

**T.C.
MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUK HAKLARINA VE ÇOKKÜLTÜRLÜ
EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI İLE HOŞGÖRÜ DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gizem YOL

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ebru OĞUZ

TEMMUZ 2025

**T.C.
MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUK HAKLARINA VE ÇOKKÜLTÜRLÜ
EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI İLE HOŞGÖRÜ DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gizem YOL

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ebru OĞUZ

TEMMUZ 2025

***Bütün çocukların eşit şartlarda ve sevgi dolu
bir dünyada yaşamaları umuduyla...***



Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Ücret karşılığı başka kişilere yazdırmadığımı (dikte etme dışında), uygulamalarımı yaptırmadığımı,
- Ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversite veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

Beyan ederim.



ÖN SÖZ

Bu tez, meslek hayatım boyunca hayalini kurduğum bir çalışmanın ürünü olmasının yanı sıra, çocuk hakları, çokkültürlü eğitim ve hoşgörü gibi günümüzün temel meselelerine olan ilgimin bir yansımasıdır. Çocukların haklarını bilmeleri, kültürel kimliklerini özgürce ifade edebilmeleri ve bu farklılıkların toplum tarafından hoşgörüyle karşılanmasının ne denli önemli olduğunu her satırı yazarken yeniden farkettim. Bu süreç, sadece akademik bir çalışma değil; aynı zamanda her gün yeni bir bilgiyle karşılaşmaya, okumaya, araştırmaya ve öğrenmeye olan bakış açımı derinleştiren bir yolculuk oldu.

Ders ve tez süreci boyunca bilgisi ve deneyimleri ile bana yardımcı olan, akademik gelişimime rehberlik eden ve katkı sunan kıymetli tez danışmanım sayın Prof. Dr. Ebru OĞUZ'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans dönemi boyunca bilgilerini ve deneyimlerini bizlerle paylaşarak yolumuza ışık olan çok kıymetli hocalarım Prof. Dr. İlker CIRIK, Doç. Dr. Tuba AKPOLAT, Doç. Dr. Esmâ GENÇ, Doç. Dr. Bengisu KOYUNCU ve Doç. Dr. Ezgi ÖZEKE KOCABAŞ'a teşekkür ederim.

Hayatım boyunca yanımda olan, sevgileri ve emekleriyle beni bugünlere taşıyan aileme en derin teşekkürlerimi sunmak isterim. Her daim yanımda olan, koşulsuz desteğiyle beni cesaretlendiren canım babam Erol YOL'a; her zorlukta yanımda olup bana güven aşılayan ve gücümü yeniden toparlamamı sağlayan canım annem Songül YOL'a, bu hayattaki kıymetlim olan canım kardeşim Baran YOL'a ve benim için çok değerli olan kuzenlerime minnettarım. Onların varlığı, sevgisi ve inancı bu yolculuğun en kıymetli dayanağı olmuştur.

Yollarımızın kesiştiği bu süreçte, varlığıyla bana mutluluk ve güven veren, her daim yanımda olup desteğini esirgemeyen kıymetli arkadaşım Ayşe Eda CELEP'e, desteği



ve motivasyonu ile yanımda olan Gülşah KOYÇİÇ'e, bu süreci beraber başlayıp bitirdiğimiz Şeyma Nur ORTAK'a, süreç boyunca motivasyonumu hep yükseltmeye çalışıp bana destek olan yöneticilerime, çalışma arkadaşlarıma ve araştırmama katılarak bana destek olan öğretmen adaylarına sonsuz teşekkür ederim.

GİZEM YOL
TEMMUZ 2025





İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR	xv
TABLO LİSTESİ	xvii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xix
ÖZET.....	xxi
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
1.3 Problem Cümlesi.....	8
1.3.1 Alt Problemler	8
1.4 Varsayımlar.....	8
1.5 Sınırlılıklar	8
1.6 Tanımlar.....	9
BÖLÜM II	11
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1 Çocuk Kavramı	11
2.2 Hak Kavramı	14
2.2.1 Çocuk Hakları Kavramı	15
2.2.2 Çocuk Haklarının Tarihsel Gelişimi	17
2.2.2.1 Çocuk Haklarının Dünya’da ve Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi	18
2.3 Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme.....	24
2.3.1 Sözleşmenin Yapısı ve Amacı	25
2.3.2 Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Temel İlkeler	26



2.3.2.1 Ayrım Gözetmeme	26
2.3.2.2 Çocuğun Öncelikli Yararı	27
2.3.2.3 Çocuğun Yaşama Hayatta Kalma ve Gelişme Hakkı	28
2.3.2.4 Çocuğun Görüşlerine Saygı ve Katılım Hakkı	29
2.4 <i>Kültür Kavramı</i>	31
2.5 <i>Çokkültürlülük Kavramı</i>	33
2.6 <i>Çokkültürlü Eğitim Kavramı</i>	35
2.6.1 Çokkültürlü Eğitimin Amaçları	37
2.6.2 Çokkültürlü Eğitimin İlkeleri	39
2.7 <i>Çokkültürlü Eğitimin Boyutları</i>	42
2.7.1 İçerik Entegrasyonu	43
2.7.2 Bilgiyi İnşa Süreci	43
2.7.3 Önyargıyı Azaltma	44
2.7.4 Eşitlikçi Pedagoji	44
2.7.5 Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı	45
2.8 <i>Çokkültürlü Eğitim ve Öğretmen</i>	45
2.9 <i>Değer Kavramı</i>	48
2.9.1 Hoşgörü Kavramı	50
2.10 <i>Değer Eğitimi</i>	52
2.11 <i>İlgili Araştırmalar</i>	55
2.11.1 Çocuk Hakları Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	55
2.11.2 Çocuk Hakları Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	57
2.11.3 Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	58
2.11.4 Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	59
2.11.5 Hoşgörü ve Değerler Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	60
2.11.6 Hoşgörü ve Değerler Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ..	61
BÖLÜM 3	63
YÖNTEM	63
3.1 <i>Araştırmanın Modeli</i>	63
3.2 <i>Evren ve Örneklem</i>	63
3.3 <i>Veri Toplama Araçları</i>	67
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	67
3.3.2. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ)	67
3.3.3. Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (ÇKETÖ)	68
3.3.4. Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeği (ÖAHÖ)	69
3.4 <i>Verilerin Toplanma Süreci</i>	70
3.5 <i>Verilerin Analizi</i>	71



BÖLÜM IV	75
BULGULAR.....	75
4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	75
4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	77
4.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	80
4.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	83
4.4.1 Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları, Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ve Hoşgörü Düzeyleri Okul Türü Değişkenine Göre Değişimi	83
4.4.2 Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları, Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Hoşgörü Düzeylerinin Öğrenim Gördüğü Bölüme Göre Değişimi	84
4.4.3 Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları, Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Hoşgörü Düzeylerinin Ders Alıp Almaması Değişkenine Göre Değişimi	87
4.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	90
BÖLÜM 5.....	93
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	93
5.1 Tartışma Sonuç	93
5.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	93
5.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	95
5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	97
5.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	100
5.1.5 BeşinciAlt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	104
5.2 Öneriler	107
5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	107
5.2.2 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	108
KAYNAKÇA	111
EKLER.....	145
ÖZGEÇMİŞ.....	167



KISALTMALAR

BMÇHS: Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

BM: Birleşmiş Milletler

ÇHS: Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

ÇHTÖ: Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği

ÇKETÖ: Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği

ÖAHÖ: Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeği

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization /
Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

UNICEF: United Nations Children's Fund / Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım
Fonu

TDK: Türk Dil Kurumu



TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1 Araştırma Çalışmasının Evrenine Dair Bilgiler	64
Tablo 3.2 İstanbul İlinde Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Okuyan Örnekleme Dahil Edilen Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Bulgular	65
Tablo 3.3 Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Basıklık-Çarpıklık ve Güvenilirlik Katsayısına İlişkin Analiz Sonuçları	72
Tablo 3.4 5’li Likert Tipi Ölçek Düzey Aralığı	73
Tablo 3.5 Korelasyon Katsayısı ve İlişki Düzeyleri.....	73
Tablo 4.1 Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği’nin Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	75
Tablo 4.2 Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği’nin Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	78
Tablo 4.3 Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeği’nin Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	82
Tablo 4.4 Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları ile Hoşgörü Düzeylerinin “Okul Türü” Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları ...	83
Tablo 4.5 Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının “Okul Türü” Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.6 Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ile Hoşgörü Düzeylerinin “Öğrenim Gördüğü Bölüm” Değişkenine Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	85
Tablo 4.7 Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının “Öğrenim Gördüğü Bölüm” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	86
Tablo 4.8 Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ile Hoşgörü Düzeylerinin “Ders Alıp Almaması” Değişkenine Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	88
Tablo 4.9 Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının “Ders Alıp Almaması” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	90
Tablo 4.10 Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Hoşgörü Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	91
Tablo 4.11 Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Çokkültürlü Eğitim Yönelik Tutumları İle Hoşgörü Düzeyi Alt Boyutları Arasındaki İlişki	91



ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1: Katılım Hakkı Çerçevesinde Var Olan İlişki Ögeleri

Şekil 2.2: Çokkültürlü Eğitimin Boyutları

Şekil 3.1: Basit Seçkisiz Örneklem





ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUK HAKLARINA VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI İLE HOŞGÖRÜ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Dünyada yaşanan değişimler ve göç hareketleri sonucunda çocukların; haklarını bilen, çokkültürlü eğitim ortamlarına uyum sağlayan ve hoşgörü değerine sahip bireyler olarak yetişmesi son derece önemlidir. Bu noktada ise öğretmenler büyük bir rol üstlenmektedir. Öğretmenlerin meslek hayatları boyunca çocuklara bunları kazandırabilmesi için öğretmen adayı iken çocuk hakları, çokkültürlü eğitim ve hoşgörü değerinin ne düzeyde olduğu büyük bir öneme sahiptir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları, çokkültürlü eğitim tutumları ile hoşgörü düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evren ve örneklemini 2023- 2024 eğitim öğretim yılında İstanbul'daki Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan 412 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği Çokkültürlü Eğitim Ölçeği ve Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeği kullanılarak öğretmen adaylarından toplanılmıştır.

Araştırmanın buguları sonucunda, öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının çok yüksek düzeyde ve olumlu olduğu, çokkültürlü eğitim tutumlarının yüksek düzeyde ve olumlu olduğu, hoşgörü düzeylerinin de çok yüksek düzeyde ve olumlu olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutum ölçeği, çokkültürlü eğitim tutum ölçeği ve öğretmen adayları hoşgörü ölçeği arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, çocuk hakları, çokkültürlü eğitim, hoşgörü düzeyi, değeri, tutum



**AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SERVICE
TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS CHILDREN'S RIGHTS AND
MULTICULTURAL EDUCATION AND THEIR LEVELS OF TOLERANCE**

ABSTRACT

As a result of the changes and migration movements in the world, it is extremely important that children grow up as individuals who know their rights, adapt to multicultural educational environments and have the value of tolerance. At this point, teachers play a major role. In order for teachers to be able to equip children with these values during their professional life, the level of children's rights, multicultural education and tolerance values that they adopt when they are pre-service is of great importance.

In this study, the relationship between pre-service teachers' attitudes towards children's rights, multicultural education attitudes with their tolerance levels was examined. In this regard, the relational survey model, one of quantitative methods, was used in the research. The population and sample of the study consisted of 412 pre-service teachers studying at the Faculties of Education in Istanbul in the 2023-2024 academic year. The data of the study were collected from pre-service teachers using the Attitudes Towards Children's Rights Scale, Multicultural Education Scale and Pre-service Teachers' Tolerance Scale.

As a result of the findings of the research, it was seen that pre-service teachers' attitudes towards children's rights were very high and positive, their attitudes towards multicultural education were high and positive, and their tolerance levels were very high and positive. In this context, it was concluded that there is a moderate, positive and significant relationship between pre-service teachers' attitudes towards children's rights scale, multicultural education attitude scale and pre-service teachers' tolerance scale.



Keywords: Pre-service teachers, children's rights, multicultural education, tolerance level, value, attitude





BÖLÜM 1

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Değişen dünya düzeni ile birlikte günümüzde; teknolojiyi, bilimi, kültürü ve toplumsal alanı kapsayan değişimler meydana gelmektedir. Bu değişimler, çoğalan göç hareketleri, savaşlar, sosyal sorunlar ve küreselleşme süreci ile birleşerek toplumu derinden etkilemektedir. Toplumu derinden etkileyen bu değişim sürecinde en çok etkilenen bireyler ise çocuklardır.

Toplumların, refah seviyesi yüksek ve nitelikli bir geleceğe sahip olmasında çocuklar önemli bir konumdadır. Toplumların bu seviyeye ulaşması ve mutlu olabilmesi; bakmakla yükümlü olduğu çocuklara, sağlıklı bir hayat sunarak, büyüme ve gelişme süreçlerine yardımcı olmaları ile gerçekleşir. Çocuğun, aile bireylerinden başlayarak eğitim ortamında ve sosyal hayatta kişiliğinin pozitif yönde gelişebilmesi için, çocuğun bilişsel becerilerini ve yeteneklerini güçlendirebilecek bir bakış açısı benimsenmelidir. Bu amaçla, ailelerin ve toplumun desteklediği, çocuklara haklarının öğretildiği bir eğitim ortamı yaratılmalı ve bu eğitim ortamında çocuklara sahip olduğu haklar kazandırılmalıdır (Uçuş, 2014).

Bu düşünce ile birlikte çocukların sahip olduğu haklar üzerinde durulmaya başlanmış olup Birleşmiş Milletlerin (BM) de önderlik ettiği bir evrensel çocuk hakları fikri ortaya çıkmıştır. Bu fikir doğrultusunda toplanan Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989 senesinde çocukların haklarını konu alan Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesini (BMÇHS) onaylamıştır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti ise bu sözleşmeyi 1994 senesinde kabul etmiştir. Bu sözleşme ile birlikte çocukların sahip olduğu haklar detaylandırılmıştır. Detaylandırılan bu haklar doğrultusunda, çocuğa

yalnızca yaşama, eğitim ve barınma hakkı tanınmayıp, çocuğun toplumda birey olarak varlığının kabul edilmesini ve sosyal hayatta kendini geliştirebilmesini sağlayacak birçok hak tanımlanmıştır (Karakaş ve Çevik, 2016).

Çocukların kendilerine tanınan bu hakları, en etkili biçimde kullanabilmeleri için, ilk olarak sahip oldukları hakları öğrenmeleri gerekir. Çocuklar, bu hakların bir bölümünü çevrelerinde yaptıkları gözlem ve deneyimler sonucunda öğrenirken, bir bölümünü ise eğitim kurumlarında verilen dersler aracılığı ile kasıtlı bir biçimde öğrenmektedirler. Çocuklara tanınan bu hakların öğretimi, okul öncesinden başlayarak eğitimin her kademesindeki öğretim programlarının içeriğinde bulunmaktadır. Bu programların hedefine ulaşmasında ve toplumda haklarına hakim bireyler yetişmesinde kuşkusuz en önemli kişiler, öğretim programlarının uygulanmasından sorumlu olan öğretmenlerdir (Doğan, Torun ve Akgün, 2014).

Bu sebeple, programın uygulayıcıları olan ve çocuklara bu hakları kazandırmayı amaçlayan öğretmenlerin, bu süreci etkili bir biçimde yürütebilmesi için çocuk hakları konusunda yeterli bilgiye ve olumlu bir tutuma sahip olmaları gerekmektedir (Doğan, Torun ve Akgün, 2014; Kiral, 2019). Öğretmenlerin bu tutum ve bilgiyi kazanacağı yer ise öğretmenlik mesleğinin temellerinin atıldığı lisans programlarıdır. Bu doğrultuda lisans programı boyunca öğretmen adaylarının, çocuk haklarına ilişkin dersler alması önemlidir (Kiral, 2019). Çünkü; uygulamalı öğretmenlik stajında, çocuklarla doğrudan iletişim halinde olan öğretmen adaylarının, çocukların haklarını bilen, çocuklar arasındaki farklılıklara hoşgörü ile yaklaşan, çocukların sahip olduğu haklara saygı duyup olumlu tutum geliştiren ve planlayacağı etkinliklerde bu hakları göz önünde bulunduran bireyler olmaları bu derslerde edindikleri bilgi ve farkındalık sayesinde mümkün olmaktadır (Pilatin ve Ahmetoğlu, 2020).

Bu eğitim, sadece çocuk haklarına dair maddelerin öğretilmesini kapsamayıp bu hakların çocuklara davranış olarak benimsetilip hayatlarına yansıtılmalarını da amaçlamaktadır (Doğan, 2017). Bu bağlamda çocuk hakları eğitimi destekleyici olup çocukların yetişkinlik döneminde kazanacakları hakları değil, içinde bulundukları zaman diliminde kazandıkları hakları içerir (Covell, Howe ve Polegato, 2011). Aynı zamanda, çocuklara bu hakları kazandırmak, insan haklarının evrensel açıdan kabul edilmesini ve desteklenmesini de sağlamaktadır (Covell, Howe ve McNeil, 2010). Bu nedenle öğretmen adayları ve öğretmenlere hem lisans döneminde hem de mesleğe

başladıklarında çocuk hakları konusunda hizmet içi eğitimler verilmesi oldukça önemlidir.

Öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince aldıkları eğitim neticesinde, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinde mesleki açıdan olumlu davranış değişiklik sergilemeleri beklenmektedir. Eğitim fakültelerinin öncelikli hedefi, öğretmen adaylarının işlevsel öğretmenlik becerilerini kazanmasını sağlamaktır. Kazanacağı bu beceriler doğrultusunda adaylar, öğrencilere hangi konuyu, hangi yöntemle ve ne zaman anlatacaklarını bilmeleri ile birlikte öğrencilerin sahip oldukları farklılıklara saygı duyarak adil bir eğitim ortamı oluştururlar. Toplumsal hak ve özgürlüklerinin önemsendiği, farklı etnik köken ve becerilere sahip bireylerin aynı çatı altında bulunduğu eğitim ortamlarında, kültürel farklılıkları önemseme ve bu farklılıklara hoşgörü ile yaklaşma, öğretmen adaylarında bulunması gereken en önemli nitelikler arasında görülmektedir.(Çoban Esen, Karaman Güney ve Doğan, 2010).

Bu çerçeveden bakıldığında bireylerin farklılıkları çeşitlilik olarak benimsemesi, farklı dil ve etnik yapılara saygı duyabilmesi yani çokkültürlülüğün yapısını net olarak anlayabilmesi için bireylerin bu kavram hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir (Ünal ve Yılmaz, 2024). Bireyler karşılıklı şekilde birbirlerini birer birey olarak benimsediğinde, bir arada farklılıklarını koruyarak yaşamlarına devam edebilirler. Bireylerin sergileyeceği bu durum çokkültürlülük demokrasisinin ana noktasını oluşturan en büyük etkenlerden biridir. Çünkü çokkültürlülük günümüz dünyasında her toplulukta bulunan kaçınılmaz bir durumdur (Çelik, 2008). Bu sebeple Birleşmiş Milletler kültürel farklılıklara duyarlı ve bu kültürlerle karşı saygılı bireylerin yetiştirilmesine büyük önem vermektedir. Bu bağlamda ise bu özelliklerin bireylere kazandırılmasında çokkültürlü eğitim kritik bir rol üstlenmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009).

Her devletin kendine has toplumsal ve kültürel bir yapısı olmakla birlikte, bu yapının eğitim öğretim sürecindeki faaliyetleri ve yöntemleri etkileyeceği kabul edilmektedir. Bu doğrultuda toplumların sahip olduğu kültürlerin geçmişi, sosyolojisi ve politik sonuçları, çocukların eğitiminden sorumlu olan öğretmen adaylarının gördükleri eğitimi ve düşünce yapısını doğrudan şekillendireceği düşünülmektedir (Büyükşahin Çevik, Güzel Yüce ve Yavuz, 2016).

Bu sebeple çokkültürlü eğitimin verimli olması ve istenilen başarıya erişilebilmesi için öğretmenler önemli bir öge olarak görülmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının lisans dönemi boyunca gördükleri eğitim neticesinde, farklı kültürlere sahip bireylere yönelik eğitim ortamları planlayabilme yetisi kazanmaları ve bu kazanımlar sonucunda da demokratik bir eğitim ortamı oluşturmaları önemlidir (Başbay ve Bektaş, 2009; Ünlü ve Örtten, 2013). Çünkü; artan göç hareketleri ile birlikte eğitim kurumlarının demografik yapısında son zamanlarda hızlı bir değişim görülmekte olup günümüzde öğrenciler, geçmiş zamanlara kıyasla ırk, etnik, toplumsal yapı, dil ve kültür açısından daha fazla çeşitlilik göstermektedir (Milner, Flowers, Moore, Moore ve Flowers, 2003).

Çocuğun, toplumu oluşturan bireylerdeki farklılıkları benimsemesinde bazı değerler ön plana çıkmaktadır. Bu farklılıkların benimsenmesinde ön plana çıkan bazı değerler; çocuğun farklı olana karşı duyduğu *empati*, gösterdiği *saygı* ve *hoşgörü*dür. Çocuğun bu değerleri kazanması, farklı kültürlere sahip bireylerle olan iletişiminin sağlıklı bir biçimde devam edebilmesi açısından önemlidir (Demir, 2019).

Toplumda, bireyler arasındaki farklılıkların kabullenilmesi, bir arada beraber yaşama kültürünün sürdürülmesi ve saygı-sevginin hakim olduğu bir ortamın oluşturulması hoşgörü ile mümkündür (Doğan, 2018). Hoşgörü; farklı kültür, dil, etnik yapı, inanç, düşünce ve değer bakımından başka bireylerin varlığından rahatsız olmama durumudur (Utkugün ve Yazıcı, 2019). Hoşgörünün ana öğeleri de dikkate alındığında; bireysel ve toplumsal yaşama yön veren, karşılıklı saygı ve sevginin olduğu bir ortam oluşmasını sağlayan, bireylerin karşılıklı ilişkilerinde olumlu tutum ve duyguların gelişmesini destekleyen bir değer olduğu ifade edilmektedir (Mutluer, 2015).

Hoşgörü, bireyde olumlu duygu ve bakış açısı geliştiren bir değerdir. Hoşgörüye sahip bireyin, çevresindekilerle kurduğu iletişimde daha hümanist olup pozitif ilişkiler kurarak, olumlu bir çevre ortamı yaratacakları düşünülmektedir. Bu düşünce doğrultusunda eğitim-öğretim sürecinde hoşgörüye sahip bireyler yetiştirilmesi beklenmektedir (Başaran, 1995). Bu bağlamda hoşgörü değerine sahip bireylerin yetiştirilmesinde öğretmen ve öğretmen adaylarına büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin değerleri, bireylere etkili bir biçimde kazandırabilmesi için bazı yetkinliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin kazanması gereken bu

yetkinliklerin, lisans eğitimi sürecinde şekillendiği düşünülmektedir (Gündoğan, 2020).

Okul hayatının önemli öğelerinden birisi olan öğretmenlerin, bireylere rol model olmaları açısından değer eğitimine ilişkin tutumları büyük önem taşımaktadır (Şimşek, Akkaya ve Çıvğın, 2023). Bu sebeple, öğretmen adaylarının lisans eğitiminde değerlere ilişkin ders almaları tutumlarının şekillenmesini sağlayarak, meslek hayatlarında değer eğitime yönelik olan süreçleri olumlu bir biçimde sürdürmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının araştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır (Dağlı, 2022; Hareket ve Altıok, 2019; Hareket ve Leblebici, 2023; Karaman Kepenekçi, 2006; Karaman Kepenekçi ve Baydık, 2009; Kaya, 2011; Kiral, 2019; Leblebici ve Çeliköz, 2017; Lo, 2018; Merey, 2013; Olsson, 2020, Özgüray, Özgüray, Özmen ve Altıntaş, 2023; Taş ve Fırat, 2023; Yaşar Ekici, 2014; Yıldırım, 2024). Leblebici ve Çeliköz (2017) çalışmalarında öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu görülürken Yaşar Ekici (2014) ise çalışmasında öğretmen adaylarının tutumlarının bazı değişkenlere göre değiştiği görülmektedir. Yaşar Ekici (2014)' e göre öğretmen adaylarının eğitim gördüğü bölümler çocuk haklarına ilişkin tutumlarına etki etmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin algıları ve görüşleri hakkında da alanyazında çalışmalar mevcuttur (Çoban, Güçiz Doğan, Kavaklı, Korkmaz, Bahadır, Has Akdağ, Deniz, Banko Bal, İlhan İyi, Güler Yıldız, Turan, Esen Çoban, Gönen, 2021; Kardeş, Banko, Eren ve Antakyalıoğlu, 2017; Kutluca Canbulat ve Argon, 2012; Paksuniemi, Körkkö, Korte, Joona ve Keskitalo, 2022; Yılmaz, 2019). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları, algıları, görüşleri hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle okul öncesi, sınıf ve sosyal bilgiler branşlarına yönelik olduğu görülmektedir (Ezer ve Ulukaya Öteleş, 2020; Kardeş, Banko, Eren ve Antakyalıoğlu, 2017; Leblebici ve Çeliköz, 2017; Neslitürk ve Ersoy, 2007; Pilatin ve Ahmetoğlu, 2020).

Alanyazında çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime (Akkaya, Susar Kırmızı, İşçi, 2018; Aybek, 2018; Buyruk ve Özdemir, 2018; Çalışkan ve Gençler, 2016; Güngör, Polat, 2009; Onur Sezer ve Bağçeli Kahraman, 2017) yönelik yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının olumlu tutum ve görüş içerisinde olurken, Ünlü ve Örtten

(2013)'in çalışması sonucunda ise öğretmen adaylarının olumlu ve olumsuz yönde tutumlarının olduğu görülmektedir. Yurt dışında Barry ve Lechner (1995) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde ise öğretmen adayı olan katılımcıların, çokkültürlü eğitim konusunda bilgi sahibi olduğu ve mesleğe başladıklarında sınıflarında farklı kültürlere sahip bireylerin de olabileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Ancak öğretmen adayları, bu konu hakkında bilgi sahibi olmasına rağmen farklı kültürlere sahip çocuklarla doğru bir iletişim kurabilmek için yeterli bir eğitim aldıkları konusunda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca akademisyenlere yönelik yapılan çalışmalarda çokkültürlülük (Ergin, Fazlıoğlu ve Ergin, 2022) ve çokkültürlü eğitime (Damgacı ve Aydın, 2013) yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir.

Alanyazında öğretmen adaylarının değer ve değer eğitime (Akkaya ve Çıgvin, 2023; Altunay ve Yalçinkaya, 2011; Çelikkaya ve Seyhan, 2017; Gündoğan, 2020; Oğuz, 2012; Şimşek, Kurtde Fidan, 2009; Tay, 2013; Türe ve Ersoy, 2015), hoşgörü (Cingi ve Çağlar, 2020; Gül ve Alimbekov, 2020; Gündüz, 2019; Mutluer, 2015; Türe ve Ersoy, 2014) ve hoşgörü değeri (Kurtde Fidan ve Güleç, 2016; Uca, 2015; Utkugün ve Yazıcı, 2019) düzeyine yönelik çalışmalarda bulunmaktadır.

Bu araştırmada, çocuk hakları, çokkültürlü eğitim ve hoşgörü kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmanın ana noktasını oluşturmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, söz konusu kavramların her birine yönelik çeşitli araştırmaların hem yurt içinde hem de yurt dışında yapıldığı görülmektedir. Ancak bu üç değişkenin bir arada ele alındığı bir araştırmaya rastlanılmaması, çalışmanın hem gerekliliğini hem de özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Hedeflenen ve öngörülen toplumsal değişimin gerçekleşmesinde eğitimin kritik bir önemi vardır. Toplumun daha kaliteli ve donanımlı bir geleceğe sahip olabilmesi için çocukların; bilgi düzeylerinin, tutumlarının, değer yargılarının ve sosyal-kültürel becerilerinin gelişebileceği uygun ve etkili bir eğitim almaları gerekmektedir. Bu eğitim ile çocuklara kazandırılan bilgi ve değerler yalnızca çocukların bireysel gelişimlerini değil, toplumların da gelişimini ve ilerlemesini sağlamaktadır (Özdemir Uluç, 2008).

Değişen dünya düzeninde toplumlar hem kendi içinde aldıkları göçlerle hem de uluslararası düzeyde aldıkları göçler sebebiyle farklı kültürlerin bir arada yaşadığı topluluklar haline gelmişlerdir. Bu değişim sürecinde en çok etkilenen bireyler toplumların gelecekteki varlığını sürdürecektir olan çocuklardır. Bu sebeple çocukların toplumdaki varlıklarını sağlıklı bir biçimde devam ettirebilmesi, toplumun gelişimini ve ilerlemesini sağlayabilmesi için sahip oldukları hakları bilmeleri son derece önemlidir.

Çocukların sahip oldukları bu haklar evrensel olup; dili, dini ve kültürü ne olursa olsun yaşamlarını güvenli bir biçimde sürdürmelerine yardımcı olmaktadır. Çocukların sahip oldukları bu hakların öğretilmesinde ise en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler çocuklara bu hakları aktarırken bir yandan da çokkültürlü eğitimi benimsemesi gerekmektedir. Çünkü; bu eğitim anlayışı, farklı kültürel geçmişe sahip olan bireylerin beraber yaşadığı toplumlarda, kültürel çeşitliliği ve demokratik öğrenme ortamını amaçlamaktadır (Bennett, Niggles ve Stage, 1990). Bu amaç doğrultusunda 21. yüzyılın gerekliliklerinden biri de çokkültürlü eğitim anlayışına ve becerilerine sahip öğretmen adaylarının yetiştirilmesidir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010). Bu eğitim anlayışını benimseyerek yetişen öğretmen adaylarından meslek hayatlarına başladıklarında, çocuklar arasında eşit hakların, saygı ve hoşgörünün hâkim olduğu bir eğitim-öğretim ortamı sunmaları beklenmektedir.

Öğretmenlerin meslek hayatlarına başladıklarında bu eğitim-öğretim ortamını çocuklara sunabilmesi ve belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi için çokkültürlü eğitim anlayışı dışında bazı değerleri de benimsemesi gerekmektedir. Bu bağlamda dikkat çeken değerlerden biri hoşgördür (Utkugün ve Yazıcı, 2019). Çünkü hoşgörü; bireyler arasındaki farklılıkların bütünleşmesini sağlayarak demokratik bir toplum oluşturur (Kurtde Fidan ve Güleç, 2016). Bu değere sahip olan öğretmen adaylarının da farklılıklara saygı duyarak bütün çocuklara eşit olarak yaklaşması beklenilir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları, çokkültürlü eğitim tutumları ve hoşgörü düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu doğrultuda alanyazın incelendiğinde üç değişkeninde ayrı ayrı incelendiği çalışmalara rastlanmakla birlikte, üç değişkenin bir arada incelendiği bir

araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu araştırmanın özgün bir çalışma olarak alanyazına katkı sunması amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın önemi ise öğretmen adaylarının ve mesleğine devam etmekte olan öğretmenlerin çocuk hakları, çokkültürlü eğitim ve hoşgörü değerine ilişkin farkındalıklarının oluşmasına katkı sağlamaktır.

1.3 Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları, çokkültürlü eğitim tutumları ve hoşgörü düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.3.1 Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?
3. Öğretmen adaylarının hoşgörü düzeyleri ne düzeydedir?
4. Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları, çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile hoşgörü düzeyleri okul türüne, öğrenim gördüğü bölüme, ders (çocuk hakları, çokkültürlülük, değerler vb.) alıp almamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları, çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile hoşgörü düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4 Varsayımlar

- Öğretmen adaylarının araştırmaya gönüllü katıldıkları varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmen adayları, araştırmada kullanılan ölçeklere doğru ve samimi cevaplar vermişlerdir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2023-2024 eğitim öğretim yılında,
- İstanbul ilinde bulunan Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde öğrenimine devam eden öğretmen adaylarıyla,
- Araştırmada kullanılan veri toplama ölçeklerine verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Öğretmen Adayı: Bu araştırmada, devlet ve vakıf üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde öğrenimine devam eden 4. sınıf öğrenciler.

Çocuk Hakları: Toplumsal normlar ve yasalar doğrultusunda, bütün çocukların sahip olduğu fiziksel, ruhsal, siyasal ve sosyolojik tüm hakları kapsayan evrensel bir olgudur (Uçuş ve Şahin, 2012).

Çokkültürlü Eğitim: Öğrencilerin kültürel, bireysel ve akademik yaşantılarını göz önünde bulunduran disiplinlerarası ve kapsayıcı bir eğitim öğretim sürecidir (Nodelson, Boham, Conlon Khan, Fuentealba, Hall, Hoetker, Hooley, Jang, Luckey, Money maker, Shapiro ve Zenkert, 2012).

Hoşgörü: Birey olma yolunda dünyadaki kültürlerin çeşitliliğine, farklılığına, zenginliğine ve ifade biçimlerine gösterdiğimiz saygı, kabul ve değerdir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO], 1996). Bu araştırmada hoşgörü değer olarak ele alınmıştır.

Değer: Bireylerin davranışlarını şekillendiren ilkeler, görüşler ve inançlar doğrultusunda, yaptığı eylemlerin iyi ya da istenilir olup olmadığını belirleyen standartlardır (Halstead ve Taylor, 2000).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikli olarak çocuk ve hak kavramı tanımları, çocuk hakları ve tarihsel gelişimi, BMÇHS ve temel ilkeleri açıklanmıştır. Ardından çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim kavramı, amaçları, ilkeleri ve boyutlarından bahsedilip değer kavramı, hoşgörü değeri, UNESCO Hoşgörü bildirgesi üzerinde durulmuştur. Son olarak çocuk hakları, çokkültürlü eğitim ve hoşgörü değeri ile ilgili yurt içi ve yurt dışındaki araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Çocuk Kavramı

Tarih boyunca çocuğa yönelik farklı görüşler öne sürülürken bunlardan ilki çocuğun doğuştan kötü yani günahkar olması, diğeri ise doğuştan iyi yani masum olmasıdır. Batı toplumlarında Rönesans'ın etkisiyle çocuklara yönelik ilgi artsa da reform hareketi sonucunda yetişkinlerin çocuklara yönelik tutumlarında değişimler meydana gelmiştir. On yedinci yüzyıldan itibaren eğitimin yaygınlaşmasıyla çocuğun iyi ve kötü olması görüşü yerini çocuğun yetişkinlerden farklı bir birey olarak görülme fikrine bırakmıştır. Bu değişim ile yeni çocukluk kavramının temelleri atılmıştır (Onur, 2007).

Hayat zincirinin doğuştan ve kesin bağlarından biri olarak idrak edilen çocukluk kavramı, farklı topluluklarda, dönemin çeşitli aşamalarında hatta aynı toplulukların başka kesimlerinde farklı anlamlara gelmektedir. Çocukluk, uzun seneler boyunca daha yetişkin hale gelmemiş, kesin kararlar veremeyen, biyolojik açıdan geçiş aşaması olarak açıklanmıştır. Bilimsel gelişmeler ve insan hakları alanında yapılan araştırmaların artması ile birlikte çocuğa ait kavram ve görüşlerde değişimler meydana gelmiştir (Sağlam ve Aral, 2016).

Bu değişimlerle birlikte, günlük konuşma dilinde ve başka disiplinlerde “çocuk” kavramı farklı tabirlerle açıklandığı görülmektedir (Çetinkaya, 1998). Bu açıklamalardan bazıları şu şekildedir;

“Çocuk nedir?” sorusunu yanıtlama çabası çok büyük güçlükler taşımaktadır ve bu sebeple çocuk kavramını açıklamak da kolay değildir. Yapılan tanımlar da farklı bakış açılarıyla tekrar sorgulanmaktadır. İlk olarak çocukluğa ilişkin beş noktayı ortaya koymak gerekir. Birincisi, çocukluk herhangi sabit bir döneme ait ve dünyanın her yerinde aynı şekilde yaşanan bir deneyim değildir; daha çok, tarihsel olarak değişen kültürel bir yapıdır. Tarihçilerin çalışmaları çocuklukla yetişkinlik arasındaki ayrım çizgisinin keyfi olarak çizildiğini ve farklı tarihsel dönemlerde büyük değişiklikler gösterdiğini ortaya koymuştur. İkincisi, iki yaş grubu arasındaki ayrım çizgisi yalnızca keyfi değil, aynı zamanda tutarsızdır. Üçüncüsü, çocuklar negatif bir şekilde “yetişkin olmayanlar” olarak tanımlamaktadırlar. Dördüncüsü, “çocuk” terimi kronolojiden çok iktidarla ilgilidir. Terim belli bir yaşa işaret etmekten çok bir iktidar ilişkisini belirtme eğilimindedir ve başlangıçta düşük statüye sahip olanları tanımlamak için kullanılmıştır. Beşincisi, çocukluk oldukça yeni bir buluştur ve tarihçilerin çoğu Plumb’un şu yargısını onaylayacaktır: “*çocukluk düşüncesi son 400 yıla ait bir Avrupa icadıdır*” (Franklin, 1993: 22-23).

Çocuk kavramı; Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde “bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak” ve “soy bakımından oğul veya kız evlat” olarak tanımlanmaktadır (2023). Cambridge (2023) sözlüğünde hayata geldiği esnadan itibaren yetişkin olana dek erkek veya kız çocuğu, Oxford sözlüğünde ise daha yetişkin olamamış genç birey olarak tanımlanmıştır (Oxford, 2023).

Postman (1995) bebekliğin aksine çocukluğun, biyolojik bir grup değil toplumu ilgilendiren bir kurgu olduğunu söylemiştir. Postman (1995) ve Doğan (2017)’a göre çocuk, kişisel bakım ve korunmaya gereksinim duyan, doğumdan on sekiz yaşına kadarki dönem aralığında bulunan özel insan topluluğudur.

Çocuk; doğduğu dakikadan başlayarak farklı ilgi ve becerilere sahip kendine özgü kişiliği, karakteri, hissiyatı ve sezgisi olan insan evladıdır (Kaya, 2011). Bazı düşünürler çocuğun yetersiz yetişkin olarak görülmemesi gerektiğini ileri sürerken, çocukların kendine has benlikleri ve ihtiyaçları olan fertler olduğunu, çocukluğun ise gerçek hayata yetişmeye çalışılan bir zaman aralığı olmadığını savunurlar (Fazlıoğlu, 2007).

Akyüz (2021)’e göre çocuk, saf, hassas, bağımlı ve büyümekte olan aynı zamanda araştıran, neşeli ve umut dolu insan evladıdır. Çocuk bu zamanı yeni bilgiler öğrenerek, oyun oynayarak ve gelişerek atlatırsa ileride hem kendi hem de toplumun huzuruna ve mutluluğuna fayda sağlamış olur. Bu sebeple devletler büyümek, huzur

ve barış içerisinde hayat sürmek istiyorlarsa toplumdaki çocukların ihtiyaçları ve yetenekleri doğrultusunda sağlıklı bir biçimde yetişmelerine önem göstermek zorundadır.

Günlük konuşma dilinde ve kaynaklarda ise çocuk kavramına yüklenen başka anlamlar şu şekildedir (Büyük Larousse, 1986,1995);

1. Yetişkin bireyden beklenen erginliğe ulaşmayan, büyüklere uymayacak şekilde dikkatsizce hareket eden, yeterince olgunlaşmamış kişi,
2. Aklının bir şeylere erişmediği, masum olarak düşünülen kişi,
3. Müsamaha gösterilen, basit fikir ve görüşlere hâkim olan kişidir.

Literatüre bakıldığında çocuk kavramı yukarıdaki açıklamalar dışında kullanıldığı bilim dalına göre de farklı açıklamalarla ifade edilmektedir. Hukuk alanında çocuk kavramı (Akyüz, 2001);

- İlk ifade edilen anlamı küçük bireyi ergin bireyden ayırmak,
- İkinci ifade de ise, anne ve babayla olan soy bağına açıklamak amacı ile kullanılmaktadır.

Çocuklara ait hukuki bir açıklama olmasının önemli nedenlerinden biri, çocukların hukuksal, geleneksel, kültürel veya olası başka durumlardan dolayı haklarının ihlal edilmemesini önlemek ve çocuğun yetişkinlik dönemine geçişinin hakları doğrultusunda gerçekleşmesini sağlamaktır. (Aydaşo, 2023).

Psikoloji alanında çocuk kavramı; ergenlik belirtilerinin başlaması ile birlikte çocukluğun sona ermesi ve gençlik çağının başlaması olarak tanımlanmaktadır. Çocuk tıp alanında tam olarak tanımlanamadığı için genellikle psikoloji alanındaki çocuk tanımı ile benzer kabul edilmektedir (Kaya, 2011). Bunun nedeni ise çocukluğun psikoloji ve tıp alanında gelişim dönemlerine bağlı olarak değişmesidir (Çarıkçı, 2019).

Bulunulan döneme, topluma, bilim alanına ve günlük konuşma diline göre farklı algılanıp tanımlanan çocuk kavramı, BMÇHS'ne göre önceden reşit olma hali dışında, 18 yaşına kadar her birey çocuktur olarak tanımlanmıştır (Convention on the Rights of the Child, 1989).

Bu tanımlardan yola çıkarak, çocuk kavramının her toplum ve dönemde farklı şekilde tanımlandığı, çocuk kavramının tek bir alanı ilgilendirmediği ve çocukluk dönemini sağlıklı bir biçimde geçiren bireylerin, ilerleyen zamanlarda toplumun gelişmesinde aktif rol oynadığı söylenebilir.

2.2 Hak Kavramı

“Hak” kelimesinin neyi ifade ettiği ve nasıl açıklanması gerektiğine ait yöneltilen sorular, “insan nedir?” sorusuna cevap bulma gayreti ile birlikte felsefenin doğuşundan itibaren devam etmektedir (Gündoğan ve Günay, 2004). Bu kavram hakkında pek çok açıklamalar yapılmış olup, hak kavramının neyi ifade edip etmediği üzerine fikirler ortaya sunulmuştur. Bu fikirlerin ortaya çıktığı süreçte insanların toplumsal yaşama geçmesi ile birlikte hak kavramı varlık teşkil etmeye başlamıştır (Solak,2023).

Hak kavramı hakkındaki düşüncelerin zaman içindeki değişimi ve gelişimine bakıldığında insanın yalnızca insan olmasından dolayı, yaradılışından itibaren tüm haklara sahip olduğu fikri hukuki açıdan oldukça yeni bir anlayıştır. Hukuki olarak yeni olan bu haklar modern çağ ile birlikte anayasa da yer almaya başlamıştır (Çalık, 2017).

Hukuksal yönden donanımlı bir içerik barındıran hak kavramı, hukuk alanında ve günlük dilde birçok anlamda kullanılmaktadır. Hukuksal açıdan tanınmış hak kavramı, toplumun faydasını sağlayacak şekilde sınırları ve konusu belirlenip, nasıl kullanılacağı gösterilmiş özgürlükleri ifade etmektedir. Bireyler hukuksal düzen sayesinde özgür irade gücüne sahiptir ancak bu irade gücünü kullanmak ya da kullanmamak bireylerin kişisel tercihlerine bırakılmıştır (Uçuş, 2013).

Varlık biliminde “hak” kavramı görüşü, mevcut olana değil, mevcut olması icap eden bir şeye yönlendirmede bulunulması olarak ifade edilmektedir. Bu görüşten yola çıkarak “hak” kavramının kökeni, tabiatta değil toplumda aranması gerekmektedir. Bunun nedeni ise insanın toplumla iç içe bir varlık olması ve hakların, toplumdaki bütün bireylerin doğuştan sahip olduğu temel ve değerli bir yetki olmasıdır (Gündoğan ve Günay, 2004).

Hak sözcüğü, adil olan, toplumdaki gelenek-göreneğin veya adaletin gerektirdiği ya da bireylerin sahip olduğu yasal ve hakiki olan, gerçekte uyum içinde manasında

kullanılmaktadır. Yasalarda hak kavramı; kişinin kollanmasını talep etme konusunda sorumlu sayıldığı, hukuken bilinen yarar veya başka bir anlatımla hukuken korunmakta olan ve hukuk tarafından korunma, kollanma yetkisi kişinin isteğine bırakılan çıkarlar olarak tanımlanmaktadır (Kalabalık, 2018).

Emini (2004)'ye göre hak fikri kişinin manevi hayatında saklı doğuştan var olan bir olgudur. Hak kavramı zamanla benliğin ve görüşlerin gelişmesi ile kişiliğe ait bir uyuma dönüşmektedir. Bu yetkiden yararlanmak ise kişilerin hak kavramını tanıma, anlama ve bu doğrultuda hak bilincinin etkililiğini arttırma ile anlam kazanmaktadır. Toplumların gelişmesi ve ilerlemesinde sorumluluğa sahip olan çocukların, toplumda aktif olarak rol almaları için psikolojik, fizyolojik ve sosyolojik ihtiyaçlarının giderilmesi gerekir. Çocukların psikolojik, fizyolojik ve sosyolojik ihtiyaçlarının giderilmesi ve karşılaşacakları sorunlara karşı önlemler alınmasını temin eden hakları bulunmaktadır (Gültekin, Gündoğar Bayır ve Balbağ, 2016).

Değer olarak görülen çocuğun, çocuk olmasından kaynaklı oluşan bu hakları ve haklarının garanti altında olması değişmekte ve ilerlemekte olan dünya sisteminde güncel bir bakış açısı olarak yorumlanabilir. Çünkü enternasyonal ve toplumsal seviyede çocuk haklarının mevcut ve gerekli olması, uzun süren bir değişimin sonucudur (Yılmaz, 2019). Bu değişim sonucunda devlet hukuki açıdan bireylerin tüm haklarını güvence altına alıp korumakla yükümlüdür (Çecen, 2020). Devletin hukuki açıdan güvence altına alıp yasalar ile korumakla yükümlü olduğu bu haklara ise çocuk hakları denilmektedir.

2.2.1 Çocuk Hakları Kavramı

Birçok ögenin birleşmesi ile toplum meydana gelmektedir. Bu öğelerden kuşkusuz en mühim olanı toplumu oluşturan fertlerden biri olan çocuklardır. Çocukların fiziksel, sosyal, psikolojik ve bedensel gelişimlerinin olumlu olabilmesi toplumun hukuki koşullarını teşkil eden yasalarla yakından ilişkilidir. Bu yasaların, insan itibarı, hak ve özgürlüklerine elverişli olarak hazırlanmasında çocuk dışında milletlerarası toplulukların, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi tabiri ile insanlık ailesinin de çıkarları mevcuttur. Hazırlanan bu yasaların insan itibarı, hak ve özgürlüklerine elverişli olması bireylerin geleceğinin güvence altında olmasını sağlar (İnan, 1968).

17. yüzyılda ilk defa batı dünyasında çocukların küçük yetişkin olmadığı, çocukluk ve yetişkinliğin birbirinden ayrı evreler olduğu fikri ortaya çıkmıştır (Elkind, 2001). İlerleyen yüzyıllarda toplumların kültürleri ve fikirlerindeki değişmelerin devam etmesi ile birlikte çocukların ve yetişkinlerin birbirinden farklı gruplar olduğu fikri iyice benimsenmiş olup zamanla kendine has, sürekli gelişen ve değişen bir çocuk kavramı oluşmuştur. 20. yüzyılda felsefecilerin, eğitimbilimcilerin, psikologların ve hukukçuların çocuklar üzerine araştırmalar yaparak, çocukların gelişim dönemleri ve hakları ile ilgili görüşler ortaya sunmalarından dolayı bu yüzyıl “çocuk yüzyılı” olarak anılmıştır (Akyüz, 2001).

Toplumun gelişmesinde ve ilerlemesinde önemli bir rol üstlenmeleri sebebiyle çocukların, güzel bir hayat yaşamaları devletler açısından hayati bir konumdadır. Toplumun ilerlemesinde önemli bir rol üstlenen çocukların toplum içinde karşılaştıkları problemlerin değerlendirilmesi ve bu problemlere dair çözüm arayışı içinde olunması da oldukça önem taşımaktadır. Çocuklar için önleyici tedbirler alınması fikri sanayi devriminin ilk zamanlarına dayanmaktadır. Sanayi devrimi ile birlikte ağır koşullar altında çalışmak zorunda bırakılan çocukların güvence altına alınmasına yönelik ilk sosyal politika önlemleri oluşturulmuştur. Bu önlemler genel olarak zor şartlar altında çalışan çocukların, çalıştıkları zaman aralıklarının azaltılması yönünde alınan hukuksal düzenlemeleri içermektedir. Alınan önlemler doğrultusunda çocukların da temel hakları olduğu düşüncesi iyice benimsenmiş olup bu süreçte çocukların sahip olduğu bu hakları yetişkinler gibi kullanabilmeleri için Çocuk Hakları Bildirgesi onaylanmış ve taraf devletler bu haklar doğrultusunda politikalarını düzenlemişlerdir (Karakaş ve Çevik, 2016).

Çocukların yetişkinlerden farklı fiziksel, sosyal, davranışsal ve ruhsal özellikleri olduğu ve sürekli büyüüp gelişme gösterdiği, genel çerçevede yetişkinlere tanınmış bütün haklara ek olarak çocuklara tanınmış birtakım özel haklar çocuk hakları olarak ifade edilmektedir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2013).

İnsan hakları boyutunda değerlendirilen çocuk hakları, kazanılmış olan hak ve ihtiyaçların her birey tarafından 18 yaşına kadar kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Çocuk hakları çocuğun, bütün süreç içindeki gelişimlerini göz önünde bulundurarak çocuğun saygınlığını, eşit fırsatta bir hayat sunmayı ve sunulan bu koşulları koruyarak teminat altına almak amacı ile düzenlenmiş haklardır

(Yılmaz, 2019). Bu haklar ile çocuklar arasında fark gözetmeksizin bütün çocukların adil bir toplumda, çocuğun önceliği de düşünülerek sevgi, saygı ve hoşgörünün olduğu bir ortamda yaşamını devam ettirmesi beklenmektedir (Cılga, 2001).

Guriz (1992)'e göre çocuk hakları kavramı, insan hakları ve anayasadaki temel hakların 18 yaşından gün almamış bütün çocuklar için geçerli kılınması ile ortaya çıkmıştır. 1989 yılında BM tarafından onaylanmış olan çocuk hakları kavramını, Türkiye Cumhuriyeti devleti 1994 yılında kabul etmiş ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS) hukuk literatüründe yer almaya başlamıştır.

Çocuklara anayasal hak ve hürriyetlerinin anlatılması, yaşadığımız dönemin gerekliliklerinden biri olarak zorunlu bir hal almıştır. İnsan hakları kapsamında ortaya çıkan çocuk hakları, çocukların kanunen elde ettiği hak ve kazançlar olarak tanımlanabilir. Bu haklar ile toplumdaki bütün çocukların haklarını bilerek kendisini ilgilendiren hususlarda aracısız olarak görev alması hedeflenmiştir. Bu hedef ile, çocukların doğuştan kazandıkları, bütün haklarının tamamını kapsayan çocuk hakları evrensel bir boyut kazanmıştır (Uçuş ve Şahin, 2012).

Evrensel boyutta olan çocuk hakları kavramı, 1989 yılında BM tarafından kabul edilen sözleşmede detaylı bir biçimde tanımlanmıştır. 54 maddeden oluşan bu sözleşmede çocukların şahsi, siyasi, sosyal ve kültürel hakları ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir. BMÇHS'de bulunan 42. madde de açıklandığı gibi bu haklar hakkında sadece yetişkinler değil çocuklar da bilgilendirilmelidir (Karaman Kepenekçi & Baydık, 2009). Bu amaçla, toplumdaki bütün bireylerin bu konudaki bilgi, donanım ve farkındalıklarının geliştirilmesi mecburi bir hal almıştır (Cılga, 1999).

2.2.2 Çocuk Haklarının Tarihsel Gelişimi

İnsan hakları çatısı altında bulunan haklardan biri de çocuk haklarıdır. Çocuk haklarını tarih boyunca yaşadığı değişimi iyi bir şekilde kavrayabilmek için insan haklarının süreç boyunca geçirdiği değişimlere bakmak yarar sağlayacaktır. İnsan hakları ile ilgili ilk görüşler Batı topluluklarında görülmeye başlanmıştır. İlerleyen zamanlarda diğer topluluklarda da insan hakları ile ilgili görüşler öne sürülmüştür. Ancak her toplum, kültür ve değerleri farklı olduğu için insan haklarını farklı şekilde yorumlamıştır (Kurt, 2016).

İlk zamanlar toplumların kendi kültürleri ve bakış açılarına göre insana verilen değer farklılık göstermekteydi. Zamanla toplumların gelişmesi ve ilerlemesi ile birlikte insan hakları doğrultusunda bireylere verilen değer ve önem artmaya başlamıştır. Ancak devam eden bu süreçte toplumdaki çocuklar için bu hakların yetersiz kaldığı filozoflar, eğitim bilimciler ve psikologlar tarafından fark edilmiştir. Bu fark ediliş doğrultusunda insan hakları da temel alınarak çocuk hakları ile ilgili bildiriler ve sözleşmeler hazırlanmaya başlanmıştır.

Uluslararası hukukta insan hakları temel alınarak, çocuklara has bildiriler ve sözleşmelerin hazırlanmasında iki önemli sebep vardır (Akyüz, 2021);

- Bu sebeplerden birincisi çocukların küçük bir yetişkin olmadığı görüşüdür. Çocukların çevresindeki olup biten her şeyi fark etmesi ve yorumlaması yetişkin bireylere göre farklıdır. Çocukların yetişkinlere göre farklı kişisel, sosyal, fiziksel ihtiyaçları bulunmaktadır.
- İkinci sebep ise dünyadaki bütün çocukların yaşadıkları ve hayatlarını etkileyen sorunlardır.

Bu sebepler doğrultusunda oluşturulan bildiriler ve sözleşmelerin kronolojik sıralamaları, Çocuk Haklarının Dünya’da ve Türkiye’deki Tarihsel Gelişmeleri başlıkları altında verilmiştir.

2.2.2.1 Çocuk Haklarının Dünya’da ve Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi

Çocuklar yüzyıllar öncesinde yalnızca temel ihtiyaçlarından biri olan beslenme gereksinimlerini karşılamak ve hayatlarına devam edebilmek için kendilerine uygun olmayan, ağır işlerde çalışmak durumunda kalmışlardı. Çocukların bu şartlarda çalışmak zorunda kalması toplum tarafından garipsenmiyor ve normal karşılanıyordu. Bu şartlar altında hayatlarına devam etmeye çalışan çocuklar o yüzyıllarda açlığa ve yoksulluğa maruz kalmışlardı (Müftü, 2001).

Çocukların ağır şartlar altında çalışarak, açlığa ve yoksulluğa maruz kaldıkları bu durumlardan kurtulup haklarının olduğu ve bu haklarını kullanabildikleri bir yaşam sürmeleri uzun bir sürece yayılmıştır. Bunun sebebi ise çocukların yetişkin bireylere göre farklı istek ve ihtiyaçlarının olmasına rağmen bu istek ve ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri, insan haklarının yanında çocukların da farklı

haklara sahip olabileceklerinin düşünülmemesidir. (Mamur Işıkcı ve Karatepe, 2016).

Tarihsel sürece bakıldığında, çocuk ile çocukluk kavramının ortaya çıkışı ve bu kavramlarla ilgili fikirlerin başlangıcı net olarak bilinmemekle birlikte çocuk hakları kavramının nasıl ortaya çıktığı bilinmektedir. Çocukların koruma altına alınması ihtiyacının oluşması ile birlikte ortaya çıkan çocuk haklarının tarihsel süreci çok eski zamanlara dayanmamaktadır. Bu süreç ile ilgili ilk fikir belirten kişi olan Jules De Jeune, 1894 senesinde çocukların uluslararası korunması gerektiğini söylemiştir (Dobler, 1959, akt. Kartal, 2022).

Jules De Jeune'nin öne sürdüğü bu fikir bazı devletlerin ilgisini çekmiştir. Bu fikre ilgi duyan devletlerin yetkili temsilcileri Paris'te bir araya gelmiştir. Çocukların ve annelerin güvence altına alınması ve bu doğrultuda uluslararası bir kuruluşun oluşturulması için ilk resmi adım İsviçre'de 1912 senesinde atılmıştır. Lakin I. Dünya Savaşının başlaması ile bu adımlar yarıda kalmıştır (Topuzoğlu, 2004). I. Dünya Savaşı son bulana kadar, çocukları koruma altına alan ve çocuk haklarını içeren herhangi bir bildiri topluma sunulamamıştır. Bunun sebebi ise çocuğun toplumda yaygın olarak yetişkin kabul edilmesi ve insan kavramı içinde düşünülmesidir (Akyüz, 1980).

Yirminci yüzyıla gelindiğinde ise çocukların yetişkinlere göre farklı gereksinimlerinin olduğu ve bu gereksimler doğrultusunda haklarının ayrıca tanımlanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu gereklilik doğrultusunda pek çok ülkede çocukların haklarına yönelik görüşler oluşmaya başlamıştır (Mamur Işıkcı ve Karatepe, 2016). Bu görüşler doğrultusunda 1920 yılında Milletler Cemiyeti kurulmuştur.

Milletler Cemiyeti, bütün insanlığı ilgilendiren dünya barışını sağlamak amacı ile I. Dünya Savaşının sona ermesinden hemen sonra kurulmuştur. Cemiyet ilk olarak barış ve huzur ortamının sağlandığı bir toplum oluşturmayı amaçlamıştır. Bu amaçlar doğrultusunda oluşturulmuş olan Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi çocukların ihmal ve istismara karşı korunması hedeflenerek hazırlanmıştır. Milletler Cemiyeti Genel Kurulu tarafından 26 Eylül 1924'de kabul edilmiş olan Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi ile çocukların güvenli bir ortamda yaşamaları,

büyümleri ve korunmalarını amaçlayan ilk bildirge yayınlanmıştır (Merey, 2018).

1931 yılında Mustafa Kemal Atatürk'ün Türkiye Cumhuriyeti Devleti adına imzaladığı Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi beş maddeden oluşmaktadır. (Dirican, 2018).

Bu beş maddenin içeriği ise şu şekildedir (Erbay, 2019, s.25):

- 1) Çocuk, beden ve ruhen doğal biçimde gelişmesine olanak sağlayan şartlar içinde bulundurulmalıdır.
- 2) Acıkan çocuk beslenmeli, hasta çocuk tedavi edilmeli, fikren geri kalan çocuk eğitilmeli, yoldan çıkmış çocuk doğru yola getirilmeli, terk edilmiş çocuk korunmalıdır.
- 3) Herhangi bir felaket anında yardım öncelikle çocuğa yapılmalıdır.
- 4) Çocuk hayatını kazanabilecek hale getirilmelidir ve her türlü istismara karşı korunmalıdır.
- 5) Çocuk yeteneklerini hemcinslerinin hizmetine adayacak bir ruh ve düşünce içerisinde yetiştirmelidir.

1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi'ndeki bu maddeler ile çocuğun gelişim, beslenme, yardım alma, her türlü istismardan koruma ve güvenli bir ortamda yaşama hakkı güvence altına alınmak istenmiştir.

Mustafa Kemal Atatürk'ün Bildirge'yi imzalamasının ardından çocukların korunması amacı ile 1935 yılında Çocuk Esirgeme Kurumu kurulmuş ve bunu takiben Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin katılmış olduğu çocukların güvence altına alınıp korunmasına yönelik ilk uluslararası faaliyetler 1936 yılındaki I. Balkan ve 1938 yılındaki II. Balkan Kongreleri olmuştur. I. ve II. Balkan Kongreleri bütün ulusları ilgilendiren çocuk hakları hususundaki faaliyetlere önderlik etmiştir (Moroglu, 2003). Ancak 1939 yılında başlamış olan II. Dünya Savaşı uluslararası alanda iyi niyetin belirtisi olan bu faaliyetlerin geçerliliğini kaybetmesine neden olmuştur (Müftü, 2001).

II. Dünya Savaşından sonrasında da, tıpkı I. Dünya Savaşında olduğu gibi bu süreçten en çok etkilenenler kadınlar ve çocuklar olmuştur. Bu süre zarfında savaşın çocuklar üzerindeki etkisinin giderilmesi, çocukların gereksinimlerinin

özel bir mevzu olarak düşünülmesi, dünyadaki bütün çocukların eşit haklara sahip olduğu ve hepsinin bunlardan eşit yararlanma ayrıcalığında olduklarının bilinmesi amacı ile 10 maddeden oluşan BM Çocuk Hakları Bildirgesi 1959 yılında BM Genel Kurulu tarafından kabul edilmiş ve imzalanmıştır. Bu bildiri birçok açıdan önemli olup çocuk hakları kavramına geniş bir bakış açısı kazandırmıştır. On ilkeden oluşan bu bildiri metni tüm ülkeler tarafından kabul edilmemiş olmasına rağmen 1989 yılındaki BMÇHS'nin yolunu açmıştır (Alston & Tobin, 2005; Bhattacharya, 2022; Hareket, 2020).

On maddeden oluşan bildirgenin ilkelerinin içeriği özet olarak şu şekildedir (Erkan, 1989):

1. İlke: Çocuklar, kendilerinin ya da ailelerinin ırk, renk, cinsiyet vb. herhangi bir statü açısından ayrımcılık olmaksızın bu haklardan yararlanabilirler.
2. İlke: Bu ilkede çocuğun öncelikli olarak yüksek yararı gözetilmelidir. Çocuk, manevi ve sosyal açıdan gelişmesini sağlayacak imkanlardan yararlanır.
3. İlke: Çocuklar, doğumdan itibaren bir isim hakkına ve bir vatandaşlığa sahip olma hakları vardır.
4. İlke: Her çocuk doğum öncesi ve doğum sonrası olacak şekilde sağlıklı bir biçimde büyüme ve gelişme hakkına sahiptir. Çocuk, sosyal güvenlik imkânlarından yararlanabilmelidir. Çocuk barınma, dinlenme, beslenme vb. haklardan faydalanabilmelidir.
5. İlke: Fizyolojik, zihinsel ve sosyal açıdan özel gereksinime sahip çocuğa gereksinimlerine uygun şekilde bakım sağlanır.
6. İlke: Çocuğun kişiliğinin dengeli bir biçimde gelişmesi için bulunduğu ortamda sevgi ve güvene ihtiyacı vardır. Ailesi olan çocukların yetiştirilmesinde anne baba sorumludur. Ailesi olman ve gerekli desteği görmeyen çocukların bakımından toplum ve kamu kurumları görevlidir.
7. İlke: Her çocuğun kendisini geliştirmesi, yeteneklerini farkına varması ve topluma faydalı bir birey olması için eğimin ilk kademesinde zorunlu ve ücretsiz

bir eğitim hakkı vardır. Çocuğun oyun oynama ve eğlenme hakkından faydalanabilmesi için toplumdaki bireylerin ve kamu kurumlarının aktif şekilde görev alması beklenir.

8. İlke: Herhangi bir durumda korunma ve yardımdan faydalanma önceliği çocukların hakkıdır.

9. İlke: Her çocuk ihmal, istismar ve her türlü sömürüye karşı korunma hakkına sahiptir. Çocuğun fiziksel, ruhsal, bedensel vb. gelişim dönemlerini olumsuz yönden etki edecek herhangi bir işte çalıştırılmasına hakları doğrultusunda izin verilmez.

10. İlke: Çocuk din, dil, ırk, cinsiyet vb. herhangi bir değişkenden kaynaklı ayrımcılığa karşı korunma hakkına sahiptir. Çocukları dostluğun olduğu, hoşgörü ve anlayışın sağlandığı bir toplumda, yetkilerin bireyler açısından kullanılması gerektiği bilinciyle eğitilir.

Bu 10 ilke incelendiğinde; çocukların ayrımcılığa maruz kalmadan, bir birey olarak sahip oldukları bu haklardan yararlanmaları açısından Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'nin daha önce yayınlanmış olan belge ve bildirgelerden daha kapsamlı olduğu görülmektedir.

1924 Cenevre ve 1959 BM Çocuk Hakları Bildirgeleri dikkate alınarak hazırlanan, 2. Sosyal Hizmetler Konferansı, 7. Milli Eğitim Şurası ve 7. UNESCO Türkiye Milli Komisyonunda kabul edilen “Türk Çocuk Hakları Bildirisi” Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nde çocuk haklarının gelişimi açısından büyük bir öneme sahiptir (İnan, 1979; Ulusavaş, Şahin, Dünder ve Özçelik, 2006). Altı maddeden oluşan ve 28 Haziran 1963 yılında ilan edilen bu bildirinin içeriği ise şu şekildedir (İnan, 1979);

1. Her Türk çocuğu iyi şartlar altında yetiştirilme ve kendisine uygun olacak şekilde eğitim görme hakkına sahiptir. Bütün yetişkin vatandaşlar ve resmi-özel bütün kurumların çocukların sahip oldukları hakları tanıyıp bu hakların kullanılmasını sağlamalıdır. Zor durumda olan çocuklara yardım edilmesi her zaman öncelikli vazifedir.

2. Hiçbir çocuk 16 yaşına basmadan resmi eğitim-öğretimine ara verdirilerek hususi işlerde çalıştırılmaz. Çocuklar katıyen istismara uğratılamaz.

3. Ebeveynler çocuklarının donanımlı, bilgili, yeteneklerini kullanabilen ve toplum düzenine uygun bir şekilde varlığını devam ettirmesini sağlamalıdır. Ebeveynler, çocuk 7-16 yaş aralığında orta kademeli öğrenimini sürdürmüyor ise çocuğun zamanını ve yeteneklerini verimli kullanabileceği teorik ve tarımsal bilgi sahibi olabileceği ders ve kurslara göndermekle görevlidir. Ebeveynlerin yetişemediği durumlarda ise bu görevler çocuğun birinci derece soydaşları ve yetkili kamu kurumlarının görevidir.

4. İlköğreniminin ardından ortaokul, lise veya meslek okullarında, atölye ve sanat eğitimlerini sürdüremeyen çocuklar için teknik ve tarımsal alanlarda bilgi ve beceri kazandıran atölyeler ve uygulamalı olacak şekilde dersler ve kurslar açılmalıdır. Bu dersler ve kurslar için gerekli araç ve gereçlerin temin edilip çocukların bu malzemelerden yararlanabilmesini sağlamak ise bölgedeki yöneticiler, belediye başkanı, muhtar ve milli eğitimin görevidir.

5. Özel gereksinime ihtiyaç duyan çocukların tedavileri, zorluk içinde olan çocukların korunmaları ve kendi başlarına yaşamlarını sürdürebilecekleri bir meslek edinebilmelerini sağlamak ebeveynlerin ve devletin görevidir. Üstün becerilere sahip olan çocuklar ise ebeveynlerinin ve devletin yetkili kurumları tarafından yetiştirilmelidir.

6. Kanunlarda yer alan, çocuğun kendisi ve korunması ile alakalı yasalar ve maddeler, ilgili kamu kurumu ve yetkili makamlar tarafından titizlikle uygulanmalı, denetlenmeli ve tamamlayıcı yasalar süratle oluşturulmalıdır.

Türk Çocuk Hakları Sözleşmesi ebeveynlerin ve yetkili makamların çocuk hakları konusunda üzerlerine düşen sorumluluklardan bahsetmektedir. Ebeveyn ve yetkili makamlar çocukların; iyi şartlar altında büyümelerini, yeteneklerini kullanabilmelerini, teknik ve tarımsal alanlarda kendilerini geliştirebilmelerinde sorumluluk sahibidir.

United Nations Children's Fund / Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) çocukların yaşadıkları sorunlara çözüm bulmak ve çocukların sahip

oldukları haklara farkındalık sağlamak amacı ile 1976 yılında üye devletlerinin de katılımlarıyla 1979 yılını “Çocuk Yılı” ilan etmiştir. Çocuk Hakları Sözleşmesinin taslağı 1978 yılında Polonyalı yetkilileri aracılığıyla BM İnsan Hakları Komisyonuna takdim edilmiştir. Üye devletler, taslakta yer alan maddelerin çocuklara özgü ve realist bir perspektifle değerlendirilmediğini ileri sürerek hazırlanan taslağı onaylamamışlardır. Taslağın tekrar düzenlenip üye ülkeler tarafından kabul edilmesi on yıl sürmüştür. On yılının sonunda 1989 yılında BMÇHS kabul edilmiştir. Sözleşme 1990 yılında yürürlüğe girmiştir. 1990 yılında yürürlüğe giren sözleşme Türkiye Devleti tarafından 1990 yılında imzalanmış olup hukukta yürürlüğe girmesi 1995 yılını bulmuştur (Türkyılmaz, 2015).

2.3 Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

1924 yılında kabul edilen Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi ile çocuk haklarının temelleri atılmış olup 1959 yılında BM tarafından onaylanan ve uluslararası alanda, çocuk ve haklarının korunmasına amaçlayan Çocuk Hakları Bildirgesi ile önemli bir gelişme sağlanmıştır. Bu gelişmeler neticesinde ise 20 Kasım 1989 yılında BM Genel Kurulunca onaylanan ve uluslararası resmi bir sözleşme niteliği taşıyan BMÇHS ile çocuk hakları en üst seviyeye ulaşmıştır (Kabanov, 2020).

Uluslararası düzeyde çocuk haklarına dair kapsayıcı ve yol gösterici olan, ÇHS’nin 20 Kasım 1989’ da BM tarafından kabul edilmesi ile birlikte çocuk hakları dünya genelinde tanınmıştır. Bununla beraber, yeni uluslararası düzenlemelerin ülkelerin iç hukukuna ve uygulama alanlarına aktarılması, uluslararası toplumun çocuk haklarının yaygınlaştırılması ve geliştirilmesine katkı sağlaması, yeni bir dönemin başlangıcını temsil etmektedir (Alston ve Tobin, 2005).

BMÇHS, çocuğun iyi olma halinin medeni, siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik belirleyicilerini ifade eden insan haklarını içeren ve çocuk haklarının da detaylarına vurgu yapan en önemli belgedir. Çocuk hakları ilkeleri, bütün çocukların eşit haklara sahip olmasını sağlamak amacı ile kişilerin ve kurumların sorumluluğunu belirler (Lee, 2010; Goldhagen, Clarke, Dixon, Isabel-Guerreiro, Lansdown ve Vaghri, 2019). ÇHS, toplumdaki bireylerin çocuklara olan bakış açısında farklı bir yaklaşım değişikliği sağlayarak, hukukun gerçek sahiplerinin çocuklar olduğunu ve çocukların toplumun değişimine liderlik ettiklerini belirtmiştir (Conseil de l'Europe, 2016).

BMÇHS, insan haklarının bütün alanlarını kapsayan, hayatın her alanında çocukların haklarını koruma altına alan ve hukuki alanda bağlayıcı nitelikteki ilk uluslararası sözleşmedir. Sözleşme, imzalayan devletler tarafından uyulması yasal olarak zorunlu olan bir belgedir (Lee, 2009b; Dağ, Doğan, Sazak, Kaçar, Yılmaz, Doğan ve Arıca, 2015). 1990 senesinde yürürlüğe girmiş olan BMÇHS 196 ülke taraf olurken Amerika Birleşik Devletleri (ABD) sözleşmenin hazırlanma sürecinde etkin olmasına rağmen sözleşmeye taraf olmamıştır. ABD sözleşmeye taraf olmamasının sebebini ise devletin aile kurumuna müdahil olması ve anne babanın çocuklarını kendi görüşlerine göre büyütememeleri olarak göstermektedir (Yaman, 2022).

Türkiye Cumhuriyeti Devleti 14 Eylül 1990 yılında sözleşmeyi imzalamıştır. 1990 yılında imzalanan sözleşmenin onaylanması ise Ocak 1995 yılında gerçekleşmiş olup Resmi Gazete’de 4058 sayılı yasa olarak yayımlanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti sözleşmedeki 17, 29, ve 30. maddelerin içeriği konusundaki çekincelerini imza sırasında bildirerek, bu maddeleri Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve 24 Temmuz 1923 Lozan Antlaşmasına uygun şekilde yorumlayarak uygulama ayrıcalığını gizli tuttuğunu belirtmiştir (Resmi Gazete, 1995; Dağ ve ark., 2015).

2.3.1 Sözleşmenin Yapısı ve Amacı

ÇHS, önsözünde içinde bulunduğu dört kısımdan oluşmaktadır. Sözleşmenin önsöz kısmına bakıldığında, çocukların özel bakıma ve desteğe gereksinim duyduklarını, ailelerin çocukla alakalı konularda birincil öge oldukları ve sözleşmenin uluslararası bir ifade diline sahip olduğundan bahsedilmektedir. Sözleşmede önsöz dışında bulunan üç kısım 54 maddeden oluşmaktadır. Bu 54 madde doğrultusunda açıklanan çocuk hakları arasında belirli bir sıralama ve aşama bulunmamakla birlikte sözleşmedeki bütün haklar çocuklar için eşit seviyededir (Hareket ve Yel, 2021).

Sözleşmenin birinci kısmında 41 madde bulunmaktadır. Bu maddeler çocuk haklarının inşa eden maddelerdir. Birinci kısımda bulunan 2., 3., 5., ve 12. maddeler BMÇHS dört temel ilkesini oluşturmaktadır. Sözleşmenin ikinci kısmı 42. madde ile başlamaktadır. Bu kısımda sözleşmeye taraf olan devletlerin ÇHS’deki maddeleri çocuklara ve yetişkin bireylere öğretilmesindeki yükümlülüğünü içermektedir. Sözleşmenin üçüncü kısmında ise yürürlük ve uygulamaya ilişkin kararlar yer almaktadır (Akyüz, 2021).

Sözleşmenin temel amacı, evrensel ilkeler doğrultusunda çocukların her türlü kötü muameleye, istismara ve ihmale karşı korunmasını sağlamaktır. Sözleşme, çocukların güçlü yönlerini ve yeteneklerini geliştirebilecekleri programlar için bir plan oluşturmayı hedeflemektedir (Onur, 1994).

2.3.2 Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Temel İlkeler

Çocuk Hakları Komitesi, BMÇHS’de bulunan ve dört genel ilke olarak kabul edilen haklar belirlemiştir. Sözleşme’deki bu dört temel ilke sözleşmedeki diğer hakların uygulanması aşamasında dikkate alınmalıdır (Lansdown, Heykoop & Hart, 2008). Bu dört temel ilke (Flowers, 2010);

- Ayrım Gözetmeme,
- Çocuğun Öncelikli Yararı,
- Çocuğun Yaşama, Hayatta Kalma ve Gelişme Hakkı,
- Çocuğun Görüşlerine Saygı ve Katılım Hakkı

Bu ilkeler hakkındaki detaylı bilgilere başlıklar altında yer verilmiştir.

2.3.2.1 Ayrım Gözetmeme

Sözleşmesinin BMÇHS 2. maddesi “Ayrım Gözetmeme” temel ilkesini esas almaktadır (Kiye, 2018). Sözleşme’de 54 madde ile açıklanan çocuk hakları, tüm çocukları kapsamaktadır (Lansdown, Heykoop ve Hart, 2008).

BMÇHS’nin 2. maddesine göre (UNICEF, 2019) ;

1. Sözleşme’ye taraf devletler, ülkesinde yaşayan tüm çocuklara, kendileri, ebeveynlerinin veya onlara bakmakla yükümlü yasal temsilcisinin dili, dini, ırkı, cinsiyeti, siyasi ve ya farklı görüşleri, etnik ve sosyal kökeni sebebi ile ayrım yapmaksızın Sözleşme’de yer alan hakları tanımakta ve garanti altına almakla yükümlüdür.
2. Sözleşme’ye taraf devletler, çocuğun ebeveynlerinin, onlara bakmakla yükümlü yasal temsilcilerinin veya ailesinde bulunun diğer üyelerin koşulları, eylemleri, açıkladıkları görüşleri ya da inançları sebebi ile maruz kalabileceği ayrımcılık veya cezalandırılmaya karşı zorunlu olarak bütün önlemleri alır.

BMÇHS'nin 2. maddesinin ilk hükmü, madde 3(2) ve 4. madde ile beraber, sözleşmeye taraf olan devletlerin, sözleşmedeki diğer maddelerde açıklanan haklara yönelik sorumluluklarını belirtmektedir. Çocuk Hakları Komitesi, BMÇHS'deki "Ayrım Gözetmeme" ilkesini sözleşmenin uygulanması bakımından temel konumunda olan evrensel bir ilke olarak belirtmiştir (Hodgkin & Newell, 2007).

2.3.2.2 Çocuğun Öncelikli Yararı

BMÇHS'nin 3. maddesi "Çocuğun Öncelikli Yararı" temel ilkesini esas almaktadır. Sözleşme'deki bu madde çocuğa ait düzenlemelerde, çocuğun öncelikli yararının göz önünde bulundurulması ve öncelik sağlanması hakkı tanımaktadır (Keskin, 2022). Bütün çocukların "insan hakları yasası" olarak görülen BMÇHS'nin birincil önceliği çocuğun üstün yararını sağlamaktır (Karaman Kepenekçi, 2006).

BMÇHS'nin 3. maddesine göre (UNICEF, 2004) ;

1. Kamu kurumlarında, sosyal destek sağlayan kuruluşlarda, idari yönetimler ya da yasama organları aracılığı ile gerçekleşen ve çocuklar ile alakalı tüm etkinliklerde, çocuğun öncelikli yararı esas görüştür.
2. Sözleşme'ye taraf devletler, çocuğun ebeveynlerinin, onlara bakmakla yükümlü yasal temsilcilerinin veya yasal olarak sorumlu olan bireylerin de haklarını ve görevlerini dikkate alarak, çocuğun sağlığı için gerekli bakımı ve güvenceyi sağlar.
3. Sözleşme'ye taraf devletler, çocuğa bakmakla ve korumakla yükümlü kuruluşların, bakım ve faaliyetlerinin yetkili birimler tarafından konulmuş olan kriterlere uygun olmasını taahhüt ederler.

Çocuğun öncelikli yararının düşünüldüğü bütün adımlarda, ilk dikkat edilmesi gereken 3(1). madde, sözleşmedeki 2., 6. ve 12. maddeler ile beraber Çocuk Hakları Komitesi tarafından BMÇHS'nin temel ilkelerinden bir tanesi olarak ön plana çıkmaktadır. Böylece "Çocukların Öncelikli Yararı" ilkesi öncelikli olarak dikkate alınarak çocuk dostu toplumların oluşmasına katkı sağlayacaktır (Hodgkin & Newell, 2003).

Sözleşmede çocuğun hayatta kalması, güvenliğinin sağlanması ve sağlıklı şekilde gelişimine devam edebilmesi açısından aile ilk sırada yer almaktadır. Taraf

Devletler, kanunlara göre çocuğun öncelikli yararına aykırı bir olay olmadığı sürece, çocuğun ebeveynlerinin rızası olmadan onların yanından alıkonulmamasını garanti altına alır. “Çocuğun Öncelikli Yararı” için çocuk ailesinden alıkonulmadan, aile bireylerinin yanında desteklenmelidir (Yolcuoğlu, 2009).

Çocuk Hakları Komitesi’ne göre çocuğun kişisel öncelikli yararı ile grup halindeki öncelikli yararı arasında bir farklılık olabilir. Söz konusu tek bir çocuğa dair alınan kararlar ise ilk dikkat edilmesi gereken husus çocuğun yüksek yararıdır. Çocuğun öncelikli yararı belirlenirken, çocuğun bulunduğu toplumdaki kültürel hakları da dikkate alınmalıdır (UNICEF, 2009).

Toplumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik, siyasi ve kültürel şartlar dışında, toplumdaki bireylerin cinsiyet anlayışı da çocuğun öncelikli yararına ilişkin görüşleri etkilemektedir (Kehler, 2003). Bu görüşler dikkate alındığında Sözleşme’ye taraf olan devletlerin “Çocuğun Öncelikli Yararı” ilkesini, bütün çocuklara eşit şekilde uygulanabilmesini güvence altına alması gerekmektedir.

2.3.2.3 Çocuğun Yaşama Hayatta Kalma ve Gelişme Hakkı

BMÇHS’nin 6. maddesi olan “Çocuğun Yaşama, Hayatta Kalma ve Gelişme Hakkı” Çocuk Hakları Komitesi tarafından temel ilkelerden biri olarak kabul etmektedir (UNICEF, 2003).

BMÇHS’nin 6. Maddesine göre (UNICEF, 2004);

1. Sözleşme’ye taraf olan devletler, tüm çocukların temel yaşama hakkının olduğunu taahhüt eder.
2. Sözleşme’ye taraf olan devletler, çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için gerekli olan gayreti ortaya koymaktadır.

Sözleşme’nin 6. maddesi çocuğun temel yaşama hakkının olduğunu ve sözleşmeye taraf olan devletlerin, çocuğun hayatta kalması ve gelişmesini mümkün olan en iyi koşullarda sağlamasının BMÇHS’nin uygulanabilirliği açısından önemli olduğunu belirtmektedir (UNICEF, 2003; Akyüz, 2021).

BMÇHS’ye taraf olan devletler çocuğun yaşama hakkı ve maddi manevi varoluşunu geliştirmek için sorumluluklarını yerine getirmekle yükümlüdür. Bu sorumluluklar şu şekildedir (Akyüz, 2021);

- Tüm çocukların doğduğu andan itibaren sahip olduğu yaşama hakkını tanımakla ve çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişmesini sağlayacaktır.
- Çocukların kendilerine fayda sağlayacak her bilgiye erişme hakkını güvence altına alacaktır.
- Çocuğun yetiştirilmesinde öncelik ebeveynlerde olduğunu göz önünde bulundurarak ailelere bu konuda yardımcı olacaktır.
- Çocuk ölümlerinin minimum seviyeye indirilmesi için temel ve önleyici sağlık bakımının herkesin erişebileceği bir ortam sağlamaya önem gösterecektir.
- Tüm çocukların ücretsiz ve zorunlu olarak ilköğretim kademesinde eğitim görmelerini sağlayacaktır.
- Çocukların kişiliklerini ve yeteneklerini yetişkin olduklarında etkin biçimde kullanabilmeleri için eğitimler verecektir.
- Tüm çocukların oyun oynama, kültür ve sanat faaliyetlerine katılma haklarını yerine getirecektir.

Sözleşme’ye taraf olan devletler bu sorumluluklarını yerine getirerek çocukların sağlıklı bir gelişim dönemi geçirmelerini ve yaşamlarını refah içinde devam ettirebilmelerini sağlayacaklardır.

2.3.2.4 Çocuğun Görüşlerine Saygı ve Katılım Hakkı

BMÇHS’nin 12. maddesi “Çocuğun Görüşlerine Saygı ve Katılım Hakkı” temel ilkesini esas almaktadır.

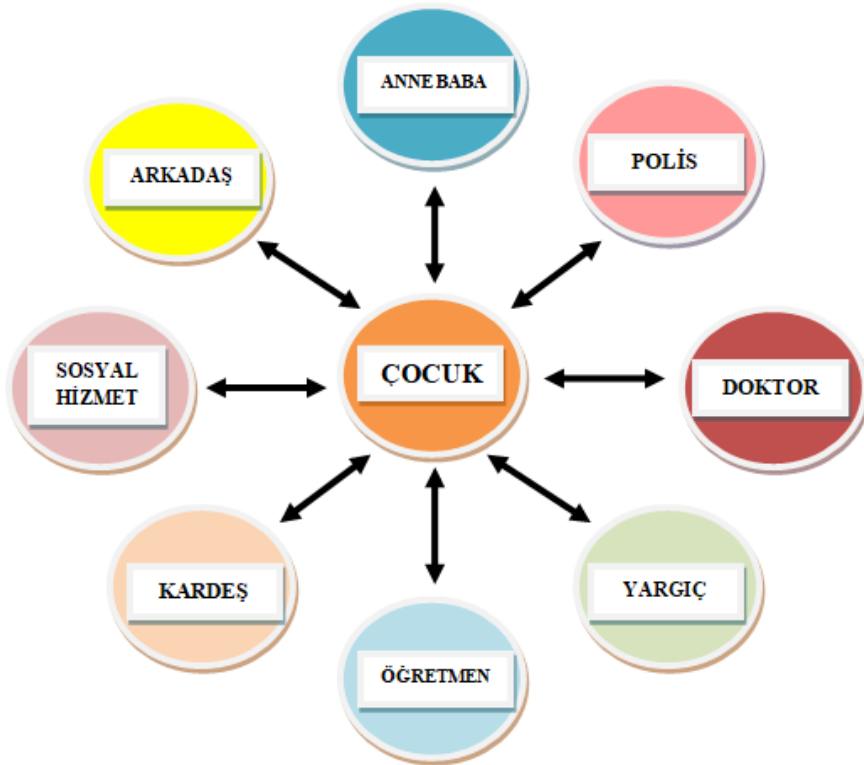
BMÇHS’nin 12. maddesine göre (Convention on the Rights of the Child, 1989);

1. Sözleşme’ye taraf olan devletler, görüşlerini ifade etme becerisine sahip olan çocuğa, kendisini ilgilendiren her konuda, görüşlerini özgürce dile getirme hakkı sağlar.
2. Bu hedef doğrultusunda, çocuğun hayatını her şartta etkileyen adli ve idari soruşturmalarda, çocuğun kendisinin veya onu temsil eden kişinin ulusal yasalara uygun bir biçimde kendini ifade etme imkanı sağlanmalıdır.

Sözleşmedeki bu maddeler incelendiğinde çocuğun kendi hayatını ilgilendiren her konuda düşüncelerini ifade etme hakkı yasal olarak korunmaktadır.

BMÇHS'nin hedeflerinden biri, bağımsız bireyler yetiştirme düşüncesi olmakla birlikte bu düşünce çocuğun yaşadığı toplumsal hayatın bir parçası olması ile sağlanabilmektedir. Sözleşmesinin 12. maddesi olan çocuğun görüşlerine saygı ve katılım hakkı, çocuğun düşüncelerini özgürce ifade edebilmelerine fırsat tanıyarak bu hedefin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu hak doğrultusunda çocuğun katılımı olmadan, çocuğun kendi hayatı ile ilgili kararların alınamayacağını ifade edilmektedir (Akyol, 2011).

Çocukların görüşlerini ifade etmesi ve kendisi ile ilgili kararlara katılım sağlayabilmesi için öncelikli olarak elverişli koşullar ve ulaşılabilir ortamlara gereksinim duyulmaktadır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2023). Çocuğun katılımını sağlamak amacı ile bu koşulların ve ortamın oluşturulmasında bütün yetişkinlere de görevler düşmektedir (Skivenes & Strandbu, 2006). Bu görevi yerine getirmekle sorumlu olan kişiler Şekil 2.1'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1 Katılım Hakkı Çerçevesinde Var Olan İlişki Öğeleri

Kaynak: Erbay, 2019, s. 34

Şekil 2.1 incelendiğinde çocuğun katılım hakkında sadece ailenin değil, çocukla iletişim içerisinde olan kurum ve kuruluşlarda görevli yetişkinlerin de etkili olduğu söylenebilir.

Bu sözleşmede yer alan evrensel ilkeler ile birlikte, çocukların hakları güvence altına alınmıştır. Bu ilkeler, her çocuğun dini, dili, kültürel kimliği fark etmeksizin toplum tarafından saygı görmesine ve toplumdaki bütün bireylerle eşit haklara sahip olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu doğrultuda, farklılıklara saygıyı ve hoşgörüyü esas alan çokkültürlü eğitim anlayışı, çocuk haklarının toplum tarafından benimsenmesinde önemli bir görev üstlenmektedir.

2.4 Kültür Kavramı

Kültür kavramının kökeni Latince ekmek, biçmek, bakmak ve tarım yapmak anlamına gelen “cultura” kelimesinden türeyen Cultura’ya dayandığı kabul edilmektedir. Kültür kavramını kelime olarak kullanan ilk kişi Voltaire olmakla birlikte kültür kavramını kapsamlı olarak inceleyen ilk kişinin ise Tylor’un olduğu kabul edilmektedir. Voltaire kültürü insan zekasını oluşturan ve geliştiren olarak tanımlarken Tylor ise kültürü; toplumun bir üyesi olarak bireyin edindiği bilgi, sanat, hukuk, adalet, gelenek ve becerilerinin tamamı olarak tanımlamıştır (Doğan, 2008; Haviland & ark., 2019).

Alakuş (2004) ve Tamer Gencer (2011)’e göre kültür, çok sayıda birbirinden farklı açıklamalar barındıran, kapsamlı bir kavram olması sebebi ile ifade edilmesi bazı zamanlarda güç olabilmektedir. Kültür bitki biliminden, sosyal ve beşeri bilim dalına kadar dayanan çok kapsamlı tanımlar içermektedir. Bu sebepten dolayı kültür hakkında birden fazla tanım yapılabilmekte olup bu tanımlardan bazıları şu şekildedir;

- Kültür, toplumun esas yapısını oluşturan ve insan oluşumunun başlangıcına uzanan bir süreçtir.
- Kültür, toplumu var eden bireylerin süreç içerisinde edindikleri tecrübeler ve bu bireylerin kendilerine has özelliklerinin bütünüdür.

Tamer Gencer (2011)'in kültür ile ilgili açıklamalarına bakıldığında; toplumsallaşma sürecini araştıran bilim dallarından antropoloji ve sosyolojiye atıf yapıldığı da görülmektedir. Lopez ve Guarnaccia (2000)'nın kültür ile ilgili açıklamalarına bakıldığında ise; kültürün bireylerin yaşam şartları ve geçmişlerinden doğan ortak öğeleri kapsayan dinamik bir süreç olduğu ifade edilmektedir.

Kültürün temel yapısını meydana getiren en önemli öge, geçmişten günümüze aktarımı sağlanan geleneklerdir. Kültür bu gelenekler doğrultusunda oluşan düşünceleri ve değerleri barındırmaktadır (Elden ve ark., 2014).

Toplum içerisinde yaşamını sürdürmeye devam eden bireyler, toplumun oluşturduğu gelenek, görenek ve davranışlardan etkilenebilirler. Bu etki doğrultusunda birey farklı davranışlar ve görüşlere sahip olabilmektedir Bu sebeple bireylerin içinde bulunduğu kültür yaşamında önemli bir konuma sahiptir (Çoban ve ark., 2010).

Bireylerin yaşadıkları sosyal ortamlarda kendilerini yansıtmalarını ve ifade etmelerini sağlayan kültür, bireyin geçmişten günümüze kadar edindiği tecrübeleri, yaşamını devam ettirme biçimini, hangi kaynakları referans aldığını ve hangi konulara ilgisi olduğunu anlatır. Bu tanımlamaların yanı sıra kültür; toplumu oluşturan belirli bir topluluğun, belirli zaman ve şartlar altında sosyal kimliği olup aynı zamanda bireylerin yaşam biçiminin tümü olarak da ifade edilebilir (Erdoğan, 1999).

Kültürün TDK (2024) sözlüğündeki tanımına bakıldığında; toplumun tarihsel gelişim aşaması boyunca ortaya çıkardığı maddi ve manevi değerlerin bütünü olarak ifade edilmektedir. Akpınar ve Genç (2017) ise kültürü belirli bir süreç sonucunda meydana gelen maddi ve manevi deneyimlerin bütünü olarak tanımlamaktadır.

Valentin (2006) kültüre sadece ırk ve millet temelinde bakılmaması gerektiğini kültürün geniş bir çerçeveden bakılarak anlamlandırılmasının daha doğru olacağını belirtmektedir. Pedersen (1991) da kültüre geniş bir çerçeveden bakarak, bireyin demografik özellikleri olan yaşı, cinsiyeti, eğitiminin yanı sıra, etnografik özellikleri olan ırkı, etnik kökeni, dili ve dini gibi değişkenlerin kültürü oluşturduğunu belirtmektedir.

Şişman (2014) kültürü bireysel olarak ya da insan grubunu ilgilendiren bir kavram olarak tanımlamakta olup kültürle ilgili şu ifadeleri söylemektedir;

- Bireylerin bulunduğu gruptan veya toplumdan kazandığı sosyal miras,
- Toplumu oluşturan bireylerin hayat biçimi,
- Toplumun problem çözme becerisi,

- Toplum tarafından öğretilen davranışlar bütünü ve toplumun oluşturduğu her şeydir.

Toplumu oluşturan bireyler ortak yaşantıları, sosyo ekonomik durumları, iş alanları ve ikamet ettikleri bölgelere bağlı olarak çeşitli kültürler geliştirirler (Cırık, 2008). Bu kültürler doğrultusunda aynı coğrafi bölge üzerindeki ortak yaşantılara ve inanışlara sahip bireylerin farklı bakış açıları ile başka değerleri savunabilecekleri söylenebilir. Bu bireyler ortak mirasın oluşumuna katkı sağlayan mozağin birer parçası olup kültür kavramına çeşitlilik kazandırarak çokkültürlülük kavramının oluşmasına katkı sağlamışlardır (Başbay ve Bektaş, 2009).

2.5 Çokkültürlülük Kavramı

Çokkültürlülük kavramı, 1980’li yıllarla beraber ulus devlet sistemine ve modern topluluklara yönelik yapılan eleştirel doğrultusunda çoğalan küreselleşme yönelimi etkisinde yaygınlaşmış sosyal ve kültürel bir olgudur. Bu olgunun toplum tarafından algılanması, yorumlanması ve değerlendirilmesi aşamasında; küreselleşen dünya, kimlik politikaları ve ulus devlet sisteminin ilerleyen zamanlardaki durumuna ilişkin yapılan tartışmalar veya bu konulara ilişkin davranışlar önemli bir etkiye sahiptir (Çelik, 2008).

Göç hareketliliğinin artması sebebi ile kültürler birbiriyle etkileşim içerisindedir. Bu etkileşim sonucunda çeşitli kültürlerin bir arada temas halinde olması çokkültürlülüğün ortaya çıkmasının neden olmuştur. Çokkültürlülük bir kültürün diğer bütün kültürlerden daha baskın halde olmasındansa birçok kültürün eşit, karşılıklı hoşgörü ve anlayış içerisinde bir arada bulunmasını ifade etmektedir (Ergin ve ark., 2022).

Çokkültürlülük kavramı görece yeni bir ifade olmakla birlikte çokkültürlülük durumu yeni bir durum değildir. Bu durum farklı kültürlerin aynı zamanlarda bir arada olduklarını göstermektedir. Tarihsel dönemlere bakıldığında hiçbir dönemde kültürel ilişkilerin birbirinden kopuk olduğu görülmemiştir. Bunun sebebi ise aynı ve farklı toplumların birbiri ile iletişim ve etkileşim içerisinde olup birbirlerini etkilemesidir. Bu etkileşimin sonucunda toplumlar arasında kültürel alışverişler gerçekleşmiş ve çokkültürlülük yaygınlaşmıştır (Çelik, 2008).

Farklı kültürlerin içi içe yaşama haline işaret eden çokkültürlülük, toplum içindeki bireylerin; farklı kültürlerini, dillerini, kimliklerini ve fikirlerini hoşgörü ile

karşılayarak bu farklılıkları ortak bir paydada birleştirmesi gerektiğini ifade eden bir olgudur (Demir, 2019). Doğan (2018)'a göre çokkültürlülük kavramı, farklı ulus, inanış, ırk ve sosyal çevreden gelen bireylerin farklı kültürel zenginliklerinin bir çatı altında toplanmasıdır.

Modern toplum kültürü ve etnik kültürün etkileşimi sonucunda çokkültürlülük oluşmaktadır. Çokkültürlü bir yaşam ise, toplumdaki farklı kültürel grupların kabul edilip saygı duyulması ile birlikte farklılıkların yaşamın her alanında garanti altına alınarak ortak bir kültürün inşa edilmesi ile oluşmaktadır (Ergin ve Ermeğan 2011). Bu tanımlamadan yola çıkarak en yalın hali ile çokkültürlülük, kültürel farklılıklar veya kültürel çoğulculuk olarak ifade edilebilir. Çokkültürlülüğün amacı ise çeşitli kültürel kimlikleri içinde barındıran toplulukların, aynı toplum içerisindeki oluşumunu benimseyip birbiri ile kültürel etkileşimleri sonucunda toplumun bütün politik olanaklarından eşit bir şekilde yararlanmayı temel alır (Özensel, 2013).

Çokkültürlülük, kültürel açıdan çeşitli toplumların birlikte yaşamalarına olanak sağlayacak bir yönetim biçimi oluşturmayı amaçlayan düşünce tarzı ve devlet politikasıdır. Çokkültürlülük kültürel çeşitliliğe saygı duyarak asimilasyonun tersine geçmiş zamanlardaki kültürlerin devam etmesini sağlamaktadır (Gregory & ark., 2009). Bunun yanı sıra çokkültürlülük, farklı kültürlere sahip toplumların hoşgörü ve eşit bir toplum anlayışını da ifade etmektedir (Liu, 2007).

Ramsey (2018)' e göre çokkültürlülük kişisel duyarlılık ve irade; toplumun iç dengesinde yer alan ekonomik, toplumsal ve politik yapıların sorgulayıcı analizleri ve toplumsal eşitlik olarak tanımlamaktadır. Ramsey (2018) çokkültürlülük kavramını daha da geniş bir anlamda dil, ırk, dini inanış, sosyal sınıf, toplumsal kimlik, cinsel yönelimler, yetkinlikler ve yetersizlikler olmak üzere yaşamımızla ilişkili konuları kapsayan bir kavram olarak ifade etmiştir. Daha net bir ifade ile çokkültürlülük, etnik yapı ve ırksal farklılıkları kapsayan evrensel bir insan hakları reformunun parçasıdır (Kymlicka, 2012).

Genel görüşte çokkültürlülük, toplumdaki bireylerin etnik kökenini, ırkını, dini inanışını, dilini, toplumsal statüsünü, yaşını, engellini, cinsiyetini, cinsel yönelimini ve öteki kültürel unsurlarının farkına varılıp hoşgörü ile karşılanmasını ifade etmektedir (APA, 2002).

Her geçen gün dünyada yaşanan sosyal ve siyasi olaylar sonucunda küreselleşme ve çokkültürlülük hakkında görüş farklılıkları oluşmaya başlamıştır. Küreselleşmenin sonucunda ise ülkeler arasında göç hareketliliği daha da artmıştır. Bunun sonucunda bireylere, etnik kökenlerinden ziyade toplum içindeki kişisel becerileri ve farklılarına göre değer verilmeye başlanmıştır. Yaşanan bu gelişmeler eğitim ortamlarını ve buna bağlı olarak da programları etkilemiştir. Eğitimin hedeflerinde yaşanan bu değişim ile birlikte etnik köken, dil, din, cinsiyet ve cinsel yönelim gibi farklılıkları önemseyen çokkültürlü düşünce tarzına sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi ve çokkültürlü eğitimin programlara yansması toplum açısından daha da önemli bir hale gelmiştir (Polat, 2009).

2.6 Çokkültürlü Eğitim Kavramı

Eğitim de zaman içerisinde farklı eğitim anlayışları savunulmuştur. Eski dönemlerde öğrencilerin ilgileri, yetenekleri ve beklentileri dikkate alınmazken günümüzde ise küreselleşme ile birlikte değişen eğitim sisteminde tüm öğrencilerin biricik ve benzersiz olduğu, kendine has bireysel farklılıklarının bulunduğu ve bu farklılıkların doğal kabul edildiği bir eğitim anlayışı olması gerektiği savunulmaya başlanmıştır. Bu anlayış doğrultusunda çokkültürlü yapı içeren toplumlarda, farklı kültürel özelliklere sahip öğrenciler için öğretimin çeşitlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu gereklilik doğrultusunda ortaya çıkan bu eğitim anlayışı çokkültürlü eğitim olarak tanımlanmaktadır (Polat, 2009; Aybek, 2018).

Çokkültürlü eğitim kavramı, farklı kültürleri bir arada bulunduran toplumlardaki öğrencilerin, ortak bir amaç doğrultusunda aynı ortamı paylaşmalarına, öğrenmelerine ve birlikte çalışmalarına olanak sağlayan disiplinler arası bir eğitim olarak ifade edilmektedir (Sultana, 1994).). Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, Schofield ve Stephan (2001) çokkültürlü eğitimi; farklı ırk, dil ve etnik kültüre sahip öğrencilerin arasında olumlu ilişki ortamı oluşturularak, öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına, bilgi ve tutumlarının geliştirilmesine katkı sağlayan bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlamaktadır.

Ameny-Dixon (2004) çokkültürlü eğitimi, kültürel olarak birbirinden farklı toplumların, aynı dünyada kültürel çoğulculuğu ve eşitliği savunduğu bir eğitim olarak tanımlanmaktadır. Bu eğitim, birbirinden farklı kültürlere sahip bireylerin eşit şartlar ve fırsatlar kapsamında eğitim almalarını, kültürleri arasındaki farklılıklara

saygı duyarak farklı kültürlerle beraber yaşayabilme kabiliyeti geliştirmelerini ve bu alanda yeterlilik sahibi olmalarını sağlamaktadır (Nayir ve Sarıdaş, 2020).

Ramsey (2018) ise çokkültürlü eğitimin yaşamdan ayrı bir şekilde gerçekleşmediğini ve bu eğitimdeki hedefleri, yaklaşımları konuşmadan önce eğitim sistemindeki eşitsizliğin düzeltilmesi gerekliliğini savunmuştur.

Yazıcı ve arkadaşları (2009)'na göre çokkültürlü eğitim; çokkültürlük politikalarının eğitim alanına entegre edilmesini destekleyen düşünce ve anlayışı ifade etmektedir. Daha genel bir ifade ile çokkültürlü eğitim fırsat eşitliğinin sağlandığı demokratik temelli bir eğitim anlayışıdır. Bu anlayış kültürel farklılıkları olduğu için bütün öğrencilerin eğitim imkanlarından aynı seviyede yararlanamaması gerçeğinden ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu eşitsizlik sorununu çokkültürlü eğitim minimuma indirmeyi sağlamaktadır.

Gay (1994) ise çokkültürlü eğitimi birden fazla olacak şekilde tanımlamıştır. Bu tanımlamalar şu şekildedir;

- Bütün öğrencilerin akademik olarak başarıya ulaşabilmesi için eşit imkanlar sunan eğitim merkezlerinin içeriğini çeşitlendirmeyi amaçlayan, bir düşünce ve eğitim reformu faaliyetidir.
- Etnik ve kültürel farklılığın bireylerin, toplulukların ve milletlerin hayatlarını düzenlemede değerini vurgulayan bir felsefedir.
- Kültürel farklı düşünceleri yansıtacak biçimde ana değerleri, işleyiş kuralları, öğretim programı ve materyalleri, kuruluş yapısını ve yönetim şekillerini kapsayacak şekilde eğitim merkezlerinin tüm öğelerini değiştiren reform faaliyetidir.

Buradan çokkültürlü eğitimin, toplumdaki bireyler için bir yaşam felsefesi olduğunu, eşit imkan fırsatını vurgularken bütün etnik kültürleri benimsemesi gerektiği ifade edilmektedir.

Wilson (2008) çokkültürlü eğitimi, toplumda ortak bir fikir birliği oluşturarak kültürel çoğulculuğun sağlanması amacı ile tasarlanmış eğitim yaklaşımı olarak ifade ederken; Parekh (2002) ise çokkültürlü eğitimi, bireylerin entelektüel merakları doğrultusunda içsel sorgulamalarını ve değerlendirmelerini gerçekleştirerek, farklı

görüş ve yaşam tarzlarına karşı saygı duyulmasını hedefleyen kültürel merkezcilikten uzak bir eğitim faaliyeti olarak ifade etmektedir.

Literatürdeki tanımlar incelendiğinde bazı ortak noktalara vurgu yapıldığı görülmektedir. Çokkültürlü eğitim hakkında görüş sahibi olan bireyler, eğitim programlarının içeriği belirlenirken kültürel kimlikleri ve çoğulculuğunu, bireylerin fırsatlara erişimindeki eşitsizliğini, toplumdaki sosyal ve politik problemlere yer verilmesi gerektiği konusunda ortak bir payda da bütünleşmişlerdir. Bu konudaki görüş sahipleri çokkültürlü eğitimin, eğitim reformu için özgün bir içerik olduğu fikrini savunmaktadırlar. Bu doğrultuda çokkültürlü eğitim, çeşitli kültürleri öğrenmeyi, kültürel farklılıklara saygı duymayı ve birden fazla kültürü benimsemeyi ifade etmektedir (Gay, 1994).

Bu görüşlerden yola çıkarak çokkültürlü eğitimin başarılı bir şekilde uygulanması ve beklenen verimin sağlanması için öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Özellikle öğretmenler, çokkültürlü eğitim görüşünün yeni gündem olduğu toplumlarda önemli bir konumdadır. Öğretmen adaylarının eğitim hayatları doğrultusunda, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda mesleki amaçlarına uygun davranış değişiklikleri göstermeleri beklenmektedir. Bununla beraber farklı etnik kültürlere sahip öğrencilere hoşgörü göstererek eşitliğin sağlandığı bir öğrenme alanları oluşturmaları çokkültürlü eğitim açısından önem teşkil etmektedir (Ünlü ve Örtten, 2013).

2.6.1 Çokkültürlü Eğitimin Amaçları

Kültürel farklılıklara sahip bireylerin bir arada bulunması ile ortaya çıkan ve bir gereklilik haline gelen çokkültürlü eğitimin belirli amaçları vardır. Bu amaçlar araştırmacılar tarafından literatürde farklı açılardan ele alınmıştır. Dunn (1997) çokkültürlü eğitimin iki temel amacı üzerinde durmuştur. Bu amaçlardan ilki akademik başarıyı sağlamak iken ikincisi farklı kültürlere karşı oluşan ön yargıyı azaltmaktır.

Garcia (2009; Akt. Bulut, 2015), çokkültürlü eğitimin amaçlarını;

- Bütün öğrencilerin kabullendiği, güven duyduğu ve başarı fırsatının sağlandığı bir öğrenme ortamı oluşturmak,
- Evrensel konulara ilişkin bireysel ve toplumsal farkındalık sağlamak,
- Kültürel farklılığa ilişkin duyarlılık oluşturmak,
- Kültürler arasındaki çeşitlilik farkındalığını güçlendirmek,

- Öğrencilere tarihi açıdan farklı bakış açıları olduğunu gösterebilmek,
- Eleştirel düşünme becerisi kazandırabilmek,
- Öğrencilerin birbirlerine karşı duyduğu önyargıyı ve ayrımcılığı önleyebilme olarak açıklamıştır.

Garcia belirlediği amaçlar ile çokkültürlü eğitimde kültürel farklılıkların ön planda olduğu, eleştirel düşüncenin öneminin vurgulandığı ve öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri bir öğrenme ortamına vurgu yapmıştır.

Akkaya, Susar Kırmızı ve İşçi (2018)'ye göre çokkültürlü eğitimin amacı; etkin bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlayarak toplumu oluşturan bireylerin kültürel farklılıkların benimsenmesi ve bu farklılıkların öğrenme ortamına etkili bir biçimde aktarılmasını sağlamak olarak ifade ederken Kostava (2009) ise çokkültürlü eğitimin başlıca amaçlarını şu şekilde ifade etmiştir;

- Öğrencilerin çokkültürlü bir toplum ortamını benimsemelerini ve toplumda kendilerini normal görürken başkalarını farklı gören bireylerin, bir arada yaşama fikrine karşı hoşgörülü yaklaşımlarını,
- Toplumlarda yaşanan iç/dış göçler sonucu değişen ve gelişen dünyada, çeşitli etnik toplulukların, bilgi ve birikimlerinden yararlanarak farklı kültürlerin çeşitli zenginliklerini ortaya çıkarmalarını,
- Bireyler arasındaki benzerlik ve farklılıkları hoşgörü çerçevesinde benimsemeyi,
- Bireylerin kişisel ve kültürel farklılıklarına saygı duyup onları anlamaya çalışmalarını,
- Bireylerin, kültürel çeşitliliğin bulunduğu ortamları paylaşıp sağlıklı iletişim kurmalarını,
- Bireylerin kültürel farklılıklara karşı oluşturdıkları önyargılarından ve olumsuz görüşlerinden arınmalarını,
- Kültürel farklılığa sahip bireylerin, düşüncelerini ve yaşam biçimlerini anlamaya çalışarak, onlarla empati kurabilmeyi amaçlamaktadır.

Bu maddelere göre çokkültürlü eğitimin temel amacının, toplumdaki kültürel “farklılıklara” karşı saygı duyularak hoşgörünün hakim olduğu bir öğrenme ortamı yaratılmasını sağlamaktır.

Banks (2013) ise çokkültürlü eğitimin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Çokkültürlü eğitim, bireyi öncelikle tanıma ve anlamının, ardından ise saygı duymasının önemli olduğunu kabul etmektedir. Bu sebeple çokkültürlü eğitimin belirleyici amaçlarından biri, çeşitli kültürlerin bakış açısından faydalanarak bireyleri daha iyi anlayabilmeyi,
- Öğrencilere farklı etnik kültürler ve dilsel seçenekler sunabilmeyi,
- Farklı etnik kültürlerden olan bireylerin, fiziksel ve kültürel farklılıklarından kaynaklı uğradıkları ayrımcılığı en aza indirebilmeyi,
- Küresel dünyada bireylerin yaşamlarını devam ettirebilmeleri için okuma-yazma, matematik ve kültürel alanlarda beceriler edindirebilmeyi sağlamaktır.

Gay (1994) ise çokkültürlü eğitim amaçlarını;

- Okul programlarında, farklı etnik grupların yapısı ve tarihi hakkında bilgiler vererek farklılıklara karşı hoşgörü ortamı sağlamak.
- Öğrencilerin etnik kimliklerini kabul etmesini sağlayıp kişisel, akademik ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmak.
- Farklı kültürlerin etnik tutum ve değerlerini açıklayarak, bu kültürdeki bireylere karşı hoşgörü göstermeyi sağlamak.
- Öğrencilerin farklı etnik ve kültüre sahip bireyleri anlamalarını ve onlarla etkili iletişim kurabilmelerini sağlamak.
- Etnik kökenleri farklı olan öğrencilerin temel akademik becerilerini geliştirebilmelerini sağlamak.
- Öğrencilere farklı öğrenme seçenekleri sunarak her öğrencinin eşit şartlarda eğitimden faydalanmasını sağlamak.

Çokkültürlü eğitimin amaçları incelendiğinde; ırksal, kültürel, dilsel ve etnik açısından farklılıklara sahip öğrencilere saygı duyulması ve toplumda uğradıkları ayrımcılığın önüne geçilerek fırsat eşitliliğinin sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır.

2.6.2 Çokkültürlü Eğitimin İlkeleri

Çokkültürlü eğitim ilkelerinin öğrenme ortamına uygun bir şekilde aktarılması, öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde etkili olacağı düşünülmektedir (Cırık, 2008). Gorski (2009) çokkültürlü eğitim alanında çalışmalar yapan araştırmacıların çalışmalarını inceledikten sonra 5 ilke üzerinde durmuştur. Bu ilkeler şunlardır:

- Çokkültürlü eğitim, ihtiyaçları doğrultusunda gerekli hizmeti alamayan ve haklarından yoksun bırakılmış olan öğrencilere toplumsal adaleti sağlamaya çalışan siyasi bir davranış ve süreçtir.
- Çokkültürlü eğitim, birtakım bireysel yapılan sınıf faaliyetlerinin felsefi açıdan çokkültürlü eğitim ile denk olmasına rağmen, toplumsal adaletin kurumsal bir mevzu olduğu ve bu sebeple sadece kapsamlı okul reformu sayesinde koruma altına alınabileceğini söyler.
- Çokkültürlü eğitim, kapsamlı okul reformunun güç ve imtiyaz sistemlerinin, eleştirel bakış açısı ile analiz edilmesi sonucunda başarılı olacağını savunur.
- Çokkültürlü eğitimin, temel hedefi eğitimde meydana gelen eşitsizlikleri ortadan kaldırarak fırsat eşitliği sağlamaktır.
- Çokkültürlü eğitim, bütün öğrencileri kapsayan faydalı bir eğitimidir.

Gay (1994) ve Bennet (2001) ise çokkültürlü eğitimin ilkelerini şu şekilde sıralamıştır:

- Bireysel anlamda güçlendirici, sosyal anlamda dönüştürücü ve pedagojik anlamda insancıl bir aşamadır.
- Okulların, kültürel olarak farklılıkları olan öğrencilere eğitim verirken yaptığı hataların düzeltilmesi ve telafi edilmesidir.
- Farklı kültürlerin ve bireylerin önyargısız bir şekilde anlaşılmasını ve değer görmesini hedefleyen duygusal insancıl bir girişimdir.
- Bütün sınıf kademelerinde, konu içeriklerinde ve eğitim gören bütün öğrencileri kapsayan bir süreçtir.
- Farklı kültürlere sahip öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini ön planda tutup akademik öğrenmeyi sağlayabilmenin bir yoludur.
- Farklı kültürdeki bireylerin yaşadığı ırkçılığı, ayrımcılığı ve ön yargı sorununu ortadan kaldırmak.
- Eğitim ve öğretim sürecinde kültürlere yer verilmesidir.
- Farklı kültürlerin geçmişten getirdikleri deneyimlerini ve bakış açılarının bir arada bulunduğu bir sistemdir.

Banks ve arkadaşları (2001) çokkültürlü eğitimin ilkelerini 12 maddede açıklamışlardır. Bu maddeleri sırası ile şu şekildedir:

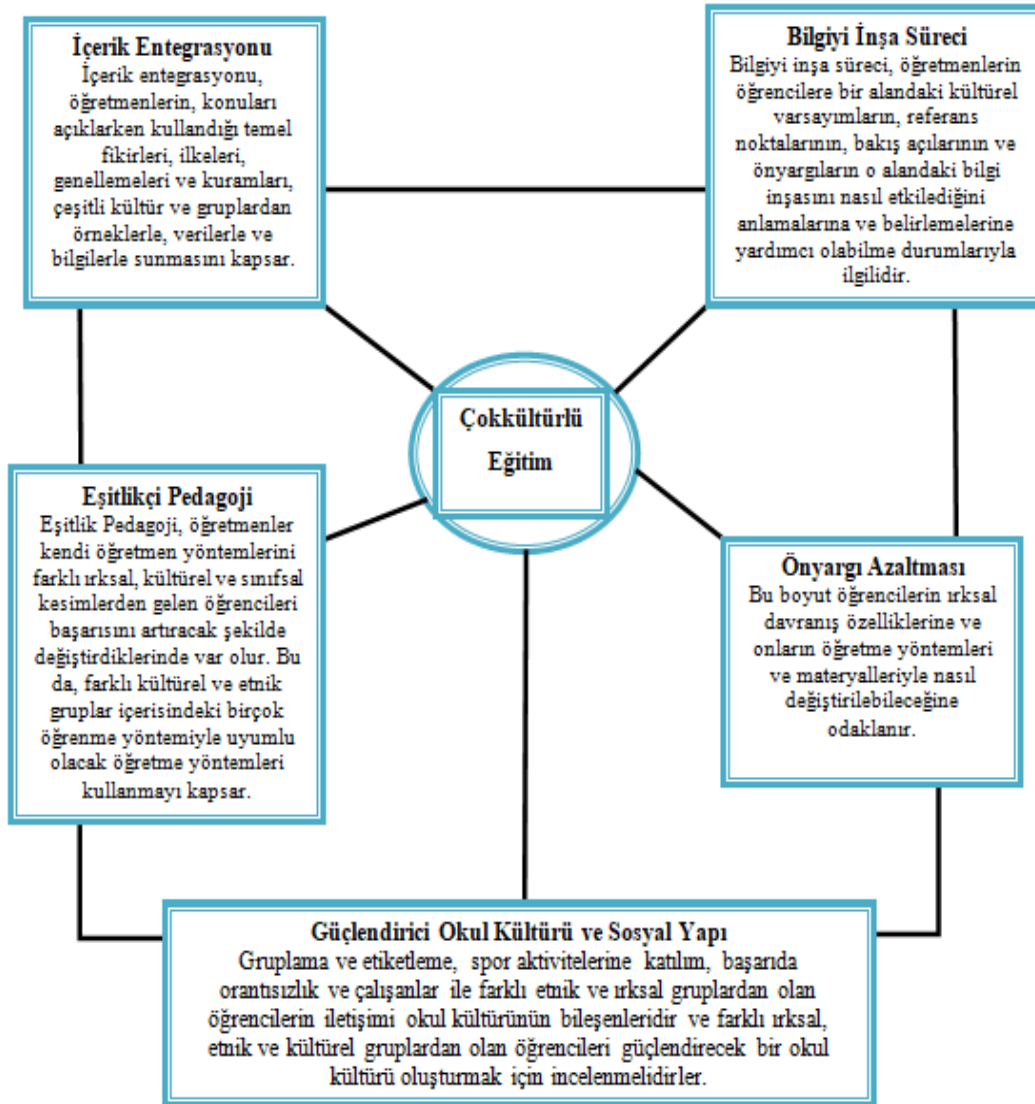
- Öğretmenlerin mesleki alanda gelişimlerini sağlayan programlar ve eğitimler, farklı kültürlere sahip grupların, kültürlerinin, dillerinin ve özelliklerinin öğrenci davranışlarını nasıl etkilediğini anlamalarına olanak sağlamalıdır.
- Okullar, bütün öğrencilerin eğitim ve öğretimde eşit şartlarda yararlanabilmesini sağlamalıdır.
- Öğretim programları, öğrencilere bilgilerin oluşmasında toplumun deneyimlerinin, sosyal, ekonomik ve politik koşullarının da etkili olduğunu anlamalarına olanak sağlamalıdır.
- Okulların, bütün öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştiren, akademik başarılarına katkı sağlayan, farklı etnik gruplar arasında olumlu ilişkiler oluşturan, ders içi ve ders dışı ortak etkinliklere katılımı teşvik etmelidir.
- Okullar, farklı gruplar arasında ilişkileri kuvvetlendirebilmek için ortak ilgilerine yönelik gruplar oluşturmalıdır.
- Öğrencilere, etnik ve ırksal konulara yönelik önyargılarla ilgili bilgi verilmesini sağlamalıdır.
- Öğrencilere, bütün kültürlerin sahip olduğu değerler hakkında bilgi verilmesini sağlamalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin farklı ırk ve kültüre sahip diğer öğrenciler ile olumlu bir iletişim kurmalarını sağlayacak sosyal becerileri kazanmalarını desteklemelidir.
- Okullar, farklı etnik, kültür ve dile sahip olan öğrencilere, korku ve kaygının olmadığı, sosyal etkileşimin olduğu uygun ortamlar oluşturmalıdır.
- Okulların, örgütsel yapıları karar alma sürecinde işbirliği içinde olmalıdır.
- Liderler, bulundukları konuma bakmadan bütün kamu okullarına eşit fırsatlar sunmalıdır.
- Öğretmenler, anlaşılması güç bilişsel ve sosyal becerilerin değerlendirilmesi aşamasında farklı kültürleri kapsayan teknikler kullanmalıdır.

Çokkültürlü eğitim alanında çalışmalar yapan araştırmacıların, ilkeleri belirlerken kültürlerel, ırksal vb. durumlardan dolayı farklılıklara sahip olan öğrencilerin, toplum

içinde zorluk yaşamamaları için eğitimin merkezine öğrencileri koymuşlardır. Öğrencilerin merkezde olduğu bu eğitimin olumlu bir şekilde uygulanabilmesinde öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Bu sebeple çokkültürlü eğitimin verimli olabilmesi için öğretmen yetiştirme programlarında bu konuya yer verilmesi gerektiği ilkelere vurgulanmıştır.

2.7 Çokkültürlü Eğitimin Boyutları

Banks (1993b) çokkültürlü eğitimin detaylı ve birçok boyuttan oluşan bir kavram olmasına rağmen genellikle bir boyutuna odaklanıldığını ifade etmektedir. Bu sebeple Banks (1993b) çokkültürlü eğitimi açıklamak ve son zamanlardaki gelişimini anlatabilmek için çokkültürlü eğitimi Şekil 2.1' deki gibi 5 boyutta ele almıştır.



Şekil 2.2 Çokkültürlü Eğitimin Boyutları

Kaynakça: Banks, 2013, s.34

Şekil 2.1'e bakıldığında çokkültürlü eğitim; içerik entegrasyonu, bilgiyi inşa süreci, önyargıyı azaltma, eşitlikçi pedagoji, güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı olarak 5 boyutta incelenmektedir.

2.7.1 İçerik Entegrasyonu

İçerik entegrasyonu, öğretmenlerin kendi alanındaki konuları veya disiplinlerindeki temel terimleri, ilkeleri, kavramları ve teorileri, farklı kültürler ve gruplardan gelen örnekler, veriler ve bilgilerden yararlanarak açıklamasını kapsamaktadır. İçerik entegrasyonu, çokkültürlü eğitimin tamamını kapsadığı görüşü çok yaygındır. Bu yaygın görüş sebebiyle öğretmenlerin birçoğu, içerik entegrasyonunun fen bilimleri ve matematik derslerini öğretmektense daha çok dil ve sosyal bilgiler derslerini öğretmekte daha anlamlı bir unsur olduğunu düşünmektedir (Banks, 1993a). Banks (1993b) bu bakış açısının, matematik, biyoloji, fizik ve fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimi kendi alanları ile ilişkili olduğunu düşünmemelerinden kaynaklı olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin çokkültürlü içeriği biyoloji, fizik, fen bilimleri ve matematik gibi derslere entegre etme imkanları vardır. Ancak müzik, dil ve sosyal bilgiler derslerinde ilkelerin, kavramların ve içeriklerin öğretilmesinde geniş bir içerik entegrasyon alanı mevcuttur (Banks, 2016).

2.7.2 Bilgiyi İnşa Süreci

Bilgiyi inşa süreci, sosyal, davranışsal ve doğa bilimleri ile ilgilenen bireylerin, kendi alanlarındaki konular hakkında bilgi oluşturma yöntemlerini kapsar. Bilgi inşasına çokkültürlü bir yaklaşım, disiplinler içindeki gizli kültürel varsayımların, farklı görüşlerin, kavramsal çerçeve ve önyargıların bilginin oluşum sürecini hangi yönlerden etkilediğini anlaşılmasını içerir. Bu sebeple çokkültürlü eğitimin kritik parçalarından biri de bilgi inşa sürecinin detaylı incelenmesidir (Banks, 1993b).

Bilgiyi inşa sürecinin sınıf içinde gerçekleşmesi, öğretmenlerin öğrencilere bilginin nasıl inşa edildiğini ve sınıftaki birey ya da grupların kültürel, etnik, sınıfsal konumlarının bu inşa sürecini nasıl etkilediğini aktarmasına olanak sağlamaktadır. (Banks, 1993a). Öğrenciler çelişkilerin olduğu bir dünyada yaşamlarına devam etmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerin yaşadıkları bu ortamı zihinlerinde nasıl

konumlandıkları fark ederse, öğrencilerin ilgilerini, araştırma isteklerini ve hedeflerini nasıl gerçekleştireceklerine destek sağlayabilirler (Ramsey, 2018).

2.7.3 Önyargıyı Azaltma

Çokkültürlü eğitimin bir diğer boyutu olan önyargıyı azaltma, öğrencilerin ırksal tutum özellikleri üzerinde durur. Öğrencilerin ırksal tutumlarının farklı eğitim teknikleri ve materyal kullanımı ile nasıl değiştirilebileceğini inceler (Banks, 2004). Toplum bilimcilerin 1960 yıllarından beri, çocukların ırksal tutumlarının nasıl biçimlendiğini ve öğretmenlerin, farklı ırksal topluluklara yönelik daha olumlu tutumlar edinmelerine yardımcı olacak müdahaleleri nasıl planlayabileceklerine dair kayda değer bilgiler elde etmişlerdir (Banks, 1993b).

Bu bilgiler doğrultusunda ırksal toplulukların aslına uygun yansımaları tutarlı, olağan ve harmanlanmış bir biçimde eğitim materyallerine entegre edilirse, öğrencilerin olumlu ırksal tutumlar geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte öğrencileri farklı ırksal toplulukların öğrencileri ile bir araya getirerek işbirlikçi öğrenmeye ve ortak deneyimlere dahil etmekte, öğrencilerin olumlu yönde ırksal tutumlar geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (Banks, 2014).

2.7.4 Eşitlikçi Pedagoji

Banks ve Banks (1995a) çokkültürlü eğitimin boyutlarından olan eşitlikçi pedagojiyi, çeşitli ırksal, etnik ve kültürel topluluklardan gelen öğrencilerin, adaletli, hoşgörülü ve eşitlikçi bir toplumda aktif olarak varlığını sürdürebilmelerini ve toplumun sürekliliğini sağlayabilmeleri amacı ile gerekli görülen bilgi ve tutumları deneyimlemelerine olanak sağlayacak strateji ve eğitsel ortamlar olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, öğrencilerin sadece yaygın eğitim yaklaşımı çerçevesinde okuma, anlama, yazma ve matematiksel becerileri edinmelerinin yeterli olmadığını, ayrıca buna ilaveten bu eğitim yaklaşımının varsayımlarını, bakış açısını ve hakim olan özelliklerini de analiz etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Eşitlikçi pedagojinin temel amacı ise, etnik azınlıklar ve sosyoekonomik açıdan, dezavantaja sahip olan öğrencilerin; adalet, özgürlük ve eşit eğitim olanaklarına sahip olduğu bir toplumda, bilinçli, katılımcı ve akademik olarak başarılı bireyler olabilmelerine fırsat sağlamaktır (Banks ve Banks, 1995a; Bennet, 2001).

2.7.5 Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı

Çokkültürlü eğitimin boyutlarından olan güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı, ırk, cinsiyet ve toplumsal sınıf eşitliğinin sağlanmasını amaç eden bir okul kültürü ve düzenlemedir. Okulun kültürü ve koordinasyonunda, okulun bütün personeli görev almalı ve bu yapının yeniden düzenlenmesinde aktif rol üstlenmelidir (Banks, 2004).

Çokkültürlü eğitimin diğer dört boyutu, okul veya öğretim ortamının bazı yönleri ile ilgilenirken güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı boyutu ise, okulu yalnızca öğretim programı, eğitim araçları ve öğretmen tutumları gibi öğelerle sınırlandırmayıp daha geniş ve karmaşık bir sosyal düzen ağı olarak ele almaktadır. Bu boyut, reform hareketinin etkili olabilmesi için okullardaki belirli bölümlerin değil, bütün sistemin en baştan yeniden düzenlenmesinin gerekli olduğunu savunmaktadır (Banks, 1995b). Bu sistemsel yapılandırmalar sonucunda, çeşitli ırk, etnik ve toplumsal sınıf gruplarındaki öğrenciler, öğretimde fırsat eşitliğini yaşayabilir ve birey olarak kendilerini güvende hissedebilirler (Banks, 1993b).

Çokkültürlü eğitimin boyutlarını uygulamada öğretmenlere önemli bir görev düşmektedir. Çünkü öğretim programını sınıfta uygulayacak, uygun stratejileri ve öğrenme materyallerini seçerek öğrenme ortamını çeşitlendirecek kişi öğretmendir. Bu sebeple sınıfta çokkültürlü birey özelliklerini barındıran öğretmenler bulunması gerekmektedir (Polat, 2009).

2.8 Çokkültürlü Eğitim ve Öğretmen

Öğretmenlerin ve öğrencilerin kültürel kökenleri, sınıftaki eğitimin gidişatını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle kültür ve eğitim arasında yok sayılamayacak bir bağ bulunmaktadır. Günümüzde sınıflarda; farklı kültür, ırk ve kökene sahip öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin farklı kültürel kimliklerinin olması yanı sıra beklentileri ve ihtiyaçları da birbirinden farklıdır. Bu sebeple, öğretmenler öğrencilerin kültürel alışkanlıklarını ve farklı bakış açılarını anlamalı, sınıftaki kültürel çeşitliliği desteklemeli ve eğitimde eşitliği sağlayarak olumlu bir sınıf ortamı oluşturmalıdır (Kennedy, 2017).

Öğrenmenin; toplumsal yapı içerisinde, kültürel etkileşimler neticesinde gerçekleştiği varsayıldığında, öğretmenlerin farklı etnik kültürleri anlaması, analiz etmesi ve bu doğrultuda yorumlaması, öğrencilerin gelişimine büyük oranda fayda sağlayacağı düşünülmektedir (Cırık, 2008). Çünkü öğretmenler, eğitimin en değerli

bileşenlerinden biri olup eğitim ve öğretimdeki hedeflere ulaşılmasında kritik bir rol üstlenir. Bu nedenle çokkültürlü eğitimde, öğretmenin eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için çokkültürlü eğitimin temel anlayışına uygun yetkinliklere sahip olması gerekmektedir (Polat ve Kılıç, 2013).

Taylor ve Fox (1996) deneyimlerinden yola çıkarak, mesleğe yeni başlamış öğretmenlere önerilerde bulunmuştur. Taylor (1996)'ın çokkültürlü eğitim için öğretmenlere önerileri şu şekildedir;

- Öğrencilerin, sınıfa kendileriyle birlikte getirdikleri kapsamlı bilgi birikimini keşfedin. Çünkü öğrenciler kendi kültürleri ve farklı kültürler hakkında bilgi edinmenize yardımcı olurlar.
- Sınıftaki tüm öğrencileri yüceltmek ve her birinin bakış açısını değerli kılmak için bireysel yaşantılarından başlayın. Bunun için, öğrencilerin kendi bireysel deneyimlerini sınıfla paylaşabileceği etkinlikler planlayın.
- Sınıf birliği oluşturabilmek için, öğrencilerin düşüncelerini rahatça ifade edebilmelerine fırsat tanıyın. Bunu sağlamak içinde, öğrencilerin güvende olduklarını hissettikleri rahat bir ortam oluşturun.
- Çokkültürlü eğitim, içerisinde riskler bulunduran karışık ve belirsiz bir süreçtir. Bu süreçte sınıf içerisinde ortaya çıkabilecek belirsizlik ve dengesizlik hissinden korkulmamalıdır.
- Kültürün durağan değil, çevresel etmenlere bağlı değişken bir olgu olduğunu farkına varın.

Mesleğe yeni başlamış öğretmenler, bu önerileri dikkate aldığıında, empatinin ve hoşgörünün hakim olduğu sınıf ortamı oluşturulabilir ve çokkültürlü eğitim daha verimli bir şekilde sürdürülebilir.

Kennedy (2017) göre ise çokkültürlü eğitimde öğretmenler;

- Öğrencilerin bakış açılarını fark etmeli ve bu doğrultuda etkili bir iletişim kurmalıdır.
- Öğrencilerin kültürlerine saygı duymalı ve kültürel değerlerine zarar verebilecek eylemlerden kaçınılmalıdır.
- Farklı kültürleri tanımaya ve uyum sağlamaya hazır olmalıdır.

- Kültürel çeşitlikleri zenginlik kaynağı olarak görüp sınıfta saygı, sevgi ve hoşgörü ortamı oluşturmalıdır.
- Öğretmenler çokkültürlü eğitim sistemini benimseyip saygı duyarak, sınıfta hoşgörü ortamı oluşmasına rol model olmalıdır.

Kennedy (2017) öğretmenlerin bu nitelikleri benimseyip başarılı bir şekilde uygulamaları halinde, öğretmenlerin farklı etnik kültürlere sahip bütün öğrencileri bir araya getiren bir köprü görevi gösterebileceğini ifade etmektedir.

Villegas ve Lucas (2002) farklı kültürlere duyarlı öğretmenlerde bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır;

- Toplumsal ve kültürel açıdan bilinçli olmalı, yani gerçeği anlamının birçok farklı yolu olduğunu ve bu yolların bireyin toplumdaki konumuna göre şekillendiğini fark etmelidir.
- Farklı geçmişlere sahip öğrencilere olumlu bir tutum sergilemeli, öğrencilerin farklılıklarını bir sorun olarak görmeyip onlara saygı duymalıdır.
- Okullarda eğitimin daha etkili olmasını ve bu eğitimin tüm öğrencileri kapsamasını sağlayabilmek için değişim sürecinde görev almalıdır.
- Öğrencilerin bilgiyi nasıl inşa ettiğini anlamalı ve bu süreçte öğrencilere destek olmalıdır.
- Öğrencilerin yaşam tarzları hakkında bilgi sahibi olmalıdır.
- Öğrencilerin yaşam tarzları hakkında edindiği bilgiler doğrultusunda öğretimi farklı perspektif açılardan yeniden tasarlayabilmeli.

Öğretmenler bu altı özelliği barındırdığında, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebileceği ve çokkültürlü eğitimin etkili bir şekilde uygulanabildiği kapsayıcı bir sınıf ortamı sağlanır.

Kültürlerarasında köprü kurmada öne çıkan en temel değer hoşgördür. Öğretmenler, sınıflarında hoşgörünün hakim olduğu bir ortam oluşturarak bireylerin farklı fikirlere, değerlere ve inançlara karşı olumlu tepkiler göstermelerine olanak sağlayabilirler. Böylece bireyler, kendi fikirlerini ve duygularını güvenli bir ortamda, rahatça söyleme imkanı bulur (Akkaya, Susar Kırmızı ve İşçi, 2018).

2.9 Değer Kavramı

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda; hızla artan sosyal sorunlar, hoşgörüsüzlük, ilgisizlik ve duyarsızlık gibi olumsuzluklardan, toplumu oluşturan bütün bireyler etkilenmektedir. Bu olumsuzlukların esas nedeni, toplumdaki değer eksikliği ve bu değerleri kazandırmakta yaşanan güçlüklerdir. Toplumu oluşturan bireylerin, belirli değerleri kazanarak bunlara uygun bir şekilde hareket etmesi, toplum içerisinde ortaya çıkacak olan rahatsız edici olayları engelleyecektir. Bu sebeple değerler, bireylerin yaşamlarını etkileyen önemli bir unsurdur (Aladağ ve Kuzgun, 2015).

Bireylerin, toplumların ve kültürlerin özelliklerinin farkına varılması açısından, değer kavramının incelenmesi son derece önemlidir. Çünkü bireysel boyutta değer kriterlerinin incelenmesi, insanların tutum ve davranışları ile ilgili bilgi verirken, toplumsal veya kültürel boyutlarda incelenmesi ise farklı toplulukların ve kültürlerin karşılaştırmasını sağlayarak toplumlardaki en uygun düşünme-davranma biçimlerini ortaya çıkarır ve değerlerin gelişiminde önemli bir görev üstlenir (İmamoğlu ve Aygün, 1999).

Özkan ve Soylu (2014) değer kavramını, toplumu oluşturan bireylerin beraber yaşamlarını sürdürebilmeleri ve bütünlük sağlayarak hareket edebilmeleri için, doğru gördükleri ve uygulanmasını istedikleri yol göstericiler olarak tanımlarken Akbaş (2004) değeri, bireyin toplumla etkileşimi sonucunda benimsediği ve davranışlarını şekillendirdiği standartlar olarak tanımlamıştır. Özgüven (2003) ise değer kavramını, bireylerin bütün davranışlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen ve birey ile toplumsal düzen arasında etkileşim kurulmasını sağlayan bir öge olarak tanımlamaktadır.

TDK (2025) değer kavramını, bir canlının psikolojik, toplumsal, ahlaksal veya estetik açıdan taşıdığı varsayılan soyut ölçülü yararlı bir öge olarak tanımlamıştır. Aktepe ve Yel (2009)' e göre değer, bireylerin hayata bakış açısını ve hedeflerini belirlerken, karar alma süreçlerini etkileyen, inançlarını temsil eden ve prensiplerini ifade eden bir eğilimdir.

Değerler, sosyal hayatın kriterlerini oluşturmaktadır. Yaşantımızdaki davranış şeklini başka bir davranışa tercih etmede değerler önemli bir görev üstlenmektedir. Diğer bir ifadeyle değerler, davranışların temelini oluştururken kriterlerini de belirler. Bu

sebeple değerler, bir bireyin veya toplumun benimsediği standartlar, ideolojiler veya tutumlar olarak ifade edilir (Collins English Dictionary, 1991; Akt: Sarı, 2005).

Değer; psikoloji, felsefe, eğitim bilimleri ve sosyoloji gibi farklı disiplin alanlarının ortak kavramıdır. Bu kavramı her disiplin farklı bakış açısı ile ele almakta olup farklı yönlerine vurgu yaparak tanımlamaktadır (Aşıcı, 2009).

Sosyoloji alanında değer kavramı, toplum ve kültürel sistemin temelini oluşturan bir öge olarak tanımlanmaktadır. Bu sebeple, sosyologlar değerlerin, bireylerin davranışlarına etkisinin yanı sıra toplumdaki değişim ve gelişmelere de etkisinin olduğunu ifade etmektedirler (Ersoy, 2018). Korkmaz (2013) ise sosyoloji alanında değerleri bireylerin istediği, önemsendiği ve davranışlarını yönlendirdiği amaca yönelik toplumsal bir davranış olarak tanımlamaktadır. Sosyoloji alanında çalışmalar yapan Schwartz (1992) ise değer kavramını, bireyleri, yaşamlarını sürdürdükleri toplumu ve kültürel yapıları açıklamak, süreç içerisindeki değişimlerini gözlemleyerek tutumları ile davranışlarının amacını açıklayabilmek için kullanılan motivasyonel temeller olarak tanımlamıştır.

Reboul (1995)'a göre bireyler, her durumda ve koşulda eğitimin ürünüdür. Eğitimin kazandırdığı bilgi ve değerler, her daim anlaşılabilir olup benimsenebilir niteliktedir. Ancak bireyin kazandığı bilgiler ve değerlerde toplumdan topluma değişebilir. Çünkü her toplumun kültürü farklıdır. Bu kültürel farklılıkların teması da bir değerdir ve bu değerler sayesinde ahlak bilinci de evrensel bir boyuta ulaşabilmektedir. Halstead (1996) ise değer kavramını, bireylerin davranışlarına yol gösteren veya görüşlerini yorumlamalarına olanak sağlayan ilkeler, temel inançlar, tutumlar ve yaşam tarzı olarak tanımlamıştır.

Felsefeciler ise, değer kavramını açıklarken “kişinin değeri” ve “kişi değerleri” olarak farklı noktalardan ele almıştır. Kişinin değerini, bireyin insan hakları açısından diğer bireylerle eşit olması ve bireyin toplumla olan özel durumu olarak tanımlarken kişi değerlerini ise bireyler arasındaki ilişkiler sonucunda ortaya çıkan sevgi, saygı, adil ve samimi olma gibi değerler olarak tanımlamışlardır (Kuçuradi, 2024). Psikoloji alanında ise değer kavramı, bireyler veya toplum açısından iyi, arzu edilen ya da değerli olarak kabul gören ahlaki, toplumsal ya da estetik ilkeler olarak tanımlanmaktadır (APA Dictionary of Psychology, 2018).

Lenski (1966; Akt. Özgüven, 2003) ise değer kavramını detaylı bir şekilde inceleyerek şu şekilde açıklamıştır;

- Kimi zaman yaşam tarzları arasındaki seçimleri, kimi zaman bireylerin dünyadaki varlığı ile ilgili temel ilkeleri, kimi zaman ise bir gereksinimin, tutumun veya isteğin amacını ifade edilebilmektedir.
- Belirli bir kültürel hayatı paylaşan bireylerin, belirli ihtiyaç, talep, tutum ve davranış biçimlerine ne kadar uygun olup olmadığının belirlenmesinde kullanılabilecek genel standartlar olarak ifade edilebilmektedir.
- Herhangi bir bireye, düşünceye veya objeye yönelik neyin iyi-kötü, doğru-yanlış yararlı-zararlı ve akıllıca olduğuna dair toplumun tanımladığı ölçütler olarak ifade edilebilmektedir.
- Sosyal bir topluluğun ya da toplumun, kişisel varlığını ve birlikteliğini sağlayıp devam ettirebilmek için, katılımcılarının büyük bir kısmı tarafından doğru ve gerekli olarak kabul ettiği ortak fikir, hedef, inanç ve temel ahlaki ilkeler olarak ifade edilebilmektedir.
- Bazı durumlarda ise bir topluluktaki bütün bireylerin benimsediği ahlaki bir kavram olarak ifade edilebilmektedir.
- Bireylerin tutumlarının ana yapısını belirlemede kullanılan bir öge olarak da ifade edilebilmektedir.

Bu tanımlar doğrultusunda değer kavramı, birey ve toplumun geçmişten getirdiği ilkelerin, tutum ve davranışlarında meydana getirdiği değişim ögesi olarak ifade edilebilir.

2.9.1 Hoşgörü Kavramı

Bireylerin, bir arada yaşamlarını sürdürmeleri ve toplum içerisinde huzurlu olabilmeleri için bazı değerlere sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü, toplumu oluşturan bireylerin davranışları birbirinden farklıdır ve bu farklılıklar birçok değişkene bağlantılıdır. Bu farklılıkları bir çeşitlilik olarak kabul etmekte hoşgörünün temel amaçlarından biridir (Kalın ve Nalçacı, 2017).

Toplumdaki tüm bireylerin, farklılıklarla saygı göstererek farklılıklarla beraber yaşamayı öğrenmeleri gerekmektedir. Özellikle günümüzde, kültürel farklılıklara sahip bireylerin bir arada yaşadığı toplumlarda bu durum önem kazanmıştır. Çünkü bir toplumda farklı duygu ve düşüncelere saygı duyulması, demokratik bir değer olan

hoşgörünün oluşmasını sağlamaktadır (Reardon, 1997; Akt. Karaman Kepenekçi, 2004; Aslan, 2019).

Hoşgörü iki farklı dildeki sözcüklerin birleşimi ile oluşmuş bir kavramdır. “Hoş” Farsça bir kelime olup sevilen, duygulara hitap eden anlamına gelmektedir. “Görü” kelimesi ise Türkçe bir kelime olup görme yetisini anlatmaktadır. Arapça ve Osmanlıca da hoşgörü “müsamaha” olarak ifade edilirken batı dillerinde ise “tolerans” olarak ifade edilmiştir. (Karaman Kepenekçi, 2004).

Aslan (2001), hoşgörü kavramını, farklılıklara anlayışlı olmak, kusurları görmemek, affedici olmak, bireyleri olduğu gibi kabul etmek şeklinde tanımlamıştır. Büyükkaragöz (1996, Akt. Büyükkaragöz, 1995) ise hoşgörüyü, bireylerin kendilerine yakın ya da mesafeli gördüğü kişilerin fikrine, duygularına ve davranışlarına saygı duyarak, anlayışlı olmalarını sağlayan bir öge olarak tanımlamıştır. Bu tanım doğrultusunda ise hoşgörünün öğelerini; sevgi, değer verme, dayanışma, güven duygusu, empati ve paylaşım olarak belirlemiştir.

Başaran (1995) ise hoşgörü kavramını şu şekilde açıklamıştır:

- Bireyde iyi duygular ve fikirler oluşturan,
- Bireylerin, olumlu ilişkiler kurmasını sağlayan,
- Bireylerin karşısındakilere empati duyabilmesini sağlayan bir kavramdır.

Bu tanımdan yola çıkarak hoşgörü, farklı fikirlere saygı duyulmasını ve bireyler arasında pozitif ilişkiler kurulmasını sağlar.

Tuncay (2020)’a göre bütün bireylerin, yaradılışından itibaren veya zaman içerisinde benimsediği davranış biçimleri, kişisel özellikleri ve nitelikleri bulunmaktadır. Bireyler bu farklılıkları benimseyerek, demokrasinin ve özgürlüğün sağlandığı, bir toplum kültürünün oluşmasını sağlayabilmek için hoşgörü kavramına önem vermelidir. Bu bağlamda Tuncay (2020) hoşgörüyü farklı; yaşam biçimlerine, fikirlere, inançlara ve davranış şekillerine karşı olumlu bir tutum göstererek saygı duyulması olarak tanımlanmıştır.

Değişen dünya koşullarında hoşgörünün, toplumsal barış açısından değerli bir duygu ve davranış şekli olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir. Bu fikirden yola çıkarak, 1995 yılında Paris’te toplanan UNESCO Genel Kurulu, 25 Ekim- 16 Kasım

tarikhleri arasında, yaptıkları çalışmalar neticesinde 16 Kasım'da *UNESCO Hoşgörü Bildirgesini* onaylamışlardır. Bu tarih günümüzde ‘‘*Dünya Hoşgörü Günü*’’ olarak kutlanmaktadır.

UNESCO Hoşgörü Bildirgesi içerik olarak 6 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin içeriği;

- Hoşgörü kavramının anlamını açıklamak,
- Toplum ve devlet düzeyinde hoşgörünün önemini vurgulamak,
- Hoşgörünün eğitimdeki yerini belirtmek,
- Dünyada barışının sağlanması için bireylerin, farklı millet ve költürlere karşı sayęı duymasını ve hoşgörölü olması gerekliliğini açıklamaktadır (Tuncay, 2020).

Bu araştırmada, tutum ve değer ayırımına gidilmeyerek hoşgörü bir değer olarak ele alınmıştır. Bunun sebebi ise, değerler ile tutumlar arasındaki güçlü bağdır. Çünkü, davranışlarımızla alakalı birçok problemin çözümüne karşı tutumlarımız yer almaktadır. Bu durumu etkileyen ise tutumların oluşmasında, bireylerin benimsediği ya da sahip olduğu değerlerdir (Balcı, 2008).

Kalın ve Nalı (2017) toplumun bütünleşmesinde hoşgörünün önemli bir değer olduğunu ve bu değerin öğretim programlarında yer alması gerektiğini ifade etmektedirler. Çünkü, hoşgörü bireylerin doğuştan kazandıkları bir davranış olmadığı için hoşgörünün kazanılmasında eğitimin önemli bir görev üstlendiğini ifade etmişlerdir.

2.10 Değer Eğitimi

Küreselleşen dünya ile birlikte günümüzde, bilim, teknoloji ve sosyal alanda sürekli değişimler yaşanmaktadır. Yaşanan bu değişimler bazen olumlu olurken, bazen ise olumsuz olup bireyi ve içinde yaşadığı toplumu da etkiler. Son zamanlarda teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimler, bireyin ve toplumun değerlerini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu sebeple, topluma ait değerlerde oluşan tahribatı düzeltebilmek için içinde bulunduğumuz dönemde değerler eğitimi oldukça önem kazanmıştır. Ayrıca dünyada yaşanmakta olan toplumsal, siyasal ve költürel alanlardaki değişim ve gelişimler neticesinde bireyler arasındaki iletişimin sağlıklı olabilmesi açısından değerler eğitimi son derece önemlidir (Kale, 2007).

Yıldırım ve Demirel (2019) toplum tarafından kabul görmüş değerlerin, gelecek nesillere aktarılma sürecini değer eğitimi olarak tanımlarken, DeNobile ve Hogan (2014) ise değer eğitimi, toplum tarafından önemli görülen değerlerin bireylere öğretilme süreci olarak tanımlamıştır. DeNobile ve Hogan (2014)'a göre bu değerleri öğretmedeki temel hedef, bireylerin tutum ve davranışlarında farkındalık sağlayarak topluma katkı sağlamaktır.

Bu nedenle, eğitimin esas amaçlarından biri de topluma ait değerleri gelecek nesillere aktarmaktır. Toplumsal hayatın düzgün bir biçimde devam edebilmesinde toplumun ortak değerlere sahip olması fazlasıyla önemli bir unsurdur. Değerler, bireylerin yaşamlarındaki olayları değerlendirmesi sonucunda tutum ve davranışlarının şekillenmesini sağlayarak toplumun işleyişini düzenlemektedir. Bu sebeple, değerlerin kazandırılmasında eğitim kurumları önemli bir rol üstlenmektedir (Uzun ve Özdem, 2021).

Toplumsal hayatın belli bir uyum ve sistem içerisinde devam edebilmesi, her dönemde temel değer olarak kabul edilen saygı, adalet, yardımseverlik, özdenetim, doğruluk, hoşgörü ve sevgi gibi değerlerin varlığı ile mümkündür. Bu sebeple, toplumun kabul ettiği değerler ile okullarda öğretilen değerler birbiri ile çelişmeyip uyum içerisinde olmalıdır. Bu uyum sağlandığında, okullardaki değer eğitimi daha verimli olacaktır (Aktepe, 2014).

Türkiye’de Milli Eğitimin sistemine bakıldığında, genel hedefler doğrultusunda öğrencilere kazandırılmak istenen birçok değer olduğu görülmektedir. Eğitim sisteminde kazandırılmak istenen bu değerlerle, bireylerin bedenlen, zihnen ve ruhen tutarlı bir kişilik yapısına sahip olmasını, özgür ve bilimsel düşünme becerisi kazanmalarını, insan ve çocuk haklarına karşı saygılı bireyler olmasını, topluma olan sorumluluklarını bilen ve bu doğrultuda üreten bireyler olmasını amaçlamaktadır. Bu sebeple, değer eğitimi bütün dersleri kapsayacak şekilde ortaya konulup sonuçlarının tartışıldığı demokratik öğrenme ortamları oluşturulmalıdır (Kasapoğlu, 2013).

Değer eğitimi, soyut olguların oluşturduğu bir sistemdir. Soyut olgulardan oluşan bu sistemi öğrenciler benimserken zorluk yaşayabilmektedir. Bu sebeple, öğrencilere kazandırılmak istenen bu değerlerin öğretiminde, etkinlik temelli bir eğitim sistemi oluşturulması önemlidir. Etkinlik temelli bu eğitim sisteminde, öğrencilerin soyut

olguları somutlaştırabilmesi için değerler, masallar, oyunlar, hikayeler vb. etkinliklerle öğrencilere kazandırılabilir. Değerler eğitiminin, okullarda uygulayıcıları olan öğretmenlerin, temel değerleri benimsemiş olmaları ve değerler eğitimi uygulayabilecek yeterliliklere sahip olmaları da önemlidir (Aktepe, 2014; Aladağ ve Kuzgun, 2015).

Değerler eğitimi verilirken, göz önünde bulundurulması gereken bir takım değer işlevleri ve amaçları bulunmaktadır. Bu işlevleri Fichter (2001) şu şekilde açıklamıştır;

- Değerler, bireylerin ve toplulukların sosyal değerlerinin sorgulamasında kullanılan birer unsurdur. Bireylerin toplumdaki yerini ve diğer bireylerin gözünde nerede durduğunu anlamasına yardımcı olur.
- Değerler, bireyler için faydalı ve önemli olanı görünür kılıp kültürel konulara odaklanır.
- Değerler, bireylerin toplumda benimsenen ve sosyal açıdan kabul edilen davranış şekillerini ifade eder.
- Değerler, bireylerin toplumsal rollerini belirlemesine ve gerçekleştirmesine kılavuzluk eder.
- Değerler, toplum tarafından onaylanmayan davranışları bireylere aktararak bireyleri doğru olanı yapmaya yönlendirir.
- Değerler, toplumun dayanışma araçlarından biridir. Ortak değerlere sahip bireyler toplumun bir arada olmasını sağlar.

Bu işlevleri göz önünde bulundurarak uygulanan değer eğitimi, bireyleri toplum için doğru olanı seçmeye ve toplumun bir arada uyumlu yaşamasına katkı sağlayacaktır. Değer eğitiminde dikkat edilmesi gereken diğer bir unsur ise değerler eğitiminin amaçlarıdır. Bu amaçları Shukla (2004) şu şekilde açıklamıştır;

- Değer kavramının nitelikleri ve kaynaklarına ilişkin bilgi sahibi olmalarını sağlamak,
- Bireylere, çeşitli değer gruplarına ilişkin bilgilendirme yaparak bu değerlerin hayatımızdaki işlevlerini anlamalarına yardımcı olmak,
- Bireylerin, değerlerini seçerken mantık çerçevesinde seçimler yapmasını ve bu seçimlerin muhtemel sonuçlarının farkında olmalarını sağlamak,

- Bireylerin kendisine, kendi ülkesindeki ve farklı ülkelerdeki bireylere karşı olumlu tutum sergilemelerini sağlayarak uluslararası birlikteliği inşa etmek,
- Bireyleri farklı görüş ve dinlere karşı saygı göstermeye yönlendirmek,
- Bireylerin sevgi, saygı, adalet, merhamet, hoşgörü, işbirliği, eşitlik, bilimsel tutum vb. temel değerler edinmelerini sağlamak,
- Bireyleri, batıl inançlardan ve dil, din, cinsiyete dayalı önyargılarından arındırarak, bakış açılarını genişletip açık fikirli olmalarını sağlamak,
- Bireylerin, fiziken, ruhen ve zihinsel açıdan dengeli bir kişilik geliştirmelerini sağlamak,
- Bireylerin, varoluş, eğitim ve evren konularına ilgi duymalarını sağlayarak içsel gelişimlerine rehberlik ederek kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamak,

Bu amaçlar incelendiğinde değerler eğitimi, bireyleri toplumun bir parçası olarak sorumluluklarını yerine getirmelerine teşvik ederken dünyada ve yaşadığı çevrede gerçekleşen olaylara karşı da bireyleri açık fikirli ve hoşgörülü olmaya yönlendirir.

2.11 İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde çocuk hakları, çokkültürlü eğitim ve hoşgörü değeri kavramlarıyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında çocuk hakları, çokkültürlü eğitim ve hoşgörü değeri değişkenlerinin beraber incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak bu üç değişkenin bazılarının beraber incelendiği araştırmalara rastlanılmıştır.

2.11.1 Çocuk Hakları Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Leblebeci ve Çeliköz tarafından 2016 yılında yayınlanan makalede, öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları incelenmiştir. Bunun yanı sıra Leblebeci ve Çeliköz (2016) bu çalışma ile öğretmen adaylarının tutumlarını etkileyebilecek bazı faktörleri de belirlemeye çalışmışlardır. Bu araştırmada, tarama modeli kullanılırken araştırmanın örneklemini ise İstanbul ilinde yer alan bir devlet ve bir vakıf üniversitesinin, eğitim fakültesinde eğitimine devam eden 119 okul öncesi öğretmen adayı ve 137 sınıf öğretmeni adayı olmak üzere toplam 256 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Karaman Kepenekçi (2006)'nin geliştirmiş olduğu *Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi için SPSS 19.0 programı kullanılarak betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi analizleri yapılmıştır. Araştırma

sonucunda ise öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre değişmediği sonucuna ulaşılırken öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumların yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre bakıldığında ise kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını etkileyen faktörlerden birinin öğretmen adaylarının çocuk hakları sözleşmesini okuyup okumamaları olmuştur. Çocuk hakları sözleşmesini okuyan öğretmen adaylarının, çocuk haklarına yönelik tutumlarının okumayan öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Erdem ve Altıok tarafından 2019 yılında yayınlanan makalede ise sınıf öğretmeni adaylarının, çocuk haklarına yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma, nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 yıllarında eğitim gören 419 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada Karaman Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen *Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği* ve Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen dilimize Üstün (2011) tarafından uyarlanan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde, betimsel istatistikler, t-testi ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaştığını kadın öğretmen adaylarının tutumlarının, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kıraç (2019) Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile Hukuk Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını farklı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmada Karaman Kepenekçi (2006)'nin *Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmış olup araştırmanın evrenini, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Hukuk Fakültesi'nde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf düzeyindeki 845 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Nonparametrik

testlerden olan Kruskall Wallis H-Testi ve Mann Whitney U-Testi ile analiz edilmiştir. Araştırmada sonucunda, Eğitim Fakültesi ve Hukuk Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin, çocuk haklarına ilişkin tutumlarının yüksek olduğu belirtilmişken cinsiyet ve bölüm türü gibi değişkenlerine göre tutumlarında farklılaşma olmadığı belirtilmiştir.

2.11.2 Çocuk Hakları Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Paksuniemi, Körkkö, Korte, Joon ve Kesitalo öğretmen adaylarının BMÇHS'ye yönelik bakış açılarını ve bu sözleşmeyi eğitim çalışmaları ile nasıl ilişkilendirdiklerini incelemek amacı ile 2022 yılında bu araştırmayı yapmışlardır. Bu amaçlar doğrultusunda, Kuzey Finlandiya' da eğitim- öğretime devam etmekte olan 82 sınıf öğretmeni adayına ulaşılmıştır. Veriler, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından atölye etkinlikleri ve odak grup tartışmaları yöntemi ile toplanmıştır. Yapılan atölye etkinlikleri ve odak grup tartışmaları sonucunda, öğretmen adayları çocuk haklarının meslekleri açısından çok önemli olduğunu ve eğitim çalışmalarında çocuk haklarının önemli bir konumda olduğunu belirtmişlerdir. Sözleşmedeki temel ilkelerin dışına çıkılmaması için çocuk haklarının hizmet öncesi verilen çalışmalara ve öğretim programlarına eklenmesi gerekliliğini vurgulamışlardır.

Olsson tarafından 2020 yılında yayınlanan bu makalenin amacı; İsveç'teki Öğretmen yetiştirme programlarında çocuk haklarının konumunu incelemektir. Araştırmanın verileri, içerik analizi ve anket yöntemi ile toplanmıştır. Bu amaçla, ilk olarak ülkede bulunan 12 üniversitenin öğretmen yetiştirme programlarının içeriği incelenip analiz edilmiştir. Yapılan bu incelemeden sonra 317 akademisyene anket çalışması gönderilmiş olup 156 akademisyenin katılımı ile anket çalışması tamamlanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcılar, öğretmen eğitimlerinde çocuk haklarının önemli olduğunu ve öğretmen adaylarının bu konu hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini ifade edilmiştir. Ancak incelenen programlarda, öğretmen adaylarının, çocuk hakları konusundaki hangi içerikleri bilmesi gerektiği konusunda belirsizlikler olduğu görülmüştür.

Lo (2018) bu araştırması ile Hong Kong'da öğrenim gören öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelemiştir. Araştırma 2012- 2013 eğitim- öğretim yılında Hong Kong Eğitim Enstitüsünde, eğitimlerine devam etmekte olan öğretmen adaylarının katılımları ile gerçekleştirmiştir. Öğrenci seçimleri küme

örneklem yöntemi ile gerçekleştirilmiş olup anket çalışmasına 233 öğretmen adayı gönüllü bir şekilde katılım sağlamıştır. Araştırma da nicel veri analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Analizler sonucunda ise öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiş olsa da öğretmen adaylarının, çocuk hakları konusunda bilgilerinin yetersiz olduğu da görülmüştür.

2.11.3 Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Alanay ve Aydın tarafından 2016 yılında yapılan araştırmada, İstanbul ilinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin çokkültürlü eğitim tutumları incelemiştir. Bu doğrultuda, İstanbul ilinde Eğitim Fakültesi bulunan 1 vakıf ve 4 devlet üniversitesinde öğrenim gören 967 öğretmen adayı araştırmaya katılım sağlamıştır. Araştırmaya veri toplamak amacı ile bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik analizleri gerçekleştirilip öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Bu ölçek, cinsiyet, bölüm ve üniversite türü gibi değişkenlerin, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tutumları üzerinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını incelemek amacı ile kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak toplanan verilerin analizi için Mann Whitney U Test ve Kruskal Wallis Testleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür.

Güngör, Buyruk ve Özdemir (2018) 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kafkas Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesi programlarında öğrenim gören ve her sınıf kademesinde öğrencileri bulunan öğretmenlik programlarındaki öğrencilerin, çokkültürlüğe yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma verilerini toplamak için Munroe ve Pearson'un (2006) tarafından oluşturulan *Çokkültürlülük Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırmaya Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 292 gönüllü öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmen adaylarının tutumları, bazı değişkenlere göre anlamlı farklılaşma olup olmadığının incelenmesi için tek yönlü ANOVA Testi ve bağımsız t-testi yapılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda ise öğretmen adaylarının, cinsiyet ve yaşadıkları bölgeye, anadillerine ve öğrenim gördükleri programa göre anlamlı farklılık görülürken cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Aybek'in 2018 yılında yayınladığı makalesinin amacı, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri eğilimleri ile çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bunun için genel tarama yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı Çukurova Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının oluşturmuş olduğu evrenin örneklemini ise basit tesadüfi yöntem ile belirlenmiştir. Bunun sonucunda araştırmaya 451 gönüllü öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada verilerin toplanması için *Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği* ve *Eleştirel Düşünme Ölçeği* uygulanmıştır. Veriler analiz edilirken Çoklu doğrusal regresyon, MANOVA ve korelasyon analizi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda ise öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları cinsiyet ve bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturmazken sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Çokkültürlü eğitim tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında da pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür.

2.11.4 Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Capella Santana (2003) araştırmasında, öğretmen adaylarının çokkültürlüğe yönelik tutumlarını ve bu konudaki bilgilerinde değişime neden olan etkenleri incelemiştir. Bunun için öncelikle ilköğretim programlarında okuyan 90 öğretmen adayı araştırmaya davet edilmiştir. Bu öğretmen adaylarından farklı etnik kökene sahip olan 52 öğretmen adayı araştırmaya katılım sağlamıştır. Katılımcılar araştırma sürecinde, farklı kültür ve etnik yapıları sahip şehirlerde bulunan devlet okullarında 3 farklı staj yapmıştır. Bunun yanı sıra, özel eğitim, çokkültürlü eğitim ve eğitim bilimleri dersleri de almışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çokkültürlüğe yönelik tutumlarında ve bu konu hakkındaki bilgilerinde pozitif yönde olumlu değişimler olduğu görülmüştür.

Neuharth Pritchett, Reiff ve Pearson, okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri hakkında bilgi edinebilmek amacı ile 2001 yılında bu araştırmayı yapmışlardır. Araştırmaya okul öncesi öğretmenliği programının, farklı sınıf seviyelerinde bulunan 103 öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından, dört maddeden oluşan açık uçlu sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda, öğretmen adaylarının

çokkültürlü eğitim hakkında net bilgilere sahip olmadıkları, çokkültürlü eğitim açıklarken sadece ırk ve etnik yapı üzerinden tanımlar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2000 yılında Sheets ve Chew tarafından yapılan bu araştırma, Çin kökenli Amerikalı 48 öğretmen adayı ve öğretmen katılım sağlamıştır. Çalışmanın amacı, araştırmaya katılım sağlayan bireylerin öğretmen eğitimi programlarında bulunan, çokkültürlü eğitim dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu araştırma için veriler nicel ve nitel yöntemlerle toplanmıştır. Öğretmen adayları ve öğretmenler, 1998-1999 yılları arasında birbirinden farklı dört çokkültürlü eğitim seminerine katılım sağlamıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların çokkültürlü eğitimi net bir şekilde açıklayıp benimsedikleri görülmüştür. Ayrıca, katılımcılar çokkültürlü eğitim yaklaşımını, sınıflarda nasıl uygulayabileceklerine dair önerilerde geliştirmişlerdir.

2.11.5 Hoşgörü ve Değerler Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Büyükkaragöz ve Kesici tarafından 1996 yılında yayınlanmış olan makalede amaç, öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumlarını incelemektir. Bu amaçla araştırma çalışmasında tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, 393 ilkokul öğretmenine ulaşıp Büyükkaragöz'ün geliştirmiş olduğu *Demokrasi ve Hoşgörü Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler demokrasinin olduğu her ortamda, hoşgörünün spontane bir şekilde ortaya çıktığını düşüncesini savunmuşlardır. Bu düşünceyi savunan öğretmenler, cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, kadın öğretmenlerin tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000)'nin araştırması, 1990 yılında Bursa ilinde bulunan, 15 farklı ortaokul ve lisede öğretmenlik yapan, 183 öğretmenin katılımı ile gerçekleşmiştir. Bu araştırmanın amacı ise, öğretmenlerin aile kavramını nasıl tanımladıklarını ve öğretmenlerin inanç yönelimlerinin değerlerle olan bağlantısını incelenmektir. Bu doğrultuda araştırmada öğretmenlere, Schwartz'ın oluşturmuş olduğu Değerler Listesi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çekirdek aile yapısını seçen öğretmenlerin yeniliğe açıklık değerlerini daha önemli görürken, muhafazacı yaklaşım değerlerini ise daha az önemsediklerini ortaya çıkarmıştır.

Gündüz tarafından 2019 yılında yayınlanan makalede, öğretmen adaylarının hoşgörü düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Isparta ilinde bulunan Süleyman Demirel Üniversitesinde Eğitim Fakültesinde öğretimine devam etmekte olan öğretmen adayları oluştururken, araştırmanın örneklemini ise 195 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada verileri toplayabilmek için *Hoşgörü Eğilim Ölçeği* kullanılmıştır. Verilerin analizi yapılırken, ANOVA ve t-testi uygulanmıştır. Analizler sonuçları öğretmen adaylarının, okudukları bölüm, yaşadıkları bölge, sınıf düzeyleri gibi değişkenlerine göre hoşgörü tutumlarında bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Ancak cinsiyet değişkeninde kadın öğretmen adaylarının hoşgörü tutumları, erkek öğretmen adaylarına göre daha olumludur.

Türe ve Ersoy'un 2014 yılındaki araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algıları incelenmektedir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji modeli kullanılmıştır. Araştırma 10 öğretmenin katılımı ile gerçekleşmiş ve sosyal bilgiler öğretilerinden veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Toplanan verilere tematik analiz yapılmıştır. Bu analizler sonucunda öğretmenler hoşgörüyü; fikir, değer, farklılıklara saygı duyma, bireylere değer vermek ve objektif olmak olarak tanımlamışlardır.

2.11.6 Hoşgörü ve Değerler Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Stevens ve Charles'ın 2005 yılında yaptığı bu araştırmada, öğretmen adaylarının farklı ırk ve kültürlere karşı hoşgörü tutumlarını incelenmektedir. Araştırma veriler, nitel araştırma yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmaya Eğitim Fakültesinde eğitim öğretimine devam etmekte olan 51 öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Bu katılımcılara *Amerika'daki hoşgörüsüzlük* ile ilgili bir video izletilip 4 adet açık uçlu soru yönlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının farklılıklara karşı tutumlarının yüksek olduğu vurgulanmıştır.

Rachamalla ve Hans tarafında 2022 yılında yayınlanan bu araştırmada, öğretmen adaylarının değer algılarının bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın yapıldığı ilçede, kırsal ve kent bölgelerinde bulunan Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan 40 öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Araştırmanın veri analizi, ANOVA ve t-testi uygulanarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda köyde öğrenimine

devam eden öğretmen adaylarının kentte öğrenimine devam eden öğretmen adaylarına göre sosyal değerleri algılamada daha başarılı oldukları görülmüştür.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verileri toplama süreci ve analizine yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının çocuk hakları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile hoşgörü düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Önceden belirlenmiş soruları ve cevapları olan ölçüm araçları kullanılarak, araştırmaya katılan kişilerden sayısal veriler toplamaya dayanan araştırma yöntemine nicel araştırma denir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Creswell, 2020). Nicel araştırmalardaki esas amaç seçilen örneklemle objektif ve kontrollü bilgilere erişebilmeyi sağlayarak verilerin geçerli ve güvenilir şekilde yorumlanmasını sağlamaktır (Garip,2023).

Bu doğrultuda, araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda unsurun bulunduğu bir evrende, evrene ilişkin genel yargılara ulaşmak amacıyla evrenin tamamı veya evrenden alınan gruplar, örnekler veya örneklem üzerinde yapılan taramalardır. Bu tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli ise iki veya daha çok nicelikteki değişkenin ölçülüp aralarında bir değişim gerçekleşip gerçekleşmediğine bakılması ve bir değişim gerçekleşti ise bunun derecesini tayin etmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2020).

3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı'nın Güz/Bahar döneminde İstanbul ilinde bulunan Devlet ve Vakıf Üniversitelerinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Yükseköğretim Kurumunun (YÖK) Resmi Sitesi'nde bulunan verilerine göre İstanbul ilinde 5 Devlet, 12 Vakıf Üniversitesinde olmak üzere toplam 17 Eğitim Fakültesi

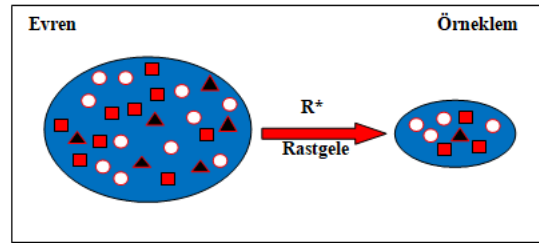
bulunmaktadır (2023). Yüksek Öğretim Program Atlası (2023)’ndan elde edilen verilere göre 2020 yılındaki YKS sonuçlarına göre İstanbul ilindeki Eğitim Fakültelerinde öğretmenlik bölümlerine yerleşen 5725 öğretmen adayı vardır. Öğretmen adaylarının okuduğu üniversite türü- üniversite adı ve öğrenci sayısı Tablo 3.1’ de gösterilmiştir.

Tablo 3.1 Araştırma Çalışmasının Evrenine Dair Bilgiler

Devlet Üniversiteleri	Öğrenci Sayısı	Vakıf Üniversiteleri	Öğrenci Sayısı
Boğaziçi Üniversitesi	437	MEF Üniversitesi	140
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	660	İstanbul Kültür Üniversitesi	170
Yıldız Teknik Üniversitesi	537	İstanbul Medipol Üniversitesi	345
Marmara Üniversitesi	1018	Maltepe Üniversitesi	270
İstanbul Medeniyet Üniversitesi	290	İstanbul Okan Üniversitesi	145
		Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	223
		İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	357
		Bahçeşehir Üniversitesi	132
		Biruni Üniversitesi	235
		İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi	190
		İstanbul Aydın Üniversitesi	410
		Yeditepe Üniversitesi	166
Toplam			5725

Tablo 3.1 incelendiğinde İstanbul ilinde eğitim fakültesi bulunan devlet üniversitelerinden Boğaziçi Üniversitesinde 437, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa 660, Yıldız Teknik Üniversitesi 537, Marmara Üniversitesi 1018, İstanbul Medeniyet Üniversitesi 290 olmak üzere 2942 öğretmen adayının eğitim gördüğü görülmektedir. Eğitim fakültesi bulunan özel üniversitelerden MEF Üniversitesi 140, İstanbul Kültür Üniversitesi 170, İstanbul Medipol Üniversitesi 345, Maltepe Üniversitesi 270, İstanbul Okan Üniversitesi 145, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi 223, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi 357, Bahçeşehir Üniversitesi 132, Biruni Üniversitesi 235, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi 190, İstanbul Aydın Üniversitesi 410, Yeditepe Üniversitesi 166 olmak üzere 2783 öğretmen adayının eğitim gördüğü görülmektedir.

Araştırma sürecinde evrenin tamamına ulaşılmadığı durumlarda evreni nicel ve nitel olarak temsil edecek belli bir birimden veri toplanabilmektedir (Oral ve Çoban, 2020). Bu doğrultuda araştırma evreninden, belirli kural ve kriterlere uyarak seçilmiş olan ve seçildiği araştırma evrenini temsil ettiği varsayılan küçük gruba örneklem denir. Araştırmalarda örnekleme gereksinim duyulmasının temel sebebi ise; araştırmacının evrenin tamamına ulaşmaya çalışırken zaman, maliyet ve kontrol açısından yaşadığı güçlüklerdir (Ekiz, 2020). Bu araştırmadaki evrenini temsil eden örneklem ise basit seçkisiz yöntem ile belirlenmiştir. Basit seçkisiz yöntem evren içerisinde bulunan her bir örnekleme birimine denk seçilme ihtimali sağlayarak birimlerin örnekleme dahil edilmesini sağlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).



Şekil 3.1 Basit seçkisiz örnekleme
Kaynak: Büyüköztürk ve arkadaşları, 2020, s. 89.

Andreson (1990; Akt. Balcı, 2021)'a göre farklı örneklem büyüklüklerindeki evrenlerde %5 hata payı ile 5000-50000 arası örneklem büyüklüğü 356-381 kişi sayısı arasında sağlanabilir. Bu örneklem büyüklüğüne aralığına bakılarak araştırma çalışması için 4. sınıf öğretmen adaylarından 412 veri toplanmıştır. Tablo 3.1' de İstanbul ilinde devlet ve vakıf üniversitelerinde okuyan örnekleme dahil edilen öğretmen adaylarına ait demografik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.2 İstanbul İlinde Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Okuyan Örneklem Dahil Edilen Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Bulgular

Demografik Özellik	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	331	80.3
	Erkek	81	19.7
Yaş	20-21	54	13.1
	22	128	31.1
	23	135	32.8
	24	52	12.6
	25+	43	10.4

Tablo 3.2 (devam) İstanbul İlinde Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Okuyan Örneklem Dahil Edilen Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Bulgular

Okuduğu Üniversite	Boğaziçi Üniversitesi	72	17.5
	İstanbul Kültür Üniversitesi	77	18.7
	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	34	8.3
	İstanbul Medipol Üniversitesi	68	16.5
	İstanbul Okan Üniversitesi	33	8
	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	9	2.2
	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	5	1.2
	Maltepe Üniversitesi	6	1.5
	MEF Üniversitesi	70	17.0
	Yıldız Teknik Üniversitesi	38	9.2
Bölüm	Fen Bölümü (Fizik/Kimya/Fen Bilimleri)	58	14.1
	İlköğretim Matematik Bölümü	117	28.4
	İngilizce Bölümü	74	18.0
	Temel Eğitim (Okul Öncesi/Özel Eğitim/Sınıf) Bölümü	85	20.6
	PDR Bölümü	78	18.9
Üniversite Türü	Devlet	150	36.4
	Vakıf	262	63.6
Alınan Dersler/Seminerler	Çocuk Hakları	14	3.4
	Çokkültürlülük	13	3.2
	Değerler	78	18.9
	Ders Almadım	245	59.5
	Çocuk Hakları ve Çokkültürlülük	10	2.4
	Çocuk Hakları ve Değerler	18	4.4
	Çokkültürlülük ve Değerler	12	2.9
	Çocuk Hakları, Çokkültürlülük ve Değerler	22	5.3
Toplam		412	100

Tablo 3.2'ye göre katılımcıların %80.3'ü (n=331) kadın, %19.7'si (n=82) erkektir. Yaş açısından incelendiğinde, öğretmen adaylarının %13.1'i (n=54) 20-21, %31.1'i (n=128) 22, %32.8'i (n=135) 23, %12.6'sı (n=52) 24, %10.4'ü (n=43) 25+ yaş aralığındadır. Öğretmen adaylarının okuduğu üniversiteye göre incelendiğinde %17,5'i (n=72) Boğaziçi Üniversitesi, %18.7'si (n=77) İstanbul Kültür Üniversitesi, %8.3'ü (n=34) İstanbul Medeniyet Üniversitesi, %16.5'i (n=68) İstanbul Medipol

Üniversitesi, % 8'i (n=33) İstanbul Okan Üniversitesi, %2.2'si (n=9) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, %1.2'si (n=5) İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, %1.5 (n=6) Maltepe Üniversitesi, %17.0'si (n=70) MEF Üniversitesi, %9.2'si (n=38) Yıldız Teknik Üniversitesinde lisans eğitime devam etmektedir. Okudukları bölüme göre incelendiğinde % 14.1'i (n=58) Fen Bölümü (Fizik, Kimya ve Fen Bilimleri Öğretmenliği), %28.4'ü (n=117) İlköğretim Matematik Bölümü, %18.0'i (n=74) İngilizce Bölümü, %20.6'sı (n=85) Temel Eğitim Bölümü (Okul Öncesi, Özel Eğitim ve Sınıf Öğretmenliği), %18.9 (n=78) PDR Bölümüne devam etmektedir. Okudukları üniversitenin türü açısından incelendiğinde % 36.4'ü (n=150) Devlet, %63.6'sı (n=262) Vakıf üniversitesinde eğitime devam etmektedir. Alınan dersler/seminerler açısından incelendiğinde ise %3.4'ü (n=14) Çocuk Hakları, %3.2'si (n=13) Çokkültürlülük, %18.9'u (n=78) Değerler, %59.5 (n=245) Ders almadım, %2.4'ü (n=10) Çocuk Hakları ve Çokkültürlülük, %4.4'ü (n=18) Çocuk Hakları ve Değerler, %2.9'u (n=12) Çokkültürlülük ve Değerler, %5.3'ü (n=22) Çocuk Hakları, Çokkültürlülük ve Değerler dersi/semineri aldığı görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın nicel verileri; araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Karaman Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ), Yavuz ve Anıl (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (ÇKETÖ), Gül ve Alimbekov (2018) tarafından geliştirilen ve Gül, Karataş ve Borkoev (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeği (ÖAHÖ) kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Öğretmen adaylarının kişisel bilgilerinin toplanması amacı ile hazırlanmış olan kişisel bilgi formunda katılımcının cinsiyeti, yaşı, kıdemi, okuduğu üniversite, okuduğu üniversitenin türü, bölümü ve alınan dersler/seminerler gibi demografik bilgiler yer almaktadır (EK 13).

3.3.2. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ)

Bu çalışmada öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının belirlenmesi amacı ile Karaman Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen ÇHTÖ kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi lisans programı öğrencileri oluşturmuştur. Eğitim Fakültesi lisans programına devam eden 2. ve 3. Sınıf öğrencilerden 283 kişi, Ziraat Fakültesi lisans programına devam eden 67 gönüllü öğrenci araştırmaya katılım sağlamıştır. Araştırmanın örneklemini bilinçli olarak ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir.

Araştırmada öncelikle üniversite öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarını saptayabilmek amacı ile ÇHS maddeleri dikkate alınarak çocuk haklarına yönelik tutum ölçeği anketi taslağı oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak ölçek hakkında akademisyenler ve ilgili uzmanlardan geri bildirimler alınarak 35 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin 24'ü olumlu, 11'i ise olumsuzdur. Üniversite öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik tutum ölçeğinin geçerliliği test etmek amacı ile yapılan faktör analizi sonucunda .35'ten düşük faktöre sahip 13 madde ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçeğin son hali çocukların yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım haklarını kapsayan 22 maddeden oluşmaktadır (EK 14). Beşli likert formunda “Tamamen Katılıyorum” (5), “Katılıyorum” (4), “Kararsızım” (3), “Katılmıyorum” (2) ve “Tamamen Katılmıyorum” (1) olacak şekilde düzenlenmiştir. Ölçekte bulunan 22 maddenin 19'u olumlu, 3'ü olumsuzdur. Ölçekteki 2., 14. ve 15. maddeler olumsuz ifadeler olup bu maddelere verilen cevaplara ters puanlama yapılmaktadır (Karaman, 2009). Veri toplamada kullanılan bu ölçek tek faktörlüdür. Ölçekteki 22 maddenin toplam korelasyon katsayıları .32 ile .61 değerleri arasında değiştiği, Cronbach Alpha iç tutarlılığının .85 olduğunu ve güvenirlik katsayısını ise .77 olduğu görülmektedir. Ölçeğin kullanımına yönelik izin e-posta ile ölçeği geliştiren yazardan 13.07.2023 tarihinde alınmıştır (EK 17).

3.3.3. Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (ÇKETÖ)

Bu araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi amacı ile Yavuz ve Anıl (2010) tarafından geliştirilen ÇKETÖ kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 Eğitim ve Öğretim Yılı Bahar Döneminde Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki lisans programlarında eğitimine devam eden 214 öğrenci sağlamaktadır. Yavuz ve Anıl (2010) tarafından yapılan literatür çalışmaları sonucunda yarısı olumlu yarısı olumsuz olmak üzere 65 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzundaki maddeler uzman görüşlerine başvurularak uzmanlardan alınan geri dönütler doğrultusunda 40 madde olarak ölçeğin deneme taslağına konulmuştur.

ÇKETÖ beşli likert formundaki olumlu ifadeler “Tamamen Katılıyorum” (5), “Katılıyorum” (4), “Kararsızım” (3), “Katılmıyorum” (2) ve “Kesinlikle Katılmıyorum” (1) olacak şekilde olumsuz maddeler ise “Tamamen Katılıyorum” (1), “Katılıyorum” (2), “Kararsızım” (3), “Katılmıyorum” (4) ve “Kesinlikle Katılmıyorum” (5) olacak şekilde puanlanmıştır. Üniversite öğrencilerine uygulanan 40 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha değeri .90 olduğu bulunmuştur. Cronbach Alpha katsayı değeri ayırt edici olmayan 12 madde ölçekten çıkarılarak yapılan güvenirlik analizinde Cronbach Alpha .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin son hali 20 olumlu, 8 olumsuz olmak üzere 28 maddeden oluşmaktadır (EK 15). Ölçekteki 4., 8., 11., 16., 21., 25., 27. ve 28. maddeler olumsuz ifadeler olup bu maddelere verilen cevaplara ters puanlama yapılmaktadır. Ölçeğin kullanımına yönelik izin e-posta üzerinden ölçeği geliştiren yazardan 17.07.2023 tarihinde alınmıştır (EK 18).

3.3.4. Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeği (ÖAHÖ)

Bu çalışmada öğretmen adaylarının hoşgörü kavramına yönelik düzeylerinin belirlenmesi amacı ile Gül ve Alimbekov (2018) tarafından geliştirilen ve Gül, Karataş ve Borkoev (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ÖAHÖ kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 Eğitim ve Öğretim Yılı içerisinde Türkiye'de İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programlarında 1.-2.-3.-4. sınıfta öğrenimine devam eden ve Pedagojik Formasyon Grubu'nda bulunan 543 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Bu ölçek ile öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğrencilere yönelik bilişsel ve duyuşsal hoşgörü tutumlarını belirlemek amaçlanmaktadır. Ölçek 15 madde ve 4 alt boyuttan

oluşmaktadır. Empati alt boyutu 5 madde, Önem alt boyutu 4 madde, Uyum alt boyutu 3 madde ve Tutum alt boyutu 3 maddeden oluşmaktadır (EK 16).

ÖAHÖ'nin beşli likert formundaki ifadeler “Tamamen Katılıyorum” (5), “Katılıyorum” (4), “Kararsızım” (3), “Katılmıyorum” (2) ve “Hiç Katılmıyorum” (1) olacak şekilde puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 75, en düşük puan ise 15'tir. Ölçekten alınan yüksek puan öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğrencilere yönelik hoşgörü düzeylerinin yüksek olduğunu, ölçekten alınan düşük puan ise öğretmen adayları ve öğrenciler yönelik hoşgörü düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Veri toplamada kullanılan 15 maddelik ÖAHÖ Cronbach Alpha iç tutarlılığının .77 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kullanımına yönelik izin e-posta üzerinden ölçeği geliştiren yazardan 21.07.2023 tarihinde alınmıştır (EK 19).

3.4 Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmacı verilerin toplandığı İstanbul ilinde Fen Bilimleri Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı araştırma sürecini planlama, uygulama sürecini yönetme, verileri toplama, toplanan verileri analiz etme ve bulguların yorumlanmasında aktif olarak yer almıştır.

Araştırma için ÇHTÖ, ÇKETÖ ve ÖAHÖ kullanılarak nicel verilerin toplanabilmesi amacıyla öncelikli olarak gerekli izinler alınmıştır. İlk olarak 24.07.2023 tarihinde Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvuruda bulunulmuştur. Etik kurul tarafından başvuru 24.08.2023 tarihinde ve 124062 sayı ile uygun bulunmuştur (EK 12). Etik kurul uygun yazısı alındıktan sonra İstanbul ilindeki Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde lisans eğitimlerine devam eden öğretmen adaylarından veri toplayabilmek amacı ile Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından araştırmanın konusu ve ölçeklerin bulunduğu izin yazısı on yedi üniversiteye ayrı ayrı gönderilmiştir (EK 1). Araştırmadaki veri toplama süreci için izin ve onay yazıları on dört üniversite tarafından Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne iletilmiştir.

Araştırmacı nicel verileri toplama aşamasına aktif olarak katılım sağlayarak, anket uygulaması öncesi gerekli izinleri alıp uygulama yapılacak üniversitedeki Bölüm

Başkanları ve Öğretim Üyeleri ile WhatsApp ve e-posta aracılığıyla iletişime geçerek izin yazıları ile ölçekleri göndermiştir. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (EK 2), İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa (EK 3), Yıldız Teknik Üniversitesi (EK 4), İstanbul Okan Üniversitesi (EK 5), İstanbul Kültür Üniversitesi (EK 6), İstanbul Medeniyet Üniversitesi (EK 7), İstanbul Medipol Üniversitesi (EK 8), MEF Üniversitesi (EK 9), Maltepe Üniversitesi (EK 10) ve Boğaziçi Üniversitesi'nden (EK 11) veri toplamak için öğretim üyelerinden izin alınmıştır.

Öğretim üyelerinin derse kabulü doğrultusunda araştırmacı verilerinin çoğunluğunu derslere katılım sağlayarak verilerin %78'i yüz yüze yüz yüze toplamıştır. Kalan %22'lik veriler ise Google Forms linkinin öğretim üyeleri ve öğrencilerin WhatsApp üzerinden okul gruplarından paylaşılması ile toplanmıştır. Veriler toplanırken öğretmen adaylarına araştırma çalışması hakkında bilgilendirme yapıp çalışmanın gönüllülük esasına dayandığını öğretmen adaylarına iletmiştir.

Araştırmacı toplanan verileri SPSS 26 veri setine aktarmış ve süreç içerisinde bulgular için gerekli analizleri yapıp yorumlamıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmaya ilişkin veriler ÇHTÖ, ÇKETÖ ve ÖHAÖ kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada veri analizine başlamadan önce ölçeklerden elde edilen nicel veriler bilgisayar ortamına aktarılarak hata veya kayıp veriler olup olmadığına bakılması gerekmektedir (Creswell, 2019). Bu doğrultuda veri analizine başlamadan önce veri seti kontrol edilmiş, kayıp veri ve hata olmadığı görüldükten sonra veriler SPSS26 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Nicel analizler için araştırmada kullanılan ölçeklerin veri setindeki güvenilirliğini kontrol etmek amacı ile ölçeklerin iç güvenirlik Cronbach's Alpha katsayısına bakılmıştır. Cronbach's Alpha (α) güvenirlik katsayısı .70 ve .70'den büyük olması kullanılan ölçeğin güvenirlik açısından uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2023). Özdamar'a (2004) göre ise Cronbach's Alpha (α) katsayısı $.80 \leq \alpha \leq 1.0$ aralığında ise kullanılan ölçek yüksek düzeyde güvenilirirdir.

Veri setinin Cronbach's Alpha (α) güvenirlik katsayısına bakıldıktan sonra ölçeklerin normallik varsayımına sahip olup olmadığını anlamak için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013) $\pm 1,5$ aralığındaki basıklık ve

çarpıklık değerlerinin veri setinin normal dağıldığını gösterdiğini ifade ederken George ve Mallery'e (2010) göre ise basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 2 aralığında olması veri setinin normal dağılım gösterdiğini göstermektedir. Araştırma çalışmasında kullanılan ölçeklerin güvenirlik katsayıları ve basıklık/çarpıklık değerleri Tablo 3.3' te gösterilmiştir.

Tablo 3.3 Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Basıklık-Çarpıklık ve Güvenirlik Katsayısına İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Cronbach's Alpha	Basıklık (Kurtosis)	Çarpıklık (Skewness)
Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği	.90	21.58	-3.82
Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	.92	1.29	-.87
Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeği	.85	5.93	-1.59

Tablo 3.3 incelendiğinde ÇHTÖ, ÇKETÖ ve ÖAHÖ iç güvenirlik katsayılarının .70 üzeri olduğu görülmüştür. Bu durumda ölçeklerin güvenilir olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2014, Özgüven, 1998). ÇHTÖ, ÖAHÖ ve alt boyutlarının basıklık çarpıklık değerleri incelendiğinde ise ± 2 aralığı dışında olduğu görülmektedir. Bu durumda veri setinin normal dağılmadığı varsayılarak (George ve Mallery, 2010) Mann Witney U Testi ve Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. ÇKETÖ basıklık çarpıklık değeri incelendiğinde ise ± 2 aralığında olduğu için veri setinin normal dağıldığı varsayılarak t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova) testleri yapılmıştır. Ölçeklerin ve alt boyutlarının ait ortalamaların karşılaştırılabilmesi için 5'li likert ölçeğine ait düzey aralıkları Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4 5’li Likert Tipi Ölçek Düzey Aralığı

5’li Likert Aralığı	Düzey
1,00-1,80	Çok düşük
1,81-2,60	Düşük
2,61-3,40	Orta
3,41-4,20	Yüksek
4,21-5,00	Çok yüksek

Likert tipi ölçekler çoğu zaman bireylerin tutumlarını ölçmek amacı ile geliştirilerek, kişinin kendisi ile alakalı ifadelerle ne derece katıldığını belirtme esasına dayanır (Altunışık, 2023; Tavşancıl, 2014). Tablo 3.4’te bakıldığında 5’li Likert tipi ölçeklerde “1,00-1,80” arası çok düşük düzey, “1,81-2,60” arası düşük düzey, “2,61-3,40” arası orta düzey, “3,41-4,20” arası yüksek düzey ve “4,21-5,00” arası çok yüksek düzey olarak belirtilmiştir.

Tablo 3.5 Korelasyon Katsayısı ve İlişki Düzeyleri

Korelasyon Katsayısı (r)	İlişki Düzeyi
$r=0$	İlişki yok
$0.01 < r < 0.29$	Düşük düzeyli ilişki
$0.30 < r < 0.70$	Orta düzeyli ilişki
$r > 0.70$	Yüksek düzeyli ilişki
$r = \pm 1$	Mükemmel ilişki

Kaynak: Altunışık vd., 2023

Tablo 3.5 incelendiğinde korelasyon katsayısı “0” ise ilişki yok “0.01-0.29” arasında düşük düzeyli bir ilişkiyi açıklarken, “0.30-0.70” arası orta düzeyli bir ilişkiyi, “0.70” ve üzeri olan katsayılar yüksek bir ilişkiyi açıklamaktadır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim ve hoşgörü düzeyleri arasındaki etkisini saptayabilmek amacı ile uygulanan “ÇHTÖ, ÇKETÖ VE ÖAHÖ elde edilen nicel verilerin analizleri sonucundaki bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular alt problemlerin sırasına uygun olarak sunulmuştur.

4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın ilk alt problemi “Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ne düzeydedir ?” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği’nin aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (ss) değerleri analiz edilerek Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1 Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği’nin Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Ölçek Maddeleri	n	($\bar{X}$)	(ss)
Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği	1. 18 yaşın altındaki herkesin çocuk olmaktan kaynaklanan özel haklara sahip olduğuna inanıyorum.	412	4.53	.80
	2. Çocuk hakları konusunda özel bir uluslar arası sözleşme hazırlanmasına gerek yoktur. *	412	4.54	.91
	3. Çocuk hakları devlet tarafından koruma altına alınmalıdır.	412	4.82	.59
	4. Devletler çocuklarını daha iyi yetiştirmeleri için ailelere yardımcı olmalıdır.	412	4.72	.65
	5. Çocuğun en temel hakkının “yaşama hakkı” olduğuna inanıyorum.	412	4.76	.66
	6. Annesinden, babasından ya da her ikisinden de ayrı olan çocukların anne-babasını görme hakkı vardır.	412	4.69	.60

Tablo 4.1 (devam) Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği'nin Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

7. Devletler farklı ülkelerde yaşayan parçalanmış ailelere bir arada yaşamaları için gerekli yardımı sağlamalıdır.	412	4.20	.94
8. Çocukların düşüncelerini yazarak ya da çizerek anlatma hakları olduğunu düşünüyorum.	412	4.74	.58
9. Çocukların özel yaşamı vardır bu yüzden de özel yaşamlarının gizliliğine saygı gösterilmelidir.	412	4.55	.76
10. Devlet çocuğu her türlü kötü muameleden korumalıdır.	412	4.76	.58
11. Evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	412	4.76	.60
12. Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların. uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır.	412	4.39	.78
13. Devlet engelli çocukları korumak, eğitmek ve istihdam etmek için gerekli önlemleri almalıdır.	412	4.77	.62
14. Çocukların sağlıkları ile ilgili sorumluluk sadece ailelerde olmalıdır; devletler çocukların sağlık sorunlarına karışmamalıdır. *	412	4.34	.96
15. Sadece yetişkinlerin sosyal güvenlik hakkı olmalıdır; çocuklara sosyal güvenlik hakkı tanımaya gerek yoktur. *	412	4.62	.80
16. Devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiğine inanıyorum.	412	4.64	.66
17. Oyun oynamanın ve farklı etkinliklere katılmanın çocukların hakkı olduğunu düşünüyorum.	412	4.83	.51
18. Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum.	412	4.81	.66
19. Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir.	412	4.87	.52
20. Çocukların savaşırlardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.	412	4.88	.54

Tablo 4.1 (devam) Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği'nin Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

21. Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.	412	4.81	.59
22. Suç işlemiş çocuklara sağlıklı ve sosyal yurttaşlar olabilmeleri için yardım edilmesi gerektiğine inanıyorum.	412	4.58	.80
Toplam	412	4.66	.43

* Ters maddeler

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}$)=4.66 olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Tablo 4.1 deki öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum ölçeğinin maddelerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde en yüksek düzeyde ortalamaya sahip oldukları ilk üç madde “Çocukların savaştan korunmaları gerektiğine inanıyorum” ($\bar{X}$ =4.88), “Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir” ($\bar{X}$ =4.87) ve “Oyun oynamanın ve farklı etkinliklere katılmanın çocukların hakkı olduğunu düşünüyorum” ($\bar{X}$ =4.83) iken en düşük düzeyde ortalamaya sahip oldukları ilk üç madde ise “Devletler farklı ülkelerde yaşayan parçalanmış ailelere bir arada yaşamaları için gerekli yardımı sağlamalıdır” ($\bar{X}$ =4.20) “Çocukların sağlıkları ile ilgili sorumluluk sadece ailelerde olmalıdır; devletler çocukların sağlık sorunlarına karışmamalıdır” ($\bar{X}$ =4.34) ve “Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların. uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır” ($\bar{X}$ =4.39) olduğu görülmektedir.

4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'ne ilişkin aritmetik Ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (ss) değerleri analiz edilerek Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2 Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Ölçek Maddeleri	n	($\bar{X}$)	(ss)
Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	1. Öğretmen adayları farklı kültürleri analiz edip değerlendirebilecekleri bir eğitim sürecinden geçmelidir.	412	4.62	.62
	2. Öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi çokkültürlü sınıflara uygun olmalıdır.	412	4.61	.65
	3. Öğretmen adayları farklı bilişsel ve sosyal becerileri olan öğrencilerin gelişimlerini destekleyebilmelidir.	412	4.77	.56
	4. Farklı kültürlerle yönelik eğitim faaliyetleri toplumsal birliği bozar. *	412	3.82	1.15
	5. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde uygulanan programlar farklı kültürlerle sahip öğrencilere öğretmenlik yapabilme yeterliliği sağlamalıdır.	412	4.41	.78
	6. Farklı kültürel yapıdaki öğrencilerin beklentilerini algılayabilmemiz için eğitim derslerimizin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.	412	3.99	.95
	7. Anadili Türkçe olmayan çocuklara da öğretmenlik yapabilecek düzeyde olmalıyım.	412	3.70	1.23
	8. Eğitim ortamları düzenlenirken farklı kültürlerin dikkate alınması zaman kaybıdır. *	412	4.02	1.11
	9. Etkili bir öğretmen olabilmenin kriterlerinden biri sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmaktır.	412	4.56	.73
	10. Fakültede verilebilecek çokkültürlü eğitim dersleri ileride farklı öğrenci topluluklarıyla çalışmamı kolaylaştırır.	412	4.47	.78
	11. Öğretmen olduğumda öğrencilerin standart ve tek tip bir kültüre uygun eğitilmeleri için çalışırım. *	412	3.86	1.29
	12. Sınavlarda sorulan soruların içeriği farklı kültürlerden gelen öğrencilere de hitap etmelidir.	412	3.90	1.09
	13. Öğretmen adayları farklı kültürlerle ait bilim, sanat ve edebiyatla ilgili konularda çalışmalar yapmalıdır.	412	4.30	.84

Tablo 4.2 (devam) Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

14. Farklı kültürleri tanımam ileride sınıfımda ortak bir kültür oluşturmamda yardımcı olur.	412	4.39	.82
15. Öğretmen adaylarının çeşitli kültürler konusunda eğitilmiş olmaları, farklılıklara sahip öğrencilere karşı ön yargılarını azaltır.	412	4.41	.90
16. Etnik farklılıkların ve geleneklerin eğitim sürecinde yer alması uyumsuzluğa neden olur. *	412	3.70	1.16
17. Öğretmenler atandığı yöreye ait kültürel temaları derslerinde kullanabilmelidir.	412	4.35	.78
18. Öğrencinin sahip olduğu farklılık ne olursa olsun başarılı olması için uğraşırım.	412	4.56	.75
19. Eğitim fakültelerinde velilerle etkili iletişimi kolaylaştıran uygulamalara yer verilmelidir.	412	4.53	.79
20. Azınlık kültürlerden gelen öğrencilerin davranışları ve iletişim stilleri konusunda bilgi sahibi olmak önemlidir.	412	4.36	.88
21. Öğretmenlik uygulamalarında sınıflarda farklı kültürel yapıya sahip öğrencilerle iletişim kurmaktan rahatsız oluyorum. *	412	4.23	1.09
22. Öğretmen adayları karşılaşılabilecekleri hoşgörüsüzlük ve ayrımcılık türünden durumlarla mücadele edebilmelidir.	412	4.50	.79
23. Kültürel çeşitliliğe uygun etkinlikler. zengin içerik taşırlar.	412	4.43	.80
24. Çokkültürlü eğitim uygulamaları öğrencilere yaratıcı düşünme ve sorgulama yeteneği kazandırır.	412	4.45	.76
25. Farklı kültürlerle yönelik mevcut eğitim çalışmalarını yeterli buluyorum. *	412	3.38	1.09
26. Kültürel olarak farklılıklara sahip öğrencilere öğretmenlik yapabilmek avantajlı bir durumdur.	412	4.05	1.01

Tablo 4.2 (devam) Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

27. Öğrencilerin sınıfa getirdiği kültürlere uygun ortamlar oluşturmak, öğretmenin görevi değildir. *	412	3.61	1.16
28. Öğrenci kendi kültürünü sınıf dışında bırakmayı öğrenmelidir. *	412	3.51	1.29
Toplam	412	4.19	.55

* Ters maddeler

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}$)=4.19 olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Tablo 4.2'de çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğinin maddelerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nde öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde ortalamaya sahip oldukları ilk üç madde “Öğretmen adayları farklı bilişsel ve sosyal becerileri olan öğrencilerin gelişimlerini destekleyebilmelidir” ($X=4.77$), “Öğretmen adayları farklı kültürleri analiz edip değerlendirebilecekleri bir eğitim sürecinden geçmelidir” ($\bar{X}=4.62$) ve “Öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi çokkültürlü sınıflara uygun olmalıdır” ($\bar{X}=4.61$) iken, en düşük düzeyde ortalamaya sahip oldukları ilk üç madde ise “Farklı kültürlere yönelik mevcut eğitim çalışmalarını yeterli buluyorum” ($X=3.38$), “Öğrenci kendi kültürünü sınıf dışında bırakmayı öğrenmelidir” ($X=3.51$) ve “Öğrencilerin sınıfa getirdiği kültürlere uygun ortamlar oluşturmak, öğretmenin görevi değildir” ($\bar{X}=3.61$) olduğu görülmektedir.

4.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırma çalışmasının üçüncü alt problemi. “Öğretmen adaylarının hoşgörü düzeyleri ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeği'ne ilişkin aritmetik Ortalama (X) ve standart sapma (ss) değerleri analiz edilerek Tablo 4.3'de sunulmuştur.

Tablo 4.3 Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeği'nin Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Alt Boyutlar	Ölçek Maddeleri	n	($\bar{X}$)	(ss)
Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeği	Empati	1. Öğretmen öğrencilerle empati kurabilmelidir.	412	4.85	.51
		2. Sorunlu öğrencilere karşı, onların sorunlarını çözme odaklı davranmalıdır.	412	4.63	.69
		3. Öğretmen ve öğrenciler birbirlerinin farklı görüşlerine saygı duymalıdır.	412	4.76	.55
		4. Öğrenciler her sorunlarını öğretmene danışabilmelidir.	412	4.36	.88
		5. Her öğrencinin iyi bir tarafı vardır.	412	4.40	.86
		Toplam	412	4.59	.51
	Önem	6. Öğretmen öğrencilerin yıl içerisindeki çabalarına önem vermelidir.	412	4.75	.54
		7. Öğretmen öğrencilerin hatalarını anlayışla karşılamalıdır.	412	4.32	.83
		8. Öğrenciler öğretmeni rahatça eleştirebilmelidir.	412	3.75	1.08
		9. Öğretmen her öğrenciye eşit davranmalıdır.	412	4.63	.71
		Toplam	412	4.36	.56
	Uyum	10. Her öğretmen, öğrencilerine karşı hoşgörülü olmak zorundadır.	412	4.54	.76
		11. Öğretmen öğrencilerin her görüşünü dikkate almalıdır.	412	3.92	1.13
		12. Öğretmen öğrencileri farklı düşünmeye zorlamamalıdır.	412	3.66	1.33
		Toplam	412	4.03	.76

Tablo 4.3 (devam) Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeği'nin Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tutum	13.Öğretmenler öğrencilere söz hakkı vermelidir.	412	4.71	.64
	14.Öğretmen her öğrenciye, onların yapısına göre davranmalıdır.	412	4.17	.91
	15. Öğretmen öğrencilerin hatalarını yüzlerine vurmamalıdır.	412	4.18	1.02
	Toplam	412	4.35	.64
Toplam		412	4.37	.49

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmen adaylarının hoşgörüye yönelik empati alt boyutunun aritmetik ortalaması ($\bar{X}$)=4.59, önem alt boyutunun aritmetik ortalaması ($\bar{X}$)=4.36, uyum alt boyutunun aritmetik ortalaması ($\bar{X}$)=4.03 ve tutum alt boyutunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$)=4.35 olduğu görülmektedir. Tablodan hareketle, öğretmen adaylarının hoşgörü ölçeğinde empati, önem ve tutum alt boyutlarında çok yüksek düzeyde, uyum alt boyutunda ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin hoşgörü ölçeğinde en yüksek ortalamaya sahip oldukları alt boyut empati iken en düşük ortalamaya sahip oldukları alt boyutun ise uyum olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının hoşgörü düzeylerinin genel aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$)=4.37 olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmen adaylarının hoşgörü düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 4.3'de öğretmen adayları hoşgörü ölçeğinin maddelerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde, empati alt boyutunda öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde ortalamaya sahip oldukları madde “Öğretmen öğrencilerle empati kurabilmelidir” ($\bar{X}$ =4.85) iken, en düşük düzeyde ortalamaya sahip oldukları maddenin ise “Öğrenciler her sorunlarını öğretmene danışabilmelidir” ($\bar{X}$ =4.36) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının önem alt boyutunda en yüksek düzeyde ortalamaya sahip oldukları madde “Öğretmen öğrencilerin yıl içerisindeki çabalarına önem vermelidir” ($\bar{X}$ =4.75) iken, en düşük düzeyde ortalamaya sahip oldukları maddenin ise “Öğrenciler öğretmeni rahatça eleştirebilmelidir” ($\bar{X}$ =3.75) olduğu görülmektedir.

Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeği'nin uyum alt boyutunda öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde ortalamaya sahip oldukları madde “Her öğretmen, öğrencilerine karşı hoşgörülü olmak zorundadır” ($\bar{X}=4.54$) iken, en düşük düzeyde ortalamaya sahip oldukları maddenin ise “Öğretmen öğrencileri farklı düşünmeye zorlamamalıdır” ($\bar{X}=3.66$) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının tutum alt boyutunda ise en yüksek düzeyde ortalamaya sahip oldukları madde “Öğretmenler öğrencilere söz hakkı vermelidir” ($\bar{X}=4.71$) iken, en düşük düzeyde ortalamaya sahip oldukları maddenin ise “Öğretmen her öğrenciye, onların yapısına göre davranmalıdır” ($\bar{X}=4.17$) olduğu görülmektedir.

4.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları, çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile hoşgörü düzeyleri öğrenim gördüğü okul türüne (Devlet, Özel), bölüme (Fen Bölümü, İlköğretim Matematik Bölümü, Temel Eğitim Bölümü, İngilizce Bölümü, PDR), ders alıp almamasına (Çocuk Hakları, Çokkültürlülük, Değerler vb.) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

4.4.1 Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları İle Hoşgörü Düzeyleri Okul Türü Değişkenine Göre Değişimi

Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları, çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile hoşgörü düzeylerinin okul türü değişkenine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacı ile Mann Whitney U ve t- Testi yapılmıştır. Yapılan bu testin sonuçları Tablo 4.4 ve Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4 Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ile Hoşgörü Düzeylerinin “Okul Türü” Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ort	Sıra Top	U	p
ÇHTÖ		Devlet	150	199.45	29918.00	18593.00	.36
		Vakıf	262	210.53	55160.00		
ÖAHÖ	Empati	Devlet	150	180.86	27128.50	15803.50	.00*
		Vakıf	262	221.18	57949.50		

Tablo 4.4 (devam) Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ile Hoşgörü Düzeylerinin “Okul Türü” Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Önem	Devlet	150	193.13	28969.50	17644.50	.08
	Vakıf	262	214.15	56108.50		
Uyum	Devlet	150	179.61	26942.00	15617.00	.00*
	Vakıf	262	221.89	58136.00		
Tutum	Devlet	150	203.28	30492.00	19167.00	.67
	Vakıf	262	208.34	54586.00		
Toplam	Devlet	150	184.31	27646.50	16321.50	.00*
	Vakıf	262	219.20	57431.50		

*p<0.05

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmen adayları, çocuk haklarına ilişkin tutum ölçeğinde, okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemekte ($p>0.05$) iken öğretmen adayları hoşgörü ölçeği ile empati ve uyum alt boyutlarında okul türü değişkenine göre vakıf üniversiteleri lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0.05$) .

Tablo 4.5 Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının “Okul Türü” Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

n, $\bar{X}$ ve ss Değerleri				t- Testi Sonuçları		
	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	P
ÇKET	Devlet	150	4.20	.26	309.58	.79
	Vakıf	262	4.19			

Tablo 4.5 incelendiğinde t- Testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının, çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

4.4.2 Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları, Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Hoşgörü Düzeylerinin Öğrenim Gördüğü Bölüme Göre Değişimi

Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları, çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile hoşgörü düzeylerinin öğrenim gördüğü bölüme göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacı ile Kruskal-Wallis Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi yapılmıştır. Yapılan bu testin sonuçları Tablo 4.6 ve Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.6 Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ile Hoşgörü Düzeylerinin “Öğrenim Gördüğü Bölüm” Değişkenine Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Öğrenim Gördüğü Bölüm	n	Sıra Ort	sd	X ²	P
ÇHTÖ		Fen Bölümü	58	204.33	4	12.90	.01*
		İlköğretim Matematik Bölümü	117	182.91	4		
		İngilizce Bölümü	74	220.24	4		
		Temel Eğitim Bölümü	85	196.62	4		
		Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) Bölümü	78	241.22	4		
	Empati	Fen Bölümü	58	174.63	4	24.42	.00*
		İlköğretim Matematik Bölümü	117	177.65	4		
		İngilizce Bölümü	74	219.88	4		
		Temel Eğitim Bölümü	85	216.80	4		
		Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) Bölümü	78	249.55	4		
ÖAHÖ	Önem	Fen Bölümü	58	200.22	4	15.06	.00*
		İlköğretim Matematik Bölümü	117	174.97	4		
		İngilizce Bölümü	74	226.64	4		
		Temel Eğitim Bölümü	85	211.83	4		
		Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) Bölümü	78	233.54	4		
	Uyum	Fen Bölümü	58	177.12	4	15.45	.00*
		İlköğretim Matematik Bölümü	117	181.52	4		
		İngilizce Bölümü	74	223.28	4		
		Temel Eğitim Bölümü	85	226.61	4		
		Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) Bölümü	78	227.99	4		
	Tutum	Fen Bölümü	58	210.83	4	9.50	.05
		İlköğretim Matematik Bölümü	117	179.03	4		
		İngilizce Bölümü	74	214.50	4		
		Temel Eğitim Bölümü	85	221.70	4		
		Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) Bölümü	78	220.33	4		

Tablo 4.6 (devam) Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ile Hoşgörü Düzeylerinin “Öğrenim Gördüğü Bölüm” Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Toplam	Fen Bölümü	58	184.11	4	20.88	.00*
	İlköğretim Matematik Bölümü	117	172.03	4		
	İngilizce Bölümü	74	224.29	4		
	Temel Eğitim Bölümü	85	225.88	4		
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) Bölümü	78	236.85	4		

*p<0.05

Tablo 4.6 incelendiğinde Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının, çocuk haklarına ilişkin tutum ölçeğinde öğrenim gördüğü bölüm değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Öğretmen adayları hoşgörü ölçeği ile empati, önem ve uyum alt boyutlarında öğrenim gördüğü bölüm değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0.05$).

Aralarında anlamlı farklılık gösteren ölçekler ve alt boyutlarında farklılığın hangi gruptan ortaya çıktığının tespiti için Tamhane ve Games-Howell testleri yapılmıştır. Bu testlerin sonuçlarına göre ÇHTÖ’de PDR- İlköğretim Matematik (Farklılaşma ortalaması=.14*) bölümleri arasında PDR bölümü lehine farklılaşma görülmektedir. ÖAHÖ’de ise Temel Eğitim-İlköğretim Matematik (Farklılaşma ortalaması=.19*) bölümleri arasında Temel Eğitim bölümü lehine farklılaşma görülürken, ÖAHÖ’nün empati alt boyutunda Temel Eğitim-İlköğretim Matematik (Farklılaşma ortalaması=.15*) bölümleri arasında Temel Eğitim bölümü lehine, uyum alt boyutunda ise Temel Eğitim-İlköğretim Matematik (Farklılaşma ortalaması=.29*) bölümleri arasında Temel Eğitim bölümü lehine farklılaşma görülmektedir.

Tablo 4.7 Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının “Öğrenim Gördüğü Bölüm” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

n, $\bar{X}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Ölçek	Öğrenim Gördüğü Bölüm	n	$\bar{X}$	ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	P
ÇKET	Fen Bölümü	58	4.17	.63	Gruplar arası	2.85	4	.71	2.33	.055

Tablo 4.7 (devam) Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının “Öğrenim Gördüğü Bölüm” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

İlköğretim Matematik Bölümü	117	4.07	.54	Grup içi	124.25	407	.30
İngilizce Bölümü	74	4.27	.58	Toplam	127.10	411	
Temel Eğitim Bölümü	85	4.26	.50				
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) Bölümü	78	4.24	.531				
Toplam	412	4.19	.55				

Tablo 4.7 incelendiğinde ANOVA Testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğinde öğrenim gördüğü bölüm değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

4.4.3 Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları, Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Hoşgörü Düzeylerinin Ders Alıp Almaması Değişkenine Göre Değişimi

Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları, çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile hoşgörü düzeylerinin ders alıp almaması değişkenine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacı ile Kruskal-Wallis Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi yapılmıştır. Yapılan bu testin sonuçları Tablo 4.8 ve Tablo 4.9’da gösterilmiştir

Tablo 4.8 Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ile Hoşgörü Düzeylerinin “Ders Alıp Almaması” Değişkenine Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Ders Alıp Almamasına	n	Sıra Ort	sd	X ²	P
ÇHTÖ		Çocuk Hakları	14	223.82	7	12.35	.09
		Çokkültürlülük	13	200.23	7		
		Değerler	78	212.17	7		
		Çocuk Hakları ve Çokkültürlülük	10	209.05	7		
		Çocuk Hakları ve Değerler	18	254.81	7		
		Çokkültürlülük ve Değerler	12	274.17	7		
		Çocuk Hakları, Çokkültürlülük ve Değerler	22	243.34	7		
		Ders Almadım	245	193.76	7		
ÖAHÖ	Empati	Çocuk Hakları	14	176.11	7	11.59	.11
		Çokkültürlülük	13	185.62	7		
		Değerler	78	212.58	7		
		Çocuk Hakları ve Çokkültürlülük	10	201.20	7		
		Çocuk Hakları ve Değerler	18	265.92	7		
		Çokkültürlülük ve Değerler	12	236.58	7		
		Çocuk Hakları, Çokkültürlülük ve Değerler	22	248.86	7		
		Ders Almadım	245	197.98	7		
	Önem	Çocuk Hakları	14	129.54	7	11.50	.11
		Çokkültürlülük	13	214.38	7		
		Değerler	78	212.44	7		
		Çocuk Hakları ve Çokkültürlülük	10	195.05	7		
		Çocuk Hakları ve Değerler	18	257.69	7		
		Çokkültürlülük ve Değerler	12	199.54	7		
		Çocuk Hakları, Çokkültürlülük ve Değerler	22	236.73	7		
		Ders Almadım	245	202.92	7		
	Uyum	Çocuk Hakları	14	134.36	7	13.44	.06
		Çokkültürlülük	13	227.35	7		
		Değerler	78	229.64	7		

Tablo 4.8 (devam) Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ile Hoşgörü Düzeylerinin “Ders Alıp Almaması” Değişkenine Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

Tutum	Çocuk Hakları ve Çokkültürlülük	10	240.55	7	8.04	.32
	Çocuk Hakları ve Değerler	18	216.89	7		
	Çokkültürlülük ve Değerler	12	164.46	7		
	Çocuk Hakları, Çokkültürlülük ve Değerler	22	235.93	7		
	Ders Almadım	245	199.41	7		
	Çocuk Hakları	14	183.29	7		
	Çokkültürlülük	13	192.12	7		
	Değerler	78	228.54	7		
	Çocuk Hakları ve Çokkültürlülük	10	242.60	7		
	Çocuk Hakları ve Değerler	18	237.56	7		
Toplam	Çokkültürlülük ve Değerler	12	166.88	7	12.78	.07
	Çocuk Hakları, Çokkültürlülük ve Değerler	22	207.68	7		
	Ders Almadım	245	199.65	7		
	Çocuk Hakları	14	138.68	7		
	Çokkültürlülük	13	206.69	7		
	Değerler	78	224.71	7		
	Çocuk Hakları ve Çokkültürlülük	10	225.00	7		
	Çocuk Hakları ve Değerler	18	255.08	7		
	Çokkültürlülük ve Değerler	12	184.13	7		
	Çocuk Hakları, Çokkültürlülük ve Değerler	22	238.66	7		
	Ders Almadım	245	198.45	7		

Tablo 4.8 incelendiğinde Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının, çocuk haklarına ilişkin tutum ölçeği ve öğretmen adayları hoşgörü ölçeğinin, ders alıp almaması değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.9 Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının “Ders Alıp Almaması” Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

n, $\bar{X}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Ölçek	Ders Alıp Almamasına	n	$\bar{X}$	Ss	V.K.	K.T.	Sd	K.O.	F	P
ÇKET	Çocuk Hakları	14	4.09	.60	Gruplar arası	3.92	7	.56	1.84	.07
	Çokkültürlülük	13	4.44	.60	Grup içi	123.17	404	.30		
	Değerler	78	4.25	.50	Toplam	127.10	411			
	Çocuk Hakları ve Çokkültürlülük	10	4.14	.54						
	Çocuk Hakları ve Değerler	18	4.27	.43						
	Çokkültürlülük ve Değerler	12	4.54	.42						
	Çocuk Hakları, Çokkültürlülük ve Değerler	22	4.32	.50						
	Ders Almadım	245	4.13	.57						
	Toplam	412	4.19	.55						

Tablo 4.9 incelendiğinde ANOVA Testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının, çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğinde ders alıp almaması değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

4.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırma çalışmasının beşinci alt problemin olan “Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları, çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile hoşgörü düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları, çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile hoşgörü düzeylerinin arasında ilişkinin bulunması amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10 Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları, Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları İle Hoşgörü Düzeyleri Arasındaki İlişki

Ölçekler	r	ÇHTÖ	ÇKETÖ	ÖAHÖ
ÇHTÖ	r	1		
ÇKETÖ	r	.55**	1	
ÖAHÖ	r	.57**	.45**	1

Tablo 4.10 incelendiğinde ÇHTÖ ile ÇKETÖ arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.55^{**}$). ÇHTÖ ile ÖAHÖ ile arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.55^{**}$) görülmektedir. ÇKETÖ ile ÖAHÖ arasında pozitif yönde, orta düzeyde ($r=.45^{**}$) anlamlı bir ilişki görülmektedir.

ÇHTÖ, ÇKETÖ ile ÖAHÖ'nin alt boyutları arasındaki ilişki katsayıları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11 Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları, Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları İle Hoşgörü Düzeyi Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Alt Boyutları	r	ÇHTÖ	ÇKETÖ	EMPATİ	ÖNEM	UYUM	TUTUM
ÇHTÖ	r	1					
ÇKETÖ	r	.55**	1				
EMPATİ	r	.51**	.43**	1			
ÖNEM	r	.51**	.41**	.62**	1		
UYUM	R	.33**	.23**	.53**	.52**	1	
TUTUM	R	.49**	.40**	.56**	.58**	.50**	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 4.11 incelendiğinde ÇHTÖ ile ÖAHÖ'nin Empati alt boyutunda pozitif yönde, orta düzeyde ($r=.51^{**}$), Önem alt boyutu ile pozitif yönde, orta düzeyde ($r=.51^{**}$), Uyum alt boyutu ile pozitif yönde, orta düzeyde ($r=.33^{**}$) ve Tutum alt boyutu ile pozitif yönde, orta düzeyde ($r=.49^{**}$) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

ÇKETÖ ile ÖAHÖ'nin Empati alt boyutuyla pozitif yönde, orta düzeyde ($r=.43^{**}$), Önem alt boyutu ile pozitif yönde, orta düzeyde ($r=.41^{**}$), Uyum alt boyutu ile

pozitif yönde, düşük düzeyde ($r=.23^{**}$) ve Tutum alt boyutu ile pozitif yönde, orta düzeyde ($r=.40^{**}$) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

ÖAHÖ'nin Empati alt boyutu ile Önem alt boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde ($r=.62^{**}$), Uyum alt boyutu ile pozitif yönde, orta düzeyde ($r=.53^{**}$) ve Tutum alt boyutu ile pozitif yönde, orta düzeyde ($r=.56^{**}$) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ÖAHÖ'nin Önem alt boyutu ile Uyum alt boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde ($r=.52^{**}$) ve Tutum alt boyutu ile pozitif yönde, orta düzeyde ($r=.58^{**}$) anlamlı bir ilişki olduğu görülmekteyken; ÖAHÖ'nin uyum alt boyutu ile tutum alt boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde ($r=.50^{**}$) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.



BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemler neticesinde elde edilen bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. Daha sonra, elde edilen bulguları doğrultusunda, araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.1 Tartışma Sonuç

Bu araştırmada öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının çokkültürlü eğitim ve hoşgörü değeri üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgulara, alt problemlere uygun olacak şekilde sıralanarak tartışılmış ve sonuçlar sunulmuştur.

5.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt problem sorusu “Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir.

Bu soru doğrultusunda yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının çok yüksek düzeyde ve olumlu olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırma sonucunun ilgili alanyazındaki mevcut araştırmaları destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Bağçeli Kahraman ve Onur Sezer, 2017; Doğan, Torun ve Akgün, 2014; Kırac, 2019; Kiral, 2019; Leblebici ve Çeliköz, 2016; Şehirli ve Ergin, 2017; Taş ve Fırat, 2023). Aynı zamanda öğretmen adaylarına yönelik yapılan diğer araştırmalarda (Albay ve Yağan Güder, 2019; Bulut, 2020; Ezer ve Ulukaya Öteleş, 2020; Karaman Kepenekçi, 2006; Karaman Kepenekçi ve Baydık, 2009; Merey, 2013; Pilatin, 2019;) çocuk haklarına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde ve olumlu olduğu da görülmektedir.

Lo (2018)’nin yaptığı araştırmada ise öğretmen adaylarının tutumlarının genel anlamda olumlu olduğu ancak bazı haklar konusunda kararsız kaldıkları sonucuna

ulaşılmıştır. Ayrıca tutumları genel anlamda olumlu olsa çocuk hakları konusundaki bilgi düzeylerinin kısıtlı ve yetersiz olduğu araştırma sonucunda görülmüştür. Paksuniemi, Körkkö, Korte, Joon ve Keskitalo (2022) ise yaptığı araştırma öğretmen adaylarının çocuk haklarında yer alan maddelerin birçoğunu olumlu olarak çocukların gelişimini desteklediğini düşündüklerini ifade ederken; bazı maddelerde ise kararsız kaldıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bunun yanı sıra alanyazın incelendiğinde, öğretmenlere yönelik yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin tutumlarının çok yüksek (Bayhan, 2023; Kartal, 2022), yüksek düzeyde (Dönmez, 2015) ve orta düzeyde (Kumru, 2022) olumlu bulunduğu araştırmaların da olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik görüşlerine ilişkin yapılan araştırmalarda ise; Yavuzekince ve Tatlı (2019) araştırmasında öğretmenlerin; gelişme, korunma ve yaşama hakkı üzerinde durduğunu, bu haklar konusunda daha yüksek bilinç düzeyine sahip olduğunu, çocukların sahip oldukları katılım hakkı üzerinde ise çok durmadıkları görülmektedir. Bu araştırmanın aksine Kozikoğlu (2019)'nun yaptığı araştırmada öğretmenlerin; gelişme, korunma ve yaşama hakkının yanında katılım hakkının da üzerinde durdukları görülmektedir. Chitadze (2022) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının çocuk haklarının gerekli olduğunu söyledikleri görülürken; çocuk hakları ile ilgili bazı noktalarda ise bilgi eksikliği hissettikleri görülmektedir.

Araştırma sonucunda; en yüksek düzeyde ortalamaya sahip oldukları iki maddenin “Çocukların savaşlardan korunmalarını gerektiğine inanıyorum” ve “Çocukların istismar ve ihmalinin tüm türlerine karşı korunması gerekir” olması, öğretmen adaylarının çocukların her türlü savaştan, ihmalden ve istismardan korunması gerektiği konusunda hem fikir olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının, bu maddelerdeki ele alınan konularla ilgili yüksek düzeyde hassas oldukları ve bu konularla ilgili yasaların uygulanmasına önem verdikleri söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde ise öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde ortalamaya sahip oldukları maddelerin aynı olduğu araştırmalar (Dönmez, 2015; Ezer ve Ulukaya Öteleş, 2020; Karaman Kepenekçi ve Baydık, 2009; Kırac 2019) olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın sonucu, Kardeş, Banko, Eren ve Antakyalıoğlu (2017)'nin araştırmasını destekler niteikte olup öğretmen adaylarının özellikle çocukların ihmal ve istismardan korunması konusunda kendilerini sorumlu

hissettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bunun sebebinin ise öğretmen adaylarının ihmal ve istismara karşı çocukların korunmasız olduklarını düşünmeleri ve bu konuda kendilerini de sorumlu hissetmelerinden kaynaklı olabilir.

Tüm bu sonuçlar neticesinde, öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik çok yüksek düzeyde olumlu bir tutuma sahip olmasının nedeni; öğretmen adaylarının geçmişten günümüze çocuk haklarına yönelik yayınlanan bildiriler ile sözleşmelere hakim olmaları ve bu konuda çeşitli eğitimler alarak kendilerini geliştirmiş olmalarından kaynaklı olabileceği söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının bu konuya yönelik olumlu tutumları, meslek hayatlarına başladıklarında, çocuklara sahip oldukları hakları öğretmede kolaylık sağlayacağı söylenebilir. Bu bağlamda, haklarının farkında olan bireyler olarak yetiştirilen çocukların, çevrelerindeki insanlara karşı daha olumlu tutumlar geliştirmeleri mümkün hale gelebilir. Covell ve Howe (1999)'nin yaptığı araştırmada haklarını bilen çocukların kendisi dışındaki bireylere karşı saygı duyduğu ve eşitliği savunmaları bu görüşü destekler niteliktedir.

5.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ikinci alt problem sorusu “Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir.

İkinci alt problem sorusu doğrultusunda yapılan araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde ve olumlu olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırma sonucunun ilgili alanyazındaki mevcut araştırmaları (Aybek, 2018; Akar ve Uslu, 2016; Coşkun, 2012; Engin ve Genç, 2015; Gezer ve Şahin, 2017; Koçak ve Özdemir, 2015; Onur Sezer ve Bağçeli Kahraman, 2017; Polat, 2009; Tortop, 2014; Yavuz ve Anıl, 2010) destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar dışında Kimzan ve Arıkan (2018) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını çok yüksek düzeyde ve olumlu bulurken; Demircioğlu ve Özdemir (2014)'in pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarına yönelik yaptıkları araştırmada ise öğretmen adaylarının tutumlarının yüksek düzeyde ve olumlu olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin tutum (Güngör, Buyruk ve Özdemir, 2018) ve algılarına (Akkaya, Susar Kırmızı ve İşçi, 2018) yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir.

Karuppiah ve Berthelsen (2011) araştırması incelendiğinde öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir. Sultana (1994)'nın araştırma sonuçlarına bakıldığında ise öğretmen adaylarının bir kısmı çokkültürlü eğitim konusunda bilgi ve farkındalığa sahip değilken; yarısından fazlasının çokkültürlü eğitime karşı olumlu bir farkındalığa sahip olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının olumlu bir tutuma ve farkındalığa sahip olmasına rağmen çokkültürlü eğitim hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları da görülmüştür.

Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson (2001) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimi çoğunlukla etnik kimlik ve ırk üzerinden tanımlarken öğretmen adaylarının bu konuda bilgi eksikliği yaşadığı ve çokkültürlü eğitimi tam olarak içselleştiremedikleri için olumlu bir tutum sergilemedikleri görülmüştür. Ünlü ve Örtten (2013)'in yaptığı araştırma sonucunda ise öğretmen adaylarının bu konu ile ilgili doğru bilgilere sahip olması ile birlikte hatalı ve yanlış bilgilere de sahip oldukları belirtilmiştir. Bu sebeple adayların, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumları tek yönlü değil, hem olumlu hem de olumsuz şekilde olduğu araştırma sonucunda görülmüştür. Bu araştırmaların yanı sıra Yılmaz (2016) yaptığı araştırmada ise öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim konusundaki algılarının birbiri ile paralellik gösterdiği, bu konu hakkında olumlu bir tutum sergilerken bilgi düzeylerinin temel seviyede olduğu görülmüştür.

Ayrıca alanyazında öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları incelendiğinde eksik bilgi düzeyine sahip oldukları çalışmalar (Başarır, Sarı ve Çetin, 2014) ile orta düzeyde olumlu algılarının (Şahin Bektaş, 2022) olduğu çalışmalar mevcutken; öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ve çokkültürlülük kavramına yönelik tutumları incelendiğinde ise yüksek düzeyde olumlu çalışmalarında (Nadelson, Boham, Conlon-Khan, Fuentealba, Hall, Hoetker, Hooley, Jang, Luckey, Moneymaker, Shapiro ve Zenkert; Titus, 1992; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009) mevcut olduğu görülmektedir. Tüm bu sonuçlar neticesinde bu araştırma sonucunun ilgili alanyazındaki mevcut araştırmaları genel olarak destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde ortalamaya sahip oldukları iki maddenin; “Öğretmen adayları farklı bilişsel ve sosyal becerileri olan öğrencilerin gelişimlerini destekleyebilmelidir” ve “Öğretmen adayları farklı

kültürleri analiz edip değerlendirebilecekleri bir eğitim sürecinden geçmelidir’’ olması öğretmen adaylarının, öğrencilerin sahip olduğu farklı sosyal ve bilişsel yeteneklerin desteklenmesi gerektiği konusunda ortak bir görüşe sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının, öğrencilerin sadece akademik olarak desteklenmesi dışında bireysel farklılıklarının da göz önünde bulundurulduğu ve öğrencilerin bilişsel-sosyal alanda da desteklendiği bir eğitim anlayışını benimsedikleri söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının farklı kültürleri analiz ettikleri bir eğitim sürecinden geçmek istemeleri kültürel farklılıklara saygı duyduklarını, merak ettiklerini ve önemsediklerini göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde ise araştırma sonucundan farklı olarak öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde ortalama sahip oldukları maddenin Kimzan ve Arıkan (2018) ile Engin ve Genç (2015)’in araştırmasında “Öğrencinin sahip olduğu farklılık ne olursa olsun, başarılı olması için uğraşırım’’ olduğu görülürken; Aslan ve Kozikoğlu (2017)’nin araştırmasında ise “Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır’’ olduğu görülmektedir. Bu farklılığın nedeni ise öğretmen adaylarının öğretim yöntemleri ve çokkültürlü eğitim konusundaki bilgi düzeyleri, bakış açıları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki farklılıklar olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının en düşük düzeyde ortalama sahip oldukları iki maddenin ise; “Farklı kültürlerle yönelik mevcut eğitim çalışmalarını yeterli buluyorum’’ ve “Öğrenci kendi kültürünü sınıf dışında bırakmayı öğrenmelidir’’ olduğu görülmektedir. Bu bulgular alanyazındaki mevcut araştırma bulgularını (Engin ve Genç,2015; Kimzan ve Arıkan, 2018) desteklemektedir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının yapılan eğitim çalışmalarının farklı kültürleri yeteri kadar kapsamadığı düşüncesinde oldukları söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrencilerin kültürlerini sınıf dışında bırakması düşüncesini savunmadıklarını ve etnik kimliklerin bu şekilde bastırılmaması gerektiğini savundukları da söylenebilir.

5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın üçüncü alt problem sorusu “Öğretmen adaylarının hoşgörü düzeyleri ne düzeydedir?’’ olarak belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının hoşgörü düzeylerinin çok yüksek düzeyde ve olumlu olduğu görülmektedir. Bu sonuç alanyazındaki mevcut araştırma (Polat, 2022; Uca, 2015) sonuçlarını destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra bu araştırmanın sonucundan farklı olarak öğretmen adaylarının hoşgörü düzeylerini yüksek düzeyde (Arıcı ve Tokur, 2017; Gül ve Alimbekov, 2020; Gündüz, 2019; Yılmaz ve Güven, 2019) bulan araştırmalar olduğu da görülmektedir.

Utkugün ve Yazıcı (2019)'nın yaptıkları araştırma sonucuna bakıldığında öğretmen adaylarının hoşgörüyü, öğretmenlik mesleğinde sahip olunması gereken insani ve mesleki bir değer olarak benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının araştırmada hoşgörüyü geniş bir bakış açısı ile tanımladıkları da görülmektedir. Mutluer (2015)'in sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hoşgörü algılarının incelediği araştırmanın sonucuna bakıldığında öğretmen adaylarının hoşgörüyü hayatın vazgeçilmezi ve farklılıkların kabulü olarak benimsedikleri görülmektedir. Khitruk ve Ulianova'nın 2012 yılında yaptıkları araştırma sonucunda öğretmen adaylarının hoşgörü düzeylerinin genel anlamda düşük olduğu görülmüştür. Stevens ve Charles ise 2005 yılında yaptıkları araştırma ile öğretmen adaylarının hoşgörü algılarının ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının farklılıklara ve ayrımcılığa yönelik bilgilerinde olumlu yönde değişimler olduğu söylenebilir.

Ayrıca alanyazında öğretmenlerin hoşgörü eğilimlerine yönelik Önal (2023) tarafından yapılan araştırma incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü eğilim düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Büyükkaragöz ve Kesici (1996) ise yaptıkları araştırmada öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumlarını incelemişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin tamamına yakınının hoşgörünün; bireyin hayatını kolaylaştıran, saygı, sevgi ve anlayış olduğu görüşünde hemfikir oldukları görülmüştür.

Bunun yanı sıra alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde öğretmen adayları ve öğretmenlerin sahip olması gerektiği değerler arasında en çok tercih ettikleri değerlerden birinin de hoşgörü olduğu görülmektedir (Kurtde Fidan ve Güleç, 2016; Khitruk ve Ulianova, 2012; Tay, 2013; Türe ve Ersoy, 2014; Utkugün ve Yazıcı, 2019;). Ogelman ve Erten Sarıkaya (2015)'nin yaptıkları araştırma sonucuna bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin en yüksek düzeyde belirttikleri değerler

arasında hoşgörü olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin değer eğitiminde hoşgörü değerinin kazandırılması gerektiği konusunda benzer görüşte oldukları araştırma sonucunda söylenebilir. Bu çalışmaların aksine Khalid ve Mahmood (2013) yaptıkları araştırma sonucunda ise öğretmenlerin hoşgörü düzeylerini öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin ise öğretmenlerin toplumun değer yargılarını çocuklara göre daha çok benimsemiş olmaları ve çocukların öğretmenlere göre daha özgün düşüncelerinden kaynaklı olabileceği söylenebilir.

ÖAHÖ'nin alt boyutları incelendiğinde kendilerinin en yüksek düzeyde ortalamaya sahip oldukları boyutun empati olduğu sonrasında ise önem, tutum ve uyum boyutlarının yüksek düzeyde ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının hoşgörü düzeyinde en çok empati boyutunda kendilerini hoşgörülü gördükleri söylenebilir. Empati boyutunda “Öğretmen öğrencilerle empati kurabilmelidir” maddesinin en yüksek düzeyde ortalamaya sahip olması, öğretmenlerin öğrenciler ile iletişimde empatiye verdikleri önemi göstermektedir. Polat (2022) yaptığı araştırma incelendiğinde öğretmen adaylarının hoşgörü düzeylerinin çok yüksek olduğu görülürken en fazla katılım sağladıkları alt boyutunun empati olduğu görülmektedir. Uca (2015)' nın yaptığı çalışmada ise hoşgörü düzeylerinin alt boyutları incelendiğinde öğretmen adaylarının empati boyutunda çok yüksek düzeyde ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırma sonucunun ilgili alanyazındaki mevcut araştırmaları genel olarak destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının hoşgörü düzeyleri incelendiğinde kendilerinin en düşük düzeyde ortalamaya sahip oldukları alt boyutun uyum olduğu görülmektedir. Uyum boyutunda “Öğretmen öğrencileri farklı düşünmeye zorlamamalıdır” maddesi alt boyutlarda en düşük ortalamaya sahip olsa da, bu maddedeki genel ortalamanın yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğrencileri farklı düşünmeye teşvik etme konusuna olumlu baktıklarını ancak bunu yaparken zorlama yapılmaması gerektiği düşüncesinde olduğu söylenebilir. Ayrıca bu madde doğrultusunda öğretmen adaylarının öğrencilerin düşüncelerine de önem verdikleri düşünülebilir. Alanyazın incelendiğinde ise Polat (2022)'in yaptığı araştırma sonucunda da en düşük düzeyde ortalamaya sahip olunan boyutun uyum olduğu görülmektedir.

5.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın dördüncü alt problem sorusu “Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları, çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile hoşgörü düzeyleri okul türüne, öğrenim gördüğü bölüme, ders (çocuk hakları, çokkültürlülük, değerler vb.) alıp almamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Bu soru doğrultusunda yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarında okul türü değişkenine göre bir farklılık görülmemiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının özel ve devlet üniversitelerinde eğitim görmeleri çocuk haklarına yönelik tutumlarına bir etkisi olmadığı söylenebilir. Yaşar Ekici tarafından 2015 yılında yapılan araştırma sonucu da bu araştırmanın sonucu ile örtüşmekte olup okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. İşler (2019) ve Kiral (2019)’ın farklı şehirlerde bulunan devlet üniversitelerini karşılaştırdığı araştırmasında ise üniversiteler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmıştır. Bu araştırmada farklılık görülmemesi sebebi olarak eğitim fakültelerinde YÖK’ün hazırladığı merkezi programları uygulanması (Ulubey ve Başaran, 2019) ya da öğretmen adaylarının önceki öğretim dönemlerinde çocuk haklarına değinen vatandaşlık vb. (Pamuk ve Pamuk, 2016) dersler almasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarına öğrenim gördüğü bölüm değişkenine göre bakıldığında ise anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. PDR ve İlköğretim Matematik bölümleri arasında PDR bölümü lehine anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda PDR bölümündeki öğretmen adaylarının tutumlarının diğer bölümdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Farklılaşmanın PDR bölümün lehine olmasının sebebi ise bu bölümde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim süreci boyunca insan haklarına ve bireysel farklılıklara yönelik dersler almalarından (YÖK, 2018) kaynaklı olabileceği söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen adayları, bu dersler sayesinde çocuk haklarına daha duyarlı bir bakış açısına sahip olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma sonucu Çoban ve ark. (2021)’nin yaptığı araştırma sonucunu destekler nitelikte olup mevcut araştırmada da PDR bölümü lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür. Alanyazındaki diğer araştırmalar incelendiğinde ise Bağçeli Kahraman ve Onur Sezer (2017)’in araştırmasında okul öncesi öğretmen adayları lehine; Karaman

Kepenekçi ve Baydık (2019)'ın araştırmasında ise Zihinsel Engelliler ve Sınıf Öğretmenleri arasında Sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılaşma görülürken; Taş ve Fırat (2023) ile Leblebici ve Çeliköz (2016) araştırma sonucunda ise bölümlere göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarına ders alıp almaması değişkenine göre bakıldığında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Bu durumda öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik ders alıp almamalarının tutumları üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir. Bu sonucun, öğretmen adaylarının zorunlu eğitim sürecinde insan hakları, yurttaşlık ve hayat bilgisi (Kalender, 2020) gibi derslerde çocuk haklarına ilişkin bilgiler kazanmış olmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma sonucu Taş ve Fırat (2023)'ın yaptığı araştırma sonucunu destekler nitelikte olup mevcut araştırmada da ders durumuna göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bu sonuca benzer başka bir araştırma ise Doğan, Torun ve Akgün tarafından 2014 yılında yapılmış olup araştırma sonucunda ders alıp almama durumuna göre bir farklılaşma görülmemektedir. Covell ve Campbell (2001) da yaptığı araştırmada farklı fakültelerde öğrenim gören öğrenciler arasında ders alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Bu araştırmalardan farklı olarak Karaman Kepenekçi (2006) araştırmasında ders alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılaşma bulmuştur. Bu sonucun da lisans öğrencilerinin tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları okul türü değişkenine göre bakıldığında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının devlet veya özel üniversitede eğitim görmelerinin, çokkültürlü eğitim tutumlarına bir etkisi olmadığı söylenebilir. Bunun sebebinin ise hem devlet hem de özel üniversitelerin farklı coğrafya ve kültürlere sahip olan bireylerin bir arada bulunduğu bir kurum olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Demircioğlu ve Özdemir (2014) formasyon alan öğrencilere yönelik yaptıkları araştırma sonucunda öğretmen adayı olan öğrencilerin öğrenim gördüğü fakültelerin tutumları üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde Alanay ve Aydın (2016) yaptıkları araştırma sonucunda devlet üniversitesindeki öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulmuşlardır.

Bölüm değişkenine göre sonuçlara bakıldığında ise anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Bu doğrultuda bu araştırma için öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerin tutumları üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir. Akkaya, Susar Kırmızı ve İşçi (2018) bölüm değişkenine göre farklılığın gözlenmemesinin nedenini; öğretmen adaylarının benzer demografik özellikler taşıyan aile yapılarında olmaları ve bölüme yerleşme puanlarının birbirine yakın düzeyde olması ile açıklamaktadır. Bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması, söz konusu üniversitelerdeki öğrencilerin ülkenin çeşitli coğrafi ve kültürel bölgelerinden gelmiş olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Farklı kültürel yapılara sahip çevrelerde yetişen bireylerin, çokkültürlülüğü doğal bir parça olarak içselleştirmiş olmaları, bölümler arasında tutum farklılıklarının oluşmamasına neden olmuş olabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının üniversitelerdeki klüplerin ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına katılmaları da farklılığın oluşmamasına neden olabilecek bir etken olarak düşünülebilir.

Bu araştırma sonucunun alanyazındaki mevcut araştırma (Akkaya, Susar Kırmızı ve İşçi, 2018; Onur Sezer ve Bağçeli Kahraman, 2017; Tortop, 2014) sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Pettus ve Allain (1999)'ın araştırmasında İngilizce, Sosyal Bilgiler ve Matematik bölümündeki farklılaşmanın İngilizce bölümü lehine olmasından dolayı İngilizce bölümündeki adayların diğerlerine göre olumlu çokkültürlü eğitim tutumuna sahip oldukları söylenebilir.

Ders alıp almaması değişkenine bakıldığında ise çokkültürlü eğitim tutumlarında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının ders alması ya da almaması çokkültürlü eğitim tutumları üzerinde bir farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir. Tortop (2014) yaptığı araştırmada da ders değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Szabo ve Anderson (2009)'un yaptığı araştırma sonucunda, bir dönem boyunca alınan dersin, öğretmen adaylarının çokkültürlü öğrenci grupları hakkında farkındalıklarını geliştirmede ve bilgi düzeylerini arttırmasında yetersiz kaldığı görülmüştür. Barry ve Lechner (1995)'ın araştırması sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim konusunda daha çok eğitime ihtiyaç duyduklarını; bu alana ilişkin kesin ve net bir fikirleri olmadığı için çokkültürlü eğitime yönelik belirsiz ama olumlu bir bakış açısı sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda farklılaşma görülmemesinin nedeni dersin

kapsam ve süresinin yetersiz kalmasından kaynaklı olabileceği söylenebilir. Bunların yanında alanyazın incelendiğinde Erbaş (2011) yaptığı araştırma sonucunda ise öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik ders aldıktan sonra tutumlarının olumlu yönde etkilendiği görülmüştür.

Öğretmen adaylarının hoşgörü düzeyleri okul türü değişkenine göre bakıldığında hoşgörü düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında ise empati ve uyum alt boyutlarında okul türü değişkeni vakıf üniversiteleri lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının vakıf üniversitelerinde eğitim görmelerinin hoşgörü düzeyleri ile empati ve uyum alt boyutları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Bu sonucun ortaya çıkmasında vakıf üniversitelerinde sunulan çeşitli akademik programlar, sosyal faaliyetler ve uluslararası eğitim olanaklarının etkili olduğu söylenebilir. Bu imkanlar, öğretmen adaylarının farklı görüş, kültür ve yaşam tarzlarına sahip bireyler ile karşılaşmalarını sağlayarak, çok yönlü bakış açısı geliştirmelerine ve hoşgörü düzeylerinin artmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, eğitim programlarına dahil edilen yurt içi ve uluslararası eğitim fırsatları, öğrencilerin farklı kültürleri tanımalarına (Deniz, 2022) ve uluslararasılaşma süreçlerine katkı sunmaktadır. Nitekim Tayyar ve Dilşeker (2012) de yaptıkları araştırma neticesinde vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin, devlet üniversitelerindeki öğrencilere göre üniversitelerinin uluslararasılaşma sürecinde daha yeterli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazın incelendiğinde ise, öğretmen adaylarının hoşgörü düzeyleri ile alt boyutlarının okul türü değişkeni açısından karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Bölüm değişkeni açısından incelendiğinde ise; öğretmen adayları hoşgörü düzeyi ile alt boyutlarında öğrenim gördüğü bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. ÖAHÖ'nde Temel Eğitim-İlköğretim Matematik bölümleri arasında Temel Eğitim bölümü lehine farklılaşma görülürken; empati alt boyutunda Temel Eğitim-İlköğretim Matematik bölümleri arasında Temel Eğitim bölümü lehine, uyum alt boyutunda ise Temel Eğitim-İlköğretim Matematik bölümleri arasında Temel Eğitim bölümü lehine anlamlı farklılaşma görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda Temel Eğitim bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının hoşgörü düzeylerinin diğer bölümlerde öğrenim görmekte olan adaylara göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın sonucunda Temel Eğitim bölümündeki

öğretmen adayları lehine farklılaşma görülmesinin sebebi; bu bölümlerin programlarında kapsayıcı eğitime yönelik derslere yer verilmesi olabileceği düşünülmektedir. Yılmaz ve Karataş (2023)'ın yaptıkları araştırma neticesinde öğretmen adaylarının, kapsayıcı eğitim sürecinde öğretmenlerin hoşgörüyü benimsemesi gerektiğini ifade etmeleri de bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Alanyazın incelendiğinde Gündüz (2019) yaptığı araştırma sonucunda Din Kültürü öğretmen adaylarının hoşgörü düzeylerinin diğer bölümlerdeki adaylara göre az da olsa Din Kültürü öğretmen adayları; Uca (2015) araştırmasında ise hoşgörü değer alt boyutunda Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Pala (2008)'nın yaptığı araştırma sonucunda empati kurma düzeylerinin Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi bölümlerinde Sosyal Bilgiler öğretmen adayları lehine olurken; Onay, Egüz ve Ünal (2015)'ın araştırmasında ise öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin Temel Eğitim bölümünde öğrenim gören Okul Öncesi öğretmen adayları lehine farklılaştığı görülmektedir. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak Polat (2022)'ın araştırmasında öğretmen adaylarının hoşgörü düzeyleri incelendiğinde ölçeğin genelinde ve alt boyutlarda bölüm değişkeni açısından bir farklılaşma görülmemiştir.

Ders alıp almaması değişkenine bakıldığında öğretmen adaylarının hoşgörü düzeyleri ile alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemektedir. Bu bağlamda adayların ders alması ya da almaması hoşgörü düzeyleri üzerinde bir farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir. Hoşgörünün değer olarak büyük ölçüde çocukluk döneminden itibaren bireyin içinde yetiştiği aile ortamı ve sosyal çevre tarafından şekillenmesi ders değişkeni açısından farklılaşmanın görülmemesine neden olabileceği düşünülmektedir. Utkugün ve Yazıcı (2019)'nın araştırmasında, üniversitelerin bireylere hoşgörü değerini kazandırma konusunda bir etkisi olmadığı yönündeki görüşler hoşgörü düzeyini ailenin ve bireyin yaşantı yoluyla geliştirdiği düşüncesini destekler niteliktedir.

5.1.5 BeşinciAlt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları, çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile hoşgörü düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda korelasyon analiz

sonuçları temel alınarak ölçekler ile alt boyutlar arasındaki ilişkiler ele alınmış ve tartışılmıştır.

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu göstermektedir. Bu bağlamda, adayların çocuk haklarına yönelik tutumları arttıkça çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının da artacağı söylenebilir. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının çocuk haklarına dair olumlu bir tutum içerisinde olmaları, çocukların eşit haklara ve bireysel farklılıklara sahip oldukları konusunda farkındalık gösterdiklerini düşündürmektedir. Bu farkındalık, çokkültürlü eğitim kapsamında ele alınan kültürel çeşitliliğe ve fırsat eşitliliğine de yansiyebileceği düşünülmektedir. Hareket ve Altıok (2020)'a göre çocuklara ve haklarına ilişkin yaklaşımların, farklı kültürlere karşı farkındalık, hoşgörü, ayırım yapmama ve eşitlik temelinde ele alınmalıdır. Bu doğrultuda, çocuk haklarına dair geliştirilen bütün tutum ve yaklaşımların, kültürel çeşitlilik dâhil olmak üzere herhangi bir farklılık unsurundan etkilenmeyen, tarafsız bir yapıda olması büyük önem taşımaktadır. Nitekim BMÇHS'ye bakıldığında; temel ilkelerinden biri olan ayırım gözetmeme ilkesi, çocukların dil, din, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce ya da etnik ve sosyal köken farkı gözetilmeksizin eşit haklara sahip olmalarını ve bu hakların güvence altına alınmasını öngörmektedir (UNICEF, 2019). Çocuklara tanınan bu eşit haklar ile birlikte farklı kültürel kimliklerin eğitim sürecine dahil edilmesi eğitimde fırsat eşiliğinin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, çokkültürlü eğitim anlayışı da eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi açısından temel bir zemin oluşturmaktadır (Cırık, 2008).

Kopuz Yavuz (2019) araştırmasında çocuk hakları ile çokkültürlü eğitim arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki tespit etmiş olup bu araştırmanın sonucu mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Hareket ve Altıok (2020) ise öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları ile ilgili araştırmalarında iki değişken arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Bayhan (2023)'ın yaptığı araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk hakları tutumları ve kültürlerarası duyarlılıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ile hoşgörü düzeyleri ve empati, önem, uyum, tutum alt boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum, adayların çocuk haklarına yönelik tutumlarının artması ile birlikte hoşgörü düzeyleri ile empati, önem, uyum ve tutum alt boyut düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Öğretmenlerin bu haklara yönelik tutumları, çocuklara ilişkin tutum ve algılarını şekillendiren önemli bir faktördür. Çocuk haklarına karşı farkındalığı olan ve bu konuda hassas olan öğretmenler, çocukları birey olarak kabul ederek onların gelişim düzeylerine uygun davranışlar sergilemeleri gerektiği bilincinde olurlar (Yaşar Ekici, 2014). Aynı zamanda, bu konuda farkındalığa sahip öğretmenler, çocukların bireysel farklılıklarını kabul eden, demokratik tutumlar sergileyen ve hoşgörü düzeyleri yüksek olan bireyler olarak öne çıkabilmektedirler (Demir, 2023). Bu durum iki değişken arasındaki pozitif ilişkiyi açıklar niteliktedir.

Alanyazın tarandığında, bu araştırmada kullanılan ölçekler bir arada değerlendirilmediği için bu araştırma sonucunun desteklediği herhangi bir mevcut araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak, öğretmen ve öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının incelendiği araştırmalarda hoşgörünün de bu başlık altında incelendiği araştırmalara rastlanılmıştır. Bağçeli Kahraman ve Onur Sezer (2017) öğretmen adaylarının demokratik tutumları ve çocuk hakları tutumlarını inceledikleri araştırmada iki değişken arasında pozitif yönde düşük düzeyli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Peker (2012) ise sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk hakları tutumlarını incelediğinde pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bunun yanı sıra çokkültürlü eğitim tutumları ile hoşgörü ölçeğinin empati, önem, uyum ve tutum alt boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çokkültürlü eğitim ile ilgili alanyazındaki açıklamalar genel olarak incelendiğinde, haklara saygı, kültürel farklılıkları hoşgörme, eğitimde eşit fırsatlar sunma, kültürel zenginliği yansıtan öğrenme ortamları oluşturma ve farklı görüşleri analiz etme gibi unsurlar ortak noktalar olarak öne çıkmaktadır (Cırık, 2008). Ayrıca her bireyin farklı kültürel geçmişlere ve yeteneklere sahip olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, haklara ve demokratik değerlere önem veren bir eğitim anlayışı içerisinde, öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğe

saygı duymaları ve hoşgörü göstermeleri, benimsemeleri gereken temel nitelikler arasında görülmektedir (Esen Çoban, Güney Karaman ve Doğan, 2010).

Alanyazın tarandığında, bu araştırmada kullanılan ölçekler bir arada değerlendirilmediği için bu araştırma sonucunun desteklediği herhangi bir mevcut araştırmaya rastlanılmamıştır. Mutiara, Purwanta, Basuki ve Eliasa (2023) öğrencilerin çokkültürlü eğitim ile hoşgörü düzeylerini inceledikleri araştırmada iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Hoşgörü ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise hoşgörü ölçeği empati alt boyutu ile önem, uyum ve tutum alt boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Önem alt boyutu ile uyum, tutum alt boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Uyum alt boyutu ile tutum boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu da alt boyulardan birinin düzeyi arttıkça diğer düzeylerinde artacağını göstermektedir.

5.2 Öneriler

Araştırmanın bulguları ve sonuçları doğrultusunda, aşağıda araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik bazı önerilere yer verilmiştir.

5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma İstanbul ilindeki Eğitim Fakülteleri ile sınırlıdır. Yeni araştırmalar Türkiye'nin birçok farklı ilinde yürütülebilir.
- Yapılacak yeni araştırmalar Eğitim Fakülteleri ile sınırlı tutulmayıp farklı fakültelerde dahil edilerek öğrencilerin çocuk haklarına ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumları karşılaştırılarak incelenebilir.
- Araştırma üniversitelerin 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Yapılacak diğer araştırmalarda 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında yapılabilir.
- Öğretmen adaylarının farklı değerlere olan bakış açısı, düzeyi ya da tutumu incelenebilir.
- Yeni yapılacak araştırmalar karma yöntem ile yürütülebilir.

5.2.2 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları çok yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının çocuk hakları konusundaki farkındalıklarının ve duyarlılıklarının gelişmiş olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bu olumlu tutumlarını mesleki yaşantılarına yansıtabilmeleri adına, öğretmenlik mesleğine geçiş süreçlerinde çocuk haklarına dayalı uygulamalı eğitimlerle desteklenebilir ve pekiştirici mesleki gelişim programları sunulabilir.
- Araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, farklı kültürel yapılarla çalışmaya açık ve kapsayıcı bir eğitim anlayışının geliştirilebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının sınıf ortamında farklı kültürel etkileşimleri artırabilmesi ve kapsayıcı bir eğitim sunabilmesi için farklı öğretim materyalleri geliştirebilir.
- Araştırma sonucunda üç değişken arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu değişkenler arasındaki ilişkinin daha yüksek olabilmesi için öğretmen adaylarının bireysel farkındalıklarını geliştirecek çalışmalara yer verilerek bu kavramlar arasındaki kapsamı güçlendirecek disiplinler arası içeriklerin hazırlanması sağlanabilir.
- Üniversite programlarındaki çocuk hakları, çokkültürlülük ve değer eğitimi derslerinin içeriği detaylandırılarak güncellenebilir. Böylelikle eğitim fakültelerindeki her branşın göreve başlamadan bu konular hakkındaki bilgi ve farkındalığı artırılabilir.
- Bu değişkenleri kapsayan derslerin seçmeli ders kapsamından çıkarılarak zorunlu ders kapsamına alınması öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında farkındalığının yüksek olmasına katkı sağlayabilir.
- Öğretmen adaylarının seminer, çalıştay ve atölyeler aracılığı ile bilgilerini güncellemelerine fırsat sunulabilir.
- Ders materyalleri çeşitlendirilerek öğrencilere kapsayıcı bir eğitim ortamı sunulabilir.
- İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin içeriği güncellenerek atölye uygulamaları ile destek sağlanabilir.

- Programın uygulayıcıları olan öğretmenlere çocuk hakları, çokkültürlülük ve değerler hakkındaki bilgilerini güncellemesi için yüz yüze atölyelere katılım imkanı sunulabilir.





KAYNAKÇA

- Akar, C. ve Ulu, M. (2016). Attitudes and Opinions of Classroom Teacher Candidates Regarding Multiculturalism. *Education*, 137(2), 220-232. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/325103339>
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekteleşme derecesinin değerdendirilmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkaya, N., Susar Kırmızı, F., ve İşçi, C. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğed ilişkin algılarının farklı değışkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (29), 308-335. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.381005>
- Akpınar, M. ve Genç, İ. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 249-268. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/297475>
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değerd yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256283>
- Aktepe, V. (2014). Etkinlik temelli değerd eğitiminin öğrencilerin yardımseverlik tutumlarına etkisi. *Researcher: Social Science Studies*, 2(2), 17-49. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2151293>
- Akyüz, E. (1980). Çocuk hakları bildirisi ve türk hukuk sistemi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 339-365.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğın eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 1-26. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000648

- Akyüz, E. (2021). *Çocuk hukuku, çocukların hakları ve korunması*. Ankara: Pegem.
- Alabay, E. ve Yağan Güder, S. (2019). Çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin küresel vatandaşlık düzeyi ile çocuk haklarına ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 247-261. <https://doi.org/10.33308/26674874.2019332102>
- Aladağ, S. ve Kuzgun, P.M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının ‘değer’ kavramına ilişkin metaforik algılar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 163-193. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115891>
- Alakuş, A. O. (2004). Kültür kavramı tanımlamalarına ilişkin bir analiz. *Milli Eğitim Dergisi*, 164. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/alakus.htm
- Alanay, H., ve Aydın, H. (2016). Multicultural education: the challenges and attitudes of undergraduate students in turkey. *Education and Science*, 41(184), 169-191. doi: 10.15390/EB.2016.6146
- Alston, P., & Tobin, J. (2005). *Laying the foundations for children rights*. UNICEF. Erişim adresi: <https://digitallibrary.un.org/record/556558?v=pdf>
- Altunay, E. ve Yalçinkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 5-28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108207>
- Altunışık, R., Gegez, E., Koç, E., Sıgır, Ü., Yüksel, A., Boz & Yıldız, E. (2023). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: yeni perspektifler*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ameny-Dixon, G.M. (2004). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: A Global Perspective. *International Journal Of Scholarly Academic Intellectual Diversity*. 6(1), 1-9. Erişim adresi: [http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Ameny-](http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Ameny-Dixon-2004-Why-multicultural-education-is-more-important-in-higher-education-now-than-ever-A-Global-Perspective)

[Dixon,%20Gloria%20M.%20Why%20Multicultural%20Education%20is%20More%20Important%20in%20Higher%20Education%20Now%20than%20Ever%20IJSID%20V6%20N1%202004.pdf](https://www.ijer.org/issue/view/issueDetail?id=11991)

Arıcı, İ. ve Tokur, B. (2017). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin tanrı algıları ve hoşgörü eğilim düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Turkish Studies*, 12(10), 31-48. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11991>

Aybek, B. (2018). An examination of the relationship between the critical thinking dispositions of prospective teachers and their attitudes toward multicultural education. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(3), 282-292. <https://doi.org/10.2399/yod.18.012>

APA Dictionary of Psychology. (2018) Erişim Tarihi ve Adresi: 08.03.2025 <https://dictionary.apa.org/>

APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. Erişim Tarihi: 01.10.2024 <https://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines-archived.pdf>

Aslan, Ö. (2001). Hoşgörü ve tolerans kavramlarına etimolojik açıdan analitik bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 357-380. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223616>

Aslan, S. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumları ve görüşlerinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 80-95. <https://doi.org/10.19160/ijer.559526>

Aslan, M. ve Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: van ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (31), 729-737. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1829>

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302499>

- Aydaşo, D. (2023). *Çocuk hakları krizi: birleşmiş milletler çocuk haklarına dair sözleşme ve uygulanması analizi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bağçeli Kahraman, P. ve Onur Sezer, G. (2017). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki, *EJER Congress Bildiri Kitabı*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, N. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin etkinliği* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Banks, J. A. (1993a). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/1167339>
- Banks, J. A. (1993b). Multicultural education: development, dimensions, and challenges. *Phi Delta Kappan*, 75, 22-28. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/20405019>
- Banks, C. A. M., Banks, J.A. (1995a). Equity Pedagogy: an essential component of multicultural education. *Theory Into Practice*, 34(3), 152-158. <https://doi.org/10.1080/00405849509543674>
- Banks, J. (1995b). Multicultural education and curriculum transformation. *Journal of Negro Education*, 64(4), 390-400. <https://doi.org/10.2307/2967262>
- Banks, J.A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Irvine, J.J., Nieto, S., Schofield, J.W. & Stephan, W.G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. Erişim adresi: <https://education.uw.edu/sites/default/files/cme/docs/pdf/DiversityUnity.pdf>
- Banks, J. A., Bruch, P. L., Higbee, J. L., & Lundell, D. B. (2004). Multicultural education and developmental education: A conversation about principles and connections with James A. Banks. *Research and Teaching in*

Developmental Education, 20(2), 77-90. Erişim adresi:
<https://www.jstor.org/stable/42802201>

Banks, J. A. (2014). *Çokkültürlü eğitime giriş*. (H. Aydın, Cev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Banks, J.A. (2016). Issues and concepts, multicultural education: characteristics and goals, James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (Ed.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (1-24), 8th ed. Hoboken, NJ: Wiley.

Barry, N. H. & Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 149–161. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00018-2](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00018-2)

Başaran, İ. E. (1995). *Hoşgörü ve eğitim toplantısı* (Yayına haz: İ. Pehlivan). UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın No: 2, Ankara.

Başarır, F., Sarı, M. ve Çetin A. (2014). Examination of teachers' perceptions of multicultural education. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 4(2), 91-110. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2014.011>

Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43. Erişim adresi:
<https://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6/843>

Bayhan, N. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Bennett, C., Niggle, T. & Stage, F. (1990). Preservice multicultural teacher education: Predictors of student readiness. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 243–254. Erişim adresi: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90016-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90016-X)

- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217. <https://doi.org/10.3102/00346543071002171>
- Bhattacharya, N. (2022). Historical background and evaluation of rights of children. *Indian Journal of Integrated Research in Law*, 2 (1). 1-16. [doi: IJIRL/V2-I1/A91](https://doi.org/10.3102/00346543071002171)
- Bulut, A. (2020). Okul öncesi eğitim paydaşlarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2067-2078. <https://doi.org/10.33206/mjss.724740>
- Bulut, M., ve Sarıçam, H. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 295-322. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181146>
- Büyükkaragöz, P. D. S. ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(7), 353-365. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108651>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükşahin Çevik, G., Güzel Yüce, S. ve Yavuz, G. (2016). Öğretmen adayları için çok kültürlü eğitime duyarlılık ölçeği: bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 103-116. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/364262>
- Büyük Larousse. (1995). Milliyet Yayınları, İstanbul.

Cambridge Dictionaries. Erişim tarihi ve adresi: 28.11.2023
<https://dictionary.cambridge.org/>

Capella Santana, N. (2003). Voices of teacher candidates: Positive changes in multicultural attitudes and knowledge. *Journal of Educational Research*, 96(3), 182–190. <https://doi.org/10.1080/00220670309598806>

Chitadze, N. (2022). Several aspects related to the teachers' views on the rights of the child based on focus group discussions on the example of Finland. *Journal of Education in Black Sea Region*, 8(1), 122–134. <https://doi.org/10.31578/jebs.v8i1.284>

Christensen, Larry, B., Johnson, R., Burke & Turner, Lisa, A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Ed. Ahmet Aypay). Anı Yayıncılık: Ankara.

Cılga, İ. (1999). Türkiye’de çocuk hakları çalışmaları. *Cumhuriyet ve çocuk (2. Ulusal çocuk kültürü kongresi)*. (Yayına Hazırlayan: B. Onur) Ankara: AÜ Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayını, s. 506-516.

Cılga, İ. (2001). Demokrasi, insan hakları kültürü ve çocuk hakları. *Milli Eğitim Dergisi*. 151. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/cilga.htm

Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87539>

Cingi, M. ve Çağlar, A. (2020). Investigation of preschool teacher candidates' tolerance levels in terms of various variables. *Social Scientific Centered Issues*, 2(1), 15-23. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1165407>

Conseil de l'Europe , (2016). Stratégie du Conseil de l'Europe pour les droits de l'enfant (2016-2021). Erişim adresi: <https://www.coe.int/fr/web/children/children-s->

[strategy#:~:text=La%20Strat%C3%A9gie%20pour%20les%20droits,l'enfant%20\(CAHENF\).](#)

Convention on the Rights of the Child. (1989). Erişim tarihi ve adresi: 09.09.2023.

<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Coşkun, M. K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları (ilahiyat – eğitim dıkab karşılaştırması). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 33-44. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55813>

Covell, K. & Campbell, K. M. (2001). Children's rights education at the university level: An effective means of promoting rights knowledge and rights-based attitudes. *The International Journal of Children's Rights*, 9(2), 123-135. <https://doi.org/10.1163/15718180120494883>

Covell, K. & Howe, R. B. (1999). *The impact of children's rights education: A Canadian study*, 7, 171-183. <https://doi.org/10.1163/15718189920494327>

Covell, K., Howe, R. B. & McNeil, J. K. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, 13(2), 117-132. <https://doi.org/10.1177/1365480210378942>

Covell, K., Howe, R. B. & Polegato, J. L. (2011). Children's human rights education as a counter to social disadvantage: a case study from England. *Educational Research*, 53(2), 193-206. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.572367>

Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: nitel ve nicel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (3. Baskı). İstanbul: Edam Yayın.

Çalık, E. (2017). İnsan hakları meselesinin gelişimi ve siyasi ve sosyal faktörlerle ilişkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6 (16), 41-67. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/369317>

- Çalışkan, H. ve Gençler, R. (2016) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin incelenmesi. *V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- Çarıkçı, S. (2019). *Çocuk hakları eğitim programı'nın ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin çocuk hakları tutum ve farkındalıklarına etkisi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çeçen, A. (2020). *İnsan hakları*. Ankara: Astana Yayınları.
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 319-332. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/214917>
- Çelikkaya, T. ve Seyhan, O. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının evrensel değerlere ilişkin metafor algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 65-87. <https://doi.org/10.19160/ijer.342330>
- Çetinkaya, N. (1998). *Öğretmenlerin ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çoban Esen, A., Güney Karaman, N., ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16697>
- Çoban, T., Güçüz Doğan, B., Kavaklı, D., Korkmaz, A. C., Bahadır, B., Has Akdağ, F., Deniz, A., Banko Bal, Ç., İlhan İyi, T., Güler Yıldız, T., Turan, F. F., Esen Çoban, A. ve Gönen, M. S. (2021). Bir eğitim fakültesi öğrencilerinin çocuk hakları, çocuk ihmal ve istismarı ile ilgili bilgi ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 6(3), 281- 295. <https://doi.org/10.35232/estudamhsd.919458>

- Dağ, H., Doğan, M., Sazak S., Kaçar, A., Yılmaz, B., Doğan, A., ve Arıca, V. (2015). Çocuk haklarına güncel yaklaşım. *Cukurova Medical Journal*, 40(1), 1-5. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/47392>
- Dağlı, S. K. (2022). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının cinsiyete göre incelenmesi: bir meta-analiz çalışması. *Scientific Educational Studies*, 6(2), 214-238. <https://doi.org/10.31798/ses.1175034>
- Damgacı, F. ve Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 325-341. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70474>
- Demir, G. (2019). Çokkültürlülük bağlamında çocuklara yönelik kütüphane hizmetleri. *Bilgi ve Belge Araştırmaları Dergisi*, (11), 40-59. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/781676>
- Demir, Y. (2023). *Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevmeye düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-232. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/57175>
- Deniz, Ü. (2022). Öğrencilere sunulan imkanlar ve fırsatlar açısından Türk yükseköğretiminin değerlendirilmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 119-129. <https://doi.org/10.32329/uad.991303>
- DeNobile, J., & Hogan, E. (2014). Values education: what, how, why and what next? *Curriculum and leadership journal*, 12(1).
- Dirican, R. (2018). Tarihi süreçte çocukluk ve çocuk hakları. *Journal of Child and Development*. 2 (2), 51-62. <https://doi.org/10.36731/cg.472028>
- Doğan, Ö. (2008). *Kültür bilimleri ve kültür felsefesi*. Ankara: Doğu- Batı Yayınları.

- Doğan, Y., Torun, F. ve Akgün, İ.H. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 503-516. doi: 10.14687/ijhs.v11i2.2998
- Doğan, C. (2018). Çokkültürlülük bağlamında hoşgörü ve toplumsal uyum açısından çevirinin rolü. *Journal of History School*, 11(35), 499-511. : <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1324>
- Dönmez, T. (2015). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dunn, R. (1997). The goals and track record of multicultural education. *Education Leadership*, 54(7), 74-77.
- Ekiz, Durmuş. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri: yaklaşım, yöntem ve teknikler*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elden, M., Ulukök, Ö. ve Yeygel, S. (2005). *Şimdi reklamlar*. 1. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Elkind, D. (2001). Değişen dünyada çocuk yetiştirme ve eğitim. Dünyada Ve Türkiye'de Değişen Çocukluk, (Çev.: Emine Gül Kapçı), Ankara:Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma Ve Uygulama Merkezi Yayınları
- Emini, M. E. (2004). Hak kavramı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(12), 203-216. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1722204>
- Engin, G. ve Genç, S. Z. (2015). Attitudes teacher candidates towards multicultural education (Canakkale onsekiz mart university example). *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 30-39. doi: 10.17121/ressjournal.295.
- Erbaş, Y. H. (2023). Lisans düzeyinde çokkültürlü eğitim dersinin öğretmen adaylarının tutumlarına ve görüşlerine etkisinin değerlendirilmesi.

Cumhuriyet International Journal of Education, 12(1). 222-236.
<https://doi.org/10.30703/cije.1200873>

Erbay, E. (2019). *Çocuk hakları*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.

Erdoğan, İ. (1983). İşletmelerde davranış. İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi, İstanbul.

Ergin, D. Y. ve Ermeğan, B. (2011). Çok kültürlülük ve sosyal uyum. 2. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 1754-1761. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/352362662_Cok_kulturluluk_ve_sosyal_uyum

Ergin, A. Z., Fazlıoğlu, Y. ve E, D. Y. (2022). Öğretim elemanlarının eğitimde çokkültürlülük tutumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1163-1174.
<https://doi.org/10.24315/tred.790617>

Erkan, S. (1989). Çocuk hakları üzerine. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 13(73), 38-40.
Erişim adresi: <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/110>

Ersoy, E. (2018). Sosyolojide değerler ve değer araştırmaları. *The Journal of International Social Research*, 11(56), 356-366.
<http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185639009>

Esen Çoban, A., Güney Karaman, N. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16697>

Ezer F. ve Ulukaya Öteleş, Ü. (2020). Çocuk haklarına yönelik tutumun belirlenmesi: nicel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 48-58.
<http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.139>

- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk hakları sözleşmesinde yer alan çocuk hakları konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Flowers, N. (2010). *Pusulacık. Çocukla için insan hakları eğitimi kılavuzu*. (Çev: Metin Çulhaoğlu). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Fichter, J. (2001). *Sosyoloji Nedir?* (Çev: N. Çelebi). Ankara: Atilla Kitabevi.
- Franklin, B. (1993). *Çocuk hakları* (A. Türker, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 1-19. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2702537>
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED378287>
- George, D. & Mallery, M. (2010). *Spss for windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.)*. Boston: Pearson.
- Gezer, M. ve Şahin, İ. F. (2017). Çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin yem ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22(38), 173-188. <https://doi.org/10.17295/ataunidcd.323139>
- Goldhagen, J., Clarke, A., & Dixon, P., Isabel-Guerreiro, A., Lansdown, G., Vaghri, Z. (2019). Thirtieth anniversary of the un convention on the rights of the child: advancing a child rights-based approach to child health and well-being. *BMJ Paediatrics Open*, 4(1), 1-8. doi: 10.1136/bmjpo-2019-000589
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309–318. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.008>
- Gregory, D., Johnston, R., Pratt, G., Watts, M. J. & Whatmore, S. (2009). *The dictionary of human geography* (5rd ed.). Oxford: Wiley- Blackwell Publishers.

- Gül, Y. E., Karataş, K., ve Borkoev, B. (2019). Öğretmen adayları hoşgörü ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 1115-1135. <https://doi.org/10.26466/opus.603955>
- Gül, Y. E. ve Alimbekov, A. (2020). Öğretmen adaylarının hoşgörü ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi, *Turkish Studies – Educational Sciences*, 15(2), 831-849. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39864>
- Gültekin, M., Gürdoğan B., Ö., ve Balbağ, N. L. (2016). Haklarımız var: çocukların gözünden çocuk hakları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(24), 971-1005. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/482062>
- Gündüz, M. (2019). Öğretmen adaylarının sahip oldukları hoşgörü düzeylerinin belirlenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 43-52. <https://doi.org/10.33710/sduijes.606172>
- Gündoğan, G., ve Günay. M. (2004). *İnsan hakları ve eğitimi*. İzmir: İlya.
- Güngör, S., Buyruk, H., ve Özdemir, Yalçın. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 816-837. <https://doi.org/10.17755/esosder.386067>
- Gündoğan, A. (2020). The necessity of value education according to the opinions of pre-service primary teachers and functionality of life science course. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 599-628. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.8m>
- Güriz, A. (2018). *Hukuk Felsefesi*, Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Halstead, J.M. (1996). Liberal values and liberal education. *Values in education and education in values* (Ed. J.M. Halstead ve M.J. Taylor). Lewes, UK: Falmer press.

- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169–202. <https://doi.org/10.1080/713657146>
- Hareket, E., ve Altıok, S. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının kültürlerarası duyarlılık düzeyi bağlamında incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3) 689-698. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1144323>
- Hareket, E., Sakarya, S., Hayran-Polat, M., Tuna, C., Uçuş Güldalı, Ş., Uçuş, N., Çetin, H., Dedeoğlu, C., Işık-Bağatur, J., Leblebici, H., Pektaş, D., Torun, F., Kartal, A., Oğuz, M., Uzun-Kocamış, T., Güzel, Ö., & Çakırer Özservet, Y. (2020). (Disiplinlerarası yaklaşımlarla çocuk hakları. (Çocuk hakları eğitime yönelik uygulama örnekleriyle). E. Hareket (Eds.), *Uluslar arası hukukta çocuk hakları ve koruma* (s. 41-74). Ankara: Pegem Akademi.
- Hareket, E., ve Yel, S. (2021). *Eğitim hukukunda çocuk hakları ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hareket, E. ve Leblebici, H. (2023). Öğretmen adaylarının çocuk sevmeye, çocuk hakları ve çocuk hakları eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 456-471. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1071927>
- Haviland, W., Prins, H., Walrath, D., McBride, B. (2008). *Kültürel antropoloji* (Çev. Sarıoğlu, İ. D. E), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Hodgkin, R. & Newell, P.(2003). *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı*. UNICEF. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme-uygulama-elkitab%C4%B1>
- Hodgkin, R. & Newell, P.(2007). *Implementation handbook for the convention on the rights of the child (fully revised third edition)*. UNICEF Regional

Office for Europe Palais des Nations. Geneva, Switzerland. Erişim adresi:

<https://www.unicef.org/media/96496/file/Implementation%20Handbook%20for%20the%20Convention%20on%20the%20Rights%20of%20the%20Child.pdf>

İmamoğlu, E. O. ve Karakitapoğlu-Aygün, Z. (1999). 1970'lerden 1990'lara değerler: Üniversite düzeyinde gözlenen zaman, kuşak ve cinsiyet farklılıkları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 1-22. Erişim adresi: <https://psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443319990000m000235.pdf>

İnan, A. N. (1968). Çocuk hakları beyannamesi ilkelerinin türk hukuk sistemine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 201-219. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000220

İnan, M.R.(1979). *Devletimizin çocuklara bakış açısı*. İstanbul: Erdini Basımevi.

İşler, M. (2019). *Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik görüşlerinin bazı değişkinler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Kabanov, V. L. (2020). On the thirtieth anniversary of the creation of the Convention on the Rights of the Child: History and new challenges. *Social Sciences and Childhood*, 1(1), 88-99. <https://doi.org/10.17759/ssc.2020010107>

Kalabalık, H. (2018). *İnsan hakları ve kamu özgürlükleri*. (Ed.), Özenbaş Boydağ, N. Eskişehir. AÖF Yay.

Kalender, B. (2020). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının çocuk hakları sözleşmesinin eğitim hedefleri maddesi açısından incelenmesi: tarihsel bir analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 44-70. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1174789>

Kalın, Z. T. ve Nalçacı, A. (2017). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim*

Fakültesi Dergisi, 12(23), 293-304. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/317290>

Karakaş, B., ve Çevik, Ö. C. (2016). Çocuk refahı: çocuk hakları perspektifinden bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 887-906. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/286735>

Karaman Kepenekci, Y. (2006). A study of university students' attitudes towards children's rights in turkey. *The International Journal of Children's Rights*, 14, 307-319. doi: [10.1163/157181806778458095](https://doi.org/10.1163/157181806778458095)

Karaman Kepenekçi, Y. ve Baydık, B. (2009). Zihinsel engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 329-350.
https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001150

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Akademi

Kardeş, S., Banko, Ç., Eren, S. ve Antakyalıoğlu, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(54), 469-481. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1084343>

Kartal, B. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karuppiah, N. & Berthelsen, D. (2011). Multicultural education: the understandings of preschool teachers in Singapore. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 38-43. Erişim adresi:
<https://doi.org/10.1177/183693911103600406>

- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikayeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(198), 97-109. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442202>
- Kaya, S. Ö. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kehler, J. (2003). In the best interest of the child: thoughts on the draft children's bill from a gender perspective. *Agenda: Empowering Women for Gender Equity* 56, 46-53.
- Kennedy, C. J. (2017). Roles of teachers in multicultural classrooms. *Shanlax International Journal of Education*, 6(1), 163-167. Erişim adresi: https://www.shanlax.com/wp-content/uploads/SIJ_EDU_Dec2017_V6_N1_035.pdf?srsid=AfmBOoqANi4Mq9GUUFqfRBM6KMOyjo5bxgfx3D-wRXITj0y8gRm7eqSR
- Kepenekçi Karaman, Y. (2004). Sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 38(38), 250-265. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108405>
- Keskin, Z. (2022). Birleşmiş milletler çocuk hakları komitesi kararlarında sınır dışı prosedürüne tabi çocuğun yüksek yararı: usuli güvenceler. *ViraVerita EJournal: Interdisciplinary Encounters*, 16, 165-188. <https://doi.org/10.47124/viraverita.1193081>
- Khitruk, V. V. & Ulianova, O. A. (2012). Inclusive tolerance as a basis of professional competence of prospective teachers. *Problems of Education in The 21st Century*, 43, 21-32. Erişim adresi: <https://www.scientiasocialis.lt/pec/node/717>
- Kıraç, Ş. (2019). *Eğitim fakültesi ve hukuk fakültesi 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Kimzan, İ. ve Arıkan, A. (2018). Erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 670-686. <https://doi.org/10.17679/inuefd.426978>
- Kiral, B. (2019). The investigation of the attitudes of preservice teachers regarding the rights of the child. *Journal of Education and Training Studies*, 7(2), 148-156. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i2.3882>
- Kiye, S. (2018). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri, Z. Merey (Ed.), *Çocuk hakları* (90-108). Ankara: Pegem Akademi
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2015). The role of cultural intelligence on the pre-service teachers' attitude toward multi-cultural education. *Elementary Education Online*, 14(4), 1352–1369. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/91189>
- Kopuz Yavuz, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları bilgi düzeyleri ile çok kültürlü eğitim tutumları arasındaki ilişki üzerine bir çalışma*. (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, A. (2013). Değerler sosyolojisi, *Toplum Bilimleri Dergisi*, 7(14), 51-58. Erişim adresi: https://toplumbilimleri.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=256
- Kostova, S. Ç. (2009). Çokkültürlü eğitim: Bulgaristan örneği. çev. Emin Atasoy. Kaygı. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 12, 217-230. Erişim adresi: <https://acikerisim.uludag.edu.tr/server/api/core/bitstreams/a62d4164-d761-4ccd-89e2-5a718c506b9b/content>
- Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 380-405. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932166>

- Kuçuradi, İ. (2024). *İnsan ve değerleri*. Ankara: Türk Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kumru, M. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin demokratik kararlılıkları ile çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Kurt, S. L. (2016). Çocuk haklarına ilişkin temel uluslararası belgeler ve Türkiye uygulaması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (36), 99-127. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/227835>
- Kutluca Canbulat, A. ve Argon, T. (2012). Instructors' and teacher candidates' views on children's rights. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (46), 283-288. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.107>
- Kuşdil Ersin, M., ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76. Erişim adresi: <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320000000m000233.pdf>
<http://hdl.handle.net/11452/20898>
- Kymlicka, W. (2012). Multiculturalism: success, failure, and the futur. *Transatlantic Council on Migration-Migration Policy Institute*, Washington D.C. 1-32.
- Landsdown, G., Heykoop, C., & Hart, C. (2008). Çev: Müftü, G. Thibert, A.A. Sağlık Çalışanları İçin CRED-PRO Çocuk Hakları Müfredatı. Uluslararası Çocuk Hakları ve Gelişim Enstitüsü.
- Leblebeci, H. ve Çeliköz, N. (2017). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 307- 318. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/237178>
- Lee, Y. (2009b). Expanding human rights to persons with disabilities: Laying the groundwork for a twenty-first century movement. *Pacific Rim Law & Policy Journal*, 18(1), 283-292. Erişim adresi: <https://digitalcommons.law.uw.edu/wilj/vol18/iss1/11/>

- Lee, Y. (2010). The USA and Non-Ratification of the Convention on the Rights of the Child. *Child Welfare*, 89(5), 15. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/48623224>
- Liu, S. (2007). Living with others: Mapping the routes to acculturation in a multicultural society. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(6), 761-778. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2007.08.003>
- Lo, Y. L. (2018). Hong Kong pre-service teachers' attitudes towards and knowledge of children's rights. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(2), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1746197918800670>
- Lopez, S. R., & Guarnaccia, P. J. J. (2000). Cultural psychopathology: Uncovering the social world of mental illness. *Annual Review of Psychology*, 51, 571-598. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.571>
- Mamur Işıkçı, Y., ve Karatepe, S. (2016). Türkiye'de çocuğa yönelik sosyal politika uygulamaları ve tarihsel analizi. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 69-100. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/269298>
- Merey, Z. (2013). Social studies pre-service teachers' attitudes towards children's rights. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 9(3), 243-253. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63353>
- Merey, Z. (2018). Çocuk haklarının tarihsel gelişimi, Z. Merey (Ed.), *Çocuk hakları* (76-88). Ankara: Pegem Akademi
- Milner, H. R., Flowers, L. A., Moore, E., Jr., Moore, J. L. III, & Flowers, T. A. (2003). Preservice Teachers' Awareness of Multiculturalism and Diversity. *The High School Journal*, 87(1), 63-70. <https://doi.org/10.1353/hsj.2003.0018>
- Moroęlu, N. (2003). Ulusal ve uluslararası hukukta çocuk hakları. N.Moroęlu (Yay. Haz.), *Türkiye'de ve dünyada çocuk hakları* (s.29-38). İstanbul: Alman Liseliler Kùltür ve Eğitim Vakfı. Erişim adresi: <https://nazanmoroglu.com/turkiyede-ve-dunyada-cocuk-haklari/>

- Mutiara, M., Purwanta, E., Basuki, A., & Eliasa, E. I. (2023). The relationship between multicultural education and tolerance in students. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 10(7), 108–114. Erişim adresi: <https://ijmmu.com/index.php/ijmmu/article/view/4807/4102>
- Mutluer, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “hoşgörü” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Tarih Okulu Dergisi*, 8(22), ss. 575-595. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh735>
- Müftü, G. (2001). Çocukların hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/muftu.htm
- Nadelson, L. S., Boham, M. D., Conlon-Khan, L., Fuentealba, M. J., Hall, C. J., Hoetker, G. A., Hooley, D. S., Jang, B. S., Luckey, K. L., Moneymaker, K. J., Shapiro, M. A. & Zenkert, A. J. (2012). A shifting paradigm: preservice teachers’ multicultural attitudes and efficacy. *Urban Education*, 47(6), 1183-1208. <https://doi.org/10.1177/0042085912449750>
- Neslitürk, S. ve Ersoy, A. (2007). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 245-257. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63293>
- Neuharth Pritchett, S., Reiff, J. C., & Pearson, C. A. (2001). Through the eyes of preservice teachers: Implications for the multicultural journey From teacher education. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 256-269. <https://doi.org/10.1080/02568540109594965>
- Ogelman, H. G. Ve Erten Sarıkaya, H. (2017). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 81-100. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115758>

- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitime ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1309-1325. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Ebru-Oguz-3/publication/313554048_ogretmen_Adaylarinin_Degerler_ve_Degerler_Egitimine_Iliskin_Gorusleri/links/5b052e9faca2725832b24546/ogretmen-Adaylarinin-Degerler-ve-Degerler-Egitimine-Iliskin-Gorusleri.pdf
- Olsson, Å. (2020). Children's rights in Swedish teacher education. *Human Rights Education Review*, 3(2), 49–67. <http://doi.org/10.7577/hrer.3925>
- Onay, İ., Egüz, Ş. Ve Ünal, A. (2015). Öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 564-571. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20154013930>
- Onur, B. (1994). Toplumsal tarihte çocuk. Sempozyum/Atölyesi, 23-24 Nisan 1993, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Onur, B. (2007). *Çocuk tarih ve toplum*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Onur Sezer, G. ve Bağçeli Kahraman, P. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: uludağ üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 550-560. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.336742>
- Oral, B. ve Çoban, A. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oxford Learner's Dictionaries. Erişim tarihi ve adresi: 28.11.2023 <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
- Önal, Y. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi I*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.

- Özdemir Uluç, F. (2008). *İlköğretim programlarında çocuk hakları*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özensel, E. (2013). Doğu toplumlarında ve Türkiye’de birlikte yaşama arayışı: çokkültürlülük mü? yoksa yeni bir model mi? *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(3), 1-17. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17702>
- Özgüray, Ö., Özgüray, A., Özmen, F. ve Altıntaş, M. (2023). Çocuk hakları eğitimine ilişkin öğretmen tutumları. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi*, 6(11), 47-71. <https://doi.org/10.59162/tihek.1279630>
- Özgüven, İ. E. (1998). Bireyi Tanıma Teknikleri. Ankara: Psikojik Danışma Rehberlik ve Eğitim Merkezi.
- Özgüven, İ. E. (2003). *Psikolojik testler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özkan, R. ve Soylu, A. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin benimsedikleri temel insani değerler (Niğde il örneği). *Turkish Studies*, 9(2), 1253-1265. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6418>
- Paksuniemi, M., Körkkö, M., Korte, S.-M., Joona, T., & Keskitalo, P. (2022). Touching the Untouchables: Pre-Service Teachers' Views About the Rights of the Child Based on Focus Group Discussions. In N. Chitadze (Ed.), *Global Dimensions of Democracy and Human Rights: Problems and Perspectives* (pp. 185-201). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-4543-3.ch008>
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(23), 13-23. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114692>
- Pamuk, İ. ve Pamuk, A. (2016). Almanya’da sachunterricht ve Türkiye’de hayat bilgisi ders kitaplarında okulda demokrasi uygulamalarına örnek olarak sınıf başkanı seçimi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(2), 67-83. <https://doi.org/10.30703/cije.321398>

- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*. Ankara: Phonix Yayınevi.
- Pedersen, P. B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling & Development*, 70(1), 6-12. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1991.tb01555.x>
- Peker, R. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (Manisa ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Pettus, A. M. & Allain, V. A. (1999). Using a questionnaire to assess prospective teachers' attitudes toward multicultural education, *Education*, 119(4), 651-657.
- Pilatin, G. (2019). *Okuln öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Pilatin, G. ve Ahmetoğlu, E. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 117-136. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1084343>
- Polat, H. (2022). The relationship between pre-service teachers' attitudes towards profession and tolerance levels, *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(3), 633-650. Erişim adresi: https://iojes.net/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=53916
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164. Erişim adresi: <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904515.pdf>
- Polat, İ., ve Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 352-372. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/379842>

- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu*. (K. İnal, Çev.). Ankara: Imge Kitabevi.
- Rachamalla, S. A. (2022). Perception of Values in Prospective Teachers. *YMER*, 21(2), 552-561. Erişim adresi: <https://ymerdigital.com/uploads/YMER210256.pdf>
- Ramsey, P. G. (2018) *Çocuklar için çok kültürlü eğitim çeşitliliklerinin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretim*, G. Yıldız (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Reboul, O. (1995). Değerlerimiz evrensel midir?. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 363-373. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108711>
- Sağlam, M., ve Aral, N. (2016). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. *Çocuk ve Medeniyet*, 1(2), 43-56. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1335683>
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun eğitim fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302556>
- Sheets, R. H., & Chew, L. (2000). Preparing chinese american teachers: implications for multicultural education. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Shukla, R.P. (2004). *Value education and human rights*. New Delhi: Sarup & Sons.
- Skivenes, M., & Strandbu, A. (2006). A child perspective and children's participation. *Children, Youth and Environments* 16(2): 10-27. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.16.2.0010>
- Solak, Zeynep (2023). *Türkiye’de çocuk haklarını üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin meta-sentez yoluyla analizi*. (Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- Stevens, R. ve Charles, J. (2005). Preparing teachers to teach tolerance. *Multicultural Perspectives*, 7(1), 17–25. https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0701_4

- Sultana, Q. (1994). Evaluation of multicultural education's understanding and knowledge in freshman level preservice. *Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389672.pdf>
- Sünney, F. H. (2021). Karakter ve Değer Eğitimi Yaklaşımları ve Uygulamaları. M. Kağan ve N. Yılmaz (ed), *Karakter eğitimi ve değer eğitimi*, (155-174), Ankara: Pegem Akademi.
- Szabo, S. & Anderson, G. (2009). Helping teacher candidates examine their multicultural attitudes. *Educational Horizons*, 87(3), 190-197. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ849019.pdf>
- Şahin Bektaş, Ö. (2022). *Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Şehirli, Y.A ve Ergin A.Z. (2017). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları. Asutay, H. (Ed.), *Balkan Eğitim Araştırmaları*, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Şimşek, T., Akkaya, N. ve Çıvğın, H. (2023). Öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Dergisi*, (35), 470-480. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1342137>
- Şişman, M. (2014). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tamer Gencer, Z. (2011). Çok kültürlü toplumlarda iletişim: divriği örneği. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1(1), 186-205. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/83930>
- Taş, B. ve Fırat, H. (2023). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin düşünceleri, tutumları ve tutumlarını etkileyen faktörler. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 59-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/chedar/issue/79833/1315144>

- Tay, B. (2013). The views of prospective social studies and classroom teachers about values and values education. *Educational Research and Reviews*, 8(9), 560-567. doi: 10.5897/ERR2012.1098
- Taylor, M. & Fox, D. L. (1996). New teachers: valuing cultural diversity. *The English Journal*, 85(8), 87-90. <https://doi.org/10.2307/820052>
- Tayyar, N. ve Dilşeker, F. (2012). Devlet ve vakıf üniversitelerinde hizmet kalitesi ve imajın öğrenci memnuniyetine etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 184-204. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/217217>
- Titus, C. (1992). Social Studies Teachers and Multicultural Education: A Pilot Study of Attitudes, Practices, and Constraints. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366516.pdf>
- Topuzoğlu, Y. A. (2004). *Mağdur çocukların hukuksal konumu*. İstanbul: İstanbul Barosu Yayınları.
- Tortop, H.S. (2014). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Journal of Gifted Education Research*, 2(2), 16-26. Erişim adresi: https://www.academia.edu/31830400/%C3%96%C4%9Fretmen_Adaylar_%C4%B1n_%C4%B1n_%C3%9Cst%C3%BCn_Yetenekli_Ve_%C3%87ok_K%C3%BClt%C3%BCrl%C3%BC_E%C4%9Fitime_%C4%B0li%C5%9Fkin_Tutumlar%C4%B1
- Tuncay, A. C. (2020). *Eksiğimiz tolerans (hoşgörü kitapçığı)*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 361-370. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1724609>

- Türe, H., ve Ersoy, A. F. (2014). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algısı. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 31-56. <https://doi.org/10.17499/jsser.53270>
- Türe, H. ve Ersoy, A.F. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü eğitime bakışı ve hoşgörü eğitime ilişkin uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, January, 5(1), 57-87. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17592>
- Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2013). Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2013-2017. Ankara. Erişim tarihi ve adresi: 21.08.2024 <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/12/20131214-15-1.pdf>
- Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023). Türkiye Çocuk Hakları Strateji Belgesi Ve Eylem Planı 2023-2028. Ankara Erişim tarihi ve adresi: 01.09.2024 <https://www.aile.gov.tr/media/132816/turkiye-cocuk-haklari-strateji-belgesi-ve-eylem-plani-2023-2028-dijital.pdf>
- Türkiye Cumhuriyeti Resmi Gazete. (1995). Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü. Erişim Adresi ve Tarihi: 12.04.2024 <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22184.pdf>
- Türk Dil Kurumu (TDK), Çocuk. Erişim adresi ve tarihi: 14.10.2024 <https://sozluk.gov.tr>
- Türk Dil Kurumu (TDK), Kültür. Erişim adresi ve tarihi: 18.11.2023 <https://sozluk.gov.tr>
- Türk Dil Kurumu (TDK), Değer. Erişim adresi ve tarihi: 01.01.2025 <https://sozluk.gov.tr>
- Türkyılmaz, M. (2015). Türk atasözlerinin çocuk hakları bakımından incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(1), 221-236. Erişim adresi: <https://oaji.net/articles/2017/569-1500895669.pdf>

- Uca, M. A. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile hoşgörü değerine sahip olma düzeyleri arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Uçuş, Ş. (2013). *Çocuk hakları eğitim programının hazırlanması ve değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçuş, Ş. (2014). Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi: uygulama öğretmeninin ve katılımcıların görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2), 1-24.
- Uçuş, Ş. ve Şahin, A. E. (2012). Çocuk hakları sözleşmesine yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 25-41. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399486>
- Ulubey, Ö. ve Başaran, S. (2019). 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Uluslar arası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 263-300. doi: 10.31704/ijocis.2019.012
- Ulusavaş, M., Şahin, B., Dünder, Ş. ve Özçelik, Ö. (2006). Öğretmen yetiştirme sistemimizde çocuk hakları bakımından bir değerlendirme (kepirtepe köy enstitüsü örneği). *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke)*, 17, 155-176. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/217319>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1996). *Declaration of principles on tolerance: Adopted by the General Conference of UNESCO at its twenty-eighth session, Paris, 16 November 1995*. Paris: UNESCO. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151830>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2004). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Erişim adresi ve tarihi: 24.02.2024

https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklari_naDairSozlesme.pdf

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2009). *Birleşmiş milletler çocuk hakları komitesinin çocuk haklarına dair sözleşmeye ilişkin genel yorumları 2008 – 2011*. International Children's Center İCC Uluslararası Çocuk Merkezi Çocuk Hakları Serisi 10.

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2019). *Birleşmiş milletler çocuk haklarına dair sözleşme ve ihtiyari protokoller, usul kuralları ile çocuk hakları komitesi genel yorumları*. International Children's Center İCC. Erişim adresi ve tarihi: 25.07.2024

<https://www.unicef.org/turkiye/media/7941/file/%C3%87HDS%20ve%20%C4%B0htiyari%20Protokoller,%20Usul%20Kurallar%C4%B1%20ile%20%C3%87ocuk%20Haklar%C4%B1%20Komitesi%20Genel%20Yorumlar%C4%B1.pdf>

Uzun, T., ve Özdem, G. (2021). Değerler Eğitimi. M. Kağan ve N. Yılmaz (ed), *Karakter eğitimi ve değer eğitimi*, (109-120), Ankara: Pegem Akademi.

Utkugün, C. ve Yazıcı, S. (2019). Öğretmen adaylarının hoşgörü değerine yaklaşımı. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 17-31. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/841108>

Ünal, A. ve Yılmaz, O. (2024). Çocuk kitaplarının çokkültürlülük bağlamında yaşam biçimleri açısından incelenmesi. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 7(1), 76-100. <https://doi.org/10.47935/ceded.1500230>

Ünlü, İ. ve Örtün, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(21), 287-302. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/786884>

Valentin, S. (2006). Addressing diversity in teacher education programs. *Education*, 127(2), 196-202. Erişim adresi: <https://research.ebsco.com/c/sxdnbg/viewer/pdf/fsrgyengdj>

- Wilson, K. (2008). *What is multicultural education*. [Online]. Erişim tarihi ve adresi: 18.11.2024 edchange.org/multicultural/papers/keith.html#whatis
- Yaman, F. (2022). Çocuk hakları sözleşmesine taraf olmayan ülke: Amerika birleşik devletleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 22(55), 377-398. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1027897>
- Yaşar Ekici, F. (2014). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 66-77. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.417>
- Yavuz, G. ve Anıl, D. (2010). Öğretmen adayları için çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya, Türkiye.
- Yavuzekinci, M. ve Tatlı, S. (2020). Çocukların sahip oldukları haklara ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 129-152. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.824838>
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87533>
- Yıldırım, E. (2024). Türkiye’de çocuk haklarına yönelik öğretmen tutumlarının cinsiyete etkisi var mıdır? bir meta analiz çalışması. *International Journal of Progressive Studies in Education*, 2(1), 57–70. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11077421>
- Yıldırım, S.G., ve Demirel, M. (2019). Türk Tarihinde Değerler ve Değerler Eğitimi Üzerine Bir İnceleme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 92-99. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/705697>
- Yılmaz, F. (2016). Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates’ perceptions. *Cogent Education*, 3(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1172394>

- Yılmaz, E. ve Karataş, K. (2023). Öğretmen adaylarının kapsayıcı öğretmen özelliklerine yönelik görüşleri ve kültürel çeşitlilik algıları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 11(2), 223-237. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2960860>
- Yılmaz, H. ve Güven, Y. (2019). Yaratıcılık ve hoşgörü: Okul öncesi öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 258-277. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932165>
- Yılmaz, S. (2019). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik görüşleri. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.29329/ijiape.2019.204.1>
- Yolcuoğlu, İ.G. (2009). Türkiye'de çocuk koruma sisteminin genel olarak değerlendirilmesi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 5(18), 43-57. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/197984>
- Yükseköğretim Kurumu (2018). PDR lisans programı. Erişim adresi ve tarihi: 15.05.2025 https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf
- Yükseköğretim Kurumu (2023). Devlet ve vakıf üniversiteleri. Erişim adresi ve tarihi: 10.05.2023 <https://yok.gov.tr/>
- Yükseköğretim Program Atlası (2023). Eğitim fakülteleri öğrenim gören öğrenci sayıları. Erişim adresi ve tarihi: 10.05.2023 <https://yokatlas.yok.gov.tr/>



EKLER

EK 1: Üniversiteler Araştırma Yazısı İzni

EK 2: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Araştırma İzni

EK 3: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Araştırma İzni

EK 4: Yıldız Teknik Üniversitesi Araştırma İzni

EK 5: İstanbul Okan Üniversitesi Araştırma İzni

EK 6: İstanbul Kültür Üniversitesi Araştırma İzni

EK 7: İstanbul Medeniyet Üniversitesi Araştırma İzni

EK 8: İstanbul Medipol Üniversitesi Araştırma İzni

EK 9: MEF Üniversitesi Araştırma İzni

EK 10: Maltepe Üniversitesi Araştırma İzni

EK11: Boğaziçi Üniversitesi Araştırma İzni

EK 12: Etik Kurul Onayı

EK 13: Kişisel Bilgi Formu

EK14: Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ)

EK 15: Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (ÇKETÖ)

EK 16: Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeği (ÖAHÖ)

EK 17: (ÇHTÖ) Kullanım İzni

EK 18: (ÇKETÖ) Kullanım İzni

EK 19: (ÖAHÖ) Kullanım İzni

EK 1: Üniversiteler Araştırma Yazısı İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.10.2023-134467



T.C.
MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Bölümü



Sayı : E-59446549-100-134467

Konu : Ölçek için uygulama izni hk. [REDACTED]

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz, Eğitim Programları ve Öğretimi yüksek lisans programı [REDACTED] numaralı öğrencisi [REDACTED], "Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Çokkültürlü Eğitim ve Hoşgörü Değerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması için Etik Kurul onayı 24.08.2023 tarih ve 124062 sayılı yazı ile verilmiştir. Adı geçen öğrencinin araştırma kapsamında aşağıda belirtilen üniversitelerin eğitim fakültelerinde okuyan 4. Sınıf öğretmen adaylarına ekte yer alan ölçeklerin uygulanması için izin alınması gerekmektedir. Konuyla ilgili olarak bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Boğaziçi Üniversitesi
Marmara Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Bahçeşehir Üniversitesi
Biruni Üniversitesi
Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
İstanbul Aydın Üniversitesi
İstanbul Kültür Üniversitesi
İstanbul Medipol Üniversitesi
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Maltepe Üniversitesi
MEF Üniversitesi

Belge Doğrulama Kodu : BSD4HFE8KC

Adres: Cumhuriyet mah. Sıhhiye Cad. No:71 Bomonti-Şişli/İstanbul
Telefon: 0212 246 00 11 Faks: 0212 261 11 21
Kop Adresi: mgsu@hs03.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/mgsu-ebys>

Bilgi için: Ebru OĞUZ CANOL
Unvan: Bölüm Başkanı



İstanbul Okan Üniversitesi
Yeditepe Üniversitesi

Prof. Dr. Ebru OĞUZ CANOL
Bölüm Başkanı

Ek:Ölçek Anket



EK 2: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Araştırma İzni

MSGSÜ Gelen Evrak Tarih ve Sayı: 27.11.2023 - 140037



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ



Sayı : E-33121373-605.01-2300014690
Konu : Anket Uygulama İzni Hk.

27.11.2023

MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 22.11.2023 tarihli ve E-87035220-100-134530 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi [REDACTED], "*Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Çokkültürlü Eğitim ve Hoşgörü Değerine Etkisinin İncelenmesi*" konulu tez çalışması kapsamında, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerine anket sorularını uygulaması talebi uygun bulunmuştur. Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Ahmet Cevat ACAR
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: C3P807E

Belge Yükle Adresi: <https://sbs.izmir.bel.tr/IRME/Record/Confirmation/Page/Index>

Adres: Ha Karlı Caddesi No: 201 Katı/Karşıyaka/İzmir

Belge İmza :

Bu belge

Telefon No:

Faks No:

Telefon No:

Uzman Yardımcısı

e-Posta: [REDACTED]

İnternet Adresi:

Devlet Sicil



EK 3: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Araştırma İzni

MSGSÜ Gelen Evrak Tarih ve Sayı: 04.12.2023 - 141000

İÜC Tarih ve Sayı: 01.12.2023-848823



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-44949735-300-848823
Konu : Tez Çalışma İzni-Gizem YOL

01.12.2023

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 23.11.2023 tarihli ve E-97248701-300-844029 sayılı yazı

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programı [REDACTED] numaralı öğrencisi [REDACTED]'un "Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Çokkültürlü Eğitim ve Hoşgörü Değerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında Fakültemiz 4. sınıf öğrencileri ile anket uygulamasını yapması Bölüm ve Ana Bilim Dalı Başkanlıklarının görüşü doğrultusunda Dekanlıkça uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. İrfan BAŞKURT
Dekan V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: BSLP033K/PZ

Belge Takip Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-cerrahpasa-cbys>

Adres: Akmerit 2000 Mah. Yedigöller Cad. No: 5/7 Büyükdere Yerleşkesi
Büyükdere/İstanbul
Telefon: (212) 866 38 20 Faks: (212) 866 38 21
Web: <https://www.iuc.edu.tr>
Kep Adresi: iuc@ihs01.kep.tr

Belge için: Ahmet ÇİŞMEBAŞI
Dahili: 23023



EK 4: Yıldız Teknik Üniversitesi Araştırma İzni



T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ

Sayı : E-36994665-100-2312080302
Konu : Anket Uygulama İzni

Tarih: 08.12.2023

EĞİTİM ÖĞRETİM REKTÖR YARDIMCILIĞINA

İlgi: Eğitim - MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ,
22.11.2023 Tarih ve 134530 Sayılı Yazısı

İlgi yazı gereğince, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programı [REDACTED] numaralı öğrencisi [REDACTED], "Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Çokkültürlü Eğitim ve Hoşgörü Değerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında anket ve araştırma talebi Fakültemizin aşağıda isimleri yer alan bölümlerince uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve cevap yazımızın anılan Üniversiteye gönderilmesi konusunda gereğini arz ederim.

Bölüm

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Eğitim Bilimleri
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Temel Eğitim
Yabancı Diller Eğitimi

Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu:3312d9ef

Belge Doğrulama Adresi: <http://ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index>

Adres : Yıldız Teknik Üniversitesi Davutpaşa Kampusu Eğitim
Fakültesi Davutpaşa Cad. 34220 Esenler/İSTANBUL
Tel / Fax : 0212 383 48 24 / 0212 383 48 08
Kep Adresi : yildizteknikuniversitesi@hs01.kep.tr

İstanbul Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Web: <http://www.eğf.yildiz.edu.tr>
e-Posta: [REDACTED]



EK 5: İstanbul Okan Üniversitesi Araştırma İzni

MSGSÜ Gelen Evrak Tarih ve Sayı: 13.12.2023 - 142674



T.C.
İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ



Sayı : E-56200091-044-2023.69.505258
Konu : Gizem YOL Anket Uygulama İzni

12/12/2023

MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi : 21.11.2023 tarihli ve E-87035220-100-134530 sayılı yazınız.

İlgi yazınıza istinaden; Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi yüksek lisans programı öğrencisi **[Redacted]** "**Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Çokkültürlü Eğitim ve Hoşgörü Değerine Etkisinin İncelenmesi**" konulu tez çalışması kapsamında veri toplamak amacıyla, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerine anket uygulama talebi, 06.12.2023 tarihli ve 30 sayılı Üniversite Yönetim Kurulu toplantısında uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Saygılarımla,
Prof. Dr. Güliz MUĞAN
Rektör

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 2A134AE4-BCD6-4B89-A28C-0D3878EB84A2
Adres: Okan Üniversitesi Tuzla Kampüsü, 34959 Akfırıncı - Tuzla / İSTANBUL
Telefon: 0 (216) 677 16 30
Faks: 0 (216) 677 16 47
Elektronik Ağ: <https://www.okan.edu.tr/>
KEP : okanuniversitesi@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-okan-universitesi>

Ayrıntılı bilgi için Cansel LALEK
Unvanı:Yazı İşleri Uzman Yardımcısı
e-Posta: **[Redacted]**



EK 6: İstanbul Kültür Üniversitesi Araştırma İzni

MSGSÜ Gelen Evrak Tarih ve Sayı: 22.02.2024 - 154110



T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ



Sayı : E-89480013-044-117349
Konu : Gizem Yol'un Anket İzni

21.02.2024

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 21.11.2023 tarihli ve 134530 sayılı yazımız

İlgi yazımıza istinaden, Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programı ██████████ numaralı öğrencisi ██████████, "Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Çokkültürlü Eğitim ve Hoşgörü Değerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tezi kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğretmen adaylarına anketini uygulama talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerinize sunar, gereğini saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Fadime YÜKSEKTEPE
Rektör

Dağıtım:
Gereği:
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Rektörlüğüne

Bilgi:
Eğitim Fakültesi Dekanlığına

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSV3AVNMBZ Pin Kodu :17303

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-kultur-universitesi-ebys>

Adres: Ataköy Yerleşkesi, E5 Karayolu Üzeri, Bakırköy 34158 İstanbul

Telefon:(0212) 498 47 02 Faks:(0212) 498 46 39

e-Posta : iletisim@iku.edu.tr Elektronik Ağ: www.iku.edu.tr

Bilgi için: Gülbin Gökce Yeşilbudak
Unvanı: Bilgi ve Belge Yönetimi Uzmanı



EK 7: İstanbul Medeniyet Üniversitesi Araştırma İzni

MSGSÜ Gelen Evrak Tarih ve Sayı: 23.02.2024 - 154469



T.C.
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-42732473-300-2400013303
Konu : Gizem YOL Hk.

23.02.2024

MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 21.11.2023 tarihli ve E-87035220-100-134530 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereği Enstitünüz Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programı
numaralı öğrencisi n "Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik
Tutumlarının Çok kültürlü Eğitim ve Hoşgörü Değerine Etkisinin İncelenmesi" konulu tezi uygulama
çalışma isteği tarafımızca uygun görülmüştür.
Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Gülfettin ÇELİK
Rektör

Belge Doğrulama Kodu: DEDU74U

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi:

<https://abys.medeniyet.edu.tr/TERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: İstanbul Medeniyet Üniversitesi Kuzey Yerleşkesi C Blok Önelim Mahallesi Önelim Sokak D-
100 Karayolu 3700 Üsküdar/İstanbul
Telefon No: (0 216) 2803450 - 3499
e-Posta: istanbulmedeniyetuni@bftl.kap.tr
Kop Adresi: istanbulmedeniyetuni@bftl.kap.tr

Faks No: (0 216) 2802021

İnternet Adresi: www.medeniyet.edu.tr

Bilgi için:

Telefon No:

Direct Hat:

Serkan Demiroğlu
Bilgisayar İşletmeni
(0 216) 2803421



EK 8: İstanbul Medipol Üniversitesi Araştırma İzni

MGSÜ Gelen Evrak Tarih ve Sayı: 01.03.2024 - 155450
 **MEDİPOL**
UNV-İSTANBUL
İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ

T.C.
İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ



Sayı : E-82281487-44.01-1717
Konu : Anket İzni [REDACTED]

29/02/2024

MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsünün E-87035220-100-134530 sayılı yazısı.

İlgi yazımıza istinaden Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınan 28.02.2024 tarihli ve 15823 sayılı cevabi yazı ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Ömer CERAN
Rektör V.

Ek:
-Eğitim Fakültesi Dekanlığı Üst Yazı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrakınızı <https://turkiye.gov.tr/istanbul-medipol-universitesi-ebys> linkinden 67A5618EX7 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Medipol Üniversitesi Kavacak Yerleşkesi (Ana Yerleşke Rektörlük)
Kavacak Mah. Elinciler Cad. No: 19, Kavacak Kavşağı, 34810 Beykoz, İstanbul
T: 444 85 44 F: 0212 531 75 55
E-Posta: [REDACTED] İnternet Adresi: www.medipol.edu.tr
Kep Adresi: medipoluniversitesi@hs03.kep.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin: Yajmur KARACA
Tel: 444 85 44 3009
E-Posta: [REDACTED]



EK 9: MEF Üniversitesi Araştırma İzni

MSGSÜ Gelen Evrak Tarih ve Sayı: 07.03.2024 - 156414



T.C.
MEF ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurul



Sayı : E-47749665-050.04-1303
Konu : Etik Kurul Onayı (Gizem Yol)

06.03.2024

MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
Meclis-i Mebusan Cd. No:24 BEYOĞLU/İSTANBUL

Yürütücülüğünü üstleneceği "Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Çokkültürlü Eğitim ve Hoşgörü Değerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı proje Etik Kurul 01/03/2024 tarihli toplantısında değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur.

Prof.Dr. Mustafa ÖZCAN
Etik Kurul Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSA60HBPC Pin Kodu : 42702

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/me-funiversitesi-ebys>

Adres: Ayazağa Cad. No:4 Maslak-Sarıyer-İstanbul

Telefon: 0212 395 3615 Faks: 0212 395 3692

Web: 0212 395 3692

Kep Adresi: me-funiversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Ipek Yazar
Unvanı: Etik Kurul Sekreteri



EK 10: Maltepe Üniversitesi Araştırma İzni

MSGSÜ Gelen Evrak Tarih ve Sayı: 15.03.2024 - 157925



T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu
MÜAR Koordinasyon Ofisi

Sayı : E-13571271-044-289886
Konu : Anket İzni [REDACTED]

15.03.2024

MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi : 21.11.2023 tarihli ve 87035220-100.01.01-E.134530 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programı [REDACTED] numaralı öğrencisi [REDACTED]'ın "Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Çokkültürlü Eğitim ve Hoşgörü Değerine Etkisinin İncelenmesi" adlı tezi kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi'nin 4. sınıfında okuyan öğretmen adaylarına anket uygulamak istediğini bildirilmiştir. Söz konusu çalışmaya dair ilgi yazıda yüz yüze ve online olacak şekilde anket ve görüşme soruları üzerinden Üniversitemiz Eğitim Fakültesi'nin 4. sınıfında okuyan öğretmen adaylarına uygulanması uygun görülmüş olup, ilgililere duyurulmuştur.

Konuyla ilgili bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Sinan APAK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Anket Linki: <https://forms.gle/RASQhL7pW5vMa5PT9>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 9CA1521D-91FC-4768-88BA-3B1B82EAB00D Belge Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/maltepe-universitesi-ebys>
Maltepe Üniversitesi Marmara Eğitim Köyü Maltepe/İSTANBUL Bilgi İçin: Ali Haydar DUDAKLI
Tel: (216) 626 10 50 Fax: 0216 626 10 70 E-Posta: Maltepe Üniversitesi Uzman
İnternet Adresi: www.maltepe.edu.tr Kep Adresi: maltepeuniversitesi@hs01.kep.tr

1/1



EK11: Boğaziçi Üniversitesi Araştırma İzni

MSGSÜ Gelen Evrak Tarih ve Sayı: 27.05.2024 - 168271



T.C.
BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-37922335-044-181325
Konu : ██████████-Anket İzni Hk.

26.05.2024

MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Meclis-i Mebusan Cd. No:24
Beyoğlu/İstanbul

İlgi : Sosyal Bilimler Enstitüsü 21.11.2023 tarihli ve 87035220-100.01.01-E.134530 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile etik kurul onayı aldığı belgelenen Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programı ██████████ numaralı öğrencisi ██████████'un "Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Çokkültürlü Eğitim ve Hoşgörü Değerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili olarak Üniversitemizin Eğitim Fakültesi'nin 4. sınıfında okuyan öğretmen adaylarına ekte sunulan anketin uygulanabilmesi için gerekli iznin verilmesi hususunu bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Gürkan Selçuk
KUMBAROĞLU
Rektör V.

Ek:
1- Gizem YOL-
2- Gizem YOL-Etik Kurul İzni
3- İlyazı-Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
4- İlyazı-Temel Eğitim Bölümü
5- İlyazı-Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : 0ETU-10ZE-01L6 Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/bogazici-universitesi-ebys>

Adres: 34342 Bebek-İstanbul
Telefon No: 0212 359 45 58
e-Posta:
Kep Adresi: bogaziciuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Mervenur KUŞAN
Büro Personeli
Fax No: 0212 257 50 36
İnternet Adresi: www.bogazici.edu.tr

Telefon No:



EK 12: Etik Kurul Onayı

Tarih ve Sayısı: 23.08.2023-123952

 T.C.
MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Kurullar

Sayı : E-15207191-050.01.01-123952
Konu : Seçim ve Atama İşleri

23.08.2023

REKTÖRLÜĞE

İlgi : 24.07.2023 tarihli ve Bila-604.99-Bila sayılı yazımız.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programı ve Öğretim yüksek lisans öğrencisi [Redacted] 'un 04.08.2023 sayı ve 121666 tarihli "Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Çokkültürlü Eğitim ve Hoşgörü Değerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı başvurusunun Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunca değerlendirilmesi sonucunda, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Yönergesi'ne UYGUN OLDUĞU kararına oy birliği ile varılmıştır.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Hanife KONCU
Etik Kurul Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: BSD4186/LC
Adres: Mecidiyeköy Mebusan Caddesi No: 24 34427 Fındıklı / İstanbul
Telefon: 0212 252 16 00
e-Posta: kurulg@msgu.edu.tr
Kep Adresi: mgsu@kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/mgsu-ehys>
Bilgi için: Hanife KONCU
Unvanı: Etik Kurul Başkanı



EK 13: Kişisel Bilgi Formu

ANKET FORMU	
Kişisel Bilgiler	
I. Cinsiyetiniz:	1 ☐ Kadın 2 ☐ Erkek
II. Yaşınız:	
III. Okuduğunuz Üniversite:	
IV. Bölümünüz:	
V. Üniversite Türü:	☐ Devlet ☐ Vakıf
VI. Alınan Dersler/Seminerler:	1 ☐ Çocuk Hakları 2 ☐ Çokkültürlülük 3 ☐ Değerler 4 ☐ Ders/Seminer Almadım

EK14: Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ)

Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ)

Madde No	Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	18 yaşın altındaki herkesin çocuk olmaktan kaynaklanan özel haklara sahip olduğuna inanıyorum.	()	()	()	()	()
2*	Çocuk hakları konusunda özel bir uluslar arası sözleşme hazırlanmasına gerek yoktur.	()	()	()	()	()
3	Çocuk hakları devlet tarafından koruma altına alınmalıdır.	()	()	()	()	()
4	Devletler, çocuklarını daha iyi yetiştirmeleri için ailelere yardımcı olmalıdır.	()	()	()	()	()
5	Çocuğun en temel hakkının "yaşama hakkı" olduğuna inanıyorum.	()	()	()	()	()
6	Annesinden, babasından ya da her ikisinden de ayrı olan çocukların anne-babasını görme hakkı vardır.	()	()	()	()	()
7	Devletler farklı ülkelerde yaşayan parçalanmış ailelere bir arada yaşamaları için gerekli yardım sağlamalıdır.	()	()	()	()	()
8	Çocukların düşüncelerini yazarak ya da çizerek anlatma hakları olduğuna düşünüyorum.	()	()	()	()	()
9	Çocukların özel yaşamı vardır bu yüzden de özel yaşamlarının gizliliğine saygı gösterilmelidir.	()	()	()	()	()
10	Devlet çocuğu her türlü kötü muameleden korumalıdır.	()	()	()	()	()
11	Evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
12	Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır.	()	()	()	()	()
13	Devlet engelli çocukları korumak, eğitmek ve istihdam etmek için gerekli önlemleri almalıdır.	()	()	()	()	()
14*	Çocukların sağlıkları ile ilgili sorumluluk sadece ailelerde olmalıdır; devletler çocukların sağlık sorunlarına karşınmamalıdır.	()	()	()	()	()
15*	Sadece yetişkinlerin sosyal güvenlik hakkı olmalıdır; çocuklara sosyal güvenlik hakkı tanımaya gerek yoktur.	()	()	()	()	()
16	Devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
17	Oyun oynamanın ve farklı etkinliklere katılmanın çocukların hakkı olduğuna düşünüyorum.	()	()	()	()	()
18	Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
19	Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir.	()	()	()	()	()
20	Çocukların savaştan korunmaları gerektiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
21	Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.	()	()	()	()	()
22	Suç işlemiş çocuklara, sağlıklı ve sosyal yurttaşlar olabilmeleri için yardım edilmesi gerektiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()

* Ters maddeler

EK 15: Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (ÇKETÖ)

MADDELER	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Öğretmen adayları, farklı kültürleri analiz edip değerlendirebilecekleri bir eğitim sürecinden geçmelidir.					
2. Öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi çok kültürlü sınıflara uygun olmalıdır.					
3. Öğretmen adayları farklı bilişsel ve sosyal becerileri olan öğrencilerin gelişimlerini destekleyebilmelidir					
4. Farklı kültürlere yönelik eğitim faaliyetleri toplumsal birliği bozar.					

5. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde uygulanan programlar, farklı kültürlere sahip öğrencilere öğretmenlik yapabilmek yeterliliği sağlamalıdır.					
--	--	--	--	--	--

MADDELER	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
6. Farklı kültürel yapıdaki öğrencilerin beklentilerini algılayabilmemiz için eğitim derslerimizin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.					
7. Anadili Türkçe olmayan çocuklara da öğretmenlik yapabilecek düzeyde olmalıyım.					
8. Eğitim ortamları düzenlenirken farklı kültürlerin dikkate alınması zaman kaybıdır.					
9. Etkili bir öğretmen olabilmenin kriterlerinden biri, sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmaktır.					
10. Fakültede verilebilecek çok kültürlü eğitim dersleri ileride farklı öğrenci topluluklarıyla çalışmamı kolaylaştırır.					
11. Öğretmen olduğumda öğrencilerin standart ve tek tip bir kültüre uygun eğitilmeleri için çalışırım.					
12. Sınavlarda sorulan soruların içeriği farklı kültürlerden gelen öğrencilere de hitap etmelidir.					
13. Öğretmen adayları farklı kültürlere ait bilim, sanat ve edebiyatla ilgili konularda çalışmalar yapmalıdır.					
14. Farklı kültürleri tanımam, ileride sınıfımda ortak bir kültür oluşturmamda yardımcı olur.					
15. Öğretmen adaylarının çeşitli kültürler konusunda eğitilmiş olmaları, farklılıklara sahip öğrencilere karşı ön yargılarını azaltır.					
16. Etnik farklılıkların ve geleneklerin eğitim sürecinde yer alması uyumsuzluğa neden olur.					
17. Öğretmenler atandığı yöreye ait kültürel temaları derslerinde kullanabilmelidir.					

MADDELER	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Kesinlikle katılmıyor
18. Öğrencinin sahip olduğu farklılık ne olursa olsun, başarılı olması için uğraşırım.					
19. Eğitim fakültelerinde velilerle etkili iletişimi kolaylaştıran uygulamalara yer verilmelidir.					
20. Azınlık kültürlerden gelen öğrencilerin davranışları ve iletişim stilleri konusunda bilgi sahibi olmak önemlidir.					
21. Öğretmenlik uygulamalarında sınıflarda farklı kültürel yapıya sahip öğrencilerle iletişim kurmaktan rahatsız oluyorum.					
22. Öğretmen adayları karşılaşılabilecekleri hoşgörüsüzlük ve ayrımcılık türünden durumlarla mücadele edebilmelidir.					
23. Kültürel çeşitliliğe uygun etkinlikler, zengin içerik taşırlar.					
24. Çok kültürlü eğitim uygulamaları öğrencilere yaratıcı düşünme ve sorgulama yeteneği kazandırır.					
25. Farklı kültürlerle yönelik mevcut eğitim çalışmalarını yeterli buluyorum.					
26. Kültürel olarak farklılıklara sahip öğrencilere öğretmenlik yapabilmek avantajlı bir durumdur.					
27. Öğrencilerin sınıfa getirdiği kültürlere uygun ortamlar oluşturmak, öğretmenin görevi değildir.					
28. Öğrenci kendi kültürünü sınıf dışında bırakmayı öğrenmelidir.					



EK 16: Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeği (ÖAHÖ)

Değerli Katılımcı,

Aşağıda hoşgörü düzeyinizi ölçmek için bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi okuyun ve bu ifadede yer alan görüşün size ne derece uyduğunu ya da uymadığını düşününüz. İfadede yer alan görüşün size ne kadar uyduğunu göstermek için sağdaki kutucuklardan uygun olan birini [X] ile işaretleyiniz.

Alt Boyutlar	No	İfadeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Empati	1	Öğretmen öğrencilerle empati kurabilmelidir					
	2	Sorunlu Öğrencilere karşı, onların sorunlarını çözme odaklı davranmalıdır.					
	3	Öğretmen ve öğrenciler birbirlerinin farklı görüşlerine saygı duymalıdır.					
	4	Öğrenciler her sorunlarını öğretmene danışabilmelidir.					
	5	Her öğrencinin iyi bir tarafı vardır.					
Önem	6	Öğretmen öğrencilerin yıl içerisindeki çabalarına önem vermelidir.					
	7	Öğretmen öğrencilerin hatalarını anlayışla karşılamalıdır					
	8	Öğrenciler öğretmeni rahatça eleştirebilmelidir.					
	9	Öğretmen her öğrenciye eşit davranmalıdır.					
Uyum	10	Her öğretmen, öğrencilerine karşı hoşgörümlü olmak zorundadır.					
	11	Öğretmen öğrencilerin her görüşünü dikkate almalıdır.					
	12	Öğretmen öğrencileri farklı düşünmeye zorlamamalıdır					
Tutum	13	Öğretmenler öğrencilere söz hakkı vermelidir					
	14	Öğretmen her öğrenciye, onların yapısına göre davranmalıdır					
	15	Öğretmen öğrencilerin hatalarını yüzlerine vurmamalıdır					

EK 17: (ÇHTÖ) Kullanım İzni

Sevgili [REDACTED],
Tez çalışmanızda geliştirmiş olduğum "Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği"ni kullanabilirsiniz.
Ekte ilgili belgeleri gönderiyorum.
Kolaylıklar dilerim.

----- Forwarded message -----

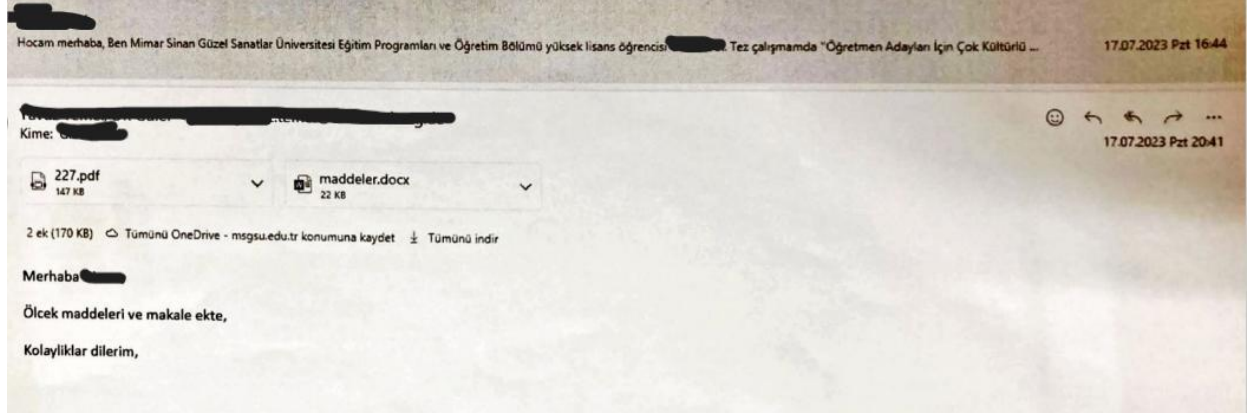
Gönderen: <[REDACTED]>

Date: 12 Tem 2023 Çar, 14:46

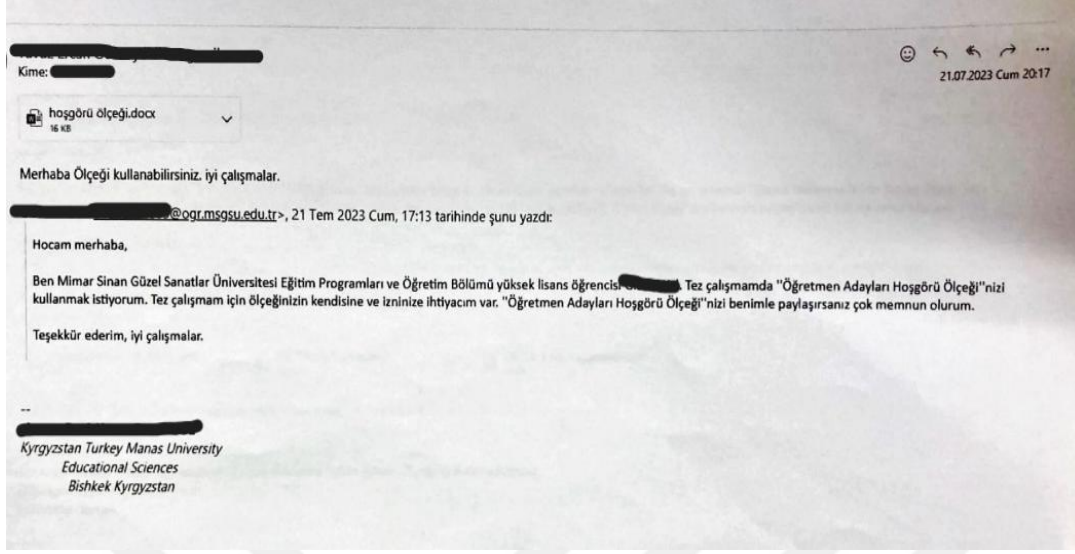
Subject: Fwd: Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği İzni hk.

To: prof.Dr. [REDACTED]>

EK 18: (ÇKETÖ) Kullanım İzni



EK 19: (ÖAHÖ) Kullanım İzni



ÖZGEÇMİŞ

- Yüksek Lisans:** Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi- Eğitim Programları ve Öğretim
(2022-2025)
- Lisans:** Kocaeli Üniversitesi – Eğitim Fakültesi
(2012-2015)
- Deneyim:** Fen Bilgisi Öğretmenliği
(2016-)
- Yayınlar:** Yol, G. ve Canol Oğuz, E. (2023). “Karakter ve Değer Öğretiminde Öğretim Yöntemleri”, *Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi Tam Metin Kitabı*. 175-187.
Balıkköy: Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi, 2023.