

T.C.  
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN  
ADAYLARININ ÇOCUK HAKLARINA  
İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

GÖKÇE PİLATİN

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. EMİNE AHMETOĞLU

EDİRNE, 2019

T.C.  
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Gökçe PİLATİN** tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi” Konulu **Yüksek Lisans** tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 19-6 maddeleri uyarınca 11.06.2019 günü saat **11:00**'de yapılmış olup, yüksek lisans tezinin \* Kabul Edilmesine..... **OYBİRLİĞİ/ÖYÇOKLUĞU** ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU (Başkan)	Kabul Edilmesi	
Doç. Dr. İbrahim Hakkı ACAR	Kabul Edilmesi	
Doç. Dr. Şenay BULUT PEDÜK	Kabul Edilmesi	

\* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

T.C  
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
ULUSAL TEZ MERKEZİ

## TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Referans No	10266417
Yazar Adı / Soyadı	GÖKÇE PİLATİN
T.C.Kimlik No	40186160624
Telefon	5534875229
E-Posta	gokcepilatin@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi
Tezin Tercümesi	Investigation of Preschool Teacher Candidates' Attitudes Towards Children's Rights
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Temel Eğitim Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2019
Sayfa	133
Tez Danışmanları	PROF. DR. EMİNE AHMETOĞLU
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	Çocuk=Child, Çocuk Hakları=Children's Rights, Çocuk Yararı=Child Benefit, Okul Öncesi Öğretmen Adayları=Preschool Teacher Candidates

09.07.2019

İmza: .....



**Tezin Adı:** Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi

**Tezi Hazırlayan:** Gökçe PİLATİN

## ÖZET

Bu araştırma okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin genel tutumlarını ve bu tutumları etkileyen değişkenlerin neler olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 226 öğretmen adayı (%87,6'sı kız, %12,4'ü ise erkek; % 41,6'sı 18-20 yaşında, %43,4'ü 21-23 yaşında, %6,63 24-26 yaşında, %4,42'si 27-30 yaşında) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Genel Bilgi Formu ve Yasemin Karaman-Kepeneci (2006) tarafından geliştirilen Çocuk Hakları Tutum Ölçeği (ÇHTÖ) ile toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS 23.0 programı kullanılmıştır. Veri analizinde Pearson Korelasyon katsayısı, t-test, ANOVA istatistik yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin genel tutumlarının olumlu olduğu bulgusuna varılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının sınıf, yaş, hayatının büyük bir bölümünü geçirmiş oldukları yerleşim birimi, kardeş sayısı, anne ve baba öğrenim durumu, öğretmen adayının ailesinin sosyo-ekonomik durumu, bölümü isteyerek seçme durumu, genel başarı düzeyi, ilk çocuk haklarını duyma zamanı, çocuk hakları sözleşmesini okuma durumu, çocuk hakları eğitimi alma durumu ve küçükken haklarına uygun davranılma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken, cinsiyete göre kızların lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Çocuk, Çocuk Hakları, Çocuk Yararı, Okul Öncesi Öğretmen Adayları.

**Thesis Title:** Investigation of Preschool Teacher Candidates' Attitudes Towards Children's Rights

**Owner:** Gökçe PİLATİN

### **ABSTRACT**

The aim of this study was to determine the general attitudes of pre-service teachers who are studying in preschool education department about children's rights and the variables that affect these attitudes. The sample of the research consisted of 226 prospective teachers (87.6% were girls, 12.4% were boys; 41.6% were 18-20 years old, 43.4% were 21-23 years old, 6.63% were 24-26 years old). 4.42% 27-30 years old) studying in the Preschool Education Department of Trakya University Faculty of Education (1, 2, 3 and 4th grade). The data of the study was gathered by general information form and Child Rights Attitude Scale developed by Yasemin Karaman Kepenekci (2006). SPSS 23.0 program was used to analyze the collected data and the data were evaluated. Independent T-test, ANOVA, Pearson Correlation statistical tests were used to analyze the data.

As a result of the study, it was found that the general attitudes of preschool teacher candidates towards children's rights were positive. Preschool teacher candidates' attitudes towards children's rights class, age, number of siblings, maternal education status, mother's and father's education status, socio-economic status, the status of choosing the department, the level of general achievement, the time to hear the first child rights, the status of reading the rights of children, children's rights education status and when it was a child's rights according to the situation is not significantly different according to the situation, it was concluded that according to in favor of girls by gender significantly different.

**Key words:** Child, Children's Rights, Child Benefit, Preschool Teacher Candidates

## ÖN SÖZ

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelendiği bu araştırmanın yazım sürecinde sabrı, sevgisi, akademik anlamdaki bilgi ve tecrübesiyle bana her türlü yardımı sunan çok değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Çalışmam sırasında benden desteğini esirgemeyen Dr. Öğretim Üyesi Ezgi Akşin YAVUZ, Dr. Tringa SHPENDİ, Dr. Yakup Burak ve Arş. Gör. İlyas SÖNMEZ'e sonsuz teşekkür ederim. Verilerin toplanması aşamasında benimle düşüncelerini paylaşan ve bana zaman ayıran Trakya üniversitesi okul öncesi öğretmen adaylarına çalışmama verdikleri destekten dolayı teşekkürü borç bilirim.

Tez dönemim boyunca özellikle analiz çalışmalarında bana yardımcı olan ve bana her türlü desteği sağlayan, hayatıma anlam katan, beni her zaman destekleyen canım eşim Abdulmuttalip PİLATİN'e tüm kalbimle teşekkür ederim. Ayrıca bu dönemde benden yardımlarını esirgemeyen Pilatin ailesinin diğer değerli üyelerine de çok teşekkür ederim.

Bugüne kadar beni her türlü destekleyen, beni koşulsuz seven, her zaman yanımda olan canım ailem Halil KUM, Esin KUM, N. Kemal CANFİLİZ ve Yıldız CANFİLİZ'e çok teşekkür ederim. Beni her zaman neşesiyle, hayattaki enerjisiyle motive eden canım kardeşim Ece KUM'a ve bana her zaman inanan bu yolda adım atmamı sağlayan, beni kendi canı bilen bir tanecik teyzem Nesrin CANFİLİZ'e çok teşekkür ederim.

Hayatıma girdiği andan itibaren bana anlam katan, beni ben yapan, bir gülüşüyle dünyamı aydınlatan, bana en güzel duyguları yaşatan sevgili kızım Serra PİLATİN'e o güzel kalbiyle beni tamamladığı için çok ama çok teşekkür ederim.

Mayıs, 2019

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET .....</b>	<b>I</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>II</b>
<b>ÖN SÖZ.....</b>	<b>III</b>
<b>İÇİNDEKİLER .....</b>	<b>IV</b>
<b>TABLolar LİSTESİ.....</b>	<b>VI</b>
<b>KISALTMALAR .....</b>	<b>VIII</b>
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem .....	1
1.2. Amaç .....	6
1.3. Önem .....	7
1.4. Sayılıtlar .....	12
1.5. Sınırlılıklar .....	12
1.6. Tanımlar .....	12
<b>2. İLGİLİ ALAN YAZIN .....</b>	<b>14</b>
2.1. Çocuk Hakları İle İlgili Tanımlar ve Kavramlar .....	14
2.1.1. Çocuk ve Çocukluk Kavramı.....	14
2.1.2. Geçmişten Günümüze Çocuk Algısı.....	18
2.1.3. Çocuk Hukuku .....	25
2.1.4. Çocuk Hakları .....	27
2.2. Çocuk Haklarının Önemi .....	31
2.3. Çocuk Hakları Sözleşmesi .....	33
2.3.1. Çocuk Hakları Sözleşmesinin Amacı ve Yapısı.....	35
2.3.2. Çocuk Hakları Sözleşmesinin Dayandığı Temel İlkeler.....	36
2.3.2.1. Ayrımcılık İlkesi .....	37

2.3.2.2. Çocuğun Yaşama ve Gelişme Hakkı.....	38
2.3.2.3. Çocuğun Yüksek Yararı İlkesi.....	39
2.3.2.4. Çocuğun Görüşlerine Saygı Gösterilmesi ve Katılım Hakkı.....	40
2.3.3. Sözleşmenin Çocuklara Getirdiği Haklar.....	41
2.4. Türkiye’ de Çocuk Hakları.....	48
2.5. Çocuk Hakları Eğitimi ve Önemi.....	50
2.6. Çocuk Hakları ve Öğretmen.....	53
2.7. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	54
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>65</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	65
3.2. Araştırmada Evren ve Örneklem Seçimi.....	65
3.3. Veri Toplama Araçları.....	69
3.3.1. Genel Bilgi Formu.....	70
3.3.2. Çocuk Hakları Tutum Ölçeği.....	70
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	71
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	71
<b>4.1. BULGULAR VE TARTIŞMA.....</b>	<b>73</b>
<b>5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....</b>	<b>102</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>106</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>121</b>
EK 1: Genel Bilgi Formu.....	121
EK 2: Çocuk Hakları Tutum Ölçeği (ÇHTÖ).....	123



## TABLOLAR LİSTESİ

3.2.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf, Cinsiyet, Anne Ve Baba Öğrenim Durumu, Yaşamlarını Geçirdikleri Yer Ve Kardeş Sayısı Değişkenlerine Göre Dağılımı .....	66
3.2.2 Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının Sosyo-Ekonomik Durum, Bölümü İsteyerek Seçme, Genel Başarı Düzeyi, Çocuk Hakları Sözleşmesini İlk Duyma, Çocuk Hakları Sözleşmesini Okuma, Çocuk Hakları Eğitimi Alınma Yeri Ve Çocuk Haklarına Uygun Davranılması Değişkenlerine Göre Dağılımı.....	68
4.1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık sonuçları .....	75
4.2. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının sınıflarına göre ortalama ve standart sapma sonuçları.....	77
4.3. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının sınıflarına göre ANOVA testi.....	77
4.4. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları toplam puanların cinsiyete göre t testi sonuçları .....	79
4.5 Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formu ile yaş değişkeni arasındaki Pearson korelasyon katsayısına ilişkin puanları.....	80
4.6. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları puanlarının yaşamlarının çoğunu geçirdiği yere göre ortalama ve standart sapma sonuçları .....	82
4.7. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının yaşamlarının çoğunu geçirdiği yere göre ANOVA Testi .....	82
4.8. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının kardeş sayısına göre ortalama ve standart sapma sonuçları ...	84
4.9. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının kardeş sayısına göre ANOVA Testi .....	84
4.10. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının annenin öğrenim durumuna göre ortalama ve standart sapma sonuçları .....	86
4.11. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının annenin öğrenim durumuna göre ANOVA testi.....	86

- 4.12. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının babanın öğrenim durumuna göre ortalama ve standart sapma sonuçları ..... 88
- 4.13. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının babanın öğrenim durumuna göre ANOVA testi..... 89
- 4.14. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının sosyo-ekonomik durumuna göre ortalama ve standart sapma sonuçları ..... 90
- 4.15 Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının sosyo - ekonomik durumlarına göre ANOVA testi ..... 91
- 4.16. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları puanların bölümü isteyerek seçmeye göre t testi sonuçları ..... 92
- 4.17. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının genel başarı düzeylerine göre ortalama ve standart sapma sonuçları..... 93
- 4.18. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının genel başarı düzeylerine göre ANOVA testi ..... 94
- 4.19. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının “çocuk hakları” terimini ilk duydukları zamana göre ortalama ve standart sapma sonuçları ..... 95
- 4.20. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının “çocuk hakları” terimini ilk duydukları zamana göre ANOVA testi ..... 96
- 4.21. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları puanların çocuk hakları sözleşmesini okumalarına göre t testi sonuçları .....97
- 4.22. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanların çocuk hakları ile ilgili eğitim almalarına göre t testi sonuçları..98
- 4.23. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları puanların çocukken çocuk haklarına uygun davranılmasına göre t testi sonuçları.....100

## KISALTMALAR

**Akt.:** Aktaran

**ANOVA:** Varyans Analizi

**ASPB:** Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı

**BM:** Birleşmiş Milletler

**ÇHS:** Çocuk Hakları Sözleşmesi

**ÇHTÖ:** Çocuk Hakları Tutum Ölçeği

**Ed.:** Editör

**F:** F değeri (Varyans değeri)

**f:** Frekans

**m:** Maddeler

**SHÇEK:** Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu

**SS:** Standart sapma

**TMK:** Türk Medeni Kanunu

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

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıtları ve sınırlılıklarına yer verilmektedir.

### 1.1. Problem

Çocukları korumak, onlara sahip oldukları haklara uygun şekilde yaşama imkânları tanımak, sağlıklı ortamlarda büyüme ve gelişmelerini sağlamak, sevgi gördükleri, kendilerini gerçekleştirebildikleri ortamlarda yaşamalarına yardım etmek, eşit şartlarda nitelikli bir eğitim görmeleri için çaba göstermek yetişkinlerin, toplumun ve devletin asli görevlerindedir (Şallı, 2017).

Uçuş ve Şahin (2012)'e göre çocuk hakları, insan hakları temel alınarak oluşturulmuş olup çocuğun eşit, özgür ve etkin bir birey olma sürecinde sahip olması gereken yetkiler ve kazançları ifade etmektedir. Bu haklar, çocuklara ortak iyinin kazandırılmasını, çocuğun temel hak ve ödevlerini bilmesini, kendisini ilgilendiren konularda direk olarak rol almasını amaçlamaktadır. Çocuk hakları, tüm dünyadaki çocukların doğuştan elde ettikleri fiziksel, sosyolojik, psikolojik ve politik anlamda nitelendirilmekte olan hakların tümünü kapsayan evrensel bir terim olarak tanımlanabilmektedir.

Eğitim aracılığıyla toplumların kültürel, sosyal, ekonomik ve siyasi özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlayan tüm değişkenler kişilere kazandırılır. Bireylerin her yönden gelişimlerinin desteklenmesi, sağlıklı, haklarına sahip çıkan ve toplumun sunmuş olduğu davranışları kazanan bireyler olarak yetişmesi için küçük yaşlarda eğitim şarttır (Yılmaz, 2003). Bu da ancak nitelikli bir okul öncesi eğitimle mümkün olmaktadır.

Okul öncesi eğitim; çocuğun dünyaya geldiği andan okula başladığı zamana kadar geçen yılları içine alan, çocukların ileriki yaşamlarında çok önemli bir rol oynayan, fiziksel, bilişsel, psikomotor, sosyal, duygusal ve dil gelişimlerinin büyük

bir bölümünün tamamlandığı, kurumlarda ve ailelerde verilen eğitimidir (Aral, Kandır, Yaşar, 2002).

Okul öncesi eğitim; çocukta var olan potansiyeli ortaya çıkaran, onları keşfederek ilgi ve yeteneklerine göre imkânlar sunan, kendine yeten, özgüveni yüksek, fikirlerini özgürce ifade eden, çocukların haklarını bilen ve uygulayan, toplumsal, sosyal ve kültürel değerleri benimseyen, gelecek yaşamlarını çocukların gözleri önüne serebilen, sadece işini iyi bilen değil işini ve çocukları seven uzman öğretmenler tarafından verilen bir eğitim süreci olarak ele alınabilir. İnsan yaşamını bir binaya benzetecek olursak temelini okul öncesi eğitim oluşturmaktadır. Binanın uzun yıllar ayakta durması ise ancak donanımlı öğretmenler tarafından verilen nitelikli eğitim ile mümkün olacaktır.

Bu yüzden öğretmen sahip olduğu tecrübe, bilgi, yetenek ve tutumları ile eğitimin daha kaliteli olmasını sağlarken, aynı süreçte uygulamış olduğu yöntem, teknik, materyal ve stratejiler aracılığıyla programda bulunan davranışların öğrencilere kazandırılmasında kritik bir noktada bulunmaktadır. Bu dönemde öğretmen; çocuğun ihtiyaçları ile çocuğun haklarının birbiriyle ilişki içinde olduğuna değinmeli (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 2003; akt. Neslitürk ve Ersoy, 2007), çocukların etkinliklere aktif olarak katılımını sağlamalı, günlük hayattan faydalanmalı, evrensellik üzerinde durmalı ve çocukların haklarını temel alan demokratik öğrenme ortamları oluşturarak çocukların haklarını öğrenme sürecinde olumlu bir tutum oluşturmalarında önemli rol oynamalıdır.

Flowers'a göre (2010, s.27), çocukluk ömür boyu sürececek olan insan hakları eğitimine başlamada ideal zaman dilimidir. Çocukların yaşamında hakların yer alması, onlar tarafından kullanılması ve haklara saygılı bir gelecek yetiştirmek için en etkili yol çocuk hakları eğitimidir. Çocuklar, haklarını kendi yaşamları ile ilişkilendirebilecekleri için insan haklarının temeli olan çocuk hakları eğitimleri önem arz etmektedir (Akyüz, 2018). Dolayısıyla okul öncesi dönemden itibaren çocuk haklarının farkında olan, haklarını koruyan ve hakları korunan çocukların

ileriki yaşamlarında da haklara saygı gösteren yetişkinler olmaları beklenmektedir (Seyhan & Cansever, 2017, s.101).

Çocuk hakları eğitiminde amaç sadece Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin maddelerini öğretmek değil, sözleşme'nin ilkelerinden hareket ederek çocukların kendi değerlerini oluşturmaları amaç edinilmelidir (Özdemir Uluç, 2008).

Bütün çocukların haklarının neler olduğunu bilmesi, haklarına sahip çıkması ve diğer insanların haklarına saygı duyması için sözleşmede geçen haklarının neler olduğunu öğrenmeleri önemlidir. Çocuğun haklarına olan farkındalığını aşılacak ise en erken dönemden itibaren ailelerin, öğretmenlerin ve toplumun görevi olmalıdır. Özetle; çocuk hakları çocuğun çıkarlarını düşünen ve koruyan, onun eğitimi ile rehberlik sorumluluğunu taşıyan kişiler için yollarını aydınlatan bir ışık kaynağı olmalıdır. Bu önemli görev ise önce aileye sonra ise eğitimcilere düşmektedir.

Eğitimci, çocuk hakları eğitimini verirken çocuk hakları ile ilgili bilgi ve verileri araştırmayı, araştırdığı bilgileri değerlendirdikten sonra bu konuda tutum geliştirmeyi ve elde ettiği bilgi ve tutumların çocuk tarafından davranış hâline getirilmesini hedeflemelidir (Uçuş, 2013).

Çocuk hakları eğitiminin hayata geçirilmesinde önemli noktada olan öğretmenlerin düşünsel tepkileri, davranışları, tutumları öğrencileri etkilemekte, öğretmenin davranışları eğitim sonunda öğrencinin kazanacağı davranışları şekillendirmektedir. Öğretmenlerin çocuğa yönelik algı ve düşünme şekli, onların çocuklar için yapmış oldukları çalışmaların niteliğini de etkileyecektir (Flekköy, 1992; Akt: Özdemir-Uluç, 2008, s. 148). Çocuklara haklarını bilen, demokratik anlayışa sahip, tutum ve idealleri benimsetebilmeleri için öğretmenlerin kendi hayatlarında da bu durumu içselleştirmeleri önemlidir. Yaşamın en önemli yıllarına şekil verecek olan öğretmen adayları bu bilinç doğrultusunda yetiştirilmeli, öğretmen adaylarının gerek yaşamları boyunca elde ettikleri deneyimleri, yetişme şartları, sosyo- ekonomik durumları gerekse öğrenim hayatları boyunca edinmiş oldukları bilgiler ışığında çocuk haklarına yönelik oluşacak olan tutumlarının çocukların haklarına karşı olumlu yönde olması, öğretmen adayının çocuk haklarına yönelik tutumunun ileride öğrencilerine vereceği eğitimin kalitesini etkileyeceğinden ve

demokratik toplumların oluşmasında okul öncesi dönem ile öğretmenin etkisinin önemi düşünüldüğünde öğretmen adaylarının çocuk haklarını bilen, uygulayabilen öğretmenler olarak mezun olmaları için gereken önemin verilmesi gerekmektedir.

Küçük yaşlarda haklar eğitimine başlamanın ne kadar önemli olduğunu düşünürsek özellikle geleceğe şekil verecek olan okul öncesi öğretmen adayları üzerinde araştırma yapılması önem taşımaktadır.

Son dönemde yurtiçinde yapılan çalışmalara bakıldığında çocuk haklarına yönelik çalışmalara önem verilmeye başlanmış olsa da yazılan kitapların ve yapılan araştırmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalar da ise çalışmaların bir kısmının çocukları hakları konusunda bilgilendirmek amacıyla sivil toplum örgütlerince yapılan kısa süreli faaliyetlerden oluşmakta olduğu görülmektedir. Bunun dışında; çocukların, ailelerin, öğretmen adaylarının ve çocukla ilgili çalışan kişilerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının nasıl olduğuna yönelik yapılan çalışmaların ise kısıtlı olduğu göze çarpmaktadır.

Bu durumda çalışmanın çocuk haklarına yönelik alana katkı sağlayacağı, öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik eğitimlere ihtiyaçlarının olduğunun belirtilmesi, tüm çocukların çocuk olmalarından dolayı özel haklara sahip olduğunun vurgulanması ve okul öncesi dönem çocuklarına çocuk hakları eğitiminin erken yaşlarda verilmesinin önemine dikkat çekmesi açısından önem teşkil ettiği düşünülmektedir.

Çocuk Hakları terimi, Çocuk Hakları Sözleşmesiyle birlikte yaşamımıza girmiş çok eski olmayan bir kavramdır. Çocukların Haklarını bilen, uygulayan öğretmenler gelecekte ülkemizin çağdaş uygarlık seviyesine çıkmasına katkı sağlayacaktır. Çocuğun gelecekteki yaşantısına yön verecek olan, kişiliğinin gelişmesinde en önemli ve öğrenmede en aktif çağ olan okul öncesi eğitimi sürecinin yönlendirilmesinde çok önemli rolde olan öğretmenlerin çocuk haklarını bilmeleri ve uygulamaları gereklidir. Bu yüzden geleceği şekillendirecek olan öğretmen adaylarının çocuk haklarını farkında olan, uygulayan öğretmen adayları olarak mezun olmaları önemlidir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının bu konuda bilgi sahibi olmalarının ne kadar önemli olduğuna değinmek ayrıca çocuk hakları sözleşmesinin öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin bilgi ve algı düzeylerinde farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek bunun yanında üniversitelerin okul öncesi öğretmeni yetiştiren programlarında çocuk haklarına yönelik dersin sadece seçmeli ders olarak yer verilmesine dikkat çekmek ve çocuk haklarına ilişkin derslerin ne kadar gerekli olduğunu vurgulamak bu araştırmanın temel problemlerindedir. Öğretmenlerin meslek yaşamlarını etkili bir şekilde sürdürebilmeleri ve mesleki anlamda doyum hissetmelerinde lisans eğitimlerinde öğrenmiş oldukları bilgileri kullanmaları önemlidir (Seyhan ve Cansever, 2017) Öğretmenlerin daha iyi statülere kavuşmaları için yetiştirilmelerine özen gösterilmesi, gelecek meslek yaşamlarında sınıflarında çocuk merkezli anlayış doğrultusunda, Çocuk Hakları Sözleşmesini bilen ve uygulayan öğretmenler olacak şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir (Akyüz, 2001).

Daniels- Simmonds (2009) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin çocuk hakları eğitiminin önemli olduğunu düşündükleri fakat çocuk hakları eğitiminde kendilerini ifade edebilecek ve çocuk haklarını kullanacak becerilerinin bulunmadığı düşüncesine sahip olduklarını aktarmıştır.

Karaman- Kepenekçi ve Baydık (2009) öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin ders almalarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını olumlu etkilediği sonucunu aktarmış, Sheridan ve Samuelsson (2001) çalışmalarında ise çocukların öğretmenlerinin çocuk haklarını bilme ve uygulama konusunda bilgisiz oldukları ve kendilerinden hiç fikir almadıklarını belirttikleri bunun nedenini ise daha önce bu konuda eğitim alınmaması olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla yapılan çalışmalara bakıldığında gelecek nesillerin eğitimini üstlenecek olan öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik eğitim almaları ve çocukların haklarının korunmasına yönelik yeterliliğe sahip olması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının lisans dönemlerinde çocuk hakları eğitimi almalarının ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir.



## 1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının belirlenmesi ve Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre saptanmasıdır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar araştırma kapsamında ele alınmıştır;

- Okul öncesi öğretmen adaylarının genel olarak çocuk haklarına yönelik tutumları nasıldır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları okudukları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları yaşamlarını geçirdikleri yerleşim birimine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları sahip oldukları kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları annelerin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları babaların öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

- Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ailelerinin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları okudukları bölümü isteyerek seçme durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları başarı düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk hakları sözleşmesini okuyup-okumama durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları “çocuk hakları eğitimi” alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları çocukken kendisine çocuk haklarına uygun davranılıp davranılmamasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

### 1.3. Önem

Doğduğu andan itibaren kendine özgü karakteri, davranışı, duygusu, zekâsı ve görüntüsü olan, çeşitli yetenek, ilgi ve yaratıcı düşünme gücüne sahip insan yavrusuna çocuk denir (Kaya,2011). Çocukluk dönemi ise insanoğlunun hayatında en önemli dönemi oluşturmaktadır. Bu dönem kişinin gelecek yaşantısını şekillendirecek olan yetişkinlik döneminin oluşturulmasında da önemli bir paya sahiptir.

Çocukluk insan yaşamı için çok önemli bir yere sahipken yıllar boyunca çocuğa ve çocukluk kavramına gereken değer verilmemiş, binlerce yıl tüm Dünya’da çocuklar ‘insan ufağı’ ya da ‘küçük insan’ olarak anılmıştır (Doğan, Torun ve Akgün, 2014).

Rönesans ile başlayan değişim, 19. Yüzyılda da devam etmiş ve çocuk yetişkinden farklı bir birey olarak görülmeye başlanmıştır. Toplumsal yapı içinde de çocuğun konumlandırılmasına ve haklarına yönelik önemli gelişmeler ortaya çıkmıştır (Washington, 2010). Çocuğun kendine ait görüşleri, duygu ve düşünceleri olduğu, insan ufağı olmadığı görüşü yirminci yüzyılda yaygınlık kazanmıştır. Çocuk bu yüzyılda toplumun geleceğini belirleyen en önemli insan olarak ele alınmıştır. Filozofların, eğitimcilerin, psikolog ve hukukçuların çocuğu incelemeleri, onların haklarıyla ilgili olarak fikirlerini ileri sürmeleri nedeniyle bu yüzyıl aynı zamanda “ çocuk yüzyılı” olarak nitelendirilmiştir (Akyüz, 2001, s.11).

Çocuk ve çocukluk insanlığın; çocuk hakları ise insan haklarının önemli bir parçasıdır. Çocuk olmadan insan türünün sürekliliği; çocuk hakları hayata geçirilmeksizin de insan haklarının beklenen düzeyde gerçekleşmesi mümkün değildir (Unutkan, 2008, s.109).

İnsan hakları; insanın doğduğu andan itibaren insan olmasından dolayı kazanmış olduğu devredilemez ve vazgeçilemez üstün niteliğe sahip olan ahlaki değerleri olarak tanımlanabilmektedir. Bütün insanlar sahip oldukları bu haklardan eşit olarak aralarında din, dil, ırk, cinsiyet, toplumsal köken ayrımı olmaksızın yararlanmaktadırlar. Toplumun dezavantajlı kesimini oluşturan çocuklar savunma yetenekleri gelişmediğinden hakları daha kolay bir şekilde ihlal edilebilmektedir. Çocukların sağlık, güvenli bir çevrede yaşama, eğitim ve yaşama katılma hakları da ihlal edilen haklarından. Bu nedenle çocukların kötü muamelelere maruz kalmasını ve haklarının elinden alınmasını önlemek amacıyla insan hakları kavramının temel bir dayanağı olan, “çocuk hakları” kavramı ortaya çıkmıştır (Koman, 2011; Özdek, 2002).

Çocuğun temel hakları olan yaşama gelişme, korunma ve katılım haklarını içeren çocuk hakları; en büyük haklardan biri olan yaşama hakkını sağlık hizmetlerinden ve yeterli yaşam koşullarından en iyi şekilde yararlanmak şeklinde ele almaktadır. Çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişmesini sağlayacak olan hakları arasında eğitim, bilgilendirme, din ve vicdan özgürlüğü, oyun ve kültürel etkinliklere katılma hakları bulunmaktadır. Sayılan hakların hepsini içine alan korunma hakkı, bu

hakların özenli bir şekilde korunmasını ifade eder. Çocuğun toplumda düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etmesini, kendini ilgilendiren konularda kararlar almasını içeren katılım hakkı çocuğun toplumda yer edinmesini içerir (Polat, 1997).

Çocuk hakları, hukuki ve ahlaki olarak bütün çocukların doğdukları an itibariyle sahip oldukları sağlık, barınma, eğitim, ihmal ve istismar durumlarına karşı korunma gibi haklarının neler olduğunu tanımlamak adına kullanılan evrensel bir terim olarak ifade edilmektedir (Değirmencioğlu, 2004). Akyüz'e göre (2001) çocuk hakları doğal hukukta, çocuğun insan olmasından dolayı bakıma gereksinim duyması nedeniyle doğuştan elde ettiği hakların tümüdür.

Çocuk hakları denildiği zaman çocukların devredilemez ve vazgeçilemez haklarından bahsedilmektedir. Bu haklardan dünyanın her yerindeki çocukların eşit şartlarda, ayırım gözetilmeden yararlanmasını sağlamak adına Birleşmiş Milletler tarafından "Çocuk Hakları Sözleşmesi" hazırlanmış ve bu sözleşme 26 Ocak 1990 tarihinde imzaya açılmıştır. Türkiye adına sözleşmeyi dönemin Cumhurbaşkanı Turgut Özal tarafından Eylül 1990 tarihinde imzalanmış 27 Ocak 1995 tarihinde de TBMM tarafından onaylanarak yürürlüğe girmiştir (Özgirgin, 2004). Çocukların önemli haklarını korumaya yönelik olan Çocuk Hakları Sözleşmesi küresel düzeyde ülkelerin ortak katılımı ile ortaya çıkarılmış bir hukuki düzenlemedir. United Nations Children's Fund (2017)'e göre, bu sözleşme ülkeler düzeyinde tarih içerisinde en çok ülke tarafından imzalanan insan hakları belgesi özelliği taşımaktadır.

Türkiye'de çocukların hakları gerek ulusal gerekse uluslararası hukuk kuralları ile güvence altına alınmıştır. Çocuk haklarının sağlıklı şekilde hayata geçirilebilmesi için gerekli vizyon, strateji ve hedeflerin belirlenerek kaynakların harekete geçirilmesi ve bu konuda kamuoyu duyarlılığının arttırılması gerekmektedir. Çocuk hakları, demokrasinin gerçek anlamda işlerlik kazanması yönünden de bir zorunluktur (Kop ve Tuncel, 2010, s.4). Çocuk demokrasinin temel değerleri olan barış, insan haklarına saygılı olma, özgürlük ve eşitlik, hoşgörü gibi kavramların uygulandığı ortamda yetiştiğinde edinmiş olduğu bu davranışları gelecek kuşaklara aktaracak ve demokratik toplumların oluşmasında önemli bir rol oynayacaktır. Bu süreçte çocuğun yetişkinden farklı ihtiyaçları olduğu ve ihtiyaçları

ile haklarının birbiriyle ilişki halinde olduğu bilinci çocuğa kazandırılmalı, bu sürecin her adımında gerçek yaşam ile ilişkili çalışmalar çocuğa sunulmalıdır (Sadıkoğlu ve Topsakal, 2017).

Çocuk haklarının korunması, her insanın çeşitli haklara sahip olduğunun bilinmesi ve kişilerin haklarına saygı duyulmasının önemi gibi konular en etkili şekilde eğitim aracılığıyla öğretilmektedir (Turupcu ve Gültekin Akduman, 2015). Eğitim hakkı; çocuğun doğduğu andan itibaren ailede başlayan ve daha sonraki aşamada okulda devam eden süreci oluşturmaktadır. Bu süreçte çocuğun en büyük destekçilerinden biri de öğretmendir. Öğretmen, araştırmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda oluşturulan devletin eğitim politikalarını uygulayan, bu politikayı etkileyen, çalışmalardan yararlanan aynı zamanda bu çalışmalara problem sağlayan önemli bir kişidir (Sünbül, 2002, s.243-278). Devletin çocuk haklarını koruma ile ilgili politikalarını uygulayacak olan yine öğretmendir.

Geleceğin temelini inşa edecek olan öğretmenlerin, çocukların yetişkinlerden farklı ihtiyaçları ve hakları olduğunu her fırsatta dile getirmeleri önemlidir (OHCHR, 2003; akt; Neslitürk ve Ersoy, 2007). Bu yüzden okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çocuk hakları bilgisine sahip olmaları ve çocuk hakları öğretiminin nasıl yapılacağını bilerek uygulamaları önemlidir. Çocuk hakları eğitiminin öncelikli amacı; çocuğun yüksek yararını her şeyden önce geldiğini kabul ederek çocuk için önemli olan yaşama, gelişme, korunma ve görüşünü ifade etmesi hakkı ile ayrımcılığı önleyici bir çocuk hakları kültürü oluşturmak olmalıdır (Smith, 2007; Şirin ve Gülan, 2011).

Eğitimcilerin en önemli görevlerinden biri de geleceği aydınlatacak olan çocukların kendi hakları konusunda bilinçlenmelerini sağlamaktır. Çocukların çocuk haklarını yaşama geçirebilmeleri için; önce haklarının ne olduğunu görmeleri, daha sonra anlamaları gerekmektedir. Haklarını gören ve anlayan çocuğun bu hakları içselleştirmeleri önemlidir (Nutbrown, 1996). Çocukların sağlıklı olarak yetişebilmesi için, sahip oldukları beceri, yeteneklerinin geliştirilmesi, bağımsızlıklarının desteklenerek olumlu deneyimler yaşayabileceği ortamların hazırlanması önemlidir. Bu da ancak çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun

olarak toplum içinde gereken hak ve sorumlulukları yaşayarak deneyimlemeleriyle mümkündür. Aynı zamanda yetişkin ve toplumda yaşamakta olan tüm bireylerin çocuk haklarını bilmesi önemlidir (Dinç, 2015). Bunu sağlayacak olan kişiler öğretmenlerdir.

Çocuk hakları üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde yurt dışında yapılmış olan çalışmalar genel olarak çocuk istismarı, çocuk haklarının geliştirilmesi ve çocuk hukuku konularını ele almaktadır. Ancak erken çocukluk döneminde çocuk hakları öğretiminin nasıl olması gerektiği ve okullardaki uygulamalara yönelik araştırmalara da son yıllarda rastlanmaktadır (Alderson, 1999; Allan & I'Anson, 2004; Covell ve Howe, 1999; Neslitürk ve Ersoy, 2007, s.245-257; Ochaita ve Espinosa, 1997; Osler ve Starkey, 1998; Şehirli ve Ergin, 2017).

Bu araştırma ile öğretmen adaylarının özel hayatlarında ya da karşılaştıkları uygulamalarda çocuk haklarına yönelik verdikleri önemin incelenmesi, bu konudaki eksik ve yanlış durumların belirlenmesi ve bu doğrultuda hangi önlemlerin alınabileceğine yönelik önerilerin sunulması amaçlanmaktadır. Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları onların çocuklara karşı olan davranış ve algılarının da önemli belirleyicisidir. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin olumlu tutum taşımaları ile bu alanda verilecek olan eğitime duyarlılık göstermeleri arasında olumlu anlamda etki olduğu görülmektedir (Karaman-Kepenekçi ve Baydık, 2009). Çocuk hakları ile ilgili bilgi verilmesi çocuk haklarına yönelik tutumları olumlu yönde etkilemektedir (Covell ve Howe, 1999; akt. Karaman-Kepenekçi ve Baydık, 2009).

Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde çocuk haklarına yönelik ders almaları öğretmenlik uygulamalarında çocuklarla karşılaştıklarında onların haklarını bilen, farkında olan, onların farklılıklarına saygı duyan, çocukların haklarına karşı daha olumlu tutuma sahip ve uygulayacakları etkinliklerde çocukların haklarını gözeten bireyler olmaları açısından da gereklidir. Bu nedenle öğretmen adayları üzerinde araştırma yapılması önem teşkil etmektedir. Araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk hakları üzerine tutumlarını etkileyen değişkenlerin neler olabileceğine ilişkin bilgilerin edinilmesi, Öğretmen adaylarının çocuk hakları

konusuna dikkatlerinin çekilmesi, çocuk hakları konusunda yapılan eğitimlerin kalitesinin artırılmasında ve toplumun bu konuda bilinçlenmesinde, daha sonra ülkemizde yapılacak olan çocuk haklarıyla ilgili araştırmalara örnek olması açısından önem taşımaktadır.

### 1.3. Sayıtlar

Katılımcıların genel bilgi formu ve ölçek sorularına verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini samimi bir şekilde yansıttığı düşünülmektedir.

### 1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1) 2018-2019 öğretim yılı ile,
- 2) Edirne Trakya Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği 1.,2.,3. ve 4.sınıflarında öğrenim görmekte olan 226 öğretmen adayının çocuk haklarına ilişkin tutumlarıyla,
- 3) Araştırmada toplanan veriler, öğretmen adaylarının “Kişisel Bilgi Formu” ve Yasemin Karaman Kepenekci tarafından geliştirilmiş olan “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” ne verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

### 1.5. Tanımlar

**Okul Öncesi Eğitim:** 0-72 ay aralığında bulunan çocukların gelişim düzeyleri ve bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak uygun çevre imkânlarını sağlayan, onların zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerinin desteklenmesini amaçlayan, toplumun kültürel değerlerine göre kendini en iyi biçimde yönlendiren ve çocukları ilköğretime hazırlayan, temel eğitimin bünyesinde bulunan eğitim sürecidir (14. Milli Eğitim Şurası, 1993 akt; Ural,2009).

**Öğretmen Adayı:** Araştırmanın kapsamını oluşturan okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 1.,2.,3. ve 4. sınıf öğrencileri.

**Çocuk:** Özel bakıma ve korunmaya ihtiyacı olan, herhangi yeteneği ve mesleği bulunmayan, 0 ile 18 yaş arasında yer alan insan topluluğudur (Postman, 1995).

**Çocuk Hakları:** Çocuğun zihinsel, bedensel, duygusal, sosyal ve ahlaki yönden özgür şekilde ve saygınlık içinde, sağlıklı ve normal şekilde gelişmesi için hukuk kurallarınca korunmakta olan yararlarıdır (Akyüz, 2000, s.4).

**Çocuk Hakları Sözleşmesi:** Çocukların fiziksel, mental, sosyal, ahlaki ve ruhsal gelişimlerine gereken cevabı verebilmek amacıyla oluşturulmuş bir sözleşmedir (Polat, 2001, s.52). Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde benimsenen sözleşme, 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe girmiş ve imzalanan taraf devletlerince çocuk haklarını en iyi şekilde güvence altına almayı amaç edinilmiştir.



## 2. İLGİLİ ALAN YAZIN

Çocuğun tanımı ile başlayan alan yazın taramasında çocuk hakları ile ilgili kavramlar, çocuk haklarıyla ilgili uluslararası sözleşme ve belgeler, çocuk hakları sözleşmesi, çocuk hakları sözleşmesinin çocuğa yararları, sözleşmenin dayandığı temel ilkeler ve çocuk hakları eğitiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Son olarak da ulusal ve uluslararası alan yazında yer alan çalışmalar sunulmuştur.

### 2.1. Çocuk Hakları İle İlgili Tanımlar ve Kavramlar

#### 2.1.1. Çocuk ve Çocukluk Kavramı

Eğitim Terimleri Sözlüğüne göre çocuk; bebeklik ile erginlik çağı arasında bulunan ve yetişmekte olan insan olarak tanımlanmıştır (BSTS / Eğitim Terimleri Sözlüğü,1974; akt. Torun, 2011, s.7) olarak tanımlanmıştır.

Türk Dil Kurumu sözlüğüne bakıldığında ise “çocuk” kavramı aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır:

1. Küçük yaştaki oğlan veya kız,
2. Soy bakımından oğul veya kız, evlat,
3. Bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak,
4. Genç erkek,
5. Büyükler arasında daha az yaşlı olan kişi,
6. Büyüklere yakışmayacak daha çok küçüklerin yapabileceği gibi davranan kimse,
7. Belli bir işte yeteri kadar deneyimi ve yeteneği olmayan kimse (TDK, 2019).

Çocukluğu kavram olarak ele aldığımızda normal bir tanım yapmaktan ziyade toplumların sosyolojik yapılarını incelemek gerekli olmaktadır. Çocukluk

kavramı bütün toplumlarda var olmuş, fakat çocukluk anlayışı toplumdan topluma, çağdan çağa farklı yapılara bürünmüştür. “Çocuk” sözcüğü Türkiye Türkçesinde ve Kırım Türkçesinde “insan yavrusu” olarak tanımlanırken bilinen ilk Türkçe sözlük olan Divan-ı Lügat - it Türk’ de Kaşgarlı Mahmut çocuk kavramını “ her şeyin küçüğü” olarak tanımlamaktadır (Cengiz, 2018).

UNICEF’ in hazırlamış olduğu rapora göre çocuk ise; yaş ve olgunlaşmaya paralel olarak gelişen, kendine göre özel ihtiyaçları olan, yetişkinlikten önceki dönemini yaşayan kişiler olarak ifade edilmektedir ( Akt; Fazlıoğlu, 2007, s.12).

Türk hukuk sistemine bakıldığında çocuğun tanımı; seçme, seçilme ve siyasi anlamda faaliyette bulunma hakları ve siyasi partilerle ilgili hükümleri düzenleyen 1982 Anayasasının 67. ve 68. maddelerinde yer alan ifadeye göre, “On sekiz yaşını dolduran her Türk vatandaşı seçme ve halk oylamasına katılma haklarına sahiptir”. Vatandaşlar, kendi siyasi partilerini kurma ve usulüne göre partilere girme ve partilerden ayrılma hakkına sahiptir. “Parti üyesi olabilmek için on sekiz yaşını doldurmuş olmak gerekir” şeklinde yer alır (Tunç, 2008, s.19). Buna göre de çocuk onsekiz yaş altı grubu tanımlamaktadır.

Semerci’ye göre (2006) çocuk, kendini sürekli olarak geliştiren ve değiştiren, erişkinin minyatürü olmayan varlıktır. Özellikle okul öncesi dönemde çocuk ile yetişkini birbirinden ayıran çok özellik vardır; çocuk korunmak ister, güçsüzdür, bakılmak ve ilgi ister. Çocuk bencildir, kendi istek ve dürtülerini durduramaz. Her şeyi somut olarak düşünen çocuklar canlı ve cansız ayrımını yapamaz kendi düşünce ve duygularının gerçek olduğuna inanırlar. Çocuk kendine özgü zekâsı ve kişilik özellikleri olan bağımsız bir kişiliktir, yetişkinlerin minyatürü değildir. Tanımdan da anlaşılacak üzere her çocuğu kendi seviyesine ve gelişimine uygun, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hazırlanmış bir eğitim yaklaşımı bekler (Yavuzer, 1994).

Çocukluk ile ilgili terminolojik analizi yapan araştırmacıların başında gelen Franklin çocuklukla ilgili birkaç noktanın ortaya konması gerektiğini belirtir:

Birincisi, çocukluk tarihsel olarak değişen kültürel bir yapıdır; herhangi bir döneme sabit ve tek bir evrensel deneyim değildir. Tarihçiler yaptıkları çalışmaların sonucunda çocukluk ile yetişkinliği ayıran çizginin keyfi olarak çizildiğini ve bu durumun farklı tarihsel dönemlerde büyük değişiklikler gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu durumda ayırım çizgisinin değişken bir yapı olduğunu söyleyen araştırmacılar çocukluk kavramının da geçici olduğunu kanıtlanabileceğini ifade etmektedir. İkincisi, iki yaş grubu arasında oluşturulmuş olan ayırım çizgisi sadece keyfi değil aynı zamanda tutarsızdır. Üçüncü olarak çocuklar sürekli negatif şekilde yetişkin olmayan insanlar olarak tanımlanmaktadır. Dördüncüsü, “çocuk” terimi kronolojiden çok iktidarla ilgilidir. Bu terim belirli bir yaşta belirtmekten ziyade iktidarla olan ilişkiyi gösterme eğilimini içerir ve terim belli bir yaşta işaret etmekten çok bir iktidar ilişkisini belirtme eğilimindedir ve başlangıçta düşük statüde olan insanları tanımlamak amacıyla kullanılmıştır. Beşincisi, çocukluk kavramı oldukça yeni bir kavramdır ve tarihçilerin birçoğu Plump’un belirtmiş olduğu şu yargıyı onaylayacaktır:

“Çocukluk fikri son 400 yılda ortaya çıkmış bir Avrupa icadıdır”. Daha önceleri çocuk annesinin, dadısının ilgisi olmadan, yaşamaya başlar başlamaz yetişkinler toplumuna ait oluyordu. Holt, insan yaşamının doğumdan ölüme kadar kesintisiz gelişim bütünlüğü içinde ele almak yerine yaşamın, aslında bir evreden diğer evreye geçişte bir kriz durumun eşlik ettiği bir dizi evreye bölündüğünü ifade etmiştir. Çocukluk kavramını yaşam eğrisini iki bölüme ayıran ve birine çocukluk diğerine de yetişkinlik ya da olgunluk denilen yapay dönem olarak ele almıştır. (Franklin, 1993, s.22-23).

Çocukluk dönemi, ruh ve bedenen insan hayatının en savunmasız ve en mühim dönemini oluşturmaktadır. Geleneksel kültürlere bakıldığında ise bu dönem bulunmamakta ya da çabucak geçilmesi gereken bir zaman dilimi olmaktadır. Yetişkinlik geleneksel yapıdaki toplumlarda asıl olan bir durumu teşkil etmektedir. Yaşamını bedensel ve kas gücüne dayalı olarak sürdüren toplumlarda insanın çocukluk gibi bir dönemle yalıtılmış bir eğitim sürecine tabi tutulması durumu lükse girmekte ve zaman ayrılmamaktaydı. Fakat sanayileşmenin yaygınlaşmasıyla birlikte has olarak ortaya çıkan toplumsal anlamdaki iş bölümüyle, eğitim

aracılığıyla elde edilecek bilgi ve becerilere ihtiyaç duyulmuş bu toplumsal ihtiyaca cevap verecek olan çocukluk dönemi özel bir dönem olarak ortaya çıkmıştır (Doğan, 2000).

Çocukluk, 0-18 yaş arası dönemi kapsayan insan yaşamının en önemli dönemlerinden biridir. Çocuğun bu dönemi sağlıklı atlatabilmesi onun yetişkinliğe ve topluma olumlu bir yatırım olması açısından önem taşımaktadır (Dinç, 2015; Fazlıoğlu, 2007).

Çocuk ve çocukluk kavramına ilişkin yapılan tanımlar, evrensel kabulleri içinde barındırsa da toplumların gelişmişlik düzeyleri, kültürel yapıları ve siyasi rejimleriyle yakın ilişkilidir. Tarihin ilkçağlarında hor görülen, değersiz kabul edilen çocuk, Aydınlanma çağında fark edilerek, değerli bir varlık haline gelmiştir (Eraslan vd., 2015).

Çocukluk kavramı bilim alanları tarafından kullanıldığında farklı yaşam yıllarını kapsamaktadır. Tüm bilim alanları tarafından çocukluğun başlangıcı doğum anı olarak kabul edilse de çocukluk süreci ile çocukluğun bitişi konusunda aynı görüşleri paylaşmamaktadır (Akyüz, 2018, s.94).

Çocuk kavramı gelişim psikolojisinde sıklıkla kullanılmaktadır. Psikolojide çocuk kavramı her zaman aynı anlama gelmemekte ve bu bilim dalında yaş ile çocuk kavramının sınırlarını çizmek mümkün değildir. Psikologlar çocukluk dönemini; 0-2 yaş bebeklik dönemi, 2-6 yaş ilk çocukluk dönemi, 6-12 yaş orta çocukluk dönemi ve 12-18 yaş ergenlik dönemi olarak sınıflandırmaktadır (Akyüz, 2018). Gelişim ilkeleri ışığında bakıldığında; gelişimde kalıtım ve çevre etkilidir; gelişimde bireysel farklılıklar söz konusudur. Dolayısıyla çocukların gelişim dönemlerine girme ve tamamlama yaşları birbirlerinden farklılaşabilmektedir. Bu yüzden çocukluk için kesin bir yaş sınırlaması getirilmeden doğumdan ergenliğe kadar olan süre olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2005).

Tıpta çocuk kavramı da psikolojideki çocuk kavramıyla benzer şekilde kullanılmaktadır. Çünkü tıp, çocuk gelişimini esas alarak çocuk gelişim evrelerini,

tıbbi ilerlemeleri, vücut değişikliklerini ve ruhsal değişimlerini göz önüne alarak kategorilendirmiştir (Akyüz, 2010; akt.Cengiz, 2018).

Günlük dilde ise çocuk kavramına çeşitli anlamlar yüklenmektedir. Toplumda her insan çocuğa yetiştirilmesi gereken bir gözle bakar ve topluma göre çocuk yalnızca kan bağıyla değil, çevrede var olan yaşça küçük olan bireyler de çocuk kategorisine girmektedir. Bir diğer anlamda çocuk, ebeveynler için hiç bitmeyen eylemdir (Cengiz, 2018).

Sonuç olarak, çocukluk kavramı geçmişten günümüze gelene kadar birçok değişime uğrayarak git gide daha değer kazanmıştır. Ancak günümüzde çocuk net sınırları tam olarak belirlenememektedir. Bu sınırlar topluma göre, kültüre göre ve geleneklere göre sürekli değişebilmektedir (Torun, 2011).

### **2.1.2. Geçmişten Günümüze Çocuk Algısı**

Çocuk, hayatın en önemli halkasıdır. Çocukluk ise toplumun oluşturmuş olduğu bir yaratmadır. Hayatın değişmez ve en doğal halkası olarak algılanan çocukluk kavramı toplumdan topluma değişmekte hatta aynı toplumların farklı kesimlerinde bile değişik anlamlara gelmektedir. Bilim ve teknoloji alanında ortaya çıkan ilerlemeler, insan haklarıyla ilgili çalışmaların yapılması ve gelişimsel bakış açısının ortaya çıkmasıyla birlikte çocuğa ait olan kavramlar yeniden şekillenmiştir (Sağlam ve Aral, 2016).

Zaman içinde yolculuk yaparak çocukluk kavramını ele alacak olursak, ilkel zaman toplumlarında çocuk, aile ekonomisine katkı da bulunur, erkek çocuk avcılık yaparak, balık tutarak ailesine destek olurken kız çocuklar ev işlerine yardımda bulunarak aile ekonomisine katkı sağlamaktadır. Ekonomik nedenlerden dolayı çocuk yetiştirmek ağır bir yük olarak görülmekte; kendisinden ekonomik yarar alınamayacak çocuklar ile bakacak kimsesi olmayan çocuklar toplum tarafından dışlanmakta hatta yok edilmektedir (Akyüz, 2018, s.21). Bu dönem çocukların bakımı konusunda yetersiz olunmasına rağmen anne her zaman çocuğu için koruyucu konumda olmuştur (Marlow, 1977, s.3). Bunun dışında bazı ilkel toplumlar tarafından doğaüstü güçlere inanılmakta, bir kıtlık ya da fırtına

durumlarında doğaüstü güçlerin kızdığına inanılmaktadır. Yine bu dönemde engelli doğan çocuklar doğaüstü güçlerin cezalandırılması olarak kabul edilmektedir (Çavuşoğlu, 2013, s.1).

İlk Çağda verimli toprakların bulunarak yerleşik hayata geçilmesiyle birlikte çocuğun toplumdaki rol ve öneminde değişiklikler olmuş, yeni sorumluluklar alan çocuğun toplumsal yükü daha da artmıştı. Roma hukukunda babanın çocuk üzerinde sınırsız hâkimiyeti vardı. Baba çocuğunu köle olarak satabilir, kiralayabilir, yeni doğan bebeğini atabilir veya öldürebilme hakkına sahipti. Cermen hukuku da kısmen roma hukukuna benzemekteydi. Cermen hukukunda da çocuk yaşama hakkına babanın onu tanınması ve onu koruma altına almasıyla başlamakta ve babanın çocuk üzerinde ki sınırsız hakları çocuk kendi geçimini kazanıp evden ayrılacak duruma gelene kadar devam etmekteydi. Eski Atina’da da çok farklı bir durum söz konusu değildir. Aristo’ya kadar küçük çocukların öldürülmesiyle ilgili ahlaki ve yasal sınırlamalar bulunmamaktadır. Aristo çocuğun öldürülmesi geleneğinin sınırlandırılması görüşünde olsa bile buna şiddetli bir tepki göstermemiştir. Askeri bir devlet olan eski Isparta’da erkek çocuklarına önem verilmiş ve bu doğrultuda eğitilmişlerdir. Baba yeni doğan bebeğini kontrole götürür, sağlıklı çocuklar yedi yaşından itibaren devlet tarafından alınarak eğitilirdi.

Eski Türklerde ise çocuk önemli bir yere sahipti. Çocuklar aileleri tarafından toplumun törelerine uygun yetiştirilir ve korunurdu. Çocuksuz aileler toplum tarafından hoş karşılanmaz, bu nedenle çocuğu olmayan aileler öksüz çocukları evlat edinmekte ya da babanın izni ile babanın öteki çocuklarını evlat olarak alıp bakmaktadır. Babaerki aile düzenine sahip eski Türklerde velayet babaya ait olmakla birlikte, babanın olmadığı durumlarda ana da bu hakkı kullanabilmektedir. Türklerin islâmiyeti kabul etmesiyle birlikte velayet hakkı yalnız babaya ait olmuş anneye de hıznâne hakkı tanınmıştır (Akyüz, 2018, s.21-25). Yargıç babanın velayeti altında bulunan çocuğunun haklarına gereken özeni göstermediğinde müdahalede bulunarak “tazir” ile babayı cezalandırabilmektedir. İslam Hukuku çocuk haklarına gereken önemi vermiş ve çocukların haklarını herkese karşı ileri sürülebilen haklar olarak değer vermiştir. Çocuğu emanet olarak gören

İslam Hukukunda anne babası olmayan çocukların haklarının korunması son derece önemlidir (İpek, 2012).

Çocukluk ile ilgili yapılan çalışmalarda en çok üzerinde durulan dönem ortaçağın çocukluk anlayışıdır. Ortaçağın çocukluk anlayışı denildiği zaman dikkate değer görüşlere sahip kişilerden birisi de Philippe Aries'tir. Batıda çocukluğun tarihi ile ilgili araştırmalar Aries'in 1960 yılında yayınlanan ünlü çalışmasıyla başlamaktadır (Onur 2005, s.13). Aries ortaçağda çocukluk fikrinin olmadığı düşüncesini ilk ortaya atan isimdir.

Philippe Aries'e göre (1962 yılında yazdığı *Centuries of Childhood* adlı kitabında) çocukluk değişmez bir biyolojik kategori değil, toplumsal bir kategoridir. Çocukluk kavramı 15. ve 16. yüzyıllardan önce bilinmemektedir. Aries, Ortaçağ toplumunda çocukluk kavramının olmadığını söylerken, çocukların terk edildiği, ihmal edildiği, sevilmediği anlamına gelmediğini özellikle söylüyordu (Tan, 1994) . Ortaçağ'da, çocukluk fikri mevcut olmasa da bu, çocukların ihtiyaçlarının karşılanmadığı, yüzüstü bırakıldığı, küçümsendiği anlamı taşımamaktadır. Çocukluk fikri ile çocuklara duyulan sevgi birbirinden farklı kavramlardır. Çocukluk fikri, çocuk için özel olan doğasının bilincinde olmak ve onu yetişkinden ayıran özelliklerin farkında olmak anlamına gelmektedir. İşte Ortaçağ toplumunda bu şekilde farkındalığın olduğunu söylemek söz konusu değildir (Güçlü, 2016).

Çalışmasında ortaçağın Avrupa sanatını analiz eden Aries, çocukların minyatür yetişkinler olarak görüldüğünü, giymiş oldukları kıyafetlerin yetişkinlerin giymiş oldukları kıyafetler gibi olduğunu ve çocukların yetişkinlerle aynı oyunları oynadıklarını gözlemleyerek aktarmıştır (Qudenhoven ve Wazir, 2006). Çocuğun yetişkinden ayrılmadığı bu dönemde çocukların özellikleri hakkında bilgiye sahip olunmadığından bu çağda çocuklara özgü kıyafetler, oyuncaklar, oyunlar, besinler ve hatta çocuğu anlatacak özel sözcükler yoktur. Çocukların temel gereksinimleri karşılanıyor fakat çocuklar günümüzdeki gibi özel bir ilgiyle kolunup kollanmıyordu. Bebeklik dönemi yedi yaşına kadar süren dönemi kapsamakta ve yedi yaşını doldurmuş olan çocuk direkt yetişkinlerin dünyasına girmiş oluyordu. Klasik çağlarda bilinen çocukluk kavramı ise çoktan unutulmuştu (Onur, 2005).

Orta Çağ'da yaşam koşullarının güç olmasının yanı sıra toplumdaki bireylerin çocuk bakma konusunda bilgilerinin az olması nedeniyle bebek ve çocuk ölüm oranlarının yüksek olduğu, bu yüzden çocukların altı yaşına gelene kadar aile bireyi olarak kabul edilmediği ve ailelerin çocuklarıyla bağ kurmaktan kaçındıkları belirtilmektedir (Gander ve Gardiner, 2010, s.27).

Ortaçağ toplumlarında çocuk ölüm oranlarının yüksek olması çocukluk fikrinin olmamasının bir nedeni olarak gösterilmektedir. Ortaçağda yüksek oranda doğum ve ölüm oranlarının olması çocuğa karşı kayıtsızlık durumunu açıklamaktadır. Bu dönemde çocuk ölümleri toplum tarafından normal karşılanmakta çocukla duygusal bağ kurulmamaktadır. Hayatta kalma şansının bu kadar az olduğu bu toplumda nüfusun büyük bölümünü yirmi yaşın altındakiler oluşturmaktaydı (Özarslan, 2016, s.53).

Ortaçağ sonrasında dünya düzeninin yeniden şekillenmesiyle birlikte çocukluk anlayışı da yeniden şekillenmiştir. Bilim dünyasındaki gelişmeler, ulus devletlerin yükselişi ve dinsel alandaki özgürlük, sanayi alanındaki gelişmeler, kentleşmenin yaygınlaşması, kapitalizmin gelişimi gibi nedenler ve buna bağlı olarak ekonomik, sosyal, politik, dinsel ve toplumsal alanlarda yaşanan gelişmeler daha önceki dönemlerden oldukça farklı bir çocukluk kavramının şekillenmesine zemin hazırlamıştır (Karakuş Öztürk, 2017).

Batı dünyasında 16. Yüzyıldan itibaren çocukluk kavramı gözle görülür şekilde değişmeye başlamış, 17. Yüzyılda çocuklar masumiyet ve zayıflığın simgesi olmuş bu zayıflık ve masumiyeti korumak görevi de yetişkinlere düşmüştür. Bunun sonucunda da çocukların hayatındaki birçok değişiklik bu dönemde gerçekleşmiştir. Bu değişikliklerin toplam etkisi ise çocukları yetişkinlerin dünyasından tamamen ayırmak olmuştur (Franklin, 1993, s.23-24).

Çocukla bağ kurup, sevgiyle ilgilenme fikri ilk olarak burjuva ailelerinde ortaya çıkmıştır.17. yüzyılda yazılmış olan kitaplarda burjuva ailelerinin çocuklara göstermiş oldukları bu sevgi dolu yaklaşımdan şaşkınlık içerisinde bahsedildiği görülmektedir. Çocuklarıyla yakından ilgilenen, onları sevip kollayan ve onlara



değer veren burjuva aileleri, geleneksel çocuk eğitiminin düzenini bozmakla suçlanmışlardır (Bumin, 1983; akt: Yapıcı ve Yapıcı, 2004).

17. Yüzyılın geç döneminde çocuklara önem vererek onlar için para harcıyor olmak, orta sınıf erdemi haline dönüşmüştür. Kant'ın da ifade etmiş olduğu gibi, “para harcamak konusunda çocuklardan daha değerli bir şey yoktur ve bu sebeple olağanüstü maliyetler ortaya çıksa bile, aslında bunun pahalı olduğu söylenemez.” (Kant, 2004). 18. yüzyılın ortalarına gelindiğinde burjuva aileleri, çocukları için tamamen kendilerinden farklı, özel, çocukların içinde rahat hareket edebilecekleri, teferruattan uzak giysiler diktirmeye başlamıştır.

Bu dönemde çocukların eğlence araçlarında da değişiklikler olmuş ve yeni oyuncaklar, çocukların beğenisine sunulmuştur (Benjamin, 2001).

17. yüzyılın sonlarına doğru ve 18. yüzyılın başlarında John Locke, Jean Jack Rousseau, Pestallozi tarafından ortaya atılan görüşler çocukluğun algılanması hususunda oluşacak değişimlerde oldukça mühimdir. J.Locke yeni doğan bebeğin zihnini boş bir levhaya benzetmiştir. Dolayısıyla çocuk doğduğu anda ne iyi ne de kötüdür; çocuk çevre ve eğitimin ortak ürünüdür (Onur, 2005, s.25). Ona göre eğitimle alışkanlıklar erdem ile donatılmalı ve çocuğun kişiliğiyle bütünleştirilmeli ve çocuk bu duruma eğilim hissetmelidir. Sonuç olarak erdem eğitimi kazanmış olan çocuk, uygun olmayan davranışları kesinlikle başkalarına yapmayacaktır (Locke; 1963, s.59-60).

Rousseau çocuğu, kendi içinde anlamlı ve kıymetli olarak nitelendirmektedir. Bu yüzden çocukluğun, yetişkinliğe karşı bir durum gibi değil tam tersine kendi doğal durumu ve gelişimi içinde özel olarak tanımlanması gerektiğini belirtir. Çocuğun duygusal yanı ve sezgisi, insanın “doğa durumuna” en çok yaklaştığı döneme işaret etmektedir (Öztañ, 2009).

Rousseau'nun ortaya attığı kendi kararlarını alabilen ve bu kararları uygulayan, kendini rahatça ifade edebilen ve öz güveni yüksek, davranışlarını kontrol altına alabilen, barışçıl ve kendi doğasına uyumlu çocukların yetiştirilmesine yönelik düşünceleri çocuğa olan bakışın değişmesine neden olmuştur (Korkmaz,

2012, s.19). Eğitimin amacı çocuğun ‘iyi tabiatı’nın geliştirilmesi olmalıdır. Çocuğun, “çocukça zevklerden” yoksun olmadan öğrenebileceği, ezberci anlayıştan uzak, özgürlüğü ve eşitliği temel alan bir eğitim anlayışını savunan Rousseau, dinsel dogmalara tamamen karşı çıkmıştır (Rousseau, 2006).

Pestalozzi ise fakir çocukların sefaleti ve eğitimsizlikleri sorununa değinerek çocukların anne babaları tarafından eğitilmeleri, anne babası olmayan çocukların ise koruyucu aileler tarafından eğitilmelerinin önemini belirtmektedir. Bu görüşler yetişkinlerden farklı yapıda olan çocukların, yetişkinliğe hazırlanmasının önemli ve gerekli olduğu, çocukları hazırlamanın sorumluluğunun da yetişkinlere ait olduğunu ifade etmektedir (Franklin, 2005; Postman, 1995).

Rönesans ile birlikte başlayan düşünsel ve kültürel ortamdaki değişim, 19’uncu Yüzyılda da sürmüştür. Bu dönemde, çocukların yetişkinlerden farklı bireyler olduğu anlayışı etkisini sürdürmüştür. Ekonomik anlamda; tarım ekonomisinden sanayi ekonomisine kayma, orta sınıfın kendini geliştirmesi, aile yapısının ve rolünün değişmesi, yaşanan çocuk ölüm oranlarının azalması, boş zamanların artması, anne-baba-çocuk ilişkisinde duygusal bağın güçlenmesi ve önem kazanması gibi etkenler, çocukluk kavramının değişim ve gelişiminde önemli rol oynamıştır. Filozoflarının yeni görüşler ileri sürmeleriyle beraber gittikçe gelişen kendine özgü bir çocukluk anlayışı oluşmuştur. Gelişen çocukluk anlayışı doğrultusunda, çocukların sanayileşme, şehirleşme ve göçlerin neden olduğu olumsuzluklardan korunması önem kazanmış; çocukların sağlık ve refahlarıyla ilgili önlemler alınmıştır (Fendoğlu, 2000).

Teknolojik gelişmeler ve bilimdeki hızlı ilerlemelerle birlikte, fabrikada çalışmakta olan çocukların okullara yönlendirilmesi gerekliliği zorunluluk olarak hissedilmeye başlanmıştır. Böylelikle çocuklar tekrar çocukluklarına kavuşmuş oldular (Uçuş, 2013). İnsan hakları ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda ve gelişimsel bakış açısının da ortaya çıkmasıyla birlikte çocukluğa ait tüm kavramlar yeniden tanımlanmış ve 19. Yüzyıl sonu ile 20.yüzyıl başı çoğu araştırmacı akademik yaşam ve enerjisini çocukluğun keşfedilmesi üzerine ayırmıştır.

Çocuğun eğitime ve gelişimine önem verilmiş, çocuğun biyolojik, psikososyal, zihinsel, ahlaki gelişimini inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Çocuk toplumun yarınlarını şekillendirecek olan önemli insan kaynağı olarak değer görmüş ve bu yüzyılda çok sayıda filozof, eğitimci, psikolog ve hukukçular çocuklar hakkında araştırmalar yapmışlardır. Bu yüzden 20 yüzyıl, “Çocuk Yüzyılı” olarak ifade edilmiştir.

Gelinen noktada çocuklar, toplumun önemli yapısı olan ailede en önemli unsur olarak değer görmüştür. Bununla birlikte çocuk ve genç nüfusun önemli bir noktaya gelmiş olması, toplumsal değişimlere açık olan çocukların değişimlere en hızlı cevabı veren grup olması nedeniyle yasal zemindeki değişim geride kalmıştır. Özellikle teknolojinin gelişmesi ve insanların yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası haline gelmesiyle birlikte televizyon, bilgisayar ve internet kullanımının yaygınlaşması hem çocukları hem de toplumun çocukluk anlayışını etkilemiştir (Sağlam ve Aral, 2016).

Çocukluğun bilinmediği, çocukların değer görmediği zor bir dönemden çocukların hukuksal, toplumsal ve eğitsel kurumların aracılığıyla korunduğu bir döneme geçmek yaklaşık dört yüzyıl almıştır. Ancak günümüzde yine çocuklukla yetişkinliğin birleştiğini belirten yazarlar bulunmaktadır. Bu görüşü savunan yazarlardan olan Postman “Çocukluğun Yok Oluşu” isimli eserinde (1995) çocukla yetişkini ayıran ince çizginin ortadan kalktığı, yetişkinle çocuk arasında ki giysilerden, dil, tutum ve davranışlara kadar benzerliğin artmaya başladığı görüşünü öne sürerek telgrafın bulunmasıyla başlayan ve günümüze kadar devam eden bu gelişmelerin çocuğu korunması güç bir toplumsal yapı haline getirdiğini ayrıntılı örneklerle anlatmaktadır (Akyüz, 2001).

Şirin’e göre (1998) ise yaşamakta olduğumuz bu dönem aslında yeni çocukluklar dönemidir. Bir tarafta, kentleşmenin etkisiyle büyük betonarmeler arasında kalan ufak alanlarda özgürce oynayamayan çocukluğu yaşayamayan çocuklar; diğer tarafta, çeşitli teknolojik aletlerin arasında yetişkinlerin iletişim biçimlerine maruz kalan ve böylelikle daha çocukluklarını yaşayamadan yetişkinlerin dünyasına dâhil olmak zorunda kalarak çocukluğunu yitiren bir nesil vardır. Eskiden

yetişkinlerin öğrendiklerini bilmeyen, zamanı gelince kendi öğrenden çocuklar, günümüzde yetişkinlerle aynı şeyleri öğrenerek onlara daha çok benzemektedir. Bu da çocukluk döneminin oldukça kısaldığı ve önümüzdeki dönemde de hızla kısaltmaya devam edeceğini göstermektedir (Şirin, 1998).

Çocukluğun tarihi alanında yapılan çalışmalar aslında çocukluğun doğal sanılan özelliklerinin toplumsal ve değişken olduğunu açıklar durumdadır. Belli bir zaman dilimine sıkıştırılmış ve topluma özgü tek bir çocukluk kavramından söz etmek imkânsızdır. Devlet, çocukluğu kendine özgü gelişimi ve bağımlılıkları olan özel bir dönem olarak tanımlamakta ve çocukluk kavramını okul çağıyla özdeşleştirmektedir. Bazı kesimlerde ise beş- altı yaşını doldurmuş olan çocukların yetişkin dünyasına hızla girdikleri anlayış etkisini yitirmemiştir (Tan, 1994).

### **2.1.3. Çocuk Hukuku**

Bir ülkenin en önemli geleceği iyi yetiştirilmiş çocuklardır. İyi yetiştirilmiş çocuklar, iyi bir geleceğin oluşmasında önemlidir (Öztürk, 2018). Çağdaş uygarlığın ve toplumun en önemli parçası olan çocuğun yetiştirilmesi; fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine yönelik gerekli önlemlerin alınmasıyla birlikte, onun toplum ve aile içindeki yerini düzenleyecek olan hukuk kurallarına da bağlı olmaktadır. İşte bu yüzden çocuk çok eski zamanlardan bu yana hukukun düzenleme konularından biri olmaktadır (Akyüz, 2018).

Hukuk, toplumsal yaşamı düzene koyan ve uyulması zorunlu olan kurallar bütünüdür (Antakyalıoğlu ve Kumcu, 2010, s.35).

Çocuk hukuku devletçe tanınmış ve herkesçe uygulanması yine devletçe zorunlu kılınmış olan toplumsal davranış kurallarını belirten “hukukun” çocuklara özgü dalıdır (Serozan, 2005, s.1). En geniş anlamda çocuk hukuku, kamu hukuku, özel hukuku, sosyal ve uluslararası hukukta çocuğun haklarını düzenleyen kuralları içerirken, dar anlamda ise çocuk ve anne babalar arasındaki ilişkiyi düzenleyen kurallardan oluşmaktadır (Öztürk, 2018).

Çocuğu ailede, okulda, sokakta, mahkemede, cezaevinde, uluslararası ilişkilerde, kısacası her zaman ve her yerde çocuğun yüksek yararını gözeterek

korumak çocuk hukukunun amacıdır. Bu hukuk dalının nihai amacı ise, çocukların, hayatın en kırılgan ve en korunmaya ihtiyaçları oldukları dönemde hak ettikleri gibi yaşamalarıdır; hedef, çocuğu hakların öznesi kılmak onları hakların konusu olmaktan çıkarmaktır (Fendoğlu, 2014).

Çocuk hukuku, ulusal ve uluslararası alanda çocukların haklarını güvence altına almak, çocuğun onurunu, değerini, saygınlığını korumak ve çocuğun anne babasıyla olan ilişkilerini düzenleyerek, çocuğun anne babasına karşı olan haklarını korumak çocuk hukukunun bir parçasıdır. Çocuğun dünyaya ilk geldiği andan itibaren doğal ortamı ailesidir. Aile ise bir toplumu oluşturan en önemli unsurdur. Çocuğun bedensel, düşünsel ve duygusal gelişiminin sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için sevgi dolu, sıcak bir ortamda yetişmesi önemlidir. Bu sevgi dolu sıcak ortamı sağlayan en temel topluluk ise ailedir. Hiç bir kurumsal ve sosyal yapı aile gibi doğrudan ve doğaı temele bağlı olmaz. Bu yüzden tarihin ilk devirlerinden beri çocuğun yetiştirilmesi anne babanın ahlaki görevi sayılmış ve çocuğun yetiştirilmesi, korunup kollanması yüzyıllar boyunca ailenin temel görevi olmuştur. Bu önemli görev, Avrupa'da yapılan ulusal düzeyde kanun düzenlemeleriyle 19.yüzyılda anne ve babanın hukuki görevi haline gelmiş, anne baba ve çocuk arasındaki ilişkiler Medeni Kanunda özel hukuk çerçevesi içerisinde düzenlenmiştir (Akyüz, 2018).

Çocuk anne babasından görevlerini yerine getirmelerini nasıl isteyebilir? Bu sorudan yola çıkacak olursak işte bu noktada devletin çocuğa karşı yükümlülükleri devreye girmektedir. Devletin hukuk kuralları ile çocuğu koruması, çocuğa fayda sağladığı gibi topluma da fayda sağlamaktadır (Öztürk, 2018). Bu nedenle çocuk eski devirlerden bu yana hukuku ilgilendirmiştir.

Hukukun sadece güçlülerin haklarını koruyan kurallar olmaktan çıkarak güçsüz ve korunmaya muhtaç durumdaki kişilerinde haklarıyla ilgilenmesi sonucunda, çocuklar hukukun başlıca düzenleme konularından biri olmuştur (Akyüz, 2018). Çocuk haklarını konu alan ve bu hakları ulusal ve de uluslararası alanda hukuksal güvenceye almayı hedefleyen çocuk hukuku yeni bir bilim dalıdır. Çocukların korunmasını kapsamı ve nasıl korunması gerektiği zaman içinde çeşitli

değişiklikler göstermiş ve bu değişiklikler toplumların sosyal, ekonomik ve kültürel gelişme durumlarından etkilenmiştir (Spiro, 1971, s.7).

19.YY' dan itibaren çocuklara verilen önem artmış, ve çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar da yoğunluk kazanmıştır. Devletler var olmadan önce, çocuklar aileleri tarafından korunurlarken; daha sonraki aşamalarda bu korumaya dini çevreler de eklenmiştir. Uygarlık seviyesi artarak, devletlerin kurulmasıyla birlikte bu koruma yasaları sağlanmıştır. Çocuğa olan özel ilgi ilk kez, Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesiyle dünyaca tescil edilmiştir (Ayanoglu, 2002).

Çocukların ve gençlerin haklarını tartışan bir literatür çocuk hukukunda bulunmamaktadır. Çocuk hukukunun günümüzde iki anlamı olduğu kabul edilmektedir: Birinci anlamı “geniş ve objektif anlamda çocuk hukuku”, ikinci anlamı ise “dar ve subjektif anlamda çocuk hukuku” olarak ifade edilmektedir. Geniş anlamda toplumsal, felsefi, ahlaki ve yasal boyutları içermekte olan çocuk hakları kavramı, dar anlamda ise objektif hukukun çocuklara tanıdığı hak ve sorumlulukları kapsar (Sevinç, 2005, s.43). Objektif çocuk hukukunu, çocuğun hukuki anlamdaki durumunu tespit etmekte olan bütün hukuk kuralları oluşturur ve çocuk hukuku kapsamına özel hukuk, kamu hukuku, ceza hukuku ve sosyal hukuk alanındaki çocuk ve çocuk hukuku alanındaki kurallar girer. Özetleyecek olursak çocuk hukukunun konusu; objektif ve geniş anlamda çocuk hukuku ve çocuk haklarıdır (Gürkaynak, 1998).

Hümanist yaklaşımın net bir şekilde görülebileceği çocuk hukuku; toplumun en masum, en zayıf ve en savunmasız kesimini oluşturan çocukları koruma amaçlı oluşturulan bir hukuk dalı olması açısından ve diğer tüm hukuk alanlarıyla bağdaştırılarak hukukçulara derin ve geniş bakış açısı sunması açısından önemlidir. Çocuk hukuku 20 Kasım 1989 tarihinde BMÇHS çocuk haklarını tek bir çatı altında toplayarak çocuk hukukunun temelini atmıştır (Serozan, 2005).

#### **2.1.4. Çocuk Hakları**

Yaşadığımız çağ, dünyada iki önemli kavram olan “İnsan Hakları” ve “Çocuk Hakları” kavramlarının geliştirilmesi ve anlaşılabilmesi açısından önemlidir.

İnsan Haklarının gelişmesinin sonucu olarak ortaya çıkan Çocuk Haklarının gün gittikçe değeri ve önemi artmaktadır. Modern dünyada çocuğun bir “birey” olarak kabul edilmesiyle birlikte (Alderson, 2000) çocuklar tek yarının değil bugünün de saygı duyulması gereken ciddi hakları olan bireyleri olarak değer görmeye başlamışlardır. Yüzyıllar öncesindeki görüşlerin aksine günümüzde yaşamın özel ve önemli bir dönemini oluşturan çocukluk döneminin özenle desteklenmesi fikri yaygınlık kazanmıştır. Anne baba tarafından dünyaya yeni gelecek üyenin öğrenildiği andan itibaren insan, korunma, sağlıklı olarak dünyaya gelme, yaşama hakkına sahip olmuştur. Doğumun gerçekleşmesiyle birlikte bu haklar artarak devamlılığını sürdürmektedir (Unutkan, 2008, s.98)

Çocukluk döneminin ve çocuk haklarına olan değer artmasıyla güncel hayatın ve bilimsel merakın ana konularından biri olarak ele alınan çocukluk dönemi, çocuğu bir birey olarak kabul etme ve çocukluğun özel bir gelişimsel dönem olduğu anlayışının çağımız toplumlarında yerleşmeye başladığının net bir göstergesidir (Öztürk, 2017).

Hak, genel olarak, hukuk düzenince kişilere tanınan yetkiler olarak ifade edilebilir. İnsanların insan olmalarından dolayı sahip oldukları devredilemez, vazgeçilemez, herkese karşı ileri sürülebilir ve gerekli durumlarda devletin bu hakları korumak için gerekli tedbirleri almasının zorunlu olduğu bazı haklara sahip olmaları “İnsan Hakları” kavramıyla açıklanabilmektedir (Balo, 2013). İnsan haklarının hayata geçirilmesi, uygulanabilmesi, hakları verilerek bu doğrultuda yetiştirilen çocuklarla mümkündür. Çocuklarının haklarının ihmal edildiği, şiddet gördüğü, istismara uğradığı, terk edildiği, eğitilmeyen çocuklardan oluşan bir sistemde sağlıklı, hoşgörülü, insan haklarına saygılı şekilde yetişen bireylerden söz edilemez (Asma, 2006). Bu yüzden çocuk haklarına gereken değer verilmesi önem arz etmektedir.

Çocuk hakları, insan hakları içerisinde özel bir hak olarak ve üçüncü kuşak haklar çerçevesinde var olmuştur. Çocukluğun yetişkinlik döneminden farklı bir dönem olduğu ve bu dönemin bireylerin yaşamındaki önemine dikkat çekilmesi çocuk haklarının doğuşunda etkili bir rol oynamıştır. Çocuk haklarının doğuşunda

çocuğun yetişkinden ayrı özelliklere sahip olduğu ve çocukluğun insan yaşamında yetişkinlikten ayrı bir dönem olduğu ve bu dönemin insan yaşamında çok önemli bir yere sahip olduğu görüşüne vurgu yapılmasının etkisi büyük olmuştur (Erbay, 2013, s.1). Çocuk kavramı tarihsel süreç içerisinde çeşitli değişikliklerden geçmiş ve çocukların kendilerine ait hakları olduğu günümüzde tüm dünyada kabul görmeye başlamıştır.

Tüm haklar temelde bir kısım yükümlülük ve sorumluluk taşır. Çocuk hakları da çocukların en savunmasız varlıklar olarak özel durumlarını dikkate almaktadır. Bunlar yetişkinlerin yetişmekte olanlara karşı, güçlülerin de güçsüzlere karşı olan yükümlülükleridir (Doğan, 2000, s.179). Çocuk hakları çocuğun yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarını içine alan önemli bir yapıdır. En temel hak olan yaşama hakkı çocuğun, gelişimine ve yaşamına katkı sağlayacak bütün haklardan özgürce yararlanmasını içerir. İnsan hakları hukukunun bir parçası olan çocuk hakları yetişkin haklarıyla çelişki içinde değildir. Çocuk hakları, çocukların gereksinimleri doğrultusunda özel insan haklarına sahip olması durumudur, yetişkinlere karşı özel haklara sahip olmaları değildir. Bu nedenle çocuk hakları insan haklarında olduğu gibi doğal ve pozitif hukuk yaklaşımlarıyla ele alınabilmektedir (Uçuş, 2009).

Doğal hukuk açısından çocuk hakları, çocuğun insan olmasından dolayı bakıma, korunmaya ve yetiştirilmeye ihtiyacı olması nedeniyle oluşan haklardır. Pozitif hukuk açısından çocuk hakları ise, yasalarda ve uluslararası sözleşmelerde düzenlenen, belirli bir güvenceye kavuşturulan haklardan oluşmaktadır (Akyüz ve Kepenekci, 2005).

Yürürlükteki hukuk açısından çocuk hakları ise, çocuk hukukunu ilgilendiren kurallar tarafından düzenlenmiş olup, yargı organlarınca gerçekleştirilen koruma yollarına kavuşturulmuş hakları kapsamaktadır. Bu haklar çocuğun; fiziksel, bilişsel, duygusal sosyal, ahlaki ve ekonomik yönden gelişmesini ve korunmasını desteklemektedir. Şu halde çocuk haklarını, çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal sosyal ve ahlaki bakımlardan özgürlük ve saygınlık içinde, sağlıklı ve normal bir biçimde gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan yararları olarak tanımlamak



mümkündür. Çocuk haklarını koruyan hukuk kuralları çocuğun haklarını korumanın en önemli araçlarıdır. Bu haklar ve bunları koruyan haklar aracılığıyla çocuk, güçsüzlüğü ve özel gereksinimleri göz önüne alınarak korunur, kollanır ve yaşamın en güzel, en değerli fakat en kırılgan kesitini oluşturan çocukluk dönemini gereği gibi yaşama hakkına kavuşturulur (Özdemir ve Ruhi, 2018)

Çocuk hakları savunucuları çocukların hem yasal hem de manevi haklarının tanımlanmasını ileri sürerek çocuk haklarına yönelik yeni bir sınıflama yaparak “çocuk hakları” genel başlığı altında dört ayrı haklar kategorisine yer vermiştir. Bu haklar; refah hakları, koruyucu haklar, yetişkin hakları, ana-babaya karşı haklar olarak sınıflandırılmıştır (Franklin, 1993).

Refah hakları denildiği zaman bütün çocukların beslenme, tıbbi hizmet, barınma ve eğitim ihtiyaçlarını içine alır. Anayasa hukukunda ekonomik ve sosyal haklar olarak geçen bu haklar, tüm devletler tarafından karşılanamadığından dolayı devletlerin mali durumu ile sınırlı tutulmaktadır. Korumacı haklar; çocukları ilgisizlikten, ev içinde meydana gelen ihmalden, fiziksel ya da duygusal olarak uygulanan kötü muameleden ya da olan herhangi başka bir tehlikeden koruyacak haklarla ilgilidir. Çocukların güvenliği için sağlanması zorunlu görülen korumaların kapsamı oldukça geniş ve kimi zaman tartışmalıdır. Çocuk haklarını felsefi yaklaşımla ele alan kişiler korumacı hakların, çocukları yetişkinlere bağımlı kıldığını ve özerkliklerini yok ettiğini, çocuklara kötü muamele gösterilme durumlarında devletin çocukların çıkarları üzerindeki otorite ve karar alma iktidarını çocukların kendisine vermek yerine bir grup yetişkinden (anne-babadan) başka bir grup yetişkine (sosyal hizmetliler) verildiğini ileri sürerler. Bu nedenle, bu hakların tanınması ve uygulanmasında hassas olmak gerektiğini söylerler (Uçuş, 2009). Yetişkin hakları, şu anda yetişkinlerin tek başına sahip oldukları oy kullanma, araba kullanma gibi haklara çocukların da sahip olmaları gerektiğini söyler. Zamanla birlikte yaş sınırlamalarına getirilen değişikliklerle beraber genç insanlara daha erken yaşlarda yetişkin hakları tanımak onların bu önemli alanlardaki özerkliklerini ve bağımsızlıklarını da arttırmaya katkı sağlayacaktır. Çocuk haklarının son kategorisi çocukların erinlikten önce ana-babalara karşı daha fazla bağımsızlığa sahip olmaları

gerektiğini ileri süren haklardır. Yetişkin haklarında olduğu gibi bu haklarında amacı çocukları korumak değil kişisel özgürlük tanımaktır (Franklin, 1993, s.30-32).

Çocuk hakları denildiği zaman yetişkinlerce ve sorumlu bakıcılarca, suiistimale karşı tüm çocukları koruyan uluslararası insan hakları aklı gelmektedir. Çocuk hakları, BMÇHS’de kabul edilmiş ve günümüzde BM’nin çoğu üyesi tarafından onaylanmıştır. Çocukların bu hakları arasında, bütün çocukların evrensel olarak bir kimlik edinme, kendilerini ifade edebilme, bilgiye kolayca ulaşma, savaş zamanlarında gerekli olan özel koruma, engelliler için özel bakım ve yardım, aile, sağlık hizmeti, eğitim, ayrımcılıktan koruma, zararlı işten koruma ve tutukluluk halinde özel muamele hakkı vardır (Uçuş, 2009).

Özetle çocuk hakları çocukları ihmal ve istismardan koruyarak, onların fiziksel, zihinsel ve ruhsal olarak güvenli ve sağlıklı nesiller şeklinde yetiştirilmeleri için alınacak koruyucu önlemleri içeren haklar olarak açıklanabilir (Özdemir - Doğan, 2017)

Çocuk haklarının sağlıklı bir biçimde işleyebilmesi, geleceğe umut dolu bakan, sağlıklı, haklarını bilen bireylerin yetişebilmesi için ulusal vizyon, strateji ve hedeflerin açıkça belirlenmesi, politikaların net olarak açıklanması, eğitim düzeyinin yükseltilerek başarı için gerekli standartların belirlenmesi, kamuoyunun bu konuya olan duyarlılığının artırılması ve etkili denetim mekanizmalarının oluşturulması önemlidir. Çünkü çocuk hakları, gerçek demokrasinin işlerlik kazanmasında da önemli rol oynar (Kop ve Tuncel, 2010, s. 4).

## **2.2. Çocuk Haklarının Önemi**

1990 yılında yapılmış olan Dünya Çocuk Zirvesinde belirtildiği üzere çocuk; masum, duyarlı, başkasına bağımlı, merak dolu ve umut içinde yaşayan bir varlıktır. Çocuklara gereken imkânların ve fırsatların sunulması; çocuğun yararının önceliği göz önünde bulundurularak fikri, ahlaki, ruhi ve toplumsal açıdan gelişmelerine katkı sağlayacak yönde olması önemlidir (Uçuş, 2013). Yaşamın en önemli dönemi kabul edilen çocukluk dönemini neşe içerisinde, sorgulayarak, oyunlar oynayarak, sürekli yeni bir şeyler öğrenerek geçiren çocuklar hem ileriki

yaşamlarında mutlu bireyler hem de topluma yarar sağlayan, toplumun çağdaş gelişmişlik düzeyine ulaşması için katkıda bulunan kişiler olarak varlıklarını devam ettirirler.

Sağlıklı bir toplum; her anlamda sağlıklı gelişen bireylerden var olur. Sağlıklı gelişen bireyler ise ancak çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesi ve eğitimine verilen önemle mümkün olmaktadır. Çünkü toplumun gelişebilmesi sağlıklı yetişen bireylerle mümkündür (Unutkan, 2008, s.108).

Geleceğin yapı taşları olan çocuklar, özel gereksinimi olan birey konumundadırlar. Bu yüzden fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimi desteklenen, sevgi yüklü, huzur dolu bir ortamda yetişmek her çocuğun sağlıklı gelişimi için en büyük hakkıdır. Çocuk için gereken huzur dolu ortamı sağlamak, çocuğun gerekli ihtiyaçlarını karşılamak, çocuğun sosyalleşmesinde ve topluma uyumlu bireyler olarak yetişmesinde en büyük sorumluluk anne babaya aittir (Uçuş, 2009).

Her çocuğun dünya'ya geldiği andan itibaren yetişkinlerce karşılanması gereken ihtiyaçları bulunmaktadır. Çocukların bu ihtiyaçları dünya genelinde farklı seviyelerde karşılanmaktadır. Çocukların vazgeçilemez ve devredilemez hakları çocuk haklarının temelini oluşturur. Çocukların temel hakları genel olarak beslenme ve korunma hakları olarak ele alınmıştır. Çocukların yaşaması ve sağlıklı bir şekilde gelişmesi için bu haklar ön koşuldur. Ancak çocukların potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirme amacı ve beklentisi, çocuğun en önemli hakkı olan “çocuk olma hakkını ortadan kaldırmamalıdır. Çocuk için önem arz eden bu hakların dünyanın her yerinde, tüm çocuklara ayırım yapmadan sağlamak için, Birleşmiş Milletler tarafından “Çocuk Hakları Sözleşmesi” hayata geçirilmiştir. Sözleşme çocuğa yaşadığı anda hem çocuk hem de birey olarak haklar tanımakta diğer yandan da geleceğin özgür düşünceli, açık fikirli, yaratıcılık yeteneği kuvvetli ve insanlığın gelişmesine katkı sağlayacak bireyler olarak yetişmesini amaçlayan bir düzenleme olması yönünden büyük önem taşımaktadır (Uçuş, 2009; Washington, 2010).

Kısacası çocuk hakları; savunmasız durumda, sağlıklı gelişimleri için yetişkin desteğine ihtiyaçları olan çocukları, olası ihmal ve istismar, sosyal eşitsizlik ve başlarına gelebilecek tüm kötü muameleden korumayı amaçlamakta diğer yandan

da toplumun yapı taşı olan çocukların demokratik değerleri edinmelerinde önemli rol üstlenmektedir (Özdemir-Doğan, 2017).

### 2.3. Çocuk Hakları Sözleşmesi

Zamanla gelişen dünyamızda çocukların haklarının korunması, gelişen dünyamızın en büyük sorunlarından olan ihmal ve istismardan çocukların uzak tutulması ve gelişimlerinin en iyi şekilde desteklenebilmesi için uluslararası belgelere ve anlaşmalara olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır (Ünal, 2008).

Ancak çocuklara özel bir proje oluşturma fikri için gereken ortamı hazırlamak kolay olmamıştır. Çocuğun sahip olması gereken hakların insan hakları beyannamesinde yer aldığı görüşüne sahip kişiler, bu beyannamede bulunan çocuklara ilişkin bazı maddeleri öne sürerek çocuk haklarının diğer haklardan ayrılmış özel bir konvansiyonda yer almasının çocukların yararına olmayacağını savunmaktadır. Aslında olan ise insan hakları normların çocukların özel gereksinimlerini ele almakta yetersiz kaldığıdır. Çocuk hakları konvansiyonu lehine en güçlü argüman gerçeğin kendisidir. Çocukların karşılaşmakta oldukları büyük haksızlıklar, çocuk ölümleri, sağlık hizmetlerinin çocuklar için yetersiz olması ve temel eğitimin sınırlı olanaklara sahip olması vb. gibi olaylar hakkındaki raporlar bulunmaktadır. Bunun yanında, çocukların fuhuşa yöneltilmesi, çocuk için zarar teşkil edecek işlerde çalıştırılması, daha zorlu ortamlarda yaşayan veya hapsedilen çocuklar hakkında bilgiler de bulunmaktadır (Hammarberg, 1996).

Bu görüşe karşı olanlar ise; karşıt oldukları görüşe katılmakla birlikte, devletlerin çocukların haklarına olan duyarlılığın bütün ülke devletleri tarafından gösterilmekte olduğu bununla beraber çocukların ailelerden koparılması, şiddete maruz kalmaları, yiyecek ve tıbbi bakımdan yararlanamadıkları ya da silahlı çatışmalarda yaralandıklarında devletlerin hepsinin aynı tepkide bulunacağını ve bu sözleşmenin de ortak olan bu tepkiyi yansıtması gerekliliğini vurgulamaktadırlar (Ünal, 2010)

Birleşmiş Milletler tarafından çocuk yılı olarak kutlanan 1979 yılında Polonya'dan Prof.Lopatka tarafından çocuk haklarına ilişkin bir sözleşmenin

hazırlanması amacıyla çağrıda bulunulmuştur. Bu sözleşmenin “Çocuk Hakları Beyannamesi’nin yerine geçebileceği yönünde görüşler ortaya çıkmış Polonya bu konuda çok eleştirilmiştir. Bunun nedeni Polonya’nın 1978 yılında önerdiği taslak metninin çoğunluğunun “Çocuk Hakları Beyannamesi”ne dayanıyor olmasıdır. Oysaki bu sözleşmede amaç çocuk hakları beyannamesinin ortadan kalkması değil tamamlanması yönündedir (Tiryakioğlu, 1991).

Dünyanın dört bir yanından, çocukların aşırı derecede savunmasız bir azınlık grubunu oluşturduğunu ve ayrı bir sözleşmeye ihtiyaçları olduklarını belirten görüşlere ait raporlar gönderilerek bu sürece destek verilmiştir. Uluslararası arenada yer almakta olan diğer belgelerdeki haklar çocuklar için geçerli de olsa, bu sözleşme onlara özel ilgi hakkı kazandırmaktadır. Ayrıca önceki sözleşmelerde kabul edilen birçok hakkın çocukluk koşullarına uygun olmaması nedeniyle ortaya çıkan zorluklar ve çocuk hakları kavramının uluslararası hukukta netleştirilmeye ihtiyacı bulunmaktaydı (Nielsen, 1995)

Tüm bu süreç ve kuşklar sonunda “sözleşme” fikrini savunanların görüşü baskın olmuş ve Polonya’nın bu fikri BM genel kurulunda büyük kabul görmüştür (Tiryakioğlu, 1991). Birleşmiş Milletler Komisyonu tarafından 1979 yılında 43 üye devletin temsilcilerinden oluşan bir çalışma komisyonu kurularak Çocuk Hakları Sözleşme taslağı incelenmeye alınmıştır. Taslak 10 yıl süren inceleme sürecinden sonra son şeklini almıştır (Hill ve Tisdall, 1997).

Sözleşme, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından Çocuk Hakları Beyannamesinin 30.yıl dönümü olan 20 Kasım 1989 tarihli toplantısında kabul edilerek 26 Ocak 1990 tarihinde imzaya açılmış ve aynı gün 61 ülke tarafından imzalanmıştır. 2015 yılında Somali ve Güney Sudan’ında onaylaması ile birlikte Amerika Birleşik Devletleri dışında 195 ülke tarafından kabul edilen sözleşme çocuklar için önemli belgelerden biri durumundadır (Sağlam ve Aral, 2016).

Tüm dünya çocuklarının “İnsan Hakları Yasası” olarak nitelendirilmekte olan Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin dayandığı temel fikir şudur: her çocuk, içinde yaşamış olduğu koşulların geliştirilmesi ve toplumda aktif ve sorumlu birey olarak ayrılan kaynaklardan en iyi şekilde yararlanma hakkına sahiptir (Akyüz 2000, s.19).

Aynı zamanda sözleşme çocukların sırf çocuk olmasından dolayı sahip olmaları gereken özel yardım ve korumalara da yer vermekle birlikte kişisel, sosyal, ekonomik ve kültürel hakları bünyesinde bir arada bulundurmakta olan nadir uluslararası insan hakları anlaşması olarak yerini almaktadır (Özdemir ve Ruhi, 2018).

### **2.3.1. Çocuk Hakları Sözleşmesinin Amacı ve Yapısı**

Çocuk Hakları Sözleşmesi ışığında çocuğa yönelik temel yaklaşımlar şu şekildedir (Akyüz, 2018):

- Sözleşmeye göre 18 yaşından küçük olan herkes çocuk sayılmaktadır.
- Sözleşme çocuğu sorumlulukları olan birey olarak görmekte ve çocuğun yaşına ve gelişimine uygun hakları olduğunu belirtmektedir.
- Sözleşme çocuğun kendini ifade etme hakkına sahip olduğunu ve çocuğun görüşlerinin ciddiye alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak, çocuğun görüşlerinin karar verme durumunda tek görüş olmadığını, çocukların da başkalarına karşı özellikle de anne babalara sorumluluklarının olduğunu kabul etmektedir.
- Sözleşme, çocuğun gelişmekte olan kişiliğine ve yeteneklerine saygı duyulmasının önemini vurgulamaktadır.

Dünyadaki tüm çocukları renk, ırk, dil, din, etnik köken ve cinsiyet ayrımı yapmaksızın eşit kabul eden sözleşme, dünyanın bazı noktalarında yapılan ayrımları da önleyici bir görev üstlenmektedir (Oktay, 2007).

Çocukların Magna Cartası olarak ifade edilen bu sözleşme önsöz ve üç kısımdan oluşmaktadır. Önsöz kısmında Birleşmiş Milletlerin temel ilkeleri ile insan hakları bildiri ve sözleşmelerine gönderme yapılarak; savunmasız konumda olan çocuğun özene ve özel korunma ihtiyacı olduğu belirtilmektedir. Çocuğu koruma sorumluluğu öncelikle aileye ait olmakla birlikte, devletinde aileye destek olacağı belirtilmektedir (Özdemir ve Ruhi, 2018).

Çocukların haklarını düzenleyen Sözleşmenin birinci kısmı 41 maddeden oluşmaktadır ve bu kısımdaki 2.,3.,5. ve 12. maddeler temel ilkeleri düzenleyen maddelerdir.

Sözleşmenin ikinci kısmı (m.42-46), çocuk haklarının korunması konusundaki gelişmeleri sürekli takip etmek üzere oluşturulmuş olan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'nin kuruluşunu düzenlemektedir.

Sözleşmenin üçüncü kısmında ise yürürlük ve yürütmeye ilişkin hükümler bulunmaktadır.

Çocuk hakları sözleşmesi, çocukların korunması adına evrensel olarak kabul edilen programları belirleyen ve çocuklar için en iyi durumları oluşturmayı planlayan programlar için değerli bir çerçeve görevi yapmaktadır (Tiryakioğlu, 1991).

Çocukların yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarını en iyi şekilde gerçekleştirmeyi amaçlayan sözleşme, çocuklara yönelik olan tutum ve davranışlara ilişkin evrensel ölçüleri derleyerek tek bir hukuki metinde toplayan ve sözleşmeyi imzalayan taraf devletlerce bağlayıcı olan ilk belge olma özelliğine sahiptir.

### **2.3.2. Çocuk Hakları Sözleşmesinin Dayandığı Temel İlkeler**

Yaşam ve gelişim hakkına oldukça önem veren sözleşme bu hakların mümkünse en geniş haliyle çocuklara sağlanması gerektiğini belirtir. Gelişim, çocukluk döneminde yetişkinlik için hazırlanan bir zaman dilimi olarak görülmemeli bunun tam aksine çocuğun içinde bulunduğu çocukluk döneminin iyileştirilmesi anlamında kullanılmaktadır (Hodgkin ve Newell, 2007; akt. Key, 2018). Sözleşme çocukların kaliteli bir şekilde yaşamaları için önemli olan kişisel beceri ve yeteneklerini mümkün olan en iyi biçimde geliştirmeyi hedeflemektedir. BM Çocuk Hakları Sözleşmesiyle birlikte çocuklar sadece sosyo-ekonomik ve kültürel haklar elde etmemekte aynı zamanda bazı siyasal haklara da sahip olmaktadır. Bu sözleşmeyle birlikte çocuklar için çok önemli bir yeri olan katılım ilkesi de ön plana çıkmıştır (Kor, 2013).

Çocuk hakları sözleşmesinde geçen bazı haklar, çocuklar için tanımlanmış olan diğer bütün hakların kullanılması ve devletlere yüklenmiş olan görevlerin yerine getirilmesi durumlarında göz önünde bulundurulacak temel ilke konumundadırlar. Sözleşmede geçen temel ilkeler şunlardır (Akyüz, 2018, s.92):

- Ayrımcılık İlkesi
- Yaşama ve Gelişme Hakkı
- Çocuğun Yüksek Yararı İlkesi
- Çocuğun Görüşlerine Saygı Gösterilmesi
- Çocuğun Katılım Hakkı

### 2.3.2.1. Ayrımcılık İlkesi

Ayrımcılık ilkesi Çocuk Hakları Komitesi (ÇHK-Komite) tarafından çocuk hakları sözleşmesinin bütün maddelerinin uygulanabilmesi için önemli bir yere sahip ilke olarak tanımlanmıştır (Unicef, 2002).

Çocuklar arasında her türlü ayrımı yasaklayan bu ilke dayanak olarak çocuk hakları sözleşmesinin 2. maddesini temel almıştır. ÇHS'nin 2.maddesi şu şekildedir:

#### Madde 2

1. Taraf Devletler, bu Sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanır ve taahhüt ederler.

2. Taraf Devletler, çocuğun ana-babasının, yasal vasilerinin veya ailesinin öteki üyelerinin durumları, faaliyetleri, açıklanan düşünceleri veya inançları nedeniyle her türlü ayırma veya cezaya tabi tutulmasına karşı etkili biçimde korunması için gerekli tüm uygun önlemleri alırlar.



Sözleşme içerisinde geçen bütün haklar; ziyaretçi, mülteciler ya da devlet sınırları içerisinde kaçak olarak giren çocuklar dahil olmak üzere tüm çocuklar için geçerlidir. Çünkü hiçbir durum ayrımı gerektirmez. Bir başka ifadeyle devletler ayrım gözetmeyecek, her bireye eşit muamelede bulunacak ve fırsat eşitliğini sağlamak için gereken tedbirleri alarak bu tedbirlere sadece devleti temsil eden bireylerin değil toplumda yaşayan tüm bireylerin uyması için gereken çalışmaları yapmalıdır (Kiye, 2018).

### **2.3.2.2. Çocuğun Yaşama ve Gelişme Hakkı**

Tüm hakların kullanılabilmesi için esas teşkil eden, temel ilkeler arasında yer alan yaşama ve gelişme hakkı her çocuğun temel hakkıdır. Bu hakkı sağlamak ise devletin yükümlülüğüdür (Polat, 2001).

Çocuk Hakları Sözleşmesinin 6. Maddesine göre her çocuk temel yaşama hakkına sahiptir ve çocuğun hayatta kalması, sağlıklı bir şekilde gelişmesi için devlet her türlü çabayı göstermekle yükümlü tutulmaktadır. Yaşam hakkı, kişinin kişisel ve bedensel olarak bütünlüğünü korumak olarak ifade edilmektedir. Bu durumu bireyin maddi ve manevi bütünlüğü olarak da adlandırabiliriz. Çocuğun sağlıklı yaşam hakkı ve maddi manevi varlığını geliştirme hakkı ile ilgili çeşitli hükümlere yer verilmiştir (m. 4, 12, 13, 14, 19, 26, 27, 28, 31) (Ruhi ve Öztürk, 2018).

Çocukların yaşama, maddi ve manevi varlıklarını geliştirebilmek için devlet aşağıdaki görevleri yerine getirmek mecburiyetindedir (Akyüz, 2018, s.52).

- Her çocuğun doğduğu andan itibaren sahip olduğu yaşama hakkını tanıyacak ve çocuk için önem arz eden yaşama ve gelişme hakkını en üst seviyede güvence altında tutacaktır.
- Çocukların kendi esenlikleriyle örtüşen bütün bilgilere ulaşma hakları devlet tarafından güvence altına alınacaktır.
- Çocuk için en huzurlu, en sağlıklı yetişme ortamının aile ve çocuğu yetiştirme önceliğinin ilk olarak anne babaya ait olduğu görüşünden yola çıkarak, ebeveynlere gerekli olan desteği sağlayacaktır.

- Çocuklar için temel ve önleyici sağlık bakımına gereken önemi vererek çocuklar için mümkün olan en üst düzeyde sağlık koşullarına ulaşmasını sağlama ve çocuk ölüm oranlarının azaltılması için gereken değeri verecektir.
- Tüm çocukların en azından ilköğretim düzeyinde ücretsiz ve zorunlu eğitimden yararlanma olanakları sağlanacaktır.
- Çocuğun yetişkin olduğunda etkin olarak yaşamını devam ettirebileceği biçimde kişiliğinin ve becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak şekilde eğitim verilecektir.
- Çocukların boş zamanlarını değerlendirme, oyun, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılma haklarını gerçekleştirecektir.

### **2.3.2.3. Çocuğun Yüksek Yararı İlkesi**

Çocuk hakları sözleşmesinin en önemli özelliklerinden biri de çocuğun yüksek yararının gözetilmesi ilkesidir (Özdemir ve Ruhi, 2018). Bu ilke; ortaya çıkan yarar çatışmalarında çocuğun tarafı tutularak ona öncelik verilecek şekilde çocuğun yararına yönelik iş ve eylemlerin gerçekleştirilmesi şeklinde tanımlanabilir (Akyüz, 2018).

Çocuğun tüm yaşamı boyunca gerekli olacak zihinsel ve bedensel gelişimlerinin önemli bir bölümü yaşamın ilk yıllarında atılır. Bu gelişim sürecindeki çeşitli aşamalar uygun zamanlarda gerçekleşmezse çocuğun büyüme ve gelişme sürecinde kalıcı zararlar meydana gelebilir. Çocuğun yararını gözeterek ona öncelik tanıyan diğer adıyla birinci öncelik ilkesi kişinin bu fizyolojik gerçekliğinin temeline dayanmaktadır (Aktürk, 2006, Schneider, 2009, akt: Kükürtçü, 2011,s.73).

Çocuk Hakları Sözleşmesinde yer alan 3.maddeye göre; kamusal ya da özel sosyal yardım kuruluşları, yönetsel makamlar, mahkemeler, yasama organları ve anne babalar tarafından yapılacak olan her türlü çocuğa ait faaliyetlerde “ çocuğun yararı” göz önünde tutulacaktır (Özdemir ve Ruhi,2018).

Çocuğun karşılaşılabileceği her türlü durumda güvenliğini sağlamak önceliği olarak ifade edilen yüksek yararının korunması ilkesi; çocuğun zihinsel, bedensel,

duygusal, ahlaksal, kültürel, sosyal, ekonomik ve hukuksal anlamda kişinin güven içinde olması anlamına gelmektedir. Bu ilke genel anlamda tüm ilkeleri etkilemekle beraber; 18, 20, 21, 37 ve 40. maddelerde ayrıca yer almaktadır.

#### **2.3.2.4. Çocuğun Görüşlerine Saygı Gösterilmesi ve Katılım Hakkı**

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin temel ilkelerinden bir diğeri de, çocuğun kendilerini ilgilendiren bir durum sırasında görüşlerini serbestçe ifade edebilme ve görüşlerin çocuğun yaş ve olgunluk derecesi değerlendirilerek dikkate alınma zorunluluğudur (Kükürtçü, 2011).

Çocuklara onları ilgilendiren her durumda görüşlerini özgürce ifade etme ve dinlenilme hakkını veren Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12. Maddesine göre (Özdemir ve Şirin, 2018);

- Çocuklar görüşlerini oluşturma yeteneğine sahiptir ve çocuğun onu ilgilendiren her durumda kendi düşüncelerini ifade etme hakkı vardır.
- Çocuğun görüşleri dinlenirken yaşı ve olgunluk derecesi göz önünde bulundurulmalıdır.
- Çocuk ile alakalı idari veya adli işlemlerde çocuğun doğrudan ya da temsilci aracılığıyla kendini ifade etmesine olanak verilmelidir.

Bu hak çocuklara önemli konularda görüşlerini bildirme ve olur verme olanaklarını sunmaktadır (Balo, 2013).

Çocukları ilk tanıyan sözleşme durumunda olmasa da, çocuk hakları sözleşmesi çocukları savunan, yenilikçi ve onlara ilk defa katılım hakkını sunan sözleşme konumundadır (Kor, 2013). Katılım, kişinin kendi hayatını ve içinde yaşadığı toplumu etkileyecek olan kararları paylaşma dilimi olarak ifade edilebilir. Katılım demokrasinin olmazsa olmasıdır (Akyüz, 2018). Geleceğin mimarları olan çocukları demokratik haklarını bilen vatandaşlar olarak yetiştirmek için katılım hakkına gereken değeri vermek önem taşımaktadır. Çocukların katılım hakkı denildiği zaman istenen ve devletlerden beklenen; çocuğun düşüncelerini özgürce ifade edebileceği güven ortamının oluşturulması, çocuğun alması gereken kararlar

olması durumunda ailesi yada onu bakanlarca bilgilendirilmesi, çocuğun kendini rahatça ifade edebileceği ve yaşına uygun oyun, boyama vb yöntemlerin öğretilmesidir (Kiye, 2018).

Yetişkinler çocuklarının potansiyellerine güvenmez, onlara inanmaz ve onları birey olarak kabul etmezlerse “katılım hakkı” hayata geçemez. Bu yüzden çocuk için diğer haklardan bile belki bir kademe değerli olan katılım hakkı yetişkinler tarafından tamamen benimsenmelidir (Koman, 2011, s:306).

Çocuk Hakları Sözleşmesi, bütün taraf ülkelerden gerek bu ilke gerekse tüm ilkelere değer vererek çocuklarını yetiştirmeyi, geleceğin yetişkinleri olacak çocukların toplumda birey olarak hayatını sürdürmelerinde gereken tüm olanakları sunmayı ve Birleşmiş Milletler'in kuruluş bildirgesinde bahsi geçen "barış, onur, özgürlük, hoşgörü, eşitlik ve dayanışma" idealleri ışığında yetiştirilmesini istemektedir (Aktürk, 2006).

### **2.3.3. Sözleşmenin Çocuklara Getirdiği Haklar**

Sözleşme, çocukların durumlarını duyarlı olarak tanımakta; onların sahip oldukları kişisel, ekonomik, sosyal ve kültürel haklarını birbiriyle ilişkili şekilde veya birbirini destekleyen öğelerin bütünlüğü içinde ele almaktadır. Bu özelliğiyle sözleşme, çocuğu bütüncül bakış açısıyla ele alan ve yaptırım niteliği taşıyan bir metin olma özelliğine sahiptir. Sözleşme genel olarak insan hakları sözleşmesinde bulunan bütün hakları çocuklar içinde geçerli kılsa da söz konusu çocuk olduğunda herkese uygulanan bu standartları çocuklar için daha yüksek standartlara sahip bir duruma getirmiştir. Bunun nedeni başkasına bağımlı ve gelişmekte olan insan yavrusunun özel ihtiyaçlarının bulunduğu dikkate alınmasını sağlamaktır. Bu açıdan Sözleşme, insan hakları sınıflandırmasına uygun biçimde hakları kişisel haklar, sosyal haklar ve kültürel haklar olarak ele almıştır (Özdemir ve Ruhi, 2018, s. 28-29).

#### *Kişisel Haklar ( Medeni Haklar)*

Kişisel haklar, genel anlamda dokunulmaz alan olarak ifade edilen bireysel özgürlük güvencelerinden oluşurlar. Kişisel haklar denilince anlaşılmakta olan,

kişinin var olması, gelişmesi, özgür olması ve saygı görmesi konusundaki haklarıdır. Kişilik haklarının eksenini toplum değil birey oluşturmaktadır. Birey, maddi varlık olarak değil, manevi varlık yani kişi olarak ele alınır ve doğduğu andan itibaren yetişkinlerle aynı değerlerde kişi ve kişilik haklarına sahiptir (Akyüz, 2018, s.64).

Kişisel hakların, temel haklar sıralaması içerisinde özel bir konumu vardır(Akıllıoğlu 1995, s.142). Günümüzde kişisel hakların korunması ve gereken değer verilmesi demokratik toplum yapısının temel taşı olarak kabul edilmektedir. Temel hakların arasında bir üstünlük durumu olmasa bile, hakların çelişmesi durumlarında kişisel haklara öncelik verilmelidir (Akıllıoğlu 1995, s.142). Kişisel hakların ihlal edilmesi, uluslararası toplumun en duyarlı olduğu konulardan biridir (Aktürk, 2006, s.23).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan başlıca kişisel haklar şunlardır:

- Çocuğun Yaşama Hakkı
- İsim, Vatandaşlık ve Kimliğin Korunması Hakkı
- Çocuğun Düşüncesini İfade Etme Hakkı
- Çocuğun Din ve Vicdan Özgürlüğü
- Özel Yaşamın Gizliliği ve Haberleşme Özgürlüğünün Korunması Hakkı
- Eşit Muamele Görme ve Ayrımcılıktan Korunma Hakkı
- Çocuğun Her Türlü Şiddete Karşı Korunma Hakkı
- Çocuğun Dernek Kurma ve Barışçı Toplanma Hakkı sayılmaktadır.

#### *Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar*

Sosyal hak kavramı üzerinde görüş birliği sağlanmamış olmakla birlikte bazen “sosyal ve ekonomik haklar” anlamında kullanılırken bazen de ekonomik sosyal ve kültürel haklar” ile aynı manada kullanılabilir. Sosyal ve ekonomik

eşitsizliğin önüne geçilmesini öngören sosyal haklar, pozitif statü (isteme hakları) kapsamında ele alınan ve devlete sorumluluk yükleyen haklardır (Bulut, 2007). Ekonomik, sosyal ve kültürel haklar, üretilmiş olan ürünlere ve hizmetlere daha kolay ulaşılabilme ve bunlardan yararlanmaya ilişkin haklar olarak tanımlanabilir. Çocuk hakları sözleşmesine bu bakış açısından bakacak olursak beslenme, sağlık bakımı ve temel eğitim ekonomik, sosyal ve kültürel haklar içinde yer alır. Eddie (2000) göre İnsan Hakları Evrensel Bildirisi ve ESKHK'nin sosyal ve ekonomik haklara ilişkin ortaya koyduğu maddeler ile, insanların yaşamlarını sürdürebilecekleri asgari bir ekonomik gelir, sağlıklı ve yeterli bir şekilde beslenme hakkı, güvenli ve barış ortamı içinde barınma hakkı, güvenlik hakları ve sağlık hizmetlerinden kaliteli biçimde yararlanma hakkı güvence altına alınmıştır. Sosyal haklara getirilen en büyük eleştiri ise söz konusu hakların içeriğinin açık ve net şekilde ifade edilmemiş olması ve en önemlisi de bu hakların kullanılmaması durumunda dava edilebilme durumunun yok olmasıdır. Kültürel haklara baktığımızda ise bu hakların merkezinde bireyin dolayısıyla çocuğun kimliği ile ilişkili haklar bulunmaktadır. Çocuğun kimlik ve kültür edinmesi aşamasında ve bu edinimlerini koruma ve geliştirme hususunda önemli iki faktör eğitim ve bilgi edinme faaliyetidir. Eğitimin en temel işlevi yeni kuşaklara aktarılmasıdır; kültürün de eğitimi etkilemesinden dolayı eğitim hakkı, kültürel haklar içerisinde yer bulmaktadır (Aslan, 2001).

Sözleşme'de yer alan ekonomik sosyal ve kültürel haklar; engelli çocukların hakları, eğitim hakkı, sağlık hakkı, sosyal güvenlik hakkı ve korunma haklarını kapsamaktadır.

### *Engelli Çocukların Eğitim Hakları*

Engelli: Fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duyuşsal yetilerinde çeşitli düzeyde kayıplarından dolayı topluma diğer bireyler ile birlikte eşit koşullarda tam ve etkin katılımını kısıtlayan tutum ve çevre koşullarından etkilenen bireydir (Engelliler Hakkında Kanun, m.3). Tanımdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere engelli bireylerin toplumdaki diğer bireylerle eşit koşullarda tam ve etkin katılımları olası bazı durumlarda zor olduğundan engelli bireylerin özel eğitim aracılığıyla eğitim-öğretim etkinlikleri kapsamında yararlanmaları gerekmektedir (Nas, 2018)

ÇHS'nin 23. Maddesine göre engelli çocukların gereksinimleri doğrultusunda özel ihtiyaçlarının karşılanması, korunması ve toplumsal uyumlarının kolayca sağlanması için taraf devletlerin gerekli önlemleri alma yükümlülükleri bulunmaktadır. Bu maddeye göre: devlet engelli çocukların saygınlıklarını korumalı, çocukların özgüvenlerini geliştirerek toplumsal yaşamda aktif bir şekilde yer almaları için gereken önlemleri almalıdır. Engelli çocuğa ve onun bakımını üstlenen kişilere çocuğun gereksinimi doğrultusunda ücretsiz yardım etmek de devletin görevidir. Bu yardım engelli çocuğun genel ve mesleki eğitimi, meslek - iş edindirme programları, tıbbi bakımı, rehabilitasyon veya dinlenme- eğlenme olanaklarını sağlamak şeklinde olabilir ve taraf devletler gerekli durumlarda bu kısımdaki güçlerini, anlayışlarını geliştirmek, deneyimlerini daha da zenginleştirmek için birbirleriyle iş birliği yapabilmektedirler (Akyüz, 2018).

#### *Çocuğun sağlık hakkı*

Sağlık hakkı, insan hakları için öncelikli önemi olan yaşama hakkının temelini oluşturur. Çocuğun insan haysiyetine yakışır bir şekilde, ayrımcılığa uğramadan yaşayabilmesi için gerekli olan şartları bünyesinde barındırır (UÇM, 2014c, s.8).

Çocuk hakları sözleşmesinde çocukların sağlıklı yaşama hakkına gereken hassasiyet gösterilmiş ve sözleşmenin 24. maddesinde sağlıklı yaşama hakkı güvence altına alınmıştır. Devlet, bu hakkı tam olarak uygulamasını ve takibini yapabilmek için birtakım önlemler almıştır. Bu önlemler: anneye doğum öncesinde ve sonrasında gereken bakım hizmetlerini sağlamak, bebek ve çocuk ölüm oranlarını en aza indirmek, sağlıklı yaşam hakkı her çocuğun hakkı olduğu için devlet temel sağlık hizmetlerini geliştirerek her çocuğa gereken tıbbi bakımı ve yardımı sağlamak, çocukların gereken besin ve temiz içme suyunu temin ederken olası çevre kirliliğinin tehlikesini ve bu doğrultuda oluşturabileceği zararları göz önünde bulundurarak bunun sonucunda oluşabilecek hastalıklar ile yetersiz beslenme koşullarıyla mücadele etmek, toplum ve aileler için her zaman önem arz eden çocuk sağlığı ve beslenmesi ile çevre sağlığı ve kazaların önlenmesi konusunda toplumdaki bireylerin gerekli bilgileri edinmeleri ve uygulamaları konusunda gereken desteği sağlamak,

aile planlamasına önem vererek koruyucu sağlık, anne babalara rehberlik etme ile ebeveynlerin eğitim hizmetlerini geliştirecek çalışmalar yapmak, çocukların sağlığına olumsuz etki edecek olan geleneksel uygulamalarla mücadele ederek çocukların sağlık haklarında en iyi şekilde yararlanmaları sağlamak için devlet gereken önlemleri almaktadır (Özdemir ve Ruhi, 2018).

### *Eğitim Hakkı*

Çağdaş toplumlarda bireylerin; özgüveni gelişmiş, kendi kararlarını alabilen, kendi ayakları üzerinde nasıl durması gerektiğini bilen, bağımsız bireyler olarak yetişmesine önem verilmektedir. Çocukları geleceğe taşıyacak olan aile varlıkları ya da statüleri değil kendi kişisel çabaları olacağından onların kendi geleceklerini en iyi biçimde şekillendirmelerinde eğitim- öğretim önemli yere sahiptir (Fazlıoğlu, 2007).

Eğitim yaygın olarak “insan kişiliğini besleme süreci” ve “insan sermayesine yapılan yatırım” olarak kabul edilmektedir (Gürkan, 2012, s.38). Eğitim, bireyin zihnen, bedenen, duygusal, toplumsal yetenekleri ve davranışları yönünden kişiye en uygun şekilde veyahut istenilen doğrultuda bireyin geliştirilmesi, ona amaçlanan davranışlara dönük yeni yetenekler, bilgiler kazandırılması için yapılan çalışmaların tümüdür (Akyüz, 2011).

Eğitim hakkı diğer haklarının bilinmesine, kullanılmasına ve korunmasını sağladığından dolayı diğer tüm haklar içerisinde önemli ve özel bir yere sahiptir. İnsan hakları eğitiminin gerçekleşmesi anlamında eğitim hakkı önemli role sahiptir (Gülmez, 1996). Bu nedenle eğitim hakkı kişilerin yaşam hakkından duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilme ve seçme hakkına sahip olmasına kadar sahip olduğu tüm hakların kullanılmasının ön koşuludur (Akyüz, 2018, s. 370).

Eğitim hakkına pek çok uluslararası insan hakları hukuku sözleşmelerinde yer verilmiş fakat eğitim hakkına ait en kapsamlı düzenlemeler ÇHS ve BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesinde yer almıştır (Özdemir ve Ruhi, 2018).



ÇHS'nin 28. maddesi çocuklar arasında ayırım gözetilmeksizin her çocuğun eğitim hakkından fırsat eşitliği kapsamında yararlanması gerektiğini vurgulamıştır. ÇHS'nin 28. maddesine göre taraf devletlerin üzerine düşen görevler; çocuklara ilköğretimi zorunlu ve parasız olarak sağlamak, ortaöğretimi genel olduğu kadar mesleki olarak da örgütleyerek tüm çocuklara açık ve gerektiğinde mali yardım ve parasız kılmak gibi gerekli önlemleri almak, uygun bütün araçları kullanarak, yüksek öğretimi yetenekleri doğrultusunda herkesin yararlanabileceği şekilde açık konuma getirmek, eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocukların yararlanabileceği duruma getirmek, okula devam etme oranlarını arttırmak, okul disiplinini çocukların saygınlığıyla bağdaşır şekilde ve sözleşmeye göre yürütülmesini sağlamak, gelişmekte olan ülkelerin durumlarını göz önünde bulundurarak cehaletin ve okuma yazma bilmemenin dünya üzerinden kaldırılmasına katkıda bulunmak son olarak çağdaş eğitim yöntemlerine ve bilimsel- teknik bilgilere sahip olunmasını kolaylaştırmak adına taraf devletlerle işbirliği halinde olmaktadır.

ÇHS'nin 29. maddesi ise devletlerden, çocuğun sahip olduğu zihinsel ve bedensel yeteneklerinin en üst düzeyde geliştirilmesini, insanların haklarına ve temel özgürlüklerine saygılı, barış, hoşgörü, cinsiyetler arası eşitlik, bütün insanların dostluk ruhuyla yetiştirilmesini, toplumda etkin bir yaşantıya sahip, fikirlerini özgürce ifade edebilecek, sorumluluk alabilecek bireyler şeklinde yaşama hazırlamalarını istemektedir (Akyüz, 2001). Eğitim hakkını düzenleyen 28. ve 29. Maddeler Sözleşme'deki diğer maddelerin uygulanmasında olduğu gibi uygulanmalıdır. Bu ilkeler şunlardır (Akyüz, 2018, s.79);

- Ayırım gözetmemek,
- Yaşam ve gelişme hakkını gerçekleştirmek,
- Çocuğun görüşlerine önem vermek,
- Çocuğun yüksek yararını korumak ve haklarına öncelik tanımak.

Bu ilkelerin tümü, bir eğitim sisteminin ne şekilde biçimleneceği ya da belirli bir okulun nasıl olması gerektiği başta olmak üzere gerek fiziksel çevre, gerekse programlar açısından detaylı bir çerçeveye sahiptir (Akyüz, 2001).

### *Sosyal Güvenlik Hakları*

Sosyal güvenlik; ‘Herkesin hastalık, analık, işsizlik, yaşlılık ve ölüm gibi insan iradesi dışında meydana gelen risklere karşı güven içerisinde olması gereğinin yanı sıra; beslenme ve barınma gibi her türlü ihtiyacının karşılanmasıdır (Ayhan, 2012). Sosyal devletin en önemli unsuru olan sosyal güvenlik hakkı çocuğun insanca yaşama hakkıdır. Sosyal devlet bireylerin korunması ve adaletin sağlanmasıyla mümkün olmaktadır.

ÇHS’ de sosyal güvenlik hakkı sözleşmenin 26. ve 27. maddelerinde yer bulmaktadır. Bu maddelere göre sosyal güvenlik hakkı; tüm çocukların sosyal sigorta dâhil olmak üzere, sosyal güvenlikten yararlanma hakları bulunmaktadır ve bu haklar çocuğun bakımını üstlenen kişilerce yerine getirilmediğinde devletin çocuğa maddi destek sağlama yükümlülüğü vardır (m.26). Her çocuk, bedensel, zihinsel, ruhsal, toplumsal ve ahlaki gelişimine katkı sağlayacak yeterli yaşam koşullarından yararlanma hakkına sahiptir. Bunu sağlayacak olan kişiler önce anne babası veya onun bakımını sağlayan kişilerdir. Devlet, gerekli durumlarda bu kişilere yardımcı olmak amacıyla her türlü önlemi almak ve gereksinim olduğu takdirde beslenme, barınma ve giyim konularında gereken mali yardım ve destek programını uygulamakla yükümlüdür (m.27).

### *Korunma hakları*

Bütün toplumlar çocukların en iyi şekilde yetişmelerini ve gelişmelerini sağlamak için uygun aile, toplum ve çevre koşullarını sağlamakla yükümlüdür. Fakat her toplumda durumları olmayan aileler ve çocuklar bulunmaktadır. Bunun için olumsuz olan tüm koşulları ortadan kaldırarak çocukların yetenekleri ölçüsünde en iyi şekilde gelişmelerini sağlamak ve çocukların korunması için güvenli ortamı sağlamak çocuk politikasının temel amaçlarından (Akyüz, 2018, s.428)

Çocukların aile içinde korunması, ailesiz olmaları durumlarında korunması ve özel durumu bulunan çocukların korunması ÇHS’de detaylı şekilde yer almıştır (Turan, 2011). Sözleşmenin 32. maddesinde taraf devletler çocuğun, her türlü

ekonomik sömürüye karşı, eğitimini, sağlığını, bedensel, zihinsel, ruhsal, toplumsal gelişimini etkileyecek nitelikteki durumlara karşı korunmasını kabul etmektedirler.

Korunma Hakları arasında (Şimşek, 2016);

- Çocukların Ana-Babası Tarafından Yetiştirilme Hakkı
- Ana-Babasına Karşı Korunma Hakkı
- Çocuğun Ailesi Dışında Korunması
- Özel Durumdaki Çocukların Korunması
- Çocukları Ana-Babadan Ayırma Yasağı
- Savaş Altındaki Çocukların Korunması
- Suça İtilmiş Çocukların Korunması
- İhmal ve İstismara Karşı Korunma hakları sayılmaktadır.

## 2.4. Türkiye’ de Çocuk Hakları

Çocuk hakları ilkelerinin Uluslararası bağlamda devletleri bağlayıcı sözleşme olarak görülmesi oldukça geç bir tarihte 1989 yılında gerçekleşmiştir. Birleşmiş Milletler Kurulu’nda 1989 tarihinde imzalanan Çocuk Hakları Sözleşmesi Türkiye tarafından 14 Eylül 1990 tarihinde imzalanmış, 9 Aralık 1994 tarihli ve 4058 sayılı kanun ile onaylanması uygun bulunmuş son olarak da 27 Ocak 1995 yılında Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Balo, 2013).

Türkiye Sözleşme’nin 17., 29. ve 30. maddelerine T.C Anayasası ve Lozan Antlaşmasının hükümlerine ve ruhuna uygun olarak yorumlama haklarını saklı tuttuğunu bildirerek çekince koymuştur (Uçuş, 2009).

Sözleşmeye çekince konulması uluslararası hukukta taraf devletlerin o maddeleri uygulamayacağı anlamına gelmemekte ve gerekli durumların oluşması halinde çekincenin kalkacağını göstermektedir. Sözleşmede yer alan 17. madde bilgi ve belgeleri edinme hakkını, 29. madde eğitimin amacının nasıl olması gerektiğini ve

30. madde de azınlık gruplarının kültür ve dinlerine yönelik haklarını tanımlamaktadır. Bu maddelere çekince konulmasının en büyük nedeni ise Lozan Barış Anlaşması'nda azınlık tanımının sınırlı olmasıdır. Çocuk Hakları Komitesi Türkiye'ye yönelik yapmış olduğu gözlemler ve sonuç raporları doğrultusunda 17, 29 ve 30'ncu maddelere konulan bu çekincelerin kaldırılması yönünde Türkiye'yi teşvik etmektedir (CRC/C/15/Add.152/2001).

Türkiye'nin Mayıs 1995 tarihinde taraf olduğu, çocuk haklarının korunması ve çocuğa yönelik duyarlılığa sahip Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne ek olarak hazırlanan ve 25 Mayıs 2000 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda kabul edilerek imzaya açılan “ Çocuk Satışı, Çocuk Fahişeliği ve Çocuk Pornografisi ile ilgili ihtiyari protokol” ile birlikte “Çocukların Silahlı Çatışmalara Katılmalarına İlişkin İhtiyari Protokol “Eylül 2000'de New York'ta gerçekleştirilen Birleşmiş Milletler Binyıl Zirvesi Kapsamında 8 Eylül 2000 tarihinde ülkemiz adına imzalanarak söz konusu protokoller sırasıyla Türkiye'de 19 Mayıs 2002 ve 4 Mayıs 2004 tarihinde yürürlüğe girmiştir (Merey, 2018).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin gereği olarak Türkiye, çocuklara tanınmış olan hakları gerçekleştirmek için almış olduğu önlemleri ve hakların yaşama geçirilmesi doğrultusunda kaydetmiş olduğu ilerlemelerin raporlarını, Sözleşme'nin yürürlüğe girdiği andan itibaren iki yıl içinde, daha sonra ise beş yılda bir komiteye sunmakta ve komite'nin vermiş olduğu tavsiye kararları ışığında uygulamaları hayata geçilmektedir (Yurtsever, 2009).

Türkiye'de Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) 1995 Yılında Çocuk Haklarının koordinatörlük görevini ilk olarak üstlenen kurumdur. Fakat 2011 yılına geldiğimizde görevi Aile ve Sosyal Politikaların kurulmasıyla bakanlığın bünyesindeki Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü üstlenmiştir. ASPB Çocuk Hakları İzleme Komitesi 2012 yılında yeniden yapılandırılmış ve kurul tarafından 2013-2017 yılları arasında gerçekleştirilecek olan Türkiye'nin ilk Çocuk Hakları Strateji Belgesi hazırlanmış ve günümüzde de halen uygulanmasına devam edilmektedir (ASPB, t.y, s.4).

## 2.5. Çocuk Hakları Eğitimi ve Önemi

Toplumların gelişmiş uygarlık seviyelerine ulaşabilmeleri için bireylere verilen eğitim önem arz etmektedir. Çocuk hakları eğitimi ise; hakların ve korunma yollarının öğrenilmesi ve öğrenilen bu bilgilerin tutum ve davranışa dönüştürülmesini kapsayan, insan haklarının ön koşulunu oluşturmakta olan haklar şeklinde tanımlanabilir (Akyüz, 2018). Geleceğimizin daha iyi olması için çocuklara, bilgi, beceri, tutum, değerler, kültürel ve sosyal beceriler yönünden en iyi eğitimin verilmesi önemlidir (Özdemir- Doğan, 2017).

Çocuk hakları eğitimi, insan hakları eğitiminin temelini oluşturmaktadır.

Tomasevki (2001), bu konudaki görüşünü daha da ileriye taşıyarak insan hakları ile çocuk hakları eğitim hakları hususunda, bu hakların hayata geçirilmesinin verilecek bir hak olduğunu ifade etmektedir. Eğitim hakkının yaşama geçirilmesi açısından özellikle devlet ve aileye öncelikle rol verilmesinin, çocuğun karar verecek birey olarak yer almaması sonucuna neden olduğunu belirterek, hakların hayata geçirilmemiş bir ortamda insan hakları eğitiminin zayıf kalacağını ifade eder.

Çocuk hakları eğitiminin çocuk açısından önemini ise şu şekilde belirtmek mümkündür (Akyüz, 2018):

- Çocuk hakları yoluyla çocuklar hakları ve sorumlulukları hakkında temel bilgi sahibi olurlar.
- Çocuk hakları eğitimi almayan çocuklar, hak sahibi olmayı istedikleri her şeyi yapabilecekleri şeklinde algılamak, “hak” ve “sorumluluk” kavramlarının ayrılmaz niteliğini kavramakta zorluk çekerler.
- Demokratik değerleri anlamanın en güzel yolu çocuğa haklarının eğitimini vermektir. Çocuk eğitim aracılığıyla öğrenmekte olduğu, demokrasinin temel değerleri olan barış, haklarına saygı, hoşgörü, özgürlük ve eşitlik kavramlarının uygulandığı ortam içinde yetiştiğinde bu edinmiş olduğu edinimleri gelecek kuşaklara aktaracaktır.

- Çocuk hakları eğitimi ile birlikte çocuk toplum içinde sorumlu bir yaşantıya hazırlanır ve bu yolla demokratik sistemdeki rolünün farkına varmış olur.
- Çocukların yurttaşlık bilincine sahip vatandaşlar olarak yetişmesinde çocuk hakları eğitimi etkili ve önemli bir araçtır.
- Haklar doğuştan kazanılır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ne göre insanlar onur ve haklara sahip olmak bakımından eşit doğarlar. Çocuk hakları, hakların ihlal edilmesini önleyici bir görevdedir.
- Bireyler haklarının ihlal edilmesi durumunda ne yapacaklarını bilmezlerse haklarını da etkili kullanamazlar. Çocuklar hak bilincini sadece öğrenerek değil yaşayarak edinirler.
- Çocuk hakları eğitimi çocukların ihmal ve istismar edilmesini önleyici bir rol oynar.
- Çocuk hakları eğitimi, çocuklar arasında eşitlik ilkesini gözeterek, farklı imkânlarla sahip olan diğer gruplarla dayanışma duygusunun gelişmesine katkı sağlar.

Erken çocukluk dönemi, insan hakları ve insan hakları için hayat boyunca devam edecek olan öğrenmenin başlaması açısından ideal bir dönemdir. Bu dönemde öğrenilecek olan insan hakları eğitiminin hedefleri daha somut bir şekilde çocuğun dünyasına yerleştirilerek içselleştirilebilir (Flowers, 2010).

Çocukların haklara saygılı ve demokratik bireyler olarak yetişmesi, bu becerileri kazanarak toplumun demokratik ve barışçıl olarak şekil alması açısından Çocuk Hakları eğitimi gereklilik arz etmektedir (Howe ve Covell, 2005).

Erken dönemde çocuğa sunulan çevre ve eğitimin niteliği çocuğun gelecek yaşamındaki başarısını ve buna bağlı olarak da yaşam kalitesini büyük ölçüde şekillendirmektedir. Yapılan araştırmalara göre; ilk çocukluk döneminde uyarıcı ortamın eksik olması ve yaşantıdaki yetersizliklerin daha sonraki dönemlerde çocuğun öğrenme ve gelişim düzeyini sınırlandırdığı; zengin uyarıcıların ise, okul

öğrenmelerinde temel teşkil eden ana dilini kullanma yeteneğini, sayısal - uzamsal düşünme becerilerini, başarıma güdülerini, iyi çalışma alışkanlığına sahip olmalarını, sonuçta ise öğrenme düzeyini arttırdığını göstermektedir (Koşar, 1989).

Birey ve toplumun sağlıklı bir şekilde gelişimi açısından okul öncesi dönem önemlidir. Okul öncesi dönem eğitim yatırımının en çok getirisi olması açısından bu dönemdeki çocukların eğitimine yapılacak olan yatırımların daha çok olması gerektiği belirtilmektedir (Dereobalı ve Ünver, 2009)

Hakların okul öncesi eğitim döneminden başlayarak, ailede ve eğitimin diğer kademelerinde verilmesi, hakların çocuklar tarafından kalıcı olarak öğrenilmesini ve içselleştirmelerini sağlaması açısından önemlidir. Çocuklara sunulan eğitimle geleceğin büyükleri olan çocuklar kendi hakları doğrultusunda harekete geçmeyi ve daha sonrasında başkalarının haklarını korumak için harekete geçmeyi öğrenirler (Covell, 2012, s.48).

Okul öncesi dönem, öğrenilen davranışların alışkanlık haline gelmesinin daha kolay ve eğitim etkisinin kalıcı olduğu bir dönemdir. Çocuk hakları eğitimi sırasında, çocuğa görsel uyaranların sunulması ve eşyaların zihinde yer etmesini destekleyecek şekilde eğitim verilmesi, çocukları olumsuz basmakalıp rol ve önyargılardan koruyacaktır (Hand, 2009).

Çocuk hakları eğitiminin dayandığı esaslar bulunmaktadır. Bu esaslar şunlardır (Save the Children, 2006):

- Çocukların sahip oldukları hakları bulunmaktadır.
- Çocukların haklarının neler olduğunu bilmeye hakları vardır.
- Çocuklara, haklarını kullanabilmeleri için gereken fırsatlar verilmelidir.
- Çocuklara haklarını rahatça savunabilmeleri için gerekli fırsatlar sunulmalıdır.

Özetle çocuk hakları eğitimi, çocukların bir birey olarak haklarını kavrayıp içselleştirmeleri bakımından büyük önem taşımaktadır. Haklarını kavrayan çocuk, gerek kendi yaşantısında gerekse toplumsal yaşantıda ilişki kurdukları insan haklarına saygılı bireyler olarak yaşamda yerlerini almaktadırlar.

## 2.6. Çocuk Hakları ve Öğretmen

Çocuk hakları eğitimi, ilk olarak Çocuk Hakları Sözleşmesini tanımakla başlayacak şekilde çocuk hakları konusunda ve çocuk haklarının uygulandığı, değer verildiği ve saygı gördüğü ortamda, çocukların hakları için duyarlılık oluşturmayı hedefleyen eğitim olarak ifade edilebilir (Batur Musaoğlu, 2012).

Çocuk hakları aile ve öğretmenlerin çocuk üzerindeki rolünü zayıflatmak için değil tam aksine çocuğa tanınan hakları ailelere ve öğretmenlere en iyi şekilde öğreterek çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişimine destek olmak amacıyla vardır (Smith, 2008).

Öğretmenler çocuklara haklarını en iyi şekilde öğretebilmeleri ve haklarını kullanabilecekleri ortamlar yaratmaları açısından önemli bir role sahiptir. Öğretmen, öncelikle davranışlarıyla çocuklara örnek olmalı, çocuk haklarını iyi bilmeli ve çocukların haklarını kullanabilmeleri için uygun ortam ve materyaller sağlamalıdır. Öğretmenlerin çocuk hakları eğitiminde uygulamalara yer vermesi haklarını bilen, saygılı nesillerin yetişmesi açısından önemlidir (Peker Ünal, 2010).

Çocuklara sahip oldukları hakları klasik yöntemlerle anlatmak ve onların bu haklarını öğrenerek yaşamlarında haklarını kullanan sorumlu bireyler olmalarını beklemek yapılan önemli yanlışlardanır. Çocuğun hakları gibi çok hassas bir konu çocuğa ezberleterek değil unutamayacağı, öğrendikleri bilgileri o andan itibaren yaşamlarına aktarabilecekleri şekilde öğretilmelidir. Bu hususta en önemli rol öğretmenlere ve eğitimcilerine düşmektedir (Osler-Starkey, 1996). Bundan dolayı öğretmenlerin çocuk haklarını öğrenme ve bu hakları destekleyen imkânların sunulması çok önemlidir. Bu da öğretmenlerin çocuk hakları konusunda eğitim almalarını gereklilik haline getirmektedir (Kardeş vd., 2017).



Örgün eğitim sistemi çocukların haklarıyla ilgili bilgileri edinebilecekleri ana araç olduğundan öğretmenlerin ve onları eğitenlerin bu süreçte önemli rolleri bulunmaktadır. Sözleşmenin 42. maddesinin uygulanmasının başarısı, öğretmenlerin çocuk hakları sözleşmesi ve hakları konusunda eğitilmelerine, çocuk hakları eğitsel etkinliklerinin etkili olması ise öğretmenlerin yeterliği ile ilişkilidir (Kent Kükürtçü, 2011).

Genellikle birçok öğretmen insan haklarının temelini oluşturan adalet, eşitlik gibi ilkelere bağlı olmakta ancak insan hakları ile çocuk haklarının hukuksal boyutu konusunda ve bunları nasıl öğretebilecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip değildir (Özdemir-Uluç, 2008). Oysa öğretmenlerin çocuk haklarıyla ilgili mesleğe başlamadan önce gereken bilgi ve becerileri edinmeleri önemlidir. Çocuk hakları eğitimi almış bir öğretmen ancak çocuklarının haklarını yaşatan ve uygulayan bir öğretim ortamı oluşturabilir (Özdemir - Doğan, 2017).

Bütün bu hususlara bakıldığı zaman okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara ait hakları bilmeleri ve bu hakları çocuklara öğretmeleri, söz konusu çocukların hakları olduğunda sorumluluk almaları ve herhangi bir ihlal ve istismar durumunda izlenmesi gereken yolun nasıl olması gerektiği hakkında bilgi sahibi olmalarının önemi ortaya çıkmaktadır (Kardeş vd., 2017).

## **2.7. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Bu bölümde çocuk haklarına yönelik tutumlar, tutumları etkileyen faktörler, çocuk haklarına yönelik algıları içeren çalışmalara yer verilmiştir.

Karaman-Kepenekçi tarafından (2006) yılında gerçekleştirilen “Türkiye’de Üniversite Öğrencilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları” adlı araştırmasında üniversitede öğrenim görmekte olan 350 öğrencinin çocuk haklarına yönelik tutumlarını incelemiştir. Öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumları; cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyi ve insan haklarına yönelik ders alıp almama durumuna göre karşılaştırılmış ve araştırmanın sonucuna göre Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çocuk haklarına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Aynı zamanda eğitim

fakültesi öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının ziraat fakültesi öğrencilerinin bu konudaki tutumlarına göre daha olumlu olduğu, sınıf düzeylerinin öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumları üzerine etkisi olmadığı fakat üniversite eğitiminde insan haklarına yönelik ders almış öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının bu konuda ders almamış öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Morine (2000) “Çocukların ve ebeveynlerin çocuk haklarına ve aile ilişkileri algılarına yönelik tutumları” isimli çalışmasında çocuk ve ebeveynlerin çocuk haklarına olan bakış açıları ile aile ilişkilerine yönelik tutumlarını incelemiştir. Yapılan araştırmanın çalışma grubunu 6. ve 7. sınıfa gitmekte olan 32 öğrenci ile aileleri oluşturmuştur. Araştırmaya katılanların çocuk haklarına olan bakışını ve ebeveyn katılımlarını ölçmek amacıyla ölçek ve anket kullanılmış, araştırma kapsamında çocuklar ve ebeveynlerin bakım ve koruma, kendi kendine karar verme tutumları ile ebeveynlerin tutum algılanışı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda çocukların özerklik hakları ile alakalı tutumlarının aile içinde karar verme sürecinde katılımı alakalı olarak sunulan olanaklarla pozitif korelasyonda olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerin bakım ve korumadan yana taraf oldukları, çocukların da kendi özerklik haklarını kullanma taraftarı oldukları görülmüştür.

Uçuş tarafından (2009) yılında yapılan çalışmada Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ilke ve hükümlerinin ilköğretim programlarında yer alma düzeyi ile Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin okullarda uygulanması ve yaşatılmasına ilişkin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın kapsamında birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan bütün eğitim programları kazanım, içerik, öğretme-öğrenme durumları bakımından taranarak, ilgili bölümler Sözleşme ilke ve hükümleriyle ilişkilendirilmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak için, aykırı ve aşırı durum örneklemesine göre birbirinden farklı performansa sahip iki okul seçilerek, okulların bu konuyla ilgili ders öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileriyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin okullarda uygulanması ve yaşatılmasına ilişkin öğretmenler ile okul

yöneticileriyle yapılan görüşmelerin sonucunda yönetici ve öğretmenlerin çocuk hakları hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıkları ve derslerinde doğrudan çocuk haklarını uygulamaya yönelik çalışmalar yapmadıkları ve ders programında ele alındığı zaman öğrencilerle paylaşımlarda bulunulduğu ifade edilmiştir.

Yurtsever (2009) ebeveyn tutum ölçeği geliştirmesi ve ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarını farklı değişkenler açısından incelendiği doktora tezinde; ebeveynlerin çocuk hakları konusunda cinsiyetlere göre farklı tutumlar benimsediği, kız çocuğa sahip anne ve babaların, çocuğun bakım ve korunmasına yana tutum sergiledikleri, ebeveynlerin çocukların yaşları küçüldükçe bakım ve korunmadan yana tutum sergiledikleri görülmüştür. Erkek çocukların babaları, çocukların kendi kendilerine karar vermelerine yönelik tutum sergiledikleri görülmüştür. Serbest ve yetkeci görüşe sahip aileler bakım ve korunmadan, yetkili anne babalar ise kendi kendine karar verme yönünde tutum sergilemişlerdir.

Tragard (2009), Güney Afrika'daki birkaç okulda okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki görüşlerini aldığı ve onlara bu konuda neler yaptıklarını sorduğu yüksek lisans tezinde görüşme ve gözlem yoluyla verilerini toplamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne yabancı olduklarını ve hükümetten bu konuda herhangi bir eğitim ya da destek almadıklarını ortaya çıkarmıştır. Pek çok öğretmen bedensel cezanın yararlı olduğuna inanmakta ve çocuğun katılım düşüncesi onlara tuhaf gelmektedir.

Karaman-Kepenekçi ve Baydık (2009), “Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları” isimli çalışmasında zihin engelliler bölümünde okuyan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek ve zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının farklı bölümde öğrenim gören adaylara göre değişip değişmediğini anlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara Üniversitesinde öğrenim görmekte olan zihin engelliler öğretmenliği bölümündeki çalışmaya istekli 85 öğrenci ve karşılaştırma yapabilmek adına sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan araştırmaya istekli 202 kişi

araştırmaya dâhil edilerek çalışmada toplam 287 öğrenci yer almıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin çocuk haklarıyla ilgili tutumlarını ölçmek adına Karaman-Kepenekci tarafından (2006) geliştirilen Çocuk Hakları Tutum Ölçeği (ÇHTÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; cinsiyet ve sınıfın zihin engelliler öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları üzerinde bir etkisi olmadığını, zihin engelliler öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının insan haklarıyla ilgili ders almaması sonucunda bu değişken incelenememiş, zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları ile yaşları arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca zihin engelliler öğretmen adaylarının tutumlarının okul öncesi ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının tutumlarından farklılaşmadığı fakat zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere göre daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2011) tarafından gerçekleştirilen “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri” isimli araştırmasında genel amaç öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin ortaya konmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu AKÜ Eğitim Fakültesi’nin belirli bölümlerinde öğrenim görmekte olan üçüncü ve dördüncü sınıftaki 402 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının büyük bölümünün çocuk hakları sözleşmesini okumadığı, çocukların en önemli çocuk hakkı olarak yaşama hakkını gördükleri ve katılım hakkına ise önemli haklar sıralamasında yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kop ve Tuncel (2010) tarafından sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk hakları ile ilgili algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada Türkiye’nin çocuk gerçeği yönünden çocuk haklarının algılanması durumunun betimlenmesi amaç edinilmiştir. Araştırma, İstanbul ilinde bulunan okullardan tesadüfi örneklem seçim yöntemi ile belirlenmiş ve araştırma kapsamında dört yüz sosyal bilgiler öğretmeni yer almıştır. Araştırma verileri öğretmenlerin anket formuna vermiş oldukları cevaplardan ve 30 öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmanın analiz kısmında ise anket ve görüşme yoluyla elde edilen bilgiler

betimsel analiz yöntemine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda, çocuk haklarının öğretilmesinin gerekliliği, çocuk haklarının öğretilmesinde ise kitle iletişim araçları ve öğretmen rolünün önemi göz önünde bulundurularak, çocuk hakları konusunda öğretmenlerin eğitim almaları için gereken desteğin sağlanması, çocuk haklarını içeren konularda hata durumları ile karşı karşıya kaldıklarında alternatif çözüm yolları geliştirecek kişiler olarak gelişimlerinin desteklenmesinin önemi belirtilmiştir. Yine araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin problem çözme becerisi ile çocuk haklarına yönelik görüşlerinin ilişkili olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin problem durumuyla karşı karşıya kaldıklarında sorunu çözemeyerek şiddete başvurmamaları, çocuğu bağımsız bir birey olarak görmeleri gerektiği ve karışıklığa düşmemeleri için problem çözme becerilerinin geliştirilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Cherney (2010) “Mother’s, Father’s and Their Children’s Perceptions and Reasoning About Nutrurance and Self-Determination Rights”adlı çalışmasındaki amacı çocukların özerklik haklarının gelişimlerinin nasıl olduğunu incelemek ve ailelerin çocuk hakları konusunda fikir ve algılarının nasıl olduğunu belirlemektir. Çalışmanın örneklemini ABD’nin doğusunda bulunan şehirlerden gelmiş olan on altı yaşındaki kırk yedi çocuk ile ebeveynleri oluşturmaktadır. Katılımcılarla birebir görüşme gerçekleştirilerek çocuk hakları konusundaki algı gelişimleri araştırılmış, araştırma bulgularına göre anne babaların çocukların gerçekte sahip oldukları haklardan daha fazlasına sahip olmaları gerektiğini düşündükleri görülmüş ve annelerin babalara göre çocukların özerklik hakkına daha çok sahip olması gerektiğini savundukları belirtilmiştir. Küçük yaştaki çocukların büyük yaştaki çocuklara göre karar verme sürecinde daha fazla muhakeme yaptıkları, özerklik, korunma ve bakım hakları ile ilgili destekleme konusunda çocuklar arasındaki yaşın etkisinin olmadığı belirtilmiştir.

Akman ve Ertürk (2011) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin eğitim hakkı, çocuk hakları eğitimi ve eğitimde fırsat eşitliği konuları ile ilgili görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı illerde görev yapmakta olan yüz elli okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin edinilmesi için anket ve görüşme formlarından yararlanılmış,

araştırma verilerinin analizinde ise betimsel istatistik ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin genel anlamda çocuk hakları konusunun içeriği hakkında bilgi sahibi oldukları fakat bu bilgileri yaşama geçiremedikleri, bu doğrultuda etkinlikler planlamadıkları ve çocuk haklarını çocuklara öğretme konusunda yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Peker (2012) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ve çocuk haklarına ilişkin tutumlarını incelemek amaç edinilmiştir. Araştırmanın örneklemini iki yüz doksan yedi sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin elde edilmesi için farklı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan ölçek formları kullanılmış, verilerin analizi ise nicel araştırma kuramına uygun şekilde betimsel tarama deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda edinilen bulgulara göre; öğretmen yetiştiren yükseköğrenim kurumlarında, yetişmekte olan öğretmen adaylarının demokratik tutumlar kazanmaları ve çocuk haklarıyla ilgili yeterli bilgi donanımına ve bu konuda farkındalık düzeyi yüksek bireyler olarak hizmet sürecine katılmaları için gerekli eğitimlerin verilmesi gerekliliği aktarılmıştır.

Deb ve Mathews (2012) tarafından gerçekleştirilen “Children’s Rights In India: Parent’s and Teacher’s Attitudes, Knowledge and Perceptions” çalışmasında ebeveynlerin ile öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutum, bilgi ve çocuk haklarına yönelik algularının belirlenmesi amaç edinilmiştir. Araştırmada katılımcıların çocuk haklarına yönelik tutumlarını, bilgi ve bakış açılarını öğrenebilmek maksadıyla anket uygulanmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında; çoğunlukla ebeveynler ile öğretmenlerin çocuk haklarıyla ilgili (sağlık, eğitim, çocuk evliliğine karşı görüşte olma ve çalışma özgürlüğü) olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Bulgular sonucunda çocukların hakları ve ihtiyaçları konusunda bilgilendirilmesi gerekliliği, çocukların yaşadıkları deneyimleri arttırmak için toplumda ve çocuklar için kilit durumdaki sektörlerde farkındalık ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının desteklenmesine ihtiyaç duyulmakta olduğu belirtilmiştir.

Kor (2013) tarafından yapılan çalışmada "Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi" isimli çalışmada; 2011/2012 eğitim öğretim yılında Çanakkale merkez ve ilçelerinde resmi okul öncesi kurumlarında görev yapmakta olan 151 okul öncesi öğretmeniyle çalışılmıştır. Alınan veriler doğrultusunda; öğretmenlerin çocuk haklarıyla ilgili daha önce eğitim almadıkları, sözleşmede yer alan çocuğun yüksek yararına öncelik tanınmasını kapsayan maddelerin okul öncesi dönem çocukları için farkındalık oluşturamayabileceği ancak çocuğun yaşama, gelişme, sağlık ve eğitim haklarıyla ilişkili maddelerin bu farkındalığı oluşturabileceği, öğretmenlerin öğretim süreçlerinde çocuk haklarını dikkate aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çocuk hakları sözleşmesi hakkında bilgilerinin olması ve çocuk haklarının farkındalığı ile ilişkili görüşlerinde eğitim süresi ve hizmet durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Aldemir (2014) tarafından yapılan araştırmada, hemşirelik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler yönünden incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yaklaşımına göre tasarlanan araştırmaya dört yüz on beş yükseköğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde tutum ölçeği kullanılmış, çalışmanın verileri istatistiksel teknikler aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, çeşitli etkinliklerle ve uygulamalar kullanılarak çocuklara haklarının öğretilmesi, çocuklara yönelik insan hakları ve vatandaşlık eğitimine gereken önemin verilmesi ve sağlık çalışanlarının hizmet öncesi eğitim programlarına, çocuk için önemli olan çocuk haklarıyla ilişkili bir dersin konulması gerektiği önerisinde bulunmaktadır.

Arslan Cansever ve Bilir Seyhan (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik algılarının incelenmesidir. "Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Algılarının Materyal Tasarımları Ve Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi" isimli çalışmalarında; Çocuk Hakları Sözleşmesi baz alınarak okul öncesi öğretmen adaylarının gerçekleştirmiş olduğu yedi haftalık bir süreci kapsayan atölye çalışmalarının sonucunda hazırlanmış olan çocuk hakları panolarının; öğretmen adaylarının sürece odaklanarak çalışma da

bulunma ile çocuk hakları ve materyal geliştirme konusunda deneyim elde ettikleri ve bütün bu uygulama süreçlerinin sonucunda elde edilmiş olan bilgilerin öğretmen adayları ve bu konuda araştırma yapacaklar için eğitsel değer taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çelikköz ve Leblebici (2017) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları” isimli çalışmalarında genel olarak öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ve bu tutumlara etki edebilecek faktörleri belirlemek amaç edinilmiştir. Araştırmada verilerin elde edilmesi için Karaman Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen Çocuk Hakları tutum ölçeği kullanılmış, araştırma verileri ise DFA (doğrulayıcı faktör analizi) ve Cronbach Alpha güvenirlik çalışmaları yapılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının yüksek olduğu, kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre çocuk haklarına yönelik daha olumlu sonuca sahip oldukları, ve daha fazla kardeşe sahip olan öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları, Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni okuyan ve bu konuda ders almış olan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının daha olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şallı (2017) tarafından gerçekleştirilen “ Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Hakları İle İlgili Görüşleri” isimli çalışma çocuk haklarının eğitimdeki yer ve önemi, programda çocuk hakları konusuna yer verilme durumu, öğretmen ve aileler tarafından yapılan çocuk hakları ile ilgili çalışmalar ve çocuk hakları konusunda farkındalık kazandırmak için yapılması gerekenler nelerdir şeklinde 4 soruya cevap aranmıştır. Çalışmada öğretmen görüşlerini belirlemek üzere nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini İstanbul ilinin farklı ilçelerinde tesadüfi olarak seçilmiş MEB’e bağlı resmi kurumlarda görev yapmakta olan 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada 9 açık sorunun bulunduğu görüşme formu, verilerin analiz kısmında ise her bir öğretmenle yapılan görüşmenin yazılı olarak kayıt altına alınmasıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin programda çocuk hakları konusuna yer verilmesinin önemli olduğunu düşündüğü; fakat programda çocuk hakları konusunun



ne şekilde uygulanması gerektiği ile alakalı yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve sınıflarında bazı teknik eksiklerden dolayı uygulayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Aydınlık (2017), Okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının farklı olup olmadığını saptamak ve okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirmiş olduğu “Çocuk Haklarının Gelişiminde Okul Öncesi Eğitimin Yeri Ve Önemi: “Ankara Örneği” isimli çalışmasında; ODTÜ Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 1. ve 4. sınıflarında araştırmaya katılmaya gönüllü 66 öğrenci ile Ankara Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı farklı okullarda görev yapmakta olan araştırmaya katılmaya istekli olan 80 okul öncesi öğretmeni ile çalışma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; okul öncesi öğretmen adaylarının tutumlarının okul öncesi öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu, bu duruma ise öğrencilerin lisans öğrenimleri sürecinde çocuk haklarına ilişkin farkındalık kazanmalarına olanak tanınmanın etkili olduğu ve cinsiyet faktörünün çocuk haklarına yönelik tutumlar üzerinde farklılığa yol açmadığı belirtilmiştir.

Hareket ve Gülhan (2017) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmen adayları ile sınıf öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik algılarının belirlenmesi ve karşılaştırılması olarak incelenmesi amaç edinilmiştir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımına göre planlanmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu, ölçüt örneklem yöntemi yoluyla belirlenmiş okul öncesi öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği lisans programlarında öğrenimlerini sürdüren seksen lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde, araştırmacıların hazırlamış olduğu görüşme formu ile anket formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi içerik analiziyle yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okul öncesi öğretmen adayları ile sınıf öğretmenliği adaylarının çocuk haklarına yönelik benzer algılara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, her iki bölümdeki öğretmen adaylarının, çocukların kendi istedikleri doğrultusunda sosyal faaliyetlere katılma, kendilerini ilgilendiren konularda kararlar alma, nitelikli eğitim alma, eğlenme, oyun oynama, sağlık hizmetlerinden yararlanma, kötülüklerden ve zararlı eylemlerden korunma ve rahat

şekilde görüşlerini ifade edebilme haklarına sahip olduklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda iki öğretmen adayı grubunun da bulunan öğrencilerin çocukların katılım hakkı ve gelişim haklarıyla ilgili ele alınabilecek haklara yönelik yeterli seviyede bilgi ve farkındalığa sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şehirli ve Ergin (2017) tarafından yapılan çalışma Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının bu bölümde görmekte oldukları eğitim sonunda ne yönde ve ne kadar değiştiğini saptamak ayrıca öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının; yaşlarına, cinsiyetlerine ve sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Sınıf Eğitimi Programının bütün sınıflarında öğrenim görmekte olan 213 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesinde Karaman-Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen Çocuk Hakları tutum ölçeği kullanılmış, araştırma verileri ise t testi, varyans analizi ve LSD testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının yaş, öğrenim görmekte oldukları sınıf ve genel başarı ortalamasına göre değişmediği, verilen eğitimlerin öğretmen adayların çocuk haklarına olan tutumlarının daha olumlu olmasına etki edemediği bulgularına ulaşılmıştır.

Karakuyu, Uyar ve Birvural (2018) tarafından yapılan çalışmanın amacı çocuk gelişimi bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu çocuk gelişimi bölümünde öğrenim görmekte olan 236 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri Karaman-Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen Çocuk Hakları Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Tarama modelinde olan araştırmanın verileri yüzde, ortalama ve frekans yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki araştırmalarda çocuk hakları tutumları, tutumları etkileyen faktörler, çocuk haklarına yönelik algıları içeren çalışmalara yer verilmiştir. Bu

konular ile ilgili Türkiye’ de ve yurt dışında yapılmış 21 çalışma sunulmuştur. Bu araştırmaların 13’ünde nicel araştırma yöntemi, 8’inde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Özetle; yapılan yurt dışı çalışmalar incelendiğinde yapılan çalışmaların çocukların kendi haklarına karşı tutum ve algıları, öğretmen ve ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ile bakış açıları üzerine yoğunlaştığı öğretmen adaylarının tutumlarına yönelik çalışmaların çok fazla olmadığı görülmüştür. Yurtiçinde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise çalışmaların ebeveynlerin, öğretmenlerin, çocukların, öğretmen adaylarının; çocuk haklarına yönelik görüş, bilgi düzeyleri, algılarını ölçen çalışmalar ya da ilköğretim programlarının, bazı derslerin, kitapların çocuk hakları açısından değerlendirilmesi yönünde yapılan çalışmalar olduğu görülmüştür. Son zamanlar da çocuk haklarına yönelik yapılan çalışmalar artmış olsa da bu çalışmaların genellikle farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının görüş ve tutumlarını ölçmeye yönelik olduğu ilgili alan yazında okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının diğer bölümlerle birkaç değişken açısından kıyaslandığı ancak okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının tüm sınıflarını (1.,2.,3.,4. sınıflar) kapsayacak şekilde tutumlarının birçok farklı değişken açısından incelendiği çalışmanın bulunmadığı görülmüştür.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem seçimi, veri toplama araçları, verilerin toplanması, veri yorumlanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik genel tutumlarını ve bu tutumları etkileyen değişkenleri incelediğinden dolayı nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak oluşturulmuştur.

Tarama modeli; herhangi konu veya olaya yönelik olarak katılımcıların görüş, ilgi, bilgi, tutum, beceri, yetenek gibi bir takım özelliklerini belirlemeye yönelik yapılan araştırma türüdür (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

İki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ya da derecesini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen ilişkiyel tarama türündeki araştırmalar karşılaştırma yoluyla elde edilen ilişki ve korelasyon türü ilişki olmak üzere iki türlü yapılabilmektedir (Karasar, 2016).

#### 3.2. Araştırmada Evren ve Örneklem Seçimi

Araştırma evrenini, Türkiye'deki tüm Eğitim Fakültelerinin Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu ise Edirne Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği 1.,2.,3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 226 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılım sonuçları Tablo 3.2.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.2.1: Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf, cinsiyet, yaş, anne ve baba öğrenim durumu, yaşamlarını geçirdikleri yer ve kardeş sayısı değişkenlerine göre dağılımı

<b>Değişkenler</b>		<b>Kişi Sayısı</b>	<b>Yüzde (%)</b>	<b>Toplam</b>
<b>Sınıf</b>	1.sınıf	57	25,2	226
	2.sınıf	61	27,0	
	3.sınıf	49	21,7	
	4.sınıf	59	26,1	
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	198	87,6	226
	Erkek	28	12,4	
<b>Yaş</b>	18-20	94	41,6	226
	21-23	98	43,4	
	24-26	15	6,63	
	27-30	10	4,42	
	31 ve üzeri	9	3,95	
<b>Anne Öğrenim Durumu</b>	İlkokul	103	45,6	226
	Ortaokul	45	19,9	
	Lise	38	16,8	
	Okur-yazar	25	11,1	
	Üniversite	15	6,6	
<b>Baba Öğrenim Durumu</b>	İlkokul	70	31	226
	Ortaokul	69	30,5	
	Lise	53	23,4	
	Okur-yazar	30	13,2	
	Üniversite	4	1,7	
<b>Yaşamlarının Çoğunu Geçirdikleri Yerleşim Birimi</b>	İl	118	52,2	226
	İlçe	60	26,5	
	Köy	38	16,8	
	Kasaba	10	4,4	
<b>Kardeş Sayısı</b>	1 kardeş	86	38,1	226
	3 kardeş	63	27,9	
	2 kardeş	55	24,3	
	Tek çocuk	22	9,7	

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının 27'sini 2. sınıflar, %26,1'ini 4. sınıflar, %25,2'sini 1. sınıflar ve %21,7'sini 3. sınıflar oluşturmaktadır. Bu oranların birbirine yakın olması örneklem seçiminin bütün sınıflar için orantılı dağılımını sağlaması açısından önemlidir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının %87,6'sı kadınlardan, %12,4'ü ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu oranlar genel olarak Türkiye'de eğitim gören okul öncesi öğretmen adaylarının ortalamasına yakın bir oran olması bakımından önemli ve anlamlıdır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının % 41,6'sı 18-20 yaşında, %43,4'ü 21-23 yaşında, %6,63 24-26 yaşında, %4,42'si 27-30 yaşındaki öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının annelerinin öğrenim durumlarına baktığımızda %45,6 sınıf ilkökul mezunu, %19,9'nun ortaokul mezunu, %16,8'inin lise mezunu, %11,1'inin okur-yazar ve %6,6'sının üniversite mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna bakıldığında %31'i lise, %30,5'i ilkökul, %23,5'i ortaokul, %13,3'ü üniversite, %1,8'i okur-yazar olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimlerinin %52,2'si il, %26,5'i ilçe, %16,8'i köy, %4,4'ü kasabadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının %38,1'i 1 kardeşe, % 27,9'u 3 kardeş ve daha fazlasına,% 24,3'ünün 2 kardeşe ve %9,7'sinin tek çocuk olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.2.2: Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durum, bölümü isteyerek seçme, genel başarı düzeyi, çocuk hakları sözleşmesini ilk duyma, çocuk hakları sözleşmesini okuma, çocuk hakları eğitimi alınma yeri ve çocuk haklarına uygun davranılması değişkenlerine göre dağılımı

Değişkenler		Kişi Sayısı	Yüzde (%)	Toplam
<b>Sosyo-Ekonomik Durum</b>	Orta	213	94,2	226
	Alt	7	3,1	
	Üst	6	2,7	
<b>Bölümü İsteyerek Seçme</b>	Evet	200	88,5	226
	Hayır	26	11,5	
<b>Genel Başarı Düzeyi</b>	3,50-3,01	92	40,7	226
	3,00-2,51	86	38,1	
	2,50 ve altı	26	11,5	
	4,00-3,51	22	9,7	
<b>Çocuk Hakları Sözleşmesini İlk Duyma Zamanı</b>	İlkokulda	90	39,8	226
	Ortaokulda	73	32,3	
	Lisede	35	15,5	
	Üniversitede	16	7,1	
	Okulöncesinde	12	5,3	
<b>Çocuk Hakları Sözleşmesini Okuma Durumu</b>	Evet	125	55,3	226
	Hayır	101	44,7	
<b>Çocuk Hakları Eğitimi Alma Durumu</b>	Evet	49	21,7	226
	Hayır	177	78,3	
<b>Çocuk Hakları Eğitimi Alma Yeri</b>	Okulda	45	84,9	226
	Seminerde	5	9,5	
	Diğer	3	5,6	
<b>Çocuk Haklarına Uygun Davranılma</b>	Evet	160	70,8	226
	Hayır	66	29,2	

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumlarının %94,2'nin orta, %3,1'in alt ve %2,7'nin üst düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının %88,5'i okuduğu bölümü isteyerek %11,5'i okuduğu bölümü istemeyerek seçmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının %40,7'si 3,50-3,01, %38,1'i 3,00-2,51, %11,5'i 2,50 ve altı ve %9,7'si 4,00-3,51 genel başarı ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının %39,8'i ilkokul döneminde, %32,3'ü ortaokul döneminde, %15,5'i lise, 7,1'i üniversite döneminde, %5,3'ü okulöncesi dönemde "çocuk hakları" terimini duyduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının %55,3'ü çocuk hakları sözleşmesini okumuş, %44,7'si ise çocuk hakları sözleşmesini okumamıştır. Bu durum üniversitelerde öğrenim görmekte olan okul öncesi öğretmen adaylarının yarısından fazlasının çocuk hakları sözleşmesini okumuş olduğunu ortaya koymaktadır. Fazlıoğlu'nun (2007) yapmış olduğu araştırmanın sonucunda elde ettiği öğretmen ve yöneticilerin çocukların haklarını kavramış oldukları yönünde bulguya ulaşılmıştır. Bu bulgu çalışmamızı desteklemesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının %78,3'ünün çocuk hakları eğitimi almadığı, %21,7'sinin ise çocuk hakları eğitimi aldığı görülmektedir. Bu oran okul öncesi eğitimi gören öğretmen adayları için genel olarak düşük bir oran sayılabilir. Çocuklara okul öncesi eğitimi verecek öğretmen adaylarının Çocuk Hakları ile ilgili eğitimlerin artırılması ve bu eğitimlere daha fazla önem verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Çocuk haklarıyla ilgili eğitim alanların yani toplam okul öncesi öğretmen adaylarının %23,5'inin çocuk haklarıyla ilgili eğitim aldığı, eğitim alanların da %84,9'unun okulda, %9,5'inin seminerde ve %5,6'sının diğer yerlerde çocuk hakları eğitimi aldığı anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının %70,8'inin küçükken çocuk haklarına uygun davranıldığı, %29,2'sinin ise küçükken çocuk haklarına uygun davranılmadığı anlaşılmaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan katılımcıların kişisel özelliklerini (cinsiyet, bölüm, annenin ve babanın öğrenim durumu, kardeş sayısı, yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim birimi vb.) belirlemeye yönelik bazı soruların bulunduğu "Genel Bilgi Formu" (Ek 1) ve Karaman- Kepenekci tarafından 2006 yılında geliştirilen "Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği" (ÇHTÖ) (Ek 2) kullanılarak toplanmıştır.



### 3.3.1. Genel Bilgi Formu

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının demografik ve sosyoekonomik özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından “Genel Bilgi Formu” oluşturulmuştur. Genel bilgi formunda okul öncesi öğretmen adayının; sınıfı, yaşı, cinsiyeti, yaşamını geçirdiği yerleşim yeri, kardeş sayısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, sosyo ekonomik durum, bölümü isteyerek seçme durumu, genel başarı düzeyi, çocuk hakları kavramını ne zaman duyduğu, çocuk hakları sözleşmesini okuyup okumadığı, çocuk haklarıyla ilgili eğitim alıp almadığı ve kendisine çocuk haklarına uygun davranılma durumuna ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### 3.3.2. Çocuk Hakları Tutum Ölçeği

Araştırmada Karaman-Kepenekçi (2006) tarafından öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını ölçmek için geliştirilen “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” (ÇHTÖ) kullanılmıştır. Ölçek 5’li Likert formunda hazırlanmıştır. Ölçekte çocukların yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım haklarına ilişkin 22 madde bulunmaktadır. Bu ifadeler için “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Tamamen Katılmıyorum” tepki seçenekleri bulunmaktadır. İfadelere verilen tepkiler aynı sırayla 1, 2, 3, 4 ve 5 olarak puanlanmakta olup, ölçekten alınan puanın yüksek olması olumsuz tutumu göstermektedir. Ölçek toplam 22 maddeden oluşmakta olup, ifadelerin 19’u olumlu olarak kodlanırken 3’ü olumsuz (2., 14. ve 15. maddeler) ters şekilde kodlanmaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 22 ve en yüksek puan ise 110’dur. Bu araştırma toplam puan yerine ortalama puan alınarak yapılmıştır.

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, test güvenirlik katsayısının ise .77 olarak belirlendiğini ifade etmiştir. Araştırmacı tarafından ölçeğin güvenirlik çalışmasına tekrar bakılmış ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Bu

sonuca göre ölçeğin orijinal iç tutarlık kat sayısı ile araştırmacı tarafından yapılan iç tutarlık kat sayısının tutarlılık gösterdiği bulunmuştur.

### **3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması**

Okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin genel tutumlarını ve okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını etkileyen değişkenlerin neler olduğunu belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturan Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 226 öğretmen adayına araştırmanın amacı ve veri toplama araçları hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı düşünen öğretmen adaylarına araştırma formları dağıtılmış, eksiksiz bir biçimde sorulan soruların içtenlikle ve samimiyetle doldurmaları istenmiştir. Daha sonra öğretmen adayları tarafından doldurulan araştırma formları toplanmıştır.

Veriler 2018-2019 eğitim- öğretim yılı içerisinde toplanmış, araştırmaya olan katkılarından ve ilgilerinden dolayı öğretmen adaylarına teşekkür edilmiştir.

### **3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını ve bu tutumları etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan araştırmada Genel Bilgi Formu ve Çocuk Hakları Tutum Ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 23.0 istatistik programı ile analiz edilmiş ve 0.05 manidarlık düzeyinde sınanmıştır. Araştırmada kullanılan Genel Bilgi Formu ile elde edilen verilere ilişkin frekans, yüzdeler ve ortalama dağılımları verilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğu kontrol edilmiş ve normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının Çocuk Hakları tutum ölçeğinden aldıkları puanların Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okuma durumuna, bölümü isteyerek seçme durumuna, çocuk hakları ile ilgili eğitim alma durumuna, çocukken haklarına uygun davranılma durumları ile tutumları arasında fark olup olmadığının incelenmesinde grup sayısı iki olduğu için Bağımsız T-testi (Independent Sample T-test) uygulanmıştır.

Öğretmen adaylarının Çocuk Hakları tutum ölçeğinden aldıkları puanların yaşamını geçirdiği yerleşim birimi, kardeş sayısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, sınıf, çocuk haklarını ne zaman duyduklarına göre ve genel başarı düzeyine göre karşılaştırılmasında grup sayısı üç veya daha fazla olduğu için Tek Yönlü Varyans Analizi (one- way ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmada yer alan değişkenler açısından iki değişken arasındaki farklılığın etki büyüklüğü Cohen d istatistiği ile belirlenmiştir. Cohen d değeri ortalamaların birbirinden kaç standart sapma uzaklıkta olduğunu yorumlama olanağı sunmaktadır. İşaretlerine bakılmaksızın “.2” değerinin küçük, “.5” değerinin orta ve “.8” değerinin geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu belirtilmektedir (Cohen, 1992; Büyüköztürk, 2014). Ayrıca örneklem gruplarındaki katılımcıların sayılarının eşit olmadığı durumlarda, Welch ANOVA ve Bağımsız t testleri uygulanmıştır (Delacre, Lakens ve Leys, 2017). Öğretmen adaylarının Çocuk Hakları tutum ölçeğinden aldıkları puanların ÇHTÖ’nden elde ettikleri puan ile yaş arasındaki ilişki Pearson Korelasyon kat sayısı ile hesaplanmıştır.

## 4. BÖLÜM

### 4.1. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma verilerine uygulanan istatistiki analizler sonucunda elde edilen bulgular, cevap aranan araştırma sorularının sırasına göre sunulmuş, ilgili alan yazınla desteklenerek tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık sonuçları 4.1’ de sunulmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının sınıflarına göre ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları toplam puanlarının sınıflarına göre ANOVA testi sonuçları Tablo 4.3’de sunulmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları toplam puanlarının cinsiyetlerine göre ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 4.4’de sunulmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formu ile yaş değişkeni arasındaki Pearson korelasyon katsayısına ilişkin puanları Tablo 4.5’ de sunulmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları toplam puanların öğrencilerin yaşamlarının çoğunu geçirdiği yere göre ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları toplam puanlarının yaş gruplarına göre ANOVA testi sonuçları Tablo 4.7’de sunulmuştur.

ÇHTÖ Formundan aldıkları toplam puanların araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının kardeş sayısına göre ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.8’ de, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları toplam puanların kardeş sayısına göre ANOVA testi sonuçları ise Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları toplam puanların annenin öğrenim durumuna göre ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.10’ da, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları toplam puanların annelerinin eğitim durumuna göre ANOVA testi sonuçları ise Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları toplam puanların babanın eğitim durumuna göre ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.12’de, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları toplam puanların babanın eğitim durumuna göre ANOVA testi sonuçları ise Tablo 4.13’de sunulmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları toplam puanların sosyo- ekonomik durumuna göre ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.14’ de, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları toplam puanların sosyo-ekonomik durumlara göre ANOVA testi sonuçları ise Tablo 4.15’de sunulmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları toplam puanlarının cinsiyetlerine göre ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları toplam puanların genel başarı durumuna göre ortalama ve standart sapma

sonuçları Tablo 4.17’ de, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları toplam puanların genel başarı düzeylerine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları toplam puanların “çocuk hakları” terimini duydukları zamana göre ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.19’ da, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları toplam puanların “Çocuk Hakları” terimini ilk duydukları zamana göre ANOVA testi sonuçları Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları toplam puanlarının çocuk hakları sözleşmesini okumalarına göre ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları toplam puanlarının çocuk hakları ile ilgili eğitim almalarına göre ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları toplam puanların çocukken çocuk haklarına uygun davranılmasına göre ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 4.23’de sunulmuştur.

Tablo 4.1 Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık sonuçları

Değişken	n	max	min	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık		Basıklık	
						Katsayı	Standart Hata	Katsayı	Standart Hata
<b>ÇHTÖ Formu</b>	226	1,27	2,55	1,64	,186	-,831	,162	1,272	,322

Tablo 4.1’e bakıldığında; ÇHTÖ Formunun toplam puanı için çarpıklık ve basıklık değerlerinin; normal dağılım aralığı olarak kabul edilen -1.96 ile +1.96 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,500 ve -1,500 değerleri arasında olduğu durumlarda dağılımın normal dağılım olarak gerçekleştiğini kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle ÇHTÖ

Formundaki değişkenlerin normal dağılım gösterdiği ve bu nedenle verilerin analizinde parametrik tekniklerin kullanılmasında bir sakınca olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.1'te araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ortalama puanlarının 1,64 olduğu tespit edilmiştir. Bu puan ortalaması tamamen katılıyorum seçeneğine denk gelmektedir ve bu bulgu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Karakuyu, Uyar ve Birvural (2018) tarafından ön lisans çocuk gelişimi öğrencilerine yapmış oldukları çalışmanın sonucunda çocuk gelişimi bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Yine benzer şekilde Lelebici ve Çeliköz (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Ekici (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının benzer şekilde olumlu olduğu bulgusu elde edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda bu durum öğretmen adaylarının meslek seçimlerini yapma noktasında bilinçli, çocuklara karşı duyarlı olmaları ile bu konuda tutumlarının yüksek olması yönünden pozitif bir bağlantı olduğu yorumuna varılabilir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları toplam puanlarının sınıflarına göre ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2 Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının sınıflarına göre ortalama ve standart sapma sonuçları

Sınıf Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss
1.sınıf	57	1,613	0,189396
2.sınıf	61	1,641	0,201595
3.sınıf	49	1,665	0,174989
4.sınıf	59	1,650	0,174878
Toplam	226	1,641	0,185809

Tablo 4.2'e göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan sınıflarına göre aldıkları toplam puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =1,641; ss=,185809), 1.sınıftaki okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =1,613;ss=,189396), 2. Sınıftaki okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =1,641;ss=,201595), 3. sınıftaki okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =1,665;ss=,174989) ve 4. sınıftaki okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =1,650;ss=,174878) olarak bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları toplam puanlarının sınıflarına göre ANOVA testi sonuçları Tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4.3 Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının sınıflarına göre ANOVA testi

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	,077	3	,026	,774	,527
Gruplar içi	7,691	222	,035		
Toplam	7,768	225			

\*p<0,05

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan sınıflarına göre aldıkları toplam puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı ( $F_{(3-222)}=,774$ ;  $p>0,05$ ) görülmektedir. Yani, öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları sınıflarına göre değişmemektedir.



Bu durum Okul Öncesi Öğretmen adaylarının almış oldukları derslerin onların çocuk haklarına yönelik tutumlarını değiştirmek anlamında etkili olmadığı şeklinde açıklanabilir.

Şehirli ve Ergin (2017) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları” isimli çalışmasında sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının okudukları sınıfa göre çocuk haklarına ilişkin tutumlarının değişmediği bulgusuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmamızı destekler niteliktedir.

Aksi şekilde Karaman-Kepeneci ve Baydık (2009) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını anlamlı olarak etkilediği 4.sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Değirmenci (2011) gerçekleştirmiş olduğu çalışma sonucunda 4.sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının 1.sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre çocuk haklarına yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıfa göre çocuk haklarına yönelik tutumları hakkında farklı araştırma sonuçları olmakla birlikte durumun öğretmen adayların hangi sınıflarda olduklarından ziyade onların bu konuyla ilgili ne kadar ilgilendikleri ve önem gösterdiklerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu anlamda öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili okumaları, inceleme yapmaları onların çocuk haklarını daha iyi tanımaları ve savunmaları üzerinde farklılık yaratabileceği düşünülmektedir (Değirmenci, 2011; Karaman -Kepeneci ve Baydık, 2009; Şehirli ve Ergin, 2017).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları toplam puanlarının cinsiyetlerine göre ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4 Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları toplam puanların cinsiyete göre t testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	d	p
Erkek	28	1,7857	,291	2,922	29,229	.32	,007**
Kız	198	1,6214	,646				

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Tablo 4.4’ de görüldüğü üzere araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre ÇHTÖ toplam puanlarına bakıldığında, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ( $t_{(224)}=2,922$ ;  $p<0,01$ ) ortaya çıkmıştır. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının arasındaki kızların ÇHTÖ Formundan aldıkları puan ortalamaları (Kız  $\bar{x} = 1,6214$ ;  $ss=,646$ ), erkek öğrencilerin aldıkları puan ortalamalarından (Erkek  $\bar{X}= 1,7857$ ;  $ss=,291$ ) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Yani, öğrencilerin çocuk hakları tutumlarının cinsiyete göre değişiklik gösterdiği söylenebilir. Bunun yanı sıra, erkek öğrencilerin çocuk haklarına karşı tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumsuz olduğu da ortaya çıkmıştır.

Benzer şekilde Karaman-Kepenekci (2006) tarafından yapılan “Türkiye’de Üniversite Öğrencilerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları” isimli araştırmasında eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çocuk haklarına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Değirmenci (2011) “Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışmasında ise yine aynı şekilde kız öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre çocuk haklarıyla ilgili olarak olumlu tutuma sahip oldukları sonucunu ifade etmiştir. Farklı şekilde Karaman-Kepenekci ve Baydık (2009) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

Aydınlık (2017) çalışmasında cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları üzerinde pek bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Özmen, Kaymak Özmen ve Yalçın (2010), tarafından yapılan çalışmada kız ya da erkek öğretmen adayların cinsiyetine bakılmaksızın çocuk hakları sözleşmesini ya da çocuk hakları ile ilgili bilgilendirici kitapları okumadıklarını savunmaktadır. Bu da her iki cinsiyetteki öğretmen adayların çocuk hakları ile ilgili bilgi düzeyi aynı seviyede olduğunu göstermektedir.

Cinsiyetin öğretmen adaylarının çocuk haklarına karşı tutumları üzerinde farklılık oluşturmalarına dair farklı araştırma sonuçlarının olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma sonuçlarından elde edilen söz konusu farklılığın öğretmen adaylarının kişisel özelliklerinden, aile özelliklerinden, kendi öğretmenlerinin tutumlarından buldukları çevrelerdeki insanların çocuk haklarına karşı tutumlarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Aydınlık, 2017; Değirmenci, 2011; Karaman- Kepenekci ve Baydık, 2009; Kepenekci, 2006).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formu ile yaş değişkeni arasındaki Pearson korelasyon katsayısına ilişkin puanları Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5 Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formu ile yaş değişkeni arasındaki Pearson korelasyon katsayısına ilişkin puanları

		Yaş
<b>Tutum Ölçeği</b>	<b>r</b>	,022
	<b>p</b>	,740
	<b>n</b>	226

\*p<0.05

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formu ile yaş değişkeni arasındaki Pearson korelasyon katsayısına ilişkin puanları yaşları ile ÇHTÖ formundan aldıkları puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yani araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formu ile yaş değişkeni arasındaki Pearson korelasyon katsayısına ilişkin puanları yaşlarına bağlı olarak çocuk haklarına ilişkin tutumları arasında herhangi bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Bu duruma göre öğretmen adaylarının yaşlarının artması ile tutumlarında herhangi bir değişiklik olmadığı söylenebilir.

Ekici (2014) tarafından yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının yaşa göre değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Yılmaz-Aldemir (2014) yapılan araştırma sonucunda hemşirelik bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının yaşa göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu iki çalışma bizim araştırma sonucumuzu desteklemektedir.

Karaman-Kepeneci ve Baydık (2009) yılında yapmış oldukları zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının yaşları arttıkça tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kenny, (2004) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının yaş aldıkça çocuk hakları ile ilgili daha çok bilinçlendikleri ve çocukları aile ve okul istismarına karşı savunmaya geçtiklerini göstermektedir. Yaşça küçük öğretmen adayların, çocukların hakları karşısında kayıtsız kaldıkları ve nasıl davranmaları gerektiğini bilmediklerinden çoğu zaman görmezden geldikleri savunulmuştur.

Tüm bu bulgular ışığında yaşın öğretmen adaylarının çocuk haklarına karşı tutumları üzerinde farklılık oluşturmaya dair farklı araştırma sonuçlarının olduğunu söylemek mümkündür (Ekici, 2014; Karaman, Kepenekci ve Baydık, 2009; Kenny, 2004; Yılmaz-Aldemir, 2014).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları toplam puanların öğrencilerin yaşamlarının çoğunu geçirdiği yere göre ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6 Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları puanlarının yaşamlarının çoğunu geçirdiği yere göre ortalama ve standart sapma sonuçları

Yerleşim Birimi	n	$\bar{x}$	ss
1 Köy	38	1,649	0,19768
2 Kasaba	10	1,668	0,21646
3 İlçe	60	1,634	0,16986
4 İl	118	1,640	0,18915
Toplam	226	1,641	0,18581

Tablo 4.6'ya göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan yaşamlarının çoğunu geçirdiği yere göre aldıkları toplam puan ortalamaları ( $\bar{X}=1,641;ss=,18581$ ), yaşamının çoğunu köyde geçirmiş öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}=1,649;ss=,19768$ ), yaşamının çoğunu kasabada geçirmiş öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}=1,668;ss=,21646$ ), yaşamının çoğunu ilçede geçirmiş öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}=1,634;ss=,16986$ ) ve yaşamının çoğunu ilde geçirmiş öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}=1,640; ss=,18581$ ) olarak bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları toplam puanlarının yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yere göre ANOVA testi sonuçları Tablo 4.7'da verilmiştir.

Tablo 4.7 Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının yaşamlarının çoğunu geçirdiği yere göre ANOVA Testi

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	,012	3	,004	,117	,950
Gruplar içi	7,456	222	,035		
Toplam	7,768	225			

\*p<0,05

Tablo 4.7 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yere göre aldıkları toplam puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı ( $F_{(3-222)}=,117$ ;  $p>0,05$ ) görülmektedir. Yani, öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yere göre değişmemektedir.

Bununla birlikte araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının kasabada ( $\bar{X}=1,668$ ) yaşamlarının çoğu bölümünü geçirmiş olan öğretmen adaylarının diğer yerlerde yaşamının çoğunu geçirmiş olan öğretmen adaylarına göre biraz daha olumlu çıkmıştır.

Bu bulguya benzer şekilde Kaya (2011) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmada öğretmen adaylarının yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yere göre çocuk hakları tutumu farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Aynı şekilde Osmanağaoğlu (2007) çalışmasında çocuk haklarına ilişkin görüşlerin yaşamın çoğunun geçirildiği yere göre farklılaşmadığı sonucunu elde etmiştir.

Konu hakkında yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşamlarının çoğunu geçirdiği yere göre çocuk hakları ile ilgili tutumlarının farklılaşmayabileceğini düşündürmektedir. Söz konusu sonuçların öğretmen adaylarının, yaşadıkları ortama bağlı olmaksızın onların aile kültüründen, öğretmenlerinin onlara karşı tutumlarından, üniversite döneminde aldıkları eğitimlerden, kendilerini devamlı geliştirmelerinden kaynaklanabileceği öngörülmektedir (Kaya, 2011; Osmanağaoğlu, 2007).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları toplam puanlarının kardeş sayısına göre ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.8’ de verilmiştir.

Tablo 4.8: Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının kardeş sayısına göre ortalama ve standart sapma sonuçları

	<b>n</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>
1 Tek çocuk	22	1,6818	,20133
2 Bir kardeş	86	1,6490	,16787
3 İki kardeş	55	1,6347	,23226
4 Üçkardeş ve üstü	63	1,6241	,15793
Toplam	226	1,6418	,18581

Tablo 4.8'e göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan kardeş sayılarına göre aldıkları toplam puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =1,6418; ss=,18581), tek çocuk olan öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =1,6818; ss=,20133), bir kardeşi olan öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =1,6490; ss=,16787), iki kardeşi olan öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =1,6347; ss=,23226) ve üç veya daha fazla kardeşi olan öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =1,6241; ss=,15793) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları toplam puanların kardeş sayısına göre ANOVA testi sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9: Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının kardeş sayısına göre ANOVA Testi

	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar arası	,062	3	,021	,598	,617
Gruplar içi	7,706	222	,035		
Toplam	7,768	225			

\*p<0,05

Tablo 4.9 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan kardeş sayısına göre aldıkları toplam puanların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $F(3- 222)=,598$ ;  $p>0,05$ ) görülmektedir. Yani,

öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Elde edilen sonuç Salman Osmanağaoğlu'nun (2007) gerçekleştirdiği çalışmada, çocuk haklarına yönelik görüşlerin kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuyla desteklenmektedir.

Fakat Torun ve Akgün (2014) “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli araştırmalarında kardeş sayısının fazla olması öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının yüksek olduğu anlamına geldiği bulgusuna ulaşmıştır. Yine Leblebici ve Çeliköz (2017) tarafından yapılan çalışma sonucunda 3'ten fazla kardeşe sahip öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırma sonucunda kardeş sayısının öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını belirlemede temel faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının kardeş sayısına göre değişiklik gösterip göstermemesi konusunda farklı araştırma sonuçları olmakla birlikte durumun ailedeki kardeş sayısından ziyade öğretmen adaylarının çocuklukta aile içinde ki sosyal gelişim ve etkileşim temelinde şekillendiği anlaşılmaktadır. Bu anlamda öğretmen adayların ailelerle geçirdikleri zamanın, etkileşimin ve ailedeki kardeşlerle olan ilişkilerin bu durum üzerinde farklılık yaratabileceği düşünülmektedir (Leblebici ve Çeliköz, 2017; Osmanağaoğlu, 2007; Torun ve Akgün,2014).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları toplam puanların annenin öğrenim durumuna göre ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.10' da verilmiştir.



Tablo 4.10 Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının annenin öğrenim durumuna göre ortalama ve standart sapma sonuçları

Anne Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	ss
1 Okuryazar	25	1,6745	,21267
2 İlkokul mezunu	103	1,6209	,15203
3 Ortaokul mezunu	45	1,6707	,20833
4 Lise mezunu	38	1,6400	,19180
5 Üniversite mezunu	15	1,6485	,25968
Toplam	226	1,6418	,18581

Tablo 4.10'a göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan annenin öğrenim durumuna göre aldıkları toplam puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =1,6418; ss=,18581), annesi okur yazar olan araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =1,6745; ss=,21267), annesi ilkokul mezunu olan araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =1,6209; ss=,15203), annesi ortaokul mezunu olan araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =1,6707; ss=,20833), annesi lise mezunu olan öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =1,6400; ss=,19180) ve annesi üniversite mezunu olan araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamalarının ( $\bar{X}$ =1,6485; ss=,25968) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları toplam puanların annelerinin öğrenim durumuna göre ANOVA testi sonuçları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11: Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının annenin öğrenim durumuna göre ANOVA testi

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	,110	4	,028	,795	,530
Gruplar içi	7,658	221	,035		
Toplam	7,768	225			

\*p<0,05

Tablo 4.11 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan annenin öğrenim durumuna göre aldıkları toplam puanların anlamlı düzeyde bir farklılaşmadığı ( $F(4-221)=,795; p>0,05$ ) görülmektedir. Yani, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları annenin öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Doğan, Torun ve Akgün (2014) yapılan çalışmada anne öğrenim durumuyla öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik bakış açısı arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum çalışmayı destekler niteliktedir.

Ay Zöğ (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin algılarının, kişilik, sosyal ve eğitim hakları boyutlarında annelerinin öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır. Yine Kaya (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada annelerinin öğrenim durumu üniversite olan öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna varılmıştır

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, annelerin gerek öğrenim durumu üniversite gerek okur-yazar seviyesinde olsun çocuğu için en iyisini yapmak istemeleri, çocuklarını yetiştirirken çevrenin etkisi ve kendi deneyimleriyle öğrendikleri bilgileri çocuklarının en iyisi olması doğrultusunda kullanmaları ve çocukları için ellerinden geleni yapmaları şeklinde yorumlanabilir (Doğan, Torun ve Akgün, 2014; Zöğ; 2008).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları toplam puanların babanın öğrenim durumuna göre ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12: Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının babanın öğrenim durumuna göre ortalama ve standart sapma sonuçları

<b>Baba Öğrenim Durumu</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>ss</b>
1 Okuryazar	4	1,6250	,16336
2 İlkokul mezunu	69	1,6225	,15790
3 Ortaokul mezunu	53	1,6827	,22259
4 Lise mezunu	70	1,6208	,16578
5 Üniversite mezunu	30	1,6652	,21635
Toplam	226	1,6418	,18581

Tablo 4.12’de göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan babanın öğrenim durumuna göre aldıkları toplam puan ortalamaları ( $\bar{X}=1,6418$ ;  $ss=,18581$ ), babası okur yazar olan araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}=1,6250$ ;  $ss=,16336$ ), babası ilkokul mezunu olan araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}=1,6225$ ;  $ss=,15790$ ), babası ortaokul mezunu olan araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}=1,6827$ ;  $ss=,22259$ ), babası lise mezunu olan araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}=1,6208$ ;  $ss=,16578$ ) ve babası üniversite mezunu olan araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamalarının ( $\bar{X}=1,6652$ ;  $ss=,21635$ ) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları toplam puanların babanın öğrenim durumuna göre ANOVA testi sonuçları Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13: Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının babanın öğrenim durumuna göre ANOVA testi

	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar arası	,163	4	,041	1,181	,320
Gruplar içi	7,606	221	,034		
Toplam	7,768	225			

\*p<0,05

Tablo 4.13 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan babanın öğrenim durumuna göre aldıkları toplam puanların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $F_{(4-221)}=1,181$ ;  $p>0,05$ ) görülmektedir. Yani, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları babanın öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Kaya (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşleri arasında; araştırmaya katılan öğrencilerin çocuk haklarının korunma boyutuyla ilişkili olarak farklılaştığı fakat yaşama gelişme, katılım, eğitim ve genel ortalama kategorilerindeki görüşleri ile babalarının eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ay Zöğ (2008) yaptığı araştırmada babanın öğrenim durumu azaldıkça öğrencilerin çocuk hakları bilinç düzeyinin daha düşük olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Bu durum son 25 yıl içinde gelişen yaşam standartlarına bağlı olarak babanın otoritesinin baskın olduğu geleneksel aile yapısından, daha demokratik aile yapısına geçilmesi buna bağlı olarak da babanın da çocuğunun yetiştirilmesinde daha olumlu ve çocuğunun yararını düşünerek hareket etmesi en önemlisi ise çocuğuna olan sevgisinden öğrenim durumu ne olursa olsun onun için en iyisini yapması adına onların haklarına daha değer vererek yetiştirilmesinde önemli rol oynamasından dolayı öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının baba öğrenim durumuna göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmediği görülmektedir. Bu sonuçların nedeni olarak ise son dönemde çocuk haklarına yönelik bilincin artması, aileleri çocuk hakları konusunda bilinçlendirmek için yayınların yapılması ve buna paralel olarak da çocuğa olan değerin artması ve haklarına saygı duyulan çocukların yetiştirilmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Kaya, 2011; Ay Zöğ, 2008).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları toplam puanların sosyo- ekonomik durumuna göre ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.14' de verilmiştir.

Tablo 4.14: Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının sosyo-ekonomik durumuna göre ortalama ve standart sapma sonuçları

	<b>n</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>
1 Alt	4	1,6753	,16336
2 Orta	69	1,6421	,15790
3 Üst	53	1,5909	,22259
Toplam	226	1,6418	,18581

Tablo 4.14'e göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan sosyo-ekonomik durumlarına göre aldıkları toplam puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =1,6418; ss=, 18581), sosyo-ekonomik durumları alt seviyede olan araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =1,6753; ss=,16336), sosyo-ekonomik durumları orta seviyede olan araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =1,6421; ss=,15790) ve sosyo-ekonomik durumları üst seviyede olan araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =1,5909; ss=,22259) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları toplam puanların sosyo-ekonomik durumlara göre ANOVA testi sonuçları Tablo 4.15'de verilmiştir.

Tablo 4.15: Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formu puanlarının sosyo-ekonomik durumlara göre ANOVA testi

	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar arası	,023	2	,012	,035	,714
Gruplar içi	7,745	223	,035		
Toplam	7,768	225			

\*p<0,05

Tablo 4.15 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan sosyo-ekonomik durumlarına göre aldıkları toplam puanların anlamlı düzeyde bir farklılaşmadığı ( $F(2-223)=,035$ ;  $p>0,05$ ) görülmektedir. Yani, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Doğan, Torun ve Akgün (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının aylık gelir durumlarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer şekilde Osmanağaoğlu da (2007) çalışmasında çocuk haklarına ilişkin görüşlerin aile gelir düzeyine göre farklılaşmadığı sonucunu elde etmiştir. Bu iki durum araştırmayı destekler nitelikte olduğu için önem taşımaktadır.

Bu bilgiler ışığında araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının sosyo-ekonomik durumlarına bağlı olarak değişmediği görülmektedir. Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları diğer değişkenlerin özellikle öğretmen adayların kişisel özellikleri, aile özellikleri, yetiştirme şekli gibi unsurlardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Doğan, Torun ve Akgün, 2014; Osmanağaoğlu, 2007).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları toplam puanlarının bölümü isteyerek seçmelerine göre ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16: Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları puanların bölümü isteyerek seçmeye göre t testi sonuçları

	<b>n</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>d</b>	<b>p</b>
Evet	200	1,6325	,172	2,785	27,854	2,328	,138
Hayır	26	1,7133	,262				

\*p<0,05

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının bölümlerini isteyerek seçmelerine göre ÇHTÖ Formuna bakıldığında, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ( $t=-1,526$ ;  $p>0,05$ ) ortaya çıkmıştır. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının arasında bölümü isteyerek seçenlerin ÇHTÖ Formundan aldıkları puan ortalamaları (Evet  $\bar{X} = 1,6325$ ;  $ss=,17206$ ), araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının bölümü isteyerek seçmeyen öğretmen adaylarının ÇHTÖ aldıkları puan ortalamalarından (Hayır  $\bar{X} = 1,7133$ ;  $ss=,26278$ ) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Yani, öğrencilerin çocuk hakları tutumlarının bölümleri isteyerek seçmelerine göre değişiklik göstermediği söylenebilir.

Jennings (2006) tarafından yapılan araştırmada ise eğitim bölümlerinin içeriğinin öğretmen adaylarını bilgilendirmek için önemi vurgulanmaktadır. Özellikle çocuk hakları ile ilgili öğretmen adaylarının öğretim yıllarında gördükleri dersler ve bu derslerle ilgili yaptıkları canlandırmalar onların bilinçlenmesine ve çocuk haklarını savunmalarına yol açtığı görülmektedir. Ancak bölümü isteyerek seçmeyen öğretmen adaylarının dersin içeriklerine rağmen bir farklılaşma görülmediği ve bölümü seçerken özgür olmalarının önemi vurgulanmaktadır.

Bu araştırmanın sonucunda, öğretmenlik bölümünün seçilme durumunun öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumunu etkileyen temel değişkenlerden olmadığı, bölümü tercih ederken bilinçli olarak tercihte bulunma, okul öncesi öğretmenliği bölümünü gerek isteyerek gerekse de istemeyerek seçmişse olsa bu bölümün en önemli uğraşının küçük çocuklarının eğitiminin en iyi şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği bilincinde olmalarından ve bu konuda duyarlı

olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Jennings, 2006, Yaşar Ekici, 2014).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları toplam puanların genel başarı durumuna göre ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.17’ de verilmiştir.

Tablo 4.17: Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının genel başarı düzeylerine göre ortalama ve standart sapma sonuçları

	n	$\bar{x}$	ss
1 4,00-00-3,51	22	1,6488	,15943
2 3,50-3,01	92	1,6299	,16514
3 3,00-2,51	86	1,6496	,18220
4 2,50 ve altı	26	1,6521	,27632
Toplam	226	1,6418	,18581

Tablo 4.17’e göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan genel başarı düzeylerine göre aldıkları toplam puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =1,6418; ss=,18581), genel başarı düzeyi 4,00-3,51 arasında olan araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =1,6488), genel başarı düzeyi 3,50-3,01 arasında olan araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =1,6299;ss=,16514), genel başarı düzeyi 3,00-2,51 arasında olan araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =1,6496; ss=,18220) ve genel başarı düzeyi 2,50 ve altında olan öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =1,6521; ss=,27632) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları toplam puanların genel başarı düzeylerine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.



Tablo 4.18: Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının genel başarı düzeylerine göre ANOVA testi

	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar arası	,022	3	,007	,210	,890
Gruplar içi	7,746	222	,035		
Toplam	7,768	225			

\*p<0,05

Tablo 4.18 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan genel başarı düzeylerine göre aldıkları toplam puanların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $F_{(3-222)}=,210$ ;  $p>0,05$ ) görülmektedir. Yani, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları genel başarı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Benzer şekilde Şehirli ve Ergin (2017) tarafından yapılan çalışmada Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının genel başarı düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgu çalışmayı destekler niteliktedir.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının derslerde başarılı ya da başarısız olmasının çocuk haklarına yönelik tutumlarının üzerinde etkili olmaması, öğretmen adaylarının aldıkları eğitimi içselleştirmekten ziyade sınıf geçmek adına çalışmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Şehirli ve Ergin, 2017).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları toplam puanların “çocuk hakları” terimini duydukları zamana göre ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.19’ da verilmiştir.

Tablo 4.19: Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının “çocuk hakları” terimini ilk duydukları zamana göre ortalama ve standart sapma sonuçları

	<b>n</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>
1 Okul öncesi dönem	12	1,6948	,16498
2 İlkokul dönemi	90	1,6263	,15263
3 Ortaokul dönemi	73	1,6719	,22831
4 Lise dönemi	35	1,6299	,15943
5 Üniversite dönemi	16	1,6364	,21255
Toplam	226	1,6418	,18581

Tablo 4.19’a göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan “Çocuk Hakları” terimini ilk duydukları zamana göre aldıkları toplam puan ortalamaları ( $\bar{X}=1,6418$ ;  $ss=, 18581$ ), okul öncesi dönemde duyan araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}=1,6948$ ;  $ss=,16498$ ), ilkokul döneminde duyan araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}=1,6263$ ;  $ss=,15263$ ), ortaokul döneminde duyan araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}=1,6719$ ;  $ss=,22831$ ), lise döneminde duyan araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}=1,6299$ ;  $ss=,15943$ ) ve üniversite döneminde duyan araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları ( $\bar{X}=1,6364$ ;  $ss=,21255$ ) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları toplam puanların “Çocuk Hakları” terimini ilk duydukları zamana göre ANOVA testi sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20: Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanlarının “çocuk hakları” terimini ilk duydukları zamana göre ANOVA testi

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	,100	4	,025	,722	,577
Gruplar içi	7,668	221	,035		
Toplam	7,768	225			

\*p<0,05

Tablo 4.20 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan “Çocuk Hakları” terimini ilk duydukları zamana göre aldıkları toplam puanların anlamlı düzeyde bir farklılaşmadığı ( $F_{(4-221)}=,722$ ;  $p>0,05$ ) görülmektedir. Yani, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları “Çocuk Hakları” terimini ilk duydukları zamana göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk hakları kavramını ilk nerede duyduklarına baktığımız zaman okul öncesi dönemde ( $\bar{X}=1,6948$ ) duyulma zamanının biraz daha yüksek olduğu sonucunu görmekteyiz. Fakat okul öncesi dönemde duyulmasına rağmen araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının değişmemesi öğretmen adaylarının temel eğitimden başlayarak üniversite eğitimine kadar geçirdikleri eğitim sürecinde çocuk haklarına ilişkin derslerin müfredatta çok sık yer almamasına bağlı olarak çocuk haklarına ilişkin yeterince bilgilendirilmemeleri sonucunda bu durumun ortaya çıkabileceği yorumu yapılabilir (Covell ve Howe,1999; Shah, Shrestha ve Thapa, 2016).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları toplam puanlarının çocuk hakları sözleşmesini okumalarına göre ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21: Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları puanların çocuk hakları sözleşmesini okumalarına göre t testi sonuçları

	<b>n</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
Evet	125	1,6302	,15364	-1,045	173,164	,315
Hayır	101	1,6562	,21917			

\*p<0,05

Tablo 4.21’de görüldüğü araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk hakları sözleşmesini okumalarına göre ÇHTÖ Formuna bakıldığında, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ( $t=-1,045$ ;  $p>0,05$ ) ortaya çıkmıştır. Yani, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları çocuk hakları sözleşmesini okumalarına göre anlamlı bir şekilde değişmediği anlaşılmaktadır.

Bu durum öğretmen adaylarının çocuk hakları sözleşmesini okusa da okumasa da sözleşmede yer alan maddeleri gündelik yaşamda deneyimleme şartlarının kısıtlı olmasından kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Kaya (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının çocuk hakları sözleşmesinin sadece %14,6’sının çocuk hakları sözleşmesini okuduğunu belirtmiş ve bu durumu öğretmen adaylarının bilimsel veya hukuki bilgiden uzak oldukları şeklinde yorumlamıştır. Bizim araştırmamız sonucunda öğretmen adaylarının yarısından fazlasının (%55,3) çocuk hakları sözleşmesini okuduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu da son dönemde öğretmen adaylarının çocuk haklarına karşı daha ilgili oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Leblebici ve Çeliköz (2017)’ün yapmış oldukları çalışmalarında öğretmen adaylarının çocuk hakları sözleşmesini okuma durumuyla çocuk haklarına ilişkin tutumları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu yönden araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir.

Shah, Shrestha ve Thapa (2016) yılında yapmış oldukları çalışmada öğretmen adayların çoğu çocuk hakları sözleşmesini üniversiteye başlamadan önce okuduğunu ve öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili bilgili olarak üniversiteye

başlamalarının çocukların sadece okulda haklarını savunmakla kalmadıklarını çocukların ev ortamında da aileleri tarafından istismara uğrayan çocukların da haklarını savunduklarını göstermektedir. Bu araştırmada öğretmen adayların tutumları ile öğretim deneyimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Konu hakkında yapılan araştırmalardan farklı sonuçlar elde edilmesi, öğretmen adayların çocuk hakları sözleşmesini okuma ya da okumama durumu ile çocuk haklarına karşı tutumlarının farklılaşmayabileceğini düşündürmektedir. Söz konusu farklı sonuçların öğretmen adayların, çocuk hakları sözleşmesini okuyup okumamadan ziyade, öğretmen adayların büyüdüğü aileler, çocuklukta hayattaki çocuklarla ilişkileri ve kendilerini devamlı geliştirmesinden kaynaklanabileceği öngörülmektedir (Leblebici ve Çeliköz 2017; Kaya, 2011; Shah, Shrestha ve Thapa, 2016)

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları toplam puanlarının çocuk hakları ile ilgili eğitim almalarına göre ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22: Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ formundan aldıkları puanların çocuk hakları ile ilgili eğitim almalarına göre t testi sonuçları

	<b>n</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
Evet	125	1,6302	,15364	-1,045	173,164	,315
Hayır	101	1,6562	,21917			

\*p<0,05

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili eğitim almalarına göre ÇHTÖ Form puanları karşılaştırıldığında, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ( $t=-1,045$ ;  $p>0,05$ ) ortaya çıkmıştır. Yani, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının çocuk hakları ile ilgili eğitim almalarına göre anlamlı bir şekilde değişmediği anlaşılmaktadır.

Yaşar Ekici (2014) tarafından yapılmış olan çalışmada öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin eğitim almalarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının

farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Doğan, Torun ve Akgün (2014) yılında yapmış okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik ders alma durumlarının onların çocuk haklarına ilişkin tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu iki araştırma bizim çalışmamızı desteklemesi yönünden önemlidir.

Covell ve Howe (1999) tarafından gerçekleştirilmiş olan çocuk hakları ile ilişkili farkındalığın artırılması amacıyla yapılan araştırmaların çocuk haklarına ilişkin tutumları olumlu yönde etkilediğine yönelik bulguları ile Karaman-Kepenekçi (2006) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmada insan hakları ve çocuk haklarıyla ilişkili ders alan öğrenciler ile bu konuda ders almayan lisans öğrencilerine göre tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Değirmenci (2011) tarafından gerçekleştirilmiş olan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmasında okul öncesi eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının haklar ile ilgili aldıkları ders içeriği nedeniyle, diğer bölümlerde bulunan öğretmen adaylarına göre çocuk haklarına ilişkin daha olumlu tutuma sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu da bu sonucun bizim araştırmamızın sonucuyla örtüşmediği anlamına gelmektedir.

Pourrajab ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının çocuk haklarını bilmelerinin çocuklara karşı daha korumacı olduklarını, onların evlerinde ve çevrelerinde çocuklara karşı yapılan istismara karşı çocukları korumalarında etkili olduğunu savunmaktadır. Bu da öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili eğitim almalarının önemini vurgulamaktadır. Bizim araştırmamızda farklı olarak öğretmen adayların çocuk hakları ile ilgili eğitim almalarının çocukları bilinçli bir şekilde korumanın bir yöntemi olarak görülmektedir.

Özmen, Kaymak Özmen ve Yalçın (2010) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adayların çocuk haklarını bilmelerinin onlar için çok önemli olduğuna inandıkları ve bu konuyla ilgili üniversite eğitimlerinde daha çok eğitim almak istediklerini vurgulamaktadırlar. Bunun yanı sıra, öğretmen adayların çocuk hakları ile ilgili bilinçlendirilmesi onların çocuk haklarına uygun davranıp davranmamalarını etkilemeyeceği savunulmuştur.

Tüm bu bulgular ışığında öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili eğitim almalarına dair farklı araştırma sonuçlarının olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma sonuçlarından elde edilen söz konusu farklılığın öğretmen adaylarının kişisel özelliklerinden, aile özelliklerinden, aile ve kendi öğretmenlerin tutumlarında kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Covell ve Howe 1999; Özmen, Kaymak Özmen ve Yalçın, 2010; Pourrajab ve arkadaşları, 2014).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları toplam puanların çocukken çocuk haklarına uygun davranılmasına göre ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 4.23’de verilmiştir.

Tablo 4.23: Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ Formundan aldıkları puanların çocukken çocuk haklarına uygun davranılmasına göre t testi sonuçları

	<b>n</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>d</b>	<b>p</b>
Evet	160	1,6435	,182	11,412	114,126	.041	,834
Hayır	66	1,6377	,195				

\*p<0,05

Tablo 4.23’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarına, çocukken çocuk haklarına uygun davranılmasına göre ÇHTÖ Form puanları karşılaştırıldığında, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ( $t_{(224)}=,210$ ;  $p>0,05$ ) ortaya çıkmıştır. Yani, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları çocukken araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına uygun davranılıp davranılmadığına göre anlamlı bir şekilde değişmediği ortaya çıkmaktadır.

Yaşar Ekici (2014)’nin yapmış olduğu “Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli çalışması sonucunda da öğretmen adaylarının çocukken haklarına uygun davranılmasının çocuk haklarına yönelik tutumları arasında ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu da bizim çalışmamızın sonucuyla örtüşmektedir.

Konuyla ilgili yapılan araştırmalar doğrultusunda, haklarına uygun davranılan öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının daha olumlu olacağı şeklinde düşünölmekteydi. Bu durum öğretmen adaylarının haklarına uygun davranılmışta olsa davranılmamışta olsa çocuklara karşı daha duyarlı olmalarından kaynaklanabileceği düşünölmektedir (Ekici, 2014).



## 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin genel tutumları ve okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını etkileyen değişkenlerin neler olduğunu belirlemek amaç edinilmiştir.

Türkiye’de çocuk hakları kavramı, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesiyle hayatımıza girmiş, özellikle de son on yıl içinde bu konuda yapılan çalışmalar önem kazanmıştır. Türkiye’de çocuk haklarına yönelik yapılan çalışmaların özellikle son yıllarda yapılması çocuk hakları kavramının yapılacak olan yeni çalışmalara açık durumda olduğunu göstermektedir. Okul öncesi dönemin yaşamın temelini oluşturduğu düşünüldüğünde bu kritik zaman diliminde haklarını bilen, savunan, başkalarının haklarına saygılı bireyler yetiştirecek olan öğretmen adaylarının çocukların haklarını bilmeleri önem taşımaktadır. Bu çalışma çocuk haklarına dikkat çekmek ve alana katkı sağlamak açısından önemlidir.

Araştırmada genel bilgi formunda yer alan bilgiler temel alınarak (sınıf, cinsiyet, yaş, yaşamın geçirildiği yerleşim birimi, kardeş sayısı, anne ve babanın öğrenim durumu, sosyo ekonomik durum, bölümü isteyerek seçme durumu, genel başarı düzeyi, çocuk hakları kavramını duyma zamanı, çocuk hakları sözleşmesinin okunma durumu, çocuk haklarıyla ilgili eğitim alma durumu, öğretmen adaylarının çocukken haklarına uygun davranılma durumu) öğretmen adaylarının ölçek ve alt ölçeklerden almış oldukları toplam puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar Bağımsız T-Testi (Independent Sample T-Test), ANOVA ve Pearson Korelasyon katsayısı istatistiksel yöntemleri kullanılarak SPSS 23.00 programı ile değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda şu bulgular elde edilmiştir.

Okul Öncesi öğretmen adayları genel olarak çocuk haklarına yönelik olumlu tutuma sahiptirler.

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Kız öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarına göre çocuk haklarına ilişkin daha olumlu tutuma sahiptirler.

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları öğretmen adaylarının yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları yaşamlarını geçirdikleri yerleşim yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları sahip oldukları kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları annelerin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları babaların öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ailenin sosyo-ekonomik seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları mesleği isteyerek seçme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları başarı düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları çocuk haklarını ne zaman duyduklarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları çocuk hakları sözleşmesini okuyup-okumama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları çocuk haklarıyla ilgili eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları çocukken kendi haklarına uygun davranılma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Yapılan araştırmaların sonucunda öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını etkileyen faktörler açısından var olan çalışmalarda anlamlı farklılık daha fazla bulunurken araştırmamızın sonucunda bu farklılığın daha az çıktığı anlaşılmaktadır. Bu farkın nedeni olarak akademik ve toplumsal alanda yapılan çocuk hakları ile ilgili çalışmaların olumlu etkilerinden, küreselleşme, sosyalleşme, medya ve sosyal medyanın etkin bir şekilde insan yaşamında yer almasının bilgiye her anlamda daha kolay ve daha hızlı erişim imkanının sağlamasından dolayı öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki farklılık durumlarının ortadan kalkmasında etken olduğu düşünülmektedir.

*Elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;*

Okul öncesi öğretmenliği ders programlarına çocuk hakları ile ilgili dersin seçmeli olarak değil, zorunlu ders olarak konulmalı ve öğretmen adaylarının çocuk haklarını bilen öğretmenler olarak yetişmelidir.

Öğretmen adaylarına her çocuğa ayrımcılık yapmadan, eşit haklara sahip, çocukların katılım ve demokratik haklarını temel alan bir yaklaşım benimsetilmeli ve çocuk haklarına ilişkin alınan derslerin sınav odaklı değil, daha uygulamaya dönük, etkinliklere dayalı dersler olarak yapılmalıdır.

Çocukların haklarının neler olduğu konusunda bilgilendirilmesi, topluma haklarını bilen ve haklarını savunan, başkalarının haklarına saygı duyan bireyler olarak yetişmesi için eğitim öğretim ortamlarında haklarının öğrenimini kolaylaştıracak etkinliklere yer verilmelidir.

Öğretmen adayları ve çocuklarla çalışan kurum ve meslek gruplarında bulunan personelin çocuk haklarıyla ilgili hizmet eğitimi verilmelidir.

Bu doğrultuda araştırma yapacak diğer çalışmacılar farklı bölümdeki öğretmen adaylarıyla ve farklı bölümdeki öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını farklı değişkenlere göre kıyaslayabilir.

Öğretmenlerin tutumlarıyla ailelerin ya da çocukların çocuk haklarına yönelik tutumlarını kıyaslayabilir.

## KAYNAKÇA

- Akman, B. ve Ertürk, H. G. (2011). 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı. A. Gülan, M. R.Şirin ve M. C. Şirin (Ed.), *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin ve Okul Öncesi Çocuk Haklarının Öğretilmesine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi İçinde*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. cilt:1, (ss.269-284).
- Aktürk, S. (2006). *Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye'de Çocuk Hakları Ve Güvenliği*. Yüksek lisans tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Akyüz, E. (2018). *Çocuk Hukuku, Çocukların Hakları ve Korunması*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyüz, E. (2001), Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, (151), 1-26.
- Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Akyüz,E ve Karaman Kepenekçi, Y. (2005). “ Suça Yönelen Çocuğun Hakları”. *Gözetim Görevlileri Eğitim Programı* içinden. Ankara: Dostlar Dayanışma Derneği Ankara Şubesi Yayınları.
- Aldemir, E. (2014). *Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki tutumlarının belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Bilim Üniversitesi.
- Alderson, P. (2000). *Young Children' Rights: Exploring Beliefs, Attitudes, Principles and Practice*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Antakyalıoğlu,Ş ve Kumcu,D.(2010) “Büyümeden Adaleti Beklemek Mümkün mü?.”H.Acar- İçağasioğlu Çoban, A.(Ed.).*Birleşmiş Milletler Çocuk*

*Haklarına Dair Sözleşme'nin 20. Yılında Türkiye'de Çocuk Hakları.*  
Ankara:Maya Akademi.

Aral, N., Kandır, A. ve Can yasar, M., (2000). *Okulöncesi Eğitim ve Ana Sınıfı Programları.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Arslan Cansever, B. & Bilir Seyhan, G. (2017). Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Algılarının Materyal Tasarımları Ve Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 98–119.

Aslan, A.(2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 5, 16-30.

Asma,T. (2006).*Türkiye'de Hukuk Sisteminin Çocuklar Açısından Önemi.* Erişim Tarihi 26.03.2019 <http://www.sosyalhizmetuzmani.org/turkayasma.htm..>

ASPB (t.y). *Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2013-2017.*

Ay Zöğ, D. (2008). *Öğrencilerin Çocuk Haklarını Algılama Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.* Yüksek lisans tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi.

Ayan, M. ve Ayan, N. (2007). *Kişiler Hukuku.* Konya: Mimoza Basım.

Ayanoğlu, H. (2002). *Çocuk Suçluluğu ve Nedenleri ile Uluslararası ve Ulusal Hukukta Çocuğun Hakları.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları.

Aydınlık, A. (2017). *Çocuk Haklarının Gelişiminde Okul Öncesi Eğitimin Yeri Ve Önemi: "Ankara Örneği".*Yüksek lisans tezi.Aksaray: Niğde Üniversitesi.

Ayhan, A. (2012). Sosyal Güvenlik Kavramı ve Sosyal Güvenlik İlkeleri. *Sosyal Güvenlik Dergisi*. (SGD), 2(1)

- Balo, Y.Solmaz. (2013). *Çocuk Koruma Hukuku*. Ankara: Seçkin Kitapevi.
- Batur Musaoğlu, E.(2012). *Meb 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (2006) Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara:Ankara Üniversitesi.
- Benjamin, W. (2001). *Çocuklar Gençlik ve Eğitim Üzerine.*( M. Tüzel. Çev.). Ankara: Dost Kitapevi.
- Bhandari Shah, S., Shrestha, R., & Thapa, S. (2016). Knowledge and attitude regarding child rights among primary school teachers of government school of Dharan sub-metropolitan. *Nurs Care* 2016, 5(3). <http://dx.doi.org/10.4172/2167-1168.C1.017>
- Bozkurt , E. (2003). *İnsan Haklarının Korunmasında Uluslararası Hukukun Rolü*. Ankara:Nobel Yayınları.
- Bozkurt, Gümrükçüoğlu, Y.(2014). Mevzuatımızda Çocuk ve Genç İşçilerin Çalışma Yaşamında Korunmasına İlişkin Düzenlemelere Genel Bir Bakış. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*. Cilt:15,481-545.
- Bulut, N. (2007). *Sanayi devriminden küreselleşmeye sosyal haklar*. İstanbul:On iki levha yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi Kitabı*. Pegem Yayınevi, Ankara, 39-77.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: (13. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Cengiz, Ş. (2018). Çocuk ve Çocukluk Kavramı. Z.Merey (Ed.) *Çocuk Hakları*. Ankara: (Genişletilmiş 3.baskı), Pegem Akademi.

- Cherney, I. D. (2010). Mothers', father's, and their children's perceptions and reasoning about nurturance and self-determination rights. *The international journal of children's rights*, 18(1), 79-99.
- Covell, K. (2012). Child rights. C. Butler (Ed.), *The movement, international law and opposition*. Indiana: Purdue University Press.
- 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.
- Çavuşoğlu, H. (2013). *Çocuk Sağlığı Hemşireliği*. Ankara: ( 11. Baskı), Sistem Ofset Basımevi.
- Çeliköz, N. &Leblebici, H. (2017). Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi ve Eğitim Araştırmaları- International Journal of Social Sciences and Education Research (IJSSER)*, 3(1), 307–318.
- Daniels-Simmonds,L. (2009). *Early childhood professionals' beliefs and practices regarding the rights of young children to express views and to be heard*. Unpublished Doctoral Thesis. Texas: Texas Woman University.
- Deb, S., ve Mathews, B. (2012). Children's rights in India: Parents' and teachers' attitudes, knowledge and perceptions. *The International Journal of Children's Rights*, 20(2), 241-264.
- Değirmenci, T.(2011).*Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özeti. Burdur.
- Değirmencioğlu, S. (2004). UN convention on the rights of the child. *Encyclopedia of Applied Developmental Science*, Erişim Tarihi 10.03.2019 , <http://books.google.com.tr/books?id=Nl2trnRSAXYC&pg=PA1111&lpg=PA11>



- Delacre, M., Lakens, D., & Leys, C. (2017). *Why Psychologists Should by Default Use Welch's t-test Instead of Student's t-test* (in press for the International Review of Social Psychology).
- Dereobali, N., Ünver, G. (2009). Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı Derslerinin Öğretim Elemanları Tarafından Genel Bir Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 161-181.
- Dinç, B. (2015). Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Ebeveynleri Çocuk Hakları Eğitimi Konusundaki Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 3(1), 7-25.
- Doğan, İ. (2000). *Akıllı küçük çocuk kültürü ve çocuk hakları üzerine sosyo-kültürel bir inceleme*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- 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), 503516. doi: 10.14687/ijhs.v11i2.2998
- Dural, M. ve Ögüz, T. (2009). *Türk Özel Hukuku Cilt II*. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Eide, A. (2000). Economic and social rights. *early education*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Erbay, E. (2013). *Çocuk Hakları*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk Hakları Sözleşmesinde Yer Alan "Çocuk Hakları" Konusunda Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilinç Düzeyleri*. Yüksek lisans tezi. İstanbul :Yeditepe Üniversitesi.
- Fendoğlu, H.T. (2014). *Çocuk Hakları Hukuku*. Ankara :Yetkin Yayınları.

- Fendoğlu, T. (2000). Uluslararası İnsan Hakları Belgelerinin Uygulanmasında Bağımsız Ölçü Norm Sorunu. , *Anayasa Yargısı*, Cilt: 17:Ankara.
- Flowers, N. (2007). *Compasito Manual On Human Rights Education For Children*. Council of Europe: The Directorate of Youth and Sport.
- Franklin, B. (1993). *Çocuk hakları*.( A.Türker. Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık.
- Franklin, B. (2005). The new handbook of children’s rights comparative policy and practicies. *Digital printing edition*. Erişim Tarihi 18.02.2019  
<http://www.amazon.co.uk/TheNew-Handbook-Childrens-Rights> .
- Gander M. J. Ve H. W. Gardiner(2010). “Çocuk ve Ergen Gelişimi”, Yayıma Hazırlayan : Bekir Onur. Ankara: İmge Kitapevi.
- Gülmez, M. (1996). *İnsan hakları eğitimi hakkı*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Gürkan, T. (2012). Okul öncesi eğitim programı R.Zembat (Ed.) *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Gürkaynak, İ. (1998). *Yurttaş Olmak İçin*. İstanbul: Umut Vakfı Yayınları.
- Hammrberg, T. (1996). *Making Realty Of The Rights Of The Child*. : Jönköping : International Save the Children Alliance .
- Hill,M. ve Tisdall, K. (1997). *Children and Society*. United Kingtom:Longman.
- Howe, R.B. ve Covell, K. (2005). *Empowering children: Children’s Rigts Education as a pathway to citizenship*. Canada: University of Toronto Press.
- İnan,A.N. (1968). Çocuk Hakları Beyannamesi İlkelerinin Türk Hukuk Sistemine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 1.

- Jennings, T. (2006). Human Rights Education Standards for Teachers and Teacher Education. *Teaching Education, 17*(4), 287-298.  
doi:10.1080/10476210601017378
- Karakuş-Öztürk, H. (2017). Çocukluğun Tarihsel Gelişimi Üzerine Düşünceler. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*, 253-276.
- Karakuyu, A., Uyar, A. Ve Birvural, A. (2018). Önlisans Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları. *Researcher: Social Science Studies, 6*(3),20-27.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara (30. Basım): Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kardeş, S., Banko, Ç., Eren, S., Antakyalıoğlu, Ş. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,5*(54),469-481.
- Kaya, Ö. S. (2011). *Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları İle İlgili Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyonkocatepe Üniversitesi.
- Kenny, M. C. (2004). Teachers' attitudes toward and knowledge of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect, 28*(12), 1311-1319.  
doi:10.1016/j.chiabu.2004.06.010
- Kent Kükürtçü, S. (2011). *5-6 Yaş Çocuklarının Ailelerinin ve Öğretmenlerinin Kullandıkları Disiplin Yöntemleri*. Yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kepekci, Y. (2006). A Study of University Students' Attitudes Towards Children's Rights in Turkey. *The International Journal of Children's Rights, 14*(3), 307-319.

- Kepenekçi, Y. ve Baydık, B. (2009). Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına ilişkin tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 42(1), 329-350
- Kiye, S. (2018). Çocuğun Hakları Sözleşmesi. Z.Merey (Ed.), *Çocuk Hakları* içinde. Ankara : (Genişletilmiş 3.baskı), Pegem Akademi.
- Kop,Y. ve Tuncel, G. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çocuk Haklarını Algılamaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education*,6 (1),106-124
- Kor, K. (2013). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Konusundaki Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çanakkale:Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Korkmaz, E. (2012). *Montessori Metodu*. İstanbul: (2. Baskı), Algı yayın.
- Koşar, N.(1989). *Sosyal Hizmetlerde Aile ve Çocuk Refah Alanı*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Investigation of Pre-School Education Teachers' Opinions Concerning Children's Rights and Children Participation Rights. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(4), 408-427. doi:10.30703/cije.445110
- Locke, J. (1963). Some Thoughts Concerning Education. *The Works of Locke*, Vol, IX.
- Marlow, D.R. (1977). *Textbook of Pediatric Nursing*. London:W.B. Saunders Co.
- Merey, Z. (2018). Çocuk Haklarının Tarihsel Gelişimi. Z.Merey (Ed.), *Çocuk Hakları* içinde. Ankara: (Genişletilmiş 3.baskı) ,Pegem Akademi.
- Morine, S.J. (2000). *Children"s and parents" attitudes towards children"s rights and perceptions of family relationship*. Unpublished Master Thesis. Toronto,Canada: Toronto University.

- Müftü, G. (2001). Çocukların Hakları. *Milli Eğitim Dergisi*. 151.
- Nas, E. (2018). *Çocuğun Kültürel Hakları*. Z. Meray (Ed.),. Çocuk Hakları içinde. Ankara (Genişletilmiş 3.baskı): Pegem Akademi.
- Neslitürk, S., Ersoy, F. (2007). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarının Öğretimine ilişkin Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama 2007* , 3(2):245-257 *Journal of Theory and Practice in Education Makaleler/Articles* . ISSN: 1304-9496. 6-124
- Nutbrown, C. (1996). *Respectful educators-capable learners, children's rights and early education*. London: Sage publications.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon yayınları.
- Onur, B. (2005). *Türkiye'de Çocukluğun Tarihi*. İstanbul:İmge Kitabevi.
- Özarslan Dikmen, A. (2016). *Çocuk ve Çocukluk Sosyolojisi*. İstanbul:Resse Yayınları.
- Özdek, Y. E. (2002). *Küresel Yoksulluk ve Küresel Şiddet Kıskaçında İnsan Hakları*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi, Ankara.
- Özdemir Doğan, G.(2017). *Çocuk Hakları Eğitiminde Uzman Sınıf Öğretmenlerin Perspektifinden Etkili Çocuk Hakları Eğitimi:Anlayışlar ve Uygulamalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Özdemir Uluç, F. (2008). *İlköğretim Programlarında Çocuk Hakları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Özdemir, H & Ruhi, A.C.(2018). "Çocuk Hukuku". Ankara: (2. Baskı),Onikilevha Yayınları.
- Özgirgin, S. (2004). *Yöret Vakfı Çocuk Hakları Projesi*. İstanbul.

- Özmen, A., Özmen, S. K., & Yalçın, T. (2010). Prospective teachers' knowledge level and knowledge needs about children rights issue. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 81-86. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.119
- Öztañ., B. (2003). *Medeni Hukukun Temel Kavramları*. Ankara: (10 ve 11. Baskı).Turhan Kitapevi Yayınları.
- Öztürk, A. (2017). Çocuk Hakları Ve Eğitime Psikolojik Bir Bakış. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(33), s. 429451, DOI: 10.21550.
- Öztürk, D. (2018). Hukukta Çocuk Kavramı. Z. Merey (Ed.),. Çocuk Hakları içinde. Ankara: (Genişletilmiş 3.baskı), Pegem Akademi.
- Özyıldırım, T. (2007). *Ankara ili ilköğretim okulu öğrencilerinin katılım hakkını kullanma durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Peker Ünal, D. (2010).*İlköğretim Öğretmenlerine Yönelik Web Tabanlı Çocuk Hakları Eğitimi Programı*.Doktora Tezi,Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Peker, R. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (Manisa ili örneği)*. Yüksek lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Polat, O. (2001). *Çocuk ve Şiddet*. İstanbul: Der Yayınevi.
- Polat, O. (1997). *Çocuk Hakları Nedir? İstanbul: Analiz yayınevi*.
- Postman,N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu*. ( K.İnal.Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.
- Pourrajab, M., Fallahi, B., Rahpaymaelizehee, Sh., & Rabbani, M. (2014). The Knowledge of Teachers about Rights of Children to Reducing Child Abuse in Homeless Students. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 3(1).

- Qudenhoven, N. Van ve Wazir, R. (2006). *Newly Emerging Needs of Children*. Antwerp-Apeldoorn: Garant.
- Sadıkoğlu, İ. & Topsakal, C. (2017). Okul öncesi eğitimde çocuk hakları eğitimi çalışmalarına genel bir bakış. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6, 219-244.
- Sağlam, M. & Aral,N. (2016). Tarih Süreç İçerisinde Çocuk ve Çocukluk. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*. 2, 43-56.
- Salman-Osmanağaoğlu, Y. (2007). *Uşak İli Son Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Save the Children. (2006).Children's rights: A teachers' guide. London.
- Semerci, B. (2006). *Birlikte büyütelim*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serozan, R. (2005). *Çocuk Hukuku*. İstanbul :Vedat Kitapçılık.
- Sevinç, M. (2005). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sheridan, S., & Samuelsson, P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in preschool: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early childhood*, 2, (169-194).
- Smith, A. (2016). *Children's Rights Towards Social Justice*. New york: Momentum press.
- Smith, A. B. (2007). Children's Rights and Early Childhood Education: Links to Theory and Advocacy. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(3):114-121.

- Smith, B. (2008). *Children's Rights And Early Childhood Education ,Links To Theory And Advocacy*,Children's.Issues Centre:University Of Otago
- Sözlük, T. (2012). TDK Yayınları: Ankara.s:189.
- Spiro, E. (1971). *Law of Parent and Child*. Wynbergs ,3.
- Sünbül, A. M, (2002). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Ö.Demirel ve Z.Kaya (Ed.) . *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Şallı, D. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Hakları ile İlgili Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi Journal of Research in Education and Teaching (JRET)*, 6(2), 80-87.
- Şehirli, Y.A ve Ergin A.Z. (2017). Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları. H.Asutay (Ed.), *Balkan Eğitim Araştırmaları* içinde. Trakya Üniversitesi, 188, Edirne.
- Şimşek, B. (2016). *Türkiye'de 2005 yılı sonrası çocuk haklarının gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi . İstanbul:Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Şirin, M. H. ve Gülan, A. (2011). 1. *Türkiye Çocuk Hakları Stratejisi*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M.R. (1998). *Çocuk Yüzlü Yazılar*. İstanbul: İz Yayınları.
- Tabachnick, B.G., Fidell. L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.). Boston:Pearson
- Taşkın, Ö.Ö. (2006). Velayette Çocuğun Yüksek Yararı. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi*.
- Tiryakioğlu, B. (1991). *Çocukların Korunmasına İlişkin Milletler Arası Sözleşmeler ve Türk Hukuku*. Ankara: Başbakanlık A.A.K. Bilim Serisi.



- Tomasevski, K. (2001). Human Rights in education as prerequisite for human rights education. *Right to Education Primers*. Gothenburg: Grafisca AB, No:4. Novum .
- Trägårdh, J. (2009). *It is good! It always reminds us that they have rights and we have rights – A study about working with children’s rights in a few preschools in South Africa*. Erişim Tarihi 14.04.2019 <https://www.essays.se/essay/31cd8a698c/> .
- Trawick-Smith, J. (2014). Erken çocukluk döneminde gelişim (B. Akman. Çev.).Ankara: Nobel Akademik.
- Tunç, D. (2008) *Çocuk Hakları Sözleşmesinin Eğitim Politikalarına Yansımaları Konusunda Milli Eğitim Bakanlığı Uzmanlarının Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara:Ankara Üniversitesi.
- Turan, S. (2011). *Masalların çocuk hakları bağlamında çözümlenmesi (“her güne bir masal” adlı kitap üzerine bir inceleme)*.Yüksek Lisans Tezi. Ankara:Ankara Üniversitesi.
- Turupcu, A. ve Gültekin Akduman, G. (2015). Okul öncesi eğitim ve çocuk hakları. Gülden Uyanık Balat, (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (ss.235-252).Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Türk çocuk hakları bildirgesi. Erişim Tarihi 03.05.2019 (<http://www.beydag.gov.tr/turk-cocuk-haklari-bildirisi>).
- Uçuş, Ş. (2009).” *Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin İlköğretim Programlarındaki Yeri ve Sözleşme’ye Yönelik Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi.Ankara:Hacettepe Üniversitesi.
- Uçuş, Ş. (2013). *Çocuk Hakları Eğitimi Programının Hazırlanması ve Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi

- Uçuş, Ş. ve Şahin, A. E. (2012). Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne Yönelik Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 25-41.
- Uluslararası Çocuk Merkezi. (2014c). *Uluslararası Çocuk Merkezi Yıllık Rapor 2013-2014*. Ankara: UÇM.
- UN Committee On The Rights Of The Child (2001). *Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child: Turkey*. (CRC/C/15/Add.152)
- Unicef Turkey, 2017. *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme: Özet*. Erişim Tarihi 23.01.2019 ([https://www.unicef.org/turkey/crc/\\_cr23a.html](https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23a.html)).
- UNICEF,(2013) Çocuk Refahı Belgesi. Erişim tarihi: 20.04.2019  
<http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/cocukrefahbelgesitr.pdf> .
- Unutkan, Ö. P. (2008). İnsan hakları, çocuk hakları ve eğitimi. A. Oktay (Der.), *Eğitim bilimine giriş* (98-120). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünal, F. (2008). *Ailede çocuk istismarı ve ihmali*. TSA /Yıl:12, S:1.
- Vopat, M. (2015). *Children's Rights and Moral Parenting*. London: lexington book.
- Washington, F. (2010). *5-6 Yaş Grubu Çocuklarına Uygulanan Aile Katılımlı Çocuk Hakları Eğitimi Programının Etkinliğinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Yapıcı, M., Yapıcı, Ş. (2004). Bir değer olarak çocukluk. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 4(4).
- Yaşar-Ekici, F. (2014). Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *ASOS Journal, Akademik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 66-77

Yavuzer, H.(1994). Aile içi etkileşim ve aile dışı öğelerin doğurduğu psiko-pedagojik sonuçlar. *Türkiye’de Çocuğun Durumu*, 2, 211-216.

Yurtsever, M. (2009). *Ebeveyn Çocuk Hakları Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Anne Babaların Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

## EKLER

### EK 1: GENEL BİLGİ FORMU

#### GENEL BİLGİ FORMU

Sayın Öğretmen Adayı;

Bu araştırmanın amacı çocukların geleceğini şekillendirecek olan siz değerli öğretmen adaylarının çocuk haklarına karşı olan tutumları hakkında bilgi toplamaktır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Elde edilen cevaplar gizli tutulacağından tüm soruları içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir. Soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğinin karşısındaki ( ) içine “x” işareti koyunuz. Lütfen boş madde bırakmayınız.

Göstereceğiniz ilgi ve katılımınız için teşekkür ederim. Saygılarımla.

**Gökçe Kum PİLATİN**

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Temel Eğitim Anabilimdalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilimdalı Öğrencisi

**1. Sınıfınız:**

( )1.sınıf ( )2. sınıf ( )3.sınıf ( )4. sınıf

**2. Cinsiyetiniz:**

( )Kız ( ) Erkek

**3. Yaşınızı yazınız: .....**

**4. Yaşamınızın çoğunu geçirdiğiniz yerleşim birimi:**

( ) Köy ( )Kasaba ( )İlçe ( )İl

**5. Kaç kardeşiniz var?**

( ) Tek çocuk ( )Bir kardeş ( ) İki Kardeş ( ) Üç kardeş ve üstü

**6. Annenizin öğrenim durumu;**

( ) Okur-yazar ( )İlkokul mezunu ( )Ortaokul mezunu ( ) Lise mezunu ( )  
Üniversite mezunu ve üstü

**7. Babanızın öğrenim durumu;**

Okur-yazar  İlkokul mezunu  Ortaokul mezunu  Lise mezunu   
 Üniversite mezunu ve üstü

**8.Sosyo- ekonomik durumunuzu nasıl tanımlarsınız?**

Alt  Orta  Üst

**9. Okumakta olduğunuz bölümü isteyerek mi seçtiniz?**

Evet  Hayır

**10. Son döneme kadar olan genel başarı düzeyiniz?**

4.00-3.51  3.50-3.01  3.00- 2.51  2.50 ve altı

**11. İlk “Çocuk Hakları” terimini ne zaman duydunuz?**

Okul öncesi dönemde  İlkokul döneminde  Ortaokul döneminde   
 Lise döneminde  Üniversite döneminde

**12. Çocuk hakları sözleşmesini okudunuz mu?**

Evet  Hayır

**13. Çocuk haklarıyla ilgili eğitimi aldınız mı?**

Evet  Hayır

**14. Cevabınız “ Evet” ise bu eğitimi nereden aldınız:**

Okulda  Seminerde  Diğer ( .....)

**15. Çocukken sizin çocuk haklarınıza uygun davranılıyor muydu?**

Evet  Hayır

## EK 2: ÇOCUK HAKLARINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ (ÇHTÖ)

### Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ)

Madd e No	Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	18 yaşın altındaki herkesin çocuk olmaktan kaynaklanan özel haklara sahip olduğuna inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
2*	Çocuk hakları konusunda özel bir uluslar arası sözleşme hazırlanmasına <b>gerek yoktur</b> .	( )	( )	( )	( )	( )
3	Çocuk hakları devlet tarafından koruma altına alınmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Devletler, çocuklarını daha iyi yetiştirmeleri için ailelere yardımcı olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Çocuğun en temel hakkının “yaşama hakkı” olduğuna inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Annesinden, babasından ya da her ikisinden de ayrı olan çocukların anne-babasını görme hakkı vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Devletler farklı ülkelerde yaşayan parçalanmış ailelere bir arada yaşamaları için gerekli yardımı sağlamalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
8	Çocukların düşüncelerini yazarak ya da çizerek anlatma hakları olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
9	Çocukların özel yaşamı vardır bu yüzden de özel yaşamlarının gizliliğine saygı gösterilmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
10	Devlet çocuğu her türlü kötü muameleden korumalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )

11	Evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
12	Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
13	Devlet engelli çocukları korumak, eğitmek ve istihdam etmek için gerekli önlemleri almalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
14*	Çocukların sağlıkları ile ilgili sorumluluk sadece ailelerde olmalıdır; devletler çocukların sağlık sorunlarına <b>karışmamalıdır</b> .	( )	( )	( )	( )	( )
15*	Sadece yetişkinlerin sosyal güvenlik hakkı olmalıdır; çocuklara sosyal güvenlik hakkı tanımaya <b>gerek yoktur</b> .	( )	( )	( )	( )	( )
16	Devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiğine inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
17	Oyun oynamanın ve farklı etkinliklere katılmanın çocukların hakkı olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
18	Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
19	Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir.	( )	( )	( )	( )	( )
20	Çocukların savaşıardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
21	Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.	( )	( )	( )	( )	( )
22	Suç işlemiş çocuklara, sağlıklı ve sosyal yurttaşlar olabilmeleri için yardım edilmesi gerektiğine inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )