

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF YÖNETİMİ SÜRECİNDE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK
HAKLARINA YER VERME DURUMLARI**

Yüksek Lisans Tezi

ABDULVAHAP BOZDAĞ

**AMASYA
Temmuz-2022**

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF YÖNETİMİ SÜRECİNDE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK
HAKLARINA YER VERME DURUMLARI**

**Hazırlayan
Abdolvahap BOZDAĞ**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Davut ELMACI**

AMASYA-2022

ETİK BEYAN

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. .../.../....

İmza

Abdulvahap BOZDAĞ

ÖZET

SINIF YÖNETİMİ SÜRECİNDE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK HAKLARINA YER VERME DURUMLARI

Abdulahap BOZDAĞ

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans, Temmuz / 2022

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Davut ELMACI

Eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde ve hedeflenen kazanımlara ulaşmada sınıf yönetiminin önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Bu değişkenin paydaşlarından biri de çocuktur. Çocuk, aile ortamından sonra eğitim sisteminin temel hedeflerine ulaşmak, sosyal ve toplumsal sorumluluk ve rollerinin farkına varmak için yeni bir sistemin paydaşı olmaktadır. Bu yeni sistem genelde okul, özelde ise sınıftır. Çocuk parçası olduğu bu yeni sistemin verimli ve sağlıklı yürütülmesi şartı ile sahip olduğu temel hakların da bilinciyle yaşamını devam ettirir. Bu sebeple okul ve sınıf ortamı, çocuğun çocuk olduğu için kazandığı hakların bilincine varmasında önemli bir basamak olarak görülmektedir.

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi sürecinde planlanan faaliyetlerde ve uygulamalarda çocuk haklarını göz önünde bulundurma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni ile yürütülen araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinde devlet okullarında görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 17 sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analize tabi tutularak incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda katılımcı öğretmenlerin çocuk hakları ile ilgili bir eğitim almamalarına rağmen sınıf yönetimi sürecinde yaptıkları etkinliklerde ve benimsedikleri tutumlarda çocuk haklarına ve temel ilkelere yer verdikleri görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetiminin tüm boyutlarında göstermiş oldukları tutumlarda ve yapmış oldukları uygulamalarda çocuk haklarını göz önünde bulundurdıkları ancak bazı boyutlarda haklara yer verilmediği bazı durumlarda ise çocuğun yüksek yararı ilkesi göz önünde bulundurulurken katılım ilkesinin ihlal edildiği ortaya çıkan sonuçlardan olmuştur.

Ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak sınıf öğretmenlerine çocuk haklarına yönelik bilgi ve bilinç düzeyinin artırılması için hizmet içi eğitimlerin verilmesi araştırma önerileri arasında yer almaktadır. Benzer bir araştırmanın diğer kademelerdeki branş öğretmenleri ile yürütülebileceği ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi, Çocuk Hakları, Sınıf Öğretmeni



ABSTRACT

THE SITUATIONS IN WHICH CLASSROOM TEACHERS APPLY CHILD RIGHTS IN THE PROCESS OF CLASSROOM MANAGEMENT

Abdulahap BOZDAĞ

Amasya University, Institute of Social Sciences

Department of Elementary Education, M.A., July / 2022

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Davut ELMACI

It is possible to say that class management is a significant variable in the execution of education activities and achieving the aims. One of the stakeholders of this variable is the child. After the family environment, to achieve the basic objectives of the education system, to recognize social and social responsibility and their role, the child become a stakeholder of a new system. This new system is usually a school, especially a classroom. The child continues his/her life with the awareness of his/her fundamental rights, provided that this new system of which he/she is a part is carried out efficiently and healthily. For this reason, the school and classroom environment is seen as an important step in the child's awareness of the rights he/she has gained because he/she is a child.

In this study, it is aimed to examine the classroom teachers' consideration of children's rights in the activities and exercises planned in the classroom management process. The data of the research, which was carried out with the basic qualitative research design, which is one of the qualitative research methods, was obtained from the interviews made with 17 classroom teachers who were working in public schools in Malatya in the 2021-2022 academic year and were selected by purposive sampling method. A semi-structured interview form created by the researcher was used as a data collection tool in the research. The collected data were subjected to descriptive analysis and analyzed and interpreted.

It is one of the results that the teachers consider child rights in their attitudes and practices in all dimensions of classroom management, but in some cases where rights are not included, and in some cases, the principle of participation is violated while considering the principle of the child's best interests. Based on the results, giving in-service training to classroom teachers in order to increase the level of knowledge and awareness about

children's rights is among the research recommendations. It is among the suggestions for future research that a similar research can be carried out with branch teachers at other levels.

Keywords: Classroom Management, Child Rights, Classroom Teacher



ÖNSÖZ

Devletlerin ve toplumların geleceğe yönelik yapacağı en önemli yatırımlardan biri çocuğa yapacağı yatırımlardır. Sağlıklı yetişkinlerden oluşan toplumların var olması, toplumun üyesi ve geleceğin yetişkini olan çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönden sağlıklı bir çocukluk geçirmesine yönelik atılacak adımlar ve alınacak önlemlerden geçer.

Çocukların sağlıklı bir çocukluk dönemi geçirmesi için aile ortamından sonra gelen en önemli ortam okul ve sınıf ortamıdır. Bu ortamların çocukların haklarına saygı duyulan, hakların kullanılmasına ve haklar ile ilgili bilinçlenmesine katkı sunan ortamlar olması çocukların sağlıklı yetişkin olarak toplumsal varlığını sürdürmesinde önemli bir unsurdur. Sınıf ortamında söz konusu olan unsurun oluşmasında en büyük rol öğretmene düşmektedir. Sınıf yönetiminin paydaşı olan öğretmenin, sınıf yönetimi sürecini çocuğun temel haklarını göz önünde bulundurarak yürütmesi ve planlaması çocuğun sahip olduğu hakların farkına varmasını sağlayacaktır. Bu hakların bilincinde olan çocuk ise gerektiği yerde hakkını kullanan bilinçli bir birey olarak yaşamını sürdürürken aynı zamanda haklara saygı duyan bir birey olacaktır.

Sınıf formel öğrenmelerin yanında informal ve örtük öğrenmelere imkan tanıyan önemli bir ortamdır. Toplumlar için önemli bir konu olan çocuk hakları formel düzeyde öğrenmelere uygun olmakla birlikte informal ve örtük öğrenmelere daha uygun bir durumda görülmektedir. Sınıf ortamında rol model konumunda olan öğretmenin yapacağı hak ihlali veya çocuk haklarını göz önünde bulundurarak yapacağı etkinlik ve benimseyeceği tutum informal ve örtük öğrenmeler olarak görülmektedir. Örtük öğrenmelerin etki boyutu göz önünde bulundurulacak olursa çocuk hakları gibi önemli bir konuda olumsuz bir etki ve öğrenme oluşmaması için hassasiyet gösterilmesi önem arz etmektedir. Bu sebeplerden dolayı öğrenci için rol model durumda olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi sürecinde çocuk haklarına yer verme durumları araştırılmıştır. Araştırmanın içeriğini sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimin farklı boyutlarında benimsedikleri tutumlarda, yaptıkları etkinlik ve uygulamalarda çocuk haklarını göz önünde bulundurma durumları oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde değerli bilgilerini benimle paylaşarak bana yol gösteren ve dahi benimle bu yolu yürüten değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Davut Elmacı başta olmak üzere, yüksek lisans eğitime katkı sağlayan Amasya

Üniversitesindeki kıymetli akademisyenlere, veri toplama aracı olan görüşme formunu hazırlama sürecinde değerli görüşlerini benimle paylaşarak yol gösteren Prof. Dr. Cem Tuna ve Doç. Dr. Pelin Taşkın' a, tez savunma sürecime katkı sağlayan Doç. Dr. Hasan Baltacı' ya, kodlama ve analiz sürecinde meslektaş teyidine başvurduğum Arş. Gör. Mehmet Arif Bozan' a, veri toplama sürecinde desteklerini esirgemeyen değerli öğretmen arkadaşlarıma, yüksek lisans eğitimim sürecinde beni destekleyen kıymetli eşim Duygu Bozdağ'a, ilk öğretmenim anneme ve ailemin diğer üyelerine teşekkürlerimi sunarım.

Abdulahap BOZDAĞ



İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.3. Araştırmanın Amacı.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Araştırmanın Varsayımları	5

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Sınıf Yönetimi	6
2.1.1. Sınıf Yönetiminin Boyutları	7
2.1.1.1. Fiziksel Düzen	7
2.1.1.2. Plan-Program	8
2.1.1.3. Sınıftaki İlişkilerin Düzenlenmesi.....	8
2.1.1.4. Davranış Düzenlemeleri.....	9
2.1.1.5. Zaman Düzenlemesi.....	10

2.1.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	10
2.1.2.1. Geleneksel Yaklaşım	11
2.1.2.2. Çağdaş Yaklaşım.....	11
2.1.3. Sınıf Yönetimi Modelleri	12
2.1.3.1. Tepkisel Sınıf Yönetimi Modeli	12
2.1.3.2. Önlemsel Sınıf Yönetimi Modeli	13
2.1.3.3. Gelişimsel Sınıf Yönetimi Modeli.....	13
2.1.3.4. Bütünsel Sınıf Yönetimi Modeli	14
2.1.4. Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler.....	14
2.1.4.1. Çevre.....	14
2.1.4.2. Aile	15
2.1.4.3. Okul	16
2.1.4.4. Öğretmen	16
2.1.4.5. Öğrenci.....	17
2.1.4.6. Program.....	18
2.1.4.7. Sınıf Ortamı	18
2.1.5. Sınıf Yönetiminde İletişim.....	18
2.1.5.1. Öğretmen Öğrenci İletişimi	20
2.1.5.2. Öğrenci Öğrenci İletişimi.....	20
2.1.5.3. Sınıf İçi İletişimi Etkileyen Faktörler	21
2.2. Çocuk Hakları.....	21
2.2.1. Çocuk Hakları Eğitimi ve Önemi.....	23
2.2.2. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi	27
2.2.3. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinde Yer Alan Temel İlkeler ve Haklar	29
2.2.3.1. Ayrımcı Gözetmeme İlkesi.....	31
2.2.3.2. Çocuğun Yüksek Yararı İlkesi	31
2.2.3.3. Çocuğun Görüşlerinin Alınması İlkesi ve Katılım Hakkı.....	32

2.2.3.4. Yaşama ve Gelişme Hakkı.....	34
2.2.3.5. Korunma Hakkı.....	36
2.3. İlgili Araştırmalar.....	37
2.3.1. Yurt İçi Araştırmalar	37
2.3.2. Yurt Dışı Araştırmalar	40

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM	43
3.1. Araştırma Modeli	43
3.2. Çalışma Grubu	44
3.3. Veri Toplama Araçları.....	45
3.4. Verilerin Toplanması.....	46
3.5. Verilerin Analizi.....	47

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR	49
4.1. Sınıf Yönetiminin Fiziksel Düzenleme Boyutunda Çocuk Haklarına Yer Verilmesine İlişkin Bulgular	49
4.2. Sınıf Yönetiminin Plan-Program Boyutunda Çocuk Haklarına Yer Verilmesine İlişkin Bulgular	51
4.3. Sınıf Yönetiminin İlişkileri Düzenleme Boyutunda Çocuk Haklarına Yer Verilmesine İlişkin Bulgular	52
4.3.1. Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Düzenlemesinde Çocuk Haklarına Yer Verilmesine İlişkin Bulgular	53
4.3.2. Öğrenci-Öğrenci İlişkisinin Düzenlemesinde Çocuk Haklarına Yer Verilmesine İlişkin Bulgular	56
4.4. Sınıf Yönetiminin Davranış Düzenleme Boyutunda Çocuk Haklarına Yer Verilmesine İlişkin Bulgular.....	58
4.5. Sınıf Yönetiminin Zaman Düzenleme Boyutunda Çocuk Haklarına Yer Verilmesine İlişkin Bulgular	61

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA	64
-------------------	----

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	70
---------------------------	----

6.1. Sonuçlar	70
---------------------	----

6.2. Öneriler	71
---------------------	----

6.2.1. Araştırma Sonucuna Dayalı Öneriler	71
---	----

6.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	72
---	----

KAYNAKÇA	73
----------------	----

EKLER.....	83
------------	----

EK-1. Görüşme Formu	84
---------------------------	----

EK-2. Araştırma İzin Belgesi.....	86
-----------------------------------	----

EK-3. Etik İzin Onayı	87
-----------------------------	----

EK-4. Özgeçmiş Sayfası.....	88
-----------------------------	----

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler.....	45
---	----



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Fiziksel Düzenleme Boyutunda Yer Verilen Hak ve İlkeler.....	49
Şekil 2. Plan Program Boyutunda Yer Verilen Hak ve İlkeler.....	51
Şekil 3. Öğretmen-Öğrenci İlişkisinde Yer Verilen Hak ve İlkeler.....	53
Şekil 4. Öğrenci-Öğrenci İlişkisinde Yer Verilen Hak ve İlkeler.....	56
Şekil 5. Davranış Düzenleme Boyutunda Yer Verilen Hak ve İlkeler.....	59
Şekil 6. Zaman Düzenleme Boyutunda Yer Verilen Hak ve İlkeler.....	62



KISALTMALAR DİZİNİ

BMÇHS: Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi



I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine ve alt cümlelerine, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve varsayımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Çocuğa, insan haklarının yanında çocuk olduğu ve her yönden sağlıklı bir birey olarak toplumda varlığını devam ettirebilmesi için Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BMÇHS) ile bazı haklar tanınmıştır. Bu sözleşmenin amaçlarından birinin de çocuğu, kendisi üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisi olan ve bakımından sorumlu kişilere karşı korumak olduğu ifade edilebilir. Bu şekilde kendini koruyacak yeterlikte bulunmayan çocuğun korunmasının devlet güvencesine alınması amaçlanmıştır denilebilir. Dönemsel veya sürekli olarak çocuğun yaşamında yer alan kişilerin bu hakların bilincinde olması, çocukların sağlıklı bir birey olarak yetişmesine katkı sağlayacağı söylenebilir ki bu aynı zamanda sözleşmenin gereği olarak ifade edilmiştir.

Toplumun üyesi olan çocuklara BMÇHS ile sağlanan hakların, çocuk tarafından öğrenilmesi ve kullanılması çocukların bu hakları tanıması ile sağlanacaktır. Çocuklara bu ortamı yaratacak ise önce aile daha sonra eğitim ortamlarıdır (Akyüz, 2020). Gerek plan programa yönelik hazırlanan etkinliklerde gerekse sınıf yönetimin boyutlarına ve değişkenlerine yönelik yapılacak müdahalelerde çocuk haklarının öğretmenler ve okul yöneticilerince göz önünde bulundurulması farkındalık oluşturmak açısından önem arz etmektedir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde ve hedeflenen kazanımlara ulaşmada sınıf yönetiminin önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Bu değişkenin paydaşlarından biri de çocuktur. Çocuk, aile ortamından sonra eğitim sisteminin temel hedeflerine ulaşmak, sosyal ve toplumsal sorumluluk ve rollerinin farkına varmak için yeni bir sistemin paydaşı olmaktadır. Bu yeni sistem genelde okul, özelde ise sınıftır. Sınıfın, eğitimi sisteminin amaçlarına ulaşmada sistemin önemli bir parçası olduğu ifade edilebilir. Çocuk parçası olduğu bu yeni sistemin verimli ve sağlıklı yürütülmesi şartı ile sahip olduğu temel

hakların da bilinciyle yaşamını devam ettirir. Bu sebeple okul ve sınıf ortamı, çocuğun çocuk olduğu için kazandığı hakların bilincine varmasında önemli bir basamak olarak görülmektedir. BMÇHS ile güvence altına alınan hakların uygulanması ve korunması ise anne babaların, diğer yetişkinlerin ve sözleşmeye taraf devletlerin sorumluluğundadır.

Sınıf yönetiminin diğer paydaşı olan öğretmenin çocuğun sahip olduğu haklara yönelik bilgi sahibi olması ve bu konuda sorumluluk hissetmesi, yönetim sürecini çocuğun temel haklarını göz önünde bulundurarak planlayıp yürütmesine ve çocuğun sahip olduğu hakların farkına vararak bu hakları kullanmasına katkı sağlayacaktır. Süreçte öğrenci ile kurulan iletişimde, öğretmenin çocuk haklarına önem vermesi ve bu hakları göz önünde bulundurması çocukların haklarını kullanmasına olanak sağlayarak onları bilinçli bireyler haline getirecektir. Çocuğun çocuk haklarıyla ilgili alacağı eğitim onu aile ortamında ve toplumda hak ve sorumluluklar konusunda bilinçli bir bireye dönüştürecek (Washington, 2010). Bu hakların bilincinde olan çocuk gerektiği yerde hakkını kullanan bir birey olarak yaşamını sürdürecektir. Bu süreçte öğretmenlerin çocukların haklarını öğrenmelerinde ve çocuk haklarının korunmasında önemli bir role sahip oldukları söylenebilir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi sürecinde çocuk haklarına ve çocuk hakları sözleşmesinde yer alan temel ilkelere yer verilmesine ilişkin deneyimleri nelerdir?* cümlesi problem cümlesi olarak belirlenmiş olup şu alt problem cümlelerine yönelik görüşlere ulaşmak amaçlanmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesinde çocuk haklarına ve BMÇHS'nin dört temel ilkesine yer verilmesine ilişkin deneyimleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin ders planlamalarında çocuk haklarına ve BMÇHS'nin dört temel ilkesine yer verilmesine ilişkin deneyimleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerle kurulacak olan ilişkilerde çocuk haklarına ve BMÇHS'nin dört temel ilkesine yer verilmesine ilişkin deneyimleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin birbirleriyle kuracakları ilişkilerde çocuk haklarına ve BMÇHS'nin dört temel ilkesine yer verilmesine ilişkin deneyimleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin, disiplin sağlamaya yönelik uygulamalarda çocuk haklarına ve BMÇHS'nin dört temel ilkesine yer verilmesine ilişkin deneyimleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin, derslerin işlenmesi esnasında çocuk haklarına ve BMÇHS'nin dört temel ilkesine yer verilmesine ilişkin deneyimleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi sürecinde çocuk haklarına ve BMÇHS'nin dört temel ilkesine yer verme durumlarına yönelik deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

BMÇHS ile evrensel hale getirilen çocuk hakları, kişilerin yanında kurum ve kuruluşlara hakların korunması ve çocuklara haklarını kullanmaları için uygun ortamların oluşturulması konularında sorumluluk getirmiştir. Çocuklara sahip oldukları bu hakların öğretilmesi ve uygulamaya konulması elzem olmuştur (Uçuş, 2009). Çocuk aile ortamından sonra içine girdiği okul ve sınıf ortamında aile ortamında elde ettiği eğitimin üzerine yenilerini koyar, bunun yanında sahip olduğu hakları ve bu hakları korumayı öğrenirken başkalarının haklarına saygı duymayı da öğrenir (Yavuzer, 2006).

Çocuğun yaşama uyum sağlaması, toplumun aktif bir üyesi olabilmesi ve kendini gerçekleştirebilmesi için haklarının farkında olması ve bu hakları koruyan bir yapının var olduğunun bilincinde olması gerekmektedir (Akyüz, 2000). Öğretmenin sınıf yönetimi sürecinde planlanan etkinliklerden, alınan kararlara kadar çocuk haklarını göz önünde bulundurma ve bu hakları kullanmaları için çocuklara fırsatlar yaratma düzeyi çocukların sağlıklı bir birey olarak yetişmesi açısından önemlidir. Ayrıca aile ortamından sonra en fazla zaman geçirdiği ortam olan sınıfın çocuğun sahip olduğu bu hakları kullanacağı bir yer haline getirilmesinin olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasına ve sınıf yönetiminin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sınıf yönetimi sürecinde çocuk haklarına nicelik olarak yer verilme boyutu hem sürecin sağlıklı geçirilmesine hem de çocuğun haklarının bilincinde olmasına katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerin kişilikleri ve gelişimleri üzerinden etkin rolleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitim öğretim etkinliklerini insan haklarına saygılı, demokratik ve ılımlı bir sınıf ortamında yürütmeleri, öğrencilerde haklara yönelik sorumluluk almalarına, başkasının hakkına saygı duymalarına ve sahip oldukları hakları aktif bir şekilde kullanmalarına katkı sağlayacaktır. Kendisine, arkadaşlarına ve öğretmenine saygı duyan bir öğrenci profiline ulaşmak için öğretmenlerin sınıf ortamlarını şiddetten uzak, hoşgörüyeye dayalı ilişkilerin kurulduğu, öğrencilerin söz hakkının ve söylediklerinin değerli görüldüğü, yapıcı tartışmaların yürütüldüğü, görüş ve öneri alışverişlerinin söz konusu olduğu bir ortam haline getirmeleri gerekmektedir (Kepenekçi, 2008). Kepenekçi' nin (2008) bu ifadeleri çocuk hakları eğitiminde sınıf ortamının ve

öğretmenin önem derecesini ortaya koymaktadır ki bu durum da yapılacak çalışmanın önemini desteklemektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde nitelik ve nicelik olarak çocuk haklarına yer verme durumları çocuk haklarına yönelik ulaşılmak istenen bilinç ve farkındalık düzeyini arttıracakı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular sınıf yönetiminin paydaşlarından biri olan öğretmenlere, çocuk haklarına yönelik olarak yapılan formel uygulamalara ve müfredatta yer verilen kazanımlara ek olarak yönetim sürecinde çocuk haklarına yer verilmesine yönelik fikir verecek olması böyle bir araştırma yapılmasının sebepleri arasında görülmektedir. Literatürde çocuk haklarına yönelik yapılan bazı çalışmaların sonuçları, öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik olarak bilgi düzeylerinin eksik olduğu ve çocuk hakları ile ilgili etkinlik ve uygulamaları müfredatla ilişkilendirme, bu hakların eğitim öğretim faaliyetlerine aktarımı konusunda zorluk yaşadığı şeklinde olmuştur. Bu bakımdan yapılacak olan araştırma sınıf yönetimin tüm boyutlarına yönelik bulgu ve sonuçlar ortaya koyarak sınıf öğretmenlerine çocuk haklarını eğitimi öğretim etkinlikleri ile ilişkilendirmeleri konusunda kolaylık sağlayacakı düşünülmektedir.

Çocukların hak ve sorumluluklarını öğrenmeleri konusunda atılabilecek etkili adımlardan biri çocukların sosyal çevresinde yer edinen yetişkinlerin bu haklara yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır. Çocuk haklarının öğretilmesine ve çocukların haklarını kullanmaya yönelik sorumluluk alan yetişkinler, çocuğu direk veya dolaylı olarak etkileyecek kararlarda, eylem ve söylemlerde geliştirdikleri bu olumlu tutumun etkili olacağı düşünülebilir. Yürütülecek olan araştırmanın sonuçları çocuğun çevresindeki yetişkinlerden biri olan öğretmenlere sınıf yönetimi sürecinde çocukları ilgilendiren konularda karar alırken çocuk haklarını göz önünde bulundurmaya ve hak ihlaline engel olmaya yönelik fikir vereceği düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada veri toplama yönteminin görüşme formu olması sebebi ile katılımcıların sadece Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde yer alan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden seçilmesi araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Araştırmacının devlet okulunda öğretmen olması sebebi ile görüşmecileri yakın çevreden ve ikili eğitim yapan devlet okullarında seçmesi araştırmanın diğer sınırlılığı olarak gösterilebilir. Araştırmanın salgın döneminde yapılması dolayısıyla görüşme formundan elde edilecek olan verilerin güvenilirliğini arttırmak için gözlem ile desteklenemeyişi ise araştırmanın bir diğer önemli sınırlılığı olarak ifade edilebilir.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın varsayımları şunlardır:

- Gönüllü olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin, görüşme formundaki sorulara samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri, okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik yapısı gibi değişkenlerin elde edilen bulguları etkilemediği varsayılmıştır.
- Katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri ortamda verilerin toplandığı varsayılmıştır.
- Görüşme sonunda elde edilen bulguların katılımcı teyidine sunulmasının, elde edilen verilerin güvenilirliğine katkı sağlayacağı varsayılmıştır.

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan sınıf yönetimi ve çocuk hakları konuları ele alınmıştır.

2.1. Sınıf Yönetimi

Ülkemizde eğitim bilimleri alanında yayımlanan eserlerin bir bölümü olarak literatürde yer alan sınıf yönetimi süreçte başlı başına bir çalışma alanı olarak gelişim göstermiştir (Baloğlu, 2001). Sınıf yönetimi; olumlu yönde ve istendik davranış değişikliği oluşturma, istenmeyen davranışın ortaya çıkmasına engel olma ve düzeltme, etkili iletişim kurma ve devam ettirme, olumlu bir sınıf iklimi oluşturma olarak tanımlanabilir (Ünal ve Ada, 2003). Sınıf yönetiminde, öğretmen tarafından öğrenci için güvenli bir ortam oluşturulması bu ortamda öğrenciye davranış kontrolü ve sorumluluk bilinci kazandırmak hedeflenmektedir (Çubukçu ve Girmen, 2008).

Eğitim yönetiminin ilk basamağı sınıf yönetimidir. Eğitimin ve okul yönetiminin başarısında büyük paya sahip olan sınıf yönetiminin doğru anlaşılması ise sınıf kavramının anlaşılır kılınmasına bağlıdır. Sınıf, öğrenci ile öğretmeni buluşturan ve ortak bir amaç için bir araya gelmiş öğrencilere belirlenen amaçlar doğrultusunda eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığı dersliktir. Belirlenen amaçları gerçekleştirmek için gerekli olan birincil kaynaklar ise sınıfın içinde yer alır. Bu kaynaklar öğretmen, öğrenci, program, araç gereçler ve diğer etkenlerdir (Çalık, 2006).

Sınıf yönetimi sınıfta kuralların belirlenmesi, etkili iletişim kurulması ve bunun devam ettirilmesi, fiziksel ortamın amaca göre düzenlenmesi, müfredata yönelik etkinliklerin hazırlanması, zamanın etkili ve verimli kullanılması ve olumlu sınıf ikliminin oluşturulması gibi değişkenleri kontrol etme sürecidir (Çelik, 2008). Sınıf yönetimi, öğretmenin rehber konumunda olduğu, sınıf etkinliklerinin ve planlamaların çocuk merkezli olarak düzenlendiği, olumlu sınıf ikliminin ve öğrenciler için demokratik bir ortamın oluşturulduğu oluşturulan bu ortamda öğrencilerin kendilerini rahat ve doğru bir şekilde ifade ettiği bir süreçtir (Şişman ve Turan, 2011).

Gürsel'e (2011) göre olumlu bir sınıf yönetimi için fiziksel ortamın düzenlenmesi, öğrenci davranışı etkileyen faktörlerin tespit edilmesi, etkili iletişim sağlanması, disiplin sağlamaya yönelik koyulan kuralların herkes tarafından kabul edilmesi ve uygulanması, zamanın doğru yönetilmesi, öğrencinin sürece aktif katılımının sağlanması, yöntem ve tekniklerin amaca uygun bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Küçükahmet'e (2009) göre sınıf yönetimi, güvenli bir eğitim ortamının oluşturularak bu ortamda öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi ve öğrenmenin sağlanmasıdır.

2.1.1. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Çalık'a (2006) göre, eğitimde istenen başarının elde edilmesi için sınıfın iyi yönetilmesi önemli bir adım olarak kabul görmektedir. Bu sebeple öğretmenin eğitici ve liderlik gibi özelliklerinin yanında yöneticilik özelliğine de sahip olması ve bu özelliğini geliştirmesi önemlidir.

Sınıfta öğrenme ortamının pozitif yönde ilerlemesini sağlamak, süreçte öğrencin aktif olmasına destek vermek, sınıftaki öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini düzenlemek ve zaman yönetimini sağlamak gibi sınıf yönetimi boyutlarında öğretmene önemli görevler düşmektedir. Bu süreçte aktif olan çocuk, davranış kazanmanın yanında özsaygı becerisi de kazanmaktadır (Özyürek, 2007).

Sınıf yönetiminin, sınıfın fiziksel düzeni, plan-program etkinlikleri, zaman yönetimi, sınıftaki ilişkilerin düzenlenmesi ve davranış düzenlemeleri olmak üzere beş boyutu bulunmaktadır (Çelik, 2008; Başar,2009). Yıldırım (2016) ise bu boyutları öğretim etkinliklerine uygun sınıf ortamının oluşturulması, etkinlik ve müfredata uygun planı ve programının yapılması, zaman yönetiminin sağlanması, öğrenci ilişki ve davranışlarının düzenlenmesi şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf yönetimi boyutlarına yönelik yapılan araştırmalardan yola çıkılarak sınıf yönetiminin boyutları fiziksel düzen, plan-program, sınıftaki ilişkilerin düzenlenmesi, davranış ve zaman düzenlemesi olmak üzere beş başlık altında açıklanacaktır.

2.1.1.1. Fiziksel Düzen

Fiziksel ortam, sınıf ve içerisindeki araç gereçleri içermektedir. Fiziksel ortam, insan davranışları ve psikolojisinin üzerinde etkisi olan bir değişkendir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülmesi ve sağlıklı bir sınıf yönetimi süreci için fiziksel ortamın amaca uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Şüphesiz, sınıfın uygun

büyükte olması, havadar ve temiz olması, duvarların rengi ve kullanılacak materyaller öğrenci ve öğretmeni etkilemektedir (Çelik, 2008).

Eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığı fiziksel ortam olan sınıfın, temizlik, renk, ısı, ışık, ses, etkinliğe yönelik materyal seçimi, oturma düzeni değişken unsurlarından bazılarıdır (Başar, 2009). Etkili bir sınıf yönetimi için fiziksel ortama ait değişkenlerin etkileyici ve amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmesi göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenin, verimli bir yönetim süreci geçirebilmesi için uygun fiziksel ortamın sağlaması gerekmektedir (Aydın, 2013). Tabancalı' ya (2005) göre sınıftaki masa ve sıralar, sınıftaki oturma biçimi, planlanan öğretim faaliyetleri ve ders içeriği, sınıf mevcudu ve öğrencilerin bireysel özellikleri gibi değişkenlere göre düzenlenmelidir. Ayrıca sınıftaki materyaller planlanan etkinliklerin gerçekleştirilmesine uygun şekilde düzenlenmeli ve bu materyaller sabit olmamalıdır.

2.1.1.2. Plan-Program

Eğitim amaçlarının ve hedef davranışlarının belirlenmesinden sonraki adım bu amaçlara ulaşmak için plan-program yapmaktır. İyi hazırlanmış bir programa göre hazırlanan ders planı, sürecin kontrolünü sağlamakla birlikte etkili bir sınıf yönetimine de katkı sağlar. Öğretmen için yol haritası olan plan-program, sınıf yönetimi sürecinde hedeflere ulaşmak için önemli bir unsurdur. Uygulanacak programa yönelik yapılan planlarda, öğrencilerin içinde bulunduğu gelişim ve öğrenme düzeylerine, ilgilerine yönelik yöntem tekniğin seçilmesi öğretmenin etkin bir yönetim süreci geçirmesine katkı sağlayacaktır (Ekici, 2005).

Eğitimde ulaşılmak istenen temel hedeflere ulaşmak için yapılması gerekenlerin ifade edildiği ve öğretmen için yol gösterici olan unsur eğitim programlarıdır. Programın uygulayıcısı olan öğretmen tarafından yapılacak sınıf içi etkinliklerin bu program çerçevesinde yapılması esastır. Plan ve program, öğretmenin eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmesine katkı sağlayacaktır. Programa uygun olarak kullanılacak yöntem ve teknik seçimi ise eğitim hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıracaktır (Ağaoğlu, 2005).

2.1.1.3. Sınıftaki İlişkilerin Düzenlenmesi

Sınıf yönetimi sürecinin bir diğer boyutu gerek öğretmen-öğrenci gerekse öğrenci-öğrenci iletişimi ve etkileşim düzeyidir. Paydaşlar arasındaki bu ilişkilerin amaca yönelik olarak düzenlenmesi sağlıklı bir iletişim için önemlidir. Sınıf içinde paydaşlar arasında

kurulan iyi ilişkiler olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasına ve dolayısıyla sağlıklı bir yönetim sürecinin ortaya çıkmasına katkı sağlar (Başar, 2009). Yönetim sürecinde kurulan ilişkilerde temel değerlerin göz önünde bulundurulması, iletişim kurallarına dikkat edilmesi sağlıklı ve etkili bir yönetim sürecinin ortaya çıkmasına ve ortaya çıkan çatışmaların çözümüne katkı sağlayabilir.

Öğrencisinde öğrenme ve istendik davranış değişikliği oluşturmak isteyen öğretmenin demokratik bir sınıf ortamı yaratması gerekmektedir. Öğrencilerin kendilerini ifade etme şansı bulmaları öğretmenin oluşturacağı bu demokratik ortama bağlıdır (Jones ve Jones, 1998; Akt. Celep, 2004).

Sınıfında demokratik bir ortam oluşturup bu ortamda etkili iletişimin oluşmasına katkı sağlayamayan öğretmenin sınıf kontrolü sağlamada zorlanması kaçınılmaz olacaktır. Sınıf yönetiminde istenmeyen bu zorluk hali, öğretmenin öğrenciyi korkuttuğu, öğrenciyle yaşanan sıkıntıyı birebir çözmek yerine onu okul idaresine yönlendirme gibi yöntemlere başvurmasına sebep olacaktır (Celep, 2004).

2.1.1.4. Davranış Düzenlemeleri

Eğitim öğretim faaliyetlerinde hedeflenen amaçları gerçekleştirmenin ön koşullarında biri de davranış yönetimidir. Davranış yönetiminin amacı ise kişiye otokontrol becerisi kazandırmaktır (Halis, 2002). Sınıfta istenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasında veya ortaya çıkmasını engellemede sınıf kurallarının oluşturulması önemlidir. Süreçte kural ve kararlar öğrencilerle birlikte belirlenmelidir. Birlikte belirlenen kurallar ve alınan kararlar davranış düzenleme sürecine katkı sağlayacaktır (Büyükan, 2011). Öğrencilerden beklenen istendik davranışın ortaya çıkması için sınıfın uygun duruma getirilmesi, davranışa yönelik olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasının engellenmesi ve istenmeyen ama ortaya çıkan davranışların düzenlenmesi davranış düzenlenmesi boyutunda yer bulan unsurlardandır (Başar, 2009).

Sınıf yönetiminde lider konumda olan öğretmen, öğrencilerin istendik davranışlar ortaya koymasında sorumluluk almalıdır. Şüphesiz öğretmenin öğrencileri ile etkili ve doğru iletişim kurması istenilen davranışların ortaya çıkmasına katkı sağlayacaktır. Bunun yanında istenmeyen davranışların ortaya çıkmasının önlenmesinde, sınıf kurallarının uygulanmasında istikrarın sağlanmasında da kurulan ilişkinin ve etkileşimin önemi büyüktür (Çalık, 2006).

2.1.1.5. Zaman Düzenlemesi

Eğitimin hedeflerine ulaşmak için yapılan planlamanın etkili bir şekilde yürütülmesinde zaman yönetimi oldukça önemli bir öge olarak görülmektedir. Sınıf içi etkinliklere ayrılan sürelerin doğru dağılımı ve verimli kullanımı zaman düzenlenmesi boyutu içerisinde sayılabilecek unsurlardandır (Aydın, 2013).

Kadı'ya (2014) göre; zaman en önemli kaynaktır. Öğretmenin bu kaynağı verimli ve etkin bir şekilde kullanması önemlidir. Hedeflenen davranışlara ulaşmada etkinliklerin niteliğinin artırılması ve eğlenceli hale getirilmesi zamanın etkili kullanımına katkı sağlayacaktır.

Zamanın farklı faaliyet ve etkinliklere dağılımının sağlanması ve beraberinde dersteki sıkılmaların önüne geçilmesi, özürsüz devamsızlığın önüne geçilmesi gibi durumlar sınıf yönetiminin bu boyutu içerisinde ifade edilebilir (Başar, 2009). Sınıf yönetimde zamanı etkin kullanmanın yolu planlı yol almaktan geçer. Planlı bir öğretmen zamanı etkili kullanır, sınıfta geçirilen zamanın etkinliklere dağılımını hedefleri göz önünde bulundurarak yapar ve süreçte farklı etkinliklere yer vererek sıkıcılığı önler. Zamanın öğretmen tarafından etkili kullanımı daha fazla öğrenme öğretme etkinliklerinin işe koşulması anlamına gelir. Ayrıca bu durum hem öğretmende hem de öğrencide başarıya katkı sağlar. Etkili zaman yönetimi öğretmene hedefe ulaşmada düzen kazandırır, öğretmenin motivasyonunu artırır (Özkılıç, 2005).

Zaman yönetimi bireylerin ya da kurumların ihtiyaç ve istekleri çerçevesinde zamanı kontrol etmektir. Bu durumu oluşturmak için ise şu unsurların kişi veya kurumlarca dikkate alınması gerekmektedir (Akyol, 2014):

- Amaçların belirlenmesi
- Belirlenen amaca ulaşmaya dönüt planlama
- Yapılan planı uygulama için zaman belirleme
- Belirlenen amaca ulaşıncaya kadar çalışma

2.1.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sürekli olarak gelişen ve değişen yaşam koşullarına, çocukların bireysel farklılıklarına ve gelişimsel özelliklerine uygun bir eğitim ortamının oluşturulması öğretmen tarafından benimsenecek olan yaklaşımlarla sağlanabilecektir. İstenilen bu durumun gerçekleşmesinin ise öğretmen tarafından eğitime dair gelişim ve değişimlerin etkin bir

şekilde takip edilmesine bağlı olduğu söylenebilir. Eğitim öğretim faaliyetlerinde öğretmenin konumuna göre oluşturulan sınıf yönetimi geleneksel ve çağdaş yaklaşım olarak iki başlık altında ifade edilmektedir (Çelik, 2008).

2.1.2.1. Geleneksel Yaklaşım

Bu yaklaşımda öğretmen sınıfta egemen konumdadır. Öğrencinin pasif olduğu bu yaklaşımda kurallar öğretmen tarafından konulur ve konulan bu kuralların öğrenciler tarafından kabul edilmesi beklenir. Etkinlikler öğretmenin amacına yönelik olarak planlanır ve öğrencinin ihtiyaç ve istekleri göz ardı edilir. Öğretmen bilgiyi aktaran rolünde, öğrenci ise aktarılan bilgiyi sorulamadan alan rolündedir (Çelik, 2008).

Geleneksel yaklaşıma yönelik izlenecek sınıf yönetiminde öğretmen merkezdedir ve otoriter bir konumdadır. Öğretmen sınıf yönetimi sürecinde alına kararlarda, konulan kurallarda, yapılacak etkinlik ve uygulamalarda aktif, öğrenci ise pasif konumdadır (Başar, 2009).

Bu yaklaşımda demokratik olmayan bir sınıf yönetim süreci ve ortamı söz konusudur. Sınıf yönetiminin boyutlarının tümünde öğretmen istek ve amaçları doğrultusunda hareket eder. Etkinliklerin yürütülmesinde, fiziksel ortamın düzenlenmesinde, zaman düzenlenmesinde öğretmen aktif ve tek söz sahibidir (Güneş, 2007). Sınıf kuralları öğretmen tarafından konulmuş ve katıdır. Öğretmenin koyduğu bu kurallar tartışılmaz. Sınıftaki tek otorite sahibi olan öğretmenin görüşlerine saygı esastır (Aydın, 2013). Öğretmen eğitim öğretim etkinliklerine istediği zaman ara verebilir veya bu etkinlikleri bitirebilir. Asıl amacın düzenin korunması olan bu yaklaşımda süreç sıklıkla sekteye uğrar ve eğitim-öğretim kopuk bir şekilde ilerler (Çelik, 2008).

2.1.2.2. Çağdaş Yaklaşım

Bu yaklaşımda, eğitim öğretim faaliyetlerinin merkezinde öğrenci yer alır. Yani geleneksel yaklaşımın tam tersine öğrenci burada pasif değil aktif konumdadır. Sınıfta karar almada, kural belirlemede demokratik tutum ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımda öğrencinin kendisi ile ilgili karar alma sürecinde öğretmen rehber rolündedir ve demokratik bir anlayışa sahiptir (Aydın, 2013). Çağdaş yaklaşımın benimsendiği sınıf yönetim sürecinde belirlenen amaçlara ulaşma düzeyinin kolay ve kalıcılığın yüksek düzeyde olacağı ifade edilebilir.

Çağdaş yaklaşımın benimsenmesi ile yürütülen sınıf yönetiminde öğrenciler, öğrenmeye ve okula karşı olumlu duygular geliştirmektedir. Sınıf yönetiminde bu yaklaşım benimsenmesi neticesinde, okulun ve okulda yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin öğrenciler için eğlenceli bir hal alabileceği öngörülmektedir (Yüksel, 2013).

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında öğretmen şu niteliklere sahiptir (Aytekin, 2006):

- Güvenilir ve davranışlarında tutarlı bir kişidir.
- İnsan sevgisine sahiptir ve bu sevgi ile karşılık beklemeksizin öğrencisine yaklaşır.
- Öğrencilerdeki bireysel farklılıkların bilincindedir.
- Eğitim hakkının öğrencinin temel haklarından biri olduğunun bilincindedir.
- İnsan haklarına saygılıdır.
- Demokratik yaklaşımların hakim olduğu bir sınıf ortamı oluşturur.
- Tehdit, korku, ceza gibi yaptırımların yerine öğrencilerin gelişimini destekleyecek uygulamaları benimser.
- Saygı ve sevginin hakim olduğu bir sınıf ortamı oluşturur.
- Öğrencileri ile iki yönlü ve iyi iletişim kurar.
- Öğrenciye değer verir.
- Öğrencilere karşı adil davranır ve onların arasında adaletin gelişmesini sağlar.
- Öğrencinin sınıf ortamında çocuk haklarına sahip olduğunu kabul eder ve bu hakları uygular.
- Disiplini sağlamaya yönelik farklı kurallar geliştirir ve uygular.

2.1.3. Sınıf Yönetimi Modelleri

Konu ile ilgili alan yazında sınıf yönetimi modelleri tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel başlıkları şeklinde yer almaktadır (Başar, 2009; Sarıtaş, 2005; Yılman, 2006).

2.1.3.1. Tepkisel Sınıf Yönetimi Modeli

İstenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasının amaç olduğu bu modelde, ödül-ceza ve kısa süreli çözümlere başvurulmaktadır. Bu yönetim modelinde, istenmeyen davranışın nedenleri göz önünde bulundurulmadığı için tepki davranışa değil çocuğa olmaktadır. Bu durum öğretmen ile çocuk arasında iletişim sorunlarını doğurmakla

beraber sınıf yönetim sürecinde farklı sorunların ortaya çıkmasına sebep olacaktır (Başar, 2009).

Bu yönetim modelinde temel amaç ortaya çıkan istenmedik bir davranış veya durumun değiştirilmesidir. Ayrıca bu modelde tepki karşı tepkiyi ortaya çıkarmaktadır. Yani istenmeyen duruma veya davranışa karşı gösterilen davranış karşı davranışı doğurabilir. Öğretmenin, öğrencide gördüğü istenmeyen bir davranışa karşı göstereceği davranış öğrencide öğretmene, okula, arkadaşlarına veya derse karşı göstereceği karşı davranışı ortaya çıkarabilir. Bu sebeple modelin dikkatli kullanımı gerekmektedir. Model, çoğunlukla sınıf yönetiminde deneyimsiz öğretmenler tarafından kullanılmaktadır (Arslan, 2014).

2.1.3.2. Önlemsel Sınıf Yönetimi Modeli

Ortaya çıkma ihtimali olan davranışları önlemeye yönelik planlamanın yapıldığı model türüdür. Bu modeli benimseyen öğretmenin süreçte iyi bir gözlemci olması, problemleri ortaya çıkaracak değişkenleri iyi tanıması gerekmektedir (Şentürk, 2007). Bu modelde davranışın nedenlerine odaklanılır, davranışın ortaya çıkmaması için çözüm yolları araştırılır ve önleyici düzenlemeler yapılır. Önlemsel sınıf yönetim modeli, bireyden çok sınıfın geneline müdahalenin söz konusu olduğu model türüdür. Bu sebeple etkinlikler de daha çok gruba yönelik olmaktadır (Saritaş, 2005).

Bu modelde eğitim-öğretim ortamından sıkılan öğrencilerin derse, etkinliğe veya konuya karşı ilgisini çekmek amaçlanmaktadır. Öğretmen etkinlik anında öğrencideki ilgi ve motivasyon düşüklüğünü fark edip ilgisini artırmak için yollar arar. Özetle burada ortaya çıkması muhtemel olan istenmeyen davranışın ortaya çıkmasına engel olmak veya çeşitli müdahalelerde bulunmak söz konusudur. Yapılan müdahale ve engeller çocuğun eğitim öğretim faaliyetlerinin içerisinde etkin rol oynamasını sağlamaya yöneliktir (Ağaoğlu, 2005).

2.1.3.3. Gelişimsel Sınıf Yönetimi Modeli

Sınıf yönetim sürecinde çocuğun gelişim özelliklerinin temel öge olarak ele alındığı modeldir (Başar, 2009). Etkinliklerin, öğrencinin gelişimsel özelliklerine, ilgi ve beklentilerine göre şekillendiği sınıf yönetim modelidir. Bu modelde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine uygun müdahaleler söz konusudur. Öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin dikkate alınmasına dayanan bu yönetim

modelinde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak etkinlik ve uygulamalar yapılmaktadır (Uzun, 2001).

2.1.3.4. Bütünsel Sınıf Yönetimi Modeli

Sınıf ortamının durağan bir ortam olmadığı söylenebilir. Sürekli bir devingenliğin ve değişimin olduğu bu ortamda zamana ve duruma göre farklı yönetim modellerinin işe koşulması gerekebilir. Bu modelde, sınıf yönetim sürecinde tek bir modele bağlı kalınmayıp duruma ve zamana göre eğitim öğretim etkinliklerinde farklı modellerin kullanılması söz konusudur (Başar, 2009). Modelde hem bireyin hem de grubun istek ve ihtiyaçları dikkate alınarak etkinlikler planlanmaktadır. Amaçlanan davranışların ortaya konulması için gereken şartların oluşturulması ve bu davranışların ortaya çıkmasını engelleyecek faktörlerin kaldırılması düşüncesi hakimdir (Sarıtaş, 2005).

2.1.4. Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler

Etkili bir sınıf yönetimi için yönetime etki eden değişkenlerin bilinmesi gerekmektedir. Bu değişkenlerin bilinmesi süreçte ortaya çıkan istenmeyen davranışların çözümünde ve bu davranışların ortaya çıkmasının engellenmesinde öğretmene kolaylık sağlar. Sınıf yönetimine etki eden değişkenler öğretmen, öğrenci, okul, program, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevredir (Başar, 2009). Taş' a (2005) göre ise, sınıf yönetimine etki eden etkenler; aile, toplumun sahip olduğu norm ve değerler, çevre, sosyal etkenler, öğrencilerin özellikleri, öğretmenin kişisel özellikleri, öğretmen ve öğrenci beklentileri, okul yönetimi ve eğitim ortamıdır. Bu başlık altında sınıf yönetimine etki eden faktörlerden çevre, aile, okul, öğretmen, öğrenci, program ve sınıf ortamına değinilecektir.

2.1.4.1. Çevre

Davranış oluşturmada veya değiştirmede kalıtımın yanında önemli olan bir diğer değişken de çevredir. Öğrenci davranışlarında önemli değişkenlerden biri olan çevre, uzak ve yakın çevre olarak iki başlık altında incelenebilir. Uzak çevre bireyi zaman zaman etkileyen çevredir. Aile, sınıf, mahalle gibi bireyin yaşam biçiminde etkin rol oynayan etmenler ise yakın çevre olarak ifade edilir. Yakın çevre, bireyin her gün etkileşim halinde olduğu çevredir (Başar, 2009). Bireyin yakın veya uzak çevresinin, toplum tarafından

kabul gören iyi davranışın oluşturulmasında veya kötü davranışın engellenmesinde önemli olduğu rol oynadığı söylenebilir.

Toplumsal bir kurum olarak görülen okulların tümü bir çevrede yer alır. Okul içinde bulunduğu toplumsal çevreyi, onun amaç ve beklentilerinin farkında olarak varlığını sürdürmelidir (Aydın,2013). Öğretmen okul çevresinin amaç ve beklentilerini süzgeçten geçirerek eğitimin temel amaçları ile örtüşenleri sınıfa taşımalıdır (Taş, 2005).

Okul, içinde bulunduğu çevredeki diğer kurumlar ve gruplarla işbirliği içerisinde çalışır ve bu kurumlar okulun çevresini oluşturur. Okul yönetiminin, eğitim öğretim ve yönetim faaliyetlerini verimli bir şekilde yürütebilmesi için çevre ilişkilerinin geliştirmesi gerekmektedir. Öğretmenin, okulun içinde bulunduğu çevreyi bir sınıf gibi kullanılabilmesi için çevreyi iyi tanıması, sosyal kültürel ve ekonomik yönden iyi bilmesi, çevrenin sahip olduğu avantaj ve dezavantajlarının farkında olması gerekmektedir (Çalık, 2006).

2.1.4.2. Aile

Eğitim öğretim faaliyetlerinin paydaşlardan biri olan aile, öğrenci ile ilgili bilgilere ulaşmada en önemli kaynaktır. Sınıf yönetimi sürecinde de işbirliği yapılacak en önemli kurum ailedir (Ülke, 2008). Üyelerinin birbirlerine kan bağı ile bağlı olmasının yanında duygusal bağlarla da bağlı olduğu aile kurumu, çocuğun toplumsallaşması adına ilk adımların atıldığı yerdir. Bu sebeple öğrenci davranışlarının oluşmasında ailenin rolü büyüktür. Toplumsal kuralların öğretilmesinden davranış geliştirmesine kadar çocuğa rehber olan aile kurumu, güven ve sevgi ortamının gelişmesinde etkin rol oynamaktadır (Akar, 2005). Ailenin sahip olduğu kültür, eğitim, sosyo-ekonomik düzey ve çocukla iletişimi gibi değişkenler çocuğun okuldaki davranışlarının alt yapısını oluşturmakta ve bu davranışlara doğrudan etki etmektedir (Erden, 2008).

Toplumdaki en küçük sistem olan aile, bireyin kişiliğinin gelişmesinde önemli bir güce sahiptir. Aile, bireyi bir üst sistem olan okula ve sınıfa hazırlar. Ailenin üyesi olan birey aile ortamının iyi ve kötü yanlarını okul ve sınıf ortamına taşır. Öğrencinin başarısının artması için aile ile okul arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve sağlam olması gerekmektedir. Öğretmen, ailenin okul ile bağının sağlam bir şekilde kurulmasında etkin rol oynamaktadır. Öğretmenin aile ile kurduğu ilişkinin düzenli olması ortaya çıkabilecek sorunları veya anlaşmazlıkları en aza indirir (Çalık, 2006).

Çağlar'a (2009) göre ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, yapısı, ebeveynlerin eğitim durumları, ailedeki birey sayısı gibi değişkenler çocuğun sınıftaki davranışlarını büyük

ölçüde etkiler. Bu sebeple ailenin sınıf yönetimi etkileyen temel etkenlerden biri olduğunu ifade eder.

2.1.4.3. Okul

Sınıf yönetiminde başarı sağlamak okul yönetiminin başarısına bağlıdır. Sınıf yönetimi sisteminin bağlı olduğu üst sistem okul yönetimidir. Sınıfın en yakın dış çevresi olan okul, sahip olduğu her özelliği ile alt sistemi olan sınıfı etkiler. Okulun sahip olduğu olanaklar, benimsediği vizyon ve sahip olduğu misyon sınıf üzerinde doğrudan veya dolaylı etkisi olan değişkenlerdir. Ülkenin benimsediği eğitim politikasına yönelik amaçları gerçekleştirmek üzere kurulmuş olan okul, hedeflenen amaçları gerçekleştirerek öğrenciyi hayata hazırlar. Bu sebeple gerek okulun gerekse öğretmenin amacı sistemin çıktısı olacak olan öğrencilerin sorumlu birer vatandaş olarak yetişmesini sağlamaktır (Şeren, 2004).

Okullar toplumu oluşturan bireylerin eğitilmesi işinde görevli resmi eğitim veren kurumlardır. Sınıf ise bu kurumların bir parçasıdır. Okulun fiziksel ve sosyal yapısı sınıfı ve doğal olarak sınıf yönetimini etkilemektedir. Sınıfların fiziksel durumları, kapasiteleri, kullanılacak ders materyalleri gibi değişkenler okul yönetiminin kontrolündedir (Çalık, 2006). Okul yönetimi; kurum kültürü, olumlu bir okul iklimi ve iyi bir öğrenme ortamı oluşturmada oldukça önemlidir. Okul yönetiminin sadece kuralları uygulamada ön plana çıkması eğitimin ve dolayısıyla okulun asıl amacının geri planda kalmasına neden olacaktır (Celep, 2004).

Semerci ve arkadaşlarına (2012) göre, çocukların eğitim öğretim gördüğü okulu sevmeye veya sevmemelerine neden olan temel etmenlerden bazıları okul bahçesinin oyun ve etkinliklere uygunluğu, okulun temizliği ve sınıfların mevcududur. Okulun sahip olduğu fiziksel koşullarının öğrencilerin kendilerini akademik ve kültürel faaliyetler yönünden başarılı görmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.1.4.4. Öğretmen

Öğretmenin, çocuğun yakın ve uzak çevresinde etkisi olan bir değişken olduğu söylenebilir. Öğretmen sınıf yönetim sürecinde, etkinliklerin hazırlanması ve uygulanmasında, davranış ve ilişki düzenlenmesinden örnek ve lider konumundadır. Öğretmenin sahip olduğu değerleri, tutumları ve öğretmenlik yeterlik durumu, mesleğe

karşı ilgi, sevgi ve tutumu mesleğini verimli bir şekilde yapmasında önemli rol oynamaktadır. Bütün bu değişkenler sınıf yönetim sürecini yürütmede seçilecek olan yolu, yöntemi ve yönetim anlayışını belirler (Akar, 2005).

Öğretmenin sınıftaki tutum ve davranışları, sınıf ortamını korku ve tehdit gibi olumsuz durumların yer bulduğu nefret ortamına ya da olumlu durumların yer bulduğu sevgi ortamına dönüştürebilir. Günümüz eğitim anlayışı öğretmeni sınıfın tek hakimi olarak görülen öğretmen merkezli yapıyı değil öğrenci merkezli demokratik bir yapıyı anlamlı görmektedir (Akçadağ, 2008).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecindeki davranış ve kararlarını etkileyen birçok faktör vardır. Bunlardan biri de öğretmenlerin öğrencilere kazandırılması gereken davranışlara olan inançlarıdır. Örnek verecek olursak, yeterli fiziksel donanım ve araç gerece sahip olmadan bir davranış kazandırmaya çalışan öğretmende *bu şartlarda ancak bu kadar olur* gibi bir inanç ortaya çıkabilir (Celep, 2004). Etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirmek isteyen öğretmenin, eğitim ortamının hazırlanmasında, öğrenmeye yönelik etkinliklerin düzenlenmesinde ve uygulanmasında, sınıf kurallarının belirlenmesinde ve bu kuralların benimsenmesinde sorumluluk alması gerekir (Başar, 2009).

2.1.4.5. Öğrenci

Topses'e (2006) göre öğrenci, eğitim öğretim faaliyetlerini bir bütün olarak deneyimleyen, bu deneyim sonucunda bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışlara ek olarak etik davranışlarını da olumlu yönde geliştirmek isteyen kişidir. Öğrencinin, eğitim sistemin en önemli çıktısı olduğu ifade edilebilir. Bu sebeple günümüzde eğitim öğretim faaliyetlerinin öğrenci odaklı planlanması söz konusu olmaktadır. Öğrencinin sahip olduğu gelişimsel, sosyal ve bireysel özelliklerin sınıf yönetim sürecini etkileyen faktörler olduğu söylenebilir. Öğrencide içe kapanık, asosyal, lider, yüksek öz beğeni gibi özelliklerin yönetim sürecini olumlu veya olumsuz etkilemesi söz konusu olmaktadır (Özdemir, 2011).

Sınıf yönetimindeki temel değişkenlerden biri de öğrencinin içinde bulunduğu çevrenin onun sosyalleşmesindeki etkisidir. Öğrencinin yaşadığı yerleşim yeri, ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim durumu gibi etmenler çocuğun sosyalleşmesindeki temel etmenler olarak sayılır (Celep,2004).

Toplumdaki en önemli eğitim kurumu olan okulların, öğrencileri sosyal ve psikolojik yönlerden rahatlatacak ve destekleyecek şekilde olmaları gerekir. Öğrencilere bu eğitim kurumlarında kendilerini özgürce ifade edebilecekleri fırsatlar sağlanmalıdır. Bu hususlarda öğretmenden gereken desteği alan öğrencinin akademik başarısı da artacaktır (Dilekman ve Ada, 2005).

2.1.4.6. Program

Sınıf yönetimi sürecinde yapılacak etkinlikler, benimsenen eğitim programı çerçevesinde planlanıp yürütülmektedir. Amaca hizmet etmek üzere hazırlanmış olan program sınıf yönetim sürecini kolaylaştıracaktır (Ertürk, 1993). Bu durumlar göz önünde bulundurularak programın, sınıf yönetimini doğrudan etkileyen bir değişken olduğu söylenebilir. Çocuğun eğitim-öğretimin ve etkinliklerin merkezine konularak esnek bir şekilde hazırlanan programlar, belirlenen hedef kazanımlara ulaşmayı ve ortaya çıkan sorunları çözmeyi kolaylaştıracaktır (Ada, 2000).

2.1.4.7. Sınıf Ortamı

Öğretmenin eğitim öğretim faaliyetlerindeki başarısının ön koşullarından biri de sınıf yönetimindeki başarısıdır. Sınıf yönetimindeki başarısı ise sınıfın doğasını çok yönlü olarak kavramasına bağlıdır. Çok yönlü bir yapıya sahip olan bu ortamı anlamak için farklı yönlerden bakış açısı geliştirerek ortamı iyi analiz etmek gerekir (Demirbolat, 2019).

Fiziksel yapı, bu yapının içerisinde yer alan ve yönetim sürecindeki paydaşları etkileyen değişkenler ile sınıf kültürü gibi etkenler sınıf ortamı olarak tanımlanabilir (Özden, 2002). Öğrenci ve öğretmen için en önemli öğrenme ortamı olan sınıfta planlanan etkinliklerin yürütülmesinde, öğrencinin etkinliklere aktif katılımının sağlanmasında ve amaca ulaşmada fiziksel ortamın önemli olduğu söylenebilir. Bireyi psikolojik yönden olumsuz etkileyecek koşulların olduğu bir ortamın, sınıf yönetim sürecini de olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

2.1.5. Sınıf Yönetiminde İletişim

Hayatın birçok alanında olduğu gibi eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde de iletişimin vazgeçilmez bir unsur olduğu söylenebilir. Başarılı bir eğitim-öğretim için ön koşullardan birinin de başarılı bir iletişim olduğu ifade edilebilir. Nitekim

Ünal ve Ada'ya (2003) göre de, nitelikli bir eğitimin bir şartı da iyi bir iletişimdir. Sınıf içinde iletişim, hedef kazanımlara ulaşmak için öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimle duygu, düşünce, bilgi ve becerilerin farklı kanallar kullanılarak paylaşılması sürecidir.

Sınıfta sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesi öğretmen ve öğrencinin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmiş olmasına bağlıdır. Etkin dinleme öğretmen ile öğrenci arasında samimi ve anlamlı bir ilişkinin kurulmasına katkı sağlayacaktır. Öğretmenin kendisini dinlediğini fark eden öğrencinin kendisine saygısı artar (Celep, 2004). Öğrenci de kendisini önemseyerek dinleyen öğretmenine karşı olumlu duygular gelişir ki bunlardan biri de öğretmen sevgisidir. Öğrenci sevdiği öğretmene beraberinde saygı da duyar. Öğrenci geliştirdiği bu olumlu duygular neticesinde öğretmene sınıf yönetiminde sorun çıkarmaz (Gordon, 1993).

Öğretmenin öğrencisi ile kuracağı iletişimin ilk adımını, öğrenciye yollanan mesajın alıcı olan öğrenci tarafından fark edilip anlaşılması oluşturmaktadır. Öğrenciden kendisine yollanan mesaja yaşamında yer vermesi ve uygulaması beklenir. Öğrenciye yollanan mesajın alınma durumunu veya seviyesini kontrol etmek öğretmenin yapacağı geri dönütler sayesinde olacaktır. Alınacak dönütler istenilen şekil ve seviyede olmuyorsa kurulan iletişimin ve yollarının gözden geçirilmesi gerekir (Hoşgörür, 2006).

Öğrenciye saygı çerçevesinde yaklaşmak, içten ve samimi davranmak, onu öğrenmeye hazır birey kabul etmek, gelişim alanlarını olumsuz etkilemeyecek şekilde davranmak, yaşanan olaylar karşısında empati duymak gibi unsurlar etkili bir iletişimin temelini oluşturmaktadır (Gürşimsek, 1999). Sınıf içi iletişimde öğretim hedeflerine ek olarak bireyler arası etkileşim de önemli bir amaç olarak gösterilmektedir. Etkili iletişim becerileri gelişmiş öğretmene öğretim faaliyetlerinin yönetimi, davranış yönetimi, akademik başarı ve sosyalleşme gibi konularda önemli roller düşmektedir (Özgün, 2018). Çocukların ve gençlerin yakın çevrelerinde kurmuş oldukları ilişkiler, ilişki kurulan zamana ait yaşamı etkilemekle kalmayıp gelecekteki yaşamını da etkilemektedir. İçinde bulundukları çevre ile olumlu yönde ilişki geliştiren bireylerin, gelecekle ilgili özgür kararlar alacakları ve yüksek öz güven duygusu ile tercihler yapacakları bu şekilde toplumda aktif bir birey olarak yer bulacakları düşünülmektedir (Semerci ve ark., 2012).

Güçlü (2009), öğretmenin sınıf yönetimde etkili olma derecesini anlama yolunun öğrencileriyle kurduğu iletişime bakmak olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenin sınıf ortamını öğrenme faaliyetlerine uygun duruma getirmesinin şartlarından biri de sınıf içerisinde kurmuş olduğu etkili iletişimdir. Bunun yanında öğrenme sürecinin değerlendirilmesi ve

kullanılacak yöntem tekniğin seçiminde de iletişim önemli bir faktördür. Kurulan etkili iletişim öğrencinin eğitim öğretim faaliyetlerine karşı tutumunu da etkilemektedir.

2.1.5.1. Öğretmen Öğrenci İletişimi

Öğrencilerin, sınıf yönetimi sürecine olumlu yönde katkı sağlamaları öğretmeni süreçte iyi biri olarak görüp, onunla olumlu yönde iletişim kurmalarına bağlıdır. Öğrenciyi bütün olarak görüp farklı yönlerine dikkat eden bir öğretmen, öğrencisi ile iki yönlü iletişim kurarak sürecin sağlıklı yürütülmesini sağlar (Celep, 2004). Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim bozuklukları veya öğretmenin tek yönlü iletişim kurması öğrenciyi sınıf yönetimi sürecinde pasif hale getireceği söylenebilir. Bu sebeple sınıf yönetiminde çift yönlü iletişim önemli olduğu ifade edilebilir.

Sınıf içerisinde iletişimin en yoğun olduğu durum öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim durumudur. Öğretmen, göndermek isteği iletiyi öğrencinin isteme durumuna ve seviyesine göre göndermelidir. Bu değişkenlerin göz ardı edilmesi sınıfta sağlıklı bir iletişim durumunun ortaya çıkmasına sebebiyet verir. Olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak isteyen öğretmenin, öğrencilerinin beklentisi ile kendi beklentilerini uyumlu hale getirmesi gerekmektedir (Celep, 2004).

Öğretmen, öğrenciye yakınlığını ve onunla ilgilendiğini şu yollarla gösterebilir (Jones ve Jones, 1998; Akt. Celep, 2004):

- Öğrenciye olumlu ifadeler kullanarak.
- Öğrenciye bireysel tartışma fırsatı sağlayarak.
- Öğrenci için önemli olan faaliyetlere katılarak.

2.1.5.2. Öğrenci Öğrenci İletişimi

Sınıf yönetiminde bir başka iletişim türü de öğrencilerin birbirleri ile kurdukları iletişimidir. Öğrencisi ile sağlıklı ve çift yönlü bir iletişim kuran öğretmen, bu konuda öğrencilerine rol model olarak onların birbirleri ile sağlıklı iletişim kurmalarına katkı sağlar. Sınıf kültürü ve olumlu sınıf iklimi için sadece öğretmen öğrenci arasında değil öğrenciler arasında da etkili bir iletişimin olması gereklidir (Celep, 2004). Öğretmen öğrencilerini iyi gözlemlemeli, onların birbirleri ile olan ilişkilerini takip etmeli, onlara birbirlerini tanımaları ve birbirleri ile iletişim kurmalarını sağlayacak fırsatlar yaratmalıdır (Güçlü, 2009).

2.1.5.3. Sınıf İçi İletişimi Etkileyen Faktörler

Öğretmenin öğrencisini çok yönlü olarak görüp tanınamaması, iletişim ile ilgili beceri eksikliği, meslek bilgisindeki yetersizlikler, güven ortamının olmaması, farklı yöntem tekniklerin işe koşulmaması, ilgi ve yeteneklerin göz ardı edilmesi öğretmenden kaynaklanan ve iletişimi etkileyen faktörlerdir (Güçlü, 2009).

Öğrencilerin fiziksel özelliklerine uygun olmayan sıralar, havasız, çok sıcak veya soğuk sınıf ortamı, yetersiz veya fazla ışıklandırma, gürültü gibi değişkenler ise ortamdan kaynaklanan ve iletişimi olumsuz yönde etkileyen faktörlerdir. Ders materyallerinin öğrencilerin düzeyine uygun ve kullanışlı olmaması, öğrenciyi görsel ve işitsel olarak rahatsız etmesi kurulacak olan iletişimde kopukluklara sebebiyet veren faktörlerdendir. Yine kaynak ile alıcının iletişimin amacını kavrayıp buna uygun davranmaması, birinde veya her ikisinde fiziksel veya psikolojik engelin bulunması, iletişim ortamının sağlıklı olması, kaynak ile alıcı arasındaki ortak alanın az olması, güvensizlik gibi durumlar da iletişime engel olacak etkenlerdendir. Sağlıklı iletişim kurulmasını engelleyen bu etkenlerin fark edilerek ortadan kaldırılması, sağlıklı iletişim kurulmasına olanak sağlayacaktır (Çetindağ, 2011). Sözlü iletişim kurulurken öğretmenin vurgu ve ses tonunun yanlış kullanması, telaffuzunun yetersiz olması, şive kullanması, teknik kavramların çokça kullanılması iletişimi engelleyen durumlardır (Beytekin ve Yalçinkaya, 2014).

2.2. Çocuk Hakları

Çocuklar içinde bulundukları gelişim dönemi sebebi ile özel gereksinime ihtiyaç duyarlar. Çocukların ihtiyaç duydukları bu özel gereksinim onların bir takım özel haklara ihtiyacı olduğu sonucunu doğurmaktadır. Çocuk hakları, çocukları gelişimlerini etkileyecek olumsuz durumlardan koruyan, onlara fiziksel, duygusal ve psikolojik yönden sağlıklı bir gelişim dönemi geçirmeleri için sağlık, eğitim ve barınma gibi alanlarda destek sağlamayı gerektiren haklar olarak tanımlanabilir (Nelken, 1998).

Çocuk hakları, tüm çocukların doğuştan sahip olduğu, sağlık, eğitim, barınma, her türlü sömürüye karşı korunma gibi hakların hepsini birden tanımlamakta kullanılan evrensel kavramdır. Çocuk haklarının temel dayanağı, insan hakları ve anayasal haklardır. Çocuk hakları, çocuğa içinde bulunduğu biyolojik, sosyal, duygusal ve psikolojik özelliklerden dolayı tanınan özel haklardır. Yetişkinliğe bağımlı bir dönemde bulunan çocuğun aile ve toplumda yer edinmesini sağlayan onu güvence altına alan çocuk hakları, çocuğun yanında topluma da fayda sağlamaktadır (Akyüz, 2000).

Çocuk hakları, tüm çocukların kanun ve toplumsal normların desteği ile sahip olduğu fiziksel, psikolojik, sosyolojik ve politik haklarının tamamını kapsamaktadır. Çocuk hakları çocuk tanımına uyan fertlerin sahip olduğu kazançlardır. Temelini insan haklarının oluşturduğu, dolayısıyla gücünü insan haklarından alan çocuk hakları, çocuklar için ortak bir iyilik hali oluşturmayı, çocuklar tarafından sahip olduğu hakların bilinmesini, kendisini doğrudan veya dolaylı olarak ilgilendiren konularda rol üstlenmesini sağlamayı hedeflemektedir (Wald, 1987: Akt. Merey, 2018).

Çocuk hakları, insan haklarının yanında özel bir hak olarak ortaya çıkmıştır. Bu hakların özel bir hak olarak ortaya çıkmasında, çocukluğun yetişkinlikten ayrı ve toplum için önemli bir dönem olarak görülmesinin etkisi olmuştur (Erbay, 2013). Gelişmiş ve gelişmeye açık toplumlar, çocuklara ve onların gelişimlerine önem vererek çocukların sağlıklı bir birey olarak yetişmesine destek olacak adımlar atmaktadırlar. Çocuklara ve doğal olarak onların gelişimlerine gereken önemi vermeyen ve destek olmayan toplumların ise geleceğin teminatı olan çocuklara yatırım yapmadığı için gelişme göstermeyerek geri kalmış toplumlar arasında varlığını sürdürmeleri kaçınılmazdır (Hançer, 2019).

Çocuk hakları, toplumların geleceği olan ve yetişkinlerin özel gereksinimine ihtiyacı olan çocuklara yönelik bir kavramdır. Sahip olunan hakların bazı sorumluluklar getireceği yadsınamayan bir gerçektir. Çocuk haklarına yönelik bu sorumlulukların yetişkinlerin çocuklara yönelik sorumluluklarıdır. Yani çocuk hakları yetişkinlerle yetişmekte olan çocuklara sorumluluklar yüklemektedir (Doğan, 2000). Yetişkin korumasına ihtiyaç duyan çocukların haklarının korunması konusu çözülmesi gereken önemli bir sorun olarak görülmektedir. Toplumların ve devletlerin sorumluluğu olan bu sorun ve çözümü uluslararası düzenlemelerde yer alan konulardan olmuştur (Merey, 2018).

Verhellen (1999) çocuk haklarının yasal yönden korunmasını bir hakkın olması ve bu hakkın hak sahibi tarafından bilinmesi, söz konusu hakkın hak sahibi tarafından kullanılabilmesi, ihlali halinde hakkın aranabilmesi, toplumun diğer bireyleri tarafından söz konusu olan hakka yönelik olarak bilinç ve farkındalığın olması gibi koşullara bağlamıştır. Toplum tarafından bu koşulların sağlanması doğal olarak hakkın yasal yönden korunmasına yol açacağını ifade etmiştir. Çocukların bulundukları gelişim dönemine ait ihtiyaçları ve korunmaya muhtaç olmaları çocuklara yönelik tedbirlerin alınmasına ve dolayısı ile bu alana yönelik yürütülen çalışmaların artmasına sebep olmuştur. Bu çalışmalar çocukların sahip olduğu hakların tanınırlığının artmasının ve hakların çocuklar tarafından kullanılmasının elzemiyetini ve önemini ortaya koymuştur. Bütün bu

sebeplerden dolayı son dönemlerde çocuk hakları üzerinde tartışılan konular arasında yer almaktadır (Dikmen, 1998). Nitekim Turanlı (2004) da çocuk hakları kavramının çocuğa karşı gereken önemin ve hassasiyetin gösterilmemesine ve yaşı sebebi ile bazı haklardan mahrum bırakılması yönündeki anlayış ve inanışlara tepki olarak ortaya çıktığını ifade etmiştir.

Geleceğini riske atmak istemeyen toplumlar veya devletler geleceği olan çocukları riske atmaktan kaçınarak çocuk haklarının kullanıma yönelik sağlam adımlar atarak, kararlar alır ve bu yönde uygulamalara yer verir. Atılan adımlar ve alınan kararlar aileden başlayıp, eğitim kurumlarını ve devletin diğer kurumlarını da ortak ederek kişi ve kurumlara sorumluluk yükleyecek şekilde olmalıdır (Durgut, 2014). Cılga' ya (2010) göre çocuklara kaliteli ve sağlıklı bir yaşam sağlamaya yönelik iyileştirmeler yapmak toplumların amaç ve sorumluluklarındandır. Çocukların kaliteli ve sağlıklı bir yaşam sürmelerini sağlamak isteyen devletler çocuk hakları ile ilgili kanunlar yapmalı, hakların uygulanmasına yönelik girişimlerde bulunmalıdır. Yine bu amaçla çocuk haklarına ve bu hakların korunmasına yönelik politikalar hazırlamalı, tüm çocukların bu haklardan eşit ve adil bir şekilde yararlanmalarını ve çocuk haklarının geliştirilmesi için toplumun bilinçlenmesini sağlamalıdır.

2.2.1. Çocuk Hakları Eğitimi ve Önemi

Fiziksel, ruhsal, sosyal yönden tam iyilik haline sahip olan yetişkin bireylerin yer aldığı sağlıklı toplumların oluşabilmesi için, geleceğin yetişkini ve toplumun önemli bir üyesi olan çocukları konu edinen disiplinlerin sorumluluk almaları ve bu sorumluluklarını yerine getirmeleri gerekmektedir. Toplumdaki kurum ve kuruluşların çatısı altındaki bireylerin yürütmüş oldukları faaliyetlerde ve benimsedikleri tutumlarda çocuk haklarına dair bilinç düzeylerinin yüksek olması çocukların hayatına olumlu yönde katkı sağlayacaktır (Yurdakök, 2003). Çocukların sağlıklı bir çocukluk geçirerek bilinçli bir vatandaş olarak toplumda varlığını sürdürmelerini amaçlayan toplumlar, çocukların sahip oldukları haklara yönelik farkındalık oluşturmayı, bu hakların çocuklar tarafından özümсенerek kullanımını sağlamalıdır. Ayrıca toplum tarafından çocuk haklarına ve çocuk haklarının ihlal edilmesine karşı hassasiyet oluşturulmalıdır. Çocukların insan haklarına saygılı ve sorumlu bir vatandaş olarak yetişmeleri için çocukların ve toplumu oluşturan diğer bireylerin BMÇHS' ye yönelik eğitimler ile bilinçlenmeleri sağlanmalıdır (Özdemir Uluç, 2008).

Çocukların haklarını özümseyip günlük hayatta etkin kullanabilmesi ve diğer çocukların da bu haklara sahip olduğu yönünde bilinçlenmesi ancak hak eğitimi ile mümkün olur. Çocuklara verilecek bu eğitimin ilk adımı çocukların haklarını bilmeleri ve bu hakları koruma yolları konusunda bilgilendirilmeleridir. Bu eğitimde ulaşılmak istenen ana hedef çocukların hakları benimseyip içselleştirerek günlük yaşantılarını bu hedef doğrultusunda sürdürmelerini sağlayacak tutum ve davranışlar geliştirmelerini sağlamaktır (Öztürk, 2017). Özdemir Uluç'a (2008) göre çocuk hakları eğitimi çocukların toplumsal rol ve sorumluluklarını öğrenmelerine katkı sağlayacak bir eğitimidir. Bu eğitimde çocuklar sahip oldukları hakların bilincinde olmalarının yanında günlük yaşamında her zaman ve durumda kullanabileceklerinin de bilincinde olmalıdırlar. Bu bilincin oluşması için çocuğun içinde yer aldığı eğitim ortamlarında ilgili kişiler tarafından gereken şartların oluşturulması gerekmektedir.

Kor'a (2013) göre çocuklar geleceğin yetişkinleri olacakları için değil aynı zamanda çocuk oldukları için değerli görülmelidir. Modern hukukta çocuğun bireysel varlığının kabulüne, çocuk haklarının tanınmasına, korunması ve uygulanmasına önem verilmiştir. Gelişmek ve sağlıklı bir toplum oluşturmak isteyen ülkeler çocukların sağlıklı gelişim göstermelerine ve büyümelerine önem vermektedir. Çocukların ihmal ve istismar edildiği toplumlar ise geri kalmaktadır (Akyüz, 2000). Çocuk hakları sözleşmesi ile benimsenen ilke ve yaklaşımların eğitim programlarında yer bulması gerekmektedir. Bu hususta en önemli görev Milli Eğitim Bakanlığına ve üniversitelerin eğitim fakültelerine düşmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı çocuk hakları konusunda farkındalık oluşturulması ve hakların kullanımının uygulanması hususlarında kendisini sorumlu olarak görmelidir. Müfredatta ve yürütülen etkinliklerde, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde çocuğun yüksek yararına ve çocuğun etkin katılımına önem vermelidir (Erbay, 2013).

Çocukların haklarının farkında olmalarını sağlamak, bu hakları bilmek ve saygı göstermek yetişkinlerin sorumluluklarındandır. Şüphesiz kendisinin ve başkalarının haklarını bilen, bu haklara saygı duyan bireylerden oluşan toplum insanlığa katkı sağlayacaktır (Dönmez, 2015). Çocukların sahip oldukları haklar konusunda bilinçlenmeleri ve bu haklarını yeri geldikçe kullanabilmeleri için varlığını devam ettirdiği ortamların insan haklarına saygı duyulan demokratik ortamlar olması gerekmektedir. Çocuğun gelişiminde aile ortamından sonra en önemli paya sahip olan öğretmenin ve dolaylı olarak okul ve sınıfın, çocuğa haklarının bilincinde olmasının sağlanmasındaki rolü önemlidir. Haklarının farkında olarak ve bu hakları kullanarak çocukluğunu tamamlayan bireyin yetişkinlikte de haklarını bilen, koruyan, kullanan ve haklara saygı duyan bireyler olacağı öngörülebilir (Karaman Kepenekçi, 2000).

Ailede ve okulda çocuk haklarına saygı gösterilecek ortamların yaratılması, çocuk haklarının gelişmesini sağlayan ön koşullardandır. Bu ortamlarda gelişim gösteren çocuk ise insan haklarına saygılı ve demokratik bir tutum ile kişilik geliştirecektir (Uçuş, 2013). Çocuğa ve haklarına saygı duyulması, çocuğun hak kavramını öğrenmesine ve başkalarının haklarına karşı saygı duymasına katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Kısacası çocuk haklarına saygılı yetişkinlerin oluşturduğu toplumda kazan kazan durumu söz konusudur denilebilir. Serozan'a (2005) göre eğitim aracılığı ile toplumda çocuk için atılan adımlar ve yapılan düzenlemeler sadece çocuk özelinde kalmayarak toplumun diğer kesimini oluşturan yetişkinler için de dolaylı bir düzenleme olmaktadır. Yapılan bu düzenlemeler ve atılan adımlar sayesinde yetişkinlerin de hak ve sorumlulukların bilincinde olmaları sağlanır. Bu durum ise demokratik ve insan haklarının bilincinde olan toplumların oluşmasını sağlar.

Çocukların gelişim ve kişiliklerinde doğrudan ve dolaylı olarak etkisi bulunan öğretmenlerin de çocuk hakları ile ilgili sorumluluklarının olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bu sorumlulukları çocukların haklarını bilen, kullanan ve haklarını ihlal eden kişilere karşı haklarını savunan bireyler olarak yetişmelerine yönelik ortam, şart ve durumları sağlamaktır. Öğretmenlerin çocuk haklarına ve çocuklara yönelik bu sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için öncelikle çocuk haklarına yönelik bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Çocuklara ve onların yaşamında yer edinen diğer bireylere çocuk hakları konusunda iyi örnek olmaları, çocuklara hakların kullanımı konusunda rehber olmaları ve çocuk haklarının öğretimi ile ilgili uygulamalar yapmaları öğretmenlerin çocukları ve haklarını korumaya yönelik diğer sorumlulukları olarak ifade edilmektedir (URL-1, 2022).

Flowers (2007) çocuk hakları eğitiminin esas maddelerini temel hakları tanımak ve diğer bireylerin haklarına saygı göstermek, çocukların sahip olduğu hakları anlamak ve onlara anlatabilmek, çocukların korunmasını sağlamak, bireysel farklılıklara saygı duyarak onların gelişimlerine destek olmak şeklinde ifade etmiştir. Tibbits' e (1997) göre ise çocuk hakları eğitimi ile öğrenen konumdaki çocuğun haklar ile ilgili temel bilgileri kazanılmasının sağlanması, çocuklar tarafından demokratik yaşamın ve vatandaşlığın gerektirdiği temel tutum ve değerlerin benimsenerek başkalarının haklarına saygı duymaları ve tutum geliştirmeleri, çocuk hakları eğitimi ile çocukların başkalarının haklarını korumak ve bu hakları geliştirmeye yönelik sorumluluk olarak çeşitli eylem ve girişimlerde bulunmalarını sağlamak amaçlanmalıdır (Akt. Özdemir Doğan, 2017).

Gollob ve Krapf (2007), çocuk hakları eğitimi çocuk haklarını öğrenme, çocuk hakları aracılığı ile öğrenme ve çocuk hakları için öğrenme kavramları ile ifade etmişlerdir. Çocukların ne tür haklara sahip olduklarını bilmeleri ve konusu çocuk hakları olan bir ders işlemelerini çocuk haklarını öğrenme şeklinde ifade ederlerken, çocuk haklarını sınıf ve okul ortamına yönelik temel ilkeler olarak deneyimleyip öğrenmelerini ve bu şekilde tutum, değer ve beceri geliştirmelerini çocuk hakları aracılığı ile öğrenme olarak ifade etmişlerdir. Çocukların aldıkları eğitim ile öğrendikleri çocuk haklarını sınıf, okul gibi kamusal alanlarda ve toplumda aktif bir şekilde kullanmaları ve bu yönde teşvik edilmelerini ise çocuk hakları için öğrenme şeklinde ifade etmişlerdir.

Çocukların aile ortamı ve bireylerinden sonra en çok zaman geçirdiği ortamın okul ve bu ortamda sürekli ilişki içinde olduğu kişinin öğretmen olması, öğretmenin çocuk haklarına yönelik bilinç düzeyinin ve çocukları yaşayabilecekleri hak ihlaline karşı korumadaki rolünün önemini artırdığı söylenebilir. Alderson (2008), öğretmenin eğitim ortamını hak merkezli bir anlayış ile düzenlemesinin ve bu ortamlarda haklara yönelik farkındalık uyandıracak etkinlikler yürütmesinin en önemli şartının öğretmenin haklar konusu ile ilgili bilgi düzeyleri ve deneyimleri olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin haklara yönelik geleneksel ve ezbere dayalı yöntemlerle eğitim yapmayı tercih etmeleri önemli bir sorundur. Çocuklar haklara yönelik kazanması gereken bilgi ve farkındalığı ancak yaşayıp deneyimleyerek kazanabileceklerdir. Ezbere dayalı yöntemin demokratik ortamda seçim yapma ve sorumluluk alma gibi kazanımı sağlaması mümkün olmayacaktır. Yetişkinlerin bu konularda çocuklara fırsatlar yaratabilmeleri için çocukların sahip olduğu hakları tanımaları gereklidir ki çocuk hakları eğitiminin önemli bir diğer sorunu da yetişkinlerin bu konudaki eksik bilgileridir (Covell ve ark., 2008).

Çocuk hakları eğitimin amacı çocuklara, insan haklarına saygı duyan bireylerin var olduğu bir toplumun oluşması için gereken bilgi, beceri ve tutumları kazandırmaktır. Toplumsal varlıklarının devamını ve refahını sağlayacak olan çocukların bu sorumluluklarla gelişmesini ve yetişmesini ister. Temel hakları kabullenilmemiş, gereksinimleri yok sayılmış çocukların, toplumun hedeflerine uygun olarak yaşaması ve haklara saygı duyan yetişkinler olması beklenemez. Bu sebeple çocuk haklarının ihlali sadece bireysel sorunları değil aynı zamanda toplumsal sorunları da beraberinde getirir. Bireysel ve doğal olarak toplumsal refahın sağlanması, geleceğin yetişkinleri olan çocukların haklarını bilmeleri, başkalarının haklarına da duyarlı olmalarını sağlayacak ortamlarda yetişmelerine bağlıdır (Özdemir Uluç, 2008).

Çocuk hakları eğitimi şu temeller üzerine kurulur (Save the Children, 2006 Akt. Özdemir Uluç, 2008):

- Çocukların hakları vardır.
- Çocukların haklarını bilmeye hakları vardır.
- Çocuklara haklarını kullanabilmeleri için fırsatlar verilmelidir.
- Çocuklara haklarını savunmaları için fırsatlar verilmelidir.

Çocuk hakları temel alınarak oluşturulmuş eğitim planları, eğitim sistemi ve özelde okul sistemleri;

- Şiddetten temizlenmiş,
- Demokrasi ve hoşgörü geliştiren,
- Çocuklara sorumlu bir birey olarak yaşamlarını devam ettirecek becerileri kazandıran,
- Temel becerilerin yanında üst düzey düşünme becerileri ve toplumsal sorunlara karşı eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi kazandıran unsurları içerir (Akyüz, 2020).

2.2.2. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi

1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi ile başlayan ve 1959 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi ile devam eden süreç, 1989'da imzalanan BMÇHS ile tam olarak hukuksal dayanağa kavuşmuştur. Bu sözleşme ile çocuk hakları, sözleşmeye taraf ülkeler arasında ortak değer haline getirilmiştir. Sözleşme başlangıç hariç üç bölüm ve 54 maddeden oluşmaktadır. Başlangıç bölümünde sözleşmenin dayandığı ilkeler, birinci bölümde ise sözleşmeyi imzalayan devletlerin sorumlulukları ifade edilmektedir. İkinci ve üçüncü bölüm sözleşmenin yürürlüğe girme şartları, sözleşmeye uyulma esasları, denetlemenin nasıl yapılacağını ifade eden maddelerden oluşmaktadır(Doğan, 2000).

İlk kez 26 Ocak 1990 tarihinde imzaya açılan sözleşme, 61 ülke tarafından kabul edilip imzalanmıştır. Bazı çekincelerden dolayı ilk imzada olmayan ülkeler farklı zamanlarda sözleşmeyi imzalayarak taraf olmuşlardır (Tiryakioğlu, 2000). Türkiye de sözleşmenin bazı maddelerini Lozan Anlaşmasından dolayı çekince koyarak imzalayan 43. ülke olmuştur. Sözleşmenin ülkemizde yürürlüğe giriş tarihi ise 27 Ocak 1995'tir (Erbay, 2013).

Sözleşme, 18 yaşını doldurmamış her ferdi çocuk olarak tanımlamaktadır. Sözleşmenin içeriğini oluşturan maddeler ve dolayısıyla belirtilen haklar evrensel olup tüm

çocuklar için geçerlidir. Dünya üzerindeki tüm çocuklar için her durum ve olayda, alınan her kararda çocuğun yüksek yararı öncelikli konu olmalıdır. Sözleşmeye taraf olan devletler sözleşmeyi ve içerdiği hakları arasında ayırım yapmadan uygulanmasını sağlaması için gerekli adımları atmalıdır. BMÇHS'yi oluşturan 54 madde incelendiğinde hiçbir çocuğa ırk, renk, dil, siyasal düşünceler, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık ve benzer statüler nedeniyle ayırım yapılmayacağı vurgulanmıştır (BMÇHS, 1989).

Küresel olarak kabul edilen ve çocuğun yüksek yararının öncelikli hedef olarak belirlendiği en önemli sözleşme BMÇHS'dir. Sözleşmenin önemli görülmesi, geleceğin teminatı olan çocukların öneminin her geçen gün arttığının ve değerli görüldüğünün sonucudur (Polat, 2007). Çocuk hakları sözleşmesi, çocuk hakları konusunda bugüne kadar hazırlanmış olan en geniş ve en önemli belge unvanı taşımaktadır. Sözleşmeye bu unvanı kazandıran durum ise sözleşmenin çocuk haklarına uluslararası bir boyut kazandırmasıdır (Doğan, 2005).

Çocukların temel haklara sahip olması ve bu hakların çocuklara benimsetilmesi, hakların kullanmasının sağlanması, yaşadığımız çağın gereklerinden biri olarak gösterilmektedir. Çocuğun yüksek yararı öncelik alınarak çocuk hakları eğitiminin elzem olması çocuk hakları sözleşmesi ile ortaya konmuştur (Merey, 2018). Sözleşmenin kazandırdığı haklar ile nitelikli insan yetiştirilmesi temel hedef olarak görülmüştür. Nitelikli bir toplum oluşturulmasında sosyal bir varlık olan insanın sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal yönden iyi yetişmiş olması önemlidir (Cılga, 1999).

Sözleşmenin 42. maddesinde çocukların ve yetişkinlerin sözleşmede yer alan çocuk haklarına yönelik farkındalık kazanmaları için sözleşmeye taraf devletlerin sorumlulukları ifade edilmiştir (Akyüz, 2000). Sözleşmenin bu maddesine göre taraf devletlere çocuklara sahip olduğu hakların öğretilmesinde sorumluluk yüklenmiştir. Hak ve hak kullanma bilincinin oluşması için çocukların iyi bir temel eğitimden geçerek bilgili, sorgulayan, sorumluluk sahibi, haklarını etkin kullanan bireyler olarak yetişmeleri gerekmektedir (Cılga, 2001).

Çocuk hakları sözleşmesinde çocuk haklarının korunması ve bu hakların sözleşmeyi imzalamış olan devletlerce uygulanmasının sağlanması istenmiştir (Akyüz, 2000). Sözleşmeyi oluşturan maddelerde, çocukların sahip olması gereken kişisel, sosyal, ekonomik ve kültürel hakların bütün olarak ele alındığı dikkat çekmektedir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ve BMÇHS'de her çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal ve ahlaki yönden sağlıklı bir gelişim göstermesi için desteklenmesi temel ilke olarak benimsenmiştir. Aynı zamanda benimsenen bu temel ilke demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti oluşturanın

ön koşullarından biri olarak görülmüştür (Sever, 2002). BMÇHS çocuk hakları ile ilgili uluslararası ölçüleri belirleyerek ayırım gözetmeden tüm çocukları için güvenlik, sağlık ve eğitim yönünden kanunlar ve devlet politikaları ile güvence altına alan bu konuda ülkelere sorumluluk yükleyen hukuksal bir belgedir (Turanlı, 2004).

BMÇHS ile devletlerin çocukların yaşam koşullarının iyileştirilmesi yasal bir zorunluluk haline gelmiştir. Sözleşme, çocukların sağlıklı bir çocukluk geçirmesi için öncelikle ailelerden, ülkedeki kurum ve kuruluşlardan, küresel düzeyde faaliyet gösteren kuruluş ve topluluklardan çocuk haklarının etkin katılım ile uygulanabilir şekilde hayata geçirilmesi için gerekenlerin yapılmasını talep etmektedir. Ayırım gözetilmeksizin dezavantajlı konumda olan çocukların, ülkelerin ve toplumların sahip olduğu kaynak ve imkanlardan maksimum düzeyde faydalanması ve öncelikli konumda olması gerekmektedir (Mendel, 1992, Akt. Fazlıoğlu, 2007). Moroğlu'na (2003) göre BMÇHS, çocuğa içinde bulunduğu yaş döneminden dolayı bir takım hakları kazandırmasının yanında geleceğin özgür düşünceli ve yaratıcı yetişkinlerin üyesi olduğu toplumların oluşmasını amaçlayan bir düzenlemedir. Lundy (2007) çocuk haklarına yönelik olarak yapılan bu düzenlemeyi önemli görerek toplumdaki her bireyin sözleşmenin uygulanması hususunda aktif birer savunucu olması gerektiğini ifade etmiştir. Bireylerin sözleşmenin aktif savunucusu olması ise ancak çocuk hakları eğitimi ile söz konusu olacaktır. Bu eğitim sayesinde haklarını öğrenen bireylerin onları kullanmaları ve ihlali durumda hak arayışı söz konusu olabilecektir.

Sözleşmenin genel olarak amacı çocukların yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarına yönelik evrensel ilkelerin belirlenerek çocuğu fiziksel, psikolojik ve sosyal yönden olumsuz etkilere karşı korumaktır. Bu koruma neticesinde çocukların yetenekleri doğrultusunda gelişimlerini desteklemek ve onların kaliteli bir yaşam sürdürmelerini sağlamak da amaçlanmıştır (Akyüz, 2000). Türkyılmaz ve Kuş'a (2014) göre sözleşmede çocuk haklarının çocuklara ve yetişkinlere öğretilmesinden bahsedilmektedir. Çocukların sözleşme ile kazandıkları hakların farkında olmaları ve öğrenmeleri onların temel hakkı olarak ifade edilmektedir. Çocuklar bu temel hakkın kazanımı ile hak bilinci oluşturup, haklarını kullanma ve başkalarının haklarına saygı gösterme becerisine ulaşacaktır.

2.2.3. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinde Yer Alan Temel İlkeler ve Haklar

Sözleşmede yer alan bazı temel haklar, çocuklara tanınan diğer hakların kullanılmasında temel ilkeleri oluşturmaktadır. Bunlar ayrımcılık yasağı, çocuğun yüksek

yararı, yaşama ve gelişme hakkı ile çocuğun görüşlerine saygı duyulmasıdır (Akyüz, 2020). Sözleşmenin maddeleri irdelendiğinde yaşama ve gelişme hakkı, çocuğun yüksek yararı, ayırım gözetmeme, katılım hakkı, korunma hakkı gibi kavramlara ulaşılmaktadır (Erbay, 2013).

Fountain (1993), BMÇHS' deki hakları, yaşama, gelişme, korunma ve katılma hakları şeklinde sınıflandırmıştır. Yaşama hakları çocuğun uygun yaşam standartlarına göre, tıbbi bakım, beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanması; gelişme hakları çocuğun kendisini yetiştirip geliştirebilmesi için gereksinim duyduğu eğitim, oyun ve dinlenme, kültürel haklar ve bilgi edinme hakkı gibi haklardan oluşur. Korunma hakları çocuğun ihmal, istismar ve sömürüye karşı korunmasını ifade eden haklardan oluşurken; katılma hakları ise çocuğun toplumda yetişkinler gibi aktif rol kazanmasına izin veren görüşlerini açıklama özgürlüğü, kendisini ilgilendiren konularda işleme katılma gibi hakları ihtiva etmektedir (Özdemir-Uluç, 2008).

BMÇHS' de okul ve sınıf yürütülecek çalışmaların temel ilkelerini, ayrımcılık yasağı, çocuğun görüşlerini alma ve bunlara saygı gösterme, alınacak kararlarda ve yapılacak uygulamalarda çocuğun yüksek yararını gözetme ve çocukların her alandaki gelişimlerini desteklemenin oluşturduğu görülmektedir. Sözleşmenin uygulamaya geçirilmesi için öngörülen eylem planının en önemli kısmı ise sözleşmenin etkin bir şekilde duyurulması ve bu duyurunun yapılmasında okulların önemli rolüne dikkat çekilmesi olmuştur (Hammarberg, 1997). Unutkan (2008) sözleşmenin temel ilkelerinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi neticesinde öğretmenlerden beklenen tutum ve uygulamaları şu şekilde ifade etmiştir:

- Çocukları bireysel ve özgür düşünmeye yöneltmek.
- Sınıfta katılım hakkının aktif kullanıldığı ortamlar yaratmak.
- Çocukların gelişim düzeyleri ve yeteneklerini göz önünde bulundurmak.
- Çocukların görüş ve düşüncelerini çekinmeden özgürce ifade edecekleri bir sınıf iklimi oluşturmak.
- Sınıfta çocukların etkin katılım göstereceği öğrenci merkezli etkinlikler planlamak ve yürütmek.

Humphreys (1999) ise öğrencilerin okuldaki haklarını şu şekilde sıralamıştır (Akt. Kasapoğlu 2009):

- Akranları ve öğretmenleri tarafından saygı görme,
- İsmi ile çağrılma,
- Olumlu bir ortamda eğitim öğretim görme,

- Başarısız ve başarılı olma,
- Adil eğitim alma,
- Doğrudan iletişim kurma,
- Güvenlik
- Hak ihlalinde ve ihtiyaç duyduğu durumlarda yardım isteme,

2.2.3.1. Ayrım Gözetmeme İlkesi

Ayrımcılık, hak ve özgürlüklere bütün insanların eşit ölçüde sahip olmaması ve bu hak ve özgürlüklerin kullanılmasına engel olmaya yönelik amaç ve faaliyetlerdir. Ancak bu ilke dezavantajlı veya özel gereksinime ihtiyaç duyan çocuklara yönelik tutum ve davranışlarda pozitif ayrımcılığa yönelik eylem ve girişimleri engellemez. Pozitif ayrımcılık, adaleti sağlamak amacıyla zayıf olanın güçlü olan ile aynı seviyeye gelmesini sağlamaya yönelik özendirici çabalardır (Akyüz, 2020).

BMÇHS' nin 2. maddesi ayrımcılık ilkesi ile ilgilidir. İlgili maddede çocuklar arasında din, dil, ırk, cinsiyet, renk, siyasal düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet ve diğer statüler nedeniyle ayırım yapılmaması gerektiği ifade edilmektedir (Akyüz, 2020). BMÇHS' nin 2. maddesinde çocuğun ve ailesinin düşünceleri veya inançlarından dolayı ayrıma ve cezaya maruz kalmamaları için gereken tüm önlemlerin taraf olan devletler tarafından alınması gerektiği belirtilmektedir (BMÇHS, 1989).

Kendisinin veya anne babasının ırkına, etnik kökenine, rengine, cinsiyetine, diline ulusal veya sosyal kökenine, engel durumuna veya sahip olduğu statüsüne bakılmaksızın her çocuk eşit ve adil muamele görme hakkına sahiptir. Engeli bulunan çocukların hak ihlali ile karşılaşma ihtimali diğer çocuklara oranla daha fazla olabilmektedir. Bu çocukların eğitim ve sağlık imkanlarından faydalanmasında engellerle karşılaşmaları ve ayrımcılığa uğrama ihtimalleri yüksektir. Bu sebeple hukuk alanında çalışan kişilerin engeli sebebi ile ayrımcılığa uğrama ihtimali yüksek olan çocukların hayata aktif katılımını sağlamaya yönelik daha fazla girişimde bulunması gerekmektedir (UNİCEF, 2018).

2.2.3.2. Çocuğun Yüksek Yararı İlkesi

Temel ilkelerden biri olan çocuğun yüksek yararı ilkesi, toplumsal açıdan önemli bir işleve sahiptir. Şöyle ki, çocuğun yüksek yararının her durum, şart ve ortamda göz önünde bulundurulması toplumların gelişmesinde, gerek kişisel gerek toplumsal huzurun ve refahın sağlanmasına katkı sağlayacaktır. Günümüz çocuklarına değer vermeye ve

onların sahip olduğu hakların kullanımına yönelik atılacak adımlar toplumların geleceğine yönelik yapacakları en önemli yatırımdır. Bu sebeple toplumsal gelişmeyi ve kalkınmayı hedefleyen toplumların geleceğin yetişkini olan çocuklara gereken önemi vermeleri gerekmektedir. Çocuğun yüksek yararı ilkesi aynı zamanda sözleşmedeki diğerk hak ve ilkelerin hayata geçirilmesinde rehber ilke olarak görülmelidir. Bu ilkenin yaşama geçirilmesi ise çocuğun taraf olduğu çatışmalarda çocuğun tarafının tutulması ile söz konusu olabilecektir (Serozan, 2005).

BMÇHS' de çocuğun yüksek yararına vurgu yapılmaktadır. Çocuk için alınacak kararlardan, yapılacak müdahalelere kadar bu ilke göz önünde bulundurulmalıdır. Bu ilke çocuk için atılacak adımların onun yararı gözetilerek atılmasını ifade etmektedir. Çocuğun taraf olduğu yarar çatışmalarında çocuğun yararına yönelik kararlar alınması gerekli görülmeli ve eylemler bu ilkeye göre yapılmalıdır (Akyüz, 2020). Çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel, ahlaki, hukuki ve ekonomik bakımdan sağlıklı ve hür bir şekilde gelişebilmesi ve korunması yüksek yarar ilkesi ile sağlanabilir. Çocuğun fiziksel, zihinsel ve duygusal yönden normal bir gelişim göstermesi, hastalıklardan korunması ve sağlık hizmeti alması, temel eğitim olanaklarından yararlanması gibi unsurlar yüksek yararın vazgeçilmez unsurlarıdır (Grassinger, 2009, Akt. Akyüz, 2020).

Siyasiler, ebeveynler veya çocuğun bakımından sorumlu yetişkinler, öğretmenler, idareciler, hakimler, savcılar, kolluk güçleri ve sağlıkçılar eylem ve kararlarında çocuklar açısından ortaya çıkacak olan zarar ve yarar durumlarını, bunların kısa ve uzun vadede sonuçlarını gözeterek hareket etmelidirler (Akyüz, 2020). BMÇHS' nin 3.maddesinde, resmi ve özel kuruluşların çocukları doğrudan veya dolaylı olarak ilgilendiren faaliyetlerinin, çocuğun yararı düşüncesine göre düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Çocuğun bakımından sorumlu olan kişiler çocuğun sağlığı için gereken bakım ve koruma önlemlerini almada sorumludur (BMÇHS, 1989).

2.2.3.3. Çocuğun Görüşlerinin Alınması İlkesi ve Katılım Hakkı

Katılım, bireyin yaşamını ve toplumu ilgilendiren karar ve konularda fikir ve bilgi paylaşımını ifade etmektedir. Bu sebeple katılım, demokrasi için temel unsurlar içerisinde gösterilmektedir. Okul ortamında çocukların katılım haklarını kullanmaları ve demokratik eğitim ilkesinin hayat bulması, eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrenci merkezli olarak planlanıp uygulanması ile sağlanabilir (Akyüz, 2020). Demokratik bir okul ve sınıf ortamının oluşturulması ve bu ortamın gelişerek devam etmesi için çocukların katılım haklarını kullanmalarına yönelik zeminin hazırlanması ve bu hakkın aktif ve somut bir

şekilde kullandırılmasına yönelik etkinliklerin hazırlanması gerekmektedir (Hodgkin ve Newell, 2003, Akt. Merey, 2018). Katılım hakkı, okulların temel ilkeleri, vizyon ve misyonları arasında olmalıdır. Çocukların dinlenilme, düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etme ve değer görme hakları vardır. Okul ve sınıf ortamlarında bu hakkın çocuklar tarafından kullanılması için fırsat ve olanaklar oluşturulmalıdır (Smith, 2007). Bu sayede çocuğun sınıf ve okul iklimine uyum sağlaması ve kendini bu iklimin bir parçası olarak görmesi sağlanabilir.

BMÇHS' nin temel ilkelerinden biri de çocuğun kendisini ilgilendiren konularda veya farklı durum ve olaylar karşısında görüşlerini özgür bir şekilde ifade etmesidir. Çocuğun ifade ettiği bu görüş ve düşünceler değerlendirilirken dikkat edilmesi gereken önemli bir unsur da çocukların içinde bulunduğu gelişim dönemi ve olgunluk seviyesinin göz önünde bulundurulması ve bu görüşlerin bu çerçevede değerlendirilmesidir (Kükürtçü, 2011). Çocuğun kendini ilgilendiren konularda görüş belirtme hakkı okul yaşamında da yer bulmalıdır. Görüşleri alınarak değerli görüldüğünü hisseden, okulla ilgili alınan veya alınacak kararlarda rol sahibi olan çocuk; okulun kültürüne, iklimine ve ortamına saygı duyacaktır. Öğrencilerin okulu benimsemesi ve okula karşı sorumluluk geliştirmeleri isteniyorsa, okulla ilgili alınacak kararlara katılımlarını ve görüş ifade etmelerini sağlayacak bir iklim oluşturulmalıdır (Akyüz, 2020).

BMÇHS' nin 12.maddesinde çocuğun kendisini doğrudan veya dolaylı olarak ilgilendiren kararların alınması sürecinde görüşlerinin önemine dikkat çekilerek bu görüşlerin alınacak kararlarda önemli olduğu belirtilmiş ve çocuğa dinlenilme hakkı verilmiştir. Bu madde görüş bildirme yeteneğine sahip olan çocuğa; kendisi ile ilgili konularda görüş oluşturma ve ifade etme, görüşlerine önem verilmesi ve saygı duyulması gibi hakları kazandırmıştır. Sözleşmede çocukların görüşlerini serbestçe ifade etmelerine yönelik bir sınır belirlenmemiş olup, bu hak kendilerini ilgilendiren her konuda az veya çok fikri olan her çocuğa tanınmıştır. Küçük yaşta olduğu için veya engeli sebebi ile sözlü olarak görüş veya düşünce belirtecek durumda olmayan çocukların ise resim, oyun veya şarkı gibi farklı yollardan fikir belirtmeleri sağlanabilir (Akyüz, 2020).

BMÇHS' nin 12.maddesine göre taraf devletler, görüş oluşturma yeteneğine sahip çocuğa kendisi ile ilgili konularda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkı tanır. Çocuk düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahiptir. Sözleşmenin 13.maddesinde düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahip olan çocuğun, sadece ülke düzeyinde değil evrensel düzeyde de yazılı, sözlü ve sanatsal biçimde ya da çocuğun isteyeceği farklı yolla düşünce araştırması yapmasına yönelik fırsat verileceği ifade edilmektedir. Sözleşmenin

14.maddesine göre taraf devletler çocuğun düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne ve hakkına saygı gösterirler. Sözleşmenin 31.maddesine göre ise taraf devletler çocuğun, boş zaman değerlendirmesine, oyun oynama, yaşa uygun etkinlik ve kültür-sanat faaliyetlerine serbestçe katılma hakkı tanır (BMÇHS, 1989).

İlgili sözleşme ile çocuğun hayatında yer edinen kişiler ve kurumlardan, devlet ve hükümetlerden, ulusal ve uluslararası kuruluş ve topluluklardan çocuklar arasında ayırım gözetilmeden katılım hakkını etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamaya yönelik girişimlerde bulunmalarının talep edildiği söylenebilir. Bu kurumlar arasında yer edinen okul, katılım hakkının etkin kullanılması için önemli ve uygun ortamlardandır. Okulda yapılacak etkinliklerde çocukların katılım hakkının kullanılmasına fırsatlar tanınması, kullanılacak yöntem ve tekniklerde katılım hakkının işe koşulması, öğretmenlerin çocuklar ile kuracağı olumlu ilişkilerde onları etkin bir şekilde dinleyerek görüş ve düşüncelerine sık sık başvurması, çocukların özgür düşünmelerini desteklemesi katılım hakkının kullanımı açısından önemlidir (Naftali, 2010).

2.2.3.4. Yaşama ve Gelişme Hakkı

Yaşam hakkı tüm canlıların temel hakkıdır ve diğer hakların kazanılmasının ön koşuludur. Söz konusu bu hak çocukların da temel haklarından sayılmaktadır. Yaşama hakkı, bireyin bedensel ve ruhsal yönden varlığını tehdit edecek etkenlerden korunabilmesidir. Yaşama ve gelişme hakkı ile ayırım gözetilmeksizin bütün çocukların gelişimlerini olumlu etkileyecek şartlarda sürdürmeleri amaçlanmaktadır. Bu sebeple bu hak diğer haklara temel oluşturmaktadır (Erbay, 2013). Çocuğun gelişme hakkı, içinde bulunduğu yaş dilimini fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden sağlıklı geçirmesini sağlamaya yönelik bir hak olarak görülebilir. Söz konusu bu dilimin sağlıklı geçirilmesi genç yetişkinlik evresine geçişte çocuğa fayda sağlayacaktır (Unutkan, 2008). Baykal' a (2008) göre yaşama hakkı çocukların hayatını devam ettirebilmeleri için gerekli olan sağlık hizmetlerden yararlanarak gelişim göstermesini içerirken; gelişme hakkı dinlenme, oyun, kültürel ve sosyal etkinliklerde bulunma, düşünce ve görüşlerini özgürce ifade etme gibi durumları içermektedir.

İnsan sadece biyolojik bir varlık değil aynı zamanda psikososyal bir varlıktır. Yaşam hakkından, bireyin sadece biyolojik bir varlık olarak görülüp, hayati fonksiyonlarını gerçekleştirerek yaşamını sürdürmesi anlaşılmamalıdır. Biyopsikososyal bir varlık olan insanın kişiliğini geliştirecek becerilerin, sosyal ve kültürel gelişimine katkı sağlayacak faaliyetler ile zihinsel ve fiziksel alanların gelişimine yönelik becerilerin de yaşama

hakkının kapsamında olduğu söylenebilir. BMÇHS' ye taraf olan ülkeler çocukların yaşama hakkını korumak ve maddi manevi varlıklarını geliştirmek için şu görevleri yerine getirmekle sorumludur (Akyüz, 2020):

- Çocuğun doğuştan sahip olduğu yaşama hakkını tanıyarak, yaşamını sürdürmesi ve gelişmesi için çocuğa güvence sağlayacaktır.
- Çocuğun kendi menfaatine olan ve kendisi ile alakalı olan bilgiye ulaşma hakkını güvencede tutacaktır.
- Çocuğun yetişmesinde sorumlu olan ebeveyne gereken desteği sağlayacaktır.
- Çocuğun üst düzey sağlık hizmetinden yararlanması konusunda hassasiyet gösterecektir.
- Bütün çocuklara en az ilköğretim düzeyinde ücretsiz eğitim sağlayacaktır.
- Çocuğun yetenek ve becerilerinin gelişmesi için gereken eğitim olanaklarını sağlayarak yetişkinlikte bu becerileri kullanan birey olmasını sağlayacaktır.
- Çocukların kültürel, sanatsal ve sosyal faaliyetlere katılmalarını sağlayacaktır.

BMÇHS' nin 6.maddesine göre sözleşmeye taraf devletler, her çocuğun yaşam hakkına sahip olduğunu kabul eder. Bu hak çerçevesinde çocuğun hayatta kalması ve sağlıklı bir şekilde gelişmesi için gerekli önlemleri alır. Çocuğa gerekli kuruluşlardan sağlık hizmeti alma hakkı tanır. Çocuğun tıbbi bakım hizmetinden mahrum bırakılmamasını güvence altına alır. Çocuğun sağlığını bozacak uygulamaların kaldırılması için çalışır ve önlem alır (BMÇHS, 1989).

BMÇHS' nin 26.maddesinde çocuk için sosyal güvenlik önlemlerinin alınması ve taraf devletler tarafından çocuğun sosyal güvenlikten yararlanmasının sağlanması gerektiği belirtilmektedir. BMÇHS' nin 27.maddesinde ise taraf devletler çocuğun bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlaksal ve toplumsal gelişim hakkı olduğunu kabul eder. Çocuğun bu yönlerden sağlıklı bir birey olarak yetişmesi sorumluluğu, çocuğun bakımını üstlenen kişilerdedir. Taraf devletler çocuğun sorumluluğunu üstlenen kişilere, çocuğa yönelik bu hakkın uygulanmasında yardımcı olmak için gereken maddi desteği sağlar (BMÇHS, 1989).

Sözleşmenin 28.maddesinde taraf devletlerin çocuğun eğitim hakkını kabul ettiği belirtilmektedir. Taraf devletler, eğitim alanında fırsat eşitliğini göz önünde bulundurmalıdır. Ayrıca okulun, insan saygınlığı ve BMÇHS' ye uygun şekilde disiplinin sağlaması gerekmektedir. Taraf devletler çocuğun kişilik ve yetenek gelişimi için

alışmalar yapar. Çocuğa dinlenme, boş zaman değerlendirme, kültürel ve sanatsal etkinliklerde bulunma hakkı tanır (BMÇHS, 1989).

Sözleşmenin 23.maddesinde taraf devletlerin özel gereksinim ihtiyacı duyan çocukların saygınlıklarını güvence altına alması, onlarda öz güven oluşturmayı ve geliştirmeyi sağlaması, toplumsal yaşama aktif katılımını kolaylaştıracak önlemler alması gerektiği ifade edilmektedir (BMÇHS, 1989). Sözleşmenin bu maddesinde özel gereksinim duyan çocukların yaşama ve gelişme hakkının yanında aynı zamanda korunma hakkının da ifade edildiği söylenbilir.

2.2.3.5. Korunma Hakkı

BMÇHS' nin 19.maddesi, çocukların ebeveynlerin veya herhangi bir yetişkin bakımındayken şiddetin her türünden korunması gerektiğini ifade etmektedir. Yine sözleşmenin 37.maddesi ile çocuğun kötü muamele, işkence, insanlık dışı veya aşağılayıcı eylem ve söylemlere ve cezaya karşı korunması ifade edilmiştir (Akyüz, 2020). Bu hak ile çocuğun her türlü ihmal, istismar, şiddet içeren eylem ve söylemlere karşı korunmasını amaçlanmaktadır. ocuğu söz konusu durumlara karşı koruma sadece çocuğun ailesinin değil toplumsal kurum ve kuruluşların da sorumluluğudur. ocuk ile bir şekilde teması olan kurum ve kuruluşlar çocuğu gelişimini olumsuz etkileyecek durumlara karşı korumakla ykmldrlere. Geleceğin teminatı olan çocuğun olumsuz durumlara karşı korunması ulusal ve uluslararası kanun, belge, sözleşme, genelge ve yönetmeliklerle güvence altına alınmıştır (etinkaya, 1997).

Sözleşmeye taraf devletler çocuğu, bakımını üstlenen kişi ve kişilerin her türlü ihmal, istismar ve kötü muamelesine karşı korumak için yasal önlemler alır. Bu devletler ebeveyn bakımı ve korumasından mahrum kalan çocuğa, ulusal yasalara göre bakım ve koruma hizmeti sağlar. Taraf devletler çocuğun, ekonomik sömürüye maruz kalmasına, her türlü tehlikeli işte alıştırılmasına, eğitimine ve gelişimine zarar verecek nitelikte alıştırılmasına karşı çocuğu koruma sorumluluğunu kabul eder. Sözleşmenin 24.maddesinde ise sözleşmeye taraf olan devletlerin çocukların sağlığını olumsuz etkileyen ve etkileyebilecek olan geleneksel uygulamaların kaldırılmasına yönelik önlemleri alması hususuna değinilmektedir (BMÇHS, 1989).

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında çocuk hakları ve sınıf yönetimi alanında yapılmış olan araştırmalar yurt içi araştırmalar ve yurt dışı araştırmalar olacak şekilde iki ayrı başlık altında ifade edilecektir.

2.3.1. Yurt İçi Araştırmalar

Sınıf yönetimi alanında çocuk hakları alanındaki çalışmalardan daha fazla çalışma yapılmıştır. Sınıf yönetimi alanında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine yönelik çalışmalar daha ağırlıklı olmak üzere bu alanda öğrenci görüşlerine başvurularak da alan yazına katkı sağlayacak çalışmalar ortaya konulmuştur. Yıldırım (2012) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıflarında benimsedikleri davranış yaklaşımları ile kullandıkları sınıf yönetimi modelini belirlemeye çalışmıştır. Tarama deseninde yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin sergiledikleri otokratik davranışların cinsiyet değişkenine göre, demokratik davranışların ise yaş ve kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Çocuk hakları alanında ise daha çok öğretmenlerin bilinç düzeylerini tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Söz konusu alanda yine ebeveyn ve öğrencilerin farkındalık düzeylerini ölçmeye yönelik nitel ve nicel çalışmalar söz konusudur. Çocuk hakları konusunda program, masal ve ders kitabı incelemelerine yönelik çalışmalar da yapılmıştır. Turan (2011), *Masalların Çocuk Hakları Bağlamında Çözümlemesi* adlı araştırmasında 70 adet masal incelemesi yaparak bu masalarda çocuk haklarına ne kadar ve nasıl yer verildiğine ulaşmaya çalışmıştır. İncelenen masalarda olumlu anlatımlara (%60.58) daha çok yer verildiği görülmüştür. Haklar içerisinde ise olumsuz ifadelerin çoğunlukla korunma hakkına yönelik olduğu bunun yanında olumlu ifadelerin ise en çok gelişme hakkına yönelik olduğu elde edilen bulgulardan olmuştur. Sarı (2019) ise çocuk kütüphanesinde yer alan çocuk kitaplarının incelenmesine yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında incelemiş olduğu 200 kitapta çocuk haklarına yer verilme düzeylerini belirlemiştir. Kitapların 92'sinde herhangi bir çocuk hakkına yer verilmediği ve 108 kitapta ise en çok gelişim hakkına yer verildiği elde edilen bulgular arasındadır.

Sınırlı olmakla beraber okul idarecilerinin de çocuk haklarına yönelik bilinç düzeylerinin tespitine yönelik çalışmalar alan yazında yer almaktadır. Nitekim Fazlıoğlu (2007) ilköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin çocuk hakları konusundaki bilinç düzeylerinin tespitine yönelik yapmış olduğu çalışmasında, yönetici ve öğretmenlerin

çocuk hakları konusunda bilinç düzeyleri arasında farklılık görülmediği, öğretmen ve yöneticilerin çocuk haklarının önemini kavramış olmalarına rağmen uygulamada yeterli düzeyde olmadıklarını ifade etmiştir.

Uçuş' un (2009) yapmış olduğu araştırmasında ise BMÇHS' ye dair ilkelerin, ilköğretim programlarına aktarımı konusunda idareci ve öğretmenlerin görüşlerine başvurmuştur. Araştırmada toplanan veriler, öğretim programının kazanımları, kullanılan ders kitabı ve materyallerden toplanmış, birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar söz konusu materyal ve kazanımlar incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuk hakları konusunda yeterince bilgiye sahip olmadığı, öğretmen ve yöneticilerin doğrudan çocuk haklarına yönelik uygulamalar yapmadıkları, ders programında ele alındığı zaman öğrencilerle bu konuyu paylaştıkları görülmüştür.

Sınıf yönetimi ve çocuk hakları alanlarında yapılan ortak çalışmalar ise yeterli nicelikte değildir. Kent Kükürtçü (2011) çalışmasında çocukların istenmeyen davranışları karşısında öğretmenlerin ve anne babaların kullandıkları disiplin yöntemlerine yönelik verilere ulaşmıştır. Çalışmadaki örneklem grubunun kullandığı yöntemlerin çocuk hakları sözleşmesine uygunluğunu incelemiştir. Araştırma sonucunda hem anne babalar hem de öğretmenlerin çocuk merkezli demokratik yöntemlere eğilimleri olmasına karşın çocuk hakları sözleşmesinin bazı maddeleriyle örtüşmeyen disiplin yöntemlerini de uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

Dönmez (2015), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri yönetim profilleri ile çocuk haklarına yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma Ankara' nın Keçiören ilçesindeki kamu okullarında görev yapan 428 sınıf öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırmada bu örneklem grubuna *Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği* ile *Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği* uygulanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin yönetim profilleri ile çocuk hakları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda otoriter öğretmen profili ile çocuk haklarına yönelik tutumlar arasında ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Takdir eden öğretmen profili ile çocuk haklarına yönelik tutum arasında pozitif ilişki olduğu, başıboş öğretmen profili ve aldırma sınıf öğretmeni profili ile çocuk haklarına yönelik tutum arasında negatif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Leblebici ve Çeliköz (2017)'ün öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının ve bu tutumların üzerinde etkisi olabilecek faktörlerin belirlenmesine yönelik yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının olumlu ve yüksek düzeyde olduğuna ulaşılmışlardır. Kadın öğretmen adayların tutumlarının erkek öğretmen adaylara göre daha olumlu olduğu ve adayların çocuk hakları sözleşmesi

hakkında bilgi sahibi olmanın çocuk haklarına yönelik tutum geliştirmelerinde etkili faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sözleşmeyi okuyan adayların okumayanlara göre çocuk haklarına yönelik olumlu yönde tutum sergiledikleri elde edilen bir diğeri sonuç olmuştur.

Yavuzekinci ve Tatlı (2019)'nın çocukların sahip oldukları haklara ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesine yönelik araştırmalarında öğretmenlerin çoğunluğunun barınma, sağık, beslenme, eğitim ve oyun gibi temel hakları ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenler, en fazla istismar edilen hakların ise oyun ve eğlence olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda çocukların düşüncelerini ifade etme ve katılım haklarından ise çok az öğretmenin bahsettiğı görülmüştür. Yine öğretmenlerin çocuk haklarını ve çocuk hakları sözleşmesini yeterli düzeyde bilmedikleri, sınıfta ve okulda bu haklara yönelik doğrudan çalışmalar yapmadıkları, çocuk haklarına müfredatta ele alındığı kadarıyla yer verdikleri saptanmıştır.

Topsakal ve Akyürek (2012) nitel yöntem ile *Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğrencilerin Çocuk Haklarını Kullanmaları* adlı bir araştırma yapmışlardır. Araştırma Van'ın merkezinde görev yapan 24 sınıf öğretmeni ile yürütölmüş ve öğretmenlerin tamamına yakını öğrencilerin sahip olduğu yaşama hakkının uygun standartta olmadığını ifade etmişlerdir. Yaşama hakkının yanında korunma hakkının da yeterli düzeyde kullanılmadığı yönünde görüş bildirilmiştir. Katılım hakkının sınırlı düzeyde kullanıldığı yönünde görüş bildiren öğretmenler bu hakların yeterli düzeyde kullanılmamasının sebebi olarak yaşanan depremi göstermişlerdir.

Özyıldırım (2007) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin katılım hakkının kullanılmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ulaşmıştır. Araştırma neticesinde öğrencilerin katılım haklarının kullanımına yönelik öğretmen düşüncelerinin değışkenlere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Örneğın sosyo-ekonomik ve kültürel yönlerden üst düzey sayılabilecek çevredeki okullardaki öğrencilerin katılım hakkını daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Ersoy (2012) çocuk haklarına yönelik yapmış olduğu nitel araştırmasında çocuk haklarının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada görüşme formu ile 24 öğretmen ve 56 veliden veri toplanmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkılarak, velilerin ve öğretmenlerin çocuk hakları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, çocuk haklarının uygulanmasında sorunların olduğına ulaşılmıştır.

Kaya (2011), eğitim fakölteesi üç ve dördüncü sınıfta eğitim görmekte olan 192 öğrenci ile yürütmüş olduğu nicel araştırmasında lisans öğrencilerinin çocuk haklarına

yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve çoğunluğun çocuk hakları sözleşmesini okumadıklarını ortaya koymuştur. Araştırmada katılımcılar yaşama hakkının çocuğun en önemli çocuk hakkı olduğunu belirtmişlerdir. Çocuğun katılım hakkının ise önemli haklar arasında yer almadığı ulaşılan diğer bulgu olmuştur.

Özdemir Doğan (2017), uzman sınıf öğretmenlerinin etkili çocuk hakları eğitimini incelemeyi amaçladığı araştırmasında odak grup görüşmesi ile veri toplamıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Veriler etkili çocuk hakları eğitimine ilişkin anlayışlar, etkili çocuk hakları eğitimi için sınıf düzeyinde yapılan uygulamalar ve etkili çocuk hakları eğitimi için okul düzeyinde gerçekleştirilen uygulamalar altında değerlendirilmiştir. Araştırmada etkili çocuk hakları eğitimi için çoğunun içinde bulunduğu çevrenin, eğitim aldığı yerin düzenlenmesinin yanında çocuk hakları konusunda ailenin aktif katılımının da önemli olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise katılımcı öğretmenlerin, sınıf düzeyinde çocuklara haklarını öğretmeye ve uygulamalara yönelik düzenlemeler yaptıkları olmuştur.

Gülbahar (2019) dokuz öğrenci velisi ve 18 okul idarecisi ile yapmış olduğu nitel araştırmada okul yöneticilerinin ve velilerin eğitim hakkı ile ilgili hükümlerin uygulanmasına ilişkin elde ettiği bulgulara okul yöneticilerinin eğitim hakkı ile ilgili farklı unsurlara değindiklerine velilerin ise ilgili hakka yönelik görüşlerin sınırlı düzeyde olduğuna ulaşmıştır. Katılımcı velilerin eğitim hakkı ile ilgili görüşlerinin genel ifadeler olduğu ulaşılan diğer bir sonuç olmuştur. Araştırma sonucunda katılımcıların en çok karşılaştığı sorunlar ise çocuk haklarına yönelik yetersiz bilgi, medyanın olumsuz etkisi, yetişiklerin duyarsızlıkları yönünde olmuştur.

2.3.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Washington (2010), aile katılımlı çocuk hakları programı, çocuk hakları eğitimi aile ölçeği ile çocuk hakları eğitimi çocuk soru listesi geliştirdiği araştırmasında 60 veli ve 60 öğrenci ile çalışmıştır. İlgili alanda oluşturduğu ölçek ile dört ay boyunca çocuklar ve ebeveynleri ile çalışma yapmıştır. Uygulanan program sonunda programın uygulandığı anne babaların ve çocukların çocuk hakları ile ilgili bilinç düzeylerinin daha yüksek olduğu ve çocuk haklarına yönelik olumsuz bakış açılarının olumluya döndüğü sonucuna yani uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı çocuk hakları öğretiminin önemine ve elzem oluşuna dikkat çekerek, özellikle okul öncesinde çocuk haklarına yönelik az sayıda çalışma olduğunu belirtmiştir.

Tomanoviç (2003), çocukların katılım haklarını incelemek amacıyla yürütmüş olduğu çalışmada ailelerin çocukların katılım hakkı konusunda yeteri düzeyde bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Morine (2000) tarafından 32 öğrenci ve bu öğrencilerin aileleri ile bir araştırma yapılmıştır. Araştırmasında örneklem grubunun çocuk haklarına yönelik bakış açılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular çocuklara yönelik hakların ebeveynlerine oranla kendileri tarafından daha çok desteklendiği yönünde olmuştur.

Cherney (2010), ise yapmış olduğu çalışmada ABD'nin üç farklı bölgesinde yaşları 10 ile 16 arasında değişen 47 çocuk ve ebeveynlerinin çocuk haklarına yönelik algı ve fikirlerine ulaşmıştır. Araştırmanın bulguları, anne babaların çocukların gerçekten sahip olduğu haklardan daha fazla hakka sahip olmalarını savundukları, çocukların kendi kaderlerini tayin haklarına olan inancın babalara göre annelerde daha yüksek olduğu ve çocukların yaşla birlikte karar verme süreçlerinde daha etkin oldukları şeklinde olmuştur.

Rizzini ve Thapliyal (2007) araştırmalarında çocukların katılım haklarının sahip oldukları sosyoekonomik çevreye ve duruma göre değişkenlik gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Düşük sosyoekonomik çevrede bulunan devlet okullarında okuyan çocukların kendi haklarının ihlal edildiklerini düşünmeleri ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Deb ve Mathews (2012)'in araştırması Hindistan'daki ebeveyn ve öğretmenlerin katılımı ile yürütülmüştür. Araştırmada katılımcıların çocuk haklarına dair tutumları, bilgileri ve çocuk haklarının güvence altına alınmasına ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların çocuk hakları konusunda olumlu bir tutum benimsedikleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda azınlıkta olsa da bazı katılımcıların çocukların katılım hakkını önemli görmediklerini, hukuksal boyutta haklarla ilgili bilgilerinin az olduğu, çocukların yaşamlarına dokunan yetişkinlerinden anne, baba ve öğretmenlerin çocukları haklarından yoksun bıraktıklarına yönelik sonuçlar da ortaya çıkmıştır.

Howe ve Covell (2010) araştırmalarında çocuk haklarının ve sorumlulukların öğretilmesini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenler tarafından sadece sorumlulukları öğretmek yanlış bir çocuk hakları eğitimi yapılmış olacağı ve sorumluluklara haklardan daha fazla önem vermenin çocuk hakları eğitiminde yanlış bir uygulama olacağı yönünde görüş belirtilmiştir. Araştırmacılar etkili çocuk hakları eğitimi için haklar ve sorumluluklar arasındaki ilişkinin öğrenci tarafından keşfedilmesinin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Maboe (2013) ise yapmış olduğu tez çalışmasında 21 öğretmen ile odak grup görüşmesi, 8 öğretmen ile de görüşme yaparak topladığı verilerden yola çıkarak okullarda çocuk haklarının öğretilmesine ilişkin bir model ortaya

koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular sonucunda, çocuk haklarının okullara konulacak istek kutuları ve yapılacak anketlerle öğretilebileceğini, derslerde ise çocuk haklarına yönelik senaryolardan faydalanarak öğretim yapılabileceğini belirtilmiştir.



III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilenlerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Sınıf yönetimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yer verme durumlarının ortaya konulmasının amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemine ait desenlerden olan temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır.

Nitel yöntemler, araştırmacının az sayıda kişi veya durum üzerine derin ve ayrıntılı çalışması sonucunda, söz konusu olan durum ile ilgili daha fazla ve detaylı bilgi edinmesine olanak sağlar (Patton, 2014). Nitel araştırmada gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarından biri veya birkaçı kullanılarak algı, olay, durum veya davranış, doğal ortam içinde bütüncül ve derin boyutlarda incelenerek anlamaya çalışma söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırma temel nitel araştırma desenine göre yürütülmüştür. Merriam (2018)'a göre bir kimse fenomenolojik, gömülü teori, öyküsel analiz veya etnografik çalışma yapmayıp sadece nitel bir araştırma da yapabilir. Nitel araştırmaların temel özelliği kişilerin gerçekleri sosyal dünyalarındaki etkileşimlerinde nasıl anlamlandırdıkları üzerine yoğunlaşmasıdır. Temel nitel araştırma deseni çalışma grubunun olaylar ya da durumlarla ilgili yaşantılarını, düşüncelerini olduğu biçimde ortaya koymaya çalışan araştırmalardır. Araştırmacı burada bir olgunun anlamını söz konusu olguyu deneyimleyenlere göre anlama uğraşına girer. Araştırmacı araştırmasında incelenecek olguyu deneyimleyenlerin bakış açısını, düşüncelerini ve görüşlerini yansıtmaya çalışır. Fenomenolojik desende ise araştırmacı fenomenin yapısını anlamaya çalışır. Temel nitel araştırmada araştırmacılar insanların yaşamlarını nasıl yorumlayıp, dünyalarını nasıl inşa ettikleriyle ve deneyimlere kattıkları anlamlarla ilgilenirler.

3.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda amaç araştırma sonuçlarından genelleme yapmak değil incelenecek olgu ya da olayı ifade edecek bütün bir resme ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde görev yapmakta olan 17 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 17 sınıf öğretmeni salgın sebebi ile kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi düşünüldükçe her sınıf düzeyinde deneyime ulaşabilmek için amaçlı örneklem seçim yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik yöntemine göre seçilmiştir. Nitel araştırmalarda, küçük örneklem gruplarında seçilen örneklem üzerinde derinlemesine araştırma yapmak amaçlanır ve bu sebeple amaçlı örneklem seçimi tercih edilir (Miles ve Huberman, 2015).

Araştırmacının devlet okulunda tam gün eğitim yapması sebebi ile Malatya'nın Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerinde ikili eğitim yapan okullar belirlenmiştir. Belirlenen bu okullar kolay ulaşılabilir olması, farklı sosyoekonomik ve kültürel çevrede yer alması gibi değişkenler göz önünde bulundurularak daraltılmıştır. Belirlenen bu okullara yapılan ziyaretlerde gönüllü katılımcıların bulunmaması sebebi ile değişikliğe gidilerek benzer şartları taşıyan okullara ziyaretler yapılmıştır. Katılımcılardan bazıları ise araştırmacının kendi görev yaptığı okuldaki öğretmenlerden seçilmiştir.

Seçilen okullara araştırmacı tarafından yapılacak görüşmelerden önce ziyaret yapılmıştır. Yapılan ziyaretlerde okul müdür veya müdür yardımcısına araştırmanın içeriği ile ilgili bilgilendirme yapılmış ve izin yazısı gösterilerek görüşme yapmak için izin alınmıştır. Okul müdürü veya ilgili müdür yardımcısının onayı alındıktan sonra teneffüs arasında öğretmenler odasında öğretmenlere araştırma ile ilgili bilgi paylaşımında bulunularak gönüllü öğretmenlerle görüşme yapılacak gün ve saat belirlenmiştir. Araştırmaya gönüllü katılım sağlayacak öğretmenler ve bu öğretmenlerin müsait oldukları gün ve saatlerin belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin tamamı branş derslerinde görüşme yapılmasının kendileri için daha uygun olacağını belirttikleri için yapılacak görüşmelerin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda branş öğretmenlerinin derse gireceği saatlerde olması kararlaştırılarak bu saat ve günlere göre planlama yapılmıştır. Birinci sınıf öğretmenlerinin araştırmanın konusu ile ilgili görüşlerine ulaşmak için ise çevrimiçi ortamda görüşme yapılmasına karar verilerek, görüşmelerin yapılacağı gün ve saatler belirlenmiştir. Randevu alınan öğretmenler dışında bazı öğretmenlerle ise randevu alınmak için kurum ziyareti yapıldığı gün görüşülmüştür.

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenler etik kural gereği Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı öğretmenlere ait demografik özellikler

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Çocuk Hakları	
			Konusunda Eğitim Alma	Okutulan Sınıf
Ö1	Erkek	6-10 yıl	Hayır	2.sınıf
Ö2	Erkek	11-15 yıl	Hayır	2.sınıf
Ö3	Erkek	16-20 yıl	Hayır	3.sınıf
Ö4	Kadın	21 ve üzeri	Hayır	4.sınıf
Ö5	Erkek	21 ve üzeri	Hayır	4.sınıf
Ö6	Kadın	16-20 yıl	Hayır	3.sınıf
Ö7	Erkek	16-20 yıl	Hayır	3.sınıf
Ö8	Kadın	16-20 yıl	Hayır	3.sınıf
Ö9	Kadın	11-15 yıl	Hayır	2.sınıf
Ö10	Kadın	11-15 yıl	Hayır	1.sınıf
Ö11	Kadın	16-20 yıl	Hayır	1.sınıf
Ö12	Erkek	16-20 yıl	Hayır	1.sınıf
Ö13	Kadın	21 ve üzeri	Hayır	2.sınıf
Ö14	Erkek	21 ve üzeri	Hayır	2.sınıf
Ö15	Kadın	16-20 yıl	Hayır	4.sınıf
Ö16	Erkek	16-20 yıl	Hayır	4.sınıf
Ö17	Erkek	21 ve üzeri	Hayır	4.sınıf

3.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda veri toplama araçlarından biri de görüşmedir. Görüşme ile bireyin olgu veya olaylara yönelik görülemeyen tecrübe, tutum, fikir, yorumları görünür ve anlaşılır kılınır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda yapılacak görüşmelerin amacı bireylerin iç dünyasına ulaşarak ilgili olgu veya olaylar karşısındaki bakış açısını anlamaktır (Patton, 1987, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Temel nitel araştırma deseninde veriler görüşmeler, gözlemler veya doküman analizi ile toplanır (Merriam, 2018).

Patton (2014), sohbet tarzında görüşme, görüşme formu yaklaşımı ile yapılan görüşme ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme olmak üzere üç tür görüşme yönteminden bahseder. Bu çalışmada görüşme formu yaklaşımı ile görüşme yapılmıştır. Görüşme formu yaklaşımında araştırmacı görüşme yapacağı konuya bağlı olarak önceden hazırladığı soruları sorar ancak bunun yanında konu ile ilgili daha derinlemesine

bilgi alabilmek için formda yer vermediği soruları da sorabilir. Bu görüşme yaklaşımında soruların hazırlanan formda belirtilen sıra ile sorulması gibi bir kural söz konusu değildir. Görüşme formu yaklaşımı araştırmacıya esneklik ve özgürlük tanıyarak, araştırmacının görüşmenin akışına göre soru sırasında değişiklik yapmasına izin verir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna yönelik literatürdeki bilgiler çerçevesinde araştırmacı tarafından görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesine yönelik sorulardan, ikinci bölüm ise araştırmacının problem cümlesine ve alt problemlere yönelik olarak oluşturulan sorulardan oluşmaktadır. Hazırlanan form uzman görüşü alınmak üzere tez danışmanı dışında Prof. Dr. Cem Tuna'ya ve Doç. Dr. Pelin Taşkın'a sunulmuştur. Uzmanların görüş ve önerileri neticesinde bazı sorular çıkarılmış ve derinlemesine bilgi almak için sonda soruları çeşitlendirilmiştir. Bu şekilde kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Uzman görüşleri alındıktan sonra iki öğretmen ile ön görüşme yapılmıştır. Yapılan ön görüşmeler neticesinden bazı soruların anlaşılabilirliğini arttırmaya yönelik düzeltmeler yapılarak araştırmacının veri toplama aracı olan görüşme formu (EK-1) uygulama yapmaya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan görüşme formunda araştırmacının problemi ve alt problemleri çerçevesinde katılımcılara 18 soru sorulmuştur. Araştırmacının geçerliliğini arttırmak için sorular sınıf yönetiminin literatürdeki beş boyutunu içerecek şekilde hazırlanmış ve sorulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından literatüre dayalı olarak geliştirilen, uzman görüşü alınıp pilot uygulaması yapılan ve gerekli düzeltmeler yapılarak son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Form uygulamaya hazır hale gelince veri toplamak için gerekli yazışmalar yapılarak (EK-2) izinler alınmış ve veri toplanmaya başlanmıştır.

Hazırlanan görüşme formunda sınıf yönetiminin fiziksel düzenleme boyutu, plan-program boyutu, sınıftaki ilişkileri düzenleme boyutu, davranış düzenleme boyutu ve ders işlenmesi esnasında zaman düzenleme boyutlarında çocuk haklarına yer verilmesine yönelik sorular sorularak her boyutlara ilişkin veri elde edilmeye çalışılmıştır. Görüşme yapılacak katılımcılara görüşme öncesi ulaşılarak görüşme ve yapılan araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma için gönüllü öğretmenlerle görüşme günü ve saati belirlenmiştir.

Görüşmeler esnasında hazırlanan sonda sorularına ek sorular sorulma ihtiyacı doğmuştur. Sonda soruları her katılımcı için görüşmenin seyrine göre güncellenmiştir. Bazı katılımcılar bir soruya verdiği cevapta sonraki soruyu da cevapladığı için bu katılımcılara bazı sorular sorulmamıştır. Görüşme sonunda elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirliği arttırmak için veriler dört katılımcıya sunularak okumaları ve teyit etmeleri sağlanmıştır. Katılımcıların, elde edilen verileri teyit ederek değişiklik yapmadıkları görülmüştür. Ayrıca elde edilen bulguları destekleyecek şekilde doğrudan alıntı cümlelerine yer verilerek araştırmanın iç güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde görüşme sonucunda elde edilen veriler daha önceden belirlenmiş olan temalar çerçevesinde özetlenir ve yorumlanır. Bu yöntemde temalar araştırma sorularından oluşturulacağı gibi görüşme sürecinde sorulan sorulardan da oluşturulabilir. Betimsel analiz yönteminde elde edilen bulguların düzenli ve yorumlanmış bir şekilde okuyucu ile buluşturulması amaçlanmaktadır. Bu amaçla veri analizinin ilk adımı elde edilen verilerin sistematik ve açık bir şekilde betimlenmesi daha sonra betimlemelerden yola çıkılarak yorumlama ve açıklamalarla bulunma şeklinde devam eden bir süreç söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu araştırma da Yıldırım ve Şimşek (2018)'in ifade ettiği gibi şu dört aşama göz önünde bulundurularak veri analizi yapılmıştır:

- Betimsel analiz için çerçeve oluşturma aşaması: Sınıf yönetiminin boyutları çerçeve olarak belirlenmiştir.
- Belirlenen çerçeveye göre veri işleme aşaması: Sınıf yönetimi sürecinde BMÇHS'de belirtilen hak ve ilkelere yer verilmesine yönelik elde edilen verilerin sınıf yönetiminin temel boyutlarına işlenmesi yapılmıştır.
- Bulguların tanımlanması aşaması: Bu aşamada sınıf yönetimi sürecinde çocuk haklarına yönelik bulguların tanımlanması yapılmıştır.
- Bulguların yorumlanması aşaması: Sınıf yönetimi sürecinde çocuk haklarına yer verilmesine yönelik elde edilen bulguların yorumlanması ve açıklanması yapılmıştır.

Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu (UNICEF) ile Avrupa ve Orta Asya Bölge Temsilciliği (ECARO) tarafından 2018 yılında çocuk dostu hukuki yardıma ilişkin rehber ilkeler adlı bir çalışma yapılmıştır (URL-1, 2022). Bu çalışmada

çocuk haklarının korunmasını ayırıcılık yasağı, çocuğun yüksek yararı, hayatta kalma ve gelişme, görüşlerini ifade etme ve katılım olmak üzere dört temel ilkeye dayandırmışlardır. Yine BMÇHS ve İhtiyari Protokoller, Usul ve Kuralları ile Çocuk Hakları Komitesi Genel Yorumları (2007) adlı çalışmada da çocuk hakları, ayırıcılık yasağı, çocuğun yüksek yararı, yaşam, hayatta kalma ve gelişme, görüşlerinin dinlenmesi başlıkları altında sınıflandırılmıştır (URL-2, 2022).

BMÇHS' de yer alan maddelerden ve literatürdeki araştırmalardan yola çıkılarak temel çocuk hakları ve ilkeleri ayırım gözetmeme ilkesi, çocuğun yüksek yararının gözetilmesi ilkesi, yaşama ve gelişme hakkı ile çocuğun görüşlerinin alınması ilkesi ve katılım hakkı şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma elde edilen veriler, literatürde çocuk hakları sınıflandırılmasında yer verilen ayırıcılık yasağı, çocuğun yüksek yararı, yaşama ve gelişme hakkı, çocuğun görüşlerinin alınması ve katılım hakkı başlıkları altında betimsel analize tabi tutulmak üzere Microsoft Office Word programına aktarılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan temalar altında incelenmiş ve kodlanmıştır. Tema içerisinde katılımcılara ait doğrudan alıntı cümleleri verilerek güvenilirliğin artırılması sağlanmıştır. Kodlamaların ve analizin güvenilirliğini arttırmak için birkaç katılımcıya ait veriler ve yapılan kodlamalar meslektaş teyidine sunulmuştur. Kodlamaların karşılaştırması yapılarak benzer kodlamaların çoğunlukta olduğu görülmüş farklı kodlamalar üzerinde ise görüş paylaşımı yapılarak uzlaşma sağlanmıştır. Yine temaların ve kodlamaların araştırmaya uygunluğu değerlendirilerek temaların uygunluğu noktasında ortak görüş sağlanmıştır.

Araştırma sürecinde belirlenen beş tema şu şekildedir:

- Sınıf yönetiminin fiziksel düzenleme boyutunda çocuk haklarına yer verilme durumları
- Sınıf yönetiminin plan-program boyutunda çocuk haklarına yer verilme durumları
- Sınıf yönetiminin ilişkileri düzenleme boyutunda çocuk haklarına yer verilme durumları
- Sınıf yönetiminin davranış düzenleme boyutunda çocuk haklarına yer verilme durumları
- Sınıf yönetiminin zaman düzenleme boyutunda çocuk haklarına yer verilme durumları

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizi neticesinde elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak oluşturulan temalara göre düzenlenmiştir.

4.1. Sınıf Yönetiminin Fiziksel Düzenleme Boyutunda Çocuk Haklarına Yer Verilmesine İlişkin Bulgular



Şekil 1. Fiziksel düzenleme boyutunda yer verilen hak ve ilkeler

Şekil 1' de öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde yaptıkları fiziksel düzenlemelerde yer verdikleri tespit edilen çocuk hakları ve temel ilkeler gösterilmiştir. Tespit edilen bu temel hak ve ilkeler arasında ise en çok çocuğun yüksek yararı ilkesinin göz önünde bulundurulduğu görülmüştür. Bu anlamda öğretmenlerin çocukların fiziksel, akademik ve sağlık durumlarını göz önünde bulundurarak onlar için en faydalı yerleri belirlemeye yönelik uygulamalar yaptıkları tespit edilmiştir. Örneğin, Ö2 öğrencileri sınıf içerisinde yerleştirirken dikkat eksikliği olduğunu

düşündüğü öğrencileri sınıfın ön tarafındaki sıralara yerleştirdiğini belirtmiştir. Bunun dışında öğrenci görüşlerine başvurmadığını belirtmiştir. Söz konusu olan bu durum katılım ilkesine tam ve etkin bir şekilde yer verilmediğini göstermektedir. Görüşlerine başvurmamasına sebep olarak öğrencilerin sınıf içi yerleşim konusunda doğru kararları verebileceklerini düşünmediğini belirtmiştir:

“Sınıftaki oturma düzenini ayarlarken dikkat eksikliği olan öğrencileri ön tarafta oturtuyorum. Oturma düzenini ayarlarken öğrencilerin görüşlerine fazla başvurmuyorum çünkü öğrencilerin bunu ayırt edecek yeterlilikte olmadığına inanıyorum.”(Ö2)

Ö3 de benzer şekilde sınıf içi öğrenci yerleşimi yaparken öğrencilerin fiziksel özelliklerine göre yer belirlediğini ancak Ö2’den farklı olarak yerleşim düzeninde öğrenci görüşlerine başvurduğunu belirtmiştir:

“Sınıftaki oturma düzenini öğrencilerin fiziksel özelliklerine göre ayarlıyorum. Özel durumu olanları uygun yerlere oturtuktan sonra diğerlerinin görüşlerini alarak oturma düzenini ayarlamaya çalışırım. Boy ve göz sağlığını, engel durumunu dikkate alırım.”(Ö3)

Öte yandan sınıf fiziksel düzenlemede dikkat edilen unsurlar arasında sadece fiziksel özelliklerin değil akademik başarı değişkeninin de göz önünde bulundurulduğu görülmüştür. Örneğin Ö3, akademik olarak zayıf olduklarını düşündüğü öğrencilerin derse daha fazla odaklanmasını sağlamak dolayısı ile çocuğun yüksek yararını gözeterek ön sıralara oturttuğunu belirtmiştir:

“Öğrencinin ihtiyacına göre durumu iyi olmayan yani okuma yazmada sıkıntı çeken öğrencileri en öne oturtmaya çalışırım. Çünkü beni rahat duymaları ve tahtayı iyi görmeleri önemlidir.”(Ö3)

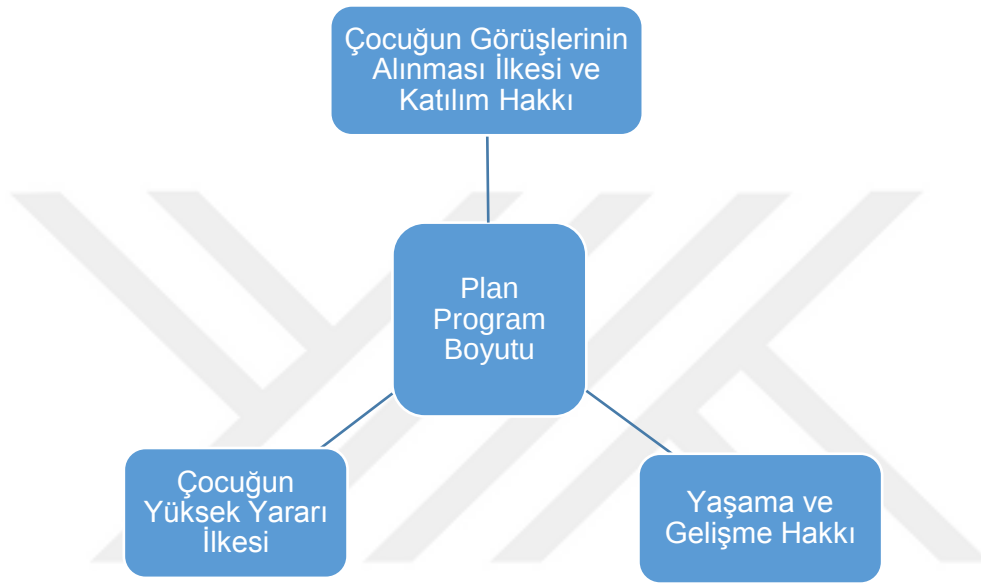
Fiziksel düzenlemede elde edilen verilerde çocuklar arasında ayırım gözetmeme ilkesine de yer verildiği görülmüştür. Bu anlamda öğretmenlerin sınıflarındaki oturma düzenini belirli sürelerde değiştirerek bir öğrencinin sürekli aynı yerde oturmayıp sınıfın farklı yerlerinde farklı kişilerle oturmalarını sağlayacak uygulamalar yaptıkları tespit edilmiştir:

“Sınıftaki oturma düzenini öğrencilerle birlikte, onların da fikrini alarak cinsiyet ayırımı yapmadan ayarlarım.”(Ö4)

Benzer şekilde Ö5 ’te sınıfın oturma düzeninde belirli aralıklarla değişiklik yaptığını bir hafta boyunca en arkada oturan öğrencinin sonraki hafta ön sıraya gelerek tüm öğrencileri arkaya doğru bir sıra kaydırıp oturttuğunu ifade etmiştir:

“Oluşturduğum oturma düzenin belirli aralıklarla ayrımcılık yapmamak adına değiştiririm. Bir hafta boyunca en arkada oturan öğrenci sonraki hafta en öne gelir ve herkes bir sıra arkaya kayar.”(Ö5)

4.2. Sınıf Yönetiminin Plan-Program Boyutunda Çocuk Haklarına Yer Verilmesine İlişkin Bulgular



Şekil 2. Plan Program boyutunda yer verilen hak ve ilkeler

Şekil 2’ de öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde yaptıkları plan-programlarda yer verdikleri tespit edilen çocuk hakları ve temel ilkeler gösterilmiştir. Tespit edilen bu temel hak ve ilkeler arasında çocuğun yüksek yararı ilkesine, yaşama ve gelişme hakkına, çocukların görüşlerinin alınması ilkesi ve katılım hakkına yer verdikleri görülmüştür.

Sınıf yönetiminin plan-program boyutunda öğretmenlerin çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ufak değişiklikler yaptıkları tespit edilmiştir. Örneğin Ö10 ders planlaması sürecinde bazı durum ve zamanlarda çocukların görüşlerine başvurarak değişiklikler yaptığı ifade etmiştir:

Bazen öğrencilerin isteği doğrultusunda bir dersin yerine başka bir ders işlediğim olur. Mesela matematik dersindeki konu çocukların sıkılacakları türden olursa ve ben bunu hissedersem sonraki ders bu ders ne yapalım istersiniz diyerek onların görüşlerine başvururum. Bu şekilde onların o anki ihtiyaç duydukları şeye göre örneğin Türkçe dersi yerine müzik dersi yaptığımız olmuştur. (Ö10)

Benzer şekilde Ö8 ve Ö6 çocukların gelişim alanlarının desteklenmesine katkı sağlayacağı düşüncesi ile her dersin eşit derecede öneme sahip olması düşüncesinde olduklarını belirtmişlerdir. Çocukların gelişim alanları açısından onların ilgi ve yeteneklerine göre ders planlamaları yaptıkları yönünde görüş bildirmiştir. Çocukların gelişimlerini desteklenmesi açısından kültür sanat derslerinin de önemli olduklarını ifade etmişlerdir:

“Bence müfredattaki her ders eşit öneme sahip olmalıdır. Gerek ana dersler, gerek resim, müzik gibi sanatsal dersler vs. bunların hepsi insan beden ve ruh sağlığı için, farklı yeteneklere sahip bireylerin kendini keşfetmesi ve yeteneği doğrultusunda gelişim göstermesi için gereklidir.”(Ö8)

“Her öğrencinin yeteneği ve ilgi alanı farklıdır. Dersler yeteneklerin keşfedilmesi için önemlidir. Bu sebeplerden dolayı benim için her ders önemlidir çünkü hepsi farklı gelişimsel yönleri hitap eder.”(Ö6)

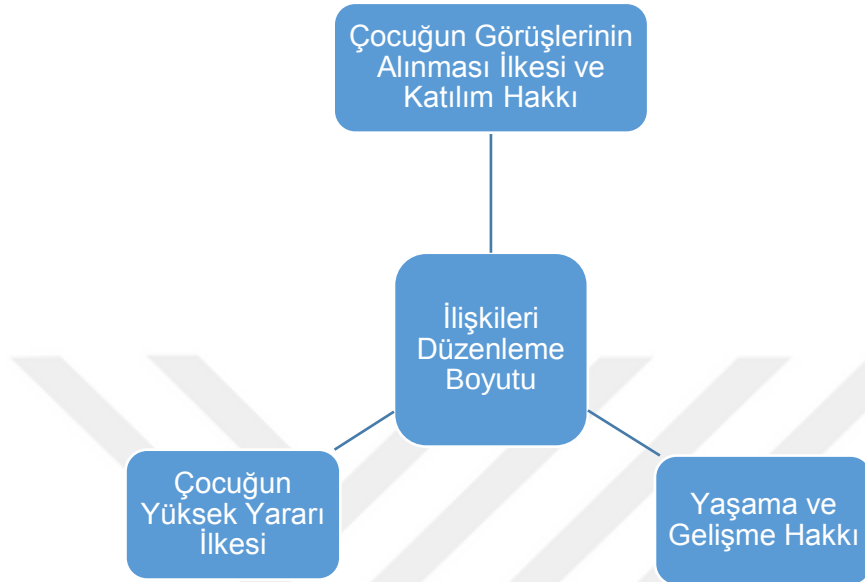
Öğretmenlerden bazıları çeşitli dış etkenlerden dolayı planlamada zorunlu olarak değişiklik yapmak zorunda oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Çocukları koruma amacına yönelik olarak bu şekilde değişikliğe gittiklerini belirten öğretmenlerin yanında çocuğun yüksek yararını göz önünde bulunduran öğretmenlerin olduğu da tespit edilmiştir. Ancak çocuğun yararı gözetilerek kararın alındığı bu durumlarda katılım ve görüş bildirme hakkının ihlal edildiği tespit edilmiştir. Söz konusu olan bu durumda çocuğun korunma hakkı ve yüksek yararı ilkesi göz önünde bulundurulurken, görüşlerinin alınması ilkesi ve katılım hakkına yer verilmediği sonucu ortaya çıkmıştır:

Örneğin beden eğitimi ve oyun dersinde çocuklar ile bahçede bir oyun planlamışım. Ancak o gün hava şartları o etkinliğin veya dersin dışarıda yapılmasına olanak vermeyince dersi veya etkinliği sınıf içinde başka bir etkinlik veya ders ile değiştirmek zorunda kalırdım. Çocuklar her ne kadar bu derste dışarı çıkmak istese de izin vermem çünkü burada onların yararını gözetmem gerektiğini düşünerek onları korumam gerektiğine inanırım. Bilirim ki o hava şartlarında dışarı olmaları onların hasta olmalarına sebebiyet verecektir. (Ö12)

4.3. Sınıf Yönetiminin İlişkileri Düzenleme Boyutunda Çocuk Haklarına Yer Verilmesine İlişkin Bulgular

Sınıf yönetiminin ilişki düzenleme boyutunda görüşmeciler öğretmenlere hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci arasındaki ilişkilerin düzenlenmesine yönelik ayrı ayrı sorular sorulmuş ve elde edilen bulgular ayrı başlıklar halinde verilmiştir.

4.3.1. Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Düzenlemesinde Çocuk Haklarına Yer Verilmesine İlişkin Bulgular



Şekil 3. Öğretmen-öğrenci ilişkisinde yer verilen hak ve ilkeler

Sınıftaki öğretmen öğrenci ilişkisinde yer verilen çocuk hakları ve temel ilkeler Şekil 3’ te gösterilmiştir. Öğretmenlerin öğrenciler ile ilişki kurarken onların temel haklarını ve BMÇHS’ de yer verilen temel ilkeleri gözettikleri görüşmüştür. Örneğin Ö7 çocuk ile iletişim kurarken onun yaşama ve gelişme hakkına dikkat ettiği, gelişimini olumsuz etkileyecek söz ve davranışlardan olabildiğince uzak durduğunu belirtmiştir:

“Çocuklarla iletişimimde onlara değer verdiğimi hissettiririm. Kelimeleri doğru seçmeye, sevgi-saygı çerçevesinde iletişim kurmaya özen gösteririm. Onları kırmamaya dikkat ederim. Öğretmenin olumsuz bir davranışının onların başta okul hayatı olmak üzere hayatlarını olumsuz etkileyeceğini düşünürüm.”(Ö7)

Bezer şekilde Ö9 da çocuğun uyarı alması gerektiği durumda gelişiminin olumsuz etkilenmemesi için baş başa iken uyarılarda bulunduğunu ifade etmiştir:

Çocuklar ile iletişimimde onları incitmemek için kelimelerimi özenle seçmeye çalışırım. Ciddi bir konuda uyarmam gerekiyorsa yalnızken uymayı tercih ederim. Öğrencilik hayatımda öğretmenlerimden bazılarının beni sınıf ortamında uyardığı ve azarladığı olmuştur. Böyle durumlarda kendimi çok kötü ve dışlanmış hissedirdim. Bundan dolayı öğrencilerimi uyarmam gereken durumlarda baş başa kaldığımız anda uyarılarda bulunmaya özen gösteririm ve bunun faydasını da sınıf yönetimi açısından görürüm. (Ö9)

Ö11 ise çocuklara bulundukları ortamda güvende oldukları izlenimi yaratmaya çalıştığını, onlara sınıf ortamına ait ve kendisinin koruması altında olduklarını hissettirmeye çalıştığını ifade etmiştir:

Çocuklar ile iletişim kurarken onlara sınıf ortamında güvende olduğunu hissettirmeye çalışırım. Buranın bir parçası olduğunu hissettirerek aidiyet duygusunu yaşamalarına büyük önem veririm. Yerine göre onlarla öğretmen, abi veya arkadaş olurum. Doğan Cüceloğlu' nun da bahsettiği gibi aradaki iletişimin korku odaklı değil sevgi odaklı olmasına önem veririm. (Ö11)

Öğretmen-öğrenci iletişiminde öğretmenlere öğrenciler ile ilgili kişisel bilgilere ulaşmanın önemli olup olmadığına, ulaşılan bu bilgilerin başkaları ile paylaşılıp paylaşılmadığına ve sebeplerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplarda çocuğun yüksek yararını ilkesinin göz önünde bulundurularak bu bilgilere ulaşılmasının önemli olduğu ve yine onların faydasına olabilecek durumlarda bilgilerin paylaşıldığı tespit edilmiştir:

Öğrenciler ile ilgili kişisel bilgilere ulaşmak benim için önemlidir. Çünkü insan tanıdığına daha doğru davranır. Diyelim çocuğun kişisel ya da ailevi bir problemi veya dezavantajı var bizim bunun bilmemiz öğrenciyi ve davranışlarını anlamamızda, ona nasıl yaklaşacağımıza karar vermemizde etkili olur. Ben ulaştığım bu bilgileri çocuğun mahremiyeti açısından kimselerle paylaşmam. Paylaşmak bana göre özel hayatı ihlaldir. (Ö7)

Ö7' ye benzer doğrultuda görüş bildiren öğretmenlerin çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Ancak bazı öğretmenler Ö7 den farklı olarak ulaştığı kişisel bilgileri yine çocuğun yararına olacağını düşündüğü durumlarda ilgili kişilerle paylaşılması gerektiğini ifade etmiştir. Örneğin Ö12 ve Ö9 kişisel bilgileri öğrencilerini tanımada önemli bir unsur olarak gördüğünü, bu bilgileri öğrencinin yararına olacak durumlarda ve ona faydası dokunacak kişilerle paylaştığını belirtmiştir:

Kişisel bilgilere ulaşmak öğrenciyi tanımada önemli bir unsurdur. Her öğrenci ayrı bir dünyadır ve bu dünyanın içini de görmek gerekiyor. Bu dünyayı bilip o doğrultuda öğrenciye yaklaşır etkili iletişim sağlamaya çalışırım. Elde ettiğim bilgileri ise öğrenciye yarar sağlayacak durumlarda ilgili kişilerle paylaşırım. Örneğin ciddi bir durumda öğrencinin sorunun çözemeyip destek almak gerekirse bu durumda okul rehber öğretmeni veya okul idaresi ile paylaşırım. (Ö12)

Ulaştığım kişisel bilgileri bazı durumlarda tecrübeli meslektaşlarım ile paylaşırım. Bu da şu şekilde olur olayı özele indirmeden çocuğun kim olduğunu ifşa etmeden böyle bir durumda ne yapmam gerekir siz olsanız nasıl bir yol izlerdiniz diyerek fikir alırım. Ciddi bir durum olduğunda ise örneğin çocukta ani değişen davranış durumu olduğunda sebebini anlamak için rehber öğretmenle paylaşırım. (Ö9)

Bazı öğretmenler ise kişisel bilgilere ulaşmanın öğrenciyi her yönü ile tanımaya katkı sağlayacağı ve bu şekilde öğrencinin gelişiminin desteklenebileceği ya da bir alandaki yetersiz gelişimine destek olunabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ö13 çocuğun fiziksel olarak zarar gördüğüne tanık olduğu durumlarda Türk ceza Kanunun 98 maddesinde ifade edilen bildirim yükümlülüğünü yerine getirerek ilgili kişilere bildirimde bulunduğu ve koruma hakkına yer verdiği tespit edilmiştir:

Öğrencilerim hakkında yeterince bilgi sahibi olmadan onları tanımadan ilgi ve yeteneklerini bilemem. Bu şekilde de sekteye uğrayan veya az gelişim gösterdiği bir alana yeteri kadar destek olamam. Çocuğun içinde bulunduğu sosyoekonomik durumun gelişiminde ve sağlıklı yaşam sürmesinde önemlidir. Hatta herhangi bir konuda ailesinin çocuğa yaklaşımında emin olamadığım durumlarda onu gerekirse aileden korumak adına ev ziyareti yaparım. Örneğin çocuk sürekli olarak okula yara bere içinde gelirse ben ev ziyareti yaparım ve durumu ilgili kişilere bildiririm. Bu sebeple sosyoekonomik durumları ve aile ortamları hakkında bilgi sahibi olmak bazen birçok sorunun çözümünü kolaylaştırabilir veya daha ciddi bir duruma sebebiyet vermesini önler. (Ö13)

Öğretmenlere öğrencilerinin video ve resimlerini çekip çekmedikleri ve çekme amaçları sorulduğunda; çekmeyenlerin sebeplerinin çocukları koruma ilkesini sağlamaya yönelik olduğu tespit edilirken, çekenlerin çocuğun yüksek yararı ve katılım ilkesi amacıyla çekim yaptıkları tespit edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi video ve fotoğraf için aile izni alındığını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise bazen çocuktan bile fotoğraf çekme izni aldığını bu şekilde çocuğa hayır deme hakkına sahip olduğunu geçirmek istediğini ifade etmiştir. Yine video ve fotoğraf çekmenin ise aile ile çocuğun yaşadığı güzel bir anı paylaşmak, çocuğun başarısını aileye somut olarak sunmak, çocuğun bu anı ailesinin de görmesini talep etmesi gibi amaçlarla çocuğun faydasına olacağı düşünülmüş yapıldığı tespit edilmiştir:

“Güzel bir etkinlik anında veya çocuğun etkinliği tamamladığı anda video veya fotoğraf çekerim. Bunları ailelerine gönderirim. Hem bu şekilde eğitimin ve sınıf yönetiminin önemli bir ayağı olan aile ile de iletişimi artırmayı sağlamış olurum.”(Ö1)

Ö1’e benzer şekilde Ö15 de öğrencilerin video ve resimlerini çektiği ve bunları veli grubunda paylaştığını ifade etmiştir. Ancak Ö15’ in Ö1’ den farklı olarak bunları sadece ilgili öğrencinin velisi ile değil de veli grubunda paylaşıyor olmasının hak ihlali durumunu ortaya çıkarmaya sebep olacağı düşünülebilir:

“Okul ve sınıf içi etkinliklerde kullanmak için çekerim. Bunu veli grubunda paylaşıyorum. Bunun için öncesinde kesinlikle veli izni alırım.”(Ö15)

Ö5 ve Ö3 ise çektikleri video ve fotoğraflarda hak ihlaline sebebiyet vermemek adına daha hassas ve duyarlı davrandıkları örneğin öğrencinin fotoğrafını sadece kendi anne babası ile paylaştığını ifade etmişlerdir:

ETwinning projeleri için yapılan etkinliklerde yüzleri görünmeyecek şekilde ailelerinden ve kendilerinden izin alarak çekerim. Sadece fotoğraf çekiyorum. Onları da ailelerine gönderiyorum. Bazen de resimlerden slayt hazırlıyorum. Bunları izleyince çocuklar süreçte kendilerindeki gelişimleri ve değişimleri görünce mutlu oluyorlar eğlenceli zaman geçiriyorlar. (Ö5)

Çok video çekmem ama çocuğun faydasına olacak ve önemli gördüğüm şeyleri de kaçırmam ölümsüzleştirmek isterim. Bunları da ailesi ile paylaşıyorum. Bazen de çocuklar ile kendilerini önemli hissetmeleri veya onları motive etmek için beraber fotoğraf çektiğim istediğimi söylerim. Tabi izin verirse. Bazıları onlardan izin istediğim için bu duruma şaşırıyorum. Ben o an öğretmen de olsam hayır deme hakları olduğunu ifade ediyorum. (Ö3)

Video ve fotoğraf çekmeyen öğretmenlerin ise çocukları koruma ilkesi amacıyla hareket ettikleri tespit edilmiştir:

Resim veya video çekmem ve paylaşmam. Çocukların ve velilerin izni olmadan bu tarz çekim ve paylaşımların yapılmasını da asla doğru bulmuyorum. Haberlerde sıklıkla şahit oluyoruz iyi niyetle paylaşılan bir fotoğraf art niyetli kişilerce çocuklarda olumsuz etkiye sebep olabilecek ortamlarda paylaşılıyor. Çocuk açısından kar zarar dengesini gözetirsek faydası olabilir ama böyle bir zarar birçok faydayı bir anda yok edebilir. (Ö7)

4.3.2. Öğrenci-Öğrenci İlişkisinin Düzenlemesinde Çocuk Haklarına Yer Verilmesine İlişkin Bulgular



Şekil 4. Öğrenci-öğrenci ilişkisinde yer verilen hak ve ilkeler

Sınıftaki öğrenci-öğrenci ilişkisinde yer verilen çocuk hakları ve temel ilkeler Şekil 4' te gösterilmiştir. Sınıf yönetimi sürecinde öğretmenlerin öğrenciler arasındaki ilişkilerde birbirlerinin temel haklarına dikkat ederek ilişki kurmalarını sağlamaya yönelik uygulamalar ve uyarılar yaptıkları tespit edilmiştir. Bu temaya yönelik veri toplamak için görüşme yapılan öğretmenlere öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurarken dikkat etmeleri gereken hususlar konusunda neler söyledikleri, öğrenciler arasında bir anlaşmazlık çıktığı durumlarda nasıl bir yaklaşım ve yol izlediklerinin tespitine yönelik sorular sorulmuştur. Alınan cevaplarda çoğunlukla öğretmenlerin öğrencilere kendi haklarının yanında karşısındaki kişinin de haklarının olduğunu ve bu haklara saygı duyulması gerektiği yönünde uyarılar ve uygulamalar yaptıkları görülmüştür:

Öğrencilerime birbirleri ile iletişimlerinde karşılıklı sevgi, saygı ve hoşgörüye dikkat etmelerini söylerim. Kendilerini arkadaşının yerine koymalarını isterim. Birbirini incitecek davranışlarda bulunmamaları ve sözler söylememeleri gerektiğini söylerim. İletişim kurarlarken kendi haklarını korumalarının yanında karşısındaki kişinin de hakkına saygı göstermeleri gerektiğini ancak bu şekilde olursa iyi bir arkadaşlık olacağını anlatırım. (Ö14)

“Birbirlerine sevgi ile yaklaşmaları, haklarına saygı duymaları noktasında hem onlara örnek olmaya çalışırım hem de bilgilendirmeler yaparım.”(Ö1)

Öğrencilerime saygı ve sevgi ışığında iletişim kurmalarını öneririm. Önce ben onlara bu şekilde yaklaşırım yani onlara ve sahip olduğu haklara saygı gösteririm. Mesela ben hata yaptığım zaman veya istemeden bir şeye sebep olduğum zaman özür dilerim öğrencimden. Hem de bunu onların dikkatini çekecek şekilde yaparım. Sonra açıklama yaparak her bireyin haklarından ve bunları gözetmemiz gerektiğinden bahsederim. Empati kurarak ve birbirlerine anlayış çerçevesinde yaklaşmalarının öneminden ve bu şekilde davranmanın sonuçlarından bahsederim. (Ö6)

Öğrenciler arasındaki ilişkilerinin kurulması ve sürdürülmesinde çocukların görüşlerinin alınması ilkesinin de göz önünde bulundurulduğu görülmüştür. Örneğin öğrenciler arasında bir anlaşmazlık çıktığı durumlarda yapılan uygulamalar ve izlenen yollar hakkında görüş bildiren öğretmenlerden bazıları sorunun ve anlaşmazlığı çözümü için yapılması gerekenler hakkında sınıftaki diğer öğrencilerden fikir aldığını ifade etmiştir:

Sınıfta sorun çözme ekibi oluştururum. Yaşanan olayın bana gelmeden önce bu ekip tarafından çözülmesini sağlarım. Eğer çözülemeyecek bir durum ise anlaşmazlık yaşayan öğrencilerimi ayrı ayrı dinlerim. Anlaşmazlığın sebebini anlayınca tüm sınıfı sürece katarak bu ve benzeri sorunlar için çözümün ne olacağını sorarım. Sonrasında ise böyle bir sorunun ortaya çıkmaması için neler yapılabileceği hakkında konuşmalarını sağlarım. Genelde gelen fikirlerden sonra ortak çıkış kapısı karşılıklı olarak haklara saygı duymak ve empati geliştirmek olur. (Ö11)

“Aralarında çıkan anlaşmazlığın sebebini öğrenmek için önce konuşurum. Sorun çözülmezse fikirlerini alarak sorunu çözmeye çalışırım.”(Ö16)

“İkisini de dinleyip sorunu öğrenmeye çalışırım, adil bir çözüm bulup uzlaştırmaya çalışırım çoğu zaman da mesele her ne ise doğruyu ya da yanlış kendilerinin bulabilmelerini sağlar ve isterim.”(Ö13)

Yapılan görüşmelerde öğretmenlere sınıflarına yeni bir öğrenci geldiği zaman neler yaptıkları sorulmuş ve bu gibi durumlarda ise çocuğun yüksek yararı ilkesi ve gelişim hakkı gözetilerek hareket edildiği ulaşılan bulgulardan olmuştur. Örneğin Ö10 benzer durumlarda geçmiş dönemlerde yapmış olduğu yanlış uygulamalara değinerek bunların öğrenci açısından büyük zararlarını gördüğünü ve bu sebeple yeni gelen öğrencinin gelişimini ve yeni ortama uyumunu olumsuz etkileyip zorlaştıracak uygulamalara yer vermediğini ifade etmiştir:

Benim sınıfıma yıl ortasında bile sıklıkla öğrenci geldiği olur. Mesleğimin ilk yıllarında hemen öğrenciyi öğretim boyutunda değerlendirerek hazırbulunuşluk düzeyini tespit etmeye çalışırdım. Örneğin okuma yaptırırdım. Hala bu şekilde davranan öğretmenler var ama ben bu uygulamanın yanlış olduğunu çoğu kez deneyimledim. Yeni bir ortama giren bir öğrenci akademik açıdan ne kadar başarılı olsa da üzerinde bir baskı hissedeceği için beklenen performansı sergileyemeyecektir. Belki de ilk günlerde yapılan bu yanlış uygulama sonraki günlerde çocukta daha büyük olumsuzluklara sebebiyet verecektir. Bu sebeple ben yeni gelen öğrencimin önce ortama ısınmasını ve kendisinin artık bu ortamın bir parçası olduğunu hissetmesini sağlamaya çalışırım. (Ö10)

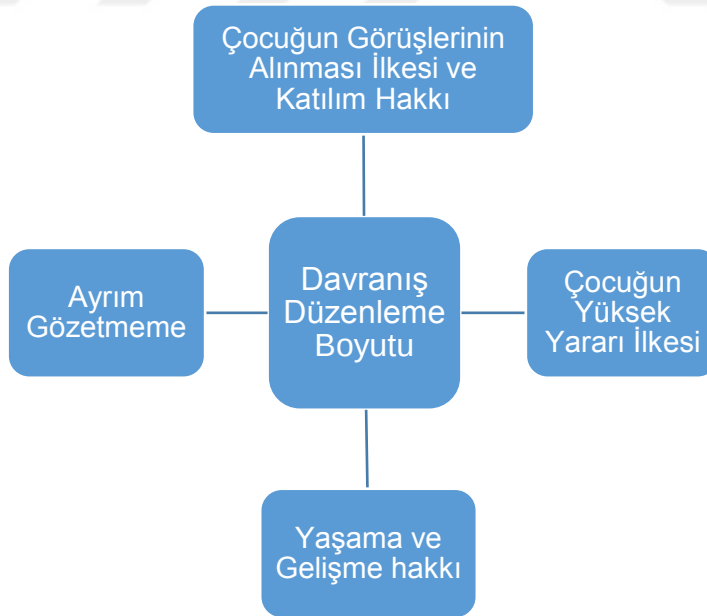
Ö17 ise yeni öğrencinin gelme sebebini öğrenerek yaklaşım ve uygulama sergilemenin doğru olacağını yaşadığı olay ile destekleyerek ifade etmiştir:

Ben sınıfıma yeni gelen öğrencinin öncelikle gelme sebebini araştırırım. Okul idaresinden veya ailesinden gerekli bilgiyi aldıktan kendim ona göre yaklaşıp iletişim kurarım öğrencilerimin de yeni öğrencinin faydasına olacak şekilde yaklaşmasını ve iletişim kurmasını sağlamaya çalışırım. Mesela bu dönem bana yeni bir öğrenci geldi. Aileden edindiğim bilgiye göre çocuk önceki okulunda öğretmeni tarafında fiziksel ve sözel şiddete maruz kalmış. Ailenin verdiği bilgi ne kadar doğru bilemem ama ben çocuğa yaklaşmaya çalıştığım da tedirgin olduğunu hissettim ve bu durum beni düşündürdü. Şimdi bu çocuğun girdiği yeni ortama, bana ve arkadaşlarına birden uyum sağlaması beklenemez. Kaynaşması zaman alacaktır. (Ö17)

Ö2 ise yeni gelen öğrencinin gelişimini desteklemek için uyum çalışmalarına yer verdiğini, bu durumlarda planladığı etkinlik ve uygulamalar ile yeni gelen öğrencinin arkadaşları arasında iletişimi sağlayarak sosyal yönden gelişimini desteklediğini ifade etmiştir:

“Yeni gelen öğrenciye oryantasyon çalışması yaparım. Arkadaşlarına çabuk uyum sağlayabilmesi için sınıfım en sosyal öğrencisi ile kaynaşmasını sağlarım. Gerekirse grup etkinlikleri planlayarak arkadaşları ile iletişim kurmasını sağlarım.(Ö2)

4.4. Sınıf Yönetiminin Davranış Düzenleme Boyutunda Çocuk Haklarına Yer Verilmesine İlişkin Bulgular



Şekil 5. Davranış düzenleme boyutunda yer verilen hak ve ilkeler

Şekil 5'te öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde davranış düzenlemesi yapma sürecinde yer verdikleri çocuk hakları ve temel ilkeler gösterilmiştir. Öğretmenlerin sınıf

yönetiminin bu boyutunda yapılan uygulama veya gösterdikleri davranışlarda çoğunlukla çocuğun yüksek yararı ilkesine yer verdikleri görülmüştür.

Temaya ilişkin öğretmenlere sürekli olarak ödev yapmayan öğrenciye, izin almadan konuşan öğrenciye ve sürekli olarak derse geç gelen öğrenciye yaklaşımları ile yaklaşım sebepleri sorulmuştur. Alınan cevaplarda bu gibi durumlarda çocuğun yüksek yararı gözetilerek öncelikli olarak yapılan davranışın sebeplerinin öğrenildiği ve bu sebebe göre bir tepki geliştirildiği tespit edilmiştir. Örneğin Ö4 sürekli sınıf disiplinini sağlamak için bireysel farklılıklara dikkat ederek öğrenciye zarar vermeyecek şekilde yol izlediğini belirtmiştir:

“Kişisel farklılıklara dikkat etmeye çalışırım. Kırıp dökmeden iç disiplin vermeye çalışırım.”(Ö4)

Benzer şekilde Ö8 sürekli olarak ödev yapmayan öğrenciye karşı yaklaşımında onun yararını gözeterek şekilde hareket ettiğini ifade etmiştir:

Öncelikle ödev yapmama sebebini öğrenmeye çalışırım. Ödev yapmama sebebi kendinden kaynaklı mı yoksa başka sebepler mi var öğrenmeye çalışırım. Örneğin ödev çok geliyor ise azaltma yoluna giderim. Ödev onun ilgisini çekmiyor ise veya bildiği şeyler olduğu için sıkıcı geliyorsa ona göre hareket ederim. Kendisi dışında farklı bir sebep varsa da ona müdahale edebiliyorsam etmeye ve düzeltmeye çalışırım. Sebebini öğrenmeden müdahale etmeyi çok doğru bulmuyorum. Geçmiş yıllarda yapmış olduğum ev ziyaretlerinde bazı çocukların ders çalışma masasının olmadığını gördüm. Çocuk yerde uzanarak ödev yapıyordu. Şimdi bu çocuğa yazın veya ödevin neden düzgün değil demek haksızlık olur. Bu ziyaretlerde maalesef ki bazı öğrencilerimin bırakın ödev yapmasını çantasını defterini bulup okula gelebilmesini bile büyük şans olarak görmüştüm. (Ö8)

Derse geç gelen öğrencilere karşı yaklaşımları sorulan katılımcı öğretmenlerin bazıları bu durumdaki çocuğa yaklaşımlarında çocuğun yüksek yararını göz önünde bulundurduğunu tespit edilmiştir:

Derse geç gelen ve bunu alışkanlık haline getirmeye başlayan öğrenciye yapıcı açıklamalarda bulunurum. Mazeretini anlamaya çalışırım ailesiyle görüşür nedenini öğrenmeye çalışırım. Örneğin benim bir öğrencim bazı haftalar geç geliyor. Bunun sebebini anlamak için aile ile görüştüm. Anne ve baba fabrikada çalışıyor. Annenin mesaiye kaldığı gün çocuk babanın gözetiminde kalıyor. Bu zamanlarda çocuk muhtemelen geç uyuyor ve geç uyanıp okula geliyor. Ben bu durumu öğrendikten sonra çocuğa uyarılarda bulundum ancak davranışı düzeltmeye çalışmasına yönelik beklentimi yüksek tutmadım. (Ö1)

Katılımcı öğretmenlerin bazılarının ise davranış düzenleme boyutundaki uygulama ve yöntemlerinde ayırım gözetmeme ilkesini göz önünde bulundurdıkları tespit edilmiştir:

“İzin almadan konuşan bir şekilde benim ya da konuşan arkadaşının sözünü kesen öğrenciye bu davranışı ile karşısındaki hakkına girdiğini ifade ederim. Empati kurması adına aynı şeyin kendisine yapıldığı durumlarda ne hissedeceğini düşünmesini sağlarım.”(Ö14)

Söz almadan konuşma davranışını genelde sınıfta bir şekilde lider özelliği ön plana çıkmış öğrenciler yapıyor. Konuşma veya cevap verme hakkının sadece kendisinde olduğunu düşünerek başkasına sorulan soruya pat diye o cevap veriyor. Buna bazen de anne babalar sebep oluyor derse sürekli katıl sorulan sorulara ilk sen cevap ver gibi uyarılarda bulundukları için çocuk da doğal olarak arkadaşının hakkına girebiliyor. Bu gibi durumlarda konuşma, düşünme ve cevap verme hakkının herkese ait bir hak olduğunu anlamasını sağlamaya çalışıyorum. Bir alanda veya konuda iyi olması demek sürekli onun konuşması en doğru cevabı onun vereceği anlamına gelmiyor. Bu mantığın onlara geçmesini sağlıyorum. Sonuçta bazı haklara herkes sahiptir. Ben bu konuda öğrencilere eşit davranmaya dikkat ederim. (Ö17)

Katılımcı öğretmenlere tema ile ilgili olarak sınıf kuralları oluşturma yöntemleri ve sebepleri sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin sınıf kuralları oluşturdukları ve kural oluştururken öğrencilerin görüşlerinin alındığı bu şekilde kurallara daha kolay uyum sağladıklarını düşündükleri tespit edilmiştir:

“Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte onların fikirlerini alarak belirlerim. İnsanların kendi koyduğu kurala daha çok uyduklarını düşünüyorum.”(Ö15)

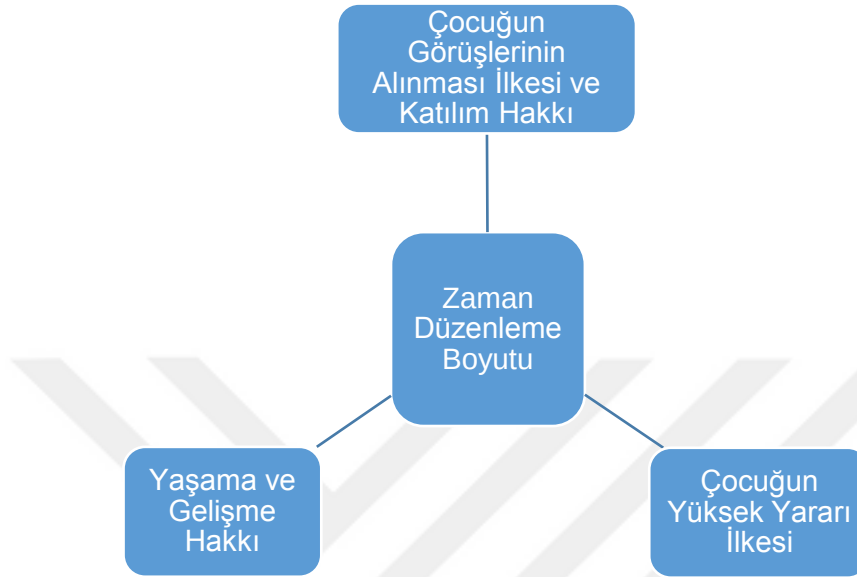
“Sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerimi bu sürece mutlaka katarım. Onların fikirlerini almanın onları değerli hissettireceğine inanırım. Kendilerini değerli hisseden öğrencilerde bu durumun onlardaki öz güven duygusunun gelişimine katkı sağlayacağını düşünüyorum.”(Ö16)

Sınıf bütünlüğünü dikkate alarak ayırım gözetmeden her öğrencinin görüşünü alarak öğrencilerle birlikte oluştururum. Kuralları da öyle bir defada oluşturma çok işe yaramadığını düşünüyorum. Çünkü çocukları birden kural bombardımanına tutmanın onların okula karşı olumsuz tutum geliştireceğine inanıyorum. Ayrıca kural belirlerken çocukların içinde bulunduğu gelişim özelliğini dikkate alınarak belirlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Örneğin 1.sınıfa lavaboya gitmek için izin alma kuralı koyunca çocuk izin almayı beklerken lavaboya yetişemeyebiliyor ve ortaya daha büyük sorunlar çıkıyor. (Ö5)

Katılımcı öğretmenlerden bazıları ise genel kuralların yanında özel kuralların da belirlenmesi gerektiğinin çocuğun yararı için bir uygulama olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Örneğin Ö10 bazı durumlarda pozitif ayrımcılığı göz önünde bulundurarak sadece özel gereksinin duyan öğrencilere veya gelişim özellikleri bakımından akranlarından geride sayılabilecek durumda olan öğrencilere özel kurallar belirlediğini ifade etmiştir:

Sınıf kurallarını genel ve özel kurallar olarak belirlerim. Özel kurallarımız özel durumu olan öğrenciler için geçerli olur. Mesela sınıfta fiziksel olarak gelişimini tamamlamamış veya özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrenciler olursa onlar için özel olarak kural belirlerim. Tuvaletini tutamayan bir öğrencinin olduğunu düşünün tuvaleti gelir gelmez gitmeyince yetiştiremeyip üzerine yapıyor. Bu öğrencinin izin istemeden gitmesi gerekiyor ancak bu şekilde o öğrenciyi olumsuz durumlara karşı korumuş olursunuz. (Ö10)

4.5. Sınıf Yönetiminin Zaman Düzenleme Boyutunda Çocuk Haklarına Yer Verilmesine İlişkin Bulgular



Şekil 6. Zaman düzenleme boyutunda yer verilen hak ve ilkeler

Şekil 6'da öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde ders işlenişine yönelik zaman düzenlemesi yapma sürecinde yer verdikleri çocuk hakları ve temel ilkeler gösterilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminin bu boyutunda yapılan uygulama veya gösterdikleri davranışlarda çoğunlukla çocuğun yaşama ve gelişme hakkına, çocuğun yüksek yararı ilkesine, çocuğun görüşlerinin alınması ilkesi ve katılım hakkına yer verdikleri görülmüştür. Örneğin Ö9 çocuğun gelişim hakkını göz önünde bulundurarak dersi veya konuşması bitmeden teneffüs zili çalınca derse devam etmediğini belirtmiş ve çocuğun teneffüste oyun ve dinleme hakkının olduğunu ifade etmiştir. Çeşitli sebeplerle çocukların bu haklarını kullanmalarının engellenmesinin çocukların gelişim alanlarını olumsuz etkileyeceğini ifade etmiştir:

Dersimi zamanında bitirmeye dikkat ederim ancak çoğu zaman bu durum istenildiği gibi olmayabiliyor. Söyleyeceklerimi tamamlamadan zil çalınca sözümü tamamlamak için çocukları bekletmem. Onların oyun oynama ve dinleme hakkının olduğunu söylediğim için davranışlarımla da bunu göstermek isterim. Çocukların teneffüslerde sosyal öğrenmelerinin yüksek olduğuna inanırım. Ayrıca teneffüslerde oynanan oyunların ve başka sınıflardan çocuklarla kurulan arkadaşlıkların çocukların sosyal gelişimlerinde büyük paya sahip olduğunu düşünüyorum. (Ö9)

Benzer şekilde Ö5 ve Ö2 de zil çalınca zaten çocukların akli teneffüste olduğu için söylenecek şey önemli olsa bile dikkat edilmeyeceğine inanarak söyleyeceği şeyin onların yararına olmayacağı için teneffüs vaktinden almadığı ifade etmişlerdir:

Dersim bitmeden zil çalınca söyleyecek şeyi diğer dersin başına bırakırım. Bilirim ki artık çocukların dikkati bende değil oyundadır. Söyleyeceğim şeyin onların faydasına olan bir şey olsa bile o an bunu söylemenin vakit kaybı olduğunu düşünür ve çocukların dışarı çıkmasına izin veririm. (Ö5)

Teneffüs zili çalınca derse devam etmem çünkü öğrencilerin akli teneffüstayken etkinlikten verim alınamayacağı düşüncesindeyim. Öğrenci o zil sesini duyunca zaten kopuyor. Ayrıca biz çocuklara tuvalet ihtiyaçlarını teneffüste gidermeleri gerektiğini söylüyoruz. Çocuğun tuvaleti gelmişse ve teneffüsü beklemişse onu birkaç dakika daha bekletmek haksızlık olur ki bu durum onun gelişimini olumsuz etkileyecek sonuçlar doğurabilir. (Ö2)

Bu tema altında katılımcı öğretmenlere ders esnasında lavaboya gitmek için izin isteyen öğrenciye yönelik yaklaşımları sorulmuştur. Alınan cevaplarda çocuğun sınıf seviyesine, gelişim ve kişilik özelliklerine ve özel bir durumu var ise ona göre izin verildiği tespit edilmiştir. Örneğin Ö6 birinci sınıfta kesinlikle izin verdiğini çünkü bu dönemde çocuklardan bazılarının bu yöndeki gelişimini tam olarak tamamlayamadığını ifade etmiş ve Ö12, Ö15 ve Ö8 de Ö6 ya benzer yönde görüş belirtmişlerdir:

Birinci sınıfta lavaboya gitmek için izin isteyen öğrencilerime izin veriyorum. Çünkü çocuklar teneffüste oyunun heyecanı ile bu ihtiyacının farkına varamıyorlar. Derse gelince birkaç dakika sonra fark ediyorlar ve izin istiyorlar. Bende onların bu durumunu göz önünde bulundurarak ve onları olumsuz bir durumun ortaya çıkmasına karşı korumak için acaba gerçekten ihtiyacı var mı diye düşünmeden izin veriyorum. (Ö6)

Ben genelde izin veririm. Bazı öğrencilerin kişilik özelliğini bildiğim için lavabo ihtiyacı olmadığı bilsem de yine izin veriyorum. Çünkü o öğrencinin o an dışarı çıkma bir hava alma isteği duymasının da bir ihtiyaç olduğunu bilirim. Yani çocuğun lavaboya gitmeyeceğini bilmeme rağmen yine izin veririm. Bu kişilikteki öğrenciler arkadaşlarından biri izin isteyince hemen kendisi de gitmek için izin istiyor. Ben onu bildiğim için arkadaşı gelince ona da izin vereceğimi söyleyip bekletiyorum sonra izin veriyorum. Zaten gitmesi ile gelmesi bir oluyor. (Ö12)

“Bazı öğrencilerimizin tuvalet yapma konusunda özel durumları oluyor veli bunu benimle paylaşınca veya ben böyle öğrencileri durumlarını göz önünde bulundurarak özel olarak uyarıp lavabosu gelince benden izin almasına gerek olmadan gidebileceğini söyleyerek uyarıyorum.”(Ö15)

“Zaman zaman vermediğim oluyor. Kural kavramının oturması için ihtiyaçların teneffüste karşılanması gerektiğini önemle belirtirim. Ancak çocukların gelişim düzeyi, içinde bulunduğu durum lavaboya gitmesini gerektiriyorsa mutlaka izin verilmesi gerekir diye düşünüyorum. Çünkü temel ihtiyaçlar karşılanmadan çocuk eğitim öğretime hazır olamayacaktır.”(Ö8)

Katılımcı öğretmenlere ders esnasında bir şeyler yiyip içen öğrenciye yönelik yaklaşımları sorulmuştur. Alınan cevaplarda çoğunlukla dersin zamanlaması açısından izin verilmediği tespit edilmekle beraber izin verildiği durumlarda ise öğrencinin yüksek yararı gözetilerek ve bu durumun temel bir ihtiyaç olarak görüldüğü için izin verildiği tespit edilmiştir:

Ders esnasında bir şeyler yiyip içme olayı genellikle son derslere ortaya çıkıyor ya da çocuk sabah kahvaltı yapmadan gelmişse ilk derse açıp bir şeyler yemeye başlıyor. Ben genelde izin veririm ve izin verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ancak diğer arkadaşlarının dikkatini dağıtmaması için sınıfın köşesine veya arka sıraya geçmesini sağlarım. Beslenme temel bir ihtiyaçtır. Çocuk derste eğer açıp beslenme yapıyorsa gerçekten acıkmıştır. Onun öncelikli ihtiyacı budur. (Ö11)

“Uyarırım ama çok üzerinde durmam. Görmezden gelirim engel olursam ya gizli yemeye çalışıyor ya da aklı yiyecekte kalıp dikkati iyice dağılıyor.”(Ö3)

“Genellikle hoş karşılamıyorum. Fakat çok aç olduğunu ifade ederse sessizce atıştırabileceğini söylerim.”(Ö13)

Katılımcı öğretmenlerden bazıları ise ders esnasında bir şeyler yiyip içmenin dersin zamanından çalacağını bu durumun sınıf düzeni bozacağını düşünerek izin vermedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir:

Ders esnasında yemek yememesi gerektiğini nazik bir şekilde belirtirim. Dersin bir zamanı var. Bu zamanın etkili ve doğru kullanılması için beslenmenin tenefüste yapılmasının doğru olduğunu söylerim. Ayrıca kural kavramının öğrenilmesi için bu şekilde olmalı diye düşünüyorum aksi halde bir öğrenciden gören diğer tüm öğrenciler sosyal öğrenme yoluyla derslerde yemek yiyecek ve dersin zamanından çalınmış olacaktır. (Ö17)

“Ders esnasında su içmesi dışında bir şeyler yemesine müsaade etmem. Çünkü diğer öğrencilere örnek olur ve dersin zamanlaması sekteye uğrar.”(Ö16)

Ö4 ise ders esnasında birkaç kişinin derste bir şeyler yeme ihtiyacı olunca tüm çocuklardan fikir alarak onların da aynı ihtiyacı hissedip hissetmediğini sorduğunu eğer çoğunluk aynı ihtiyacı duyuyor ise ders zamanında alarak ihtiyacın giderilmesini sağladığını ifade etmiştir:

Dersime başlayınca bir iki öğrencimin bir şeyler yemeye çalıştığını görünce derse ara verip kimlerin acıktığını sorarım. Çoğunlukla sınıfın yarısından fazlasını acıkmış olarak görürüm ve derse ara vererek acıkanların yanlarındaki yiyecekleri çıkararak yemelerini sağlarım. Yiyeceği olmayanlar var ise olanların onlarla paylaşımlarını sağlarım. Nihayetinde bunun temel bir ihtiyaç olduğunu hepimiz biliyoruz. Aç karınla eğitim öğretim ne kadar sağlıklı olur. (Ö1)

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim sürecinde çocuk haklarına yer verme durumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle sınıf yönetiminin boyutlarında çocuk haklarına ve ilkelerine yer verilmesinin sınıf yönetimi sürecinde çocuğun sürece dahil olmasında bir fırsat olarak görülerek sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine katkı sağladığı ileri sürülebilir. Sınıf yönetimi sürecinde öğretmenin yapacağı uygulamalarda veya benimsediği yaklaşımlarda çocuğun haklarını kullanmasına fırsat tanınmasının çocuğun bilinçli bir birey olarak yetişmesine katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Sahip olduğu hakların soyut bir kavram olarak kalmayıp uygulamalar ile çocuklara ifade edilmesi öğrencinin hangi durumda hangi hakkını kullanabileceği noktasında bir şema oluşturmasını kolaylaştıracaktır. Nitekim Nesli Türk ve Ersoy (2007) yapmış oldukları çalışmalarında okul öncesi dönemde çocuk hakları öğretiminin çocukların haklarını bilen bireyler olma, kendilerini savunabilme, empati geliştirme, dezavantajlı bireylere karşı saygı ve çocuk haklarına ilişkin temel kavramları öğrenmeleri gibi durumlara katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Kendi haklarına saygı duyarak kullanmasına izin verdiği yetişkinleri örnek olarak gören çocukta, başkasının hakkına saygı duyması noktasında hassasiyet oluşacaktır. Araştırma sonucu elde edilen bulgular sınıfın çocukların hak ve ilkelerini kullanacakları önemli bir ortam olduğunu, sınıf yönetimi sürecinin bu temel hak ve ilkelerin kullanılmasına olanak sağlayan bir süreç olduğunu doğrulamaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular katılımcı öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik herhangi bir eğitim almamalarına rağmen uygulama ve yaklaşımlarında bu hakları göz önünde bulundurduklarını göstermektedir. Uçuş (2009) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun çocuk haklarını ve BMÇHS'yi yeteri kadar bilmedikleri, okul ve sınıf ortamında çocuk haklarına yönelik doğrudan bir uygulama yapmadıkları, çocuk haklarına programda ele alındığı kadarı ile yer verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ateş (2015) ise sınıf öğretmenlerinden çocuk haklarına yönelik görüş olarak yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin çocuk haklarını bilmelerine rağmen uygulamadıkları ve uygulayamama sebeplerinin ise kendilerinden ve dış etkenlerden

kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Yürütülen araştırma bu yönden Uçuş (2009) ve Ateş (2015) ile örtüşmemektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular katılımcı öğretmenlerin öğrencilere ve haklarına değer verdikleri yönünde olmuştur. Katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlamaya yönelik uygulamalar yaptıkları, öğrencileri yönetim sürecinin paydaşı olarak görüp sürecin sağlıklı yürütülmesi için onların görüşlerine önem verdiklerine ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kor (2013) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik duyarlıklarının yüksek olduğu sınıftaki uygulamalarda ise çocuğun katılım hakkına ve görüşlerinin alınmasına önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetiminin fiziksel düzen boyutunda BMÇHS' deki hak ve ilkelerden yaşama ve gelişme hakkını, çocuğun görüşlerinin alınması ilkesini ve katılım hakkını, çocuğun yüksek yararı ilkesini ve ayırım gözetmeme ilkesini göz önünde bulundurarak uygulama ve yaklaşımlar sergiledikleri belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak sınıf öğretmenlerinin sınıftaki fiziksel düzenlemelerde çocuk hak ve ilkelerini göz önünde bulundurdıkları ileri sürülebilir. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun fiziksel düzenleme boyutunda çocukların görüşlerinin alınması ve katılım hakkına ağırlık verildiği görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin birkaç tanesi söz konusu uygulama veya konu ile ilgili doğru ve sağlıklı karar veremeyecekleri düşüncesi ile fiziksel düzen boyutunda çocukların görüşlerine başvurmadıkları tespit edilmiştir. Böyle bir durumun hak ihlaline sebebiyet vereceği düşünülmektedir. Çocukların kendilerini ilgilendiren konularda görüş bildirme hakkı sözleşmenin maddeleri arasında yer bulmaktadır. Ayrıca bu hak alınan kararlarda ve yapılan uygulamalarda çocuğun görüş belirterek kendini bu ortama ait hissetmesi ve ortamda yer edinmesi açısından önemli görülmektedir. Bu durum yönetim sürecinin paydaşı olan çocuğa haklarını kullanmanın yanında sorumluluk da yükleyerek etkili sınıf yönetimi sürecine katkı sağlayacaktır. Nitekim Ateş (2015), çocuk hakları sözleşmesinin okul çatısı altında bulunan kişiler tarafından bilinmesinin yönetsel olarak olumlu sonuçların ortaya çıkmasını sağlayacağını saptamıştır. Topsakal ve Akyürek (2012) ise yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin çocukların katılım hakkını sınırlı bir şekilde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bakımdan sınıf ve okul ortamı bu hakkın kullanılmasında fırsat olarak görülmelidir. Çocukların katılım hakkını etkili ve istenilen seviyede kullanmasını sağlamak için öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetiminin plan program boyutunda BMÇHS' deki hak ve ilkelerden yaşama ve gelişme hakkını, çocuğun görüşlerinin alınması ilkesini ve katılım hakkını, çocuğun yüksek yararı ilkesini göz önünde bulundurarak

uygulama ve yaklaşımlar sergiledikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi sürecinde yapmış oldukları plan programlarda çocuk hak ve ilkelerini göz önünde bulundurdıkları ileri sürülebilir. Karakaş ve Çevik (2016), çocukların sağlıklı bir yetişkin olabilmesinin onlara sağlanabilecek olanak ve haklarla mümkün olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu olanakların ise uygulanan eğitim programı, kanun ve düzenlemeler ve hakların günlük yaşamda etkin kullanılması ile sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. Literatürde uygulanan programların, programlara ait kazanımların ve ders kitaplarının çocuk hakları yönünden incelendiği araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalarda çoğunlukla elde edilen sonuçlar programlarda çocuk haklarına yeteri kadar yer verilmediği yönünde olmuştur. Örneğin Uçuş ve Şahin (2012), yapmış oldukları çalışma sonucunda öğretmenlerin mevcut programa çocuk haklarını nasıl aktarılacağına yönelik fikirlerinin olmadıklarını ve çocuk haklarına yönelik yapılacak uygulamalar ile hakların nasıl öğretilbileceği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuşlardır. Bu araştırmada öğretmenler ders programlarında çocuk hakları konusuna yeterli düzeyde yer verilmediği düşüncesine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Özdemir Uluç (2008) ise ilköğretim programlarında çocuk haklarına yer verilme düzeyinin tespitine yönelik olarak bir çalışma yapmıştır. Programların sınıflara göre incelenmesi şeklinde yürütülmüş olan bu çalışmada, çocuk haklarına sistemli bir şekilde yer verilmediği ve çocuk hakları ile ilgili farkındalık oluşturmada yeterli olmadığı sonucu ortaya konmuştur.

Mevcut programlarda çocuk haklarına ve bu yöndeki kazanımlara her ne kadar yeteri kadar yer verilmese de öğretmenler derslere ait kazanımlara yönelik yapmış olduğu uygulamaları ve işleyişi çocuk hakları ile ilişkilendirebilir. Neslitürk ve Ersoy (2007), çocukların elini yıkamak için sıraya girmesi, sınıfta arkadaşlarını dinlemesi gibi günlük yaşamındaki birçok durumdan yararlanılarak çocuk haklarının öğretilbileceğini ifade etmişlerdir. Dönmez (2015) ise yaptığı araştırmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çocukların oyun oynama ve farklı etkinliklere katılmalarının, çocukların düşüncelerini yazarak veya çizerek anlatmalarının çocukların hakları olduğu görüşünde olduklarını ifade etmiştir. Neslitürk ve Ersoy (2007)'un yapmış olduğu çalışma yapılan araştırmanın bulguları ile örtüşürken Uçuş ve Şahin (2012)'in araştırma sonucu ile çelişmektedir.

Araştırmanın ilişki düzenleme boyutunda öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasındaki ilişkide çocuk hakları ile ilgili bulgular ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Elde edilen bulgularda araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetiminin öğrenci-öğretmen ilişkisinin düzenlemesi boyutunda BMÇHS' deki hak ve ilkelerden yaşama ve gelişme hakkını, çocuğun görüşlerinin alınması ilkesini ve katılım hakkını, çocuğun yüksek yararı

ilkesini göz önünde bulundurarak uygulama ve yaklaşımlar sergiledikleri görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkılarak sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi sürecindeki öğrenci-öğretmen ilişkilerinin düzenlenmesinde çocuk hak ve ilkelerini göz önünde bulundurdıkları ileri sürülebilir. Ateş (2015) okulların fiziki yapısının çocuğun gelişim dönemine uygun olmadığını ve öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin de yeteri düzeyde olmadığını tespit etmiştir ki ulaşılan bu bulgu araştırmanın bu boyutuna yönelik ulaşılan sonuçlar ile uyuşmamaktadır. Koran (2012) yaptığı çalışmada, katılımcı öğretmenlerin çocuğun katılım hakkına yönelik uygulamalara yer vermelerinin yanında öğretmen merkezli çalışmalara yer vermek, sen dili kullanmak, geleneksel öğretmen özelliklerini benimsemek gibi sebeplerle katılım hakkının ihlal edildiğini tespit etmiştir. Ergen (2017) ise okul müdürlerinin bayrak törenlerinde yaptıkları konuşmaları çocuk hakları açısından incelemek amacı ile yapmış olduğu çalışmada müdürlerin çocuk haklarına yönelik olumlu ve olumsuz tarzda konuşmalarının olduğu belirlenmiştir. Eğitimin paydaşlarından olan öğretmen ve idarecilere yönelik elde edilen bu araştırma sonuçlarının yanında Sural (2018) araştırmasında öğrencilerin, öğretmenlerden haklarının korunması, hakları konusunda bilgilendirmelerin yapılması ve hakların kullanımına olanak sağlamaya yönelik beklentileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç da öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlara dönük beklentilerinin yüksek yoğunlukla öğrencilere eşit davranılması isteği olmuştur.

Etkili bir sınıf yönetimi için öğrenciler arasında kurulacak ilişkilerin de oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Öğrenciler arasında kurulacak bu ilişkilerde çocuk haklarının öğretmen tarafından göz önünde bulundurulması çocukların kendi haklarını savunmalarının yanında arkadaşının da hakkına saygı duymasını sağlayacak önemli bir etkidir. Covell ve Howe (1999) yürütmüş oldukları araştırma sonucunda çocuk hakları eğitimi alan çocukların sahip olduğu haklar ile ilgili bilgi düzeyinin yüksek olduğu kendi haklarının farkında olurken başkalarının haklarına da saygı göstermede hassas oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Sonuç itibari ile sınıfta kurulacak ilişkilerin sağlıklı ve etkili bir eğitim öğretim ortamının oluşmasında ve sürdürülmesinde önemli bir yerinin olduğu ifade edilebilir. Saygı, sevgi, hoşgörü, empati gibi değerler dikkate alınarak kurulan ilişkiler çocukların kendi haklarını bilmesinde ve karşısındakinin haklarına saygı duymasında önemli rol oynamaktadır. Bu sebeple öğretmen yol açan ve rol model durumdadır. Sural (2018), öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yapmış olduğu araştırmasında öğrencilerin haklarını aile ortamından önce okul ortamında öğretmenlerden öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenmiş oldukları bu hakları ise öncelikli olarak okul ve sınıf ortamında kullanabildiklerini ifade etmiştir. Covell, Howe ve Polegato (2011) yapmış oldukları çalışmalarında çocuk hakları eğitimi

alan çocuklarda akranlarıyla yaşadıkları problemlerin az olduğu, olumlu sosyal ilişkiler geliştirdikleri ve öz saygılarının yüksel olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetiminin davranış düzenleme boyutunda BMÇHS' deki hak ve ilkelerden yaşama ve gelişme hakkını, çocuğun görüşlerinin alınması ilkesini ve katılım hakkını, çocuğun yüksek yararı ilkesini ve ayırım gözetmeme ilkesini göz önünde bulundurarak uygulama ve yaklaşımlar sergiledikleri belirlenmiştir. Sözleşmenin 28.maddesinde taraf devletlerin okul disiplini sağlarken yapacağı uygulamaların çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşacak şekilde olmasına ve disiplinin sözleşmeye uygun şekilde sağlanmasına yönelik önlemler almaları ifade edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetiminin bu boyutunda yapmış olduğu uygulamalar ve izledikleri yaklaşımlarda 28.maddeye göre hareket ettikleri tespit edilmiştir. BMÇHS'deki hak ve ilkelerin tamamına yönelik uygulama ve yaklaşımın ortaya konduğu tek boyut davranış düzenlemesi boyutu olarak ifade edilebilir. Bu bulgulardan yola çıkılarak sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi sürecinin davranış düzenleme boyutunda çocuk hak ve ilkelerini göz önünde bulundurdıkları ileri sürülebilir. Uçuş ve Şahin (2012) öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde otoritelerini kaybetmeye yönelik kaygıları olduğu ve bazı öğretmenlerin ise çocuklara haklarının öğretilmesi sonucunda sınıfta bir kargaşa ortamı oluşabileceği düşüncesine sahip olduklarını ifade etmiştir. Ancak yürütülen bu araştırmada elde edilen bulgularda çocukların haklarına yer verilmesinin kargaşa ortamında çok demokratik bir ortamın oluşmasına katkı sağlayacağı, benimsenen yaklaşım ve uygulamalarda çocuk haklarının göz önünde bulundurulmasının ise çocuğun kendini değerli hissetmesini sağlayarak kendini ortama ait hissedip sorumluluk alacağı yönünde olmuştur. Ateş (2015) ise öğrencilerin çocuk haklarının ve sözleşmenin bilmesinin öz güven gelişimi, pozitif sınıf ortamının oluşması, hak aramaya yönelik bilinçlenme, öğretmene ve akranlarına saygılı davranma, derslere aktif katılımı arttırma ve demokratik bir ortamın oluşması gibi sonuçlar doğuracağını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetiminin derslerin işlenişindeki zaman düzenlemesi boyutunda BMÇHS' deki yaşama ve gelişme hakkını, çocuğun görüşlerinin alınması ilkesini ve katılım hakkını, çocuğun yüksek yararı ilkesini göz önünde bulundurarak uygulama ve yaklaşımlar sergiledikleri belirlenmiştir. Derslere ilişkin zaman düzenlemesinde müfredatı yetiştirmek gibi durumlar çocuk haklarına yönelik ihlalleri ortaya çıkarabilmektedir. Örneğin Sural (2018), araştırmasında öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersinin aksatılmadan yapılması yönünde beklentilerinin olduğu bu derste farklı derslerin işlendiği yönünde düşüncelerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Derslerle ilgili kazanımlara ulaşmaya çalışırken dinlenme, oyun oynama gibi hakların ihlal edildiği

durumlar söz konusu olabilmektedir. Nitekim Fountain (1993), çocuklarda üst düzey gelişimin sağlanabilmesi için oyun ve dinlenme hakkının sahip olunan gelişim haklarından biri olduğunu belirtir. Özdemir Doğan (2017) etkili çocuk hakları eğitiminin nasıl olması gerektiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında ise öğretmenlerin sınıfta çocuk haklarını öğretmek ve yaşatmak için zamanı etkili kullanarak uygulamalar yaptıkları, çocuklara sorumluluk verdikleri ve onların katılım hakkına saygı gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır ki bu durum araştırmanın bulgularını desteklemektedir.



VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada toplanan veriler neticesinde elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik herhangi bir eğitim almamalarına rağmen toplanan veriler neticesinde sınıf yönetiminin fiziksel düzen, plan-program, ilişki düzenlemesi, davranış düzenlemesi ve zaman düzenlemesi boyutlarında yapmış oldukları uygulamalarda ve izlemiş oldukları yaklaşımlarda çocuk hakları sözleşmesindeki temel hak ve ilkeleri göz önünde bulundurdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sınıf yönetiminin bazı boyutlarında bazı hakların ve ilkelerin çocuğun gelişim özelliği, içinde bulunduğu yaşın getirdiği gelişim ve olgunluk seviyesi gibi unsurlardan dolayı göz önünde bulundurulmadığı veya göz önünde bulundurulma seviyesinin az olduğu görülmüştür. Yine bazı durumlarda çocuk haklarından biri göz önünde bulundurulurken aynı anda bazılarının ihlal edildiği görülmüştür. Örneğin Ö2 fiziksel düzen boyutunda oturma düzenini ayarlarken öğrencileri söz konusu olan durumu ayırt edebilecek yeterlilikte görmeyerek hak ihlaline sebebiyet vermiştir.

Araştırma sonucunda haklara ve ilkelere sınıf seviyesine göre farklı düzeylerde yer verildiği görülmüştür. Hak ve ilkelere yer verilme durumunun sınıf seviyesine göre farklılık göstermesindeki nedenlerin genellikle çocuğun kişilik özelliği ve gelişim özellikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı hak ve ilkelere ise bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak özelde daha çok yer verildiği ulaşılan bir diğer sonuç olmuştur. Söz konusu durumlarda ise pozitif ayrımcılık göz önünde bulundurularak dezavantajlı bireyin korunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın alt amaçlarında/problemlerinde çocuk haklarına yer verilme durumunun değişkenlik gösterdiği ulaşılan sonuçlar arasındadır. Sınıf yönetiminin bazı boyutlarında yapılan uygulama ve benimsenen tutumlarda çocuk hak ve ilkelerinin tamamına yer verildiği görülürken bazı boyutlarda ise bazı hak ve ilkelere yer verilmediği

görülmüştür. Tüm boyutlarda en çok yer verilen ilkenin çocuğun yüksek yararı ilkesi ile görüşlerinin alınması ilkesi ve katılım hakkı olduğu görülmüştür ki bu durumun sebebinin çocuk merkezli bir eğitim anlayışının hakim olması görülebilir. Bazı boyutlarda bazı haklara yer verilme durumuna ulaşılama sebebi ise bu hak veya ilkeye yönelik olarak uygulamanın yapılmaması veya görüşmecinin ilgili hak veya ilkeye yönelik görüş ifade etmemesi gösterilebilir.

Sınıf yönetiminin fiziksel düzen boyutunda çocuğun görüşlerinin alınması ilkesi ve katılım hakkına, ayırım gözetmeme ilkesine, yaşama ve gelişme hakkına, çocuğun yüksek yararı ilkesine; plan-program boyutunda çocuğun görüşlerinin alınması ilkesi ve katılım hakkına, yaşama ve gelişme hakkına, çocuğun yüksek yararı ilkesine; ilişki düzenleme boyutunda çocuğun görüşlerinin alınması ilkesi ve katılım hakkına, yaşama ve gelişme hakkına, çocuğun yüksek yararı ilkesine; davranış düzenleme boyutunda çocuğun görüşlerinin alınması ilkesi ve katılım hakkına, ayırım gözetmeme ilkesine, yaşama ve gelişme hakkına, çocuğun yüksek yararı ilkesine; zaman düzenleme boyutunda çocuğun görüşlerinin alınması ilkesi ve katılım hakkına, yaşama ve gelişme hakkına, çocuğun yüksek yararı ilkesine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.2.Öneriler

Araştırmanın bu kısmında araştırmadan elden edilen sonuçlar neticesinde araştırma sonucuna dayalı öneriler ile ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler farklı başlıklar şeklinde ifade edilmiştir.

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırma sonuçlarına yönelik olarak öneriler şu şekilde ifade edilebilir:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuk hakları ile ilgili herhangi bir eğitim almadıkları sonucundan yola çıkılarak bu yönde hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Öğretmenlere hak ihlallerine ve sonucunda ortaya çıkabilecek olan olumsuz durumlara yönelik farkındalık oluşturmaya yönelik öğretmen deneyimlerine yer verilen eğitimler düzenlenebilir.
- Eğitim fakültelerinde çocuk haklarına ve hak ihlallerine ve ihlallerin önlenmesine yönelik dersler ve eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlerin çocuk hakları ile ilgili gelişme ve yenilikleri takip etmelerini sağlayacak imkânlar ve ortamlar sağlanabilir.

6.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Yapılan araştırma ile ilgili olarak ileride benzer konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Benzer araştırma eğitim öğretimin diğer kademelerdeki farklı branşlardaki öğretmenlerle yapılabilir.
- Bu araştırma Malatya ili merkez ilçelerde görev yapan 17 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma farklı il ve ilçelerdeki öğretmenlerle yapılabilir.
- Araştırmada okullar farklı sosyoekonomik ve kültürel çevredeki okullarda görev yapan öğretmenler ile yapılabilir.
- Araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak sınıf yönetiminde çocuk haklarına yer verilmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması yapılabilir.
- Araştırma resmi okullarda görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Araştırma özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile de yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. (2000). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 1-8.
- Ağaoğlu, E. (2005). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akar, İ. (2005). Öğrenci davranışlarını etkileyen etmenler. Z. Kaya(Ed.), *Sınıf Yönetimi*. PegemA.
- Akçadağ, T. (2008) Sorun davranışlarının yönetimi. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Akyol, B. (2014). Sınıfta öğrenme zamanının yönetimi. H. Arslan(Ed.), *Sınıf Yönetimi*. Paradigma Akademi Yayınları.
- Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve uluslararası hukukta çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması*. Milli Eğitim Basımevi.
- Akyüz, E. (2020). *Çocuk hukuku*. PegemA.
- Alderson, P. (2008). *Young children's rights: Exploring beliefs, principles and practice*. Jessica Kingsley Publishers.
- Arslan, H. (2014). Sınıf yönetiminin temel kavramları. R. Sarpkaya(Ed.), *Sınıf Yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Ateş, A. (2015). *Yönetimsel açıdan sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olmalarının etkililiği üzerine bir çalışma*. Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Aydın, A. (2013). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Aytekin, H. (2006). Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında ideal öğretmen modeli. L. Küçükahmet(Ed.), *Sınıf Yönetimi*. Nobel.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili sınıf yönetimi*. Baran Ofset Matbaacılık.
- Başar, H. (2009). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Baykal, T. (2008). *Avrupa Birliği'nde ve Türkiye'de sosyal politika uygulamaları içinde, risk grupları üzerine bir değerlendirme*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi.

- Beytekin, O. F. ve Yalçinkaya, M. (2014). Öğretim sürecinde iletişim. İ. Çınar (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. Eğiten Kitap.
- BMÇHS(1989).http://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat_uamevzuat/birlesmis_milletler.pdf sitesinden alınmıştır. Erişim Tarihi:12.12.2021.
- Büyükalan, F. (2011). İletişim ve etkileşim. Ç. Özdemir(Ed.), *Sınıf Yönetimi*. PegemA.
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Anı Yayıncılık.
- Cherney, İ. (2010). Annelerin, babaların ve çocuklarının bakım ve kendi kaderini tayin haklarına ilişkin algıları ve muhakemeleri. *Uluslararası Çocuk Hakları Dergisi*, 18(1), 79-99.
- Cılga, A. (2001). Çocuk hakları ve eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(5).
- Cılga, İ. (1999). *Türkiye’de çocuk hakları çalışmaları. 2. Ulusal çocuk kültürü kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk*. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Çalışma ve Uygulama Merkezi Yayını.
- Cılga, İ. (2010). Yaşam kalitesi açısından çocuk Haklarına bütüncül yaklaşım. H. Acar, A. İçağasioğlu Çoban(Ed.), *Türkiye’de Çocuk Hakları*. Maya Akademi.
- Covell, K. ve Howe, R. B. (1999). The impact of children’s rights education: A Canadian study. *International Journal of Children’s Rights*, 7, 171-183.
- Covell, K. ve Howe, R., B. (2010). Miseducating children about their rights. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5 (2), 91–102.
- Covell, K., Howe, B., McNeil, K (2008). If there’s a dead rat, don’t leave it. Young children’s understanding of their citizenship rights and responsibilities. *Cambridge Journal of Education*, 38 (3), 321–339
- Covell, K., Howe, R. B. ve Polegato, J. L. (2011). Children’s human rights education as a counter to social disadvantage. A Case Study from England. *Educational Research*, 53 (2), 193-206.
- Çağlar, Ç. (2009). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. M. Çelikten(Ed.), *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Çalık, T. (2006). Sınıf yönetimi ve özellikleri. L. Küçükahmet(Ed.). *Sınıf Yönetimi*. Nobel.
- Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi*. Nobel.

- Çetindağ, Z. (2011). Okul öncesi eğitimde iletişim. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi*. Eğiten Kitap.
- Çetinkaya, N. (1997). Türk hukuk sisteminde çocuğun korunması. *Eğitim ve Yaşam*, 97.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri, *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi(BİLİG)*, 44, 123-142.
- Deb, S. ve Mathews, B. (2012). Children's Rights in India: Parents' and Teachers' Attitudes, Knowledge and Perceptions. *The International Journal of Children's Rights*, 20(2), 241–264.
- Demirbolat, O. A. (2019). Sınıfın doğasını anlamak. A. O. Demirbolat, (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. PegemA.
- Dikmen, A. (1998). *Çocuk haklarına dair sözleşme çerçevesinde İstanbul' da çalışan çocuklar üzerine bir değerlendirme*. Doktora tezi, Mimar Sinan Üniversitesi.
- Dilekman, M. ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.
- Doğan, İ. (2000). *Akıllı küçük*. Sistem Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2005). *Modern toplumda vatandaşlık demokrasi ve insan haklarının kültürel temelleri*. Pegem Yayıncılık.
- Dönmez, T. (2015). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Durgut, A. (2014). *2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının çocuk hakları açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi.
- Ekici, G. (2005). Öğretim yönetimi, sınıf yönetimi. E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. PegemA.
- Erbay, E. (2013). *Çocuk hakları*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi, yeni programla uyumlu genişletilmiş baskı*. Arkadaş Yayınları.
- Ergen, M.K. (2017). *Okul müdürlerinin bayrak törenlerinde yaptıkları konuşmaların çocuk hakları açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.

- Ersoy, A. F. (2012). Vatandaşlık eğitiminde ihmal edilen bir alan: Evde ve okulda çocuk hakları eğitimi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 359-376.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan.
- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk hakları sözleşmesinde yer alan "çocuk hakları" konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi.
- Flowers, N. (2007). *Compasito: manuel on human rights education for children*. Council of Europe.
- Fountain, S. (1993). *It's only right – A practical guide to learning about the Convention on the Rights of the Child*, UNICEF.
- Gollob, R. ve Krapf, P. (2007). *Exploring children's rights - nine short projects for primary level*. Council of Europe Publishing.
- Gordon, T. (1993). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. Ya-Pa.
- Güçlü, N. (2009). Sınıf içi iletişim ve etkileşim. L. Küçükahmet, (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. Pegem.
- Gülbahar, O. (2019). *Okul yöneticileri ve velilerin çocuk hakları sözleşmesinin eğitim hakkı ile ilgili hükümlerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırmacı yaklaşımla sınıf yönetimi*. Nobel Yayıncılık.
- Gürsel, M. (Ed.). (2011). *Sınıf yönetimi*. Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Gürşimşek, I. (1999). Etkin sınıf yönetimi için etkili iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 40-44.
- Halis, İ. (2002). *Demokratik sınıf ortamı için profesyonel sınıf yönetimi*. Mikro.
- Hammarberg, T. (1997). *A school for children with rights*. UNICEF Innocenti Lectures.
- Hançer, G. (2019). *Çocuk hakları ve çocuk istismarı konusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi.
- Hoşgörür, V. (2006). İletişim. Z. Kaya(Ed.), *Sınıf Yönetimi*. PegemA.

- Kadı, A. (2014). Sınıf yönetiminin temel kavramları. H. Arslan, (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. Paradigma Akademi.
- Karakaş, B. ve Çevik, Ö.C. (2016). Çocuk refahı: Çocuk hakları perspektifinden bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 887-906
- Karaman Kepenekçi, Y. (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Kasapoğlu, H. (2009). Eğitimde çocuk hakkı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34 (366), 33-40.
- Kaya, S. Ö. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Kent Kükürtçü, S. (2011). *5-6 yaş çocuklarının ailelerinin ve öğretmenlerinin kullandıkları disiplin yöntemlerinin çocuk hakları ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Kepenekçi, Y. (2008). *İnsan hakları ve vatandaşlık*. Ekinoks Yayıncılık.
- Kor, K. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi.
- Koran, N. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusundaki uygulamalarının öğretmen adayı gözlemlerine göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Girne Amerikan Üniversitesi.
- Küçükahmet, L. (Ed.). (2009). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Leblebici, H. ve Çeliköz, N. (2017). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 307-318.
- 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.
- Maboe, T.P. (2013). *A model to assist teachers in implementing children's rights in schools*. PhD Thesis. North-West University Faculty Of Educational Sciences.
- Mendel, G. (1992). *Son Sömürge Çocuk*. Kabalcı Yayınları.
- Merey, Z. (2018). *Çocuk hakları*. Pegem Akademi.

- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Selahattin Turan(Çev.), Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel Veri Analizi*. S. Akbaba ve A. Ersoy(Ed). Pegem Akademi.
- Morine, S. L. (2000). *Children's and parents' attitudes towards children's rights and perceptions of family relationships*. Doctoral dissertation, National Library of Canada.
- Moroğlu, N. (2003). *Türkiye’de ve dünyada çocuk hakları*. Alman Liseleri Kültür ve Eğitim Vakfı
- Naftali, O. (2010). Caged Golden Canaries: Childhood, Privacy Andsubjectivity In Contemporary Urban China. *Childhood*, 17(3), 297–310.
- Nelken, D. (1998). Afterword: choosing rights for children. G. Douglas, L. Sebba, *Children’s rights and traditional values*, Aldershot and Brookfield.
- Neslitürk, S. ve Ersoy, F. (2007). Okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3(2), 245–257.
- Özdemir Uluç, F. (2008). *İlköğretim programlarında çocuk hakları*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi.
- Özdemir, S. (2011). Sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı etmenler. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. Pegem.
- Özdemir-Doğan, G. (2017). *Çocuk hakları eğitiminde uzman sınıf öğretmenlerinin perspektifinden etkili çocuk hakları eğitimi: Anlayışlar ve uygulamalar*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Özden, Y. (2002). Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi. Emin Karip(Ed.). *Sınıf Yönetimi*. PegemA.
- Özgün, Ö. (2018). Sınıfta istenmeyen davranışlar, nedenleri, yönetimi. *Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi*. Yaşare Aktaş Arnas ve Fatma Sadık(Ed.). Pegem Akademi.
- Özkılıç, R. (2005). Sınıfta Zaman Yönetimi. L. Küçükahmet(Ed.). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Nobel.

- Öztürk, A. (2017). Çocuk hakları ve eğitimine psikolojik bir bakış. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(33), 429-451.
- Özyıldırım, T. (2007). *Ankara ili ilköğretim okulu öğrencilerinin katılım hakkını kullanma durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.
- Özyürek, M. (2007). *Olumlu sınıf yönetimi*. Kök.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün, ve S. B. Demir, (Çev. Ed.). Pegem A Yayıncılık.
- Polat, O. (2007). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı 1. Tanımlar*. Seçkin Yayınları.
- 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.
- Sarı, T. (2019). *Çocuk kütüphanelerinde yer alan çocuk kitaplarının çocuk hakları açısından incelenmesi: Ankara ili örneği*. Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Sarıtaş, M.(2005). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet(Ed.). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Nobel.
- Semerci, U. P., Müderrisoğlu, S., Karatay, A., Akkan, E. B., Kılıç, Z., Oy, B. ve Uran, Ş. (2012) *Eşitsiz bir toplumda çocukluk*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Serozan, R. (2005). *Çocuk hukuku*. Vedat Kitapçılık.
- Sever, S. (2002). Milli eğitim temel yasası ve çocuk haklarına dair sözleşme bağlamında bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 1-2.
- Smith, A. (2007). Children and young people's participation rights in education. *International Journal of Children's Rights*, 15, 147-164.
- Sural, Ç. Ü. (2018). *Kamu ilkokullarında öğrenim gören 4.sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Şentürk, H. (2007). Uygulamalı liselerdeki rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları. *Dumlupınar Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 7-16.

- Şeren, M. (2004). Eğitimin toplumsal temelleri, M.Ç. Özdemir(Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Asil Yayın Dağıtım.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2011). *Sınıf yönetiminin temelleri*. Pegem Akademi.
- Tabancalı, E. (2005). Sınıf ortamının fiziksel özellikleri. H. Kıran(Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Taş, A. (2005). Sınıf yönetimini etkileyen etkenler. H. Kıran(Ed.). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Tibbits, F. (1997). *An annotated primer for selecting democratic and human rights education teaching materials*. Amsterdam: Open Society Institute/Human Rights Education Associates.
- Tiryakioğlu, B. (2000). *Çocukların korunmasına ilişkin milletlerarası sözleşmeler ve Türk hukuku*. T.C. Başbakanlık Aile Çalışma Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Tomanovic, S. (2003). Negotiating children's participation and autonomy within families. *International Journal of Childrens Rights*, 11(1), 51-71.
- Topsakal C. ve Aktürek O. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin çocuk haklarını kullanmaları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 37-53.
- Topses, G. (2006). Öğrenci davranışlarını etkileyen toplumsal ve psikolojik etmenler ve sorunlar . L. Küçükahmet, (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. Nobel.
- Turan, S. (2011). *Masalların çocuk hakları bağlamında çözümlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.
- Turanlı, K. (2004). *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi çerçevesinde çocuğun ekonomik sömürüden korunma hakkı*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Türkyılmaz, M. ve Kuş, Z. (2014). İlköğretim 100 temel eserde çocuk hakları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (15), 39-63.
- Uçuş Ş. (2013). *Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi.

- Uçuş, Ş. (2009). *Çocuk hakları sözleşmesinin ilköğretim programlarındaki yeri ve sözleşmeye yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- 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.
- UNICEF (2018). <http://tbbyayinlari.barobirlik.org.tr/TBBBooks/625.pdf>, Erişim Tarihi: 10.07.2022.
- Unutkan, Ö. P. (2008). İnsan hakları, çocuk hakları ve eğitimi. A. Oktay(Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş*. PegemA.
- URL-1. (2022), <https://www.unicef.org/turkey> sitesinde 21/03/2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- URL-2. (2022), <https://www.unicef.org/turkey> sitesinde 21/03/2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- Uzun, S. A. (2001). *Çocuk eğitiminde özgün bir yöntem: özgürleştiren disiplin*. Bilge Yayıncılık.
- Ülke, S. M. (2008). Okul-öğretmen-veli iletişimi, Engin Deniz ve Ramazan Arı(Ed.) *Sınıf Yönetimi*. Maya Akademi.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf yönetimi*. Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Verhellen, E. (1999). Facilitating children's rights in education: Expectations and demands on teachers and parents. *Prospectects*, 29(2), 224-231.
- Washington, F. (2010). *5-6 yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katılımlı çocuk hakları eğitimi programının etkinliğinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.
- Yavuzekinci M. ve Tatlı S. (2019) Çocukların sahip oldukları haklara ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(228), 129-152.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk eğitimi el kitabı*. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2012). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında sergiledikleri davranışlar, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (7), 119-140.

Yıldırım, U. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi.

Yılman, M. (Ed.). (2006). *Sınıf yönetimi*. Nobel.

Yurdakök, K. (2003). Uluslararası çocuk hakları sözleşmesi. *Katkı Pediatri Dergisi*. 25(1), 37- 42.

Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi Afyonkarahisar ili örneği*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi.





EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Tarih ve Saat:

Görüşme Yapılan Kişi:

Görüşmeci:

Merhaba, ben Abdulvahap BOZDAĞ bir devlet okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. Sınıf yönetimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yer verme durumları konulu bir çalışma yürütmekteyim. Bu görüşmenin amacı, sınıf yönetimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yer verilmesine yönelik görüşlerine ulaşmaktır.

Görüşme Yönergesi:

- Sorulara vereceğiniz cevaplar, yapılan araştırmada kullanılacak olup başka bir yerde kullanılmayacaktır. Araştırma sürecinde kimliğiniz ve görüşme süresince konuşulanların tümü gizli kalacaktır.
- İzniniz olursa görüşmenin sonuçlarının daha sağlıklı olması için ses ve görüntü kaydı yapılacaktır? Bu kayıtlar sadece görüşmenden daha sağlıklı sonuçlar elde edilmesi için yapılmaktadır. İsterseniz daha sonra siz de bu kayıtları dinleyip izleyebilirsiniz.
- Görüşmenin yaklaşık olarak 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum.
- Bana bu araştırmada destek verdiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Bana soracağınız bir şey yok ise izninizle görüşmeyi başlatmak isterim.

GÖRÜŞME SORULARI

1.BÖLÜM

CİNSİYET:

Kadın () Erkek ()

OKUTULAN SINIF DÜZEYİ:

1.sınıf() 2.sınıf() 3.sınıf() 4.sınıf()

MESLEKİ DENEYİM:

1-5 yıl() 6-10 yıl () 11-15 yıl() 16-20yıl() 21 ve üzeri()

ÇOCUK HAKLARI İLE İLGİLİ HERHANGİ BİR EĞİTİM ALMA DURUMU:

Evet().....

Hayır()

2.BÖLÜM

1. Sınıfta öğrencilerin oturma düzenini nasıl ayarlıyorsunuz? Öğrenci görüşlerine başvurur musunuz? Neden?
2. Oturma düzenini değiştirir misiniz? Neden?
3. Bir dersin yerine başka bir ders işlediğiniz olur mu? Niçin?
4. Her ders sizin için eşit derecede öneme sahip olmalı mıdır? Neden?
5. Dersiniz bitmeden teneffüs zili çaldığı durumlar oluyor mu bu gibi durumlarda ne yapıyorsunuz?
6. Öğrencileriniz ile konuşurken nelere dikkat edersiniz?
7. Öğrencileriniz ile ilgili kişisel bilgilere ulaşmak önemli midir? Neden?
8. Ulaştığınız bu bilgileri kimlerle paylaşırsınız? Neden?
9. Öğrencilerinizin resim veya videolarını çeker misiniz? Bunları hangi amaçlarla çekersiniz?
10. Öğrencilerinize, birbirleriyle iletişimlerinde nelere dikkat etmeleri konusunda bilgilendirme yapar mısınız? Neler söylersiniz?
11. Sınıfınıza yeni bir öğrenci geldiğinde neler yaparsınız?
12. Öğrencileriniz arasında bir anlaşmazlığın çıktığı durumda öğrencilerinize yaklaşımınız nasıl olur?
13. Sürekli olarak ödevini yapmayan bir öğrenciye yaklaşımınız nasıldır?
14. Sınıf kurallarını nasıl oluşturursunuz? Kuralları oluştururken öğrencilerinizin fikirlerini alır mısınız? Neden?
15. Ders esnasında lavaboya gitmek için izin isteyen bir öğrenciye yaklaşımınız nasıldır?
16. Ders esnasında bir şeyler yiyip içen bir öğrenciye yaklaşımınız nasıldır?
17. İzin almadan konuşan öğrenciye yaklaşımınız nasıl olur?
18. Derse sürekli geç gelen öğrenciye yaklaşımınız nasıl olur?

Ek 2. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34259660-605.01-36038175
Konu : Uygulama İzin Onayı
(Abdulahap BOZDAĞ)

02.11.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Genelgesi.

Amasya Üniversitesi Rektörlüğü'nün 20/09/2021 tarih ve 33297 sayılı yazılarında; Üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Abdulahap BOZDAĞ'ın yürütmekte olduğu "Sınıf Yönetimi Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yer Verme Durumları" konulu tez çalışmasının ilimizde bulunan resmi ilkokullarda uygulanması talep edilmektedir.

Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 04/10/2021 tarihinde yapılan toplantıda; İlgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili kurum müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi kaydıyla, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının araştırmasının bitimi tarihinden itibaren 30 gün içerisinde araştırma sonuçlarını Müdürlüğümüze bildirmesi şartı ile anket uygulaması yapmasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Vahap ARIKAN
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Battal KANBAY
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-oby>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Uyvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 69b9-e486-3c29-a422-9076 kodu ile teyit edilebilir.



Ek 3. Etik İzin Onayı

	AMASYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Ek-1

Araştırmanın Başlığı : “Sınıf yönetimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yer verme durumları”	
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	06.08.2021
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	16.08.2021
Karar tarihi	16.08.2021

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad, soyad ve imzaları.

(Başkan)
Doç. Dr. Songül KEÇECİ
KURT

(Üye-Bşk Yardımcısı)
Dr. Öğr. Üyesi Fatih CAN

(Üye- Raportör)
Dr. Öğr. Üyesi Melike BAŞ

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Kürşat EFE

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Davut AĞBAL

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YILDIZ

Ek 4. Özgeçmiş Sayfası**ÖZGEÇMİŞ****KİŞİSEL BİLGİLER**

Adı Soyadı: Abdolvahap BOZDAĞ

Doğum Yeri:

Doğum Yılı:

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği (2004-2008)

Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi, Sosyal Hizmetler (2017-2019)

Yüksek Lisans Öğrenimi: Amasya Üniversitesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi
Bilim Dalı (2019-halen)

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl: MEB, Sınıf Öğretmeni, 2008-halen

YAYINLANMIŞ KİTAPLARI

MALATYA DERSİ (Komisyon), 2015, ISBN: 978-605-149-785-3

GEZGİN KALEM, 2022 (1.Baskı), ISBN: 978-605-74256-8-3

İLETİŞİM