

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIKLARI VE
ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Betül ERDOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2018

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIKLARI VE
ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Betül ERDOĞAN

Danışman: Doç. Dr. Mediha SARI

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Memet KARAKUŞ

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Sedat KANADLI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2018

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Mediha SARI

(Danışman)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Memet KARAKUŞ

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Sedat KANADLI

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../2018

Prof. Dr. H. Mahir FİSUNOĞLU

Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / /2018

Betül ERDOĞAN

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIKLARI VE ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Betül ERDOĞAN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Mediha SARI

Temmuz 2018, 176 Sayfa

Eğitim hakkı, diğer sosyal, kültürel, ekonomik, medeni, siyasi hakların uygulanmasını sağlayan tamamlayıcı bir haktır. Bu hak, farklılıkları ne olursa olsun, bütün çocukların eğitime erişim ve öğrenme olanaklarından eşit ve adil bir şekilde yararlanmalarının sağlanması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Eğitimin baş aktörü olan öğretmenlerin, çocukların eğitim hakkından yararlanmalarını sağlamada çok önemli bir rolü vardır. Bu rolünü başarmada öğretmenin sahip olması gereken özelliklerden biri de kültürlerarası duyarlılıktır. Öğretmenler, çocuk haklarına yönelik bilgi ve tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları ölçüsünde sınıf ve okullarında, farklılıkları ne olursa olsun tüm öğrencilerin, uluslararası antlaşmalarla dikkate alınması taahhüt edilen çocuk haklarını koruyacak ve gözetecektir.

Buna göre bu çalışmada temel olarak sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları araştırılmıştır. Bu çerçevede öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkları ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmıştır.

Nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı bu araştırmanın evrenini (nicel veriler için) 2016–2017 öğretim yılında Mersin ili Tarsus ilçesindeki ilkokullarda görev yapan tüm sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri için küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre birbirinden farklı kültürlerden gelen öğrencilerin çoğunlukta olduğu, heterojen öğrenci profiline sahip dokuz okul; benzer kültüre sahip öğrencilerin çoğunlukta olduğu, homojen öğrenci profiline sahip 12 okul olmak üzere toplam 21 okulda görev yapan 317 sınıf öğretmeni, nicel veriler için örnekleme oluşturmuştur. Araştırmanın nitel verileri için ise Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (KDÖ) ve Çocuk Hakları Tutum Ölçeği (ÇHTÖ)

uygulan 317 sınıf öğretmeninden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak 11 öğretmen belirlenmiş ve bu öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın verileri; “Kişisel Bilgi Formu”, “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (KDÖ)”, “Çocuk Hakları Tutum Ölçeği (ÇHTÖ)” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü ANOVA, Kruskal Wallis, Mann-Whitney U ve korelasyon analizleri kullanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Verilerin analizi sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ÇHTÖ puanları ile KDÖ toplam ve alt ölçek puanları arasında, orta düzeyin biraz altında, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. KDÖ’den elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkları, yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin KDÖ puanları cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan okul türü ve görev yapılan okul tipi bakımından anlamlı bir fark göstermemiştir. Kültürlerarası duyarlılıkla ilgili yapılan görüşmelerde ise öğretmenler, öğrencilerinin farklı kültürel özellikler taşımalarından kaynaklan çeşitli sorunlar yaşandığını belirtişlerdir.

ÇHTÖ’den elde edilen bulgulara göre ise öğretmenler çocuk haklarına ilişkin olumlu bir tutumla sahiptir. Analizler, öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları arasında cinsiyete, yaşa, kıdeme ve görev yaptıkları okulun öğrenci profiline göre anlamlı farklar olmadığını; mezun olunan okul türüne göre anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir. Çocuk haklarıyla ilgili yapılan görüşmelerde öğretmenler çocuk haklarıyla ilgili bilgilerini yeterli görmüş, sınıf ve okullarında çocuk haklarının savunulması ve gözetilmesi konusunda olumlu uygulamaların varlığından söz etmişlerdir. Bununla birlikte çocuk haklarıyla ilgili bazı sorunların devam ettiğine de vurgu yapmışlardır.

Bu sonuçlar doğrultusunda en başta öğretmenlerin, demokratik değerlerle ve çokkültürlü kişilik özellikleriyle donatılmaları ve demokratik bir sınıf ve okul kültürü yaratmaları konusunda eğitilmeleri, ilköğretim programlarının çokkültürlülüğü destekleyecek şekilde düzenlenmesi, öğretmen adaylarına hizmet öncesi, öğretmenlere ise hizmetiçi eğitimler kapsamında çocuk hakları eğitimi verilmesi, ilköğretim programlarına “Çocuk Hakları” dersi konulması, velilerin çocuk hakları konusunda eğitilmesi, okul-veli kaynaşmasının sağlanması, okul bina ve bahçelerinin çocuk gelişimine uygun şekilde düzenlenmesi, güvenli ortamlar haline getirilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kültürlerarası duyarlılık, çocuk hakları, çokkültürlülük, kültürlerarası iletişim becerileri.

ABSTRACT**INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' INTERCULTURAL
SENSITIVITY AND ATTITUDES TOWARD CHILD RIGHTS****Betül ERDOĞAN****Master's Thesis, Department of Educational Sciences****Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mediha SARI****July 2018, 176 Pages**

Right to education is a complementary right that enables the application of other social cultural, economic, civil, and political rights. This right lays emphasis that it is necessary to enable all the children, no matter what differences exist among them, to benefit from the opportunities of access to education and learning in an equal and just manner. Teachers, who are the leading actors of education, have a vital role on providing the children with enjoyment of the right to education. One of the features which teachers must have with regard to achieving such a role is intercultural sensitivity. With their knowledge and attitudes relating to the child rights, and to the extent of their intercultural sensitivity; teachers shall protect and look after in classrooms and schools, regardless of any differences among them, their students' child rights that are committed to be taken into consideration by international agreements.

Accordingly; in this study, basically the intercultural sensitivity levels of the primary teachers and their attitudes against child rights have been researched. In this framework; the relationship between the intercultural sensitivity of the primary teachers and their attitudes against child rights have been analyzed, and compared with each other by multiple variables.

The primary teachers commissioned in the primary schools in the County of Tarsus of the City of Mersin in the School Year 2016-2017 have altogether constituted the population (for the quantitative data) of this study, in which the qualitative and quantitative research designs were used together. Cluster sampling method has been used for the quantitative data of the research. Accordingly; 317 primary teachers working in totally 21 schools; 9 of which have a heterogeneous student profile dominated by the students of various cultures, and 12 of which have a homogeneous

student profile dominated by the students of similar cultures; have constituted the sample for the quantitative data. 11 out of 317 primary teachers who were applied an Intercultural Sensitivity Scale (ISS) and a Children's Rights Attitude Scale (CRAS) have been interviewed after they were determined by using criterion sampling method for the qualitative data of the research. Data of this study have been collected by using a Personal Information form, an Intercultural Sensitivity Scale (ISS), a Children's Right Attitude Scale (CRAS), and a semi-structured interview form. Descriptive statistics, independent samples t-test, one-way ANOVA, Kruskal Wallis, Mann-Whitney U, and correlation analyses have been used for the analysis of the quantitative data. Qualitative data have been analyzed by the content analysis method.

At the end of the data analysis; it has been found that there were positive-sided and significant relationships between the CRAS scores and the total ISS and subscale scores of the primary teachers that were little under the intermediate level. According to the findings obtained from the ISS, the teachers' level of intercultural sensitivity is high. ISS scores of the teachers have not shown any significant differences in terms of gender, age, seniority, the type of school of graduation, and the type of school of duty. In the interviews made with regard to intercultural sensitivity, teachers have stated that various problems arising out of their students having different cultural characteristics.

According to the findings obtained from the CRAS, teachers have a positive attitude towards children's rights. Analyses have shown that there existed no significant differences by gender, age, seniority, and the student profile of school of duty between the teachers' attitudes towards children's rights but by the type of school of graduation. In the interviews made with regard to the children's rights; teachers have found their knowledge on children's rights sufficient, and have expressed the existence of the positive applications about the advocacy and observance of the children's right in their classes and schools. However, they have also emphasized that some problems with such children's rights still continued.

In line with the aforesaid results; the proposals such as firstly equipping the teachers with democratic values and multicultural personality characteristics and educating them on creating a democratic class and school culture, regulating the primary school curriculums so as to support the multiculturalism, providing the teacher candidates before service and the teachers within the scope of in-service training with education on children's rights, including the course "Children's Rights" in the primary school curriculums, educating the parents on children's right, providing the mutual

socialization between school and the parents, arranging the school buildings and schoolyards in compliance with child development and making them safe environments have been suggested.

Key Words: Intercultural sensitivity, children's rights, multiculturalism, intercultural communication skills.



ÖN SÖZ

Geleceğimiz olan çocukların mutlu, özgür, kendine yetebilen, demokratik bireyler haline gelebilmesinin yolu onlara kaliteli ve etkili bir eğitim sağlayabilmektir. Öncelikle aile ortamında başlayan eğitim, çocuğun uzun yıllar boyunca hayatını kapsayacak olan okulda devam eder. Toplumların her türlü özelliklerinin yansımaları görebileceğimiz okullar ise çeşitli kültürel özelliklere sahip çok sayıda çocuğun bir araya geldiği ortamlardır. Çokkültürlü ortamlar olan okullarda farklılıkları ne olursa olsun öğrencilerin eğitimden maksimum düzeyde faydalanmaları gerekmektedir. Eğitim çocuklara hem uluslararası antlaşmalarla sağlanmış temel bir hak, hem de kendilerini gerçekleştirebilmeleri için sunulmuş bir fırsattır. Bu nedenle eğitimde rehber görevini üstlenen öğretmenlerin bazı özellikleri çok önemli rol oynamaktadır. Öğretmenler kültürlerarası duyarlılık yeterliliğine sahip oldukları sürece sınıflarında ve okullarında kültürel çeşitliliğe saygı duyacak, karakteristikleri ne olursa olsun çocuğun tüm haklarını savunacak ve gözetecektir.

Bu düşünceden hareketle sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının belirlenmeye çalışıldığı bu araştırma birçok kişinin desteği ve yardımlarıyla ortaya çıkmıştır. Onlara teşekkür etmeyi bir borç biliyorum. Ancak teşekkürlerin en büyüğü sevgili danışmanım, güzel yürekli insana... En zor zamanlarımda benden desteğini esirgemeyen, değerli vakitlerini bana ayıran, bu çalışma boyunca harika bir şekilde yolumu aydınlatan, beni cesaretlendiren, bilgisine ve disiplinine hayran olduğum, kendisini örnek aldığım çok kıymetli hocam Mediha SARI'ya... Onunla çalışmak çok büyük bir zevkti. Her öğrencinin sahip olması gereken başarılı bir hoca, bir yol gösterici olmasının yanında insancıl, geniş bir dünya görüşüne sahip, sevecen, hayat dolu olması benim en büyük şansımdı. Benim için dünyanın en iyi danışmanı Doç. Dr. Mediha SARI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum ve en güzel, en mutlu, en başarılı yarınlara onun olmasını yürekten diliyorum.

Tez jürimde yer alarak çalışmama büyük katkılarda bulunan değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Memet KARAKUŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Sedat KANADLI'ya çok teşekkür ediyorum. Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca kendilerinden çok şey öğrendiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY'a, Prof. Dr. Meral ATICI'ya, Dr. Öğr. Üyesi Birsal AYBEK'e, her defasında değerli vaktini bana ayıran ve yardımlarını esirgemeyen Arş. Gör. Ece YOLCU'ya ve Dr. Arş. Gör. Buket TARHAN'a çok teşekkür ediyorum.

Araştırma verilerinin sağlanması sürecinde ziyaret ettiğim okullarda bana vakit ayıran ve özellikle görüşlerini benimle paylaşan meslektaşlarım, çok sevgili öğretmenlerime teşekkür ediyorum.

Tez çalışmam boyunca desteklerini yanımda hissettiğim, onlarla birlikte çalışmaktan çok memnun olduğum, görev yerim Tarsus Anadolu İlkokulu'ndaki arkadaşlarım Aydın ÖZDEMİR, Fatih SÖYLER, Fatih Hikmet ÖZDEMİR, Mine BOYMUL ve okul müdürümüz Tefik Deha KILINÇ başta olmak üzere tüm öğretmen arkadaşlarıma ayrı ayrı teşekkür ediyorum.

Kendi deneyimlerini paylaşarak değerli fikirleriyle bana yardımcı olan ve beni yüreklendiren sevgili arkadaşlarım Gizem YILDIZLI ve Aytunç YILDIZLI'ya çok teşekkür ediyorum.

Eğitimimin başladığı ilkokul birinci sınıftan bu yana bana en büyük maddi ve manevi desteği veren, ilk öğretmenim, hakkını ne yapsam ödeyemeyeceğim, meslektaşım, canım annem Meliha KAŞ başta olmak üzere, çevirileriyle ve esprili sözleriyle bana destek olan biricik kardeşim Neslihan IŞIK'a ve tüm aileme teşekkür ediyorum.

Son olarak bu araştırmanın ortaya çıkış sebebi olan, biz 'büyüklerin' çok şey borçlu olduğu tüm dünya çocuklarına; bugünkünden daha güzel, yaşanılır, barış dolu ve aydınlık bir gelecek dileyerek teşekkürlerimi sunuyor, naçizane bu çalışmamı yeryüzünün en güzel kokulu çiçekleri çocuklara ve oğlum Cihan'a armağan ediyorum...

SYL-2017-8301 numaralı bu tez Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir.

Betül ERDOĞAN

Adana, 2018

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖN SÖZ.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
EKLER LİSTESİ	xix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Sayıtlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar.....	11

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar.....	12
2.1.1. Kültür ve Eğitim	12
2.1.2. Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim.....	15
2.1.3. Kültürlerarası İletişim ve Kültürlerarası Duyarlılık	19
2.1.3.1. Kültürlerarası Beceriklilik (Intercultural Adroitness)	24
2.1.3.2. Kültürlerarası Farkındalık (Intercultural Awareness)	24
2.1.3.3. Kültürlerarası Duyarlılık (Intercultural Sensitivity).....	24
2.1.4. Çocuk Hakları.....	27
2.1.4.1. Çocuk Kavramı ve Tarihi	27
2.1.4.2. Çocuk Hakları ve Gelişimi.....	32
2.1.5. Çocuk Hakları ve Eğitim İlişkisi	37
2.2. İlgili Araştırmalar	38

2.2.1. Kùltùrlerarası Duyarlılık İlgili Araştırmalar.....	38
2.2.2. Çocuk Haklarıyla İlgili Araştırmalar.....	42
2.2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi	46

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Evren ve Örneklem	49
3.3. Veri Toplama Araçları.....	52
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	52
3.3.2. Kùltùrlerarası Duyarlılık Ölçeği (Intercultural Sensivity Scale)	52
3.3.3. Çocuk Hakları Tutum Ölçeği	53
3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	53
3.4. Verilerin Toplanması.....	54
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	55
3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi	55
3.5.2. Araştırmada Toplanan Nitel Verilerin Çözümlemesi	57
3.5.3. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	59
3.5.4. Araştırmada Alınan Etik Önlemler	61
3.5.5. Araştırmacının Rolü	61

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kùltùrlerarası Duyarlılık Düzeyleri ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Nicel Bulgular	63
4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kùltùrlerarası Duyarlılık Düzeyleri ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	63
4.1.2. Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kùltùrlerarası Duyarlılık Düzeyleri İle Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	64
4.1.3. Yaş Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kùltùrlerarası Duyarlılık Düzeyleri İle Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	67

4.1.4. Kıdeme Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	68
4.1.5. Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri İle Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	70
4.1.6. Görev Yaptıkları Okulun Öğrenci Profiline Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri İle Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	72
4.1.7. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri İle Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	74
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılıklarına ve Çocuk Haklarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular.....	74
4.2.1. Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılıklarına İlişkin Bulgular	75
4.2.1.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Farklı Kültürlerden Gelen Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Bulgular	75
4.2.1.2. Farklı Kültürel Özelliklere Sahip Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Öğretmen ve Öğrencilerin Yaşadığı Problemler İlişkin Bulgular	79
4.2.1.3. Öğretmenlerin Farklı Kültürel Özellikler Taşıyan Öğrencilerinin Eğitimlerine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular	86
4.2.2. Öğretmenlerin Çocuk Haklarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	90
4.2.2.1. Öğretmenlerin Çocuk Haklarıyla İlgili Bilgilerine İlişkin Bulgular	90
4.2.2.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Çocuk Haklarının Durumuna İlişkin Bulgular	92
4.2.2.4. Öğretmen Görüşlerine Göre Farklı Kültürel Özellikler Taşıyan Öğrencilerin Çocuk Haklarına İlişkin Bulgular	104
4.2.2.5. Öğretmenlerin Okullarda Çocuk Haklarının Korunması ve Geliştirilmesine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular.....	108

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılıklarına İlişkin Tartışma ve Yorum	113
5.1.1. Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılıklarına İlişkin Tartışma ve Yorum	115
5.1.2. Yaş ve Kıdeme Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılıklarına İlişkin Tartışma ve Yorum	115

5.1.3. Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlıklarına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	116
5.1.4. Görev Yaptıkları Okulun Öğrenci Profiline Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlıklarına İlişkin Tartışma ve Yorum	117
5.1.5. Farklı Kültürel Özelliklere Sahip Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Öğretmen ve Öğrencilerin Yaşadığı Problemlere İlişkin Tartışma Ve Yorum.....	119
5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	124
5.2.1. Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Tartışma ve Yorum	124
5.2.2 Yaş ve Kıdemlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	125
5.2.3 Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	126
5.2.4. Görev Yaptıkları Okulun Öğrenci Profiline Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	127
5.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarıyla İlgili Bilgilerine İlişkin Tartışma ve Yorum	129
5.2.6. Okullarda Çocuk Haklarının Durumuna İlişkin Tartışma ve Yorum.....	130
5.2.7. Farklı Kültürel Özellikler Taşıyan Öğrencilerin Çocuk Haklarına İlişkin Tartışma ve Yorum	132
5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma ve Yorum.....	134

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar.....	136
6.1.1. Öğretmenlerin KDÖ ve ÇHTÖ Puanlarına İlişkin İstatistiksel Sonuçlar	136
6.1.2. Kültürlerarası Duyarlılığa İlişkin Nitel Sonuçlar.....	137
6.1.3. Çocuk Haklarına İlişkin Nitel Sonuçlar.....	138
6.2. Öneriler.....	139
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	139
6.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	140

KAYNAKÇA.....	142
EKLER.....	159
ÖZGEÇMİŞ	176



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Çeşitli Kültür Kavramları ve Anlamları	13
Tablo 2. Örneklemi Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Dağılımı	50
Tablo 3. Farklı Kültürlere Sahip Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Görüşme Verileri ve Bu Verilerden Ortaya Çıkan Kod Örnekleri	58
Tablo 4. Farklı Kültürlere Sahip Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Tema ve Kod Örnekleri ...	59
Tablo 5. Öğretmenlerin KDÖ ve ÇHTÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	64
Tablo 6. Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin KDÖ ve ÇHTÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları	65
Tablo 7. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin KDÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri.....	66
Tablo 8. Öğretmenlerin KDÖ Alt Ölçekleri İle ÇHTÖ’nden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları	66
Tablo 9. Yaşa Göre Öğretmenlerin KDÖ Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	67
Tablo 10. Yaşa Göre Öğretmenlerin ÇHTÖ Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	68
Tablo 11. Kıdeme Göre Öğretmenlerin KDÖ Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	69
Tablo 12. Kıdeme Göre Öğretmenlerin ÇHTÖ Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	70
Tablo 13. Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin KDÖ Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	71
Tablo 14. Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin ÇHTÖ Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	71
Tablo 15. Görev Yaptıkları Okulun Öğrenci Profiline Göre Öğretmenlerin KDÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri	73
Tablo 16. Görev Yaptıkları Okulun Öğrenci Profiline Göre Öğretmenlerin ÇHTÖ’den Aldıkları Puanlara Ait Mann Whitney U-Testi Sonuçları	73
Tablo 17. Öğretmenlerin KDÖ ve ÇHTÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Dair Korelasyon Analizi Sonuçları.....	74
Tablo 18. Farklı Kültürlere Sahip Öğrencilerin Genel Özellikleri	76
Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Farklı Kültürel Özellikler Taşıyan Öğrencileriyle Yaşadıkları Problemler	80

Tablo 20. Farklı Kültürel Özellikler Taşıyan Öğrencilerin Yaşadıkları Problemler	84
Tablo 21. Öğretmenlerin Farklı Kültürel Özellikler Taşıyan Öğrencilerinin Eğitimlerine Yönelik Önerileri.....	86
Tablo 22. Öğretmenlerin Çocuk Hakları Konusundaki Bilgilerine İlişkin Temalar, Kodlar, Katılımcılar ve Frekans Dağılımları	91
Tablo 23. Öğretmenlerinin Okullarda Çocuk Haklarını Değerlendirmelerine İlişkin Temalar, Kodlar, Katılımcılar ve Frekans Dağılımları	93
Tablo 24. Farklı Kültürel Özelliklere Sahip Öğrencilerin Çocuk Haklarına İlişkin Temalar, Kodlar, Katılımcılar ve Frekans Dağılımları	104
Tablo 25. Öğretmenlerinin Okullarda Çocuk Haklarının Korunması ve Geliştirilmesine Yönelik Önerileri	109



ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. İletişim sürecinin temel öğeleri	19
Şekil 2. Kültürlerarası iletişim yeterliliği modeli.....	23
Şekil 3. Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli (Bennett & Bennett, 2004, s. 153).	26

EKLER LİSTESİ**Sayfa**

Ek 1. Öğretmen Görüşme Formu	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Ek 2. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi	1592
Ek 3. Sınıf Öğretmenlerinden Biri İle Gerçekleştirilen Görüşme Metni Örneği	1623
Ek 4. Öğretmen Görüşmeleri Kodlama Örneği	16375



BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, tüm çocukların farklılıklarını ve gereksinimlerini dikkate alan, evrensel bazı değerleri benimsemiş, üretken bireyler olmalarını sağlamayı amaçlayan bir süreçtir. Hem dünya üzerindeki tüm insanlara tanınmış bir hak, hem de hakların elde edilmesi, korunması ve gelişiminin sağlanması için vazgeçilemez bir araç olan eğitim, çocuklara değer vermeli, yaşam becerilerini kazandırmalı ve çocuğun onuruna yakışır bir şekilde uygulanmaya çalışılmalıdır. Gelişmiş toplumlarda eğitimin bu işlevini yerine getirmesi için vatandaşların haklarını korumak ve eşit bir eğitim ortamı sağlamak oldukça önemli görülür (Yurtseven ve Altun, 2015).

Bu eşitliğin eğitimde ne ölçüde hayata geçirildiği, okullarda çoğu zaman somut bir şekilde görülebilmektedir. Bu noktada okullarda hassas davranılması gereken konulardan biri olan farklılıklara saygı, eğitimin bireylerin kültürel özelliklerini dikkate alarak gerçekleştirilmesi anlamını taşımaktadır. Bu da kişilerarası etkili iletişim becerileri olmadan mümkün değildir. Öğretmenlerin akademik konular kadar, öğrencilerin kültürel ve demokratik ihtiyaçlarına da cevap verebilecek, öncelikle insancıl, adil, sabırlı ve farklı görüşlere saygılı olması çok önemlidir (Sharma, 2005). 21. yüzyılın değişen, gelişen, daha fazla birbiriyle karışan toplumlarında öğretmenler, kültürel olarak çeşitliliğin bulunduğu sınıflarında kültürlerarası iletişimde etkin ve yeterli olmalıdır. Bunun için gerekli yeteneklerden birisi kültürlerarası duyarlılıktır.

Kültürlerarası iletişim becerilerinin duyuşsal boyutu olarak adlandırılan kültürlerarası duyarlılık, kişilerin kültürel farklılıklara saygı göstermesine ve kültürel kimliklerin birlikte yaşamasının sağlanmasına yardımcı olur (Chen ve Starosta, 2004). Öğretmenler ile öğrenciler arasında etnik, ırksal, fiziksel, kültürel özelliklerinden kaynaklanan farklılıklar kimi zaman ayrımcılığı beraberinde getirebilir. Kültürel ayrımcılık çocuğun en temel haklarından birisi olan eğitimde eşitliği engelleyebilir. Eğitim ortamlarında eşitsizliğin sonuçları ise hayal kırıklığı, yanlış anlaşılma, kültürlerarası çatışma ve sonuçta okul başarısızlığı olabilir (Le Roux, 2002). Kültürlerarası duyarlılıkları geliştirmiş öğretmenler, bu olası ayrımcılığın ve çatışmanın önüne geçebilir. Ayrıca önemi her geçen gün artan ve kişilerarası iletişimin niteliğine yön veren becerilerden biri olarak görülen kültürlerarası duyarlılığın öğrencilere

kazandırılmasında da öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığa sahip olması ve bu beceriyi yaşamın her alanında kullanması öncelikli koşul niteliğindedir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin nitelikli eğitime ilişkin yaklaşımı; çocukların bilişsel, fiziksel, toplumsal, duygusal, moral ve manevi gelişimlerinin çocuklar arasında ayırım yapılmaması ve çocuğun görüşlerine saygı gösterilmesi ilkeleriyle sağlanması gerektiğine vurgu yapar (Akar, 2013). Bu yüzden öğrencilere okul ortamında tüm haklarının sağlandığının ve gözetildiğinin güvencesi verilmelidir. Bu görevi üstlenenler başta öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenler pedagojik eğitimin ve alan bilgisinin yanı sıra bazı yeterlilik ve olumlu tutumlarla donanmış olmalıdır. Toplumun her kesiminden gelen öğrencilerin bir arada bulunduğu okullarda kültürel geçmişleri, kimlikleri, başarıları, bireysel özellikleri ne olursa olsun, tüm öğrencilerinin hakları bilinmeli ve korunmalıdır. Farklılıklara olumlu yönde yaklaşılmalı, kültürel çoğulculuk teşvik edilmeli, öğrencilerinde de çokkültürlü ve küresel bakış açıları geliştirmeleri sağlanmaya çalışılmalıdır.

1.1. Problem

Bir insanı diğer insanlardan ayıran temel özelliklerinden biri, doğumundan itibaren biriktirmeye başladığı kültürel özellikleridir. Başbay ve Bektaş'a (2009) göre kültür, kavramsal olarak evrensel bir değer, yaşantısal olarak da toplumsal bir değerdir. Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan "kültür" terimini Delgado-Gaitan ve Trueba (1991), "Başkalarının hayatlarına olduğu kadar kendi hayatımıza da yön ve anlam veren sosyal değerlerin, bilişsel kodların, davranışsal standartların, dünya görüşünün veya inançların dinamik sistemi" olarak tanımlamıştır. Bireyler, kültürü oluşturan bu sosyal değerleri, bilişsel kodları, davranışsal standartları, dünya görüşünü veya inançları sadece tek başlarına veya sadece toplumsal olarak üretmezler. Bir toplumu oluşturan bireyler o kültürün üreticisi ve taşıyıcısıdır. İnsanlık tarihi boyunca yaşanan göçler, savaşlar, ekonomik nedenler, siyasi nedenler, sosyal nedenler insanları bir arada yaşamak ve farklı kültürlerle tanışmak zorunda bırakmıştır. Böylelikle bir arada yaşayan insanlar çokkültürlü bir ortam oluşturmuştur.

Kültürel ve toplumsal farklılığı anlama ve bununla yaşamaya vurgu yapan çokkültürlülük kavramı ise ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılması olarak tanımlanmaktadır (American Psychological Association [APA], 2003). Kültürel

etkileşim, birden çok toplum veya topluluk arasında olabileceği gibi bir toplumun veya topluluğun kendi içerisinde de gerçekleşebilir. Yaşanan toplumsal olaylar, değişen ekonomik koşullar, göçler, bilgi ve teknolojinin ilerlemesi, ulaşımın kolaylaşması, toplumlar arasındaki engelleri ve mesafeleri en aza indirip uluslara kendi sınırlarını aşarak diğer toplumlarla etkileşim halinde olmanın fırsatını sunmaktadır. Bireyler kendi dünya görüşüne yakın görüşte olan veya dünyayı kendisinden farklı anlamlandıran insanlarla tanışarak; kendi kimliğiyle, kültürüyle, inanç sistemiyle veya içinde bulunduğu toplumun yapısı ile diğer kültürler, inanç sistemleri, toplumların yapıları arasında ilişki kurabilmekte ve karşılaştırma yapabilmektedir. Kişi kendini tanıtmaya fırsatı bulduğu gibi, farklı coğrafyalardaki insanların kültürel kimliklerini tanıma fırsatı da yakalamaktadır. Bu açıdan birçok kültürün bir arada bulunduğu çokkültürlü toplumlarda, farklılıklara saygı duyma değerine olan gereksinim artmaktadır.

Bireylerin birbiriyle etkileşimiyle “kültürlerarası iletişim” kavramı ortaya çıkmakta ve kültürlerarası iletişim gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Coşgun’un (2004) farklı kültürel özelliklere sahip bireyler arasında gerçekleşen etkileşim süreci olarak tanımladığı kültürlerarası iletişimin etkin olarak kurulabilmesi için kişilerin kültürlerarası iletişim yeterliliğinin gelişmiş olması gerekmektedir. Kültürlerarası iletişim yeterliliği; kültürel farkındalık, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlerarası beceriklilik olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Chen & Starosta, 1996). Bireylerin kültürlerarası yeterlilikleri geliştikçe kültürel farklılıklara saygı duyan, farklı kültürler ile empati kurabilen küresel vatandaşlar olabilirler (Eğinli, 2011). Toplumu oluşturan bireyler arasında her ilişki aslında çokkültürlü bir ilişkidir. Çokkültürlülük de kültürel farklılıklara duyarlı olmayı gerekli kılmaktadır. Diğer kültürlerle etkileşim içinde olmak ve onları anlamak için duyarlı olmak, diğer kültürlerle ve o kültürün bireylerine saygılı olduğunun göstergesi olarak gerektiğinde davranışlarını değiştirmeye hazır olmak kültürlerarası duyarlılıktır (Bhawuk & Brislin, 1992). Bu araştırmanın da konusu olan kültürlerarası duyarlılık, farklı kültürel özelliklere karşı önyargı, kaygı, güvensizlik, kaçınma gibi olumsuz duyguları engellemeyi hedefleyen bir kültürlerarası yeterlilik olarak kavramsallaştırılmıştır (Fritz, Mollenberg & Chen, 2002).

Çokkültürlülük, eğitim alanına da yansımaktadır. Toplumsal yaşamda farklı kültürel özelliklere sahip olan bireylerin bir arada en çok bulunduğu sosyal alanlardan biri de eğitim kurumlarıdır. Kültürlerarası duyarlılığı gelişmiş, farklı değerlere saygı duyan bireyler yetiştirme sorumluluğu taşıyan okullar için bu çok kültürlü yapı, farklı kültürlerle açık olan ve farklı kültürel değerlere saygı duyan bireylerin yetiştirilmesi için

eşsiz fırsatlar sunabilir. Çokkültürlü bu ortamlarda, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık gelişimleri doğrudan yaşantılar yoluyla edinmeleri sağlanabilir. Çokkültürlü eğitim farklı kültürden insanların ihtiyaçlarına cevap veren, onların farklılıklarına saygı duyan, uzlaşmayı sağlayan ortamların yaratıldığı öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Cinsiyet, sosyal sınıf, etnik, ırksal veya kültürel özellikleri bakımından ayrılmaksızın bütün öğrencilerin okul ortamında eşit öğrenme hakkı olduğu savunan, bütün öğrencilerin eşit öğrenme hakkına sahip olmasını sağlamak amacıyla eğitim kurumlarının değişmesini öngören, gelişerek devam etmesi gereken çokkültürlü eğitim; bir fikir, bir eğitim reformu hareketi ve bir süreçtir (Cırık, 2008). Bu anlayış çerçevesinde kültürlerarası duyarlılığı gelişmiş öğretmen profili de önem kazanmaktadır. Özmen ve Aküzüm (2010), “Okulların Kültürel Yapısı İçinde Çatışmalara Bakış Açısı Ve Çatışma Çözümünde Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları” adlı çalışmalarında, okullarda en fazla yaşanan çatışma türünün kültürel çatışma olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu yüzden farklı kültürel özelliklere sahip öğrenciler için öğretmenlerin samimi bir atmosfer yaratma, farklılıklar konusunu öğretme, öğrencilerin potansiyellerini maksimuma çıkarma ve demokratik bir ortam oluşturmada usta olmaları bir başka deyişle öğretmenlerin kültürlerarası yeterliliklerini gelişmiş olması beklenmektedir (Polat ve Barka, 2014). Bunun için de öğretmenler, öğrencilerinin, kendi kültürleri dışındaki bireylerin değerlerine saygı duymalarını, farklı kültürlerle ilgili önyargılarını ortadan kaldırmalarını ve farklılıkların insanlar için bir zenginlik olduğunu benimsemelerini sağlayacak öğrenme ortamları yaratmaları beklenmektedir.

Bu araştırmada eğitimde ayrımcılığa son verilmesi amacıyla kültürlerarası duyarlılığa en çok gereksinim duyulan yerlerden biri olan okullarda öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı ele alınmıştır. Etnik, dinsel ve başka özelliklere dayalı ayrımcı eğitim, çocukları çoğu zaman izolasyona götürmekte, bazı durumlarda ise “farklı” çocukların asimilasyonuna neden olmaktadır (Kostova, 2005). Rengi’nin (2014) de belirttiği gibi, bu sorunların önüne geçmek, toplumsal ve bireysel kültürel taleplere ilişkin sorunları gidermek, sağlıklı bireyler yetiştirmek için eğitim sisteminin her aşamasında yer alan ve öğrenci ile doğrudan iletişim halinde olan öğretmenlerin, öğrencilerinin kültürel farklılıklarının ne kadar farkında oldukları ve kültürlerarası duyarlılıkları son derece önemlidir. Farklı kültürlerle duyarlı öğretmenlerin düzenlediği öğrenme ortamları, yüksek etkileşimli, demokratik, sevgi ve saygı dolu, haksızlıkların

yaşanmadığı mekanlar olacaktır. Bunlar, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre de dikkat edilmesi gereken durumlardır.

Kent-Kükürtçü (2011), çocuk haklarını, çocukların onurlu, eşit ve özgür bireyler olarak bir yaşam sürmesini sağlayan, koruyan ve güvence altına alan insan hakları olarak tanımlamıştır. 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda kabul edilen Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BMÇHS) şu ana kadar en fazla onaylanan insan hakları belgesidir. Sözleşme, başta devlete, hükümetlere, yerel yönetim ve belediyelere çocuk haklarının bütün haklar çerçevesinde korunması, saygı duyulması ve hayata geçirilmesi konusunda yasal yükümlülük; çocuklara ilk elden bakan yetişkinlere, eğitimcilere, hukukçulara, sağlık personellerine, emniyet görevlilerine yani toplumun her kesimine sorumluluk vermektedir. Bu sorumlulukları en başta çocukları dünyaya getiren ailelerin, aileden sonra dış dünyayla tanıştıkları ilk yer olan okulların alması kaçınılmazdır. Okullarda çocuklarla en fazla yüz yüze olan öğretmenlerin bu sorumlulukları alması hem yasal, hem mesleki hem de insani bir yükümlülüktür. Dolayısıyla eğitim, çocuğun çıkarlarını en iyi şekilde gözetmek ve yönetmek durumundadır. Sözleşmenin 29. maddesine göre taraf devletler eğitimin çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirmesini; çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirmesini; çocuğun, anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanmasını kabul etmektedir.

Türkiye dahil 142 ülkenin taraf olduğu bu sözleşmenin okullarda mutlaka dikkate alınması gerekmektedir. Bunun gerçekleştirilmesinde elbette öncelikle öğretmenlerin sözleşme konusunda ayrıntılı bilgi sahibi olmaları ve sözleşmeye uygun öğrenme-öğretme süreçleri hazırlama konusundaki farkındalık düzeylerini yüksek olması gerekmektedir. Eğitim ortamlarının yönlendiricisi ve rehberi olan öğretmen; haklara saygı gösterme ve onları kullanabilme konusundaki bilgi, beceri ve değerleri kazandırırken bunların hepsiyle ilgili olarak öğrencilerine iyi bir rol modeli olmalıdır. Ayrıca, bu becerileri kazandırırken kendisi de öğrencilerin haklarını korumak ve savunmak zorundadır. Söz konusu haklar çocukların en başta insan olmalarından ve çocuk olmalarından kaynaklanan haklardır. Ancak Fazlıoğlu'nun (2007) öğretmenlerin ve yöneticilerin özel yaşamlarında ve okul ortamında, Çocuk Hakları Sözleşmesi

maddelerinin varlığını ne ölçüde kabul ettiklerini ve uyguladıklarını ölçmeyi amaçladığı çalışmada, “Din, dil, ırk ve sosyal grubumuz ne olursa olsun saygı görmek” maddesi, okullarda öğretmenlerin %35’ine göre ‘çok az’, %63’üne göre ‘orta düzeyde’ bulunmaktadır. “Başka din, dil, renk, ırk ve sosyal gruptan olan insanlara saygı göstermeye teşvik edilmek” maddesi ise okullarda öğretmenlerin %39’na göre ‘çok az’, %59’na göre ise ‘orta düzeyde’ bulunmaktadır. Fazlıoğlu’na (2007) göre, tüm öğretmenler ve yöneticiler, çocuk haklarının çocuklar için ‘çok önemli’ olduğunu düşünmelerine rağmen, öğrencilerinin farklı kültürel özelliklere saygı gösterme ve bu özelliklerine saygı gösterilme hakkıyla ilgili yüksek düzeyde bir farkındalığa sahip değildir.

Bu bağlamda çokkültürlü bir yapıya sahip olan Türkiye’de sürüp giden insan haklarına saygı ve demokratikleşme tartışmaları düşünülürse bu konuda iyi eğitim almış, gereken bilgi, beceri ve değerleri içselleştirmiş vatandaşların önemi açıktır. İnsan haklarına, çocuk haklarına, farklı kültürlere saygılı, demokratik, insancıl, duyarlı vatandaşların yetiştirilmesinde öncelikli rol ve sorumluluk taşıyan kurumların başında okullar gelmektedir. Okullarda bu duyarlılıklar benimsetilmeye çalışılırken öğretmenlerin aydınlatıcı ve rehberlik rolü çok önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerince –hatta toplumca- model alındığı ortadayken bu özelliklerin öğretmenlerde bulunması gerektiği yadsınamaz bir gerçektir. Bu çalışma ile eğitimin en önemli paydaşlarından öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarını ve çocuk haklarına ilişkin tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır ve araştırmanın problem cümlesi **“Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları ve çocuk haklarına yönelik tutumları nasıldır?”** şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları ile çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları nasıldır?
2. Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları;

- a. Cinsiyete,
 - b. Yaşı,
 - c. Kıdeme,
 - d. Mezun olunan okul türüne,
 - e. Görev yapılan okulun öğrenci profiline, göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 4. Öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen öğrencilerinin özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 5. Farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmen ve öğrencilerin yaşadığı problemler nelerdir?
 6. Öğretmenlerin farklı kültürel özellikler taşıyan öğrencilerin eğitime yönelik önerileri nelerdir?
 7. Öğretmenlerin çocuk haklarıyla ilgili bilgi düzeylerine yönelik özdeğerlendirmeleri nasıldır?
 8. Öğretmenlerin çocuk haklarının okullardaki durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
 9. Öğretmenlerin farklı kültürel özellikler taşıyan öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
 10. Öğretmenlerin okullarda çocuk haklarının korunması ve geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Küreselleşme, bilimin ve teknolojinin hızla değişmesi ve gelişmesi toplumların kendilerini diğer toplumlardan yalıtmasını neredeyse imkansız hale getirmektedir. Yaşam şartları, insanları sadece yakın çevrelerindeki insanlarla değil, uzak çevreleri ve kültürel özellikleri tamamen farklı toplumlarla da bir arada yaşamak, birbirleriyle ilişki kurmak zorunda bırakmaktadır. Dolayısıyla toplumlar kendilerini gün geçtikçe birbirleriyle daha fazla etkileşim halinde bulmaktadır. Bu etkileşim ekonomik, siyasi, bilimsel, kültürel vb. yönlerden gerçekleşirken ortaya çokkültürlü toplumlar çıkmaktadır. Bu çokkültürlülüğün sonuçları ise her zaman olumlu olamayabilmektedir. Savaşlar, ayrımcılık, ırkçılık, hoşgörüsüzlük bu çokkültürlü ortamlarda ortaya

çıkılmaktadır. Bu olumsuz durumların yaşanmaması için toplumların beraber yaşamayı, hatta bu çokkültürlülüğü bir zenginlik olarak ele alıp bundan yararlanmanın yollarını bulmaları gerekmektedir. Farklı ülkeler arasında ve hatta aynı coğrafi sınırlar içinde kültürel çeşitlilikten yararlanmanın, iletişim kurmanın ve barışı sağlamanın yolu ise demokratik değerler üzerine kurulmuş, kültürlerarası iletişim yeterliliklerini geliştiren bir eğitimden geçmektedir. Birlikte yaşama becerilerini ve farklı toplulukların kültürleri arasında duyarlılığı geliştirme, okulun temel görevlerinden biridir. Ancak bu yeterliliklere sahip bireyler demokratik, hoşgörülü, insan haklarına saygılı bireyler olacak ve tüm insanlara insan oldukları için gereken değeri verecektir. Okulun bu önemli görevini yerine getirebilmesi için, her şeyden önce, bu niteliklere sahip bireyleri yetiştirme görev ve sorumluluğunu taşıyan öğretmenlerin kendilerinin bu niteliklere ve yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Chen ve Starosta'nın (1996) belirttiği kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası iletişimin en önemli ve temel boyutudur. Bu boyut, diğer kültürlerle etkileşim içinde olmak, diğer kültürleri anlamak için duyarlı olmak ve diğer kültürlerle ve o kültürün bireylerine saygılı olduğunun göstergesi olarak gerektiğinde davranışlarını değiştirmeye hazır olmayı gerektirmektedir. Bu açıdan bakıldığında, karşılıklı bir çok farklılıklar taşıyarak gelen öğrencileri dinlemek, anlamak, onlara değer vermek, öğrenme-öğretme süreçlerini bütün bireysel farklılıklara rağmen bütün öğrencilerin en üst seviyede yararlanabileceği şekilde düzenlemeye çabalamak, öğretmenin gelişmiş bir kültürel duyarlılığa sahip olmasını gerektirmektedir. Türkiye'nin çokkültürlü yapısı dikkate alındığında, öğretmenlerin bu beceriye sahip olmalarının önemi daha da belirginleşmektedir. Bu çalışmanın öğretmenlerin kültürel duyarlılıklarının geliştirilmesinin önemine vurgu yapması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yurtdışında 1950'li yıllardan itibaren çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, kültürlerarasılık gibi konular üzerinde çalışıldığı ve bu konularda pek çok bilimsel çalışma yapıldığı görülmektedir (Chen ve Starosta, 1996; Hammer, Bennett ve Wiseman, 2003; Davis ve Cho, 2005; Määtä, 2008; Bayles, 2009; Banks, 2009). Bu çalışmaların büyük bir bölümünün ise son 10 yıl içerisinde yapılmış olduğu görülmektedir. Türkiye'de son 10 yıl içinde konuyla ilgili yapılan çalışma sayısı ise sınırlıdır (Üstün, 2011; Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013; Rengi, 2014; Akın, 2016). Çokkültürlü toplumsal yapılar, birçok ülkenin özellikleri arasındadır. Ancak binlerce yıl birçok medeniyete ev sahipliği yapmış olduğundan, Anadolu, tam anlamıyla kültürel bir mozaik niteliği taşımaktadır. Bu nedenle bu bölgede bulunan okullarda çokkültürlülük

anlayışı, bilgisi, becerisi ve değerlerini bireylere kazandırmak çok daha önemlidir. Türkiye’de farklı kültürlerden gelen, farklı özelliklere sahip birçok öğrencinin aynı ortamlarda eğitim gördükleri düşünüldüğünde bu konuda yapılacak çok sayıda araştırmaya gereksinim olduğu açıktır. Bu çalışmanın alanyazındaki bu eksikliğin giderilmesine katkı getirdiği umulmaktadır.

Çocuk hakları ise çocuğun insan olması, aynı zamanda da özel bir bakıma ve özene gereksinim duyması nedeniyle doğuştan sahip olduğu hakların tümüdür. Bütün çocuklara tanınması gereken ideal haklar listesini içeren bu haklar; çeşitli devletlerde çeşitli ölçülerde uygulamaya geçmiş, kanunlarla ve uluslararası sözleşmelerle düzenlenmiş, belirli bir yasal güvenceye alınmıştır. BMÇHS’de yaşama, gelişme, korunma, bakım ve katılım hakları çerçevesinde ele alınan, insan haklarının bir alt boyutu sayılabilecek çocuk haklarının bilinmesi, korunması, çocuklarda da kendi hakları konusunda farkındalık oluşturulması çok önemlidir ve bunlar ailelerin, okulların ve tüm toplumun sorumluluğu altındadır. Hem çocukların kendi hakları konusunda bilgilendirileceği yer olması hem de toplum içinde çocukların aileden sonra en çok zaman geçirdikleri yer olması bakımından okullar, okullarda da öğretmenler bu sorumluluğu en üst düzeyde taşımaktadır. Buna göre kültürlerarası duyarlılığa sahip öğretmenlerin tüm öğrencilerini kucaklayacak, samimi, özgür, eşitlikçi eğitim ortamları yaratması beklenirken aynı zamanda tüm öğrencilerinin haklarını bilmesi ve koruması gerekmektedir. Farklı etnik gruplardan, dinlerden, dillerden, sosyoekonomik düzeylerden, cinsiyetten öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıflarda, öğretmenlerin farklı kültürden çocuklara karşı duyarlılıkları; bu çocukların haklarını ne kadar bildikleri ve ne şekilde gözettikleri çok önemlidir. Bu çalışma, eğitimin baş aktörlerinden olan öğretmenlerin bir zenginlik olan kültürel çeşitliliği, sınıflarında demokratik olarak ne ölçüde yönettiklerinin betimlemesi açısından önemlidir.

Öğretmenler ancak genel insan haklarına ve buna paralel olarak özelde çocuk haklarına yönelik olumlu tutum ve değerlere sahiplerse, sınıflarında kültürel ve bireysel farkları ne olursa olsun bütün öğrencilerini kucaklayan uygulamalar gerçekleştirebilirler. Ülkemizde son yıllarda öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının kültüre duyarlı ve öğrenme-öğretme ortamlarını düzenlerken, öğrencilerin kültürel farklılıklarının da bilincinde olan öğretmenler olarak yetiştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Ancak bu çalışmalar, genellikle öğretmen adaylarının kültürel yeterliliklerinin incelenmesi ile sınırlı kalmıştır (Akın, 2016; Çoban, Karaman ve Doğan 2010; Yılmaz ve Göçen, 2013; Yurtseven ve Altun, 2015).

Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara duyarlı olarak yetiştirilmeleri Avrupa ve Amerika gibi ülkelerde öncelikli konular arasında yer almaktadır (Leeman ve Ledoux, 2003; Pajak-Wazna, 2013; Polat & Barka, 2014). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarında ise bu konuya ilişkin herhangi bir ders bulunmamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelendiği bu araştırmanın, öğretmenlerde çokkültürlü bakış açısının dolayısıyla kültürlerarası duyarlılıklarının gelişmesi; çocuk haklarına yönelik olumlu tutum geliştirilmesi bakımından yararlı olacağı; öğretmen adaylarının da bu doğrultuda yetiştirilmesi için gereken önlemlerin alınmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Toplumsal yaşamda çocuklar, özgür bireyler olarak değil ailenin, eğitim sisteminin veya toplumun birer uzantısı olarak görülme eğilimindedir (UNICEF, 2016). Oysa çocuklar, kendine özgü kişilikleri olan, kendilerini diğerlerinden ayıran bireysel farkları olan, kendilerine özgü beğenileri ve tercihleri olan, başkalarının da tıpkı kendileri gibi farklı özelliklere sahip olduklarını bilen ve saygı duyan bireyler olarak yetiştirilmeleri, özerk ve özgür bireylerden oluşan bir toplum oluşturulması bakımından son derece önemlidir. Bu çalışmada kültürlerarası duyarlılıkla birlikte çocuk haklarına da vurgu yapılmış olması, toplumun her kesiminden tüm bireylerde kültürlerarası duyarlılığa ve çocuk haklarına ilişkin bir farkındalık yaratılması bakımından önemlidir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenler ölçek uygulamalarında soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenler, kendileriyle yapılan görüşmelerde sorulan soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılında Mersin ili Tarsus ilçesinde görev yapmakta olan ve çalışmaya katılan öğretmenlerden toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarına ve çocuk haklarına yönelik tutumlarına ilişkin bulgular, kullanılan veri toplama araç ve yöntemleriyle toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kültür: Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin (Türk Dil Kurumu, 2018).

Çokkültürlülük: Farklılıkların ortadan kaldırılması, asimile edilmesi yerine, olumlu görüldüğü ve kültürel farklılıklara duyarlılığı savunan bir yaklaşımdır (Rengi, 2014). Bu çalışmada çokkültürlülük, birden fazla kültürün bir arada bulunması anlamında kullanılmıştır.

Kültürlerarası İletişim: Farklı kültürel ve alt kültürel alanlara, bilgi ve deneyimlere sahip bireyler arasında gerçekleşen iletişim ve etkileşimi ifade etmektedir (Bekiroğlu ve Balcı, 2014).

Kültürlerarası Duyarlılık: Kültürlerarası iletişimde, uygun ve etkili davranışı destekleyen, teşvik eden, kültürel farklılıkları anlamak ve hoş görmek için olumlu duygular geliştirebilmeye yarayan bireysel bir yeteneği ifade eder (Chen, 1997). Bu çalışmada etnik köken temelli kültürel farklılıklar kastedilmiştir.

Çocuk: Çocuk, doğumdan ergenliğe kadar süren hayat dilimine ait olan insan yavrusudur (Aktürk, 2006).

Çocuk Hakları: Çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki bakımlardan özgürlük ve saygınlık içinde, sağlıklı ve normal biçimde gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan yararlarıdır (Akyüz, 2012). Bu çalışmada kullanılan çocuk hakları kavramı, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan çocuk haklarını kapsamaktadır.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümün kuramsal açıklamalar kısmında kültür, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim, kültürlerarası iletişim ve kültürlerarası duyarlılık ile çocuk hakları ile okulda çocuk haklarının önemi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. İlgili araştırmalar bölümünde ise, alanyazın taramaları sonucunda ulaşılabilen araştırmalar, kültürlerarası duyarlılıkla ilgili araştırmalar ve çocuk haklarıyla ilgili araştırmalar şeklinde iki başlık altında ele alınarak özetlenmiş; bölümün sonunda bu araştırmaların değerlendirilmesine yönelik bir bölüm eklenmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Bu araştırmada öğretmenlerin kültürel duyarlılıkları ile çocuk haklarına yönelik tutumları incelendiğinden, kuramsal açıklamalar da bu doğrultuda ele alınmıştır. Öncelikle, kültür ve kültürel duyarlılıkla ilgili konulara ilişkin, ardından da çocuk haklarıyla ilgili konulara ilişkin kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Kültür ve Eğitim

İnsanlık tarihiyle eşzamanlı olan kültür kavramı çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Tylor'ın (1871) 'Kültür ya da uygarlık, toplumun üyesi olarak, insan türünün öğrendiği, edindiği, bilgi, sanat, gelenek-görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür' şeklindeki tanımının alanyazında büyük ölçüde benimsendiğini belirten Güvenç'e (1997, s. 55) göre kültür, öğrenilen, dilde saklanıp korunan, eğitimle yeni kuşaklara aktarılıp aşılana bir muhtevadır. Başbay, Kağnıcı ve Sarsar'a (2013) göre kültür; davranış kalıpları, tutumlar, normlar, değerler, iletişim biçimleri, dil, inanç, eylemler, sağlık koşulları, yaşam biçimleri gibi birçok öğeyi içerisinde barındıran bir yapıdır. Hofstede (2003, s. 3) ise kültürü; bir grup insanı diğerlerinden ayıran zihinsel programlama olarak tanımlarken, Kağıtçıbaşı (1999, s. 344) kültür için "belirli bir toplumun, üyelerinin doğada bulabileceklerinden daha fazla doyum sağlayabilmeleri için, başardığı tüm maddi ve davranışsal düzenlemelerin örüntüsü" ifadesini kullanmaktadır. Kültür kavramı Tezcan (1994, s. 82) tarafından bir grubun yaşam biçimini ifade eden, paylaşılan ve aktarılan beslenme, dil, giyim, ritüeller

gibi çeşitli öğeleri içine alan bir kavram olarak tanımlamıştır. Güvenç (1979, s. 100) ise kültürün farklı alanlardaki anlamlarını Tablo 1’deki gibi sınıflamıştır.

Tablo 1.

Çeşitli Kültür Kavramları ve Anlamları

Kavramlar		Anlamlar		Nitelikler
Kullanma Alanlarına Göre	Genel	Özel		Görevler
Bilimsel alanda “kültür”	Uygarlık	Çin, Hint, Fransız, Batı ve İslam <i>kültür</i> ya da <i>uygarlığı</i> gibi.		Tarihsel, bütünsel ve evrimsel.
Beşeri alanda ve günlük dilde “kültür”	Eğitim	Genel, mesleki ve teknik eğitim; tıp, hukuk, din, sanat ve fen eğitimi; örgün ve yaygın <i>eğitim</i> ya da <i>öğretim</i> gibi.		Değerlendirici, eleştirci, geliştirici, öğretici ve yayıcı.
Estetik alanda “kültür”	Sanat	Gotik, Barok, Rönesans ve Modern sanat; resim sanatı, müzik sanatı, romantik ve gerçekçi <i>sanat</i> gibi.		Eleştirci, yaratıcı, eğitici, değerlendirici, güzel ya da güzelleştirici, estetik.
Maddi (teknolojik) ve biyolojik alanda “kültür”	Üretim	Avcılık, tarım ve endüstri <i>kültürü</i> , mikrop <i>kültürü</i> , ekin <i>kültürü</i> gibi.		Günlük toplumsal yaşamı destekleyici, üretici, deneyici, çoğaltıcı, yoğaltıcı ve besleyici.

Erinç’in (1994) de ifade ettiği gibi kültür, kaynağını insandan alan, değişen, gelişen, kimi zaman da yok olan öğeleri olan, hem bireysel hem de toplumsal kimliğin göstergesi organik bir varlıktır. Kaya ve Söylemez (2014) kültürün toplumlara bağlı canlı olaylar zinciri olduğunu ve canlı bir organizma gibi yaşayan, gelişen, değişime uğrayan bir yapısı olduğunu ifade etmiştir. Kültürler nesilden nesile aktarılır, değişime açıktır, bireylerin aidiyet ve bağlılık duygusu hissetmelerini sağlar ve bütünleştirir. Bir

toplumu diğer toplumlardan ayıran her türlü özelliği barındıran kültür, aslında toplumun karakteridir. Kültürün insanların düşünme, algılama, iletişim kurma, öğrenme, öğretme ve kullanma yöntemleri üzerinde pek çok etkisi vardır (Davis & Cho, 2005). Çünkü kültür, insanın yaşama yansıması, bir topluluğun sosyal davranışları ve bir yaşantı biçimidir. İnsan kültürü bireysel ve toplumsal yaşamı anlamada, düzenlemede ve yapılandırmada kullanır.

Modern toplumlarda bir insanı diğerinden ayıran şey, materyaller ve insan topluluklarının diğer somut bakış açıları değil; değerler, semboller, yorumlardır (Banks, 2010, s. 8). Aynı kültürdeki insanlar semboller, eserleri ve davranışları aynı veya benzer biçimde yorumlarlar. Her birey sosyal varlık olmasının gereği bir veya birkaç kültürün etkisinde kalır. Bireyler yaşamı etkisi altında kaldığı kültüre göre yorumlarken başka kültürlerle de açık olmalıdır. Bu esneklik sayesinde toplumların ortak kültürü oluşur. Eğitimin temel görevlerinden biri de bu ortak kültürü gelecek kuşaklara geliştirerek aktarmaktır.

Eğitim kültürün hem taşıyıcısı hem de geliştiricisi olduğu için eğitim ve kültür arasında da karşılıklı bir etkileşim vardır (Çelikkaya, 1999, s. 167). Rengi'nin (2014) de belirttiği gibi kültür, insana kim olduğu, nereye ait olduğu, nasıl davranması, ne yapması gerektiği ile ilgili duygu ve düşünce veren bir kavram oluşu bakımından eğitim sistemiyle benzerlik gösterir. Eğitim de bireylere empati ve hoşgörü, normlar ve değerler, doğaya dahil olma/kendini tanıma, topluma uyumlu davranış örnekleri ve düşünme yapısı gibi kavramları kazandırmaya çalışır ki bu kavramlar aynı zamanda kültürel öğelerdir. Eğitimin temel görevlerinden biri de bu kültürel öğeleri, bütün boyutlarıyla, maddi ve manevi yönleriyle, planlı ve programlı bir şekilde (kasıtlı olarak) ve sürekli geliştirerek yeni kuşaklara aktarmak yani kültürlemektir.

Kültürleme kavramını, toplumların kendisini oluşturan bireylere belli bir kültürü aktarma, kazandırma, toplumun istediği insanı eğitip yaratma ve onu denetim altında tutarak kültürel birlik ve beraberliği sağlama, bu yolla da toplumsal barış ve huzur sağlama süreci olarak tanımlayan Güvenç (1997, s. 85), toplumbilimcilerin buna “sosyalizasyon (toplumsallaştırma)”, eğitimcilerin ise “eğitim süreci” dediklerini belirtmektedir. Bu açıklamalar, eğitimle kültürün ne kadar iç içe kavramlar olduğuna işaret etmektedir. Ancak Güvenç'in tanımında ihmal edilen nokta, eğitimin toplumsal değerleri genç kuşaklara kazandırıp onları sosyalleştirmek kadar, karşı-sosyalleştirmek görevinin de bulunuyor olmasıdır. Karşı-sosyalleştirme, eğitimin bireylere toplumun kültürünü sürekli sorgulama, gerekli hallerde değiştirme ve geliştirmeye ilişkin bilgi,

beceri ve değerlerin kazandırılmasıdır. Doğanay'a (2002, s. 17) göre sosyalleştirme, var olan toplumsal düzenin gelecekte de devam etmesi, var olan değerlerin analiz edilmeden, sorgulanmadan kabul edilmesine dayanmakta iken, karşı-sosyalleştirmede var olan toplumsal değerleri sorgulayarak yeni değerler üretebilen, eleştirel ve yaratıcı bireylere gereksinim vardır. Görüldüğü gibi, ister sosyalleştirme ister karşı-sosyalleştirme penceresinden bakılsın, eğitimin toplumun kültürünü aktarmak, korumak ve geliştirerek sürdürmek bakımından önemli işlevleri vardır.

Öte yandan, kültürle eğitim arasındaki ilişkiler, bu iki kavramın birbirini karşılıklı olarak etkilemesini de beraberinde getirmektedir. Örneğin, toplumun kültüründe eğitime değer verme anlayışı egemense, yetkililer, eğitimciler ve aileler çocukların okullarda daha iyi eğitim olanaklarına kavuşturulması için çok daha fazla çabalayacaklardır. Bu çabalar sonucunda iyi eğitim alan bireyler, toplumun kültürünü hem koruyup sürdürebilecek hem de kültürü gelişmesine yardım edecektir. Her okul, içerisinde bulunduğu toplumun kültürel aynası gibidir. Çünkü toplumda onaylanan ve onaylanmayan davranış biçimleri, değerler, kurallar, vb. ne ise okulda onaylananlar ve onaylanmayanlar da bunlara paraleldir. Bu nedenle, okullarda değer verilen, takdir edilen, ödüllendirilen davranış biçimlerine bakılarak kültür hakkında fikir elde etmek mümkündür. Toplumda bireylere verilen eğitimle, toplumun kültürü arasında gereğinden fazla uyumsuzluk olması, zaman içerisinde ciddi toplumsal sorunlara yol açabilir.

2.1.2. Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim

Bireylerin birbirilerini tanımada ve yorumlamada bazı özellikleri ön plana çıkar. May (2009), toplumlardaki kültürel özellikleri yaş, ırk, cinsel yönelim, sosyal sınıf, etnik köken, din-mezhep, dil gibi değişkenler olarak tanımlamıştır. 20. yüzyıl sonları 21. yüzyıl başlarında büyük göçlerin doğurduğu hareketlilikle birlikte ortaya çıkan küreselleşme, teknoloji ve iletişim devrimi gibi olgular birbirine yakın, bazen de birbirinden çok uzak, hatta nitelikçe birbirine tamamen zıt kültürlerin bir araya gelmesine ve çokkültürlülük oluşumuna zemin oluşturmuştur (Kostova, 2009). 1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde insan hakları hareketleri ile etnik azınlıkların ve kadınların eşit hak talepleri sonucunda 1970'lerde çokkültürlülük ve çeşitlilik kavramları ortaya çıkmıştır (Başbay ve Bektaş, 2009; Banks, 1995, s.5). Bu kavram giderek Batı Avrupa ülkelerine de yayılmış ve göçmen grupların kültürel farklılıklarını

korumada uygulanan politikaları da kapsar hale gelmiştir. Bunun temel nedeni, yüzyıllar süren ve yabancıların yerli topluma tam asimilasyonu amacını güden politikaların 1960'lı yıllarda artık işe yaramaması ve yabancılar sorununa yeni çözümler aranmasıdır (Başbay ve Bektaş, 2009). Zira, kültürel açıdan homojen bir ulus-devlet modelinden gittikçe uzaklaşmış; kültürel yaşam biçimlerindeki çeşitliliğin, etnik grupların, mezheplerin ve dünya görüşlerinin temsil ve tanınma talepleri gittikçe yoğunlaşmıştır (Habermas, 2002; Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası, 2004).

Çokkültürlülük sosyolojiden siyaset bilimine, felsefeden eğitim bilimine çeşitli boyutlarıyla birçok farklı disiplinin konusu olan bir kavramdır. Sosyoloji çalışmalarında çokkültürlülük, aynı ülkede pek çok kültürün birlikte varoluşu anlamına gelmektedir ve Sinagatullin'e (2003, s. 79) göre, çokkültürlülük hareketi toplumda farklı kültürel geçmişten gelen bireylere adalet, eşitlik ve özgürlük sağlanması için ortaya çıkmıştır. Parekh'e (2002, s. 6) göre iki veya daha fazla kültürel topluluğu barındıran toplumlar çokkültürlüdür. Kültürel kökeni ne olursa olsun farklı kültürel geleneklerin eşitlik esasına dayanarak bir arada yaşamalarında herhangi bir sorunun olmadığını ifade eden siyasal ve toplumsal bir sistem olarak tanımlanan çokkültürlülük, farklılıkları doğal ve olağan kabul etmenin yanı sıra insanları ayrımsız kucaklayarak herkesin fırsatlardan eşit bir şekilde faydalanması sağlama ve anlaşmazlıkları barışçıl yollarla çözmeye dayanmaktadır (Erdoğan, 1999, s. 195; Ergil, 2010, s. 27). Çokkültürlü bir toplum, bir yandan ortak ve bir arada tutan bağları kuvvetlendirmeye çalışırken bir yandan da farklılıkları tanıyan bir politik yapı geliştirmek zorundadır. Böyle bir politika hem birliğin hem de çeşitliliğin değerini kabul ederek aralarında tatmin edici bir ilişki kurmayı gerektirir (Parekh, 2002, s.9-11). Çokkültürlü söylemlerde amaç farklılıkların tanınması ve ahenkli bir toplum yaratılmasıdır Kaya (2007). Çokkültürlülüğün, ideal olarak modern toplumların farklı kültürel grupları kapsamaları ve bu farklı kültürel grupların eşit statülere sahip olmalarını öngördüğünü belirterek çokkültürlülüğün eşitlik tarafına vurgu yapar.

II. Dünya Savaşı'nın ardından işgücü gereksinimini karşılamak amacıyla çok fazla göç alan Avrupa ülkeleri; çeşitli milletlerden, etnik kökenlerden insanların bir arada yaşamaya başladığı bir yer haline gelmiştir. Buna bağlı olarak etkili vatandaşlık için öğrencilerin nasıl eğitilmesi gerektiğinin sorgulanması gündeme gelmiş ve çokkültürlü eğitim kavramı ortaya çıkmaya başlamıştır. 1960'lı yıllarda Amerika'da ise siyahi insanlara yönelik ayrımcı uygulamalara karşı vatandaşlık hakları hareketinin başlamasıyla çokkültürlü eğitim kendisini göstermiştir. Bu bağlamda, Amerika ve

Avrupa ülkeleri ortaya çıkan ırkçılık sorunlarını çokkültürlü eğitim sayesinde çözüme ulaştırmıştır (Damgacı ve Aydın, 2013). Çok kültürlü eğitimin ilk uygulamaları, üniversite ve kolej programlarına çokkültürlülükle ilgili dersler ekleyen ABD’de ortaya çıkmış, daha sonra ABD’nin yanı sıra Kanada, Avustralya, Almanya ve İngiltere gibi çok uluslu ve çokkültürlü ülkelerde çokkültürlü eğitim programları uygulamaya konulmuştur (Güven, 2005).

Çokkültürlü eğitim yaklaşımı; eğitimde, çokkültürlülük politikalarının kullanılması gerektiğini savunmaktadır (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Parekh (2002, s. 230) çokkültürlü eğitimi başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olma ve etnikmerkezci bir anlayıştan uzaklaşma amacına yönelik yürütülen faaliyetler olarak ifade etmektedir. Banks’e (2009) göre çokkültürlü eğitim; ırk, cinsiyet, kültür, dil, din, sosyal sınıf farkı gözetmeksizin tüm öğrencilerin eğitimden eşit şekilde yararlanmaları ve tüm öğrenciler için eşit eğitim şartları oluşturmaya yönelik bir reform hareketidir. Gay (1994, s. 2-4) ise çokkültürlü eğitimi kültürel farklılıklara yer veren, öğrencilere eşit akademik olanaklar sunmayı amaçlayan bir eğitim felsefesi; eğitim programları, öğretim materyalleri ve örgütsel yapıyı da içine alan bir eğitim politikası olarak tanımlamıştır. Bu tür bir eğitimin hedefi farklı din, ırk, dil ve kimlikten öğrencilere saygı duymak ve onlara ait bu özellikleri eğitime taşıyarak eğitim ve öğretim sürecini zenginleştirmektir.

Ancak çokkültürlü eğitim, sadece bir topluma yeni katılan farklı dil, din veya ırka sahip öğrenciler için değil, o toplumun tüm öğrencileri içindir. Çokkültürlü eğitim, toplumun her kesiminden insan için eşit eğitim fırsatı yaratmaktadır. Bu tanımlardan hareketle çokkültürlü eğitimin, tek tip birey yetiştirmeye ve tek bir kültüre dayanmaya karşı, her bireyin kültürel farklılığına saygı duyan, bireylere eşit derecede gelişim fırsatı sağlayan, farklı kültürlere karşı duyarlı bir eğitim politikası olduğu söylenebilir.

Cırık’a (2008, s. 32-33) göre çokkültürlü eğitimde öğrenme ve öğretmenin temel ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

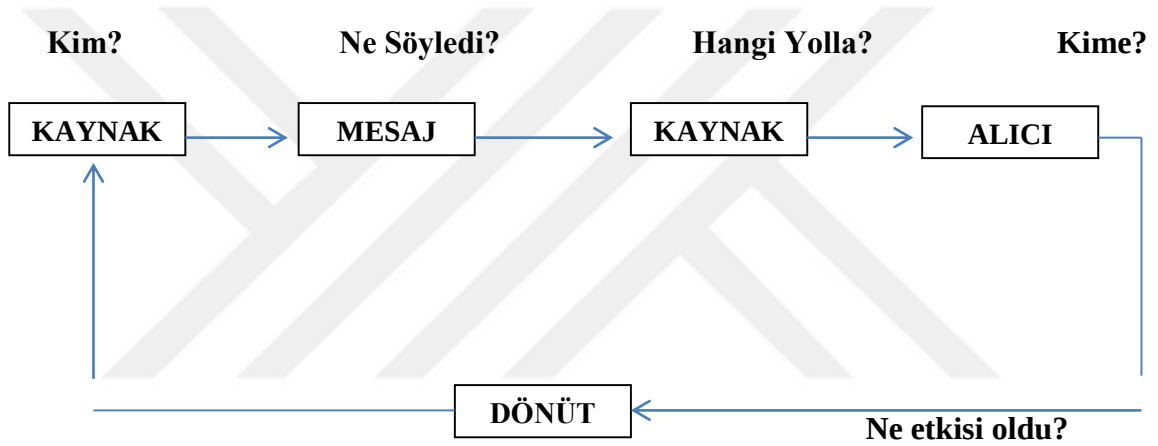
- Irkçılık, ön yargı, cinsiyet ayrımı ve diğer ayrımcılıkların son bulması.
- Öğrenme ortamında farklı kültürlere yer verilmesi.
- Farklı kültürlerin miraslarının, deneyimlerinin, bakış açılarının birleştirilmesi; kültürel olarak farklı öğrenciler için okulda öğrenilenler ile gerçek yaşam deneyimleri arasında bağlantılar kurulması.
- Tüm bireyler için eğitim eşitliği sağlanması.

- Farklı kültürlerin birleşimi için bilimsel araştırmaların yapılması.
- Farklı kültürleri anlamak ve değer vermek için hümanistik girişimlerde bulunulması.
- İçerik ve sürecin, yapı ve özün, eylem ve yansıtmanın, bilgi ve değerlerin, felsefe ve metodolojinin, eğitimsel anlamlar ve sonucun, birlikte ele alınması.
- Sistematik değişimin, gelişimsel bir süreç olduğunun kabul edilmesi.
- Farklılıkların, eğitimin içeriğini zenginleştirdiğinin farkında olunması.
- Öğretmenlerin, etnik grupların özelliklerinin, öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediğini anlamalarına yardım eden programların düzenlenmesi.
- Öğrencilerin, bilginin sosyal olarak yapılandırıldığını anlamalarına yardım eden eğitim programları geliştirilmesi, tutum gelişimine katkı sağlayan gizil programlara katılmalarının desteklenmesi.
- Öğrencilerin, ırk ve etnik ilişkiler üzerindeki ön yargıları öğrenmelerinin sağlanması.
- Öğrencilerin, ortak değerleri öğrenmelerinin sağlanması.
- Eğitim yöneticilerinin, okulları ekonomik olarak eşit oranda desteklemesi.
- Öğretmenlerin karmaşık bilişsel ve sosyal becerileri değerlendirmek için çok yönlü, kültürel duyarlılığa sahip olan öğretim ve değerlendirme tekniklerini kullanmalarının sağlanması.

Çokkültürlü eğitim; öğretim uygulamalarını, okul yönetimini, program geliştirmeyi, ölçme değerlendirmeyi ve okul iklimini etkilemektedir. Çokkültürlü eğitimin uygulayıcısı ve başarıya ulaşmasını sağlayacak olan en önemli unsur öğretmenlerdir. Öğretmenlerin, adalet, eleştirel düşünme, önyargının azaltılması, ayrımcılığı önlemek, kültürlerarası farkındalığı güçlendirmek, kültürel çeşitlilik, insan hakları, demokrasi, fırsat eşitliği gibi konuları içselleştirmiş ve bu değer ve tutumları uyguluyor olması gerekmektedir (Kaya, 2014). Çokkültürlü eğitim, öğretim programlarının ve öğretmen tutumlarının farklılıkları tanımasını, korumasını ve farklı kültürden gelen bireylerin kültürleriyle gurur duymalarını teşvik eder (Barrington, 1981).

2.1.3. Kültürlerarası İletişim ve Kültürlerarası Duyarlılık

Kültür kavramı, kültürlerarası iletişim araştırmacıları arasında, insanların farklı kültürlerden başkalarıyla nasıl iletişim kuracaklarını ve davranışlarını nasıl yorumlayacaklarını bilmelerini sağlayan bir bilgi sistemi olarak görülmektedir (Davis & Cho, 2005). Kültürlerarası iletişimin incelenmesi, öncelikle iletişim kavramının ele alınmasını gerektirmektedir. İletişim; sosyal etkileşimde rol oynayan, karşılıklı mesajların ulaştırılması ve çeşitli anlamların paylaşılması sürecidir (Telman ve Ünsal, 2005, s. 19). İnsanlar arasında karşılıklı duygusal ve maddesel paylaşımları ifade eden bir kavram olan iletişim sürecinde mutlaka bir gönderen ve bir alıcı bulunur. Bu sürecin temel öğeleri Şekil 1’deki gibidir.



Şekil 1. İletişim sürecinin temel öğeleri

Kaynak: Güçlü, 2003, s. 194

Şekil 1’deki gibi çeşitli nedenlerle karşı tarafa anlatmak istediklerini kodlayarak mesaja dönüştüren gönderen (kaynak), uygun bir kanal kullanarak mesajı alıcıya gönderir. Mesajı algılayan alıcı anlam oluşturur. Bu yüzden iletişimin varlığı, bireyler arasındaki ortak kodların varlığına ihtiyaç duymaktadır. İçinde yaşanılan toplumun davranış kuralları, çevre, eğitim düzeyi, yapılan iş ve üyesi olunan gruplar iletişimde bireyin davranışlarını etkiler. Kültürün de, bu faktörler arasında önemli bir yeri vardır. Kültür bireyler için ortak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal zeminler sağlarken, insanların davranışlarını etkileyen inançlar, değerler ve normlar hakkında ortak yorumlar yapmalarını da sağlar (Gudykunst & Kim 1984, s. 224; Davis & Cho, 2005). Kısaca iletişim sürecindeki aşamaların her biri bireylerin üyesi olduğu kültürün etkisi altında gerçekleşir.

Öte yandan iletişim, yalnızca sözel yolla gerçekleşmez. İletişim, sözel olmayan jest ve mimikler, davranış kalıpları, işaret ve semboller, karşıdaki insana bir anlam ifade eden giyim tarzı gibi bireysel tercihlerle de ilgilidir. Kültürün taşıyıcısı olan iletişim, benzer bir grup insanın içinde etkileşimin nasıl gerçekleşeceğine ilişkin bazı standartlar sağlar (Bayles, 2009). Kültür ve iletişim ayrılmaz bir şekilde iç içe geçmiş ve birbirini etkileyen iki kavramdır. Kültür, iletişim vasıtasıyla aktarılır. Kültürel deneyimleri tanımlamak için de iletişim gereklidir.

Ekonomik, siyasi, sosyal, kültürel, teknolojik değişikliklerle başlayan küreselleşme süreciyle birlikte farklı kültürlerin sürekli etkileşimi yoluyla çokkültürlü toplumların oluşmaya başlamıştır (Yılmaz ve Göçen, 2013; Kostova, 2009). Buna paralel olarak kültürlerarası ilişkiler konusunda da bilimsel çalışmaların yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bilimsel bir alan olarak yaklaşık altmış yıllık bir geçmişi bulunan kültürlerarası iletişim; Amerika Birleşik Devletleri'nde kurulan Foreign Services Institute'de eğitimci olarak görev yapan antropolog Edward T. Hall'un öncü çalışmaları sayesinde bir bilim dalı olarak gelişmeye olanak bulmuştur (Aksoy, 2016; Rogers ve Steinfatt 1999, s. 59). Kültürlerarası iletişim, ağırlıklı olarak psikoloji, antropoloji ve sosyoloji üzerine kurulu, farklı kültürlerle mensup insanlar arasında etkileşim ve anlam aktarımları, yabancıların algılanması, açıklanması ve kültürel farklılıkların gözetilmesi gibi konuları inceleyen disiplinlerarası bir bilim dalıdır (Kartarı, 2006, s. 23). Kültürlerarası iletişim kavramı dünyada yaşanan değişimlerle birlikte daha önemli bir hal almıştır. Disiplinlerarası bir özellik taşıyan kültürlerarası iletişimin amacı, farklı kültürden insanlar arasında gerçekleşen iletişimi anlamak ve açıklamak, iletişim süreçleri ile ilgili tahminlerde bulunmaktır. Kültürlerarası iletişim zamanla iç içe kültürel grupları da kapsamaya başlamıştır (Kim, 2005).

Kültürün iletişimdeki önemi, farklı kültürlerdeki alıcı ve gönderici arasındaki mesajların aynı şekilde çözümlenememesinden kaynaklanmaktadır. İletişimde, bireysel-psikolojik koşullar, kültürel özellikler, farklı kodlama biçimleri önemli faktörler olarak rol oynar (Kartarı, 2006). Farklı kültürlerle mensup olmak, farklı değer yargıları, önyargıları, stereotipleri (kalıp yargıları), yorumlamaları beraberinde getirir ve bunlar da davranış şekillerinin belirlenmesinde etkili olur (Coşgun, 2004). Bu sebeple farklı kültürlerle ait bireyler arasında çatışma ve anlaşmazlık, kültürlerarası iletişimin zor ve karmaşık hale gelmesine neden olabilir. Buna engel olmak için iletişime katılan tarafların kültürlerarası iletişim yeterliğine sahip olması gerekir. Kültürlerarası iletişim yeterliğine sahip bireyler arasında yanlış anlamalar en aza iner. Bu bireyler

kültürlerarası iletişim sürecinde nasıl davranacaklarını bilir, kendilerini daha rahat hisseder ve doğru ve etkin bir biçimde ifade edebilirler (Coşgun, 2004; Aksoy, 2012). Genel olarak kültürlerarası iletişim yetkinliği, çalışma veya deneyim sonucundan ziyade bir süreç olarak tanımlanır. Eğinli'ye (2011) göre kültürlerarası yeterlilik genel olarak, diğer kültürden bireylerle empati kurma yeteneğini, etnomerkezcilikten uzak olmayı, kişileri farklılıkları ve benzerlikleri ile kabul etmeyi gerektirir. Chen'e (1990) göre de kültürel farklılıklar ile baş edebilmek için gereken bilgi, beceri ve tutumlardan oluşan kültürlerarası iletişim yeterliliği belirli bir çevrede istenilen karşılığa ulaşmak için etkin ve uygun iletişim davranışları gösterme becerisidir. Farklı kültürleri anlamak, insanların tanıdık olmayan ortamlara uyum sağlamasına, farklı kültürlerle sahip diğer insanlarla yaşamasına yardımcı olur (Davis & Cho, 2005). Bu nedenle 21. yüzyılın küresel dünyasında, bireylerin bilgi, tutum ve davranışlarını değiştirerek diğer kültürlerle karşı açık, hoşgörülü ve esnek olabilme ile ilgili bilgi, beceri ve değerleri kazandırarak onlara kültürlerarası yetkinlik kazandırma önemli bir konu haline gelmiştir.

Taylor (1994) ve Eğinli (2011), kültürlerarası yetkinliği, misafir bir kültür içinde bulunan kişinin farklı bir kültürün isteklerini etkili bir şekilde anlaması ve barındırması için kendi perspektifini değiştirerek adaptif kapasite geliştirdiği, dönüştürücü bir süreç olarak tanımlamıştır. Kültürlerarası iletişim yeterliliğine sahip bir kişi, farklı kültürlerden insanlarla ilişkiler geliştirebilir, kültürel farklılıkların bir sonucu olarak ortaya çıkan karmaşık çatışmaları çözebilir (Huang, Rayner, & Zhuang, 2003). Farklı kültürlerle bir arada yaşayabilmek için kültürel farkındalık, iletişim yetkinliği, empati ve esneklik, benlik farkındalığı gibi özellikler gereklidir (Penbek, Yurdakul ve Cerit, 2009).

Kültürlerarası yeterlilik ile kültürlerarası iletişim yeterliliği birbirleri yerine kullanılabilen kavramlardır çünkü kültürlerarası yeterlilik için kültürlerarası iletişim becerisinin olması önemlidir (Eğinli, 2011; Rengi, 2014). Ruben (1976), kültürlerarası yeterliliğin yedi boyuttan oluştuğunu ifade etmiştir. Bu boyutlar;

- Etkileşim tutumu,
- Bilgiye yönelim,
- Empati,
- Kişisel uyum,
- Davranış rolü,
- Etkileşim yönetimi,

➤ Belirsizliğe karşı hoşgördür.

Van der Zee ve Van Oudenhoven (2000) ise bireyin çokkültürlü yeterliliğe sahip olması için gereken özelliklerden kültürel empati, açıklık, duygusal denge, sosyal girişim, esneklik, maceraperestlik/merak ve dışadönüklüğü şu şekilde açıklamıştır:

- 1- *Kültürel empati*: Bireyin, farklı kültürel değerlere sahip insanların düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını anlayabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.
- 2- *Açıklık*: Kendi kültürel değerlerinin yanı sıra farklı kültürel değerleri ve normları bilmeye ve anlamaya açık olmak anlamına gelmekte ve ön yargısız olmayı ve farklı bireylerle iletişim kurmayı gerektirmektedir.
- 3- *Duygusal denge*: Hayal kırıklığı, stres, endişe, politik sistemler, uyum sağlama baskısı, toplumsal yabancılaşma, finansal sorunlar ve kişilerarası çatışma gibi stresli durumlarda başa çıkma becerisi ve sakin kalma eğilimi olarak tanımlanır.
- 4- *Sosyal girişim*: Uluslararası yönetsel durumlarda sonuç almak, inisiyatif almak ve problemleri çözmek için uğraşma eğilimi ve bir şeyler yapmak cesareti olarak açıklanmıştır.
- 5- *Esneklik*: Esneklik; bireylerin yeni ve bilinmeyen durumlara adapte olabilme yeteneğini ifade etmektedir.
- 6- *Maceraperestlik/Merak*: Değişime olan isteklilik, maceracı bir yaşama sahip olma eğilimi, farklı kültürleri ve yeni şeyleri deneyimleme isteği, yeni durumları aktif olarak araştırıp keşfetme olarak tanımlanmıştır.
- 7- *Dışadönüklük*: Farklı bir kültürde öne çıkma eğilimi olarak tanımlanmıştır.

Koester ve Lustig (1999, s. 22); saygı gösterme, bilgiye yönelme, empati kurma, görev rol tanımları, görev rol tavırları, ilişkisel rol tavırları, etkileşim yönetimi, belirsizlik toleransı ve etkileşim duruşunu, kültürlerarası iletişim yeterliliği için gerekli olan sekiz iletişim davranışı olarak belirlemiştir.

Kim (2002, s. 454-455) ise, kültürlerarası iletişim yeterliliğini bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç alanda ele almıştır. Bunlar kısaca şu şekilde açıklanabilir:

- *Bilişsel yeterlilik*, tarih, kurumlar, yasalar ve yönetmelikler, dünya görüşleri, inançlar, normlar ve sosyal davranış kuralları ve kişilerarası ilişkiler de dahil olmak üzere ev sahibi kültürü ve dili hakkında bilgili olmayı ifade eder.
- *Duyuşsal yeterlilik*; yabancıların, ev sahibi kültürün sevinç, heyecan, mizah, zafer ve güzellikten, üzüntü, can sıkıntısı, alay ve umutsuzluğa kadar tüm duygusal ve estetik deneyimlerine katılabilmelerine izin veren ve empati ve aidiyet duygusunu sağlayan bir yeterliliktir.
- *Davranışsal yeterlilik* ise; bir yabancıyla yüz yüze görüşmek, ilişkileri başlatmak ve sürdürmek, uygun bilgi kaynaklarını aramak ve çeşitli sorunları çözmek gibi günlük etkileşimlerin taleplerini karşılamak için sözel ve sözel olmayan eylemleri seçmesini sağlayan bir yeterliliktir.

Chen ve Starosta'nın (1996) geliştirdiği üçgen kültürlerarası iletişim yeterliliği modeline göre ise; kültürlerarası iletişim yeterliliği bilişsel (kültürel farkındalık), duyuşsal (kültürlerarası duyarlılık) ve davranışsal (kültürlerarası beceriklilik) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.



Şekil 2. Kültürlerarası iletişim yeterliliği modeli

Kaynak: Chen, 2014, s. 19

Kültürlerarası yeterliliği oluşturan bu üç boyutun gelişimi; bireylerin kendi kültürünü ve farklı kültürleri tanıyan; kültürel farklılıklara saygı duyan ve değer veren, farklı kültürler ile empati kurabilen küresel vatandaşlar olmalarına yardımcı olmaktadır

(Eğinli, 2011). Bu araştırmada, Chen ve Starosta'nın (1996) kültürlerarası iletişim yeterliliği modelinin davranışsal, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan kültürlerarası beceriklilik, kültürlerarası farkındalık ve kültürlerarası duyarlılık kavramları araştırmanın problemi ile ilişkili olmaları nedeniyle ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

2.1.3.1. Kültürlerarası Beceriklilik (Intercultural Adroitness)

Kültürlerarası yetkinliğin davranışsal boyutunu temsil eden kültürlerarası beceriklilik, bireyin diğer kültürlerden insanlarla iletişim halindeyken iletişim hedeflerine ulaşma kabiliyetidir ve iletişimin etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan sözlü ve sözsüz iletişim davranışlarını gerektirir (Fritz, Mollenberg & Chen, 2002; Üstün, 2011). Bu boyut dört bileşen içerir. Kültürlerarası beceriklilik yetenekleri arasında mesaj becerileri, kendini uygun biçimde ifade etme, davranışsal esneklik ve etkileşim yönetimi bulunmaktadır (Fritz, Graf, Hentze, Mollenberg & Chen, 2005).

2.1.3.2. Kültürlerarası Farkındalık (Intercultural Awareness)

Kültürlerarası farkındalık, bir kişinin diğer kültürlerin benzerliklerini ve farklılıklarını anlama ve açıklama yeteneğini temsil eden kültürlerarası iletişim yetkinliğinin bilişsel boyutudur (Fritz, Graf, Hentze, Mollenberg & Chen, 2005). Chen ve Starosta (1996) bu becerinin iki bileşeni olduğunu ifade etmektedir. Bunlar; öz farkındalık ve kültürel farkındalıktır. Bir insan, kültürel benzerlik ve farklılıkları öğrenmek, anlamak, kabul etmek ve bunlara saygı göstermek için olumlu bir duygu göstermedikçe, kültürlerarası farkındalık elde edemez.

2.1.3.3. Kültürlerarası Duyarlılık (Intercultural Sensitivity)

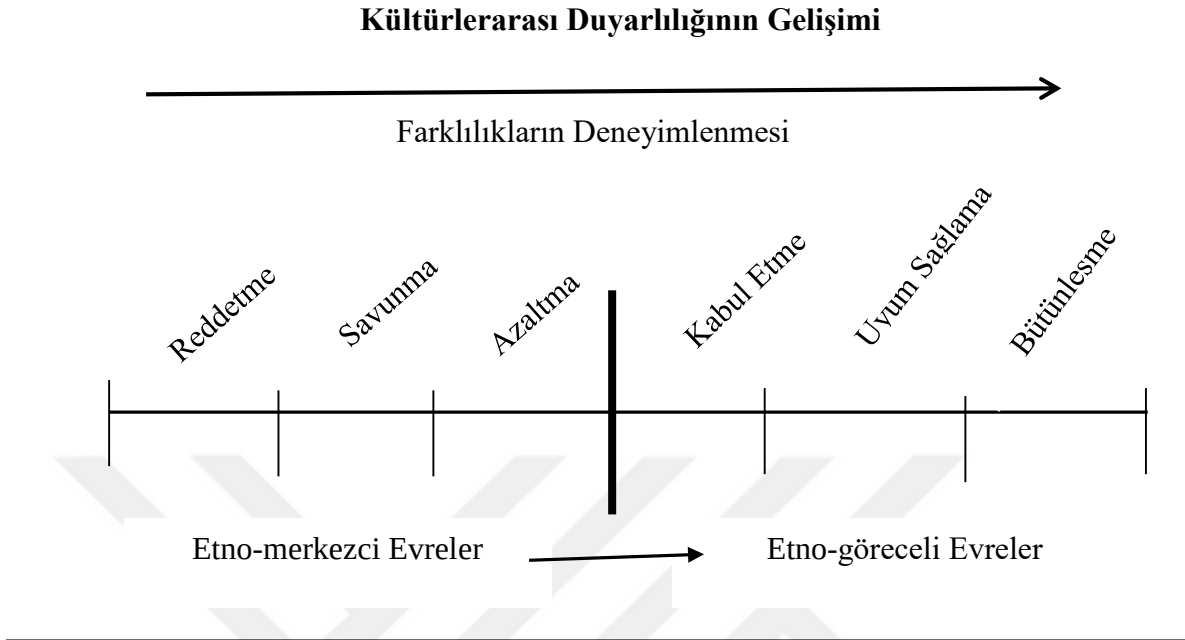
Kültürlerarası iletişimin başlıca vurgusu davranış üzerine olmasına rağmen düşünce ve duygulardan bağımsız bir davranış yoktur. Kültürlerarası iletişim yeterliliği kazanılmasının ön koşulu duyarlılık ve farkındalık elde etmektir. Kültürlerarası iletişim yeterliğinin ön koşulu ve aynı zamanda pekiştiricisi olarak kültürlerarası duyarlılık, insan ilişkilerinde vazgeçilmez bir unsurdur. Kültürlerarası duyarlılık esasında duygulara işaret etmektedir; kültürel farklılıkların takdir ve kabul edilmesine yönelik kişisel duygulara işaret etmektedir (Fritz, Mollenberg & Chen, 2002). Kültürlerarası duyarlılığın öz kavramı (benlik kavramı), açık fikirlilik, peşin hükümlü olmama ve

sosyal rahatlık olmak üzere dört özelliği bulunmaktadır (Fritz, Graf, Hentze, Mollenberg & Chen, 2005). Bu özellikler alanyazında şu şekilde açıklanmaktadır.

- *Öz kavram (benlik kavramı)*; bireyin kendini algılama biçimi olarak tanımlanmıştır ve kültürlerarası ortamlarda yetkin bir şekilde iletişim kurmakla ilgilidir. Olumlu bir benlik kavramına sahip bireyler farklı kültürel geçmişlere sahip olanlar da dahil olmak üzere başkalarını kabul edebilir ve onlara güvenebilirler (Kim, 2004; Bylsma, Cozzarelli & Sumer, 1997).
- *Açık fikirlilik*; kişinin yeni düşüncelere yönelik tutumlarıdır. Bireyin kendini açıkça ifade etmeye ve diğer bireylerin görüşlerini kabul etmeye karşı istekliliğini ifade eder. Yeni ve eski fikirleri bütünleştirmeye ve inanç sistemlerini buna göre değiştirmeye istekli olan bireyler, kültürlerarası etkileşimlerde başkalarının ne söyleyeceğini kabul ederken, bir yandan da kendilerini uygun şekilde ifade ederek etkili bir şekilde iletişim kurabilirler (Kim, 2004; Chen & Starosta, 1996).
- *Peşin hükümlü olmama*; bireyin kültürlerarası iletişim sırasında karşısındakini samimi bir şekilde dinlemesini engelleyen ön yargılara sahip olmamasıdır ve kişisel farklılıklardan keyif almaya teşvik eder. Yargılayıcı olmayan tutumlarla açık fikirli olmak birbirini tamamlamaktadır (Kim, 2004). Bir bireyin belirli kültürel gruplara ilişkin olumsuz inançları (ön yargıları) yoksa birey bu gruplara ilişkin öğrenmeye de açıktır.
- *Sosyal rahatlık* ise kültürlerarası iletişim sırasında oluşabilecek kaygıyı düzenleme yeteneğidir. Sosyal rahatlık özelliğine sahip olmayan bireyler; katı tutum, tereddüt, konuşma bozukluğu ve sınırlı iletişimin neden olduğu yeni bir ortamla karşılaştıklarında kendilerini psikolojik olarak güvensiz hissetme eğilimindedir (Littlejohn & Foss, 2009).

Chen ve Starosta'ya (1996) göre bu dört özellik, bireyin kültürlerarası etkileşim sırasında kültürel farklılıkları kabul etme ve bu farklılıklara saygı gösterme konusunda yeterli duyarlılığı göstermesini sağlar. Bennett (1993) ise, kültürlerarası duyarlılığı olan kişilerin kendilerini etnomerkezci evreden etnogöreceli evreye dönüştürme eğiliminde olduklarını ileri süren Gelişimsel Kültürlerarası Duyarlılık Modelini (The Developmental Model of Intercultural Sensitivity [DMIS]) önermiştir. Bu model, altı

gelişim aşamasını içermektedir. Buna göre, etno-merkezci basamaktan etno-göreceli basamağa doğru gelişim aşamaları şu şekildedir:



Şekil 3. Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli (Bennett & Bennett, 2004, s. 153).

Genel olarak, etnomerkezci aşamalar ya varlığını inkar ederek, ona karşı savunma öne çıkararak ya da önemini en aza indirerek kültürel farklılıklardan kaçmanın yolları olarak görülebilir. Etnogöreceli aşamalar ise ya önemini kabul ederek, onu göz önünde bulundurmaya yönelik bir perspektif benimseyerek ya da bütün konsepti bir kimlik tanımına entegre ederek kültürel farklılıkları aramak için kullanılan yollar olarak görülebilir (Bennett & Bennett, 2004). Kültürel uyumun gelişimi için bireyin etnomerkezci basamaklardan etnogöreceli basamaklara doğru ilerlemesi beklenir.

2.1.4. Kültürlerarası Duyarlılık ile Çocuk Hakları İlişkisi

Dünya üzerinde en fazla kabul edilen insan hakları sözleşmesi olan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre, çocukların temel hakları dört ana başlık altında ele alınmıştır (Peker, 2012). Johnson ve Woodhouse'a (2009) göre ayrımcılık yasağı, yaşama ve gelişme hakkı, çocuğun yüksek yararından oluşan temel haklardan biri olan ayrımcılık yasağı; çocuğun kendisi, anne babası ya da vasisinin sahip olduğu ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık doğuş ve diğer statüler nedeniyle ayrımcılığa maruz kalmasını önler.

Kükürtçü'nün (2011) de belirttiği gibi uluslararası kabul görmüş antlaşmalar, çocukların onurlu, eşit ve özgür bireyler olmalarını sağlayacaktır.

Ancak insanların hak ve özgürlüklerden eşit şekilde yararlanması, her zaman mümkün olmayabilir. Kültürel olarak çeşitliliğin bulunduğu ortamlarda, farklı kültürlerle karşı önyargılar ve olumsuz davranışlar; toplumdaki tüm bireylerin bazı haklardan eşit şekilde yararlanabilmelerine engel olabilir. Özellikle yetişkinler dünyasının içinde daha fazla özen gösterilmeyi hak eden çocuklar için kültürel farklılıklar, haklardan yararlanma noktasında eşitsizlikleri beraberinde getirebilmektedir. Bu nedenle kültürlerarası çatışmaları azaltacak olan iletişim yeterliliklerinden biri olan kültürlerarası duyarlılık, çocuk haklarının korunması ve geliştirilmesi için de faydalı görülmektedir. Kültürlerarası duyarlılığa sahip bireyler kültürel özellikleri ne olursa olsun çocuk hakları konusunda ayırım gözetmeme ilkesini tutum ve davranışlarıyla uygulayacaktır.

2.1.4. Çocuk Hakları

Çocuğun çocuk olmasından dolayı sahip olduğu haklar uzun bir tarihsel süreç sonucunda ortaya çıkmıştır. Çocukları yetiştirirken, büyüklerin en önemli sorumluluklarından biri, onların haklarını bilmek ve bunlara saygı göstermektir. Haklarına saygı duyulan bir ortamda yetişen, haklarını bilen nesiller insanlığın bir adım daha yükselmesini sağlayacaktır (Dönmez, 2015). Bu bölümde çocuk, çocuk hakları ve çocuk hakları-eğitim ilişkisine ilişkin konular ele alınmıştır.

2.1.4.1. Çocuk Kavramı ve Tarihi

Çocuklar küçültülmüş bir yetişkin modeli olmayıp kendine özgü özellikleri olan bireylerdir (Semerci, 2006, s. 65). Sözlükte “insan yavrusu” olarak da tanımlanan çocuk ayrı bir dünyadır. Postman'ın (1995, s. 6) yaptığı bir tanıma göre çocuk; özel bakım ve korunma biçimlerine ihtiyaç duyan, ortalama yedi ile 17 yaşlar arasındaki özel bir insan grubudur. Akyüz'e (2012, s. 1) göre çocuk; masum, duyarlı, bağımlı ve gelişmekte olan bir insan varlığıdır. Çocuğun “yetişkin olmayanlar” şeklindeki tanımında ise çocuğa yüklenen negatif bir anlam vardır (Ozansoy, 1999). Oysa yetişkinlerin küçük bir kopyası olamayacak çocukların; çevresini algılayışı, yorumlayışı farklıdır. Kaya'ya (2011) göre çocuğun dikkat ve özen gerektiren bir varlık olmasının nedeni belli ve uzunca bir dönemde başkasına bağımlı durumda olmasıdır. Biyolojik, psikolojik ve

sosyal açıdan yetişkinlerden farklı gereksinim ve beklentileri bulunmaktadır. Bu yüzden onlardan yetişkinlerin dünyasına uygun davranmaları beklenemez. Kor'a (2013) göre çocuklar; yarının yetişkinleri oldukları için değil, sadece bugünün çocukları oldukları için başlı başına bir değer taşımaktadırlar.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde (BMÇHS) bireyin doğduğu andan 18 yaşına kadar olan süre çocukluk dönemi olarak kabul edilmektedir (UNICEF, 2002). Torun'a (2011) göre çocukluğun sınırları toplumdan topluma, gelenekten geleneğe hatta iklimden iklime değişebilmektedir. Örneğin Britanya'da cinsel, cezai ve seçimle ilgili faaliyetler için bile farklı yaşlar yetkili görülmektedir (Kor, 2013). Yani insanlar bazı faaliyetler için çok küçük görülürken, bazıları için yeterince büyük sayılmaktadırlar. Aslında *çocukluk* olarak bilinen dönemin, insan yaşamının temelini oluşturduğu düşüncesi, birkaç yüzyıl öncesinde ortaya çıkmıştır (Gander ve Gandiner, 2004, s.25). Çocukluk, insan yaşamında çok önemli bir bölüm ve ruhsal ve bedensel olarak insanın nispeten güçsüz olduğu dönemi kapsayan, doğumdan ergenliğe kadar süren zaman dilimidir (Şimşek, 2016). Çocuğun ve çocukluk döneminin nitelendirilmesi ve çocuğa karşı davranış ve tutumlara bakıldığında toplumdan topluma, kültürden kültüre, zamandan zamana değişen uygulamaların varlığı dikkat çekmektedir. Uçuş'a (2013) göre bu farklılıklar, çocukluğun süresi, çocukla yetişkini ayıran özellikleri, çocukluğun anlamı ve önemine göre değişebilen farklılıklardır.

Çocukluk, günümüzde özel bir kavram ve dönem olarak görülse de tarihin her döneminde durum böyle değildir. Dönmez (2015), bunda toplumsal ve kültürel değerlerin olduğu kadar, toplum yaşamının fiziksel, iklimsel, siyasal güçlük ve olumsuzlukların da rolü olduğunu ifade etmektedir. Örneğin Batılı toplumlarda önceleri babanın hakimiyetinde olan çocuk, devletleşme ve Hristiyanlığın yaygınlaşmasıyla Tanrı'nın ve devletin hakimiyeti altına girmiştir (Fazlıoğlu, 2007). Görece modern bir batı kavramı olan "çocukluk" hızla değişen toplumlarla birlikte değişen bir kavram olmuştur (Gander ve Gandiner, 2004, s. 41). Aşağıda, farklı tarihsel süreçlere ve kültürlerle göre çocuk ve çocukluğa ait bazı konulara değinilmiştir.

Antik dönemde çocukluk kavramına ilişkin çok az şey bilinmektedir. Ancak Kaya (2011), Eski Yunan ve Roma'da babanın çocuk üzerindeki sınırsız hakları bulunduğunu, çocuğu dilediği gibi cezalandırabildiğini, alıp satabildiğini, sakat bırakabildiğini hatta öldürebildiğini belirtmektedir. Babanın çocuk üzerindeki bu yetkileri, yetişkinlikle sona ermeyip ancak babanın ölümü veya çocuğu üç kez üst üste satmasıyla gerçekleşen azat etme ile bitiyordu. Bununla birlikte, Yunan ve Roma

uygarlıklarında çocukluk dönemi eğitim için oldukça önemli sayılıyordu. Eski Yunanlılar, çocuğun eğitim konusunda hassaslardı. Spartalılar yedi yaşındaki erkek çocuklarını jimnastik yaptırılan, beraber oynanan ve biraz okuma yazma öğretilen okullara göndermekte iken, Atinalılar ise çocukları kolejlere, hatip okullarına ve okuma ve aritmetiğin öğretildiği ilköğretim okullarına gönderirlerdi (Postman, 1995, s. 5-7). Eski Roma'da ise hem kız hem erkek çocuklar, disiplinin katı olduğu ve okuma yazmayı kamış kalemle ve balmumu tabletle öğrendikleri okullara giderlerdi (Elkind, 1999, s. 35). Eski Mezopotamya uygarlıklarına bakılacak olursa, anne ve özellikle babalar ile öğretmenlerinin katı disipliniyle yetiştirilen çocuklar için çocukluk dönemleri oldukça zor geçmekteydi. Okula gidemeyen çocuklar çalıştırılır, çocuklara hakaret, korkutma, eleştirme, dayak gibi disiplin araçları kullanılır, ayakları telle bağlama, iki ay okulu terketmemeye gibi cezalar verilirdi. Okullardan ise sadece varlıklı ve soylu ailelerin erkek çocukları yararlanırdı (İnal, 2017, s. 6).

Ortaçağ'da (yaklaşık olarak M.S. 500 – M.S. 1500 yılları arası) ise çocukluk kendine özgü bir dönem olarak görülüyor ve bebeklikten çıkan çocuk, küçük bir yetişkin olarak kabul ediliyordu. Ortalama beş–yedi yaşına kadar bebek sayılan çocuklar, bebeklik döneminden sonra anne babasının sürekli gözetimi olmaksızın yaşayabilecek hale gelir gelmez yetişkinlerin arasına katılmaktaydı. Bu süreç sonunda çocuklardan artık yetişkin gibi davranmaları, giyinmeleri, çalışmaları, evlenmeleri bekleniyordu. Ortaçağ'daki çocuk imgesinin sanat tarihindeki yansımaları ise; çocuğun resmedilirken çocuğa benzemekle birlikte yetişkin imajı kullanılması, geleneksel bir festivalde kadınların rollerini yaparken boyunlarına sarılmış ve şövalyelerin uşağı olarak ya da çırak kıyafeti giymesi şeklinde olmuştur (Cılga, 2001). Ayrıca sanat eserlerinde çocuklara özgü oyun veya etkinliklere de yer verilmemiştir. Gander ve Gandiner (2004, s. 27), çocukluğun nasıl algılandığını anlamak için Ortaçağ döneminin yaşam koşullarına da bakılması gerektiğini belirtmiştir. Çoğu çocuğun daha bir yaşına gelmeden hayatını kaybettiği bu dönemde, doğum ve bebek ölüm oranları oldukça yüksektir. Anne babaların ihmalinden kaynaklanan bu oranların yüksek olması, anne babaların çocuklarını zaten kaybedecekleri korkusuyla çocuklarına duygusal olarak bağlanamamalarına da neden olmuştur (Sokullu Akıncı, 2011, s. 122). Gander ve Gandiner (2004, s. 27-29) ve Kor'un (2013) Ortaçağ'daki çocukların yaşantısıyla ilgili yaptıkları açıklamalar incelendiğinde bu dönemin çocuklar için oldukça zor geçtiği söylenebilir. Şöyle ki; biçimi bozuk ve gayri meşru bebekler teşhir ediliyor ya da ölüme terk ediliyordu; yaygın bir eğlence olarak kundaklanmış bebek bir yetişkinden diğerine,

bazen bir açık pencereden diğerine atılıyor, bebekler "kukla" gibi oynatılarak eğleniliyordu; çocuklar bir yetişkin gibi kumar oynuyor, içki içiyor, şaka yapıyor ve çalışabiliyordu; çocuklar yetişkinlerle aynı oyunları, öyküleri, oyuncakları, şarkıları ve giyim tarzlarını paylaşıyor; hatta genellikle yüksek sınıftan gelen erkek çocuklar başta olmak üzere eğer öğrenim göreceklerse yetişkinlerle bir arada eğitim görüyorlardı. Ortaçağ boyunca ve hatta daha sonraları çocukların doğuştan kötü ve günahkar olduklarına dair dinsel bir inanç vardı. Bu yüzden, yetişkinler çocukları denetlemek için korkutur, döver, hatta cezalandırmak için öldürürdü. Yetişkinler, çocukluğun doğasını anlamadıkları için çocukların yetişkinler gibi özellik, düşünce ve güdülere sahip olduklarını düşünürler ve onları kölelik ideolojisi ile bir eşya ya da bir mülk parçası olarak görürlerdi (Elkind, 1999, s. 36). Çoğu zaman çocuklardan yararlanır ve hizmet beklerlerdi. Kölelerin çocukları hayvanlarla birlikte yaşar ve çalışırlardı. Ayrıca Ortaçağ'da resmi eğitim kavramı mevcut değildi ve çoğu çocuk için okul da yoktu. Düzenli eğitim sadece kiliselerde veriliyordu. Bunun yerine çocuklar usta-çırak ilişkisiyle işbaşında bir eğitimden geçiyordu.

Çocukluk dönemi 1600'lere geldiğinde, yaşamın farklı ve özel bir bölümü olarak kabul edilmeye ve gelişmeye başlamıştır. Bu dönemde çocuğa ilk kez masumiyet ve zayıf statüsü verilmiş; çocuklar tatlı, sevimli, eğlenceli, komik ve basit görülmeye başlanmış ve yetişkinlerin bu masumiyeti ve zayıflığı koruması gerektiği anlayışı ortaya çıkmıştır (Fazlıoğlu, 2007; Kor 2013). Çocuklar artık yetişkin dünyasından uzak tutulmaya çalışılmış; cinsellik, çalışma gibi yetişkinlere göre olduğu düşünülen şeyleri yapmamalarına yönelik bir disiplin anlayışı geliştirilmiştir. Çocukların eğitimine ve ahlakına ilgi arttıkça, sağlığa ve temizliğe olan ilgi de artmıştır. Önceleri küçük yetişkinler olarak resmedilen çocuklar, artık sanat eserlerinde de kendilerine has özellikleriyle tasvir edilmeye başlanmıştır. 16. ve 18. yüzyıllar arasında biçimlenen çocukluğun keşfedilmesi sürecinde çocukların giyim kuşamında, müziklerinde, oyuncaklarında, çocuklar için eğlencelerin icat edilmesinde, çocuklara yönelik kitaplar yazılmasında, çocukların eğitiminde köklü dönüşümler yaşanmıştır (Akyüz, 2001). Ancak bu dönüşüm tüm çocuklar için eşit yaşanmamış; cinsiyete ve sosyal sınıflara bağlı olarak bazı çocuklar yetişkinlerin dünyasını paylaşmayı sürdürmüşlerdir. Gander ve Gandiner (2004), Victoria dönemi Londra'sı ve Paris'inde işçi sınıfı çocuklarının resimlerde çoğu zaman anne babalarının eskimiş, yırtılmış giysilerini giyinmiş olarak, içki içerek, kumar oynayarak, cinsel taşkınlık yaparak betimlendiğini ifade etmektedir. Bu dönemlerde Reform ve Rönesans hareketleri burjuva sınıfının ortaya çıkmasını

sağlamış ve orta sınıf aileleri çocuklarının gelişimine yönelik olumlu bir anlayış geliştirmiş, eğitimlerine oldukça önem vermiştir. Bu aileler, çağlarının gerektirdiği şekilde çocuklarına ahlaki ve sınıfsal bir bilinç kazandıracaklarını düşünüyorlardı (İnal, 2017, s. 10). Postman (1995, s. 34), ancak orta sınıfın, çocuklarına para harcayabildiğini belirterek, çocukluk kavramının orta sınıf tarafından ortaya atıldığını ifade etmektedir. Ancak orta sınıfta da kız çocukları yine ayrımcılığa maruz kalıyordu. Kızların dışlanması bütün toplumsal grupları kapsıyor; varlıklı ailelerin kızları bile okula gitmiyor, gelecekte yapacakları işleri evde öğreniyordu (Franklin, 1993, s. 26). Bu dönemde yoksul ve kimsesiz çocukların korunması konusunda büyük emeği geçen ve öksüzler yurdu kuran İsviçreli eğitimci Pestalozzi, çocukların aile içinde anne babaları tarafından, anne babası olmayan çocukların da koruyucu aileler tarafından eğitilmelerinin önemi üzerinde durmuştur (Akyüz, 2001; Kaya, 2011; Kızıllık, 2015).

Rönesans ile başlayan değişim 19. yüzyılda da sürmüştür; Locke, Rousseau, Kant gibi Aydınlanma çağı filozofları, çocukluk anlayışı ve çocuk eğitimi konusunu güçlü bir biçimde savunmuşlardır. Rönesans'la birlikte kültürel ve düşünsel ortamda başlayan bu değişim, Fransız Devrimi ile tüm dünyaya yayılan özgürlük, eşitlik ve demokrasi düşünceleriyle birlikte insanlığın uyanışını hızlandırdı (Akyüz, 2001; Washington, 2010; Kor, 2013). İnsancıl duyguların gelişmesi, nesnel bir çocuk kavramını oluşturmuş ve çocukluğun özel ve önem verilmesi gereken bir dönem olduğu anlayışı iyice yerleşmiştir (Yörükoğlu, 1992, s.239). Buna bağlı olarak çocukların sağlık, refah ve eğitimleriyle ilgili önlemler alınmaya başlanmıştır. Tıptaki ilerlemeler çocukların sağlıklı büyümelerini, toplu ölümlere neden olan hastalıklardan korunmalarını ve çocuk ölümlerinin azalmasını sağlamıştır. Bunun yanında bilimsel buluşlar, teknik yenilikler Endüstri Devrimi'ni ortaya çıkarmış ve toplumsal ve ekonomik yaşamda bu devrimin etkileri görülmeye başlanmıştır. Çocuklara yönelik yasaların ve eğitim anlayışlarının olumlu yönde biçimlenmesine rağmen Endüstri Devrimi ile birlikte feodalizmden kapitalizme geçiş yeni bir toplumsal sınıf yaratmış ve Postman'a (1995, s. 39) göre bu değişim, çocukluğun sürekli ve korkulu bir düşmanı olmuştur (Fazlıoğlu, 2007; Kaya, 2011). Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği bu dönemde, eğitilmiş personel ihtiyacı doğmuş ve bu ihtiyacı giderebilmek için okullar kurulmuştur. Ancak bu okullardan yine yeni zenginlik elde etmiş olan orta sınıfın erkek çocukları yararlanmıştır. Çocukluk; özellikle ilk zamanlarında sınıf ayrımcılığına maruz kalmıştır. Özellikle göçmenlerin ve yoksulların kız ve erkek çocukları olmak üzere çocuklar; madenlerde, fabrikalarda ve

imalathanelerde zor koşullar altında ucuz işgücü olarak çalıştırılmış, işçi sınıfı çocuklarının eğitimlerine önem verilmemiştir (Elkind, 1999, s. 37).

20. yüzyılda çocuğun nasıl geliştiği, kişiliğinin nasıl olgunlaştığı ve davranış özellikleri bilimsel olarak incelenmeye başlanmıştır. Franklin'e (1993, s. 17) göre Avrupa'da 19. yüzyıldan kalma ve çocukların masumiyetini, zayıflığını ve bağımlılığını vurgulayan anlayış yerine; modern çocukluk anlayışı, çocukları çalışma, cinsellik ve politika dünyasından çıkarmıştır. Günümüzde çocuk, toplumun geleceğini belirleyen en önemli insan kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Akyüz, 2001). Aile artık çocuğu malı olarak gören değil; çocuğa karşı bakım ve koruma sorumluluğu olan bir kurumdur. Ailenin çocuk üzerindeki sınırsız gücü yerini devlet güvencesine bırakmıştır. Devletler, bakım ve koruma sorumluluklarının yerine getirilmesi konusunda yasal düzenlemeler ve denetim yapmaya başlamıştır. Gander ve Gardiner'in (2004, s.32) da belirttiği gibi çocuğun gerçek dünyadan "korunması" sürdürülmekte; örneğin artık yasalar çocukların çalışmasını, alkollü içki almasını, müstehcen filmler seyretmesini engellemeye; zorunlu olarak okula gitmelerini sağlamaya çalışmaktadır. 20. Yüzyıldan itibaren okul artık tüm çocuklar için kitlesel, parasız ve demokratik hale gelmiştir. Ancak Elkind'e (1999, s. 37) göre eğitimle ilgili bu gelişmelerin nedeni, çocukların, sömürgecilik zamanlarındaki gibi, fabrikada çalışmak üzere hazırlanmaları için okula gönderilmek istenmesidir ve bu da çocukluğun doğasına karşı çıkmak anlamına gelmektedir.

Medya, televizyon, internet gibi araçlar yetişkinlerle çocukların arasındaki ayrımın kaybolmasına neden olmaktadır. Günümüzde çocuklar eski çağlardakine benzer şekilde yetişkinler gibi giyinmekte, davranmakta, konuşmakta, tavır takınmaktadır. Artık yetişkinlerle çocuklar arasında cinselliğe varana kadar bir gizlilik kalmamış, çocuklar yetişkin dünyasının arasında yozlaşmıştır (Akyüz, 2001). Bunun yanında çocuk oyunları giderek kaybolmakta, çocuk ve yetişkinlere yönelik aynı eğlence biçimleri gözlenmekte, yetişkin suçlarıyla çocuk suçları arasındaki fark hızla azalmakta, obezite, depresyon gibi çağımızın hastalıkları çocuklar arasında yaygınlaşmaktadır.

2.1.4.2. Çocuk Hakları ve Gelişimi

Çocuk kavramı ve tarihi ile ilgili yukarıda yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, çocukluk döneminin özellikleri, ihtiyaçları ve sorunları tarihsel olarak değişmektedir ve çocukların hukuksal varlığının kabul edilmesi de yaşanan tarihsel olaylar sonucu gerçekleşmiştir (Torun, 2011). Cılga, (2001) günümüzde yoksulluk

içinde yaşayan insanların büyük çoğunluğunu kadınlar ve çocukların oluşturduğunu belirtmekte ve bu kesimlerin pozitif ayrımcılığı hak ettiklerini vurgulamaktadır. Çağdaş toplumlarda, çocukların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki yönden gelişimlerinin sağlanması yanında, onların aile ve toplumdaki yerini düzenleyen özel hukuk kurallarının da bulunması gerekmektedir (Akyüz, 2012, s. 1). Hakları güvence altına alınan ve korunan tüm çocukların sağlıklı ve kaliteli bir yaşam sürmesi, toplumsal yaşama nitelikli ve mutlu bireyler olarak katılmalarının ön koşuludur.

Çocuklar; insanlık onuruna saygının gereği olarak tüm insanların sahip olduğu insan haklarına sahip olmakla birlikte savunmasız olmaları dolayısıyla korunmaya yönelik bazı ayrıcalıklı haklara da sahiptirler. Çocuk haklarının gelişimi ve korunma ile ilgili hedeflerinin yanında onları özgürleştirmek için de toplumsal yaşama katılımlarıyla ilgili hedefler olmalıdır (Fazlıoğlu, 2007). Çünkü haklarını belirlerken; hakkın bizzat sahibi olan çocuklara düşüncelerinin sorulmaması ve onların haklarını da yetişkinlerin belirlemesi hak ve demokrasi kavramlarının kendisiyle çelişmektedir.

Önceleri ailelerin tasarrufunda olan çocuk hakları, tarihsel gelişmeler ve değişen paradigmlar sayesinde günümüze devletlerin koruması altında olan haklar olarak gelmiştir. Anne babasına bile karşı, yasal olarak çocuğu korumakla yükümlü olan devletler, anne babayı destekleme ve denetlemenin yanı sıra yetenekleri doğrultusunda çocukların gelişimlerini güvence altına almak, ekonomik ve sosyal refahını da sağlamak zorundadır (Akyüz, 2012, s. 2).

Çocuk hakları; hukuken dünya üzerindeki tüm çocukların doğuştan sahip olduğu, eğitim, sağlık, barınma; fiziksel, psikolojik veya cinsel sömürüye karşı korunma gibi haklarının hepsini birden tanımlamakta kullanılan evrensel kavramdır (UNICEF, 2013). Birleşmiş Milletler Cemiyeti, 26 Eylül 1924'te "Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi"ni yayınlanmış ve bu bildiriye Türkiye adına Mustafa Kemal Atatürk imzalamıştır. Her ulustan, ırktan ve inançtan çocukların sömürüye karşı korunması, fiziksel, zihinsel ve ahlaki gelişimlerinin tam olarak sağlanması, yetişkin hayatına hazırlanmaları konusunda çocuklara karşı sorumlulukların dile getirildiği Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi'nin maddeleri şu şekildedir (Akyüz, 1991; Erbay, 2011; Uçuş, 2013):

1. Çocuk, beden ve ruhen doğal biçimde gelişmesine olanak sağlayan şartlar içinde bulundurulmalıdır.

2. Acıkan çocuk beslenmeli, hasta çocuk tedavi edilmeli, fikren geri kalmış çocuk eğitilmeli, yoldan çıkmış çocuk doğru yola getirilmeli, terk edilmiş çocuk korunmalıdır.
3. Herhangi bir felaket anında yardım öncelikle çocuğa yapılmalıdır.
4. Çocuk hayatını kazanabilecek hale getirilmelidir ve her türlü istismara karşı korunmalıdır.
5. Çocuk yeteneklerini hemcinslerinin hizmetine adayacak bir ruh ve düşünce içerisinde yetiştirilmelidir.

Birleşmiş Milletler, Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi'ni genişleterek yeniden düzenlenmesine karar vermiş ve 1959 yılında çocuk haklarına yönelik bir bildirge yayınlamıştır (Akyüz, 2001). Çocuk haklarının en kapsamlı biçimde yer aldığı hukuksal metin ise 20 Kasım 1989 tarihli *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi*'dir. BMÇHS, taraf devletlere çocukların nitelikli bir yaşam düzeyine ulaşabilmeleri, kişiliklerini ve yeteneklerini en üst düzeyde geliştirebilmeleri, her türlü örselenmeden (sömürü, istismar) korunmaları ve demokratik süreçlere etkin biçimde katılmaları gibi birçok sorumluluklar yüklemekte ve çocuk haklarına yönelik uygulamalar için bir çerçeve oluşturmaktadır (Kükürtçü, 2011; Sever, 2002).

Bu sözleşmede çocuk hakları; yaşamsal haklar, gelişme hakları, korunma hakları ve katılma hakları olmak üzere dört ana grupta toplanmıştır. “*Yaşamsal haklar*”, çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olma, tıbbi bakım, beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını öngören haklarken; “*Gelişme hakları*”, çocuğun kendini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için gerekli olan eğitim hakkı, oyun ve dinlenme hakkı, bilgi edinme hakkı, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü gibi haklardır. Bir diğer hak grubu olan “*Korunma hakları*” çocuğun her türlü ihmal ve istismar ve sömürüye karşı korunmasını sağlayan haklarken, “*Katılma hakları*” ise, çocuğun ailede ve toplumda aktif bir rol kazanmasını sağlamaya yönelik haklardır Uğurlu ve Gülsen (2014). Çocuk hakları sözleşmesi ile tüm çocuklar, birer “hak öznesi” sayılmaktadır (Kiye, 2017, s.91). Bunun gerçekleştirilebilmesi için sözleşmede belirtilen temel ilkeler, Akyüz (1991) tarafından şu şekilde belirtilmektedir:

1. İlke: Her çocuk kendisinin ya da ailesinin ırkı, rengi, cinsiyeti, dini veya herhangi bir düşüncesi, milli veya sosyal menşei, serveti, doğumu yüzünden hiçbir ayrıcalık gözetilmeksizin bu bildirgedeki haklardan yararlanmalıdır.

2. İlke: Çocuk özel olarak korunmadan yararlanmalıdır. Ona özgürlük ve haysiyet içinde, sağlıklı ve normal şekilde beden, fikir ve ruh gelişimini sağlayacak olanak ve kolaylıklar kanun ve diğer vasıtalarla sağlanmalıdır. Kanunlar hazırlanırken çocuğun çıkarları önemle göz önünde tutulmalıdır.

3. İlke: Çocuk doğduğu andan itibaren bir ad ve vatandaşlık sahibi olmaya hak kazanmalıdır.

4. İlke: Çocuk sosyal güvenlikten yararlanmalıdır. O, sağlıklı bir şekilde büyümek ve gelişmek hakkına sahip olmalıdır. Bu amaçla, çocuk ve anası, doğumdan önce ve sonra uygun özel bakım ve korunmaya hak kazanmalıdır. Çocuğun yeterli beslenmeye, meskene, dinlenmeye ve tıbbi bakıma hakkı vardır.

5. İlke: Bedensel, fikirselsel ve sosyal bakımdan özürllü olan çocuk, durumunun gerektirdiğı tedavi, eğitim ve ihtimamı görmelidir.

6. İlke: Kişiliğinin tam ve ahenkli bir tarzda gelişebilmesi için çocuğun sevgi ve anlayışa ihtiyacı vardır. Çocuk mümkün olduğu kadar ana babasının ihtimam ve sorumluluğı altında duygusal bir bağıllık, ahlaki ve maddi bir güvenlik ortamı içinde büyümek olanağına sahip olmalıdır. Küçük yaştaki çocuk istisnai durumlar dışında anasından ayrılmamalıdır.

7. İlke: Çocuk hiç olmazsa ilköğretim düzeyinde ücretsiz ve zorunlu bir eğitim almaya hak kazanmalıdır. Çocuğa genel kültürünü ilerletecek yeteneklerini, kişisel muhakemesini, ahlaki ve sosyal sorumluluğunu geliştirecek ve topluma yararlı bir üye olmasını sağlayacak eşit olanakları esasına dayanan bir eğitim verilmelidir.

8. İlke: Çocuk her türlü şartlarda ilk korunan ve yardım gören olmalıdır.

9. İlke: Çocuk, ihmalin, zulmün ve istismarın her türüne karşı korunmalıdır. Çocuk hiçbir şekilde ticaret konusu olamaz. Çocuk uygun bir yaştan önce çalıştırılmamalı, sağlığına, eğitimine, beden, fikir ve ahlak gelişimine engel olacak bir meslek veya işte çalışmaya zolanmamalı, çalışmasına izin verilmemelidir.

10. İlke: Çocuk ırk, din veya insanlar arasında ayrılık yaratan durumların gerektirdiğı muamelelerden korunmalıdır. Çocuk enerjisini, yeteneklerini hemcinslerinin hizmetine adayacak anlayış, sabır, evrensel barış, dostluk, kardeşlik ruhu ve düşüncesi içinde yetiştirilmelidir.

Türkiye’de çocuk hakları gelişimine bakıldığında Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi’nin imzalanmasını takiben 1935 yılında Çocuk Esirgeme Kurumu kurulmuş ve Mustafa Kemal Atatürk TBMM’nin açıldığı gün olan 23 Nisan’ı çocuklara armağan

etmiştir (Uçuş, 2013). Türkiye'nin katıldığı, çocukların korunmasına ilişkin ilk uluslararası çalışmalar 1936 yılı I. Balkan ve 1938 yılı II. Balkan Kongreleri'dir. Normal ve sağlam çocukların korunması, çocukların tıbbi korunması ve iş yaşı bölümlerinin ayrılması konularında çalışmaların yapıldığı bu kongreler, Balkan Ülkeleri ile sınırlı olmalarına rağmen, bu alanda gerçekleştirilen diğer çalışmalara öncülük yapmış olmaları bakımından önemlidir (Kaya, 2011; Yurtsever, 2009; Zöğ, 2008).

Ayrıca 1963 yılında altı maddeden oluşan Türk Çocuk Hakları Bildirisi kabul edilmiştir. Bu bildiride kabul edilen maddeler ise şu şekildedir (Fazlıoğlu, 2007; Kaya, 2011; Erbay, 2011; Uçuş, 2013):

- 1- İyi bakım, iyi yetiştirilme ve çocuğa uygun bir eğitim, her yerde ilgi, sevgi ve yardım görme her Türk çocuğunun hakkıdır. Resmi, özel her kurum, her yurttaş bu çocuk hakkını tanımak, eldeki olanaklarla onu gerçekleştirmek yükümlülüğündedir. Sıkıntı içinde bulunan çocuğun kurtarılmasına öncelik verilir.
- 2- 16 yaşından önce hiç bir çocuk resmi öğrenimden alıkonularak özel işlerde çalıştırılmaz. Hiçbir şekilde sömürülemez.
- 3- Her ana baba çocuğuna bakmak, onu bilgili, becerili ve en iyi şekilde yetiştirmekle yükümlüdür. Orta dereceli öğrenime devam etmeyen, edemeyenlerin gerekli bilgi ve becerileri kazanmaları için devlet kurslar açar. Ana babanın yeterli olmadığı durumlarda bu görev çocuğun birinci derece yakın akrabalarına ve devlete düşer.
- 4- İlköğrenimden sonra orta dereceli okullara devam etmeyenler, edemeyenler için teknik, tarımsal bilgi ve beceri kazandıran kurslar açılması ve bu kurlardan çocukların yararlanması için Milli Eğitim Bakanlığı, Belediye Başkanlığı ve muhtarlar işbirliği yapmakla yükümlüdür.
- 5- Sakat ve uyumsuz çocukların iyileştirilmeleri, yaşama zorluğu çeken çocukların kurtarılmaları, durumlarına uygun bir meslek için kendi yaşamlarını kazanacak derecede başarılı ve güçlü yetiştirilmeleri ana baba ile birlikte devletin ve bu amaçla kurulmuş örgütlerin ödevidir.
- 6- Çocuğun korunması ile ilgili yasalar öncelikle hazırlanıp çıkarılmalı, geciktirilmeden uygulanmalıdır.

Türkiye’de çocuk haklarıyla ilgili son yıllarda yaşanan gelişmelerden biri de I. Türkiye Çocuk Hakları Stratejisi (2012-2016)’nin yayınlanmasıdır. BMÇHS’ne dayalı olarak, Çocuk Vakfı, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü (SHÇEK) ve İstanbul Üniversitesi’nin işbirliği ile TÜBİTAK - Türkiye Sanayi Sevk ve İdare Enstitüsünün (TÜSSİDE) danışmanlığında geliştirilen, Birinci Türkiye Çocuk Hakları Kongresinde sunulan ve ardından da Şirin ve Gülan (2011) tarafından yayına hazırlanan, I. Türkiye Çocuk Hakları Stratejisi (2012-2016), çocuğun yüksek yararına dayalı hakları şu şekilde belirtmektedir:

- a) Çocuğun yaşaması, sağlığının koruması ve gelişmesi (hakkı),
- b) Çocuğun kamu ve özel hayatında güvenliği, katılımı, etkinliği, eşitliği (hakkı),
- c) Hiçbir çocuğa kültür, siyaset, ırk, din, cinsiyet, engellilik ayrımı yapılmaması, hiçbir çocuğun dışlanmaması (hakkı),
- d) Çocuk kimliği ve kültür öğelerinin korunması, savunulması (hakkı) (Şirin ve Gülan, 2011, s. 20).

2.1.5. Çocuk Hakları ve Eğitim İlişkisi

Özgürlükçü, demokratik, gelişmiş ülkelerde eğitim, geleceğin teminatı olan çocuklara geniş bir dünya görüşü kazandırmada ve çocukların kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesinde çok önemli bir araçtır. Bireylerin kendilerini gerçekleştirmesini sağlama hedefinin yanında eğitimin amacı, toplumun beklentilerine uygun düşünen, araştıran, tartışan, sorgulayan, görev ve sorumluluklarını bilen, demokratik, çağdaş, iyi vatandaşlar yetiştirmektir ve bu niteliklerin kazandırılmasında okula önemli görevler düşmektedir (Sarı, 2007). Bunun yanı sıra insan hayatına, onuruna ve kültürel çeşitliliğe saygı duyan sorumlu vatandaşlar yetiştirilmesinde eğitimin çok önemli bir işlevi vardır.

Çocuğun iş yaşamına ve topluma en etkin biçimde katılımını sağlayacak olan okullar; çeşitli yaşam becerileri kazandırırken, çocuğu merkeze koymalı ve çocuğun gelişimi, yeteneği ve ilgilerini dikkate almalıdır. Bunun yanında okullar, çocukların bireysel gelişimlerini sağlarken; çocukları anlayış, barış, hoşgörü, eşitlik, dostluk ruhuyla yetiştirmeli ve demokratik bir yaşama hazırlamalıdır. Bu nedenle eğitimin, bireyi güçlendiren ve haklara saygı duyulan bir ortamda verilebilmesi için uluslararası tanımlanmış belgelere dayanması gerekir.

Hiçbir ayrım gözetmeksizin eğitim hakkının sağlanması yükümlülüğünü ortaya koyan BMÇHS, 28. ve 29. maddeleri nitelikli eğitim hakkının önemine vurgu yapmaktadır (Öz-Akar, 2013). Bu sözleşme ile çocuklara tanınan bir hak olan eğitim; çocukların diğer tüm haklarına uygun olarak düzenlenmelidir. Eğitim politikalarından velilere kadar eğitim sistemleri çocuk haklarını benimsemelidir. Çocuklar eğitim haklarını kullanırken aynı zamanda haklarını öğrenmeli, haklarına saygı duyulmalı ve hakları hayata geçirilmelidir (Kent-Kükürtçü, 2011).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusuyla ilgili olarak, kültürlerarası duyarlılık ile ilgili araştırmalar ve çocuk haklarıyla ilgili araştırmalar ayrı başlıklar halinde verilmiş, daha sonra bu araştırmaların genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.

2.2.1. Kültürlerarası Duyarlılıkla İlgili Araştırmalar

Banos (2006), Barselona'daki yedi farklı okulda öğrenim görmekte olan 638 öğrencinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini bazı değişkenlere göre incelediği araştırmada, veri toplama aracı olarak Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğini kullanmıştır. Verilerin analizi sonucunda yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin puan ortalamalarında kız öğrenciler lehine, kendilerini birden fazla kültürel kimliğe ait hisseden öğrencilerin puan ortalamaları ile kendilerini tek bir kültüre ait hisseden öğrencilerin puan ortalamaları arasında kendilerini birden fazla kültürel kimliğe ait hisseden öğrencilerin lehine, hayatı boyunca sadece Katalonya'da yaşayan öğrenciler ile Katalonya'da daha az süreyle yaşamış olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında Katalonya'da daha az süreyle yaşamış öğrencilerin lehine, en az bir yabancı dil konuşan öğrencilerin puan ortalamaları ile tek bir dil konuşan öğrencilerin puan ortalamaları arasında en az bir dil konuşanların lehine ve farklı kültürlerden arkadaşlara sahip olduklarını belirten öğrencilerin puan ortalamaları ile sadece kendi kültürlerinden arkadaşlara sahip olduklarını belirten öğrencilerin puan ortalamaları arasında ise farklı kültürlerden arkadaşlara sahip olduklarını belirten öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Fretheim (2007) tarafından Güney Afrika'daki bir Amerikan okulunda 58 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyi farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak Kültürlerarası Gelişim Envanteri kullanılmış ve yapılan analizler sonucunda değişkenlere (uluslararası bir okulda çalışma süresi, mesleki ünvan, cinsiyet, yaş, etnik köken, konuştuğu yabancı dil sayısı, farklı kültürden bir kimseyle evlilik yapmış olma, kültürlerarası eğitim almış olma, yurtdışında öğrenim görme, öğrenim düzeyi, barış gönüllüsü olarak görev alma) göre istatistiksel olarak anlamlı ilişki ve fark bulunmamasına rağmen yurtdışında on yıldan daha uzun süreyle yaşamış katılımcıların ölçekten alınan puan ortalamalarına göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Dong Day ve Collaco (2008), ABD'de 419 üniversite öğrencisi üzerinde etnikmerkezcilik, kültürlerarası duyarlılık ve çokkültürlülük arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmada ölçme aracı olarak Neuliep ve McCroskey (1997) tarafından geliştirilen Etnikmerkezcilik Ölçeği'ni, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Berry ve Kalin (1995) tarafından geliştirilen Çokkültürlülük Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin etnikmerkezcilik düzeyleri ile hem kültürlerarası duyarlılık düzeyleri hem de çokkültürlülük düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Bayles (2009), Texas'ta iki dil konuşulan beş farklı ilköğretim okulunda görev yapan 233 öğretmenin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini belirlemeye yönelik yaptığı nicel araştırmada, ölçme aracı olarak Hammer ve Bennett (2001) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Gelişim Envanteri'ni kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler Bennett'in (2004) Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli'nin etnikmerkezcilik döneminde bulunan küçümseme evresindedir. Bununla birlikte, öğretmenlik süresi ile iki dil konuşulan bir sınıfta farklı etnik kökenlerden gelen öğrencilerle birlikte çalışma süresi 10 yıldan fazla olan katılımcıların, kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yuen ve Grossman (2009), Hong Kong'dan 103, Şanghay'dan 96 ve Singapur'dan 118 olmak üzere toplam 317 öğretmen adayını ile gerçekleştirdikleri araştırmada, katılımcıların kültürlerarası duyarlılıklarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Ölçme aracı olarak Hammer ve Bennett (2001) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Gelişim Envanteri kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adayları, Bennett'in Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli'nde yer alan etnikmerkezcilik dönemin küçümseme evresinde yer almaktadır. Ülke bazında üç grubun

puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ve bu fark Şanghaylı öğretmen adaylarının lehinedir. Bunun yanında, 2-5 yıl arası öğretmenlik deneyimi bulunan katılımcıların puanları diğer katılımcıların puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek iken; araştırmacıların beklentilerinin aksine, iki ve daha fazla yabancı dil bilen katılımcıların puanları, sadece bir yabancı dil bilen veya hiç yabancı dil bilmediğini belirten katılımcıların puanlarından anlamlı bir şekilde düşük çıkmıştır.

Üstün (2010), öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere (bölüm, cinsiyet, içinde yetişilen coğrafi bölge ve yerleşim birimi, mezun olunan lise türü, yurtdışı deneyimi ve farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma gibi) göre kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, 414 öğretmen adayına Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Neuliep ve McCroskey (1997) tarafından geliştirilen Etnikmerkezcilik Ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında bölümlerine, yetiştikleri yerleşim birimlerine, mezun oldukları lise türlerine, yurt dışı deneyimlerine ve farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklar belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının etnikmerkezcilik düzeyleri arasında ise bölümlerine, cinsiyetlerine, yetiştikleri yerleşim birimlerine ve yurt dışı deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur.

Çoban, Karaman ve Doğan (2010), öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara bakış açılarını belirlemek ve kültürel farklılık algılarını çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaşadığı bölge ve yerleşim türü) göre incelemek amacı ile yaptıkları çalışmada 261 öğretmen adayına siyasi görüş, dini görüş, cinsiyet rolleri, cinsel yönelim, sosyoekonomik durum ve engellilik boyutlarından oluşan “İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketi” kullanarak veri toplamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara bakış açılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra cinsiyete göre “siyasi görüş” boyutunda kadınlar lehine; yetiştikleri yerleşim türüne göre ise “cinsel yönelim” boyutunda ilçede büyüyen bireylerle büyük şehirlerde büyüyen bireyler arasında büyük şehirlerde büyüyenler lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz ve Göçen’in (2013) sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarını cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim türü ve yerleşim türü değişkenlerine göre incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, 404 sınıf öğretmeni adayına Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” uygulamıştır.

Toplanan verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve yerleşim birimi değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar göstermediği, öğrenim türü değişkeni açısından ise birinci öğretime devam eden öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Polat ve Barka (2014), öğretmen adaylarının kültürlerarası yeterliliklerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, Türkiye’den 102 ve İsviçre’den 84 öğretmen adayına “Çokkültürlü Kişilik Ölçeği” uygulayarak veri toplamışlardır. Analizler sonucunda öğretmen adaylarının kültürlerarası yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin kültürlerarası yeterlilik algı düzeylerinin kültürel empati boyutunda daha yüksek olduğu; bunu sırasıyla açık fikirlilik, sosyal girişim, esneklik ve duygusal denge boyutlarının izlediği görülmüştür. Bunun yanında İsviçreli öğretmen adaylarının kültürlerarası yeterlilik algı düzeylerinin, Türkiyeli öğretmen adaylarının kültürlerarası yeterlilik algı düzeylerinden yüksek olduğu saptanırken; cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre öğretmen adaylarının kültürlerarası yeterlik algılarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Rengi (2014) sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinde kültürel farklılık olarak tanımladıkları unsurları belirlemek ve öğrencilerine ilişkin kültürlerarası duyarlılıklarını incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Buna göre 286 sınıf öğretmenine uygulanan, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” ve ölçeğin sonuna eklenen bir açık uçlu soru ile toplanan verilerin analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin genel olarak kültürlerarası duyarlılık algı düzeylerinin yüksek olduğu ve cinsiyet, eğitim-öğretim verilen sınıf düzeyi, mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı; sınıf öğretmenlerinin tanımladıkları kültürel farklılıkların “dil ile ilgili kültürel farklılıklar” etrafında sıklaştığı, en az vurgulan kültürel farklılığın ise “etnik köken ile ilgili kültürel farklılıklar” olduğu görülmüştür.

Yurtseven ve Altun (2015), sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılıkları ve çokkültürlülük ile ilgili program uygulamalarına ilişkin algılarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nden 220 öğrenci oluşturmaktadır. Karma yöntem kullanılan araştırmada, nicel veriler Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği; nitel veriler sınıflardaki çokkültürlülüğe ilişkin uygulamaları belirlemeye yönelik üç açık uçlu sorudan oluşan bir anket ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizine göre öğretmen adaylarının cinsiyete, yurtdışına gitme, yabancı arkadaşlık ve uyrukluk durumuna göre kültürlerarası duyarlılık

düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Araştırmanın nitel verilerinin sonuçları ise, öğretmen adaylarının çoğunlukla çokkültürlülük bilincinin yetersiz kalması ve çokkültürlü eğitim seviyesinin düşük olması ya da çokkültürlü eğitim almamasından dolayı kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin istenen düzeyde olmadığına işaret etmiştir.

Akın (2016), Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının cinsiyet, sınıf, anne baba eğitimi, sosyoekonomik düzey ve farklı kültürden arkadaşına sahip olma değişkenleri açısından incelemiştir. Çalışmada 220 Türkçe öğretmen adayına Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda, Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Akın’ın çalışmasına göre Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri, anne-baba eğitimi düzeyi, cinsiyet ve farklı kültürlerden arkadaş sahibi olma değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Sosyo-ekonomik düzey değişkeni açısından ise Türkçe öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyi düştükçe kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin arttığı görülmüştür. Sınıf değişkeni açısından ise üst sınıflar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

2.2.2. Çocuk Haklarıyla İlgili Araştırmalar

Taylor, Smith ve Nairn’in (2001) Yeni Zelanda’da yaptığı araştırmada, 721 ortaöğretim öğrencisine ve 449 yetiskine (öğretmen, okul yöneticisi, psikolojik danışman ve okul sağlık görevlisi) hak kavramından ne anladıkları ve kendileri için hangi hakların daha önemli olduğu sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin % 15’inin Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin farkında olduğu; yetişkinlerin ise %85’inin Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin farkında olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir.

Shumba, (2003) Zimbabwe’deki ilköğretim okullarındaki öğretmen ve öğretmen adaylarının bedensel cezalar konusunda çocuk haklarıyla ilgili bilgilerini incelemek amacıyla 300 ilköğretim okulu öğretmeni ve 150 öğretmen adayı ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Anket yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun (%76.3) hizmet öncesi eğitimlerinde okul içinde çocuk haklarını ihlal eden öğretmenleri ücretlendirmek için kullanılan Kamu Hizmeti (Disiplin) Yönetmeliği hükümleri ile ilgili bilgilendirildiği; öğretmen adaylarının ise çoğunun (%60.0)

eğitimleri sırasında bu yönetmelik ile ilgili bilgilendirilmediği ortaya çıkmıştır. Öte yandan, öğretmen adaylarının yarısından fazlası (%55.3), Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Çocuk Hakları ve Refahı Afrika Şartı hakkında bilgilendirildiklerini ifade ederken; öğretmenlerin de benzer oranlarda (%56.7) bu bildiriler hakkında bilgilendirilmediklerini belirttikleri görülmüştür.

Deb ve Mathews'in (2012) Hindistan'daki 300 ebeveyn ve öğretmenin üzerinde katılımcıların çocuk haklarına ilişkin tutum ve bilgileri ile çocuk haklarının güvenceye alındığına dair algılarını incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Çalışma sonucunda katılımcıların sağlık ve eğitim hakları, çocuk evlilikleri ve uygun olmayan çalışma şartları dahil olmak üzere çocuk haklarına yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Buna rağmen araştırmacılar, katılımcıların yaklaşık dörtte birinin çocukların ifade ve dernek kurma özgürlüğüne sahip olmaları gerektiğini düşünmediklerini, çocuk haklarıyla ilgili yasalara ilişkin bilgilerinin zayıf olduğunu ve çoğu ebeveyn ve öğretmenin, Hintli çocukları yedi temel haktan (ifade özgürlüğü, dernek kurma hakkı, tıbbi bakım, temel eğitim, kültür, dil veya dine dayalı ayrımcılık yapılmaması, boş zaman aktiviteleri ve oyun hakkı, aşırı veya tehlikeli işten korunma hakkı) mahrum bıraktıklarını gösteren sonuçlar elde etmişlerdir.

Fazlıoğlu'nun (2007), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin çalışma hayatında ve özel yaşamlarında Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan maddelerin varlığını ne ölçüde kabul ettiklerini ve uyguladıklarını belirlemek için yaptığı çalışmada, İstanbul ili Maltepe ilçesinde bulunan devlet okullarında çalışan 318 öğretmene ve 50 yöneticiye bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin çocuk hakları bilinç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, öğretmenlerin çocuk hakları bilinç düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, okul ve ev ortamında hakların varlığı ve önemi konusunda anlamlı farkların bulunduğu, öğretmen ve yöneticilerin çocuk haklarını kavramış olmalarına karşın uygulamalarının istenen düzeyde olmadığı şeklinde sonuçlar elde edilmiştir.

Gömleksiz, Kilimci, Akar-Vural, Demir, Koçoğlu-Melek ve Erdal (2008), yönetici ve öğretmenlerin, okul bahçesinde öğrencilere yönelik davranışlarını çocuk hakları açısından incelemişlerdir. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, Adana'nın Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan yedi ilköğretim okulunda yürütülen çalışmada gözlem ve görüşme ile veriler elde edilmiştir. Buna göre araştırmacılar; öğrencilerin temiz, hijyenik ve güvenli ortamlarda eğitim alma hakkının gözetilmediği, öğretmen ve yöneticilerin yönetim ve disiplin açısından

bilgi ve beceri eksikliklerinin bulunduğu, genel olarak da çocuk haklarının öğretmen ve yöneticiler tarafından istismar ve ihlal edildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Karaman-Kepenekçi ve Baydık (2009), zihinsel engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, insan hakları ya da çocuk haklarına ilişkin bir ders alma durumuna ve yaşa göre incelemişlerdir. Bunun yanında ikincil olarak da, zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının, sınıf öğretmeni, okul öncesi öğretmeni ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeni adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Katılımcıların çocuk haklarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ) kullanılmıştır. Buna göre; cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyinin zihin engelliler öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutumları üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Zihin engelliler öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerinden hiçbiri, insan hakları ya da çocuk haklarına ilişkin ders almadığı için bu değişkenin tutumlar üzerindeki etkisi incelenememiştir. Zihin engelliler öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının okul öncesi öğretmeni ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeni adaylarının tutumlarından farklılaşmadığı, bununla birlikte bu grubun tutumlarının sınıf öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin tutumlarından daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya'nın (2011) yaptığı “Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları İle İlgili Görüşleri” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşleri incelemiştir. Kaya, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin İlköğretim ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde, 3. ve 4. Sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 492 öğretmen adayına anket uygulayarak veri toplamıştır. Veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun çocuk hakları sözleşmesini okumadıkları, çocukların en önemli hakkının yaşama hakkı olduğunu düşündükleri, katılım hakkına ise önemli haklar arasında sıralamada yer vermedikleri şeklinde sonuçlar elde edilmiştir.

Uçuş ve Şahin (2012) yaptıkları çalışmada Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin okullarda uygulanması ve yaşatılmasına ilişkin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Aydın ilinde aykırı ve aşırı durum örneklemesine göre seçilmiş, alt ve üst sosyo-ekonomik düzey okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre genel olarak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuk hakları konusunda yeterince bilgiye sahip olmadığı, doğrudan çocuk haklarına yönelik uygulamalar yapmadıkları, ders programında ele alındığı zaman öğrencilerle bu konuyu paylaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ersoy'un (2012) ilkokul öğretmenlerinin ve velilerinin çocuk haklarına ilişkin algılarını inceleyip, çocuk hakları eğitimi bağlamında evde ve okulda gerçekleştirdikleri uygulamaları ve karşılaştıkları sorunları belirlenmeye çalışmıştır. Çalışmada, Eskişehir'de farklı ekonomik ve kültürel geçmişlerden gelen 24 öğretmen ve 56 veli ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, velilerin ve öğretmenlerin çocuk haklarını yeterli düzeyde bilmedikleri, çocukların haklarını evde ve okulda yeterli düzeyde öğrenemedikleri ve kullanamadıkları; çocuk hakları eğitiminde öğretmenlerin ve velilerin ekonomik, sosyo-kültürel, politik ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Merey (2013) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından belirlemeyi amaçladığı bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın verileri 2011–2012 eğitim öğretim yılında 10 farklı üniversitenin (Tokat, Gazi, Karadeniz Teknik, Yüzüncü Yıl, Erciyes, Kars, Adıyaman, Uşak, Kilis ve Ankara Üniversitesi) sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında öğrenim gören 451 öğretmen adayına Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen “Çocuk Hakları Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Öğretmen adaylarının demografik özellikleri ile çocuk haklarına ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde; sadece annenin eğitim düzeyi ile çocuk haklarına ilişkin tutumlar arasında ters yönde ilişki olduğu görülmüştür. Buna karşın yaş, cinsiyet, gelir, baba eğitimi, yerleşim ve insan hakları veya çocuk haklarıyla ilgili ders alma durumunun öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ekici'nin (2014) öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını bazı değişkenlere göre incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nde pedagojik formasyon programında öğrenim görmekte olan toplam 135 öğretmen adayına araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Karaman-Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları yaş, medeni durum, mezun olunan üniversite türü, çocuk haklarıyla ilgili herhangi bir eğitim alıp almama durumu, Türkiye'nin çocuk hakları konusunda duyarlı olup olmamasına dair algıları, çocukken kendi çocuk haklarına uygun davranılıp

davranılmadığına dair algıları ve öğretmenlerin çocuk haklarına uygun davranıp davranmadığına dair algılarına göre farklılaşmadığı; cinsiyet, öğretmenlik mesleğini tercih nedeni, mezun olunan lisans programına göre ise anlamlı farklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Kültürlerarası duyarlılık ve çocuk haklarıyla ilgili araştırmalara bakıldığında hem nitel ve hem de nicel yöntemlerin kullanıldığı ve genel olarak araştırmaların anket, ölçek, gözlem ve görüşme yöntemleriyle yürütüldükleri görülmüştür.

Kültürlerarası duyarlılıkla ilgili çalışmalarda veri toplama aracı olarak nitel veri toplama araçlarına pek fazla rastlanmamış; genellikle öğretmen ve öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarını çeşitli değişkenlere göre belirlemeye yönelik çeşitli nicel ölçme araçları kullanılmıştır. Bu araçlardan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının genel olarak yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmalarda genellikle öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının yurtdışı deneyimi, birden fazla dil bilme ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaştığı görülmektedir.

Çocuk haklarıyla ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında; hukuk alanında çocuk haklarının durumunun incelendiği (Aktürk, 2006; Polat, 2008; Uğurlu ve Gülsen, 2014; Şimşek, 2016), öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin çocuk haklarına yönelik görüşlerinin ve programların çocuk hakları bağlamında incelendiği (Yurtsever, 2009; Kükürtçü, 2011; Ersoy, 2011; Yeşilkayalı, 2014; Kızılırmak, 2015; Dağlı, 2015), eğitim programlarının çocuk hakları bağlamında incelendiği (Uluç, 2008; Musaoğlu, 2012; Durgut, 2014), çocukların eğitim hakkının incelendiği (Öz-Akar, 2013; Topsakal, Merey ve Keçe, 2013), çocuk hakları eğitiminin incelendiği (Cılga, 2001; Washington, 2010; Ünal, 2010) nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalara ulaşılmıştır. Çocuk haklarına yönelik görüşlerine başvurulmuş öğretmen ve öğrencilerin genellikle Çocuk Haklarına Dair Sözleşme hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadıkları ve çocuk haklarından en fazla korunma hakkından bahsettikleri söylenebilir. Bununla birlikte eğitim programlarında ise çocuk hakları eğitimi ile uyumlu yaklaşımlar olduğu ancak bunların kazanımlara ve etkinliklere tam olarak yansımadağı; programların geneline bakıldığında Sözleşme’yi temel alarak hazırlanan programlar olmadığı görülmüştür.

Daha önce yapılan araştırmalarda da belirtildiği gibi kùltùrlerarası duyarlılıkları çoğunlukla yüksek olarak belirlenen ôđretmenlerin bulunduğu okul ortamlarında pratikte çocuk hakları konusunda eksiklikler bulunması dikkat çekicidir (Gömleksiz vd., 2008; Topsakal, Merey ve Keçe, 2013; Ergen, 2017). Birçok farklı kùltürün bir arada yaşadığı Türkiye’de bu çokkùltürlülüđün okullardaki yansımaları kolaylıkla görùlebilir. Ôđretmenler, kùltürel özellikleri ne olursa olsun tüm ôđrencilerin farklılıklarına saygı duymak, ayırım yapmadan tüm ôđrencilerin haklarını korumak ve gözetmek sorumluluğunu taşımaktadır. Eğitim programlarında halihazırda çocuk hakları eğitimine ilişkin yetersizlikler bulunurken; ôđretmenlerin de çocuk haklarına ilişkin yeterli düzeyde bilgi ve olumlu tutuma sahibi olup olmadıkları, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Bu açıdan ôđretmenlerin kùltürlerarası duyarlılıkları ve çocuk haklarına yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi, bu değişkenler arasındaki ilişkilerin irdelenmesi bakımından bu araştırma önemli görùlmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık ve çocuk haklarına yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma bir karma yöntem araştırmadır. Cresswell ve Plano Clark (2007) karma yöntem araştırmalarını nitel ve nicel yöntemlerle veri toplama, analiz etme ve bütünleştirmeye olanak veren araştırma olarak tanımlamaktadır. Karma araştırma yöntemi ile araştırmacılar, nicel ya da nitel yöntemler arasından seçim yapmak yerine iki yöntemi de beraberinde kullanarak araştırma güvenilirliğini artırmanın yoluna gitmektedirler (Butgel-Tunalı, Gözü, Özen, 2016). Bu amaçla çalışmada da karma araştırma desenlerinden çeşitleme (triangulation) deseni kullanılmıştır. Morse'a (2007) göre çeşitleme deseninin amacı nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanmak, elde edilen verileri çeşitlendirmek, karşılaştırmak, bütünleştirmek ve farklı ancak araştırma soruları ile doğrudan ilgili veriler elde etmektir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çeşitleme desenine göre nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılarak, bir yöntemin zayıf yönü diğer yöntemin güçlü yönü ile tamamlanmaktadır.

Karma yöntem kullanılan bu araştırmanın nicel boyutunda betimsel araştırma yönteminden yararlanılmış, nitel boyutunda ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Nicel yöntem birçok katılımcıya ulaşmayı, araştırma sonuçlarının gerçekleri daha hatasız bir şekilde ortaya koymasını, araştırma sonuçlarının objektif olmasını ve verilerin karşılaştırılmasının kolaylaşmasını sağlarken; gözlem, görüşme vb. gibi nitel yöntemler kullanılarak elde edilen veriler, araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesine imkan sağlar (Greene, Krayder & Mayer, 2005). Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları ve çocuk haklarına ilişkin tutumlarını ortaya koymayı, başka bir ifadeyle konu ile ilgili var olan durumu betimlemeyi amaçlayan tarama türündeki bu araştırmanın nicel boyutunda çok sayıda katılımcıya ulaşıp genelleme yapabilme kolaylığı sağlanmaya çalışılmışken, nicel araştırma yöntemlerinin sınırlılıklarından olan katılımcıların saygınlıklarını ve sosyal beğenilirliklerini artırmak amacıyla gerçek dışı

yanıtlar verebileceği göz önünde bulundurularak nitel boyutu oluşturan görüşmeler de yapılmıştır.

Nitel yöntemlerden en sık kullanılanı görüşmedir. Görüşme insanların bakış açılarını deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan, oldukça güçlü bir yöntemdir (Bogdan & Biklen, 1998). Günlük yaşamda kullandığımız konuşma ile veriler toplanmaya çalışılır. Bu veri toplama yöntemiyle bireylerin duyguları, düşünceleri, davranışları, niyetleri gibi gözlenemeyen durumların anlaşılması ve bireylerin deneyimlerine yüklediği anlamın ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Patton, 2002; Merriam, 2002; Johnson & Christensen, 2004).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Mersin ili Tarsus ilçesindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin; aksi bir durum olmadıkça, birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar kesintisiz bir şekilde aynı sınıfı okutmakta ve bu süre içinde öğrencileriyle daha yakın ilişkiler kurabildikleri düşünülmektedir. Araştırmanın evren ve örneklemini belirlerken sadece sınıf öğretmenlerinin seçilmesinin nedeni; sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine kıyasla öğrencilerinin özelliklerini daha yakından tanıdıklarının düşünülmüş olmasıdır.

Çalışmada, farklı öğrenci profillerine sahip okullardan veri toplamak amaçlandığından okullar seçilirken homojen ve heterojen öğrenci nüfusuna sahip okulların kapsanmasına dikkat edilmiştir. Bunun için Tarsus İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, öğretmenler ve okul idarecilerinden alınan bilgiler doğrultusunda, sadece Türk, sadece Arap, sadece Kürt asıllı öğrencilerin bulunduğu homojen öğrenci nüfusuna sahip okulların yanı sıra Türk-Kürt ve Arap-Kürt-Türk kökenli öğrencilerin bir arada devam ettiği heterojen öğrenci yapısına sahip okullardan veri toplanmıştır.

Küme örnekleme yöntemiyle seçilen, birbirinden farklı kültürlerden gelen öğrencilerin çoğunlukta olduğu, heterojen öğrenci profiline sahip dokuz okul; benzer kültüre sahip öğrencilerin çoğunlukta olduğu, homojen öğrenci profiline sahip 12 okul olmak üzere toplam 21 okulda görev yapan 317 sınıf öğretmeni çalışmanın nicel verileri için örnekleme oluşturmuşlardır. Buna göre öğretmenlerin 192'si (%60.5) homojen, 125'i (%39.4) ise heterojen yapıdaki okullarda görev yapan katılımcılardır. Bu öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü, görev yaptıkları okulun

öğrenci profili ve sosyo-ekonomik düzeyi ile halen çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Örnekleme Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Alt Boyutlar	f	%
Yaş	22-30	16	5.1
	31-40	146	46.2
	41-50	119	37.7
	51 ve üstü	35	11.1
Cinsiyet	Kadın	171	54.1
	Erkek	145	45.9
Kıdem	0-5	14	4.5
	6-10	41	13.1
	11-15	95	30.3
	16-20	96	30.6
	21 üstü	68	21.7
Mezun Olunan Okul Türü	Öğretmen okulu	1	0.3
	Eğitim ens. /yüksek okulu	42	13.2
	Lisans tamamlama	18	5.7
	Eğitim fakültesi	194	61.2
	Fen – edebiyat fakültesi	25	7.9
	Diğer	37	11.7
Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi	Alt	164	51,9
	Orta	150	47,5
	Üst	-	-
Halen Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi	0-3	63	19.9
	4-6	113	35.8
	7-9	48	15.2
	10-12	47	14.9
	12 ve üstü	45	14.2
Görev Yaptıkları Okulun Öğrenci Profili	Homojen	192	60.5
	Heterojen	125	39.4

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan 317 öğretmenin yaşları 22 ile 51 ve üstü yaş arasında iken, 171’i kadın (%54.1), 145’i erkektir (%45.9). Kıdem açısından bakıldığında 14’nün (%4.5) 0-5; 41’inin (%13.1) 6-10; 95’inin (%30.3) 11-15; 96’sının (%30.6) 16-20 ve 68’inin (%21.7) 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların 194’ü (%61.2) eğitim fakültesi mezunu iken; 1’i öğretmen okulu; 42’si eğitim enstitüsü; 18’i lisans tamamlama; 25’i fen-edebiyat ve 37’si diğer

fakülte mezunudur. Öğretmenlerin 164'ü alt, 150'si orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir okulda çalışmaktadır. Halen çalıştığı okuldaki görev süresi bakımından, en büyük öğretmen grubunu, verilerin toplandığı tarihlerde kendi okullarında 4-6 yıldır çalışanlar oluşturmaktadır (113 öğretmen). Çalışmada, farklı öğrenci profillerine sahip okullardan veri toplamak da amaçlandığından okullar seçilirken homojen ve heterojen öğrenci nüfusuna sahip okulların kapsanmasına dikkat edilmiştir. Bunun için Tarsus İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, öğretmenler ve okul idarecilerinden alınan bilgiler doğrultusunda, sadece Türk, sadece Arap, sadece Kürt asıllı öğrencilerin bulunduğu homojen bir öğrenci nüfusuna sahip okulların yanı sıra Türk-Kürt ve Arap-Kürt-Türk kökenli öğrencilerin bir arada devam ettiği heterojen bir öğrenci yapısına sahip okullardan veri toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin 192'si (%60.5) homojen, 125'i (%39.4) ise heterojen yapıdaki okullarda görev yapan katılımcılardır.

Araştırmanın nitel verilerinin elde edilmesi için homojen ve heterojen öğrenci profiline sahip okullarda görev yapan ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Çocuk Hakları Tutum Ölçeği uygulanan 317 sınıf öğretmeninden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak 11 kişilik bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemi zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların seçilmesine ve bu durumlar üzerinde derinlemesine çalışılmasına olanak tanımaktadır. Bu araştırmanın da konusu olan ve kültürlerarası iletişimin duyuşsal boyutunu oluşturan kültürlerarası duyarlılık, farklı kültürel özelliklere karşı önyargı, kaygı, güvensizlik, kaçınma gibi olumsuz duyguları engellemeyi hedefleyen bir kültürlerarası yeterlilik olarak kavramsallaştırılmıştır (Fritz, Mollenberg & Chen, 2002). Çalışmanın ortaya koymaya çalıştığı öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığını araştırabilmek için öğretmenlerin öğrencileriyle birbirlerinden farklı kültürel özelliklere sahip olmasının daha zengin verilere götürebileceği düşünülmüş ve görüşme yapılan öğretmenlerin belirlenmesinde “öğrencilerinden farklı kültürel özelliklere sahip olma” dikkate alınan ölçüt olmuştur. Görüşmelerde, kendilerinden farklı kültürel özelliklere sahip öğrenciler ile ilgili bilgi verecekleri sorular bulunduğu için öğrencilerinden farklı kültürel özelliklere sahip öğretmenler seçilmiştir. Buna göre ölçeklerin uygulanması sırasında homojen öğrenci profiline sahip okullarda görev yapan öğretmenlerden bazıları ile görüşülerek kendilerinin öğrencilerinden farklı bir kültüre ait olup olmadıkları öğrenilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerinden farklı kültürel özellikler taşıyan 11 sınıf öğretmeni ile gönüllülük esasına göre görüşmeler yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın nicel verileri, “Kişisel Bilgi Formu, “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” ve “Çocuk Hakları Tutum Ölçeği” uygulanarak; nitel verileri ise Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Çocuk Hakları Tutum Ölçeği uygulanan 11 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılarak toplanmıştır. Aşağıda bu ölçme araçları hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda katılımcıların yaş, cinsiyet, kıdem ve mezun olunan okul türüne göre dağılımlarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Kişisel bilgi formu, diğer ölçme araçlarının başına yerleştirilerek aynı oturumda yanıtlanması sağlanmıştır.

3.3.2. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (Intercultural Sensivity Scale)

Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarını ölçmek amacıyla Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ve Rengi (2014) tarafından Türkçe’ye uyarlanan, 24 maddelik Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (KDÖ), 4’ü olumsuz 20’si olumlu ifade edilen toplam 24 maddelik bir ölçme aracıdır. Ölçek beşli Likert tipinde (1. *Hiç Katılmıyorum*, 2. *Az katılıyorum*, 3. *Orta düzeyde Katılıyorum*, 4. *Çoğunlukla Katılıyorum*, 5. *Tamamen Katılıyorum*) bir araçtır. KDÖ, kültürlerarası etkileşime katılım (1., 6., 12., 15., 19., 22. ve 24. maddeler olmak üzere toplam 7 madde), kültürel farklılıklara saygı (2., 7., 13., 18., 21. ve 23. maddeler olmak üzere toplam 6 madde), kültürlerarası etkileşimde özgüven (3., 8., 11., 17. ve 20. maddeler olmak üzere toplam 5 madde), kültürlerarası etkileşimden hoşlanma (4., 9. ve 14. maddeler olmak üzere toplam 3 madde) ve kültürlerarası etkileşimde özen (5., 10. ve 16. maddeler olmak üzere toplam 3 madde) şeklinde beş boyuttan oluşmaktadır. Katılımcıların KDÖ’den aldığı yüksek puanlar, kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin de yüksek olduğunu işaret etmektedir.

Rengi (2014), toplam varyansın %56.62’sini açıklayan ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısını .87 olarak belirlemiştir. Bu çalışma kapsamında yapılan güvenirlik analizinde ise Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .82 iken, Gutman Split-Half katsayısı ise .80 bulunmuştur.

3.3.3. Çocuk Hakları Tutum Ölçeği

Karaman-Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ) beşli Likert formunda hazırlanmış olup, içeriğinde çocukların yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım haklarına ilişkin 22 madde bulunmaktadır. Bu ifadeler için “Tamamen Katılıyorum”(5), “Katılıyorum”(4), “Kararsızım”(3), “Katılmıyorum”(2) ve “Tamamen Katılmıyorum”(1) tepki seçenekleri bulunmakta ve puanlanmaktadır. Ölçekteki ifadelerin 19’u olumlu, 3’ü olumsuzdur. Olumsuz ifadelere (2., 14. ve 15. maddeler) verilen tepkiler ters puanlanmaktadır. Puanlama sonucunda ölçekten alınacak en düşük puan 22 ve en yüksek puan ise 110’dur.

Karaman-Kepenekçi (2006) ölçeğin geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin yaptığı çalışma sonucunda, ölçeğin tek faktörlü olduğunu, ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .32 ile .61 arasında değiştiğini, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .85, yarı test güvenirlik katsayısının ise .77 olarak belirlendiğini ifade etmiştir. Bu çalışma kapsamında ise ölçeğe ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .85; Guttman Split-Half katsayısı ise .78 bulunmuştur.

Bir araya getirilen kişisel bilgi formu ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ile Çocuk Hakları Tutum Ölçeği Ek 1’de sunulmuştur.

3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada ölçeklerin yanı sıra öğretmenlerle görüşmeler yapılarak, kültürlerarası duyarlılıkları ve çocuk haklarına yönelik tutumları kendi görüşleri doğrultusunda derinlemesine irdelenmeye çalışılmıştır. Bu görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanmasında araştırmacının amaçları doğrultusunda çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, kültürlerarası iletişim, kültürlerarası duyarlılık ve çocuk hakları ile ilgili alanyazın taramaları, uzman görüşleri ve yapılan ön görüşmelerden elde edilen veriler esas alınmıştır.

Araştırma kapsamında homojen öğrenci profiline sahip okullarda görev yapmakta olan ve kendilerini öğrencilerinin ait olduğu kültürden farklı bir kültüre ait olduklarını belirten 11 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler için homojen öğrenci profiline sahip okulların seçilmesinin amacı ise; öğretmenler için öğrencilerinin kültürel özelliklerini genellemeleri açısından kolaylık sağlaması ve öğrencilerine ilişkin daha derinlemesine

bilgiler sunabilme fırsatı vermektir. Görüşme formunda öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren soruların ardından öğrencilerinin kültürel özelliklerini tanımlamaları, bu öğrencilerle yaşadıkları olası sorunları, öğrencilerin yaşadıkları olası sorunları ve farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin eğitimlerine yönelik önerilerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin çocuk haklarına, sınıf ve okullarında çocuk haklarıyla ilgili mevcut duruma, farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerinin çocuk haklarıyla ilgili durumlarına ve okullarda çocuk haklarının korunması ve gözetilmesine yönelik önerilerine yönelik sorulara da yer verilmiştir.

Hazırlanan görüşme formu, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapan öğretim elemanlarına inceletilip uzman görüşleri alındıktan sonra, bir okulda görev yapan iki öğretmene uygulanmış ve bu çalışma sonunda da gereken düzeltmeler yapıldıktan sonra son şekli verilmiştir. Yaklaşık 45 dakika süren ve okulda boş bulunan sınıflarda gerçekleştirilen öğretmen görüşmelerinin tamamı ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra 84 sayfalık ham veri metinleri elde edilmiştir. Son hali verilmiş öğretmen görüşme formu Ek 2'de sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanabilmesi için öncelikle Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gerekli izinler için başvuru yapılmıştır. Veri toplama süreci bu izinlerin alınması ile başlatılmıştır. İlgili izin yazısı Ek 3'te yer almaktadır.

Homojen ve heterojen öğrenci profiline sahip okullar olarak belirlenen ve uygulama için yasal izin alınan ilkokullarda görev yapan öğretmenlere okul ortamında KDÖ ve ÇHTÖ uygulanarak veri toplama aşamasının ilk adımı olan nicel veriler elde edilmiştir. Ölçeklerin uygulamasından sonra homojen öğrenci profiline sahip olduğu belirlenen sekiz ilkokulda görev yapan ve öğrencilerinin ait olduğu kültürden farklı bir kültüre ait olduklarını belirten öğretmenlerden 11'i ile gönüllülük esasına göre araştırmacı ve öğretmenler için uygun görülen ders dışı saatlerde görüşmeler gerçekleştirilerek nitel veriler toplanmıştır. Görüşmeler okullarda uygun boş dersliklerde gerçekleştirilmiş ve genellikle 45 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin çözümlemesinde SPSS – Windows 17 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle KDÖ'nün alt boyutları ve ÇHTÖ'ye ait aritmetik ortalamalara ve standart sapmalara bakılmıştır. Daha sonra cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan okul türü, okulun öğrenci profili değişkenlerine göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkları ve alt boyutları ile çocuk haklarına yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ile Çocuk Hakları Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan analiz öncesinde verilerin cinsiyete göre normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ile kontrol edilmiştir. K-S testi sonuçlarına göre Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği toplam puanları dışındaki bütün ölçümlerde verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. K-S testi sonuçları Kültürlerarası duyarlılık Ölçeği Toplam Puanlarında kadın öğretmenler için .057 ($p>.05$), erkek öğretmenler için .054 ($p>.05$); Kültürlerarası Etkileşime Katılım alt ölçeği puanlarında kadın öğretmenler için .106 ($p<0.05$), erkek öğretmenler için .090 ($p<.05$); Kültürlerarası saygı alt ölçeği puanlarında kadın öğretmenler için .159 ($p<0.05$), erkek öğretmenler için .120($p<.05$); Kültürlerarası özgüven alt ölçeği puanlarında kadın öğretmenler için .081 ($p<0.05$), erkek öğretmenler için .090 ($p<.05$); Kültürlerarası hoşlanma alt ölçeği puanlarında kadın öğretmenler için .165($p<0.05$), erkek öğretmenler için .152 ($p<.05$); Kültürlerarası özen alt ölçeği puanlarında kadın öğretmenler için .175 ($p<0.05$), erkek öğretmenler için .182 ($p<.05$); Çocuk Hakları Tutum Ölçeği puanlarında ise kadın öğretmenler için .150 ($p<0.05$), erkek öğretmenler için .180 ($p<.05$) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda sadece Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği toplam puanlarında dağılım normal olduğu için parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi kullanılmışken, diğer değişkenler için cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalarda t-testi yerine parametrik olmayan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ile Çocuk Hakları Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla analiz yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ile kontrol edilmiştir. Buna göre yapılan

incelemelerde Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (.151; .063; .065; .086; $p>.05$). Çocuk Hakları Tutum Ölçeği puanları ise normal dağılım göstermemiştir (.307; .169; .154; .206; $p<.05$). Bu durumda KDÖ puanları için yapılan karşılaştırmada tek yönlü varyans analizi yapılırken, ÇHTÖ puanları üzerindeki analiz Kruskal Wallis testi ile yapılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin KDÖ ve ÇHTÖ'den aldıkları puanların kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla analiz yapılmadan önce normal dağılım koşulunu sağlayıp sağlamadığı Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ile kontrol edilmiştir. Buna göre yapılan incelemelerde Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (.103; .077; .087; .055; .068; $p>.05$). Çocuk Hakları Tutum Ölçeği puanları ise normal dağılım göstermemiştir (.193; .223; .189; .151; .167; $p<.05$). Bu durumda KDÖ puanları için yapılan karşılaştırmada tek yönlü varyans analizi yapılırken, ÇHTÖ puanları üzerindeki analiz Kruskal Wallis testi ile yapılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin KDÖ ve ÇHTÖ'den aldıkları puanların mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlerden önce normallik sayıltısının karşılanıp karşılanmadığı K-S testi ile kontrol edildiğinde KDÖ ölçeği toplam puanlarının mezun olunan bütün okul türleri için normal dağılım gösterdiği görülmüştür (.970; .943; .059; .969; .977; $p>.05$). ÇHTÖ açısından dağılıma bakıldığında ise normallik sayıltısının karşılanamadığı görülmüştür (.908; .847; .187; .940; .890; $p<.05$). Buna göre KDÖ puanları için tek yönlü ANOVA, ÇHTÖ içinse Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. ÇHTÖ için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre öğretmenlerin ÇHTÖ puanları kıdeme göre incelendiğinde grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı farkların olduğu görülmüştür. Farkların kaynağını incelemek üzere ise Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Araştırmada veri toplanan okullar, öğrenci profili bakımından hem çokkültürlülüğün yoğun yaşandığı, farklı etnik köken ve kültürel özelliklere sahip öğrencilerin çoğunlukta olduğu heterojen yapıya sahip okullardan hem de çeşitliliğin daha az yaşandığı nispeten homojen kabul edilebilecek, çeşitliliğin daha az yaşandığı homojen yapıdaki okullardan seçilmiştir. Bu okulların öğrenci nüfusuna göre yapısı şu şekildedir: 1) büyük çoğunluğu Türk kökenli öğrencilerin devam ettiği okullar (homojen), 2) büyük çoğunluğu Arap kökenli öğrencilerin devam ettiği okullar (homojen), 3) büyük çoğunluğu Kürt kökenli öğrencilerin devam ettiği okullar (homojen), 4) Türk ve Kürt öğrencilerin birlikte devam ettiği okullar (heterojen), 5),

Türk, Kürt ve Arap öğrencilerin birlikte devam ettiği okullar (heterojen) şeklindedir. Çalışmada bu okullar, homojen öğrenci profiline sahip okullar ve heterojen öğrenci profiline sahip okullar şeklinde iki gruba ayrılarak analizlere dahil edilmiştir. Buna göre homojen öğrenci nüfusu olan okullardan 192; heterojen nüfusa sahip okullardan ise 125 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Analizlerden önce bu okul türlerine göre öğretmenlerden toplanan verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemek üzere K-S testi yapılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre hem KDÖ ölçeği toplam puanlarında hem de ÇHTÖ ölçek toplamı ve alt boyutlarında veriler normal dağılmıştır (K-S testi değerleri sırasıyla .270, .339, .999, .477, .988, .752, .415, $p>.050$). Bu durumda görev yapılan okulun öğrenci profiline göre yapılan karşılaştırmada bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

Son olarak ise sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman's Rho korelasyon analizi yapılmıştır.

Puanların yorumlanmasında grup genişlik değeri, ölçek beşli Likert tipinde olduğundan $4/5=80$ olarak alınmıştır. Buna göre; 1.00-1.80 arası “çok düşük”; 1.80-2.60 arası “düşük”; 2.60-3.40 arası “orta”; 3.40-4.20 arası “yüksek”; 4.20-5 arası “çok yüksek” olarak alınmıştır. İstatistiksel bulguların anlamlılığının değerlendirilmesinde .05 düzeyi ölçüt alınmıştır.

3.5.2. Araştırmada Toplanan Nitel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Patton (2002), içerik analizinin, belirli büyüklükteki nitel verilerdeki esas bağlamların ve anlamların ortaya çıkartılması adına kullanıldığını belirtmiş, bu süreçteki işlemlerin temel amacının toplanan verileri açıklayabilecek örüntülere ve temalara ulaşmak olduğunu ifade etmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2005) bu amaca ulaşılmasında toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı biçimde organize edilmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir.

Verilerin kodlanması

Görüşmelerden elde edilen veriler, önce bilgisayar ortamına aktararak toplam 84 sayfalık ham veri metinleri elde edilmiştir. Daha sonra bu metinler görüşme

formunda yer alan sorular doğrultusunda gruplandırılmıştır. Kodların oluşturulmasında kullanılan kavramlarda araştırma soruları ve ilgili alan yazında yer alan kavramlar dikkate alınmıştır. Aşağıda belirtilen Tablo 3’te sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre farklı kültürlere sahip öğrencilerin genel özelliklerinin ham veri metinlerinde kodlanmasına ilişkin örnekler yer almaktadır.

Tablo 3

Farklı Kültürlere Sahip Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Görüşme Verileri ve Bu Verilerden Ortaya Çıkan Kod Örnekleri

Kod Örnekleri	Ham Veri Örnekleri
Düşük sosyo-ekonomik düzey	Lise okuyan hiç velim yok, sosyo kültürel açıdan ve ya ekonomik açıdan baktığınız zaman, en iyisi asgari ücret seviyesinde (Ö3) Ekonomik anlamda onlar alt düzey, evet öğrenciler genelde alt düzeyde... 22 öğrencimden yaklaşık 20’nin velisi asgari ücretle çalışıyor. (Ö9)
Çok çocuklu aile yapısı	Kürt olanlar biraz daha fazla kardeş, dört beş kardeş ama işte Türk öğrenciler bir ve ya iki kardeşler. (Ö9) ... ama kardeş sayısı olarak düşündüğünüzde, Güneydoğu kökenli velilerimizde kardeş sayısı fazla... (Ö12)
Mezhep farklılıkları	... inanış biçimleri biraz daha farklı yani mezhep farklı. Biraz daha farklılar. Mesela bulunduğumuz mahalle Arap Alevi mahallesi (Ö7). Ağırlıklı olarak Türk ve Sünni kültürü. büyük bir çoğunluğu böyle. Bunun dışında Kürt ve Sünni öğrencim var. (Ö11)

Gerçekleştirilen kodlama sürecinde ham veri metinleri satırlar halinde okunarak, alanyazın dikkate alınmış, araştırmanın amaçları doğrultusunda gerekli kavramlara ulaşılmış ve bu kavramlar her bir görüşmeci için bilgisayar ortamında kaydedilerek düzenlenmiştir. “Sınıf Öğretmenlerinden Biri İle Gerçekleştirilen Görüşme Metni Örneği” Ek 4’te ve üzerinde kodlama yapılan görüşme verileri “Öğretmen Görüşmeleri Kodlama Örneği” Ek 5’te sunulmuştur.

Temaların Oluşturulması

Kodlama işleminin ardından, her bir araştırma sorusuna yönelik elde edilen kodların ortak yönleri bir araya getirilmiş ve bu kodları bir araya toplayan temalar

oluşturulmuştur. Tablo 4'te farklı kültürlere sahip öğrencilerin özelliklerine yönelik ham veri metinlerinden elde edilen kodlara ve kodları bir araya getiren tema örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 4

Farklı Kültürlere Sahip Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Tema ve Kod Örnekleri

Tema Örnekleri	Kod Örnekleri
Aile Yapısındaki Farklılıklar	• Düşük eğitim düzeyi • Kız çocuklarının değersiz görülmesi • Düşük ekonomik düzey • Eğitime yönelik olumsuz bakış açısı • Güçlü aile bağları • Çok çocuklu aile yapısı • Eğitime değer verme
Etnik Farklılıktan Kaynaklı Özellikler	• Etnik köken farklılıkları • Dil farklılıkları • Göçle gelmiş olma
Sosyal Yaşam Özellikleri	• Yemek kültürü • Giyim kuşam • Örf ve adetler • Töre cinayetleri ve kan davası • İç kapalı mahalle yaşamı

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmanın amaçları doğrultusunda ham veri metinlerinden elde edilen kodlar, ortak özellikleri doğrultusunda kategorilere ayrılmış ve temalara ulaşılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005) toplanan verilerin temalar aracılığıyla kategorize edildiği bu işlemi tematik kodlama olarak tanımlamıştır.

3.5.3. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamanın en önemli ölçütlerinden olan geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi, ayrıntılı betimleme amaçlı örnekleme, tutarlık incelemesi ve teyit incelemesi gibi yöntemler kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik sağlama nicel araştırmalara göre daha zor görünmektedir. Nicel araştırmada kullanılan ölçme aracının yerini nitel araştırmada araştırmacı almakta ve araştırmacı düşünceleri ve beklentilerini

araştırma sonucuna yansıtılabilmektedir. Bu yüzden yansız olmak ve önyargılardan kurtulmak gerekmektedir. LeCompte ve Goetz de (1982) nitel araştırmaların güvenilirliğine ilişkin olarak toplanan verilerin herhangi bir yorum katılmadan okuyucuya sunulması gerektiğini ifade etmişler ve doğrudan alıntılarla zenginleştirilen bu tür betimlemelerin araştırmacı açısından yapacağı yorum ve açıklamalara temel oluşturmada etkili olduğunu, okuyucuya ise sonuçları verilere göre değerlendirme fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir (Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 262). Araştırma bulgularının sunulmasında görüşmelerden elde edilen bilgiler herhangi bir yoruma yer verilmeden sunulmuş, temalar açıklanırken doğrudan alıntılara yer verilmiş ve alıntıların bulunduğu sayfa numaralarıyla birlikte alıntıların sonuna eklenmiştir (örneğin Ö5, s. 25 gibi). Bunun yanı sıra araştırma raporunda katılımcıların belirlenmesi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin analizi gibi süreçlere dönük ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Geçerliği ve güvenilirliği artırmada alınması gereken diğer bir önlem ise çeşitlemedir. Verilerin toplanmasında birden fazla veri toplama yönteminin kullanılması ve toplanan verilerin birbirini destekleyici ve teyit edici biçimde sunulması Creswell ve Miller'a (2000) göre bir geçerlik prosedürüdür. Bu doğrultuda çalışmada hem nicel hem nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda veri toplama yöntemi olarak öğretmenlere uygulanan KDÖ ve ÇHTÖ; nitel boyutunda ise veri toplama yöntemi olarak görüşme kullanılmıştır. Verilerin analizinde bu farklı yöntemlerle ulaşılan bilgilerin birbiriyle ilişkisi ve tutarlılığı incelenmiştir.

Güvenirliği arttırmak için kullanılan yöntemlerden bir diğeri ise verilerin analizinde bir başka araştırmacıdan yardım alma ve ulaşılan sonuçları teyit etmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.263). Bu çalışmada da verilerin analiz edilmesi ve raporlaştırılması sürecinde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünden öğretim üyelerinin görüş ve önerilerine her zaman başvurulmuştur. Ayrıca verilerin analiz edilmesinde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünden bir öğretim üyesi ikinci kodlayıcı olarak görev almış ve görüşme sorularından birisini kapsayacak şekilde görüşme metinlerini analiz etmiştir. İki kodlayıcının analizleri arasındaki tutarlılığı incelendiğinde kodlayıcılar arasındaki uyuma oranı .90 olarak hesaplanmıştır.

Creswell ve Miller (2000) nitel araştırmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için araştırmanın gerçekleştirildiği durumun, katılımcıların ve temaların ayrıntılı bir şekilde

tanımlanmasını önermektedirler. Veriler, kategoriler, analizler, aşamalar ne kadar iyi tanımlanırsa diğer araştırmacıların sonuçları anlaması ve başka ortamlarda benzer çalışmalar yapmaları o kadar kolay olmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak-Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu araştırmanın raporlaştırılmasında da katılımcıların nasıl belirlendiği, veri toplama araçları, verilerin nasıl analiz edildiği, sonuçlara nasıl ulaşıldığı, araştırmacının rolü vb. konularla ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Çünkü toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanması nitel araştırmada geçerliliğin sağlanması için önemlidir (Sarı, 2007). Ayrıca bilgisayar ortamına aktarılan ham veri metinleri, görüşme kayıtları, nicel veri kaynağı olan ölçekler ilerde olası bir teyit incelemesine yönelik saklanmıştır.

3.5.4. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Bu araştırmada, etik açıdan iki uygulamaya dikkat edilmeye çalışılmıştır. Öncelikle ölçek uygulanacak ve görüşme yapılacak öğretmenlerin çalıştığı okullar için Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izinler alınmış, daha sonra okul idarecileriyle görüşülerek araştırma için izin alınmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenler için de ölçek uygulanan öğretmenler için de gönüllülük esas alınmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler ölçek uygulamaları sırasında araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve gönüllü oldukları belirlendikten sonra görüşme için öğretmenlerden randevu alınarak görüşmelere başlanmıştır. Görüşmelerin tamamı ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmelerin başında, bireylere araştırma hakkında yeniden bilgi verilmiş, ses kayıt cihazı kullanılmasına izin verip vermedikleri sorulmuş, istedikleri zaman görüşmeye son verebilecekleri belirtilmiştir. Araştırma raporunun sunulmasında ise ne okulların ne de araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri hiçbir şekilde açıklanmamış ve öğretmenler için Ö1, Ö2... şeklinde kodlar kullanılmıştır.

3.5.5. Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı, veri toplama sürecinde mümkün olduğunca objektif davranmaya, önyargılarından uzak durarak, araştırmacı-katılımcı etkileşiminde bağımsız kalmaya çalışmıştır. Bu durumun sağlanması için veri toplama sürecinde katılımcıların görüşlerini etkilememek adına gönüllülük esasına göre belirlenen öğretmenlerin büyük çoğunluğu ile gönüllü olup olmadıklarını belirleme ve randevu alma sırasında sadece tanışılmış, sohbete girilmemiş, ayrıntılı ilk iletişim görüşmeler

esnasında gerçekleşmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacı görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların çalışma saatlerini göz önünde bulundurmuş, görüşmeler sırasında esnek ve anlayışlı davranmaya çalışmıştır. Görüşmeler esnasında, araştırma sürecinin ilkelerine bağlı kalmak kaydıyla katılımcılarla kurulan diyaloglarda samimi ve içten davranılmasına özen gösterilmiş, görüşmelere gönüllü olarak katılan katılımcılara, görüşmelerin başında ve sonunda araştırma sürecine olan katkılarından dolayı teşekkür edilmiştir. Görüşmeler sırasında sınıf öğretmenlerine yöneltilen soruları istedikleri genişlikte ve sırada yanıtlamasına izin verilmiş ve katılımcıların yönlendirilmesinden özellikle kaçınılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmanın temel amacı, Mersin ili Tarsus ilçesindeki ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları ve çocuk haklarına yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaçla farklı etnik kökenlerden gelen öğrencilerin çoğunlukta olduğu, heterojen öğrenci profiline sahip 12 okul, benzer kültüre sahip öğrencilerin çoğunlukta olduğu, homojen öğrenci profiline sahip dokuz okul olmak üzere toplam 21 okul belirlenmiş, bu okullarda görev yapan 317 öğretmene Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (KDÖ) ve Çocuk Hakları Tutum Ölçeği (ÇHTÖ) uygulanmıştır. Bu ölçme araçları ile toplanan nicel veriler üzerinde yapılan analizlerle ulaşılan bulgular bu bölümün birinci ana kısmını oluşturmaktadır.

Nicel verilerin toplanmasının ardından ölçeklerin uygulandığı okullarda görev yapan ve kendisini öğrencilerinin ait olduğu kültürden farklı bir kültüre ait olarak tanımlayan 11 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular ise bu bölümün ikinci ana kısmını oluşturmaktadır.

Aşağıda nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda ayrı ayrı sunulmuştur.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Nicel Bulgular

4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ve çocuk haklarına yönelik tutumları nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt aramak üzere, öğretmenlere uygulanan KDÖ ile ÇHTÖ puanlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

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

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	$\bar{X}$	Ss
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	3.82	.45
Kültürel Farklılıklara Saygı	3.44	.37
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	3.98	.57
Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	4.31	.63
Kültürlerarası Etkileşimde Özen	4.11	.56
KDÖ Ölçek Toplam Puanları	3.86	.38
Çocuk Hakları Tutum Ölçeği	4.64	.34

Tablo 5'e göre öğretmenlerin KDÖ puanları açısından incelendiğinde aritmetik ortalamaların Kültürlerarası Etkileşime Katılım boyutu için 3.82, Kültürel Farklılıklara Saygı boyutu için 3.44, Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven boyutu için 3.98, Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma boyutu için 4.31, Kültürlerarası Etkileşimde Özen boyutu için 4.11 ve KDÖ toplam puanları için de 3.86 olduğu görülmektedir. ÇHTÖ toplam puanlarına ait aritmetik ortalama ise 4.64'tür. Beşli Likert tipi ölçek yorumlama cetveline göre bu değerler, yüksek ve çok yüksek aralıklarına denk gelmektedir.

4.1.2. Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri İle Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin KDÖ ve ÇHTÖ puanlarına ait betimsel istatistiklerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin KDÖ ve ÇHTÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Cinsiyet Ölçek Puanları	Kadın (N= 171)		Erkek (N= 145)	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği				
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	3.81	.43	3.83	.48
Kültürel Farklılıklara Saygı	3.44	.35	3.43	.39
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	3.99	.54	3.96	.60
Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	4.34	.64	4.28	.62
Kültürlerarası Etkileşimde Özen	4.13	.53	4.08	.58
KDÖ Ölçek Toplam	3.86	.36	3.84	.40
Çocuk Hakları Tutum Ölçeği	4.68	.30	4.58	.39

Tablo 6 incelendiğinde kadın öğretmenlerin Kültürlerarası Etkileşime Katılım boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalarının 3.81, Kültürel Farklılıklara Saygı boyutuna ait aritmetik ortalamalarının 3.44, Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven boyutuna ait ortalamalarının 3.99, Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalarının 4.34, Kültürlerarası Etkileşimde Özen boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalarının 4.13 ve KDÖ toplam puanına ilişkin aritmetik ortalamalarının 3.86 olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin ÇHTÖ'ne ait değerlerine bakıldığında ise aritmetik ortalamalarının 4.68 olduğu görülmektedir.

Tablo 6'ya göre erkek öğretmenlerin Kültürlerarası Etkileşime Katılım boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalarının 3.83, Kültürel Farklılıklara Saygı boyutuna ait aritmetik ortalamalarının 3.43, Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven boyutuna ait ortalamalarının 3.96, Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalarının 4.28, Kültürlerarası Etkileşimde Özen boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalarının 4.08 ve KDÖ toplam puanına ilişkin aritmetik ortalamalarının 3.84 olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ÇHTÖ'ne ait değerlerine bakıldığında ise aritmetik ortalamalarının 4.58 olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Cinsiyete Göre Öğretmenlerin KDÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Cinsiyet	Kadın (N= 171)		Erkek (N= 145)		t	P
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Ölçek Puanları						
KDÖ Toplam Puanları	3.86	.36	3.84	.40	.405	.686

Sınıf öğretmenlerinin KDÖ toplam puanlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini kontrol etmek için yapılan bağımsız gruplar t testinde sınıf öğretmenlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($t=0.40$, $p>.05$).

Cinsiyete göre KDÖ alt ölçekleri ile ÇHTÖ'nden alınan puanların karşılaştırılmasında ise veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bu teste göre elde edilen bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin KDÖ Alt Ölçekleri İle ÇHTÖ'nden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

KDÖ alt Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kültürlerarası	Kadın	171	156.63	26784.00	12078.000	.691
Etkileşime Katılım	Erkek	145	160.70	23302.00		
Kültürel Farklılıklara	Kadın	171	159.63	27297.00	12204.000	.809
Saygı	Erkek	145	157.17	22789.00		
Kültürlerarası	Kadın	171	160.70	27480.00	12021.000	.640
Etkileşimden Özgüven	Erkek	145	155.90	22606.00		
Kültürlerarası	Kadın	171	163.85	28017.50	11483.500	.249
Etkileşimden Hoşlanma	Erkek	145	152.20	22068.50		
Kültürlerarası	Kadın	171	160.72	27483.50	12017.500	.631
Etkileşimde Özen	Erkek	145	155.88	22602.50		
ÇHTÖ Toplam	Kadın	171	167.73	28682.00	10819.000	.051
	Erkek	145	147.61	21404.00		

$p > .05$

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin KDÖ alt ölçekleri ile ÇHTÖ’nden aldıkları puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=12078.000; 12204.000; 12021.000; 11483.500; 12017.500; 10819.000; p>0.05$). Bununla birlikte gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde Kültürlerarası Etkileşime Katılım alt ölçeği dışındaki bütün sıra ortalamalarının kadın öğretmenlerin puanlarında daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.3. Yaşa Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri İle Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ile Çocuk Hakları Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanların yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla KDÖ puanları için tek yönlü varyans analizi yapılırken, ÇHTÖ puanları üzerindeki analiz Kruskal Wallis testi ile yapılmıştır. Bu analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Yaşa Göre Öğretmenlerin KDÖ Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Df	F	p	Fark
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	22-30	16	3.88	.43	3	.591	.621	-
	31-40	146	3.81	.44				
	41-50	119	3.86	.48				
	51-üstü	35	3.75	.41				
Kültürel Farklılıklara Saygı	22-30	16	3.55	.32	3	1.819	.144	-
	31-40	146	3.47	.35				
	41-50	119	3.42	.38				
	51-üstü	35	3.33	.41				
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	22-30	16	3.90	.57	3	2.098	.100	-
	31-40	146	3.93	.55				
	41-50	119	4.08	.59				
	51-üstü	35	3.90	.51				
Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	22-30	16	4.47	.54	3	.400	.753	-
	31-40	146	4.30	.56				
	41-50	119	4.29	.74				
	51-üstü	35	4.33	.59				
Kültürlerarası Etkileşimde Özen	22-30	16	4.16	.63	3	1.345	.260	-
	31-40	146	4.09	.52				
	41-50	119	4.17	.57				
	51-üstü	35	3.98	.56				
Ölçek Toplam	22-30	16	3.91	.38	3	.890	.447	-
	31-40	146	3.85	.36				
	41-50	119	3.89	.41				
	51+	35	3.78	.36				

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin KDÖ puanları ne alt ölçekler ne de toplam puanlar bazında yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$)

ÇHTÖ puanlarında öğretmenlerin yaşına göre normal dağılım koşulu sağlanamadığından veriler üzerinde Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Yaşa Göre Öğretmenlerin ÇHTÖ Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	U
22-30	16	160.06	3	6.141	.105	-
31-40	146	166.86				
41-50	119	158.07				
51+	35	124.37				

Tablo 10’da görüldüğü gibi, ÇHTÖ puanları üzerinde öğretmenlerin yaşına göre yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre grupların puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

4.1.4. Kıdeme Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ile Çocuk Hakları Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanların kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla KDÖ puanları için normallik sayıltısı karşılandığından tek yönlü ANOVA; ÇHTÖ puanları üzerindeki karşılaştırma için de normallik sayıltısı karşılanmadığından Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Bu analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Kıdeme Göre Öğretmenlerin KDÖ Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p	Fark
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	0-5	14	3.73	.51	4	.553	.697	-
	6-10	41	3.90	.42				
	11-15	95	3.79	.44				
	16-20	96	3.84	.47				
	21 +	68	3.84	.46				
Kültürel Farklılıklara Saygı	0-5	14	3.48	.44	4	.510	.729	-
	6-10	41	3.47	.38				
	11-15	95	3.47	.34				
	16-20	96	3.41	.38				
	21 +	68	3.40	.35				
Kültürlerarası Etkileşimde Öz güven	0-5	14	3.91	.68	4	.518	.722	-
	6-10	41	3.92	.52				
	11-15	95	3.94	.53				
	16-20	96	4.01	.56				
	21 +	68	4.04	.63				
Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	0-5	14	4.35	.65	4	.825	.510	-
	6-10	41	4.46	.44				
	11-15	95	4.25	.64				
	16-20	96	4.32	.59				
	21 +	68	4.27	.77				
Kültürlerarası Etkileşimde Özen	0-5	14	4.00	.56	4	.483	.748	-
	6-10	41	4.07	.56				
	11-15	95	4.14	.50				
	16-20	96	4.07	.54				
	21 +	68	4.16	.62				
Ölçek Toplam	0-5	14	3.82	.46	4	.141	.967	-
	6-10	41	3.89	.37				
	11-15	95	3.84	.35				
	16-20	96	3.86	.37				
	21 +	68	3.87	.41				

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin KDÖ puanları mesleki kıdeme göre hiçbir kıdem grubunda anlamlı fark göstermemektedir ($p>.05$).

ÇHTÖ puanları üzerinde kıdeme göre yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları ise Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Kıdeme Göre Öğretmenlerin ÇHTÖ Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	U
0-5	14	129.68	4	5.818	.213	-
6-10	41	164.48				
11-15	95	173.06				
16-20	96	147.82				
21 +	68	150.95				

Yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre öğretmenlerin ÇHTÖ puanları da kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

4.1.5. Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri İle Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ile Çocuk Hakları Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla KDÖ puanları için tek yönlü ANOVA, ÇHTÖ içinse Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçları Tablo 13 ve Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 13

Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin KDÖ Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Mezuniyet	N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p	Fark
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	Eğitim Enstitüsü / YO	42	3.68	.41	5	1.615	.156	-
	Lisans Tamamlama	18	3.81	.59				
	Eğitim Fakültesi	194	3.83	.45				
	Fen-Edebiyat	25	3.94	.47				
	Diğer	37	3.91	.44				
Kültürel Farklılıklara Saygı	Eğitim Enstitüsü / YO	42	3.31	.26	5	1.644	.148	-
	Lisans Tamamlama	18	3.39	.33				
	Eğitim Fakültesi	194	3.45	.37				
	Fen-Edebiyat	25	3.56	.41				
	Diğer	37	3.43	.45				
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	Eğitim Enstitüsü / YO	42	3.83	.55	5	.963	.441	-
	Lisans Tamamlama	18	4.07	.71				
	Eğitim Fakültesi	194	3.98	.56				
	Fen-Edebiyat	25	4.04	.55				
	Diğer	37	4.05	.52				
Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	Eğitim Enstitüsü / YO	42	4.13	.67	5	1.052	.387	-
	Lisans Tamamlama	18	4.46	.66				
	Eğitim Fakültesi	194	4.33	.64				
	Fen-Edebiyat	25	4.26	.58				
	Diğer	37	4.37	.58				
Kültürlerarası Etkileşimde Özen	Eğitim Enstitüsü / YO	42	3.88	.55	5	1.833	.106	-
	Lisans Tamamlama	18	4.25	.56				
	Eğitim Fakültesi	194	4.12	.56				
	Fen-Edebiyat	25	4.13	.51				
	Diğer	37	4.19	.55				
Ölçek Toplam	Eğitim Enstitüsü / YO	42	3.70	.32	5	1.797	.113	-
	Lisans Tamamlama	18	3.90	.45				
	Eğitim Fakültesi	194	3.86	.38				
	Fen-Edebiyat	25	3.93	.39				
	Diğer	37	3.91	.39				

Tablo 13'te görüldüğü gibi öğretmenlerin KDÖ puanları mezun oldukları okul türüne göre anlamlı fark göstermemektedir ($p>.05$).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ÇHTÖ puanları üzerinde mezun oldukları okul türüne göre yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları ise Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin ÇHTÖ Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Mezun Olunan Okul Türü	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	U
Eğitim Enstitüsü / YO	42	116.33	5	12.146	.033	
Lisans Tamamlama	18	147.78				EF>EE
Eğitim Fakültesi	194	169.34				FE>EE
Fen-Edebiyat	25	165.04				DĞ>EE
Diğer	37	155.27				

Yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre ÇHTÖ puanlarında grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı farkların olduğu görülmüştür ($p<.05$). Farkların kaynağını incelemek üzere, Mann Whitney U testiyle yapılan ikili karşılaştırmalarda eğitim fakültesi mezunları ile eğitim enstitüsü mezunları arasında eğitim fakültesi mezunları lehine; fen-edebiyat fakültesi mezunları ile eğitim enstitüsü mezunları arasında fen-edebiyat fakültesi mezunları lehine ve diğer fakülte mezunları ile eğitim enstitüsü mezunları arasında diğer fakülte mezunları lehine anlamlı farklar olduğu ortaya çıkmıştır.

4.1.6. Görev Yaptıkları Okulun Öğrenci Profiline Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri İle Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Çalışmada veri toplanan okullar, barındırdıkları öğrenci profiline göre, homojen ve heterojen öğrenci nüfusuna sahip okullar olacak şekilde iki gruba ayrılmıştır. Bu sınıflamaya göre sadece Türk, sadece Arap ya da sadece Kürt asıllı öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullar “homojen öğrenci nüfusuna sahip okullar”, Türk-Kürt ve Arap-Kürt-Türk kökenli öğrencilerin bir arada eğitim aldığı okullar ise “heterojen öğrenci nüfusuna sahip okullar” olarak analize dahil edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ile Çocuk Hakları Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanların görev yaptıkları okulun öğrenci profiline göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla öğretmenlerin KDÖ puanları üzerinde bağımsız gruplar t-testi yapılırken, ÇHTÖ puanları üzerinde de Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 15’te öğretmenlerin KDÖ puanları üzerinde görev yaptıkları okulun öğrenci profiline göre yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 15

Görev Yaptıkları Okulun Öğrenci Profiline Göre Öğretmenlerin KDÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Öğrenci profili Ölçek Puanları	Homojen (N=192)		Heterojen (N=125)		t	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	3.79	.44	3.88	.48	-1.800	.073
Kültürel Farklılıklara Saygı	3.44	.38	3.43	.36	.249	.804
Kültürlerarası Etkileşimde Öz güven	3.96	.55	4.01	.59	-.818	.414
Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	4.29	.64	4.34	.62	-.647	.501
Kültürlerarası Etkileşimde Özen	4.08	.53	4.14	.59	-.969	.333
KDÖ Toplam	3.84	.37	3.89	<zzz	-1.129	.260

Tablo 15'te görev yaptıkları okulun öğrenci profiline göre öğretmenlerin KDÖ'den aldıkları puanlar incelendiğinde, her iki okul türünde alınan puanlara ait ortalamaların birbirine yakın olduğu; gruplar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin ÇHTÖ puanları üzerinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçları ise Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Görev Yaptıkları Okulun Öğrenci Profiline Göre Öğretmenlerin ÇHTÖ'den Aldıkları Puanlara Ait Mann Whitney U-Testi Sonuçları

ÇHTÖ	Öğrenci Profili	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Çocuk Hakları Tutum Ölçeği	Homojen	192	152.28	29238.00	10710.000	.105
	Heterojen	125	169.32	21165.00		

p > .05

Tablo 16'da görüldüğü gibi öğretmenlerin ÇHTÖ'den aldıkları puanlar arasında görev yaptıkları okulun öğrenci profilinin homojen veya heterojen olmasına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U= 10710.000; p>0.05). Bununla birlikte heterojen

öğrenci nüfusuna sahip okula ait sıra ortalamasının belirgin bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.7. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri İle Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin KDÖ puanları ile ÇHTÖ puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Hesaplanan Spearman' Rho korelasyon analizi sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretmenlerin KDÖ ve ÇHTÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Dair Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6
1. ÇHTÖ toplam puanları	-					
2. KDÖ toplam puanları	.46**	-				
3. Kültürlerarası Etkileşime Katılım	.42**	.82**	-			
4. Kültürel Farklılıklara Saygı	.27**	.67**	.46**	-		
5. Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	.36**	.82**	.56**	.41**	-	
6. Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	.35**	.74**	.50**	.38**	.57**	-
7. Kültürlerarası Etkileşimde Özen	.41**	.76**	.62**	.35**	.62**	.53**

N= 317, **p<0.01

Tablo 17'de gösterilen korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin ÇHTÖ puanları ile, KDÖ ölçeği toplam ve alt ölçek puanları arasında, orta düzeyin biraz altında, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir [sırasıyla $r(317) = .46, .40, .23, .37, .35, .44; p < .01$].

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılıklarına ve Çocuk Haklarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Bu bölümde örnekleme bulunan okullardan sekizinde görev yapmakta olan, kendisini öğrencilerinin ait olduğu kültürden farklı bir kültüre ait olarak tanımlayan 11 sınıf öğretmeni ile gönüllülük esasına göre yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Elde edilen bulgular öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkla ilgili görüşleri ve çocuk haklarına ilişkin görüşleri olmak üzere iki ana bölümde verilmiştir. Bulguların sunulmasında görüşme formunda yer alan soruların sırası izlenmiş ve her

ana soruya verilen yanıtlar ayrı bir başlık altında toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar yapılırken Ö1, Ö2 şeklinde kodlar kullanılmıştır. Ham veri metinlerinden yapılan alıntıların kime ait olduğu bu kodlar ile belirtilmiş ve alıntıların sonuna ham veri metinlerindeki sayfa numaraları eklenmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılıklarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinden etnik köken, din, dil, mezhep, sosyokültürel-sosyoekonomik yaşantı gibi özellikler bakımından kendilerinden farklı kültürel özelliklere sahip öğrencileri tanımlamaları, bu öğrencilerle ilgili olarak yaşadıkları problemleri, öğrencilerin yaşadığı problemleri ve bu öğrencilerin eğitimlerine yönelik önerilerini değerlendirmeleri istenmiş ve bunlara ait bulgular dört alt başlık halinde aşağıda sunulmuştur.

4.2.1.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Farklı Kültürlerden Gelen Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Bulgular

Görüşmelerde öğretmenlere yöneltilen ilk soru “Farklı kültürel özellikler taşıyan öğrencileriniz var mı? Varsa bu öğrencilerinizi nasıl tanımlarsınız? Bu öğrencilere yönelik görüşleriniz nelerdir?” şeklindedir. Öğretmenlerin bu sorulara verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular altı temada toplanmıştır. Ortaya çıkan temalar, bu temaların altında yer alan kodlar, kodların elde edildiği katılımcılar ve kodlara ilişkin frekans değerleri Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Farklı Kültürlere Sahip Öğrencilerin Genel Özellikleri

Tema	Kodlar (Katılımcı)	F
Aile Yapısındaki Farklılıklar (f: 26)	Düşük eğitim düzeyi (Ö1-Ö3-Ö12)	3
	Kız çocuklarının değersiz görülmesi (Ö3-Ö6-Ö13)	3
	Düşük ekonomik düzey (Ö3-Ö9-Ö10)	3
	Eğitime yönelik olumsuz bakış açısı (Ö1-Ö12)	2
	Güçlü aile bağları (Ö3-Ö12)	2
	Çok çocuklu aile yapısı (Ö9-Ö12)	2
	Eğitime değer verme (Ö10-Ö12)	2
	Ataerkil aile yapısı (Ö10-Ö13)	2
	Parçalanmış aile (Ö7-Ö12)	2
	Sağlıksız beslenme tarzı (Ö9)	1
	Düşük gelecek beklentisi (Ö9)	1
	Ahlaksız davranışları normal görme (Ö3)	1
	Demokratik aile yapısı (Ö12)	1
	Çocukların ekonomik olarak sömürülmesi (Ö1)	1
Etnik Farklılıktan Kaynaklı Özellikler (f: 16)	Etnik köken farklılıkları (Ö1-Ö7-Ö8-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13)	7
	Göç (Ö3-Ö6-Ö10-Ö12-Ö13)	5
	Dil farklılıkları (Ö1-Ö2-Ö6-Ö8)	4
Sosyal yaşam özelliklerindeki farklılıklar (f: 14)	Yemek kültürü (Ö1-Ö3-Ö7-Ö8-Ö9-Ö11)	6
	Örf ve adetler (Ö1-Ö3-Ö10-Ö13)	4
	Giyim kuşam (Ö1-Ö8-Ö13)	3
	İçe kapanık mahalle yaşamı (Ö9)	1
Dini Farklılıklar (f: 12)	Mezhep farklılıkları (Ö3-Ö7-Ö9-Ö11-Ö13)	5
	Muhafazakarlık (Ö9-Ö10-Ö11)	3
	Tesettürlü giyim (Ö9-Ö11-Ö13)	3
	Gayriahlaki davranışlar için dini kullanma (Ö3)	1
Karakter Özellikleri (f: 5)	Gelişmiş mizah anlayışı (Ö6)	1
	Sıcakkanlılık (Ö13)	1
	Misafirperverlik (Ö13)	1
	Yüksek özgüven (Ö7)	1
	Şiddete eğilim (Ö3)	1
Öz kültürüne bağlılık (f: 2)	Yerel kültürü yaşatma (Ö2)	1
	Kültürüne aşırı bağlılık (Ö3)	1

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğretmenlerin kendilerinden farklı kültürel özellikleri olan öğrencelerini tanımlarken yaptıkları açıklamalardan elde edilen kodlar, aile yapısındaki farklılıklar (f:26), Etnik farklılıktan kaynaklı özellikler (f:16), Sosyal yaşam özelliklerindeki farklılıklar (f:14), dini farklılıklar (f:12), karakter özellikleri

(f:5), öz kültürüne bağlılık (f:2) şeklinde altı tema altında toplanmıştır. Bu temalar incelendiğinde öğrencilerin kültürel özelliklerinin tanımlanmasında sınıf öğretmenlerinin en fazla aile yapısındaki farklılıklar üzerinde durdukları görülmüştür. Bu tema altında en sık belirtilen görüşler düşük eğitim düzeyi, kız çocuklarının değersiz görülmesi ve düşük sosyo-ekonomik düzey iken ikişer öğretmen eğitime yönelik olumsuz bakış açısı, güçlü aile bağları, çok çocuklu aile yapısı, eğitime değer verme ve ataerkil aile yapısı şeklinde özelliklerden söz etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin bu tema altında ifade ettikleri görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Lise okuyan hiç velim yok, sosyo-kültürel açıdan ve ya ekonomik açıdan baktığınız zaman, en iyisi asgari ücret seviyesinde diye düşünüyorum. (Ö3, s. 4)

Öğrencinin biri hamile olan öğretmenine şey dedi öğretmenim hamilesiniz herhalde, lakayt bir şekilde, hamilesiniz herhalde diyor. Öğretmen cevap vermiyor tabii ki yani çocuk çünkü maalesef öyle bir sıkıntılı bir çocuktu. Sonra inşallah kız olur satarsınız büyüyünce cümlesini işittik. (Ö13, s. 3)
(...) kardeş sayı olarak düşündüğünüzde Güneydoğu kökenli olan velilerimizde kardeş sayıları fazla ve onlar daha çok birbirine bağlı, aile yapıları çok güçlü. (Ö12, s. 11)

Öğrencilerinin farklı kültürel özelliklerini tanımlarken etnik farklılıktan kaynaklı özellikler teması altında yedi sınıf öğretmeni etnik köken farklılıkları, beş sınıf öğretmeni göç ve dört sınıf öğretmeni dil farklılıkları üzerinde durmuştur. En fazla kullanılan tanım olan etnik köken farklılıklarına örnek olarak Ö7'nin “*Mesela bulunduğum okuldaki öğrencilerin inanış biçimleri biraz daha farklı yani mezhep farklı. Mesela bulunduğumuz mahalle Arap Alevi Mahallesi (s. 4)*” şeklindeki ifadeleri verilebilir. Dil farklılıklarıyla ilgili olarak Ö2 görüşlerini “... Öğrencilerimle özellikle hani Türkçeyi öğrenmişler ana dilleri Kürtçe olduğu için Türkçeyi öğrenmişler ama tam olarak anladıklarını düşünmüyorum ”(s. 2) ifadeleriyle belirtirken; bu konuda Ö12, “.... bir de Güneydoğu kökenli belki oradan yeni gelmemiş ama uzun yıllar önce gelmişler ama oranın etkisinden kurtulamamış öğrenci grubu da var sınıfımızda” (s. 10) şeklinde görüş belirtmiştir.

Elde edilen bulgular, “sosyal yaşam özellikleri” teması kapsamında belirtilen görüşler bakımından incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinden altısının yemek kültürü,

dördünün örf ve adetler, üçünün giyim kuşam, birinin ise içe kapanık mahalle yaşamı ile ilgili ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Yemelerimiz içmelerimiz hani yemek kültürümüz farklı. Yeme içmede ne var sürekli bir fırına bir şey götürme olayları (...) Ondan sonra şeyi mesela burada çok sevdim hemen kahve, bizde yok. (...) Benim kültürümle söylüyorum kıyafetleri bize göre farklı mesela benim kızım ilk onların şalvar giymelerine takılmıştı. Şalvar çok eskilerde köylerde kaldı bizde yok (Ö8, s. 5).

Babalar ilgilenmezler, daha çok babaların işte dışarı hayatı vardır. Anneler çocukların ödevi ile giyimi kuşamı ile onların ihtiyaçlarıyla evet bakımlarıyla anneler ilgilenir (Ö10, s. 8-9).

Dini farklılıklar temasında beş sınıf öğretmeni mezhep farklılıklarını, üç sınıf öğretmeni muhafazakarlığı, üç sınıf öğretmeni tesettürlü giyim ve bir sınıf öğretmeni de gayriahlaki davranışlar için dini kullanmayı kültürel farklılıklar olarak tanımlamıştır. Öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkan en önemli dini farklılık mezhep farklılıklarıdır. Dini farklılıklar teması altında üç sınıf öğretmeni muhafazakarlığı, üç sınıf öğretmeni tesettürlü giyimi ve bir sınıf öğretmeni ise gayriahlaki davranışlar için dini kullanmayı farklılık olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin dini farklılıklar konusundaki görüşlerinden iki alıntıya yer verilmiştir. .

Sünni kültürü yani Sünni Kürtler var. Onun dışında Türkler var. Türkler de Sünni Türkler, yani o yüzden hiçbir özellikleri benimle şey olmuyor örtüşmüyor bu anlamda (Ö9, s. 5).

Mesela Sünni ya Türk Sünni kesimin din anlayışı daha baskın yani çok muhafazakâr ve baskın, yani yaşantısında dini öğeler çok fazla yer kaplıyor... Kapalılar mesela. Hani bir kısmı dini ritüelleri böyle daha katı haliyle yaşayan tamamen kapalı. Hatta benimle göz teması kurmayacak kadar, bizimle konuşmayacak kadar muhafazakâr (Ö11, s. 9-10).

Karakter özellikleri teması altında beş sınıf öğretmeni öğrencilerinin kültürlerinden kaynaklandığını düşündükleri karakter özellikleri altında gelişmiş mizah anlayışı, sıcakkanlılık, misafirperverlik, yüksek özgüven ve şiddete eğilimi özelliklerini

saymışlardır. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin bu karakter özellikleriyle ilgili görüşlerinden bazı alıntılara yer verilmiştir.

Evet daha rahatlar mesela özgüvenleri yüksek diğer çocuklara göre. İsteklerini arzularını çok rahat dile getirebiliyorlar. (Ö7, s. 4)

... daha yakından tanıdım Doğu kültürünü ve gerçekten çok sevdim, çok sıcakkanlı insanlar bir defa yani misafirperverler. (Ö13, s. 11)

Evet, kavga kültürü yani maalesef kimi yörenin insanı inanılmaz derecede asabi oluyor, anlatmaya çalışıyorsunuz anlamıyor, anlamadığı noktada da size fiziksel şiddet uygulamaya çalışıyor. (Ö3, s. 3)

Öz kültürüne bağlılık temasında iki sınıf öğretmeni yerel kültürü yaşatma ve kültürüne aşırı bağlılık kodlarıyla öğrencilerinin farklı kültürel özelliklerini betimlemeye çalışmışlardır. Sınıf öğretmenleri yerel kültürünü yaşatma ve kültürüne aşırı bağlılığı açıklarken şu ifadeleri kullanmıştır:

Hani ne kadar okulda ona ortak bir kültürü vermeye çalışsak da yine kendi yerel kültürlerini yaşıyorlar. Mesela hayat bilgisi kitabını işlerken, bakıyorum kendi özelliklerine göre yorumluyorlar. Mesela çocuğun kahvaltısı var önünde, hani kendi kahvaltılarını oturtuyorlar. Evet mesela beyaz bir şey gördüler “ben bunu çözemedim nedir acaba?” diye onlara sordum, onlar ‘Yoğurtlu ekmektir öğretmenim’ dediler (Ö2, s. 2).

Geçmiş yaşantılara yediden yetmişe bizden çok daha fazla yani benden çok daha fazla olan öğrenci tipi. Çok sıkı derecede bu kültüre bağlı ve kültürün olumsuz yönlerini değiştirmek adına tek bir adım dahi atmayan insan tipi diyebilirim (Ö3, s. 2).

4.2.1.2. Farklı Kültürel Özelliklere Sahip Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Öğretmen ve Öğrencilerin Yaşadığı Problemler İlişkin Bulgular

Yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenlerine önce öğrencileri ile farklı kültürel özelliklere sahip olmalarından kaynaklanan problemler; daha sonra ise öğrencilerinin öğretmenlerinden farklı kültürel özelliklere sahip olmalarından kaynaklı yaşadıkları problemler sorulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin yanıtlarına göre farklı kültürel özellikler taşıyan öğrenciler ile yaşanan problemler “Öğrencilerle Yaşanan Problemler” ve “Velilerle Yaşanan Problemler” olarak iki tema altında toplanmıştır. Bu temaların altında yer alan kodlar, kodların elde edildiği katılımcılar ve kodlara ilişkin frekans değerleri Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Sınıf Öğretmenlerinin Farklı Kültürel Özellikler Taşıyan Öğrenciler Ve Velileri İle Yaşadıkları Problemler

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Öğrencilerle Yaşanan Problemler (f: 16)	Düşük akademik başarı	Ö1-Ö2-Ö3-Ö7	4
	Dil problemi	Ö1-Ö2-Ö6	3
	Farklı etnik kökenlere karşı önyargı	Ö1-Ö8-Ö10	3
	Dini farklılıklara karşı önyargı	Ö9-Ö11	2
	İstenmeyen öğrenci davranışları	Ö2- Ö3	2
	Okula karşı ilgisizlik	Ö7	1
	Hijyen problemi	Ö2	1
Velilerle Yaşanan Problemler (f: 12)	Okula karşı ilgisizlik	Ö3-Ö13	2
	Eğitime değer verilmemesi	Ö7-Ö10	2
	Resmi tören hazırlıklarına müdahale edilmesi	Ö9-Ö11	2
	Kız öğrencilerin okutulmaması	Ö10-Ö13	2
	Düşük sosyo-ekonomik düzey	Ö10	1
	Kültürel farklılıklara karşı önyargılı olmaları	Ö9	1
	Öğretmene karşı fiziksel şiddet	Ö10	1
	Dil problemi	Ö13	1

Tablo 19’da sınıf öğretmenlerinin farklı kültürden öğrencileriyle yaşadıkları problemlere ilişkin görüşlerine göre ortaya çıkan ilk tema olan öğrencilerle yaşanan problemler temasında akademik zorluklar, dil problemi, farklı etnik kökenlere karşı önyargı, dini farklılıklara karşı önyargı, istenmeyen öğrenci davranışları, okula karşı ilgisizlik ve hijyen probleminden söz ettikleri görülmektedir. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinden dördü akademik zorlukları, üçü dil problemini, üçü farklı etnik kökenlere karşı önyargıyı, ikisi dini farklılıklara karşı önyargıyı, ikisi istenmeyen öğrenci davranışlarını, biri okula karşı ilgisizliği, biri ise hijyen problemini farklı kültürel özellikler taşıyan öğrencileriyle yaşadığı problem olarak gördüğünü ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenleri, farklı kültürel özellikler taşıyan öğrencileri ile özellikle okuma yazma çalışmalarında, Türkçe dersinde, akademik başarı elde etmede zorluklar yaşandığını açıklarken şu ifadeleri kullanmıştır:

...özellikle birinci sınıfta okuma yazma çalışmalarından büyük sıkıntılar yaşadığımız oldu (Ö1, s. 13).

Dersler açısında bir sıkıntı yaşıyorum. Anlattığım şeyi anlamadıklarını düşünüyorum çoğunlukla, özellikle Türkçe dersinde mesela ben mecaz anlamı anlatırken ... onlarda oturmuyor (Ö2, s. 13).

Akademik başarısızlık var. Bizde okumak çok önemliydi bütün ailenin bireyleri herkes okusun diye uğraşırdı ama burada okumasa da olur. Okul olarak ilgi alanına girmiyoruz. Ne kadar uğraşırsak uğraşalım ilgisini çekemiyoruz yani başarı da elde edemiyoruz bunla orantılı olarak (Ö7, s. 15).

Sınıf öğretmenleri öğrencilerle yaşanan problemler teması altında öğrencilerle iletişim kurarken zorlandıklarından ve buna kendileriyle öğrencileri arasındaki anadil farklılığının sebep olduğundan söz etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin dil problemiyle ilgili olarak bazı ifadeleri şöyledir:

Daha çok iletişim konularında problem yaşadık öğrencilerimizle. Çocuk bizi anlamıyor, anlasa da belki söylediğim sözü anlıyor ama beyninde bir şey canlandıramıyor. Ben bunun dilden kaynaklı olduğunu düşünüyorum (Ö1, s. 13).

Bir tek dil konusunda sıkıntı yaşadım. Suriyeli bir öğrencim var (Ö6, s. 15).

Öğrencilerle yaşanan problem temasında sınıf öğretmenlerinin üzerinde durduğu bir diğer sıkıntı farklı etnik kökenlere karşı önyargı olmuştur. Öğrencilerin kendilerini karşı taraf olarak gördüklerini ve etnik kökenlerine dayalı önyargıları olduğunu ifade eden sınıf öğretmenleri bunu şöyle dile getirmişlerdir:

Büyük sınıflarda özellikle dördüncü sınıflarda çocuk biraz daha öğrenip, biraz daha büyüdüğü zaman az önce kullandığınız ifadeleri yüzümüze karşı kullandığı oldu mesela. Siz-biz ifadesini kullandıkları oldu (Ö1, s. 13).

Konumuz Hayat Bilgisi herhalde giyim kuşam şeylerini konuşuyorduk, çocuk kalktı dedi ki: ‘Kürtler çok kötü giyinir, çok kötü kokarlar.’ (Ö8, s. 15).

Sınıf öğretmenlerinin farklı kültürel özellikler taşıyan öğrencileriyle yaşadıklarını ifade ettiği problemlerden bir diğeri ise dini farklılıklardır. Öğrencilerinin muhafazakar ailelerin çocukları olduğu için bu durumun sınıfta kimi zaman zorluklar yaşattığını belirten Ö9’un ifadeleri şu şekildedir:

Mesela inanç çok büyük bir engel oluyor. Mesela bir davranış kazandırırıyorsun ama sen hani evrensel ilkeler, bir kişiye doğru olmak, iyi insan olmak. İşte ‘Öğretmenim şunu yaparsak’ diyor, ‘Kötü davranırsak cehenneme gideriz.’ diyor. Benim farklı bir şey anlatmaya çalışıyorum çocuklara ama o inancı gereği, kültürü gereği ona engel oluyor (Ö9, s. 17).

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle yaşanan problemler teması altında açıkladıkları problemlerden bir diğeri ise davranış bozukluklarıdır. Öğretmenler öğrencilerinde sıklıkla şiddete varan davranış bozuklukları gözlemlediklerini, bu davranışların öğretmenlerin kendilerini ait hissettikleri kültürde yaşanmadığını da belirten sınıf öğretmenlerinden Ö3 bu düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

Konuşarak çözebileceğimiz şeyleri öğrenciler birbiri arasında bazen şiddetle çözmeye çalışıyor. ‘Nasıl hallettiniz?’ diyorum, ‘Ben onu dövdüm.’ diyor veya ‘O beni dövdü.’ diyor. Ben hayatım boyunca hiçbir zaman böyle bir şey görmedim. Çevremde de görmedim, yani aman hır güre olsun, bir şeyleri kavgayla dövüşle çözelim, ben bunu görmedim (Ö3, s. 14).

Öğrencilerle yaşanan problemler teması altında öğrencilerinin temizlik alışkanlıklarını kazanmadığını, okulda hijyen probleminin yaşandığını belirten Ö2, bunun onların kültüründen kaynakladığına inandığını “*Mesela tuvaleti temiz tutmama. Evlerinde belki temizlerdi ama şu öğretilmiyor çocuklara: evin dışını da temiz tutmak. Bu öğretilmiyor bence*” (Ö2, s. 13) sözleriyle dile getirmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin farklı kültürel özellikler taşıyan öğrencileriyle yaşadıkları problemlerle ilgili olarak yapılan görüşmelerde ortaya çıkan ikinci tema ise velilerle yaşanan problemlerdir. Bu tema altında iki sınıf öğretmeni eğitime değer verilmemesini,

iki sınıf öğretmeni resmi tören hazırlıklarının engellenmesini, iki sınıf öğretmeni kız öğrencilerin okutulmamasını, birer öğretmen de düşük sosyoekonomik düzeyi, kültürel farklılıklara karşı önyargıyı, fiziksel şiddeti ve dil problemini velileri ile yaşadıkları problemler olarak gördüklerini ifade etmiştir.

Velilerle yaşanan problemler temasında iki öğretmen velilerinin eğitime değer vermediklerini, çocuklarının eğitim giderleri için çaba sarf etmediklerini çünkü okulu bir gereklilik olarak görmediklerini dile getirmiştir. Sınıf öğretmenlerinden Ö7 ve Ö10'un bununla ilgili ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Bizde okumak çok önemliydi Bütün ailenin bireyleri herkes okusun, yani bir yerlere varsın diye uğraşırdı. Ama burada okumasa da olur. Çoğunda tarlada çalışırım mantığı var (Ö7, s. 19).

Ekonomik durum buna müsaitse de bu bütçeden eğitime ayrılması gereken paraya belki çok lüzumsuz olarak bakabiliyorlar. Bu da onun eğitime bakış açısını gösteriyor (Ö10, s. 15).

Sınıf öğretmenlerinden Ö9 ve Ö11 velilerle yaşadıkları bir diğer problemin resmi tören hazırlıklarına müdahale edilmesi olduğunu belirtmiştir. Ö9 resmi tören hazırlıklarında özellikle kıyafet seçiminde velilerden kaynaklı problemler olduğunu ve bunun sınıfın motivasyonunu etkilediğini dile getirirken şu ifadeleri kullanmışlardır:

23 Nisan programı yapıyorsun çocuklara. Şimdi sen bir yıl boyunca çocuğu hazırlamışsın, eşiyle beraber mesela dans edecek. Son anda kıyafetinden dolayı diyor: 'Benim çocuğum şey yapmasın.' Onun o tavrı diğer öğrenciyi de etkiliyor, hazırlığın genelini de etkiliyor, diğer aileleri de etkiliyor bu arada motivasyon olarak (Ö9, s. 16).

Velilerle yaşanan sıkıntılar teması altında görüş belirten iki sınıf öğretmeni ise kız öğrencilerin anadillerini unuttukları ve erken yaşta evlendirilmesi gerektiği düşüncesiyle eğitimlerine ve meslek sahibi olmalarına gereken önem verilmediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö10 ve Ö13'ün kız öğrencilerin okutulmaması ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

Dördüncü sınıftan sonra kız öğrenci okula gönderilmez. Bunun iki temel sebebi olduğunu söylediler; 1– Dilini unutuyor, anadilini, Kürtçeyi unutuyor, 2– Küçük yaşta evlenme söz konusu olduğu için (Ö10, s. 18).

Kız çocuklarının okumasına çok önem göstermiyorlar. Benim kızım da okusun, güzel bir meslek sahibi olsun, topluma, vatanına milletine faydalı bir insan olsun düşüncesini kız çocuğu velilerinde genelde görmüyorum (Ö13, s. 20).

Velilerle yaşanan problemler temasında dil problemini de yaşadığı sıkıntılar arasında gördüğünü ifade eden Ö13, velileriyle iletişim kurarken zorlandığını ve eğitimin aileye düşen görev ve sorumluluklarını yerine getirmede yetersiz kaldıklarını şöyle dile getirmiştir:

Ailelerle iletişimde bazen zorluk çekebiliyoruz. Çünkü bazı velilerimiz Türkçe bilmiyorlar. Ne kadar isteseler de yardımcı olamıyorlar verilen ödevlerde, etkinliklerde işte aileye düşen görev ve sorumluluklarda çok fazla etkin rol alamıyorlar bu yüzden (Ö13, s. 20).

Yapılan görüşmelerde öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru ise farklı kültürel özellikler taşıyan öğrencilerinin, bu özelliklerinden dolayı yaşadıkları problemlere ilişkindir. Görüşme yapılan 11 öğretmenden 5'i (Ö7-Ö8-Ö10-Ö11-Ö12) farklı kültürel özellikler taşıyan öğrencilerinin bundan dolayı okul ortamında herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Diğer altı öğretmenin yanıtlarına göre farklı kültürel özellikler taşıyan öğrencilerin yaşadığı problemler “Uyum Problemleri” ve “Akademik Problemler” olarak iki tema altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin belirttiği sorunlara ilişkin ortaya çıkan temalar, bu temaların altında yer alan kodlar, kodların elde edildiği katılımcılar ve kodlara ilişkin frekans değerleri Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Farklı Kültürel Özellikler Taşıyan Öğrencilerin Yaşadıkları Problemler

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Uyum Problemleri (f: 4)	Ötekileştirilme	Ö3-Ö6	2
	Okula uyum gösterememe	Ö3	1
	Çekingen davranışlar	Ö1	1
Akademik Problemler (f: 4)	Dil problemi	Ö2-Ö9-Ö13	3
	Düşük akademik başarı	Ö3	1

ifade etmekte zorlanıyor, ben onu anlamakta zorlanıyorum. Öyle bir dil problemi yaşıyoruz (Ö9, s. 25).

4.2.1.3. Öğretmenlerin Farklı Kültürel Özellikler Taşıyan Öğrencilerinin Eğitimlerine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerine “Farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin eğitimine yönelik önerileriniz nelerdir?” şeklinde bir soru sorulmuş ve verilen cevaplar analiz edildiğinde, öğretmen yanıtlarının “Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) Yönelik Öneriler”, “Velilere Yönelik Öneriler”, “Öğretmenlere Yönelik Öneriler”, “Okullara Yönelik Öneriler” ve “Öğrencilere Yönelik Öneriler” olmak üzere altı tema altında toplandığı görülmüştür. Bu temaların altında yer alan kodlar, kodların elde edildiği katılımcılar ve kodlara ilişkin frekans değerleri Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Öğretmenlerin Farklı Kültürel Özellikler Taşıyan Öğrencilerinin Eğitimlerine Yönelik Önerileri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
MEB’e yönelik öneriler (f: 20)	Çokkültürlü eğitim programlarının düzenlenmesi	Ö6-Ö8-Ö9- Ö11-Ö13	5
	Eğitim programlarının ortak bir kültürle düzenlenmesi	Ö2- Ö9- Ö12	3
	Türkçe dil kurslarının açılması	Ö6- Ö13	2
	Anadilde eğitim verilmesi	Ö9- Ö11	2
	Eğitim programlarında kültür, sanat ve spora yer verilmesi	Ö9-Ö10	2
	Eğitim dilinin Türkçe olması	Ö1	1
	Zorunlu din derslerinin kaldırılması	Ö9	1
	Farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması	Ö2	1
	Devlet kontrolünde din derslerinin verilmesi	Ö9	1
	Sosyal yardım çalışmaları yapılması	Ö3	1
	Ötekileştiren bir dil kullanılmaması	Ö11	1
Velilere yönelik öneriler (f: 3)	Okula katılımın sağlanması	Ö3-Ö10	2
	Rehberlik çalışmaları yapılması	Ö3	1
Öğretmenlere yönelik öneriler (f: 2)	Kendi kültürlerinden öğrencilere eğitim verme	Ö1	1
	Kültürlerarası iletişim becerileri geliştirme	Ö13	1
Okullara yönelik öneriler (f: 2)	Sosyokültürel ve sportif etkinlikler düzenlenmesi	Ö1- Ö3	2
Öğrencilere yönelik öneriler (f: 1)	Okul dışında anadilin konuşulması	Ö1	1

Ortaya çıkan temalar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en fazla MEB'e yönelik önerilerde bulunduğu görülmektedir. MEB'e yönelik öneriler teması altında beş öğretmen çokkültürlü eğitim programlarının düzenlenmesi; üç öğretmen eğitim programlarının ortak bir kültürle düzenlenmesi, ikişer öğretmen Türkçe dil kurslarının açılması, anadilde eğitim verilmesi ve eğitim programlarında kültür, sanat ve spora yer verilmesi; birer öğretmen ise eğitim dilinin Türkçe olması, zorunlu din derslerinin kaldırılması, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, devlet kontrolünde din derslerinin verilmesi, sosyal yardım çalışmalarının yapılması ve ötekileştiren bir dil kullanılmaması şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerinin MEB'e yönelik olarak en fazla sözünü ettiği öneri çokkültürlü eğitim programlarının düzenlenmesi olmuştur.

Yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenlerinden beşi Türkiye'de birçok kültürün bir arada olduğunu; öğrencilerin bu kültürleri tanımaları ve çokkültürlülüğün eğitim ortamlarına da yansması gerektiğini belirtmiştir. Çokkültürlü eğitim programlarının düzenlenmesiyle ilgili görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Ülkemizde, konuya da girerken bahsettik, farklı kültürler var, farklı diller var, farklı inançlar var vs. Bu farklılığın eğitim ortamlarında mutlaka yansmasını... (Ö9, s. 34).

Birçok kültürü tanımaları lazım işin gerçeği. (...) kültürlerini ifade etmelerine olanak tanırsan herhangi bir mutsuzluk herhangi bir problem yaşanmaz zaten (Ö13, s. 40).

Sınıf öğretmenlerinden üçünün Türkiye'de farklı kültürden insanların bir arada yaşadığı ve insanlar arasında ortak bir kültür oluştuğunu, bunun sonucunda da eğitim programlarının ortak bir kültür yaratılarak düzenlenmesi gerektiğini belirten ifadeleri ise şu şekildedir:

Uyum sağlamalıdır evet. Şöyle yani, uyumda hani birebir onlarmış gibi değil de herkesin birbirine uyum sağlayabileceğini göstererek bence. Senin kültürün farklı benim de kültürüm farklı ama ortak noktada olabiliriz (Ö2, s. 29).

Sonuçta bir arada yaşamının gerekliliği, bunu da hani bütün kesimlere buna hassasiyetle yaklaşmalarını öğretmek lazım eğitim programlarında ortak kültüre hassas davranmalıyız. 'Bu bizim işte ortak değerimizdir, bütün

toplumsal kesimlerin bunu koruması lazım.’ Yani böyle bir bilinçle yetişmesi lazım öğrencinin (Ö9, s. 35).

Sınıflarında Suriye’den gelen mülteci çocuklar bulunan iki sınıf öğretmeni ise bu öğrencilere yönelik olarak Türkçe kurslarının açılması gerektiğini söylemişlerdir. Bu konuyla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Bunlara ne yapılabilir, ayrı bir okulda, ayrı bir öğretmen sadece onların bir dil eğitimiyle başlayıp... çünkü aile de bilmiyor. (...) Tabi ki, yani en azından Türkçeyi öğrenene kadar yani istiyorsa öğrensin, burada yaşıyorsak çünkü arkadaşlarıyla nasıl iletişim kuracak tamam kendisi diyelim öğrenmedi ama ben 30 çocuğa Arapçayı öğretemeyeceğim Suriyeli çocuğum için. Birine öğretmek daha kolay bu mantıkla bakıyorum ben (Ö6, s. 32-33).

Suriye’den gelen öğrenciler için özellikle hem ailelerine hem de kendilerine Türkçe öğrenme kursları yapılabilir Halk Eğitim merkezlerinde mesela. Okul bünyesinde de olabilir, ayrı bir öğretmen gelip onlara Türkçe dersleri verse mesela. Türkçeyi öğrenseler daha çabuk okuma yazma ve diğer bilgileri edinme yolunda daha hızlı olunacağını düşünüyorum (Ö13, s. 39).

MEB’e yönelik önerilerde bulunan öğretmenlerden ikisi anadilde eğitim almayı bir hak olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

Tek dil sıkıntısı var. Az önce bahsettik, bir sürü problem çekiyoruz, sadece eğitim dilinin Türkçe olmasından kaynaklı. Türk olmayan öğrencilerin bir sürü sıkıntı çektiğini düşünüyorum. Ya mesela bir kere tercih sunmaları gerekiyor bence kendi anadillerinde veya farklı dilde eğitim... (Ö9, s. 34).

Anadil haktır engellenemez yani. Olabilir haktır yani. Zaten öğretmenin temeli budur yani, kişi kendi anadiliyle düşünür yaşar, kavramları kendi anadiliyle kullanır. Haliyle anadilde eğitim görmesi doğal bir hakkı, en doğal hakkıdır, zaten bu tartışılmaz bile (Ö11, s. 37).

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin analiz edilmesiyle ortaya çıkan temalardan biri de velilere yönelik öneriler olmuştur. Bu tema altında sınıf öğretmenlerinden ikisi

rehberlik çalışmaları yapılmasını, biri ise okula katılımın sağlanmasını farklı kültürel özellikler taşıyan öğrencilerin eğitimlerine yönelik önerileri arasında belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö3 hem velilere yönelik rehberlik çalışmalarının hem de velilerin okula katılımının önemini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Bu işlerde uzman kimse onları taşıyacak ev ev, mahalle mahalle gezeceksiniz ... Devlet bu konuda insanları eğitecek, her şeyden sorumluysa eğitimden de sorumludur ... okul idaresi insanları birbirine kaynaştırmaya dair bir şeyler yapar. Yani nasıl siz bunu kermeslerle yapabilirsiniz atıyorum konserlerle yapabilirsiniz. Velilerle iletişim kuruyoruz ... velinin evine girdiğin zaman veli gerçekten sahipleniyor sizi çünkü (Ö3, s. 30).

Öğretmen görüşlerinin analizi sonucunda ortaya çıkan temalardan biri de öğretmenlere yönelik önerilerdir. Sınıf öğretmenlerine farklı kültürel özellikler taşıyan öğrencilerinin eğitimlerine yönelik önerileri sorulduğunda bir öğretmen öğrencileriyle aynı kültürel özellikler taşıyan öğretmenlerin, bu öğrencilere eğitim vermelerinin daha iyi olacağını, bir diğer öğretmen ise öğretmenlerin kültürlerarası iletişim becerilerinin gelişmiş olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bununla ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

... dil problemi yaşamayacak aynı kültüre sahip öğretmenler tarafından eğitilebilirler. Bunu hem öğrencilerimin daha iyi eğitim alması için hem de bizim daha farklı şartlarda çalışmamız için aynı kültüre ait yani bu öğrencilerle aynı kültüre sahip öğretmenlerde eğitim alması, bunu sağlanması çözüm olabilir (Ö1, s. 28).

Onların da kendisine çok güzel kültürlerini ifade etmelerine olanak tanırsan herhangi bir mutsuzluk herhangi bir problem yaşanmaz zaten. Karşılıklı hoşgörü ile karşılıklı saygı ile gerçekten birçok şeyi aşabileceğimizi görüyorum, yaşıyorum ve inanıyorum da yani ve her zaman da buna çok özen gösteriyorum (Ö13, s. 40-41).

Ortaya çıkan temalar incelendiğinde okullara yönelik öneriler teması altında iki öğretmen okulların kermesler, konserler gibi sosyokültürel faaliyetler ve sportif faaliyetler düzenlemesinin farklı kültürleri bir araya getirip kültürel bir etkileşim

yaratacağını ifade etmiştir. Ö1 bu konuyla ilgili düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir:

Bu çocukların kültürlerini geliştirme açısından veyahut işte dünyaya bakış açılarını geliştirmeleri açısından, akademik başarıdan, akademik başarının yanında biraz işte sosyal, sportif, kültürel faaliyetlere yönelirsek. Bu öğrencilerin de biraz daha insan olarak kaynaşma sağlayacaklarını düşünüyorum.(s. 28).

Bu öğretmen öğrencilerin kendi anadillerini ancak okul dışında konuşabileceklerini; okul içinde ise Türkçe konuşmaları gerektiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Yani ders dışında anadillerinde konuşabilirler, konuşuyorlar da. Derste bile konuşuyorlar bazen. Farklı dilleri de olabilir. Demek istediğim Türkçe kullanılmak şartıyla (Ö1, s. 28).

4.2.2. Öğretmenlerin Çocuk Haklarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarıyla ilgili bilgileri, okullarda çocuk haklarının durumu, okul ve sınıflarında çocuk haklarıyla ilgili olarak yaşanan örnek durumlar, farklı kültürel özellikler taşıyan öğrencilerin çocuk hakları ve okullarda çocuk haklarının korunması ve geliştirilmesine yönelik önerileri hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.2.1. Öğretmenlerin Çocuk Haklarıyla İlgili Bilgilerine İlişkin Bulgular

Yapılan görüşmelerin ikinci bölümünde öğretmenlere çocuk haklarıyla ilgili bilgilerini yeterli bulup bulmadıkları, mevcut bilgilerini nasıl ve nereden edindikleri gibi sorular sorulmuş ve alınan yanıtların analizi sonucunda “Bilgi Edinme Kaynakları” ve “Mevcut Bilgi Düzeyi” olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Temalar, bu temaların altında yer alan kodlar, kodların elde edildiği katılımcılar ve kodlara ilişkin frekans değerleri Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Öğretmenlerin Çocuk Hakları Konusundaki Bilgilerine İlişkin Temalar, Kodlar, Katılımcılar ve Frekans Dağılımları

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Bilgi Edinme Kaynakları (f: 15)	Lisans eğitimi	Ö10-Ö11-Ö13	3
	İnternet	Ö6-Ö9-Ö11	3
	UNICEF	Ö6- Ö7	2
	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi	Ö7- Ö9	2
	Aile	Ö10-Ö11	2
	Dünya Çocuk Hakları Günü Kutlamaları	Ö7-Ö9	2
	Hizmetiçi eğitimler	Ö13	1
Mevcut Bilgi Düzeyi (f: 11)	Çocuk haklarıyla ilgili yeterli bilgi sahibi olma	Ö3-Ö6-Ö9-Ö10-Ö11- Ö13	6
	Çocuk haklarıyla ilgili kısmen bilgi sahibi olma	Ö6-Ö7-Ö8	3
	Çocuk haklarıyla ilgili bilgi sahibi olmama	Ö1-Ö2	2

Ortaya çıkan temalar incelendiğinde öğretmenlerin çocuk haklarıyla ilgili olarak bilgilerini bilgi edinme kaynakları ve mevcut bilgi düzeyleri boyutlarında değerlendirdikleri görülmüştür. “Bilgi Edinme Kaynakları” temasında öğretmenler çocuk haklarıyla ilgili olan bilgilerini nerelerden edindiklerini açıklamıştır. Buna göre üç öğretmen lisans eğitimi, üç öğretmen internet, iki öğretmen UNICEF, iki öğretmen İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi, iki öğretmen aile, iki öğretmen Dünya Çocuk Hakları Günü kutlamaları ve bir öğretmen ise hizmetiçi eğitimler yoluyla çocuk hakları ile ilgili bilgi edindiklerini belirtmiştir. “Mevcut Bilgi Düzeyleri” teması altında ise altı öğretmen çocuk haklarıyla ilgili yeterli bilgi sahibi olduğunu, üç öğretmen çocuk haklarıyla ilgili kısmen bilgi sahibi olduğunu, iki öğretmen ise çocuk haklarıyla ilgili bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenler bilgi edinme kaynakları teması altında da çocuk haklarıyla ilgili bilgilerini nereden ve nasıl edindiklerini ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin çocuk haklarıyla ilgili bilgilerini edindikleri kaynaklar lisans eğitimleri, internet, UNICEF, İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık dersi, aileleri, Dünya Çocuk Hakları Günü kutlamalarının yapılması ve hizmet içi eğitimlerdir. Bununla ilgili olarak öğretmenlerin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Yani biz aileden gelen kazanımlarla, sonra üniversite yıllarında doğruyu bulduk. Onun dışında internette sürekli gerek videolar gerekse yazılan yazılar gerekse televizyonda çıkan belgeseller...” (Ö11, s. 45).

“Bunlarla ilgili çok seminerlerde olsun hani hatta üniversite hayatımızda bile eğitimler aldık” (Ö13, s.45).

“Seneler önce Yozgat’ta UNICEF’in kapsamında sağlık ile ilgiliydi ama çok güzel bir projeydi” (Ö6, s.42).

Mevcut bilgi düzeyleri teması altında öğretmenler çocuk haklarıyla ilgili bilgi düzeylerine değinmişlerdir. Buna göre çocuk haklarına ilişkin bilgi sahibi olma, kısmen bilgi sahibi olma ve bilgi sahibi olmama gibi kategorilere ayrılabilen öğretmen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Kendini ifade etme, yaşama, barınma, iyi bir eğitim alma, iyi bir sağlıktan yararlanma v.s. Çocukların daha özel hakları da var, oyun oynama hakları var v.s. (BMÇHS hakkında) Bir fikir sahibiyim. Çok çok uzun bir metindir. Bu çocuk hakları maddeleri çocuğun huzurlu olması, huzurlu bir ortamda büyümesini amaçlayan maddeler (Ö9, s. 43-44).

Çok bir bilgim olduğunu düşünmüyorum. Sadece ilkokul çocuklarına anlattığımız Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde çocukların en büyük hakkının yaşama hakkı, ondan sonra en büyük hakkının eğitim hakkı olduğunu söylüyorum. Hiçbir işte çalıştırılmaması, yasak olması, sokaklarda kesinlikle olmaması gerekiyor (Ö8, s. 43).

Maalesef üzülerek yeterli bulmuyorum çocuk hakları konusunda gerçekten yeterli bulmuyorum (Ö1, s. 42).

4.2.2.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Çocuk Haklarının Durumuna İlişkin Bulgular

Çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öncelikle çocuk haklarının okullardaki genel durumuyla ilgili görüşleri sorulmuş; ardından kendi sınıf ve okullarında durumun nasıl olduğuna yönelik sorular yöneltilmiştir. Aşağıda elde edilen bulgular önce okullardaki genel durum, sonra ise öğretmenlerin kendi sınıf ve okullarındaki durumu yansıtacak şekilde sunulmuştur.

Katılımcılar, “Okullarda çocuk haklarının durumunu nasıl buluyorsunuz?” sorusunu, öğretmenler, öğrenciler, veliler, ders programları gibi çeşitli bağlamlarda değerlendirerek yanıtlamışlardır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri analiz edildiğinde “Okullar”, “Ders Programları”, “Öğretmenler”, “Öğrenciler” ve “Veliler” olmak üzere beş tema ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan temalar, bu temaların altında yer alan kodlar, kodların elde edildiği katılımcılar ve kodlara ilişkin frekans değerleri Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23

Öğretmenlerin Okullarda Çocuk Haklarını Değerlendirmelerine İlişkin Temalar, Kodlar, Katılımcılar ve Frekans Dağılımları

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Okullar (f: 12)	Çocuk hakları ihlalleri yaşanması	Ö2-Ö6-Ö9-Ö10	4
	Çocuk hakları farkındalığının artışı	Ö7-Ö12-Ö13	3
	Dünya Çocuk Hakları Günü kutlamaları	Ö7-Ö9	2
	Güvenlik önlemlerinin alınması	Ö7-Ö8	2
	Katılım hakkının kullanılması	Ö12	1
Ders Programları (f: 9)	Çocuk hakları ihlallerine sebep olma	Ö2-Ö8-Ö9-Ö10	4
	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi	Ö6-Ö12-Ö13	3
	Çocuk hakları eğitimi verilmesi	Ö1-Ö9	2
Öğretmenler (f: 9)	Çocuk haklarına saygı gösterme	Ö3-Ö6-Ö7-Ö10-Ö12	5
	Çocuk hakları ihlalleri yaşanması	Ö2-Ö6-Ö9	3
	Çocuk haklarıyla ilgili yetersizlik	Ö8-Ö10	1
Öğrenciler (f: 5)	Hakları konusunda düşük farkındalık	Ö2-Ö3-Ö6-Ö9-Ö10	5
Veliler (f: 5)	Çocuk haklarına karşı duyarsızlık	Ö9-Ö10-Ö13	2
	Çocuk hakları ihlalleri	Ö2-Ö6	2
	Demokratik olma	Ö12	1

Okullar teması altında öğretmenlerden dördü çocuk hakları ihlalleri yaşandığını, üçü çocuk hakları farkındalığının arttığını, ikisi Dünya Çocuk Hakları Günü kutlamalarının yapıldığını, ikisi güvenlik önlemlerinin alındığını ve biri de katılım hakkının kullanıldığını ifade etmiştir. Okullar temasında bazı öğretmenler okulların, çocukların özgür ve eğlendikleri yerler olmadığını ve buna bağlı olarak okulların çocuk hakları ihlallerinin yaşandığı ortamlar olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca görüş belirten

bir öğretmen, öğretmenler dışındaki okul personelinin çocuklara nazik davranmadığını ve bunun da bir çocuk hakları ihlali olduğunu belirtmiştir. Okullarda çocuk haklarıyla ilgili olarak öğretmenlerin bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Bir kere onları sıkıyorsun, özgürlüklerini engelliyorsun. (...) Çocuk haklarına bağlayacak olursak o çocuğun çocukluğunu yaşamasının bir nevi önüne geçiyor. Okul bence daha eğlenceli bir ortam olmalı, zevk almalı çocuk okula geldiği zaman. (...) Okul çalışanlarının da etkisi çok fazla, çocuklara pek nazik davranmıyorlar (Ö2, s.47).

Çocuğun oyun hakkı var değil mi? Spor hakkı var ama çocukların şu an oynayacağı sağlıklı bir alan yok (Ö6, s. 47).

Okullar teması altında görüş belirten öğretmenler okullarda Dünya Çocuk Hakları Günü kutlamalarının yapıldığını fakat bu kutlamaların bilinç kazandırma noktasında çok da yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Dünya Çocuk Hakları Günü'nün okullarda kutlanmasıyla ilgili olarak iki öğretmenin ifadeleri şu şekildedir:

Çocuk hakları haftamız vardır, orada kutlama yaparız, çocuklara hatırlatırız. Kutluyoruz, haklarından bahsediyoruz, başka ülkede çocukların yaşadıkları sıkıntılardan ya da özgürlüklerden bahsediyoruz (Ö7, s. 43-48).

Okulda hani belirli gün ve haftalar programında gündeme gelir, konuşulur sonra bir iki pano hazırlanır sonra da unutulur (Ö9, s. 48).

Öğretmenlerin okullarda çocuk haklarının durumunu değerlendirdikleri ikinci tema ise ders programlarıdır. Bu tema altında dört öğretmen çocuk hakları ihlallerine sebep olduğundan, üç öğretmen İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinden ve iki öğretmen çocuk hakları eğitimi verilmesinden söz etmiştir. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında öğrencilere kendi haklarına ilişkin bilgiler verildiğini ve bu ders programının başarılı bir şekilde hazırlandığını belirten öğretmenlerin ifadelerinden biri şöyledir:

Çocuk hakları da tabi ki bu insan hakları ders programının içerisinde en başta zaten. Çocuklar kendi haklarını bilsinler ki, önce öğrensinler ki nelere sahipler

ona göre hayatlarını yönlendirsinler adına. Çok da güzel bir kitap hazırlanmış, çok başarılı buluyorum yani ben (Ö13, s. 51).

Ders programları teması altında öğretmenler ders programlarının uygulanmasında öğrencilerin başta oyun hakkı olmak üzere bazı haklarının ihlal edildiğini de ifade etmiştir. Ö2 ve Ö8 ders programlarının kendilerini zorladığını ve bunun sonucunda çocuk hakları ihlallerinin yaşandığını şu şekilde belirtmiştir:

Program zorluyor dediğim gibi. Ben o çocuğun hakkını yiyorum gibi geliyor, yani hakkını çiğniyorum bence (Ö2, s. 46).

Oyun oynama hakkını elinden alıyoruz tabii ki. Diyorum ya 6 saat boyunca ders, yazı çalışması (Ö8, s. 48).

Öğretmenlerin okullarda çocuk haklarını değerlendirdikleri bir diğer tema ise öğretmenler teması olmuştur. Bu tema altında görüşlerine başvurulmuş öğretmenler genel olarak öğretmenlerin çocuk haklarına saygı göstermeleri, öğretmenlerin davranışları sebebiyle çocuk hakları ihlalleri yaşanması ve öğretmenleri çocuk haklarıyla ilgili yetersiz bulmaları üzerinde durmuştur. Öğretmenlerin çocuk hakları konusunda sadece teorik olarak bilgilerinin olduğunu, bu bilgilerini tutum ve davranışlara dönüştüremediklerini ve buna bağlı olarak da çocuk hakları ihlallerinin yaşandığını ifade eden Ö2 ve Ö9'un görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Mesela sen öğrenciye çok güzel davranıyorsun, onunla iletişimin mükemmel. Ama sınıftan dışarı çıkınca diğer öğretmenlerin veya okulda çalışanların çocuğa davranışı. Diğerlerinin davranışı da çok önemli mesela. Ben öğrencime öğrettiğim gibi davranmasını istiyorum ama diğer öğretmenlere göre o davranış çok ters (Ö2, s. 46).

Teorikte herkes çok güzel şeylerden bahsediyor. Teorik ve pratik çok farklı. Yani bize dayatılan var. Çocuk beden eğitimi yapmalı, bizim ülkemizde de sporcu yetişmeli, işte çok güzel ressamlar... Herkes doktor mu olacak? Ben bir öğretmen olarak bunu çok güzel anlatırım. Ama bana deseler ki: 'Sizin oğlunuz tiyatrocusu olacak.' 'Yapma ya oğlum doktor olsan iyiydi, niye tiyatro?' derim. (Ö9, s. 50).

Öğrenciler teması altında görüş belirten beş öğretmen ise öğrencilerin kendi hakları olan çocuk haklarıyla ilgili olarak farkındalıklarının düşük olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin çocuk hakları konusundaki düşük farkındalıklarıyla ilgili olarak öğretmenlerin bazı ifadeleri şu şekildedir:

Öğrencilerin çoğu böyle hakları olduğunu bilmiyor. Genel anlamda öğrencilerin herhangi bir hakları olduğunu farkına bile varmadığını söyleyebilirim (Ö3, s. 47).

Çocukların bundan (çocuk haklarından) haberi olduğunu da zannetmiyorum. Bilen birkaç öğrenci de ailelerinden duyduklarıyla yani (Ö6, s. 47).

Öğretmenler tarafından okullarda çocuk haklarının durumunun değerlendirildiği son tema ise veliler teması olmuştur. İki öğretmen çocuk haklarına karşı duyarsızlık, iki öğretmen çocuk hakları ihlalleri ve bir öğretmen de demokratik olmayla ilgili görüşlerini şöyle aktarmışlardır:

Sınavda da TEOG'da da başarılı olsun, aile de bunu bekliyor. Aile 'İyi işte, sen benim çocuğuma haklarını öğretmişsin.' falan da demiyor yani. Bir toplama çıkarmadan daha önemsiz oluyor yani çocuğun hakları. Velilerin de beklentisi çocukların haklarını öğrenmelerine ya da savunulmasına yönelik değil (Ö9, s. 49).

H benim öğrencim. Çocuk evindeydi. Müdür bey gidip birinci sınıf çocuğu ararken onu görmese o çocuk eğitim hakkından mahrumdu (Ö6, s. 47).

Önce anne baba olarak çünkü ailede başlıyor demokrasi eğitimi. Eğer anne baba eğitimden yoksun veya cahil diye nitelendirdiğimiz kişilerse çocukta maalesef haklarından bihaber hayatına devam edebiliyor (Ö13, s. 51).

Görüşmelerde öğretmenlerin okullardaki çocuk haklarının genel durumuna ilişkin görüşleri alındıktan sonra kendi okul ve sınıflarında çocuk haklarının gözetilmesi ve savunulmasına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin üçü genel olarak sınıf ve okullarında çocuk haklarının yeterince savunulup gözetilmediğini düşündüğünü ifade ederken öğretmenlerin yedisi sınıf ve okullarında çocuk haklarının yeterince savunulup gözetildiğini belirtmiştir. Bu bulgular detaylı olarak aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenlerinden kendi okullarında çocuk haklarının ne derecede savunulup gözetildiğini değerlendirmeleri istenmiş ve öğretmenlerden bu değerlendirmeyi okullarında yaşanan örnek durumları göstererek yapmaları beklenmiştir. Buna göre sınıf öğretmenleri çocuk haklarıyla ilgili olarak kendi okullarını okul temsilcisi seçimleri, hijyen, oyun hakkı, okulların fiziki yetersizlikleri, veli, eğitim hakkı, öğrencilerin güvenliği ve rehberlik hizmetleri bağlamlarında değerlendirmiştir. Öğretmenler, okullarındaki çocuk haklarının durumundan söz ederken olumlu durumlardan da söz etmelerine karşın genellikle çocuk hakları konusundaki ihlaller ve zorluklar üzerine örnek ve kanıtlar göstermişlerdir.

Çocuk haklarının okullarındaki durumunu değerlendiren öğretmenlerin en fazla üzerinde durduğu konu sınıf temsilcisi seçimleri olmuştur. Dört sınıf öğretmeni, hakkında görüş belirttikleri sınıf ve okul temsilcisi seçimlerinin demokratik bir şekilde öğrencilerin seçme ve seçilme haklarını kullanmalarına yönelik olarak yapıldığını ifade etmiştir. Aşağıda bununla ilgili olarak öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar sunulmuştur:

Mesela okul temsilcisi seçerken o iş ciddiyet ile yapılıyor. ... kesinlikle çocuklar geliyorlar, kendilerini tanıtıyorlar, vaatler de (bulunuyorlar. Ne yapacaklarından tutun hayallerini, yapabileceklerini, kendilerinin reklamlarını çok güzel yaptılar. O seçimlerde gayet güzel ifade ettiler (Ö6, s. 55).

Mesela bizim bu yıl okulumuzda çok ciddi bir temsilci seçimi, sınıf başkanı seçimi yapıldı. Bildiğiniz büyük genel seçimler gibi. Çocuklar bunu çok güzel ifade ettiler okulumuzda. Bu seçim süreci gerçek anlamda her şeyiyle, sayımıyla, dökümüyle, oy kullanmasıyla, mesela sandık görevlilerinin belirlenmesiyle... (Ö10, s. 59).

Görüşme yapılan iki sınıf öğretmeni hijyen konusunda okullarını yeterli derece temiz ve hijyenik olarak gördüklerini belirtirken; bir öğretmen ise hijyen konusunda kimi zaman sıkıntılar yaşandığını ifade etmiştir. Hijyen konusunda görüş belirten öğretmenlerden Ö9, okulundaki öğretmen ve idarecilerin okul temizliği konusunda hassas olduğunu belirtirken, Ö10 okulun ekonomik durumundan kaynaklı olarak hijyen konusunda sıkıntılar yaşandığını dile getirmiştir. Aşağıda bu öğretmenlerin açıklamalarından iki alıntıya yer verilmiştir.

Mesela bizim okulumuz da o anlamda iyi. Öğretmenler, idareciler biraz daha bu konuda hassasız gerçekten. Özellikle idaremiz okul temizliği konusunda çok hassas (Ö9, s. 57).

Her kata ikişer hizmetlimiz vardı, pırıl pırıldı her şeyimiz. Bu sene büyük sorunlar yaşadık bu konuda (Ö10, s. 59).

Sınıf öğretmenlerinin okullarında çocuk haklarının durumuyla ilgili olarak üzerinde durduğu bir diğer konu ise öğrencilerin oyun haklarının ihlalleri olmuştur. Görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerden ikisi ders programlarında zorunlu olarak yer alan Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersinin diğer derslerin telafisi için kullanıldığını ve bunun bir hak ihlali olduğunu belirtmiştir. Oyun haklarının ihlali konusunda bir diğer öğretmen ise güvenli ve uygun ortam bulunmayışından dolayı çocukların özellikle geleneksel çocuk oyunlarını oynayamadığını, ekonomik sınırlılıklarından dolayı ise güncel bilgisayar oyunlarına erişemediklerini ifade etmiştir. Aşağıda öğretmenlerin okullarında çocukların oyun haklarının ihlali ile ilgili görüşlerinden birkaç alıntı yer almaktadır.

Çocuğun beş saat Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersi var. Biz bu çocuğa Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersinde matematik öğretiyoruz. Oyun oynama hakkından mahrum bırakıyoruz (Ö1, s. 51).

Mesela okulumuzun bahçesinin her tarafı beton. Çocuk ne oynayacak? eski geleneksel oyunları da oynayamıyor çocuk. Yeni oyunları da oynayamıyor.... işte playstation vs. Onlara da ulaşmıyor, onlar içinde bir ekonomik güç gerekli. Ortam yok, güvenlik yok, alan yok... Öyle oyunsuz geçiyor (Ö9, s. 57).

Görüşme yapılan üç sınıf öğretmeni okulların fiziki yetersizliklerinin çocuk hakları konusunda ihlallerin yaşanmasına sebep olduğunu dile getirmiştir. Özellikle okul bahçelerinin beton ve sert zeminlerinden ötürü çocukların rahatça oyun oynayamadıklarını ve oyunların kimi zaman yaralanmalarla sonuçlandığını, bahçelerin yeterli ve uygun donanımına sahip olmadığını ifade eden öğretmenlerden biri olan Ö12'nin görüşlerinden bir alıntı aşağıda yer almaktadır.

Okulumuzun fiziksel alanı çok geniş yalnız bir kötülüğü var her taraf beton kaplı. Yani bu çocuk oynarken, biz Beden Eğitimi'ne çıktığımızda mutlaka birileri düşüyor. Yaralanmayla sonuçlanıyor. Yok, iki tane basket potası var, o da bu çocuklara uygun değil, yüksek yapılmış (Ö12, s. 60).

Okula ait paydaşlardan biri olan velileri de çocuk hakları bağlamında değerlendiren sınıf öğretmenleri, velilerin okul bahçesinde veya dolaylı olarak çocuk hakları ihlallerinin yaşanmasına sebep olduklarını belirtmiştir. Velilerden kaynaklı yaşanan çocuk hakları ihlallerine değinen üç sınıf öğretmeni, okul bahçesinde veliler tarafından çocukların şiddete maruz bırakıldığını; çocukların evde de değer görmediğini, çalıştırıldığını ve şiddete maruz bırakıldığını ifade etmiştir. Çocukların şiddet gördüğü ve çalıştırıldığını ifade eden öğretmenlerden biri bu ihlalleri önlemeye çalıştığında da velilerin öğretmene karışmaması gerektiğini ifade ettiklerine değinmiştir. Bunun yanında bir sınıf öğretmeni ise özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin velilerinin, bu öğrencilerin eğitime yönelik olarak bilinçli olduklarını ve çocuklarının haklarını savunduklarını dile getirmiştir. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin velilerin çocuk haklarına ilişkin durumlarını değerlendirdikleri görüşlerinden bazı alıntılar yer almaktadır.

Öğrenciler birbiriyle kavga ediyor, olabilir çocuktur çünkü. Velinin biri içeri girerek, küfür ederek sınıfa giriyor, okul bahçesine geliyor. Ha biz bunu engellemeye çalışıyoruz, fakat engelleyemediğimiz durumlar da oluyor (Ö1, s. 53).

Çocuklar değer görmüyorlar. Çocuk evde fiziksel şiddet görüyor. Öğretmen olarak siz bunun farkındasınız. Rehberlik servisiyle görüşüyorsunuz, rehberlik servisi veliyle görüşüyor, siz ayrıyeten veliyle görüşüyorsunuz ama bunu önleyemiyorsunuz. Mesela çalışmak zorunda kalan öğrencim var benim. Biraz daha işi ileri boyuta götürdüğünüzde 'Sana ne oluyor Hocam? çocuk benim çocuğum' diyorlar. Yani çocuğu dünyaya getirmekle, biyolojik anne baba olmakla o çocuğun üzerinde bütün egemenlik haklarının kendilerinde olduğunu düşünen veliler var (Ö3, s. 53).

BEP'li öğrencilerimiz olsun (...) ve aileler de zaten bilinçliler bu konuda. Çocuklarının kimden, ne zaman eğitim almaları gerektiğini biliyor tabi (Ö6, s. 55).

Çocuk haklarının okullarındaki durumuna ilişkin yöneltile soruya üç öğretmen ise eğitim hakkına da değinerek cevap vermiştir. Bu öğretmenler okullarında öğrencilerin eğitim haklarıyla ilgili olarak bir problem yaşanmadığını, tüm öğrencilerin eşit bir şekilde bu haktan yararlandığını, okula devamsızlık probleminin yaşanmadığını ve bunun da okul idarelerinin ve rehberlik servislerinin öğrencilerin okula devamı konusunda hassas olmalarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Görüşlerine başvuru olan öğretmenlerden biri ise okulundaki Suriyeli mülteci çocukların da eğitim hakkından Türk vatandaşlar ölçüsünde yararlandığını ve hiçbir ayırım yapılmadığını belirtmiştir. Bu öğretmenin görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

Suriye’den gelen öğrenciler için aslında eğitim hakkı eşit....Eğitim imkânı sunuluyor. Diğer öğrenciler gibi onlara da her türlü fırsattan yararlanma hakkı veriliyor. Ne bileyim hani bir süt dağıtımı var mesela. Onlar da yararlanıyor, kitaplar ücretsiz geliyor devletimizden, onlar da yararlanıyor. Sağlık hizmetleri geçen daha mesela diş taraması yapıldı, onlar da yararlanıyor. Yani o konuda bir ayırım söz konusu değil (Ö13, s. 68).

Yapılan görüşmelerde okullarındaki çocuk haklarının durumunu değerlendiren sınıf öğretmenlerinden ikisi okullarında güvenlikle ilgili sorunlar yaşandığını ve bunun çocuk hakları ihlallerine neden olduğunu ifade ederken sınıf öğretmenlerinden ikisi ise okullarında güvenlik ile ilgili sorunlar yaşanmadığını, ellerinden geldiğince öğrencilerinin güvenliğini sağlamaya çalıştıklarını belirtmiştir. Aşağıda bu görüşlerden birkaç alıntı sunulmuştur.

Diğer okullar bir güvenlik (görevlisi) temin edebilirken, okulun bütçesi ile temizlik elemanları temin ederken sigortalarını yatırabilirken... Bu sigortalı çalışan kişinin sigortası artı maaşıyla beraber 2000 lira belki daha üzeri bir paradan bahsediliyor ki bizim okul için bu çok büyük bir paradır, bizim okulun böyle bir bütçesi yok” (Ö10, s. 58).

Dışarıdan bir olumsuzluk geldiğinde mesela hemen ‘Hayır sen bunu yapamazsın!’ diye bir tepki gösteriyoruz. Okul olarak da tepkilerimiz mevcut ve onların güvenlik hakkı, güvenli yaşama hakkı... hızlı giden bir şoförü

durdurup ‘Kardeşim sen nasıl gidiyorsun? Burada çocuklar okuyor, sen kesinlikle yavaş gideceksin’ diyoruz mesela burada (Ö3, s. 53).

Herhangi birisi işte düşse ... alıp hastaneye götürüyoruz, ailesine haber veriyoruz, gerekli tedaviyi yaptırıyoruz. Onların sağlığını, güvenliğini yani bize emanet edildikleri zaman kapıdan girip de bana ait olduktan sonraki kısmında herkes elinden geleni yapmaya çalışıyor, hizmetlisinden memuruna öğretmenine kadar (Ö7, s. 56).

Görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerden üçü ise okullarındaki rehberlik servisinin hizmetlerinden bahsetmiş ve genel olarak rehberlik hizmetlerinin iyi durumda olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre rehberlik hizmetleri bağlamında öğrencilere yöneltme çalışmalarının, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere ‘Bireyselleştirilmiş Eğitim Plan’ı hazırlandığını ve bu planların uygulandığını, ayrıca boş ders saatleri olan öğretmenlerin bu öğrencilerle özel olarak ilgilendiklerini belirten öğretmenlerin ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Mesela az önce siz de gördünüz. H. H benim boş saatimde aldığım bir öğrencim, şimdi başka bir öğretmende. İşte BEP’li öğrencilerle olan çalışmalar. (rehber öğretmenler) kesinlikle ellerinden geleni yapmaya çalışıyor ve fiziki anlamda da yapabileceklerinin en iyisini yapmaya çalışıyorlar (Ö6, s. 55).

Mesela sınavlar açıyor. Bu Dariüşşafaka’nın sınavları var. Onlarla ilgili broşürler gönderiyor, başvuruyoruz başvurularımıza cevap geliyor (Ö7, s. 55).

Görüşmelerde öğretmenlerin kendi okullarında çocuk haklarının durumunu değerlendirmelerinin ardından, benzer bir değerlendirmeyi kendi sınıfları için de yapmaları istenmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuk haklarının durumuyla ilgili görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin en fazla çocuk hakları ihlalleri, eşitlik ve sınıf temsilcisi seçimlerinden bahsettikleri görülmüştür. Bunun yanında öğretmenlerin sınıflarında çocuk haklarının savunulup gözetilmesiyle ilgili üzerinde durduğu diğer hususlar çocuk hakları eğitimi, şiddet uygulanmaması, öğrencileri zorlayacak ödevlerin verilmemesi olmuştur. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri ise sınıf içinde şiddet uygulamadığını fakat yeri geldiğinde öğretmenin şiddet uygulayabilmesi gerektiğini de ifade etmiştir.

Görüşme yapılan iki sınıf öğretmeni öğrencilere akademik başarı kazandırma sorumluluğunun hem öğrencilerini oyun haklarından mahrum ettiğini hem de öğrencilerin özgürlüklerini kısıtladığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden Ö1 ve Ö2 bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Yani beklenen bir akademik başarı var, okul idaresi sıkıştırıyor. Bu gibi sıkıntılardan dolayı ben yeteri kadar vakit ayıramam yaptığım öğretmenlik sürecinde çocuk haklarına ama bu bir hata, bunu kabul ediyorum. Çocuğun 5 saat oyun ve fiziki etkinlikler dersi var. Biz bu çocuğa oyun ve fiziki etkinlikler dersinde matematik öğretiyoruz. Oyun hakkından öncelikle oyun hakkından oyun oynama hakkından mahrum bırakıyoruz (Ö1, s. 52).

... hemen 'Niye?' diyorum yani derse katılmak zorundasın. Hayır, katılmak zorunda değil. Yani beni mecbur tutan şeyler var bu şekilde davranmaya. Keşke rahat bırakabilsek (Ö2, s. 53).

Sınıf öğretmenlerinden biri ise çocuk hakları ihlallerinden bahsederken Suriyeli bir öğrencisinin çalıştırıldığını ve bu sebeple okula devam etmediğini belirtmiştir. Yine aynı öğretmen Milli Eğitim Bakanlığı'nın uyguladığı kuru üzüm ve süt dağıtımlarının sadece Mayıs ayında iki hafta süreyle yapıldığını; bunu da çocuk haklarının ihlali olarak gördüğünü ifade etmiştir.

Sınıflarında çocuk haklarının durumunu değerlendirirken üç sınıf öğretmeni eşitlik konusuna da değinmiştir. Öğretmenlerden biri sınıflarında tüm öğrencilerin kendileri için eşit olduğunu ve hiçbir etkinlikte ayrımcılık yapmadığını, bir diğeri ise kendisinin eşitlik konusunda öğrencilerine örnek olduğunu ve öğrencilerinin de eşitlik konusunda hassas olduklarını ifade etmiştir. Eşitlik konusunda görüşlerini belirten öğretmenlerin sınıflarında yaşanan örnek durumlara ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Mesela birbirleriyle diyelim ki çatıştılar, çok basit bir oyun, top diyelim. Kızlar diyor ki mesela ya da bir grup şimdi sıra bizdeydi siz bizim hakkımızı yiyorsunuz. Çok basite indirgedim ben bunu. Veya işte ben çocuklara bilgisayarı veriyorum teneffüslerde oynayabilirsiniz veya istediğinize bakabilirsiniz diye. Mesela diyor ki 'Ama öğretmenim bakın sırayla gidiyorduk siz arkadaşımıza söylediniz ama bir sıramız vardı, hak çiğnenmiyor mu?' Yani

ben sınıfımda uyguladığımı düşünüyorum ve çocuklarım bunlara uyuyorlar” (Ö6, s. 55-56).

Hepsinin eşit olduğunu birinin birinden üstün olmadığını ben sürekli söylüyorum onlar da biliyorlar. ... Okuma yapıyorsak her çocuk mutlaka okuyor, iyi okuyan çocuk da okusun da kötü okuyan çocuk da. Sen kötüsün sen okuma zaman kaybettirirsin düşüncesi yok. Matematikte problem çözüyorsak tahtada sırayla kimse kimsenin önüne geçmeden her çocuk tahtaya kalkıyor sırası geldiğinde. Şimdi öyle de olunca resim yapıyorsak işte resmi atıyorum bugün 3 çocuğun resmini panoya astıysak bir sonraki hafta resim yaptığımızda onu güncelleyerek başka bir çocuğunkini hatta bazen çok kötü resim yapan çocuğunkini de asıyorum (Ö12, s. 59).

Görüşülen öğretmenlerden ikisi sınıflarındaki çocuk haklarının durumunu değerlendirirken sınıf temsilcisi seçimlerinin demokratik ve çocuk haklarına uygun bir şekilde yapıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıf temsilcisi seçimleriyle ilgili görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

Tabii ki, seçimler yapıyoruz öğrenci temsilcileri seçiyoruz, hepsi bunların demokratik bir şekilde, yani işte çocuk haklarına yönelik olması gerektiği ölçüsünde uyguluyoruz (Ö7, s. 55).

Sınıf içinde çocuk hakları eğitiminin önemine vurgu yapan ve çocuk hakları eğitimini uygulamaya çalıştığını belirten Ö13, “Sınıfımızda bir seminerde gördüğüm UNICEF’in hazırladığı çocuk haklarıyla ilgili bir video vardı. Çok güzel görselleri olan bir videoydu, onları izlettirmiştim çocuklara. Hani bu tür uyarıcıları sınıfımızda vermeye çalışıyoruz. Gerek sözlü olarak gerek görsel olarak çocuklarla sürekli bu konuda etkileşim kuruyoruz.” sözleriyle görüşlerini dile getirirken aynı zamanda öğrencilerine onları zorlayıcı ödevler vermediğini de ifade etmiştir (Ö13, s. 61). Çocuk hakları eğitimiyle ilgili olarak Ö3, sınıfında çocuk haklarının üzerinde durduğunu, öğrencileriyle “haklarım var” adında bir çalışma yaptıklarını ve öğrencilerin de bu konuya ilgi gösterdiğini belirtirken, Ö12 ise sınıfında kendisi veya öğrenciler tarafından kesinlikle şiddet uygulanmadığını ve bunun üzerinde hassasiyetle durduğunu belirten ifadeler kullanmıştır.

4.2.2.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Farklı Kültürel Özellikler Taşıyan Öğrencilerin Çocuk Haklarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerin çocuk haklarıyla ilgili olan ikinci bölümünde öğretmenlere “Farklı kültürlerden gelen öğrencilerinizi göz önünde bulundurarak çocuk haklarının ne ölçüde dikkate alındığını değerlendirmenizi istesem neler söylemek istersiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlara bakıldığında öğretmenlerin en fazla anadilde eğitim konusu üzerinde durduğu; bunun yanında çocuk hakları ihlalleri ve çocuk haklarının nitelikleri üzerinden de görüş belirttikleri görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri analiz edildiğinde oluşturulan temalar “Anadilde Eğitim Hakkı”, “İhlaller” ve “Hakların Nitelikleri” olmuştur. Ortaya çıkan temalar, bu temaların altında yer alan kodlar, kodların elde edildiği katılımcılar ve kodlara ilişkin frekans değerleri Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24

Farklı Kültürel Özelliklere Sahip Öğrencilerin Çocuk Haklarına İlişkin Temalar, Kodlar, Katılımcılar ve Frekans Dağılımları

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
İhlaller (f: 12)	Eşitsizlik	Ö3-Ö9-Ö10-Ö13	4
	Değer görmeme	Ö3-Ö10	3
	Cinsiyetçilik	Ö6	1
	Şiddet görme	Ö7	1
	Eğitim hakkının engellenmesi	Ö7	1
	Yoksulluk	Ö6	1
	Çocuk işçiliği	Ö3	1
Anadilde Eğitim Hakkı (f: 11)	Eğitim dilinin Türkçe olması	Ö1-Ö2-Ö3-Ö6- Ö8-Ö10-Ö13	7
	Öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesi	Ö1-Ö8	2
	Dil eğitimi verilmesi	Ö2-Ö6	2
Çocuk Haklarının Nitelikleri (f: 8)	Eşitlik	Ö1-Ö2-Ö3-Ö6- Ö8-Ö9	6
	Evrensellik	Ö1-Ö9	2

Ortaya çıkan temalar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin farklı kültürel özellikler taşıyan çocuk haklarını değerlendirirken en fazla ihlaller ve anadilde eğitim hakkı üzerinde durdukları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinden dördüne göre eşitsizlik, üçüne göre değer görmeme ve birer öğretmene göre çocuk işçiliği, şiddet görme, eğitim

hakkının engellenmesi, yoksulluk ve cinsiyetçilik “İhlaller” teması altında yer alan çocuk hakları ihlalleridir. Yedi öğretmen eğitim dilinin Türkçe olmasını, ikişer öğretmen ise öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesini ve dil eğitimi verilmesini “Eğitim Hakkı” teması kapsamında açıklarken; “Çocuk Haklarının Nitelikleri” temasında ise altı öğretmen eşitlik ve iki öğretmen de evrensellik ilkeleri hakkında görüş belirtmişlerdir.

İhlaller teması altında yer alan öğretmen görüşleri incelendiğinde, katılımcıların tüm çocuklar arasında çocuk hakları konusunda eşitsizlikler ve buna bağlı ihlaller yaşandığını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin özellikle kendilerinin farklı kültürlerle ait çocukların haklarının daha fazla ihlal edildiğini dile getirirken kullandığı ifadeler şu şekildedir:

Farklı kültürden gelen çocukların çocuk haklarıyla alakalı sıkıntıları Batı kültüründe yaşayan bir çocuğun sıkıntısından çok daha fazladır. Mesela Doğu kültüründe yetişmiş bir çocuk çalışmak zorunda kalırken diğer çocuk ekonomik durumu daha kötü olan bir ailede büyümüş olmasına rağmen çalışmıyor çünkü o çocuk, öyle görülüyor. Para kazanacak yaşta değil ama maalesef evet farklı kültürden bir çocuk çalışmak zorunda kalıyor” (Ö3, s. 63).

İhlaller teması altında değer görmemeyi, farklı kültürden öğrencilerinin çocuk hakları konusunda yaşadıkları sıkıntılardan biri olarak ifade eden sınıf öğretmenleri bunun özellikle aile içinde yaşandığını dile getirmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin değer görmeme ile ilgili ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Batı kültüründeki çocuk, çocuk olduğunu hisseder, aile de hissettirir toplum da hissettirir. Maalesef Doğu kültüründe yetişmiş olan bir çocuk Batıdaki bir çocuk kadar şanslı değil (Ö3, s. 63).

Batı ile Doğu arasındaki çocuklara bakış açısındaki farklardan bir tanesi şu: (...) bizim hiçbir çocuğumuz o hava şartlarında o terlikle, ekonomik yapımız da ne olursa olsun, dışarıda durmaz. Neden? Bizimkiler çok kıymetlidir (Ö10, s. 67).

İhlaller teması altında görüş belirten bir sınıf öğretmeni ise farklı kültürel özellikler taşıyan öğrencilerin yaşadığı çocuk hakları ihlalleri arasında şiddet görme ve

eğitim hakkının engellenmesinin yine aileleri tarafından gerçekleştirildiğini ifade etmiştir. Ö7'nin bu konudaki görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

Okulda sürekli böyle bir sönük.. etrafına ışık saçmayan... çocuklar geliyor. ... Canlandıramıyoruz onları, Niye? Çünkü evde sürekli itelenmişler, ötelenmişler, anne baba buraya geldiğinde bile görüyorum. ...Okula göndermeyen aileler var çocuklarını. İkna edemediğim... Para cezası kesilecek, 'Kesilirse kesilsin öderim' diyor göndermiyor, ikna edemiyoruz. Bilmiyoruz belki çocuk yaşta evlendirilecek onu da bilemiyoruz" (Ö7, s. 65).

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan temalardan bir diğeri ise anadilde eğitim hakkıdır. Bu tema altında görüş belirten sınıf öğretmenleri eğitim dili, öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesi ve dil eğitimi konuları üzerinde durmuşlardır. Türkiye'deki eğitim sistemi içinde farklı kültürlerden gelen tüm öğrenciler için ortak bir eğitim dili ve bu dilin de Türkçe olması gerektiğini belirten yedi sınıf öğretmeni; bunun bir gereklilik olduğunu, gerçekleşmediğinde ise eğitim ortamlarında çeşitli sıkıntıların yaşanabileceğini dile getirmişlerdir. Eğitim dili ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinden bazılarının ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Onlar tamamen o dili öğrendikleri zaman Türkçe öğrenmeyecekler veya Türkçeyi bu kadar iyi konuşamayacaklar. Nasıl iletişime geçeceğiz, nasıl kültürler kaynaşacak? Bu kaynaşma değil tabii ki de ama o zaman da tam bir çizgi olmaz mı aramızda? 'Ben Türk'üm ve herkes bu ülkedeki herkes benim dilimi konuşacak' diye bir şey yok ama işte bu ülke olmanın da gereği ortak dil yaratmak (Ö2, s. 63).

Ben bir kere o çocuğun anadilini bilmiyorum. Ben Arapça veya Kürtçe bilmiyorum. Şimdi ben eğer öğretmensem öğreticiysem benim konuştuğum dili biliyorsa çocuk o dil üzerinden gitmemiz gerekiyor. Türkiye o kadar kozmopolit bir ülke. Dört- beş dil var ortada. Nasıl bütünlük sağlayacaksınız? O zaman şöyle yapalım. Ben A dilini bilen öğrencileri bir sınıfta toplayacağım, A dilini bilen öğretmene vereceğim, B dilini bilene B dilini bilen öğretmen vereceğim. Böyle bir eğitim olabilir mi sizce?(Ö3, s. 64).

Benimle konuşurken tabii ki Türkçe konuşman gerek çünkü ben de seninle Türkçe konuşuyorum. Aynı dili konuşmamız lazım ki birbirimizi anlayabilelim (Ö10, s. 66).

Anadilde eğitim teması altında görüş belirten sınıf öğretmenlerinden ikisi ise anadilde eğitimin yapılabilmesi için bu dilleri konuşabilen öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiğini ve farklı etnik kökenlerden gelen öğrencilerin anadillerinde eğitim alabilmeleri için dillerini konuşabilecek öğretmenlerin olmamasını bir sıkıntı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Anadilde eğitim temasında öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin bazı görüşleri şöyledir:

Mesela ne bileyim şimdi anadilde eğitim verebilmek için özellikle mesela Kürt vatandaşlarla veya Arap vatandaşlarımızla eğitim fakültelerinde bu bölümlerin, bu öğretmenliklerin açılması lazım (Ö1, s. 62).

Konuşulan dil Türkçe, anadilim Kürtçe ama ben mesela çok iyi bilmiyorum. Neden Kürtçeyi konuşamıyorum? Ben neden çocuğuma o dersi aldıramıyorum, benim donanımlı neden öğretmenim yok?(Ö8, s. 65).

Yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenleri anadilde eğitim teması altında farklı kültürel özellik taşıyan öğrencilerin anadillerini öğrenmeleri için bu öğrencilere bir dil eğitimi verilebileceğini belirtmişlerdir. Bu eğitimin bir yabancı dil eğitimi şeklinde olması gerektiğini ifade eden öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Dilini öğrenmesi en doğal hakkı. Bu nasıl sağlanabilir? İngilizce dersi gibi belki çocuklara özel bir ders konulabilir, iki saat de olsa üç saat de olsa ne bileyim ... kendi kültürleriyle de kaynaşabilecekleri” (Ö2, s. 63).

Sınıf öğretmenlerinin farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin görüşlerini açıkladıkları son tema ise çocuk haklarının niteliği teması olmuştur. Bu tema altında sekiz sınıf öğretmeni çocuk haklarının eşitlik ve evrensellik niteliklerinden söz etmişlerdir. Çocuk haklarının dünya üzerindeki tüm çocuklar için geçerli olduğunu ve tüm çocukların eşit bir şekilde bu haklara sahip olduğunu belirten sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Her çocuk evrensel çocuk hakkına sahip, farklı kültürden olmaları onların çocuk haklarından mahrum kalmalarını gerektirmiyor ki. ... bütün çocuklar hani Türk'üdür, Kürt'üdür, Arap'ıdır, Çerkez'idir, Fransız'ıdır, Afrikalı'dır, her çocuk çocuktur yani sonuçta millete bakılmaz (Ö1, s. 62).

Sonuçta bu hakların evrensel bir standardı var, bütün insanlık tarihi boyunca biriktirilmiş. ... yani bunları yok sayamazsın" (Ö9, s. 66).

4.2.2.4. Öğretmenlerin Okullarda Çocuk Haklarının Korunması ve Geliştirilmesine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Görüşmelerde öğretmenlere son olarak okullarda çocuk haklarının korunması ve geliştirilmesine yönelik önerileri sorulmuştur. Verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin okulu ilgilendiren her bir paydaş için önerilerde bulunduğu görülmüş ve bu önerilerin analizi sonucunda da dört tema ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okullarda çocuk haklarının korunması ve geliştirilmesine yönelik önerilerine ilişkin ortaya çıkan temalar “Milli Eğitim Bakanlığı”, “Öğretmenler”, “Öğrenciler” ve “Veliler” olmuştur. Ortaya çıkan temalar, bu temaların altında yer alan kodlar, kodların elde edildiği katılımcılar ve kodlara ilişkin frekans değerleri Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25

Öğretmenlerinin Okullarda Çocuk Haklarının Korunması ve Geliştirilmesine Yönelik Önerileri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Milli Eğitim Bakanlığı (f: 12)	Denetleme yapma	Ö2-Ö3	2
	Öğretmen yetiştirme görevi	Ö1-Ö9	2
	Eğitim programlarını hazırlama	Ö9- Ö13	2
	Okulların fiziki şartlarını iyileştirme	Ö6- Ö7	2
	Anadilde eğitim verme	Ö8	1
	Sosyokültürel ve sportif faaliyetler düzenleme	Ö9	1
	Çocuk haklarıyla ilgili farkındalık yaratma	Ö13	1
	Azınlık okulları açma	Ö9	1
Öğretmenler (f: 12)	Hizmetiçi eğitim alma	Ö1-Ö2-Ö3-Ö6-Ö8- Ö12	6
	Olumlu kişilik özelliklerine sahip olma	Ö3-Ö6-Ö10	3
	Ayrımcılığın önlenmesi	Ö2-Ö10	2
	Farklı öğretim, yöntem, tekniklerin kullanılması	Ö1	1
Öğrenciler (f: 6)	Çocuk hakları eğitimi verilmesi	Ö1-Ö2- Ö13	3
	Katılma hakkının sağlanması	Ö9	1
	Yöneltme çalışmalarının yapılması	Ö7	1
	Değerler eğitimi verilmesi	Ö10	1
Veliler (f: 3)	Çocuk hakları eğitimi verilmesi	Ö8-Ö12-Ö13	3

Okullarda çocuk haklarının korunması ve geliştirilmesine ilişkin öğretmen önerileri incelendiğinde, katılımcıların en fazla Milli Eğitim Bakanlığı ve öğretmenlere yönelik önerilerde bulunduğu görülmüştür. MEB'e yönelik öneriler teması altında ikişer öğretmen, denetleme yapma, öğretmen yetiştirme, eğitim programları hazırlama, ve okulların fiziki şartlarını iyileştirmeden söz etmişken; birer öğretmen de anadilde eğitim verme, sosyokültürel ve sportif faaliyetler düzenleme, çocuk haklarıyla ilgili farkındalık yaratma ve azınlık okulları açma şeklinde önerilerde bulunmuştur. Öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullarda çocuk haklarıyla ilgili olarak denetleme yapmasını beklediklerini ve bu denetimin velileri de kapsaması gerektiğini ifade etmiştir. Aşağıda bu öğretmenlerin görüşlerinden birkaç alıntıya yer verilmiştir:

Her okula bir sorumlu kişi gönderip yani direkt ‘Arkadaşım sen bunu yanlış yapıyorsun, bak burada hatalısın.’ ... Yani bir kişi gözlemleyecek, ... bu alanda tecrübeli insanlar var, nasıl yapılması gerektiğini bilen insanlar var (Ö2, s. 70).

Denetim mekanizması sadece öğretmenleri değil velileri de denetlemek zorunda. Öğretmenlerin çocuğa karşı haklarını hissettirebiliyor mu veya çocuğa ne kadar değer veriyor, çocuk gerçekten çocuk olduğunu hissettirebiliyor mu? (Ö3, s. 72).

Milli Eğitim Bakanlığı teması altında öğretmenlerin önerilerinden bir diğeri öğretmen yetiştirmedir. MEB’in, öğretmen yeterlilikleri bağlamında öğretmenlerin çocuk haklarıyla ilgili olarak eğitim almaları gerektiğini belirten öğretmenler bunu şu şekilde ifade etmişlerdir:

Çocuk hakları eğitimi öğretmen olmak için eğitim fakültelerinde lisans, lisansüstü eğitim, doktora ... Yani özellikle öğretmen yetiştiren okullarda başlasın (Ö1, s. 69).

Öğretmenlerin bir bakış açısı olması lazım. Bu bilinçte öğretmen yetiştirmesi gerekiyor bir kere. Daha öğretmen olmadan öğretmen yetiştirme aşamasında da çocuk hakları eğitimi diye bir ders olmalı (Ö9, s. 73).

Milli Eğitim Bakanlığı teması altında bir öğretmen ise farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilere anadilde eğitim verilmesi ve bunun yasalarda bulunması gerektiğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Farklı kültürden öğrenciler kendi kültürlerini gösterecek bir eğitim sistemine sahip olmalı. Anadilde eğitimini alabilmeli, bu yasaların içine girebilmeli (Ö8, s. 72).

Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere göre ortaya çıkan temalardan biri de “Öğretmenler” olarak adlandırılmıştır. Bu tema altında öğretmenlerden beşi hizmetiçi eğitim almayı, üçü olumlu kişilik özelliklerine sahip olma, ikisi ayrımcılığın önlenmesini, biri ise farklı öğretim, yöntem, tekniklerin kullanılmasını öğretmenlere yönelik önerileri arasında sunmuşlardır. Öğretmenlere

yönelik en sık tekrarlanan öneri ise hizmetiçi eğitim alma olmuştur. Ö6 “*Ayrıyeten öğretmene seminer çalışmaları yapılabilir*” (Ö6, s. 71) ifadesiyle çocuk hakları konusunda öğretmenlerin hizmetiçi eğitim alabileceklerini vurgulamıştır.

Görüşlerine başvurulmuş katılımcılardan üçü ise öğretmenlerin olumlu kişilik özelliklerine sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu özelliklerin öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımında ve çocuk haklarını gözetmelerinde olumlu yönde etkisi olacağını düşündüklerini belirten öğretmenlerden birkaç alıntı aşağıda sunulmuştur.

Bir kere herkes o çocukları, öğrencilerini kendi çocuğu gibi görecektir. O çocuğun bütün haklarını da savunur, onların bütün özgürlüklerine de destek verir, haklarına da destek verir (Ö3, s. 71).

Öğretmenlik mesleğini sevip ona göre davranmaları gerekiyor. Yoksa tamamen döversiniz de, söversiniz de, farkında olmadan her türlü haklarını yersiniz (Ö6, s. 71).

Adil olacak. Bir şeyi kesinlikle bilmemiz gerekir: Saygıyı, hoşgörüyü, empati yapmayı, kaşımızdaki her insanın bizden farklı olabileceğini, benim de mükemmel olmadığını (Ö10, s. 75).

Öğretmenlerin okullarda çocuk haklarının korunması ve geliştirilmesine yönelik üçüncü tema ‘Öğrenciler’ temasıdır. Bu temada öğretmenlerden ikisi çocuk hakları eğitimi verilmesi, biri katılma hakkının sağlanması, biri yöneltme çalışmalarının yapılması, biri ise değerler eğitimi verilmesini çocuk haklarına ilişkin öğrencilere yönelik öneriler olarak sunmuşlardır. Öğrencilere çocuk hakları eğitimi verilmesi gerektiğini ve bunun haklarının farkında olmalarını sağlayacağını ifade eden öğretmenlerin görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Daha çok uygulamaya yönelik... Çocuğun hakkının gasp edilmesi dramatize edilip bu davranışın yanlış olduğu çocuklara gösterilip öğretilir. Çocuklarda bilinç uyandırmalıdır” (Ö1, s. 69).

Haklarının farkında olması lazım. Bir çalışma yapılması lazım çocuklarla da ilgili (Ö2, s. 70).

Öğrenciler teması altında öğretmenlerden Ö9 ise öğrencilerin program hazırlama süreçlerinde katılma haklarının sağlanması gerektiği ve böylece çocuk haklarıyla ilgili farkındalıklarının artacağını belirtirken şu ifadeleri kullanmıştır:

“Onların kurulları, seçimle temsilcileri mi olur yoksa her çocuğun ayrı ayrı ihtiyaçlarını belirlemek mi gerekir bilmiyorum ama çocuklara da bir yerde kendilerini ifade etme, bir şey yapmak lazım program oluşturmada (Ö9, s. 73).

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çocuk haklarının korunması ve geliştirmesine yönelik önerilerine ilişkin ortaya çıkan son tema ise ‘Veliler’ olmuştur. Üç öğretmenin görüş belirttiği bu temada öğretmenler velilere yönelik çocuk hakları eğitimi verilebileceğini ifade etmiştir. Aşağıda velilere yönelik çocuk hakları eğitimiyle ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları yer almaktadır:

Onun için velilere, ailelere seminer verilecek. Kadınlara özellikle. Anneler de çocuklarını eğitecekler (Ö8, s. 72).

Velileri de bilinçlendirme için bu şekilde işin uzmanı olan kişiler tarafından seminerler düzenlenmeli. Velilerin eksik olan yönlerini biraz daha giderebiliriz diye düşünüyorum (Ö12, s. 76).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırma, Mersin ili Tarsus ilçesindeki ilkokullarda, sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ve çocuk haklarına yönelik tutumlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde ulaşılan bulgulara dayanılarak yapılan tartışma ve yorumlar, iki ana başlık altında ele alınmıştır. Bunlardan birincisi, sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgulara dayanılarak yapılan tartışma ve yorumlardır. İkincisi ise, çocuk haklarıyla ilgili olarak öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara dayanılarak yapılan tartışma ve yorumlardır.

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılıklarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğretmenlerin, kültürlerarası duyarlılıklarını incelemek amacıyla uygulanan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'nden (KDÖ) aldıkları puanlar değerlendirildiğinde aritmetik ortalamanın 3.86 olduğu görülmüştür. Bu değer, beşli derecelendirme ölçeği üzerinden dikkate alındığında, Mersin ili Tarsus ilçesindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bulgular KDÖ alt boyutları açısından incelendiğinde Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma ve Kültürlerarası Etkileşimde Özen boyutu dışındaki Kültürlerarası Etkileşime Katılım, Kültürel Farklılıklara Saygı ve Kültürlerarası Etkileşimde Öz güven boyutlarında elde edilen ortalamaların da 4'ün altında olduğu görülmüştür. Elde edilen bu ortalamalara dayanılarak, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Ancak bu araştırmanın nitel boyutunda ve ilgili diğer araştırmalarda öğrencilerin farklı kültürel özelliklerinden dolayı akademik problemler ve uyum problemleri yaşadığı bulgusu elde edilmiştir (Topsakal, Merey ve Keçe, 2013; Karakuş, 2006; Tezcan, 1994; Uluocak, 2009; Tok, 2010). Öğretmenlerin hem kendilerinin hem de öğrencilerinin problem yaşadığını ifade etmeleri, bu çalışmada öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek olarak belirlenmesi bulgusuyla çelişmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel özelliklerini dikkate alması ve

eğitim ortamlarını buna göre düzenlemesi gerekmektedir. Böylece kültürel özellikleri ne olursa olsun öğrenciler, eğitim haklarından en iyi şekilde yararlanabilmelilerdir.

Yılmaz ve Göçen (2013) kültürlerarası duyarlılığı, çatışmadan kaçınmak ve barış içerisinde bir arada yaşayabilmenin en önemli yolu olarak görmekte ve bunu sağlayabilmenin önemli araçlarından birinin eğitim kurumları olduğunu belirtmektedir. Polat (2009) ise, eğitimde bu önemli görevi üstlenmesi açısından öğretmen faktörünün altını çizmiştir. Buna göre öğretmende bulunması gereken nitelikler; çokkültürlülük algısına sahip olma, farklı yaşam şekillerine hoşgörü-tolerans-esneklik gösterme, haklara saygılı olma, ayrımcılığa karşı güçlü bir duruş vb. demokratik tutumlara sahip olmasıdır (Polat ve Kılıç, 2013). Bu araştırmada öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının orta düzeyde olduğunu gösteren sonuçlar, öğretmenlerin bu duyarlılıklarının istenen düzeyde olmadığına ve geliştirilmesi yönündeki gereksinime işaret etmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin düşük olma nedenlerini açıklayıcı nitelikteki araştırmalar mevcuttur. Fretheim (2007), yurtdışında 10 yıldan daha uzun süreyle yaşamış katılımcıların Kültürlerarası Gelişim Envanterinden aldıkları puanların, yurtdışında daha az süreyle yaşamış katılımcıların puanlarından yüksek olduğunu belirlemiş ve bu bulgusuna dayanarak bireylerin farklı kültürlerde yaşadıkları tecrübelerin, kültürlerarası duyarlılık düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu vurgulamıştır. Dong, Day ve Collaco'nun (2008) ABD'de bulunan iki üniversitedeki öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin etnik merkezilik (etnosentrizm) düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık ve çokkültürlülük düzeyleri arasında negatif bir korelasyon bulunmakta; öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve çokkültürlülük puanları arttıkça etnosentrizm puanları düşmektedir. Yazıcı, Başol ve Toprak (2009), farklı branşlardan 415 öğretmenin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını incelemişlerdir. Çalışmada katılımcıların çok kültürlü eğitime ilişkin algıları ilk, orta ve yüksek öğrenimlerini yaptıkları yerleşim biriminin kültürel yapısı bakımından da karşılaştırılmıştır. Analizler sonucunda öğrenim hayatının geçtiği yerleşim birimi heterojen bir kültürel yapıya sahip olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının, öğrenim hayatı homojen bir kültürel yapıya sahip yerleşim birimlerinde geçen öğretmenlere göre, anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen ve öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının yeterli düzeyde olmadığına işaret eden sonuçların altında öğretmenlerin çokkültürlü bir çevrede yetişmemeleri ve farklı kültürleri tanınamaları,

çokkültürlü bir eğitim almamaları, öğretmen yetiştirme programlarında kültürel farklılıklara ilişkin öğretim programlarının olmaması gibi nedenler yatıyor olabilir.

5.1.1. Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılıklarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde, gerek ölçek toplam puanlarında gerekse alt ölçek puanlarında kadın ve erkek öğretmenlerin puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgular alanyazındaki benzer araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Cinsiyet değişkeninin kültürlerarası duyarlılık düzeyine etkisinin incelendiği çeşitli araştırmalara bakıldığında; Rengi (2014), Yılmaz ve Göçen (2013), McMurray (2007), Talib ve Hosoya'nın (2010) çalışmalarında kültürlerarası duyarlılık düzeyinin cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte Başbay, Kağnıcı ve Sarsar'ın (2013) yaptığı araştırmada, kadın öğretim elemanlarının kültürel farkındalık ve beceri düzeyleri, erkek öğretim elemanlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Harkins ve Leighton'ın (2010) araştırma sonuçlarına göre de yüksek lisans yapmakta olan kadın öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının erkek öğretmenlere oranlara daha yüksek olduğu görülmüştür.

Buna göre cinsiyetin kültürlerarası duyarlılık düzeyini belirleyen çok güçlü bir değişken olmadığı söylenebilir.

5.1.2. Yaş ve Kıdeme Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılıklarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Analizler sonucunda öğretmenlerin KDÖ puanları arasında ne yaş bakımından ne de kıdem bakımından anlamlı farklar bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Oysa alanyazında yaş arttıkça kültürlerarası duyarlılığın da arttığına işaret eden bulgular mevcuttur (Banos, 2006; Bayles, 2009; Westrick ve Yuen, 2007; Spinthourakis ve diğerlerinin, 2009). Bu çalışmada yaşa göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamış olması öğretmenlerin % 46.2'sinin, yani yaklaşık yarısının 31-40 yaş aralığında bulunmasından ve en büyük grubu oluşturan bu yaş aralığındaki öğretmenlerin yakın puanlar almalarından kaynaklanmış olabilir.

Çalışmada öğretmenlerin kıdemleri bakımından da kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamış olması ile ilgili olarak alanyazında farklı

bulgular mevcuttur. Örneğin Bayles'in (2009) Texas'ta iki dil konuşulan 5 farklı ilköğretim okulunda görev yapan 233 öğretmenin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçmeye yönelik yaptığı araştırmada, öğretmenlik süresinin, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark yarattığı; 10 yıldan fazla öğretmenlik deneyimi olan katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan Rengi (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmışken; Başbay, Kağnıcı ve Sarsar (2013) da öğretim elemanlarının iş deneyimlerinin, çokkültürlülük farkındalık düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmadığını gösteren sonuçlar elde etmişlerdir. Yazıcı ve diğerleri (2009) ise 415 öğretmenin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını inceledikleri araştırmada, kıdem değişkenine göre yalnızca 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin tutumları arasında, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulmuşlardır.

Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde kıdeme göre elde edilen bu farklı sonuçlar dikkate alındığında mesleki kıdemin, öğretmen algılarını nasıl etkilediği konusunda bir yargıda bulunmayı zorlaştırmakla birlikte, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının kıdemden çok başka değişkenlerden etkilenen bir özellik olabileceğini de akla getirmektedir.

5.1.3. Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılıklarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin değişip değişmediğini incelemek için yapılan istatistik çalışmaları sonucunda öğretmenlerin KDÖ puanlarında mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ayrıca mezun olunan okul türüne göre kültürlerarası duyarlılıklara ait aritmetik ortalamalara bakıldığında, beş dereceli bir ölçek üzerinden 3.70–3.93 arasında değiştiği, ortanın üzerinde olmakla birlikte bu değerlerin öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının olması beklenen düzeyin altında olduğuna işaret ettiği söylenebilir. Westrick ve Yuen (2007), Fretheim (2007) ve Helmer'in (2007) öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini etkileyen değişkenleri inceledikleri araştırmalarında; öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının eğitim seviyeleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında pozitif bir

ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bayles'in (2009) Texas'ta yaptığı nicel araştırmada ise öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Üstün'ün (2011) öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen faktörleri incelendiği çalışmada ise mezun olunan lise türünün öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın, Üstün'ün (2011) ve yurtdışında yapılan benzer konuda araştırmaların sonuçlarına göre; öğretmenlerin mezun oldukları okul türünün, kültürlerarası duyarlılıklarını etkileyen bir değişken olduğunu söyleyebilmek pek mümkün değildir. Ayrıca mezun olunan okul türüne göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığının incelendiği bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle konuyla ilgili bir yargıya ulaşılabilmesi için daha çok araştırma bulgusuna gereksinim olduğu söylenebilir.

5.1.4. Görev Yaptıkları Okulun Öğrenci Profiline Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılıklarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Çalışmada veri toplanan okullar, barındırdıkları öğrenci profiline göre, homojen ve heterojen öğrenci nüfusuna sahip okullar olacak şekilde iki gruba ayrılmıştır. Bu sınıflamaya göre sadece Türk, sadece Arap ya da sadece Kürt asıllı öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullar “homojen öğrenci nüfusuna sahip okullar”, Türk-Kürt ve Arap-Kürt-Türk kökenli öğrencilerin bir arada eğitim aldığı okullar ise “heterojen öğrenci nüfusuna sahip okullar” olarak kabul edilmiştir.

Görev yaptıkları okulun öğrenci profiline göre öğretmenlerin KDÖ'den aldıkları puanlar incelendiğinde, her iki okul türünde alınan puanlara ait ortalamaların birbirine yakın olduğu ve gruplar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu bulgular, Fretheim'in (2007), Güney Afrika'daki bir uluslararası Amerikan okulunda görev yapan beşi yönetici olmak üzere toplam 58 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmanın sonuçlarına benzerlik göstermektedir. Fretheim, yurtdışında yaşama süresi, uluslararası bir okulda çalışma süresi, cinsiyet, etnik köken, konuşulan yabancı dil sayısı, kültürlerarası evlilik yapmış olma, kültürlerarası eğitim almış olma, yurtdışında öğrenim görme, barış gönüllüsü olarak görev alma gibi değişkenlere göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini incelemiştir. Yaptığı analizlerin sonucuna göre öğretmenlerin uluslararası bir okulda çalışma süresi

ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Ancak alanyazında ulaşılabilen benzer çalışmaların bulguları daha çok aksi yönde sonuçlara işaret etmektedir. Örneğin Bayles'in (2009) araştırmasında öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin farklı etnik kökenlerden gelen öğrencilerle birlikte çalışma süresine göre değiştiği görülmüştür. Benzer bulgular Westrick ve Yuen'in (2007) çalışmasında da elde edilmiştir. Hong Kong'da dört farklı ortaöğretim okulunda görev yapan toplam 160 öğretmenin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği araştırmaya dahil edilen okullar, Örnek Olay 1, Örnek Olay 2, Örnek Olay 3 ve Örnek Olay 4 şeklinde kodlanmıştır. Örnek Olay 1'in öğrencileri, çoğunlukla Çin'den yeni göç etmiş ailelerin çocuklarıdır ve mezunlarının % 30'undan daha azı 18 yaşından sonra eğitimlerine devam etmektedir. Örnek Olay 2 farklı kültürlerden öğrenciler ve öğretmenlere sahiptir. Bu sebeple, farklılıklara saygı ve çokkültürlü eğitim bu okulun ilkeleri arasındadır. Örnek Olay 3'e sadece merkezi sınavlarda en yüksek puanları almış olan Hong Konglu öğrenciler devam etmektedir. Örnek Olay 4 ise, 40'tan fazla ülkeden gelen öğrenci ve öğretmenlere sahiptir. Okul bazında karşılaştırmada, Örnek Olay 4 ile diğer okulların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Örnek Olay 4'ün lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Yazıcı ve diğerlerinin (2009), 415 öğretmenin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını bazı değişkenlere göre karşılaştırdıkları araştırmada, önceki eğitimlerinin geçtiği yerleşim biriminin kültürel yapısına göre; ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim yaşantılarını heterojen bir yerleşim biriminde geçiren öğretmenlerin tutumlarının, homojen bir yerleşim biriminde geçirenlere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Üstün (2011) de farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden arkadaşlara sahip olan öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin diğer öğretmen adaylarına göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu yönünde sonuçlar elde etmiştir.

Yukarıda bahsedilen araştırma sonuçlarına da dayanılarak, çokkültürlülük bağlamında heterojen öğrenci profiline sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek olması ve farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerle ilgili daha az problem yaşamaları beklenebilir. Nitekim öğretmenlerin görev yaptıkları okulun öğrenci profiline göre öğretmenlerin öğrencilerle ilgili karşılaştığı problemler incelendiğinde; homojen okullarda görev yapan öğretmenlerin çeşitli problemlerden daha çok söz ettiği görülmüştür. Homojen okulda görev yapan

öğretmenlerin KDÖ'den aldıkları ortalama puanlar da heterojen okulda görev yapanlara göre daha düşüktür. Buna göre heterojen öğrenci profiline sahip okulların çokkültürlü ortamlar olduğu düşünüldüğünde, bu çokkültürlülüğün öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığını artırmış ve böylece farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerle daha az problem yaşanmalarını sağlamış olduğu söylenebilir.

Öğretmenin sahip olması gereken nitelikler arasında, çokkültürlü bir ortamda çalışabilme anlayışı, farklılıklara saygı ve heterojen sınıflarda ders verebilme de vardır (Polat ve Kılıç, 2013). Bu tür nitelikler ders kitaplarından çok yaşantılarla, gerçek deneyimlerle elde edilebilir. Bu nedenle heterojen öğrenci profilini deneyimleyen, farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerle bir arada bulunma olanağı bulabilen öğretmenlerin, bu öğrencileri, yetiştikleri çevreyi, kültürel özelliklerini, değerlerini, örf ve adetlerini daha yakından tanıyabilecekleri ve onları daha iyi anlayabileceği beklenebilir. Dolayısıyla bu öğretmenlerin farklı kültürlere yönelik saygı, hoşgörü, empati ve duyarlılıklarının daha çok gelişmesi de beklenebilir. Ancak bu çalışmada homojen ve heterojen öğrenci profiline sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmamış olması, heterojen okullarda görev yapan öğretmenlerin, okullarındaki bu çokkültürlülüğü bir duyarlılık geliştirme bakımından yeterince değerlendiremedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, bireyin yaşamındaki hemen her şeyden (aile, eğitim, siyaset, önyargılar, çatışma vb.) etkilenen bir kavram olan kültürlerarası duyarlılığı, tek bir boyuta indirgeyerek açıklamaya çalışmak da hatalı olabilir. Nitekim alanyazındaki farklı bulgular da buna işaret etmektedir. Bu nedenle, kültürlerarası duyarlılık konusunun çok daha fazla boyutuyla, onu etkileyen ya da etkilediği düşünülen bütün değişkenlerle bir arada ele alındığı çok sayıda araştırmaya gereksinim olduğu açıktır.

5.1.5. Farklı Kültürel Özelliklere Sahip Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Öğretmen ve Öğrencilerin Yaşadığı Problemlere İlişkin Tartışma Ve Yorum

Öğrencilerle yaşanan problemlerden daha çok homojen okullarda görev yapan öğretmenler söz etmiştir. Homojen okulda görev yapan öğretmenlerin KDÖ'den aldıkları ortalama puanları, heterojen okulda görev yapanlara göre daha düşüktür. Buna göre heterojen okulların çokkültürlü ortamlar olduğu düşünüldüğünde, bu çokkültürlülük öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığını artırdığı ve böylece farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerle problem yaşanmasını önüne geçildiği

söylenebilir.Yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenlerinin farklı kültürel özellikleri sebebiyle hem öğrencileri hem de velileri ile problem yaşadıkları yönünde bulgular elde edilmiştir. Öğretmenler bu öğrencilerle yaşadıkları en büyük problemin akademik başarısızlık ve dil problemi olduğunu ifade etmişlerdir.

Dersler açısında bir sıkıntı yaşıyorum. Anlattığım şeyi anlamadıklarını düşünüyorum çoğunlukla, özellikle Türkçe dersinde mesela ben mecaz anlamı anlatırken ... onlarda oturmuyor (Ö2, s. 13).

Öğrencilerin akademik olarak başarısız olduklarını ifade eden öğretmenlerin görev yaptığı okullar; düşük sosyoekonomik düzeyde, anadilleri Kürtçe ve Arapça olan öğrenci ve velilerin bulunduğu, sınıfların kalabalık olduğu, velilerin eğitim seviyelerinin düşük olduğu, fiziksel olarak yetersiz okullardır. Vygotsky, kültür içinde kazanılmış olan deneyimlerin, bireyin gelişimini önemli oranda etkilediğini; dilin, sembollerin ve kavramların, kültürel deneyimlerin kazanımı ile birlikte bireyin zihinsel gelişimini desteklediğini vurgulamaktadır (Arievitch & Stetsenko, 2000). Buna göre öğrencilerin öğretmenlerinden ve resmi eğitim dilinden farklı bir anadile sahip oldukları ve kendi kültürlerinden farklı bir kültüre ait özelliklerin vurgusunu yapan resmi eğitim programlarına devam ettikleri için bu başarısızlıkları, beklendik birer sonuç olarak ele alınabilir. Ailesinden aldığı dil ve değer kodları, bu öğrencilerin zaman içerisinde dezavantajlı hale gelmelerine ve başarısız olmalarına yol açabilmektedir (Kogut & Singh, 1988). Bunun yanı sıra çocukla aile arasındaki iletişimin zayıf olması, çocuk gelişimini destekleyen oyuncak, kitap gibi materyallerin yetersizliği, evin fiziksel koşullarının yetersizliğinin yanında anne babanın eğitimsiz oluşu, çocuklarının bilişsel gelişimini sınırlandırmakta ve eğitim yaşantısını olumsuz yönde etkilemektedir (Özkan ve Puruççuglu, 2011, s. 151). Yoksul aile çocuklarının eğitime güdülenmesinin bu nedenle düşük olduğu ve çevrelerinde model alacakları kişilerin olmayışının onları olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir (Öztürk, 2008).

Ayrıca diğer okullara oranla özellikle bu profildeki okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrencileri ile problem yaşadıklarını ifade etmeleriyle birlikte bu araştırma kapsamındaki tüm öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin çok yüksek olmaması da dikkat çekicidir. Bu durum öğretmenlerin çokkültürlü bir bakış açısına yeterince sahip olmamalarından ve dolayısıyla farklı kültürlere karşı bir takım önyargılar taşıdıklarına işaret ediyor olabilir. Kültür, insanın entelektüel, duygusal ve

hatta fiziksel biçimlenmesini sağlar ve bu şekilde dünyayı algılamasını etkiler (Kneller, 1977). Spyrou (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, Güney Kıbrıslı öğrencilerin, Türkleri düşman olarak gördükleri; Türklerin işgalci, istilacı ve barbar olduklarını, tüm kötülüklerden Türklerin sorumlu olduğunu düşündükleri bulgusunu elde etmiştir. Bu imajın oluşmasında öğrencilerin içinde yaşadıkları kültürün etkili olduğu; öğretmenlerin, milliyetçilik öğelerini fazlasıyla vurguladıkları ve “kötü Türk” imajının oluşmasında öğretmenlerin etkili olduğu belirtilmektedir. Buna göre özellikle farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin devam ettiği okullarda görev yapan öğretmenlerin, bu çocuklarla problem yaşadıklarını düşünmelerinde; kendilerinin içinde yaşadığı kültürün, aldıkları tek tip birey yetiştirmeye yönelik özellikler taşıyan tek-kültürlü eğitimin etkili olduğu düşünülebilir. Eğitimde en önemli işlevi öğretmen ve öğretim programı taşır. Dolayısıyla öğretmenler farklı kültürlerden gelen öğrencileri, kültürlerine karşı herhangi bir önyargıya sahip olmadan saygıyla karşılamalı ve başarısızlıkları azaltacak yöntem ve teknikleri kullanmalıdır. Bunun yanı sıra eğitimde öğretmenden eğitim programlarına kadar bütün unsurların uyumlu olması gerekir. Bundan dolayı eğitim programları da öğretmene belli uygulamalarda esnek davranarak sınıftaki farklılıkları da kapsayacak şekilde uygulama ve etkinlikler yapmasına uygun olmalıdır (Arslan, 2016). İlgili alanyazın incelendiğinde Türkiye’deki eğitim-öğretim programlarının çokkültürlü eğitim açısından yeterli olmadığı söylenebilir. Birçok kültürü bir arada bulunduran Türkiye’de öğretmen eğitiminde çokkültürlülük bağlamında bir eğitim veya dersin olmaması önemli bir eksiklik olarak görülebilir. Öğretmenlerin kendilerinin de çokkültürlü bir eğitim almamaları sınıflarında yaşadıkları bazı problemlerin nedeni olabilir. Başarır, Sarı ve Çetin (2014) de araştırmalarında öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi sınırlı boyutlarda tanımladıklarını, çokkültürlülük açısından ders içeriklerini yetersiz bulduklarını, çokkültürlü ortam ve uygulamaların avantajları olduğu gibi dezavantajları da barındırdığını düşündüklerini belirlemişlerdir.

Öğrencilerle yaşanan problemler arasında sınıf öğretmenlerinin üzerinde durduğu bir diğer konu ise öğrencilerinin farklı etnik kökenlere karşı önyargılı olması olmuştur. Çocuklar okullara, kendi ailelerinden ve toplumlarından edindikleri tutum, davranış ve inançları taşırlar. Bu tutum ve davranışların bazıları erkeklerin üstünlüğü, farklı dinlere, etnik gruplara veya kültürlere yönelik nefret veya özürlü çocukların aptal oldukları inancı gibi başkalarına karşı olumsuzluklar da içerebilir (Uluç, 2008). Görüşme yapılan öğretmenler de öğrencilerin kendilerini karşı taraf olarak gördüklerini ve etnik kökenlerine dayalı önyargıları olduğunu ifade etmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmenler, farklı kültürden öğrencilerinin velileriyle de problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu problemlerin; eğitime değer verilmemesi, resmi tören hazırlıklarında yaşanan sorunlar, kız öğrencilerin okutulmaması, düşük sosyo-ekonomik düzeyde olmaları, kültürel farklılıklara karşı önyargılı olmaları gibi genellikle öğrencilerin eğitimlerini engelleyici nitelikte sorunlar olduğu söylenebilir. Başarır, Sarı ve Çetin (2014)'in araştırmalarında da benzer olarak çokkültürlü eğitimi derslerinde uygulayan öğretmenlere göre, uygulamada karşılaşılan sorunlar, öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı ve veli kaynaklı olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Başarır, Sarı ve Çetin'in araştırmasında da veli kaynaklı sorunlar ailelerin önyargılı olması ile ilişkilendirilmiştir. Abbas (2002), İngiltere'deki Güney Asyalı aileler ve öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Çalışmada Bangladeşli ve Pakistanlı ailelerin, düşük sosyoekonomik düzeyde olmalarının, evde dini-kültürel etkilerin fazla olmasının ve toplumun büyük bir kesimi tarafından olumsuz algılanmalarının, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği; Hindistanlıların eğitime daha olumlu bakmalarının, okulla ilgilenmelerinin, dini-kültürel etkilerin evde daha az olmasının ve toplum tarafından olumlu algılanmalarının eğitimi olumlu yönde etkilediği bulgulanmıştır. Bunlara ek olarak ailelerden üst sosyoekonomik statüye sahip olanların, öğretmenlerle ilgili olumlu tutumlara sahip oldukları; düşük sosyoekonomik statüde olanların ise olumsuz tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Düşük sosyo-ekonomik statüye sahip olan aileler, akademik başarının düşük olmasından tamamen okulları sorumlu tutmuşlar ve Güney Asyalı öğretmenlerin, kendi çocukları için daha faydalı olacağını belirtmişlerdir. Eğitim sürecinde ailelerin katkılarının sağlanması çok önemlidir. Araştırmalar, çocukluk dönemindeki deneyimlerin, çocukların kültürel anlayışlarını oluşturmalarında oldukça etkili olduğunu ve ailelerin ve öğretmenlerin, çocuklara ırk, etnik köken ve kültürel özelliklerle ilgili olumlu özellikler kazandırdıklarını göstermektedir (Cırık, 2008). Çocukların çokkültürlülük anlayışı, ailenin çocukla olan etkileşimi ve eğitim ortamının etkisiyle geliştirilebilmektedir (Swick, Boutte, & Scoy, 1994). Dolayısıyla, bu araştırma ve alanyazındaki ilgili araştırma sonuçlarına dayanılarak ailelerin kültürel özelliklerinin, öğrencilerin eğitimlerine etki eden önemli faktörlerden biri olduğu söylenebilir.

Görüşme yapılan 11 öğretmenden beşi farklı kültürel özellikler taşıyan öğrencilerinin bundan dolayı okul ortamında herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Diğer altı öğretmen ise farklı kültürel özellikler taşıyan öğrencilerin yaşadığı problemlerin “Uyum Problemleri” ve “Akademik Problemler” olduğunu ifade

etmiştir. Öğretmenlere göre öğrencilerin yaşadığı uyum problemleri; ötekileştirilme, okula uyum gösterememe ve çekingen davranışlardır. Topsakal, Merey ve Keçe'nin (2013) göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine yaptıkları çalışma sonuçlarına göre göçle gelen ve farklı kültürel özellikler taşıyan çocukların okula ve çevreye uyumunda da sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlar yeni çevreye uyum sağlayamama, kültür farklılıkları nedeniyle kültür çatışması, arkadaşlarınca benimsenememe, yabancılaşma hissetme, içine kapanarak yalnızlaşma, okul kurallarına uyamama, dönem ortalarında gelme durumlarında derslerden geri kalma ve okulda başarısızlıktır. Topsakal, Merey ve Keçe'nin (2013) ulaştığı sonuçlar bu araştırmanın bulgularıyla büyük oranda benzeşmektedir. Benzer olarak Karakuş (2006) da, "Göç Olgusu ve Eğitime Olumsuz Etkileri (Sultanbeyli Örneği)" adlı çalışmasında göç ile gelen çocuğun okula uyum sağlayamadığını, herkesin ona karşıymış düşüncesine kapıldığını belirtmiştir.

Öğretmenler farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerinin düşük akademik başarıya sahip olduğunu ve dil farklılıklarının öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Literatürde de özellikle göç sebebiyle farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin okullarda yaşadıkları problemlerden birinin akademik başarısızlık olduğunu ve bu başarısızlığın nedenlerinden birinin dilsel farklılıklar olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Tezcan (1994), göçlerin eğitimin niteliğini olumsuz etkilediğini ifade etmiş ve bu olumsuzluklar arasında okul, öğretmen, araç-gereç sayısının yetersizliği ve öğrencilerin başarısızlığını saymıştır. Uluocak (2009) da iç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okula uyumunu karşılaştırdığı çalışmada, göç yaşamış çocuklarda yaşanan problemlerin başında akademik başarısızlığın geldiğini bulgulamıştır. Tok'un (2010) göç alan okullardaki dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yaşadıkları öğrenme güçlüklerini incelediği çalışmada, öğrencilerin, sözcükleri söylemede, anlatmak istediklerini tam olarak ifade etmede, metinle ilgili sorulara cevap vermede, okudukları metni özetlemede, metne başlık bulmada ve noktalama işaretlerini doğru kullanmada birtakım güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin yaşadığı problemlerin niteliklerine bakıldığında, bu problemlerin okullardaki resmi eğitim programlarına hakim olan kültür ile öğretmenlerinin kendilerinin sahip olduğu kültürden farklı kültürel özelliklere sahip olmasından kaynaklanıyor olabileceği akla gelmektedir. Farklı kültürden gelen öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme stilleri, grup içi ve gruplar arası ve dil becerileri geldikleri

kültürün anlayışından oldukça etkilenmektedir (Ogbu, 1992). Bu yüzden eğitim, kültürlerin farklı tarihi süreçler sonucunda farklı deneyim, duyuş ve dillere sahip olabileceğini göz önünde bulundurmalıdır (Giroux, 1991). Dolayısıyla öğretmenlerin de farklı kültürlerden gelen öğrencilerin saygıya değer bilgilere sahip olduğunun farkına vararak, bu bilgilerin sınıf ortamında rahat ifade edilmesini sağlamaya çalışması gerekir (Taylor ve Fox, 1996).

5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarını belirlemek için uygulanan Çocuk Hakları Tutum Ölçeği'ne (ÇHTÖ) göre öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarına ilişkin toplam puanlarına ait aritmetik ortalama 4.64'tür. Buna göre Mersin ili Tarsus ilçesindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Doğan, Torun ve Akgün (2014) de yaptıkları araştırmada benzer olarak okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kor'un (2013) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 80 ve üzerinde) çocuk haklarına yönelik olumlu tutum içerisindedir.

Uygulanan ÇHTÖ sonucunda sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları olumlu yönde çok yüksek düzeyde bulunmasına rağmen yapılan görüşmelerde öğretmenlerden okullarda çocuk haklarının durumunu değerlendirmeleri istendiğinde okullar, ders programları, öğretmenler ve velilerle ilgili çok sayıda çocuk hakları ihlalden söz etmişlerdir. Bu çelişkili durum öğretmenlerin aslında çocuk haklarını içselleştiremedikleri anlamına gelebilir. Öğretmenler adalet, eşitlik gibi ilkelere bağlı olmakla birlikte çocuk haklarının nasıl öğretebilecekleri veya uygulayabilecekleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmayabilirler (Kükürtçü, 2011).

5.2.1. Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Karaman-Kepenekçi ve Baydık (2009), Peker (2012) ve Dönmez'in (2015) öğretmen ve

öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarda bu bulguyu destekler nitelikte, çocuk haklarına yönelik tutumların cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını belirlemede cinsiyetin önemli bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Bununla birlikte yapılan analizlerin sonuçları incelendiğinde, farklar istatistiksel olarak anlamlı olmamakla beraber kadın öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının, erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Değirmenci (2011), Ekici (2014) ve Karaman-Kepenekçi'nin (2006) öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını inceledikleri çalışmalarda ise kadınlar lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre yüksek olması; toplumda kız ve erkek çocukların yetiştirilme biçimlerinin farklı olmasından, kadınların toplumda daha fazla ayrımcılığa maruz kalan bir grup olmalarından dolayı çocuk hakları konusunda daha hassas olmalarından, kültürlerin annelere atfettiği kutsallık ve babalara kıyasla daha fazla yüklediği çocuk bakımı sorumluluğundan dolayı çocuklara karşı daha fazla sempati duyuyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

5.2.2 Yaş ve Kıdemlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin yaş ve kıdemlerine göre ayrı ayrı yapılan analizlerde, çocuk haklarına yönelik tutum puanları arasında anlamlı farkların bulunmadığı belirlenmiştir. Ekici (2014), Peker (2012) ve Merey'in (2013) öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmalarda, çocuk haklarına yönelik tutumların katılımcıların yaşına göre değişmediği bulgulanmıştır. Buna paralel olarak, Peker'in (2012) ve Dönmez'in (2015) öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmalarda da, sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermediğini bulgulamış olmaları bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Ne var ki alanyazında bu çalışmada elde edilen bulguların aksine sonuçlar da mevcuttur. Fazlıoğlu'nun (2007) çalışmasında öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik bilinç düzeyleri arasında; Çetinkaya'nın (1998) çalışmasında öğretmenlerin çocuk haklarına bakışları arasında; Kor'un (2013) çalışmasında da öğretmenlerin öğretim

sürecinde çocuk haklarına ilişkin farkındalıkları arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklar belirlenmiştir.

Gerek bu araştırmada, gerek alanyazındaki benzer çalışmalarda elde edilen bulgulara dayanılarak, yaş ve kıdemin öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarında fark yaratan değişkenler olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Bu aşamada ulaşılabilecek en uygun yargı, öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları üzerinde yaş veya kıdemin etkisinin veya bu tutumlar arasında yarattığı farkın inceleneceği daha çok sayıda çalışma bulgusuna olan gereksinimle ilgili olacaktır.

5.2.3 Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin ÇHTÖ puanları mezun oldukları okul türüne göre incelendiğinde grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı farkların olduğu görülmüştür ($p<.05$). Farkların kaynağını incelemek üzere, yapılan analizlerde eğitim fakültesi mezunları ile eğitim enstitüsü mezunları arasında eğitim fakültesi mezunları lehine; fen-edebiyat fakültesi mezunları ile eğitim enstitüsü mezunları arasında fen-edebiyat fakültesi mezunları lehine ve diğer fakülte mezunları ile eğitim enstitüsü mezunları arasında diğer fakülte mezunları lehine anlamlı farklar olduğu ortaya çıkmıştır. Ekici'nin (2014) pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını incelediği çalışmasında da öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkenine benzer olarak, mezun olunan lisans programına göre çocuk haklarına yönelik tutumlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur.

Çalışmanın bulgularına göre çocuk haklarına yönelik en yüksek tutum puanları eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlere aittir. Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre çocuk haklarına yönelik tutumlarının yüksek çıkması beklendik ve sevindirici bir sonuçtur. Öğretmenlerin eğitim fakültelerinde pedagojik dersler almaları çocuk haklarına yönelik duyarlılıklarını artırmış olabilir. Bunun yanı sıra en yüksek tutum puanına sahip ikinci grubun fen-edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenler olduğu görülmüştür. Bu öğretmenlerin de mezuniyet sonrası öğretmenlik yapabilmek için aldıkları tezsiz yüksek lisans veya pedagojik formasyon eğitimi bu sonucun alınmasına katkıda bulunmuş olabilir. Bu eğitimler, öğretmenlerin çocuklara ve çocuk haklarına karşı daha duyarlılıklarını geliştirmiş olabilir.

Öte yandan, analiz sonuçlarına göre çocuk haklarına yönelik tutum puanı en düşük olan grup iki yıllık eğitim enstitüsü veya yüksekokul mezunu olan öğretmenlerdir. Bu bulgu, yükseköğretim alma süresinin de öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarını etkileyen bir faktör olduğunu akla getirmektedir. Öyle ki sadece eğitim fakültesi mezunları değil, fen edebiyat fakültesi ve hatta diğer fakülte mezunlarının tutumları bile eğitim enstitüsü mezunu olanların tutumlarından daha olumlu bulunmuştur. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının çocuk ve insan haklarına ilişkin duyarlılık geliştirmeleri tesadüflerden kurtarılıp, buna yönelik eğitimlerin verilmesi sağlanmalıdır. Bu, öğretmen yetiştiren bütün kurumlarda başarılabılırsa, ancak o zaman okullarda gerçek demokrasiye inanmış, bireylerin haklarına saygılı öğretmenlerin şekillendireceği okul ortamlarında farklı kültürel özelliğe sahip bütün çocukların, huzur ve barış içinde eğitim alması mümkün olabilir.

5.2.4. Görev Yaptıkları Okulun Öğrenci Profiline Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin görev yaptıkları okulların öğrenci profillerine göre kategorilere ayrılması, öğrencilerin kültürel özellikleri bakımından birbirine benzer olup olmamalarına dayandırılmıştır. Buna göre sadece Türk, sadece Arap ya da sadece Kürt asıllı öğrencilerin çoğunlukta olduğu, yani benzer kültürel özelliklere sahip oldukları düşünülen öğrencilerin devam ettiği okullar “homojen öğrenci nüfusuna sahip okullar”; Türk-Kürt ve Arap-Kürt-Türk kökenli öğrencilerin, yani birbirlerinden farklı kültürel özelliklere sahip oldukları düşünülen öğrencilerin bir arada eğitim aldığı okullar ise “heterojen öğrenci nüfusuna sahip okullar” olarak kabul edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ÇHTÖ’den aldıkları puanlar arasında görev yaptıkları okulun öğrenci profilinin homojen veya heterojen olmasına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte heterojen öğrenci nüfusuna sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ÇHTÖ puanlarına ait sıra ortalaması belirgin bir şekilde daha yüksektir (152.28’e karşı 169.32).

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun öğrenci profiline göre çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak Peker’in (2013) sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarını, görev yapılan yerleşim yerine göre incelediği çalışmasında görev yapılan

yerleşim yerleri il, ilçe merkezi ve köy-belde şeklinde belirlenmiştir. Köy, belde gibi az sayıda insanın yaşadığı, küçük yerleşim yerlerinde benzer kültürel özelliklere sahip insanların bulunduğu varsayımıyla köy-beldelerde homojen öğrenci profiline sahip okulların; nüfusun daha kalabalık olduğu, göç alma potansiyeli yüksek olan il ve ilçe merkezlerinde ise daha heterojen öğrenci profiline sahip okulların bulunduğu söylenebilir. Yaptığı analizlerde Peker de öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları arasında görev yapılan yerleşim yerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulamamıştır. Ancak bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde Peker'in ulaştığı sonuçlara göre il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları, ilçe merkezi ve köy-beldede görev yapan sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarından daha olumlu bulunmuştur.

Gerek bu çalışmanın gerek Peker'in (2013) elde ettiği bulgulara dayanılarak öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarında, görev yapılan okulun öğrenci profilinin önemli bir değişken olduğunu güçlü bir şekilde söylemek mümkün görünmemekle birlikte, ortalamalar arasında elde edilen farklar, heterojen yapıya sahip okullarda çalışmanın öğretmen tutumları üzerinde önemli bir etken olabileceğine işaret etmektedir. Kültürel çeşitliliğin yoğun olduğu ortamlarda bireylerin barışçıl, hoşgörülü, empatik ve saygılı bir şekilde bir arada yaşama değer ve becerilerini geliştirmelerini beklemek son derece doğaldır. Ancak duyuşsal alana dayalı olan bu özelliklerin bir anda oluşamayacağı, aksine bilişsel ve devinimsel alana göre çok daha yavaş gerçekleşeceği de dikkate alınmalıdır. Bu nedenle yapılacak karşılaştırmalarda öğretmenlerin heterojen nüfuslu okullarda çalışma süreleri de dikkate alınmalıdır. Çalışmada, öğretmenlerin heterojen nüfusa sahip okullarda kaç yıldır görev yaptıkları da belirlenmiş ve bu okullarda çalışma süresine göre de karşılaştırmalı analizler yapılmış olsaydı daha kesin yargılara ulaşmak mümkün olabilecekti. Bu eksiklik, çalışmanın bir sınırlılığı olarak ele alınabilir. Burada söz edilmesi gereken bir diğer sınırlılık da öğretmenlerin kendilerinin nüfus bakımından ne özellikte bir bölgede yetiştiklerinin sorulmaması olabilir. Bu nedenle, elde edilen sonuçların sadece okulun öğrenci profiline göre yorumlanmaya çalışılması da sakıncalı olabilir. Bu konuda daha kapsamlı ve çok değişkenli çalışmaların yapılması yararlı olacaktır.

5.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Haklarıyla İlgili Bilgilerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Yapılan görüşmelerde çocuk haklarıyla ilgili bilgilerini yeterli bulup bulmadıkları, mevcut bilgilerini nasıl ve nereden edindikleri gibi sorular yöneltilen 11 öğretmenin yanıtları analiz edildiğinde “Bilgi edinme kaynakları” ve “Mevcut bilgi düzeyi” olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Daha çok bilgi edinme kaynakları üzerinde duran öğretmenlerin altısı çocuk haklarıyla ilgili yeterli bilgi sahibi olduğunu, üçü çocuk haklarıyla ilgili kısmen bilgi sahibi olduğunu, ikisi ise çocuk haklarıyla ilgili bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Buna göre görüşme yapılan öğretmenlerin yaklaşık yarısının (11 öğretmenin 5’i) çocuk haklarıyla ilgili yeterli bilgisi olmadığı söylenebilir. Görevleri nedeniyle sürekli bir arada oldukları çocukların haklar konusunda en üst düzeyde bilgi sahibi olmaları beklenen kesim olan öğretmenlerin, Bu konudaki öz-değerlendirmelerinde yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiş olmaları dikkat çekici ve üzücüdür. Uluç (2008), birçok öğretmenin genellikle insan haklarının temelinde yatan adalet, eşitlik gibi ilkelere bağlı olmakla birlikte genelde insan haklarının ve özelde çocuk haklarının hukuksal boyutu konusunda ve bunları nasıl öğretebilecekleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığını belirtmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden birinin “*Çocuk haklarını, maddeleri biliyorum ama bir olay oldu, nereye ne kadar gidebilirim? O noktada çok bilgim yok, ha danışacağım yerler var ama hukuksal açıdan çok bilmiyorum.*” ifadesi Uluç’un görüşünü kanıtlar niteliktedir.

Çocuk hakları ile ilgili bilgi sahibi olduğunu belirten öğretmenlerin bilgi edinme kaynaklarının başında aldıkları lisans eğitimleri gelmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre çocuk haklarına yönelik tutumlarına bakıldığında, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının daha yüksek olması bu bulguyu desteklemektedir. Kor’un (2013) okulöncesi öğretmenleriyle yaptığı araştırmada da katılımcıların çoğunluğunun (%78.1) Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni okumuş olduklarını belirtmeleri de eğitim fakültelerinin bu konudaki katkısına işaret etmektedir. Covell, Howe ve McNeil’e (2008) göre de çocuk hakları eğitiminde en büyük sorun öğretmen eğitimidir. Bu nedenle çocuk haklarına yönelik bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasında öğretmen yetiştirme kurumlarının taşıdığı görevin hakkıyla yerine getirilmesinin önemi açıktır.

5.2.6. Okullarda Çocuk Haklarının Durumuna İlişkin Tartışma ve Yorum

Yapılan görüşmelerde okulları çocuk hakları bakımından değerlendiren öğretmenler okulların geneliyle ilgili olarak dört olumsuz, sekiz olumlu; ders programları ile ilgili olarak dört olumsuz, beş olumlu; öğretmenlerle ilgili olarak dört olumsuz, beş olumlu; öğrencilerle ilgili olarak beş olumsuz ve velilerle ilgili olarak da dört olumsuz, bir olumlu ifade kullanmışlardır. Bu bulguların geneline bakıldığında öğretmenlerin okullarındaki duruma yönelik toplam 19 olumlu ve 21 olumsuz ifade kullandıkları görülmüştür. Oysa çocuk haklarının sonuna kadar, ilgisi, becerisi ve değeriyle, yaşatılarak öğretileceği en önemli yer okuldur. Buna rağmen okulların çocuk hakları bakımından bu kadar uygun olmayan durum içermesi, okulların bu konuda sorgulanmasını gerektirmektedir. Çocuk haklarının evdeki ve okuldaki varlık düzeyini karşılaştıran Fazlıoğlu'nun (2007), okulda çocuk haklarının varlık düzeyini daha düşük bulmuş olması da bu yargıyı desteklemektedir.

Alanyazında benzer bulgular elde edilen başka araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Uçuş'un (2009) çalışmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ve okul yöneticilerinin çocuk haklarını ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni bilmedikleri, sınıfta ve okul ortamında doğrudan çalışmalar yapmadıkları, ancak öğretmenlerin sınıf içinde ve okul çapında öğrencilere karşı saygılı tutum geliştirdikleri, özellikle katılım haklarına dikkat ettikleri gibi sonuçlar elde edilmiştir. Uçuş ve Şahin (2012) de bunlara paralel sonuçlar elde etmişlerdir. Gömleksiz vd. (2008) çocuğun hijyen, oyun, eğitim ve güvenlik gibi fiziksel gereksinimlerinin okulda sağlanmadığı durumları, onların fiziksel olarak ihmal edildiği durumlar olarak nitelendirmektedirler.

Alanyazın incelendiğinde, okulların çocuk haklarının öğrenilmesi ve yaşanmasına uygun ortamlar haline getirilmesine yönelik bir görüş birliği olduğu da görülmektedir. Tunç'un (2008) Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin eğitim politikalarına yansımaları konusunda Milli Eğitim Bakanlığı uzmanlarının görüşlerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasının sonuçlarına göre uzmanlar, daha demokratik toplum olmak, baskıcı eğitimden kurtulmak, kendine güvenen, haklarının bilincinde bir nesil yetiştirmek için çocuk haklarının eğitim politikalarına yansıtılmasının gerekliliği ve önemi konusunda görüş birliği içindedirler. Bu doğrultuda okullarda yapılan bazı uygulamaların çocuk hakları bakımından faydalı sonuçlar yarattığı da söylenebilir. Özdemir (2009), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine demokrasi kültürü kazandırmada demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin katkısını incelediği araştırmasında,

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nin öğrencilerde çocuklara yönelik hakların da var olduğu bilincinin yerleşmesine katkı sağladığı bulgusuna ulaşmıştır. Decoene ve DeCock (1996) ise çocukların, çocuk hakları eğitiminden hoşlandıklarını ve çocuk hakları ile ilgili etkinliklere ilgi gösterdiklerini bulgulamıştır. Çocuk hakları eğitimi alan çocuklar bu eğitimi almayanlara göre diğer çocuklara ve yetişkinlere daha saygılı davranmaktadırlar. Covell ve Howe (1999) de çocuk hakları eğitimi alan çocukların hakları konusunda daha bilgili oldukları ve başkalarının haklarına saygı gösterdikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Çocuk hakları eğitimi, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin maddelerinde öngörülen hakların hayata geçmesinde önemli bir araçtır. Çocuk hakları eğitimi, öğretmenin sınıfta çocuk haklarını konu alan bir dersi işlemesidir. Çocuk hakları aracılığıyla öğrenme ise öğrencilerin çocuk haklarını sınıfı ve okulu yöneten temel ilkeler olarak deneyimlemesi/yaşamasıdır. Böylece çocuklar tutum, değer ve beceriler geliştireceklerdir. Çalışmada öğretmenlerin önce kendi sınıflarını sonra da okullarının genelini çocuk hakları bağlamında örnek durumlarla değerlendirmeleri istendiğinde 11 öğretmenin yedisinin sınıf ve okullarında çocuk haklarının yeterince savunulup gözetildiğini belirttikleri görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin ÇHTÖ'den aldıkları puanların yüksek olması ile tutarlıdır. Öğretmenler sınıflarında tüm öğrencilerin kendileri için eşit olduğunu, herhangi bir ayrımcılık yapılmadığını ve öğrencilere bu konuda örnek olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin sınıflarında çocuk haklarının savunulup gözetilmesiyle ilgili üzerinde durduğu bir husus çocuk hakları eğitimidir. Çocuk hakları eğitiminin formal, düzenli, aşamalı, çocuğun eğitimi adına en iyi örgütlenmiş yeri kuşkusuz okuldur ve okullarda çocuk hakları eğitimi uygun materyal ve yöntemlerle verilen eğitime karşılık gelmektedir (Uçuş, 2013). Erbay'a göre (2011) Milli Eğitim Bakanlığı, çocuk haklarıyla ilgili derslerde öğretim yöntemlerinin yanlışlığı nedeniyle başarı elde edememektedir, üstelik eğitimciler de çocuk haklarına ilişkin yeterli değillerdir. Türkiye'de ilköğretim programlarında çocuk haklarına ilişkin içerik "İnsan Hakları ve Vatandaşlık" ara disiplini ile verilmekte ve İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık adıyla bir ders de bulunmaktadır. Özdemir Uluç'un (2008) ilköğretim programlarında çocuk haklarını incelediği çalışmasına göre aslında ilköğretim programları çoğu zaman çocuk hakları ile ilintili konuları içerir ancak öğretmenler ya bu bakış açısına sahip değildirler ya da hassas ve tartışmalı konulara nasıl gireceklerini bilememektedirler. Bu çalışmaya katılan öğretmenler ise sınıf içinde çocuk hakları eğitiminin önemine vurgu yapmış,

çocuk hakları eğitimini uygulamaya çalıştıklarını ve öğrencilerin de bu konuya ilgi gösterdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler sınıflarında öğrencilerin katılım haklarını kullanmalarına yönelik demokratik bir şekilde sınıf temsilcisi seçimleri yaptıklarını da ifade etmişlerdir.

Bulgular dikkatle incelendiğinde, okulları genel olarak değerlendirirken daha çok olumsuz durumlardan söz eden öğretmenlerin, kendi okul ve sınıflarını değerlendirirken bazı olumsuz durumlardan söz etmekle birlikte genelde olumlu ifadeler kullanmaları, Kağıtçıbaşı'nın belirttiği (1999, s. 142) sosyal beğenirlik kaygısının bu öğretmenlerde yüksek olduğunun bir göstergesi olarak ele alınabilir. Haran ve Aydın'a (1995) göre sosyal beğenirlik etkisi, bireylerin kendilerini beğenilen ya da istenilen özelliklere sahip olarak gösterme eğilimleridir ve bu eğilimler ölçmenin geçerliliğini tehdit eden bir sorundur. Çalışmada bu olası sorunun bilinciyle, karma yöntem kullanılarak hem nicel hem nitel veriler toplanarak bu geçerlik tehdidi uzak tutulmaya çalışılmış olmakla birlikte bu sorunun tamamen üstesinden gelindiği söylenemez. Bununla birlikte nicel veri toplama araçlarından oldukça yüksek puan alan öğretmenlerin görüşmeler sırasında okullarında ve sınıflarında yaşanan birçok olumsuzluktan da söz etmiş olmalarının, görüşmeler aracılığıyla sosyal beğenirlik etkisinin üstesinden gelmeye ve verilerin geçerliğini arttırmaya katkı sağladığı söylenebilir.

5.2.7. Farklı Kültürel Özellikler Taşıyan Öğrencilerin Çocuk Haklarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Görüşme yapılan öğretmenlerin farklı kültürel özellikler taşıyan öğrencilerin çocuk hakları bakımından durumlarını değerlendirmeleri istendiğinde üzerinde durdukları temel konular, ihlaller, anadilde eğitim hakkı ve çocuk haklarının nitelikleri olmuştur. Öğretmenler çocuk hakları ihlallerinden söz ederken eşitsizlik, değer görmeme, çocuk işçiliği, şiddet görme, eğitim hakkının engellenmesi, yoksulluk ve cinsiyetçilik şeklindeki çocuk hakları ihlallerine, farklı kültürel özellikteki öğrencilerin daha çok maruz kaldığından söz etmişlerdir. Anadilde eğitim hakkı içinse; yedi öğretmen eğitim dilinin Türkçe olmasını, ikişer öğretmen ise öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesini ve dil eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanında çocuk haklarının nitelikleri ile ilgili altı öğretmen eşitlik ve iki öğretmen de evrensellik ilkeleri hakkında görüş belirtmişlerdir.

Burada dikkat çeken bir nokta, çocuk hakları ihlalleri ile ilgili görüş belirten öğretmenlerin görev yaptıkları okulların profilidir. Bu okullar, daha çok Kürt ve Arap kültürünün özelliklerini taşıyan, kenar mahallelerde yaşayan, göç etmiş, yoksul, eğitim düzeyi düşük, çok çocuklu kalabalık ailelerin yaşadığı bölgelerde bulunmaktadır. Çocuğun bedensel, bilişsel ve ruhsal olarak sağlıklı gelişimi sevgi dolu, sıcak bir ortamda yetişmesiyle ilgili görülebilir. Böyle bir ortamı sağlayan temel topluluk ailedir. Bu yüzden çocukların yetiştirilmesi ve korunması yüzyıllar boyunca aileye ait bir görev sayılmaktadır (Akyüz, 2011, s. 18). Ancak Türkiye'nin ekonomik koşullarının yetersizliği, bölüşümün adaletsiz oluşu, işsizliğin yüksek olması, siyasi olaylar; kente göçün plansız ve kimi durumlarda zorunlu olarak yaşanmasına neden olmaktadır ve yaşam düzeyi düşük, göreceli yoksul, kentte tutunma çabaları içindeki yeni kentli aileler; kentsel haklardan ve olanaklardan yoksun bir yaşam sürdürmektedirler (Özkan ve Purutçuoğlu, 2011, s. 147; Küntay, 2011, s. 136; Polat, 2008). Şimşek (2016) bu çocukların içinde bulunduğu riskli ortamın anlaşılması amacıyla, çocukların karşı karşıya kaldığı tehlikeleri yoksulluk, şiddet (ihmal ve istismar), çocuklarda sigara-alkol-madde kullanımı, sokak çocukları ve çocuk suçluluğu, çocukların çalıştırılması ve çocuk işçiliği, çocuk gelinler, engelli çocuklar, teknolojik gelişmelerin doğurduğu yeni bir sorun olan çocuk ve medya ilişkisi, mülteci, sığınmacı ve göçmen çocuklar olarak tanımlamıştır.

Bütün bu sorunlar korunmaya muhtaç, çalışan, sokakta yaşayan veya suça yönelen çocuklar gibi sonuçlar doğurmaktadır (Öztürk, 2008). Yapılan birçok çalışmada, hayata yoksul bir ailede başlamış olmanın, çocukların eşit fırsatlara sahip olamayacakları gerekçesiyle geleceklerini doğrudan etkilediği sonucuna varmıştır (Semerci, Müderrisoğlu, Karatay, Kılıç, Akkan, Uran ve Oy, 2011, s. 278). Bunun yanında yoksul ailelerde sıkça rastlanan durumlardan olan çok çocuklu olma, yoksulluğu daha da arttırmayı devam ettirmektedir (Özkan ve Purutçuoğlu, 2011, s. 148). Çocukların yetişkinliklerinde ailelerinin yoksulluk döngüsünü kırabilmeleri için en önemli araç ve en temel sosyal hak olan eğitim hakkı, pek çok uluslararası belgede diğer insan haklarının ön koşulu olarak yer almaktadır. Ancak ailelerin okul masrafını karşılayamaması, ulusal kaynaklardan eğitime yeterince pay ayrılmaması, çocukların çalıştırılması, geleceğe yönelik beklentinin düşük olması ve zorunlu düzeydeki eğitimin ekonomik getirisinin az olduğunun düşünülmesi gibi nedenlerle yoksulluk çocukların eğitim hakkından önemli düzeyde yoksun kalmalarına yol açmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, birçok araştırmada bu durumların çocuk haklarıyla ilgili sorunlar

yaşanmasına yol açtığı vurgulanmaktadır (Semerci vd., 2011; Şimşek, 2016; Topsakal, Merey ve Keçe, 2013; Yolcuoğlu, 2010). Yukarıda yapılan açıklamalar, bu çalışmada görüşme yapılan öğretmenlerin, farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerinin çocuk haklarıyla ilgili durumlarını değerlendirirken kullandıkları ifadelerle tutarlılık göstermektedir. Buna göre farklı kültürel özelliklere sahip öğrenciler, okulda ve evde çeşitli nedenlerle çocuk haklarından mahrum kalmakta, özellikle eğitim haklarıyla ilgili çeşitli sorunlar yaşamakta denebilir.

5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma ve Yorum

Yapılan korelasyon analizinde öğretmenlerin ÇHTÖ puanları ile KDÖ ölçeği toplam ve alt ölçek puanları arasında, orta düzeyin biraz altında, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu ilişkiler çok yüksek düzeyde olmamakla birlikte sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının aynı yönde, birlikte değişim gösterdiğine, biri yükselirken diğerrinin de yükseldiğine işaret etmektedir. Bu nedenle okullarda öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarına yönelik bilgi, beceri ve değerlerini geliştirmeye dönük her türlü önlem ve çalışmanın, onların çocuk haklarına yönelik tutumlarının da olumlu yönde değişmesine katkıda bulunacağı söylenebilir.

Bunun yanı sıra BMÇHS hazırlanırken temel alınan ilkeler eşitlik, çocuğun yüksek yararının korunması, yaşama ve gelişme hakkı, çocuğun düşüncesine ve iradesine saygı gösterme; hangi sebeple olursa olsun çocukların ayrımcılığa tabi tutulamayacağına ve çocuğun yüksek yararının gözetilmesine işaret etmektedir (Dost, 2016). BMÇHS'nin eğitim hakkını düzenleyen 29. maddesinde de buna vurgu yapılmaktadır. 30. maddesine göre ise soya, dine ya da dile dayalı azınlıkların ya da yerli halkların var olduğu devletlerde, böyle bir azınlığa mensup olan ya da yerli halktan olan çocuk, ait olduğu azınlık topluluğunun diğer üyeleri ile birlikte kendi kültüründen yararlanma, kendi dinine inanma ve uygulama ve kendi dilini kullanma hakkından yoksun bırakılamaması gerektiği belirtilmektedir. Ancak uygulanan KDÖ ile öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmesine rağmen yapılan görüşmelerde farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin, okullarda eşitsizlik, çocuk işçiliği, eğitim hakkının engellenmesi gibi çocuk hakları ihlallerine daha fazla maruz kaldıklarını belirttikleri görülmüştür. Bunun yanında öğretmenlerle

yapılan görüşmelere göre öğretmenlerin çoğunluğu anadilde eğitimin sakıncaları olduğu ve resmi eğitim dilinin sadece Türkçe olması gerektiğini ifade etmiştir. Oysa kültürlerarası duyarlılık düzeyleri yüksek öğretmenlerin kültürel özellikleri ne olursa olsun tüm öğrencilerinin haklarını aynı derecede savunabilmeleri ve olumsuz durumların giderilmesi için çaba gösterebilmeleri beklenmektedir. Öğretmenler; farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerinin Türk kültürü ya da Batı kültürüne sahip öğrencilere göre çocuk haklarından yeterince yararlanamamalarının, ait oldukları kültürel özelliklerden kaynaklandığını düşünmektedirler. Dağlı'ya göre (2015) tüm öğrenciler okul içinde yöneticilerden ve öğretmenlerinden saygı görme, olumlu bir ortamda öğrenim görme, haklarını kullanamadığında yardım isteme, haklarını koruyucu sistemler isteme, açık ve doğrudan iletişim, dürüst, adil ve başarılı öğretim, kişisel, kişiler arası veya eğitimsel zorluklarla karşılaştığında yardım isteme hakkı gibi haklara sahiptir. Bu nedenle çocuk haklarına yönelik tutumları yüksek düzeyde belirlenen öğretmenlerin çocuk haklarının hayata geçirilmesi için de çaba göstermeleri ve bazı önlemler almaları gerektiği açıktır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar sunulmuş, daha sonra bu sonuçlar doğrultusunda hem uygulamaya yönelik hem de benzer konularda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

6.1. Sonuçlar

Bu başlık altında çalışmada toplanan nicel ve nitel verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar yer almaktadır.

6.1.1. Öğretmenlerin KDÖ ve ÇHTÖ Puanlarına İlişkin İstatistiksel Sonuçlar

Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini incelemek için uygulanan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (KDÖ) puanları incelendiğinde, alt ölçek ortalamalarının ortalamaların 3.44 ile 4.31 arasında değiştiği, KDÖ toplam puan ortalamasının ise 3.86 olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayanılarak, Mersin ili Tarsus ilçesindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Öte yandan öğretmenlerin Çocuk Hakları Tutum Ölçeği (ÇHTÖ) puanlarına ilişkin ortalama 4.64 olarak çok yüksek bulunmuştur. Buna göre Mersin ili Tarsus ilçesindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri çocuk haklarına ilişkin olumlu tutumlara sahip oldukları söylenebilir.

Çalışmada öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmesiyle ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerine ait KDÖ puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ($p>.05$). Benzer şekilde öğretmenlerin ÇHTÖ’nden aldıkları puanlar arasında da cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$).
- Öğretmenlerin KDÖ ve ÇHTÖ puanları yaşlarına ve kıdemlerine anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

- Öğretmenlerin KDÖ puanları mezun oldukları okul türüne anlamlı fark göstermemektedir ($p>.05$). Ancak ÇHTÖ arasında mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Buna göre eğitim fakültesi mezunları ile eğitim enstitüsü mezunları arasında eğitim fakültesi mezunları lehine; fen-edebiyat fakültesi mezunları ile eğitim enstitüsü mezunları arasında fen-edebiyat fakültesi mezunları lehine ve diğer fakülte mezunları ile eğitim enstitüsü mezunları arasında diğer fakülte mezunları lehine anlamlı farklar olduğu ortaya çıkmıştır. En yüksek puanların eğitim fakültesi mezunlarına ait olduğu da sonuçlar arasında yer almaktadır.
- Çalışma kapsamına alınan okullar, barındırdıkları öğrenci profiline göre homojen ve heterojen okullar olarak iki gruba ayrılarak öğretmenlerin KDÖ ve ÇHTÖ puanları, görev yaptıkları okulun öğrenci profiline göre karşılaştırıldığında grupların puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bununla birlikte her iki ölçekte heterojen öğrenci nüfusuna sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek puanlara sahip oldukları belirlenmiştir.
- Çalışmada KDÖ ve ÇHTÖ puanları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucunda iki ölçekten elde edilen puanlar arasında orta düzeyin biraz altında, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır.

6.1.2. Kültürlerarası Duyarlılığa İlişkin Nitel Sonuçlar

Çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmelere göre kültürlerarası duyarlılıkla ilgili elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

- Öğretmenler öğrencilerinin farklı kültürel özelliklerini aile yapısı, etnik köken, sosyal yaşam özellikleri, dini özellikler, karakter özellikleri, öz-kültürüne bağlılık özellikleri ile tanımlamıştır. Öğretmen görüşlerine göre farklı kültürel özelliklere sahip öğrenciler, bu açılardan kendilerine has çeşitli farklılıklar taşımaktadır.
- Öğretmenlerin yaklaşık yarısı, farklı kültürel özellikler taşıyan öğrencileriyle, bu farklılıktan kaynaklanan herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtirken; diğer öğretmenler, farklı kültürel özelliklere

sahip öğrencileri ve aileleriyle ilgili olarak akademik zorluklar, dil problemleri, okula uyum gösterememe, farklı etnik kökenlere karşı önyargı, okula karşı ilgisizlik, eğitime değer vermemesi ve kız çocuklarının okutulmaması gibi çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

- Öğretmenlerin farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerinin eğitimlerine ilişkin önerilerinin çoğu eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesi yönünde Milli Eğitim Bakanlığı'na yönelik öneriler olmuştur.

6.1.3. Çocuk Haklarına İlişkin Nitel Sonuçlar

Aşağıda sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

- Öğretmenlerin çoğunluğunun, çocuk haklarına ilişkin mevcut bilgi düzeyleri konusunda kendilerini yeterli gördüğü; bazı öğretmenlerin mevcut bilgilerini kısıtlı, bazı öğretmenlerin ise yetersiz bulduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, çocuk hakları ile ilgili bilgilerini büyük oranda lisans eğitimleri ve internet aracılığıyla edindiklerini; UNICEF, İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersi, kendi aileleri, Dünya Çocuk Hakları Günü Kutlamaları ve hizmet-içi eğitimler yoluyla da bazı bilgiler edindiklerini eklemişlerdir.
- Öğretmen görüşlerine göre okullarda çeşitli çocuk hakları ihlalleri yaşanmakla birlikte, çocuk hakları farkındalığı artmakta, Dünya Çocuk Hakları Günü kutlanmakta, öğrenciler katılım haklarını kullanmakta ve okullarda güvenlik önlemleri alınmaktadır.
- Öğretmen görüşlerine göre, meslektaşları çocuk haklarına saygı göstermektedir; buna rağmen okullarda öğretmen davranışlarından kaynaklanan çocuk hakları ihlalleri de yaşanmaktadır. Ayrıca öğretmenleri çocuk haklarına duyarlılık bakımından yetersiz bulan katılımcılar da bulunmaktadır.
- Öğretmen görüşlerine göre, öğrenciler kendi hakları konusunda düşük farkındalığa sahipken; veliler ise çocuk haklarına karşı duyarsızdır.
- Öğretmenlerin çoğu, kendi okulları ve sınıflarında çocuk haklarının yeterince savunulup gözetildiğini düşündüğünü, ancak öğretim programı, aileler ve okulun fiziksel olanaklarının yetersizliğinden kaynaklı bazı nedenlerle

öğrencilerin eğitim, eğlence, oyun, kendini geliştirme gibi bazı haklardan mahrum edildiğini belirtmişlerdir.

- Öğretmen görüşlerine göre farklı kültürel özelliklere sahip öğrencileri, okullarda çeşitli çocuk hakları ihlalleri ile karşılaşmaktadırlar. Bu öğrenciler, ait oldukları kültürün dışındaki kültürlere ait çocuklara göre eşitsizlik, değer görmeme, cinsiyet ayrımcılığı, yoksulluk, çalıştırılma ve eğitim hakkının elinden alınması gibi durumlara daha fazla maruz kalmaktadır.
- Öğretmenlerin okullarda çocuk haklarının korunması ve geliştirilmesine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı'na, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere yönelik bazı önerileri olmuştur. Bu önerilerden bazıları, öğretmen yetiştirme programlarına çocuk hakları ile ilgili derslerinin eklenmesi, öğretim programlarında çocuk haklarına daha fazla yer verilmesi, azınlık okullarının açılması, anadilde eğitim verilmesi, sosyokültürel ve sportif faaliyetler düzenlenmesi, okulların fiziki şartlarını iyileştirilmesi, öğretmenlere hizmet-içi eğitim verilmesi, öğrenci ve velilere çocuk hakları eğitimi verilmesi şeklindedir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmesine rağmen araştırmanın nitel boyutunda sınıf öğretmenlerinin farklı kültürel özelliklere sahip öğrencileriyle birtakım sorunlar yaşadığı ve bu öğrencilerin de birtakım sorunlar yaşadığı, öğretmenlerin bu öğrencilerin eğitimlerine yönelik bazı önerilerinin olduğu belirlenmiştir. Oysa Türkiye gibi çokkültürlü yapıya sahip bir toplumda öğretmenin çokkültürlülükle ilgili bilgi, beceri ve değerlerle en iyi şekilde donatılmış olması gerekir. “Farklılıklar içinde birliğin nasıl başarılacağı” ve “birliğin içinde farklılıkların nasıl korunacağı” gibi soruların (Keyman, 2007) cevaplarının bulunabileceği bir yaklaşım olan çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim anlayışının öğretmenler tarafından

benimsenip özüm senmesi ve sınıflarda ve okulun genelinde yaşama geçirilebilmesi için öğretmen yetiştirme programlarına konuyla ilgili dersler konulabileceği, çeşitli etkinlikler yapılabileceği gibi, görev başındaki öğretmenlere de bu konuda hizmetiçi eğitim uygulamaları yapılabilir.

2. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre velilerin bazı olumsuz kültürel özelliklere sahip olduğu (cinsiyet ayrımcılığı, eğitime önem vermeme, ön yargı gibi) ve çocuk haklarına ilişkin olumsuz davranışlar (çocukların çalıştırılması, eğitim hakkının elinden alınması, fiziksel ve duygusal şiddet, cinsiyet ayrımcılığı gibi) gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre uygun zamanlarda (ders saatleri dışında, hafta sonları, akşamları vs.) velilere çocuk hakları konusunda eğitimler düzenlenmeli, ailelerle sıcak ilişkiler kurulmaya çalışılmalıdır. Bunun yanında okul-veli kaynaşmasını sağlayacak birtakım sosyokültürel etkinlikler de düzenlenebilir.
3. Görüşmelerle bazı okulların çevre düzenlemelerinin öğrencilerin eğlenme, dinlenme gibi gelişimsel ve kültürel haklarına aykırı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul binaları ve bahçeleri oyun, spor, kültürel etkinlikler için yetersiz olmakla birlikte bazı güvenlik tehditleri de oluşturmaktadır. Buna göre okul bina ve bahçelerinin çocuk gelişimine uygun şekilde düzenlenmesi, güvenli ortamlar haline getirilmesi gerekmektedir.

6.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, eğitimin en önemli aktörü olan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarını ve çocuk haklarına yönelik tutumlarını belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir. Ancak çokkültürlülük ve çokkültürlü iletişim becerileri ile çocuk hakları bağlamında öğretmenlerin dışında başka faktörler de önem taşımaktadır. Buna göre öğrencilerin, okul yöneticilerinin, ailelerin, program geliştirme uzmanlarının, öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının bu konularla ilgili düşüncelerinin incelenmesine yönelik benzer çalışmalar yapılabilir.
2. Bu araştırmada öğretmenlerin kültürlerarası iletişim yeterliliklerinin duyuşsal boyutu olarak kabul edilebilecek olan kültürlerarası duyarlılık düzeyleri incelenmiştir. Buna göre kültürlerarası iletişim yeterliliklerinin bilgi ve davranış boyutları olarak kabul edilebilecek kültürlerarası

beceriklilik ve kültürlerarası farkındalık yeterlilikleri de nicel ve nitel araştırma yöntemleriyle incelenebilir.

3. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek bulunmaması ve çocuk haklarına ilişkin tutarsız düşüncelerinin belirlenmesi nedeniyle; öğretmenlere kültürlerarası iletişim becerileri ve çocuk hakları eğitimi verildikten sonra bu eğitimlerin etkisinin incelendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir.
4. Bu araştırmada kullanılan görüşmeler derinlemesine sonuçlar ortaya koymasına rağmen öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkları ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının eğitim ortamlarına yansımalarının incelenmesini sağlayacak gözlemlere yer verilmemiştir. Bu da çalışmanın en zayıf ve sınırlı yönüdür. Araştırmanın devamı olabilecek nitelikteki benzer bir çalışmayla sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları ve çocuk haklarına yönelik tutumları gözlemlerle desteklenerek elde edilen sonuçların karşılaştırılması yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbas, T. (2002). The home and the school in the educational achievements of South Asians. *Race Ethnicity and Education*, 5(3), 291-316.
- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt Üniversitesi örneği). *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 29-42.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292-303.
- Aksoy, Z. (2016), Kültürlerarası iletişim eğitiminde öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık gelişimi özdeğerlendirmeleri üzerine bir inceleme, *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 9(3), 34-53.
- Aktürk, S. (2006). *Avrupa Birliği sürecinde Türkiye’de çocuk hakları ve güvenliği*. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Akyüz, E. (1991). Çocuk hakları bildirisi ve Türk hukuk sistemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(13), 339-365.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Akyüz, E. (2011). Çocuk hukukunun gelişimi ve çocuk koruma sisteminin değerlendirilmesi. A.Gülan, M. R. Şirin, M. C. Şirin (Ed.), *1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı* içinde,(s. 43-55). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akyüz, E. (2012). *Çocuk hukuku çocukların hakları ve korunması* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- American Psychological Association. (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. *American Psychologist*, 58(5), 377-402.
- Arievitch, I. M., & Stetsenko, A. (2000). The quality of cultural tools and cognitive development: Gal’perin’s perspective and its implications. *Human Development*, 43(2), 69-92.
- Arslan, S. (2016). Çokkültürlü eğitim ve Türkiye: mevcut durum, beklentiler, olasılıklar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 412-428.

- Ayan, S. ve Kocacık, F. (2009). Çocuk istismarı: Sivas (Türkiye) örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 16(1), 953-968.
- Banks, J. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. In J. Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. xi-24). New York: MacMillan.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Characteristics and goals (7th Ed.). In Banks J. A. and Banks. C. A. M. (Eds.), *Multicultural Education Issues and Perspectives* (pp. 3-32). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Banos, R. V. (2006). Intercultural sensitivity of teenagers: A study of educational necessities in Catalonia. *Intercultural Communication Studies*, 15(2), 16-22.
- Barrington, J. M. (1981). From assimilation to cultural pluralism: A comparative analysis. *Comparative Education*, 17(1), 59-69.
- Başarır, F., Sarı, M. ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.
- Başbay, A., Kağnıcı, D.Y. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 47-60.
- Bayles, P. B. (2009). *Assessing the intercultural sensitivity of elementary teachers in bilingual schools in a Texas school district*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minnesota.
- Bekiroğlu, O. ve Balcı, Ş. (2014). Kültürlerarası iletişim duyarlılığının izlerini aramak: “İletişim fakültesi öğrencileri örneğinde bir araştırma”. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 35, 429-460.
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed., pp. 147-165). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett. (Eds). *Handbook of Intercultural Training*, (pp. 147-165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Berry, J. W., & Kalin, R. (1995). Multicultural and ethnic attitudes in Canada. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27, 301-320.
- Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivisim. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413-436.
- Bilgin, A. (2008). Aile içi bedensel cezaya ilişkin bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(31), 29-50.
- Bilir, Ş., Arı, M., Dönmez, N.B., Atık, B. ve San, P. (1991). Türkiye'nin 16 ilinde 4-12 yaşlar arasındaki 50.473 çocuğa fiziksel ceza verme sıklığı ve buna ilişkin problem durumlarının incelenmesi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 1(1), 57-70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bulut, M. (2010). *Şiddet ve çocuk*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Bulut, M. ve Sarıçam, H. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 295-322.
- Butgel-Tunalı, S., Gözü, Ö. ve Özen, G. (2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması "Karma araştırma yöntemi". *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 24(2), 106-112.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bylsma, W. H., Cozzarelli, C., & Sumer, N. (1997). Relation between adult attachment styles and global self-esteem. *Basic and Applied Social Psychology*, 19, 1-16.
- Chen, G. M. (1990). Intercultural communication competence: Some perspectives of research. *The Howard Journal of Communications*, 2, 243-261.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.
- Chen, G.M. (2005). A model of global communication competence. *China Media Research*, 1(1), 1-11.
- Chen, G. M. (2014). Intercultural communication competence: summary of 30-year research and directions for future study, In Dai X. & Chen G.M. (Eds.),

- Intercultural communication competence: Conceptualization and its development in cultural contexts and interactions*, (pp. 14-41). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication yearbook*, 19, 353-384.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2004). Communication among cultural diversities: A dialogue. *International and Intercultural Communication Annual*, 27, 3-16.
- Cılga, A. (2001). Çocuk hakları ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Covell, K., & Howe, R. B. (1999). The impact of children's rights education: A Canadian study. *International Journal of Children's Rights*, 7(2), 171-183.
- Covell, K., Howe, R. B., & McNeil, J. K. (2008). 'If there's a dead rat, don't leave it'. Young children's understanding of their citizenship rights and responsibilities. *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 321-339.
- Çetinkaya, N. (1998). Öğretmenlerin ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışının değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çoban, A. E., Karaman, N.G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Coşgun, Ş. (2004). Kültürlerarası iletişim sürecinde kalıp düşüncelerin ve önyargıların rolü: "Antalya'da yaşayan Güneydoğulular ile Antalya yerlileri arasındaki kalıp düşünceler ve önyargılar". Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Miller, D.N. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124- 130.
- Çelikkaya, H. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Çoban, A. E., Karaman, N. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 125-131.

- Dağlı, S. K. (2015). *Öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin davranışlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Damgacı, F. ve Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 325-341.
- Davis, N., & Cho, M. O. (2005). Intercultural competence for future leaders of educational technology and its evaluation. *Interactive Educational Multimedia*, 10(April), 1-22.
- Deb, S., & Mathews, B. P. (2012). Children's rights in India: Parents' and teachers' attitudes, knowledge and perceptions. *The International Journal of Children's Rights*, 20(2), 241-226.
- Decoene J. and de Cock R. (1996). The children's rights project in the primary school 'De vrijdagmarkt' in Bruges. In Verhellen E. (ed.), *Monitoring Children's Rights*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Değirmenci, T. (2011, 8-10 Eylül), *Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesi*, 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri. Özü https://www.pegem.net/Akademik/kongre_detay.aspx?id=125025 adresinden 05.03.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Deitz, T. L. (2000). Disciplining children: Characteristics associated with the use of corporal punishment. *Child Abuse & Neglect*, 24(12), 1529-1542.
- Delgado-Gaitan, C. & Trueba, H. (1991). *Crossing cultural borders: Education for immigrant families in America*. London: Falmer Press.
- Deveci, S. E. ve Açık, Y. (2002). İlköğretim öğrencilerinin fiziksel şiddete maruziyetleri ve yaklaşımları-II. 8. *Ulusal Halk Sağlığı Kongresi* içinde (s. 848-851). Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- 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(2), 503-516.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 17-52). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dong, Q., Day, K. D., & Collaço, C. M. (2008). Overcoming ethnocentrism through developing intercultural communication sensitivity and multiculturalism. *Human Communication*, 11(1), 27-38.

- Dost, S. (2016). Uluslararası düzenlemelere göre azınlık statüsünde olmayan farklı etnik kökenli çocukların ana dil eğitimi hakkı ve Türkiye. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 539-556.
- Dönmez, T. (2015). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Durgut, A. (2014). *2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının çocuk hakları açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Eğinli, A. (2011) Kültürlerarası yeterliliğin kazanılmasında kültürel farklılık eğitimlerinin önemi. *Öneri Dergisi*, 9(35), 215-227.
- Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası. (2004). Çok dilli, çok kültürlü toplumlarda eğitim. 4. *Demokratik Eğitim Kurultayı* içinde (s.1). Ankara.
- Ekici, F. Y. (2014) Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 66-77.
- Elkind, D. (1999). *Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler*. (D. Öngen, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Erbay, E. (2011). *Türkiye’de çocuk haklarını tanıtmaya, yaygınlaştırma ve izlemeye yönelik uygulamaların eleştirel analizi ve bir model önerisi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, M. (1999). *Liberal toplum liberal siyaset*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ergil, D. (2010). *Barişi anlamak: Dilde, hayatta, kültürde*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ergin, A. D. (2010). Azınlık dillerinin kullanımı konusunda Türkiye nerede duruyor?. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 59(1), 1-34.
- Erinç, S. M. (1994). Kültürde kültür, kültür de kültür. *Cogito Düşünce Dergisi*, Güz Dönemi(2), 107-112.
- Ersoy, A. F. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları, *İlköğretim Online*, 10(1), 20-39.
- Ersoy, A. F. (2012). Vatandaşlık eğitiminde ihmal edilen bir alan: Evde ve okulda çocuk hakları eğitimi, *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 359-376.
- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk hakları sözleşmesinde yer alan “çocuk hakları” konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Feigelman, S., Dubowitz, H., Lane, W., Prescott, L., Meyer, W., Tracy, J.K., Kim, J. (2009). Screening for harsh punishment in a pediatric primary care clinic. *Child Abuse & Neglect*, 33, 269–277.
- Franklin, B. (1993). *Çocuk hakları*. (A. Türker, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fretheim, A. M. (2007). *Assesing the intercultural sensitivity of educators in an American international school*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.
- Fritz, W., Graf, A., Hentze, J., Mollenberg, A., & Chen, G. M. (2005). An examination of Chen and Starosta's model of intercultural sensitivity in Germany and United States. *Intercultural Communication Studies*, 14 (1), 53-64.
- Fritz, W., Mollenberg, A., & Chen, G. M. (2002). Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts. *Intercultural Communication Studies*, 11(2), 165-176.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Lab. (ERIC Document Reproduction Service No. ED378287).
- Gander, M. J. & Gandiner, H. W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi* (5. baskı). B. Onur (Ed.), Ankara: İmge Kitabevi.
- Giroux, H. A. (1991). Democracy and the discourse of cultural difference: Towards a politics of border pedagogy. *British Journal of Sociology of Education*, 12(4), 501-519.
- Göker, G. ve Meşe, G. (2011). Türk göçmenlerin İtalyanlara bakış açısı: Bir kültürlerarası iletişim araştırması. *Selçuk İletişim*, 7(1), 65-82.
- Gömleksiz, M., Kilimci, S., Akar Vural, R., Demir, Ö., Koçoğlu-Melek, Ç. ve Erdal, E. (2008). Okul bahçeleri mercek altında: şiddet ve çocuk hakları üzerine nitel bir çalışma. *İlköğretim Online*, 7(2), 273–287.
- Gözütok, F. D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Ekinoks.
- Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage.
- Gudykunst, W. B. & Kim, Y.Y. (1984). *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. USA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Güçlü, N. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Leyla Küçükahmet (Ed.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Güven, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *Pivolka*, 4(17), 6-8.
- Güvenç, B. (1979). *İnsan ve kültür* (3. bs.) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güvenç, B. (1997). *Kültürün ABC'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Habermas, J. (1993). *Kamusallığın yapısal dönüşümü*. (Çev. Bora T., Sancar, M). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory, *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421–443.
- Harkins, M. and Leighton, L. (2010). Teachers' perceptions of their cultural competencies: an investigation into the relationships among teacher characteristics and cultural competence. *Journal of Multiculturalism in Education*, 6, 1-30.
- Helmer, J. (2007). Factors influencing the referral of English language learners within an international elementary school: A mixed methods approach. (Doctoral dissertation, University of Minnesota). *Dissertation Abstracts International*, 68 (05). (UMI No. 3263073).
- Hofstede, G. (2003). *Cultures and organizations*. London: Profile Books.
- Hosoya, S., & M. Talib. (2010). Pre-service teachers' intercultural competence: Japan and Finland. In D. Mattheou (Ed.), *Changing educational landscape: Educational practice, schooling systems and higher education – a comparative perspective* (pp. 241–260). New York, NY: Springer.
- Huang, Y., Rayner, C., & Zhuang, L. (2003). Does intercultural competence matter in intercultural business relationship development. *International Journal of Logistics*, 6(4), 277-288.
- The Internal Displacement Monitoring Centre. (2010). Learning in displacement: on the right to education of internally displaced people. 13.03.2018 tarihinde www.internal-displacement.org sitesinden erişilmiştir.
- İnal, K. (2017). *Çocuk hakları ve siyaset*. PropagandaYayınları. <https://play.google.com/books/reader?id=QOEtdwAAQBAJ&printsec=frontcover&output=reader&hl=tr&pg=GBS.PT13.w.0.0.71> adresinden 28 Mayıs 2018 tarihinde edinilmiştir.
- İzmirli, M. (2003). Fiziksel ceza bir disiplin yöntemi değildir. *IV. Ulusal Çocuk Forumu Değerlendirme Raporu*, 6(1), 28-33.

- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. (2nd ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karakuş, E. (2006). *Göç olgusu ve eğitime olumsuz etkileri (Sultanbeyli örneği)*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Karaman-Kepenekçi, Y. (2006). A study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey, *The International Journal of Children's Rights*, 14(3), 307-318.
- Karaman-Kepenekçi, Y. ve Baydık, B. (2009). Zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(1), 329-350.
- Kartarı, A. (2006). *Farklılıklarla yaşamak, kültürlerarası iletişim*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Kaya, İ. (2007). Azınlıklar, çokkültürlülük ve Mardin. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 44-55.
- Kaya, S. Ö. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Kaya, Y. (2014). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi, farkındalık ve yeterliliklerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 102-11.
- Kaya, M. ve Söylemez, Y. (2014) Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: (Diyarbakır örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(11), 128-148.
- Kent-Kükürtçü, S. (2011). 5-6 yaş çocuklarının ailelerinin ve öğretmenlerinin kullandıkları disiplin yöntemlerinin çocuk hakları ile ilişkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kepenekçi (2008). *Eğitimciler için insan hakları ve vatandaşlık*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keyman, E. F. (2007). Türkiye'de kimlik sorunları ve demokratikleşme. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 41, 217-230.
- Kızılırmak, K. (2015). *Ankara il merkezinde yaşayan 61-72 aylar arasında çocuğu olan annelerin, çocuk hakları ve anne olmaya ilişkin bilgi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kim, R. K. (2004). *Intercultural communication competence: Initial application to instructors' communication as a basis to assess multicultural teacher education programs*. Unpublished master's thesis, University of Hawai'i, Honolulu.
- Kim, Y. Y. (2002). Intercultural communication, adaptation and, In Jorge Reina Schement (Ed.), *Encyclopedia of communication and information*, (pp. 452-459). New York: MacMillan Reference USA.
- Kim, Y. Y. (2005). Inquiry in intercultural and development communication. *Journal of Communication*, 55(3), 554–577.
- Kiye, S. (2017). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri. Merey, Z. (Edt.). *Çocuk hakları*. Ankara: Pegem Akademi yayınları.
- Kneller, G. F. (1977). Kültür, kişilik ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 10(1), 257-779.
- Koester, W., & Lustig, M. (1999). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. New York: Longman.
- Kogut, B. & Singh, H. (1988). The effect of national culture on the choice of entry mode. *Journal of International Business Studies*, Fall, 411-432.
- Kor, K. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kostova, S. (2009). Çok kültürlü eğitim: Bulgaristan örneği. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 217 – 230.
- Kızılırmak, K. (2015). *Ankara il merkezinde yaşayan 61-72 aylar arasında çocuğu olan annelerin, çocuk hakları ve anne olmaya ilişkin bilgi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kulaksızoğlu, A. (1999). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Küntay, E. (2011). Güç koşullardaki çocuklar: sosyolojik bir değerlendirme. A, Gülan, M. R. Şirin, M. C. Şirin (Ed.), *I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı*, 134-144. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ladson-Billings, G. (1991). Beyond multicultural literacy. *The Journal of Negro Education*, 60(2), 147-157. <https://eric.ed.gov/?id=EJ427947> adresinden 10.03.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13, 37-48.

- Leeman, Y., & Ledoux, G. (2003). Intercultural education in Dutch schools. *Curriculum Inquiry*, 33(4), 385–399.
- Littlejohn, S. W., & Foss, K. A. (Ed.). (2009). *Encyclopedia of communication theory*. New York: Sage Publications.
- Määttä, S. (2008). *Teachers' perceptions of multicultural education and their competence to teach children from different cultural backgrounds*. Unpublished master's thesis, University of Jyväskylä, Tourula.
- May, S. (2009). The Routledge international companion to multicultural education. In Banks, J.A. (Ed.), *Critical multiculturalism and education* (pp. 33-49). New York: Routledge, Taylor and Francis.
- McMurray, A. A. (2007). *Measuring intercultural sensitivity of international and domestic college students: the impact of international travel*. Unpublished master thesis, University of Florida.
- Merey, Z. (2013). Social studies pre-service teachers' attitudes towards children's rights, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 243-253.
- Merriam, S. B. A. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programı*, Ankara. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/sinif_reh_prog.html adresinden 26.02.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Musaoğlu, E. B. (2012). *MEB 36-72 aylık çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (2006) çocuk hakları açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Neuliep, J. W., & McCroskey, J. M. (1997). The development of a U.S. and generalized ethnocentrism scale. *Communication Research Reports*, 14(4), 385-398.
- Pajak-Wazna, E. (2013). Teachers' intercultural competence and teacher education – A case of Poland. *European Scientific Journal*, 2, 318-322.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek: Kültürel çeşitlilik ve siyasal teori*. (Çev: Bilge Tanrıseven). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Polat, S. ve Barka, T. O. (2014). Preservice teachers' intercultural competence: a comparative study of teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 19-38.
- Ogbu, J. U (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*. 21(8), 5-14.

- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2010) *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes– Volume II*. Paris: OECD Publications.
- Ozansoy, C. (1999). Öznesini arayan nesneler: Çocuk ve çocuk hakları. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 1999(1), 39-62.
- Öz-Akar, L. (2013). *Çocuk hakları bağlamında çocuklarda eğitim hakkı*. Yüksek lisans tezi, Çag Üniversitesi, Mersin.
- Özdemir, H. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine demokrasi kültürü kazandırmada Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nin katkısı (Kütahya ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Özdemir-Uluç, F. (2008). *İlköğretim programlarında çocuk hakları*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özkan, Y. ve Purutçuoğlu, E. (2011). Çocuk hakları açısından çocuk yoksulluğu. A, Gülan, M. R. Şirin, M. C. Şirin (Ed.), *I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı*, 145-156. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Özmen, F. ve Aküzüm, C . (2015). Okulların kültürel yapısı içinde çatışmalara bakış açısı ve çatışma çözümünde okul yöneticilerinin liderlik davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2), 78-83.
- Öztürk, A. B. (2008). *Türkiye'de çocuk yoksulluğu: Keçiören örneği*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Peker, R. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (Manisa il örneği)*. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Peterson-Badali, M., Ruck M. D., & Ridley, E. (2003). College students' attitudes toward children's nurturance and self-determination rights, *Journal of Applied Social Psychology*, (33)4, 730–755.
- Penbek, Ş., Yurdakul, D. ve Cerit, A. G. (2009). *Intercultural communication competence: A study about the intercultural sensitivity of university students based on their education and international experiences*. European and Mediterranean Conference on Information Systems, July 13-14 2009, Izmir <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.548.9428&rep=rep1&type=pdf>.

- Polat, O. (2008). Türkiye’de çocuk haklarının durumu, *Toplum ve Demokrasi*, 2(2), 149–157.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Polat, S., & Barka, T. O. (2014). Preservice teachers’ intercultural competence: A comparative study of teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 19-38.
- Polat, İ. ve Kılıç, E., (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu*. (K. İnal, Çev.). İstanbul: İmge Kitabevi.
- Rengi, Ö. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Ruben, B. D. (1976). Assessing communication competency for intercultural adaptation’. *Group and Organizational Studies*, 1(3), 334-354.
- Rogers, E. M., & Steinfatt, T. M. (1999). *Intercultural communication*. Waveland Press, Inc.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek “Okul Yaşam Kalitesi”ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Semerci, B. (2006). *Birlikte büyütelim*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Semerci, P.U., Müderrisoğlu, S., Karatay , A., Kılıç, Z., Akkan, B.E., Uran, Ş. ve Oy, B. (2011). Çocuğun iyi olma halini anlamak, kavramsallaştırma durum tespiti göstergelerin belirlenmesi. A,Gülan, M. R. Şirin ve M. C. Şirin (Ed.), *1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı* içinde (s. 277-292). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Sharma, S. (2005). Multicultural education: Teachers perceptions and preparation. *Journal Of College Teaching And Learning*, 2(5), 53-63.
- Shumba, A. (2003). Children's rights in schools: What do teachers know?. *Child Abuse Review*, 12(4), 251-260.
- Sinagatullin, I. M. (2003). *Constructing multicultural education in a diverse society*. London: The Scarecrow Press, Inc.
- Sivri, M. (2011). Mürselin Kurt’un “Adımdan Önce” adlı yapıtında çocuk istismarı ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin kaynağı. A. Gülan, M. R. Şirin ve M. C. Şirin

- (Ed.), *I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı* içinde, (s. 191-206). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Sokullu-Akıncı, F. (2011). Kriminoloji ve hukuk açısından çocuk ihmali ve istismarı. A.Gülman, M.R. Şirin ve M.C. Şirin (Ed.), *I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı 2* içinde (s.121-134). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şimşek, B. Ş. (2016). *Türkiye’de 2005 yılı sonrası çocuk haklarının gelişimi*. Yüksek lisans tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Şirin, M. R. ve Gülan, A. (2011). *I. Türkiye Çocuk Hakları Stratejisi (2012-2016)*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Spinthourakis, J. A., Karatzia-Stavlioti, E., & Roussakis, Y. (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism, *Intercultural Education*, 20(3), 267-276.
- Spyrou, S. (2002). The limits of children’s voices: from authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151–165.
- Swick, K. J., Boutte, G., & Scoy, I. (1994). Family involvement in early multicultural learning. *Dimensions*, 22(4), 17-21. <https://www.ericdigests.org/1996-1/family.htm> adresinden 07.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- Taylor, E. W. (1994) Intercultural competency: A transformative learning process, *Adult Education Quarterly*, 44(3), p. 154-174.
- Taylor, M., & Fox, D. L. (1996). New teachers: valuing cultural diversity. *The English Journal*, 85(8), 87-90. <https://www.jstor.org/stable/820052> adresinden 12.03.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Taylor, N., Smith A. & Nairn, K. (2001). Rights important to young people: Secondary student and staff perspectives, *The International Journal of Children’s Rights*, 9, 137-156.
- Telman, N. ve Ünsal, P. (2005). *İnsan ilişkilerinde iletişim*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi* (9.bs.). Ankara: Zirve Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1994). Ülkemizde göç ve eğitim sorunları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 62-191.
- Tok, N. (2010). *Göç alan okullarda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin rehber öğretmen ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrenme güçlüklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

- Topsakal, C., Merey, Z. ve Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 539-553.
- Torun, F. (2011). *Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Tuna, K., Karatay, A., Alada, A., Bilgili, A.E., Yıldırım, A. ve Gülan, A. (2000). Çocuk, aile ve kent komisyonu raporu. S.U. Sayita, M. R. Şirin (ed.), 1. *Ulusal Çocuk Kurultayı İstanbul Çocuk Raporu* içinde (s.69-70). İstanbul: İstanbul Çocukları Vakfı Yayınları Milli Eğitim Basımevi.
- Tunç-Çakır, D. (2008) *Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin eğitim politikalarına yansımaları konusunda Milli Eğitim Bakanlığı uzmanlarının görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (2018). Güncel Türkçe Sözlük, www.tdk.gov.tr adresinden 13 Mayıs 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Uçuş, Ş. (2009). *Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ilköğretim programlarındaki yeri ve sözleşmeye yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uçuş, Ş. (2013). *Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi*. Doktora lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uçuş, Ş. ve Şahin, A. E. (2009). Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 25-41.
- Uğurlu, Z. ve Gülsen, İ. A. (2014). Çocuk hakları ve hukuki bağlamda çocuğun ihmal ve istismardan korunması, *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 2-24.
- Uluocak, G. P. (2009). İç göç yaşamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2009), 36-40.
- Uluseller, A. (Ed.). (2008). *Eğitim ve insan hakkı hakları eğitimi*. İzmir: İnsan Hakları Gündemi Derneği.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2002). *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı*. New York: Unicef House.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2016). *Çocukların durumu*, <http://www.unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=24&mnid=65> adresinden 21 Eylül 2016 tarihinde edinilmiştir.

- United Nations International Children's Emergency Fund. (2018). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme: Birinci Kısım, Madde 21-30*, https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23d.html adresinden 14 Mayıs 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Ünal, D. P. (2010). *İlköğretim öğretmenlerine yönelik web tabanlı çocuk hakları eğitimi programı*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Van Oudenhoven J. P., & Van der Zee, K. I. (2000). The multicultural personality questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14, 291-309.
- Washington, F. (2010). *5-6 yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katılımlı çocuk hakları eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Westrick, J. M., & Yuen, C. Y. M. (2007). The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: a comparative study with implications for professional development. *Intercultural Education*, 18(2), 129-145.
- Woodhouse, B. B. & Johnson K. A. (2009). The United Nations Convention on the Rights of the Child: Empowering parents to protect their children's rights, what is right for children? In Fineman, M.A. & Worthington, K. (Ed.), *The Competing paradigms of religion and human rights*. Surrey, England: Ashgate Publishing Limited.
- Yaşar-Ekici, Y. (2014). Aile özellikleri ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 70-108.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Journal of Education*, 37, 229-242.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, F. ve Göçen, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 373-392.

- Yeşilkayalı, E. (2014). *Ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk ve hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yolcuoğlu, İ. G. (2010). Çocukların ihmal-istismara uğramasında aile ve çocuklara yönelik risk faktörleri ve sosyal hizmet müdahalesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 21(1), 73–83.
- Yörükoğlu, A. (1992). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Yuen, C. Y. M., & Grossman, D. L. (2009). The intercultural sensitivity of student teachers in three cities. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39 (3), 349-365.
- Yurtseven, N. ve Altun, S. (2015). Intercultural sensitivity in today's global classes: Pre-service teachers' perceptions. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(1), 49-54.
- Yurtsever, M. (2009). *Ebeveyn çocuk hakları tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve anne babaların çocuk haklarına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yücel, C. ve Gülveren, H. (2006). Sınıfta öğrencilerin motivasyonu. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 74-88). Ankara: Pegem.

EKLER

EK 1. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli öğretmenim, Çukurova Üniversitesi yüksek lisans öğrencisi olarak sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılığı ve çocuk haklarına yönelik tutumlarını belirlemeye çalıştığım araştırmam kapsamında çeşitli kültürlerden gelen çocukların bir arada bulunduğu okul ve sınıf ortamlarındaki tecrübelerinize dayanarak görüşlerinizden yararlanmak istiyorum. Unutmayınız ki araştırma sonuçları sizlerin bu konuyla ilgili varsa yaşadığınız sorunların ortaya konması, olası sorunların çözümü ve öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığının artırılması ve çocuk haklarıyla ilgili olarak daha bilinçli olmalarına da yardımcı olabilecektir. Sizce bir sakıncası yoksa görüşmemizi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Bu görüşme süresince isminiz veya kimliğinizle ilgili hiçbir bilgi yer almayacak, söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacak ve başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Görüşmemiz yaklaşık 20 dakika sürecektir. Başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa yanıtlayabilirim. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Betül ERDOĞAN

**Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü**

Tarih ve Saat: **Yer:** **Katılımcı Kodu:**

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Kıdeminiz (Yıl olarak):

Mezun olduğunuz okul :

Görev yaptığınız okul:

Kaç yıldır bu okulda görev yaptığınız:

Görüşme Soruları

Türkiye'yi çok çeşitli kültürleri ve bu kültürlerden insanları bir arada bulunduran bir mozaik olarak değerlendirebiliriz. Bu çeşitliliğin örneklerini okullarımızda da görmemiz son derece doğaldır.

Buna göre;

1. Farklı kültürel özellikler taşıyan öğrencileriniz var mı?
 - 1.1. Varsa bu öğrencilerinizi nasıl tanımlarsınız?
 - 1.1.2. Bu öğrencilere yönelik görüşleriniz nelerdir?
 - 1.2. Öğrencilerinizin sizinle benzer kültürel özellikleri olduğunu düşünüyorsanız bu öğrencileri nasıl tanımlarsınız?
 - 1.2.1. Bu öğrencilere yönelik görüşleriniz nelerdir?
2. Farklı kültürel özellikler taşıyan öğrencileriniz ile yaşadığınız problemler var mı?
 - 2.2. Varsa bu problemler nelerdir?
 - 2.3. Öğrencilerinizin sizinle benzer kültürel özellikleri olduğunu düşünüyorsanız aynı kültürden olmakla ilgili yaşadığınız bir problem var mı?
3. Farklı kültürel özellikler taşıyan öğrencilerinizin yaşadığı problemler var mı? (akademik, uyum, psikolojik vb.)
 - 3.2. Varsa bu öğrencilerin yaşadığı problemler nelerdir?
 - 3.3. Öğrencilerinizin sizinle aynı kültürden olduğunu düşünüyorsanız bu öğrencilerinizin aynı kültürden olmanızla ilgili olduğunu düşündüğünüz yaşadığı problemler var mı?
4. Farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin eğitime yönelik önerileriniz nelerdir?
 - 4.2. Öğrencilerinizin sizinle aynı kültürden olduğunu düşünüyorsanız bu öğrencilerin eğitime yönelik önerileriniz nelerdir?

Birleşmiş Milletlere bağlı ve bağlı olmayan 193 ülke tarafından en yaygın kabul görmüş ve onaylanmış insan hakları sözleşmesi olan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi çocukların en yüksek yararlılığını amaçlamaktadır. Bu sözleşmeye göre hayatın her alanında olduğu gibi okullarda da çocuk haklarının korunması ve geliştirilmesi esastır.

Buna göre;

1. Çocuk haklarıyla ilgili bilgilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Bilgilerinizi yeterli buluyor musunuz?
2. Okullarda çocuk haklarına yönelik görüşleriniz nelerdir?
3. Sınıfınızda ve okulunuzda çocuk haklarının yeterince gözetildiğini ve savunulduğunu düşünüyor musunuz?
 - 3.1.Evet ise;

3.1.1. Bu durumu sınıfınız ölçeğinde değerlendirebilir misiniz?

- Neden böyle düşünüyorsunuz? Kanıtlar, örnekler verebilir misiniz?

3.1.2. Bu durumu okulunuz ölçeğinde değerlendirebilir misiniz?

- Neden böyle düşünüyorsunuz? Kanıtlar, örnekler verebilir misiniz?

3.2.Hayır ise;

3.2.1. Bu durumu sınıfınız açısından değerlendirebilir misiniz?

- Neden böyle düşünüyorsunuz? Kanıtlar, örnekler verebilir misiniz?

3.2.2. Bu durumu okulunuz açısından değerlendirebilir misiniz?

- Neden böyle düşünüyorsunuz? Kanıtlar, örnekler verebilir misiniz?

4. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerinizi göz önünde bulundurarak çocuk haklarının ne ölçüde dikkate alındığını değerlendirmenizi istesem neler söylemek istersiniz?
5. Okullarda çocuk haklarının korunması ve geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

EK 2. MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605-E.13350821
Konu : Betül ERDOĞAN
Uygulama İzin Talebi

25/11/2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Çukurova Üniversitesinin 15.11.2016 tarihli ve 82794277-605.01-43212 sayılı yazısı.

Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Betül ERDOĞAN'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Duyarlıkları ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu tez çalışması izin talebi ile ilgili 23.11.2016 tarihli komisyon görüşü ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Betül ERDOĞAN'ın söz konusu çalışmayı 01 Aralık 2016-23 Ocak 2017 tarihleri arasında ekte isimleri bulunan ilkokullarda görevli sınıf öğretmenleri ile gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (imzalı ve mühürlü anket soruları kullanılarak) uygulaması, uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı ile uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Adem KOCA
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
1- Dilekçe ve Ekleri (53 sayfa)
2- Komisyon Görüşü (2 sayfa)

OLUR
25/11/2016

Süleyman DENİZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 3. SINIF ÖĞRETMENLERİNDEN BİRİ İLE GERÇEKLEŞTİRİLEN GÖRÜŞME METNİ ÖRNEĞİ

- 1. Bildiğiniz gibi Türkiye çok çeşitli kültürleri ve bu kültürden gelen insanları bir arada bulunduran bir mozaik aslında. Bu çeşitliliğin örneklerini çok doğaldır ki okulda da görüyoruz. Buna göre farklı kültürel özellikler taşıyan öğrencileriniz var mı yani sizin kültürünüzden farklı kültürel özellikler taşıyan öğrencileriniz var mı?**

K3: Elbette ki var konum itibarıyla sadece ben değil bütün Tarsus da çalışan öğretmenlerin hepsinin muhakkak farklı kültürden öğrencisi vardır.

Evet, bu öğrencileri nasıl tanımlarsınız mesela kültürel özelliklerine göre nasıl tanımlarsınız?

K3: Şöyle diyebiliriz geçmiş yaşantılara yediden yetmişe bizden çok daha fazla yani benden çok daha fazla olan öğrenci tipi.

Yani kültürlerine daha bağlı olduklarını söyleyebilirsiniz.

K3: Kesinlikle daha bağlı.

Yani bu öğrencilerin işte özellikleri neler kültürel özellikleri neler?

K3: Zaten dedim ya geçmiş yaşantıya veya kültürüne olan bağlılığı benden çok daha fazla dedim. Bunun içine siz dilini koyabilirsiniz dilini koyabilirsiniz ailesiyle olan ilişkilerini koyabilirsiniz veya yaşam tarzını koyabilirsiniz. Çok sıkı derecede bu kültüre bağlı ve kültürün olumsuz yönlerini değiştirmek adına tek bir adım dahi atmayan insan tipi diyebilirim.

Mesela ne olabilir bu kültürel yani olumsuz kültürel özellikleri?

K3: Şimdi çalıştığımız bölge itibarıyla göz olan bir bölgede çalışıyoruz ve kavga dövüş şu bu falan çok olan bir mahalle burası, kavga yanlış bir şey.

Mesela kenar mahalle olanında ayrı bir kültür yarattığını söyleyebilir misiniz?

K3: Elbette ki zaten şöyle bir sıkıntı var

Yani onların alt kültürlerinden birisi de kenar mahalle olmaları mı?

K3: Aynen aynen kesinlikle konu ile belki bağlantısı olmayacak ama şöyle bir şey söyleyeceğim Türkiye bu konuda kesinlikle ağzı yanmış bir ülke. Nasıl, benim bir tezim var siz birini eğer Doğudan Batıya Batıdan Doğuya veya şehirden şehre göç etmesine izin veriyorsanız ilk önce kim olursa olsun o insanları o şehre o kasabaya o köye, indirgeyerek söylüyorum bakın o köye varana kadar bir adaptasyon sürecini yaşatmanız

gerekiyor. siz ona oranın kültürünün veya insanların yaşam tarzının ne olduğunu bu şekilde yaşanması gerektiğini bu şekilde yaşarsanız evet daha huzurlu daha mutlu daha güvenli yaşarsınız gibi bir oryantasyon sürecini yapmadığınız sürece insanları. Atıyorum ben köylüyüm örnek veriyorum İstanbul'a gittim ama İstanbul da kendi akrabalarımın olduğu bir mahallede veya kendi mahallemin birçok yerde mesela atıyorum Tarsuslular Mahallesi, Bitlisli Mahallesi, Adanalılar Mahallesi, Bayburtlular Mahallesi, Bartınlılar Mahallesi gibi mahalleleri var. Bu çok tehlikeli insanlar gelişmiyor. İnsanlar gittikleri yerlere normal atıyorum Bartın'ın bir köyünde nasıl yaşıyorsa

Kendi kültürel özelliklerini devam ettiriyor.

K3: Aynen devam ettiriyor ama işte olumsuz olan taraflarını da devam ettiriyor ve az önce dedik olumsuz olan özellikleri nelerdir. Evet, kavga kültürü yani maalesef kimi yörenin insanı inanılmaz derecede asabi oluyor, anlatmaya çalışıyorsunuz anlamıyor, anlamadığı noktada da size fiziksel şiddet uygulamaya çalışıyor. Fiziksel şiddeti sadece kendisi değil burada işte o kültürel olumsuz özellik giriyor bütün sülale toplanıyor örnek veriyorum okul basıyor.

Yani onların şiddete eğilimlerinin olmasının kültürel bir özellik olduğunu düşünüyorsunuz.

K3: Bence kesinlikle öyle kesinlikle öyle

Yani öğrencilerinizin ait olduğu kültüre ait olduğunu düşünüyorsunuz.

K3: Aynen efendim çünkü niçin siz ailenizde veya biz ailemizde hırsla gürle kavga ile dövüş ile büyümüş olsak gözlemleyin etrafınızdakileri, kavga ile dövüş ile büyümüş olsak bizde kesinlikle kavga dövüş işte iletişim kurmadan insanlarla problemleri çözme yoluna gireriz. Bu aslında belki binlerce yıllık işte köklü bir kültürün geleneği değildir ama anlık işte atıyorum 50 yıllık 20 yıllık 100 yıllık neyse artık bunun tarihini tam olarak söyleyemeyeceğim 100 yıllık bir birikimin sonucu olarak bu kültürleşmiş oluyor çünkü neden insan yaşantısını etkiliyor insan yaşantısına şekil veriyor. O yüzden kültürel olumsuz etkinlik dedim.

Başka yani ne şekilde tanımlayabilirsiniz bu öğrencileri? Kültürel özellikler bazında değerlendirirseniz eğer yine. Dedğim gibi her din, dil yani bu özelliklerinden de bahsedebilirsiniz, etnik köken, giyim kuşam, yeme içme yani her şey olabilir.

K3: Kültürün dinin kültürü etkilediğini söyledik ama normalde baktığımız zaman dinin kültürü etkilememesi gerekiyor. Nasıl, din çünkü bireysel yaşanan bir şeydir aslına

baktığımız zaman. Fakat maalesef bizim çalıştığımız bölgede benim öğrencilerim çünkü göç ile gelen öğrenciler. Bizim çalıştığımız bölgede birçok ahlaksızlık noktasına varabilecek kadar kötü şeyle dönüyor ama insanlar bunu çok normal karşılıyor. Fakat işin tezat tarafı da şudur ki insanlar normal karşılayan insanlar çokta dindar insanlar yani kendini dindar olarak tanımlayan insanlar. Burada bir yanlışlık var, din insanları doğru yola gitmeye öğütlerken burada insanlar kötü yola gidiyor ve doğru yola gitmesi gereken gittiğini düşünen insanlar kötü yolla yani yanlış bir şey yapıldığında onlara ses çıkarmıyor.

Göz yumuyor.

K3: Doğaldır diyor evet bu doğaldır diyor. Mesela örnek veriyorum 13 yaşında bir kız çocuğunun 40 yaşında bir adamla evlenmesi, bu doğal olabilir mi sizce? Bu kesinlikle doğal olamaz ama doğal karşılanıyor. Maalesef buda kültürleşmiş töre cinayetleri bu var bunu ben gördüm, kan davası bunlar da kültürleşmiş maalesef. İnsanlar ömrünü harcıyor gencecik çocuklar bir hiç uğruna sırf aile meclisi, filmlerde değil yani şu kanalda bu kanalda oynayan dizilerde değil biz bunu canlı yani görüyoruz burada biz bunlara şahit oluyoruz. İnsanlar maalesef kültür adı altında birçok olumsuzlukları olumluymuş iyiymiş gibi gösteriyor. Fazla uzatmadan konudan konuya atlayayım o zaman.

Zaten bunu mesela şimdi tabii ki de öğrencilerinizin ait olduğu kültürde töre cinayetleri olabilir kan davaları olabilir bunları ama birebir siz öğrencilerinizde yaşadınız mı bu özellikleri birebir kendi öğrencilerinizde gözlemlediniz mi? O çocukların ait oldu kültürde bunlar var yadsınmıyor bunlar ama öğrencileriniz bazında daha çok değerlendirin.

K3: Şimdi benim öğrencilerim tabii ki tutup Allah korusun kimseyi, vurmadılar amma velâkin sohbet ettiğinizde çünkü öğretmen sadece işte “A” yı “B” yi “C” yi veya dört işlemi öğretip hadi oğlum güle güle hadi kızım güle güle demek değildir. Aynen öyle öğrencilerimle ben sohbet ediyorum onların dertleriyle hemhal olmaya çalışıyorum mutluluklarını paylaşmaya çalışıyorum ve konuşmalarımızda biz bunlara şahit oluyoruz. Mesela öğrencinin biri öğretmenim vururum o zaman bakın daha küçücük çocuk 7-8 yaşındaki bir çocuk veya 10 yaşındaki bir çocuk öğretmenim vururum o zaman diyebiliyorsa evet bu çocuk bu kültürden etkilenmiş. Potansiyel olarak bu çocuk evet onu yapabilir yani yüzde yüz yapacak diye bir şey yok ama yapabilecek bir potansiyele sahiptir o çocuk çünkü o kültürde büyümüş o sözlerle yetişmiş. Ayrıca nahoş bir durumla karşılaştım, öğrencinin biri hamile olan öğretmenine şey dedi öğretmenim

hamilesiniz herhalde, lakayt bir şekilde, hamilesiniz herhalde diyor. Öğretmen cevap vermiyor tabii ki yani çocuk çünkü maalesef öyle bir sıkıntılı bir çocuktur. Sonra inşallah kız olur satarsınız büyüyünce cümlesini işittik. Şimdi bu çocuk bakınız ki böyle bir kültürde büyüme bunu söylemez. Bin sene düşünseniz sizin aklınıza gelir mi Allahım işte kız olsunda çocuğum işte satayım, böyle bir şey olabilir mi sizce? Hani ben insanları yerden yere vurmak değil maksadım ama maalesef bugün sadece benim oturduğum mahallenin değil veya öğretmenlik yaptığım mahallenin değil bütün Türkiye' nin kanayan yarasıdır bu kesinlikle haledilmesi çözülmesi gereken bir problemdir. Herhalde ilerleyen sorularda da bununla alakalı ne yapılabilir diye bir soru var.

Öneriler yani geliştirilebilir yani öğrencilerinizin genel olarak kültürel özelliklerinin olumsuz olduğunu düşünüyorsunuz.

Genel olarak olumsuz demek de ne kadar doğru bilmiyorum ama şimdi olsa mesela şu da var.

Siz var olanı betimlerseniz aslında mesela şu dine mensuptur genellikle etnik kökene mensuptur, giyim kuşamları şöyledir sizinkine göre kıyaslayın hep hocam.

K3: Evet, şimdi benim öğrencilerim hepsi Müslüman mezhepsel farklılıklar mevcut anne babaların.

Sosyo ekonomik düzey de kültürel özelliklerin içinde olabilir.

K3: Tabi tabi ondan da bahsedeyim. Lise okuyan hiç velim yok, sosyo kültürel açıdan ve ya ekonomik açıdan baktığınız zaman yani en iyisi askeri ücret seviyesinde diye düşünüyorum.

Alt sosyo kültürel düzeye sahip olduğunu düşünüyorsunuz.

K3: Onun haricinde her özellikleri kötü değil bu insanların akrabalara bağlılık, aileye bağlılık

Evet bunlar da kültürel özelliklerdir.

K3: Yemek kültürleri mesela çok güzel çünkü sağ olsunlar bize de getirirler.

Yemek kültürlerinin de sizden farklı olduğunu düşünüyorsunuz.

K3: Aynen kesinlikle bizden farklı mesela tandır ekmeği bizim burada yok onlarda tandır ekmeği var.

2. Peki, şimdi bu farklı kültürel özelliklere sahip öğrencileriniz belli ki var.

Bunlarla sizin yaşadığınız yani bir öğretmen olarak yaşadığınız problemler neler yani bu problemlerin onların ve sizin kültürünüzün farklı olmasından

kaynaklı olması lazım? Yani hangi konuda siz zorluk yaşadınız onlar farklı kültürden diye?

K3: İletişim noktasında problem yaşıyoruz çünkü neden yani iyi kötü bizlerde ahım şahım insanlar değiliz kendimizi hani övüyor, beğeniyor da değiliz ama şöyle bir şey var. Ben kendi çocukluğuma döndüğümde annem babam bir şey konuşurken biz müdahale etmezdik onlara veya öğretmen bir şey söylerken biz onlara müdahale etmezdik gerçekten saygı duyardık yani bu korku değil aslında. Yani şöyle bakıyorum bu saygıdan kaynaklı fakat bizim en büyük problemimiz öğrencilerimle yaşadığım iletişim problemi. Oğlum, yavrum, evladım, kızım işte canım, balım neyse lütfen beni dinleyin veya arkadaşınızı dinleyin. Her derste biz bu problemi yaşıyoruz, iletişim problemi yaşıyoruz. Konuşarak çözebileceğimiz şeyleri öğrenciler birbiri arasında bazen şiddetle çözmeye çalışıyor. Şiddetle çözüyor hatta çözüyor da yani. Nasıl hallettiniz diyorum mesela çocuk geliyor bana öğretmenim biz hallettik problemi, nasıl hallettiniz ben onu dövdüm diyor veya o beni dövdü diyor. Şimdi bakın ben hayatım boyunca hiçbir zaman böyle bir şey görmedim. Çevremde de görmedim yani aman hır gür olsun, bir şeyleri kavgayla dövüşle çözelim ben bunu görmedim. Onun haricinde yaşadığım başka bir problem şuan aklıma gelmiyor.

Yani bu akademik beceriler kazandırırken olabilir, dediğiniz gibi iletişimde bir problem çekiyorsunuz bununda onun saygısızlığından kaynaklandığını düşünüyorsunuz.

K3: Akademik olarak.

Birbirlerine karşıda size karşı da saygısızlık olduğunu düşünüyorsunuz. Bununda onların kültürleriyle alakalı olduğunu düşünüyorsunuz.

K3: Kesinlikle kültürle alakalı yani hani insanların kültürünü yerden yere çarpmak değil bizim maksadımız ama bunun kültürle alakası var hocam. Akademik olarak kültürün etkilemesi tabi ki etkili yani kültürün akademik başarıya da etkisi olduğunu düşünüyorum. Nasıl, şimdi iki çocuk var önünüzde hatta 40 kişilik bir sınıf düşünün bunun 15 tanesi benim kültürümle yetişmiş, 25 tanesi benim kültürümle yetişmemiş. Benim kültürümle yetişen çocuk aile içerisinde çok fazla değer gördüğü için yani çocuk o anne babanın aslında her şeyi olduğu için çocuğun bebekliğinden başlayıp okul çağına kadar her türlü ihtiyacı, gereksinimi veya becerilerinin gelişmesi için her türlü fedakârlık gerçekleştirilmiş. Öbür tarafa bakıyorsunuz çocuğun çok fazla değerinin olmadığını bir evde atıyorum her yaş sınıfında 1'den başlayıp 8'e 10'a kadar her yaştan bir çocuğun olduğu bir kültürde yetişen çocuk maalesef makas tutmayı bile bilmiyor

hocam belki kalem tutmayı bile bilmiyor. Çünkü ben bunu veli ziyaretlerinde gittiğim evlerde özellikle gözlemliyorum. Çocuk sayısı fazla olan ve çocuklarının arasında yaş farkı az olan ailelerinin çocuklarının kesinlikle beceriler açısından yetersiz.

Çünkü onların kültürleri gereği çok çocuklu olduğunu düşünüyorsunuz.

K3: Aynen.

Çok çocuklu olmanın da ailelerin çocuklara ayırdığı zamanı azalttığını düşünüyorsunuz.

K3: Aynen.

Bu zaman azalınca da çocukların akademik becerilerinin olumsuz etkilendiğini, kazanamadığını düşünüyorsunuz. Bunu da yine kültürel özellikleriyle ilişkisi olduğunu düşünüyorsunuz.

K3: Kesinlikle düşünüyorum.

Yani sizin kültürünüze ait çocuklar ailelerinde daha az çocuk varken ve aileleri onlarla yeterince ilgilenebilirken akademik becerilerinin de daha olumlu yönde ve fazla geliştiğini düşünebiliriz.

K3: Başarılı olduğunu düşünüyorum, gözlemliyorum da çünkü.

3. Peki, bu kültürel özelliklere farklı sizinkinden farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin yaşadığı problemler var mı? Yani bu öğrenciler hangi problemleri yaşıyor yine dediğim gibi akademik problemler olabilir, uyum problemleri olabilir, psikolojik problemleri olabilir. Sizinkiyle farklı kültürden olmalarından kaynaklı olduğunu düşündüğünüz.

K3: Hocam şimdi mesela her öğretmen başka bir öğretmenin sınıfına gider, bakar acaba onun sınıfı nasıl benim sınıfım nasıl diye gözlemler. Şimdi ben sınıfıma gelen arkadaşlarım belli öğrencileri zaten görüyorlar hocam onların yüzünden de o öğrencilerin yüzünden de belli, şeklinden de belli şemalinden de belli. Hemen mesela onlarla kızım nasılsın, ayy benim işte oğlum nasılmış falan onları seviyorlar. Diğer çocuk bu ilgiyi alakayı görüyor ve psikolojik olarak aslında gelip dert yanan öğrencilerim var bana. Öğretmenim bizi niye sevmiyor diğer öğrencileri atıyorum Erhan öğretmen bizi neden sevmedi veya Ali öğretmen neden böyle yaptı, Mehmet öğretmen niye onu daha çok seviyor gibi psikolojik probleme doğru gidiyor velilere anlatıyorlarmış, evde anne babalarına anlatıyorlarmış. Anne babalar ya işte hocam böyle böyle durum var işte niye bizim çocuklarımızı sevmiyorlar diye benim sınıfıma mesela defalarca gelip söylüyorlar.

Yani öğretmenler kendilerine benzer kültürden olan öğrencilere karşı bir sempati duyarken farklı kültürden öğrencilere aynı sempatiyi göstermiyor olabilirler.

K3: Evet hocam maalesef öyle oluyor.

Ve öğrencilerde bu bir psikolojik bir sorun yaratıyor.

K3: Aynen, uyum problemi yaşıyor mu evet uyum problemi yaşıyor. Siz az önce dediğimiz gibi akademik açıdan çocuk biraz yani daha başarısız olduğu için sınıfa adapte olamıyor veya siz hadi bugün şunu yapıyoruz dediğimizde çocuk onu bilmiyor ki yapsın. Yani geçmiş yaşantısında, yani o hazır bulunuşluk düzeyi o etkinliği yapmaya yeterli değil, elverişli değil. Bunu yine kültüre bağlıyoruz, nasıl kültüre bağlıyoruz. Dediğimiz gibi çocuk aileden belli bir değeri görmediği zaman başarılı olamıyor maalesef öğrenemiyor. Yani bu öğrenciler şöyle sıkıntıları da var mesela yani sınıfta kendini değersiz hissedip, kendini tamamen kapatıyor, geri plana atıyor bu da bir sıkıntı.

Peki ama şimdi hocam şöyle şimdi hocam şöyle şimdi sınıfınızda sizinle benzer özelliklere sahip öğrencileriniz de var, farklı kültürden öğrencileriniz de var. Peki, benzer özellikteki öğrencileriniz bu problemleri hiç mi yaşamaz?

K3: Hocam elbette ki yaşar bu aslında baktığınız zaman ilk 2 yılda bu problemlerin halledilmesi gerekiyor, 3. Sınıfta zaten çokta fazla bu problemler kalmıyor. eğer çocuk sorunlu değilse. Elbette ki o çocukta yaşıyor yani benim kültürüm derken aslında yelpaze çok geniş. Ne söylenirse ben köylüyüm, köylü çocuğuyum şehirde büyüdüm, yarı köylü kaldım yarı şehirli kaldım şehirli oldum. Aslında bende iki arada bir derede kaldım fakat

Yani siz de kendinizi aslında birçok kültüre ait hissediyorsunuz tek bir kültüre ait olmaktansa.

K3: Aynen öyle şimdi bu saydığım problemlerin bir kısmını ilkokulda bende yaşamıştım. Yani sıkıntı yaşıyorsunuz öğretmeninizin yanına aileniz gittiğinde aileniz aslında ne soracağını da bilmiyor öğretmene çünkü öyle bir kültür yok. Yani maalesef kırsal kesimin insanıyız dağda memleketimiz.

Okuryazar oranı düşük olabilir.

K3: Ama şöyle bir şey var bizden önceki birkaç nesil evet öyleydi ama sonrasında. Şimdi benim mesela benim köyüme gidin okumamış, okumamış derken lisans mevzunu olmayan bir kişiyi bile bulamazsınız. Atıyorum 40 yaş ve altında lisans mezunu olmayan hiç kimse yoktur.

Yani yakın bir dönemde sizin kültürünüze ait insanların eğitim problemlerini hallettiğini ve bu sebepten dolayı çocuklarının da eğitime olumlu yani eğitime yöneltiltikleri için bu tip problemleri daha az yaşadığınızı düşünüyorsunuz.

K3: Yani bizden sonraki nesil yani bizim çocuklarımızdan bence bu problemleri hiç yaşamayacak.

4. Peki, dördüncü soruya bakacak olursak peki bu farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin yaşadığı problemler var demek ki hem sizin açısından hem öğrenciler açısından. Peki, bunların eğitime yönelik önerileriniz ne olurdu? Yani bu çocuklar ne olsaydı daha başarılı olurdu, eğitimlerini daha iyi bir şekilde alırlardı, önerileriniz nedir?

K3: Çocuk kültürü aileden alır, doğru mudur hocam ve röportajımızın başından beri hep ailelerin bir takım sıkıntıları, aileler şöyle olmalı, aileler böyle olmalı diyoruz. Evet, ailelerin bir an önce çocukların okuması için değil, iyi insan olmaları için çaba göstermeli gerekiyor, ailelerin kendilerini geliştirmeleri gerekiyor. Ütopik bir düşünce olarak gelebilir şu anda ama biz bunu yapmadığımız müddetçe ben velilerime her zaman söylüyorum. Biz bunu yapmadığımız müddetçe kanayan yaraya hiçbir zaman çözüm bulamayız hocam. Aileler kendini geliştirecek. Devletin kesinlikle ve kesinlikle bu konuya el atması gerekiyor çünkü bugün baktığımız zaman ülkede aslında her şey ol denilen her şey oluyor, doğru değil mi hocam? Olması gerek her şey ol denildiği an oluyor.

Peki hani devletin velileri bilinçlendirmesi için ne yapılabilir yani bunu yolu ne olabilir size göre?

K3: Ona geliyorum.

Devletin hani bu velileri eğitimlerine yönelik, bu öğrencilerin eğitimlerine yönelik bilinçlendirecek ne yapabilirler ki size göre?

K3: Hocam ne yapabilirsin?

Hani veliler bilinçlensin çocuklarının eğitime adasınlar kendilerini?

K3: İlk önce, her şeyden önce devlet bir kere şunu diyecek, ben bu problemi çözeceğim. Ben ülkenin kanayan yaralarına merhem olacağım, o yaraları iyileştireceğim, buna inanacak. Bunu niye söylüyorum bakın yıllarca memlekette işte kondom dağıttılar işte bu plansız çoğalmanın. Aile planlanması yapmaya çalıştılar, ne oldu o kondomları insanlar aldı gitti eczanelere sattı veya tablet dağıttılar öğrenciler şey yapsın diye bilgilensin diye. Öğrenci ne yaptı götürdü onu bilgisayarıcıya sattı. Siz bir şey yapıyorsanız bunu sadece yapmak için yapmayacaksınız, devlet bunu ilk önce diyecek ki

kardeşim ben bu problemi çözeceğim. Kafaya koyacak ve ardından bu memleketin halk eğitim merkezleri var, bu memlekette toplum sağlığı merkezleri var ve bu memleketin işe yaramayan belki binlerce, on binlerce memuru var veya çalışanı var boş boş oturan. Siz çalıştıracaksınız yeri gelecek şoförlük yapacak o psikologları bu işlerde uzman kimse onları taşıyacak ev ev, mahalle mahalle gezeceksiniz. Girmedığımız müddetçe biz bu problemi çözemeyiz, bu problemi çözemediğimiz müddetçe de PITA sonuçlarında şu sıradayız, hep sondayız, ilklerde değiliz falan diye bin yıl yaşasak biz bu bin yıl da bu problemleri dinleriz. Kendi kendimize dert yanar dururuz. Üç beş tane bu işe gerçekten kendini adamış ciğeri yanmak deriz ya, ciğeri bu noktada bu problemlerle yanan üç beş tane insan kendini yakar, bitirir kül eder. Sonuç değişmez, mutlu olan devamlı o hiçbir şeyi kafaya takmayan insanlardır. Devlet kesinlikle inanacak, devlet bu konuda insanları eğitecek, eğitmek zorunda, devlet eğitmek zorunda her şeyden sorumluysa eğitimden de sorumludur. Onun haricinde sosyal yardımlaşma vakfına giden insanlara yardım dağıtıyor, yanlış bir şey yapan kesinlikle ceza alan insanlara devlet 1 Lira dahi yardım etmeyecek. Kendini düzeltecek, kendini düzeltmelisin ki çocukların, senden sonraki nesil düzelsin mantığıyla hareket edecek.

Yani çocukların bu farklı kültürel özelliklere sahip çocukların eğitiminde velilerin çok büyük bir rolü olduğunu düşünüyorsunuz.

K3: Eğitilmesi içinde devletin yardım etmesi gerekiyor.

Bunun da devletin sorumluluğunda olduğunu düşünüyorsunuz. Siz yine kendi ölçeğinizde değerlendirebilirsiniz okulunuz ölçeğinde değerlendirebilirsiniz, başka bunlara yönelik önerileriniz var mı? Yani siz öğretmen olarak ne yapmalısınız ya da okulunuz ne yapmalı bu öğrenciler için?

K3: Ben kendi adıma konuşuyorum ben öğretmen olarak biz arkadaşlarımızla birlikte her yıl belki birkaç kez veya dönemde birkaç kez bütün öğrencilerimizin evlerine gideriz. Onların yaşadıkları ortamı görürüz. Böyle bir zorunluluğumuz yok ama fedakarane bir şekilde bunu yapıyoruz. Evlerine gideriz, yaşadıkları yerleri görürüz, yattığı yeri görürüz, yattığı yeri görürüz, ne yediklerini, ne içtiklerini görürüz, gün içinde neler yapıyorlar, babaannesi şikâyetçi mi, dedesi şikâyetçi mi, örnek veriyorum dayısı şikâyetçi mi onları dinleriz. Biz bu öğrencilerin aslında nasıl bir yaşam sürdüklerini görürüz. Tabi ki ve velinin evine girdiğin zaman veli size gerçekten yani sahipleniyor sizi çünkü maalesef az önce bahsettiğimiz problemler öğretmen geliyor ya işte bu kültürdeki insanların evine de gidilmez mantığıyla hareket ediyor. Biz çok şükür bu mahallede bunu yıktık ve samimi bir dille sahip olduk artık iletişim kurabiliyoruz ve

size ben kendi adıma konuşuyorum. Öğrencilerime bakın arkadaşlar bu yanlış, bizim bundan dönmemiz gerekiyor, bakın böyle yaparsak bizim çocuğumuz daha başarılı olur, daha iyi bilgili olur. Akademik başarı benim için gerçekten önemli değil hocam. Her insan okumak zorunda değil ama her insan

Yani eğitim programlarının içinde sadece akademik beceriler yoktur örtük program da vardır aslında bunun içinde.

K3: Her insan iyi bir insan olmak zorundadır. Dünyaya gelmenin temel amacı budur hocam biz iyi insan olmak için geldik bu dünyaya, insanlara zarar vermemek için ve bu noktada da velilerle iletişim kuruyoruz. Öğretmen olarak bunu ben yapabilirim yani ben bunu yapıyorum. Onun haricinde okul idaresi insanları birbirine kaynaştırmaya dair bir şeyler yapar yani nasıl siz bunu kermeslerle yapabilirsiniz atıyorum konserlerle yapabilirsiniz. Aynen hocam okulda birbiriyle kaynaştıkça düşünsenize iki bayan, farklı kültürlerden iki bayan evlerine girip çıkıyorlar, artık birbirlerine alışıyorlar ve aslında birbirlerinin aynısı olmaya başlayacaklar ve günümüz toplumunda da hocam iyi görüldükten sonra kötüye çokta dönüp bakılmıyor aslında. Yani nasıl bakılmıyor kendi yaşantımdan örnek vereyim yine. Kötü bir arkadaşın varsa aslında onun o özelliklerini çokta baza almak istemiyorsun, almıyorsun ama iyi bir arkadaşın varsa insan ondan daha iyi oluyor çünkü takdir duygusu var orada.

Peki, şimdi mesela kültürel özellik hani siz öğrencilerinizin ait olduğu kültürel özelliklerin genelde olumsuz yanlarından bahsettiğiniz. Yani bu öğrencilerin ait olduğu kültürün değiştirilemeyecek bazı unsurları var. Dediğiniz gibi dil, dediğiniz gibi din yani etnik kökeni bunları değiştiremeyiz tabi ki de mesela töre cinayetleri hiçbir bahanenin arkasına sığınamayacak bir örf, adet bir kültür ögesi. Öge bile demek istemiyorum aslında ya da küçük yaşta evlilik mesela kız çocuklarının evlendirilmesi. Bu hiçbir şekilde onaylanmayacak tabi ki de onların kültürüne ait ne yazık ki özelliklerden bir tanesi ama dediğim gibi mesela dilini konuşmak size benzemeli mi, dini yaşamak size benzemeli mi? Yani hep olumsuz yönleri üzerinden gittik. Onlarda isteseler de istemeseler de değiştirilemeyecek yani bu çocuk seçmedi, o kökünde, o etnik kökünde doğmayı seçmedi, o dine mensup olmayı seçmedi, o dili konuşmayı seçmedi. Adı üstünde anadil hani annesinden onu duydu mesela siz nasıl mesela Türkçeyi annenizden duydunuz o çocukta diyelim ki Kürtçeyi duydu. Yani bu özellikleri birbirine benzesin mi ki size göre?

K3: Şimdi, bu ülke öyle bir ülke ki. Ben şu noktaya değinmek istiyorum, özellikle değinmek istiyorum. Bu ülke öyle bir ülke ki çok küçük bir kıvılcım dahi bu ülkeyi

yakmaya yeter. İnsanlar bu noktada anlayışlı, hürmetli olmak zorunda birbirine karşı. Siz bir dili sırf yanınızdaki insanlar sizin kültürünüzden olmayan insanlar gıcık olsun, onları ifrit edeyim mantığıyla konuşursanız evet o dil konuşulmamalı derim ama bir çocuk kesinlikle ve kesinlikle babasından daha iyi olmak şartıyla anadilini konuşmak zorunda. Bir atıyorum Kürt çocuk Kürtçeyi çok iyi bilsin, kesinlikle istiyorum bunu. Arapçayı çok iyi bilsin bir Arap çocuğu veya Çerkez çocuğu Çerkez dilini bilsin, Türk çocuğu Türkçeyi babasından daha iyi bilsin. Burada ayrımcılık değil kesinlikle ve kesinlikle dil aktarılmadan kültür aktarılmaz.

Tabii ki dil en önemli araçlardan bir tanesi.

K3: Dil yaşamadan kültür yaşamak elbette ki konuşmalılar. Konuşmamalı diyenler kesinlikle yanlış yoldalar. Bence konuşmalılar ama dediğim gibi hocam bunu siz siyasi olarak bir takım rantlar elde etmek adına yaparsanız burada ben size düşman olurum. Ben yapıyorsam bunu ben bölücülük yapıyorsam benim kelleme alsınlar, sallandırsınlar. Bunu açık ve net bir şekilde söylüyorum niye mesela bu ülkeyi çok seviyorum. Bu ülkeyi çok sevmesem ben bu mahallede 6 yıldır çalışmazdım. Bir yolunu bulur veya başka bir ilçeye ile tahin ister giderdim ama biz diyoruz ki bizim ekmeğimizi bu mübarek devlet veriyor. Öyleyse bu devlet uğruna da her şeyi yapmak zorundasın, zorluklara katlanmak zorundasın ve bu çocukta ne yapabilir ya çocuk ne yapabilir. Yani atıyorum Suriyeli öğrencilerimiz de var bizim ee bu çocuk Suriyeli bir ailenin çocuğu elinde mi ailesini değiştirmek veya Türk bir ailenin çocuğu elinde mi değiştirmek, Kürt bir ailenin çocuğu elinde mi değil. O çocuk o dili bilmek zorunda ben üniversitede bir anım var küçücük anlatayım mı size? Arkadaşım Mardin Kızıltepe' li anne tarafı Arap, baba tarafı Kürt. Babaannesi Kürtçe biliyor Türkçe bilmiyor, anneannesi Arapça biliyor Türkçe bilmiyor, çocuk üçünü de biliyor. Bizim meselemizle bağlantısı şu bir gün telefonda Arapça konuştu sonra Türkçe konuştu ondan sonra Kürtçe konuştu, telefonu sonra Türkçe bitirdi. Kardeş sen ne yaptın dedim ya. Ya kardeş ne yapayım dedi annem Arap anneannem Arapça biliyor Türkçe bilmiyor, babam Kürt babaannem Kürtçe biliyor Türkçe bilmiyor. Babamla annemle konuşurken Türkçe konuşuyorum, diğerleriyle Arapça, Kürtçe konuşuyorum. Şimdi bu çocuğun nasıl dilini engellersiniz bu en büyük vicdansızlıktır bunu bakın altını çizerek söylüyorum. Kesinlikle öğrenmesi, konuşması gerekiyor ama konuşmanın başında bu sorunun başında dediğim gibi hocam. Bu ülke yani kıvılcımlar yetmiş geçmişte bu ülkeyi yakmaya bizim ciğerim yanmasın. Birileri de bunu sırf siyasi malzeme yapayım, siyasi çıkar sağlayayım diye kullanmasın ben sadece bunu istiyorum. Elbette ki konuşsun, niye konuşmasın kime ne zararı var

elbette ki konuşacak ya o kültürü de aktarmak zorunda. Yani dediğim gibi konuşmanın başında dediğim gibi kesinlikle kimsenin kültürünü yerden yere vurmak gibi bir derdimiz yok.

Evet evet hocam yok zaten yani o konuda yargılanmıyorsunuz ya da sadece düşüncelerinizi özgürce söyleyebilirsiniz.

K3: Olumsuzluklar maalesef olumsuzluklar gözü çok çarptığı için küçük bir şey daha anlatmak istiyorum. Geçmiş dönemde yöneticinin biri bir kasabaya gidiyor, ilçeye gidiyor. Kasabada nereye baksa hangi sokağa baksa köpek ya diyor ki işte sizin kasabanızın da köpeği çokmuş diyor. Başkan da diyor ki efendim çok değil aslında 3 tane köpeğimiz var ama onlar hiç durmadıkları için yerlerinde çokmuş gibi görünüyor. Ben bu kıssayı şuna bağlıyorum maalesef aslında bu kültürün, bütün kültürlerin iyi tarafı çok fazla aslında ama devamlı kötü tarafları bizim gözümüze çarptığı için o mahallenin affedersiniz köpekleri gibi her zaman gözünüze her zaman onlar girdiği için hocam diyoruz ki evet maalesef bu kültürler kötü. Bilinçaltında aslında gerçekte öyle değil kesinlikle ve kesinlikle benim kültürümden çok çok daha üstün yönleri belki daha fazla. Örneğin bizim kültürümüze baktığınızda biz anneye babaya atıyorum haftada bir veya ayda bir giderken, o insanlar. Hiç kimse şikâyet etmiyor, büyük mutluluk duyuyorlar ben görüyorum çünkü velilerimde bunu. Bakın bence bu olması gereken bir şey hem de muhteşem bir değer.

EK 4. ÖĞRETMEN GÖRÜŞMELERİ KODLAMA ÖRNEĞİ

Birleşmiş Milletlere bağlı ve bağlı olmayan 193 ülke tarafından en yaygın kabul görmüş ve onaylanmış insan hakları sözleşmesi olan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi çocukların en yüksek yararlılığını amaçlamaktadır. Bu sözleşmeye göre hayatın her alanında olduğu gibi okullarda da çocuk haklarının korunması ve geliştirilmesi esastır.

Buna göre;

2. Okullarda çocuk haklarına yönelik görüşleriniz nelerdir?

K9: Çocukların tabi eğitim öyle bir dersimiz yok bir kere hani bir hayat bilgisi... Öğrencilerim çok kendi haklarını mesela bildiklerini düşünmüyorum çünkü böyle bir şeyimiz yok yani bir dersimiz yok. Dördüncü sınıfta insan hakları çocuk haklarına yönelik

Gocuk hakları
eğitimi veriliyor
(ders programları)

Hakları
konusunda
düşük farkındalık
(öğrenciler)

Dünya
Çocuk
Hakları
Günü Kut.
(Okullar)

değil ama içinde bir şey olarak var yani Onun dışında da işte okulda hani belirli gün ve haftalar programında gündeme gelir konuşulur sonra bir iki pano hazırlanır sonra da unutulur. Hani şey çocuklar daha böyle algısı açık olan çocuklar v.s. daha aktif derslerinde

aktif olan çocuklar bunun üzerine gidiyorlar işin açıkçası yani Mesela hani mesela işte

şey oluyor geliyor bazen diyor benim oyun oynamaya da hakkım var diyor mesela gittim diyor babamla tartıştım diyor öğretmenim diyor. Mesela işte hafta sonu gezmeye hakkım yok mu mesela diyor mesela gittim tartıştım öğretmenim diyor. Oluyor bazen ama hani

şey kalıyor dar kalıyor. Yetenekli başarılı öğrencilerde biraz daha şey oluyor zaten şeyde

de öyle değil mi toplumumuzda da baktığın zaman hani böyle insan hakları demokrasi

özgürlükleri takip edenler belli eğitim seviyesi yüksek olduğu. çocuk hakları haftası

dışında okullarda çok fazla gündem olmuyor. Ya öğretmenlerin de çok gündeminde değil

aslında yani sonuçta bizim elimizde bir program var, müfredat var onu aktarmakla

meşgulüz daha çok. Yani çok fazla da uğraşmıyor işin açıkçası bende dâhil olmak üzere

hani ya çünkü hani sınıfta mesela, sınıflarımız 30-40 kişi diyelim mesela hani çocuğun

kendini ifade etme hakkı var değil mi? Belli bir şeyden sonra hani programı

yetistireceksin v.s. engelliyorsun çocuğu ifade etmesini. Akademik beceri kazandırma

aşaması öğretmenlerin çocuk haklarına ulaşmasına bir engel oluyor. Yani o da bizim yine

programız böyle biraz daha şey olduğu için katı belli hedefler var hani bu hedeflere

ulaşman lazım, çocuklarda bu becerileri kazandırman lazım ki sınavda da başarılı olsun.

Sınavda da TEOG'da da başarılı olsun, ailede bunu bekliyor. Ya aile ooo iyi işte sen

benim çocuğuma haklarını öğretmişsin falanda demiyor yani. Hani matematiği

öğretmişsin, ooo iyi işte diyor mesela. Hani o anlamda bir toplama çıkarmadan daha şey,

Gocuk hakları
ihlali sebepleri
olma (ders
Programları)

Gocuk hakları
ihlali (okullar)

Gocuk hakları
ihlalleri
(öğretmenler)

Gocuk haklarına
karşı duyarlılık
(Veliler)

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Betül ERDOĞAN

Doğum Tarihi: 22.09.1988

Doğum Yeri: Şanlıurfa

Yabancı Dili: İngilizce

Adres: Tarsus/MERSİN

Telefon: 0 507 402 27 30

E-posta: betulkaserdogan@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2015-2018 Yüksek Lisans. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2006-2010 Lisans. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği

2002-2006 Ortaöğretim. Abdülkerim Bengi Anadolu Lisesi, Tarsus

ÇALIŞMA DURUMU

2012- Sınıf Öğretmeni. Tarsus Anadolu İlkokulu, Mersin

2010- Sınıf Öğretmeni. Dönemeç İlkokulu, Şanlıurfa