



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK
HAKLARINA İLİŞKİN TUTUMLARI İLE KÜLTÜRLERARASI
DUYARLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Neclan BAYHAN

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2023

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK HAKLARINA İLİŞKİN TUTUMLARI İLE KÜLTÜRLER ARASI
DUYARLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Neclan BAYHAN

2023



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK HAKLARINA İLİŞKİN
TUTUMLARI İLE KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL SCIENCE
TEACHERS' ATTITUDES TO THE RIGHTS OF CHILDREN AND THEIR
INTERCULTURAL SENSITIVITIES**

Neclan BAYHAN

Prof. Dr. Zihni MEREY

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2023

ONAY SAYFASI

Neclan BAYHAN tarafından Prof. Dr. Zihni MEREY danışmanlığında hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları ile Kùltürler Arası Duyarlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma 06/06/2023 tarihinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun 26/05/2023 tarih ve 2023 /20 Sayılı kararı ile Doç. Dr. Erhan GÖRMEZ başkanlığında, Prof. Dr. Zihni MEREY ve Doç. Dr. Kemal KAYA jüri üyeliğinde oluşturulan Tez Savunma Jürisi huzurunda savunularak Jüri tarafından Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümler kapsamında **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

UYGUNDUR

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

Prof. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

Öz

Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel yöntemden yararlanılmıştır. Bu araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim öğretim döneminde Van merkez (Tuşba, Edremit ve İpekyolu) ilçelerinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya 47'si kadın, 138'i erkek ve cinsiyetini belirtmeyen 12 kişi olmak üzere toplamda 186 katılımcı katılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında "Çocuk Hakları Tutum Ölçeği" ile "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan verilerin analiz edilmesi ve istatistiki verilere ulaşılması amacıyla SPSS 20.0 kullanılmıştır. Verilerin analizinde minimum, maksimum değerler, yüzde, frekans ve aritmetik gibi tanımlayıcı istatistikler ile normal dağılım göstermeyen örneklem gruplarında ise Mann-Whitney U, Kruskal Wallis H ve Spearman korelasyon test yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri yüksek düzeyde olumlu bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: çocuk, çocuk hakları, çok kültürlülük, kültürlerarası duyarlılık, öğretmen, sosyal bilgiler.

Abstract

This study was conducted to examine the relationship between social studies teachers' attitudes towards children's rights and their intercultural sensitivity. In the study, the relational method, one of the quantitative research methods, was used. The universe of this research consists of social studies teachers who work in the central districts of Van (Tuşba, Edremit and İpekyolu) in the 2018-2019 academic years. A total of 186 participants, including 47 women, 138 men, and 12 people who did not specify their gender, participated in the study. "Children's Rights Attitude Scale" and "Intercultural Sensitivity Scale" were used to collect the data of the study. SPSS 20.0 was used to analyze the data obtained in the research and to reach statistical data. In the analysis of the data, descriptive statistics such as minimum, maximum values, percentage, frequency and arithmetic, and the Mann-Whitney U, Kruskal Wallis H and Spearman correlation test methods were used in the sample groups that did not show normal distribution. As a result of the research, the attitudes of social studies teachers towards children's rights and their levels of intercultural sensitivity were found to be highly positive.

Keywords: child, children's rights, multiculturalism, intercultural sensitivity, teacher, social studies.

Teşekkür

Araştırmanın başından sonuna kadar yanımda olan ve bana desteğini sunan danışman hocam Prof. Dr. Zihni MEREY'e; değerli jüri başkanı Doç. Dr. Erhan GÖRMEZ'e ve jüri üyelerinden Doç. Dr. Kemal KAYA'ya; Çocuk Hakları Tutum Ölçeği formunu kullanmamı sağlayan Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ'ye; tez yazma sürecinde bana destek olan abim Dr. Halil BAYHAN'a ve son olarak da çalışmada önemli verilere ulaşmamı sağlayan ve anketleri dolduran Van Merkez ilçelerinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine teşekkürlerimi sunuyorum.



İçindekiler

Öz.....	I
Abstract	II
Teşekkür	III
Tablolar Dizini	VII
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	VII
Bölüm 1 Giriş.....	1
Araştırmanın Amacı Ve Önemi	4
Problem Durumu	5
Sınırlılıklar	6
Tanımlamalar	6
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temelleri	7
Kavramsal ve Tarihsel Açından Çocuk Kavramı ve Gelişimi.....	7
Çocuk Haklarının Tarihsel Gelişimi	13
Türkiye’de Çocuk Hakları: Tarihsel Gelişimi.....	23
Çocuk Hakları ve Eğitim.....	26
Yaşama ve Gelişme Hakkı	28
Ayrımcılık İlkesi	29
Çocuğun Yüksek Yararının Korunması	31
Katılım Hakkı / Çocuğun Görüşlerine Saygı Duyulması	32
Eğitim, Kültür, Çok Kültürlülük ve Kültürlerarası Duyarlılık.....	33
Konu İle İlgili Araştırmalar	42
Bölüm 3 Yöntem.....	53
Araştırmanın Yöntemi	53
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	53
Araştırma Verilerinin Toplanması	53

Katılımcıların Genel Özellikleri	54
Veri Toplama Araçları	56
Verilerin İstatistiksel Olarak Değerlendirilmesi	57
Bölüm 4 Bulgular ve Yorum.....	59
Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Seviyeleri ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	59
Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	59
Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Yaş Grubuna Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.....	61
Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Kıdem Yılına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	63
Öğretmenlik Eğitimi Sürecinde Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri Ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Çocuk Hakları İle İlgili Ders Alıp-Almama Durumuna Göre Bulguları	65
Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Öğretmenlik Eğitimi Sürecinde Kültürlerarası Duyarlılığa İlişkin Ders Alıp-Almama Durumuna Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.....	66
Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki Korelasyon Bulguları	68
Bölüm 5 Tartışma, Sonuç ve Öneriler	70
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları İle Kültürlerarası Duyarlılıklarına İlişkin Tartışma	70
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Çocuk Hakları Tutumları ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri İle İlgili Tartışma	72
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yaşa Göre Çocuk Hakları Tutumları Ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri İle İlgili Tartışma	73
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kıdeme Göre Çocuk Hakları Tutumları İle Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri İle İlgili Tartışma	74

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları İle Kùltürlerarası Duyarlılık Düzeylerinin Ders Alıp Almama Durumuna Göre Tartışma	76
Sonuç.....	76
Öneriler	77
Kaynaklar	79
EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	89
EK-B: Etik Beyanı	90
EK-C: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	91
EK- D: Anket Yapılan Ortaokullar Listesi.....	92
EK- E: Veri Toplama İle İlgili Valili Onayı.....	93
EK- F: Veri Toplama Araçları	95

Tablolar Dizini

Tablo 1 Katılımcılara Ait Bilgiler	54
Tablo 2 Katılımcıların KDÖ ve ÇHTÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	59
Tablo 3 Katılımcıların KDÖ ve ÇHTÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	60
Tablo 4 Katılımcıların Cinsiyete Göre KDÖ Alt Ölçekleri ve ÇHTÖ Puanları - Mann Whitney U- Testi Sonuçları	61
Tablo 5 Katılımcıların KDÖ ve ÇHTÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı	62
Tablo 6 Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre KDÖ Alt Ölçekleri ve ÇHTÖ Puanları - Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	63
Tablo 7 Katılımcıların Kidem Yilina Göre KDÖ ve ÇHTÖ Puanlarına Dair Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	63
Tablo 8 Katılımcıların Kidem Yilina Göre KDÖ Alt Ölçekleri ve ÇHTÖ Puanları - Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	64
Tablo 9 Çocuk Hakları Dersi Alıp/Almama Durumuna Göre Katılımcıların KDÖ ve ÇHTÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımı.....	65
Tablo 10 Katılımcıların Çocuk Haklarına İlişkin Ders Alma Durumuna Göre KDÖ Alt Ölçekleri ve ÇHTÖ Puanları - Mann Whitney U - Testi Sonuçları	66
Tablo 11 Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılığa İlişkin Ders Alıp/Almama Durumuna Göre KDÖ ve ÇHTÖ Puanlarına Dair Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	67
Tablo 12 Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılığa Dair Ders Alma Durumuna Göre KDÖ Alt Ölçekleri ve ÇHTÖ Puanları - Mann Whitney U - Testi Sonuçları.....	67
Tablo 13 Spearman Korelasyon Testi Sonuçları	68

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ÇHS: Çocuk Hakları Sözleşmesi

UNİCEF: United Nations International Children's Emergency Fund

BM: Birleşmiş Milletler

SHÇEK: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu

UÇM: Uluslararası Çocuk Merkezi

TICC: Türkiye Uluslararası Çocuk Merkezi

ÇHTÖ: Çocuk Hakları Tutum Ölçeği

KDÖ: Kùltùrlerarası Duyarlılık Ölçeği

DMIS: Kùltùrlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli

Bölüm 1

Giriş

Dünyada çocuk haklarının doğallığı ve savunulması gereken temel insan haklarından olduğu genel kabul gören bir tanımlamadır. Çocuk haklarını tanımlama ile ilgili çok farklı yaklaşımlar olmakla birlikte çocuk haklarının geliştirilmesi, yasal düzenleme ile korunması noktasında neredeyse bir fikir birliği mevcuttur. Bu noktadaki yaklaşımı birçok araştırmacının belirlemelerinde görebilmekteyiz.

Akar'a (2013) göre günümüz dünyasında çocuk haklarının korunması her zamankinden daha fazla önem arz eder. Dünyada yapılan savaşlar sonucunda çocuklar fiziksel, psikolojik, toplumsal, kültürel olarak etkilenmektedir. Savaşlar yüzünden çocukların en temel hakları olan yaşam hakları ellerinden alınıyor. Çocuk haklarının temeli sayılan yaşama hakkının olmadığı bir yerde ne yazık ki katılım, gelişim ve korunma hakkından bahsedilemez. Her çocuk fizik, zihin, duygu, sosyal ve ahlak gibi özellikler bakımından özgürce, sağlıklı ve normal şartlar altında yaşama hakkına sahiptir (s. 5). Karakoç (2016) ise bireyin insan onuruna yakışır bir şekilde yaşaması için bireyi bir bütün olarak ele alıp ona zarar verecek tehlikelerden korumak olduğunu belirtir (s. 93).

Merey (2016), çocukların duyarlı ve bağımlı bir varlık olduğunu ancak meraklı, canlı ve umut dolu da olduğunu belirtir. Ayrıca çocukların bu dönemini herhangi bir kaygı duymaksızın sevinçle yeni şeyler öğrenerek ve gelişerek geçirmesi halinde mutlu olacağı gibi toplumun mutluluğuna ve refahına katkıda bulunabileceğini vurgulamıştır. Uçuş ve Şahin (2009), çocuk haklarının yasal ve toplumsal normlara bağlı tüm çocukların doğuştan sahip olduğu fiziksel, sosyal ve politik gibi alanlarda nitelendirilen hakları içeren evrensel bir kavram olduğunu belirtirler (s. 26).

Fazlıoğlu (2007), farklı olarak şu tanımlamayı yapar: Çocuk hakları; insan haklarının, toplumsal özgürlük anlayışının ve bireyin özgürleşmesinin ayrılmaz parçasıdır. Çocuklar her devletin kendi geleceğidir. Geleceğe en anlamlı ve olumlu adımlar yine çocukluk çağlarında atılabilir. Çocuklukta verilen özgürlükçü anlayışla yetişkinlikteki özgürlükçü yaşam bağdaştır. Çocukların hakları olmalıdır ve bu haklar çağın gelişimine paralel olarak geliştirilmelidir (s. 14).

Uygarlığın gelişimi ve çocuğun gelişimi arasındaki bir bağlantı olduğunu dile getiren görüşler de mevcuttur. Şirin'e (2016) göre bir uygarlığın eğitimdeki başarısı o

uygarlığın uygar insanı geliştirip geliştirmedeği ile ölçölür. Şirin, Uygarlık ile çocuk arasındaki ilişkinin ilk olarak aile ortamında başladığını ve çocuk eğitiminin aynı anda toplumsal hüviyetin kazanılması süreci olduğunu da ekler (s. 5-10). Akyüz (2016), bu durumda konuya toplum için bütöncöl bir bakış açısıyla bakıldığında fertlerin eğitim hakkının yeterli gerçekleşmediğı durumlarda toplumsal ilerlemeye, demokrasiye, milletlerarası güvenliğı ve barışa zarar vereceğini vurgulamıştır (s. 377). Doğan (2017) ise çocuklara verilen eğitimin çocuğun kendini gerçekleştirmesi için önem taşıdığı gibi toplumsal ilerleme açısından da büyük bir önem taşıdığını belirtir. Kısacası toplumlar bugünü ve geleceklerini sağlam bir şekilde yapılandırmak istiyorsa geleceğin en önemli varlığı olan çocuklara gereken eğitimi vermeleri gerekmektedir. Çocukların sahip oldukları hakları bilmeleri ve bu doğrultuda yaşamlarını sürdürmeleri son derece önemlidir.

Şar (2009), çocuk yetiştirme tarzına dair şunları belirtmiştir: En gelişmiş çocuk yetiştirme tarzı şüphesiz ki kişiye birey olma hakkını tanıyan ve onu gelişme yönünde destekleyendir. Çocuk, toplumda egemen olan yetiştirme tarzının izin verdiği kadar büyüyebilir ve gelişebilir (aktaran Öztürk, 2016, s. 25). Bu durumda özgür düşünceye sahip bir toplum, çocukların düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir kültür ortamı yaratacaktır. Çocuk, içinde yaşadığı toplumun özgürlük derecesine göre kendini gerçekleştirebileceğı söylenebilir.

Tylor, kültürel evrimi aklın ilerleyişi olarak görmektedir (aktaran Aydın, 2012). Kant (2016), kültürü akli yetilerini kullanımına dayandırır (s. 79). Güvenç de “Kültür, bir toplumu toplum yapan değerler, sosyal süreçlerin toplamı ve insanlar tarafından bir araya getirilmiş kurallar bütünüdür.” der (s. 131). Gergin (2017), kültürü ve uygarlığı, bireylerin deneyimlediğı bilgi, beceri, sanat, gelenek, görenek ve alışkanlıkları da barındıran bir sistem olduğunu söyler. Kültür, insanoğlunun hayatta kalmak için yarattığı her şeydir diyebiliriz.

Tylor, Kültür, eğitim sayesinde yaşayıp gelişir. İnsanoğlu içinde bulunduğu toplumunun kültürünü kendine özgü yarattığı eğitim sayesinde öğreniyor. Dolayısıyla kültür, öğrendiğimiz, sakladığımız, öğrettiğimiz ve gelecek nesillere eğitimle aktardığımız bir içeriktir, der. (aktaran Güvenç, 2013, s. 129). Kültür, eğitimle öğrenildiğine göre o zaman eğitim öğrenme kurallarına, ilke ve yasalarına uymak zorundadır (Güvenç, 2018, s. 130).

Mevcut dünya koşullarında farklı kültürlerden gelen bireylere empati besleyen insanlara duyulan ihtiyaç artmıştır. Dolayısıyla günümüzde kültürlerarası duyarlılık, önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.(Abaslı ve Polat 2018).

Bhagat'a (1996) göre kültürlerarası duyarlılık, bireylerin farklı kültürel geçmişlerden gelen kişilerle ortak mekanda yaşama imkânı sağlaması yönünden dikkate değer önemdedir. Medina-Lopez-Portillo (2004) gibi farklı kültürleri anlama, farklı kültürler arasındaki hassasiyetin farklı kültürel özellikleri ile mücadele edebilmek için psikolojik gücün derecesinin önemli olduğunu belirten araştırmacılar da vardır. Chen (1997), kültürlerarası duyarlılığın kişilerin duyguları ile ilgili bir terim olduğunu ve bilişsel düzeyin bir seviyeye kadar ulaşmasına bağlanabileceğini söylemektedir. Kişinin yeni kültüre ilgisi arttıkça kültürel farkındalığı da farklılaşabilir. Bu durumda farklı kültürlerle etkileşim içinde olunması kültürel duyarlılığın temelini oluşturduğu söylenebilir(aktaran Gergin, 2017). Meydanlıoğlu, kültürel duyarlılığın kültürlerin özelliklerinin anlaşılmasına bağlı olduğunu ve kültürel farklılıklara karşı saygılı olmayı gerektirdiğini belirtir. (Meydanlıoğlu ve ark, 2015, s. 1196).(aktaran Kahraman ve Sancar, 2017).

Erebak (2014), kültürlerarası duyarlılık ile ilgili şunları belirtmektedir: Kültürlerarası iletişim eğitimi, kültürlerarası duyarlılık seviyesine etki edebilecek temel noktalardan bir tanesidir. Kültürlerarası etkileşim halinde ortaya çıkabilecek engelleri görmek, farklı kültürlerden insanlarla iletişime geçebilmek için önemli bir kıstastır. Bu tarz iletişim için gerekli becerileri edinmek, bizi biz yapan kültürel farklılıkları öğrenmek, kültürlerarası duyarlılık seviyesini olumlu yönde etkilemektedir. Kültürlerarası duyarlılığı daha iyi anlamak için öncelikle kültür kavramının daha derin bir biçimde anlaşılması gerekmektedir (s. 6).

Kültürlerarası duyarlılığı, farklı kültürleri değerlendirmede kültürler arasındaki iletişimi etkili düzeyde destekleyen ve olumlu bir hissi geliştirebilme yeteneği sahip olma olarak tanımlayan yazarlar da mevcuttur (Bulduk, Usta ve Dinçer, 2017).

Milton J. Bennetn (1998), insanların kültürel farklılıklarla karşılaştıklarında verdikleri tepkileri açıklamak için Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modelini (DMIS) oluşturmuştur. Bennett, kişilerin kültürel farklılıklarını öngörülebilir olarak ele almakta ve altı gelişim evresine bölündüğünü araştırmalarıyla gözlemlemektedir. Ayrıca aşamaların sırasıyla gelişimler sonucu oluştuğunu ifade etmiştir. Milton J. Bennett ve

Janet M. Bennett, bireyin bir sonraki aşamaya geçmeden önce yüz yüze kaldığı ve ilerlemeleri gerektiği gelişim evrelerini şu şekilde tanımlamaktadır:

İnkâr evresi: Bireyler, bu aşamada kültürel yönden farklı olduklarının bilincinde değildir. Bu evrede bireyler, kültürel farklılıkların varlığını tanımayı öğrenmelidir.

Savunma evresi: Bireyler, kültürel yönden farklı olduklarını anlar ve bunun sonucunda bu farklılıklarından genellikle rahatsız olur. Bu evredeki insanlara "ortak insanlık" denir. Kültürlerdeki benzerlikler, uçlardaki bakış açılarını azaltabilir.

İndirgeme evresi: Tüm insanların yapısal yönlerden aynı olduğu düşünülür. İndirgeme evresinde farklı bireylerin kültürel aidiyet bilinçlerini geliştirmede benzerliklerin ve farklılıkların olduğunu öğrenmelidir.

Kabullenme evresi: Bireyler, belirgin kültürel ve bireysel farklılıkları ayırt edebilir. Bu evredeki bireyler, kültürel farklılıklarla ilgili yorumlarını gözden geçirmeli, kültürlerinin farklı yönlerine dikkat etmeli ve kültürel sınırları arasında rahat geçiş sağlayabilmelidir.

Adaptasyon evresi: Bireyler, kültürlerinin farklı yönlerin çalışmada ve ilgilenmede deneyimlerinin fazladır ve yetkinlik kazanırlar. Adaptasyon evresinde kültürel beceriler kusursuzlaştırılmalı ve empati yetenekleri geliştirilmelidir.

Bütünleşme evresi: Bireyler, farklı kişilerin kültürel kimlikleriyle ilgilidir. Bu evrede bireyler, kendilerini iki veya daha fazla kültürel gruba ait görebilir.

DMIS'in bu modeli, katılımcıların ihtiyaçlarını daha iyi görmemize ve çok kültürlü dünyada etkili bir etkileşimin kurulmasını sağlayacak farklı kültürlerarası farkındalığı arttırmaları için faaliyet planlamasına katkı sunabilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Kültür, insanoğlunun var olduğundan beri yarattığı maddi manevi her şeydir. Her kültürün kendine has özellikleri vardır ve hiçbir kültür başka bir kültürden üstün değildir. Kültür, hem evrensel hem de yereldir. Kültür evrenseldir, çünkü var olan maddi ve manevi kültüre ait şeyler tüm insanlığın ortak bir birikimin sonucudur ve kültür tek bir kültüre indirgenemez. Kültür yereldir; çünkü insanların yaşadığı dönem, coğrafya, insanların kültürlerini kendine has bir özellik katarken kültürü yerel yapar. Her kültür başka bir kültürden etkilenir ve kültürler arasında etkileşim vardır. Kültürel

farklılıklar toplumların gelişmesini sağlarken kültürlerarası duyarlılık ise toplumların birbirlerini ne kadar anladıklarını anlamamızı sağlar. Bhawuk ve Brislin (1992) de kültürlerarası duyarlılığı farklı kültürlere ve insanlara bakış açılarında duyarlı olma anlamında olduğunu söyler. (aktaran Akın, 2016). Kültürel farklılıklar toplumları birbirinden ayırştırmak yerine toplumları birleştirme özelliğine sahip olmalıdır. Farklı kültürlere sahip çocuklar, çocuk hakları konusunda aynı haklara sahiptir. Kültürel özellikler, temel çocuk haklarından korunma, yaşam, gelişim ve katılım hakları konusunda herhangi bir ayrımcılık yapılamaz.

Farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin yaşamlarında kültürel farklılıklarından dolayı karşılaştıkları sorunlar; çocukların psikolojik, sosyal ve kültürel olarak olumsuz etkilenmelerine yol açmaktadır. Çocukların bu tür sorunlarla karşılaşmamaları için gereken önlemlerin alınması önemlidir. Bu yüzden de bu alanda yapılacak çalışmaların önemi yadsınamaz.

Problem Durumu

Bu araştırma ile ulaşılmak istenen amaç, sosyal bilgiler öğretmenlerinin temel çocuk haklarına ilişkin tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerinedir. Bu araştırma sonucunda aşağıdaki belirlenen sorulara yanıt aranmıştır.

Bunlar:

1-Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık seviyeleri ile temel çocuk haklarına dair yaklaşım ve tutumları nasıldır?

2- Öğretmenlerin temel çocuk haklarına dair tutumları; *cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olduğu okul türü, üniversitede çocuk hakları ile ilgili ders almış olup olmamaları, üniversitede kültürlerarası duyarlılık ile ilgili ders almış olup olmamaları, öğretmenlik branşını severek seçmeleri, okuldaki görev süreleri, görev yaptıkları yere göre anlamlılık göstermekte midir?*

3- Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkları ile çocuk hakları tutumları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2018-2019 yılları arasındaki eğitim ve öğretim döneminde Van ilinin merkez ilçelerinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır. Bu sınırlama ile bu dönemdeki kültürlerarası duyarlılık ile ilgili tespitlerin yapılması amaçlanmıştır.

Tanımlamalar

Çocuk: Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 1. Maddesi: Yasaya göre daha erken yaşta reşit olma durumu dışında, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk kabul edilir.

Çocuk Hakları: Çocuğun zihinsel, bedensel, sosyal, duygusal ve ahlaki bakımından özgürce ve saygı duyulacak şekilde sağlıklı ve normal gelişimi amacıyla hukuk kuralları ile korunması anlamındadır(Akyüz, 2016).

Kültür: Kültür; bir toplumun tavır, seziş ve biliş durumlarından oluşan bütünlük deneyim manalarında kullanılmaktadır(Güvenç, 2013, s. 121-146).

Çok Kültürlülük: Doytcheva (2016) çok kültürlülüğü; modern demokrasilerin, kurumlarını yeniden dizayn etmek, bireylere farklılıklarını geliştirme ve aktarma imkanını vererek kültürel farklılıklar tanınması gerektiği düşüncesini dikkate alan tarihsel bir siyasi program ve entelektüel bir tartışma olduğunu belirtir (s. 15-17).

Kültürlerarası Duyarlılık: Bireyin kültürlerarası iletişimde uygun davranış göstermesini teşvik eder, farklı kültürleri anlamaya dair davranış geliştirme becerisi olarak ifade edilir. Aynı zamanda farklı kültürel özelliklere ve insanların görüşlerine duyarlı olmayı öne çıkaran bir kavramdır (Aksoy, 2016, s. 39).

Tutum: Bireylerin farklı kişilere, olaylara ve kültürlere karşı geliştirdikleri duygu, düşünce ve davranış şekilleridir (Kirel, 2013, s. 73).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temelleri

Kavramsal ve Tarihsel Açıdan Çocuk Kavramı ve Gelişimi

Herkesin çocuğa yönelik tanımlaması farklıdır. Şirin, çocuk söyleminin belirleyen bazı koşulların olduğunu vurgular. Bu koşullar; siyasi, iktisadi, dini ve sosyal eksenli koşullardır. (Şirin, 2017). TDK sözlüğünde ise çocuk; küçük yaştaki kız ya da erkek, soy bakımından kız evlat ya da oğul, bebeklik ile erginliğe varma döneminde bulunan kız ya da erkek şeklinde tanımlanır (Fazlıoğlu, 2007). İslam alimlerinden Ali Haydar Efendi (1990), çocuğu henüz buluğa ermeyen velayet altındaki bir kişi hali olarak tanımlamıştır (aktaran Zorlu, 2013, s. 129). Çocuk, henüz sosyal, fiziksel ve psikolojik açıdan erginliğe ve olgunluğa ulaşmamış kişidir (Erkut, Balcı ve Yıldız, 2017). Doğduğu andan itibaren farklı ilgi, yetenek, yaratıcılık gücü ve kendine has duygu, zeka, davranış, karakter ve görüntüye sahip insan yavrusuna çocuk denir (Kaya, 2011). Çocuk, çocukluktan kaynaklanan zayıflık, saflık, kendi isteklerini ileri sürme ve kendisine karşı olan kötülöklere karşı koyma durumunda olmayandır (Grasinger, 2009, aktaran Elçin, 2017). Görüldüğü gibi çocuğa dair farklı tanımlamalar yapılmakla birlikte, hemen hemen tümünün ortak noktada buluştuğu tanımlamanın çocukluk için yetişkinliğe erişmeden önceki dönemin kastedildiği belirtilebilir.

Sağlam ve Aral ise çocukluk kavramına dair şunları yazmaktadır: *“Yaşam zincirinin doğal ve değişmez halkalarından biri olarak algılanan çocukluk kavramı, değişik toplumlarda, tarihin farklı evrelerinde hatta aynı toplumun farklı kesimlerinde değişik anlamlar taşımaktadır. Bilimsel alandaki ilerlemeler, insan hakları konusunda yapılan çalışmalar ve gelişimsel bakış açısının ortaya çıkması ile çocuğa ait bütün tanım ve kavramlar değişim geçirmiştir.”* (Sağlam ve Aral, 2016, s. 43). Tek bir çocuk tanımını yapmak olası bir durum değildir. Çünkü tarih boyunca toplumların değişik zamanlarına ve coğrafyalarına bakıldığında farklı çocuk tanımlarının mevcut olduğunu görmekteyiz. Bu durumda bütün toplumlar için tek bir çocuk tanımını yapmak olası bir durum değildir (Dirican, 2018).

Bununla birlikte zaman içinde çocuk kavramına yasal bir durumun kazandırılması gerekmiştir. Hukuktaki çocuk tanımlamalarına dair ise şunlar yazılabilir: Hukukta, bir anne ve babadan doğan çocuğun korunması ve gelişmesi

açısından 18 yaş altındaki herkes çocuk sayılır. (Uçuş, 2009). “Hukukta çocuk, çalışan çocuk kavramını da içermektedir” (Ateş, 2011, s. 6).

Elkind (2000), “Tabiatın bir hediyesidir çocukluk.”der. Ancak çocukluğun toplumsal bir yaratma olduğunu ve çocukların ne şekilde tasarlandığına zıt olarak tarihsel bakış açısı toplumların çocukları nasıl algıladığını gösterir. Postman (1995,) ise çocukluk durumunu şu şekilde tanımlamıştır: “Biyolojik yönden herhangi bir kültürün kendisini yeniden üretme gereksinimini unutmaması olarak düşünülemez. Çocuklar, göremeyeceğimiz bir zamana gönderdiğimiz canlı mesajlardır. Fakat bir kültürün toplumsal yönden çocukluk fikri olmaksızın yaşaması da oldukça olasıdır. Çünkü çocukluğun temeli biyolojik olduğu kadar sosyo-kültürelidir.” der.

Sosyolojide çocuk olgusu, sosyolojik açıdan ele alınıp üç düşünceye dayandırılmıştır: Öncelikle çocukların yetişkinler gibi olmayan bir biyolojik yapıya sahip olduğu kabul edilmiştir. Bu yüzden de çocukların yetişkinliğe hazırlanması sürecindeki sorumluluk yetişkinlere aittir (Tezcan, 2005, aktaran Uçuş, 2009). Çocuk, yetişkinlerin bakımına ihtiyaç duyan kişidir. Bu durumda çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması ve güvenliğinin sağlanması yetişkinlere bağlıdır(Işık, 2017).

İslam hukukuna göre çocukluk dönemi, çocuğun dünyaya gelmesinden ayırt etme kuvvetini kazandığı 7 yaşına kadar olan dönemi kapsamaktadır. Bu çağıdaki çocuğa, iyiyi kötüden ayırt etme kabiliyetine sahip olmayan “küçük” adı verilmektedir. Bu dönemde çocuğun hak ehliyetinin tam olduğu fakat eda ehliyeti yoktur. Yani yasal olarak bir kanuni temsilci izin verse bile çocuk yasal bir işlem yapamaz (Aydın,2009, s. 217; aktaran Zorlu, 2013, s. 132).

Geçmişten günümüze çocuk tanımlarına bakıldığında tanımların dönemin siyasi, kültürel ve sosyo-ekonomik durumlarından etkilendiğini görmekteyiz. Çünkü dönemin şartları insanların düşünce yapısını etkilemektedir.

Çocuk Hakları Sözleşmesinde çocuk tanımı 1. Maddede belirtilmiştir: Yasaya göre çocuğun daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, 18 yaşına kadar her insan çocuk sayılır (UNICEF, 2004).

Yelesdağ, (2006) iç hukuktaki çocuk tanımlamasına dair şu tespitleri yapmıştır. Hukukumuzda 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu ile 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu yürürlüğe girmeden önceki dönemde yasa koyucu net olarak açık bir şekilde çocuğun

tanımını yapmamış, reşit olmayanları tanımlamak için çocuk, küçük ve bazı yerlerde genç tanımları yapılmıştır. Bu tanımlar arasındaki ayrımı kesin belirlemek mümkün değildir. Anayasanın 19, 24, 50 ve 144. Maddelerinde küçük, 41, 61 ve 62, maddelerinde çocuk, 58. maddesinde ise genç tanımı kullanılmıştır. Aynı şekilde 2559 sayılı Polis Vazife ve Salahiyetleri Kanunu, 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitimi Kanununda çocuk terimine, 1593 Sayılı Umumi Hıfzıssıhha Kanununda çocuk ve genç tanımlarına yer verilmiştir (s. 6).

İnsanlık tarihinde çocukluk durumlarına dair değerlendirmeler, tanımlamalar yapılmıştır. Aydınlanma döneminden önce hemen hemen bütün dünyada sınıf ve cinsiyet ayrımcılığının olduğu bilinmektedir. Uzun bir dönem eğitim sadece elit ailelerin erkek çocukları için veriliyordu. Sümer tabletlerine bakıldığında kızlar yün eğirirken erkek çocuklar ise tablet okurken betimlenir. Dolayısıyla kız ve erkek arasındaki cinsiyet ayrımcılığın (M.Ö 4000-M.Ö. 2000) erken yaşlardan itibaren yapıldığı tabletlerde görülebilir. Sümerlerde kızların elit olup olmadığına bakılmayarak eğitim hakları ellerinden alınırken elit erkekler ise eğitimden faydalanmıştır. Cinsiyet ayrımcılığı tarihinin çok eskilere dayandığı görülmektedir (Çelik, 2014).

Roberts ve Erol'un aktardığı bilgiye göre Sümerlerde çocukların baba ve annelerine karşı saygı ve itaati beklenirken baba ve annenin ise çocuklarına karşı sevgi ve şefkat göstermesi esastır. (aktaran Demir, t.y.) Başka bir Mezopotamya uygarlığı olan Babillerde de çocukların ailelerine saygı göstermesi yasalarla desteklenmiştir. Buna göre ailelerine karşı çıkan çocuklar aileleri tarafından reddedilebilir, evlerinden atılabilirlerdi. Örneğin; Babil'de çocukların babalarına karşı işledikleri suçların ağır cezaları vardı. Bu kanunlara göre babasına el kaldıran bir çocuğun elleri kesilerek cezalandırılırdı (Demir). Babillerde terk edilmiş çocuklar çoğunlukla "köpek ağzından kurtarılmış" gibi isimler taşırlar. Çocukları terk etmek bazen "köpeklerin ve domuzların önüne atmak" deyiimiyle betimlenmiştir. Yani Babil şehirlerinde terk edilmiş çocuklar köpekler ve domuzlar tarafından yenmiştir (Jursa, 2017, s. 87).

Antik dönemde çocuğun iyi birer vatandaş olması beklenmiştir. Bu da dönemin çocukluk anlayışında toplumun devletle olan ilişkisini yansıtmaktadır (K. Öztürk, 2017). Kant (2016) da çocuğun iyi birer vatandaş olmasını beklenmesine karşı şöyle der: "Çocuklarda bir çocuk kişiliği yaratmalıyız, bir vatandaş kişiliği değil. Rousseau

(2016) da “Emile” adlı kitabında en bilge kişilerin bile çocuğun içinde hep yetişkin aradıklarını ve çocukların yetişkin olmadan önce ne olduğunu akıllarına bile getirmediklerini ifade etmiştir. Çocukları yetişkin olarak görmek çocuğun doğasını gerçek anlamıyla anlamamızı zorlaştıracaktır. Kant ve Rousseau’nun da belirttiği gibi çocuğu yetişkinlerden ayrı bir kategoriye koyup çocuğun doğasına uygun bir kişilik oluşturmalıdır.

“Antik Yunan’da (M.Ö. 756- M.Ö. 146) da asker, bürokrat ve sanatçı olması için yalnız seçkin ailelerin erkek çocukları yetiştirilirdi. Sağlıksız doğan çocuklara yaşam hakkı tanınmaz, sakat doğan çocuklar, yerleşim yerinin uzağında bir yerde, ölüme terk edilirdi.” (Başaranbilek, 2011, aktaran Çelik, 2014). Aristo’nun çocuk konusundaki görüşleri ise negatiftir. Bunun nedeni çocukluğu insan hayatında bir yıkım olarak görmesidir. Ona göre insan hayatını riske koyabilecek sorunlar arasında çocukluk dönemi de vardı. Çocuk yaptığı davranışlarda aklını kullanamadığı için faziletli olması beklenemez. Çocuğun kendi haline bırakılmaması gerekir. Çünkü çocuğun kendi haline bırakılması demek rahatsızlık ve mutsuzluk demektir. (Yapıcı ve Yapıcı, 2004, aktaran Kaya, 2011),

Orta Çağ’da hemen hemen her alanda din egemenliği vardır. Din, ekonomiden kültüre, siyasetten topluma her alanda etkilidir. Orta çağın skolastik düşüncesi çocuk ya da çocukluk algılanışını büyük ölçüde etkilemiştir. Bu yaklaşım, ortaçağ yazarlarının yazılarında görülebilmektedir.

Augustinus, çocukların günahkâr olduğunu ve ilk günden izler taşıdığını savunmuştur ve “Senin huzurunda hiçbir ölümlü günahsız değil ki, hatta dünya yüzüne ayak basan bir günlük bebek bile!” demiştir (Özcan, 2017, s. 94). “Orta Çağ döneminde yaygın olarak inanılan ve 17. yüzyıla kadar da süregelen bu ilk günah öğretisi, çocuklara kötü ve sert davranılmasının ötesinde onların hayatlarını kaybetmelerine de sebebiyet vermiştir. Aslında hiçbir günahı olmayan, ailelerinin tercihleriyle, bencillikleriyle, yanlış inançlarıyla öldürülen bu bebekler, belki adları bile bilinmeden tarihin sayfalarından silinmişlerdir. Sonuç olarak; sebebi ne olursa olsun Orta Çağ’da bebeklerden vazgeçmek hem de cinayet yoluyla, diğer dönemlere göre daha yaygın görülmüştür. Kişiler evlatlarına, gerektiği değeri vermediğinden ve bu dönemde aile kavramı tam olarak gelişmediğinden onlardan çok kolayca vazgeçmektedirler.”(Özcan, 2017, s. 106).

Orta Çağ'da yaşayan çocuklar küçük erişkinler topluluğu olarak görülürler. Çocuklara küçük erişkinler denmesinin nedeni aileleri tarafından çok küçük yaşlardan itibaren evlerinden uzaklaştırılan, çalıştırılan ve tıpkı bir yetişkin gibi yaşına uygun sorumluluklar alması beklenen varlıklar olarak görülmeleridir (Genç, 2016, s. 242). 7 yaşındaki bir erkek çocuk, savaşma ve âşık olma kapasiteleri hariç, her yönüyle bir erkekti. J. H. Plumb'ın da yazdığı gibi "kesinlikle ayrı bir çocukluk dünyası yoktu. Çocuklar yetişkinlerle aynı oyunları, aynı oyuncakları ve aynı peri masallarını paylaşmışlardı. Yaşamlarını yetişkinlerden ayrı değil, birlikte sürdürmüşlerdi. Brueghel'in içkiden sarhoş olan erkek ve kadınları gösteren, her birinin dizginlenmemiş bir şehvetle yürürken çizdiği sıradan bir köy festivali tablosunda, yetişkinlerle yemek yiyen ve içki içen çocuklar da vardır (Postman,1995).

Rönesans'la birlikte çocukluk psikolojik ve biyolojik olarak iki ayrı grup haline gelir: Orta Çağ'da insanlar günahkâr olarak görülürken Rönesans'la birlikte insanlar günahkar olarak görülmüyor, yaradan karşısında bir özne konumunda görülüyordu. Yani Rönesans Orta Çağ'ın günahkâr anlayışı yerine yeni bir beşeri tarih savını taşıyordu. Anlayışı getiren ise bu düşüncüyü yeni bir insanlık tarihiyle değiştirmeyi amaçlıyordu (Özyurt,2011, aktaran Öztürk, 2017). Çocukluk düşüncesi, "Rönesans'ın büyük icatlarından ve belki de en insani olanıdır" (Postman, 1995). "Postman, Rönesans döneminde icat olunmuş çocukluğun, bu medyanın metalaştırıcı etkisiyle yok olmaya yüz tuttuğundan bahsetmektedir." (Ateş, 2011, s. 8).

Çocukluk kavramına ait düşünceler, Batı dünyasında 16. yüzyıldan itibaren somut bir biçimde gelişmeye başlamıştır. 17. yüzyılla birlikte çocuğun zayıflığının ve masumiyetinin vurgulanmaya başlandığı, ancak ilk zamanlarda çocukluk kavramına dahil edilmediği belirtilir. (Taşkın, 2006, aktaran Sağlam ve Aral, 2016).

Elkind (2000), Yeni bir görüş olan çocukluğun yetişkinlikten tamamen farklı olduğu ve olması gerektiği ve yetişkin yaşamının yalnızca sınırlı bir versiyonu olmadığı görüşü Batı dünyasına ilk olarak XVII. yüzyılda sunulmuştur. Yalnızca o dönemde çocuklar, ilk defa, minyatür yetişkin gibi çizilmekten farklı olarak çizilmişlerdir. Çocukluğun modern yaratımı (icadı), zorunlu olarak, Rönesans ve aydınlanmayı izleyen üç yüzyılın temel varsayımlarını ve inançlarını yansıtmıştır. Şimdi ise biz - kabaca XIX. yüzyıl ortalarından itibaren- post modern çağa giriyoruz, çağdaş bakış açımızı ve koşullarımızı yansıtmak için çocukluğu yeniden yaratıyoruz. Bu yaratımları

kısaca özetler ve karşılaştırsak modernlik; ırk, kültürel etniklik gözetmeksizin tüm çocukların evrensel bir çocuk doğasına sahip olduğuna inanmaktaydı. Şimdi evrensel bir çocuk doğası sanısını bıraktığımız ve tüm çocukların bazı açılardan benzediğini ama bazı açılardan diğerlerinden oldukça farklı olduğunu takdir ettiğimiz post modern çağa giriyoruz (s. 15).

19. yüzyılda sanayi devrimi işçi sınıfını ortaya çıkardı ve bu işçilerden bazıları çocuktur. Lambert (2008) "Sanayi Devriminin etkilerinin en çok görüldüğü Avrupa ülkelerinde 6-12 yaş arası çocuklar günde 12 saatten fazla çalışmaktaydı. Ucuz işçi olarak görülen çocuklar genelde pamuk fabrikalarında, giysi sanayisinde tehlikeli koşullarda çalıştırılıyor, birçok iş kazaları yaşanıyor. Fiziksel yapıları daha uygun olan küçük çocuklar bellerine ip bağlanarak bacadan aşağı sarkıtılmaları yoluyla baca temizleme işinde çalıştırılıyordu" der (aktaran Erku, Balı ve Yıldız, 2017, s. 23).

"Yapıcı ve Yapıcı (2004) modern çağların başlangıcında bilim ve teknolojiye ilerlemeler, çocukların fabrikalardan okullara yönlendirilmesini sağlamıştır. Çünkü daha fazla eğitilmiş insana ihtiyaç vardı. 19. yüzyıl sonu ile 20. yüzyıl başı çocuğun dünyasını keşfetme zamanları oldu. Birçok insan, akademik yaşamını ve enerjisini çocukluğun keşfedilmesine ayırdı. Çocuğun biyolojik, psiko-sosyal, zihinsel, ahlaki gelişimi incelendi, çocuğun eğitimi ve gelişimi önemsendi" (aktaran Erku, Balı ve Yıldız, 2017, 23).

Çağımız toplumlarındaki aileler, statülerini iyi bir eğitim almış kendini hem bilgi hem de kültür bakımından geliştiren iyi bir işi olan çocukları sayesinde statülerini artırmaktadır. Geleneksel bakış açısına sahip olan aileler çocukları büyük bir güç olarak gördükleri için çok çocuk statü göstergesi olarak görülürken buna karşın sanayi toplumların da kültür donanımına sahip az çocuk, aileler için statü göstergesi haline gelmiştir (Aydın, 2013, aktaran Uğur, 2018).

A. Lindberg (2012), günümüzde çocuk gelişimi her kültürün kendi toplumsal ve tarihi yapısı içerisinde değerlendirilmesine yönelik bir eğilim olduğunu ve Batı'daki çocuk tanımı imajına göre olmadığını belirtir. Bu eğilimi temsil eden ekolojik ve sosyo-kültürel kuramların önemini belirttiği gibi çocukluk, tek bir faktörle değil çocuğu bütüncül bir bakış açısıyla ele almalı yani çocuğu iktisadi, sosyal, kültürel faktörlerle değerlendirmeliyiz.

Çocuk Haklarının Tarihsel Gelişimi

İlkel topluluklarda çocukların korunması uzun yıllar boyunca ailelerin sorumluluğunda değerlendirilmiştir. Ancak devletlerin kurulması ve örgütlenmesinden sonra çocukların ve çocuk haklarının korunması sosyal kurumlara devredilmiştir. Çocukların korunmaya hukuki olarak başlandığı çağ Yeni Çağ'dır. Çocukların korunması ve haklarının ön plana alınmasında özellikle doğal hukuk fikrinin ve Fransız Devriminin büyük etkisi olmuştur (Polat, 1997, aktaran Ö. Doğan, 2017, s. 13).

“Franklin (1993) genç insanların yetişkinlerle aynı haklara sahip olması gerektiğini, çocuk haklarının “diğerlerinden ne daha az, ne de daha çok” olduğunu ileri sürmektedir. Tartışma, çocuk hakları konumundan çıkarılıp insan hakları konumuna taşınmalıdır.” der (akt, Fazlıoğlu, 2007, s. 14).

Bundan birkaç yüzyıl geriye gidildiğinde ise çocuğun korunması dahil tüm sorumluluğunun ailesine ait olduğu düşüncesi yaygındı. Çocukların hak sahibi bireyler oldukları, onların bu haklarının uluslararası hukuk ile korunması gerekliliği düşüncesi ilk defa 1900'lü yılların başında ortaya atıldı. Bu amaçla bir örgütün kurulmasının gerekli olduğu düşüncesi ilk defa 1894 yılında Jules de Jeune tarafından ileri sürülmüştür. Öte yandan çocukların, gençlerin ve annelerin korunması amacıyla ilk resmi girişimin 1912 yılında İsviçre'de, benzer bir başka çalışmanın ise Belçika'da 266 Anne- Baba, Öğretmen ve Medya Çalışanları İçin gerçekleştirildiği biliniyor. Burada amaç, ülkelerde mevcut olan çocuklara ilişkin yasa, tüzük ve önemli yayınları toplayarak genel bir başlık altında yayınlamak ve bunları ileride çocuklar için hazırlanması düşünülen uluslararası bir anlaşmaya esas olarak kullanmaktır (Müftü, 2011, s. 265-266).

Toplumların sosyo-ekonomik gelişmelerine koşut olarak çocukların hem hukuki hem de sosyal konumu değişmektedir. Her toplumun farklı iktisadi üretim şekilleri vardır ve bu üretim şekilleri erkek ve kadın arasındaki değişik yaşam şekillerinin ortaya çıkmasına neden olmuş ve buna bağlı olarak da değişik ebeveyn ve çocuk ilişkilerini ortaya çıkarmıştır. Yani bir toplumda meydana gelen değişimler çocukların yaşam şekillerini de etkilemektedir (Kaya, 2011).

Çocuk hakları tarihine bakıldığında çocuk, üzerinde istediğimiz her şeyi yapabileceğimiz bir obje olmaktan çıkıp hak ve özgürlüklere sahip bir birey olarak karşımıza çıkmaktadır (Serozan, 2005). Yirminci yüzyılın başlarından itibaren çocuk

hakları ile ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Çocuk hakları ile ilgili dünyada ve Türkiye’de dört önemli belge karşımıza çıkmaktadır:

- 1.1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi,
- 2.1959 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi,
- 3.1963 Türk Çocuk Hakları Bildirisi
4. 1989 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’dir (Erbey, 2019, s. 36)

1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi. 1.Dünya Savaşı’ndan sonra ülkeler arası sorunları barışçıl yollarla çözmek ve barışın korunması için Milletler Cemiyeti (Cemiyet-i Akvam) kurulmuştur. Milletler Cemiyeti ilk olarak toplumun yeniden inşa edilmesi gerektiğini belirtti. Yeniden inşa edilecek toplumun barış ve huzur içinde yaşamasına dikkat için çocukların her türlü ihmal ve istismardan korunması amaçlı Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi’ni hazırlamıştır. Bu bildirge 26 Eylül 1924’te Milletler Cemiyeti Genel Kurulu’nda kabul edilmiştir. Bu bildirge ile çocukların yaşama, gelişme ve korunma hakları ilk kez uluslararası alanda temel ilke olarak kabul edilmiştir (Merey, 2016).

İngiliz Eglantyne Jebb, “Çocukları kurtarın.” çağrısı karşılık bulmuştur. 1920’de Cenevre’de “Uluslararası Çocuklara Yardım Birliği” örgütünün kaleme aldığı belgeyi, Milletler Cemiyeti, 1924 yılında “Cenevre Çocuk Hakları bildirgesi” olarak kabul etmiştir (Akyüz, 2016). “Bildirgeyi imzalayanlar arasında ‘Gazi Mustafa Kemal’ de yer alıyordu. 1928 yılında Atatürk, Çocuk Hakları Bildirgesi’ni imzalamıştır.” (Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, akt, Kurt, 2016, s. 104).

Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi beş maddeden oluşmaktadır ve maddeler şu şekildedir: (Akyüz, 2016, s. 36; Erbay, 2019, s. 37):

- 1.Çocuk, beden ve ruhen doğal gelişimine olanak sağlayan koşullarda kalmalıdır.
- 2.Çocuk, beslenmeli, tedavi edilmeli, eğitilmeli, doğru yola getirilmeli ve terk edilmiş çocuk korunmalıdır.
- 3.Herhangi bir felaket anında yardım, öncelikle çocuğa yönelik yapılmalıdır.
- 4.Çocuk, hayatını kazanabilecek aşamaya getirilmelidir ve her türlü istismara karşı korunmalıdır.

5.Çocuk yeteneklerini hizmete kullanma amaçlı bir düşünceye dayalı yetiştirilmelidir.

1949'da, savaş zamanlarında sivillerin haklarına ilişkin konuyu tartışan dördüncü Cenevre Sözleşmesine daha sonra özel olarak savaş ortamındaki çocukların haklarına ilişkin açıklamalarda bulunan iki protokol daha ekledi. Temel olarak 4 konuda maddeler ele alınabilir.

“Genel olarak sivillerin Korunması- siviller askeri operasyonlara karşı genel korunma hakkına sahiptirler.” (PI, Madde 51)

“Çocuk ve Anneler İçin Erzak – savaşçılar, çocuklar, anneler hamile kadınlar ve ebeler için gönderilen yiyecek, giyecek ve tıbbi erzaka geçit vermelidir.”(4GC, Madde 23 ve 55)

“Sivillerin beslenme yetersizliği yiyeceğe, mahsulata, besi hayvanlarına, içme suyu tesisatlarına erzaklara ve sulama kanallarına saldırmak ve bunları yok etmek, silmek yasaklandı.” (PII, Madde 14)

“Cinsel istismar – bütün çocuklar çirkin saldırılara karşı korunmalı ve onlara özel ilgi gösterilmelidir.”(PI, Madde 77)

“Refakatsiz Çocuklar- ailelerinden koparılan, ayrılan çocukların kendi kaynaklarını bırakmaması yönünde çaba sarf etmelidir.”(4GC, Madde 24; Işık, 2017, s. 54) “ Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi’ni takiben 1936’da, Türkiye’nin I. Balkan Kongresi toplanmış ve bu çalışmayı, çocukların korunması, sağlığı ve çalışma yaşı gibi konuların tartışıldığı II. Balkan Kongresi izlemiştir” (Dirican, 2018, s. 45).

1959 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi. Birleşmiş Milletler Örgütü’nün kurulması sonrasında Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi’nde yer alan temel ilkeler genişletilmiş ve yeni bir bildirge hazırlanmıştır. Evrensel Çocuk Hakları Bildirgesi, 1959 yılında BM Genel Kurulunda kabul edilmiştir. Bu bildirge, çocuk hakları kapsamında vatandaşlık, eğitim, sömürü ve ayrımcılığa karşı korunma hakkı, ihmal, her türlü istismar, himaye ve kurtarma imkânlarından ilk yararlanacak kişiler olması ile ilgili on temel madde şeklinde hazırlanmıştır (Şimşek, 2016).

Madde 1. Çocuklar arasında din, dil, ırk, cinsiyet, sosyal sınıf, milliyet, renk ya da mülkiyeti yüzünden ayırım yapılamaz. Bütün çocuklar bu bildirideki haklardan yararlanmalıdır.

Madde 2. Çocuk özel olarak korunmalı, çocuk; sosyal, bedensel, psikolojik, bilişsel, ahlaki olarak sağlıklı normal şartlar altında özgür ve haysiyet içinde yetişmesi için gerekli olan yasa ve kurumlar sağlanmalıdır.

Madde 3. Çocuk doğumundan itibaren bir devletin vatandaşı olma ve bir isme sahip olma hakkı vardır.

Madde 4. Çocuğun sağlıklı büyümesi amacıyla çocuğa, annesine doğum öncesi ve doğum sonrası ihtiyaç duyulan bakım yapılmalıdır. Çocuğun ve annesinin sosyal güvenlikten yararlanmaları için gereken olanaklar sağlanmalıdır.

Madde 5. Fikinsel, fiziksel ve sosyal açıdan, özürlü olan çocuğun gelişimi için gerekli olan sağlık, eğitim ve bakım olanakları sağlanmalıdır.

Madde 6. Çocuğun kişilik gelişiminin uyumlu bir şekilde gelişimi için sevgiye ve anlayışa gereksinimi vardır. Çocuk anne ve babasının sorumluluğu altında sevgi ve güvenli bir şekilde yetiştirilmesi için gereken olanaklar sağlanmalıdır. Maddi durumu iyi olmayan aile ve çocuğa gereken destek verilmelidir. Küçük yaştaki çocuğun annesiyle yaşaması için gerekli olanaklar sağlanmalıdır.

Madde 7. Çocuğun kültürünü, yeteneğini, karar verme yetisini, ahlakını ve toplumsal açıdan gelişmesini ve topluma yararlı bir birey olmasını sağlayacak eğitim verilmelidir. Çocuğun ilk eğitimi ailesinin sorumluluğundadır. Eğitim zorunlu ve parasız olmalıdır.

Madde 8. Her koşulda çocuk, ilk korunması ve ilk yardım gören olmalıdır.

Madde 9. İstismar, ihmal ve sömürüye karşı çocuk her zaman korunmalıdır. Çocuk çalıştırılmaz, ticaret konusu olamaz.

Madde 10. Çocuk din, ırk ya da başka bir ayrımcılığa maruz kalmasını engellemek için gerekli şartlar sağlanmalıdır. Çocuk evrensel barış, kardeşlik, dostluk ve hoşgörü ortamında yeteneğini, enerjisini insanların hizmetine sunacak bir bilinçlilikle yetişmesi sağlanmalıdır. (Akyüz,2016).

1963 Türk Çocuk Hakları Bildirisi. Dünyada çocuk haklarına yönelik görülen gelişmeler, Türkiye’de çocuk haklarına yönelik düzenlemeler yapılmasının önemli bir nedeni olduğu söylenebilir. Bu amaçla, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi’ne

uygun hazırlanan Türk Çocuk Hakları Bildirisi, 28 Haziran 1963 yılında UNESCO Türkiye Millî Komisyonu 7. Genel Kurulu'nda kabul edilmiştir.

Türk Çocuk Hakları Bildirisi'nin maddeleri şu şekildedir:

Çocuğa uygun bir eğitim, iyi yetiştirilme, iyi bakım, sevgi ve her yerde ilgi yardım bütün Türk çocuklarının hakkıdır. Resmi veya özel kurum olsun her vatandaş çocuk haklarını tanıma elindeki olanaklarla onu gerçekleştirmek yükümlülüğü vardır. Zor durumdaki çocuğun kurtarılması önceliği vardır.

Hiçbir çocuk resmî öğrenimden alınıp 16 yaşına girmeden özel işlerde çalıştırılmaz. Sömürülemez, anne baba çocuğuna bakma, çocuğunun bilgi ve beceri sahibi olmasını sağlayacak şekilde yetiştirme sorumluluğu vardır. Devlet orta dereceli öğrenimini devam edemeyenler ya da devam etmeyenlerin bilgi beceri kazanmalarını sağlamak amacıyla kurslar açar. Devlet ve çocuğun birinci derece yakın akrabaları Anne ve babanın yeterli olmadığı durumlardaki görevlerini üstlenirler.

İlköğrenim sonrasında orta dereceli okullara devam etmeyenler ya da edemeyenler için tarımsal bilgi, teknik ve beceri kazandıran, kursların açılması ve açılan bu kurslardan çocukların faydalanması için muhtarların, belediye başkanlarının ve Millî Eğitim Bakanlığının işbirliğiyle bu görevleri yapma, yükümlülükleri vardır.

Yaşama sıkıntısı bulunan çocukların kurtarılması, uyumsuz ve sakat çocukların tedavi edilmesi ve şartlarına uygun bir meslek için kendi hayatlarını idame ettirecek derecede güçlü, başarılı bir şekilde yetiştirilmeleri anne, baba, devlet ve bu amaçla kurulmuş kurumların ödevidir.

Çocuğun korunması ile ilgili yasal düzenlemeler öncelikli hazırlanmalı ve zaman geçmeden uygulanmalıdır(Kurt, 2015).

Türk Çocuk Hakları Bildirisi, uyulması gereken temel ilkeler doğrultusunda tüm baba ve anneler ile resmi ve hususi kurumlara, baskıyı öngören bir belgedir. O güne kadar çıkarılmış bildirgelerden ve Anayasanın hükümlerinden esinlenip hazırlanan ve önceki bildirgelerden farklı ve ayrıntılı olarak Türk çocuklarına özgü konular oluşturmaktadır (Ballar, 1997, aktaran Kaya, 2011).

1989 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi. 1978 yılında Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesine uygun bir Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) oluşturulması fikri ortaya atılmış ve 1979 BM Çocuk yılında da uygulamaya konmuştur. Birleşmiş

Milletlere üye devletlerin on yıllık bir çalışma sonucunda bir tasarı hazırlanmıştır. Sözleşme, 1989 yılında BM Genel Kurulunda onaylanmış ve 1990'da da uluslararası hukukta yürürlüğe girmiştir. Sözleşme, çocuğun haklarını doğumdan ergenliğe ve genç yetişkinliğe kadar çocukların yaşamlarının tüm safhalarını kapsıyor (Şüheda, 2016, s. 15-16). "Cook (1996), bu sözleşme diğer kabul edilmiş insan hakları dokümanları gibi çocukların siyasi, ekonomik, sosyal, kültürel ve yurttaşlık haklarını içeren uluslararası arenada genel ve geçerliliği olan bir sözleşmedir." (aktaran Merey, 2016, s. 66).

Erbey (2019) Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi uluslararası hukukta çocuklara dair temel hakları düzenleyen evrensel yasal bir metindir. Sözleşmeye onay veren devletler yasalarını sözleşme ile aynı seviyeye getirme zorunluluğu vardır. Fakat ilke ve ölçüleri bu sözleşmeden daha yüksek olan devletler kendi ilkelerini uygulayacaklardır. Sözleşme 193 ülke tarafından onaylanmıştır. Türkiye'nin 09.12.1994 tarihinde onayladığı sözleşme, 27.01.1995 tarihinde bir yasal düzenleme şeklinde yürürlüğe girmiştir (Akyüz, 2016). Türkiye, Lozan Antlaşması ve T.C. Anayasası'na dayanarak Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 17, 29 ve 30. maddelerine çekince koymuştur (s. 42-43).

"Türkiye'nin bu maddelere çekince koymasındaki temel neden, uluslararası antlaşmalarla kabul ettiğimiz azınlıklar dışında azınlık tanınmamasıdır. Azınlık konusundaki iç hukuk yaklaşımımız, Lozan Antlaşması ile biçimlenmiş olup buna göre Türkiye'de azınlıklar, gayrimüslim vatandaşlardır. Bu yaklaşım dışında azınlık yaratılması, yerine göre suç veya parti kapatma nedeni sayılmaktadır." (Akıllıoğlu, 1995, aktaran Erbay, 2019, s. 43).

Çocukların "Magna Carta"sı olarak tanımlanabilecek en önemli uluslararası belge olan BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocuğu hak sahibi bir birey olarak görmekte, çocukluğu bir varoluş tarzı olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle de çocukların kendilerini gerçekleştirmesini sağlayacak ifade, düşünce, örgütlenme ve katılım hakkını da çocuklar için tanımlamaktadır (Koman, 2011, s. 305).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'ndeki haklar eşit ve birbirini tamamlar niteliktedir. Sözleşmedeki haklar arasında bir ayrım söz konusu olmamış ve haklar arasında hiyerarşi kurulmamıştır. (Tanrıbilir, 2001, aktaran Akyüz, 2016).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nden önce kabul edilen ya da yayınlanan bildirilerin yaptırım güçleri olmamıştır. Çünkü bildirgeler hükümetler tarafından kabul edilen ancak kuralların uygulanmaması halinde yaptırımı bulunmayan genel ilkelerdir. Bildirgelerin hükümet/ devletler nezdinde yaptırım gücü olmaması çocuk hakları bildirgesinde bahsedilen temel ilkeleri herkesi bağlayacak niteliğe sokma zorunluluğu doğurmuştur (Merey, 2016, s. 61-62)

Çocuk Hakları Sözleşmesi, üzerinde uluslararası planda mutabakata varılmış, üzerinde pazarlık yapılması mümkün olmayan standartlar ve yükümlülükler içermektedir. Belge; nerede doğduklarına, kim olduklarına; cinsiyetlerine, dinlerine ya da sosyal kökenlerine bakılmaksızın bütün çocukların haklarını tanımlamaktadır. On sekiz yaşın altındaki tüm çocuklar hiç bir ayırım gözetilmeksizin, çocuğun yüksek yararı gözetilerek tüm ihtiyaçları karşılanmak zorundadır. Devletler çocukların haklarının eksiksiz biçimde yerine getirilmesinden ve bu haklara saygı gösterilmesinden yükümlüdür (UNICEF, 2008, akt, Uçuş, 2009,s. 38).

Çocuk Hakları Sözleşmesi ön söz ve üç kısımdan oluşmaktadır. Ön sözde, Birleşmiş Milletlerin temel ilkeleri ile insan hakları sözleşmeleri ve bildirilerine gönderme yapılmakta; savunmasız konumları nedeniyle çocukların özel korunmaya ve özene gereksinim duydukları belirtilmektedir. Çocukları koruma sorumluluğun ilk önce aileye ait olduğu, devletin de aileye bu konuda yardım edeceği vurgulanmaktadır (Akyüz, 2016, s. 43).

1. Bölüm, Madde 1-41

2. Bölüm, Madde 42 -45

3. Bölüm, Madde 46 – 54 toplam 54 maddeden oluşmaktadır.

1.Bölüm çocukların haklarını düzenleyen 41 farklı maddeden oluşmaktadır. 2, 3, 6. ve 12. maddeler sözleşmenin temel ilkelerini düzenlemektedir.

2. Bölüm ilk hükmü 42. Maddedir. Söz konusu Madde, taraf devletlere sözleşmenin ilke ve hükümlerini uygun ve etkili yöntemlerle yetişkinlere ve çocuklara öğretme yükümlülüğünü getiriyor.

3.Bölüm ise sözleşmenin yürürlüğe girmesi ve yürütülmesine ilişkin hükümler yer almaktadır.

Sözleşme'nin amacı, çocukların yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarının gerçekleştirilmesini sağlamak, çocukların korunması ve evrensel ölçü ve ilkeleri belirlemek ve onları her türlü ihmal, istismar ve kötü muamelelere karşı korumaktır (Akyüz, 2016, s. 43).

Çocuk Hakları Sözleşmesinin bir kısım maddeleri şöyledir:

Madde 1. Sözleşme gereği çocukta yasaya göre reşit olma durumu dışında, 18 yaşına kadar her insan çocuk sayılır.

Madde 2. Çocuklar arasında kendileri, anne babalarının ya da vasilerinin sahip oldukları ulusal etnik, sakatlık, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasal ya da başka düşünceler, mülkiyet ve sosyal köken, doğuş ve diğer statüler nedeniyle herhangi bir ayırım yapılamaz.

Madde 3. Özel ya kamusal alanda mahkemeler, sosyal yardım kuruluşları, idari makamlar, yasama organları tarafından gerçekleştirilen ve çocukları ilgilendiren bütün etkinliklerde, çocuğun yararı temel düşüncedir.

Madde 4. Bu sözleşmeye taraf olan devletler, sözleşmede tanınan hakların uygulanması amacıyla gereken her türlü idari, yasal ve diğer önlemleri alırlar. Taraf devletler sosyal, kültürel ve ekonomik haklara ilişkin olarak, eldeki kaynaklarını olabildiğince geniş tutmalı ve gerekirse uluslararası işbirliği çerçevesinde bu tür önlemler alırlar.

Madde 5. Bu sözleşmeye taraf olan devletler, Sözleşme'nin çocuğa tanıdığı haklar doğrultusunda çocuğun yeteneklerinin geliştirilmesi ile uyumlu olarak, çocuğu yönlendirme ve ona yol konusunda baba ve annenin, yerel gelenekler öngörüyorsa topluluk üyelerinin ya da uzak aile üyelerinin, yasal vasilerinin ya da çocuktan hukuken sorumlu diğer kişilerin haklarına, ödevlerine ve sorumluluklarına saygı gösterirler.

Madde 6. Bu sözleşmeye taraf olan devletler, her çocuğun temel yaşama hakkına sahip olduğunu kabul eder ve çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için mümkün olan azami çabayı gösterirler.

Madde 7. Her çocuk doğumdan hemen sonra derhal nüfus kütüğüne kaydedilmeli ve çocuk bir vatandaşlık kazanma hakkına doğumdan itibaren bir ad hakkına ve mümkün olduğu ölçüde baba ve annesinin kim olduğunu bilme ve anne ve babası tarafından yetiştirilme hakkına sahip olacaktır.

Madde 8. Taraf devletler, yasanın tanıdığı biçimle çocuğun hüviyetini; tabiiyetini, adını ve aile bağları dahil, koruma hakkına saygı göstermeyi ve bu konuda yasa dışı müdahalelerde bulunmamayı taahhüt ederler. Çocuğun hüviyet öğelerinin bazılarından ya da tümünden yasaya aykırı olacak şekilde yoksun bırakılması halinde sözleşmeye taraf olan devletler çocuğun hüviyetine hızlı bir şekilde yeniden kavuşturulması amacıyla gerekli koruma ve yardımda bulunurlar.

Madde 9. Çocuğun rızası dışında taraf devletler çocuğun anne ve babasından ayrılmasını güvence altına alırlar.

Madde 10. Çocukların farklı ülkelerde yaşamını sürdüren anne ve babalarıyla birlikte yaşamaları için her türlü kolaylık sağlanır.

Madde 11. Taraf devletler, çocukların yasadışı yollarla ülke dışına kaçırılıp alıkonulması, geri gelmemesi halinde mücadele için önlemler alırlar.

Madde 12. Taraf devletler, her çocuğun olgunluk ve yaşı gereğince kendisini ilgilendiren bütün konularda katılma hakkına, görüşünü özgürce söyleme ve görüşlerinin dikkate alınmasını isteme hakkına gereken itinaı gösterirler.

Madde 13. Her çocuk, özgür bir şekilde düşüncelerini, arzularını seçtiği bir yolla ifade etme hakkına sahiptir.

Madde 14. Çocuğun din, vicdan ve düşünce hakkına bu sözleşmeye taraf olan devletler saygı gösterirler.

Madde 15. Taraf devletler her çocuğun barış içinde bir araya gelme ve dernek kurma özgürlüklerine dair haklarını kabul ederler.

Madde 16. Hiçbir çocuğun özel hayatına, ev, aile ve iletişimine keyfi ya da haksız bir biçimde müdahale yapılamayacağı ve her çocuğun saldırılara ve müdahalelere karşı yasa tarafından korunmaya hakkı vardır.

Madde 17. Taraf devletler çocuğun psikolojik, ahlaki, fiziksel, sosyal ve zihinsel gelişimi için uluslararası ya da ulusal her türlü kaynaktan belge ve bilgi edinmesini ve elde ettiği bilgi ve belgeleri yaymasını destekler. Eğer çocuk bir yerli halka üye ya da bir azınlık gruba mensupsa bundan kaynaklı doğan dil ihtiyacının karşılanması için kitle iletişim araçlarını teşvik eder.

Madde 18. Taraf devletler, çocuğun gelişmesi ve yetiştirilmesi için anne ve babanın sorumluluk sahibi oldukları ilkesinin tanınması için her türlü uğraşı verirler. Bu sorumluluk önce anne ve babaya aittir şayet başka bir durum ortaya çıkarsa o zaman da bu sorumluluk yasal vasilelere düşer. Anne, baba ya da yasal vasiler her şeyden önce çocuğun yüksek yararını göz önünde bulundururlar.

Sözleşmenin19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35,36, 37, 38, 39, 40 ve 41 maddeleri ise kısaca şöyledir:

Çocuğun her türlü şiddete karşı koruma, ailesi dışında koruma, azınlık, sığınmacı ve yerli haklara mensup çocukların hakları; engelli çocuklar, sağlık, uygun yaşam standartı ve sosyal güvenlik, eğitim hakkı, ayrı kültür ve değerlere saygılı bir eğitim görme, her çocuğun kendi dinine inanma uygulama ve kendi kültüründen yararlanma ve kendi ana dilini kullanma hakkı; oyun dinlenme boş vakit, ekonomik sömürü, uyuşturucu, cinsel sömürü, satılma, kaçırılma, fuhuştan korunma hakkı; her çocuğun savaştan, her türlü sömürü, ihmal/ işkence, silahlı çatışma mağduru olan bir çocuğun, psikolojik/fiziksel açıdan sağlığına kavuşma ve toplumla yeniden bütünleşme hakkı ve suça sürüklenmiş çocukların toplumla yeniden bütünleşmesi gibi konulara yer verilmiştir.

Madde 41 ise sözleşme, çocuk haklarının gerçekleştirilmesine taraf bir devletin yasasında ya da yürürlükteki uluslararası hukukta mevcut olan hükümleri etkilemeyecektir (UNİCEF, 2004; Akyüz,2016).

Bueren (1998), Sözleşmenin mantığına göre çocukların güçsüzlüğü, onların geleneksel olarak istismarın yolunu açmaktadır(aktaran Erbay,2019, s. 44).

Bu noktada denilebilir ki çocuk hakları, çocukla ilgili yanlış geleneklere ve kültür kalıplarına savaş açmaktadır (Erbay, 2019, s. 44). ÇHS'nin BM Genel Kurulu'nda kabulünden yaklaşık bir yıl sonra New York'ta 29–30 Eylül 1990 tarihinde Çocuklar İçin Dünya Zirvesi yapılmıştır. Zirveye 71 ülkenin devlet ve hükümet başkanları katılmıştır. Zirve sonucunda "Çocukların Yaşatılmaları, Korunmaları ve Geliştirilmelerine İlişkin Dünya Bildirgesi" ile "Dünya Bildirgesinin Uygulanması İçin Faaliyet Planı" kabul edilmiştir. Türkiye, Çocuklar için Dünya Zirvesi'nde imzaya açılmış olan Sözleşmeyi toplantıya katılan Cumhurbaşkanı Turgut Özal tarafından imzalanmasıyla, ilk imzalayan devletlerden olmuştur. ÇHS, 4058 sayılı yasa ile 27 Ocak 1995 tarihinde iç hukukun bir parçası haline gelmiştir. Sözleşme BM üyesi

Ülkelerin tamamı tarafından onaylanmıştır. Türkiye’de Sözleşmenin uygulanmasının sağlanmasıyla yükümlü koordinatör kuruluş ise (Mülga) Sosyal Hizmetler ve ocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK)’dur (şimşek 2016).

Türkiye’de ocuk Hakları: Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de belgesel yönden ocuk haklarının belgesel gelişimi, devletin kuruluş dönemine dayanmaktadır. 1924 yılında Cemiyet-i Akvam tarafından kabul edilen uluslararası alanda çocukların korunması konusunda yapılan ilk alışma, Cenevre ocuk Hakları Bildirisi’dir. Bu bildiride çocukların devamlı gelişme ve büyüme içerisinde olduğu, çocukların yetişkinlerden farklı ve toplumu ilgilendiren bir mesele olduğu ifade edilmiştir (şimşek, 2016).

Atatürk tarafından da şahsen imzalanan sözleşme, çocuğun ilk önce yardım görmesi, gelişmesi, korunması, sulh ve kardeşlik ruhu içerisinde büyütülmesi ilkelerini içeren beş maddeden oluşmuştur. 1931 tarihinde bu bildirge Türkiye tarafından, imzalanmıştır. Bildirge’nin imzalanmasının ardından 1935 tarihinde ocuk Esirgeme Kurumu kurulmuş ve Mustafa Kemal Atatürk TBMM’nin açıldığı gün olan 23 Nisan’ı Türk çocuklarına hediye etmiştir. Böylece her 23 Nisan günü “Ulusal Egemenlik ve ocuk Bayramı” olarak kutlanmaya başlanmıştır. Çocukların korunmasına dair ilk uluslararası çalışmalar olan 1936 I. Balkan ve 1938 II. Balkan Kongrelerine Türkiye’de katılmıştır (Uçuş, 2013, s. 61).

1921 yılında Ankara’da kurulan Himaye-i Etfal Cemiyeti’nin adı 1935 yılında “Türkiye ocuk Esirgeme Kurumu” olarak değiştirilmiş ve 26. 11. 1937 tarihli ve 1223 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile kamu yararına çalışan derneklerden sayılmıştır (Erguncu 1991, aktaran G. Çiftçi, 2009, s. 62).

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi 25. maddesi çocuklarla ilgilidir ve Türkiye tarafından 1949 yılında kabul edilmiştir (şimşek, 2016).

TBMM, 25 Mayıs 1946 tarihinde kabul ettiği bir kanun ile UNESCO Türkiye Milli Komisyonu kurulmuştur. Bu kurulun eğitim, kltr ve bilim kuruluşları arasında iletişim kurmak ev birlikte çalışmalar yürütme amaçlı kurulmuştur. Komisyonu’nun Yönetim Kurulu 7. Dönem Genel Kurulu’nun 2. Toplantısına sunulan raporda, birçok ocuk hakları açıklamalarından yararlanmış ve ocuk haklarına dair bir yasa tasarısı

hazırlanması teklifi yapılmıştır. “Türk Çocuk Hakları Beyannamesi” adını taşıyan metin bu teklif üzerine hazırlanmıştır (Akyüz,2000, aktaran Merey, 2016).

Anayasa’nın 10, 14, 35, 41,43, 45, 48, 49 ve 50 maddelerinin açık ve kesin hükümleri ile 1923 Cenevre, 1948 Çocuk Esirgeme Kurumları Birliği ve 1959 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirileri’nin ışığı altında Türk çocuğunun hakları anayasadaki ilgili maddelerle kabul edilerek halkoyuna sunulması kararlaştırılmıştır (İnan, 1979, aktaran Merey, 2016, s. 63). Bu bildiri 1963 yılında kabul edilmiştir.

14 Şubat 1990 tarihinde Türkiye tarafından imzalanan ve Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda onaylanan Sözleşme 9 Aralık 1994 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi’nce onaylanmıştır. Çocuk Hakları Sözleşmesi, 27 Ocak 1995 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanarak 4058 sayılı yasa ile iç hukuk kuralına dönüşmüş ve Türkiye’de uygulanmaya başlanmıştır (Müftü, 2001, aktaran Uçuş, 2013, s. 62). Türkiye’de çocuklarla ilgili yapılan diğer çalışmalar ise şöyledir:

2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi (1999), 3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi (2001). I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi bu kongrenin vizyonu Türkiye’de çocuğa öncelik verilmesi ve çocuğun birinci gündem durumuna getirilmesidir (I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, 2010, s. 3) I. Türkiye Çocuk Hakları Stratejisi (2012-2016).

Uluslararası Çocuk Merkezi (UÇM), UNICEF ve Fransız Hükümeti tarafından 1949 yılında Paris’te Centre International de l’Enfance ismi ile kurulmuştur. Merkez, 1999 yılına kadar özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki çocuk hekimleri ve sağlık çalışanlarına, çocuk sağlığı ve hastalıkları konusundaki yenilikler alanında kurslar düzenledi ve yayınlar hazırladı. 1999 yılında mali güçlüklerden dolayı Fransa’da kapanan Merkez, aynı yılın sonunda Prof. İhsan Doğramacı’nın girişimleri ile Türkiye’de Ankara’da Bilkent Üniversitesi kampüsünde yeniden açıldı. UÇM 2004 yılında dernek statüsünü aldı. Centre International de l’Enfance ve UÇM’nin arasındaki bağlantı, Centre’ın tek şubesi olan Türkiye Uluslararası Çocuk Merkezi’nin (TICC - Turkish and International Children’s Center) 1976 yılında kurulmasına kadar gider. TICC 1980 yılında sonradan Bilkent Üniversitesi kampüsü içerisinde yer alacak bir binaya taşınmıştır. Bu şubenin ilk büyük faaliyeti Ankara Hacettepe Üniversitesi’nde 7-10 Haziran 1977 tarihlerinde düzenlediği ‘Göçmen İşçilerin Çocuklarının Sorunları’ konulu bir uluslararası konferanstır. Centre International de l’Enfance’in amacı, gençler de dahil olmak üzere, her yaştaki çocuğun hakları, ile yaşadığı aile ve toplum içindeki

bedensel, ruhsal ve sosyal sağlığının gelişmesine destek olacak çalışmalarda bulunmaktadır. Merkez ayrıca, kadın sağlığı, üreme sağlığı ve hakları konularında da araştırma ve savunuculuk yapmaktadır (Uluslararası ocuk Merkezi, (UM), 2012, s. 4).

1983 yılında, 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve ocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile Sosyal Hizmetler ve ocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Önce Sağlık Bakanlığı'na bağlı olarak kurulan kurum 1989 yılında Başbakanlığa bağlanmıştır. Sosyal Hizmetler ve ocuk Esirgeme Kurumu'nun dayanağını oluşturan 2828 sayılı Kanun; korunmaya, bakıma ve yardıma muhtaç aile, ocuk, sakat, yaşlı ve diğer kişilere götürülen sosyal yardım ve sosyal refah hizmetlerini modern esaslara bağlamıştır. Buna göre kanun, kamu hukuku statüsü içinde görev yapan SSYB Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü, SSYB Sosyal Hizmetler Enstitüsü ve illerde kurulu Korunmaya Muhtaç ocukları Koruma Birlikleri ile dernek statüsündeki Türkiye ocuk Esirgeme Kurumu'nu kaldırmış ve yeni bir kamu hukuku tüzel kişisi (SHÇEK) oluşturarak tamamen yeni ve farklı bir örgütlenme modeli geliştirmiştir. 1983'ten sonra da Sosyal Hizmetler ve ocuk Esirgeme Kurumu, korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik hizmetler vermeye devam etmiştir. Bu hizmetler; evlat edinme hizmeti, koruyucu aile hizmeti, ocuk yuvası hizmeti, gençlik evi hizmeti, çocuğun aile yanında desteklenmesine yönelik ayni ve nakdi yardım hizmetidir (G. Çiftçi, 2009, s. 62-63).

ocuk Hakları ve Eğitim

ocuk haklarının aynı zamanda insan hakları olarak görülmesini ve ocuk haklarına saygı gösterilmesi amacıyla insan hakları konusunda elde edilen tecrübelerin çözümlenip bu amaç doğrultusunda kullanılması gerektiğini ifade etmektedirler. Ayrıca çocuğu ilgilendiren konularda ataerkil ve yardımseverlik düşüncesinden de kaçınılmalıdır (Hodgink ve Newell, 2003).

Bir toplum gelecekte var olmak istiyorsa geleceğin öncüleri olan çocuklara iyi eğitim vermesi gerekir.

Freire (2014), eğitimin önemini şu sözlerle vurgulamaktadır. Tarihin bir mümkünlük olarak anlaşılması durumunda, yarın bir sorundur. Gelmesi için, bizim

bugünü dönüştürerek onu inşa etmemiz gerekir. Farklı yarınlar mümkündür. Mücadele artık onun gelmesini geciktirmek ya da kolaylaştırmaya indirgenemez; geleceği yeniden icat etmek gereklidir. Bu yeniden icat eğitimden ayrılamaz (s. 51).

Rousseau (2016), ise eğitim "Bitkiler tarımla, insanlar eğitimle yetiştirilir." "Zayıf olarak doğuyoruz ve güce gereksinimiz var; aptal olarak doğuyoruz ve düşünme yetisine gereksinimiz var. Doğduğumuzda sahip olmadığımız ve büyüdüğümüzde gereksinim duyduğumuz her şey bize eğitimle verilir (s. 6).

Eğitim, tepeden tırnağa doğru ilkeleri ortaya çıkarma ve çocukların bu ilkeleri anlayıp kabul etmesine liderlik yapmaya dayanır. Eğitim uygulama ile kuşaklar boyunca mükemmel hale gelebilecek bir sanattır. Eğitim kişide neyi ortaya çıkarırsa kişi yalnızca odur. İnsan ancak eğitim sayesinde insan olabilir (Kant, 2016).

Durkheim'e (2010) göre çocuk, eğitime başladığınızda, aklınıza geleni yazabileceğiniz, boş bir beyaz sayfaya benzemez. Her çocuğun kendine has doğası var ve bu doğası bilgilendirilmelidir. Çocuğun doğasını etkileyebilmek için önce çocuğun nasıl bir şey olduğunu anlamalıyız. Çocukta bir paylaşım duygusu bulunduğundan emin olduğunuz andan itibaren çocuk, eğitim aracılığıyla geliştirilebilir(s. 157-262).

Rousseau (2016,), en bilge kişilerin çocukların ne öğrenmesi gerektiğini dikkate almadan ve insanlar için öğrenmenin önemli olduğu düşüncesine bağlı kalanların olduğunu belirtir 8s. 2)

Freire (2014), Eğitim çalışması öğretmen öğrenci çelişkisini çözümlemekle işe başlamalıdır; çelişkinin kutuplarını öyle uzlaştırmalıdır ki, her iki taraf da aynı anda öğrenciler ve öğretmenler olmalıdır (s. 57).

Eğitim hakkını diğer haklardan ayrı bir yere koymak gerekir. Çünkü eğitim hakkı sayesinde insanlar haklarının ne olduğunu, haklarının kullanmasını ve korumasını öğrenir. Eğitim hakkının diğer önemli bir işlevi de insan hakları eğitimini sağlamasıdır (Gülmez, 1996, Dalçipek, 2016).

Kültür ve eğitim arasındaki ilişki sosyal açıdan ele alındığında daha açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bir ülkenin kalkınmış bir ülke olabilmesi demek o ülkenin sosyo- kültürel, iktisadi anlamda ihtiyaç duyulan nitelikli insan kuvvetinin yetiştirilmesi demektir (Hoşgörür ve Taştan, 2001, aktaran Dalçipek, 2016) .

Şirin (2017), çocuğun toplumda yeniliğe en açık özne olduğu, bir yönüyle çocukla kültürel devamlılığın sağlandığı, kültürün nesilleri sosyalleştiren işlevinin de devam ettiği düşüncesindedir. Çocukluğun toplumsal tarihinin çocukluğun kültürel tarihi ile eşdeğer olduğunu da vurgular. Kültürün gelişiminde toplumsal ve kültürel etkileşimle birlikte aile, mahalle, okul gibi sosyal çevre de etki olabilir. Şirin, çocuğun temas ettiği her bilginin kültürle ilgili olduğunu ve doğumundan itibaren her aşamada kültürel gelişimin söz konusu olduğunu da belirtir (s. 8).

Pek çok toplumda, toplumun refahı ve geleceği çocukların ve genç neslin eğitilmiş, sağlıklı ve bilinçli olmasıyla yakından ilişkilidir. Bu yüzden çocukların gelişimi ve çocuk yetiştirme tarzları toplumda oldukça önemli bir yer tutar (DeMause L, 1997-1998, aktaran Öztürk, 2016, s. 26).

Modern gelecek bilimi, gelecekte istenenlerin bugünden planlayarak adım adım o vizyonu gerçekleştirmek ve istenen geleceğe ulaşmak esasına dayanır. Bu anlamda gelecekte hayal edilen, kurgulanan toplumsal değişikliği yaratmak konusunda eğitimin önemi yadsınamaz. Daha iyi bir gelecek için bugünden bilgi, tutum ve değer, kültürel ve sosyal beceriler düzeyinde çocuklara en uygun ve yeterli eğitimi vermek gerekir. Çocuklara bugün verilen bilgi ve değerler sistemi onların yalnız kişisel gelişimleri için değil tüm toplumsal gelişim için esas oluşturur (Uçuş, 2013, s. 84).

“ÇHS’nin 5. ve 18 maddelerine göre çocuğun yetiştirilmesi ve eğitilmesi sorumluluğu ilk önce anne ve babaya aittir. Ana baba bu sorumluluğu çocuğun yeteneklerinin gelişmesi ile uyumlu olarak ve yüksek yararını göz önünde tutarak yerine getirmekle yükümlüdür. Çocuğun eğitimi ve yetiştirilmesi genel, mesleki ve dini eğitimini sağlama görev ve yetkilerini içerir.”(Akyüz,2016, s. 242-243).

“Türkiye’de eğitim hakkıyla ilgili olarak ilk düzenleme Anayasanın 42. maddesidir. Bu madde eğitim hakkını tanımlarken aynı zamanda bu hakkın kullanım şeklini göstermekte ve bu hakkın sınırlarını göstermektedir. Eğitim ve öğrenim hakkının düzenlenmesi ile ilgili olarak; Millî Eğitim Temel Kanunu, Yükseköğretim Kanunu, İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Özel Eğitim Kurumları kanunu gibi yasal düzenlemeler mevcuttur.” (Erdoğan, s. 4).

1. Türkiye Çocuk Hakları Stratejisi (2012) Çocuk hakları eğitimi ve öğretimi, okul öncesinden başlar. Eğitim, ilk, orta ve yüksek öğretim ile engelli ve üstün yetenekli bireylerin eğitim programları çerçevesinde ve bir bütün içinde uygulanır (s. 25).

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme de Temel İlkeler

Çocuk Hakları Evrensel Sözleşmesi'nin 2. 3. 6. ve 12. Maddeleri sözleşmenin dört ilkesini oluşturmaktadır. Bu maddeler ayrımcılık, yaşama katılım hakkı ve gelişmedir. Bu dört temel madde diğer maddelerin ve uygulanması için yol göstericidir.

Yaşama ve Gelişme Hakkı

Yaşama hakkı doğuştan sahip olduğumuz en temel haktır ve bu hakkın ihlal edilmesi durumunda diğer hakların geçerliliğini yitirmesi anlamına gelmektedir.

Temel hak ve özgürlük yaşama ve gelişmedir. İlk olarak hayat vardır ve hayat özgürlüktür. İlk özgürlüğün elle tutulur yanı da yaşama hakkıdır. Gelişme işlevseldir. Yani insanın gelişme imkanlarından faydalanarak kendini geliştirmesidir (Savcı, 1996, aktaran Erbay, 2019).

Yaşama hakkı bireyin hem fiziksel hem de psikolojik bütünlüğünün muhafazasını kapsamaktadır. Bu durumun bireyin hem maddi hem de manevi bütünlüğü olduğunu söyleyebiliriz. Kısacası yaşama hakkı, çocuğun maddi ve manevi üzüntülerle karşılaşmadan hayatını devam edebilmesidir (Kiye, 2016).

Yaşam hakkı en geniş anlamıyla, kişinin fiziksel ve ruhsal bütünlüğünü koruyabilmesi ve varlığının çeşitli etkilerle bozulmasına engel olabilmesi hakkıdır. Bir insanın bedenini yaşatma hakkına sahip olması, uygun bir ortamın sağlanmasına bağlıdır. Bundan amaç, asgari düzeyde ekonomik güvence, kirlenmemiş hava ve su, yeterli yiyecek, giyecek ve sağlık hizmetleridir." (Akyüz, 2016, s. 353).

ÇHS'nin 6. Maddesi çocukların gelişimi ve yaşam hakkıyla ilgilidir.

1.Taraf devletler, her çocuğun temel yaşama hakkına sahip olduğunu kabul eder.

2.Taraf devletler, çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için mümkün olan azami çabayı gösterir (UNİCEF, 2004, s. 6).

Hodking ve Newell (2003), Yaşama hakkı, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 3. maddesinde evrensel bir insan hakları ilkesi olarak üstün tutulmaktadır: "Herkesin yaşama, özgürlük ve güvende olma hakkı vardır." Uluslararası Kişisel ve Siyasal Haklar Sözleşmesi de aynı ilkeye önem vermektedir: "Her insanın yaşama hakkı

vardır. Bu hak yasalarla korunur. Kimsenin yaşamı keyfî biçimde elinden alınamaz (s. 101).

Ayrımcılık İlkesi

İlk ayrımcılık, insanın karşısındakini ötekileştirmesiyle başlar ve insan başkasını ötekileştirdiği anda kendisini de ötekileşir. Dünyanın bugünkü durumuna bakıldığında, toplumlar arasındaki çatışmaların temel nedenlerinden birisi de ayrımcılıktır. İnsanlar arasında yapılan din, dil, ırk, sosyal sınıf, mülkiyet, yaşam tarzı, cinsiyet, kültürel farklılıklar vb. gibi ayrımcılıklar insanlar arasındaki birlikte yaşama bağını koparmaktadır.

Bu durumda toplumların korkması gereken en önemli unsurlardan birisi de çocukların din, dil, ırk, cinsiyet, zengin-fakir vb. konularda ayrımcılık yapmayı öğrenmesidir. Çünkü çocuk gelecektir ve dolayısıyla çocuklar erken yaşlardan itibaren ayrımcılık yapmayı öğrenirlerse gelecekte bir kaos ortamının oluşması kaçınılmaz olacaktır.

“Ayrımcılık, bütün insanların haklara ve özgürlüklere eşit bir biçimde sahip olmalarını, bu haklardan eşit biçimde yararlanmalarını önleme amacını taşıyan ya da fiilen bu sonucu veren her hangi bir ayırım, dışlama, kısıtlama ya da tercih yapılmasıdır.” (Akyüz, 2016, s. 46).

Avrupa Konseyi Çocuk Hakları Stratejisi (2016-2021), Eğitimden yararlanamamak, diğer çocuklarla oynayıp boş zamanlarını geçirememek veya etnik kökeni, cinsel yönelimi veya diğer bir durumuyla ilgili olarak zorbalığa ve hırpalanmaya maruz bırakılmak bu çocuklar üzerinde iz bırakan deneyimlerdir ve bunların izlerini de yaşamları boyunca taşımaktadırlar. İnsan hakları bakış açısından bakıldığında bir toplumun kalitesi o toplumun en hassas konumdaki ve en fazla marjinalleştirilmiş gruplarına nasıl muamele ettiğiyle ölçülür. Bunlara, engelli çocuklar, anne baba bakımından mahrum çocuklar, Roman19 çocukları da dahil olmak üzere, azınlıklara mensup çocuklar, hareket halindeki çocuklar veya göçten bir şekilde etkilenmiş çocuklar, özgürlüklerinden mahrum bırakılmış çocuklar, sokaklarda yaşayan ve/veya çalışan çocuklar ve ebeveyni cezaevinde olan çocuklar gibi çok çeşitli çocuk grupları dahil olabilir (s. 9).

Taraf devletlerin kendi yargı alanlarındaki her bir çocuğun hangi tür olursa olsun ayrımcılığa maruz kalmamasını sağlama yükümlülüğü ile ilgilidir. Ayrım gözetmeme, Komite tarafından, sözleşmede öngörülen tüm hakların yaşama geçirilmesi bakımından temel önem taşıyan genel bir ilke olarak belirlenmiştir. Ayrımcılıktan masun olmak (ayrımcılığa maruz kalmamak ve korunmak), yerli ahaliye mensup çocuklar açısından vazgeçilmez bir haktır. Çocukların ayrımcılıktan etkili biçimde korunmaları açısından, ayrımcılık gözetmeme ilkesinin tüm iç mevzuatta yer almasının, yargı ve idare organları tarafından doğrudan uygulanıp izlenmesinin sağlanması taraf devletin yükümlülüğündedir. Etkili telafi ve tazminat yolları zamanında erişilebilir olmalıdır. Komite, taraf devletin bu bağlamdaki yükümlülüklerinin yalnızca kamu kesimiyle sınırlı kalmayıp özel kesime de uzanması gerektiğini hatırlatır (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'nin Çocuk Haklarına dair Sözleşme'ye ilişkin Genel Yorumları, 2008 - 2011, s. 5).

ÇHS'nin ayrımcılığı yasaklayan 2. maddesine göre:

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 tanır ve taahhüt ederler.

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 (UNİCEF, 2004, s. 5).

1982 Anayasası'nın 10. Maddesine göre herkes renk, ırk, dil, cinsiyet, felsefi inanç, siyasi fikir, mezhep gibi nedenlerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir (Kuş ve Merey, 2014).

Çocuğun Yüksek Yararının Korunması

Çocuğun yüksek yararı hukukun en üst ilkesidir. Fakat “çocuğun yararı” kavramının ne anlama geldiği gerek öğretide, gerek kanunlarda ve ÇHS'de tanımlanmamıştır. Çünkü çocuğun yararı çok çeşitli durumlarda ve çok çeşitli bakımlardan söz konusu olmaktadır. Çocuğun yüksek yararının korunması sadece

medeni hukukta değil, kamu hukukunda da temel ilkedir. Örneğin aile ortamında yoksun çocukların korunmasında, çocuk adalet sisteminde suçla sürüklenen veya suç mağduru olan, yargı süreci içinde bulunan), öğrenci statüsünde veya çalışma yaşamı içinde bulunan çocuklar gibi, çocuklarla ilgili tüm konularda çocuğun yüksek yararı ilgililer için rehber işlevi görür (Akyüz, 2016, s. 49- 50).

Serozan'a (2005) göre çocuğun yüksek yararı, bir haktan fazlası demektir. Çocuğun yüksek yararı, çocuk haklarının tamamının hayata geçirilmesinde rehberdir. Yani çocuğun yararının korunması demek çocuğu ilgilendiren çıkar çatışmalarında çocuğun tarafında olmak demektir.

Ayrım gözetmeme, maksimum hayatta kalma ve gelişme fırsat ve çocuğun görüşlerine saygı gösterilmesi gibi ilkeler, gerek belirli bir durumdaki çocuğun gerekse bir grup olarak çocukların yüksek yararının ne olduğunun belirlenmesinde göz önüne alınması gereken hususlardır. Ayrıca, yüksek yararın ele alınmasında, çocuğun hem kısa hem de uzun dönemdeki yararı gözetilmelidir. Yüksek yarar kavramına ilişkin herhangi bir yorum, Sözleşme'nin bir bütün olarak ruhuna, özellikle de kendi görüşlerine ve duygularına sahip bir birey olarak ve medeni ve siyasal hakların öznesi, bu arada özel koruma önlemlerinin hedefi olarak çocuk kavramıyla uygun olmalıdır (Hodgkin ve Newell, 2003, s. 44).

Brauchli'ye göre toplumun geleceği olan çocukların her açıdan sıhhatli gelişmelerini sağlamak amacıyla huzurlu bir toplum yaratma düşüncesi, çocuk yararının en mühim fonksiyonlarından (aktaran Elçin, 2017). Çocukla ilgili konularda çocuğun yerine karar verecek bireyin, çocukla empati kurup onun adına en makul biçimde karar alması ve bu karara uygun davranması gerekmektedir (Elçin, 2017).

ÇHS'nin 3. Maddesi çocuğun yüksek yararıyla ilgilidir.

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 ve bu amaçla tüm uygun yasal ve idari önlemleri alırlar.

3 Taraf devletler, çocukların bakım veya korunmasından sorumlu kurumların, hizmet ve faaliyetlerin özellikle güvenlik, sağlık, personel sayısı ve uygunluğu ve yönetimin yeterliği açısından, yetkili makamlarca konulan ölçülere uymalarını taahhüt ederler (UNİCEF, 2004, s. 5).

Akyüz (2016), çocuk hukukunda karşılaşılan bütün problemlerde yetkili ve görevlilere rehberlik eden ve çocuğun faydasına çözümün tercih edilmesini buyuran, zayıfı kuvvetliye karşı koruyan çocuğun yüksek yararı önceliği en üst ilkedir.

Katılım Hakkı / Çocuğun Görüşlerine Saygı Duyulması

Akyüz'e (2016) göre katılım, kişinin yaşamını idame ettiği topluluğu ve kendi hayatını etkileyen kararları ortak karar alma sürecidir. Buradaki katılım muhtevasına bakıldığında da demokrasinin mihenk taşı olduğunu söyleyebiliriz. Kısacası bu hak hem genel demokrasi kültürünün hem ailedeki demokrasinin hem de çocuğun özerk ve şerefli şahsiyetinin var olabilmesi için olmazsa olmaz şartıdır.

Fountain'e göre, katılma hakları çocuğun toplumda aktif bir rol kazanmasına izin veren haklardır. Bunlar görüşlerini açıklama özgürlüğü, kendisini ilgilendiren konularda işleme katılma, derneklere katılma, barış içinde toplanma gibi haklardır. Bu tür haklar; çocukların düşüncelerini özgürce ifade etmelerini, demokratik karar alma süreçlerinin her düzeyinde (belediye alt yapı çalışmaları, valilik, kaymakamlık, köy, muhalles muhtarlığı, vb.) fikirlerinin değerlendirilmesini, bilgilendirilmeyi ve sosyal hayata katılımı içerir (M. Işıkçı, 2019, s. 460).

Hart (1997), Çocuk katılımı, bireysel ya da grup olarak olsun, çocukların sosyal ve politik etkinliklere dahil olmak ve kendi hayatlarını etkileyen kararlara özgürce dahil olmalarını sağlamak amaçlarıyla yaptıkları girişimler üzerine şekillenir (aktaran Ataman, 2015, s. 35).

Koman (2011), Katılım; "kamu yaşamında yer almak", "kamu yaşamının bir parçası olmak" şeklinde tanımlanmaktadır. Bireylerin karar süreçlerinde ve etkinliklerde yer alması, bu süreçlerde "etkili" olması, karar mekanizmalarına, uygulama ve değerlendirme süreçlerine "etkin" müdahalelerde bulunması anlamına da gelmektedir ve demokrasinin temel prensipleri arasında yer alır. Çocuk da ailede, okulda, sokakta, politikada, yani aslında yaşamın her alanında demokrasinin ve insan haklarının temel prensiplerine göre yaşamını sürdürmezse, ileriki yaşantısında bu

kavramlara göre yaşaması mümkün değildir. Çocuğun katılımı demokrasi ve insan hakları kültürünün tüm toplumlarda tam olarak benimsenmesini sağlamak amacıyla ilk kez BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'yle gündeme gelmiştir(s. 305).

Hill ve Tisdall'a (1997) göre katılım hakkı çocuğun olgunluk ve yaşı açısından sınırlandırılmalıdır. Katılım, çocuğun kendisini ilgilendiren konularda kesinlikle görüşünün dinlenilmesi anlamına gelmektedir. Fakat bu hal, tüm zamanlarda çocuğun görüşlerinin kabul göreceği anlamına gelmez. Kısacası çocuk kendisinin ilgilendiren kararlara katılmalı ancak nihai karar veren kişi olmamalıdır (aktaran Erbay, 2019).

Eğitim, Kültür, Çok kültürlülük ve Kültürlerarası Duyarlılık

Eğitim ve kültür. Kültür, üzerinde anlaşılması ve tanımlanması en zor kavramlardan biridir. Kültür kavramının kullanımı dönemsel olarak farklılıklar göstermekle birlikte kültürel çalışmalar ve kültür sosyolojisi özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında modernizme getirilen bütüncül, Gramsci'nin ortaya koyduğu hegemonyal eleştiriler sonrasında toplum içindeki alt kültür gruplarının incelenmesi ile başlamıştır. Weber ve Simmel gibi sosyolojinin kurucuları arasında gösterilen sosyologlar tarafından incelenen kültür kavramının kültür sosyolojisi adı altında sosyolojinin alt disiplini olarak görülmeye başlanması post-modernitenin daha fazla tartışılır olduğu döneme denk gelmektedir. İlk defa Stuart Hall tarafından Birmingham'da Kültürel Çalışmalar Enstitüsü'nün kurulması ile birlikte aslında kültürel çalışmalar kapsamında ele alınan konular ve bu konuları araştırmada kullanılan yöntemler, özellikle sosyologlar tarafından eleştirilmiştir. Kültür, genel olarak toplumun ve insanın iki yönüne gönderme yapar. Kültür, ideoloji olarak soyut toplum algısına gönderme yaparken aynı zamanda bireyin zihinsel aktivitelerine, düşünme yeteneğine vurgu yapmaktadır. Eylem olarak kültür kavramı incelediğinde ise insanoğlunun en değerli ürünü olan emeğine vurgu yaptığı görülmektedir. İnsanoğlu doğa üzerinde kontrol sağlayabilen ve doğayı değiştirme kabiliyeti olan tek canlıdır. Tarım devrimi ile ekme biçme faaliyetine başlayan insanlık aynı zamanda "kültür" yaratmaya da başlar. Kültür kavramı da ilk olarak insanlığın bu yönünü tanımlamak için kullanılmıştır (Çağırkan, 2017, s. 148).

Kültür sözcüğü Cultura'dan gelir. Latince, "Colere" sürmek, ekip –biçmek; Cultura ise Türkçedeki ekin karşılığında kullanılıyordu. Cultura sözcüğü XVII. yüzyıla kadar Fransızcada aynı anlamda kullanıldı. İlk kez ünlü düşünür Voltaire, Culture

sözcüğünü, insan zekasının (esprit) oluşumu, gelişimi, geliştirilmesi ve yüceltilmesi anlamında kullanmıştır (Güvenç, 2013, s. 122).

Hofste'de (1980) göre kültür bir grubun üyelerini diğerinden ayıran, zihnin kolektif bir programlamasıdır." (aktaran Doğan, 2016, s. 403).

Williams'a göre, en genel kullanımıyla kültür, zihnin etkin olarak geliştirilmesi anlamını oldukça güçlü bir biçimde kazanmıştır. Burada kültür kavramının anlam katmanlarını, zihnin gelişkin bir durumundan kültürlü kişi kültür almış kişi gibi bu gelişme sürecine kültürel ilgiler kültürel etkinlikler gibi bu süreçlerin araçlarına sanat olarak ve beşeri entelektüel çabalar olarak anlaşılan kültür kavramı gibi kadar değişen anlamlarıyla ayırt edebiliriz. Zamanımızda ise bu üçüncü anlam katmanı diğerleri arasında en yaygın kabul görenidir. Bununla birlikte, kavramın antropolojik ve geniş sosyolojik kullanımı, ayrı bir halkın ya da başka bir toplumsal grubun bütün bir yaşam biçimini kastetmektedir (1993, 9-10).

Güvenç'e (2013) göre kültür, bir toplumun tavır, seziş ve biliş durumlarından oluşan bütünlük deneyim manalarında kullanılmaktadır. Cassirer'e göre insan tabiatında bulunan semboller vasıtasıyla semboller üzerinden düşünen ve simgeler icat eden bir varlıktır. O zaman kültür de insanın ürettiği simgeler kainatının örüntüsüdür (Karslı, 2016).

Bozkurt'a (2015) göre her kültür kendine ait, bayrak, marka, amblem gibi çok sayıda sembol üretir. Sembol, belirli bir durum veya olayı anlamlandıran şeydir. Kültürel kodların işaretleri olarak işlev gören semboller en önemli olan sembollerdir. İşaretler ise, birbiriyle çelişkili anlamlar taşıyan sembollerdir. Örneğin, merhabaya karşılık hoşça kal demek gibi. Bizler aynı şeylere farklı sembolik anlamlar yükleriz. Buna söyle bir örnek verebiliriz, bizim için köpek, bir dost ya da bekçi olarak görülürken, Çin'in kuzey bölgelerinden gelen birisi için, akşam yemeği olarak görülebilir (aktaran Güvenç, 2013, s. 41).

Simgeci antropolojinin savunucularından olan Clifford Geertz, kültürü üyeleri tarafından müşterek olarak paylaşılan anlam ve sembollerden oluşan bir sistem olarak görür (Aydın, 2012).

İnsan ile kültür arasındaki "kısırdöngü" ye benzeyen karşılıklı ilişkilere ya da "Kim kimi yaratıp belirliyor?" sorusuna girildikçe, her şeyin ölçüsünün- filozoflarca-

neden dolayı insan olarak görüldüğü gerçeği daha da iyi anlaşılır. İnsan-kültür ilişkisi, hiç kuşkusuz karşılıklıdır ama ne bir döngüdür ne de kısırdır. İnsan kültürün yarattığı doğrudur ama insan tümüyle edilgin, biçim alan (plastik) bir yaratık değildir. İnsan; kendi toplumunu, kültürünü hatta gereğince kendini bile aşabilen yazgısını değiştirebilen, yaratıcı, yürekli, üstün ve yüce bir varlıktır (Güvenç, 2013, s. 352).

Kültür kavramı; 19. yüzyıl sonu, 20. yüzyıl başında siyasi milli inşâ süreçleriyle paralel olarak önemli gelişmeleri kaydetti. 1960'lardan itibaren sosyal bilimlerde çalışmalar başka bir temaya, etnisite temasına yöneldi." (Doytcheva,2016, s. 121-122). İlk zamanlarda kültür kavramı bir şeyi ekip yetiştirme ve ya bakma sürecine verilen bir ad olmasına karşın zaman içinde, çeşitli toplum ve topluluklarda ve değişik kişilerce farklı anlamlarda kullanıldı. Başlangıçta kültürün en yaygın kullanıldığı yer Antropoloji'dir. Daha sonra kültürü anlamada ve anlatmada çeşitli yollar denense de sosyolojik olarak kültürü "bir sosyal grubun yaşam şekli" diye tanımlayabiliriz. Kültür kavramı bilgi, inanç, sanat, gelenek, görenek, hukuk ve her türlü alışkanlıkları içine alır (Nuran, 2013). Öğüt 'e (2018) göre "kültür bir toplumun yaşam tarzının tüm elementleridir (s. 44).

Kültür veya medeniyet, en geniş etnografik anlamıyla alındığında, insanoğlunun toplumun bir mensubu olarak edindiği bilgi, inanç, sanat, töre, yasa, görenek ve diğer tüm yetenekler ile alışkanlıkların oluşturduğu karmaşık bir toplamdır (Tylor, 1871, s. 91).

Kültür kavramı dilimizde uygarlık, medeniyet ve çağdaşlık yerine hatta kimi zaman da bu kavramların ilk adımı olarak kullanılsa da andığımız kavramların hepsinin ortak noktasının gelip insana dayanması, insandan neşet etmeleridir. İnsanın üretimi olan kültür; insanın karşısında karmaşık bir bütün, farklı taşlardan meydana gelmiş bir bina, hareket halinde büyük bir yapı gibi görünmekte, yoluna çıkan herkesi içine almaktadır (Karslı, 2016, s. 39).

Modern Çağ boyunca kültür kavramı, insanlığın tarihi süreç içinde doğaya ve doğal ortama aykırı bir şekilde geliştirerek ortaya koyduğu ürünler çerçevesinde anlamlandırılmıştır. Bu anlamlandırma da aslında modern düşüncenin insanlık tarihinin yorumlayışı çerçevesinde bugüne kadar daima olumlu yönde bir gelişme sağlandığına inanılan ilerlemeci bir bakış açısının kültür kavramına olan yansımasıdır. Kavramların içeriğinin kendi çağları içindeki düşünsel özelliklerden ve yaklaşım

biçimlerinden ayrı düşünölemeyeceği gerçeği, doğal olarak költör kavramının modern çağın düşünme biçimini yansıtan anlamında da ortaya çıkmaktadır (Say, 2013, s. 7).

Adorno (1998), költörü insanda kendisine uygun bir toplumda olduğu düşüncesinin çıkışına yardımcı olduğunu ve insanı rahatlattığı ve uyuşturduğu düşüncesindedir. Bu düşünce “varoluşun kötü ekonomik belirleniminin devam etmesine yardımcı oluyor (aktaran Nuran, 2013).

Güvenç költör sözcüğünün dört ayrı anlamda kullanıldığı görülür:

Bilim alanındaki költör: Uygarlıktır.

Beşeri alandaki költör: Eğitim sürecinin ürünüdür.

Estetik alandaki költör: Güzel sanatlardır.

Maddi(teknolojik) ve biyolojik alanda költör: Üretme, tarım, ekin, çoğaltma ve yetiştirmedir (Güvenç, 2013, s. 125).

Hall (2001,88), költörün daha çok birleştirci yönünün vurgulandığını ancak költörün ayırıcı özelliğe de sahip olduğunu vurgulamıştır. Çünkü költörün karşıtını yarattığını ve buna örnek olarak da hakim költör karşısında ona başkaldıran, elit költörü karşısında kitle gibi költörleri örnek vermiştir. İdeolojik, siyasi ve iktisadi bir mesafe olan költürel araştırmaların bundan böyle zihinsel sömürölere bağlı olmadığını ifade edebiliriz (aktaran Arslantaş, 2008) .

Malinowski (2016) költörün tek bir tanımını yapmaz ona göre;

Költör, insanların ihtiyaçlarını giderirken çevrelerinde karşılaştıkları belirli problemlere baş etmek için kullandığı bir yapıdır.

Költör nesne, faaliyet ve davranışların her birinin hedefe yönelik bir amaç olarak kullanıldığı bir sistemdir.

Költör, çeşitli unsurların birbirine bağlı olduğu bir bütündür.

Költör aile, klan, yerel topluluk, kabile ve ekonomik işbirliği, siyaset, hukuk ve eğitimsel faaliyetlerle örgütlenen gruplar gibi, önemli ve yaşamsal görevlere bağlı kurumlar etrafında örgütlenen nesne ve davranışları içerir.

Kültür, eğitim, toplumsal denetim, ekonomi, bilgi sistemi, inanç, ahlak ve sanatsal anlatım biçimleri gibi birtakım unsurlar aracılığıyla- dinamik bir bakış açısıyla- analiz edilebilir (s. 141).

Malinowski'nin kültür tanımlarına bakıldığında kültürün tek bir tanımının yapılmasının kültürü eksik olarak yansıtacağı söylenebilir.

Aydın'a (2012) göre "Kültür, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli olgudur. İnsan, diğer pek çok canlı türüyle karşılaştırıldığında, doğada kendi biyolojik donanımıyla hayatta kalmayı başarmak açısından zayıf ve yetersiz bir varlık olarak görülür (s. 25).

Tarihsel özgürlük kuramının kurucusu Franz Boas'a göre kültürler ve toplumlar, tikel tarihlerinin ürünüdür. Bu nedenle bir kültürü anlamak istiyorsak toplumun tarihini analiz etmekle olanaklı olduğunu ve kültürün coğrafi bağlamından soyutlanarak anlaşılamayacağını belirtmiştir. (Aydın, 2012).

Kültürel göreci yaklaşıma göre ise eğer her kültür kendi tarihinin ürünüyse, tek çizgide ilkinden gelişmişe doğru uzanan tekil bir insanlık tarihinden bahsetmenin mümkün olmadığını söylemektedir. Bu nedenle üstün, geri, ilkel, çağdaş gibi terimlerle kültürler arasında karşılaştırma yapmanın hiçbir geçerliliği olamaz ve buna bağlı olarak da genel bir kültür kuramına da varılamayacağını vurgular (Aydın, 2012, s. 51).

Tayeb (1992), kültürü, 'Bir topluluk tarafından öğrenilmiş, paylaşılmış, onların maddi ve maddi olmayan yaşam tarzlarını etkileyen, tarih boyunca gelişmiş değerler, tutumlar ve anlamlar bütünü' olarak tanımlamıştır. Topluluğun üyeleri ortaklaşa paylaşılan özellikleri yaşamları boyu okul, aile, eğitim ve toplum içerisinde öğrenmektedirler (aktaran Yeşil. 2013, s. 54).

Kültür, bir milletin asırlar boyunca oluşturduğu yaşam tarzlarının kodlarını içine alan hafıza gibidir. Kültür, milletin yüzyıllar boyunca ilgi, algı, tutum ve davranışlarla tezahür eden yaşam biçimi, maddi ve manevi değerler toplamı olup nesilden nesile bir miras olarak aktarıla gelmiştir. Tarihi, sanatı, edebiyatı, düşünleri, bayramları, şiirleri, şarkıları, türküler... ait olduğu milletin dilinden, gelenek ve göreneklerinden izler taşır. Bütün bunlar o yaşam tarzının göstergesi olarak kültürün birer unsuru olarak düşünülebilir. Ağıtlarla, ninnilerle, türkülerle... Biz 'biz' oluyoruz. Kültür, bir milletin asırlar boyu yaşanmışlıklarının damıtılmış bir özetidir (Göçer 2012, s. 50).

Kültür, bir milletin sahip olduğu maddi ve manevi kıymetlerden teşekkül eden öyle bir bütündür ki toplum içinde mevcut her nevi bilgiyi, alakaları, itiyatları, kıymet ölçülerini, umûmi atitüt, görüş ve zihniyetleriyle her nevi davranış şekilleridir. Bütün bunlar birlikte, o cemiyet mensuplarının ekserisin de müşterek olan ve onu diğer cemiyetlerden ayırt eden husûsi bir hayat tarzı temin eder (Turhan, 1959, s. 40).

Çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim. Çok kültürlülük kavramı olarak ilk kez ABD’de ortaya çıkmıştır. ABD’nin coğrafi keşifler neticesinde çok farklı kültürden insanı ülkesinde barındırdığı gerçektir. Bunun yanında farklı kültüre sahip çok fazla insan ülkeye göç etmiş ve bu göçlerin sonucu da çok kültürlü bir toplum meydana gelmiştir. Amerika Birleşik Devletleri’nde toplumsal çeşitliliğin artması 1960’lı yıllara rastlamaktadır. Azınlık grupların insanların kadınların eşit hak taleplerinin artması sonucu bu gruplara yönelik yapılan baskıların, ırkçılığın, cinsiyetçiliğin farkına varılması neticesinde çok kültürlülük ve çeşitlilik kavramları ortaya çıkmıştır (Başbay ve Bektaş, 2009, 33, aktaran Öğüt, 2018, s. 71) .

Günümüz dünyasında çok kültürlülüğün tartışılması Kuzey Amerika’daki azınlıkların hakları ve İkinci Dünya Savaşı sonrasında Amerika kıtasına ve Batı Avrupa’ya doğru yoğun göçlerin yaşanması sonucunda başlamıştır. Bunlara ek olarak küreselleşmenin sunduğu imkanlar ile ulus devletlerin politikalarının kültürel çeşitliliğe imkan tanımaması, bu kavramı tartışmaların odak noktası haline getirmiştir. Çokkültürlülük kavramının hedefinde, aynı toplum içerisinde yaşayan farklı kültürel kimliklere sahip kişilerin birbirleriyle olan ilişkilerinde çatışma yaşamadan barış içerisinde yaşaması ve politik haklardan eşit bir biçimde yararlanması vardır (aktaran Başaran Özensel, 2013a, s. 5-6).

Modern anlamda ise çok kültürlülüğün kökenlerini Kuzey Amerika’da görmemiz mümkündür. Çok kültürlülük, ABD ve Kanada’da yaşayan ve farklı dilleri konuşan insanların kendi topraklarında kültürel kimliklerinin tanınmasını talep etmesi sonucunda ortaya çıkmış bir olgudur (Özensel, 2013b, Başaran, 2017, 241-242).

Sengstock (2009), Çok kültürlülük bir kavram olarak Dünya’da ilk defa 1957 yılında İsviçre’de kullanılmış olsa da 1960’ların sonunda Kanada’da kullanılmasıyla yaygınlık kazanmış ve bu kavram hızlı bir şekilde İngilizce konuşan diğer ülkelere de yayılarak kullanılmaya başlanmıştır (aktaran Başaran, 2017, s. 242).

Modood'e (2014) göre çokkültürcülük soyut bir ideoloji değildir, temelini belirli bir dizi toplumsal ve siyasal gerçeklikte bulur ve özellikle İngilizce konuşulan dünyada ve kimi Batı Avrupa ülkelerinde ve yine özellikle merkez solda yaygın olarak kabul gören normlar, siyasalar ve siyasetler çerçevesinden doğmuştur (s. 168).

Çokkültürlülüğü geçici olarak, modern demokrasilerin, kurumlarını yeniden biçimlendirerek ve kişilere farklılıklarını geliştirmek ve aktarma imkanını vererek farklı kültürlerin tanınması gerektiği düşüncesini temel alan tarihsel bir siyasi program, entelektüel tartışma ve pratik deneyim bütünü olarak tanımlayabiliriz. Bu tanıma göre: Çok kültürlülük, ilk olarak, toplumun bir özelliği değil, bir ideal ya da bir siyasi programdır. İnsan toplumları her zaman çoğul olmuştur ve kültürel açıdan çeşitlilik arz etmiştir ama bu çeşitliliğe farklı dönemlerde farklı siyasi cevaplar verilmiştir. İkinci olarak çokkültürlülük, en azından ilk ortaya çıktığında, kültürel farklılıklar sorununun bir toplumsal adalet meselesine dönüşmesine tanık olan demokratik toplumlara özgü çağdaş bir yeniliktir. Siyasi bir program olarak çokkültürlülük, kurumsal bir değişiklik ve daha genel anlamda devlet kurumlarının daha aktif bir rol oynaması anlamına gelir. Dolayısıyla bu bakımdan melezleşme, kozmopolitleşme, kültürlerarasılık gibi biyolojik, estetik veya kültürel çeşitliliğe temel olarak bireysel çözümler sunan cevaplardan farklı düşünülmelidir (Doytcheva, 2016, s. 24-25).

Çok kültürlülük toplumsal bir özelliği anlatmak ya da toplumla ilintili bazı temel talepleri ortaya koymak anlamında farklı biçimlerde tanımlanabilir. Bu nedenle de hem bütünleştirici hem de ayrıştırıcı bir kavram olarak görülür. Bu anlamda farklı etnik kimlikler ve göçlerle yapılanan Kanada, Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya' da ortaya çıkan çok kültürlülük, günümüz toplumlarında çokça tartışılan bir konu haline gelmiştir (K.Korkmaz, 2014, s. 16) .

Çok kültürcülük, melezliği, çoklu kültürü ve karma kentliliği temel alan bir biçime sahip olabilir fakat mutlaka ve sadece bu biçimde olması şart değildir, hatta bir veya birden fazla grup onun bu biçiminden rahatsızlık duyuyorsa bu belirli biçim üzerinde ısrar etmekten (en azından bir süre) vazgeçilmelidir (Modood, 2014, s. 166) .

Çok kültürcülük çokluğu siyaset aracılığıyla karşılık verilmesi şart olan bir olgu olarak tesis etme girişimini temellendirmek için kullanılan sosyolojik nitelikli savlardan biri, toplumumuzda "farklı" damgası vurulmuş grupların var olduğuydu. Bu savlardan bir diğeri ise, grupların da farklı biçimlerinin bulunduğudur. Bu ikinci sava göre,

damgalanmış grupları toplumun genelinden ayıran “farklılığın” gruptan gruba değişkenlik gösterebileceğinin hesaba katılması gerekmektedir (Modood 2014, s. 161).

Çok kültürlülük, yalnızca bazı özel düzenlemelerden yararlanan birkaç tarihsel topluluğun değil kökeni ne olursa olsun bütün bireylerin kültürel olarak tanınması projesidir (Doytcheva, 2016, s. 18).

Tanım olarak çok kültürlülük, bir ulus devletin bütünlüğü içinde her biri ayrı bir kültüre sahip olan farklı toplulukların bir arada eşit imkanlara sahip olarak yaşayabilme kapasitesini ifade etmektedir. Çok kültürlülüğün çıkış noktasının bir devlet içindeki farklı grupların bir arada yaşama politikası olduğuna yönelik tespit, bu politikadaki ana düşüncenin, kültürel farklılıklara rağmen aynı devlete aidiyet duygusunun sürekliliğini sağlamak olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumda bir kavram olarak kültürel farklılık çokkültürlülüğün odak noktasını oluşturmaktadır (Say,(2013, s. 138-139).

Kymlicka (1998), çok kültürlülük için önce kültürel çeşitliliğin varlığını gerekli görmektedir. Ona göre kültürel çeşitlilik de üç kaynaktan doğarak gelişmektedir. Birinci kaynak, birden fazla ulusun yan yana yaşamasıdır. Bu bir çokulusluluktur. ABD, Kanada, Belçika gibi ülkeler çok uluslu devletlere örnektir. Kültürel çeşitliliğin ikinci kaynağı göçtür. Üçüncüsü ise kendi ulusal toplumları ya da etnik grupları içinde marjinal konuma itilmiş eşcinseller, sakatlar, yoksullar, kadınlardan oluşan birliklerdir. Yeni sosyal hareketleri oluşturan bu gruptaki birliklerin her birinin kendine özgü meseleleri bulunmaktadır (aktaran Say, 2013, s. 143-144). Çok kültürlülük siyaseti ise çok kültürlü vatandaşlığı özendirmek üzerine inşa edilmelidir (Doytcheva, 2016).

Kültürel farklılıkları fark etmekle başlayan kültürlerarası duyarlılık ve ardından kültürel farklılıkları kabul etme ile gelişen kültürel farkındalık için öncelikle kişilerin diğer kültürün kültürel bileşenlerini öğrenmeleri gerekmektedir. Bu anlamda diğer kültüre ilişkin öncelikle temel bilgilerin (tarih, coğrafya, aile ve sosyal yapısı, politik sistemi vb.) öğrenilmesi dahi kültürün farkında olmak için bir başlangıçtır. Bunun ardından söz konusu kültürün değerlerini derinlemesine öğrenmek ve anlamak, o toplumun kültürel haritasını ya da kültürel gramerini çözmek demektir (Chen&Starosta, 1998, aktaran T.Eğimli, Ö.Taş, 2018, s. 714).

Çok kültürlülük modern bir kavram olmasına karşın kültürlerin tarihi insanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahiptir. Bu nedenle yüzyıllardan bu yana birbirlerinden

çok farklı özelliklere sahip kültürler bir arada yaşamışlardır. Bu bir arada yaşama durumunda ise bir takım uyumsuzlukların ve problemlerin ortaya çıkması ‘Nasıl uyum içerisinde birlikte yaşayabiliriz?’ sorusunu yani bu sorunun kavrama dönüşmüş hali olan çokkültürlülük olgusunu ortaya çıkarmıştır (Başaran, 2017, s. 243).

Çok kültürlü eğitim temel bir ifadeyle bir fikir veya konsept, bir eğitim reformu ve bir süreç olarak üç şekilde tanımlanabilir. Bu eğitimde tüm öğrencilerin cinsiyetine, sosyal sınıfına, onların etnik, ırkı ve kültürel karakteristiklerine bakılmaksızın işbirliğine gidilmesi esastır ki bu sosyal kategoriler çokkültürlü eğitimin başlıca dinamikleridir. Fakat çok kültürlü eğitimin tam anlamıyla başarıya ulaşması güçtür. Dolayısıyla amaç, olabildiğince eşitliği sağlayarak çocukların akademik başarılarını arttırmaktır (Banks, 1993, aktaran A. Çötök 2010, s. 58).

Çok kültürlü bir sistemde öğrenciler karma bir kültür ile sosyalleştirilmelidir. Tek bir kültür, dil ve değere dayalı eğitim uygulaması çok kültürlü bir sistemin dışındaki bir uygulamadır. Demokrasiyi temel zeminde tutarak ‘farklılık içinde birlik’ anlayışına dayalı bir sistem geliştirmelidir. Kültürlerin birbirleri ile karşılıklı ilişkileri farklı kültürler arasındaki ilişkilerin kurulmasına yönelik temel oluşturacaktır (Balı, 2001).

Çünkü çok kültürlü eğitim; metodolojik olarak demokrasi, özgürlük ve insan hakları tarafından belirlenir. Bu eğitimde hiçbir insanın etnik ve kültürel geçmişi dikkate alınmaz. Aksine yerli ve ulusal kültürün öğrenilmesi ve bu bilgiye ulaşımında eşitlik ilkesi ön plana alınır. Bu süreç içinde çokkültürlü eğitim, insan karakterinin de gelişimini amaç edinir. Özellikle son yıllarda ahlaki çöküş ve insan olmanın karakteristik özelliklerindeki bozulma nedeniyle çokkültürlü eğitim, bireye empati kurma, karşısındakine saygı gösterme ve hoşgörü gibi değerlerin de aktarılmasını hedeflemektedir (Sinagatullin, aktaran A. Çötök 2010, s. 58).

Kültürlerarası duyarlılık, kişinin diğer kültürlerin farkında olması ve kabul etmesinin niteliğini göstermektedir. Kültürlerarası duyarlılık sahibi olmayan kişi, kültür ve diğer kişinin sahip olduğu değerler ile kendininkiler arasındaki farklılıkları kabul etmemeye eğilim göstermektedir. Bir anlamda farklı bir kültürden kişi ile iletişim kurmanın yolunu ve ilişkiyi reddetmektedir (Zhu, 2011 aktaran T.Eğimli, Ö.Taş, 2018, s. 717).

Kültürlerarası duyarlılık, insanlar arasındaki kültürel farklılıklara ve benzerliklere bir değer katmadan olumlu ya da olumsuz, iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış şeklinde

mevcut olduğunu hissettirir: Bu durum, basit bir anlatımla, herkesin aynı olmadığını ve bir kültürün diğer bir kültüre göre iyi olmadığını anladığımız anlamına gelir (Dabbah, 2017, Aktaran Güneri ,Levent, 2018, s. 969).

Konu İle İlgili Araştırmalar

Çocuk hakları ve kültürlerarası duyarlılık konusunda ülkemizde yapılan çalışmalar az sayıdadır. Günümüzde kültürel farklılıklar yüzünden birçok sorun yaşanmaktadır. Kültürel farklılıklardan dolayı yaşanan bu sorunlar çocuğun yaşam, eğitim, sağlık ve korunma gibi haklardan mahrum kalmasına sebep olmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde yapılan çalışmaların eksik olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların çoğunun sağlık ve eğitim alanında yoğunlaştığı saptanmıştır.

Kahraman ve Sancar (2017), tarafından hastaların beklenti ve ihtiyaçlarına uygun hizmetlerin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada; sağlık çalışanlarının kültürel duyarlılığı 3,7181 +,03187 bulunmuştur. Araştırma sonucunda sağlık çalışanlarının farklı bir kültürden gelen hastalara hizmet vermedeki istekli tutumunun, duyarlılığın göstergesi olduğu sonucuna varmışlardır.

Kaçan(2018), Kültürlerarası Hemşirelik eğitiminde hemşirelik öğrencilerinin farklı kültürlerle yönelik duyarlıklarının, kültürel zekalarına, empatik becerilerine ve mesleki değerlerine etkisini inceleme amaçlı araştırmasında; farklı kültürel özellikteki bireylerin dahil olduğu kültürlerarası hemşirelik dersinin, öğrencilerin mesleki değerlerini, empatik becerilerini, kültürel duyarlılıklarını, kültürel zekalarını ve sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını ilerletmede etkili bir yöntem olduğu sonucuna varmıştır.

Aldemir (2014), hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarını farklı değişkenler yönünden belirlemek amaçlı yaptığı çalışmasında şu verilere ulaşmıştır. Öğrencilerin çoğu (%91,1) kadın, yaş ortalaması 20,90±1,97 yıl olduğu ve %39,00'u çocuk hakları ile ilgili bilgi aldığı, %91,8'i bu bilgiyi okuldan aldığı şeklindedir. Sınıf düzeyi ve ÇHTÖ puan ortalamasına göre ise şu şekildedir: 4. sınıf öğrencilerinin ÇHTÖ puan ortalaması, 1, 2, ve 3.sınıf öğrencilerinin ÇHTÖ puan ortalamasından istatistiksel yönden anlamlı olduğu görülmüştür (p=0,042; p=0,001; p=0,016). Ayrıca 1. Sınıf öğrencilerinin ÇHTÖ puan ortalaması 2. Sınıf öğrencilerinin ÇHTÖ puan ortalamasından istatistiki yönden anlamlı bir farka sahip olacak şekilde yüksek olduğu görülmüştür. (p=0,020). Cinsiyet ve ÇHTÖ puan ortalamasına göre; erkeklerin ÇHTÖ puanları kadınlara göre daha yüksek çıkmıştır (p<0,05). ÇHTÖ ve

yetişkinlerin bilinçlendirme düzeyi kapsamında ise yeterince bilinçlendirildiğini düşünenlerin ÇHTÖ puanları, bilinçlendirilmeyenlere göre anlamlı düzeyde yüksek çıktığı belirlenmiştir. ($p<0,01$). Yüksekokul öğrencilerinin yaş, bilgi edinme, çocuk haklarını ihmalini düşünme durumu ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında istatistiki yönden anlamlı bir korelasyon çıkmamıştır ($p>0,05$).

Erebak (2014), kültürlerarası anlayış ve iletişim eğitim ile farklı kültürler arasındaki duyarlılık arasındaki bağlantının incelendiği çalışmada; Katılımcıların doldurduğu verilere bakılmıştır. İş hayatında farklı uluslardan bireylerin katıldığı araştırmada farklı kültürlerle sahip kişilerin anlayış ve iletişim üzerine birlikte eğitim gerçekleştirilmesinin olumlu etkisinin anlamlı bir bakış sağladığı görülmüştür.

Aykaç ve Aykaç (2018), çalışmasında drama temelli aktif öğretim yöntemleri ile uygulanan faaliyetlerin farklı kültürler arası duyarlılıklar ve göçmen algıları üzerindeki etkisi inceleme konusu yapılmıştır. Bu çalışmada; nicel ve nitel verilere göre yaratıcı drama temelli aktif yöntemlerle etkinlik uygulamalarının katılımcılarda farklı kültürler arasında duyarlılığı artırdığı, göçmenlere karşı empati kurmayı mümkün kıldığı ve katılımcıların önyargılardan kurtularak göçmenlere karşı olumlu algıya sahip olmalarında etkili olduğu belirtilebilir.

Rengi (2014), sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık biçiminde tanımladıkları özellikleri belirlemek ve öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve algı düzeylerini incelediği çalışmasında şu tespitlere varmıştır. Sınıf öğretmenlerinin tanımladıkları kültürel farklılıkların dil ile ilgili kültürel farklılıklar arasında sıklaştığı, en az vurgulanan kültürel farklılığın etnik kimlikle ilgili farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık ve algı düzeyleri istatistiki yönden cinsiyet, eğitim- öğretim verilen sınıf düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Erdoğan (2018), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık seviyeleri ve çocuk haklarına yönelik tutumları incelemiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Yine öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mezun olunan okul ve görev yapılan okul yönlerinden anlamlı bir fark görülmemiştir. Araştırmada farklı bir konu olarak öğretmenlerin öğrencilerinin farklı kültürel özellikler taşımalarından kaynaklan bazı sorunlarla karşı karşıya kaldıkları yansımıştır. Bununla birlikte bulgulara göre

öğretmenlerin çocuk hakları ile ilgili olumlu tutumlarının olduğu da görülmüştür. Çalışmada, öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarında cinsiyet, yaş, kıdeme ve görev yaptıkları okul veya öğrenci profiline göre anlamlı bir fark olmadığı ancak mezun olunan okul türüne göre anlamlı farklar bir olduğu ortaya çıkmıştır. Yine görüşmelerde öğretmenler, temel çocuk haklarına dair bilgilerini yeterli gördüğü ve sınıf ve okullarında çocuk haklarının savunulması ve gözetilmesi konusunda olumlu uygulamaların varlığından da bahsettikleri gibi çocuk hakları alanında bazı sorunların sürdüğü vurgulanmıştır.

Gençlik ve Spor Bakanlığı Gençlik Merkezlerince düzenlenen kültür gezilerinin kültürel duyarlılığa etkisi bir çalışma ile incelenmiştir. Bu çalışmada eğitim seviyesinin kültürel duyarlılık düzeyinin değişiminde etkili olduğu belirlenmiştir (Gergin, 2017).

Durgut (2014), 2005 sosyal bilgiler dersi müfredatın çocuk hakları yönünden araştırdığı çalışmasında şu sonuçlara varmıştır: Araştırma sonucunda sosyal bilgiler dersi müfredatında toplam 174 kazanımın 65'i (%37.3) çocuk hakları eğitime yönelik olduğu, 4. sınıf programında toplam 46 kazanımın 22'si (%47.8), 5. sınıf programında toplam 46 kazanımın 16'sı (%34.7), 6. sınıf programında toplam 43 kazanımın 13'ü (%30.2) ve 7.sınıf programında toplam 39 kazanımın 14'ü (%35.8) çocuk hakları eğitimi ile ilgili olduğu bulunmuştur. Sosyal bilgiler ders programında öğrenme alanlarında çocuk haklarıyla ilgili "Birey ve Toplum", "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" ve "Güç, Çocuk hakları" kazanımların en çok İnsan Hakları ve Vatandaşlık ara disiplini ile ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Özellikle bu ara disiplin alanına en çok 5. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer verildiği belirlenmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları ile en fazla ilişkilendirilebilecek ÇHS maddesinin Eğitimin Hedeflerine İlişkin ilkeler maddelerini içeren 29. madde olduğu belirlenmiştir.

Ateş (2015), ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, çocuk haklarını bilmelerinin yönetsel açıdan etkisini tespit etmek için yaptığı çalışmada; sözleşmeyi bilme durumunun cinsiyet, yaş, medeni durum, statü, çocuğu olma durumu, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre değiştiği ve aralarında anlamlı ilişkilerin olduğunu saptamıştır. Sınıf öğretmenlerinin Çocuk Hakları Sözleşmesini okudukları, bildikleri ancak uygulamada (birçok alanda) sözleşmeye uymadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sözleşmeye uymama nedenleri

kendilerinden kaynaklandığı gibi kendilerini de aşan durumların varlığından kaynaklandığı görülmüştür. Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni bilmenin (yönetici, öğretmen, öğrenci, diğer personel) yönetsel açıdan çok olumlu sonuçlar doğuracağı saptanmıştır. Bu olumluluğun bilinmesine rağmen okullarda katılım hakkının kullanımı konusunda ciddi yetersizlikler görülmüştür. Ayrıca okulların fiziki yapısının çocuğun gelişimsel dönemine uygun olmadığı gibi öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin de istenilen seviyede olmadığı tespit edilmiştir.

Kaya (2013), Barış Eğitimi Programının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin çatışma çözme stratejilerine ve kültürlerarası yeterliliğine etkisi incelediği çalışmada; BEP' in deney grubunun kültürel empati, duygusal denge ve kültürlerarası yetenek düzeylerini arttırdığını göstermiştir. BEP alan deney grubunun kültürlerarası yeterliliğin; kültürel empati, duygusal denge, sosyal girişim ve açıklık boyutları düzeylerinin kontrol grubuna göre arttığı görülmüştür. Aynı zamanda deney grubu öğrencilerinin çatışma çözme stratejilerinden; uyum sağlama, kaçınma, zorlama boyutlarında olumlu değişiklik görülmüştür. Öğrencilerin çatışma çözmede uyum sağlama davranışı düzeyi artarken, kaçınma ve zorlama davranışı düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Bununla birlikte deney grubunun uyum sağlama, uzlaşma, problem çözme becerileri kontrol grubuna göre artış göstermiştir.

Gönücü (2016), kültürlerarası iletişimsel yeterlik entegre edilmiş öğretimin orta düzey öncesi seviyesinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk üniversite öğrencileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, kültürlerarası iletişimsel yeterlik ölçeklerinin Türkçe çevirilerinin geçerli ve güvenilir araçlar olduğunu ortaya koydu. Buna ek olarak, ön-test ve son-test karşılaştırması deney grubundaki katılımcıların kültürlerarası iletişimsel tutum, beceri ve bilgilerinde önemli bir fark olmamasına rağmen kültürlerarası iletişimsel eylemlerinde önemli bir fark olduğunu ortaya koydu. Ayrıca, ankette yer alan sorulara verilen cevaplar da kültürlerarası iletişim hakkında ve farklı kültürlerden insanlarla iletişimde kültürlerarası iletişimsel yeterliğin rolü hakkında bu derslerin deney grubu katılımcılarının farkındalığını artırdığını gösterdi.

Doğan (2017), çocuk hakları eğitiminde uzman sınıf öğretmenlerin (ÇHUÖ'lerin) perspektifinden etkili çocuk hakları eğitiminin (EÇHE'nin) incelediği araştırmasında; araştırma sonucunda etkili çocuk hakları eğitiminin nasıl olması gerektiğiyle ilgili beş farklı anlayışın önerildiği belirlenmiştir. Bu anlayışlar kapsamında,

etkili çocuk hakları eğitimi için ön görülen uygulama şekli, bu sürecin nerelerde ve kimlerle gerçekleştirilmesi gerektiği ile ilgili detaylı bilgiler elde edilmiştir. Ayrıca, araştırmada etkili çocuk hakları eğitimi için ÇHUÖ'lerin sınıf ve okul düzeyinde gerçekleştirdikleri düzenlemelerle ilgili bilgilere ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, sınıf düzeyinde çocuklara haklarını ve sorumluluklarını öğretmeye ve yaşatmaya yönelik çeşitli uygulamalar gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Okul düzeyinde ise çocuk hakları ve sorumlulukları için öğretim uygulamaları, çocuklara hak ve sorumluluklarını yaşatma etkinlikleri ve çocukların katılım hakkı için düzenlemeler yaptıkları tespit edilmiştir.

Ökeli (2014), Kùltùrlerarası iletişim, farklı kùltùrlere üye insanlar arasında gerçekleşen etkileşimi incelediği araştırmasında; Çerkes etnik grubuna üye insanların kendi kùltùrel sınırlarını korumaya çalışırken, hâkim kùltùrle etkileşimlerini de sürdürdükleri anlaşılmıştır. Kùltùrù, sembollerin, sembollerin oluşturduğu anlamların ve her türlü davranış kurallarını içeren normların tarihsel aktarım sistemi olarak ele alan bu çalışmada; farklı kùltùrlerin, farklı anlam dünyalarını beraberinde getirdiği öne sür÷lm÷ştür. Çerkes etnik grubunun hâkim kùltùrle iletişiminde de, kùltùrel öğretilerin oluşturduğu anlam dünyalarındaki farklılaşmaların, kùltùrlerarası iletişim sürecini etkilediği gör÷lm÷ştür.

Ercan (2015), Eskişehir'de yaşayan ve alt kùltùr gruplarından biri olan Arnavutların hâkim kùltùrle olan iletişiminin kùltùrlerarası iletişim bağlamında incelediği çalışmasında; Arnavut kùltùrünün hâkim kùltùr karşısında güç kaybettiği ve zamanla birçok karakteristik özelliğini yitirmeye başladığı saptanmıştır. Öte yandan, derinlemesine görüşmelerin gerçekleştirildiği bazı katılımcıların kùltùrel kimliklerini koruma noktasında belirli duyarlılıklara sahip oldukları da gözlemlenmiştir.

Peker (2012), ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına ilişkin tutumları değerlendirdiği çalışmasında; Sınıf Öğretmenlerinin demokratik tutum olarak en yüksek katılım gösterdikleri maddelerin “Uygulanmayan demokrasi öğrenilemez” ve “İnsanların amaçlarına saygılı olma demokratik bir insanın en temel özelliğidir” maddeleri olduğu saptanmıştır. Sınıf Öğretmenlerinin demokratik tutumlarının istatistiksel olarak.05 düzeyinde cinsiyet, medeni durum, yaş grupları, görev yaptığı yer, mezun olduğu kurum, eğitim düzeyi, kıdem grupları ve okuttuğu sınıf değişkenlerine göre farklılık

göstermediği ortaya çıkmıştır. Sınıf Öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutum olarak en yüksek katılım gösterdikleri maddenin “Çocukların savaşlardan korunmaları gerektiğine inanıyorum” maddesi olduğu saptanmıştır. Sınıf Öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının istatistiksel olarak 05 düzeyinde cinsiyet, medeni durum, yaş grupları, görev yaptığı yer, mezun olduğu kurum, eğitim düzeyi, kıdem grupları ve okuttuğu sınıf değişkenlerine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak 01 düzeyinde düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kaya (2011), öğretmen yetiştirme sistemi içinde yer alan Eğitim Fakóltesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında; araştırma sonucunda öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun çocuk hakları sözleşmesini okumadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları çocukların en önemli hakkı olarak yaşama hakkını belirtmiş, katılım hakkına ise önemli haklar arasında sıralamada yer vermemişlerdir.

Öncel (2013), kültürlerarası din eğitimi bağlamında İslam dini içerisindeki çoğulculuğun ve din eğitimindeki çoğulculuğun İlköğretim DKAB Programına ne ölçüde yansıdığını tespit etmek için yaptığı çalışmasında; İlköğretim DKAB programında kültürler arası din eğitiminin amaçlarının gözetildiği ve ilgili konulara kısmen yer verildiği, çoğulculuk yönünde gözlenebilir adımların atıldığı fakat bunun yeterli olmadığı sonucuna varmıştır.

Abaslı ve Polat (2018), öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekâya ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmalarında; Türk ve yabancı öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık puan ortalamasının orta, kültürel zekâ puan ortalamasının yüksek olduğu, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekâ algı düzeylerinin yaş, eğitim durumu ve öğrencinin uyruğuna göre farklılaşmadığı, cinsiyete göre ise farklılıkların olduğu görölmüştür. Ayrıca, çalışmada değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, kültürlerarası duyarlılığın kültürel zekânın anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Bulduk, Usta ve Dinçer (2016), sağlık hizmetleri meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarının etkileyen faktörlerin belirlenmesi için yapılan çalışmada şu sonuçlara varılmıştır. Çalışmaya katılan 229

öğrencinin yaş ortalaması $19,73 \pm 1,85$ olup %82,1'i kadındır. Öğrencilerin %37,6'sı Çocuk Gelişimi, %32,8'i İlk ve Acil Bakım, %29,7'si Yaşlı Bakımı öğrencisidir. Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinden aldıkları toplam puan $88,94 \pm 14,12$ olup, orta düzeyin altındadır. Etkileşimde sorumluluk alt boyutu puanı $26,33 \pm 5,07$, kültürel farklılıklara saygı gösterme alt boyutu puanı $22,72 \pm 4,32$, etkileşimde kendine güvenme alt boyutu puanı $17,59 \pm 3,39$, etkileşimden hoşlanma alt boyutu puanı $11,14 \pm 2,56$, etkileşimde dikkatli olma alt boyutu puanı $11,15 \pm 2,30$ bulundu. Kültürlerarası duyarlılığı etkileyen faktörler ile ölçek toplam puanı arasındaki ilişki incelendiğinde; Çocuk Gelişimi programı öğrencilerinde ($p < 0,001$), başka kültürlerle etkileşimde bulunanlarda ($p = 0,001$), yabancı dil bilenlerde ($p = 0,001$) ve diğer kültürle etkileşimi olumlu olarak algılayanlarda ($p = 0,002$) kültürlerarası duyarlılık düzeyi anlamlı olarak farklı bulundu sonucuna varmıştır.

Atik, (2019), sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik bakış açılarını ortaya koymak için yaptığı çalışmada, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri ise 20 Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden, görüşmeler yoluyla elde etmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Çalışmada; Türkiye'de çocuk hakları sözleşmesinin bir karşılığı olmadığı ve çocuk hakları ile ilgili alınan hukuki tedbirlerin yetersiz olduğunu, çocukların en çok, fiziksel ve psikolojik şiddet, cinsel istismar, çocuk işçiliği hakları yönünden ihmal ve ihlal edildiğini ve Sosyal Bilgiler dersinin çocuk hakları yönünden öğrencilere farkındalık oluşturduğu sonucuna varmıştır.

G. Ahval, (2018), sosyal bilgiler eğitimcileri ve sosyal bilimcilerin çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim hakkındaki düşüncelerini çeşitli açılardan incelediği çalışmada, Çalışmanın katılımcı grubunu İstanbul ilinde bulunan farklı üniversitelerde görev yapan akademisyenler oluşturmuştur. Araştırmacı veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğini kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda katılımcılar çok kültürlülük kavramının kendilerinde "çeşitlilik, zenginlik, eşitlik, kültürel değerler, yeni kültürler zemini, kültürleri yargılamama, modernizm, medeniyet, etkileşim, süreklilik, hoşgörü, saygı, tahammül ve dinamizm" gibi kavramları çağrıştırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca çokkültürlü eğitimin öğrencinin gelişimi ve ihtiyaçları doğrultusunda tüm kademelerde verilmesi gerektiğini Türkiye'de çok kültürlü eğitiminin önünde engellerin ve devlet politikaları, toplumdaki birey ve

gruplar arası önyargıların olduğunu ancak akademik ortamlarda konuyla ilgili yeterli çalışmanın olmadığı ifade edilmiştir.

Kaba (2019), sosyal bilgiler öğretmenlerinin kişilik özellikleriyle çok kültürlü eğitime yönelik tutumları da incelemiştir. Aralarındaki bağlantıyı tespit etmek olan bu çalışmada, kişilerin demografik özelliklerini inceleme amaçlı kişisel bilgi formu, çok kültürlü eğitim düzeyini ölçme amaçlı da Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği ile Beş Faktörlü Kişilik Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmada çok kültürlü eğitim tutumları ile kişilik özellikleri arasındaki bağlantı incelenmesi sonucunda öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının kişilik özelliklere göre değiştiği ve ilgili olduğu sonucuna varılmıştır.

Uğur (2019), öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ile kültürel zekaları arasındaki bağlantıyı irdelemek amaçlanan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime karşı tutumu, empatik eğilimleri ve tükenmişliklerin etkili olup olmadığını incelemektir. Bu incelemede veriye ulaşma yöntemi olarak Kişisel Bilgi Formu, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği, Kültürel Zeka Ölçeği, Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği, Empatik Eğilim Ölçeği ve Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma belgelerinin analiz edildiğinde kültürel zeka ile kültürlerarası duyarlılık, empatik eğilim ve çok kültürlü tutum, kültürlerarası duyarlılık ile çok kültürlü eğitim tutum ve çok kültürlü eğitim ile empatik eğilim arasında olumlu bir bağlantının olduğu, buna karşılık kültürel zeka ile tükenmişlik ve empatik eğilim ile tükenmişlik arasında olumsuz bir bağlantının olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kültürlerarası duyarlılık ile kültürel zeka arasındaki bağlantıda çokkültürlü eğitime yönelik tutumun, empatik eğilimin ve tükenmişlik için aracılık rolü üstlendiği, son olarak da öğretmenlerin kültürel zeka ve kültürlerarası duyarlılık yönlerinin bir takım sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı verisine ulaşılmıştır.

Süzer (2020), Üniversite öğrencilerinde kültürlerarası duyarlılık ve özgüven arasındaki bağlantıyı değerlendirme amaçlı yapılan araştırmada, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Kendine Güven Ölçeği veri toplama yöntemi olarak kullanmıştır. Bu araştırma sonucunda Özgüven puanı ile Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven ve Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma puanı arasında olumlu yönde bir bağlantının olduğu görülmüştür. İki değişkenli karşılaştırmalarda anlamlı değişimlerin eklendiği doğrusal bir regresyon modeli hazırlanmış ve bu yöntemle bağımsız değişkenlerin

kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırmada özgüven özelliği, yabancı dil bilme, kadın cinsiyeti ve kentte yaşama gibi değişkenler kültürlerarası duyarlılığın puanını etkileyen faktörler olduğu görülmüştür

Yıldırım (2019), farklı bir araştırma da üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini belirleme amaçlı yapılmıştır. Bu araştırmada, Braskamp, Braskamp, Merrill ve Engberg (2012) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık (Küresel Perspektif) ölçeğini veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Verilerin analizi sonucunda üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu ve bu düzeylerin cinsiyetlerine, eğitim gördükleri fakültelere ve bölümlere, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine ve aileleriyle yaşadıkları kente göre değiştiğini anne ve babanın eğitim düzeyi, meslek durumu, ailelerin gelir durumu ve yaşadıkları yere göre ise anlamlı bir değişimin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Köse (2019), Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyi arasındaki ilişkiyi bir araştırma ile incelemiştir. Bu araştırmada Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğini ve Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeğini veri toplama yöntemi olarak kullanmıştır. Araştırmada özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır: Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları iletişim, uyum, yeterlilik yönlerinde 'çoğunlukla katılıyorum'; katılım, kültürel farklılıklara saygı, özen ve duyarlılık ölçeklerinde de 'yüksek' ve kültürlerarası etkileşimi sevme ve bu etkileşimde özgüven yönleri 'çok yüksek' düzeylerde yansıdığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile duyarlılıkları arasında da olumlu ve yüksek düzeyde bir bağlantının olduğu görülmüştür(Köse 2019).

Çevik, (2018), yabancı uyruklu hastalara bakım veren hemşirelerin empati düzeylerine göre farklı kültürlere yönelik duyarlılıklarını ölçme amaçlı çalışmada da soru formu, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (KDÖ) ve Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) gibi formları bilgi toplama yöntemi amacıyla kullanılmıştır. Formları analiz edilmesi sonucunda yabancı uyruklu hastalara bakan hemşirelerin empatik eğilim ve kültürlerarası duyarlılığı arasındaki ilişkinin orta düzeyin üzerinde olduğu, hemşirelerin empatik eğilimi arttıkça bu konudaki duyarlılığın da arttığı görülmüştür.

Elibol (2018), Erasmus değişim programının ve Gezi defterinin yabancı dil öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık gelişimlerine etkisi incelenmiş ve

Yabancı Diller Eğitimi bölümü öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık seviyelerinin betimsel analizi de yapılmıştır. Bu incelemede Chen ve Starosta'nın geliştirdiği Kültürlerarası Duyarlılık ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Erasmus programına katılmayan öğrencilerde kültürlerarası duyarlık düzeyleri dönem başı ve dönem sonunda yüksek olduğu, ön ve son test sonuçları arasında dikkate değer bir değişimin olduğu görülmüştür. Erasmus programına katılan fakat gezi defteri hazırlamayan öğrenciler duyarlılık düzeylerini yükselttikleri görülmüştür. Ancak; gezi defteri hazırlayan öğrencilerde bir yükselme görülmemekle birlikte ufak da olsa bir düşüş olduğu görülmüştür. Her iki grubun ön test ve son testlerinin sonuçları arasında istatistiki yönden dikkate değer bir fark bulunmamıştır. Erasmus aracılığıyla yurtdışına giden 33 öğrenci ve gitmeyen 33 öğrencinin duyarlılık seviyelerinin karşılaştırılmasında da aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. 1.gruptaki öğrencilerinin duyarlılık seviyeleri dönem başında ve sonunda 2.grup öğrencilere göre yüksek çıkmıştır. Yine de her iki grubun ön test ve son test sonuçları arasında istatistiki yönden dikkate değer bir fark görülmemiştir.

Çiloğlu (2018), Türkiye'de İngilizceyi öğrenenlerin kültürlerarası duyarlılıkları ve İngilizce dil kazanımları arasında bir ilişki olup olmadığı bir inceleme konusu olmuştur. Bu incelemede nicel veri toplama metodu uygulanmıştır. Nicel veri toplama metoduna 120 kadın ve 205 erkek katılımdı dahil olmuştur. Verileri toplamak amacıyla Chen ve Starosta'nın (2000) geliştirdiği Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır. Kültürlerarası duyarlılık ile yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin dil kazanımları arasında zayıf bir olumlu bağlantı olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, katılımcıların kültürlerarası duyarlılık puanları ile İngilizce dil seviyeleri arasında önemli bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuçlarda İngilizce dil seviyesi yüksek olduğu durumda kültürlerarası duyarlılığın da yüksek olduğu görülmüştür. Kadın ve erkek katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında ise önemli bir fark olmadığı ve birbirlerine yakın kültürlerarası duyarlılıklarının olduğu saptanmıştır.

Üstün (2011), ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışmak amacıyla yetiştirilen öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezilik düzeylerini etkileyebilecek değişkenleri göstermek amaçlı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve etnik merkezilik düzeyleri için de Etnik merkezilik Ölçeği (Neuliep ve McCroskey 1997) kullanılmıştır. Çalışmada ulaşılan bulgular şu

şekildedir: Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarında okudukları bölümler, yaşadıkları yerler, mezun oldukları lise türleri, yurtdışı deneyimleri ve farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma durumları arasında verisel yönlerden dikkate değer bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının etnik merkezilik düzeylerinde ise bölümleri, cinsiyetleri, yetiştikleri çevre ve yurtdışı deneyimleri gibi etkenler arasında dikkate değer verisel farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır.



Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel yöntem kullanılmıştır.

Karasar(2012), ilişkisel tarama yöntemi daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma yöntemidir (s. 81).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Çalışma evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Van iline bağlı Tuşba, Edremit ve İpekyolu ilçelerinde bulunan okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma bünyesinde çalışmaya 186 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde basit rastgele örneklem yöntemi kullanılmıştır. Okulların tespitinde de maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmış. Veri toplanan okulların listesi EK-1’de sunulmuştur.

Araştırma Verilerinin Toplanması

Veri toplama araçlarının belirlenmesinin ardından veri toplama izni almak amacıyla Van İl Milli Eğitim Müdürlüğüne yazılı izin başvurusu yapılmıştır. Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün 19.02.2019 sayılı izni ile veri toplama sürecine başlanmıştır. İlgili izin yazısı EK-2’de sunulmuştur.

Verilerin toplanması aşamasında EK-1’de belirtilen okullara gidilmiş ve gerekli bilgilendirmeden sonra gönüllü olan katılımcılara ölçek veri toplama araçları bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulama bitiminde katılımcıların soruları cevaplandırılmış ve araştırmaya yönelik daha detaylı bilgi verilmiştir.

Katılımcıların Genel Özellikleri

Araştırmaya Van iline bağlı Tuşba, Edremit ve İpekyolu ilçelerinde bulunan okullarda görev yapan 186 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo-1’de gösterilmiştir.

Tablo 1
Katılımcılara Ait Bilgiler

Değişken	N	%
Cinsiyet		
Kadın	36	19,4
Erkek	138	74,2
Belirtilmemiş	12	6,5
Yaş		
22-30 Yaş	69	37,1
31-40 Yaş	91	48,9
41 Yaş ve üstü	23	12,3
Belirtilmemiş	3	1,6
Kıdem Yılı		
0-5 yıl	68	36,6
6-10 yıl	61	32,8
11-15 yıl	27	14,5
16-20 yıl	18	9,7
21 yıl ve üstü	10	5,4
Belirtilmemiş	2	1,1
Mezun Olunan Okul Türü		
Öğretmen Okulu	1	0,5
Eğitim Enstitüsü/ Yüksekokulu	2	1,1
Lisans Tamamlama	8	4,3
Eğitim Fakültesi	156	83,3
Fen-Edebiyat Fakültesi	3	1,6
Yüksek Lisans	15	8,1
Belirtilmemiş	1	0,5
Öğretmenlik Eğitimi Esnasında Çocuk Haklarına İlişkin Ders Alma Durumu		
Evet	99	53,2
Hayır	84	45,2
Belirtilmemiş	3	1,6
Öğretmenlik Eğitimi Esnasında Kültürlerarası Duyarlılığa İlişkin Ders Alma Durumu		
Evet	71	38,2
Hayır	104	55,9
Belirtilmemiş	11	5,9
Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni		
İsteyerek seçtim	163	87,6
İstemeyerek seçtim	23	12,4
Görev Yapılan Okulun Sosyo-ekonomik Düzeyi		
Alt Sosyo-Ekonomik Düzey	80	43
Orta Sosyo-Ekonomik Düzey	96	51,6
Üst Sosyo-Ekonomik Düzey	10	5,4
Görev Yapılan Okulun Öğrenci Profili		
Homojen	61	32,8
Heterojen	121	65,1
Belirtilmemiş	4	2,2
Son Gören Yapılan Okulda Çalışma Süresi		

0-3 Yıl	100	53,8
4-6 Yıl	68	36,6
7-9 Yıl	13	7,0
10 Yıl ve üstü	5	2,7

Tablo 1’de görüldüğü üzere, çalışmaya 47’si (% 19,4) kadın 138’i (% 74,2) erkek katılmıştır. Cinsiyetini belirtmeyen 12 katılımcı (% 6,5) ile beraber, toplam katılımcı sayısı 186 kişidir. Katılımcıların yaş dağılımlarına bakıldığında 69’unun (% 37,1) 22-30 yaş aralığında, 91’inin (%48,9) 31-40 yaş aralığında, 23’ünün (% 12,3) ise 41 yaş ve üstü olduğu görülmektedir. Üç katılımcının ise yaşlarını belirtmemiştir. Katılımcıların kıdem süreleri dikkate alarak yapılan dağılıma bakıldığında ise, 68’inin (% 36,6) 0-5 yıl arasında, 61’inin (% 32,8) 6-10 yıl arasında, 27’sinin (% 14,5) 11-15 yıl arasında, 18’inin (% 9,7) 16-20 yıl arasında, 10’unun (% 5,4) 21 yıl üzerinde bir kıdeme sahip olduğu ve 2 katılımcının (% 1,1) ise kıdem yılını belirtmediği görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin eğitim gördükleri okullara göre dağılımına bakıldığında ise büyük bir çoğunluğun (% 83,3) Eğitim Fakültelerinden mezun olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla; yüksek lisans (% 8,1), lisans tamamlama, Fen Edebiyat fakültesi (% 1,6), Eğitim Enstitüsü ve Öğretmen Okulu (% 0,5) takip etmektedir. İki katılımcı ise öğretmenlik eğitimi gördükleri kurumu belirtmemiştir.

Katılımcıların 99’u (% 53,2) eğitimleri esnasında çocuk haklarına ilişkin; 71’i (% 38,2) de kültürlerarası ders veya dersler aldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 3’ü (% 1,6) çocuk haklarına ilişkin ders alma sorusuna, 11’i (% 5,9) de kültürlerarası duyarlılığa ilişkin ders alma sorusuna cevap vermemişlerdir. Katılımcılar çoğunlukla (% 87,6) öğretmenlik mesleğini seçerek ifade etmişlerdir. Katılımcıların 23’ü (% 12,4) öğretmenlik mesleğini isteği dışında seçtiğini belirtmiştir.

Katılımcıların görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine (SED) ilişkin algılarına bakıldığında ise, 80’inin (% 43) alt SED, 96’sının (% 51,6) orta SED ve 10’unun (% 5,4) da üst SED şeklinde bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların 61’i (% 32,8) görev yaptığı okuldaki öğrenci profilini homojen görürken; 121’i (% 65,1) heterojen olarak görmektedir. 11 katılımcı (% 5,9) ise bu soruya cevap vermemiştir. Katılımcıların halihazırda görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine bakıldığında, 0-3 yıl arasında 100 katılımcının (% 53,8), 4-6 yıl arasında 68

katılımcının (% 36,6), 7-9 yıl arasında 13 (% 7) ve 10 yıl ve üstü sürede ise 5 (% 2,7) katılımcının bulunduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Çocuk Hakları Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Bu ölçme aletlerine ait bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmacı tarafında oluşturulan bu formda katılımcıların cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan okul türü, öğretmenlik eğitimi esnasında çocuk hakları ve kültürlerarası duyarlılık ile ilgili ders alma ve öğretmenlik mesleğini istek doğrultusunda seçme durumu gibi sorular bulunmaktadır. Bu soruların yanı sıra katılımcı öğretmenlerin okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine ve okulun öğrenci profiline ilişkin algılarına yönelik sorular bulunmaktadır. Son olarak, halihazırda çalıştıkları okullardaki görev süreleri ve görev yaptıkları okulların konumu ile ilgili sorular sorulmuştur. Toplam 11 maddeden oluşan bu formun bir örneği EK-3'te sunulmuştur.

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (KDÖ). Katılımcıların kültürlerarası duyarlılığını belirlemek amacıyla Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ve Rengi (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (KDÖ) kullanılmıştır. 24 maddeden oluşan KDÖ beşli Likert tarzında (1. Hiç Katılmıyorum, 2. Az katılıyorum, 3. Orta düzeyde Katılıyorum, 4. Çoğunlukla Katılıyorum, 5. Tamamen Katılıyorum) hazırlanan ve kültürlerarası etkileşime katılım (1., 6., 12., 15., 19., 22. ve 24. maddeler), kültürel farklılıklara saygı (2., 7., 13., 18., 21. ve 23. maddeler), kültürlerarası etkileşimde özgüven (3., 8., 11., 17. ve 20. maddeler), kültürlerarası etkileşimden hoşlanma (4., 9. ve 14. maddeler) ve kültürlerarası etkileşimde özen (5., 10. ve 16. maddeler) şeklinde beş alt boyuttan meydana gelmektedir. Katılımcıların KDÖ'den ve alt boyutlarından aldıkları yüksek puanlar kültürlerarası duyarlılık düzeyinin yüksekliğini göstermektedir.

Rengi (2006), tarafından yapılan uyarlama çalışmasında KDÖ'nün tamamının Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı.87 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmada Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .84 olarak belirlenmiştir. Rengi (2006) KDÖ alt ölçekleri olan kültürlerarası etkileşime katılım (KA EK), kültürel farklılıklara saygı (KA FS), kültürlerarası etkileşimde özgüven (KA EÖ), kültürlerarası etkileşimden hoşlanma

(KAEH) ve kültürlerarası etkileşimde özen (KAEÖz) alt boyutlarının Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarını .86, .81 .75, .65 ve .73 olarak bulmuştur. Bu çalışma kapsamında yapılan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplamalarına göre de KAEK .69, KAFS .71, KAEÖ .63, KAEH .67 ve KAEÖz .60 olarak hesaplanmıştır. Bulunan Cronbach alfa değerleri ölçeklerin güvenilir ölçek sınıflandırması içerisinde değerlendirildiğini ortaya koymaktadır (Kalaycı, 2010).

Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ). Bireylerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Karaman-Kepençi (2006) tarafından geliştirilen Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği ÇHTÖ beşli Likert tarzında hazırlanmış bir ölçme aracıdır. 22 maddeden oluşan ölçek beşli Likert tarzında (1. Tamamen Katılmıyorum, 2. Az katılıyorum, 3. Orta düzeyde Katılıyorum, 4. Çoğunlukla Katılıyorum, 5. Tamamen Katılıyorum) hazırlanan bir ölçektir. ÇHTÖ'deki maddelerin üçü olumsuzdur ve değerlendirme aşamasında ters kodlanmaktadır. Ölçekten alınan toplam puan 22-110 puan aralığında değişmektedir. Yüksek puan çocuk haklarına ilişkin tutumun olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Karaman- Kepençi (2006) ÇHTÖ'nün tek faktörlü bir yapı gösterdiğini ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .85 olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma kapsamında yapılan analiz sonucunda da ÇHTÖ'nün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır (Kalaycı, 2010).

Verilerin İstatistiksel Olarak Değerlendirilmesi

Araştırmanın analizinde istatistik programı olan SPSS 20.0 kullanılmıştır. Veriler analiz edilmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Shapiro-Wilks normallik testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda KAEK [(W (186) = .883, $p = .000$)], KAFS [(W (186) = .739, $p = .000$)], KAEÖ [(W (186) = .943, $p = .000$)], KAEH [(W (186) = .567, $p = .000$)], KAÖZ [(W (186) = .879, $p = .000$)] ve ÇHTÖ [(W (186) = .456, $p = .000$)] ölçeklerinden elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bunun üzerine verilerin çözümlemesinde minimum, maksimum değerler, yüzde, frekans ve aritmetik ortalama gibi tanımlayıcı istatistikler ile normal dağılım göstermeyen örneklem gruplarında analiz yapmaya imkan veren Mann- Whitney U, Kruskal Wallis H ve Spearman korelasyon testi kullanılmıştır. Spearman korelasyon testi kullanılmasının amacı, iki ya da daha fazla değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi, değişkenlerin ölçme yapısını, dağılımın

özelliklerini ve aralarındaki ilişkinin yönünü ve derecesini belirlemektir (Büyüköztürk (2017) s. 31).



Bölüm 4

Bulgular ve Yorum

Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Seviyeleri ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ve çocuk haklarına yönelik tutumları ile ilgili değerlerini ölçmek amacıyla kullanılan KDÖ, KDÖ alt boyutları ve ÇHTÖ'ye dair aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri aşağıda Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların KDÖ ve ÇHTÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	$\bar{X}$	Ss
Kültürlerarası Duyarlılık Toplam Puanı	4.39	.40
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	4.21	.45
Kültürel Farklılıklara Saygı	4.59	.55
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	4.27	.54
Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	4.66	.67
Kültürlerarası Etkileşimde Özen	4.33	.61
Çocuk Hakları Tutum Ölçeği	4.81	.68

Tablo 2'den de görüleceği gibi, katılımcılar KDÖ ve alt boyutları ile ÇHTÖ toplam puanı bakımından incelediğinde beşli Likert tarzı ölçeklere göre aritmetik ortalamaların yüksek ve çok yüksek aralıklara denk geldiği görülmektedir. Bu ölçeklere ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde KDÖ toplam puan ortalamasının 4.39 (Ss:.40), KAEK'in 4.21 (Ss:.45), KAFS'in 4.59 (Ss:.55), KAEÖ'nün 4.27 (Ss:.54), KAEH'in 4.66 (Ss:.67), KAEÖz'ün 4.33 (Ss:.61) ve ÇHTÖ'nün de 4.81 (Ss:.68) olduğu görülmektedir. Katılımcıların beşli Likert tarzı ölçeklere oranla ÇHTÖ ve KDÖ alt ölçeklerinden yüksek puan almaları katılımcıların bu konularda yüksek düzeyde olumlu tutum içerisinde olduklarını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Katılımcıların KDÖ toplam puanı, KDÖ alt ölçekleri ve ÇHTÖ puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri ve bu ortalama değerlere ait standart sapmaların cinsiyete göre dağılımı aşağıda Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların KDÖ ve ÇHTÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Ölçeğin Adı	Kadın (n:36)		Erkek (n:138)	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Kültürlerarası Duyarlılık Toplam Puanı	4.32	.46	4.41	.38
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	4.15	.49	4.23	.43
Kültürel Farklılıklara Saygı	4.55	.63	4.58	.55
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	4.20	.49	4.30	.50
Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	4.56	.86	4.67	.64
Kültürlerarası Etkileşimde Özen	4.27	.55	4.37	.59
Çocuk Hakları Tutum Ölçeği	4.88	.13	4.80	.40

Tablo 3 incelendiğinde, kadın katılımcıların KDÖ toplam puan ortalamasının 4.32 (Ss:.46), KAEK'in 4.15 (Ss:.49), KAFS'in 4.55 (Ss:.63), KAEÖ'nün 4.20 (Ss:.49), KAEH'in 4.56 (Ss:.86), KAEÖz'ün 4.27 (Ss:.55) ve ÇHTÖ'nün de 4.88 (Ss:.13) olduğu görülmektedir. Erkek katılımcılara bakıldığında ise, KDÖ toplam puan ortalamasının 4.41 (Ss:.38), KAEK'in 4.23 (Ss:.43), KAFS'in 4.58 (Ss:.55), KAEÖ'nün 4.30 (Ss:.50), KAEH'in 4.67 (Ss:.64), KAEÖz'ün 4.37 (Ss:.59) ve ÇHTÖ'nün de 4.80 (Ss:.40) olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar her iki cinsiyete mensup katılımcıların da kullanılan ölçme araçları bağlamında yüksek düzeyde olumlu tutum gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların KDÖ toplam puanı, bu ölçme aracına ait alt ölçekler ve ÇHTÖ bağlamında cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Bu analizin sonuçları aşağıda Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Cinsiyete göre KDÖ Alt Ölçekleri ve ÇHTÖ Puanları - Mann Whitney U- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kültürlerarası Duyarlılık Toplam Puanı	Kadın	36	80,65	2903,50	2237,500	.359
	Erkek	138	89,29	12321,50		
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	Kadın	36	80,26	2889,50	2223,500	.327
	Erkek	138	89,39	12335,50		
Kültürel Farklılıklara Saygı	Kadın	36	84,29	3034,50	2368,500	.659
	Erkek	138	88,34	12190,50		
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	Kadın	36	77,71	2797,50	2131,500	.187
	Erkek	138	90,05	12427,50		
Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	Kadın	36	82,57	2972,50	2306,500	.444
	Erkek	138	88,79	12252,50		
Kültürlerarası Etkileşimde Özen	Kadın	36	78,44	2824,00	2158,000	.217
	Erkek	138	89,86	12401,00		
Çocuk Hakları Tutum Ölçeği	Kadın	36	90,31	3251,00	2383,000	.703
	Erkek	138	86,77	11974,00		

Tablo 4'te de görüldüğü üzere katılımcıların KDÖ alt ölçekleri ve ÇHTÖ puanları arasında cinsiyete göre dikkate değer bir farklılık bulunmuyor ($U= 2237,500; 2223,500; 2368,500; 2131,500; 2306,500; 2158,000; 2383,000; p>0.05$). Cinsiyete göre farklılık bulunmamasına rağmen, gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde ÇHTÖ dışındaki bütün ortalamalarda kadın katılımcıların puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Yaş Grubuna Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Katılımcıların KDÖ toplam puanı, KDÖ alt ölçekleri ve ÇHTÖ puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri ve bu ortalama değerlere ait standart sapmaların yaş grubuna göre dağılımı aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların KDÖ ve ÇHTÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı

Ölçeğin Adı	22-30 Yaş (n:69)		31-40 Yaş (n:91)		41 Yaş ve üstü (n:23)	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Kültürlerarası Duyarlılık Toplam Puanı	4.35	.44	4.42	.38	4.38	.37
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	4.17	.48	4.23	.45	4.24	.35
Kültürel Farklılıklara Saygı	4.51	.61	4.66	.55	4.51	.58
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	4.21	.57	4.31	.48	4.27	.62
Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	4.71	.67	4.61	.71	4.77	.48
Kültürlerarası Etkileşimde Özen	4.30	.64	4.37	.57	4.29	.64
Çocuk Hakları Tutum Ölçeği	4.81	.35	4.83	.40	4.74	.45

Tablo 5 yakından incelendiğinde, 22-30 yaş arası katılımcıların KDÖ toplam puan ortalamasının 4.35 (Ss:.44), KAEK'in 4.17 (Ss:.48), KAFS'in 4.51 (Ss:.61), KAEÖ'nün 4.21 (Ss:.57), KAEH'in 4.71 (Ss:.67), KAEÖz'ün 4.30 (Ss:.64) ve ÇHTÖ'nün de 4.81 (Ss:.35) olduğu görülmektedir. 31-40 yaş arasındaki katılımcılara bakıldığında ise, KDÖ toplam puan ortalamasının 4.42 (Ss:.38), KAEK'in 4.23 (Ss:.45), KAFS'in 4.66 (Ss:.55), KAEÖ'nün 4.31 (Ss:.48), KAEH'in 4.61 (Ss:.71), KAEÖz'ün 4.37 (Ss:.57) ve ÇHTÖ'nün de 4.83 (Ss:.40) olduğu ortaya çıkmaktadır. 41 yaş ve üstü katılımcıların ortalamalarına bakıldığında da KDÖ toplam puan ortalamasının 4.38 (Ss:.37), KAEK'in 4.24 (Ss:.35), KAFS'in 4.51 (Ss:.58), KAEÖ'nün 4.27 (Ss:.62), KAEH'in 4.77 (Ss:.48), KAEÖz'ün 4.29 (Ss:.64) ve ÇHTÖ'nün de 4.74 (Ss:.45) olduğu görülmektedir. Tüm yaş gruplarının yüksek düzeyde olumlu tutum gösterdikleri ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların KDÖ toplam puanı, bu ölçme aracına ait alt ölçekler ve ÇHTÖ bağlamında yaş gruplarına göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. Bu analize ilişkin bulguların sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre KDÖ Alt Ölçekleri ve ÇHTÖ Puanları - Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Yaş grubu	N	Sıra Ortalaması	χ^2	P	Anlamlı fark
Kültürlerarası Duyarlılık	22-30 Yaş	69	86,86			
Toplam Puanı	31-40 Yaş	91	96,90	1,55	.50	-
	41 Yaş ve üstü	23	88,07			
Kültürlerarası Etkileşime	22-30 Yaş	69	86,57			
Katılım	31-40 Yaş	91	96,01	1,28	.53	-
	41 Yaş ve üstü	23	92,43			
Kültürel Farklılıklara Saygı	22-30 Yaş	69	85,15			
	31-40 Yaş	91	99,23	3,57	.17	-
	41 Yaş ve üstü	23	83,93			
Kültürlerarası Etkileşimde	22-30 Yaş	69	87,36			
Özgüven	31-40 Yaş	91	94,57	,87	.65	-
	41 Yaş ve üstü	23	95,76			
Kültürlerarası Etkileşimden	22-30 Yaş	69	97,85			
Hoşlanma	31-40 Yaş	91	86,01	3,157	.21	-
	41 Yaş ve üstü	23	98,17			
Kültürlerarası Etkileşimde	22-30 Yaş	69	89,69			
Özen	31-40 Yaş	91	94,37	,38	.83	-
	41 Yaş ve üstü	23	89,54			
Çocuk Hakları Tutum Ölçeği	22-30 Yaş	69	87,65			
	31-40 Yaş	91	97,57	2,21	.33	-
	41 Yaş ve üstü	23	83,02			

Yukarıda yer alan Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların yaş gruplarına göre KDÖ ve ÇHTÖ'de ulaşılan puanlar arasında istatistiki olarak dikkate değer bir farklılık yansıtmadığı bulunmuştur. ($p>.05$)

Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Kıdem Yılına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Katılımcıların KDÖ toplam puanı, KDÖ alt ölçekleri ve ÇHTÖ puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri ve bu ortalama değerlere ait standart sapmaların kıdem yılına göre dağılımı 7 nolu Tabloda verilmiştir.

Tablo 7

Katılımcıların Kıdem Yılına Göre KDÖ ve ÇHTÖ Puanlarına Dair Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Kıdem Yılı Ölçeğin Adı	0-5 Yıl (n:67)		6-10 Yıl (n:60)		11 Yıl ve üstü (n:55)	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Kültürlerarası Duyarlılık Toplam Puanı	4.32	.47	4.41	.42	4.43	.31
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	4.11	.49	4.27	.45	4.26	.35

Kültürel Farklılıklara Saygı	4.51	.68	4.64	.44	4.61	.49
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	4.22	.57	4.29	.54	4.31	.48
Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	4.69	.72	4.57	.77	4.71	.47
Kültürlerarası Etkileşimde Özen	4.25	.65	4.37	.59	4.39	.57
Çocuk Hakları Tutum Ölçeği	4.78	.43	4.78	.48	4.88	.15

Tablo 7 incelendiğinde, 0-5 yıl kıdemli bulunan katılımcıların KDÖ toplam puan ortalamasının 4.32 (Ss:.47), KAEK'in 4.11 (Ss:.49), KAFS'in 4.51 (Ss:.68), KAEÖ'nün 4.22 (Ss:.57), KAEH'in 4.69 (Ss:.62), KAEÖz'ün 4.25 (Ss:.65) ve ÇHTÖ'nün de 4.78 (Ss:.43) olduğu görülüyor. Kıdem yılı 6-10 yıl aralığında olan katılımcılara bakıldığında ise KDÖ toplam puan ortalamasının 4.41 (Ss:.42), KAEK'in 4.27 (Ss:.45), KAFS'in 4.64 (Ss:.44), KAEÖ'nün 4.29 (Ss:.54), KAEH'in 4.57 (Ss:.77), KAEÖz'ün 4.37 (Ss:.59) ve ÇHTÖ'nün de 4.78 (Ss:.48) olduğu ortaya çıkmaktadır. Kıdem yılı 11 yıl ve üzeri katılımcılara bakıldığında da, KDÖ toplam puan ortalamasının 4.43 (Ss:.31), KAEK'in 4.26 (Ss:.35), KAFS'in 4.61 (Ss:.49), KAEÖ'nün 4.31 (Ss:.48), KAEH'in 4.79 (Ss:.47), KAEÖz'ün 4.39 (Ss:.57) ve ÇHTÖ'nün de 4.88 (Ss:.15) olduğu görülmektedir. Araştırmadaki diğer gruplandırmalarda olduğu gibi kıdem yılı temelinde yapılan gruplandırmalarda da katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanların yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların KDÖ toplam puanı, bu ölçme aracına ait alt ölçekler ve ÇHTÖ bağlamında kıdem yılına göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. Bu analizde ulaşılan sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Katılımcıların Kıdem Yılına göre KDÖ Alt Ölçekleri ve ÇHTÖ Puanları - Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Kıdem Yılı	N	Sıra Ortalaması	χ^2	P	Anlamlı fark
Kültürlerarası Duyarlılık Toplam Puanı	0-5 Yıl	67	85,54	1,72	.42	-
	6-10 Yıl	60	97,78			
	11 Yıl ve üzeri	55	91,90			
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	0-5 Yıl	67	80,37	5,75	.06	-
	6-10 Yıl	60	102,36			
	11 Yıl ve üzeri	55	93,22			
Kültürel Farklılıklara Saygı	0-5 Yıl	67	88,01	,51	.78	-
	6-10 Yıl	60	94,12			
	11 Yıl ve üzeri	55	92,90			
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	0-5 Yıl	67	88,26	,41	.81	-
	6-10 Yıl	60	93,04			

Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	11 Yıl ve üzeri	55	93,76	1,59	.45	-
	0-5 Yıl	67	96,57			
	6-10 Yıl	60	86,53			
	11 Yıl ve üzeri	55	90,75			
Kültürlerarası Etkileşimde Özen	0-5 Yıl	67	85,20	1,60	.45	-
	6-10 Yıl	60	94,44			
	11 Yıl ve üzeri	55	95,96			
	0-5 Yıl	67	88,10			
Çocuk Hakları Tutum Ölçeği	6-10 Yıl	60	88,37	1,68	.43	-
	11 Yıl ve üzeri	55	99,06			

Tablo 8 yakından incelendiğinde, katılımcıların kıdem yılına göre KDÖ ve ÇHTÖ'deki puanların istatistiksel yönden dikkate değer bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. ($p>.05$)

Öğretmenlik Eğitimi Sürecinde Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Çocuk Hakları ile ilgili Ders Alıp-Almama Durumuna Göre Bulguları

Katılımcıların öğretmenlik eğitimi sürecinde “Çocuk Hakları” dersi alıp/alınmamasına göre KDÖ toplam puanı, KDÖ alt ölçekleri ve ÇHTÖ puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri ve bu ortalama değerlere ait standart sapmalar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Çocuk Hakları Dersi Alıp/Almama Durumuna Göre Katılımcıların KDÖ ve ÇHTÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımı

Çocuk Hakları Dersi Alındı mı?	Evet (n:99)		Hayır (n:84)	
Ölçeğin Adı	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Kültürlerarası Duyarlılık Toplam Puanı	4.38	.38	4.41	.43
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	4.21	.42	4.22	.47
Kültürel Farklılıklara Saygı	4.59	.54	4.60	.55
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	4.22	.56	4.35	.48
Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	4.68	.55	4.66	.77
Kültürlerarası Etkileşimde Özen	4.36	.59	4.33	.61
Çocuk Hakları Tutum Ölçeği	4.82	.43	4.83	.20

Tablo 9 incelendiğinde, üniversite eğitimi sürecinde çocuk haklarına ilişkin ders alan katılımcıların KDÖ toplam puan ortalamasının 4.38 (Ss.:38), KAEK'in 4.21 (Ss.:42), KAFS'ın 4.59 (Ss.:54), KAEÖ'nün 4.22 (Ss.:56), KAEH'in 4.68 (Ss.:55), KAEÖZ'ün 4.36 (Ss.:59) ve ÇHTÖ'nün de 4.82 (Ss.:43) olduğu görülmektedir. Üniversite eğitimi sürecinde çocuk haklarına ilişkin ders almayan katılımcılara bakıldığında ise, KDÖ toplam puan ortalamasının 4.41 (Ss.:43), KAEK'in 4.22 (Ss.:47), KAFS'ın 4.60 (Ss.:55), KAEÖ'nün 4.35 (Ss.:48), KAEH'in 4.66 (Ss.:77), KAEÖZ'ün 4.33 (Ss.:61) ve ÇHTÖ'nün de 4.83 (Ss.:20) olduğu ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların KDÖ toplam puanı, bu ölçme aracına ait alt ölçekler ve ÇHTÖ bağlamında öğretmenlik eğitimi sürecinde çocuk hakları ile ilgili ders alma durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Bu test analizinin bulguları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Katılımcıların Çocuk Haklarına İlişkin Ders Alma Durumuna Göre KDÖ Alt Ölçekleri ve ÇHTÖ Puanları - Mann Whitney U - Testi Sonuçları

	Ders Aldınız mı?	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Kültürlerarası Duyarlılık	Evet	99	89,12	8822,50		
Toplam Puanı	Hayır	84	95,40	8013,50	3872,500	.423
Kültürlerarası Etkileşime	Evet	99	90,73	8982,00		
Katılım	Hayır	84	93,50	7854,00	4032,500	.721
Kültürel Farklılıklara	Evet	99	92,52	9159,50		
Saygı	Hayır	84	91,39	7676,50	4106,500	.882
Kültürlerarası	Evet	99	86,58	8571,50		
Etkileşimde Özgüven	Hayır	84	91,39	8264,50	3621,500	.130
Kültürlerarası	Evet	99	89,53	8863,50		
Etkileşimden Hoşlanma	Hayır	84	94,91	7972,50	3913,500	.424
Kültürlerarası	Evet	99	93,44	9250,50		
Etkileşimde Özen	Hayır	84	90,30	7885,50	4015,000	.684
Çocuk Hakları Tutum	Evet	99	93,55	9261,50		
Ölçeği	Hayır	84	90,17	7574,50	4004,000	.662

Tablo 10'da da görülebildiği gibi katılımcıların KDÖ alt ölçekleri ile ÇHTÖ puanları arasında öğretmenlik eğitimi sürecinde çocuk haklarına ilişkin ders alma

durumuna göre istatistiki yönden önemli bir farklılık bulunmamaktadır. ($U= 3872,500; 4032,500; 4106,500; 3621,500; 3913,500; 4015,000; 4004,000; p>0.05$)

Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Öğretmenlik Eğitimi Sürecinde Kültürlerarası Duyarlılığa İlişkin Ders Alıp-Almama Durumuna Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Katılımcıların öğretmenlik eğitimi sürecinde kültürlerarası duyarlılığa ilişkin ders alıp/almamasına göre KDÖ toplam puanı, KDÖ alt ölçekleri ve ÇHTÖ puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri ve bu ortalama değerlere ait standart sapmalar Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11

Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılığa İlişkin Ders Alıp/Almama Durumuna Göre KDÖ ve ÇHTÖ Puanlarına Dair Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Kültürlerarası Duyarlılığa İlişkin Ders Alındı mı? Ölçeğin Adı	Evet (n:71)		Hayır (n:104)	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Kültürlerarası Duyarlılık Toplam Puanı	4.43	.33	4.36	.41
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	4.26	.38	4.18	.45
Kültürel Farklılıklara Saygı	4.63	.49	4.57	.50
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	4.31	.46	4.23	.59
Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	4.74	.52	4.64	.67
Kültürlerarası Etkileşimde Özen	4.33	.61	4.30	.61
Çocuk Hakları Tutum Ölçeği	4.82	.45	4.79	.35

Katılımcıların öğretmenlik eğitimi sürecinde kültürlerarası duyarlılığa ilişkin ders alma durumlarına göre dağılımını gösteren Tablo 11’e bakıldığında, üniversite eğitimi sürecinde kültürlerarası duyarlılığa ilişkin ders alan katılımcıların KDÖ toplam puan ortalamasının 4.43 (Ss:.33), KAEK’in 4.26 (Ss:.38), KAFS’ın 4.63 (Ss:.49), KAEÖ’nün 4.31 (Ss:.46), KAEH’in 4.74 (Ss:.52), KAEÖz’ün 4.33 (Ss:.61) ve ÇHTÖ’nün de 4.82 (Ss:.45) olduğu görülmektedir. Üniversite eğitimi sürecinde kültürlerarası duyarlılığa ilişkin ders almayan katılımcılara bakıldığında ise, KDÖ toplam puan ortalamasının 4.36 (Ss:.41), KAEK’in 4.18 (Ss:.45), KAFS’ın 4.57 (Ss:.50), KAEÖ’nün 4.23 (Ss:.59), KAEH’in 4.64 (Ss:.67), KAEÖz’ün 4.30 (Ss:.61) ve ÇHTÖ’nün de 4.79 (Ss:.35) olduğu görülmektedir.

Katılımcıların KDÖ toplam puanı, bu ölçme aracına ait alt ölçekler ve ÇHTÖ bağlamında öğretmenlik eğitimi sürecinde kültürlerarası duyarlılığa ilişkin ders alma tercihinin göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Bu testin analiz sonuçları Tablo 12'ye yansıtılmıştır.

Tablo 12

Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılığa Dair Ders Alma Durumuna Göre KDÖ Alt Ölçekleri ve ÇHTÖ Puanları - Mann Whitney U - Testi Sonuçları

	Ders Aldınız mı?	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Kültürlerarası Duyarlılık	Evet	71	92,42	6561,50		
Toplam Puanı	Hayır	104	84,99	8838,50	3378,500	.340
Kültürlerarası Etkileşime	Evet	71	90,96	6458,50		
Katılım	Hayır	104	85,98	8941,50	3481,000	.517
Kültürel Farklılıklara Saygı	Evet	71	92,58	6573,50		
	Hayır	104	84,87	8826,50	3366,500	.310
Kültürlerarası Etkileşimde	Evet	71	90,91	6454,50		
Özgüven	Hayır	104	86,01	8945,50	3485,500	.528
Kültürlerarası Etkileşimden	Evet	71	93,70	6653,50		
Hoşlanma	Hayır	104	84,11	8747,00	3287,500	.153
Kültürlerarası Etkileşimde	Evet	71	89,87	6381,00		
Özen	Hayır	104	86,72	9019,00	3559,000	.681
Çocuk Hakları Tutum	Evet	71	95,38	6772,00		
Ölçeği	Hayır	104	82,96	8628,00	3168,000	.106

Tablo 12'de görülebildiği gibi, katılımcıların KDÖ alt ölçekleri ile ÇHTÖ puanları arasında öğretmenlik eğitimi sürecinde kültürlerarası duyarlılığa ilişkin ders alma durumuna göre istatistiksel yönden önemli bir fark bulunmuyor. (U= 3378,500; 3481,000; 3366,500; 3485,500; 3287,500; 3559,000; 3168,000; p>0.05)

Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki Korelasyon Bulguları

Katılımcıların kültürlerarası duyarlılık ve çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Spearman korelasyon test yöntemi uygulanmıştır. Bu testin analizine dair sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

	KDÖ	KAEK	KAFS	KAEÖ	KAEH	KAEÖz
KDÖ						
KAEK	.75**					
KAFS	.73**	.47**				
KAEÖ	.73**	.36**	.34**			
KAEH	.55**	.31**	.40**	.39**		
KAEÖz	.69**	.50**	.36**	.51**	.20**	

ÇHTÖ	.36**	.24**	.36**	.20**	.24**	.32**
Spearman Korelasyon; **<0,01						

Tablo 13'ten de görüldüğü gibi, KDÖ'nün KAEK (rs:0,75, ;p<0,01), KAFS (rs:0,73, ;p<0,01), KAEÖ (rs:0,73, ;p<0,01), KAEH (rs:0,55, ;p<0,01), KAEÖz (rs:0,69, ;p<0,01), ve ÇHTÖ (rs:0,36, ;p<0,01) ile arasında pozitif yönlü bir korelasyon vardır. Aynı şekilde ÇHTÖ'nün de KAEK (rs:0,24, ;p<0,01), KAFS (rs:0,36, ;p<0,01), KAEÖ (rs:0,20, ;p<0,01), KAEH (rs:0,24, ;p<0,01) ve KAEÖz (rs:0,32, ;p<0,01) ile arasında pozitif yönlü korelasyonlar bulunmaktadır.

KDÖ alt boyutlarının tümünün arasında da pozitif yönlü korelasyonlar mevcuttur. KAEK ile KAFS (rs:0,47, ;p<0,01), KAEÖ (rs:0,36, ;p<0,01), KAEH (rs:0,31, ;p<0,01) ve KAEÖz (rs:0,50, ;p<0,01) arasında pozitif yönü bir korelasyon bulunurken; benzer şekilde KAFS ile KAEÖ (rs:0,34, ;p<0,01), KAEH (rs:0,40, ;p<0,01) ve KAEÖz (rs:0,36, ;p<0,01) bir bağlantı bulunmaktadır.

Bölüm 5

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, Van merkez ilçeleri olan Tuşba, İpekyolu ve Edremit ortaokullarında bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk hakları ile ilgili tutumları ve kültürlerarası duyarlılık arasında bir bağlantı olup olmadığını ortaya çıkarmak maksadıyla yapılmıştır. Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinden elde edilen bulgulara dayanılarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarından elde edilen bulgular, tartışılarak yorumlanmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları ile Kültürlerarası Duyarlılıklarına İlişkin Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmenlerin temel çocuk haklarına dair tutumlarını ortaya çıkarmak için Çocuk Hakları Tutum Ölçeği (ÇHTÖ) uygulanmıştır. ÇHTÖ uygulanması sonucunda ulaşılan puanlar değerlendirildiğinde aritmetik ortalamanın 4.81 olduğu görülmüştür. ÇHTÖ'den elde edilen veriler değerlendirildiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerin temel çocuk hakları ile ilgili tutumlarının yüksek seviyede olumlu olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Kültürlerarası duyarlılıklarını ortaya çıkarmak için uygulanan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'nden (KDÖ) elde edilen toplam puanları değerlendirdiğimizde, aritmetik ortalamaların 4.39 olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle Van merkez ilçelerinde çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek seviyede olumlu olduğu söylenebilir. Beşli likert tarzında olan KDÖ'nün alt boyutlarını analiz ettiğimizde ise KAEK'in 4.21, KAFS'in 4.59 , KAEÖ 4.27 , KAEH'in 4.66 ve KAEÖz'ün 4.33 olduğu görülmüştür. KDÖ'nin alt boyutlarından elde edilen ortalamalara dayanarak sosyal bilgiler öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek seviyede olumlu olduğu söylenebilir.

Literatüre bakıldığında çocuk hakları ve kültürlerarası duyarlılık ile ilgili çalışmalar mevcuttur. Yapılan çalışmaları incelediğimizde bu çalışmayı destekleyecek çalışmalara ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk hakları ile ilgili tutumları yüksek düzeyde bulunmuştur. Ortaya çıkan bu sonuç Peker (2012), Erdoğan (2018) ve Kırac'ın (2019), çocuk haklarına yönelik tutumları ile ilgili çalışmalarıyla

örtüşmektedir. Karaman Kepenekçi ve Baydık (2009) araştırmalarında; zihinsel engelliler öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşıldığını göstermiştir. Neslitürk ve Ersoy (2007) ve Şenlik (2019), öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olumlu olduğu tespit etmiştir. Kırarç (2019), çalışmasında çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması, Peker'in (2012), çalışmasında da çocukların savaştan korunması gerektiği, Şenlik'in (2019), çalışmasında ise çocuğun dini ve dili ne olursa olsun saygı görmesi gerektiği maddesi en yüksek maddeler olarak çıkmıştır.

Ancak Uçuş'un (2009) öğretmen ve yöneticilerin, Kaya'nın (2011) öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili fikirlerini inceledikleri çalışmalarda öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik bilgi düzeyinin düşük düzeyde çıkması bu araştırma sonucuyla çelişmektedir.

Püsküllü'nün (2020), araştırma sonucuna göre rehberlik psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin çocuk haklarına dair farkındalıklarını incelediği araştırmasında öğrencilerin BMÇHS'nin okunma oranının % 19,4 çıkması öğretmenlerin çocuk hakları ile ilgili bilgi düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının ya da görüşlerinin değişkenlik gösterdiğini söyleyebiliriz.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarını ortaya çıkarmak için yapılan çalışmada öğretmenlerin KDÖ'den aldıkları toplam puan 4.33 olduğu elde edilmiştir. Bu çalışmada çıkan sonuca göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. KDÖ'nün alt boyutlarını analiz ettiğimizde ise KAEK'in 4.21, KAFS'in 4.59 , KAEÖ 4.27 , KAEH'in 4.66 ve KAEÖZ'ün 4.33'tür. Ölçeğin bütün alt boyutlarında ortalama 4'ün üzerinde çıkmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Alan yazınında yapılan birçok çalışma (Rengi,2014; Sezer ve Kahraman, 2017; Güner ve Levent, 2018; Erdoğan, 2018; Köse, 2019) ulaşılan bulguyu desteklemektedir.

DÖ'nün alta boyutlarını diğer çalışmalarla karşılaştırdığımızda ise Rengi'nin çalışmasında bütün alt boyutlarda ortalamalar 4'ün üzerinde çıkmıştır. Fakat ortalamaları karşılaştırılan bu çalışmada KAEK'in ortalaması 4.21, Rengi'nin KAEK

ortalaması 4, 27'dir. KAEK dışındaki bütün alt boyutlarda ise bu çalışmada elde edilen ortalamalar daha yüksek bulunmuştur. Erdoğan (2018) KAEH ve KAEÖz ortalamalı 4'ün üzerinde KAEK, KAFS ve KAEÖ ortalamaları ise 3'ün üzerinde çıkmıştır. Köse (2019) KAEK ve KAEH ortalaması 4'ün üzerinde KAFS, KAEÖ, KAEÖz ortalamalarının ise 3'ün üzerinde çıkmıştır. Alt boyutlara bakıldığında en yüksek ortalama Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma boyutuna aittir. Bu çalışmada KAEH 4.66, Köse'nin yaptığı çalışmada KAEH 4.52, Rengi KAEH 4.51 ve Erdoğan KAEH 4.31 çıkmıştır. Bu da bize öğretmenlerin en çok farklı kültürlerden gelen insanlarla etkileşime girmekten hoşlandıklarını gösterir. Alt boyutlarda ortalamaların yüksek düzeyde çıkması öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek düzeyde olumlu olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın bütün alt boyuttaki ortalamalarının yüksek çıkması diğer çalışmaların ortalamalarından farklı olduğunu gösterir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Çocuk Hakları Tutumları ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri ile İlgili Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk hakları tutumları cinsiyetlerine göre önemli bir fark göstermemiştir. Fakat alt boyutta cinsiyet değişkenine bakıldığında anlamlı bir fark olmasa da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden çocuk hakları konusunda daha fazla duyarlı olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları bu alanda yapılan diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Peker (2012), Dönmez (2015) ve Erdoğan (2018), sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarını analiz ettikleri çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Püsküllü (2020) rehberlik psikolojik danışmanlık öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki farkındalıklarını incelediği araştırmasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Şenlik (2019) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik görüş ve düşüncelerinin incelediği çalışmasında 60. ve 67. madde dışındaki maddelerde cinsiyet göre önemli bir fark görülmemektedir. Araştırmacıların ulaştığı bu sonuçlar, araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir. Kırac (2019) eğitim ve hukuk fakültesinde okuyan öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında ve İşler (2019)'da öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında cinsiyete göre dikkate değer bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu bulgular, araştırma sonucuyla çelişmektedir. Peker(2012), Dönmez (2015), Erdoğan (2018) ve Kırac (2019), yaptıkları çalışmaların

alt boyutlarına bakıldığında, kadın öğretmenlerin çocuk hakları ile ilgili tutumlarının, erkek öğretmenlere göre olumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Genel olarak bulgulara bakıldığında, cinsiyetin değişkeninin öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarını belirlemede değişkenlik gösterdiğini söyleyebiliriz.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık seviyeleri cinsiyete göre analiz edildiğinde, toplam puanda ve alt boyut puanlarında kadın ve erkek öğretmen puanları arasında istatistiksel yönden dikkate değer bir fark bulunamamıştır. Ancak sıra ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla kültürlerarası duyarlılıklarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarını etkileyip etkilemediğini inceleyen çalışmalara bakıldığında, araştırma sonucuyla örtüşen çalışmalar mevcuttur. Kepenekçi ve Baydık (2009) , Üstün (2011), Yılmaz ve Göçer (2013) ,Rengi (2014) , Güner ve Levent (2018), Erdoğan (2018) ve Köse (2019), öğretmen ve öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarını inceledikleri çalışmalarında hem toplam puanda hem alt ölçek puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark olmasa da sıra ortalamalarına bakıldığında, Rengi (2014) ve Köse (2019) çalışmalarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ancak Üstün (2011), Yılmaz ve Göçer(2013), çalışmalarında, kadınların erkeklere oranla kültürlerarası duyarlılıklarını daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırma bulgusu ile çelişmektedir. Araştırma sonuçlarını değerlendirdiğimizde cinsiyet değişkeninin kültürlerarası duyarlılıklarını belirlemede önemli bir ölçüt olmadığı söyleyebilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yaşa Göre Çocuk Hakları Tutumları ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri ile İlgili Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşa göre çocuk hakları tutumları arasında önemli bir fark göstermemiştir. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre de çocuk haklarına ilişkin tutumları istatistiksel yönden önemli bir fark bulunmamıştır.

Kepenekçi ve Baydık (2009), zihinsel engelliler öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili tutumlarının incelendiği çalışmalarında yaş değişkeni arasında anlamlı bir farka ulaşamamışlardır. Peker (2012), Dönmez (2015) ve Erdoğan (2018), sınıf

öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen çalışmada öğretmenlerin yaşa göre çocuk haklarına ilişkin tutumlarının bir farka neden olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma sonuçları araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Yavuz (2019), okul öncesi öğretmenlerinin yaşa göre çocuk haklarına dair bilgi düzeyleri arasında önemli bir fark göstermemiştir.

Araştırma sonucuna ve yapılan diğer benzer çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, yaş değişkeninin öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının çocuk haklarına dair tutumlarını ve bilgi düzeylerini belirlemede dikkate değer bir değişken olmadığını söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. KDÖ alt ölçek puanlarına bakıldığında, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri yaş gruplarına göre de anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuç Erdoğan (2018), sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarını incelediği çalışmasıyla örtüşmektedir. Ancak Güner ve Levent (2018), halk eğitim merkezinde çalışan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini inceledikleri çalışmalarıyla da çelişmektedir. Çalışmada öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini yaş gruplarına göre değerlendirildiğinde 29 yaş ve altı öğretmenlerde bu düzeyin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer gruplar arasında ise önemli bir fark tespit edilmemiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kıdeme Göre Çocuk Hakları Tutumları ile Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri ile İlgili Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kıdeme göre çocuk haklarına dair tutumları arasında dikkate değer bir fark bulunmamaktadır. Peker (2012), Merey (2013), Dönmez (2015) ve Erdoğan (2018), öğretmenlerin çocuk hakları tutumlarını inceleyen çalışmalarında öğretmenlerin mesleki kıdeme göre çocuk hakları tutumlarının bir değişiklik göstermediği sonucu araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Kor (2013), Yavuz (2019) ve Şenlik (2019), okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik yaptıkları çalışmalarla da paralellik göstermektedir.

Bu araştırmada ve benzer araştırma sonuçlarına bakıldığında, kıdem değişkeninin öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarını ya da görüşleri belirlemede güçlü bir değişken olmadığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kıdem yılına göre kültürlerarası duyarlılıkları düzeyleri önemli bir farklılık göstermemiştir. Ancak kıdem yılı gruplandırmalarına bakıldığında, 11 yıl (4.43) ve üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin 0-5 (4,32) ve 6-10 (4,41) yıl kıdem yılına sahip öğretmenlere göre kültürlerarası duyarlılıklarının daha olumlu olduğunu söyleyebiliriz. Bu bulgudan hareketle az bir fark olsa da kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının arttığını söyleyebiliriz. Güner ve Levent (2018), Erdoğan (2018), öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarını inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin kıdem yılı puanı ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında dikkate değer bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Rengi (2014), sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılığını incelediği çalışmasında, kıdem değişkeninin kültürlerarası duyarlılığı etkileyen önemli bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada 11 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek olduğunu ve kıdem yılı arttıkça kültürlerarası duyarlılığında arttığı sonucuna ulaşmıştır. Rengi (2014), 0-5 yıl kıdem deneyimi olan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının daha olumlu olduğunu ve mesleki kıdem arttıkça duyarlılığın azaldığı ile çelişmektedir. Köse (2019), sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılığını incelediği çalışmasında, KDÖ'nün alt boyutlarından olan Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven boyutu kıdem değişkenine göre önemli bir farklılık olduğunu ve farklılığın ise 16- 20 ve 21-25 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılık, 16-20 yıl kıdem yılına sahip öğretmenlerin lehinedir. Diğer alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre kültürlerarası duyarlılıklarını inceleyen çalışmalara bakıldığında, öğretmenlerin kıdem yılı sürelerinin kültürlerarası duyarlılığı belirlemede önemli bir değişken olduğu söylenemez.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ile Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerinin Ders Alıp Almama Durumuna Göre Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk hakları tutum düzeyleri ders alma durumuna göre istatistiksel olarak önemli bir farklılık göstermemiştir. Doğan, Torun ve Akgün (2014), Okul öncesi öğretmen adaylarının ders alıp almama durumlarına göre

çocuk haklarına ilişkin tutumlarının dikkate değer bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Bu sonuç araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Buna paralel olarak K. Yavuz (2019), öğretmenlerin ders alıp almama durumuna göre çocuk hakları bilgi düzeyi ile çocuk hakları konusunda önemli bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

İşler (2019), öğretmen adaylarının çocuk haklarına dair görüşlerini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin çocuk hakları konusunda ders alıp almama durumu arasında istatistiksel yönden önemli bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç ise araştırma bulgusuyla benzerlik göstermemektedir. Püsküllü (2020), çalışmasında, rehberlik psikolojik danışmanlık öğrencilerinin % 71 oranında çocuk hakları konusunda ders almadıkları bulgusuna varmıştır. Kepenekçi ve Baydık (2009), çalışmalarında zihinsel engelli öğretmen adaylarının çocuk hakları dersini almadıkları için çocuk hakları konusunda ders alıp almama durumunu inceleyememişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri, kültürlerarası duyarlılık konusunda ders alıp almamaya göre önemli bir farklılık göstermemiştir. K. Yavuz (2019), öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda ders alıp almama durumuna göre çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu veri, araştırma sonucunu desteklemektedir.

Sonuç

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları ve kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu başlık altında araştırma sonucunda ulaşılan bulgular ve bu bulgulara dayalı öneriler yer almaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÇHTÖ ve KDÖ puanlarına ilişkin istatistiksel sonuçlar. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla uygulanan çocuk hakları tutum ölçeği (ÇHDÖ) puan ortalaması 4.81 olarak oldukça yüksek değerde bulunmuştur. Bu sonuçlara göre Van merkez ilçelerinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarına yüksek oranda olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarını belirlemek amacıyla uygulanan kültürlerarası duyarlılık ölçeği (KDÖ) puanları incelendiğinde toplam puan ortalaması 4.39 olarak yüksek oranda olumlu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyuttaki ortalamaları 4.66, 4.59, 4.33, 4.27, 4.21 olarak değişmektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak Van merkez ilçelerinde görev yapan sosyal

bilgiler öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin çok yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları cinsiyet, yaş, kıdem, üniversitede çocuk hakları ve kültürlerarası dersini alıp/ almama durumuna göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığı analiziyle elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyete göre çocuk hakları tutumlarına ait ÇHTÖ puanları ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerine ait KDÖ puanları arasında istatistiksel yönden önemli bir farklılık görülmemektedir ($p>0.05$). Bu yöndeki önemli olmayan bir farklılık öğretmenlerin ÇHTÖ ve KDÖ puanları arasında yaş ve kıdemlerine göre de görülmemiştir ($p>0.05$). Öğretmenlerin üniversitedeki eğitimleri sürecinde çocuk haklarına ilişkin ders alıp/almama durumlarına göre ÇHTÖ'nden aldıkları puanlar arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Benzer biçimde öğretmenlerin üniversitedeki eğitimleri sürecinde kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin ders alıp/ almama durumlarına göre KDÖ puanları arasında önemli bir farklılık görülmemiştir ($p>0.05$). Araştırmada ÇHTÖ ve KDÖ puanları arasındaki bağlantıyı analiz etmek amacıyla bir korelasyon analizi yapılmıştır. Bu korelasyon analizi neticesinde her iki ölçekteki puanlar arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Öneriler

Bu bölümde Van merkezdeki okullarda yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda gelecekte yapılabilecek araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler yer almaktadır.

Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan mevcut araştırmalara bakıldığında, sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan çalışmalar çok azdır. Ancak benzer çalışmalara bakıldığında daha çok sınıf ve okul öncesi öğretmenleriyle çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Sosyal bilgiler dersi içerisinde çocuk hakları ve kültür konuları yer almaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde ise bu ve buna benzer çalışmalar gerçekleştirilmesi durumunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu çalışma kapsamına alınması farklı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.

Eğitimin en önemli unsurlarından birisi de çocuktur. Öğretmenlerin çocuk hakları ve kültürlerarası bilgi düzeyleri ne kadar önem arz ediyorsa aynı şekilde

çocukların çocuk hakları ve kültürlerarası duyarlılık konusunda ne kadar bilgiye sahip oldukları da önem arz etmektedir. Bu doğrultuda çocukların hem çocuk hakları hem de kültürlerarası duyarlılık konusundaki bilgi düzeyleri araştırılabilir.

Araştırma sonuçlarından elde edilen verilere bakıldığında, öğretmenlerin üniversitede çocuk hakları ve kültürlerarası duyarlılık konularında yeterli düzeyde eğitim almadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim kurumlarının önemli bir unsuru olduğu düşünüldüğünde, eğitim fakültelerinin hem çocuk hakları hem de kültürlerarası duyarlılık konusuna ders programlarında daha fazla yer vermesi önerilir.

Öğretmenler, çocuk hakları ve kültürlerarası duyarlılık konusunda ne kadar bilgi sahibi olursa o kadar çok bu bilgileri çocuklara aktarabilirler. Bundan dolayı da fiilen görev yapan öğretmenlere yönelik çocuk hakları ve kültürlerarası duyarlılık konularında seminerler konferanslar vb. etkinlikler düzenlenebilir.

Sosyal bilgiler öğretim programında kültürel duyarlılık konusu yer almamaktadır. Kültürel duyarlılık konusunun sosyal bilgiler dersinde yer alması, hem öğretmenlerin hem de çocukların kültürel farklılık konusunda daha duyarlı olmasını sağlayacaktır.

Öğretmenlerin derslerinde çocuk hakları ve kültürel duyarlılık ile ilgili etkinliklere daha fazla yer vermesi, çocukların hem haklarını öğrenmelerini hem de farklı kültürleri anlamalarını sağlayacaktır. Bu konularda yapılacak etkinliklerde konuşma halkası, rol oynama vb. teknikler önerilir.

Kaynaklar

- Abaslı, K. ve Polat, Ş. (2018). Öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekâyâ ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2019 7(1) 193–202.
- Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2012). Çocuk Yetiştirme Açısından Türkiye'de Çocukluğun Tarihi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 41-52.
- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. p. 29- *International Periodical for the Languages, and History of Turkish or Turkic*, Volume 11/3 Winter 42.
- Akinci-Çötök, N. (2010). *Çokkültürlülük, kültürlerarasılık ve entegrasyon tartışmaları bağlamında Alman eğitiminde Türk öğrenciler: Bremen örneği*. Sakarya Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z., Okyay, Ö. and Corte, F. (2014). Parents' views on the appointment of male teachers in Turkish pre-schools. *Education As Change*, 18(1). 21-32.
- Aksoy, Z. (2016) Kültürlerarası iletişim eğitiminde öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık gelişimi öz değerlendirmeleri üzerine bir inceleme. *Selçuk İletişim*, 9(3): 34-53.
- Akyüz, E. (2016). *Çocuk hukuku*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aldemir, E. (2014). *Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki tutumlarının belirlenmesi*. İstanbul Bilim Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Arslantaş, H. A. (2018). Kültür kişilik ve kimlik. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmalar Dergisi*, 7, 105-112.
- Aslan, C. (2008). Sait Faik Abasıyanık'ın öykülerinde otobiyografik anlatım. *Milli Eğitim Dergisi*, 180, 238-251.
- Aslan, C., Balık, M. ve Uğurlu, S. B. (2008). Ömer Polat'ın romanlarında taşra düzeni. *II. Uluslararası Ağrı Dağı ve Nuh'un Gemisi Sempozyumu*, 08-10 Ekim 2008, Doğubeyazıt, Türkiye.
- Ataman, A. (2015). Çocukların psikolojik araştırmaya katılımı: Çocuk hakları çerçevesinden bir değerlendirme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 51, 33-45.

- Ateş, G. A. (2011). *İletişim alanında çocuklara ilişkin ulusal ve uluslararası hukuki düzenlemelerin değerlendirilmesi*. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu: Uzmanlık tezi
- Ateş, A. (2015). *Yönetimsel açıdan sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olmalarının etkililiği üzerine bir çalışma*. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Atik, Y. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin görüşleri*. Fırat Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek tezi.
- Aydın, S. (2012). *Kültüre yaklaşımlar: Temel antropoloji kuramları*. (Ed: H. Üstündağ). *Antropoloji* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Aykaç, M.ve Aykaç, N.(2018).Yaratıcı drama etkinliklerin kültürlerarası duyarlılık ve göçmen algısı üzerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14, 73-98
- Başaran, E. (2017). Çokkültürlülük Olgusunda Kanada Örneği Ekseninde İncelenmesi. *Türkiye Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi OPUS*, 12,2528-9535.
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (ÜNİCEF). (1989). Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> Erişim tarihi: 01.11.2022
- Sivil Toplum Geliştirme Merkezi (STGM). (2011). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'nin Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'ye İlişkin Genel Yorumları 2008-2011. <https://www.stgm.org.tr/e-kutuphane/cocuk-haklari-genel-yorumlari-cevirileri> Erişim tarihi: 01.11.2022
- Bulduk, S. Usta, E. ve Dinçer, Y. (2016). Kültürlerarası duyarlılık ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Bir sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu örneği. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7,73-77
- Büyüköztürk, Ş.(2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çağırkan, B.(2017). Kültür sosyolojisinde metodoloji tartışmaları: İdeoloji olarak kültür ve eylem olarak kültür. *SDÜ Fen- Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42,147-160.

- Çelik, T. (2014).Türkiye’de çocuk olmanın tarihi. *Doğan Kardeş Dergisi* . 193-232.
- Çevik, H. (2018). *Yabancı uyruklu hastalara bakım veren hemşirelerin empati düzeylerine göre kültürlerarası duyarlılıkları*. Gaziantep Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek tezi.
- Çiloğlu, F. (2018). *Kültürlerarası duyarlılık ile İngiliz başarısı arasındaki ilişki*. Gaziantep Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek tezi.
- Dalçık, E. (2016). Çocukun kültürel hakları. (Ed: Zihni Merey). *Çocuk hakları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, A. (t.y.) International Journal Of Early Childhood Education Research, Vol.1, No.3, 37-47 37.
- Dirican, R. (2018).Tarihi süreçte çocukluk ve çocuk hakları. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2, 51-62.
- Doğan, N. (2016). Kültür, kimlik, etnisite ve milliyet kavramları çerçevesinde batı balkanlar: Hostfedeye Perspektifi. *The Journal Social Science Studies*, 52, 401-416.
- Doytcheva, M. (2016). *Çokkültürlülük*.(Çev: T. A, Onmuş). İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Doğan, Y., Torun,F., ve Akgün, H. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11, 503-516.
- Durgut, A.(2014). *2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının çocuk hakları açısından incelenmesi*. Dumlupınar Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Durkheim, E. (2010). *Ahlak eğitimi*.(Çev: O.Adanır). İstanbul: Say Yayınları.
- Elçin, E. G. (2017) *Çocuk hakları çalışmaları 1*. (Ed: E. Gülçin Elçin ve Arzu Genç Arıdemir). İstanbul: On İki Levha Yayınları.
- Elibol, H. (2018). *Erasmus programının yabancı dil öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarına etkisi: gezi defteri kullanımı*. Anadolu Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek tezi.

- Elkind, D. (2000). Dünyada ve Türkiye’de değişen çocukluk, Changing childhood in the Word and in Turkey . (Ed. Onur. B), 3. *Ulusal çocuk kültürü kongresi bildirileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Erbay, E. (2019). *Çocuk hakları*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Ercan, M. (2015). *kültürlerarası iletişim: Eskişehir’de yaşayan alt kültür gruplarından biri olan Arnavutların, hâkim kültürle iletişimi bağlamında incelenmesi*. Anadolu Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Erdoğan, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Erdoğan, Y. (2007). Eğitim hakkı perspektifinden web tabanlı öğretim. *Üniversite ve Toplum*, 7(2).
- Erebak, S. (2014). *Kültürlerarası anlayış ve iletişim konusunda eğitim almış çalışanların kültürel duyarlılıkları üzerine bir araştırma*. İstanbul Aydın Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ergün, S. G. (2016). *kültürlerarası iletişimsel yeterlik entegre edilmiş öğretim etkilerinin kültürlerarası iletişimsel yeterlik ölçekleri geliştirilmesi yoluyla incelenmesi*. İngiliz Dili Eğitimi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Erkut, Z ., Balcı, S . ve Yıldız, S. (2017) Tarihsel süreç içinde çocuk. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, Cilt 2, Sayı 3.
- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk hakları sözleşmesinde yer alan “Çocuk Hakları” konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri*. Yeditepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Freire, P. (2014). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev: D. Hattatoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (2014). *Yüreğin pedagojisi*. (Çev: Ö.Orhangazi). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gholgzadeh, A, T. (2018). *Sosyal bilgiler eğitimcilerinin ve sosyal bilimcilerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime bakış açıları*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek tezi.

- Genç, Ö. (2016). Çocukların orta çağ Avrupa'sındaki yeri. *Vakanivüs - Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, No. 1 ISSN: 2149-9535.
- Gergin, A. (2017). *Şehir ve kültür gezilerinin kültürel duyarlılık üzerindeki etkisi*. Hasan Kalyoncu Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dil kültür ilişkisi üzerine görüşleri: fenomenolojik bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 25-38.
- Gökçearslan-Çıfci, E. (2009). Türkiye'de ve dünyada korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik hizmetlerin tarihsel gelişimi. *Aile ve Toplum Dergisi* , Cilt: 5 Sayı: 19.
- Güner, A. ve Levent, A. F. (2018). Halk Eğitimi Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi IBAD Journal*, 2, 968-984.
- Güvenç, B.(2018). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Boyut Yayıncılık.
- Hodgkin, R. ve Newell, P. (2003). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme uygulama el kitabı*. (çev. Ş. Akipek). Geneva: UNICEF Yayınları.
- İpek, N. (2017) Arkaik ve klasik dönem Roma ailesinde çocuk ve yeni doğan bebeğin terk edilmesi meselesi. *MÜHFHAD* , C.23, S. 2.
- Jursa, M. (2017). *Babililer* .(Çev: F. G. Gerhold). İstanbul: Alfa Basım.
- Kaba, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile çok kültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Tezi.
- Kahraman, N. ve Sancar, O. (2017). Sağlık çalışanlarının kültürel duyarlılığı. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 15 Yıl:2017 Jel Kodu:112Z1.
- Kant, I. (2016). *Eğitim üzerine ruhun eğitimi ahlaki eğitim pratik eğitim toplu eserleri 1* (Çev: A. Aydoğan). İstanbul: Say Yayınları.
- Karakoç, F. (2016). *Çocuğun temel hakları*. (Ed. Z. Merey), *Çocuk hakları*. Ankara:Pegem Akademi.

- Karakuş-Öztürk, H.(2017). Çocukluğun tarihsel gelişimi üzerine düşünceler. *Sosyal Bilimler Dergisi* ,13, 253-276.
- Karslı, Ö.(2016). Ernest Cassirer'de Kültürün Anlamı. *Jomelips*,2 , 38-59.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, Ş. Ö. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri*. Afyon Kocatepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kaya, B. (2013). *Barış eğitimi programı'nın kültürlerarası yeterlilik ve çatışma çözme stratejilerine etkisi*. Kocaeli Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kirel, Ç. (2013). Tutum ve tutum değişimi,. (Ed: Sezen Ünlü). *Sosyal psikoloji-1*Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Kiye, S. (2016). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri. (Ed: Zihni Merey). *Çocuk hakları*. Ankara : Pegem Akademi.
- Koman, E. (2011). Çocuklarla birlikte başka bir medya, *I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Çocuk Hakları ve Medya Kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Korkmaz, E.(2014).*Yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının, öğrencilerden kültürlerarası duyarlılığına ve etnik merkezîyetçiliğine etkisi*. Yıldız Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Köse, İ. (2019) *Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. İnönü Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Tezi.
- Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli (2012) AFS intercultural Programs ,inc. 2012, graphics by Julien Peyre (AFS France). <https://s3.amazonaws.com/woca3/telligent.evolution.components.attachments/13/1637/00/00/00/00/76/30/Kulturleraasi+Duyarlilik+Gelisim+Modeli.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJC2S635RRRB3EOQ&Expires=1548620592&Signature=080fWg2BBILzKWmyYrvkiJn%2fSOk%3d> Erişim tarihi:05.11.2022
- Mamur-Işıkçı, Y. (2019) Çocuk haklarının geliştirilmesinde çocuk katılım mekanizmalarının etkinliği üzerine bir örnek olay incelemesi: Ankara Büyükşehir Belediyesi Çocuk Meclisi çalışmaları. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 457-481.

- Malinowski, B. (2016). *Bilimsel bir kültür teorisi*. (Çev: D. Uludağ). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Medina- Lopez- Portillo, A. (2004). Intercultural learning assessment: The link between program duration and the development of intercultural sensitivity. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10,179-197
- Merey, Z. (2013). Social studies pre-service teachers' attitudes towards children's rights, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9,243-253.
- Merey, Z. ve Kuş, Z. (2014). *Demokratik vatandaşlık ve çocuk hakları eğitimi, değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Merey, Z. (2016). *Çocuk hakları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Modood, T. (2014). *Çokkültürcülük bir yurttaşlık tasarımı*. (Çev: İ.Yılmaz). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Morkoç , S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesi*. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Müftü, G. (2011). Çocuk haklarının yaygınlaşması için medya sorumluluğu, *1.Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Çocuk Hakları ve Medya Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Oktay, A. (1990). Türk kültüründe kendini ifade etme biçimleri ve imkanları yönünden çocuk, Türkiye'de çocuğun durumu. *Çocuk Politikası Kongresi*, 211-216. Ankara.
- Onur, B. (1999). *Cumhuriyet ve Çocuk , II. Ulusal çocuk hakları kongresi bildirileri*. Ankara: Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Öz-Akar, L. (2013). *Çocuk hakları bağlamında çocuklarda eğitim hakkı*. Çag Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Özdemir-Doğan, G. (2017). *Çocuk hakları eğitiminde uzman sınıf öğretmenlerin perspektifinden etkili çocuk hakları eğitimi*. Gaziantep Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi.
- Öğüt, N. (2018). *Kültürlerarası iletişim ve duyarlılık*. Konya: Literatür Academia.

- Ökeli, H. (2014). *Kültürlerarası iletişim bağlamında bir altkültür grubu olan çerkeslerin hâkim kültürle iletişimi*. Anadolu Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Öncel, H. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programının kültürler arası din eğitimi açısından değerlendirilmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Özcan, Ö. (2017) Orta Çağ'dan erken modern döneme çocukluğun tarihsel gelişimi. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, Sayı: 2 Yıl: 2017
- Öztürk, E. (2016). Psikotarih açısından çocuk yetiştirme tarzları ve çocuk istismarı. *Türkiye Klinikleri J Foren Med-Special Topics*, 2, 24-34.
- Peker-Ünal, D. (2010). *İlköğretim öğretmenlerine yönelik web tabanlı çocuk hakları eğitimi*. Ankara Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Postman , N. (1995). *Çocukluğun yok oluşu*. Ankara: İmge Yayınları.
- Rengi, Ö. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları*. Kocaeli Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Rousseau, J.J. (2009). *Emile*. (Çev: Y. Avunç). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Say, Ö. (2013). *21.Yüzyılda ulus, çokkültürlülük ve etnisite*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Sağlam, M. & Aral, N. (2016). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. *Çocuk ve Medeniyet*, 1(2), 43-56.
- Serozan, R. (2005). *Çocuk hukuku*. İstanbul: Der Kitapçılık.
- Süzer, M. S. (2020). *Üniversite öğrencilerinde kültürlerarası duyarlılık ve özgüven algısı arasındaki ilişki: Çağ Üniversitesi Örneği*. Çağ Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek tezi.
- Şirin, M.R. (2011). 1. Türkiye Çocuk Hakları Stratejisi, 1. *Türkiye çocuk hakları kongresi*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M.R. (2016). Niçin çocuk ve medeniyet. *Çocuk Vakfı'nın Sunusu*, 5-10.
- Şirin, M.R. (2017). Çocuk ve çocukluk: kültürel ve sosyolojik boyut. çocuk ve medeniyet , *çocuk vakfı sunusu*, 5-13.

- Şimşek, B. Ş. (2016). *Türkiye’de 2005 yılı sonrası çocuk haklarının gelişimi*. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi.
- Taylor, C., Appiah, K.A., Habermas, J., Rockefeller, S. C., Walzer, M., Wolf, S. (2018). *Çokkültürcülük tanınma politikası*. (Hazırlayan: Amy Gutman). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Temel-Eğinli, A. ve Özmelek-Taş, N. (2018). Global Bir Anlayış Yaratmanın Yolu: Kültürlerarası Empati . *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 57, 1307-9581.
- Uçuş, Ş. (2009). *Çocuk hakları sözleşmesi’nin ilköğretim programlarındaki yeri ve sözleşme’ye yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Uçuş, Ş. ve Şahin, A. E. (2009). Çocuk hakları sözleşmesine yönelik öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 25-41.
- Uğur, M. K. (2019). *Kültürlerarası duyarlılık ile kültürel zeka arasındaki ilişkide çokkültürlü eğitim tutumu, empatik eğilim ve tükenmişliğin aracı rolü*. Mersin Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek tezi.
- Uluslararası Çocuk Merkezi (2012). Uluslararası Çocuk Merkezi Yıllık Rapor <https://icc.org.tr/yayinlar/etkinlik-raporlari/2012-yillik-raporu> Erişim tarihi: 01.11.2022
- United Nations International Children’s Emergency Fund (2004). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*.
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler*. Yıldız Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Williams, R. (1993). *Kültür*. (Çev: S. Aydın). Ankara: İmge Kitabevi.
- Yelesdağ, H.(2006). *Ceza hukukunda çocuk kavramı ve cezai sorumluluğunun belirlenmesindeki kriterler*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yeşil, S. (2013). Kültür ve kültürel farklılıklar: Liderlik açısından teorik bir değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,: 44, 1304-0278.

Yıldırım, K. (2019). *Üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık algıları: muğla sıtkı koçman üniversitesi örneği*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek tezi.

Zorlu, S. E. (2013). Günümüz ve islam hukukunda çocuk hakları karşılaştırmalı bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, Cilt 21, Sayı 2.



EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi (Varsa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.05.2023-15694

	T.C. VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ YAYIN ETİK KURUL BAŞKANLIĞI ETİK KURUL KARARLARI
TOPLANTI TARİHİ: 09.05.2023 OTURUM SAYISI: 2023/12 TOPLANTIDA ALINAN KARAR SAYISI: 15	
Sayfa: 14/15	

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 09.05.2023 tarihinde saat 14.00' da zoom üzerinden Prof. Dr. Orhan DENİZ başkanlığında online yapmış olduğu toplantıda aşağıdaki ek kararı alınmıştır:

KARAR NO 2023/12-14.Danışmanlığını Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, öğretim üyesi Prof. Dr. Zihni MEREY'in yapmış olduğu, yüksek lisans öğrencisi Necran BAYHAN'a ait, "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları ile Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışmasında kullanılacak olan anket ve ölçekler incelenmiş olup, söz konusu araçların ilgili kişilere uygulanmasında Sosyal ve Beşeri Etik Kuralları ve İlkeleri çerçevesinde herhangi bir sakınca olmadığına toplantıya katılan üyelerin oy birliğiyle karar verilmiştir.

	BAŞKAN Prof. Dr. Orhan DENİZ Edebiyat Fakültesi	
ÜYE Prof. Dr. Mehmet Şirin ÇINAR İlahiyat Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Gülşen BAŞ Edebiyat Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Zafer KANBEROĞLU İktisadi ve İd. Bil. Fakültesi
ÜYE Prof. Dr. Zihni MEREY Eğitim Fakültesi (Katılmadı)	ÜYE Prof. Dr. Murat ÜNAL Eğitim Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Mehmet Akif ARVAS İktisadi ve İd. Bil. Fakültesi

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?ek=4575&eD=BSDAHC9HFN&eS=15694> adresinden yapılabilir.

EK-B: Etik Beyanı

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

23/06/2023

Neclan BAYHAN

EK-C: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

21/06/2023

Tez Başlığı / Konusu

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÇÖZÜK HAKLARINA İLİŞKİN TUTUMLARI İLE
KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİN İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 58 sayfalık kısmına ilişkin, 21/06/2023 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından TURNİTİN intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 19 (ondokuz) dır.

Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

...../...../20...
Neclan BAYHAN

Adı Soyadı : Neclan BAYHAN
Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Programı : Sosyal Bilimler Eğitimi
Statüsü : Y. Lisans ☒ Doktora ☐

DANIŞMAN
Prof. Dr. Zihni MEREY
...../...../20....

ENSTİTÜ ONAYI
UYGUNDUR
...../...../20....
Cesim ALADAĞ
Enstitü Sekreteri

EK-D: Anket Yapılan Ortaokullar Listesi

15 Temmuz Şehitleri Imam Hatip Ortaokulu Abdülhamit Han Ortaokulu Akköprü Ortaokulu Atatürk Ortaokulu Bardakçı Ortaokulu Birol Emil Ortaokulu Cemil Yörük Ortaokulu Cumhuriyet Imam Hatip Ortaokulu Edremit Erdem Beyazıt Ortaokulu Edremit Ortaokulu Edremit Ortaokulu Eminpaşa Ortaokulu Erdemkent Ortaokulu Erek Toki Ortaokulu Ertuğrul Gazi Ortaokulu Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu Ferit Melen Ortaokulu Fevzi Çakmak Ortaokulu Fevzi Geyik Ortaokulu Güzin Dinçkök Ortaokulu Kinyas Kartal Ortaokulu Koç Ortaokulu Kurubaş Ortaokulu Lütfiye Binnaz Saçlı Ortaokulu Mahir Kolyiğit Ortaokulu Makbule Küçükçalık Ortaokulu Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu Mehmet Selen Imam Hatip Ortaokulu Mimar Sinan Ortaokulu Mehmet Selen Ortaokulu Mevlana Ortaokulu	Milli Eğitim Vakfı Imam Hatip Fevzi Şengül Ortaokulu Hacı Ali Akın Ortaokulu Hacibekir Ortaokulu Hasan Ali Yücel Ortaokulu Hilmi Irak İlköğretim Okulu Husrev Paşa Ortaokulu Hürriyet Ortaokulu İlknur Ilıcalı Ortaokulu Imam Hatip Emin Paşa Ortaokulu İnci Kefali Ortaokulu İpekyolu Ortaokulu İpekyolu Yunus Emre Ortaokulu İskele Ortaokulu İsmail Hakkı Tonguç Ortaokulu İstasyon Imam Hatip Ortaokulu İstasyon Ortaokulu Kadriye Sağdıç Ortaokulu Kahraman Çocuklar Borsa İstanbul Ortaokulu Kerim Tuncer Ortaokulu Milli Eğitim Vakfı Ortaokulu Mustafa Cengiz Ortaokulu Mustafa Kemal Ortaokulu Mustafa Necati Ortaokulu Müslüm Görentaş Ortaokulu Namık Kemal Ortaokulu Özgün Coşkun Haydaroğlu Ortaokulu Polatoglu Ortaokulu Rekabet Kurumu Ortaokulu Sahbagi Ortaokulu	Salih Yıldız Ortaokulu Sarmansuyu Ortaokulu Sempaş Ortaokulu Ş.Y. Yarbay Turgut Ortaokulu Şehit Çetin Aysan Ortaokulu Şehit İbrahim Karaoğlanoğlu Ortaokulu Şehit Kemal Görgülü Ortaokulu Şehit Koray Akoğuz Ortaokulu Şehit Nurettin Türkmen Ortaokulu Şemsibey Ortaokulu Teskomp Süphan Ortaokulu Toki Memur-Sen Imam Hatip Ortaokulu Toki Memur-Sen Mehmet Akif Inan Ortaokulu Topaktaş Ortaokulu Tunçe Uras Ortaokulu Turgut Reis Ortaokulu Türk Eczacılar Birliği Ortaokulu Vakıfbank Ortaokulu Vali Adnan Darendeliler İlköğretim Okulu Vali Tahir Paşa Ortaokulu Vangölü Ortaokulu Vankulu Ortaokulu Yavuz Selim Ortaokulu Yunus Emre Ortaokulu Zaferler Imam Hatip Ortaokulu, Zaferler Ortaokulu, Zeve Ortaokulu
---	---	--

EK-E: Veri Toplama İle İlgili Valilik Onayı

YYU Evrak Tarih ve Sayısı: 26/02/2019-6195

T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 77157353-821.99-E.3795233
Konu : Veri Toplama Talebi



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Üniversiteniz Türkçe ve Sosyal Eğitim Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Neclan BAYHAN 'a ait Müdürlüğümüzün 19/02/2019 tarih ve 3635026 sayılı onay yazısı ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi arz ederim.

Hasan TEVKE
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Onay yazısı



T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 77157353-821.99-E.3635026
Konu : Veri Toplama Talebi

19/02/2019

İL MAKAMINA

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Neclan BAYHAN'nın "Öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık ve çocuklara ilişkin tutumları" konulu anket çalışması kapsamında ilimiz İpekyolu, Tuşba ve Edremit ilçeleri öğretmenlerine yönelik anket uygulama çalışması yapılması hususundaki yazıları incelenmiştir.

Söz konusu anket uygulama çalışması Müdürlüğümüzce oluşturulan "Anket uygulama ve Araştırma İzin Talepleri Komisyonu" tarafından incelenmiş olup 18/02/2019 tarih ve 62 nolu karar ile belirtilen açıklamalar doğrultusunda uygulanması; Ayrıca denetimleri ilgili okul ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla ve gönüllülük esasına göre yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Adem ÇİFTÇİ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Uygun görüşle arz ederim.

Hasan TEVKE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
19/02/2019

Sinan ASLAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Rilei için: PARAS

EK-F: Veri Toplama Araçları

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği

Değerli Öğretmenim; Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkları ve çocuklarına ilişkin tutumları hakkında bilgi sahibi olmaktır. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel araştırmalar için kullanılacaktır. Anket formundaki kültürlerarası duyarlılık ve çocuk hakları bölümünün sorularını cevaplamaya başlamadan önce, lütfen anket formunun I. Bölümünde yer alan sizinle ilgili kişisel bilgileri doldurunuz. Daha sonra ölçek bölümüne geçiniz. Şimdiden değerli görüşleriniz ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Tezi. Neclan BAYHAN

1. Bölüm

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz:	Kadın ()	Erkek	()
Yaş	22-30		()
	31- 40		()
	41-50		()
	51 ve üstü		()
Kıdem	0-5		()
	6-10		()
	11-15		()
	16-20		()
	21 üstü		()
Mezun olunan okul türü :	Öğretmen okulu		()
	Eğitim ens./yüksek okulu		()
	Lisans tamamlama		()
	Eğitim fakültesi		()
	Fen – edebiyat fakültesi		()
	Yüksek Lisans		()
	Diğer		()
Üniversitede çocuk hakları ile ilgili ders aldınız mı?	Evet	()	
	Hayır	()	
Üniversitede kültürlerarası duyarlılık ile ilgili ders aldınız mı?	Evet	()	
	Hayır	()	
Öğretmenlik branşını severek mi seçtiniz?	Evet	()	
	Hayır	()	
Görev yaptığınız Okulun Sosyo – Ekonomik Düzeyi:	Alt	()	
	Orta	()	
	Üst	()	
Kaç yıldır bu okulda görev yapıyorsunuz:	0-3		()
	4-6		()
	7-9		()
	10- 12		()
	12 ve üstü		()
Görev Yaptığınız Okulun Öğrenci Profili:	Homojen	()	
	Heterojen	()	

Van'da görev yaptığınız yer : Merkez ()
İlçe ()
Köy ()

2.Bölüm

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği

		Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum,	Tamamen Katılmıyorum
1	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle etkileşim kurmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
2	Farklı kültürlerden olan öğrencilerin dar görüşlü olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle etkileşim kurma konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
4	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurarken kolaylıkla sinirlenirim.	1	2	3	4	5
5	Farklı kültürlerden öğrencilerle etkileşim kurarken onları anlayabilmek için gözlemci bir tutum içindeyim.	1	2	3	4	5
6	Kültürel olarak kendimi uzak hissettiğim öğrenciler hakkında izlenim oluşturmada ağır hareket etme eğilimindeyim.	1	2	3	4	5
7	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle birlikte olmaktan hoşlanmam.	1	2	3	4	5
8	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle konuşmakta zorlanırım.	1	2	3	4	5
9	Farklı kültürlerden öğrencilerle iletişim kurma konusunda cesaretsizim.	1	2	3	4	5
10	Farklı kültürlerden öğrencilerle etkileşim kurarken elimden geldiğince onlar hakkında bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
11	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurarken ne söyleyeceğimi her zaman bilirim.	1	2	3	4	5
12	İletişim kurarken farklı kültürden olan öğrencilere olumlu yaklaşırım.	1	2	3	4	5
13	Farklı kültürlerden olan öğrencilerin değer yargılarına saygı duyarım.	1	2	3	4	5
14	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurmayı faydasız görüyorum.	1	2	3	4	5
15	Farklı kültürlerden olan öğrencilere karşı açık fikirliyimdir.	1	2	3	4	5

16	Kültürel anlamda farklı olan öğrencilerin söylediklerindeki anlamların özüne karşı duyarlıyım.	1	2	3	4	5
17	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurarken oldukça rahatımdır.	1	2	3	4	5
18	Farklı kültürlerden olan öğrencilerin sergilediği davranış şekillerine saygı duyarım.	1	2	3	4	5
19	Kültürel açıdan farklı olan öğrencilerle iletişime girmekten kaçınıyorum.	1	2	3	4	5
20	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurarken kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
21	Farklı kültürlerden olan öğrencilerin fikirlerini onaylamam.	1	2	3	4	5
22	Farklı kültürden olan öğrencilerle iletişim kurarken sözel ya da sözel olmayan yollarla onu anladığımı gösteririm.	1	2	3	4	5
23	Kendi kültürümün daha üstün olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
24	Kültürel olarak farklı olan öğrenciler ile kendim arasındaki farklılıklardan hoşlanırım.	1	2	3	4	5

3. Bölüm

Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ)

Madde No	Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	18 yaşın altındaki herkesin çocuk olmaktan kaynaklanan özel haklara sahip olduğuna inanıyorum.	()	()	()	()	()
2*	Çocuk hakları konusunda özel bir uluslar arası sözleşme hazırlanmasına gerek yoktur .	()	()	()	()	()
3	Çocuk hakları devlet tarafından koruma altına alınmalıdır.	()	()	()	()	()
4	Devletler, çocuklarını daha iyi yetiştirmeleri için ailelere yardımcı olmalıdır.	()	()	()	()	()
5	Çocuğun en temel hakkının "yaşama hakkı" olduğuna inanıyorum.	()	()	()	()	()
6	Annesinden, babasından ya da her ikisinden de ayrı olan çocukların anne-babasını görme hakkı vardır.	()	()	()	()	()
7	Devletler farklı ülkelerde yaşayan parçalanmış ailelere bir	()	()	()	()	()

	arada yaşamaları için gerekli yardımı sağlamalıdır.					
8	Çocukların düşüncelerini yazarak ya da çizerek anlatma hakları olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	-()	()
9	Çocukların özel yaşamı vardır bu yüzden de özel yaşamlarının gizliliğine saygı gösterilmelidir.	()	()	()	()	()
10	Devlet çocuğu her türlü kötü muameleden korumalıdır.	()	()	()	()	()
11	Evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
12	Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır.	()	()	()	()	()
13	Devlet engelli çocukları korumak, eğitmek ve istihdam etmek için gerekli önlemleri almalıdır.	()	()	()	()	()
14*	Çocukların sağlıkları ile ilgili sorumluluk sadece ailelerde olmalıdır; devletler çocukların sağlık sorunlarına karışmamalıdır .	()	()	()	()	()
15*	Sadece yetişkinlerin sosyal güvenlik hakkı olmalıdır; çocuklara sosyal güvenlik hakkı tanımaya gerek yoktur .	()	()	()	()	()
16	Devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
17	Oyun oynamanın ve farklı etkinliklere katılmanın çocukların hakkı olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
18	Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
19	Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir.	()	()	()	()	()
20	Çocukların savaşıardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
21	Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.	()	()	()	()	()
22	Suç işlemiş çocuklara, sağlıklı ve sosyal yurttaşlar olabilmeleri için yardım edilmesi gerektiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()