

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

BÜŞRA TOPÇU YÜKSEK LİSANS TEZİ GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ TEMEL EĞİTİM ABD 2019

**YARATICI DRAMA TEMELLİ
ÇOCUK HAKLARI EĞİTİMİ
PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ VE
UYGULANMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BÜŞRA TOPÇU

GAZİANTEP
OCAK 2019

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**YARATICI DRAMA TEMELLİ ÇOCUK
HAKLARI
EĞİTİMİ PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ VE
UYGULANMASI**

**DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF
CHILDREN'S RIGHTS EDUCATION PROGRAM
BASED ON CREATIVE DRAMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BÜŞRA TOPÇU

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ÖZTÜRK

GAZİANTEP
OCAK 2019

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Büşra TOPÇU
Üniversite : Gaziantep Üniversitesi
Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı ve Program : Temel Eğitim A.B.D. /Sınıf Eğitimi Programı
Tezin Başlığı :Yaratıcı Drama Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programının Geliştirilmesi ve Uygulanması
Tezin Savunma Tarihi : 15/01/2019

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Dr. Öğr. Üyesi Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ÖZTÜRK

Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

(Unvanı, Adı ve SOYADI)

İmzası

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ÖZTÜRK

.....

Doç. Dr. Ayten Pınar BAL

.....

Dr. Öğr. Üyesi Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:.....

Adı ve Soyadı:Büşra TOPÇU

Öğrenci Numarası:201568765

Tezin Savunma Tarihi:15/01/2019

ÖZET
YARATICI DRAMA TEMELLİ ÇOCUK HAKLARI EĞİTİMİ
PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ VE UYGULANMASI

TOPÇU, Büşra
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim ABD
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ÖZTÜRK
OCAK 2019, 124 sayfa

Bu çalışmada, yaratıcı drama temelli çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma karma desen araştırma türlerinden açımlayıcı sıralı desen olarak modellenmiştir. Nicel boyutunda ön test – son test tek gruplu deneysel desen, nitel boyutunda ise uygulamalar bittikten sonra görüşmeler yapılmıştır. Bu kapsamda çalışma 33 öğrenci yer almaktadır. Çalışma grubundaki 33 öğrenci ile 15 hafta süren bir uygulama yapılmıştır. Araştırmada çalışma grubu Şanlıurfa'nın Haliliye ilçesindeki bir devlet okulunda bulunan üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Testi (ÇHFT), Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ) ve Yaratıcı Drama Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programı Etkililiğine İlişkin Görüşleri Değerlendirme Formu kullanılmıştır. ÇHFT, ÇHTÖ ile ilgili veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiştir, nitel veriler ise içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, çalışma grubundaki öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin farkındalık ve çocuk haklarına ilişkin tutumlarının son ölçüm puanlarının ön ölçüm puanlarına göre anlamlı olarak arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel sonuçları, Yaratıcı Drama Temelli Çocuk Hakları Eğitim Programı (YDÇHEP)'nin çocuk hakları için bilgi gelişimi, çocuk haklarının önemi için farkındalık oluşumu, çocuk hakları temelli davranış gelişimi için faydalı olduğunu göstermiştir. Araştırma Türkiye'de yaratıcı drama yöntemiyle çocuk hakları eğitimi hakkında bilgi sunması açısından önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk hakları, çocuk hakları eğitimi, yaratıcı drama, program geliştirme, çocuk hakları farkındalığı



ABSTRACT
DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF CHILDREN'S
RIGHTS EDUCATION PROGRAM BASED ON CREATIVE DRAMA

TOPÇU, Büşra

Master Thesis,

Department of Educational Sciences

Supervisors: Asst. Prof. Ayşe ÖZTÜRK

JANUARY 2019, 124 pages

In this study, the evaluation, application and preparation of the curriculum of creative drama based child rights education is aimed. This study is patterned with explanatory sequential design which is one of the types of qualitative and quantitative research methods. Pretest-posttest one group experimental design is used in quantitative dimension, after the applications ended, in the qualitative dimension, interviews are done. Within this framework, 33 students take part in this study. The application continuing 15 weeks is done with 33 students in the study group. In the research, third grade students of a state school in Haliliye, the district of Şanlıurfa, constitute the study group. In this research as data collection tool, awareness test related to child rights, attitude scale related to child rights and assessment form to the view of effectiveness of creative drama based child rights education curriculum are used. The data of CRAT and CRAC are analyzed with Wilcoxon signed ranks test, qualitative data are analyzed with content analysis. According to the results of the survey, it is obtained that last measure scores of awareness and the attitude related to child rights of the students in the study group show meaningful increase than first measure scores. Besides, the qualitative results of the survey shows that creative drama based child rights education curriculum is beneficial for knowledge development for child rights, and awareness formation for the importance of child rights, child rights based behavior development. This research is of capital importance with regard to presenting information about child rights education with creative drama method in Turkey.

Key words: Children's rights, children's rights education, creative drama, curriculum development, children's rights awareness



ÖNSÖZ

Toplumun geleceğini şekillendiren ve toplumsal düzene katkı sağlayacak olan vatandaşlar bugünün çocuklarıdır. Toplumların ilerleyebilmesi için de vatandaşların hak ve sorumluluklarının farkında olmaları gereklidir. Çocukların hakları Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ile koruma altına alınmıştır. Çocuk hakları sözleşmesi katılım hakları, korunma hakları, yaşama hakları ve gelişim hakları çerçevesinde çocuğun barınma, beslenme, sağlık, eğitim, düşünce özgürlüğü gibi temel haklarını korumayı amaçlamaktadır.

Çocuk hakları eğitiminin çocukların haklarının farkına varacakları ve haklarını nasıl kullanacaklarına ilişkin eğitim vermeyi amaçlayan programlar çerçevesinde gerçekleştirilmelidir. Bu araştırma yaratıcı drama temelli çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana rehberlik eden, benden desteklerini esirgemeyen ve bana yol gösteren değerli Hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ÖZTÜRK'e teşekkür eder, sevgi ve saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans süreci boyunca sabırla ve büyük bir özveriyle bana destek olan, bana motivasyon sağlayan kıymetli eşim İbrahim Halil TOPÇU'ya minnetlerimi sunar, teşekkür ederim. Son olarak eğitim hayatım boyunca attığım her adımda yanımda olan, bana destek veren annem Emine ERDURAK ve babam Aziz ERDURAK'a teşekkürü borç bilirim.

Büşra TOPÇU

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
RESİMLER LİSTESİ.....	xiii
EKLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4.Sayıtlılar	6
1.5.Sınırlılıklar.....	6
1.6.Tanımlar	6
BÖLÜM II	8
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Çocuk Hakları.....	8
2.2. Çocuk Haklarının Tarihçesi.....	10
2.3. Çocuk Hakları Sözleşmesi.....	13
2.4. Çocuk Hakları Eğitimi Amacı ve Önemi	16

2.5. Yaratıcı Drama	19
2.5.1. Yaratıcı Drama'nın Aşamaları.....	20
2.5.2. Yaratıcı Dramanın Yararları ve Eğitimde Kullanım Biçimleri	21
2.5.3. Yaratıcı Drama ve Çocuk Hakları Eğitimi	21
2.6. İlgili Araştırmalar	23
2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	23
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	27
BÖLÜM III.....	33
YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırma Modeli	33
3.2. Çalışma Grubu.....	33
3.2.1. Araştırmada Görüşme Yapılan Katılımcılar	34
3.3. Veri Toplama Araçları.....	34
3.3.1. Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Testi (ÇHFT):.....	35
3.3.2. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ):	37
3.3.3. YDÇHEP Etkililiğine İlişkin Görüşleri Değerlendirme Formu	43
3.3.4.Çocuk Haklarına Yönelik İhtiyaçlar Hakkında Öğretmen Görüşleri Formu	43
3.4. Yaratıcı Drama Temelli Çocuk Hakları Eğitim Programının (YDÇHEP'in) Geliştirilmesi Süreci	44
3.5. İhtiyaç Analizi Çalışması	44
3.6. Programın Amaçlarının Belirlenmesi ve Etkinlik Planlarının Geliştirilmesi..	45
3.7. Programın Uygulanma Süreci	48
3.8. Verilerin Toplanması.....	54
3.9. Verilerin Analizi.....	54
3.9.1. Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Testine (ÇHFT'ye) Yönelik Verilerin Analizi.....	54
3.8.2. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeğine (ÇHTÖ'ye) Yönelik Verilerin Analizi.....	55
3.8.3.YDÇHEP Etkililiğine İlişkin Yapılan Görüşmelerin Analizi.....	56
3.8.4.Deneysel Araştırma Süreci İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	57
BÖLÜM IV	57
BULGULAR.....	57
4.1. Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Gelişimine Yönelik Bulgular.....	57

4.2 Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Gelişimine Yönelik Bulgular	58
4.3. YDÇHEP Etkililiğine İlişkin Görüşlerin Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular	61
BÖLÜM V.....	66
TARTIŞMA VE YORUM.....	66
5.1.Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Gelişimine YönelikTartışma ve Yorumlar	66
5.2.Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Gelişimine Yönelik Tartışma ve Yorumlar ...	68
5.3. YDÇHEP’nin Etkililiğine İlişkin Görüşlere Yönelik Tartışma ve Yorumlar .	69
BÖLÜM VI.....	74
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	72
6.1. Sonuçlar.....	72
6.1.1. YDÇHEP’nin Çocuk Haklarına Yönelik Farkındalık Üzerine Etkisi	72
6.1.2. YDÇHEP’nin Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Üzerine Etkisi.....	72
6.1.3. YDÇHEP Etkililiğine İlişkin Görüşleri Değerlendirme Formu’ndan Elde Edilen Sonuçlar.....	72
6.2. Öneriler.....	73
6.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	73
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	73
KAYNAKÇA	107
EKLER.....	90
ÖZGEÇMİŞ.....	106
VITAE.....	106

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Araştırmada Görüşme Yapılan Katılımcılar.....	34
Tablo 2. ÇHFT Madde Analizi Sonuçları.....	36
Tablo 2.1. ÇHFT KR-20 Değeri ve Testin Ortalama Güçlük İndeksi.....	37
Tablo 3. ÇHTÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları.....	40
Tablo 4. ÇHTÖ'nün Toplam Puanı ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar.....	41
Tablo 5. Kazanım Sayılarının Ünitelere Göre Dağılımı.....	47
Tablo 6. Kazanım ve Etkinlikler Tablosu.....	47
Tablo 7. ÇHFT Shapiro-Wilk Normallik Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 8. ÇHTÖ Shapiro-Wilk Normallik Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 9. ÇHTÖ Faktörleri Shapiro-Wilk Normallik Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 10. ÇHFT Ön Test - Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	57
Tablo 11. ÇHTÖ Ön Test - Son TestPuanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	58
Tablo 12. ÇHTÖ Birinci Alt Faktör Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	58
Tablo 13. ÇHTÖ İkinci Alt Faktör Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	59
Tablo 14. ÇHTÖ Üçüncü Alt Faktör Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	60
Tablo 15. ÇHTÖ Dördüncü Alt Faktör Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	60
Tablo 16. Yaratıcı Drama Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programı Etkililiğinin Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular.....	61

RESİMLER LİSTESİ**Sayfa**

Resim 1. Harika Bir Hikâye Tarifi, Yaratıcı Yazma Çalışması.....	49
Resim 2. Farklı Fikirlerle Saygıya Yönelik Afiş Çalışması.....	50
Resim 3. Kibritçi Kız Masalını Yeniden Yazma Çalışması.....	51
Resim 4. Külkedisi Masalını Yeniden Yazma Çalışması.....	52
Resim 5. Şiddet ve İstismardan Korunmaya Yönelik Afiş Çalışması.....	53

EKLER LİSTESİ**Sayfa**

EK 1. Yaratıcı Drama Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programı Etkinlik Örnekleri.....	88
EK 2. Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Testi.....	98
EK3. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği.....	103
EK 4. Çocuk Haklarına Yönelik İhtiyaçlar Hakkında Öğretmen Görüşleri Formu..	105
EK 5. Yaratıcı Drama Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programı Etkililiğine İlişkin Görüşleri Değerlendirme Formu.....	107

KISALTMALAR

YDÇHEP: Yaratıcı Drama Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programı

ÇHFT:Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Testi

ÇHTÖ:Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği

ÇHS: Çocuk Hakları Sözleşmesi



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlamalar, tanımlar, kısaltmalar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Çocuk duyarlı ve bağımlı olmasının yanında çevresini merak eden, enerji ve ümit dolu bir insan varlığıdır. Çocukluk dönemini oynayarak, öğrenerek ve gelişerek geçiren bireyler ileride toplumun refahına da katkıda bulunur. Bu sebeple, gelişmek ve barış içinde yaşamak isteyen toplumlar çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişmelerine önem vermelidirler (Akyüz, 2012).

Çocuğun toplumun bir parçası olarak görülmesi fikri çocuğun korunmasına zemin hazırlamaktadır (İnan, 1995). Bir toplumda çocukların kötü muamelelere maruz kalıp istismar ve ihmal edilmesi o toplumun kültürel olarak geri kalmış olduğunu gösterebilir. Buna karşın çocuklara değer veren, çocukların gelişimlerini destekleyen toplumların ise ileri bir kültür düzeyine sahip oldukları söylenebilir (Roma, 1966).

Çocukların toplumlar tarafından haklarını garanti altına alan Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS)'ne göre on sekiz yaşının altında bireyler çocuk kabul edilmektedir ve insan haklarının bütün çocukları kapsadığı bu sözleşme ile teyit edilmektedir. ÇHS'nin 42. maddesi çerçevesinde çocuk haklarının yetişkin bireylere ve çocuklara benimsetilmesi belirtilmiştir. Bu sayede yasalar ve sözleşmeler çerçevesinde çocukların kendi haklarını öğrenmeleri temel haklar arasına alınmıştır. Bu bağlamda okulların, çocuk haklarının öğretildiği, uygulandığı bir kurum olması gerekmektedir (Neslitürk ve diğerleri, 2007). Okulların çocuk haklarını temel felsefe edinmiş olması çocuk hakları eğitiminin uygulanması için önemli bir etkidir (Lansdown, Jimerson ve Shahroozi,2014). Howe ve Covell (2005) etkili çocuk hakları eğitimi için günlük yaşamda hakların kullanılmasının ve hak öğretiminin haklara saygı duyulan bir ortamda yapılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadırlar.

Gollob ve Krapf (2007), çocukların haklarını öğrenmesi için okul ve sınıf yönetimini deneyimlemesi, okul ve sınıf kültürüne doğrudan katılması gerektiğini belirtmiştir. Böylece çocuklar çocuk haklarına yönelik tutum, değer ve beceriler geliştirebilirler. Osler ve Starkey (2002) de çocuk haklarının okullarda öğretilmesinin yanı sıra okulların, çocukların haklarının uygulandığı kurumlar olması gerektiğini savunmaktadır.

Çocuk hakları eğitimi gelecekte toplumun içine sorumlu bir birey olarak girecek çocuğun topluma hazırlanması için önemli bir araçtır (Uçuş, 2009). Bu nedenle çocukların demokratik toplumdaki yerlerini öğrenmelerinin önemli olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra hakların toplumsal hayat verimini arttıran somut değerler olduğunun çocuk tarafından bilinmesinin önemli olduğu ifade edilebilir. Kepenekçi (2000), çocuk hakları eğitimine bireyin günlük hayatından örneklerle başlanıp çocuk haklarının sınıf ve okul ortamına taşınması ile çocuğun günlük hayatında haklara saygı ve haksızlığa karşı kendini savunma farkındalığı oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır.

Çocukların günlük hayata dair fikir ve yaşantılarını gerçek olmayan bir dünya oluşturmak amacıyla kullandıkları bir yöntem olan dramada oluşturulan sanal dünya çocukların içinde bulundukları günlük hayata ışık tutar. Böylece çeşitli sosyal olaylar incelenerek insanların farklı koşullarda nasıl davrandıkları hakkında düşünülebilir (Küçükahmet, Borçbakan, Karamanoğlu, 2001). Bu bilgiler doğrultusunda drama yöntemi kullanılarak çocuk hakları eğitiminin yakından uzağa ilkesine uygun bir şekilde yapılabileceği ifade edilebilir. Adıgüzel (2010) yaratıcı dramayı, bir veya daha fazla insanın birbirleri ile ya da başka nesnelerle etkileşimlerini içeren eylem temelli etkinlikler olarak tanımlamaktadır. Yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanıldığı araştırmalar da drama yönteminin etkili sonuçlar ortaya çıkardığını göstermektedir. Söz gelimi, Lee (2013) eğitimde dramanın öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etki sağlayabileceğini ifade etmiştir. Arieli (2007), yaratıcı dramanın pozitif bir sınıf ortamı oluşturduğunu, sosyal ilişkileri ve öz saygıyı beslediğini, yaratıcı drama yönteminin öğrencileri etkilediğini ve eğlendirdiğini belirtmiştir. Bunun dışında Desailly (2012) dramanın yararlarını çocukların konuya daha heyecanla adapte olduğu, daha pratik ve fiziksel yollarla öğrenmeyi desteklediği, çocukların farklı görüşleri, tepkileri ya da diğerleri ile güvenli bir ortamda etkileşimde bulunmayı deneyimleyebildiği, öğrenmenin daha

kalıcı olabildiği, öz güven ve sunum becerileri kazandırılabilirdiği şeklinde sıralamıştır.

Alan yazında, eğitim programlarında farklı isimlerle yer alan vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimi gibi derslerin hedeflerine çoğu zaman ulaşamadıklarına yönelik bulgular yer almaktadır (Arıkan, 2002; GÜDÜCÜ, 2008; Güven, 2010; Kıvanç, 2003; Toraman, 2012; Uyangör, 2007). Bu duruma sebep olarak ise eğitim ortamlarının öğrencileri aktif kılmaya yönelik olarak hazırlanmaması ve hak eğitiminde sadece düz anlatım tekniklerinin kullanılması öne sürülmektedir (Arıkan, 2002; Aydeniz, 2010; Candan, 2006; Çıplak, 2002; Dolanbay, 2011; GÜDÜCÜ, 2008; Karaman-Kepenekçi, 2005; Kıvanç, 2003; Özbek, 2004; Toper, 2007; Ulubey, Koçer ve Toraman, 2013; Uyangör, 2007). Vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimi derslerinde istenilen amaçlara ulaşamaması çocuk haklarının da yeteri kadar öğrenilememesine zemin hazırlamaktadır. Grup etkileşiminin ön planda olması sayesinde öğrenciler yaratıcı drama yoluyla, demokratik ortamların gereği olan birden fazla kişiyle fikir oluşturmayı ve birden fazla kişiyle hareket edebilmeyi deneyimleyebilir (Karadağ ve Çalışkan, 2006). Yaratıcı drama etkinlikleri hoşgörü, eşitlik ve saygı ortamında özgürce yapılan etkinliklerdir. Bundan dolayı yaratıcı drama etkinlikleri bireylerin insan hak ve özgürlüklerine saygılı olmasına ve demokratik değerlere sahip olmasına zemin hazırlar. Demokratik değerlere sahip bireyler kendi niteliklerini de keşfedebilirler. Farklı olay ve durumlar üzerinde analizler yaparak çözüm yolları üzerinde karşılaştırmalar yaparlar. Bunun yanı sıra durumların ve olayların meydana gelme sebeplerini ve bunların sonuçlarını fark edip nedenler ve sonuçlar arasındaki ilişkiyi keşfedebilirler. Farklılıklara saygı duymakla birlikte farklı bireylerle birlikte hareket edebilmeyi öğrenebilirler (Ermiş ve Ermiş, 2009).

McNaughton (2004), eğitimde dramanın bireyin iletişim becerileri ve karar verme becerilerinde gelişimine yardımcı olabileceğini ve bireyin arkadaşlarına yönelik duyarlılık kazanmasını sağlayabileceğini savunmuştur. Drama çalışmaları tam da yapılandırmacı yaklaşımın doğasına göre yaparak yaşayarak öğrenmeyi temel alan bir öğretim yöntemidir. Katılımcının aynı zamanda oyuncu ve izleyici olması çok önemlidir. Bu sayede öğrencinin izleniyor olma endişesi ortadan kalkar ya da aza indirgenir. Bu şekilde öğrencinin özgüven kazanması ve kendisini daha rahat ifade edebilmesi sağlanacaktır. Drama çalışmalarında görüş paylaşımı da çok değerlidir. Katılımcıların görüşünün yargılanmadan dinlenmesi ve katılımcıya olumsuz dönüt

verilmemesi katılımcıların görüşlerini özgürce ifade etmesini sağlar. Böylece demokratik bir ortamda fikir alışverişi sağlanmış olur. Ayrıca eğitimde dramayı savunanlar, insancıl, merkeze öğrenciyi alan ve bireysel öğrenmenin özgürleştirici gücünden bahsetmeye başlamışlardır (Adıgüzel, 2015). Bundan yola çıkarak çocukların haklarını öğrenirken özgürce düşünebileceği bir ortama drama yöntemi sayesinde ulaşacağını söyleyebiliriz. Slade (1954) çocukların arkadaşlarıyla dramatik oyunlar oynarken kendilerini başkalarının yerine koyabildiklerini ifade eder. Bu durumda çocuklar hak ihlallerine uğradıklarında neler yaşayabileceklerini drama etkinlikleri sayesinde fark edebilirler. Heathcote (1995), problem çözme becerisinin gelişmesi için çocukların problem dışında kalması yerine problemin içinde olup çözüme deneyimleri yoluyla ulaşması gerektiğini belirtmiştir. Bu bilgiler ışığında drama etkinliklerinin de çocuğu doğrudan sınıf içinde oluşturulmuş probleme dahil ettiği için günlük yaşamda haklarını nasıl kullanabileceğini içselleştirmesi açısından faydalı olduğu söylenebilir. Çocuk hakları eğitiminde yaratıcı drama kullanılması, öğrencilerin derse etkin olarak katılmalarını, hak ihlallerinin farkına varmalarını sağlayabilir. Çocukların haklarını, çocuk haklarının önemini ve çocukların sorumlulukları ile çocuk haklarına yönelik kavramları yaparak yaşayarak öğrenebilirler. Drama etkinliklerinde katılımcıların fikirlerini, oluşan demokratik ortam sayesinde, özgürce ifade etmeleri çocuk hakları eğitimi konusunda dramanın etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Kop ve Tuncer (2010) Türk toplumunda çocuk algısının ÇHS ile kabul edilen birtakım amaçların gerisinde olduğunu vurgulamışlardır. Neslitürk ve Ersoy (2007) okul öncesi dönemdeki öğrencilerin oyun yoluyla haklarını daha iyi öğrendiklerini ortaya koymuşlardır. Bunların yanı sıra ilkökul programlarına baktığımızda çocuk haklarına yönelik ayrı bir program bulunmayıp çocuk hakları özellikle üçüncü sınıf hayat bilgisi öğretim programı başta olmak üzere, dördüncü sınıfa kadar Türkçe ve hayat bilgisi derslerine dahil edilmiş hâlde yer almaktadır. Dördüncü sınıfta ise insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi kazanımları içinde çocuk hakları yer almaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye’de yaratıcı drama temelli çocuk hakları eğitim programı hakkında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öte yandan yurtdışında yapılan çalışmalar ise sivil toplum örgütlerinin çocuk haklarına yönelik kısa süreli faaliyetlerini kapsamaktadır. Belirtilen gerekçeler doğrultusunda bu çalışmada, yaratıcı drama temelli çocuk hakları eğitimi programı geliştirilmesi ve uygulanması amaçlanmıştır.1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Yaratıcı Drama Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programı'nın hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu ana amaç doğrultusun da şu alt amaçlara yanıt aranmıştır:

- YDÇHEP uygulanan ğrencilerin Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Testi'ne yönelik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- YDÇHEP uygulanan ğrencilerin Çocuk Haklarına İlişkin Tutum lği'ne yönelik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- YDÇHEP uygulanan öğrencilerin programın etkililiğine ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın nemi

nal (2012) ocuk hakları eğitimini çocukların sahip olduğu hakların farkına varmaları ve haklarına uygun şekilde davranmalarını sağlayacak etkinlikler bütünü olarak tanımlamıştır. Çocukların sahip olduğu potansiyelin en doğru şartlarda, en iyi şekilde verilen bir eğitimle geliştirilmesi ve sadece ocuk için değil; kendini ifade edebilen, hak ve sorumluluklarının farkında olan fertlerden meydana gelen toplum için de ocuk haklarının doğru uygulanması önemlidir (Washington, 2010).

ğrenme ortamlarında yöntem seçilirken öğrencilerin derse bireysel ya da grup olarak katılımına zemin hazırlayacak yöntemler seçilmelidir (Karaman-Kepenekçi, 2008). ğrenme ortamlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde hazırlanması ve öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine uygun bir program geliştirilmesi uygulamaları katılımı arttıracaktır. Böyle bir ortamda eğitimin kalitesi de artacaktır (Yavuzer, 2001). Kaya (2002) en iyi öğrenmenin yaparak ve yaşayarak öğrenme olduğunu; bununla birlikte drama ile yapılan derslerin yaparak ve yaşayarak öğrenme üzerine temellendirilmesi sonucu bilgiyi zmsemi, tutum, davranış gelişiminde etkili rol oynadığını vurgulamaktadır. Zatarain (1999) dramının değişik konularda yetkinliği arttırdığını ve hatırlamayı desteklediğini savunur. İlkokulların temel amaçlarından biri de öğrencileri sadece bilgiyle donatmak yerine onlarda yaratıcı düşünme becerisini ortaya çıkarmak, bilgiye nasıl ulaşılacağına ilişkin yöntem ve teknikleri öğretmektir (MEB, 2010). Bu bağlamda ocuk hakları eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanımına ilişkin bir çalışmanın yapılması büyük önem taşımaktadır. Çünkü ocuk hakları günlük hayatın bir parçası olduğu

için çocuklara yönelik hak eğitiminin yaparak yaşayarak öğretimine rehberlik edecek bir çalışma hem öğretmenlere rehber olabilecek hem de eğitimin kalitesini arttırabilecektir. Ayrıca YDÇHEP dördüncü sınıfta uygulanacak olan insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi için de öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin artmasında katkılı olabilecektir. Bunun yanı sıra YDÇHEP ilkökul programlarında, sınırlı da olsa, yer alan çocuk haklarına yönelik kazanımlara da yardımcı olabilecektir. İlgili alan yazın taramasıyla ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde çocuk hakları eğitimi bağlamında ilkökullara yönelik bir eğitim program çalışmasına ya da çocuk haklarına yönelik yaratıcı drama temelli bir eğitim programı çalışmasına rastlanmamıştır.

Böyle bir çalışmanın;

- İlgili alan yazındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı,
- İlkokul düzeyinde, çocuk hakları eğitiminin etkili hâle getirilmesine yönelik çalışmalara ışık tutacağı,
- Ulusal alan yazında Türkiye’de çocuk hakları eğitiminde yaratıcı drama yönteminin etkilerine yönelik yapılan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4.Sayıtlılar

- Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek sorularını yanıtlarken gerçek bilgi, beceri, duygu ve düşüncelerini içtenlikle yansıttıkları varsayılmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

- Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Haliliye ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan toplam 33 öğrenci ile sınırlıdır.
- Araştırmadan toplanan veriler Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Testi (ÇHFT), Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ) ve Yaratıcı Drama Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programı Etkililiğine İlişkin Görüşleri Değerlendirme Formu ölçekleri ile sınırlıdır.
- Araştırma 15 haftalık uygulama süresi ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Hak: Hukuk düzeni içinde kişilere tanınmış yetkililerdir (Aybay,2015).

Çocuk: Özel bakıma ve korunmaya ihtiyaç duyan, doğumdan on sekiz yaşına kadar olan evrede bulunan insan grubudur (Postman, 1995).

Çocuk Hakları: Çocuk hukukunu ilgilendiren kurallar tarafından düzenlenmiş, yargı organlarınca gerçekleştirilen koruma yollarına başvurulmuş haklardır (Özdemir ve Ruhi, 2016).

Çocuk Hakları Eğitimi: Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’de yer alan hakların, bu hakların hayata geçirildiği ve saygı duyulduğu bir ortamda öğretilmesidir (Howe ve Covell, 2005).

Yaratıcı Drama: Bir grupta ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/eğitmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe, şimdi ve burada ilkesine, -mış gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır (Adıgüzel, 2010).

Yaratıcı Drama Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programı: İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemi kullanarak, öğretimi belirlenen hak öğeleri ile ilgili bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri kazanmaları, bu hak öğelerini göstermeleri ve bunları benimseyerek kendi yaşamlarında kullanmaları amacıyla hazırlanan eğitim programı.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Çocuk Hakları

“Çocuk” kavramı UNICEF’in hazırladığı şu şekilde yer almaktadır: Çocuk kavramı yaşla ve olgunlaşmayla gelişen ihtiyaçlara sahip bir birey olarak tanımlanabilir (UNICEF, 1999). Erkman (1991) çocukluk evresinin gençliği ve yetişkinliği şekillendirdiğini ve devletlerin politikalarında çocukların eğitime, sağlığına, sosyal haklarına önem vermesi gerektiğini vurgular ve toplum içinde suça yönelen vatandaşların varlığının veya yokluğunun devletlerin bu alanlarda aldığı önlemlerle yakından ilişkili olduğunu belirtir. Toplumun geleceği için çocukların haklarının korunmasının gerekli olduğu görülmektedir.

Çocuk haklarının ne olduğuna dair yapılan literatür araştırması sonucunda çocuk haklarının farklı açılardan tanımlandığı görülmüştür:

Çocuk hakları; çocukların sadece bedensel ve zihinsel değil, sosyal ve ahlaki yönden; saygın bir biçimde ve özgür bir ortamda sağlıklı olarak gelişebilmesi için hukuk kuralları çerçevesinde korunan haklarıdır (Akyüz, 2000, s. 3,4).

Archard (2006) çocuk haklarını bir eşitlik bağlamında ele almaktadır ve yetişkinlerin çocuğu zayıf, çaresiz olarak tanımladıklarını bundan dolayı yetişkinin çocukla ilgili isteklerini çocuk üzerinde gerçekleştirebilmesine yönelik düşüncelerinin eşitliği bozduğunu savunmaktadır. Diğer bir deyişle Archard çocukların da yetişkinlerle eşit olduğunu vurgulamaktadır.

Franklin (1993) çocuk haklarına yönelik, çocuk haklarının tarihsel gelişimini ve çocuk hakları üzerindeki tartışmaları yansıtan geniş çaplı bir sınıflama yapmıştır. Bu sınıflamada dört ayrı grup mevcuttur. Bunlar, refah hakları, koruyucu haklar, yetişkin hakları ve ana babalara karşı haklardır. Franklin bunları şu şekilde açıklamıştır: Refah hakları, çocukların beslenme, barınma, tıbbi hizmet, eğitim gibi ihtiyaçlarını sağlamaya yöneliktir ve bu haklar çocukların sahip olduğu en önemli haklardır. Koruyucu haklar ise, çocukları her tür ihmal ve istismardan koruyacak haklardır. Yetişkin hakları, çocukların da yetişkinlerle aynı haklara sahip oldukları

temeline dayanır. Diğer bir kategori ise çocukların reşit olmadan ebeveynleri karşısında daha fazla bağımsızlığa sahip olmaları gerektiğini savunan ana babalara karşı haklardır. Çocuk haklarının anayasası olarak kabul edilen ve hakları sistematik olarak ele almayı mümkün kılan ÇHS çocuk hakları yaşamsal haklar, gelişme hakları, korunma hakları ve katılma hakları biçiminde sınıflandırılmaktadır:

1. Yaşamsal Haklar: Çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olma, tıbbi bakım, beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını öngören haklardır.

2. Gelişme Hakları: Çocuğun kendini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için gerekli olan eğitim hakkı, oyun ve dinlenme hakkı, bilgi edinme hakkı, din vicdan ve düşünce özgürlüğü haklarıdır.

3. Korunma Hakları: Çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı korunmasını sağlayan haklardır. Bunlar yargı sisteminde, silahlı çatışmada, çocuk işçiliği; fiziksel, duygusal ve cinsel istismar, ilaç bağımlılığı ve mülteci çocuklar için özel bakıma ilişkin konularda çocukların korunmasını sağlayan haklardır.

4. Katılım Hakları: Çocuğun ailede ve toplumda aktif bir rol kazanmasını sağlamaya yönelik haklardır. Bu haklar, görüşlerini açıklama ve kendisini ilgilendiren konularda karara katılma, dernek kurma ve barış içinde toplanma haklarıdır.

Çocuk hakları dünyanın en güçsüz varlığı olarak ele alınan çocukların özel durumlarını temele alan bir kavramdır. Bütün haklar temel olarak birtakım sorumluluklar akla getirir. Bunlar güçlülerin güçsüzlere, yetişkinlerin ise çocuklara karşı olan sorumluluklarıdır (Doğan, 2000, s.179). Çocuk hakları, insan hakları hukukunun bir parçası olup yetişkin haklarıyla çelişkili değildir. Jones ve Welch (2010) çocuk haklarının niteliklerini şu şekilde açıklamışlardır:

Bütün haklar sınırlıdır. Çocukların bazı yaşam alanları nitelik-kapsam (provision), katılım (participation), korunma (protection) yasal kavramlarla korunabilir. Sözleşme çocukların sevgi dolu bir ortamda yaşamasını vurgulamaktadır. Yasalar çocuğu ihmal ve istismardan koruyabilir; ancak sevgiye zorlayamaz. Bazı haklar amaçsalıdır. Bazı ülke ekonomilerinin yetersizliği hakların uygulanmasında sorunlara yol açabilir. Çocukların hakları bir bağlamda, koşullu ancak kesin olmayarak oluşur. Çevre faktörleri çocuk haklarının uygulamaları üzerinde etkilidir. Sözleşme çocuğun haklarını temel bir anlayışa sahip olduğunu ifade eder. Fakat onlar sadece bir anlayış değildir. Bireysel çocuk durumları, çocuk

yararına uygun uygulamalar ve kavramlar diğerlerinin hakları ile ülke politikaları ve kanunlarıyla olabilecek tüm etkileşimlerinin rolü arasındaki ilişki muhtemeldir. Çocuk hakları paylaşılır. Sözleşme maddeleri bencillik temeli oluşturmayıp toplumun her kesimi için yaşam standartlarının gelimini amaçlamaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde haklar toplumdaki bütün çocuklar içindir. Haklar zorunlu gereksinimleri içerir. Temiz su, güvenlik, oyun gibi yaşamsal gereksinimler bunlarla ilgilidir. Haklar zorunluluklar ve sorumluluklarla birlikte değerlendirilir. Bütün çocuklar için olmasa da örneğin çok küçük çocuklar kendileri için olan hakları anlayıp talep edemeyebilirler. Bu yüzden yetişkinlerin, çocukların haklarına ulaşabilmeleri için hükümleri ve korumayı içeren sorumlulukları vardır.

Bütün bu tanımlamalardan yol çıkarak çocuk haklarının çocukların yaşama, gelişim, korunma ve toplumsal katılım haklarını korumaya yönelik alanları kapsadığı çocukların toplumsal hayattaki varlıklarını güven altına alan haklar olduğu ifade edilebilir.

2.2. Çocuk Haklarının Tarihçesi

Çocuk hakları hareketi 20. yüzyılda uluslararası boyut kazansa da kökleri daha önceki dönemlere dayanır. 1669'un Çocuk Dilekçeleri bir bakıma öğretmenler tarafından verilen fiziksel cezanın kısıtlanması özellikle bir çağrı niteliği taşımaktadır (Jenkins-Parker, 1999, s.127). 15.yüzyılın sonlarında İspanyol Vives, çocukların korunmasına yönelik eğitim ilkeleri ortaya atmıştır. 18. yüzyıl sonlarında İsviçreli eğitimci Pestalozzi, fakir çocukların sefaleti, eğitimsizlikleri sorununa değinmiş ve aile içi eğitimin önemi üzerinde durmuştur. Onun fikirleri İsviçre Medeni Kanuna geniş ölçüde yansımıştır. 19. yüzyılda Dr.Budin analığın ve çocukluğun korunması hakkında fikirler ortaya atmıştır (Akyüz, 2000, s.360- 364).Birinci Dünya Savaşı sonrasında 1919 yılında İngiltere'de çocuklara yönelik olarak Çocukları Koruma Fonu (Save the Children Fund) kurulmuştur. Bu fonda görev yapan Eglantyne Jebb 1922 yılında çocuk hakları üzerine bir taslak (Charter of the Right of the Child) hazırlamıştır (<http://www.savethechildren.org/about/mission/ourhistory/>, 9.02.2018 tarihinde alınmıştır.). Çocuk haklarını koruma ile ilgili ilk etkili girişim olan 1923'te Eglantyne Jebb'in taslağını oluşturduğu vedünya üzerindeki dini, dili, ırkı ayırt edilmeksizin bütün çocukların sömürüye karşı korunması, fiziksel, zihinsel, sosyal ve ahlaki gelişimlerinin sağlanması, günlük yaşama hazırlanmaları konularını içeren Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi'nin taslağı 1924 yılında Milletler Cemiyeti

tarafından kabul edilmiştir. Bu bildirge Atatürk tarafından da 1931 yılında bizzat imzalanmıştır. Bildirge'nin imzalanmasını takiben 1935 yılında Çocuk Esirgeme Kurumu kurulmuş ve Atatürk TBMM'nin açıldığı gün olan 23 Nisan'ları Türk çocuklarına armağan etmiştir. Böylece 23 Nisan günleri "Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı" olarak kutlanmaya başlanmıştır. Türkiye'nin katıldığı çocukların korunmasına ilişkin ilk uluslararası çalışmalar 1936 yılı I. Balkan ve 1938 yılı II. Balkan Kongreleri'dir. Bu Kongreler, uluslararası alanda çocuk hakları konusundaki çalışmalara öncülük etmiştir. Ancak 1939'da çıkan yeni bir savaş, ÇHS'nin bir süre askıya alınmasına sebep olmuştur. 1948'de Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde çocuklara yönelik hak ve özgürlüklere yeteri kadar yer verilmediği için çocukların özel durumları ve özel korunma gereksinimleri sebebiyle çocuklara yönelik olarak farklı bir belge düzenleme çalışmaları başlatılmıştır. Bildirge, Birleşmiş Milletler tarafından kuruluşunda kabul edilmiş, daha sonra 20 Kasım 1959 tarihinde Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi olarak güncellenmiştir ve Türk hukuk sistemine de etki eden on ilkeden oluşmaktadır:

- 1- Yararlanma
- 2- Korunma
- 3- Vatandaşlık
- 4- Sosyal güvenlik
- 5- Engelli çocuklar
- 6- Aile sevgisi
- 7- Eğitim hakkı
- 8- Korunma ve kurtarılmada öncelik
- 9- İstismar, ihmal,sömürü
- 10- Barış ve evrensel kardeşlik ortamı

Çocuk haklarının korunmasına ilişkin uluslararası sözleşmeler ve belgeler Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi ile başlayıp, 20 Kasım 1959'da kabul edilen Birleşmiş Milletler çocuk Hakları Beyannamesi ile devam ederek 78 ülkenin yer aldığı oturumdaÇHS olarak oy birliği ile kabul edilerek son aşamasına gelmiştir. 14Şubat 1990 tarihinde Türkiye tarafından imzalanan ve Birleşmiş Milletler GenelKurulu'nda onaylanan Sözleşme 9 Aralık 1994 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından onaylanmıştır. ÇHS, 27 Ocak 1995 tarihinde Resmi Gazete'de yayınlanarak 4058 sayılı yasa ile iç hukuk kuralına dönüşmüş ve Türkiye'de

uygulanmaya başlanmıştır (Müftü,2001). Türkiye 1979 yılından itibaren dünyada ilk ve tek çocuk bayramı olarak kutlanan 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nı, dünya çocuk bayramı olarak kabul etmiş ve bütün dünya çocuklarıyla birlikte görkemli bir şekilde kutlanmaya başlamıştır.

Bu gelişmeler sonrasında 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ne çocuklara özel önem verilmesi gerektiği eklenmiştir. 20 Kasım 1959 tarihinde Çocuk Hakları Bildirgesi'nde Birleşmiş Milletlerce kabul edilmiştir. 1979 yılında Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu, çocuk haklarına yasal yükümlülük sağlamakiçin Uluslararası Çocuk Yılı hazırlık çalışmaları esnasında başkanlığını Polonya'dan Adam Lopatha'nın yürüttüğü Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin taslağının oluşturulmaya başlanması, çocuk hakları için önemli adımlardır.20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda kabul edilen ÇHS 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe girmiştir.14 Şubat 1962 günü 7. Milli Eğitim Şurası, 8 Mayıs 1962 2. Sosyal Hizmetler Konferansı'nda, 28 Haziran 1963 Unesco Türkiye Milli Komisyonu 7. Genel Kurulu'nda kabul edilmiş bulunan Türk Çocuk Hakları Bildirisi Anayasa'nın 10, 35, 41, 43, 45, 49, 50. maddelerinin açık ve kesin hükmüyle 1923 Cenevre, 1948 Çocuk Esirgeme Kurumu Birliği ve 20 Kasım 1959 Çocuk Hakları Bildirisi Türk çocuğunun hakları saptanmış ve kamuya sunulmuştur (Çetinkaya, 1998).Bu taslak Milletler Birliği tarafından 1924'de Çocuk Hakları Cenevre Bildirgesi (Geneva Decleration of the Righths of the Child) olarak kabul edilmiştir. Çocuk Hakları Cenevre Bildirgesi, uluslararası alanda çocukların korunmasına yönelik yapılan ilk uluslararası belgedir. Cenevre Bildirgesi'nde; çocukların doğal biçimde gelişmesine olanak sağlanması, aç çocukların beslenmesi, hasta çocukların tedavi edilmesi, terk edilmiş çocukların korunması, felaket anında yardımın öncelikle çocuğa yapılması, çocukların her türlü istismara karşı korunması ve kardeşlik duyguları içinde eğitilmeleri gerektiği belirtilmiştir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi her insanın sahip olduğu hak ve özgürlükleri ilan ederken çocukların da özel birtakım ihtiyaçlarının olduğunun anlaşılması, sonraki bir uluslararası belgenin, 1959'daki Çocuk Hakları Bildirgesi'nin (Decleration of the Right of the Child) kabulüne olanak sağlamıştır.

Çocuk Hakları Sözleşmesi, uluslararası planda mutabakata varılmış, üzerinde pazarlık yapılması mümkün olmayan standartlar ve yükümlülükleri içermektedir. Belge, neredede doğduklarına, kim olduklarına; cinsiyetlerine, dinlerine

ya da sosyal kökenlerine bakılmaksızın bütün çocukların haklarını tanımlamaktadır (http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23a.html, 24.01.2018 tarihinde alınmıştır.).

2.3. Çocuk Hakları Sözleşmesi

Çocuk haklarının üçüncü önemli adımı olan ÇHS 1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi ile başlayan ilk halkanın 1959yılındaki Çocuk Hakları Bildirgesi ile devam etmesi ve 1989'da Sözleşme ile istenen ve beklenen hukuksal dayanaklara kavuşmuştur. Böylelikle çocuk hakları uluslararası topluluğun ortak ve evrensel değeri haline getirmiştir. Sözleşme'de yer alan haklar büyük ölçüde insan haklarının çocukluk olgusuna uyarlanmasıdır. İnsan hakları geleneksel olarak beş maddede toplanır: Medeni haklar, sosyal haklar, kültürel haklar. Çocuk hakları uyarlaması buradaki siyasi haklar dışında tüm hakları kapsamaktadır. ÇHS çocuk haklarına uluslararası bir özellik kazandırdığı için bugüne kadar çocuk hakları ile ilgili düzenlenen en eksiksiz yazılı belge özelliğine sahiptir.(Doğan, 2000, s.190-192).ÇHS sadece iyi niyet bildirisi olmayıp; altına imza atan devletleri bağlayıp yüküm altına sokan bir hukuksal bağlantıdır. Çocuğu ebeveynlerinin, işverenin ve devletin istediği gibi bir nesne olmasını engelleyip; çocuğun özgür, onurlu ve saygı değer bir birey olmasına önemli bir katkı sağladığı da şüphesizdir. Sözleşme'yi onaylayan devletler bütün bu ilkelerle uyumlu yeni yasalar çıkarma ve yürürlükteki yasaları bu ilkeler doğrultusunda değiştirme yükümünü üstlenmişlerdir. Devletlerin Sözleşme'ye uyup uymadıkları özel bir komite(Çocuk Hakları Komitesi) tarafından izlenecektir (Madde 43). Her devlet bu komiteye düzenli aralıklarla ülke raporları gönderecektir. Bu ülke raporlarının kamuya açıklanması gerekir ama Sözleşme'nin ve çocuk haklarının ihlal edilmesi olasılığında uluslararası yargı organlarına başvurma olanağı ne bireyler ne de devletler için öngörülmüş değildir (Serozan, 2005, s.50-53).ÇHS'yi kabul eden devletlerin, çocuklara yönelik sorumluluklarını gerçekleştirme sürecinde ebeveynlere ve diğer sorumlu birimlere rehber olacak yasal, yönetsel tüm önlemleri almaları gerekmektedir. Bu Sözleşme dünya üzerindeki bütün çocukların hakları konusunda temel yasal metindir. Bu Sözleşme'nin önemli olmasının sebebi, çocukların sadece ekonomik haklarının değil sosyal ve kültürel haklarının da Sözleşme'de bulunmasıdır. Sözleşme ekonomik sömürüden korunma hakkını, beslenme hakkını, sağlık hakkını, eğitim hakkını ayrıntılı biçimde vurgulamıştır (Jones, 2005, s.337).

Sözleşme’de 54 madde bulunmaktadır. Çocuk haklarını içeren bu maddeler üç genel başlıkta toplanabilir:

a) Koruma, çocukların güvenliği bir ortamda yaşamasını sağlamaya yönelik haklardır ve istismar, ihmal ve sömürü gibi özel konuları temel alır.

b) Refah Sağlama, çocukların eğitim ve sağlık bakımı gibi temel ihtiyaçlarını sağlanmasıyla ilgilidir.

c) Katılım, çocukların gelişim halindeki yeteneklerin, olgunlaşma dönemine doğru karar verme ve topluma katılma durumunu sağlayacağını öngörür (Brander ve diğerleri, 2008).

ÇHS’de pek çok madde çocukların fikirlerinin değerli olduğuna vurgu yapar. Çocuklar kendi görüşlerini ifade edebilmelidirler. Çocuklarla ilgili kararlar alınırken çocukları dinlemek gerekir. Örneğin resmî bir makam belli bir bölgeye bir park inşa edilmesini uygun görebilir. Eğer bölgedeki çocuklar park inşasına yönelik fikirlerini bir çocuk meclisinde ya da şehirlerinin çocuk danışmanlığı bölümünde ifade edebilirlerse, o zaman bu görüşler büyükler tarafından ciddiye alınacaktır. Ayrıca çocuklar yetişkinler gibi gösteri yürüyüşlerine katılabilmeli ya da kendileri düzenleyebilmelilerdir. Bununla beraber ÇHS’de kitle iletişim araçlarının çocuklara özel programlar ya da basılı kaynaklar düzenlemeleri hususunda teşvik edilmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Gündem Çocuk, 2008).

Sözleşme’nin 54 maddesinde de ekonomik, sosyal, kültürel vs. bir çok hakkı içeren ilke ve hükümleri açıklayan en geniş ve en son resmi belge özelliği taşımaktadır. Sözleşme maddeleri üç ana kategori içerisinde sınıflandırılabilir olduğunu belirtmektedir. Yaşamsal ve gelişimsel alanda tedarik ve temin etmeye dayalı olanlar, katılımsal alanda ve korunma alandaki ilke ve hükümleri içerir. Sözleşme üç ana prensip üzerine dayandırılmıştır. Bunlar herkes için eşit düzeyde uygulanabilir olduğu, tüm ilke ve hükümlerin çocukların ve ergenlerin görüşlerine başvurularak şekillendirilmelidir. Sözleşme geniş ölçüde üniteleri alan uzmanlarla, akademisyenler ve diğer ilgili birimlerle birlikte çalışılarak temellendirilmelidir (Franklin, 1993, s.16).

Sözleşme’de bulunan dört hak, çocuklara tanınan diğer tüm hakların uygulanmasında ve devletlere yüklenen sorumlulukların yerine getirilmesinde rehber olacak temel ilkeler niteliğindedir.

Ayrımcılığın Önlenmesi: Sözleşme’nin 2. maddesine göre, taraf devletler, Sözleşme’de yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa,

kendilerinin, ana babalarının, vasilerinin sahip oldukları ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka düşünceler, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayrım gözetmeksizin tanınırlar ve taahhüt ederler.

Yaşama ve Gelişme Hakkı: Çocuk haklarına dair sözleşmenin 6. maddesine göre, her çocuk yaşama hakkına sahiptir. Devlet çocuğun yaşamını ve gelişimini güvence altına almakla yükümlüdür.

Çocuğun Yüksek Yararının Korunması: Çocuğun yüksek yararı demek çocuğun güvenliği demektir. Çocuğun güvenliği, çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, ahlaksal, sosyal, kültürel, ekonomik ve hukuksal bakımlardan korunması ve geliştirilmesidir.

Çocuğun Görüşlerine Saygı Gösterilmesi: ÇHS'nin uygulanması ve diğer bütün maddelerin yorumlanmasında temel önem taşıyan ilkelerden biri de, belirli bir görüş oluşturma yeteneğine sahip her çocuğun, kendini ilgilendiren bütün konularda görüşlerini serbestçe ifade edebilmesi, bu görüşlere yaşı ve olgunluk derecesi göz önüne alınarak gereken önemin verilmesidir.

Sözleşme'nin çocuk hayatı üzerindeki etkilerine bakacak olursak çocuğun yaşaması ve gelişmesi, ayrımcılık gözetilmemesi ve çocuğun katılımının sağlanmasından ayrı düşünülemez diyebiliriz. Nitekim bu temel ilkeler, ÇHS'nin çatısını oluşturmakta ve Çocuk Hakları Komitesi tarafından da son yıllarda şemsiye haklar olarak nitelendirilmektedirler. Sözleşme'de artık şemsiye haklar olarak da nitelendirilen temel ilkelerle birlikte, çocuğa önem ve öncelik verilmesi gereken alanlar sekiz başlık altında gruplanır:

I. *Çocuğun tanımı:* Sözleşme'de yer alan yaş sınırını kapsamaktadır.

II. *Şemsiye haklar:* Çocukların yaşaması ve gelişmesi (Madde 6), Ayrım gözetmeme (Madde 2), Çocukların yüksek yararının gözetilmesi (Madde 3) ve çocukların katılımı (Madde 12) hususlarını kapsar.

III. *Medeni Hak ve Özgürlükler:* İsim ve vatandaşlık, kimlik, ifade özgürlüğü, düşünce, vicdan ve din özgürlüğü, dernek kurma özgürlüğü, özel yaşantının korunması, gerekli bilgilere ulaşma, işkence ve özgürlükten yoksun bırakılma gibi alt alanları barındırır.

IV. *Temel Sağlık ve Refah:* Yaşam ve gelişme, anne-babanın sorumlulukları, özel gereksinimli çocuklar, sağlık ve sağlık hizmetleri, sosyal güvenlik, yaşam standardı gibi alt alanları barındırır.

V. *Aile Ortamı ve Alternatif Bakım*: Anne babanın yönlendiriciliği, anne-babadan ayırma, ailenin yeniden birleşmesi, yasa dışı yollarla ülke dışına çıkarma ve geri döndürmeme, ana babanın sorumlulukları, suiistimal ve ihmal, aile ortamı ve alternatif bakım, evlat edinme, yerleştirme uygulamasının düzenli denetimi, yaşam standardı ve yeniden sağlığa kavuşturucu bakım gibi alt alanları barındırır.

VI. *Eğitim, Boş Zaman ve Kültürel Faaliyetler*: Eğitim, eğitim hedefleri, boş zaman gibi alt alanları barındırır.

VII. *Özel Koruma Tedbirleri*: Mülteci çocuklar, azınlıklara ve yerli halklara üye çocuklar, çocuk işçiler, uyuşturucu kullanımı, cinsel sömürü, çocukların satılmaları, kaçırılmaları ve fuhuşa zorlanmaları, sömürünün diğer biçimleri, işkence ve özgürlükten yoksun bırakma, silahlı çatışma, yeniden sağlığa kavuşturucu bakım, çocukların yargılanmaları gibi alt alanları barındırır.

VIII. *Uygulamaya Yönelik Genel Önlemler*: Sözleşmedeki hakların yaşama geçirilmesi, Sözleşmenin yaygın olarak tanıtılması, Taraf Devletlerin bildirim yükümlülükleri ile ilgili alt alanları barındırır (Gündem Çocuk, 2008).

2.4. Çocuk Hakları Eğitimi Amacı ve Önemi

Çocuk hakları eğitiminin temelinde çocukların ÇHS’de yer alan haklarla ilgili yeterli bilgiye ulaşabilmeleri yer almaktadır. Bunun yanı sıra çocuk hakları eğitiminin yapıldığı eğitim ortamının güvenli ve etkileşime açık bir ortam olması gereklidir. Haklara saygı duyulan bir ortamda yapılan hak eğitimi sayesinde çocuklar hak eğitimi sırasında çocuk haklarını kullanabilirler. Bu şekilde çocuk haklarına yönelik farkındalık oluşumu gerçekleştirilebilir (Males ve Stricevic, 2001). Çocuk hakları, çocuklara yönelik olan insan haklarıdır. İnsan hakları tüm insanları kapsayıcı niteliktedir. Çocuklar özel gereksinimleri ve toplum tarafından ezilme riskleri sebebiyle insan haklarına ek olarak çocuk haklarına da sahiptirler (Bedard, 1996). Bu çerçevede çocuk hakları eğitimi sadece ÇHS’nin ilkelerinin öğretilmesi olarak görülmemelidir, aynı zamanda temel yurttaşlık değerlerinin ve davranışlarının kazandırılmasında amaçlayan bir yurttaşlık eğitimidir (Fernekas, 1992; Bennet, 1996).

Howe ve Covell (2005) çocuk hakları eğitiminin etkili olabilmesi için hak eğitiminin yapıldığı ortamda Sözleşme’de belirtilen hakların kullanılması gerektiğini ve bu haklara saygı duyulmasının önemli olduğunu vurgular. Ayrıca çocuk hakları

eğitiminin temelinde farklı özelliklerdeki çocukların aynı haklara sahip olduklarının benimsenilmesi ifade edilmiştir. Böylece sağlanan demokratik ortamlarda sevgi, saygı ve hoşgörü temelli toplumlar oluşacaktır. Çocuklarda oluşacak hak bilinci başkalarının haklarına saygı göstermelerini de sağlayacaktır. Bu bilinç çocukların yetişkinlik dönemlerinde de haklarının bilincinde ve haklarını koruyan bireyler olmalarına zemin hazırlayacaktır. Hak ve sorumluluk bilincine sahip çocuklar hakları vasıtasıyla topluma aktif olarak katılım sağlayacaklardır (Ünal, 2012, s. 21).

Alan yazında çocuk hakları eğitiminin ilkokullarda uygulanmasının önemine ilişkin -farklı görüşler bulunmaktadır. Söz gelimi Torney-Purta (1982) 7-11 yaş arası dönemin çocuklarda değer ve tutumların tam olarak oluşmamış olmasından dolayı hakları öğretmek bakımından uygun bir dönem olduğunu savunmaktadır. Anglin (1992) ise 8 ve 10 yaşların çocuk hakları eğitimi için ideal bir yaş aralığı olduğunu, okul öncesi ve daha erken yaşlarda ise çocuk haklarına yönelik öykü ve masalların çocuklarla paylaşılabilceğini ifade etmektedir. Erwin ve Kipness (1997) de okul öncesi eğitimi döneminde karar verme becerisi, saygı gibi değerlerin geliştirilmeye başlanabileceğini savunmaktadırlar.

Haklarının bilincinde olan çocukların kendi hak ve özgürlükleri ile ilgili daha fazla istekte bulunacakları gibi bir durumu ortaya koymaz. Tam tersine çocuk hakları eğitimi sayesinde çocukların kişisel hakları ile daha çok alakadar oldukları görülmüştür. Ayrıca Sözleşme'nin kabul tarihinden itibaren, çocukların hakları konusunda farkındalıklarının artışı nedeniyle ailelerin otoritelerinde herhangi bir sarsılmaya yönelik olay rapor edilmemiştir (David, 2002).

Çocuk hakları eğitiminin önemi üzerine dünyanın farklı ülkelerinde çalışmalar yapılmıştır. Sözgelimi Belçika'da (DeCoene ve DeCock, 1996), İngiltere'de (Akt. Howe ve Covell, 2005) ve Kanada'da (Howe ve Covell, 1999) yürütülen çalışmalar katılımın desteklendiği bir sınıf ve okul ortamında haklarını öğrenen çocukların özgüvenlerinin arttığını, azınlık çocuklarının akranları tarafından daha çok kabul gördüğü, fiziksel ve zihinsel engelli çocukların diğer çocuklar tarafından kabullenildiği, haklara saygı tutumunu geliştirdiklerini ve daha sorumlu davranışlar sergilediklerini göstermektedir. Görüldüğü gibi çocuk hakları eğitimi bireyin günlük yaşamında ihtiyaç duyduğu değerlerin gelişimini desteklemektedir. Bunun yanı sıra Howe ve Covell (2005) yetişkin vatandaşların politik süreçlere katılmaya yönelik tutumlarının çocukluk dönemlerinde aile ve okul ortamına katılım

süreçlerindeki olumlu deneyimlerine bağlamaktadırlar. Bu nedenle çocuk hakları eğitimi okulda katılım ortamının sağlanması açısından da önemlidir.

Tomasevski (2001), çocuk hakları eğitiminin temelinde hakların hayata geçmesinin yer aldığını ileri sürer. Çocuk hakları eğitiminin, hakların hayata geçirilmemiş olduğu bir ortamda zayıf kalacağını savunur. Çocuk hakları eğitiminin yapılacağı bir okul ortamı hakkında literatürde değişik görüşler mevcuttur:

Johnny (2006) eğitim ortamlarında bireylerin fikirlerini özgürce ifade etmesine elverişli ortamların hazırlanmasının çocukların demokratik katılım ve özgürce karar verme konusundaki gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu vurgular. Çocuk hakları eğitimi okul programlarına dahil etmek için okulun, temeli insan hakları olan bir politika belirlemesi gerekir ve öğretmenler okul yaşantısına ve programlara uygulanabilen bir insan hakları anlayışına sahip olmalıdır. İnsan hakları sınıfta ve okulda ilişkilerin temeli olarak kabul edilmelidir. Çocuk hakları ve insan hakları sistematik bir biçimde öğretilmelidir. Okul kuralları ve disiplin yöntemleri hukuka uygun ve adil olmalıdır. Okul cinsiyet, ırk, özür ya da inanca dayalı ayrımcılıktan kaçınan ve eşitliği teşvik eden politikalara sahip olmalıdır. Öğretmenler küresel bir bakış açısı geliştirmeye uygun yeterlikte olmalı ve bu yönde teşvik edilmelidir (Branson, 2012). Eğitim planlaması, ister tüm toplum için ister tek bir okul için olsun, çocuk haklarıyla başlamalı ve çocuğun yüksek yararını temel almalıdır. Eğitim planlaması, bireylerin demokrasi ve hoşgörüye yönelik farkındalıklarını arttıracak şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca eğitim programlarının misyonu bireylerin sorumluluk sahibi vatandaşlar olmalarını sağlamak olmalıdır. (UNICEF, 1999).

Malesve Stricevic (2001) çocuk hakları eğitimi planlarken; öğretilecek konuların eğitim programında yer alan diğer konularla ilişkisinin belirlenmesi, sosyal olayların ve resmi tatillerin çocuk haklarına yönelik çalışmaların teşviki için bir fırsat olarak değerlendirilmesi, çocuk hakları konularını tartışmak için çocuğun günlük yaşamından yararlanılması gibi hususların göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmaktadırlar. Ayrıca çocuk hakları eğitimi planlamasında Piaget ve Kohlberg'in ahlaki kavrama düzeyinin gelişimi de göz ardı edilmemelidir. Şöyle ki çocuk hakları eğitiminde program vizyonu olarak empoze edilen davranış kurallarından, içten gelen ahlaki kurallara geçiş olarak tanımlanan anlayışlar benimsenmelidir. Yani "Bir insanın haklarının ihlal edilmesi, uluslararası düzene aykırı olduğu için yanlıştır."

anlayışı yerine, “Bir insanın haklarının ihlal edilmesi yanlış olduğu için uluslararası düzene aykırıdır.” anlayışı kazandırılmalıdır(Rowe ve Newton, 1997).

Çocuk hakları eğitimi ile hedeflenen amaçlara ulaşmak için uygun öğretim yöntemi seçimi gereklidir. Gollob ve Krapf (2007), çocuk haklarını öğretirken kullanılacak öğretim yöntemlerini belirlerken seçilen konu ve yöntem, öğrencilerin bilgi, tutum ve beklentilerine uygunluğu, öğrencilerin yapısı (cinsiyet, etnik köken, yaş vb.), seçilen yöntemin öğrencilerin öğrenme isteği üzerindeki etkileri, seçilen yöntemlerin kişisel gelişime sağladığı katkılar, seçilen yöntemin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap edip etmediği, seçilen yöntemin eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerileri ne şekilde desteklediği gibi konulara dikkat edilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Hakların klasik yöntemlerle öğretilmesi, gelecekte haklarını bilen ve kullanan bireylerin yetişmesi önünde bir engel olacaktır. Hakları, öğrendiklerini o andan başlayarak yaşama geçirebilecekleri yöntemlerle öğretilmelidir. Bu konuda öğretmenlere ve onların eğitimcilerine büyük sorumluluk düşmektedir (Osler-Starkey, 2002).Çocukların adalet, özgürlük, hak gibi konuları öğrenmesi için günlük hayattan faydalanmak etkili bir yoldur. Çocuklar haklarını öğrenirken kendi faaliyetleriyle okulda ya da çevrelerinde değişikliklere yol açabileceklerini fark etmelidirler (Uçuş, 2013). Bu şekilde çocukların çevrelerinde gelişen olaylara yönelik duyarlılıkları artar. Duyuları eğitilmemiş bir insanın çevresindeki olaylara duyarsız bir hâlde olabilir, yaratıcı drama duyuları eğitir. Bu sayede bireyin çevresindeki olaylara yönelik duyarlılığı artar. Birey yaratıcı dramada duyularını eğitirken aynı zamanda kendini tanır. Bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama sürecinde öğrencinin bedeni ve duyu organları harekete geçtiği için öğrenme sürecinde öğrenci etkin durumdadır. Yaratıcı drama, öğrencinin sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini güçlendirir. Bu anlamda yaratıcı drama, çocuk hakları eğitiminin akıl kadar kalbi de hedefleyen amaçlarına ulaşmada çok önemli bir araçtır (Üstündağ, 2000).

2.5. Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama sözcükleri, kavramları, davranışları, fikri ya da tiyatro tekniklerinden faydalanarak, oyun ve oyunlar geliştirerek canlandırmadır (San 1991). Yaratıcı dramada hazır bir metin bulunmaz, yaratıcı drama katılımcıların buluşları, özgün düşünceleri, öznel anıları doğaçlama canlandırmalarıdır (San 1998). Drama

sözcüğü Yunanca'daki "dran" (hareket etmek, eylemde bulunmak) sözcüğü ile "sahnelenmek amacıyla yazılmış oyun metni, oyunun kendisi" gibi anlamları olan İngilizce kökenli drama sözcüğünün sözlük anlamıyla açıklanır. Sahnelenmek istenilen oyun, bir metne bağlı olarak oynanır. Vural ve Somers (2012) dramanın insanın varoluş özelliklerinden hareketle, insanlardaki bilme (akıl), duyma (vicdan ve estetik) ve eyleme (deviniş) ihtiyaçlarının birlikte gelişimine zemin hazırladığını vurgulamaktadırlar. Adıgüzel (2015) yaratıcı drama etkinliğini, drama yaşantısının somut olarak algılanması ile kişinin evrensel, toplumsal, ahlaksal ve soyut kavramları anlamlandırması olarak tanımlar. Yaratıcı drama günlük yaşam ve hayal dünyası arasındaki iletişim bütünüdür. Drama sadece bir eylem değil düşünsel bir durumdur. Oynayan tarafından gerçek gibi yansıtılır. Diğer taraftan tüm bunların soyut olması sebebiyle gerçeklik coşkusu da hissettirir(Öztürk,2001).

2.5.1. Yaratıcı Drama'nın Aşamaları

Yaratıcı drama etkinlikleri uygulanırken genel olarak takip edilen yol değişmemekle birlikte şu şekildedir (Adıgüzel, 2010)

Isınma: Çalışmaya başlamadan önce katılımcıların fiziksel ve zihinsel açıdan etkinliklere hazır duruma gelmelerini sağlayan çalışmalardır. Isınma etkinliklerinde amaç genel olarak güven ortamı oluşturmak, katılımcılar arası uyumu sağlamak, beş duyuyu aktif hâle getirmek, gözlem yetisini geliştirmektir.

Canlandırma: Günlük hayattan kesitlerin yer aldığı oyun oynama çalışmalarıdır. Yaratıcılığı geliştirme amacıyla belirli bir konu çerçevesinde oyun kurma etkinliklerinin bütünüdür. Yaratıcılığın ön planda olduğu grupta ya da bireysel olan çalışmalardır. Bu çalışmalar önceden planlanmamış etkinliklerdir. Bir lider tarafından yönlendirilebilen çalışmaların gelişme ve sonuç bölümü de önceden belirlenemez.

Değerlendirme: Başlangıçta belirlenen amaçlara ulaşip ulaşamadığına yönelik değerlendirmeler bu aşamada yapılır. Değerlendirme sürecinde ortaya çıkan ürünler üzerine konuşulur. “Doğru - yanlış” olarak değerlendirme yapılmaz. Grup üyelerinin neler hissettiklerine ilişkin paylaşımlarda bulunulur. Gerek görülürse ara paylaşım ve rahatlatma çalışması da yapılabilir.

2.5.2. Yaratıcı Dramanın Yararları ve Eğitimde Kullanım Biçimleri

Drama, bireysel öğrenmeye imkân sağlayarak algı farklılıklarının birlikte kullanılmasına zemin hazırlamakta, bireyin bilgilerinin davranışa dönüşmesinde, katılımcı ve çok yönlü bir davranış ölçümü imkânı vermektedir (Aytaş, 2013). Drama; formal eğitimi geniş çapta desteklemekte, çocukların gelişimlerini ve başarılarını olumlu yönde etkilemekte, düşünme becerilerinin gelişimini desteklemekte ve çocuklarda ön yargının azaltılmasını sağlamaktadır (Kondoyianni, Lenakakis ve Tsiotsos, 2011). Altınova ve Çiftçi'ye (2013) göre; yaratıcı dramada kullanılan doğaçlama, canlandırma, rol oynama gibi tekniklerle bireyler, günlük hayatında karşılaşacağı durumlara karşı bir ön hazırlığa sahip olmakta, birey değişik rollerle başkasını oynarken empati kurma fırsatı elde etmekte bu şekilde birey zamanla çevresini daha kolay anlamlandırmaktadır.

Yaratıcı drama eğitimde amaç ve araç olmak üzere iki farklı şekilde kullanılır. Bir konunun, olayın ya da ünitenin drama yöntemiyle işlenmesi yaratıcı dramanın araç olarak kullanımını tanımlamaktadır. Yaratıcı dramanın öğretilmesi ise amaç olarak kullanılmasını açıklamaktadır. Yaratıcı dramanın amaç ya da araç olarak kullanımında etkinliklere katılan bireylerin bireysel gelişimlerine ve iletişim becerilerine destek olmak ve sanat olarak dramadan haz duymalarına zemin oluşturmak amaçlanmaktadır (Üstündağ,2000).Yaratıcı drama etkinliklerinin temelinde sosyal öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, deneysel öğrenme gibi öğrenci merkezli yöntemler bulunmaktadır. Yani yaratıcı dramanın temelinde öğrenci vardır. Öğrenme hedeflerine öğrenci bizzat ulaşır. Ayrıca dramanın eğitim ve öğretimde kullanımının diğer bir amacı da bireylerin özdeşim (empati) yoluyla kendini ve çevresini anlayabilmesini sağlayacak bir ortam hazırlamaktır (Üstündağ,2000).

2.5.3. Yaratıcı Drama ve Çocuk Hakları Eğitimi

Yaratıcı drama etkinlikleri sayesinde bireyler farklı olay ve durumlar üzerinde analizler yaparak çözüm yolları üzerinde karşılaştırmalar yaparlar. Bunun yanı sıra durumların ve olayların meydana gelme sebeplerini ve bunların sonuçlarını fark edip nedenler ve sonuçlar arasındaki ilişkiyi keşfedebilirler. Farklılıklara saygı duymakla birlikte farklı bireylerle birlikte hareket edebilmeyi öğrenebilirler. Böylece demokratik değerleri kazanan bireyler günlük yaşamlarına da aktif olarak katılabilirler (Ermiş ve Ermiş, 2009). Demokrasinin mihenk taşı olan “katılım” ilkesi okul ortamında da uygulanmalıdır. Okulda alınacak kararlara sadece öğretmenler ve

aileler değil öğrenciler de katılmalıdırlar (Karaman-Kepenekçi, 2005). Bu katılım sağlanabilmesi için öncelikle katılımın önemi ve katılımın kelime anlamının öğrenciler tarafından özümsemesi gerekmektedir. Katılım ilkesinin öğrencilere özümsetilmesi için drama eğitimi, yaşantıları temel aldığı için, faydalıdır. Çocuk hakları eğitiminde yöntem olarak yaratıcı dramanın seçilmesi, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamakla beraber demokrasi ve insan hakları ihlallerini fark etmelerine fayda sağlayabilir. Yaratıcı drama temelli çocuk hakları eğitimi alan bireyler hak ve özgürlüklerini, demokratik değerleri, bireyin ve devletin sorumluluklarını uygulayarak öğrenebilirler. Bunların yanı sıra yaratıcı drama etkinlikleri, öğrencilerin demokratik değerlere bağlılıklarını arttırırken yaratıcı düşünme, düşünce gücü gibi becerileri de geliştirebilir. Ayrıca öğrencilerin etkinlikler sonunda yapılan değerlendirme çalışmaları sayesinde anlama, anlamlandırma ve öğrendiğinin farkında olma gibi biliş üstü becerileri gelişebilir.

Araştırmalar hak gibi kavramların günlük yaşamın gerçekleriyle uyumlu bir şekilde öğretiminin daha kalıcı olduğunu ortaya koymaktadır. Çocukların sadece çocuk oldukları için çocuk haklarına sahip olduklarının anlatılması gereklidir (Uçuş, 2013). Yaratıcı drama etkinlikleri öğrencileri sorgulamaya teşvik edeceği için bu etkinlikler sayesinde öğrenciler günlük hayatlarında karşılaştıkları hak ihlallerini irdeleyebilirler. Yaratıcı drama yöntemi, somut yaşantıların bir provası olarak, bireylerin sahip olduğu değerlerin işlerliğini sınavabilecekleri, günlük yaşamda karşılaşma ihtimali olan durumları gözleyebilecekleri, kendi yaşantıları yoluyla kazanımlar elde edebilecekleri ve bu özellikleri bakımından değer öğretiminde de etkili biçimde kullanılabilecek önemli bir öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcı drama, insan davranışları ve tutumlarını tasvir etmekte, dolayısıyla değerleri ve değer yargılarını keşfetmede ve bir bakış açısı oluşturmada bireylere çeşitli fırsatlar sunabilmektedir (O'Toole, 2009, s. 108). Böylece yaratıcı drama yöntemiyle çocuk hakları eğitimi alarak günlük yaşamın izdüşümünü sınıf ortamında yaşayan öğrenciler günlük hayatlarında haklarına sahip çıkan ve sorumluluklarını bilen bireyler olarak yetişebilirler. Sınıfta yaratıcı drama yönteminin kullanımı, yaşantıya dayalı öğrenmelere teşvik eden ve herhangi bir öğretim programıyla birlikte kullanılabilen öğrenci odaklı bir süreci tanımlamaktadır. Toplumsal bir bağlamda kullanılan yaratıcı drama, öğrencilere başkalarının ihtiyaçlarını anlayarak empatik olabilmenin yollarını gösterir. Dolayısıyla öğrencilerin daha iyi bir değer yargısı oluşturmalarına yardımcı olabilir (Annarella,

1992). Kısacası yaratıcı dramanın doğrudan yaşamla bağlantılı olması, bireyleri düşünmeye, sorgulamaya teşvik etmesi, bireylere empati kurdurarak değerler eğitimine zemin hazırlaması, ders algısını oyun algısına çekerek öğrencilerin süreç boyunca keyifli vakit geçirmelerini sağlaması kıstaslarından dolayı çocuk hakları eğitiminde kullanılması eğitim sürecindeki verimi arttırabilir.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1.Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Çocuk hakları konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde Uçuş 2009 yılında ÇHS'nin ilköğretim programlarındaki yeri ve Sözleşme'ye yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada, 1-8. sınıf arası bütün eğitim programları temel basamaklar bağlamında analiz edilmiş ve bölümler Sözleşme madde ve hükümleriyle ilişkilendirilmiştir. Okul idarecileri ve öğretmenlerin görüşleri için ise, aykırı ve aşırı durum örneklemesine göre birbirinden oldukça farklı sosyoekonomik düzeye sahip iki okul seçilerek, bu okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ve yöneticilere görüşülmüştür. Yapılan çalışmada elde edilen sonuçlara göre 2005 yılından beri yürürlükte olan programın odak noktasında çocuğun yararının olduğu ortaya çıkmıştır. Buna yönelik olarak programda öğrencilerin katılım hakları, çocukların bireysel özelliklerinin temele alınması ve eğitim ortamların bu farklılıklara göre düzenlenmesi, ayrımcılığın engellenmesine yönelik ilkeler yer almıştır. Bunların yanı sıra program durumları özel olan çocuklar da dikkate alınarak geliştirilmiştir. Programda çocukların boş zamanlarını değerlendirme, sosyal etkinliklere katılma, oyun oynama hakkı, eğitim hakkı ile ilgili bulgulara ulaşılmışken; çocukların korunma haklarına, dernek kurma ve barışçıl bir şekilde toplanma özgürlüğü ve sömürü ve istismara yönelik kazanım, içerik ve etkinliklere ilgili yeterli bulguya rastlanmamıştır. ÇHS'nin okullarda uygulanması ve yaşatılmasına ilişkin ise, öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuk hakları ile ilgili yeterince bilgiye sahip olmadığı, doğrudan çocuk haklarına yönelik uygulamalar yapmadıkları, ders programında ele alındığı zaman öğrencilerle paylaştıklarını ifade edilmiştir.

Çocuk haklarının ilköğretim programlarındaki yerinin tespit edilmesi amacıyla ilköğretim programları, program öğeleri bağlamında Sözleşme kapsamında ele alınmıştır, karşılaştırmalı program çalışmaları yapılmıştır (Özdemir-Uluç, 2008;

Uçuş, 2009; Merey,2012). Araştırma bulguları; programların genel açıklamalarında çocuk hakları eğitimi ile uyumlu yaklaşımlar görülmüşse de bu yaklaşımların kazanımlara ve etkinliklere tam olarak yansıtılmadığını ortaya koymuştur. Çocuk haklarıyla ilgili kazanım ve konuların dağılımında yaşı ve çocuğun gelişim özelliğinin dikkate alınmadığı görülmüş, çocuk haklarına ilişkin kazanımların derslere dağılımında da bilimsel bir tutarlılık olmadığı gözlenmiştir. Ele alınan programlarda yaşama hakları ve korunma haklarının yeterince yer almadığı görülmüştür. Her bir kategoride (yaşama, gelişme, korunma, katılma hakları kategorileri) alt sınıflandırma yapılmadığı, belli haklar üzerine yoğunlaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtsever (2009), “Ebeveyn Çocuk Hakları Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Anne Babaların Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” çalışmasında ebeveynlerin çocuklarının haklarına yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen değişkenleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma iki bölümden oluşmuştur. Araştırmanın birinci bölümünde 6-14 yaş grubu çocuğu olan anne ve babaların çocuk haklarına ilişkin tutumlarının belirlmesine yönelik “Ebeveyn Çocuk Hakları Tutum Ölçeği” geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde ise; anne baba ve çocuğa ait bazı değişkenlerin ebeveyn çocuk hakları tutumlarına etkisi incelenmiştir. “Ebeveyn Çocuk Hakları Tutum Ölçeği”, anne ve babaların çocuklarının haklarına ilişkin tutumlarını “Bakım ve Korunma” ve “Kendi Kendine Karar Verme” olmak üzere iki temel ölçüt bağlamında değerlendirmiştir. Aile ve çocuğa ilişkin bazı değişkenlerin anne ve babaların çocuk haklarına yönelik tutumlarına etkisi olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak; öğretmenlerin özellikle okul çağı çocukları üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, Ebeveyn Çocuk Hakları Tutum Ölçeği'nin öğretmen formunun geliştirilmesi, çocukların kendi haklarına ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi ve çocukların haklarına ilişkin farkındalıklarının ebeveyn çocuk hakları tutumları ile ilişkili olup olmadığına dair araştırmaların yapılması önerilmiştir.

Turan 2011 yılında masalların çocuk hakları bağlamında çözümlenmesi üzerine bir çalışma yapmış ve bu çalışmada Her Güne Bir Masal adlı kitap üzerine bir inceleme yapmıştır.

Kaya 2011 yılında öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Türkçe öğretmenliği bölümünün 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 492 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak

anket seçilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarından büyük bir çoğunluğun ÇHS'yi okumadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları yaşama hakkını en önemli çocuk hakkı olarak belirlerken katılım hakkını önemli haklar kategorisinde görmemişlerdir.

Uğurlu ve Gülsen 2014 yılında çocuk hakları ve hukuki bağlamda çocuğun ihmal ve istismardan korunması konusunda bir inceleme yapmışlardır. Çocuk hakları eğitimiyle ilgili çalışmaların genel olarak öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi (Çetinkaya, 1998; Salman-Osmanağaoğlu, 2007; Kop ve Tuncel, 2010; Morine, 2000; Zög, 2008), ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi (Yurtsever-Kılıçgün, 2011), ders materyallerinin incelenmesi (Merey, 2012; Nayır ve Karaman-Kepenekçi, 2011; Karaman- Kepenekçi ve Aslan, 2011; Karaman-Kepenekçi, 2010) ve çocuk haklarıyla ilgili ölçek geliştirilme (Karaman-Kepenekçi, 2006; Yurtsever-Kılıçgün ve Oktay, 2011) üzerinde yoğunlaştığı gözlenmektedir.

Ayfer Durgut tarafından 2014 yılında 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının çocuk hakları açısından incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Bu kapsamda, 4, 5, 6 ve 7. sınıflar sosyal bilgiler dersi öğretim programının çocuk hakları açısından değerlendirilmesi için nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Sosyal bilgiler dersi öğretim programında toplam 174 kazanımın 65'inin (%37.3) çocuk hakları eğitimine yönelik olduğu, öğrenme alanlarında çocuk haklarıyla ilgili kazanımlara en çok "Birey ve Toplum", "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" ve "Güç, Yönetim ve Toplum" öğrenme alanlarında yer verildiği, çocuk hakları eğitimine yönelik kazanımların en çok İnsan Hakları ve Vatandaşlık ara disiplini ile ilişkilendirildiği, Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları ile en fazla ilişkilendirilebilecek ÇHS maddesinin Eğitimin Hedeflerine İlişkin ilkeler maddelerini içeren 29. madde olduğu belirlenmiştir.

Dağlı (2015) çocuk hakları konusuna öğrenciler açısından bakarak öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin davranışlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesine yönelik bir çalışma yapmıştır. Tarama modeline göre yapılan bu araştırmada, öncelikli olarak literatür taraması yapılmış daha sonra veri toplama aracı olarak kullanılan anket geliştirilmiştir. Bu işlemlerin tamamlanmasından sonra araştırmanın uygulama aşamasına geçilmiştir. Araştırmanın uygulanması İstanbul ilinin Çekmeköy ilçesinde öğrenim gören 600 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin öğretmenlerine yönelik çocuk haklarına ilişkin görüşleri ayrıntılı olarak

analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin %33,3'ü çocuk hakları hakkında bilgisi olduğunu söylemiştir. Çocuk hakları hakkında biraz bilgisi olduğunu söyleyen öğrencilerin oranı %56,7 iken katılımcıların %10'u çocuk hakları hakkında hiç bilgisi olmadığını belirtmiştir.

Doğan (2017),uzman sınıf öğretmenlerin perspektifinden etkili çocuk hakları eğitiminin incelenmesi üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırma olgu bilim araştırması olarak desenlenip araştırmada veri toplama yöntemlerinden odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre etkili çocuk hakları eğitiminin uygulanmasına yönelik beş farklı anlayış ortaya çıkmıştır. Bu anlayışlar, etkili çocuk hakları eğitiminin uygulama şekli, bu sürecin nerelerde ve kimlerle gerçekleştirilmesi gerektiği konularına ışık tutmuştur.

Yaratıcı dramaya dayalı çalışmaları inceleyecek olursak Üstündağ 'ın (1997) yaptığı ilköğretim sekizinci sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi içeriğinde yer alan “Hürriyetçi Demokrasimizde Temel Hak ve Ödevlerimiz” ünitesinde yaratıcı dramanın öğrencilerin erişilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisine yönelik çalışmasını görebiliriz. Bu çalışmada yaratıcı dramanın öğrencilerin derse yönelik tutumları ve insan haklarına yönelik olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer başka bir araştırma ise Torun(2011) tarafından, oyunla desteklenmiş çocuk hakları öğretiminin, öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilenlerin kalıcılığına ve çocuk haklarına ilişkin tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma sonucu ise, oyunla desteklenmiş çocuk hakları öğretiminin, öğrenilenlerin kalıcılığında etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Ulubey (2015), yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleri kullanılarak Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programının (VDEDP) uygulanması sonucu öğrencilerin akademik başarılarının, demokratik değerlere bağlılıklarının, başarılı öğrencilerin başarıları olma nedenlerinin belirlenmesi ve program önerisi yapılması yönünde bir çalışma yapmıştır. Çalışma grubunu sekizinci sınıfta bulunan 80 öğrencinin oluşturduğu çalışmada iç içe deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleri ile desteklenen VDEDP MEB tarafından hazırlanan etkinlik temelli VDEDP'ye göre öğrencilerin başarılarını arttırmada ve onlarda demokratik değerlere bağlılık oluşturmada daha etkili olmuştur.

Alan yazın incelendiğinde çocuk haklarına yönelik hazırlanmış olan ölçeklere de rastlanmaktadır. Öztürk ve Doğanay (2017) okullardaki çocuk hakları

uygulamalarını izlemek için çocuk hakları temelli okul ölçeğini geliştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ilindeki küme örnekleme yöntemiyle seçilen 18 ilkokulda görev yapan 700 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Sonuç olarak 26 maddeden oluşan, okullardaki çevresel, yönetsel ve sosyal yapıların çocuk hakları açısından incelenmesi amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçeğe aracı oluşturulmuştur.

Yurtseven Kılıçgün ve Oktay (2011) ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını incelemek için çocuk haklarına yönelik ebeveyn tutum ölçeğini geliştirmişlerdir. Araştırmanın örnekleminde 6-14 yaş arası çocuğu olan 743 anne ve 743 baba olmak üzere toplam 1486 ebeveyn yer almıştır. Sonuç olarak 63 maddeden oluşan beş dereceli likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur.

Sonuç olarak yurtiçinde yapılan çalışmaların daha çok çocukların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik bilgi düzeyleri, görüşleri ve tutumları, çocukların katılım hakkı, ilköğretim programlarının ve bazı derslerin çocuk hakları açısından değerlendirilmesi konuları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Çocuk hakları eğitiminin yaratıcı drama yöntemiyle ele alındığı ve yaratıcı dramının çocuk hakları eğitimine etkisini inceleyen bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın bulgularından yola çıkarak öğretmenler için çocuk hakları eğitimi programı geliştirilmesinin yararlı olacağını söyleyebiliriz.

Buradan yola çıkarak çocuk hakları eğitiminin programlara dâhil edilmesinin ve sistematik bir şekilde öğrencilerin çocuk hakları bilincinin kazandırılmasının önemli olduğunu vurgulayabiliriz.

2.6.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Melton(1980) büyük sınıflardaki ve üst sosyo-ekonomik seviyeden gelen çocukların, daha küçük sınıflardaki ve alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklara kıyasla çocuk haklarını daha çok savunacağı varsayımını test ettiği çalışmasında, birinci, üçüncü, beşinci ve yedinci sınıf öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Araştırma bulgularına göre hipotez doğrulanmıştır. 7. sınıf öğrencileri dışında, sınıflardaki ve üst sosyo-ekonomik düzeye mensup çocukların diğerlerine kıyasla çocuk haklarını daha çok savunduğu ortaya çıkmıştır.

Çocukların özerklik haklarıyla ilgili fikirlerini belirlemeyi amaçlayan Margolin (1982) örneklemini farklı iki ilkokulda bulunan 2 - 6. sınıf arasında

öğrenim gören 365 çocuğun (187 erkek, 178 kız) oluşturduğu bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada çocuklara yedi farklı durum ile ilgili sorular karikatürleştirilmiş olarak verilmiş ve bu durumlarda yetişkinlerle aynı haklara sahip olup olmamaları gerektiği ile ilgili fikirleri sorulmuştur. Ankette yer alan 7 farklı durum “çocuklar televizyonda neler izleyebilir, neler yiyebilir, yatağa gitme zamanı, hangi filmleri izleyebilir, araba kullanma, yaşadığı yer, oy kullanma” olarak belirlenmiştir. Araştırma çocukların en çok oy kullanma hakkı konusunda (%66) yetişkinlerle aynı hakka sahip olmak istediklerini ortaya koymuştur. Çocukların büyük bir kısmının “karar verme” hakkına karşı çıktığı görülmüştür. Erkek çocuklar ve yaş olarak büyük olan çocuklar, kızlara ve yaşı daha küçük olan çocuklara göre çocukların “karar verme” hakkını desteklemişlerdir.

Çocuk hakları eğitime yönelik farklı ülkelerde pek çok kılavuzun hazırlandığı ve uygulandığı görülmektedir. Nitekim Fountain (1993) “Sadece Hak: Çocuk Haklarına Dair Sözleşmeyi Öğrenmek için Pratik Kılavuz- It’s Only Right: A Practical Guide to Learning about the Convention on the Rights of the Child” kapsamında 9. sınıf ve üzerine yönelik olarak yapılandırılmış ve materyaller hazırlamıştır. Materyal, işbirliği ile öğrenme, problem çözme, örnek olay gibi öğretim yöntemleri ile öğrencilerin kendi haklarını ve başkalarının haklarını koruma ve saygı gösterme davranışı kazanmalarını amaçlamaktadır.

Biggs (1995) ise 1-8.sınıfları odağına alan Çocuk Hakları Öğretim Kılavuzu’nu hazırlamıştır. Kılavuzda öğrencilerin çocuk haklarını keşfetmesini, sınıfta ve toplumda bu haklarını uygulamalarını amaçlayan eğitim etkinliklerinin yanı sıra tüm sınıflar için geçerli olan temalara göre düzenlenebilecek posterlere ve örnek olaylara da yer verilmektedir.

Wolfe (1998) anneler ve çocukların katılım haklarına ilişkin bakış açılarını belirlemek için kısa hikâyelerden faydalanmıştır. Katılımcılara hikâyelerdeki karakterlerin haklarının farkında olup olmadıklarına yönelik sorular sorulmuştur. Çalışma sonucunda farklı yaşlardaki çocukların arasında çocuk haklarını anlama bakımından bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak anneler arasında önemli bir fark bulunmuştur.

Cowell ve Howe (1999), tarafından geliştirilen çocuk hakları eğitimi programının çocukların çocuk haklarını anlama düzeyleri, tutum ve davranışları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma bulguları, çocuk hakları eğitimi alan öğrencilerin eğitim almayan öğrencilere göre azınlık çocukları ile daha iyi iletişim

kurabildiklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, daha çok akran ve öğretmen desteği aldıkları ve hak sahibi olmanın anlamı konusunda daha kapsamlı ve uygun bir anlayış sergilediklerine yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Bunun yanı sıra çocukların arkadaşlarına göre daha çok haklara saygı tutumu geliştirdikleri, özgüvenlerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Morine (2000) çocuk hakları ve aile ilişkilerini çocukların ve ailelerin bakış açıları doğrultusunda incelemek amacıyla 32 öğrenci ve öğrencilerin aileleri ile çalışmıştır. Çalışma grubunun çocuk haklarına bakışını ve ebeveynlerin katılımlarını ölçmek için anket ve ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, karar verme sürecinde katılım hakları desteklenen çocukların özerklik haklarına ilişkin olumlu tutumlar geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre çocuklar özerklik haklarını ailelere göre daha fazla desteklerken ailelerin daha çok korumacı bir bakış geliştirdikleri görülmüştür.

Murray (2000) çocukların sorumlu vatandaşlar olarak büyümelerini hedefleyen çocuk hakları eğitimi için ilköğretim düzeyinde Çevremizdeki Dünya: Çocuk Hakları Eğitimi İçin Tematik İlköğretim Programı'nı geliştirmiştir. Program saygı, haklar ve sorumluluklarla ilgili temalar çerçevesinde şekillenmektedir. Program alan yazına dayalı olarak hazırlanan birbiri ile tematik bağlantısı olan "Saygı, haklar ve sorumluluklar, Çocuklar, aileler ve arkadaşlar, Eğitim, öğrenme ve büyümek, Gıda, sağlık bakımı ve yuva, Güvenli, arkadaş ve barışçıl bir Dünya" modülleri olmak üzere beş modülden oluşmaktadır.

Ev ortamında, ergenlik döneminin başlangıcında olan çocukların ve annelerinin özerklik, koruma ve bakım haklarına yönelik bakış açıları Ruck ve diğerleri (2002) tarafından incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu her sosyal durumu temsil edecek şekilde seçilen 6, 8 ve 10. sınıfta eğitim alan öğrenciler ve bunların aileleri oluşturmuştur. Örneklem grubuna onlara ev ortamındaki çocuk haklarını içeren kısa öyküler okunmuş, öğrencilere öykülere yönelik sorular sorulmuştur. Öykülerdeki kahramanların, öyküde bulunan olaylar karşısında gösterdikleri davranışa yönelik hakkı olup olmadığına dair görüşleri sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda 6. sınıfta okuyan çocukların 8 ve 10. sınıflarda okuyanlara göre kendi özerklik haklarını daha az savundukları, bunun yanında 8 ve 10. sınıflardaki öğrencilerin daha çok özerklik hakkına sahip olmak isterken, daha az bakım ve korunmaya ihtiyaçları oldukları görülmüştür.

UNICEF (2002) “Haklar, İstekler ve İhtiyaçlar” olarak 3-9. sınıflara hitaben bir materyal hazırlanmıştır. Bu materyal öğrencilerin insanların temel ihtiyaçlarını hak olarak algılaması ve bu haklarla sorumluluklar arasındaki ilişkiyi kavramasını hedefleyen interaktif etkinliklerden oluşmaktadır.

Tomanovic (2003) araştırmasında, çocuk katılımı temelinde kimlik, özerklik, iletişim, karar verme ve fikir hürriyeti konularını incelemiştir. Çocukların aile bireyleri ile ilişkilerinde bu hakların nasıl etkilerinin olacağını araştırmıştır. Yapılan çalışmada ailelerin katılım, iletişim, karar verme ve fikir hürriyeti ile ilgili konularla karşı karşıya kaldıklarında uygulayacakları çözüm yollarını belirlemek amaçlanmıştır. Örneklemi oluşturan aileler 3 farklı toplumsal tabakadan seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda ailelerin genel olarak çocukların katılım hakları konusunda yeterli düzeyde olmadıkları hatta bazı ailelerin çocukların katılım hakkını desteklemekten kaçındıkları, aşırı korumacı bir tutum içerisinde bulundukları saptanmıştır.

“Okullarda Kişisel Haklar” projesi kapsamında Alderson (2004), 7-17 yaş arasındaki öğrencilerin ve öğretmenlerin çocuk hakları ile ilgili görüşlerini incelemiştir. İngiltere’de ve Kuzey İrlanda’da 2272 öğrencinin katıldığı çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğu Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’yi daha önce hiç duymadıklarını söylemiştir, kalan öğrenciler ise çok az bilgileri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin % 40’ı, öğretmenlerin % 11’i okulda öğrencilerin çok az hakka sahip olduklarını söylemişlerdir. Okullarda katılım hakkının hayata geçirilmesinin en önemli göstergelerinden olan sınıf ve okul konseylerinin varlığı ile ilgili olarak, en küçük yaş gruplarındaki öğrenciler bile sadece sembolik bir konsey olduğunu ifade etmişlerdir.

Casas, Saporiti, Gonzalez ve Figuer (2006) çalışmalarını iki hedefe yönelik yürütmüşlerdir. Birincisi çocukların farklı durumlarda haklarını nasıl algıladıklarını ortaya koymak, ikincisi de anne baba ve öğretmenlerin çocuk hakları konusunda fikirlerini ortaya koymak olarak belirtmişlerdir. Çalışma grubunu farklı ırklardan 1614 çocuk ve yine farklı ırklardan 1214 ebeveyn oluşturan çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket kız ve erkek çocuklara yönelik olabilecek durumlarla ilgili 16 ikilem durum içermektedir. Çocuğun belirtilen durumlarda vereceği tepki belirlenmektedir. Öğretmenlere ve anne babalara yönelik olan ankette ve çocuklara yönelik hazırlanan ankette birbirine sorular bulunmaktadır. Araştırma sonucunda değişik kültür ve bölgelerden olsalar da benzer sosyo-demografik gruba mensup

çocukların görüşlerinin de benzer yönde olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim hakkı, temel gereksinimlere yönelik haklar, mahremiyet ve katılım haklarına ilişkin farklı sonuçlar elde edilmiştir.

Howe ve Covell'in 2007'de editörlüğünü üstlendiği "Children's Rights in Canada: A Question of Commitment (Kanada'da Çocuk Hakları: Bir Soru ile İlgili)" çalışmasında çocuk hakları ve çocuk hakları eğitimiyle ilgili makaleler toplanmıştır. "Children Rights Education" (Çocuk Hakları Eğitimi) adlı çalışmada esas olarak Kanada'nın BMÇHS'ni kabul etmesi ve BM Çocuk Hakları Komitesinin çocuk hakları eğitiminin okul müfredatları içinde yer alması çağrısı üzerine, Kanada'daki okullarda çocuk hakları eğitimiyle ilgili sorunlar ile okul müfredatları ve öğretmenlerin uygulamalarındaki değişiklikler çerçevesinde çocuk hakları eğitiminin tanımı ve nasıl olması gerektiği tartışılmıştır.

Khoury-Kassabri ve Ben-Arieh'in (2009) "School Climate and Children's Views Of Their Rights: A Multi-Cultural Perspective Among Jewish and Arab Adolescents" çalışmalarında okul ortamının çocukların Batı dışı ve Hristiyan olmayan kültürlerdeki haklarına ilişkin görüşlerine ve diğer kültürel ve ailesel faktörlerle etkileşime girmesine katkısı araştırılmıştır. Çalışmanın amacı doğu ve batı Kudüs'teki, Yahudi ve Arap çocukların çocuk haklarına yönelik tutumlarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda likert tipi anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Yahudi öğrenciler Arap öğrencilerden daha çok çocuk hakları değişkenlerini desteklemiştir. Ataerkil ailelerin çocuk hakları konusunu modern demokratik düzendeki ailelere göre daha az destekleri görülmüştür.

Ejeh ve Akinola (2009) Nijerya'da ilkökul çocuklarına yönelik yaptığı çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmıştır. Çalışma sonucunda çocukların çocuk haklarına ilişkin yeterli düzeyde farkındalığa sahip olmadıkları ve çocuk katılımının sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada çocuklar haklara ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir.

Cherney (2010) özerklik hakkına ilişkin çocukların gelişimini analiz etmek ve ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin görüşlerini ve algılarını belirlemek amacıyla "Mothers', Fathers' and Their Children's Perceptions and Reasoning About Nutrurance and Self-Determination Rights" adlı bir çalışma yapmıştır. Çalışma grubunu on altı yaşındaki 47 çocuğun ve ebeveynlerinin oluşturduğu araştırmada katılımcılarla görüşme yapılarak çocuk hakları ile ilgili algı gelişimleri incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre ebeveynlerin çocuklarının sahip olduklarından çok daha

fazla hakka ihtiyaç duyduklarını düşündükleri görülmüştür. Çocuklar anne babalarına göre daha fazla özerklik hakkına sahip olmaları gerektiğini savunmuşlardır. Çocuklar arasında özerklik, korunma ve bakım hakları ile ilgili destekleme konusunda yaşın bir etkisinin görülmediği belirtilmiştir.

Deb ve Mathews (2012) 300 Hintli ebeveynin ve öğretmenin çocuk hakları ile ilgili tutumlarını, bilgilerini ve seçilmiş hakların gerçekte güvence altına alınmış olup olmadığı konusundaki algılarını araştırmak için “Children’s Rights In India: Parents’ and Teachers’ Attitudes, Knowledge and Perceptions” adlı çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Çocuk hakları ile ilgili tutum, bilgi ve bakış açılarını öğrenmek amacıyla uygulanan anket sonrasında anne- babaların ve öğretmenlerin çoğunun, sağlık ve eğitim hakları, çocuk evliliğine karşı olma, uygun olmayan koşullarda ve işlerde çalıştırılma gibi çocuk haklarına ilişkin olumlu tutumları olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ise dernek kurma ve fikir ifade etme haklarının olmadıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları çocuk haklarına yönelik yasaların da yetersiz olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları çocukların hak ve ihtiyaçları konusunda bilgilendirilmesinin ihtiyaç olduğunu ortaya koymuştur.

Yurt dışında yapılan çalışmalar genellikle özerklik, çocukların korunması, anne ve babaların çocuk haklarına yönelik tutumları, öğretmenlerin ve öğrencilerin çocuk haklarına bakış açıları, farklı ırklardan ya da farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen çocukların çocuk haklarına bakış açıları, dinî ya da sosyolojik etmenlerin çocuk hakları farkındalığı üzerine etkileri konuları çerçevesinde sınırlıdır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada karma yöntem araştırma desenlerinden biri olan açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı desende nicel veriler öncelikli ve ağırlıktadır. Nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veriler toplanıp analiz edilir. Bu süreçte nitel aşama nicel veriler içindeki ilişkileri ve yönelimleri açıklamak için kullanılır (Creswell ve Clark, 2011). Bu araştırma kapsamında da önce nicel veriler toplanıp analiz edilmiş, daha sonra ise nitel veriler toplanıp analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ön test - son test tek gruplu deneysel desen kullanılmıştır. İlkokul üçüncü sınıf düzeyinde bulunan bir sınıf çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada çalışma grubuna YDÇHEP uygulanmıştır. Bu süreçte 15 hafta uygulama gerçekleşmiştir. Uygulama haftalık ders programında iki ders saati olarak yer alan serbest etkinlik dersinde yapılmıştır. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği, Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Testi çalışma grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise nicel verilerin nitel verilerle doğrulanıp doğrulanmadığını kontrol etmek ve verileri detaylandırmak amacıyla çalışma grubunda bulunan dokuz öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Bu bağlamda seçilen katılımcılara uygulama sürecini ve gelişimlerini değerlendirmeleri için YDÇHEP Etkililiğine İlişkin Görüşleri Değerlendirme Formu uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Haliliye ilçesinde, bir devlet okulunda bulunan, 16 kız ve 17 erkek üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin en az 3 çocuklu ailelere mensup olduğu ve öğrencilerin ailelerinin de alt sosyoekonomik düzeyde oldukları bilinmektedir. Ayrıca çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin hepsinin doğum yerinin Şanlıurfa ili olduğu bilinmektedir. Çalışma grubuna dahil edilen öğrencilerin hiçbiri daha önce çocuk hakları ile ilgili bilgi kazanmaya yönelik bir yaşantı geçirmediğini belirtmişlerdir.

3.2.1. Araştırmada Görüşme Yapılan Katılımcılar

Araştırmada nitel verilerin toplandığı öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Patton, 2014). Bu doğrultuda iki temel kriter esas alınmıştır. Bunlar:

- Öğrencinin tüm uygulamalara eksiksiz bir şekilde katılmış olması.
- Çocuk Hakları Farkındalık Testi ve Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği son test puanları düşük, orta ve yüksek olan öğrenciler arasında olmaları.

Bu iki kriter doğrultusunda çalışma grubundan başarı olarak düşük, orta ve yüksek düzeyde olan her gruptan üçer öğrenci seçilerek uygulama süreci ve bireysel gelişimi değerlendirmeye yönelik görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerle ilgili bilgiler Tablo.1’de yer almaktadır:

Tablo. 1

Araştırmada Görüşme Yapılan Katılımcılar

Cinsiyet		Anne Eğitimi		Baba Eğitimi		Okul Öncesi Eğitimi		
Kız	Erkek	Okuryazar değil	İlkokul	Lise	İlkokul	Lise	Alan	Almayan
f	f	f	f	f	f	f	f	f
5	4	6	1	1	8	1	4	5

Tablo. 1’de yer alan bilgilere göre beşi kız dördü erkek olmak üzere toplam dokuz öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Öğrencilerden birinin annesi ilkokul, birininki lise mezunu iken altı öğrencinin annesi okuryazar değildir. Öğrencilerden sekizinin babası lise mezunu iken bir öğrencinin babası ilkokul mezunudur. Bu öğrencilerin dördü okul öncesi eğitim almış beşi ise okul öncesi eğitim almamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada YDÇHEP hedeflerinin belirlenmesi için üçüncü sınıf öğretmenlerine Çocuk Haklarına Yönelik İhtiyaçlar Hakkında Öğretmen Görüşleri Formu uygulanmıştır. Çocuk haklarına ilişkin farkındalık gelişimini ölçmek için Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Testi ön test ve son test olarak çalışma grubuna

uygulanmıştır. Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Testi (ÇHFT) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Çocuk haklarına ilişkin tutum gelişimini ölçmek için Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği ön test ve son test olarak çalışma grubuna uygulanmıştır. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. YDÇHEP'nin etkililiğini değerlendirmek amacıyla programın uygulanmasından sonra YDÇHEP Etkililiğine İlişkin Görüşleri Değerlendirme Formu işe koşulmuştur. Veri toplama araçlarının tümü araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama araçları aşağıda tek tek açıklanmıştır:

3.3.1. Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Testi (ÇHFT):

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin ifade özgürlüğü, katılım hakları, eğitim hakkı, oyun ve eğlence hakkı, engelli çocukların hakkı, sözlü ve fiziksel şiddetten korunma hakkı, cinsel istismardan korunma hakkı, ayrımcılıktan korunma hakkı olmak üzere belirlenen sekiz çocuk hakkına ilişkin farkındalıklarını belirleyebilmek amacıyla geliştirilen Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Testi (ÇHFT)' nin geliştirilmesi sürecinde sırasıyla şu adımlar takip edilmiştir:

1. Testi geliştirebilmek için ilk adımda öğretmenlere yönelik Çocuk Haklarına İlişkin İhtiyaç Analizi Formu uygulanmıştır. Uygulama sonucuna göre çocuk haklarının arasından katılım hakkı, fikir ve ifade özgürlüğü, eğitim hakkı, ayrımcılıktan korunma hakkı, oyun ve eğlence hakkı, sözlü ve fiziksel şiddetten korunma hakkı, engelli çocukların hakları, cinsel istismardan korunma hakkı olmak üzere sekiz hak belirlenmiştir ve bu hakların öğretilmesine yönelik kazanımlar belirlenmiş ve kazanım tablosu düzenlenmiştir.

2. Kazanımlar doğrultusunda çoktan seçmeli 23 madde oluşturulmuştur. Test maddelerinin kapsam geçerliliği için bu maddeler program geliştirme ve çocuk hakları alanlarında uzman kişiler tarafından incelenmiştir. Farkındalık testi bu haliyle çocuk haklarına yönelik daha önceden herhangi bir eğitim almamış, ilkokul 3. sınıfta öğrenim görmekte olan 100 öğrenciye uygulanmıştır.

3. Pilot uygulama yapılmasından sonra madde analizi yapılmıştır. Bu süreçte her maddenin güçlük ve ayrımcılık indisleri hesaplanıp ayrımcılık indisi .20' yi geçemeyen maddeler testten çıkarılmıştır (Özçelik, 2017). Daha sonra maddelerin alt ve üst %27' lik bölümleri arasında anlamlı farkların olup olmadığı bağımsız gruplar t- testi ile analiz edilmiştir. %27'lik bölümlerin kullanılma sebebi, bu bölümdeki

değerlerin analiz sırasında normal dağılımdaki farklılıkları en üst seviyeye çıkarabilecek olmasıdır (Wiersma ve Jurs, 2005). Tablo2’de test maddeleri, madde güçlük indisleri (p_j), ayırıcılık indisleri (r_{jx}) ve t- testi sonuçları (t) bulunmaktadır:

Tablo 2.

Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Testi Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	r_{jx}	p_{jx}	s_j	t-değeri	p
Madde 1	.48	.61	.49	-4.095	.000
Madde 2	.22	.77	.41	-2.000	.052
Madde 3	.14	.62	.48	-1.119	.268
Madde 4	.59	.55	.50	-5.356	.000
Madde 5	.66	.51	.50	-6.458	.000
Madde 6	.55	.68	.46	-5.381	.000
Madde 7	.51	.66	.48	-4.209	.000
Madde 8	.40	.66	.47	-4.749	.000
Madde 9	.33	.31	.46	-2.772	.008
Madde 10	.48	.64	.48	-4.209	.000
Madde 11	.66	.59	.49	-6.659	.000
Madde 12	.70	.61	.49	-7.519	.000
Madde 13	.40	.64	.48	-3.401	.001
Madde 14	.81	.59	.49	-10.696	.000
Madde 15	.51	.62	.48	-4.589	.000
Madde 16	.29	.44	.50	-2.252	.029
Madde 17	.70	.61	.49	-7.519	.000
Madde 18	.85	.57	.49	-12.227	.000
Madde 19	.77	.53	.50	-8.986	.000
Madde 20	.48	.68	.46	-4.371	.000
Madde 21	.55	.53	.50	-4.837	.000
Madde 22	.55	.72	.45	-5.701	.000
Madde 23	.44	.62	.48	-3.738	.000

P_j : Güçlük İndisi; r_{jx} : Ayırıcılık İndisi; S_j : Madde Standart Sapmaları;
t: t testi sonuçları

Madde analizine ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde;

Madde- test korelasyon indisi (ayırıcılık gücü) incelendiğinde; 3. madde ayırıcılık gücü .14 olup madde testten çıkarılmıştır.

t değerleri ve p değerleri incelendiğinde; 2. madde de t değeri -2.000 ve $p=.052$; 3. madde de t değeri 1.119 ve $p=.268$ olup p değerleri .05'ten büyüktür. Bu sonuçlara göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Dolayısıyla maddelerin ayırt edicilik gücü düşük olduğu için bu maddelerin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre toplam iki madde geçerli ve güvenilir bulunmamıştır ve testten çıkarılmıştır. Testten çıkartılan maddelerin testin kapsam geçerliliğini, bu nedenle teste yeni soru eklenmesinin gerekli olmadığı görülmüştür. 21 çoktan seçmeli maddeden oluşan Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Testi'nin maddelerinin ayırıcılığı .14 ile .85 arasında değişmekte olup farkındalık testinin güvenilirliğini hesaplamak için yapılan KR-20 değeri ve testin ortalama güçlük değeri Tablo 2.1' de verilmiştir.

Tablo 2.1.

Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Testi KR-20 Değeri ve Testin Ortalama Güçlük İndisi

n	p	KR-20 Değeri
100	.57	.81
P: Testin Ortalama Güçlük İndisi		

Tablo 2. 1'de testin ortalama güçlüğü .57 bulunmuştur. Farkındalık testine ait KR-20 değeri .81 olarak bulunmuştur. Bu değerler temele alındığında Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Testi'nin bu araştırmada kullanılacak düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. ÇHFT Ek. 2'de yer almaktadır.

3.3.2. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ):

Araştırma kapsamında ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik tutum değişimini belirleyebilmek amacıyla geliştirilen Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ) kullanılmıştır. ÇHTÖ'nün geliştirilmesi sürecinde şu aşamalar izlenmiştir. Bu aşamaların izlenmesinde DeVellis, R. F. (2016) temel alınmıştır:

1- Madde havuzunun hazırlanması: ÇHTÖ'nün geliştirilmesi sürecinde ilk olarak madde havuzu oluşturabilmek amacıyla alan yazın

taraması yapılmıştır. Bu bağlamda çocuk hakları ile ilgili olarak alan yazındaki çalışmalar incelemiştir (Bknz: Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları sözleşmesi: Akt. Hodgkin ve Newell, 1998; Amnesty International, 2002; Hodgkin ve Newell, 1998; Flowers, 2007; Howe ve Covell, 2013; Covell, Howe ve McNeil, 2010; Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi). Çocuk hakları eğitimi alanında bir uzmanın görüşüne başvurulmuş ve -öncül maddeler hazırlanmıştır. Bu kuramsal temeller çerçevesinde 25 maddelik taslak bir form hazırlanmıştır. Ölçeğin kullanılabilirliği ve etkinliğini artırmak amacıyla olumlu ve olumsuz maddelere yer verilmiştir. Ölçek 3 dereceli likert tipi hâlinde hazırlanmıştır.

2- Kapsam Geçerliliği Çalışması: Hazırlanan bu form kapsam geçerliliği için ölçme değerlendirme ve hukuk alanlarında uzmanların görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütlere göre düzeltmeler yapılmış ve sonrasında maddelerin anlaşılabilirliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü ve öğrencilerden gelen dönütler sonucunda form yeniden düzenlenmiş ve uygulama öncesi son hâlini almıştır.

3- Uygulama Aşaması: Son hâlini alan form ikisi alt sosyoekonomik, ikisi orta sosyoekonomik ve ikisi üst sosyoekonomik düzeyde altı ilkokul üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 300 öğrenciye uygulanmıştır. Toplanan veriler incelendikten sonra analiz için uygun olmayan veriler çıkarılmıştır. Bu işlemten sonra geriye kalan 250 veri setiyleölçme aracının yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

4- Yapı Geçerliliği Çalışması: Ölçeğin yapı geçerliliğini belirleyebilmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi maddeler arasından benzer yapıyı ya da niteliği ölçen maddelerin gruplanması ve az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2007). Bu süreçte, KaiserMeyer Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testi sonuçları, maddelerin ortak faktör varyans değerleri, özdeğer çizgi grafiği, temel bileşenler analiz sonuçları ve yorumlanabilir faktörler elde etmek için “varimax” döndürme tekniği sonuçları incelenmiştir.

Ölçme aracının yapı geçerliliğini belirlemek için ilk olarak açımlayıcı faktör analizinin sayıltıları kontrol edilmiştir. Bu durumda örneklem sayısı için Kaiser Mayer Olkin testi sonucunda (KMO) değeri .821 olarak hesaplanmıştır. .80 ile .90

arası örneklem büyüklüğünün çok iyi; .90 üstünün ise mükemmel olduğu kabul edilmektedir (Pallant, 2013; Hutcheson, Sofroniou, 1999). KMO değerinin .81 üzerinde olması örneklem büyüklüğünün veri analizi için mükemmel yakın olduğunu göstermiştir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımını incelemek için ise *Bartlett Küresellik Testi* (Bartlett's Test of Sphericity) yapılmış ve anlamlılık değeri ($p<.001$) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda çok değişkenli normal dağılım sayıltısının da sağlandığı saptanmıştır. Uç değer ve kayıp değer incelemesi de yapılarak veriler analize hazır hale getirilmiştir.

Analize hazır olan veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi 20 madde ile yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ilk değerlendirmede dört faktör yapısı tespit edilmiştir. Ancak, döndürülmüş bileşen matrisi (Rotated Component Matrix) tablosunun incelenmesi sonucunda 9, 14, 16, 6, 11.maddeleri birden fazla faktörde 0.10'dan daha az bir farkla yüklendikleri için binişik maddeler olarak değerlendirilmiş ve ölçme aracından çıkarılarak (Büyüköztürk, 2007) analiz tekrar yapılmıştır. Tekrarlanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda özdeğer ve çizgi grafiği (Scree plot) incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda ölçeğin “Katılım ve korunma haklarına ilişkin tutum”, “Çocuk haklarıyla ilgili bilgi edinme ve eğitim hakkına ilişkin tutum”, “Okulda çocuk haklarını kullanmaya ilişkin tutum” ve “Günlük hayatta çocuk haklarını kullanmaya ilişkin tutum” olmak üzere dört faktörlü olduğu tespit edilmiştir. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği açımlayıcı faktör analizinden elde edilen faktör yükleri, madde-toplam puan korelasyonu, ortak faktör varyansı, Cronbach Alfa (α) güvenirlik değeri sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

*Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi**Bulguları*

Madde No	Faktör ve Faktör Yükleri				Madde- toplam puan korelasyonu	Ortak faktör varyansı
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4		
M5	.660				.583	.458
M10	.630				.626	.488
M19	.588				.633	.403
M4	.559				.642	.438
M12	.523				.546	.312
M15	.517				.563	.392
M20	.456				.615	.363
M17	.429				.512	.257
M2		.836			.795	.746
M1		.762			.746	.610
M7		.720			.771	.395
M13		.614			.722	.606
M25			.756		.781	.568
M3			.723		.740	.647
M21			.713		.799	.551
M8			.669		.712	.548
M22				.777	.760	.533
M23				.720	.745	.638
M18				.697	.760	.567
M24				.696	.752	.610
Öz değer	2.759	2.551	2.488	2.331	Toplam	
Açıklanan varyans	13.795	12.755	12.440	11.657	50.648	
Cronobach alpha	.728	.714	.753	.735		

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen ilk faktör, “katılım ve korunma haklarına ilişkin tutum (Faktör 1)” olup bu faktör sekiz maddeden oluşmaktadır. Bunlar 5, 10,19,4,12,15,20 ve17. maddelerdir. Bu faktörde yer alan sekiz maddenin faktör yükleri, .42 –.66; madde – toplam puan korelasyonları ise .51 - .64 arasındadır ve Cronbanch Alfa iç tutarlık katsayısı .728’dir.

Açımlayıcı faktör analizi bulgularına göre ÇHTÖ’de yer alan ikinci faktör ise “çocuk haklarıyla ilgili bilgi edinme ve eğitim hakkına ilişkin tutum (Faktör 2)” olarak tespit edilmiş ve bu faktörde dört madde yer almıştır. Bu maddeler 2, 1, 7, ve 13. olarak bulunmuştur. Bu alt faktörde yer alan 4 maddenin faktör yükleri .69 ile .77; madde toplam puan korelasyonları ise .72-.79 arasındadır ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .714’tür.

ÇHTÖ’ye ilişkin üçüncü faktör ise “okulda çocuk haklarını kullanmaya ilişkin tutum (Faktör 3)” olarak belirlenmiştir. Bu faktörde dört madde yer almakta olup bunlar 25, 3, 21 ve 8. maddelerdir. Bu alt faktörde yer alan dört maddeye ilişkin faktör yükleri .66-.75 ve madde toplam puan korelasyonları ise .74-.76 arasında olup Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .753’tür.

ÇHTÖ’ye ilişkin dördüncü faktör ise “günlük hayatta çocuk haklarını kullanmaya ilişkin tutum (Faktör 4)” olarak belirlenmiştir. Bu faktörde dört madde yer almakta olup bunlar ise 22, 23, 18 ve 24. maddelerdir. Bu alt faktörde yer alan dört maddeye ilişkin faktör yükleri .66-.75 ve madde toplam puan korelasyonları ise .71-.79 arasında olup Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .735’tir.Bu dört alt faktör toplam varyansın % 50.64’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .840’dır.ÇHTÖ’nün alt faktörlerinin testin toplamıyla ilişkisini belirleyebilmek için ise korelasyon değerleri hesaplanmıştır (Tablo 4).

Tablo 4.

ÇHTÖ’nün Toplam Puanı ve Alt Boyutlarının Arasındaki Korelasyonlar

	Faktör1	Faktör2	Faktör3	Faktör4
Toplam	.832**	.637**	.700**	.697**
Faktör1	-	.396**	.468**	.395**
Faktör2		-	.360**	.267**
Faktör3			-	.302**

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

ÇHTÖ’de yer alan alt faktörlerin tamamı toplam puanla pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişkiler ($p<0.01$) gösterdiği görülmüştür. Bu durumda, ÇHTÖ’nün toplam puanı ile katılım ve korunma haklarına ilişkin tutumlar alt ölçeğinin .832; çocuk haklarıyla ilgili bilgi edinme ve eğitim hakkına ilişkin tutum alt ölçeğiyle .637; okulda çocuk haklarını kullanmaya ilişkin tutumlar alt ölçeğiyle .700, günlük hayatta çocuk haklarını kullanmaya ilişkin tutumlar ölçeği .697 değerinde pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki gösterdiği bulunmuştur.

Elde edilen bulgular sonucunda, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını belirlemeyi hedefleyen alt faktörlü ve 20 maddelik üçlü likert tipi bir ölçeğe ulaşılmıştır. ÇHTÖ için istatistiksel olarak yapılan geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması sonucunda elde edilen değerler de ölçeğin kullanıma uygun olduğunu destekler niteliktedir. Ölçekte yer alan dört boyut, toplam varyansın %50.64’ünü açıklamaktadır. Faktör analizinde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları geçerli olduğu (Scherer, 1988) göz önüne alınırsa elde edilen varyansın yeterli düzeyde olduğu görülür. Bu bilgiler ışığında ÇHTÖ’nün açıklayabildiği varyans oranı, bu ölçme aracının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin tutum değerini kabul edilebilir düzeyde ifade ettiğini göstermektedir.

Faktör analizi bulguları incelendiğinde faktörlerde toplanan maddelerin faktör yükleri .42 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Küçük örneklemelerde faktör yükünün .40 ve üzeri, büyük örneklemelerde ise .30 ve üzerinin anlamlı sayıldığı belirtilmektedir (Sheskin, 2004’ten akt., Öztürk, 2013). Sönmez (2014) faktör yükünün .30’un altında olmaması gerektiğini savunmaktadır. Analizler sonucu en küçük faktör yükü değerinin .44 olduğu görülmüştür. Ayrıca maddelerin büyük bir kısmının (14 maddenin) .60 ve üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum faktör yükü değerlerinin oldukça iyi olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmada ÇHTÖ’nün alt boyutları ve toplam puanlarının birbiriyle olan ilişkilerini incelemeye yönelik yapılan kolerasyon analizi ise alt ölçeklerin toplam puanlarla sırasıyla .832, .637, .700, .697 düzeyde ilişkili olduğunu ve bu ilişkilerin de .01 düzeyde anlamlı olduğunu görülmüştür. Korelasyon değerlerinin yüksek ve anlamlı olması, bu dört alt faktörün Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği’ nin (ÇHTÖ’nün) bileşenleri olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenirlik çalışmalarına yönelik ölçekte yer alan dört boyuta ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları .728, .714, .753, .735 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha değeri ise .840 olarak hesaplanmıştır. Bayram (2004) tarafından Cronbach Alpha değerinin güvenilirlik için en az .70 olması gerektiği belirtilmektedir. Bu durumda ölçeğin oldukça güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

Bu bulgular doğrultusunda Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeğinin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde çocuk haklarına ilişkin tutumu ölçmek için kabul edilebilir düzeyde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

3.3.3. YDÇHEP Etkililiğine İlişkin Görüşleri Değerlendirme Formu

Programın sonunda elde edilecek verilerin güçlendirilmesi ve programın uygulanma sürecini değerlendirmek amacıyla YDÇHEP Etkililiğine İlişkin Görüşleri Değerlendirme Formu doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşmeler uygulanmıştır. Formun hazırlık aşamasında yaratıcı drama ile yapılan çocuk hakları eğitiminin hangi boyutlarının inceleneceği belirlenmiştir. Buna yönelik olarak ilgili alanyazın (Flowers, 2007; Howe ve Covell, 2005; San, 1991; Uçuş, 2013; Üstündağ, 2000; Osler ve Starkey, 1998; Erdoğan, 2017) taranmış ve yaratıcı drama ile çocuk hakları eğitiminin boyutları konusunda bilgiler toplanmıştır. Bu bilgiler ışığında öğrencilerin uygulamadan önce çocuk hakları ile ilgili herhangi bir farkındalığa sahip olup olmadıklarının, uygulama süreci boyunca çocuk hakları ile ilgili edindikleri bilgilerin, çocuk haklarına ilişkin tutum ve farkındalıklarının ne yönde değiştiğinin ve uygulamanın davranışları üzerindeki etkilerin incelenmesi amacıyla YDÇHEP Etkililiğine İlişkin Görüşleri Değerlendirme Formu işe koşulmuştur. Bu bağlamda formda açık uçlu beş soru yer almaktadır. Hazırlanan sorular biri çocuk hakları eğitimi alanında diğeri ise nitel araştırmalar hususunda uzman iki farklı öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan taslak form dört öğrenciye uygulanmıştır. Alınan dönütler sonucunda form son hâline ulaşmıştır.

3.3.4. Çocuk Haklarına Yönelik İhtiyaçlar Hakkında Öğretmen Görüşleri Formu

YDÇHEP'nin amaç ve kazanımlarının belirlenmesi için üçüncü sınıf öğretmenlerine hitaben Çocuk Haklarına Yönelik İhtiyaçlar Hakkında Öğretmen

Görüşleri Formu (ÇHIÖGF) hazırlanmıştır. ÇHIÖGF doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşmeler uygulanmıştır. Formun hazırlık aşamasında çocuk hakları eğitimindeki eksiklerin hangi bağlamlarda inceleneceği belirlenmiştir. Bunun için alanyazın (Akyüz, 2000; Branson,2012; Flowers, 2007; Johnny, 2006; Karaman-Kepenekçi, 2003; Morine, 2000; Tibbitts, 1997) taranmış ve çocuk hakları eğitimindeki eksikliklerin temel noktaları hakkında bilgiler edinilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerin çocuk hakları konusundaki bilgi birikimleri, çocuk hakları eğitimi ile ilgili sorunlar, ilkökul düzeyindeki öğrenme programlarında çocuk haklarının yeri, çocuk hakları eğitimi programında bulunması gereken öncelikli haklar hususlarının incelenmesi amacıyla Çocuk Haklarına Yönelik İhtiyaçlar Hakkında Öğretmen Görüşleri Formu'ne koşulmuştur. Bu bağlamda formda açık uçlu dört soru yer almaktadır. Hazırlanan sorular biri çocuk hakları eğitimi alanında diğeri ise nitel araştırmalar hususunda uzman iki farklı öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan pilot uygulamalar sonucu form son hâline ulaşmıştır.

3.4. Yaratıcı Drama Temelli Çocuk Hakları Eğitim Programının (YDÇHEP'in) Geliştirilmesi Süreci

YDÇHEP'nin hazırlanması sürecinde öncelikle ihtiyaç analizi yapılmış, daha sonra programın amaçları belirlenmiş, etkinlik planları hazırlanmış, programın pilot uygulaması yapılmış ve programa uygulama öncesi son hâli verilmiştir. Bu süreçle ilgili detaylı bilgiler sırasıyla sunulmuştur.

3.5. İhtiyaç Analizi Çalışması

İhtiyaç analizi yapmak için üçüncü sınıf öğretmenlerine yönelik hazırlanmış, açık uçlu dört maddeden oluşan “Çocuk Haklarına Yönelik İhtiyaçlar Hakkında Öğretmen Görüşleri Formu” adlı görüşme formu çerçevesinde Şanlıurfa ilinde bulunan altı farklı ilkökulda toplam 36 öğretmenle görüşme yapılarak çocuk hakları eğitimindeki ihtiyaçlar belirlenmiştir.

Öğretmen görüşleri sonuçlarına göre öğretmenlerin tümü öğrencilerin çocuk haklarına yönelik yeterli bilgi ve tutuma sahip olmadığını ifade etmiştir. Bu problemin ise iki temel nedenden kaynaklandığı üzerinde odaklanmışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin %53'ü çocuk hakları eğitiminin yetersiz olduğunu vurgulamıştır. İkinci neden olarak ise öğretmenlerin %48'i ailelerin yeterli bilgi ve

beceriye sahip olmaması, çocukların eğitim hakkına yeterli önemi göstermemesi gibi aile temelli problemleri ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çocuk haklarının ihlaline yönelik gözlemledikleri problemler ise altı başlıkta toplanabilir. Buna göre öğretmenlerin %75'i düşünce ve ifade özgürlüğü temelli problemler, %61'i toplumsal cinsiyet eşitliği temelli problemler, %16'sı sağlık hakkı temelli problemler, %88'i çocuk işçiliği temelli problemler, %51'i eğitim hakkı temelli problemler ve %58'i oyun hakkı temelli problemler gözlemlemiştir. Çocuk haklarının öğretime yönelik problemler ise öğretmenler tarafından iki temel gerekçeye dayandırılmıştır. Birinci gerekçe olarak öğretmenlerin %69'u çocuk haklarının programlara yeterince dahil olmadığını ifade etmiştir. İkinci gerekçe olarak ise öğretmenlerin %54'ü uygulamaya dönük etkinliklerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler YDÇHEP kapsamına ise yedi çocuk hakkının alınmasını istemişlerdir. Öğretmenlerin %30'u katılım haklarının, %44'ü ifade özgürlüğünün, %66'sı eğitim hakkının, %23'ü yaşama hakkının, %11'i sağlık hakkının, %58'i ihmal ve istismardan korunma hakkının program kapsamına alınmasını istemiştir.

Bu bulgular sonucunda öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik eksiklere gerekçe olarak eğitim yetersizliği ve aile temelli problemleri sundukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler düşünce ve ifade özgürlüğü, toplumsal cinsiyet eşitliği, sağlık hakkı, çocuk işçiliği, özellikle çocuk işçiliğinden kaynaklanan eğitim hakkının kısıtlanması, oyun ve eğlence hakkı konularında eksiklerin olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretim programlarının da çocuk hakları bakımından yetersiz olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre katılım hakları, düşünce ve ifade özgürlüğü, eğitim hakkı, oyun ve eğlence hakkı, yaşama hakkı, sağlık hakkı, ihmal ve istismardan korunma temelli bir eğitim programının gerekli olduğu ortaya çıkmıştır.

3.6. Programın Amaçlarının Belirlenmesi ve Etkinlik Planlarının Geliştirilmesi

YDÇHEP ilkököl üçüncü sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin farkındalık ve tutum kazandırılması amacıyla tasarlanmıştır. YDÇHEP için genel amaçlar ve kazanımlar ihtiyaç analizleri doğrultusunda uzman görüşleri de alınarak hazırlanmıştır. Bu genel amaç ve kazanımlar çerçevesinde alan yazında yer alan yaratıcı drama etkinlikleri çocuk hakları açısından analiz edilmiştir. Böylece, yaratıcı drama etkinliklerinin çocuk hakları eğitiminde ne şekilde kullanılacağı belirlenmiştir. Ayrıca, yaratıcı drama temelli çocuk hakları eğitimi için etkinlik planı geliştirmeye

yönelik araştırmalar yapılmıştır. Etkinlikler, elde edilen bulgular ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler için pilot çalışmalar yapılarak hazırlanan programa uygulama öncesi son hâli verilmiştir. YDÇHEP'nin yapısı aşağıdaki gibidir:

Yaratıcı Drama Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programı; (1) Benim de Fikrim Var, (2) Eğitim+Oyun=Çocuk, (3) Engelleri Kaldıralım, (4) Kendimi Koruyorum, (5) Her Çocuk Özeldir olmak üzere beş üniteden oluşmaktadır. Belirlenen üniteler ve ünitelerdeki kazanımların bütünü tamamen özgün olup herhangi bir dersin öğretim programında yer almamaktadır. Her ünite drama temelli etkinlikler bulunmaktadır. Çocuğun topluma katılımını temel alan birinci ünite çocuğun katılım hakları farkındalığı ve katılım haklarını nasıl kullanabileceğine yönelik drama temelli etkinlikler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra birinci ünite ifade özgürlüğünün anlamı ve önemi de yer almaktadır. “Eğitim+Oyun=Çocuk” ünitesinde ise eğitim hakkı ve eğlence hakkı temele alınmaktadır. Eğitim hakkının önemi ve eğlence hakkının nasıl kullanılabileceği bu üniteye yer almaktadır. Üçüncü ünite bedensel ve zihinsel engelli bireylerin haklarına yönelik farkındalık geliştirilmesi amaçlanmıştır. Dördüncü ünite son dönemlerde medyada da sıklıkla duyulan çocuğa karşı uygulanan bedensel ve zihinsel şiddet ve cinsel istismar olayları karşısında çocuğun kendini nasıl koruyacağına yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. Bu ünite istismarın ne demek olduğu ve mahremiyet kavramı üzerinde durulmuştur. Beşinci ünite ise “ayrımcılık”tan korunma temelinde adalet ve eşitlik kavramları işlenmiştir. Toplum içinde her bireyin eşit olduğu bu ünite vurgulanmıştır.

Sonuç olarak, her ünite kendi içerisinde temele alınan çocuk hakkı ile ilgili farkındalık ve tutum gelişimini sağlayacak yaratıcı drama temelli etkinliklerle oluşturulmuştur.

Yaratıcı Drama Temelli Çocuk Hakları Eğitimi Programı'nda ünitelerin ve kazanımların sırası programın uygulama sırasındır. Bu bağlamda programda yer alan üniteler, ünitelerdeki kazanım sayıları Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5.

Kazanım Sayılarının Ünitelere Dağılımı

Sıra No	Ünite Adı	Kazanım Sayısı
1	Benim de Bir Fikrim Var	3
2	Eğitim+Oyun=Çocuk	2
3	Engelleri Kaldıralım	2
4	Kendimi Koruyorum	3
5	Her Çocuk Özeldir	2

Tablo 5'e göre YDÇHEP beş üniteden oluşmaktadır. Benim de Bir Fikrim Var ünitesi ve Kendimi Koruyorum üç kazanımdan, Eğitim + Oyun= Çocuk ünitesi, Engelleri Kaldıralım ünitesi ve Her Çocuk Özeldir ünitesi iki kazanımdan oluşmaktadır. YDÇHEP kazanım ve etkinlikler ise Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6.

Kazanım ve Etkinlikler Tablosu

Ünite Adı	Kazanım	Süre	Etkinlik
BENİM DE BİR FİKRİM VAR	Belli bir konuda farklı insanların farklı fikirlerinin olabileceğini kabul eder.	3	Serbest Yürüyüş Yaratıcı Yazma
	İfade özgürlüğünün toplumsal düzene etkilerini fark eder.	2	Parazit Oyunu Serbest Yürüyüş
	Çocuk olarak duygu ve düşüncelerini özgürce ifade eder.	2	Canlandırma Broşür hazırlama
EĞİTİM+OYUN=ÇOCUK	Bütün çocukların eğitim faaliyetlerinden eşit olarak faydalanabileceğini bilir.	1	Duvar Oyunu
	Eğlence ve oyun hakkını nasıl kullanacağını bilir.	2	Haydi Sor
ENGELLERİ KALDIRALIM	Engelli çocukların da toplumun birer ferdi olduğunu kabul eder.	1	Serbest Yürüyüş
	Engelli bireylere yardım etmenin sorumluluk olduğunu bilir.	2	Rol Kartları
KENDİMİ KORUYORUM	Fiziksel ya da sözlü şiddetin olumsuz etkilerini bilir.	2	Etki-tepki
	Vücudundaki özel bölgelerin korunması gerektiğini bilir.	2	Haydi Sor

	Bedensel ve sözlü şiddet ile cinsel istismar karşısında kendini korur.	1	Broşür hazırlama
HER ÇOCUK ÖZELDİR	Bireylerin farklı özelliklerinin olduğunu kabul eder.	1	Benim Adım Benim Tarzım
	Bireysel farklılıklara saygı duyar.	2	Kuklalar Konuşuyor

Tablo 6'ya göre YDÇHEP ünitelerine yönelik belirlenen kazanımlar doğrultusunda yaratıcı drama temelli etkinlikler hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlik planlarından örnekler Ek 1'de yer almaktadır.

3.7. Programın Uygulanma Süreci

YDÇHEP serbest etkinlik dersi kapsamında haftada iki ders saati olmak üzere toplam 15 hafta uygulanmıştır. Gerçekleştirilen uygulamalar aşama aşama aşağıda yer almaktadır:

Birinci Hafta: Öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin farkındalıklarını belirlemek adına ön test olarak çalışma grubuna Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ), Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Testi (ÇHFT) uygulanmıştır.

İkinci Hafta: Süreç hakkında öğrenciler bilgilendirilip hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra “Belli bir konuda farklı insanların farklı fikirlerinin olabileceğini kabul eder.” kazanımı doğrultusunda serbest yürüyüş etkinliği çerçevesinde fikirleri ifade etmenin önemi konusu üzerinde durulmuştur. Bu serbest yürüyüş sırasında öğrenciler günlük hayatta karşılaştıkları ifade kısıtlamaları karşısında nasıl hissettiklerinin farkına varmışlardır. Birbirlerinin fikirlerini dinlemenin değerini tartışmışlardır. Ayrıca öğrenciler her çocuğun büyüklerin dünyasına katkı sağlayabileceğini keşfetmişlerdir. Bu temelde öğrenciler okul içinde, günlük hayatın bölümlerinde fikirlerini doğru bir şekilde ifade etmenin önemini fark etmişlerdir. Fikir ve ifade özgürlüğünün bir getirisi olarak basılı yayın hazırlamaya yönelik yaratıcı yazma etkinliği yapılmıştır. Çocuklar “Harika Bir Hikâye Tarifi” kitabından yola çıkarak belirlenen ifadeler rehberliğinde kendi hikâyelerini yazmışlardır.



Resim 1. Harika Bir Hikâye Tarifi, yaratıcı yazma çalışması

Üçüncü Hafta: “İfade özgürlüğünün toplumsal düzene etkilerini fark eder.”

kazanımı çerçevesinde parazit oyunu oynanmıştır. Bu oyunda öğrencilere fikirleri ifade ederken karşılaştıkları zorlukların neler olduğu fark ettirilmiştir. Öğrencilerin fikirlerini ifade ederken karşılaştıkları engelleri nasıl aşabilecekleri konuşulmuştur. Ayrıca ifade özgürlüğünün engellenmesinin toplumsal iletişim üzerindeki olumsuz etkileri üzerinde tartışılmıştır. Son olarak serbest yürüyüş etkinliğinin ikincisi yapılmıştır. Bu etkinlik ilkinden farklı olarak düşüncelerin değerli olduğunu temel alan bir kurguyla düzenlenmiştir. İfadelerine değer verilen insanların nasıl hissettiklerini deneyimleyen öğrenciler fikirlerine değer verilen insanların toplumsal üretime de katkıda bulunduklarının farkına varmışlardır. Sonuç olarak toplum içinde birbirini dinlemenin, fikirleri ifade etmek konusundaki engellerin ortadan nasıl kaldırılması gerektiğinin hakkında çalışma yapılmıştır. Ayrıca plana ek olarak sınıfta bir fikir kutusu oluşturulmuştur. Fikir kutusuna fikirlerini yazıp atan öğrenciler cuma günü hafta değerlendirmesi öğretmen rehberliğinde fikirleri tartışıp uygun olduğuna karar verdikleri fikirleri uygulamaya koymuşlardır.

Dördüncü Hafta: “Çocuk olarak duygu ve düşüncelerini özgürce ifade eder.” kazanımı doğrultusunda sınıf dört gruba ayrılmıştır. İki grup çocukların fikirlerinin önemsendiği, düşüncelerin ifade edilebildiği bir ortama yönelik hikâye yazarken, diğer iki grup çocukların fikirlerine değer verilmeyen bir ortama yönelik hikâye yazmışlardır. Daha sonra hikâyelerin canlandırması yapılmıştır, bu aşamada öğrenciler günlük hayatlarında birbirleriyle olan ilişkilerini de yansıtmışlardır, söz gelimi daha önce birbirleriyle tartışan arkadaşlar sorunun çözümünü canlandırma yaparken yansıtmışlardır.

Tüm bu canlandırma etkinliklerinden sonra öğrenciler gruplar hâlinde ifade özgürlüğü ile ilgili afiş ve broşür çalışması hazırlanmıştır.



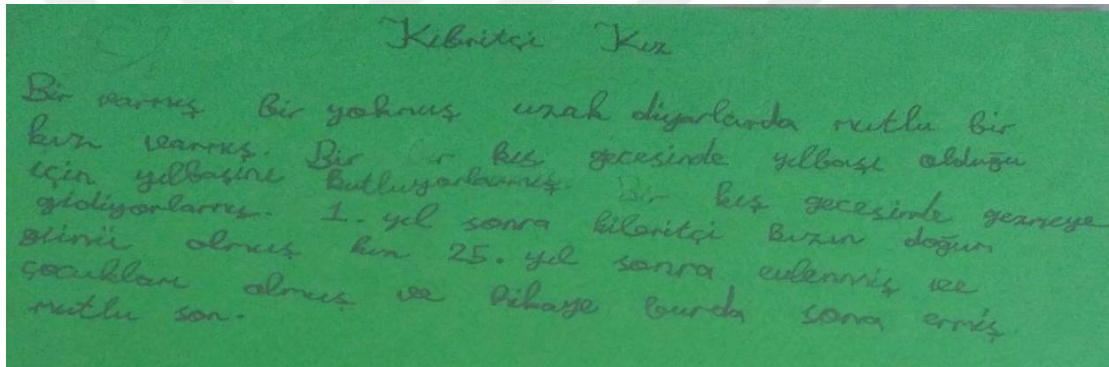
Resim 2. Farklı fikirlere saygıya yönelik afiş çalışması

Beşinci Hafta: Katılım haklarına da vurgu yapmak için “Okul ve Çevresini Koruma Derneği” adı altında bir dernek kurulmuştur. Öncelikle dernek kurma ve katılım hakkının önemine yönelik olarak sınıfta beyin fırtınası yapılmıştır. Bunun sonucunda katılım hakkının aslında günlük hayatta pek çok kez kullanıldığının farkına varılmıştır. Bunun yanı sıra katılım haklarının dernek kurma ile bağlantısı tartışılmıştır. Bir derneğin kurulması için yapılması gerekenler aşama aşama belirlenmiş ve derneğin kuruluşunda yapılması gereken bütün yasal prosedür uygulanmıştır. Derneğin amacı çevreyi koruma olarak belirlenmiştir bunun sebebi ise aslında katılım hakları ile sürdürülebilir kalkınmaya katılım farkındalığının oluşturulmasının amaçlanmasıdır. Bu çerçevede çevreyi korumak konusunda öğrencilere düşen sorumluluklar ve sürdürülebilir kalkınmaya katılıma yönelik tartışmalar yapılmıştır. Süreç sonunda günlük, haftalık ve aylık planlar doğrultusunda okul ve çevresinin temizlenmesi, kirliliğe sebep olan hareketlerin önlenmesi, derneğin okul içinde tanıtımları, okul içindeki bozuk ve kırık bölümlerin idareye iletilmesi gibi çalışmalar yapılarak öğrencilerin çevreyi koruma bilinci pekiştirilmiştir.

Altıncı Hafta: “Bütün çocukların eğitim faaliyetlerinden eşit olarak faydalanabileceğini bilir.” kazanımı doğrultusunda duvar oyunu ile eğitim sorunları ve eğitim hakkını engelleyen faktörler tartışılmıştır. Özellikle bölgesel şartlar doğrultusunda kardeşlerine baktıkları için ya da evde temizlik yapıldığı için okula gelemeyen kız öğrencilerin aslında aileleri tarafından eğitim haklarının ihlâl edildiğinden bahsedilmiştir. Ayrıca sınıfta okuldan sonra pazar yerlerinde ya da çeşitli iş yerlerinde çalışan öğrencilerin ödevlerini yapamamalarının da eğitim

hakkının engellenmesine örnek olduğu tartışılmıştır. Bu gibi durumlarda öğretmenin bilgilendirilmesi gerektiği ve devletin bu konuda aileler üzerinde yaptırımları olduğu tartışılmıştır.

Yedinci Hafta: “Eğlence ve oyun hakkını nasıl kullanacağını bilir.” kazanımına yönelik okunan “Kibritçi Kız” masalı ele alınmıştır. Masadaki fakir kızın sosyoekonomik yetersizliklerden dolayı oyun ve eğlence hakkına sahip olamadığı işlenmiştir. Aslında ekonomik yetersizliklerin oyun ve eğlence hakkına engel olamayacağı tartışılmıştır. Daha sonra masalla ilgili öğrencilerin oyun ve eğlence hakkına yönelik sorular oluşturulup öğrencilerin birbirlerine bu soruları sormaları sağlanmıştır. Sorular çerçevesinde masadaki sorunlara çözümler aranmıştır. Daha sonra Kibritçi Kız masalı oyun ve eğlence hakkı çerçevesinde yeniden düzenlenerek öğrenciler tarafından yazılmıştır.



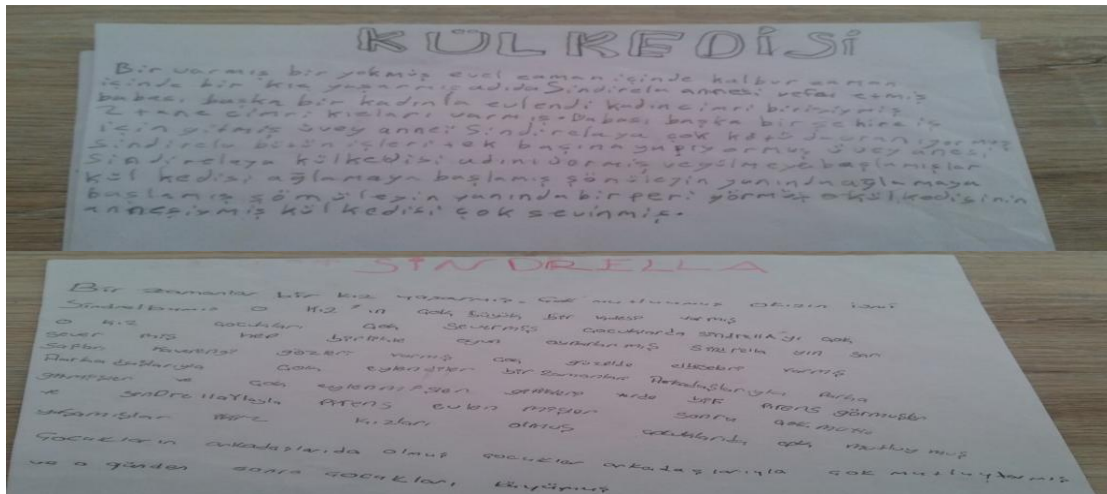
Resim 3. Kibritçi Kız masalını yeniden yazma çalışması

Sekizinci Hafta: “Engelli çocukların da toplumun birer ferdi olduğunu kabul eder.” Kazanımına yönelik olarak önce gözler kapatılarak sonra ayaklar kullanılmadan yürümeye çalışılmıştır. Gözleri kapalı olarak yürüyemeyen öğrenciler, “Şimdi ayaklarımızı kullanmadan ilerlemeye çalışıyoruz.” yönergesini uygularken oldukça zorlanmışlardır. Daha sonra engelli insanların günlük hayatta karşılaştıkları sorunlar tartışılmıştır. Çevresinde engelli insanlar olan öğrenciler bu insanların yaşadıklarını anlatmışlardır. Kaldırımlara park edilen arabaların tekerlekli sandalyeler için oluşturduğu sorunlar, görme engelliler için yapılan yolların zarar görmesi ve binaların engelliler için uygun olmaması tartışılmıştır. Etkinliğin sonunda karşıdan karşıya geçen bir görme engelliye yardım eden insanların oluşturduğu bir fotoğraf karesi oluşturulmuştur.

Dokuzuncu Hafta: “Engelli bireylere yardım etmenin sorumluluk olduğunu bilir.” kazanımı doğrultusunda rol kartlarını kullanarak günlük hayatta

karşılaşılabilecek bir engelli öğrencinin sorununu çözmeye yönelik yapılabilecekler tartışılmıştır. Engelli öğrencilerle dalga geçmek, onları dışlamak yerine onlara yardım etmenin toplumun gelişimi için önemli olduğu üzerinde konuşulmuştur. Rol kartlarında bulunan olay örgüsüne göre dil ve konuşma bozukluğuna sahip bir öğrencinin sorununa çözüm aranmıştır. Sınıf içinde daha önce gözlük kullanan öğrencilere yönelik ortaya çıkan sorunun çözümü de ele alınmıştır. Daha sonra hazırlanan plana ek olarak Feridun Oral'ın Farklı Ama Aynı hikâyesi okunmuştur. Hikâyede bir çobanın yürüyemeyen keçisine tekerlekli sandalye gibi bir araç geliştirdiği anlatılmaktadır. Bu hikâyeden yola çıkarak engelli insanları topluma kazandırmanın önemi konuşulmuştur.

Onuncu Hafta: “Fiziksel ya da sözlü şiddetin olumsuz etkilerini bilir.” kazanımı çerçevesinde etki- tepki oyunu oynanmıştır. Bu oyunda sözlü şiddete maruz kalan öğrencilerin yaşadıkları tartışılmıştır. Gün içinde büyüklerin gereksiz yere çocuklara bağırmasının, hakaret etmesinin ve şiddet uygulamasının çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri tartışılmıştır. Öğrenciler kendilerine sürekli kızan öğretmenlerle iletişim kuramadıklarını ifade etmişlerdir. Sonra Külkedisi masalı üzerinden fiziksel ve sözlü şiddet konusu hakkında fikirler ifade edilmiştir. Özellikle kız çocuklarının günlük hayatta da sürekli temizlik yapmaya zorlandıkları, kardeşlerine baktıkları ve aile büyükleri tarafından hakarete uğradıkları masal üzerindeki tartışmalar sonucu ortaya çıkmıştır. Bütün bu sorunların çözümü için



neler yapılacağı konuşulmuştur. Bazı öğrencilerin velileriyle görüşme kararı alınmıştır. Külkedisi masalına çocuk haklarına uygun bir son yazılmıştır.

Resim 4. Külkedisi masalını yeniden yazma çalışması

On Birinci Hafta: “Vücudundaki özel bölgelerin korunması gerektiğini bilir.” kazanımına yönelik “Çıplak Kral” masalı temel alınarak haydi sor oyunu

oynanmıştır. Bu oyunda masalla ilgili sorular hazırlayan öğrenciler sorular temelinde “mahremiyet” kavramı üzerinde tartışmışlardır. Vücuttaki özel bölgeler daha önce rehber öğretmenin de yaptığı mahremiyet eğitimine paralel olarak işlenmiştir. Özellikle istenmediği hâlde zorla sarılma, öpme ve dokunma davranışlara karşı çocukların kendilerini nasıl koruyabilecekleri anlatılmıştır. Tartışmalar sürerken öğrencilerin utandıkları ve “ayıp” olduğu için konuşmaktan çekindikleri gözlenmiştir. Vücuttaki özel bölgelerin nereler olduğu ve neden korunması gerektiği üzerine tartışılmıştır.

On İkinci Hafta: “Bedensel ve sözlü şiddet ile cinsel istismar karşısında kendini korur.” Kazanımıyla hem öğrencilerin bedensel ve sözlü şiddetten nasıl korunacağına yönelik afişler hazırlanmıştır hem de bu afişler sergilenerek okul genelinde bedensel ve sözlü şiddetten korunma konusunda farkındalık oluşturulmuştur.



Resim 5. Şiddet ve istismardan korunmaya yönelik afiş çalışması

On Üçüncü Hafta: “Bireylerin farklı özelliklerinin olduğunu kabul eder.” kazanımı çerçevesinde aynı olaya her öğrencinin farklı tepkiler verdiği işlenmiştir. Bir çocuk doğduğunda isim konulması gerekliliği hakkında konuşulmuştur. Çocukların toplum için değerli ve her birinin biricik olduğu fark ettirilmiştir. Öğrenciler kendilerini çemberdeki diğer arkadaşlarına tanıtırken farklı hareketler yaparak kendilerine özgü selamlama şekli oluşturmuşlardır. Ayrıca etkinlik sonrası bazı öğrencilerin birbirlerine isimlerini söylerken kendilerine özgü hareketleri

tekrarladıkları gözlemlenmiştir. Her bireyin farklı özelliklere sahip olduğu ve farklı şeylerden hoşlandığı konuşulmuştur. Özellikle oyun ve fiziki etkinlik derslerinde oyun oynarken öğrencilerin serbest zamanda farklı oyunlar oynamak istedikleri örneği üzerinde tartışılmıştır.

On Dördüncü Hafta: “Bireysel farklılıklara saygı duyar.” kazanımına yönelik hazırlanan hikâye kuklalar yardımıyla anlatılmıştır. Kuklalardan biri gözlüklü olduğu için arkadaşları tarafından dışlanmıştır. Kuklanın ne hissedebileceği üzerinde tartışılmış ve günlük hayatta da arkadaşlar arası ayrımcılık yapılmasından doğan sorunlar hakkında fikirler ifade edilmiştir. Farklı olan kuklanın mutlu olması için onun değerli ve biricik olduğuna yönelik cümleler kurulmuştur. Tartışma sırasında genellikle arkadaşları tarafından oyunlara pek alınmayan öğrenciler yaşadıkları olaylar karşısında neler hissettiklerini anlatmışlardır.

On Beşinci Hafta: Süreç sonunda öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin farkındalıklarını belirlemek adına son test olarak çalışma grubuna Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ), Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Testi (ÇHFT) uygulanmıştır. Ayrıca çalışma grubundan 9 kişi alınarak süreci ve bireysel gelişimi değerlendirmeye yönelik bir görüşme yapılmıştır.

3.8. Verilerin Toplanması

Araştırmanın başında çalışma grubuna Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Testi ve Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra programın uygulama süreci başlamıştır. Programın uygulaması bittikten sonra on beşinci haftada Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Testi ve Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği yeniden uygulanarak son ölçümlere ilişkin veriler toplanmıştır. Ayrıca programın etkililiğine ilişkin görüşleri elde etmek amacıyla YDÇHEP Etkililiğine İlişkin Görüşme Formu uygulanmıştır. Bunların yanı sıra uygulama süresi boyunca öğrenciler tarafından hazırlanan dökümanlar araştırma kapsamında inceleme amacıyla toplanmıştır.

3.9. Verilerin Analizi

3.9.1. Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Testine (ÇHFT’ye) Yönelik Verilerin Analizi

Çocuk haklarına ilişkin farkındalık gelişimi ile ilgili nicel veriler istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Hangi istatistik analizin kullanılacağını

belirleyebilmek için ÇHFT ön test ve son test puanları için normallik değerleri incelenmiştir (Tablo 7).

Tablo 7.

ÇHFT Shapiro-Wilk Normallik Analizi Testi Sonuçları

Ölçme Aracı	Ölçüm Türleri	Shapiro-Wilks p değeri
ÇHFT	Ön ölçüm puanı	.043
	Son ölçüm puanı	.142

Tablo 7 incelendiğinde ÇHFT ön ölçüm puanının normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bundan dolayı ÇHFT ön ölçüm ve son ölçüm analizleri için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

3.8.2. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeğine (ÇHTÖ'ye) Yönelik Verilerin Analizi

Çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı istatistik analiz yapılarak belirlenmiştir. Hangi istatistik analizin kullanılacağını belirleyebilmek için ÇHTÖ ön ölçüm ve son ölçüm puanları için normallik değerleri incelenmiştir (Tablo 8).

Tablo 8.

ÇHTÖ Shapiro-Wilk Normallik Analizi Sonuçları

Ölçme Aracı	Ölçüm Türleri	Shapiro-Wilks p değeri
ÇHTÖ	Ön ölçüm puanı	.000
	Son ölçüm puanı	.000

Tablo8 incelendiğinde ÇHTÖ ön ve son ölçüm puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bundan dolayı ÇHTÖ ön ve son ölçüm puanları analizi için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Hangi istatistik analizin kullanılacağını belirleyebilmek için ÇHTÖ faktörlerine ilişkin normallik değerleri incelenmiştir (Tablo 9).

Tablo 9.

ÇHTÖ Faktörleri Shapiro-Wilk Normallik Analizi Sonuçları

Faktörler	Ölçüm Türleri	Shapiro-Wilks p değeri
Faktör 1	Ön ölçüm puanı	.000
	Son ölçüm puanı	.000

Faktör 2	Ön ölçüm puanı	.000
	Son ölçüm puanı	.000
Faktör 3	Ön ölçüm puanı	.000
	Son ölçüm puanı	.000
Faktör 4	Ön ölçüm puanı	.000
	Son ölçüm puanı	.000

Tablo 9 incelendiğinde ÇHTÖ faktörlerinin ön ve son ölçüm puanları analizleri puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bundan dolayı ÇHTÖ faktörlerinin ön ve son ölçüm puanları analizi için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

3.8.3.YDÇHEP Etkililiğine İlişkin Yapılan Görüşmelerin Analizi

Araştırmada kullanılan YDÇHEP Etkililiğine İlişkin Görüşme Formu'ndan elde edilen veriler tümevarımsal (içerik) analizi yapılarak incelenmiştir. İçerik analizi yapılırken görüşme veriler satır satır incelenmiş bazen doğrudan bazen de dolaylı olarak ortaya çıkan anlamlardan hareketle kodlar hazırlanmıştır. Oluşturulan kodlar, tekrar gözden geçirilerek benzer amaçlara hizmet edenler bir araya getirilmiş ve kategoriler oluşturulmuştur. Veri analizi sürecinde güvenilirliği sağlayabilmek için kodlayıcı güvenilirliğine başvurulmuştur. Bunun için, analiz sürecinde araştırmacının yanı sıra çocuk hakları eğitiminde uzman bir bağımsız kodlayıcı ile çalışılmış, araştırmacı ve uzman, veri setini birbirinden bağımsız olarak kodlamıştır. Kodlama süreci sonrasında araştırmacı ve uzmanın yaptığı kodlamalar karşılaştırılmak suretiyle incelemişlerdir. Bu inceleme sonrasında farklı kodlamalar üzerinde uzlaşmaya varılmıştır. Araştırmacının yaptığı kodlamalarla bağımsız kodlayıcının yaptığı kodlamalar karşılaştırılarak görüş birliği ve ayrılığı incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarının güvenilirliğinin hesaplaması aşamasında Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü ($\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$; Δ : Güvenirlik katsayısını, C : Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısı) uygulanmış görüşme verilerine ilişkin kodlayıcı güvenilirliği %86.66 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte görüş ayrılığı olan kodlar üzerinde uzmanla birlikte tartışılarak uzlaşmaya varılmıştır. Görüşme yapılan gruba ait verilerin analizi yapılırken öğrencilerin isimleri gizli tutulmuş bunun yerine öğrencilere Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9 olmak üzere kısaltılmış takma isimler verilmiştir.

3.8.4.Deneysel Araştırma Süreci İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada, bağımlı değişkende gözlenen değişimlerin bağımsız değişkenle açıklanmasını arttırmak için uygulama öncesinde öğrencilerden çocuk hakları eğitimine yönelik geçmiş yaşantılarına ilişkin bilgiler elde edebilmek adına, önceden çocuk hakları ile ilgili herhangi bir eğitime ya da faaliyete katılıp katılmadıklarına yönelik bilgiler toplanmıştır. Aynı zamanda süreç içerisinde farklı kaynaklardan çocuk hakları ile ilgili bilgi ve beceri elde etmediklerine yönelik kontroller sağlanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Çocuk haklarına ilişkin tutum ve farkındalığa yönelik nitel ve nicel ölçümler sonucu elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1. Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Gelişimine Yönelik Bulgular

ÇHFT ön ölçüm ve son ölçüm puanları analizleri için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. ÇHFT ön test – son test puanlarına ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10.

ÇHFT ön test – son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Bulguları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
ÇHFT Ön test son test puanları	Azalanlar	0	,00	,00	5,071	.000
	Artanlar	33	17,00	561,00		
	Eşit	0				
	Toplam	33				

Tablodan da anlaşılacağı üzere, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ÇHFT’den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Yani, YDÇHEP uygulaması sonunda çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin çocuk haklarına yönelik farkındalıklarının arttığı görülmüştür.

4.2 Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Gelişimine Yönelik Bulgular

ÇHTÖ ön test ve son test puanları analizleri için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. ÇHTÖ ön test – son test puanlarına ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11.

ÇHTÖ ön test – son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Bulguları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
ÇHTÖ Ön test son test puanları	Azalanlar	0	,00	,00	-5,018	.000
	Artanlar	33	17,00	561,00		
	Eşit	0				
	Toplam	33				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ÇHTÖ’den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .000$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Yani, YDÇHEP uygulaması sonunda çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının arttığı görülmüştür.

ÇHTÖ birinci alt faktörü olan “katılım ve korunma haklarına ilişkin tutum”a ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulguları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

ÇHTÖ birinci alt faktörüne ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Birinci alt faktöre ilişkin ön test son test puanları	Azalanlar	0	,00	,00	-4,797	.000
	Artanlar	30	15,50	465,00		
	Eşit	3				
	Toplam	33				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ÇHTÖ’den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup

bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p<.000$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Yani, YDÇHEP uygulaması sonunda çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin katılım ve korunma haklarına ilişkin tutumlarının arttığı görülmüştür.

Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği ikinci alt faktörü olan “çocuk hakları ile ilgili bilgi edinme ve eğitim hakkına ilişkin tutum” a yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulguları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

ÇHTÖ ikinci alt faktörüne ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
İkinci alt faktöre ilişkin ön test	Azalanlar	0	,00	,00		
	Artanlar	33	17,00	561,00		
	Eşit	3			-5,089	.000
son test puanları	Toplam	33				

Tablodan da anlaşılacağı üzere, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ÇHTÖ’den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p<.000$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Yani, YDÇHEP uygulaması sonunda çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin çocuk hakları ile ilgili bilgi edinme ve eğitim hakkına ilişkin tutumlarının arttığı görülmüştür.

Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği üçüncü alt faktörü olan “okulda çocuk haklarının kullanımına ilişkin tutuma” yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulguları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.

ÇHTÖ üçüncü alt faktörüne ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Üçüncü alt faktöre ilişkin ön test son test puanları	Azalanlar	0	,00	,00		
	Artanlar	27	14,00	378,00		
	Eşit	6			-4,604	.000
	Toplam	33				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ÇHTÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .000$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Yani, YDÇHEP uygulaması sonunda çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin okulda çocuk haklarının kullanımına ilişkin tutumlarının arttığı görülmüştür.

Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği dördüncü alt faktörü olan “günlük hayatta çocuk haklarını kullanmaya ilişkin tutum”a yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulguları Tablo 15’te verilmiştir:

Tablo 15.

ÇHTÖ dördüncü alt faktörüne ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Bulguları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Dördüncü alt faktöre ilişkin ön test son test puanları	Azalanlar	0	,00	,00		
	Artanlar	33	17,00	561,00		
	Eşit	0			-5,135	.000
	Toplam	33				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ÇHTÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .000$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Yani, YDÇHEP uygulaması sonunda çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin günlük hayatta çocuk haklarını kullanmaya ilişkin tutumlarının arttığı görülmüştür.

4.3. YDÇHEP Etkililiğine İlişkin Görüşlerin Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Yaratıcı drama temelli çocuk hakları eğitim programı etkililiğine ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi için çalışma grubundan ölçüt örnekleme yöntemi ile dokuz öğrenci seçilmiştir. Yapılan görüşme sonucunda öğrencilerin YDÇHEP uygulanmadan önce çocuk haklarına yönelik herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları bulgusu elde edilmiştir. Seçilen öğrencilerle yapılan görüşme sonucu elde edilen bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.

YDÇHEP Etkililiğine İlişkin Görüşlerin Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Tema	Kategori	Kod
Eğitim süreci boyunca çocuk hakları ile ilgili elde edilen bilgiler	Korunma hakları	Ayrım yapmanın olumsuz etkilerini fark etme
		Özel bölgelerini nasıl koruyacağını öğrenme
		Engelli çocuklara nasıl yardım edeceğini bilme
		Şiddetten korunma hakkını öğrenme
	Gelişim hakları	Eğitim hakkının olduğunu öğrenme
		Oyun ve eğlence hakkını nasıl kullanacağını öğrenme
	Katılma hakları	Okul ve sınıf içi etkinliklere katılım hakkını öğrenme
		Fikirleri özgürce ifade edebileceğini öğrenme
Uygulama süreci içinde ve sonrasında tutumla ilgili meydana gelen değişiklikler	Eğitim süreci boyunca hissedilen duygular	Neşeli ve mutlu hissetme
		Kendisini değerli hissetme
		Eğitimi eğlenceli bulma
		Kendisini özgür hissetme
	Çocuk haklarının önemi fark etme	Çocuk haklarının bilinmesini önemli görme
		Eğitim hakkının gerekliliğini ve önemini fark etme
Yaratıcı drama temelli çocuk	İfade özgürlüğüne yönelik davranışlar	Engelli çocuklar için hakların önemini fark etme
		Akranların fikirlerine saygı duyma

hakları eğitiminin davranışlarına yönelik etkileri	Sınıfta özgürce fikir ifade edebilme
	Aile içinde özgürce fikir ifade edebilme
	Çevrenin korunmasına katılım
Katılım haklarına yönelik davranışlar	Okulda düzenlenen faaliyetlere katılım
	Okula düzenli devam etme
Diğer haklara yönelik davranış gelişimi	Engelli akranlara yardım etme
	Oyun ortamında ayrımcılık yapmama
	Okul ortamında şiddetten korunma ve şiddet uygulamaktan kaçınma

Tablo 16'ya göre YDÇHEP uygulaması süresince öğrenciler eğlence hakkı, eğitim hakkı, şiddetten korunma hakkı, ifade özgürlüğü, katılım hakları, engelli hakları, ayrımcılıktan korunma hakkı konularında yeni bilgiler öğrendikleri görülmüştür. Bu konuya yönelik katılımcıların görüşü aşağıda sunulmuştur:

“Evet öğrendim. Öğretmenim çocukların şiddetten korunması gerektiğini öğrendim öğretmenim. Başka cinsel istismardan korunma, oyun hakkı, dernek kurma yani katılma hakkı, eğitim hakkımızı ve ayrımcılıktan korunmayı öğrendim. Öğretmenim hatta hani okula gelmemiz gerektiğini öğrendim hergün.”(Ö7)

Bir diğer öğrenci, *“Şiddetten korunma, annemiz, babamız bile vuramaz, anne-baba şiddet uygularsa birine söylemeliyiz. Düşüncelerimizi başkalarına söylemeliyiz. Başkalarının fikirlerine saygılı olmalıyız...Cinsel istismardan korunmalıyız. Kimse bizim özel bölgemize dokunamaz. Engelli çocukların hakkını, oyun hakkımızı, ayrımcılık yapmamayı, dernek kurma ve katılım hakkını öğrendim.”* (Ö3) diyerek çocuk hakları ile ilgili öğrendiklerini sıralamıştır.

Yaratıcı drama ile çocuk hakları eğitiminin çocuklar üzerinde duyuşsal olarak etkilerine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Çocuklar yaratıcı drama etkinlikleri yaparken kendilerini mutlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Buna yönelik olarak bir öğrenci, *“İyi hissettim. Mutlu, kendimi özel hissettim.”* (Ö4) şeklinde açıklama yapmıştır. Bir diğer öğrenci *“Özgür hissettim.”* (Ö3) ifadesini kullanırken farkı bir öğrenci de *“...Kendimi değerli hissettim.”* ifadesini kullanmıştır. Bunun yanında başka bir öğrenci de *“Mutlu hissettim. Hep oyun oynadık.”* (Ö6) diyerek etkinlikler

sırasında yaşadığı olumsuz duyguyu belirtmiştir. Buradan da öğrencilerin hak ihlallerine yönelik örneklerle karşılaştıklarında olumsuz duygular hissettiklerini görmekteyiz.

Tablo 16'ya göre YDÇHEP öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumları üzerinde de etkili olmuştur. Öğrenciler çocuk haklarının ve engelli çocuklar için haklarının önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra çocuk hakları eğitiminin eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çocuk haklarının öğrenmenin faydalı olduğunu da ifade etmişlerdir. Buna yönelik olarak bir öğrenci: “...Çocuk haklarının çok önemli olduğunu düşündüm. Çünkü kimse artık beni vuramaz. Okula hep gelirim. Çocuk hakları gelecekte de işime yarar. Büyürüm iş sahibi olurum.” (Ö7) şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Başka bir öğrenci ise “... Engelliler için çocuk haklarının önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü insanlar onların okula gitmesi için yol falan yapmalı. Onlar okula gelince herkes yardım etmeliler.” (Ö1) şeklinde görüş belirtmiştir. Diğer bir öğrenci “Çocuk hakları olmasaydı çocuklar kendilerini koruyamazdı. Okula gidemezdik.”(Ö2) diyerek çocukların çocuk haklarıyla korunduğuna değinmiştir. Bunun yanı sıra çocuklar “Çocukların da özgür olduğunu fark ettim. Çocuk hakları olmasaydı çocuklar özgür olamazdı. Hem zaten çocuğuz diye kimse bizi dinlemezdi, hep döverlerdi.” (Ö3). “...Çocuk haklarının önemli olduğunu düşündüm.” (Ö5). “Çocuk haklarının çok eğlenceli olduğunu düşündüm. Çocukların bazı şeyleri yapma hakkının olduğunu düşündüm. ... Mesela oyun oynama hakları var çocukların. Çocuk hakkı olmasa kimse bize oyun oynatmazdı. Hep tarlaya giderdik. Bu yüzden çocuk haklarının önemli olduğunu düşündüm.” (Ö6). “Çocuk haklarının önemli olduğunu düşündüm. Çocuk hakları olmasa çocuklar büyükler gibi yaşayamazdı.” (Ö8). “...Bütün çocuklar insandır ve hakları vardır. Bu yüzden çocuk hakları önemlidir.” (Ö9). ifadelerini kullanarak çocuk haklarının önemini vurgulamışlardır.

Tablo 16 incelendiğinde YDÇHEP öğrencilerin çocuk haklarına yönelik davranışları üzerinde de etkili olmuştur. Elde edilen bulgular okula devam etme oranının artması, engelli bireylerin haklarına saygılı davranılması, ayrımcılıktan kaçınma, sözlü ve fiziksel şiddetten korunma, fikirlerini özgürce ifade edebilme, etkinliklere katılma davranışlarına yöneliktir. Bu bağlamda öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Arkadaşlarımla oynarken daha saygılıyım, onları hep dinlerim. Onlar da beni dinliyorlar. Fikirlerimi korkmadan söyleyebiliyorum. Yarışmalara katılıyorum. Öğretmenler bana kızar diye korkmuyorum hiç.” (Ö7).

“Engellilere yardım ediyorum. Bazen bizim mahallede bir kız var onunla dışarıda oynuyorum. O yavaş koşuyor ayağı yüzünden ben onun için yavaş koşuyorum. O da oynuyor bizimle hep. Aileme fikirlerimi ifade ediyorum. Babama diyorum ki bana bayramlık falan al... Etkinliklere katılıyorum. Panoya assınlar diye yazı falan yazmıştım.” (Ö1). “Artık fikirlere saygılı davranıyorum. Çevreyi koruyorum. Mesela yere şişe, çöp atmam. Gider çöpe atarım. Bazıları geliyor çöpleri yere atıyor. Kimseye vurmuyorum. Dalga geçmiyorum. Geçen gün herkes gözlüklü diye gülmüştü arkadaşşıma ben hiç gülmedim, çünkü gülersem o üzülürdü.” (Ö2). “Arkadaşlarımla dalga geçmiyorum. Gözlüklü arkadaşlarımla dışlamıyorum. Anne ve babama fikirlerimi söylüyorum. Anneme diyorum ki ben ekmeğe gitmeyeceğim bugün kardeşim gitsin. O da kızıyor ama benim fikrim gitmemek.” (Ö8). “Aileme isteklerimi rahatça söylüyorum. Arkadaşlarımla dinliyorum. Okula zamanında gelirim. Hava soğuk olsa bile okula gelirim. Oyun oynarken ayrımcılık yapmıyorum. Tüm arkadaşlarımla oynuyorum.” (Ö6). “Arkadaşlarımla daha iyi oynuyorum. Çünkü onların fikirlerini dinliyorum. Hemen kızıp topu falan atmıyorum. Tamam dinleyeceğim sizi diyorum hep. Ama onlar bazen beni sinir ediyor. Kızmamak için zor duruyorum.” (Ö5). “Arkadaşlarımla daha çok paylaşım yapıyorum. Gözlüklü arkadaşlarımla dalga geçmiyorum. Çevreye zarar vermiyorum. Engelli arkadaşlarıma yardım ediyorum. Hani okuldaki o duymayan kıza yardım etmişim ya o zaman mutlu olmuşum öğretmenim. Kız da bana gülmüştü.” (Ö3). “Ayrım yapmıyorum. Sınıfta ve okulda fikirlerimi ifade ediyorum. Etkinliklere katılıyorum ve okulda kendimi koruyabiliyorum. Hem de haklarım var diye korkmuyorum. Bana vurana karşı hakkımı arıyorum. Bazen diğer öğretmenlere diyorum onlar hakkımı verniyorlar.” (Ö9). Bu ifadeler doğrultusunda YDÇHEP uygulamaları sonrasında öğrencilerin arkadaşları arasında ayrım yapmadıkları, sınıfta ve okulda fikirlerini özgürce ifade edebildikleri, okul ya da sınıf içi etkinliklere katılabildikleri, okulda bulunan engelli arkadaşlarına yardım ettikleri, çevreyi korudukları, okula zamanında geldikleri ve devamsızlık durumlarının azaldığı, aile içinde fikirlerini rahatça ifade edebildikleri, okul içinde kendilerini ihmal ve istismardan korudukları bulgularına rastlanmıştır.

Genel olarak bakıldığında YDÇHEP’nin öğrencilerde çocuk haklarına yönelik bilgi birikimi oluşturduğu söylenebilir. Bulgular sonucunda öğrencilerin yaratıcı drama etkinlikleri sonucu çocuk haklarını öğrenirken aynı zamanda eğlendikleri de ifade edilebilir. Bunun sonucu olarak da çocuk hakları eğitimine

yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri belirtilebilir. Ayrıca programın öğrencilerin çocuk haklarını öğrenmenin önemini kavramayı sağladığı söylenebilir. Bunun yanı sıra programın öğrencilerin katılım ve korunma haklarını kullanabilmelerine katkı sağladığı ifade edilebilir. Öğrencilerin haklarını bilmeleri, haklarına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve haklarını kullanmaları sonucu doğru bir iletişim kurabildiklerini de ifade edilebilir



BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen sonuçlar alan yazın bulgularıyla üç başlık altında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1.Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Gelişimine Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Araştırma sonuçları YDÇHEP kapsamında yapılan etkinliklerin öğrencilerin çocuk hakları eğitiminin önemine ve çocuk haklarının etkili bir şekilde kullanımına yönelik farkındalık gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Bu doğrultuda yaratıcı drama etkinlikleri sonrasında öğrencilerin katılım hakkı, ifade özgürlüğü, eğitim hakkı, engelli çocukların hakkı, ayrımcılıktan korunma hakkı, cinsel istismardan korunma hakkı, oyun ve eğlence hakkı, sözlü ve fiziksel şiddetten korunma hakkı olmak üzere ele alınan sekiz çocuk hakkına yönelik farkındalık geliştirdikleri araştırma sonuçları arasında yer almaktadır. Görüldüğü gibi yaratıcı drama gibi öğrenci merkezli bir yöntem çocuk hakları eğitiminin önemine yönelik farkındalığın gelişmesinde etkili olmuştur. Alan yazında yaratıcı drama etkinliklerinin farkındalık gelişimine yönelik olumlu etkilerine yönelik bulgular yer almaktadır. Heathcote ve Bolton (1995) da drama etkinliklerinin merkeze çocuğu ve çocuğun yaşantılarını almasının kalıcı izli davranış değişikliğini sağlamasında etkili olduğunu savunmaktadır. Tomasevski (2001), çocuk hakları eğitiminin temelinde hakların hayata geçmesinin yer aldığını ileri sürer. Çocuk hakları eğitiminin, hakların hayata geçirilmemiş olduğu bir ortamda zayıf kalacağını savunur. Yaşantılardan yola çıkarak hazırlanan YDÇHEP'nin farkındalık üzerindeki olumlu etkileri bu bulgularla örtüşmektedir.

Çocuk haklarına yönelik farkındalığın artırılması için çocuk hakları eğitimi verilmesi gerekmektedir. Çocuk hakları eğitimi ÇHS ile garanti altına alınmıştır. Buna yönelik olarak ÇHS'nin 42. maddesinde çocuk haklarının yetişkinlere ve çocuklara öğretilmesi hususu vurgulanmıştır. Böylece Sözleşme çocukların kendi

haklarını öğrenmelerinin temel haklar arasına alınmasında etkili olmuştur. Benzer şekilde Osler ve Starkey (1998) de çocuk haklarının okullarda öğretilmesini ve okullarda çocuk haklarının uygulanması gerektiğini savunmuşlardır. Çocukların hak bilincine sahip olmaları, haklarını günlük hayatta uygulamaları ve diğer insanların haklarına saygılı olarak yetişmelerinin temel yolu eğitimden geçmektedir. Çocuk hakları eğitimi hak ve sorumluluklara yönelik kazanımların edinilmesini, ve çocuk haklarına ilişkin farkındalık gelişimini kapsar. Diğer bir deyişle çocuk hakları eğitimi sayesinde çocuklar hak ve sorumluluk arasındaki bağlantıyı keşfederler. Bu sayede çocuklar haklarının bilincinde ve sorumluluklarının farkında olan bireyler olarak yetişirler. Çocuk hakları eğitimi çocukların ihmal ve istismardan korunmalarında da önleyici rol oynamaktadır (Akyüz, 2000, s. 12-13).

Çocukların haklarını öğrenmesinin temel haklar arasına alınması hususunun yanı sıra çocuk hakları eğitimi için etkili bir yöntem seçilmesi de önemlidir. Slade (1954) ve Way (1967) çocuklara günlük hayata dair uygulamaları kendi deneyimleri ve yaratıcı drama ile öğretmeye çalışmışlardır. Çocuk hakları eğitiminde de benzer durum söz konusudur. Kepenekçi (2000) çocuk hakları eğitiminin çocuğun kendi hayatından örneklerle başlanarak ve giderek çocuk haklarının sınıf ve okul ortamına yansıtılması ile çocuğun günlük hayatında haklara saygı ve hak arama farkındalığı oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır. Derinlemesine öğrenme, günlük yaşantıların temele alınması ve farklı görüşleri dikkate alma açısından drama gibi sanatsal ve sosyal gelişimi destekleyici faaliyetlerin diğer yöntemlere göre daha etkili olacağı düşünülmektedir (Waldron ve Ruane, 2010). Çocukların gerçek dünyaya ait kendi gözlem ve deneyimlerini sanal bir dünya yaratmak için kullandıkları bir yöntem olan dramada oluşturulan sanal dünya çocukların kendileri, arkadaşları, aileleri ve içinde yaşadıkları gerçek dünyaya ışık tutar. Böylece çeşitli sosyal olaylar incelenerek insanların farklı koşullarda nasıl davrandıkları hakkında düşünülebilir (Küçükahmet, Borçbakan, Karamanoğlu, 2001).

Aykaç ve Çakır-İlhan (2014) ve Ormancı ve Şaşmaz-Ören'in (2010) yaptıkları araştırmalara göre yaratıcı drama etkinlikleri öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bunun yanı sıra Woods (1960), Aytaş (2013) ve Aykaç ve Köğce (2014) yaparak ve yaşayarak uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrenmede kalıcılığı ve farkındalığı arttırdığını savunmaktadırlar. Alan yazındaki bu bulgular YDÇHEP'nin çocuk haklarına yönelik farkındalık gelişimine destek olduğunu destekler niteliktedir.

5.2.Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Gelişimine Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Araştırmada YDÇHEP uygulamaları sonucunda öğrencilerin katılım ve korunma haklarına ilişkin, çocuk hakları ile ilgili bilgi edinme ve eğitim hakkına ilişkin, okulda ve okul dışındaki günlük hayatta çocuk haklarının kullanımına ilişkin olumlu tutumlar geliştirdikleri tespit edilmiştir. Bu çalışma çocukların bilişsel, duyuşsal ve psiko-sosyal gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Çocuk haklarına yönelik olumlu bir tutum geliştiren öğrenciler günlük hayatlarında da çocuk haklarına duyarlı davranacaklardır. Araştırma sonucu elde edilen sonuçları göre öğrencilerin yaratıcı drama etkinlikleri boyunca kendilerini mutlu hissettiklerini ve kendilerine güvendiklerini göstermiştir. Bu doğrultuda Davis (1987) drama sürecine katılan bireylerin kendine güvenlerinin arttığını, iletişim becerileri kazandıklarını, kendilerini anlatarak rahatladıklarını ve başarı duygusunu tattıklarını ifade etmiştir. Hendrix (2012) çalışmasında çalışma grubundaki öğrencilerin yaratıcı drama etkinliklerinin uygulama sürecinde eğlendiklerini ve öğrenme hususunda drama etkinliklerinin eğlenceli bir yol olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Böylece yaratıcı drama etkinliklerinin çocuk hakları eğitime yönelik olumlu tutum gelişimine katkı sağladığı sonucu literatür bulgularıyla desteklenmektedir.

Devey (1930) öğrencilerin demokratik ortamda eğitim almalarının demokratik bir biçimde yaşamalarına zemin hazırladıklarını savunmaktadır. Buna göre sınıf içinde uygulanan YDÇHEP etkinlikleri çocuk hakları eğitiminin demokratik bir ortamda gerçekleşmesini sağlamaktadır. Demokratik ortamda fikirlerini özgürce ifade eden bireylerin de çocuk haklarına yönelik olumlu durumlar geliştirdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra O'Neill (1997) öğrencilere yönelik kurgusal dramatik bir ortam hazırlamak ve bu ortamı sürdürmek söz konusu olduğunda drama etkinliklerinin yöntem olarak seçilebileceğini savunmaktadır. Bir yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanımı öğrenciler için etkileşimli öğrenme ortamları sağlamakta ve okul programlarının daha yaratıcı ve ilgi çekici hale gelmesini sağlayabilmektedir (Baldwin, 2003, s. 5-7). Bu durumda çocuk hakları eğitime karşı olumlu tutumlar sergilenmesinde yaratıcı drama etkinliklerinin büyük rol oynadığı görülmektedir.

Çocuk hakları eğitiminin gerçekten etkili olabilmesi için, çocuklara, tek tek her çocuğun haklarına saygı gösterilen destekleyici bir çerçeve sunulması gerekir

Yaratıcı drama çocukların kendi deneyimlerine saygı ve görüş farklılıklarını kabul etme, kişisel zenginleşme, öz saygı ve birey olarak çocuğa saygı, çocukların neyi bilmek istediklerine kendilerinin karar vermesini ve bilgiyi kendi başlarına aramalarını özendirme, edilgen dinlemenin en aza indirgenmesiyle, çocukların kendi öğrenme süreçlerine aktif katılımları, kavramsal öğrenmenin yanı sıra öznel ve duygusal tepkilerin de içerilmesi, tutum ve davranış değişikliklerinin özendirilmesi, beceri geliştirme ve öğrenilenlerin pratikte uygulanmasına vurgu, mizah, eğlence ve yaratıcı oyunların öğrenmedeki öneminin kabul edilmesi gibi özelliklerinden dolayı çocuk hakları öğretiminde kullanılabilecek etkili bir yöntemdir (Flowers,2007).Araştırmada da YDÇHEP kapsamındaki etkinliklerin öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade etme ve katılım haklarına yönelik olumlu tutum gelişimine katkı sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır ve bu sonuç alan yazın bulguları ile örtüşmektedir.

5.3. YDÇHEP'nin Etkililiğine İlişkin Görüşlere Yönelik Tartışma ve Yorumlar

YDÇHEP'nin etkililiğine ilişkin görüşlere yönelik sonuçlar ele alındığında program çerçevesinde yapılan etkinliklerin öğrencilerin katılım hakları, ifade özgürlüğü, şiddetten ve istismardan korunma hakkı, eğitim hakkına, ayrımcılıktan korunma hakkı bağlamındaki tutum ve farkındalık gelişiminde etkili olduğu görülmüştür. Covell ve Howe (2003) altıncı sınıflar için çocuk hakları eğitimi programı (Children's Rights Education Curriculum Resource Grade 6) geliştirmiştir ve öğrenme çıktılarını esas alarak çocuklara çocuk hakları ve Sözleşme'yi tanıtmayı hedeflemişlerdir. Program “yaşam ve gelişim, sağlıklı yaşam, aktif yaşam tarzı, kişisel güvenlik, madde bağımlılığını önleme, aile ve aile yaşamı, her birimiz özgünüz, problem çözme ve karar verme” ünitelerinden oluşmaktadır. Bu bağlamda YDÇHEP'nin Covell ve Howe (2003)'ın hazırladığı programla benzer amaçlar taşıdığı görülmektedir.

Yaratıcı drama temelli çocuk hakları öğrencilere haklarını kullanırken diğer bireylerin haklarına saygı gösterme sorumluluğunu da öğretmektedir. Nitekim YDÇHEP'nin etkililiğine ilişkin sonuçlar ele alındığında sınıf içinde söz alarak konuşma, arkadaşlar arasında ayırım yapmama, engelli öğrencilere yardım etme, okula düzenli gelme ve arkadaşlarının farklı özellikleriyle dalga geçmeme (akran zorbalığı yapmama) gibi konulara yönelik anlayış ve davranışların geliştiği ortaya

çıkıştır. Guell ve diğelerinin (2008) yaptığı çalışmaya göre haklarla birlikte sorumluluklar öğretilmeyince bireyler yalnızca özgürlüklerle ilgili anlayışlar geliştirmektedirler. Bu nedenle, çocuklara geleceğın vatandaşları olarak kazanacakları roller, haklar ve sorumlulukların birlikte öğretilmesi istenmektedir (Howe ve Covell, 2010).

ÇHS'nin 28. maddesi devletlerin çocuğın eğitim hakkını kabul ettiklerini ve bu hakkın fırsat eşitliğı için ilköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hâle getirmeleri, orta öğretimde mesleki eğitimi desteklemeleri, gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretilimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri almalarının, yüksek öğrenimin herkese açık hâle getirilmesinin, eğitim ve meslek seçimine rehberlik edilmesinin gerekliliğı öne sürülmüştür. Ayrıca okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için alınacak önlemlerin devlet sorumluluğında olduğı vurgulanmıştır (Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1989). Ayrıca Milli Eğitim Temel Kanunu 1739 sayılı ve 14.06.1973 tarihli Türk Milli Eğitimi'nin Temel İlkeleri'nde 4. maddede "Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz." ifadesi ile 222 sayılı ve 05.01.1961 tarihli İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 2. maddesinde "İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir; öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, devlet okullarında parasızdır." ifadesi yer almıştır. Bu ifadeler eğitim hakkının ulusal ve uluslararası önemini vurgular niteliktedir. Bu bağlamda YDÇHEP kapsamında uygulanan etkinlikler sonucunda öğrencilerin eğitim haklarını kullanmanın önemini kavradıkları görülmüştür. Ayrıca elde edilen sonuçlara göre program etkinlikleri öğrencilerin devamsızlık oranının azalmasına da katkı sağlamıştır. Eğitim hakkına yönelik görüşler ile ilgili sonuçlar bu kapsamda ilgili literatürle de tutarlıdır. Araştırmada YDÇHEP kapsamında uygulanan etkinliklerin sözlü ve fiziksel şiddetten, cinsel istismardan ve ayrımcılıktan korunma haklarının kullanımına katkı sağladığı görülmüştür. Nitekim sonuçlar etkinler vasıtasıyla öğrencilerin hak ihlalleri karşısında çocuk hakları eğitiminde önem taşıyan sorun çözebilme, barışçıl uzlaşma, eleştirel düşünebilme, hakkını arama ve savunma gibi değer ve becerilerin (Flowers, 2007; Holden, 1996; Starkey, 1991) kazandırılmaya çalışılması önemli bir durumdur. YDÇHEP süreci sonunda öğrencilerin kaliteli eğitim ortamlarında eğitim almalarının gerekliliğine ilişkin farkındalıklarında artış gözlenmiştir.

YDÇHEP etkililiğine ilişkin sonuçlar çalışma grubundaki öğrencilerin yapılan yaratıcı drama etkinlikleri sonrasında okul içinde düzenlenen faaliyetlere ve okul meclisi çalışmalarına katılımlarının arttığını göstermiştir. Smith (2002) okul meclisi çalışmalarının öğrencilerin görüşlerini serbestçe ifade etmeleri için önemli çalışmalar olduğunu ve bu çalışmaların eğitim programlarında yeterince yer almayan katılım haklarını destekleyici nitelikte olduğunu savunmaktadır.

YDÇHEP'nin etkililiğine ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi sonuçlarına göre öğrencilerin engelli çocukların da toplumun bireyleri olduğuna ve engelli çocukların haklarına ilişkin anlayış geliştirdikleri görülmektedir. ÇHS'nin 23. maddesi engelli çocuğun kendine güvenini arttıracak ve toplumsal yaşama katılmasını kolaylaştıracak koşulların oluşturulmasına da vurgu yapmaktadır.

YDÇHEP çerçevesinde yapılan etkinliklerden sonra fikirlerin özgürce ifade edildiği ve katılımın özgürce gerçekleştiği, ihmal ve istismardan uzak bir ortamda yaşama, ayrımcılık yapamama, çevrenin korunmasına katılma gibi konularda anlayış ve davranış geliştirildiği görülmüştür. Bu hususta öğrenciler hak kavramına yönelik olumlu tutumlar geliştirmiş hem de diğer bireylerin haklarına saygı duymaya yönelik davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Alderson (1999), “sözü eylemle içselleştirme” olarak nitelediği yaklaşımda çocuk haklarının sadece öğretilmekle kalmayıp içselleştirildiği, yaşandığı ve saygı duyulduğu bir eğitimden bahsetmektedir. Bu bağlamda YDÇHEP'nin oluşturduğu demokratik ortamda, çocuk haklarını içselleştirilmesine, demokratik bir yurttaş olmak için gerekli bilgi ve becerilerin kazanılmasına yönelik hedeflerin literatürle uyumlu olduğu görülmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, YDÇHEP'nin geliştirilmesi ve çocuk haklarına yönelik farkındalık ve olumlu tutum geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen sonuçlara ve bu araştırma sonuçlarına bağlı olarak oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar araştırma problemlerine paralel olarak aşama aşama sunulmuştur.

6.1.1. YDÇHEP'nin Çocuk Haklarına Yönelik Farkındalık Üzerine Etkisi

- Araştırmada YDÇHEP uygulanan çalışma grubundaki öğrencilerin çocuk haklarına yönelik farkındalıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2. YDÇHEP'nin Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Üzerine Etkisi

- Araştırmada tutum gelişimine yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde, YDÇHEP uygulanan çalışma grubundaki öğrencilerin katılım ve korunma haklarına ilişkin, çocuk hakları ile ilgili bilgi edinme ve eğitim hakkına ilişkin, okulda ve okul dışındaki günlük hayatta çocuk haklarının kullanımına ilişkin olumlu tutumlar geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.3. YDÇHEP Etkililiğine İlişkin Görüşleri Değerlendirme Formu'ndan Elde Edilen Sonuçlar

- YDÇHEP'nin etkililiğine yönelik görüşlerin değerlendirilmesi sonucu programın uygulandığı çalışma grubundaki öğrencilerin eğitim süreci boyunca katılma hakları, gelişim hakları ve korunma haklarına yönelik yeni bilgiler edindikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Uygulama süreci ve sonrasında programın uygulandığı çalışma grubundaki öğrencilerin çocuk haklarının önemine ilişkin tutumlarında olumlu değişiklikler meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmada programın uygulandığı çalışma grubundaki öğrencilerin davranışlarında YDÇHEP çerçevesinde belirlenen haklarla ilgili olumlu değişikliklerin yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulamaya yönelik ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Yaratıcı drama etkinliklerinin öğrenciyi etkin kılması ve öğrenciyi ders algısından uzaklaştırması özelliklerinden dolayı YDÇHEP'nin öğrencilerin çocuk haklarına yönelik farkındalık ve olumlu tutum gelişimine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Yarının yetişkin bireyleri olan bugünün çocuklarının haklarına yönelik farkındalık ve olumlu tutum geliştirebilmeleri amacıyla bu programın üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanması önerilebilir.

2. Yaratıcı drama belirli bir konuda farklı etkinlikleri barındıran bir alandır. Öğrencinin bir konuyu özümsemesi için o konu hakkında farklı drama etkinliklerinden faydalanılabilir. Bu bağlamda YDÇHEP içeriğindeki kazanımların farklı yaratıcı drama etkinlikleri ile çeşitlendirilerek uygulanması önerilebilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada belirli çocuk hakları üzerinde durulmuştur. Çocuk hakları bağlamında ele alınan diğer haklar üzerine de yaratıcı drama etkinlikleri hazırlanarak program çerçevesi geliştirilmesi önerilebilir.

2. Gelişimsel özellikler yaşa göre değişmektedir. Farklı kademelerdeki öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimleri de farklıdır. Farklı kademelerdeki öğrencilerin gelişimsel düzeylerine göre YDÇHEP geliştirilmesi önerilebilir.

3. YDÇHEP'nın farklı sınıf düzeylerinde yer alan öğrencilerdeki etkisinin araştırılması önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama*. (7. Baskı). Ankara: PegemAkademi.
- Akyüz, E. (2000). *Çocuk hukuku: çocukların hakları ve korunması. (children act: children's rights and protection)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve uluslararası hukukta çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Alderson, P. (1999). Human rights and democracy in schools do they mean more than “picking up litter and not killing whales”. *The International Journal of Children's Rights*, 7(2), 185-205.
- Alderson, P. (2004). *Citizenship in theory and practice: Being or becoming citizens with rights*. D. Lawton, J. Cairns, R. Gardner(Editors). Education for Citizenship, (s. 114-136). London: Continuum International Publishing Group.
- Altınova, H. H. & Çiftçi, E. G. (2013). Yaratıcı dramının kendini tanıma düzeyine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(15), 28-47.
- Amnesty International (2002). *First steps - a manual for starting human rights education*. 12.04.2016 tarihinde <https://www.amnesty.org/en/documents/POL32/002/2002/en/> adresinden 5.03.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Annarella, L. A. (1992). Creative Drama in the Classroom, <https://eric.ed.gov/?id=ED391206> sitesinden 23.02.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Archard, D.(2006). *Children rights and childhood*. Newyork and London: Routledge.
- Arıkan, Y. (2002). *İlköğretimler için uygulamalı tiyatro ve drama eğitimi*. İstanbul: Pozitif Yayınları.

- Arieli, B.(2007). *The integration of creative drama into science teaching*. Doctor of Philosophy Thesis, Kansas State University, Kansas.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*.Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Aybay, R. (2015). *İnsan hakları hukuku*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Aydeniz, D. (2010). *İlköğretim 4. 5. sınıf sosyal bilgiler dersinin insan hakları ve demokrasi eğitimindeki işlevselliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Aykaç, M. ve Çakır-İlhan, A. (2014). Çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin konuşma becerilerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47 (1), 209-234.
- Aykaç, M. ve Köğçe, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7 (17), 907-938.
- Aytaş, G. (2013). Yaratıcı dramının algısal öğrenmedeki rolü. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 101-106.
- Baldwin, P. and Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama creative approaches*. New York: Routledge Falmer.
- Batır- Musaoğlu, E.; Haktanır, G.(2012). MONE program. *Educational Sciences: Theory &Practice - Special Issue*. Güz Dönemi. 3285-3305.
- Bayram, N. (2004). *Sosyal bilimlerde spss ile veri analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemAYayınılık
- Brander, P.; Gorners, R.; Oliveria, B. ve diğerleri (2008). *Pusulacık çocuklar için insanhakları eğitimi kılavuzu*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bronson, J. (2012). Human rights education for underprivileged high school students.*A Journal of Social Justice*, 24: 46–53

- Brown J, Cohen P, Johnson JG, Salzinger S.(1998).A longitudinal analysis of risk factors for child maltreatment: Findings of a 17-year prospective study of officially recorded and self-reported child abuse and neglect. *Child abuse & neglect*; 22(11): 1065-78.
- Candan, R. (2006). *İlköğretim 2. kademe 7. ve 8. sınıfta okutulan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğretimi ve öğretiminde karşılaşılan güçlükler (Ardahan Örneği)* (Doctoral dissertation), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Casas, F., Saporiti, A., Gonzalez, M., Figuer, C., Rostan, D., Sadurni, M., & Rago, M. (2006). Children's rights from the point of view of children, their parents and their teachers: A comparative study between Catalonia (Spain) and II Molise (Italy). *The International Journal of Children's Rights*, 14, 1-75.
- Cherney, I. D. (2010). Mothers', fathers', and their children's perceptions and reasoning about nurturance and self-determination rights. *The international journal of children's rights*, 18(1), 79-99.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2014). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. Ankara: Anı yayınları.
- Cılga, A. (2001). Çocuk hakları ve eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J.W. ve Plano Clark, V.L. (2011). Designing and conducting mixed methods research. Los Angeles: Sage. (2nd ed.).
- 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. (2007). Children's Rights Education. *A question of commitment: Children's rights in Canada*, 241.
- Covell, K., Howe, R. B., & McNeil, J. K. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, 13(2), 117-132.

- Covell, K., Howe, R. B., & 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.
- Çakır, B. (2008). *Anasınıfı Türkçe-dil etkinliklerinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Çetinkaya, N. (1998). *Öğretmen ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışlarının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.
- Çıplak, A. (2002). İlköğretim 7 ve 8. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders programlarının değerlendirilmesi. *Unpublished master's thesis*. Ankara University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Dağlı, S. K. (2015). *Öğretmenlerin Çocuk Haklarına İlişkin Davranışlarının Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi. (393216).
- David, P. (2002). Implementing the rights of the child: Six reasons why the human rights of children remain a constant challenge. *International Review of Education*, 48(3-4), 259-263.
- Davis, B. W. (1987). Some roots and relatives of creative drama as an enrichment activity for older adults. *Educational Gerontology*. 13(4), 297-306.
- Day, D. M., Peterson-Badali, M., & Ruck, M. D. (2006). The relationship between maternal attitudes and young people's attitudes toward children's rights. *Journal of Adolescence*, 29(2), 193-207.
- Deb, S., & 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.
- DeCoene, J. ve DeCock, R. (1996). The children's rights project in the primary school "De Vrijdagmarkt" in Bruges. E. Verhellen (Editör). *Monitoring Children's Rights*, (s. 627-636), The Hague, Kluwer Law.
- Desailly, J. (2012). *Tiyatronun abc'si*. İstanbul: Say Yayınları.

- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26). Sage publications.
- Doğan, İ. (2000). *Akıllı küçük*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dolanbay, H. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının insan hakları ve demokrasi dersinin işlenişine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi.
- Durgut, A. (2014). *2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının çocuk Hakları Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi. (381221).
- Ejeh, M.U.C.; Akinola, B.O. (2009). Children's rights and participation in schools: exploring the awareness level and views of nigerian primary school children. *İlköğretim Online*, 8(1), 176-182.
- Erkman, F. (1991). *Çocukların duygusal ezimi*. Ankara: Gözde.
- Ermiş, H., & Ermiş, N. (2009). Demokrasi eğitiminde dramanın önemi. *Proceeding at the I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu, Uşak*.
- Erwin, E. J. ve Kipness, N. E. (1997). Fostering democratic values in inclusive early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 25(1). 57-60.
- Fazlıoğlu, Z. (2007). *çocuk hakları sözleşmesinde yer alan çocuk hakları konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi.
- Fernekes, W.R. (1992). Children's rights in the social studies curriculum: A critical imperative. *Social Education*, 56(4), 203-204.
- Flowers, N. (2007). *Compasito: manuel on human rights education for children*, Council of Europe.
- Flowers, N., Santos, M. E. B., & Szelényi, Z. (Eds.). (2007). *Compasito: Manual on human rights education for children* (Vol. 918). *Council of Europe*.

Fountain, S.(1993). It's only right- a pratical guide to learning about the convention on the rights of the child. UNICEF.

Franklin, B. (1993). *Çocuk hakları*. (A. Türker, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Giannakaki, M. S. (2005). "Using Mixed-Methods to Examine Teachers' Attitudes to Educational Change: The case of the Skills for Life Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills in England". *Educational Research and Evaluation*, 11(4): 323- 348.

Gollob, R., & Krapf, P. (2007). Exploring Children's Rights. *Education of Democratic Citizenship and Human rights in school practice*, 5.

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.

Güdücü, H. S. (2008). *İlköğretim programlarında yer alan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersine ilişkin öğretmen algısına yönelik Manisa örneği*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Gündem Çocuk, (2008). *Hak temelli yaklaşım: Türkiye çocuk politikası*. Ankara:Gündem Çocuk.

Güven, İ. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Naturel yayıncılık.

Hammarberg, T. (Ed.). (2012). *Human rights in Europe: no grounds for complacency*. Council of Europe Publishing

Hancıoğlu A.(2000). *Türkiye'de çocukların ve kadınların durumu çsh ve cedaw bağlamında perspektifler*, Unicef, Türkiye.

Hendrix, R., Eick C. and Shannon, D. (2012). The integration of creative drama in an inquiry-based elementary program: The effect on student attitude and conceptual learning. *Journal of Science Teacher Education*. 23 (7), 823–846.

- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for learning dorothy heathcote's mantle of expert approach to education*. Cecily O'Neill (Ed.) Heinemann Portsmouth, NH.
- Hodgkin, R., & Newell, P. (1998). (prepared for UNICEF). *Implementation handbook for the convention on the Rights of the child*. New York: UNICEF
- Hodgkin R., Newell P. (2002). *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı*. İstanbul: Unicef
- Horton, C. B., & Cruise, T. K. (2001). *Child abuse and neglect, the school's response*. New York: The Guilford Press.
- Howe, R. B., & Covell, K. (2005). *Empowering children: Children's rights education as a pathway to citizenship*. University of Toronto Press.
- Howe, R. B., & Covell, K. (2010). Miseducating children about their rights. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(2), 91-102.
- Holden, C. (1996). Tomorrow's Europeans: Human rights education in the primary school. In: M. John (Ed). *Children in our Charge: the Child's Right to Resources* (Vol. 2), 101-119.
- Hutcheson, G., Sofroniou, N. (1999). *The Multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- <http://www.bbc.co.uk/worldservice/people/features/childrensrights/worldnewsround/index.shtml>, 21.01.2018 tarihinde erişildi
- Jenkins Parker, M. (1999). *Sparing the rod: discipline and children rights*. London: Trentham Books.
- Jones, G. A. (2005). Children and development: rights, globalization and poverty. *Progress in Development Studies*, 5 (4), 336-342.
- Jones, P.; Welch, S. (2010). *Rethinking Children's Rights*. USA: Continuum International Publishing Group.

- Johnny, L. (2006). Reconceptualising Childhood: Children's Rights and Youth Participation in Schools, *International Education Journal*, 7,1, 17- 21.
- Karadağ, E., & Çalışkan, N. (2006). ilköğretim birinci kademesi öğrencilerinin drama yöntemine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 45-57.
- Karaman-Kepenekçi, Y.(2000). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Karaman-Kepenekçi, Y. (2005). Okul yönetiminde demokrasi. *Çankaya Eğitim. Ocak-Şubat-Mart*, 14-15.
- Karaman Kepenekci, Y., (2010). "An Analysis On Children's Rights in Stories Recommended For Children İn Turkey", *Journal of Peace Education*, Vol.: 7, No. 1, 65-83.
- Karaman-Kepenekçi, Y. & Aslan, C.(2011). *Okul Öncesi Döneme Seslenen Kitaplarda Çocuk Hakları*, Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim, Araştırma ve İnceleme Dizisi
- Kaya, M. (2002). *Polisin insan hakları eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, S. Ö (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşleri (Afyonkarahisar Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Khoury-Kassabri, M., & Ben-Arieh, A. (2009). School climate and children's views of their rights: A multi-cultural perspective among Jewish and Arab adolescents. *Children and Youth Services Review*, 31(1), 97-103.
- Kıvanç, Ö. (2003). *İlköğretim insan hakları eğitimi sürecinin Avrupa Konseyi insan hakları eğitimi çerçevesinde öğretmenler tarafından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kondoyianni, A., Lenakasis, A. & Tsiotsos, N. (2011). *Inter cultural and Life - long-Learning Based on Drama – in - Education Propositions for Multidimensional Research Projects*. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 6(12), 78-84.

- Kop, Y. ve Tuncel, G. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çocuk Haklarını Algılamaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 6(1), 106-124.
- Koren, M. (2000). Children's rights, libraries' potential and the information society. *IFLA Journal*, 26(4), 273-279.
- Küçükahmet, L ve Diğerleri (2001). *İlköğretimde Drama* (Çev. Küçükahmet, L., Borçbakan,H., Karamanoğlu, S.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Lansdown, G., Jimerson, S.R., & Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: children's right to participation. *Journal of School Psychology*, 52(1), 3-12.
- Lee, B. (2013). The process of developing a partnership between teaching artists and teachers. *Teaching Artist Journal*, 11(1), 26-34, Routledge.
- Maitles, H., & Gilchrist, I. (2006). Never too young to learn democracy!: a case study of a democratic approach to learning in a Religious and Moral Education (RME) secondary class in the West of Scotland. *Educational Review*, 58(1), 67-85.
- Males, D. ve Stricevic, I. (2001). Knowing and living our rights-manual for children's right education in primary school.Zagreb: Skolska Knjiga.
- Manley, A., & O'Neill, C. (1997). *Dreamseekers. Creative Approaches to the African American Heritage. Dimensions of Drama Series*. Heinemann, 361 Hanover Street, Portsmouth, NH.
- Margolin, C. R. (1982). A survey of children's views on their rights. *Journal of Clinical Child Psychology*, 11(2), 96-100.
- McNaughton, M.J. (2004). Educational drama in teaching of education for sustainability. *Enviromental Educational Research*, 10(2), May 2004, Taylor&Francis.
- MEB (2010). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>, 20.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Melton, G. B. (1980). Children's concepts of their rights. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9, 186-190.
- Merey, Z. (2012). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications
- Morine, S. L. (2000). *Children's and parents' attitudes towards children's rights and perceptions of family relationships*. Doctoral dissertation, National Library of Canada.
- Murray, E. (2000). *The world around us: A thematic primary-level curriculum for children's rights education*. EM Educational Services.
- Müftü, G. (2001). Çocukların Hakları. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, 150.
- Nayır, F., & Kepenekci, Y. K. (2011). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Çocukların Katılım Hakları. *İlköğretim Online*, 10(1).
- Neslitürk, S., & Ersoy, A. (2007). Okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 245-257.
- Osler, A., & Starkey, H. (1998). Children's rights and citizenship: Some implications for the management of schools. *International Journal of Children's Rights*, 6(3), 313-333
- Osler, A., & Starkey, H. (2002). Education for Citizenship: mainstreaming the fight against racism?. *European Journal of Education*, 37(2), 143-159.
- O'Toole, J. (2009). Drama as pedagogy. J. O'Toole, M. Stinson, & T. Moore (Ed.), *Drama and curriculum; A giant at the door*, (97-113). Dordrecht: Springer.
- Özbek, R. (2004). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ders amaçlarının gerçekleştirme düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özçelik, D. A. (2017). *Test hazırlama kılavuzu*. Pegem Akademi, Ankara.
- Özdemir Uluç, F. (2008). *İlköğretim programlarında çocuk hakları*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özdemir, H., & Ruhi, A. C. (2016). *Çocuk hukuku ve çocuk hakları*. İstanbul: On iki Levha Yayınları
- Öztürk, A. (2001). *Eğitim öğretimde yeni bir yaklaşım: Yaratıcı drama*. Kurgu Dergisi, 18, 251-259.
- Öztürk, A., & Doğanay, A. (2017). Çocuk hakları temelli okul ölçeğinin geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 41-58.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. McGraw-Hill Education (UK).
- Patton, M.Q. (2014). *Qualitative evaluation and research methods*. California: SagePublications.
- Peterson-Badali, M., Morine, S. L., Ruck, M. D., & Slonim, N. (2004). Predictors of maternal and early adolescent attitudes toward children's nurturance and self-determination rights. *The Journal of Early Adolescence*, 24(2), 159-179.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yokoluşu*. (Çev. K. İnal) Ankara: Imge Kitabevi.
- Rowe, D. ve Newton, J. (1997). European citizenship and education for democracy and human rights. I. Davies, A. Sobisch (Editör), *Developing European Citizens*.s. 209-222.
- Ruck, M, Abromovitch, R. ve Keating, D. (April 1998).Children's and adolescents' understanding of rights: balancing nurturance and selfdetermination, *Child Development*,V. 64, N. 2, p. 404-417.
- Salman-Osmanoğlu, Y. (2007). "Uşak ili lise son sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin görüşleri", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- San, İ. (1991). Yaratıcı drama-eğitsel boyutları. *Yaratıcı Drama, Naturel Yayıncılık*.
- Save the children. (2006). http://www.savethechildren.org/atf/cf/%7B9def2ebe-10ae-432c_9bd0df91d2eba74a%7D/STC_Annual2006.pdf, 16.04.2018 tarihinde ulaşılmıştır
- Scherer, R. F. (1988). Dimensionality of Coping: Factor Stability Using the Ways of Coping Questionnaire, *Psychological Report*, Cilt: 62, s.76-770
- Serozan, R. (2005). *Çocuk hukuku*. İstanbul: Vedat Kitapçılık

- Shumba, A. (2003). Children's rights in schools: what do teachers know?. *Child Abuse Review*, 12, 251-260.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University of London Press.
- Smith, A. B. (2002). Interpreting and supporting participation rights: Contributions from sociocultural theory. *The International Journal of Children s Rights*, 10(1), 73-88.
- Sönmez, V. & Alacapınar F. (2014). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*.Ankara: Anı Yayıncılık
- Starkey, H. (1991). *The Council Of Europe Recommendation On The Teaching And Learning Of Human Rights In Schools*. H.Starkey (Ed.) içinde, *The Challenge Of Human Rights Education*. (21-38). London: Cassell.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2006). Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). Principal components and factor analysis. InB. G. Tabachnick & L. S. Fidell, *Using multivariate statistics*. (4th ed., pp. 582 -633). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tibbitts, F. (1997). Evaluation in the human rights education field: getting started. *The Hague: Netherlands Helsinki Committee/HREA*. Available on-line at www.hrea.org
- Tomanovic, S. (2003). *Negotiating children's participation and autonomy within families*. *International Journal Of Childrens Rights*, 11(1), 51-71.
- Tomasevski, K. (2001).*Human Rights in education as prerequisite for human rights education, Right to Education Primers*, No:4, Novum Grafisca AB, Gothenburg.
- Toper, T. (2007). İlköğretim ikinci kademedede demokrasi eğitimi: İkinci kademe öğretmenlerinin demokratik tutum ve davranışları sergileme düzeyleri (Kars İli Örneği). *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars*.
- Toraman, Ç., & Gözütok, F. D. (2014). İlköğretim 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programı'nın (2010) Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 13(3).

- Torun, F. (2011). *Çocuk Hakları Öğretiminde Oyun Yönteminin Başarıya, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi.
- Torney-Purta, J. (1982). Socialization and human rights research: Implications for teachers. M.S. Branson, J.Torney Purta (Editors). *International Human Rights, Society, and the Schools*.(s. 35-47),Washington.
- Turan, S. (2011). *Masalların çocuk hakları bağlamında çözümlenmesi ("Her güne bir masal" adlı kitap üzerine bir inceleme)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Uğurlu, Z., & Gülsen, İ. A. (2014). Çocuk hakları ve hukuki bağlamda çocuğun ihmal ve istismardan korunması.*Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 36-58.
- Uçuş, Ş. (2009). *Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin İlköğretim Programlarındaki Yeri ve Sözleşme'ye Yönelik Öğretmenlerin ve okul yöneticilerin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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).
- Uçuş, Ş. (2013). *Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uçuş, Ş. (2014). Çocuk Hakları Eğitimi Programının Hazırlanması ve Değerlendirilmesi: Uygulama Öğretmenin ve Katılımcıların görüşleri, *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 3*(2).
- Ulubey, Ö. Koçer, E. ve Toraman Ç. (2013). *Problems and solutions onimplementation of civilization and democracy education program*. Publised from,European Conference on Curriculum Studies-Future Directions: Uncertainty andPossibility. Minho Univertsity, Baraga/Portekiz.
- Unicef. (2012). *Dünya Çocuklarının Durumu*. Ankara: UNICEF Türkiye Temsilciliği

- Uyangör, N. (2007). İlköğretim 7. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programının değerlendirilmesi. *Unpublished doctoral dissertation*). Hacettepe University, Institute of Social Science, Ankara.
- Ünal, F. (2012). Ortaokul 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında insan hakları üzerine bir çözümleme. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 110-127.
- Üstündağ, T. (1997). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğretiminde yaratıcıdramanın erişkiye ve derse yönelik öğrenci tutumlarına etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Üstündağ, T.(2000). *Yaratıcı drama: öğretmenimin günlüğü*. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Vural, R. A. & Somers J.W. (2012). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama : kuram ve uygulama* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Yavuzer H. (2001). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna kadar çocuk psikolojisi*, Remzi Kitabevi, 20. Basım, İstanbul, 176-185.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman.
- Waldron, F., & Ruane, B. (2010). *Human rights education: reflections on theory and practice*. Dublin: Liffey Press.
- Washington, F. (2010). *5-6 Yaş Grubu Çocuklarına Uygulanan Aile Katılımlı Çocuk Hakları Eğitimi Programının Etkinliğinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (279871).
- Wiersma, W., & Jurs, S.G. (2005). *Research methods in education: An introduction*. Boston: Ally and Bacon
- Wood, D. M. (1990). *Soil behaviour and critical state soil mechanics*. Cambridge university press.
- Yurtsever Kılıçgün, M., & Oktay, A. (2011). Çocuk haklarına yönelik ebeveyn tutum ölçeği'nin geliştirilmesi ve standardizasyonu.

Zöğ; D. (2008). Öğrencilerin çocuk haklarını algılama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.



EKLER

EK 1. YARATICI DRAMA TEMELLİ ÇOCUK HAKLARI EĞİTİMİ KAZANIMLARI VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

1. ÜNİTE: BENİM DE BİR FİKRİM VAR

Konu: İfade Özgürlüğü ve Katılım Hakkı

Grup: 4.Sınıf Öğrencileri (16 kız, 17 erkek)

Süre: 1+2+1+1+2+1+1 ders saati (9ders saati)

Mekân: 4/C Sınıfı

Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı drama (doğaçlama, rol oynama, donuk imge)

Araç-Gereçler: Renkli kâğıtlar, renkli kalemler, 6 adet bardak, “Harika Bir Hikâye Tarifi” kitabı, A4 kâğıtları,

Kazanımlar:

1. Belli bir konuda farklı insanların farklı fikirlerinin olabileceğini kabul eder.
2. İfade özgürlüğünün toplumsal düzene etkilerini fark eder.

Süreç

Hazırlık – Isınma

1. Etkinlik (Serbest Yürüyüş)

Lider öğrencilerden vereceği yönergelere kulak vererek mekânda serbestçe gezmelerini ister. Bu sırada kısık perdeden sözsüz bir parça dinletilmektedir. Lider:

“Çok güçsüzsünüz. Tek başınıza kalmışsınız. Söyledikleriniz sürekli hata olarak kabul ediliyor. Her söylediğiniz için büyükleriniz size kızıyor, bağırıyorlar. Etrafınızdakiler sizin hiçbir konuda fikirlerinize önem vermiyorlar. Sanki fikirlerinizi duvara anlatıyor gibisiniz. Çocuk olduğunuz için kimse size aldırıyor. Düşüncelerinize saygı göstermiyorlar.”

Bu yönergeleri veren lider sonunda öğrencilerden donmalarını ve bedenleriyle hissettiklerini yansıtmalarını ister. Öğrenciler sırayla birbirlerinin donuk

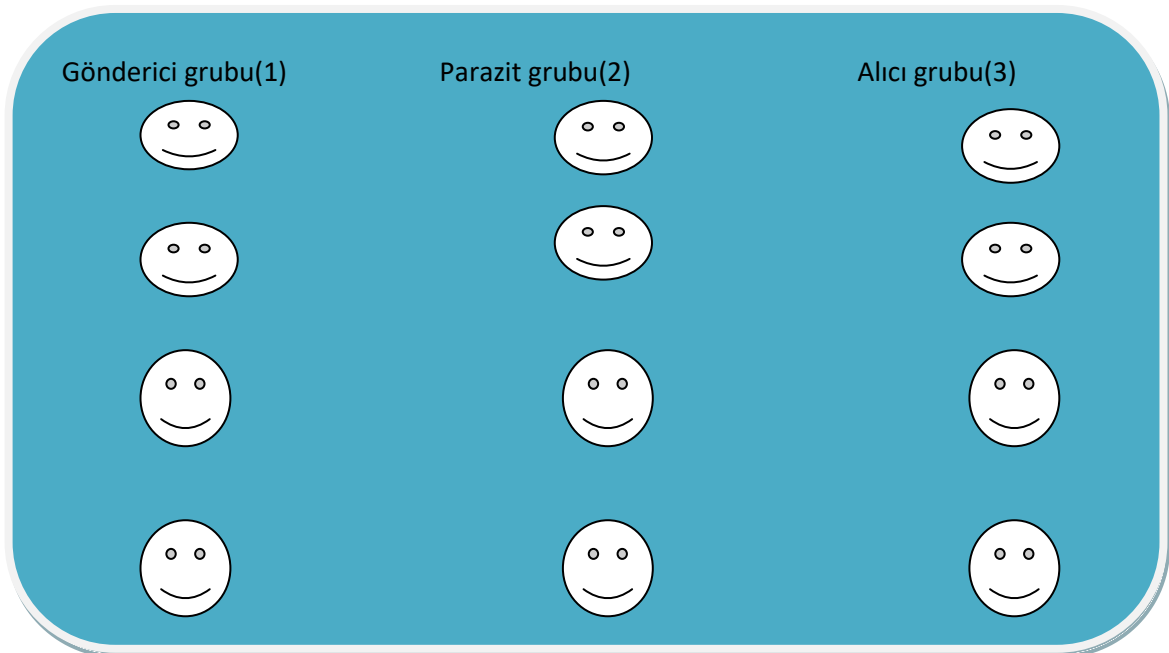
imgelerini izlerler ve donuk imgelerin ne anlatmaya çalışıyor olabileceğini düşünürler. Lider daha sonra şu soruları sorar:

- Kendinizi nasıl hissettiniz?
- Donuk imgelerle neyi anlatıyordunuz?
- Düşüncelerinizin hiç kimse için değerli olmaması nasıl bir duygu?
- Hatalarınız ya da küçük kusurlarınız yüzünden sürekli cezalandırılmak nasıl bir duygu?
- Hor görülmekle hoş görülmek arasında nasıl bir ilişki olabilir?”

2. Etkinlik : (Parazit Oyunu)

Parazit Oyunu: Öğrenciler 1,2,3 diye sayarak eşit sayıda 3 gruba ayrılır. 1’ler ve 3’ler karşılıklı dizilir. 2’ler ise ortada dizilir. Lider herkesin tam karşısında olan kişinin eşi olduğunu söyler ve 1’lerin her birine elindeki kâğıtta yazılı olan bir cümleyi gösterir.

1’lerin hedefi, liderin verdiği bu cümleleri karşıda 3’ler sırasında duran eşlere yüksek sesle hatta bağırarak 1 dakika içinde söylemeleridir. Bu sırada 2’lerin görevi ise 1’ler ve 3’ler arasındaki iletişime engel olmak için gürültü yapmaktır. 1 dakika sonunda öğretmen 3’lerin yanına gelip ne duyduğunu sorar. Doğru duyulmamışsa cümlelerin doğrusu 1’ler arasındaki eşe sorulur. Tur öğrenciler 1,2 ve 3 olana kadar devam eder.



Parazit Oyununda Kullanılabilecek Cümleler

En büyük mutluluk, özgür düşünceli olmaktır.

İnsanlar düşündükleri kadar özgürlerdir.

Akıl akıldan üstündür.

Düşünce özgürlüğü, ruhun yaşamıdır.

Fikirler susarsa yumruklar konuşur.

Çocukların düşüncesi dünyayı güzelleştirir.

Çocukların da fikirleri vardır.

İfade edilmeyen düşünce kaybolmaya mahkumdur.

Hoşgörü başkalarını anlama yeteneğidir.

Fikirler hoşgörüyle birleşir.

Fikirler ordulardan bile güçlüdür.

İfade özgürlüğü hoşgörüden geçer.

Canlandırma

1. Etkinlik (Harika Bir Hikâye Tarifi)

Lider öğrencilere “İnsanlar sadece konuşarak mı anlaşıyor? Daha önce hiç mektup yazdınız mı? Televizyondaki programlar bize bir şeyler anlatmak istiyor olabilirler mi? Anlatıyorlarsa, bize ne söylemek istiyorlar?” gibi sorular sorarak ifade biçimlerinin sadece sözlü değil yazılı ve görsel de olabileceğini keşfettirir. Daha sonra çocukların büyüklerin dünyasına yazılı eserlerle katılabilecekleri vurgulanır. Bunun üzerine lider içinde “şıpırtılı kelimeler, duygular, düşünceler, renkler, karakterler, kelimeler” yazan bardakları masanın üzerine sıralar. (Bu bardaklarda bulunan kâğıtlara öğretmenin yazdırmak istediği hikâye yazdırmak istediği konulara göre şekillenebilir. Bu etkinlikte arkadaşlık temelinde fikirlere saygı göstermeye yönelik hikâyelerin yazdırılması amaçlanmıştır. Buna yönelik olarak bardaklardaki kelime ve cümleler arkadaşlık ve fikirlere saygıya yönelik hazırlanmıştır.) Öğrencileri beş gruba ayırır Her gruptan bir öğrenci masaya gelerek bardaklardan birer kâğıt seçer. Bu kâğıtlarda yer alan kelimeler, duygular, düşünceler, renkler ve karakter çerçevesinde her grup bir hikâye yazar. Daha sonra yazılan hikâyeler diğer gruplara anlatılır.

2. Etkinlik (Okulu ve Çevresini Koruma Derneği)

Öğretmen tahtaya büyük harflerle “Dernek” kelimesini yazar. Öğrencilerden dernek denilince akıllarına nelerin geldiğini söylemelerini ister. Daha sonra öğretmen

“Dernekler ne amaçla kurulur? Çocuklar da dernek kurabilir mi? Okulumuzda bir dernek kurulacak olsaydı amacı ne olabilirdi?” gibi sorular sorarak dernek kurma ve katılım hakkının önemine yönelik olarak sınıfta beyin fırtınası yapılmasına zemin oluşturur. Öğretmen öğrencilerden aldığı bilgiler çerçevesinde okul içerisinde bir dernek kurulacağını söyler. Derneğin amacı öğrencilerin fikirleriyle belirlenir. Daha sonra bir derneğin kurulması için yapılması gerekenler aşama aşama sıralanır ve derneğin kuruluşunda yapılması gereken bütün yasal prosedür uygulanır. Dernek üyeleri sınıf içinden seçim yoluyla belirlenir. Dernek üyelerinin görev tanımları belirtilir. Okul içinde derneğin yapacağı faaliyetler duyurulur. Derneğin amacı ve dernekteki üyelerin görevleri belirlendikten sonra dernek faaliyetlerine başlar. Öğretmen gözetiminde dernek faaliyetlerini sürdürür.

3. Etkinlik:

Lider tüm sınıfa Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 13. maddesini (1. Çocuk, düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahiptir; bu hak, ülke sınırları ile bağlı olmaksızın; yazılı, sözlü, basılı, sanatsal biçimde veya çocuğun seçeceği başka bir araçla her türlü haber ve düşüncelerin araştırılması, elde edilmesi ve verilmesi özgürlüğünü içerir. 2. Bu hakkın kullanılması yalnızca: a) Başkasının haklarına ve itibarına saygı, b) Milli güvenliğin, kamu düzeninin, kamu sağlığı ve ahlakın korunması nedenleriyle ve kanun tarafından öngörülmek ve gerekli olmak kaydıyla yapılan sınırlamalara konu olabilir.) okur ve maddede anlatılmak istenen mesaj hep birlikte tartışılır. Sınıf dört gruba ayrılır. İki gruptan çocukların duygu ve düşüncelerine saygının olduğu olumlu bir durumu anlatan hikâyeyi canlandırmaları istenir. Diğer iki gruptan ise çocukların duygu ve düşüncelerine saygının olmadığı, çocuklarının fikirlerinin önemsenmediği olumsuz bir durumu anlatan hikâyeyi canlandırmaları istenir.

Lider öğrencileri çemberde toplar ve bu canlandırmalar sonucu şu soruları yöneltir: “Neler hissettiniz? Başkalarının fikirlerini saygılı olmak neyi değiştirir? Çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri neden önemlidir? Günlük hayatınızda bir çocuk olarak fikirlerinizi özgürce ifade edebilir misiniz? Daha önce bir büyüğünüzle kendinizle ilgili bir konuda konuştunuz mu?”

Değerlendirme

1. Etkinlik (Broşür hazırlama)

Öğretmen sınıfı üç gruba ayırır. Öğrencilere çeşitli boylarda kâğıtlar ve renkli kalemler verir. Öğrencilerden “çocukların ifade özgürlüğü” ve “çocukların

fikirlerine saygı” konulu ikişer broşür hazırlamalarını ister. İsteyenlerin parazit oyununda kullanılan cümleleri slogan olarak kullanabileceğini ekler. Hazırlanan broşürler uygun yerlere asılır ve üzerinde konuşulur.

2. Etkinlik:

Öğretmen öğrencilerden vereceği yönergelerle kulak vererek mekânda serbestçe gezmelerini ister. Bu sırada sözsüz ama önceki etkinlikten farklı huzur verici bir parça dinletilmektedir. Lider: “Düşüncelerinize herkes saygı gösteriyor. İnsanlar nasıl hissettiğinizi önemsiyorlar. Söylediklerinize önem veriyorlar. İstemeden yaptığınız küçük hataları hoşgörüyorlar. Güçlüsünüz çünkü önemli ve değerlisiniz.”

Bu yönergeleri veren öğretmen sonunda öğrencilerden donmalarını ve bedenleriyle hissettiklerini yansıtmalarını ister. Öğrenciler sırayla birbirlerinin donuk imgelerini izlerler ve donuk imgelerin ne anlatmaya çalışıyor olabileceğini düşünürler. Lider daha sonra şu soruları sorar: “Kendinizi nasıl hissettiniz? Donuk imgelerle neyi anlatıyordunuz? Düşüncelerinizin herkes için değerli olması nasıl bir duygu? Saygı duyuluyor olmak ve hoşgörüyle karşılanmak size nasıl hissettirdi?”

Daha sonra öğrenciler çember etrafında toplanır. Sürecin amacı lider tarafından paylaşılır. Öğrencilerden kendilerini alkışlamaları istenir.

EK 2. ÇOCUK HAKLARINA İLİŞKİN FARKINDALIK TESTİ

ÇOCUK HAKLARINA İLİŞKİN FARKINDALIK TESTİ

1. Ahmet 2. sınıf öğrencisidir. Annesi sinirlenince Ahmet'e ağır hakaretler edip Ahmet'i dövmektedir. Ahmet bir gün okuldan gelirken yolda ayağı takılmış ve çamurlu suyun içine düşmüştür. Bu nedenle kıyafeti çamur olmuştur ve pantolonunun da dizleri yırtılmıştır. Eve gittiğinde annesi Ahmet'in bu hâlini görünce Ahmet'in sırtına vurup onu soğuk suyla yıkayarak cezalandırmıştır. O akşam Ahmet soğuk suyla yıkandığı için ateşi çıkmıştır.

Bu olaydan yola çıkarak Ahmet ne yapmalıdır?

- A) Ahmet bu olaydan sonra annesiyle hiç konuşmamalıdır.
- B) Ahmet sorunu çözmek için durumu bir büyüğüne (babası, öğretmeni vb.) anlatmalıdır.
- C) Ahmet şiddeti uygulayan annesi olduğu için sessiz kalmalıdır.



2. Hazal 10 yaşındadır. Annesi ve babası Hazal ile ilgili alınacak kararlarda Hazal'ı dinlemeden karar vermektedirler. Geçen hafta Hazal'ı alışverişe götürdüklerinde Hazal'ın istediği mavi kalpli mont yerine Hazal'ın hiç beğenmediği sarı montu almışlardır. Hazal bu duruma çok üzülmüştür.

Bu durumda Hazal ne yapmalıdır?

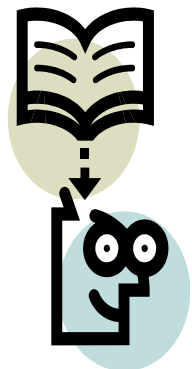
- A) Hazal anne ve babasının fikirlerini her zaman uygulamalıdır.
- B) Hazal annesini ve babasını dinlemeyip kendi bildiğini yapmalıdır.
- C) Hazal annesi ve babasına kendisi ilgili konularda fikrinin alınmasını istemelidir.



3. Melek 2. sınıf öğrencisidir. Henüz 7 yaşında olmasına rağmen annesi ve babası onu matematik, İngilizce, Türkçe derslerinden kurslara yollamaktadır. Ayrıca Melek'in hiç de yeteneği olmamasına rağmen Melek'i resim kursuna da yazdırmışlardır. Melek bütün gününü okul dersleri ve kurs ödevleri ile geçirmektedir. Hafta sonları bile arkadaşlarıyla oynayamamaktadır.

Bu durumda Melek ne yapmalıdır?

- A) Melek oyun oynama ihtiyacını ailesine uygun bir dille anlatmalıdır.
- B) Melek bütün boş zamanlarında çalışıp tüm derslerinde başarılı olmalıdır.



C) Melek sadece okul derslerini yapıp kurslara önem vermemelidir.

4. Melis 10 yaşındadır. Melis arkadaşlarıyla facebookla iletişim kurmaktadır. Bir gün facebook üzerinden tanımadığı biri Melis'e mesaj yazar ve Melis'in resimlerini de göndermesini ister. Melis de tanımadığı bu kişiye fotoğraflarını göndermiştir. Daha sonra bu kişi Melis ile yüz yüze görüşmek istediğini gelmez ise de ailesine fotoğraf gönderdiğini söylemekle tehdit eder. Bu durumda Melis ne yapmalıdır?

A) Melis ailesinden korktuğu için görüşmeye gitmelidir

B) Melis durumu bir büyüğüne (anne, baba, öğretmen vb.) anlatmalıdır.

C) Gitmek yerine bu kişiye daha fazla fotoğraf gönderebileceğini söylemelidir.



5. Aynur 2. sınıf öğrencisidir. Aynur okul kantini ile ilgili sıkıntı yaşamaktadır. Okul kantininden ne zaman kalem alsa çürük çıkmaktadır. Ayrıca geçen gün kantinden aldığı sütün son kullanma tarihinin geçtiğini görmüştür. Bunun üzerine sütü iade etmek istemiştir ama kantinci Aynur'u azarlamış ve sütü de geri almamıştır.

Bu durumda Aynur ne yapmalıdır?

A) Aynur hakkını almak için kantinciyle tartışmalı hatta kavga etmelidir.

B) Aynur durumu okul idaresine bildirip hakkını savunmalıdır.

C) Aynur bu durumla ilgili sessiz kalıp kantinden bir daha alışveriş yapmamalıdır.



6. Şule 1. sınıf öğrencisidir. Şule'nin sağlık problemleri olmasından dolayı sık sık tuvalete gitmektedir. Şule bir gün tuvalete yalnız gittiğinde üst sınıflardan bir kız öğrenci de Şule ile aynı tuvalete girip Şule'nin eteğini çıkarmaya çalışmıştır. Şule artık evde bile tek başına tuvalete gidememektedir.

Bu durumda Şule ne yapmalıdır?

A) Şule ailesinin tepkisinden korkarak bu olayı kimseye anlatmamalıdır.

B) Şule vücudunun özel bölgelerinin istismar edildiğini öğretmenine anlatmalıdır.

C) Şule bunun belki de bir oyun olduğunu düşünmelidir ve normal karşılamalıdır.

7. Metin'in bütün dersleri çok iyi olsa da İngilizce dersi oldukça zayıftır. Bunun sebebi İngilizce öğretmenin sınıfı kalınca bir tahta sopayla gelmesidir. İngilizce öğretmeni

sorulara yanlış cevap veren öğrencileri bu sopayla dövmetedir. Metin de korktuğu için derse katılamamakta ve bu yüzden İngilizce dersinde başarısız olmaktadır.

Bu durumda Metin ne yapmalıdır?

- A) Metin durumu sınıf öğretmenine durumu anlatmalı ve yardım istemelidir.
- B) Metin, öğretmenin gerektiğinde öğrencileri dövebileceğini düşünmelidir
- C) Metin İngilizce dersine çok çalışarak öğretmeninden dayak yememelidir.



8. Sena 8 yaşındadır ve doğuştan işitme engellidir. Bu nedenle işitme engellilere yönelik bir okula gitmektedir. Diğer arkadaşlarından farklı bir eğitim alan Sena'nın annesi bu durumdan çok rahatsızdır. Bu yüzden kendi arkadaşlarına Sena'dan hiç söz etmemektedir. Hatta eve misafir geldiğinde Sena'yı evden yollamaktadır. Ayrıca annesi kendi arkadaşlarının çocuklarıyla Sena'nın görüşmesine de engel olmaktadır. Sena annesinin bu davranışları yüzünden oldukça üzülmemektedir.

Bu durumda Sena ne yapmalıdır?

- A) Sena davranışları sonucu neler hissettiğini annesine anlatmalıdır.
- B) Sena annesinin davranışlarını kabul edip kimseyle konuşmamalıdır.
- C) Sena da artık annesiyle kavga edip kırıcı davranışlarda bulunmalıdır.



9. 2C sınıfı öğrencileri birkaç haftadır okula gitmiyordu. Çünkü sınıf öğretmenlerinin tayini başka okula çıkmış ve yerine yeni bir öğretmen gelmemişti. Okul müdürü Veysel Bey de bu durumdan haberdardır ve ancak birkaç hafta eksiklikten bir şey olmaz diyerek durumu geçiştirmektedir. Bu durumda öğrenciler ne yapmalıdır?

- A) Öğrenciler derslerinden geri kalmamak için aileleriyle gerekli yerlere başvurmalıdır .
- B) Öğrenciler müdür geri çağırana kadar okula gitmemelidirler.
- C) Oyun oynamaya ve eğlenmeye çok vakitleri olduğu için sessiz kalmalıdır .

10. 23 Nisan İlkokulu'nun 3 katlı bir binası ve bir bahçesi vardır. Ancak, okul koridorları dar ve sınıflar oldukça küçüktür. Okul bahçesi ise öğrencilerin oynayabilecekleri şekilde oluşturulmamıştır. Bu nedenle ders arasında okul bahçesinde sürekli karmaşa yaşanmakta ve uygun alan olmadığı için Oyun ve Fiziki Etkinlik dersleri de yapılamamaktadır.

Bu durumda 23 Nisan İlkokulu öğrencileri ne yapmalıdır?

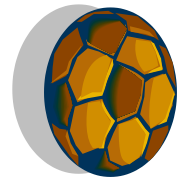
- A) Okul idaresi görüşlerini önemsemeyeceği için öğrenciler sessiz kalmalıdır
- B) Öğrenciler teneffüslerde oyun oynamak için okullun yanındaki parka gitmelidirler.
- C) Öğrenciler okulda oyun alanı oluşturulması isteklerini okul idaresine bildirmelidir.



11. Ahmet ve İbrahim aynı apartmanda oturmaktadır. Apartmanın bahçesinde top oynamayı çok sevmektedirler. Apartmanın birinci katında oturan Mehmet Amca ise çocukların bahçede oyun oynamasından rahatsız olmaktadır. Bir gün çocuklar top oynarken Mehmet Amca'nın balkonuna topları kaçmıştır ve Mehmet Amca da çocukların topunu kesmiştir. Mahallede başka oyun alanı olmadığı için apartman bahçesinde oynamak zorunda kalan Ahmet ve İbrahim bu duruma çok üzülmüştür.

Bu durumda Ahmet ve İbrahim ne yapmalıdır?

- A) Ahmet ve İbrahim, Mehmet Amca toplarını kestiği için arabasına zarar vermelidirler
- B) Ahmet ve İbrahim bir daha dışarıda oynamamalıdır, evde buluşmalıdır.
- C) Ahmet ve İbrahim, Mehmet Amca'ya oynayacak başka alanlarının olmadığını anlatmalıdır.



12. Egemen ve mahalle arkadaşları okuldan sonra mahallede futbol oynuyorlardı. Maç sonrası canları dondurma istediği için bakkala gittiler. Arkadaşları dondurmalarını alıp çıktıktan sonra Egemen bakkalda yalnız kaldı. Bakkal Fahri Abi Egemen'e sarılarak onu çok sevdiğini söyledi. Egemen Fahri Abi'den uzaklaşmak istese de Fahri Abi Egemen'i sıktığı için Egemen kurtulamadı. O sırada bakkala müşteri geldiği için Fahri Abi Egemen'i apar topar bıraktı. Egemen çok korkmuştu.

Bu durumda Egemen ne yapmalıdır?

- A) Egemen bu durumu bir büyüğüne anlatmalıdır.
- B) Egemen bu durumu kimseye anlatmamalıdır.
- C) Egemen bunun belki de bir oyun olduğunu düşünmelidir ve normal karşılamalıdır.



13. Ezgi 2. sınıf öğrencisidir. Arkadaşlarına göre daha zayıf ve kısa olan Ezgi arkadaşları tarafından sık sık dövülmektedir. Geçen gün 3. sınıfa giden çocuklar Ezgi'yi okula giderken sıkıştırıp zorla Ezgi'nin çantasını almışlardır. Ezgi çok korkmuştur ve ertesi gün hasta olduğunu söyleyerek okula gitmemiştir.

Bu durumda Ezgi ne yapmalıdır?

- A) Ezgi durumu öğretmenine anlatıp yardım istemelidir
- B) Ezgi korktuğu için durumu kabullenip sessiz kalmalıdır
- C) Ezgi sürekli şiddete maruz kaldığı için eğitim hayatını bitirmelidir.



14. Safa 4. sınıf öğrencisidir. Evi okula uzak olduğu için okula servisle gitmektedir. Servis 25 kişilik olmasına rağmen servisçi 30 kişi aldığı için Safa bazen ayakta yolculuk yapmaktadır. Ayrıca servis şoförü aracı çok hızlı kullandığı için Safa çok korkmaktadır. Safa durumu servis görevlisine anlatmıştır ancak servis görevlisi Safa'ya kızıp azarlamıştır. Bu durumda Safa ne yapmalıdır?

- A) Yaşadığı problemi okul idaresiyle paylaşıp yardım istemelidir.
- B) Safa servisini değiştirmek için ailesiyle konuşmalıdır.
- C) Safa olayı kabullenip servise binmeye devam etmelidir.



15. Pelin 11 yaşındadır. Down sendromlu olduğu için bedensel yapısı diğer arkadaşlarından farklıdır. Ayrıca yaşlıları gibi akıcı konuşamamaktadır. Bu farklılıkları yüzünden çevresindeki arkadaşları Pelin ile oynamak istemezler ve Pelin'den korkarlar. Pelin hiç arkadaşı olmadığı için evden hiç dışarı çıkmamaktadır. Bu durumda Pelin'in arkadaşları ne yapmalıdır?



- A) Pelin'in kendileriyle birlikte oynamalarını sağlamalıdır
- B) Pelin kendilerinden farklı olduğu için Pelin'den uzak durmalıdırlar
- C) Pelin'in kendine başka arkadaşlar bulmasını istemelidir

16. Efe, Yağız ve Firuze'nin oturdukları yere çok yakın olan gölette bulunan atıklardan dolayı masmavi gölün rengi griye dönmüş ve gölette yaşayan canlılar ölmeye başlamıştır. Ayrıca göletten bölgeye pis kokular da yayılmıştır. Bu durum gölet kenarında oynamayı

çok seven Efe, Yağız ve Firuze'yi çok rahatsız etmektedir. Bu durumda Efe, Yağız ve Firuze ne yapmalıdır?

- A) Kimse çocukların fikrini dinlemeyeceği için bir şey yapamamalıdır.
- B) Kirlilikle ilgili belediyeye haber verip göletin temizlenmesini istemelilerdir.
- C) Kendilerine zarar vermeyeceğini düşünerek oynamaya devam etmelidirler



17. Ela öğretmen 4. sınıf öğretmenidir. Türkçe dersinde hayvanları koruma konusunda bir metin işlemiştir. Daha sonra sınıftaki öğrencilerin hayvanları korumak için okul çapında bir dernek kurmak istediklerini öğrenmiştir. Bu durumda Ela öğretmen ne yapmalıdır?

- A) Okulun dernek kurmak için uygun bir yer olmayacağını öğrencilerine söylemelidir.
- B) Öğrencilerin derslerine yoğunlaşmasını engelleyeceği için dernek kurmalarına izin vermemelidir.
- C) Öğrencilere dernek kurmak için rehberlik edip okul idaresi ile dernek konusunda görüşmelidir.



18. Bilal Şanlıurfa'da yaşayan 9 çocuklu bir ailenin en küçük çocuğudur. Bilal'in ailesi geçimini sağlamak için nisan ve aralık ayları arasında Türkiye'de tarım yapılan farklı illere göç etmektedir. Mevsimlik tarım işçiliği yüzünden Bilal ve 3 ablası nisan ayından aralık ayına kadar okula gidemedikleri için dersleri de zayıftır. Bilal'in babası da bu duruma çok üzülmemektedir. Ancak geçimlerini sağlamak için de mevsimlik tarım işçiliği yapmaları şarttır. Bu durum için aşağıdakilerden hangisinin yapılması en uygun olur?

- A) Ailenin para kazanması okuldan önemli olduğu için Bilal ve ablası okula gitmemelidir.
- B) Babası çocukları için gittiği yerlerde bulunan okullarla görüşüp çocuklarının eğitimini sağlamalıdır.
- C) Tarlada çalışmak ödev yapmaktan daha eğlenceli olduğu için çocuklar işe devam etmelidir.



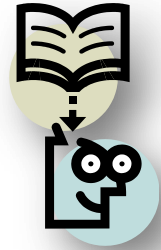
19. Ece'nin dersleri diğer arkadaşlarına göre zayıftır. Ece çok çalışmasına rağmen sınıf arkadaşları gibi matematik ve Türkçe derslerinde başarılı olamamaktadır. Öğretmeni de

Ece'nin bu durumu yüzünden Ece'yi en arka sıraya oturtmaktadır. Ayrıca öğretmeni sınıf hakkında alınacak kararlarda Ece'nin fikrini dinlememektedir. Ece yıl sonu sergisi için çok güzel yapmıştır fakat öğretmeni sergi için Ece'nin resimlerini seçmemiştir. Bu durum için aşağıdakilerden hangisinin yapılması en uygun olur?

A) Ece durumu rehber öğretmene, ailesine ya da okul idaresine anlatmalıdır.

B) Ece öğretmenin davranışlarını kabul edip bir şey yapmamalıdır.

C) Ece sınıfını ya da okulunu değiştirmesi için annesiyle konuşmalıdır.



20. Fatma böbrek hastasıdır ve sürekli olarak diyaliz cihazına ihtiyaç duymaktadır. Babasının işsiz kalması üzerine diyaliz için gerekli masrafları karşılanamadığı için Fatma diyalize gidememektedir. Bundan dolayı da Fatma'nın sağlık durumu gittikçe kötüleşmektedir.

Bu durumda Fatma'nın babası ne yapmalıdır?

A) Parası olmadığı için Fatma'nın durumunu kabullenmelidir.

B) Durumu sağlık bakanlığına bildirecek bir dilekçe yazmalıdır.

C) Fatma'yı ona daha iyi bakabilecek zengin bir aileye evlatlık vermelidir.



21. Sevgi 9 yaşındadır. Yaşadıkları köyden zorunlu olarak İstanbul'a göç etmişlerdir. Babası geçen yıl vefat ettiği için annesi ve iki ablası ile amcasının yanında yerleşmişlerdir. Amcası Sevgi ve ablasını okula göndermemiştir ve sokaklarda mendil satmaları için onları zorlamıştır. Bu olay karşısında Sevgi'nin annesi ne yapmalıdır?

A) Kızları para kazanıp evin geçimine katkıda bulunduğu için durumu kabullenmelidir.

B) En yakın polis karakoluna gidip durumu polise anlatmalı ve yardım istemelidir.

C) Kızlarına bakamadığı için kızları evlatlık alabilecek bir aile bulmalıdır.



EK 3. ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Lütfen sizin çocuk hakları eğitimiyle ilgili olan düşüncelerinizi ifade eden cümlelerden en iyi hangi seçenek tanımlıyorsa “X” işaretiyle belirtiniz.	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1.Derslerde çocuk hakları ile ilgili konular ilgimi çeker.			
2.Öğretmenimizin bize çocuk hakları ile ilgili şeyler öğretmesini isterim.			
3.Sınıflarımızın haklarımızı yaşayacağımız yerler olmasını isterim.			
4. Sınıflarımızda alınan kararlarda bizim görüşlerimizin de alınmasını isterim.			
5. Okulumuzda alınan kararlarda bizim de fikirlerimizin alınmasını isterim.			
6. Arkadaşlarımıza hiçbir sebeple ayrımcılık yapmasını istemem.			
7.Derslerde çocuk hakları ile ilgili konular ilgimi çekmez.			
8. Sınıf ve okul temsilcilerinin seçimle belirlenmesini isterim.			
9. Okulumuzda dinlenmemiz ve eğlenmemiz için düzenlemeler yapılmasını isterim.			
10. Okulumuzdaki oyun ve eğlence faaliyetlerinden hepimizin faydalanması sağlanmalıdır.			
11.Bize çocukların istismardan nasıl korunacakları ile ilgili bilgiler anlatılmalıdır.			
12. Arkadaşlarımıza hiçbir sebeple fiziksel şiddet uygulamamalıyız.			
13.Eğitim tüm çocukların hakkıdır ve hepimize sağlanmalıdır.			
14. Okullarda engelli çocukların eğitimi için düzenlemeler yapılmalıdır.			
15. Tüm çocukların beslenme, giyinme, barınma gibi temel ihtiyaçları karşılanmalıdır.			
16.Ayrımcılık yapılmaksızın tüm çocuklar sağlık hizmetlerinden faydalanmalıdır.			
17. Eğer bir engel yoksa tüm çocukların aileleriyle yaşaması sağlanmalıdır.			
18. Çocukların çalıştırılmaması için önlemler alınmasını isterim.			
19. Kendimizle ilgili kararlarda görüşlerimiz alınmasını isterim.			
20. Okullarda çocuklar arasında din, dil, ırk vb. nedenle ayrımcılık yapılmamalıdır.			
21. Okulumuz ve sınıflarımız görüşlerimizi rahatça ifade edeceğimiz yerler olmalıdır.			

22. Sağlık hizmetlerinden maddi durumu yeterli olan ailelerin çocukları faydalanmalıdır.			
23. Çocuklar güvenli medya konusunda bilinçlendirilmelidir.			
24. Öğretmenimize dilek ve şikayetlerimizi rahatça iletebilmeliyiz.			
25. Okul yönetimine dilek ve isteklerimizi rahatça iletebilmeliyiz.			



EK.4. ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK İHTİYAÇLAR HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ FORMU

1. Öğrencilerinizin çocuk hakları ile ilgili yeterli bilgi ve tutuma sahip olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?/Nasıl? Açıklar mısınız?
2. Öğrencilerinizde çocuk hakları temelli herhangi bir problem gözlemlediniz mi? Eğer gözlemlediyseniz neler? Açıklar mısınız?
3. İlkokul düzeyindeki öğretim programlarının çocuk haklarına ilişkin bilgi ve tutum kazanımı için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?
4. Çocuk hakları eğitime yönelik bir program uygulanacak olsa hangi hakların temele alınmasını istersiniz? Neden?
-Bu hakları öncelik (önem) sırasına koyalım.

EK 5. YDÇHEP ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ DEĞERLENDİRME FORMU

YDÇHEP ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ DEĞERLENDİRME FORMU

1. Yaratıcı drama temelli çocuk hakları eğitimi almadan önce çocuk haklarını biliyor muydun?- Evet ise neler biliyordun?

2. Eğitim süreci boyunca çocuk hakları ile ilgili yeni bilgiler öğrendin mi? Evet ise neler öğrendin? -Hayır ise neden öğrenmedin?

3. Yaratıcı drama ile çocuk hakları eğitimi alırken kendini nasıl hissettin?

4. Sence yaratıcı drama temelli çocuk hakları eğitiminin çocuk haklarına yönelik tutumuna etkisi oldu mu? Evet ise nasıl etkileri oldu? – Hayır ise neden olmadı?

-Uygulamalar sonrasında çocuk hakları ile ilgili duygu ve düşüncelerinde bir değişme meydana geldi mi? Nasıl?/Neden? (Ek soru 4. Soruya cevap alamazsak sorulacak)

5. Sence yaratıcı drama temelli çocuk hakları eğitiminin davranışlarına yönelik etkisi oldu mu? Evet ise nasıl etkileri oldu? –Hayır ise neden olmadı?

ÖZGEÇMİŞ

Büşra TOPÇU 1992 yılında Malatya’da doğdu. İlk ve orta öğretimini Malatya’da tamamlayan araştırmacı lisans eğitimine ise 2010 yılında Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde başladı. Yüksek Onur öğrencisi olarak mezun olup 2014 yılında Özel Ankara Çayyolu Bilfen Okullarında çalıştı. Burada 1 yıl görev yaptıktan sonra Şanlıurfa Ertuğrulgazi İlkokuluna atandı. Burada 1 buçuk yıl görev yaptıktan sonra Şanlıurfa Mehmet Aziz Parmaksız İlkokuluna atandı. Halen Mehmet Aziz Parmaksız İlkokulunda görev yapan TOPÇU evlidir.

VITAE

Büşra TOPÇU, was born in 1992 in Malatya. The researcher who completed her primary and secondary school education in Malatya began her undergraduate education in Department of Classroom Teaching in Hacettepe University in 2010. After graduating as a high honor student, she worked Ankara Çayyolu Bilfen School in 2014. After working here for one year, she was appointed to Şanlıurfa Ertuğrulgazi Primary School. After working here for one and half years, she was appointed to Şanlıurfa Mehmet Aziz Parmaksız Primary School. Currently working there, TOPÇU is married.

