



Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeğinin Geliştirilmesi*

Ayşe Öztürk¹ ve Barış Kalender²

• **Geliş Tarihi:** 16.02.2022 • **Kabul Tarihi:** 17.08.2022 • **Yayın Tarihi:** 02.05.2023

Öz

Bu çalışmada, Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Gaziantep İlindeki oransız küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 12 ilkokulda çalışmakta olan 451 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada, ölçeğin yapı geçerliğini sağlayabilmek için Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda, dört faktör ve 21 maddeden oluşan ölçek yapısı elde edilmiştir. Ölçeğe ilişkin bu dört faktörün toplam varyansın %76,217'sini açıkladığı saptanmıştır. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizinden elde edilen uyum indekslerinden GFI (.90), AGFI (.87) ve NFI'nın (.94) kabul edilebilir, X²/sd (CMIN / df) (1,28), CFI (.98), IFI (.98), SRMR (.033) ve RMSEA (.038) ise mükemmel uyum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplamı için Cronbach Alpha değeri ,892 şeklinde hesaplanmıştır. Ölçekte bulunan alt faktörlere dair Cronbach Alpha değerleri sırayla koruma-destekleme-iletişim için ,943, katılım için ,905, çevresel düzenlemeler için ,917 ve öğretme-öğrenme süreci için ,934 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, ilkokul sınıflarının çocuk hakları temelli yapısının çok boyutlu değerlendirilmesine imkan sağlayacak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirildiği söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Çocuk hakları, çocuk hakları eğitimi, ölçek geliştirme, çocuk hakları temelli sınıf yapısı, ilkokul eğitimi

Atıf:

Öztürk, A. ve Kalender, B. (2023). Çocuk hakları temelli sınıf ölçeğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 74-99, doi:10.9779/pauefd.1074807

* Bu çalışmanın bir kısmı, VII. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde (ICCI-EPOK) sunulmuştur.

¹ Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye, ozturkayse2007@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9279-1716

² Arş. Gör., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye, bkalender@gantep.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4175-7099 (Sorumlu Yazar)

Giriş

Çocuk hakları, çocukların dünyaya geldiği andan itibaren sahip oldukları hukuki ve ahlaki bağlamda tanımlanan sağlık, barınma, eğitim, korunma gibi çeşitli hakları ifade etmektedir (Akyüz, 2018; Covell vd., 2018; Franklin, 1993). Çocuk hakları, çocukları ihmal ve istismar gibi her türlü zarardan korumayı; fiziksel, zihinsel ve psikolojik açıdan sağlıklı bireyler olarak yetiştirmeyi (Akyüz, 2018; Covell vd., 2018) ve onların sağlık, eğitim, barınma gibi temel gereksinimlerini sağlamayı amaçlamaktadır (Covell vd., 2018; Nelken, 1998). Çocuk haklarının korunması ve bu haklara saygı gösterilmesi kişisel ve toplumsal gelişimin sağlanmasında ön koşul niteliğindedir (Uçuş Güldalı, 2013; UNICEF, 2018). Nitekim, ideal toplum hedeflerine kişisel haklarının ve özgürlüklerinin farkında olan çocuklarla ulaşmak mümkündür (Hareket ve Gülhan, 2017). Evrensel bir çocuk hakları uzlaşısına varmak ve çocuk haklarını geliştirmek için ulusal ve uluslararası düzeyde kabul edilen sözleşmelere ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda, ulusal ve uluslararası düzeyde kabul edilen dört önemli belgenin üzerinde durulduğunu söylemek mümkündür. Bu belgeler tarihsel sırayla 1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, 1959 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, 1963 Türk Çocuk Hakları Bildirgesi ve 1989 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'dir (Erbay, 2013). Bu belgelerden, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BMÇHS) çocuk hakları açısından dönüm noktası niteliğinde bir belgedir (Flowers, 2007). BMÇHS 193 ülke tarafından onaylanarak uluslararası platformda çocuk hakları açısından en fazla kabul gören belgedir (Çakmak, 2013; Goldson ve Muncie, 2012). BMÇHS, çocuklara yönelik sosyal, kültürel ve ekonomik haklar tanımış olup (Jones, 2005), bu hakları güvence altına alabilmek için taraf devletlere çocukların haklarını korumak, sağlamak ve gözetmek üzere yükümlülükler vermiştir (Covell, 2010; Flowers, 2007). BMÇHS'de bulunan hakları yaşama, korunma, gelişme ve katılım hakları olarak dört kategori altında sınıflamak mümkündür (Akyüz, 2018). 54 maddeden oluşan BMÇHS, çocukların korunmasını ve gelişmesini (Covell vd., 2018; Hart, 2016), onların hak sahibi kişiler olarak tanınmasını (Flowers, 2007; Uğurlu ve Gülsen, 2014), saygınlıklarının gözetilmesini ve sağlıklı gelişmelerini sağlamak için yaşam standartlarının belirlenmesini amaçlamaktadır (Avşar Kurnaz, 2009; Şen, 2021). Ayrıca sağladığı hak ve standartlar ile nitelikli bireyler yetiştirmeyi temel hedef olarak tanımlayan BMÇHS (Merey, 2013; Washington, 2010), çocukların özel hak ve gereksinimlerinin güvence altına alınmasını (Müftü, 2013) ve çocukların ihmal ve istismara karşı korunmasını sağlamak için evrensel ölçütlerin ve ilkelerin belirlenmesini hedeflemektedir (Akyüz, 2018). BMÇHS'deki bu hakları korumak

ve geliştirmek BMÇHS'ye taraf olan devletlerin sorumluluğunda olup (Shumba, 2003; Todres ve Kilkelly, 2022), bu hakların hayata geçirilmesinde çocuk hakları doğrultusunda geliştirilen eğitim önem arz etmektedir (Howe ve Covell, 2007; Jerome, 2016).

Çocuk hakları eğitimi; çocuğun hakları ve sorumlulukları hakkında gerekli kazanımları edindiği, demokratik yaşamın ve yurttaş olmanın temellerini sağlayan sosyal sorumluluğun kazanıldığı ve başkalarının haklarına saygının geliştirildiği bir eğitimi ifade etmektedir (Flowers, 2007; Tibbits, 2002). Çocuk hakları eğitimi, toplumda insan haklarının daha geniş bir biçimde desteklenmesi ve takdir edilmesi için temel oluşturmakta olup (Covell vd., 2010), okullar çocuk hakları eğitiminde en önemli uygulama alanlarından biri olarak tanımlanmaktadır (Howe ve Covell, 2013; Öztürk ve Kalender, 2021). Çocuk hakları eğitimi kapsamında, çocuk hakları okullardaki süreç ve uygulamaların şekillenmesine yön veren bir değer haline gelmelidir (Howe ve Covell, 2013). Bu doğrultuda okullar, çocukların hak ve sorumluluklarını öğrenmeleri (Covell vd., 2010), haklarına sahip çıkabilmeleri için davranışlar geliştirmeleri ve özgürlükçü bir yapıyla aktif katılım gösteren kişiler olarak yetişmeleri için fırsatlar sunmalıdır (Dinç, 2015). Bu durum, etkili iletişime fırsat veren (Durgut, 2014), demokratik ve işbirliği ile öğrenmeyi sağlayan, öğrenci fikirlerine değer veren (Lundy, 2007) çocuk haklarını temele alan okul ve sınıf ortamlarının oluşturulmasını gerektirmektedir. Bunu sağlayabilmek için eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütücüsü olan öğretmenlerin ve okul idarecilerinin çocuk hakları konusunda duyarlı okul ve sınıf ortamları oluşturabilmek için düzenlemeler yapması oldukça önemlidir (Hareket, 2020). Bu süreçte, ilkokullar ve sınıf öğretmenleri ise ayrı bir öneme sahiptir. Sınıf öğretmenleri ilkokullarda çocuk hakları eğitiminin hayata geçirilmesinde anahtar rol oynamaktadır (Öztürk vd., 2019; Öztürk ve Özdemir Doğan, 2017). Sınıf öğretmenleri, sınıflarında gerçekleştirdikleri uygulamalarla çocuklara haklarını hem öğretip hem de yaşatarak sınıflarını çocuk hakları temelli bir yapıya dönüştürmelidir. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin sınıflarını çocuk hakları temelli ortamlar haline dönüştürmesinde çeşitli problemler yaşandığı belirtilmektedir (Kılıç ve Öztürk, 2018; Öztürk vd., 2019). Bu durum, ilkokullarda sınıfları çocuk hakları temelli bir yapıya dönüştürmek için çalışmalar yapılmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, öncelikle ilkokullarda çocuk hakları temelli sınıf yapısı bağlamında mevcut durumun tespit edilmesi ve sınıf ortamındaki çocuk hakları temelindeki gereksinimlerin belirlenerek ihtiyaçların ortaya konulması amaçlı çalışmaların yapılması gerekmektedir. Belirtilen durum tespitini yapabilmek için ise çocuk hakları temelli sınıf yapısını değerlendirmeye yönelik güvenilir ve geçerli ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bununla birlikte, ilgili alan yazın incelendiğinde ulaşılabilen kaynaklarla sınırlı olmak kaydıyla çocuk hakları temelli sınıf yapısını incelemeye yönelik geliştirilmiş bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Çocuk hakları ve eğitimi ile ilgili ölçek geliştirme çalışmaları incelendiğinde; çocuk haklarına yönelik aile tutumunun (Washington, 2010; Yurtsever, 2009), çocuk haklarına ilişkin farkındalığın (Topçu, 2019; Uçuş Güldalı, 2013), çocuk haklarına ilişkin tutumun (Karaman-Kepenekçi, 2006; Rogers ve Wrightsman, 1978), Çocuk hakları eğitimine ilişkin tutumun (Öztürk ve Doğanay, 2017), çocuk ihmal ve istismarının (İşmen, 2004; Malik ve Shah, 2007; Milner, 1986) ve çocuk hakları temelli okul yapısının (Öztürk ve Doğanay, 2017) belirlenmesine yönelik gerçekleştirildiği görülmektedir.

İlkokullarda çocuk hakları temelli sınıf yapısını belirlemeye yönelik geliştirilecek bir ölçeğin alanyazındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı, ilkokullardaki sınıfların çocuk hakları temelli yapılarının belirlenerek ihtiyaçların ortaya konulmasına ve ilkokullarda çocuk hakları temelli sınıf yapısı gelişimini sağlayabilmek için gerçekleştirilecek program geliştirme çalışmalarına önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir. Belirtilen gerekçeler doğrultusunda, bu çalışmada Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeğinin (ÇHTSÖ) geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada, Açıklayıcı Faktör Analizinin (AFA'nın) ve Doğrulayıcı Faktör Analizinin (DFA'nın) yürütüldüğü iki farklı çalışma grubu bulunmaktadır. Çalışma gruplarının oluşturulmasında kişi sayısının belirlenmesi sürecinde Nunally'in (1978) önerileri esas alınarak madde sayısının 10 katı ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda, örneklem sayısını belirleme sürecinde madde sayılarının 10 katı alınarak AFA için 250, DFA için ise 210 kişiye ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmada, çalışma grubu oransız küme örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur (Karasar, 2011). Oransız küme örnekleme sürecinde ilk olarak Gaziantep İli Şahinbey ilçesindeki alt, orta ve üst düzeyde sosyoekonomik özelliğe sahip ilkokullar sıralanmıştır. Alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki ilkokulların belirlenmesi sürecinde Gaziantep İli Şahinbey İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden bilgi alınmıştır. Şahinbey İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan listede sosyoekonomik düzeye göre belirlenmiş 113 ilkokulun bilgisine yer verilmiştir. Bu kapsamda, AFA için çalışma grubunu bu listeden rastgele seçilmiş iki alt, iki orta ve iki üst sosyo-ekonomik düzeydeki toplam altı ilkokulda bulunan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. AFA için hazırlanan taslak form çalışma grubundaki bu öğretmenlere uygulanmıştır. Toplanan formlar incelendiğinde boş bırakılan,

tüm maddeler aynı şekilde işaretlenen, ters kök madde kontrolünde uyumlu olmayan formlar veri setinden çıkarılmıştır. Bu işlem sonrasında, AFA'nın çalışma grubu, altı ilkokulda çalışan 248 sınıf öğretmeninden meydana gelmiştir. Bu öğretmenler 9 yıl ve üzerinde deneyime sahip olup, 146'sı kadın, 102'si erkektir. Ölçeğin güvenilirliğine yönelik çalışmalar da AFA'da kullanılan veri seti üzerinde yürütülmüştür. DFA'nın çalışma grubunun oluşturulmasında da AFA'nın çalışma grubunun oluşturulma süreci ile benzer aşamalar izlenmiş olup, önce Gaziantep İli Şahinbey ilçesindeki alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki ilkokullar listelenmiştir. Sonra bu listeden rastgele seçilen ikisi alt, ikisi orta ve ikisi üst sosyoekonomik düzeyde olmak üzere toplam altı ilkokulda görev yapmakta olan 226 sınıf öğretmenine Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeği Formu uygulanmıştır. Toplanan formların incelenmesi sonucunda daha önce belirtilen nedenlerle uygun olmayan veriler çıkarılmıştır. Yapılan işlemler sonrasında DFA'nın çalışma grubunu 203 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu öğretmenler 11 yıl ve üzerinde deneyimli olup 109'u erkek, 94'ü kadındır. AFA'nın ve DFA'nın çalışma grupları farklı ilkokullardan oluşmakta olup veriler 2019 yılında toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde ilk olarak izlenecek aşamalar belirlenmiştir. Bu doğrultuda, ilgili alan yazın (Devellis, 2012; Erkuş ve Selvi, 2019; Güvendir ve Özer Özkan, 2015; Karakoç ve Dönmez, 2014; Şeker ve Gençdoğan, 2006; Tezbaşaran, 1996) incelenerek izlenmesi gereken aşamalar ile ilgili bilgiler kazanılmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda, öncelikle ilgili alan yazın (Amnesty International, 2002; Covell vd., 2010; Flowers, 2007; Hodgkin ve Newell, 1998; Howe ve Covell, 2013; Öztürk ve Doğanay, 2017; Öztürk, Eren ve Topçu, 2019; Öztürk ve Özdemir Doğan, 2017; Shirman ve Rudelius-Palmer, 1999) taranarak çocuk hakları temelli bir sınıf yapısının özelliklerinin neler olabileceği ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Bu bilgiler ve uzman görüşleri doğrultusunda ölçek için madde havuzu hazırlanmıştır. Bu süreçte madde yazımı ile ilgili uyulması gerekli hususlar dikkate alınmıştır (Erkuş, 2012; Karakoç ve Dönmez, 2014; Şeker ve Gençdoğan, 2006). Bunlara ek olarak ölçme aracının kullanılabilirliğini ve etkililiğini arttırmak amacıyla ters kök maddelere yer verilmiştir. Hazırlanan maddeler kapsam geçerliliğine yönelik görüşlerini almak için ikisi çocuk hakları eğitimi alanından, biri demokrasi ve insan hakları eğitimi alanından ve ikisi sınıf iklimi alanından olmak üzere toplam beş öğretim üyesine sunulmuştur. Uzman görüşlerinden alınan geri bildirimler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra, formun 12 sınıf öğretmeni ile pilot uygulaması yapılmış ve bu

şekilde maddelerin anlaşılabilirliği tekrar kontrol edilmiştir. Alınan dönütler doğrultusunda ölçek formu tekrar düzenlenmiş ve ölçek için 25 madden oluşan taslak bir forma ulaşılmıştır. Elde edilen bu taslak formda 5 dereceli likert tipi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda, “Tamamen Katılıyorum” 5 puan, “Katılıyorum” 4 puan, “Kararsızım” 3 puan, “Katılmıyorum” 2 puan ve “Hiç Katılmıyorum” ise 1 puan şeklinde değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Hazırlanan Taslak Form ile toplanan verilerin analizi sürecinde ilk olarak ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla AFA yapılmıştır. Ölçek geliştirme işleminde AFA var olan gizil yapıyı ortaya koyabilmek için kullanılmaktadır (Brown, 2006; Schumacker ve Lomax, 2010). AFA ile ölçek maddelerinden aynı yapıyı veya özelliği ölçenler bir araya getirilip gruplanarak az sayıda faktörle açıklanmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Araştırmada, AFA sürecinde, Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik 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. Araştırmada, AFA ile ulaşılan yapının yapısal geçerliliğini test edebilmek amacıyla DFA uygulanmıştır. DFA ölçek geliştirme sürecinde AFA ile belirlenmiş yapının geçerliğinin test edilerek yapının doğrulanması amacıyla kullanılmaktadır (Çokluk vd., 2010; Worthington ve Whittaker, 2006). Araştırmada, DFA analiziyle AFA ile belirlenen ölçek yapısının yeterli uyum indeksleri verme durumu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla hem ölçeğin tamamı hem de ölçeğe ait alt boyutların Cronbach Alfa katsayıları, madde ayırt edicilikleri ve madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Araştırmada AFA IBM SPSS 20.0 ile DFA ise LISREL 8.51 ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmada, Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeğinin geliştirilme süreci ile ilgili elde edilen bulgular; Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Bulguları, Güvenirlik Bulguları ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Bulguları olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur.

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Bulguları

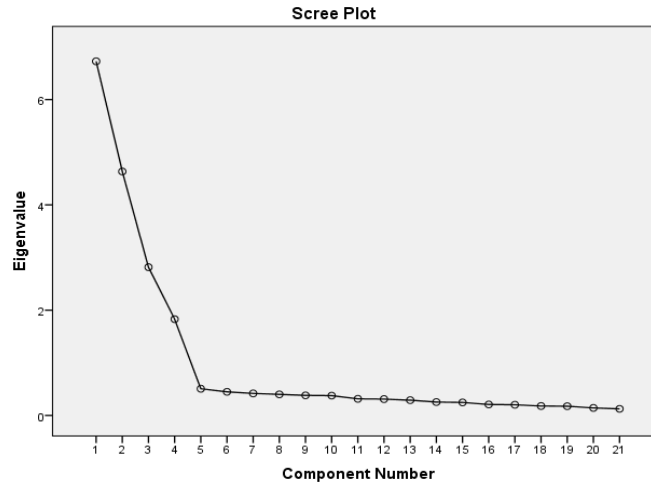
AFA için öncelikle toplanan verilerin analiz için uygunluğu kontrol edilmiştir. Bu kapsamda, KMO testi ile örneklem büyüklüğünün analiz için uygunluğu incelenmiştir. KMO değeri ,891 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan KMO değeri örneklem büyüklüğünün AFA için iyi olduğunu göstermiştir (Büyüköztürk, 2007). Araştırmada, Bartlett küresellik

testi sonucunda anlamlılık değeri $p=,00$ olarak belirlenmiştir. $p<,05$ olması veri setinin çok değişkenli normal dağılım sayılıtısını sağladığını göstermiştir. Veri setindeki maddelerin ters görüntü (anti-image) matrisi incelendiğinde ise esas köşegen üzerindeki en küçük değerin ,506 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle veri setinin AFA için uygun özellikte olduğuna karar verilmiştir.

AFA kapsamında maddelere yönelik yapılan incelemelerde, faktörlerden yük değeri ,32'nin altında olan ve iki ya da daha fazla faktöre 0,10'un altında ortak yük veren maddelerin ölçme aracından çıkarılmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Bu incelemeler sonucunda, ölçekte yer alan 1, 14, 16 ve 18. maddeler çıkarılarak AFA tekrarlanmıştır. Tekrar yapılan AFA sonucu üzerinde elde edilen özdeğer-çizgi grafiği Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1

Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeği Özdeğer-Çizgi Grafiği



Şekil 1 incelendiğinde Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeğinin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

AFA sonrasında Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeğinin faktör yükleri, faktörlere ait madde-toplam korelasyon, özdeğer ve ortak varyans sonuçları değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1*Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeği (ÇHTSÖ) AFA Sonuçları*

Madde No	Faktör Yükleri				Faktörlere ait madde-toplam puan korelasyonu*	Ortak faktör varyansı
	Faktör1	Faktör2	Faktör3	Faktör4		
M2	,834				,848	,725
M5	,856				,865	,748
M9	,891				,896	,809
M10	,855				,856	,736
M12	,862				,866	,752
M15	,841				,848	,719
M21	,855				,863	,747
M4		,794			,856	,668
M7		,875			,827	,796
M13		,833			,874	,714
M22		,855			,852	,777
M24		,877			,850	,823
M3			,844		,823	,739
M6			,797		,888	,668
M17			,857		,844	,770
M19			,848		,879	,735

M25			,845	,804	,738
M8			,857	,892	,800
M11			,859	,915	,833
M20			,863	,918	,842
M23			,868	,929	,868
Özdeğer	5,249	3,832	3,677	3,248	
Açıklanan Varyans (%)	24,993	18,247	17,509	15,469	Toplam: 76,217

*Her bir faktöre ilişkin madde-toplam korelasyonları

Tablo 1’de ÇHTSÖ’nün AFA sonucuna ilişkin verilen bulgular incelendiğinde Faktör 1 altında M2, M5, M9, M10, M12, M15 ve M21 olmak üzere yedi maddenin toplandığı görülmektedir. Maddelerin faktör yükleri ,891 ile ,834 arasında, faktöre ait madde-toplam puan korelasyonu ise ,896 ile ,848 arasında değişmektedir. Faktör 1 altında toplanan maddelerin içeriği incelendiğinde ise çocukları koruma, gelişimlerini destekleme ve iletişim sürecine ilişkin maddelerin yer aldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda Faktör 1 “koruma-destekleme-iletişim” olarak isimlendirilmiştir. Faktör 2 altında ise M4, M7, M13, M22 ve M24 olmak üzere beş madde toplanmıştır. Faktör 2’ye ait bu maddelerin faktör yükleri ,877 ile ,794 arasında, faktöre ait madde toplam puan korelasyonu ise ,874 ile ,827 arasında değişmektedir. Faktör 2’de yer alan maddelerin kapsamı değerlendirildiğinde ilgili maddelerde çocuk hakları temelli bir sınıf ortamı oluşturabilmek için yapılabilecek fiziksel düzenlemelerin esas alındığı gözlenmiştir. Bu doğrultuda Faktör 2 “çevresel düzenlemeler” şeklinde isimlendirilmiştir. Faktör 3’e ilişkin bulgular M3, M6, M17, M19 ve M25 maddelerinin bu faktörün altında yer aldığını göstermektedir. Faktör 3’te yer alan bu maddelerin faktör yükleri ,857 ile ,797, faktöre ait madde-toplam puan korelasyonu ,888 ile ,804 arasında değişmektedir. Faktör 3’ün içerdiği maddelerin kapsamı incelendiğinde katılım hakkına yönelik düzenlemelere yer verildiği görülmüştür. Bu doğrultuda Faktör 3 “katılım” olarak adlandırılmıştır. AFA sonuçları Faktör 4 altında M8, M11, M20 ve M23 maddelerinin toplandığını göstermiştir. Faktör 4’ün kapsadığı maddelerin faktör yükleri ,857

ile ,868, faktöre ilişkin madde-toplam puan korelasyonu ,892 ile ,929 arasında değişmektedir. Faktör 4'e ilişkin maddeler değerlendirildiğinde bu faktöre ait maddelerin öğretme-öğrenme süreci içerisinde çocuk hakları kapsamında uygulanabilecek düzenlemeleri esas aldığı gözlenmiştir. Bu bağlamda, Faktör 4 “öğretme-öğrenme süreci” olarak tanımlanmıştır. Araştırmada Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeğinin toplam puanı ile alt faktörlerin puanları arasındaki ilişkileri belirleyebilmek için ise korelasyon değerleri incelenmiştir. Bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

ÇHTSÖ’nün Toplam Puanı ve Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyonlar

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Toplam	,666**	,618**	,532**	,756**
Faktör 1		,132**	,003**	,278**
Faktör 2			,224**	,414**
Faktör 3				,339**

N:248** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 2 incelendiğine ÇHTSÖ’nün alt faktörlerinin tamamına ait değerlerin toplam puan ile pozitif yönde orta ve yüksek düzey değerleri aralığında değişen anlamlı ilişkiye sahip oldukları ($p<0,01$) görülmektedir. Ayrıca, ÇHTSÖ’nün alt faktörleri arasında yüksek düzeyde olmayan anlamlı ilişkiler ($p<0,01$) tespit edildiği gözlenmektedir. Bu durum, ÇHTSÖ’nün alt faktörlerinden her birinin farklı özellikleri ölçtüğü şeklinde değerlendirilebilir.

ÇHTSÖ’nün AFA sonuçları genel olarak incelendiğinde, ölçeğin 21 madde ve dört faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu, madde faktör yüklerinin ,794 ile ,891 arasında, ortak faktör varyanslarının ise ,668 ile ,868 arasında değiştiği ve ÇHTSÖ’ye ilişkin dört faktörün toplam varyansın %76,217’sini açıkladığı ifade edilebilir.

Güvenirlilik Bulguları

Araştırmada ÇHTSÖ’nün güvenilirliğine yönelik olarak ölçeğe ait Cronbach Alfa katsayıları, test-test tekrar değerleri, madde toplam korelasyonlarına ait değerler ile madde ayırt edicilik değerleri üzerinde incelemeler yapılmıştır. Analizler ÇHTSÖ’nün tamamına yönelik

Cronbach Alfa katsayısının ,892 olduğunu göstermiştir. ÇHTSÖ'nün alt faktörlerine ait Cronbach Alfa katsayıları, madde ayırt edicilikleri için %27'lik alt ve üst grupların puanları arasında bulunan farka dair t testi sonuçları ve ayırt edicilik değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

ÇHTSÖ'nin Alt Faktörlerine İlişkin Cronbach Alfa Katsayıları ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri

Faktör	Madde	\bar{X}		t değeri	p	r_{jx}
		%27'lik alt grup	%27'lik üst grup			
Faktör 1 Cronbach Alpha: ,943	M2	3,05	4,91	8,591	,000	,46
	M5	3,10	4,89	8,094	,000	,44
	M9	3,16	4,91	7,926	,000	,43
	M10	3,17	4,85	7,356	,000	,41
	M12	3,22	4,83	7,055	,000	,40
	M15	3,16	4,76	7,012	,000	,39
Faktör 2 Cronbach Alpha: ,917	M21	3,10	4,88	7,904	,000	,44
	M4	3,26	4,88	11,822	,000	,40
	M7	3,40	4,91	10,826	,000	,37
	M13	3,34	4,85	10,710	,000	,37
Faktör 3	M22	3,32	4,85	10,264	,000	,38
	M24	3,31	4,89	11,300	,000	,39
Faktör 3	M3	3,07	4,98	8,654	,000	,38

Cronbach Alpha: ,905	M6	2,21	4,74	8,079	,000	,41
	M17	3,43	4,86	7,722	,000	,35
	M19	3,44	4,82	7,078	,000	,34
	M25	3,38	4,85	7,728	,000	,36
Faktör 4 Cronbach Alpha: ,934	M8	2,17	4,65	15,235	,000	,61
	M11	2,20	4,85	16,484	,000	,66
	M20	2,28	4,85	15,980	,000	,64
	M23	3,32	4,82	16,345	,000	,65

Tablo 3'te ÇHTSÖ'nün alt faktörlerinin Cronbach Alpha değerleri sırasıyla Faktör 1 için ,943, Faktör 2 için ,917, Faktör 3 için ,905 ve Faktör 4 için ,934 olduğu görülmektedir. Madde ayırt ediciliği için gerçekleştirilen %27'lik alt ve üst grupların puanları arasında bulunan farka yönelik t testi değerlerinin ise ,001 düzeyinde anlamlı bulunduğu ve 7,012 ile 16,484 arasında değiştiği gözlenmektedir. %27'lik alt ve üst grup puanları arasındaki farka ilişkin t testi analizine ilişkin bu bulgular ÇHTSÖ'ye ilişkin maddelerin ayırt edici özellik taşıdığını göstermektedir. Bununla birlikte, araştırmada ÇHTSÖ'nün maddelerine ilişkin ayırt edicilik indeksleri de hesaplanmıştır. Analiz sonucunda, maddelere ilişkin ayırt edicilik indekslerinin ,34 ile ,66 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Hesaplanan madde ayırt edicilik (r_{jx}) indekslerinin ,30'dan büyük olması, ÇHTSÖ'nün maddelerinin iyi düzeyde ayırıcı özelliğinin olduğu, çocuk hakları temelli sınıf yapısı yüksek olanla düşük olanı birbirinden ayırabildiği şeklinde yorumlanabilir.

ÇHTSÖ'nün güvenilirliğine ilişkin diğer bir kanıt test-tekrar test analizinden elde edilmiştir. Test-tekrar test analizi ile ulaşılan faktör ve toplam puanlara yönelik Pearson korelasyon katsayıları ve bağımlı gruplar t-testi değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

ÇHTSÖ'nün Test-Tekrar Test Korelasyon Katsayıları ve Bağımlı Gruplar T- Testi Sonuçları

Faktörler	Uygulama	r	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Faktör 1	İlk	,861*	71	33,7	1,95	-1,558	70	,124
	Son		71	33,9	1,69			
Faktör 2	İlk	,810*	71	22,8	2,22	-1,079	70	,284
	Son		71	22,9	2,03			
Faktör 3	İlk	,924*	71	23,1	1,99	-1,558	70	,124
	Son		71	23,3	1,78			
Faktör 4	İlk	,879*	71	19,2	1,13	1,424	70	,159
	Son		71	19,1	1,39			
Toplam puan	İlk	,932*	71	98,8	5,97	-1,479	70	,144
	Son		71	99,2	5,59			

*p <,01

Tablo 4 incelendiğinde t testi sonucuna göre bağımlı gruplar için anlamlı bir farklılığın görülmediği ($p >,05$); ölçeğin hem toplam hem de alt boyutların puanlarının ilk ile son uygulamaları arasında korelasyon katsayılarının $r = ,810$ ile $r = ,932$ arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Zamana bağlı olarak farklılık gösteren iki ölçüm arasında hesaplanan bu korelasyon katsayılarının yüksek olması ÇHTSÖ'nün güvenilirliği ile kanıt sunmakta olup, bu doğrultuda ÇHTSÖ'nün zamana bağlı olarak kararlı ölçümler yapabilme özelliğine sahip olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Bulguları

Araştırmada, AFA ile belirlenmiş ÇHTSÖ'nün yapısına ilişkin geçerliğin test edilerek yapının doğrulanması amacıyla DFA yapılmıştır. Bu kapsamda DFA uyum indeksleri ve

standardize edilmiş faktör yükleri incelenmiştir. DFA uyum indeksleri incelemesi için X^2 'nin örneklem büyüklüğüne göre standardize edilmiş değeri (X^2/sd), IFI (Fazlalık Uyum İndeksi), GFI (İyilik Uyum İndeksi), AGFI (Düzeltilmiş Uyum İndeksi), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi), RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü) ve SRMR (Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü) değerleri kullanılmıştır. ÇHTSÖ'ye ilişkin DFA ile elde edilen uyum indeksi değerleri ve bu değerlerin yapının doğrulanması için yeterliliğinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

ÇHTSÖ'ye ilişkin DFA Uyum İndekslerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Ölçeğe İlişkin Değerler	Sonuç
$X^2/sd(CMIN/df)$	$0 \leq X^2/sd \leq 2$	$2 \leq X^2/sd \leq 3$	1,28	Mükemmel uyum
GFI	$,95 \leq GFI \leq 1,00$	$,90 \leq GFI \leq 95$	0,90	Kabul edilebilir uyum
AGFI	$,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$,85 \leq AGFI \leq ,90$	0,87	Kabul edilebilir uyum
CFI	$,95 \leq CFI \leq 1,00$	$,90 \leq CFI \leq ,95$	0,98	Mükemmel uyum
NFI	$,95 \leq NFI \leq 1,00$	$,90 \leq NFI \leq ,95$	0,94	Kabul edilebilir uyum
IFI	$,95 \leq IFI \leq 1,00$	$,90 \leq IFI \leq ,95$	0,98	Mükemmel uyum
RMSEA	$,00 \leq RMSEA \leq ,05$	$,05 \leq RMSEA \leq ,08$	0,038	Mükemmel uyum
SRMR	$,00 \leq SRMR \leq ,05$	$,05 \leq SRMR \leq ,10$	0,033	Mükemmel

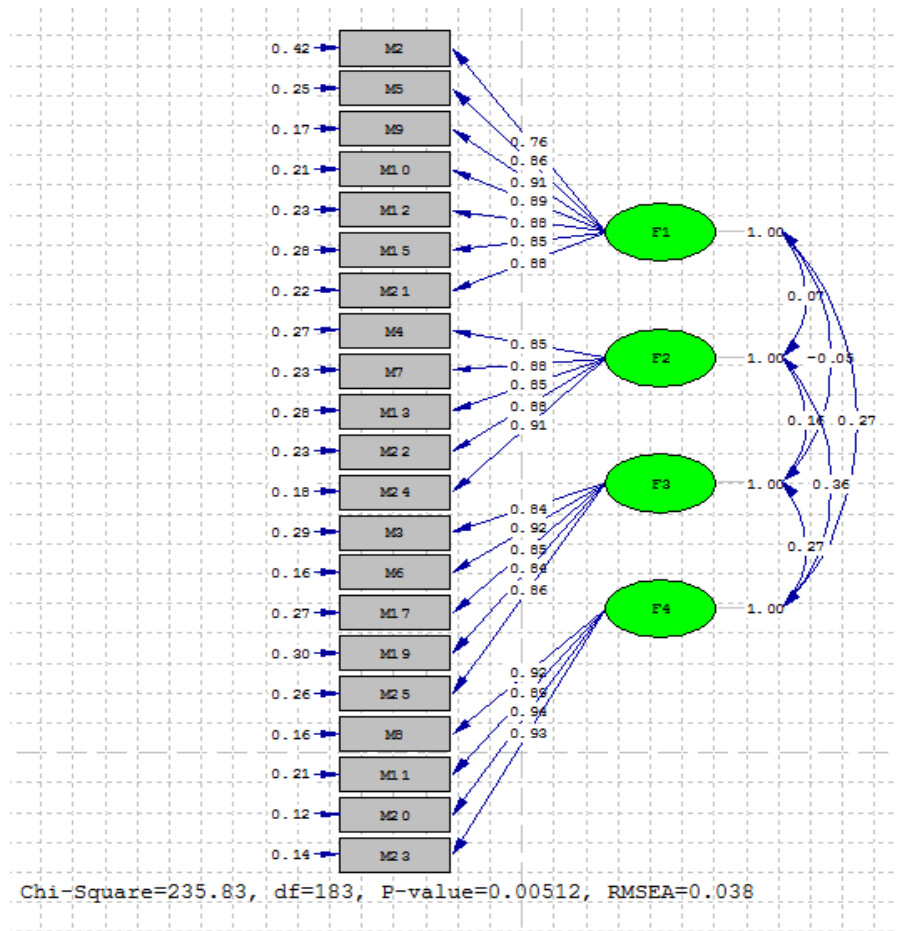
Kaynak:(Çokluk vd., 2010; Kline, 2005; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003)

Tablo 5 incelendiğinde ÇHTSÖ'nün DFA uyum indekslerinden bir bölümünün (GFI, AGFI ve NFI) düzey olarak kabul edilebilir, bir bölümünün ise (X^2/sd (CMIN/df), CFI, IFI, SRMR ve RMSEA) mükemmel uyum özelliği taşıdığı görülmektedir.

Araştırmada, ÇHTSÖ'nün DFA ile ulaşılan koruma-destekleme-iletişim, katılım, çevresel düzenlemeler ve öğretme-öğrenme süreci olmak üzere dört faktörlü yapısına ilişkin standardize edilmiş faktör yükleri Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

ÇHTSÖ'ye İlişkin DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Faktör Yükleri



Şekil 2 incelendiğinde DFA sonucunda ÇHTSÖ'ye ilişkin ulaşılan standardize edilmiş faktör yüklerinin ,76 ile ,94 arasında yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda,

ÇHTSÖ'nün maddelerinin sahip olduğu standardize edilmiş faktör yüklerinin ,76 ve üzerinde değer aldığı yer aldığı gözlenmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, ilkökul düzeyindeki sınıfların çocuk hakları temelli yapısını koruma-destekleme-iletişim, katılım, çevresel düzenlemeler ve öğretme-öğrenme süreci bağlamında çok boyutlu olarak incelemeye olanak sağlayacak Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeğine ulaşılmıştır (EK-1). AFA sonucunda Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeğinin 21 maddeden oluşan dört faktörünün, toplam varyansın %76,217'sini açıkladığı belirlenmiştir. Sosyal bilimlerde ölçek geliştirme çalışmalarında %40 ve üzerinde değişen toplam varyansın yeterli olduğu (Tavşancıl, 2002) düşünüldüğünde, Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeğinin ilkokulların çocuk hakları temelli sınıf özelliğini analiz etmek için iyi bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Aynı zamanda, AFA sonuçları ölçek maddelerine ilişkin faktör yüklerinin ,794 ve üzerinde olduğunu, DFA sonuçları ise ölçeğe yönelik faktör yüklerinin ,76 ve üzerinde olduğunu göstermiştir. Faktör yüklerinin ,60 ve üzerinde değer alması yüksek yük değeri olarak tanımlanmaktadır (Kline, 1994 akt. Büyüköztürk, 2002). Bu doğrultuda, Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeğine ait maddelerin faktör yüklerinin yüksek yük değerinde olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, DFA sonuçları ÇHTSÖ'nün DFA uyum indekslerinden GFI, AGFI ve NFI'nın kabul edilebilir, $X^2/sd(CMIN/df)$, CFI, IFI, SRMR ve RMSEA'nın ise mükemmel uyum düzeyinde olduklarını göstermiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda AFA ile ulaşılan Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeği yapısına yönelik sonuçların DFA sonuçlarıyla doğrulandığı söylenebilir. Araştırmada, Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeğinin alt faktörleri ile ölçeğin toplamı arasındaki ilişkiler incelendiğinde korelasyon analizi puanları sırasıyla ,666, ,618, ,532 ve ,756 olarak hesaplanmış ve bu ilişkilerin .01 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Korelasyon değerlerinin orta ve yüksek düzeyde olması bu dört alt faktörün ölçeğin birer bileşeni olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada, ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayısı ,892 ve dört alt faktöre ilişkin güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla ,943, ,917, ,905 ve ,934 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayılarına ilişkin bu sonuçlar ölçeğin güvenilirliğinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007).

Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeğinin yapısal özelliklerine ilişkin sonuçlar incelenmeye devam edildiğinde ölçek yapısında koruma-destekleme-iletişim, katılım, çevresel düzenlemeler ve öğretme-öğrenme süreci olmak üzere dört alt faktöre ulaşıldığı görülmektedir. Öztürk ve Doğanay (2017) tarafından geliştirilen Çocuk Hakları Temelli

Okul Ölçeğinde de alt faktörler koruma-destekleme, kurallar-işbirliği, ilişkiler-iletişim, çevresel düzenlemeler, öğretme-öğrenme süreci olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, okul düzeyinde çocuk haklarını hayata geçirmeye yönelik düzenlemelerin niteliğinin değerlendirilmesi için belirlenen yapısal özelliklerin yüksek oranda Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeğinde de benzer olarak yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda, Çocuk hakları temelli sınıf ölçeğinin sınıf ortamında çocuk haklarının hayata geçirilme durumunun belirlenmesi için işlevsel özellikte olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeğinin faktörlerine ilişkin maddeleri incelendiğinde çocuklara haklarını hem öğretmeye hem de yaşatmaya yönelik sınıf ortamında yapılabilecek düzenlemeleri kapsadığı gözlenmektedir. Çocuk hakları eğitimi gerçekleştirmek için de BMÇHS'de tanımlanan hakların çocuklara hem öğretildiği hem de yaşatıldığı eğitim uygulamalarının yapılması gerekmektedir (Covell vd., 2010; Howe, 2005; Howe ve Covell, 2007; Osler ve Starkey, 2002). Bu bağlamda, çocuk hakları temelli sınıf ölçeğinin çocuk hakları eğitimi için öğretme ve yaşatma olmak üzere önemli iki işlevi değerlendirmeye hizmet ettiği söylenebilir.

Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeğinde alt faktörlerinden birincisi koruma-destekleme-iletişim olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, çocukları istismardan koruma, bilgilerin gizliliği, karşılıklı hoşgörü ve saygıya dayalı bir ortam oluşturulması, özel eğitim desteği, akran zorbalığının önlenmesi gibi çocuk hakları temelli iletişim, destek ve koruma mekanizmalarını içeren sınıf uygulamalarının hayata geçirilme durumunu belirleyici maddelere yer verilmiştir. Çocuk istismarı tüm dünyada karşılaşılan çocuk hakları ile ilgili en önemli problemlerden biri olup (Çelik, 2019; Koç vd., 2012), akran zorbalığının önlenmesi, özel bilgilerin gizliliği, karşılıklı hoşgörü ve saygıya dayalı bir sınıf ortamının oluşturulması çocuk haklarının hayata geçirilmesi sürecinde önemli düzenlemelerdir. Aynı zamanda, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara eğitim desteğinin sağlanması BMÇHS'de çocukların eğitim hakkının hayata geçirilmesinde üzerinde önemle durulan bir durumdur (Hodgkin ve Newell, 2002; Öztürk ve Özmantar, 2019). Bu bağlamda, Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeğinin koruma-destekleme-iletişim açısından BMÇHS'de yer alan maddelerin sınıf ortamında hayata geçirilme durumunu incelemeye yönelik maddeler içermesinin çocuk hakları eğitimi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeğinin alt faktörlerinden bir diğeri katılım olarak belirlenmiştir. Bu faktör, çocukların katılım hakkına yönelik sınıf ortamında gerçekleştirilebilecek düzenlemeleri değerlendirmektedir. Bu hak çocukların kendilerini

İlgilendiren konularda karar süreçlerine katılmalarını ve görüşlerini açıklamalarını ifade etmektedir (Hodgkin ve Newell, 2002). Ayrıca, oyun, eğlence, dinlenme, kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılma, din ve vicdan özgürlüğü, çevresel koruma ve sürdürülebilir kalkınmaya katılım gibi farklı uygulamaları içermektedir (Akyüz, 2018; Hart, 2016). Çocukların katılım hakkı, etkili öğrenme, aktif katılım (Davies vd., 2006), olumlu benlik geliştirilmesi (Davies vd., 2006; Roberts, 2003), demokratik değerlerin ve aktif katılımlı vatandaşlık becerilerinin kazandırılması (Miller, 1997; Pascal ve Bertram, 2009) ve okula yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde (Davies vd., 2006) büyük önem taşımaktadır. Çocukların katılım hakkı bu denli önemli amaçlara hizmet etmekle birlikte, çocukların katılım hakkının hayata geçirildiği sınıf kültürü dünyada nadiren gözlenmektedir (Lansdown vd., 2014). Bu durum, sınıf ortamlarında katılım hakkının hayata geçirilip geçirilmediğinin incelenmesini daha da önemli hale getirmektedir. Bu doğrultuda, Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeğinde çocuk hakları katılım haklarının sınıf ortamında hayata geçirilme durumunu belirlemeye yönelik bir faktörün bulunmasının çocuk hakları eğitimi açısından yapılacak bir değerlendirme için önemli olduğu söylenebilir.

Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeğinin diğer alt faktörleri çevresel düzenlemeler ve öğretme-öğrenme süreci olmuştur. Genelde insan hakları eğitiminin özelde ise çocuk hakları eğitiminin hayata geçirilmesinde çevresel düzenlemeler önemli bir bağlamı oluşturmaktadır (Amnesty International, 2002; Öztürk ve Doğanay, 2017). Diğer taraftan, öğretme-öğrenme süresinde çocukların haklarını kullanabilecekleri düzenlemelerin yapılması çocuk hakları temelli uygulamalar oluşturulmasında önemli bağlamlardan biri olarak görülmektedir (Öztürk ve Doğanay, 2017). Tüm bunlar dikkate alındığında Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeğinde bu alt faktörlerin bulunmasının çocuk hakları eğitimine yönelik sınıf ortamında yapılacak düzenlemelerin niteliği ile ilgili bilgi toplanması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeğine ilişkin sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, ilkokullardaki sınıfların mevcut yapısını çocuk hakları açısından değerlendirebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının elde edildiği ifade edilebilir. Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeğinin ilkokul sınıflarının çocuk haklarına uygunluğunun belirlenerek ihtiyaçların ortaya konulmasında ve ilkokullarda çocuk hakları temelli sınıf yapısının geliştirilmesi için yapılacak program geliştirme çalışmalarında kullanılacak önemli bir veri toplama aracı olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeği verileri öğretmenlerin perspektifinden toplamak amacıyla

geliştirilmiştir. Çocuk hakları temelli sınıf yapısının öğrencilerin perspektifinden değerlendirebilmek için ölçek geliştirme çalışmalarının yapılması önerilebilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 12/03/2021 tarihli E-73628654-604.01.01-27569 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: *Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.*

Yazar Katkısı: *Her iki yazar çalışmanın planlama, veri toplama, veri analizi, değerlendirme ve raporlama aşamalarının tümünü işbirliği içerisinde yürütmüştür.*

Kaynakça

- Akyüz, E. (2018). *Çocuk hukuku, çocukların hakları ve korunması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Amnesty International (2002). *First Steps- A manual for starting human rights education*. <https://www.amnesty.org/en/documents/POL32/002/2002/en/>
- Avşar Kurnaz, Ş. (2009). *Türkiye’de çocuk yoksulluğu* (Yayımlanmamış sosyal yardım uzmanlık tezi). T.C. Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Factor analysis: basic concepts and using to development scale. *Educational Administration in Theory & Practice*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 39–51. <https://doi.org/10.1080/03057640903567021>
- Covell, K., Howe, R. B., & Blokhuis, J. C. (2018). *The challenge of children's rights for Canada* (2. Baskı). Wilfrid Laurier University Press. Waterloo, Ontario.
- Covell, K., Howe, R.B., & McNeil, J.K. (2010). Implementing children’s human rights education in schools. *Improving Schools*, 13(2), 1-16. <https://doi.org/10.1177/1365480206061994>
- Çakmak, E. (2013). Çocuk hakları ve medya okuryazarlığı eğitimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 209-224.

- Çelik, H.T. (2019). *Okul psikolojik danışmanlarının çocuk istismarı vakalarındaki deneyimleri üzerine nitel bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Davies, L., Williams, C., Yamashita, H., & Ko Man-Hing, A. (2006). *Inspiring schools impact and outcomes: Taking up the challenge of pupil participation*. London: Carnegie UK Trust; EsmeeFairbairn.
- Devellis, R. F. (2012). *Scale development theory and applications* (3. Baskı). SAGE Publications, Inc
- Dinç, B. (2015). Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Eğitimi Konusundaki Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 7-25. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c1s1m>
- Durgut, A. (2014). *2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının çocuk hakları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Erbay, E. (2013). An assessment of Turkey in terms of participation rights of children. *Journal of the Human and Social Science Researcher*, 2(1), 38-54.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erkuş, A., & Selvi, H. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme III: Ölçek uyarlama ve "norm" geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Flowers, N. (Ed.). (2007). *Compasito: manual on human rights education for children*. Council of Europe.
- Franklin, B. (1993). *Çocuk Hakları* (1. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Goldson, B., & Muncie, J. (2012). Towards a global 'child friendly' juvenile justice? *International Journal of Law, Crime and Justice*, 40(1), 47-64.
- Güvendir, M., & Özer Özkan, Y. (2015). The examination of scale development and scale adaptation articles published in Turkish academic journals on education. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(52), 23-33. <https://doi.org/10.17755/esosder.54872>
- Hareket, E. (2020). The elements of education from the children's rights perspective in Turkey. *Başkent University Journal of Education*, 7(1), 47-61.

- Hareket, E., & Gülhan, M. (2017). An investigation of research tendencies of postgraduate thesis studies performed in the context of child rights in Turkey. *Manas Journal of Social Studies*, 6(1), 77-94.
- Hart, R. A. (2016). *Çocukların katılımı: kuram ve uygulamada toplum gelişimi ve çevre korumasında genç yurttaşları içermek [Children's participation: involving young citizens in community development and environmental protection in theory and practice]* (T. Ş. Kılınç, Çeviri). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hodgkin, R., & Newell, P. (1998). *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı*. UNICEF. Ankara: Ajans-Türk Press.
- Hodgkin, R., & Newell, P. (2002). *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı*. İstanbul: UNICEF.
- Howe, R. B. (2005) Citizenship education for child citizens. *Canadian and International Education Journal* 34(1), 42-9.
- Howe, R. B., & Covell, K. (2013). *Education in the best interests of the child: A children's rights perspective on closing the achievement gap*. Toronto: University of Toronto Press.
- Howe, R.B., & Covell K. (2007) *Empowering children: Children's Rights education as a pathway to citizenship*. Toronto: University of Toronto Press.
- İşmen, A. E. (2004). Aile içi çocuk istismarı ölçek geliştirme çalışması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 207-221.
- Jerome, L. (2016). Interpreting children's rights education: Three perspectives and three roles for teachers. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15(2), 143-156. <https://doi.org/10.1177/2047173416683425>
- Jones, G. A. (2005). Children and development: rights, globalization and poverty. *Progress in Development Studies*, 5(4), 336-342. <https://doi.org/10.1191/1464993405ps118pr>
- Karakoç, F. Y., & Dönmez, L. (2014). Basic principles of scale development. *Tıp Eğitim Dünyası*, 13(40), 39-49. <https://doi.org/10.25282/ted.228738>
- Karaman-Kepenekci, Y. (2006). A study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey. *The International Journal of Children's Rights*, 14(3), 307-318. <https://doi.org/10.1163/157181806778458095>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, A., & Öztürk, A. (2018). An analysis of children's right to participation at primary schools in Turkey: A case study. *Qualitative Research in Education*, 7(3), 265-303.

- Kline, T. J. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Koç, F., Akşit, S., Tomba, A., Aydın, C., Koturoğlu, G., Çetin, S.K., Aslan, A., Halıcıoğlu, O., Erşahin, Y., Turhan, T., Çelik, A., Şenol, E., Kara, S. ve Solak, U. (2012). Demographic and clinical features of child abuse and neglect cases: one-year experience of The Hospital-Based Child Protection Team of Ege University, Turkey. *Turkish Archives of Pediatrics*, 47, 119-124. <https://doi.org/10.4274/tpa.640>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.sp.2013.12.006>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Malik, F. D., & Shah, A. A. (2007). Development of child abuse scale: reliability and validity analyses. *Psychology Developing Societies*, 19, 161-178.
- Merey, Z. (2013). Social studies pre-service teachers' attitudes towards children's rights. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(3), 243-253.
- Miller, B. D. (1997). *The endangered sex: neglect of female children in rural north India*. Oxford University Press.
- Milner, J. S. (1986). *The Child abuse potential inventory: Manual (2nd ed.)*. Webster, NC: Psytec
- Müftü, G. (2013). *Bir tarihçe: çocukların hakları ve Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. <http://www.cocukhaklariizleme.org>
- Nelken, D. (1998). Afterword: choosing rights for children. A. Douglas & L. Sebba (Ed.), *Programme on international rights of the child series* içinde (315-335). Aldershot, Brookfield.
- Nunnally, J. C. (1978). An overview of psychological measurement. *Clinical diagnosis of mental disorders*, 97-146.
- Osler A., & Starkey H. (2002) Education for citizenship: Mainstreaming the fight against racism. *European Journal of Education*, 37(2), 143-59.
- Öztürk, A., Eren M., & Topçu, B. (2019). Effective children's rights education in Turkey from the perspective of classroom teachers: problems and suggestions. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2221-2232. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3415>

- Öztürk, A., & Doğanay, A. (2017). Developing the children's right based school scale. *Trakya University Journal of Social Science*, 19(1), 41-58.
- Öztürk, A & Kalender, B. (2021, Eylül). İlkokullarda çocuk hakları temelli okul yapısının incelenmesi üzerine bir araştırma. *VII. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi*, KKTC.
- Öztürk, A., & Özdemir Doğan, G. (2017). Effective children's rights education from the perspectives of expert teachers in children's rights education: a Turkish sample. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 303-314.
<https://doi.org/10.5539/jel.v6n4p303>
- Öztürk, A., & Özmantar, M. F. (2019). Reflections of the United Nations Convention on the Rights of the Child to Mathematics curricula documents at primary level: a historical analysis. *Necatibey Faculty of Education, Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 13(1), 125-151.
<https://doi.org/10.17522/balikesirnef.557016>
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 249-262.
<https://doi.org/10.1080/13502930902951486>
- Roberts, H. (2003). Children's participation in policy matters. In C. Hallet & A. Prout (Eds) *Hearing the voices of children: Social policy for a new century*, (26-37). London: Routledge.
- Rogers, C. M., & Wrightsman, L. S. (1978). Attitudes toward children's rights: Nurturance or self-determination? *Journal of Social Issues*. 34(2), 59-67.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginners guide to structural equation modeling*. New York: Routledge.
- Shirman, D., & Rudelius-Palmer, K. (1999). *Economic and social justice: A human Rights perspective*. Human Rights Resource Center. Minneapolis: University of Minnesota.
<http://www1.umn.edu/humanrts/edumat/hreduseries/hrhandbook/activities/18.htm>

- Shumba, A. (2003). Children's rights in schools: what do teachers know?. *Child Abuse Review*, 12, 251-260.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şen, A. (2021). Human rights and human rights education. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 462-482. <https://doi.org/10.18039/ajesi.742558>
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme*. Ankara Psikologlar Derneği.
- Tibbits, F. (2002) Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education Special Issue on Education and Human Rights* 48(3-4), 159-71.
- Todres, J., & Kilkelly, U. (2022). Advancing children's rights through the arts. *Human Rights Quarterly*, 44(1), 38-55.
- Topçu, B. (2019). *Yaratıcı drama temelli çocuk hakları eğitimi programının geliştirilmesi ve uygulanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Uçuş Güldalı, Ş. (2013). *Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uğurlu, Z., ve Gülsen, İ. A. (2014). Çocuk hakları ve hukuki bağlamda çocuğun ihmal ve istismardan korunması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 36-58.
- UNICEF, (2018). *Çocuk hakları sözleşmesi*. http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23b.html.
- Washington, F. (2010). *5-6 Yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katımlı çocuk hakları eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Yurtsever, M. (2009). *Ebeveyn çocuk hakları tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve anne babaların çocuk haklarına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

EK-1**Çocuk Hakları Temelli Sınıf Ölçeği**

		Hiç	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Sınıfta çocuklar arasında karşılıklı hoşgörü ve saygıya dayalı bir ortam oluşturulması esastır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Öğrencilere ait özel bilgiler korunup izinsiz paylaşılmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Öğrenciler devamsızlık sorunu yaşadıklarında nedenleri araştırılarak devamı sağlayıcı çalışmalar yapılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Sınıfta çocukları istismarın tüm şekllinden korumak için tedbirler alınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Öğrencilerde, gözlemlenen sıra dışı durumlarda rehberlik servisi, aile gibi gerekli kişi ve birimlerle iletişime geçilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Sınıfta, çocuklar arasında akran zorbalığını önlemek için çalışmalar yapılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Sınıfta özel eğitim desteğine ihtiyacı olan çocuklara gerekli destekleyici çalışmalar yapılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklı öğrenme yaşantıları düzenlenir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Sınıfta çocuklara haklarını öğretmeye yönelik etkinlikler düzenlenir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Öğretme-öğrenme sürecinde tüm çocukların öğrenme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	etkinliklerine katılımı esas alınır.					
11.	Öğretme-öğrenme etkinliklerinin planlanmasında çocukların görüşleri dikkate alınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Sınıftaki fiziksel koşullar çocukların gelişim özelliklerine uygun yapıdadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Çocukların sağlıklı bir şekilde eğitim almaları için sınıf düzenli olarak temizlenir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Sınıfta çocuk hakları ile ilgili afiş, yazı gibi görsellere yer verilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Sınıfta herhangi bir yaralanma ya da kazaya karşı ilk yardım için yeterli donanım mevcuttur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Engelli öğrencilerin sınıf içerisinde rahatça eğitim alabilmeleri için yeterli fizikî donanım mevcuttur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Sınıf kurallarının oluşturulması sürecinde çocukların görüşleri alınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Çocukların oyun, eğlence ve dinlenme faaliyetlerine katılımı için gerekli düzenlemeler yapılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Çocukları ilgilendiren konulara ilişkin karar süreçlerinde çocukların görüşleri alınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Sınıfta çocukların görüşlerini rahatça ifade edecekleri ortamlar oluşturulur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Öğrenciler dilek ve şikayetlerini rahatça öğretmenleriyle paylaşabilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)



Developing the Children's Rights-Based Classroom Scale*

Ayşe Öztürk¹ & Barış Kalender²

• **Received:** 16.02.2022 • **Accepted:** 17.08.2022 • **Published:** 02.05.2023

Abstract

The aim of the present study was to develop the Children's Rights-Based Classroom Scale (CRBCS). The participants of the study were comprised of 451 classroom teachers working at 12 primary schools in the Gaziantep province selected via disproportionate cluster sampling method. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were conducted for attaining the construct validity of the scale. The scale structure consisting of four factors and 21 items was obtained as a result of EFA. It was identified that these four factors explain 76.217 % of the total variance. Among the fit indices obtained from the Confirmatory Factor Analysis of the scale, GFI (.90), AGFI (.87), and NFI (.94) are acceptable, X^2/sd (CMIN / df) (1.28), CFI (.98), IFI (.98), SRMR (.033) and RMSEA (.038) was found to be at the perfect fitness level. The Cronbach Alpha value for the total scale was calculated as .892 The Cronbach Alpha values for the sub-factors of the scale were calculated as .943, .905, .917 and .934 for protection-support-communication, participation, environmental arrangements, and teaching-learning process respectively. It can be stated based on the findings of the present study that a valid and reliable scale has been developed that enables the multi-dimensional assessment of the children's rights-based structure of primary school classrooms.

Keywords: Children's rights, children's rights education, scale development, children's rights-based classroom structure, primary school education

* A part of this study was presented at the 7th International Congress on Curriculum and Instruction (ICCI-EPOK).

¹ Assoc. Dr., Gaziantep University, Gaziantep, Türkiye, ozturkayse2007@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9279-1716

² Res. Assist., Gaziantep University, Gaziantep, Türkiye, bkalender@gantep.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4175-7099 (Corresponding Author)

Cited:

Öztürk, A., & Kalender, B. (2022). Developing the children's rights-based classroom scale. *Pamukkale University Journal of Education*, 58, 74-99, doi: 10.9779/pauefd.1074807

Introduction

Children's rights refer to various rights such as health, shelter, education, and protection defined in the legal and moral context that children have from the moment they are born (Akyüz, 2018; Covell et al., 2018; Franklin, 1993). Child rights aim to protect children from all kinds of harm such as neglect and abuse; to raise them as physically, mentally, and psychologically healthy individuals (Akyüz, 2018; Covell et al., 2018), and to provide their basic needs such as health, education, and housing (Covell et al., 2018; Nelken, 1998). Protection of children's rights and respect for these rights are prerequisites for personal and social development (Uçuş Güldalı, 2013; UNICEF, 2018). It is possible to achieve the ideal society goals with children who are aware of their rights and freedoms (Hareket & Gülhan, 2017). There is a need for nationally and internationally agreed-on conventions to reach a universal children's rights consensus and improve children's rights. In this respect, it is possible to say that four important documents accepted at the national and international levels are emphasized. These documents are, in chronological order, the 1924 Geneva Declaration of the Rights of the Child, the 1959 United Nations Declaration of the Rights of the Child, the 1963 Turkish Declaration of the Rights of the Child, and the 1989 United Nations Convention on the Rights of the Child (Erbay, 2013). From these documents, the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCHR) is a milestone document in terms of children's rights (Flowers, 2007). UNHCR is the most official document in terms of children's rights on the international platform by been approved by 193 countries (Çakmak, 2013; Goldson & Muncie, 2012). UNHCR has recognized the social, cultural, and economic rights of children (Jones, 2005) and has obliged state parties to protect, ensure and protect the rights of children to secure these rights (Covell, 2010; Flowers, 2007). It is possible to classify the rights in BMÇHS under four categories the right to life, protection, development, and participation (Akyüz, 2018). Consisting of 54 items, UNHCR aims to protect and develop children (Covell et al., 2018; Hart, 2016), recognize them as right holders (Flowers, 2007; Uğurlu & Gülsen, 2014), observe their dignity, and determine their living standards in order to ensure their healthy development (Avşar Kurnaz, 2009; Şen, 2021). In addition, UNHCR (Merey, 2013; Washington, 2010), which defines raising qualified individuals with the rights and standards it provides, aims to ensure the special

rights and needs of children (Müftü, 2013) and to determine universal criteria and principles to protect children against neglect and abuse (Akyüz, 2018). Protecting and developing these rights in the UNHCR is the responsibility of the states that are parties to the UNHCR (Shumba, 2003; Todres & Kilkelly, 2022), and education developed in line with children's rights is essential in the implementation of these rights (Howe & Covell, 2007; Jerome, 2016).

Child rights education refers to an education in which the necessary gains about the rights and responsibilities of the child are obtained, social responsibility that provides the basis of democratic life and citizenship is gained, and respect for the rights of others is improved (Flowers, 2007; Tibbits, 2002). Child rights education forms the basis for broader support and appreciation of human rights in society (Covell et al., 2010), and schools are defined as one of the most important application areas in child rights education (Howe & Covell, 2013; Öztürk & Kalender, 2021). Within the scope of children's rights education, children's rights should become a value that guides the shaping of school processes and practices (Howe & Covell, 2013). In this respect, schools should provide opportunities for children to learn their rights and responsibilities (Covell et al., 2010), develop behaviors to protect their rights, and grow up actively involved in a libertarian structure (Dinç, 2015). This situation requires the creation of school and classroom environments that allow effective communication (Durgut, 2014), provides learning with democracy and cooperation, value student ideas (Lundy, 2007), and are based on children's rights. In order to achieve this, it is significant for teachers and school administrators, who are the managers of education and training activities, to make arrangements to create school and classroom environments that are sensitive to children's rights (Hareket, 2020). In this process, primary schools and classroom teachers have particular importance. Classroom teachers play a crucial role in the implementation of children's rights education in primary schools (Öztürk et al., 2019; Öztürk & Özdemir Doğan, 2017). Classroom teachers should transform their classrooms into a children's rights-based structure by teaching and giving children their rights with the practices they carry out in their classrooms. However, it is stated that there are various problems with classroom teachers turning their classrooms into children's rights-based environments (Kılıç & Öztürk, 2018; Öztürk et al., 2019). This situation reveals the importance of carrying out studies to transform classrooms into a children's rights-based structure in primary schools. In this direction, first of all, it is necessary to determine the current situation in primary schools in the context of children's rights-based classroom

structure to determine the needs based on children's rights in the classroom environment and to carry out studies to reveal the needs. Reliable and valid measurement tools are needed to evaluate the children's rights-based classroom structure to determine the stated situation. However, when the relevant literature is examined, no measurement tool is developed to examine the children's rights-based classroom structure, provided that it is limited to available resources. When the scale development studies related to children's rights and education are examined, it is seen that family attitude toward children's rights (Washington, 2010; Yurtsever, 2009), awareness of children's rights (Topçu, 2019; Uçuş Güldalı, 2013), attitudes towards children's rights (Karaman-Kepenekçi, 2006; Rogers & Wrightsman, 1978), attitude towards children's rights education (Öztürk & Doğanay, 2017), child neglect and abuse (İşmen, 2004; Malik & Shah, 2007; Milner, 1986) and children's rights-based school structure (Öztürk & Doğanay, 2017) are determined.

It is thought that a scale to be developed to determine the children's rights-based classroom structure in primary schools will contribute to filling the gap in the literature and will provide important information to the program development studies to be carried out to determine the children's rights-based structures of primary schools and to reveal the needs and to ensure the development of children's rights-based classroom structure in primary schools. In line with the reasons stated, this study aims to develop the Children's Rights-Based Class Scale (CRBCS).

Method

Study Group

Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were carried out with different groups in the present study. For this purpose, the present study has two different study groups. Nunally's (1978) suggestions were taken into consideration for determining the number of individuals in these groups. Subsequently, item numbers were multiplied by 10 for determining the sample size thus aiming to reach 250 people for EFA and 210 people for CFA. Disproportionate cluster sampling method was used for determining the study group (Karasar, 2011). The primary schools at the Şahinbey district of Gaziantep province with low, moderate, and high socioeconomic properties were first listed during the disproportionate cluster sampling stage. Information was obtained from the Şahinbey District Directorate of National Education of Gaziantep Province to determine primary schools at the lower, middle, and upper socioeconomic levels. In the list taken from the Şahinbey District Directorate of National Education, 113 primary schools determined

according to socioeconomic level are included. In this context, the study group for EFA consisted of classroom teachers in six primary schools at two lower, two middle, and two upper socioeconomic levels randomly selected from this list. The draft form prepared for EFA was applied on the teachers in the study group. Forms with all items marked in the same manner and those that were observed to be incompatible in the reverse root item control. The study group of EFA was thus formed with 248 classroom teachers working at six primary schools. These teachers have an experience of 9 years and above, 146 were female and 102 were male. The reliability studies for the scale were also conducted using the EFA dataset. Similar stages were followed in forming the working group of CFA with the creation of the working group of EFA, and firstly, primary schools at the lower, middle, and upper socioeconomic levels in the Şahinbey district of Gaziantep province were listed. Then, the CRBCS Form was applied to 226 classroom teachers working in six primary schools, two of which were lower, two in the middle, and two at upper socioeconomic level, randomly selected from this list. As a result of the examination of the collected forms, inappropriate data were extracted due to the reasons mentioned previously. The study group for CFA was comprised of 203 classroom teachers. These teachers have an experience of 11 years and above with 109 male and 94 female teachers. EFA and CFA study groups consist of different primary schools, and the data were collected in 2019.

Data Collection Tool

The stages to be followed for the development of the data collection tool were first identified. In this regard, related literature (Devellis, 2012; Erkuş & Selvi, 2019; Güvendir & Özer Özkan, 2015; Karakoç & Dönmez, 2014; Şeker & Gençdoğan, 2006; Tezbaşaran, 1996) was examined and the required information for the steps to be followed was obtained. In the light of these findings, a literature survey was conducted (Amnesty International, 2002; Covell et al., 2010; Flowers, 2007; Hodgkin & Newell, 1998; Howe & Covell, 2013; Öztürk & Doğanay, 2017; Öztürk et al., 2019; Öztürk & Özdemir Doğan, 2017; Shirman & Rudelius-Palmer, 1999) to acquire information on the attributes of a children's rights-based classroom structure. An item pool was prepared for the scale based on these findings and expert opinions. The factors that should be taken into consideration for the item preparation stage were taken into consideration (Erkuş, 2012; Karakoç & Dönmez, 2014; Şeker & Gençdoğan, 2006). Reverse root items were also included in order to increase the usability and efficiency of the scale. The prepared items were presented for review to a total of five academics with two experts in the field of children's rights education, one expert in the field

of democracy and human rights education and two experts in classroom climate studies. Revisions were made in accordance with the feedback from the expert opinions. Afterwards, a pilot study was conducted for the form on 12 classroom teachers for testing the apprehensibility of the items. The form was rearranged subject to the feedback received thus obtaining a 25-item draft form. A 5-point Likert type structure was preferred for the draft form. Accordingly, the assessments were made as, “I completely agree” 5 points, “I agree” 4 points, “I am indecisive” 3 points, “I do not agree” 2 points and “I certainly disagree” 1 point.

Data Analysis

EFA was implemented during the data analysis stage for the draft form in order to determine the construct validity of the scale. In the scale development process, EFA is used to reveal the existing latent structure (Brown, 2006; Schumacker & Lomax, 2010). Those who measure the same structure or feature from the EFA, and scale items are grouped and explained with a few factors (Büyüköztürk, 2007). “Varimax” rotation method results were examined during the EFA process of the present study to obtain Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) and Bartlett sphericity test results, common factor variance values for the items, scree plot, principal components analysis results and interpretable factors. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was utilized for controlling the structural validity of the structure obtained via EFA. The validity of the structure identified through EFA during the CFA scale development process is tested and used for the verification of the structure (Çokluk et al., 2010; Worthington & Whittaker, 2006). It was examined in the study whether the scale structure identified via EFA through CFA analysis provides sufficient fit indices. For scale reliability, Cronbach Alpha coefficients, item discriminations and item-total correlations were examined for the complete scale and its sub-dimensions. The study performed AFA IBM SPSS 20.0 and DFA with LISREL 8.51.

Results

In the study, the findings obtained regarding the development process of the CRBCS are presented under three headings: Exploratory Factor Analysis (EFA) Findings, Reliability Findings, and Confirmatory Factor Analysis (CFA) Findings.

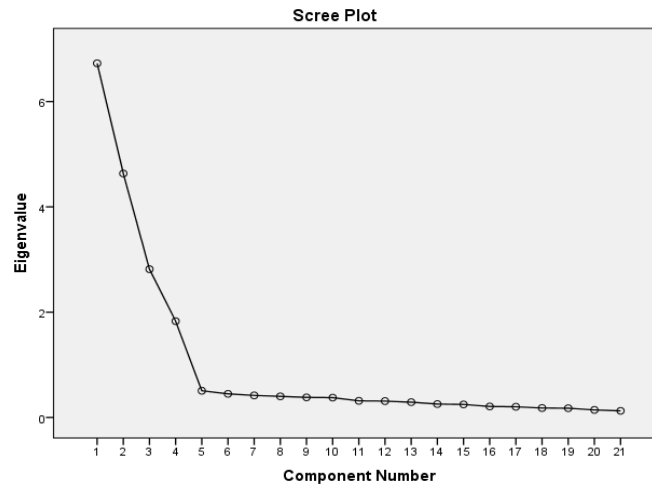
Exploratory Factor Analysis (EFA) Findings

The suitability of the collected data for analysis was first controlled for EFA. In this scope, the suitability of the sample size for analysis was examined with the Kaiser –Mayer- Olkin test. (KMO) value was calculated as .891. The calculated KMO value showed that the sample size was good for EFA (Büyüköztürk, 2007). The significance value was identified as $p=.00$ in the present study as a result of the Bartlett sphericity test. $p<.05$ is an indication that the dataset meets the multivariate normal distribution assumption. It was observed when the anti-image matrix of the items in the dataset was examined that the minimum value on the principal diagonal is .506. It was decided based on these findings that the dataset is suitable for EFA.

In the examinations made for the items within the scope of EFA, the load value from the factors was decided to remove the items below .32 and give two or more factors an expected load below 0.10 from the measurement tool (Büyüköztürk, 2007). As a result of these examinations, EFA was repeated by removing items 1, 14, 16, and 18 from the scale. The eigenvalue-line graph obtained on the EFA result is given in Figure 1.

Figure 1

Children's Rights-Based Classroom Scale Eigenvalue-Scree Plot



When Figure 1 is examined, it is seen that the CRBCS has a four-factor structure.

Table 1 presents the factor loads, item-total correlation for the factors, eigenvalue, and common variance results for the CRBCS after EFA.

Table 1

Children's Rights-Based Classroom Scale EFA Results

Item No	Factor Loads				Item-total score correlation for the items*	Common factor variance
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4		
M2	.834				.848	.725
M5	.856				.865	.748
M9	.891				.896	.809
M10	.855				.856	.736
M12	.862				.866	.752
M15	.841				.848	.719
M21	.855				.863	.747
M4		.794			.856	.668
M7		.875			.827	.796
M13		.833			.874	.714
M22		.855			.852	.777
M24		.877			.850	.823
M3			.844		.823	.739
M6			.797		.888	.668
M17			.857		.844	.770
M19			.848		.879	.735
M25			.845		.804	.738

M8				.857	.892	.800
M11				.859	.915	.833
M20				.863	.918	.842
M23				.868	.929	.868
Eigenvalue	5.249	3.832	3.677	3.248		
Explained Variance (%)	24.993	18.247	17.509	15.469	Total: 76.217	

* Item-total correlations for each factor

It can be observed when Table 1 is examined after EFA of CRBCS that a total of seven items as M2, M5, M9, M10, M12, M15 and M21 are grouped under Factor 1. The factor loads of the items vary between .891 and .834, whereas the item-total score correlation varies between .896 and .848. An examination of the items under Factor 1 revealed that they contain studies on protecting children, supporting their development and communication process. In this regard, Factor 1 was named as “protection-support-communication”. Whereas five items were collected under Factor 2 as M4, M7, M13, M22 and M24. The factor loads of these items under Factor 2 varied between .877 and .794 while the total item correlation for the factor varies between .874 and .827. When the scope of the items in Factor 2 was evaluated, it was observed that the relevant items were based on the physical arrangements that could be made to create a classroom environment based on children's rights. Therefore, Factor 2 was entitled as “environmental arrangements”. Findings on Factor 3 point out that the items of M3, M6, M17, M19 and M25 are collected under this factor. The factor loads of the items in Factor 3 vary between .857 and .797, whereas the item-total score correlation for the factor varies between .888 and .804. It was observed when the scope of the items under Factor 3 were evaluated that they include arrangements on participation rights. Accordingly, Factor 3 was named as “participation”. EFA results indicated that the items of M8, M11, M20 and M23 are collected under Factor 4. The factor loads for the items included in Factor 4 vary between .857 and 868, while the item-total score correlation for the factor varies between .892 and .929. It was observed when the items related with Factor 4 were examined that they include arrangements that can

be made regarding children's rights in the teaching-learning process. Accordingly, Factor 4 was identified as "teaching-learning process". Correlation values were examined in the study for identifying the correlations between the total score of the CRBCS and the sub-factors. The findings are presented in Table 2.

Table 2

Correlations Between the Total Score and Sub-Factors of CRBCS

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Total	.666**	.618**	.532**	.756**
Factor 1		.132**	.003**	.278**
Factor 2			.224**	.414**
Factor 3				.339**

N:248** Correlation statistically significant at the level of 0.01

It can be observed when Table 2 is examined that all sub-factors of CRBCS display positive statistically significant correlations with the total score at levels ranging between moderate and high ($p < 0.01$). Moreover, statistically significant relations that are not at high levels were also observed between the sub-factors of CRBCS ($p < 0.01$). This can be evaluated as an indication that each of the sub-factors of CRBCS measures a different property.

A general assessment of the EFA results of CRBCS put forth that the scale is comprised of 21 items and four factors, that the item factor loads vary between .794 and .891, that the common factor variances vary between .668 and .868 and that the four factors related with CRBCS explain 76.217 % of the total variance.

Reliability Findings

The Cronbach Alfa coefficients, test-retest reliability, item total correlations and item discrimination values were examined in the present study within the scope of the reliability studies for CRBCS. The analyses illustrated that the Cronbach Alfa coefficient is .892 for CRBCS as a whole. Table 3 presents the Cronbach Alfa coefficients of the sub-factors of CRBCS, the t-test results regarding the difference between the scores of the lower and upper groups of 27% for item discrimination, and the discrimination values.

Table 3

Cronbach Alfa Coefficients and Item Discrimination Values for the Sub-Factors of CRBCS

Factor	Item	\bar{X}		t value	p	r_{jx}
		27 % low group	27 % high group			
Factor 1 Cronbach Alpha: .943	M2	3.05	4.91	8.591	.000	.46
	M5	3.10	4.89	8.094	.000	.44
	M9	3.16	4.91	7.926	.000	.43
	M10	3.17	4.85	7.356	.000	.41
	M12	3.22	4.83	7.055	.000	.40
	M15	3.16	4.76	7.012	.000	.39
Factor 2 Cronbach Alpha: .917	M21	3.10	4.88	7.904	.000	.44
	M4	3.26	4.88	11.822	.000	.40
	M7	3.40	4.91	10.826	.000	.37
	M13	3.34	4.85	10.710	.000	.37
Factor 3 Cronbach Alpha: .905	M22	3.32	4.85	10.264	.000	.38
	M24	3.31	4.89	11.300	.000	.39
	M3	3.07	4.98	8.654	.000	.38
	M6	2.21	4.74	8.079	.000	.41
	M17	3.43	4.86	7.722	.000	.35
M19	3.44	4.82	7.078	.000	.34	
M25	3.38	4.85	7.728	.000	.36	

Factor 4	M8	2.17	4.65	15.235	.000	.61
Cronbach	M11	2.20	4.85	16.484	.000	.66
Alpha:	M20	2.28	4.85	15.980	.000	.64
.934	M23	3.32	4.82	16.345	.000	.65

It can be seen in Table 3 regarding the sub-factors of CRBCS that the Cronbach Alpha values are .943, .917, .905 and .934 for Factor 1, Factor 2, Factor 3 and Factor 4 respectively. Whereas it can be observed that the t-test values regarding the difference between the 27 % high and low groups conducted for item discrimination are statistically significant at a level of .001 and that they vary between 7.012 and 16.484. This finding related with the t-test analysis with regard to the difference between the scores for 27 % high and low group scores indicates that the CRBCS related items display a discrimination characteristic. However, in the study, differentiation indices related to the items of CRBCS were also calculated. As a result of the analysis, the discrimination indexes of the items were determined that it varies between .34 and .66 Calculated item discrimination (r_{jx}) indices are greater than .30. It can be interpreted that the items of CRBCS have a good level of differentiation and that they can distinguish between those with a high child rights-based class structure and those with a low one.

Test-retest application was carried out to provide proof on the consistency of CRBCS. Table 4 presents the Pearson correlation coefficients for the factor and total scores obtained as a result of the test-retest analysis.

Table 4

Test-Retest Correlation Coefficients for CRBCS and Independent Groups T-Test Results

Factors	Application	r	N	\bar{X}	sd	t	sd	p
Factor 1	First	.861*	71	33.7	1.95	-1.558	70	.124
	Last		71	33.9	1.69			
Factor 2	First	.810*	71	22.8	2.22	-1.079	70	.284
	Last		71	22.9	2.03			

Factor 3	First	.924*	71	23.1	1.99	-1.558	70	.124
	Last		71	23.3	1.78			
Factor 4	First	.879*	71	19.2	1.13	1.424	70	.159
	Last		71	19.1	1.39			
Total score	First	.932*	71	98.8	5.97	-1.479	70	.144
	Last		71	99.2	5.59			

* $p < .01$

When Table 4 is examined, according to the result of the t-test, there was no significant difference for the dependent groups ($p > .05$); the correlation coefficients between the first and last applications of the scores of both total and sub-dimensions of the scale $r = .810$ and $r = .932$. The high correlation coefficients calculated between the two measurements that differ over time provide evidence of the reliability of the CRBCS, and in this direction, it can be said that the CRBCS can make stable measurements over time.

Confirmatory Factor Analysis (CFA) Findings

In the study, CFA was performed to verify the structure by testing the validity of the structure of the CRBCS determined by EFA. In this scope, CFA fit indices and standardized factor loads were examined. In order to examine the CFA fit indices; the value of X^2 standardized based on the sample size (X^2/sd), IFI (Incremental Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normalized Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error) and SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) values were used. Table 5 presents the fit indexes obtained for CRBCS via CFA and the findings related with the assessment of the sufficiency of these values for the verification of this structure.

Table 5

Findings on the Examination of the CRBCS Related CFA Fit Indexes

Examined Fit	Perfect Fit	Acceptable Fit	Scale	Result
--------------	-------------	----------------	-------	--------

Indices	Criteria	Criteria	Values	
$X^2/sd(CMIN/df)$	$0 \leq X^2/sd \leq 2$	$2 \leq X^2/sd \leq 3$	1.28	Perfect
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	0.90	Acceptable fit
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	0.87	Acceptable fit
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	0.98	Perfect fit
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	0.94	Acceptable fit
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	0.98	Perfect fit
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	0.038	Perfect fit
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	0.033	Perfect fit

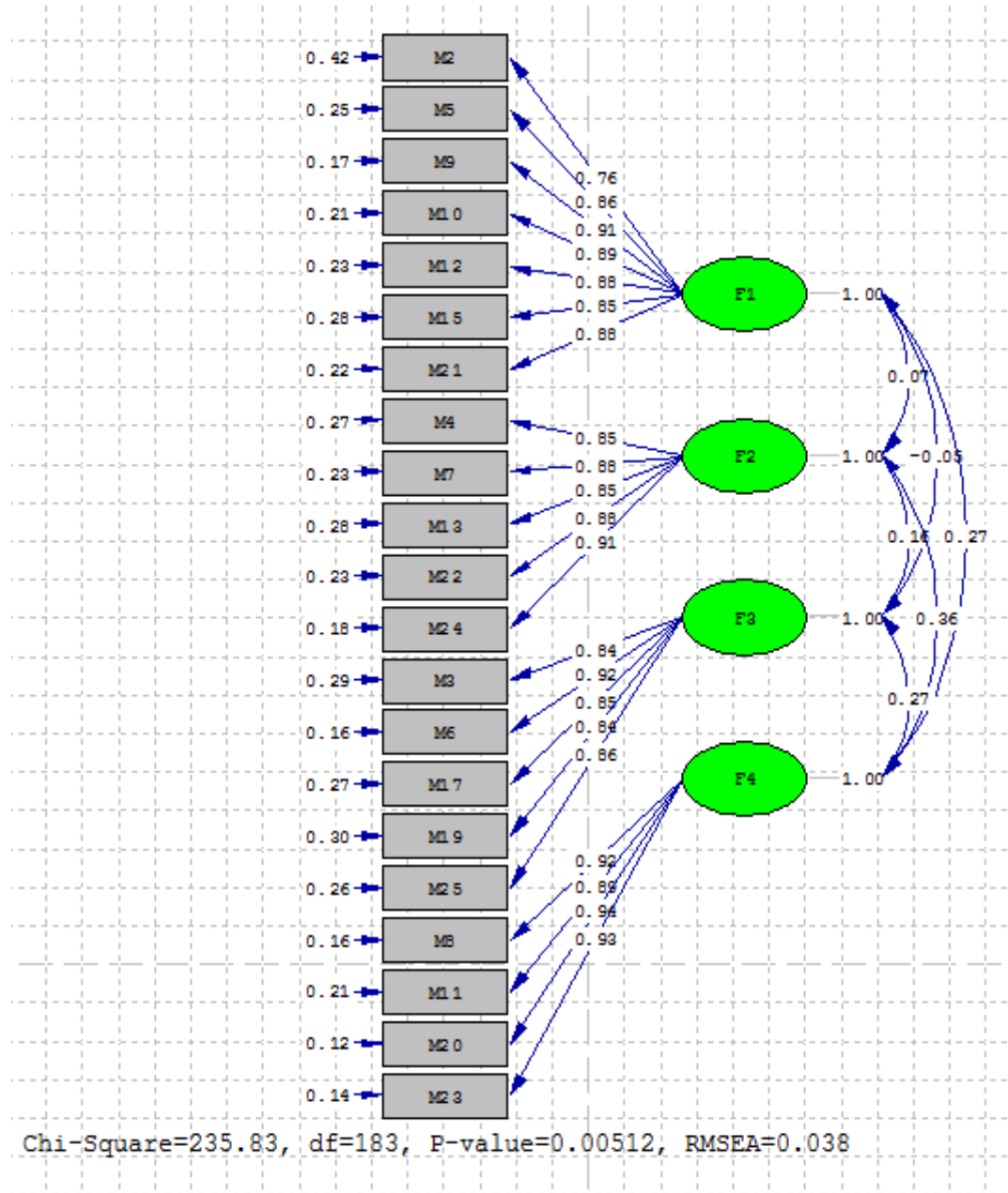
Resource: (Çokluk et al., 2010; Kline, 2005; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003)

When Table 5 is examined, it is observed that some of the CFA fit indices (GFI, AGFI, and NFI) of the CRBCS are at acceptable fit level and some of them (X^2/sd (CMIN/df), CFI, IFI, SRMR, and RMSEA) are at perfect fit level.

In the study, the standardized factor loadings of the four-factor structure of the CFA, which are protection-support-communication, environmental arrangements, participation, and teaching-learning process, are presented in Figure 2.

Figure 2

Standardized Factor Loads Obtained as a Result of the CFA for the CRBCS



When Figure 2 is examined, the standardized factor loads reached regarding the CRBCS as a result of CFA are .76 and .94. Accordingly, it is observed that the standardized factor loads of the items of the CRBCS are .76 and above.

Discussion and Conclusion

In this research, the Children's Rights-Based Classroom Scale was obtained as a result of the study which will enable the multi-dimensional assessment of the children's rights-based structure of classrooms at the primary school level with regard to protection-support-communication, participation, environmental arrangements and teaching-learning process (Appendix-1). It was identified based on the EFA findings that the four factors of the

Children's Rights-Based Classroom Scale comprised of 21 items explain 76.217 % of the total variance. It can be stated that the Children's Rights-Based Classroom Scale structure is satisfactory for the analysis of the children's rights-based classroom structure of primary schools when considering that the total variance ranging between 40% and above is sufficient in social sciences scale development studies (Tavşancıl, 2002). In the meantime, EFA results also indicated that the factor loads for the scale items are .794 and above while the CFA results put forth that the factor loads for the scale are .76 and above. Factor load values of .60 and above are defined as high load value (Kline, 1994 cited by Büyüköztürk, 2002). Accordingly, it can be stated that the factor loads for the items of the Children's Rights-Based Classroom Scale are high. On the other hand, CFA findings indicated that the CFA fit indices of GFI, AGFI and NFI are at acceptable fit levels for CRBCS, while $X^2/sd(CMIN/df)$, CFI, IFI, SRMR and RMSEA are at perfect fit levels. Based on these results, it is possible to put forth that the results related with the Children's Rights-Based Classroom Scale obtained via EFA were verified by CFA. The correlation analysis scores regarding the correlations between the sub-factors of the Children's Rights-Based Classroom Scale and the scale in total were calculated respectively as .666, .618, .532 and .756 with these correlations identified to be statistically significant at a level of .01. Moderate and high correlation values illustrate that these four sub-factors are the components of the scale. The reliability coefficient for the scale was calculated as .892 while the reliability coefficients for the four sub-factors were calculated respectively as .943, .917, .905 and .934. These reliability coefficient related findings point out that the scale reliability is at a good level (Büyüköztürk, 2007).

It can be observed when the structural results regarding the Children's Rights-Based Classroom Scale were continued to be examined that a total of four sub-factors were obtained in the scale structure as protection-support-communication, participation, environmental arrangements, and teaching-learning process. Öztürk and Doğanay (2017) developed the Children's Rights-Based Classroom Scale in which the sub-factors were identified as protection-support, rules-cooperation, relations-communication, environmental arrangements, teaching-learning process. Accordingly, it is observed that the structural characteristics identified for the assessment of the features of the arrangements for putting into effect the children's rights at the school level are also present in the Children's Rights-Based Classroom Scale. As such, it is possible to state that the Children's Rights-Based Classroom Scale is functional for identifying the state of putting into effect the children's

rights in the classroom environment. On the other hand, it is also observed when the items related with the factors of the Children's Rights-Based Classroom Scale are examined that it covers arrangements for the classroom environment aiming to teach the children their rights as well as put these rights into practice. Education practices during which the children's rights defined in UNCRC are both taught to the children and also implemented should be conducted in order to improve children's rights education (Covell et al., 2010; Howe, 2005; Howe & Covell, 2007; Osler & Starkey, 2002). For this purpose, it can be said that the Children's Rights-Based Classroom Scale serves for the assessment of two important functions as teaching and implementing children's rights education.

Protection-support-communication was identified as first sub-factor of the Children's Rights-Based Classroom Scale. In this scope, items have been included in the scale for identifying the presence of classroom applications related with the communication, protection and support mechanisms based on children's rights such as protection of children from abuse, data confidentiality, establishing an environment based on mutual tolerance and respect, special education support, prevention of peer bullying. Child abuse is one of the most important problems encountered globally regarding child rights (Çelik, 2019; Koç et al., 2012) and the prevention of peer bullying, confidentiality of private information and the establishment of a classroom environment based on mutual tolerance and respect are critical arrangements in the process of putting children's rights into practice. In the meantime, providing educational support to children in need of special education is also a specifically emphasized issue in UNCRC regarding the utilization of the education rights of children (Hodgkin & Newell, 2002; Öztürk & Özmantar, 2019). In this scope, it can be indicated that it is important regarding teaching children's rights of items in UNCRC related with protection-support-communication.

Another one of the sub-factors of the Children's Rights-Based Classroom Scale was identified as participation. This factor evaluates the arrangements that can take place in the classroom environment regarding the participation rights of children. This right encompasses the participation and opinion sharing of children in decision making processes on issues concerning them (Hodgkin & Newell, 2002). Moreover, it also includes different implementations such as games, entertainment, participation in cultural and artistic activities, freedom of religion and conscience (Akyüz, 2018; Hart, 2016). The participation right of children plays a critical role in effective learning, active participation (Davies et al., 2006), positive personality development (Davies, et al., 2006; Roberts, 2003), acquisition of

democratic values and citizenship skills with active participation (Miller, 1997; Pascal & Bertram, 2009) as well as developing a positive attitude towards the school (Davies, et al., 2006). Even though the participation rights of children play such an important role, the classroom culture which puts into effect the participation rights of children are rarely seen in the world (Lansdown et al., 2014). This makes it even more important to examine whether the participation right is utilized in classroom environments or not. Accordingly, it can be stated that the presence in the Children's Rights-Based Classroom Scale of a factor for identifying whether the participation rights of children are put into practice in the classroom environment is vital.

The other sub-factors of the Children's Rights-Based Classroom Scale were environmental arrangements and teaching-learning process. Environmental arrangements are important for putting into practice the teaching of human rights in general and the teaching of children's rights to be more specific (Amnesty International, 2002; Öztürk & Doğanay, 2017). On the other hand, making arrangements enabling the children to utilize their rights during the teaching-learning process is considered among the important contexts for the development of applications based on children's rights (Öztürk & Doğanay, 2017). It can be indicated based on all these findings that the presence of these sub-factors in the the Children's Rights-Based Classroom Scale is important for the quality of the arrangements that can be conducted in the classroom environment as well as for the acquisition of the related data.

It can be concluded when the results related with the Children's Rights-Based Classroom Scale are examined that a valid and reliable measurement tool has been obtained for the assessment of the current structure of the classrooms at primary schools regarding children's rights. It is considered that the Children's Rights-Based Classroom Scale is an important data collection tool for identifying the accordance of primary school classrooms with children's rights and for use in studies to develop programs for improving the children's rights-based classroom structure in primary schools. In addition, the Children's Rights-Based Classroom Scale was developed for collecting data from the perspective of teachers. It may be suggested to conduct further studies to develop a scale to evaluate the children's rights-based classroom structure from the perspective of students.

Ethical Approval: *This study was conducted with the permission of the Gaziantep University Social and Human Sciences Ethics Committee with the decision numbered E-73628654-604.01.01-27569 dated 12/03/2021.*

Conflict Interest: *The authors declare that there is no conflict of interest.*

Authors' Contributions: *The authors contributed equally to planning, data collection, data analysis, evaluation, and reporting of the study.*

References

- Akyüz, E. (2018). *Çocuk hukuku, çocukların hakları ve korunması. [Children's law, children's rights and protection]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Amnesty International (2002). *First Steps - A manual for starting human rights education*. <https://www.amnesty.org/en/documents/POL32/002/2002/en/>
- Avşar Kurnaz, Ş. (2009). *Türkiye'de çocuk yoksulluğu* (Unpublished Thesis). T.C. Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Factor analysis: basic concepts and using to development scale. *Educational Administration in Theory & Practice*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. [Manual of data analysis for social sciences]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 39–51. <https://doi.org/10.1080/03057640903567021>
- Covell, K., Howe, R. B., & Blokhuis, J. C. (2018). *The challenge of children's rights for Canada* (2nd edition). Wilfrid Laurier University Press. Waterloo, Ontario.
- Covell, K., Howe, R.B., & McNeil, J.K. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, 13(2), 1-16. <https://doi.org/10.1177/1365480206061994>
- Çakmak, E. (2013). Children's rights and media literacy. *Mustafa Kemal University Journal of Social Science Institute*, 10(22), 209-224.
- Çelik, H.T. (2019). *Experiences of school psychological counselors in child abuse cases: A qualitative study*. (Unpublished master's thesis). Çukurova University, Adana.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. [Multivariate statistics for social sciences: SPSS and LISREL applications]* (3rd edition). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Davies, L., Williams, C., Yamashita, H., & Ko Man-Hing, A. (2006). *Inspiring schools impact and outcomes: Taking up the challenge of pupil participation*. London: Carnegie UK Trust; EsmeeFairbairn.
- Devellis, R. F. (2012). *Scale development theory and applications* (3rd edition). SAGE Publications, Inc
- Dinç, B. (2015). Views of preschool children's parents about children's rights education. *Journal of Qualitative Research in Education*, 3(1), 7-25.
- Durgut, A. (2014). *2005 a study of terms of children's rights in social studies curriculum* (Unpublished master's thesis). Dumlupınar University, Kütahya.
- Erbay, E. (2013). An assessment of Turkey in terms of participation rights of children. *Journal of the Human and Social Science Researcher*, 2(1), 38-54.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: Temel kavramlar ve işlemler. [Measurement and scale development in psychology I: Basic concepts and operations.]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erkuş, A., & Selvi, H. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme III: Ölçek uyarlama ve "norm" geliştirme. [Measurement and scale development in psychology III: Scale adaptation and "norm" development.]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Flowers, N. (Ed.). (2007). *Compassito: manual on human rights education for children*. Council of Europe.
- Franklin, B. (1993). *Çocuk Hakları [Children's rights]* (1st edition). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Goldson, B., & Muncie, J. (2012). Towards a global 'child friendly' juvenile justice? *International Journal of Law, Crime and Justice*, 40(1), 47-64.
- Güvendir, M., & Özer Özkan, Y. (2015). The examination of scale development and scale adaptation articles published in Turkish academic journals on education. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(52), 23-33. <https://doi.org/10.17755/esosder.54872>
- Hareket, E. (2020). The elements of education from the children's rights perspective in Turkey. *Başkent University Journal of Education*, 7(1), 47-61.
- Hareket, E., & Gülhan, M. (2017). An investigation of research tendencies of postgraduate thesis studies performed in the context of child rights in Turkey. *Manas Journal of Social Studies*, 6(1), 77-94.
- Hart, R. A. (2016). *Çocukların katılımı: kuram ve uygulamada toplum gelişimi ve çevre korumasında genç yurttaşları içermek [Children's participation: involving young*

- citizens in community development and environmental protection in theory and practice*]. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hodgkin, R., & Newell, P. (1998). *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı. [Implementation Handbook for the convention on the rights of the child]*. UNICEF. Ankara: Ajans-Türk Press.
- Hodgkin, R., & Newell, P. (2002). *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı. [Implementation Handbook for the convention on the rights of the child]*. İstanbul: UNICEF.
- Howe, R. B. (2005) Citizenship education for child citizens. *Canadian and International Education Journal* 34(1), 42-9.
- Howe, R. B., & Covell, K. (2013). *Education in the best interests of the child: A children's rights perspective on closing the achievement gap*. Toronto: University of Toronto Press.
- Howe, R.B., & Covell K. (2007) *Empowering children: Children's Rights education as a pathway to citizenship*. Toronto: University of Toronto Press.
- İşmen, A. E. (2004). Aile içi çocuk istismarı ölçek geliştirme çalışması. [Domestic child abuse scale development study]. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education*, 1(1), 207-221.
- Jerome, L. (2016). Interpreting children's rights education: Three perspectives and three roles for teachers. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15(2), 143-156. <https://doi.org/10.1177/2047173416683425>
- Jones, G. A. (2005). Children and development: rights, globalization and poverty. *Progress in Development Studies*, 5(4), 336-342. <https://doi.org/10.1191/1464993405ps118pr>
- Karakoç, F. Y., & Dönmez, L. (2014). Basic principles of scale development. *Tıp Eğitim Dünyası [Medical Education World]*, 13(40), 39-49. <https://doi.org/10.25282/ted.228738>
- Karaman-Kepenekci, Y. (2006). A study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey. *The International Journal of Children's Rights*, 14(3), 307-318. <https://doi.org/10.1163/157181806778458095>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi (22nd edition) [Scientific research method]*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, A., & Öztürk, A. (2018). An analysis of children's right to participation at primary schools in Turkey: A case study. *Qualitative Research in Education*, 7(3), 265-303.

- Kline, T. J. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Koç, F., Akşit, S., Tomba, A., Aydın, C., Koturoğlu, G., Çetin, S.K., Aslan, A., Halicioğlu, O., Erşahin, Y., Turhan, T., Çelik, A., Şenol, E., Kara, S., & Solak, U. (2012). Demographic and clinical features of child abuse and neglect cases: one-year experience of The Hospital-Based Child Protection Team of Ege University, Turkey. *Turkish Archives of Pediatrics*, 47, 119-124. <https://doi.org/10.4274/tpa.640>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.sp.2013.12.006>.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Malik, F. D., & Shah, A. A. (2007). Development of child abuse scale: Reliability and validity analyses. *Psychology Developing Societies*, 19, 161-178.
- Merey, Z. (2013). Social studies pre-service teachers' attitudes towards children's rights. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(3), 243-253.
- Miller, B. D. (1997). *The endangered sex: neglect of female children in rural north India*. Oxford University Press.
- Milner, J. S. (1986). *The Child abuse potential inventory: Manual (2nd edition)*. Webster, NC: Psytec
- Müftü, G. (2013). *Bir tarihçe: çocukların hakları ve Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. <http://www.cocukhaklariizleme.org>
- Nelken, D. (1998). Afterword: choosing rights for children. In A. Douglas & L. Sebba (Eds.), *Programme on international rights of the child series (315-335)*. Aldershot, Brookfield.
- Nunnally, J. C. (1978). An overview of psychological measurement. *Clinical diagnosis of mental disorders*, 97-146.
- Osler A., & Starkey H. (2002) Education for citizenship: Mainstreaming the fight against racism. *European Journal of Education*, 37(2), 143-59.
- Öztürk, A., Eren M., & Topçu, B. (2019). Effective children's rights education in Turkey from the perspective of classroom teachers: problems and suggestions. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2221-2232. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3415>

- Öztürk, A., & Doğanay, A. (2017). Developing the children's right based school scale. *Trakya University Journal of Social Science*, 19(1), 41-58.
- Öztürk, A & Kalender, B. (2021, September). A research on examination of children's rights-based structure at primary schools. *VII. TURKCESS International Education and Social sciences Congress*, KKTC.
- Öztürk, A., & Özdemir Doğan, G. (2017). Effective children's rights education from the perspectives of expert teachers in children's rights education: a Turkish sample. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 303-314.
<https://doi.org/10.5539/jrl.v6n4p303>
- Öztürk, A., & Özmantar, M. F. (2019). Reflections of the United Nations Convention on the Rights of the Child to Mathematics curricula documents at primary level: a historical analysis. *Necatibey Faculty of Education, Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 13(1), 125-151.
<https://doi.org/10.17522/balikesirnef.557016>
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 249-262.
<https://doi.org/10.1080/13502930902951486>
- Roberts, H. (2003). Children's participation in policy matters. In C. Hallet & A. Prout (Eds) *Hearing the voices of children: Social policy for a new century*, (26-37). London: Routledge.
- Rogers, C. M., & Wrightsman, L. S. (1978). Attitudes toward children's rights: Nurturance or self-determination? *Journal of Social Issues*. 34(2), 59-67.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginners guide to structural equation modeling*. New York: Routledge.
- Shirman, D., & Rudelius-Palmer, K. (1999). *Economic and social justice: A human Rights perspective*. Human Rights Resource Center. Minneapolis: University of Minnesota.
<http://www1.umn.edu/humanrts/edumat/hreduseries/hrhandbook/activities/18.htm>
- Shumba, A. (2003). Children's rights in schools: what do teachers know?. *Child Abuse Review*. 12, 251-260.

- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme. [Developing measurement tools in psychology and education]*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şen, A. (2021). Human rights and human rights education. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 462-482. <https://doi.org/10.18039/ajesi.742558>
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. [Measuring attitudes and data analysis with SPSS]*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme [Likert type scale development]*. Ankara Psikologlar Derneği.
- Tibbits, F. (2002) Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education Special Issue on Education and Human Rights* 48(3-4), 159-71.
- Todres, J., & Kilkelly, U. (2022). Advancing children's rights through the arts. *Human Rights Quarterly*, 44(1), 38-55.
- Topçu, B. (2019). *Development and implementation of children's rights education program based on creative drama. (Unpublished master's thesis)*. Gaziantep University, Gaziantep.
- Uçuş Güldalı, Ş. (2013). *Preparation and evaluation of children's rights education program (Unpublished doctoral dissertation)*. Hacettepe University, Ankara.
- Uğurlu, Z., ve Gülsen, İ. A. (2014). Çocuk hakları ve hukuki bağlamda çocuğun ihmal ve istismardan korunması. *International Journal of Social and Educational Sciences*, 1(1), 36-58.
- UNICEF, (2018). *Children's rights convention*. http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23b.html.
- Washington, F. (2010). *Researching the effectiveness of children's rights education program applied to children of 5 to 6 age groups and their families participation. (Unpublished master's thesis)*. Marmara University, İstanbul.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Yurtsever, M. (2009). *The development of parental attitudes scale for children's rights and the examination of parental attitudes for their children's rights in terms of different variables. (Unpublished doctoral dissertation)*. Marmara University, İstanbul.

Appendix-1

The Children's Rights-Based Classroom Scale

		I completely	I do not agree	I am	I agree	I certainly
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1.	It is essential to develop a classroom environment based on mutual tolerance and respect between the children	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Private informations of the students are protected and not shared without consent.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	If students experience attendance related issues, the underlying reasons are examined, and efforts are made to sustain attendance.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	The required measures are taken in the classroom to prevent all kinds of child abuse.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Extraordinary conditions observed in students are communicated with the guidance service, family and other related individuals and units.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Efforts are made in the classroom environment to prevent peer bullying among children.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	The required supportive studies are conducted for children in need of special education in the classroom.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Different learning experiences are organized according to the individual interests and needs of the students.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Activities are organized in the classroom for teaching the children their rights.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	It is essential for all children to take part in the learning activities during the teaching-learning process.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Children's opinions are taken into consideration when	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	planning the teaching-learning activities.					
12.	The physical conditions in the classroom are suitable for the developmental properties of the children.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	The classroom is cleaned regularly to ensure a healthy environment for the children.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Visuals such as posters, banners about children's rights are included in the classroom.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	The classroom has sufficient first aid related material against any kind of injury or accident in the classroom.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	There is sufficient physical equipment for disabled students to receive education comfortably in the classroom.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	The opinions of the students are taken when preparing the classroom rules.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Required arrangements are made to ensure the participation of the children to game, entertainment, and rest activities.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	The opinions of the children are taken related with the decision-making processes on subjects that interest them.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Environments are prepared in the classroom in which students can comfortably state their opinions.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	The students can easily share their wishes and complaints with their teachers.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)