

Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarına Yönelik Çocuk Hakları Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması

Development and Validation of a Children's Rights Attitude Scale for Pre-Service Teachers Enrolled in Pedagogical Formation Programs

Mahmut KARATAY¹

Makale Geçmişi

Geliş : 27.04.2025
Düzeltilme : 26.05.2025
Kabul : 02.06.2025
Çevrimiçi : 30.12.2025

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 27.04.2025
Revised : 26.05.2025
Accepted : 02.06.2025
Online : 30.12.2025

Article Type

Research Article

Öz: Bu araştırmanın temel amacı, formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçeği geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu formasyon eğitimi alan 300 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik sağlamaya dönük örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçeğe ait yapı geçerliliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş, yapısal eşitlik modelinde hesaplama yöntemi olarak Bootstrap Maximum Likelihood kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı cronbach's alfa katsayısı ile incelenmiştir. Normal dağılmayan verilerin karşılaştırılması; ikili gruplarda Mann-Whitney U, üç ve üzeri gruplarda Kruskal Wallis, çoklu karşılaştırmalar ise Dunn testi kullanılarak yapılmıştır. Analiz sonucunda tek faktörlü bir yapı ortaya konmuştur. Toplamda tek boyut ile toplam varyansın %56,084'lük kısmı açıklanmaktadır. Minimum 15 ve maksimum 75 puan alınabilen ölçeğin cronbach's alfası 0,943 olarak elde edilmiştir. Elde edilen cronbach's alfa katsayısına göre ölçek yüksek güvenilirlik elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 3 farklı modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiş ve uyum değerleri ölçeğin geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Hakları Eğitimi, Aday Öğretmen, Çocuk Hakları Ölçeği

Abstract: The primary aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool to assess pre-service teachers' attitudes toward children's rights. The study group consisted of 300 pre-service teachers. In selecting participants, a purposive sampling technique aimed at ensuring maximum diversity was used. The construct validity of the scale was examined through exploratory and confirmatory factor analyses, and the Bootstrap Maximum Likelihood method was employed in the structural equation model. The internal consistency of the scale was analyzed using Cronbach's alpha coefficient. For non-normally distributed data, comparisons were made using the Mann-Whitney U test for two-group comparisons, the Kruskal-Wallis test for three or more groups, and the Dunn test for multiple comparisons. The analysis revealed a single-factor structure, explaining 56.084% of the total variance. The scale, with scores ranging from a minimum of 15 to a maximum of 75, achieved a Cronbach's alpha of 0.943, indicating a high level of reliability. As a result of the confirmatory factor analysis, three different modification processes were performed, and the fit indices demonstrated that the scale is a valid measurement tool.

Keywords: Children's Rights Education, Pre-service Teacher, Children's Rights Scale

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202592609

¹ Munzur Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, mahmutkaratay@munzur.edu.tr ORCID: 0000-0002-4810-9000

SUMMARY

Introduction

Throughout human history, children have often been regarded as vulnerable individuals deprived of rights. In ancient times, children were considered valuable assets for continuing family names and providing heirs, yet they were frequently excluded from the adult world and placed under protection. The education of children, many of whom entered the workforce at a young age, was typically determined by their family's social status. During the Middle Ages, children were generally required to take on adult responsibilities at an early age. With the Renaissance, a shift in attitudes toward children's education and protection began. The Renaissance, emphasizing individual development and education, also influenced perspectives on child care. At the beginning of the 19th century, the Industrial Revolution caused child labor exploitation to become a severe issue. During this period, children were forced to work under harsh conditions for low wages, which led to movements advocating for reforms in child labor laws and children's education. As a result of the difficulties faced by child workers and the efforts of human rights advocates, significant progress in children's rights emerged toward the late 19th century.

A major milestone in this field was the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC), adopted in 1989, which established a fundamental framework for the protection and development of children worldwide. The convention secured children's essential rights, including the right to life, health, education, play, and rest, making it one of the most comprehensive documents safeguarding children's fundamental rights. Since it is legally binding in almost all countries, the convention provides a universal ethical and legal framework that helps regulate social inequalities. The United Nations (UN) has also published guidelines, action plans, self-assessment toolkits, and evaluation reports to clarify how the convention should be implemented in practice (UN, 2012a, 2012b; UNICEF & UNESCO, 2007). Children's rights education has been recognized as a key goal, emphasizing that children must learn about their rights through educational programs that highlight their status as rights-holders and integrate learning into their lives (UNICEF PFP, 2014).

Children's rights are based on fundamental human rights principles, ensuring that children, regardless of age, gender, language, religion, or ethnicity, have equal rights. Thanks to the UNCRC, children now enjoy improved access to education and healthcare. Additionally, they enjoy more freedom and participation rights. These rights, which protect and strengthen children's right to life, health, education, and participation, hold a crucial place within the broader human rights framework. In this context, teachers play a critical role

in fostering rights-based educational environments. Assessing teachers' attitudes toward children's rights is essential for ensuring that children's rights education is implemented effectively. Developing valid and reliable measurement tools to evaluate teachers' attitudes in this area is therefore necessary.

Method

The Exploratory Factor Analysis (EFA) study group consisted of 300 pre-service teachers enrolled in the second, third, and fourth years of undergraduate programs at a university. The Confirmatory Factor Analysis (CFA) study group consisted of 160 different pre-service teachers. To select participants, the maximum variation sampling technique, one of the purposive sampling methods, was used. Variables such as gender, field of study, and whether participants had taken a human rights course were also considered and evaluated during the participant selection process.

To collect data, the study used a Personal Information Form and a Likert-type "Pre-Service Teachers' Attitudes Towards Children's Rights Scale" developed by the researcher, consisting of 30 items. The data were analyzed using IBM SPSS V23 and IBM AMOS V24. The assumption of multivariate normality was examined using the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests. The scale's construct validity was assessed through Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA). Since the assumption of multivariate normality was not met in the Structural Equation Model (SEM), the Bootstrap Maximum Likelihood (ML) method was used with 5,000 resamples. The scale's internal consistency was evaluated using Cronbach's alpha coefficient. For comparisons between two independent groups with non-normally distributed data, the Mann-Whitney U test was used. For comparisons between three or more independent groups, the Kruskal-Wallis test was applied, followed by Dunn's test for multiple comparisons.

Conclusion and Discussion

The study aims to develop a measurement tool to assess pre-service teachers' attitudes towards children's rights. To achieve this, a measurement tool framed within the articles of the United Nations Convention on the Rights of the Child was created to determine the views of pre-service teachers studying in various departments, including child development, music, art, physical education, geography, history, sociology, Turkish language and literature. The tool was reviewed by field experts, and a final version of the 30-item Likert-type scale was created.

As a result of the initial analysis, two items with anti-image correlation coefficients below 0.5 were removed from the scale. After re-analysis, thirteen items were removed because their extraction

values were below 0.3. After removing these items, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value was found to be 0.939, and the Bartlett's test chi-square value was 3205.113 ($p < 0.001$), indicating the suitability of the dataset for factor analysis. The scale, consisting of 15 items, had Extraction values above 0.3, and all diagonal values in the anti-image correlation matrix were above 0.5. The analysis revealed a single-factor structure, explaining 56.084% of the total variance.

The Cronbach's alpha for the scale was 0.943, indicating high reliability. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to examine the construct validity of the scale. Since the assumption of multivariate normality was not met, the Bootstrap Maximum Likelihood (ML) method was used. After three modification processes in the single-factor confirmatory factor analysis, the fit indices confirmed the scale's validity as a measurement tool. The CFA results indicated that the Teacher Candidates' Attitudes Towards Children's Rights Scale is a valid tool for this study.

The average scale score was 67.32, with a minimum score of 34.00 and a maximum score of 75.00. The median score for males was 66.5, while for females, it was 70. There was a statistically significant difference in the median scale scores based on gender ($p = 0.041$). Additionally, a statistically significant difference was found in median scores based on the field of study ($p = 0.002$) and whether students had taken a course on children's rights ($p = 0.013$). Among students who had taken a course on children's rights, the median score was 70, while those who had not taken such a course had a median score of 65.

GİRİŞ

Toplumların evriminde ve kültürlerin gelişiminde önemli bir rol oynayan çocuk ve çocukluk kavramı, tarihsel süreç içinde, toplumsal normlara ve değerlere bağlı olarak farklı rollerde ele alınmış ve zaman içerisinde değişime uğramıştır. Çocuk ve çocukluğun tarihçesi aynı zamanda, toplumların değerlerinin, ekonomik yapının ve kültürel normların da evrimsel yansıması olmuştur.

İnsanlık tarihinde, çocuklar genellikle savunmasız ve haklardan yoksun bireyler olarak görülmüştür. Antik dönemlerde aile isimlerini devam ettirmek ve varis sağlamak amacıyla önemli birer varlık olarak görülen çocuklar (Erdemir ve Erdemir 2012; Özarslan 2016), çoğu zaman yetişkin dünyasının dışında tutulan ve koruma altına alınan bireyler olarak kabul edilirdi. Genç yaşlarda çalışma hayatına katılan çocukların eğitimleri ise genellikle ailelerinin sosyal statüsüne bağlı olarak belirlenirdi. Orta Çağ sonrası oluşan yenedünya düzeni yeni bir çocukluk anlayışını da şekillendirmiştir. Bilim, ulus devlet ve dinsel özgürlük ile birlikte hem toplumsal yapı hem de psikolojik bir koşul olarak çocukluk da haliyle 16. yüzyılda oluşmuştur. Rönesans dönemiyle birlikte, çocukların eğitimi ve korunması konularında bir değişim başlamıştır. Bireysel gelişim ve eğitim konularına daha fazla önem veren bir dönem olarak çocukların bakımına dair düşünceleri de etkilemiştir (Postman 1995).

Çocukluğun tarihsel sürecinde, tüm çocukların haklarının olduğu ve bu haklarının tanınması/verilmesi gerektiği kabul görse de uygulamada, yaşama, barınma ve korunma gibi en temel düzeydeki haklar konusunda, Rönesans'a kadar hiçbir girişimin olmadığı görülmektedir (İnal, 2014). Rönesans ve Reform hareketleri ile birlikte çocuk bir birey olarak toplumsal yapı içerisinde yerini almaya başlamış ve çocuk haklarına ilişkin önemli gelişmeler yaşanmıştır (Washington, 2010).

Ondokuzuncu yüzyılın başlarında, Sanayi Devrimi ile birlikte çocukların işgücü olarak kullanımı ciddi bir sorun yaratmıştı. Çocukların düşük ücretlerle ağır işlerde çalıştırılmaları ve kötü koşullara maruz bırakıldıkları bu dönem, çocuk işçiliğine karşı mücadele ve çocukların eğitimi konusundaki reform hareketlerine öncülük etmiştir. Sanayi Devrimi'nin etkisiyle, çocuk işçilerin maruz kaldığı zorluklar ve insan hakları savunucularının çabaları sonucu, 19. yüzyılın sonlarına doğru çocuk haklarına dair önemli gelişmeler yaşanmıştır. Birleşmiş Milletler tarafından 1989'da kabul edilen ve dünya genelinde çocukların korunması ve gelişimi için temel bir çerçeve sunan BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocukların yaşama, sağlığa, eğitime, oyun ve dinlenmeye dair temel haklarını güvence altına almıştır. Bu sözleşme, dünya genelinde çocukların temel haklarını koruyan kapsamlı bir belge haline gelmiştir.

BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, bir “haklar listesi” olmaktan öte, devletlerin çocuklara karşı yükümlülüklerini yerine getirmelerine yardımcı olacak çalışma alanlarını listelemekte ve tüm aktörler için rehberlik sağlamaktadır (Qudenhoven ve Wazir, 2006). Sözleşme, neredeyse tüm dünya ülkelerinde yürürlükte olması nedeniyle eşitsiz toplumsal koşulların düzenlenmesine olanak sağlayan ortak bir etik ve yasal çerçeve sunmaktadır. BM, Sözleşme’nin pratikte nasıl olması gerektiğini ayrıntılı olarak açıklayan rehberlik, eylem planları, öz değerlendirme araç setleri ve program değerlendirme raporları yayınlamıştır (BM, 2012a, 2012b; UNICEF ve UNESCO, 2007). Çocukların hak sahibi statülerini vurgulayan ve öğrenmeyi hayatlarına bağlayan eğitim programları aracılığıyla hakları öğrenmeleri gerektiğini açıklığa kavuşturmak için temel bir hedef olarak “çocuk hakları eğitimi” kabul edilmiştir (UNICEF PFP, 2014). Toplumsal dönüşümlerin aracı olarak eğitim alanında yalnızca eğitime erişim hakkı (Madde 28) değil, aynı zamanda insan haklarını, normlarını ve değerlerini yansıtan belirli hedeflere yönelik eğitime erişim hakkı (Madde 29) gibi ek haklara sahiptir. 42. Madde bunu destekler ve hükümetlerin Sözleşmenin 'ilke ve hükümlerinin' yetişkinler ve çocuklar tarafından yaygın olarak bilinmesini sağlamaları gerekir. Bu sözleşmenin eğitim ortamlarında uygulanmasında eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin yasal sorumlulukları bulunmaktadır.

Çocuk hakları, temel insan hakları prensiplerine dayanır ve çocukların yaş, cinsiyet, dil, din, etnik köken gibi özelliklere bakılmaksızın eşit haklara sahip olduğunu belirtir. BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, günümüzde, çocuklar daha fazla eğitim ve sağlık hizmetlerine erişim sağlama hakkına sahiptir. Ayrıca, çocukların görünüşte daha fazla özgürlükleri ve katılım hakları bulunmaktadır. Çocukların yaşam, sağlık, eğitim ve katılım haklarını koruyan ve güçlendiren bu haklar, insan hakları evreninde önemli bir yer tutar.

Çocuk hakları eğitimi, haklar ve sorumluluklara ilişkin bilgilerin öğrenilmesi ve bunların öncelikli tutum ve davranışlara dönüştürülmesini kapsayan bir bütündür (Akyüz, 2010). Toplumun her alanında çocuk haklarının tam olarak gerçekleştirilmesi ve saygı gösterilmesinin temel varsayımlarından biri, çocukların hakları hakkında bilgi edinmenin yanı sıra onları uygulama diğer bir deyişle 'yaşamak' fırsatına sahip olmalarıdır. Eğitim kurumları çocuk haklarının pratikte uygulanması için ideal yerlerdir. Akranları ve yetişkinleri ile yoğun ilişkileri olan eğitim kurumlarındaki çocuklar, çocuk haklarının gözetilmesine katkıda bulunacakları pratik becerileri geliştirme ve demokratik bir toplumda aktif vatandaşların rolüne hazırlanma fırsatına sahiptir (Stamatovic, Cicvaric, 2019).

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). Başta okulların yönetiminden sorumlu olan eğitim yöneticileri ve öğretmenler olmak üzere eğitim hizmeti sunan ve sunacak olan profesyonellerin, eğitimle ilgili hukuksal düzenlemeler hakkında genel hatlarıyla da olsa eğitim alması gerekli ve önemlidir (Karaman-Kepenekci ve Taşkın, 2017). Bu doğrultuda hak temelli eğitim ortamlarının oluşmasında önemli pay sahibi olan öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının saptanabilmesi için nitelikli ölçme araçlarının geliştirilmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını ölçen bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın ikincil amacı, formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının cinsiyete, okudukları bölümlere ve çocuk hakları ile ilgili ders alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmektir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmada Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için 30 maddelik taslak ölçek formu kullanılmış ve her bir madde için en az 10 katı katılımcı olacak şekilde, 300 kişilik bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Benzer şekilde, Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) aşamasında 15 maddelik ölçek formu kullanılmış ve yine madde başına yaklaşık 10 katı olacak şekilde 160 kişilik bir örneklem belirlenmiştir. Bu durum, faktör analizlerinde önerilen “madde başına en az 5 ila 10 katı kadar katılımcı” ilkesine dayanmaktadır (Hair, Black, Babin & Anderson, 2014; Worthington & Whittaker, 2006). Ayrıca, Comrey ve Lee (1992), 300 kişilik bir örnekleme “iyi”, 500 ve üzerini ise “çok iyi” olarak değerlendirmektedir. Bu doğrultuda, çalışmada kullanılan örneklem büyüklüklerinin AFA ve DFA için yeterli olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) araştırma grubunu, bir üniversitede pedagojik formasyon dersi alan, Çocuk Gelişimi Bölümü (n=150), Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü (n=50), Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (n=25), Müzik Bölümü (n=25), Sosyoloji Bölümü (n=25) ve Tarih Bölümü (n=25) lisans programlarının, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarına devam eden 300 öğrenci oluşturmuştur. Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) araştırma grubunu, bir üniversitede pedagojik formasyon dersi alan, Çocuk Gelişimi Bölümü (n=75), Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü (n=25), Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (n=15), Müzik Bölümü (n=15), Sosyoloji Bölümü (n=15) ve Tarih Bölümü (n=15) lisans programları, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarına devam eden 160

öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik sağlamaya dönük örnekleme tekniği kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede temel amaç, araştırma problemine taraf olabilecek veri kaynaklarının çeşitliliğini en yüksek düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buna göre çalışmada yer alacak katılımcıların belirlenmesi sürecinde cinsiyet, bölüm ve insan hakları dersi almış olma durumu gibi değişkenler de göz önüne alınmış ve değerlendirilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi için katılımcıların cinsiyet, okudukları bölüm ve çocuk haklarına ilişkin bir ders alıp almama durumlarına göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri

	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Erkek	90	30
Kadın	210	70
Eğitim		
Çocuk Gelişimi Bölümü	150	50
Beden Eğitimi Öğretmenliği	30	10
Müzik Bölümü	20	6,7
Resim Bölümü	20	6,7
Coğrafya Bölümü	20	6,7
Tarih Bölümü	20	6,7
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	20	6,7
Sosyoloji Bölümü	20	6,7
Dersi alma durumu		
Evet	150	50
Hayır	150	50

Tablo 1’e bakıldığında, katılımcıların %30’u erkek iken %70’i kadındır. Katılımcıların %50’sinin çocuk gelişimi bölümünde ve %10’u beden eğitimi öğretmenliği bölümünde okumaktadır. Katılımcıların %50’sinin çocuk hakları ile ilgili bir ders aldığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri 2024-2025 eğitim yılında toplanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanan katılımcıların cinsiyet, devam etmekte oldukları bölüm ve çocuk hakları dersi alıp almadıklarına ilişkin soruların bulunduğu “Kişisel Bilgi Formu” ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Tutumları ölçmek için en çok başvurulan ölçek geliştirme yöntemlerinden biri Likert tipi ölçeklerdir (Tezbaşaran, 1996). İlk olarak, çocuk haklarına yönelik tutumların belirlenmesi amacıyla “Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları Tutum Ölçeği” adlı bir Likert tipi ölçek tasarlanmıştır. Ölçek yapısını oluşturmak için "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" seçeneği

beşli Likert ölçeği kullanılmıştır. İfadelere verilen tepkiler aynı sırayla 1, 2, 3, 4 ve 5 olarak puanlanmakta olup, ölçekten alınan puanın yüksek olması çocuk haklarına ilişkin tutumların olumlu olduğunu göstermektedir.

Ölçek maddeleri, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ndeki temel ilkelere dayalı olarak oluşturulmuş ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği sağlanmıştır. Ayrıca, taslak form küçük bir grupta pilot uygulamaya tabi tutulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler “IBM SPSS V23 ve IBM AMOS V24” ile analiz edilmiştir. Normal dağılıma uygunluk çoklu normallik varsayımı, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile incelenmiştir. Ölçeğe ait yapı geçerliliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş, yapısal eşitlik modelinde çoklu normallik varsayımı sağlanmadığından hesaplama yöntemi olarak Bootstrap ML (Maximum likelihood) yönteminde 5000 yeniden örneklem kullanılmıştır. Ölçeğe ait iç tutarlılık cronbach's alfa katsayısı ile incelenmiştir. İkili gruplara göre normal dağılmayan verilerin karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmış, üç ve üzeri gruplara göre normal dağılmayan verilerin karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis testi kullanılarak, çoklu karşılaştırmalar Dunn testi ile incelenmiştir.

BULGULAR

Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutum ölçeğinin geçerliğini test etmek amacıyla ölçekten elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Tablo 2. Ölçeğe ait Açımlayıcı faktör analizi sonuçları

	Faktör yükü	Extraction	Anti-image korelasyon katsayısı
V2	0,650	0,422	0,854
V3	0,721	0,520	0,931
V7	0,647	0,418	0,976
V9	0,652	0,425	0,848
V12	0,779	0,607	0,968
V14	0,695	0,483	0,980
V19	0,835	0,696	0,964
V20	0,812	0,659	0,968
V21	0,864	0,747	0,959
V23	0,678	0,460	0,968
V24	0,751	0,564	0,953
V25	0,780	0,609	0,957

V28	0,631	0,398	0,962
V29	0,786	0,617	0,905
V30	0,886	0,786	0,901
Özdeğer	8,413		
VAO	56,084		
KVAO	56,084		

VAO: Varyans açıklama oranı, KVAO: Kümülatif varyans açıklama oranı, KMO=0,939; Bartlett's Testi ($X^2=3205,113$; $p<0,001$)

Açımlayıcı faktör analizinde faktör çıkarımı için “temel bileşenler analizi” metodu ve döndürme işlemi için de “varimax” yöntemi kullanılmıştır. Faktör oluşturmada “fix” faktör kullanılmış olup tek boyut olarak değerlendirilmiştir. 30 maddeden oluşan ölçeğin Extraction değerlerinin tamamının 0,3 (Nunnally, 1978) ve üzerinde olması gereklidir. Anti-image korelasyon matrisinde köşegen değerlerinin tamamının 0,5’in üzerinde olması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell 2007). İlk analiz sonucunda v8 ve v10 maddelerinin anti-image korelasyon katsayıları 0,5’ten düşük olarak elde edilmiş ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Tekrarlanan analiz sonucunda sonucu V5, V15, V18, V13, V17, V26, V16, V22, V4, V6, V1, V11, V27 maddelerinin çıkarım değerleri 0,3’ten düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddelerin ölçekten çıkarılması sonrasında elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra KMO değeri 0,939 ve Bartlett testi ki-kare değeri de 3205,113 ($p<0,001$) olarak elde edilmiştir. Bu değerler veri setinin faktör analizi için uygunluğunu ortaya koymaktadır. 15 maddeden oluşan ölçeğin Extraction değerlerinin tamamının 0,3 (Nunnally, 1978) ve üzerinde olduğu ve Anti-image korelasyon matrisinde köşegen değerlerinin tamamının 0,5’in üzerinde olduğu elde edilmiştir (Tabachnick ve Fidell 2007). Analiz sonucunda tek faktörlü bir yapı ortaya konmuştur. Toplamda tek boyut ile toplam varyansın %56,084’lük kısmı açıklanmaktadır.

Tablo 3. Madde güvenirlik sonuçları

	Ortalama	S. sapma	Madde korelasyonu	toplam	Madde cronbach's alfa	silindiğinde Cronbach's alfa
V2	4,56	0,64	0,606		0,941	
V3	4,54	0,61	0,675		0,939	
V7	4,46	0,60	0,594		0,941	
V9	4,59	0,64	0,606		0,941	
V12	4,46	0,63	0,735		0,938	
V14	4,53	0,64	0,649		0,94	
V19	4,55	0,60	0,797		0,936	
V20	4,52	0,63	0,771		0,937	0,943
V21	4,54	0,62	0,832		0,935	
V23	4,43	0,63	0,626		0,941	
V24	4,43	0,65	0,702		0,939	
V25	4,45	0,63	0,735		0,938	
V28	4,47	0,67	0,581		0,942	
V29	4,36	0,68	0,747		0,938	
V30	4,44	0,68	0,862		0,934	

Ölçek maddelerine ait madde toplam korelasyonlarının tamamı 0,3 ve üzeri olarak elde edilmiştir. Ölçeğin cronbach's alfası 0,943 olarak elde edilmiştir. Elde edilen cronbach's alfa katsayısına göre ölçek yüksek güvenilir elde edilmiştir.

Tablo 4. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu

			$\beta 1$ (%95 Güven aralığı)*	$\beta 2$ (%95 Güven aralığı)*	S. hata	p
V2	<---	F1	0,558 (0,338 - 0,711)	1 (1 - 1)	...	...
V3	<---	F1	0,534 (0,338 - 0,722)	0,961 (0,479 - 1,883)	0,368	<0.001
V7	<---	F1	0,604 (0,384 - 0,804)	1,097 (0,523 - 2,405)	0,473	<0.001
V9	<---	F1	0,627 (0,411 - 0,771)	1,097 (0,974 - 1,278)	0,077	<0.001
V12	<---	F1	0,791 (0,674 - 0,879)	1,514 (1,184 - 2,514)	0,341	<0.001
V14	<---	F1	0,539 (0,325 - 0,701)	0,992 (0,593 - 1,697)	0,274	<0.001
V19	<---	F1	0,823 (0,715 - 0,904)	1,402 (1,076 - 2,261)	0,308	<0.001
V20	<---	F1	0,804 (0,685 - 0,886)	1,472 (1,116 - 2,42)	0,342	<0.001
V21	<---	F1	0,871 (0,777 - 0,935)	1,594 (1,257 - 2,587)	0,353	<0.001
V23	<---	F1	0,589 (0,442 - 0,73)	1,126 (0,686 - 2,171)	0,389	<0.001
V24	<---	F1	0,729 (0,592 - 0,836)	1,414 (1,101 - 2,267)	0,312	<0.001
V25	<---	F1	0,811 (0,695 - 0,893)	1,526 (1,191 - 2,483)	0,342	<0.001
V28	<---	F1	0,456 (0,281 - 0,602)	0,943 (0,642 - 1,539)	0,236	<0.001
V29	<---	F1	0,633 (0,49 - 0,753)	1,331 (1,003 - 2,216)	0,309	<0.001
V30	<---	F1	0,778 (0,658 - 0,876)	1,612 (1,238 - 2,701)	0,381	<0.001

$\beta 1$: Standartlaştırılmamış beta katsayısı, $\beta 2$: Standartlaştırılmış beta katsayısı, * Bootstrap %95 güven aralığı

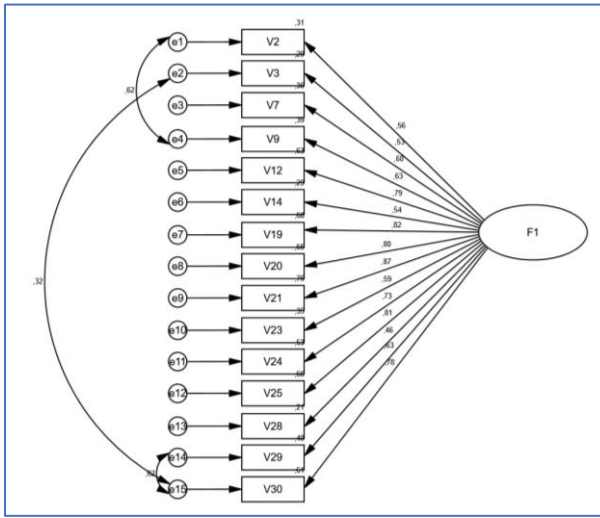
Doğrulayıcı faktör analizine başlamadan önce verilerle ilgili “uç değerler, basık ve çarpık değerler, eksik veri” gibi sorunlar giderilmiştir. Yapılan Multivariate normallik testinde kritik değerin 25,750 olduğu belirlenmiştir. Bu değerin 10'un altında olması mükemmel bir sonuç iken 20'ye kadar, genellikle sorun teşkil etmediği yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Gürbüz, 2019). Çoklu normallik varsayımı sağlanmadığı için hesaplama yöntemi olarak Bootstrap ML (Maximum likelihood) kullanılmıştır ve Bootstrap analizinde 5000 yeniden örneklem tercih edilmiştir.

Tablo 5. Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çocuk hakları tutum ölçeğine ilişkin uyum indexleri

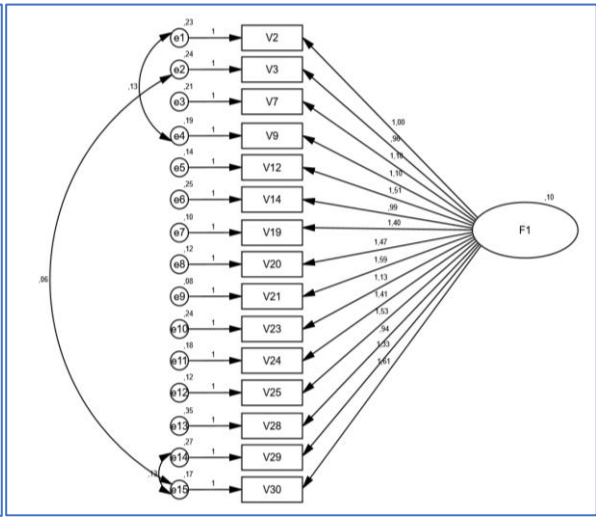
Uyum İndeksi	Ölçek	Mükemmel Uyum Değeri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Uyum
X²/sd *	2.188	$0 \leq X^2/sd \leq 2$	$2 \leq X^2/sd \leq 3$	Kabul Edilebilir
GFI **	.915	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	Kabul Edilebilir
NFI **	.942	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	Kabul Edilebilir
IFI **	.968	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	İyi Uyum
NNFI (TLI) **	.961	$.95 \leq NNFI (TLI) \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	İyi Uyum
CFI **	.967	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	İyi Uyum
SRMR ***	.042	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	İyi Uyum
RMSEA ***	.063	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	Kabul Edilebilir

*(Kline, 2011), ** (Baumgartner & Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler & Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006), *** (Browne & Cudeck, 1993)

Toplam 15 madde ile oluşturulan tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 3 farklı modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiş ve uyum değerleri incelendiğinde; X^2/sd ($190.314/87$) = 2.188, GFI=0.915, NFI=0.942, IFI=0.968, NNFI(TLI)=0.961, CFI=0.967, RMSEA=0.063 ve SRMR=0.042 olarak elde edilmiştir. Elde edilen değerler, iyi uyum ve kabul edilebilir uyum değerleri arasında olmuştur. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular ölçeğin bu araştırmada geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ayrıca maddelere ait tüm yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.001$). Ölçeğe ait standartlaştırılmamış yol katsayıları ve standartlaştırılmış yol katsayıları şekil 1 ve şekil 2 de yer almaktadır.



Şekil 1. Ölçeğe ait standartlaştırılmamış yol katsayıları



Şekil 2. Ölçeğe ait standartlaştırılmış yol katsayıları

Tablo 6. Ölçek puanına ait tanımlayıcı istatistikler

	Ortalama	S. Sapma	Ortanca	Minimum	Maksimum
Ölçek puanı	67,32	7,11	70,00	34,00	75,00

Ölçek puan ortalaması 67,32 iken minimum puan 34,00 ve maksimum puan 75,00 olarak elde edilmiştir. Ölçek puanlama yönergesi; Ölçek toplam 15 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Ölçek maddeleri 5'li likertli yapıda değerlendirilmektedir. Ölçekten minimum 15 ve maksimum 75 puan alınabilir.

Tablo 7. Demografik özelliklere göre karşılaştırma sonuçları

	Ortalama $\pm$ S. sapma	Ortanca (min-mak)	Test İstatistiği	p
Cinsiyet				
Erkek	65,42 $\pm$ 8,95	66,5 (34-75)	8045,500	0.041 ^x
Kadın	68,13 $\pm$ 6	70 (46-75)		
Eğitim (Bölüm)				
Çocuk Gelişimi	69,16 $\pm$ 4,22	70 (56-75) ^a	22,433	0.002 ^y
Beden Eğitimi	62,77 $\pm$ 9,15	62 (41-74) ^b		
Öğretmenliği				
Müzik	62,8 $\pm$ 9,81	62 (45-75) ^{ab}		
Resim	67,2 $\pm$ 11,13	73 (39-75) ^a		
Coğrafya	66,05 $\pm$ 10,01	67 (34-75) ^{ab}		
Tarih	65,75 $\pm$ 5,1	63 (60-74) ^{ab}		
Edebiyat	66,75 $\pm$ 8,05	67 (49-75) ^{ab}		
Sosyoloji	68,4 $\pm$ 5,47	70,5(52-75) ^{ab}		
Dersi alma durumu				
Evet	69,16 $\pm$ 4,22	70 (56 - 75)	13102,500	0.013 ^x
Hayır	65,48 $\pm$ 8,76	65 (34 - 75)		

^xMann Whitney U Test; ^y Kruskall Wallis H Test; ^{a-b} aynı harfe sahip gruplar arasında bir fark yoktur.

Erkeklerde ortanca ölçek puanı değeri 66,5 iken kadınlarda 70 olarak elde edilmiştir. Elde edilen ortanca ölçek puanı değerleri cinsiyet faktörüne göre farklılık göstermektedir (p=0.041). Eğitimlere göre ortanca ölçek puanı değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (p=0.002). Çocuk gelişimi bölümünde ortanca değer 70 iken, beden eğitimi öğretmenliğinde 62, müzik bölümünde 62, resim bölümünde 73, coğrafya bölümünde 67, tarih bölümünde 63, Türk dili ve edebiyatı bölümünde 67 ve sosyoloji bölümünde 70,5 olarak elde edilmiştir. Çocuk gelişimi bölümü ile müzik bölümü, resim bölümü, coğrafya bölümü, tarih bölümü, Türk dili ve edebiyatı bölümü ve sosyoloji bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yok iken çocuk gelişimi bölümü ile beden eğitimi öğretmenliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Beden eğitimi öğretmenliği ile müzik bölümü, coğrafya bölümü, tarih bölümü, Türk dili ve edebiyatı bölümü ve sosyoloji bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yok iken beden eğitimi öğretmenliği ile resim bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Müzik bölümü ile resim bölümü, coğrafya bölümü, tarih bölümü, Türk dili ve edebiyatı bölümü ve sosyoloji bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Resim bölümü ile coğrafya bölümü, tarih bölümü, Türk dili ve edebiyatı bölümü ve sosyoloji bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Coğrafya bölümü ile tarih bölümü, Türk dili ve edebiyatı bölümü ve sosyoloji bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Tarih bölümü ile Türk dili ve edebiyatı bölümü ve sosyoloji bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Türk dili ve edebiyatı bölümü ile sosyoloji bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Dersi alma durumu faktörüne göre ortanca ölçek puanı değerleri arasında istatistiksel olarak fark olduğu

tespit edilmiştir ($p=0.013$). Çocuk haklarına yönelik ders alan öğrencilerde ortalanca değer 70 iken çocuk haklarına yönelik herhangi bir ders almayan öğrencilerde ortalanca değer 65 olarak elde edilmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmada, Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını ölçen bir ölçme aracını geliştirme amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çocuk gelişimi, müzik, resim, beden eğitimi, coğrafya, tarih, sosyoloji, Türk dili ve edebiyatı bölümünde okuyan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme maddeleri çerçevesinde oluşturulmuş ölçme aracı, alana ilişkin uzmanların görüşüne sunulmuş ve nihai olarak 30 maddelik 5'li likert tipi ölçek ön formu oluşturulmuştur.

30 maddeden oluşan ölçeğin Extraction değerlerinin tamamının 0,3 (Nunnally, 1978) ve Anti-image korelasyon matrisinde köşegen değerlerinin tamamının 0,5'in üzerinde olması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell 2007). İlk analiz sonucunda anti-image korelasyon katsayıları 0,5'ten düşük olarak elde edilen iki madde ölçekten çıkarılmış ve tekrarlanan analiz sonucunda on üç maddenin çıkarım değerleri 0,3'ten düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra KMO değeri 0,939 ve Bartlett testi ki-kare değeri de 3205,113 ($p<0.001$) olarak elde edilmiştir. Bu değerler veri setinin faktör analizi için uygunluğunu ortaya koymaktadır. 15 maddeden oluşan ölçeğin Extraction değerlerinin tamamının 0,3 ve Anti-image korelasyon matrisinde köşegen değerlerinin tamamının 0,5' in üzerinde olduğu elde edilmiştir. Analiz sonucunda tek faktörlü bir yapı ortaya konmuştur. Toplamda tek boyut ile toplam varyansın %56,084'lük kısmı açıklanmaktadır.

Ölçekten alınabilecek puanlar 15 ile 75 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin hesaplanan Cronbach's alfa katsayısı .943'tür. Bu değer, ölçeğin oldukça yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğinin yapı geçerliğini incelemek amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Çoklu normallik varsayımı sağlanmadığı için hesaplama yöntemi olarak Bootstrap ML (Maximum likelihood) kullanılmıştır. 15 madde ile oluşturulan tek faktörlü doğrulamalı faktör analizi sonucunda 3 farklı modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiş ve uyum değerleri ölçeğin geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Öğretmen Adayları Çocuk Hakları Tutum Ölçeği DFA sonuçlarına ilişkin uyum iyiliği değerlerine bakıldığında ölçeğin bu araştırmada geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Ölçek puan ortalaması 67,32 iken minimum puan 34,00 ve maksimum puan 75,00 olarak elde edilmiştir. Erkeklerde ortalanca ölçek puanı değeri 66,5 iken kadınlarda 70 olarak elde edilmiştir. Elde

edilen ortanca ölçek puanı değerleri cinsiyet faktörüne göre farklılık göstermektedir ($p=0.041$). Yapılan bir çok araştırmada (Değirmenci, 2011; Ekici, 2014; Karaman-Kepenekçi, 2006; Yüksel, 2019), bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu tutumlara sahip oldukları saptanmıştır.

Ekici (2014)'nin yapmış olduğu araştırmaya göre, öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları, mezun olunan lisans programına göre farklılaşmaktadır. Bu araştırmada da, eğitimlere göre ortanca ölçek puanı değerleri arasında istatistiksel olarak fark olduğu tespit edilmiştir ($p=0.002$). Çocuk gelişimi bölümü ile beden eğitimi bölümü, resim bölümü ile beden eğitimi bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Hannikainen ve Puttonen'un (2010), yaptıkları saha çalışmalarında bu savı destekleyen sonuçlara rastlanmaktadır. Çalışmada, Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ile ilgili farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kaya (2011), Değirmenci (2011) ve Özkan (2013)'ün yapmış olduğu araştırmalarda da okul öncesi eğitimi programına devam eden öğretmen adaylarının diğer bölümlere devam eden öğretmen adaylarına göre daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tüm araştırma bulguları değerlendirildiğinde eğitim görülen bölümlerin öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını etkilediği görülmektedir.

Dersi alma durumu faktörüne göre ortanca ölçek puanı değerleri arasında istatistiksel olarak fark olduğu tespit edilmiştir ($p=0.013$). Çocuk haklarına yönelik ders alan öğrencilerde ortanca değer 70 iken çocuk haklarına yönelik herhangi bir ders almayan öğrencilerde ortanca değer 65 olarak elde edilmiştir. Karaman-Kepenekçi'nin (2006) araştırma bulguları, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmada, çocuk haklarına ilişkin bir eğitim alan ya da kursa katılan aday öğretmenlerin, herhangi bir eğitim almayan ya da kursa katılmayan aday öğretmenlere oranla çocuk haklarına ilişkin daha olumlu tutum sergiledikleri ifade edilmektedir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin kabulünden bu yana yaklaşık 35 yıl geçmesine rağmen, çocuk haklarının eğitim yoluyla teşvik edilmesi ve öğretmenler aracılığıyla desteklenmesi hâlâ istenen düzeyde değildir. Alan yazında, öğretmenlerin çocuk haklarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olduklarını ileri süren bazı çalışmalar bulunmakla birlikte (Akbar, Hameed, Khan & Siddiqui, 2019; Ateş, 2015; Gülbahar, 2019; Gür, 2019; Kent Kükürtçü, 2011; Kop & Tuncel, 2010), çocuk hakları konusundaki bilgi eksikliğinin ve olumsuz tutumların varlığına işaret eden araştırmalar da mevcuttur (Demirtaş, 2019; Hareket & Gülhan, 2017; Iroegbu, 2015; Karaman, 1993; Karaman- Kepenekci & Baydık, 2009; Kaya, 2011; Özmen, Kaymak Özmen & Yalçın, 2010; Shah, Shrestha & Thapa, 2016; Uçuş & Şahin, 2012). Bilgi ve tutum arasında her zaman tutarlı bir ilişki olmadığı için, bu çalışmada bilgi düzeyleri ayrıntılı olarak ele alınmamış; daha çok öğretmenlerin çocuk haklarına

yönelik tutumları üzerine odaklanılmıştır. Cassidy ve arkadaşlarının (2014) bulguları da öğretmenlerin çocuk hakları konusundaki bilgisizliklerinin, bu konuda ya uyum sağlama ya da engelleme tutumlarına yol açtığını göstermektedir. Howe ve Covell (2005), Hampshire çalışmalarında bazı öğretmenlerin, çocuklara haklarını öğretmeye hazır olmadan önce sorumluluklarını öğretmeye odaklanmayı seçtiklerini ve öğretmenlerin sıklıkla Sözleşmeye'ye karşı olumsuz bir yaklaşım benimsediklerini ileri sürmüşlerdir. Bazı öğretmenlerin çocukların karar alma süreçlerine ve okul yönetimine katılım haklarını tanımada isteksiz veya dirençli tutumlar sergilemesi, alanyazında sıkça vurgulanan önemli bir konudur (Thoyibi, 2016). Bu tutumların kökeni, öğretmenlerin çocuk hakları konusundaki bilgi düzeylerinin yetersizliğine, geleneksel eğitim anlayışlarına ve kültürel değerlerin etkisine dayanmaktadır (Ilieva & Shopova, 2022; Yıldırım & Arslan, 2020). Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin çocuk hakları konusundaki farkındalıklarının artırılması ve bu konuda kapsamlı eğitim programlarına dahil edilmelerinin, olumlu tutum geliştirmede kritik rol oynadığını göstermektedir (Demirtaş, 2019; Kaya, 2011;). Ayrıca, çocukların karar alma süreçlerine etkin katılımını destekleyen okul yönetimi politikalarının benimsenmesi, öğretmenlerin tutumlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Özkan, 2018). Bu nedenle, öğretmenlerin tutumlarını etkileyen faktörlerin daha kapsamlı incelenmesi ve farklı bağlamlardaki deneyimlerin analiz edilmesi, bu konunun daha iyi anlaşılması ve geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, *insan hakları eğitimi* ve *çocuk hakları eğitimi* konusunda öğretmenlerin eğitimi, birçok raporda temel bir öneri haline gelmektedir (BM İnsan Hakları Yüksek Komiserliği (UNHCHR), 2010; BurrIDGE vd., 2013; Danimarka İnsan Hakları Enstitüsü (DIHR), 2013; İnsan Hakları Merkezi (HRC), 2014; Morgan ve Kitching, 2006).

Eğitim, genç neslin şimdiki ve gelecekteki refahını nihai hedefi haline getirmelidir; bunun en önemli koşullarından biri, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde öngörülen haklarının tam olarak gerçekleştirilmesini sağlamaktır, çünkü eğitim en geniş anlamıyla okuldan öte ve çok sayıda sosyal bağlamda yaşam boyunca devam eder (Mason, 1999). Eğitim sisteminin temel taşlarından biri olan öğretmenler, çocukları sadece bilgi ile değil, aynı zamanda değerlerle donatarak onların daha iyi bir dünya için hazırlanmalarına yardımcı olabilirler. Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları, gelecekteki eğitim ortamlarını belirleyebilir ve çocukların yaşamları üzerinde kalıcı etkiler bırakabilir. Pozitif bir tutum, öğrencilere saygı gösterme, eşitlik ilkesini benimseme ve onların bireysel ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme anlamına gelir. Bu tutumlar, öğrencilere güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı sağlayabilir. Bu nedenle, eğitim kurumları, öğretmen adaylarını

çocuk haklarına duyarlı, bilinçli ve aktif bireyler olarak yetiştirmek için çaba göstermelidir. Bu çaba, toplumların daha adil, eşit ve insana saygılı bir geleceğe doğru ilerlemesine katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada kadın öğretmen adaylarının daha yüksek çocuk hakları tutum puanlarına sahip olması, alanyazındaki bulgularla paralellik göstermektedir (örneğin, Demirtaş, 2019; Yüksel, 2019). Ancak bu farkın kaynağına dair daha derinlemesine nitel çalışmalarla desteklenmesi önerilmektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak, çocuk hakları dersinin öğretmen yetiştiren tüm programlara, zorunlu/seçmeli ders olarak okutulmasının, ya da konu ile ilgili derslerin içeriklerinin çocuk hakları temasını da içerecek şekilde zenginleştirilmesi önerilmektedir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Munzur Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'nun 30.01.2024 tarihli, 2024/01 sayılı oturum ve 8 nolu kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.

KAYNAKÇA

- Akbar, S, Hameed, A., Khan, M. M., & Siddiqui, K. (2019). Sensitivity level of educational administrators towards child rights. *Review of Economics and Development Studies*, 5(1), 67-78.
- Akyüz, E. (2010). *Çocuk haklarının önemi, konusu, kaynakları ve hukuk sistemindeki yeri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Ateş, A. (2015). *Yönetimsel açıdan sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olmalarının etkililiği üzerine bir çalışma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: *A review*. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P.M., & Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: Bollen, K.A., & Long, J.S.(Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage
- Burridge, N., Chodkiewicz, A., Payne, A.M., Oguro, S. (2013). *Human rights education in the school curriculum*. Sydney, NSW, Australia: Cosmopolitan Civil Societies Research Centre, University of Technology.
- Cassidy, C., Brunner, R., & Webster, E. (2014). Teaching human rights? 'All hell will break loose!' *Education, Citizenship and Social Justice*, 9(1), 19-33.

- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Danish Institute for Human Rights (DIHR). (2013). *Mapping of human rights education in Danish schools*. Retrieved from: http://www.menneskeret.dk/files/media/dokumenter/udgivelser/skole_pixi_uk_samlet.pdf
- Demirtaş, H. (2009). *Türkiye’de kamu politikası bağlamında çocuk hakları ve çocuk politikası: Vatandaş Algısı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Değirmenci, T. (2011). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *XX. Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Kitabı*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Ekici, F. Y. (2014). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 66-77.
- Erdemir, H., & Erdemir, H. (2012). Antikçağ’da çocuk olmak: Ölmek ya da ölmemek. İçinde *Kadına ve Çocuğa Karşı Şiddet Sempozyumu* (2. Cilt, ss. 643–659). Ankara: MÇD Yayınları.
- Gardiner, H. W., & Gander, M. J. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Dönmez, B. Onur, & N. Çelen, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Gülbahar, O. (2019). *Okul yöneticileri ve velilerin çocuk hakları sözleşmesi’nin eğitim bakanı ile ilgili hükümlerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Gür, G. (2019). *Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin çocuk haklarına ilişkin görüş ve uygulamaları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Gürbüz, S. (2019). *Amos ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education Limited.
- Hännikäinen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2010). Promoting children’s participation: the role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years*, 30 (2), 147-160.
- Hareket, E., & Gülhan, M. (2017). Perceptions of students in primary education department related to children’s rights: A comparative investigation. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 41-52.
- Howe, B., & Covell, K. (2005) *Empowering children: children’s rights education as a pathway to citizenship*. Toronto, ON, Canada: University of Toronto Press. Retrieved from: <https://ihmisoikeuskeskus-fi.directo.fi/in-english/publications/>.
- Human Rights Centre (HRC) (2014). *Human rights education in finland*. Helsinki: HRC. Retrieved from: <https://ihmisoikeuskeskus-fi.directo.fi/in-english/publications/>
- Ilieva, B., & Shopova, N. (2022). *Children’s rights in the pedagogical environment*. In ICERI 2022 Proceedings (pp. 2202-2206). IATED.
- Iroegbu, V.I. (2015). Teachers perception of the rights of the child: Implication for early childhood education in Nigeria. *International Journal of Social Sciences Arts and Humanities*, 3 (2), 27-32.
- İnal, K. (2014). *Çocuk ve Demokrasi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Karaman, Y. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin gözlemlerine göre çocukların aileleri tarafından istismarı ve ihmali*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karaman-Kepeneci, Y. (1999). Eğitimcilerin insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1-2), 213–227.

- Karaman-Kepenekci 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.
- Karaman-Kepenekci, Y., & Baydık, B. (2009). Zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(1), 329-350.
- Karaman-Kepenekci Y., & Taşkın, P. (2017). *Eğitim hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Kaya, S.A. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Kent Kükürtçü, S. (2011). *5-6 yaş çocuklarının ailelerinin ve öğretmenlerinin kullandıkları disiplin yöntemleri*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kop, Y., & Tuncel, G. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarını algılamaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6(1), 106-124.
- Mamur Işıkcı, Y. (2013). *Sosyal politika açısından Türkiye'de çocuk hakları sorunu: alana ilişkin bir araştırma*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Marsh, H.W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J.L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Mason, S. P. (1999). *Children's rights in education*. Prospects, 29(2), 181-190.
- Morgan, M., & Kitching, K (2006) *An evaluation of 'lift off' the cross border primary human rights education initiative*. Retrieved from: <http://tandis.odihp.pl/documents/hre-compendium/en/CD%20SEC%203/Lift%20Off/Lift%20Off%20Evaluation%20Ireland.pdf>
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill, New York.
- Qudenhoven, N., & Wazir, R. (2006). *Newly emerging needs of children*. Antwerp-Apeldoorn: Garant.
- Özarslan, D. A. (2016). *Çocuk ve çocukluk sosyolojisi*, Resse Yayınları, İstanbul
- Özkan, K. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- 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.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu*. Ankara: İmge Kitabevi
- Shah, S.B., Shrestha, R., & Thapa, S. (2016). Knowledge and attitude regarding child rights among primary school teachers of government school of Dharan sub-metropolitan. *J Nurs Care*, 5 (3) (Suppl) Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.4172/2167-1168.C1.017>
- Stamatovic, J., & Cicvaric Z., J. (2019). Child rights in primary schools – the situation and expectations, *CEPS Journal*, 9 (1), 83-102.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics. 5th edition*. Allyn & Bacon, Boston.
- Thoyibi, M. (2016). *Children's rights-based approach in education: Experiences from scattered initiatives*. UMS. <https://publikasiilmiah.ums.ac.id/handle/11617/7189>
- Tezbaşaran, A. A. (1996) Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu. Ankara: *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*.

- Uçuş, Ş., & 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.
- UN (2012a). *Human rights education in primary and secondary school systems: A self-assessment guide for government* (HR/PUB/12/8). New York; Geneva: OHCHR and UNESCO.
- UN. (2012b). *World programme for human rights education: second phase: plan of action* (HR/PUB/12/3). New York; Geneva: OHCHR and UNESCO.
- UN High Commissioner for Human Rights (UNHCHR). (2010). *Final evaluation of the implementation of the first phase of the world programme for human rights education*. Report of the United Nations Inter-Agency Coordinating Committee on Human Rights Education in the School System, 24 August. New York: UNHCHR.
- UNICEF and UNESCO (2007). *A human rights-based approach to education for all: a framework for the realization of children's rights to education and rights within education*. New York: UNICEF and UNESCO.
- UNICEF Private Fundraising and Partnerships Division (UNICEF PFP) (2014). *Child rights education toolkit*. Geneva: UNICEF PFP.
- Washington, F. (2010). *5-6 yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katılımlı çocuk hakları eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–838.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yüksel, B. (2019). Öğretmen adaylarının çocuk katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 457-477.

Ek Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adayları Çocuk Hakları Tutum Ölçeği

Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adayları Çocuk Hakları Tutum Ölçeği	K es inl ikl e K atı l m ıy or u m	K atı l m sı ıy or m	K ar ar sı zı m u m	K atı lıy or u m	Ta m a m en K atı lıy or u m
1. Yaşam hakkı her koşulda dokunulamaz bir haktır					

2. Hiçbir ayırım gözetilmeksizin bütün çocuklara eşit davranılmalıdır					
3. Ailelerinin maddi durumuna bakılmaksızın, tüm çocuklar sağlık hizmetlerinden ücretsiz olarak yararlanmalıdır.					
4. Çocuklar, resmi dil dışında, kendi yerel dillerinde de eğitim alabilmelidirler.					
5. Temel eğitim tüm çocuklar için zorunlu ve parasız olmalıdır.					
6. Katılım hakkı, diğer tüm hakların yorumlanmasında ve uygulanmasında göz önünde bulundurulması gereken bir haktır.					
7. İnsan Hakları Sözleşmesi varken ayrıca bir Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne gerek yoktur					
8. Çocuklarla ilgili verilen tüm kararlarda çocukların yüksek yararının gözetilmesi gerekir					
9. Çocukların korunmaları gerektiği durumlarda aileleri ile birlikte yaşama hakları sınırlandırılabilir					
10. Mülteci çocuklar, yaşadıkları ülkelerdeki diğer çocuklar ile aynı haklara sahip olmalıdırlar					
11. Çocuklar, zihinsel, bedensel ve ruhsal sağlıklarını olumsuz etkilemeyecek düzenlemelerin yapılması koşuluyla, meslek edinecekleri bir işte çalışabilirler.					
12. Ülkelerin savaşa girmesi durumunda, ülkede yaşayan çocuklar savaş ortamlarından uzak tutulmalıdır					
13. Çocukları ihmal ve istismardan korumak için devletlerin, her türlü önlemi almaları gerekir					
14. Çocukları zararlı maddelerden korumak için devletlerin, her türlü önlemi almaları gerekir					
15. Ağır ceza gerektiren bir suç işleyen çocuklara da yetişkinler gibi ceza verilmelidir.					

Not: 7. ve 15. maddeler ters maddelerdir. Bu çalışmada kullanılan veri seti, anonimleştirilmiş haliyle yazar tarafından talep eden araştırmacılarla paylaşılabilir. Talep için yazara e-posta yoluyla ulaşılabilir.