman Geçirme, Oyun ve Eğlence Faaliyetlerine Katılma Haklarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında İzmir ilinde bulunan 9-13 yaş çocuklarının dinlenme, serbest zaman geçirme, yaşlarına uygun oyun ve eğlence faaliyetlerine katılma haklarına ilişkin sorun ve isteklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma türlerinden temellendirilmiş kuram deseni ile yürütülen araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme ile belirlenen 40 çocuk oluşturmaktadır. 15 açık uçlu sorudan oluşan bire bir görüşmelerle elde edilen veriler, içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çocukların, ÇHS’nin 31. maddesini içeren oyun ve eğlence faaliyetlerine katılma ile dinlenme ve serbest zaman geçirme haklarını en sık olarak teknolojik aletlerle vakit geçirerek ve oyun oynayarak kullandıkları görülmüştür. Çocukların çoğu bu haklarını kullanmadığını ifade edip sıklıkla gerekçe olarak derslerini ve ailelerinin izin vermemesi ya da bu haklarına karışmalarını sunmuşlardır. Aynı şekilde çocukların ailelerinden beklentilerinin, isteklerine karışmamaları ve izin vermeleri yönünde olduğu, ailelerinin

çocuklara yeterli özgürlük tanımadığı ve bu haklarının çoğunlukla anne babalarının yönlendirmesinde olduğu paylaşılmıştır. Devlet büyüklerinden isteklerine bakıldığında oyun alanı ve dinlenme alanı beklentilerinde bulunmuş, belirttikleri oyun ve dinlenme alanları daha çok dış mekâna yönelik olarak paylaşılmıştır. Öğretmenlerinden beklentileri ise sıklıkla daha az ödev verilmesi, ders yoğunluğunun azaltılması, derslerin daha eğlenceli işlenmesi yönünde olmuştur.

Merey (2012a) “Türkiye ve ABD'deki Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Çocukların Katılım Haklarına Yer Verilme Düzeyinin Karşılaştırılması” isimli doktora tez çalışmasında, Türkiye ve ABD’deki ilköğretim okullarında okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarında, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin çocuklara tanıdığı katılım haklarına yer verilme düzeyini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma durum çalışması modelinde yürütülmüş, tüm sosyal bilgiler ders materyalleri araştırmanın evrenini ve örneklemi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmış, toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz ünitesinde “Çocukların Katılım Hakkı” başlığı altında “*Çocuğun Aile Ortamına Katılımı*”, “*Çocuğun Okul Ortamına Katılımı*”, “*Çocuğun Genel (Ülke) Politikaya Katılımı*”, “*Çocuğun Medyaya Katılımı*”, “*Çocuğun Çevrenin Korunmasına ve Sürdürülebilir Kalkınmaya Katılımı*”, “*Çocuğun Sağlık Ortamına Katılımı*”, “*Çocuğun Yargı Ortamına Katılımı*” ve “*Çocuğun Topluma Katılımı*” ana kategorilerinde incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarında katılım hakkının toplam sıklığı 1611, ABD sosyal bilgiler ders kitaplarında 554 olarak tespit edilmiştir. Katılım hakkının sosyal bilgiler ders kitaplarına dağılımı incelendiğinde alt kategorilerde “*hazırlık soruları*” ve “*değerlendirme soruları*” Türkiye ders kitaplarında yetersiz miktarda görülmüş, ABD ders kitaplarında ise hiç rastlanmamıştır. Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarında *çocuğun yargı ortamına katılımına* yer verilmemiş; *aile ortamına*, *genel politikaya*, *sağlık ve yargı ortamına katılımı* da yetersiz miktarda yer bulmuştur. ABD sosyal bilgiler ders kitaplarında *okul ortamına* ve *topluma katılım* dışında herhangi bir bulguya ulaşılmamış, *aile ortamına* ve *genel politikaya katılım hakkı* ile ilgili yetersiz miktarda ifade tespit edilmiştir. ABD sosyal bilgiler eğitiminde çocuk katılımı hakkı ile ilgili ifadeler BM Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin çocuklara tanıdığı katılım haklarının bir gereği olarak değil, ABD okullarında katılımcı demokratik vatandaşlık eğitimi hedeflenerek sağlanmıştır.

Tandoğan (2011) “İstanbul'da Çocuk Dostu Kent için Açık Alanların Planlama, Tasarım ve Yönetim İlkelerinin Oluşturulması” isimli doktora tez çalışmasında, kentin çocuk için daha

yaşanır hale getirilmesi, kentsel mekânda çocuk dostu bir çevrenin oluşturulması için açık alanlar ile ilgili olarak planlama, tasarım ve yönetim açısından gerekli olan kriter ve nitelikleri, İstanbul’u Çocuk Dostu Kent açısından irdeleyerek araştırmayı amaçlamıştır. İstanbul’un farklı üç yerleşim alanında yürütülen çalışmanın verileri, ebeveynler ve 5-14 yaş arası çocuklar ile yapılan anket çalışmaları ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, niceliksel ve niteliksel olarak standartların altında kalan açık alan ve çocuk oyun alanlarının, farklı yaş gruplarının istek ve gereksinimlerine cevap vermeyen, doğal ve yapısal peyzaj unsurları açısından yoksun, çocuğun doğa ile iletişime geçmesine engel, trafik ve insan kaynaklı güvenlik unsurları nedeni ile ebeveynlere bağımlı olduğu bulgularına ulaşılmıştır. İstanbul’un “Çocuk Dostu Kent” açısından irdelenmesinde, bu bulgular ışığında; sokaklar, oyun alanları, okul bahçeleri, ev-okul-çocuk oyun alanları arasında güvenli rotalar oluşturulması ile ilgili tasarım, planlama, yönetim ilkelerinin boyutlarında öneriler sunulmuştur. Tüm mekânların oluşturulmasında çocuk katılımı ilkeleri işe koşularak çalışmaların yürütülmesi önemle sunulmuştur.

Aslan (2010) “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Dış Mekân Tasarımında Çocukların Beklentilerinin Belirlenmesi” isimli doktora tez çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında 5 ve 6 yaş grubu çocuklarının dış mekândan beklentilerinin çocuk katılımı temelli bir anlayışla belirlenmesini amaçlamıştır. Nicel yöntemle yürütülen çalışma, Ankara İli Çankaya ilçesindeki üç okul öncesi eğitim kurumundan 32 okul öncesi öğretmeni ve 236 öğrencinin beklentilerini anket çalışması ile belirlemeyi hedeflemiştir. Anket formlarından elde edilen veriler, SPSS programında ki-kare testi uygulanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların okulun dış mekânından fiziksel beklentilerinde doğal, hareketli, düzenli, renkli, açık alanları tercih ettikleri; farklı türde ağaçların, çalılarının, çiçeklerin, yeşil alanlara kıyasla renkli bitkilerin, kapalı alanlara kıyasla açık ve ferah alanların bir arada olduğu; çevreleme elemanı olarak resimli duvarlar, kırmızı renkli objeler, çim zeminler istedikleri; gölgelik olarak gölge yapan ağaçları, sanata dayalı olarak açık alanda kurulacak müzik bahçesini ve sulu oyun elemanlarını görmek istedikleri; oturma birimlerinde grup halinde zaman geçirebilecekleri ahşap oturma grupları, dramatik oyun alanı, kum havuzunu; spor alanı olarak yüzme havuzu ve spor aletlerini tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenler ise dış mekânları oyuna, doğa gözlemine, eğitime yönelik faaliyetlerde kullandıkları, sağlık ve emniyete dair güvenlik önlemleri artırılarak okul dış mekân tasarımlarının daha da geliştirilip zenginleştirilmesi, müfredat gereksinimlerinin okul dışı alanlara yönelmesi,

öğretmenlerin bu uygulamalarla ilgili hâkimiyetinin artırılması görüş ve önerilerinde bulunmuşlardır.

Özyıldırım (2007) “Ankara İli İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Katılım Hakkını Kullanma Durumlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” isimli yüksek lisans tez çalışmasında Ankara İli Belediyesi sınırları içinde resmî ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim okulu öğrencilerinin okuldaki katılım hakkını kullanma durumlarına ve bu hakkın kullanımının engellerine ilişkin görüşlerini saptamayı amaçlamıştır. Tarama modeli kullanılarak yürütülen araştırmanın örneklemini 358 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından oluşturulan “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Katılım Hakkını Kullanma Durumlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Ölçeği” araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmış, elde edilen veriler SPSS programında betimsel istatistiklerle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin katılım hakkını kullanma boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde mesleki kıdem, sınıf mevcudu, okul mevcudu ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik-kültürel çevre değişkenlerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Katılım hakkının kullanımının engelleri boyutunda ise öğretmenlerin görüşleri okul mevcudu ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik-kültürel çevre değişkenlerinde farklılaşmıştır. Öğrenci mevcutlarının ortalama sayılara sahip olduğu ve üst sosyo-ekonomik-kültürel çevreden okullar, katılım hakkının daha fazla kullanıldığı çevreler olarak saptanmıştır.

İlgili araştırmalar katılım hakkı ile ilgili çalışmaların güçlenerek ve artarak ilerlediğini sergilemektedir. Araştırmalar yöntemsel bakımdan incelendiğinde yurt dışı araştırmalarda nitel paradigma ile yürütülen durum çalışmalarına sıklıkla rastlanmıştır. Bu araştırmalarda veri toplamada en çok bireysel görüşme ve odak grup tekniklerine başvurulduğu görülmüştür. Yurt içi araştırmalarda ise farklı bir tavır gözlenmiştir. Bu araştırmalar çoğunlukla nicel paradigmalardan karma yöntem araştırmalarıyla oluşturulmuştur. En fazla kullanılan veri toplama teknikleri ölçek ve anketler olmuştur. Nitel yurt içi araştırmalarda ise yöntemsel açıdan durum çalışmalarına, veri toplama tekniği bakımından görüşme ve doküman inceleme tekniklerine daha çok başvurulduğu görülmüştür. Araştırma örneklemi irdelendiğinde ise yaş grubu olarak yurt dışı araştırmalarda çoğunlukla ortaokul ve lise öğrencileriyle, yurt içi araştırmalarda okul öncesi öğrencileri ve öğretmenleriyle çalışıldığı gözlenmiştir. Bu araştırmalardan elde edilen bilgiler sentezlendiğinde, ilkököl çocuklarıyla katılım hakkı üzerine derinlikli bir çalışma yürütmek anlamlı bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik, araştırmada etiğe uygunluk ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma modeli

İlkokul öğrencilerinin çocuk katılımı farkındalıklarını belirlemeye odaklanan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Nitel araştırmaların en belirleyici özelliklerinden biri, belirli vakaların yoğun bir şekilde incelenmesi yoluyla insan deneyimlerine ilişkin zengin ve bağlamsallaştırılmış bir kavrayış sağlamayı (Polit ve Beck, 2010, s. 1452) ve alıntılarda saklı olan temaları ortaya çıkarmayı amaçlamasıdır (Demirkasımoğlu, 2021, s. 233). Nitel araştırmacılar, sosyal eylemin yerleşik biçimini, içeriğini ve deneyimini matematiksel veya diğer biçimsel dönüşümlere bağımlı kılmak yerine onu korumaya ve analiz etmeye çalışmaktadırlar (Lindlof ve Taylor, 2002, s. 18). Dolayısıyla, araştırma problemi ve alt soruları göz önünde bulundurulduğunda nitel durum çalışmasının mevcut araştırma için en uygun model olduğu söylenebilir. Nitel durum çalışması; bir birey, bir kurum, bir grup, bir ortam gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkan; en temel özelliğinin bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasını içeren; çalışmaya konu olan olay ya da ortamların bütüncül yorumuna ulaşmayı hedefleyen; duruma ilişkin etkenlerin durumla nasıl bir etkileşime girdiğine odaklanan bir araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 70). Bu bağlamda araştırma kapsamındaki çalışma grubunun, çocuğun katılım hakkına dair farkındalığının derinlikli, işlevsel, gerçekçi verilerle analiz edilmesi yoluna gidilmiştir.

3.2. Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Fatih ilçesinde bulunan düşük sosyoekonomik düzey (DSED) ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki (YSED) resmî ilkokullara giden ve 4. sınıfa devam etmekte olan 50 ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. SED'e göre 25 DSED'de ve 25 YSED'de öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları ise toplam 28 kız ve 22 erkek öğrenci olmuştur. Araştırmada çalışma grubunun seçimi amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle yapılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına bağlı olarak belli ölçütlere sahip olan bir veya daha özel durumlarda çalışılmak istendiğinde, bilgi yönünden zengin durumların belirlenerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 92). Ölçüt örnekleme yöntemi ise araştırmacı tarafından oluşturulmuş veya daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılarak önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması şeklinde ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 120).

Araştırma okullarının seçiminde farklı SED'deki semtlerin belirlenmesi, okul çevrelerinin incelenmesi, okul imkânlarının ve eğitim ortamlarının farklı olması, okul büyüklüklerinin birbirine yakın ilkokullar olması dikkate alınmıştır. Araştırma alanı ve örnekleme için hangi alanların seçileceği konusunda göstergeler çerçevesinde bir sınırlamaya gidilmiştir. Bu sınırlandırmayı netleştirmek üzere ilçe milli eğitim müdürlüğü temel eğitim şube müdürünün ve okul müdürlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Aynı zamanda araştırma okulları belirlenmeden önce, aynı göstergeler takip edilerek araştırmacı tarafından bu okullar ve çevrelerinde gözlemler yapılmıştır. Araştırmanın il milli eğitim müdürlüğü izinleri alınmadan önce ise araştırma yapılması düşünülen okulların müdürlüklerine dilekçe yazılmış (Ek 1), teze ve tezin kapsamına dair kısa toplantılar yapılarak belgeler sunulmuş, okul müdürlüklerinin olurları mail ile alınmıştır (Ek 2 ve Ek 3).

Katılımcı öğrencilerin seçiminde, iki ilkokulun da 4. sınıf şubelerinin sınıf öğretmenleriyle görüşülmüştür. Sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı, kapsamı ve öğrencilerin SED'lerini belirlemede gözetecekleri faktörler hakkında bire bir ve grup halinde kısa toplantılar yapılmıştır. İki okulun da bütün 4. sınıf öğretmenleri araştırmaya katılmaya gönüllü olmuştur. DSED'deki ilkokulun öğretmenlerinden sınıflarında yer alan DSED, YSED'deki ilkokulun öğretmenlerinden sınıflarında yer alan YSED öğrencileri listelemeleri istenmiştir.

Sınıf öğretmenleri öğrenci ailelerinin gelir durumu, eğitim durumu, kendilerine ait evi olup olmaması, evlerinin ısıtma sistemleri, çocuğa ait bir odanın olması durumu, yaşadığı sosyal çevrenin özellikleri, toplum içerisindeki statüsü, çocuklarını okul dışı eğitsel ve sosyal kurslara veya kulüplere gönderme durumlarını gözeterek öğrencilerin bulundukları SED üzerine öngörülerini oluşturmuştur. Aynı zamanda verilerin geçerliğini korumak amacıyla bu öğrencilerin Türk olma, kendini belli bir düzeyde ifade edebilme ve özel eğitim öğrencisi olmama özelliklerini sağlamaları istenmiştir. Okulların bütün 4. sınıf şubelerinden eşit bir dağılımda katılımcı talep edilmiş, sınıf öğretmenlerinin istenen özelliklere göre kendi sınıflarından tavsiye ettiği öğrenciler listelenmiştir. Listelenen öğrencilerin ailelerine bilgilendirilmiş gönüllü onam formları (Ek 4) gönderilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrenciler ile araştırma yürütülmüştür.

Nitel sorgulamalarda, örneklem büyüklüğü yoğun, zengin verileri ortaya çıkarmayı zorlaştıracak kadar büyük olmamalıdır (Onwuegbuzie ve Leech, 2007, s. 242). Sayılardan ziyade, amaçlı olarak seçilmiş az sayıda katılımcının (30-50 arası gibi) deneyimlerine odaklanılmaktadır (Demirkasımoğlu, 2021, s. 233). Çalışma grubunun sayısının belirlenmesinde, öğrencilerin bulunduğu SED'leri hariç diğer demografik bilgilerinin göz ardı edilmesi göz önünde bulundurulmuş, maksimum öğrenci sayısına ulaşılması hedeflenmiştir. Öğrencilerin seçiminde, kız ve erkek öğrenci sayısının dengeli sayılarla seçilmesine özen gösterilmiştir. Çalışma grubuna ait özellikler Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te paylaşılmıştır. Araştırmanın DSED'deki öğrencilerden oluşan çalışma grubunun cinsiyetlere göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1

DSED'deki Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kız	17	68
Erkek	8	32
Toplam	25	100

Tablo 1 incelendiğinde DSED’deki ilkokul öğrencilerinden oluşan çalışma grubunun 17’si (%68) kız öğrenci iken, 8’inin (%32) erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Araştırmanın YSED’deki öğrencilerden oluşan çalışma grubunun cinsiyetlere göre dağılımı ise:

Tablo 2

YSED’deki Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubunun Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kız	11	44
Erkek	14	56
Toplam	25	100

Tablo 2 incelendiğinde YSED’deki ilkokul öğrencilerinden oluşan çalışma grubunun 11’i (%44) kız öğrenci iken, 14’ünün (%56) erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Araştırmada DSED ve YSED’deki ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinden oluşan toplam çalışma grubunun ilkokullara dağılımı:

Tablo 3

İlkokul Öğrencilerinin Bulunduğu Okulların Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Dağılımları

Okulun Adı	n	%
A İlkokulu (DSED)	25	50
B İlkokulu (YSED)	25	50
Toplam	50	100

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 25’inin (%50) DSED, 25’inin (%50) YSED’deki okullarda öğrenim gören öğrenci olmak üzere toplam 50 ilkokul öğrencisi ile çalışıldığı Tablo 3’te görülmektedir.

3.3. Veri toplama aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen dört örnek olaydan oluşan Çocuk Katılımı Farkındalık Formu kullanılmıştır. Bu form, ilkokul öğrencilerinin, örnek olaylarda bulunacakları katılım tercihleri ve katılım tercihlerinin gerekçeleri üzerinden katılım hakkı farkındalıklarını incelemek amacıyla kurgulanmıştır. Veri toplama aracının geliştirilme sürecinde; araştırmacı ve bir sınıf eğitimi alan uzmanı tarafından 10 aylık bir çalışma sürecinde 7 farklı form türünde çalışılmıştır. Sürecin başlangıcında her bir örnek olayın, katılım merdiveninin ilgili basamağını yansıttığı 8 yapılandırılmış örnek olaydan oluşan açık uçlu bir form yazılmıştır. Forma alternatif olarak farklı soru tiplerinin ve farklı uzunluktaki metinlerin kullanıldığı iki form daha yazılıp toplam 24 örnek olay kurgulanmış, bir problem havuzu oluşturulmuştur. Süreç boyunca belli aralıklarla yürütülen pilot uygulamalar ve kademeli denemelerin devamında form, yapılandırılmamış örnek olayların katılımcılara sunulacak seçenekler üzerinden yapılandırılacağı bir formata dönüştürülmüştür. Aynı zamanda bu kararla; katılım merdiveninin basamak sayısı fazla olması, ilkokul öğrencilerinin dikkat süresinin gözetilmesi ve veri toplama sürecinin zaman yönünden ekonomikliği konuları gözetilerek örnek olay sayısı ve metin uzunlukları azaltılmıştır. Metinlerin uzunluğu, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dakikada ortalama okuduğu kelime sayısına ve seçenek sayısı fazla verilmiş olan örnek olayların uzunluğunun artırılmamasına önem verilerek ortalama 70 kelime olarak belirlenmiştir.

Araştırma probleminde genel bir katılım hakkı ifadesi kullanılması dolayısıyla, örnek olayların kapsadığı konu içeriklerinin farklı katılım yollarını temsil etmesi önemsenmiştir. Bu bağlamda ölçme aracında örneklendirilecek katılım yollarının belirlenmesinde, ÇHK tarafından sunulan (UNICEF, 2017), katılım haklarının uygulanma ortamları referans alınmıştır. Formda *aile ortamında katılım, okul ortamında katılım, yerel hizmetlerde katılım, çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım* ortamları kullanılarak her bir katılım ortamı için bir örnek olay oluşturulmuştur. Bu katılım ortamları seçilirken çocuğun gündelik yaşamının içinde olabilecek ve güncel problem durumlarını yansıtabilecek temel katılım ortamları olmaları ölçüt alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunda bulunan katılımcılara bulunacakları katılım tercihleri için sekiz seçenek sunulmuştur. Bu seçeneklerin oluşturulmasında Roger Hart'ın (1992) sekiz basamaklı Katılım Merdiveni referans alınmıştır. Burada her bir seçenek, merdivenin bir

basamağını temsil edecek şekilde tasarlanmıştır. Seçeneklerin yazımında katılım merdivenine bağlı kalınan, yönlendirme içermeyen, net, yansız ifadeler kullanılmıştır. Aynı zamanda merdivenin üst basamaklarına çıkıldıkça kademeli olarak artan katılım derecelerine uyumlu olarak, seçeneklerdeki cümlelerin içeriğindeki ortak ifadeler aynı düzende tekrar edilmiştir. Katılımcıları yönlendirmemek adına, seçeneklerin sıralanmasında, merdivenin basamakları karma verilmiş, farklı örnek olaylarda farklı sıralamalar gözetilmiştir. Örnek olaylarda ortak bir soru kalıbı kullanılmış, “*Sence ... ile ilgili karar aşağıdaki maddelerden hangisine göre alınmalıdır?*” ve “*Bu seçeneği neden seçtiğini açıklar mısın?*” soruları sorulmuştur. Ayrıca bütün örnek olaylarda, seçenekler okunmadan önce eklenen “*Bence*” ifadesi ile katılımcılardan, içtenlikle tamamen kendi bakış açıları ve anlayışlarını yansıtma beklentisiyle beklenildiği yansıtılmıştır.

Araştırma formu oluşturulduğunda, uygulama okulları dışında olan, düşük-orta düzey sosyoekonomik seviyeden bir ilkokulun 4. sınıf öğrencilerinden 10 öğrenci ile son pilot uygulamalar yapılmıştır. Görüşmeler sonrasında formda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşüne başvurularak sınıf eğitimi alanında iki alan uzmanı, Türkçe alanında bir dil uzmanı ve üç sınıf öğretmenin görüşleri alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda formda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Böylelikle veri toplama aracının (Ek 8) oluşturulma sürecinin nihai sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 4’te araştırma formunun katılım kararı soruları paylaşılmıştır.

Tablo 4

Araştırmanın Amacına Uygun Hazırlanan Görüşme Soruları

Araştırma Sorusu	Katılım Kararı Sorusu	Katılım Gereçesi
Aile ortamında katılım temasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre çocuk katılım farkındalıkları nasıldır?	Sence, Can’ın odasının yenilenmesi ile ilgili karar aşağıdaki maddelerden hangisine göre alınmalıdır?	Bu seçeneği neden seçtiğini açıklar mısın?
Okul ortamında katılım temasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre çocuk katılım farkındalıkları nasıldır?	Sence, ekmek fabrikası gezisinin planlanması ile ilgili karar aşağıdaki maddelerden hangisine göre alınmalıdır?	
Yerel hizmetlerde katılım temasında ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin	Sence mahalle çocuk meclisi ve meclisin çalışmaları ile ilgili karar aşağıdaki maddelerden hangisine göre alınmalıdır?	

sosyoekonomik düzeylerine göre çocuk katılımı farkındalıkları nasıldır?

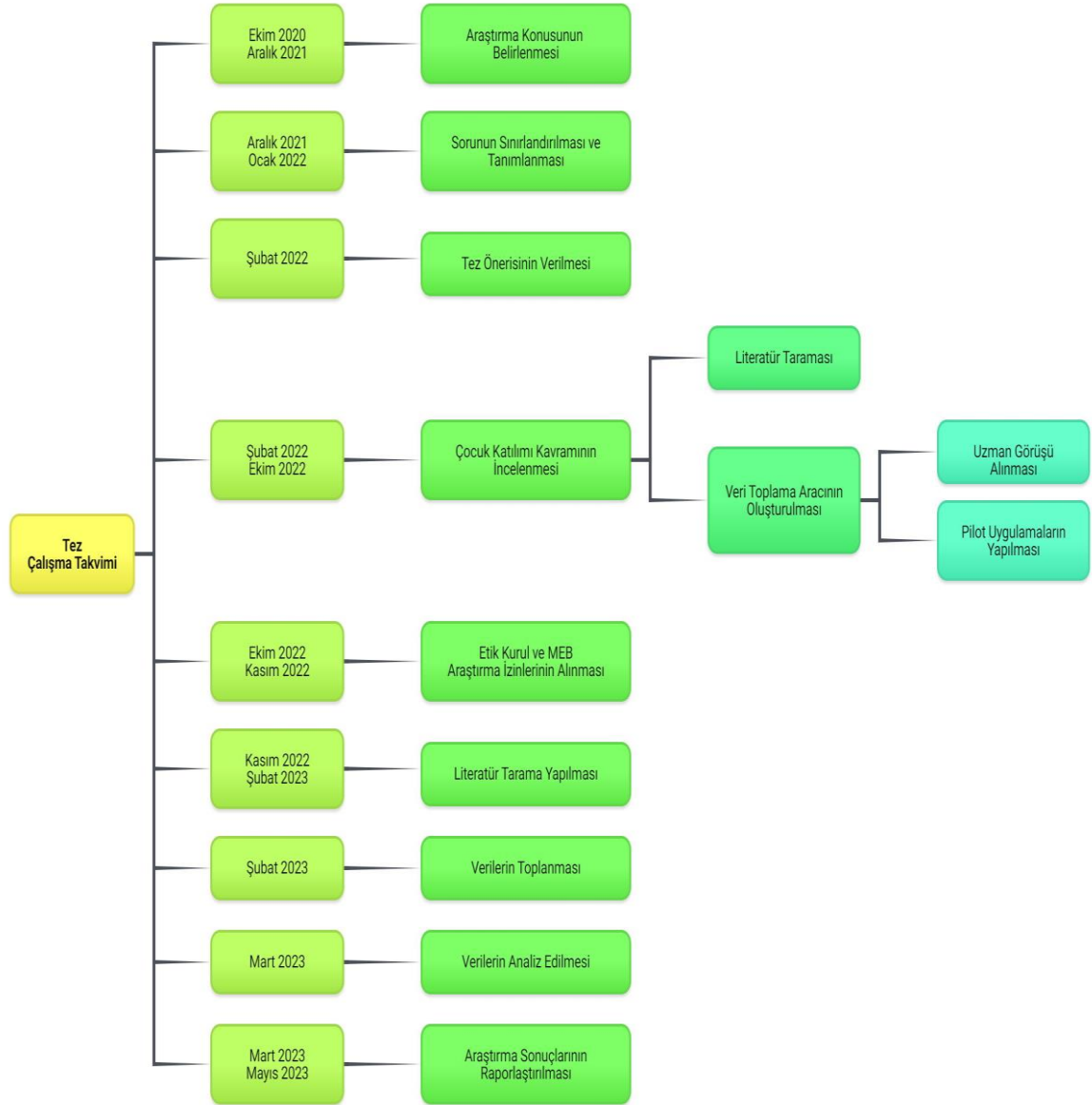
Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre çocuk katılımı farkındalıkları nasıldır?

Sence su kaynaklarını korumaya yönelik hazırlanacak olan kampanya ile ilgili karar aşağıdaki maddelerden hangisine göre alınmalıdır?

3.4. Veri toplama süreci

Araştırmada veri toplama sürecinde görüşme tekniğine başvurulmuştur. Araştırma süreci bire bir görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Bu teknikte, görüşmeci, önceden hazırladığı konu ve alanlara bağlı kalarak katılımcılara hazır sorularını sorma ve katılımcıların fikirlerini daha belirgin açmaları için onlara ek sorular yöneltme özgürlüğüne sahiptir. Soruların sıralamasının, derinliğinin, ayrıntılandırılmasının esnek olduğu, araştırmacıya zaman esnekliği sağlayan, farklı bireylerden sistematik ve karşılaştırılabilir bilgiler edinilebilen, sohbet havasında yürütülebilen bu yaklaşım; araştırma probleminin tüm boyutlarının ve sorularının kapsanmasını güvence altına alan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 130). Nitel araştırmanın nesi ve nasılı birbiriyle yakından bağlantılıdır. Veri kaynakları sorgulama sorularından elde edilir. Veri kaynaklarını belirlememizde, neyi aydınlatmak istediğimizi bilmek, o aydınlatma için bize yardımcı olacaktır (Patton, 2002, s. 180). Nitel araştırmalarda, gerçek konuşma, jest vb. analizin ham maddeleridir (Lindlof ve Taylor, 2002, s. 18).

Bu araştırmada görüşme tekniği ile toplanan veriler, bire bir yapılan yüz yüze ve sanal oturumlarla gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin 43'ü yüz yüze yapılmıştır. DSED'deki 25 öğrencinin tamamıyla yüz yüze görüşülmüş; YSED'deki 25 öğrencinin 18'i ile yüz yüze görüşülüp, YSED'deki araştırma okulunun fiziki şartları, araştırmacının çalışma programı ve ailelerin bireysel seçimleri doğrultusunda 7 katılımcı ile bire bir sanal oturum düzenlenmiştir. Görüşme ortamları düzenlenirken katılımcıların dikkatini dağıtmayacak, kendilerini rahat ifade edebilecekleri, araştırmacı ve katılımcıdan başka kimsenin olmadığı ortamlar olması önemsenmiştir. Araştırmanın çalışma takvimi Şekil 3'te paylaşılmıştır:



Şekil 3. Tez çalışma takvimi

Araştırmanın veri toplama sürecinde gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde, araştırmanın ölçme aracı katılımcılara yazılı doküman olarak sunulmuş, aynı zamanda bilgisayar ekranına yansıtılmıştır. Katılımcılara kendilerini yazılı veya sözlü olarak ifade etme esnekliği tanınmış, katılımcıların tamamı sohbet havasında bir görüşme yapmayı tercih etmiştir. Ayrıca okuma yazma seviyesi düşük olabilecek katılımcılar göz önünde bulundurulmuş, mevcut araştırmanın okur yazarlık seviyesini ölçmemesi ve araştırma verilerinin güvenilirliğinin riske girmemesi adına, görüşme formu katılımcılara araştırmacı tarafından okunmuştur. Katılımcılarla görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür ve tüm görüşmeler

bilgisayarda uzaktan görüşme uygulamalarının ses kayıt özelliği ile kaydedilmiştir. Daha sonra bu ses kayıtları transkript edilerek yazılı dokümanlara dönüştürülmüştür. 50 katılımcının görüşme kayıtlarından oluşan yazılı dokümanlardan yaklaşık 160 sayfalık bir veri seti elde edilmiştir. Katılımcı teyidi için elde edilen veriler, araştırma okullarına gidilerek katılımcılarla yazılı doküman halinde paylaşılmış ve katılımcılardan çözümlemelere dönüt vermeleri istenmiştir. Aynı zamanda veriler analiz edilirken bazı bulunduğu katılım tercihi ile katılım tercihi gerekçesi arası uyumsuzluklar gözlemlenen veri toplama araçları analiz dışı bırakılmıştır. Verilerin analizinde doyuma ulaşıldığı düşünülen yere kadar gerektiğinde okullar ziyaret edilerek uygun kriterlerde öğrencilerden tekrar veri toplanmıştır.

3.5. Verilerin analizi

Bu araştırmadan elde edilen verilerin betimsel analiz ve içerik analizi yaklaşımları ile analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda nitel veriler, istatistiklerin yapamayacağı şeyi yapıp, sayıların ardındaki insan yüzlerini göstermektedir. Bu durum, sayıların gerçek insanların hayatlarındaki anlamlı değişimleri temsil ettiğinin anlaşılmasında ve istatistiksel sonuçları yorumlarken kritik bir bağlam sağlanılmasında önemlidir (Patton, 2002, s. 152). Nitel verilerin analizinde iki temel analiz türü görülmektedir: betimsel analiz ve içerik analizi (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 244). Bu araştırmanın analizleri de iki aşamada yapılmıştır.

İlk olarak katılımcıların örnek olaylarda verdikleri kararlara, yani katılım tercihlerine ilişkin betimsel analiz (tümdengelimci analiz) yapılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımında; araştırmada elde edilen veriler, daha önceden araştırma sorusu veya alt sorularından yola çıkılarak belirlenmiş temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Veriler aynı zamanda görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular veya boyutlar da dikkate alınarak sunulabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 244). Bu araştırmada elde edilen veriler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda daha önceden belirlenmiş temalar altında toplanmıştır.

Veri toplama aracı geliştirilirken örnek olayların yazımında referans alınan, katılım hakkının dört farklı uygulanma ortamı araştırmanın temalarını oluşturmaktadır. Bu temalar *“aile ortamında katılım, okul ortamında katılım, yerel hizmetlerde katılım, çevrenin korunması ve*

sürdürülebilir kalkınmada katılım” şeklindedir. Araştırmada temalara göre yapılmış analizler alt problemlerin sırasıyla verilecektir. Ayrıca araştırmacılar tarafından Hart’ın katılım merdiveninin basamaklarına göre sınıflandırma yapılmış, araştırma verileri “Katılımın Olmadığı Kararlar (KOK), Yetişkinler Tarafından Başlatılan Kararlar (YTBK) ve Çocuklar Tarafından Başlatılan Kararlar (ÇTBK)” basamak sınıflamalarında incelenmiştir. KOK basamak sınıflamasında katılım merdiveninin literatürde “katılımsızlık basamakları” olarak nitelendirilen ilk üç basamağı ve çocuk katılımının başladığı ama gerçek katılımı yansıtmadığı ifade edilen dördüncü basamağı; YTBK basamak sınıflamasında beşinci ve altıncı basamağı; ÇTBK basamak sınıflamasında ise yedinci ve sekizinci basamağı gruplandırılmıştır. Verilerin analizi bu basamak sınıflamalarında yapılarak sürdürülecektir.

Verilerin analizinde ikinci aşamada, katılımcıların örnek olaylarda verdiği katılım tercihlerinin gerekçeleri içerik analizi (tümevarımcı analiz) yoluyla çözümlenmektedir. İçerik analizi; bir veya birden çok metnin içindeki sözcüklerin, kavramların, temaların, deyimlerin, karakterlerin veya cümlelerin varlıklarının belirlenmesi; konu veya sözün gelişine odaklanması, kategori ya da kodların içindeki benzerliklere ve farklara vurgu yapması, metnin içindeki hem açık, belirgin hem de gizli içeriği ele almasıyla bilinmektedir (Kızıltepe, 2021, s. 260-261). Tümevarımcı analizde verileri tanımlamaya ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışılmaktadır. Burada yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verileri belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamak ve sonuçlara ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 250). Araştırmada her bir tema için toplanan veriler üzerinde yapılan içerik analizinde, basamak sınıflamalarına yönelik alt temalara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular şekillerle sunulmuştur. Daha sonra alt temalar öğrenci ifadeleriyle doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Öğrencilerin ifadelerinde akış bozukluğu olması durumunda ifadeler düzeltilmiştir. Bu ifadeler köşeli parantez [] içinde verilmiştir. Öğrenci alıntıları verilirken daha önce alfabetik sırayla dizilen öğrenci isimleri, içinde bulunduğu gruba göre numaralandırılarak Ö1 (Öğrenci1) şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubu 25 DSED ve 25 YSED öğrenciden oluşmaktadır. Doğrudan alıntılarda öğrenci kodlamaları, başlıklarda SED belirtildiği için 1’den 25’e kadar numaralandırılmıştır.

3.6. Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılık) artırmak ve dış geçerliğini (aktarılabirlik) sağlamak amaçlarıyla birtakım stratejiler kullanılmıştır. İç geçerliği artırmak amacıyla katılımcı dürüstlüğünü destekleyen taktiklerin kullanımı, katılımcı teyidi, kısa aralıklı toplantılar, meslektaş değerlendirmesi ve önceki araştırma bulgularıyla karşılaştırma teknikleri kullanılmıştır.

Katılımcı dürüstlüğünü destekleyen taktiklerin kullanımında görüşme yapılan öğrencilere görüşme başında gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve görüşmenin herhangi bir aşamasında görüşmeden ayrılacakları belirtilmiştir. Katılımcı teyidinde transkript edilmiş ses kayıtları katılımcılarla paylaşılmış, dönütleri alınmıştır. Kısa aralıklı toplantılar tekniğiyle veriler ve veri analizine ilişkin olarak sık sık tez danışmanı ile toplantılar yapılmış, danışmanın verdiği dönütlerle düzenlemelere gidilmiştir. Meslektaş değerlendirmesi yapmak için eğitim programları ve öğretim alanında doktora yapan bir kişi, okul öncesi eğitimi alanında doktora yapan bir kişi ve sınıf eğitimi alanında yüksek lisans yapan bir kişiden destek ve değerlendirme istenmiş, bu meslektaş değerlendirmeleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Araştırma konusuna yurt içi ve yurt dışı literatürdeki çalışmalarda rastlanmamış olması ve araştırmacının ilgili konu üzerine özgün bir ölçme aracı geliştirmiş olması sebebiyle araştırma bulgularını önceki araştırma bulgularıyla karşılaştırmada bire bir tartışma yapılamamıştır. Bununla birlikte araştırmanın alt sorularını oluşturan katılım ortamlarını (aile, okul, yerel hizmetler, sürdürülebilir kalkınma) içeren önceki araştırma sonuçları taranmıştır. Bu katılım ortamlarına ait araştırma bulguları, sonuç ve tartışma bölümünde kendi özel başlıklarında tartışılmıştır. Bulgular, önceki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak ilgili literatüre dayalı uyumlu ve uyumsuz noktalar paylaşılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracı sınıf eğitimi alanında iki alan uzmanı ve Türkçe alanında bir dil uzmanının görüşü alınarak ve üç sınıf öğretmenine okutularak kapsam geçerliği oluşturulmuştur.

Dış geçerliğin artırılmasında da ayrıntılı betimleme ve amaçlı örneklem stratejileri kullanılmıştır. Ayrıntılı betimlemede araştırmacı görüşmelerden elde edilen verileri yorum katmadan analiz etmiş, verinin doğasına sadık kalmaya özen göstermiştir. Katılımcıların doğrudan alıntıları detaylı şekilde verilmiş, araştırmanın tema ve alt temaları ve aralarındaki ilişkiler net bir şekilde ortaya konulmuştur. Ayrıca bulgular görsellerle zenginleştirilerek

okuyucunun araştırma bağlamını zihninde canlandırmasına özen gösterilmiştir. Amaçlı örneklem stratejisinin kullanımında ise katılım hakkı farkındalıklarını oluşturan etmenlerin doğasına uygun olarak amaçlı örneklem tercih edilmiş ve farklı katılımcılardan veri elde edilmiştir.

Araştırmanın iç güvenirliğini (iç tutarlılığı) sağlamak amacıyla veri toplama aşamasından itibaren sade açıklamalarda bulunulmuş ve ham veriler yedeklenerek saklanılmıştır. Dış güvenirliğini (tekrar edilebilirlik) sağlamak amacıyla ise verilerin dökümünde, analizinde ve bulguların oluşturulmasında başka araştırmacılardan faydalanılarak farklı bakış açıları dikkate alınmıştır.

Araştırmanın güvenirliğinin hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) kullanılmıştır. Araştırma bulgularının üç ayrı basamak sınıflamasındaki kodları araştırmacılar ve araştırma dışında alanda uzman bir kişi tarafından inceleme formuna bağlı kalınarak bağımsız şekilde incelenmiştir. Üç değerlendirmeciden alınan veriler karşılaştırılmış, ardından Miles ve Huberman'ın (1994) formülü uygulanmıştır. Buna göre güvenirlik düzeyi 0.91 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre güvenirlik düzeyinin 0.70'in üzerinde çıkması yeterli kabul edilmektedir. Bu bilgiye dayalı olarak elde edilen sonuçlar araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

3.7. Araştırmada etik

Akademisyenlerin bilim üretme ve bilimi yaymasında uyması gereken bazı etik değerler ve bu değerlerin hayata geçirilmesini sağlayan etik ilkeler bulunmaktadır (Aydın, 2019). Bu araştırmanın bütün aşamalarında etik ilkelere uyulmasına özen gösterilmiştir. Araştırma gerçekleştirilmeden önce gerekli tüm resmî izinler alınmıştır. Araştırma okullarının müdürlükleriyle görüşülmüş ve teze ilişkin belgeler paylaşılmıştır. Okul müdürlerine dilekçe ile araştırma izin talebinde (Ek 1) bulunulmuş ve müdürlerin onayları (Ek 2 ve Ek 3) e-posta ile alınmıştır. Araştırma iki okulun da tüm 4. sınıf şubeleriyle gerçekleştirilmiş, görüşmeler öncesi öğretmenlere araştırmanın amacı ve kapsamı ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Tüm öğretmenler araştırmaya katılımda gönüllülük göstermiştir. Araştırmada görüşme yapılacak öğrenciler 18 yaşından küçük olduğu için ailelere bilgilendirilmiş veli onam formu

(Ek 4) gönderilmiş, ek bilgilendirme talep eden ailelerle yüz yüze ve telefonla iletişim kurularak araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Velilere araştırma verilerinin güvenli bir ortamda saklanacağı ve öğrenci kimliklerinin gizli tutulacağı taahhüt edilmiştir.

Araştırmanın bildirim başlığında araştırmacı tarafından; tezde yer verilen tüm bilgi ve belgelerin akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiği ve sunulduğu, yararlanılan tüm eserlere atıfta bulunulduğu ve kaynak olarak gösterildiği, kullanılan verilerde herhangi bir değiştirme bulunmadığı, tezin tamamı ya da herhangi bir bölümünün başka bir tez çalışması olarak sunulmadığı imzalanarak taahhüt edilmiştir. Araştırmanın etiğe uygunluk dilekçesi (Ek 5) imzalanmış, etik kurul onayı (Ek 6) ve il milli müdürlüğü izni (Ek 7) alınmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırmanın problemi “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk katılımı konusunda farkındalıkları nasıldır?” sorusudur. Genel bir bakış ve bütüncül bir görüş sağlayabilmek için, bütün alt problemleri kapsayan veriler Tablo 5’te sunulmuştur. Daha sonra bulguların sunumuna alt problemlere uyumlu bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 5

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Katılımı Farkındalıklarına Yönelik Genel Bakış

			Temalar								TOPLAM
			Aile ortamında katılım		Okul ortamında katılım		Yerel hizmetlerde katılım		Sürdürülebilir kalkınmada katılım		
			DSE DÖ	YSE DÖ	DSE DÖ	YSE DÖ	DSE DÖ	YSE DÖ	DSE DÖ	YSE DÖ	
Basamak Sınıflaması	Katılımın Olmadığı Kararlar (KOK)	1. bas.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		2. bas.	0	0	0	0	1	0	1	0	2
		3. bas.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		4. bas.	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	Yetişkinler Tarafından Başlatılan Kararlar (YTBK)	5. bas.	1	0	4	3	2	1	4	1	16
		6. bas.	15	7	15	15	12	12	11	15	102
	Çocuklar Tarafından Başlatılan Kararlar (ÇTBK)	7. bas.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		8. bas.	9	18	6	7	10	11	9	9	79
TOPLAM			25	25	25	25	25	25	25	25	200
			50		50		50		50		

Tablo 5 incelendiğinde, KOK basamak sınıflamasında 1. basamak ve 3. basamakta hiçbir öğrencinin katılım tercihinde bulunmadığı, 2. basamakta (n=2), 4. basamakta ise (n=1) katılım tercihinde bulunulduğu görülmektedir. YTBK basamak sınıflamasında 5. basamakta (n=16), 6. basamakta (n=102) katılım tercihinde bulunulmuştur. ÇTBK basamak sınıflamasında 7. basamakta öğrenci katılım tercihi görülmeyip, 8. basamakta (n=79) katılım tercihi ile karşılık bulmaktadır. Araştırmanın alt problemlerinin sırası takip edilerek aşağıda bulguların sunumu yapılmıştır.

4.1. Aile ortamında katılım temasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre çocuk katılımı farkındalıklarına ilişkin bulgular

Araştırmanın “Aile ortamında katılım temasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre çocuk katılımı farkındalıkları nasıldır?” alt problemine yönelik bulgular iki farklı sosyoekonomik düzeye göre incelenmiştir. Bulgular DSED ve YSED’deki öğrencilerin, aile ortamında katılım temasını içeren Örnek Olay-1’de yer alan “*Sence, Can’ın odasının yenilenmesi ile ilgili karar aşağıdaki maddelerden hangisine göre alınmalıdır?*” sorusuna yönelik katılım kararlarının analizinden elde edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulguların toplu sunumu Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

Aile Ortamında Katılım Temasında İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Çocuk Katılımı Farkındalıklarına Yönelik Bulgular

Örnek Olay-1			Tema		Toplam
			Aile ortamında katılım		
			DSEDÖ	YSEDÖ	
Basamak Sınıflaması	Katılımın Olmadığı Kararlar (KOK)	1. basamak	0	0	0
		2. basamak	0	0	
		3. basamak	0	0	
		4. basamak	0	0	
	Yetişkinler Tarafından Başlatılan Kararlar (YTBK)	5. basamak	1	0	23
		6. basamak	15	7	
	Çocuklar Tarafından Başlatılan Kararlar (ÇTBK)	7. basamak	0	0	27
		8. basamak	9	18	

Tablo 6 incelendiğinde, KOK basamak sınıflamasında hiçbir öğrencinin katılım tercihinde bulunmadığı görülmektedir. YTBK basamak sınıflamasında öğrenci katılım tercihlerinin DSED’de 5. basamakta (n=1), 6. basamakta (n=15) katılım tercihi ile karşılık bulurken; YSED’de (n=7) katılım tercihi ile karşılık bulduğu görülmektedir. ÇTBK basamak sınıflamasında öğrenci katılım tercihlerinde 8. basamakta DSED’de (n=9), YSED’de ise (n=18) katılım tercihi görülmektedir. 7. basamakta ise hiçbir öğrencinin katılım tercihinde bulunmadığı görülmektedir.

4.1.1. Sosyoekonomik olarak düşük seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin aile ortamında katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin bulgular

Araştırmanın “Sosyoekonomik olarak düşük seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin aile ortamında katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçeleri nelerdir?” alt problemine yönelik verilere içerik analizi yapılmıştır. Her bir tema için yapılan içerik analizinde basamak sınıflamalarına yönelik alt temalara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular şekillerle sunulmuştur. Daha sonra alt temalar öğrenci ifadeleriyle doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Basamak sınıflamaları ve alt temalar şekillerde ve doğrudan alıntılarda tekrar sayılarına göre sıralanmıştır. Aynı katılım anlayışını yansıtan alt temalar şekillerde aynı renklerle renklendirilmiştir. Aile ortamında katılım temasında DSED öğrencilerin YTBK basamak sınıflamasında oluşan alt temaları Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. DSED’deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin aile ortamında katılım temasında YTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar

DSED öğrencilerin YTBK basamak sınıflamasındaki veriler içerik analizi yapılırken kodlanmış ve bu kodların oluşturduğu iki alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar “Oda yenilemede çocuk ve ailenin ortak karar almasının önemli oluşu, Oda yenilemede çocuk ya da ailenin tek başına karar almasının sakıncalı oluşu” şeklinde sıralanmaktadır. Her bir alt tema için öğrenci söylemlerinden çarpıcı örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Aile ortamında katılım teması YTBK basamak sınıflamasında “Oda yenilemede çocuk ve ailenin ortak karar kalmasının önemli oluşu” alt teması için bazı DSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö17 “Öğretmenim çünkü oda daha da kolay yenilenir, daha da iyi olur. Mesela ailecek fikirler daha da güzel gider diye düşündüm. Can bir renk seçemediyse annesi veya babası seçebilir, odalarını yenilemelerinde, yerleştirmelerinde ailesi yardım edebilir.”, Ö20 “Çünkü aile içinde birlikte karar almalıyız. Odayı birlikte düzenlemeliyiz, birlikte yapmalıyız. Birlikte yaparsak daha güzel, daha keyifli, daha heyecanlı olur.”, Ö15 “Ortak karar almaları mesela asla ben hiç kendimi düşünmedim. Hep anneme babama söylerim, bunu neden yapayım, şunu neden yapayım diye. Hiç kendim iş yapmadım. Kendim iş yaptığımda da bazı işlerde başarısız oluyorum, onun gibi. Asla kendim tek bir şey yapmam, birlikten kuvvet doğar çünkü.” ve Ö12 “Can’ın odası olduğu için Can’ın da ortak bir karar

alması gerekir ve aile olarak da her bir ailenin de eşitlik olarak hakkı olduğu için Can'ın da fikirleri gereklidir ve ailesinin de fikri önemlidir.” şeklinde sıralanabilir.

Aile ortamında katılım teması YTBK basamak sınıflamasında “Oda yenilemede çocuk ya da ailenin tek başına karar almasının sakıncalı oluşu” alt teması için bazı DSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö14 “*Şimdi Can tek başına yaparsa çok yük olur ona ve şey olur yanlış bir şeyler de yapabilir. Evi boyatamaz bir de.*”, Ö22 “*Tek başına yaptığında oda sanki böyle sadece kendine aitmiş gibi ama tüm aileye ait aslında. Öyle.*”, Ö25 “*Bu düzenlemeyi ailesiyle birlikte yapsın, mutlulukla yaşasın. Öyle kendi başına yapmasın, böyle paylaşsın herkesle. Ailesi, tek yapsa belki üzülür ama yine de ona sormaları gerek. O da sevinmeli ailesi de sevinmeli.*”, Ö7 “*Ailesi belki odayı Can'ın istemediği bir renge boyarsa mesela yani odaya başka bir yatak koyarsa belki Can o yatağı istemez. Mesela farklı renkte bir şeyler ister. Bir dolap koyarsa, belki Can aynalı ister belki Can aynasız ister.*” ve Ö11 “*Mesela Can odaya girdi, mesela masasında oturdu yanlışlıkla sandalyesi falan düşebilir. Masa çarpabilir kafasına. Yani ya da kitaplara eli yetişmez, öyle onlardan dolayı. Bir de yatak fazla şey değilse düşebilir yere. Ailesi Can'dan izin almalı çünkü ailesi aslında izin almaması gerekir ama alması da gerekir. Belki çocuğu odayı fazla da beğenmez. Şeklinde sıralanabilir. Aile ortamında katılım temasında DSED öğrencilerin YTBK basamak sınıflamasında çarpıcı örnek söylemleri yukarıda paylaşılmıştır. Tablo 6'da DSED öğrencilerin ÇTBK basamak sınıflamasında oluşturduğu katılım tercihi gerekçelerinin alt temaları Şekil 5'te verilmiştir.*



Şekil 5. DSED’deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin aile ortamında katılım temasında ÇTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar

DSED öğrencilerin ÇTBK basamak sınıflamasındaki veriler içerik analizi yapılırken kodlanmış ve bu kodların oluşturduğu iki alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar “Oda yenilemede çocuğun karar almasının önemli oluşu, Oda yenilemede çocuk ve ailenin ortak karar almasının önemli oluşu” şeklinde sıralanmaktadır. Her bir alt tema için öğrenci söylemlerinden çarpıcı örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Aile ortamında katılım teması ÇTBK basamak sınıflamasında “Oda yenilemede çocuğun karar almasının önemli oluşu” alt teması için bazı DSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö2 “Çünkü Can’ın kendi kararıyla odasının yenilenmesi daha iyi olur. Çünkü Can ailesiyle karar vermese odası onun istediği gibi olmaz ve Can istemediği için çok mutsuz olur. (...) Bu odayı üzülyorsa odayı sevmiyordur, orada yatmak istemiyordur, odaya girmek istemiyordur.”, Ö10 “Burada diyor ki Can’ın odasını yenilemesi ile ilgili. Ama Can bunu fark ettiği için, Can odasının yenilenmesi gerektiğini fark etti. İlk başta tek başına odayı tasarlasın. İlk önce tasarlayıp planlayıp sonra ailesiyle birlikte haberleşsin. Şimdi Can odanın yenilenmesi gerektiğini fark ediyor ve ilkbahar mevsiminin geldiğini fark ediyor. Bunun, eskimiş olabilir yani.”, Ö18 “Çünkü Can kendi hayaline, kendi isteğine göre tasarlıyor ve ailesine gösteriyor. Yani çünkü kendi odası olduğu için bence kendi zevkine kendi istediği gibi hayalindeki odayı kendi yaratmalı bence. (...) Bu bence önemlidir, bana

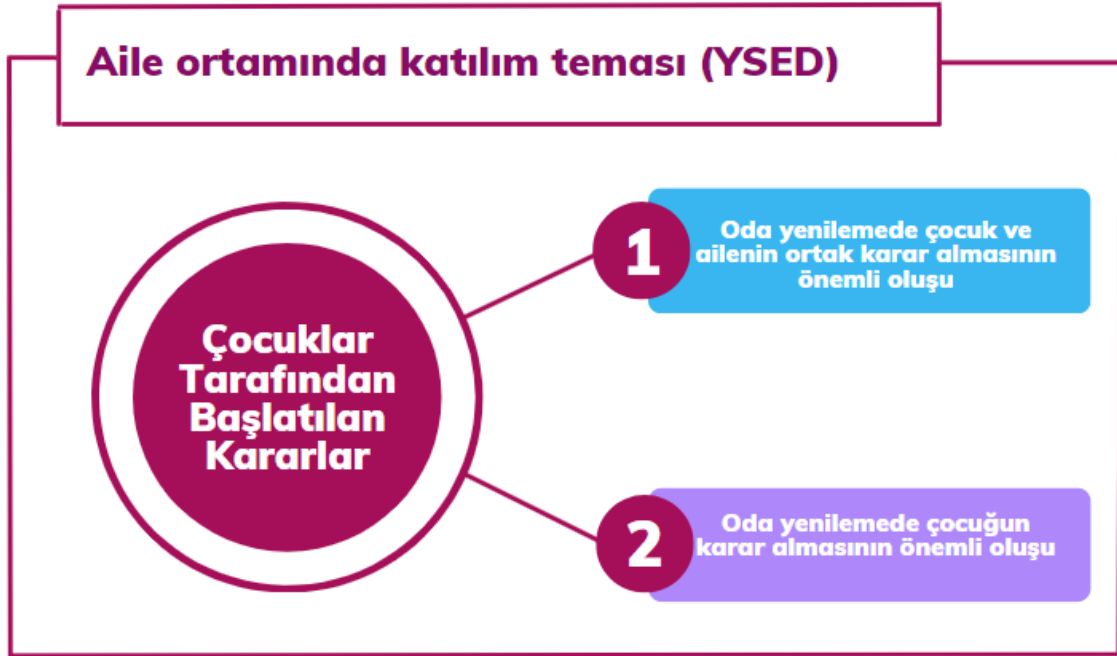
göre önemli. Çocukların hayaline kavuşması gibi bir şey. İsteddiği odayı düşündü, tamamlamak istedi o odayı. Bence kendi yaratmalı.” ve Ö4 “Çünkü Can’ın odası ve kendi, onun isteği. Can’ın kendi odası olduğu için ona özel bir oda ve onun istediği. Fikir, çünkü onun odası. Kendine özel eşyaları var. Onun yerlerine koyması gerekir. Ailesi gelip onun eşyalarına dokunursa özel eşyalarına dokunmuş olacak.” şeklinde sıralanabilir.

Aile ortamında katılım temasında ÇTBK basamak sınıflamasında “Oda yenilemede çocuk ve ailenin ortak karar almasının önemli oluşu” alt teması için bazı DSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö8 “Hani ailesi ile beraber boyaması, eğlenmeleri, böyle ne biliyim şey yaparlar böyle oynarlar birlikte, boyarlar. Can’ın da istediği şey boyarlar. Öyle. Bu kadar. Çünkü diyelim Can tek başına yaparsa, odasını tek başına boyarsa eğer bir hata çıkarsa onu tekrardan yapamazlar. Ailesi ile birlikte yaparsa bir sorun çıkmaz ve daha çok eğlenirler. (...) Çünkü diyelim ki Can kırmızı seviyor, ailesi de başka renk yapıyor. Sonra da diyelim eğer Can istediklerini yapamazsa her gün öyle olur ve istediklerini hiç yapamaz. Yani ilk önce Can’ın fikirlerini söylemeleri gerek, sonra da Can’ın annesi ve babası izin verirse beraber yapabilirler.”, Ö23 “Beraber yapmalılar, annesine babasına yardım etmeli. İsteddiği için annesine babasına yardım etmeli ve yardım ettiği için annesine babasına daha zor olmaz ve beraber çalışırlar.” ve Ö24 “Çünkü ailesiyle birlikte kararlar verip görevlendiriyorlar kendilerini. Tek başına mesela böyle çok yapamaz, kendisine böyle çok aklına getiremez. O yüzden ailesiyle yapmasını istiyorum. (...) [Can’ın fikirleri] önemli olabilir ama tek başına olduğu için onun için güvenli olamaz.” şeklinde sıralanabilir. Aile ortamında katılım temasında DSED’deki öğrencilerin ÇTBK basamak sınıflamasında çarpıcı örnek söylemleri yukarıda paylaşılmıştır. Araştırma YSED öğrencilerin katılım tercihi gerekçelerinin analizi sonucu elde edilen bulguların sunumuyla sürdürülecektir.

4.1.2. Sosyoekonomik olarak yüksek seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin aile ortamında katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin bulgular

Araştırmanın “Sosyoekonomik olarak yüksek seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin aile ortamında katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçeleri nelerdir?” alt problemine yönelik verilere içerik analizi yapılmıştır. Her bir tema için yapılan içerik analizinde basamak sınıflamalarına yönelik alt temalara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular şekillerle sunulmuştur. Daha sonra alt temalar öğrenci ifadeleriyle doğrudan alıntılarla

desteklenmiştir. Hem basamak sınıflamaları hem de alt temalar frekans büyüklüklerine göre sıralanmıştır. Aile ortamında katılım temasında YSED öğrencilerin ÇTBK basamak sınıflamasında oluşan alt temaları Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. YSED’deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin aile ortamında katılım temasında ÇTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar

YSED öğrencilerin ÇTBK basamak sınıflamasındaki veriler içerik analizi yapılırken kodlanmış ve bu kodların oluşturduğu iki alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar “Oda yenilemede çocuk ve ailenin ortak karar almasının önemli oluşu, Oda yenilemede çocuğun karar almasının önemli oluşu” şeklinde sıralanmaktadır. Her bir alt tema için öğrenci söylemlerinden çarpıcı örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Aile ortamında katılım temasında ÇTBK basamak sınıflamasında “Oda yenilemede çocuk ve ailenin ortak karar almasının önemli oluşu” alt teması için bazı YSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö15 “*Can bu odada kalacak ve onun odada kalacağı kendisi olduğu için birlikte fikirlerini paylaşıp kurmaları gerekiyor. Birbirleriyle paylaşıp, ailesinin durumuna göre davranmalı. Ailesinin durumu mesela iyi değilse onlara göre durumuna göre karar almalıdır.*”, Ö22 “*Hem Can’ın odasında ondan fikir alıyorlar hem de kendileri fikir yapıyorlar ve odada onların kendi emekleri var. [Bu] önemli bir şeydir. Çünkü mesela*

annem daha güzel bir şey söylüyorsa onu yaparım.”, Ö23 “Aile seçerse o zaman ben Can’ın yerinde olsam, ailem benden izinsiz seçtiyse üzülürüm. Çünkü benim odam olacak. Şimdi ailemin de fikrini almasam onları da rahatsız edecek bir şey olabilir. Çok ses çıkaran bir şey. O yüzden beraber seçilmelidir.”, Ö13 “Can mesela odasının böyle olmasını istiyor. Ailesi mesela öyle olmamalı diyor. Ama ailenin istediği şeyi de Can istemiyor. Bu yüzden ortak olmalı, yarısını Can düşünmeli yarısını ailesi düşünmeli bence. Çünkü herkesin isteği olursa bu şekilde daha güzel bir oda olur veya daha çok aileyle vakit geçirmek olur.” ve Ö21 “Çünkü ben mesela diyelim ki bir şey alacağım. Onda daha çok annemden, babamdan, ablamdan fikir alıp alıyorum. Çünkü direkt aldığımda düşünüyorum ki acaba buna ihtiyacım var mıydı diye. Yani çünkü ailemin de fikrini alayım ki onlar da geldi mesela dedi ki sen de keşke bizim fikrimizi alsaydın, belki o rengi daha çok severdin gibi değerler katar bana.” şeklinde sıralanabilir.

Aile ortamında katılım teması ÇTBK basamak sınıflamasında “Oda yenilemede çocuğun karar almasının önemli oluşu” alt teması için bazı YSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö3 “*Orası Can’ın odası olduğu için onun fikirleri daha yaratıcı olabilir. Ailesi farklı bir oda düşünüürken Can, farklı bir oda düşünebilir. Ya da ailesinin istediği odayı beğenmeyip de kendi odasını isteyebilir. Can’ın fikirleri neden önemli çünkü onun kendi odası, kendi eşyaları, kendi istediği eşyası. Mesela ailesi bir koltuk beğense, o mesela başka bir koltuk beğense, kendi odası olduğu için kendi beğendiği koltuğu seçebilir.*”, Ö18 “*Can istediği odayı yapmalıdır, ailesi de yardım etmelidir. Kendi istediğini kendisi yapsın. Kendi isteğini yapması daha iyi bence. Bu daha iyi bir fikir. Ben de öyle yapmayı isterdim.*”, Ö11 “*Nedeni şu, çünkü Can’ın kendi odası, bir de kendi şeyi olacak. Can kendisi karar alıyor burada. Bir de 10 yaşında bazı kararları kendisi almalıdır. Kendi kararı aslında çok önemli, çünkü kendi odası, kendi kararı çok önemli.*” ve Ö4 “*Çünkü Can kendi kararlmalı, ailesi de yapmalı. Çünkü istemediği bir şey olursa mesela Can istemiyor, ona karar vermiyor ailesi diyelim ki. Can kendini böyle kötü hisseder. İşte nasıl desem kendinin yok olduğunu hisseder. İşte ailesinin ona önem vermediğini düşünür.*” şeklinde sıralanabilir. Aile ortamında katılım temasında YSED öğrencilerin ÇTBK basamak sınıflamasında çarpıcı örnek söylemleri yukarıda paylaşılmıştır. Tablo 6’da YSED öğrencilerin YTBK basamak sınıflamasında oluşturduğu katılım tercihi gerekçelerinin alt temaları Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. YSED’deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin aile ortamında katılım temasında YTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar

YSED öğrencilerin YTBK basamak sınıflamasındaki veriler içerik analizi yapılırken kodlanmış ve bu kodların oluşturduğu iki alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar “Oda yenilemede aile ve çocuğun ortak karar almasının önemli oluşu, Oda yenilemede çocuğun karar almasının önemli oluşu” şeklinde sıralanmaktadır. Her bir alt tema için öğrenci söylemlerinden çarpıcı örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Aile ortamında katılım teması YTBK basamak sınıflamasında “Oda yenilemede aile ve çocuğun ortak karar almasının önemli oluşu” alt teması için bazı YSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö2 “Birlikte yaparlarsa hem Can’ın fikri olmuş olur hem de ailesinin. Ailesi ona yardım etmiş olur, çünkü Can’la birlikte odayı yenilemiş olurlar. Hem Can da mutlu olur, odasını beğenir hem de ailesi odasından memnun kalır.”, Ö6 “Çünkü herkesin kararı var. Ona da fikirlerini sunuyorlar. O da tamam olabilir diyor. Herkes için önemli bir şeydir ortak karar almak. Çünkü herkesin fikirleri önemlidir, saygı duyulmalı. (...) Can daha çocuk, 10 yaşında olduğu için, tasarlamakla ilgili çok şey bilmiyor olabilir. O yüzden ailesi ona fikirler sunmalıdır.”, Ö9 “Çünkü herkes paylaşmalı. Mesela bir aile, çocuğu yönlendirmek için yapmıyor yani. O tek başına yapacaktır yani. Ailesi yani annesi bu renkte pencere istemiyor mesela, o da bilmek istiyor ve paylaşmak istiyor. Çünkü, dedik ya çünkü, birisi tek birisi mesela duvarın rengini istiyor, diğerleri mesela başka bir renk ister. Kavg

olur.” ve Ö12 “*Odayı birlikte yenilemeleri daha güzel, ailenin fikirlerini almaları daha güzel bir şey. Çünkü ailenin büyükleri. Ailenin büyük bireyleri olduğu için. Yani onlar bizim annemiz babamız. Onların fikirleri daha önemli. Biz o fikri pek sevmesek de onları üzmemek için de onların fikirlerine saygı duymalıyız.*” şeklinde sıralanabilir.

Aile ortamında katılım teması YTBK basamak sınıflamasında “Oda yenilemede çocuğun karar almasının önemli oluşu” alt teması için bazı YSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö1 “*Çünkü Can’ın fikirlerini de alıyorlar, birlikte yeniliyorlar, o yüzden. Mesela Can’ın odası, anneleri kafalarına göre şey yaparsa belki Can bu odayı beğenmeyebilir. O yüzden Can’ın da fikirlerini almaları gerekir.*”, Ö24 “*Çünkü eğer Can’a sormasalardı belki Can bu odayı beğenmeyebilirdi. Bu Can’ın odası olduğu için ona da fikrini sormalı, her çocuğun da bir fikri vardır. Bu yüzden fikirlerini anne ve babasına söyleyebilir. Anne ve babası hayır derse zaten onu yapmaz.*” ve Ö7 “*Çünkü o Can’ın odası. Ailesi ona fikir vermeli, Can da o fikirleri beğenirse olur diyebilir. Diyelim bir şey yenilenecek. Odanın duvarlarının rengi yenilenecek. Can’a sormaları gerekiyor. Ama o renk uygun değilse değiştirebilirler, Can başka bir renk söyleyebilir.*” şeklinde sıralanabilir. Aile ortamında katılım temasında YSED’deki öğrencilerin ÇTBK ve YTBK basamak sınıflamalarında çarpıcı örnek söylemleri yukarıda paylaşılmıştır. Aşağıda okul ortamında katılım temasında yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.2. Okul ortamında katılım temasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre çocuk katılımı farkındalıklarına ilişkin bulgular

Araştırmanın “Okul ortamında katılım temasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre çocuk katılımı farkındalıkları nasıldır?” alt problemine yönelik bulgular iki farklı sosyoekonomik düzeye göre incelenmiştir. Bulgular DSED ve YSED’deki öğrencilerin, okul ortamında katılım temasını içeren Örnek Olay-2’de yer alan “*Sence, ekmek fabrikası gezisinin planlanması ile ilgili karar aşağıdaki maddelerden hangisine göre alınmalıdır?*” sorusuna yönelik katılım kararlarının analizinden elde edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulguların toplu sunumu Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Okul Ortamında Katılım Temasında İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Çocuk Katılımı Farkındalıklarına Yönelik Bulgular

Örnek Olay-2			Tema		Toplam
			Okul ortamında katılım		
			DSEDÖ	YSEDÖ	
Basamak Sınıflaması	Katılımın Olmadığı Kararlar (KOK)	1. basamak	0	0	0
		2. basamak	0	0	
		3. basamak	0	0	
		4. basamak	0	0	
	Yetişkinler Tarafından Başlatılan Kararlar (YTBK)	5. basamak	4	3	37
		6. basamak	15	15	
	Çocuklar Tarafından Başlatılan Kararlar (ÇTBK)	7. basamak	0	0	13
		8. basamak	6	7	

Tablo 7 incelendiğinde, KOK basamak sınıflamasını hiçbir öğrencinin seçmediği görülmektedir. YTBK basamak sınıflamasında öğrenci katılım tercihlerinin 6. basamakta DSED’de (n=19), YSED’de ise (n=18) katılım tercihi ile karşılık bulurken; ÇTBK basamak sınıflamasında öğrenci katılım tercihlerinin 8. basamakta DSED’de (n=6), YSED’de ise (n=7) katılım tercihi ile karşılık bulunduğu görülmektedir. 7. basamakta ise hiçbir öğrencinin katılım tercihinde bulunmadığı görülmektedir.

4.2.1. Sosyoekonomik olarak düşük seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul ortamında katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin bulgular

Araştırmanın “Sosyoekonomik olarak düşük seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul ortamında katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçeleri nelerdir?” alt problemine yönelik verilere içerik analizi yapılmıştır. Her bir tema için yapılan içerik analizinde basamak sınıflamalarına yönelik alt temalara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular şekillerle sunulmuştur. Daha sonra alt temalar öğrenci ifadeleriyle doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Hem basamak sınıflamaları hem de alt temalar frekans büyüklüklerine göre sıralanmıştır. Okul ortamında katılım temasında DSED öğrencilerin YTBK basamak sınıflamasında oluşan alt temaları Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. DSED’deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul ortamında katılım temasında YTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar

DSED öğrencilerin YTBK basamak sınıflamasındaki veriler içerik analizi yapılırken kodlanmış ve bu kodların oluşturduğu iki alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar “Gezi planlamasında öğretmen ve öğrencinin ortak karar almasının önemli oluşu, Gezi planlamasında öğretmenin kararları başlatmasının önemli oluşu” şeklinde sıralanmaktadır. Her bir alt tema için öğrenci söylemlerinden çarpıcı örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Okul ortamında katılım teması YTBK basamak sınıflamasında “Gezi planlamasında öğretmen ve öğrencinin ortak karar almasının önemli oluşu” alt teması için bazı DSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö12 “*Orada dediği gibi öğretmenin gezinin planlanmasıyla ilgili fikirlerini öğrencilerle paylaşmalıdır, birlikte karar alırlar. Öncelikle mesela bir öğretmen bir gezi seçtiğinde öğrencilerin fikrini de alırlar ve böylece hem öğrencinin hem de öğretmenin ortak bir fikri olur ve ikisi de karar verir. Yani eşitlik olur aralarında ikisinin de. Böylece eşitlik olup eşitliği seçtiklerinde de daha adil olup ve geziye giderler adil bir şekilde.*”, Ö15 “*Her zaman birlikte karar almak her zaman daha büyük bir iş başarırız. Birlikten kuvvet doğar yani. Her başarılı bir işten zor bir işten birlikte çalışarak yapabiliriz her şeyi. Birlikte çalışarak her şeyi başarabiliriz. O yüzden tek şey yapmayı düşünmüyorum bile. Aslında D şikkındaki (5. basamak) gibi öğretmen de planlama*

yapabilirdi. Ama bunlar çocukların da hakkı olduğu için yani öğrencilerin de hakkı olduğu için onun da planlama yapması lazım.” ve Ö20 “Geçen soruda da söyledim, birlikte bir şey yapmak güzel, eğlenmek güzel. Sonra öğretmen bir şey yaptığında öğrencilerine söylediğinde öğrenciler mutlu olur, sevinir. Çok, öğretmenlerini daha çok daha da çok severler. Eğlenmeyi çok seviyor bütün öğrenciler, arkadaşlarım. Öğretmen de çok sevinir, bu kararları onlara paylaştığı için, onların onu terslemediği için çok sevinir öğretmen de.” şeklinde sıralanabilir.

Okul ortamında katılım teması YTBK basamak sınıflamasında “Gezi planlamasında öğretmenin kararları başlatmasının önemli oluşu” alt teması için bazı DSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö22 “Öğretmen. Çünkü öğretmen daha iyisini yapar. Bir şey olduğunda yani değiştirebilir öğretmen onların istediğini”, Ö13 “Hem öğretmen geziyi planlayıp çocuklara fikirlerini sormalı. Mesela bu geziye gideceğiz, o geziye gidip sizlerle bunu yapacağız. Şu boyamayı yapacağız ya da başka geziye gidip şunu şunu yapacağız diyebilir, fikir alabilir. Öğretmen istediği yerin eğlenceli bir yer olduğunu bildiği için, çocuklar da eğlensin diye onları götürebilir. Çocuklar yapamaz. Bunu çocuklar yapamaz çünkü nasıl geziye gideceklerini bilmiyorlar. Öğretmen geziye gidecekleri için araç hazırlar ama onlar hazırlayamaz. Çünkü nereden bilecekler. Mesela şu otobüsle gidip o yerin adını mesela bence bilmiyorlar. Nasıl kendileri yapabilir ki öğrenciler bence?” ve Ö21 “Öğretmen çünkü seçmeli. Herkese nereye gidileceğini söylemeli öğretmen. Sonra birisi onu istiyor şunu istiyor, bir bakıyor öğretmen oy yapıyor, aynıları çıkıyor. O yüzden öğretmen geziyi planlamalı, öğrencilere ise bilgi verme ve onların fikirlerini alma. Ailelerine de [bilgi] vermeli. Çünkü habersiz olursa, kayboluruz şey oluruz, öğretmen bize güzel bakması lazım yani.” şeklinde sıralanabilir. Okul ortamında katılım temasında YTBK basamak sınıflamasında çarpıcı örnek söylemler yukarıda paylaşılmıştır. Tablo 7’de DSED öğrencilerin ÇTBK basamak sınıflamasında oluşturduğu katılım tercihi gerekçelerinin alt temaları Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9. DSED’deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul ortamında katılım temasında ÇTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar

DSED öğrencilerin ÇTBK basamak sınıflamasındaki veriler içerik analizi yapılırken kodlanmış ve bu kodların oluşturduğu iki alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar “Gezi planlamasında öğrencinin tek başına karar almada yetersiz oluşu, Gezi planlamasında öğrenci ve öğretmenin ortak karar almasının önemli oluşu” şeklinde sıralanmaktadır. Her bir alt tema için öğrenci söylemlerinden çarpıcı örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Okul ortamında katılım teması ÇTBK basamak sınıflamasında “Gezi planlamasında öğrencinin tek başına karar almada yetersiz oluşu” alt teması için bazı DSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö16 “Öğretmenim şimdi öğrenciler nasıl bir geziye gitmek istediklerini öğretmenle paylaşıp güzel bir geziye gitmelilerdir. Sonraki sınıftaki fikirlerini öğretmenle birlikte karar almaları da lazım. Sonra hep beraber çalışmalılar çünkü sadece öğrenciler çalışırsa tek başına yetişemezler, öğretmenle de paylaşmalılar. Çünkü öğretmenleri geziyi onlar için oluşturmuş zaten, onların eğlenmesi için geziyi kurmuş. Onlar eğlenecekler bari onların gitmek istediği bir gezi olsun. Ama öğrenciler bu fikri alıp öğretmene de danışmalılar, bir sormalılar yani. Belki çok uzaktır belki.” ve Ö2 “Şey öğrenciler kendi fikirlerini paylaşmalı, sonra bir kişinin fikirlerini değil hep beraber fikir oluşturup anlaşmalı ve öğretmenleriyle birlikte karar alıp beraber çalışmalıdır. Yani o ona

görev verir o da gidip onu yapar. Herkese görev verirler, onlar da fikirlerini söylerler. Onlar da kabul ederler. Hep birlikte yaparlar.” şeklinde sıralanabilir.

Okul ortamında katılım teması ÇTBK basamak sınıflamasında “Gezi planlamasında öğrenci ve öğretmenin ortak karar almasının önemli oluşu” alt teması için bazı DSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö23 “*Öğretmenlerin bir de çocukların ortak karar alması güzeldir. Çocukların güzel bir yer, bir de güzel bir şey seçeceğini biliyoruz. Önce çocukların sonra öğretmenin söylemesini istedim. Çocuklar güzel yerler seçiyorlar. Bazı öğretmenler şey yerler seçiyorlar ya daha bütün çocuklar gelmese bile, herkes gelmese bile çok kalabalık olması. Biraz açık hava, bir de açık yer olmasını istedim. Çünkü açık olunca daha rahat oynayabiliyorsun, gezebiliyorsun, koşabiliyorsun.*” ve Ö3 “*Çünkü onlar da şey yapması lazım. Onları da götürmesi lazım geziye. Çalışkan diye onları götürmez, onları da götürür.*” şeklinde sıralanabilir. Okul ortamında katılım temasında DSED’deki öğrencilerin YTBK ve ÇTBK basamak sınıflamalarında çarpıcı örnek söylemleri yukarıda paylaşılmıştır. Araştırma YSED öğrencilerin katılım tercihlerinin gerekçelerinin analizi sonucu elde edilen bulguların sunumuyla sürdürülecektir.

4.2.2. Sosyoekonomik olarak yüksek seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul ortamında katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin bulgular

Araştırmanın “Sosyoekonomik olarak yüksek seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul ortamında katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçeleri nelerdir?” alt problemine yönelik verilere içerik analizi yapılmıştır. Her bir tema için yapılan içerik analizinde basamak sınıflamalarına yönelik alt temalara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular şekillerle sunulmuştur. Daha sonra alt temalar öğrenci ifadeleriyle doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Hem basamak sınıflamaları hem de alt temalar frekans büyüklüklerine göre sıralanmıştır. Okul ortamında katılım temasında YSED öğrencilerin YTBK basamak sınıflamasında oluşan alt temaları Şekil 10’da verilmiştir.



Şekil 10. YSED’deki ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin okul ortamında katılım temasında YTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar

YSED öğrencilerin YTBK basamak sınıflamasındaki bulguları “Gezi planlamasında öğretmen ve öğrencinin ortak karar almasının önemli oluşu, Gezi planlamasında öğretmenin tek başına planlama yapmasının sakıncalı oluşu, Gezi planlamasında öğretmenin tek başına karar almasının sakıncalı oluşu, Gezi planlamasında öğretmenin kararları başlatmasının önemli oluşu” temaları altında toplanmıştır. Bu üç alt tema için kodlar oluşturulmuştur. Her bir koddan birer örnek paylaşılarak alt temaların doğrudan alıntıları listelenmiştir.

Okul ortamında katılım teması YTBK basamak sınıflamasında “Gezi planlamasında öğretmen ve öğrencinin ortak karar almasının önemli oluşu” alt teması için bazı YSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö15 “Çünkü hep birlikte karar almak bence her zaman iyidir. Öğretmen mesela karar aldı, sonra öğrencilerle bilgileri paylaştı. Bence böyle yapmalıyız, bence şöyle yapmalıyız diye söyleyip çocuklar da mesela bence doğru karar aldınız veya öyle bence daha iyi olur demelidir.”, Ö21 “Az önce dediğim gibi mesela bir planda bence birlikte alınma[lı] ki o plana daha da yoğunlaşalım. Yani o plandan emin olalım ki hep birlikte karar verelim. O planda herkesin fikrini alalım ki mesela diyelim ki onun fikri farklı onun fikri farklı. Şimdi diyeceksin ki ben seni seçiyorum ben seni seçiyorum. Hayır birlikte karar verelim, o planları da o planın içine doğru, insanların fikirlerini de o

plana doğru sürüklemeliyim yani. Hep birlikte yapalım ki o plan güzel olsun, hoşuma gitsin. İnsanların da fikirlerini alalım ki insanların içinde kalmasin o fikir.” ve Ö22 “Çoğu öğretmen hiç öğrencilerin fikrini almadan başka şeyler yapıyor. Ama burada hem çocukların fikrini alıyor hem kendi fikrini alıp öyle yapıyorlar, gidiyorlar. Bence öyle daha güzel.” şeklinde sıralanabilir.

Okul ortamında katılım teması YTBK basamak sınıflamasında “Gezi planlamasında öğretmenin tek başına karar almasının sakıncalı oluşu” alt teması için bazı YSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö7 “Çünkü öğretmen kendi karar alırsa öğrencilerin çok istemediği bir yere gidebilirler. Öğrenciler orada sıkılabilir. Çünkü herkes eğlenmelidir, herkes birlikte iyi vakit geçirmelidir. Diyelim tek öğretmen seçerse geziyi sıkıcı olur, belki öğrenciler beğenmez. İşte istemiyorum ben böyle geziyi diye söyleyebilir.”, Ö20 “Hocam şey öğretmenler kendi yaparsa karıştırabilirler. Çocuklara söylemeden. Başka yerlere de gidebilirler. Sadece onlar yaparsa belki geziyi beğenmez öğrenciler. Beğenmedikleri için gidip annelerine söyleyebilirler. Mesela öğretmen ilk başta başka bir yere gitmek isteyebilirler. Sonra, diğer yerlere gitmek isterler. Öğretmenin seçtiği yeri atlayıp başka bir yere gitmek isterler, çok merak ederler. İşçilere nasıl yapıyorlar diye sormak isterler ama öğretmenleri izin vermez ve geziden üzgün çıkarlar.” ve Ö11 “Öğretmen gezinin planlamasıyla ilgili fikirlerini öğrencilerle paylaşmalı, kararları alarak geziyi birlikte planlamalıdır. Ama şimdi kendi kararlarını almalı, olmaz. Bu çok kötü bir şey olur. Çünkü insanlara karşı deminkine benzer aslında, insanlara karşı saygılı olmalı, kendi fikirlerimizi onlarla paylaşmalıyız. Ona göre ayarlamalıyız. Yani öğretmen öğrenci fark etmez. Öğretmenler de öğrencilere sormalı ve onların dediklerini dinlemelidir.” şeklinde sıralanabilir.

Okul ortamında katılım teması YTBK basamak sınıflamasında “Gezi planlamasında öğretmenin kararları başlatmasının önemli oluşu” alt teması için bazı YSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö18 “Öğretmen gezinin planlamasıyla ilgili fikirlerini öğrencilerle paylaşmalıdır bence önce. Şimdi öğrenciler fikir oluştursa öğretmen belki yapmaz. Ama eğer öğretmen işte planlarsa bu geziyi, giderler geziye.”, Ö9 Öğretmen gezinin planlanmasıyla ilgili önce bilgi vermeli, sonra paylaşmalılar. Mesela ne yapacağız. Sen böyle yap, sen böyle yapınca mesela herkes tartışır. Yani herkes, sen böyle yapmalısın, sen de böyle yapmalısın. Çünkü öğretmen en büyüğü, en bizi yönlendiriyor bunun için. O biliyor her şeyi. Çünkü mesela benim annem ben küçükken, her şeyle oynamayı severdim. Tehlikeli olsun, tehlikeli olmasın. Bir kere elim kırılacaktı, zararlı oyuncaklardan. Artık

oynamadım. Çünkü benim annem her gün uyarıyor. Öğretmen de öyle. Mesela öğretmen, diyor ki biz bir pikniğe gideceğiz, siz böyle yapmayın, insanlar mesela benimle kavgaya yapmasın veya bağırmasın.”, Ö3 “İlk önce diyordu ya sınıfın en çalışkan öğrencileri sunmalı diye. Bence o yanlış, herkese sunmalı, herkese söylemeli ve bunu öğretmen planlayıp öğrencilere sunmalıdır. Yani, çocuklar şuraya şuraya gideceğiz, otobüslerle şu geziye gideceğiz buraya gideceğiz falan demelidir bence. (...) Neden seçtim çünkü çocuklar seçseydi onlar çocuk oldukları için tek başına otobüs, hiçbir şey ayarlayamazlardı, büyük olmadıkları için. Ama eğer öğretmen planlarsa mesela o büyük olduğu için otobüsleri ayarlayabilir, sonra yiyecek ne getirebileceğimizi, yasak olan şeyleri bize söyleyebilir.” ve Ö16 “Öğretmen geziyi planlasın, öğrencilere sorarsa karışık olur. O yüzden. Herkes farklı bir ağızdan başka bir şey der ve öğretmen kimin dediğini seçerse haksızlık olur. Bu yüzden karışık olur, bu yüzden öğretmen planlayıp öğrencilere bilgi vermesi lazım.” şeklinde sıralanabilir. Okul ortamında katılım temasında YSED öğrencilerin YTBK basamak sınıflamasında çarpıcı örnek söylemleri yukarıda paylaşılmıştır. Tablo 7’de YSED öğrencilerin ÇTBK basamak sınıflamasında oluşturduğu katılım tercihi gerekçelerinin alt temaları Şekil 11’de verilmiştir.



Şekil 11. YSED’deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul ortamında katılım temasında ÇTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar

YSED öğrencilerin ÇTBK basamak sınıflamasındaki bulguları “Gezi planlamasında öğrenci ve öğretmenin ortak karar almasının önemli oluşu, Gezi planlamasında öğrencilerin kararları başlatmasının önemli oluşu” alt temaları altında toplanmıştır. Bu iki alt tema için kodlar oluşturulmuştur. Her bir koddan birer örnek paylaşılarak alt temaların doğrudan alıntıları listelenmiştir.

Okul ortamında katılım teması ÇTBK basamak sınıflamasında “Gezi planlamasında öğrenci ve öğretmenin ortak karar almasının önemli oluşu” alt teması için bazı YSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö8 “*Çünkü mesela öğretmen kendi kafasına göre bir yere gitmek isterse çocuklar mesela onu sevmeyecek, ben buraya gitmek istemiyorum diyecek. Ama beraber bir karar aldıkları zaman hepsi sevmiş olacak geziyi. (...) Yani şimdi ben bir yere gitmek istiyorum ama öğretmen oraya gitmiyor. Ama beraber mesela ben arkadaşlarımla öğretmenimle konuştuğum zaman daha böyle eğlenceli oluyor.*”, Ö13 “*Eğer öğretmen kararı alırsa onun istediği bir yere gidilecek. O şekilde planlanır gezi. Bu şekilde öğrenciler güzel bir gezi geçirmez, eğlenmez o geziden. Eğer öğrenciler karar alırsa da öğrenciler bazen çok abartabilir bir şeyleri. Planladıklarında da öğretmenler rahatsız olabilir. Bu şekilde bir gezi çok düzenlenmeyebilir. Yani rahatsız olur bazıları. Eğer öğretmenlerle öğrenciler bir arada yaparlarsa mesela aynı Can’ın odasındaki gibi mesela bir kısmını onlar yapar bir kısmını onlar yapar, bir yanlışı olduğunda öğretmenler düzeltebilir bir yanlışı olduğunda öğrenciler düzeltebilir. Bu yüzden beraber çalışmaları lazım.*” ve Ö6 “*Herkesin fikrini alıp öyle yapıyorlar. Mesela istemeden, öğretmenden izin almadan, bir şey söylemeden hemen yapmamalı bence. Mesela bence öğrenciler görev almalı, fikirler oluşturmalı, beraber çalışmalı, takım olmalı. Yani bu takım ruhu yani. Çok güzel bir duygu. Önemli de.*” şeklinde sıralanabilir.

Okul ortamında katılım teması ÇTBK basamak sınıflamasında “Gezi planlamasında öğrencilerin kararları başlatmasının önemli oluşu” alt teması için bazı YSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö14 “*Bu seçeneği Can’daki gibi öğrenciler nasıl bir geziye gitmek istedikleri ile ilgili fikirlerini oluşturuyorlar ve öğretmenle birlikte karar alıp beraber çalışıyorlar.*”, Ö24 “*Öğrenciler önce hep birlikte çalışsın istedim. Sonra öğretmenlere de istediklerini söyleyip hep birlikte karar alsın istedim. Öyle daha mantıklı olur gibi geldi. Öğrenciler önce ... öğretmen onların fikirlerini duysun istedim.*” ve Ö12 “*Öğrencilerin fikri burada daha önemli bence. Sonuçta onlar geziye gidiyor ve bu konudan öğretmene bilgi vermeliler. Sonuçta onlar daha küçük oldukları için eğlenmeye daha çok ihtiyaçları var ve onlar gezmeyi falan da çok seven insan, çocuklar olduğu için onların fikirlerini almak daha*

önemlidir.” şeklinde sıralanabilir. Okul ortamında katılım temasında YSED’deki öğrencilerin YTBK ve ÇTBK basamak sınıflamalarında çarpıcı örnek söylemleri yukarıda paylaşılmıştır. Aşağıda yerel hizmetlerde katılım temasında yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.3. Yerel hizmetlerde katılım temasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre çocuk katılımı farkındalıklarına ilişkin bulgular

Araştırmanın “Yerel hizmetlerde katılım temasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre çocuk katılımı farkındalıkları nasıldır?” alt problemine yönelik bulgular iki farklı sosyoekonomik düzeye göre incelenmiştir. Bulgular DSED ve YSED’deki öğrencilerin, yerel hizmetlerde katılım temasını içeren Örnek Olay-3’te yer alan “*Sence mahalle çocuk meclisi ve meclisin çalışmaları ile ilgili karar aşağıdaki maddelerden hangisine göre alınmalıdır?*” sorusuna yönelik katılım kararlarının analizinden elde edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulguların toplu sunumu Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Yerel Hizmetlerde Katılım Temasında İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Çocuk Katılımı Farkındalıklarına Yönelik Bulgular

Örnek Olay-3			Tema		Toplam
			Yerel hizmetlerde katılım		
			DSEDÖ	YSEDÖ	
Basamak Sınıflaması	Katılımın Olmadığı Kararlar (KOK)	1. basamak	0	0	2
		2. basamak	1	0	
		3. basamak	0	0	
		4. basamak	0	1	
	Yetişkinler Tarafından Başlatılan Kararlar (YTBK)	5. basamak	2	1	27
		6. basamak	12	12	
	Çocuklar Tarafından Başlatılan Kararlar (ÇTBK)	7. basamak	0	0	21
		8. basamak	10	11	

Tablo 8 incelendiğinde, KOK basamak sınıflamasında öğrenci katılım tercihleri 2. basamakta DSED’de (n=1) ve 4. basamakta YSED’de (n=1) katılım tercihi ile karşılık bulmaktadır. 1. ve 3. basamağı öğrencilerin seçmediği görülmektedir. YTBK basamak

sınıflamasında öğrenci katılım tercihlerinin 5. basamakta DSED’de (n=2), YSED’de (n=1) katılım tercihi ile karşılık bulurken; 6. basamakta eşit sayıda bir seçim yapılarak DSED’de (n=12) ve YSED’de (n=12) katılım tercihi ile karşılık bulunduğu görülmektedir. ÇTBK basamak sınıflamasında ise öğrenci katılım tercihlerinde 8. basamakta DSED’de (n=10), YSED’de ise (n=11) katılım tercihi yapıldığı görülmektedir. 7. basamakta hiçbir öğrenci katılım tercihinde bulunmamıştır.

4.3.1. Sosyoekonomik olarak düşük seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yerel hizmetlerde katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin bulgular

Araştırmanın “Sosyoekonomik olarak düşük seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yerel hizmetlerde katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçeleri nelerdir?” alt problemine yönelik verilere içerik analizi yapılmıştır. Her bir tema için yapılan içerik analizinde basamak sınıflamalarına yönelik alt temalara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular şekillerle sunulmuştur. Daha sonra alt temalar öğrenci ifadeleriyle doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Hem basamak sınıflamaları hem de alt temalar frekans büyüklüklerine göre sıralanmıştır. Yerel hizmetlerde katılım temasında DSED öğrencilerin YTBK basamak sınıflamasında oluşan alt temaları Şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 12. DSED’deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yerel hizmetlerde katılım temasında YTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar

DSED öğrencilerin YTBK basamak sınıflamasındaki veriler içerik analizi yapılırken kodlanmış ve bu kodların oluşturduğu iki alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar “Meclis çalışmalarında muhtar ve çocuğun ortak karar almasının önemli oluşu, Meclis çalışmalarında muhtarın kararları başlatmasının önemli oluşu” şeklinde sıralanmaktadır. Her bir alt tema için öğrenci söylemlerinden çarpıcı örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Yerel hizmetlerde katılım teması YTBK basamak sınıflamasında “Meclis çalışmalarında muhtar ve çocuğun ortak karar almasının önemli oluşu” alt teması için bazı DSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö7 “Çünkü tek muhtar bir şey yaparsa öğrenciler o işe zorunlu, birlikte çalışmalarını yapmak zorunda değiller yani. O yüzden muhtar meclis çalışmalarıyla ilgili fikrini öğreniyor öğrencilerin. Öğrenciler de muhtara birlik oluyor yani yardım ediyor. Yani muhtar eğer orada tek karar alsaydı belki öğrenciler hani zorunlu bir çalışma yapardı. O yüzden meclis çalışmalarıyla alıyor fikirlerini öğrencilerin. Ortak kararlar alıyor. Çünkü birlik olsunlar diye.”, Ö12 “Öncelik H’de (manipülasyon) dediği gibi muhtar bir çalışma hazırlayıp kendisi alıp da herkese çocukların fikri olduğunu söyleyemez. E’de niye seçtim? Çünkü muhtar bir karar seçer ve burada da öncelikle

çocuklara sormalı ve onların bakış açısından da eğer adil bir şekil[de] olursa karar almaları gerekiyor. Ama eğer muhtar tek karar alırsa o zaman da doğru olmaz. Eğer çocuklar alırsa onda da çocukların aldığı doğru olmaz. O yüzden de her iki tarafın da bir düşüncesi ortaya gelmeli bence.” ve Ö11 “Muhtar başlatmalı, çocukların fikrini alıp çocuklarla beraber iş birliği yaparak çalışmalılar. Yani mesela muhtar tek başına yaparsa belki bir de şey çağırarak belki şeyler olmayacak. Tam çocuk kayayım derken düşer yaralanır. Kenarlarında belki o şeyler olmaz, düşer. Mesela bir tane şey salıncak, önünde şey var. Belki onlardan olmaz. Bildiğimiz normal olur, düşebilirler. Bazı eşyalar belki kırıktır. Ama beraber şey yaptıklarında çocuklar hem kendi fikirleriyle beraber yaparlarsa bak muhtar bir şey unuttu çivi takmayı, çocuklar hatırlatır.” şeklinde sıralanabilir.

Yerel hizmetlerde katılım temasında YTBK basamak sınıflamasında “Meclis çalışmalarında muhtarın kararları başlatmasının önemli oluşu” alt teması için bazı DSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö24 “Çünkü muhtar bizim köyümüzün güvenliğini koruduğu için o düşünüp etmesi lazım. Ondan sonra paylaşıp da yapabilirler. Ama çocuklar daha çok fazla bir şey bilmedikleri için, ondan birazcık daha düşüncesiz olan bir şeyler düşünebilirler. Onun için muhtar. Çünkü büyük olduğu için.”, Ö15 “Muhtar meclis şeyinde ilk çalışmalarında çalışır, çok çalışır ve fikirlerini bir köşeye koyar ve yazıyla yazar. Sonra muhtar meclis çalışmalarında öğrencilere de sorar bu olabilir mi bu olabilir falan. Öğrenciler de kabul ediyorlarsa ediyorlardır etmiyorlarsa etmiyorlardır. Çünkü muhtarlar önce bir çalışma yapmalı ve sonra öğrencilerle paylaşmalı. Neden? Çünkü muhtarlar eğer muhtar meclis çalışmaları[nda] eğer ilk onlar fikir alırlarsa öğrenciler daha iyi anlar ve o yüzden muhtarlar önce yapmalıdır yani muhtar meclisi.” ve Ö17 Çocukların araştırmalarında bazı yanlışlar olabilir. Bazı yerlerde sorun olabilir. Onun için. Öğretmenim çocuklar yanlış şeyler de seçebiliyor bazenleri. Bazı şeyleri oyuncak sanıp onları alması. Bazı şeyleri boyama sanıp kötü kötü kitaplar alması. Onun için muhtar kararları başlatsın.” şeklinde sıralanabilir. Yerel hizmetlerde katılım temasında DSED öğrencilerin YTBK basamak sınıflamasında çarpıcı örnek söylemler yukarıda paylaşılmıştır. Tablo 8’de DSED öğrencilerin ÇTBK basamak sınıflamasında oluşturduğu katılım tercihi gerekçelerinin alt temaları Şekil 13’te verilmiştir.



Şekil 13. DSED’deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yerel hizmetlerde katılım temasında ÇTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar

DSED öğrencilerin ÇTBK basamak sınıflamasındaki veriler içerik analizi yapılırken kodlanmış ve bu kodların oluşturduğu iki alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar “Meclis çalışmalarında çocuk ve muhtarın ortak karar alınmasının önemli oluşu, Meclis çalışmalarında çocuğun kararları başlatmasının önemli oluşu” şeklinde sıralanmaktadır. Her bir alt tema için öğrenci söylemlerinden çarpıcı örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Yerel hizmetlerde katılım temasında ÇTBK basamak sınıflamasında “Meclis çalışmalarında çocuk ve muhtarın ortak karar alınmasının önemli oluşu” alt teması için bazı DSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö4 “Diğer sorudaki gibi çocukların da fikri olması gerekiyor. Mesela H maddesinde (manipülasyon) çocuklara gidip hiçbir şey söylemedi ve diğer, onların ailesine de sizin çocuklarınızın fikirleri diyemez ve yalan söyler. Az önceki sorunun maddesinde de olduğu gibi, burada muhtarın kendi kararlarını alıp diğer çocuklara bilgi vermesi gerekir, fikirlerini alır. O fikri kendi planlarında değiştirebilir. Az önceki soruda dediğim gibi değiştirebilir. Mesela F maddesinde (8. basamak) beraber çalışmalılar. Beraber çalışmak birlikte yapmak anlamında olursa çocuklar çalışamaz. Ama burada çocukların fikrini alacak. Çocukların fikrini anlaşılarak, ortak bir iş fikir oluşturarak çalışacaklar, yürütecekler. Çocukların da fikri olsun, çocukların istediği. Çünkü çocukların

meclisi, çocuk meclisi olacağı için.”, Ö9 “Çünkü birlikte karar alırlarsa her çocuğun istediği bir park veya kütüphane olur. Ve mahalledeki bütün çocuklar orada daha çok eğlenir ve daha çok vakit geçirir. Onlar için de artık sıkılmazlar ve güzel yerler oluşturup orada saatlerce eğlenceli vakitler geçirirler. Çünkü orada çocuklar eğleniyor. Orayı kuran devlet değil. Çocukların eğlenmesi ve çocukların orada sıkılmadan arkadaşlarıyla eğlenmesi daha önemli.” ve Ö25 “Çocuklar parkta oynayacaklar. Ama muhtar seçemez, çünkü çocukların da fikri olmalı. Muhtar çocuklara demeli ki siz de fikirlerinizi oluşturun, böyle benim yanıma gelin, ben de böyle fikrimi biz de belediye onlar fikrimi oluşturalım nasıl yapalım. Sonra çocuklar da fikir oluşturmuşlar, öyle işte. Çocuklar demiş ki, böyle yapalım böyle yapalım. Ama muhtar, kötü bir şey olmamalı, çünkü muhtar en sağlıklı ve içinde kesici maddeler olmaması gerek, onları yapmalıdır. Bir de çocuklar aslında çocuklar [tek başına] karar vermemelidir. Çünkü çocuklar şimdilik hiçbir şey bilmiyorlar. Büyüklerinden yardım almalı ve büyüklerin ne söylediyse o sözden çıkmamalıdır.” şeklinde sıralanabilir.

Yerel hizmetlerde katılım temasında ÇTBK basamak sınıflamasında “Meclis çalışmalarında çocuğun kararları başlatmasının önemli oluşu” alt teması için bazı DSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö10 “[Muhtar] yetişkin olduğu için, üst kademedede olduğu için önce çocuklar fikirler tasarlasın. İlk fikirleri çocuklar oluştursun. Çünkü çocuklar daha hevesli. Onların parkı falan var, parkta oynarlar diye. Kendileri heyecanlıdır yeni bir şeyler yaptırmak istediği için. Onu muhtara sunup öyle söylesinler. Neden çünkü birbirlerine yardım etsinler, daha çabuk biter. Muhtar kendisi çalışsa yine öğretmeninki gibi bencil hisseder. (...) Çocukların fikirleri şöyle değerlidir. Çocuklar çikolata fabrikasını açtırmak ister mesela. Bir de onlar genç olduğu için ilerlenecek bir de. Mesela cumhurbaşkanı olacak, biri polis olacak, biri doktor olacak. Genç olacaklar, yaşlanırlar da o kadar çok değil.” ve Ö8 “Yine aynı. Beraber çalışsınlar diye. Çünkü diyelim muhtar tek başına yapıyor, o işi tek başına yapıyor. Çocuklar şey yapabilirler. Diyelim muhtar hiçbir şey yapmıyor, sadece öyle[ce] kalmış. Çocuklar ona gidip söyleyebilir. Kütüphane yapabilirler, oyun alanı yapabilirler, okul yapabilirler. Sonra çocuklar da kütüphaneye giderler ve orada kitap okurlar ve onlar da bir şeyler öğrenebilir. (...) [Çocukların akılları] çalışır. Eğer muhtar, okul yapsalardı, akıllı olurlardı, çok iyi ders çalışırlardı. Her şeyi bilirlerdi diye. Biz[im] annelerimiz bilmiyor, muhtar[ın] bilmedikleri bir şey[ler] var ama eğer çocuklar okula giderlerse onları öğrenir, onlara söylerler, bilir. Sonradan öyle öyle giderler ve çocuklar da eğlenebilirler, kitap okuyabilirler.” şeklinde sıralanabilir.

Yerel hizmetlerde katılım temasında KOK basamak sınıflamasında sadece bir DSED öğrenci katılım tercihinde bulunmuştur. Bu öğrencinin katılım tercihi gerekçesi; Ö13 *“Bu seçeneği çocuklar eğlensin diye seçtim. Çocukların şarkıları insanlarla paylaşması, şarkı söyleyip eğlenmesi, diğer çocukların da onu dinleyip dans etmesi gibi şeyler. Onun için seçtim bu seçeneği. (...) Hayır, [çocukların karar almasına gerek] yoktur bence. Çünkü çocuklar nereden bilsin, nereden bilir ya da şunu nasıl yapabilir? Oyun alanının nereden bilecekler şu bölgede olsun diye karar veremezler. Bu kadar.”* şeklindedir. Yerel hizmetlerde katılım temasında DSED’deki öğrencilerin YTBK, ÇTBK ve KOK basamak sınıflamalarında çarpıcı örnek söylemleri yukarıda paylaşılmıştır. Araştırma YSED öğrencilerin katılım tercihlerinin gerekçelerinin analizi sonucu elde edilen bulguların sunumuyla sürdürülecektir.

4.3.2. Sosyoekonomik olarak yüksek seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yerel hizmetlerde katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin bulgular

Araştırmanın “Sosyoekonomik olarak yüksek seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yerel hizmetlerde katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçeleri nelerdir?” alt problemine yönelik verilere içerik analizi yapılmıştır. Her bir tema için yapılan içerik analizinde basamak sınıflamalarına yönelik alt temalara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular şekillerle sunulmuştur. Daha sonra alt temalar öğrenci ifadeleriyle doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Hem basamak sınıflamaları hem de alt temalar frekans büyüklüklerine göre sıralanmıştır. Yerel hizmetlerde katılım temasında YSED öğrencilerin YTBK basamak sınıflamasında oluşan alt temaları Şekil 14’te verilmiştir.



Şekil 14. YSED’deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yerel hizmetlerde katılım temasında YTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar

YSED öğrencilerin YTBK basamak sınıflamasındaki veriler içerik analizi yapılırken kodlanmış ve bu kodların oluşturduğu iki alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar “Meclis çalışmalarında muhtar ve çocuğun ortak karar almasının önemli oluşu, Meclis çalışmalarında muhtarın kararları başlatmasının önemli oluşu” şeklinde sıralanmaktadır. Her bir alt tema için öğrenci söylemlerinden çarpıcı örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Yerel hizmetlerde katılım teması YTBK basamak sınıflamasında “Meclis çalışmalarında muhtar ve çocuğun ortak karar almasının önemli oluşu” alt teması için bazı YSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö4 “Zaten orada çocukların eğlenebileceği bir şey yok. O yüzden de çocukların hem fikirlerini alması gerekiyor hem de muhtar da kendi fikirlerini ortaya koymalı ve çalışması da lazım.”, Ö9 “Herkesle paylaşmalı çünkü önceden daha park vardı, oyuncaklar vardı ve her şey vardı. Ama mesela bazı çocuklar der ki bu burada olunca mesela herkes ona değişiyor, acıyor, zarar veriyor. Bunun için herkes tartışıp eşyaları nereye koyacağını söyler.”, Ö22 “Bir muhtar kendi fikrini yaparsa o mahalle kötü bir mahalle olur ve yani nasıl diyeyim böyle çok güzel bir mahalle olmaz. Oradaki insanlar istediklerini yapamaz, bir şey yapamaz, eğlenemezler. Ama burada hem çocukların fikrini

alıyor hem kendi fikrini alıyor ve öyle yapıyor. Böyle daha mantıklı.” ve Ö15 “Büyükler için bir yer olsaydı büyüklerin kararını alırdı. Ama burada sadece orada sadece kendisi olmayacak ki, çocuklar için bir karar veriliyor. O yüzden çocukların da fikirlerinin alınması. Mesela A gibi (maskotluk). A’da mesela hani zeki çocuklara... Tembel olsa bile onlar da çocuk, onların da canı var, onlar da isteyebilir. Bence bu karar daha iyi. Hem herkese uymuş oluyor.” Ö19 “Çünkü çocukların çocuk parkları olmalıdır. Bunun olmasını istedikleri için birlikte kararlar almaları gerekir.” şeklinde sıralanabilir.

Yerel hizmetlerde katılım teması YTBK basamak sınıflamasında “Meclis çalışmalarında muhtarın kararları başlatmasının önemli oluşu” alt teması için bazı YSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö13 “Eğer muhtar oluştursun biraz daha iyi bilir. Daha bilmişliği de var o konuda. Bu yüzden muhtar araştırmalı etmeli neler gerek diye. Daha sonra fikirleri çocuklarla paylaşp kararlar alıp onlarla çalışmalı. İşte çocuklar bu böyle olsun, muhtar bu böyle olsun diyerek birlikte oluşturmali bence.”, Ö16 “Muhtar fikir oluştursun, çünkü muhtar çocuklardan büyük olduğu için, o oluştursun sonra çocuklardan da fikir alsın, öyle güzel bir şey olsun. Muhtar onlardan daha büyük olduğu için, onlardan daha çok şey gördüğü için, onlardan daha çok şey bilir.”, Ö6 “Çünkü ilk başta muhtar söylüyor kurumlara. Biz park istiyoruz, çocuklar da istiyor. Ondan sonra muhtar gidip çocuklara şöyle demeli. Parkta ne olsun, neler olsun gibi bir şeyler söylemeli. Çocuklar da ona göre bir şeyler demelidir.”, Ö23 “Muhtar ilk başta seçiyor, ondan sonra çocuklar da fikirlerini paylaşıyor ve çocukların istediği gibi bir yer oluşturuluyor. Çocukların huzursuz olacakları bir yer olmaması için büyüklere de danışılmalı. İlk başta muhtarın seçmesi de onun yaptırması. Çünkü o nerede işler yapılacağını falan filan söyleyecek, yaptıracak falan, o yüzden.” ve Ö3 “İlk başta A bence yanlış (3. basamak-maskotluk). Çünkü illa popüler, zengin, zeki çocuk olmasına gerek yok. Normal fakir çocuklar da olabilir. Ona yanlış diyorum. H de yanlış gibi geliyor bana (1. basamak-manipülasyon). Çünkü olmayan bir şeyi varmış gibi gösteriyor. Bence G (5. basamak). Demin konuştuğumuz öğretmen sorusu gibi öğretmen bir gezi planladı ya hani onun gibi. Bence muhtar kararları kendisi almalı, çocuklara da bilgi vermeli onların fikirlerini almalıdır. Çocuklar bunu yapsaydı birazcık uğraşabilirlerdi. Mesela zor işleri yapamazlardı, zor gelebilirdi, bakamazlardı. Bir büyükle olsaydı yapabilirlerdi o zor işleri. Mahallelere çocukların mutlu olması için parklar yapılabilir, salıncaklar yapılabilir, çimenlikler yapıp çocuklar oynayabilir. Neden [muhtar karar] almalı? Biz daha küçük olduğumuz için, daha bir şey olmadığımız için, bence muhtarın kendi almalı kararları.” şeklinde sıralanabilir. Yerel hizmetlerde katılım

temasında YSED öğrencilerin YTBK basamak sınıflamasında çarpıcı örnek söylemleri yukarıda paylaşılmıştır. Tablo 8’de YSED öğrencilerin ÇTBK basamak sınıflamasında oluşturduğu katılım tercihi gerekçelerinin alt temaları Şekil 15’te verilmiştir.



Şekil 15. YSED’deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yerel hizmetlerde katılım temasında ÇTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar

YSED öğrencilerin ÇTBK basamak sınıflamasındaki veriler içerik analizi yapılırken kodlanmış ve bu kodların oluşturduğu iki alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar “Meclis çalışmalarında çocuğun kararları başlatmasının önemli oluşu, Meclis çalışmalarında çocuk ve muhtarın ortak karar almasının önemli oluşu” şeklinde sıralanmaktadır. Her bir alt tema için öğrenci söylemlerinden çarpıcı örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Yerel hizmetlerde katılım teması ÇTBK basamak sınıflamasında “Meclis çalışmalarında çocuğun kararları başlatmasının önemli oluşu” alt teması için bazı YSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö17 “Çünkü mahalledeki çocuklar mutsuz. Mutsuz oldukları için bir karar almalı ve bu konuyu muhtara açmalılar. Muhtar da onaylıyorsa hep beraber çocukların fikirlerini alıp birlikte çalışırlarsa çok güzel bir meclis kurulur ve o meclis de çok güzel olur, topluma örnek olur. Çünkü topluma bir faydamız olsun diye insanlar çabalyor,

uğraşıyor. Biz de topluma bir faydamız olsun diye düşünüyoruz. Topluma örnek olalım ki başka çocuklar mutsuzken mutlu olsun diye.”, Ö10 “Çünkü o mahalledeki çocuklara hiç hak verilmiyormuş ki. Hiç hoş değil bu. Çocuklara hiç sormuyorlar, nasıl yapsak, park yapsak mı ya da spor alanı yapsak mı diye. Çocuklara hiç sormuyorlar, çocuklar hiç özgür değil bu mahallede. Hiç hoş değil bu.”, Ö12 “Çünkü burada çocuk parkını yapıyorlar ve çocukların istediklerini yani fikirlerini almak daha doğru. Sonuçta muhtarın tek başına karar alması hiç doğru değil çünkü kendi evini düzenlemiyor burada, çocukların parkını düzenliyor ve çocukların fikrini alması daha doğru. Çünkü çocukların zihinleri daha geniş oluyor, hayal güçleri daha geniş oluyor ve bu sayede daha iyi fikirler ortaya koyabiliyorlar.”, Ö11 “Şimdi bir yandan tabii ki saygıya göre de ben seçim yapıyorum. Bu seçeneği ben neden seçtim? Çünkü bu çocukların sorunu. Çocuklar da düşünmeli, muhtar da düşünmeli. Ama önce çocuklar düşünmeli, neler olmalı, neler yapılmalı, bunları düşünüp muhtarla konuşmalılar. Çocuk sorunu derken yani çocuklarla ilgili bir şey olmuş. Çocukların hakları zarar görmüş. Çocuklar birbiri arasında danışmalı. Bunu da büyüklerine söylemelilerdir, bunun hakkında çalışmalar yapılmalı.” ve Ö20 “Muhtar çok şeyi unutabiliyor işlerden dolayı. Sonra belki çocuklar o oyunu oynamayı sevmiyorlardır, orası boş yere yapılır, kullanılmaz hale gelir. Orası belki kullanılmaz, çocuklar düşebilir. Çocuklar kendi istediklerini yaptırıyor. Muhtar çocukların çok ne sevdiğini bilmiyor. Çocuklar kendini açıklasın ki, muhtarın da ona göre hareket etmesi lazım. Yoksa muhtar çok şeyi boş yere yapabilir öğretmenim.” şeklinde sıralanabilir.

Yerel hizmetlerde katılım teması ÇTBK basamak sınıflamasında “Meclis çalışmalarında çocuk ve muhtarın ortak karar almasının önemli oluşu” alt teması için bazı YSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö25 “Hem çocuklar kendi fikirlerini üretiyorlar, bir de muhtara bildiriyorlar hem de kendi kararlarını veriyorlar öğretmenim.”, Ö8 “Şimdi mahalle muhtarı kendi kafasına göre bir şeyler koyarsa oraya, sonra çocuklar istemez. Ama birlikte düşünüp şey yaparlarsa mesela kütüphane falan. Muhtar kendi kafasına göre bir şey yaptığı zaman mesela güzel bir şey koymadığı zaman çocuklar sevmeyecek. Ama beraber kendileri düşünüp taşınırlarsa daha güzel şeyler yapıp daha eğlenceli olur, daha çok kişi gelir.” ve Ö5 “Burada çocuklar gidecek ama çocuklar yapamaz o bir büyük kişinin yapması gerekiyor ve o kişiye haber vermeleri gerekiyor. Ben bu yüzden bunu seçiyorum. Çünkü onlarla ilgili bir şey ama ailelerinin de aslında bir fikri olması gerekiyor, uygun mu çocuğuma diye. İşte böyle.” şeklinde sıralanabilir.

Yerel hizmetlerde katılım temasında KOK basamak sınıflamasında sadece bir YSED öğrenci katılım tercihinde bulunmuştur. Bu öğrencinin katılım gerekçesi; Ö14 “*Çünkü muhtar önce bir karar almalı, mahalleyi yönetiyor çünkü. Muhtar önce bir karar almalı, sonra bu kararı çocuklarla paylaşmalı, bunu diğer metinlerdeki gibi yine şey yapmalı birlikte çalışmalı. Çocuklar kabul ederse birlikte uyguluyorlar. (...) Önce çünkü çocuklar tek başına mahallenin kararlarını alamazlar, daha küçükler. Mahallenin kararlarını muhtar almalıdır, zaten mahalleyi muhtar yönetir. Muhtar mahallenin gereksinimlerini liste yapsın. Kararları almalı, çocuklara haber vermeli. Yani çocuklara da söylemeli bu kararı. Çocuklar beğenirse şey yapar.*” şeklindedir. Yerel hizmetlerde katılım temasında YSED’deki öğrencilerin YTBK, ÇTBK ve KOK basamak sınıflamalarında çarpıcı örnek söylemleri yukarıda paylaşılmıştır. Aşağıda çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.4. Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre çocuk katılımı farkındalıklarına ilişkin bulgular

Araştırmanın “Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre çocuk katılımı farkındalıkları nasıldır?” alt problemine yönelik bulgular iki farklı sosyoekonomik düzeye göre incelenmiştir. Bulgular DSED ve YSED’deki öğrencilerin, çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasını içeren Örnek Olay-4’te yer alan “*Sence su kaynaklarını korumaya yönelik hazırlanacak olan kampanya ile ilgili karar aşağıdaki maddelerden hangisine göre alınmalıdır?*” sorusuna yönelik katılım kararlarının analizinden elde edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulguların toplu sunumu Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Çevrenin Korunması ve Sürdürülebilir Kalkınmada Katılım Konusunda İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Çocuk Katılımı Farkındalıklarına Yönelik Bulgular

Örnek Olay-4			Tema		Toplam
			Sürdürülebilir kalkınmada katılım		
			DSEDÖ	YSEDÖ	
Basamak Sınıflaması	Katılımın Olmadığı Kararlar (KOK)	1. basamak	0	0	1
		2. basamak	1	0	
		3. basamak	0	0	
		4. basamak	0	0	
	Yetişkinler Tarafından	5. basamak	4	1	31
	Başlatılan Kararlar (YTBK)	6. basamak	11	15	
	Çocuklar Tarafından	7. basamak	0	0	18
	Başlatılan Kararlar (ÇTBK)	8. basamak	9	9	

Tablo 9 incelendiğinde, KOK basamak sınıflamasında 1. 3. ve 4. basamaklarda hiçbir öğrencinin katılım tercihinde bulunmadığı, 2. basamakta sadece (n=1) katılım tercihinde bulunduğu görülmektedir. YTBK basamak sınıflamasında öğrenci katılım tercihlerinin 6. basamakta DSED’de (n=11), YSED’de ise (n=15) katılım tercihi ile karşılık bulurken; ÇTBK basamak sınıflamasında öğrenci katılım tercihlerinde 8. basamakta DSED’de (n=9), YSED’de de aynı şekilde (n=9) katılım tercihi ile karşılık bulduğu görülmektedir. 7. basamakta hiçbir öğrenci katılım tercihinde bulunmamıştır.

4.4.1. Sosyoekonomik olarak düşük seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin bulgular

Araştırmanın “Sosyoekonomik olarak düşük seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçeleri nelerdir?” alt problemine yönelik verilere içerik analizi yapılmıştır. Her bir tema için yapılan içerik analizinde basamak sınıflamalarına yönelik alt temalara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular şekillerle sunulmuştur. Daha sonra alt temalar öğrenci ifadeleriyle doğrudan

alıntılarla desteklenmiştir. Hem basamak sınıflamaları hem de alt temalar frekans büyüklüklerine göre sıralanmıştır. Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında DSED öğrencilerin YTBK basamak sınıflamasında oluşan alt temaları Şekil 16’da verilmiştir.



Şekil 16. DSED’deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında YTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar

DSED öğrencilerin YTBK basamak içerik analizi yapılırken kodlanmış ve bu kodların oluşturduğu iki alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar “Kampanya oluşturmada büyüklerin kararları başlatmasının önemli oluşu, Kampanya oluşturmada büyükler ve çocukların ortak karar almasının önemli oluşu” şeklinde sıralanmaktadır. Her bir alt tema için öğrenci söylemlerinden çarpıcı örnekler aşağıda yer verilmiştir.

Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım teması YTBK basamak sınıflamasında “Kampanya oluşturmada büyüklerin kararları başlatmasının önemli oluşu” alt teması için bazı DSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö10 “*Şimdi burada su kaynaklarının korunması ile şey söyleniyor. Büyükler yapsa daha iyi, çünkü çocuklara göre değil. Çocuklara da göre de büyükler yapsa daha iyi ya. Çocuklarla birlikte çalışınlar da*

büyükler yapsın çocuklara sunsun. Çocuklar da aktif yer alsın. Şimdi büyükler daha büyük. Çocuklar daha iyi. Niye çünkü onlar genç. Bizim geleceğimiz gibi.”, Ö15 “Büyükler kampanyayla ilgili bir sürü fikir üretebilir, aslında çocuklar da üretebilirler ama büyüklerimiz, biz onlara büyük oldukları için öncelik vermemiz lazım. Ama yine de çocuklar da fikir üretebilir. Önce büyükler yapmalı sonra büyükler fikirlerini öğrencilerle paylaşmalı ve birlikte karar almalılar.”, Ö16 “Önce büyüklerin fikirleri, sonra çocukların fikirleri önemlidir.”, Ö12 “Öncelikle büyükler kampanyayı oluşturduğu için fikir oluşturur büyükler ve onu da öğrencilerle paylaşırlar. Çünkü öğrenciler eğer bu kampanyada seçerlerse büyükler de olmaz ve en adili büyüklerin seçmesi olduğu için de o yüzden büyüklerin seçmesi sonra da öğrencilerin karar alması daha iyi olur bana göre.”, Ö1 “Çünkü onlar okumuş, gelişmiş bence. Çocuklar daha çocuk. Bence büyükler hazırlasa daha iyi. Çünkü büyüklerin yapacağı bir şey bunlar. Sonra da çocuklara anlatılırsa daha iyi olur bence. Çocukların da o şekilde hoşuna gider diye düşünüyorum.” ve Ö21 “Çünkü onlar büyük, onlar büyük olduğu için herhangi bir şeyi yapabilirler. Çocukların da fikirlerini alabilirler. Yoksa mesela kampanya[da] gidiyor çadır kuruyor. Küçükler kuramaz mesela, çocuk oldukları için. Büyükler kurabilirler.” şeklinde sıralanabilir.

Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım teması YTBK basamak sınıflamasında “Kampanya oluşturmada büyükler ve çocukların ortak karar almasının önemli oluşu” alt teması için bazı DSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö9 “Çünkü bütün çocuklarla ve yetişkinlerle görev alarak yaparlarsa belirli bir iş birliğini yaparak bu problemi çözebilirler ve daha mantıklı bir çözüm olur. Çünkü bu ülke herkesin ülkesi. Herkesle beraber çalışırlarsa olur. Bana göre en çok o mantıklı geldi. Büyükler daha iyi kararlar aldıkları için çocuklar da bence bunu iyi görecekler ve görevlerini yapıp su problemini çözecekler.”, Ö5 “Büyükler[in] öğrencilerin kararlarıyla yapması daha iyi olur ve öğrencilerin kararlarıyla birlikte mesela öğrenciler de kararlarını onlara şu an söylüyordur ve öğrencilerin kararları da vardır ve büyüklerin. İkisinin yapması daha iyi olur bence de. Mesela büyükler istediği şeyleri yapar[larsa], sonra çocukların yapmak istediği şeyler olmayacak. İkisinin yapması daha iyi olur bence. İkisinin yaptığı şey daha iyi olur. Kampanyayı birlikte çocuklarla yapması daha iyi olacak.” ve Ö4 “Çocukların da fikri alınmalı. Sadece çocukların fikri alınmış gibi yapılması olmaması (manipülasyon) da gerekiyor. Sadece çocukların fikri değil büyüklerin de fikri olacak. Çocukların da fikri olmalı, mesela şunun yapılması gerekiyor, kampanyada bu olsun bu olsun. Çocuklardan popüler çocuklardan yararlanarak yapmaları olmaz (maskotluk). Çocukların fotoğrafını

çekip afiş hazırlamak da olmaz (dekorasyon). Çocukların fikri alınması gerekiyor. Sadece büyükler karar aldığında, çocukların mesela istemediği bir şey olabilir. Sonra, ortak karar alındığında hem çocukların hem büyüklerin istediği olabilir.” şeklinde sıralanabilir. Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında DSED öğrencilerin YTBK basamak sınıflamasında çarpıcı örnek söylemleri yukarıda paylaşılmıştır. Tablo 9’da DSED öğrencilerin ÇTBK basamak sınıflamasında oluşturduğu katılım tercihi gerekçelerinin alt temaları Şekil 17’de verilmiştir.



Şekil 17. DSED’deki ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında ÇTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar

DSED öğrencilerin ÇTBK basamak sınıflamasındaki içerik analizi yapılırken kodlanmış ve bu kodların oluşturduğu iki alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar “Kampanya oluşturmada çocuklar ve büyüklerin ortak karar almasının önemli oluşu, Kampanya oluşturmada çocukların büyüklerden yardım almasının önemli oluşu” şeklinde sıralanmaktadır. Her bir alt tema için öğrenci söylemlerinden çarpıcı örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım teması ÇTBK basamak sınıflamasında “Kampanya oluşturmada çocuklar ve büyüklerin ortak karar almasının

önemli oluşu” alt teması için bazı DSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö17 “Öğretmenim çünkü hep beraber daha da güzel bir şey çıkarabilirler ortaya kampanyada. Öğretmenim çünkü öğrenciler tek karar alsa kötü olur. Çünkü öğrenciler kendi isteklerini yapmaları, bence büyüklerin işine girmeleridir, bu yüzden hep beraberini seçtim. Bence öğretmenim büyükler ve öğrenciler kampanyayı birlikte yapsalar çok güzel ortaya bir şey çıkar. Ama öğrenciler tek yapsa bir şey çıkmaz ve öğretmenim büyükler tek yapsa belki bazı şeyleri unutmuş da olabilirler. Çocuklar da hani hemen hatırlıyorlar ya çocuk oldukları için. Ben de öyle hatırlıyorum. Büyüklerin unutup, öğrencilerin unutmaması. Ama öğrencilerin kötü bir şey çıkarıp büyükler ve öğrencilerin iyi bir şey çıkarması daha güzel bir şey bence.”, Ö23 “Büyüklerin ve çocukların beraber karar alması çok güzel bir şey ve büyükler beraber yapıyorlar çocuklarla. Bu daha iyi bence. Çocukların fikirlerini alıyorlar. Çocukların fikirlerini dinliyorlar. Ve ona göre bir şey yapıyorlar. Çocukların fikirlerini dinleyip onlara göre bir şey yapıyorlar.” ve Ö7 “Çünkü büyükler bir kampanya düşünebilir ama öğrenciler de onların hayal gücü daha güçlü oldukları için öğrenciler de düşünebilir yani. Açık fikirli olup onlara söylüyorlar burada. Hem hep beraber yapıyorlar. Hep beraber çalışıyorlar yani birlikte herkesin fikri olup öğrencilerin hani hayal gücü daha çok. Büyükler de onlara güzel bir fikir verebilir. Bir de beraber çalışabilir. Zaten beraber çalışıyorlar.” şeklinde sıralanabilir.

Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım teması ÇTBK basamak sınıflamasında “Kampanya oluşturmada çocukların büyüklerden yardım almasının önemli oluşu” alt teması için bazı DSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö25 “Öğrenciler de büyüklerden onlar iş yaparken bakmalı öğrenmeli sonra büyüklerin ne yaptıklarına dikkatle bakmalıdır. Çünkü kampanyayı birlikte yapmalı. Sonra öğrenciler tam anladıysa onlardan yardım ister ama çok fazla tehlikeli şey istemezler, çünkü büyükler bizim için önemlidir. Ama öğrenciler fazla bir şey bilmediği için böyle büyüklerden yardım isteyip onlara bakmalıdır ve öğrenciler ise sonradan onlar da yardım etmeli ama büyüklerin sözünden çıkmamalı. Çünkü büyüklerin sözünden çıksa fazla iyi bir şey olmaz.” ve Ö2 “Çünkü öğrenciler “Kampanya nasıl olur?” [ile ilgili] fikirlerini paylaşırlarsa büyüklere söylerler. Büyükler de yardım etmek için onlara yardım ederler. Üçüncüsünde de söylemiştim. Çocuklar fikirleri kendisi yapamaz. Bazı çocuklardan, bütün çocuklardan yardım almalı. Ve büyüklerden de yardım almaları daha kolay, daha da hızlı olur. Burada diyor ya alıp hep beraber çalışmalı. Hep beraber çalışmazsalar bunu yapamazlar kendileri çocuklar. Bir tane kendisi yapan

büyüklerden bazı çocuklar da yardım isterse onlar da çocukların bilgileri var der. Onlar da hep beraber çalışsalar daha da iyi olur.” şeklinde sıralanabilir.

Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında KOK basamak sınıflamasında sadece bir DSED öğrenci katılım tercihinde bulunmuştur. Bu öğrencinin katılım tercihi gerekçesi; Ö8 “Çünkü iklim krizini çocuklar yapamaz. Belki de onlar da bilemez bunu. Çünkü büyükler hem şey olabiliyor diyelim çocuklar iklim krizini bilmeyebilirler, su krizini bilmeyebilirler. Onlar bir şey yapamazlar. Sonra büyükler gelirse her şeyi biliyor zaten büyükler, bizden büyük oldukları için. Büyükler yapabilir, her şeyi yapabilir. Belediye de insanlara söyleyebilir, insanlardan da yardım alabilir ve öyle öyle sonra iklim krizini bitirebilir, su krizini bitirebilir, artık su gelebilir, herkes de güzel güzel yaşayabilir. (...) Yani büyükler büyük oldukları için, çocuklardan izin almalarına gerek yok. Normalde çocuklar onlardan izin almaları gerek, büyükler onlardan değil. Yani çekebilir, fotoğraf asabilirler. Şunu şunu yapacağız diyebilirler. Sonra iklim krizi kampanyasını yapacağız, kimse susuz kalmayacak, artık susuzluğu bitiriyoruz diyebilirler. Öyle bir fotoğraf çekip atabilir, bir yerlere yapıştırabilirler. (...) Çocukların haberleri olmadan bir şeyleri yapamazlar. Ben [olsam] hem mutlu olurum hem üzülürüm. En çok mutlu olurum. Diyelim onlar da benim yaptığımı düşünecekler. Sonra herkes beni alkışlayacaklar. Zannederlerdi ki ben yaptım, ben bitiriyorum her şeyi. Öyle de beni alkışlarlar yani. Çocuklar da bir şey biliyorlar, onları da yönlendirmeyebiliriz. Her şeyi onlar. Ama onlar da küçük oldukları için her şeyi yapmalarını da beklemeden. Yani ben büyük olsaydım yapabilirdim her şeyi.” şeklindedir. Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında DSED’deki öğrencilerin YTBK, ÇTBK ve KOK basamak sınıflamalarında çarpıcı örnek söylemleri yukarıda paylaşılmıştır. Araştırma YSED öğrencilerin katılım tercihlerinin gerekçelerinin analizi sonucu elde edilen bulguların sunumuyla sürdürülecektir.

4.4.2. Sosyoekonomik olarak yüksek seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin bulgular

Araştırmanın “Sosyoekonomik olarak yüksek seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında katılım tercihlerinin

gerekçeleri nelerdir alt problemine yönelik verilere içerik analizi yapılmıştır. Her bir tema için yapılan içerik analizinde basamak sınıflamalarına yönelik alt temalara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular şekillerle sunulmuştur. Daha sonra alt temalar öğrenci ifadeleriyle doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Hem basamak sınıflamaları hem de alt temalar frekans büyüklüklerine göre sıralanmıştır. Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında YSED öğrencilerin YTBK basamak sınıflamasında oluşan alt temaları Şekil 18’de verilmiştir.



Şekil 18. YSED’deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında YTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar

YSED öğrencilerin YTBK basamak sınıflamasındaki veriler içerik analizi yapılırken kodlanmış ve bu kodların oluşturduğu iki alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar “Kampanya oluşturmada büyüğün kararları başlatmasının önemli oluşu, Kampanya oluşturmada büyüğün ve çocuğun ortak karar almasının önemli oluşu” şeklinde sıralanmaktadır. Her bir alt tema için öğrenci söylemlerinden çarpıcı örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım teması YTBK basamak sınıflamasında “Kampanya oluşturmada büyüğün kararları başlatmasının önemli oluşu” alt

teması için bazı YSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö8 “*Şimdi önce büyükler kampanyayla ilgili bir şeyler, fikirler düşünsünler. Mesela şimdi [çocuklar] kendileri yapsaydı diyecekti böyle böyle saçma sapan şeyler söyleyecekti. Ama büyükler bu şeyleri bildikleri için ilk önce kendileri tasarlıyor fikirlerini, sonra öğrenciyle paylaştığı zaman birlikte kararları alabilirler.*”, Ö6 “*Takımla beraber yapmak bence daha güzel. İlk başta büyükler kampanya ile ilgili etkinliklerini şey yapacak. Sonra öğrenciler ise onlarla ilgili planlar uyduracak yapacaklar ve işte bu kampanya şeysi olacak yapacaklar. Büyükler [başlatmalı]. Çünkü bir kampanya hazırlıyorsun, yani büyük bir iş sonuçta. Öğrenciler de birlikte kararlar alıp fikirlerini sunacaklar ve ortaya bir karar alıp büyüklerine söyleyecekler.*” ve Ö21 “*Büyükler kampanyayı önceden hazırlasınlar, sonra çocuklarla karar alsınlar. Çünkü büyükler daha büyük kararlar alıp, mesela çocukların da fikirleri küçük ama düşünceleri büyük. Onlarla gitmeleri lazım. Mesela bizim öğretmenimiz de bazen öyle yapıyor. Biz, bir şey hazırlayacak, önce kendi kararını kendi alıyor, sonra bize soruyor bizim fikirlerimizi alıyor, olmadı biz istemedik birlikte ilerliyoruz fikirlerimizde. Yani burada dediği gibi ilk kendi fikirlerini öğrencilerle paylaşıyor, öğrenciler bu fikri beğendi, beğenmedi. Eğer beğenmediyse birlikte ilerliyor. Beğenmediyse fikirler ala ala, ala ala o kampanyayı oluşturuyor ve birlikte ilerliyorlar.*” şeklinde sıralanabilir.

Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım teması YTBK basamak sınıflamasında “Kampanya oluşturmada büyüğün ve çocuğun ortak karar almasının önemli oluşu” alt teması için bazı YSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö1 “*Birlikte karar alıyorlar geçenki sorulardaki gibi. İşte büyükler kendi başlarına yapsa, çocuklara hak vermese kötü olur. (...) Ortak karar almaları lazım çünkü diyelim bir tane çocuk var. Hiç kimse onun karar almasını istemiyor. Herkesin karar alması lazım, ayrımcılık yapılmamalı.*”, Ö4 “*Çocukların da bu kampanyayla ilgili büyüklerin de bu kampanyayla ilgili çalışmaları lazım.*”, Ö15 “*Çünkü bu rastgele bir şey değil ki. Ne de olsa burada hani daha önceki sorular gibi değil. Çünkü hani mesela bir tane merkez iyi bir şey mesela, gerçekten önce büyükler. Sadece büyükler söylemelidir, çocuklarla da sadece paylaşması lazımdır. Ama bu doğa olayı, bunda büyükler de küçükler de büyük küçük demeden bilgilerini paylaşması lazım.*” ve Ö20 “*Hocam büyükler bazı işleri yapamayabilir, dikkat çekmeyebilir. Ama çocuklarla beraber yaparlarsa daha çok dikkat çeker ve daha çabuk önleyebilirler su krizini. (...) Büyükler bütün çocukları tanımadığı için, diğer çocuklar diğer çocuklara aktarır. Çocuklar da diğer büyükleri tanımıyor. Hep beraber yaparlarsa daha çabuk yayılır ve daha çabuk önlenabilir.*” şeklinde sıralanabilir. Çevrenin korunması ve

sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında YSED öğrencilerin YTBK basamak sınıflamasında çarpıcı örnek söylemleri yukarıda paylaşılmıştır. Tablo 9’da YSED öğrencilerin ÇTBK basamak sınıflamasında oluşturduğu katılım tercihi gerekçelerinin alt temaları Şekil 19’da verilmiştir.



Şekil 19. YSED’deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım temasında ÇTBK basamak sınıflamasında katılım tercihlerinin gerekçelerine ilişkin oluşturulan alt temalar

YSED öğrencilerin ÇTBK basamak sınıflamasındaki veriler içerik analizi yapılırken kodlanmış ve bu kodların oluşturduğu iki alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar “Kampanya oluşturmada çocukların kararları başlatmasının önemli oluşu, Kampanya oluşturmada çocuklar ve büyüklerin ortak karar almasının önemli oluşu” şeklinde sıralanmaktadır. Her bir alt tema için öğrenci söylemlerinden çarpıcı örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım teması ÇTBK basamak sınıflamasında “Kampanya oluşturmada çocukların kararları başlatmasının önemli oluşu” alt teması için bazı YSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö2 “Çünkü öğrenciler kampanyayı nasıl hazırlamasıyla ilgili fikirlerini oluşturmali diyor. Çünkü bana göre bence öğrencilerin fikri önemlidir. Büyüklerin fikri de önemlidir ama çocukların fikri daha

önemlidir. Öğrencilerin kampanyayla ilgili bilgisi olmalı ve öğrencilerin söylemesi gerekir. Büyüklerin de isteyip istemediği sorulmalıdır. Yani öğrenciler de büyükler de istiyorsa kampanyayı yapmalıdır.”, Ö11 “Şimdi bunların farkına çocuk mu varmış yoksa bir yetişkin mi? Demin anlattığım gibi burada çocuklar fark etmiş, çocuklar önce kendi seçeneklerini bulmalılar. Çünkü çocuklar sorunu gördüğü için çocuklar önce kendi aralarında konuşmalılar, sorunu bulmuşlar. Kendi fikirlerini ortaya koymalılar. Öyle mantık içi, mantık dışı yok, direkt fikirlerini ortaya atmalılar, beyin fırtınası gibi. Çünkü bu tip sorunlara hemen çözüm bulunmalıdır. Buldukları tüm fikirleri büyüklerle paylaşmalıdır. Oylama gibi yapıp aradan bir şey seçilmelidir ve bu seçilenleri büyüklerle yine konuşulmalıdır. Bu sayede ortak bir çözüme varılmış olur.” ve Ö10 “Öğrenciler de seçsin, onların da hakkı olsun. Çünkü mesela istemedikleri şeyler yapabilirler büyükler. Olabilir öyle şeyler. Ya da büyükler yanlış yapabilir, öğrenciler mesela onların hani yazıyordu ya bir şıkta afişlerini falan fotoğraflarını gönderebilirler. Öğrenciler yapsın hazırlamasını, ilgili fikirlerin oluşturulmasını falan öğrenciler yapsın.” şeklinde sıralanabilir.

Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım teması ÇTBK basamak sınıflamasında “Kampanya oluşturmada çocuklar ve büyüklerin ortak karar almasının önemli oluşu” alt teması için bazı YSED öğrencilerin çarpıcı örnek söylemleri; Ö17 “Burada ilk önce devletin internette böyle bir şey yapması gerekiyordu, yapmış da zaten. Burada internette afişleri hazırlamışlar, vermişler. Çocukların, tüm Türkiye’nin bilmesi için bunu internet sitesine koymuşlar, burada çok iyi bir şey yapmışlar. Burada öğrenciler de kendilerinin bir faydası olması için kendilerine göre bir şeyler yapıyorlar. Bunu da Su İşleri Bakanlığına sunuyorlar. Su İşleri Bakanlığı da kendi fikirlerini oluşturuyor. Burada bana kalırsa Su İşleri Bakanlığıyla Türkiye’deki insanlarla aynı kararları yani fikirlerini karşılaştırmalılar. Birleştirmeliler, birlikte çalışmalılar, birlikte karar almalılar. (...) Türkiye’deki insanlar bir toplum olduğu için Su İşleri Bakanlığı ve Türkiye toplumdaki insanlar birlikte karar almalı, birlikte karar vermeliler. Burada Su İşleri Bakanlığı internete bir kampanya koymuş, bakanlık bazı düşünceleri düşünmüş, ondan sonra Türkiye’deki toplumdaki öğrenciler de bir sunum oluşturmuş, Su İşleri Bakanlığına bu konuyu açmış, bu yüzden toplumda hep beraber karar almaları gerektiği için öyle. Çünkü Türkiye’deki sadece büyüklerin değil çocukların da hakkı vardır sularda. Bu yüzden çocuklardan da büyüklerden de bakanlıklarda çalışanlardan da düşünceleri paylaşılmalıdır. Ortak karar almalılar.” ve Ö13 “Eğer büyükler seçerse dediği gibi izin almadan mesela fotoğrafını kullandı ya da bir özelliğini zorla kullanmasını istedi. Bunun gibi şeyler yaparlarsa eğer, öğrenciler bundan

memnun kalmaz. Eğer öğrenciler yaparlarsa büyüklere söyleyip büyükler bu şekillere uygun görmez kabul etmez. Eğer öğrencilerle büyükler bir arada çalışırlarsa daha güzel bir kampanya kurarlar. Bu şekilde daha güzel olur her şey. Çünkü tek başına çalışınca güzel yapamazlar o şeyi, büyük de olsa küçük de olsa tek başlarına güzel bir şey başaramazlar. Çünkü birinin yardımı gerek. Büyükler ne kadar güzel yaptırabilseler de çocukların fikrini almalarıdır.” şeklinde sıralanabilir. Aile ortamında katılım temasında YSED’deki öğrencilerin YTBK ve ÇTBK basamak sınıflamalarında çarpıcı örnek söylemleri yukarıda paylaşılmıştır. Araştırmanın bulgularının sunumu tamamlanmış olup sıradaki bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar tartışılmıştır.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, sonuçlar literatür ile tartışılmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına hareketle önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk katılımı hakkına yönelik farkındalıkları araştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar ve sonuçların literatür ile tartışılması, alt amaçlar doğrultusunda aşağıda yer almaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre ailede, okulda, yerel hizmetlerde ve çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılım; DSED ve YSED'deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuğun katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının araştırmacı tarafından Hart'ın katılım merdivenine göre yapılan sınıflandırmaya göre YTBK basamak sınıflamasında olduğu görülmektedir. Araştırmada ele alınan bütün katılım ortamlarında, sadece çocuğun aile ortamına katılımında YSED'deki öğrenciler ÇTBK basamak sınıflamasında katılım tercihinde bulunmuştur. Araştırmanın genel sonuçları çocukların kararlara katılımı yetişkinlerin başlattığı ve çocuklarla ortak alınan karar alma süreçlerini benimsediğini göstermektedir. Araştırmanın bir diğer sonucunda ise bulunduğu sosyoekonomik düzey (SED) fark etmeksizin öğrenciler tarafından ailede, okulda ve yerel hizmetlerde katılım ortamlarına ilişkin en çok savunulan gerekçe çocuk ve yetişkinin ortak karar almasının önemli oluşu; çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılımı ise yetişkinlerin kararları başlatmasının önemli oluşudur.

Bununla birlikte YSED öğrencilerin ÇTBK basamak sınıflamasında katılım tercihinde bulunması SED'in çocuğun aile ortamında katılımının gerçekleştirilmesinde etkili olabileceğini yansıtmaktadır. Bu sonuçtan yola çıkılarak YSED öğrencilerin aile ortamında katılım gerçekleştirmeye daha çok teşvik ediliyor olabilecekleri söylenebilir. Çocuğun

çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmaya katılımında ise her iki gruptaki öğrenciler tarafından en sık başvurulmuş katılım tercihi gerekçesi diğer katılım ortamlarının sonuçlarından farklı olarak yetişkinlerin kararları başlatmasının önemli oluşudur. Bu katılım tercihi gerekçelerinde öğrenciler tarafından, su kaynaklarını koruma kampanyasının büyük bir proje olarak görülmesi; kampanyada önemli kararlar alınma ve fiziksel iş gücü gerekliliği anlayışları etkili olmuştur. Bu katılım kararlarını içeren kampanya, daha çok yetişkinlere yönelik bir proje olarak yorumlanmıştır. Bu sonuçtan yola çıkılarak öğrencilerin yakın çevresini dışına çıkan ve kendilerini aşacağını düşündükleri fiziksel etkinlikler içeren kararlarda daha çok yetişkinlerin kararları başlatmasını önemli buldukları söylenebilir.

Araştırma sonuçlarında katılımcıların KOK basamak sınıflamasında ve merdivenin 7. basamağında katılım tercihinde bulunmadığı görülmüştür. Katılımcılar, çocuğun kararlarda katılımsızlığı ya da kararları tek başına yönetmesi fikrini reddetmiştir. Bu sonuca ilişkin olarak Hart (2008) “Merdivenden Geri Adım” makalesinde bir çocuğun her zaman projeyi başlatan olmayı istemeyebileceği, önemli olanın çocukların seçeneğe sahip olduğunu bilmeleri ve bunu yapacak güven ve yetkinliğe sahip olduğunu hissetmeleri fikrini öne sürmüştür. Yetişkin kolaylaştırıcılarının ise her zaman kendilerini çocuk katılımcıları merdivenin “en yüksek” basamağında faaliyet göstermeleri için desteklemek zorunda hissetmelerine gerek olmadığını, ancak çocuklara bu yüksek katılım derecelerinde çalışma seçeneklerine sahip olduklarını iletmelerinin başarılmasının öneminden bahsetmiştir (Hart, 2008). Hart’ın bu görüşünün mevcut araştırma sonucu ile örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmanın öne çıkan sonuçlarından biri, katılımcıların çocukların yetişkinlerle katılım ortaklığı kurmasının önemi ve gerekliliği üzerine yoğunlukla vurgu yapmasıdır. Hart, bazı çocuk hakları savunucularının, çocukları toplumun potansiyel kurtarıcıları olarak görmesinin yanı sıra, bu kesimlerin bir yandan da çocukların yetişkin gibi karar verme gücüne sahip olmasını da saf bir fikir olarak yorumladıklarını belirtmektedir. Bir başka kesimin ise çocukların toplum sorunlarına gereksiz yere karışmamalarını, sorumluluk almaktan korunmalarını ve tasasız bir çocukluk geçirmelerine imkân sağlanmasını savunduğunu ifade etmektedir (Hart, 1992). Hart’ın bütün bu eleştirileriyle araştırmadaki öğrencilerin katılım anlayışları sentezlendiğinde buradan sonuç olarak 1992’de savunulan bu görüşün, bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak 2023 yılında hâlâ geçerliliğini koruduğu söylenebilir. Araştırmanın bütün genel sonuçları bu başlıkta paylaşılmış olup alt başlıklarda araştırmanın alt problemleri takip edilerek araştırma sonuçları katılım ortamlarına göre ayrı başlıklar halinde tartışılmıştır.

5.1.1. Aile ortamında katılıma ilişkin sonuç-tartışma

Aile ortamında katılımda KOK basamak sınıflamasında hiçbir öğrenci katılım tercihinde bulunmamıştır. Bununla birlikte öğrenci katılım tercihleri DSED öğrencilerde YTBK basamak sınıflamasında, YSED öğrencilerde ÇTBK basamak sınıflamasında yoğunlaşmıştır. Katılım tercihi gerekçelerinde ise her iki SED grubundaki katılımcılar, oda yenilemede çocuk ve ailenin ortak karar almasının önemli oluşunu vurgulamıştır. Burada DSED ve YSED’deki öğrencilerin farklı basamak sınıflamalarında katılım tercihinde bulunmalarına rağmen, katılım tercihi gerekçelerinde ortak bir bakış açısında görüş belirttikleri görülmektedir. Buradan çıkarılan sonuçta, çocuklar için, aile ortamında katılımda karar alma süreçlerini çocuk veya ailenin başlatmasından daha önemsenen fikir, çocuk ve ailenin kararlarda ortaklık kurmasıdır. Bulunduğu SED fark etmeksizin katılımcıların çoğunluğu bu fikirde görüş oluşturmuştur. Bu sonuç, gerçek bir katılımın çocuklar ve yetişkinler arasında karşılıklı saygı ve güç paylaşımına dayalı diyalogu gerektirdiği (O’Kane, 2004; Pais, 2000; Ponet, 2011; Williams, 2004) görüşünü desteklemektedir. Bu benzerliğin kaynağı kararı veren odaktan çok kararın ortaklaştırılmasına verilen önem olabilir.

Bununla birlikte, çocuğun oda yenilemede karar alma süreçlerine katılımında “kendi odası” olduğu için “kendisini ilgilendiren bir karar” oluşu ve “çocuğun kararlarına saygı” duyulması gerekçeleri DSED ve YSED öğrenciler tarafından yoğunlukla vurgulanmıştır. Öğrencilerin yapmış olduğu bu vurgu, katılım hakkının; çocuğun görüşlerini özgürce ifade edebilmesi, bu görüşlerinin ciddiye alınması ve kendilerini ilgilendiren konularda karar alma süreçlerinde etkin rol alması (Akyüz, 2020, s. 60; Hart, 1992; Hodgkin ve Newell, 2003; Korth, 2020; Lansdown, 2005; O’Kane, 2004; Pais, 1999; Beyazova, Tüzün ve Kılıç, 2016; UNICEF, 1989) olarak ifade edilen tanımla tamamen örtüşmektedir. Bütün araştırma sonuçları içerisinde öğrenciler tarafından bu vurgular en çok aile ortamına ilişkin katılım kararlarında yapılmıştır. Bu durum üzerinde çocuk için odasının özel alan oluşu, bir çocuğu doğrudan bire bir etkileyecek bir konu alanı oluşu ve en yakın çevresi olması yönüyle somut olarak algılamasının kolay oluşu etkili olmuş olabilir. Uyan-Semerci ve Erdoğan’ın (2014) araştırmasının odak grup sonuçlarında da çocuklar aile ilişkilerinde “ailede karar alma sürecine katılma” ve “ailede sözüne önem verilme” konularının kendilerini mutlu ettiklerini ifade etmişlerdir. Başka bir çalışmada da Lansdown (2005) çocukların gelişen

yeteneklerine destek olunması, saygı gösterilmesi ve korunmasına yönelik uygun ortamların yaratılması; onların dinlenildiği, yeteneklerine göre sorumluluk almalarının desteklendiği ve fikirlerine saygı duyulduğu aile ortamlarında çatışmaların yaşanmasının daha az olası olduğunu ifade etmiştir. Çalışma sonucu ile literatür arasındaki benzerliğin nedenine yönelik olarak aile içi iletişimin güçlü olduğu ailelerde çocuk katılımının daha iyi olduğu söylenebilir.

Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Brown ve Johnson'un (2008) araştırmalarında, bulundukları SED fark etmeksizin çocukların katılım haklarını gerçekleştirmediği, evdeki istismar ve cezadan korunma haklarının sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gündoğdu-Ayar'ın (2018) araştırmasının 4-6 yaş resimli çocuk kitaplarında ev ortamında katılım hakkı üzerine sonuçlarında da Hart'ın katılım basamaklarından en fazla katılım karşıtı özellikleri yansıtan etkinliklerle karşılaşılmıştır. Araştırmada evde kuralların yetişkinler tarafından belirlendiği ve aile içi konularda çocukların görüşlerinin alınmadığı, ebeveyn tutumlarından kaynaklı olduğu düşünülen etkinlikler tespit edilmiştir.

Aile ortamında katılımda YSED'deki öğrenciler ÇTBK, DSED'deki öğrenciler YTBK basamak sınıflamasında katılım tercihinde bulunmuştur. Burada YSED'deki öğrencilerin çoğunun katılım merdiveninin en üst basamağında katılım tercihinde bulunması, SED'in çocuğun aile ortamında katılımında etkisi olabileceğini göstermektedir. Bu araştırma sonucu literatürdeki diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında; Aydoğdu ve Dilekmen'in (2016) ebeveyn tutumları yönünden, Umucu-Alpoğuz'un (2014) ise ilkökul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları yönünden yürüttüğü araştırmalarda ailelerin eğitim ve gelir düzeyi arttıkça demokratik tutumlarının artması, eğitim ve gelir düzeyi azaldıkça daha koruyucu ve otoriter tutum sergilediklerinin görülmesi mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak Coşgun'un (2019) araştırmasında yüksek SED'deki ebeveynlerin katılımda manipölasyon boyutunda daha çok görüş ifade ettiği ve SED'in arttıkça ailede çocuğun katılım hakkının azaldığı görülmüştür. Burada çocuklar ve ebeveynlerin katılım anlayışı farklılıkları ve araştırmaların yapıldığı yıl ve yerleşim yeri farklılıkları araştırmaların sonuçlarını etkilemiş olabilir.

Literatürde çocuğun aile ortamında katılım hakkının gerçekleştirilmesinde, ailelerin ebeveynlik modellerinin etkili oluşunu inceleyen bazı araştırmalar bulunmaktadır (Ahioğlu-Lindberg, 2012; Avcı ve Akar-Gençer, 2017; Gündoğdu-Ayar, 2018; Lansdown, 2005; Özdil, 2019; Pećnik, Matić ve Tokić Milaković, 2016; Trifan, Stattin ve Tilton-Weaver, 2014; Yurtsever, 2009). Bu araştırmalardan Pećnik, Matić ve Tokić Milaković'in (2016)

araştırmalarının mevcut araştırma ile bağlantılı sonuçlarında çocuklar ve ebeveynler tarafından; katılım haklarının daha yüksek düzeyde yerine getirilmesinin çocuğun ailedeki demokrasi algısını artırması, yüksek benlik saygısı, daha az davranış sorunu bildirmesi konularında olumlu kazanımlar sağladığı ifade edilmiştir. Aynı zamanda çocuğun ifade özgürlüğünü ve katılımını teşvik eden ebeveynlik tarzında, çocuklar görüşlerine değer verildiğini hissetme ve karar verme sorumluluğu alma olanağı bulduklarını paylaşmışlardır. Ailelerin ebeveynlik modellerinin çocuğun katılım hakkını gerçekleştirebilme olanaklarına bir örnek olarak Özdil (2019) bir İmam-Hatip ortaokulunda anneler ve kızları ile yaptığı görüşmeler sonucunda ailelerin çoğunlukla değişen aile yapısı özellikleri gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu ailelerin çocuğun örgün eğitim kalitesini ve okul dışı etkinliklerini önemsemediği, çocukla müzakereci bir iletişimle açık iletişim kurduğu, aile içi sıcak ilişkilere önem verdiği görülmekle birlikte çocuğun kendisiyle ilgili kararlarda katılım göstermesinde katılımcı ailelere göre çocuğa daha az özerklik verme, ev içinde hiyerarşik bir yapı oluşturma, çocuk için aşırı korumacı ve çocuklaştırmacı tavırların hakimiyeti bulgulanmıştır.

Balaban, Çiftçi ve Aydoğan'ın (2017) yürüttüğü araştırmada çocuklar çoğunlukla haklarının güvenliğini sağlayan kişilerin ebeveynler olduğunu ifade etmişlerdir. Gauvain ve Perez'in (2005) araştırmalarında da çocukların faaliyetlere yönelik katılımını anneleriyle ortak kararlar doğrultusunda gerçekleştirdiği ve günlük planlamalarda ebeveynlerden sıklıkla rehberlik aldığı görülmüştür. Brown ve Johnson (2008) ebeveynlerin çocukların katılım hakkının gerçekleşmesini desteklemeye yönelik eğilimleri olduğunu, Gündoğdu-Ayar (2018) incelediği kitaplarda ebeveynlerin aileye yeni katılacak bebekle ilgili çocuklara yaş ve gelişim seviyesine uygun bilgi verme; kendileri ile ilgili garaj temizliği, meyve satma, ev boyama gibi durumlarda çocuklara, yardımın konusu ve nasıl gerçekleşeceği ile ilgili bilgilendirme yaptıkları bazı etkinliklerin yer aldığını ifade etmiştir. Akyol (2020) araştırmasında, anne babaların evde katılıma ilişkin görüşlerinde en çok çocukların ev işlerine yardımcı olmalarını, birlikte sosyal aktivitelere ve yemek seçimine karar vermelerini örnek verdiklerini belirtmiştir. Bunun yanı sıra anne babaların çocukların katılım hakkı ile ilgili bir farkındalığa sahip oldukları fakat katılım hakkının nasıl sağlanması gerektiği ile ilgili rehberliğe ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Ailelerin çocuklar için en büyük destek kaynağı ya da olumsuz koşullarda en büyük zarar kaynağı olabilme durumu, çocuk refahının ailenin sağlığı ve refahı ile ayrılmaz şekilde bağlantılı olduğunu sergilemektedir. Aileler çocuklara sevgi, kimlik, bakım, tedarik ve

korumanın yanı sıra ekonomik güvenlik ve istikrar sunmaktadır (Daly et al., 2015). Bu anlamda çocuk haklarını hayata geçirmede anne-baba eğitim programları gibi yatırımlarla, ailelerin ebeveynlik tarzını geliştirici faaliyetler yürütülmesi gerekli görülmektedir (ÇHK GY No.12, 2009; Daly et al., 2015; Lansdown, 2011). I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresinde bildiri sunan 11 yaşındaki Demir (2011) ailelere “Benim için bensiz düşünüyorsunuz.” ifadesini kullanarak ailelerin çocukları mutlu eden şeyleri önemsemeden ve onları gerçek anlamda ve yeterli miktarda dinlemeden onlar adına verdiği kararları ve tasarladıkları hayatları eleştirmiştir. Aynı kongrede 13 yaşındaki Süt (2011) ise ailelerin her konuyu daha iyi bildiğini düşündüklerini, çocuklara kararları danışmadıklarını; gidecekleri okullar, okuyacakları kitaplar, seçecekleri arkadaşlar gibi konularda onların yerine karar almalarını eleştirmiştir. Halbuki ortak alınacak kararların onları daha fazla mutlu edeceğini, kendilerini daha değerli hissedeceklerini, kararlar üzerinde daha fazla sorumluluk duyacaklarını belirtmiştir. Savunulan bu görüşler literatürde ebeveynlerin çocuğun tek başına hareket etmesine izin vermeme tutumunun onları sürekli yetişkin desteğine ihtiyaç duymaya yönlendireceği fikriyle paralellik göstermektedir (Locke, Campbell ve Kavanagh, 2012; Ungar, 2009). Çalışma sonuçları ile literatür arasındaki farkın kaynağı çalışmanın yapıldığı yıl, örneklem/çalışma grubu ve kültür farklılıkları olabilir. Aşağıda sıradaki alt problem olan okul ortamında katılıma ilişkin sonuç-tartışma yer almaktadır.

5.1.2. Okul ortamında katılıma ilişkin sonuç-tartışma

Okul ortamında katılımda KOK basamak sınıflamasında hiçbir öğrenci katılım tercihinde bulunmamıştır. Bununla birlikte öğrenci katılım tercihleri DSED ve YSED öğrencilerde dengeli bir dağılım göstermiş ve katılım tercihleri her iki SED grubunda da YTBK basamak sınıflamasında yoğunlaşmıştır. Katılımcıların bulunduğu SED’in katılım tercihleri üzerinde bir farklılaşma oluşturmadığı görülmüştür. Çocuğun bulunduğu SED’in katılım hakkı farkındalığına etkisinde Karıcı’nın (2016) araştırmasının alt problemlerinde, çocukların katılım hakkına yönelik farkındalıkları ile bulunduğu okulun SED’i ve okul türü (devlet ve özel) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç, mevcut araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Bu benzeşmeden yola çıkarak bazı örneklem/çalışma gruplarında çocuk katılımında SED etkisinin güçlü olmadığı söylenebilir. Bu bulgularla örtüşen başka araştırma örnekleri incelendiğinde Kılıç ve Öztürk (2018) çocuk hakları temelli yapısı son

derece nitelikli bir ilkokulda yürüttükleri araştırmada dikkat çekici bulgulara erişmiştir. Araştırmada okulda çocuğun katılım hakkı üzerine incelenen 15 düzenlemenin okul kültürünü kapsayacak şekilde inşa edilmediği, çocukların okul kurallarının oluşturulma sürecine katılımlarının okul yönetimince uygun görülmediği, okul öğrenci meclislerine katılım sağladığı ancak karar süreçlerine doğrudan katılımlarının sağlanamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bıyık (2019) ise sivil toplum kuruluşuna bağlı bir vakıf anaokulunda yürüttüğü araştırmasında okulda demokratik eğitimin önünde engel teşkil eden bulgular olarak; eğitim ortamının genellikle öğretmen merkezli olması, öğretmenlerin otoriter tutumlara sahip olması, çocukların okulda kuralların belirlenmesi ve diğer konularda kararlara neredeyse hiç katılmaması, çocuğun katılım hakkı ile ilgili öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi olmaması ve okulda çocuk katılımının Hart'ın merdivenine göre göstermelik katılım (maskotluk) basamağında olduğunu saptamıştır. Bir başka araştırmada da Tanka (2018) ortaokul ve lise öğrencilerinin hem öğretim hem yönetim konularında kararlara istediklerinden daha az katılım gösterdiği, bununla birlikte okul meclisinde görev alma ve kardeş sayısı faktörlerinin okullarda karar süreçlerine katılım ve katılmaya isteklilik durumlarında etkili olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Çocuk katılımında SED etkisinin farklılaşma oluşturmadığı araştırmaların varlığıyla birlikte bu etkinin güçlü olduğu bazı araştırmalar da bulunmaktadır. Özyıldırım'ın (2007) araştırma sonuçlarına göre katılım hakkı kullanımının engellerinde okul mevcudu ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik-kültürel çevre etkili olmakta, üst sosyo-ekonomik-kültürel düzeydeki okullardaki öğrenciler katılım hakkını daha fazla kullanmaktadır. Ersoy'un (2011) araştırmasında ise alt ve orta SED'deki öğrencilerin daha çok temel yaşam-gelişim haklarını kullanabildikleri, katılım haklarından yeterli düzeyde faydalanamadığı görülürken; üst SED'deki öğrencilerin temel yaşam-gelişim haklarının yanı sıra katılım haklarını da kullanabildikleri belirtilmiştir. Rizzini ve Thapliyal (2007) araştırmalarında çocuk ve gençlerin hak ve sorumlulukları ile ilgili bilgi sahibi olduğu buna karşın katılım haklarını kullanmanın SED'e göre değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada çocuklar ve ergenlerin, bazı çocukların diğerlerinden daha fazla hakka sahip olmasına yol açan faktörlerin farkında olduğu ve onları ayrıcalıklı kişiler olarak değerlendirdiği görülmüştür. Özellikle düşük SED'deki devlet okullarında okuyan katılımcılar, haklarının sistematik olarak göz ardı edildiğini ve yaşadığı hak ihlallerini tespit edebildiklerini ifade etmişlerdir. Bir başka araştırmada ise Künkül (2008) orta ve üst SED'deki okullarda eğitim gören öğrencilerin alt SED'deki okullarda eğitim gören öğrencilere göre katılım düzeylerinin daha yüksek

olduğunu belirlemiştir. Urfalıoğlu (2019) ise demokratik tutumun yüksek olduğu sınıfta çocukların katılımlarını gerçekleştirmek için daha fazla düzenlemelere yer verildiği, öğretmen düşünce ve inançlarının farklılaştığı, katılım haklarını gerçekleştirme seviyelerinin daha yüksek olduğu ve gerçekleşmesinde öğretmenin rolünün büyük bir etken olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul ortamında katılıma ilişkin katılım tercihi gerekçelerinde ise bu araştırmada her iki SED grubundaki katılımcılar için gezi planlamasında öğretmen ve öğrencinin ortak karar almasının önemli oluşu yoğunlukla vurgulanmıştır. Bununla birlikte öğrenciler kararları başlatanın öğretmen olması gerektiğini sıklıkla ifade etmişlerdir. Öğrenciler için öğretmenin kararları başlatmasının önemli oluşunda, öğretmenin gidilecek yerleri belirlemede ve geziden önce öğrencileri bilgilendirmede daha yetkin ve hâkim olması ve kararların bu şekilde daha verimli alınması fikirleri etkili olmuştur. Kılıç ve Öztürk (2018) çocukların karar süreçlerine katılımlarının okul düzeyi uygulamalara kıyasla sınıf düzeyinde daha fazla gerçekleştirildiğini tespit etmiştir. Özyıldırım (2007) da katılım hakkının okula kıyasla sınıfta daha fazla gerçekleştirildiği, sınıf mevcudu azaldıkça katılım hakkının daha fazla kullanıldığı; öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklamaktan çekinmediklerini ve öğrencilerin katılım hakkını yüksek oranda kullandıklarını belirtmiştir. Bu bulgular Kunt-Bulut'un (2015) okul öncesi öğretmenlerine okul ortamında katılımın nasıl sağlanabileceğini sorduğu araştırmasında katılımcıların en çok belirttiği görüşlerden birinin çocukların okulda kendini ifade edebileceği ortamların yaratılması olduğu bulgusuyla örtüşmektedir.

Katılım hakkının gerçekleştirilmesinde ÇHS'nin 42. maddesine göre Sözleşme'nin ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla çocuklar tarafından yaygın biçimde öğrenilmesi sağlanılmalıdır (UNICEF, 1989). Bu anlamda çocuk kitapları ve ders kitapları önemli bir araç olmakta, çocuğun katılım hakkının kitaplarda yer verilme düzeylerini inceleyen araştırmalar önem taşımaktadır. Bu araştırmalardan Gündoğdu-Ayar'ın (2018) 4-6 yaş resimli çocuk kitaplarında katılım hakkını incelediği araştırmasında bu kitaplarda yetişkinlerin çocukların tutumlu olmayı öğrenmeleri için belli bir süre kantincinin yanında çalışılma ve gezi esnasında öğretmene yardımcı olmak için onlara görev verilme gibi kararlarda çocuklara önceden bilgi verildiği ve çocukların kendi istekleriyle katılımlarının gerçekleştiği etkinlikler saptanmıştır. Nayır ve Kepenekci'nin (2011) Türkçe ders kitaplarını çocuğun katılım hakkı özelinde incelediği araştırma sonucunda ise ilköğretim birinci kademe (1., 2., 3., 4., 5. Sınıf) Türkçe ders kitaplarında, ikinci kademe (6., 7. ve 8. Sınıf)

Türkçe ders kitaplarından daha fazla yer verildiği bulgusuna erişilmiştir. İlköğretim Türkçe dersi öğretim programında çocuğun katılım hakkı ile ilgili doğrudan kazanım ifadeleri görülmemekle birlikte küçük sınıflarda çocuklara daha fazla yazınsal ve bilgilendirici metin sunulduğu görülmüştür. Görüşlerini açıklama ve kararlara katılma hakkı kapsamında çocukların fikirlerini açıkça söyleyebileceğine; başta aile, okul ve toplum olmak üzere kendisini ilgilendiren konularda kararlar alabileceğine ve bu kararlara katılabileceğine yönelik ifadelere erişilmiştir. Bununla birlikte ders kitaplarında, çocukların katılım kavramını içselleştirmesine yeterli katkıyı yapamayacak ölçüde sınırlı içeriğin bulunduğu belirtilmiştir. Merey (2012a) ise Türkiye ve ABD’de okutulan ilköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarında en fazla vurgulanan alt kategorinin “*okul ortamına katılım*” olduğunu; çocuğun okul ortamına katılımıyla ilgili en fazla vurgulanan alt kategorilerin ise “*demokratik beceriler edinmesi*” ve “*ders içi/dışı etkinliklere katılımı veya görev alması*” olduğunu tespit etmiştir. Çalışma sonuçları ile literatür arasındaki benzerliğin kaynağı katılımın demokratik bir hak oluşu, çocuğu ilgilendiren konuları toplumda birçok katılım alanını içermesi ve bunların çocuklar tarafından da görülmesi; farkın kaynağı ise çalışmanın yapıldığı yıl, örneklem/çalışma grubu ve kültür farklılıkları olabilir. Aşağıda sıradaki alt problem olan yerel hizmetlerde katılıma ilişkin sonuç-tartışma yer almaktadır.

5.1.3. Yerel hizmetlerde katılıma ilişkin sonuç-tartışma

Yerel hizmetlerde katılımı KOK basamak sınıflamasında iki SED’deki öğrenci grubundan sadece birer öğrenci katılım tercihinde bulunmuştur. Bununla birlikte öğrenci katılım tercihleri DSED ve YSED öğrencilerde dengeli bir dağılım göstermiş ve katılım tercihleri her iki çalışma grubunda da YTBK basamak sınıflamasında yoğunlaşmıştır. Katılımcıların bulunduğu SED’in katılım tercihleri üzerinde bir farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir. Katılım tercihi gerekçelerinde ise her iki SED’deki öğrenci grubu tarafından, mahalle çocuk meclisi kararlarında muhtar ve çocukların ortak karar kalmasının önemli oluşu yoğunlukla vurgulanmıştır. Bununla birlikte öğrenciler kararları başlatanın muhtar olması gerektiğini düşünmektedir. Öğrenciler muhtarın kararları başlatmada yaşça büyük, hâkim ve bilgili olma, meclis çalışmalarının muhtar sayesinde ve öncülüğünde gerçekleştirilebilecek olma ve bu sayede kararların çocuklar tarafından daha anlaşılır ve verimli olma fikirlerini savunmuştur. Araştırma sonuçlarının literatür ile tartışılmasında mevcut araştırmanın yerel

hizmetlerde katılım örneğine ve ulaşılan sonuçlarına benzer araştırmalara rastlanmamıştır. Bu gerekçeyle bu başlıkta yer verilecek araştırmaların belirlenmesinde, çocuğun yerel hizmetlerde katılımını içeren proje ve uygulama örneklerinin paylaşılması tutumuna gidilmiştir.

Bu araştırmada mahalle çocuk meclisi örneği verilmiş olup literatürde ve saha uygulamalarında daha çok belediye ve belediye çocuk meclisi çalışmaları yapıldığı görülmüştür. Bu anlamda araştırmanın ilkökul çocuklarının mahalle çocuk meclisine ilişkin anlayışlarını katılım merdivenine göre sınıflamada teşkil ettiği örneğin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Belediye çocuk meclisi çalışmaları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, Hareket, Çağlayan ve DüNDAR (2016) Ankara Büyükşehir Belediyesi (ABŞM) Çocuk Meclisi üyesi çocuklarla gerçekleştirdiği araştırmalarının nitel sonuçlarında çocuk meclisi uygulamalarının çocuk hakları bağlamında; kavramsal gelişimde, kendilik algısının ve bazı yaşam becerilerinin gelişiminde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Yine ABŞM Çocuk Meclisi örneğinde, Mamur-Işıkçı (2019) çocuk meclislerinin çocukların katılım haklarını geliştirmedeki rolünü belirlemek amacıyla yürüttüğü araştırmasında meclisin çocukların katılım haklarını geliştirmede olumlu özellikler taşıdığı, buna karşın meclis tarafından alınan kararların etkili olmasında yeterli bir sistem kurulamadığı sonucuna varmıştır. Öktem, Akpınar ve Küçük'ün (2020) yerel yönetimler ve katılım ilişkisini Kâğıthane çocuk meclisi örneği ile incelediği araştırmalarında da çocukların çocuk meclisini tam olarak tanımlayamadıkları, oyun oynanacak alanlar olarak gördükleri ve yerel yönetimlerde çocuk hakları bilincinin tam olarak gerçekleşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların bulgularından yola çıkarak çocukların topluma katılımında kurgulayacağımız sistemleri geliştirmeye ihtiyacımız bulunduğu görülmektedir.

Çocuğun katılım hakkının şehirle olan ilişkisini incelemeye Koca (2022) doktora tezinde yürüttüğü katılımlı eylem araştırmasının sonucunda İstanbul'da yerel yönetimler için "Çocuklarla Beraber Karar Alma Rehberi" oluşturmuştur. Rehberin kamuya açılarak, tüm yerel yönetimlerce kullanılabilir bir içerik olması hedeflenmiş ve Hart'ın merdiveninin altıncı basamağına denk düşen bu rehberin gelişen katılım kültürüyle çocukların yedinci ve sekizinci basamakların adımlarına erişebilmesinde bir araç olarak görülebileceği ifade edilmiştir. Fitzpatrick (2014) Hart'ın merdivenine göre yüksek basamaklarda katılım elde edilen Çocuklara Yönelik Algı Haritalaması ile ilkökul çocuklarıyla STEAM projesiyle yürüttüğü araştırmasında yapıli çevrenin çocukların nereye ve nasıl seyahat etmekle ilgili tercihlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda çocuklara fırsatlar sunulduğunda

aktif seyahatleri üzerinde liderlik rolü oynayabildikleri gözlenmiştir. Kamaraj, Çelik, Köken ve Yağbasan (2019) da araştırmalarında sürdürülebilir kentler için yerel yönetimlerin çocuğa yönelik projelerinde çocuk katılımına yer verme durumlarına ilişkin olarak katılım biçimlerinin derecelenerek artış göstermesinde bilinci arttırmak amacıyla uzmanlar tarafından daha fazla eğitim verilmesini önermektedir.

Çocukların yapılı çevreyle ilgili farkındalıklarını artıracak bir model oluşturmayı hedefleyen Arın (2015) doktora tezinde çocuklar için yapılı çevre eğitimi programı ile Bursa için katılımcı bir model olarak Oyun Engel Tanımaz Projesini gerçekleştirmiştir. Araştırma çocuğun kentsel yaşam içerisinde kendisini ifade edebileceği bir niş bulması, kentsel çevreyi dönüştüren ve şekillendiren etmenlerden biri olarak tanımlayabilmesi hususlarında anlamlı çıktılar elde etmiştir. Ayrıca yapılı çevre eğitiminin temelinde yatan tüm toplumu ilgilendiren kararların alınma süreçlerinde pay sahibi olacak “vatandaş” kimliğinin inşasının katılımcı demokrasi ile ilişkilendirmesi paylaşılmıştır. Kurt (2020) doktora tezinde kentsel politikaların oluşmasında çocukların yerini Antakya-Hatay ili örneğiyle incelemiştir. Araştırma sonucunda çocuk dostu kentleşme düzeyinin artmasına rağmen kent yöneticileri ve kent planlamasındaki karar vericilerin çocuk sorunlarını yeterince içselleştirmedikleri gözlenmiştir. Berkün (2019) ise çocuk dostu kent yönetimlerinin çocuklar tarafından değerlendirilmesini Bursa örneği ile ele almıştır. Araştırma sonucunda çocukların gözüyle Bursa’nın sevilen, çocuklarla dolu, doğal ve kültürel güzellikleri bulunan; parklara, oyun alanlarına, sosyal ve kültürel tesislere sahip bir kent olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra çocukların Bursa’yı güvenlik, ulaşım ve erişilebilirlik açısından olumsuz olarak nitelendirdiği görülmüştür. Tandoğan (2011) doktora tezinde İstanbul’u Çocuk Dostu Kent açısından irdeleyerek çocuklar ve ebeveynlerinin görüşlerini aldığı araştırma sonucunda, kentin niceliksel ve niteliksel olarak standartların altında kalan açık alan ve çocuk oyun alanlarının; farklı yaş gruplarının istek ve gereksinimlerine cevap vermeyen, doğal ve yapısal peyzaj unsurları açısından yoksun, çocuğun doğa ile iletişime geçmesine engel, trafik ve insan kaynaklı güvenlik unsurları nedeni ile çocukların ebeveynlere bağımlı olduğu özellikler gösterdiği bulgularına ulaşmıştır.

Aka ve Güngör’ün (2018) Esenler Belediyesi özelinde yürüttüğü araştırmada çocuklara yönelik çevresel düzenlemeler, kültür, sanat, spor, eğitim, sağlık ve sosyal yardım alanlarının birçoğunda Esenler Belediyesinin faaliyetlerinin bulunduğu görülmüştür. Aynı zamanda Türkiye’de belediyecilik alanında ilk olma özelliklerini taşıyan iki uygulama tespit edilmiştir. Kuşaklararası diyalogu artırmada Dede-Torun ve Yaşam Merkezi kurulmuş,

çocuklar için büyük bir dezavantaj olarak yeşil alanların az olmasına karşı belediyenin aldığı tedbirde Çocuk Sokağı ve Anne-Çocuk Kampüsü uygulamasının başlatıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların kentsel dış ortamlarıyla olan ilişkilerini anlama ve okul dışı zamanlarda dış mekân tercihlerini etkileyen faktörleri incelemede Dikmen-Güleryüz, Doğan ve Kasalı (2022) 4. sınıf çocukları ve ebeveynleri ile İzmir’de yürüttükleri araştırmalarında, incelenen mahallenin açık hava oyun fırsatları konusunda sınırlı alanlara sahip olduğu, çocukların boş zamanlarında açık havayı tercih etmeye güçlü bir eğilimde oldukları, tercihlerinde özellikle okul bahçesi olmak üzere mahallelerinde tanıdıkları ve yerel çevrelerine yakın yerleri bildirdikleri görülmüştür. Serbest’in (2015) araştırmasında çocukların dinlenme, serbest zaman geçirme, oyun ve eğlence faaliyetlerine katılma haklarına ilişkin oluşturduğu görüşlerde, devlet büyüklerinden isteklerine bakıldığında oyun alanı ve dinlenme alanı beklentilerinde bulundukları, belirttikleri oyun ve dinlenme alanlarının daha çok dış mekâna yönelik olduğu paylaşılmıştır.

Cosco ve Moore’nin (2002) araştırmalarında Boca-Baracas, Buenos Aires bölgesinde oturan çocuklar ve gençler bölgedeki alanların analizini yapmış ve bölgenin çocuklara sunduğu potansiyellerin açığa çıkarılarak mevcut alanların iyileştirilmesi ve boş alanların değerlendirilmesi çalışması yapmıştır. Araştırma sonucunda Buenos Aires hükümeti bu projeyi baz alarak ‘Yeni Şehir Buenos Aires – Gençler ve Çocuklarla Beraber Şehrin İnşası’ adıyla bir ağ oluşturmuştur. Projede mevcut festivallerin ve halk kutlamalarının birer araç olarak kullanılması, çocukların yürüttüğü çalışmalar ile ilgili medyada yayınlar yapılması, çocukların katılımı ile ilgili resmî birimlere ve politikacılara bilgi aktarılması, yetişkinlerin gruplar arasındaki iletişimin sağlanması için çeşitli yöntemler kullanılması gibi sonuçlar ortaya çıkarılmıştır (Cosco ve Moore, 2002’den aktaran Genç, 2005). Auckland’da 1870’li yıllardan kalan Freyberg Meydanının yeniden tasarım projesinde ise 7-13 yaş arası çocuklarla Auckland Belediyesi ve Kids in the City iş birliğinde çalışılmıştır (Carroll, Witten, Kearns ve Donovan, 2015). Proje sonucunda Freyberg Meydanı günümüzde tüm kullanıcı tiplerinin aktif olarak kullandıkları, günlük aktivitelerde ve aylık-yıllık festival programlarında kullanılan önemli bir açık kamusal mekân haline gelmiştir (Şentürk, 2018). Çalışma sonuçları ile literatür karşılaştırıldığında ilkökul çocuklarının yerel hizmetlerde katılıma ilişkin farkındalıklarının katılım merdivenine göre sınıflandırıldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu anlamda çalışmanın literatüre anlamlı bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aşağıda sıradaki alt problem olan çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılıma ilişkin sonuç-tartışma yer almaktadır.

5.1.4. Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılıma ilişkin sonuç-tartışma

Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılımda KOK basamak sınıflamasında tüm katılımcılar arasında sadece bir DSED öğrenci katılım tercihinde bulunmuştur. Bununla birlikte öğrenci katılım tercihleri DSED ve YSED öğrencilerde dengeli bir dağılım göstermiş, katılım tercihleri her iki çalışma grubunda da YTBK basamak sınıflamasında yoğunlaşmıştır. Katılımcıların bulunduğu SED'in katılım tercihleri üzerinde bir farklılaşma oluşturmadığı görülmüştür. Katılım tercihi gerekçelerinde ise her iki SED'deki öğrenciler, kampanya oluşturmada büyüklerin kararları başlatmasının önemli oluşunu vurgulamıştır. İki SED'deki öğrenci grubunun da katılım anlayışlarında ailede, okulda ve yerel hizmetlerde katılımdan farklı olarak özellikle büyüklerin kararları başlatmasının önemsenmesi görüşü dikkat çekici bulunmuştur. Öğrenciler tarafından bu görüşün benimsenmesinde büyüklerin yaşça büyük, bilgili, öncü ve fikirlerde öncelikli olma; bu kararların büyüğe yönelik kararlar olup büyüklerin büyük kararlar alma gerekçeleri savunulmuştur. Burada öğrenciler tarafından bu vurgunun yapılmasında su kaynaklarını koruma kampanyasının büyük bir proje olduğunun düşünülmesi, öğrencilerin özellikle fiziksel iş gücünü gözetmesi, bu katılım süreçlerinin daha çok yetişkinlerin başarabileceği süreçler olması gibi fikirler etkili olabilecektir. Araştırma sonuçlarının literatür ile tartışılmasında mevcut araştırmanın sürdürülebilir kalkınmada katılıma ilişkin çocuk farkındalıklarında ulaşılan sonuçlara benzer araştırmalara rastlanmamıştır. Bu gerekçeyle bu başlıkta yer verilecek araştırmaların belirlenmesinde, bir önceki başlıkta olduğu gibi çocuğun sürdürülebilir kalkınmada katılımını içeren proje ve uygulama örneklerinin paylaşılması tutumuna gidilmiştir. Bu anlamda araştırmanın ilkökul çocuklarının sürdürülebilir kalkınmada katılıma ilişkin anlayışlarını katılım merdivenine göre sınıflamada teşkil ettiği örneğin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde Sağlam (2009) araştırmasında tarihi çevrelerin korunmasında sürdürülebilirliğin sağlanması amacıyla çocukların kentsel korumaya katılımını incelemiş ve İstanbul'un tarihi kent dokusuna sahip bir semti olan Yedikule'de 11 yaşındaki 100 çocuk ile bir alan çalışması yapmıştır. Çocukların sosyoekonomik durumlarını ölçmeyi amaçlayan sosyal yapı analiz çalışması ve kentsel korumaya ilişkin bilgi ve düzeylerini ölçen bir anket çalışması yapmıştır. Alan çalışması kapsamında kültürel miras odaklı resim çalışması

yapılmış, çocuklardan günümüzde atıl durumda bulunan Yedikule Cer Atölyeleri ve Havagazı Fabrikası'nın kullanımına ilişkin öneri geliştirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların bilinç düzeylerinin çok yüksek olduğu, çevrelerini çok iyi gözlemledikleri, katılım yolu açıldığı takdirde tarihi eserlerin günümüz ihtiyaçlarına göre kullanılması için önerilerde bulunabildikleri, fikrini söylemekten çekinmedikleri ve demokratik bir çerçevede fikirlerini ailesi ve arkadaşları ile paylaşabildikleri görülmüştür. Salvadori (2002) ise araştırmasında çocukların büyüdüğü çevrenin geliştirilmesi ve güvenli bir çevre oluşturulması için onların ihtiyaç ve isteklerine uygun bir düzenleme yapma ve mevcut kalitesiz ve yetersiz alanların yeniden tasarlanmasında 10-14 yaş arası çocuklarla birlikte fiziksel çevrenin iyileştirilmesi çalışması yapmıştır. Gülay-Ogelman (2013) 5-6 yaş çocuklarla TÜBİTAK projesi kapsamında yaptığı toprak projesinde çocukların toprak ve toprağı korumakla ilgili bilgi ve farkındalıklarını geliştirdikleri bir çalışma yürütmüştür. İncelenen araştırmalarda çocuğun çevre ve sürdürülebilirlik ile ilişkisinde olumlu anlayışlara sahip olduğu, çocuğa katılım yolu açıldığı takdirde yaşadığı çevrenin korunmasına katılımda etkin çalışmalar yapabildikleri görülmektedir. Cengizoglu'nun (2013) araştırmasının sonuçlarında da çocukların iç ve dış ortamlarda sürdürülebilirlik bağlamında insan-çevre ilişkilerinde tecrübe edinmelerinin çevreyi keşfetme, ait olma, saygı, ilgi ve çevreyi değerlendirme duygularını geliştirebileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

Barraza (2006) çevre politikaları olan bir okula devam etmekte çocuklarla yürüttüğü araştırmasında okul ahlakının çevre duyarlılığını etkilemede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Bu da önceki araştırmaların sonuçlarından farklı bir sonuç sergilemektedir. Araştırmada çevre odaklı okula giden bu çocukların çevre krizi üzerine endişelerinde diğer okullardan gelen çocuklardan daha fazla ilgi veya endişe göstermedikleri, çevre sorunlarıyla ilgili farkındalıklarının diğer çocuklardan daha fazla olmadığı görülmüştür. Kılıç ve Öztürk (2018) ise çocuk hakları temelli yapısı yüksek nitelikli bir ilkokulda yürüttükleri araştırma kapsamında, çocukların çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmaya katılımına yönelik çeşitli etkinlik ve projeler gerçekleştirildiğini gözlemlemiştir. Bununla birlikte projelerin planlanmasında karar alma süreçlerine çocukların doğrudan katılmadıkları görülmüştür. Araştırmacılar ÇHK'nin çocuğun çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmaya katılımına atfedilen roller çerçevesinde değerlendirildiğinde çocukların katılımının düşük seviyelerde olduğunu yorumlamışlardır. Bu iki araştırma örneği çocuğun çevre politikaları veya çocuk hakları yönünden nitelikli bir okula gitmesinin, onun çevreye ilişkin anlayışlarında ve katılımında önemli roller

oynayamadığını göstermektedir. Cengizoglu (2013) sürdürülebilir kalkınma için eğitim (SKE) programıyla bu programın temel bileşenleri olan ormansızlaşma, biyolojik çeşitlilik ve iklim değişikliği doğrultusunda çocukların doğa algılarındaki farklılaşmayı incelediği araştırmasında enerji tüketimi, su tasarrufu, geri dönüşüm, biyolojik çeşitlilik, orman ekosistemleri gibi birbiriyle bağlantılı etkinliklerden oluşan SKE programının uygulaması sonrası çocukların “sürdürülebilir kalkınmanın merkezine insanı koydukları” (Rio Deklarasyonu, 1992, İlke 1) ve sürdürülebilir bir gelecek için kendi çözümlerini üretmede geliştikleri sonucuna erişmiştir. Bu bağlamda çocuğun çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmaya katılımını gerçekleştirmek ve geliştirmek için oluşturulacak eğitim programlarının artırılması önerilebilir.

Katılım hakkının gerçekleştirilmesinde önemli bir araç olan ders kitapları üzerine incelemede Dünder ve Hareket (2016) hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programlarını kazanımlarında çocuğun katılım hakkına yer verme durumlarına göre incelediği araştırmalarında; çocuğun çevrenin korunmasına ve sürdürülebilir kalkınmaya katılımına ilişkin bulgularında Hayat Bilgisi dersi (1-3. sınıf) öğretim programında 17, Sosyal Bilgiler (4. sınıf) dersi öğretim programında 4 kazanım bulunduğunu belirlemiştir. ÇHS’nin ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla çocuklar tarafından yaygın biçimde öğrenilmesinin sağlanılmasında (UNICEF, 1989, Madde 42) çocuk kitapları, ders kitapları ve öğretim programlarında katılım haklarına yer verilme düzeylerinin artırılmasının çocukların katılım ilişkin bilgi, bilinç ve farkındalıklarına olumlu kazanımlar sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma sonuçları ile literatür karşılaştırıldığında ilkokul çocuklarının çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada katılıma ilişkin farkındalıklarının katılım merdivenine göre sınıflandırıldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu anlamda çalışmanın literatüre anlamlı bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının tartışılması burada sonlanmış olup araştırmanın genel sonuçları bu bölümün başlangıcında paylaşılmış, ilgili katılım ortamlarına özel sonuçlar başlıklar halinde tartışılmıştır. Bir sonraki başlıkta araştırma sonuçlarına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Araştırma sonuçları ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin katılım hakkına ilişkin anlayışlarında, yetişkin öncülüğünde başlatılan ve çocukla ortaklık kurulan katılım süreçlerinin benimsendiğini göstermektedir. Toplumsal yaşamda ve eğitsel uygulamalarda katılımcı roller ve deneyimler demokratik bir kültürlenme sürecini gerektirmektedir. Bu anlamda çocukların katılım haklarını önemseme derecelerinin artırılmasında eğitim paydaşlarının (öğretmen, veli ve idareciler) ve çocukların geliştirilecek programlarla daha çok bilinçlendirilmesi önerilebilir.
- Araştırma sonuçlarında aile ortamında katılımı yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin farkındalıkları daha yüksek çıkmıştır. Çocuğun katılım hakkının gerçekleştirilmesinde ebeveynlerin çocuğa ve çocukluğa yönelik tavırları ve anlayışları önem taşımaktadır. Demokratik deneyimler ailede başlamakta, toplumda katılımcı bireyler yetişmesi bu şekilde sağlanabilmektedir. Bu yönüyle çocuğun refahı ailelerin sağlığı, refahı ve ebeveynlik tarzıyla paralellik göstermektedir. Ebeveynlik tarzlarının geliştirilmesinde anne-baba eğitim programlarına daha fazla yatırım yapılabilir.
- Araştırma öğrencilerin, okul ortamında katılım süreçlerini öğretmen öncülüğünde gerçekleştirmeyi benimsediğini göstermektedir. Eğitimin demokratikleşmesinde okulun ve öğretmenin kendi geleneksel tutumlarını sorgulaması gerekmektedir. Okullarda öğrenci sesinin duyulabilir olmasında okulların çocukluk anlayışlarını sürekli olarak gözden geçirerek çağın koşullarına uyum sağlaması gerekmektedir. Bu sonuçlarla ilintili olarak öncelikle öğretmenlerin çocuğun katılım hakkına ilişkin bilgi ve bilinç seviyeleri hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi önerilebilir. İkinci olarak öğretmen yetiştirmede demokrasi eğitimi konusuna özel bir önem verilmesi, öğretmen adaylarının demokrasi kültürü edinmelerinde demokratik davranışlar sergilemelerine fırsatlar tanınması önerilebilir. Üçüncü olarak alternatif öğretim yöntemleri ile derslerin desteklenmesi, grup çalışmaları, karar verme ve kendini ifade etme süreçlerinin derslerde öne çıkarılması önerilebilir. Son olarak okul yöneticileri temsilciler ile okul toplumuna katılım konusunda örnek uygulamaların yaygınlaştırılması önerilebilir.

- Araştırmada çocuğun yerel hizmetlere katılımına ilişkin sonuçlarda muhtarın yaşça büyük, hâkim ve bilgili olması, meclis çalışmalarının muhtar sayesinde ve öncülüğünde gerçekleştirilebilecek olması sonucu öne çıkmıştır. Mahallelerde çocuğun sesi uygulamalarının benimsenmesi için projeler oluşturulması tavsiye edilebilir. Yerel katılım hakkını geliştirme konusunda okul temsilcileri tüm okul toplumunu yansıtacak ortak yerel hizmetlere katılım projeleri gerçekleştirebilir.
- Araştırmada çocukların topluma ve sürdürülebilir projelere katılımına ilişkin eksik bilgi ve deneyimlerinin olduğu görülmektedir. Çocuğun katılım alanlarının artırılmasına ve geliştirilmesine özel bir önem verilmelidir. Bu bağlamda çocuğun iyi olma halini destekleyen projeler, uygulamalar ve eğitimler artırılmalı, toplumun bilinç düzeyi geliştirilmeli, çocuk dostu sokaklar/kentler oluşturulmasında etkili stratejiler geliştirilmelidir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Bu araştırmada araştırmacı tarafından ilkokul öğrencilerinin çocuk katılımı farkındalıklarını incelemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu ölçme aracı farklı çalışmalarda kullanılabilir.
- Bu araştırmanın çalışma grubu İstanbul ilinin büyük ve merkezî bir ilçesinde yaşayan çocuklardan oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarında çocukların katılım hakkı farkındalıkları yüksek çıkmış olup bu sonucun ortaya çıkmasında katılımcıların yaşadığı yerleşim yeri etkili olmuş olabilir. Araştırmanın ölçme aracını kullanmak isteyen araştırmacılar farklı yerleşim yerlerinde ve özellikle kırsal kesimde araştırmalar yapabilirler.
- Mevcut araştırma ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüş olup ölçme aracının bütün özellikleri bu sınıf düzeyine uygun tasarlanmıştır. Bu ölçme aracı farklı sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulamak üzere geliştirilecek ölçme araçlarına kaynaklık edebilir.
- Araştırmada sosyoekonomik düzey değişkeni ölçüt olarak belirlenmiş olup gelecek araştırmalarda katılımcılar farklı demografik bilgileri de inceleyebilir. Anne-babanın eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, çocuğun okul dışı katıldığı kurs ve aktiviteler gibi değişkenlerin incelenmesi önerilebilir.

- Çocuğun katılım hakkının çocuğu ilgilendiren bütün konu alanlarını içermesi, katılım ortamlarının yaygınlaştırılmasında etkili uygulamalar yürütülmesini gerektirmektedir. Bu anlamda katılım ortamlarının geliştirilmesinde katılımcı eylem araştırmalarının gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Araştırma sonuçlarına dayalı yapılan önerilerin etkililiği, gelecekte bu alanda çalışma yapan araştırmacılar tarafından kontrol edilebilir.
- Son olarak katılım hakkının çocuğun demokratik haklarından biri olması sebebiyle gelecek araştırmalarda bu araştırmanın ölçme aracı kullanılarak katılım hakkının demokrasi bağlamında incelenmesi önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1984). *Öğretmenlerin okuldaki kararlara katılımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ahioğlu-Lindberg, E. (2012). Çocuk yetiştirme açısından Türkiye’de çocukluğun tarihi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 41-52. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11112/132851>
- Aka, V. ve Güngör, F. (2018). Çocuklara yönelik yerel yönetim uygulamaları: Esenler Belediyesi örneği. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(17), 187-214. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/561151>
- Akan, D. (2014). Öğretmen algılarına göre ilk ve ortaokul yöneticilerinin demokratik tutumları ile okul kültürü arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 35-48. doi: [10.12973/jesr.2014.42.3](https://doi.org/10.12973/jesr.2014.42.3)
- Akar-Gençer, A. (2019). *Çocukların araştırma süreçlerine katılım deneyimlerinin geliştirilmesi: Çocuklarla birlikte araştırma* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 563825).
- Akarsu, B. (1975). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akıllıoğlu, T. (1995). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. Ankara: A.Ü. S.B.F. İHM Merkezi Yayınları.
- Akpınar, B. C. (2018). *Demokratik okulun işleyiş süreci: Örnek olay araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 490629).
- Aksoy, P. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanlarında sergiledikleri davranışların öğretmen rolleri ve çocuk katılım modeli bağlamında değerlendirilmesi: Türkiye ve Amerika örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 369-392. doi: [10.16986/HUJE.2020057988](https://doi.org/10.16986/HUJE.2020057988)
- Aktürk, S. (2006). *Avrupa Birliği sürecinde Türkiye’de çocuk hakları ve güvenliği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 186715).
- Akyol, T. (2017). *Mozaik ve proje yaklaşımlarına dayalı eğitimin çocukların katılım düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 484099).

- Akyol, T. (2019). *Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarında çocuk katılımı*. VI International Early Childhood Education Congress (October, 1-3). Kafkas Üniversitesi, Kars. Erişim adresi: <https://kafkas.edu.tr/belgeler/5ac8e86b-9a5a-45bf-8072-2b4dd36f3dad.pdf>
- Akyol, T. (2020). Anne babaların çocukların katılım hakkına yönelik görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(Ek), 331-346. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/gumus/issue/59344/838418#article_cite
- Akyol, T. ve Erdem, H. (2021). Children's participation from the perspective of teachers. *Journal of Pedagogical Research*, 5(1), 188-202. doi: [10.33902/JPR.2021167549](https://doi.org/10.33902/JPR.2021167549)
- Akyüz, E. (1999). *Cumhuriyet döneminde çocuk hukukundaki gelişmeler*. Cumhuriyet ve Çocuk, II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri (4-6 Kasım 1999). B. Onur (Yay. haz.) Ankara: AÜ Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/akyuz.htm
- Akyüz, E. (2020). *Çocuk hukuku*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. (7. Baskı).
- Aladağ, S. (2016). Hayat bilgisi: tanımı, amacı ve doğası. S. Güven ve S. Kaymakcı (Ed.), *Hayat Bilgisi Öğretimi* (ss. 2-19). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alderson, P. (2008) *Young children's rights: Exploring beliefs, principles and practice*. London: Jessica Kingsley Publishers. Erişim adresi: https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=236300&lang=tr&site=eds-live&scope=site&ebv=EB&ppid=pp_front_cover
- Alrai, S. M. (2020). *Child agency: Adolescents-led community service initiatives in Yemen* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından erişildi (Order No. 28088666).
- Apple, M. W. ve James, A. B. (2016). *Demokratik okullar güçlü eğitimden dersler*. (Çev. M. Sarı). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2001). Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/aral_gursoy.htm

- Arblaster, A. (1999). *Demokrasi*. (Çev. N. Yılmaz). Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Arın, S. (2015). *Çocuklara yönelik yapıli çevre eğitimi: Bursa için katılımcı bir model* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421182).
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. (Çev. R. Baldwick). New York: Random House.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*. 35(4), 216-224. doi: [10.1080/01944366908977225](https://doi.org/10.1080/01944366908977225)
- Aslan, F. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekân tasarımında çocukların beklentilerinin belirlenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 284882).
- Avcı, N. ve Akar-Gençer, N. (2017). Ebeveynlerin gözünden çocuğun kendi yaşamına katılma hakkı. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10, 53. doi: [10.17719/jisr.20175334143](https://doi.org/10.17719/jisr.20175334143)
- Avrupa Konseyi, (2016). Avrupa Konseyi Çocuk Hakları Stratejisi 2016-2021. Erişim adresi: [ak2016-2021-cocuk-haklari-strateji-belgesi-turkce.pdf](https://www.aile.gov.tr/tr/ak2016-2021-cocuk-haklari-strateji-belgesi-turkce.pdf) (aile.gov.tr) 26.08.2022.
- Aycan, N. ve Çalık, D. (2003). İlköğretim okullarında demokrasi eğitimi: Manisa örneği. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 19-29. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbayarsos/issue/4075/53822>
- Aydın, İ. (2019). *Akademik etik*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydoğdu, F. ve Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/296105>
- Bakır, K. (2015). *Demokratik eğitim John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bakırcıoğlu, R. (2014). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Nostalji.
- Balaban, G. G., Çiftçi, K. ve Aydoğan, Y. (2017). *Çocukların, çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Uluslararası Çocuk Hakları Kongresi, (5-7 Ekim 2017), (ss. 401-412) Düzce Üniversitesi, Düzce. Erişim adresi: <https://drive.google.com/file/d/1oZva74hCS0SjptIPGFIdoBK2roU04owr/view>

- Balcı, E. (2020). *Türkiye’de eğitim politikaları (1923-1980)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bang the Table. (2017). International public participation models 1969 – 2016. Erişim adresi: <http://www.bangthetable.com/international-public-participation-models-1969-2016>
- Barg, H. R. (2022). *Youth got the power: Building youth adult partnerships for climate action* (Master’s thesis). ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından erişildi (Order No. 28774886).
- Barraza, L. (2006). Children’s drawings about the environment. *Environmental Education Research*, 5(1), 49-66. doi: [10.1080/1350462990050103](https://doi.org/10.1080/1350462990050103)
- Başaran, N. (2006). *Erken öğrenme becerileri değerlendirme aracının Tokat örnekleminde 48-66 aylık Türk çocuklarına uyarlanması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 187256).
- Bates, M. (2011). *Student participation in serious games design* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından erişildi (Order No. 27766886).
- Bayraktaroğlu, F. (2022). *İlkokul çocuklarına yönelik hazırlanan çizgi filmlerde çocuk katılımının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Erişim adresi: <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11630/10015/10358548.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bektaş, M. (2016). Hayat ve hayat bilgisi dersi. S. Öğülmüş (Ed.), *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı* (ss. 2-11). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. (1. Baskı Ekim 2009).
- Bektaş, M., Yavaş, M. ve Can, A. A. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının "çocuk katılımı" kavramına yönelik metaforik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19). doi: [10.7827/TurkishStudies.13905](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13905)
- Ben-Arieh, A. ve Attar-Schwartz, S. (2013). An ecological approach to children’s rights and participation: Interrelationships and correlates of rights in different ecological systems. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(1), 94–106. doi: [10.1111/ajop.12003](https://doi.org/10.1111/ajop.12003)

- Berkün, S. (2019). Çocuk dostu kent yönetimlerinin çocuklar tarafından değerlendirilmesi: Bursa örneği. *BMIJ*, 7(1), 135-152. doi: [10.15295/bmij.v7i1.1051](https://doi.org/10.15295/bmij.v7i1.1051)
- Beyazova, A., Tüzün, I. ve Kılıç, A. Z. (2016). Eğitimde çocuk katılımı: Türkiye'deki olanaklara dair bir değerlendirme. E. Erbay (Ed.), *Çocuk Katılımı* (ss. 67-90). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bıyık, S. (2019). *Demokratik okul bağlamında bir okul geliştirme çalışması* (Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü). Erişim adresi: <http://i-rep.emu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11129/4784>
- Biçer, B. (2007). *Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile öğrencilerde demokrasi kültürü kazanımlarının ortaöğretim öğretmenlerince değerlendirilmesine yönelik bir analiz (Kütahya örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 215126).
- Biesta, G., Lawy, R. ve Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5–24. doi: [10.1177/1746197908099374](https://doi.org/10.1177/1746197908099374)
- Binbaşıoğlu, C. (1986). Demokratik davranışlar ve demokratik eğitim ilkeleri. *Çağdaş Eğitim*, 109, 15-20. Erişim adresi: <https://cavitbinbasiloglu.org/wp-content/uploads/2014/10/Bel1108.pdf>
- Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ve İhtiyari Protokoller, Usûl Kuralları ile Çocuk Hakları Komitesi Genel Yorumları (2017). Erişim adresi: <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>
- BM (1992). Çevre ve Gelişim Hakkında Rio Deklarasyonu. Erişim adresi: <https://kumid.net/euproject/admin/userfiles/dokumanlar/cevreilave02.pdf>
- BM İnsan Yerleşimleri Merkezi (Habitat) (1996). *Habitat gündemi ve İstanbul deklarasyonu*. BM İnsan Yerleşimleri Konferansı Habitat II Kent Zirvesi (3-14 Haziran 1996), (ss.7, m. 13) İstanbul. Erişim adresi: <https://webdosya.csb.gov.tr/db/habitat/editordosya/file/dokumanlar/Istanbul%20Deklarasyonu.pdf>

- Brodie, E., Cowling, E. ve Nissen, N. (2009). *Katılımı anlamak: Bir literatür taraması* (A. T. Esen, Çev.). İngiltere Ankara Büyükelçiliği, DPT, TEPAV. Erişim adresi: <http://www.sp.gov.tr/upload/Sayfa/47/files/katilimi-anlamak-web.pdf>
- Brown, J. ve Johnson, S. (2008). Childrearing and child participation in Jamaican families. *International Journal of Early Years Education*, 16(1), 31–40. doi: [10.1080/09669760801892110](https://doi.org/10.1080/09669760801892110)
- Bryce, D. ve Whitebread, D. (2012). The development of metacognitive skills: evidence from observational analysis of young children's behavior during problem-solving. *Metacognition Learning*, 7, 197–217. doi: [10.1007/s11409-012-9091-2](https://doi.org/10.1007/s11409-012-9091-2)
- Burger, K. (2019). The subjective importance of children's participation rights: A discrimination perspective. *American Journal of Orthopsychiatry*, 89(1), 65–76. doi: [10.1037/ort0000343](https://doi.org/10.1037/ort0000343)
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cahill, H. ve Dadvand, B. (2018). Re-conceptualising youth participation: A framework to inform action. *Children and Youth Services Review*, 95, 243–253. doi: [10.1016/j.chilyouth.2018.11.001](https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.11.001)
- Canbulut, T. (2022). *Türkiye'de çocuk katılım örnekleri bağlamında katılımın çocuk yurttaşlığı üzerine etkileri* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 714634).
- Carroll, P., Witten, K., Kearns, R. ve Donovan, P. (2015). Kids in the city: Children's use and experiences of urban neighbourhoods in Auckland, New Zealand. *Journal of Urban Design*, 20(4), 417–436. doi: [10.1080/13574809.2015.1044504](https://doi.org/10.1080/13574809.2015.1044504)
- Carter, F. (1976/2019). *Küçük Ağaç'ın eğitimi*. İstanbul: Say Yayıncılık.
- Cengizoğlu, S. (2013). *Investigating potential of education for sustainable development program on preschool children's perceptions about human-environment interrelationship* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 347220).

- Children's Environments Research Group. (2023, 1 Mayıs). Erişim adresi: <https://www.gc.cuny.edu/center-human-environments/research-sub-groups/childrens-environments-research-group>
- Cılga, İ. (1999). *Türkiye’de çocuk hakları çalışmaları*. Cumhuriyet ve Çocuk, II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri (4-6 Kasım 1999). B. Onur (Yay. haz.) Ankara: AÜ Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay.
- City University of New York the Graduate Center. (t.y.). Environmental Psychology Ph.D Program. Erişim adresi: <https://enviropsych.org/faculty/hart/>
- Cohen, E. F. (2005). Neither seen nor heard: Children's citizenship in contemporary democracies. *Citizenship Studies*, 9(2), 221-240, doi: [10.1080/13621020500069687](https://doi.org/10.1080/13621020500069687)
- Cornwall, A. (2000). *Beneficiary, Consumer, Citizen: Perspectives on Participation for Poverty Reduction*, Sida study no. 2, Sida: Stockholm Erişim adresi: <https://cdn.sida.se/publications/files/sida982en-beneficiary-consumer-citizen---perspectives-on-participation-for-poverty-reduction.pdf>
- Cosco, C. ve Moore, R. (2002). Our neighbourhood is like that! L. Chawla (Ed.), *Growing up in an Urbanizing World* (ss. 35-56). London: Earthscan.
- Coşgun, G. (2019). *Ebeveynlerin çocuk katılımı hakkına yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 584148).
- Council of Europe (2017). Young people's access to rights. Recommendation CM/Rec(2016)7 and explanatory memorandum. Erişim adresi: <https://rm.coe.int/1680702b6e>.
- Crowley, S. (2012). *Is anyone listening?: The impact of children's participation on policy making* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından erişildi (Order No. U597665).
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66. Erişim adresi: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c62712a31e0e37e4820296db578cdd708c1b1087#page=57>

Çelik, B. (2017). *Çocuk katılımlı eğitim programının 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 473096).

Çocuk Hakları Bildirgesi (1959). Erişim adresi: https://kdkcocuk.gov.tr/anasayfa/contents/files/YasalDuzenlemeler/BM_cocuk_Haklari_Bildirisi.pdf

Çocuk Hakları Komitesi, Genel Yorum No. 1 (2001). Eğitimin amaçları. Erişim adresi: <https://humanistburo.org/dosyalar/humdosya/BM%20CHK%20Genel%20Yorum%20No1%20-%20Egitimin%20Amaclari.pdf>

Çocuk Hakları Komitesi, Genel Yorum No. 5 (2003). Çocuk hakları sözleşmesinin uygulanmasına yönelik genel önlemler. Erişim adresi: <https://humanistburo.org/dosyalar/humdosya/BM%20CHK%20Genel%20Yorum%20No5%20-%20Genel%20Uygulama%20Onlemleri.pdf>

https://www.unicef.org/turkiye/media/7941/file/%C3%87HDS%20ve%20%C4%B0h_tiyari%20Protokoller,%20Usul%20Kurallar%C4%B1%20ile%20%C3%87ocuk%20Haklar%C4%B1%20Komitesi%20Genel%20Yorumlar%C4%B1.pdf

Çocuk Hakları Komitesi, Genel Yorum No. 12 (2009). Çocuğun katılım hakkı. Erişim adresi: https://insanhaklariizleme.org/vt/yayin_view.php?editid1=435

Çocuk Hakları Komitesi, Genel Yorum No. 21 (2017). Sokak ortamındaki çocuklar. (s. 779-821). Erişim adresi:

Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin Onaylanmasının Uygun Bulunduğu Hakkında Kanun (9 Aralık 1994). Resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22138.pdf> (Erişim tarihi: 2 Şubat 2023)

Çocuk katılımının yolları: Başlangıçlar–fırsatlar–yükümlülükler. (t.y.). Erişim adresi: <http://www.baskabirokulmumkun.net/cocuk-katilimin-yollari-baslangiclar-firsatlar-yukumlulukler/>

Çullu, M. S. ve Samancı, O. (2016). Çocuk eğitiminde demokrasi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 79-84. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erzisosbil/issue/24417/258795>

- Dadvand, B. (2020). Civics and citizenship education in Australia: The importance of a social justice agenda. A. Peterson, G. Stahl, ve H. Soong (Eds.). *The Palgrave Handbook of Citizenship and Education*, s. 435-447. Cham: Palgrave Macmillan doi: [10.1007/978-3-319-67905-1_36-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-67905-1_36-1).
- Dahl, A. R. (2021). *Demokrasi üstüne*. (Çev. B. Kadioğlu). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Daly, M., Bray, R., Bruckauf, Z., Byrne, J., Margaria, A., Pećnik, N. ve Samms-Vaughan, M. (2015). *Family and parenting support: Policy and provision in a global context*. Florence: UNICEF Office of Research. Erişim adresi: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/01%20family_support_layout_web.pdf
- Demir, A. D. (2011). *Söz sizin olsun ama!*. I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Çocuk Bildirileri Kitabı (ss. 163-164). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. <https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2021/01/35k.pdf>
- Demirkasımoğlu, N. (2021). Nitel araştırma geleneğinde nicel göstergelerin kullanımı ve genellenebilirlik üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 231-242. doi: [10.30794/pausbed.801464](https://doi.org/10.30794/pausbed.801464)
- Dewey, J. (1899/2020a). *Okul ve toplum*. (Çev. C. Eriş). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Dewey, J. (1916/2020b). *Demokrasi ve eğitim*. (Çev. M. Karaman). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Dewey, J. (1903/2021a). Eğitimde demokrasi. (Çev. Z. Merey). J. Rather (Ed.) B. Ata ve T. Öztürk (Çev. Ed.), *Günümüzde Eğitim* (ss. 40-46). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dewey, J. (1938/2021b). *Deneyim ve eğitim*. (Çev. S. Akıllı). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Dikmen-Güleryüz O., Doğan F. ve Kasalı A. (2022). Children in urban environments: A case study from a dense neighbourhood in Izmir-Turkey. *Megaron* 17(1), 166–182. doi: [10.14744/megaron.2022.21957](https://doi.org/10.14744/megaron.2022.21957)
- Dördüncü Dünya Kadın Konferansı. (1995). Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformu. Birleşmiş Milletler. Erişim adresi: https://insanhaklariizleme.org/vt/yayin_view.php?editid1=618
- Driskel, D. (2002). *Creating better cities with children and youth: a manual for participation*. London: Earthscan.

- Duclos, J. (1987). *Demokrasi ve kişisel iktidar*. (Çev. K. Kurtgözü). Ankara: Başak Yayınları.
- Dunphy, E. (2012). Children's participation rights in early childhood education and care: The case of early literacy learning and pedagogy. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 290-299. doi: [10.1080/09669760.2012.716700](https://doi.org/10.1080/09669760.2012.716700)
- Dündar, H. ve Hareket, E. (2016). Türkiye’de ilköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının çocuk hakları açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 85-103. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/577431>
- Emilson, A. ve Folkesson, A. M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 219-238. doi: [10.1080/03004430500039846](https://doi.org/10.1080/03004430500039846)
- Emrealp, S. (1998). Yerel gündem 21. *Öneri Dergisi*, 2(10), 27-28. doi: [10.14783/maruone.ri.686814](https://doi.org/10.14783/maruone.ri.686814)
- Emrealp, S. (2005). *Türkiye yerel gündem 21 programı – Yerel gündem 21 uygulamalarına yönelik kolaylaştırıcı bilgiler el kitabı*. İstanbul: Uluslararası Yerel Yönetimler Birliği , Doğu Akdeniz ve Ortadoğu Bölge Teşkilatı (IULA-EMME). Erişim adresi: <https://umraniye.bel.tr/images/kentkonseyi/YG21%20El%20Kitabi.pdf>
- Erbil, D. ve Kocabaş, A. (2017). İlkokul 3. sınıf öğrencileri için bir ölçek geliştirme çalışması: Demokratik tutum ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 221-232. doi: [10.24106/kefdergi.309043](https://doi.org/10.24106/kefdergi.309043)
- Ergüneş-Kütük, G. (2019). *Okul öncesi öğrenme ortamlarında çocukların katılımı ve biyofili tasarımı* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 573679).
- Ersoy, A. F. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları. *İlköğretim Çevrimiçi*, 10(1), 20-39. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90684>
- Fındık-Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 314894).

- Fielding, M. (2001). Beyond the rhetoric of student voice: New departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling? *Forum for Promoting 3-19 Comprehensive Education* 43(2), 100-109. doi: [10.2304/forum.2001.43.2.1](https://doi.org/10.2304/forum.2001.43.2.1)
- Fitzpatrick, S. J. (2014). *Examining children's perceptions and use of their neighbourhood built environments: A novel participatory mapping approach* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından erişildi (Order No. 29242085).
- Fountain, S. (1993). *It's only right! A practical guide to learning about the convention on the rights of the child*. UNICEF: Education for Development Unit. Erişim adresi: https://www.unicef.ca/sites/default/files/legacy/imce_uploads/UTILITY%20NAV/T EACHERS/DOCS/GC/its_only_right_intro.pdf
- Fountain, S. (1999). *Peace education in UNICEF*. UNICEF Programme Division. Erişim adresi: https://inee.org/sites/default/files/resources/UNICEF_Peace_Education_1999_en_0.pdf
- Freeman, M. (1997). *The moral status of children (essays on the rights of the child)*. London: Martinus Nijhoff Publishers.
- Freire, P. (1991/2017). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fretel, J. A. A. (2021). *Las competencias ciudadanas desarrolladas por los estudiantes de los municipios escolares del distrito de pachacamac, a partir de su experiencia en el presupuesto participativo, 2018* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından erişildi (Order No. 29073655).
- Gauvain, M. ve Perez, S. M. (2005). Parent-child participation in planning children's activities outside of school in European American and Latino families. *Child Development*, 76(2), 371–383. Erişim adresi: www.jstor.org/stable/3696509
- Gavin, K. M. (2021). *The literacies of child-led research: children investigating and acting on their worlds* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından erişildi (Order No. 28490273).
- Genç, S. (2005). *Çevresel tasarıma çocukların ve gençlerin katılımı* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 166584).

- Genç, S. Z. (2016). *Eğitim sürecinde aile okul ve toplum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- González, M., Gras, M. E., Malo, S., Navarro, D., Casas, F. ve Aligué, M. (2015). Adolescents' perspective on their participation in the family context and its relationship with their subjective well-being. *Child Indicators Research*, 8(1), 93–109. doi: [10.1007/s12187-014-9281-3](https://doi.org/10.1007/s12187-014-9281-3)
- Gözübüyük-Tamer, M. (2011). Okulların demokratik ve katılımcı öğrenim ortamlarına dönüştürülmesi (Demokratik okul yönetimi). *Milli Eğitim Dergisi*, 192, 7-24. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36186/406822>
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: TDV Yayınları.
- Gözütok, F. D. (2004). *Öğretmenliği geliştirim*. (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Graham, A., Bessell, S., Adamson, E., Truscott, J., Simmons, C., Thomas, N., ... ve Johnson, A. (2019). Navigating the ambiguous policy landscape of student participation. *Journal of Education Policy*, 34(6), 789-811. doi: [10.1080/02680939.2018.1527945](https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1527945)
- Gurwitch, R. H., Pfefferbaum, B., Montgomery, J. M., Klomp, R. W. ve Reissman, D. B. (2007). *Building community resilience for children and families*. Oklahoma City: Terrorism and Disaster Center at the University of Oklahoma Health Sciences Center. Erişim adresi: https://earlytraumagrief.anu.edu.au/files/BuildingCommunity_FINAL_02-12-07.pdf
- Gutek, G. L. (2019). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (Çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi. (1. Basım Ekim 2001).
- Gülay-Ogelman, H. (2013). Tipitop ve arkadaşları ile toprağı tanıyoruz 4: Çocuklarla toprağı tanıma serüveni. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 9-23. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/20416>
- Gülay-Ogelman, H. ve Güngör, H. (2021). Çocuk gelişimi öğrencilerinin çocuk sevmeye düzeylerinin çocuk katılımı farkındalığı düzeylerini yordayıcı etkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 7(1), 51-61. doi: [10.32570/ijofe.878500](https://doi.org/10.32570/ijofe.878500)
- Gündoğan, A. O. (2009). *Demokrasi ve kabul görme sorunu*. I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu (28-30 Mayıs 2009),

- 74-76. Erişim adresi: <http://kaynakca.hacettepe.edu.tr/eser/292933/1-uluslararasi-avrupa-birligi-demokrasi-vatandaslik-ve-vatandaslik-egitimi-sempozyumu-bildiriler>
- Gündoğdu-Ayar, R. (2018). *4-6 yaş resimli çocuk kitaplarında çocuğun katılım hakkının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 528929).
- Güneş, H. (2016). *Okul-çevre ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürkan, T. ve Koran, N. (2014). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından incelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 203-226. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/jtee/issue/43257/525408>
- Halling, F. (2019). *Leka, lära, berätta: En fallstudie av tre stadsbiblioteks barnavdelningar* (Master's thesis). URN: <urn:nbn:se:uu:diva-387659>
- Hardison, J. (2020). *Early childhood educators' use of pedagogical documentation to enhance children's meaningful participation: A qualitative case study* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından erişildi (Order No. 28151613).
- Hareket, E., Çağlayan, K. Y. ve Dünder, H. (2016). Çocuk haklarına ilişkin algı gelişiminde çocuk meclisi uygulamaları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (42), 445-463. doi: [10.9761/JASSS3098](https://doi.org/10.9761/JASSS3098)
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF. Erişim adresi: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Hart, R. A. (2008). Stepping back from 'the ladder': Reflections on a model of participatory work with children. Reid ve diğerleri (Yay. Haz.). *Participation and Learning* (ss. 19-31). Netherlands: Springer.
- Hart, R. A. (2016). *Çocukların katılımı*. (Çev. T. Şener Kılınç). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Hodgkin, R. ve Newell, P. (2003). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Uygulama El Kitabı*, (Çev. Ş. Akipek), Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu. Erişim adresi: https://www.unicef.org/turkiye/media/2321/file/TURmedia_Uygulama%20Elkitabı%20TR.pdf.pdf

- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 29-42. Erişim adresi: <https://hdl.handle.net/11630/5351>
- Howe, R. B. ve Covell, K. (2005). *Empowering children: Children's rights education as a pathway to citizenship*. Toronto: University of Toronto Press. Erişim adresi: https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=468100&lang=tr&site=eds-live&scope=site&ebv=EB&ppid=pp_viii
- İnan, A. N. (1995). Çocuk haklarına dair sözleşme. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 44(1). doi: [10.1501/Hukfak_0000000699](https://doi.org/10.1501/Hukfak_0000000699)
- İnsan Hakları Komitesi, Genel Yorum No. 18 (1989). Ayrımcılık yasağı. Erişim adresi: https://insanhaklariizleme.org/vt/yayin_view.php?editid1=686
- İnsan Hakları Raporları El Kitabı (1997). Kılavuz, s. 427.
- Jacques, S. ve Zelazo, P. D. (2001). The Flexible Item Selection Task (FIST): A measure of executive function in preschoolers. *Developmental Neuropsychology*, 20(3), 573- 591. doi: [10.1207/S15326942DN2003_2](https://doi.org/10.1207/S15326942DN2003_2)
- Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılması Uluslararası Sözleşmesi (2014). Erişim adresi: <https://www.ihd.org.tr/kadinlara-kar-her-tlayrimcilinlenmesuluslararasi-slees/>
- Kamaraj, İ., Çelik, B., Köken, C. ve Yağbasan, Ş. (2019). Sürdürülebilir kentler için yerel yönetimlerin çocuklara yönelik projelerinde çocuk katılımına yer verme durumlarının incelenmesi: İstanbul ili örneği. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 295-306. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/906427>
- Karcı, Y. (2016). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları konusunda farkındalık düzeylerini belirleyen faktörler* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 450153).
- Kılıç, A. (2017). *İlkokullarda çocukların katılım hakkının gerçekleşme düzeyi: Bir durum araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 470254).

- Kılıç, A. ve Öztürk, A. (2018). An analysis of children's right to participation at primary schools in Turkey: A case study. *Qualitative Research in Education*. 7(3), 265-303. doi: [10.17583/qre.2018.3528](https://doi.org/10.17583/qre.2018.3528)
- Kıncal, R. Y. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Erzurum: Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi.
- Kızıltepe, Z. (2021). İçerik analizi nedir? Nasıl oluşmuştur?. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* (ss. 260-274). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koca, A. (2022). *Karar alma süreçlerinde çocuk katılımı: İstanbul'da yerel yönetimler için bir yöntem denemesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 747597).
- Konaç, E. (1989). *Türk hukuk sisteminde çocuğun korunması, Türkiye'de çocuğun durumu*. 1990'ların Çocuk Politikası Kongresi (26-27 Mayıs 1989). Ankara: DPT-UNICEF Türkiye Temsilciliği Yayınları.
- Kongar, E. (2016). *Demokrasi ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi. (1. Baskı Mart 1992).
- Koran, N. (2017). *Sınıflarda katılım hakkı: Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımını desteklemeye yönelik anlayışları ve geliştirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 485925).
- Koran, N. ve Avcı, N. (2017). Perceptions of prospective pre-school teachers regarding children's right to participate in classroom activities. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(3), 1035-1059. doi: [10.12738/estp.2017.3.0325](https://doi.org/10.12738/estp.2017.3.0325)
- Korkmaz, H. E. (2014). *Okullarda demokratik eğitim ortamının gerçekleşmesine yönelik öğretmen algıları* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 353148).
- Korth, C. E. (2020). *21st century democratic schooling: A critical ethnographic study of harmony school* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından erişildi (Order No. 27999173).
- Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 380-405. doi: [10.24130/eccd-jecs.1967201932166](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932166)

- Kunt-Bulut, M. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk anlayışı* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 429438).
- Kunt-Bulut, M. ve Avcı, N. (2016). Çocukluğa bakış: Bir sosyal paylaşım sitesi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2335-2352. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/27735/317857>
- Kurt, Z. (2020). *Kentsel politikaların oluşturulmasında çocukların yeri: Antakya-Hatay'da bir uygulama* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 621303).
- Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 217107).
- Laevers, F. (1994). *The Leuven involvement scale for young children*. Experiential Education Series. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Lansdown, G. (2005). *Çocukların gelişen kapasiteleri*. UNICEF Innocenti Araştırma Merkezi. Erişim adresi: <https://humanistburo.org/dosyalar/humdosya/Cocuklarin%20Gelisene%20Kapasiteleri.pdf>
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: Critical reflections. B. Percy-Smith ve N. Thomas (Ed.), *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (ss. 11–23). Abingdon: Routledge. doi: [10.4324/9780203871072](https://doi.org/10.4324/9780203871072)
- 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. London: Save the Children/United Nations Children's Fund. Erişim adresi: <https://searchlibrary.ohchr.org/record/13286>
- Lansdown, G., Jimerson, S. R. ve Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology*, 52(1), 3–12. doi: [10.1016/j.jsp.2013.12.006](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.12.006)
- Liebel, M. (2012). Children's rights as living rights: Why human rights only make sense if they are connected to the lives of children. *Social Work Review/Revista de Asistentă Socială*, 11(2). Erişim adresi:

<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=obo&AN=77668395&lang=tr&site=eds-live&scope=site>

- Lindlof, T. R. ve Taylor, B. C. (2002). *Qualitative communication research methods*. ABD: Sage Publications. Erişim adresi: <https://books.google.co.ls/books?id=Op-GRnkSCGgC&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false>
- Lipham, J. M., Dunstan, J. ve Rankin R. (1981). *The relationship of decision involvement and principals' leadership to teacher job satisfaction in selected secondary schools* (Report from the Project on Studies of Administration and Organization for Instruction). Wisconsin University Research and Development Center for Individualized Schooling, Madison. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED207129.pdf>
- Locke, J., Campbell, M. ve Kavanagh, D. (2012). Can a parent do too much for their child? An examination by parenting professionals of the concept of overparenting. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 22(2), 249-265. doi: [10.1017/jgc.2012.29](https://doi.org/10.1017/jgc.2012.29)
- 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. doi: [10.1080/01411920701657033](https://doi.org/10.1080/01411920701657033)
- Machado, M. D. (2022). *Early childhood education teachers, assistants, and coordinators beliefs and attitudes about children's right to participation in early childhood educational settings* (Master's thesis, Iscte – Instituto Universitário de Lisboa). Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/10071/27031>
- Mamur-Işıkçı, Y. (2013). *Sosyal politika açısından Türkiye’de çocuk hakları sorunu: Alana ilişkin bir araştırma* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 362395).
- Mamur-Işıkçı, Y. (2019). Çocuk haklarının geliştirilmesinde çocuk katılım mekanizmalarının etkinliği üzerine bir örnek olay incelemesi: Ankara Büyükşehir Belediyesi çocuk meclisi çalışmaları. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (17), 457-481. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2154301>
- Maral, M. (2022). Exploring school administrators' perceptions on participative decision making process/Okul yöneticilerinin katılımcı karar verme sürecine yönelik algılarının

- incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 118-140. doi: [10.19160/e-ijer.1038386](https://doi.org/10.19160/e-ijer.1038386)
- Mataga-Tintor, A. (2013). Community resilience and the fulfilment of child rights in the family, school and community. *CEPS Journal*, 3(2), 71-91. doi: [10.25656/01:7988](https://doi.org/10.25656/01:7988)
- Mayall, B. ve Ördem, Ö. A. (2016). Çocuk hakları ile ilgili çocukluk dönemi sosyolojisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(18). doi: [10.7827/TurkishStudies.9976](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9976)
- Merey, Z. (2012a). *Türkiye ve ABD'deki sosyal bilgiler ders kitaplarında çocukların katılım haklarına yer verilme düzeyinin karşılaştırılması* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 317177).
- Merey, Z. (2012b), Türkiye ve ABD'deki ilköğretim okullarında çocukların katılım haklarına yer verilme düzeyinin karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(2), 95-119. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/issey/issue/26563/279704>
- Merey, Z. (2020). Çocuk hakları. Z. Merey (Ed.), *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi* (ss. 78-96). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Milletlerarası sözleşme (27 Ocak 1995). Resmi Gazete. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22184.pdf> (Erişim tarihi: 2 Şubat 2023)
- Mitchell, L. J. (2022). *Executive decision making and youth: A discovery of the processes of executive leaders and their practices of youth participation in decision making* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından erişildi (Order No. 29318594).
- Morrison, K. A. (2008). Democratic classrooms: Promises and challenges of student voice and choice. *Educational Horizons*, 87(1), 50-60. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ815371>
- Moxon, D. (2021). *Understanding children and young people's voice as intergenerational dialogue within the context of children and young people's participation* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından erişildi (Order No. 2593839400).

- Müftü, G. (2001). Çocukların hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151. Erişim adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/muftu.htm
- Nayır, F. ve Karaman-Kepenekci, Y. K. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında çocukların katılım hakları. *İlköğretim Online*, 10(1), 160-168. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8593/106854>
- O’Kane, C. (2004). Children and young people as citizens – Partners for social change: Learning from experience. Save the Children Sweden. Erişim adresi: <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/1777.pdf/>
- Onwuegbuzie, A. J. ve Leech, N. L. (2007). Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public. *The Qualitative Report*, 12(2), 238–254. doi: [10.46743/2160-3715/2007.1636](https://doi.org/10.46743/2160-3715/2007.1636)
- Osler, A. ve Starkey, H. (1998). Children’s rights and citizenship: Some implications for the management of schools. *International Journal of Children’s Rights*, 6(3), 313-333. Erişim adresi: https://www.academia.edu/1432085/Childrens_rights_and_citizenship_some_implications_for_the_management_of_schools
- Öktem, D. (2012). Türkiye’deki çocuk adalet sisteminin yönetimi ve yaş ayrımcılığına ilişkin paradigmanın incelenmesi. *Türkiye’de Çocuk Adalet Sisteminin Yönetimi* (ss. 1-20), İHOP. Ankara: Uluslararası Çocuk Merkezi Yayınları. Erişim adresi: http://shsempozyum2014.baskent.edu.tr/files/turkiyede_cocuk_adalet_sisteminin_y%C3%B6netimi.pdf
- Öktem, M. K., Akpınar, İ. E. ve Küçük, H. (2020). Yerel yönetimlerde çocuk katılımı: Kâğıthane çocuk meclisi örneği. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 8(1), 218-248. doi: [10.14782/marmarasbd.712937](https://doi.org/10.14782/marmarasbd.712937)
- Öner, N. (1998). Demokrasinin epistemolojik dayanağı. *Felsefe Dünyası*, 27, 2. Erişim adresi: <https://dusundurensozler.blogspot.com/2008/07/demokrasinin-epistemolojik-dayanai.html>
- Öz-Akar, L. (2013). *Çocuk hakları bağlamında çocuklarda eğitim hakkı* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 350838).

- Özbaş, M. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin ilköğretim birinci sınıf öğrenci ailelerinin okul yaşamına katılım eğitimi konusundaki görevlerine ilişkin veli algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170). Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1134/545>
- Özcan, E. G. (2010). *Ortaöğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilerin okul yönetiminin karar verme sürecine katılımlarının incelenmesi (Beypazarı örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 278238).
- Özcan, E. G. ve Şeren, M. (2014). The participation of the secondary school students in the school management's decision-making process (A sample of Beypazarı district). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 111-126. doi: [10.14527/pegegog.2014.012](https://doi.org/10.14527/pegegog.2014.012)
- Özdil, E. (2019). *Child participation in the family: A phenomenological study of fifth-grade girls' awareness and experiences* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 582234).
- Özgür-Yılmaz, Ç. (2016). *5-10 yaş grubu çocuklarına yönelik çalışma belleği ölçeğinin geçerlik-güvenirlilik çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 419271).
- Özpolat, A. (2009). *Demokratik vatandaşlık-Birlikte yaşama kültürü*. Ankara: Hegem Yayınları.
- Özpolat, A. (2010). Bir toplumsal değişme paradigması olarak demokrasinin eğitime yansımaları: Demokratik eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 365-381. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36199/407108>
- Özkan, B. (2015). *60-72 aylık çocuklar için bilimsel süreç becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve beyin temelli öğrenmeye dayanan fen programının bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 381748).
- Öztürk, A. (2017). Çocuk hakları ve eğitimine psikolojik bir bakış. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18)33, 429-451. doi: [10.21550/sosbilder.288966](https://doi.org/10.21550/sosbilder.288966)
- Öztürk, A. ve Doğanay, A. (2017). Çocuk hakları temelli okul ölçeğinin geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 41-58. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/cocuk-haklari-temelli-okul-olcegi-toad.pdf>

- Özyıldırım, T. (2007). *Ankara ili ilköğretim okulu öğrencilerinin katılım hakkını kullanma durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 232017).
- Pais, M. S. (1999). *A human rights conceptual framework for UNICEF*. Italy: UNICEF International Child Development Centre. Erişim adresi: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/essay9.pdf>
- Pais, M. S. (2000). Child participation. *Documentação e Direito Comparado*, 81, 82. Erişim adresi: http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/upload/PDF3/01834_PP-8182MartaPais.pdf
- Participation Models. (2012). *Participation models: Citizen, youth, online*. A Chase Through the Maze: Models of Participation & Empowerment. Erişim Adresi: https://www.nonformality.org/wp-content/uploads/2012/11/Participation_Models_20121118.pdf
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications. (3. baskı).
- Pećnik, N., Matic, J. ve Tokić Milaković, A. (2016). Fulfillment of the child's participation rights in the family and the child's psychosocial adjustment: Children's and parents' views. *Revija za Socijalnu Politiku*, 23(3), 421-422. doi: [10.3935/rsp.v23i3.1382](https://doi.org/10.3935/rsp.v23i3.1382)
- Pekince, P. (2022). *Katılım temelli erken çocukluk eğitimi programının yürütücü işlevler ve üstbilişsel becerilere etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 724078).
- Pekince, P. ve Avcı, N. (2021). *Tren rayı görevinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Genç Araştırmacılar Kongresi (28-30 Haziran 2021), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye. Erişim adresi: https://gencarastirmacilar.gazi.edu.tr/arsiv/GAK_21/gak_ozetler.pdf
- Pekince, P., Şallı-İdare, F. ve Avcı, N. (2021). *Okul öncesi çocukları için önleyici kontrol ve duygu düzenleme görevi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Genç Araştırmacılar Kongresi (28-30 Haziran 2021), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye. Erişim adresi: https://gencarastirmacilar.gazi.edu.tr/arsiv/GAK_21/gak_ozetler.pdf
- Percy-Smith, B. (2010). 'Councils, consultations and community: rethinking the spaces for children and young people's participation', *Children's Geographies*, 8(2), 107-122. doi: [10.1080/14733281003691368](https://doi.org/10.1080/14733281003691368)

- Percy-Smith, B. ve Burns, D. (2013). Exploring the role of children and young people as agents of change in sustainable community development. *Local Environment*, 18(3), 323-339, doi: [10.1080/13549839.2012.729565](https://doi.org/10.1080/13549839.2012.729565)
- Periyodik Raporlar Kılavuzu (1996). Periyodik raporlar kılavuzu. Birleşmiş Milletler.
- Polat, B. D. (2018). *Çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin çocukların katılım hakkına ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 583250).
- Polit, D. F. ve Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, 47(11), 1451-1458. doi: [10.1016/j.ijnurstu.2010.06.004](https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.06.004)
- Ponet, D. (2011). *A handbook on child participation in parliament*. Inter-Parliamentary Union, No.18. Erişim adresi: <http://archive.ipu.org/pdf/publications/child-parl-e.pdf>
- Potuk-Pekküçükşen, Ş. ve Oktay, E. (2017). Çocuk odaklı yerel politikalar ve parka hapsedilmiş çocukluk. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 309-318. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/394600>
- Rizzini, I. ve Thapliyal, N. (2007). Young people's perceptions and experiences of participation in Rio de Janeiro, Brazil. *Children, Youth and Environments*, 17, 74-92. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.17.2.0074>
- Rojas, V. ve Cussianovich, A. (2013). *"Le va bien en la vida": Percepciones de bienestar de un grupo de adolescentes del Perú*. Lima: Niños del Milenio. Erişim adresi: <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/dt.pdf>
- Roose, R. ve Bouverne-de Bie, M. (2007). Do children have rights or do their rights have to be realised? The united nations convention on the rights of the child as a frame of reference for pedagogical action. *Journal of Philosophy of Education*, 41(3), 431-443. doi: [10.1111/j.1467-9752.2007.00568.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00568.x)
- Rousseau, J. J. (1762/2020). *Emile ya da eğitim üzerine*. (Çev. Y. Avunç). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rousseau, J. J. (1762/2021). *Toplum sözleşmesi*. (Çev. V. Günyol). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Sağlam, C. (2009). *Çocukların kentsel korumaya katılımı* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 246688).
- Salvadori, I. (2002). Between fences, living and playing in a California City. L. Chawla (Ed.), *Growing up in an Urbanizing World* (ss. 183-200). London: Earthscan.
- Samwori, P. J. (1979). Test of early learning skills. *Assessment of Basic Competencies Series Printed in the United States of America*, 10-34.
- Save the Children. (1995). *Towards a children's agenda: New challenges for social development*, London: Save the Children UK
- Serbest, S. (2015). *9-13 yaş çocuklarının dinlenme, serbest zaman geçirme, oyun ve eğlence faaliyetlerine katılma haklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 450091).
- Sharp, R. (2014). Ready, steady, action: what enables young people to perceive themselves as active agents in their lives? *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 347-364. doi: [10.1080/02667363.2014.939143](https://doi.org/10.1080/02667363.2014.939143)
- Shier, H. (2001) Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations, *Children & Society* 15(2), 107–117. doi: [10.1002/chi.617](https://doi.org/10.1002/chi.617)
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T. ve Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187. doi: [10.1016/j.ecresq.2007.01.002](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.002)
- Sop, A. ve Topcu Bilir, Z. (2021). Üniversite öğrencilerinin çocuk katılım hakkı farkındalıklarının incelenmesi. *Interdisciplinary Journal of Child Rights Research*, 1(1), 26-45. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2850455>
- Sönmez, Ö. F. ve Görmez, E. (2016). Hayat bilgisi dersi öğretim programında vatandaşlık ve çocuk hakları. S. Güven ve S. Kaymakçı (Ed.), *Hayat Bilgisi Öğretimi* (ss. 472-498). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Süt, N. B. (2011). *Hayata çocuğun penceresinden bakmak*. I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Çocuk Bildirileri Kitabı (ss. 161-162). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. <https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2021/01/35k.pdf>

- Şahin, G. (2015). *Okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerinin ve duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 422523).
- Şahiner, D. G. S. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme tekniklerinin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 220284).
- Şallı-İdare, F. (2018). *Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuk katılımı ile ilgili çocukların ve öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 528932).
- Şentürk, G. (2018). Açık kamusal mekan tasarımıda çocuk katılım yöntemlerinin etkinlik düzeyi değerlendirmesi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 521655).
- Şentürk, G. ve Firidin-Özgür, E. (2020). Açık kamusal mekân tasarımıda çocuk katılım yöntemlerinin etkinlik düzeyi değerlendirmesi. *Tasarım Kuram Dergisi*, 16(31), 239-256. doi: [10.14744/tasarimkuram.2020.83097](https://doi.org/10.14744/tasarimkuram.2020.83097)
- Şişlioğlu, M. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile eğitim ortamlarında çocuk katılım hakkına yer verme durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 718782).
- Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı*, 4(5), 291-305. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/1874493-Turk-egitim-sisteminde-yeni-paradigma-arayislari.html>
- Talay, İ., Aslan, F. ve Belkayalı, N. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında doğa dostu ve çocuk katılımı temelli dış mekân tasarım yaklaşımları: Bir proje önerisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 317-322. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817913>
- Tan, M. (1989). Çağlar boyunca çocukluk. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 71-88. doi: [10.1501/Egifik_0000000859](https://doi.org/10.1501/Egifik_0000000859)

- Tandoğan, O. (2011). *İstanbul'da çocuk dostu kent için açık alanların planlama, tasarım ve yönetim ilkelerinin oluşturulması* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 310696).
- Tang, J. (2021). *Young people's perception of opportunities to participate in democratic governance* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından erişildi (Order No. 28540424).
- Tanka, S. (2018). *Ortaokul ve liselerde okul meclislerinde görev alan öğrencilerin okullardaki karar verme süreçlerine katılımlarının incelenmesi (Çanakkale örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 529204).
- Tanrıbilir, F. (2011). *Çocuk haklarının uluslararası korunması ve koruma mekanizmaları*. İstanbul: Yetkin Yayınları.
- Tatlıcıoğlu, O. (2022). Çocuk refahı alanında yeni bir yaklaşım: Çocuğun iyi olma hali yaklaşımı ve göstergeleri. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 22(2), 143-166. doi: 10.54961/uobild.1197536
- Theobald, M. ve 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), 210–225. doi: [10.2304/ciec.2012.13.3.210](https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.3.210)
- Theobald, M., Danby, S. ve Ailwood, J. (2011). Child participation in the early years: Challenges for education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 19–26. doi: [10.1177/183693911103600304](https://doi.org/10.1177/183693911103600304)
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 15, 199-218. doi: [10.1163/092755607X206489](https://doi.org/10.1163/092755607X206489)
- Tisdall, E. K. M. ve Bell, R. (2006). Included in governance? Children's participation in 'public decision-making'. E. K. M. Tisdall, J. Davis, M. Hill, ve A. Prout (Ed.), *Children, Young People and Social Inclusion: Participation for What?* (ss. 105-120). Bristol: Policy Press.
- Toğan-Çelik, Ç. (2022) *Türkiye'de anlamlı çocuk katılımını destekleyici mekanizmalara ilişkin nitel bir çalışma: Politika analizi ve çözüm önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 740980).

- Touraine, A. (2019). *Demokrasi nedir?* (Çev. O. Kunal). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. (1. Baskı Ekim 1997).
- Tozduman-Yaralı, K. ve 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. doi: [10.14686/buefad.263554](https://doi.org/10.14686/buefad.263554)
- Trifan, T. A., Stattin, H. ve Tilton-Weaver, L. (2014). Have authoritarian parenting practices and roles changed in the last 50 years? *Journal of Marriage and Family*, 76(4), 744-761. doi: [10.1111/jomf.12124](https://doi.org/10.1111/jomf.12124)
- Tuncer, N. ve Kandır, A. (2015). Erken öğrenme becerileri değerlendirme aracının cinsiyete ilişkin farklılıklar yönünden incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 71-82. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/34517/381377>
- Tunç, H. (2019). *Anayasa hukuku genel esaslar (ders kitabı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2022). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı (t.y.). “Çevre, İklim Değişikliği ve Suyu Dair Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri”. Erişim adresi: <https://www.mfa.gov.tr/surdurulebilir-kalkinma.tr.mfa#:~:text=5%2D16%20Haziran%201972%20tarihleri,%C4%B0nsan%20%C3%87evresi%20Bildirisi%20kabul%20edilmi%C5%9Ftir>
- Tüzün, I. ve Sarıışık, Y. (2015). *Türkiye’de okullarda çocuk katılımı: Durum analizi*. Demokratik Okullara Doğru Projesi Kitapları - No: 1. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Uçuş, Ş. ve Şahin, A. E. (2012). Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 25-41. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/33889/375234>
- Uğur, T. (2006). *2005 ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Uşak ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 187516).

- Umucu-Alpoğuz, D. (2014). *Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 353354).
- UN Youth Delegates call for meaningful work, inclusion in decision-making United Nations for Youth | United Nations for Youth. (2019, 3 Ekim). Erişim adresi: <https://www.un.org/development/desa/youth/news/2019/10/youth-delegates/>
- UNEP. (t.y.). “About UN environment programme”. Erişim adresi: <https://www.unep.org/about-un-environment>
- Ungar, M. (2009). Overprotective parenting: Helping parents provide children the right amount of risk and responsibility. *The American Journal of Family Therapy*, 37(3), 258-271. doi: [10.1080/01926180802534247](https://doi.org/10.1080/01926180802534247)
- UNICEF Bilgilendirme Seti. (1988). *The state of the world's children*. Oxford: UNICEF. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/media/84671/file/SOWC-1988.pdf>
- UNICEF. (1989). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- UNICEF. (2020). *Annual report, 2019: For every child, reimagine*. Newyork: UNICEF. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/reports/annual-report-2019>
- Urfalıoğlu, K. (2019). *Demokratik tutum bağlamında çocukların katılım hakkının gerçekleşme düzeyi: Karşılaştırmalı durum araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 556784).
- Uyan-Semerci, P. ve Erdoğan, E. (2014). *Türkiye’de çocukların gözünden çocuğun iyi olma hali alanlarının ve göstergelerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi*. Ankara: UNICEF. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/%C3%A7ocuklar%C4%B1n-g%C3%B6z%C3%BCnden-%C3%A7ocu%C4%9Fun-iyi-olma-hali-alanlar%C4%B1n%C4%B1n-ve-g%C3%B6stergelerinin-tan%C4%B1mlanmas%C4%B1>

- White, S. C. (2002). From the politics of poverty to the politics of identity? Child rights and working children in Bangladesh. *Journal of International Development*, 14(6), 725-735. doi: [10.1002/jid.919](https://doi.org/10.1002/jid.919)
- Wikipedia. (2023a). “Çocuk Hakları Sözleşmesi”. (04.02.2023). Erişim adresi: https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%87ocuk_Haklar%C4%B1_S%C3%B6zle%C5%9Fmesi
- Wikipedia. (2023b). “Roger Hart”. (01.05.2023). Erişim adresi: https://en.wikipedia.org/wiki/Roger_Hart#cite_ref-1
- Williams, E. (2004). Children’s participation and policy change in South Asia, CHIP Report No.6, London. Erişim adresi: <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/5061.pdf/>
- Williams, J. (2007). Incorporating children’s rights: The divergence in law and policy. *Legal Studies*, 27(2), 261-287. doi: [10.1111/j.1748-121X.2007.00049.x](https://doi.org/10.1111/j.1748-121X.2007.00049.x)
- Willow, C. (2010). *Children’s right to be heard and effective child protection*. Bangkok: Save the Children Sweden. Erişim adresi: <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/2481.pdf/>
- Wood, J. (2016). *Space to participate: Children’s rights and the Scottish town planning system* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından erişildi (Order No. 13875449).
- World Commission on Environment and Development (1987). *Our common future*. (Brundtland report). Erişim adresi: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- Yalçınkaya, E. ve Azrak, Y. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk meclislerine ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 8(1), 151-169. Erişim adresi: <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/806>
- Yeşil, R. (2001). *İlköğretim düzeyinde okul ve ailenin demokratik davranışlar kazandırmadaki etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 109394).

- Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Yeşil, R. (2003). Demokratik eğitim ortamının insan hakları temeli. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 45-54. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/2970/demokratik-egitim-ortaminin-insan-haklari-temeli>
- Yeşil, R. (2004). İnsan hakları ve demokrasi eğitiminde yöntem. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 35-41. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/57231/808451>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. K., Tan, S., Sellüm, F. S. ve Bektaş, M. (2021). *İlkokulda EBA'dan uzaktan eğitim yapılan süreçte demokratik eğitim ortamları oluşturabilmeye yönelik sınıf öğretmeni görüşlerinin incelenmesi*. 19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS 12-14 Kasım 2021), (s. 257-268), Harran Üniversitesi, Şanlıurfa. Erişim adresi: http://usos.soedernegi.org/Content_Files/Content/USOS%202021%20Tam%20Metin-31.12.2021.pdf
- Yılman, M. (2006). *Demokrasimizin kültürel temelleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yurtsever, M. (2009). *Ebeveyn çocuk hakları tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve anne babaların çocuk haklarına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 231784).
- Yüksel, B. ve Yazıcı, Z. (2019). Öğretmen adaylarının çocuk katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 457-477. doi: [10.24130/eccd-jecs.1967201932169](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932169)
- Zimmerman, K. (2004). *Making space making change: Profiles of youth-led and youth-driven organizations*. USA: Young Wisdom Project & The Movement Strategy Center.

EKLER

Ek 1. Araştırma Okulu Müdürlüğü Araştırma İzin Dilekçesi

DİLEKÇE

TARİH:

T.C. KİMLİK NO :
ADI VE SOYADI :
DOĞUM TARİHİ :
KONUNUN ÖZETİ : Araştırma İzin Talebi

.....İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İSTANBUL/FATİH

Ben Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Seda BİNGÖL. Yüksek lisans tezimde "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Katılımı Farkındalıklarının İncelenmesi" isimli tez çalışmam üzerine, ilkokul öğrencilerinin çocuk katılımı hakkı farkındalıklarını incelemek amacıyla okulunuzdan bir grup 4. sınıf öğrencisi ile bireysel görüşmeler yapmak istiyorum. Ölçme aracı olarak, tarafımdan hazırlanan, bir ders saati süresini kapsayacak olan "Çocuk Katılımı Farkındalık Formu" adlı form kullanılacaktır. Ek'te bu belge sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

İMZA

Adres:

Telefon:

Ek 2. Araştırma Okulu Müdürlüğü Onayı

15 Kas 2022 14:18 (2 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Merhabalar,

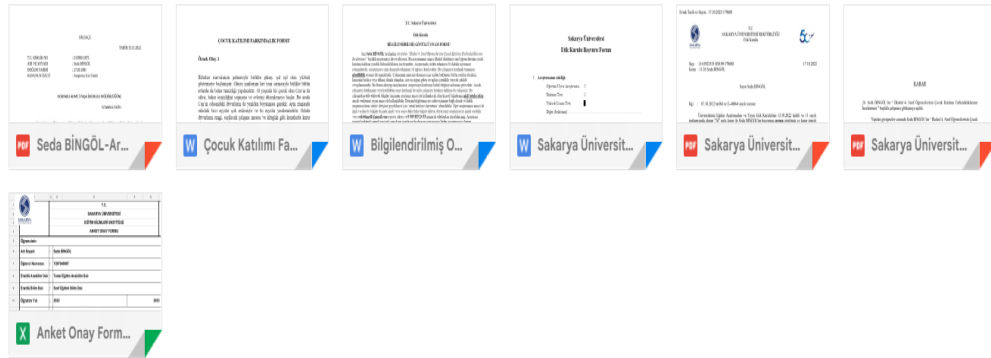
Ben İlkokulu sınıf öğretmenlerinden Seda BİNGÖL.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Yüksek lisans tezimde okulunuz bir grup 4. sınıf öğrencisi ile görüşmeler yapmak istiyorum. İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Millî Eğitim Araştırma İzni Onayı için başvuru öncesinde, ilkökul öğrencileri ile görüşmeler yapacağım okulların tasdikinde, uygulama yapacağım okullarla iletişime geçerek size dilekçe ile bildirmemi talep etti.

Dilekçemi, uygulayacağım örnek olay formumu ve tezinin detayları üzerine bazı belgeleri Ek'te sizinle paylaştım. Uygulamayı kabul ettiğinizi mail yolu ile bildirirseniz ben de onay talebinde bulunacağım. Benden istediğiniz tez üzerine başka bir belge varsa sizinle paylaşabilirim. Şimdiden teşekkür ederim.

İyi çalışmalar dilerim.

7 Ek - Gmail tarafından tarandı ⓘ



İlkokulu

Alın: ben

15 Kas 2022 15:24 (2 gün önce) ★ ↶ ⋮

Velilerden izin alınması koşuluyla ilgili araştırmayı öğrencilerimize uygulamanız Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Saygılarımla.

Ek 3. Araştırma Okulu Müdürlüğü Onayı

Merhaba Sayın Müdürüm,

Ben okulunuz öğretmenlerinden Seda BİNGÖL. Yüksek lisans tezimde ilkököl öğrencileri ile görüşmeler yapacağım okulların tasdikinde, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Millî Eğitim Araştırma İzni Onayı için başvuru öncesinde uygulama yapacağım okullarla iletişime geçerek size dilekçe ile bildirmemi talep etti. Dilekçemi, uygulanacak ölçme aracı ve tezime dair bazı belgeleri ekte sizinle paylaştım. Uygulamayı kabul ettiğinizi mail yolu ile bildirirseniz ben de onay talebinde bulunacağım. Benden istediğiniz tez üzerine başka bir belge varsa sizinle paylaşabilirim. Şimdiden teşekkür ederim. İyi çalışmalar dilerim.

8 Ek - Gmail tarafından tarandı



Alio: ben

15:34 (27 dakika önce)



Merhaba Seda Hocam,
Millî Eğitim Onayı Araştırma İzni aldığınız takdirde yapacağınız tez uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.
Bilgilerinize rica ederim.

Ek 4. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu Örneği

T.C. Sakarya Üniversitesi

Etik Kurulu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi Seda BİNGÖL tarafından yürütülen “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Katılımı Farkındalıklarının İncelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çocuk katılımı hakkına yönelik farkındalıklarını incelemektir. Araştırmada sizden tahminen 30 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 50 öğrenci katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece iznimize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için “ortak katılımcı havuzuna” aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyac duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya e-posta adresi ve numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

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

Katılımcının

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını; ☐ Kabul ediyorum ☐ Kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Seda BİNGÖL

İmzası:

Şahidin:

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Ek 5. Etİğe Uygunluk Dilekçesi

TARİH:18.11.2022

T.C. KİMLİK NO :
ADI VE SOYADI :
DOĞUM TARİHİ :

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

SAKARYA/HENDEK

Ben Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Seda BİNGÖL. Yüksek lisans tezimde "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Katılımı Farkındalıklarının İncelenmesi" isimli tez çalışmamda kullanacağım veri toplama aracım olan "Çocuk Katılımı Farkındalık Formu", tez danışmanım Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ ve tarafımcı hazırlanmış olup, bütün hakları ve etik sorumlulukları tarafımıza aittir.

Bilgilerinize arz ederim.

İMZA

Seda BİNGÖL

Adres:

Telefon:

Ek 6. T.C. Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.10.2022-179688



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-179688
Konu : 11/26 Seda BİNGÖL

17.10.2022

Sayın Seda BİNGÖL

İlgi : 07.10.2022 tarihli ve E--000-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 13.10.2022 tarihli ve 11 sayılı toplantısında alınan "26" nolu karar ile Seda BİNGÖL'ün başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Ek 7. T.C. İstanbul Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni

SAÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 20.12.2022-201194 Evrak Tarihi ve Sayısı:19.12.2022-E.66124129



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

19.12.2022

Sayı : E-59090411-44-66124129
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Seda BİNGÖL)

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 15.12.2022 tarihli ve 65907914 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışmaya bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Ahmet BÜRLÜKKARA
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres	: Binbirdirek Mah. İmran Ökten Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul	Belge Doğrulama	: https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Telefon	: 0212 384 36 30	Bilgi İçin	: Aykut ÇELİK
E-posta	: stratejigelistirme34@meb.gov.tr	Unvanı	: Büro Hizmetleri
Kep Adresi	: meb@hs01.kep.tr	İnternet Adresi	: http://istanbul.meb.gov.tr/

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 40f1-fe0d-3027-889e-8fc3 kodu ile teyit edilebilir.

ÇOCUK KATILIMI FARKINDALIK FORMU

Örnek Olay-1

İlkbahar mevsiminin gelmesiyle birlikte güneş, ısı ısı olan yüzünü göstermeye başlamıştır. Güneş ışınlarının her yanı sarmasıyla bütün evlerde de bahar temizliği yapılacaktır. 10 yaşında bir çocuk olan Can'ın da ailesi, bahar temizliğini yapmaya ve evlerini düzenlemeye başlar. Bu arada Can'ın odasındaki duvarların da yeniden boyanması gerekir. Aynı zamanda odadaki bazı eşyalar çok eskimiştir ve bu eşyalar yenilenmelidir. Odada duvarların rengi, seçilecek çalışma masası ve kitaplık gibi konularda karar alınması gerekmektedir.

➤ *Sence, Can'ın odasının yenilenmesi ile ilgili karar aşağıdaki maddelerden hangisine göre alınmalıdır?*

Bence...

- A) Ailesi odayı kendileri yenileyip, herkese bunların Can'ın kararı olduğunu söylemelidir.
- B) Ailesi, odanın yenilenmesi ile ilgili fikirlerini Can'la paylaşmalı, birlikte kararlar alarak odayı birlikte yenilemelidirler.
- C) Ailesi odayı yenilemeli ve eve misafirler çağırarak Can'a şık kıyafetler giydirip şarkı söyleyip dans ettirmelidir.
- D) Can, odanın nasıl yenileneceği ile ilgili fikirlerini oluşturmalı ve ailesiyle birlikte kararlar alıp hep beraber çalışmalıdırlar.
- E) Ailesi odayı yenilemeli, Can'a da bilgi vermeli ve onu odayı yenilemede görevlendirmelidir.
- F) Can, odanın nasıl yenileneceği ile ilgili fikirlerini oluşturmalı ve ailesinden yardım almadan çalışmalıdır.
- G) Ailesi Can'a fikirlerini sormalı, ancak daha güzel olacağını düşünürse ailesi kendi fikirlerini uygulamalıdır.
- H) Ailesi odayı yenilemeli, Can'a da bilgi vermeli ve onun fikirlerini almalıdır.

➤ *Bu seçeneği neden seçtiğini açıkla mısın?*

Örnek Olay-2

4. Sınıf öğrencisi Burçak'ın okulunda, Sosyal Bilgiler dersinde Üretimden Tüketime ünitesi işlenmektedir. Ünite boyunca; çevrelerindeki ekonomik faaliyetlerin neler olduğunu, nasıl bilinçli tüketiciler olabileceklerini, kaynakları israf etmemeyi konuşur ve tartışır. Öğretmen ve öğrenciler arasında, hep beraber bir ekmek fabrikasına gezi yapılması fikri de konuşulur. Çünkü emeğin, tarımın ve üretimin önemini düşünürken, ekmeğin bize ulaşana kadar geçirdiği yolculuğu öğrenmek için ekmek fabrikaları önemli kuruluşlardır. Geziye gitmeden önce de gezinin detaylarının planlanmasına ihtiyaç duyulur.

➤ *Sence, ekmek fabrikası gezisinin planlanması ile ilgili karar aşağıdaki maddelerden hangisine göre alınmalıdır?*

Bence...

- A) Öğretmen gezinin planlanması ile ilgili fikirlerini öğrencilerle paylaşmalı, birlikte kararlar alarak geziyi birlikte planlamalıdır.
- B) Öğretmen kendi kararlarını almalı ve öğrencilerin eline ekmeğin önemiyle ilgili pankartlar verip okulun internet sitesinde fotoğraflar paylaşmalıdır.
- C) Öğrenciler, nasıl bir geziye gitmek istedikleri ile ilgili fikirlerini oluşturmalı ve öğretmenden yardım almadan çalışmalıdır.
- D) Öğretmen geziyi planlamalı, öğrencilere de bilgi vermeli ve onların fikirlerini almalıdır.
- E) Öğretmen, kararları sınıftaki en çalışkan öğrencilere aldırmalıdır.
- F) Öğretmen, gezinin planlamasını kendisi yapıp, herkese bunların çocukların kararı olduğunu söylemelidir.
- G) Öğrenciler, nasıl bir geziye gitmek istedikleri ile ilgili fikirlerini oluşturmalı ve öğretmenle birlikte kararlar alıp hep beraber çalışmalıdırlar.
- H) Öğretmen geziyi planlamalı, öğrencilere de bilgi vermeli ve onları görevlendirmelidir.

➤ *Bu seçeneği neden seçtiğini açıklar mısın?*

Örnek Olay-3

Mahalle Muhtarı Hürriyet Hanım'ın mahallesinde; parklardaki oyuncakların eskimesi, yeşil alanların az olması, bisiklet yollarının ve çocuk kütüphanesinin olmaması gibi bazı eksiklikler vardır. Burada, çocukların sesi olabilecek, onların fikirlerinin dinlenildiği hiçbir sistem bulunmamaktadır. Eğlence, spor, bilgilenme gibi haklarını istediği şekilde kullanamayan çocukların demokratik çözüm önerilerine ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu mahallenin, çocuk dostu bir mahalle olması gerekmektedir. Onların gelişimlerine uygun bir çevrede yetişmeleri için de Mahalle Çocuk Meclisi kurulmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

➤ *Sence, mahalle çocuk meclisi ve meclisin çalışmaları ile ilgili karar aşağıdaki maddelerden hangisine göre alınmalıdır?*

Bence...

- A) Muhtar, kararları mahalledeki en zengin, popüler ya da zeki çocuklara aldırmalıdır.
- B) Çocuklar, meclis çalışmaları ile ilgili fikirlerini oluşturmalı ve muhtardan yardım almadan çalışmalıdır.
- C) Muhtar, kararları kendisi almalı, çocuklara da bilgi vermeli ve onları görevlendirmelidir.
- D) Muhtar, kararları kendisi almalı ve bir etkinlik düzenleyip çocuklara şarkı söyleyip dans ettirmelidir.
- E) Muhtar meclis çalışmaları ile ilgili fikirlerini öğrencilerle paylaşmalı, birlikte kararlar alarak çalışmaları birlikte oluşturmalarıdır.
- F) Çocuklar, meclis çalışmaları ile ilgili fikirlerini oluşturmalı ve muhtarla birlikte kararlar alıp hep beraber çalışmalıdırlar.
- G) Muhtar, kararları kendisi almalı, çocuklara da bilgi vermeli ve onların fikirlerini almalıdır.
- H) Muhtar, meclis çalışmaları kararlarını kendisi alıp, herkese bunların çocukların kararları olduğunu söylemelidir.

➤ *Bu seçeneği neden seçtiğini açıkla mısın?*

Örnek Olay-4

Dünya’da önemli derecede iklim değışiklikleri yaşanmakta, su kaynakları her geçen yıl azalmakta ve bu durumun gelecekte Dünya üzerinde gerçekleşebilecek büyük bir su krizine yol açması beklenmektedir. Su kaynaklarını koruma konusunda insanları bilinçlendirecek ve onlara bu farkındalığı kazandırabilecek çeşitli kampanyalara ihtiyaç duyulmaktadır. Orman ve Su İşleri Bakanlığı, internet sitesinde kampanya fikirleri aradıklarını duyurur. Bir yandan bir ilkokuldaki öğrencilerin, diğer yandan Orman ve Su İşleri Bakanlığı’nda yetkili Dağhan Bey’in bu konuda bazı fikirleri bulunmaktadır.

- *Sence, su kaynaklarını korumaya yönelik hazırlanacak olan kampanya ile ilgili karar aşağıdaki maddelerden hangisine göre alınmalıdır?*

Bence...

- A) Büyükler kampanyayı hazırlamalı, öğrencilere de bilgi vermeli ve onların fikirlerini almalıdır.
- B) Büyükler popüler ya da ünlü çocukları kampanyanın ilgi çekmesinde kullanmalıdır.
- C) Büyükler kampanya ile ilgili fikirlerini öğrencilerle paylaşmalı, birlikte kararlar alarak kampanyayı birlikte hazırlamalıdır.
- D) Büyükler kampanyayı hazırlamalı, öğrencilere de bilgi vermeli ve onları görevlendirmelidir.
- E) Büyükler, kampanyayı kendileri hazırlayıp, herkese bunların çocukların kararı olduğunu söylemelidir.
- F) Büyükler, kendi kararlarını almalı ve çocukların iznine gerek olmadan fotoğraflarını çekip kampanya afişleri hazırlamalıdır.
- G) Öğrenciler, kampanyanın nasıl hazırlanması ile ilgili fikirlerini oluşturmalı ve büyüklerden yardım almadan çalışmalıdır.
- H) Öğrenciler, kampanyanın nasıl hazırlanması ile ilgili fikirlerini oluşturmalı ve büyüklerle birlikte kararlar alıp hep beraber çalışmalıdırlar.

- *Bu seçeneği neden seçtiğini açıklar mısın?*