

Öztürk, Ahu (2017). "Çocuk Hakları ve Eğitimine Psikolojik Bir Bakış". *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 18, S. 33, s. 429-451.

DOI: 10.21550/sosbilder.288966

## ÇOCUK HAKLARI VE EĞİTİMİNE PSİKOLOJİK BİR BAKIŞ

Ahu ÖZTÜRK\*

**Gönderim Tarihi:** Ocak 2017

**Kabul Tarihi:** Temmuz 2017

### ÖZET

*Bu çalışmada, çocuk hakları eğitiminin psikolojik çıktılarını incelemek ve hak eğitiminin yöneleceği hedef grupları psikolojinin bakış açısından yeniden çerçevelemek amaçlanmaktadır. Bu amaç gözetilerek, öncelikle çocukluğun değişen tanımı, çocuk haklarının korunması fikri üzerine çalışanların örnek projeleri ele alınmakta ve çocuk hakları eğitiminin psikolojik yararlarını inceleyen çalışmalar aktarılmaktadır. Bulgular, hak eğitiminin pek çok açıdan etkisinin yanı sıra çocukta benlik ve iyi oluş üzerinde koruyucu olabileceğine işaret etmektedir. Bu çalışmanın ikinci amacı, çocuk hakları eğitiminin profesyonel ve toplumsal düzeylerde uygulanmasının olası toplumsal yansımalarını belirlemektir. Çalışma, psikolojik bakış açısının çocuk hakları çalışmalarına katkılarını odaklanarak, çocuklardan farklı grupların hak eğitimi ihtiyacının belirlenmesine yönelik önerilerle sonlandırılacaktır.*

**Anahtar Kelimeler:** Çocukluk, çocukluğun tarihi, çocuk hakları, çocuk hakları eğitimi, psikoloji.

## A Psychological Standpoint for Children's Rights and Education

### ABSTRACT

*In this study, it is aimed to examine the psychological outcomes of the education of children's rights and to reframe the target groups from the perspective of psychology. With this purpose in mind, the changing definition of childhood and the*

\* Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, ozturka@uludag.edu.tr

*representative projects of children's' rights are introduced and the psychological scope of interest will be determined. Findings indicate that children's rights education can be effective in many ways and protective for self and well-being in children. The second objective of this work is identifying of the possible positive societal reflections of children's rights education at professional and societal levels. The study will be concluded with suggestions to determine the need for including different groups to children's rights training, focusing on the contribution of the psychological perspective to children's rights studies.*

**Key Words:** *Childhood, history of childhood, children's rights, children's rights education, psychology.*

## **GİRİŞ**

Yüzyıllar öncesindeki aksine günümüzde yaşamın özel ve önemli bir dönemi olarak kabul gören çocukluğun özenle desteklenmesi fikri yaygınlaşmaktadır. Çağdaş gelişim bilimcileri yürüttükleri alan çalışmalarında; göç, engellilik, okulu erken yaşta bırakma ve çocuk suçluluğu gibi çocukluk dönemine denk gelen ve çocuk haklarıyla yakından ilişkili temel durum ve olguları araştırmaktadır (bkz. Super ve Harkness, 1997; Guralnick, 2013). Çocukluk döneminin ve çocuk haklarının güncel hayatın ve bilimsel merakın ana konularından biri olarak kabul görmesi ve ele alınması ise, çocuğu bir birey olarak tanıma ve çocukluğun özel bir gelişimsel dönem olduğu fikrinin çağımız toplumlarında yerleştiğinin net bir göstergesidir.

Çocuğun hakları, özellikle insan gelişimi ile ilgilenen alanlarda en çok ilgi gören konulardan biri olmuştur. Çocuk hakları eğitimi veya hakların öğretimi, çocuğun sahip olduğu temel haklara dair bilgi ve beceriler kazandırma olarak kavramsallaştırılır. Bir diğeri deyişle, çocuk hakları eğitimi bir çocuğun sağlıklı gelişebilmesi için uygun olan ve olmayan davranışları tanıtmaya ve tutum kazandırma ile ilgili bilinci geliştirmeyi içermektedir (UNICEF, 2014). 20. y.y.da gelişmeye başlayan ve 21. y.y.'da ise ivme kazanan hak savunuculuğu, çocuk haklarının korunmasına ilişkin süreçleri farklı yaklaşımlarla yürütmeye çalışır. Buna göre, temelde tüm hak eğitimi programları çocuklarda hak

ihlallerini önleme ve hakları tanıtmayı içerirken bazılarında adli süreci anlama ve kovuşturmayı takip edebilmeyi içeren daha kapsamlı yaklaşımlar da mevcuttur (“Children’s rights education”, 2016). Öte yandan, çocuk haklarının öğretilmesi sürecinin psikolojik gelişimdeki rolü (Covell, Howe ve Polegato, 2011; Whitty ve Wisby, 2007) ( yakın zamana kadar pek fazla ilgi çekmemiştir. Bu çalışma kapsamında, öncelikle çocuk hakları eğitiminin etkilerinin kapsamlı bir tarama üzerinden incelenmesi ve bağlantılı biçimde çocuğun haklarını korumaktan sorumlu olan yetişkin gruplarının ihtiyaçlarının güncel psikolojik yaklaşımlar üzerinden belirlenmesi amaçlanmaktadır.

### **Çocukluğun Tanımı ve Tarihçesi**

Günümüzde on sekiz yaşından küçük her bir birey çocuk kabul edilir (Çocuk Hakları Sözleşmesi 1. Madde, UNICEF, 2012). Böylelikle dünyada 1,8 milyar birey ile Türkiye’de yaşayan 4-5 kişiden biri çocuk tanımı şemsiyesi altında yer alır (TÜİK, 2014a; 2014b). Günümüze yakın bir gelişme olan çocuğun bir birey olarak haklarının tanınmasının ise çocuk kavramının zaman içinde şekillenmesiyle eş zamanlı biçimde belirdiği söylenebilir. Tarihsel süreçte çocuk kavramı her çağın sosyo-ekonomik durum ve gerekliliklerine göre şekillenmektedir. Psikojenik yaklaşımla çocukluğun tarihini ele alan deMause (1974), toplumun çocuğa karşı tutumunun Antik Yunan’daki terk etme eğiliminden, yardım etmeye doğru nasıl değişerek ilerlediğini ortaya koyar. René Descartes’ın –günümüzde oldukça tartışmalı bir konu olan- zihin ve beden ayrı olduğuna dair ikilem içeren düşüncesi ise bilimsel gelişimsel çalışmaların önünü açmış ve elde edilen bulgular günümüzdeki çocukluk kavramının ilk sağlam temellerini atılmasına neden olmuştur (Bloom, 2004). İslam toplumlarında çocukluk kavramını ele alan Avner Gil’Adi (2001), 15. yy. (Hicri 9 yy.) İslami düşünürlerin çocuk ve çocukluğun biricikliğine verdiği özel önemi vurgulamıştır. Anadolu’da ise günümüzden yaklaşık 4200 yıl öncesinde çocuğa özel bir kültüre işaret eden izler bulgulanır (akt. Erkanal, 2001). II. Meşrutiyet döneminin, “çocukluğun iyi bir vatandaş olma yolunda” üstlendiği görevleri aileden ziyade devletin inşa etmesi gerektiğine dair

görüŖü, Cumhuriyet döneminde de yaygın biçimde sürmektedir (Yılmaz, 2016). Cumhuriyet döneminde çocuklar arasında sınıfsal farkı azaltmak amacıyla okullarda kılık kıyafet gibi en göz önündeki düzenlemelerle veya Çocuk Esirgeme Kurumu gibi teşebbüslerle hem kurumsal hem de bireysel adımlar atılmıştır (Özta, 2013).

### **Çocuk Hakları Hareketinin Tarihsel Gelişimi**

Çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, ahlaki bakımdan özgürlük ve saygınlık içinde, sağlıklı ve normal gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan yararları, “Çocuk Hakkı” olarak adlandırılır. Çocuk haklarıyla ilgili en önemli dönemin 20. yy. olduğunu söylemek oldukça yerindedir. Bu dönemin ilk yarısında gerçekleşen dünya savaşları ve izleyen toplumsal olaylar sonucunda çoğalan kimsesiz, yoksul, evlilik dışı ve incinmiş çocukların sorunları, çocuk hakları ve konu olan hukukun gelişimini hızlandırmıştır (deMause, 1974; Gil’Adi, 2001).

İnsan haklarıyla bağlantılı tüm haklar çocuklara tanınmıştır. Bu durumda neden insan haklarının yanı sıra ve ayrıca çocuk haklarına gereksinim duyulmuştur? Bu sorunun önemini ve yanıtını çocukluğun yetişkinlikten oldukça farklı ve birbiri ile bağlantılı iki özelliği temelinde ele alınabilir. İlk olarak; çocukluk diğer tüm gelişimsel dönemlerden farklı olarak yaşamın yoğunlukla çevrenin desteğiyle sürdürüldüğü bir dönemdir (Santrock, 2017). Haklar çerçevesinde ele aldığımızda çocukluk, yetişkinlikten farklı olarak herhangi bir hak ihlalinde çocuğun diğerleri ve çoğunlukla yetişkinler tarafından korunduğu bir dönem olarak tanımlanır. İnsan haklarından ayrı ve çocuğa özel hakların tanımlanma gereğinin ikinci nedeni olarak ise, çocukluğun gelişimsel önemidir. Buna göre, 0-18 yaşları insanın yaşam sürecinin gelişimsel öncülü, şekillendiricisi olma ve değişimin yaşandığı en kritik dönemi kapsama potansiyeli taşır (Guralnick, 2013). Dolayısıyla, çocukluk döneminde hak korunmasının olumlu ve aksine hak ihlallerinin olumsuz sonuçları; insanın yaşamındaki diğer

dönemlerden farklı nitelikte ve gelişim üzerinde daha kalıcı etkiler oluşturmaktadır.

Uluslararası düzlemde düzenlenen ve 20 Kasım 1989'de katılan ülkelerce kabul edilen Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocuğa dair dört temel hak ve korunmasına dikkati çeker. Bunlar:

1) Yaşam koşulları, tıbbi bakım, beslenme ve barınma şartlarına vurgu yapan *yaşama hakkı*,

2) Çocuğun yeteneklerinin en üst düzeyde gelişebilmesi için eğitim, oyun, dinlenme olanakları, bilgi edinme, din-vicdan-düşünce özgürlüğü, bilgi alma hakkını içeren *gelişme hakkı*,

3) Çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı korunması konularını vurgulayan *korunma hakkı* ve

4) Çocuğun aile ve toplumda etkinlik kazanması hakkını içeren *katılma hakkı*'dır (UNICEF, 2012).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi günümüze değin en geniş uluslararası kabul görmüş ve katılımlı sözleşmedir. Amerika ve Somali dışında kalan 153 ülke çocuk haklarını saygı göstereceğine dair bu sözleşmeye imza koymuştur (UN Children's Rights Alliance, 2010). Ülkemizce 1990 yılında imzalanan ve 2 Ekim 1995'de TBMM' de onaylanarak yürürlüğe sokulan sözleşme ile çocuk, temel insan hakları kapsamı içinde ele alınır.

## **Ülkemizde Çocuk Haklarının Güncel Durumu**

Ülkemizde çocuk hakları ile ilgili en kapsamlı çalışmaların 2000'li yılların başından itibaren hükümet ile Birleşmiş Milletler veya UNICEF gibi kamu yararı gözeten uluslararası veya yerel örgütler arasındaki işbirliği ile gerçekleştiği görülmektedir (Libal, 2002). Bu ulusal ve uluslararası düzeyde işbirlikleri sonucunda düzenli olarak ilerleme raporları kamuya açık olarak yayınlanmaktadır. Hazırlanan 2009 ve 2012 yılı ilerleme raporları yakından incelendiğinde; çocuk ruh ve beden gelişimini oldukça ilgilendiren konuları da kapsadığı

görülebilmektedir. Raporda çocuk psikolojisini yakından ilgilendiren çocuk pornografisinin önlenmesi ve, ruh sağlığı alanında uzman bir kişinin ihmal ve istismar mağduru çocukların tanıklığı sırasında bulundurulması zorunluluğunu içeren *Çocuk Koruma Kanunu* hükmünün yürürlüğe konması birer başarı alanı olarak belirtilmiştir. Buna karşın, yine aynı raporda çocukların katılım hakkını gerçekleştireceği derneklerin kurulmasında ve çocuk sığınma evlerinin barındırma ve koruma imkânlarında henüz istenen düzeyde bir ilerleme olmadığı da belirtilmektedir. Özetle çocuk hakları çerçevesinde Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi 2009 Türkiye raporu ele alındığında ülkemizdeki çocuk hakları uygulamalarının “destekleyici ve olumlu bir bakış açısıyla” gözden geçirildiği fakat çocuk psikolojisini ilgilendiren hak uygulamalarında arzu edilen ilerlemenin nasıl ve kimlerle yürütüleceğine dair net bir çerçeve çizilmediği görülmektedir.

Cenevre’de gerçekleştirilen toplantıda değerlendirilen 2009 raporu ile ilgili Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi’nin sonuç gözlemlerine dayalı rapora göz atmamız ise, sonraki üç yılda ülkemizde çocuk hakları ile ilgili gelinen noktanın anlaşılması açısından önemlidir. Bu son rapora göre komite; 2012-2016 yıllarını kapsayan Ulusal Çocuk Hakları Stratejisi’nin geliştirilmesini olumlu bulmakta fakat belirli, zaman kısıtlaması olan ve ölçülebilir amaçlar ve hedefler içeren “hak temelli” bir yaklaşımla ilgili bu ulusal stratejinin güçlendirilmesini önermektedir. Komite, ülkemizde 2013 yılı itibariyle faal hale geçen Ombudsmanlık Kurumunun insan haklarının korunması ve geliştirilmesine katkısına da değinmekle beraber “çocukların haklarının kapsamlı ve sistemli bir şekilde izlenmesini garantilemek amacıyla böyle bir kuruluş bünyesinde farklı bir birim veya ayrı bir bağımsız kuruluş oluşturmak için önlemler alınmasını” da tavsiye etmektedir. Komite çocukların haklarının öznesi ve katılımcısı değil nesnesi olmasına, doğuda önemli sayıda çocuğun nüfusa kaydının yapılmamasına ve çocukların ifade özgürlüğü, dernek ve barış içerisinde toplanmaları önündeki engellerin halen mevcut olmasına yönelik endişelerini bu raporda da devam ettirdiğini belirtmektedir.

(<http://www.aile.gov.tr/tr/2947/BM-Cocuk-Haklari-Komitesinin-Ulkemiz-Hakkindaki-Sonuc-Gozlemleri>). 2012'deki ilerleme raporunda; çocuk yoksulluğu ve ruh sağlığı, çocuk işçiliği, engelli çocuklar, zararlı ve riskli davranışlar gibi çocuk hakları açısından olumsuz etkenlere dair düzenli ve güncel bir veri toplama sistemine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Bu son raporda komite, çocuk haklarına dair ilerlemede psikoloji alanının olası katkısını net biçimde olmasa da çocuğun sağlıklı gelişimi yakından ilgilendiren konularda ruh sağlığının önemine vurgu yaparak bir anlamda belirtmektedir.

Görüldüğü üzere, çocuk haklarının korunması temelinde oluşturulan ulusal raporlarda yıllar içinde hak ihlallerine ve hak ilerlemelerine konu olan alanlar benzeşmekle beraber, çocuğun psikolojik dünyasıyla ilgili kapsamı sınırlı ve yanı sıra çocuğun ruh sağlığını koruma, önleme ve ilerletme ile ilgili uygulamaya dönük yol gösterici önerilerin görece belirsiz olduğu gözlenmektedir. Bununla beraber ülkemizde (ve aslında tüm dünyada) çocuk hakları savunuculuğu, sürekli artan sayıda ve özellikle 2012 yılından itibaren uluslararası göçlerle ülkemize sığınan farklı kültürel grupları içeren çocukları da kapsayan yeni bir hedefe de sahiptir (AFAD, 2017; Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Etkileri. Rapor No: 195).

### **Çocuk Haklarına Psikoloji Biliminin Olası Katkıları**

Güncel psikoloji bilimi; insanı çevreden kopuk ve sahip olduğu zekâ, beceri veya sorunlarına yalnız bireysel düzeyde ve kişisel deneyimi yok sayan geçmişin analitik bakış açısını eleştirir. Bunun karşısında psikolojinin bireyin gelişimini açıklarken benimsediği yeni duruşu; bireyin -doğasını yadsımadan- içinde olduğu sosyal ve kültürel bağlamlarla ilişkisini ve sonucunda ortaya çıkan kişisel deneyimleri de kapsamalıdır (Bradley, 1998). Bu bütüncül bakış açısıyla düzenlenen araştırmalar; insan gelişimini ve geleceğini tayin eden iç ve dış etkileri ve bunların zaman içindeki değişimini bir arada ele alır (Overton, 2013). İnsan hakları üzerine kariyer yapan felsefe profesörü Richard

Rorty'ye göre yirmi birinci yüzyılın insan hakları hareketi “yeni” bir bakış açısına ihtiyaç duymaktadır. Rorty bu yeni bakış açısının özelliklerini tanımlarken; din, dil, ırk, ulus veya etnik kökenlerinden dolayı kötü muamele gören veya savaş, kıtlık gibi doğal veya insan eliyle felaketlerle karşı karşıya kalanların ihtiyaçlarını belirleyebilme kapasitesini belirtir ve alan olarak psikolojiyi işaret eder (Rorty, 2011). Çoğunun ağır psikolojik travma yaşadıkları saha çalışmacılarında bildirilen ve kitlesel bir göç yaşayan çocukların durumları ülkemizde psikoloji biliminin de dikkatini çekmiş ve uluslar arası destek de alan bir çalışmayla, ruh sağlığını tehdit eden risklerin ve problemlerin betimlenmeye başlanmıştır (Suriyeli Mülteci Çocuklar Saha Çalışması Sonuç Raporu, 2012). Elli seneden uzun bir süredir dezavantajlı çocuklar üzerine çalışan politika bilimci ve akademisyen Mary John ise, bu yüzyılda çocuk haklarının değişime ve güçlenmeye ihtiyacı olduğu ileri sürmekte ve temelde eğitimin kullanılmasını ve böylece çocukların ekonomik, yaşamsal ve demokratik alanlarda haklarını savunmayı öğrenebileceğini vurgulamaktadır. John'a göre psikoloji bilimi özellikle de gelişim psikolojisi alanı; hem güçlü kuramsal altyapısı hem de insana dair bütüncül bakış açısıyla elde ettiği kanıtlar ve işbirliğiyle çocuk hakları hareketine ivme kazandırabilecek en iyi adaydır (John, 2003). Dolayısıyla, günümüz çocuk hakları hareketi dünyadaki değişimin etkilediği tüm çocuklarını ihtiyaçlarını ele almalıdır. Çocukların psikolojik sağlıklarının ve gelişimleriyle ilgili bireysel bilgiler klinik ve gelişimsel; olası en iyi düzeye getirilmesi için önerilen koşulların niteliği ise psikolojinin gelişimsel ve sosyal/kültürel bakış açılarıyla düzenlenen sistemli araştırmalardan elde edilebilir.

Bu noktalardan yola çıkarak hak eğitimi üzerine çalışan psikoloji bilimcilerin elde ettikleri bulguların, çocuk hakları ilerleme raporlarında beliren ihtiyaçların sistematik ve bütüncül biçimlerde diğer bir deyişle hangi psikolojik düzeylerde ele alınması gerektiğini anlamamamızda somut bir başlangıç olabileceği düşünülmüştür. Bu fikirden ilerlenerek takip eden bölümde, uluslararası çocuk hakları ilkeleri benimsenerek uygulanan ulusal düzeydeki politikaların mikro



düzeyde ve ölçülebilir bir boyutu olan hak eğitimi uygulamalarını psikolojik çıktıları açısından inceleyen görgül çalışmalar ele alınmaktadır.

## **Çocuk Haklarının Psikoloji Alanındaki Yansımalarının Hak Eğitimi Üzerinden Okunması**

Çocuğun sağlıklı gelişmesi için en uygun koşulları anlamak onlarca yıldır gelişim bilimcilerin önem verdikleri bir konu olagelmıştır (Guralnick, 2013). Çocuk hakları alanında kapsayıcı bir bakış açısıyla çalışan sayılı psikoloji kökenli akademisyen ise alana çok önemli katkılarda bulunmakta; örneğin Covell ve arkadaşları ulusal düzeyde elde ettikleri bulgularla Kanada’da çocuk sağlığı ve eğitimi ile ilgili politikalara yön vermektedir (Covell, McNeil, ve Howe, 2009; Covell, 2007). Çocukların hak ihlallerinin psikolojik boyutuna odaklanan adli ve klinik psikoloji çalışmaları sayesinde ise; hem maktulün (aile öyküsü, psikolojik tanıları, davranış kalıpları) hem de mağdurun (TSSB, depresyon, intihar) psikolojik durumları, etkileşim biçimleri ve hak ihlallerinden korunma yolları hakkında zengin bir veri tabanının oluşmasını sağlamıştır (Wolak, Finkelhor, Mitchell ve Ybarra, 2008). Oysaki ne çocuk hakkı sadece hak ihlalini içerir ne de psikoloji bilimi sadece bireylerdeki klinik sorunları tanılamada etkilidir. Psikoloji farklı alanlarının kuramsal ve görgül veri temeliyle; toplumda çocuk haklarını destekleme, hak ihlali riskleri hakkında bilgilendirme ve çocuklarda ihlali önleyici tutumların geliştirilmesinde de katkı sunabilecek bir bilim alanıdır (Covell, 2007). Böylelikle, psikoloji bilimi toplumun ruh sağlığını da korumayı hedefleyerek, hak eğitimi gibi çocuk haklarını koruyucu uygulamaların etkilerini araştırarak da, çocuğun yüksek yararı gözetilen çocuk hakkı politikalarına yol gösterebilir.

Hak eğitimi; temelde çocukların hakları hakkında, hakları yoluyla ve hakları için yapabileceklerini kapsayan bir programın parçasıdır. Hak eğitiminde asıl amaç, hak sahiplerinin yani çocukların haklarına sahip çıkmaları konusunda güçlendirmekse de çocukların çocuk hakları konusunda sorumluluk sahibi yetişkinlerin görevlerini

yerine getirmelerinde ısrarcı olmalarını da sağlamaktır. Hak eğitimi bir dersin konusu olmaktan ziyade ve daha geniş anlamda; çocuğun yaşamındaki her alandadır. Hak eğitiminin amacı; çocuk ve yetişkinlerin “haklara” dair bakış açılarının BM Çocuk Hakları Bildirgesi temelinde edindirilmesidir. Dolayısıyla, ev, okul, topluluk, ulus ve uluslararası düzeylerde çocuğun gün içinde, doğrudan veya dolaylı biçimde temas ettiği tüm çevresel etkenleri kapsar. Hak eğitimi, bu anlamda hem çocukların hem de yetişkinlerin bir arada çalışarak anlamlı ve kalıcı bir sivil katılım oluşturmasını da sağlar (UNICEF, 2014).

Çocukların hak eğitiminde psikolojik etkileri ele alan çalışmalara ulaşmak amacıyla, PsycNET, EBSCOhost, ERIC ve Google Scholar veri tabanları “children’s rights”, “education”, veya “training” ve “psychology” veya “psychological outcomes” anahtar kelimeleri kullanılarak 1999-2017 yılları aralığı için taranmıştır. Taramada ulaşılan ve önceki bölümlerde de atıfta bulunulan ilerleme raporları haricinde, 1) görgül çalışma olan, 2) hak eğitiminin planlanması veya sürdürülmesi uygulamasını konu edinen ve 3) doğrudan veya dolaylı psikolojik sonuçları ele alan 5’i boylamsal ve toplamda 13 görgül araştırmaya ulaşılmıştır.

### **Hak Eğitiminin Çocuğun Psikolojisine Yansımaları**

Çocuk hakları eğitimi insan hakları eğitiminin temelidir. Kendi hakkını bilen çocuk, başkalarının haklarına da saygı duyarak yetişecektir (UN Children’s Rights Alliance, 2010). Dolayısıyla çocukların; hakları ve korunma yolları hakkında bireysel olarak bilgilenmesi hak eğitiminin ilk adımıdır. Haklarının yaşama geçmesi; tutum ve davranışlara dönüştürülmesi; içselleştirilmesi ise nihai hedeftir. Böylece çocuk hakkın öznesi konumunda yer alır.

Bu kapsamdan yola çıkarak, hak eğitiminin çocuk düzeyindeki katkısını açıklayan çalışmalara göz attığımızda ilk başta çocuğun psiko-sosyal uyumunu olumsuz etkileyen anti-sosyal davranışlarında ciddi oranda azalmanın bildirildiği araştırmalar göze çarpar (Clerkin ve

Creaven, 2013). UNICEF Çocuk Hakları Eğitimi El Kitabında, Covell ve arkadaşlarının 2004-2008 yılları arasında İngiltere’de yürüttükleri kapsamlı bir taramanın genel sonucuna dikkat çekilmektedir. Buna göre, tüm okul düzeyini kapsayan bir Çocuk Hakları Eğitimi alan çocukların anti-sosyal davranışları nedeniyle okuldan uzaklaştırılma ve atılma oranı eğitimin ilk 3 yılı içinde belirgin biçimde azalmaktadır (UNICEF, 2014). Aynı araştırmacıların yürüttüğü bir diğer çalışmanın bulguları ise, hak eğitimi sonucunda çocukların sosyal ilişkilerinde düzelme olduğunu ve öğrencilerin okula bağlılığı arttıkça da zorbalık düzeylerinde azalma olduğunu göstermiştir (Covell, McNeil, ve Howe, 2009). Dolayısıyla hak eğitimi öğrencilerin hem okuldaki diğer arkadaşlarına olumlu yaklaşımlarına ön ayak olacak inançlar geliştirmesinde (dış grup mesafesi) hem de akademik başarısı üzerinde etkili olan önemli bir değişkendir.

Hak eğitiminin belki de en “tartışmalı” alanının, okul içinde çocukları ilgilendiren konulara dair çocuk katılımı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okulda öğrenme deneyimleri veya okul yaşamına dair görüşlerini ve tercihlerini dillendirmesine müsaade etmek veya cesaretlendirmek için sürdürebilir her türlü yol, çocuğun “sesini duyurması” olarak adlandırılır (Hargreaves, 2004; akt. Whitty ve Wisby, 2007). Bu alanda önde gelen araştırmacılarından Geoff Whitty çocukların “seslerini duyurmasının” okuldaki yetişkinlerce ve özellikle de öğretmenlerce yanlış anlaşıldığını, hak eğitiminin katılım kısmının okul ve öğretmenlerde yönetsel endişelere neden olduğunu ileri sürmektedir. Oysaki çocukların “sesini duyurması” okul içinde işbirliğini arttırmayı sağlayan olanakları beraberinde getirmektedir (Whitty ve Wisby, 2007). Çocuklar seslerini duyurdukça, saygıya değer oldukça, hem bireysel hem de sosyal düzeyde olumlu ilerlemelerin daha kalıcı biçimde sağlanması beklenir. Ülkemizde eğitim bilimcilerin yine ilköğretim düzeyindeki çocuklarla “Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi (8. Sınıf) kazanımları” konusunda düzenlediği iki çalışma da benzer bulgulara işaret etmektedir. Baştürk (2011), Vatandaşlık ve demokrasi dersinin uygulanmaya başladığı ilk sene düzenlediği

çalışmada Konya ilindeki dört okuldan 200 8. Sınıf öğrencisinin dönemin sonundaki demokratik tutumlarını ölçmüştür. Bu araştırmada; öğrencilerin en olumlu tutumunun (%91.5) “birlikte yaşamak için etkili iletişim ve diyalogun önemi” ve en az olumlu tutumun ise (%72.5) “kişisel hakların kullanımı anayasal güvence altına alınmalıdır” maddelerine yönelik belirtildiği bulgulanmıştır. Yanı sıra sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullardaki öğrencilerin, program kazanımlarına daha olumlu katılım (tutum) belirttiği bulunmuştur. Diğer bir çalışmada ise, Toraman (2012) Ankara ilindeki üç resmi ve bir özel ilköğretim okulunun 8. Ve 7. Sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinden Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi programını (İVDEP) değerlendirmelerini amaçlamıştır. Kazanımların öğrencilerde gerçekleşme düzeyini ölçen ölçek uygulaması sonucunda; kazanımların düşük SED deki okul öğrencilerinde gerçekleşme düzeyinin daha yüksek olduğu (%71.9) ama yine de bu düzeyin hedeflenenin oldukça altında olduğu bulgulanmıştır. Aynı araştırmanın nitel analiz bölümünden ele edilen en çarpıcı sonuç, “düşüncelerini özgürce söyleme, karara katılım, hak, adalet ve dürüstlük” değerlerinin program içinde yer almamasıdır. Hem Baştürk (2011) hem de Toraman’ın (2012) araştırmasında, öğretmenlerin özellikle kılavuz kaynak ve hakları açıklayıcı örnekler bulmakta zorlandıklarını belirlemiş ve yanı sıra konuşma halkası, altı şapkalı düşünme gibi programda hiç yer verilmeyen işbirlikçi teknikleri önermişlerdir. Tüm bu araştırmacıların katılım hakkı konusunda birleştiği nokta; insan haklarının içselleştirmesinin ve demokratik yurttaşlık bilincine katkısı ve çocuk haklarına dönük her türden eğitim programında içerik belirlenirken insan veya çocuk hakları ve psikolojisi uzmanların bilgi ve bakış açılarından yararlanılmasının önemidir.

Görüldüğü gibi her çocuğun “haklarının” ve bilme, sevilme ve değer görme gibi “temel ihtiyaçlarının” aslında el ele ilerlediği uygulamalar bireysel düzeyde çocukların ruh sağlığı üzerinde etkilidir. Bu çalışmalar, çocukların duygusal veya psikolojik olduğu kadar akademik gelişimini tayin eden yetişkin davranış ve uygulamaların

hepsinin çocuğun psikolojisinde bir fark yarattığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, hak eğitiminin oluşturduğu değişimin etkileri bireyden okul çevresine ve toplumuna değin genişler.

## **Hak Eğitiminin Okul ve Aile Düzeyindeki Psikolojik Yansımaları**

Tüm dünyada, kapsamlı bir Hak Eğitiminin etkilerinin daha olumlu ve kalıcı olduğuna dair bulgular artmaktadır. Hak eğitimi çocukların okulun işleyişine katılımı ve bağlantılı biçimde akran ve öğretmenleriyle ilişkileri üzerindeki etkileridir. Okula katılım, kişinin ileriki yıllardaki akademik başarısını arttıran ve davranışsal sorunları azaltan önemli bir etkidir (Chen, 2005; Simons-Morton, 2004).

Çocuk Hakları Eğitimi alanında en tanınmış araştırmacılardan biri olan Brian Howe ve Katherine Covell okul düzeyinde ve yaygın olarak verilen Hak Eğitimi programlarının etkilerini İngiliz öğrencilerde değerlendirmişler ve okula bağlılık, okulda olumlu iklimin artması, sorumlu birer vatandaş olmaya dair değer ve davranışlarda artış bildirmiştir (Covell, Howe ve McNeil, 2010). Okula bağlılıkta artışın 8-13 yaşları arasındaki İrlandalı öğrencilerin okulda güvende hissetmeleri ve karşılaştırıldıkları tüm diğer dokuz ülkedeki yaşlılarından (Avustralya, İngiltere, Finlandiya, Hong Kong Özel Yönetim Bölgesi, Kore Cumhuriyeti, Yeni Zelanda, Kuzey İrlanda, Rusya Federasyonu, Singapur ve ABD) daha az zorbalığa uğramalarıyla ilişkili olduğu bildirmiştir (Clerkin ve Creaven, 2013).

Çocuk hakları eğitiminin etkilerini araştıran psikologların başında gelen Katherine Covell ve arkadaşları, İngiltere’de ikisi dezavantajlı, biri avantajlı bölgelerden toplam üç okulda uygulanan Hak Eğitiminin farklı süreçlerinin (ileri düzey, başlangıç ve kısmi uygulama) etkilerine dair boylamsal bir çalışma yürütmüştür (Covell, Howe ve Polegato, 2011). Hak Eğitimi sürecinin ve okulun dezavantajlı bölgede olup olmasının etkileri, öğrencilerin okula katılım, eğitime ve mesleki hedefler sahip olmanın da aralarında bulunduğu bir grup çıktıyla ilişkisi incelenmiştir. Özellikle çocukların hak eğitimi süreciyle

beraber, okula bağılıklarının arttığı, sosyal sorunlarının azaldığı ve yanı sıra kendilerine daha çok güvendikleri bildirilmiştir. Hak Eğitiminin tüm bu sayılan etkileri ele alındığında, en yüksek düzeydeki olumlu etkisini toplumun sosyal açıdan en dezavantajlı gruplarına mensup çocuklarda ve tüm okulu kapsayan bir süreç işletildiğinde gösterdiği bildirilmektedir (Covell, Howe ve Polegato, 2011). Kanada, hak eğitiminde öncül ülkeler arasındadır ve bu durum hak eğitiminin uzun vadeli sonuçlarının da belirlenebilmesini mümkün kılar. Psikolog akademisyen Covell, Howe ile beraber editörlüğünü yürüttüğü ve Kanada'daki çocuk hakları hareketinin durumunu ortaya koyan kitaplarındaki bölümünde; Kanada'daki çocuk hakları eğitimini ayrıntısıyla ele almaktadır (Covell, 2007). Covell Kanada devlet okullarında yürütülen çocuk hakları eğitim programlarının özellikle katılım hakkı içeriğine odaklandığı yazısında; Kanada'da çocuk hakları eğitimini okullarda anasınıfından altıncı sınıfa değin müfredata sistemli biçimde yerleştiren sadece tek bir eyaletin (Nova Scotia) olduğunu ve bu inisiyatifin Cape Breton Üniversitesi Çocuk Hakları Merkezi ile yapılan işbirliği sonucunda doğduğunu ifade etmektedir. Covell, Nova Scotia inisiyatifinin çocuklara Uluslararası çocuk hakları Sözleşme'sinin varlığından ve içeriğinden haberdar ettiği için önemli olduğunu fakat öğretmenlerin demokratik öğretim (işbirlikli öğrenme) ve sınıf yönetimi biçimlerini benimsememesi sonucunda yeterli olmadığını ortaya koymuştur (Covell, 2007). Ayrıca bu kitap Kelly Campbell ve Linda Rose-Krasnor gibi çocuğun evde "sesinin duyulması" konusuna ebeveynleri içeren çalışmalarıyla katkı yapan akademisyen psikologları bir araya getiren nadir kaynaklardan biri olarak dikkat çekmektedir.

Amaçları arasında çocukların hak eğitiminden yararlanma kapsamını da araştırmak olan bir çalışma ise yakın geçmişte ülkemizde düzenlenmiştir. İlköğretim düzeyinde 3 okuldan seçilen 7-15 yaşları arasındaki toplam 92 tane öğrenciye çocuk hakları ile ilgili dört açık uçlu soru sorulmuş ve yanıtlarına içerik analizi uygulanarak 1) haklara ilişkin algıları, 2) haklarını öğrendikleri kaynaklar ve 3) haklarla ilgili karşılaştıkları sorunları ve istekleri değerlendirilmiştir. Bulgular

çocukların; 1) sosyo-ekonomik düzeyi (SED) arttıkça temel yaşam-gelişim haklarının yanısıra katılım haklarını da kullanabildiklerini daha fazla belirttiklerini, 2) çocuk haklarına dair eğitim ihtiyacının olduğu ve bu ihtiyacı T.V. veya sivil toplum örgütleri aracılığıyla değil doğrudan sosyal çevrelerindeki önemli yetişkinler olan öğretmenler ve anne-babalarından karşılamayı istedikleri, 3) alt SED’den ailelerinin çocuk haklarına dair bilgilerinin olmadığını ve okuldan bu eğitimi istediklerini ve üst SED’dekilerin ise çocuk haklarına dair bilgileri ailede öğrendiklerini göstermiştir. Bu çalışmada belki de en çarpıcı sonucu, çocukların haklarla ilgili istek ve sorunlarının SED’e göre farklılaşması ve alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların evde görüşlerinin alınmaması ve kararlara katılamamalarını bir sorun olarak bildirmeleridir (Ersoy, 2011). Bu çalışma Çocuk Hakları Eğitim Programları hazırlanırken özellikle farklı sosyo ekonomik çevreden çocukları kapsayacak, kişisel istek ve ihtiyaçların haklardan farkını ortaya koymak amacıyla demokrasi ile çocuk haklarını ilişkilendirmenin bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Bir diğer çalışmada, Ankara’daki orta ve ortanın altı sosyo-ekonomik düzeylerden öğrencilerin devam ettiği bir okulda uygulanan çocuk hakları eğitim programının etkileri incelenmiştir. Gelişim psikologları ve program geliştirme uzmanlarının görüşleri doğrultusunda oluşturulan Çocuk hakları eğitimi programını on bir hafta boyunca ve haftada en az 2 gün sınıf öğretmeni uygulanmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerle elde edilen bulgular; çocukların dört hak alanında da (katılım, korunma, yaşam, gelişme) farkındalığının anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir. Üç SED düzeyini eşit temsil etmesi sağlanan 25 çocuk ise eğitim sonrası dört soruyu yanıtlamış ve eğitim sayesinde özellikle “eğlenerek öğrendiklerini” ve eğitimin etkili olduğunu, “haklarını savunma” alanında sahip oldukları yetersiz bilgileri tamamladıklarını ama özellikle önemsedikleri “katılım” ve “oyun” haklarını yeterince kullanamadıklarını düşündüklerini bildirmiştir (Uçuş, 2014). Aynı çalışma kapsamında sınıf öğretmeni 5. Sınıf öğrencilerine aktarmada en çok zorlandığı konunun “çocuk istismarı ve ihmali” olduğunu ifade etmiştir. Görüşme sırasında öğretmen çocuğa karşı işlenen şiddet

suçlarını “anlatmanın” uzmanlık gerektirdiğini ve uzmanlığı olmadığını için kendini “garip ve zor durumda” hissettiğini ifade etmesi de dikkat çekicidir. Hak eğitimi sürecinde çocuklarda gözlediği ilerlemelere dair ifadelerinde; “sınıf içinde kendilerini ifade etme”, “diğerlerini dikkate alma”, “birlik beraberlik duygusu” ve “sosyal becerilerinde gelişim” gibi temelde çocuklar arasındaki okulda sergiledikleri sosyal ilişkilerdeki ilerlemelere odaklandığı gözlenmektedir. Bu bölümde ele alacağımız bir diğer eğitim bilimci araştırmasında, Hareket ve arkadaşları (2016) Ankara Büyükşehir Belediyesi Çocuk Meclisi üyelerinin çocuk haklarının ilişkin kendi gelişimleri üzerinde oluşturduğu etkileri nasıl değerlendirdiklerini ele almıştır. Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde; toplam 126 meclis üyesi çocuğun ifadelerinin; kendilik algıları (kendimi daha iyi ifade ediyorum, haklarımı daha iyi savunabilirim; n=220) ile kavramsal bilgi (kendini ifade etme, yaşama; n=192) ve yaşam becerileri (sosyal ilişkiler, sosyal yaşam beceriler, davranış kontrolü; n=130) alanlarında yoğunlaştığı bildirilmiştir. Araştırmacılar, doğrudan psikolojik sonuçları ele almayı planlamasalar da elde edilen bulgular, haklarına katılım sağlayan çocuğun özgüvenli; görüşlerinin, duygu ve düşüncelerinin hem okulda hem de ailesi içinde değerli olduğunu hissetmesi gibi temel psikolojik çıktıları belirttiklerini ortaya koymuştur (Hareket, Çağlayan ve Dündar, 2016). Hak eğitiminin okul ve aile bağlamları içindeki etkilerini inceleyen tüm bu nicel ve nitel çalışmalar, çocuklar için hak eğitiminin, sadece çocukların bilgisini arttıran biçimdeki veya bireysel yararına değil, çocuğun yakın çevresiyle etkileşiminin kaçınılmaz bir sonucu olarak çevresindeki diğer sosyal ajanlarla olan sosyal ilişkilerine de katkısını ortaya koymaktadır.

## **Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmaların bulguları beraber ele alındığında, çocukların kısa süreli hak eğitimlerinin bireysel düzeyde becerilerini geliştirirken, uzun süreli ve okula yayılmış eğitimlerin ise beceri geliştirmenin ötesinde sosyal ve toplumsal düzeylerde yansımaları olan kapsamlı bir psikolojik ilerlemeyi sağladığı söylenebilir.



Bu çalışma birkaç noktayı belirginleştirmesi açısından önemlidir. Bunlardan ilki, Hak Eğitime karşı çocukların ve yetişkinlerin farklılaşan psikolojik tepkilerinin ortaya konmasıdır. Buna göre, Çocuklar İçin Hak Eğitimi sonrasındaki süreçte çocukların bilgilerinde hızlı bir ilerleme ve sosyal davranışlarında ise artan bir esneklik ve değişim gözlenmektedir. Yanı sıra çocuklarda özgüven (Hareket, Çağlayan ve Dünder, 2016), sınıfta ve aile içinde kendini ifade etme motivasyonu ve becerisi (Uçuş, 2014), davranış kontrolü (Hareket ve ark., 2016) alanlarında gözlenen ilerlemeler, hak eğitiminin olumlu psikolojik etkilerinin kısa vadede gözlenebileceği yönlerini oluşturmuştur. Yetişkinlerin ise Hak Eğitiminin önemini kavramakla beraber, çocuğu aktif biçimde işin içine katma konusunda daha “temkinli” bir yaklaşım sergilediği söylenebilir. Örneğin, özellikle kentli ve yüksek SED’den ebeveynlerin genel olarak Çocukların Hak Eğitimi ile bilgilen(dir)meye istekli oldukları (Ersoy, 2011), fakat öğretmenlerin okul düzeni ile ilgili konularda çocukların fikirlerine güvenmeye henüz hazır olmadıkları gözlenmektedir (Toraman, 2012). Çalışmanın ikinci katkısı ise çocuk haklarını okul ve ailenin yer aldığı toplumsal düzeyde ele alan bakış açısının önemini belirginleştirmektir. Bu doğrultuda; gelişimsel, sosyal ve kültürel alanlarda çalışan psikoloji bilimciler ise yaptıkları araştırmalarla; hak ihtiyacı öncelikli grupları (Whitty ve Wisby, 2007), mağduriyeti oluşturan koşulları ve nedenleri (Covell, Howe ve Polegato, 2011) belirlenebilir. Bu çalışma psikoloji bilimcilerin, diğer alanların uzmanlarıyla beraber ürettikleri klinik, gelişimsel ve kültürel bilgilerle çocuk haklarının toplumda tanınırlığına katkıda bulunarak, hakların ilerletilmesine ve korunmasına konu olan çocuk gruplarına farklı ve kapsamlı bir gözle bakmayı sağlayabileceğini önermektedir (Covell 2007; John, 2003). Çocukluk kavramının tarihsel gelişim macerası sürerken, haklarını öğrenmekle ilgili çok yüksek motivasyona sahip olan çocukların yanı sıra, onları yetiştiren yetişkinlerin çocukların ve hatta kendileri sahip olduğu haklarla ilgili okul, aile, medya ve sivil toplum temelli ortak programlar yoluyla bilgilendirilmeleri, hak savunuculuğunun ilerlemesi ve olumlu

psikolojik sonuçlarla ilgili daha kapsamlı verilerin elde edilmesi sürecini hızlandıracaktır.

## KAYNAKLAR

Afet ve Acil Durum Müdürlüğü (AFAD). “2017 Küresel İnsani Yardım Raporu Verilerine Göre Türkiye Yeniden ‘Dünyanın En Cömert Ülkesi’ ve ‘En Çok Yardım Yapan İkinci Ülke’ Oldu” <https://adana.afad.gov.tr/tr/19329/2017-Kuresel-Insani-Yardim-Raporu-Verilerine-Gore-Turkiye-Yeniden-Dunyanin-En-Comert-Ulkesi-ve-En-Cok-Yardim-Yapan-Ikinci-Ulke-Oldu> (Erişim Tarihi: 22.06.2017).

Baştürk, Nadir (2011). *İlköğretim 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Öğrenci Görüşlerine göre Değerlendirilmesi (Konya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi: Türkiye-2009. “Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 44. Maddesi uyarınca Hazırlanan Rapor İkinci ve Üçüncü İlerleme Raporu Türkiye” [http://www.cocukvakfi.org.tr/Rapor/Turkiye\\_cocuk\\_Haklari\\_2.\\_ve\\_3.\\_Ulusal\\_ilerleme\\_Raporu.pdf](http://www.cocukvakfi.org.tr/Rapor/Turkiye_cocuk_Haklari_2._ve_3._Ulusal_ilerleme_Raporu.pdf) (Erişim Tarihi: 18.05.2017).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi: Türkiye-2012. “Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına dair Sözleşmenin 44. Maddesi Uyarınca Taraf Devletler Tarafından Sunulan Raporların Değerlendirilmesi. Sonuç Gözlemleri: Türkiye” <http://www.aile.gov.tr/tr/2947/BM-Cocuk-Haklari-Komitesinin-Ulkemiz-Hakkindaki-Sonuc-Gozlemleri> (Erişim Tarihi: 18.05.2017).

Bloom, Paul (2004). *Descartes' Baby: How the Science of Child Development Explains What Makes Us Human*. New York: Basic Books.

Bradley, Ben (1998). “The Ways to Talk about Change: ‘the Child’ of the Sublime versus Radical Pedagogy”. Editör(ler): Betty M. Bayer ve

John Shotter, *Reconstructing the Psychological Subject: Bodies, Practices and Technologies*, s. 68-93. London: Sage.

Cameron, Lindsey vd. (2006). “Changing Children’s Intergroup Attitudes toward Refugees: Testing Different Models of Extended Contact”. *Child Development*, C. 77, S. 5, s. 1208-1219.

Chen, Jennifer Jun-Li (2005). “Relation of Academic Support from Parents, Teachers, and Peers to Hong Kong Adolescents’ Academic Achievement: The Mediating Role of Academic Engagement”. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, S. 131, s. 77-127.

Children’s Rights Education. “Children’s Rights Education-13.12.2016” Wikipedia, The Free Encyclopedia [https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Children%E2%80%99s\\_rights\\_education&oldid=754644068](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Children%E2%80%99s_rights_education&oldid=754644068) (Erişim Tarihi: 19.01.2017).

Clerkin, Aidan ve Ann-Marie Creaven (2013). “Pupil Engagement”. Editör(ler): Eemer Eivers ve Aidan Clerkin, *National Schools, International Contexts: Beyond the PIRLS and TIMSS Test Results*. s. 33-54. Dublin: Educational Research Centre.

Covell, Kathrine (2007). “Children’s Rights Education: Canada’s Best-Kept Secret”. Editör(ler): R. Brian Howe ve Kathrine Covell, *A Question of Commitment: Children’s Rights in Canada*. s. 241-264. Ontario: Wilfrid Laurier University Press.

Covell, Kathrine, Justin K. McNeil ve R. Brian Howe (2009). “Reducing Teacher Burnout by Increasing Student Engagement: a Children’s Rights Approach”. *School Psychology International*, C. 30, S. 3, s. 282–290.

Covell, Kathrine, R. Brian Howe ve Justin K. McNeil (2010). “Implementing Children’s Human Rights Education in Schools”. *Improving Schools*, C. 13, S. 2, s. 1-16.

Covell, Kathrine, R. Brian Howe ve Jillian L. Polegato (2011). “Children’s Human Rights Education as a Counter to Social

Disadvantage. A Case Study from England”. *Educational Research*, C. 53, S. 2, s. 193-206. <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2011.572367> (Erişim Tarihi: 27.01.2017).

deMause, Lloyd (1974). *The History of Childhood*. New York: The Psychohistory Press.

Erkanal, Hayat (2001). “Eski Ön Asya’da Çocuk”. Editör: Bekir Onur, *Dünyada ve Türkiye’de Değişen Çocukluk: Changing Childhood in the World and in Turkey III. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri 16-18 Ekim 2000 Ankara Üniversitesi çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları*. s. 117-124. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. ISBN: 975 - 482 - 530 -0.

Ersoy, Figen (2011). “Elementary School Students’ Perceptions Related to Children’s Rights”. *Elementary Education Online*, C. 10, S. 1, s. 20-29.

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/viewFile/5000037979/5000036837>

Gil’Adi, Avner (2001). “Is There a Concept of Childhood in Islamic Civilization?” Editör: Bekir Onur, *Dünyada ve Türkiye’de Değişen Çocukluk: Changing Childhood in The World and in Turkey III. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri 16-18 Ekim 2000 Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları*, s. 309-319. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. ISBN: 975 - 482 - 530 -0.

Guralnick, Michael J. (2013). “Developmental Science and Preventive Interventions for Children at Environmental Risk”. *Infants Young Children*, C. 26, S. 4, s. 270-285. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4512662/pdf/nihms668824.pdf> (Erişim Tarihi: 27.01.2017).

Hareket, Erdem, Kaya Tuncer Çağlayan ve Hakan Dündar (2016). “Çocuk Haklarına İlişkin Algı Gelişiminde Çocuk Meclisi Uygulamaları”. *International Journal of Social Science*, S. 42, s. 445-

464.

[http://www.jasstudies.com/Makaleler/537342766\\_27.%20Ar%c5%9f.%20G%c3%b6r.%20Erdem%20HAREKET.pdf](http://www.jasstudies.com/Makaleler/537342766_27.%20Ar%c5%9f.%20G%c3%b6r.%20Erdem%20HAREKET.pdf)

John, Mary (2003). *Childrens Rights and Power: Changing up for a New Century. Children in Charge Series 9*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. EISBN 978 1 84642 027 6.

Libal, Kathryn (2002). "Children's Rights in Turkey". *Human Rights Review*, C. 3, S. 1, s. 35-44. <http://humanrights.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/767/2014/06/ChldrensRightsInTurkeyLibal.pdf> (Erişim Tarihi: 09.06.2017).

Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi. "Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Etkileri-2015" Rapor No: 195. [http://tesev.org.tr/wp-content/uploads/2015/11/Suriyeli\\_Siginmacilarin\\_Turkiyeye\\_Etkileri.pdf](http://tesev.org.tr/wp-content/uploads/2015/11/Suriyeli_Siginmacilarin_Turkiyeye_Etkileri.pdf). (Erişim Tarihi: 17.01.2017).

Overton, Willis F. (2013). "A New Paradigm for Developmental Science: Relationism and Relational-Developmental Systems". *Applied Developmental Science*, C. 17, S. 2, s. 94-107.

Öztan, Güven Gürkan (2013). *Türkiye'de Çocukluğun Politik İnşası*. (2. Baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. ISBN 978-605-399229-5.

Rorty, Richard (2011). "Human Rights, Rationality and Sentimentality". Editör(ler): Aakash Singh Rathore ve Alex Cistelecan, *Wronging Rights? Philosophical Challenges for Human Rights (Ethics, Human Rights and Global Political Thought)*, s. 107-131. Abingdon: Routledge. <http://www.nyu.edu/classes/gmoran/3RORTY.pdf>. (Erişim Tarihi: 10.06.2017).

Santrock, John W. (2017). *Yaşam Boyu Gelişim*. Çev: Galip Yüksel (13. Basımdan Çeviri: Gözden Geçirilmiş Yeni Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Simons-Morton, Bruce (2004). “Prospective Association of Peer Influence, School Engagement, Alcohol Expectancies, and Parent Expectations with Drinking Initiation among Sixth Graders”. *Addictive Behavior*, S. 29, s. 299-309.

Super, Charles M. ve Sara Harkness (1997). “The Cultural Structuring of Child Development”. Editör(ler): John W. Berry, Ype H. Poortinga, Janak Pamdey, Pierre R. Dasen, T. S. Saraswathi, Marshall H. Segall ve Çiğdem Kağıtçıbaşı, *Handbook of Cross-Cultural Psychology: Basic Processes and Human Development*, s.1-39. Boston: Allyn and Bacon.

Toraman, Çetin (2012). *İlköğretim 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programının (2010) Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). “İstatistiklerle Çocuk, 2013”. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Haber Bülteni-22 Nisan 2014a. S. 16054. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16054> (Erişim Tarihi: 20.05.2017).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). “İstatistiklerle Çocuk, 2013”. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Haber Bülteni-16 Mayıs 2014b. S. 16055. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16055> (Erişim Tarihi: 20.05.2017).

Uçuş, Şükran (2014). “Çocuk Hakları Eğitimi Programının Hazırlanması ve Değerlendirilmesi: Uygulama Öğretmeninin ve Katılımcıların Görüşleri”. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, C. 3, S. 2, s. 1-21.

UN Children’s Rights Alliance. “The UN Convention on the Rights of the Child Booklet-2010”. <http://www.childrensrights.ie/sites/default/files/UNCRCEnglish.pdf> (Erişim Tarihi: 09.06.2017).

UNICEF. “United Nations Children’s Fund, Measuring and Monitoring Child Protection Systems: Proposed Core Indicators for the East Asia

and Pacific Region-2012” Strengthening Child Protection Series. UNICEF EAPRO, Bangkok. ISBN: 978-974-685-138-1.

UNICEF. “Child Rights Education Toolkit: Rooting Child Rights in Early Childhood Education, Primary and Secondary Schools-2014” UNICEF Private Fundraising and Partnerships Division (PFP): Cenevre.

[https://www.unicef.org/crc/files/UNICEF\\_CRE\\_Toolkit\\_FINAL\\_web\\_version170414.pdf](https://www.unicef.org/crc/files/UNICEF_CRE_Toolkit_FINAL_web_version170414.pdf). (Erişim Tarihi: 19.01.2017).

Whitty, Geoff ve Emma Wisby (2007). “Whose Voice? An Exploration of the Current Policy Interest in Pupil Involvement in School Decision-Making”. *International Studies in Sociology Education*, C. 17, S. 3, s. 303-319.

Wolak, Janis vd. (2008). “Online ‘Predators’ and Their Victims: Myths, Realities, and Implications for Prevention and Treatment”. *American Psychologist*, C. 63, S. 2, s. 111-128.  
<http://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-632111.pdf>

Yılmaz, Gülay (2016). “Çocukların ve Çocukluğun Tarihi”. *Toplumsal Tarih Dergisi*, S. 274, s. 50-51.

