



**T.C.
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK HAKLARI ANA BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK HAKLARI GÖRÜŞLERİ İLE
MÜLTECİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUMLARI: KARMA YÖNTEM
ARAŞTIRMASI**

**CLASSROOM TEACHERS' VIEWS ON CHILDREN'S RIGHTS AND
ATTITUDES TOWARDS REFUGEE STUDENTS: A MIXED METHOD
RESEARCH**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
Deniz KARYAĞDI**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Çağla YİĞİTBAŞ**

GİRESUN-2023

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 08/06/2023 tarihli toplantısında oluşturulan jüri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Hakları Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Deniz KARYAĞDI'nın "Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Görüşleri ile Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları: Karma Yöntem Araştırması" başlıklı tezini incelemiş olup aday 23/06/2023 tarihinde, saat 15.00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Aday çalışma, sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Sınav Jürisi	Unvanı, Adı Soyadı	İmzası
Üye (Başkan)	Doç. Dr. Yasemin MAMUR IŞIKÇI	
Üye	Doç. Dr. Çağla YİĞİTBAŞ	
Üye	Doç. Dr. Aliye BULUT	

ONAY

...../...../2023

Prof. Dr. Güven ÖZDEM

Enstitü Müdür V.

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Görüşleri ile Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları: Karma Yöntem Araştırması” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

23/06/2023

Deniz KARYAĞDI

ÖN SÖZ

Çocuklar toplumu kuran, geliştiren ve sonsuzlaştıran kişilerdir. Dünyadaki hiçbir çocuğun haklarından mahrum bırakılmaması, başta yaşama, gelişim, katılım ve korunma hakları olmak üzere her çocuk hakkının dünya üzerindeki her birey tarafından kabul edilmesi, hiçbir çocuğa ırk, dil, din ayrımı yapılmaksızın eşit şekilde davranılması, çocuklara yönelik ihlal ve ihmallerin kalıcı olarak önlenmesi, çocukların sevgi, saygı, hoşgörü, empati ve adalet gibi değerlerle büyütülmesi kişilerin kendilerini gerçekleştirmeleri ve toplumların sürekliliği için önem arz etmektedir.

Çocukları seven, tüm dünya çocuklarına 23 Nisan gününü Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı olarak armağan eden ulu önderimiz Mustafa Kemal ATATÜRK'e,

Araştırmamda temel hedef edindiğim çocuk haklarının savunulmasında bana her daim her konuda rehberlik eden, desteğini her zaman hissettiğim, bu yolda öğrencisi olmaktan mutluluk ve onur duyduğum sevgili danışmanım Doç. Dr. Çağla YİĞİTBAŞ'a,

Tez savunmamda jüri üyesi olarak yer alan, değerli vaktini, görüş ve önerilerini benimle paylaşan Doç. Dr. Yasemin MAMUR IŞIKÇI ve Doç. Dr. Aliye BULUT'a

Geliştirdikleri ölçekleri kullanmama onay vererek araştırma sürecime katkı sağlayan Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM'a ve Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ'ye,

Yüksek lisans dönemim boyunca derslerini almamı ve fikirlerinden yararlanmamı sağlayan Giresun Üniversitesinin öğretim görevlilerine ve öğretim üyelerine,

Doğduğum günden itibaren her an yanımda olup haklarımı koruyan, cesaretli olmamda ve hedeflerime ulaşmamda bana rol model olan güçlü kadın, biricik annem Yıldız HAMZA'ya

Akademik hayatım da dahil hayatımın her bölümünde sonsuz desteği ve sevgisiyle yer alan canım ablam Banu KARYAĞDI'ya teşekkürlerimi ve minnetlerimi sunuyorum.

Yaptığım araştırmayı, temiz duyguları sayesinde içimde umut yeşerten minik öğrencilerime, geleceğin Denizlerine ve tüm dünya çocuklarına armağan ediyorum.



ÖZET**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK HAKLARI GÖRÜŞLERİ İLE
MÜLTECİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUMLARI: KARMA YÖNTEM
ARAŞTIRMASI****Deniz KARYAĞDI****Yüksek Lisans Tezi, Çocuk Hakları Ana Bilim Dalı****Tez Danışmanı: Doç. Dr. Çağla YİĞİTBAŞ****Haziran 2023, 155 sayfa**

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları görüşleri ile mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının karma yöntem araştırması biçiminde açıklanmasıdır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları ve mülteci öğrencilere yönelik tutumları üzerinde sosyodemografik ve mesleki özelliklerin etkisi derinlemesine genişletilerek araştırılmıştır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu Türkiye'nin çeşitli şehirlerinde özel ve kamu kurumlarında görev yapan ve en az 2 yıldır mesleki tecrübesi bulunan 145 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunda ise nicel boyutun çalışma grubunda yer alan 14 sınıf öğretmeni yer almaktadır. Nicel veriler için tutumları ölçen ölçekler, nitel veriler için ise tutumları derinlemesine analiz etmeye olanak tanıyan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri “Bireysel Bilgi Formu”, “Çocuk Hakları Tutum Ölçeği”, “Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak toplanmıştır. Nicel veriler SPSS paket programı, nitel veriler ise MAXQDA programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; Çocuk Hakları Tutum Ölçeği ile Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği puanları arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde, Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeğinin alt boyutları ile Çocuk Hakları Tutum Ölçeği puanları arasına da pozitif yönlü, iletişim ve uyum alt boyutları ile Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği arasında ise çok yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları tutumlarının mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını pozitif yönde etkilediği, çocuk hakları tutumlarının mülteci öğrencilere yönelik tutum üzerinde yordayıcı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları görüşleri mülteci öğrencilere yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu için öğretmenlerin çocuk hakları konusundaki yaklaşımlarının iyileştirilmesi için değiştirilebilir ve geliştirilebilir şartların oluşturulması önerilir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk, Çocuk Hakları, Mülteci Öğrenciler, Mülteci Çocuklar, Sınıf Öğretmeni

ABSTRACT**Classroom Teachers' Views on Children's Rights and Attitudes towards
Refugee Students: A Mixed Method Research****Deniz KARYAĞDI****Master's Thesis, Department of Child Rights
Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Çağla YİĞİTBAŞ
June 2023, 155 pages**

The purpose of this research is to explain the views of primary school teachers on children's rights and their attitudes towards refugee students in the form of a mixed method research. The effect of socio-demographic and professional characteristics on children's rights and attitudes towards refugee students of classroom teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education has been extensively researched. In the research, explanatory sequential mixed method design, one of the mixed method designs, was used. The study group of the quantitative dimension of the research consists of 145 classroom teachers who work in private and public institutions in various cities of Turkey and have at least 2 years of professional experience. In the study group of the qualitative dimension of the research, there are 14 classroom teachers from the study group of the quantitative dimension. Scales measuring attitudes were used for quantitative data, and a semi-structured interview form, which allows for in-depth analysis of attitudes, was used for qualitative data. The data of the research were collected using the "Individual Information Form", "Children's Rights Attitude Scale", "Refugee Student Attitude Scale" and "Semi-structured Interview Form". Quantitative data were analyzed with SPSS package program and qualitative data were analyzed with MAXQDA program. As a result of the research; a positive and weak correlation between the Child Rights Attitude Scale and the Refugee Student Attitude Scale scores, a positive correlation between the sub-dimensions of Refugee Student Attitude Scale and the Child Rights Attitude Scale scores, and a very high correlation between communication and adaptation sub-dimensions and the Refugee Student Attitude Scale were found. It was determined that the children's rights attitudes of the classroom teachers positively affected their attitudes towards the refugee students, and their attitudes towards the children's rights had a predictive effect on their attitudes towards the refugee students. Since classroom teachers' views on children's rights have an impact on their attitudes towards refugee students, it is recommended to create changeable and developable conditions for improving teachers' approaches to children's rights.

Key Words: Child, Children's Rights, Refugee Students, Refugee Children, Classroom Teacher

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	I
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	IV
TABLolar LİSTESİ.....	VII
ŞEKİLLER TABLOSU.....	VIII
KISALTMALAR.....	IX
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	2
1.3. Araştırma Problemi.....	3
1.3.1. Alt Problemler.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Varsayımlar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Çocuk, Çocukluk ve Çocukların Hakları Kavramları.....	6
2.1.1. Çocuk.....	6
2.1.2. Tarihsel Perspektifiyle Çocukluk.....	7
2.1.3. Çocuk Hakları.....	9
2.2. Mülteci Çocuklar, Durumları ve Hakları.....	16
2.2.1. Kavramlar.....	16
2.2.2. Mülteci Çocuklar.....	20
2.2.3. Mülteci Öğrenciler/Çocuklar ve Eğitim.....	29
2.3. Sınıf Öğretmenliği.....	33
2.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Çocukların Haklarına Yaklaşımları.....	35
2.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Çocuklara ve Çocukların Haklarına Yaklaşımları.....	41
2.4. İlgili Araştırmalar.....	52
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	58
3. YÖNTEM.....	58
3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni.....	58

3.1.1.	Araştırmanın Nicel Boyutu.....	63
3.1.2.	Araştırmanın Nitel Boyutu	64
3.1.3.	Araştırmanın Evren ve Örneklemi	65
3.1.3.1.	Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Örneklem	65
3.1.4.	Veri Toplama Araçları.....	68
3.1.5.	Verilerin Toplanması	70
3.1.6.	Verilerin Analizi	71
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM		73
4.	BULGULAR	73
4.1.	Veri Toplama Araçlarının Kanıtları	73
4.1.1.	ÇHTÖ'ye İlişkin Betimleyici Bulgular	73
4.1.2.	MÖTÖ'ye İlişkin Betimleyici Bulgular	76
4.2.	Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular	79
4.2.1.	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	79
4.2.2.	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	82
4.2.3.	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	86
4.2.4.	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	87
4.3.	Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular	87
4.3.1.	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	87
4.3.2.	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	91
4.3.3.	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	94
4.3.4.	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	96
4.3.5.	Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	100
4.3.6.	Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	105
BEŞİNCİ BÖLÜM		108
5.	SONUÇ VE TARTIŞMA	108
ALTINCI BÖLÜM.....		116
6.	ÖNERİLER.....	116
KAYNAKLAR.....		117

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1. Katılımcıların Bazı Özellikleri (N=145)	63
Tablo 4. 1. ÇHTÖ'nün Güvenirlik ve Betimleyici Değerleri.....	73
Tablo 4. 2. ÇHTÖ'nün Likert Frekans ve Oranları (N=145)	74
Tablo 4. 3. MÖTÖ'nün ve Alt Boyutlarının Güvenirlik ve Betimleyici Değerleri...	76
Tablo 4. 4. Sınıf Öğretmenlerinin MÖTÖ ve Alt Boyut Likertlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri (N=145).....	77
Tablo 4. 5. Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Tutumları Üzerinde Bazı Sosyodemografik Özelliklerinin Durumu (N=145).....	79
Tablo 4. 6. Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Tutumları Üzerinde Bazı Mesleki Özelliklerinin Durumu (N=145).....	81
Tablo 4. 7. Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Tutumları Üzerinde Mülteci Öğrencilerle İlgili Bazı Özelliklerinin Durumu (N=145).....	82
Tablo 4. 8. Sınıf Öğretmenlerinin MÖTÖ ve MÖTÖ Alt Boyut Puanları Üzerinde Bazı Sosyodemografik Özelliklerinin Durumu (N=145)	83
Tablo 4. 9. Sınıf Öğretmenlerinin MÖTÖ ve MÖTÖ Alt Boyut Puanları Üzerinde Bazı Mesleki Özelliklerinin Durumu (N=145).....	84
Tablo 4. 10. Sınıf Öğretmenlerinin MÖTÖ ve MÖTÖ Alt Boyut Puanları Üzerinde Mülteci Öğrencilerle İlgili Bazı Özelliklerin Durumu (N=145)	85
Tablo 4. 11. Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Tutumları ile Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları Üzerinde Arasında İlişki (N=145)	86
Tablo 4. 12. Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Tutumlarının Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları Üzerindeki Yordayıcı Etkisi (N=145)	87
Tablo 4. 13. Öğretmenlerin Mülteci Çocuklar Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Katılımcı Bazlı Dağılım Gösterir Kod Matrisi	91
Tablo 4. 14. Öğretmenlerin Çocuk Hakları Farkındalığına İlişkin Katılımcı Bazlı Dağılım Gösterir Kod Matrisi	93
Tablo 4. 15. Mülteci Çocukların Okullarda Haklarından Yararlanma Durumlarına İlişkin Katılımcı Bazlı Dağılım Gösterir Kod Matrisi.....	96
Tablo 4. 16. Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesine İlişkin Katılımcı Bazlı Dağılım Gösterir Kod Matrisi.....	99
Tablo 4. 17. Çocuk Haklarının Türkiye'deki Durumuna İlişkin Görüşlerin Katılımcı Bazlı Dağılımını Gösterir Kod Matrisi.....	104
Tablo 4. 18. Mülteci Çocukların Sınıf Kültürüne Etkilerine İlişkin Görüşlerin Katılımcı Bazlı Dağılımını Gösterir Kod Matrisi.....	107

ŞEKİLLER TABLOSU

Şekil 3. 1. Açıklayıcı Sıralı Karma Yöntem Deseninin Aşamaları (Creswell, Creswell, 021: 38)	61
Şekil 3. 2. Araştırma Sürecinin Aşamaları	62
Şekil 3. 3. Örneklem Büyüklüğü İçin Uygulanan Güç Analizi	66
Şekil 3. 4. ÇHTÖ Saplı Kutu Grafiği	72
Şekil 3. 5. MÖTÖ Saplı Kutu Grafiği	73
Şekil 4. 1. Katılımcıların Mülteci Çocuklar Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Temaya Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli	88
Şekil 4. 2. Katılımcıların Çocuk Hakları Farkındalığına İlişkin Temaya Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli	91
Şekil 4. 3. Mülteci Çocukların Okullarda Haklarından Yararlanma Durumlarına İlişkin Temaya Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli	94
Şekil 4. 4. Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesi Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	97
Şekil 4. 5. Çocuk Haklarının Türkiye'deki Durumu Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	100
Şekil 4. 6. Mülteci Çocukların Sınıf Kültürüne Etkileri Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli	105

KISALTMALAR

TDK: Türk Dil Kurumu

BMÇHS: Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi

OECD: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü

YUKK: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

BM: Birleşmiş Milletler

AB: Avrupa Birliği

HRP: İnsani Müdahale Planı (Humanitarian Response Plan)

AFAD: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

FRiT: AB'nin Türkiye'deki Mülteciler İçin Mali Yardım Programı (The EU Facility for Refugees in Turkey)

PICTES: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (Project of Supporting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System)

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

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, araştırmanın problemi ve alt problemlerine, sınırlılıklara, hipoteze ve varsayımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

“Çocuk Hakları” politika ve psikoloji gibi alanların tümünü kapsayan, yasa gereğince ve toplum kurallarıyla ilişkili olarak yeni doğan her insanın otomatik olarak kazandığı uluslararası nitelikteki bir kavramdır (Uçuş ve Şahin, 2012: 26). Mülteci kavramı ise savaş, siyaset gibi zorunlu sebeplerle ülkesini terk eden ve farklı bir ülkeye sığınma talep eden kişiler için kullanılmaktadır. Araştırmada da mülteci öğrenciler kavramı, Türkiye’ye zorunlu sebeplerle göç eden öğrencileri simgelemektedir.

Çocuklar bir toplumun geleceğinin yapı taşıdır. Ne kadar sağlam temeller atılırsa toplum için o kadar iyi sonuçlar oluşur. Bu sebeple başta aile olmak üzere toplumun her kesimi ve devlet çocuk haklarını korumakla sorumludur. Hiçbir yetişkin, çocukların haklarını ihlal veya ihmal edecek tutum sergilememelidir. Ayrıca gerekli yaptırımlar uygulanarak oluşacak ihlal ve ihmallerin önüne geçilmelidir.

Sınıf öğretmenleri temel eğitimden sorumlu olan öncelikli kişilerdir. Temel eğitim; çocukların sevgi, saygı, hoşgörü, empati gibi değerleri kazanmasını hedeflemektedir. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin hafta içi her gün bir arada bulunduğu çocukların haklarını bilmesi, çocuk haklarına yönelik tutum sergilemesi

ve hak ihlaline sürekli maruz bırakılan mülteci öğrencilere yönelik görüşlerinin olumlu olması temel eğitimin etkili olabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırmada “Sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları görüşleri ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmış olup bu tez araştırması ile sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları görüşleri ile mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Siyasi, dini vb. sebeplerle tehlikeli bir durumda kaldığını düşünüp vatandaşı olduğu ülkeden, başka bir ülkeye sığınan ve ülkesine dönmek istemeyen kişiler “mülteci” olarak adlandırılmaktadır (Esen, 2020). Henüz gelişimlerini tamamlamamış olmaları ve yetişkinlere bağımlı olmaları gibi pek çok sebepten ötürü mülteciler arasında, yaşanan olaylardan en çok etkilenenler çocuklar olmaktadır.

0-18 yaş arasındaki tüm bireyler “çocuk” olarak adlandırılmaktadır. Toplumun varlığını koruyarak sürekliliğini sağlayan çocuklar güvenlik, sağlık ve eğitim gibi alanlarda çeşitli haklara sahiptirler. Din, dil, ırk ayrımı olmaksızın tüm çocukların yaşama, gelişim, katılım ve korunma hakkı vardır. Türkiye’de 19 Nisan 2023 tarihi verilerine göre kayıt altına alınmış olan 0-4 yaş aralığında 454.806, 5-9 yaş aralığında 538.556, 10-14 yaş aralığında 383.963, 15-18 yaş aralığında 258.072 olmak üzere toplamda 1.635.397 Suriyeli çocuk yaşam sürmektedir (Mülteciler Derneği, 2023). Azınlık olarak yaşamaya çalışan mülteci çocuklar bazı ayrıştırıcı durumlara maruz kalabilmektedirler (Kaya, Güzel Polat ve Yiğit, 2020). Bu sebeple de toplumdan soyutlanan bireylere dönüştürülebilmektedirler. Mercan Uzun ve Bütün (2016) yaptıkları araştırmada; araştırmasındaki katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin, mülteci öğrenciler ve aileleriyle dil sorunu sebebiyle iletişim kuramadığını, bazı öğretmenlerin mülteci öğrencileri benimsemediğini ve sınıflarında istemediğini belirtmişlerdir. Kuzu Jafari, Tonga ve Kışla (2018) ise yaptıkları araştırmada; Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerle görüşmüş ve

öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilerin adaptasyon sürecinde sorun yaşadığını ifade ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun, Suriyeli ve Türk öğrencilerin aynı sınıfta olmasından dolayı sıkıntı yaşadığını fakat faaliyetler gerçekleştirerek öğrenciler arasındaki bağı güçlendirmeye çalıştığını saptamışlardır.

Öğretmenler öğrencilerini destekleyen, onların haklarını savunan ve onlara rehberlik eden kişilerdir. Öğretmenlerin davranışları hem öğrencilere hem de velilere örnek teşkil etmektedir. Bu sebeple mülteci öğrencilerin eğitim hayatlarına devam etmeleri, eşit koşullarda yaşam sürmeleri ve topluma kazandırılmaları için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Köse ve Demir (2014) yaptıkları araştırmada; öğretmenlerin öğrenciler için rol model oluşturduğunu, öğretmenlerin tavırlarının öğrencilerin gelişimi açısından önem arz ettiğini ve bu tavırların öğrencilerin değer ediniminde etkili olduğunu saptamışlardır. Örnek olarak bir sınıf öğretmenin eşitlikçi tutum sergilemesi öğrencilerinin de eşitlikçi tutum sergilemesine sebep olmakta iken ayrımcılık yapan bir sınıf öğretmenin öğrencileri bu olumsuz davranışı kazanabilmektedir.

Dolayısıyla olayları tam olarak anlamlandıramayan ve hatta travma yaşayan mülteci çocukların Türkiye'ye adapte olmaları, topluma yararlı bireyler olarak yetişmeleri ve haklarını savunabilmeleri için öğretmenlerin çocuk hakları görüşleri ve mülteci öğrencilere yönelik tutumları oldukça önem taşımaktadır. Bu sebeple araştırmamızın amacı; sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları görüşleri ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.3. Araştırma Problemi

Bu araştırmada “Sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları görüşleri ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

1.3.1. Alt Problemler

Araştırmanın nicel boyutundaki alt problemler:

1. Sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları görüşleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları görüşleri, çeşitli değişkenlere (yaş aralığı, cinsiyet, eğitim düzeyi, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, okulun türü, meslekte hizmet süresi, mesleğini sevme durumu, çocuk hakları eğitimi alma durumu, sınıfta mülteci öğrenci olması durumu, mülteci öğrencilerle çalışma yıl aralığı) göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumları nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumları, çeşitli değişkenlere (yaş aralığı, cinsiyet, eğitim düzeyi, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, okulun türü, meslekte hizmet süresi, mesleğini sevme durumu, sınıfta mülteci öğrenci olması durumu, mülteci öğrencilerle çalışma yıl aralığı) göre farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları görüşleri ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları tutumları mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?

Araştırmanın nitel boyutundaki alt problemler:

1. Sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları farkındalığına ilişkin görüşleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin mülteci çocukların okullarda haklarından yararlanma durumlarına ilişkin görüşleri nedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin görüşleri nedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesine ilişkin görüşleri nedir?
5. Sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarının Türkiye'deki durumuna ilişkin görüşleri nedir?
6. Sınıf öğretmenlerinin mülteci çocukların sınıf kültürüne etkilerine ilişkin görüşleri nedir?

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın alışma grubu en az 2 yıldır mesleki hayatı süren, özel veya kamu kurumunda çalışmakta olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

Nicel bulgular, Google Anket aracılığıyla toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ve araştırma yöntemlerinin amaca yönelik ve uygun olduğu; sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlarda samimi ve gerçekçi oldukları varsayılmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; çocuk ve çocukluk kavramına, çocuk haklarına, mülteci çocukların durumları, hakları ve eğitimlerine, mülteci çocuklara yönelik politikalara, sınıf öğretmenliğine, sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ve mülteci çocuklara yönelik yaklaşımlarına ilişkin kuramsal çerçeve sunulmuştur.

2.1. Çocuk, Çocukluk ve Çocukların Hakları Kavramları

2.1.1. Çocuk

Çocuk tarihsel süreç içinde çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bunun nedeni hem içinde bulunulan çağın hem de çocuğa yüklenen anlam ve değerin değişkenliği olmuştur. Çocuk denildiğinde akla ilk gelen kendine özgü hal ve hareketleri olan birey olmuştur. Halk dilinde ya da bir başka deyişle etimolojik anlamıyla çocuk; “sabi, sübyan, ufaklık, bala, bebek, bızdık, çağa, velet” olarak tanımlanmıştır. Romalılar “susan” anlamında “infans” demişlerdir. Tarihte “boy, garçon, knabe” şeklinde de adlandırılan çocukla esasen bağımlı bir erkek tanımlanmak istenmiştir. Geçmişte ise çocuğun sanatçılarca minyatür yetişkin olarak kabul edildiğini görmek mümkündür (Ayyıldız & Akardaş, 2020; Köseoğlu, 2022). Çocuk çoğu zaman kendi kararlarını alamayan, biyolojik geçiş dönemindeki geçici/eksik süreci yaşayan olarak görülmüştür (Sağlam & Aral, 2016).

Türk Dil Kurumu (TDK) çocuğu; henüz olgunlaşmamış erkekler ve kızlar ile bebeklik dönemi ve yetişkinlik dönemi arasındaki insanlar olarak tanımlamaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesine (BMÇHS) göre, mahkeme kararıyla yaşı artırılıp reşit hale getirilmiş insanlar hariç tüm insanlar 18 yaşına kadar “çocuk” olarak nitelendirilmektedir (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1995), Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete (22184, 27 Ocak 1995). Çeşitli açılardan yaklaşıldığında çocuk olmanın üst yaş sınırı 18 olarak kabul görmüş, tanımı ise “olgun ve akli dengesi yerinde olan bir insan tarafından yardım edilmesine ve bakılmasına ihtiyaç duyan evlat” olarak yapılmıştır (Ayhan, 2021: 8).

2.1.2. Tarihsel Perspektifiyle Çocukluk

Küresel çaptaki kültürel çeşitlilik çocukluğun net bir tanımını yapmayı zorlaştırmaktadır. Kavram uzun süre “yetişkin olmama” haliyle anlaşılmıştır (Sağlam & Aral, 2016). Çocukluk evrensel bir olgu olmakla birlikte aynı zamanda kültüreldir de. Çünkü norm ve değerlere göre şekillenmektedir. Ekonomik ve çevresel değişimler, çocukların toplumsal koşullarını da etkilemiştir ve çocukluk salt biyolojik bir kavram olmanın ötesinde psikolojik, sosyolojik, tarihsel anlamla da bütünleştirilmiştir. Aristo çocukluk dönemini “felaket” olarak sunmuş, çocukluğu mutsuzluk ve huzursuzluktan ibaret olarak tanımlamıştır (Güçlü, 2016). Antik dönemde çocukluk; bebeklikle yaşlılık arasındaki rutin dönem olarak görülmüştür, çocuklara özel yaklaşımlar sergilenmemiş onlara sınırlı ilgi gösterilmiştir. Çocukluğun tarihi Batıda 1960 yılında Philippe Aries’in araştırmalarıyla gün yüzüne çıkmaya başlamıştır. Altıncı ile on beşinci yüzyıllar arasında kendine özgü dönem olarak algılanmayan çocukluk süreci, bebekliğin bitilmesi yetişkinliğin minyatürlüğü olarak görülmüştür. Philippe Aries on ikinci yüzyıla kadar resimlerde çocuklara yer verilmediğinden bahsetmektedir. Literatürde on üçüncü yüzyılda ölen çocukların cinsiyetinin kaydedilmediği, on dördüncü yüzyılda çocukların vasiyetname dışında bırakıldığı görülmektedir. On beşinci yüzyılda yetişkinlerin kendilerine alan yaratma

abalarının neticesinde çocukluk için alan oluşturulması mümkün olmuştur. Hristiyanlık inancıyla birlikte güçlenen “Tanrı korkusu” çocuklara karşı merhametli olmanın kapısını açmıştır. Yeniden doğuş döneminde İtalya’da çocukların enselerine kızgın demirlerle iz oluşturulduğu, Romalıların güçlü olmaları için çocukları soğuk suya daldırdıkları, İtalyanların kilise korosunda şarkı söyleyen çocukların sesleri bozulmasın diye iğdiş ettikleri bildirilmektedir. İslam diniyle birlikte ise çocukların ve haklarının önemsendiği, yetim çocuklara kardeş gibi davranıldığı, yetimlerin varlıklarına el koymanın günah sayıldığı grlmektedir. 16 yüzyıl ise çocuğun üretime dahil edildiği sürecin başlangıcı olmuştur. Bu dönemde çocuklara karşı karışık tutumların sergilenmesi dikkat çekicidir. Zaman zaman yetiştirme adına çocuklar cezalandırılmış, zaman zaman da sevecen davranılmıştır. O dönemler “ocukluk” duygusunun düşünülmediği süreç olup çocuklara giyim, beslenme, oyuncak konularında farklı davranılmamıştır. Çocukluk “yedi yaşa kadar olan süreç” olarak kabul edilmiştir ve sonrası “minyatür yetişkinlik” süreci olarak kabul grmştir. Çocukluk kavramı on altıncı yüzyılda gelişmeye başlamıştır. On yedinci yüzyıl batı toplumunda çocukluğun farklı olduğu kabul grmştir. Çocuklara giyimlerinden beslenmelerine kadar olan perspektifte yeni bir tutumla yaklaşılmış çocuklar daha önceki sanat eserlerinde olduğundan farklı olarak ocuk şeklinde resmedilmeye başlanmıştır. Artık ocuklar eğitim hayatına yönlendirilmiştir. Ekonomik bağımlılıktan kurtulmak çocukluktan çıkmakla özdeşleştirilmiştir. On sekizinci yüzyılda çocuğu koruma anlayışı oluşmaya başlamış devlet bu noktada ailelere yardım etmiştir. Bu süreçte Goethe, Voltaire, Dideraot, Kant, David Hume, Edward Gibbon, John Locke ve Rousseau gibi düşünürlerin varlığıyla çocukluk fikri yaygınlaştırılmıştır. Bu yüzyıl çocuğun “iyi olduğu” (günahın sembolü olmadığı) zerine temellenmiştir. Eğitim hakkı ön planda olmuştur ancak bu haktan kız çocuklar yararlanılmamıştır. Eğitim hakkını ilk kullananlar orta sınıfın erkek çocukları olmuştur. On dokuzuncu yüzyıl ise çocukluktan ziyade “bebekliğe” odaklanan sürecin başlangıcını oluşturmuştur. Bu yüzyılın sonunda kapitalist ilişkilerin etkisiyle çocukluk önemsenmeye başlamıştır. Çok ocuk anlayışından ziyade, doğan çocuğun yaşatılması anlayışı anlam kazanmaya başlamıştır. ocukluğun altın yılı ise yirminci yüzyıl olmuştur. Sigmund Freud ve John

Dewey'in görüşleri çocukluk ve çocuk üzerinde belirleyici olmuştur. Çocukluk algısı üzerinde fiziksel, psikolojik ve ekonomik sömürülerin etkisi olmuştur. Zorlu süreçlerden geçen çocukluk maalesef günümüz dünyasının birçok bölgesinde hali hazırda da iyileştirilememiş zorlu koşulları yaşamaya devam etmektedir. Yirmi birinci yüzyılla birlikte modern çocukluk algısı olarak tanımlanan süreç başlamıştır. Bu süreçte çocukların zekâ, kavrama, bedensel güç ve fiziksel donanım gibi özellikleri kendilerine ait özellikler olarak kabul edilmektedir. Öte yandan Postman günümüzde çocukluğun yeniden yok olma sürecine girdiğini yeniden çocukların yetişkinleştiğini, cinsellik, küfür, hakaret gibi olguların kolay erişilebilir olması nedeniyle çocukluğun tehlike altında olabileceğini bildirmektedir (Postman, 1995; Eraslan, 2019; Köseoğlu, 2022).

Nihai olarak şunu belirtmek gerekir ki; çocukluk dönemi, bireylerin hayatlarında daimî etki bırakan önemli bir dönemdir (Ün, 2021: 57). Bu dönemdeki yaşantılar çocuğun ergenlik, yetişkinlik gibi dönemlerini de etkilemektedir. Çevre faktörü çocukların yaşadığı zorluklara şekil vermektedir (Karakaş ve Çevik, 2016: 904). Devir ilerledikçe çocuk ve çocukluk kabul edilmiş fakat buna rağmen çocukluk vakit kaybı olarak düşünülmüştür. İlerleyen süreçle birlikte çocuklara karşı farklı bakış açıları geliştirilmiş, en sonunda ise çocuklar değer gören bireyler haline getirilmiş, çocukluk ise önemli bir zaman dilimi olarak algılanmıştır. Sonuç olarak, çocuğu ve çocukluğu geçirdiği değişimlerle birlikte doğru anlamak hem toplum hem birey hem de çocukları kazanma açısından fayda sağlayacaktır (Sağlam ve Aral, 2016: 53).

2.1.3. Çocuk Hakları

Dünyadaki bütün çocukların yaşamasını, korunmasını ve gelişmesini hedefleyen ve hukuksal temele sahip olan haklara “Çocuk Hakları” denilmektedir (Ayhan, 2021: 17). İnsan haklarının bir bölümü olan çocuklara ait hakların “Çocuk Hakları” başlığında toplanmasının sebebi 0-18 yaş aralığındaki kişilere ayrıcalık

tanınması değil, onların yaş ve olgunluk açısından bakıma ve korunmaya muhtaç olması, gelişimlerinin sağlıklı bir biçimde sağlanması gibi ihtiyaçlarının olmasıdır (Dirican, 2018: 48). Bu haklar konusunda en kapsamlı bilgiyi alabileceğimiz kaynak olan Çocuk Hakları Bildirgesi, 20 Kasım 1959'da Birleşmiş Milletler (BM) Genel Kurulunda kabul edilmiştir. Türkiye'nin 1994'te kabul ettiği Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, çocuklara sadece eğitim ve sağlık hakkı tanımamış, sosyal alanlarda da gelişim göstermeleri amacıyla fırsatlar verilmesini hedeflemiştir (Karakaş ve Çevik, 2016: 889).

BMÇHS'nin içeriği dört temel hak çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu haklar şu şekildedir (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 1994):

Ayrım gözetmeme (Madde 2):

1. Taraf Devletler, bu sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanırlar ve taahhüt ederler.
2. Taraf Devletler çocuğun ana-babasının, yasal vasilerinin veya ailesinin öteki üyelerinin durumları, faaliyetleri, açıklanan düşünceleri veya inançları nedeniyle her türlü ayırma veya cezaya tâbi tutulmasına karşı etkili biçimde korunması için gerekli tüm uygun önlemleri alırlar.

Çocuğun yüksek yararı (Madde 3):

1. Kamusal ya da özel sosyal yardım kuruluşları, mahkemeler, idari makamlar veya yasama organları tarafından yapılan ve çocukları ilgilendiren bütün faaliyetlerde çocuğun yararı temel düşüncedir.
2. Taraf devletler çocuğun ana-babasının, vasilerinin ya da kendisinden hukuken sorumlu olan diğer kişilerin hak ve ödevlerini de göz önünde tutarak, esenliği için gerekli bakım ve korumayı sağlamayı üstlenirler. Bu amaçla tüm uygun yasal ve idari önlemleri alırlar.
3. Taraf devletler çocukların bakımı veya korunmasından sorumlu kurumların hizmet ve faaliyetlerin özellikle güvenlik, sağlık, personel sayısı ve uygunluğu ve

yönetimin yeterliliği açısından, yetkili makamlarca konulan ölçülere uymalarını taahhüt ederler.

Yaşama ve gelişme hakkı (Madde 6):

1. Taraf Devletler, her çocuğun temel yaşama hakkına sahip olduğunu kabul ederler.
2. Taraf Devletler, çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için mümkün olan azami çabayı gösterirler.

Katılım hakkı (Madde 12):

1. Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun, kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar.
2. Bu amaçla, çocuğu etkileyen herhangi bir adlî veya idarî kovuşturmada çocuğun ya doğrudan doğruya veya bir temsilci ya da uygun bir makam yoluyla dinlenilmesi fırsatı, ulusal yasanın usule ilişkin kurallarına uygun olarak çocuğa, özellikle sağlanacaktır.

Çocuğun korunma hakkı: BMÇHS'nin 8., 11., 16., 19., 20., 33., 34., 35., 36., 37. ve 38. maddelerinde çocuğun korunma hakkı özellikle belirtilmiş olup bu hak sözleşmenin tümüne yansıtılmıştır (Gencer, 2019: 31):

Madde 8: Kimliğin korunması hakkı

Madde 11: Yasa dışı yollarla ülke dışına çıkarma ve geri döndürmemeden korunma hakkı

Madde 16: Özel yaşantının korunması hakkı

Madde 19: Suiistimal ve ihmalden korunma hakkı

Madde 20: Aile ortamından yoksun çocuğun korunma hakkı

Madde 33: Uyuşturucu kullanımından korunma hakkı

Madde 34: Cinsel sömürüden korunma hakkı

Madde 35: Satılma, kaçırılma ve fuhuştan korunma hakkı

Madde 36: Sömürünün diğer biçimlerinden korunma hakkı

Madde 37: İşkence ve özgürlükten yoksun bırakmaya karşı korunma hakkı

Madde 38: Silahlı çatışmadan korunma hakkı

Çocukların korunma hakkının çocukları bütün tehlikelerden korumayı hedeflediği sözleşme maddelerinden açıkça anlaşılmaktadır. Bu hakkın yanı sıra Mülteci Çocukların Durumlarına Özgü Haklar, BMÇHS'nin 22. maddesinde belirtilmiştir (Gencer, 2019:31):

1. Taraf Devletler, ister tek başına olsun isterse ana babası veya herhangi bir başka kimse ile birlikte bulunsun, mülteci statüsü kazanmaya çalışan ya da uluslararası veya iç hukuk kural ve usulleri uyarınca mülteci sayılan bir çocuğun, bu Sözleşmede ve insan haklarına veya insani konulara ilişkin ve söz konusu Devletlerin taraf oldukları diğer Uluslararası sözleşmelerde tanınan ve bu duruma uygulanabilir nitelikte bulunan hakları kullanması amacıyla koruma ve insani yardımdan yararlanması için gerekli bütün önlemleri alırlar.

2. Bu nedenle, Taraf Devletler, uygun gördükleri ölçüde, BM Teşkilatı ve onunla iş birliği yapan hükümetler arası ve hükümet dışı yetkili başka kuruluşlarla bu durumda olan bir çocuğu korumak, ona yardım etmek, herhangi bir mülteci çocuğun ailesi ile yeniden bir araya gelebilmesi için ana-babası veya ailesinin başka üyeleri hakkında bilgi toplamak amacıyla iş birliğinde bulunurlar. Herhangi bir nedenle kendi aile çevresinden sürekli ya da geçici olarak ayrı düşmüş bir çocuğa bu Sözleşmeye göre tanınan koruma, aynı esaslar içinde, ana-babası ya da ailesinin başkaca üyelerinden hiçbirisi bulunamayan çocuğa da tanınacaktır.

Çocuk Hakları, çocukların üstün yararının gözetilmesi ilkesine dayanmakta olup çocukların yaşama, gelişme, korunma ve katılım hakları temelli dört başlık çerçevesinde oluşturulmuştur. Üstün yarar, çocukların her türlü ortamda ve koşulda onlar için en uygun olanın tercih edilmesi, onların zarar görmesinin engellenmesi en çok faydanın sağlanmasıdır. Yani çocuklara, herhangi bir durumda hakları göz önünde bulundurularak psikolojik, sosyal ve fiziksel açıdan zarar görmeleri engellenerek yaklaşılmaları, onlar hakkındaki olası seçimlerin onlara en iyi faydayı sağlayacak şekilde yapılması yüksek yarar anlamına gelmektedir. Arslan (2020: 24) yaptığı araştırmada; ilkokullardaki öğrenci hizmetlerinde çocukların üstün yararının göz önünde bulundurulmasına ilişkin idarecilerin görüşlerini incelemiş, çocukların okul kayıtları, başarılarının değerlendirilmesi ve güvenliklerinin sağlanması ile ilgili iş ve işlemlerin onların üstün yararına uymadığını fakat devamsızlıkları ve

sağlıklarının korunması ile ilgili iş ve işlemlerin çocukların üstün yararına uygun olduğunu ifade ettiklerini belirlemiştir. Bu gibi durumlar çocukların üstün yararı ilkesinin uygulanma aşamasında eksiklikler olduğunu göstermektedir.

Çocukların üstün yararı, katılım hakları ile beraber göz önünde bulundurulmalı ve yorumlanmalıdır (Kaya, Baykuzu Gündüz ve Erden, 2020: 782). Katılım hakkı, çocuğun bulunduğu ve yaşadığı çevrede aktif söz hakkı almasını sağlamaktadır. Çocukların katılım haklarını kullanmalarındaki temel hedef onların, karar verme yetilerini, öz değerlilik algılarını ve demokratik düşüncelerini artırmaktır (Yüksel ve Yazıcı, 2019: 471). Şahin ve Polat (2012: 280) Türkiye'deki ve gelişmiş dünya ülkelerindeki çocukların katılım haklarının kıyaslanması ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda çocukların, kendi fikirlerini belirtebilmeleri için korunduklarını bilmeleri, bakımlarını üstlenen büyükler tarafından bilgilendirilmeleri, konuşmalarını istedikleri biçimde sürdürmeleri, kendilerini zorunlu hissetmemeleri gerektiğini ve ayrıca dezavantajlı çocuklar için uygun ortamın hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

İnsanlar çocukluk dönemlerinde hayatla, hayatın düzeniyle ve çeşitli insan gruplarıyla tanışmaktadırlar. Bu aşamada çocukların, insan haklarının temeli olan eğitim hakkıyla nasıl bir ilişki içerisinde olduğu, sadece çocukları değil bütün insanları yakından ilgilendirmektedir (Atatanır, 2023: 50). Eğitim herkesin hakkı olmakla birlikte toplumun adaletli, hürriyet ve gurur içerisinde yaşaması hedefiyle hayat bulmaktadır. Bu hak; adaletsizliklerle, sosyoekonomik sorunlarla ve çeşitli şeylerden mahrum bırakılmalarla yaşayan çocukların kendilerini bulmaları ve kendi hayatlarını şekillendirmeleri için gereken imkanlara ulaşmalarında önemlidir. Çocukların eğitim haklarını aktif bir şekilde kullanabilmeleri içinse savaş olmayan, haklarına ket vurmayan, sosyoekonomik olarak iyi olan, sağlıklı bir çevrede yaşamaları gerekmektedir. Erbay (2013: 51) yaptığı çalışmada Türkiye olarak, çocukların kendi fikirlerini hür bir şekilde belirtmesi ve bu fikirlerin hayata geçirilmesi konusunda başlangıç aşamasında olduğumuzu ifade etmiştir. Çocuk Hakları Sözleşmesini destekleyen Türkiye'de bu hakların kullanımı ve eğitim alanına yansıtılması konusunda sorun yaşanmaktadır (Uğurlu ve Gülsen, 2014: 22).

Her çocuk din, dil, ırk ayrımı yapılmaksızın çocuk haklarına sahip olup eğitim hakkının bireyler, toplumlar ve insan hakları bakımından oldukça önemli bir fonksiyonu bulunmaktadır (Atatanır, 2023: 52). Türkiye’de dahil tüm ülkelerde insanların kendi hayatları hakkında söz hakkının bulunması, haklarını kullanabilmesi, çeşitli bilgilere ulaşabilmesi ve fikrini özgürce belirtebilmesi, yani toplum içerisinde haklarıyla var olabilmesi eğitim hakkından ne derece yararlandığıyla ilgilidir (Atatanır, 2023: 57). Bir ülkenin veya topluluğun iyi yönde gelişim göstermesi o ülkedeki veya topluluktaki insanların bilgi ve yetenek açısından gelişmesiyle mümkündür (Çevik, 2022: 116). Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development = OECD), ülkelerin refah seviyelerine ve hayat standartlarına etki eden 11 öge saptamış olup bu ögeler arasında eğitim de bulunmaktadır (Çevik, 2022: 116-117). Kısacası bir toplumun refahını etkileyen başlıca etkenlerden biri eğitimidir. Eğitim bir toplumun refahını ve yaşam standardını yani sosyoekonomik durumunu, sağlık ve gelir faktörünü etkileyen temel konulardan biridir. Çevik (2022: 145) eğitimin bireylerin hayatını, sosyal ve ekonomik durumlarını ve yaşam koşullarını doğrudan etkilediğini, bu sebeple kişilerin ve ülke yönetimlerinin, daha iyi bir refah seviyesine ulaşmak için okul öncesinden başlayarak yükseköğretim sonuna kadar yanlış ve kalitesiz olmayan bir eğitim politikası oluşturmalarıyla ilgili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bir ülkenin eğitimde adaletli olması, herkese eşit şekilde yaklaşması ve eğitimin temel hak olduğunu kabul etmesi gerektiğini belirtmiştir.

Çocukların her yönden gelişmeleri için önem arz eden ana sınıfı eğitimlerinden başlayarak eğitim haklarını aktif olarak kullanmaları için devletlerin sorumluluklarını bilmeleri ve bunları yerine getirmesi gerekmektedir (Atatanır, 2023: 51). Dünyada gerçekleşen değişimlerin çoğu eğitimden ayrı görülemez olup ülkelerin gelişmesinde önemli bir faktör olan eğitim, devletlerin eğitim kurumlarına daha çok önem göstermesine sebep olmuştur (Çevik, 2022: 116). Türkiye'nin de imzaladığı BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde; tüm bireylerin eğitim hakkının bulunduğu, temel eğitimin ücretsiz olduğu ve ilkökul ile ortaokulun zorunlu eğitim sayıldığı belirtilmektedir. Bu ve bunun gibi sözleşmeler sayesinde eğitim hakkı uluslararası düzeyde sağlamlaştırılmış ve koruma altına alınmıştır (Çevik, 2022: 118). Ancak

çocukların, var etmedikleri fakat doğrudan olumsuz şekilde etkilenmelerine sebep olan sosyal ve ekonomik adaletsizliklerden korunmaları için başlıca mücadele yöntemi olan eğitim hakkına odaklanan çalışmalar ve politikalar yeterli olmamaktadır. Atatanır (2023: 50) yaptığı araştırmada çocukların sahip olduğu eğitim hakkının ülke içerisinde ve dünyada konu edinildiği çok çalışmanın olduğunu fakat bu hakkın aktif kullanılmasını engelleyen sebeplerden ötürü bu olumsuz durumun kalıcı hale gelmeye başladığını saptamıştır. Suça sürüklenen, evlendirilen, sokakta yaşayan veya çalıştırılan, eğitim alamayan çocukların varlığı bu durumun belirtilerindendir (Atatanır, 2023: 59).

Okullaşma oranları, eğitime ne derece ulaşıldığını göstermekte olup bu durum Türkiye'de de eğitime ne kadar erişim sağlandığını göstermektedir (Çevik, 2022: 124). Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni (ÇHS) destekleyen Türkiye'de bu hakların kullanımı ve eğitim alanına yansıtılması konusunda sorun yaşanmaktadır (Uğurlu ve Gülsen, 2014: 22). Üstündağ (2020: 21) yaptığı araştırmada; öğretmenlerin, *“bir yıllık eğitim-öğretim döneminde çocuklara yönelik özel yaşam, güvenlik ve terbiye temalı eğitimler yapılırken çocuk haklarına değinildiğini fakat direkt olarak çocuk hakları başlıklı bir eğitimin gerçekleştirilmediğini ifade ettiklerini”* belirtmiştir. Yüksel ve Yazıcı (2019: 473) yaptıkları araştırma sonucunda aday anasınıfı öğretmenlerinin çocukların katılım haklarına yönelik farkındalıklarının öteki alanlardaki aday öğretmenlere nazaran daha çok olduğunu belirlemişlerdir. Fakat buna karşın Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2017: 40) yaptıkları araştırmada, çocukların katılım haklarının anasınıfı öğretmenleri tarafından tam anlamıyla bilinmediğini saptamışlardır.

Çocuk Hakları Bildirgesi her ne kadar tüm dünya çocuklarını kapsasa da savaşlar, göçler, ailelerin ekonomik durumu gibi faktörler çocukların, haklarını kısıtlı olarak kullanmasına veya hiç kullanamamasına sebep olmaktadır. Ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin düşük olması çocuklarının, eğitim, sağlık ve sosyal alanlardaki haklarını kullanmada zorluk yaşamalarına sebep olabilmektedir (Karakaş ve Çevik, 2016: 892). Ersoy (2011: 37) yaptığı araştırmada Türkiye'de sosyoekonomik seviyesi orta ve düşük olan çocukların katılım haklarını yeterince kullanamadıklarını belirtmiştir. Kendi ülkesinden zorunlu sebeplerle ayrılarak

Türkiye'ye göçen çocuklar yasa bağlamında sosyal eşitlikten yararlanmakta olup işleyiş bağlamında kendi haklarının farkında olmayıp haklarını yeterince kullanamamakta ve eşitsizliklerle karşı karşıya kalmaktadır (Kaya, Baykuzu Gündüz ve Erden, 2020: 782). Çocuk haklarını koruyan sözleşmelerin tüm ülkelerde eşit bir şekilde kullanılması, harp ve benzeri olumsuz alanlarda çocukların zarar görmesinin engellenmesi hususundaki meşru cezaların genişletilmesi ve sosyal ağların aktifleştirilmesi için verilen emeğin artırılması sayesinde çocuk haklarının ihmal ve ihlalinin önüne geçilmesi mümkün olacaktır (Sağlam, Ulutaş ve Çalışkan, 2015: 508). Tüm bunlardan hareketle; başta çocuklara yönelik haklar olmak üzere toplumun her kesimine çocuk hakları eğitimi verilmeli, bu konuda politikalar geliştirilmeli, çocuk hakları farkındalığı oluşturulmalı ve çocukların üstün yararı göz önünde bulundurularak haklarını kullanabilmeleri sağlanmalıdır.

2.2. Mülteci Çocuklar, Durumları ve Hakları

2.2.1. Kavramlar

2.2.1.1. Göç

İnsanlık tarihi kadar eski olan göç olgusunda; insanların belirli nedenlerle yaşam alanlarını terk etmeleri, sonraki yaşamlarının tamamını ya da bir bölümünü geçirmek niyetiyle ulusal ya da uluslararası nitelikli coğrafi yer değiştirme hareketleri söz konusudur. Kavram olarak göç 19. yüzyılda olgunlaşmıştır ve çok boyutludur. Göç kavramının tanımı üzerinde; yaşanan yerin istenerek ya da zorunlu olarak geçici ya da kalıcı olacak şekilde bireysel ya da kitlesel şekilde terk edilmesi şeklinde dil birliği oluşturulmuştur. Beter, “göçü” arayış süreci olarak görmektedir. İnsanların gereksinimlerini karşılayamamalarını daha iyi yaşam koşulları aramalarını göç için hazırlayıcı neden olarak açıklamıştır (İzol, 2019). Kişilerin yaşadıkları

yerden başka bir yere coğrafi açıdan konum değiştirmelerine "göç"; insanların savaş, zulüm gibi zorunluluk sebebiyle bireysel ya da toplu olarak göç etmesine "zorunlu göç" denilmektedir (Türkoğlu ve Akdemir, 2022: 199).

Dünyada birçok ülkede ekonomi, siyaset, din gibi konularda yaşanan sorunlar sebebiyle büyük göçler yaşanmaktadır (Arslan Elnasharty ve Sığı, 2022: 227). Harp, finans, refah düzeyini arttırma arzusu ve afet gibi sebepler insanları bir yerden başka bir yere taşınmak mecburiyetinde bırakmaktadır (Çakan, Mercan ve Mercan Uzun, 2018: 264). İnsanların bir kısmı hayat koşullarını iyileştirmek amacıyla çeşitli ülkelere taşınırken bir kısmı da yaşanan afet, harp ve terörizm gibi sebeplerden ötürü yaşadıkları ülkelerden farklı bir ülkeye taşınmak durumunda kalmaktadır (Başar, Akan ve Çiftçi, 2018: 1573). Türkiye yüzyıllardır konum itibariyle başlıca göç yollarında bulunmakta olup bu sebeple her dönemde önemli ölçüde göç almakta ve bu durum her sene artış göstererek devam etmektedir (Türkoğlu ve Akdemir, 2022: 203). Yılmaz (2022: 311) yaptığı araştırma sonucunda Suriye vatandaşlarının yaşanan iç karmaşanın başlangıcında ülke içerisinde konum değiştirdiğini ancak zamanla savaşa dönüşen bu durum sebebiyle yemek, su, elektrik ve iletişim gibi hususlarda sorun yaşadıklarından dolayı zorunlu göçe maruz bırakıldığını, insanların acele ve plansızca ülkelerinden uzaklaşmak zorunda kaldığını ve çoğunluğunun yaya olarak Türkiye'ye geldiğini belirlemiştir. Türkiye'ye göçen Suriyeli insanların çoğu onlar için oluşturulmuş kamp alanlarında değil kentlerde yaşam sürmektedir (Arslan Elnasharty ve Sığı, 2022: 229). Yılmaz (2022: 313), Suriyeli insanların kendilerini fazlalık olarak gördüğü çevrede toplum anlamında sorun çıkardığını, kendi içlerinde de kötü geçindiğini saptamıştır.

Göç, gelenler ve yerleşikler için yeni koşulları doğurur. Bu koşullar, ekonomiye dinamizm kazandırma yönüyle olumlu ya da egemenlik- sömürü ilişkisinin oluşumuyla olumsuz olarak yaşanabilmekte, sınıfsal geçişkenliği hızlandırabilmektedir. Göç hızlı kentleşmeye neden olmakta, nüfus artışına ivme kazandırmakta, sosyal ve siyasal arenada gerilim ve kutuplaşmaları besleyebilmekte, geleneksel yapı ve ilişkilerin aşınmasına neden olabilmekte, aidiyet hissinin gelişmemesi şeklinde sonuçlara neden olabilmektedir (Ekici & Tuncel, 2015). Zorunlu olarak ülkesinden ayrılan ve göç eden kişiler göç ettikleri ülkelerde yaşam

yeri, hizmet alma, iş imkânı bulma gibi konularda sıkıntı çekmekte, hukuki belirsizliklerden ötürü psikolojik olarak yıpranmakta ve sosyal toplumdan uzaklaşmaktadırlar (Sever, 2020: 2).

Türkiye son zamanlarda Orta Doğu ülkelerinde yaşanan savaşlardan etki görmüş, 2011’de başlayan Suriye iç savaşı sebebiyle yoğun bir göç dalgası ile karşılaşmış (Sever, 2020: 14) ve dolayısıyla bu etkiyi en çok hisseden ülke haline gelmiştir (Boylu ve Çal Işık, 2019: 896). Hassas grup kategorisinde ele alınan Türkiye’deki göçmen çocukları; refakatsiz, şiddet mağduru, eğitim almamış, evli, silahlı çatışma deneyimlemiş çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Demiröz & Erdoğan, 2016).

Bütün insanlar zorunlu göçe maruz bırakılan çocukların, karşılaştıkları problemleri çözebilmesi ve yaşama dair hazırlık yapabilmesi konularında kendini görevli görmeli, bu doğrultuda da ülkelerin, kurumların ve kuruluşların, alacakları politika ve tedbir kararlarında bugünden ziyade yarına odaklanmaları gereklilik arz etmektedir (Derince, 2019: 67).

2.2.1.2. Göçmen

Göç Terimleri Sözlüğüne göre; ekonomik ve sosyal durumlarını daha iyiye yükseltmek ve kendileriyle birlikte aileleriyle ilgili hedeflerini geliştirmek için başka bir ülkeye ya da bölgeye doğru giden bireyler ve aile üyeleri “göçmen” olarak ifade edilmektedir. Göçmen kişiler gittikleri ülkede kısa değil, uzun zaman yaşamayı hedeflemektedirler. Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğü ise göçmeni, ülkesini bırakıp yaşam sürmek amacıyla başka bir ülkeye göçen kişiler olarak tanımlamaktadır.

2.2.1.3. İltica

TDK Sözlüğü, iltica kavramını “sığınma” olarak açıklamaktadır. Bir insanın vatandaşı olduğu ülkeden başka bir ülkeye giderek o ülkeden sığınma talep etmesi iltica etmek anlamına gelmektedir.

2.2.1.4. Mülteci

Vatandaşı olduğu ülkeden, hayati bir tehlike sebebiyle kaçan ve ülkesine dönmek istemeyen kişilere mülteci denmektedir (Deniz, 2014: 177-178). Savaşlar ve karışıklıklar mülteciliği arttırmakta, mülteci sayısının artması ise her alanda birçok sorunun oluşmasına neden olmaktadır. Mülteci olan kişiler hayatlarını, göç ettikleri ülkelerde her şekilde tekrardan inşa etmek zorunda kalmaktadırlar (Kaya, 2019: 1). Mültecilerin kendi iç dünyalarında huzursuzluk yaşaması ve yerel halk ile fiziki, psikolojik ve sosyal anlamda mücadele içinde olması başlıca sorunlardandır. İnsanlığın başladığı dönemden beri afet, harp ve terörizm gibi sorunlar insanları zorunlu göçe maruz bırakarak onların mülteci olmalarına sebep olmuştur (Sarvan ve Efe, 2019: 55). Vatandaşların yaşadıkları ülkelerden zorunlu olarak göç etmesi mülteciliğin tüm ülkelerde problem olmasına sebep olmuştur (Er ve Bayındır, 2015: 176). Dünya üzerindeki adaletsizlik, harp ve kaba kuvvet arttıkça mülteci sayısı da artmakta, dolayısıyla Türkiye’deki halk sağlığının da bu durumun getirisi olarak etkilendiği araştırmalar neticesinde saptanmıştır (Kaya, Güzel Polat ve Yiğit, 2020: 83).

2.2.1.5. Sığınmacı

Uluslararası korumadan henüz faydalanamamış ya da yasal olarak mülteci olmayan insanlara “sığınmacı” denilmekte olup bu kavram devlet tarafından haklarında çıkarılacak kararı beklemekte olan kişileri ifade etmektedir (Khalid, 2023: 20). Henüz herhangi bir statü almamış olsalar da bu insanlar vatandaşı oldukları ülkelere iade edilmemektedirler (Khalid, 2023: 20).

2.2.1.6. Vatansız Kişi

Dünyadaki hiçbir devletin yasasına göre onaylanmamış kişiler vatansız olarak nitelendirilmekte olup bu kişiler hiçbir ülkenin vatandaşı olarak sayılmamaktadırlar (Khalid, 2023: 21).

2.2.2. Mülteci Çocuklar

Bir yerden başka bir yere zorla göçen insanlar arasındaki en hassas grup olan çocuklar, bu olaylardan da en çok etkilenen grubu oluşturmaktadır. Hemen müdahale edilmesi gereken olaylar, insanların tümünü etkilese de 0-18 yaş arasındaki insanları daha çok tesiri altına almaktadır (Yavuz ve Mızrak, 2016: 175). Savaş, kaba kuvvet, arbede, zorbalık, afet gibi sebeplerle yaşanan zarar, fakirlik, düzensizlik, adaletsizlik ve refah arayışı çocukların, vatandaşı oldukları ülkelerden zorunlu ve refakatsiz bir şekilde ayrılmasına sebep olmaktadır (Sezgin, 2019: 2). Hayati tehlike içinde olan mülteci çocukların temel gereksinimlerinin, üstün yararları incelenerek yerine getirilmesi gerekir (Kaya, Baykuzu Gündüz ve Erden, 2020: 784).

Avrupa Birliği (AB) ülkeleri refakatsiz mülteci çocukların barınma, yeme-içme, giyinme ihtiyaçlarını karşılamak ve sağlık, eğitim, danışma gibi hizmetlerden yararlanmalarını sağlamak mecburiyetindedir (Sezgin, 2019: 3).

Türkiye, 1995 senesinde BMÇHS'yi uygulamaya geçirerek 2005 senesinde Çocuk Koruma Kanununu onaylamıştır (Karakaş ve Çevik, 2016: 904). Onayladığı Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne (ÇHS) göre; Türkiye coğrafyasında yaşayan bütün mülteci çocukların, haklarına erişebilmesi ve haklarını kullanabilmesi adına tüm tedbirleri almak zorundadır (Ardıç Çobaner, 2015: 50). Buna rağmen Türkiye'de, hakkını kullanamayan, çalıştırılan, ihlal ve ihmal edilen çok fazla mülteci çocuk vardır. Zorunlu olarak Türkiye'ye göçen ve burada hayat süren çocuklar, çeşitli alanlardaki haklarını kullanabilme konusunda çok fazla sıkıntı ile karşılaşmaktadırlar (Ardıç Çobaner, 2015: 49). Sarvan ve Efe (2019: 60) yaptıkları araştırma sonucunda zorunlu göçe maruz bırakılan çocukların yeme-içme ve barınma gibi ihtiyaçlarından mahrum kaldıklarını, lisan ve kültür farklılığı sebebiyle eğitim-öğretim ve sağlık hizmetlerini gerektiği kadar kullanamadıklarını belirlemişlerdir. Örneğin, resmi olmayan rakamlara göre, Suriye'de yaşanan iç savaş nedeniyle Türkiye'ye sığınmak zorunda kalan çocuklarla birlikte çalıştırılan çocuk sayısı yüz binlere çıkmıştır (Gülçubuk, 2012:79; Küçükali, 2016:1348). Ekonomik durumu kötü olan çok çocuklu Suriyeli aileler, çocuklarını okumaları için değil araştırmaları için teşvik edebilmektedir. Bu sebeple de çocuklar okullarına devam edememekte, dolayısıyla mağdur edilmektedir. Güçlü (2016: 21) yaptığı araştırmanın sonucunda; toplumda var olan kurumların ve kuruluşların çocuğa yönelik aynı görüşe sahip olmasını, çocukların toplum içinde birey olarak büyütülmesini ve tüm zarar verici davranışlardan uzak tutulmasının sağlanmasını öneri olarak sunmuştur.

Reşit insanlar arasında gerçekleşen harplar, bozulan düzen, iktisadi yetersizlikler, inançsal baskılar ve kaba kuvvetler; 0-18 yaş arasındaki insanların reaksiyon gösterebileceği durumlar olmamakla birlikte bu yaş grubundaki insanların yaşanan sıkıntılara anlam verecek ve bu sıkıntılarla baş edebilecek zihinsel ve duyuşsal yeterliliği bulunmamaktadır (Vatansever ve Erden, 2018: 183-184). Yapılan bir araştırmada çocuk haklarının vurgulanabilirliği için öğrencilerin, ergin insanların desteğine ihtiyaç duydukları belirtilmiştir (Ersoy, 2011: 37). Çocukların, üstün

yararlarının gözetilerek haklarını kullanabilmelerini sağlamak gerekmektedir. Çocuk hakları farkındalığına sahip olmak ulusal ve uluslararası bir değer olup yeni ve etkili politikalar geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

2.2.2.1. Mülteci Öğrencilere/Çocuklara Yönelik Ulusal ve Uluslararası Düzenlemeler

Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin Dair BM Cenevre Sözleşmesine göre; vatandaşı olduğu ülkede meydana gelen çeşitli sorunlar neticesinde zulüm göreceğini düşünen, bu sebeple başka bir ülkeye giden ve o ülkenin korumasından faydalanamayan veya yaşadığı endişe sebebiyle faydalanmak istemeyen, vatandaşı olduğu ülkeye dönemeyen ya da dönmek istemeyen herkes "sığınmacı" olarak nitelendirilmektedir (Dost, 2014: 27). Her ne kadar bu kavramlar çeşitli sözleşmelerde tanımlansa da kavram kargaşası yaşanmaktadır. Türkiye'de 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) 2013 yılında kabul edilmiş ve yayımlanmış olup bu kanun sayesinde sığınmacıların Türkiye'deki hukuki konumu ve şartlı mülteci, ikincil koruma ve geçici koruma gibi dünya statüleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda kavram karışıklığı giderilmeye çalışılmıştır (Dost, 2014: 28). 1951 tarihli BM Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesinde "mülteci" kavramı 1951'den önce Avrupa ülkelerinden yaşanan olaylarla sınırlandırılmış, belirli bir süre sonra 1951'den sonra ve Avrupa ülkeleri haricinde de gerçekleşen olaylardan ötürü vatandaşı olduğu ülkeye dönmeyen insanların da mülteci olarak nitelendirilmesine karar verilmiştir. Dolayısıyla Cenevre Sözleşmesindeki 1951 sınırı kaldırılmıştır (Dost, 2014: 36). Bunun yanı sıra Türkiye ve birkaç ülke dışındaki tüm ülkeler coğrafi konum sınırlandırmasını kaldırmış; bu ülkeler Avrupa ve dışında yaşanan olaylar nedeniyle ülkesine dönmeyen sığınmacılara mülteci statüsü vermiştir (Dost, 2014: 35-36). Bir insanın mülteci olarak nitelendirilmesi için; zulme uğrama çekincesinin ırk, din ve siyaset gibi belli nedenlere dayandırılması gerekmektedir (Dost, 2014: 37). 2013 tarihli ve 6458 sayılı YUKK'ta; mülteci, şartlı mülteci, ikincil

koruma ve geçici koruma olmak üzere dört farklı uluslararası koruma statüsü belirlenmiştir. Bir kişinin sığınma talep ettiği devlet, kişiye çeşitli kriterler doğrultusunda statülerden herhangi birini verebilmektedir. YUKK'a ve Türkiye'nin de kabul ettiği tanımlamaya göre; Avrupa ülkeleri haricinde yaşanan olaylardan ötürü vatandaşı olduğu ülkede bulunmayan, başka bir ülkeye giden fakat bu ülkenin korumasından faydalanamayan kişiler "şartlı mülteci" olarak nitelendirilmektedir (Dost, 2014: 47). Türkiye, Avrupa haricinde yaşanan olaylardan ötürü vatandaşı olduğu ülkenin dışında olan ve bulunduğu ülkenin korumasından faydalanamayan kişileri "şartlı mülteci" olarak nitelendirmektedir (Dost, 2014: 48). YUKK'a göre mülteci ya da şartlı mülteci olarak adlandırılmayan, vatandaşı olduğu ülkeye gönderilirse kötü olaylar yaşayacak olan insanlara ikincil koruma statüsü vererek onlara uluslararası koruma hakkı tanımıştır (Dost, 2014: 49). Farklı ülkelere toplu olarak sınırlara gelen ya da sınırları geçen kişilere geçici koruma verilmekte olup bireysel olarak gelen kişiler bu statüden yararlanamamaktadır (Dost, 2014: 53).

2.2.2.2. Türkiye’de Mülteci Öğrencilere/Çocuklara Yönelik Politikalar

Mültecilere yönelik hem ulusal hem de uluslararası düzeyde birçok politika ve plan hazırlanmaktadır. BM, AB ve diğer uluslararası kuruluşlar, çokça Suriyeli mültecinin yaşadığı ülkelere maddi destek vererek mültecilerin Avrupa ülkelerine göç etmelerine engel olmak amacıyla politika çalışmaları yapmaktadırlar. Bu amaçla da AB ve Türkiye 2015 senesinde “Ortak Göç Eylem Planı” yapmaya başlamıştır (Yanar, 2019: 129-130).

İnsani Müdahale Planı (Humanitarian Response Plan=HRP) acil bir durumu ya da uzun zamanı gerektiren uluslararası yardımlar için oluşturulmakta olup mülteci kişilerin haklarını savunmayı ve bu haklara erişimlerini sağlamayı amaç edinilerek yılda bir kere çeşitli devletler için yapılmaktadır (Yanar, 2019: 28).

Türk (2016: 153) yaptığı araştırmada hem ulusal hem uluslararası olmak üzere toplam 60 Sivil Toplum Kuruluşunun, devlet çalışmalarının yetersiz kaldığı

zamanlarda mültecilere yönelik besin, barınma, sağlık, meslek, destek gibi konularda yardımlar ve çalışmalar yaptığını belirtmiştir.

Mülteci sayısının çok fazla olması ve ülkeler arasında devamlı dalgalanmalar yaşanması Türkiye'nin mülteciler konusunda politika kararı almasını zorlaştırmış, alınan kararların ise değişmesine sebep olmuştur (Akgül, Kaptı ve Demir, 2015: 8). Türkiye'nin göçler ile ilgili politikalarına bakıldığında ilk olarak karşımıza çıkan ve her beş yılda bir Türkiye'nin iktisadi ve sosyal hedeflerini belirleyen, hedef konularından birini dış göçler oluşturan kalkınma planlarının sonuncusu 2019-2023 yılları için 4 yıllık hazırlanan 11. Kalkınma Planıdır (Yanar & Erkut, 2020: 196). Göç idaresinde merkezi yapıya güç kazandırılması ve mültecilerin sosyal yaşama adaptasyonlarının arttırılması gibi çeşitli politikalar bu planda yer almaktadır (Yanar & Erkut, 2020: 196).

Türkiye'nin Cenevre Sözleşmesine koyduğu coğrafi sınırlama sebebiyle mültecilerin hukuki durumu belirlenememiş, sadece Avrupa'dan gelen kişilere mülteci tanımlaması yapılmış ve problemler yaşanmıştır. Türkiye, bu belirsizliği yok etmek amacıyla 2013 yılında “Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununu”, 2014 yılında “Geçici Koruma Yönetmeliğini” ve 2016 yılında ise “Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun Uygulanmasına İlişkin Yönetmeliği” yürürlüğe koymuştur (Yanar, 2019: 34). YUKK doğrultusunda İçişleri bakanlığı bünyesinde Göç İdaresi Genel Müdürlüğü hizmete girmiştir (Yanar, 2019: 34). Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununda; Avrupa'dan göç edenlere “mülteci”, Avrupa dışından göç ederek tehlikeli olması sebebiyle kendi ülkesine dönmeyi tercih etmeyenlere ise “şartlı mülteci” tanımı yapılmıştır. Türkiye'ye gelerek uluslararası koruma talep edenler, bu statülerden herhangi birini kazanana kadar “koruma başvuru sahibi” olarak nitelendirilmektedir (Yanar, 2019: 35). Uluslararası koruma statüsü almak isteyen kişiler valiliklere, Türkiye'ye gelme sebeplerini ve özel gereksinim durumlarını konu alacak şekilde başvuruda bulunmaktadırlar. Bu sebeple başvurular Göç İdaresi İl Müdürlüğünce kayıt altına alınmakta, bu işlemten sonra başvuran kişiye “Uluslararası Koruma Başvuru Kayıt Belgesi” tahsis edilmektedir. Kişinin yaşayacağı il, Göç İdaresi Genel/İl Müdürlüğü tarafından belirlenmekte olup belirlenen zaman içerisinde o şehre gitmeyen kişilerin başvuruları iptal edilmektedir

(Yanar, 2019: 42). Başvurunun reddi kararı alınmadan önce başvuran kişiyle, ifadelerin gerçekliğinin doğrulanması ve genel bir araştırma yapılması amacıyla mülakat düzenlenmekte olup mülakat sonrasında kişiye ve ailesine “Uluslararası Koruma Başvuru Sahibi Kimlik Belgesi” verilmektedir (Yanar, 2019: 42-43). Başvuru ile ilgili son karar kayıttan itibaren altı ay içerisinde Göç İdaresi Genel Müdürlüğü veya valilik tarafından verilmekte olup uluslararası koruma kazanan kişilere “Uluslararası Koruma Statü Sahibi Kimlik Belgesi” tahsis edilmektedir (Yanar, 2019: 43).

YUKK esasında 2014 yılında yayımlanan Geçici Koruma Yönetmeliğinin hedefi, geçici korumada olan kişilerle ilgili işlemlerin yapılmasını sağlamaktır (Yanar, 2019:36). Türkiye, uluslararası koruma isteyen mültecilere geçici koruma sağlamakta ve yardıma ihtiyaç duyan kişilere güvenlik, sağlık, eğitim ve gıda alanlarında destek sağlamaktadır (Gültaş ve Yalçın Balçık, 2018: 194). Geçici Koruma Yönetmeliği sayesinde Suriye’den gelenlere geçici koruma hakkı tanınmış ve sağlık, eğitim, iş, yardım ve çevirmenlik gibi çeşitli hizmetleri almaları sağlanmış, eğitim alanında diploma ve denklik belgesi alma hakkı verilmiştir (Özcan, 2018: 25).

Geçici koruma altına alınan kişilere süresiz kalmayı, baskıyla geri döndürülmeye karşı korunmayı ve temel gereksinimlere ulaşmayı kapsayan yardımlar yapılmıştır (Gültaş ve Yalçın Balçık, 2018: 196). Bu kişiler uluslararası koruma statüleri olan mülteciliği, şartlı mülteciliği ve ikincil korumayı direkt olarak alamamakta Türk vatandaşlığına ve uzun süreli kalmaya geçiş hakkına başvuruda bulunamamaktadırlar (Yanar, 2019: 36). Ayrıca Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı’nın (AFAD) kurduğu geçici barınma merkezlerinde veya genel müdürlük tarafından belirlenmiş şehirlerde yaşayabilmektedirler (Yanar, 2019: 44). Türkiye, bu kişiler için Güney Doğu Anadolu Bölgesindeki bazı illere içinde barınma, giyim, gıda, sağlık, eğitim ve çevirmen hizmetlerinin yer aldığı konteynır ve çadır kentler oluşturmuştur (Tosun ve Azazi, 2019: 232).

Türkiye’de refakatsiz çocuklarla ilgili her türlü politika ve program uluslararası sözleşmeler doğrultusunda gerçekleşmekte, onlara yönelik ilgili mahkemenin verdiği koruma ve destek esaslı tedbirler çerçevesindeki hizmetler ilgili

bakanlık olan Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından verilmektedir (Güleç Solak & Kurt, 2019: 634).

Mültecilerin çadır ve konteynır kentlerden çıkıp çeşitli şehirlere dağılması yaşam yeri, sağlık, eğitim ve oryantasyon konularında sorunları arttırmış, denetim mekanizmalarını yetersiz hale getirmiş, dolayısıyla karışıklık yaşanarak Türkiye’de net politika kararları alınıp uygulanamamıştır (Akgül, Kaptı ve Demir, 2015: 8-10). Yanar (2019: 96-132) yaptığı araştırmada, mülteciler için yapılan çalışmaların her belediye için farklılaştığını, araştırmada yer alan İstanbul’daki bazı belediyelerden en sistemli ve genel çalışan belediyenin Sultanbeyli Belediyesi olduğunu ve bu belediyenin, kurduğu Mülteciler Derneği ve Mülteciler Toplum Merkezi ile mültecilere yönelik çalışmalar yaptığını belirlemiştir.

Türkiye’de yaşayan mültecilerin önemli bir kısmı okul dönemindeki çocuklardan oluşmaktadır. Bu sebeple mültecilerin eğitim haklarına yönelik politika çalışmaları yıllardır yapılmaktadır. Mülteci kişilerin eğitim alabilmelerine olanak sağlayan hak, resmi olarak ilk kez 1948 yılında çıkarılan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde yer almaktadır (Çelik, 2018: 49). 1995 yılında Türkiye’nin de yürürlüğe koyduğu 1989 tarihli BMÇHS’ye göre sözleşmeyi kabul eden ülkeler çocukların eğitim haklarını kabul etmiş sayılır ve bu hakkın tüm çocuklar tarafından kullanılmasını sağlamakla yükümlüdürler (Çelik, 2018: 50).

Çadır ve konteynır kentlerde veya bu kentlerin dışında yaşam süren mültecilerden zorunlu eğitim döneminde olan tüm çocukların eğitiminde Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) sorumluluğu bulunmaktadır (Yanar, 2019: 52). Çocukların, eğitim haklarını kullanabilmeleriyle ilgili 2014/21 sayılı Yabancılarla Yönelik Eğitime ve Öğretme Hizmetleri Genelgesi hazırlanmış olup bu genelge, yasal kaydı yapılmış Suriyeli çocukların MEB bünyesindeki devlet okullarında veya Suriyeli mülteciler için yapılmış Geçici Eğitim Merkezlerinde eğitim öğretim faaliyetlerine katılabileceklerini göstermektedir (İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi, 2015: 1). MEB’in “Yabancılarla Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” başlıklı genelgesiyle Suriyeli mülteci çocuklara sunulacak eğitim hizmetleri koruma altına alınmıştır (Düzel & Alış, 2018: 266). MEB’in yayımladığı “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim

Öğretim Hizmetleri” adlı genelge, mültecilerin eğitim öğretimi hakkında yayımlanmış en genel belge niteliğinde olup bu genelgede, kamp dışında yaşayan mültecilerden oturum izni bulunanların 2010 yılında yayımlanan 2011/48 sayılı “Yabancı Uyruklu Öğrenciler” adlı genelge bünyesinde okullara kayıt yaptıracığı, oturum izni bulunmayanların eğitimlerinin ise 2013 yılında yayımlanan genelge kapsamında yerel yönetimlere, gönüllü kurum ve kuruluşlara bırakıldığı belirtilmektedir (Seydi, 2014: 278). Başlangıçta mültecilerin kalıcı olmadığı düşünülerek kısa süreli politikalar üretilmiştir. Fakat MEB 2014 yılında duyurduğu genelgeyle artık uzun dönemli politikaların yapılmaya çalışıldığı anlaşılmıştır. Bu genelge, mülteciler için hazırlanacak eğitim müfredatının MEB denetimi ile Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonunca planlanacağını ve Türkçeyi öğrenmek isteyen mültecilere bu hakkın tanınacağını göstermektedir (Özcan, 2018: 25). Çocuklar için kamp içi ve kamp dışında Geçici Eğitim Merkezleri, devlet okulları ve Suriye menşeli özel okullar açılarak eğitim desteklenmiş, okullarda Suriyeli öğretmenlere yer verilerek Türkçe dil kursları açılmıştır (Düzel & Alış, 2018: 266). Yayımlanan genelge ile mülteci öğrencilerin belgeleriyle, belgesi olmayanların ise sözel ya da yazılı sınav aracılığıyla denklik alarak yabancı tanıma belgeleri eşliğinde Türk okullarına kaydolmaları sağlanmış, bu öğrencilerin yıl kaybetmemeleri için kamp alanları içinde ve dışında denklik alarak Geçici Eğitim Merkezlerinde Türk dili eğitimi alabilmelerine karar verilmiştir (Özcan, 2018: 25). 2014 yılında, Suriye’den zorunlu olarak Türkiye’ye göçen çocuklara Geçici Eğitim Merkezleri bünyesinde Arapça eğitim görebilme hakkı tanınmıştır (Özcan, 2018: 17). Geçici Eğitim Merkezleri 2016 yılında kapanmaya başlamış, böylelikle mülteci çocukların devlet okullarına geçme aşaması başlamıştır (Özcan, 2018: 17). Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı 2016’da kurulmuş ve mülteci çocukların Türk eğitimine oryantasyonu için yapılan çalışmalara hız kazandırmıştır. Bu süreçte Geçici Eğitim Merkezlerinin hedefi değişmiş, mülteci çocukların Türk okullarına oryantasyonlarının sağlanması aşamasında Türkçe eğitimi veren bir kurum olma görevi almıştır (Yanar, 2019: 52). MEB mültecilerin kendi dillerinde eğitim görmelerini istemese de kapsayıcı eğitimi ön plana çıkararak çeşitli kültürel istekleri göz önünde bulundurmıştır (Özcan, 2018: 17). MEB, resmi olarak 2016-2017

eğitim-öğretim döneminde Suriyeli öğrencilerin eğitiminde kapsayıcı eğitim modeline geçmiş olup bu model sayesinde anlayışlı yaklaşım sergileyerek onların çok kültürlü eğitim almalarını sağlamaya çalışmıştır (Özcan, 2018: 26-27).

MEB ve AB Türkiye Delegasyonu iş birliğinde AB'nin Türkiye'deki Mülteciler İçin Mali Yardım Programı (The EU Facility for Refugees in Turkey =FRiT) kapsamındaki anlaşmayla 2016'da Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (Project of Supporting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System=PICTES) hazırlanmıştır (Yanar, 2019: 53). Mülteci çocukların eğitimine yönelik olan MEB çalışmalarının çoğu, 2016 yılının ekim ayında başlanan ve iki yıllık süreç olarak hedeflenen PICTES etrafında yapılmıştır (Tüzün, 2017: 12). PICTES kapsamında telafi eğitimleri hazırlanırken, 2008-2009 eğitim öğretim döneminde beş sene için uygulanması hedeflenen, ilkokula ve ortaokula hiç kaydı olmayan, özür olmadan devamsızlık yaparak ya da derslerinde başarısız olarak yaşatlarından en az üç sınıf altta kalan 10-14 yaş aralığındaki çocuklara yönelik planlanan “Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı”nın göz önünde bulundurulması, geçmiş yaşantılarla öğrenim gerçekleştirmenin iyi bir örneği olup eğitimde bütünleştirici ve yaşantılar yoluyla öğrenme yaklaşımlarının birlikte ele alınması önemli bir husustur (Tüzün, 2017: 21).

Hala kaydı yapılmamış veya 99 ile başlayan yabancı kimlik numarası bulunmayan çocuklar vardır (Tüzün, 2017: 20). Bu sebeple eğitim hakkında yararlanma konusunda, kaydı olmayan veya 98 ile başlayan ön kayıt belgesi bulunan fakat 99 ile başlayan geçici koruma kimliği bulunmayan mülteci çocuklar için ayrıca çalışmalar yapılması gerekmektedir (Tüzün, 2017: 25). Çocukların tek sorunu okula kayıt yaptırmak değildir. Bunun yanı sıra mülteci çocuklar dil farklılığı sebebiyle iletişim sorunlarıyla karşılaşmakta, dolayısıyla sosyal uyum sorunları yaşamaktadır. Tüzün (2017: 19), Türkiye’de adaletsizlikle karşılaşan ve soyutlanan tüm dezavantajlı grupların diğer insanlardan ayrıştırılmadığı ve onlara uyum sağlamalarının zorunlu kılınmadığı yaklaşımın olması gerektiğini belirtmiştir. Bütün mülteci çocukların eğitim programına kaydedilmesiyle beraber MEB onların, Türkiye’deki okullarda yaşayabilecekleri problemleri en aza indirmek için çalışmalar yapmıştır (Özcan, 2018: 26). MEB mültecilerin, dil farklılığından dolayı

eğitime ve sosyal yaşama adapte olma konusunda karşılaştıkları problemler sebebiyle Halk Eğitim Merkezlerinde Türkçe kursları vermektedir (Yanar, 2019: 54). elik (2018: 130) yaptığı araştırma neticesinde, MEB'in mülteci çocukların eğitim alabilmeleri amacıyla 2011'den beri yaptığı çalışmaların gelişme gösterdiğini fakat yine de bu çalışmaların yetersiz olduğunu belirtmiştir. Tosun ve Azazi (2019: 232) yaptıkları araştırma sonucunda katılımcı kurum yöneticilerinin; mültecilerin ekonomik düzeyi düşük ve insani koşulları sağlamayan yerlerde yaşadığını, eğitim alanında Türk vatandaşları ile aynı imkanlara sahip olduğunu, eğitim ihtiyaçları konusunda kurum ve kuruluşların onlara yardım ettiğini ve onlar için cretsiz Türkçe dil kursları gerçekleştirdiğini fakat devam probleminin yaşandığını ifade ettiğini belirlemişlerdir. Mülteci ocukların okullara kaydedilmesi okullu kişi sayısını artırırsa da onların, derslerine devam ettiği anlamına gelmemekte olup okullarda devamsızlık sorunu yaşanmaktadır. Çeşitli uzman kişilerin, kurumların ve kuruluşların çalışmaları ile de gün yüzüne çıkan bu problem ile ilgili verilerin yayınlanması ve devamsızlık problemini aşacak önlemlerin uygulamaya konması gerekmektedir (Tüzün, 2017: 25).

2.2.3. Mülteci ğrenciler/çocuklar ve Eğitim

Savaşın en çok etkilediği alanlardan biri de eğitimidir. Dünyadaki her ocuk iyi bir eğitim alma hakkına sahip olup bu hak temel ocuk haklarından biridir. Din, dil, ırk vb. hiçbir ayırım yapılmaksızın tüm bireylerin eğitim hakkı bulunmaktadır (Sarier, 2020: 82). Mülteci ocukların da diğer çocuklar gibi eğitim hakkı bulunmakta, bu sebeple temel ihtiyaçlarının karşılanarak gelecek yıllara hazırlanmaları önem arz etmektedir (Sarier, 2020: 85).

İlk zamanlarda mültecilere yönelik hazırlanan eğitim politikaları ve çalışmaları onların, kalıcı olmadıkları ve Suriye'ye dönüş yapacakları düşünülerek oluşturulmuştur (Kaya, 2019: 1). Başlangıçta Suriyeliler misafir olarak görülmüş, bu sebeple mülteci çocukların eğitimi için geniş politikalar oluşturulmamıştır (Sarier,

2020: 82). Suriye'den Türkiye'ye doğru yapılan göçün kısa vadede çözüleceği düşünüldüğünden dolayı eğitim politikaları bu doğrultuda oluşturulmuştur (Kaya, 2019: 2). İlk uygulamalarda mülteci çocuklara yönelik eğitim gönüllü mülteci öğretmenlerce verilmiş, sonraki zamanlarda sorunların artmasıyla birlikte hem Türk öğretmenler hem de Suriyeli öğretmenler çalışmalar aracılığıyla eğitimde bir arada görev almışlardır (Yavuz ve Mızrak, 2016: 195).

Türkiye mülteciler için oluşturulan alanlarda çocukların eğitim dahil tüm gereksinimlerini yerine getirmektedir (Akpınar, 2017: 27). Mülteci çocukların devlet okulları ve Geçici Eğitim Merkezleri bünyesinde verilen eğitim-öğretim hizmetlerinden faydalanabilmeleri için bazı çalışmalar planlanmış ve hayata geçirilmiştir (Çakan, Mercan ve Mercan Uzun, 2018: 265). Mülteci ailelerin çocuklarını Türk okullarına kayıtlarını yaptırmak için Milli Eğitim Müdürlüklerine başvurmalarından sonra, İl Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilileri çocuğun eğitim düzeyi ve becerileri doğrultusunda hangi sınıfa ve hangi okula kaydedileceği hususunda iki farklı karar almaktadır (Akpınar, 2017: 20). Mülteci çocuklar, var olan ve ek olarak yapılan sınıflarda eğitim almakta MEB ile Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonunun (UNICEF=United Nations Children's Fund) beraber hazırladığı kitapları herhangi bir ücret ödemedi kullanmaktadırlar (Yavuz ve Mızrak, 2016: 195). Fakat bu politika yeterli olmamaktadır. Günlük yaşamın programlı olarak hazırlandığı mülteci kamp alanlarında okula giden öğrenci oranı çok iken kamp alanında yaşamayan mülteciler için aynı orandan bahsedilememektedir (Kaya, 2019: 1). Yani bu alanlarda yaşayan mülteci çocukların çoğu eğitim hayatını sürdürmekte iken bu alanların dışında yaşayan mülteci çocukların çok azı eğitim hayatını sürdürebilmektedir (Akpınar, 2017: 27). Dolayısıyla her mülteci çocuğun okula başvurduğu ve okula kayıt yaptıran her öğrencinin de okula devam ettiği söylenememektedir. Ailelerin yeterli bilgi sahibi olmaması ve ekonomik düzeylerinin düşük olması gibi sebeplerin varlığı bu durumu ortaya çıkaran etkenlerdendir. Dolayısıyla harp ve ülke içindeki karmaşıklıklar sebebiyle farklı bir yere göç eden insanların eğitimi, çözülmesi zor bir problemi oluşturmaktadır (Yavuz ve Mızrak, 2016: 175).

Mülteci çocuklara eğitim vererek onların sosyal, psikolojik vb. tüm alanlarda entegrasyonlarını sağlamak, yaşadıkları yerde yabancılaşmalarını önlemek, kendi gelenek ve göreneklerini göz ardı etmeden iyi bir insan olarak yetişmelerine olanak vermek hedeflenmektedir (Sever, 2020: 14-15). Çocukların eğitim-öğretim ortamına adapte olmaları düzgün bir biçimde sağlanırsa onlardan beklenen değerler kazanımı da hedeflenen biçimde gerçekleşmektedir (Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020: 1717). Başar, Akan ve Çiftçi (2018: 1577) yaptıkları araştırma sonucunda mülteci çocukların, ülkelerinde yaşadıkları iç karışıklıklardan etkilendiğini, olayların etkilerinin ise eğitim hayatlarında gün yüzüne çıktığını tespit etmişlerdir. MEB, 2016-2017 yılları arasındaki eğitimde Suriyeliler için "Kapsayıcı Eğitim" modeli oluşturmuştur. Bu süreçte mülteci çocuklar örgün eğitime katılmaya başlamış fakat mülteciler, yerel halk ve öğretmenler açısından eğitimin kötü etkilendiği problemler doğmuştur (Sarier, 2020: 82). Yavuz ve Mızrak (2016: 195) yaptıkları araştırma neticesinde, aciliyet gerektiren zamanlarda verilen eğitimin içeriğinin, çocukların yer aldıkları koşullara adaptasyonlarını arttıracak ve barış ortamını sağlayacak özellikte olması gerektiğini belirtmişlerdir. Dinler ve Hacıfazlıoğlu (2020: 1726) yaptıkları araştırma sonucunda, okul idaresinin ve öğretmenlerinin, mülteci çocukların eğitim ortamına oryantasyonlarının verimli şekilde gerçekleşmesi için birleştirici eğitim ortamı oluşturma hedefiyle davrandıklarını, bu amaçla da mülteci çocukların yaşlılarıyla ve öğretmenleriyle etkileşimlerinin iyileştirilmesine ve ebeveynlerinin okul ile etkileşimlerinin oluşturulmasına dair çalışmalar yaptıklarını belirlemişlerdir. Eğitim-öğretim ortamına oryante olan çocukların huzursuzluğu, kaygısı ve gerginliği yatıştırırken özgüveni artar ve iyi yönde gelişme gösterir (Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020: 1717-1718). Bu durum da hem bireyin hem de toplumun geleceğini olumlu yönde etkiler.

Mülteci çocuklar hem eğitim ortamına adapte olma hem de Türkçe öğrenme ile ilgili çeşitli problemler yaşamaktadırlar. Sarier (2020: 100) yaptığı çalışmada mülteci çocukların, dil problemi sebebiyle iletişimde güçlük çektiğini, kendilerini ve sorunlarını anlatamadığını, Türkçe öğrenmede zorlandığını saptamıştır. Özellikle yörenin insanları ile beraber eğitim alan mülteci çocuklar, kamp alanlarında eğitim alan mülteci çocuklara göre daha çok ve daha değişik problemle karşı karşıya

kalmaktadırlar (Yavuz ve Mızrak, 2016: 194). Dinler ve Hacıfazlıoğlu (2020: 1726) yaptıkları araştırmada, Suriye’den gelen mülteci çocukların eğitime adapte olmaları hususunda yaşanan problemlerden birinin bu çocukların akranları tarafından soyutlanması olduğunu belirlemişlerdir. Eğitim-öğretimde mülteci çocukların dışlanmasına sebep olan temel etken dil farklılığı olup yurt dışından Türkiye’ye zorunlu göç eden çocuklara halkın gösterdiği ön yargı ve ayrıştırıcı tavır, eğitim programı içinde yeterince psikolojik ve sosyal yardım alamama, ekonomik olarak sorunlarla karşılaşma ve bu sorunların eğitim alanına da etki etmesi öteki etkenleri oluşturmaktadır. Boylu ve Çal Işık (2019: 929) yaptıkları araştırmada, mülteci çocuklardan Avrupa ülkelerine göç etme fikrine sahip olanlarının ve Türkiye’deki bazı insanların peşin hükmüyle karşılaşanlarının Türk dilini öğrenmek konusunda isteksiz olduğunu belirlemişlerdir. Başar, Akan ve Çiftçi (2018: 1577) yaptıkları araştırmada; mülteci ebeveynlerin, yaşadıkları dil ve kültür uyumsuzluğu sebebiyle okul ile ilişkilerinin ve çocuklarına olan desteklerinin azaldığını, mülteci çocukların ise yaşadıkları dil sorunu sebebiyle kendilerini eğitim hayatından alıkoyduklarını ve çeşitli faaliyetlere katılım göstermediklerini belirlemişlerdir. Çakan, Mercan ve Mercan Uzun (2018: 285) yaptıkları araştırmada, ana sınıfı eğitimi alan mülteci çocukların, dili yeterince bilmemelerinden sebep toplumsal ve duyuşsal konularda problem yaşadıklarını da belirlemişlerdir. Ayrıca Çakan, Mercan ve Mercan Uzun (2018: 285) yaptıkları araştırmada; mülteci çocukların Türkçe bilmemelerinden ötürü kendilerini anlatamadıklarını, dolayısıyla utangaç davrandıklarını, insanların onları anlamayacağını düşündüklerinden tedirgin ve kendilerine karşı güvensiz olduklarını, ek olarak da öğretmenlerine aşırı bağlı şekilde davrandıklarını saptamışlardır. Mülteci çocuklar dil bilmemeleri sebebiyle yaşlıları ve öğretmenleriyle etkileşim içinde olma, kendilerini anlatabilme gibi konularda sorunlarla karşılaşmakta, bu çocuklarla ve ebeveynleriyle etkileşimde bulunamayan okul yönetimi ve öğretmenler ise bu hususta kendilerini noksan görüp farklı yöntemler aracılığıyla sorunları çözmek için gayret göstermektedirler (Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020: 1725). Öğretmenler, kendi sınıflarına diğer ülkelerden gelen çocuklar konusunda başlangıçta sıkıntılar yaşamışlar, çare bulmak amacıyla yeni yöntemler üretmeye çalışmışlardır (Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020: 1718). Çakan, Mercan ve Mercan

Uzun (2018: 288) yaptıkları araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin iyi bir sınıf atmosferi yaratma ve mülteci çocukları yerel dili kullanmaya motive etme hedefiyle oturma şekli belirlediklerini, faaliyetlerde resimli metinlerden yararlandıklarını ve oyunlar aracılığıyla Türkçe öğrettiklerini saptamışlardır. Melanlıoğlu (2020: 110) ise kültürlerin birbirini etkileyebilecek öğelerinin çocuklara yazınsal kurgu ile verilmesinin empati yapabilme gücüne fayda sağlayacağını ve bu konuda farkındalık yaratacağını belirtmiştir. Ayrıca mülteci çocukların eğitimiyle ilgili sorunların öğretmenler ve okul idarecileri tarafından belirtilmesi ve çözümler önerilmesi gerek Türk gerekse mülteci öğrenciler için önemli bir gereksinimdir (Sarier, 2020: 85).

2.3. Sınıf Öğretmenliği

Türkiye’de ilköğretim eğitimi 1. sınıftan başlayarak 4. sınıfın sonuna kadar devam etmektedir. Bu dört sınıf düzeyindeki öğrencilerin hayat bilgisi, matematik, Türkçe, rehberlik, görsel sanatlar, müzik, insan hakları ve demokrasi, sosyal bilgiler, fen bilimleri, beden eğitimi ve oyun, serbest etkinlikler derslerinde sınıf öğretmeni görev yapmakta; din kültürü ve ahlak bilgisi ile İngilizce derslerine ise okulda branş öğretmenin olmaması halinde sınıf öğretmeni girmektedir. Bazı köy okulları birleştirilmiş sınıflı olduğundan veya o okullarda öğretmen eksikliği bulunmasından dolayı sınıf öğretmenleri müdür yetkili öğretmen olarak da görev yapabilmektedirler. Geleceği inşa edecek çocukların davranış ve akademik olarak iyi veya kötü yönde gelişim göstermesi başta aile ilgisi ve eğitimin kalitesi ile şekillenmekte olup bu gelişim toplumun geleceğini oluşturmaktadır. İlk eğitimin temeli aile olup temel eğitimin yapı taşı sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları MEB’in 2014 senesinde resmî gazetede yayımladığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 7. Bölümünde Personelin Görev, Yetki ve Sorumlulukları başlığındaki 43. maddede belirtilmiştir (MEB, 2014):

Müdür yetkili öğretmen

MADDE 42 – (1) Bağımsız müdürlüğü bulunmayan ilkokullarda sınıf öğretmenlerinden biri müdür yetkili öğretmen olarak görevlendirilir. Müdür yetkili öğretmen, müdürün görev, yetki ve sorumluluklarını üstlenir.

Öğretmen

MADDE 43 – (1) Okul öncesi ve ilköğretim kurumu öğretmenleri, kendilerine verilen grup/sınıf/şubede eğitim ve öğretim faaliyetlerini, eğitim ve öğretim programında belirtilen esaslara göre planlamak ve uygulamak, ders dışında okuldaki eğitim ve öğretim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda mevzuatta belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdür.

(2) İlkokullarda sınıf öğretmenleri, okuttukları sınıfı bir üst sınıfta da okuturlar. Ancak istekleri yönetimce uygun görülmesi hâlinde başka bir sınıfı da okutabilirler.

(3) (Değişik: RG-16/6/2016-29744) İlkokullarda bütün derslerin sınıf öğretmenlerince okutulması esastır. Ancak Yabancı Dil ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri okulun kadrolu alan öğretmenlerince okutulur. Okulda kadrolu alan öğretmenin bulunmaması durumunda; bu dersler aynı eğitim bölgesinde, yoksa diğer eğitim bölgelerindeki kadrolu alan öğretmenlerince okutulur. İhtiyacın kadrolu alan öğretmenlerince karşılanamaması durumunda, bu dersleri okutmak üzere, mezun olduğu yükseköğretim programı itibarıyla atamaya esas olan alana öğretmen olarak atanabilme şartlarını taşıyanlar ek ders karşılığı görevlendirilebilir. Bu şekilde de ihtiyacın karşılanamaması durumunda bu dersler yükseköğrenimlerini söz konusu alanlarda yapan sınıf öğretmenleri veya sınıf öğretmeni olup bu alanda hizmet içi eğitim sertifikası almış öğretmenler tarafından ders değişimi yolu ile de okutulabilir. Bunun da mümkün olmadığı durumlarda bu dersler sınıf öğretmenince okutulur.

(4) İlkokullarda Yabancı Dil ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri, alan öğretmenlerince okutulduğunda sınıf öğretmenleri bu ders saatlerinde yönetimce verilen eğitim ve öğretim görevlerini yapar.

(5) Öğretmenler yaz ve dinlenme tatillerinde izinli sayılırlar. Hastalık ve diğer mazeret izinleri dışında ayrıca yıllık izin verilmez.

(6) Öğretmenlere, eğitim, öğretim ve yönetim görevlerinden başka bir görev verilemez.

(7) Öğretmenler, komisyon üyesi ve gözcü olarak görevlendirildikleri sınav komisyonlarında, okulda yapılan her türlü resmî toplantılar ve mahallî kurtuluş günleri ile millî bayramlarda bulunmak zorundadırlar. Öğretmenlere görevlendirme ve toplantıların zamanı, en az (Değişik ibare: RG-10/7/2019-30827) beş gün önceden yazı ile duyurulur. Toplantının gündemi öğretmenlerin de görüşü alınarak hazırlanır. Toplantılar, dersleri aksatmamak üzere çalışma günlerinde yapılır.

(8) Okul öncesi eğitim kurumlarında sabah ve ikindi kahvaltısı esnasında çocuklarla birlikte bulunur, grubundaki çocukların düzenli bir şekilde yemek yemelerini sağlar. Altınok (2021: 456-458) yaptığı araştırmada katılımcı ilkokul öğretmenlerinin, çocuklara rehberlik etmenin, Türkçe konuşma beceresini geliştirmenin, toplum kültürünü, değerlerini ve öğrenmeyi öğretmenin öğretmenlerin en çok önem verdiği görev ve sorumluluklar olduğunu söylediğini; duyguların, değerlerin ve yaşamsal davranışların kazandırılması, milli eğitimin hedeflerine uygun kişiler yetiştirilmesi, doğru olmayan öğretmen tutumlarının gösterilmemesi konularında kendilerini sorumlu hissettiklerini söylediğini belirlemiştir.

2.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Çocukların Haklarına Yaklaşımları

Çocukların kendilerine ait çeşitli hakları bulunmakta olup bu haklara “çocuk hakları” denilmektedir. Çocuk hakları bütün çocukların kendileri ile ilgili durumlara aktif katılım sağlamalarını, kendi haklarını ve sorumluluklarını bilmelerini ve tüm çocuklara ortak iyiyi oluşturmayı hedeflemektedir (Uçuş ve Şahin, 2012: 26). Günümüzde çocukları mutlu ve huzur içinde yaşatmak, sahip oldukları hak ve özgürlükleri bilmelerini sağlamak gerekmektedir. Bu doğrultuda çocuk hakları eğitimi verilerek onların, hak ve özgürlüklerinden yararlanmaları, sorumluluklarının farkında olmaları sağlanmalıdır. Çocukların kendi haklarını öğrenmesi, haklarından yararlanabilmesi açısından önem taşımaktadır. Çocukların, kendi haklarını bilmeleri ve bu haklar sayesinde sahip oldukları özgürlükleri yaşamaları, hak ve özgürlüklere saygılı davranan, kendine güvenen, fikirlerini belirten, üreten, merak eden, araştıran,

kendini ve yaşadığı toplumu koruyan bireyler olabilmeleri açısından gereklilik arz etmektedir (Çarıkçı, 2019: 2-3). Çocuklar, çocuk hakları eğitimi aldıklarında sadece kendi haklarını değil genel olarak insan haklarını da öğrenmektedirler (Ersoy, 2011: 22). Çocuklar haklar eğitimi sayesinde sahip oldukları hakları, başkalarının haklarına saygılı davranmayı, sorumluluk almayı, demokratik hayatın başlıca değerlerini ve çeşitli etkin vatandaşlık yeterliliklerini öğrenmektedirler (Ersoy, 2011: 22). Balcı ve Şeren (2021: 142) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik algılarını olumlu yönde geliştirmek amacıyla bir eylem araştırması yapmışlar, araştırma için öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirip zihin haritası çalışması uygulamışlardır. Araştırma sonucunda çocukların uygulama öncesindeki zihin haritalarında en çok eğitim, oyun ve yaşama hakkının, uygulama sonrasındaki zihin haritalarında ise en çok yaşama, korunma ve vatandaşlık hakkının yer aldığını belirlemişlerdir. Dolayısıyla araştırma sonucunda yapılan uygulama sayesinde çocukların, çocuk haklarına yönelik farkındalık kazandığı ve bu konudaki bilgi seviyelerinin arttığı saptanmıştır (Balcı ve Şeren, 2021: 142). Aslan ve Aybek (2018: 251) yaptıkları araştırma sonucunda katılımcı sınıf öğretmenlerinin çoğunun, ilkokul dördüncü sınıfta verilen insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin çocuklara çocuk hakları hakkında bilgi verdiğini belirttiğini saptamışlardır. Fakat Uçuş ve Şahin (2012: 32) yaptıkları araştırma neticesinde; öğretmenlerin çocuk haklarının eğitim öğretim programında yeteri kadar yer almadığını ve eğitim faaliyetlerinin istenilen seviyede olmadığını belirttiklerini saptamışlardır. Ateş (2015: 112) ise yaptığı araştırmada; öğretmenlerin çoğunun dersler için hazırlanan kitaplarda çocuk haklarına yer verilmediğini belirttiğini, neredeyse tamamının çocuk haklarının eğitim programında kesinlikle olması gerektiğini düşündüğünü belirtmiştir. Çocuk haklarının çocuklara kazandırılması konusunda kitaplar tek başına yeterli değildir. Türkiye'deki okullar, çocukların eğitim haklarını kullanabildikleri alanlar olup ayrıca çocukların kendi haklarını öğrendikleri yerler olma özelliği de göstermektedir (Ersoy, 2011: 37). Çocukların, kendi haklarını öğrenebilecekleri en etkili ortam okullar olup öğretmenlere bu konuda önemli sorumluluklar düşmektedir. Örgün eğitim çocukların, kendi haklarını öğrenebileceği temel araç olduğundan dolayı çocuk haklarının eğitim faaliyetleri ile çocuklara kazandırılması hususunda öğretmen

yeterli olduğu oldukça önem taşımaktadır (Uçuş ve Şahin, 2012: 39). Yaşamı öğreten ilk aşama ilkokul olup bu kısımda çocuklar, öğretmenler ve kazandıkları bilgiler aracılığıyla kişiliklerini, karakterlerini, yaşam stillerini ve yaşama bakış açılarını şekillendirmektedirler (Oğuz Haçat ve Demir, 2017: 2). Bu sebeple ilk olarak, çocuk haklarını çocuklara kazandırmakla yükümlü olan öğretmenlerin çocuk hakları farkındalığına sahip olması gerekmektedir. Uçuş ve Şahin (2012: 37) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin çocuklara olan bakış açılarının, okulun bulunduğu yere ve iletişim içinde olan çocuk kitlesine göre değiştiğini belirlemişlerdir. Buna karşın Ateş (2015: 99) yaptığı araştırmada öğretmenlerin neredeyse tamamının çocuklara, din ve dil ayrımı olmaksızın saygılı davrandığını tespit etmiştir. Öğretmenler, hiçbir ayırım yapmaksızın tüm çocuklara eşit davranmalı, onların haklarına saygı göstermeli ve onlara çocuk hakları farkındalığına sahip şekilde tutum sergilemelidir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin yapı taşı olan öğretmenlerin, çocuklarla devamlı iletişim kurmaları, çocukların bireysel farklılıklarını desteklemeleri, onların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaları, planlar hazırlayıp uygulamaları ve değerlendirmeleri gerekmektedir (Çay ve Şanal, 2016: 135). Çocukların temel ihtiyaçlarından biri sevgidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin çocukları sevmeleri gerekmektedir (Çay ve Şanal, 2016: 134). Çay ve Şanal (2016: 139-140) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmeni adaylarından ve sınıf öğretmenlerinden çocuk kitabı okuyanların çocuk sevmeye seviyelerinin okumayanlara göre daha yüksek olduğunu ve çocuk oyunları bilenlerin çocuk sevmeye seviyelerinin bilmeyenlere göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Ayrıca yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinin de çocuk sevmeye seviyelerine iyi yönde etki edeceğini belirtmişlerdir.

Çocuk haklarının temelini yaşama, gelişme, katılım, korunma ve ayırım gözetmeme hakları oluşturmaktadır. Uçuş ve Şahin (2012: 38) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, sınıf ve okul ortamında çocuklara karşı saygılı davrandığını ve çocukların katılım hakları konusunda dikkatli olduğunu söylediğini belirtmişlerdir. Çocukların, sahip oldukları katılım hakkını kullanabilmeleri, onların toplumsal hayata katılım göstermelerini sağlamaktadır (Ersoy, 2011: 24). Aslan ve Aybek (2018: 252) yaptıkları araştırmada katılımcı sınıf öğretmenlerinin, eğitim öğretim

sürecinde öğrenciyi aktif kılan faaliyetler gerçekleştirildiğini ve bu durumun olumlu olarak değerlendirildiğini ifade etmiştir. Ateş (2015: 126-134) yaptığı araştırmada; öğretmenlerin neredeyse tamamının sınıf başkanı ve yardımcısını seçim ile belirlediğini, çocukları karar alma sürecine dahil ettiğini ve bu sayede onların katılım haklarını kullanabildiğini saptamıştır. Ayrıca Ateş (2015: 93-96-97) yaptığı araştırmada; öğretmenlerin büyük bir bölümünün, çocukların kendi fikirlerini dile getirdiklerini, merak ettikleri konularda soru sorabildiklerini, boş vakitlerini istedikleri şekilde geçirebileceklerini fakat okuldaki öğrenci meclislerinin çocukların katılım haklarını kullanmalarında etkili olmadığını söylediğini belirtmiştir. Uçuş ve Şahin (2012: 30) araştırma yaptıkları okullarda; çocuk haklarının göz önünde bulundurulduğu çalışmaların yapıldığını fakat öğretmenlerin, bu çalışmalardan olan okul meclislerinin ve kulüplerinin daha aktif hale getirilmesi gerektiği görüşünde olduğunu belirlemişlerdir. Kaya (2011: 97) ise yaptığı araştırmada; katılımcı aday öğretmenlerin, çocukların en önemli hakkı olarak yaşama hakkını gördüğünü, katılım hakkına en önemli haklar çerçevesinde yer vermediğini ve dolayısıyla aday öğretmenlerin, çocukların söz hakkına sahip olmaları konusunda fikir sahibi olmadığını saptamıştır. Topsakal ve Ayyürek (2012: 37-44) yaptıkları araştırmada katılımcı öğretmenlerin çocukların, korunma ve katılım haklarını yeterince kullanamadığını fakat zorunlu ilköğretim sebebiyle eğitim haklarını kullandığını belirttiğini belirlemişlerdir. Birçok çocuk eğitim hakkından faydalanabilse de bu haktan tam anlamıyla yararlandığı söylenememektedir. Ateş (2015: 93-139) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yarısının, çocukların uygun alanlarda eğitim-öğretim görmediğini, yarısından fazlasının ise okulun fiziksel şartlarının çocukların gelişim dönemlerine uygun olmadığını söylediğini belirtmiştir. Çocukların kendi haklarının farkında olabilmelerini sağlamak amacıyla okul içinde ve dışında bu hakları kullanabilecekleri alanların onlara temin edilmesi gerekmektedir (Ersoy, 2011: 36). Çocukların yetiştirilmesi aşamasında onlara gerekli özeni göstermek toplumun geleceği açısından oldukça önem taşımaktadır (Sağır ve Gözler, 2013: 69).

Sınıf öğretmenleri; bakımından, giyiminden, gelişiminden ve öğrenme problemlerinden çocukların ihmal edilip edilmediğini anlayabilmekte, bu doğrultuda çeşitli önlemler alabilmektedirler (Bülbül, Çakıcı ve Türkkan, 2019: 141). Ateş

(2015: 104) yaptığı araştırmada; öğretmenlerin yarısından fazlasının Çocuk Hakları Sözleşmesine, istismarı önleyebileceği ve çocukların korunmasını sağlayacağı için gereksinim duyulduğunu fakat sözleşmenin gerçek hayatta etkili olmadığını belirttiğini saptamıştır. Sağır ve Gözler (2013: 67) yaptıkları araştırmada katılımcı öğretmenlerin çoğunun çocukların ihmal ve istismarı hakkında herhangi bir eğitim almadığını fakat böyle bir durum söz konusu olduğunda kanunlar sebebiyle bildirmek zorunda olduğunu, çocuk ihmal ve istismarı konusunda farkındalık seviyelerinin yüksek olduğunu, kendilerini bu konuda orta seviyede yeterli gördüğünü, kendilerine Çocuk Koruma Kanunu ile ilgili bilgi verilmediğini ve bu hususta bilgi ihtiyaçlarının olduğunu belirttiğini saptamışlardır. Bülbül, Çakıcı ve Türkkân (2019: 138-139) yaptıkları araştırmada katılımcı sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının çocuk ihmal ve istismarı ile ilgili eğitim aldığını, bu konuda bilgilendirilmek istediğini ve çalıştıkları yerde konuyla ilgili prosedürün bulunduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca araştırma neticesinde sınıf öğretmenlerinin, çocuk ihmal ve istismarını tanıma ve bu konudaki prosedürleri uygulama ile ilgili yetersiz bilgiye sahip olduğunu ve Eğitim Fakültesi bünyesinde lisans eğitiminde seçmeli olarak verilen Çocuk Hakları ile Çocuk İstismarı ve İhmali derslerinin öğretmenlerde farkındalık oluşturma bakımından yetersiz olduğunu saptamışlardır.

Ateş (2015: 78-103-155) yaptığı araştırmada; öğretmenlerin yarısından fazlasının Çocuk Hakları Sözleşmesini okuduğunu, bu sözleşmeye ihtiyaç duyulduğunu fakat sözleşmenin gerçek hayatta işlevsel olmadığını belirttiğini saptamıştır. Fakat buna rağmen birçok araştırmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının Çocuk Hakları Sözleşmesini okumadığı ve bu konudaki bilgilerinin yetersiz olduğu saptanmıştır. Kaya (2011: 97) yaptığı araştırmada katılımcı aday öğretmenlerin çok büyük bir kısmının Çocuk Hakları Sözleşmesini okumadığını saptamıştır. Uçuş ve Şahin (2012: 38) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, çocuk haklarını eğitim öğretime nasıl yansıtacağına dair fikrinin bulunmadığını, çocuk haklarının eğitim uygulamaları konusunda yeteri kadar bilgisinin olmadığını ve uygulamada sorunlar yaşayabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun ve okul idarecilerinin çocuk hakları ve Çocuk Hakları Sözleşmesi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını, bu doğrultuda okul

etkinlikleri gerçekleştirmedigini ve çocuk haklarını sadece programda yer aldığı kadar verdiğini saptamışlardır. Ateş (2015: 96) yaptığı araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, çocuk haklarının öğretmenler ve diğer okul çalışanları tarafından bilinmesinin sınıf ve okul yönetimine katkı sağlayacağını düşündüğünü ifade etmiştir. Verilen eğitimler aracılığıyla öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olması sağlanmalı, bu konuda farkındalık oluşturulmalıdır.

Koran (2015: 551) yaptığı araştırmada, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde öğretmenler için yapılan 'Çocuk Hakları ve Hak İhlalleri' konulu eğitime katılım gösteren öğretmenlerin çoğunun eğitime katılma amacının çocuk hakları konusundaki farkındalıklarını arttırmak ve bu konuda bilgi almak olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlasının, edindiği yeni bilgileri çocuklara kazandırmak için kullanmayı hedeflediği araştırma neticesinde belirlenmiştir (Koran, 2015: 552). Araştırma sonucunda, öğretmenler için yapılan bu eğitimin onlara, çocuk hakları ve hak ihlalleri konusundaki başlıca bilgileri kazandırdığı ve hak ihlalleri bulunan tutumlarla ilgili farkındalık geliştirdiği saptanmıştır (Koran, 2015: 555).

Ateş (2015: 94) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yarısından fazlasının, çocukların adil bir dünyada hayat sürdürebildiklerini düşündüğünü saptamıştır. Demokratik değerlerin, kuralların ve insan haklarının temel alınmadığı okullarda, farklılıklar ve kültürel değer yargıları sebebiyle çatışma ortamları oluşmaktadır (Hareket ve Altıok, 2019: 690). Topsakal ve Ayyürek (2012: 46) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin büyük bir kısmının mülteci çocukların çocuk haklarını yeterince kullanamadığı, problem yaşadığı ve öteki çocuklarca dışlandığı görüşünde olduğunu saptamışlardır. Tur (2019: 61) yaptığı araştırma neticesinde görüşmede bulunduğu Suriyeli çocuklardan bazılarının boş vakitlerinde çalıştırıldığını, dolayısıyla bu çocukların çalıştırılmama haklarını kullanamadığını saptamıştır. Temel eğitim öğretmenlerinin çocuk hakları farkındalığına sahip olması savaş mağduru çocukların, haklarını kullanabilmeleri ve toplumda var olabilmeleri açısından önem arz etmektedir. İnsanlar arasında ayırım yapma ve farklılıklara karşı hoşgörülü davranmama, dünyada henüz çözüme ulaşmamış sorunlardandır (Hareket ve Altıok, 2019: 689). Sınıf öğretmenlerinin ve aday sınıf öğretmenlerinin çeşitli

kültürlere sahip olan çocuklara karşı farkındalığa sahip olması, çocuklara yönelik yaklaşımlarda hak esaslı olunmasını ve ayrımcılık unsurlarının eğitim öğretim alanlarında yer almamasını sağlayacaktır (Hareket ve Altıok, 2019: 291).

2.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Çocuklara ve Çocukların Haklarına Yaklaşımları

Suriye'deki siyasi bozulmalar ve iç savaşlar sebebiyle 2011 senesinden beri Türkiye'ye yoğun göç yaşanmakta olup Türkiye'ye gelen Suriyelilerin çoğu okul çağındaki çocuklardır (Fidan ve Taş, 2023: 137). Geçmiş dönemler göz önünde bulundurulduğunda, insanların çeşitli sorunlar sebebiyle yaşam sürdükleri yerleri bırakarak kendilerine imkân sunan yerlere göç ettikleri görülmektedir (Avcı, 2019: 59). Göçten en çok etkilenenlerin başında çocuklar gelmektedir. Çocukların her ne olursa olsun sahip olduğu haklar bulunmaktadır. Bu hakları BMÇHS sayesinde öğrenmek mümkündür. BMÇHS'ye taraf ülkelerden olan Türkiye, Sözleşmenin 22. maddesine göre kendi sınırları içerisindeki mülteci olan ya da olmaya çalışan bütün çocukların kendi haklarından yararlanabilmeleri amacıyla gerekli önlemleri almakla yükümlüdür (Avcı, 2019: 60-61). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre yaşamsal temel ihtiyaçlar ilk basamakta yer almakta olup bu basamağı yerine getirmeyenler bir üst basamağa çıkamamaktadırlar. Mülteci aileler ekonomik sebeplerden ötürü birkaç aile ile beraber yaşam sürmekte; ısınma, giyim, yemek gibi ihtiyaçlarını yeterince karşılayamamaktadırlar. Bu sebeple mülteci çocukların takip edilerek çocuk işçiliği yaşanmasının engellenmesi ve temel ihtiyaçlarının karşılanarak eğitim haklarından yararlanmalarının sağlanması gerekmektedir (Fidan ve Taş, 2023: 149). Kısacası çocukların zorunlu olarak göç ettikleri ülkelerde ilk önce temel gereksinimlerinin karşılanması, ardından da eğitim haklarından yararlanmalarının sağlanması gerekmektedir. Ancak Fidan ve Taş (2023: 149) yaptıkları araştırmada inceledikleri çalışmalarda, mülteci çocukların en az bir kurum ya da kuruluştan destek aldığını, bazılarının ise birden fazla kurum ya da kuruluştan sistemli bir biçimde maddi destek

aldığını belirlemişler; bu ekonomik yardımların düzensizce ve adaletsizce yapıldığının belirtildiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca Fidan ve Taş (2023: 152) yaptıkları araştırmada, Türkiye'de yaşayan ve geçici koruma alan çocukların eğitimi için yapılan araştırmaları incelemişler, araştırma neticesinde bu çocukların eğitiminde birçok problem yaşandığını belirlemişlerdir. Bu problemler; eğitim politikalarındaki problemler, dilsel-iletişimsel problemler, eğitime ulaşmadaki problemler, okul dışında yaşanan problemler, kültür problemleri olarak beş başlıkta ifade edilmiştir.

Mülteci çocukların Türk eğitim sistemine katılmaları, eğitim haklarını kullanabilmeleri açısından önem arz etmektedir. Bu çocukların, öncelikle topluma uyumlarını sağlayarak haklarını kullanabilmelerine imkân vermek gerekmektedir. Zorunlu göç eden çocuklar için hazırlanacak eğitim programı ise oldukça fazla önem taşımaktadır (Çifçi, Arseven, Arseven ve Orhan, 2019: 1085). Suriye'den gelen çocuklar başlangıçta Geçici Eğitim Merkezlerinde eğitim almış olsa da MEB çalışmaları neticesinde günümüzde mülteci çocuklar devlet okullarında eğitim almaktadırlar. Bu konudaki en önemli husus mülteci çocukların, eğitim haklarından en iyi şekilde yararlanmalarının sağlanmasıdır (Kılcan, Çepni ve Kılınç, 2017: 1045).

Mülteci çocukların Türk eğitim programına dahil edilmesinde öğretmenlerin bazı sorumlulukları bulunmaktadır. Kendi ülkesinden savaş gibi olumsuz olaylar sebebiyle kaçan ve Türkiye'ye gelen mülteci çocukların kazanılmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Avcı, 2019: 72). Öğretmenlerin, mülteci çocuklar hususunda yeterli ve geçerli bilgilere sahip olması, onları tanımaları açısından önem taşımaktadır (Çifçi, Arseven, Arseven ve Orhan, 2019: 1085). Öğretmenler çocukları tanımaya çalışarak onlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmalı, böylelikle onların temel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olarak haklarından faydalanmalarına öncü olmalılardır. Ancak mülteci çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilmesine öğretmenler hazırlıksız yakalanmışlar, çocuklara ve velilerine nasıl tutum sergileyeceklerini bilememişler, dolayısıyla oldukça fazla problemle karşı karşıya kalmışlardır (Avcı, 2019: 72). Özellikle Suriye'de yaşanan iç karışıklıklardan dolayı Türkiye'ye göç eden binlerce çocuk bulunmaktadır. Bu göç dalgası çok ani gerçekleşmiş olup Türkiye içerisinde çeşitli sorunların yaşanmasına sebep olmuştur.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin, mülteci çocuklarla ilgili yaşanan sorunlara ilişkin en çok dil ve kültür farklılığını söylediği görölmektedir. Yurdakul ve Tok (2018: 55) yaptıkları araştırmada; katılımcı öğretmenlerin mülteci çocuklar hakkında düşündükleri problemlerin lisandan, kültür farklılığından ve duygudan oluştuğunu belirlemişlerdir. Aykırı (2017: 53) ise yaptığı araştırmada katılımcı sınıf öğretmenlerinin çoğunun mülteci çocuklarla iyi nitelikte iletişim gerçekleştirdiğini, bu iyi iletişimin temelini ise empati ve sevgi ile oluşturulduğunu, kötü iletişimin ise dil farklılığı nedeniyle yaşandığını belirlemiştir. Kuzu Jafari, Tonga ve Kışla (2018: 144) ise yaptıkları araştırmada; öğretmenlerden bazılarının, mültecilerin Türk kültürüne saygılı davranmasından ve çeşitli kurallara uyum sağlamasından dolayı sınıfta sorun yaşanmadığını, bazılarının ise mültecilerin hayat şekillerinin ve lisalarının farklı olmasından dolayı sınıf içinde çeşitli kültürel sorunlar yaşandığını belirttiğini ifade etmişlerdir.

Okullarda mülteci çocuk sayısının Türk çocuk sayısından daha çok olması, Türk çocukların başarısını kötü yönde etkilemektedir. Mülteci çocuklar ve okul idarecileri dil, adaptasyon, iletişim, davranış, sosyoekonomik durum, akademik başarı konularında güçlükler yaşamaktadırlar (Khalid, 2023: 25). Khalid (2023: 26) yaptığı araştırmada okul idarecilerinin, mülteci çocukların Türk çocuklar ile eşit şekilde eğitime dahil edildiğini ancak mülteci çocuk sayısının okul bazlı olarak çok olmasının, Arapça konuşulmasının, şiddete meyilli olunmasının, Türkçe bilinmemesinin, maddi sıkıntılar yaşanmasının, ailelerin eğitim konusunda ilgisiz davranmasının problem yaşanmasına sebep olduğunu belirttiğini saptamıştır. Khalid (2023: 31) yapılan araştırmalar neticesinde mülteci çocukların eğitim hayatı ile ilgi yaşanan problemlerin çözümü için öneriler getirildiğini ve çalışmalar yapıldığını ancak yaşanan problemlerin çözümlenmediğini belirtmiştir. Yapılan bu araştırma sonucunda katılımcı okul müdürlerinin hepsinin en büyük probleminin dil eğitimi olduğu; mülteci çocukların okullarda kendi ana dillerini konuştuğu, sayılarının çok olduğu, Türkçe öğrenmeye isteksiz olduğu belirlenmiştir (Khalid, 2023: 67). Ayrıca araştırmada mülteci çocukların kötü davranışlar sergilediği, şiddete eğilimleri olduğu, Türk çocuklara Arapça kötü sözler kullandığı, kendi aralarında gruplaştığı belirlenmiştir (Khalid, 2023: 69). Fidan ve Taş (2023: 145) ise yaptıkları araştırmada

literatürdeki araştırmaların çoğunluğunda savaş ve karışıklıklar yaşayarak Türkiye'ye göç eden çocukların, öğrenim gördükleri okullarda hiçbir psikolojik yardım almadıklarını belirlemişlerdir.

Yapılan araştırmalarda öğretmenler, mültecilerle dil konusunda sorunlar yaşadıklarını fakat bu konuda kendilerine kimsenin yardım etmediğini ve mülteci çocukların dil farklılığı sebebiyle derslere aktif katılmadığını söylediği görülmektedir. Kardeş ve Akman (2018: 1234) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, mülteci çocukların eğitimindeki sorunların başında dil farklılığının olduğunu, ardından da kendilerine yardım edilmemesinin ve mülteci çocukların eğitime yönelik ilgilerinin olmamasının sorun olduğunu söylediğini belirtmişlerdir. Cırıt Karaağaç ve Güvenç (2019: 556) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, mülteci çocukların eğitim-öğretime başlangıç niteliklerini yeterli görmediğini belirlemişlerdir. Mülteci çocuklar dil farklılığı sebebiyle çeşitli kavramları ve öğretmenlerinin yönergelerini anlayamamakta, dolayısıyla kendilerini sınıftan ve okuldan soyutlamakta, faaliyetlere katılım göstermeyerek yetersizlik sergilemektedirler (Başar, Akan ve Çiftçi, 2018: 1577).

Yapılan araştırmalar bazı öğretmenlerin, yaşadıkları dil sorunlarını çözmek için çevrelerinden yardım aldığını, bazı öğretmenlerin ise sorunların çözümünde yalnızca Türk öğrencileri aktif kıldığını göstermektedir. Özoruç ve Dikici Sığırtmaç (2022: 254) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, mülteci çocuklarla yaşadıkları lisan sorunu sebebiyle fiziki dil kullandığını, onların dilini bilen çalışanlardan ve çocuklardan yardım aldığını, bu sayede mülteci çocuklarla etkileşim içinde olduğunu saptamışlardır. Demir Başaran (2021: 349) ise yaptığı araştırmada öğretmenlerin, sınıf içinde ve dışında gerçekleşen olayları çözmek için yalnızca Türk çocuklarla iletişime geçtiğini saptamıştır. Dil farklılığı, öğretmenlerin karşılaştığı sorunların başında gelmekte olup onların farklı sorunlarla da karşılaşmasına sebebiyet vermektedir. Demir Başaran (2021: 347) yaptığı araştırmada katılımcı öğretmenlerin büyük bir kısmının, mülteci çocukların bulunduğu sınıflarda eğitim vermenin, mesleklerini daha önceden icra ettikleri sınıflarda eğitim vermekten daha fazla güç olduğunu söylediğini belirlemiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, hizmet sürelerinin, mezun oldukları bölümlerin ve mülteci çocuklarla daha önceden çalışıp çalışmama durumlarının, mülteci çocuklar hususunda problem yaşamalarına etkisi, çeşitli araştırmalarda belirtilmektedir. Gülceğül (2020: 45-46-47) yaptığı araştırmada sınıftaki mülteci çocuklarla ilgili konularda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, 6-10 yıldır çalışan öğretmenlerin ise 25 ve üstü yıldır çalışan öğretmenlere göre daha fazla sorun yaşadığını fakat mülteci çocuklar konusunda yaşanan sorunların öğretmenlerin mezun olduğu alanla ilgisinin olmadığını saptamıştır. Demir Başaran (2021: 350) ise yaptığı araştırma neticesinde; güçlüklerle ilgili ifadelerle daha az yer veren öğretmenlerin, daha önceden Türk olmayan çocuklarla çalışmış olan öğretmenler olduğunu belirlemiştir. Yani mülteci çocuklarla deneyimi olan öğretmenlerin daha az zorluk yaşadığı, yapılan araştırmalarda belirtilmiştir.

Mültecilere eğitim veren öğretmenler çok fazla sorunla karşı karşıya kalmakta olup bu gibi durumlarda onlara yardım sağlayacak ve çözüm sunacak herhangi bir program bulunmamaktadır (Kardeş ve Akman, 2018: 1226). Buna rağmen bazı öğretmenler problemlerin çözülmesi için oldukça fazla uğraşmaktadır. Yıldırım, Uyaniker ve Uyaniker (2022: 214) yaptıkları araştırmada katılımcı sınıf öğretmenlerinin problemleri çözmek amacıyla çaba gösterdiğini belirlemişlerdir. Öğretmenlere sorunların çözümü konusunda yardım edilmeli, onları sorunlarla baş başa bırakmamak gerekmektedir. Aykırı (2017: 54) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin hiçbir kuruluştan yardım almadığını fakat iletişim kurma ve bilgi alma hususlarında yardım almak istediğini belirlemiştir. Fidan ve Taş (2023: 147) yaptıkları araştırmada inceledikleri çalışmalarda mülteci çocukların eğitim öğretim hayatlarında görev yapan öğretmenlerin yetkinliklerinin artırılması için hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiğinin önerildiğini, bu gibi eğitimlerin üniversitelerin öğretmenlik bölümlerinde ders içeriğine eklenerek verilmesi gerektiğinin belirtildiğini belirlemişlerdir. Ayrıca incelenen araştırmalarda dil problemi yaşayan ailelere sivil toplum kuruluşları ve devlet desteği ile ücretsiz dil eğitimlerinin verilmesi, eğitimlerde görev alacak kişilerin Arapça bilen Türk öğretmenler ve mültecilerin geldikleri ülkenin kökenine sahip Türkçe bilen öğretmenlerin görev yapması önerilmiştir (Fidan ve Taş, 2023: 148).

Mülteci çocuklar bazı Türk çocuklar ve aileleri tarafından dışlanmaktadır. Bunun temel sebeplerinden biri, hazırlıksız yakalanan toplumun alışık olmadığı binlerce insanla aniden bir arada yaşamaya başlamasıdır. Dışlanma gibi sebeplerle mülteci çocuklar çok fazla sorun yaşamaktadırlar. Göktuna Yaylacı, Serpil ve Yaylacı (2017: 113) yaptığı araştırma sonucunda mülteci çocukların, okullarda yabancılaştırıldığını saptamışlardır. Ergen ve Şahin (2019: 397) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin, mülteci çocuklardan büyük olanlarının adaptasyon konusunda çok sorun yaşadığını, mülteci çocuklarla Türk çocukların ve diğer mülteci çocukların birbirlerine karşı kaba kuvvet uyguladığını, mülteci çocukların arkadaş seçme konusunda kendi içlerinde sınırlı kaldığını söylediklerini belirlemişlerdir. Göçer, Özer ve Ürünibrahimoğlu (2020: 34) yaptıkları araştırmada katılımcı sınıf öğretmenlerinin, mülteci çocukların okula adapte olabilmeleri için öğretmenler ile Türk çocukların onları dışlamaması ve öğretmenlerin onlara diğer çocuklara davrandığı gibi davranmaları gerektiğini söylediğini belirlemişlerdir. Keskin ve Okçu (2021: 325) yaptıkları araştırmada Türk öğretmenlerin, ülkelerinde yaşadıkları olaylardan ötürü mülteci çocuklara peşin hüküm vererek davranmamasının, onların eğitim öğretime daha kolay adapte olmasını sağladığını belirlemişlerdir. Ayrıca önyargılı davranmayan öğretmenler Türk çocuklarına da olumlu örnekler oluşturmaktadırlar. Topaloğlu ve Çam Aktaş (2022: 82) yaptıkları araştırma neticesinde sınıf öğretmenlerinin mülteci çocukları hiçbir şart gözetmeden kabul etmesinin, onların adaptasyon sağlamalarına ve diğer çocuklarca kabullenilmelerine destek olduğunu saptamışlardır.

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mülteci çocuklara karşı nasıl davrandığı ve onları nasıl nitelediği belirlenmiştir. Çifçi, ve ark., (2019: 1094-1095) yaptıkları araştırmada katılımcı öğretmenlerin, okullarında öğrenim gören mülteci çocuklara karşı pozitif tutumda olduklarını, mülteci çocukların okula oryantasyon sağlamalarında ve akademik olarak iyi yönde ilerlemelerinde dilin ve iletişimin önemli olduğunu bildiklerini belirlemişlerdir. Burak ve Amaç (2021: 240) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının, mülteci çocukları “olumlu olarak destek görmesi gereken çocuklar” olarak nitelendirdiğini, onları sosyal alanda ve eğitim alanında kendileri ve sınıf ortamları için zenginlik olarak algıladığını belirlemişlerdir.

Yurdakul ve Tok (2018: 55) yaptıkları araştırmada katılımcı öğretmenlerin mülteci çocuklara ilişkin kurdukları metaforların genel olarak pozitif yönde olduğunu belirlemişlerdir. Eminoğlu ve Eminoğlu (2020: 396) ise yaptıkları araştırmada öğretmenlerin “mülteci” kelimesine yönelik metaforlarının en fazla “çiçek” olduğunu, mülteci çocuklara yönelik algılarının ise pozitif yönde bulunduğunu belirlemişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin, mülteci çocukları olumlu olarak nitelendirdiği ve onlara karşı iyi algıları bulunduğu görülmektedir.

Sorunların önlenmesinde ve karşılaşılan sorunların çözülmesinde öğretmenler öncü olmalılardır. Öğretmenlerin, okul personellerinin ve diğer çocukların mülteci çocuklara yönelik tutumları, davranışları ve yeterlikleri mülteci çocukların eğitim sistemine ve topluma uyum sağlayıp sağlayamayacaklarını belirlemektedir. Ancak yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mülteci çocuklar hususunda yeterli donanımına sahip olmadığı belirtilmiştir. Kazu ve Deniz (2019: 1352) yaptıkları araştırmada katılımcı öğretmenlerin mülteci çocuklarla iletişimde zorluk yaşamadığını fakat mülteci çocukların eğitime uyumlarını sağlamada yeterlik gereksinimlerinin bulunduğunu belirlemişlerdir. Erdem (2017: 38-39) yaptığı araştırmada öğretmenlerin mülteci çocukların gereksinimlerine yönelik öğretim planı uygulamadığını; mültecilere yönelik konu içeriği çözümleme, öğretim planı, materyal ve ölçme değerlendirme araç gereçleri geliştirip değerlendirme gibi hususlarda gelişime gereksinim duyduklarını belirlemiştir. Öğretmenlerin, kendi yeterlik ihtiyaçlarının farkında olduğu yapılan araştırmaların sonucunda belirlenmiştir. Keskin ve Okçu (2021: 326) yaptıkları araştırma neticesinde katılımcı öğretmenlerin, mülteci çocuklara tam olarak adapte olmadığını ve kendilerini mülteci çocukların eğitimi hususunda yetersiz gördüğünü saptamışlardır. Sağlam ve İlksen Kanbur (2017: 315-316) ise yaptıkları araştırmada çeşitli kültürlerden çocukların bir arada eğitim aldığı okullardaki öğretmenlerin, mülteci çocukların eğitimi hususunda kendilerini yeterli görmediğini, kadınların erkeklere keskin göre kendilerini daha yetersiz gördüğünü belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin yetersizlik durumlarının, mülteci çocuklara yönelik tutumlarını da etkilediğini belirleyen araştırmalar bulunmaktadır. Göçer, Özer ve Ürünibrahimoğlu (2020: 35) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, yeteri kadar

eğitim almadıklarında mülteci çocukların eğitimi konusunda sorunla karşılaştıklarını, bu sebeple de mülteci çocuklara karşı tutumlarında değişim yaşandığını belirttiklerini ifade etmişlerdir. Ancak bazı araştırmalarda, öğretmenlerin mülteci çocuklarla ilgili eğitim almama durumunun mültecilere yönelik tutumlarını olumsuz olarak etkilemediği belirtilmektedir. Kasa Ayten ve Köse (2020: 75) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin mülteci çocuklar hususunda herhangi bir eğitim almamalarının, hizmet sürelerinin ve eğitim verdikleri mülteci çocuk sayılarının, mülteci çocuklara yönelik tutumlarına kötü yönde etki etmediğini belirlemişlerdir. Köse ve ark., (2019) ise yaptıkları araştırmada katılımcı öğretmenlerin mülteci çocuklara pozitif tutum sergilediğini, tutumun öğretmenlerin kadın ya da erkek olmasına, yaşına, lisans ya da yüksek lisans/doktora mezunu olmasına, hizmet süresine, sınıfında mülteci çocukların olup olmasına, mülteci çocuklar hususunda eğitime katılıp katılmamasına bağlı değişiklik göstermediğini belirlemişlerdir. Yapılan araştırmalar, mültecilere yönelik tutumu etkileyen ve etkilemeyen faktörlerin bazılarını da ele almaktadır. Keskin ve Okçu (2021: 326) yaptıkları araştırmada mülteci çocuklara yönelik tutumun öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşmadığını, uyum konusunda evli olan öğretmenlerin evli olmayan öğretmenlere göre mültecilere ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu, çocuğu olmayan öğretmenlerin diğerlerine göre mülteci çocuklarla daha güzel iletişim kurduğunu ve mülteci çocuklara ilişkin yeterliklerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Kuzu ve Deniz (2019: 1353) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin mülteci çocuklara yönelik tutumlarının öğretmenlerin kadın ya da erkek olmalarına bağlı değişiklik göstermediğini saptamışlardır. Kasa Ayten ve Köse (2020: 74) yaptıkları araştırma neticesinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik tutumlarının kendi cinsiyetleri bağlamında değişmediğini fakat erkek öğretmenlerin mülteci çocuklara yönelik tutumlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Çifçi, Arseven, Arseven ve Orhan (2019: 1096) da yaptıkları araştırmada kullandıkları ölçeğin tümünde cinsiyeti erkek olan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının, cinsiyeti kadın olan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarına göre daha anlamlı yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Bazı öğretmenler mülteci çocukların eğitimi ve kapsayıcı eğitim ile ilgili aldıkları eğitimler sayesinde bilgi düzeylerini ve yeterliklerini arttırmaktadırlar. Böylece mülteci çocuklarla ilgili sorunları daha kolay çözmekte ve onlara karşı olan tutumları pozitif yönde etkilenmektedir. Akman (2020: 256) yaptığı araştırmada, çeşitli kültürlerden gelen çocukların bulunduğu eğitim ortamları hususunda yeteri kadar bilgi sahibi olan öğretmenlerin, o çocuklara karşı daha olumlu tutum sergileyebileceğini ifade etmiştir. Dolapcı ve Kavgacı (2020: 700) yaptıkları araştırma neticesinde mülteci çocukların eğitimi konusunda eğitim almış öğretmenlerin, eğitim almamış öğretmenlere göre mültecilere yönelik daha pozitif tutumda olduğunu belirlemişlerdir.

Yapılan araştırmalarda bazı öğretmenler mülteci çocuklarla ilgili eğitim almadığını, bazı öğretmenler ise eğitim aldıkları halde verilen eğitimlerin yeterli olmadığını ifade etmektedir. Aykırı (2017: 52) yaptığı araştırmada katılımcı sınıf öğretmenlerinin, mülteciler hakkında herhangi bir eğitim almadığını fakat onlarla daha pozitif şekilde iletişime geçebilmek adına eğitim alma isteklerinin olduğunu, öğretmenlerin çoğunun mülteciler hususunda bilgisinin bulunmadığını ve bir kısmının ise yeterli bilgiye sahip olmadığını belirlemiştir. Kardeş ve Akman (2018: 1234) yaptıkları araştırmada katılımcı öğretmenlerin mülteci çocuklar hususunda hiçbir eğitim almadığını belirlemişlerdir. Yapılan araştırmalara göre öğretmenler, mülteci çocuklar hususunda aldıkları mesleki eğitimlerin yeterli olmadığını ifade etmektedirler (Alkalay, Kırıl ve Erdem, 2021: 246). Kazu ve Deniz (2019: 1356) yaptıkları araştırma sonucunda mülteci çocukların eğitime uyum sağlayabilmesi için öğretmenlere verilen mesleki eğitimlerin hedefe ulaşmada yetersiz olduğunu belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin mülteci çocuklara olumlu tutum göstermeleri için onları tanımaları, onların problemlerini, yaşam koşullarını, hayattan istediklerini ve eğitim hedeflerini bilmeleri gerekmektedir (Çifçi, Arseven, Arseven ve Orhan, 2019: 1096). Çok kültürlülük hususunda yeterliğe sahip öğretmenler, eğitim ortamını farklı kültürlerden gelen öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik revize edebilmektedirler (Akman, 2020: 255-256). Kültürü birbirinden farklı olan çocukların öğretmenleri, bu hususa büyük bir pencereden bakarak ve kültür farklılıklarını tüm açıdan ele alarak

farkındalıklarını arttırabilir, dolayısıyla çocuklara daha iyi bir eğitim verebilirler (Göçer, Özer ve Ürünibrahimoğlu, 2020: 38). Öğretmenler mülteci çocukların da eğitim hakkı olduğunu bilmeli ve onları kapsayıcı sınıf ortamı oluşturarak diğer çocuklara değerler konusunda örnek olmadırlar (Avcı, 2019: 71). Özer (2022: 44) yaptığı araştırmada çok kültürlü eğitim hususunda öğretmenlerin, sınıflarındaki kültür farklılıklarının bilincinde olmaları konusunda farkındalık seviyelerinin yüksek olduğunu belirlemiş; öğretmenlerin, kültür farklılıklarının sınıf içinde sorun oluşturabileceğini fakat bu farklılıkların çocuklara öğretildiği takdirde sınıfta sorun yaşanmayacağını düşündüğünü ifade etmişlerdir. Avcı (2019: 73) yaptığı araştırmada öğretmenlerin mülteci çocukları kabul ettiğini, onların diğer çocuklar tarafından dışlanmalarını engellemeye çalıştığını, akranlarıyla oyunlar oynamaları ve paylaşımda bulunmaları için çeşitli imkanlar yarattığını belirtmiştir. Bu sebeple öğretmenlere mülteci çocukların uyumu, eğitimi ve kapsayıcı eğitim hakkında çeşitli eğitimlerin verilmesi gerekmekte; öğretmenlerin yeterlikleri arttırılarak eğitim ortamlarının mülteci çocukları da kapsayacak şekilde düzenlenmesi sağlanmalıdır. Tüm öğretmenlere, “bütün insanların eğitim hakkının bulunduğu; din, lisan ve ırk fark etmeksizin eğitimin uzmanca verilmesi gerektiği” bilincinin kazandırılması gerekmektedir (Çifçi, Arseven, Arseven ve Orhan, 2019: 1085). Çelik ve Baş (2022: 273) öğretmenlerin mülteci çocuklarla olan yaşantılarının çoğalmasıyla kapsayıcı eğitim farkındalıklarının arttığını ve kültürel etkileşim algılarının güç kazandığını belirtmişlerdir. Kasa Ayten ve Köse (2020: 76) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik tutumlarının iyileşmesiyle çok kültürlülük hususundaki hassasiyetlerinin de arttığını belirlemişlerdir. Özer (2022: 45) yaptığı araştırmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitim hususundaki fikirlerinin kadın ya da erkek olmaları, sınıfları, okullarının sosyo-ekonomik düzeyleri ve sınıflarındaki mülteci çocuk sayılarına göre değişmediğini fakat yaşlarına ve mesleki hizmet sürelerine göre değiştiğini saptamıştır. Bu doğrultuda yapılan araştırmada, öğretmenlerin yaşlarının ve mesleki hizmet sürelerinin artmasıyla çok kültürlü eğitime yönelik düşüncelerinin daha pozitif olduğu, dolayısıyla yaş ile mesleki hizmet süresinin çok kültürlü eğitim görüşünü etkilediği belirlenmiştir. Özdoğru ve ark., (2021: 119); yaşı küçük öğretmenlerin yaşı büyük öğretmenlere göre göç etme,

yurtdışına çıkma, teknolojik gelişme ve globalleşme gibi sebeplerle daha fazla çok kültürlü deneyim yaşadığını ve bu durumun onların, çeşitli kültürlerle sahip çocukların bir arada öğrenim gördüğü eğitime karşı tutumlarını pozitif şekilde etkilediğini belirlemişlerdir.

Yapılan araştırmalarda mülteci çocuklarla ilgili sorunların çözümü için öğretmenlerin çeşitli öneriler sunduğu görülmektedir. Kardeş ve Akman (2018: 1235); öğretmenlerin, mülteci çocukların ana sınıfı eğitimi aldıkları takdirde okula adaptasyon ve lisan problemlerinin daha basit şekilde çözüleceğini söylediğini belirlemişlerdir. Göçer ve ark., (2020: 36); katılımcı sınıf öğretmenlerinin düşüncelerini incelemişler; araştırma sonucunda mülteci çocuklarla onlara peşin hüküm verilmeden ve müsamahalı davranarak etkileşimde bulunulması gerektiğini, diğer çocuklarla beraber mülteci çocuklara da dışlayıcı tavır takınmaksızın davranılması gerektiğini, mülteci çocuklarla yaşanan iletişim eksikliklerinde diğer çocuklarla ve okul çalışanlarıyla bu eksikliklerin giderilmesi için yardımlaşılması gerektiğini, derslerin mülteci çocuklara ilgi çekici gelmesi için çalışılması gerektiğini, mülteci çocukların ihtiyaçlarının bilinmesi gerektiğini ve bu ihtiyaçların karşılanması için yeteri kadar zaman ayrılması gerektiğini belirlemişlerdir. Dolapcı ve Kavgacı (2020: 703) yaptıkları araştırma neticesinde öğretmenlerin mültecilerin eğitilmesi hususunda eğitim almasını, aday öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algıları ile mültecilere yönelik tutumlarının geliştirilmesi amacıyla plan yapılmasını, okullardaki idarecilerin öğretmenlere destek verecek kişiler olmaları için davranışlarının iyileştirilmesi amacıyla eğitimler verilmesini ve üniversiteler ile birlikte mülteci eğitimi konusunda öğretmenlere bilgilendirici eğitim çalışmalarının yapılmasını önermişlerdir. Yurdakul ve Tok (2018: 56) yaptıkları araştırmada katılımcı öğretmenlerin, eğitimde kaynaştırmayı onayladığını belirlemişler; onların, mülteci çocuklara ilk olarak dil eğitimi, duygu ve kültür ile ilgili uyum eğitimi verilmesi, ailelerine dil öğretilmesi, öğretmenlerin bu hususta daha çok bilgi almaları ve sınıflarındaki kaynaştırma çocukları için daha fazla etkinlik yapmaları gerektiğini söylediğini saptamışlardır. Erdem (2017: 39) yaptığı araştırmada ilkokuldaki öğretmenlerin, mülteci çocukların okul öncesi eğitimi almasını, onlara yönelik adaptasyon çalışmalarının yapılmasını, onlar için tek okul/sınıf yapılmasını,

müdürlüklerde mülteciler için özel birim açılmasını önerdiğini belirlemiştir. Genel olarak bakıldığında mülteci çocuklar için akademik başarısı düşük olan çocuklara özel şube açılması, kapsayıcı eğitime dahil edilmesi gibi ek hizmetler sunulması gerektiği önerilmektedir (Fidan ve Taş, 2023: 146). Kardeş ve Akman (2018: 1235) yaptıkları araştırma neticesinde mülteci çocukların ilk olarak ana sınıfı eğitimi almasını, onlar için bir Türkçe eğitim planı yapılmasını, çok kültürlü eğitim programının hazırlanmasını ve sınıfında mülteci bulunan öğretmenlere daha çok yardım edilmesini öneri olarak sunmuşlardır. Göktuna Yaylacı, Serpil ve Yaylacı (2017: 112-113) ise yaptıkları araştırmanın sonucunda mültecilerle alakalı yapılan araştırmaların ilgi çektiğini fakat daha planlı ve süreklilik arz eden planların yapılmasına, mülteciler için yapılan eğitim çalışmalarının birlik olunarak gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu belirlemişlerdir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, literatürde öğretmenlerin çocuk hakları tutumları ile mülteci öğrencilere yönelik görüşleri ile ilgili yürütülen araştırmalara yer verilmiştir.

İlgili araştırmalar; araştırmanın hedefi, çalışma grubu ve araştırma sonuçlarına yönelik açıklamalar yapılarak aktarılmıştır. Bu doğrultuda araştırma konularıyla ilgili toplam 20 yüksek lisans ve doktora tezi bu bölümde sunulmuştur.

Uçuş (2009) yaptığı araştırmada Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin okul ortamında ne derece uygulandığını öğretmenlerin ve idarecilerin görüşlerinden yola çıkarak belirlemeye çalışmış; öğretmenlerin ve okul idarecilerinin Çocuk Hakları Sözleşmesinin hiçbir okulda kurulunda yer almadığını söylediğini, öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden çoğunun çocuk haklarını ve sözleşmesini bilmediğini, okullarda bu konuya yönelik direkt bir çalışma yapılmadığını ve hakları ders içeriklerinde yer aldığı kadarıyla kullandığını belirlemiştir.

Çetinkaya (1998) yaptığı araştırmada çocuk haklarının durumunu ve bu konudaki gelişmeleri öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinden yola çıkarak belirlemeye çalışmış; öğretmenlerin, çocukların okullarda kendi haklarından yeteri kadar yararlanamadığını söylediğini, öğretmenlerin mesleki hizmet sürelerine göre çocuk haklarına yönelik düşüncelerinin farklılaştığını belirlemiştir.

Fazlıoğlu (2007) yaptığı araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile idarecilerinin Çocuk Hakları Sözleşmesine ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmış; araştırma sonucunda öğretmenlerin, çocuk haklarının okulda da evde de çok önemli olduğunu ifade ettiğini saptamıştır. Ayrıca Fazlıoğlu (2007) çocuk haklarının evrensel olduğunu fakat içerik olarak bir kısmının Türkiye'deki toplumların kültürlerine ve hayat şekillerine uymadığını belirtmiştir.

Peker (2012) yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ve çocuk haklarına yönelik tutumlarını analiz etmeye çalışmış; yaptığı araştırma sonucunda, erkek veya kadın sınıf öğretmeni olmanın, yaş değişkeninin, medeni durum değişkeninin çocuk haklarına ilişkin tutuma etki etmediğini fakat sıra ortalamalarında kadınların erkeklere göre daha olumlu tutum gösterdiğini belirlemiştir.

Kor (2013) yaptığı araştırmada, ana sınıfı öğretmenlerinin çocuk hakları ile ilgili fikirlerini belirlemeye çalışmış; araştırma sonucunda öğretmenlerin yarısından fazlasının Çocuk Hakları Sözleşmesini okuduğunu ve bu sözleşme hususunda bilgilerinin bulunduğunu, öğretmenlerin tamamına yakınının çocukların, kendilerini ilgilendiren konularda söz haklarının olması gerektiğini söylediğini, öğretmenlerin yarısından fazlasının çocukların yaşama, gelişme, eğitim, katılım ve korunma haklarının olduğunu söylediğini, çocuk hakları farkındalığı hususunda lise mezunu öğretmenlerin üniversite mezunu öğretmenlere göre daha düşük ortalama sahip olduğunu, bu iki grup arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğunu, öğretmenlerin çoğunun çocuk haklarına yönelik duyarlılık sahibi olduğunu ve sınıflarında yaptıkları faaliyetlerde katılım hakkına değer verdiğini, 11-15 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin diğerlerine göre çocuk hakları konusunda daha duyarlı olduğunu ve diğer gruplarla arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğunu belirlemiştir.

Dönmez (2015) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi şekilleriyle çocuk hakları tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamış; öğretmenlerin neredeyse tamamının çocukların yaşama hakkının olduğunu ve korunma haklarının devlet tarafından güvence altına alınması gerektiğini söylediğini, öğretmenlerin en az katılım gösterdiği maddenin evrensel bir çocuk hakları sözleşmesinin hazırlanmasına gerek olmadığını ifade eden madde olduğunu, çocuk haklarına ilişkin tutumun cinsiyet ve mesleki hizmet yılı değişkelerine bağlı olarak değişmediğini, sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları konusunda genel olarak olumlu yaklaşım gösterdiğini saptamıştır.

Ateş (2015) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki bilgisinin yönetsel olarak etkisini belirlemeye çalışmış; öğretmenlerin çoğunun çocukların kendi fikirlerini özgürce dile getirdiğini söylediğini, öğretmenlerin üçte ikisinin çocukların bireysel farklılıklarını adil şekilde yaşayabildiklerini, üçte birinin ise çocukların bu farklılıkları adil şekilde yaşayamadığını söylediğini, öğretmenlerin neredeyse hepsinin tüm çocukların eşit bir evrende yaşama hakkının bulunduğunu ifade ettiğini, öğretmenlerin hemen hemen tamamının çocuklara, hakları doğrultusunda adil bir tutum gösterdiğini, katılımcı öğretmenlerin neredeyse tamamının çocuk haklarının bilinmesinin sınıf yönetimine pozitif şekilde etki edeceğini söylediğini, katılımcı öğretmenlerin hemen hemen hepsinin çocuk haklarına ilişkin yeterli düzeyde bilgilerinin olduğunu, öğretmenlerin yarısından fazlasının Çocuk Hakları Sözleşmesinin okuduğunu, , öğretmenlerin yarısından fazlasının okul çalışanlarının çocuk hakları farkındalığının bulunduğunu ancak uygulamada problemler yaşandığını ve çocuk haklarına yönelik bir tutum gösterilmediğini söylediğini, öğretmenlerin neredeyse hepsinin çocuk haklarının gerçek hayatta etkisinin olmadığını söylediğini saptamıştır.

Kopuz Yavuz (2019) yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik bilgileri ve çok kültürlü eğitime yönelik düşünceleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmış; araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunun çocuk hakları hususunda ileri düzeyde bilgisinin bulunduğunu ve farkındalık seviyelerinin çok yüksek olduğunu, öğretmenlerin çeşitli kültürlerden çocukların bir arada eğitim aldığı sisteme ilişkin tutumlarının pozitif anlamda yüksek olduğunu, mesleki hizmet

süresine, eğitim düzeyine, çocuk hakları ve çok kültürlü eğitim sistemi hususlarında eğitim alıp almama durumuna bağlı olarak değişmeksizin öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin ileri seviyede bilgi sahibi olduğunu saptamıştır.

Atik (2019) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler branşında görev yapan öğretmenlerin çocuk hakları tutumlarını incelemiş; araştırma neticesinde öğretmenlerin çoğunun dünyada genel olarak Çocuk Hakları Sözleşmesine göre davranılmadığını belirttiğini, öğretmenlerin hepsinin ise Türkiye’de çocuk haklarının uygulanması ve bu konuda gerekli önlemlerin alınması hususunda problemlerin olduğunu söylediğini belirlemiştir.

Pilatin (2019) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenliği okuyan öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarını ve tutumlarına etki eden faktörleri belirlemeye çalışmış; yaptığı araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının yüksek seviyede olduğunu, çocuk hakları tutumlarının yaş ve çocuk hakları eğitimi alma durumu değişkenlerine bağlı olarak farklılaşmadığını, öğretmen adaylarının çocuk hakları tutumlarının Çocuk Hakları Sözleşmesini okuma durumlarına bağlı olarak da farklılaşmadığını saptamıştır.

Karatay (2021) yaptığı çalışmada öğretmenlerin ve eğitim alanında görev yapan idarecilerin çocuk haklarına yönelik fikirlerini saptamaya çalışmış; araştırma neticesinde öğretmenlerin neredeyse hepsinin, mülteci çocukların diğer çocukların hakları ile aynı haklara sahip olması gerektiğini söylediğini, öğretmenlerin çoğunun çocuk haklarının korunması için öncelikle devleti sorumlu tuttuğunu, öğretmenlerin çoğunun Türkiye’nin de taraf olduğu çocuk hakları ile ilgili sözleşmelerini bilmediğini, özgürlükçü öğretmenlerin ve okul idarecilerinin çocukların, hayatlarını tehlikeye sokmayacak biçimde serbest bırakılmaları ve bu hususta rehberlik almaları gerektiğini söylediğini belirlemiştir.

Erdoğan (2021) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları tutumları ve kültürlerarası duyarlılık seviyeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmış; araştırma sonucunda medeni durum, yaş, mesleki hizmet süresi değişkenlerinin öğretmenlerin çocuk hakları tutumlarını etkilemediğini, öğretmenlerden kadın olanların erkek olanlara göre çocuk haklarına ilişkin daha

pozitif tutum sergilediğini, yüksek lisans veya doktora eğitimi almış öğretmenlerin, lisans eğitimi almış öğretmenlere göre daha olumsuz tutumda olduğunu saptamıştır.

Doğdaş (2021) yaptığı araştırmada okul öncesi dönemde eğitim veren öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları, sınıf yönetimi şekilleri ve mesleki tutumları arasındaki bağlantıyı belirlemeye çalışmış; öğretmenlerin çocuk hakları tutumlarının olumsuz seviyede olduğunu ve çocuk haklarına ilişkin, mesleki gelişimlerini destekleyici eğitimler alması gerektiğini saptamıştır.

Kartal (2022) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları tutumlarıyla yansıtıcı düşünme şekilleri arasındaki ilişkisi incelemiş; yaptığı araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının çok yüksek seviyede olduğunu, öğretmenlerin çocuk hakları tutumlarının cinsiyetlerine ve mesleki hizmet sürelerine göre değişmediğini belirlemiştir.

Demir (2023) yaptığı araştırmada ana sınıfı öğretmeni adaylarının çocukları sevme seviyeleri ile çocuk hakları tutumları arasındaki bağlantıyı belirlemeye çalışmış; öğretmenlerin çocuk hakları tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu, tutumlarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığını, devleti, ebeveynleri, çevreyi ve sivil toplum kuruluşlarını çocuk haklarını korumakla sorumlu tuttuğunu saptamıştır.

İlksen Kanbur (2017) yaptığı araştırmada ilkokul öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarını saptamaya çalışmış; araştırma sonucunda öğretmenlerden erkek olanların kadın olanlara göre mülteci öğrenciler konusunda kendilerini daha yeterli gördüğünü, çeşitli kültürlerle sahip çocukların beraber eğitim aldığı okullarda görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimi konusunda kendilerini yeterli görmediğini, mesleki hizmet süresi ile medeni durum değişkenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumu etkilemediğini belirlemiştir.

Keskin (2019) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarını belirlemeyi hedeflemiş; araştırma sonucunda öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının iyi olduğunu fakat çok iyi olmadığını, öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının mesleki hizmet süresine göre farklılaştığını, hizmet süresi kısa olanların uzun olanlara göre mülteci öğrencilere yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğunu, sınıfında mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerin

mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının diğerlerine göre daha olumlu olduğunu belirlemiştir.

Bucak (2021) yaptığı araştırmada Türkiye'deki ilkokullarda okuyan mülteci öğrencilerin okullarda görev yapan idareciler, öğretmenler ve mülteci öğrencilerin velileri tarafından nasıl görüldüğünü belirlemeye çalışmış; mülteci öğrencilerin uyum problemi yaşadıklarından dolayı beklenilmeyen davranışlar gösterdiğini, kendilerini diğerlerinin dışında tuttuğunu, mülteci öğrencilerin sayıca fazla olmasından dolayı ise kendi içlerinde gruplaştığını, mülteci öğrencilerle ilgili yaşanan en büyük problemin ise dil problemi olduğunu saptamıştır.

Kara (2022) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarını saptamaya çalışmış; araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumunun yeterlik boyutunda kadın öğretmenlere göre daha yüksek puan aldığını, yaşı büyük olan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının yeterlik boyutunda diğerlerine göre daha yüksek puan aldığını, hizmet süresi değişkeninin mülteci öğrencilere yönelik tutumu farklılaştırdığını; 21 yıldan daha fazla görev süresi olan öğretmenlerin diğerlerine göre onlara daha olumlu tutum sergilediğini belirlemiştir.

Biçer (2023) tez çalışmasında Edirne'de eğitim gören mülteci öğrencilerin uyum sürecinde yaşadıklarını araştırmış; öğretmenlerin ve okul idarecilerinin mülteci öğrencilerin çok travmatik olaylar yaşadığını ve bu sebeple etkisini üzerinden atamadıkları şeylerin hala olduğunu söylediğini, öğretmenlerden ve okul idarecilerinden mülteci öğrencilerin Türkiye'ye göç etmesi ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olanlarının göçün diğer kültürleri tanıma açısından öğrencilere olumlu yönde etki ettiğini ve değerler eğitimi geliştirdiğini söylediğini, öğretmenlerin ve okul idarecilerinin tamamının mülteci öğrencilerle yaşanan iletişim problemlerinin temelinde dil problemi olduğunu belirttiğini saptamıştır.

Yapılan araştırmalara bakıldığında; çocuk haklarının öğretmenler tarafından genel olarak bilindiği, öğretmenlerin çocuklara yönelik olumlu tutum sergilediği, çocuk hakları konusunda bazı uygulama problemlerinin yaşandığı, çocukların katılım haklarının olduğunun öğretmenler tarafından kabul edildiği, çocukların tam anlamıyla haklarını kullanamadığı, hakların devlet tarafından korunması gerektiği,

mülteci öğrencilerin en çok uyum problemi yaşadığı, dil farklılığının temel sorun olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan araştırmaların çoğunda öğretmenlerin çocuk hakları tutumunun yaş, cinsiyet, medeni durum değişkenlerine bağlı farklılaşmadığı; mülteci öğrencilere yönelik tutumun ise sınıfta mülteci öğrenci bulunma durumuna, yaşa ve mesleki hizmet süresine göre genelde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Bu karma yöntem araştırması, sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ve mülteci öğrencilere yönelik tutumlarına işaret edecektir. Bu çalışmada MEB’de görev yapan sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları ve mülteci öğrencilere yönelik tutumları üzerinde sosyodemografik ve mesleki özelliklerin etkisi derinlemesine genişletilerek araştırılmıştır. Nicel veriler için tutumları ölçen ölçekler, nitel veriler için ise tutumları derinlemesine analiz etmeye olanak tanıyan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel veri kullanılmasının yani karma yöntemin tercih edilmesinin nedeni, konuya yönelik daha detaylı veri elde etmek ve dezavantajlı grup statüsünde olan mülteci öğrencilere yönelik tutumlar ve çocuk haklarına yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını açıklayarak tanımlamaktır. Bu araştırmanın notasyonu, NİC→nit şeklindedir.

Bu araştırma, tekli karma yöntem (mixed research design) araştırması olarak tasarlanmıştır. En az bir nicel ve bir nitel yöntemin bir arada kullanıldığı araştırmalara karma yöntem araştırmaları denilmekte (Creswell, 2017: 2 Katıtaş: 2019: 6250) olup tekli karma yöntem araştırmasında nicel ve nitel veriler tek araştırmada toplanmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012: 2). Bu araştırmalar, herhangi

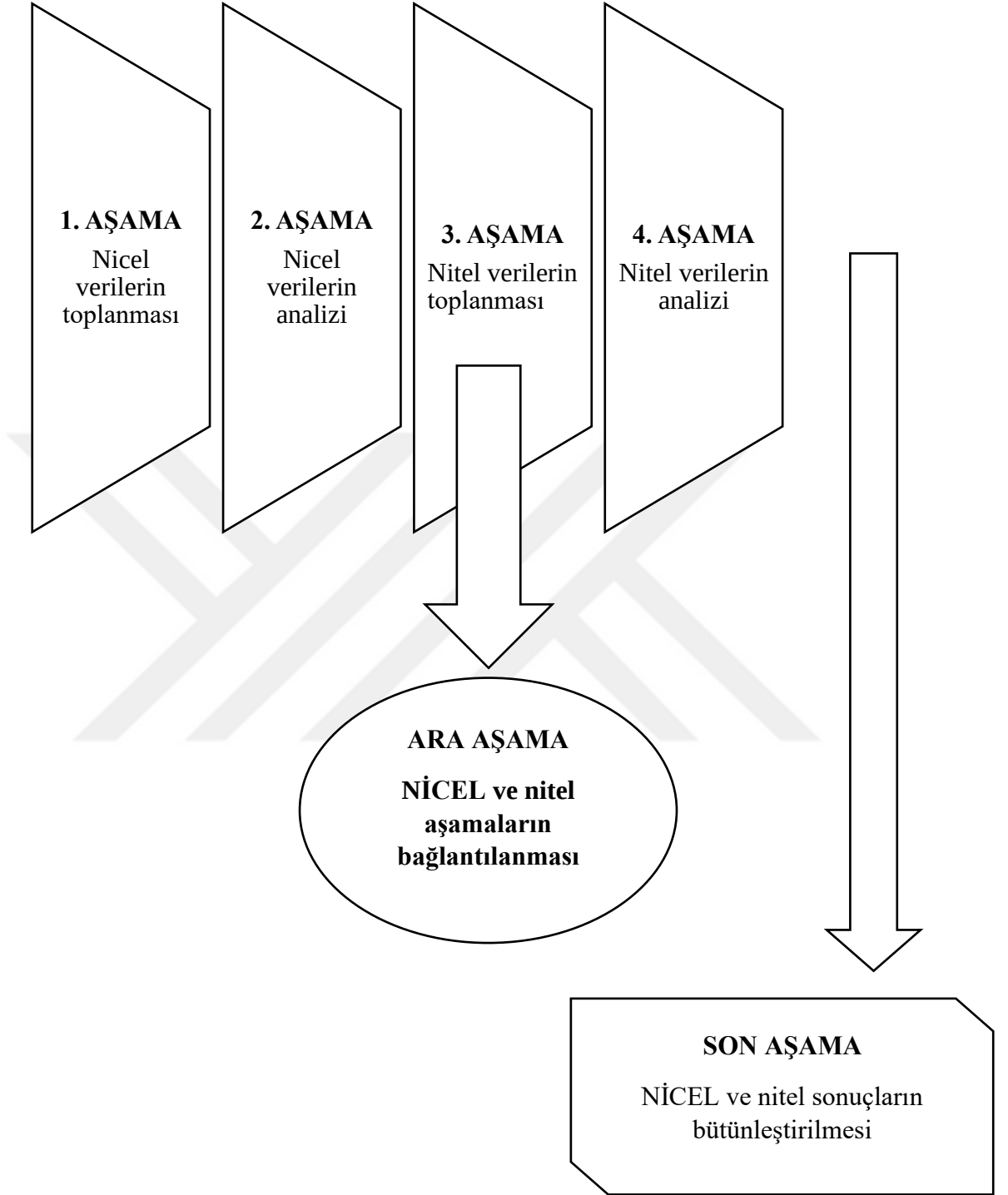
birinin güçlü olmayan taraflarının diğeri tarafından tamamlanmasının hedeflendiği araştırmalardır (Aktan, Budak ve Botabekovna, 2019: 1525). Karma yöntem araştırmaları, soruların veya sorunların daha net bir şekilde anlaşılmasına sebep olmaktadır (Katıtaş, 2019: 6252). Bir yöntemin zayıf yönlerinin diğeri yöntemle kapatılmasına olanak tanınması, sınırlamayı ortadan kaldırarak geniş ve eksiksiz soru sormayı sağlaması, kelime resim gibi ek yöntemlerle veri elde etme biçiminin zenginleştirilebilmesi, gözden kaçabilecek görüşleri azaltması, sonuç delillerinin güçlü olması, teori ve uygulamaya yönelik kesin ve tam bilgi üretimine olanak tanınması, nitel verilerin toplanıp analiz edilmesinin sonrasında ölçme araçlarının bir örnekleme uyarlanarak kendi bağlamı içerisinde iyi ölçme araçlarının geliştirilmesi, ötekileştirilmiş gruplar için ihtiyaç duyulan değişikliklerin nitel ve nicel verilerin bir araya getirilmesiyle tam olarak anlamlandırılması, hem bir programın çıktılarının hem de deneysel bir desenin etkisinin ya da politik kararların değerlendirilmesi karma yöntem araştırmalarının avantajlı yönleridir (Creswell ve Creswell, 2021: 216). Takım çalışmasını gerektirmesi, araştırmacının bilgi edinme ve uygulama noktasında bilinçli olması, pahalı olması, verileri analiz etmenin fazla zaman alması ise dezavantajları arasında gösterilmektedir. Bu yöntemin üçgenleme (triangulation), tamamlayıcılık (complementarity), gelişim (development), başlangıç (initiation), genişletme (expansion) şeklinde gerekçeleri bulunmaktadır. Üçgenlemede aynı olay için nitel nicel veriler birbirinden bağımsız olarak aynı anda kullanılır. Tamamlamada bir yöntemden elde edilen bilgilerin diğeri yöntemle detaylandırılması, sunulması ya da açıklığa kavuşturulması izlencesi vardır. Gelişimde; nitel veriler nicel verileri geliştirmek için kullanılmaktadır. Başlangıçta; iki yöntemin kullanıldığı ancak sonuçların çeliştiği durumda yeni bir hipotez ya da araştırma sorusu üretme odaklıdır. Genişletme de ise birbirinden ayrı olgular farklı araştırma yöntemleriyle incelenmektedir (Baki ve Gökçek, 2012: 3-).

Bu araştırmada da nitel ve nicel yöntemlerin dezavantajlarını azaltarak her iki yöntemin güçlü yönlerinden faydalanılmak istendiğinden karma yöntem araştırması tercih edilmiştir.

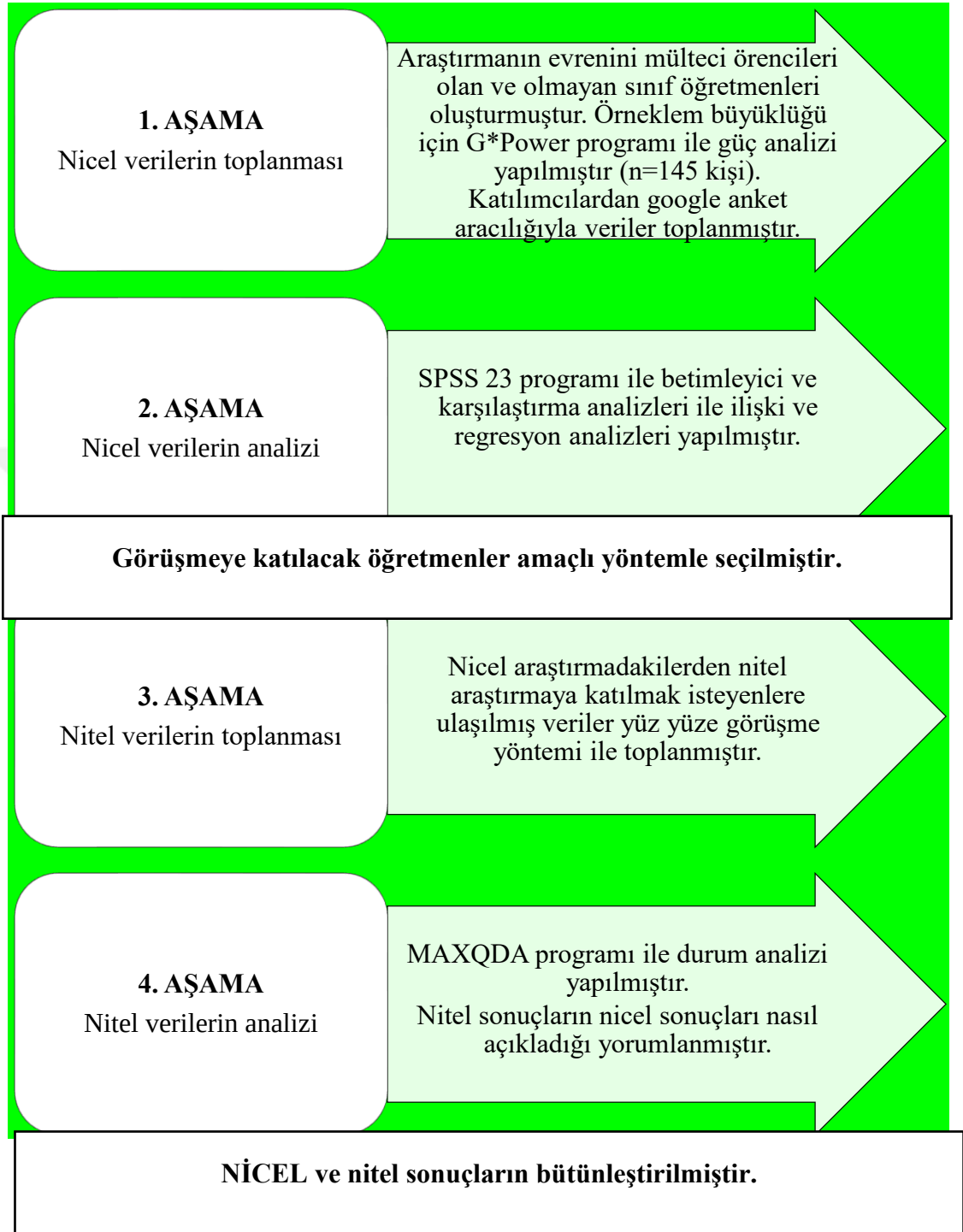
Karma yöntem araştırmalarının üç temel deseni bulunmaktadır. Yakınsak desen, açıklayıcı sıralı desen ve keşfedici sıralı desen. Bu temel desenlerin dışında

ileri desen olarak adlandırılan deneysel karma yöntem deseni, vaka çalışması karma yöntem deseni, katılımcı sosyal adalet karma yöntem deseni ve karma yöntem değerlendirme deseni şeklinde desenler de bulunmaktadır. Bu araştırmada araştırmanın amacı doğrultusunda açıklayıcı sıralı karma desenin kullanılması uygun bulunmuştur. Bu desende araştırmacı ilk aşamada nicel verileri toplamakta ve sonuçlarını analiz etmektedir. Bu sonuçlara göre de nitel kısım verilerini elde etmekte böylelikle de nicel kısım verilerini daha iyi açıklayabilmektedir. Bu da nicel sonuçlarla toplanan nitel veriler arasında köprü kurulmasını sağlayarak ilişkilendirmeyi önemli hale getirmektedir. Açıklayıcı sıralı karma desende veri toplama aşamasında dikkatli bir nicel örnekleme yapmak önemlidir. Çünkü nicel kısma katılan katılımcıların bir kısmı araştırmanın ikinci safhası olan nitel kısmın da katılımcılarını oluşturacaktır. Değişkenlerin nasıl etkileşime girdiğini ortaya koyacak mekanizmayı nitel bir devam çalışmasıyla daha derinlemesine açıklama fikri, bu deseni güçlü kılan yönlerden biridir. Açıklayıcı sıralı karma desende nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilir. Sonrasında araştırmacı her iki veri tabanını nicel sonuçların nitel veri toplamaya bağlanması adı verilen bütünleştirme formunda birleştirir. Sonuçların yorumlanması araştırmanın tartışma kısmında yapılır. Önce nicel sonra nitel sonuçlar yorumlanır. Sonrasında nitel sonuçların nicel sonuçları açıklamaya nasıl yardımcı olduğu yorumlanır. Yorum bölümünde araştırmacı elde ettiği nicel ve devamında nitel sonuçları anlamamıza ve açıklamamıza nasıl yardımcı olduğunu belirttiği bir tartışma sürdürür (Creswell ve Creswell, 2021: 220-224)

Bu araştırmada nicel veriler anket formuyla nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir.



Şekil 3. 1. Açıklayıcı Sıralı Karma Yöntem Desenin Aşamaları (Creswell, Creswell, 021: 38)



Şekil 3. 2. Araştırma Sürecinin Aşamaları

Araştırmanın veri toplama aşaması 27.04.2022 – 27.04.2023 tarihlerinde arasında gerçekleştirilmiştir. Nicel yöntemle ulaşılan katılımcılara bu araştırmanın nitel kısmına da katılmak isteyip istemedikleri de sorulmuş, katılmak istediklerini

belirten ve iletişim bilgilerini paylaşan kişilerden yüz yüze görüşme yöntemi ile araştırmanın diğer aşaması olan nitel veriler toplanmıştır.

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın, nicel boyutu tanımlayıcı kesitsel tipte ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Kesitsel araştırmalarda belirlenmiş bir grup, hem faktör hem netice anlamında belli bir zamanda araştırılmakta faktör ile netice arasındaki ilişkilendirmeler hakkında kesin olmayan düşünceler vermektedir. Tarama modelinde mevcut durum olduğu şekliyle gözlenip ortaya çıkarılmakta bu süreç esnasında araştırmacı herhangi bir etkileme yapmamaktadır (Karasar, 2014: 77). İlişkisel tarama modelinde nicel değişkenler arasındaki ilişki neden sonuç ve birbirini etkileme potansiyeli açısından karşılaştırılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün vd, 2019: 16). Bu bağlamda ilişkisi araştırılan durum sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları tutumları ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları olmuştur. Araştırmanın nicel bölümü için betimleyici özellikler Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 1. Katılımcıların Bazı Özellikleri (N=145)

Değişken		f	%
Yaş aralıkları Ort ± SS: 38,24 ± 9,81 Min-Max: 22 - 64	30 yaş ve altı	46	31,7
	31-50 yaş arası	77	53,1
	51 yaş ve üstü	22	15,2
Cinsiyet	Kadın	78	53,8
	Erkek	67	46,2
Eğitim düzeyi	Lisans	121	83,4
	Lisansüstü	24	16,6
Medeni durum	Bekar	37	25,5
	Evli	105	72,4
	Belirtmek istemiyor	3	2,1

Çocuğu var mı?			
Ort $\pm$ SS: 1,36 $\pm$ 1,27	Hayır	45	31,0
Min-Max: 0 - 8	Evet	100	69,0
Meslekte hizmet süresi	5 yıl ve daha az	32	22,1
Ort $\pm$ SS: 14,67 $\pm$ 10,08	6-30 yıl arası	102	70,3
Min-Max: 0 – 44	31 yıl ve üstü	11	7,6
Çalıştığı okulun türü	Kamu kurumu	141	97,2
	Özel sektör	4	2,8
Mesleğini sevme durumu	Evet	133	91,7
	Hayır	2	1,4
	Karışık duygular yaşıyor	10	6,9
Çocuk hakları konusunda eğitim alma durumu	Evet	79	54,5
	Hayır	66	45,5
Sınıfında mülteci öğrenci bulunma durumu	Evet	44	30,3
	Hayır	101	69,7

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları görüşleri ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi sosyodemografik-kültürel ve mesleki özellikleri kapsamında incelemek amacıyla durum araştırması kullanılmıştır. Durum araştırmasında bir duruma ilişkin etkenler; ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb. bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum araştırmalarında bir olay veya durum ayrıntılı bir şekilde incelenmekte, veriler düzenli olarak toplanmakta ve gerçek çevrede ne yaşandığına bakılmaktadır (Subaşı ve Okumuş, 2017: 420). Bir veya birkaç durumun ayrıntılı olarak incelenmesine durum çalışması, çok durumun daha yüzeysel incelenmesine ise çapraz durum çalışması denilmektedir (Subaşı ve Okumuş, 2017: 421). Durum

araştırmaları; literatürde örnek olay incelemesi ya da vaka çalışması olarak da adlandırılmaktadır (Subaşı ve Okumuş, 2017: 419). Her ne kadar farklı nitelendirmeleri olsa da durum araştırmaları; bir durumun ayrıntılı şekilde incelenmesi olarak tek bir tanımla açıklanabilmektedir (Subaşı ve Okumuş, 2017: 425).

3.1.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

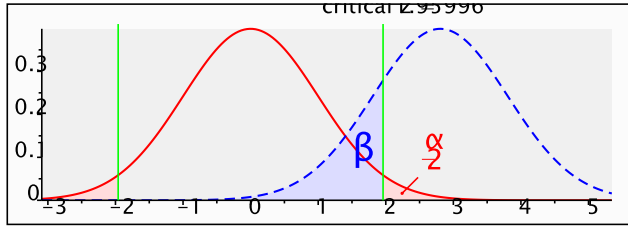
3.1.3.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Örneklem

Türkiye’de 2020 yılı itibarıyla kamu ve özel kurumlarda toplam 309.247 sınıf öğretmeni çalışmaktadır. Örneklem hesaplanmasında G*Power 3.1.9.2 programı kullanılmıştır. Program çıktısı ve grafik şekli aşağıda verilmiştir.

z tests - Correlations: Two independent Pearson r's

Analysis: A priori: Compute required sample size

Input:	Tail(s)	= Two
	Effect size q	= 0.5
	α err prob	= 0.05
	Power (1- β err prob)	= 0.80
	Allocation ratio N2/N1	= 1
Output:	Critical z	= 1.9599640
	Sample size group 1	= 66
	Sample size group 2	= 66
	Total sample size	= 132
	Actual power	= 0.8013024



Şekil 3. 3. Örneklem Büyüklüğü İçin Uygulanan Güç Analizi

Araştırma için ulaşılması gereken minimum katılımcı sayısı 132 kişi olarak hesaplanmış, 145 öğretmen katılımı ile araştırma sonlandırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 44'ü (%30.3) sınıfında mülteci öğrenci bulunduğunu, 101'i (%69.7) ise bulunmadığını belirtmiştir. Bu veriler üzerinde de post hoc güç analizi yapılmış ve tek yönlü analizde gücün .85 olduğu, çift yönlü analizde ise .76 olduğu görülmüştür. Post hoc güç analiz bulguları aşağıda gösterildiği gibidir.

Tek yönlü post hoc: z tests - Correlations: Two independent Pearson r's

Analysis: Post hoc: Compute achieved power

Input: Tail(s) = One

Effect size $q = 0.5$

α err prob = 0.05

Sample size group 1= 44

Sample size group 2 = 101

Output:

Critical z = 1.6448536

Power (1- β err prob) = **0.8516146**

Çift yönlü post hoc: z tests - Correlations: Two independent Pearson r's

Analysis: Post hoc: Compute achieved power

Input: Tail(s) = Two

Effect size $q = 0.5$

α err prob = 0.05

Sample size group 1 = 44

Sample size group 2 = 101

Output: Critical $z = 1.9599640$

Power ($1-\beta$ err prob) = **0.7667785**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hekim tarafından tanısı konulmuş herhangi bir psikiyatrik hastalığa sahip olmamasına dikkat edilmiştir.

Veriler basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle google anket aracılığıyla toplanmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, oluşturulan evrenden örnekleme birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesidir. Katılımcılar Helsinki Deklarasyonu kriterleri içinde veri toplama formunun üst kısmında yer alan bilgi metni ile yazılı olarak bilgilendirilmiştir.

3.1.3.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Araştırma Grubu

Karma yöntem araştırmalarında hedefe ve sorulara göre örnekleme türü olasılıklı ya da amaçlı örnekleme olarak seçilmektedir. Baki ve Gökçek (2012: 17) yaptıkları araştırmanın neticesinde, karma yöntem kullanılacağı zaman seçilecek örneklemin, genellikle nitel ve nicel yöntemin eş zamanlı veya art arda kullanılmasına göre karar verildiğini belirlemişlerdir. Sosyal alanlarda yararlanılan örnekleme türü genellikle olasılıklı ya da amaçlı örnekleme olmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012: 4). Nitel verilerin toplanması için gerekli olan araştırma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, genellikle nitel araştırmalarda kullanılmakta olup soruların yanıtları ile bağdaştırılmış belirli hedefler temel alınarak araştırma katılımcılarının seçildiği örnekleme türüdür (Baki ve Gökçek, 2012: 5). Amaçlı örneklemin kullanılması araştırmacının, katılımcı sayısını çok değil de araştırmak istediği konu hakkında derin bir şekilde bilgi alıp veri toplayacağı az insan olarak belirlemesini sağlamaktadır. Bu sayede araştırmacı araştırdığı konu hakkında az kişiden çok bilgi alabilmektedir (Katıtaş, 2019: 6258). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ise araştırmaya dahil edilme kriterlerinin bulunduğu ölçüt

örnekleme metodu kullanılmıştır (Erdoğan ve ark, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma başlangıcında belirlenmiş olan kriterlere uyum sağlayan 14 öğretmen ile yüz yüze görüşmeler yapılması planlanmıştır. Ancak toplanan verilerin doygunluğa ulaşmaması durumunda tekrar görüşme yapılabileceği ya da yeni görüşmecilerin araştırmaya dahil edilebileceği düşünülmüştür. Nitel araştırmalarda araştırma süreci, verilerin doygunluğa ulaşmasıyla tamamlanmaktadır (Craswell, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3.1.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada 2 tür veri toplama aracı bulunmaktadır. Bunlardan ilki nicel araştırma veri formu olup diğeri nitel araştırma görüşme formudur.

Nicel veri formu 3 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerden ilki sosyo-demografik ve mesleki özelliklerini içeren sorulardan oluşmaktadır (yaşı, cinsiyeti, en son bitirdiği okul, medeni durumu, çocuk sahibi olup olmama durumu, mülteci öğrencilerle çalışıp çalışmama durumu, çocuk haklarına ilişkin eğitim alıp almama durumu, sınıfında mülteci öğrenci bulunup bulunmama durumu vb).

Nitel veri formu ise hem sosyodemografik ve mesleki özellikleri soran hem de katılımcıların çocuk hakları ve mülteci öğrencilere yönelik yaklaşım durumlarını belirlemeyi içeren açık uçlu ve sonda sorulardan oluşmuştur.

Hazırlanan veri toplama araçları için uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca katılımcılardan veri toplama araçları ile birlikte bireysel bilgi formu da toplanmıştır.

3.1.4.1. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ)

Katılımcıların çocuk haklarına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Beşli likert tipindeki bu ölçek Karaman Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilmiş olup; tamamen katılıyorum; 5 puan, katılıyorum; 4 puan, kararsızım; 3 puan, katılmıyorum; 2 puan, tamamen katılmıyorum; 1 puan

şeklindedir. Ölçekteki madde sayısı 22 olup en düşük puan 22 en yüksek puan ise 110'dur. Ölçeğin 2., 14. ve 15. maddeleri ters madde olarak belirlenmiştir. Ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .32 ile .61 arasında değiştiği, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .85, yarı test güvenilirlik katsayısının ise .77 olduğu bildirilmiştir. Literatürde Cronbach's Alpha katsayısı; $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ölçek güvenilir değil, $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ölçek düşük güvenilirlikte, $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ölçek oldukça güvenilir, $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Kalaycı, 2018). Güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .82 olarak bulunmuştur.

3.1.4.2. Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği (MÖTÖ)

Ölçek Sağlam ve Kanbur tarafından 2017 yılında oluşturulmuştur. Dörtlü likert tipinde olan ölçek toplamda 24 sorudur. Tamamen katılıyorum; 4 puan, çoğunlukla katılıyorum; 3 puan, biraz katılıyorum; 2 puan, hiç katılmıyorum; 1 puan şeklindedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır.

İletişim (11 madde) alt boyutu; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11. maddeler

Uyum (9 madde) alt boyutu; 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20. maddeler

Yeterlik (4 madde) alt boyutu; 21, 22, 23, 24. maddeler

Geçerlilik güvenilirlik araştırmasında ölçeğin alt boyutlarının ise "iletişim", "uyum" ve "yeterlik" olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin geliştirildiği araştırmada tüm maddeler üzerinden Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .91, iletişim alt boyutunda .88, uyum boyutunda .88 ve yeterlik boyutunda .80 olarak bildirilmiştir. Bu araştırmada ise; ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuş olup iç tutarlılık katsayıları iletişim alt boyutunda .91, uyum alt boyutunda .89, yeterlik alt boyutunda .78 olarak bulunmuştur.

Ölçekten alınabilecek minimum puan 24 ve maksimum puan 96'dır. Her bir boyutta ve ölçek toplamında puanın yüksekliği, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeylerinin yüksekliğini göstermektedir. Ölçek puanlanırken alt boyutların ve toplam puanın ortalaması alınmaktadır. Aritmetik ortalamaların belirlenmesinde puan aralığı 1.00-1.74 hiç katılmıyorum, 1.75-2.49 biraz katılıyorum, 2.50-3.24 çoğunlukla katılıyorum, 3.25-4.00 tamamen katılıyorum olarak bildirilmiştir (Sağlam ve İlksen Kanbur, 2017: 313).

3.1.4.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel kısmı için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu literatür bilgisi kapsamında araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Formda katılımcıların sosyodemografik ve mesleki özelliklerini sorgulayan bireysel bilgi formunun yanı sıra katılımcıların hem çocuk hem de mülteci çocuk haklarına ilişkin davranış eğilimlerini keşfetmeye yönelik olarak ve sonda soruları içeren toplam 14 adet soru bulunmaktadır.

3.1.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yürütülebilmesi için etik izin alınmıştır (GRÜ Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu; E-50288587-050.01.04.-48711).

Nitel araştırmalar için deneklere onam formu verilmiş, gönüllü olan katılımcılardan randevu alınarak yüz yüze görüşme ile veriler toplanmıştır.

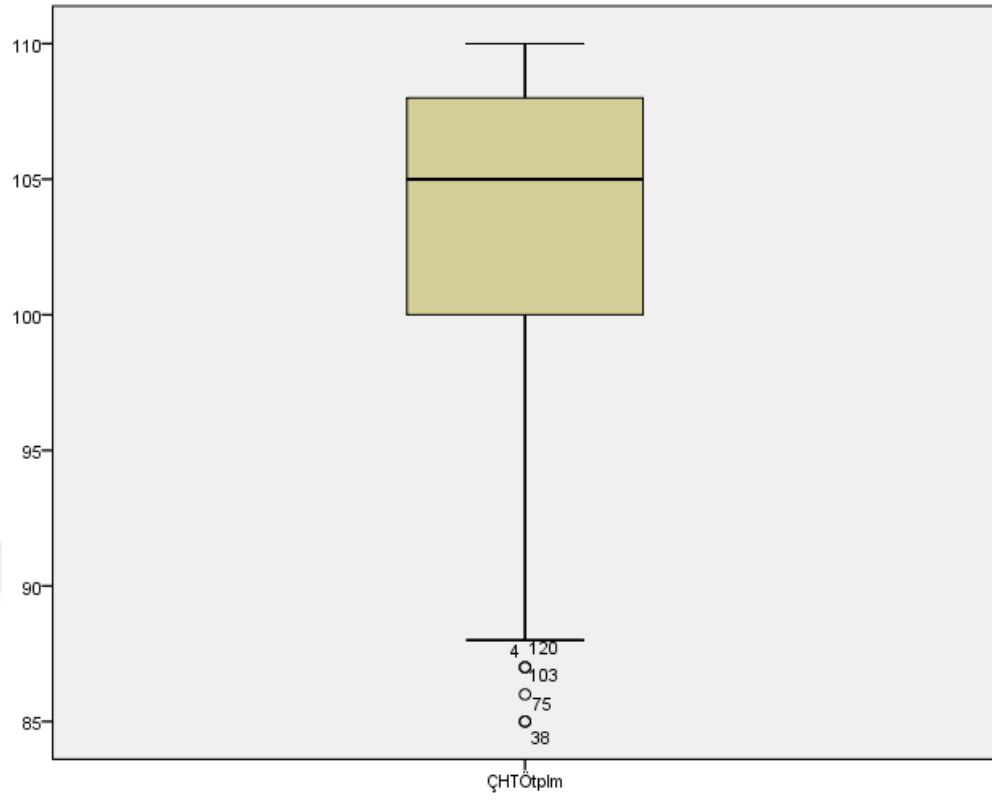
3.1.6. Verilerin Analizi

Araştırma sonucu elde edilen veriler Statistical Package for the Social Sciences-23 (SPSS-23) ve MAXQDA programları ile değerlendirilerek hata kontrolleri, tabloları ve istatistiksel analizleri yapılmıştır.

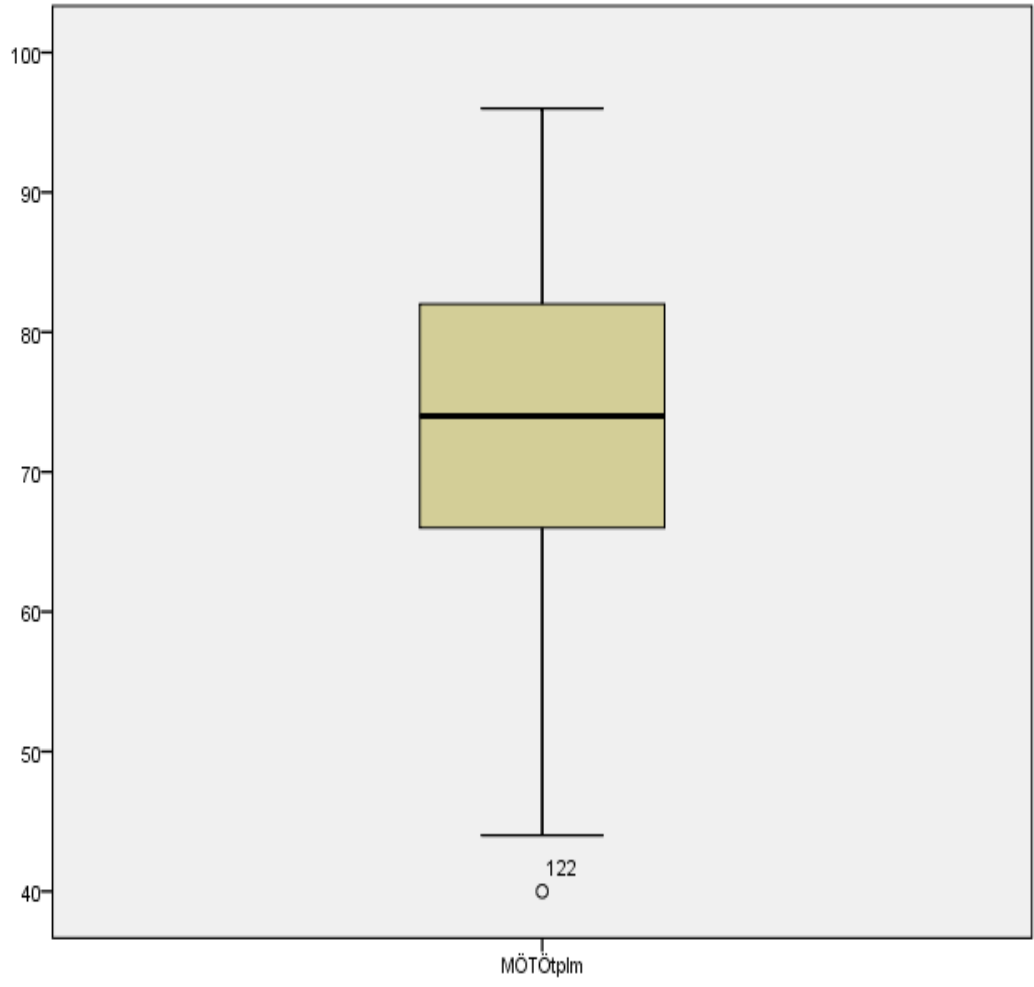
Nicel verilerin değerlendirilmesi öncesi bağımlı değişkenlere normallik analizleri yapılmıştır. Hesaplama, grafik ve test istatistikleri yöntemleri açısından değerlendirildiğinde ÇHTÖ'nün normallik varsayımlarını karşılamadığı görülmüş (Şekil 3.4), bu nedenle bağımsız değişkendeki grup sayısı 2 olduğunda Mann Whitney U testi, bağımsız değişkendeki grup sayısı 3 ve daha fazla ise Kruskal Wallis testleri uygulanmıştır. MÖTÖ'nün ise normallik varsayımlarını karşıladığı görülmüş (Şekil 3.5) ve bağımsız değişkendeki grup sayısı 2 olduğunda Independent Samples T test, 3 ve daha fazla olduğunda ise One-Way ANOVA testleri uygulanmıştır. Ölçekler arasındaki ilişki için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mültecilere yönelik tutumlarını etkileyen faktörler için ise multiple hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Betimleyici değerler frekans ve yüzde olarak verilmiştir. Ortalamalar (Ort.) Standart Sapma (SS) ile birlikte verilmiş (Ort. $\pm$ SS), $p < 0.05$ istatistiksel anlamlılık olarak değerlendirilmiştir.

Nitel veriler için yapılan görüşmelerde ulaşılan verilerin analiz edilmesi amacıyla MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır. MAXQDA programı nitel ve nicel verilerin analizini yapmayı kolaylaştırmakta, araştırma bulgularına yönelik grafikler, şekiller ve tablolar oluşturmayı sağlamaktadır. Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi, problemlerin sistemsel ve taraf tutulmaksızın verilmesini amaçlamaktadır (Koçak, 2006: 22). İçerik analizinde araştırma bulgularının içinde sıklıkla kullanılan ifadeler ve içerikteki temalar gibi önemli kabul edilen araştırma bölümleri belirlenmekte ve analiz edilmektedir. Nitel bulgular için temalar ve kodlar oluşturulup MAXQDA aracılığıyla hiyerarşik kod-alt kod modelleri ile kod matrisleri oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında katılımcılara K1, K2, K3 ve K4 şeklinde kodlar verilmiş olup katılımcıların isimleri gizlenmiştir.

Nitel veriler içerik analizi ile analiz edilip nicel verilerle karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.



Şekil 3. 4. ÇHTÖ Saplı Kutu Grafiği



Şekil 3. 5. MÖTÖ Saplı Kutu Grafiği

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. Veri Toplama Araçlarının Kanıtları

4.1.1. ÇHTÖ'ye İlişkin Betimleyici Bulgular

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere; sınıf öğretmenlerinin ÇHTÖ ölçek değerlerinin güvenirlik düzeyinin mükemmel olduğu ancak betimleyici değerlerinin normallik koşullarını oluşturmadığı görülmüştür. Çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının oldukça iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 4. 1. ÇHTÖ'nün Güvenirlik ve Betimleyici Değerleri

Değer	Bulgu
Cronbach α	,829
Madde sayısı	22
Ortalama $\pm$ Standart Sapma	103,24 $\pm$ 6,34
Median	105,00
Minimum - Maksimum	85,00 – 110,00
Ranj	25
%95 CI (alt sınır – üst sınır)	102,19 – 104,28
Skewness $\pm$ Standart Hata	-1,09 $\pm$ 0,21
Kurtosis $\pm$ Standart hata	0,53 $\pm$ 0,40

Tablo 4. 2. ÇHTÖ'nün Likert Frekans ve Oranları (N=145)

	Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
18 yaşın altındaki herkesin çocuk olmaktan kaynaklanan özel haklara sahip olduğuna inanıyorum.	1 0,7	2 1,4	1 0,7	31 21,4	110 75,9
Çocuk hakları konusunda özel bir uluslararası sözleşme hazırlanmasına gerek yoktur.	6 4,1	7 4,8	8 5,5	57 39,5	67 46,2
Çocuk hakları devlet tarafından koruma altına alınmalıdır.	-	17 11,7	-	-	128 88,3
Devletler, çocuklarını daha iyi yetiştirmeleri için ailelere yardımcı olmalıdır.	1 0,7	1 0,7	-	22 15,2	121 83,4
Çocuğun en temel hakkının “yaşama hakkı” olduğuna inanıyorum.	1 0,7	-	-	17 11,7	127 87,6
Annesinden, babasından ya da her ikisinden de ayrı olan çocukların anne-babasını görme hakkı vardır.	1 0,7	-	3 2,1	23 15,9	118 81,4
Devletler farklı ülkelerde yaşayan parçalanmış ailelere bir arada yaşamaları için gerekli yardımı sağlamalıdır.	1 0,7	4 2,8	8 5,5	38 26,2	94 64,8
Çocukların düşüncelerini yazarak ya da çizerek anlatma hakları olduğunu düşünüyorum.	-	-	-	37 25,5	108 74,5
Çocukların özel yaşamı vardır bu yüzden de özel yaşamlarının gizliliğine saygı gösterilmelidir.	-	4 2,8	5 3,4	41 28,3	95 65,5
Devlet çocuğu her türlü kötü muameleden korumalıdır.	-	-	-	24 16,6	121 83,4
Evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	-	-	6 4,1	17 11,7	122 84,1
Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır.	-	1 0,7	21 14,5	55 37,9	68 46,9

Devlet engelli çocukları korumak, eğitmek ve istihdam etmek için gerekli önlemleri almalıdır.	-	-	2 1,4	22 15,2	121 83,4
Çocukların sağlıkları ile ilgili sorumluluk sadece ailelerde olmalıdır; devletler çocukların sağlık sorunlarına karişmamalıdır.	6 4,1	4 2,8	4 2,8	63 43,4	68 46,9
Sadece yetişkinlerin sosyal güvenlik hakkı olmalıdır; çocuklara sosyal güvenlik hakkı tanımaya gerek yoktur.	4 2,8	3 2,1	3 2,1	44 30,3	91 62,8
Devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiğine inanıyorum.	2 1,4	1 0,7	3 2,1	30 20,7	109 75,2
Oyun oynamanın ve farklı etkinliklere katılmanın çocukların hakkı olduğunu düşünüyorum.	-	-	-	23 15,9	122 84,1
Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum.	3 2,1	-	-	14 9,7	128 88,3
Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir.	2 1,4	-	1 0,7	6 4,1	136 93,8
Çocukların savaşlardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.	2 1,4	-	-	12 8,3	131 90,3
Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.	1 0,7	-	1 0,7	16 11,0	127 87,6
Suç işlemiş çocuklara, sağlıklı ve sosyal yurttaşlar olabilmeleri için yardım edilmesi gerektiğine inanıyorum.	-	-	-	3 2,1	28 19,3

Tablo 4.2.'de sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları tutum ölçeği sorularına verdikleri yanıtların frekans ve yüzdeleri gösterilmektedir. Yaklaşık olarak her 4 katılımcıdan birinin 18 yaş ve altındaki çocukların haklarının olduğuna inandığı, neredeyse yarısının uluslararası sözleşmeyi gerekli görmediği, hakların devletçe korunması gerektiğine inandığı, özel yaşamın gizliliğine saygı hakkına tam olarak katılma hakkının katılımcıların %65'inin kabul ettiği bir durum olduğu, kimsesiz çocukların koruyucu aileye verilmesine tamamen katılım oranının %46.9 düzeyinde

olduğu, çocukların sağlıkla ilgili sorunlarına devletin karışmaması gerektiğine tamamen katılma oranının da %46.9 düzeyinde olduğu, çocukların madde kullanımına karşı korunması gerektiğine inanan öğretmen oranının %97 düzeyinde olduğu, istismar ihmal noktasında tedavi ve terapi noktasında sorumluluğun tamamen devlette olduğunu kabul eden öğretmen oranının ise %87.6 olduğu bulunmuştur.

4.1.2. MÖTÖ'ye İlişkin Betimleyici Bulgular

Tablo 4.3.'te görüldüğü üzere; katılımcıların MÖTÖ ölçek değerlerinin güvenilirlik düzeyinin mükemmel olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeylerinin çoğunlukla katılma aralığına uyduğu görülmüştür.

Tablo 4. 3. MÖTÖ'nün ve Alt Boyutlarının Güvenirlik ve Betimleyici Değerleri

Değer	MÖTÖ	İletişim	Uyum	Yeterlik
Cronbach α	,939	,916	,890	,784
Madde sayısı	24	11	9	4
Ort. $\pm$ SS	3,06 $\pm$ 0,51	4,24 $\pm$ 0,63	2,74 $\pm$ 0,63	2,66 $\pm$ 0,66
Median	3,08	4.44	2,66	2,50
Min. – Max	1,67 – 4,00	2,44 – 4,89	1.22 – 4,00	1,25 – 4,00
Ranj	2,33	2,44	2,78	2,75
%95 CI	2,98 – 3,15	4,14 – 4,35	2,64 – 2,85	2,56 $\pm$ 2,77
Skewness $\pm$ SE	-0,32 $\pm$ 0,201	-0,95 $\pm$ 0,20	0,15 $\pm$ 0,20	0,17 $\pm$ 0,20
Kurtosis $\pm$ SE	-0,28 $\pm$ 0,40	0,13 $\pm$ 0,40	-0,26 $\pm$ 0,40	-0,52 $\pm$ 0,40

Tablo 4.4.'te sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutum likertlerini frekans ve yüzde olarak göstermektedir.

Tablo 4. 4. Sınıf Öğretmenlerinin MÖTÖ ve Alt Boyut Likertlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri (N=145)

Boyutlar	Maddeler		Hiç katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
İletişim	1	Mülteci öğrencilere önyargısız yaklaşırım.	6 4,1	20 13,8	34 23,4	85 58,6
	2	Uyumda güçlük yaşayan mülteci öğrencilere hoşgörülü davranırım.	-	13 9,0	47 32,4	85 58,6
	3	Mülteci öğrencileri anlamaya çalışırım.	-	14 9,7	45 31,0	86 59,3
	4	Mülteci öğrencilere yeteri kadar zaman ayırmaya çalışırım.	3 2,1	18 12,4	58 40,0	66 45,5
	5	Mülteci öğrenciler için yapılan eğitim hizmetlerini desteklerim.	1 0,7	21 14,5	44 30,3	79 54,5
	6	Mülteci öğrencilere diğer öğrencilere davrandığım gibi davranırım.	1 0,7	10 6,9	35 24,1	99 68,3
	7	Mülteci öğrencilerin derslere motive olmaları için çaba gösteririm.	1 0,7	8 5,5	45 31,0	91 62,8
	8	Öğrencilerimin mülteci öğrencilere olumlu davranmalarını sağlarım.	-	6 4,1	35 24,1	104 71,7
	9	Mülteci öğrencilerin temel bakım becerilerini geliştirmelerini desteklerim.	2 1,4	12 8,3	36 24,8	95 65,5
	10	Öğrenciler mülteci öğrencilerle birlikte oyun oynarlar.	-	14 9,7	38 26,2	93 64,1
	11	Mülteci öğrencilerin eğitimi konusunda kendimi geliştiririm.	3 2,1	23 15,9	53 36,6	66 45,5
Uyum	12	Mülteci öğrencilere diğer öğrencilerin aileleri olumlu tutum sergiler.	8 5,5	54 37,2	40 27,6	43 29,7

	13	Mülteci öğrencilerin temel ihtiyaçları karşılanır.	9 6,2	29 20,0	63 43,4	44 30,3
	14	Öğrenciler mülteci öğrencilerle birlikte olmaktan memnundur.	11 7,6	50 34,5	56 38,6	28 19,3
	15	Mülteci öğrenciler düzenli olarak okula devam etmektedir.	22 15,2	49 33,8	42 29,0	32 22,1
	16	Mülteci öğrencilere ayırdığım zaman yeterlidir.	7 4,8	30 20,7	71 49,0	37 25,5
	17	Mülteci öğrenciler okula uyumludur.	19 13,1	68 46,9	43 29,7	15 10,3
	18	Mülteci öğrenciler sınıfa uyumludur.	24 16,6	59 40,7	47 32,4	15 10,3
	19	Öğrenciler, mülteci öğrencilere karşı olumlu davranış sergiler.	8 5,5	47 32,4	70 48,3	20 13,8
	20	Mülteci öğrencilere rehberlik yapmaya, yol göstermeye çalışırım.	3 2,1	16 11,0	63 43,4	63 43,4
	21	Mülteci öğrencilerin sınıfa uyum sağlamasını kolaylaştırırım.	1 0,7	14 9,7	68 46,9	62 42,8
	22	Mülteci öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanmam.	12 8,3	53 36,6	55 37,9	25 17,2
Yeterlik	23	Mülteci öğrencilerin eğitiminde yeterli olduğumu düşünürüm.	14 9,7	49 33,8	60 41,4	22 15,2
	24	Mülteci öğrencilerin dil farklılığı benim için sorun oluşturmaz.	48 33,1	49 33,8	34 23,4	14 9,7

Sınıf öğretmenlerinin iletişim alt boyutunda %58.6'sının öğrencilerine önyargısız yaklaştığını ve yine aynı oranda hoşgörülü davrandığını bildirdiği, kendi öğrencilerine davrandığı gibi davranma tutumunu %68.3'ünün gösterme tutumunda olduğunu bildirdiği belirlenmiştir. Uyum alt boyutunda öğrencilerin okula devam etme oranlarının düşük oranda bildirildiği (%22.1) görülmüştür ve sınıf öğretmenlerinin %10.3'ü mülteci öğrencileri okula uyumlu, yine aynı orandaki kısmı da sınıfa uyumlu olarak bildirilmiştir. Yeterlik boyutunda öğretmenlerin %42.8'i mülteci öğrencilerin okula uyumları noktasında tam anlamıyla kolaylaştırıcı

olacağını belirtmiş olup %17.2'si öğrencisiyle iletişim kurmakta tamamen zorlandığını, %15.2'si ise mülteci öğrencilerin eğitiminde tam olarak yeterli olduğunu düşündüğünü bildirmiştir (Tablo 4.4.).

4.2. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları tutumları üzerinde bazı sosyodemografik özelliklerinin fark oluşturup oluşturmadığını incelemektir. Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları tutumları üzerinde sosyo-demografik özelliklerinin durumunu karşılaştıran bulgulara yer verilmiştir. Yaş aralığı, cinsiyet, eğitim düzeyi, medeni hal ve çocuk sahibi olma durumu karşılaştırılan değişkenleri oluşturmuştur.

Tablo 4. 5. Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Tutumları Üzerinde Bazı Sosyodemografik Özelliklerinin Durumu (N=145)

Özellikler		n	ÇHTÖ Mean Rank	Test değerleri*
Yaş aralığı	30 yaş ve altı	46	75,79	$\chi^2 = 3,270$ sd = 2 p = 0,195
	31-50 yaş arası	77	75,58	
	51 yaş ve üstü	22	58,14	
Cinsiyet	Kadın	78	74,92	U = 2463,50 p = 0,552
	Erkek	67	70,77	
Eğitim düzeyi	Lisans	121	73,28	U = 1418,00 p = 0,856
	Lisansüstü	24	71,58	

Medeni durum	Bekar	37	73,34	$\chi^2 = 2,651$
	Evli	105	71,78	sd = 2
	Belirtmek istemiyor	3	111,67	p = 0,266
Çocuk sahibi olma durumu	Hayır	45	75,33	U = 2145,00
	Evet	100	71,95	p = 0,653

*: Kruskal Wallis Test, U: Mann - Whitney U Testi, χ^2 : Chi Square Test

Tablo 4.5.'te görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin ÇHTÖ puan sıralaması 30 yaş ve altı grupta yüksek olmakla birlikte yaş aralığı değişkeni ÇHTÖ puanı üzerinde fark oluşturmamıştır ($p > 0.195$). Cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında ise, kadınların sıra ortalaması yüksek olmakla birlikte test sonucu istatistiksel açıdan anlamlı fark oluşturmamıştır ($p > 0.05$). Lisans düzeyinde eğitim alanlarda sıra ortalaması yüksek olmakla birlikte eğitim değişkeni de istatistiksel açıdan fark oluşturmamıştır ($p > 0.05$). Medeni durum değişkeni de ÇHTÖ puanının sıra ortalaması üzerinde fark oluşturmamış olmakla birlikte ($p > 0.05$) medeni durumu hakkında bilgi vermek istemeyenlerde puan sıralamasının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocuk sahibi olmadığını bildirenlerin puan sıralaması yüksek olmakla birlikte diğer sosyodemografik özellik değişkenlerinde olduğu gibi ÇHTÖ puan sıralaması üzerinde çocuk sahibi olup olmamanın da fark oluşturmadiğı sonucu elde edilmiştir ($p > 0.05$).

Tablo 4. 6. Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Tutumları Üzerinde Bazı Mesleki Özelliklerinin Durumu (N=145)

Özellikler		n	ÇHTÖ Mean Rank	Test değerleri*
Okulun türü	Kamu okulu	141	72,84	U = 259,00
	Özel sektör	4	78,75	p = 0,781
Meslekte hizmet süresi	5 yıl ve daha az	32	80,47	$\chi^2 = 3,270$
	6-30 yıl arası	102	72,45	sd = 2
	31 yıl ve üstü	11	56,36	p = 0,195
Mesleğini sevme durumu	Hayır	2	32,25	U = 61,50
	Evet	133	68,54	p = 0,191
Çocuk hakları eğitimi alma durumu	Hayır	79	71,53	U = 2490,50
	Evet	66	74,77	p = 0,643

*: Kruskal Wallis Test, U: Mann - Whitney U Testi, χ^2 : Chi Square Test

Tablo 4.6.'da görüldüğü üzere, özel sektörde çalışan öğretmenlerde, 5 yıldan daha az süredir çalışanlarda ve mesleğini sevdiğini bildirenlerde ÇHTÖ puan sıralaması daha yüksek olmakla birlikte, her üç değişkeninde ÇHTÖ puanı üzerinde fark oluşturmadığı görülmüştür ($p > 0.05$). Çocuk hakları eğitimi almış olmanın da tutum üzerinde yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu ancak bununda istatistiksel açıdan fark oluşturmadığı ($p > 0.05$) bulunmuştur.

Tablo 4.7.'de görüldüğü üzere, sınıfında mülteci öğrenci olmayan ve onlara öğretmenlik yapmadığını bildiren öğretmenlerin çocuk hakları tutumu puanı sıra ortalaması daha yüksek olmakla birlikte anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$). Bir diğer sonuçta mülteci öğrencilerle çalışma yılı açısından benzerdir. Görüldüğü üzere, 3 yıl ve daha kısa süredir öğretmenlerle çalışanlarda sıra sıralaması daha yüksek olmakla birlikte anlamlı fark oluşturmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 4. 7. Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Tutumları Üzerinde Mülteci Öğrencilerle İlgili Bazı Özelliklerinin Durumu (N=145)

Özellikler		n	ÇHTÖ Mean Rank	Test değerleri*
Sınıfta mülteci öğrenci olması durumu	Hayır	101	75,99	U = 1920,50
	Evet	44	66,15	p = 0,193
Mülteci öğrencilerle çalışma yıl aralığı	3 yıl ve daha az	118	73,81	U = 1497,50
	4 yıl ve daha fazla	27	69,46	p = 0,627

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumları üzerinde bazı sosyodemografik özelliklerinin (yaş aralığı, cinsiyet, eğitim düzeyi, medeni hal ve çocuk sahibi olma durumu) fark oluşturup oluşturmadığını incelemek olup karşılaştırma bulguları sunulmuştur.

Tablo 4.8.'de görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin MÖTÖ puan sıralaması 30 yaş ve altı grupta yüksek olmakla birlikte yaş aralığı değişkeni MÖTÖ puanı üzerinde fark oluşturmamıştır ($p > 0.195$). Cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında ise, kadınların sıra ortalaması yüksek olmakla birlikte test sonucu istatistiksel açıdan anlamlı fark oluşturmamıştır ($p > 0.05$). Lisans düzeyinde eğitim alanlarda sıra ortalaması yüksek olmakla birlikte eğitim değişkeni de istatistiksel açıdan fark oluşturmamıştır ($p > 0.05$). Medeni durum değişkeni de MÖTÖ puanının sıra ortalaması üzerinde fark oluşturmamış olmakla birlikte ($p > 0.05$) medeni durumu hakkında bilgi vermek istemeyenlerde puan sıralamasının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocuk sahibi olmadığını bildirenlerin puan sıralaması yüksek olmakla birlikte diğer sosyodemografik özellik değişkenlerinde olduğu gibi MÖTÖ puan sıralaması üzerinde çocuk sahibi olup olmamanın da fark oluşturmadığı sonucu elde edilmiştir ($p > 0.05$).

Tablo 4. 8. Sınıf Öğretmenlerinin MÖTÖ ve MÖTÖ Alt Boyut Puanları Üzerinde Bazı Sosyodemografik Özelliklerinin Durumu (N=145)

		n	MÖTÖ $\bar{x} \pm SS$	Test değerleri	İletişim $\bar{x} \pm SS$	Test değerleri	Uyum $\bar{x} \pm SS$	Test değerleri	Yeterlik $\bar{x} \pm SS$	Test değerleri
Yaş aralığı	30 yaş ve altı	46	3,15 $\pm$ 0,57	F = 1,852	4,34 $\pm$ 0,62	F = 2,779	2,81 $\pm$ 0,75	F = 0,453	2,82 $\pm$ 0,68	F = 2,315
	31-50 yaş arası	77	3,06 $\pm$ 0,49	p = 0,161	4,26 $\pm$ 0,63	p = 0,065	2,73 $\pm$ 0,60	p = 0,637	2,73 $\pm$ 0,60	p = 0,102
	51 yaş ve üstü	22	2,89 $\pm$ 0,37		3,96 $\pm$ 0,63		2,66 $\pm$ 0,34		2,66 $\pm$ 0,34	
Cinsiyet	Kadın	78	3,05 $\pm$ 0,51	t = -,453	4,20 $\pm$ 4,29	t = -,862	2,75 $\pm$ 0,62	t = ,027	2,65 $\pm$ 0,61	t = -,296
	Erkek	67	3,08 $\pm$ 0,51	p = 0,651	2,45 $\pm$ 2,74	p = 0,390	2,74 $\pm$ 0,63	p = ,979	2,68 $\pm$ 0,71	p = ,768
Eğitim düzeyi	Lisans	121	3,04 $\pm$ 0,50	t = -1,384	4,21 $\pm$ 0,65	t = -1,444	2,73 $\pm$ 0,61	t = -,796	2,63 $\pm$ 0,65	t = -1,595
	Lisansüstü	24	3,19 $\pm$ 0,53	p = 0,169	4,41 $\pm$ 0,52	p = 0,151	2,84 $\pm$ 0,69	p = ,427	2,86 $\pm$ 0,69	p = ,113
Medeni durum	Bekar	37	3,08 $\pm$ 0,57	F = ,201	4,26 $\pm$ 0,70	F = ,119	2,77 $\pm$ 0,72	F = ,683	2,68 $\pm$ 0,74	t = ,883
	Evli	105	3,06 $\pm$ 0,49	p = 0,818	4,23 $\pm$ 0,62	p = ,888	2,75 $\pm$ 0,59	p = ,507	2,67 $\pm$ 0,62	p = ,416
	Belirtmek istemiyor	3	2,88 $\pm$ 0,12		4,40 $\pm$ 0,32		2,33 $\pm$ 0,40		2,16 $\pm$ 0,87	
Çocuğu var mı?	Hayır	45	3,05 $\pm$ 0,50	t = -,576	4,23 $\pm$ 0,62	t = -,387	2,73 $\pm$ 0,61	t = -,555	2,64 $\pm$ 0,65	t = -,649
	Evet	100	3,10 $\pm$ 0,52	p = ,566	4,27 $\pm$ 0,65	p = ,699	2,79 $\pm$ 0,66	p = ,580	2,72 $\pm$ 0,68	p = ,517

t: Independet Samples T Test, F: One-Way ANOVA

Tablo 4.8.'de görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumları üzerinde bu araştırma kapsamında ele alınan sosyodemografik özellikler fark oluşturmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 4. 9. Sınıf Öğretmenlerinin MÖTÖ ve MÖTÖ Alt Boyut Puanları Üzerinde Bazı Mesleki Özelliklerinin Durumu (N=145)

		n	MÖTÖ $\bar{x} \pm SS$	Test değerleri	İletişim $\bar{x} \pm SS$	Test değerleri	Uyum $\bar{x} \pm SS$	Test değerleri	Yeterlik $\bar{x} \pm SS$	Test değerleri
Okulun türü	Kamu okulu	141	$3,06 \pm 0,51$	$t = -,928$	$4,23 \pm 0,64$	$t = -,986$	$2,74 \pm 0,63$	$t = -,360$	$2,65 \pm 0,65$	$t = -1,403$
	Özel sektör	4	$3,30 \pm 0,34$	$p = ,355$	$4,55 \pm 0,28$	$p = ,326$	$2,86 \pm 0,47$	$p = ,719$	$3,12 \pm 0,75$	$p = 0,163$
Meslekte hizmet süresi	5 yıl ve daha az	32	$3,16 \pm 0,57$	$F = 1,913$	$4,38 \pm 0,62$	$F = 2,176$	$2,79 \pm 0,73$	$F = 0,745$	$2,84 \pm 0,72$	$F = 2,228$
	6-30 yıl arası	102	$3,06 \pm 0,49$	$p = ,151$	$4,23 \pm 0,63$	$p = ,117$	$2,75 \pm 0,61$	$p = ,477$	$2,64 \pm 0,64$	$p = ,111$
	31 yıl ve üstü	11	$2,82 \pm 0,36$		$3,92 \pm 0,61$		$2,53 \pm 0,32$		$2,38 \pm 0,56$	
Mesleğini sevme durumu	Hayır	2	$3,07 \pm 0,50$	$t = ,968$	$4,25 \pm 0,63$	$t = 1,092$	$2,76 \pm 0,62$	$t = 1,092$	$2,68 \pm 0,66$	$t = ,921$
	Evet	133	$2,72 \pm 0,02$	$p = ,335$	$4,00 \pm 0,31$	$p = ,277$	$2,27 \pm 0,07$	$p = ,277$	$2,25 \pm 0,35$	$p = ,359$

t: Independent Samples T Test, F: One-Way ANOVA

Tablo 4.9.'da görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumları üzerinde bu araştırma kapsamında ele alınan mesleki özellikler fark oluşturmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 4. 10. Sınıf Öğretmenlerinin MÖTÖ ve MÖTÖ Alt Boyut Puanları Üzerinde Mülteci Öğrencilerle İlgili Bazı Özelliklerin Durumu (N=145)

		n	MÖTÖ $\bar{x} \pm SS$	Test değerleri	İletişim $\bar{x} \pm SS$	Test değerleri	Uyum $\bar{x} \pm SS$	Test değerleri	Yeterlik $\bar{x} \pm SS$	Test değerleri
Sınıfta mülteci öğrenci olması durumu	Hayır	101	3,08 $\pm$ 0,48	t = ,309	4,22 $\pm$ 0,66	t = -,233	2,79 $\pm$ 0,59	t = ,582	2,72 $\pm$ 0,57	t = ,699
	Evet	44	3,05 $\pm$ 0,52	p = ,758	4,25 $\pm$ 0,62	p = ,816	2,72 $\pm$ 0,64	p = ,561	2,64 $\pm$ 0,69	p = ,485
Mülteci öğrencilerle çalışma yıl aralığı	3 yıl ve daha az	118	3,07 $\pm$ 0,51	t = ,176	4,26 $\pm$ 0,61	t = ,810	2,73 $\pm$ 0,64	t = -,486	2,67 $\pm$ 0,67	t = ,100
	4 yıl ve daha fazla	27	3,05 $\pm$ 0,49	p = ,861	4,15 $\pm$ 0,74	p = ,419	2,80 $\pm$ 0,55	p = ,628	2,65 $\pm$ 0,58	p = ,920

Sınıf Öğretmenlerinin MÖTÖ ve MÖTÖ alt boyut puanları üzerinde mülteci öğrencilerle ilgili bazı özelliklerin durumu Tablo 4.10.'da gösterilmiştir. Buna göre her iki değişkeninde fark oluşturmadığı görülmüştür ($p > 0.05$).

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları tutumları ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları üzerinde arasında ilişki olup olmadığını araştırmak olup karşılaştırma bulguları sunulmuştur.

Tablo 4. 11. Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Tutumları ile Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları Üzerinde Arasında İlişki (N=145)

		ÇHTÖ	MÖTÖ	İletişim	Uyum	Yeterlik
ÇHTÖ	r	1				
	p					
MÖTÖ	r	,430**	1			
	p	,000				
İletişim	r	,521**	,890**	1		
	p	,000	,000			
Uyum	r	,312**	,912**	,689**	1	
	p	,000	,000	,000		
Yeterlik	r	,186*	,747**	,529**	,653**	1
	p	,025	,000	,000	,000	

** : 0.01 düzeyinde anlamlı ilişki, * : 0.05 düzeyinde anlamlı ilişki, Spearman korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 4.11.'de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin ÇHTÖ ile MÖTÖ puanları arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ilişki bulunmuştur. MÖTÖ ölçeğinin alt boyutları le ÇHTÖ puanları arasında da pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. İletişim ve uyum alt boyutları ile MÖTÖ arasında çok yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur ($p < 0.05$).

4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları tutumlarının mülteci öğrencilere yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığını ve etki düzeyini belirlemektir.

Tablo 4. 12. Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Tutumlarının Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları Üzerindeki Yordayıcı Etkisi (N=145)

Özellik	B	SE	β	t	p	%95 CI
Constant	-,084	,645	-	-,131	,896	134,547 – 152,208
ÇHTÖ	,031	,006	,379	4,899	0,000	-0,253 - -0,095

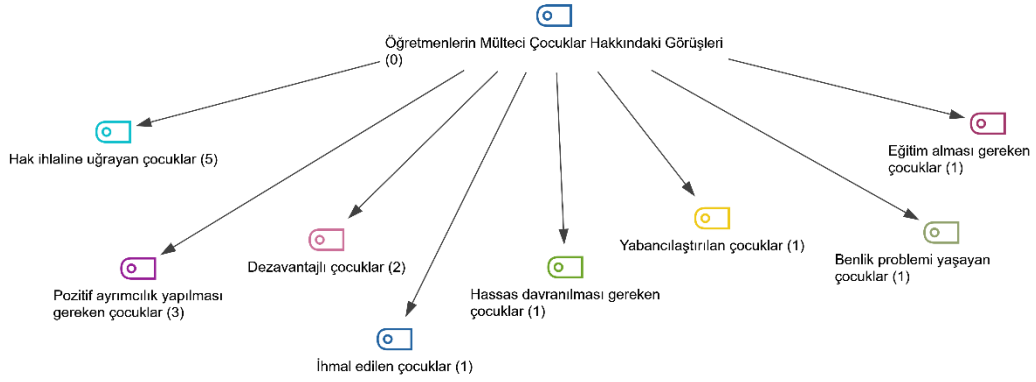
$R = 0.379$ $R^2 = 0.144$ $F = 24,05$ $p = 0.000$, Bağımlı değişken MÖTÖ

Tablo 4.12.'ye göre, sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları tutumları mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını pozitif yönde etkilemektedir. Mülteci öğrencilere yönelik tutumun %37'si çocuk hakları tutumlarıyla açıklanabilir. Görüldüğü üzere çocuk hakları tutumları mülteci öğrencilere yönelik tutum üzerinde yordayıcı etkiye sahiptir ($p = 0.000$).

4.3. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

4.3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların mülteci çocuklar hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular Şekil 4.1.'de gösterilmiştir.



Şekil 4. 1. Katılımcıların Mülteci Çocuklar Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Temaya Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Şekil 4.1.'e göre, 'öğretmenlerin mülteci öğrenciler hakkındaki görüşleri' temasında sekiz kod elde edilmiştir. Bu kodlar; pozitif ayrımcılık yapılması gereken çocuklar, hak ihlaline uğrayan çocuklar, dezavantajlı çocuklar, ihmal edilen çocuklar, yabancılaştırılan çocuklar, hassas davranılması gereken çocuklar, eğitim alması gereken çocuklar, benlik problemi yaşayan çocuklardır. Temada en çok 'hak ihlaline uğrayan çocuklar' kodu dikkat çekmektedir. Katılımcılar mülteci öğrencilerin hak ihlaline uğrayan çocuklar olduğunu belirtmişlerdir. K2, K5 ve K6 kodlu katılımcıların konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

“Yaşama hakkı dahil güvenlik ve sağlık gibi en temel haklarından bile mahrum bırakılan ve en büyük hak ihlallerine uğrayan kesim mülteciler ve onların mülteci çocuklarıdır. Ölümden kaçarken yeni bir hayat kurma ümidiyle, daha doğrusu hayatta kalma çabasıyla vatanlarından uzaklaşmak zorunda kalmış ebeveynlerinin peşinden sürüklenen çocuklardır. Bu çocuklar, gittikleri her yerde dışlanma, kovulma, istismar edilme, sömürülme ve hatta öldürülme korkusuyla yaşayan, çoğu zaman dehşet verici sefalet, şiddet, sevgisizlik ortamlarında büyüyen çocuklardır. Bu çocukların çoğu psikolojik olarak yardıma ve güven duygusuna ve en çok da sevgiye muhtaçtırlar. Apar topar geldikleri, yeni hayatlarını kurmaya çalıştıkları bir şehirde adapte olmaları, dillerini ve kültürlerini öğrenmeleri zaman aldığı gibi, sürekli yer değiştirmeleri bu durumu zorlaştırmaktadır.” (K2)

“Tüm çocuk haklarından mahrum kalmış, eğitime, ilgiye, desteğe ihtiyacı olan özel çocuklar olduklarını düşünüyorum. Bu çocukların toplumsal yaşama bir

şekilde ortak olmaları gerektiğini ve yaşadıkları bölgede güvenli, huzurlu, mutlu bir yaşam sürmeleri için olanaklar oluşturulması gerektiğini düşünüyorum.” (K5)

“Doğuştan sahip oldukları bazı temel haklar konusunda eksikleri mevcut. Sosyal ve etnik yapıdan bazı sorunlarla karşılaşmaları muhtemel. Bu bağlamda toplum ve devletler daha akılcı çözümler üretmelidirler.” (K6)

Katılımcıların mülteci öğrenciler hakkındaki görüşlerine ilişkin diğer bir kod ise ‘pozitif ayrımcılık yapılması gereken çocuklar’ kodudur. Katılımcılardan bazıları mülteci öğrencilere pozitif ayrımcılık yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. K1, K9 ve K12 kodlu katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Mülteci olmak bir tercih değil, zorunluluktur. Dolayısıyla ülkemizin çocuklarının sahip olduğu bütün hakların Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesinde belirtilen bahsi geçen maddelerin mülteci çocuklar için de uygulanması gerektiğini düşünüyorum.” (K1)

“Sadece doğdukları ülke, konuştukları dil, yaşadıkları kültür gibi dış etkenlerin farklılık gösterdiği ama sonuç olarak çocuğun her yerde çocuk olduğunu bilmemiz gerektiğinden etrafa uyum sağlaması için artı ayrıcalıklara sahip olması arz eden çocuklardır.” (K9)

“Ülkemizin vatandaşı olan her çocuk gibi ülkemizde bulunan mülteci çocuklar da fırsat eşitliğine sahip olmalıdır. Fakat her çocuğun kendi ülkesinde, kültüründe, dilinde eğitim almasının bu çocukların gelişimine daha hızlı katkı sağlayacağını düşünüyorum.” (K12)

Diğer bir kod, dezavantajlı çocuklar kodu olup katılımcılar mülteci öğrencilerin dezavantajlı olduğunu ifade etmişlerdir. K3 ve K10 kodlu katılımcıların bu konu ilgili görüşleri şöyledir:

“Hayata her alanda dezavantajlı başlayan bu çocuklar, ne yazık ki eğitim alanında da dezavantajlı bir konumdalar. Her ne kadar UNICEF’in projeleri kapsamında normal şartlar sağlanmaya çalışılsa da eksiklikler oluyor maalesef.” (K3)

“Hayatta dezavantajlı olanlardan olduklarını, psikolojik ve fiziksel olarak sağlıklı bireyler olarak büyümeleri için çaba harcanması gerektiğini düşünüyorum.” (K10)

Bir diğerkod ihmal edilen çocuklar kodudur. K4 kodlu katılımcının konu hakkındaki görüşü şu şekildedir:

“Mülteci öğrencim olmadı. Çalıştığım kurumda da mülteci çocuklar yoktu. Fakat sosyal medyadan duyduğum kadarıyla ihmal edildikleri, hak ettikleri gibi bir yaşam sürmedikleri düşüncesindeyim.” (K4)

Temanın diğerkod yabancılaştırılan çocuklar kodudur. K7 kodlu katılımcının konu ile ilgili görüşü şöyledir:

“Mülteci çocuklar her yönden sıkıntı yaşarlar. Gittikleri yerde yabancı konumundadırlar. Gittikleri yerlere alışmaları, oraları özümsemeleri, oraya alışmaları, aynı zamanda oradaki çocukların onları aralarına almaları zor olabiliyor. Özellikle gittikleri yerdeki konuşulan dili bilmiyorlarsa sıkıntıları çok daha fazla olabiliyor.” (K7)

Bir diğerkod K11 kodlu katılımcının görüşlerini temsil eden ‘hassas davranılması gereken çocuklar’ kodudur. K11 kodlu katılımcının ifadeleri ise şu şekildedir:

“Bugüne kadar herhangi bir mülteci çocuğa öğretmenlik yapmamama rağmen yurtlarından, ailelerinden ve sosyal hayatlarından farklı bir ortamda yaşamak zorunda kalan bu çocukların durumu oldukça üzücü bir durum. Hiçbir suçları olmamasına rağmen bu sıkıntıları çekiyor olmaları acı bir durum. Onları anlamak için empati kurup onlara karşı daha hassas davranılması gerektiğini düşünüyorum.” (K11)

Temanın diğerkod K13 kodlu katılımcının görüşlerini temsil eden ‘eğitim alması gereken çocuklar’ kodudur. K13 kodlu katılımcının mülteci öğrenciler hakkındaki görüşü şöyledir:

“Yeteri kadar eğitilmezlerse ülkelerin altına konulmuş dinamitten farkı olmadığını düşünüyorum.” (K13)

Bu temanın son kodu K14 kodlu katılımcının görüşünü temsil eden ‘benlik problemi yaşayan çocuklar’ kodudur. K14 kodlu katılımcının mülteci öğrenciler hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

“Kendi öz topraklarından, kültürlerinden, ait oldukları yerden edilmiş çocuklar her ne şartlarda yaşarsa yaşasın kimlik ve benliklerinde büyük boşluklar oluşacağına inanıyorum.” (K14)

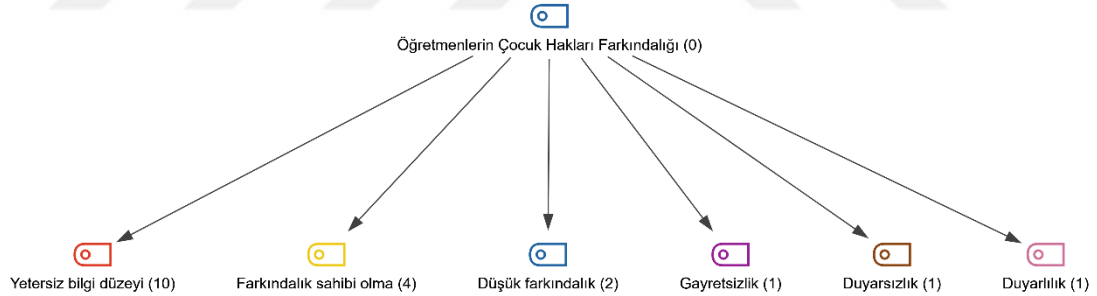
Tablo 4. 13. Öğretmenlerin Mülteci Çocuklar Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Katılımcı Bazlı Dağılım Gösterir Kod Matrisi

Kod Sistemi	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	TOPLAM
Öğretmenlerin Mülteci Çocuklar Hakkındaki Görüşleri															0
Pozitif ayrımcılık yapılması gereken çocuklar	1								1			1			3
Hak ihlaline uğrayan çocuklar		1		1	1	1		1							5
Dezavantajlı çocuklar			1							1					2
İhmal edilen çocuklar				1											1
Yabancılaştırılan çocuklar							1								1
Hassas davranılması gereken çocuklar											1				1
Eğitim alması gereken çocuklar													1		1
Benlik problemi yaşayan çocuklar														1	1
TOPLAM	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15

Görüldüğü üzere, katılımcıların temaya ilişkin görüşleri çeşitli kodlarda belirtilmiştir. Katılımcıların mülteci çocuklar hakkındaki görüşlerinin farklılaştığı ancak bazı katılımcıların birkaç kod içerisinde bulunduğu bulgularda görülmektedir.

4.3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin çocuk hakları farkındalığına ilişkin bulgular Şekil 4.2.'de gösterilmiştir.



Şekil 4. 2. Katılımcıların Çocuk Hakları Farkındalığına İlişkin Temaya Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Şekil 4.2.'ye göre, 'öğretmenlerin çocuk hakları farkındalığı' temasında altı kod elde edilmiştir. Bu kodlar; yetersiz bilgi düzeyi, farkındalık sahibi olma, düşük farkındalık, gayretsizlik, duyarsızlık ve duyarlılıktır. Temada en çok 'yetersiz bilgi düzeyi' kodu dikkat çekmektedir. K2, K3, K6 ve K10 kodlu katılımcıların konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

“...yeterli bilgi ve profesyonelliğe sahip olmadıklarını düşünüyorum. Çocuk hakları konusunda daha fazla eğitim görmeleri gerektiğini ve bu eğitimlerin teorik boyutlardan çıkarılıp çeşitlendirilmesi gerekmektedir.” (K2)

“Bütün hakların maddelerini bildiklerini sanmıyorum. Genel çerçeve itibarıyla biliniyordur.” (K3)

“Genel itibarıyla farkındalıkları mevcut olup teknik anlamda yetersiz bilgiye sahip olduklarını düşünüyorum. Ahlaki ve etik anlamda farkındalıkları ise üst düzeyde.” (K6)

“Öğretmenler ‘Çocuk Hakları’ konusunu ancak derslerde anlatacağı kadar biliyor, daha derinine inmeden yüzeysel araştırmalarla geçiştiriyorlar.” (K10)

Katılımcıların ‘öğretmenlerin çocuk hakları farkındalığı’ temasına ilişkin görüşlerindeki diğer bir kod ise ‘farkındalık sahibi olma’ kodudur. Katılımcılardan bazıları öğretmenlerin çocuk hakları konusunda farkındalık sahibi olduğunu ifade etmişlerdir. K8, K9 ve K12 kodlu katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Öğretmenler bilinçli birer eğitimci olduklarından farklı meslek gruplarına göre daha farkındalık sahibiler.” (K8)

“Mesleği gereği ilgilendiği, muhatap olduğu kişiler zaten çocuklar olduğundan, toplumun büyük çoğunluğundan daha bilinçli kesim denilebilir.” (K9)

“Öğretmenler çocuklara verilen fırsat eşitliğinden kaynaklı olarak her çocuğa aynı ölçüde yaklaşmaktadır. Ki böyle bir hak olmasaydı da bütün öğretmenlerimizin bu farkındalığa sahip olduğunu düşünüyorum.” (K12)

Temaya ilişkin bir diğer kod ‘düşük farkındalık’ kodu olup katılımcılar bu temaya ilişkin öğretmenlerin çocuk hakları hususunda düşük farkındalıklarının bulunduğunu belirtmişlerdir. K11 ve K14 kodlu katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Konuyla ilgili bilgilendirme ve farkındalığın artırılması için gerekli eğitimlerin artırılması gerektiğini düşünüyorum.” (K11)

“Öğretmenler ve de toplumun bu konuda bilinç düzeyinin ve farkındalıklarının düşük olduğunu düşünüyorum.” (K14)

Bir diğer kod ‘gayretsizlik’ kodudur. K5 kodlu katılımcının temaya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Teorik olarak her öğretmen bir farkındalık oluşturduğunu ifade etse de aslında pratikte hiçbiri bu konuda bir çabaya sahip değil.” (K5)

“Öğretmenlerin çocuk hakları farkındalığı” temasına ilişkin diğer bir kod ‘duyarsızlık’ kodudur. K7 kodlu katılımcının konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

“Genel olarak çocuk hakları hakkında bilgi sahibi olduğumuzu fakat sadece öğretmenler değil tüm toplumun çok duyarsız olduğunu söyleyebilirim.” (K7)

Temaya ilişkin son kod ‘duyarlılık’ kodudur. K2 kodlu katılımcının konu hakkındaki görüşleri şöyledir:

“Öğretmenlerin çocuk hakları konusunda genel olarak duyarlı olduklarını ancak yeterli bilgi ve profesyonelliğe sahip olmadıklarını düşünüyorum.” (K2)

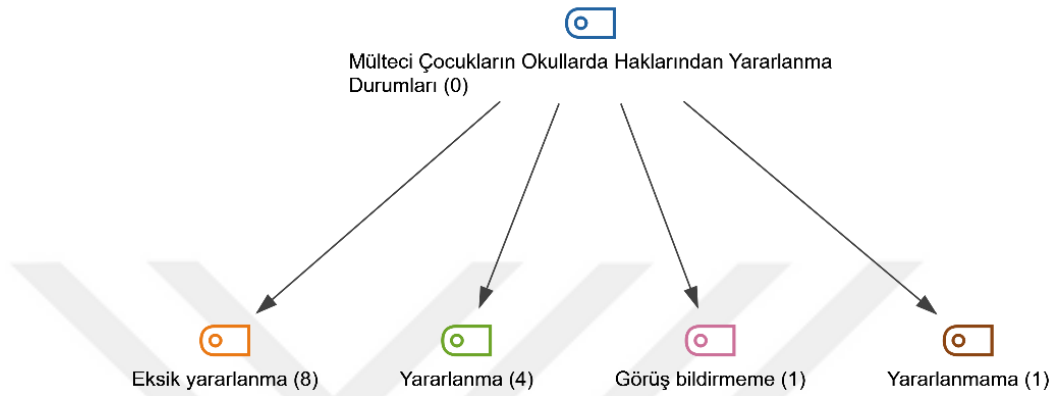
Tablo 4. 14. Öğretmenlerin Çocuk Hakları Farkındalığına İlişkin Katılımcı Bazlı Dağılım Gösterir Kod Matrisi

Kod Sistemi	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	TOPLAM
Öğretmenlerin Çocuk Hakları Farkındalığı															0
Yetersiz bilgi düzeyi	1	1	1	1		1	1			1	1		1	1	10
Gayretsizlik					1										1
Farkındalık sahibi olma						1		1	1			1			4
Duyarsızlık							1								1
Düşük farkındalık											1			1	2
Duyarlılık		1													1
TOPLAM	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2	19

Tablo 4.14.’e göre; katılımcıların çocuk hakları farkındalığına yönelik görüşleri altı alt koda ayrılmıştır. K1, K3, K4, K10 ve K13 kodlu katılımcılar yetersiz bilgi düzeyi, K2 kodlu katılımcı yetersiz bilgi düzeyi ile duyarlılık, K5 kodlu katılımcı gayretsizlik, K6 kodlu katılımcı yetersiz bilgi düzeyi ile farkındalık sahibi olma, K7 kodlu katılımcı yetersiz bilgi düzeyi ile duyarsızlık, K8, K9 ve K12 kodlu katılımcılar farkındalık sahibi olma, K11 ve K14 kodlu katılımcılar ise yetersiz bilgi düzeyi ile düşük farkındalık alt kodları ile ilgili görüşlerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin çocuk hakları farkındalığı temasında en çok yetersiz bilgi düzeyi alt kodu dikkat çekmektedir.

4.3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin mülteci çocukların okullarda haklarından yararlanma durumlarına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Şekil 4.3.'te gösterilmiştir.



Şekil 4. 3. Mülteci Çocukların Okullarda Haklarından Yararlanma Durumlarına İlişkin Temaya Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Şekil 4.3.'e göre, katılımcıların ‘mülteci çocukların okullarda haklarından yararlanma durumları’ temasında dört kod elde edilmiştir. Bunlar; yararlanma, yararlanmama, eksik yararlanma ve görüş yok kodlarıdır. Temada en çok ‘eksik yararlanma’ kodu dikkat çekmektedir. K2, K7, K9, K10, K12 ve K13 kodlu katılımcıların konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

“Mülteci ailelerin gittikleri her yerde takip edildiklerini ve durumlarının devlet tarafından gözlem altında olduklarını düşünüyorum. Millî Eğitim Bakanlığının da bu konuda bir plan ve program dahilinde hareket ettiğini, en azından çeşitli yasa ve yönetmelikle durumu idare etmeye çalıştığını düşünüyorum. Tabi yeterli olmadığını düşünüyorum. Bu konuda bir koordinasyon eksikliği olabilir kurumlar arasında. Özellikle okullarda mülteci çocukların hakları konusunda yetkin olmayan personel ve eğitimci sayısı azımsanamaz. Mülteci çocukların sık sık okul ve adres değiştirmeleri, öğrenci ve velilerle yaşanan problemler, derslerde pek başarı göstermemeleri de bunun göstergesidir.” (K2)

“Görünürde haklardan yararlandığını söyleyebilirim. Fakat toplum olarak mültecilere farklı gözle bakıldığı için pratikte yararlanmadığını düşünüyorum.

Çocuk uyum sıkıntısı yaşıyorsa çocukla gereği kadar ilgilenilmediğini hatta dışlandığını da söyleyebilirim.” (K7)

“Çevremizde gördüğümüz kadarıyla yararlanabilmektedirler. Fakat koşullar yetersiz ve herkese ulaşma noktasında kısıtlıdır. Ekonomik eşitsizliğin yarattığı sorunlar da bulunmaktadır.” (K9)

“Eğitim gördükleri okullarda eğitim hakkında dahi tam anlamıyla yararlandıklarını düşünmüyorum. Çünkü kendi dillerinden farklı bir dilde eğitim veriliyor doğal olarak uyum sağlayamıyorlar.” (K10)

“Bu durum öğretmenlerin tutum ve davranışlarına göre değişiklik gösterir. Bütüncül bakış açısıyla ders işleyen bir öğretmen mülteci çocuklarla uğraşırken, umursamaz olan bir öğretmen mülteci çocuğu son sıraya oturtarak görmezden gelebiliyor.” (K12)

“Yeteri kadar çocuk haklarından yararlandıklarını düşünmüyorum.” (K13)

Katılımcıların ‘mülteci çocukların okullarda haklarından yararlanma durumları’ temasına ilişkin görüşlerindeki diğer bir kod ‘yararlanma’ kodudur. Katılımcılardan dördü mülteci çocukların, eğitim gördükleri okullarda haklarından yararlanabildiğini ifade etmiştir. K1, K6 ve K11 kodlu katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Benim gözlemlerime göre diğer çocukların yararlandıkları her haktan onlar da yararlanmaktadır.” (K1)

“Şartların elverdiği sürece her konuda haklarının sağlandığı ve geliştirildiği düşüncesindeyim.” (K6)

“Eğitim gördükleri okullarda diğer öğrencilerin yararlandıkları bütün haklardan faydalandıklarını düşünüyorum.” (K11)

Temaya ilişkin diğer bir kod ise ‘yararlanamama’ kodudur. K14 kodlu katılımcının konu hakkındaki görüşü şu şekildedir:

“Net bir gözlemim olmamakla beraber az sayıda tecrübelerime dayanarak çocukların haklarını bilmemesi ve hak kavramına dahi uzak olduklarını düşünüyorum.” (K14)

Temaya ilişkin son kod ‘görüş bildirmeme’ olup K3 kodlu katılımcının ifadesi şöyledir:

“Açıkçası çok bir fikrim yok bu konuda. Henüz öyle bir ortamda bulunmadım.” (K3)

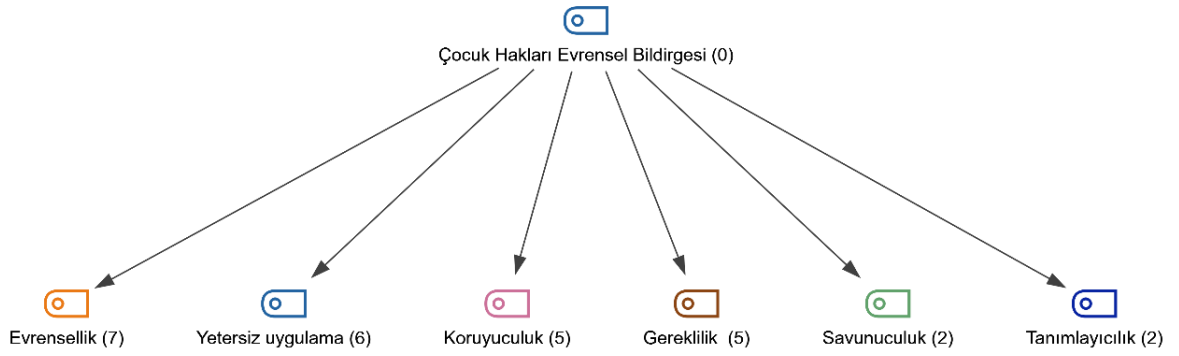
Tablo 4. 15. Mülteci Çocukların Okullarda Haklarından Yararlanma Durumlarına İlişkin Katılımcı Bazlı Dağılım Gösterir Kod Matrisi

Kod Sistemi	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	TOPLAM
▼ Mülteci Çocukların Okullarda Haklarından Yararlanma Durumları															0
Yararlanma	1			1		1					1				4
Eksik yararlanma		1			1		1	1	1	1		1	1		8
Görüş bildirmeme			1												1
Yararlanmama														1	1
Σ TOPLAM	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14

Tablo 4.15.'e göre; katılımcı öğretmenler temaya ilişkin çeşitli yorumlarda bulunmuşlardır. Katılımcıların görüşlerinin hangi kodda yer aldığı sayı ile gösterilmiştir. Tabloya göre K1, K4, K6 ve K11 kodlu katılımcılar yararlanma, K2, K5, K7, K8, K9, K10, K12 ve K13 kodlu katılımcılar eksik yararlanma ve K14 kodlu katılımcı yararlanmama alt kodlarında görüş bildirmişlerdir. K3 kodlu katılımcı temaya ilişkin görüşte bulunmamış olup görüş bildirmeme alt kodunda yer almıştır. Katılımcıların çoğu, mülteci çocukların okullarda haklarından eksik yararlandığını belirtmiştir.

4.3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin, Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesine ilişkin görüşleri Şekil 4.4.'te gösterilmiştir.



Şekil 4. 4. Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesi Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Şekil 4.4.’e göre, ‘Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesi’ temasında altı kod elde edilmiştir. Bunlar; yetersiz uygulama, evrensellik, koruyuculuk, gereklilik, savunuculuk, tanımlayıcılık kodlarıdır. Temada en çok ‘evrensellik’ kodu öne çıkmaktadır. K2, K5 ve K10 kodlu katılımcıların konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

“Çok gerekli ve önemli bir bildirge. Bütün devletlerin amasız ve şartsız kabul etmesi ve uygulaması gerekir. Birleşmiş Milletlerin taraf olsun ya da olmasın tüm dünya çocuklarının haklarını gözetmesi ve onlara ulaşması gerektiğini düşünüyorum.” (K2)

“Tüm çocukların eşit haklara sahip olmasını amaç edinen evrensel bir bildirge olmasına rağmen kendiyle çelişkileri olan bir bildirgedir.” (K5)

“Dünyadaki tüm çocukların tüm haklarını tanımlayan evrensel beyanname, kullanılan her yerde tüm maddelerine %100 uyulabilse çocuklar için gerçek olması gereken dünyayı yaratabileceğimiz tasarı.” (K10)

Katılımcıların bu temaya ilişkin görüşlerindeki diğer bir kod ‘yetersiz uygulama’ kodudur. Katılımcılar Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesinin uygulama kısmında yetersizlik olduğunu ifade etmişlerdir. K1, K4, K11, K12 ve K14 kodlu katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Çocuk haklarını savunması açısından olumlu buluyorum. Ancak bu bildirgeyi kabul eden, savunan otoritelerin çocuk haklarının korunması ve geliştirilmesi konusunda bir çaba gösterdiklerini düşünmüyorum. Ayrıca çocuk

hakları konusunda belli bir kesimin ölçüt alındığını düşünüyorum. Bildirgede belirtilen haklara dünya çocuklarının çoğunun sahip olamadığını biliyoruz.” (K1)

“...Ülkemiz maalesef bu konuda yetersizdir.” (K4)

“Teoride dünya çocuklarının hakları konusunda oldukça elzem bir bildirge olmasına rağmen, uygulamada dünya çocuklarının yeterince faydalanmadığı bir bildirgedir. Çocukların daha iyi şartlarda yaşaması, eğitim görmesi gerekir. Bildirge hakkında bilgi sahibi olunmasına rağmen uygulamada daha hassas davranılabileceği ve davranılması gerektiğini düşünüyorum.” (K11)

“Literatürde olan ama yeteri kadar uygulanmayan bir bildirgeden ibaret.” (K12)

“Ne yazık ki tam anlamıyla uygulanmadığını düşünüyorum. Öğretmenler bildirgenin içeriğine vakıf olsalar da iş uygulama noktasına gelince sınırsız haklara sahip değiller.” (K14)

Temada yer alan diğer bir kod ise ‘koruyuculuk’ kodudur. Katılımcılar Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesinin koruyucu olduğunu belirtmişlerdir. K4, K7, K8 ve K14 kodlu katılımcıların bu konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

“Çocuk hakları açısında iyi bir gelişme. Çocuklarımızı koruyan bir bildiri.” (K4)

“Bildirgenin içeriği çocukların haklarını güvence altına alması adına gayet güzel ve özenerek hazırlanmış.” (K7)

“Çocukların yaşama, oyun oynama, eğitim gibi haklarını yasalarla koruyan bir bildirge olduğundan gerekli ve önemli buluyorum.” (K8)

“Her insan 18 yaşına kadar çocuk olarak kabul edilir ve belli haklara sahiptir. Bu haklar söz konusu beyanname ile güvence altına alınmaya çalışılmıştır.” (K14)

Katılımcıların Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesi temasına ilişkin görüşlerindeki diğer bir kod ‘gereklilik’ kodudur. Katılımcılar Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. K2, K3 ve K9 kodlu katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Çok gerekli ve önemli bir bildirge. Bütün devletlerin amasız ve şartsız kabul etmesi ve uygulaması gerekir. Birleşmiş Milletlerin taraf olsun ya da olmasın

tüm dünya çocuklarının haklarını gözetmesi ve onlara ulaşması gerektiğini düşünüyorum.” (K2)

“İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin bir alt başlığı olarak ortaya çıkan bu bildirgenin, çocukların ekstra ilgi, yardım ve korunma haklarının olduğu düşüncesiyle ortaya çıkmıştır. Bir sınıf öğretmeni olarak bu düşünceleri destekliyorum ve masum, korumasız ve henüz olgun düşünme erişkinliğine sahip olmayan çocuklarımızın her türlü gelişimine katkıda bulunulmasına ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Nitekim bu bildirge de bunu desteklemektedir.” (K3)

“...Çocuklara tanınan hakların gerekli ve genel olduğunu düşünüyorum.” (K9)

Katılımcıların temaya ilişkin görüşlerindeki diğer bir kod ise ‘savunuculuk’ kodudur. Katılımcılar Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesinin savunucu bir bildirge olduğunu ve çocukları savunduğunu ifade etmişlerdir. K6 ve K13 kodlu katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Tüm dünya çocuklarının millet ayrımı gözetmeksizin doğuştan sahip olduğu hakları savunan ve geliştiren kanuni bir çerçeve ile de sınırları belli olduğu için faydalı ve süreklilik arz etmesini düşündüğüm bir bildirgedir.” (K6)

“Çocuk haklarının kanunen ve ahlaki olarak dünya üzerindeki tüm çocukların haklarını savunan bir bildirge olduğunu düşünüyorum.” (K13)

Temanın son kodu ‘tanımlayıcılık’ kodudur. K9 kodlu katılımcının temaya ilişkin görüşleri şöyledir:

“18 yaşını doldurmamış tüm bireylere tanınmış hakların olduğu bir beyannamedir.” (K9)

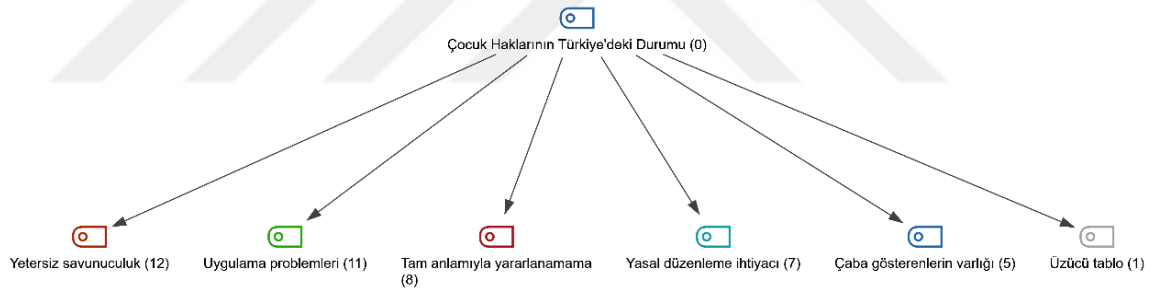
Tablo 4. 16. Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesine İlişkin Katılımcı Bazlı Dağılım Gösterir Kod Matrisi

Kod Sistemi	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	TOPLAM
Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesi															0
Yetersiz uygulama	1			1							1	1	1	1	6
Evrensellik	1	1			1	1				1	1		1		7
Koruyuculuk		1		1			1	1						1	5
Gereklilik		1	1			1		1	1						5
Savunuculuk						1							1		2
Tanımlayıcılık									1	1					2
TOPLAM	2	3	1	2	1	3	1	2	2	2	2	1	3	2	27

Tablo 4.16.'ya göre; K1, K11 ve K13 kodlu katılımcılar yetersiz uygulama ile evrensellik, K2 kodlu katılımcı evrensellik, koruyuculuk, gereklilik, K3 kodlu katılımcı gereklilik, K4 ve K14 kodlu katılımcılar yetersiz uygulama ile koruyuculuk, K5 kodlu katılımcı evrensellik, K6 kodlu katılımcı evrensellik, gereklilik, savunuculuk, K7 kodlu katılımcı koruyuculuk, K8 koruyucu ile gereklilik, K9 kodlu koruyucu gereklilik ile tanımlayıcılık, K10 kodlu katılımcı evrensellik ile tanımlayıcılık, K12 kodlu katılımcı ise yetersiz uygulama alt kodunda görüş bildirmiştir. Tabloya göre yoğun olarak görüş bildirilen kod evrensellik kodudur.

4.3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin, çocuk haklarının Türkiye'deki durumuna ilişkin görüşleri Şekil 4.5.'te gösterilmiştir.



Şekil 4. 5. Çocuk Haklarının Türkiye'deki Durumu Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Şekil 4.5'e göre, 'çocuk haklarının Türkiye'deki durumu' temasında altı kod elde edilmiştir. Bunlar; yetersiz savunuculuk, uygulama problemleri, tam anlamıyla yararlanamama, yasal düzenleme ihtiyacı, çaba gösterenlerin varlığı ve üzücü tablo kodlarıdır. Temada en çok 'yetersiz savunuculuk' kodu öne çıkmaktadır. K1, K2, K4, K5, K7, K11, K12 ve K14 kodlu katılımcıların konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

"...Süslü sözler dışında bir hak savunuculuğu yapıldığına pek şahit olmuyorum. Yine de duyuyor olmak iyi bence." (K1)

“...Türkiye’de çocuk hakları savunuculuğu diye bir kavramın pek bilinmediğini düşünüyorum. Ülkemizde çocuk; aile kavramının içinde, aileden başka kimsenin karışamayacağı, tamamen ebeveynlerin tasarrufunda ve söz hakkı olmayan bir nesne gibi görülüyor.” (K2)

“...Maalesef bu konu hakkında net bir savunuculuktan söz edilemiyor.” (K4)

“...Bazı kurum ve özel kuruluşların bu konuda farkındalık oluşturmaya çalıştıklarını düşünüyorum. Ama bu yeterli bir düzeyde değil.” (K5)

“...Az bir kesimin çocuk haklarını savunduğunu düşünüyorum. Genel olarak çocuk hakları konusunda hem idarecilerin hem de toplumun gerekli hassasiyeti göstermediğini düşünüyorum. Genel olarak çocuk hakları konusunda hem idarecilerin hem de toplumun gerekli hassasiyeti göstermediğini düşünüyorum.” (K7)

“...Yeterince dillendirilmediği ve gerekli önlemlerin alınması hususunda yetersiz kaldığını düşünüyorum.” (K11)

“...Çocuk haklarının sözde savunmaya geldiği zaman söylenecek çok şeyi olanların uygulamaya gelince sus pus olduğu bir ülkedeyiz.” (K12)

“...Azınlık durumda olduklarını düşünüyorum. Uygulama noktasında bu ses pek duyulmuyor.” (K14)

Katılımcıların bu temaya ilişkin görüşlerindeki diğer bir kod ‘uygulama problemleri’ kodudur. Katılımcılar Türkiye’de çocuk haklarını uygulama konusunda sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. K1, K2, K3, K4, K5, K7, K11 ve K14 kodlu katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Ülkemiz çocuk hakları konusunda merdiven çıkmaya çok istekli değil. Ülkemizde, hak savunmak konusunda insan ya da anlayışlar seçilmektedir. Bu da çifte standarttır. Maalesef ülkemiz çifte standart geleneğinden taviz vermemeye istekli görünmektedir.” (K1)

“Ülkemizde çocuk haklarının durumu, diğer insan hakları uygulamalarında olduğu gibi teoride neredeyse yeterli düzeyde önemseniyor gibi gözükse de uygulamada oldukça ihlal ve ihmalin ortaya çıktığı bir durumun mevcut olduğunu düşünüyorum.” (K2)

“Çocuk hakları konusunda ne yazık ki yeterli bilince ulaşıldığını düşünmüyorum. Çocuk işçiliği, çocuk evliliği, çocuk istismarı olaylarına ve oranlarına bakıldığında bu bilincin yerleşmediği ortadadır.” (K3)

“Ülkemizde çocuklarımızı koruyan tam anlamıyla bir yasa söz konusu değildir. Olanlar da çocuk haklarını yeteri düzeyde koruduğunu sanmıyorum.” (K4)

“Dünyada olduğu gibi ülkemizde de uygulamayla ilgili sorunlar bulunuyor.” (K5)

“Çocuk hakları yasal güvence altına alınmış fakat uygulanma noktasında sıkıntılar olduğunu düşünüyorum.” (K7)

“...Çocuk hakları bildirgesindeki şartların uygulanmadığını düşünüyorum. Küçük yaşta yetişkin gibi yaşamak zorunda olan onlarca çocuk var.” (K11)

“Çocuk Hakları Bildirgesini imzalamış olsak da çocuk haklarının gözetilmesi konusunda ciddi eksikliklerimiz mevcut.” (K14)

Katılımcıların çocuk haklarının Türkiye’deki durumuna ilişkin görüşlerindeki diğer bir kod ‘tam anlamıyla yararlanamama’ kodudur. Katılımcılar Türkiye’de çocuk haklarının çocuklar tarafından tam olarak kullanılmadığını ifade etmişlerdir. K5, K9 ve K11 kodlu katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“...Tüm çocukların haklarını eşit bir şekilde kullanabildiklerini düşünmüyorum.” (K5)

“Bildirideki haklara sahipler evet ama ekonomik eşitsizlik olduğu için tam olarak faydalanamıyorlar.” (K9)

“Çocuk işçiliği, istismarı ve daha birçok konuda sıkıntı çektiklerini düşünüyorum.” (K11)

Katılımcıların bu temaya ilişkin görüşlerindeki diğer bir kod ‘yasal düzenleme ihtiyacı’ kodudur. Katılımcılar Türkiye’de çocuk haklarının işleyişi konusunda çeşitli yasal düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. K2, K4, K6, K8 ve K12 kodlu katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“...Çocuk hakları savunucuları ciddi ve trajik bir olay olmadığı sürece bu katı aile mefhumunun kabuklarını açıp içeriye sirayet edemiyorlar. Kurumların da ülkemizde yetkinliklerinin ve güven duygusunun tartışmaya açık olması ailelerin bu kapalı tutumu pekiştirmesine sebep olduğunu söyleyebilirim.” (K2)

“...Ülkemizin politikası çocuk haklarını savunmaya elverişli olmalı.” (K4)

“Yetersiz olduğunu düşünüyorum. Sosyal ve manevi anlamda koruyucu bir yaklaşıma sahibiz yalnız hak savunma konusunda yetersiz adımlar mevcut ve bu konuda daha etkin yasal düzenlemelerin hayata geçirilmesi gerekiyor. Yetersiz olup kanuni düzenlemelerin etkinliği olmalı.” (K6)

“Yasalarda hak sahibi olsalar da hala çocuk işçiliğinin ve şiddet gören çocukların azımsanmayacak sayıda olması haklarla ilgili yaptırımların daha da caydırıcı olması gerektiğini düşünüyorum. Konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamakla beraber herkesin elinden geleni yapması gerektiği görüşündeyim.” (K8)

“...Çocukların çoğu iş yerinde işçi olarak çalıştırılmasının önüne geçilmesi lazım.” (K12)

Katılımcıların temaya ilişkin görüşlerindeki diğer bir kod ise ‘çaba gösterenlerin varlığı’ kodudur. Katılımcılar Türkiye’de çocuk haklarının savunulması, kullanılması için çabalayan insanlar olduğunu belirtmişlerdir. K1, K4, K9 ve K13 kodlu katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“...Değişim kolay olmuyor! Çocuk haklarını savunan, bu hakları geliştirmek için çaba gösterenlerin var olduğunu da bildiğim için (Samimi olanların sayısı az) onları hatırlamayı da unutmamak gerekir.” (K1)

“...Sivil toplum kuruluşları bu konuda çaba sarfetmektedir.” (K4)

“...İlgili birimler ve duyarlı topluluklar bulunmakta. Yeterli değildir.” (K9)

“... Birtakım sanatçıların sosyal sorumluluk projeleri adı altında çeşitli çalışmalar yapmalarını olumlu karşılamaktayım.” (K13)

Katılımcıların temaya ilişkin görüşlerindeki son kod ‘üzücü tablo’ kodudur. K10 kodlu katılımcının bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Her gün yeni onlarca istismar, çocuk cinayeti haberi duyuyorken ne düşünebilirim? Durumun içler acısı olduğunu görüyorum.” (K10)

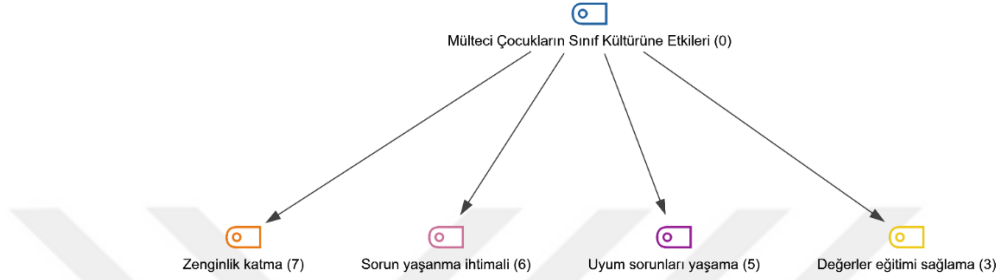
Tablo 4. 17. Çocuk Haklarının Türkiye'deki Durumuna İlişkin Görüşlerin Katılımcı Bazlı Dağılımını Gösterir Kod Matrisi

Kod Sistemi	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	TOPLAM
Çocuk Haklarının Türkiye'deki Durumu															0
Çaba gösterenlerin varlığı	1			1	1				1				1		5
Yetersiz savunuculuk	1	1	1	1	1	1	1				1	1	1	1	12
Uygulama problemleri	1	1	1	1	1		1	1			1	1	1	1	11
Yasal düzenleme ihtiyacı		1		1		1		1			1	1		1	7
Tam anlamıyla yararlanamama		1	1		1			1	1	1	1	1			8
Üzücü tablo										1					1
TOPLAM	3	4	3	4	4	2	2	3	3	2	4	4	3	3	44

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere, katılımcılar temaya ilişkin altı alt kodda görüş bildirmiştir. K1 ve K13 kodlu katılımcılar çaba gösterenlerin varlığı, yetersiz savunuculuk, uygulama problemleri, K2, K11 ve K12 kodlu katılımcılar yetersiz savunuculuk, uygulama problemleri, yasal düzenleme ihtiyacı, tam anlamıyla yararlanamama, K3 kodlu katılımcı yetersiz savunuculuk, uygulama problemleri, tam anlamıyla yararlanamama, K4 kodlu katılımcı çaba gösterenlerin varlığı, yetersiz savunuculuk, uygulama problemleri, yasal düzenleme ihtiyacı, K5 kodlu katılımcı çaba gösterenlerin varlığı, yetersiz savunuculuk, uygulama problemleri, tam anlamıyla yararlanamama, K6 kodlu katılımcı yetersiz savunuculuk ile yasal düzenleme ihtiyacı, K7 kodlu katılımcı yetersiz savunuculuk ile uygulama problemleri, K8 kodlu katılımcı uygulama problemleri, yasal düzenleme ihtiyacı, tam anlamıyla yararlanamama, K9 kodlu katılımcı çaba gösterenlerin varlığı, yetersiz savunuculuk, tam anlamıyla yararlanamama, K10 kodlu katılımcı tam anlamıyla yararlanamama ile üzücü tablo, K14 kodlu katılımcı ise yetersiz savunuculuk, uygulama problemleri, yasal düzenleme ihtiyacı alt kodlarında görüş bildirmişlerdir. Tabloya göre en yoğun olarak ifade edilen kod yetersiz savunuculuk kodu olup çocuk haklarının Türkiye’de yeterince savunulmadığı çoğunluk tarafından ifade edilmiştir.

4.3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin, mülteci çocukların sınıf kültürüne etkilerine ilişkin görüşleri Şekil 4.6.'da gösterilmiştir.



Şekil 4. 6. Mülteci Çocukların Sınıf Kültürüne Etkileri Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Tablo 4.6.'ya göre, 'mülteci çocukların sınıf kültürüne etkileri' temasında dört kod elde edilmiştir. Bunlar; zenginlik katma, sorun yaşanma ihtimali, değerler eğitimi sağlama, uyum sorunları yaşama kodlarıdır. Temada en çok 'zenginlik katma' kodu öne çıkmaktadır. K2, K3, K6, K7, K11 ve K12 kodlu katılımcıların konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

"Mülteci çocuklar sınıf kültürüne enternasyonal bir hava katmaktadır. Öğretmenin dersi daha anlaşılır ve daha çeşitli yöntemler kullanmasını teşvik etmektir. Öğrencileri farklı diller ve kültürler öğrenmeye, dünyayı daha fazla merak etmeye yöneltmektedir." (K2)

"Çocuğun kendi ülkesindeki kültürü sınıf ortamına taşıması ve diğer çocukların da bu yaşantılara aşina olmasının bir zenginlik olduğunu düşünüyorum." (K3)

"Program çerçevesi içerisinde kalmak kaydıyla zenginlik olarak görüyorum." (K6)

"Sosyal ve kültürel olarak bulundukları seviyeye göre değişkenlik gösteren bir durum olmasına rağmen sınıf arkadaşları tarafından bir zenginlik olarak görüldüğünü düşünüyorum." (K11)

“Sınıftaki çocuklar birbirlerinin dil, kültür ve yeteneklerini keşfederek birbirlerini olumlu yönde geliştirebilmektedirler. Bu durum derslerin daha geniş kapsamlı işlenmesini sağlamaktadır.” (K12)

Katılımcıların temaya ilişkin görüşlerindeki diğer bir kod ‘sorun yaşanma ihtimali’ kodudur. Katılımcılar mülteci çocukların sınıfa etkisi konusunda sorun yaşanma ihtimalinin bulunduğunu belirtmişlerdir. K4, K5, K7, K8 ve K9 kodlu katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“...olumsuz tutumlara da yol açabilir. Öğrenciler tarafından dışlanabilir veya tam tersi de söz konusu olabilir.” (K4)

“Osmanlının toplumsal yapısına benzeyen sınıflarımız var artık. İyi yönetilirse çok katkısının olduğunu ama kötü yönetilirse duraklama dönemi ve yıkılış dönemleri Osmanlıya benzeyen bir sürecin bizleri beklediğini söyleyebilirim.” (K5)

“Daha çok çocuğun aileden aldığı eğitim ile ilgilidir. Yani çocuk aileden gerekli eğitimi aldıysa sınıf kültürünü olumsuz etkilemez ama gerekli eğitimi aileden almadıysa sınıfta olumsuzluklar yaşanır.” (K7)

“...Eğer uyum yakalanamaz ise başarısız ve sınıf düzenini bozan kişilikler yetiştirmiş oluruz.” (K8)

“Sınıfımda böyle bir öğrenci vardı ve sınıf içinde farklılık gösteren bir konuydu. Öğrenciler işaret dili ya da başka bir arkadaşı aracılığıyla iletişime geçmeye çalışıyorlardı. Bazen anlaşmazlıklar da oluşuyordu.” (K9)

Katılımcıların temaya ilişkin görüşlerindeki diğer bir kod ‘değerler eğitimi sağlama’ kodudur. Katılımcılar mülteci çocuklar sayesinde bazı değerlerin sınıfta öğrenildiğini ifade etmişlerdir. K2, K6 ve K9 kodlu katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“...Öğrencilerin birbirlerine karşı daha saygılı ve hoşgörülü olmalarını sağlarken sınıftaki heterojenliği de gerçekleştirir.” (K2)

“...Öteki çocukların bireye ve farklı kültürlere olumlu ve geniş perspektif kattıklarını düşünüyorum. Sosyal ve kültürel anlamda paylaşım sağlanıp nihayetinde bir dünya bireyi olma konusunda sağ duyulu bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olur.” (K6)

“...Genel olarak çocuklarda empati, yardımlaşma duygularını tetikliyordu.” (K9)

Katılımcıların bu temaya ilişkin görüşlerindeki son kod ‘uyum sorunları yaşama’ kodudur. Katılımcılar mülteci çocukların sınıf kültürü içerisinde çeşitli uyum sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. K1, K10 ve K14 kodlu katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri şöyledir:

“...Benim gözlemlerime göre davranış ve uyum konusunda sıkıntı yaşayan mülteci öğrenciler vardır. Ancak ailenin eğitim ve ekonomik durumu çocukların davranış ve uyum problemlerini farklılaştırabilmektedir.” (K1)

“Mülteci öğrenciler gerek ülkelerini bırakıp gelme gerek yeni bir ülkeye alışma konusunda olsun zorluk çektiklerinden, içe kapanık oluyorlar. Bu sebeple özellikle ilk etapta sınıf kültürüne etkileri fazla olamıyor.” (K10)

“Genel olarak başta bir süre yabancılik ve adaptasyon sorunları yaşamakla beraber süregelen zaman içerisinde sosyalleşmenin de etkisi ile uyum süreci hızlanarak devam ediyor.” (K14)

Tablo 4. 18. Mülteci Çocukların Sınıf Kültürüne Etkilerine İlişkin Görüşlerin Katılımcı Bazlı Dağılımını Gösterir Kod Matrisi

Kod Sistemi	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	TOPLAM
Mülteci Çocukların Sınıf Kültürüne Etkileri															0
Değerler eğitimi sağlama		1				1			1						3
Zenginlik katma		1	1	1		1		1			1	1			7
Sorun yaşanma ihtimali				1	1		1	1	1				1		6
Uyum sorunları yaşama	1							1	1	1				1	5
TOPLAM	1	2	1	2	1	2	1	3	3	1	1	1	1	1	21

Tablo 4.18.’e göre; mülteci çocukların sınıf kültürüne etkileri temasında dört farklı kod elde edilmiştir. Zenginlik katma kodu en çok ifade edilen koddur. Tabloda görüldüğü üzere; K1, K10 ve K14 kodlu katılımcılar uyum sorunları yaşama, K2 ve K6 kodlu katılımcılar değerler eğitimi sağlama ile zenginlik katma, K3, K11 ve K12 kodlu katılımcılar zenginlik katma, K4 kodlu katılımcı zenginlik katma ile sorun yaşanma ihtimali, K5, K7 ve K13 kodlu katılımcılar sorun yaşanma ihtimali, K8 kodlu katılımcı zenginlik katma, sorun yaşanma ihtimali, uyum sorunları yaşama, K9 kodlu katılımcı ise değerler eğitimi sağlama, sorun yaşanma ihtimali, uyum sorunları yaşama alt kodlarında görüş bildirmişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar; amaçlar ve problemler ile ilgili alan yazından elde edilen araştırmaların bulguları ve sonuçları ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın nicel bulgularına göre katılımcı her dört öğretmeninden biri 18 yaş ve 18 yaş altındaki çocukların haklarının olduğuna inanmakta ve öğretmenlerin neredeyse yarısı uluslararası bir sözleşmeye ihtiyaç duyulmadığını söylemektedir. Araştırmanın nitel bulgularına göre ise katılımcı öğretmenlerin neredeyse tamamı öğretmenlerin çocuk hakları konusunda yetersiz bilgilerinin olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin Çocuk Hakları Sözleşmesi konusundaki bilgi düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Alan yazında aynı veya benzer sonuca ulaşılan araştırmalar bulunmaktadır. Kaya (2011: 83) yaptığı araştırmada katılımcı aday öğretmenlerin yarısından fazlasının Çocuk Hakları Sözleşmesini okumadığını saptamıştır. İşler (2019: 196) yaptığı araştırmada benzer şekilde, öğretmen adaylarının yarısından fazlasının Çocuk Hakları Sözleşmesini okumadığını saptamıştır. Uçuş (2009: 111) yaptığı araştırmada; öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden çoğunun çocuk haklarını ve sözleşmesini bilmediğini, okullarda bu konuya yönelik direkt bir çalışma yapılmadığını ve hakları ders içeriklerinde yer aldığı kadarıyla kullandığını belirlemiştir. Karatay (2021: 91) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin çoğunun Türkiye'nin de taraf olduğu çocuk hakları ile ilgili sözleşmeleri bilmediğini saptamıştır.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgulara göre katılımcı öğretmenlerin neredeyse yarısı, Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesi'nin Türkiye'de yetersiz şekilde uygulandığını, tamamına yakını ise Türkiye'de çocuk haklarını uygulama problemlerinin yaşandığını belirtmiştir. Bu sonuca göre çocuk haklarının uygulanması konusunda çeşitli sorunlar yaşandığı görülmektedir. Alan yazındaki

çeşitli araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ateş (2015: 106) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin yarısından fazlasının okul çalışanlarının çocuk hakları farkındalığının bulunduğunu ancak uygulamada problemler yaşandığını ve çocuk haklarına yönelik bir tutum gösterilmediğini söylediğini saptamıştır. Atik (2019: 50) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin hepsinin Türkiye’de çocuk haklarının uygulanması ve bu konuda gerekli önlemlerin alınması hususunda problemlerin olduğunu söylediğini belirtmiştir.

Fazlıoğlu (2007: 105) yaptığı araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin, çocuk haklarının okulda da evde de çok önemli olduğunu ifade ettiğini belirtmiştir. Şenlik (2019: 125) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin her ne olursa olsun tüm çocukların adil haklara sahip olması gerektiğini düşündüğünü belirlemiştir. Karatay (2021: 167) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin neredeyse hepsinin, mülteci çocukların diğer çocukların hakları ile aynı haklara sahip olması gerektiğini söylediğini belirtmiştir. Araştırmanın nicel bulgularına göre öğretmenlerin neredeyse yarısı mülteci öğrencilerin temel ihtiyaçlarının karşılandığını ve öğretmenlerin yarısından fazlası ise okulda mülteci öğrencilerle Türk öğrencilere eşit şekilde davrandığını belirtmiştir. Araştırmanın nitel bulgularına göre ise öğretmenlerin çoğu mülteci öğrencilerin okul ortamında haklarından eksik yararlandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine ve ifadelerine bakıldığında öğretmenler eksik de olsa mülteci öğrencilerin, haklarından yararlanabildiklerini ifade etmişlerdir. Alan yazında da benzer şekilde sonuçlara ulaşılmıştır. Ateş (2015: 94) yaptığı araştırmada; öğretmenlerin üçte ikisinin çocukların bireysel farklılıklarını adil şekilde yaşayabildiklerini, üçte birinin ise çocukların bu farklılıkları adil şekilde yaşayamadığını söylediğini belirtmiştir. Çetinkaya (1998: 188) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin, çocukların okullarda kendi haklarından yeteri kadar yararlanamadığını söylediğini saptamıştır.

Araştırmanın nicel bulgularına göre öğretmenlerin neredeyse tamamının çocuk haklarının devlet tarafından korunması gerektiğini söylediği belirlenmiştir. Alan yazındaki bazı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Dönmez (2015: 89) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin neredeyse tamamının çocukların yaşama hakkının olduğunu ve korunma haklarının devlet tarafından güvence altına alınması gerektiğini söylediğini belirlemiştir. Demir (2023: 131) yaptığı araştırmada,

öğretmenlerin devleti, ebeveynleri, çevreyi ve sivil toplum kuruluşlarını çocuk haklarını korumakla sorumlu tuttuğunu belirlemiştir. Karatay (2021: 101) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin çoğunun çocuk haklarının korunması için öncelikle devleti sorumlu tuttuğunu belirlemiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, katılımcıların çocuk haklarına olumlu tutum gösterdiğini ifade etmektedir. Alan yazında yapılan çeşitli araştırmalarda da bu araştırmanın sonucuna benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Demir (2023: 86) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin çocuk hakları tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Soylu (2021: 111) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin olumlu tutum gösterdiklerini belirlemiştir. Kartal (2022: 47) yaptığı araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının çok yüksek seviyede olduğunu saptamıştır. Dönmez (2015: 89) yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları konusunda genel olarak olumlu yaklaşım gösterdiğini saptamıştır. Bu doğrultuda Ateş (2015: 95) de yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin hemen hemen tamamının çocuklara, hakları doğrultusunda adil bir tutum gösterdiğini belirlemiştir. Aslan (2022: 53) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının çocuk hakları tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Pilatin (2019: 76) yaptığı araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının yüksek seviyede olduğunu belirlemiştir.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin Çocuk Hakları Tutum Ölçeği puan sıralaması 30 yaş ve altı grupta yüksek olmakla birlikte yaş aralığı değişkeni Çocuk Hakları Tutum Ölçeği puanı üzerinde fark oluşturmamıştır. Benzer şekilde Peker (2012: 112) yaptığı araştırmada yaş değişkeninin çocuk haklarına ilişkin tutumu farklılaştırmadığını belirlemiştir. Pilatin (2019: 80) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının çocuk hakları tutumlarının yaş değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığını saptamıştır.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bir diğer bulgu, cinsiyet değişkeninin Çocuk Hakları Tutum Ölçeğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Alan yazındaki ilgili araştırmalara bakıldığında aynı sonuca ulaşılmış araştırmalar bulunmaktadır. Dönmez (2015: 90) yaptığı araştırma

sonucunda, çocuk haklarına ilişkin tutumun cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişmediğini saptamıştır. Kartal (2022: 56) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin çocuk hakları tutumlarının cinsiyetlerine göre değişmediğini belirlemiştir. Demir (2023: 87) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin çocuk hakları tutumlarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığını belirlemiştir.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bir diğer bulgu medeni durum değişkeninin Çocuk Hakları Tutum Ölçeği puanının sıra ortalaması üzerinde fark oluşturmamış olmasıdır. Peker (2012: 113) de yaptığı araştırmada medeni durum değişkeninin çocuk haklarına ilişkin tutumu farklılaştırmadığını belirlemiştir.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bulgulara göre; 5 yıldan daha az süredir çalışanlarda Çocuk Hakları Tutum Ölçeği puan sıralaması daha yüksek olmakla birlikte bu değişkenin Çocuk Hakları Tutum Ölçeği puanı üzerinde fark oluşturmadığı görülmüştür. Benzer araştırmalara bakıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır: Dönmez (2015: 91) yaptığı araştırma sonucunda, çocuk haklarına ilişkin tutumun mesleki hizmet yılı değişkenine bağlı olarak değişmediğini saptamıştır. Kartal (2022: 57) da yaptığı araştırmada aynı sonuca ulaşmış; sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları tutumlarının mesleki hizmet süresine bağlı olarak değişmediğini belirlemiştir.

Araştırmada öğretmenlerin çoğunun çocuk hakları ile ilgili eğitim almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nicel boyutta çocuk hakları ile ilgili eğitim alma durumu değişkeninin istatistiksel açıdan çocuk hakları tutumunda fark oluşturmadığı belirlenmiştir. İşler (2019: 196) yaptığı araştırmada, katılımcı öğretmen adaylarının yarısından fazlasının çocuk haklarına ilişkin ders almadığını belirlemiştir. Pilatin (2019: 98) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının çocuk hakları eğitimi alma durumlarına bağlı olarak değişmediğini belirlemiştir. Bozdağ (2022: 64) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin eğitim almamalarına karşın çocuk haklarına yönelik olumlu tutum gösterdiğini belirlemiştir.

Araştırmada öğretmenlerin mülteci çocukları çeşitli şekillerde nitelendirdiği belirlenmiştir. Nitel sonuçlara göre katılımcı öğretmenler mülteci çocukları hak ihlaline uğrayan, pozitif ayrımcılık yapılması gereken, dezavantajlı, ihmal edilen, hassas davranılması gereken, yabancılaştırılan, benlik problemi yaşayan ve eğitim

alması gereken çocuklar olarak nitelendirmektedir. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre ise öğretmenlerin yarısından fazlasının mülteci öğrencilerin eğitimini desteklediği, mülteci öğrencilere diğer öğrencilere davrandığı gibi davrandığı, Türk öğrencilerin mülteci öğrencilere olumlu tutum sergilemesi için çabaladığı görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik olumlu tutum sergilediğini ve mülteci çocukların hem birey hem de toplum için eğitim alması gerektiğini göstermektedir. İlgili alan yazındaki araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çetin (2021: 65) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin yüksek tutum sergilediğini belirlemiştir. Kırımlı (2022: 71) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu belirlemiştir. Keskin (2019: 88) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının iyi olduğunu fakat çok iyi olmadığını belirlemiştir. Biçer (2023: 77) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin ve okul idarecilerinin bazılarının mülteci öğrencilerin toplum geleceği için eğitilmesi gerektiğini söylediğini belirlemiştir.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bulgulara göre yaş aralığı, cinsiyet, eğitim düzeyi, medeni durum ve çocuğu olup olmama durumu değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çetin (2021: 66) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin yaşlarının mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının iletişim, uyum ve yeterlik kısmında fark oluşturmadığını belirlemiştir. Çetin (2021: 66) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin cinsiyetlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının iletişim, uyum ve yeterlik kısmında fark oluşturmadığını belirlemiştir. Dolapcı (2019: 89) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin mültecilere yönelik tutumlarının kadın ya da erkek olmalarına bağlı olarak değişmediğini belirlemiştir. Kırımlı (2022: 71) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin cinsiyetlerinin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarına etki etmediğini belirlemiştir. Kırımlı (2022: 72) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarına etki etmediğini belirlemiştir. İlksen Kanbur (2017: 70) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin medeni durumunun mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkilemediğini belirlemiştir. Keskin (2019: 88) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin medeni durumunun onların mülteci öğrencilere yönelik

tutumlarını etkilemediğini belirlemiştir. İlkse Kanbur (2017: 74) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin çocuğunun bulunup bulunmaması durumunun onların mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkilemediğini belirlemiştir.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bir diğer sonuç, meslekte hizmet süresi değişkeninin öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarında fark oluşturmadığıdır. Benzer sonuçlara bakıldığında: Dolapcı (2019: 89) yaptığı araştırmada; mesleki hizmet süresi, eğitim seviyesi ve sosyoekonomik çevre değişkenlerinin öğretmenlerin mültecilere ilişkin tutumlarında değişiklik yaratmadığını belirlemiştir. İlkse Kanbur (2017: 71) yaptığı araştırmada, mesleki hizmet süresi değişkeninin öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını farklılaştırmadığını belirlemiştir.

Araştırmada katılımcı sınıf öğretmenlerinin neredeyse yarısının mülteci öğrencilerin uyum sorunları yaşadığı fikrine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, mülteci öğrenciler sınıf ve okul ortamında çeşitli uyum problemleri yaşamaktadırlar. Alan yazındaki araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Biçer (2023: 76) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin ve okul idarecilerinin mülteci öğrencilerin çok travmatik olaylar yaşadığını ve bu sebeple etkisini üzerinden atamadıkları şeylerin hala olduğunu söylediğini belirlemiştir. Çoban (2022: 40) yaptığı araştırmada, en önemli sosyal sorunun uyum problemi olduğunu belirlemiştir. Yılmaz (2020: 70-71) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin sınıflarında bulunan mülteci öğrencilerin yaşadıkları travmatik olaylar sebebiyle çekingen, stresli, endişeli ve saldırgan davranışlar sergileyerek uyum problemleri yaşadığını söylediğini belirlemiştir. Bucak (2021: 104) yaptığı araştırmada, mülteci öğrencilerin uyum problemi yaşadıklarından dolayı beklenilmeyen davranışlar gösterdiğini, kendilerini diğerlerinin dışında tuttuğunu, mülteci öğrencilerin sayıca fazla olmasından dolayı ise kendi içlerinde gruplaştığını belirlemişlerdir. Uyanık (2019: 94) yaptığı araştırma sonucunda, mülteci öğrencilerin kötü davranışlar gerçekleştirerek sınıf düzenini bozduğunu ve sınıfı olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Günek (2020: 79) yaptığı araştırmada, mülteci öğrencilerin sınıf içerisinde olumsuz davranışlar sergilediğini, sadece kendi kültüründen çocuklarla iletişim kurduğunu, bazen de şiddete meyilli davranışlar sergilediğini belirlemiştir. Khalid (2023: 69) yaptığı araştırmada, mülteci öğrencilerin kendi kültürlerinden

öğrencilerle grup oluşturduğunu ve bu doğrultuda problemler yarattığını belirlemiştir. Çelik Doğu (2021: 68) yaptığı araştırmada, mülteci öğrencilerin iletişim problemi yaşadıkları takdirde şiddete meyilli davranışlar gösterebildiğini belirlemiştir. Günek (2020: 79) yaptığı araştırmada, mülteci öğrencilerin okula uyum problemi yaşamasının öğretmenleri de kötü yönde etkilediğini belirlemiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucu mülteci öğrencilerin dil farklılığından dolayı problemler yaşanmasıdır. Nicel araştırma bulgularına göre, mülteci öğrencilerin Türkçe bilmemesi katılımcı öğretmenlerin çoğu tarafından sorun olmaktadır. Alan yazındaki benzer sonuçlar şu şekildedir: Keskin (2019: 88) yaptığı araştırmada, mülteci öğrencilerin Türkçe bilmemesinin öğretmenler açısından sorun yarattığını, dil probleminin sınıfa adapte olmayı güçleştirdiğini, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimi konusunda kendilerini yetersiz bulduğunu belirlemiştir. Bucak (2021: 104) yaptığı araştırmada, mülteci öğrencilerle ilgili yaşanan en büyük problemin dil problemi olduğunu belirlemiştir. Yılmaz (2020: 73) yaptığı araştırmada, mülteci öğrencilerin okulda yaşadıkları uyum problemlerinin temelinde dil farklılığı olduğunu belirlemiştir. Çelik Doğu (2021: 68) yaptığı araştırmada, mülteci öğrencilerin iletişim konusunda çeşitli problemler yaşadığını belirlemiştir. Biçer (2023: 76-78) yaptığı araştırmada, mültecilerin adaptasyonu aşamasındaki temel faktörün dil olduğunu ve öğretmenler ile okul idarecilerinin tamamının mülteci öğrencilerle yaşanan iletişim problemlerinin temelinde dil problemi olduğunu belirttiğini saptamıştır. Günek (2020: 78) yaptığı araştırmada, sınıfında mülteci öğrenci olan okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak en çok dil sorunu yaşadığını belirlemiştir. Kara (2022: 72) yaptığı araştırmada, mülteci öğrencilerin en çok dil problemi yaşadığını belirlemiştir. Bu doğrultuda dil farklılığının uyum problemi başta olmak üzere birçok problemi doğurduğu sonucuna araştırma neticesinde varılmıştır.

Araştırmada mülteci öğrencilerin sınıf kültürüne olumlu katkıları olduğu sonucuna varılmıştır. Nicel bulgulara göre öğretmenlerin yarısından fazlası Türk öğrencilerin mülteci öğrencilerle oyun oynadığını söylemiş, nitel bulgulara göre ise öğretmenlerin yarısından fazlası mülteci öğrencilerin sınıfa zenginlik kattığını belirtmiştir. Alan yazında yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yılmaz (2020: 77) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin akranları

ile birlikte hem kendi kültürlerindeki hem de Türkiye'deki oyunları oynayarak birbirlerini tanımaya çalıştığını ve birbirlerine bu sayede ısındığını ifade ettiğini belirlemiştir. Biçer (2023: 77) yaptığı araştırmada, öğretmenlerden ve okul idarecilerinden mülteci öğrencilerin Türkiye'ye göç etmesi ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olanlarının göçün diğer kültürleri tanıma açısından öğrencilere olumlu yönde etki ettiğini ve değerler eğitimi geliştirdiğini söylediğini belirlemiştir. Yılmaz (2020: 81) yaptığı araştırmada, Türkiye'deki okulları dünyadaki diğer okullara benzeten öğretmenlerin, öğrencilerin çeşitli kültürlerden gelerek bir arada eğitim almasını zenginlik olarak gördüğünü saptamıştır.

Sonuç olarak:

- Çocuk Hakları Tutum Ölçeği ile Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği puanları arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ilişki bulunmuştur.
- Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeğinin alt boyutları ile Çocuk Hakları Tutum Ölçeği puanları arasında da pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.
- İletişim ve uyum alt boyutları ile Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği arasında çok yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur.
- Sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları tutumları mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını pozitif yönde etkilemektedir.
- Çocuk hakları tutumları mülteci öğrencilere yönelik tutum üzerinde yordayıcı etkiye sahiptir.

ALTINCI BÖLÜM

6. ÖNERİLER

- Araştırmanın nicel boyutunda 145, nitel boyutunda ise 14 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Bu nedenle katılımcı sayısının artırılması araştırmanın daha genellenebilir olması için önerilebilir.
- Araştırmada yalnızca sınıf öğretmenleri ile çalışılmıştır. Diğer branşlardaki öğretmenlerin de çocuk hakları tutumları ile mülteci öğrencilere yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmalar gerçekleştirilerek eğitim kurumu içerisindeki diğer paydaşların da bu husustaki görüşlerine ulaşılabilir. Bu sayede eksiklikler giderilip yenilikler yapılarak eğitim sistemi içerisinde gelişim gösterilebilir.
- Araştırmaya okul bünyesinde çalışan tüm personellerin dahil edilmesiyle okul ortamında çocuklarla bir arada olan tüm bireylerin çocuk hakları tutumları araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Akdemir, İ. O. & Türkoğlu, E. (2022). Göçlerin mekânın dönüşümüne etkisi: Güney Marmara bölümü örneği. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 191-225.
- Akgül, A., Kaptı, A. & Demir, O. Ö. (2015). Göç ve kamu politikaları: Suriye krizi üzerine bir analiz. *A Journal of Policy and Strategy*, 1(2), 1-22.
- Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 247-262.
- Akpınar, T. (2017). Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların ve kadınların sosyal politika bağlamında yaşadıkları sorunlar. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 16-29.
- Aktan, O., Budak, Y. & Botabekovna, A. B. (2019). İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Elementary Education Online*, 18(4), 1520-1538.
- Alkalay, G., Kırıl, B. & Erdem, A. R. (2021). İlkokul yönetici ve sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 231-249.
- Altınok, V. (2021). Farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 441-475.
- Ardıç Çobaner, A. (2016). Çocuk hakları bağlamında Suriyeli mülteci çocukların haberlerde temsili (Representation of Syrian refugee children in news in the context of children rights). *Marmara İletişim Dergisi*, (24), 27-54.
- Arslan Elnasharty, G. & Sığrı, Ü. (2022). Yabancıların Türkiye'ye uyum sürecinde kültürlerarası iletişim algıları üzerine nitel araştırma: Ankara/İstanbul örneği. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 227-286.

- Arslan, P. (2020). İlkokullarda öğrenci hizmetlerinde çocuğun yüksek yararının gözetilmesine yönelik ilkokul yöneticilerinin görüşleri. *Econharran*, 4(5), 23-46.
- Aslan, B. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Aslan, S. & Aybek, B. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 233-262.
- Atatanır, H. (2023). Türkiye’de çocukların eğitim hakkı. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 50-63.
- Ateş, A. (2015). *Yönetimsel açıdan sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olmalarının etkililiği üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Atik, Y. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research*, 2(1), 57-80.
- Ayhan, M. (2021). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların ebeveynlerine yönelik hazırlanan çocuk hakları programının ebeveynlerin çocuk hakları tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44–56.
- Ayyıldız, E. & Akardaş E. (2020). Aklımızdaki ‘çocuk’: Erken çocukluk uzmanlarının çocuk algısı fenomenolojisi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 4(1), 56-65.

- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Balcı, A. & Şeren, N. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algılarının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 4(2), 132-146.
- Banko, Ç. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutum, davranış ve görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Başar, M., Akan, D. & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1571-1578.
- Biçer, S. (2023). *Mülteci çocukların sosyal ve akademik uyumları: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Boylu, E. & Çal Işık, P. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895-936.
- Bozdağ, A. (2022). *Sınıf yönetimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yer verme durumları*. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Bucak, M. (2021). *Mülteci çocukların devam ettikleri ilkokulların yönetiminin okul yöneticisi, öğretmen ve mülteci veli bakış açısıyla değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Burak, D. & Amaç, Z. (2021). “Mülteci öğrenciler kanadı kırık kuşlar gibidir”: Öğretmen adaylarının mülteci öğrenci algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 221-247.
- Bülbül, K., Çakıcı, A. B. & Türkkan, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik bilgi ve risk tanıma düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(2), 127-144.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cırtı Karaağaç, F. & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 530-568.
- Creswell 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2016). / Creswell, J. W. (2021). Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. (S. B. Demir, Çev. Ed.) (3. baskı). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Creswell, J.W., Creswell, D. (2021). Araştırma tasarımı. Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (Karadağ, E. Çev. Ed.) (5. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş (Çev. Ed. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakan, A., Mercan, M. & Mercan Uzun, E. (2018). Okul öncesi kurumlarına devam eden mülteci çocukların sosyal-duygusal gelişimleri. İçinde V. Özpolat (Ed.). *Zorunlu Göçler ve Doğurduğu Sosyal Travmalar*, (s. 267-297), Samsun Valiliği Bilim Kültür Hizmeti.
- Çarıkçı, S. (2019). *Çocuk hakları eğitimi programının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları tutum ve farkındalıklarına etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çay, Y. & Şanal, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(6), 134-142.
- Çelik Doğu, S. (2021). *Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içi durumlarının okul öncesi öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelik, Ö. & Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-88.
- Çelik, S. & Bas, O. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürel açıdan karma öğrenme ortamlarına ilişkin yansıtımları. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 259-278.

- Çelik, Y. (2018). *Türkiye’de Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan eğitim politikalarının incelenmesi: Tespitler, sorunlar ve öneriler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, N. (1998). *Öğretmenlerin ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, T. G. (2021). *Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Çevik, Ö. C. (2022). Bir hak olarak “eğitim” ve eğitim-refah ilişkisi. *İnsan Hakları Yıllığı*, 40, 115-149.
- Çifçi, T., Arsevem, İ., Arseven, A. & Orhan, A. (2019). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sivas ili örneği). *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1082-1101.
- Çoban, D. (2022). *Mülteci öğrenci bulunan okullarda yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Kilis ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin Onaylanmasının Uygun Bulunduğu Hakkında Kanun (1994). T.C. Resmî Gazete (22138, 11 Aralık 1994)
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1995). T.C. Resmî Gazete (22184, 27 Ocak 1995).
- Demir Başaran, S. (2021). Suriyeli mülteci öğrencilerin öğretmeni olmak: Öğretmenlerin okul deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 331-354.
- Demiröz, F. & Erdoğan, M. (2016). Suriye Acil Durum Müdahalesi Kapsamında Çocuk Koruma: Çocuk Dostu Alanlar. *Ankara: Türk Kızılayı-HÜGO*.
- Demir, Y. (2023). *Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevmeye düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 175-204.

- Derince, D. (2019). Suriyeli mülteci çocuklar özelinde: Savaş mağduru çocuklar ve çocuk sağlığı sorunları. *Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 57-70.
- Dinler, C. & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2020). Mülteci çocukların ilköğretime uyum süreçleri: Tekirdağ ilinin bir okulundaki öğretmenlerin ve yöneticilerin deneyimleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1717-1728.
- Dirican, R. (2018). Tarihi süreçte çocukluk ve çocuk hakları. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(2), 51-62.
- Doğdaş, M. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları ile sınıf yönetimi profilleri ve mesleki benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Yozgat örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dolapcı, E. (2019). *Öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algısı ve okul iklimi ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Dolapcı, E. & Kavgacı, H. (2020). Öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algısı ve okul iklimi ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(52), 687-706.
- Dost, S. (2014). Ulusal ve uluslararası mevzuat çerçevesinde ülkemizdeki Suriyeli sığınmacıların hukuki durumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 4(1), 27-69.
- Dönmez, T. (2015). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Düzel, B. & Alış, S. (2018). Düzensiz göçle gelen Suriyeli mülteci çocuklar bağlamında Türkiye’de refakatsiz göçmen çocukların durumu ve başlıca risklerin değerlendirilmesi. *Asia Minor Studies Dergisi*, 6 (AGP Özel Sayısı), 258-274.

- Ekici, S. & Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 9-22.
- Eminoğlu, N. & Eminoğlu, M. F. (2020). Suriyeli mülteci öğrenci, okul ve öğretmen algılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Journal of Social Sciences And Education*, 3(1), 387-399.
- Er, A. R. & Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185.
- Eraslan, L. (2019). Çocukluk sosyolojisine giriş. *Çocuk ve Medeniyet*, 4(7), 81-104.
- Erbay, E. (2013). Çocukların katılım hakkı üzerine bir Türkiye değerlendirmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-54.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdoğan, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erdoğan, M. (2021). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ile özel gereksinimi olan bireylere yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Amasya ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, N., Zekioğlu, A. & Dorak, F. (2016). Hentbol antrenörlerine göre, sporcuların performansını psikolojik yönden etkileyen faktörler nelerdir? Nitel çalışma. *International Journal of Sport Culture and Science*, 2(Special Issue 1), 194-207.
- Ergen, H. & Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 377-405.
- Ersoy, A. F. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları. *İlköğretim Online*, 10(1), 20-39.

- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk Hakları Sözleşmesinde yer alan “çocuk hakları” konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fidan, M. S. & Taş, A. (2023). Türkiye’de geçici koruma statüsünde yaşayan Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 137-156.
- Gencer, T. E. (2019). *Göç süreçlerindeki çocukların karşılanamayan gereksinimleri, haklara erişimleri ve beklentileri: Ankara ve Hatay’da yaşayan Suriyeli çocuklar örneği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Göçer, V., Özer, S. & Ürünibrahimoğlu, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının hizmet içi eğitim bağlamında incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 24-41.
- Göktuna Yaylacı, F., Serpil, H. & Yaylacı, A. F. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 101-117.
- Güçlü, S. (2016). Çocukluk ve çocukluğun sosyolojisi bağlamında çocuk hakları. *Sosyoloji Dergisi*, (10zel), 1-22.
- Gülbahar, O. (2019). *Okul yöneticileri ve velilerin Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin eğitim hakkı ile ilgili hükümlerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülceğül, S. (2020). *Sınıfta mülteci öğrenci olan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Gülçubuk, B. (2012). Tarımda çocuk emeği sömürüsü ve toplumsal duyarlılık. *Çalışma ve Toplum*, 2(33), 75-94.
- Güleç Solak, S. & Kurt, H. K. (2019). Kentin öksüzleri: Refakatsiz göçmen çocuklara yönelik faaliyetler Konya örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 630-644.

- Gültaç A. & Yalçın Balçık P. Suriyeli sığınmacılara yönelik sağlık politikaları. *Sakarya Tıp Dergisi*, 8(2): 193-204.
- Güneş, F. (2020). *Mülteci çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadığı güçlüklerin çeşitli değişkenler üzerinden incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Gür, G. (2019). *Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin çocuk haklarına ilişkin görüş ve uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Hançer, G. (2019). *Çocuk hakları ve çocuk istismarı konusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Hareket, E. & Altıok, S. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının kültürlerarası duyarlılık düzeyi bağlamında incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 689-698.
- IOM (Uluslararası Göç Örgütü) (2009) *Göç Terimleri Sözlüğü*, Cenevre: IOM, Yayın No: 18.
- İlksen Kanbur, N. (2017). *İlkokulda görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi. (2015). *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu, politika ve uygulama önerileri*. [Çevrim içi: <http://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2020/02/Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf>, Erişim tarihi: 16.07.2022.]
- İşler, M. (2019). *Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- İzol, N. (2019). *Suriyeli mülteci çocukların eğitim hayatına uyum sürecinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kalaycı, Ş. (2018). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Sil Yayın Dağıtım.
- Karakaş, B. & Çevik, Ö. C. (2016). Çocuk refahı: Çocuk hakları perspektifinden bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 887-906.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi (27. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, M. (2021). *Eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin görüşleri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kara, V. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Kartal, B. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kasa Ayten, B. & Köse, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 56-78.
- Katıtaş, S. (2019). Karma yöntem araştırmalarına bütüncül bir bakış (A holistic overview of the mixed method research). *International Social Sciences Studies Journal*, 5(49), 6250-6260.
- Kaya, A. (2019) *Suriyeli mülteci çocukların eğitimi üzerine bir araştırma: Geçici eğitim merkezleri ve müfredatları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya H., Baykuzu Gündüz G. & Erden G. (2020). Mülteci ve sığınmacı çocuklarda yüksek yararın değerlendirilmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(2), 764-790.

- Kaya, S. Ö. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kaya, S., Güzel Polat, Özlem, & Yiğit, R. (2020). Evrensel çocuk hakları kapsamında mülteci çocuklar. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi*, 2(2), 79-84.
- Kazu, H. & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 1336-1368.
- Keskin, A. (2019). *Ortaokullardaki mülteci öğrencilere yönelik öğretmen ve öğrencilerin tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Keskin, A. & Okçu, V. (2021). Ortaokullardaki mülteci öğrencilere yönelik öğretmen ve öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 311-332.
- Khalid Younus Awsat Alı, O. (2023). *Okul müdürlerine göre mülteci öğrencilerin eğitimi: sorunlar ve çözümler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Kılcan, B., Çepni, o, & Kılınç, A.Ç. (2017). Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1045-1057.
- Kırımlı, G. (2022). *Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Kopuz Yavuz, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları bilgi düzeyleri ile çok kültürlü eğitim tutumları arasındaki ilişki üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koran, N. (2015). Öğretmenlere yönelik çocuk hakları ve hak ihlalleri eğitiminin değerlendirilmesi üzerine nitel bir çalışma. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 3rd National Congress of Child Development and Education (International Participations) (Congress Book)*, 1, 542-557.

- Kor, K. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Köse, N., Bülbül, Ö. & Uluman, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 2(1), 16-29.
- Köseoğlu, A. (2022). *Televizyon Haberlerinde Çocuk*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kuzu Jafari, K., Tonga, N., & Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*. 2(2), 134-146.
- Küçükali, A. (2016). Sokakta Çalışan Çocukların Sosyo-ekonomik Durumları. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 31(5), 1345-1367.
- Melanlıoğlu, D. (2020). Kardeş veya yük: Mülteci çocuk kahramanların bakış açısıyla kültürlerarası etkileşim. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 95-115.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014). T.C. Resmî Gazete (29072, 26 Temmuz 2014).
- Mülteciler Derneği. Türkiye’deki Suriyeli sayısı, 2023. <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/> (Erişim Tarihi: 22.05.2023)
- Oğuz Haçat, S. & Demir, F. B. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye’nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Özdoğru, A. A., Dolu, F. N., Akan, A. & Aldemir, S. (2021). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime ve Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 111-122.
- Özer, İ. (2022). Sınıf öğretmenlerinin benlik saygısı düzeyleri ile çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Özoruç, N. & Dikici Sığırtmaç, A. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 237-258.
- Peker, R. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (Manisa ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Pilatin, G. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yok oluşu* (çev. Kemal İnal). İstanbul: İmge Kitabevi.
- Sağır, M. & Gözler, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 67-102.
- Sağlam, H. İ. & Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Sağlam, M. & Aral, N. (2016). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. *Çocuk ve Medeniyet*, 1 (2), 43-56.
- Sağlam, M., Ulutaş, A. & Çalışkan, Z. (2015). Bebeklik Döneminde Çocuk Hakları. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal 1, Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale" Ankara*.
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111.
- Sarvan, S. & Efe, E. (2020). Mülteci çocuklar ve sorunları. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(1), 55-62.
- Sever, M. B. (2020). Suriyeli mülteci çocukların eğitim durumu ve sosyal uyum örnekleme. *Journal of European Education*, 10(1), 1-16.

- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31).
- Sezgin, H. (2019). "Avrupa'da kayıp refakatsiz mülteci çocuklar". İnsani Sosyal Araştırmalar Merkezi Araştırma (İNSAMER), 1-12, Ağustos 2019.
- Soylu, D. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin kavramsallaştırmalarının incelenmesi: Bir olgu bilim çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şahin, S. & Polat, O. (2012). Türkiye'de ve Dünyadaki gelişmiş ülkelerde çocuk katılım hakkı algısının ve uygulamalarının karşılaştırılması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 275-282.
- Şenlik, S. (2019). *Öğretmenlerin mesleki değerleri ile çocuk haklarına ilişkin görüşleri: Okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir inceleme (Nevşehir ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*, (4th Ed.) Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Topaloğlu, B. & Çam Aktaş, B. (2022). Refugee students through the perspective of school psychological counselors. *E-International Journal of Education Research*, 13(1), 69-84.
- Topsakal, Y. D. D. C. & Ayyürek, O. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin çocuk haklarını kullanmaları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 37-53.
- Tosun, S. & Azazi, H. (2019). Yerelde mülteci ve sığınmacılara yönelik sosyal politika uygulamaları: Balıkesir örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 14(2), 213-234.
- Tozduman Yaralı, K. & Güngör Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi sınıflarında çocuğun katılım hakkının çocukların ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-47.

- Tur, S. (2019). *İlkokulda öğrenim gören Suriyeli sığınmacı öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Türk Dil Kurumu. (1969). *Türkçe sözlük (genişletilmiş baskı)*. Ankara: TDK.
- Tüzün, I. (2017). Türkiye’de mülteci çocukların eğitim hakkını ve karşılıklı uyumunu destekleyen yaklaşımlar, politikalar ve uygulamalar. *Avrupa Liberal Forumu (ELF)*.
- Uçuş, D. Ş. & Şahin, D. D. A. E. (2012). Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 25-41.
- Uçuş, Ş. (2009). *Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin ilköğretim programlarındaki yeri ve Sözleşme’ye yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uğurlu, Z. & Gülsen, İ. (2014). Çocuk hakları ve hukuki bağlamda çocuğun ihmal ve istismardan korunması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-24.
- Uyanık, A. (2019). *Mülteci öğrencilerin eğitim gördüğü okullardaki rehberlik ihtiyaçlarının rehber öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ün, B. (2021). *Ebeveynlerin çocuk kavramına yükledikleri anlamlar bağlamında çocuk haklarına yönelik tutumları ve çocuklarının öz düzenleme beceri düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Üstündağ, A. (2020). Çocuk resimlerinden “çocuk hakları”. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(46), 11-32.
- Vatansever, M. & Erden, G. (2018). Mülteci çocuklar ve ergenler ile yapılan psikolojik görüşme üzerine bir derleme (A review on psychological interviewing with refugee children and adolescents). *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 25(2), 175- 186.

- Yanar, B. (2019). *Yerel yönetimlerin Suriyeli mültecilere yönelik politikaları: İstanbul örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yanar, B., & Erkut, G. (2020). Belediyelerin Suriyeli mültecilere yönelik politikaları: İstanbul örneği. *Şehir ve Medeniyet Dergisi*, 6(12), 190-214.
- Yavuz, Ö., & Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F., Uyaniker, Ş. & Uyaniker, İ. G. (2022). Sınıfında geçici koruma altında öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin öğretimin niteliğini artırmak için yaptığı çalışmaların incelenmesi. *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 203-218.
- Yılmaz, H. (2022). Uluslararası göç bağlamında kentsel aidiyetin incelenmesi: İstanbul'da geçici koruma altındaki Suriyeliler üzerine bir inceleme. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 287-318.
- Yılmaz, M. (2020). *Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yurdakul, A. & Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.
- Yüksel, B. & Yazıcı, Z. (2019). Öğretmen adaylarının çocuk katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 457-477.

EKLER**EK-1: Etik Kurul Kararı**

T.C.
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı :E-50288587-050.01.04-48711
Konu :06 Ekim 2021 tarih ve 15/10 sayılı
Etik Kurul Kararı

08.10.2021

Sayın Deniz KARYAĞDI

İlgi : Deniz KARYAĞDI'nın 03.09.2021 tarihli başvurusu.

İlgi'de yer alan "Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Görüşleri İle Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları: Karma Yöntem Araştırması" çalışmanız Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulumuz açısından bir sakıncası görülmemiş olup; uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

Kurul Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 62684606-E1FD-40DE-89AC-ADB1CBBF924D

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/>



EK-2: Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

ETİK KURUL KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi, Giresun Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 06/10/2021 tarih E-50288587-050.01.04-48711 sayılı izin alınan ve Doç. Dr. Çağla YİĞİTBAŞ danışmanlığında Deniz KARYAĞDI tarafından yürütülen "Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Görüşleri İle Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları: Karma Yöntem Araştırması" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Araştırmanın Amacı	Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin bilgi, görüş ve tutumları ile bu niteliklerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlar üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.		
Araştırmanın Yöntemi	Bu araştırma karma yöntem araştırması olarak tasarlanmıştır.		
Araştırmanın Öngörülen Süresi (Başlama ve Bitiş Tarihi)			
Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı	14		
Araştırmanın Yapılacağı Yerler			
Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	☐ Evet	☒ Hayır	

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. Bu formun imzalı bir kopyası bana verilecektir.

ARAŞTIRMA YÜRÜTÜCÜSÜ (Tez çalışmalarında Danışman tarafından imzalanacaktır)		
Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		
KATILIMCI		
Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

EK-3: Bireysel Bilgi Formu**(Örnek Sorular)****BİREYSEL BİLGİ FORMU**

1. Yaşınız:
2. Cinsiyetiniz:
☐ Kadın ☐ Erkek
3. Eğitim durumunuz:
☐ Üniversite ☐ Yüksek Lisans/Doktora
4. Medeni durumunuz:
☐ Bekar ☐ Evli ☐ Ayrı yaşıyor ☐ Belirtmek istemiyor
☐ Diğer:
5. Çocuğunuz var mı?
☐ Evet ☐ Hayır
6. Kaç çocuğunuz var?
7. Meslekte hizmet süreniz (Yıl olarak belirtiniz): ...
8. Şu anda çalıştığınız okul?
☐ Kamu kurumu ☐ Özel sektör
9. Mesleğinizi seviyor musunuz?
☐ Evet ☐ Hayır
10. Çocuk Haklarına ilişkin bir eğitim aldınız mı?
☐ Evet ☐ Hayır
11. Sınıfınızda mülteci öğrenci var mı?
☐ Evet ☐ Hayır
12. Mülteci öğrencilerle çalışma süreniz (yıl olarak belirtiniz):

EK-4: Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ)
(Örnek Maddeler)

Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği Sayfa1	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 uluslararası 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 yardımı sağlamalıdır.					

EK-5: ÇHTÖ-Kullanım İznini Gösterir Belge

15.08.2021

Sayın Deniz KARYAĞDI

Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Hakları Anabilim Dalı

Çocuk Hakları Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

“Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Görüşleri İle Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları: Karma Yöntem Araştırması” isimli araştırmanızda, geliştirmiş olduğum “Çocuk Hakları Tutum Ölçeği”ni (ÇHTÖ) kullanmanıza izin veriyorum.

Kolaylıklar dilerim.

Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCI

A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi

EK-6: Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği (MÖTÖ)
(Örnek Maddeler)

Boyutlar	Maddeler	Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği Sayfa1	Hiç katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
İletişim	1	Mülteci öğrencilere önyargısız yaklaşırım.				
	2	Uyumda güçlük yaşayan mülteci öğrencilere hoşgörülü davranırım.				
	3	Mülteci öğrencileri anlamaya çalışırım.				
	4	Mülteci öğrencilere yeteri kadar zaman ayırmaya çalışırım.				
	5	Mülteci öğrenciler için yapılan eğitim hizmetlerini desteklerim.				
	6	Mülteci öğrencilere diğer öğrencilere davrandığım gibi davranırım.				
	7	Mülteci öğrencilerin derslere motive olmaları için çaba gösteririm.				
	8	Öğrencilerimin mülteci öğrencilere olumlu davranmalarını sağlarım.				
	9	Mülteci öğrencilerin temel bakım becerilerini geliştirmelerini desteklerim.				
	10	Öğrenciler mülteci öğrencilerle birlikte oyun oynarlar.				

EK-7: MÖTÖ-Kullanım İznini Gösterir Belge

02.08.2021

Sayın Deniz KARYAĞDI

Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Hakları Anabilim Dalı

Çocuk Hakları Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

“Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Görüşleri ile Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları: Karma Yöntem Araştırması” isimli araştırmanızda tarafımızdan geliştirilen Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği’ni (MÖTÖ) kullanmanıza izin veriyorum.

Kolaylıklar dilerim.

İMÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Sınıf Eğitimi ABD Kartal/ İstanbul

EK-8: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Örnek Sorular)

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sayın katılımcı, bildiğiniz üzere öğretmenler geleceği inşa eden çocuklara rehberlik eden, onları destekleyen, onların kendi haklarını savunmalarına yardım eden kişilerdir. Bu sebeple öğretmenlerin çocuk hakları görüşleri önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, sizlerin çocuk hakları konusunda görüşlerinizi ve mülteci öğrencilere yönelik tutumlarınızı incelemek, araştırma sonucunda farkındalığınızı tespit etmektir. Soruları en az 2 yıldır mesleki tecrübesi olanların yanıtlamasını beklemekteyiz. Araştırmada gönüllü katılım esastır. Bu araştırmayı Çocuk Hakları Yüksek Lisans Programı kapsamında tez çalışması olarak Halk Sağlığı Bilim Dalı Doçenti Çağla Yiğitbaşı danışmanlığında yürütmekteyim. Araştırma öncesinde etik izin alınmıştır. Sorulara verdiğiniz cevaplarda kimliğiniz hiçbir şekilde betimlenmeyecek olup cevaplarınız sadece bilimsel amaç doğrultusunda kullanılacaktır. Bu nedenle soruların tümüne yanıt vermeniz araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından önemlidir. Araştırma sonucunu sizinle paylaşmamızı ya da araştırma hakkında tarafımızca bilgilendirilmek isterseniz aşağıdaki e-posta adreslerimizden bize ulaşabilirsiniz. Sağlayacağınız katkı için teşekkür eder, başarılı ve sağlıklı günler dileriz.

Araştırma ekibi,

GRÜ Çocuk Hakları Anabilim Dalı

SINIF ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME FORMU

1. Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
 - 1.1.: Ülkemizdeki öğretmenlerin bildirge konusundaki farkındalıkları hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Çocuk haklarının ülkemizdeki durumu ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
 - 2.1.: Türkiye'deki çocuk hakları savunuculuğu hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Çocukların haklarını güvence altına almada öncelikle hangi kurum ve meslek üyeleri etkin olmalıdır?
 - 3.1.: Ülkemizde bu kişi ya da kurumların çocuk hakları konusundaki sorumluluklarını yerine getirip getiremedikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Çocukların yaşama hakkı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
5. Çocukların gelişim hakkı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
6. Çocukların eğitim hakkı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
7. Çocukların katılım hakkı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
8. Çocukların korunma hakkı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
 - 8.1.: Korunma hakkı kolaylıkla ihlal edilebilen çocuklar hangileri olabilir?
 - 8.2.: Çocukların korunması için rol ve sorumluluk öncelikle kimlerdedir?
9. Öğretmenlerin çocuk hakları farkındalıkları hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - 9.1.: Öğretmenlerin çocuk hakları farkındalıklarını arttırmak için neler yapılabilir?
10. Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutum ve davranışları hakkında ne düşünüyorsunuz?
11. Mülteci çocuklar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

