ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ KONGRESİ

Bildiri Kitabı

18-20 Mart 2016

INTERNATIONAL EARLY CHILDHOOD EDUCATION CONGRESS

Text Book

18-20 March 2016

İSTANBUL BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ

İGEDER İSTANBUL GÖNÜLLÜ EĞİTİMCİLER DERNEĞİ 2006

İSTANBUL
BÜYÜKŞEHİR
BELEDİYESİ

ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ KONGRESİ

Bildiri Kitabı

İstanbul Büyükşehir Belediyesi adına sahibi
Abdurrahman ŞEN

Genel Yayın Yönetmeni
Şevket DEMİRKAYA

Yayın Koordinatörü
Murat ARSLAN

Program Koordinatörleri
Murat ERDEM • Mustafa MERİÇ

Yayına Hazırlayan
İGEDER
İstanbul Gönüllü Eğitimciler Derneği

Editörler
Mücahit KIBRIS

Grafik Tasarım
Mehmet KARA

Yayım Tarihi
İstanbul / Aralık 2016

Organizasyon
Kültür A.Ş.

ISBN - 978-605-9507-03-5

Copyright © 2016
Her hakkı mahfuzdur. / All rights reserved.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Kitabın içeriği izinsiz kopyalanamaz, çoğaltılamaz ve yeniden yayımlanamaz.

İSTANBUL BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ KÜLTÜR DAİRE BAŞKANLIĞI KÜLTÜREL ETKİNLİKLER MÜDÜRLÜĞÜ
Hacı Ahmet Mahallesi, Yeniyol Zarif Sokak, No:22, Beyoğlu, 34440, İstanbul

İÇİNDEKİLER

Takdim **8**
Nuri ÖZKAN

Modern Okulun Açmazları ve Eğitim Üzerine Bazı Notlar 11
Selahattin TURAN

Erken Çocukluk Dönemi Eğitiminin Dünü, Bugünü ve Yarını 13
Nilüfer DARICA

Değişen Dünyada Çocuk ve Erken Dönem Çocuklukta Din Eğitimi Üzerine Bazı Değerlendirmeler 17
Recai DOĞAN

Erken Çocukluk Eğitim Program ve Yaklaşımlarının "Program Nitelikleri" Açısından Değerlendirilmesi 20
Z. Fulya TEMEL - K. Büşra KAYNAK

Okul Öncesi Öğretmenliğine ve Lisans Programlarına Genel Bir Bakış 31
Ramazan CANSOY

An Assessment of the Views of Primary School Teachers on Preschool Period and its Effects 40
Okan SARIGÖZ

Müslüman Türk Kültüründe İnanç Gelişimi: Bir Model Denemesi 48
Asım YAPICI

Erken Çocukluk Eğitimine Yeni Bir Alternatif: Pramit Metodu 63
Büşra KAYNAK - Z. Fulya TEMEL

Analyzing the Family Perception of the Preschoolers Through Drawings 70
Abdülkadir KABADAYI - Emine BOZKURT

Erken Çocukluk Dönemini Koruma Altında Geçirmiş Bireylerin
Çocuk, Aile ve Adalet Kavramlarına İlişkin Metaforlarının Belirlenmesi 84
Gülüzar Şule TEPETAŞ CENGİZ - Fatma Elif KILINÇ

5-6 Yaş Çocuklarında Sosyal Duygusal Uyum: Aile Yılmazlığı,
Ego Durumları, Evlilik Doyumu ve İletişim Becerilerinin Rolü Açısından Bir Analiz 96
Mustafa BULUŞ

Erken Dönem Çocuklukta Din Eğitiminin Sanat Etkinlikleri İle Verilmesi 104
Mehmet Zeki AYDIN - Esma BUDAK - Fatma GÜLAK ŞEHİTOĞLU

Erken Çocukluk Döneminde Çocuk Resimlerinin Önemi 137
Mehmet SAĞLAM, Zekeriya ÇALIŞKAN, Ayşegül ULUTAŞ AVCU

Erken Çocukluk Döneminde Alternatif Bir Yöntem: Müze Eğitimi 1 146
Güzin ÖZYILMAZ AKAMCA - Günseli YILDIRIM

Erken Çocukluk Döneminde Türkçe Eğitimine İlişkin Ebeveyn ve Öğretmen Davranışları 161
Nazife Burcu TAKIL

Okul Öncesi Öğretmen Adayları Resimli Çocuk Kitapları Hakkında Ne Düşünüyor? 163
Sibel SÖNMEZ - Gamze BİLİR SEYHAN

4-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Sürecini Anlamak -Allah, Peygamber, Melek ve Ahiret Tasavvuru 174
Gülüşan GÖCEN- Arzu PEHLİVAN

Din Öğretiminde Kritik Bir Dönem: Erken Çocukluk 184
Zafer YILDIZ - Kevser UYSAL

Erken Çocukluk Dönemine Ölümü Anlatmak 197
Mustafa Naci KULA

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklara
(3-8 Yaş Arası) İlişkin Algı ve Kavram Yanılgılarının İncelenmesi 206
Bayram SEYHAN - Zeynep KURTULMUŞ

Ülkemizde Erken Çocukluk Eğitiminde Kaynaştırma Uygulamalarının Sorunları ve Çözüm Önerileri 221
M. Zeki ILGAR

Erken Çocukluk Döneminde Hastalık ve Hastanede Yatış Sürecinde Gelişimsel İzlem ve Destek Hizmetleri
Developmental Monitoring and Support Services During Illness and Hospitalization in Early Childhood 234
Tuğba KARAASLAN

Erken Çocukluk Döneminde Efsane, Destan ve Masal Metinlerinin Kullanımı 242
Neşe IŞIK, Neslihan KARAKUŞ

Kimin Masallarıyla Büyüyorsak Onların Oluyoruz Yabancılaştırma Aracı Olarak Masallar 263
Said YAVUZ

Erken Çocukluk Döneminde Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Çocuk, Ebeveyn ve Öğretmen Formu 268
**Neriman ARAL - Figen GÜRSOY - Şener BÜYÜKÖZTÜRK - Müdriye Yıldız BIÇAKÇI -
Münevver Can YAŞAR - Ezgi FINDIK TANRIBUYURDU - Ece Özdoğan ÖZBAL - Remzi AYDIN**

Değerler Eğitimi Dersinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarına Yansıması: Fenomenolojik Bir Keşif 283
Halil EKŞİ - Gülden Uyanık BALAT - Neslihan YAMAN

3-6 Yaş Grubu Çocuklarına Yönelik Yayımlanan Resimli Hikâye Kitaplarındaki
Resimlerin Değerler Açısından İncelenmesi 292
Rabia DİRİCAN

Okulöncesi Dönemde Çocukların Eğitimsel Gelişimine Etki Eden Çizgi Filmlerin
Uygunluk Sıralamasının Analitik Hiyerarşi Yaklaşımı İle Belirlenmesi 303
Faruk ERİNCİ

Hz. Peygamber'in Sünnetinden Referanslarla Çocuklukta Mahremiyet Eğitimi 316
Huriye MARTI

4-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Ailelerin Aile Katılım Çalışmaları İçin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi 324
Özlem Alkan ERSOY - Zeynep KURTULMUŞ - Cemile KARA

Aile Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi 333
Fatma Elif KILINÇ - Gülüzar Şule TEPETAŞ CENGİZ

Erken Çocukluk Döneminde Sağlık Alanında Uygulanan Aile Odaklı Program Modellerinin İncelenmesi 343
Nimet GÜNEŞ

İlkokul ve Anaokulu Yöneticilerinin Değer Algıları ve Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri 361
Tarık ULUSOY

Kazaklarda Eski Dönemlerde ve Günümüzde Çocuklar İçin Oyunlar 362
Bayan KERİMBEKOVA

Jean Jacques Rousseau ve Dede Korkut'u –Erken- Çocukluk Bağlamında Karşılaştırmak 367
Süleyman DÖNMEZ - Abdullah ÖZBOLAT

Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramının Erken Çocukluk Din Eğitimine Yansımaları:
Ronald Goldman'ın Bulguları Çerçevesinde Din Eğitiminin İmkânı 373
Cemil ORUÇ

İbn-i Sina'ya Göre Erken Çocukluk Eğitimi ve Günümüzle Mukayesesi 385
Hatip YILDIZ

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yayınevleri Tarafından Önceden Hazırlanmış
Günlük Eğitim Akışlarının Kullanımı Konusundaki Görüşlerinin Belirlenmesi 393
Gülüzar Şule TEPETAŞ CENGİZ - Fatma Elif KILINÇ

Okul Öncesi Eğitimde Ebeveynlerin Etkinliklere Yönelik Görüşleri 402
Sibel SÖNMEZ - Gamze BİLİR SEYHAN - Raziye ERKUL

Anaokullarında Bir Bileşen Olarak Millî Kültür ve Yaşayış Tarzlarının
Aktarımı: Altın Nine ve Dedeler Projesi Örneği 411
Neslihan BAY - Burcu MUTLU - Selahattin TURAN

Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinliklerde Kullandığı Kültür Öğelerinin İncelenmesi 422
Levent YAZICI - Murat AĞAR - Mehmet Akif BİRCAN – Zeynep AĞAR

Kreşlerde Çok Kültürlü Ve Dinli Eğitim Almanya Örneği 432
Dr. Adem AYGÜN

Pedagojik Konsept Açısından Almanya'da Bir Müslüman Anaokulu: "Halima Kindergarten" 443
Semra ÇİNEMRE

3-6 Yaş Resimli Hikaye Kitaplarında Yer Alan Oyuncakların İncelenmesi 454
Aytaç DİLEK

Okul Öncesi 4-6 Yaş Grubu Çocukların Oyuncak Profillerinin İncelenmesi 462
Arzu ÖZYÜREK - N. Ferah YAVUZ

Okula Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Beceri ve Davranış
Problemlerinin Çeşitli Değiskenler Açısından İncelenmesi 470
Ertan GÖRGÜ

Okul Öncesi Öğretmenlerinde Ego Durumlarının İş Doyumunu Yordayıcı Etkisi 486
Mustafa BULUŞ

Son Onbeş Yılda Ülkemizde Yayınlanan Özel Durumlar İle İlgili Konuları İçeren
3-6 Yaş Çocuk Kitaplarının Konu, Karakter Ve İçerik Özellikleri Bakımından İncelenmesi 489
Özlem Alkan ERSOY - Mukadder DİLBER

Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Temsiller Ve Stereotipler "Hikâye Kitapları Örneği" 498
Abdullah ÖZBOLAT - Saffet KARTOPU

Türkiye'de Çıkan Çocuk Dergileri Ve Erken Çocukluk Döneminde Çocuk Dergilerinin Eğitici Rolü 505
Fatih TANRIKULU

Erken Çocukluk Dönemine Yönelik Çocuk Yazınlarında Ekonomi Kavramları ve Değerleri Üzerine Bir İnceleme 519
Sevgi COŞKUN KESKİN - Şeyma CAN

Çocuk Ve Ailelerin İnternet Ve İnternet Güvenliği Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi 532
Burçin AYSU - Figen GÜRSOY - Neriman ARAL

Erken Çocukluk Eğitiminde Yeni Medya Araçlarının Kullanımı:
Anaokulu Öğretmenleri Üzerine Bir Saha Çalışması 540
Kenan DUMAN

Erken Çocukluk Döneminde Teknoloji Bağımlılığı Oluşumunda Ebeyn Davranışları 549
Zehra ŞAŞMAZIN

Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeylerinin İncelenmesi 553
Burcu ÇABUK - Fatma ALİSİNANOĞLU

Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Ve İletişim Becerilerinin Karşılaştırılması
At Preschool Education to Compare Teacher Empathy Tendency and Cominication Ability 574
Tuğba ERDOĞAN - Alpaslan GÖRÜCÜ

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kontrol Yaklaşımları ve Çocukların Öğretmenlerini Sevme Düzeylerinin İncelenmesi 584
Hülya Gülay OGELMAN - Özlem KÖRÜKÇÜ - Hande GÜNGÖR - Hatice ERTEN SARIKAYA

Osmanlı'nın Mirasını Cumhuriyet'e Aktar(Ama)Mak: Çocuklar İçin Dini Şiirler 591
Abdullah ÖZBOLAT - Şuayip ÖZDEMİR

Osmanlı'da Erken Çocukluk Dönemi: "Sıbyan Mektepleri" 604
Güllü SONAKALAN

Erken Çocukluk Döneminde Din ve Değer Eğitiminde Yöntem Sorunu: Metinden Bireye Mi? Bireyden Metne Mi? 613
Mehmet KORKMAZ

Erken Çocukluk Eğitimi Yaklaşımlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi 621
Füsun YILDIZBAŞ - Mustafa ÖZTÜRK

Erken Çocuklukta Anneler ve Oyun 632
İkbal Tuba ŞAHİN SAK - Ramazan SAK - Betül Kübra ŞAHİN - Fatma TEZEL ŞAHİN

Çocuğun Gelişimine Etki Eden Oyun Türleri ve Sanatsal Etkinlikler 641
Tuncay DİLCİ - Kaan GÜNEY - Zekeriya ÇALIŞKAN

Eğitim-Öğretim Aracı Olarak Çocukluğumuzdaki Oyunların Topluma Yeniden Kazandırılmasının
Önündeki Engellerden Biri Olarak Büyüklerin Ön Yargıları ve Hatalı Davranışları 653
Erol ERDOĞAN

Erken Çocukluk Döneminde Sosyo-Kültürel Eğitim: Mevlana ve Barış Eğitimi 659
Sevgi Coşkun KESKİN - Ayşegül KIRTEL - Duygu DAYSAL ERSOY

Erken Çocukluk Eğitiminde Okullarda Planlı Değerler Eğitimi Uygulamalarının Verimliliği 670
Ekrem SELÇUK

Erken Çocukluk Eğitiminde Milli ve Evrensel Değerler 676
Süleyman ALTINTAŞ

Erken Çocukluk Dönemindeki Şiddet Tezahürleri ve Din Eğitimi Üzerindeki Etkileri 683
Adem GÜNEŞ

Algodoo Programı İle Okul Öncesi Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Tasarımı 690
Necati HIRÇA

Okul Öncesi Çocukların Bilişsel Gelişimleri ile Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 698
Zarife SEÇER -Sırma Nur ÖZÇELİK - Dudugül ÇENESİZ

4-7 Yaş Çocukların Aile Konulu Resimlerinin Duygusal Yönleri 706
Fazilet Merve KETENCİ

6 Yaş Çocukların Sosyal Becerileri İle Ailelerinin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 717
Lütfiye COŞKUN - Sevinç DEMİR KAYA - Zeynep Seda ÇAVUŞ - Tuğba ŞEKER ÖZGÜVEN

Okulöncesi Din Eğitimi Süreçleri İçin Amaç Belirleme (Amaçlarımız Kimin Adına?) 734
Nurullah ALTAŞ

4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Drama Yöntemi Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi 743
Bilal YORULMAZ

4-6 Yaş Kuran Kursu Öğretim Programının Öğretici Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi 762
Ali GÜCEN - Ahmet ÇAKMAK - M. Fatih AY

Çocukta Şahsiyetin İnkişafına Tesir Eden Çevresel Faktörler 766
Halis Adnan ARSLANTAŞ

Erken Çocukluk Döneminde Dünya Görüşü Eğitiminin İmkânı 771
Aybiçe TOSUN

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Kapsamında Hareket Eğitimi Uygulamalarının
Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Davranışlarına Etkisinin Gözlemlenmesi 781
Mustafa ALTINKÖK

Okul Öncesi Çocuklarda Dini Kavram Öğretiminde Müziğin Kullanılması 800
Zafer YILDIZ
İlköğretimde Türk Makam Müziği 809
Atilla Coşkun TOKSOY

Okul Öncesi Çocuklarının Gelişimlerinin İzlenmesi Ve Değerlendirilmesi İçin Özgün Bir
Ölçme Aracı: İstanbul Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Envanteri (İ-Gide) 821
Sema KARAKELLE - Seda SARAÇ - Zehra YAŞAR

Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Bilişsel Tempolarına
Göre Benlik Algılarının İncelenmesi 830
Kevser TOZDUMAN YARALI - Abide Güngör AYTAR

Çocuk Ve Televizyon: Erken Çocukluk Dönemi İçin Faydalı İçerik 840
Evren YİĞİT

Medyanın Erken Çocukluk Döneminde Gelişime Olan Etkisi 850
Lale CABBAROVA

Okul Yöneticilerinin Erken Çocukluk Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Algıları 861
Yüksel EROĞLU

Okul Öncesi Dönemde Sosyal Yeterliliği Temsil Eden Beceri ve Özelliklerin Tanımlanması 872
Ahu ÖZTÜRK

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İletişim Becerilerinin Akranları Tarafından
Sevilme Düzeyi Üzerindeki Yordayıcı Etkisinin İncelenmesi 885
Hülya Gülay OGELMAN - Hatice Erten SARIKAYA - Alev ÖNDER

Çocukların Standart Olmayan Ölçme Birimleriyle Fiziksel Ölçüm Yapabilme 892
Becerilerini Kavrayabilme Sürecinden Yansımalar
Mihriban HACISALİHOĞLU KARADENİZ

Erken Çocukluk Döneminde Değerler Eğitiminde Anne-Baba ve Okul Etkileşimi 908
Şengül İLGAR - Nihat TOPAÇ

Erken Çocukluk Eğitimi Uygulamalarinda Yerel Tarihi Şahsiyetlerin Kullanımı 922
Metanet MEMMEDOVA

Erken Çocukluk Dönemi Dil Gelişiminde Ailenin Rolü
Ali Fuat ARICI 927

Erken Çocukluk Döneminde Değerlerin Kazandırılmasında Sanat Eğitiminin Rolü 936
Oğuz DİLMAÇ

Erken Çocukluk Döneminde Dini İletişim Ve Yeni Bir Model Önerisi: D.u.y.b.e.n.i Modeli 944
Turgay ŞİRİN

Erken Çocukluk Döneminde Masalların Önemi Ve K.maraş Yöresinde Erken Çocukluk Dönemi Masal Örneklemi 955
Ömer KÜÇÜKMEHMETOĞLU

Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitiminin İmkânı ve Pratik Örnekler 964
Cemil ORUÇ

Erken Çocukluktan Okul Çağına Geçişte Millî Bir Oryantasyon Modeli: Osmanlı'da Bed-i Besmele Töreni veya Âmin Alayı 973
Veli DOMBAYCI

Erken Çocuklukta Kuantum ve Kelebek Etkisi: Gündelik Yaşam Fiziği İmkânı 980
Şevkı IŞIKLI

Kültürel Bağlamda Çocuk ve Oyun 992
Didem TÜRKOĞLU - Adalet KANDIR

An Analytical Study on the Importance of Values Education in Early Childhood Education 1003
Okan SARIGÖZ

Okul Öncesi Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Sosyal Yetkinlik
ve Davranış Sorunlarına Etkisinin Cinsiyet Temelli Analizi 1012
Zarife SEÇER -Nihan KARABULUT

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma ve Kütüphane Kullanma
Alışkanlığı Kazanmasında Annenin Farkındalığının Önemi 1023
Asiye KAKIRMAN YILDIZ

Okul Öncesi Dönemdeki Fotoğraf Eğitiminin Ailelere, Öğretmenlere
ve Fotoğraf Sanatçılarına Göre Değerlendirilmesi 1038
Hülya AYKUTLU - İbrahim COŞKUN

Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öğretmenlerin
Öz-Yeterlik İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi 1053
Fatma KOÇ - Ramazan SAK

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Duyarlılık Düzeyleri 1065
Fatma YAŞAR EKİCİ

Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği (Oömy) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 1075
Mustafa OTRAR - Gülşen KIHRI

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Erken Çocukluk Yaklaşımlarındaki Benimsedikleri Boyutlar 1095
Sema BÜYÜKTAŞKAPU SOYDAN

Özel Eğitime İhtiyacı Olan Erken Çocukluk Dönemi Çocuklarda Dini ve Manevi Değerler Eğitiminin Önemi ve Yöntemleri 1108
Suna TOPÇU

Religious and Values Education in Early Childhood 1116
Nasiru-Deen ABDUL

Musıki Aracılığıyla Kültür Emperyalizminin Erken Çocukluk Sürecinde Önlenebilirliği 1124
Alp ÖZEREN

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Türk Kültürü ile Diğer Kültürlere Yer Verilme Düzeyleri: Nitel Bir Çalışma 1151
Lütfü İLGAR

Erken Dönem Çoculukta Din Eğitimi Üzerine Bazı Değerlendirmeler 1163
Recai DOĞAN

Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi Sonuç Bildirgesi 1171

TAKDİM

Kişilik gelişimin neredeyse tamamlandığı 0-8 yaş dönemi aile ve çocuklar için olduğu kadar ülke menfaatleri açısından, ülkeyi geleceğe taşıyacak nesiller açısından da çok önemli bir konu. İşte bunun bilimsel gerçekliğinden yola çıkarak İGEDER (İstanbul Gönüllü Eğitimciler Derneği) Erken Çocukluk Eğitimi adı altında uluslararası bir kongreyi İstanbul Haliç Kongre Merkezi'nde 18-20 Mart 2016 tarihinde gerçekleştirdi.

Eğitimde erken çocukluk dönemi, temel becerilerin kazanıldığı, yoğun öğrenme faaliyetlerinin yaşandığı, kültürel norm ve kişiliğin teşekkül ettiği, değerlerin filizlendiği hassas bir süreçtir. Kongremizde eğitim basamağımızın ilk ve en önemli döneminin insanî, manevi, ahlaki, millî ve özgün model arayışları çerçevesinde yeniden değerlendirilmesi ve müzakere edilmesi amaçlanmıştır.

Türkiye 10 yılda, erken çocukluk eğitimi konusunda önemli gelişmeler kaydetmiş ve okul öncesi eğitim programları alandaki gelişmeler ışığında yenilenmiş, toplumda duyarlılık oluşturmak amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmış, okul öncesi eğitim kurumları yapısal ve fiziksel olarak iyileştirilmiştir. Bununla birlikte erken çocukluk eğitiminin hayati önemi ve hassasiyeti konusunda *farkındalık,* toplumun bütün kesimlerinde, istenen düzeye getirilememektedir. Millî, manevi ve dini değerlerin yaş grubuna uygun bir şekilde verilmesi noktasında da yetersiz kalınmaktadır. Erken çocukluk dönemi öğretmenlerin/eğitimcilerin millî kültürü geleceğe taşıma noktasında ki rolünü de yeterince getiremediği gözlenmektedir.

Ülkemizin en önemli hazinesi olarak kabul ettiğimiz ve genç nüfusumuzun yaklaşık üçte birinin erken çocukluk dönemini kapsadığını hatırlarsak eğer, bu döneme yapılacak bir birimlik yatırımın gelecek değerinin de diğer yaş gruplarına göre 8-10 kat olduğu gerçeğini de dikkate aldığımızda erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin ve programın ne kadar önemli olduğunu anlayabiliriz.

Kongreye yurt içinden ve dışından 2000 kişi katılmıştır. Başta psikoloji, felsefe, ilahiyat, sosyoloji, sağlık alanları olmak üzere erken çocukluk ve eğitim bilimleri uzman ve akademisyenler tarafından 193 bildiri sunulmuş; kongre kapsamında farklı atölye, çalıştay ve panellerle erken çocukluk eğitimi farklı yönlerden müzakere edilmiştir.

Erken Çocukluk Kongresi sürecinde destek aldığımız Millî Eğitim Bakanlığımıza, Sabahattin Zaim Üniversitesine, Hasan Kalyoncu Üniversitesine ve değerli akademisyenlerimize teşekkür ederim. Bilim Kurulu Başkanımız sayın Prof. Dr. Selahattin TURAN başkanlığında bilim kurulumuzun üyelerine, düzenleme kurulu üyelerimize, kongreye destek veren eğitim kurumlarımıza, sponsorlarımıza teşekkür ederim. Kongremizin en güzel bir şekilde icrası için bizlere destek veren Hüdai Vakfı'na ve İBB Başkanı Kadir TOBBAŞ ve değerli ekibine teşekkür ederim. Kongremize katılan eğitimcilerimize ve kongremizin açılışında ve kapanışında bizleri teşrifleri ile mutlu eden dönemin Millî Eğitim Bakanı Sayın Prof. Dr. Nabi AVCI ve bakanlığımızın değerli genel müdürlerine, il ve ilçe millî eğitim müdürlerimize teşekkür ederim. Kapanışında teşrifleri ile bizleri mutlu eden İGEDER'imizin çalışmalarını takdir eden, bu dönemin önemini bir kez daha vurgulayan Cumhurbaşkanımız Sayın Recep Tayyip Erdoğan beyefendiye teşekkür ederim.

Nuri ÖZKAN

İstanbul Gönüllü Eğitimciler Derneği

KURULLAR

ONUR KURULU

Prof. Dr. Nabi AVCI / Millî Eğitim Bakanı
Prof. Dr. Mahmut AK / İstanbul Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Mehmet BULUT / İstanbul S. Zaim Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Tamer YILMAZ / Hasan Kalyoncu Üniversitesi Rektörü

BİLİM KURULU BAŞKANI

Prof. Dr. Selahattin TURAN / Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

DÜZENLEME KURULU

Nuri ÖZKAN / İGEDER
İdris TOPÇUOĞLU / İGEDER
M. Esad DEMİRCİ / İGEDER
İsmail RAMAZANOĞLU / İGEDER
Mücahit KIBRIS / İGEDER
Muttalip HASDEMİR / İGEDER
Güllü SONAKALAN / İGEDER
Yrd. Doç. Dr. Lütfü İLGAR / İstanbul Üniversitesi
Tuncay MORKOÇ / Millî Eğitim Bakanlığı
Eda KESİCİ / Milli Eğitim Bakanlığı
Belgin KONARILI / Diyanet İşleri Başkanlığı
Süleyman BAYRAKTAR / Diyanet İşleri Başkanlığı
Enes KABAN / Koç Üniversitesi
Zehra ŞAŞMAZ / İrfan Koleji Ali
Sedat ASLAN / Gökyüzü Koleji

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Cary Anthony BUZZELİ / Indiana Üniversitesi
Prof. Dr. Ferre LAEVERS / Leuven Üniversitesi
Prof. Dr. Figen GÜRSOY / Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Halil EKŞİ / Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Havva ENGİN / Heilderberg Eğitim Üniversitesi
Prof. Dr. H. Kâmil YILMAZ / Diyanet İşleri Başkanlığı
Prof. Dr. İrfan BAŞKURT / İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Jaswant GUZDER / Mc Gill Üniversitesi
Prof. Dr. M. Zeki AYDIN / Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KÖYLÜ / Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Neriman ARAL / Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ / Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ / İstanbul S. Zaim Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY / Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Recai DOĞAN / Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Ali AYTEN / Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Aysun GÜROL / Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Cemil ORUÇ / Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Esra DERELİ / Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ender DURUALP / Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Gary BINGHAM / Georgia State Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice Zeynep İNAN / Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Huriye MARTI / Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KÖK / Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mızrap POLAT / Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Murat COŞKUN / İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI / Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Müge YÜKSEL / Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Onur Burak DURSUN / Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Pınar GİRMEN / Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Serap ERDOĞAN / Anadolu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Abdülkadir ÖZTÜRK / Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Belgin PARLAKYILDIZ / İstanbul S. Zaim Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM / İstanbul S. Zaim Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bilal YORULMAZ / Marmara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Elif AYDOĞDU / Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul ORAL / İstanbul S. Zaim Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fatma Yaşar EKİCİ / İstanbul S. Zaim Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hamit ÖZEN / Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hatice V. BAYRAKTAR / İstanbul S. Zaim Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Latife ÇİMEN / İstanbul S. Zaim Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Zeki İLGAR / Biruni Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR / Marmara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nejla GÜLTEPE / Dumlupınar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Neslihan BAY / Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ramazan CANSOY / Karabük Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şengül İLGAR / İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Taşkın İNAN / Dumlupınar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Turgay ŞİRİN / İstanbul S. Zaim Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Vahdet GÖRMEZ / Bezmialem Vakıf Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Zekeriya ÇALIŞKAN / İnönü Üniversitesi
Dr. Guy Roberts-Holmes / Londra Üniversitesi
Dr. Melike GÜNYÜZ / MÜSİAD
Dr. Necdet SUBAŞI / T. C. Başbakanlık
Dr. Yusuf ÜNAL / Boğaziçi Eğitim Hizmetleri
Dr. Zeynep Nezehat CİHANDİDE / Pedagog
Öğr. Gör. Mehmet DİNÇ / Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Öğr. Gör. Nihat TOPAÇ / İstanbul Üniversitesi

MODERN OKULUN AÇMAZLARI VE EĞİTİM ÜZERİNE BAZI NOTLAR

Prof. Dr. Selahattin Turan
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Okulun Varlık Sebebi Nedir?

Okulun varlık sebebi nedir? Bu husus Türkiye'de etraflıca tartışılmamış; eğitime yön veren yasal metinlerde ise bu hususa yer verilmemiştir. Okulun, ontolojik olarak, varlık sebebini tartışmak bir yana okul ve eğitimle ilgili sorunlar bile yüzeysel ve gündelik tartışmalara konu olmuş, eğitim sorunlarına dönük derin ve etraflıca felsefî, sosyolojik, politik ve benzeri analizler de yapılmamıştır. Eğitim alanındaki tarihî birikim ve tecrübemiz zengin olmasına rağmen söz konusu birikim ve tecrübeden de yararlanma yoluna gidilmemiş; başka ülkelerde geliştirilen model ve anlayışlar aktarılmaya ve uygulamaya konulmaya çalışılmıştır. Türkiye'de öncelikle modern okulun açmazlarına dair bazı hususların tartışmaya açılması gerekmektedir. Bizde ve gelişmiş toplumlardaki eğitimle ilgili tartışmaların son yüzyılı incelendiğinde, okulun daha *insanî* bir dünyanın inşası konusunda başarısız olmuştur. Özge bir ifadeyle, modern okul; *"aklını içgüdülerinin, bencil isteklerin emrine vermiş olanların dünyasına"* hizmet etmektedir. Okulun varlık sebebine ilişkin tartışmaları konumlandırmak ve anlamlandırabilmek için aşağıda başlıklar halinde verilen bazı temel meselelerin derinlemesine incelenmesi gerekiyor.

Maarif davamız nedir? Yoksa olması gerekir mi?

Eğitim felsefemiz var mıdır? Varsa nedir? Yoksa ne olmalıdır?

Eğitimde özgün model arayışına ihtiyaç var mıdır? Varsa bağlamı ve içeriği ne olmalıdır?

Bir eğitim stratejimiz, kızıl elmamız, ülkümüz veya mefkûremiz var mıdır? Yoksa ne olmalıdır?

Nereye gidiyoruz? Eğitim istikametimiz, yönümüz, yörüngemiz nedir? 2100'lerin, 2150'nin Türkiye'si nasıl olacak*?*

Bu ve benzeri sorulara cevap ararken, oldukça hızlı değişen bir dünya ile karşı karşıya kaldık. Okula ilişkin derin meseleler müzakere edilmeyi beklerken, karşımıza 'dijital devrim' ve 'dijital nesil' tartışmaları geldi. Bu tartışmalar, iş, okul ve özel hayatımızı derinden etkiledi. Eğitime ilişkin derin tartışmalarda bir yönüyle anlamını kaybetti. Okul ve insan sıradanlaştı; gündelik ve okul yaşamı da standartlaştı, rutinleşti. Okul toplumun ve bireylerin çok gerisinde kaldı. Okul piyasaya hizmet eden ve diploma dağıtan, öğretmen ise teknik işler yapan bir araç durumuna düşürüldü. Toplumdaki değişim hızı okuldaki değişimin hızını geçti. Bu durum, okulların işlerini hakkıyla yapamadığına dair eleştirileri artırdı. Okula ve öğretmene olan güvenin sarsılmasına sebep oldu. Bu ise *"topluma rağmen okulda bir şey yapılabilir mi?"* tartışmasını gündeme getirdi. Dünyadaki değişimler eğitimi ve okula ilişkin bakış açılarımızı derinden sarstı. Bugün okullar *sarsıntı* geçirmekte, itibar kaybetmekte, araçsallaşmakta ve iflasa doğru sürüklenmektedir. Öğrenci, öğretmen değerlendirme rejimleri değişmekte; eğitimde her türlü ayrım (lise-üniversite, diplomalı-diplomasız vesaire) gereksiz hale gelmektedir. Nihayet, yaşanan değişimler eğitimin özüne ve öğrenci davranış örüntülerine ilişkin köklü zihnî değişiklikleri gündeme getirmektedir. Türkiye olarak, çokça tartışılması gereken bu ve benzeri sorunların üstesinden gelmeye hazır değiliz. Beyin araştırmaları, öğrencilerimizin beyinlerinin uykudayken bile, sınıfta olduğu haline göre, daha aktif olduğunu gösteriyor. Bunun anlamı şudur: Yeni nesil *görsel öğrenme* merkezlidir. Öğrenciler dinlemek istemiyorlar.

Hızlı Değişimler Ne İfade Ediyor?

Hızlı değişimler nesiller arası kopuşu beraberinde getirirken, kadim olanın sürekliliğinin nasıl sağlanacağı başlı başına bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. Bu bağlamda, her neslin ve ülkenin kendine mahsus kültürel/sosyolojik yapısını etraflıca analiz ederek, *okulu sürekli yeniden kurma* ve *konumlandırma* gündemimizi diri tutmamız gerekiyor. Okulu yeniden kurmanın özü şudur: Öğrencilerimizi sıralamadan, yaftalamadan, hizaya dizmeden her birini yarınki Türkiye için bir potansiyel olarak görecek yeni bir anlayış ve politika stratejisi oluşturmak. Bu anlayışa göre her öğrenci biricik, kendine özgü ve eğitim aracılığıyla kendi ruhunun ufkuna yürüyendir. Bunun ilk şartı okulları, öğrencilerin bütün yeteneklerini teşvik edecek şekilde yeniden kurmaktır. Bu zor bir şeydir. Şöyle bir temel felsefeyi içselleştirmemiz lazım; *sınav ve eğitim sistemi aracılığı ile elenen her çocuk Türkiye'nin geleceğinin elenmesidir.* Aslında hepimiz şuna inanırız: '*her çocuk başarılı olabilir*.' Her çocuğun doğuştan bir potansiyeli var. Zaten her öğrencinin potansiyelini yüzde yüz ortaya çıkarmak, eğitimciler için bir meydan okumadır. Bunu başarmamız gerekir.

Nesillerarası Kopuş ve Okul

Her eğitim nesli, kendine özgü özellikler taşır. 1930'larda, 50'lerde, 70'lerde, 90'larda, 2010'da doğanlar kendilerine özgü özellikleriyle var oldular ve 2030'da doğacak olanlar da yaşayacakları dünyanın şartları içinde bambaşka özellikler taşıyacaklar. 2010'dan sonra doğan ve doğacak çocuklar için en büyük tehlike, 2030 ve 2040'larda birer yetişkin olduklarında kendilerini yönetememe sorunu olacaktır. Çocukları böyle göz göre göre tahmin edemediğimiz, tanımlayamadığımız bir geleceğe hazırlamak gibi bir lüksümüz bulunmuyor. "O zaman ne yapmamız gerekir?" diye bir soru sorduğumuz zaman; beceri ve şahsiyet endeksli, gündelik yaşamda karşılaşılan sorunları çözme becerisine sahip olmayı esas alan bir anlayışa ihtiyacımız var. Burada bizim -özellikle öğretmenler olarak- yaptığımız işin doğasını sürekli sorgulamamız gerekiyor. Yaptığım işin doğası nedir? Burada hep iki şeyin Türkiye'de karıştırıldığını düşünüyorum: Eğitimin hedefleri ve okulun amaçları. Bu ikisi tamamen birbirine karışmış durumda. Eğitimin hedefi olabilir, Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilebilir. Bana göre eğitimin temel hedefi *iyi ödev insanı yetiştirmek* olmalıdır. Bunun ne anlama geldiği tartışmaya açık bir konudur. Okulun amacı ise bu iyi ödev insanı yetişmesi için iyi, özgün modeller, deneyimler ve uygulama ağırlıklı pratikler sunmasıdır. Bu tespit ışığında, her çocuğun kendisine ve toplumuna güven duygusunu güçlendirecek bir yapı ve söylem önemli hale geliyor. Alternatif öğrenme ve öğretme stratejilerinin işe koşulması gerekiyor. Yeni pedagoji dediğimiz 'derin öğrenme' stratejilerine ihtiyacımız var. Diğer yandan, öğrencilerin kendi iç dünyalarına yolculuk yapabilecekleri mekanizmaların nasıl kurulabileceğinin tartışmaya açılması gerekiyor.

Önceki paragraflarda da ifade edildiği gibi her öğrenci kendine özgü bir dünyadır ve bir potansiyelle dünyaya gelir. Eğitim ve okulun asli görevi, bu potansiyelin ortaya çıkması için platformlar sunması ve imkânlar oluşturmasıdır. Yukarıda kısmen değinildiği gibi, okul böylesi bir ülkü etrafında ve felsefe üzerine kurulması gerekir. Neden okulu yeniden kurmamız gerekiyor? Bu bağlamda bir fikir vermesi için modern okulların krizde olduğunu gösteren bazı hususları paylaşmak gerekiyor. Modern okul;

İnsan yaşamını bir bütün olarak algılamaktan uzaktır.

İnsanı tek boyuta indirgemiştir.

Hayatın anlamını kavramak ve ahenkleştirmekten de uzaktır.

Farklı yaşam alanlarını ahenkli bir tarzda sunamamaktadır.

Ahlak zemininden mahrumdur.

İnsan aklına ve gönlüne birlikte hitap etmemektedir.

Öğrencilere geleceğe dair bir ufuk sunmamaktadır.

Hayatta var olmanın kaygısını vermemektedir.

Bugün okullarımız egemen, liberal, ideolojik ve gündelik söylemlere göre şekillendirilmektedir. Okulun öğrencilere telkini özetle şudur: İradenizi piyasanın ve içgüdülerinizin emrine verin, çok çalışın, kendinizi düşünün, iş bulun, yabancı dil öğrenin. Modern okulun bu açmazlarına karşın okul, öğrenciye 'ben' eksenli kaygılar yüklemek yerine, toplumu bir medeniyet ufkunda birleştirmek, akademik önceliği ikinci sıraya alarak iyi ödev insanı yetiştirmeyi birinci önceliğine almalıdır.

Sonuç

Okullarımızda çok değişiklikler yapıldı. Bu değişikliklerin çoğu başarısız oldu. Projeler, gündelik eğitim sorunlarına çözüm arayışlarına yöneldi. Türkiye kendine özgü, evrensel değerler yaratacak model bir okulu yeniden inşa etmek zorundadır. Bu amaçla, *eğitim* ve *okul* disiplinler arası ele alınıp yeniden gözden geçirilmesi ihtiyacı bulunuyor. Eğitim felsefemizi yeniden oluştururken "eğitimli kişi kimdir?" diye sormamız ve bu eğitimli kişi kavramını yeniden tanımlamamız lazım. Bugünkü eğitim modellerin çoğu, Batı'nın ürettiği eğitimsel bilgiler ışığında üretilen modellerdir. Başka bir ifadeyle, batılı eğitimsel bilginin üretmiş olduğu bir okul pratiği ile karşı karşıyayız ve taklitte boğuluyoruz. Müfredatımızdan tutun da, eğitim araştırmaları, modelleri başta olmak üzere, Batı'dan sosyal, politik ve ekonomik bağlamından habersiz aktarılan modeller üzerine inşa ediliyor. Dinamik bir dünyada yaşıyoruz ve bu dünyanın en stratejik gücü bireydir. İçten, insanî bir yenilenmeye ve dirilişe, dıştan ise yeni bakış açılarına ihtiyacımız var.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ EĞİTİMİNİN DÜNÜ, BUGÜNÜ VE YARINI

Prof. Dr. Nilüfer DARICA
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Bir çocuğun doğumundan 7 yaşına kadar geçirdiği süre; gelişimi açısından hayati önem taşımaktadır. "Erken çocukluk" olarak adlandırılan bu dönemde çocuk; büyük bir hızla gelişir, zekâsı, algısı, kişiliği, sosyal davranışları ve zihinsel yetenekleri ciddi oranda şekillenir, Beyin gelişiminin büyük bölümünün tamamlandığı bu dönemde, Çocuğun erken çocukluk döneminde zihinsel yetenekleri, davranış alışkanlıkları, dil becerisi, duygusal denetimi, kavrayışı ve bazı fiziksel özellikleri sağlayamamasının bilişsel, duygusal ve sosyal açılardan kalıcı olumsuz etkileri özellikle sonraki yıllardaki gelişimini etkilemektedir. Bireylerin uzun vadede daha sağlıklı olmaları, eğitim sistemi içerisinde daha uzun süre yer almaları, akademik açıdan daha başarılı olmaları ve aktif ve üretken bireyler olarak kendilerini gerçekleştirmeleri nitelikli erken çocukluk eğitiminin bireysel kazanımları arasındadır.

Erken çocukluk eğitimi, çocukların bilişsel, sosyo-duyusal ve psikomotor becerilerinin geliştirilmesinde ve gelişimsel yetersizliklerin en erken çağda giderilmesinde eşsiz öneme sahiptir. Nitelikli erken çocukluk eğitimi alan ve olumsuz koşullar altında yaşayan çocukların, sosyoekonomik ve kültürel durumlarından bağımsız olarak eğitim hayatlarına akranlarıyla eşit seviyede başlama olanakları artar. Toplumun dezavantajlı nüfusunu hedef alan Erken çocukluk eğitimi müdahaleleri toplumsal eşitsizlikleri ve özellikle eşitsizliklerin nesiller arası geçişini azaltmada büyük rol oynar.

Erken çocukluk eğitiminin (EÇE) amacı, erken dönemde çocukları tüm gelişimlerinde desteklemek, okula hazırlamak ve onların hayata eşit fırsatlarla başlamalarına yardımcı olmaktır.

2012 yılı itibarıyla Türkiye'de 15 yaşındaki öğrencilerin % 70'i hiç okul öncesi eğitim almamış olduğunu rapor etmiştir ve bu oran PISA'ya (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) katılan 65 ülke arasındaki en düşük orandır. Okul öncesi eğitim almış olan çocukların akranlarından en az bir eğitim yılı önde olduğu, okul öncesi eğitim almamış olanların ise özellikle matematiksel becerilerde

en düşük düzeyde performans gösterme olasılığının iki kat daha fazla olduğu saptanmıştır. Yalnızca OECD ülkeleri ortalamasıyla karşılaştırıldığında da okul öncesi eğitim almış olma durumu büyük farklılık göstermektedir. Bu bulgu, akademik başarı ve okul öncesi eğitime katılmış olma arasında sosyoekonomik durumdan bağımsız olarak bir ilişki olduğunu, her ne kadar sosyoekonomik durum akademik başarının artması ve azalmasında etkili ise de, okul öncesi eğitime katılmış olmak ailenin gelir durumundan bağımsız olarak da her çocuğun akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Yapılan hesaplamalarda sosyoekonomik farklar ortadan kaldırıldığında, bir yıl okul öncesi eğitim almış olmak hiç almamış olmaya oranla matematikte 25 puanlık bir artışa denk geldiği belirtilmektedir. Kısacası, sosyoekonomik durumun yarattığı etki ortadan kaldırılsa da, okul öncesi eğitim almış olmanın matematik başarısıyla doğrusal bir ilişkisi olduğu vurgulanmaktadır.

Son on yılda okul öncesi eğitimde önemli gelişmeler yaşanmış ve konu eğitim politikalarında yer almaya başlamıştır. 2008 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından okul öncesi eğitimde 5 yaş için % 100 okullaşma hedefi açıklanmıştır.

MEB Temel Eğitim Müdürlüğü tarafından 2015 yılında yapılan bir açıklamada, okul öncesinde okullaşma oranlarının 2003-2004 eğitim-öğretim yılına göre 2015-2015 yılında yüzde 300 attığı, ilkokul çağında olup okul öncesine kayıt yaptıranların sayılarının 74.141 olduğu belirtilerek Ayarlanmış Brüt okullaşma oranının yüzde 75.5 olduğu belirtilmektedir. Çağ nüfusu 937 bin olan çocuğun 503.906 sının okul öncesi kurumlarına devam ettikleri vurgulanarak, ilkokul çağında olup okul öncesine kayıt yaptıran çocukların sayısının 138.439 olduğu belirtilerek brüt okullaşma oranının yüzde 66.02 olduğu belirtilmiştir.

Okul öncesinde olması gereken çağ nüfusundaki çocuklardan bazılarının ilkokula kayıtlarının yaptırıldığına dikkat çekilerek, yıllara göre okul öncesi okullulaşma oranlarına ilişkin yapılan açıklamalarda, "Okullulaşma oranının 2002´de yüzde 11, 2003´te yüzde 12,5 olduğu, son 12 yıldaki verilere bakıldığında da tüm eğitim kademeleri içerisinde en çok okul öncesi eğitimde okullulaşma oranı arttığı önemle vurgulanmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda, Okul öncesi eğitimde yüzde 300 oranında bir artış mevcut olduğu, 2014-2015´te okullulaşma oranı yüzde 45,1 olduğu ve bu artışında "5 yaşta tarihsel olarak en yüksek orandaki artış" olduğu belirtilmektedir. Alınan önlemlerle ve yapılan teşviklerle okul öncesinde yüksek artış sağlandığını ifade edilen açıklamada, bu yıl 97 bin 640 çocuğun daha okul öncesine kayıt yaptırmış olduğu yaş grupları itibariyle, 3 yaş grubu çocuklarda yüzde 31; 4 yaş grubu çocuklarda yüzde 11; 5 yaş grubu çocuklarda ise yüzde 25 oranında artış sağlandığı belirtilmektedir. Kurum bazında öğrenci sayılarına ilişkin açıklamada ise; Resmi okullarda yüzde 84´ü olmak üzere 976 bin 296 öğrenci bulunduğu, Özel okulların payının en yüksek olduğu alan okul öncesinde, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı okulları katıldığında okul öncesi eğitimde özel sektörün payının yüzde 15 olduğu belirtilmektedir.

10'uncu Kalkınma Planı'nda 2014-2018 yılı hedefine göre okul öncesi eğitim ile ilgili 4-5 yaş grubu okullaşma oranını plan sonunda yüzde 70'e yükseltilmeyi hedeflenildiği vurgulanan açıklamada,Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve eğitim ile istihdam ilişkisinin güçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılacağı, böylece öğrencilerin sosyal, zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişimine katkı sağlayan okul öncesi eğitim, imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırmayı hedeflendiği de belirtilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın öncelikleri arasında nitelikli, kolay erişilebilir okul öncesi eğitim imkanlarını tüm çocuklar için ulaşılabilir kılmak olduğu vurgulanan açıklamada,: "Tüm çocukların zorunlu eğitime başlamadan önce en az bir yıl okul öncesi eğitimden faydalanmasını sağlamak, Dezavantajlı çocukların okul öncesi eğitimden faydalanmasını sağlamaya yönelik çalışmalar yapmak, Erken çocukluk eğitimi için yapılan hizmetlerin daha etkin ve etkili yürütülmesi için Temel Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde Erken Çocukluk Eğitimi Daire Başkanlığının kurulduğu, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne 'Okul öncesi eğitim hizmeti resmî okul öncesi eğitim kurumlarında ücretsizdir' maddesinin eklendiği, Özellikle dezavantajlı çocukların aileleri üzerindeki ekonomik yükün minimize edilmesinin amaçlandığı, Mevcut fiziki mekânlardan üst düzeyde faydalanmak için ikili eğitime geçildiği, Çalışan annelerin çocuklarının ikili eğitimden dolayı

mağdur olmamaları için çocuk kulüpleri yaygınlaştırılarak faaliyetleri yeniden düzenlendiği, Maddi durumu yetersiz dezavantajlı çocuklar için çocuk başına aylık 25 lira bağış kampanyası sayesinde çocuk başına yılda 300 lira kaynak aktarılarak okula devamları sağlandığı ve bu kapsamda 2 yılda 14 bin 000 çocuk okula kazandırılmış olduğu da belirtilmektedir.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ile yapılan görüşmeler neticesinde Şartlı Eğitim Yardımından okul öncesi eğitime devam eden çocukların faydalanmasının sağlandığı vurgulanan açıklamada, farklı kurumlara bağlı faaliyet gösteren erken çocukluk eğitim kurumlarının verilerinin e-okul sistemine aktarıldığı da belirtilmektedir. Nüfusu az veya daha küçük yerleşim yerlerindeki derslik ihtiyacını karşılamak için 1 ve 2 derslikli ana sınıfı projeleri geliştirildiği ifade edilerek, "Okul öncesi eğitim alan tüm çocuklara Pamuk Şekerim adlı ücretsiz eğitim materyallerinin dağıtıldığı, okul öncesinde kalite standartları sisteminin ilköğretim kurumları standartları sistemine entegre edildiği, Dezavantajlı bölgelerde bulunan çocukların erişimlerini sağlamak için kurum temelli modellerin yanı sıra toplum temelli modeller çeşitlendirildiği ve yaygınlaştırıldığı da belirtilmektedir.

Fiziki kapasite eksikliği nedeniyle erken çocukluk eğitiminden faydalanamayan çocukların mağduriyetini gidermek amacıyla 144 atıl binanın onarımının yapılarak erken çocukluk eğitimi merkezine dönüştürüldüğü, böylece bu kurumlarda yaklaşık 3 bin çocuk eğitim almaları sağlandığı da yapılan açıklamalar arasında bulunmaktadır. Her mahalle ve köye okul öncesi eğitim hizmetinin götürülmesi ve toplum temelli modellerin yaygınlaştırılması için 1 ve 2 derslikli ana sınıflarının yapımına devam edileceği bilgisi verilen açıklamada, Gezici Sınıf-Gezici Öğretmen uygulamasının yaygınlaştırılmasının hedeflendiği belirtilerek, Yeteri kadar çocuk olmadığı için sınıf açılamayan ve taşınamayan yerleşim yerlerindeki çocukların da okul öncesi eğitim hizmetlerinden faydalanabilmesi için gezici sınıf-gezici öğretmen modelleri üzerinde çalışmaların devam edeceği de önemle vurgulanmaktadır.

Türkiye'de son yıllarda okulöncesi eğitim üzerine yürütülen akademik çalışmaların sayısının çoğalmasıyla ilişkili olarak, erken çocukluk eğitiminin getirileri politika yapıcılar tarafından da tartışılmaya başlanmış ve erken çocukluk eğitiminin güçlendirilmesine yönelik hedefler geliştirilmesi yönünde önemli adımlar atılmaya başlanmıştır. Okulöncesi eğitime erişimi yaygınlaştırmak ve okulöncesi eğitime ilişkin toplumsal farkındalığı oluşturmak amacıyla son yıllarda önemli gelişmeler yaşanmaktadır. 2009 yılında yayımlanan MEB 2010-2014 Stratejik Planında okulöncesi eğitimde net okullulaşma oranının plan dönemi sonuna kadar %70'in üstüne çıkarılmasının amaçlandığı ve yaygınlaştırma sürecinde dezavantajlı çocuklara erişiminin dikkate alınacağını ifade edilirken, 2011 yılında; 61. Hükümet Programında, okulöncesi eğitiminde önceki dönemlere kıyasla daha yüksek okullulaşma oranı hedeflendiği açıklanarak hükümetin okulöncesi eğitime erişimi yaygınlaştırmayı öncelikleri arasına almış olduğu önemle vurgulanmaktadır.

Okulöncesi eğitimi yaygınlaştırmaya yönelik Bakanlıkça hayata geçirilen projelerin olumlu etkisi okullaşma oranına yansıdığı; 2002 yılında % 7,5 olan net okullaşma oranı 2012'de % 30,9 olarak kaydedildiği, okulöncesi eğitime katılım 36-72 ve 48-72 ay yaş gruplarında yıllar içerisinde artış gösterdiği belirtilmekle birlikte,2011-2012 eğitim öğretim yılına gelindiğinde okullulaşma oranlarındaki artış hızının yavaşladığı; 2012-2013 eğitim öğretim döneminde ise okullulaşma oranlarının bir önceki yıl ile aynı oranda kaldığı görülmektedir.

Planlanan ve uygulamaların gerçekleştirildiği bu gelişim süreci içinde, Okul öncesi eğitimde son on yıllık eğilimlere bakıldığında, 2010-11'e dek yaşanan önemli gelişmelerin ardından; 2010-11 ve 2012-13 yılları arasında bir duraksama olduğunu, sonraki yıllarda da okullulaşma oranlarındaki artışın önceki yıllara göre yavaşladığını görülmektedir. 2013-14 yılında görülen gerileme, 2012-13 yılında ilkokula başlama yaşında yapılmış olan düzenlemeye bağlı olarak 60-65 aylık çocukların velilerinin isteği ile ilkokula başlıyor olmaları ile açıklanabileceği, Erken Çocukluk Eğitimi ve ilkokul arasında tercih yapan velilerin kararlarında, okul öncesi eğitimin ücretli, ilkokulun ise ücretsiz olmasının belirleyici olduğunun tahmin edildiği, "4+4+4"düzenlemesi sonucunda 4-5 yaş grubundaki çocukların bir kısmının ilkokula kaydolduğunun hatırlanması gerektiği ve bu oranın okul öncesi eğitimde okullulaşma olarak yansıtılmamasının gerektiği çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından yapılan

değerlendirmeler sonuncunda rapor edilmektedir.

"4+4+4"ün ikinci yılı olan 2013- 14 eğitim-öğretim yılının başında MEB ilkokula başlama yaşına ilişkin bir değişiklik daha yapılmış; Nisan-Eylül 2008 doğumlu çocukların ilkokula kayıtlarının veli tercihine bağlı olacağını duyurmuştur. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ve Eğitim Reformu Girişimi (ERG) işbirliğinde hazırlanan "Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu ve Öneriler" Şubat 2016 çalışma raporunda; bu durumun, erken çocukluk hizmetlerine kayıt oranlarını düşürerek, 2014-15 okul öncesi okullulaşma oranlarına yansımış olduğu, "4+4+4" sonrası 5 yaş grubunda ise; okul öncesi eğitimde okullulaşma oranı %40'tan fazla azalma göstermiş olduğu ve en son 2014-2015 yılında %53.8 olarak gerçekleşmiş olduğu, bu oranın aradan geçen 3 yıla rağmen 2011 yılında elde edilen %65.7'lik erişimin uzağında kaldığı belirtilmektedir.

2012-13 eğitim-öğretim yılı itibarıyla uygulamaya geçen "4+4+4" eğitim sistemiyle ilköğretime başlama yaşının aşağıya çekilmesi ve okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmaması, okul öncesi eğitim konusunda 2008'den bu yana elde edilen kazanımların erozyona uğramasına neden olduğu vurgulanan raporda, "4+4+4" öncesi Türkiye'de 5 yaş grubu için % 67'lerde olan okul öncesi okullaşma oranının, 2014-15 eğitim-öğretim yılı itibarıyla 4-5 yaş grubu için % 47'lere gerilediği belirtilmektedir. Yeni düzenleme ile birlikte ilk kez 4 yaş grubuyla karşılaşan öğretmenlerin, farklı yaşlardan oluşan karma sınıflarda eğitim vermenin güçlüklerini ifade ettikleri, küçük yaş grubunun oyun oynamaya daha hevesli olması, öz bakım ve tuvalet eğitimi gibi konularda 48 aylık ile 66 aylık çocuklar arasında uçurum olması, 66 aylıkların masa başı etkinliklerine daha kolay odaklanmaları ama bu tür etkinliklerin ise küçük çocukları sıkması v.b bazı eğitimi ve gelişimi önemli şekilde etkileyebilecek olumsuzluklarla karşılaştıkları da başarısızlığı etki eden özellikler arasında vurgulanmaktadır. Tek önemli ölçütün erken yaşlarda "okullulaşma oranı" olmaması gerektiği; erken çocukluk döneminde çocuğun özgüveninin inşa edip bilişsel, duygusal ve sosyal kazanımlar elde edebilmesinin de önemli olduğunun dikkate alınmasının gerekliliği de çalışma raporunda belirtilmektedir.

Okul öncesi eğitimi, çok daha fazla çocuğa ulaştırmanın yanı sıra, çocuklar için etkili olabilmesi için nitelikli kılmak da gerekir. Gelişmekte olan ülkelerde yapılan farklı araştırma bulguları, okulun niteliğinin çocuğun oyununu ve öğretmen davranışlarını etkilediği sonucunu ortaya koymuştur. Kısa ve uzun vadede elde edilen çalışma sonuçları, niteliği yüksek okullardaki çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin ve okul başarılarının diğer okullardaki çocuklara göre daha iyi olduğunu göstermektedir. Türkiye'de okul öncesi eğitiminin niteliğini tanımlayacak araçlar (ilgili kanun, yönetmelik, tüzük, yönerge vb.) değerlendirmeye alındığında, mevzuatta kalite standartlarına bazı konularda (fiziki koşullar, çocuk yaş grupları ve sınıf mevcudu, okul öncesi eğitim ve bakım personelinin yeterlikleri, çalışma koşulları, mesleki eğitim, eğitim öğretim sürecinin yapılandırılması, yönetim, uygulanacak olan eğitim programları, sosyal içerme, aile katılımı, okul ve çevre ilişkileri, izleme-değerlendirme, teftiş ve denetim) yer verildiği görülmektedir. Öte yandan, standartların tanımlanma şekilleri ve ayrıntı düzeyleri yer yer farklılık göstermektedir. Ayrıca, yapısal unsurlara dair standartlara ağırlık verildiği -ağırlıklı olarak fiziki koşulların nasıl olması gerektiği, öğretmen başına düşen çocuk sayısının yüksek olması; dolayısıyla sınıfların kalabalık olması ve eğitim-öğretimin kalitesinin istenen düzeye çıkamaması olduğu bu konu ile yapılan değerlendirme raporlarında önemle belirtilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarını fiziksel donanım açısından inceleyen çalışmalarda; temizlik, ses yalıtımı, güvenlik, bahçenin ve oyun alanlarının düzeni, eğitsel malzemelerin uygunluğu, nicel yeterliliği ve kullanım şekli gibi konularda önemli eksikliklere değinildiği, birçok kurumda, okul öncesi eğitimin gerektirdiği temel donanım malzemelerinin olmadığı ve bunları temin etmede mali zorlukların yaşandığı bilgisi de çalışma raporlarında gözlenmektedir.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ve Eğitim Reformu Girişimi (ERG) işbirliğinde hazırlanan "Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu ve Öneriler" Şubat 2016 çalışma raporunda; kaliteyi belirleyen önemli bir diğer alanın öğretmen kalitesinin geliştirilmesi olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin lisans eğitimleriyle ilgili en önemli sorunun, okul öncesi eğitim alanında öğretmen

yetiştirmekten sorumlu üniversitelerde uzman öğretim üyelerinin eksik ve/veya öğrenci/öğretmen oranlarının yüksek olmasından kaynaklandığı vurgusu yapılmaktadır. Ayrıca, 2010 tarihli "Okul Öncesi Eğitim Süreci İç Denetim Raporunda" da belirtildiği gibi, okul öncesi öğretmenlerine yönelik yerel düzeydeki hizmet içi eğitim, seminer, mesleki gelişim çalışmalarının büyük çoğunluğu, öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılamayarak, öğretmen kalitesini olumsuz etkilediğinin de üzerinde durulmaktadır.

Sonuç olarak, planlanan zamanda ve nitelikte erken çocukluk eğitiminde % 100 okullulaşma hedeflerine ulaşabilme, gerekli analizlerin anında ve sık aralıklarla yaparak olumsuzlukları giderme ve daha iyi koşullarda eğitim verebilecek nitelikli kurumların sağlanabilmesi için kamu kaynaklarının ayrılması, insana ve topluma yatırım için bu eğitim düzeyinin birçok yabancı ülkede olduğu gibi bizim ülkemizde de zorunlu ve ücretsiz olmasının gerektiğini söyleyebiliriz. "4+4+4" eğitim kanunuyla birlikte yaş ortalamaları düşen 1. sınıf öğrencilerine daha nitelikli hizmet verilebilmeleri için öğretmenler bu yaş dönemindeki çocuklara yönelik gelişimsel ve eğitimsel yaklaşımlar konusunda desteklenmeli, program uygulamaları değişen koşullar doğrultusunda gözden geçirilerek güncellenmeli ve öğretmenin uygulama yöntemleri konusundaki bilgi ve becerileri zenginleştirilmelidir. Okul öncesi devlet kurumlarında ve özel kurumlarda izlenen eğitim-öğretim uygulamaları çocuğun ilgi alanlarına, yaratıcılıklarına ve gelişim gereksinimlerine daha uygun hale getirilmeli; çocuğa yaklaşım çocuğu birey olarak tanımaya ve geliştirmeye yönelik olmalı, teknoloji alanındaki yenilikler ve bu yolla elde edilecek bilgi ve becerilerin önemi üzerinde durulmalı, aileler eğitimin bir parçası olarak değerlendirilmeli ve kurum dışındaki zamanlarda da eğitimin sürdürülebilir olması amacıyla aileler sürece dâhil edilerek çocuklarının eğitimine katkı verme yönünde eğitilmelidirler. Ayrıca kurumların fiziksel koşullarının nitelikli öğrenmeyi etkileyebilecek özellikte araç-gereç ve materyal içermesi gerektiği göz önünde bulundurularak kurum denetimlerinin daha sık yapılması, sadece eğitimin işleyişinin değil kurumun fiziki yapısının ve donanımının da değerlendirilmesi gerekmektedir.

DEĞİŞEN DÜNYADA ÇOCUK VE ERKEN DÖNEM ÇOCUKLUKTA DİN EĞİTİMİ ÜZERİNE BAZI DEĞERLENDİRMELER

Prof. Dr. Recai DOĞAN
Ankara Üniversitesi

Çocuk algısı ve çocuk yetiştirmede toplumlardaki tarihsel gelişim içindeki değişiklikler bu süreçlerde biyolojik yasalar kadar kültürel yapının da etkili olduğunu göstermektedir ve bunlar tarihsel yapıya bağlı olarak değişen etkenlerdir. Başka bir deyişle bu süreçte belirli bir toplum için maddi kültür ve ekonomik durum, tıp anlayışı, siyasi ve sosyal yapı, yaygın olan inanç ve değer sistemleri vb. belirleyici faktörlerdir. Dolayısıyla çocukların nasıl tasarlandığının yanı sıra nasıl algılandıkları da daima toplumsal ve tarihsel bir bakış açısını yansıtır. Ancak ilgili literatür incelendiğinde farklılaşmalara rağmen toplumlarda ortak bazı noktalarında olduğu görülür. Çocuk yetiştirmede Doğu ve Batı'nın birikimlerinin belli dönemlerde belli yollarla ve belli ölçülerde birbirini etkilediği de açıktır. Özellikle son zamanlarda iletişim alanındaki gelişim ve değişim bu durumu daha da yoğunlaştırmıştır.

Modern dönemlerde hangi coğrafya, sosyal ve kültürel ortamlarda yetişirlerse yetişsinler tüm çocukların evrensel bir çocuk doğasına sahip oldukları kabul edilmiştir. Son zamanlarda ise bu kabul bırakılıp çocukların bazı yönlerden birbirlerine benzedikleri ancak her birinin de kendine ait bir özgünlüğünün olduğu savı kabul görmeye başlamıştır. Bu durum, çocuk eğitimi anlayışını da etkilemiştir. Örneğin, kendine özgü nitelikleriyle modern olarak nitelendirilen ailenin yer aldığı toplumlarda çocuk saf ve yetişkin korumasına ihtiyaç duyan bir varlık olarak kabul görmüş ve bu anlayışa göre yetiştirilmeye çalışılmış ve çocuk eğitimi üzerine yazılan eserlerde daha çok "Çocuk nasıl büyür ve gelişir?" sorusunun cevapları üzerine yoğunlaşılmıştır. Hâlbuki modern sonrası dönem toplumların-

da aile yapısının da değişmesiyle "Çocuklar nasıl büyütülmelidir?" sorusunun cevapları verilmeye çalışılmış ve süreç daha çok teknik üzerine yoğunlaşarak ilerlemiştir. Bugünlerde ise geleceğin 'kavramsal değişim' çağı olduğu üzerinde durulmakta ve çocuk algı ve eğitimi de yeniden yapılandırılmaktadır. Eğitim sistemlerinin bilinmeyen mesleklere, teknolojileri ve bilinmeyen bir geleceğe insan yetiştirdiği üzerinde durulmaktadır. İletişim vasıtalarındaki değişim ve gelişim bilginin niteliğini ve yayılma stratejilerini doğrusal olmayan bir şekilde etkilemektedir. Bunun bir sonucu olarak da çağın gereklerini yerine getirecek insan gücünün mahiyet ve niteliği de değişmektedir. Yeni durumlarda problem çözebilen, çocuklu

okuryazarlık becerisi olan, iletişim ve empati becerisi gelişmiş, eleştirel düşünebilen, etik ve estetik değerlerle donanmış bireyler bu çağın insan tipi olarak nitelendirilmektedir.

Bu değişim sürecinde erken dönem çocuklukta eğitim de yeniden farklı açılardan ele alınmaya başlanmıştır. Çünkü çocuklara erken yaşlarda sağlanacak düzenli bir okul öncesi eğitim, hem eşitlikle hem de eğitimin niteliği ile yakından ilgilidir. Okulöncesi eğitim, öncelikle dezavantajlı çocukların diğer akranlarıyla eşit şartlarda ilköğretim başlaması için imkân sağlar ve nitelikli olmasıyla da çocukların gelecekteki okul başarıları ve eğitimde kalma süreleri üzerinde de etkili olur.

Konu, din eğitimi ve erken çocuklukta din eğitimine geldiği zaman durum oldukça karmaşıktır. Dünya tarihinin belli bir döneminde çocuk eğitimi daha çok teosantrik merkezli olarak ele alınmıştır. Batıda kilise din arasındaki mücadele çocuk eğitimine de damgasını vurmuştur. Ancak onlar bu süreci genelde İslam özelde ise Türkiye'ye göre daha farklı yaşamışlardır. Türk modernleşme sürecinde dinin toplum içindeki yeri hep tartışılageldiği için din eğitiminin genel eğitim içindeki yeri de daima tartışmalı bir konu olmuştur. Bu durum, Türkiye'de genel eğitim ile din eğitimi ilişkisinin kurulamamasına sebep olduğu gibi din eğitiminin de bilimselleşmesi sürecini etkilemiştir.

Günümüz batı toplumlarında bireyin üst düzey bilişsel ve psiko-motor becerilerinin yanı sıra duyuşsal, törel vb. becerileri de eşit şekilde ele alınmaktadır. Bu ele alışta tolumun sahip olduğu inanç ve değerler sistemi de göz önünde bulundurulmakta ve her toplum bunu kendi tarihi geçmişi, kültürel ve sosyal yapısına göre yeniden şekillendirmeye çalışmaktadır. Artık Türkiye'de de uzun zamandır tartışma ve ayrışma alanı olan din eğitiminin niçinliği yerine nasıllığı üzerine yoğunlaşmanın zamanı geldi geçiyor. Bireyin dini ve manevi yönünün tekrar öneminin artık bilindiği bir dönemde genel eğitim içinde erken çocukluktan başlayarak din eğitiminin nasıl yer alması gerektiğinin bilimsel temel ve uygulamalarının belli bir felsefe içinde ortaya konması önem arz etmektedir.

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİM PROGRAM VE YAKLAŞIMLARININ "PROGRAM NİTELİKLERİ" AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı
E-posta: temel.fulya@gmail.com
Arş. Gör. K. Büşra KAYNAK
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı
E-posta: kbusrakaynak@gmail.com

Özet

II. Dünya Savaşı'nın sonrasında yapılan boylamsal ve kesitsel araştırmalar neticesinde erken çocukluk döneminin önemi anlaşılmış; bu doğrultuda farklı erken çocukluk eğitim program ve yaklaşımları ortaya atılmıştır. Bu programların geliştirilmesinin ardından ise programların niteliksel bileşenleri sorgulanmaya başlanmıştır. Konuya uluslararası perspektiften bakıldığında çocuklara daha iyi hizmet vermek amacı ile erken çocukluk eğitim programlarının niteliklerinin geliştirilmesi adına çeşitli çalışmalar yapıldığı, bu çalışmalarda da program nitelik ve standartlarının belirlendiği görülmektedir. Son yıllarda ülkemizde okul öncesi eğitimin yaygınlaşması açısından önemli gelişmeler görülmekle birlikte eğitim ortamı, eğitim programları, personel ve yönetişim standartlarının belirlenmesi mümkün olmamıştır. Bu görüşten hareketle çalışmada Miller (1995)'ın nitelikli erken çocukluk eğitim programlarının; bütünsel gelişim, bireyselleştirme, etkin öğrenme, sosyal etkileşim, kültürel çeşitlilik, aile katılımı ve değerlendirme bileşenleri açısından Bank Street, Head Start, High Scope, Montessori, Reggio Emilia, Waldorf ve Piramit yaklaşım ve programları incelenmiştir. Çalışma sonucunda erken çocukluk eğitim programlarının niteliklerinin geliştirilmesi amacı ile çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Erken çocukluk eğitim program ve yaklaşımları, program nitelikleri*

Giriş

Erken çocukluk dönemi pek çok becerinin kazanılması açısından çocuğun yaşamında kritik bir önem arz etmektedir. Bu nedenle çocuklara bu dönemde nitelikli bir eğitim sağlamak gerekmektedir.

Dünya'da özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında yapılan gerek boylamsal, gerekse kesitsel araştırmalar erken çocukluk döneminin öneminin anlaşılmasını sağlamıştır. Bu araştırmalar neticesinde de çeşitli eğitim programları geliştirilmiş; çocuk eğitimi konusunda farklı yaklaşımlar ortaya atılmıştır (Goffin, 2000).

Eğitim programlarının ve yaklaşımların geliştirilmesinin ardından bu programların niteliklerinin nasıl olduğu ve nasıl olması gerektiği soruları ortaya atılmıştır. Çünkü ancak iyi bir şekilde planlanan nitelikli programlar, eğitimin niteliğini ve düzeyini artırmaktadır. Bu bağlamda da eğitim programlarının niteliği arttıkça, nitelikli insan yetiştirmek durumu söz konusu olmaktadır (Gürkan, 2012).

Duruma uluslararası perspektifte bakıldığında Amerikan Ulusal Erken Çocukluk Eğitimi Derneği olarak isimlendirebileceğimiz NAEYC'in nitelikli erken çocukluk programlarının geliştirilmesi açısından yaptığı çalışmalar dikkat çekmektedir. Erken çocukluk eğitim programlarının niteliklerinin artırılması ve dolayısı ile çocuklara daha iyi hizmet sunulması amacıyla NAEYC, çeşitli program standartları belirlemiştir (NAEYC Web Sayfası, 2015a). NAEYC'in belirlediği bu standartların son güncellemesi 1 Nisan 2014 tarihinde yapılmış olup; 30 Nisan 2015 tarihi ile Amerika Birleşik Devletleri'nde toplam 6.973 programın akreditasyonu yapılmıştır. Bu programlardan yararlanan çocuk sayısı ile aynı tarih itibari ile 604.786'dır (NAEYC Web Sayfası, 2015b). NAEYC'in erken çocukluk eğitim programlarının niteliğini belirlerken kullandığı program standartları 10 standarttan ve her biri kendi içerisinde alt kriterleri barındıran çok sayıda kriterden oluşmaktadır. Bu standartları şu şekilde sıralamak mümkündür (NAEYC Web Sayfası, 2015c):

Tablo 1. NAEYC Program Standartları

Standart 1: İlişkiler	**Standart 6:** Öğretmen
Standart 2: Program	**Standart 7:** Aile
Standart 3: Öğretim	**Standart 8:** Toplumla İlişkiler
Standart 4: Çocuğun Değerlendirilmesi	**Standart 9:** Fiziksel Çevre
Standart 5: Sağlık	**Standart 10:** Yönetim ve Liderlik

Tablo 1'de verilen NAEYC'in belirlediği on standarttan ilk beşi çocukların öğrenmesine ve gelişimine odaklanırken; altıncı standart çocuğa eğitim veren öğretmen ile çocukla ilgilenen diğer personelin bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Yedi ve sekizinci standartlar program ile aile ve toplum arasında bir ilişki kurmayı vurgulamaktadır. Son iki standart ise programın uygulandığı kurumun fiziksel çevresi ile program yöneticilerinin becerilerine odaklanmaktadır (NAEYC Web Sayfası, 2015a).

NAEYC'in yanı sıra erken çocukluk eğitim programlarının niteliği üzerinde çalışan birçok araştırmacı bulunmaktadır. Dion ve Berschied (1974) bir okul öncesi eğitim programının çocuğun çeşitli becerilerini geliştirmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu beceriler şunlardır: Kendinin farkında olma, sosyal beceriler, kültürünün ve diğer kültürlerin farkında olma, iletişim becerileri, algısal-devimsel beceriler, analitik düşünme ve problem çözme becerileri, yaratıcık ve estetik beceriler (Akt. Senemoğlu, 1994).

Senemoğlu (1994)'nun bahsettiği bu beceriler daha çok eğitim öğretim süreci sonrasında çocuğa kazandırılması beklenen becerilerdir. Bu noktada erken çocukluk eğitim programlarının niteliğini belirleme hususunda daha kapsamlı bir değerlendirme yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Miller (1995) nitelikli bir erken çocukluk eğitim programının şu bileşenleri içerisinde barındırması gerektiğini belirtmektedir:

- Çocukların gelişimsel gereksinimlerini karşılamalıdır.
- Çocuğu bireyselleştirmeye önem vermelidir.
- Çocuğun etkin bir şekilde öğrenmesini sağlamalı, etkin öğrenmeye önem vermelidir.
- Sosyal etkileşimi vurgulamalıdır.
- Kültürel çeşitliliklere önem vermelidir.

- Aile katılımına önem vermelidir.
- Değerlendirme sürecinin önem vermelidir.

Wortham (2006) ise erken çocukluk eğitim programlarının niteliklerini belirleyen temel ilkeleri şu şekilde ele almaktadır:

1. Erken çocukluk eğitim programlarındaki çocukların çeşitli alt yapılardan geldiği, farklı yetenek ve ilgilere sahip olduğu bilinmektedir. Yüksek nitelikli programlar bu özelliklere cevap vermeli ve bu farklılıkları desteklemelidir.

2. Erken çocukluk eğitim programları farklı öğrenme ve gelişim kuramlarından etkilenmektedir. Bu noktada öğretmenler yüksek nitelikli erken çocukluk eğitim programlarını etkileyen yönleri anlamalı ve bunları programa yansıtmalıdır.

3. Program yapıcılar ve öğretmenler nitelikli eğitim programları geliştirmek ve uygulamak için uygun bir bakış açısı geliştirmeli, programın felsefesini uygulamaya yansıtmalıdır.

4. Çocuğun gelişimi nitelikli programın nasıl planlandığı ve uygulandığının en temel gösterge sidir. Nitelikli erken çocukluk eğitim programları fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimle ilgili öğrenmeleri içermelidir. Bu bağlamda programda öğrenme, çocukların bağlantı kuracakları içerik alanları ile bütünleştirme şeklinde tanımlanmaktadır. Diğer bir deyişle çocuğun öğrenmesi, izole edilmiş becerilerden çok anlamlı ve amaçlı içerikle gerçekleşmektedir. Örneğin, fiziksel gelişim yapılandırılmış oyunlar yolu ile gelişirken; estetik gelişim için ise sanat ve müzik yolu ile çocuğun kendini ifade etmesi için günlük fırsatlar sunulmalıdır.

5. Gelişimsel uygunluğu temel alan nitelikli erken çocukluk eğitim programlarının planlanmasında yaş ve sınıf düzeyini karşılayan gelişimsel devamlılık önemli bir rehber olarak hizmet etmektedir. Bu noktada eğitimciler kendilerine "Gelişimsel açıdan ilerleme devam etmekte midir?" sorusunu yöneltmelidir.

6. Erken çocukluk döneminde çocuk Piaget'in sözünü ettiği işlem öncesi dönemden somut işlemler dönemine doğru geçmektedir. Bu bağlamda nitelikli erken çocukluk eğitim programlarının, çocukların gelişimlerini destekleyen eğitimsel deneyimleri sunarak gelişimsel ilerlemede bireysel ilgilere cevap vermesi gerekmektedir.

7. Bütüncül programların, bütüncül deneyimlerle öğrenmeyi teşvik eden çocuk merkezli program yaklaşımlarını destekledikleri bilinmektedir. Bu doğrultuda nitelikli erken çocukluk eğitim programları ebeveyn ve çocuğu planlama sürecinde programa dahil etmektedir. Böylelikle öğrenme deneyimlerinin gerek bireysel gerekse grup ilgilerini, öğrenme geçmişlerini desteklenmesi sağlanmakta ve programın devamlılığı da güvence altına alınmaktadır.

8. Nitelikli erken çocukluk eğitim programları, çocukları öğrenme deneyimlerinde yeni bir bilgi ile karşılaştıklarında, bilgiler arasındaki bağlantı ve ilişkileri anlamaları için bilgiyi yeniden yapılandırmalarını destekleyecek, gruplama ve öğretim stratejilerini kullanmalarını desteklemelidir.

9. Nitelikli erken çocukluk eğitim programlarını uygulayan öğretmenler, sınıf içi ve dışı öğrenme ortamlarını çocukların kültürel ve gelişimsel farklılıklarına uygun olarak düzenlemektedirler.

10. Erken çocukluk eğitimi öğretmenleri, çocukların değişen dünyada yaşayan bireyler olduklarının farkında olarak, farklı koşullarda yaşayan ve farklı ihtiyaçları olan çocuklar için programı düzenlemektedirler. Ayrıca nitelikli erken çocukluk eğitim programlarını uygulayan öğretmenler değişen koşullara uyum sağlayarak, kendi mesleki gelişimlerini sürdürmelidirler.

Wortham (2006) tüm bu temel ilkelere ilaveten, NAEYC'in de yüksek kaliteli erken çocukluk eğitim programlarında şu üç noktayı vurguladıklarını belirtmektedir:

- Çocuğun gelişimi ve öğrenmesi hakkında ne biliyoruz?
- Çocuğun bireysel ihtiyaçları ve grup içerisindeki ihtiyaçları, ilgileri ve güçlü yönleri hakkında neler biliyoruz?
- Çocuğun içinde bulunduğu kültüre ve sosyal çevre koşulları hakkında neler biliyoruz?

Tüm bu bilgilerin gelişimsel temelli bir program anlayışına işaret ettiği görülmektedir. Bu noktada gelişimsel temelli uygulama teriminin, kökeninin insan gelişim kuramlarına dayandığı görülmektedir. Gelişimsel temelli uygulamalar çocuk gelişimi bilgisinin yanı sıra kültürel değerlerin de önemini de vurgulamaktadır. Gelişimsel temelli uygulamaları içeren programlar çocuğu en çok ilgilendiği alanlarda, hazır olduğu noktadan ele almaktadırlar. Konuya farklı bir bakış açısı getiren gelişimsel temelli programları uygulayan öğretmenler ise okulların da çocuklar için hazır olması gerektiğine dikkat çekmektedirler. Bu öğretmenler okulun ve programların misyonlarının çocukların ihtiyaçlarını karşılamak olduğunu savunmaktadırlar (Davis, 1993). Charlesworth (1990) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel temelli program inançları ile gelişimsel temelli program etkinliklerini uygulamaları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Akt. Davis, 1993).

İlgili alan yazınındaki çalışmalar incelendiğinde erken çocukluk eğitiminde uygulamaya dönük çeşitli sorunlar olduğu belirlenmiştir. Yılmaz, Koç, Gönen ve Üstün (2010) çalışmalarında gerek okul öncesi öğretmeni adaylarının, gerekse okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini en az program ve içerik bilgisi alanında yeterli gördüklerini ortaya koymuşlardır. Deniz ve Dağlıoğlu (2011) ise çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının bakış açısı ile okul öncesi öğretmenlerinin davranışlarına yönelik sorunları incelemişler ve programın planlanması ve uygulanması konusunda sorunlar olduğunu tespit etmişlerdir. Türk Eğitim Derneği (2009) tarafından öğretmen yeterliliklerini belirlemek amacı ile yapılan kapsamlı çalışmada ise öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişiklikleri takip etmede, çocukların gelişimlerini izleme ve değerlendirmede yetersizliklerinin olduğu saptanmıştır.

Tüm bu çalışmalar nitelikli programların planlanması, uygulanması konusunda çeşitli ortak sorunlar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda gelişimsel temelli programların uygulanmasında ve felsefelerinin anlaşılmasında çeşitli güçlükler bulunmaktadır. Bu programların çocukların öğrenmesi ile ilgili felsefelerini açıklamasının yanı sıra, bu felsefenin sınıf içindeki uygulamaya da yansıması gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin mesleki yargılarına göre hareket etmelerinin önlenmesi için gelişimsel temelli programların çerçevesinin ve programın genel ilkelerinin açıklaması gerekmektedir. Gelişimsel temelli programlarda program felsefesinin kurulması kadar karmaşık olan diğer bir konu da, program ilkelerinin farklı gelişim düzeylerine sahip, farklı öğrenme yolları ile öğrenen ve farklı ilgileri olan çocuklar için uygulanmasıdır. Gelişimsel temelli programların kullanılması, tüm gruba uygun bir program planlanmasından ziyade çocuğa bireysel olarak ulaşmayı gerektirmektedir. Bu da gelişimsel temelli programları uygulama konusunda ciddi bir deneyimi gerektirmektedir (Wortham, 2006).

Bu noktalara ilaveten erken çocukluk eğitim programlarının niteliklerinin değerlendirilmesinde etkileşimli öğrenme varsayımlarının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu varsayımları şu şekilde sıralamak mümkündür (Wortham, 2006):

- Çocuklar fiziksel ihtiyaçları karşılanmasına ilaveten psikolojik olarak kendilerini güvende hissettiklerinde en iyi öğrenirler.
- Çocuklar bilgileri kendileri yapılandırarak öğrenirler.
- Çocuklar yetişkinlerle ve diğer çocuklarla etkileşim yolu ile öğrenirler.
- Çocukların öğrenmeleri farkındalıktan başlayarak, araştırma, inceleme, yararlanma aşamalarına doğru ilerleyen bir döngü şeklinde gerçekleşmektedir.
- Çocuklar oyunla öğrenirler.
- Çocukların merak ve ilgileri onları öğrenmeye motive eder.

İnsan gelişimi ve öğrenmesi bireysel çeşitlilik gösterir.

Wortham (2006) nitelikli erken çocukluk eğitim programlarında bu varsayımlarla bağdaşan, çocukların bireysel farklılıklarına dikkat eden uygulamaların şu ilkeleri içerdiğini belirtmektedir:

- Çocuklar öğrenmede yetişkin ve akranların yeterliliklerinden yararlanarak kavramlar hakkında kendi anlayışlarını oluştururlar.

- Çocuklar programın bütünleştirilmesi yolu ile farklı disiplinleri karşılayan, bağlantıları görme ve bir içerik alanında derinlemesine çalışma fırsatlardan yararlanmalıdır.
- Çocuklar öğrenme çevresinde sıralı rutinler ve daha önceden belirlenen yapılanmaların yanı sıra öğretmenin esnekliği ve kendiliğinden oluşan ilgi, ihtiyaç ve fikirler ile ilgili doğal tepkilerden de yararlanmalıdır.
- Çocuklar ne yapacakları, ne öğrenecekleri konusunda anlamlı seçimler yapma fırsatına sahip olmalı ve hangi seçimlere izin verileceği ile ilgili sınırlar konusunda açık bir anlayışa sahip olmalıdır.
- Çocuklar gelişimsel kapasitelerinin üst sınırına ulaşmak için gayret sarf edebilecekleri durumlar ile yeni edinilen becerileri uygulama ve kalıcılığı sağlamak için geniş fırsatlara sahip olmalıdır.
- Çocukların akranları ile işbirliği yaparak toplumun bir parçası olma farkındalığını kazanmaları, kendi güçlü yönleri, ilgileri, ihtiyaçları doğrultusunda ayrı birer birey olarak algılanma fırsatlarına sahip olmalıdır.
- Çocuklar, kendi benliklerine karşı olumlu duyarlılık, kendilerinden farklı olabilecek kişilerin bakış açılarına ve deneyimlerine saygı gösterme konusunda gelişim fırsatlarına sahiptirler.
- Çocuklar, muazzam öğrenme kapasitesine ve dünya hakkında sınırsız bir merak ve ilgiye sahip olmalarının yanı sıra bilişsel ve dil gelişimi açısından yaşlarına bağlı sınırlılığa sahiptirler.
- Çocuklar kendi girişimleri ile kendiliğinden oluşan oyunlar ve öğretmen tarafından planlanan, yapılandırılan proje ve deneyimlerle meşgullerdir.

Çalışmanın bu bölümünde, Miller (1995)'ın nitelikli erken çocukluk eğitim programına ilişkin görüşleri temel alınarak dünyada yaygın olarak uygulanan bazı erken çocukluk eğitim programları ve yaklaşımlarının nitelikleri incelenecektir.

Çocukların Gelişimsel Gereksinimlerini Karşılama

Erken çocukluk eğitim programlarında, programın planlanması ve yürütülmesinde niteliği belirleyen temel ölçüt çocuğun gelişimidir. Bu hususa *"Her çocuk bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlaksal ve toplumsal gelişimini sağlayacak bir hayat seviyesine, potansiyelini geliştirme hakkına sahiptir."* maddesi ile 1989 yılında yayımlanan Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'de vurgu yapılmaktadır. Bu maddenin varlığına ve çeşitli sosyal yardım kuruluşlarının çalışmalarına rağmen dünya genelinde erken yaşta milyonlarca çocuğun potansiyellerini en üst derecede geliştirme hakkından yararlanamadığı bilinmektedir. Bu çocukların birçoğunun daha az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde yaşadıkları düşünüldüğünde bu ülkelerde yer alan erken çocukluk eğitiminin durumuna bakmak gerekmektedir. Gelişmekte olan birçok ülkede erken çocukluk eğitim hizmetlerinin 0-6 yaş grubunda dağılımına bakıldığında; hizmetlerin 5-6 yaş grubunda yoğunlaştığı ve 0-4 yaş grubunda yer alan çocukların eğitiminin ihmal edildiği bilinmektedir (UNICEF, 2014) Bu çocukların gelişiminin risk altında olduğu ve hali hazırda dezavantajlı bölgelerde yaşadıkları göz önüne alındığında çocukların eğitimlerinin nitelikli programlarca desteklenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda ister dezavantajlı bölgelerde, isterse üst sosyoekonomik düzeyden ailelerin yaşadıkları bölgelerde uygulansın nitelikli bir erken çocukluk eğitim programı çocukların farklı gereksinimlerine ve ilgilerine cevap vermeli; kaynaştırılmış bir yaklaşımla çocuğun tüm gelişim alanlarını birlikte ele alarak bütünsel gelişimini desteklemelidir. Bugün dünyada uygulanan birçok program bu unsura önem vermekte olup, High Scope, Head Start gibi birçoğunun ortaya çıkmasında da çocukların gelişimsel geriliklerini ortadan kaldırma amacı etkili olmuştur (Hohmann ve Weikart, 1995).

Çocukları Bireyselleştirmeye Önem Verme

Nitelikli erken çocukluk eğitim programları çocukların bireysel farklılıklarına göre gelişimsel gereksinimlerine cevap vermelidir. Bu önemli kriterin erken çocukluk eğitim program ve yaklaşım-

larına yansımaları şu şekildedir:

- Reggio Emilia Yaklaşımı'na göre her çocuğun büyümeye, bireysel bir varlık olmaya ve kendini serbestçe ifade etmeye hakkı vardır. Reggio Emilia Yaklaşımı'nda çocuklar bu yaklaşımda özgür bir ortam içerisinde yalnız başlarına akranları ve yetişkinler ile yaşadıkları deneyimler sayesinde öğrenmenin zevkini tadarlar. Çocuk eğitimindeki amacı, çocuğun kendi kendine yeterli hale gelmesi ve karşılaştığı engellerle başa çıkması olarak ifade edilen bu yaklaşımda çocuklar farklı alanlarda bulunan aynalar ve yansıtıcı yüzeyler aracılığı ile kendilerini görme fırsatı elde etmekte ve kendi kimliklerini daha kolay oluşturmaktadırlar (Temel, 2005; Dereli, 2013; Şahin, 2013; Temel, Kurtulmuş ve Dereli, 2014).
- Montessori Eğitim Yöntemi'nde de çocuğun bireysel gelişimini sağlamak temel hedeflerden biridir. Montessori Yöntemi, çocukların bireysel gelişimlerini, iç disiplin geliştirmelerini saygının hakim olduğu huzurlu bir atmosferde desteklemeyi amaçlamaktadır. Felsefesi "Kendim yapabilmem için bana yardım et" olan Montessori Eğitim Yöntemi sağladığı oto eğitim ile çocuklara hatalarını kendi kendilerine bulma olanağı sağlamaktadır. Çocuğun oto eğitim ile kendi hatalarını bulması hususunda Montessori eğitim materyallerinin de rolü büyüktür. Montessori Eğitim Yönteminin uygulandığı sınıflardaki çocukların vücut yapısına uygun olan materyallerden kendi bireysel gelişimine uygun olan materyali çocuklar öğretmen rehberliğinde seçerler. Daha sonra çocuk kendi seçtiği materyal ile kimse tarafından bölünmeden çalışır ve çalışmasını bitirince materyali tekrar yerine koyar. Böylelikle çocuk sınıfta düzenin bir parçası olmuş olur (Lillard, 2005; Temel, 2005; Temel ve Toran, 2013; Çakıroğlu Wilbrandt, 2013).
- Waldorf Yaklaşımı ve Steiner Pedagojisi çocukların bireyselleştirilmesi için doğalarına uygun olmayan deneyimlere sürüklenmesine karşı çıkmaktadır. Bu görüşü ile de Waldorf Yaklaşımı, çocukların bireyselliğini ve özgüvenini desteklemeye önem vermektedir (Temel, 2005; Kurtulmuş, 2013; Toran, 2014).

Etkin Öğrenmeye Önem Verme

- Etkin öğrenme; çocukların nesneleri kullanarak, insanlar, düşünceler ve olaylarla etkileşime girerek bilgiyi yapılandırması sürecidir. Bu süreçte çocuklar pasif birer alıcı değil, kendi öğrenmelerinden sorumlu olan birer araştırmacıdır. Etkin öğrenmenin en önemli unsuru çocuğun materyaller ile etkileşim içerisinde olmasıdır (Hohmann ve Weikart, 1995). Bu noktada nitelikli erken çocukluk eğitim programlarının etkin öğrenmeye önem vermeleri beklenmektedir. Etkin öğrenmenin erken çocukluk eğitim program ve yaklaşımlarına yansımaları şu şekildedir:
- Piramit Metodu'nda insanoğlunun kendini düzenlemeye yönelik olarak donatıldığına inanılmaktadır. Bu inanç neticesinde çocukların kendi gelişimlerini yönlendirebilecek yeterli bilişsel güce sahip oldukları vurgulanmaktadır. Nihai hedefi çocuğun kendi gündelik yaşamını yönetmesini sağlamak olan Piramit Metodu'nda çocuğun aktif bir şekilde girişimde bulunması ve etkin öğrenmesi esastır (Van Kuyk, 2001; 2009; Temel ve Kaynak, 2014).
- İsmi etkin öğrenme ile özdeşleşmiş olan High Scope Programı'nda etkin öğrenme malzeme, kullanma, seçim, dil ve destek olmak üzere beş ana noktadan oluşmaktadır. High Scope Programı'nda çocuğun çok farklı biçimlerde kullanabileceği çok amaçlı malzeme ve materyaller bulunmakta olup, bu materyaller ilgi alanlarına göre çocukların ilgi ve gelişim düzeylerini yansıtacak şekilde seçilmektedir. Seçilen bu malzemelerin açık uçlu olabilmesinin yanı sıra doğal ve gerçek olmasına özen gösterilmektedir. Çocuk bu materyal zenginliği içerisinde seçim yaparak hangi malzemeyi kullanarak ne yapacağına karar vermektedir. High Scope programında süreç içerisinde yetişkinler çocuğa yapmakta olduğu şeyi ifade etmesini sağlayan açık uçlu sorular sorarak çocuğun yaratıcılık çabalarını desteklemektedirler (Hohmann ve Weikart, 1995; Weikart ve Schweinhart, 2005).
- Bank Street Yaklaşımı da etkin öğrenmeye, çocuğun etkin olduğu etkinliklerin önemine ayrı

bir değer vermektedir. Bank Street Yaklaşımı'nda çocukların sınıf ortamında etkin olmaları beklenmekte olup, sınıflarda yapılandırılmamış materyaller ile çocukların hayal kurmaları, farklı deneyimlerde bulunmaları ve yaratıcılıklarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Seçer, 2013).

- Reggio Emilia Yaklaşımı'nda çocuk etkin, merak eden, belirli bir potansiyele sahip ve başkaları ile iletişim halinde olan bir birey olarak görülmektedir. Bu yaklaşımda çocuğun derinlemesine düşünmesi, yorum yapması, nesneler ve olaylar hakkında özümsemeler yapabilmesi amacı çocukların aktif olmasını sağlama üzerinde durmaktadır. Bu amaç dahilinde çocuğun etkin öğrenmesini sağlamak amacı ile programlar ileri derecede yapılandırılmamış olup sürekli araştırma vurgulanmaktadır. Reggio Emilia Yaklaşımı'nda öğrenmenin kendisi olarak tanımlanan ortam; çocukları düşünmeye, duyularını kullanmaya, iyi bir gözlemci olmaya ve yaratıcılıklarını geliştirmeye teşvik etmek için değişik ve ilginç uyarıcı materyalleri içermektedir. Bu noktada materyallerin çocuklara nasıl sunulduğu da önemlidir. Reggio Emilia sınıflarında etkin bir şekilde düzenlenen sınıf ortamında, çocukların materyelleri görmesini sağlayan açık raf sistemi kullanılmaktadır. Çocuk sınıfta aktif bir şekilde doğal materyaller ile etkileşimde bulunmaktadır. Böyle bir özgür ortam içerisinde bulunan çocuklar yalnız başlarına, akranları ya da yetişkinler ile birlikte yaşadıkları deneyimlerin nihayetinde anlama, öğrenme ve bilmenin zevkini yaşamaktadırlar (Temel, 2005; Dereli, 2013; Şahin, 2013; Temel, Kurtulmuş ve Dereli, 2014).
- Waldorf Yaklaşımı ve Steiner Pedagojisi'nde ise çocuk merkezli bir eğitim yapılmaktadır. Bu okullarda çocuğun yetenek ve kapasitesinin farklı olabileceğine dair ciddi bir farkındalığa sahip olan öğretmenler, bütün planlamaları bu doğrultuda gerçekleştirmektedirler. Waldorf Yaklaşımı'nda da diğer yaklaşımlarda olduğu gibi çocukların etkinliğini sağlamak amacı ile tamamen doğal materyallerin kullanılmasına dikkat edilmektedir (Temel, 2005; Kurtulmuş, 2013; Toran, 2014).

Sosyal Etkileşimi Vurgulaması

Nitelikli erken çocukluk eğitim programlarında yetişkin çocuk etkileşiminin doğası da önemli bir boyuttur. Bu noktada yetişkinlere bazı sorumluluklar düşmektedir (Bredekamp, 1987; NAEYC Web Sayfası, 2015a):

- Yetişkinler çocukların ihtiyaçlarına, isteklerine ve iletilerine karşı duyarlı olmalı ve hemen iletişime geçmelidirler.
- Esnek, sabırlı ve sevecen olmalı; çocukların hatalarını öğrenmeleri için bir fırsat olarak görmelidirler.
- Çocukların kendi problemlerini çözmelerine yardımcı olmak için onlara iyi birer model olmalı, çatışma çözümlemede ise rehber olmalıdırlar.

Bahsedilen bu sorumlulukları gerçekleştiren öğretmenler büyük oranda olumlu bir sosyal etkileşimi başlatmak için gerekli adımları atmış olmaktadırlar. Sosyal etkileşimin erken çocukluk eğitim program ve yaklaşımlarına yansımaları şu şekildedir:

- Montessori Eğitim Yöntemi'nde sınıfta güçlükle fark edilen Montessori öğretmenine yönelticiden denilmektedir. Montessori'de yönelticinin görevi çevreyi hazırlamak ve dahası da çocuğun bu çevrede etkileşime geçmesini sağlamaktır. Yönelticiler ortamı çocukların aktif bir şekilde araştırma yapabilecekleri, yetişkinlerle iletişim kurabilecekleri ve sebestçe hareket edebilecekleri şekilde hazırlamaktadırlar. Bütün bunlara ilaveten, Montessori Eğitim Yöntemi'nde öğretmen ve diğer yetişkinler çoğu zaman çocuk ile bire bir iletişimde bulunmayı da ihmal etmemektedirler (Lillard, 2005; Temel, 2005; Temel ve Toran, 2013; Çakıroğlu Wilbrandt, 2013).
- Reggio Emilia Yaklaşımı'nda öğretmen, öğrenen olarak görülmektedir. Kendinin de öğrenen olduğunun bilincinde olan Reggio Emilia öğretmeninin görevi, çocuğun dünya ile ileti-

şim kurmasında karşılaştığı engeller ile baş edebilmesi için ona yardımcı olmaktadır (Temel, 2005; Şahin, 2013).

- Bank Street Yaklaşımı'nda da öğretmenler çocuklar ile bire bir iletişim kurup, bu iletişim aracılığı ile aynı zamanda çocuk hakkında bilgi sahibi olmaktadırlar. Bu yaklaşımda çocuklar öğretmenin yanı sıra onlara yardımcı olan diğer yetişkinler ile de etkileşimde bulunmaktadırlar (Seçer, 2013).
- Piramit Metodu'nda ise eğitim esnasında çocuk ile eğitimci arasındaki bağa oldukça önem verilmektedir. Bu noktada çocuğun eğitimciyi kendine yakın hissetmesi önem kazanmaktadır. Diğer bir ifade ile öğretmen ile çocuk arasındaki psikolojik yakınlık, öğrenmenin başlayabilmesi için bir ön koşul olarak görülmektedir (Van Kuyk, 2001; 2009; Temel ve Kaynak, 2014).
- High Scope Programı'nda çocuklar ve öğretmenler programın öğrenenleri olarak tanımlanmıştır. Bu her iki öğrenen arasında ciddi bir etkileşim söz konusudur. High Scope Programı'nda etkinlikler öğretmen tarafından planlanmış olmakla birlikte, burada önemli olan çocukların seçim yapmalarını teşvik etmektir. Bu noktada çocuğun etkin öğrenmesine ve öğretmen ile çocuk arasındaki sosyal etkileşime vurgu yapılmaktadır (Hohmann ve Weikart, 1995; Weikart ve Schweinhart, 2005).
- Waldorf Yaklaşımı'nın kurucusu olan Steiner, ideal bir öğretmenin iyi bir model ve gözlemci olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Waldorf Yaklaşımı'na göre öğretmen; sevecen, kararlı, dikkatli, gözleyen ve destek olan kişidir ve çocuğa bilgi empoze etmekten kaçınır (Temel, 2005; Kurtulmuş, 2013; Toran, 2014).

Kültürel Çeşitliliği Vurgulaması

Nitelikli eğitim programları kültürel çeşitlilik ve eşitliği vurgulaması ile de ön plana çıkmaktadır. Kültürel çeşitliliğe sahip olan bu dünyada, bütün insanların kendilerini gerçekleştirmek üzere fırsatları ve kaynakları kullanmaya haklarının olduğu bilinmektedir. Bu noktada tüm çocukların gerek okulda gerekse hayatta başarılı olma şanslarını artırmak için erken eğitim programları oldukça önem kazanmaktadır. Erken eğitim programları aracılığı ile her çocuğun potansiyelini en üst derece gerçekleştirmesi için sosyal ve kültürel dezavantajların etkilerinin giderilmesi mümkündür. Bu programlarda çocuğun gelişiminin desteklenmesinde çevresi ile olan karşılıklı ve dinamik etkileşimine önem verilmektedir. Bugün tüm dünyada kültürel çeşitliliği sağlayan programların başında Ayrımcılık Karşıtı Program gelmektedir. Ayrımcılık Karşıtı Program, çocukların gerek kendilerine, gerekse ailelerine karşı saygı duyulması gerektiğini vurgulamaktadır. İnsanların birbirinden farklı olduğu ve de farklı olmaya devam edecekleri gerçeğinden yola çıkan Ayrımcılık Karşıtı Program, erken çocukluk eğitim programlarının bütün çocukları kapsaması gerektiğine vurgulamaktadır (Duman, 2013).

Aile Katılımına Önem Verme

Aile çocuğun gelişimini desteklemek ve kalıcılığı sağlamak için en etkili ve ekonomik sistem olup; aile katılımı olmaksızın çocuğa yapılan tüm müdahaleler başarısız olacak ve kalıcı olmayacaktır (Bronfenbrenner, 1979; 1994). Oysaki erken çocukluk eğitim programlarından etkili ve devamlı olmaları beklenmektedir. Bu noktada nitelikli ve başarılı bir erken çocukluk eğitim programının içerisinde bulundurması gereken en önemli faktörlerden biri de ebeveyn katılımıdır (Wortham, 2006). Nitelikli erken çocukluk eğitim programları olarak ifade edilebilen Waldorf, Piramit, High Scope, Bank Street'in tamamında aile eğitimi ve katılımına değer verilmektedir. Bu programlara ilaveten Reggio Emilia Yaklaşımı, II. Dünya Savaşı sonrasında ailelerin çocukları için bir okul yapma girişimi ile ortaya çıkması itibari ile diğer programlardan aile katılımı hususunda daha değerlidir (Temel, 2005).

Değerlendirmeye Önem Verme

Değerlendirme, eğitimcilerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyebilmesi hususunda programın önemli elementlerinden biri sayılmaktadır. Çoğu araştırma tarafından başarılı programların en temel unsurlarının işleyişini öğretmen, program ve çocuk açısından çok yönlü olarak değerlendirdikleri ortaya konulmaktadır. Erken çocukluk eğitim programlarında çocuğun özel ilgi alanlarının ve bireysel gelişimsel ilerlemelerinin gözlenerek kaydedilmesi önemli bir unsur olup; değerlendirme yöntemi seçerken de eğitim programı ile uyumlu olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Hirsh, 2004; Wortham, 2006). Değerlendirmenin farklı erken çocukluk eğitim programlarına yansımaları şu şekildedir:

- High Scope Programı'nda hem çocuğu hem de programı değerlendirmek açısından çeşitli araçlar geliştirilmiştir. Bunlardan okul öncesi çocukları için gözlem kayıtları olarak ifade edilebilen COR (Preschool Child Observation Record) gözleme dayalı bir araç iken; okul öncesi programının kalitesini değerlendirme aracı olarak ifade edilebilen PQA (Preschool Program Quality Assesment) genel bir değerlendirme aracıdır (Hohmann ve Weikart, 1995; Weikart ve Schweinhart, 2005).
- Merkezi Hollanda'da bulunan dünyaca ünlü ölçme değerlendirme merkezi CITO tarafından geliştirilen Piramit Metodu'nda çocuğun, öğretmenin ve programın değerlendirmesi olmak üzere üç şekilde değerlendirme yapılmaktadır. Bütün bu değerlendirme sürecinde de hem geleneksel hem de otantik değerlendirme yöntemlerinden yararlanılmaktadır (Van Kuyk, 2001; 2009; Temel ve Kaynak, 2014).
- Reggio Emilia Yaklaşımı ise çocukların çalışmalarını ve deneyimlerini içeren okulda yapılan çalışmaları dökümante ederek, erken çocukluk eğitimi alanına önemli bir katkıda bulunmaktadır. Reggio Emilia Yaklaşımı'ndaki dökümantasyonu diğer erken çocukluk eğitim sınıflarındaki çocukların çalışmalarının sergilenmesinden farklı kılan yön, zengin betimlemelerle çocukların öğrenme aşamalarını içermesi ve bunları sistemli bir şekilde düzenleyerek analiz etmesidir. Dökümantasyon, portfolyo sisteminden oldukça farklı bir kavramdır. Portfolyoda çocukların resimleri, çalışmaları kronolojik bir şekilde saklanmakta ve çocuğun gelişim çizgisi belirlenmektedir. Dökümantasyon ise portfolyonun aksine tek bir çocuğa değil tüm çocuklara odaklanmaktadır. Tek bir çocuğa odaklanılması durumunda dahi çocuğun etkileşimleri kaydedilerek gelişimi takip edilmektedir. Diğer bir deyişle dökümantasyon okul ruhunu açıkça ortaya koymaktadır (Temel, 2005; Dereli, 2013; Şahin, 2013; Temel, Kurtulmuş ve Dereli, 2014).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Miller (1995)'ın görüşlerinden hareket ederek nitelikli erken erken çocukluk programlarının bütünsel gelişim, bireyselleştirme, etkin öğrenme, sosyal etkileşim, kültürel çeşitlilik, aile katılımı be değerlendirme bileşenleri açısından Bank Street, Head Start, High Scope, Montessori, Reggio Emilia, Waldorf ve Piramit yaklaşım ve programları incelenmiştir. Çalışma sonucunda erken çocukluk eğitimi alanında dünya çapında kabul gören programların, Miller (1995)'ın bahsettiği bazı program nitelikleri açısından diğerlerinden ayrıldığı tespit edilmiştir. Son yıllarda erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması amacı ile çok kıymetli çabalar gösterildiği bilinmektedir. Bu süreçte gösterilen çabalara ilaveten erken çocukluk eğitim programlarının nitelik boyutunun sorgulanması ve bunun sonucunda da program niteliklerini artırıcı çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

Bredekamp, S. (1991). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Educations Serving Children From Birth Through Age Eight. National Association for the Education of Young Children. Washington Dc USA.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. USA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. M. Gauvain and M. Cole. (Edt.), *Readings on the Development of Children*. New York: Freeman.

Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2013). *Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitim Sanatı*. Sistem Yayıncılık, 3. Baskı, İstanbul.

Davis, L. (1993). Developmentally appropriate practice and implications for knowledge construction. Unpublished master's thesis. (ERIC Document Reproduction Service No: ED390590).

Deniz, Ü., Dağlıoğlu, H. E. (2011). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Anasınıflarında Eğitim Uygulamaları ve Öğretmen Davranışlarına Yönelik Sorunları Konusundaki Görüşlerinin İncelenmesi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications,* 27-29 Nisan, Antalya.

Dereli, H. M. (2013). Reggio Emilia temelli dökümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum ve çocuk merkezli uygulamaları üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Duman, G. (2013). Ayrımcılık Karşıtı Okul Öncesi Eğitim Programı. Fulya Temel (Edt.) *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar içinde (2. Baskı).* Ankara: Vize Yayıncılık.

Goffin, S.G. (2000). The Role of Curriculum Models in Early Childhood Education. ERIC Digest. ED443597.

Gürkan. T. (2012). Okul Öncesi Eğitim Programı. (Ed.). R. Zembat*, Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri içinde* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Hirsh, R.A. (2004). Early Childhood Curriculum Incorparating Multiple Intelligences, Developmentally Appropriate Practice and Play. Boston: Pearson Education Inc.

Hohmann, M., Weikart, D.(1995). *Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs*. Ypsilanti: High/Scope Press.

Kurtulmuş, Z. (2013). Waldorf Yaklaşımı ve Steiner Pedagojisi. Fulya Temel (Edt.) *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar içinde (2. Baskı).* Ankara: Vize Yayıncılık.

Lillard, A. S. (2005). *Montessori the Science Behind the Genius*. Oxford University Press.

NAEYC (2015a). Introduction to the NAEYC Accreditation Standarts and Criteria. http://www.naeyc.org/academy/primary/standardsintro adresinden 30 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.

NAEYC (2015b). Accredited Program Search. http://www.naeyc.org/academy/accreditation/search adresinden 30 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.

NAEYC (2015c). Overview of the NAEYC Early Childhood Program Standards. http://www.naeyc.org/files/academy/file/OverviewStandards.pdf adresinden 30 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.

Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yetenekleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*, 21-30.

Seçer, Z. (2013). Bank Street (Gelişimsel Etkileşim) Yaklaşımı. Fulya Temel (Edt.) *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar içinde (2. Baskı).* Ankara: Vize Yayıncılık.

Miller, R. (1995). The Developmentally Appropriate Inclusive Classroom in Early Education. Washington: Delmar Publishers.

Şahin, F. (2013). Reggio Emilia Yaklaşımı. Z. Fulya Temel (Edt.) *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar içinde (2. Baskı).* Ankara: Vize Yayıncılık.

Temel, Z. F. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. *Bilim ve Aklında Aydınlığında Eğitim Dergisi, 62*.

Temel, Z. F., Toran, M. (2013). Montessori Eğitim Yöntemi. Z. Fulya Temel (Edt.) *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar içinde (2. Baskı)*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Temel, Z. F., Kurtulmuş, Z., Dereli, H. M. (2014). Reggio Emilia Yaklaşımı ve Uygulamalar. Z. Fulya Temel (Edt.) *Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Yaklaşımlar İçinde.* Ankara: HedefCs Yayıncılık.

Temel, Z. F., Kaynak, K. B. (2014). Piramit Metodu. Z. Fulya Temel (Edt.) *Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Yaklaşımlar İçinde.* Ankara: HedefCs Yayıncılık

Türk Eğitim Derneği [TED] (2009). Öğretmen Yeterlilikleri: Özet Rapor. Ankara: TED

Toran, M. (2014). Steiner Pedagojisi ve Waldorf Okulları. Z. Fulya Temel (Edt.) *Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Yaklaşımlar İçinde.* Ankara: HedefCs Yayıncılık.

United Nations (1989). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. http://www.unicef.org/turkey/pdf/_cr23.pdf adresinden 30 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.

UNICEF (2014). Sayılarla Dünya Çocuklarının Durumu Her Çocuk Önemlidir. http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Unicef%20SOWC%202014%20web.pdf adresinden 30 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.

Weikart, D. P. Schweinhart, L. J. (2005). *The High Scope Curriculum For Early Childhood And Education. L. J. Roopnarine, E.J. Johnson (Edt), Approaches to Early Childhood* Education (4. Edition). New Jersey: Pearson Merrill/Prentice Hall.

Wortham, .S. C. (2006). Early Childhood Curriculum: Developmental Bases for Learning and Teaching. New Jersey, Pearson Merrill/ Prentice Hall.

Van Kuyk, J. (2001). Pyramid Educational Method for 3 to 6 Year Old Children: Theory and Research. *10th Annual Conferance of the National Association for the Education of Young Children's National Institute for Early Childhood Professional*, 10-13 June, Washington DC, USA.

Van Kuyk, J. (2009). *The Pyramid Method. L. J. Roopnarine, E.J. Johnson (Edt), Approaches to Early Childhood* Education (4. Edition). New Jersey: Pearson Merrill/Prentice Hall.

Yılmaz, A., Koç, K., Gönen, M., Üstün, E. (2010). Okul Öncesi Öğretmenliği Mezunlarının Alandaki Bilgi Beceri ve Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II,* 16-18 Mayıs, Ankara.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİNE VE LİSANS PROGRAMLARINA GENEL BİR BAKIŞ

Ramazan CANSOY

Yrd. Doç.Dr. Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

cansoyramazan@gmail.com

Özet

Okul öncesi eğitim, gerek bireyin gerek ülkelerin gelecekleri açısından çok önemli bir yere sahiptir. Bu bireyleri yetiştirecek öğretmenler nitelikli olmalıdırlar. Bu bakımdan okul öncesi öğretmen yetiştiren lisans programlarının farklı yönleri ile incelenmesi önemlidir. Bu araştırmada okul öncesinde öğretmen ihtiyaçları, okullaşma oranları, OECD ortalamaları ile karşılaştırıldığında Türkiye'nin durumu ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında öğretim eleman ve üyelerinin sayılarının düşük düzeyde olduğu, okul öncesi lisans programlarında ihtiyaçtan fazla öğretmen adayı olduğu, okul öncesinde okullaşma oranlarının düşük olduğu, lisans programlarında uygulama içerikli yetersiz düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okul öncesinde eğitim daha alt yaş gruplarında zorunlu hale getirilebilir, öğretmen ihtiyacına göre yeniden planlamalar yapılabilir, öğretmen adaylarının deneyim kazanabileceği uygulamalı derslere ve çalışmalara daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Anahtar kelimeler: [Okul öncesi öğretmenliği, Okul öncesi Öğretmenlik uygulaması, okul öncesi]

Absract

Pre-school education has a very important both in terms of the future of the country and the individuals. These teachers must be qualified. The degree programs that train teachers for pre-school care are important to examine different aspects. In this study, Teacher needs, enrollment rates compared with the OECD average of Turkey's status, the number of faculty members per student in these programs and theoretical level and practical courses have tried to put forward. As a result, number of faculty members teaching in the undergraduate program was found at low levels in the undergraduate program. Although the teacher needs were low, more of the number of students enrolled. Enrollment rates were low in the pre-school. Practice and teaching practice rate were low in the course of the entire program. Pre-school education can be made compulsory in the lower age groups. Re-planning can be done by the teacher needs. It should be given more important to practical classes and work for practical experience of the undergraduate program that teachers can win.

Keywords: [Preschool undergraduate programs, Preschool teaching practice, Preschool]

Giriş

Günümüzdeki okulların verimliliği ve yapılan yatırımların etkililiği daha çok tartışılır hale gelmiştir. Bu bağlamda ülkelerin en çok önem verdiği eğitim kademelerinin başında okul öncesi dönem gelmektedir. Eğitimde yapılan yatırımların geri dönüşü en yüksek olan dönem olarak okul öncesi dönem görülmektedir (Şirin, 2015).

Okul öncesi dönem en geniş kapsamda bir çocuğun doğumundan başlar ve ilkokula kadar devam eder ve bu süreç içerisindeki eğitim ile ilgili faaliyetlerin tamamı da okul öncesi eğitimi olarak adlandırılır (Oktay, 1990). Okul öncesi eğitim kurumları günümüzde ailelere yardımcı olan kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında, okul öncesi eğitim kurumları, çocuklarda fiziksel bir takım özellikleri geliştirme, takip etme, psikolojik destek vermek ve bir takım iyi alışkanlıklar ka-

zanmalarında ve ailelere her alanda soysal destek veren kurumlar durumundadırlar (Oktay, 1990).

Milli Eğitim Temel kanununa göre okul öncesinin amaçları arasında bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimin sağlanması, iyi alışkanlıkların kazandırılması, bir üst eğitim kurumu olan ilköğretime hazırlanması, sosyoekonomik düzeyi ya da farklı şartlar bakımından yetersiz olan çevrelerden gelen çocuklara fırsat sağlanması, çocukların Türkçe'yi güzel konuşmalarını sağlamak gelmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumları 0-36 aylık çocuklara bakım ve eğitim veren kreşler, 37-66 aylık çocuklar için anaokulları ve uygulama sınıfları, 48-66 aylık çocukların eğitiminin yapıldığı ana sınıflarından oluşmaktadır (Şişman, 2015a, s. 304).

Okul öncesi verilen eğitimin önemi ile ilgili olarak, PISA [Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı] raporlarında okul öncesi eğitimin, bir kişinin eğitim öğretim hayatı boyunca en önemli belirleyicileri arasında olduğu belirtmektedir. PISA 2012 uygulamalarına katılan öğrencilerin % 70'i okul öncesi eğitim almamıştır. Bir yıl ya da bir yıldan daha az okul öncesi eğitim alanların düzeyi %21' dir ve öğrencilerin yaklaşık %8'i bir yıldan daha fazla okul öncesi eğitime devam etmiştir (PISA, 2012).

> *"PISA 2012 Türkiye matematik okuryazarlığı performans puanlarına göre okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin ortalama puanları 433.82'dir. Bu puan bir yıl ve daha az süreyle okul öncesi eğitim alan öğrencilerde 483.39 ve bir yıldan fazla süreyle okul öncesi eğitim alan öğrencilerde 496.56'dır. Okul öncesi eğitim alma durumu ile matematik okuryazarlığı performansı arasında düşük düzeyde olmakla birlikte manidar ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.Ayrıca okul öncesi eğitim alma durumuna göre öğrencilerin matematik okuryazarlığı performans puanları manidar düzeyde farklılaşmaktadır. Bu durum, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin matematik okuryazarlığı performanslarının manidar düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir."(PISA, 2012).*

Türkiye'de okul öncesinde çocuğun eğitimi ile ilgili olarak uzun yıllar aile ilgilenmiştir. Bu alanda eğitim, okul öncesi öğretmenlik lisans programlarından mezun olan öğretmenler tarafından verilmektedir. Türkiye'de okul öncesi eğitim veren 15 tane vakıf üniversitesi ve 54 tane devlet üniversitesinde okul öncesi eğitim bölümü bulunmaktadır. Bu sayılar *Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, (2015)* çalışmasında 2012 yılında 55 devlet üniversitesi ve 8'i vakıf üniversitesi olduğu belirtilmiştir.

Okul öncesi öğretmenliği programı 3 ve 6 yaş arasındaki çocukların eğitimini sağlayacak öğretmenleri yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bölümde alan ve alan eğitimi dersleri, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri verilmektedir. Alan ve alan eğitimi dersleri okul öncesi eğitimi için gerekli olan, okul öncesi eğitimi, psikoloji, fizyoloji, ilk yardım, erken çocuklukta gelişim, oyun gelişimi, beslenme, çocuk edebiyatı gibi temel derslerden oluşmaktadır. Genel kültür dersleri, öğrenciye genel bir bakış açısın kazandıran Bilgisayar, Türkçe, Yabancı dil, eğitim sosyolojisi, Türk Eğitim Tarihi, istatistik, iletişim gibi derslerden oluşmaktadır. Meslek bilgisi derslerdi Öğretim ilke ve yöntemleri, öğretim teknolojileri, sınıf yönetimi, okul deneyimi, ölçme ve değerlendirme, rehberlik ve okul uygulaması gibi derslerden oluşmaktadır. Programdan mezun olanlar *Okul öncesi öğretmeni* ünvanı alırlar. Programdan mezun olanlar resmi ya da özel kurumlarda çalışabilmektedirler (http://www.osym.gov.tr). Bu programlarda öğretmenlik uygulaması, meslek bilgisi dersleri altında verilmektedir. Öğretmenlik Uygulaması: "Uygulama okulunda bir gün içinde yapılacak işleri belirleme, bir günlük plan hazırlama (planın gerektirdiği ortam, materyal ve ölçme araçlarını hazırlama), hazırladığı planı ya da plandaki bazı etkinlikleri uygulama, bir öğrenci için istenmeyen davranışları yönetme planı hazırlama, uygulama ve değerlendirme, bu dersteki uygulamalar ile ilgili özdeğerlendirme raporu doldurma, portfolyo hazırlama" şeklindedir. (https://www.yok.gov.tr/). Bunun yanında derslerin dağılımına bakıldığında genel kültür dersleri %16, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri % 32 ve özel alan bilgisi dersleri %52'dir (Küçükoğlu ve Kızıltaş, 2012).

Okul öncesi lisans programlarında okul öncesi yetiştirme amaçları ise, anne baba katılımı, çok kültürlülük, oyun merkezli eğitim, iletişim becerileri, esnek öğrenme, sağlık ve milli eğitim politikalarıdır. Bu programlardaki öğrenme çıktıları ise öğrenciyi tanıma, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini bilme, ilköğretim 1.sınıf programlarını tanıma, okul öncesi eğitim sisteminin yapısını bilme,

öğretim yapabilme, materyal geliştirme, ebeveyn katılımının önemini bilme, etkili iletişim kurma, okulu geliştirme, kendini geliştirme, okul çevre ilişkisini geliştirme, öğretim planlama ölçme ve değerlendirme yapma, temel becerileri geliştirme yer almaktadır (https://www.yok.gov.tr/).

Okul öncesi eğitim gelişmiş ülkelerde ayrı bir öneme sahiptir. Bu yaş grubuna çok ciddi düzeyde yatırımlar yapılmaktadır. Okul öncesi eğitimde nicelik ve nitelik önemli bir sorun olarak ele alınabilir. Son yıllarda Türkiye'de okul öncesine yapılan yatırımlar hızla artmasına rağmen bazı sorunların devam ettiği görülmektedir. Okul öncesi eğitimin başlıca sorunları arasında alt yapı ve donanımlarındaki eksiklikler, maliyet, okullaşma oranlarının OECD ülkelerine göre düşük olması gibi sebepler sayılabilir (Şişman, 2015b, s. 93). Aynı zamanda üniversitelerin okul öncesi bölümlerinde öğretim elemanı sayısı, buralarda uygulanan programların niteliği, bu alanlarda son yıllarda çok fazla program açıldığından öğretmen adaylarının sayısındaki artış ve nitelik sorunları ortaya çıkmaya başlamıştır. 2015 yılında öğretmenliğe atanmak için 6330 okul öncesi öğretmen adayı başvurmuş ve bunun 894'ü atanabilmiştir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmen yetiştiren bölümlerin sayısal ve nitelik bakımından özelliklerinin ortaya konulması, bu programlara alınması gereken öğretmen adayları için belirleyici olabileceği ve nitelikli öğretmenler yetişmesi için de müfredat programlarının incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu bakımdan mevcut çalışmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Türkiye'de 2014 yılı sonundaki okul öncesinde okullaşma düzeyi nedir?
2. Okul öncesi öğretim kurumlarında öğretmen ve öğrenci sayıları nasıldır? Resmi ve özel öğretim kurumlarındaki öğretmen ve öğrenci sayıları ne düzeydedir?
3. Okul öncesi öğretmenliği lisans programlarındaki öğrenci sayıları ne düzeydedir? Okul öncesinde yapılan atamalar ve öğretmen ihtiyaçları ne düzeydedir?
4. Okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında öğretim eleman sayıları ne düzeydedir?
5. Okul öncesi öğretmenliği lisans programları, teorik ve uygulamalı dersler ne düzeydedir?

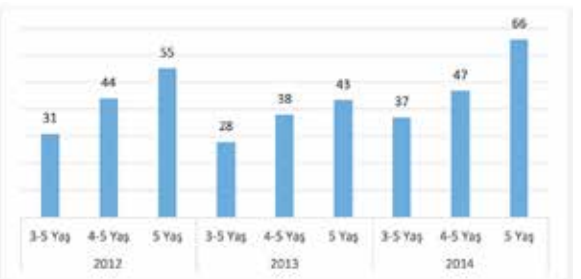
Yöntem

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmaktadır. Okul öncesi eğitim ve yükseköğretim programları ile ilgili olarak var olan durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada doğrudan veri toplamak yerine, ikincil veri kaynakları olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim kurumundan alınan okul öncesi eğitimi ile ilgili istatistik bilgileri kullanılmıştır. Evren ikincil veri kaynaklarının ulaştığı eğitim kurumlarıdır. Araştırmada elde edilen veriler frekans ve yüzde dağılımlarına göre analiz edilmiştir. Bunun yanında doküman analizi yapılarak, bir kamu, bir de özel bir üniversitenin lisans programları incelenmiştir.

Bulgular

Okul öncesinde son üç yıldaki okullaşma oranlarına dair bilgiler(2012-2014):

Okul öncesinde son 3 yıldaki okullaşma oranları verilmiştir. Buna göre 2012 yılından bu yana bütün yaş gruplarında okullaşma oranlarının arttığı görülmektedir. 5 yaş grubunun 2014 yılındaki okullaşma oranı %66, 4-5 yaş grubunda %47 ve 3-5 yaş grubunda ise %37 olmuştur (Şekil 1).



Şekil 1 : Okul öncesinde yıllara göre 2012-2014 yılları arası okullaşma oranları

Okul öncesinde resmi ve özel öğretim kurumlarındaki öğrenci ve öğretmen sayılarına dair bilgiler

2014-2015 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarının okul türlerine göre okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayılarına bakıldığında ise, özel öğretim kurumları ve resmi kurumların dağılımı verilmiştir. Okul öncesindeki öğretmenlerin yaklaşık %25'lik bir kısmı özel kurumlarda çalışmaktadır. Öğrencilerin yaklaşık %15'i de özel kurumlarda bulunmaktadır. Okul öncesi özel eğitim kurumları, okul öncesi eğitiminin %16'sını oluşturmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1 : 2014-2015 eğitim-öğretim yılında okul öncesindeki toplam okul, öğrenci ve öğretmen sayıları

		Öğrenci sayısı			Öğretmen sayısı			
	Okul	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Derslik
Okul öncesi eğitim	26 972	1 156 661	607 247	549 414	68 038	4 070	63 968	52 788
Okul öncesi eğilim (resmi)	22 600	985 013	516 071	468 942	51 319	3 213	48 106	39 070
okul öncesi eğitim(özel)	4 372	171 648	91 176	80 472	16 719	857	15 862	13 718

Okul öncesi öğretmenliği lisans programı öğrenci sayılarına dair bilgiler

Okul öncesi öğretmenliği lisans programlarına 2014-2015 yılında devam eden ve mezun olan öğrenci sayıları Tablo 2' de görülmektedir. Okul öncesi öğretmenliğine yeni kayıt olan öğrenci sayısı 7761, yeni kayıtlar ile birlikte bu bölümlerde okuyan toplam öğrenci sayısı ise 31126'dır. Bu bölüme yeni kayıt olan öğrencilerin yaklaşık % 13' ü erkek ve %87'si ise kızdır.

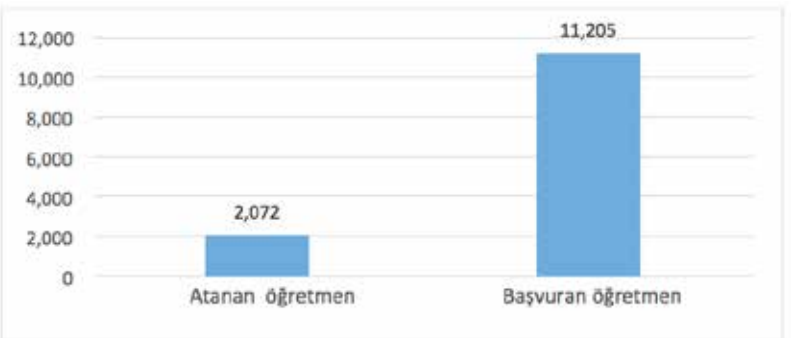
Aynı yıl bu bölümlerden mezun olan öğrenci sayısı ise 6857'dir. Okul öncesi öğretmenliği bölümlerine yeni kayıt olan, halen devam eden ve mezun öğrenci sayılarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2.
2014-2015 Eğitim öğretim yılı okul öncesi öğretmenliği lisans programlarındaki öğrenci sayıları

Programa yeni kayıt sayısı	Halen programa devam eden Öğrenci sayısı	Programdan Mezun Öğrenci sayısı
7761	31126	6857

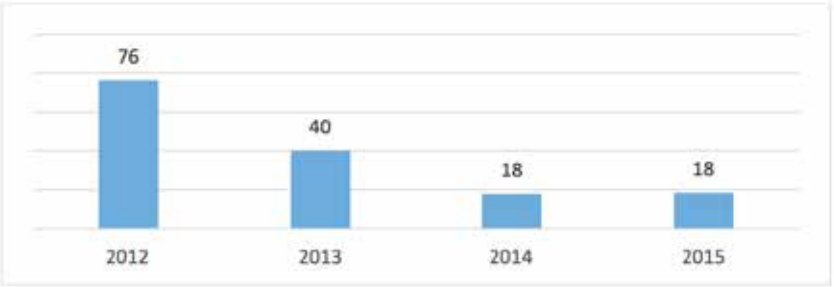
2015 yılı okul öncesi öğretmenliğine atamalara dair bilgiler:

2015 yılında Okul öncesi öğretmeni olarak atanmak için 11205 kişi başvurmuş ve bunların 2072'i (%18) kişi atanmıştır (Şekil 2).



Şekil 2: Okul öncesi öğretmenlerinin 15.09.2015 tarihli ilk atanmasına ilişkin sonuçlar

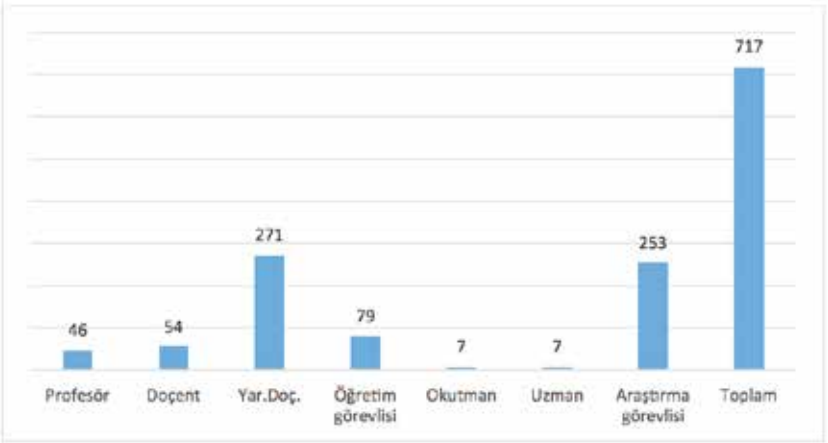
Okul öncesi öğretmenliği lisans bölümünden mezun olup öğretmenlik için başvuranların 2012 yılında %76'ı, 2013 yılında %40'ı, 2014 yılında %18'i ve 2015 yılında %18'i atanmıştır(Şekil 2).



Şekil 3: 2012-2015 arası Eylül dönemi öğretmen ataması sonucu atanan okul öncesi öğretmenlerin yüzde sayıları

Okul öncesi lisans programlarındaki öğretim üyesi ve öğretim elemanı sayılarına dair bilgiler:

Okul öncesi lisans eğitimi yükseköğretim programlarında görevli öğretim elemanlarının 2014-2015 yılında dağılımlarına bakıldığında, % 6,4' ünün profesör olduğu, % 7,5'unu doçent, %37,8'inin yardımcı doçent, %11'inin öğretim görevlisi ve %35,3'ünün araştırma görevlisi olduğu görülmektedir (Şekil 4)



Şekil 4: 2014-2015 yılı okul öncesi lisans programlarında görevli öğretim üyesi ve elemanlarının sayıları

2014-2015 eğitim öğretim yılında okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğretim üyesi ve elemanları başına düşen öğrenci sayılarına bakıldığında öğretim üyesi (profesör, doç. ve yardımcı doç.) başına düşen öğrenci sayısı 110 iken, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 118'tir .

Okul öncesi lisans programlarındaki teorik ve uygulamalı derslere dair bilgiler

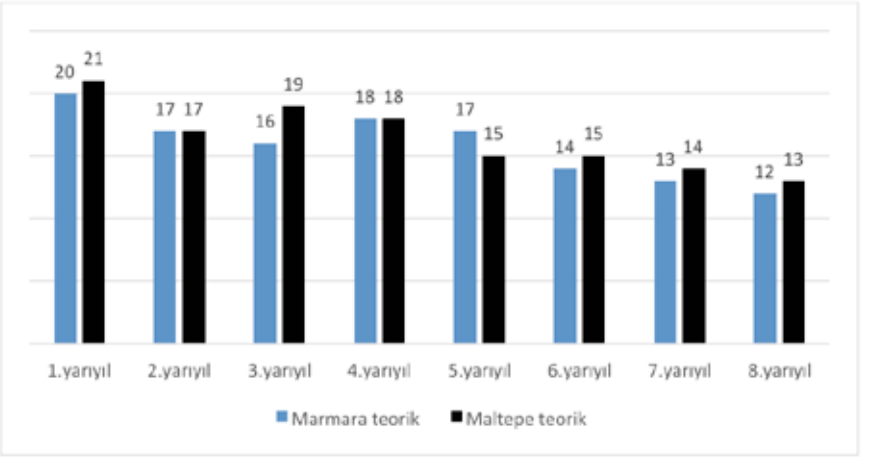
Bu çalışmada Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Maltepe Üniversitesinin okul öncesi lisans programları incelenmiştir. Marmara Üniversitesinde verilen teorik derslerin tüm derslerin %72'sini oluşturduğunu, Maltepe üniversitesinde ise %76'sını oluşturduğu görülmektedir. Uygulamalı derslerin tüm dersler içerisinde Marmara Üniversitesinde %28 olduğu, Maltepe Üniversitesinde ise %24 olduğu görülmektedir. Öğretmenlik uygulaması derslerinin toplam içindeki dağılımına bakıldığında ise, Marmara Üniversitesinde tüm dersler içindeki oranının %7'sini ve Maltepe üniversi-

tesinde %9'unu oluşturduğu görülmektedir (Tablo 3).(http://dosya.marmara.edu.tr; egitim.maltepe.edu.tr)

Tablo 3: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim fakültesi ve Maltepe üniversitesinin eğitim programlarındaki teorik ve uygulamalı dersler

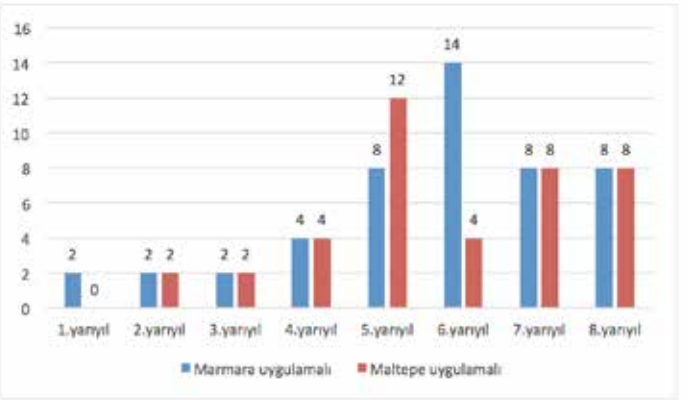
	Marmara üniversitesi	Maltepe üniversitesi
Teorik ders saati	%72	%76
Uygulamalı ders saati	%28	%24
Öğretmenlik uygulamaları (Tüm program içinde)	%7	%9

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim fakültesi ve Maltepe üniversitesinin eğitim programlarında ki teorik derslere bakıldığında her yarıyıl alınan derslerin teorik ders saat sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir (Şekil 5).



Şekil 5: İki üniversitesinin lisans programlarındaki teorik ders saat sayıları

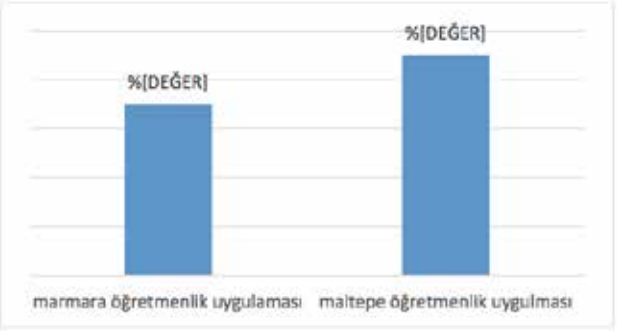
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Maltepe Üniversitesinin eğitim programlarındaki uygulamalı derslere bakıldığında her yarıyıl alınan uygulamalı derslerin bir birine yakın olduğu görülmektedir (Şekil 6).



Şekil 6: İki üniversitesinin lisans programlarındaki uygulamalı dersler

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim fakültesi ve Maltepe üniversitesinin eğitim programlarındaki öğretmenlik uygulamasının tüm program içindeki yüzdelerine bakıldığında Marmara üniversitesinde görülen teorik ve uygulamalı derslerin toplamının %7 sinin, Maltepe Üniversitesinde ise %

9'unu öğretmenlik uygulaması olduğu görülmektedir (Şekil 7).



Şekil 7: İki üniversitesinin lisans programlarındaki öğretmenlik uygulamasının tüm programlar içindeki yüzdeleri

Sonuç ve Tartışma

Türkiye'de okul öncesinde 2012 ile 2015 yılları arasında bütün yaş gruplarında okullaşma oranlarının arttığı görülmektedir. 2014 yılına gelindiğinde okullaşma oranları 3-5 yaş grubunda ise % 37 olduğu, 4-5 yaş grubunda % 47 ve 5 yaş grubunda % 66 olduğu görülmektedir. 2013 yılı verilerine göre OECD ortalamalarında okullaşma oranları 3 yaşta %74 ve 4 yaşta %85 ve 5 yaşta ise %95'tir. Türkiye'de okullaşma oranlarına bakıldığında bir yükseliş olmasına rağmen, OECD ülkeleri ile kıyaslandığında içinde düşük bir orana sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar Tedmem (2015) tarafından yapılan çalışma raporunda da beezer şekilde belirtilmiştir. Okullaşma oranlarının belirli düzeylere çıkartılması ülkelerin sosyal ve ekonomik yapısında etkili olabilmektedir. Machin ve Vignoles (2005)'in yaptığı, eğitimin ekonomik getirisi ile ilgili yapılan çalışmada, gelişmekte olan ülkelerde eğitim bir yıl fazla alındığında, ülke ekonomisi için ortalama %10'luk bir getiri sağladığı görülmektedir (akt.,Tedmem, 2015). Farklı yaş gruplarındaki okullaşma oranlarının artmakla birlikte, bu alandaki okullaşmayı artırmaya yönelik çalışmaların artması gerektiği söylenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı Türkiye için 17 olarak tespit edilmiştir. Bu oran OECD ülkeleri genelinde ise 14'tür. Bu yaş grubundaki öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında, öğretmenlerin her bir çocuğa daha fazla vakit ayırması, onlardaki fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişimi daha iyi takip edebilmesi için, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının daha azaltılmasının, Bu oranın OECD ortalamasına çekilmesi için okulöncesi öğretmenliği alanında daha fazla atama yapılmasının faydalı olacağı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında 2014-2015 eğitim öğretim yılında bu bölümlerde okuyan toplam öğrenci sayısı 31126'dır. 2015 yılında okul öncesi öğretmenliği atamalarında 11205 kişi başvurmuş ve bunların 2072'i (%18) atanmıştır. 2015'den önceki yıllardan da yaklaşık 10000 öğretmen atama beklemektedir. Atanan öğretmen sayılarına bakıldığında başvuran öğretmen adaylarının beşte birinin atandığı görülmektedir. Okul öncesi lisans programlarına çok fazla öğrenci alınması ve bunların atanamaması ileride farklı sorunlara yol açabilecektir. O yüzden atanan öğretmen sayıları ve ihtiyaçları tekrar gözden geçirilmelidir. Çünkü bu kadar çok öğretmen adayının olması ve atanamaması farklı sorunlarıda beraberinde getirebilir. OECD raporlarına göre gelişmiş ülkelerin okul öncesi eğitim kurumlarında sınıftaki öğrenci sayısı ortalamasının 14 olduğu göz önüne alınırsa, halihazırda görev yapan okul öncesindeki öğretmen sayısı 68000'den 82000' çıkartıldığında bu ortalamanın yakalanabileceği görülmektedir. Bu durumda 14000 öğretmen ataması ile bu açık kapatılabilecektir. Şu anda 32000 öğrencinin okul öncesi lisans programlarında kayıtlı olduğu ve öğrtemen ihtiyacının giderek azaldığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen ihtiyacına göre yeniden bir planlama yapılması gerektiği söylenebilir.

2014-2015 eğitim-öğretim yılında okul öncesindeki öğretmenlerin yaklaşık %25'i özel öğretim kurumlarındada çalışmaktadır. Öğrencilerin yaklaşık %15'i özel öğretim kurumlarında bulunmaktadır. Milli Eğitim bakanlığının başlattığı teşvik sisteminden okul öncesinde 2015-2016 yılındaki

20000 kişilik öğrenci sayısı artırılabilir. Okul öncesine daha fazla ekonomik teşvik imkanları sunulabilir. Bu çalışmalardaki sonuçlar yapılan başka çalışmalar ile de paralellik göstermektedir(Tedmem, 2015).

Okul öncesi lisans eğitimi programlarında Profesör, Doçentt ve Yardımcı Doçent sayılarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. 2014-2015 eğitim öğretim yılında okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğretim üyesi ve elemanları başına düşen öğrenci sayılarına bakıldığında öğretim üyesi (prof., doç. ve yar.doç.) başına düşen öğrenci sayısı 110 iken, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 118'tir. Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan (2015)'in yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar bulunmuştur. Okul öncesinde verilen eğitimlerin daha kaliteli ve nitelikli olabilmesi için, bu bölümlerde ki öğretim üyesi ve öğretim elemanı sayılarının artırılması gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla mevcut sayılar okul öncesi eğitimin niteliği bakımından üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu bakımdan bu bölümlere yüksek lisans ve doktora düzeyinde daha fazla öğrenci alınabilir.

Bu çalışmada incelenen iki farklı üniversitenin lisans programlarındaki teorik dersler, uygulamalı dersler ve öğretmenlik uygulamaları derslerinin oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte teorik derslerin iki üniversitenin ortalamasının %74 olduğu, uygulamalı derslerin %26 olduğu ve öğretmenlik uygulamasının ise tüm program içinde %8 gibi düşük bir orana sahip olduğu görülmektedir Şahin, Kartal ve İmamoğlu'nun (2013) yaptığı bir çalışmada okul öncesi eğitimi öğretmen adayları, okul öncesi öğretmeni yetiştirme programında uygulamaya yönelik çalışmaların yeterli olmadığını ve çok fazla teorik içerik olduğunu belirtmektedirler. Başka bir çalışmada uygulama derslerinin azlığı yanında, öğretmen adaylarının gelişimi ve toplumla işbirliği yapmada ciddi eksikleri olduğu görülmektedir (Yılmaz, Koç, Gönen ve Üstün, 2010). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılmasının yapıldığı bir çalışmada, uygulamaya yönelik etkinliklere Türkiye'deki okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarında yeterince yer verilmediği görülmüştür (Küçükoğlu ve Kızıltaş, 2012). Kilimci (2006) tarafından yapılan başka bir çalışmada İngiltere, Fransa ve Almanya'dan daha fazla alan dersi alan öğretmen adaylarının uygulamaya yönlendirildiği ve 200 saatlik sürenin büyük bir bölümünün öğrencilerin alan çalışması ve bireysel çalışmaları olarak belirtildiği ve eğitim programlarının kapsamının oldukça geniş olduğu görülmektedir (akt. Küçükoğlu ve Kızıltaş, 2012). Açev vakfı tarafından okul öncesi öğretmenliği lisans programına ilişkin olarak Milli Eğitim Bakanlığına sunulan raporda, aday öğretmenlere iyi rehberlik yapılmadığı ve okul uygulamalarının yeterli olmadığı, üniversitelerde öğrenci başına düşen öğretim elemanı sayılarının eşit olarak planlanmadığı ve öğretmen yetiştirme programlarının, 3 boyut yerine, 4 temel boyutta , *alan bilgisi*, öğretmenlik meslek bilgisi, öğretmenlik uygulaması ve *genel kültür* olması gerektiğini belirtilmiştir (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2015). Dolayısıyla okul öncesi eğitim programlarındaki uygulamalı derslere ve öğretmenlik uygulamalarına yönelik daha fazla ders saati ayrılması gerektiği söylenebilir. Bunun yanında bazı uygulaması olmayan derslere de uygulamaya yönelik dersler eklenebilir.

Sonuç olarak, Okullaşma oranları son yıllarda artmakla birlikte, bu oranların yükseltilmeye çalışılması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı teşvik sistemine ayırdığı bütçeyi artırabilir ve okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilebilir. Okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının mesleğe daha nitelikli başlayabilmeleri için, uygulama derslerine ve öğretmenlik uygulamaları derslerine daha fazla süre ayrılarak, pratiğe yönelik çalışmalar yaptırılabilir. Öğretmenlik uygulaması dersleri ilk sınıftan itibaren, müfredata paralel bir şekilde lisans programlarına koyulabilir. Artık nicelik olarak gerekli yeterlilik sağlandığı için, bu alanda programları ve öğrencileri nitelik olarak yetiştirmeye yönelik plan ve programlar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Abazaoğlu, İ. , Yıldırım, O., Yıldızhan, Y. (2015). Okul öncesi öğretmenliğine ilişkin genel bir bakış. *Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi*, 4 (1), 411-423.

Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana

Küçükoğlu. A.ve Kızıltaş. E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Elementary Education Online*, 11(3), 660-670.

Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2, 151-160.

Şahin, Ç., Kartal, Y.O. ve İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 14 (1), 101-118.

Şirin, S.R. (2015). *Yol ayrımındaki Türkiye*. Doğan Kitap:İstanbul.

Şişman, M. (2015a). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi: Ankara

Şişman, M. (2015b). *Türk eğitim sisteminde okul yönetimi*, Pegem Akademi; Ankara

Tedmem.(2015). Eğitim değerlendirme *raporu*. www.tedmem.org adresinden 6 ekim 2015 tarihinde erişildi.

Yılmaz, A., Koç, K., Gönen, M. ve Üstün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenliği mezunlarının alandaki bilgi, beceri ve yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, 16-18 Mayıs 2010 - Hacettepe Üniversitesi, ANKARA*

http://egitim.maltepe.edu.tr/okuloo/ogretim-programi1

http://okl.aef.marmara.edu.tr/lisans-programi/

http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html

http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22

http://www.osym.gov.tr/belge/1-23560/2015-osys-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-ki-.html

http://dosya.marmara.edu.tr/aef/okl/PDF/4_y_ll_k_lisans.pdf

https://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/okul_oncesi.pdf/7df366cd-74f9-4e5c-b3af-96482405f8bd

AN ASSESSMENT OF THEVIEWS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ON PRESCHOOL PERIOD AND ITS EFFECTS

Okan SARIGÖZ
Assist. Prof. Dr. Mustafa Kemal University, Division of Curriculum and Instruction,
okan.sarigoz@gmail.com

ABSTRACT

Early childhood period, a period, which shows the fastest progress and change, is defined as a period between birth and starting school. Individual's many skills and features such as physical structure, neural system, cognitive, affective and kinesthetic behaviours, linguistic, social and communication skills change and develop in this period. These changes and developments in an individual happen very rapidly in many children. Children should be given the best education and trained effectively in such an important and critical period. The aim of this research is to determine primary school teachers' views regarding the importance and necessity of preschool education by considering some demographic variables. The sample of the research constitutes 261 primary school teachers working under Antalya Provincial Directorate of National Education in city centre in 2015-2016 school years. General screening model which is one of the descriptive screening methods and mixed model were used in the research. Validity and reliability studies of 19-item 'Surveyof Preschool Period and Its Effects' used in the research were conducted and Cronbach's Alpha internal reliability coefficient was calculated as 0.83. As a consequence of the research, such results have been reached that preschool period is important for every child, and, in this period, children should be absolutely given basic education, and that children's many behaviours and personality characteristics are formed in this period, and educators giving education in this period should be experts in their fields. Moreover, such results have been reached in the research that depending on demographic variables, there is no a statistically significant difference of opinions about preschool period and its effects between female and male primary school teachers according to gender variable.

Keywords: *Preschool period, Preschool education, Critical education, Ages 0-6.*

INTRODUCTION

Education begins at birth in an individual's life. The age range of 0-6 years admitted as preschool period forms the core of education an individual will take. To Arı (2003), the preschool period including the age range of 0-6 years is one of the most critical periods in life because of its influence on future years in terms of personality formation, the shaping of personality, the acquirement and development of basic knowledge, skills, and habits. According to Katrancı (2014), preschool education is defined as the development and education process including the years from birth to starting basic education, and that children's physical, cognitive, psychomotor, and language, social, and emotional developments, which will play an important role in their lives in future, are completed to a great extent, and that personality is shaped by trainings given by family and institutions. To Oktay (1990), the period from birth up to starting school means preschool period, and all educational activities in this period means preschool education.

According to Aslanargun and Tapan (2011), preschool education has started to institutionalize and gain importance in some countries, especially since 18th century. Although Sultan's children or high-ranking officials' children in their early years were given various trainings in the Ottoman Empire, it can be said that the first serious institutional studies on early childhood education institu-

tionally became important after the proclamation of the republicin our country in the 1930s (Akyüz, 2004; Derman and Başal, 2010).

The reason why early childhood education has gained so much importance in recent years is that women have started entering the workforce, and so, they are looking for establishments which will care their children since their small ages. Kindergartens, especially, have become economic opportunity for income nowadays. However, competitions between kindergartens, as well as seeking qualified kindergartens which will give quality education to children improve the quality of kindergartens or preschool education.

The expectations such as much more quality from preschool education that grows in importance progressively have changed in time and the importance and purposes of preschool education have been determined because families' levels of education or their welfare levels are raised. Children had previously begun to learn bytaking basic education in institutions since primary school, at the present time, they start to learn from the beginning of preschool period and come to primary school as students who have high levels of readiness (Özkartal, 2012-2015).

To Senemoğlu (1994), preschool education takes on an important task such as directing, encouraging, and developing the characteristics of a child who wonders about his environment, and is motivated to learn and think. Preschool education has determined main purposes. According to Baran, Yılmaz and Yıldırım (2007), some of these purposes are to provide children's physical, cognitive, emotional developments, and enable them to form good habits and to get ready for primary education.

The purposes of preschool educational institutions admitted in 5th article of the Ministry of National Education in accordance with Turkish National Education's general aims and principles;

1. To help in order to develop children's commitment to national, moral, ethical, cultural, and human values,
2. To provide children's physical, cognitive, emotional, and social developments, and to enable them to form basic habits,
3. To prepare a common education area for children coming from poor socio economic environment and families living in poor socio-economic conditions,
4. To enable children to speak Turkish correctly and well.

There are three focuses in the purposes of preschool education determined by the Ministry of National Education. These focuses are cognitive, affective and kinesthetic domains. Trainings related to these focuses are not just given by school, but also, the effects of family and environment play an important role in child education.

According to Poyraz (2003), there are three main points of preschool education's purposes. These purposes;

- *Social purposes;* to be supportive of working mothers, and to fill the gaps in traditional education at the stages of children's social, cognitive, emotional, physical, sexual developments and etc. by considering individual differences of each child.
- *Educational purposes;* to train children's emotions, and to develop their sensitive behaviours-by enabling them to communicate with their environments.
- *Developmental purposes;* based on child's natural development, to enable children to develop the skills of controlling their own bodies, performing their controls independently, speaking, learning, language and etc.

Preschool period is a period that a child is trying to explore and know his environment, and eager to communicate with his environment, begins to build habits and behaviours in accord withvalue judgements and cultural structure of society he lives in (Altay, et al., 2011). Children should be given basic trainings in this period. Also, basic knowledge and skills for child's socialization and other needs should be given through various trainings and guidance services in this period. Also, in early chil-

dhood education, the development of self-care, mind, language, social, emotional and motor skills of the children should be supported by providing proper educational opportunities (Demiriz, Karadağ and Ulutaş, 2003). In addition, children have a set of basic needs, and to meet their needs plays an important role in their personality developments in this period. The most important and biggest task regarding this subject should be undertaken by educators (Öktem, 1986).

There are the reasons why the preschool education is necessary. These reasons are specified by Myers (1992), as follows;

1. Children have the right to life and the right to develop till achieving their highest potential. Preschool education offers this opportunity for children.
2. Mankind transmits its values through children and this transmission begins in childhood. To save the desired moral and social values in the future, we should begin with children.
3. Societies gain economic benefits from increasing production and cost in conjunction with theinvestment in child development.
4. Alternative social development efforts like television programs for health, nutrition and womencan only are increased with the programs related to child development.
5. Various inequalities can be abolished through the preschool education by offering equal opportunities to all children.
6. Children are the starting point for social and political actions creating reconciliation and solidarity.
7. Research findings reveal that early age is critical forthe development of behaviour.
8. Changing social structure, rural-urban migration, and the increase in female labour force participation raise the need for the preschool education and institutions giving this education.

As it is understood from the items, the importance of preschool education is enormous and ever-increasing. When it is considered that cultural heritage, knowledge, cultures, social and human relations, manners and customs, and traditions, especially, will be transmitted to the next generations through children, the importance of starting education, especiallyat a very early age, and from the beginning of preschool period will be well understood. Therefore, all institutions and organizations, most particularly families, should fulfil their duties successfully, and the effort should be made to reach a high level in child education.

METHOD

Population and Sample

The population of this research constitutes primary school teachers working under Directorate of National Education in Turkey, and the sample of the research constitutes 261 primary school teachers working under Provincial Directorate of National Education in the city centre of Antalya.

Research Model

This research was done in order to determine the opinions of primary school teachers working under Provincial Directorate of National Education in the city centre of Antalya about preschool periodand its effects by considering the demographic variables of gender, professional seniority, and age. For this purpose, the surveys and scales, used in the researches on the subject, were scanned by the researcher, and a new 'Survey of Preschool Period and Its Effects' was developed by the research he rand used in the research. At first, field study was done for the survey used in the research, and then open ended questions about the subject were asked primary school teachers working actively, and from the answers given to these questions, a sketch of 19-item survey was created. After necessary analytical studies, the 19-item survey was formed by removing 6 items from the survey, and after the opinions offive academic members experts in the field of educational sciences about the survey were

received, and the survey was put into final form by making required regulations.

Validity and reliability studies of 'Survey of Preschool Period and Its Effects' used in the research were conducted and Cronbach's Alpha internal reliability coefficient of the 19-item survey was determined as 0.83. The answers of the teachers participating in the research to the survey depending on the demographic variables were calculated by using Anova test which is an F test, t-test and one-way variance analysis with the help of SPSS 20 statistical software package. The survey used in the research consists of five point likert type 19 items including (1) Strongly Disagree, (2) Disagree, (3) Undecided, (4) Agree and (5) Strongly Agree. Overall assessment of the survey used in the research was determined as follows (Sarıgöz, Özkara, 2015; Dönger, 2016a-2016b; Sarıgöz, Dönger ve Cengiz, 2015; Sarıgöz ve Demiralay, 2015; Cengiz, Sarıgöz ve Dönger, 2015):

$$RO = \frac{HV - LV}{NO} = \frac{5-1}{5} = 0.8$$

RO: Range of Options
HV: The Highest Value
LV: The Lowest Value
NO: Number of Options

1.00 – 1.80: Strongly Disagree
1.81 – 2.60: Disagree
2.61 – 3.40: Undecided
3.41 – 4.20: Agree
4.21– 5.00: Strongly Agree

The survey was applied to 261 primary school teachers working at primary school, and the effort was made to determine the opinions of the teachers about preschool period and its effects depending on some demographic variables. In the research, mixed model depended on general screening model which is one of the descriptive screening methods was used. General screening model is the screening arrangements carried out on a group, sample group or a paradigm or the entire universe in order to draw conclusion about the universe composed of numerous elements (Karasar, 2010). General screening model is a research model used to specify the types of information such as people's attitudes, beliefs, values, habits and opinions (Mcmillan and Schumacher, 2001). Mixed model includes collecting qualitative and quantitative data regarding same basic facts in a study or a series of studies, and analysing and interpreting the collected data (Leech and Onwuegbuzie, 2007).

FINDINGS

In this part of the research, the demographic data about the teachers participating in the research, and obtained data about the survey used in the research, and statistical findings and observations regarding these data are presented.

Table 1. t- test analysis results of the teachers' answers to the survey of preschool period and its effects according to gender

Gender	N	$\bar{\chi}$	Ss	Sd	t	P
Female	144	75.528	4.998	259	.978	.329
Male	117	78.906	5.237			

p>0.05

When the data in Table 1 was examined, from the answers of primary schoolteachers participating in the research to the survey of preschool period and its effects, it can be said that there is no a statistically significant difference of opinions (p> .05) between female and male primary school teachers depending on genderby looking at the t-test analysis result.

Table 2. Tukey test analysis results of the teachers' answers to the survey of preschool period and its effects according to professional seniority

Professional Seniority	N	$\bar{X}$	sd	Varia. Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Sign. Diff. (Tukey)
1) 1-5 years	9	79.78	5.74	Bt. Gr.	127.796	4	31.949	1.23	.299	
2) 6-10 years	41	79.17	5.01	Wit. Gr.	6651.017	256	25.981			
3) 11-15 years	57	80.46	4.66	Total	6778.812	260				
3) 16-20 years	48	78.42	5.51							
4) 21 years-over	106	78.96	5.11							
Total	261	79.25	5.11							

p>0.05

From the answers of primary school teachers to the survey of preschool period and its effects in Table 2, it can be said that there is no a statistically significant difference of opinions between primary school teachers having professional seniorityof 1-5 years, 6-10 years, 11-15 years, 16-20 years, 21 years and overin terms of preschool period and its effects depending on professional seniority variable by looking at the Tukey test results [F(1.23), p(.299); p> .05].

Table 3. Tukey test analysis results of the teachers' answers to the survey of preschool period and its effects according to age variable

Age	N	$\bar{X}$	sd	Varia. Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Sign. Diff. (Tukey)
1) 20-28	31	78.77	5.33	Btw. Gr.	54.324	4	13.58	.517	.723	
2) 29-37	84	79.44	5.43	Wit. Gr.	6724.488	256	26.27			
3) 38-46	104	79.02	5.09	Total	6778.812	260				
4) 47-55	22	80.55	5.89							
5) 56-over	20	78.95	4.81							
Total	261	79.25	5.11							

p>0.05

From the answers of primary school teachers to the survey of preschool period and its effects in Table 3, it can be said that there is no a statistically significant difference of opinions between primary school teachers who are 20-28 years old, 29-37 years old, 38-46 years old, 47-55 years old, 56 years old and over in terms of preschool period and its effects depending on age variable by looking at the Tukey test results [F(.517), p(.723); p> .05].

Table 4. Arithmetic averages of the answers of the primary school teachers who participated in the research to the survey of preschool period and its effects

THE SURVEY ITEMS OF PRESCHOOL PERIOD AND ITS EFFECTS *Students receiving education in the preschool period;*	$\bar{X}$	**Skill Level**
3. They can follow the school rules very easily.	4.63	*Strongly Agree*
5. They have good relationships with their friends.	4.55	*Strongly Agree*
8. They join social activities.	4.53	*Strongly Agree*
13. Their psychomotor skills have been developed.	4.41	*Strongly Agree*
6. They look at school positively.	4.31	*Strongly Agree*
4. They do not encounter any discipline problems.	4.30	*Strongly Agree*
2. They do not have a trouble with school management.	4.29	*Strongly Agree*
15. Their motivations are high.	4.24	*Strongly Agree*
9. They attach importance to cleanliness.	4.21	*Strongly Agree*
18. They can look critically at subjects.	4.20	*Agree*
11. They believe in themselves.	4.12	*Agree*

14. They have high levels of readiness.	4.11	*Agree*
10. They are respectful.	4.10	*Agree*
7. They come to school in time.	4.03	*Agree*
17. Their environmental awareness has been developed.	3.97	*Agree*
16. They have high levels of consciousness.	3.88	*Agree*
12. They have superior skills of giving opinions.	3.87	*Agree*
19. They use their materials correctly and properly.	3.79	*Agree*
1. They are not absent from school.	3.74	*Agree*

General Arithmetic Mean: 4.17

From the arithmetic averages of the answers of the primary school teachers to the survey itemsin Table 4, it was determined that article 3 stating '*They can follow the school rules very easily.'* ($\overline{X}$ =4.63), and article 5 stating *'They have good relationships with their friends.'* ($\overline{X}$ =4.55), and article 8 stating *'They join social activities.'*($\overline{X}$ =4.53), and article 13 stating *'Their psychomotor skills have been developed.'* ($\overline{X}$ =4.41) are the items with the highest arithmetic averages in the survey. In the light of the answers given to the survey items, it can be said that the students can follow the school rules easily and have good relationships with their environment, and do not feel out of things, and are socialized, and join the activities, and their muscular movements were more developed than their peers.

From the arithmetic averages of the answers of the primary school teachers to the survey items in Table 4, it was determined that article 1 stating *'They are not absent from school.'* ($\overline{X}$ =3.74), and article 19 stating *'They use their materials correctly and properly.'* ($\overline{X}$ =3.79), and article 12 stating *'They have superior skills of giving opinions.'* ($\overline{X}$ =3.87), and article 16 stating *'They have high levels of consciousness.'* ($\overline{X}$ =3.88) are the items with the lowest arithmetic averages in the survey. In the light of the teacher's answers to the survey items, it can be said thatthe averages of the items related to the students' absenteeism, using school tools and materials, and skills of giving opinions are lower than expected.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

Conclusions

This research was done with the aim of determining the opinions of primary school teachers working under Provincial Directorate of National Education in the city centre of Antalya about the preschool period and its effects. Also, in the research, the effort was made to determine whetherthe opinions of teachers about the preschool period and its effects differ according to the variables of gender, professional seniority, and age or not. From the t-test analysis result of the answers of teachers participating in the research to the survey of preschool period and its effects depending on gender, the result has been reached that there is no a significant difference between male and female teachers. Therefore, it was concluded that female and male teachers have similar opinions regarding the preschool period and its effects.

From the t-test analysis result of the answers of teachers participating in the research to the survey of preschool period and its effects depending on the variable of professional seniority, the result has been reached thatthere is no a statistically significant difference of opinions between primary school teachers having professional seniorityof 1-5 years, 6-10 years, 11-15 years, 16-20 years, 21 years and over in terms of preschool period and its effects. Therefore, in the research, it was concluded that theprimary school teachers who have different professional seniorities have similar opinions regarding the preschool period and its effects.

From the analysis results of the answers of teachers participating in the research to the survey of preschool period and its effects depending on age variable, it can be said that there is no a statistically significant difference of opinions between primary school teachers who are 20-28 years old, 29-37 years old, 38-46 years old, 47-55 years old, 56 years old and over in terms of preschool period and its effects by looking at the Anova test results. Therefore, in the research, it was concluded that the

primary school teachers have similar opinions regarding the preschool period and its effects depending on age variable.

From the analysis results of the answers of teachers participating in the research to the survey of preschool period and its effects,it was determined that the items with the highest arithmetic averages are 'They can follow the school rules very easily', 'They have good relationships with their friends', 'They join social activities', and 'Their psychomotor skills have been developed'. In the light of the primary school teachers' answers to the survey items and the conversations made, it can be said that the students receiving education in the preschool period can follow the school rules easily and have good relationships with their environment, and do not feel out of things, and are socialized, and join the activities, and their muscular movements were more developed than their peers.

From the analysis results of the answers of teachers participating in the research to the survey of preschool period and its effects, it was determined that the items with the lowest arithmetic averages are 'They are not absent from school, 'They use their materials correctly and properly, 'They have superior skills of giving opinions, and 'They have high levels of consciousness'. In the light of the primary school teachers' answers to the survey items and the conversations made, it can be said thatthe averages of the items related to the absenteeism, using school tools and materials, and skills of giving opinions ofthe students receiving education in the preschool period are lower than expected.

In the light of the teachers to the survey of preschool period and its effects, it was determined that the general arithmetic average of the survey coincides with Agree. It shows that education given in the preschool period is not expected as much (Strongly Agree) by the teachers, andthe teachers' views on the preschool education are just under expected in some respects.

Recommendations

Preschool education is a period which in basic education is given, motivating students who will start school, strengthening muscular movements, getting them to adopt habits, giving the knowledge for basic life, raising the awareness, and teaching to use various tools and materials. For this reason, teachers who will give education to children, should be graduated from university at least, and experienced and experts in their fields.

Teachers, who will give preschool education, should take formation courses related to trainings they will give, and should know teaching methods andtechniques and decide the teaching strategy well. They should not hesitate to get help from especially academicians working at other universities, and from essential institutions and organizations when they have a difficulty.

If needed, meeting with parents should happen concerning children's situation, and at basic level, seminars related to preschool education should be given to all parents, and conversations should be made with them.

In preschool education, studies done by children should be exhibited, and children should besensitized to social activities. In this way, children should be encouraged to artistic activities and become socialized.

Places where preschool education is not or cannot be given should be determined and establishments which will give preschool education should be opened by relevant institutions and organizations in these places.

REFERENCEES

Akyüz, Y. (2004). Anaokullarının Osmanlı'da ilk programları ve ders uygulamaları ile yaratıcı dramanın ilk izleri. *Aklın ve Bilimin Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 51, 19-24.

Altay, S., İra, N., Bozcan, E. Ü. ve Yenal, H. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze milli eğitim şuralarında okul öncesi eğitimi ve bugünkü durumu. *E-Journal of New World Sciences Academy,* 6 (1), 660-672.

Arı, M. (2003). *Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi, erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (Ed. M. Sevinç), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Aslanargun, E. ve Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11(2), 219- 238.

Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8, 27-44.

Cengiz, M. Ş., Sarıgöz, O. and Dönger, A. (2015). Evulation of pre-service teachers' ıdeas about brainstorming method in terms of some veriables. *The Journal of Academic Social Science,* **3(12), 251-263.**

Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003), *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Derman, M. ve Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 3(11), 560-569.

Dönger, A. (2016a). Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin yabancı dil kaygısı. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi,* 5-8 Mayıs, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Dönger, A. (2016b). Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin yabancı dilin gerekliliğine ilişkin görüşleri. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi,* 18 Mart Üniversitesi, 5-8 Mayıs, Çanakkale.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Katrancı, M. (2014). *Okul öncesi eğitime giriş.* (Ed. Serdal Seven), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Leech, N. L. and Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 43, 265-275.

Mcmillan, J. H. and Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction.* New York: Longman.

Myers, R. G. (1992). *Investing in early childhood development programs in Latin America: toward definition of an investment strategy.* (Report No. 32 LATHR) Washington D.C. The World Bank.

Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2, 151-160.

Öktem, T. (1986). S.S.Y.B. Sosyal hizmetler ve çocuk esirgeme kurumu genel müdürlüğü kuruluşlarında okul öncesi eğitimi ve yaygınlaşması çalışmaları, *4. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri,* 24-26 Nisan, Ankara: Ya-Pa Yayınları.

Özkartal, M. (2012). Carpet narrations, animal motifs and the language of colors in Turkish epics. *Journal of Carpet Flatweaves, Fabric, Clothing and Embroderies,* 4(8), 92-102.

Özkartal, Z. (2015). A cultural heritage Yılankıran fountain of Isparta. *Akdeniz University Faculty of Fine Arts Journal,* 8(15), 26-36.

Poyraz, H. (2003). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sarıgöz, O. and Demiralay, R. (2015). Evaluation of attitudes of the students towards lifelong learning. *The Journal of International Social Research*, 8(41), 994-999.

Sarıgöz, O., Dönger, A. and Cengiz, M. Ş. (2015). The evaluation of the teachers' views about environmental education and ıssues**.** *International Peer-Reviewed Journal of Humanities and Academic Science,* **4(14), 54-76.**

Sarıgöz, O. ve Özkara, Y. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ve ilkeleri hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 8 (39), 710-716.

Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim program hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.

MÜSLÜMAN TÜRK KÜLTÜRÜNDE İNANÇ GELİŞİMİ: BİR MODEL DENEMESİ

Prof. Dr. Asım YAPICI[1]

Giriş

Yapılacak basit bir literatür taramasında görülecektir ki özellikle 1950'lerden bu yana, gerek ABD gerekse Avrupa bilim dünyasında çok sayıda psikolog ve pedagog, çocuklarda inancın nasıl geliştiği sorusuna nicel yahut nitel araştırma yöntemleriyle cevap bulmaya çalışmıştır (Harms, 1944; Goldman, 1964; Elkind, 1970). Dahası onların bu arayışları günümüzde de yoğun bir şekilde devam etmektedir (Fowler, 2000). Ülkemizde ise bu konu maalesef yeterince ele alınıp işlenmiş değildir. Kuşkusuz bu durum çok farklı nedenlerden beslenmektedir. Örneğin, psikoloji ve pedagoji başta olmak üzere Türk bilim geleneğinin katı seküler ve pozitivist bir yapılanma göstermesi, dine ve dinî araştırmalara önyargılı bakılması, okul öncesi çocuklara dinî içerikli sorular sorulmasının onların zihinsel ve ruhsal gelişimlerini olumsuz etkileyeceği şeklinde hiçbir bilimsel temeli olmayan kuşkuların arkasına sığınılması, nihayet akademik ilerleme kaygıları bahsi geçen nedenlerden sadece birkaçıdır. Bununla birlikte İlahiyat fakülteleri bünyesinde serpilip gelişen din psikologları ve din eğitimcileri çocukluk döneminde inanç gelişimini araştırmaya gayret etmektedirler (Yavuz, 1987; Selçuk, 1990; Yıldız, 2007; Karaca, 2007; Bilici, 2015).

Yavuz'un (1987) araştırmasında Batılı psikolog ve din psikologlarının inanç gelişimine yönelik açıklamaları İslamî düşünce ve fikirlerle harmanlanmaktadır. Karaca (2007) çalışmasında Batılı kuramları özetleyip değerlendirdikten sonra İslamî perspektiften dinî gelişim üzerinde durmakta, bu bağlamda sûfilerdeki dinî gelişimi tasavvufi haller ve makamlar perspektifinden analiz etmektedir. Önceki açıklamaları yetersiz bulan Karaca'nın (2007) "*içgüdüsel eğilimler evresi*", "*dinî ilginin uyanışı ve sorgulama evresi*", "*uyum ve istikrar evresi*" olmak üzere bahsettiği üçlü bir gelişim aşaması ilk ciddi model denemesi olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk çocukluk döneminde din ve inanç gelişiminin ele alındığı Bilici'nin (2015) araştırmasında Batılı kuramların ve kuramcıların yaklaşımları işlevsel bir tarzda eklektik, hatta zaman zaman senkretik biçimde iç içe sokulmaktadır. Kuşkusuz yapılan bütün bu çalışmalar çocuklarda ve gençlerdeki inanç gelişiminin anlaşılması için çok değerli katkılar sağlamıştır. Bununla birlikte şu hususu rahatlıkla vurgulayabiliriz ki, inanç gelişimi bağlamında yapılan çalışmaların büyük bir kısmı teorik düzeyde Batılı kuramların özetlenip tekrarlanmasından ibarettir. Ancak "ezber düzeyi" olarak ifade edebileceğimiz bu aşama öncelikle "analiz düzeyi", nihayet "sentez düzeyi" çalışmalarına hazırlık olması bakımından son derece verimli ve faydalı olmuştur. Fakat bu tür özetlemelerin yeterli olmadığını söylemek durumundayız. Çünkü Müslüman kültür içinde büyüyen çocuklara özgü, yerel, dahası Doğu insanını içten kavrayan gelişim kuramlarına ve modellere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada özellikle vurgulamak gerekir ki yerel bir model oluştururken hem Batılı teorileri bilmek hem de gerektiği zaman onlardan istifade etmek gerekir. İşte bu çalışma böyle bir iddia taşımaktadır. Bu nedenle öncelikle Batı kökenli kuramları ve modelleri kısaca özetlemek, daha sonra beş yılı aşkın bir zaman dilimi içinde farklı yaşlardaki çocukları gözlemleyerek ve ilgili literatürü tarayarak elde ettiğimiz nitel verilerden hareketle geliştirmeye çalıştığımız "Müslüman-Türk Kültüründe İnanç Gelişimi" modelini tartışmaya açmak istiyoruz.

1 Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Psikolojisi Anabilim Dalı.

I. Avrupa ve ABD Kökenli İnanç Gelişim Kuramları

1. Sosyal Öğrenme Kuramı ya da Sosyal-Bilişsel Davranışçılık

Sosyal öğrenme kuramına göre çocukta din ve inanç gelişimi doğrudan ya da dolaylı pekiştirmelerle, doğrudan ya da dolaylı duygulanımlarla, anne-baba başta olmak üzere otorite kabul edilen bireylerin model alınıp taklit edilmesiyle gerçekleşmektedir (Argyle & Hallahmi, 1975; Karaca, 2007; 2010). Örneğin anne ya da babasını Kitab-ı Mukaddes'ten ilahiler okurken gören çocuk onları taklit eder. Bu durumda çocuk, nesnel ya da sembolik bir ödülle pekiştirilirse ilahi okuma davranışı kazanır (*doğrudan pekiştirme*). Babasının, Pazar ayinine katılan ağabeyini ödüllendirdiğini gören çocuğun pekiştirece ulaşmak için kiliseye gitmek istemesi de bu kapsamdadır (*dolaylı pekiştirme*). Gök gürültüsü duyulduğu zaman korkan ve dua okumaya başlayan annesini gözleyen bir kız çocuğu benzer durumlarda annesini taklit edebilir. Dikkat edilecek olursa söz konusu taklit sürecinde bir yandan "*dolaylı duygulanım*" ile korku tepkisi öğrenilirken bir yandan da dua etme davranışı kazanılmaktadır.

2. Psikanalitik Kuram

Freud (1995) dinî gelişimi açıklarken kendi geliştirdiği psikanalitik teorinin temel kavramlarını kullanmaktadır. Freud'a göre din ihtiyacının kökleri çocuklukta yaşanan komplekslere (odipus ve elektra kompleksleri) dayanmaktadır. Bu anlamda her şeye gücü yeten "Tanrı" ve "Tabiat Ana" imajları, çocuklukta tecrübe edilen baba ve anne imgelerinin yüceltilerek tekrar canlandırılmasından ibarettir. Çünkü Tanrı inancı objeler (anne-baba-çocuk) arasındaki ilişkiyi anlamlandırmaya dayalı olarak gelişmektedir. Freud (1995) din ve inanç gelişiminde özellikle baba figürüne merkezî yer vermektedir. Fallik dönemde çocuk, kişisel varlığı için gerekli olan objelerle (anne-baba) kendini özdeşleştirir. Odipus kompleksinin yaşandığı yıllardan sonra bile babanın kişisel önemi -bazen aynı durum anne için de geçerlidir- kuvvetle devam eder. Baba imgesi bireyin sonraki yaşantılarında da etkindir. *Örneğin, fallik dönemde ç*ocuğun hem arzu ettiği hem de korktuğu babasına bağlanması gibi, erişkin birey de kendisini yok olma korkusundan ve yoksunluktan kurtarması için Tanrı'ya bağlanır. Çünkü insan varlığını devam ettirmek istemekte, hayal kırıklıklarına tahammül edememektedir. Güvenli bir sığınak ve emniyetli bir liman aramaktadır (Freud, 1995; Argyle & Hallahmi, 1975). Kısaca Freud'a göre din, odipus kompleksinin yüceltilmesinden ibarettir. Çocukluktan kalma bir nevrozdur. Hayalî bir yanılsamadır.

3. Bilişsel Temelli Yaklaşımlar

a) Ernest Harms'a Göre İnanç Gelişim Evreleri

İsimlendirilmesi farklı olmakla birlikte temelde Piaget'nin bilişsel kuramıyla uyumlu olan Harms (1944) modeline göre inanç gelişimi üç temel evreden geçerek şekillenmektedir.

Peri Masalları Evresi: İlk çocukluk ya da oyun çağı (3-6 yaş) dönemini kapsayan bu evrede çocuklar majik (sihirli-büyüsel) düşüncenin etkisi altında oldukları için gerçek ile hayali ayıramazlar. Bu nedenle Tanrı'yı peri masallarındaki karakterlere benzetirler.

Gerçekçi Evre: Son çocukluk ya da okul yıllarında (7-12 yaş) ortaya çıkan gerçekçi evrenin en temel özelliği somut düşünme biçiminin gelişmiş olmasıdır. Bu nedenle Tanrı ve melekler gerçek, somut birer varlıklar olarak düşünülür. Yaşanan tüm olayların somut birer varlık, (insan) gibi algılanan kutsal varlıklar tarafından gerçekleştirildiğine inanılır. Ölüm, yaşam, savaş, barış, bahar, yağmur vs. tüm olaylar, adeta eski Yunan mitolojisinde olduğu gibi insan biçimli Tanrılar tarafından yaratılmış/var edilmiştir. Başka bir deyişle bu dönem çocuklarında antropomorfik (insan biçimli) Tanrı anlayışı hâkimdir.

Bireysel Evre: Yaklaşık 13-18 yaş aralığında soyut düşünebilme özelliği kazanan ergen kendine özgü fikirler ve inançlar oluşturmaya çalışır. Çünkü bu dönem gençleri dinî ve ahlakî açıdan otonomi

kazanma, yani özerkliğini ilan etme peşindedir. Bireysel evre, kendi içinde üç grupta incelenebilir. Ergen, öncelikle geleneksel dinî fikirleri kazanma aşamasındadır. Bunu takip eden süreçte ergenin dinî açıdan daha duygusal ve daha mistik bir yönelim göstermesi söz konusudur. Son tahlilde dinî sembollerin farkına varan ergen, inançlarını sembollerle ifade etmeye başlar (Harms, 1944; Karaca, 2007; 2010).

b) Ronald Goldman'a Göre Dinî Düşüncenin Şekillenme Evreleri

Goldman'ın (1964) "*Dinî Düşüncenin Gelişim Teorisi*", Harms'ın (1944) "İnanç Gelişim Evreleri Teorisi"ne oldukça yakındır. Fakat kavramsal olarak Piaget terminolojisiyle ifade edilmiştir. Goldman'a (1964) göre dinî düşünce beş evrede şekillenmektedir:

Sezgisel Dinî Düşünce: Doğumdan sonra yaklaşık yedi (0-7) yaşına kadar devam eden sezgisel dinî düşünce evresine "*işlem öncesi dinî düşünce evresi*" ya da "*dinsel düşünce öncesi evre*" adı verilmektedir. Bu evrede dinî konular, olaylar, olgular ve materyaller anlaşılamaz. Çocuğun dinî hayata yönelik gerçek fikirleri yoktur.

Birinci Geçiş Aşaması: Sezgisel dinî düşünce ile somut dinî düşünce arası geçiş evresidir. Çocuklar mantıksal açıklamalar yapmaya çalışsalar da deneyim eksikliklerinden dolayı başarılı olamazlar. Mantık yürütmelerde belirgin hatalar mevcuttur.

Somut Dinî Düşünce Aşaması: Yaklaşık 7/8-13/14 yaş arasında görülür. Dinî ifade ve semboller dışsal göstergeleriyle anlaşılır ve anlamlandırılır. Tanrı tasavvurları insan biçimli (antropomorfik) özellikler taşır. Tanrı ve diğer metafizik varlıklar insanları cezalandıracak güç olarak görülür.

İkinci Geçiş Aşaması: Somut dinî düşünce ile soyut dinî düşünce arasında bir geçiş formudur.

Soyut Dinî Düşünce Aşaması: Ergenlikle birlikte yaklaşık 13 yaşından itibaren ortaya çıkar. Ergen artık soyut kavramları, bu anlamda dinî sembolleri ve ifadeleri anlamaya başlar (Goldman, 1964; Karaca, 2007; 2010).

c) David Elkind'e Göre İnanç Gelişimi

Piaget'nin "Bilişsel Gelişim Teorisi"ni dinî gelişmeye uygulayan Elkind'e (1970) göre inanç gelişiminde dört evre söz konusudur:

Korunma-Himaye Arayışı: Korunma ve himaye arayışı yaklaşık 0-2 yaş arasında görülür. Bu evrede bebekler genellikle doğumdan sonra yaklaşık sekiz ya da dokuzuncu aylarda nesne sürekliliğini kazanır. Başka bir deyişle, ilk dokuz ay içinde nesnenin devamlılığı kazanılmamıştır. Dahası nesne sürekliliği ile birlikte kişi sürekliliği kazanılmış olsa da henüz kişi değişmezliği de bu dönemde kazanılamaz. Elkind'e (1970) göre, bebeğin gözünün önünden kaybolan nesneleri aramaya başlaması, yani nesne sürekliliğini kazanması zamanla sürekli var olma düşüncesinin arka planını oluşturur. Öyle ki insanların ölümlülüğünü tecrübe eden çocuklar süreklilik arzularına, ihtiyaçlarına ve arayışlarına cevabı din ve inançta bulurlar. Ölen kişi, göz önünden kaybolmuş olsa da aslında hâlâ bizim görmediğimiz bir yerde var olmaya devam etmektedir. Elkind (1970) dinî düşüncenin temelinde nesne sürekliliğinin kazanılması olduğunu kabul etmektedir.

Temsil Arayışı: Yaklaşık 2-6 yaş arasına denk gelen bu evrede çocuk dili kullanmaya, dış dünyayı zihninde sembollerle temsil etmeye başlar. Aile ortamı başta olmak üzere sosyal çevresinde Tanrı kavramıyla tanışan çocuklar zihinlerinde Tanrı'yı temsil etmeye çalışır. Başka bir deyişle bu süreçte Tanrı kavramını dışa bağlı bir şekilde oluşturan çocuk, daha sonra onu temsil edecek şeyleri aramaya koyulur. Çocuğun arayışlarına en iyi cevabı veren ise dinî inançlardır. Kısaca çocuk önce inanır, sonra inandığı Tanrı'yı nasıl temsil edeceğini arar. Bu arayış süreci çocuğu din ve inançla karşılaştırır. Çünkü din ve inanç ona bu konuda hazır cevaplar sunmaktadır. Üstelik bu cevaplar psikolojik açıdan oldukça tatmin edicidir.

İlişki Arayışı: Somut işlemsel düşüncenin geliştiği okul çağı (7-12 yaş) çocukları Tanrı'yı ve kutsal kitaplardaki Tanrı imajını benimsemiş durumdadır. Ancak onlar daha da ileri giderek Tanrı'yla nasıl ilişki kuracağı sorusuna cevap aramaya başlarlar. Aradıkları cevabı ise dinde bulurlar.

İdrak Arayışı: Soyut işlemler dönemi olarak bilinen ergenlik yıllarında varsayımsal düşünme,

kombinasyonel düşünme, esnek düşünme, tümdengelimsel ve tümevarımsal akıl yürütme yetenekleri üst düzeye ulaşır. Ayrıca bu dönemde ergenin kuramsal (teorik) ve soyut düşünme yeterliliği de açığa çıkar. Davranışların arkasındaki içsel ve dışsal güdüleri anlamak ve açıklamak isteyen ergenin idrak arayışına dinî inançlar rehberlik etmektedir. Yaşanan pek çok probleme çözüm sunan din, bu özelliğiyle ergenin dünyayı, hayatı ve varoluşu kavrayabilmesine destek sağlamaktadır (Elkind, 1970; Karaca, 2007; 2010).

d) Fowler'ın İnanç Gelişimi Kuramı

Fowler'ın (2000) inanç gelişimi kuramı, bir yanıyla genel gelişim kuramlarına, diğer yanıyla da teolojiye dayanmaktadır. İnanç gelişimi kuramının, psikolojik temelleri Erikson, Piaget ve Kohlberg'e, teolojik temelleri ise Niebuhr ve Tillich'e dayanmaktadır.

Fowler (2000), inanç aşamalarını oluştururken bireyin "*mantık yürütme şekli*", "*bakış açısı*", "*ahlâkî yargılama tarzı*", "*sosyal farkındalık*", "*otorite anlayışı*", "*dünyayı tutarlı görme biçimi*" ve "*sembole yüklediği işlevsellik*" boyutlarını dikkate almıştır (Mehmedoğlu, 2010).

Fowler (2000) inanç gelişimini yedi aşamada incelemektedir:

- **Aşama Öncesi Dönem veya Temel İnanç**

Doğum öncesinden yaklaşık iki yaşına kadar devam eder. Bu dönemde anne, baba ve çevreyle ile ilişkiler bağlamında, inancın üzerine temelleneceği otonomi, güven, ümit ve cesaretin tohumları atılır. Güven ya da güvensizlik yaşantısı, ilk sevgi ve şefkati veren insanlarla ilişki deneyimi inancın temellerini oluşturur. Konuşma ve düşünme yeteneğinin ortaya çıkmaya başlamasıyla birlikte birinci aşamaya geçiş hızlanır.

- **Birinci Aşama: Sezgisel-Yansıtıcı İnanç**

Yaklaşık iki ile altı (2-6) yaşlarını kapsayan bu aşamada çocuk çevresindeki insanların inançla ilgili hikâye ve eylemlerini taklit eder. Ölüm, cinsiyet ve çevrede gerçekleşen diğer olayları sezgisel olarak algılar. Tasavvurlar vasıtasıyla kendisinin, kutsalın, yasaklarının ve ahlakî değerlerin farkına varır. Bu evrede, imanın duygusal ve bilişsel temellerini oluşturan düşünceler şekillenebilir. Çocuk, işlem öncesi dönemde bulunduğu için bilişsel gelişim henüz tamamlanmamıştır. Dolayısıyla neden-sonuç ilişkisini tam olarak kavrayamaz. Çocuk, içinde Tanrı'yı hissetmeye ve ona bir biçim vermeye çalışır. Ancak çocuğun düşünceleri hikâyelerle ilişkilidir. Tanrı tasavvuru antropomorfik, yani insan biçimlidir. Büyüsel düşünceye sahiptir, gerçek ile hayali ayıramamaktadır.

- **İkinci Aşama: Öyküsel-Lafzî İnanç**

Yaklaşık 6-11 yaşlarını kapsayan bu dönemde mantıklı düşünme yeteneği gelişmeye başlar. Dinî inanç ve sembolleri somut gerçeklikler olarak kabul eden çocuk, dünyadaki işleyişi anlamaya çalışır. İçinde büyüdüğü dinî kültüre ait olmayı sembolize eden hikâye, inanç ve uygulamaları kendine mal ederek içselleştirir. Anlatılan hikâye, dram ve mitler çocuğun gözlemlerini ve deneyimlerini anlamlandırmada etkilidir. Hayal ile gerçek dünya arasında ayrım yapar. Başkalarının bakış açılarını ayırt edebilir. Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilir. Bu aşamada, çocuğun inandığı Tanrı, tam anlamıyla kendine özgü bir Tanrı değildir. Hâlâ dış belirleyicilerin, yani aile başta olmak üzere sosyal çevresinin, otorite kabul edilen kişilerin etkisi altındadır. Çocuk Tanrıyı iyilikleri ödüllendiren, kötülükleri cezalandıran bir kural koyucu olarak düşünür.

- **Üçüncü Aşama: Yapay-Geleneksel İnanç**

Ergenlik yıllarına denk gelen 11-18 yaş aralığında birey soyut işlemsel döneme ulaşır. Soyut kavramları kullanma ve değerlendirme yeteneği sonucu "düşünme" hakkında düşünmeye, hikâyeleri değerlendirmeye, onlara ad vermeye, kendi anlamlarını oluşturmaya, bilgilerini sentezlemeye başlar. Bununla birlikte bu dönemde kişilik bunalımları ve kimlik arayışları ortaya çıkar. Bu aşamada birey, kendi manevî çevresini oluşturur. Tanrı inancı, sevme, anlama ve boyun eğme kişisel değerlerle birleşerek ergenin dünyasındaki yerini alır. Bu dönemde ergen Tanrı'yla kişisel ve özel ilişkiler kurmaya gayret eder. Bu süreç gencin benliğini geliştirir.

- **Dördüncü Aşama: Bireysel-Düşünceye Dayalı İnanç**

Ergenlik döneminin sonundan, yaklaşık otuz (18-30) yaşları arasına denk gelen bu aşamada birey, artık hayatını kurguladığı ve şekillendirdiği inanç ve değerleri sorgulamak, irdelemek, üzerlerinde düşünmek ve yeniden yapılandırmak zorundadır. Böylece inanç, açık ve kesin bir şekilde bilinçli olarak seçilmiş ve eleştiri süzgecinden geçirilmiş bağlılıklar şekline dönüşür. Dıştaki otoriteden içteki otoriteye yönelen birey, eleştirel bir bakış açısından inanç ve değerlerini yeniden inşa ederek bilinçli bir "yönlendirici ego" ortaya koyar. "Özerk inanç" geliştirmeye başlar.

- **Beşinci Aşama: Birleştirici/Birleşik İnanç**

Orta yaşın başlarından itibaren görülür. Bu aşamadaki kişi, "*zihindeki ve yaşantıdaki zıtlıkları bütünleştirmeye*" çabalayarak çelişkileri birleştirmeye başlar. Daha önceki evrelerde yaşanan parçalı inanç yapısından bütüncül inanca doğru evrilir. Birey, gerçeğin hem çok boyutlu hem de kaynağı itibariyle birbiriyle uyumlu ve bağlantılı olduğunu kavrar. Önceki evrelerde benlik ve imanın sınırları belirlidir. Bunlar birbirlerinden ayrıdır. Ama birleşik evrede, yetki sahibi olmuş "ben", kararlarını, değerlerini, inançlarını kendisinin belirlediğini iddia eder. Birleşik evreye geçişte birey, doğrulara farklı yönlerden ve farklı bakış açısıyla yaklaşmaktan kaynaklanan gerilimden kurtulur. Birey, kendine ve öteki geleneklere ait sembol, hikâye, mecaz, istiâre ve mitleri yeniden değerlendirir ve yapılandırır.

- **Altıncı Aşama: Evrensel İnanç**

Genellikle orta yaştan sonra görülür. Bu aşama, olgun inancın zirvesidir. Buna inancın en yüksek aşaması, en kâmil (olgun) biçimi de denmektedir. Çok az insan, inancın bu aşamasına çıkabilir. Evrensel iman evresine kadar gelen benlik, alışılmış savunma biçimlerinin ötesine geçer. Tanrı'yı algılamada ve sevmede samimi ve saydamdır. Bu aşamaya ulaşan birey, adalet ve sevgiyi etkinleştirip, baskı ve işkenceyi alt etmek için hayatın anlamı ve Tanrı'nın gücü ile birleşme sürecini yaşar. İnancın bu noktasına ulaşan kişiler, toplumun huzuru için gayret gösterirler. Adalet ve sevgi toplumuna muhalif insanlık dışı yapılarla mücadeleye eğilimli olan bu bireyler, toplum içinde sevgi ve adaleti yaşayan topluluk olarak hayat sürdürürler (Fowler, 2000; Mehmedoğlu & Aygün, 2006).

II. İslamî Perspektiften İnanç Gelişimi

1. Müslüman Kültüre Özgü Bir Psikolojiden Söz Edilebilir mi?

Doğu ve Batı psikolojisi diye bir ayrım yapmak, yerine göre faydalı ve işlevsel olabilir. Çünkü her ikisinin dünyaya bakış açısı, bu bağlamda birey ve toplum anlayışı, din ve ahlak telakkisi birbirinden köklü biçimde farklılaşmaktadır.

Bilindiği üzere Batı kökenli psikoloji anlayışları Descartes'ın Kartezyen Felsefesinden ilham alan bilinç-beden ikilemine dayalıdır. Adına ister davranışçılık, ister bilişselcilik, isterse psikanaliz densin bütün Batı kaynaklı klasik psikoloji ekolleri, düalist bir insan modelinden hareket eder (Arkonaç, 1999; 2008; 2015). Bu nedenle bilimsellik adına objektiftik olmazsa olmaz kabul edilir. Bilimin deneye ve gözleme dayanması, sayılarla ifade edilmesi, genellenebilmesi ve tekrarlanabilmesi bilimsel bilginin temeli kabul edilir (Arık, 1988; Arkonaç, 2015). Aydınlanma Felsefesinin ön kabullerinden olan bilginin, akla dayalı olması ilkesi, pozitivist felsefeyle daha farklı bir şekil almış, neticede akıl, deney ve gözlemin planlanmasında ve sonuçlarının yorumlanmasında temel ilke haline gelmiştir. Başka bir deyişle pozitivist düşünce, bilginin deney ve gözlem yoluyla elde edileceğini, bunları gerçekleştirmek için aklın gerekli olduğunu vurgulamıştır (Arslan, 2012). Bu bağlamda özellikle mantıkçı pozitivistler din, ahlak ve estetiğin bilimsel bilgi dışında kalacağını, zira bunların gözlem ve deneye konu olamayacağını, bu nedenle başta Tanrı kavramı olmak üzere dinî ve ahlakî önermelerin -bunların bilimsel incelenmesinin mümkün olmamasının yanında- haklarında konuşmanın bile imkânsız olduğunu savunmuşlardır (Aydın, 1990; Koç, 1995).

Sosyal bilimler, Fen ve Matematik bilimleri gibi kesinlik taşımaz. Sosyal bilgi kültür içinde yoğrularak biçimlenir. Dahası iktidarda olan bilgiyi oluşturur. Maalesef dünya bilim iktidarı Batı kaynaklı olduğu için psikoloji kitaplarında doğu psikolojisi, doğulu insanın kendine özgü spesifik

özellikleri dikkate alınmamaktadır. Daha da önemlisi Batı, kendi ürettiği bilgiyi evrensellik iddiasıyla tüm kültürlere dayatmıştır (Yapıcı, 2004; 2011a). Öyle ki Paris, Londra veya New York'ta yaşayan bir insanla Kayseri-Develi'nin Sindelhöyük ya da Ayvaz Hacı köyündeki birey psikolojik ve sosyal olarak aynı kategoride değerlendirilmektedir. Aslında Batı'nın pozitivist ve ziyadesiyle bireyselci insan anlayışının, evrensel olarak dayatılmasına yönelik tepkiler özellikle Rus düşünürler ve psikologlar tarafından da ısrarla vurgulanmaktadır. Vygotsky'i (1998) bu bağlamda değerlendirmek mümkündür. Türkiye'de ise Arkonaç (1999; 2008; 2015) hem modern Batılı psikolojik bilgiyi eleştirme, hem de yerel bir insan modeli geliştirme hususundaki çabalarıyla ön plana çıkmaktadır.

Kuşkusuz bir şeyi kabul etmemek o şeyin yok olduğu anlamına gelmez. Sadece biz onu kabul etmemişiz demektir. Bu bağlamda Doğulu insanın psikolojisini görmezden gelmek, sadece Batı menşeli psikoloji akımlarıyla ve Batılı modellerle insanın iç dünyasına yolculuk yapmak, buradan hareketle pedagojik ilkeler çıkarmak, nihayet Doğulu bilinci, Doğunun öznelliğini görmeksizin sırf Batılı paradigmalarla incelemek insanı tek yönlü kavramak demektir. Bu noktada Müslüman kültür perspektifinden yerel bir model geliştirmeye duyulan ihtiyaç aşikârdır. Kuşkusuz geliştirilecek böyle bir model, hem genel insan psikolojisiyle ilişkisini canlı tutmalı hem de yereli ve kültürü bütün sıcaklığıyla kucaklamalıdır. Esasen Müslüman Türk kültürüne özgü bir inanç gelişim modeli geliştirmeye çalışmamızın arkasında yatan temel düşünce de budur. Modelimizin kuramsal alt yapısı Piaget'nin (1939; 1947) "*Bilişsel Gelişim Teorisi*", Bandura'nın (1980) "*Sosyal Öğrenme Teorisi*" ve Erikson'un (2014) "*Psikososyal Gelişim Teorisi*" ile birlikte İslam'ın insan anlayışını biçimlendiren "*fıtrat*" olgusuna ve inanç gelişiminde "*taklit*" ve "*tahkik*" kavramlarına dayanmaktadır. Kuram eklektik olmakla birlikte önerilen model, Türk-İslam kültürüne özgü kavramlarla yoğrulduğu için özgünlük iddiasındadır.

2. Müslüman Türk Kültüründe İnanç Gelişimini Besleyen Faktörler

a) Fıtrat: Türe Özgü Hazır Oluş ya da Biyolojik Donanım

Fıtrat, kök anlam itibariyle "*yarmak*" ve "*ayırmak*" demektir. Sözlükte "*yaratılış*" *(hilkat)*, "*yapı*", "*karakter*", "*tabiat*", "*mizaç*", "*kâlb-i selîm*", "*tabii eğilim*", "*hazır olmak*", "*huy*", "*cibilliyet*", "*içgüdü*" ve "*istidat*" gibi manalara gelir. Terim olarak "*Allah'ın mahlûkatını kendisini bilip tanıyacak ve idrak edecek bir hal ve kabiliyet üzere yaratmasına"* fıtrat adı verilir (İbn Manzur, 1410/1990; İsfahânî, 1373).

Kur'ân'da ve hadislerde fıtrat kelimesi ağırlıklı olarak "Allah'a yönelme", "tevhit inancı" ve "dinin özünü koruma" şeklinde geçmektedir. Bu anlamda şu ayet oldukça dikkat çekicidir: *"Sen yüzünü hanif olarak dine, Allah insanları hangi fıtrat üzere yaratmış ise ona çevir. Allah'ın yaratışında değişme yoktur*" (Rûm, 30/30). Hz. Peygamber'in: "*Her doğan fıtrat üzere doğar*" (Buhâri, Cenaiz, 79; Müslim, Kader, 22) hadisi de konunun özünü izah bakımından son derece önemlidir. Konumuzu doğrudan ilgilendiren "*Rabbin, insanları babalarının sulplerinden varlık alanına çıkarırken onlara: 'Ben, sizin Rabbiniz değil miyim?' diye sordu, onlar da kendileri hakkında şahitlik ederek, 'Elbette Rabbimizsin, biz buna tanıklık ederiz.' diye karşılık verdiler*" (A'raf, 7/172) mealindeki hitap da insanın, Allah'a inanmaya doğuştan yatkın ve eğilimli olduğunu gösterici mahiyettedir.

İslamî epistemolojide "*fıtrat*" şekil almaya müsait bir yaratıştır, ancak nötr değildir, özü iyidir. Bu hususu önemle vurgulayan Hökelekli'ye (1996: 47) göre fıtrat, ilk yaratılış sırasında Allah'ın insan tabiatına bahşettiği yaratanını tanıma eğilimi, ruh temizliği vb. olumlu yetenek ve yatkınlıkları ifade etmektedir. Fıtrata yüklenen diğer anlamları da değerlendiren Hökelekli (1996: 48) şöyle demektedir: "*Fıtrat, çocuğun iyilik ve kötülüğe, iman ve inkâra eşit derecede elverişli yaratılması, şeklinde anlaşılırsa bu takdirde onun dünyaya boş bir levha gibi geldiği kabul edilmiş olur ki bu görüş, fıtratı öven ve onun devam ettirilmesini emreden ayet (Bk. Rûm, 30/ 30) ve hadislerle (Bk. Buhari, Cenaiz, 79; Müslim, Kader, 22) çatışır."* Tam da bu noktada İslam'ın insan anlayışının hem davranışçılık hem de psikanalizden daha farklı olduğunu söylemek durumundayız. Başka bir deyişle İslam'a göre insan -davranışçıların John Locke'dan mülhem iddia ettiği gibi- *tabula rasa*, yani "*boş levha*" olarak dünyaya gelmediği gibi klasik psikanalizin geleneksel Hıristiyanlıktan mülhem söylediği gibi "*günahkâr*

ve kötü" olarak da doğmaz.

Fıtrat için inanmaya "*hazır bulunuşluluk*" ya da "*biyolojik donanım*" diyebiliriz. Çünkü yapılan çeşitli çalışmalarda çocuğun dinî inancı kabullenmeye hazır ve istekli olduğuna yönelik bulgulara ulaşılmıştır (Vergote, 1966; Yavuz, 1987; Hökelekli, 2010; Peker, 2003). Başka bir deyişle insan türünde inanma ve bağlanma eğilimi vardır. Bu anlamda inancın temelini oluşturan fıtrat *yeterli (asıl)* sebeptir. Ancak Hökelekli'nin de (2010: 125) ifade ettiği gibi fıtrat belirleyici, fakat zorlayıcı değildir. Bununla birlikte fıtratın açığa çıkması için *gerekli (ikincil)* nedenlere ihtiyaç vardır. Burada söz konusu edilen *gerekli nedenlerin* başında "aile", "sosyal çevre" ve "eğitim" gelmektedir. Toprak ve tohum analojisi buna güzel bir örnek olabilir. Fıtratı tohuma benzetmek mümkündür. Gerek toprağın yapısı, gerekse güneş ve su gibi bitkiyi geliştirecek unsurlar, tohumun filizlenmesine uygun bir zemin hazırlayacağı gibi tam tersi var olan özün ya hiç ortaya çıkmaması ya da ortaya çıksa bile gerekli ve istendik gelişimi göstermemesine neden olabilir. Çevre ve aile fıtratın nasıl ve ne yönde şekilleneceğini belirlemede en etkili faktörlerdir[2]. Dinî hassasiyeti olan ve olmayan ailelerde çocuğun inançla nasıl bir ilişki kuracağı ergenlik yıllarına kadar farklı bir şekil alır. Dahası dinî hassasiyeti olan aile ortamlarında yetişen çocukların din algısı ve dindarlık biçimleri birbirinden farklı olabilmektedir.

b) Fıtratın Gelişmesi ve İnancın Şekillenmesinde Aile ve Çevre

İslam'a göre insan potansiyel olarak (bil kuvve) Allah›a inanma eğilimi ile doğar. Sonra anne-baba ve çevrenin etkisiyle bu eğilim ya filizlenip gelişir ya da farklı yönlere doğru evrilir. Bir başka ifadeyle ailenin ve çevrenin etkisi, bu doğal eğilimin (fıtratın) yönünü ve yoğunluğunu etkileyebilmektedir. Bu noktada Hz. Peygamber'in: "*Her doğan fıtrat üzere doğar, sonra anne babası onu Yahudi, Hıristiyan ya da Mecusi yapar.*" (Buhâri, Cenâiz, 79; Müslim, Kader, 22) hadisi oldukça dikkat çekicidir. Fıtrat hadisinin bir başka versiyonunda "*...konuşmaya başlayana kadar fıtrat hali devam eder.*" (İbn Hanbel, Müsned, IV/24) şeklinde bir ifade vardır. Bu da inançlar ve kültürel değerlerin aktarımında dilin merkezi öneme sahip olduğunu göstermektedir. Günümüzde söylemsel psikolojinin ziyadesiyle önemsediği bu yaklaşıma göre kültürler dil ile dünya kurmakta, bireyler de o dili kullanarak kurulan dünyaya duygusal ve bilişsel açıdan iştirak etmektedir (Arkonaç, 2008). Berger (1993: 36) bu durumu nesnel dünyanın bireyde öznelleşmesi, sonra yeniden üretilerek tekrar nesnelleşmesi olarak nitelendirmektedir. Buradan hareketle her kültürün kendi belirlediği insan ve toplum modeline göre bir dünya kurduğu, bireylerin de başta dil ve değerlerle o dünyaya katıldığı söylenebilir. Ancak burada sözü edilen katılım tek yönlü ve pasif değildir. "*Dışsallaşma*", "*nesnelleşme*" ve "*içselleşme*" süreci devreye girmektedir. Dışsallaşma insanların hem fizikî hem de zihnî faaliyetlerle dünyaya doğru sürekli taşmasıdır. Nesnelleşme sürecinde dış dünya bireyde nev-i şahsına münhasır *(sui generis)* bir hal alırken içselleşme boyunca birey kendi toplumunun bir ürünü haline gelir (Berger, 1993).

İslam'a göre insan özü itibariyle iyidir[3], dinî ve ahlakî gelişime hazırdır. Çocuğun içinde yaşadığı çevrenin özellikleri, dinî duygunun erken veya geç yaşlarda uyanmasını etkilemektedir. Genellikle dindar bir çevrede yetişen çocuklarda dinî duygunun uyanması daha erken yaşlarda olmaktadır. Keza dine ilgisiz ve ateist çevrelerde de dinî duygunun uyanması ergenlik yıllarına kadar gecikebilir.

İslam dini, çocuğun temiz fıtratının ortaya çıkmasında anne babaya düşen görevleri doğum öncesinde başlatmaktadır. Burada da özellikle eş seçimi, helal cinsellik ve ebeveynin helal gıda tüketimi önemlidir (Bayraklı, 1989). Bu ifade yanlış anlaşılmamalıdır. Nikâhsız ya da tecavüz sonucu doğan

2 Fıtratın İslam geleneğinde nasıl anlaşıldığı ve yorumlandığı ile ilgili tartışmalardan hareketle fıtrat, çevre ve eğitim ilişkisinin nasıl anlaşıldığı hususunda daha fazla detaylı bilgi için Okumuşlar'a (1999) bakılabilir.

3 Bu noktada şu hususu özellikle vurgulamak gerekir ki Kur'an-ı Kerim'de insanın "*unutkan*" (Bakara, 2/286; Tâhâ, 20/115; En'âm, 6/44; Mâide, 5/13-14; Haşr, 59/19; Sâd, 38/26; Kehf, 18/73), "şımarık ve kibirli" (Beled, 90/5; Hûd, 11/9-10; Sâffât, 37/35), "*aceleci*" (Enbiya, 21/37; İsrâ, 17/11), "*karamsarlık ve ümitsizlik eğilimi taşıma özelliğine sahip*" (İsrâ, 17/83; Fussilet, 41/49; Rûm, 30/36) ve "*nankör"* (Âdiyât, 100/6) *olmak* gibi çeşitli zaaflarından bahsedilen ayetleri ontolojik açıdan okumanın isabetli olmadığı kanısındayız. Başka bir deyişle bu ayetler insanın ontolojik bakımdan "kötü" olduğunu ifade etmemektedir. Ayrıca "*insana takvayı ve fücuru ilham etti*" (Şems, 91/8) mealindeki ayetin *"insana iyiyi ve kötüyü tanıyıp sorumsuz ve sorumlu davranma bilinci yerleştirdi"* günaha ve kötülüğe eğilimli olmasından bahseden ayetlerin insanın özü itibariyle iyi olduğu gerçeğiyle çelişmediğini düşünüyoruz.

çocuklar anne babalarının eylemlerinden sorumlu değildir. Bu anlamda İslam'da suçun ve günahın bireyselliği ilkesi mevcuttur[4]. Aynı şekilde beslenmenin helal yollardan olmaması, yahut eşlerden birinin mizaç ve karakter bakımından zafiyet göstermesi de bebek için dinî anlamda sorun teşkil etmez. Sorun anne baba açısındandır. Ancak anne babanın kurduğu aile ortamının şu ya da bu şekilde bebeği etkilediği, onun hayatını az ya da çok biçimlendirdiği rahatlıkla söylenebilir. Tıpkı annenin hamilelik döneminde aldığı bir ilacın, bebeğin fiziksel ya da zihinsel açıdan engelli doğmasına neden olması gibi (Yılmaz, 2011) doğum öncesi ebeveynin çeşitli tutum ve davranışları da çocuğun inanç ve ahlak gelişimine az ya da çok etki edebilir (Bilici, 2015). Bunu "*doğum öncesi dinî çevre*" diye isimlendirmek de mümkündür.

Doğum sonrası çevre de çocuğun dinî gelişimi açısından hayatî öneme sahiptir. Anne-baba ya da ilgili kişiler tarafından bebeğin bakımının ve ihtiyaçlarının geciktirilmeden yerine getirilmesi onda güvenli bir bağlanma duygusunu oluşturur. Güvenli bağlanma duygusu Allah'a güvenli bağlanmayı da beraberinde getirir. Kuşkusuz Allah'a bağlanmanın yönü ve yoğunluğu sadece bebeklik dönemiyle ilişkili değildir. İlk çocukluk, son çocukluk ve ergenlik yıllarında verilen din eğitimi, bu kapsamda sunulan Allah tasavvuru da bu hususta oldukça belirleyicidir. "*Hepiniz çobansınız ve güttüğünüzden sorumlusunuz*" (Buhari, Kitabu'l-Ahkâm, 2) hadisinde de çocukları dinî bilgi ve terbiye ile büyütme vazifesi anne-babaya yüklenmektedir. Çünkü İslâm'a göre herkes tasarrufu altındakilerden sorumludur. Kur'an-ı Kerim'de kendilerini ve çocuklarını cehennem azabından korumanın ebeveyne ait bir yükümlülük olduğuna temas edilmektedir (Bk. Tahrim, 66/6). Kuşkusuz bu da aile ortamını fıtrata uygun bir hale getirme, dinî ve ahlakî anlamda sağlıklı bir rol model olabilme ve terbiye ile mümkündür.

Saf ve temiz fıtratın, aile ve çevresel faktörlerle şekilleneceği sosyal öğrenme teorisiyle uyumludur. Batılı çalışmalarda da dindarlığı en iyi açıklayan kuramların başında sosyal öğrenme teorisi gelmektedir (Argyle & Beit-Hallahmi, 1975; Argyle, 1999; 2000; Vergote, 1966; 1999). Bu nedenle isim konulurken kulağa ezan okunması başta olmak üzere aile ortamında kullanılan her dini kavram, gerçekleştirilen her ibadet, hatta dini kavramları içeren maniler, ninniler, bilmeceler, masallar vs. dinî sosyalleşmeye katkıda bulunur (Yapıcı, 2011b).

2. Müslüman Kültürde İnanç ve Dindarlığın Gelişim Aşamaları

a) İnancın İlk Temelleri (Doğum öncesi-2 Yaş)

- **Dinî Kavramlarla İlk Temas**

Müslüman Türk kültüründe bebeğin İslamî kavramlarla ilk tanışması doğum öncesinden başlar ve doğumla birlikte devam eder. Tahmin edildiği üzere doğum öncesi fetüs evresindeki cenin dış dünyada olan biteni hissetmeye başlamaktadır (Aydın, 2000). Bu nedenle duyulan ezan sesleri, Kur'an-ı Kerim okumaları gibi doğrudan ya da gündelik hayat içinde kullanılan dinî kavramlar (maşallah, Allah esirgesin, inşallah…) ceninin daha anne karnındayken dinî kavramlarla tanışmasına neden olabilir. Bu tanışma zaten inanmaya hazıroluşluk sağlayan fıtratın yeşererek kişinin gelecekte inanca yatkınlık ya da eğilim oluşturmasında işlevseldir.

Doğumla birlikte bebeğe isim konması bağlamında kulağa ezan okunması, mevlit törenlerinin yapılması, bu arada Kuran-ı Kerim tilaveti vb. uygulamalar fıtratı harekete geçirme de '*ekine can suyu vermek*' gibidir. Bebeğin doğduğundan itibaren beş vakit camilerden yükselen ezan seslerini duyması da çok önemlidir. Bu anlamda dinî bir seremoni eşliğinde isim verilmeyen ve camilerden gelen ezan sesinin duyulmadığı ortamlarda doğup büyüyen bebeklerde dinî terimlerle ilk temas gerçekleşmez.

- **Nesne Sürekliliği: Fanilik ve Bakiliğin İlk Bilişsel Kodları**

Bebekte inanç gelişiminin ortaya çıkmasında nesne sürekliğini kazanması merkezî öneme sahiptir. Bilindiği üzere nesne sürekliği yaklaşık 7. ve 8. aylarda gelişmeye başlar. Gözünün önünden kaybolan nesnenin aslında yok olmadığı ve var olmaya devam ettiği bilgisi kazanılır (Berk, 2013;

4 "*Hiç kimse bir başkasının sorumluğunu yüklenmez*." (İsra, 17/15; Fatır; 35/18; Necm, 53/38)

Keklik, 2008; Miller, 2008). Bilişsel açıdan zihnin çalışmaya başladığını gösteren bu hadise, daha sonra ölümün (yani gözümüzün önünden kaybolanların) gerçekten yok olmadığı düşüncesinin temelini oluşturur (Elkind, 1970). Din duygusunun kaynaklarından birisi de ölümü anlama ve anlamlandırmadır (Batson & Wentis, 1982; Kayıklık, 2002). Buradan hareketle nesne sürekliğinin dolaylı olarak ruhun ölümsüzlüğü ve ahiret hayatı fikrini beslediği düşünülebilir.

- **Bağlanma: Emniyet İçinde Olma Arzusundan İmana**

Kuşkusuz bebeklik evresinde doğrudan gözlenebilecek bilinçli tarzda ifade edilen dinî belirtiler mevcut değildir. Ancak imanın emniyet ve güven içinde olma anlamı taşıdığı hatırlanacak olursa çocuk kendisini ne kadar emniyet ve güven içinde hissederse fıtratında taşıdığı maya o nispette sağlıklı bir biçimde tezahür edebilir.

Erikson'un (2014) "*temel güvene karşı güvensizlik*" olarak tanımladığı dönem bebeğin ileride dinî inanca yönelme ya da yönelmemesinde etkin bir rol oynayabilir. Temel güven duygusunu kazanmış bir bebek ilerleyen dönemlerde Allah inancına daha kolay ulaşabilir. Güvensizlik duygusu oluştuğu zaman ileriki yaşlarda ikili bir durum söz konusu olabilir: *Birincisi*, dünyada gerçek anlamda güvenilecek birisi mevcut olmadığı için Allah'a sığınarak güvenlik ve emniyet duygusunu kazanma arzusudur. Bu durum dinî inancın oluşumunu besleyebilir. İkincisi, yaşanan olumsuz durum genelleştirilerek güvenle bağlanacak herhangi bir varlığın olmadığı düşüncesidir. Bu da yerine ve durumuna göre bireyi ilerde dinî ilgisizliğe, dini şüpheye, hatta ateizme götürebilir.

Bebeğin ihtiyaçlarının zamanında karşılanması onun bağlanma[5] figürüne "*güvenli*" bağlanmasını beraberinde getirdiği gibi, daha sonra oluşacak olan Allah/Tanrı figürüne de güvenli bağlanmasını sağlar. Eğer ihtiyaçları bazen zamanında bazen geciktirilerek karşılanırsa çocuğun ihtiyaçlarını karşılayan kişiye bağlanması "*kaygılı*" (kuşkulu/çelişkili) olacaktır. Bu çocukların ilerde Allah'a bağlanmaları da "kaygılı" bir hal alabilir. Hatta onların, özellikle yetişkinlik dönemlerindeki dinî başa çıkma tarzlarında "Neden Tanrım ben!" yakınmasına eşlik eden kavgacı bir tavır hâkim olabilir. Ayrıca kişide: "Tüm olumsuzlukları hak ettim, sorumlu benim, her şey benim yüzümden" tarzında "*saplantılı*" bir bağlanma da görülebilir. Çocuğun ihtiyaçlarının sürekli geciktirilmesi ise "*kaçınmalı*" bağlanmayı beraberinde getirir. Bu ise yetişkinlik döneminde Allah'a karşı ya kayıtsız olmayı ya da korkulu bağlanmayı besler (Erdoğruca, 2012, Kirkpatrick, 2006).

- **Devresel Tepkiler: Dinî Dünya Kuruluşunun Başlangıcı**

Yaklaşık 12 ile 24. ay arasına denk gelen bu aşamada çocuk dinî kavramlara adeta oyun oynar gibi tepkiler vermektedir. Özellikle 12-18 aylık bebekler morgem (tek sözcük) evresinde ve bunu takip eden aylarda henüz ne olduğunu bilmeden Allah kavramıyla tanışır. Morgem dönemi, bebeğin dil öğrenme açısından dış dünyaya en açık olduğu zaman aralığını ifade eder **(**Berk, 2013; **Gander & Gardiner, 2010)**. İşitilen ezanlar, sesli dualar ve içinde Allah ifadesi geçen günlük hayat dili, bebek tarafından içselleştirilmeye başlar. Çünkü alıcı dili gelişen bebek kendisine söylenenleri anlamaya başlamakta, fakat ifade edici dili gelişmediği için kendi düşündüklerini henüz dışa yansıtamamaktadır. Örneğin, 12-24 ay arasında bebek tarafından oyun gibi algılanan "Allah kaç?" sorusuna eliyle "bir" işareti yapması merkezî öneme sahiptir. Ebeveynler adeta oyun oynayarak çocuğu Allah kavramıyla karşılaştırmaktadır. Bu evrede çocuk, özellikle telegrafik (iki heceli kelimeleri söyleyebildiği dönem) dönemde **(Gander & Gardiner, 2010)** kendisine öğretilen iki kelimeden oluşan dinî kavramları söyleyebilir. Ancak bu kavramlar onun için fazla bir anlam ifade etmeyebilir. Fıtrat hadisinin diğer versiyonunda geçen *"...konuşmaya başlayana kadar fıtrat hali devam eder."* (İbn Hanbel, Müsned, IV/24) ilave cümlesi bu bağlamda çok önemlidir. Çünkü dil geliştikçe çocuk kendi dünyasını kurmaya başlamakta, kendi kültürünü özümseyerek onun bir ürünü haline dönüşmektedir.

b) Birinci Taklit Evresi

- **Davranışın Taklidi: Oyun (2 -4 Yaş)**

İlk çocukluk evresinde, dinî tezahürler daha belirgin bir hal alır. Çocuk, çevresindekilerin her

5 Bağlanma teorileri hakkında Hazan & Shaver (1987; 1998); Soysal, Bodur, İleri & Şeno (2005), Burger (2006) ve Berk'e (2013) bakılabilir.

türlü hareketini bilinçli veya bilinçsiz olarak taklit ve tekrar eder. Aile fertlerinde gördüğü ibadetlere, dinî motifli davranışlara içten gelen duygularla yönelir, onların dinî yaşantılarından örnek alır, aynı davranışları uygulamak ister. Kaynağını, sevileni taklit etme psikolojisinden alan bu eğilim, çocuğun dinî hayatının oluşmasında oldukça önemlidir. Aile içindeki fertlerin her türlü dinî davranışı, kullandıkları dinî içerikli sözler, yaptıkları ibadetler çocuğun dinî gelişiminde belirleyicidir (Argyle & Beit-Hallahmi, 1975; Beit-Hallahmi & Argyle, 1997).

Oyun evresinde öncelikle *dinî kavramları kazanma ve sözel tekrarlama söz konusudur.* 2-4 yaş arası çocuklar çoğunlukla aile içindeki yetişkinlerden, zaman zaman yakın sosyal çevreden, hatta yerine ve duruma göre radyo ve TV gibi iletişim araçlarından duydukları dinî kavramları haz alarak dillendirirler. Bu bağlamda "Allah", "Allahu ekber", "Allah bir", "Bismillah" gibi ifadeleri sıklıkla kullanırlar. Ayrıca onlar, bu süreçte aile içinde yapılan ibadet davranışlarını oyun oynar gibi keyifle taklit ederler (Armaner, 1980). Başka bir deyişle *dinî terimler ve ibadetler çocuk tarafından oyun gibi algılanır.* Dil ve oyun duygu ve düşünce dünyasının kurulmasında merkezi öneme sahiptir. Çocuklar yaklaşık 2-4 yaşları arasında dede, nine, baba, anne vs. namaz kılarken onların yanına gelir, onların yaptıkları hareketleri yapmaya çalışırlar (Peker, 2003). Hatta sıkıldıklarında secde eden büyüklerin sırtlarına tutunma, sarılma hatta binme davranışı gösterirler. Ayrıca aile içinde büyükler ellerini açıp dua ederken onlar da ellerini açarlar, büyükler "amîn" dediklerinde onlar da "amîn" diyerek ellerini yüzlerine sürerler. Bu aşama, ibadetlerin şekilsel öğrenimi açısından önemlidir.

2-4 yaş arası hem dil gelişimi hem de özerklik kazanma açısından önemlidir. Dolayısıyla ister *dinî kavramları kazanma ve sözel tekrarlama, isterse dinî ibadetlerin oyun gibi tekrarlanması olsun çocukların kısıtlanmaması gerekir.* Çünkü bu zaman dilimi fıtratın uygun ortam bulup filizlenmesi açısından yaşamsal öneme sahiptir.

- **Sezgisel İnanca Teslimiyet (4-7 Yaş)**

Yaklaşık 4-7 yaş arası çocuklarda "sezgisel inanma" eğilimi vardır. Nedenler soruşturulmaz. Bu yaştaki bir çocuğa: "Seni kim yarattı?" diye sorulursa "Allah" cevabı alınır. "Bunu nereden biliyorsun?" diye sorulursa çocuğun cevabı basittir: "Çünkü öyle!" Bu dönem "*kolay inanırlık*" evresi olarak da adlandırılabilir.

Sezgisel inanca teslimiyet aşamasındaki çocuk, soru ve eylemlerle inancı anlamaya çalışır. Çocuğun "Allah nerde?", "Allah yemek yer mi?", "Nerde uyuyor?", "Evi nerde?" tarzında soruları şüphe duymak için değil inanmak içindir. Çünkü bu dönemin en temel özelliği şüpheye kapalılıktır. Yine bu dönemde çocuk "Ben nasıl oldum?", "Ben nereden geldim?" vb. sorularla bir yandan kendi varlığından haberdar olmak isterken öte yandan yaratılış hadisesini anlamaya çalışmaktadır (Selçuk, 1990).

Çocuk zihinsel bakımdan henüz tenkit özelliğine kavuşmadığı için kendisine sunulanları aynen kabul eder. Kendisine anlatılan ve söylenen her şeye inanmaya yatkındır. Özellikle 3 yaşından sonra çocuk, dinî kavramlar hakkında çeşitli sorular sorar ve aldığı cevaplara düşünmeden, şüphelenmeden, itiraz etmeden inanır. Bu durum çocuğun *kolay inanırlık* özelliğinden kaynaklanmaktadır (Yavuz, 1987; 2013). Sezgisel düşünce eğilimi yaygın olduğu için bu dönem çocukları inançlarının nedenini araştırmaz.

Bilindiği üzere 3-6/7 yaş arası merak ve soru çağıdır. Bu dönem çocukları Allah, melek, cin, şeytan, ahiret, namaz, oruç, günah, sevap, cennet, cehennem gibi dinî kavramlar hakkında sorular sorarak, bilgi edinmeye çalışır (Bilici, 2015). Bu sorulara verilecek cevaplar onların ileride nasıl bir Allah algısı ve dindarlık oluşturacağı hususunda oldukça belirleyicidir.

Yine özellikle 3-6/7 yaş arasında çocukların doğaüstü dünyayla uyumlu olduğu, gerçek ile hayali ayıramadığı bir dönemde yaşadığı bilinmektedir. Bu durum onların Allah'ı sık sık insanî vasıflarla betimlemesine ve insan gibi tasavvur etmesine neden olur (Yıldız, 2007). Onun için bu evredeki çocuk, Allah'ı tasarlamakta güçlük çekmez (Peker, 2003; Yavuz, 1987; 2013). Onlar için Allah, camide uyuyan ya da bulutların arkasında yaşayan bir adamdır. Saklandığı yerden insanları izler, yağmurları yağdırır, çok büyük ve çok kuvvetlidir.

c) İkinci Taklit Evresi: Modelin Taklidi (7-11/12Yaş)

- **Somutlaşan İnanca Teslimiyet ya da Soyut Dinî Kavramları Somutlaştırarak Algılama**

Son çocukluk ya da okul dönemi (7-11/12 yaş aralığı) çocukları Allah'ı beşerî çizgiler içinde düşünür ve onu büyük bir insan gibi hayal eder (Yıldız, 2007). Çünkü henüz soyut Allah kavramını anlayabilecek düzeyde değildir. Bu sebeple somut düşünür. Bununla birlikte 7-9 yaş aralığı, dinî inancın uyandığı ve geliştiği bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır (Peker, 2003). Bu evredeki çocukta, bilinçli ve gerçekçi bir din anlayışı yavaş yavaş oluşmaya başlar. Çocuğun kavramsal düşünce yeteneği geliştikçe, daha çok egosantrik olan ilk düşünme biçiminde de köklü değişimler görülür (Yavuz, 1987).

- **Çevreden Edinilen İnanç ve İbadetin Olduğu Gibi İçselleşmesi**

Bu evrede, çocuğun dinî gelişimine etki eden en önemli faktör aile ile birlikte öğretmenlerdir. Çocuk, din ve inançla ilgili çevresinden gördüklerine ve duyduklarına karşı oldukça hassastır. Aile bireylerinin ve öğretmenlerinin dinî tutum ve davranışları çocuğu etkileyici ve şekillendiricidir. Hatta okul dönemi çocukları üzerinde öğretmen faktörü çoğu zaman diğer faktörlerden daha fazla belirleyicidir. Çünkü çocuğun çevresinin genişlemesiyle anne ve babasına olan bağlılığı azalmaya başlar. Okula başlamadan önce anne ve babasını model olarak alan ve onları taklit eden çocuk, okula başladıktan sonra öğretmenini örnek alır. Onu otorite figürü olarak kabul eder, onun söylediklerini yapmaya çalışır. Bu nedenle dinî konularda öğretmenin davranışları, okunan kitaplar, izlenen filmler çocuğun dinî gelişimini şekillendiren unsurlar arasındadır (Peker, 2003). Dönemi karakterize eden en temel husus şudur: Çocuk artık davranışı değil kişiyi taklit etmektedir. Buna "*modelle aynîleşme"* de denilebilir (Hökelekli, 2010).

- **Şüpheye Kapalılık ya da İnanmak İçin Sorgulama**

Yaklaşık 6-11/12 yaş aralığında ön plana çıkan model alma yoluyla öğrenme aşaması dinî terminolojideki "taklidî iman" denilen kavrama denk gelmektedir. Kuşkusuz çocuk, okul döneminde birtakım dinî soruları daha rahat anlamaya ve öğrenmeye, ahlakî konuları da kendine göre değerlendirmeye başlar. Ayrıca bu dönemdeki çocukların zihinsel gelişimine paralel olarak gelişen düşüncelerin, tenkitçi ve sorgulayıcı bir hal aldığını ısrarla vurgulamak gerekir. Çocuklar ilk çocukluk evresinde, şüphesiz ve itirazsız olarak kabul ve taklit ettikleri davranışları, son çocukluk döneminde mantıklı düşünerek anlamaya çalışır, sorgulamaya başlar. Ancak bu sorgulama inanmaya yöneliktir. Bireysel farklılıklar istisna tutulacak olursa, genellikle 10/11 yaşından önce dinî konularda şüphe duyulmaz (Yavuz, 1987).

İlk çocukluk evresinin ikinci yarısından itibaren başlayan Allah›ı insana ait modeller ve çizgiler içinde düşünme eğilimi özellikle 10/11 yaşından sonra yerini gitgide gelişen sembolik ve soyut bir anlayışa bırakır (Yıldız, 2007). Çünkü son çocukluk evresinin ortalarından itibaren, somut düşünce safhasından, daha esnek, hatta soyut kavram ve konuların kısmen daha rahat anlaşılacağı bir safhaya geçiş söz konusudur. Ancak bu geçiş bir anda değil, süreç içinde ve oldukça yavaş gerçekleşir. Şüphesiz söz konusu geçiş sürecinin yönü ve yoğunluğunun şekillenmesinde bireysel farklılıklar ve çevresel etmenler belirleyicidir. Kader gibi bazı inanç ve kavramların anlaşılması için yaklaşık 15-16 yaşlara gelmek gerekebilir.

- **Yüzeysel Tenkitlerin Başlaması (11-12 yaş)**

Okul döneminde kültürün sunduğu din ve inanç öğretisinin baskınlığı ön plandadır. Bununla birlikte bu dönemin sonuna doğru din ve inanca yönelik ilk tenkitlerin ortaya çıktığı görülebilir. Zira özellikle 11-12 yaşlarında somut düşünce evresinden yavaş yavaş soyut evreye geçiş söz konusudur. Bu durum zihinsel olarak "dolaylı gerçeği kavrama" ve "çıkarsanmış gerçekliği kazanma" ile de yakından ilişkilidir. "Ama Allah'ı neden göremiyoruz?", "Neden namaz kılıyoruz?" tarzında sorgulamalar 11 yaşından önce şüpheye kapalı fakat anlamaya dönükken, 11 yaşından sonra şüpheye açık ama yine anlamaya dönük bir karakter arz etmektedir.

d) Tahkik Evresi: Araştırma ve Sorgulama (12-20 yaş)

- **Geçiş: Soyut Tanrı Fikrine Adaptasyonun Zorlukları (12-14 Yaş)**

Erinlik dönemi ya da ergenliğe hazırlık aşamasındaki genç bazı basit konularda soyut düşünceye geçiş yapsa bile genellikle somut düşüncenin etkisindedir. Çünkü soyut düşünceye geçiş süreç içinde yavaş yavaş gerçekleşir. Hatta her genç mutlaka soyut düşünce biçimini kazanacaktır, diye temel bir kural yoktur. Bu aşamada özellikle Allah'ı soyut bir varlık olarak kabul etmenin zorlukları belirgindir. "Allah'ı neden göremiyoruz?" sorusu ısrarla sorgulanır.

- **Dağılma: Şüphe ve Sorgulama (14- 17 Yaş)**

Ergen olan genç, soyut düşünce sürecinin gelişmesi ile birlikte kimlik arayışlarına başlamaktadır (Erikson, 2014). Bu bağlamda bir yandan dinî ve mistik konulara karşı hassas olan ergen, bir yandan dinî ve mezhebî, öte yandan etnik, cinsel ve meslekî kimliğini kazanma peşindedir. Başarılı bir kimlik kazanma yoğun arayışların, sorgulamaların, incelemelerin sonunda gerçekleşir. Eğer ailede ve okulda inanç ve inançsızlık bağlamında yoğun baskılar yoksa, ergen arayış ve sorgulamalarının sonucunda, kendi kararını kendisi verir. Bu süreçte sosyal destek ergen için son derece önemlidir. Ergenler gruplaşma ve akranlarıyla aynı dünyayı paylaşma eğilimindedirler. Çünkü onlar yetişkinlerin kendilerini bir türlü anlamadığını düşünür. Din ve cinsellik olmak üzere pek çok konuyu aralarında konuşurlar. Özellikle dinî konularda bilimsel izah, rasyonel açıklama ve makul çözümlemeler peşindedir. Ancak dönem şüphe ve sorgulama dönemi olduğu için –eğer baskı yoksa açıkça, baskı varsa içten içe- inanç konuları irdelenir. "Allah varsa kötülükler neden var?", "Allah varsa neden insanların bir kısmı aç, fakir ve hastalıklıyken diğer kısmı tok, zengin ve sağlıklıdır?", "Neden bazı insanlar Müslümandır da bazıları başka dinlere mensuptur?", "Cennet'e sadece Müslümanlar mı gidecektir?", "İyi bir insan, Hıristiyan yahut Budist olsa, hatta ateist olsa Cennet'e gidemez mi?" Bu tür sorular genç için mutlaka cevaplanması gereken sorulardır. Aslında bunlara cevap arayan genç Tanrı fikri ve inancı başta olmak üzere temel dinî inançlarını bilimsel olarak temellendirme çabası içindedir. Bu duruma, geleneksel yapıdan aktarılan dinî kavramları ve eylemleri sorgulama süreci de diyebiliriz[6]. Dinî kimliğini "*başarılı*" bir şekilde oluşturan ergenler yaşadıkları arayış ve sorgulama krizini sağlıklı bir şekilde atlatabilirler. Bununla birlikte arayış ve sorgulama olmaksızın ailenin yahut çevrenin dediğine bağlanma "*ipotekli kimlik*" kategorisindedir. Bu süreçte kısmen "*moratoryum*" yani dinî kimliğin askıya alınması, geleceğe bırakılması söz konusu olabilir. Hatta günümüzde sıklıkla görüldüğü gibi dinî açıdan "kimlik dağınıklığı" gözlenebilir. Ateizme yahut dinin aşağılanmasına yönelik tavır takınan ya da içinde yaşadığı kültürün dinî inancını reddederek başka bir inanca geçiş yapanlar ise "*ters kimlik*" kategorisindedir.

- **Durulma ve Karar: İnanç'a Bağlanma (17-20 Yaş)**

Ergenliğin son yıllarında yavaş yavaş durulma başlar. Bu aşamadaki gençlerin bir kısmı arayış ve sorgulamalarının cevabını bularak Allah'a yönelir, dinî inanca bağlanır. Moratoryum kimlik kategorisi yaşayanlar ne inkâr ne de iman edebilmek için yeterli delile sahip olmadığını düşünerek tercihlerini geleceğe ertelerler. Dağınık kimlik yaşayanların gerçekçi anlamda dinî bir kaygı ve arayışı mevcut değildir. İpotekli olanlar çevre ve kültürün etkisiyle yoğun araştırmalar yapmadan taklidî inanışı içsel benimseme sürecine girerler.

Sonuç

İslam kültür ve epistemolojisine göre inanç gelişimi "fıtrat" ve "çevre" olmak üzere iki temelden beslenmektedir. İnanmak için *yeterli (asıl) neden* fıtrattır. Çevresel faktörler (aile, okul, arkadaşlar vs.) ise *gerekli nedenleri* oluşturmaktadır. İnanmaya hazır oluşu sağlayan fıtrat çevresel faktörlerle şekillenmekte, bu bağlamda uygun ortam bulunduğu zaman filizlenmekte, bulunamadığı zaman ise körelmektedir.

---

6 Ergenlik döneminde dinî gelişim, sorgulama ve şüpheler konusunda daha fazla bilgi için Allport (2004), Bahadır (1994), Yavuz (2013), Hökelekli (2010), Peker (2003) ve Gündüz'e (2014) bakılabilir.

Geliştirmeye çalıştığımız Müslüman Türk kültüründe inanç ve dindarlık gelişimi modeli temelde "*taklidî*" ve "*tahkiki*" dinî yönelim kavramları üzerine kuruludur. Yapılan gözlemler ilgili literatür ile harmanlanmış ve Müslüman kültürde inanç ve dindarlığın gelişim aşamaları şu şekilde tespit edilmiştir:

1) İnancın İlk Temelleri (Doğum öncesi-2 yaş)

- Dinî kavramlarla ilk temas
- Nesne sürekliliği: Fanilik ve bakiliğin ilk bilişsel kodları
- Bağlanma: Emniyet içinde olma arzusundan imana
- Devresel tepkiler: Dinî dünya kuruluşunun başlangıcı

2) Birinci Taklit Evresi (2-7 yaş)

- Davranışın taklidi: Oyun (2-4 yaş)
- Sezgisel inanca teslimiyet (4-7 yaş)

3) İkinci Taklit Evresi: Modelin Taklidi (7-11/12 yaş)

- Somutlaşan inanca teslimiyet ya da soyut dinî kavramları somutlaştırarak algılama (7-10 yaş)
- Çevreden edinilen inanç ve ibadetin olduğu gibi içselleşmesi (7-10 yaş)
- Şüpheye kapalılık ya da inanmak için sorgulama (7-10 yaş)
- Yüzeysel tenkitlerin başlaması (11-12 yaş)

4) Tahkik Evresi: Araştırma ve Sorgulama (12-20 yaş)

- Geçiş: Soyut Tanrı fikrine adaptasyonun zorlukları (12-14 yaş)
- Dağılma: Şüphe ve sorgulama (14- 17Yaş)
- Durulma ve karar: İnanç'a bağlanma (17-20 Yaş)

Türk din psikolojisi literatüründe "bebeklik", "ilk çocukluk", "son çocukluk" ve "ergenlik" dönemindeki dinî gelişimi yeniden kavramlaştırarak yola çıkan bu model denemesi en azından üç temel açıdan tenkit edilebilir: *Birincisi* "bu çalışma literatürde var olan bilgilerin özetlenip değerlendirilmesinden ibarettir" denebilir. Esasen söz konusu model denemesi yapılırken bunun literatürdeki bilgilerle şahsi gözlemlerden besleniyor olmasına vurgu yapılmıştır. Dolasıyla literatür ile gözlemler uyuştuğu zaman bunlar birbirini destekleyici anlamda kullanılmıştır. İkincisi önerilen modelin nicel verilerle desteklenmemesidir. Bu eleştiri önemlidir. Ancak unutulmaması gereken husus nicel verilerle model kurulamayacağı, ancak kurulan bir modelle nicel çalışma yapılabileceğidir. Üçüncüsü 'bu öneriye bir model denemesi' denilip denilemeyeceğine yöneliktir. Bu noktada ısrarla hatırlatmak gerekir ki bu araştırma bir kuram denemesi değil, bir model denemesidir. Model ise gerçekliğin basitleştirilerek analitik çerçevede ifade edilmesinden ibarettir. Modeller yardımıyla karmaşık gerçeklik daha basit, olgular arası ilişkiler ise daha anlaşılabilir hale getirilir. Kuşkusuz daha farklı tenkitler de yapılabilir. Tüm bunlarla birlikte önerilen bu modelin daha da geliştirilmesi, bu bağlamda eksikliklerinin giderilmesinin gerekli olduğunu düşünüyoruz. Zira önerilen modelde cinsiyet farklıkları üzerinde durulmamıştır. Hâlbuki kız çocukların Allah tasavvuru daha müşfik, dinî kavramları anlamlandırmaları ise daha sıcak ve samimidir (Yavuz, 1987; 2013). Bununla birlikte ergenlik ve sonrasında özellikle İslam'ın kadına bakışını olumsuz olarak algılayan kızlarda dine yönelik eleştiriler artabilmekte, hatta dindar çevrelerde büyüyen kızlarda bile zaman zaman din konusunda "dargın inançlılık" ve "suskunluk" durumu oluşabilmektedir (Yapıcı, 2012). Tahsil düzeyi, özellikle lise ve yükseköğretim süreci ergenlik ve sonrası dinî hayatı çok ciddi etkileyebilmektedir (Yapıcı, 2006; 2007). Ayrıca ekonomik düzey, aile tipi, ebeveyn tutumu, kır ya da kent kökenli olmak, bu anlamda özellikle kırsalda ya da şehirde yaşamak, sekülerleşmenin etkisini az ya da çok hissetmek gibi değişkenler bu modelde vurgulanmamıştır. Bu nedenlerle geliştirmeye çalıştığımız model önerisinin yapılacak araştırmalarla olgunlaşması gerekir.

Kaynaklar

Ahmet b. Hanbel (1429/2009). *Müsned I-VI*. Beyrut: Daru'l-Fikr.

Allport, G. W. (2004). *Birey ve dini* (Çev. B. Sambur). Ankara: Elis Yayınları.

Argyle, M. & Beit-Hallahmi, B. (1975). *The social psychology of religion*. London & Boston: Routledge & Kegan Paul.

Argyle, M. (1999). Din psikolojisi alanındaki yeni gelişmeler (Çev. T. Küçükcan). *Dini Araştırmalar II* (4), 195-208.

Argyle, M. (2000). *Psychology and religion: An introduction*. London: Routledge.

Arık, İ. A. (1988). *Psikolojide bilimsel yöntem*. İstanbul: Çantay Kitabevi.

Arkonaç, A. S. (2008). *Psikolojide insan modelleri ve yerel insan modellerimiz*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Arkonaç, A. S. (2015). *Psikolojide bilginin eleştirel arkaplanı***. İstanbul: Hiperlink Yayınları.**

Arkonaç, S. (1999). Psikolojide insan modelleri ve ontoloji sorunu. S. A. Arkonaç (Ed.) *Psikolojide Yeni Tartışmalar* **(27-43). İstanbul: ALFA Yayınları.**

Armaner, N. (1980). *Din psikolojisine giriş*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.

Arslan, H. (2012). *Epistemik cemaat: Bir bilim sosyolojisi denemesi*. İstanbul: Paradigma Yayınları.

Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi***. İstanbul: ALFA Yayınları.**

Aydın. M. (1990). *Din felsefesi*. İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları.

Bahadır, A. (1994). *Ergenlik döneminde dinî şüphe ve tereddütler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.

Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social.* Bruxelles: Mardaga.

Batson, D. C. & Ventis, L. W. (1982). *The religious experience: A social-psychological perspective*. Oxford: Oxford University Presses.

Bayraklı, B. (1989). İslam'da eğitim: Batı eğitim sistemleriyle mukayeseli. İstanbul: İFAV Yayınları.

Beit-Hallahmi, B. & Argyle, M. (1997). *The psychology of religious behavoir, belief and experience*. London & New York: Routledge.

Berger, P. (1993). *Dinin sosyal gerçekliği* **(çev.A. Çoşkun). İstanbul: İnsan Yayınları.**

Berk, L. E. (2013). ***Çocuk gelişimi*** (Yay. Haz. B. Onur, Çev. A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi.

Bilici, A. B. (2015). *Gelişim ve eğitim odaklı çocuk psikolojisi ve din*. İzmir: Akademik Gelişim Yayınları.

Buhari (1413/1993). *Sahih I-V*. (Nşr: M. Dibulbuğa) Dımeşk: Daru'l Ulumi'l İnsaniyye.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Elkind, D. (1970).The origins of religion in the child. *Review of Religious Research 12* (1), 35-42.

Erdoğruca, N. (2012). *Bağlanma kuramı çerçevesinde insan-Allah ilişkisi ve psikolojik iyi olma.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erikson, E. H. (2014). İnsanın sekiz evresi (Çev. G. Akkaya). İstanbul: Okyanus Yayınları.

Fowler, J. W. (2000), İman bilincinin evreleri (Çev. A. U. Mehmedoğlu). *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 19*, 85-104.

Freud, S. (1995). *L'avenir d'une illusion* **(Traduit par A. Balseinte, J.G. Delarbre & D. Hartmann). Paris: PUF**

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2010). Çocuk ve ergen gelişimi (Çev. A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur, Yay. Haz. B. Onur) Ankara: İmge Kitabevi.

Goldman, (1964). *Religious thinking from childhood to adolescence.* New York: Routledge & Kegan Paul PLC.

Gündüz, T. (2014). Gençlik dönemi din eğitimi. Ed. M. Köylü. *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi* içinde (ss. 65-104). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Harms, E. (1944). The develeopment of religious experience in children. *American Journal of Sociology 50*, 112-122.

Hazan C. & Shaver P, R. (1987) Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology 52*, 511-524.

Hazan C. & Shaver P, R. (1998). Bağlanma: Yakın ilişkilerle ilgili araştırmalar için bir çerçeve (Çev. A. Dönmez). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 31* (1), 1-49.

Hökelekli, H. (1996). Fıtrat. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi XIII***, 47-48.**

Hökelekli, H. (2010). *Din psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

İbn Manzur, (1410/1990). *Lisanu'l-Arap*. Beyrut: Darı Sadır.

İsfahanî, R. (1373). *el-Müfredat fi garâibi'l-Kur'ân*. Beyrut.

Karaca, F. (2007). *Dini gelişim teorileri*. İstanbul: DEM Yayınları.

Karaca, F. (2010). Dindarlığın gelişimi. H. Hökelekli (Ed.) *Din Psikolojisi* **içinde (ss. 118-142). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.**

Kayıklık, H. (2002). *Bireysel dindarlığın psikolojik kaynakları*. *Dini Araştırmalar 5* (13), 27-40.

Keklik, İ. (2008). Bilişsel gelişim. İ. Yıldırım (Ed.) *Eğitim Psikolojisi* ***içinde (ss. 61-96). Ankara: Anı Yayıncılık.***

Kirkpatrick, L. A. (2006). Din psikolojisinde bağlanma teorisi (Çev. M. Koç). *Bilimname 10* (1) 133-172.

Koç. T. (1995). *Din dili*. Kayseri: Rey Yayıncılık.

Mehmedoğlu, A. U. & Aygün, A. (2006). James W. Fowler ve inanç gelişim teorisi. **Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 6** (1), 118-139.

Mehmedoğlu, A. U. (2010). İnanç psikolojisi. **H. Hökelekli (Ed.)** *Din Psikolojisi* **içinde (**ss. 144-166**). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.**

Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları* (Yay. Haz. B. Onur, Çev. Z. Gültekin). Ankara: İmge Kitabevi.

Müslim (1403/1983). *Sahih I-V* **(Tah. M. Fuad Abdulbaki). Beyrut:** Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî.

Okumuşlar, M. (1999). *Kur'an'a göre din-fıtrat-eğitim ilişkisi***. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.**

Peker, H. (2003). *Din psikolojisi*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Piaget, J. (1939). Çocukta hüküm ve muhakeme (Çev. S. E. Siyavuşgil). İstanbul: Devlet Basımevi.

Piaget, J. (1947). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: PUF.

Selçuk, M. (1990). Çocuğun eğitiminde dini motifler. Ankara: TDV Yayınları.

Soysal, A.Ş., Bodur, Ş., İleri, E. & Şeno, S. (2005). Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış. *Klinik Psikiyatri 8*, 88-99.

Vergote, A. (1966). *Psychologie religieuse*. Bruxelles: Charles Dessart.

Vergote, A. (1999). *Din, inanç ve inançsızlık* (Çev. V. Uysal). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Vygotsky, L. (1998). *Düşünce ve dil* ***(Çev. S. Koray). İstanbul: Kaynak Yayınları.***

Yapıcı, A. (2004). Din bilimleri alanında yapılan empirik çalışmalarda karşılaşılan metodolojik bir problem: ölçek mi olguyu, olgu mu ölçeği oluşturmakta? Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 4 (1), 85-118.

Yapıcı, A. (2006). Yeni bir dindarlık ölçeği ve üniversiteli gençlerin dinin etkisini hissetme düzeyi. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 6 (1), 65-115

Yapıcı, A. (2007). *Ruh sağlığı ve din: Psiko-sosyal uyum ve dindarlık*. Adana: Karahan Yayınları.

Yapıcı, A. (2011a). Kuramdan yönteme 'ruh sağlığı-din' çalışmalarında karşılaşılan güçlükler. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 11* (2), 25-61.

Yapıcı, A. (2011b). Tarsus'a ait edebî folklorik ürünlerde İslamî motifler. *Türk-İslam Kültür ve Medeniyetinde Tarsus* içinde (ss.273-284), Ankara: TDV Yayınları.

Yapıcı, A. (2012). *Kimlik, bilinç ve toplumsal cinsiyet bağlamında din ve kadın*. Adana: Karahan Yayınları.

Yavuz, K. (1987). Çocukta dinî duygu ve düşüncenin gelişmesi. Ankara: DİB Yayınları.

Yavuz, K. (2013). *Günümüzde inancın psikolojisi*. İstanbul: Boğaziçi yayınları.

Yıldız, M. (2007). Çocuklarda Tanrı tasavvurunun gelişimi. İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları.

Yılmaz, M. T. (2011). Bireyin gelişimi. **İ. Yıldırım (Ed.)** *Eğitim Psikolojisi* **içinde (**ss. 144-166)**). Ankara: Anı Yayınları.**

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNE YENİ BİR ALTERNATİF: PİRAMİT METODU[7]

Arş. Gör. K. Büşra KAYNAK

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

e-posta: kbusrakaynak@gmail.com

Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

e-posta: temel.fulya@gmail.com

Özet

Erken çocukluk dönemi, çocuğun tüm hayatı boyunca gerekli olan bilgi ve becerilerin temellerinin atıldığı oldukça kritik bir dönemdir. Bu kritik dönemin önemin fark edilmesi ile birlikte tüm dünyada bu alana yatırım yapılmaya başlandığı ve çeşitli erken çocukluk eğitim programlarının geliştirilmeye başladığı bilinmektedir. Bu programlardan biri de Hollanda hükümetinin talebi doğrultusunda 1996-1999 yılları arasında geliştirilen ve bugün Hollanda'daki birçok okul öncesi eğitim kurumunda uygulanan Piramit Metodu'dur. Piramit Metodu, erken çocukluk eğitimi alanındaki en yeni programlardan biri olup, küçük çocukların eğitimine yeni bir bakış açısı ile bakmaktadır. Bu çalışmada, Piramit Metodu'nun tarihçesi, kuramsal temelleri, temel kavramları, eğitim programları ve değerlendirmesi hakkında bilgi verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Erken çocukluk eğitimi, piramit metodu*

Giriş

Erken çocukluk dönemi, 0-8 yaş arasını kapsayan; çocuklar için oldukça önemli olan bilişsel, psiko-motor, sosyal-duygusal, dil gelişimi alanlarında önemli gelişmelerin olduğu, özbakım becerilerinin kazanılmaya başlandığı dönemdir (Özmert, 2006; The Scottish Government, 2008). Çocuğun yaşam periyodunun tümü göz önüne alındığında, bu dönemde çocuğun maruz kaldığı uyaranlar gerek olumlu anlamda gerekse olumsuz anlamda çok daha geniş ve uzun süreli bir etkiye sahiptirler

7 Bu çalışma Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur, İstanbul, Türkiye, 18-20 Mart 2016.

(Popli, Gladwell & Tsuchiya, 2013). Bu noktada erken çocukluk dönemi çocuğun hayatında kritik bir yer kaplamakta ve onun geri kalan yaşamı için gerekli bütün becerilerin temeli bu dönemde atılmaktadır. Bu dönem aynı zamanda çocukların dış etkilere en açık olduğu, korunmaya, doğru bir şekilde desteklenmeye de en çok ihtiyaç duyduğu dönemdir. Dengeli, istikrarlı, hassas, çocuğun gelişimini destekleyen ilişkiler ve erken çocukluk dönemindeki zengin yaşam deneyimleri hayat boyu sürecek olan öğrenme fırsatları, sağlıklı bir fiziksel ve mental gelişim için temel oluşturmaktadır (Shonkoff, 2009). Bu bağlamada erken çocukluk dönemini en verimli şekilde geçirmek için erken çocukluk dönemini kapsayan bir eğitimin gerekliliği gündeme gelmektedir.

Son dönemlerde daha ileri teknolojiler kullanılarak yapılan ve gittikçe gelişen beyin araştırmalarının medyada geniş yer bulması, erken yaşam deneyimlerinin gelişimsel öneminin fark edilmesine neden olmuştur. Öyle ki ülke başkanları ve kanun yapıcılardan işadamları ve girişimcilere kadar neredeyse herkes erken çocukluk döneminin önemi hakkında konuşmaktadır. Giderek artan bu ilgi bebeklere ve çocuklara odaklanan politikaların, aktivitelerin ve medya kampanyalarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Shonkoff & Phillps, 2000). Bu kampanyaların ortaya çıkışında, çocuklara yapılan yatırımların karşılığının ciddi bir şekilde alınmasının da etkili olduğu düşünülmektedir. Morrison (2012) çocuklara erken yaşlarda yatırım yapmanın gençlik yıllarındaki problemleri çözmekten daha ekonomik olduğunu belirtmektedir. Sosyoekonomik yetersizliklere bağlı olarak akranlarına göre gelişimsel gecikmeler yaşayan çocuklar çoğunlukla akademik başarısızlık yaşamakta, ilerleyen yıllarda daha ciddi sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu bağlamda çocukların sorun yaşamalarına engel olmak en doğrusu olarak görülmekte; erken yaşlarda başlayacak olan çocukluk eğitimi de bunun için aracı olarak ele alınmaktadır. Erken çocukluk eğitimi aynı zamanda yoksullukla mücadele için de bir çıkış noktası olarak değerlendirilmektedir (Erdil, 2010; Goffin, 2000). Bu noktada erken çocukluk döneminde erken müdahale programları tasarlanmakta, bu programlar aracılığı ile stres kaynaklı deneyimlerin etkisi azaltılmaya, bunun yerine çocukların ihtiyaçlarına odaklanmaya çalışılmaktadır (Uysal & Akman, 2015).

Yukarıda bahsedilen nedenlerle bütün dünyada erken çocukluk dönemini kapsayan düzenlemeler hız kazanmaya başlamıştır. Bugün tüm dünyada çocukların erken dönemde ihtiyaçlarını karşılamayı misyon edinen bir çok başarılı erken çocukluk eğitim programı bulunmaktadır. Örneğin İngiltere'de XVIII. Yüzyılın sonlarında erken çocukluk eğitimi gündeme gelemeye başlamış; 1816 yılında Robert Owen tarafından İskoçya'nın New Lanark bölgesinde pamuk sanayinde çalışan işçilerin 1-6 yaşları arasında olan çocukları için bakım veren bir (nursery) okul kurulmuştur. Çağından çok daha ileri görüşlü olan Owen'ın kurduğu bu okulda formal eğitim programı uygulanmamış; bunun yerine yapılandırılmamış oyun etkinliklerine yer verilmiştir. Zaman içerisinde İngiliz eğitim sisteminde daha ciddi değişiklikler olmuş 1996 yılında erken çocukluk eğitimi ulusal düzeyde eğitim programının bir parçası haline gelmiştir (Kwon, 2002). Bugün İngiltere'de 1 Eylül 2014 tarihinde revize edilen Early Years Foundation Stage (EYFS) olarak ifade edilen gelişim özelliklerine dayalı, 3 ana alan (kişisel, sosyal-duygusal gelişim, dil ve iletişim, fiziksel gelişim) ve 4 özel alana (okur yazarlık, matematik, dünyayı anlama, ifade edici sanat ve dizayn) odaklanan bir erken eğitim programı uygulanmaktadır (United Kingdom Department for Education Web Sayfası, 2015).

İngiltere'deki gelişmelere paralel olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde de erken çocukluk eğitimine çok büyük önem verilmekte ve birçok kaliteli erken çocukluk eğitim programı uygulanmaktadır. Bu programların en önemlilerinden biri ilk kez 1965 yılının yaz aylarında uygulanmaya başlanan Head Start programıdır. Head Start'ın ortaya çıkışında birçok olgunun etkili olduğu bilinmektedir. Bunlardan biri yukarıda bahsedilen erken çocukluk döneminin öneminin fark edilmesidir. Bir diğeri de o yıllarda başta John F. Kennedy olmak üzere Amerika Birleşik Devletleri başkanlarının yoksulluğa karşı açtıkları savaştır. Yoksullukla mücadele konusunda atılan kararlı adımlar sonucunda, Head Start özellikle yoksul ailelerin çocuklarına eğitim, sağlık, beslenme hizmetleri ile psikolojik hizmetler sağlayarak çocukları ilkokula hazırlamak amacı ile bir eylem planı olarak hayata geçirilmiş ve bu konuya ciddi yatırımlar yapılmıştır. Head Start bugün Amerika Birleşik Devletleri'ndeki elli eyalette aktif bir şekilde uygulanmaya devam edilmektedir (Yılmaz, 2013).

Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanan kaliteli eğitim programlardan biri de High Scope programıdır. High Scope program yaklaşımı, 1962 yılında yoksul mahallelerde yaşayan, sosyal dezavantajlı okul öncesi dönem çocuklarını ilkokula hazırlamak amacı ile Michigan'ın Ypsilanti şehrinde bir devlet okulunun müdürü olan Dr. David Weikart'ın çalışmalarıyla geliştirilmiştir. Bu bağlamda bir erken müdahale eğitim programdır. High Scope Perry Preschool Projesi kapsamında geliştirilen program adını Perry Anaokulu'ndan almıştır (Hohmann & Weikart, 1995; Kotaman, 2009; Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield & Nores, 2011). Geçmişte olduğu gibi bugün de Amerika Birleşik Devletleri'nde de gerek federal hükümetin gerekse eyaletlerin kanun yapıcıları öğrenme ve öğretmen sürecinin iyileştirilmesi için çeşitli reformlar yapmaktadırlar. Bu noktada federal hükümet de geçmişe oranla erken çocukluk eğitimi girişimlerine daha fazla para ayırmakta özellikle de erken çocukluk eğitiminin çeşitli alanlarında özelleşen çalışmaları daha ciddi bir şekilde desteklemektedir. Örneğin federal hükümet, Head Start programının akademik ve erken okuryazarlık becerilerini daha fazla desteklemesi için ciddi bir finansman ayırmaktadır (Morrison, 2012).

Tarihçe

1980'li yılların sonuna doğru İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri gibi gelişmiş ülkelerden biri olan Hollanda da erken çocukluk dönemi içerisinde yer alan okul öncesi eğitime daha fazla önem vermeye başlamıştır. Hollanda'ya gelen göçmen ailelerin çocuklarının sahip oldukları sosyoekonomik dezavantajlar nedeni ile diğer çocuklardan dil ve sosyal gelişim açısından geride olmaları okul öncesi eğitime önem vermelerinde etkili olmuştur (Broekhof, 2006). Bunun üzerine 1994 yılında Hollanda hükümeti belirledikleri kriterleri yerine getirecek ve nihai olarak da çocukların bu gelişimsel geriliklerini ortadan kaldıracak program arayışına girmiş ve bu iş ile Meijnen Komitesi'ni görevlendirmiştir. Komite, arayışları neticesinde belirlenen kriterleri sağlayan yalnızca iki program olduğuna karar vermiştir. Bu programlardan ilki; Weikart tarafından geliştirilen High Scope Programı'nın Hollanda'da uygulanan versiyonu olan Kaleidoscoop iken; ikincisi ise Van Kuyk tarafından geliştirilen Piramit Metodu'dur (Broekhof, 2006; Van Kuyk, 2001). Komitenin kararının ardından Kaleidoscoop ve Piramit Metodu'nun etkililiği 1996-1999 yılları arasında karşılaştırılmıştır. Bu süreçte uygulamaların harici değerlendirmeleri Amsterdam ve Gorningen Üniversiteleri tarafından yapılırken; Van Kuyk'un çalıştığı merkezi Hollanda'da bulunan ölçme-değerlendirme kurumu CITO da çocuk izleme sistemi ile Piramit Metodu'nun etkililiğini incelemiştir (Van Kuyk, 2001). Yapılan değerlendirmeler neticesinde; her iki programın da çocukların bilişsel gelişimleri ile dil gelişimleri üzerinde etkili olduğu, programlara dört yıl boyunca katılan çocuklar üzerindeki etkilerin daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Piramit Metodu ile Kaleidoscoop'un çocukların bilişsel gelişimleri üzerindeki etkilerine bakıldığında ise Piramit'in Kaleidoscoop'a göre daha büyük bir anlamlı etkiye sahip olduğu saptanmıştır (Broekhof, 2006). Bu sonuçlar neticesinde bugün Hollanda'daki okul öncesi eğitim kurumlarının %64'ünde Piramit Metodu uygulanmaktadır (Kloprogge, 2003; Akt. McKenney, Letschart & Kloprogge 2007).

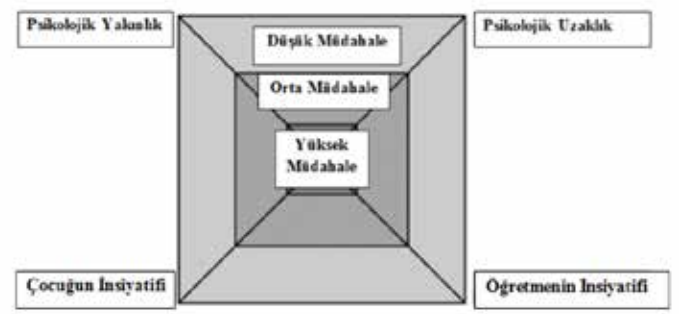
Felsefe ve Kuramsal Temeller

Dünyaca ünlü High Scope programından bilişsel alanda daha iyi olduğu belirlenen Piramit Metodu; ekstra dil uyarımı, etkileşimli hikaye anlatımı, özel öğreticiler olarak isimlendirebileceğimiz tutorlar aracılığı ile eğitim, özel öğretim gibi bir dizi özelliğe yer vermektedir. Metodun geliştirilmesinde "Dinamik Sistemler Teorisi", Bağlanma Kuramı, "Mesafe Teorisi", Çoklu Zeka Kuramı ve Duygusal Zeka Kuramı olmak üzere bir çok teoriden ilham alınmıştır (Van Kuyk, 2003). Bunların en dikkat çekicileri "Dinamik Sistemler Teorisi" ve "Mesafe Teorisi" dir. Bu noktada bu iki teoriye kısaca değinmek yerinde olacaktır. Dinamik Sistemler Teorisi, küçük çocukların eğitimine yeni bir perspektiften bakmaktadır. Gelişimi Piaget gibi basamakları ayırmak yerine doğumdan başlayarak daha ileri seviyelere giden gelişim döngüleri şeklinde ele almaktadır. Dinamik Sistemler Teorisi'ne göre çocuğun aklı, bedeni ve sosyal dünyası ona yeni beceriler kazandıran entegre bir sistem olup; bu sistemin herhangi bir yerindeki değişiklik durumu tüm organizmayı etkilemektedir (Van Geert,

1991, 1994, 1998; Fischer & Bidell 2006). Piramit Metodu'nun eğitimsel bileşeni üzerinde etkili olan Mesafe Teorisi, özellikle projelerdeki sürece ışık tutmaktadır. Çocuklar projeler süresince mesafe kaydetmek/ilerlemek amacı ile çeşitli öğrenme yaşantıları elde etmekte; bunu yaparken de şimdiki zamandan yola çıkarak gelecek ya da geçmiş zamana doğru ilerlemektedirler (Van Kuyk, 2009).

Temel Kavramlar

Piramit Metodu ismini oldukça sağlam bir şekilde inşa edilen piramitlerden almıştır. Piramit Metodu da aynı bir piramit gibi geniş bir tabana ve bu taban üzerinde yer alan dört köşe taşına sahiptir (Van Kuyk, 2003). Şekil 1'de yer alan piramide kuş bakışı bakıldığında bu metafor açıkça görülmektedir.



Şekil 1. Piramit Metaforu: Dört Köşe Taşı (Van Kuyk, Breebaart & Den Kamp, 2012)

Şekil 1'de görüldüğü üzere piramidin tabanında çocuğun inisiyatifi, öğretmenin inisiyatifi, psikolojik yakınlık ve psikolojik uzaklık olmak üzere Piramit Metodu'nun dört temel kavramı yer almaktadır. Bunlardan ilk ikisi yerine göre çocuğun yerine göre de öğretmenin etkin olduğu bir öğrenme-öğretme sürecini vurgularken; psikolojik yakınlık kavramı öğretmen ile çocuk arasında kurulan güvene dayalı bağı vurgulamaktadır. Bir diğer kavram olan psikolojik uzaklık kavramı ise çocuğun kendini güvende hissederek çevreyi keşfetmeye başlamasını ve öğrenmede giderek mesafe kaydetmesi anlamlarına gelmektedir. Bu dört köşe taşı birbirileri ile oldukça yakından ilişkilidir. Bunlar kadar önemli olan diğer iki kavram ise eğitimsel ve pedagojik bileşenlerdir. Piramit Metodu'nda öğretmenin çocuğa ihtiyacı olan pedagojik desteği sağlaması, eğitimsel amaçlara ulaşılması için bir ön koşuldur. Zira çocuk öğretmeninden yeterli ilgi ve desteği göremediği takdirde eğitimsel açıdan bir ilerleme kaydetmede zorlanacaktır (Van Kuyk, 2003, 2009). Diğer bir ifade ile Piramit Metodu'nda eğitim sürecinde pedagojik bileşenin en uygun düzeyde varlığı sağlandıktan sonra, verilecek iyi bir eğitimsel destek ile çocuğun normal gelişim seviyesinin üzerinde eylemde bulunacağına dikkat çekilmektedir (Van Kuyk, 2003).

Gelişim Alanları

Erken çocukluk eğitiminin nasıl olması gerektiğine dair hassas planlamalar yapılan Piramit Metodu'nun eğitimin içeriği oluşturulurken hangi gelişim alanlarını desteklemek gerektiği üzerine de düşünülmüştür. Bu noktada Gardner'ın Çoklu Zeka, Salovey ve Mayer'ın Duygusal Zeka Kuramlarından esinlenilmiş ve şu üç zeka türünün desteklenmesine karar verilmiştir (Van Kuyk, 2001, 2003):

- Zihnimizin hediyesi olarak ifade edilen bilişsel zeka
- Kalbimizin hediyesi olarak ifade edilen duygusal zeka
- Elimizin hediyesi olarak ifade edilen kinestetik zeka

Piramit Metodu'nda bu üç zeka türü arasında denge kurulmasına önem verilmekte; bu noktada eğitimcilere çocukların daha baskın olan zeka türüne odaklanmaları yerine, geliştirilmesi gereken zeka alanlarına odaklanmaları tavsiyesinde bulunulmaktadır. Ayrıca bahsedilen bu üç zeka türünün temel, yaratıcı ve üst biliş olmak üzere üç farklı seviyesi olduğuna da dikkat çekerek, Piramit Meto-

du'nda her üç seviyede de eylemede bulunmaya önem vermişler ve bu seviyelerdeki etkinliklere de projelerde yer vermişlerdir (Van Kuyk, 2003, 2009).

Eğitim Programları

Piramit Metodu'nda çocukların gelişimlerini kendi gelişimsel potansiyelleri içerisinde en uygun seviyeye getirmek amacı ile pedagojik ve eğitimsel bileşenlerin üzerine dört program inşa edilmiştir. Bunlar sırası ile oyun programı, projeler, özel öğretici (tutor) programı ve ebeveyn programıdır. Bu programlardan ilki olan oyun programının uygulamasına proje süreçlerinde yer verilmekte olup, her proje bir oyun programı ile başlamaktadır. Projelerde yer alan oyun programları, içinde bazı güçlükleri barındırması, yeni ve bilinmeyen materyalleri içermesi nedeni ile serbest oyundan ayrılmaktadır. Diğer bir söylem ile projelerde çocuklara yapılandırılmış çevrede oyun oynama fırsatı sağlanmaktadır. Programlardan ikincisini ve Piramit Metodu'nun temel programını projeler oluşturmaktadır. Oldukça profesyonel bir şekilde düzenlenen projeler, eğitim- öğretim yılı boyunca uygulanmaktadır. Bu şekilde uygulanan 12 proje mevcut olup; proje konularının belirlenmesinde yaş gruplarının ilgi ve deneyimleri göz önüne alınmıştır (Van Kuyk, 2009). Bahsedilen bu 12 projenin konusu 2.5-4, 4-5, 5-6 olmak üzere tüm yaş grupları için aynı olup projelerin temaları ise birbirinden farklılık göstermektedir (Broekhof, 2003). Piramit Metodu'nun projeleri çocukların ilerlemelerini sağlayan kısa ve uzun vadeli döngülerden oluşmaktadır. Çocuklar bu projeler aracılığı ile deneyim ve yaşantı elde etmekte, kendi öğrenme süreçlerini keşfetmekte ve mesafe kaydetmektedirler. Projeler kısa vadeli döngünün şu dört basamağına göre düzenlenmiştir (Van Kuyk, 2009):

- Oryantasyon/uyum
- Demonstrasyon/gösterim
- Genişleme
- Derinleşme

Bu dört basamakta aşamalı olarak ilerleme kaydedilmektedir. Projeler 4 hafta boyunca sürmekte ve birinci hafta oryantasyon etkinliklerine, ikinci hafta demonstrasyon etkinliklerine, üçüncü hafta genişleme etkinliklerine ve dördüncü hafta da derinleşme etkinliklerine yer verilmektedir. Aşağıdaki tabloda seçilen üç proje konusuna ve bu konuların her bir yaş grubu için temalarına yer verilmiştir (Van Kuyk, 2003):

Tablo 1. Piramit Metodu'ndan Bazı Örnek Proje Konularının Yaşlara Göre Temaları

Gelişim Alanları	Projeler	Temalar		
		2.5-4 Yaş	4-5 Yaş	5-6 Yaş
Mekan Uyumu	**Uzay**	Ben ne gibi görünüyorum?	Vücudum	Uzayda
Zaman Uyumu	**Sonbahar**	Yağmur ve rüzgar	Yapraklar ve tohumlar	Sonbaharda hava durumu
Dil Gelişimi	**Ev**	Burada yaşıyorum	Evdeki odalar	Taşınıyoruz

Piramit Metodu'nda çocuklar ayrıca gerekli durumlarda özel öğreticiler tarafından da desteklenmektedir. Bu noktada özel öğretici desteğine ihtiyaç duyan çocuklara öğretici projenin grup keşiflerinden önce mentorluk yapmakta ve nihai olarak çocukların grup etkinliklerine daha katılımcı olmaları sağlanmaktadır. Piramit Metodu'nda öğrenme sürecine aileleri dahil etmeye oldukça önem verilmektedir. Bu nedenle Piramit Metodu'nda ebeveyn programı geliştirilmiş olup, eğitimciler aileler ile aile katılım etkinliklerinin ana hatlarını sene başında belirleyerek yıllık bir plan yapmaktadırlar (Van Kuyk, 2009).

Değerlendirme

Birden fazla eğitim programını dikkatli bir şekilde uygulayan Piramit Metodu'nda aynı zamanda bütün bu öğrenme süreci oldukça dikkatli bir şekilde izlenmektedir. Tüm bu süreç çocuk, öğretmen ve program açısından hem geleneksel hem de otantik değerlendirmeye tabi tutulmaktadır (Van Kuyk, 2003, 2009). Piramit Metodu'nun dünyaca ünlü ölçme değerlendirme merkezi CITO tarafından geliştirildiği göz önüne alınırsa değerlendirme sürecindeki hassasiyetlerinin nedeni anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Yukarıda anlatılan Piramit Metodu bugün dünyada Hollanda haricinde aynı zamanda Almanya, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'nde de uygulanmaktadır. Bu noktada erken çocukluk eğitimi için önemli olan bu metodun ülkemizde de çeşitli kurum ve kuruluşlarca uygulanması önerilmektedir. Türkiye'de okul öncesi eğitimin durumu göz önüne alındığında birçok eksikliklerin olduğu bilinmektedir. Bunlardan biri gerek sosyal gerekse ekonomik nedenlerle çeşitli dezavantajları olan çocukların gelişim gerilikleri yaşamaları ve aynı zamanda da okul öncesi eğitime ulaşmaları konusunda güçlük yaşamalarıdır. Bugün Türkiye'de uygulanmakta olan 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın amaçlarından biri "Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak" tır. Öte yandan halen bu çocukların büyük kısmı okul öncesi eğitime dahil edilememiş olup bahsedilen bu ortak yetişme ortamı sağlanamamıştır. Bu noktada bu çocukların eğitimlerine bazı alternatif çözümlerin bulunulması gerekmektedir. Temelinde gelişim gerilikleri yaşayan çocukların diğer çocuklar ile aynı gelişim seviyesine gelmesi amacı bulunan Piramit Metodu'ndan bu hususta yararlanabileceği düşünülmektedir. Diğer bir önemli husus da okul öncesi öğretmenlerin planlama becerilerindeki eksikliklerdir. Birçok okul öncesi öğretmeni 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanım ve göstergeleri kazandırmaya yönelik olarak etkinlik planlama noktasında sıkıntı yaşamaktadır. Bu durum doğrudan okul öncesi eğitimin kalitesini etkilemekte ve eğitimin amaçlarına ulaşmasına engel olmaktadır. Bu noktada da Piramit Metodu'nun hazır bir şekilde düzenlenen projelerinin bir kısmının Türkiye'de kullanılabileceği düşünülmektedir. Son olarak; Piramit Metodu ile ilgili literatürde oldukça az sayıda araştırmanın varlığı göz önüne alınarak araştırmacılara bu konuda çalışmaları tavsiye edilmektedir.

KAYNAKLAR

Broekhof, K. (edt). (2003). *Ethnic and Cultural Minorities in Education: Impressions From Research Policy and Practice in The Czech Republic Hungary The Netherlands Poland Slovenia*. Sardes European Accession Series. Volume 3.

Broekhof, K. (2006). *Preschool Education in the Netherlands*. Utrecht: Sardes Educational Services.

Erdil, Z.(2010). Sosyoekonomik olarak risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale programları ve akademik başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi,*72-78.

Fischer, K. W., Bidell, T. R. (2006). *Dynamic development of action, thougt and emotion*. In W. Damon and R. M. Lerner (Eds.). Theoretical models of human development. Handbook of child psychology (6th ed., Vol. 1, pp. 313-399). New York: Wiley.

Goffin, S. G.(2000). The Role of Curriculum Models in Early Childhood Education. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois.

Hohmann, M., Weikart, D.(1995). *Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs*. Ypsilanti: High/Scope Press

Kotaman, H. (2009). Okul Öncesi Eğitimde High Scope Modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,26*,31-41.

Kwon, Y. I. (2002). Changing curriculum for early childhood education in England. *Early Childhood Research and Practice, 4*(2).

McKenney, S., Letschert, J., Kloprogge,J. (2007). *Early Childhood Education in Netherlands: The First Steps. The Education of 4- to- 8- Year- Olds- Re- designing School Entrance Phase*. Brussels: CIDREE.

MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf adresinden 30 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.

Morrison, G. S. (2012). *Early Childhood Education Today*. New Jersey: Pearson Merrill/Prentice Hall.

Özmert, E. N.(2006). Erken Çocukluk Eğitiminin Desteklenmesi III- Aile. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 49, 256-273.

Popli, G., Gladwell, D., Tsuchiya, A. (2013). Estimating the critical and sensitive periods of investment in early childhood: A methodological note. *Social Science & Medicine, 97*, 316-324.

Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. and Nores, M. (2011). *The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40: Summary, Conclusions, And Frequently Asked Questions*. http://www.highscope.org/file/Research/PerryProject/specialsummary_rev2011_02_2.pdf adresinden 30 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.

Shonkoff, J.P. (2009). Investment in early childhood development lays the foundation for a prosperous and sustainable society. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. 1-5. http://www.child-encyclopedia.com/documents/ShonkoffANGxp.pdf adresinden 14.11.2012 tarihinde alınmıştır.

Shonkoff, J.P., Philips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development.* Washington DC: National Academies Press.

The Scottish Government. (2008). *The Early Years Framework.* Edinburgh: The Scottish Government.

United Kingdom Department for Education (2015). Statutory framework for the early years foundation stage. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335504/EYFS_framework_from_1_September_2014__with_clarification_note.pdf adresinden 30 Nisan 2015 Tarihinde Alınmıştır.

Uysal, H., Akman, B. (2015). Erken müdahale programlarının erken çocukluk eğitimindeki rolü: erken çocukluk eğitimine yapılan yatırım geleceğe yapılan yatırım mıdır. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 10*(3), 1053-1068.

Van Geert, P. (1991). A dynamic systems model of cognitive and language growth. *Psychological Review. 98*(1), 33-53.

Van Geert, P. (1994). *Dynamic Systems Of Development Change Between Complexity and Chaos*. New York: Harvester Press.

Van Geert, P. (1998). A dynamic systems model of basic developmental mechanisms: Piaget, Vygotsky and beyond. *Psychological Review. 105*(4), 634-677.

Van Kuyk, J. (2001). Pyramid Educational Method for 3 to 6 Year Old Children: Theory and Research. *10th Annual Conferance of the National Association for the Education of Young Children's National Institute for Early Childhood Professional*, 10-13 June, Washington DC, USA.

Van Kuyk, J. (2003). *Pyramid The Method For Young Children*. Arnhem: CITO.

Van Kuyk, J. (2009). *The Pyramid Method. L. J. Roopnarine, E.J. Johnson (Edt), Approaches to Early Childhood* Education (4. Edition). NJ: Pearson Merrill/Prentice Hall.

Van Kuyk, J., Breebaart, D., Den Kamp, M. (2012). *Educatieve Methode Voor Kinderen Van Nul Tot*

Zeven Jaar Wetenschappelijke Verantwoording. Netherlands: CITO.

Yılmaz, A. (2013). Head Start Programı. Z. Fulya Temel (Edt.) *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar içinde (2. Baskı).* Ankara: Vize Yayıncılık.

Analyzing the Family Perception of the Preschoolers through Drawings

Assoc. Prof. Dr. Abdülkadir KABADAYI[8]

Res. Assist. Emine BOZKURT[9]

Abstract

The preschool institutions are the places where children's basic skills are developed. In addition to the genetic factors, nurturing factors also contributes to the various domains of the children. The family with whom children spend most of their life span effect their attitudes and behaviors at a considerable level. One of the most effective ways of handling data of children, who had a limited word capacity, is getting them to make drawings about anything to learn. By drawings, children reflect one of their parts and express by drawings what they learned in the environment they still lead a life. The study was conducted to reveal how the preschoolers perceive their families, what their status in the family are, what the interaction and communication with the family members are from various perspectives. The sample of the study consists of 30 preschool children attending to the preschool institutions under the dominance of Karma, İbrahim Yapıcı and Mehmet Hasan Sert elementary schools. The qualitative method was used to analyze the data obtained from the participants. First, the children were required to draw their families and semi-structured questions were asked about their drawings, and then they were subjected to the content analysis technique and each picture the participants drew was analyzed and evaluated by "Family Draw Test" tool. As a last remark, the data handled were aggregated descriptively.

Keywords: Preschoolers, family, family draw test, projective testing, and preschoolers' perception

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARININ AİLE ALGILARININ RESİMLER ARACILIĞI İLE İNCELENMESİ

Okul öncesi dönem çocuğun temel becerilerinin geliştiği önemli dönemlerden biridir. Çocuğun gelişimini genetik faktörlerin yanında yaşadığı çevre ve olaylar da etkilemektedir. Çocuğun yaşamının çoğunu geçirdiği yer olan aile ve çocuğun ailedeki konumu da çocuğun davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Sınırlı sözcük bilgisine sahip olan bu dönemdeki çocukların ailesi ile ilgili algılarını öğrenebilmek için önemli araçlardan biri de çocuğa resim çizdirmektir. Çünkü çocuk resmiyle kendisinin bir parçasını yansıtmakta, olaylar hakkındaki duygu, düşünce ve görüş biçimlerini dile getirmektedir. Araştırmanın amacı çocuğun aileyi nasıl algıladığını, kendisini ailenin neresinde gördüğünü öğrenmek ve çocuğun ailesi ile ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın örneklemini Konya ilindeki Karma, İbrahim Yapıcı ve Mehmet Hasan Sert İlköğretim Okulları'nın okul öncesi sınıflarında öğrenim görmekte olan 0-6 yaşındaki 30 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların duygularını ve içinde bulundukları durumları anlamak için yapmış oldukları resimler ve bu resimler üzerine gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme verileri 'Aile Çiz Testi ' ile değerlendirilmiştir. Araştırma verileri betimsel olarak analiz edilmiştir.

8

9

***Anahtar kelimeler**: Okul öncesi, Aile, Çocuk Resimleri*

Giriş

Okul öncesi dönem, çocukların gelişimini tamamlamasında önemli rol oynayan önemli dönemlerden biridir. Çocuklar bu dönemde etrafındaki nesneleri araştırır ve olayları dikkatli bir şekilde inceler. Gördüğü insanların davranışlarını model alır ve kişilik yapısı oluşmaya, kelime hazinesi arttığı için başkalarıyla iletişime geçmeye başlar. Çocukların en çok model aldıkları kişilerin başında aile bireyleri gelmektedir.

Biyolojik ilişkiler sonucu insan türünün devamını sağlayan, toplumsallaşma sürecinin ilk ortaya çıktığı, karşılıklı ilişkilerin belirli kurallara bağlandığı, o güne kadar toplumda oluşmuş zenginlikleri kuşaktan kuşağa aktaran, biyolojik, psikolojik, ekonomik, toplumsal ve hukuksal yönleri bulunan toplumsal bir birim olarak anılan aile (Sağlam, 2011); çocuğa eğitimin verildiği ilk kurumdur. Psikolojik, sosyal, cinsel, ekonomik, hukuksal ve ahlaki yönler açısından içinde barındırdığı kişilerin gelişimine katkı sağlar. Bu nedenle aile içi ilişkiler, çocuğun aile içindeki konum algısı çocuğun sosyal gelişimini ve kişilik yapısını doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla anne-babaların çocuğa karşı tutumunun belirlenmesi ve varsa çocuğun aile içindeki çatışmalara ve olumsuz davranışlara karşı korunması önem taşımaktadır.

Okul öncesi dönemdeki çocuk; yazı dilini bilmediği için kendini sözel olarak ifade eder. Ancak resim dili; çocukların sözsel anlatımından önce baslar. Birçok araştırmacı önceleri çocukların resimlerini onların zihnindeki imajın kopyalanması olarak görmüştür. Bu nedenle çocuk resmi, çocuğun duygu ve düşüncelerinin bir penceresi olarak kabul edilmiştir (Sağlam, 2011).

Çocuk resimleri çocuğun nesnel dünya ile kurduğu ilişkinin ve çevresini değiştirme yolundaki yaratıcı eylemin bir göstergesidir. Çocuğun çizgileri onun tüm yaşantılarının bir göstergesidir. Onun çok yönlü gelişimini yaptığı resimlerde görmek olasıdır. Çocuk resimleri düzenleyici, bütünleyici bir işleve sahiptir. Çocuğun iç dünyası ile dış dünyası arasındaki uyum sorununda bu resimler bir boşalma aracı, aynı zamanda bir tanı belgesidir (Akalın, 2008).

Çocuklar resim yaparken her türlü kaygıdan uzak, yaptığı eylemden zevk almaya çalışır, rahatlar, kendini ifade edebilir ve duygularını iç dünyasını, çatışmalarını ortaya çıkarır. (Sağlam, 2011).Ayrıca resim faaliyeti sırasında çocuk, konu seçimi ve yorumlamasıyla bize sadece bir resim örneği vermemekte, resimden de öte bilgiler sunmaktadır. Çocuk bize resmiyle adeta kendisinin bir parçasını yansıtmaktadır (Akalın, 2008).Böyle olduğu zaman ortaya çıkan ürün de daha fazla anlam kazanır.

Çocukların yaptığı aile çizimleri, onların düşünüş biçimlerinin yanı sıra yetişkinlerle olan sorunlarının yansıması ve bu sorunlarla ilgili çözümler hakkında ipuçları vermesinden dolayı çok önemlidir. Ailelerin çocuğun gözünde nasıl göründüğünü gösterir. Ayrıca resimde ortaya çıkan roller ve bireylerin bu rolleri kimlerle yaptığı da aile içindeki etkileşimi gösterir. Resimdeki figürlerin dizilisi, yönü ve konumları aile içi ilişkiler, paylaşım ve iletişim konusunda önemli ipuçları sunmaktadır. Örneğin figürlerin birbirlerine yüzlerini dönmeleri aralarındaki etkileşimi gösteren resimdeki ipuçlarından birisidir. Figürlerin birbirleriyle etkileşimde olmasına rağmen birbirlerine yüzlerine dönmemesi de aralarındaki ilişkinin olumsuz yöndeki düzeyini gösterir (Metin, 2009).

Çocuk resimlerinde çocuğun aile bireylerini çizme sırası, kişilerin boyutları, çizildikleri yerler, çizerken mırıldanma olup olmaması, çizilmeyen kişiler ve ağırlıklı olarak kullanılan renkler çocuğun aile hakkındaki algılarını ortaya çıkarmada önemli olan ayrıntılardır. Örneğin çocuk resimlerine bakıldığında çocuklar genelde aile içinde en güçlü buldukları, diğerlerine göre daha çok sevdikleri, bir anlamda onlar için otoriteyi temsil eden, muhtemelen Özdeşim kurabildikleri kişiyi büyük ve ilk bakıldığında hemen göze çarpan kişi olarak çizmektedirler (Saydam, 2004; Akt, Metin, 2009). Aynı zamanda çocuk önemsediği kişileri rahatlıkla görülebilecek şekilde resmin merkezinde diğer varlıklardan daha büyük çizerek ona verdiği değeri ve sevgisini ifade etmeye çalışmaktadır (Ekinci, 2008).

Ancak en son ve/veya en küçük olarak resmedilen aile bireyleri çocuk tarafından çok fazla önemsenmeyen veya aile içinde olmasını istemedikleri kişilere işaret edebilmektedir (Saydam, 2004, Akt, Metin, 2009). Çocukların yaptığı aile çizimleri, onların düşünüş biçimlerinin yansıması, çocuğun aile içindeki yerinin öğrenilmesi; gelişimini olumsuz etkileyen etmenlerin ortadan kaldırılması için gereken çözümler hakkında ipuçları vermesinden dolayı çok önemlidir.

Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı çocuğun aileyi nasıl algıladığını, kendisini ailenin neresinde gördüğünü öğrenmek ve çocuğun ailesi ile ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak örneklem üzerinde yapılacak taramadır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2006).

Yapılan araştırmada da genel tarama modeli kullanılmıştır. Örneklemin tespit edilmesinde, verilerin toplanmasında ve verilerin analizinde ise nitel araştırma deseni kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013–2014 eğitim-öğretim yılında Konya ilindeki Karma, İbrahim Yapıcı ve Mehmet Hasan Sert İlköğretim Okulları'nın okul öncesi sınıflarında öğrenim görmekte olan. ve random (seçkisiz) örnekleme yoluyla seçilen 0-6 yaşındaki 30 çocuk oluşturmaktadır.

Çizelge 1. Araştırmaya dâhil edilen çocukların demografik özelliklerine ait dağılımlar

Çocuga Ait Demografik Bilgiler	SAYI	%
Cinsiyet		
Kız	15	50
Erkek	15	50
Kardes sayısı		
Tek çocuk	7	23
2-3 kardes	18	60
4 ve üstü	5	17
Kaçıncı çocuk		
İlk	13	43
Ortanca	4	14
Son	13	43
Bakımı ile kimin İlgilendiği		
Anne	3	10
Birlikte(anne ve baba)	26	87
Baska(yakın akraba)	1	3

Örneklemi oluşturan çocuklara ait demografik özelliklerine ait dağılım Çizelge 1'de verilmiştir. Çizelge 1 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların % 50'sinin kız, % 50'sinin erkek olduğu belirlenmiştir.

Kardeş sayısına bakıldığında da iki-üç kardeşe sahip çocuk oranının (% 60) en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların ilk ve son çocuk olma oranının aynı (% 43) olduğu saptanmıştır. Çocukların % 87'sinin bakımı ile anne ve babasının birlikte ilgilendiği tespit edilmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan Selçuklu ilçesindeki devlet ilköğretim okullarından çalışmanın sağlıklı yürütülebilmesi için gerekli fiziksel ortamı sağlayabilen üç okul seçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmada kullanılmak üzere çocukların yaş, cinsiyet vb. bilgilerini içeren kişisel bilgi formları araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve uygulamalardan bir hafta önce örnekleme alınan çocukların ailelerine gönderilmiştir. Uygulama için hazırlanmış masanın üzerine her çocuk için 25 x 35 cm resim kağıdı ile 12 renkli (kırmızı, sarı, açık mavi, koyu mavi, siyah, turuncu, açık yeşil, koyu yeşil, ten rengi açık kahverengi, koyu kahverengi, mor) pastel boya takımı araştırmacı tarafından bırakılmıştır. Uygulama boyutunda her çocuktan malzemeleri kullanarak ailelerinin resmini yapması istenmiş zaman kısıtlaması yapılmamıştır. Çocuklara "Ailenizin resmini çiziniz!" yönergesi verilmiş ve başka bir müdahalede bulunulmamıştır. Resimler bittikten sonra çocuklara 'Resminde ne anlatmak istedin? 've 'Ailen resimde ne yapıyor ? ' soruları sorularak çocukların kendi çizdikleri resim hakkındaki düşüncelerini belirtmeleri sağlanmıştır.

Ölçme aracı

Bu test, Maurice Porot'un geliştirdiği ve psikanalitik verilere dayanan projektif bir resim testidir. Çocuğun ailesiyle olan ilişkilerini, çatışmalarını açığa çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır. Testin materyalleri; kâğıt, kalem, silgi ve boya kalemlerinden oluşmaktadır. Zaman kısıtlanması olmaksızın, çocuklara özgür çalışma ortamı sağlanır. Ancak tüm test süresince çocuk dikkatli bir şekilde gözlenir. Aileyi oluşturan bireylerin kâğıda çiziliş sırası, resim yaparken resimdeki kişilere ilişkin söylediği sözler, mırıldanmalar, anlamlı davranışlar, kâğıda fark ettirilmeden not edilir. Çizimin bitiminde, resimdeki kişilerin adlandırılması istenir. Testin yorumlanması basit olmasına rağmen tüm projektif testlerde olduğu gibi, testi yorumlayan kişinin objektif görüs sahibi olması gerekir. Elde edilen sonuçlar tekrar tekrar gözden geçirilir, genel bir değerlendirmeden sonra kesin yargılara varılabilir. Aile çiz testi; aile resminde çizilen kişilerin yeri ve sırası, boy oranları ve çocuğun aile içinde çatıştığı bireylerin yansıtılması seklinde değerlendirilir (Altınköprü, 2003).

Bulgular

Araştırmada, çocuğun aileyi nasıl algıladığını, kendisini ailenin neresinde gördüğünü öğrenmek ve çocuğun ailesi ile ilişkilerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada veriler değerlendirilerek kategorize edilmiş ve bulgular çizelgeler halinde verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların Aile Çiz Testi kapsamında yaptıkları aile resminin değerlendirme boyutları olan çizilen bireylerin dizilimi, yakın ve uzak çizilen kişiler, ilk ve son çizilen kişiler, mırıldanmalar, kişilerin nasıl çizildiği, çizilmeyen kişi ve resimdeki belirgin renk durumlarına ait dağılımlar çizelgelerde gösterilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların çizdikleri aile resmindeki çizilen kişilerin dizilimine ait dağılımlar Çizelge 2.1 'de verilmiştir.

Çizelge 2.1 Araştırmaya dahil edilen çocukların çizdikleri aile resmindeki çizilen kişilerin dizilimine ait dağılımlar

Aile Çiz Testine Ait Soruların Değerlendirme Boyutu	Okul Öncesine Devam Eden 6 Yaş Çocuklar	
Çizilen kişilerin dizilimi	**SAYI**	**%**
Tek sıra	21	70
İki sıra	9	30

Çizelge 2.1 'de araştırmaya katılan çocukların resimleri incelendiğinde çocukların çoğunluğunun (%70) aile bireylerini tek sıra halinde çizdiği belirlenmiştir. Uyumlu, mutlu aile resimlerinde üyeler ya toplu halde is yapıyor ya da el ele tutuşmuş olarak gösterilmektedirler(Saydam, Bahçıvan, 2004).

Resim 1



Resim 1 incelendiğinde çocuğun resmi kişilerin dizilimi açısından değerlendirildiğinde aile bireylerini ve arkadaşlarını iki sıra halinde çizdiği görülmektedir. Çocuk babasını arka sırada ve daha küçük çizerken, annesini ön sırada ve daha büyük çizmiştir. Altınköprü (2003) 'nün de belirttiği gibi çocuk resimlerinde çocuğun aile içinde en çok değer verdiği kişiler en ön sırada yer alırlar. İkinci derecede önem taşıyanlar ise, arka planda bulunurlar. Dolayısıyla çocuğun babasına ve bazı arkadaşlarına ikinci derecede önem verdiği söylenilebilir. Çocuk 1'e "Ailen resimde ne yapıyor?" diye sorulduğunda ; "*Annesi, babası ve abisinin markete gittiklerini kendisinin de annesinden izin alıp arkadaşlarıyla oynamaya gittiğini belirtmiştir*. "Anne ve babasının markete birlikte gittiğini söylemesine rağmen babasını annesinin yanında değil de ikinci sırada çizmesi dikkat çekicidir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların çizdikleri aile resmindeki Kendine en yakın çizdiği kişilerin dizilimine ait dağılımlar Çizelge 2.2 'de verilmiştir.

Çizelge 2.2 Araştırmaya dahil edilen çocukların çizdikleri aile resmindeki kendine en yakın çizdiği kişiye ait dağılımlar

Aile Çiz Testine Ait Soruların Değerlendirme Boyutu	Okul Öncesine Devam Eden	6 Yaş Çocuklar
Kendine en yakın çizdiği	**SAYI**	**%**
Anne	6	20
Baba	6	20
Kardes	11	37
Anne ve baba	1	3
Baska(akraba, arkadas)	6	20

Kendine en yakın olarak annesini çizen çocukların oranı(%20) ile babasını çizen çocukların oranı (% 20) aynıdır. Okul öncesi dönemde karşılaşılan en yaygın sorunlardan biri olan kardeş kıskançlığının görülmediği kendine en yakın kişi olarak kardeşini çizen çocukların oranının (% 37) en çok olmasından anlaşılabilmektedir. Bunun diğer nedeninin de anne baba ile çok vakit geçiremeyen çocukların kardeşleri ile etkileşimlerinin fazla olmasıdır.

Resim 2



Resim 2 incelendiğinde çocuğun kendisine en yakın olarak abisini çizdiği görülmektedir. Anne ve babasını ise daha küçük ve uzakta çizmiştir. Bahçıvan&Saydam (2004) ve Altınköprü (2003) birbirine yakın veya dokunarak çizilen aile bireylerinin yakın ilişki içinde olduklarını belirmektedir. Ailede az önem verilen kişi veya kişiler en sağa veya arkaya küçük şekilde çizilebilmekte ya da resme hiç dahil edilmemektedir. Çocuk 7 "Ailen resimde ne yapıyor?" sorusuna "Abim ile bahçede oynuyorum. Annem ve babam bizi izliyor." diye cevap vermiştir. Çocuğun abisi ile arasına kalpler çizdiği de göz önüne alınırsa abisi ile ilişkisinin anne ve babasından daha iyi olduğu söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların çizdikleri aile resmindeki kendine en uzak çizdiği kişilerin

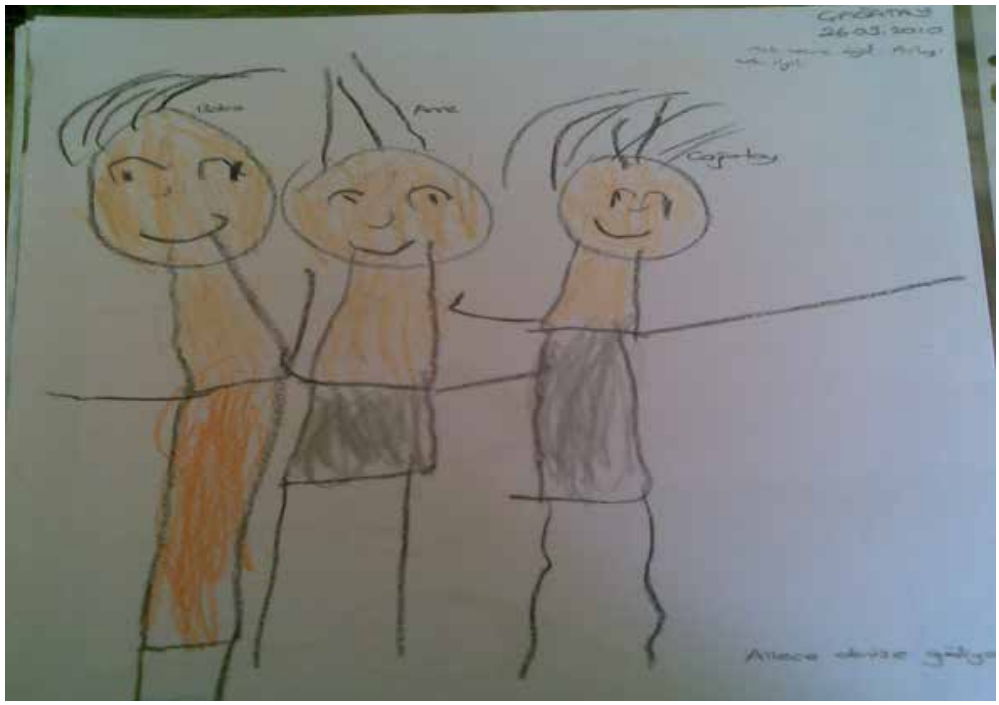
dizilimine ait dağılımlar Çizelge 2.3 ‘de verilmiştir.

Çizelge 2.3 Araştırmaya dahil edilen çocukların çizdikleri aile resmindeki kendine en uzak çizdiği kişiye ait dağılımlar

Aile Çiz Testine Ait Soruların Değerlendirme Boyutu	Okul Öncesine Devam Eden	6 Yaş Çocuklar
Kendine en uzak çizdiği	**SAYI**	**%**
Anne	7	23
Baba	10	34
Kardes	4	13
Yok	3	10
Baska(akraba, arkadas)	6	20

Çizelge 2.3 ’de araştırmaya katılanların kendisine en uzak çizdiği aile bireyi incelendiğinde çocukların %34 ünün babalarını çizdikleri görülmektedir. Çocukların baba figürünü uzak çizilmesinin genel olarak çocukların aile içinde baba ile daha az iletişim içinde olmaları nedeniyle olduğu söylenebilir.

Resim 3



Resim 3 te çocuğun kendisine en uzak olarak babasını çizdiği görülmektedir. Kisiler, çocuga olan uzaklık veya yakınlıklarıyla önem kazanırlar. Kişiden uzak çizilen bireylerin, O kimseyle olan ilişkilerinde problem yaşadıkları, birliktelik sağlayamadıkları düşünülmektedir (Bahçıvan-Saydam, 2004 & Altınköprü, 2003). çocuk resmi anlatırken annesi ve babasıyla birlikte denize gittiklerini belirtmiştir. Çocuğun genel olarak ailesi ile ilişkilerinin iyi olduğu ancak babasıyla iletişiminin annesine göre daha az olduğu söylenebilir.

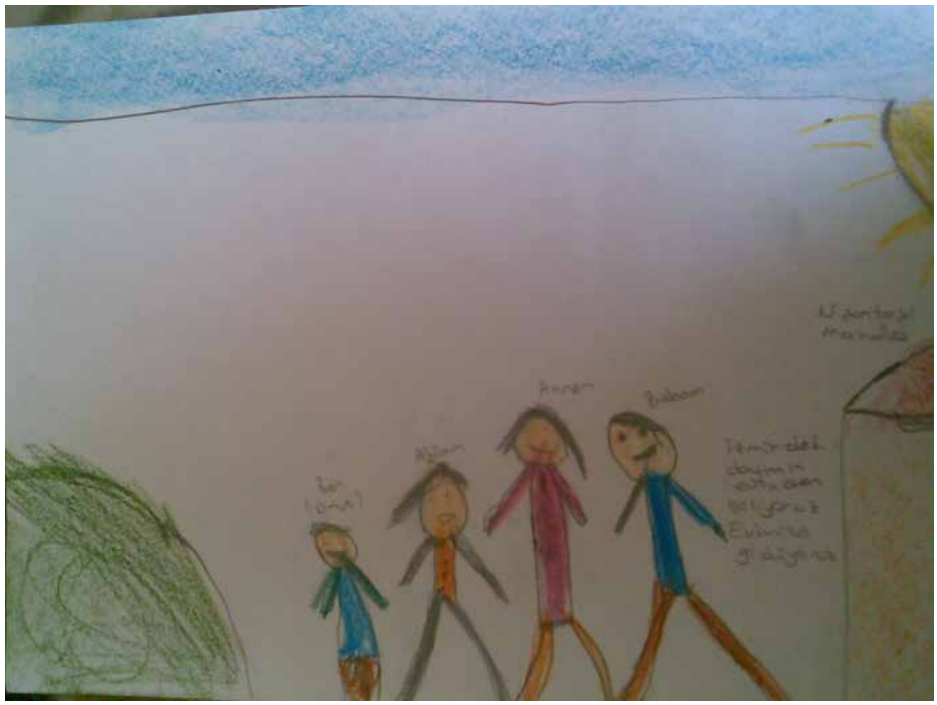
Araştırmaya dahil edilen çocukların çizdikleri aile resmindeki ilk çizdiği kişilerin dizilimine ait dağılımlar Çizelge 2.4 ‘de verilmiştir.

Çizelge 2.4 Araştırmaya dahil edilen çocukların çizdikleri aile resmindeki ilk çizilen kişiye ait dağılımlar

Aile Çiz Testine Ait Soruların Değerlendirme Boyutu	Okul Öncesine Devam Eden	6 Yaş Çocuklar
İlk çizilen kişi	**SAYI**	**%**
Anne	8	27
Baba	6	20
Kardeş	4	13
Kendisi	9	30
Başka(akraba, arkadaş)	3	10

Çocukların çizdikleri resim ilk ve son çizilen kişiler açısından incelendiğinde çocukların % 27’sinin ilk olarak anneyi, % 30 unun ise kendisini çizdiği görülmektedir.

Resim 4



Çocuk sayfanın en soluna kendisini çizmiştir. Sayfanın en soluna birinci olarak çizilen kişi en sevdiği, değer verdiği kişi olmakla beraber, en fazla çatışma yaşadığı, yakınlaşmakta problem yaşadığı kişi de olabilir. Aile resimleri çocuğun aile bireyleri ve aile yapısını algılama şeklini yansıtmaktadır (Bahçıvan-Saydam, 2004) “Ailen resimde ne yapıyor?” sorusuna resimde ne çizdiğini anlatırken ailesi ile birlikte dayısının evinden kendi evlerine gittiklerini söylemiştir. Aile içinde mutlu kendisiyle barışık bir çocuk olduğu bulgusuna ulaşılabilir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların çizdikleri aile resmindeki son çizdiği kişilerin dizilimine ait dağılımlar Çizelge 2.5 ‘de verilmiştir.

Çizelge 2.5 Araştırmaya dahil edilen çocukların çizdikleri aile resmindeki son çizilen kişiye ait dağılımlar

Aile Çiz Testine Ait Soruların Değerlendirme Boyutu	Okul Öncesine Devam Eden	6 Yaş Çocuklar
Son çizilen kişi	**SAYI**	**%**
Anne	5	17
Baba	7	23
Kardeş	4	13
Kendisi	6	20
Başka(akraba, arkadaş)	8	27

Çocukların çizdikleri resim ilk ve son çizilen kişiler açısından incelendiğinde, %27 sinin akrabalarını en son çizdiği, %23’ünün ise babalarını en son çizdiği görülmektedir. Çizelgedeki bulgulara bakıldığında çocuğun etkileşimde daha az bulunduğu kişileri ve aileden olmayan daha az vakit geçirdiği kişileri en son çizdiği görülmektedir.

Resim 5



Çocuk resmini çizerken anneyi resmin ortasına ve ilk olarak çizerken, babasını daha sonra ve resmin en sağına çizmiştir. Sayfanın en sağına çizilen kişiler çoğu kez çocuk için en az değer taşıyan

aile bireyidir, ailelerde genellikle en son olarak çizilen kişidir (Altınköprü, 2003). Çocuğun babasını anneden daha küçük çizdiği de düşünülürse çocuğun annesini ikici derecede önemsediği yorumu yapılabilir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların çizdikleri aile resmindeki çizerken mırıldanma boyutuna ait dağılımlar Çizelge 2.6 'de verilmiştir.

Çizelge 2.6 Araştırmaya dahil edilen çocukların çizdikleri aile resmindeki çizerken mırıldanma boyutuna ait dağılımlar

Aile Çiz Testine Ait Soruların Değerlendirme Boyutu	**Okul Öncesine Devam Eden 6 Yaş Çocuklar**	
Çizerken Mırıldanma	**SAYI**	**%**
Yok	20	66
Olumlu İfade	5	17
Diğer	5	17

Çizelge 2.3 'de araştırmaya katılanların resimleri çizerken çoğunun mırıldanmadığı(%66) görülmektedir.

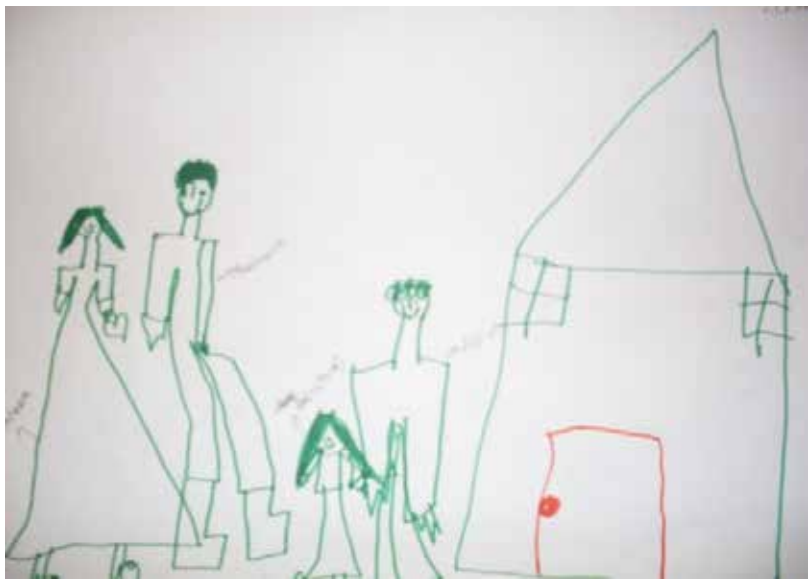
Araştırmaya dahil edilen çocukların çizdikleri aile resmindeki kişilerin çizimine ait dağılımlar Çizelge 2.7'de verilmiştir.

Çizelge 2.7 Araştırmaya dahil edilen çocukların çizdikleri aile resmindeki kişilerin çizimine ait dağılımlar

Aile Çiz Testine Ait Soruların Değerlendirme Boyutu	**Okul Öncesine Devam Eden 6 Yaş Çocuklar**	
Kişilerin Çizimi	**SAYI**	**%**
Tüm Bireyler Normal	18	60
Başka	12	40

Araştırmaya katılan çocukların resimleri incelendiğinde %60' ının bireyleri normal olarak çizdiği görülmektedir. Çocukların çoğunun aile bireylerine karşı duygularını ifade edebildiği bulgusuna ulaşabiliriz.

Resim 6



Resim 6 incelendiğinde çocuğun tüm aile bireylerini normal olarak çizdiği görülebilir. Altınköprü (2003) 'ye göre çocuk, aile içinde çatıştığı kişileri değişik şekillerde dışa vurur. Bu kişiler bazen aile içi boy orantısına uymayacak şekilde küçülterek, sayfanın en arkasında çizer. Bazen de bazı ögelerini, kollarını, bacaklarını ya eksik çizer ya da çirkin çizer. Resim incelendiğinde çocuğun boy oranlarını doğru şekilde belirttiği görülmektedir. Ailesine karşı olumlu duygular beslemekte, çatışma yaşamamaktadır. Resimde ailen ne yapıyor diye sorulduğunda "Hep birlikte satın almak için ev bakmaya gidiyoruz. Yeni evimizi gördüğüm için kendimi güzel hissediyorum." demiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların çizdikleri aile resmindeki çizilmeyen kişiye ait dağılımlar Çizelge 2.8 'de verilmiştir.

Çizelge 2.8 Araştırmaya dahil edilen çocukların çizdikleri aile resmindeki çizilmeyen kişilerin oranlarına ait dağılımlar

Aile Çiz Testine Ait Soruların Değerlendirme Boyutu	Okul Öncesine Devam Eden	6 Yaş Çocuklar
Çizilmeyen kişi	**SAYI**	**%**
Anne eksik	2	4
Baba eksik	7	23
Kendisi eksik	1	3
Aile tam	21	70

Çizelge 2.8 'deki veriler incelendiğinde çocukların %70 'inin ailesini tam çizdiği görülmektedir. Ancak %23'ünün de babalarını eksik çizdiklerinin görülmesi de önemlidir. Çocukların genel olarak iletişimde sorun yaşadığı ya da olumsuz duygular beslediği kişileri eksik olarak çizdiği düşünülürse; veriler incelendiğinde çocukların çoğunun iletişimde problem yaşamadığı söylenebilir. Babalarını eksik çizen çocukların oranının annelere göre daha fazla olması ise çocukların babalarına karşı daha çekimser davrandıklarının göstergesidir.

Resim 7



Resim 7 incelendiğinde çocuğun aile bireylerini eksiksiz şekilde çizdiği görülmektedir. . Çocuk 7 "Ailen resimde ne yapıyor?" sorusuna cevabını " Annem ve babamla birlikte düğünde oynuyoruz." şeklinde vermiştir. Resmin geneline bakıldığında renkli ve pozitif bir resim olduğu görülebilir. Çocuğun aile ile ilgili algısı oldukça olumludur.

Araştırmaya dahil edilen çocukların çizdikleri aile resmindeki kullandıkları belirgin renk durumuna ait dağılımlar Çizelge 2.9'da verilmiştir.

Çizelge 2.9 Araştırmaya dahil edilen çocukların çizdikleri aile resmindeki kullandıkları belirgin renk durumuna ait dağılımlar

Aile Çiz Testine Ait Soruların Değerlendirme Boyutu	**Okul Öncesine Devam Eden 6 Yaş Çocuklar**	
Belirgin renk	**SAYI**	**%**
Siyah	8	27
Mavi	7	23
Karışık	15	50

Son olarak çocukların aile resimlerinde belirgin olan renk incelenmiştir. Çocukların yalnız %27 sinin siyah rengi baskın olarak kullanması, %50 sinin karışık renkler kullanması çocuklarda karamsar yapının olmadığı olarak değerlendirilebilir.

Resim 8



Araştırmaya katılan çocuğun çizmiş olduğu Resim 8 renklerin kullanımı açısından değerlendirildiğinde baskın renk olarak herhangi bir rengin tercih edilmediği, karışık renklerin kullanıldığı görülmektedir. Burkitt, Barret, Davis, (2003) yaptıkları bir araştırmanın sonucunda; çocukların hoş ve güzel figürlerde en çok tercih ettiği renkleri; çirkin, kötü figürlerde en az tercih ettikleri renkleri; tarafsız oldukları figürlerde ise orta değerdeki renkleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Olumsuz, kötü karakterlerde en çok kullandıkları rengin ise siyah olduğu görülmüştür(Okyay, 2008). Resimde kullanılan renklere bakılarak çocuğun renkli kişiliği olduğu ve pozitif duygulara sahip olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi dönem çocuklarının kişilik yapılarının sağlıklı olarak gelişmesinde ailenin gösterdiği tutumlar önem taşımaktadır. Çocuk aile bireyleriyle olumlu ilişkiler kurarak kendini geliştirir, güvende hisseder. Çocuğun aile içindeki durumu hakkında ifade edemediği duygularını resimlerindeki çizimlerinde göstermektedir.

Araştırmaya katılan ailelerin çoğunluğunun(% 60) çocuk sayısının 2 ve üzeri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan çocukların ilk ve son çocuk olma oranının aynı(% 43) olduğu saptanmıştır. Çocukların çoğunun (% 87) bakımı ile anne ve babasının birlikte ilgilendiği tespit edilmiştir. Bu durum çocukların ailesi ile vakit geçirme oranını artırdığından, güvenirlik açısından çocuğun düşüncelerinin daha sağlıklı olduğu düşünülebilir. Ayrıca örneklemde anne ve babası boşanmış olan çocuk bulunmamaktadır.

Altınköprü (2003) ye göre ikinci derecede önemsenen kişiler ikinci sıraya çizilir Çocukların resimleri incelendiğinde çocukların çoğunluğunun(%70) aile bireylerini tek sıra halinde çizdiği belirlenmiştir. Bu bulguya dayanarak da çocukların genel olarak aile fertlerine karşı olumlu duygulara sahip olduğu söylenebilir.

Kendine en yakın olarak çizdiği kişinin çocuğun birinci derecede önemsediği, iyi ilişkiler kurabildiği kişilerdir. Resimlerin genelinde(% 37) çocuklar kendilerine en yakın kişi olarak kardeşlerini çizmişlerdir. Okul öncesi dönemde karşılaşılan en yaygın sorunlardan biri olan kardeş kıskançlığının görülmediği belirlenmiştir. Bunun nedeninin kardeşler arasındaki yaş farkının çok olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. . Bunun diğer nedeninin de anne baba ile çok vakit geçiremeyen çocukların kardeşleri ile etkileşimlerinin fazla olmasıdır.

Ancak yapılan araştırma ile ilgili literatür tarandığında Metin (2009)'in yaptığı çalışmada yapılan araştırmadan farklı olarak; çocukların kardeş ilişkilerini ve kardeş kıskançlığını yansıtan resimlerinde, kardeşine resminde yer vermemesi, kardeşini çizdiği resimlerde kardeşini ise aile bireylerinden uzak mesafede ve diğer aile bireyleriyle arasına engeller çizmesi ve sözel olarak bahsetmemesi gibi yansıtıcı özellikler görülmüştür.

Çocukların çizdikleri resim ilk ve son çizilen kişiler açısından incelendiğinde çocukların % 27'sinin ilk olarak anneyi, % 30 unun ise kendisini çizdiği görülmektedir. Çocuğun aile içinde kendisini önemli gördüğünü ve aile içinde olmaktan huzursuz olmadığı sonucuna varılabilir. Araştırmanın konusuyla benzerlik gösteren başka çalışmada; çocukların çizdikleri resim ilk ve son çizilen kişiler açısından incelendiğinde annesi ile birlikte kalan çocukların % 48,9'unun ilk olarak babayı çizdiği belirlenmiştir (Sağlam, 2011).

Çizelge 2.3 'de araştırmaya katılanların kendisine en uzak çizdiği aile bireyi incelendiğinde çocukların %34 ünün babalarını çizdikleri görülmektedir. Çocukların baba figürünü uzak çizilmesinin genel olarak çocukların aile içinde baba ile daha az iletişim içinde olmaları nedeniyle olduğu söylenebilir.

Çocukların çizdikleri resim ilk ve son çizilen kişiler açısından incelendiğinde, %27 sinin akrabalarını en son çizdiği, %23'ünün ise babalarını en son çizdiği görülmektedir. Çizelgedeki bulgulara bakıldığında çocuğun etkileşimde daha az bulunduğu kişileri ve aileden olmayan daha az vakit geçirdiği kişileri en son çizdiği görülmektedir. Araştırma verileri incelendiğinde çocukların %70 'inin ailesini tam çizdiği görülmektedir. Ancak %23'ünün de babalarını eksik çizdiklerinin görülmesi de önemlidir. Çocukların genel olarak iletişimde sorun yaşadığı ya da olumsuz duygular beslediği kişileri eksik olarak çizdiği düşünülürse; veriler incelendiğinde çocukların çoğunun iletişimde problem yaşamadığı söylenebilir. Babalarını eksik çizen çocukların oranının annelere göre daha fazla olması ise çocukların babalarına karşı daha çekimser davrandıklarının göstergesidir.

Araştırmaya katılan çocukların resimleri incelendiğinde %60'ının bireyleri normal olarak çizdiği görülmektedir. Altınköprü (2003) 'ye göre çocuk, aile içinde çatıştığı kişileri değişik şekillerde dışa vurur. Bu kişiler bazen aile içi boy orantısına uymayacak şekilde küçülterek, sayfanın en arkasında çizer. Bazen de bazı ögelerini, kollarını, bacaklarını ya eksik çizer ya da çirkin çizer. Yapılan araş-

tırmada çocukların çoğunun aile bireylerine karşı duygularını ifade edebildiği, aile içinde çatışma yaşamadığı söylenebilir. Ancak % 40 kadar yüksek oranda çocuğun da eksik çizim yaptığı göz önüne alındığına bazı çocukların ailevi problemlere sahip olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılanların resimleri çizerken çoğunun mırıldanmadığı (% 66) görülmektedir.

Çalışmada aile resimlerinde belirgin olan renk incelendiğinde; çocukların yalnız %27 sinin siyah rengi baskın olarak kullanması, %50 sinin karışık renkler kullanması çocuklarda çoğunlukla karamsar yapının olmadığı olarak değerlendirilebilir.

Genel olarak bakıldığında ise araştırmaya katılan çocukların aile algılarının olumlu olduğu, ancak çocukların anne ile karşılaştırıldığında baba ile iletişimlerinin daha az olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Kaynakça

Akalın, T. (2008). **İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Resimlerde Aile İçi Yaşantılarının Resimlerine Yansıması,** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Altınköprü, T.(2003). Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır?, Hayat Yayıncılık, 277 S., İstanbul.

Bahçıvan-Saydam, R. (2004): "Çocuk Çizimlerinin Klinik Değerlendirmedeki Yeri", Yansıtma Psikopatoloji Ve Projektif Testler Dergisi, Sayı: 1, No: 1-2: 111-124.

Burkitt, E., Barret, M., & Davis, A. (2003): "Children's Colour Choices For Completing Drawings Of Affectively Characterised Topics", Journal Of Child Psychology And Psychiatry , Vol: 44, No:3: 445-455.

Ekinci, B. (2008). *Göçe Maruz Kalmış 9-11 Yaş Çocukların Kendilerini Dışa Vurma Açısından Resimlerin Yorumlanması (Diyarbakır Örneği),* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Karasar, N.(2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Metin, Ö. (2009). *Ankara'da Yasayan Altı Yasındaki Yabancı Uyruklu Çocuklarla Türk Çocuklarının Aile Resimlerinin İncelenmesi,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Okyay, L. (2008). *6 Yaş Grubu Çocukların Aile Resimlerinin Sosyo-Kültürel Değişkenler Ve Davranış Problemleri Açısından Karşılaştırılması,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Sağlam, M. (2011) . *Boşanma Sürecinde Olan Ailelerdeki Çocukların Aile Algılarının Ve Sorunlarının Resimler Aracılığı İle İncelenmesi,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNİ KORUMA ALTINDA GEÇİRMİŞ BİREYLERİN ÇOCUK, AİLE VE ADALET KAVRAMLARINA İLİŞKİN METAFORLARININ BELİRLENMESİ

Gülüzar Şule TEPETAŞ CENGİZ

(*Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi A.B.D.)*

e-posta: suletepetas@gmail.com

Fatma Elif KILINÇ

(*Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D.*) *e-posta: elifkilinc@gmail.com*

ÖZET

Bu araştırmada erken çocukluk yıllarını Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, Çocuk Evleri ya da Sevgi Evleri bünyesinde geçirmiş olan çocukların "Çocuk", "İnsan" ve "Adalet" kavramlarına ilişkin metaforlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'nin çeşitli illerinde erken çocukluk döneminde koruma altında kalmış 61 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Metaforların analizinde içerik analizi uygulanmıştır. Formlardan elde edilen sosyo demografik bilgilerin analizinde ise yüzde frekans kullanılmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin "Çocuk" hakkında 33 farklı metafor kurdukları, "İnsan" hakkında 32 farklı metafor kurdukları ve "Adalet" hakkında da 30 farklı metafor kurdukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, İnsan, Adalet, Metafor, Sosyal Hizmetler Çocuk Eirgeme Kurumu, Sevgi Evleri, Çocuk Evleri

Giriş

Aile, aynı çatı altında yaşayan, gelirlerini paylaşan, evlilik ve kan bağıyla birbirine bağlı, çeşitli rollerle birbirlerini etkileyen bireylerin oluşturduğu, yasal, toplumsal ve ekonomik bir kurumdur (Özgüven, 2001). Ailenin çocuklar üzerindeki etkisi doğumdan önce başlamaktadır (Yavuzer, 2007). Ailenin çocuğu istemesi, ruhsal, kültürel ve ekonomik açıdan çocuk sahip olmaya hazır olup olmaması gibi etkenler, çocuğun yaşantısını önemli yönde etkilemektedir. Her bireyin sevmek, sevilmek, kabul edilmek, onaylanmak, başarılı olmak, saygı görmek ve güven içinde olmak gibi psikolojik ihtiyaçları vardır. Çocuğun en önemli psikolojik ihtiyacı sevilmektir. Çocuk ilk sevgi ilişkisini aile ortamında anne ve babasıyla yaşamaktadır (Erdoğdu, 2004; Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu, 2013). Türkiye'de özellikle kırdan kente göç sonrası ortaya çıkan plansız kentleşme, kent nüfusunun artmasıyla meydana gelen kentsel işsizlik ve sosyal sorunlar aile parçalanmalarına zemin hazırlamıştır. Büyük kentlerde sokaklarda çalışan, aileleri tarafından hırsızlık ve dilencilik yapmaya gönderilen birçok çocuk görülmektedir (Akgün, 2006).

Temel bakımı, yetiştirilmesi, esirgenmesi ve gözetilmesindeki yetersizlik ve aksama nedeniyle sosyal, fiziksel, ruhsal ve ahlâki yönden sağlıklı bir yetişkin olmasının önünde çeşitli engeller bulunan çocuk "korunması gereken çocuk" olarak ifade edilmektedir. Bazı aileler çocuklarına karşı sorumluluklarını yerine getirmemektedir. Bu durumda devlet, çocukların bakım ve güvenliği ile eğitim görevlerini bazı kurumlara vererek çocukları bu kurumlara yerleştirmektedir (Durualp ve Çiçekoğlu, 2013).

Her çocuk, "çocuk" olması nedeniyle korunmaya muhtaç olsa da ayrıca özel olarak korunması gereken çocuklar da vardır. Korunmaya muhtaç çocuklar özel olarak korunması gereken bir gruptur.

Korunmaya muhtaç çocukların tespiti, korunma altına alınması, yerleştirildikleri kuruluşlar ve onlar için uygulanacak bakım ve koruma yöntemleri sosyal hizmet uygulamaları içerisinde yer almaktadır (Erkan, 1995). Çocuğun korunmasında öncelik, ailenin sorumluluğunda olsa da bazen ailenin çocuğu koruyamadığı durumlar olabilmektedir. Zaman zaman da çocuğun ailenin yanında kalması, çocuğun gelişimi açısından sakıncalı olmaktadır. Kimi çocuklar ise, bir aileye bile sahip olamamaktadır. Bu durumlarda toplumsal sorumluluk gereği çocuk koruma yöntemleri devreye sokularak çocuk, kanunlarla korunmaktadır (Özgür, 2011).

Çocukların korunması başka ülkelerde olduğu gibi, Türkiye'de de geleneksel koruma teknikleriyle başlayıp modern koruma yöntemleriyle sürdürülmektedir. Türkiye'de korunmaya muhtaç çocukların korunması öncelikle dini gereklerle ve gönüllü çabalarla kurulan sosyal hizmet kurumları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Dağınık bir yapıda olan çocuk koruma yöntemleri Cumhuriyetin ilânıyla birlikte bütüncül bir yapıya kavuşturulmuştur. Çocukların korunmasıyla ilgili olarak faaliyette bulunan "Himayeyi Etfâl" dernekleri birleştirilerek Çocuk Esirgeme Kurumu'na dönüştürülmüştür. Uzunca bir süre, kamu yararına çalışan dernek olarak faaliyet gösteren Çocuk Esirgeme Kurumu daha sonra katma bütçeli bir kamu kurumu olarak Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK)'na dönüştürülmüştür. SHÇEK uzunca bir süre sosyal hizmetler ve çocukların korunmasıyla ilgili merkezi plan ve politikaların geliştiricisi ve uygulayıcısı olmuştur. Ancak, sosyal hizmetlerin dinamik bir alan olması, günün gereklerine göre sosyal hizmet politikalarının da yeniden gözden geçirilmesini ve yeni politikaların uygulanmasını gerekli kılmıştır. Bu nedenle SHÇEK Genel Müdürlüğü, sosyal yardım ve hizmetlerin tek çatı altında toplanarak yeniden yapılandırılması gerekçesiyle kapatılmış, SHÇEK Genel Müdürlüğünün bütün taşra teşkilatları da Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının taşra teşkilatlarına dönüştürülmüştür (Erkan 1995). Türkiye'de korunmaya muhtaç çocukların bakım ve korunmasıyla ilgili sosyal hizmetlerin sunumu halen, "2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu" hükümlerine göre yürütülmektedir.

Çocuk ve çocuk haklarının korunmasına ilişkin kurallar esasları bakımından Türk Medeni Kanunun'da da düzenlenmiştir. Ayrıca, Türk Medeni Kanunu'nun hükümlerini tamamlayan ve bu hükümlere işlerlik kazandıran özel kanunlar ve yönetmelikler çıkarılmış. TMK'nun 185. maddesine göre, *evlenme ile kurulan evlilik birliği içerisinde eşler; çocukların bakımına, eğitim ve gözetimine beraberce özen göstermekle yükümlü kılınmışlardır*. Söz konusu Kanunun 328. maddesi *ana ve babanın bakım borcunun, çocuğun ergin olmasına kadar devam edeceğini belirterek, çocuk ergin olduğu halde eğitimi devam ediyorsa, ana ve baba durum ve koşullara göre kendilerinden beklenebilecek ölçüde olmak üzere, çocuğun eğitimi sona erinceye kadar çocuğa bakmakla yükümlü tutulmuşlardır*. Ayrıca, *anne ve baba çocuğun bakım ve eğitimi konusunda onun çıkarını göz önünde tutarak gerekli kararları alıp ve uygulayabildikleri gibi yasal bir neden olmaksızın çocuğun onlardan alınamayacağı* da aynı Kanun'un 339. maddesinde ifade edilmiştir. TMK'nun 340. maddesi ise, *ana ve babayı, çocuğu olanaklarına göre eğitmek ve onun bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlâkî ve toplumsal gelişimini sağlamak ve korumakla görevli kıldığı gibi onları özellikle bedensel ve zihinsel özürlü olan çocukların yetenek ve eğilimlerine uygun ölçüde, genel ve meslekî eğitim sağlamakla sorumlu tutmuştur.* TMK'nun 347. maddesine göre ise, çocuğun bedensel ve zihinsel gelişiminin tehlikede veya çocuğun manen terk edilmiş olması durumunda, hâkim çocuğu anne ve babadan alarak bir aile yanına veya bir kuruma yerleştirir. *Bu hükme göre, bedeni veya fikri gelişmesi tehlikede bulunan veya manen terk edilmiş çocuk, korunmaya muhtaç çocuktur. Ayrıca, çocuğun aile içinde kalması ailenin huzurunu onlardan katlanmaları beklenemeyecek derecede bozuyorsa ve durumun gereklerine göre başka çare de kalmamışsa, anne ve baba veya çocuğun istemi üzerine, hâkim çocuğu anne ve babadan alarak bir aile yanına veya bir kuruma yerleştirmek için karar verebilir. Bununla birlikte, ana ve baba ile çocuğun ödeme gücü yoksa bu önlemlerin gerektirdiği giderlerin devletçe karşılanacağı hükmü kabul edilmiştir* (Türk Medeni Kanunu, 2001).

Sosyal hizmetlere yeni bir düzenleme getiren 2828 sayılı SHÇEK Kanunu da korunmaya muhtaç çocuk tanımına yer vermiştir. 2828 sayılı Kanun'un 3. maddesindeki tanıma göre korunmaya muhtaç çocuk: *Beden, ruh ve ahlâk gelişimleri veya kişisel güvenlikleri tehlikede olup ana veya babasız, ana ve babasız; ana veya babası veya her ikisi de belli olmayan; ana veya babası veya her ikisi*

tarafından terk edilen; ana veya babası tarafından ihmal edilip fuhuş, dilencilik, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız ve başıboşluğa sürüklenen çocuk olarak tanımlanmıştır. Aynı maddeye göre korunması gereken çocuk:

- Bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olup;
- Ana ve babasız, ana veya babasız, ana veya babası veya her ikisi de belli olmayan, ana veya babası veya her ikisi tarafından terk edilen,
- Kendisine bakmakla ve yetiştirmekle yükümlü olanlar tarafından ihmal veya istismar edilip fuhuş, dilencilik, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen,
- Suç mağduru olan veya suça sürüklenen ve bu nedenlerle destekleyici hizmetlerden yararlandırılması uygun görülen veya özel olarak korunması ve koruyucu hizmetlerden yararlandırılması için yetkili ve görevli hâkim veya mahkemeden karar alınması gerekli görülen çocuk olarak ifade edilmiştir.

2828 sayılı SHÇEK Kanunu'nun 22. maddesine göre, yetkili ve görevli mahkeme kararı doğrultusunda, korunmaya muhtaç çocukların sosyal hizmet kuruluşlarında bakılıp yetiştirilmeleri ve bir meslek sahibi edilmeleri konusunda gerekli önlemler devlet tarafından alınacaktır (Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu, 1983).

Yöntem

Araştırmada, erken çocukluk dönemini koruma altında geçirmiş bireylerin "Çocuk", "İnsan" ve "Adalet" kavramlarına ilişkin metaforlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Metaforları belirlemede nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomonoloji çalışmalarında genellikle belli bir olguya ilişkin bireysel algıların ve düşüncelerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu nedenle bu yol araştırmada uygun yöntem olarak seçilmiştir.

• Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu erken çocukluk döneminde Türkiye'nin çeşitli illerinde devlet koruması altında (SHÇEK, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı Sevgi Evlerinde ve Çocuk Evlerinde) kalmış 61 kişi oluşturmaktadır. Veri toplama amacıyla hazırlanmış olan basılı formların doldurulmasında kartopu örnekleme yöntemi, internet üzerinden doldurulan formların doldurulmasında ise rastgele örnekleme yönteminden yararlanılmıştır.Örneklem grubunda bulunan kişilerin cinsiyetlerine ilişkin yüzde frekans değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Erken Çocukluk Dönemini Koruma Altında Geçirmiş Örneklem Grubundaki Bireylerin Sayıları ve Yüzde Dağılımı

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Erkek	41	67,2
Kadın	20	32,8
Toplam	61	100,0

Tablo 1 incelendiğinde örneklemi oluşturan bireylerin % 67,2'sinin (41 kişi) erkek, % 32,8'inin (20 kişi) kadın olduğu belirlenmiştir. Örneklem grubunda bulunan kişilerin yaşlarına ilişkin yüzde frekans dağılım değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Erken Çocukluk Dönemini Koruma Altında Geçirmiş Örneklem Grubundaki Bireylerin Yaşları ve Yüzde Dağılımı

	Frekans (f)	Yüzde (%)
19-25 yaş	26	42,6
26-30 yaş	6	9,8
31-35 yaş	6	9,8
36 yaş ve üzeri	23	37,7
Toplam	61	100,0

Tablo 2 incelendiğinde örneklem grubundaki bireylerin % 42,6'sının (26 kişi) en yüksek oranla 19-25 yaş arasında bulunduğu, % 37,7'sinin (23 kişi) 36 yaş ve üzeri olduğu belirlenmiştir. 26-30 yaş arasında % 9,8 (6 kişi) ve 31-35 yaş arasında yine % 9,8 (6 kişi) bulunduğu belirlenmiştir. Örneklem grubunda bulunan kişilerin öğrenim durumlarına ilişkin yüzde frekans dağılım değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Erken Çocukluk Dönemini Koruma Altında Geçirmiş Örneklem Grubundaki Bireylerin Öğrenim Durumları ve Yüzde Dağılımı

	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlkokul	8	13,1
Ortaokul	20	32,8
Lise	9	14,8
Anadolu Lisesi	4	6,6
Meslek Lisesi	7	11,5
Ön Lisans	6	9,8
Lisans	6	9,8
Yüksek Lisans	1	1,6
Toplam	61	100,0

Tablo 3'te incelendiğinde erken çocukluk dönemini koruma altında geçirmiş örneklem grubundaki bireylerin en yüksek oranla % 32,8 (20 kişi) ortaokul mezunu oldukları görülmektedir. En düşük oranla ise % 1,6 (1 kişi) yüksek lisans mezunu oldukları belirlenmiştir. Örneklem grubunda bulunan kişilerin öğrenim durumlarına ilişkin yüzde frekans dağılım değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Erken Çocukluk Dönemini Koruma Altında Geçirmiş Örneklem Grubundaki Bireylerin Neden Koruma Altına Alındıklarına İlişkin Sayıları ve Yüzde Dağılımı

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Annenin Vefatı	6	9,8
Babanın Vefatı	10	16,4
Aile İçi Geçimsizlik ve Şiddet	18	29,5
Maddi Problemler	8	13,1
Bilmiyorum/Özel	19	31,1
Toplam	61	100,0

Tablo 4'e göre örneklem grubunda bulunan bireylerin en yüksek oranla % 29,5 (18 kişi) aile içi geçimsizlik ve şiddet problemleri sebebiyle erken çocukluk döneminde koruma altına alındıkları belirlenmiştir. Ayrıca tabloya göre annenin vefatı % 9,8 (6 kişi), babanın vefatı % 16,4 (10 kişi), maddi problemler % 13,1 (8 kişi) sebebiyle korunma altına alındıkları belirtmişlerdir. Bunun haricinde % 31,1 kişi neden korunma altına alındığını bilmediğini ya da bu konunun özel olduğunu belirtmiş ve açıklama kısmını doldurmamıştır. Şenocak (2005), çocukların kurum bakımına verilmesinin nedenlerini araştırdığı çalışmasında özellikle gelişmekte olan ülkelerde geçerli olan "yoksulluk" yani ekonomik nedenlerin çocukların kurum bakımına verilmesinde en önemli nedenler olduğunu belirlemiştir.

- **Veri Toplama Yöntemleri**

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan kişilerin demografik bilgilerini ve "Çocuk... gibidir, çünkü…" "İnsan… gibidir, çünkü …" ve "Adalet ….. gibidir, çünkü …" şeklinde metaforlarını içeren formlar ile toplanmıştır. Ayrıca uygun koşullarda kişilerin doldurmaları için basılı formlarda dağıtılmıştır. Daha önce koruma altında kalmış çocukların üye oldukları ve yorumlarda bulundukları Facebook grupları, çeşitli bloglar ve web sayfalarında formların online olarak yayınlanması sağlanmıştır. Bu forum ve gruplara dışarıdan genellikle katılımın engelli olduğu, moderatör onayı olmadan da herhangi bir paylaşımın yayınlanmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle öncelikle moderatör kişiler ile görüşülmüş ve çalışmanın amacı açıklandıktan sonra online yaygınlaştırma süreci onların yardımı ile gerçekleştirilmiştir.

- **Verilerin Analizi**

Örneklem grubundaki bireylerin "Çocuk", "İnsan" ve "Adalet" kavramlarına ilişkin oluşturmuş oldukları metaforların konusu ve kaynağı ilk soru ile belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra sorular "Çünkü" ile metafora yüklenen anlamın ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniği, elde edilen verilerin açıklanmasında gerekli olan kavramları ve ilişkileri ortaya koymakta kullanılır. Böylece olgubilim araştırmalarında veri analizi yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada da araştırmaya katılan erken çocukluk dönemini koruma altında geçirmiş olan bireylerin geliştirdikleri metaforların analizi beş aşamada gerçekleştirilmiştir.

1. Verilerin araştırmacılar tarafından tek tek okunması, kodlanması ve metafor yapısına uygun olmayan ifadelerin ayıklanması sağlanmıştır.
2. Elde edilen metaforlar tekrar gözden geçirilerek en iyi örnekler oldukları düşünülen ifadeler ayıklanarak bir yere kaydedilmiştir.
3. Verilerin uygun temalar altında kategorileştirilmesi sağlanmıştır. "Çocuk" kavramına ilişkin kategoriler oluşturulurken TDK'nın çocuk tanımından ve çocuğa farklı bakış açısı sunan kuramlardan yararlanılmıştır. "İnsan" kavramına ilişkin kategoriler oluşturulurken yine TDK da yer alan insan tanımı ve sosyolojik insan yaklaşımlarından faydalanılmıştır. "Adalet" kavramına ilişkin de aynı şekilde tanımlamalardan yararlanılmıştır.
4. Elde edilen kategoriler alan uzmanlarına gösterilerek uygun görüşleri alınmıştır.
5. Uygun kabul edilen kategoriler tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Örneklem grubunun sosyo demografik özelliklerine ve geçmiş yaşantılarına ilişkin değerlendirmeler ise yüzde frekans değerleri hesaplanarak açıklanmıştır. Formlarda bulunan bireysel açıklamalar ve kişilerin geçmiş yaşantılarına ilişkin anekdotlar yine betimsel analiz yoluyla incelenmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Araştırmaya katılan erken çocukluk dönemini koruma altında geçirmiş olan bireylerin "çocuk" kavramına ilişkin 33, "insan" kavramına ilişkin 32, "adalet" kavramına ilişkin 30 farklı metafor geliştirdikleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 31 kişi adalet kavramına inanmadıklarını belirterek benzeşim kuramayacaklarını belirtmişlerdir. 28 kişi ise çocuk ve insan kavramlarına ilişkin metafor kuramadıklarını çünkü bu kavramlara olan bağlarına yitirdiklerini, güven duygusunu kaybettiklerini belirtmiştir. Özgür (2011), koruma altındaki çocukların hem kendi aileleri hem de kendi aile geçmişleri ve hem de kurum bakımında karşılaştıkları problemler ya da kopukluklar sebebiyle sağlıklı bir bağlanma ilişkisi geliştiremediklerini söylemektedir. Bu nedenle de bu bireylerin birçok kavrama karşı güvensiz ve tedirgin yaklaştıklarını belirtmektedir. Gillis ve Johnson'un (2002) da ifade ettiği gibi, metaforlar "... olmak istediğimiz veya olamadığımız, olageldiğimiz ve olmaktan kaçındığımız ve dahi olabileceğimiz benlik algısını anlamamıza yardımcı olurlar. (Saban, 2008)'a göre bu da metaforların bizim aklımızda kalan saklı hazineleri ortaya çıkarmada iyi bir yol olduğunun göstergesidir.

Araştırmaya katılan kişilerce çocuk kavramına ilişkin olarak geliştirilen metaforlar beş kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler; "masumiyet", "birleştirme", "büyütme", "vazgeçilemez", "istenmeme" şeklindedir.

"Çocuk" kavramına ilişkin olarak geliştirilen kategorilerden birisi "masumiyet" tir. Katılımcılar çocuğun masumiyeti temsil ettiğini, dini olarak da benzersiz ve eşsiz olduğunu vurgulayarak bir takım metaforlar geliştirmişlerdir. Masumiyet kategorisine ilişkin olarak geliştirilen metaforların frekans dağılımları Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. "Masumiyet" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Melek	Hayat	Tatlı	Huzur	Mutluluk	Kuş
7	1	1	1	1	1

Tablo 5 incelendiğinde, çocuk kavramına ilişkin "masumiyet" kategorisinde toplam 12 metafor geliştirildiği görülmüştür. Çalışma grubunda bulunan kişilerin en çok "melek" metaforunu geliştirdiği görülmüştür. Aşağıda bu kategoride bulunan metaforlara bazı örnekler verilmiştir:

- "Çocuk meleğe benzer, çünkü hiçbir günahı yoktur."
- "Çocuk hayata benzer çünkü içinde masumiyet ve umut vardır."
- "Çocuk bir kuşa benzer, çünkü kuşlar olabildiğince özgür ve saf varlıklardır."
- "Çocuk masum bir melektir çünkü yalan riya bilmez."

"Çocuk" kavramına ilişkin olarak geliştirilen kategorilerden birisi "birleştirme" tir. Katılımcılar çocuğun aileyi bir arada tutan, birleştiren bir etmen olduğunu vurgulayarak bir takım metaforlar geliştirmişlerdir. Masumiyet kategorisine ilişkin olarak geliştirilen metaforların frekans dağılımları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. "Birleştirme" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Harç	Gökkuşağı	Sevgi	El	Dünya
1	1	1	1	1

Tablo 6 incelendiğinde, çocuk kavramına ilişkin "birleştirme" kategorisinde toplam 5 metafor geliştirildiği görülmüştür. Aşağıda bu kategoride bulunan metaforlara bazı örnekler verilmiştir:

- "Çocuk da dünya gibidir çünkü dünyada her şey vardır. Aşk, sevgi, bilgi, üzüntü gibi tüm duyguları çocuklar bir araya getirir ve bu duyguların yaşanmasını sağlarlar."
- "Çocuk gökkuşağına benzer, çünkü tüm aile bireyleri birbirinden farklıdır ve çocuk bu bireyleri bir araya getiren en renkli şeydir."

- "Çocuk yapıdaki harç gibidir ailedeki parçaları bir arada tutar."
- "Çocuk ele benzer çünkü tüm parmakları bir araya getirir ve kim elini uzatırsa uzatsın onu sımsıkı tutarak hayatta kalmaya çalışır."

Yurtkuran- Demirkan, Günindi-Ersöz, Beder-Şen, Ertekin, Sezgin, Turğut, Şehitoğlu (2009), yaptıkları çalışmada boşanmak üzere olan aileler ile görüşmüşlerdir. Ailelerin genellikle çocuğu aileyi birbirine bağlayan birleştiren bir unsur olarak gördüklerini belirlemişlerdir. Şen (2013) de benzer şekilde birçok ailenin bir arada kalmasındaki faktörün çoğunlukla çocuk olduğunu ve bazen boşanmak üzere olan ailelerinde çocuk sahibi olmaya çalışarak bu süreci engellemeye çalıştığını belirtmişlerdir. Bu bulguda araştırmaya katılan katılımcılar da çocuğun aileyi bir arada tutan ve birleştiren bir faktör olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Ancak Battal, Yurdakul ve Sahan (1998) tarafından gerçekleştirilen boşanma nedenlerin araştırılmasına yönelik çalışmada zaman zaman çocuğun aileyi birleştiren değil dağıtabilen bir faktör de olabildiği ortaya koyulmuştur. Çocuğun bakım ve sorumluluklarının bazen ailelere ağır gelmesi ve çocuk bakımında evdeki eşit olmayan rol paylaşımının da ailelerin dağılmasına sebep olabildiğini belirtmiştir.

"Çocuk" kavramına ilişkin olarak geliştirilen kategorilerden birisi "büyütmek" tir. Katılımcılar çocuğun büyütülmesinin ve bakımının dünyayı değiştirecek önemli bir etken olduğunu vurgulayarak bir takım metaforlar geliştirmişlerdir. "Büyütmek" kategorisine ilişkin olarak geliştirilen metaforların frekans dağılımları Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7. "Büyütmek" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Yatırım	Nesil	Miras	Toprak	Çiçek	Anne-Baba	Kağıt
1	1	1	2	2	1	1

Tablo 7 incelendiğinde, çocuk kavramına ilişkin "büyütmek" kategorisinde toplam 9 metafor geliştirildiği görülmüştür. Aşağıda bu kategoride bulunan metaforlara bazı örnekler verilmiştir:

"Çocuk bir çiçektir, çünkü nasıl bakarsan öyle cevap alırsın."

"Çocuk beyaz kâğıda benzer, üzerine ne yazarsan onu okursun."

"Çocuk toprağa benzer, çünkü daima ektiğini verir."

"Çocuk bir çiçeğe benzer çünkü çiçeği sevgi ve bakım büyütür çocuğu da öyle sevmezsen ölür."

"Çocuk" kavramına ilişkin olarak geliştirilen kategorilerden birisi "vazgeçilemez" dir. Katılımcılar çocuğun hayatta vazgeçilemeyecek tek varlık olmasından ve hayatın o olmadan daha zor olacağından bahsederek bir takım metaforlar geliştirmişlerdir. "Vazgeçilemez" kategorisine ilişkin olarak geliştirilen metaforların frekans dağılımları Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8. "Vazgeçilemez"kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Can Suyu	Kalp	Can	Hayat
1	2	1	1

Tablo 8 incelendiğinde, çocuk kavramına ilişkin "vazgeçilemez" kategorisinde toplam 5 farklı metafor geliştirildiği görülmüştür. Aşağıda bu kategoride bulunan metaforlara bazı örnekler verilmiştir:

- "Çocuk can suyuna benzer, çünkü yeni ekilen bitkilere can suyu vermezsen ölürler. İnsanlarda bitkiler gibi çocuktan can ve hayat almazlarsa ölürler. Çocuk onları mutluluk ile doyurur."
- "Çocuk vücudumuzdaki kalp gibidir, çünkü o olmazsa yaşayamazsın."
- "Çocuk hayat gibidir, çünkü o olmadan hayata ait şeylerde olmaz. Neşe, mutluluk, huzur gibi."
- "Çocuk kalp gibidir, çünkü o yaşadıkça sen de kendi varlığını hissedersin. Kalbinin neden attığını anlarsın."

"Çocuk" kavramına ilişkin olarak geliştirilen kategorilerden birisi "istenmeme" dir. Katılımcılar çocuğun istenmemesinden ve aileden uzaklaştırılmasından bahsederek bir takım metaforlar geliştirmişlerdir. "İstenmeme" kategorisine ilişkin olarak geliştirilen metaforların frekans dağılımları Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9. "İstenmeme" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Korku	Köpek Yavrusu
1	1

Tablo 9 incelendiğin[illegible] " kategorisinde toplam 2 metafor geliştirildiği görülmüştür. Aşağıda bu kategoride bulunan metaforlara bazı örnekler verilmiştir:

- "Çocuk korkudur, çünkü hep yalnızlıktan ve terk edilmekten korkar. Yetişkinlerin onu başından nasıl savuşturabileceklerinin korkusu ile yaşar."
- "Çocuk sokak kopeğinin yavrusuna benzer, çünkü annesi olmazsa insanlar taslar kovalar."

Pesen (2015), ebeveynlerin "çocuk" kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforları incelemiştir. Yalnız büyümüş, geçmiş yaşantısında olumsuzluklar yaşamış olan ebeveynlerin çocuğun sorun yaratan ve karmaşık bir yapıda olan olarak tanımladıklarını belirlemiştir. Bu da bu bulguya benzer bir şekilde geçmişinde kötü deneyimleri olan bireylerin çocuk hakkında olumsuz metaforlar üretmeye de eğilimli olabildiklerini ve kaygılar taşıdıklarını göstermektedir. Kutlu (2003) yetiştirme yurdunda ve ailesiyle birlikte kalan gençlerin yalnızlık düzeylerini incelediği çalışma sonucunda, yetiştirme yurdunda kalan gençlerin yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Yalnızlık korkusunun da istenmemeye sebep olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılan kişilerce insan kavramına ilişkin olarak geliştirilen metaforlar beş kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler; "kişilik", "üretkenlik", "biçimlendirme", "yalnızlık" ve "varlık" şeklindedir.

"İnsan" kavramına ilişkin olarak geliştirilen kategorilerden birisi "kişilik" tir. Katılımcılar insanın birey olmasını sağlayan en önemli etmenin kişilik olduğunu vurgulayarak bir takım metaforlar geliştirmişlerdir. Kişilik kategorisine ilişkin olarak geliştirilen metaforların frekans dağılımları Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10. "Kişilik" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Kedi	Köpek	Düşman	Deniz	Vefasız	Önyargılı	Değerli	Çark	Hayat	Varlık
3	1	2	1	1	1	1	1	1	1

Tablo 10, incelendiğinde, insan kavramına ilişkin "kişilik" kategorisinde toplam 12 metafor geliştirildiği görülmüştür. Çalışma grubunda bulunan kişilerin en çok "kedi" metaforunu geliştirdiği görülmüştür. Aşağıda bu kategoride bulunan metaforlara bazı örnekler verilmiştir:

- "İnsan dengesiz bir çarka benzer, çünkü insanlar birbirinden farklıdır iyisi de vardır kötüsü de"
- "İnsan kedi gibidir, çünkü nankördür."
- "insan köpek gibidir, çünkü sadıktır sen ne dersen onu yapar."
- "İnsan denize benzer, çünkü bazen dalgalı ve hırçındır bazen de durgun ve sakindir."
- "insanlar düşmandır, çünkü menfaatleri doğrultusunda hareket ederler."

"İnsan" kavramına ilişkin olarak geliştirilen kategorilerden birisi "üretkenlik" tir. Katılımcılar insanın üretken olması, yaşama ve doğa katkıda bulunmasının önemini vurgulayarak bir takım metaforlar geliştirmişlerdir. Üretkenlik kategorisine ilişkin olarak geliştirilen metaforların frekans dağılımları Tablo 11'de sunulmaktadır.

Tablo 11. "Üretkenlik" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Robot	Başak	Su	Dünya
1	1	1	1

Tablo 11, incelendiğinde, insan kavramına ilişkin "üretkenlik" kategorisinde toplam 4 metafor geliştirildiği görülmüştür. Aşağıda bu kategoride bulunan metaforlara bazı örnekler verilmiştir:

"İnsan robot gibidir, çünkü çalışır ve üretir."

"İnsan su gibidir, çünkü her şeyin büyümesine, yetişmesine ve çoğalmasına yardımcı olur."

"İnsan dünyaya benzer, çünkü insan da sınırsızdır, başarılıdır, özgündür, hayatta kalmak için ihtiyacı olan şeylere doğal ortama sahiptir.

"İnsan başak gibidir, bilgi ile doldukça başları önlerine eğilir."

"İnsan" kavramına ilişkin olarak geliştirilen kategorilerden birisi "biçimlendirme" dir. Katılımcılar insanın nasıl büyütülürse ve biçimlendirilirse ona göre değişeceğini vurgulayarak bir takım metaforlar geliştirmişlerdir. Biçimlendirme kategorisine ilişkin olarak geliştirilen metaforların frekans dağılımları Tablo 12'de sunulmaktadır.

Tablo 12. "Biçimlendirme" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Ayna	Su	Lastik	Doğa	Robot
1	1	1	1	1

Tablo 12, incelendiğinde, insan kavramına ilişkin "biçimlendirme" kategorisinde toplam 5 metafor geliştirildiği görülmüştür. Aşağıda bu kategoride bulunan metaforlara bazı örnekler verilmiştir:

- "İnsan aynaya benzer, çünkü gördüğü neyse onu yansıtır."
- "İnsan su gibidir, çünkü koyulduğu kabın şeklini alır. Hangi kaba konulursa ona benzer.
- "İnsan lastik gibidir, çünkü nereye çekersen oraya gider, nasıl şekil verirsen öyle olur ve esner, şekli bozulmaz."
- "İnsan robot gibidir, çünkü hiç yorulmadan çalışır ve üretirler."
- "İnsan doğa gibidir, çünkü doğaya ne ekersen onu biçersin, ektiğin ürün dışında bir şey bulaşamazsın ama doğa göre şekillenerek büyür ve gelişir her şey."

"İnsan" kavramına ilişkin olarak geliştirilen kategorilerden birisi "yalnızlık" dır. Katılımcılar insanın üretken olması, yaşama ve doğa katkıda bulunmasının önemini vurgulayarak bir takım metaforlar geliştirmişlerdir. Biçimlendirme kategorisine ilişkin olarak geliştirilen metaforların frekans dağılımları Tablo 13'de sunulmaktadır.

Tablo 13. "Yalnızlık" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Kuş	Yaprak	Kapı	Kaktüs
2	1	1	1

Tablo 13, incelendiğinde, insan kavramına ilişkin "yalnızlık" kategorisinde toplam 5 metafor geliştirildiği görülmüştür. Aşağıda bu kategoride bulunan metaforlara bazı örnekler verilmiştir:

- "İnsan kuşa benzer, çünkü göçebedir. Bir gün gelir gider."
- "İnsan yaprak gibidir, çünkü dalı sizi tutmazsa düşersin."
- "İnsan kaktüs gibidir, çünkü kendini korumak için dikenleri vardır, ama sulamazsan ne kadar kendini korumaya çalışsa da bir gün gelir ölür. Bu nedenle suya ihtiyacı vardır. İlgilenilmeye ihtiyacı vardır."
- "İnsan kapıya benzer, çünkü eğer uygun anahtarın yoksa kapıyı açamazsın ve tek başına kalırsın."

Aral ve Gürsoy (2000) çalışmalarında gençlerin yalnızlık düzeylerini incelemişlerdir. Genç bireylerin hayatlarına günümüzde genellikle yalnız devam ettiklerini ve sıklıkla yalnızlık duygusunu yaşadıklarını saptamışlardır. Günümüzde tüm bireylerin sosyallikten uzak ve karmaşık bir hayata geçtiklerini ve bunun da ergenlikten yaşlılığa kadar her bireyin yalnızlaşmasına sebep olduğunu iddia etmektedirler. Durualp ve Çiçekoğlu (2013) da yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin yalnızlık düzeylerini incelenmiştir. Aral ve Gürsoy'un çalışmalarına benzer bir şekilde yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin yalnızlık düzeylerinin diğer akranlarına oranla oldukça yüksek odlunu saptamışlardır. Bu yalnızlığın süreklilik gösterdiğini ve ilerleyen yaşlara da yansıtıldığını belirlemişlerdir. Kutlu (2003) yetiştirme yurdunda ve ailesiyle birlikte kalan gençlerin yalnızlık düzeylerini incelediği çalışma sonucunda, yetiştirme yurdunda kalan gençlerin yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Aral, Gürsoy ve Yıldız-Bıçakçı (2006) ise yaptıkları araştırma sonucunda, yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin yalnızlık puan ortalamalarının yetiştirme yurdunda kalmayan ergenlerden daha yüksek olduğunu, yetiştirme yurduna sıfır-beş yaşları arasında gelen ergenlerin altı-on ve 11 yaş üzerinde gelen ergenlere göre daha fazla yalnızlık yaşadıklarını saptamışlardır. Bu çalışmada da benzer şekilde araştırmaya katılan bireylerin yalnızlık kavramına vurgu yaptıkları belirlenmiştir. İnsan kavramının çağrıştırdığı metaforlar arasında yalnızlık kavramı da önemli bir sayıda ortaya çıkmıştır.

"İnsan" kavramına ilişkin olarak geliştirilen kategorilerden birisi "varlık" tır. Katılımcılar insanın bir varlık olduğunu söylemişlerdir. Bu bağlamda insanın bir olmasına ilişkin 5 kişi tarafından varlık metaforu geliştirilmiştir. Ancak varlık kavramını hiçbir şeye benzetememiş ve bir takım dini benzeşimler ile açıklamışlardır.

Araştırmaya katılan kişilerce adalet kavramına ilişkin olarak geliştirilen metaforlar iki kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler; "yok" ve "var" şeklindedir.

"Adalet" kavramına ilişkin olarak geliştirilen kategorilerden ilki "var" dır. Katılımcılar adalet kavramına ilişkin adaletin varlığı ya da yokluğu üzerine bir takım metaforlar geliştirmişlerdir. Adalet kategorisine ilişkin olarak geliştirilen metaforların frekans dağılımları Tablo 14'de sunulmaktadır.

Tablo 14. "Adalet" kategorisine ilişkin metaforlarının frekans dağılımı

Boş Bidon	Uzun Yol	Sakız	Terazi	Düğüm	Hayalet	Kılıç	Güç	Zenginlik	Adalet Yok
1	1	1	1	1	1	1	1	2	15

Tablo 14 incelendiğinde, adalet kavramına ilişkin "yok" kategorisinde toplam 25 metafor geliştirildiği görülmüştür. Aşağıda bu kategoride bulunan metaforlara bazı örnekler verilmiştir:

- "Adalet hayalete benzer varlığına inanılır ama kimse görmemiştir."
- "Adalet zenginindir. Fakirler adaleti yaşayamazlar."
- "Adalet boş bidon gibidir, çünkü boş bidondan çok ses çıkar ama içi boştur."
- "Adalet uzun bir yol gibidir, çünkü gittikçe gidersin ama sonunu asla göremezsin."
- "Adalet düğüm gibidir, çünkü asla çözemezsin."
- "Adalet sakız gibidir, çünkü çiğnersin dursun ama hiç değişmez."

"Yok" kategorisinde adalet yok cevabını veren ise 15 kişi bulunmaktadır. Bu kişiler adaletin yok olduğuna ve hiç olduğuna vurgu yapmışlardır. Adalete inanmadıklarını söyleyen 31 de kişi bulunmaktadır. "Adalet" kavramına ilişkin olarak "Var" kategorisinde 5 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar adaletin mülkün temeli olmasını kapsamaktadır. Katılımcılardan yalnızca 5 tanesi adalet olmazsa devlet ve vatanın olmayacağını vurgulamış ve bu konuda olumlu metaforlar kurmuşlardır.

Suğur ve Saygı-Doğru (2010), gerçekleştirdikleri çalışmada koruma altındaki çocukların aile ve devlet kavramına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik çocukların görüşlerini değerlendirmişlerdir. Araştırmaya katılan çocukların yarısından fazlasının devletin herkese adaletli davrandığını söylediklerini belirlemiştir. Bu çalışmada ise erken çocukluk dönemini koruma altında geçirmiş çocukların

Suğur ve Saygı-Doğru (2010)'nun çalışmasından farklı olarak adaletin olmadığını iddia ettikleri belirlenmiştir. Adalet kavramına ilişkin kurdukları metaforların oldukça kısıtlı olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Erken çocukluk dönemini koruma altında geçirmiş bireylerin "çocuk", "insan" ve "adalet" kavramlarına ilişkin metaforları incelendiğinde sonuç olarak;

- Araştırmaya katılan kişilerce "çocuk" kavramına ilişkin olarak 33 farklı metafor oluşturulduğu ve bu metaforların beş kategoriye ayrıldığı belirlenmiştir. Bu kategoriler; masumiyet, birleştirme, büyütme, vazgeçilmez ve istenmeme olarak belirlenmiştir.
- "İnsan" kavramına ilişkin olarak 32 farklı metafor oluşturulduğu ve bu metaforların beş farklı kategoriye ayrıldığı belirlenmiştir. Bu kategoriler; kişilik, üretkenlik, biçimlendirme, yalnızlık ve varlık şeklinde olarak saptanmıştır.
- "Adalet" kavramına ilişkin olarak 30 farklı metafor oluşturulduğu ve bu metaforların iki farklı kategoriye ayrıldığı belirlenmiştir. Bu kategoriler; var ve yok şeklinde belirlenmiştir.
- Bireylerin genellikle çocuk kavramına ilişkin metaforlarda olumlu düşünceler belirttikleri belirlenmiştir.
- Bireylerin insan ve adalet kavramına ilişkin ise genellikle olumsuz kanıya sahip oldukları ve bu nedenle de metaforlarını oluştururken olumsuz kelimeleri seçtikleri saptanmıştır.
- Bu çalışma için geliştirilen öneriler ise şu şekildedir;
- Bu araştırma erken çocukluk dönemini koruma altında geçirmiş bireylerin yalnızca çocuk, insan ve adalet kavramlarına ilişkin metaforlarını belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Bundan sonra gerçekleştirilebilecek çalışmalarda koruma altında kalmış bireylerin farklı kavramlara ilişkin de algılarını belirlemeye yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- Araştırmaya katılan bireylerle bu metaforların altlarında yatan sebepleri araştırmak amacıyla boylamsal çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Benzer örneklem gruplarında yaşamış ve yaşayan bireylerin psikolojik çözümlemelerine, yaşayışlarına, felsefelerine ilişkin daha fazla sayıda çalışma düzenlenmesi önerilmektedir.
- Çocuk Esirgeme Kurumlarının ve Çocuk Evlerinin işleyiş sisteminin yeniden incelenerek çocuklar ile ilgilenecek personelin daha nitelikli belirlenmesi hususunda düzenlemeler yapılmalıdır. Çocuklar ile esas ilgili personelin üniversite mezunu olmasına özen gösterilmesi önerilmektedir.
- Çocukların ev ve aile ortamını daha gerçekli olarak yaşayabilmeleri için ortaya koyulan "Koruyucu Aile" modelinin yaygınlaştırılmaya çalışılması önerilmektedir.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesinde bulunan çocuk koruma sisteminin yeniden gözden geçirilmesi ve güncellenmesi, işleyişte yaşanan aksaklıkların belirlenmesi sağlanmalıdır. Bu amaçla bilimsel çalışmaların sayıları artırılmalıdır.
- Çocuk evleri ve yetiştirme yurtlarında kalan çocuklara yönelik daha fazla araştırma yapılması, sorunların tespit edilerek bilimsel önerilerin türetilmesi için devlet tarafından gerekli tüm izinlerin sağlanması için üniversiteler ile gerekli protokoller yapılmalıdır. Bu kurumların kapıları ardına sorunları ile gizlenen bir yapıdan çıkarak kendini geliştiren ve yenileyen kurumlar olmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu (1983), Erişim: [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/132.html]. Erişim tarihi: 12 Mart 2016.

Akgün, Ş. (2006). *Yetiştirme yurdunda kalan 16-18 yaş grubundaki adölesanların anksiyete düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aral, N. ve **Gürsoy, F. (2000).** Gençlerin Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 25 (116), 8-11.*

Aral, N., Gürsoy, F. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2006). Yetiştirme Yurdunda Kalan ve Kalmayan Kız Ergenlerin Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (www.e-sosder.com*), 5 (16), 10-19.

Battal, N., Yurdakul, B. ve Sahan, H. H. (1998). Farklı branşlardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar (Balıkesir örneği). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(2), 19-34*.

Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). Yetiştirme Yurdunda Kalan Ergenlerin Yalnızlık Düzeylerinin İnternet Bağımlılığı ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 29-46.

Erdoğdu, S. (2004). Sosyal Politikada Avrupalı Bir Kavram: Sosyal Dışlanma. *Çalışma Ortamı Dergisi*, 75.

Erkan, G. (1995), *Korunmaya Muhtaç Çocuklar: Çocuk Yuvalarında Bir Araştırma* (Ankara).

Gillis, C. ve Johnson, C.L.(2002). Metaphor as Renewal: Re-Imagining Our Professional Selves. *The English Journal, 91 (6), 37-43*.

Kutlu, M. (2003). *Yetiştirme yurdunda ve ailesiyle birlikte kalan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.* VII. Ulusal Psikoloji ve Rehberlik Danışma Kongresi, 9-11 Temmuz 2003. Ankara.

Kuyucu, Y., Şahin, M., ve Kapıcıoğlu, O.(2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Kavramına İlişkin Sahip oldukları Zihinsel İmgeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2 (2), 43-53.*

Özgür, Ö.(2011). Kurum Bakımı Altındaki Çocukları Anlamak ve Onlarla Çalışmak: Bağlanma Teorisinden Bir Bakış. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 96-106.

Özgüven, İ.E. (2001). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik,* Pdrem Yayınları, Ankara.

Pesen, A. (2015). Ebeveynlerin "Çocuk" Kavramına Yükledikleri Metaforlar. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10 (15), 731-748*.

Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2)*.

Suğur N. ve Saygı-Doğru, E.(2010). Koruma Altındaki Çocukların Aile ve Devlet Algısı Üzerine Bir Araştırma. *Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 65 (1), 115-133.

Şen, B.(2013). *Boşanma Süreci ve Sonrasında Çocukların Yaşadığı Duygusal İhmal ve Psikolojik Taciz*. Uluslararası Katılımlı Sosyal Hizmet Sempozyumu, 28-30 Kasım 2013, Kocaeli, 250-267.

Şenocak, H. (2005). *Korunmaya Muhtaç Çocuklar: İstanbul Yetiştirme Yurtları Üzerine Bir Alan Araştırması*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Türk Medeni Kanunu (2001), Erişim: [http://www.mevzuat.gov.tr/Metin1.Aspx?MevzuatKod=1.5.4721&sourceXmlSearch=&MevzuatIliski=0&Tertip=5&Tur=1&No=4721]. Erişim tarihi: 12 Mart 2016.

Yavuzer, H. (2007). *Çocuk psikolojisi (20. Basım).* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara; Seçkin Ya-

yıncılık
Yurtkuran-Demirkan, S., Günindi-Ersöz, A., Beder-Şen, R., Sezgin, Ö., Ertekin, E., Turğut, A.M., Şehitoğlu, N. (2009). *T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Boşanma Nedenleri Araştırması*, Ankara.

5-6 YAŞ ÇOCUKLARINDA SOSYAL DUYGUSAL UYUM: AİLE YILMAZLIĞI, EGO DURUMLARI, EVLİLİK DOYUMU VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN ROLÜ AÇISINDAN BİR ANALİZ

Doç. Dr. Mustafa BULUŞ
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD
mbulus@pau.edu.tr

Bir biyo-psikososyal varlık olarak insan doğuştan iyi olma özelliği ile, dünyaya geldiği andan itibaren, kendini düzenlemeye ve böylece dengesini bulmaya çalışır. Doğum ile başlayan bu süreçte, insan çevresini etkilediği gibi çevresinden de belli ölçülerde etkilenir. Gelişen için çevre sosyal, fiziksel, entelektüel vb bütün yaşam ortamlarından oluşmakta ve bütün bu ortamlar aynı zamanda birer eğitim ortamı olma özelliğini taşımaktadır.

Alan yazındaki araştırmalar ve kuramsal çerçeveler, çok bileşenli ve etkileşimsel bir yapı özelliği taşıyan çevrenin-eğitim ortamlarının, gelişimsel olarak yaşamlarının kritik yıllarında bulunan çocuklar için daha büyük önem taşıdığına vurgu yapmaktadır. Bu duyarlılığın en önemli nedenlerinden biri, çevrenin, bir anlamda çocuklara neyi nasıl algılayacaklarını, nasıl his edeceklerini ve nasıl tepki vereceklerini söyleme gücüne sahip olmasıdır Buluş, 2014).

Çocuk dolayısıyla bütün toplum için uygun çevrenin oluşturulması, öncelikle çocuğun nasıl öğrendiğinin ve geliştiğinin incelenmesine ve bilinmesine bağlıdır. Bu bağlamdan değerlendirildiğinde, gelişen için en önemli eğitim ortamlarından birinin aile olduğu gerçeği yadsınamaz (Buluş, 2014).

Kimlerden oluşursa oluşsun ailelerin ekonomik, sosyal ve duygusal, gelişimi destekleme ve iyileştirme gibi birçok işlevleri bulunmaktadır. Bu işlevleri gerçekleştirirken aile bir sistem olarak çalışmakta, birçok alt sistemin etkileşiminden oluşmakta ve dinamik bir yapı özelliği göstermektedir (Gladding, 2011).

Aileyi bir sistem olarak düşünen bir kişi kaçınılmaz olarak kişilikler, topluluklar ve olaylar arasındaki sistemik etkileşimi de göz önünde bulundurmak durumundadır. Zira "aileler izole bir şekilde ve tek başlarına dans etmezler" (Stevenson, 1994).

Sistem etkileşim halindeki parçalar, üniteler ve kişiliklerin birliktece oluşturduğu bir bütündür. Bir sistem olarak aile içinde yer alan bireyler hem teker teker birbirleriyle hem de aile bütünüyle sürekli bir etkileşim durumundadır. Ailenin içindeki ya da dışındaki bireylerin davranışlarının hem aile üyeleri hem de aile bütününün işleyişi üzerinde etkileri olacaktır. Bu nedenledir ki bir sistem ancak en zayıf üyesi kadar güçlüdür (Gladding, 2011).

Bu nedenle böyle bir yapıdan çocuğu alıp ayırarak anlamaya çalışmak yapay olur. Bu gerçeklik de aile sisteminin en kırılgan varlığı olan çocuk ile ilgili duyarlılıkları arttırmaktadır.

Bu anlayıştan hareketle, konu alanına katkı sağlaması beklentisi ile bu çalışmada, 5-6 yaş çocuklarında sosyal duygusal uyum aile yılmazlığı, ego durumları, evlilik doyumu ve iletişim becerilerinin rolü açısından incelenmiştir.

Kavramsal-Kuramsal Çerçeve

Sosyal-duygusal uyum:

Gelişim fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönleri ile bir bütündür. Çocuğun her alandaki gelişimi birbiriyle ilişkilidir. Hızlı bir değişim süreci olan gelişim bazı faktörlerden etkilenmektedir. Bunlar çocuğun doğuştan getirdiği özellikler ve çevre etmenleridir. Çevresel faktörler de kendi içerisinde gelişim türüne bağlı olarak çeşitlenmektedir. Ancak gelişimi etkileyen çevresel faktörler içerisinde ilk sırada gelen etmen "aile"dir. Yaşam boyu süreçte gelişmesine rağmen, okul öncesi dönemde büyük ölçüde şekillenen sosyal ve duygusal gelişim alanı üzerinde ailenin ve bunun bir alt sistemi olan ebeveynlerin etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Yapılan araştırmalar, çocuğun erken yaşlarda kazandığı davranışların önemli bir kısmının, yetişkinlikteki kişilik yapısını, tutumlarını, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu dönemdeki eğitim, çocuğun duygularının gelişimini, algılama gücünü artırmakta, sosyal uyumunu ve becerilerini geliştirmekte yardımcı olmaktadır (Kandır, Alpan, 2008). Dolayısıyla yaşam boyu sağlıklı gelişim için sosyal-duygusal uyumun son derece önemli olduğu söylenebilir.

Sosyal-duygusal uyum çocukların akranlarıyla bir aradayken gösterdikleri işbirliği ve anlaşmazlıklara çözüm yolları aramak gibi olumlu özellikleri (sosyal yetkinlik), yetişkinlere karşı gelme ve akran ilişkilerinde uyumsuz ve saldırgan davranma (kızgınlık-saldırganlık), üzgün olma, depresif duygu durumları ve grup içinde çekingenlik gösterme (anksiyete-içe dönüklük) gibi sorunlu davranışları içermektedir (Kaner ve Bayraklı, 2010).

Çocukların, yetişkinlerle ve akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurmaları ve duygularını düzenleyip ortamın koşullarına göre ifade etmeleri, okul öncesi dönemde sosyal- duygusal gelişimin en önemli davranışları arasında yer alır (Denham 1998, Fox ve Calkins 2003, Rubin, Bukowski ve Parker, 2006, Thompson 1994; akt, Çorapçı, Aksan, Arslan, Yalçın ve Yağmur, 2010). Hops (1983) (akt. Akkök ve Sucuoğlu, 1990)'e göre sosyal yetkinlik kavramı, hem sosyal hem de sosyal olmayan becerilere (motor, dil, bilişsel becerileri işaret etmektedir. Bu becerilerin birlikte ve olumlu yönde gelişmesi bireyin sosyal yetkinliğini artırmaktadır (Gür ve diğ., 2015). Sosyal yetkinliğin gelişiminde sıkıntılar-duraklamalar olması kızgınlık, saldırganlık, anksiyete, içe dönüklük gibi durumlara işaret edebilmektedir (Çorapçı ve diğ., 2010).

Aile yılmazlığı:

Aktif bir yapı olan ailede, yılmazlık, bir risk durumuyla karşılaştığında ailenin bu durumla başa çıkabilme ve yeniden bir denge sağlayabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Patterson (2002b) . Diğer bir ifade ile, önemli bir zorluk ya da kriz durumu karşısında içsel ve dışsal kaynakların kullanılmasıyla ailenin uyum sağlama, yeterli işlevde bulunma, ayakta kalabilme, bu koşullar altında bile gelişme gösterebilme ve eski haline dönebilmesini sağlayan kaynaklara sahip olma olarak tanımlanabilir (Hawley, 2000; Patterson, 2002a, 2002b).

Bu çalışmada aile yılmazlığı 4 temel boyutta incelenmiştir:

1. Mücadelecilik-Meydan Okuma-MM. Güç koşullarla mücadele edebilme, zorlukların üstesinden gelebilme, olumsuz koşullara rağmen ayakta kalabilme ve risk alabilme gücünü ifade eder.
2. Öz-Yetkinlik-ÖY. Bireylerin yaşamını etkili şekilde sürdürebilmesi için gerekli olan başarılı, saygılı, güvenilir olma, zamanı etkili değerlendirebilme ve kendini değerli algılama gibi özellikleri ifade etmektedir.
3. Yaşama Bağlılık-YB. Yaşama olumlu bakışı ve yaşama olumlu katılımı ifade etmektedir.
4. Kontrol-K. Bireyin yaşamını kontrol edebilmesini ifade etmektedir.

Ego durumları:

Eric Berne'in Transaksiyonel Analiz (TA) Kuramı kapsamında kavramsallaştırılmış ve duruma uygun, tutarlı birer duygu, düşünce ve yaşantılar örüntüsü olarak tanımlanmıştır. Kurama göre ego

durumları, eleştirel ebeveyn, koruyucu ebeveyn, yetişkin, doğal çocuk, altın çocuk ve asi çocuk olmak üzere altı farklı şekilde gözlemlenir.

Koruyucu ebeveyn rolünü benimseyenler, diğer insanların iyilikleri için uğraşma eğiliminde olurlar, karşılarındakileri tıpkı bir çocuk gibi görüp onları korumaya ve kollamaya çalışırlar. Zararlı davranışlarını ve alışkanlıklarını bırakmalarını isterler. Bu yönü güçlü olan insanlar ilgili, özen gösterici, bağışlayıcı ve destekleyici olurlar. Eleştirel ebeveyn eğilimliler ise, toplumsal çıkarlar ve kurallar için başkalarını uyarır ve eleştirirler. Bu yönü güçlü insanlar inatçı, kuralcı ve cezalandırıcı olurlar (Nelson-Jones, 1982; James ve Jongeward, 1993; Akkoyun, 2011). Yetişkin ego durumu kişinin yaşamı, olayları ve ilişkileri objektif olarak değerlendiren "rasyonel" yanı olarak tanımlanmaktadır. Bu yapının en önemli özelliği "şimdi ve burada"ki gerçekleri dikkate alması ve verilere dayalı hareket etmesidir. Ani çıkışlar yerine ince eleyip sık dokuma, başkasının hatırı için hareket etmeme, doğru ve gerçek neyse onu yapma bu yönü güçlü bireylerin özellikleri arasındadır (Nelson-Jones, 1982; James ve Jongeward, 1993; Akkoyun, 2011). Bern'e göre yetişkin ego durumu bireyin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli bir yapıdır. Doğal çocuk kişiliğin içinden nasıl geliyorsa öyle davranan, her zaman fizyolojik ihtiyaçlarını ön planda tutan ve eğitilmemiş parçası olarak kabul edilir. Eğlenme, oyunculuk, ben-merkezcilik ve içinden geldiği gibi davranma temel özellikleridir. Asi çocuk kişiliğin az eğitilen yanı olup kanun ve kurallara karşı çıkan ve otoriteye başkaldıran bir yapıdır. Altın çocuk benliği "ne diyorsam onu yap" görüşüyle büyütüldüğü için kurallara, otoriteye uyan, içe dönük uysal bir kişilik özelliği sergileyen bir yapıdır (Akkoyun, 2011). Kişiliğin çok eğitilen yanı olup kanun ve kurallara uyum sağlayan bir yapıdır.

Evlilik doyumu:

Evliliğe ilişkin memnuniyeti ifade eden, evlilikte mutluluğun artması ve çatışmanın azaltılmasıyla gelen evlilik doyumu, ilişkideki doyuma ulaştırıcı sıcak ve samimi alanlardan, gerilim yaratan soğuk alanlara uzanan geniş bir yelpazeyi içermektedir (Buunk ve Vanyperen, 1991; Suitor, 1991: Akt. Ergin, 2000). Sokolski ve Hendrick (1999) evlilik doyumunu evlilik kurumu içinde yer alan çevresel (verilen kararlarda eşitlik, kazanç, çalışma ve problemleri paylaşma) ve kişisel (eşlerin birbirlerine gösterdiği sevgi biçimi, cinsel doyum, iletişim biçimi) boyutlardan eşlerin elde ettiği psikolojik tatmin olarak tanımlamışlardır. Heyman, Sayers ve Bellack (1994) ise, evlilik doyumunu eşler arasındaki ilişkinin uyumu, kalitesi, ilişkiden aldıkları mutluluk ve bu yaşantıların uyumu şeklinde açıklamaktadır.

Evlilikte doyum yaşama, beklentilerin gerçekleşmesi ve bireylerin mutlu olabilmeleri açısından oldukça önemlidir. Doyum yaşanmayan evliliklerin sayısının azalmakta olduğu ve genellikle boşanma ile sonuçlandığı, bu durumun ise hem eşleri, hem de boşanan aile çocuklarını olumsuz olarak etkilediği birçok çalışma ile ortaya konmuştur (Sevim, 1999; Goleman, 2000; Güven, 2005). Bu doğrultuda, boşanma oranlarının arttığı günümüzde evlilik doyumu üzerinde durularak bunu etkileyen faktörlerin belirlenmesi önemli bir problem durumudur (Bremer, 1997). Evlilik doyumu kolayca tanımlanabilecek bir değişken olmamakla birlikte, evlilikten sağlanacak doyum düzeyini birçok değişkenin etkilediği bilinmektedir (Hünler ve Gençöz, 2003; Üncü, 2007).

İletişim becerileri:

En genel anlamıyla iletişim bir duygu, düşünce ve bilgi paylaşım süreci olarak tanımlanabilir. İletişimde etkililik etkileşen iki sistemin bazı temel becerilere sahip olmaları ile mümkündür. Yapılan araştırmalarda iletişim becerilerinin kendini gerçekleştirme, yalnızlık ve atılganlık düzeyleri, problem çözme, çatışma, ego durumları, iş doyumu, empatik beceriler, kendini kabul, kendine saygı, duygusal zekâ, iyimserlik düzeyleri gibi değişkenler ile çalışıldığı görülmektedir (Abacı, 1995; Coşkuner, 1993; Çam, 1999; Çetinkanat, 1997; Gürşimşek, Vural ve Demirsöz, 2008; Şahin, 1998). Bu araştırmada egoyu geliştirici dil, etkin dinleme, kendini tanıma-kendini açma, empati ve ben dilini kullanma olmak üzere beş temel beceri üzerinde durulmuştur.

Yukarıda üzerinde durulan değerlendirmeler ışığında bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1) 5-6 yaş çocuklarında sosyal duygusal uyum ile anne-babalarının yılmazlık düzeyleri, ego durumları, evlilik doyumu ve iletişim becerileri arasında ilişki var mıdır? Varsa ne tür bir ilişki bulunmaktadır?

2) Anne-baba yılmazlık düzeyi, ego durumları, evlilik doyumu ve iletişim becerileri çocuklarda sosyal duygusal uyumu yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009: 81). Bir diğer ifade ile bu çalışma betimsel nitelikte bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 208 çift (208 anne ve 208 baba) ve okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş grubu çocukları oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları:

1. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği

LaFreniere and Dumas (1996) tarafından geliştirilmiş olan Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme–30 Ölçeği (SYDD–30), erken çocukluk ve okul öncesi dönemlerde risk altındaki çocukların gösterebilecekleri kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük gibi davranışsal ve duygusal sorun belirtilerinin yanında, akranlarıyla bir aradayken göstermeleri beklenen sosyal becerilerinin niceliğini kısa zamanda taramaya yönelik bir ölçüm aracıdır. Ölçek Çorapçı ve ark., (2010) tarafından Türkçe' ye uyarlanmıştır. Özgün formu İngilizce olan SYDD-30 ölçeği, gelişim ve klinik psikolojisi alanlarında uzman iki akademisyen tarafından Türkçe' ye çevrilmiştir. İki çeviri arasındaki farklılıklar üçüncü bir uzmandan alınan geribildirim doğrultusunda sonuca bağlanmıştır. Ölçeğin geri çevirisi, gelişim psikolojisi alanında yüksek lisans yapan bir öğrenci tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çevirinin özgün ölçek maddeleri ile denk olduğu belirlenmiştir. SYDD-30 maddelerinin anlaşılabilirliği, araştırmaya katılmayan iki anaokulu yöneticisi ve öğretmeni tarafından onaylanmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların sorun belirtileri ile sosyal becerilerinin niceliğini değerlendiren SYDD–30, her biri 10 madde içeren Sosyal Yetkinlik (SY), Kızgınlık-Saldırganlık (KS), ve Anksiyete-İçe dönüklük (Aİ) olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. SY, KS ve Aİ alt ölçekleri için iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayıları sırasıyla .88, .87 ve .84 olarak bulunmuştur. Her alt ölçek için madde toplam korelasyon katsayıları .41 ve üstünde bulunmuştur. Bu değerler, yüksek düzeyde iç tutarlılığa işaret etmektedir. Ölçek her bir madde için 6'lı likert tipte yanıtlamayı gerektirir. Maddelere verilen tepkiler "her zaman yapar" (6 puan), "sık sık yapar" (4 ya da 5 puan), "bazen yapar" (2 ya da 3 puan) ve "hiçbir zaman yapmaz" (1 puan), seklinde derecelendirilmiştir. Ölçeği cevaplayacak olan ebeveynlerden biri, ölçekte yer alan ifadeyi okuduktan sonra değerlendirmesini yaptıkları çocuğun sahip olduğu sosyal, duygusal ve davranış becerilerinin karşısındaki seçeneğin uygun olanını işaretler.

2. Aile Yılmazlık Ölçeği

Eşlerin aile yılmazlığı algılarını değerlendirmek amacıyla Kaner ve Bayraklı (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 37 madde ve mücadelecilik-meydan okuma, öz-yetkinlik, yaşama bağlılık, kontrol olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Katılımcılardan, maddelerdeki durumlara ilişkin tepkilerini 5'li Likert tipi ölçek üzerinde kendilerine en uygun gelen seçeneği işaretleyerek göstermeleri beklenmektedir (beni çok iyi tanımlıyor=5 puan, beni iyi tanımlıyor=4 puan, beni orta düzeyde tanımlıyor=3 puan, beni biraz tanımlıyor=2 puan, beni hiç tanımlamıyor=1 puan). Aile yılmazlığı düzeyi ölçekten alınan toplam puan ile belirlenmektedir. Bununla birlikte, her bir alt ölçekten alınan

puanlarla da değerlendirme yapılabilmektedir. Tüm maddeler olumlu yönde ifade edilmiştir. Ölçekten yüksek puan almak bireyin yılmazlık algısının yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

3. Ego Durumları Ölçeği

Ego durumlarını ölçmek üzere Varan (2007) tarafından geliştirilen 120 maddelik ölçeğin Şengül (2008) tarafından kullanılan 30 maddelik kısaltılmış formu kullanılmıştır. Ölçekteki her bir maddeye hiç doğru değil (0), çoğunlukla doğru değil (1), kısmen doğru değil (2), biraz doğru değil (3) ve tamamen doğru (4) eklinde hazırlanan 5'li Likert dereceler üzerinden cevap veril¬mektedir. Böylece 5'er maddeden oluşan her bir alt ölçeğin puan aralığı 0 ile 20 arasında değişmektedir. Alt boyutlardan alınan puan yükseldikçe ego durumları düzeyi de yükselmektedir.

Ölçek için Şengül (2008) tarafından yapılan çalışmada bütün maddeler üzerinden toplam cronbach alpha katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu çalışmada bu kısa form için başkaca güvenirlik ve geçerlik analizleri yapılmadığından elde edilen tek değer ölçeğin kullanımı için yeterli görülmemiş ve ölçek için Buluş ve Atan (2016) tarafından yeniden güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Buna göre, iç tutarlılık güvenirliği analizlerinde (n = 340) cronbach alfa (α) katsayısı bütün maddeler için .85 olarak bulunmuştur. Ölçekteki altı alt boyuttan eleştirel ebeveyn için bu değer .66, koruyucu ebeveyn için .66 yetişkin için .86, doğal çocuk için .70 altın çocuk için .78 ve asi çocuk için .78 olarak çıkmıştır. Ölçeğin 30 madde üzerinden faktör yapısı temel-bileşenler yöntemiyle (principals-components analysis) analiz edilmiş ve 1'in üzerinde özdeğere sahip toplam varyansın % 57'sini oluşturan 6 faktör bulunmuştur. Sonuçlar maddelerin faktör yüklerine göre her boyut için kendi aralarında öbekleştiğini göstermiştir.

4. Evlilik Yaşam Ölçeği

Eşlerin evlilik ilişkisinden sağladıkları genel doyum düzeyini ölçmek amacıyla Tezer (1996) tarafından geliştirilmiştir. 10 maddeden oluşan ölçeğin test tekrar test katsayısı .85 olarak saptanmıştır. İç tutarlık katsayısı ise, ilk uygulamada .91, ikinci uygulama grubunda ise .89 olarak bulunmuştur. Ölçekte her bir maddeye "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" Likert seçenekleri üzerinden yanıt verilmektedir. Ölçekten alınan toplam puan yükseldikçe evlilik doyum düzeyi de yükselmektedir.

5. İletişim Becerileri Ölçeği

Buluş, Atan ve Sarıkaya (2015) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Ölçeği, yetişkinlerin kişiler arası iletişim becerilerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Ölçme aracı "Hiç Uygun Değil", "Çok Az Uygun", "Kısmen Uygun", "Çoğunlukla Uygun" ve "Tamamen Uygun" şeklinde derecelendirilmiş beşli likert tipi bir ölçektir. 34 maddeden oluşan ölçeğin madde-toplam korelasyonları .31 ile .59 arasında değişmektedir. Ölçeğin bütün maddeler üzerinden toplam iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) .91'dir. Ölçekte 15, 16, 28, 32 ve 33 numaralı maddeler tersten puanlanmaktadır. Böylece bütün maddeler üzerinden alınan toplam puan yükseldikçe iletişim becerilerini kullanma düzeyi de yükselmektedir. Ölçek ayrıca alt boyutlar üzerinden de puanlanabilmektedir.

Ölçeğin 34 madde üzerinden faktör yapısı temel-bileşenler yöntemiyle (principals-components analysis) analiz edilmiş ve 1'in üzerinde özdeğere sahip toplam varyansın % 51'sini oluşturan 5 faktör bulunmuştur. Sonuçlar maddelerin faktör yüklerine göre her boyut için kendi aralarında öbekleştiğini göstermiştir. Bu alt boyutlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1) Egoyu Geliştirici Dil (EGD): Kişiler arası iletişimi sağlıklı sürdürmede önemli olan egoyu geliştirici dil 1,2,3,4,5,6 numaralı maddelerden oluşmaktadır. Alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) .72 olarak hesaplanmıştır.

2) Etkin Dinleme (ED): Kişiler arası iletişimde anlatılanı doğru ve tam olarak anlamayı ölçen etkin dinleme 7,8,9,10,11,12,13,14 numaralı maddelerden oluşmaktadır. Alt ölçeğin iç tutarlılık kat-

sayısı (Cronbach's Alpha) .84 olarak hesaplanmıştır.

3) Kendini Tanıma- Kendini Açma (KT-KA): İletişimde bireyin kendini tam olarak tanıyıp karşısındaki kişi ya da kişilere doğru ve düzgün bir şekilde açmasını ölçen bu alt boyut 15,16,17,18,19, maddeden oluşmaktadır. Alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) .76 olarak hesaplanmıştır.

4) Empati (E): İletişimde çok önemli bir yeri olan empati alt boyutu 20,21,22,23,24,25,26,27 numaralı maddelerden oluşmaktadır. Alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) .85 olarak hesaplanmıştır.

5) Ben Dilini Kullanma (BDK): Kişinin hissettiklerini ve düşündüklerini uygun bir dil olan ben dilini kullanarak ifade edip etmediğini ölçen bu alt boyut 28,29,30,31,32,33,34 numaralı maddelerden oluşmaktadır. Alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) .83 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi (İşlem)

Veriler cevabı aranan sorulara uygun olarak, SPSS kullanılarak korelasyon ve basit (Linear) regresyon analizleri ile analiz edilmiş ve .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

BULGULAR

Korelasyon Analizleri:

Korelasyon analizi sonuçları sosyal duygusal uyumun sosyal yetkinlik boyutunun mücadelecilik-meydan okuma, öz yetkinlik, yaşama bağlılık ve kontrol aile yılmazlığı boyutları, koruyucu ebeveyn, yetişkin ve altın çocuk ego durumları, evlilik doyumu, egoyu geliştirici dil, etkin dinleme, kendini tanıma ve açma, empati ve ben dili iletişim becerileri ile pozitif, asi çocuk ego durumu ile de negatif yönde; kızgınlık-saldırganlık boyutunun eleştirel ebeveyn, doğal çocuk ve asi çocuk ego durumları ile pozitif, öz yetkinlik ve yaşama bağlılık aile yılmazlığı boyutları, yetişkin ego durumu, evlilik doyumu, egoyu geliştirici dil, kendini tanıma ve açma ve ben dili iletişim becerileri ile negatif yönde; anksiyete-içe dönüklük alt boyutunun doğal çocuk ve asi çocuk ego durumları ile pozitif, mücadelecilik-meydan okuma, öz yetkinlik ve yaşama bağlılık aile yılmazlığı boyutları, koruyucu ebeveyn ve yetişkin ego durumları, evlilik doyumu, egoyu geliştirici dil, etkin dinleme, kendini tanıma ve açma ve ben dili iletişim becerileri ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

2. Regresyon Analizleri:

Çocuklarda sosyal duygusal uyumun sosyal yetkinlik boyutu değişkenliğinde aile yılmazlığı (R^2 (.18), $F = 22.277$, $p < .001$) %18, ego durumları (R^2 (.12), $F = 9.242$, $p < .001$) %12, evlilik doyumu (R^2 (.4), $F = 16.704$, $p < .001$) % 4, iletişim becerileri (R^2 (.20), $F = 20.955$, $p < .001$) % 20; kızgınlık-saldırganlık boyutu değişkenliğinde aile yılmazlığı (R^2 (.3), $F = 2.750$, $p < .05$) %3, ego durumları (R^2 (.18), $F = 14.825$, $p < .001$) %18, evlilik doyumu (R^2 (.8), $F = 35.855$, $p < .001$) % 8, iletişim becerileri (R^2 (.17), $F = 16.486$, $p < .001$) % 17; anksiyete-içe dönüklük boyutu değişkenliğinde ise aile yılmazlığı (R^2 (.9), $F = 10.030$, $p < .001$) %9, ego durumları (R^2 (.17), $F = 13.466$, $p < .001$) %13, evlilik doyumu (R^2 (.9), $F = 39.822$, $p < .001$) % 9 ve iletişim becerileri (R^2 (.23), $F = 24.577$, $p < .001$) % 24 oranında rol oynamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Regresyon analizi sonucu elde edilen bulgulara göre, sosyal duygusal uyumun sosyal yetkinlik boyutunu aile yılmazlığının mücadelecilik ve öz yetkinlik alt boyutları, koruyucu ebeveyn, yetişkin ve altın çocuk ego durumları, evlilik doyumu ve egoyu geliştirici dil, etkin dinleme ve kendini tanıma-açma iletişim becerileri pozitif, asi çocuk ego durumu ise negatif yordamıştır.

Sosyal duygusal uyumun kızgınlık-saldırganlık boyutunu eleştirel ebeveyn, doğal çocuk, asi ço-

cuk ego durumları ile etkin dinleme ve empati iletişim becerileri pozitif; yaşama bağlılık yılmazlık boyutu, yetişkin ego durumu, evlilik doyumu ile egoyu geliştirici dil, kendini tanıma-açma ve ben dili iletişim becerileri negatif yordamıştır.

Sosyal duygusal uyumun anksiyete-içe dönüklük boyutunu kontrol yılmazlık boyutu, doğal ve asi çocuk ego durumları ve empati iletişim becerisi pozitif; aile yılmazlığının öz yetkinlik ve yaşama bağlılık boyutları, yetişkin ego durumu, evlilik doyumu, egoyu geliştirici dil, kendini tanıma-açma ve ben dili iletişim becerileri ise negatif yordamıştır.

Elde edilen sonuçlar; çocuklarda işbirliği ve anlaşmazlıklara çözüm yolları aramak gibi olumlu özelliklerin gelişiminde ebeveynlerin güç koşullarla mücadele edebilme, olumsuz koşullara rağmen ayakta kalabilme ve risk alabilme gücü, başarılı, saygılı, güvenilir olma ve kendini değerli algılama, kişiliğin şefkatli olma, ilgi özen gösterme, nesnel ve gerçekçi olma gibi özellikleri, evliliklerinden edindikleri doyum, çocukların benliklerini geliştirmelerini, onları etkin dinlemelerini ve açık-şeffaf olmalarını sağlayan iletişim becerilerinin arttırıcı yönde olumlu, kanun ve kurallara karşı çıkan ve otoriteye başkaldıran kişiliğin az eğitilen yönünün ise azaltıcı yönde olumsuz rol oynadığını; çocuklarda yetişkinlere karşı gelme ve akran ilişkilerinde uyumsuz ve saldırgan davranmak gibi olumsuz özelliklerin gelişiminde ebeveynlerin yaşama olumlu bakışları ve olumlu katılımları, nesnel ve gerçekçi olma yönleri, evlilik doyumları, çocukların benliklerini geliştirmelerini, ben iletileri göndermelerini ve açık-şeffaf olmalarını sağlayan iletişim becerilerinin azaltıcı yönde olumlu, kişiliğin içinden nasıl geliyorsa öyle davranan, her zaman fizyolojik ihtiyaçlarını ön planda tutan ve eğitilmemiş parçası olarak görülen yönü ile kanun ve kurallara karşı çıkan ve otoriteye başkaldıran kişiliğin az eğitilen yönünün, etkin dinleme ve empati iletişim becerilerinin ise arttırıcı yönde olumsuz rol oynadığını; çocuklarda üzgün olma, depresif duygu durumları ve grup içinde çekingenlik gösterme gibi olumsuz özelliklerin gelişiminde ebeveynlerin başarılı, saygılı, güvenilir olma ve kendilerini değerli algılama, yaşama olumlu bakışları ve olumlu katılımları, nesnel ve gerçekçi olma yönleri, evlilik doyumları, çocukların benliklerini geliştirmelerini, ben iletileri göndermelerini ve açık-şeffaf olmalarını sağlayan iletişim becerilerinin azaltıcı yönde olumlu, yaşamlarını kontrol edebilme yeterlikleri, kişiliğin içinden nasıl geliyorsa öyle davranan, her zaman fizyolojik ihtiyaçlarını ön planda tutan ve eğitilmemiş parçası olarak görülen yönü ile kanun ve kurallara karşı çıkan ve otoriteye başkaldıran kişiliğin az eğitilen yönünün ve empati iletişim becerisinin ise arttırıcı yönde olumsuz rol oynadığını göstermektedir.

Bu bulgular çocuklarda sosyal yetkinliği arttırmak, kızgınlık-saldırganlık ile anksiyete-içe dönüklüğü azaltmak için anne babalarda özellikle mücadelecilik, öz yetkinlik ve yaşama bağlılık yılmazlık düzeylerinin, koruyucu ebeveyn ve yetişkin ego durumlarının, evlilik doyumunun, egoyu geliştirici dil, kendini tanıma-açma ve ben dili iletişim becerilerinin güçlendirilmesi; asi çocuk ve eleştirel ebeveyn ego durumlarının kullanımının azaltılması ve kontrol yılmazlık düzeyinin, doğal çocuk ego durumunun ve etkin dinleme ile empati iletişim becerilerinin anne babalar tarafından etkili kullanılması gerektiğine işaret etmektedir.

Bu amaçla, gerek SPAB gerekse MEB tarafından yukarıda dile getirilen kuramsal çerçevede, ebeveynlerin bilgi, beceri ve farkındalıklarını arttıracak psiko-eğitim programlarının geliştirilip uygulanmasının katkı sağlayıcı olacağına inanılmaktadır. Yine bu amaca hizmet etmesi için, daha genel bir anlayışla, aile sistemini sağlıklı işleyen bir yapıya dönüştürmek için, aile danışmanlık sisteminin bütün ailelerin yararlanabileceği şekilde ülke genelinde kurumsallaştırmanın acil bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Abacı, R. (1995). Egan ve Nottingham insan ilişkileri becerileri eğitiminin grup üyelerinin kendine saygı, kendini kabul ve kendini gerçekleştirme düzeylerine etkisi açısından karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Araştırma,* Samsun.

Akkoyun, F. (2007). *Transaksiyonel analiz,* Nobel Yayin Dagitim, İstanbul.

Akkök, F., Sucuoğlu, B. (1990). *Anne-Baba Rehberliği: Temel Becerilerin Kazandırılması,* ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayınları, Ankara.

Bremer, S. (1997). Marital satisfaction and aging: Research findings. Web: http:// www.hope.edu/ academic/psychology/335/webrep/

Buluş ve Atan (2016) Öğretmen Adaylarında Ego Durumlarının Bağlanma Stillerini Yordama Gücü, *Ege Eğitim Dergisi,* Temmuz sayısı. Basımda.

Buluş, M. (2014). Sağlıklı Çocuk Sağlıklı Toplum İlişkisinde Erken Çocukluk Eğitimi. *Yeni Türkiye,* Sayı: 59, s: 470-480.

Buluş, M., Atan, A., ve Erten, H. (2015). İletişim becerileri ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenirliği, Yayımlanmamış çalışma.

Çam, S. (1999). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumları ve problem çözme becerisi algılarına etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *2* (12), 16-27.

Çetinkanat, A.C. (1997). Öğretmenlerin iletişim becerileri. *3.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu.* 23-24 Ekim, (ss.17-26), Adana: Çukurova Üniversitesi.

Çorapçı, F., Aksan, N., Yalçın, D. A. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul Öncesi Dönemde Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Taraması: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği, Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17 (2), 63-74.

Çoşkuner, A. (1994). İletişim becerilerini geliştirme eğitiminin iş görenlerin çatışma eğilimine, yalnızlık düzeylerine ve iş doyumlarına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ergin, F.E. (2000). Ü*niversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zeka düzeyi ile 16 kişilik özelliği arasında ilişki üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Gladding, S. T. (2011). *Aile Terapisi: Tarihi, Kuram ve Uygulamaları,* **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, Ankara.**

Goleman, D. (2000). *Duygusal zeka* (Çev. B.S. Yüksel). (17. Basım). Varlık Yayınları.

Gür, Ç., Koçak, N., Demircan, A., Uslu, B., B., Şirin, N. ve Şafak, M. (2015). Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-60 Ay Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Durumlarının İncelenmesi*, Eğitim ve Bilim*, 40 (180), 13-23.

Gürşimşek, I., Vural, D. E. ve Demirsöz, E. S. (2008). Öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*, 1-11.

Güven, N. (2005). İ*lişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve evlilikte problem çözme becerilerinin evlilik doyumu ile ilişkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hawley, D. R. (2000). Clinical implications of family resilience. *The American Journal of Family Therapy, 28,* 101-116.

Heyman, R. E., Sayers, S. L., & Bellack, A. S. (1994). Global marital satisfaction versus marital adjustment: An empirical comparison of three measures. *Journal of Family Psychology*, *8,* 432-446.

Hünler, O. S. ve Gençöz, T. (2003). Boyun eğici davranışlar ve evlilik doyumu ilişkisi: Algılanan evlilik problemleri çözümünün rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, *18* (51), 99-108.

James, M, ve Jongeward, D. (1993). *Kazanmak için doğarız*. T. Şenruh. (Çev.). İstanbul: İnkılap Kitabevi

Kandır, A., Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne baba davranışlarının etkisi, *Aile ve Toplum,* 4, 33-38.

Kaner, S., ve Bayraklı, H. (2010). Aile yılmazlık ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 11(2) 47-62.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.*(20. Baskı). Ankara: Nobel Dağıtım.

LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment,* 8, 369–377

Nelson – Jones. R. (1982). *Danışma psikolojisi kuramları*. (Çev. Ed., F. Akkoyun).

Patterson, J.M. (2002a). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family, 64,* 349-360.

Patterson, J.M. (2002b). Understanding family resilience. *Journal of Clinical Psychology, 58* (3), 233-246.

Sevim, S.A. (1999). Evlilik ilişkisini geliştirme programları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, II* (11), 19-25.

Sokolski, D.M. & Hendrick, S.S. (1999). Marital satisfaction. *American Journal of Family Therapy, 26* (1), 39-49.

Stevenson, H.C. (1994). Research on African-American Family Life: Leraning to İnterpret the Dance. *The Family Psychologist,* 10, 38-40.

Şahin, F.Y. (1998). Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *22* (110), 2-19.

Şahin, İ. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şengül, C. M. (2008). Örgüt çalışanlarının kişilik, iş tatmini ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Tezer, E. (1996). Evlilik İlişkisinden Sağlanan Doyum: Evlilik Yaşamı Ölçeği. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 2(7), 1-7.

Üncü, S. (2007). *Duygusal zeka ve evlilik doyumu ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Varan, A. (2007). Ego durumları ölçeği. Yayımlanmamış çalışma, İzmir.

ERKEN DÖNEM ÇOCUKLUKTA DİN EĞİTİMİNİN SANAT ETKİNLİKLERİ İLE VERİLMESİ

1.Prof.Dr. Mehmet Zeki AYDIN, *MÜ İlahiyat Fakültesi*

2.Esma BUDAK, *ASPB AEP Formatörü, Eğitimci, Yazar*

3.Fatma GÜLAK ŞEHİTOĞLU, *Okul Öncesi Öğretmeni, Yazar*

ÖZET

Erken çocukluk döneminde verilen eğitimin; çocukların psikomotor, sosyal-duygusal, dil gelişimlerini destekleyici, öz bakım becerilerini kazandırıcı ve ilköğretime hazır bulunuşluklarını sağlayıcı olması amaçlanmaktadır. Sanat etkinlikleri bu amaca ulaşmak için çok önemli bir yöntemdir. Erken

çocukluk dönemindeki sanat eğitimi, çocuğun; üretkenliğinin, özgüveninin gelişmesine, kendini ifade etmesine, deşarj olabilmesine ve bu ortamının sağlanmasına, teknik bilgi ve beceri kazanmasına, bağımsız eleştirel düşünebilme becerisi geliştirmesine, sorumluluk kazanmasına, girişimciliğinin gelişmesine, sosyal ve duygusal, fiziksel, bilişsel, dil gelişimine katkıda bulunmaktadır.

İslam dininde sanat vazgeçilmez bir unsurdur. Edebiyat sanatının zirvede olduğu bir dönemde gelen Kur'an bunun ilk örneğidir. Allah Kur›an'ı Kerim'de anlattığı olayı, gösterdiği bir manzarayı, maddi ve manevi durumları, insan tipini ve tabiatını, ahireti, cenneti somut simgelere dönüştürerek tasvir eder, örneklendirir. Bizlere dinî konuları anlatırken sanattan üst düzeyde yararlanabileceğimizi gösterir.

Erken çocukluk döneminde dinî eğitimin sanat eğitimiyle desteklendiğinde verimliliği ve kalıcılığının artacağı ortadadır. Duygularını kelimelerle ve eğitim programındaki diğer etkinliklerle ifade edemeyen çocuklar, sanat etkinlikleri ile aldıkları dinî eğitimi ve kendilerini ifade etme imkânı bulabileceklerdir. Bu sayede çocuklar rahatlayacak, kendilerine özgü yeni ürünler oluşturarak doyuma ulaşabilecek, öğrendikleri konuları pekiştirecek ve içselleştirebileceklerdir. Ayrıca çocukların ürettikleri sanat ürünleri, onların öğrendikleri dinî konu hakkındaki duygularını ve düşüncelerini anlamamız ve bu konuda bilgilenmemizde de bizlere yardımcı olacaktır. Çocuklarla yaptıkları resimler hakkında yaptığımız söyleşilerde, bu açıkça ortaya çıkacaktır.

Bu bildiride erken dönem çocuklukta dinî eğitiminin sanat etkinlikleri ile verilmesi sorularla incelenecektir. İlk olarak sanat çalışmalarının planlanması nasıl olmalı; ikinci olarak sanatsal çalışmalarda kullanılacak materyaller nelerdir; üçüncü olarak sanat çalışmalarında öğretmenin rolü ne olmalıdır ve sınıfında nelere dikkat etmelidir ve son olarak din eğitiminde kullanılan sanat çalışmaları ve pratik örnekleri nasıl olmalıdır sorularına cevap aranacaktır. Sanat çalışmalarına, Ebru, Geleneksel, Motifler, Kaligrafi, Kukla ve Maske Yapımı, Televizyon Şeridi, Materyal Geliştirme, Drama, Yoğurma Maddeleriyle Sanatsal Çalışmalar, Kâğıttan Rölyef ve Üç Boyutlu Çalışmalar, Baskı/İz Çalışmaları, Teknoloji Destekli Sanat Çalışmaları, Çizgi Çalışması, Oyun, Sanat Etkinlikli Hikâye, Sanat Etkinlikli Örnek Olay Çalışması, Kâğıt Katlama ve Kesme, Ritm/Orff başlıklarında örnekler verilecektir. Böylece, İslam tarihimizde ve kültürümüzde dinî sanatla öğretecek zengin bir teknik birikimimizin olduğu görülmüş olacaktır.

Anahtar Kavramlar: Erken Çocuklukta Din Eğitiminde Sanat Etkinlikleri, Okul Öncesi Din Eğitimi, Sanat Çalışmaları

Giriş

Erken çocukluk döneminde verilen eğitimin; çocukların psikomotor, sosyal-duygusal, dil gelişimlerini destekleyici, öz bakım becerilerini kazandırıcı ve ilköğretime hazır bulunuşluklarını sağlayıcı olması amaçlanmaktadır.[10] Sanat etkinliklerinin bu amaca ulaşmak için çok önemli bir yöntem olduğu mutlak bir gerçektir. Erken çocukluk dönemindeki sanat eğitimi ise çocuğun; üretkenliğinin, özgüveninin gelişmesine, kendini ifade etmesine, deşarj olabilmesine ve bu ortamının sağlanmasına, teknik bilgi ve beceri kazanmasına, bağımsız eleştirel düşünebilme becerisi geliştirmesine, sorumluluk kazanmasına, girişimciliğinin gelişmesine, sosyal ve duygusal, fiziksel, bilişsel, dil gelişimine katkıda bulunmaktadır. Çocukların yoğun olan yaratıcılık ve estetik duygularının erken yıllarda desteklenmemesi ileriki yıllarda yaratıcı, üretken ve çevrelerindeki güzellikleri algılayan bireyler olmalarını da engelleyebilmektedir.[11] Çocukların sanat eğitimi sırasında makas, tutkal, boya ve fırçaları kullanması el-göz koordinasyonlarının gelişmesini, kavramlar ve problemler hakkında düşünmelerini sağlamaktadır.[12] Grup olarak yapılan sanat çalışmaları çocukların birlikte bir şeyler planlamalarını

10 MEB, Okul Öncesi Eğitim Programı, 2006.

11 Feeney ve Moravcik, 1987'den aktaran, İlkay Ulutaş ve Özlem Ersoy, "Okul Öncesi Dönemde Sanat Eğitimi", Kastamonu Eğitim Dergisi, Mart 2004, Cilt:12, No:1, s.2.

12 Ulutaş ve Ersoy, Okul Öncesi Dönemde Sanat Eğitimi, s.2.

ve bunu gerçekleştirmelerini, işbirliği içinde çalışmalarını sağlamaktadır.[13]

İslam dininde sanat vazgeçilmez bir unsurdur. Edebiyat sanatının zirvede olduğu bir dönemde gelen Kur'an bunun ilk örneğidir. Allah, Kur'an'ı Kerim'de anlattığı olayı, gösterdiği bir manzarayı, maddi ve manevi durumları, insan tabiatını ve tiplerini, ahireti, cenneti somut simgelere dönüştürerek tasvir eder, örneklendirir. Bizlere dinî konuları anlatırken sanattan üst düzeyde yararlanabileceğimizi gösterir. Sanat, güzellik ve estetik kelimeleri Kur'an'da bir çok kelime ile karşımıza çıkar. Hüsn, Latif, Cemal, Züyyine, Lezzet bunlara örnek olarak verilebilir. Örneğin, Züyyine kelimesi Kur'an'da dünya hayatının kendisi, dünyevi nimetler, çocuklar, kadınlar, binek hayvanları, gökyüzü ve bitki örtüsü anlamlarında kullanılmaktadır. Yani hem insanın yeryüzündeki hayat serüvenini hem de tüm varlıklarla ilgili estetik bir karakteri ifade etmektedir.[14] Ayetlerde bu konuda örnekler verilmiştir. Dünya materyallerini çeşitli şekillerde ve sanat için kullanabileceğimizi göstermiştir. "De ki Allah'ın kulları için çıkardığı süsleri ve temiz rızıkları kim haram kılmıştır?"[15]

Ali İmran suresinin 14. ayeti[16] biz insanların sanata yatkınlığını ve ihtiyacını ifade ederken bu sanatı doğru kullanmanın yolunun, dünya metaını asıl varılacak güzel yer olan Allah için kullanmak olduğunu gösterir.

Kur'an'da geçen "Cemal" kelimesi ise modern dönemlerde hazırlanan sözlüklerde estetik karşılığında kullanılmıştır.[17] Hicr suresi 15. ayet "Biz, gökleri, yeri ve her ikisinin arasındakileri hakkın dışında (herhangi bir amaçla) yaratmadık. Hiç şüphesiz o saat de yaklaşarak gelmektedir; öyleyse (onlara karşı) güzel davranışlarla davran." diyerek ahlak eğitiminin cemal yani estetik ve sanat ile gösterilebileceği ışığını yakmıştır. Dinî eğitimdeki sanat destekli çalışmaların yolunu açmıştır.

İslam'ın ilk günlerinden bugüne doğru ilerleyişte İslam'ın içinde kök salan birçok sanat dalı doğmuştur. Hat, tezhip, ebru, minyatür, musiki bunların bir kısmıdır. Osmanlı aydınları güzellik bilimi olarak tanımladıkları estetiği, «İlm-i Hüsn» şeklinde adlandırmaktadır. Erken çocukluk dönemi eğitimi olarak sübyan mekteplerini, Osmanlı ıslahhanelerini, bu konuda örnek gösterebiliriz. Osmanlı ıslahhanelerine göçlerden mağdur olan 5–13 yaşları arasındaki fakir ve kimsesiz çocuklar sokaklardan alınmış, devletin kontrolünde ve sağlıklı bir ortamda büyütülmeleri sağlanmıştır. Onlara verilen çeşitli eğitimlerin içinde sanat eğitimleri de vardır. Hem suçlardan uzak durmaları, hem de meslek edinmelerini amaçlayan bu pratik sanat dersleri vilayetlerin hammadde ve diğer üretim özelliklerine göre belirlenmesine kadar hem pragmatik hem de oldukça bilinçli bir program izlenmiştir. Örneğin Adana'daki ıslahhane ağırlıklı olarak dokumacılık ve yan ürünleri üzerinde yoğunlaşırken, Kastamonu ıslahhanesi ahşap ürünlerinde, Diyarbakır ıslahhanesi İran şalı ve yöresel giyim imali ve dikiminde, İzmir ve İstanbul ıslahhaneleri, matbaa, madensel üretim ve makine imali alanlarına ağırlık vermektedir.[18] Bu şekildeki sanat eğitimleriyle çocukların sorumluluk kazanmaları, birlikte uyum içinde çalışma yeteneği geliştirmeleri ve sanatkârlıklarını zanaatkârlık ile buluşturmaları sağlanmış oluyordu.

Bütün bu veriler bizlere, erken çocukluk döneminde sanat eğitiminin gerekliliğini göstermekle birlikte erken çocukluk döneminde dinî eğitimin sanat eğitimiyle desteklendiğinde verimliliği ve kalıcılığının artacağını gözler önüne sermektedir. Duygularını kelimelerle ve eğitim programındaki diğer etkinliklerle ifade edemeyen çocuklar, sanat etkinlikleri ile aldıkları dinî eğitimi ve kendilerini ifade etme imkânı bulabileceklerdir. Bu sayede çocuklar rahatlayacak, kendilerine özgü yeni ürünler oluşturarak doyuma ulaşabilecek, öğrendikleri konuları pekiştirecek ve içselleştirebileceklerdir. Ayrıca çocukların ürettikleri sanat ürünleri, onların öğrendikleri dinî konu hakkındaki duygularını ve

13 2

14 İstem 2010 16 171

15 32

16

17 Yıldırım, "Kur>an Sanatı ve Estetiği Üzerine", s.171.

18 Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 6 2 121

düşüncelerini anlamamız ve bu konuda bilgilenmemizde de bizlere yardımcı olacaktır.

Bu bağlamda erken dönem çocuklukta dinî eğitiminin sanat etkinlikleri ile verilmesini sorularla inceleyeceğiz. İlk olarak Sanat Çalışmalarının Planlanması Nasıl Olmalı, ikinci olarak Sanatsal Çalışmalarda Kullanılacak Materyaller Nelerdir, üçüncü olarak Sanat Çalışmalarında Öğretmenin Rolü Ne Olmalıdır ve Sınıfında Nelere Dikkat Etmelidir ve son olarak Din Eğitiminde Kullanılan Sanat Çalışmaları ve Pratik Örnekleri Nasıl Olmalıdır sorusuna cevaplar verilecektir. Sanat çalışmalarına pratik örneklerimizi ise Ebru, Geleneksel, Motifler, Kaligrafi, Kukla ve Maske Yapımı, Televizyon Şeridi, Materyal Geliştirme, Drama, Yoğurma Maddeleriyle Sanatsal Çalışmalar, Kâğıttan Rölyef ve Üç Boyutlu Çalışmalar, Baskı/İz Çalışmaları, Teknoloji Destekli Sanat Çalışmaları, Çizgi Çalışması, Oyun, Sanat Etkinlikli Hikâye, Sanat Etkinlikli Örnek Olay Çalışması, Kâğıt Katlama ve Kesme, Ritm/Orff başlıklarında vererek aslında İslam tarihimizde ve kültürümüzde dini, sanatla öğretecek zengin bir teknik birikimimizin olduğunu göreceğiz.

Sanat Çalışmalarının Planlanması Nasıl Olmalı?

Erken çocukluk dönemindeki çocukların öğrenme hızı çok yüksektir. Dinî eğitimin sanat çalışmalarıyla verilmesini planlarken eğitimimizin bu hızda ve kaliteli olabilmesi için öğrencilerin var olan ve gelecekte var olabilecek beceri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Lautuuca, Voigt ve Fath'in de işaret ettiği gibi hedefler, yönlendirici sorular ve öğretim stratejisi belirlenerek eğitim planlanmalıdır. Bütün bu amaçlar için eğitim planlanırken aşağıdaki Roberts ve Kellough'un disiplinlerarası yaklaşıma uygun ders içerik ve tasarılarının yapılabileceği adımlar sırasıyla gerçekleştirilir.[19] Biz de bu adımları göz önünde bulundurarak din eğitimi planımızı oluşturabiliriz.

I. Temanın Belirlenmesi: Bu ilk basamakta öğretilecek konu belirlenir. Öğrencinin günlük hayatta kullanabileceği, sorguladığı, sosyal, zihinsel, fiziksel ve dil gelişimine katkıda bulunacak konular seçilir. Örneğin; Allah ile ilgili soru ve sorgulamaların olduğu erken çocukluk döneminde, Allah'a iman konusu, gelişimleriyle doğru orantıda ve gelişimlerine katkıda bulunacak şekilde verilebilir. İtikadî konular genelde bu dönemde sorularla karşımıza çıkar. Sanat etkinlikleriyle bu eğitimin öğrenciye verilmesi ve doyurulması gerekir. Temizlik konusu ibadet ünitesi içinde işlenirken; dürüstlük siyer ünitesi içinde; Kur'an'da geçen peygamber duaları ahlak ünitesi içinde geçebilir. Bu ünitelerin öğrencinin ilgisini çekecek ve motivasyonunu arttıracak isimlerle eğitim planına alınması gerekir. Siyer için Mis Kokulu Çiçek; Ahlak için Işıltılı Güneş; İtikat için Alim Ağaç; İbadet için Mutlu Deniz; sure eğitimi için ise Sure Kuşları gibi isimler verilebilir.

Bu ünitelerin konuları öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre eğitim yılına dağıtılabileceği gibi klasik din eğitimi programı adımları da izlenebilir. Ünitelerden bir etkinlik köşesi oluşturulabilir. Eğitime ilk başlandığında kuru bir çiçek, ağaç, ışıldamayan bir güneş varken, Resim 1'deki gibi konular işlendikçe üzerlerine nesneler yapıştırılarak tablo canlandırılır. Bu sayede dönem sonunda öğrenci öğrendiklerinin ilk halinden ne kadar farklı ve zengin bir hale geldiğini görür. Kendi başarı sürecini ve donanımını somut bir şekilde izleme imkânı bulur.

Resim 1



19 ılmaz Gökay Görsel Sanatlar Eğitimi 2011 153

II. Temanın Gözden Geçirilmesi: Seçtiğimiz konuda öğrencilerimizde hangi kazanımların olmasını istiyoruz, belirlenir. Örneğin; Konu: İhlas Suresi

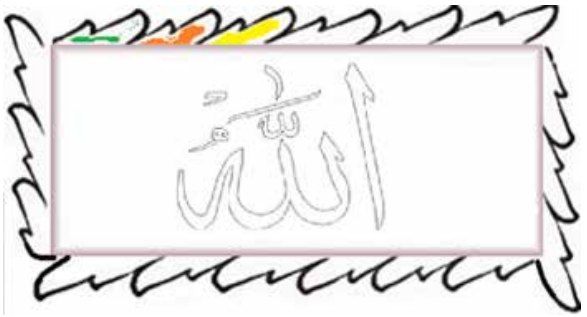
Kazanım: 1. İhlas suresini ezbere okur. 2. İhlas suresinin Allah'ı anlatan sure olduğunu bilir. 3. İhlas suresinin hikâyesini (nüzul sebebini) bilir.

III. Eğitim Kaynaklarının Belirlenmesi: Bu aşamada; konuyu en etkili şekilde işlemek için gerekli eğitim kaynakları, sanat etkinliğinde kullanılacak materyaller, teknolojik araç ve gereçler belirlenir. Örneğin, öğrencinin İhlas suresine merakını uyandırmak için surenin hikâyeleştirilmesi, bunun için gerekli nüzul bilgileri, sure öğretilirken kullanılabilecek tadili erkana uygun ses kayıtları, sanat etkinliği için boyama malzemeleri, kağıt vs.

IV. Temanın Organize Edilmesi: Bulunan kaynaklar ve materyaller gözetilerek konuyu işlerken yapılacak sanat etkinliklerinin belirlenmesi ve gerekli soruların hazırlanması bu aşamada gerçekleştirilir. Örneğin; konuya ilk girişte surenin hikâyesini öğrencilerin dikkatini çekecek ve gelişimlerini destekleyecek şekilde anlatmak; ikinci olarak tekerlemesini hareketleriyle oynamak; son olarak sureyi dinlerken örüntü boyama, serbest boyama ve çizgi çalışması yaparak sure ezberi yapma.

Sorulara örnek verecek olursak: "Kâğıdınızda nerede "Allah" yazıyor, gösterebilir misiniz?", "Allah'ımızı anlatan sure hangisiydi?", "Hikâyesini hatırlıyor musunuz?", "Nasıl davranmışlardı?", "Allah'ımız hangi sureyle onlara cevap vermişti?", "İhlas suresini okuyarak Allah yazısını boyayabilir misiniz?", "Öyleyse Allah lafzını istediğiniz renge boyayabilirsiniz." gibi. Etkinlikte çerçeve örnekteki gibi örüntü ile boyatılırken İhlas suresi, orta yükseklikte bir seste sınıfta dinletilir. Son olarak çerçevenin içine, istedikleri yaprakları çizmeleri ve Allah kelimesini süslemeleri istenir. Bu şekilde sureyi uzun süre dinlemiş ve tekrar etmiş olurlar.

Resim 2



V. Sınıf Ortamının Düzenlenmesi: Dinî eğitim verilirken işlenecek sanat etkinliklerine ve kazanımlara göre sınıf ya da ders işlenecek ortamın düzenlenmesidir. Örneğimizden yola çıkarsak, öğrencilerin sanat etkinliklerini rahatlıkla yapabilmeleri ve hikâyeyi dinleyebilmeleri için masalar U şeklinde yerleştirilerek dinleme ve boyama pozisyonuna geçilebilir ya da hikâye için minderler, boyama için masalar, sınıf içinde belirli köşelerde hazırlanabilir.

Genel olarak din eğitiminde sınıf ortamının düzenlenmesinde; sınıf şartlarına uygun ve uyumlu "ilgi köşesi" oluşturulabilir. Bu oluşturulacak dinî eğitim merkezinin sınırları, sınıf içinde olabileceği gibi sınıf dışında (Resim 3'deki gibi) ayrı özel bir alanda da olabilir. Eğitim merkezindeki ders ortamı bir alandan diğer alana kolaylıkla taşınılabilecek ve çocukların değişken ilgilerini cevaplayabilecek şekilde esnek olmalıdır. Dinî eğitimdeki kazanımlara uygun olarak yeni materyallerin eklenebileceği, bazı materyallerin kaldırılıp, bazılarının da tekrar yerine konulabileceği göz ardı edilmemelidir. Böylece çocukların materyallere ve öğrenilen dinî konulara olan ilgileri canlı tutulabilir. Oluşturulacak dinî öğrenme merkezinin düzenlenmesinde çocukların da görüşlerinin alınması, eğitimi benimsemelerine, motive olmalarına, meraklanmalarına ve aldıkları sorumlulukları yerine getirmelerine destek olacaktır.

Örneğin, dinî eğitim merkezi Resim 4'deki gibi, açılıp toplanabilen tüllerden yapılan bir köşe olabileceği gibi, duvara çocuklarla birlikte hazırlanılan boyama mihrap resmi, mozaik, kesme yapıştırma gibi tekniklerle yapılan bir sanat çalışması olarak da yapılabilir. Süslemelerin abartılı, yorucu

bir karmaşada olmamasına dikkat edilmelidir. Din eğitimi merkezi, dinlendirici, hayal kurmayı ve yeni şeyler keşfetmeyi sağlayacak şekilde olmadır. Dinî ders başlayacağı zaman, yastıklar bu köşeye getirilerek oturulur ve dinî hikâyeler, kitaplar bu alanda okunur. Buraya çocukların uzanabilecekleri yükseklikte mini bir dinî kitap rafı da eklenebilir. Çocuklar için renkli Kur'an'lar yerleştirilebilir. Ayrıca bu köşede hayal etme, düşünme, beyin fırtınası, tefekkür, olumlama, dua gibi faaliyetler de yapılabilir. Masa başında yapılacak sanat etkinlikleri göz önüne alındığında bu alanın pencereye ve çocukların rahatlıkla ve güvenle çalışabileceği masalara yakın olması gerektiği görülür. Bu şekilde, çocukların çevresindekilere dikkat etmeleri ve dinî sanat çalışmalarında buradan esinlenmeleri sağlanmış olur. Ayrıca yerler temizlenebilir bir malzeme ile döşenebilir veya bu mümkün değilse çalışılan yer ve duvarlar uygulanan çalışmaya göre naylonla veya gazete kâğıtları ile kaplanabilir. Çocuklara elbiselerini boyamamaları için rahat çalışmalarını engellemeyecek bir önlük giydirilebilir.[20]



Resim3



Resim4

VI. Ünite Finali, Kapanış Etkinliklerinin Belirlenmesi: Öğrenilen bilgilerin görsel destekli sunumlar, sözlü, yazılı, ürün oluşturma, proje tasarımları, drama, oyun, parmak oyunu olarak pekiştirilmesi ya da sergilenmesidir. Yine örneğimizi devam ettirecek olursak, İhlas suresi tekerlemesinin sınıf içinde söylenmesi, yemek duasından sonra surenin toplu olarak okunması, yapılan boyamaların panoda sergilenmesi, diğer sınıflara ya da okul yetkililerine yaptıkları etkinliğin ve öğretilen bilgilerin anlatılması, genel tabloya İhlas Kuşu yaparak yapıştırmak vs. sıralanabilir.

VII. Değerlendirmenin Belirlenmesi: Son olarak tanımlayıcı ve biçimlendirici değerlendirme yapılır. Tanımlayıcı değerlendirme ile öğrencilerin eğitime başladıklarındaki ilk durumları; biçimlendirici değerlendirmede öğrencilerin eğitim sürecine nasıl katıldıkları (istekli, isteksiz, mutlu, mutsuz.. gibi) ve ne yaptıkları; sonuç değerlendirmesinde de neyi, ne kadar öğrendikleri izlenir, belirlenir. Bu sayede dinî sanat çalışmasının eğitime katkısı ve etkisi görülmüş olur. Eksiklikleri onarma, verimli olanı ise devam ettirme ve geliştirme imkânına kavuşulur.

Sanatsal Çalışmalarında Kullanılacak Materyaller Nelerdir?

Erken çocukluk döneminde din eğitimi verirken kullandığımız sanat etkinliklerinde tüm sanat malzemelerinden faydalanılabilir. Bu malzemeleri aşağıdaki gibi gruplayabiliriz:

Boyama Materyalleri: Kuru boya, sulu boya, pastel boya, parmak boyası, şeker boyası, tutkal boyası, gazlı kalem, yüz boyası.

Yoğurma Materyalleri: Oyun, kağıt, tutkal, talaş ve pasta hamurları, tuz seramiği, kil, çamur, plastirin, kinetik kum, oobleck, tıraş köpüğü vb.

Kâğıda Dayalı Materyaller: El işi kâğıdı, grafon kâğıdı, A4 fotokopi kağıdı, peçete, gazete, fon kartonu, teksir kağıdı, kalın paket ve kese kağıtları, tuvalet kağıdı vb.

Artık Materyaller: Artık materyal; çevremizde gördüğümüz ve kullandığımız, daha sonra da kullanılmayacağı için çöpe atmayı, bir başka yerde saklamayı ya da biriktirmeyi düşündüğümüz hijyenik olan tüm doğal, fabrika yapımı ya da el yapımı maddeleri içerir. Zaman içinde özelliği bozulamadan muhafaza edilebilen ve işe yaramayacağı düşünülerek çöpe atılan her şey artık materyaldir. Artık materyaller çoğu zaman çocuklar için, satın alınan çok pahalı oyuncaklardan daha değerli

olabilmektedir.[21] Yumurta kabuğu, yaprak, ağaç parçaları, dal, mısır patlakları, dondurma çubukları, pipet, tuvalet kâğıdı, mutfak havlusu ruloları, pet, metal, cam ve karton şişeler, kutular, kapaklar, düğme vb.

Müzik Etkinliklerinde Kullanılan Materyaller: Davul, tef, tahta kaşık, kaval, çelik üçgen, marakas, zil, teyp, ses kayıt cihazı, ilahi/müzik, doğal ses, ney taksimi cd'leri, ritim sopası, gong, zımpara blok vb.

Diğer Materyaller: Değişik kalınlıkta ve büyüklükte fırçalar, makas, yapıştırıcı, önlük, ip, kurdele, kumaş parçaları, eva çeşitleri, şönil, keçe, tel, sünger, mum, oynar göz, sim, çeşitli pullar vb.

Sanat Çalışmalarında Öğretmenin Rolü Ne Olmalıdır ve Sınıfında Nelere Dikkat Etmelidir?

İlk olarak bir öğretmen, yaş gelişim özellikleri ortak olmasına rağmen her çocuğun kendine özgü olduğu, farklı deneyimlerden geçtiği, farklı aile kültürüne sahip olduğu ve bu ailelerin din eğitimi açısından farklı beklentilere sahip olduğu gerçeğini asla unutmamalıdır. Öğretmen, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkan tanımalı; okul içi ve dışında, farklı sanatsal çalışmalar gerçekleştirmek, bireysel sergi açmak, sergiye katılmak, sınıfı sanat galerisi gibi kullanmak, sanatçılarla bir araya gelmek gibi etkinliklere katılmalarını desteklemelidir.[22] Müze vb. yerlere gidilerek tarih ve değişik kültürleri ile tanışmaları sağlanmalıdır. Kesinlikle ihmal edilmemesi gereken, ailenin eğitimin içine çekilmesidir. Dinî sanat etkinlikleri, aile katılımları ile ailelere uygulatılmalıdır. Okul içinde yapılan dinî eğitim sanat etkinliklerinden aileler; aylık bültenler, gerektiği zaman günlük notlarla bilgilendirilmeli, eğitimin içinde ve haberdar tutulmalıdır.

Dinî sanat etkinliği yaptırılırken öğretmen:

*Öğrenciye ne yapması gerektiğini açık ve net söylemeli,

*Çalıştıkları tema hakkında yeni fikirler bulmalarına yardımcı olmalı,

*Duyguları resimle anlatabilecekleri fantezi ve hayal güçlerini kullandırtmalı,

*Şekiller, renkler, desenler, çizgiler, ton, doku, boyut, dizayn etme vb. konular üzerinde durulmalı,

*Materyal kullanma konusunda farklı seçenekler sunmalı,

*Fikirlerin başka bir zamanda başka bir yerde kullanılmasına fırsat vermelidir.[23]

Ayrıca öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri, sanatlarını net göstermeleri için gerekli zaman aceleye getirilmeden, sıkıştırmadan verilmelidir. Motive edici ve olumlu cümlelerle etkinlikleri değerlendirilmelidir.

Erken çocukluk döneminde bilinçaltının oluştuğu ve dinî eğitim alırken yaşadıkları duyguları ileriki hayatlarında hatırlayacakları asla unutulmamalıdır. Önemli olan çocuğun dinî alandaki sorularını ve ilgisini sevgi ile cevaplamak ve aydınlatmaktır.

Din Eğitiminde Kullanılan Sanat Çalışmaları ve Pratik Örnekleri Nasıl Olmalıdır?

Ebru

Ecdadımız, ebru yapımını külli irade ile cüz'i iradenin izahına yerinde bir örnek olarak görmüşlerdir. Siz elinizden geleni yapar, usulüne uygun olarak boyanızı atarsınız (cüz'i irade), gerisi Yaradan'a kalmıştır (külli irade). Modern zamanların sığ anlayışı olan her şeyi kontrol etme, anında hakim olma anlayışının aksine, belirsizliğe razı olmayı, beklemeyi ve tevekkülü öğretir. İnsanın doğasına uygun davranışları neticesinde kazandığı huzur, ebrunun toprağa yakın oluşundan kaynaklanır ve toprak renkleriyle, gönülleri ferahlatır.[24]

---

21 Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Çocuk Etkinlikleri 2009 26

22 Göre Görsel Sanatlar Eğitimi", **Görsel Sanatlar Eğitimi** 2011 86 87

23 **Görsel Sanatlar Eğitimi** 2011 53

24 **Ebru** 2010 21

Erken çocukluk döneminde ebru çalışmalarının yapılması; sabırlı olmayı, dikkat ve konsantrasyon gelişimine katkı, işini ciddiye alma, çalışma disiplini, sorumluluk bilinci, sanata ilgi, değerlerini ve kendi kültürünü tanıma, öğrendiklerini aktarma becerisi kazandırır. Ebru çalışmaları yapıldıktan sonra, çalışma incelenerek her şeyin tek ve özel olduğu, kendine ait bir değeri olduğunun farkındalığı oluşturulur. Bu sayede tüm canlılara ve nesnelere saygıyla bakma ve değer verme becerisi geliştirilmesine katkı sağlanır.

Uygulama Örneği: 2008'de özel bir kurumda erken çocukluk dönemi öğrencileri tarafından ebru çalışmaları yapıldı. Öğrenciler bu çalışmalarını Kanada'da yapılacak bir camiinin yardım kermesi için yaptılar. Özenle yaptıkları ebruları Kanada'ya gönderdiler. İsimleri ve yaşlarının yazılı olduğu eserler çerçevelendi, açık arttırma yoluyla satıldı. Geliri camiinin yapımında kullanıldı. Açık arttırmanın fotoğrafları ve yaptıkları yardımın sonuçları öğrencilerle paylaşıldı. Sonuç olarak özenle, özel olarak yaptıkları ebru çalışmalarının değer gördüğünü, fayda sağladığını gördüler. Ebru gibi bir sanat dalıyla faydalı olmanın mutluluğunu yaşadılar.



Resim 5[25]

Geleneksel Motifler

Erken çocukluk döneminde birçok sanat etkinliği yapılmaktadır. Bunların birçoğu yabancı kaynaklıdır. Başka kültürlerin etkinliklerini yaparken kendi kültürümüzden de bir şeyler yapma ihtiyacı vardır. Geleneksel motif ve sanatlarımızı araştırdığımızda çok zengin bir sanatsal kaynağa sahip olduğumuz ve bunların erken çocukluk dönemi eğitiminde kullanılabileceği görülmektedir.

Geleneksel sanatların ana teması desendir. Deseni motifler oluşturur. Motifler, doğadaki bitkilerin stilize edilerek matematiksel bir düzen içinde simetrik olarak yer ayır. Sanatçı bu motifleri kendi özgün bakış açısını kullanarak tasarlar ve yerleştirir.

Motif çalışmaları, erken çocukluk dönemindeki çocuklar ile yapıldığında; el göz koordinasyonlarında, küçük kas gelişimi; matematiksel zekâlarında ve ruhî dinginliklerinde, dikkat ve çaba gerektiren konularda, sabır; merak duygusu ve ilgi alanında, özgün ve estetik ürün oluşturma, şekil, zemin ilişkisi, mekânda konum algılama, renk kavramı, simetri kavramı, motifin devamı, örüntü oluşturma ve matematiksel geometri çalışmalarında birçok gelişime sebep olur. İlerideki hayatında sanatla ilgilenmesine temel oluşturur.

Dikkat süresi kısa öğrencilere, geleneksel sanat çalışmaları yaptırtarak, bu eksikliğin giderilmesi ve sanat zevklerinin ortaya çıkarılmasına yardımcı olunabilir.

Uygulama Örneği: 2012 yılından beri özel okul öncesi kurumlarında, bir dönem de devlet okul öncesi kurumunda geleneksel sanat çalışmaları gerçekleştirdik. Türk Tezyini sanatlarında yararlanılan önemli bir başvuru kaynağı olan A. İnci Birol ve Çiçek Derman'ın Motifler Kitabı'ndan yararlanıldı. "Süslen Şekillen" ismini verdiğimiz çalışmalarda tezhip, geleneksel geometrik desenler, geleneksel motifler, minyatür sanatlarından örnekler ele aldık. Günümüzde kullandığımız nesnelerin geleneksel sanatlarımızda yüzyıllardır değerli bir şekilde kalabildiklerini öğrencilerimize gösterdik. Yıllarca değerli bir şekilde kalabilmelerini erdem hikâyeleriyle bağdaştırdık. Din ve ahlak eğitimiyle birleşen bu hikâyelerde; yaprak, bulutsu, kaftan, kapı, pencere geometrik desenleri, halı, çerçeve, kaftan, şerbet sürahisi, nar gibi geleneksel sanat objelerini konuşturduk. Kimi zaman yalnız bir yaprağın diğer yapraklara sevgi ve saygıyla yaklaştığında, el ele verdiğinde, güçlükleri aşabilen ve yıllarca solmayan bir çiçeğe dönüştüğüne şahit olduk. Kimi zaman ise paylaşan, değişik lezzetleri bir araya toplayan bir şerbet sürahisinin desenlerini tasarladık, boyadık ve yüzyıllarca nasıl birçok yeri süsleyebildiğini gördük. İyilik kapısının nereye açılabileceğini, dürüstlük penceresinden nerelere ba-

kılabileceğini hayal ettik. Bu hikâyeleri Kur'an'dan, Peygamberimizden, Mevlana'dan ve evliyalardan kıssalarla zenginleştirdik. Çalışmalarımızdan örnek görseli Resim 6'da görebilirsiniz.



Resim 6

Kaligrafi

Kaligrafi, harflerin ve diğer tüm işaretlerin serbest veya tasarımlanmış kompozisyon uygulamalarında çok değişik malzeme kullanımlarının da avantajıyla kişisel tavrın öne çıktığı, çizgisel uyum ve anlam içeren formlarda, estetiğe sahip olgularıyla sanatla bütünleştiği yerde durur.[25] Bu harf ve nesnelerden soyut ve somut formlar oluşturmak, kaligrafinin sanatıdır. Yazı karakterleri farklı yüzeyler üstüne bu yöntemle çizildiğinde kişiselleşir. Bu şekilde kişinin ruh haline ve tavrına göre biçimlenir, özgünlük kazanır.

Erken çocukluk dönemi din ve ahlak eğitiminde, mevcut kaligrafi çalışmalarına hikâyeler oluşturduk. Bu hikâyeler ve yönergeler eşliğinde boyama yaptırdık. Soru cevap tekniği ile metaforlar oluşturduk ve bu metaforları resmetmelerini istedik.

Uygulama Örneği: Besmele Kuşu kaligrafi çalışması yapıldı. Bu çalışmada Besmele Kuşu'nun uçarak insanlara besmele çekmeyi hatırlattığı anlatıldı. "Sence Besmele Kuşu nereye uçmuş, kimlere besmele çekmeyi hatırlatmıştır?", "Ne zaman besmele çekilir?", "Kuşun uçtuğu yerin resmini çiz." yönergeleri ile çalışma tamamlandı. Sonuç olarak öğrencilerin keyif aldıkları bu çalışmalarla kaligrafi sanatına ve dinî konuya ilgi gösterdiklerini, hayal güçlerine, estetik özelliklerine, hayal etme, kurgulama, uygulama ve değerlendirme yeteneklerine katkı sağladığını gözlemledik.



Resim 7[27]

Kukla ve Maske

Dinî eğitimde birçok ünite kuklalar ile işlenebilir. Kuklalar her yaştaki çocuğun ilgi ve zevkle izlediği basit tiyatrolardır. Kukla ile hikâye anlatımı çocukların çok hoşlandığı bir tekniktir. Kuklalarla oynamak çocukların yaratıcılıklarını geliştirir. Kuklalar; kâğıt, hamur, kumaş, ahşap, kaşık, kullanılmayan oyuncak bebekler, pet şişe vb. malzemelerden yapılabildiği gibi piyasada hazır olarak da satılmaktadır. Kuklalar üç boyutlu olduğundan, çocuklar onları canlı gibi algılayabilirler. Bazen kuklaları serbest zamanda kendileri de hazırlayabilirler. Kukla çeşitleri: Kaşık kukla, yüzük kuklası, parmak kuklası, el kuklası, avuç kuklası, gölge kukla, çomak kukla, ipli kukla vb.[26]

Uygulama Örneği: Çocuklara kâğıt tabaktan bir yüz yaptırılır. Artık materyaller bu çalışmada kullanılabilir. Kâğıt tabağın arkasına çocuğun tutup oynatabilmesi için kartondan bir bant tutturulur. Şönülden kollar yapılır ve sağ kolun ucuna kâğıt mendil yapıştırılır. Çocukların hepsi kuklalarını

25

26 Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Türkçe Dil Etkinlikleri 2007 22

yaptıktan sonra oyuna geçilir. Arkadaşlarının karşısına geçen çocuk, kuklasını gezdirirken birden hapşırır. Peçeteli eli, kuklanın ağzına doğru götürür, "Elhamdülillah" der. Arkadaşları kuklalarını sallayarak "Yerhamükellah" diyerek ona dua ederler. O da kuklasının elini sallayarak, "Yehdina ve yehdikumullah." diyerek dua ile selamlar. Sırayla her çocuk kuklasını hapşırtır ve hapşırma adabı iyice öğrenilmiş olur.

Televizyon Şeridi

Televizyon şeridi ile hikâye anlatmak için hikâyenin yer aldığı şerit ve şeridin yerleştirilip gösterileceği televizyon kutusu hazırlanır. Aydınger kâğıdına veya beyaz bez üzerine hikâyenin resimleri çizilip boyanarak televizyon şeridi hazırlanır. Televizyon kutusunun üst ve alt kısmında şeridin sarılı olduğu yuvarlak çubuklar el ile çevrilerek ekrana gelen bölümlerle ilgili öykü sırasıyla öğretmen tarafından anlatılır. Hikâye anlatımı bitince televizyon kutusu kitap köşesine yerleştirilir ve çocukların kendi kendilerine hikâye anlatma denemelerinde bulunmaları sağlanır.[27]

Dinî eğitimde kullanabileceğimiz bu teknik ile peygamberlerin hayatları, siyer, ibadet ve ahlak; her ay bir konu ve duası yayınlanarak verilebilir. Drama ile canlandırılan peygamber hayatının filmi sınıfımızdaki televizyonda, denilerek ara ara konu tekrarında kullanılabilir. Serbest zamanlarında çocukların bu televizyon ile oynamaları ve filmi seyretmelerine izin verilebilir. Ayrıca sınıfça seçilen bir kahramanın abdest almayı öğrenişi, temizliğine dikkat edişi mizansen olarak sunulabilir. Her çocuk film şeridinin bir kısmını boyayarak kendileri filmlerini Resim 8'deki gibi oluşturabilirler. Bu şekilde konuyu iyice pekiştirmiş aynı zamanda küçük kas gelişimlerini ve hayal güçlerini geliştirmiş olurlar.



Resim 8

Materyal Geliştirme

Öğretimde bir materyalin kullanımı her şeyden önce bir yöntemin, bir aracın ve bir materyalin sistematik bir şekilde seçilmesini gerekli kılar. Bu seçim sürecinin üç aşaması bulunmaktadır:

- Gerçekleştirilmesi planlanan öğrenme etkinliğine uygun bir yöntemin seçilmesi,
- Yöntemin uygulanmasına elverişli bir araç biçiminin (format) seçilmesi,
- Seçilen araç biçimine uyumlu materyallerin seçilmesi, değiştirilmesi ve tasarımı.[28]

Din eğitiminde, sanat etkinlikleri ve materyal kullanımında, çocukların konuyu ve kavramları daha net algıladığı, farklı bakabildiği ve çözümler üretebildiği gözlemlenmektedir.

Uygulama Örneği: Resim 9'daki gibi ya da "üç boyutlu deve" sanatsal çalışması yapılır. Birkaç deveden oluşan deve kervanı şeklinde de çalışma yapılabilir. Devenin üzerinde bulunan torba ya da torbalara çeşitli şeker, draje, lokum, çikolatalar konur. Öğrencilerden Peygamberimiz gibi deve kervanlarını emanet alıp, hiçbir zarara uğratmadan geri getirmeleri istenir. Bunun için deve kervanını eve getirip götürmeleri gerekir. Öğrenciler develeri evlerine götürüp getirdikten sonra torbalara bakılır. Tüm çikolata ve şekerler ortada toplanır. "Görevini doğru bir şekilde yapan, emaneti koruyanlar sayesinde hepimiz tüm çeşitlerden yiyebileceğiz. Görevini eksik yapan, emaneti koruyamayanlar

27 24

28 Süleyman Sadi Seferoğlu, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı 2006 16

yüzünden ise kimi çeşitleri yiyemeyeceğiz. Peygamberimiz gibi işlerini doğru ve dürüst bir şekilde yapanlar sayesinde bolluk içinde oluruz." denilerek şeker ve çikolatalar afiyetle yenir.



Resim 9

Drama

Drama, okul öncesi dönemden başlayarak, çocuğun yaratıcılığı ve yaşamla ilgili gerçek durumların yeniden yaratılmasında ö nemli bir rol oynar. Drama, oyunsu özelliği, yaratıcı edimlere ve yaratıcılık süreçlerine uygunluğu nedeniyle oyunun gücünü eğitimde kullanan bir alandır.[29]

Dinî eğitimin hemen hemen her konu başlığında rahatlıkla kullanılacak ve eğitimi çocuğun içselleştirmesini sağlayacak bir tekniktir. Erken çocukluk dönemindeki çocukların, imanî konuları, Peygamberimizin hayatı ve ahlakını, peygamber hayatlarını, ahlaki ilkeleri kavramasında ve içselleştirilmesinde etkili bir tekniktir. Çocuğun hareket etme ihtiyacını gidererek konunun içine girmesini, olayı yaşamasını sağlar. Duygu olarak ifade etmesine imkân tanır.

Uygulama Örneği:

Materyal: Masanın üzerine yastıklar konulur. Mavi büyük bir örtü de onların üzerine örtülür. Masanın dar kenarına 2 tane göz yapıştırılır. Öğrencilerin girip çıkabilmeleri için örtünün orta kısmı açık bırakılır, birleştirilmez. Kâğıttan bir kuyruk ve püskürtülen su yapılır ve yaptığımız balığın üzerine yapıştırılır. Yapılan dev balığın içine çöpler atılabilir, kötü kokular sıkılabilir. (Kötü koku elde etmek için soğan gibi bitkiler konulabilir.) Gemi için ise sınıftaki koltuklar kullanılabilir. Koltuk yok ise 2 masa ters çevrilerek gemi haline getirilebilir.

Uygulama: İlk önce Yunus peygamberin iyilik ve doğrulukla mutlu bir şekilde yaşamak için Ninova halkına bıkmadan usanmadan Allah'ın emirlerini anlattığı ifade edilir. Drama, tekneye inme ile başlatılır. Materyal olarak geliştirilen yunus balığı örtüsüne girilerek dramaya devam edilir. Balığın içinde sağa sola yuvarlanılır ve her seferinde kurtulmak için Yunus Peygamberin duası okunur. "Hatamızı anlayıp dua ettiğimiz için Allah'ımız bizi kurtarıyor." denilerek balıktan dışarı çıkılır.

Değerlendirme: "Yunus balığının içine girince kendinizi nasıl hissettiniz?", "Sadece ağlayarak oradan çıkabilir miydiniz?" soruları sorulur. "Başımıza gelen dertlere, zorluklara "Offf, püf, hep de beni buluyor, bıktım." demek, ağlamak yerine Yunus peygamber gibi çözüm arar ve dua edersek kurtulacağımız ifade edilir. "Bundan sonra bir sıkıntıya düştüğünüz de kimin duasını okuyacaksınız?" diye sorulur. Yunus peygamber cevabını alınca hep birlikte duası okunur.

Aynı şekilde Nuh Peygamber, tufan ve aşure drama ile işlenmiş, kesme, yapıştırma, boyama sanat etkinliği ile Nuh Peygamberin gemisini karaya çıkarmaları sağlanmış sonrasında dijital ortamda bu etkinlikler resimdeki gibi "Aşure Günü Kutlama Kartı" olarak velilere gönderilmiştir.



Resim 10

29 Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Drama Çalışmaları 2013 3

Yoğurma Maddeleriyle Sanat Çalışmaları

Çocukların küçük yaşlarda üstünü kirleten, kaldırım kenarlarında bulunan çamur ya da su birikintilerinin yakınında bulunan biraz daha özlü sayılabilecek çamur, onlar için oyun oynamanın bir başka aracıdır. Çocukların rastlantı sonucunda tanıştıkları bu malzeme yine onların oyun ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde bilinçli bir amaç için kullanılabilir. Doğada bulunan ve hiç bir zorlama olmaksızın etkileşim kurulan bu kil, belki de binlerce yıl öncesinden gelen bir alışkanlığı taşımaktadır. Bu alışkanlık, fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişmede duyulan kimi ihtiyaçları da giderebilir.[30]

Erken çocukluk din eğitiminde yoğurma maddeleriyle yapılacak sanat etkinlileri ile hemen hemen bütün üniteler işlenebilir. Merhamet Bulutu, yardım ağacının dalları gibi ahlaki konularda metaforlar oluşturularak bunlar görsel sanatla yoğrulabilir. Yine siyer konularında geçen hayvanlar, eşyalar da yoğurularak şekillendirilebilir.

Uygulama Örneği: Öğrencilere seramik hamurundan ikişer kalp yaptırılır. Kalplerden birine özenle bakılır ve saklanılır. Diğeri ise yere atılır, vurulur, karalanır, özensiz bir şekilde saklanır. Bir ya da bir kaç gün sonra iki kalp karşılaştırılır. Kötü durumda olan ve kırılan kalp yapıştırıcıyla tamir ettirilir. Tekrar iki kalp karşılaştırılır. Kırık kalbin eskisi kadar güzel olup olmadığı, sorulur. Arkadaşlık ve dostlukta da birbirini kırmanın sonuçları üzerine konuşulur.

Kâğıttan Rölyef ve Üç Boyutlu Çalışmalar

Rölyef, yüzeyden tamamen kopmayan buna rağmen boyut etkisi veren çalışmalardır. Kâğıt, karton, mukavva, fon kartonlarını, elle ya da çeşitli araçlarla sararak, buruşturarak, katlayarak, keserek yapılır.

Erken çocukluk dönemi dinî eğitimde rölyef çalışmaları sıkça kullanılır. Seccade yapımı, telin kâğıtlarla sarılmasıyla hazırlanan Kâbe, mescit gibi çalışmalar yapılabilir.

Uygulama örneği: Biricik Allah'ım çalışmasında Allah lafzı, grafon kâğıtlarının yuvarlama tekniği ile doldurulmasıyla yapılır. Sınıftaki öğrenci sayısı kadar kalp sarkıtılır. Her kalbe bir öğrenci parmak baskısı uygular. Bu şekilde herkesin birbirinden farklı ve özel olarak yaratıldığı, Biricik Allah'ımızın bizi bir tanecik yarattığı ve çok sevdiği vurgulanır. Resim 11'deki gibi mobil olarak hazırlanır ve sınıfa asılır.



Resim 11

Baskı/İz Çalışmaları

Baskı tekniğinde çocuklar, ritim duygusunu ve rastlantısal görüntülerdeki estetik etkiyi sezgisel olarak algılayabilir. Bazı baskı teknikleri belli bir aracın ya da sebzenin mühür mantığında kullanılmasıyla oluşur. Baskı tekniklerinde kullanılacak araç ve gereçler şunlardır: Sulu boya, parmak boyası, guvaş, resim kâğıdı ve farklı kalınlıkta fırçalar.[31] Uygulanacak bazı baskı teknikleri: İp, yaprak, patates, sebze, fırça, cam, el, ayak ve parmak baskıları.

Uygulama Örneği: Allah'ın bizler için yarattığı nimetler üzerine konuşulur. Meyveler, sebzeler ve faydaları söylenilir. Bu meyve ve sebzelerin bazılarının baskıları yapılır. Baskılar incelenir. Her bir sebze ve meyvenin birbirinden farklı koku, tat ve görüntüde olduğu, farklı şekiller oluşturduğu göz-

30 Okulöncesi Sanat Eğitiminde Bir Malzeme Olarak "Kil" in Yeri 2010 4

31 Görsel Sanatlar Eğitimi 2011 109

lemlenir. Bu baskılardan şekiller üretmeleri, resimler yapmaları istenilir. Resimlerinde ne anlatmak istedikleri üzerine konuşulur.

Teknoloji Destekli Sanat Çalışmaları

Teknoloji, öteki alanlarda da olduğu gibi günümüzde okulöncesi öğretimde de son derece önemli rol oynamaktadır. Etkileşimli sistem teknolojileri, öğrencilere ve öğretmenlere sanat eğitimi sürecini daha somut hale getiren görsel öğeleri, sesleri, hareketleri sunmaktadır. Teknoloji destekli uygulamalar, sanatın gelecekteki öğretimi ile ilgili değişimler konusunda da büyük bir rol oynamaktadır.[32]

Günümüz çocuklarında dinî eğitim, bilgisayar, tablet, CD/DVD çalar, televizyon gibi teknolojik aletler ile desteklenmelidir. Bugün dinî içerikli, internet destekli çalışmalar, etkileşimli eğitim CD'leri, çizgi film, film, oyun temelli etkileşimli CD'ler, simülasyon ve sanal gerçeklikle desteklenmiş öğretim ortamları bulunmaktadır. Bunlara www.sonpeygamber.info, Diyanet Çocuk, Alim Çocuk gibi çalışmalar örnek verilebilir. Bu programlarda; elle şekiller çizebilmekte, boyama, doku oluşturma, renklerle oynama, şekiller oluşturma, şekillerden nesneler üretme, çizilen şekilleri çoğaltma, fırça, püskürtme gibi farklı boyama tekniklerini kullanma imkânı bulunmaktadır. Bu sayede çocukların, dinî konulara ilgileri ve öğrenme motivasyonları artacak, öğrenmeleri kolaylaşacak, öğrenme kalıcılığı da artacaktır.

Uygulama Örneği: Kureyş suresinin hikâyesi anlatılır. Tablette ya da bilgisayarda resimleri izlenir. "Artık bu evin sahibine kulluk etsinler." ayetinde Kabe resmine bakılır. Tüm dünyadan Kabe'ye gelen insanlar olduğu söylenilir. "Sizce kimler gelmiştir?" denilerek Kabe'nin etrafına gelenleri çizmeleri istenilir. Diğer resimleri boyamaları, eksiklikleri bulmaları ve yerine yerleştirmeleri istenebilir.

Çizgi Çalışmaları

Çocuklar resimlere çizgilerle başlar, renk kullanımıyla devam eder. Çizgiler ince, kalın, doğru, eğri, kırık, dikey, yatay, diyagonal olarak yön değiştirirler. Kimi çizgiler, bilinen nesneleri belirler, kimi çizgiler ise duyguların anlatımına yardım eder.[33] Bu çalışmalarda yumuşak kurşun kalem, pastel boya, renkli tebeşir, mum, füzen ve koruma kalemleri kullanılır.

Uygulama Örneği: Resim 12'deki gibi Allah'ın bizim için gönderdiği kitaplar ve günümüze gelişleri çizgi çalışması ile gösterilir. Ayrıca Besmele ile tüm doğanın güne başlaması yönergelerle takip edilebilir. Öğrenci Besmele çekerek güneşin çizgilerini birleştirir, güneşin doğmasına yardım eder. Doğan güne uyanan canlıların seslerini çıkarır, taklitlerini yapar.


Resim 12

Hikâye/Masal İçinde Sanat Çalışması

Ernest Harms, üçe ayırdığı evrelerden birincisi olan 3–6 yaş erken çocukluk dönemini, Peri Masalları Evresi olarak adlandırmıştır.[34] Bu evrede çocukların dinledikleri hikâye ve masallarla duygu, düşünce ve hayal dünyalarının, konuşma ve okunanı anlama, kavrama ve karşılaştırma becerilerinin

32 Görsel Sanatlar Eğitimi 2011 129

33 Görsel Sanatlar Eğitimi 2011 51

34 Okul Öncesi Çocuklarda Davranış Yönetimi ve Manevi Yaklaşım: Dua Deneyimi ve Sosyal Davranış İlişkisi, AÜ SBE, Yüksek Lisans Tezi, 2015, S. 54,60: 27935 03 04 2016

geliştiği bilinmektedir. Dinî bilgilerin öyküler yoluyla çocuklara sunulması onların bilginin duygu yönüne kaymalarını kolaylaştıracaktır. Bu öykü ve masallar Mevlana gibi edebî değerlerimizden olabileceği gibi günümüz yazarlarının hayal ürünleriyle de olabilir.

Unutmamak gerekir ki gerçek ve yaşanmış öyküleri bizlere Kur'an sunmaktadır. İçinde yer alan peygamber hikâyeleri, tarihî olaylar ve surelerin inzal hikâyeleri erken çocukluk dönemindeki çocuklar için bulunmaz kaynaklardır. Bu hikâyelerin ve masalsı olayların onların anlayabileceği dilde anlatılması, canlandırılması yapılabilir.

Uygulama Örneği: Fil suresi hikâyesi anlatıldıktan sonra tekerlemesi ile tempolu söylenerek tekrarlanır. Gelen ebabil kuşlarını hayal etmeleri ve kâğıda çizmeleri, Mamut'u bulup boyamaları istenir.

Oyun

Din eğitiminde oyun, konuyu daha iyi anlamasına, analiz etmesine, değerlendirmesine ve çözmesine yardımcı olur.

Uygulama Örneği: Aşağıdaki "Öz Denetimli Fil Mamut" sanat etkinliği çocuklara yaptırılır. Görevli kişi okulda, evde ve bahçede olabilecek davranışları söyler. Tehlikeli bir davranış ise fil "Asla!" der gibi kısa öttürülerek yere çömülür. Doğru bir davranış ise "Evetttt!" der gibi uzun öttürülerek ayağa kalkılır, baş onama şeklinde sallanılır.

Malzemeler:

Renkli Karton

Kalem

Makas

Oynayan göz

Parti üfleyicisi



Resim 13

Örnek Olay İncelemesi İçinde Sanat Çalışması

Örnek olay incelemesi yöntemi, bir olayın veya sorunun, yazılı veya sözlü anlatıldıktan ya da filmle gösterildikten sonra, konu hakkında öğrencilerin tartışarak çözüm önerilerini ortaya koymaları temeline dayanan bir öğretme yoludur.[35] Bu yöntemle çocuklar dinî konular hakkında bilgi kazanırken, tutum ve farkındalık geliştirirler. Çok yönlü bakış açısı, empati, ortak anlayış kurabilme, etkileşim, çoklu kültür bilinci, problem çözme, eleştirel düşünme ve yansıtma, duruma dayalı çıkarsama, karar verme, tartışma ve savunma, sorgulama, iletişim kurma, kendini ifade etme becerileri gelişir.

Uygulama Örneği: Küçük Tavşan arkadaşlarıyla oyun oynuyordu. Neşeyle zıplarken yerde bir de ne görsün, en sevdiği çikolata. Bir an hiç kimse görmeden sepetine atmak geldi içinden. Ama sonra bunu düşüren kişi ne çok üzülmüştür, diye geçti zihninden. Almalı mı, almamalı mı, diye düşünürken neşeli Sincap, "Aynı çikolatadan bende de var, haydi birlikte yiyelim." demez mi. Küçük Tavşan, elinde çikolata baktı baktı ve…

Sizce Küçük Tavşan ne demiştir çocuklar?

Çikolatanın sahibi onu kaybettiği için ne hissediyordur?

Çikolatasını kaybedince ne yapmıştır?

Çikolatasını bulanın yemesini ister mi?

Peki, Peygamberimiz o çikolatayı bulsaydı ne yapardı?

Bakalım bizim Küçük Tavşan ne yapmış:

35 Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi, 2011 85

–Bu benim değil Neşeli Sincap, yerde buldum, umarım sahibini bulurum, dedi ve çikolatayı havaya kaldırıp seslendi. "Kim düşürdü bu çikolatayı." Çalıların arasından gözleri yaşlı Tembel Kaplumbağa çıkardı kafasını, "Ben, dedi, nerede düşürdüm diye düşünmekten yorgun düştüm, ağlamaya koyuldum, iyi ki buldun çikolatamı, onu ne zor buldum." demez mi. Bizim Tembel Kaplumbağa hızlı adımlarla kaptı çikolatasını, afiyetle yedi bitirdi. Kocaman bir teşekkür öpücüğünü de unutmadı. Bunu gören öğretmenleri Küçük Tavşanın yanına yaklaşarak Küçük Tavşan ne akıllısın sen. Tıpkı Peygamberimiz gibi davrandın. Bu doğruluğunun karşılığında cennette ne büyük ve en güzel çikolataları kazandın. Aferin sana, dedi ve sevgiyle sarıldı Küçük Tavşana.

Şimdi Küçük Tavşanın yerinde olsanız kendinizi nasıl hissederdiniz?

Siz de cennette en büyük ve en güzel çikolataları kazanmak ister misiniz?

O zaman ne yapmalısınız?

Tavşan ve kaplumbağa resimlerinden çocuklara kukla yaptırılır. Bu kuklaları ellerine alarak tavşanın ve kaplumbağanın ne hissettiklerini söylemeleri istenilir. Kuklaları konuşturarak olayı canlandırmaları ve kendilerince şekillendirmelerine olanak tanınır.

Kâğıt Katlama ve Kesme

Kâğıt işlerinde en çok uygulanan tekniklerden biridir. Öğrencinin kendisinin çizdiği ya da sizin verdiğiniz bir resmin, herhangi bir şekil makas kullanılarak kesip çıkarılması, mukavva haricindeki kâğıtların katlanarak şekiller oluşturulmasıdır.

Uygulama Örneği: 1.Aile katılımı olarak "Kıtmir İle Tanışıyoruz" etkinliği olarak origamiden bir köpek kafası yapmaları istenir. Her öğrencinin Kıtmir'ini tanıtmasına imkân tanınır. Öğretmen Kıtmir'in hikâyesini çocuklara anlatır. Sarayda nefis kemikler, güzel oyuncaklar olduğu söylenir. Kendine arkadaş olarak doğru olmayan işler yapan kişilerle değil, doğru sözlü, güler yüzlü ve iyilik yapan kimseleri seçtiği ifade edilir. Kıtmir'in hikayesi, vefa ve arkadaş seçimine dikkat çekerek tamamlanır. Sonrasında öğrencilerin Kıtmirleri A4 kâğıtlarına yapıştırılır. Bu hikâyede onların Kıtmirlerinin ne yaptığını, nasıl hareket ettiğini çizmeleri istenir. 2. Vefa ağacı yapılır. Vefalı davranacağımız kişiler kimler diye konuşarak origamiden yapılan çiçekler, mutfaktaki, idaredeki yetkililere, temizlik görevlilerine, öğretmene, aileye verilir. Vefa Ağacına da yapıştırılır. Vatan Kahramanlarımıza Vefa üzerine de konuşulur. Ülkemizi kurtarmak için yaptıkları ve bizlerin de onlara vefa göstererek ülkemizi korumamızın gerekliliği vurgulanır. Kız öğrenciye bayan, erkek öğrenciye erkek kahramanın resmi verilir, tanıtılır ve boyayıp kesmeleri istenir. Boyayıp kestikleri kahramanlar Vefa Ağacının etrafına Resim 14'deki gibi yapıştırılır.



Resim 14

Ritm/Orff

Orff Schulwerk, insanın/çocuğun "bütün boyutlarının kullanılmasını" esas alır. İnsanın/çocuğun "bütün boyutlarının kullanılması"; bedenselliğin, hareketten müziğe, hareketten dansa, dile, önce görüntü diline, düş gücüne varan sanatsal gücün açığa çıkarılması; insanın teknik ve sanatsal yetkinliğinin sistematik yapısıyla, aynı şekilde aklı ve ruhuyla, "kafa, yürek ve el" birliğiyle, duyularının

çoğunluğuyla, bütün boyutlarıyla kapsanmasıdır.[36]

Dinî eğitimde aslında bu teknik yüzyıllar öncesinden beri kullanılmaktadır. Tefe vurarak Allah ve Hu lafızlarını tempolu bir şekilde söylemek bunlardan sadece biridir.

Uygulama Örneği: Peygamberimizin doğduğu yeri ve zamanı, akrabaları ritmik bir şekilde sayılır. Bu sanat çalışması, vücudunu kullanarak yapabileceği gibi; kâğıt tabaktan yapılmış bir tefe, yoğurt kovasından yapılmış bir davula ritimli bir şekilde vurarak ya da marakaslar sallayarak yapılabilir.

571 yılında Mekke'de doğdu. (Tempolu eller çarpılır.)

Peygamberim Muhammed, Muhammed'dir Muhammed (Göğüs üstüne eller tempolu vurulur.)

Annesi (Yanaklara hafifçe vurularak soru tonlamasıyla söylenir. Cevap için durulur.) Amine.

Babası (Kollara vurularak soru tonlamasıyla söylenir. Cevap için durulur.) Abdullah.

Dedesi (Bacaklara vurularak soru tonlamasıyla söylenir. Cevap için durulur.) AbdulMuttalib.

Amcası (Ayaklar yere vurularak soru tonlamasıyla söylenir. Cevap için durulur.) Ebu Talip.

Sütannesi (Eller birbirine sürtülerek soru tonlamasıyla söylenir. Cevap için durulur.) Halime.

Süt Kardeşi (Eller kollara sürtülerek soru tonlamasıyla söylenir. Cevap için durulur.) Şeyma.

Sonuç

Erken dönem çocukluk din eğitimde sanat çalışmalarının yapılması, çocukların konuyu daha iyi anlaması, içselleştirmesi, pekiştirmesi ve diğer gelişimleriyle birlikte dinî gelişimini de verimli bir şekilde tamamlaması açısından çok önemlidir.

Dinimizin sanat ve estetik açısından zenginliğini erken çocukluk dönemine yansıtmamız ayrıca büyük bir önem taşımaktadır. Günümüzde birçok yuvada dinî sanat etkinliği boşluğunun yerini mandala gibi başka din ve kültürlere ait sanat etkinlikleri doldurmaktadır.

İtikat, ibadet, ahlak, siyer, peygamber duaları, sureler gibi birçok dinî konu sanat etkinlikleriyle anlatılabilir. Kendi geçmişimiz ve kültürümüz bu konuda çok zengindir. Bugünün sanat etkinlikleri ile günümüz çocuklarının ilgi alanlarına göre dinî üniteler şekillenmeli, renk ve hayat bulmalıdır. Ancak bu şekilde erken dönem çocuklukta din eğitimi çocukların yaşantılarına girebilir ve ileriki yaşantılarında kalıcı izler bırakabilir.[37]

KAYNAKÇA

Aydın, Mehmet Zeki, **Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2011, s. 85.

Aydınbaş, Esra, **Okul Öncesi Çocuklarda Davranış Yönetimi ve Manevi Yaklaşım: Dua Deneyimi ve Sosyal Davranış İlişkisi**, AÜ SBE, Yüksek Lisans Tezi, 2015, S. 54,60; acikarsiv.ankara.edu.tr›browse/27935/ESRA (Erişim: 03.04.2016).

Bahar Güdek ve Gülin Öziskender, "Orff Yaklaşımı İle Yapılan Okul Öncesi Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkileri", **Turkish Studies - International Periodi-**

36 2003 18 26

8 3 2013 216

37

cal For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 8/3, Winter 2013, Ankara, s.s.213-232.

Bedir Erişti, Suzan Duygu, "Okulöncesinde Teknoloji Destekli Görsel Sanatlar Eğitimi", **Görsel Sanatlar Eğitimi**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2011, s.129.

Coşkun, Necla, "Okulöncesinde Görsel Sanatlar Eğitimi Uygulamaları ve İlkeleri", **Görsel Sanatlar Eğitimi**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2011, s.109.

Gökay, Melek Yılmaz, "Okulöncesi Görsel Sanatlar Eğitiminde Disiplinlerarası Çalışmalar", **Görsel Sanatlar Eğitimi**, Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir 2011, s.153.

İlhan, Ayşe Çakır, "Okulöncesi Görsel Sanatlar Eğitiminde Yaratıcılık", **Görsel Sanatlar Eğitimi**, Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir 2011, s.51.

Kara, Yılmaz ve Çam, Figen, "Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkileri", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 32**, 2007, s.145; http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/586-published.pdf (Erişim Tarihi:2 Mart 2016).

Kipdemir Serdar, "Yazıyı Dile Getiren Sanat Kaligrafi", Aile Dostu Alışveriş ve Günlük Yaşam Dergisi, Aralık 2014, s.27; http://www.ittifak.com.tr/App_Assets/Basin/Dergiler/3/94.pdf (Erişim Tarihi:29 Şubat 2016)

Koç, Bekir, "Osmanlı Islahhanelerinin İşlevlerine İlişkin Bazı Görüşler", **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı: 6 (2), s.121.

MEB MEGEP, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Çocuk Etkinlikleri, Ankara 2009, s.26.

MEB MEGEP, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Türkçe Dil Etkinlikleri, Ankara 2007, s.24.

MEB, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Drama Çalışmaları, Ankara 2013, s.3.

MEB, **Okul Öncesi Eğitim Programı**, 2006

Özçimi, M. Sadrettin, **Ebru**, BİKSAD (Bilim Kültür ve Sanat Derneği), İstanbul 2010, s.21.

Seferoğlu, Süleyman Sadi, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2006, s.16.

Terwiel, Candan Dizdar, **Okulöncesi Sanat Eğitiminde Bir Malzeme Olarak "Kil" in Yeri**, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları, Ankara 2010, s.4.

Ulutaş, İlkay ve Ersoy, Özlem, "Okul Öncesi Dönemde Sanat Eğitimi", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Mart 2004, Cilt:12, No:1, ss.2.

Yıldırım, Mustafa, "Kur'an Sanatı ve Estetiği Üzerine", İstem, 2010, sayı:16, s.171.

ERKEN DÖNEM ÇOCUKLUKTA DİN EĞİTİMİNİN SANAT ETKİNLİKLERİ İLE VERİLMESİ

1.Prof.Dr. Mehmet Zeki AYDIN, *MÜ İlahiyat Fakültesi*

2.Esma BUDAK, *ASPB AEP Formatörü, Eğitimci, Yazar*

3.Fatma GÜLAK ŞEHİTOĞLU, *Okul Öncesi Öğretmeni, Yazar*

ÖZET

Erken çocukluk döneminde verilen eğitimin; çocukların psikomotor, sosyal-duygusal, dil gelişimlerini destekleyici, öz bakım becerilerini kazandırıcı ve ilköğretime hazır bulunuşluklarını sağlayıcı olması amaçlanmaktadır. Sanat etkinlikleri bu amaca ulaşmak için çok önemli bir yöntemdir. Erken çocukluk dönemindeki sanat eğitimi, çocuğun; üretkenliğinin, özgüveninin gelişmesine, kendini ifade etmesine, deşarj olabilmesine ve bu ortamının sağlanmasına, teknik bilgi ve beceri kazanmasına,

bağımsız eleştirel düşünebilme becerisi geliştirmesine, sorumluluk kazanmasına, girişimciliğinin gelişmesine, sosyal ve duygusal, fiziksel, bilişsel, dil gelişimine katkıda bulunmaktadır.

İslam dininde sanat vazgeçilmez bir unsurdur. Edebiyat sanatının zirvede olduğu bir dönemde gelen Kur'an bunun ilk örneğidir. Allah Kur›an'ı Kerim'de anlattığı olayı, gösterdiği bir manzarayı, maddi ve manevi durumları, insan tipini ve tabiatını, ahireti, cenneti somut simgelere dönüştürerek tasvir eder, örneklendirir. Bizlere dinî konuları anlatırken sanattan üst düzeyde yararlanabileceğimizi gösterir.

Erken çocukluk döneminde dinî eğitimin sanat eğitimiyle desteklendiğinde verimliliği ve kalıcılığının artacağı ortadadır. Duygularını kelimelerle ve eğitim programındaki diğer etkinliklerle ifade edemeyen çocuklar, sanat etkinlikleri ile aldıkları dinî eğitimi ve kendilerini ifade etme imkânı bulabileceklerdir. Bu sayede çocuklar rahatlayacak, kendilerine özgü yeni ürünler oluşturarak doyuma ulaşabilecek, öğrendikleri konuları pekiştirecek ve içselleştirebileceklerdir. Ayrıca çocukların ürettikleri sanat ürünleri, onların öğrendikleri dinî konu hakkındaki duygularını ve düşüncelerini anlamamız ve bu konuda bilgilenmemizde de bizlere yardımcı olacaktır. Çocuklarla yaptıkları resimler hakkında yaptığımız söyleşilerde, bu açıkça ortaya çıkacaktır.

Bu bildiride erken dönem çocuklukta dinî eğitiminin sanat etkinlikleri ile verilmesi sorularla incelenecektir. İlk olarak sanat çalışmalarının planlanması nasıl olmalı; ikinci olarak sanatsal çalışmalarda kullanılacak materyaller nelerdir; üçüncü olarak sanat çalışmalarında öğretmenin rolü ne olmalıdır ve sınıfında nelere dikkat etmelidir ve son olarak din eğitiminde kullanılan sanat çalışmaları ve pratik örnekleri nasıl olmalıdır sorularına cevap aranacaktır. Sanat çalışmalarına, Ebru, Geleneksel, Motifler, Kaligrafi, Kukla ve Maske Yapımı, Televizyon Şeridi, Materyal Geliştirme, Drama, Yoğurma Maddeleriyle Sanatsal Çalışmalar, Kâğıttan Rölyef ve Üç Boyutlu Çalışmalar, Baskı/İz Çalışmaları, Teknoloji Destekli Sanat Çalışmaları, Çizgi Çalışması, Oyun, Sanat Etkinlikli Hikâye, Sanat Etkinlikli Örnek Olay Çalışması, Kâğıt Katlama ve Kesme, Ritm/Orff başlıklarında örnekler verilecektir. Böylece, İslam tarihimizde ve kültürümüzde dinî sanatla öğretecek zengin bir teknik birikimimizin olduğu görülmüş olacaktır.

Anahtar Kavramlar: Erken Çocuklukta Din Eğitiminde Sanat Etkinlikleri, Okul Öncesi Din Eğitimi, Sanat Çalışmaları

Giriş

Erken çocukluk döneminde verilen eğitimin; çocukların psikomotor, sosyal-duygusal, dil gelişimlerini destekleyici, öz bakım becerilerini kazandırıcı ve ilköğretime hazır bulunuşluklarını sağlayıcı olması amaçlanmaktadır.[38] Sanat etkinliklerinin bu amaca ulaşmak için çok önemli bir yöntem olduğu mutlak bir gerçektir. Erken çocukluk dönemindeki sanat eğitimi ise çocuğun; üretkenliğinin, özgüveninin gelişmesine, kendini ifade etmesine, deşarj olabilmesine ve bu ortamının sağlanmasına, teknik bilgi ve beceri kazanmasına, bağımsız eleştirel düşünebilme becerisi geliştirmesine, sorumluluk kazanmasına, girişimciliğinin gelişmesine, sosyal ve duygusal, fiziksel, bilişsel, dil gelişimine katkıda bulunmaktadır. Çocukların yoğun olan yaratıcılık ve estetik duygularının erken yıllarda desteklenmemesi ileriki yıllarda yaratıcı, üretken ve çevrelerindeki güzellikleri algılayan bireyler olmalarını da engelleyebilmektedir.[39] Çocukların sanat eğitimi sırasında makas, tutkal, boya ve fırçaları kullanması el-göz koordinasyonlarının gelişmesini, kavramlar ve problemler hakkında düşünmelerini sağlamaktadır.[40] Grup olarak yapılan sanat çalışmaları çocukların birlikte bir şeyler planlamalarını ve bunu gerçekleştirmelerini, işbirliği içinde çalışmalarını sağlamaktadır.[41]

---

38 2006

39 1987 **Kastamonu Eğitim Dergisi** 2004 12 1 2

40 2

41 2

İslam dininde sanat vazgeçilmez bir unsurdur. Edebiyat sanatının zirvede olduğu bir dönemde gelen Kur'an bunun ilk örneğidir. Allah, Kur'an'ı Kerim'de anlattığı olayı, gösterdiği bir manzarayı, maddi ve manevi durumları, insan tabiatını ve tiplerini, ahireti, cenneti somut simgelere dönüştürerek tasvir eder, örneklendirir. Bizlere dinî konuları anlatırken sanattan üst düzeyde yararlanabileceğimizi gösterir. Sanat, güzellik ve estetik kelimeleri Kur'an'da bir çok kelime ile karşımıza çıkar. Hüsn, Latif, Cemal, Züyyine, Lezzet bunlara örnek olarak verilebilir. Örneğin, Züyyine kelimesi Kur'an'da dünya hayatının kendisi, dünyevi nimetler, çocuklar, kadınlar, binek hayvanları, gökyüzü ve bitki örtüsü anlamlarında kullanılmaktadır. Yani hem insanın yeryüzündeki hayat serüvenini hem de tüm varlıklarla ilgili estetik bir karakteri ifade etmektedir.[42] Ayetlerde bu konuda örnekler verilmiştir. Dünya materyallerini çeşitli şekillerde ve sanat için kullanabileceğimizi göstermiştir. "De ki Allah'ın kulları için çıkardığı süsleri ve temiz rızıkları kim haram kılmıştır?"[43]

Ali İmran suresinin 14. ayeti[44] biz insanların sanata yatkınlığını ve ihtiyacını ifade ederken bu sanatı doğru kullanmanın yolunun, dünya metaını asıl varılacak güzel yer olan Allah için kullanmak olduğunu gösterir.

Kur'an'da geçen "Cemal" kelimesi ise modern dönemlerde hazırlanan sözlüklerde estetik karşılığında kullanılmıştır.[45] Hicr suresi 15. ayet "Biz, gökleri, yeri ve her ikisinin arasındakileri hakkın dışında (herhangi bir amaçla) yaratmadık. Hiç şüphesiz o saat de yaklaşarak gelmektedir; öyleyse (onlara karşı) güzel davranışlarla davran." diyerek ahlak eğitiminin cemal yani estetik ve sanat ile gösterilebileceği ışığını yakmıştır. Dinî eğitimdeki sanat destekli çalışmaların yolunu açmıştır.

İslam'ın ilk günlerinden bugüne doğru ilerleyişte İslam'ın içinde kök salan birçok sanat dalı doğmuştur. Hat, tezhip, ebru, minyatür, musiki bunların bir kısmıdır. Osmanlı aydınları güzellik bilimi olarak tanımladıkları estetiği, «İlm-i Hüsn» şeklinde adlandırmaktadır. Erken çocukluk dönemi eğitimi olarak sübyan mekteplerini, Osmanlı ıslahhanelerini, bu konuda örnek gösterebiliriz. Osmanlı ıslahhanelerine göçlerden mağdur olan 5–13 yaşları arasındaki fakir ve kimsesiz çocuklar sokaklardan alınmış, devletin kontrolünde ve sağlıklı bir ortamda büyütülmeleri sağlanmıştır. Onlara verilen çeşitli eğitimlerin içinde sanat eğitimleri de vardır. Hem suçlardan uzak durmaları, hem de meslek edinmelerini amaçlayan bu pratik sanat dersleri vilayetlerin hammadde ve diğer üretim özelliklerine göre belirlenmesine kadar hem pragmatik hem de oldukça bilinçli bir program izlenmiştir. Örneğin Adana'daki ıslahhane ağırlıklı olarak dokumacılık ve yan ürünleri üzerinde yoğunlaşırken, Kastamonu ıslahhanesi ahşap ürünlerinde, Diyarbakır ıslahhanesi İran şalı ve yöresel giyim imali ve dikiminde, İzmir ve İstanbul ıslahhaneleri, matbaa, madensel üretim ve makine imali alanlarına ağırlık vermektedir.[46] Bu şekildeki sanat eğitimleriyle çocukların sorumluluk kazanmaları, birlikte uyum içinde çalışma yeteneği geliştirmeleri ve sanatkârlıklarını zanaatkârlık ile buluşturmaları sağlanmış oluyordu.

Bütün bu veriler bizlere, erken çocukluk döneminde sanat eğitiminin gerekliliğini göstermekle birlikte erken çocukluk döneminde dinî eğitimin sanat eğitimiyle desteklendiğinde verimliliği ve kalıcılığının artacağını gözler önüne sermektedir. Duygularını kelimelerle ve eğitim programındaki diğer etkinliklerle ifade edemeyen çocuklar, sanat etkinlikleri ile aldıkları dinî eğitimi ve kendilerini ifade etme imkânı bulabileceklerdir. Bu sayede çocuklar rahatlayacak, kendilerine özgü yeni ürünler oluşturarak doyuma ulaşabilecek, öğrendikleri konuları pekiştirecek ve içselleştirebileceklerdir. Ayrıca çocukların ürettikleri sanat ürünleri, onların öğrendikleri dinî konu hakkındaki duygularını ve düşüncelerini anlamamız ve bu konuda bilgilenmemizde de bizlere yardımcı olacaktır.

Bu bağlamda erken dönem çocuklukta dinî eğitiminin sanat etkinlikleri ile verilmesini sorularla

---

42 İstem 2010 16 171

43 32

44

45 Yıldırım, "Kur>an Sanatı ve Estetiği Üzerine", s.171.

46 Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 6 2 121

inceleyeceğiz. İlk olarak Sanat Çalışmalarının Planlanması Nasıl Olmalı, ikinci olarak Sanatsal Çalışmalarda Kullanılacak Materyaller Nelerdir, üçüncü olarak Sanat Çalışmalarında Öğretmenin Rolü Ne Olmalıdır ve Sınıfında Nelere Dikkat Etmelidir ve son olarak Din Eğitiminde Kullanılan Sanat Çalışmaları ve Pratik Örnekleri Nasıl Olmalıdır sorusuna cevaplar verilecektir. Sanat çalışmalarına pratik örneklerimizi ise Ebru, Geleneksel, Motifler, Kaligrafi, Kukla ve Maske Yapımı, Televizyon Şeridi, Materyal Geliştirme, Drama, Yoğurma Maddeleriyle Sanatsal Çalışmalar, Kâğıttan Rölyef ve Üç Boyutlu Çalışmalar, Baskı/İz Çalışmaları, Teknoloji Destekli Sanat Çalışmaları, Çizgi Çalışması, Oyun, Sanat Etkinlikli Hikâye, Sanat Etkinlikli Örnek Olay Çalışması, Kâğıt Katlama ve Kesme, Ritm/Orff başlıklarında vererek aslında İslam tarihimizde ve kültürümüzde dini, sanatla öğretecek zengin bir teknik birikimimizin olduğunu göreceğiz.

Sanat Çalışmalarının Planlanması Nasıl Olmalı?

Erken çocukluk dönemindeki çocukların öğrenme hızı çok yüksektir. Dinî eğitimin sanat çalışmalarıyla verilmesini planlarken eğitimimizin bu hızda ve kaliteli olabilmesi için öğrencilerin var olan ve gelecekte var olabilecek beceri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Lautuuca, Voigt ve Fath'in de işaret ettiği gibi hedefler, yönlendirici sorular ve öğretim stratejisi belirlenerek eğitim planlanmalıdır. Bütün bu amaçlar için eğitim planlanırken aşağıdaki Roberts ve Kellough'un disiplinlerarası yaklaşıma uygun ders içerik ve tasarılarının yapılabileceği adımlar sırasıyla gerçekleştirilir.[47] Biz de bu adımları göz önünde bulundurarak din eğitimi planımızı oluşturabiliriz.

I. Temanın Belirlenmesi: Bu ilk basamakta öğretilecek konu belirlenir. Öğrencinin günlük hayatta kullanabileceği, sorguladığı, sosyal, zihinsel, fiziksel ve dil gelişimine katkıda bulunacak konular seçilir. Örneğin; Allah ile ilgili soru ve sorgulamaların olduğu erken çocukluk döneminde, Allah'a iman konusu, gelişimleriyle doğru orantıda ve gelişimlerine katkıda bulunacak şekilde verilebilir. İtikadî konular genelde bu dönemde sorularla karşımıza çıkar. Sanat etkinlikleriyle bu eğitimin öğrenciye verilmesi ve doyurulması gerekir. Temizlik konusu ibadet ünitesi içinde işlenirken; dürüstlük siyer ünitesi içinde; Kur'an'da geçen peygamber duaları ahlak ünitesi içinde geçebilir. Bu ünitelerin öğrencinin ilgisini çekecek ve motivasyonunu arttıracak isimlerle eğitim planına alınması gerekir. Siyer için Mis Kokulu Çiçek; Ahlak için Işıltılı Güneş; İtikat için Alim Ağaç; İbadet için Mutlu Deniz; sure eğitimi için ise Sure Kuşları gibi isimler verilebilir.

Bu ünitelerin konuları öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre eğitim yılına dağıtılabileceği gibi klasik din eğitimi programı adımları da izlenebilir. Ünitelerden bir etkinlik köşesi oluşturulabilir. Eğitime ilk başlandığında kuru bir çiçek, ağaç, ışıldamayan bir güneş varken, Resim 1'deki gibi konular işlendikçe üzerlerine nesneler yapıştırılarak tablo canlandırılır. Bu sayede dönem sonunda öğrenci öğrendiklerinin ilk halinden ne kadar farklı ve zengin bir hale geldiğini görür. Kendi başarı sürecini ve donanımını somut bir şekilde izleme imkânı bulur.



Resim 1

47 ılmaz Gökay Görsel Sanatlar Eğitimi 2011 153

II. Temanın Gözden Geçirilmesi: Seçtiğimiz konuda öğrencilerimizde hangi kazanımların olmasını istiyoruz, belirlenir. Örneğin; Konu: İhlas Suresi

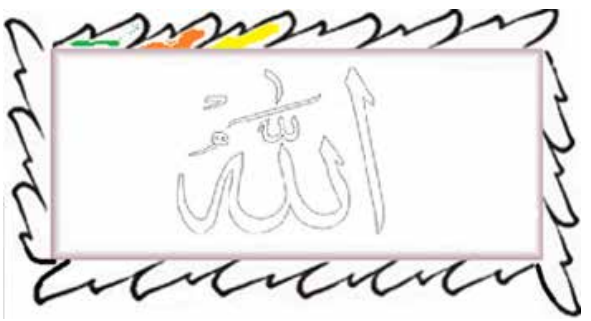
Kazanım: 1. İhlas suresini ezbere okur. 2. İhlas suresinin Allah'ı anlatan sure olduğunu bilir. 3. İhlas suresinin hikâyesini (nüzul sebebini) bilir.

III. Eğitim Kaynaklarının Belirlenmesi: Bu aşamada; konuyu en etkili şekilde işlemek için gerekli eğitim kaynakları, sanat etkinliğinde kullanılacak materyaller, teknolojik araç ve gereçler belirlenir. Örneğin, öğrencinin İhlas suresine merakını uyandırmak için surenin hikâyeleştirilmesi, bunun için gerekli nüzul bilgileri, sure öğretilirken kullanılabilecek tadili erkana uygun ses kayıtları, sanat etkinliği için boyama malzemeleri, kağıt vs.

IV. Temanın Organize Edilmesi: Bulunan kaynaklar ve materyaller gözetilerek konuyu işlerken yapılacak sanat etkinliklerinin belirlenmesi ve gerekli soruların hazırlanması bu aşamada gerçekleştirilir. Örneğin; konuya ilk girişte surenin hikâyesini öğrencilerin dikkatini çekecek ve gelişimlerini destekleyecek şekilde anlatmak; ikinci olarak tekerlemesini hareketleriyle oynamak; son olarak sureyi dinlerken örüntü boyama, serbest boyama ve çizgi çalışması yaparak sure ezberi yapma.

Sorulara örnek verecek olursak: "Kâğıdınızda nerede "Allah" yazıyor, gösterebilir misiniz?", "Allah'ımızı anlatan sure hangisiydi?", "Hikâyesini hatırlıyor musunuz?", "Nasıl davranmışlardı?", "Allah'ımız hangi sureyle onlara cevap vermişti?", "İhlas suresini okuyarak Allah yazısını boyayabilir misiniz?", "Öyleyse Allah lafzını istediğiniz renge boyayabilirsiniz." gibi. Etkinlikte çerçeve örnekteki gibi örüntü ile boyatılırken İhlas suresi, orta yükseklikte bir seste sınıfta dinletilir. Son olarak çerçevenin içine, istedikleri yaprakları çizmeleri ve Allah kelimesini süslemeleri istenir. Bu şekilde sureyi uzun süre dinlemiş ve tekrar etmiş olurlar.

Resim 2



V. Sınıf Ortamının Düzenlenmesi: Dinî eğitim verilirken işlenecek sanat etkinliklerine ve kazanımlara göre sınıf ya da ders işlenecek ortamın düzenlenmesidir. Örneğimizden yola çıkarsak, öğrencilerin sanat etkinliklerini rahatlıkla yapabilmeleri ve hikâyeyi dinleyebilmeleri için masalar U şeklinde yerleştirilerek dinleme ve boyama pozisyonuna geçilebilir ya da hikâye için minderler, boyama için masalar, sınıf içinde belirli köşelerde hazırlanabilir.

Genel olarak din eğitiminde sınıf ortamının düzenlenmesinde; sınıf şartlarına uygun ve uyumlu "ilgi köşesi" oluşturulabilir. Bu oluşturulacak dinî eğitim merkezinin sınırları, sınıf içinde olabileceği gibi sınıf dışında (Resim 3'deki gibi) ayrı özel bir alanda da olabilir. Eğitim merkezindeki ders ortamı bir alandan diğer alana kolaylıkla taşınılabilecek ve çocukların değişken ilgilerini cevaplayabilecek şekilde esnek olmalıdır. Dinî eğitimdeki kazanımlara uygun olarak yeni materyallerin eklenebileceği, bazı materyallerin kaldırılıp, bazılarının da tekrar yerine konulabileceği göz ardı edilmemelidir. Böylece çocukların materyallere ve öğrenilen dinî konulara olan ilgileri canlı tutulabilir. Oluşturulacak dinî öğrenme merkezinin düzenlenmesinde çocukların da görüşlerinin alınması, eğitimi benimsemelerine, motive olmalarına, meraklanmalarına ve aldıkları sorumlulukları yerine getirmelerine destek olacaktır.

Örneğin, dinî eğitim merkezi Resim 4'deki gibi, açılıp toplanabilen tüllerden yapılan bir köşe olabileceği gibi, duvara çocuklarla birlikte hazırlanılan boyama mihrap resmi, mozaik, kesme yapıştırma gibi tekniklerle yapılan bir sanat çalışması olarak da yapılabilir. Süslemelerin abartılı, yorucu

bir karmaşada olmamasına dikkat edilmelidir. Din eğitimi merkezi, dinlendirici, hayal kurmayı ve yeni şeyler keşfetmeyi sağlayacak şekilde olmadır. Dinî ders başlayacağı zaman, yastıklar bu köşeye getirilerek oturulur ve dinî hikâyeler, kitaplar bu alanda okunur. Buraya çocukların uzanabilecekleri yükseklikte mini bir dinî kitap rafı da eklenebilir. Çocuklar için renkli Kur'an'lar yerleştirilebilir. Ayrıca bu köşede hayal etme, düşünme, beyin fırtınası, tefekkür, olumlama, dua gibi faaliyetler de yapılabilir. Masa başında yapılacak sanat etkinlikleri göz önüne alındığında bu alanın pencereye ve çocukların rahatlıkla ve güvenle çalışabileceği masalara yakın olması gerektiği görülür. Bu şekilde, çocukların çevresindekilere dikkat etmeleri ve dinî sanat çalışmalarında buradan esinlenmeleri sağlanmış olur. Ayrıca yerler temizlenebilir bir malzeme ile döşenebilir veya bu mümkün değilse çalışılan yer ve duvarlar uygulanan çalışmaya göre naylonla veya gazete kâğıtları ile kaplanabilir. Çocuklara elbiselerini boyamamaları için rahat çalışmalarını engellemeyecek bir önlük giydirilebilir.[48]



Resim3



Resim4

VI. Ünite Finali, Kapanış Etkinliklerinin Belirlenmesi: Öğrenilen bilgilerin görsel destekli sunumlar, sözlü, yazılı, ürün oluşturma, proje tasarımları, drama, oyun, parmak oyunu olarak pekiştirilmesi ya da sergilenmesidir. Yine örneğimizi devam ettirecek olursak, İhlas suresi tekerlemesinin sınıf içinde söylenmesi, yemek duasından sonra surenin toplu olarak okunması, yapılan boyamaların panoda sergilenmesi, diğer sınıflara ya da okul yetkililerine yaptıkları etkinliğin ve öğretilen bilgilerin anlatılması, genel tabloya İhlas Kuşu yaparak yapıştırmak vs. sıralanabilir.

VII. Değerlendirmenin Belirlenmesi: Son olarak tanımlayıcı ve biçimlendirici değerlendirme yapılır. Tanımlayıcı değerlendirme ile öğrencilerin eğitime başladıklarındaki ilk durumları; biçimlendirici değerlendirmede öğrencilerin eğitim sürecine nasıl katıldıkları (istekli, isteksiz, mutlu, mutsuz.. gibi) ve ne yaptıkları; sonuç değerlendirmesinde de neyi, ne kadar öğrendikleri izlenir, belirlenir. Bu sayede dinî sanat çalışmasının eğitime katkısı ve etkisi görülmüş olur. Eksiklikleri onarma, verimli olanı ise devam ettirme ve geliştirme imkânına kavuşulur.

Sanatsal Çalışmalarında Kullanılacak Materyaller Nelerdir?

Erken çocukluk döneminde din eğitimi verirken kullandığımız sanat etkinliklerinde tüm sanat malzemelerinden faydalanılabilir. Bu malzemeleri aşağıdaki gibi gruplayabiliriz:

Boyama Materyalleri: Kuru boya, sulu boya, pastel boya, parmak boyası, şeker boyası, tutkal boyası, gazlı kalem, yüz boyası.

Yoğurma Materyalleri: Oyun, kağıt, tutkal, talaş ve pasta hamurları, tuz seramiği, kil, çamur, plastirin, kinetik kum, oobleck, tıraş köpüğü vb.

Kâğıda Dayalı Materyaller: El işi kâğıdı, grafon kâğıdı, A4 fotokopi kağıdı, peçete, gazete, fon kartonu, teksir kağıdı, kalın paket ve kese kağıtları, tuvalet kağıdı vb.

Artık Materyaller: Artık materyal; çevremizde gördüğümüz ve kullandığımız, daha sonra da kullanılmayacağı için çöpe atmayı, bir başka yerde saklamayı ya da biriktirmeyi düşündüğümüz hijyenik olan tüm doğal, fabrika yapımı ya da el yapımı maddeleri içerir. Zaman içinde özelliği bozulamadan muhafaza edilebilen ve işe yaramayacağı düşünülerek çöpe atılan her şey artık materyaldir. Artık materyaller çoğu zaman çocuklar için, satın alınan çok pahalı oyuncaklardan daha değerli

olabilmektedir.[49] Yumurta kabuğu, yaprak, ağaç parçaları, dal, mısır patlakları, dondurma çubukları, pipet, tuvalet kâğıdı, mutfak havlusu ruloları, pet, metal, cam ve karton şişeler, kutular, kapaklar, düğme vb.

Müzik Etkinliklerinde Kullanılan Materyaller: Davul, tef, tahta kaşık, kaval, çelik üçgen, marakas, zil, teyp, ses kayıt cihazı, ilahi/müzik, doğal ses, ney taksimi cd'leri, ritim sopası, gong, zımpara blok vb.

Diğer Materyaller: Değişik kalınlıkta ve büyüklükte fırçalar, makas, yapıştırıcı, önlük, ip, kurdele, kumaş parçaları, eva çeşitleri, şönil, keçe, tel, sünger, mum, oynar göz, sim, çeşitli pullar vb.

Sanat Çalışmalarında Öğretmenin Rolü Ne Olmalıdır ve Sınıfında Nelere Dikkat Etmelidir?

İlk olarak bir öğretmen, yaş gelişim özellikleri ortak olmasına rağmen her çocuğun kendine özgü olduğu, farklı deneyimlerden geçtiği, farklı aile kültürüne sahip olduğu ve bu ailelerin din eğitimi açısından farklı beklentilere sahip olduğu gerçeğini asla unutmamalıdır. Öğretmen, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkan tanımalı; okul içi ve dışında, farklı sanatsal çalışmalar gerçekleştirmek, bireysel sergi açmak, sergiye katılmak, sınıfı sanat galerisi gibi kullanmak, sanatçılarla bir araya gelmek gibi etkinliklere katılmalarını desteklemelidir.[50] Müze vb. yerlere gidilerek tarih ve değişik kültürleri ile tanışmaları sağlanmalıdır. Kesinlikle ihmal edilmemesi gereken, ailenin eğitimin içine çekilmesidir. Dinî sanat etkinlikleri, aile katılımları ile ailelere uygulatılmalıdır. Okul içinde yapılan dinî eğitim sanat etkinliklerinden aileler; aylık bültenler, gerektiği zaman günlük notlarla bilgilendirilmeli, eğitimin içinde ve haberdar tutulmalıdır.

Dinî sanat etkinliği yaptırılırken öğretmen:

*Öğrenciye ne yapması gerektiğini açık ve net söylemeli,

*Çalıştıkları tema hakkında yeni fikirler bulmalarına yardımcı olmalı,

*Duyguları resimle anlatabilecekleri fantezi ve hayal güçlerini kullandırtmalı,

*Şekiller, renkler, desenler, çizgiler, ton, doku, boyut, dizayn etme vb. konular üzerinde durulmalı,

*Materyal kullanma konusunda farklı seçenekler sunmalı,

*Fikirlerin başka bir zamanda başka bir yerde kullanılmasına fırsat vermelidir.[51]

Ayrıca öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri, sanatlarını net göstermeleri için gerekli zaman aceleye getirilmeden, sıkıştırmadan verilmelidir. Motive edici ve olumlu cümlelerle etkinlikleri değerlendirilmelidir.

Erken çocukluk döneminde bilinçaltının oluştuğu ve dinî eğitim alırken yaşadıkları duyguları ileriki hayatlarında hatırlayacakları asla unutulmamalıdır. Önemli olan çocuğun dinî alandaki sorularını ve ilgisini sevgi ile cevaplamak ve aydınlatmaktır.

Din Eğitiminde Kullanılan Sanat Çalışmaları ve Pratik Örnekleri Nasıl Olmalıdır?

Ebru

Ecdadımız, ebru yapımını külli irade ile cüz'i iradenin izahına yerinde bir örnek olarak görmüşlerdir. Siz elinizden geleni yapar, usulüne uygun olarak boyanızı atarsınız (cüz'i irade), gerisi Yaradan'a kalmıştır (külli irade). Modern zamanların sığ anlayışı olan her şeyi kontrol etme, anında hakim olma anlayışının aksine, belirsizliğe razı olmayı, beklemeyi ve tevekkülü öğretir. İnsanın doğasına uygun davranışları neticesinde kazandığı huzur, ebrunun toprağa yakın oluşundan kaynaklanır ve toprak renkleriyle, gönülleri ferahlatır.[52]

---

49 Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Çocuk Etkinlikleri 2009 26

50 Göre Görsel Sanatlar Eğitimi", **Görsel Sanatlar Eğitimi** 2011 86 87

51 **Görsel Sanatlar Eğitimi** 2011 53

52 **Ebru** 2010 21

Erken çocukluk döneminde ebru çalışmalarının yapılması; sabırlı olmayı, dikkat ve konsantrasyon gelişimine katkı, işini ciddiye alma, çalışma disiplini, sorumluluk bilinci, sanata ilgi, değerlerini ve kendi kültürünü tanıma, öğrendiklerini aktarma becerisi kazandırır. Ebru çalışmaları yapıldıktan sonra, çalışma incelenerek her şeyin tek ve özel olduğu, kendine ait bir değeri olduğunun farkındalığı oluşturulur. Bu sayede tüm canlılara ve nesnelere saygıyla bakma ve değer verme becerisi geliştirilmesine katkı sağlanır.

Uygulama Örneği: 2008'de özel bir kurumda erken çocukluk dönemi öğrencileri tarafından ebru çalışmaları yapıldı. Öğrenciler bu çalışmalarını Kanada'da yapılacak bir camiinin yardım kermesi için yaptılar. Özenle yaptıkları ebruları Kanada'ya gönderdiler. İsimleri ve yaşlarının yazılı olduğu eserler çerçevelendi, açık arttırma yoluyla satıldı. Geliri camiinin yapımında kullanıldı. Açık arttırmanın fotoğrafları ve yaptıkları yardımın sonuçları öğrencilerle paylaşıldı. Sonuç olarak özenle, özel olarak yaptıkları ebru çalışmalarının değer gördüğünü, fayda sağladığını gördüler. Ebru gibi bir sanat dalıyla faydalı olmanın mutluluğunu yaşadılar.

Resim 5[53]



Geleneksel Motifler

Erken çocukluk döneminde birçok sanat etkinliği yapılmaktadır. Bunların birçoğu yabancı kaynaklıdır. Başka kültürlerin etkinliklerini yaparken kendi kültürümüzden de bir şeyler yapma ihtiyacı vardır. Geleneksel motif ve sanatlarımızı araştırdığımızda çok zengin bir sanatsal kaynağa sahip olduğumuz ve bunların erken çocukluk dönemi eğitiminde kullanılabileceği görülmektedir.

Geleneksel sanatların ana teması desendir. Deseni motifler oluşturur. Motifler, doğadaki bitkilerin stilize edilerek matematiksel bir düzen içinde simetrik olarak yer ayır. Sanatçı bu motifleri kendi özgün bakış açısını kullanarak tasarlar ve yerleştirir.

Motif çalışmaları, erken çocukluk dönemindeki çocuklar ile yapıldığında; el göz koordinasyonlarında, küçük kas gelişimi; matematiksel zekâlarında ve ruhî dinginliklerinde, dikkat ve çaba gerektiren konularda, sabır; merak duygusu ve ilgi alanında, özgün ve estetik ürün oluşturma, şekil, zemin ilişkisi, mekânda konum algılama, renk kavramı, simetri kavramı, motifin devamı, örüntü oluşturma ve matematiksel geometri çalışmalarında birçok gelişime sebep olur. İlerideki hayatında sanatla ilgilenmesine temel oluşturur.

Dikkat süresi kısa öğrencilere, geleneksel sanat çalışmaları yaptırtarak, bu eksikliğin giderilmesi ve sanat zevklerinin ortaya çıkarılmasına yardımcı olunabilir.

Uygulama Örneği: 2012 yılından beri özel okul öncesi kurumlarında, bir dönem de devlet okul öncesi kurumunda geleneksel sanat çalışmaları gerçekleştirdik. Türk Tezyini sanatlarında yararlanılan önemli bir başvuru kaynağı olan A. İnci Birol ve Çiçek Derman'ın Motifler Kitabı'ndan yararlanıldı. "Süslen Şekillen" ismini verdiğimiz çalışmalarda tezhip, geleneksel geometrik desenler, geleneksel motifler, minyatür sanatlarından örnekler ele aldık. Günümüzde kullandığımız nesnelerin geleneksel sanatlarımızda yüzyıllardır değerli bir şekilde kalabildiklerini öğrencilerimize gösterdik. Yıllarca değerli bir şekilde kalabilmelerini erdem hikâyeleriyle bağdaştırdık. Din ve ahlak eğitimiyle birleşen bu hikâyelerde; yaprak, bulutsu, kaftan, kapı, pencere geometrik desenleri, halı, çerçeve,

53 ı ve her öğrencinin yaptığı çınar yaprağı şeklindeki ebruların birleşmesinden oluşan Birlik Ağacı

kaftan, şerbet sürahisi, nar gibi geleneksel sanat objelerini konuşturduk. Kimi zaman yalnız bir yaprağın diğer yapraklara sevgi ve saygıyla yaklaştığında, el ele verdiğinde, güçlükleri aşabilen ve yıllarca solmayan bir çiçeğe dönüştüğüne şahit olduk. Kimi zaman ise paylaşan, değişik lezzetleri bir araya toplayan bir şerbet sürahisinin desenlerini tasarladık, boyadık ve yüzyıllarca nasıl birçok yeri süsleyebildiğini gördük. İyilik kapısının nereye açılabileceğini, dürüstlük penceresinden nerelere bakılabileceğini hayal ettik. Bu hikâyeleri Kur'an'dan, Peygamberimizden, Mevlana'dan ve evliyalardan kıssalarla zenginleştirdik. Çalışmalarımızdan örnek görseli Resim 6'da görebilirsiniz.

Resim 6



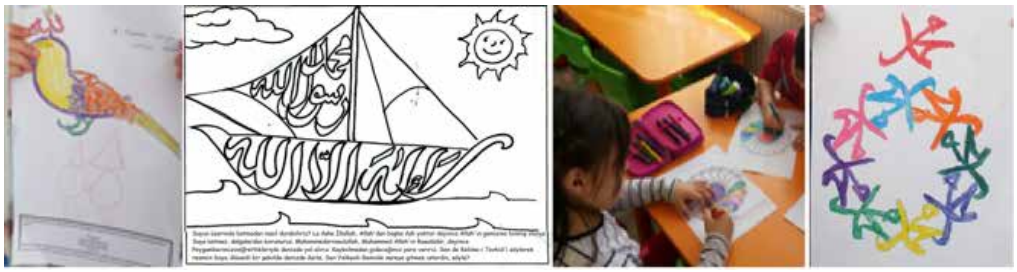
Kaligrafi

Kaligrafi, harflerin ve diğer tüm işaretlerin serbest veya tasarımlanmış kompozisyon uygulamalarında çok değişik malzeme kullanımlarının da avantajıyla kişisel tavrın öne çıktığı, çizgisel uyum ve anlam içeren formlarda, estetiğe sahip olgularıyla sanatla bütünleştiği yerde durur.[54] Bu harf ve nesnelerden soyut ve somut formlar oluşturmak, kaligrafinin sanatıdır. Yazı karakterleri farklı yüzeyler üstüne bu yöntemle çizildiğinde kişiselleşir. Bu şekilde kişinin ruh haline ve tavrına göre biçimlenir, özgünlük kazanır.

Erken çocukluk dönemi din ve ahlak eğitiminde, mevcut kaligrafi çalışmalarına hikâyeler oluşturduk. Bu hikâyeler ve yönergeler eşliğinde boyama yaptırdık. Soru cevap tekniği ile metaforlar oluşturduk ve bu metaforları resmetmelerini istedik.

Uygulama Örneği: Besmele Kuşu kaligrafi çalışması yapıldı. Bu çalışmada Besmele Kuşu'nun uçarak insanlara besmele çekmeyi hatırlattığı anlatıldı. "Sence Besmele Kuşu nereye uçmuş, kimlere besmele çekmeyi hatırlatmıştır?", "Ne zaman besmele çekilir?", "Kuşun uçtuğu yerin resmini çiz." yönergeleri ile çalışma tamamlandı. Sonuç olarak öğrencilerin keyif aldıkları bu çalışmalarla kaligrafi sanatına ve dinî konuya ilgi gösterdiklerini, hayal güçlerine, estetik özelliklerine, hayal etme, kurgulama, uygulama ve değerlendirme yeteneklerine katkı sağladığını gözlemledik.

Resim 7[55]



Kukla ve Maske

Dinî eğitimde birçok ünite kuklalar ile işlenebilir. Kuklalar her yaştaki çocuğun ilgi ve zevkle izlediği basit tiyatrolardır. Kukla ile hikâye anlatımı çocukların çok hoşlandığı bir tekniktir. Kuklalarla oynamak çocukların yaratıcılıklarını geliştirir. Kuklalar; kâğıt, hamur, kumaş, ahşap, kaşık, kullanılmayan oyuncak bebekler, pet şişe vb. malzemelerden yapılabildiği gibi piyasada hazır olarak da satılmaktadır. Kuklalar üç boyutlu olduğundan, çocuklar onları canlı gibi algılayabilirler. Bazen kuklaları serbest zamanda kendileri de hazırlayabilirler. Kukla çeşitleri: Kaşık kukla, yüzük kuklası,

54

55

parmak kuklası, el kuklası, avuç kuklası, gölge kukla, çomak kukla, ipli kukla vb.[56]

Uygulama Örneği: Çocuklara kâğıt tabaktan bir yüz yaptırılır. Artık materyaller bu çalışmada kullanılabilir. Kâğıt tabağın arkasına çocuğun tutup oynatabilmesi için kartondan bir bant tutturulur. Şönülden kollar yapılır ve sağ kolun ucuna kâğıt mendil yapıştırılır. Çocukların hepsi kuklalarını yaptıktan sonra oyuna geçilir. Arkadaşlarının karşısına geçen çocuk, kuklasını gezdirirken birden hapşırır. Peçeteli eli, kuklanın ağzına doğru götürür, "Elhamdülillah" der. Arkadaşları kuklalarını sallayarak "Yerhamükellah" diyerek ona dua ederler. O da kuklasının elini sallayarak, "Yehdina ve yehdikumullah." diyerek dua ile selamlar. Sırayla her çocuk kuklasını hapşırtır ve hapşırma adabı iyice öğrenilmiş olur.

Televizyon Şeridi

Televizyon şeridi ile hikâye anlatmak için hikâyenin yer aldığı şerit ve şeridin yerleştirilip gösterileceği televizyon kutusu hazırlanır. Aydınger kâğıdına veya beyaz bez üzerine hikâyenin resimleri çizilip boyanarak televizyon şeridi hazırlanır. Televizyon kutusunun üst ve alt kısmında şeridin sarılı olduğu yuvarlak çubuklar el ile çevrilerek ekrana gelen bölümlerle ilgili öykü sırasıyla öğretmen tarafından anlatılır. Hikâye anlatımı bitince televizyon kutusu kitap köşesine yerleştirilir ve çocukların kendi kendilerine hikâye anlatma denemelerinde bulunmaları sağlanır.[57]

Dinî eğitimde kullanabileceğimiz bu teknik ile peygamberlerin hayatları, siyer, ibadet ve ahlak; her ay bir konu ve duası yayınlanarak verilebilir. Drama ile canlandırılan peygamber hayatının filmi sınıfımızdaki televizyonda, denilerek ara ara konu tekrarında kullanılabilir. Serbest zamanlarında çocukların bu televizyon ile oynamaları ve filmi seyretmelerine izin verilebilir. Ayrıca sınıfça seçilen bir kahramanın abdest almayı öğrenişi, temizliğine dikkat edişi mizansen olarak sunulabilir. Her çocuk film şeridinin bir kısmını boyayarak kendileri filmlerini Resim 8'deki gibi oluşturabilirler. Bu şekilde konuyu iyice pekiştirmiş aynı zamanda küçük kas gelişimlerini ve hayal güçlerini geliştirmiş olurlar.



Resim 8

Materyal Geliştirme

Öğretimde bir materyalin kullanımı her şeyden önce bir yöntemin, bir aracın ve bir materyalin sistematik bir şekilde seçilmesini gerekli kılar. Bu seçim sürecinin üç aşaması bulunmaktadır:

- Gerçekleştirilmesi planlanan öğrenme etkinliğine uygun bir yöntemin seçilmesi,
- Yöntemin uygulanmasına elverişli bir araç biçiminin (format) seçilmesi,
- Seçilen araç biçimine uyumlu materyallerin seçilmesi, değiştirilmesi ve tasarımı.[58]

Din eğitiminde, sanat etkinlikleri ve materyal kullanımında, çocukların konuyu ve kavramları daha net algıladığı, farklı bakabildiği ve çözümler üretebildiği gözlemlenmektedir.

Uygulama Örneği: Resim 9'daki gibi ya da "üç boyutlu deve" sanatsal çalışması yapılır. Birkaç deveden oluşan deve kervanı şeklinde de çalışma yapılabilir. Devenin üzerinde bulunan torba ya da torbalara çeşitli şeker, draje, lokum, çikolatalar konur. Öğrencilerden Peygamberimiz gibi deve ker-

56 Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Türkçe Dil Etkinlikleri 2007 22

57 24

58 Süleyman Sadi Seferoğlu, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı 2006 16

vanlarını emanet alıp, hiçbir zarara uğratmadan geri getirmeleri istenir. Bunun için deve kervanını eve getirip götürmeleri gerekir. Öğrenciler develeri evlerine götürüp getirdikten sonra torbalara bakılır. Tüm çikolata ve şekerler ortada toplanır. "Görevini doğru bir şekilde yapan, emaneti koruyanlar sayesinde hepimiz tüm çeşitlerden yiyebileceğiz. Görevini eksik yapan, emaneti koruyamayanlar yüzünden ise kimi çeşitleri yiyemeyeceğiz. Peygamberimiz gibi işlerini doğru ve dürüst bir şekilde yapanlar sayesinde bolluk içinde oluruz." denilerek şeker ve çikolatalar afiyetle yenir.



Resim 9

Drama

Drama, okul öncesi dönemden başlayarak, çocuğun yaratıcılığı ve yaşamla ilgili gerçek durumların yeniden yaratılmasında ö nemli bir rol oynar. Drama, oyunsu özelliği, yaratıcı edimlere ve yaratıcılık süreçlerine uygunluğu nedeniyle oyunun gücünü eğitimde kullanan bir alandır.[59]

Dinî eğitimin hemen hemen her konu başlığında rahatlıkla kullanılacak ve eğitimi çocuğun içselleştirmesini sağlayacak bir tekniktir. Erken çocukluk dönemindeki çocukların, imanî konuları, Peygamberimizin hayatı ve ahlakını, peygamber hayatlarını, ahlaki ilkeleri kavramasında ve içselleştirilmesinde etkili bir tekniktir. Çocuğun hareket etme ihtiyacını gidererek konunun içine girmesini, olayı yaşamasını sağlar. Duygu olarak ifade etmesine imkân tanır.

Uygulama Örneği:

Materyal: Masanın üzerine yastıklar konulur. Mavi büyük bir örtü de onların üzerine örtülür. Masanın dar kenarına 2 tane göz yapıştırılır. Öğrencilerin girip çıkabilmeleri için örtünün orta kısmı açık bırakılır, birleştirilmez. Kâğıttan bir kuyruk ve püskürtülen su yapılır ve yaptığımız balığın üzerine yapıştırılır. Yapılan dev balığın içine çöpler atılabilir, kötü kokular sıkılabilir. (Kötü koku elde etmek için soğan gibi bitkiler konulabilir.) Gemi için ise sınıftaki koltuklar kullanılabilir. Koltuk yok ise 2 masa ters çevrilerek gemi haline getirilebilir.

Uygulama: İlk önce Yunus peygamberin iyilik ve doğrulukla mutlu bir şekilde yaşamak için Ninova halkına bıkmadan usanmadan Allah'ın emirlerini anlattığı ifade edilir. Drama, tekneye inme ile başlatılır. Materyal olarak geliştirilen yunus balığı örtüsüne girilerek dramaya devam edilir. Balığın içinde sağa sola yuvarlanılır ve her seferinde kurtulmak için Yunus Peygamberin duası okunur. "Hatamızı anlayıp dua ettiğimiz için Allah'ımız bizi kurtarıyor." denilerek balıktan dışarı çıkılır.

Değerlendirme: "Yunus balığının içine girince kendinizi nasıl hissettiniz?", "Sadece ağlayarak oradan çıkabilir miydiniz?" soruları sorulur. "Başımıza gelen dertlere, zorluklara "Offf, püf, hep de beni buluyor, bıktım." demek, ağlamak yerine Yunus peygamber gibi çözüm arar ve dua edersek kurtulacağımız ifade edilir. "Bundan sonra bir sıkıntıya düştüğünüz de kimin duasını okuyacaksınız?" diye sorulur. Yunus peygamber cevabını alınca hep birlikte duası okunur.

Aynı şekilde Nuh Peygamber, tufan ve aşure drama ile işlenmiş, kesme, yapıştırma, boyama sanat etkinliği ile Nuh Peygamberin gemisini karaya çıkarmaları sağlanmış sonrasında dijital ortamda bu etkinlikler resimdeki gibi "Aşure Günü Kutlama Kartı" olarak velilere gönderilmiştir.

59 Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Drama Çalışmaları 2013 3



Resim 10

Yoğurma Maddeleriyle Sanat Çalışmaları

Çocukların küçük yaşlarda üstünü kirleten, kaldırım kenarlarında bulunan çamur ya da su birikintilerinin yakınında bulunan biraz daha özlü sayılabilecek çamur, onlar için oyun oynamanın bir başka aracıdır. Çocukların rastlantı sonucunda tanıştıkları bu malzeme yine onların oyun ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde bilinçli bir amaç için kullanılabilir. Doğada bulunan ve hiç bir zorlama olmaksızın etkileşim kurulan bu kil, belki de binlerce yıl öncesinden gelen bir alışkanlığı taşımaktadır. Bu alışkanlık, fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişmede duyulan kimi ihtiyaçları da giderebilir.[60]

Erken çocukluk din eğitiminde yoğurma maddeleriyle yapılacak sanat etkinlileri ile hemen hemen bütün üniteler işlenebilir. Merhamet Bulutu, yardım ağacının dalları gibi ahlaki konularda metaforlar oluşturularak bunlar görsel sanatla yoğrulabilir. Yine siyer konularında geçen hayvanlar, eşyalar da yoğurularak şekillendirilebilir.

Uygulama Örneği: Öğrencilere seramik hamurundan ikişer kalp yaptırılır. Kalplerden birine özenle bakılır ve saklanılır. Diğeri ise yere atılır, vurulur, karalanır, özensiz bir şekilde saklanır. Bir ya da bir kaç gün sonra iki kalp karşılaştırılır. Kötü durumda olan ve kırılan kalp yapıştırıcıyla tamir ettirilir. Tekrar iki kalp karşılaştırılır. Kırık kalbin eskisi kadar güzel olup olmadığı, sorulur. Arkadaşlık ve dostlukta da birbirini kırmanın sonuçları üzerine konuşulur.

Kâğıttan Rölyef ve Üç Boyutlu Çalışmalar

Rölyef, yüzeyden tamamen kopmayan buna rağmen boyut etkisi veren çalışmalardır. Kâğıt, karton, mukavva, fon kartonlarını, elle ya da çeşitli araçlarla sararak, buruşturarak, katlayarak, keserek yapılır.

Erken çocukluk dönemi dinî eğitimde rölyef çalışmaları sıkça kullanılır. Seccade yapımı, telin kâğıtlarla sarılmasıyla hazırlanan Kâbe, mescit gibi çalışmalar yapılabilir.

Uygulama örneği: Biricik Allah'ım çalışmasında Allah lafzı, grafon kâğıtlarının yuvarlama tekniği ile doldurulmasıyla yapılır. Sınıftaki öğrenci sayısı kadar kalp sarkıtılır. Her kalbe bir öğrenci parmak baskısı uygular. Bu şekilde herkesin birbirinden farklı ve özel olarak yaratıldığı, Biricik Allah'ımızın bizi bir tanecik yarattığı ve çok sevdiği vurgulanır. Resim 11'deki gibi mobil olarak hazırlanır ve sınıfa asılır.



Resim 11

60 Okulöncesi Sanat Eğitiminde Bir Malzeme Olarak "Kil" in Yeri 2010 4

Baskı/İz Çalışmaları

Baskı tekniğinde çocuklar, ritim duygusunu ve rastlantısal görüntülerdeki estetik etkiyi sezgisel olarak algılayabilir. Bazı baskı teknikleri belli bir aracın ya da sebzenin mühür mantığında kullanılmasıyla oluşur. Baskı tekniklerinde kullanılacak araç ve gereçler şunlardır: Sulu boya, parmak boyası, guvaş, resim kâğıdı ve farklı kalınlıkta fırçalar.[61] Uygulanacak bazı baskı teknikleri: İp, yaprak, patates, sebze, fırça, cam, el, ayak ve parmak baskıları.

Uygulama Örneği: Allah'ın bizler için yarattığı nimetler üzerine konuşulur. Meyveler, sebzeler ve faydaları söylenilir. Bu meyve ve sebzelerin bazılarının baskıları yapılır. Baskılar incelenir. Her bir sebze ve meyvenin birbirinden farklı koku, tat ve görüntüde olduğu, farklı şekiller oluşturduğu gözlemlenir. Bu baskılardan şekiller üretmeleri, resimler yapmaları istenilir. Resimlerinde ne anlatmak istedikleri üzerine konuşulur.

Teknoloji Destekli Sanat Çalışmaları

Teknoloji, öteki alanlarda da olduğu gibi günümüzde okulöncesi öğretimde de son derece önemli rol oynamaktadır. Etkileşimli sistem teknolojileri, öğrencilere ve öğretmenlere sanat eğitimi sürecini daha somut hale getiren görsel öğeleri, sesleri, hareketleri sunmaktadır. Teknoloji destekli uygulamalar, sanatın gelecekteki öğretimi ile ilgili değişimler konusunda da büyük bir rol oynamaktadır.[62]

Günümüz çocuklarında dinî eğitim, bilgisayar, tablet, CD/DVD çalar, televizyon gibi teknolojik aletler ile desteklenmelidir. Bugün dinî içerikli, internet destekli çalışmalar, etkileşimli eğitim CD'leri, çizgi film, film, oyun temelli etkileşimli CD'ler, simülasyon ve sanal gerçeklikle desteklenmiş öğretim ortamları bulunmaktadır. Bunlara www.sonpeygamber.info, Diyanet Çocuk, Alim Çocuk gibi çalışmalar örnek verilebilir. Bu programlarda; elle şekiller çizebilmekte, boyama, doku oluşturma, renklerle oynama, şekiller oluşturma, şekillerden nesneler üretme, çizilen şekilleri çoğaltma, fırça, püskürtme gibi farklı boyama tekniklerini kullanma imkânı bulunmaktadır. Bu sayede çocukların, dinî konulara ilgileri ve öğrenme motivasyonları artacak, öğrenmeleri kolaylaşacak, öğrenme kalıcılığı da artacaktır.

Uygulama Örneği: Kureyş suresinin hikâyesi anlatılır. Tablette ya da bilgisayarda resimleri izlenir. "Artık bu evin sahibine kulluk etsinler." ayetinde Kabe resmine bakılır. Tüm dünyadan Kabe'ye gelen insanlar olduğu söylenilir. "Sizce kimler gelmiştir?" denilerek Kabe'nin etrafına gelenleri çizmeleri istenilir. Diğer resimleri boyamaları, eksiklikleri bulmaları ve yerine yerleştirmeleri istenebilir.

Çizgi Çalışmaları

Çocuklar resimlere çizgilerle başlar, renk kullanımıyla devam eder. Çizgiler ince, kalın, doğru, eğri, kırık, dikey, yatay, diyagonal olarak yön değiştirirler. Kimi çizgiler, bilinen nesneleri belirler, kimi çizgiler ise duyguların anlatımına yardım eder.[63] Bu çalışmalarda yumuşak kurşun kalem, pastel boya, renkli tebeşir, mum, füzen ve koruma kalemleri kullanılır.

Uygulama Örneği: Resim 12'deki gibi Allah'ın bizim için gönderdiği kitaplar ve günümüze gelişleri çizgi çalışması ile gösterilir. Ayrıca Besmele ile tüm doğanın güne başlaması yönergelerle takip edilebilir. Öğrenci Besmele çekerek güneşin çizgilerini birleştirir, güneşin doğmasına yardım eder. Doğan güne uyanan canlıların seslerini çıkarır, taklitlerini yapar.



Resim 12

61 Görsel Sanatlar Eğitimi 2011 109

62 Görsel Sanatlar Eğitimi 2011 129

63 Görsel Sanatlar Eğitimi 2011 51

Hikâye/Masal İçinde Sanat Çalışması

Ernest Harms, üçe ayırdığı evrelerden birincisi olan 3–6 yaş erken çocukluk dönemini, Peri Masalları Evresi olarak adlandırmıştır.[64] Bu evrede çocukların dinledikleri hikâye ve masallarla duygu, düşünce ve hayal dünyalarının, konuşma ve okunanı anlama, kavrama ve karşılaştırma becerilerinin geliştiği bilinmektedir. Dinî bilgilerin öyküler yoluyla çocuklara sunulması onların bilginin duygu yönüne kaymalarını kolaylaştıracaktır. Bu öykü ve masallar Mevlana gibi edebî değerlerimizden olabileceği gibi günümüz yazarlarının hayal ürünleriyle de olabilir.

Unutmamak gerekir ki gerçek ve yaşanmış öyküleri bizlere Kur'an sunmaktadır. İçinde yer alan peygamber hikâyeleri, tarihî olaylar ve surelerin inzal hikâyeleri erken çocukluk dönemindeki çocuklar için bulunmaz kaynaklardır. Bu hikâyelerin ve masalsı olayların onların anlayabileceği dilde anlatılması, canlandırılması yapılabilir.

Uygulama Örneği: Fil suresi hikâyesi anlatıldıktan sonra tekerlemesi ile tempolu söylenerek tekrarlanır. Gelen ebabil kuşlarını hayal etmeleri ve kâğıda çizmeleri, Mamut'u bulup boyamaları istenir.

Oyun

Din eğitiminde oyun, konuyu daha iyi anlamasına, analiz etmesine, değerlendirmesine ve çözmesine yardımcı olur.

Uygulama Örneği: Aşağıdaki "Öz Denetimli Fil Mamut" sanat etkinliği çocuklara yaptırılır. Görevli kişi okulda, evde ve bahçede olabilecek davranışları söyler. Tehlikeli bir davranış ise fil "Asla!" der gibi kısa öttürülerek yere çömülür. Doğru bir davranış ise "Evetttt!" der gibi uzun öttürülerek ayağa kalkılır, baş onama şeklinde sallanılır.

Malzemeler:
Renkli Karton
Kalem
Makas
Oynayan göz
Parti üfleyicisi



Resim 13

Örnek Olay İncelemesi İçinde Sanat Çalışması

Örnek olay incelemesi yöntemi, bir olayın veya sorunun, yazılı veya sözlü anlatıldıktan ya da filmle gösterildikten sonra, konu hakkında öğrencilerin tartışarak çözüm önerilerini ortaya koymaları temeline dayanan bir öğretme yoludur.[65] Bu yöntemle çocuklar dinî konular hakkında bilgi kazanırken, tutum ve farkındalık geliştirirler. Çok yönlü bakış açısı, empati, ortak anlayış kurabilme, etkileşim, çoklu kültür bilinci, problem çözme, eleştirel düşünme ve yansıtma, duruma dayalı çıkarsama, karar verme, tartışma ve savunma, sorgulama, iletişim kurma, kendini ifade etme becerileri gelişir.

Uygulama Örneği: Küçük Tavşan arkadaşlarıyla oyun oynuyordu. Neşeyle zıplarken yerde bir de ne görsün, en sevdiği çikolata. Bir an hiç kimse görmeden sepetine atmak geldi içinden. Ama sonra bunu düşüren kişi ne çok üzülmüştür, diye geçti zihninden. Almalı mı, almamalı mı, diye düşünürken neşeli Sincap, "Aynı çikolatadan bende de var, haydi birlikte yiyelim." demez mi. Küçük Tavşan, elinde çikolata baktı baktı ve…

---

64 **Okul Öncesi Çocuklarda Davranış Yönetimi ve Manevi Yaklaşım: Dua Deneyimi ve Sosyal Davranış İlişkisi,** AÜ SBE, Yüksek Lisans Tezi, 2015, S. 54, 60; 27935 03 04 2016

65 **Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi,** 2011 85

Sizce Küçük Tavşan ne demiştir çocuklar?

Çikolatanın sahibi onu kaybettiği için ne hissediyordur?

Çikolatasını kaybedince ne yapmıştır?

Çikolatasını bulanın yemesini ister mi?

Peki, Peygamberimiz o çikolatayı bulsaydı ne yapardı?

Bakalım bizim Küçük Tavşan ne yapmış:

–Bu benim değil Neşeli Sincap, yerde buldum, umarım sahibini bulurum, dedi ve çikolatayı havaya kaldırıp seslendi. "Kim düşürdü bu çikolatayı." Çalıların arasından gözleri yaşlı Tembel Kaplumbağa çıkardı kafasını, "Ben, dedi, nerede düşürdüm diye düşünmekten yorgun düştüm, ağlamaya koyuldum, iyi ki buldun çikolatamı, onu ne zor buldum." demez mi. Bizim Tembel Kaplumbağa hızlı adımlarla kaptı çikolatasını, afiyetle yedi bitirdi. Kocaman bir teşekkür öpücüğünü de unutmadı. Bunu gören öğretmenleri Küçük Tavşanın yanına yaklaşarak Küçük Tavşan ne akıllısın sen. Tıpkı Peygamberimiz gibi davrandın. Bu doğruluğunun karşılığında cennette ne büyük ve en güzel çikolataları kazandın. Aferin sana, dedi ve sevgiyle sarıldı Küçük Tavşana.

Şimdi Küçük Tavşanın yerinde olsanız kendinizi nasıl hissederdiniz?

Siz de cennette en büyük ve en güzel çikolataları kazanmak ister misiniz?

O zaman ne yapmalısınız?

Tavşan ve kaplumbağa resimlerinden çocuklara kukla yaptırılır. Bu kuklaları ellerine alarak tavşanın ve kaplumbağanın ne hissettiklerini söylemeleri istenilir. Kuklaları konuşturarak olayı canlandırmaları ve kendilerince şekillendirmelerine olanak tanınır.

Kâğıt Katlama ve Kesme

Kâğıt işlerinde en çok uygulanan tekniklerden biridir. Öğrencinin kendisinin çizdiği ya da sizin verdiğiniz bir resmin, herhangi bir şekil makas kullanılarak kesip çıkarılması, mukavva haricindeki kâğıtların katlanarak şekiller oluşturulmasıdır.

Uygulama Örneği: 1.Aile katılımı olarak "Kıtmir İle Tanışıyoruz" etkinliği olarak origamiden bir köpek kafası yapmaları istenir. Her öğrencinin Kıtmir'ini tanıtmasına imkân tanınır. Öğretmen Kıtmir'in hikâyesini çocuklara anlatır. Sarayda nefis kemikler, güzel oyuncaklar olduğu söylenir. Kendine arkadaş olarak doğru olmayan işler yapan kişilerle değil, doğru sözlü, güler yüzlü ve iyilik yapan kimseleri seçtiği ifade edilir. Kıtmir'in hikayesi, vefa ve arkadaş seçimine dikkat çekerek tamamlanır. Sonrasında öğrencilerin Kıtmirleri A4 kâğıtlarına yapıştırılır. Bu hikâyede onların Kıtmirlerinin ne yaptığını, nasıl hareket ettiğini çizmeleri istenir. 2. Vefa ağacı yapılır. Vefalı davranacağımız kişiler kimler diye konuşarak origamiden yapılan çiçekler, mutfaktaki, idaredeki yetkililere, temizlik görevlilerine, öğretmene, aileye verilir. Vefa Ağacına da yapıştırılır. Vatan Kahramanlarımıza Vefa üzerine de konuşulur. Ülkemizi kurtarmak için yaptıkları ve bizlerin de onlara vefa göstererek ülkemizi korumamızın gerekliliği vurgulanır. Kız öğrenciye bayan, erkek öğrenciye erkek kahramanın resmi verilir, tanıtılır ve boyayıp kesmeleri istenir. Boyayıp kestikleri kahramanlar Vefa Ağacının etrafına Resim 14'deki gibi yapıştırılır.

Resim 14



Ritm/Orff

Orff Schulwerk, insanın/çocuğun "bütün boyutlarının kullanılmasını" esas alır. İnsanın/çocuğun "bütün boyutlarının kullanılması"; bedenselliğin, hareketten müziğe, hareketten dansa, dile, önce görüntü diline, düş gücüne varan sanatsal gücün açığa çıkarılması; insanın teknik ve sanatsal yetkinliğinin sistematik yapısıyla, aynı şekilde aklı ve ruhuyla, "kafa, yürek ve el" birliğiyle, duyularının çoğunluğuyla, bütün boyutlarıyla kapsanmasıdır.[66]

Dinî eğitimde aslında bu teknik yüzyıllar öncesinden beri kullanılmaktadır. Tefe vurarak Allah ve Hu lafızlarını tempolu bir şekilde söylemek bunlardan sadece biridir.

Uygulama Örneği: Peygamberimizin doğduğu yeri ve zamanı, akrabaları ritmik bir şekilde sayılır. Bu sanat çalışması, vücudunu kullanarak yapabileceği gibi; kâğıt tabaktan yapılmış bir tefe, yoğurt kovasından yapılmış bir davula ritimli bir şekilde vurarak ya da marakaslar sallayarak yapılabilir.

571 yılında Mekke'de doğdu. (Tempolu eller çarpılır.)

Peygamberim Muhammed, Muhammed'dir Muhammed (Göğüs üstüne eller tempolu vurulur.)

Annesi (Yanaklara hafifçe vurularak soru tonlamasıyla söylenir. Cevap için durulur.) Amine.

Babası (Kollara vurularak soru tonlamasıyla söylenir. Cevap için durulur.) Abdullah.

Dedesi (Bacaklara vurularak soru tonlamasıyla söylenir. Cevap için durulur.) AbdulMuttalib.

Amcası (Ayaklar yere vurularak soru tonlamasıyla söylenir. Cevap için durulur.) Ebu Talip.

Sütannesi (Eller birbirine sürtülerek soru tonlamasıyla söylenir. Cevap için durulur.) Halime.

Süt Kardeşi (Eller kollara sürtülerek soru tonlamasıyla söylenir. Cevap için durulur.) Şeyma.

Sonuç

Erken dönem çocukluk din eğitimde sanat çalışmalarının yapılması, çocukların konuyu daha iyi anlaması, içselleştirmesi, pekiştirmesi ve diğer gelişimleriyle birlikte dinî gelişimini de verimli bir şekilde tamamlaması açısından çok önemlidir.

Dinimizin sanat ve estetik açısından zenginliğini erken çocukluk dönemine yansıtmamız ayrıca büyük bir önem taşımaktadır. Günümüzde birçok yuvada dinî sanat etkinliği boşluğunun yerini mandala gibi başka din ve kültürlere ait sanat etkinlikleri doldurmaktadır.

İtikat, ibadet, ahlak, siyer, peygamber duaları, sureler gibi birçok dinî konu sanat etkinlikleriyle anlatılabilir. Kendi geçmişimiz ve kültürümüz bu konuda çok zengindir. Bugünün sanat etkinlikleri ile günümüz çocuklarının ilgi alanlarına göre dinî üniteler şekillenmeli, renk ve hayat bulmalıdır. Ancak bu şekilde erken dönem çocuklukta din eğitimi çocukların yaşantılarına girebilir ve ileriki yaşantılarında kalıcı izler bırakabilir.[67]

66 2003 18 26

8 3 2013 216

67

KAYNAKÇA

Aydın, Mehmet Zeki, **Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2011, s. 85.

Aydınbaş, Esra, **Okul Öncesi Çocuklarda Davranış Yönetimi ve Manevi Yaklaşım: Dua Deneyimi ve Sosyal Davranış İlişkisi**, AÜ SBE, Yüksek Lisans Tezi, 2015, S. 54,60; acikarsiv.ankara.edu.tr›browse/27935/ESRA (Erişim: 03.04.2016).

Bahar Güdek ve Gülin Öziskender, "Orff Yaklaşımı İle Yapılan Okul Öncesi Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkileri", **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 8/3**, Winter 2013, Ankara, s.s.213-232.

Bedir Erişti, Suzan Duygu, "Okulöncesinde Teknoloji Destekli Görsel Sanatlar Eğitimi", **Görsel Sanatlar Eğitimi**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2011, s.129.

Coşkun, Necla, "Okulöncesinde Görsel Sanatlar Eğitimi Uygulamaları ve İlkeleri", **Görsel Sanatlar Eğitimi**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2011, s.109.

Gökay, Melek Yılmaz, "Okulöncesi Görsel Sanatlar Eğitiminde Disiplinlerarası Çalışmalar", **Görsel Sanatlar Eğitimi**, Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir 2011, s.153.

İlhan, Ayşe Çakır, "Okulöncesi Görsel Sanatlar Eğitiminde Yaratıcılık", **Görsel Sanatlar Eğitimi**, Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir 2011, s.51.

Kara, Yılmaz ve Çam, Figen, "Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkileri", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 32**, 2007, s.145; http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/586-published.pdf (Erişim Tarihi:2 Mart 2016).

Kipdemir Serdar, "Yazıyı Dile Getiren Sanat Kaligrafi", Aile Dostu Alışveriş ve Günlük Yaşam Dergisi, Aralık 2014, s.27; http://www.ittifak.com.tr/App_Assets/Basin/Dergiler/3/94.pdf (Erişim Tarihi:29 Şubat 2016)

Koç, Bekir, "Osmanlı Islahhanelerinin İşlevlerine İlişkin Bazı Görüşler", **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı: 6 (2), s.121.

MEB MEGEP, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Çocuk Etkinlikleri, Ankara 2009, s.26.

MEB MEGEP, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Türkçe Dil Etkinlikleri, Ankara 2007, s.24.

MEB, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Drama Çalışmaları, Ankara 2013, s.3.

MEB, **Okul Öncesi Eğitim Programı**, 2006

Özçimi, M. Sadrettin, **Ebru**, BİKSAD (Bilim Kültür ve Sanat Derneği), İstanbul 2010, s.21.

Seferoğlu, Süleyman Sadi, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2006, s.16.

Terwiel, Candan Dizdar, **Okulöncesi Sanat Eğitiminde Bir Malzeme Olarak "Kil" in Yeri**, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları, Ankara 2010, s.4.

Ulutaş, İlkay ve Ersoy, Özlem, "Okul Öncesi Dönemde Sanat Eğitimi", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Mart 2004, Cilt:12, No:1, ss.2.

Yıldırım, Mustafa, "Kur'an Sanatı ve Estetiği Üzerine", İstem, 2010, sayı:16, s.171.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÇOCUK RESİMLERİNİN ÖNEMİ

Mehmet SAĞLAM
İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, mehmet.saglam@inonu.edu.tr
Zekeriya ÇALIŞKAN
İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, zekeriya.calıskan@inonu.edu.tr
Ayşegül ULUTAŞ AVCU
İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, aysegul.ulutas@inonu.edu.tr

ÖZET

Erken çocukluk dönemi çocuklarla iletişimin daha sınırlı olduğu ve onları anlamanın, dolayısıyla değerlendirmenin zor olduğu bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun sağlıklı bir şekilde değerlendirilebilmesi, gelişimlerinin takip edilebilmesi ve kendini tam anlamı ile ifade etmesi sınırlı olduğu için dolaylı değerlendirme ve iletişim yolları önem kazanmaktadır. Çocuğun duygu ve düşüncelerinin bir yansıması olarak ortaya çıkan çocuk resimleri, özellikle henüz kendisini sağlıklı olarak ifade edebilme yeteneğini kazanamadığı dikkate alındığında çoğu zaman çocuğun iç dünyasının ya da hayallerinin bir yansıması olarak ortaya çıkabilmektedir. Erken çocukluk döneminde çocukların duygu ve düşüncelerini derinlemesine anlamanın yanında çocuklar açısından aynı zamanda bir oyun etkinliği olan resimler, çocukların eğlenmelerine, fazla enerjilerini atmalarına bunların yanında kaslarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, erken çocukluk, resim

GİRİŞ

Çocukların yaptıkları resimlere olan ilgi bilim insanlarını "çocuk bildiğini mi? yoksa gördüğünü mü çizer?" konusunda araştırmalara yöneltmiştir. Çocuk resimlerinde, bir nesnenin görünmeyen yanlarının gösterilmesi, bir evin ya da bir arabanın içinin de gösterilerek çizilmesi çocuk bildiğini çizer görüşünü destekler nitelikte bulunmuştur. Çocuklar resim yaparken, bakış açısı nasıl olursa olsun "ben bunu biliyorum" dercesine çizdikleri nesnenin bildiği bütün özelliklerini göstermektedirler. İlerleyen süreçte çocukların olgunlaştıkça, bildiklerine gördüklerini, gördüklerine bildiklerini eklemeye başladıkları ve yaşantı zenginliğinin çocuğu çizimlerinde daha da ustalaştırdığı belirtilmektedir (Buyurgan ve Buyurgan 2007).

Çocuğun dünyasına ait önemli bir veri olan çocuk çizimlerinin onların gelişimini temsil eden bir ayna olduğu düşünülmektedir (Cherney vd. 2006). Karmaşık süreçlerden oluşan çizme, boyama ve inşa etme gibi faaliyetler için gösterilen çabalar, çocukların çeşitli öğeleri birleştirerek anlamlı bütünler oluşturabilmelerine fırsat vermektedir. Bu faaliyetleri gerçekleştirirken seçme, yorumlama ve yenileme ise çocuk açısından dikkat çekici ve önemli süreçlerdir. Çocuk resimlerini ilginç kılan; çocuğun bütün yaşantısını tanımaya yönelik çalışmalarda, dışarıya çıkan somut veriler olarak, çizgilerin içerde olup biten hakkında bazı ipuçları vermesi ve sanatsal gelişmeye ışık tutucu bazı davranışları kapsaması olduğu bildirilmektedir. Taşıdığı bu anlamlara bağlı olarak çocuk resimleri, sanatçı, eğitimci, psikolog, terapist gibi birçok uzmanın ve araştırmacının ilgi odağı olmuştur (Yolcu, 2001; Kırışoğlu, 2002).

Çocukların bilgi ve deneyim düzeylerini anlamak için onlarla iletişimde resim önemli fırsatlar sunmakta (Kendrick ve McKay, 2004), çocuklara ait çizimler onların psiko-sosyal durumlarının anlaşılması için bir araç olarak kullanılmaktadır. Özellikle iletişim kurmakta zorluk çekilen ya da kendini ifade etmekte zorlanan çocuklarda uygun yöntemlerle kullanıldığında çocuk çizimleri önemli çıkarımların elde edilmesinde etkili olabilmektedir.

Erken çocukluk dönemi çocuklarla doğrudan iletişimin sınırlı olduğu daha çok oyun, hikaye,

müzik, resim gibi araçlarla dolaylı iletişimin kurulabildiği bir dönemdir. Ancak bu dönemde çocuğun gerçek duygularını ortaya koyabilmesi için etkinliği isteyerek yapması önemlidir. Balke (1997), çocukların anaokullarına karşı tutumları ile ilgili bir çalışmada, küçük bir kız çocuğunun kendisine yöneltilen "Anaokulunda ne yapmayı seviyorsun?" sorusuna içtenlikle "resim yapmayı seviyorum", daha sonra "Anaokulunda sevmediğin bir şey var mı?" diye sorulduğunda çocuğun "zorunlu bırakıldığımda resim yapmayı sevmiyorum?" şeklinde verdiği cevap dikkat çekici bulunmuştur. Bu cevap çocuk açısından oyun ve oyun olmayan şeyin farkını açıklığa kavuşturmasının yanında çocuk açısından yapılacak etkinliğin istendik olmasının da önemini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda erken çocukluk döneminde bir çocuğun isteyerek ve zevkle yaptığı bir resim onun iç dünyasına ya da hayallerine açılan bir pencere olabilmektedir.

Erken çocukluk döneminde çocukların duygu ve düşüncelerini derinlemesine anlamanın yanında çocuklar açısından aynı zamanda bir oyun etkinliği olan resimler, çocukların eğlenmelerine, fazla enerjilerini atmalarına bunların yanında kaslarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Çocuk resimlerinin bu özellikleri dikkate alınarak bu çalışmada bir tanılama aracı olarak erken çocukluk döneminde çocuk resimleri ele alınmıştır.

ÇOCUK RESİMLERİ

Çocuk resimleri ile ilgili bilinen en eski çalışmanın, 1885 yılında Ebezer Cooke adlı araştırmacı tarafından yayınlanan makalenin olduğu belirtilmiş ve 1887 yılında Corrado Ricci'nin İtalyan çocuklarının çizimlerini rapor halinde yayınlanmış olduğu ifade edilmektedir. Ancak çocuk resimlerine gerçek anlamda dikkatlerin çekilmesinin 20. yüzyılın başında her türlü olağandışı görüntünün sanata girdiği akademik ölçülerin reddedildiği ve sanatsal yaratmada yeni kaynakların arandığı zamana rastladığı bildirilmektedir. Çocukların karalamalarından ve çizgilerinden ipuçları yakalamaya yönelik araştırmaların ve bu karalamalardan insanın gelişimine ilişkin veriler elde etmeye dönük çalışmaların da yine bu yüzyıllarda başladığı belirtilmektedir (Dülger, 2008).

Boyama ve çizimin başlangıcı çocuğun yaşamında eşsiz bir yere sahiptir (Matthews 2003). Çocuğun resimsel faaliyetleri, hiç kimsenin yardımına ihtiyaç duymadan, özgürce ve içinden geldiğince yaptığı faaliyetlerdir. Bu faaliyetleri sırasında çocuk denemeler yapmakta, ortaya çıkan resmi yeni bir anlatımla kendine göre ifade ettiği ve onun bu çabalarının temelinde çocuksu bir yaratıcılığın olduğu belirtilmektedir. Yetişkinlerin anlamakta zorluk çektiği bu çizimlerin, çocuk için bir anlamı ve açıklaması olduğu, bundan dolayı çocuk resimlerinin, yetişkinler tarafından dikkatli bir şekilde izlendiği ifade edilmektedir (Yolcu, 2001).

Çocukların yaptıkları resimler değerlendirilirken farklı bakış açıları ortaya çıktığı gibi bu resimlerde çocukların gelişimlerine paralellik gösteren temel özellikler de belirlenmiştir.

ÇOCUK RESİMLERİ İLE İLGİLİ YAKLAŞIMLAR

Çocukları yaptıkları resimler zaman içerisinde farklı anlamlar yüklenerek değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda da çocuk resimlerine ilişkin farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bunlar aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

A-Gelişimsel Yaklaşım: Çocukların neden çizdikleri sorusuna çocuğun çizimi bir çeşit oyun olarak düşündüğü şeklinde yaklaşılmaktadır. Gelişimci yaklaşımlar genelde oyunla, özelde çizimle ilişkilendirilen güdü ve işlemlerin incelenebileceğini belirtmekte, çocukların çizimi bir oyun olarak gördüğünü onların yalnız oldukları zaman oyuncaklarına gösterdikleri ilgiyi çizime de gösterdiklerini ifade etmektedir (Yavuzer, 2007).

Oyun, çocuklar için duygularının her boyutu ile anlaşılması açısından büyük önem taşımaktadır (Russ, 2004). Çocuklar nasıl oyun oynarken rahatlarsa, resim yaparken de özgür oldukları için rahatlamakta, çocuklar resimlerine renkleri, biçimleri oyun oynarmışçasına yerleştirmekte ve kendine özgü oyun kurallarını belirlemektedir. Belirlenen bu kuralların çocuğun kendi iç dünyasına ait olduğu, düşünerek uyguladığı kurallar olmadığı belirtilmektedir (Tekin, 1995).

Gelişimsel yaklaşım çocuğun neden çizdiği sorusuna, oyunu açıklamaya çalışan kuramlar ile cevap vermeye çalışmıştır. Bu kuramlar aşağıda açıklanmıştır:

***a.Fazla Enerji Kuramı*:** Aktif olmanın insanın doğal yapısında bulunduğunu ve oyunun fazla enerjiyi dışarı atmanın bir yolu olduğu görüşünü öne sürer. Çizim konusunda bize herhangi bir açıklama getirmez. Çünkü çizim oldukça az enerji harcanmasını gerektirir.

***b.Alıştırma Öncesi Kuramı*:** Oyunun çocuğa ileri ergenlik dönemlerinde faydalı olacak becerileri uygulama fırsatı ile yeteneklerini geliştirme olanağı verdiği savunulur. Alıştırma öncesi kuramının resme uygulanması, sanat çalışmalarının çocukların geleceklerinde çok önemli olacak bazı yeteneklerini kullanmalarını ve geliştirmelerini sağlayan bir faaliyet olduğu söylenebilir (Yavuzer, 2007).

***c.Yineleme Kuramı*:** Bu kuramda oyunun, içgüdüsel etkinliklerin provası olduğu ileri sürülürken, oyunun, çağdaş toplumda sorun yaratabilecek ilkel güdülere (örneğin saldırganlık) bir boşalma, dışa vurum sağladığı için önemli olduğu vurgulanmaktadır. Çizme işleminin kendisi içgüdüsel etkinliklerin provası olmasa da, çizimlerin ilkel içgüdülerin simgesel bir biçimde dışa vurulmasını sağladığı, örneğin askerlerin ve savaşların resimlerini çizen bir çocuğun ilkel saldırganlık dürtülerini tekrar ederek onları yüzeye çıkartabildiği belirtilmektedir (Yavuzer, 2007). Bazı araştırmacılar çocukların etkileşim içinde oldukları kavramları benzer şekilde resmettiklerini ve bu anlamda çocukların çevresel etmenlerden etkilendiklerini söylemiştir (Walker vd., 2003). Ancak yineleme kuramı çevresel ve kültürel etkileri ihmal ettiği için eleştirilmektedir. Resim yaparken çocuğun eğlenceli ve güzel şeylerin yanında yalnızca yapmış olmanın keyfini veya bunları uygun olmayan yerlerde görmek için şekiller meydana getirmeyi sevdiği bildirilmektedir. Bu yüzden çocukların çiçeğe, güneşe bir insan yüzü yapabildikleri evin bacasını çeşitli işaretler veya çizgilerle süsleyebildiği belirtilmektedir (Tekin, 1995).

B.Sanatsal (Artistik) Yaklaşımlar: Çocuk psikolojisindeki değişimle birlikte plastik sanatlardaki önemli değişimler yaşandığı, dışavurumcuların ve gerçeküstücülerin resimleri ile çocuk resimleri arasında bağlar kurulduğu ve çocuk resimlerinin sanatsal bir yapı kazandığı ifade edilmektedir (Yolcu, 2004). Çocuk resminin, yetişkin resimlerinden farklı nitelikte yapıları olan bir oluşum olması nedeniyle yetişkin resminden bağımsız bir sanat ürünü olduğu vurgulanmaktadır (Kırışoğlu, 2002). Bunlar doğrultusunda Klee, sanatın ilk izlerinin etnografya müzeleriyle, anaokullarında bulunduğunu, çocukların dışarıdan herhangi bir yardım almadan ürettikleri resimlerle birer sanat örneği sunduklarını belirtmektedir. Çocuk resimlerindeki estetik gücün kaynağının yalınlık ve saflık olduğu da ifade edilmektedir (Akt. Tepecik ve Oğuzoğlu, 2002). Kellog ise çocuğun resimden aldığı zevki "motor" ve "görsel" zevk olmak üzere ikiye ayırmıştır. Motor zevk; çocuğun karalama yaparken aldığı zevk, görsel zevk; çizim veya karalamanın sonucunu incelerken aldığı zevk olarak tanımlanmaktadır (Yavuzer, 2007).

C.Sembolik Yaklaşımlar: Çeşitli sanat etkinlikleri arasında resmin çocuğun dünyasında özel bir yeri olduğu, resimdeki içeriğin yaşanmış bir deneyimi yansıttığı, bu yaşanmış deneyimin anısı ya da sembolünün resimde açık olarak bulunduğu belirtilmektedir. Bunun yanında resmin yalnızca yapısal tipi, karakteri ya da zekâyı yansıtan bir yapıt olmayıp, aynı zamanda geçmiş ya da şimdiki yaşanmış öğeleri içeren tam bir kişiliğin yansıması olduğu bildirilmektedir. Her resmin sembolik bir bilmece olarak öznenin duygusal halini, onun bilinçdışı hareket etme ya da cevap verme biçimini ifade ettiği ve resimde rastlantı olmadığı ifade edilmektedir. Bir resmi çözümlemenin, mekânın kullanılış biçiminde, çizilen her objede, görünür içeriğinden başka bir anlam araştırarak, kişiliğin derinliklerini anlatan sembolleri ortaya çıkarmak olduğu belirtilmektedir (Yavuzer, 2003). Çocuk resimlerini onların okul kavrayışlarını keşfetmekte kullananlar resimlerin bir yazı formu olduğunu ve dolayısıyla da okunabileceğini söylemişlerdir (Lodge, 2007). Dilin temsil ettiği sembollerin aksine çocukların çizimleri onların duygusal yaşamının tüm alanlarını temsil etmektedir (Kendrick ve McKay, 2004). Bilişsel gelişim ile ilgili çalışmalarda farklı olası yaklaşımlar olsa da çocuğun çizimleri onun temsili dünyasına bir pencere açabilmektedir (Cherney vd., 2006).

Sembolik yaklaşıma göre çocuk bir nesneyi resmederken onun aslını değil sembolünü çizmekte ve o nesneye anlam kazandırmaktadır. Çocuk bazı çizimlerinde nesnenin kendisini değil, sembolik

yansımasını resmetmektedir. Örneğin yan yana çizdiği iki daireden biri için "baş" diğeri için "vücut" derken aslında birbirinin eşi olan bu çizgilere çocuk iki ayrı anlam yüklemektedir (Tekin, 1995; Yavuzer, 2007).

Projektif Yaklaşım: Çocuk resmini kliniksel yansıtmacı yaklaşımlarla açıklayan kuramların temelinde psiko-analitik kuram gelmektedir. Sigmund Freud ve onu izleyen çocuk ve ruh hekimleri oyunun kişilik gelişimine olan katkısına dikkati çekmiş ve çocuğu tanımada değerli bir araç olduğunu savunarak çocuğun ruhsal uyumsuzluklarının tedavisinde en etkili yöntem olan "oyunla tedavi"-nin doğmasına neden oldukları bildirilmektedir. Çocuğun kişiliğinin ve davranışının aynası olarak değerlendirilen oyunu gözlemleyerek onları çok çeşitli yönleri ile tanımanın mümkün olabileceği ileri sürülmüştür (Tekin, 1995). Kişilik, bilişsel yapı ve tanısal değerlendirmelerde özellikle yaşa ve cinsiyete bağlı farklılıklar konusunda güvenilir bir dayanak oluşturmak için çocuk çizimleri sıklıkla kullanılmaktadır (Cherney vd., 2006).

Çocuklar çizimlerde figürlerin kendi duygusal karakterlerinde oluşturduğu etkiye göre renk ve büyüklüğü belirlerler (Burkitt vd., 2005). Projektif yöntemlerle (Rorschach mürekkep lekesi testleri gibi) resimlerin kişilik değerlendirilmesinde kullanılması sezgisel ve öznel izlenimlere dayandığından, resimlerle duyguların dışa vurulmasının değerlendirilmesinde tutarlı bir sistemin ortaya çıkması çok yavaş geliştiği belirtilmektedir. Freud'un kuramında resimlerin bir yansıtma, bir savunma mekanizması olduğu, net bir anlamı olmayan uyarıcıyı anlamlandırırken kişinin kendini anlattığı ifade edilmektedir. Kişiliğin ölçümü ile yansıtma arasında ilişki kuran Tematik Algı Testini (TAT) geliştiren Murray'ın ilk defa projektif test terimini kullandığı, bu tekniklerin önemini, niteliklerini ve kişiliği bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi gerektiğini vurgulayan Frank'ın, projektif yaklaşımlara projektif teknikler adını verdiği bildirilmektedir (Özgüven, 1999).

ÇOCUK RESİMLERİNİN ÇİZGİSEL GELİŞİM EVRELERİ

Çocukların aldıkları eğitim ve buna bağlı olarak nesnelerin onlarda oluşturduğu çağrışımlar çocukların çizimlerinde etkili olabilmektedir (Burkitt vd., 2005). Çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimine paralel olarak sanat faaliyetinde de belirgin değişimler meydana gelmekle birlikte resim çocuğun kendini yansıtması ve olaylar hakkındaki duygu ve düşüncelerinin, iç dünyasının ve zihinsel gelişiminin göstergesi sayıldığı belirtilmektedir. Belirli bir kas olgunluğuna eriştikten sonra her çocuğun kâğıt üzerinde bir takım çizgi ve figür denemelerinde bulunabildiği, çocukların sanatsal gelişimi, onların bedensel, duygusal, sosyal ve düşünsel gelişimiyle sıkı sıkıya ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Üstün zekalı ve zihinsel engelli çocukların dışında, çocukların hemen hemen hepsinin gelişimin diğer aşamalarında olduğu gibi resmin gelişimi açısından da aynı yaşlarda aynı özellikleri gösterdikleri de bildirilmektedir (Dülger, 2008).

Mandala, güneş, daire gibi biçimlerin hangi kültürde olursa olsun çocukların resimlerinde yer almasının bir ortak bilincin varlığını ispatladığı vurgulanmaktadır. Çocuk resimlerini sistemleştiren Kellogg'un okul öncesi çocuğun çizgisel gelişiminde, bir önceki çizginin sonrakini etkileyerek geliştiğini söylediği ve bu gelişmede çocuğun düzen ve uyum arayışı içerisinde olduğu belirtilmektedir (Kırışoğlu, 2002). Araştırmalar çocuk çizimlerinde, içyapı ve çocuk tasvirlerinde görsel geçerlilik, algısal, bilişsel ve motor işlemleri içeren çizim süreçleri ve çocuk çizimlerinin geçerlilik ve güvenirliğinin yorumlanması olmak üzere üç ana noktaya yoğunlaşmıştır (Cherney vd., 2006).

Çocukların gelişim özellikleri dikkate alındığında onların sanatsal gelişim evreleri, bulundukları yaşlardaki durumlarına göre altıya ayrılır. Bunlar:

- Karalama evresi (2-4 yaş).
- Şema öncesi evre (4-7 yaş).
- Şematik evre (7-9 yaş).
- Ergenlik öncesi evre (9-11 yaş).
- Mantık çağı (11-13 yaş).

- Ergenlik krizi (13 yaş ve üstü) (Kırışoğlu, 2002).

Karalama Evresi (2-4 yaş): Çocuğun, yaklaşık iki yaşındaki ilk çizgilerinden, yaklaşık dört yaşındaki ilk simgenin ortaya çıktığı zamana kadar süren dönemdir (Kırışoğlu, 2002). Piaget ve Luquet ilk çizgileri oyun ve hareket olarak değerlendirmişlerdir (Yavuzer, 2007). Arnheim, ilk çizgilerin, motor etkilerin sonucunda sunuşlar olduğunu savunmuştur (Buyurgan ve Buyurgan 2007).

Karalama aşaması sanatsal gelişim sürecindeki ilk basamaktır. Çocuğun ilk karalama aşamasına geçişi, kas gelişimine, zeka, genel sağlık durumu ve resim çizmeye ayrılan zamana bağlı olarak birkaç hafta veya birkaç ay erken ya da geç olabilir (Can Yaşar ve Aral, 2009).

Genel olarak normal bir gelişim sürecini izleyen her çocuğun içgüdüsel olarak gerçekleştirdiği ilk eylemlerin gelişi güzel, belirsiz, bilinçli olmayan, kontrolsüz karalamalar şeklinde olduğu belirtilmektedir. Hem Luquet hem de Piaget'in, bu ilk dönem karalamalarını yalnızca oyun ve alıştırma olarak gördükleri de vurgulanmaktadır (Kırışlıoğlu, 2002). 3 yaş ve sonrasına rastlayan bu dönemde çocukların bol renkli boya kalemi istedikleri ve kağıdını başkasıyla paylaşmaktan hoşlanmadıkları da belirtilmektedir (San, 1985).

Şema Öncesi Evre (4-7 yaş): Karalama evresinde çocuğun yapmayı öğrendiği her şekil bu evreye bir hazırlık olduğu ve çocukta ilk simgenin, büyük ihtimalle ilgilendiği ve doğrudan ilişki kurduğu kişinin resmi olduğu belirtilmektedir (Kırışoğlu, 2002).

Dört yaş civarında, çocukların oldukça tanınabilecek biçimler çizmeye başladıkları, bu dönemde çocuğun canlandırmak istediği nesne ya da kavramla ilişki kurma kaygısını yaşamaya başladığı ve bu durumun ona büyük bir doyum sağladığı belirtilmektedir. Beş yaşlarında insanlar, evler ya da ağaçların tanınmaya başlandığı, çocuk altı yaşına geldiğinde ise şekillerin konulu olmaya başladığı, vücut oranlarının gerçek dışı olduğu bildirilmektedir (Özbaş, 2007). Bu yaşta çocuğun hangi rengi seviyorsa, o rengi kullandığı belirtilmektedir (Türkdoğan, 1984).

Şematik Evre (7-9 yaş): Bu evrede, çocuklar semboller geliştirmeye devam ettikleri ancak kullandıkları sembollerin daha gelişmiş düzeyde olduğu, bazı çocukların belli semboller geliştirdiği, bu sembolleri tutarlı bir şekilde ve özgün bir tarzda çizerek kendilerine özgü çizimler oluşturabildikleri ifade edilmektedir (Can Yaşar ve Aral, 2009). Bu dönemde resimlerde görülen şemaların giderek daha anlaşılır olduğu ve resimlerde hareketi gösterme çabasının bilinçli olarak yer aldığı da vurgulanmaktadır (Türkdoğan, 1984; Kırışoğlu, 2002).

Bu yaşlardaki çocuğun araştırıp elde etmiş olduğu öz ve biçim anlayışının zenginlik ve güzelliği, çocuğun eğitimine ve kişiliğine bağlı olduğu ve bu yaşlardaki çocukların boşluktaki tüm varlık ve nesnelerin birbirleriyle bağlantı içinde olduğu sonucuna vardıkları belirtilmiştir (Kehnemuyi, 1997). Bu dönemde çocukların renklerle nesneleri ilişkilendirebildiği ve resimdeki rengin, resmini yaptığı nesnenin rengi ile aynı olmasını keşfederek önemli bir aşamayı geçtiği ifade edilmektedir (Özbaş, 2007).

Ergenlik Öncesi Evre (9-11 yaş): Bu dönemde kız çocuklarının genellikle kadın yüzleri, giysiler, çiçekler, yavrulu hayvanlar gibi konuları; erkek çocuklarının ise, tekneler, arabalar, uçaklar, savaş, gibi konuları tercih ettikleri belirtilmektedir (San, 1985). Bu evrede çocukların resimlerinde gerçekçiliğe daha çok önem vermeye başladıkları, resimlerinin gerçekmiş gibi veya bir fotoğraf gibi görünmesini istediği, boyut, oran, konumlandırma, şekil, renk ve perspektif ile ilgilendikleri bildirilmektedir (Can Yaşar ve Aral, 2009). Fiziksel, zihinsel ve duygusal büyüme sonucu, artık daha önceki yıllarda kullandıkları üslubun onlara yeterli gelmediği de belirtilmektedir (Özbaş, 2007). Bunun yanında renklerin erken yıllardaki gibi serbestçe kullanılmadığı bu yönden de gerçekçi olma kaygısı taşıdığı, artık sarı ve kırmızı yüz yerine, cilt renginde bir yüz boyama kaygısının oluştuğu bildirilmektedir (San, 1985).

Mantık Çağı (11-13 yaş): Ergenliğin başına rastlayan bu dönemde çocukların çevrelerindeki olayların farkında oldukları, bu dönemde yakın çevresinde gördüğü objelerin orantılarını, boyutlarını, derinliklerini çizgilerine yansıtmaya çalıştıkları belirtilmektedir (Can Yaşar ve Aral, 2009). Bazı eğitimcilere göre, çocuğun yaratıcılığının bu dönemde geliştiği, bazıları ise yaratıcılık açısından güç-

süz olduğunu savunurken, bu yaşlarda çocukların nesnelerin orantılarını, boyutlarını, derinliklerini yansıtmaya çalıştıkları ifade edilmektedir (Kırışoğlu, 2002).

Ergenlik Krizi (13 yaş ve üstü): İçinde bulunduğu dönemin etkisi ile çocukların, gerek kendi yaptığı gerekse başkaları tarafından yapılan resimlere eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşabildikleri, topluma ve toplumsal olaylara ilgilerinin arttığı bildirilmektedir (Özbaş, 2007). Bu evrede baskın olan davranışın bireysel kimliği bulmak ve anlatımlarda öznelliği yakalamak olduğu, resme ait birçok soruna çözüm arayışları içine girdikleri ve renk farklılıklarını dikkate alarak rengi en iyi biçimde kullandıkları belirtilmektedir (Kırışoğlu, 2002).

ÇOCUK RESİMLERİNİN TANILAMA ARACI OLARAK KULLANILMASI

Sınırsız bir özgürlük içinde çocukların renkle biçimle konuştukları, ilk sözcükleri hecelerken genellikle ilk çizgileri de çizdikleri belirtilmektedir. Önceleri anlamsız gibi görünen sembolik çizgilerin giderek karakter anlatım özelliği kazandıkları veya yaşamındaki gerçeğin ifadesi olduğu vurgulanmaktadır (Demirci, 1974). Çocuk çizimleri öğrenilen düşüncelerin sunulmasına hizmet eder. Çocuklar çizerken öğrendiklerini yeniden düşünür ve gözden geçirirler (Chang, 2005). Çizim, boyama, rol yapma gibi aktivitelerin hepsi hayal gücüne dayanmaktadır (Balke, 1997).

Çizimler çok farklı şekillerde kullanılabilir (Cooke vd., 2005). Çocukların çizdikleri resimler aracılığıyla iç dünyalarını, bilinçdışı isteklerini ve duygularını aktardıkları belirtilmektedir. Çocuğun kendi duygu ve düşüncelerinin bir ürünü olduğu için erken çocukluk döneminde çocuk resimlerinin çok önemli olduğu, çocuğun gelişim evrelerine bağlı olarak onun iç dünyasındaki gizli duygularını yansıttığı, başka bir deyişle resim yapmanın çocuğa kendisini ifade etme olanağı sağladığı ve bu yüzden de çocuk psikolojisinin vazgeçilmez bir aracı olduğu vurgulanmaktadır (Samurçay, 2006).

Küçük çocukların çizimleri bazen sadece karalama olarak görülmesine rağmen maksatlı ve önemli öğrenmeleri kapsar (Cooke vd., 2005). Çocuklar duygu ve düşüncelerini resimler yoluyla ifade edebilirler (Aslan ve Sayek, 2006). Wilson ve Ratekin (1990), çocuklara resim yaptırılmasının ve bu resimlerin değerlendirilmesinin çocukların entelektüel gelişimlerinin, gelişimsel bozukluklarının, motor fonksiyonlarının yerinde olup olmadığının, bireysel algı ve ailesel dinamiklerinin değerlendirilmesi gibi değişik alanlarda kullanılabilir bir yöntem olduğunu ifade etmiştir.

Çizimler çocukların gözlemlerini, deneyimlerini, sorun ya da düşüncelerini yansıtmada bir araçtır (Chang, 2005). Çocuk resimlerinin, psiko-pedegojik açıdan çocuğu tanıtmaya yarayan bir ölçüt olduğu gibi, onun zeka, kişilik, yakın çevre özellikleriyle iç dünyasını yansıtmaya yarayan bir ifade aracı olarak da büyük önem taşıdığı, çocukların resimlerinde kendi hayatlarında eksikliğini duyduğu nesne ve olaylara yer verdikleri ya da abarttırttıkları ifade edilmektedir (Doğru vd., 2006).

Çocukları anlamak için aile resimlerinden faydalanmak 1930'lardan beri kullanılmaktadır. İlk kez 1931 yılında Appel ve daha sonra 1942 yılında da Wolff, aile resimlerinin çocukların kişiliklerini anlamaya yardımcı olduğunu vurgulamışlardır. Hulse 1952 yılında, normal gelişim gösteren çocuklarla duygusal rahatsızlığı olan çocukların yaptığı aile resimlerini karşılaştırmış, çocukların anne, baba ve kardeşleriyle ilgili duygularını, ailedeki kişiler arası ilişkileri resimlerine yansıttıklarını belirlemişlerdir. Son zamanlarda çocukların ailelerini anlattıkları resimlerindeki semboller ve işaretler daha çok önem kazanmıştır (Malchiodi, 1998). Küçük çocuklar için resimler yazıdır, yazarlara uygun ortam sağlandığında hatırlamak, düşünmek, fikir edinmek, gözlemlemek ve kaydetmek için resim çizerler (Horn ve Giacobbe, 2007). Doğal gelişim bakış açısı ile bakıldığında, çocukların çizimleri onların kişiliğinin önemli yönlerini temsil eden yaşam tecrübelerini, yaşadığı yerleri ve düşüncelerini anlamada araç olarak kullanılan bir yöntemdir (Anning ve Ring, 2004).

Resmin duyguları yansıtmada bir araç olduğu kabul edildiği için klinik değerlendirmede kullanılan resim testleri psikolojik testler içinde yer alır ve projektif teknikler olarak adlandırılır. Bu testler dışavurum anlamına gelen projektif bir yönteme dayanmaktadır. "Bireyin davranışı, kişiliğinin yansımasıdır" varsayımına dayanır. Projektif testler kişinin karşılıklı ilişkilerinin yansıması olan duygularını, düşüncelerini, semboller veya resimler ile aktarmasını sağlar. Çocukların iç dünyalarının bir

yansıması olarak kabul edilen çizimlerin, onların kişilik özelliklerini, kişiler arası ilişkilerini, duygusal problemlerini, kırgınlıklarını, korkularını, beklenti ve endişelerini ortaya çıkararak çocukları anlamaya yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Altınköprü, 2003; Saydam Bahçıvan, 2004).

Altınköprü'ye (2003) göre; resmi test olarak kullanmak çocuğun duygularının temeline inmenin en doğal ve uygun yoludur. Çocuk ilk resim eylemine karalama yaparak başlar. Yaptığı karalamalar giderek anlam kazanmaya baslar ve çocuğun iç dünyasının anlatım aracı olur. Bu nedenle çocuk psikopatolojisi resimden yararlanma yoluna gitmiştir. Çocuk resmini değerlendirmede en yaygın olarak kullanılan testlerin ise F. Goodenough: Adam Testi, Buck (1948, 1966) : Ev-Ağaç-İnsan Testi, Machoover (1949) : Bir İnsan Çiz Testi, Dr. Fay ve Andre Rey: Yağmur Altında Dolaşan Kadın Testi, Karl Koch: Ağaç Testi ve Bir Bahçe Çiz Testi, Burns, Kaufman: Kinetik Aile Çizimi Testi, Maurie Porot: Bir Aile Çiz Testi testleri olduğu belirtilmektedir (Altınköprü, 2003; Özgüven, 1999).

SONUÇ

Erken çocukluk dönemi çocuklarla iletişimin daha sınırlı olduğu ve onları anlamanın, dolayısıyla değerlendirmenin zor olduğu bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun sağlıklı bir şekilde değerlendirilebilmesi, gelişimlerinin takip edilebilmesi ve kendini tam anlamı ile ifade etmesi sınırlı olduğu için dolaylı değerlendirme ve iletişim yolları önem kazanmaktadır. Bu noktada erken çocukluk döneminde çocukların gelişimsel durumlarının değerlendirilmesi ve duygularının anlaşılmasında çocuk resimleri önem kazanmaktadır. Çocuğun duygu ve düşüncelerinin bir yansıması olarak ortaya çıkan çocuk resimleri, özellikle henüz kendisini sağlıklı olarak ifade edebilme yeteneğini kazanamadığı dikkate alındığında çoğu zaman onun iç dünyasının ya da hayallerinin bir yansıması olarak ortaya çıkabilmektedir. Aynı zamanda çocuğun bilişsel ve fiziksel gelişiminin de bir yansıması olarak değerlendirilebilen çocuk resimleri çocukla iletişimde önemli bir araç olarak kullanılabilmektedir. Çocukların aile ilişkilerini, korku ve heyecanlarını, kendilerini etkileyen durumları ortaya koyabildikleri resimler doğru değerlendirilmediğinde ya da yalnızca çocuk resimleri üzerinden gidildiğinde yanlış sonuçların ortaya çıkmasına da neden olmaktadır. Fiziksel olarak hazır olduğunda çocuklara karalama yapmaları için fırsat verilmesi, ortaya çıkan ürünlere aile içerisinde değer görmesi ve bu resimler hakkında konuşulması erken çocukluk döneminde çocukların duygularının anlaşılmasında kolaylık sağlayabileceği gibi onların gelişimlerinin değerlendirilmesine de imkan tanıyacaktır. Çocukların isteyerek yapacakları resimler onlara zevk vermesinin yanında enerjilerini atmalarına ve duygusal olarak da rahatlamalarına neden olacaktır.

KAYNAKÇA

Altınköprü, T. (2003). **Çocuğun başarısı nasıl sağlanır?**, İstanbul: Hayat Yayıncılık

Anning, A. and Ring K.: 2004, Making sense of children drawing. Young Children Learning to Draw. UK by Bell & Bain Ltd., pp. Glasgow.

Aslan, D. ve Sayek, İ. (2006). Doktorluk mesleğini çocuklar resimlerine nasıl yansıtıyorlar? 7-12 yaş grubu çocuklar arasında yapılmış bir örnek. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 15 (11), 181-189.

Balke, E.: 1997, Play and the Arts: The Importance of the "Unimportant." *Childhood Education*, 73, (6), 355-360.

Burkitt, E., Barret, M. and Davis, A.: 2005, Drawings of emotionally characterised figures by children from different educational backgrounds. *International Journal of Art and Design Educationv,* 21 (1): 71-83.

Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2007). *Sanat eğitim ve öğretimi,* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2009). Sanat ürünü olarak çocuk resimleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi,* 34, (65), 24-31.

Chang, N.: 2005. Children's drawings; science inquiry and beyond. Contemporary Issues in *Early Childhood*, 6 (1) 104-106

Cherney, D., Claire S., Tara M. and Judith D.: 2006. Children's Drawings: A Mirror to Their Minds. *Educational Psychology*, 26 (1), 127–142

Cooke, G., Griffin D. and Cox M.: 2005, *Teaching young children to draw. Why Teach Children to Draw?*. London: Falmer Press,

Demirci, İ. (1974). Çocuk resmi. *Sanat Dünyamız*, 2 (1), 38-48.

Doğru, Y. S., Turcan, A., Arslan, E. ve Doğru, S. (2006). **Çocukların resimlerindeki aileyi tanılama durumlarının değerlendirilmesi.** Selçuk Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (15), 223-237.

Dülger, N. (2008). Altı-on bir yaş öğrencilerinin ailesel ve bireysel özelliklerinin resimlere yansıması. Yüksek lisans tezi(basılmamış), Süleyman Demirel Üniversitesi, 139 s., Isparta.

Horn, M. and Giacobbe, E.: 2007, *Talking drawing writing*. Boston: Stenhouse Publishers.

Kehnemuyi, Z.: 1997, **Çocuğun resim eğitimi**. İstanbul: Redhouse Yayınevi.

Kendrick, M. and McKay R.: 2004, Drawings as an alternative way of understanding young children's constructions of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4 (1) 109–128.

Kırışoğlu, O. (2002). *Sanatta eğitim, görmek, anlamak, yaratmak,* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Lodge, C.: 2007, Regarding learning: children's drawings of learningin the classroom. Springer science. *Learning Environ Res,* (10), 145-156.

Malchiodi, C. A.: 1998, *Çocukların resimlerini anlamak (Çeviri: T. Yurtbay)*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Matthews, J.: 2003, *Drawing and painting children and visual representation*, California: A SAGE.

Meadows, S.: 2010, *The child as social person. Child and parents*, New York: Routledge.

Özbaş, H., (2007). Ulusal ve uluslar arası düzenlenen çocuk resim yarışmalarının sanat eğitimindeki yeri ve önemi. Yüksek Lisans tezi(basılmamış), Gazi Üniversitesi, 88 s., Ankara.

Özgüven, İ. E. (1999). *Psikolojik Testler.* Ankara: PDREM Yayınları.

Russ, W.S.: 2004, *Play in child development and psychotherapy. The role of play in the development of adaptive abilities,* London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Samurçay, N., (2006). Çocuk ve resim*, Artist,* (6) 22-27.

San, İ. (1980). *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

San, İ. (1985). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Saydam Bahçıvan, R. (2004). Çocuk çizimlerinin klinik değerlendirmedeki yeri. *Yansıtma- Psikopatoloji ve Projektif Testler Dergisi,* 1 (2) 111-124.

Tekin, Z. (1995). Çocuk resimleri ve oyun, Yüksek Lisans tezi(basılmamış) Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tepecik, A. ve Oğuzoğlu, D. (2002). Erken çocukluk eğitiminde resim eğitiminin yeri ve önemi. Erken çocukluk eğitimi ve gelişimi sempozyumu, Ankara: Kök Yayıncılık.

Türkdoğan, G. (1984). *Sanat eğitimi yöntemleri*, Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Yavuzer, H. (2003). Çocuk psikolojisi, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuzer, H. (2007). *Resimleriyle çocuk*, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yolcu, E. (2004). *Sanat eğitim kuramları ve yöntemleri*, İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Yolcu, E. (2001). Sol yanlı Çocuklarda Sanatsal Yaratıcılık(12–15 yaş grubu çocuklar üzerinde bir inceleme). Doktora tezi(basılmamış), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Walker, K., Karen S. and Judith A.: 2003. Understanding war,Visualizing peace:children draw what they know. *Journal of the American Art Therapy Association*, 20 (4) 191-200

Wilson, D. and Ratekin, C.: 1990. An introduction to using children's drawings as an assessment tool. *Nurse Prac*, 15 (3), 23-4

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ALTERNATİF BİR YÖNTEM: MÜZE EĞİTİMİ 1

Yrd.Doç.Dr.Güzin Özyılmaz Akamca
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi AD
guzin.ozyilmaz@deu.edu.tr

Doç. Dr. Günseli Yıldırım
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi AD
r.gunseli.yildirim@gmail.com

ÖZET

Uygulamaya konulan 2013 MEB Okul öncesi eğitim programına göre, öğretim sadece sınıf ortamında gerçekleştirilmemeli, sınıf dışı amaca uygun mekânlar da eğitim için kullanılmalıdır. Buna bağlı olarak programda farklı öğrenme tekniklerinden ve öğrenme için farklı ortamlardan yararlanma hedeflenmiştir. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi çağdaki çocuklara Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına uygun olarak hazırlanan müze eğitimi yoluyla, kültürel mirasımıza ve geçmiş kültürlere ait bilgiler vererek tarihe ve geçmiş yaşamlara ait duyarlık kazandırmaktır.

Çalışma, İzmir Tarih ve Sanat Müzesinde gerçekleştirilmiştir ve eğitime başlamadan 30 çocuğa bilgi testi yapılmıştır. Ardından çocuklar, hazırlanan "Müze eğitim modülü" ne uygun olarak aktif katılımlı eğitime tabi tutulmuşlardır. Eğitimin sonunda aynı test tekrar uygulanmış ve veriler analiz edilmiştir. Analiz sonunda eğitimin etkililiği kanıtlanmıştır.

Anahtar sözcükler: okul öncesi eğitim, müze eğitimi, okul öncesi eğitimi programı

GİRİŞ

Uluslararası Müze Birliği (ICOM) tarafından yapılan tanıma göre müzeler, "Toplumun gelişiminin hizmetinde olan, halka açık, insana ve yaşadığı çevreye tanıklık eden ürünler üzerinde araştırma yapan, onları toplayan, koruyan, bilgiyi paylaşan ve sonunda inceleme, eğitim ve eğlence gibi amaçlar doğrultusunda sergileyen ve sürekliliği olan kurumlardır." (Mclean, 1996).

Müze eğitimi, özellikle zaman ve mekân içinde kendini ve insanları anlama, kültürel mirası devam ettirme, geçmişi, bugünü ve geleceği anlamlı bir biçimde ilişkilendirme, kültürler arası anlayış ve empati geliştirme gibi hedeflere hizmet etmektedir. Bu eğitim yoluyla geçmişe ait nesnelerle günümüzdeki "öğrenen" arasında bir ilişki kurulmaktadır (İlhan ve Okvuran, 2000).

Müzedeki öğrenme sürecinin önemli bir özelliği de düşünmeyi geliştirmesidir. Bu tür öğrenmede duyular aracılığıyla somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, özelden genele ulaşmak olanaklıdır (Onur, 2000).

[1] *(Bu çalışma İzmir Kalkınma Ajansı tarafından destelenmiş olan İzmir İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü tarafından yürütülmüş "Minik Adımlarla Kültürel Mirasımıza Yolculuk" adlı projede toplanan verilerden oluşturulmuştur*).

Dewey, Pestalozzi ve Montessori gibi eğitimcilerin, eğitimde gerçek nesneler ve deneyimler üzerine yoğunlaşmaya önem vermeleri sonucunda, müzeler önemli öğrenme ortamları olarak görülme-

ye başlanmıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temelinde bulunan öğrenciyi merkeze alan, doğal deneyimlerle öğrenmesini sağlayan, birinci elden kaynaklarla öğrencinin etkileşime girerek öğrenmesi, müze eğitimleriyle mümkün görünmektedir. Müzelerde gerçekleştirilen eğitimler sayesinde, öğrenmekten zevk alan öğrenciler, daha fazla araştırıp, sorgulayacak ve kültürel mirasımıza sahip çıkacaklardır. Çağın ihtiyaç duyduğu insan niteliklerine bakıldığında araştıran, sorgulayan, eleştirel ve analitik düşünen, yaratıcı bireyler yetiştirebilmesi için eğitimin sınıf duvarlarının dışına çıkarılması gerektiği çok açıktır. Tüm çağdaş yaklaşımlar, öğrenmenin yaparak yaşayarak gerçekleştiğinde çok daha kalıcı olduğu belirtilmektedir ((Hooper-Greenhill, 1994).

Müze gezileri aracılığıyla önceki uygarlıklarda yaratılan eserler ve yaşam biçimleri ile ilişki kurma, sorgulama, yorumlama, oyun veya canlandırmayla o anı yaşama, sınıfa göre daha aktif bir eğitim ortamı oluşturulmaktadır. Müzelerde bu tarihi atmosfer, öğrencilerin hem düş gücünü uyarmakta hem de onların motivasyonlarını arttırmaktadır (Önder, Abacı, Kamaraj 2009). Müzede öğrenme sürecinde kullanılan başlıca yöntemler; birinci el ya da taklit nesnelere dokunma, eğitimde dramayı kullanma, bir sit alanında çalışma yapma, heykel ya da çizim yapma, bir gösteriyi izleme, teyp ya da video kullanma olarak sayılabilir (Hooper ve Greenhill, 1999).

Konu ile alan yazın tarandığında müze eğitimlerinin öğrencilerin gelişimine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Bunlardan biri ODTÜ Geliştirme Vakfı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu projenin amacı, müze eğitimi programının bilişsel, duyusal ve psiko-motor alanlardaki etkililiğini incelemektir. Bu projede yapılan uygulamalar sonucunda okul-öğretmen-öğrenci-müze ilişkisinin, müzelerin aktif öğrenme alanı olarak kullanılmasındaki rolünü açıkça ortaya koymaktadır. (ODTÜ Geliştirme Vakfı Ankara Okulları Müze Eğitimi Uygulamaları, http://www.erg.sabanciuni.edu). Arıkan (2001), müzede çizgi film gibi görsel unsurların ve ses unsurlarının verilmesinin, bilgiyi ve hedeflenen davranışları öğrenciye kazandırmada etkili olacağını belirtmiştir. Yapılan bir çalışmada, genellikle müzelerin eğitim amaçlı kullanılmadığını daha çok gezinti amacıyla gidildiğini, çoğunlukla müzelerde özel rehber bulunmadığını, müzelerde öğrenciler için özel eğitim programlarının olmadığını, müzelerin tanıtımlarının eksik olduğunu ortaya koymaktadır (Mercin, 2002). Topallı'nın (2001) yaptığı çalışmada müzeleri gezen öğrenci sayısının düşük olduğu, müze denildiğinde öğrencilerin daha çok arkeoloji müzelerini algıladıkları görülmektedir. Aynı çalışmada müze eğitiminin "Tarihi Eserleri ve Kültürel Varlıkları Tanıma, Koruma Bilincinin Gerçekleşmesi" amacına destek sağladığı ortaya konmaktadır.

Amerikan Ulusal Sanat Eğitimcileri, müze eğitiminin, görsel algıyı geliştirme, sanat ve sanat eserleri ile ilgili olumlu duygular yaratma gibi amaçları olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre müzelerde kültürel mirası öğrenme ve sanat eserlerini değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi için etkin yöntemlerden galeri oyunları, drama ve eser karsında tartışma gibi aktif etkinlikler yapılması gerektiği belirtilmiştir (Kuruoğlu, 2002). Akdağ ve Erdiller (2006) denizler ve sualtı yaşamı hakkında bilgi vermek ve çocuklara denizleri ve sualtı yaşamı koruma bilinci kazandırmak amacıyla okul öncesi eğitim alan 6 yaşındaki 11 çocuğa Tabiat Tarihi Müzesi'nde bir eğitim programı uygulanmıştır. Program sonunda, çocukların denizler ve sualtı yaşam hakkındaki bilgisinin ve denizleri ve sualtı yaşamı koruma bilinçlerinin arttığı saptanmıştır.

Dilli ve Dümenci (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada 6 yaş çocuklarının müze eğitiminin "Anadolu'da yaşamış nesli tükenmiş hayvanlarla ilgili bilişsel becerilerine" etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla, bir kamu kurumu kreşinde eğitim almakta olan 6 yaş grubuna ait 13 öğrenci deney grubu olarak seçilmiş ve bu gruba 3 hafta, haftada 6 saat olmak üzere toplam 18 oturumluk müze eğitim programı uygulanmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada, uygulanan programın etkililiğini ölçmek için nicel araştırma yönteminden deney gruplu deneme modeli oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan anketler sonucunda deney grubunun Anadolu'da yaşamış nesli tükenmiş hayvanlarla ilgili bilişsel becerileri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Erken çocukluk yıllarında müze eğitiminin önemi

Yaşamın ilk yıllarındaki çocuklar, duyuları uyarıldığında, aktif olarak katılım gösterdiklerinde,

bizzat kendileri tecrübe ettiklerinde, çevreleriyle iletişim içinde olduklarında, araç kullandıklarında, gezi, gözlem, araştırma ve keşfetme girişimleri içinde bulunduklarında daha kolay öğrenirler. Verilen hizmetlerin, gelişimsel hedefler doğrultusunda çocukları aktif öğreniciler olarak görülmesi önemlidir. Müzelerde verilen eğitimin, çocukların müzede yer alan eserler hakkında bilgi edinmelerinin yanı sıra, sözel ifadelerini geliştirmelerine, gözlem becerilerinin artmasına, anlamlandırma ve bağlantılar kurma gibi bilişsel becerilerine de katkısı bulunmaktadır (Karadeniz, 2010; Ampartzaki, Kypriotaki, Voreadou, Dardioti, Stathi, 2013). Dolayısıyla okul öncesi döneme ait becerilerin kazandırılmasında en etkili yollardan biri müze eğitimidir. Müze gezisi, çocuğa geçmişi gösterebilmek için, önceki zaman kavramı ile ilgili deneyimler yaşatmak, bütün duyularını işe koşarak öğrenmelerini sağlamak, gözlem imkânı, yaratıcılığını farklı alanlarda kullanma imkânı sunmaktır (Abacı, 2005).

Çocukların eğitiminde müzelerden yararlanılmasının sonuçları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Çocuklar bilgilerini geliştirme yollarını öğrenirler.

Tarih boyunca kullanılan nesnelerin gerçeklerini görme olanağı bulurlar, bu sayede çocukların doğru tarih bilinci edinmelerine katkı sağlar.

Müzede bulunan nesnelerle günümüzdeki nesneler arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri karşılaştırma imkânı bulurlar.

Gözlem becerileri, hayal güçleri ve yaratıcılıkları gelişir.

Estetik duyguları artar ve çok boyutlu düşünmeyi öğrenirler (Abacı, 2005).

Bu görüşlerle bu çalışmanın amacı, okul öncesi çağdaki çocuklara Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına uygun olarak hazırlanan müze eğitimi yoluyla, kültürel mirasımıza ve geçmiş kültürlere ait bilgiler vererek tarihe ve geçmiş yaşamlara ait duyarlık kazandırmaktır.

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın uygulaması, bulguları, tartışması ve araştırmacıların önerileri verilmiştir.

İşlem

Çalışmada İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından seçilen dezavantajlı bölgelerde eğitim gören çocuklar, İzelman Anaokullarında öğretim gören çocuklar ve görme engelli bu çağ çocukları, müze eğitimi almışlardır. Toplam 650 çocuk MEB Okul öncesi programı çerçevesi dahilinde hazırlanan "Müze Eğitim Modülü" ile ve oyun yoluyla kültürel mirasımızı tanıma fırsatı bulmuşlardır. Proje modülü bir kitapçık olarak basılmıştır. Proje kapsamında, Agora, Bergama, Efes, Metropolis, Teos, Urla Sualtı Arkeolojik Kazı Alanı, Klazomenai, Boncuk köy, Arkeoloji Müzesi'ne eğitim gezileri yapılmıştır. Bu eğitim gezilerinden sonra İzmir Fuar alanı içindeki Tarih ve Sanat Müzesinde, etkileşimli müze eğitimi uygulamaları gerçekleştirilmiştir.

Çalışma kapsamında sabah okullarından alınan çocuklar, İzmir Tarih ve Sanat Müzesine getirilmişler ve modülde belirtilen yöntemlere göre aktif katılımlı olarak MEB Okul öncesi programına uygun bir eğitim almışlardır. Müze eğitimine, çocukların müzeye gelmeden önce okullarında bu konuya ilişkin ön bilgileri hakkında konuşularak başlanmıştır. Müze ziyaretleri sırasında drama çalışmaları gerçekleştirilmiş, İzmir'in tarihi ve kültürel mirası hakkında hazırlanmış olan 3 boyutlu çizgi film izletilmiştir. Ayrıca okul öncesi kazanım ve göstergelerine uygun olarak hazırlanan oyunlar ve bahçe etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Çocuklar tarihi eserleri yakından inceleme fırsatı bulmuş, müze öğretmeni tarafından bilgilendirilmiştir. Ayrıca kilden kendi sanat eserlerini yapmış ve bir açık hava müzesi oluşturmuşlardır. Çocukların müzedeki deneyimlerini yansıtacakları sanat çalışmaları ve resimler de bir kitapta toplanmıştır.

Müze eğitiminin sonunda çocukların görüşlerini belirlemek için onlarla görüşmeler gerçekleştirilmiş ve verilen cevaplar nitel veri analizi ile tablolaştırılmıştır. Müze eğitiminin etkililiğini test etmek amacıyla seçilen 35 çocuk eğitime başlamadan ve eğitim tamamlandıktan sonra kültürel mirasımızı kapsayan soruların bulunduğu bilgi testine tabi tutulmuşlardır. Bu çocuklardan 3'ünün ölçeklerin uygulandığı sırada okulda bulunmaması nedeniyle ölçümler 32 çocuk üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 19.0 İstatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi amacıyla aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi analizleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çocuklarla yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından kodlama güvenirliği sağlanarak kodlanıp, frekansları hesaplanmış ve tablolaştırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde daha önce açıklanan yöntemle toplanan verilerin, uygun istatistik tekniklerle yapılan çözümlemeleri sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçla öğrencilere anketler ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Ön ölçüm ve son ölçümlerine göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış ve t-testi yapılmıştır.

Tablo 1. Bilgi Testinin Ön ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	x	SS	sd	t-Değeri	Önem Denetimi
Ön Ölçüm	30	1.63	0.79	26	2.43	Fark Önemli
Son Ölçüm	30	2.00	0.11			P< .05

Tablo 1 incelendiğinde son ölçüm ortalamasının (2.00) ön ölçüm ortalamasından (O=1.63) yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır. Ön ve son ölçümlere göre hesaplanan ortalamalar arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (sd= 26, t (2.43)=1.98) (p<.05).

Görüşme Sonuçları

Bu bölümde uygulama öncesi ve sonrası çocuklarla yapılan görüşme sonuçları verilmiştir:

Tablo 2: Çocukların görüşlerine göre müzelerde bulunanlar

Müzelerde neler bulunur?	
Ön test	***Son test***
Tarihi eserler (heykeller, eski vazolar, lambalar bardaklar, çanaklar, tablolar, oyuncaklar, paralar) (n=11)	Tarihi eserler (heykeller, eski vazolar, tabaklar, bardaklar, çanaklar, tablolar, oyuncaklar, paralar) (n=23)
Radyo, duman makinesi, eski telefon, gramofon (n=3)	Geçmiş zamandan bugüne kadar kalan tarihi eserler (n=4)
Bilmiyorum (n=4)	Kemikler, fosiller, dinozorlar (n=4)
Eski eşyalar (n=2)	Bilmiyorum (n=1)
Kitaplar, dolaplar (n=2)	
Kemikler, fosiller, dinozorlar, mumya (n=7)	
Atatürk, Atatürk'ün annesi, Atatürk'ün babası (n=2)	

Çocukların ön testlerde verdikleri cevaplar incelendiğinde müzelerde neler bulunur sorusunda, başlangıçta yanlış ya da ilgisiz cevapların çokluğu dikkat çekerken, son görüşmelerde müzelerle ilgili cevaplar verilmiştir. Tarihi eserler, eski paralar, çanaklar vb. örneklerin daha çok çocuk tarafından verildiği görülmüştür.

Tablo 3: Çocukların tarihi eserlerin neler olduğuna dair görüşleri

Tarihi Eser nedir?	
Ön test	***Son test***
Eski zamanlardan kalan değerli eserler (n=3)	Eski zamanlarda kullanılan değerli şeyler (n=19)
Tarihi eser (n=2)	Geçmiş zamandan bugüne kadar kalan, toprak altından çıkan şeyler (n=4)
Meyve suyunun bozulması (n=1)	Vazoların bulunduğu yer (n=1)
Topraktan çıkan şeylerdir (n=3)	Kumsalda bulunan heykeller (n=4)
Bilmiyorum (n=19)	Bilmiyorum (n=2)
Çok önemli şeylerdir (n=3)	

"Tarihi eser nedir?" sorusuna verilen cevapların ön testte çok az öğrenci tarafından doğru cevaplandığı gözlenirken, son görüşmelerde cevapların doğruluğu ve zenginliği göze çarpmaktadır. Ön testlerde birçok öğrenci tarihi eserin ne olduğunu bilmediklerini söylerken, son testlerde doğru tanımlama ve açıklamaların sayısı 30'a çıkmıştır. Öğrencilerin bu uygulamadan sonra tarihi eser kavramına yönelik algılamalarındaki değişikliğin olumlu yönde olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4: Müzenin ne olduğuna dair çocukların görüşleri

Müze nedir?	
Ön test	***Son test***
Atatürk'ün heykellerinin olduğu yer Atatürk'ün evi (n=5)	Tarihi eserlerin bulunduğu, sergilendiği yer (n=6)
Eskiden kalan eşyaları (heykeller, çanaklar) sergiliyorlar (n=2)	Heykelleri görmek için gezilen yer (n=9)
Dinozor müzesi (n=3)	Güzel şeylerin bulunduğu yer (n=1)
Gezilen yer (n=3)	Eskiden kalan eşyalar (heykeller, çanaklar) sergiliyorlar (n=9)
Eski eşyaların bulunduğu ev (n=1)	Dinozorların kemiklerinin, fosillerin bulunduğu yer (n=4)
Kemiklerin olduğu yer (n=3)	Düşmanların olduğu yer (n=1)
Bilmiyorum (n=14)	Bilmiyorum (n=1)

Müzenin ne olduğuna ilişkin sorulara verilen cevaplar incelendiğinde ön testlerde 12 öğrencinin "bilmiyorum" cevabı verirken, bazı öğrencilerin de doğru bir açıklama getiremedikleri görülmektedir. Son testlerde 2 öğrenci dışında doğru tanımlamaya ulaştığı gözlenmiştir. Eskiden kalan eşyalar, heykeller, çanaklar gibi cevapların çokluğu, onların Tarih ve Sanat Müzesindeki eserlerden etkilendiklerini ortaya koymaktadır.

Tartışma

Çalışmada toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre, bu çalışmada kullanılan müze eğitiminin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müze eğitimine ilişkin hazırlanan kültürel mirasımıza ait soruları içeren ön-test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır(p.005).

Çalışmanın nitel sonuçları, eğitimin çocukların bilgi düzeylerinin arttığını ortaya koymaktadır. Modül uygulanmadan ve uygulandıktan sonra çocukların bilgi düzeylerinde müze eğitimi lehine olumlu artışlar görülmüştür. "Müzelerde neler bulunur?" sorusunun cevabı eğitimden önce ve sonra karşılaştırıldığında, 4 çocuk "Bilmiyorum", 2 çocuk "Dolaplar, raflar" yanıtı vermiştir. Eğitim sonrasında "Bilmiyorum" diyenlerin sayısı bire düşmüştür ve yanıtlar müzelerde bulunan nesnelere aittir. Bu sonuç eğitimin çocukların müzelerde bulunanlara ait bilgilerinde artış olduğunu ortaya koymaktadır.

Çocukların "Tarihi eser nedir?" sorusuna eğitim öncesi ve sonrası verdiği yanıtlar incelendiğinde 20 çocuğun tarihi eseri bilmediği ortaya çıkmıştır. 2 çocuk soruya sadece "Tarihi eser" demiştir. Uygulama sonrası sadece 2 çocuk "bilmiyorum" yanıtı vermiştir. Diğer çocuklar eğitim sonrasında bu soruya tarihi eserlere ilişkin doğru açıklamalarda bulunmuşlardır. Müzenin ne olduğuna ilişkin soruya eğitim öncesinde 14 çocuk "Bilmiyorum" derken eğitim sonrasında sadece 1 çocuk "Bilmiyorum", 1 çocuk "Düşmanların olduğu yer" demiştir. Geri kalan 28 çocuk müzelerin ne olduğuna dair doğru açıklamalarda bulunmuşlardır.

Çalışmanın tüm sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde hem nicel hem de nitel veriler müze eğitiminin etkililiğini ortaya koymaktadır. Çocukların müzelere dair bilgilerinde belirgin bir artış sağlanmıştır. Böylece modelin etkililiği kanıtlanmıştır.

Öneriler

Müze ortamı öğrencilere alternatif öğrenme yolları ile karşılaşma, maddi kanıt ile aktif biçimde çalışma fırsatı sunmaktadır. Bu çalışma sonucunda erken çocuklukta müzelerde verilen eğitimin et-

kililiği ortaya konuştur.

Bu görüş doğrultusunda şu öneriler sunulmaktadır:

Erken çocuklukta sınıf dışı mekânların kullanımı çocukların nesne ve durumlarla doğrudan temasını sağladığı için kalıcı öğrenme ortamları sunmaktadır. Bu nedenle MEB kazanım ve göstergelere uygun olarak hazırlanan sınıf dışı mekânlarda verilen eğitimler, çocuklara kültürel mirasımız hakkında bilgi vermeyi sağlarken bu çağ çocuklarının kalıcı öğrenmelerine katkı sağlayacaktır.

Müze eğitimleri yoluyla çocuklara kültürel mirasımız konusunda bilgi ve duyarlık kazandırılmaktadır. Erken çocuklukta müze eğitimlerine önem verilmelidir.

Yapılacak eğitimler önceden planlamalı ve etkinlikler MEB programı ile bütünleştirilmelidir.

Müze eğitimlerinin erken çocuklukta etkisi konularında çeşitli değişkenler açısından (örneğin, dil gelişimleri, sosyal duygusal gelişimleri, bilişsel gelişim vb.) akademik çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

Abacı, Oya. (2005), Çocuk ve müze, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları

Akdağ, Z. ve Erdiller, Z. (2006). Okulöncesi eğitim çağındaki çocuklara çevre bilincini kazandırmak için gönüllü kuruluşlar ile işbirliği yapmak. *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*" Sözel bildiri. Ankara.

Ampartzaki, M., Kypriotaki, M., Voreadou, C., Dardioti, A. ve Stathi, I. (2013). Communities of practice and participatory action research: the formation of a synergy for the development of museum programmes for early childhood. *Educational Action Research*. 21(1), 4-27.

Arıkan, A. (2001). Yedi *On iki Yaş Arası Çocuklara Çizgi Film Yöntemi ile Müze Eğitiminin Verilmesi,* Konya, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Dilli, R. Dümenci, S.(2015). Okul Öncesi Dönemi Çocuklarına Anadolu'da Yaşamış Nesli Tükenmiş Hayvanların Öğretilmesinde Müze Eğitiminin Etkisi, *Eğitim ve Bilim Dergisi,*

40(181:217-230).

Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museum Education: Past, Present and Future. Towards The Museum of The Future*, London and New York: Routledge

İlhan, Çakır, A. ve Okvuran, A. (2000). *Bir eğitim ortamı olarak müzeler*. N. Aslan (Ed.). Dramaya merhaba. Ankara, Oluşum Yayınları.

Karadeniz, C. (2010). Children's museums and necessity for children's museums in Turkey, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(600-608).

Kuruoğlu, N. (2002). Müzelerin Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 15* (1) 275-285.

Mclean, F. (1996). *Marketing the Museum*. London: Routledge

Mercin, L. (2002). *Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Müzelerin Sanat Eğitimi Amaçlı Kullanılmasına İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

ODTÜ Geliştirme Vakfı Ankara Okulları Müze Eğitimi Uygulamaları, http://www.erg.sabanciuni.edu

Onur, B. (2000). "Müze Ortamında Çocukla İletişim", *Kültür ve İletişim dergisi*, (Kış, 3/1).

Önder, A., Abacı, O. Ve Kamaraj, I. (2009). «Müzelerin Eğitim Amaçlı Kullanımı Projesi: İstanbul Arkeoloji Müzesindeki Marmara Örneklemi», *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (1) 25. Sayı. 103-118.

Topallı, K.Ö. (2001). *İlk ve Orta Dereceli Okullarda Güzel Sanatlar Eğitimi Kapsamında Müze Eğitiminin Rolü ve Önemi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE TÜRKÇE EĞİTİMİNE İLİŞKİN EBEVEYN VE ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI

Nazife Burcu Takıl
Gazi üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
e-posta: burcutakil@gmail.com

ÖZET

Erken çocukluk dönemi, insanın hayatı boyunca algısının en açık olduğu ve en hızlı öğrendiği yılları kapsamaktadır. İnsanlar hayatları boyunca bütün isteklerini, düşüncelerini, değerlerini, tercihlerini dil kullanımı ile ifade ederler. Dili doğru ve etkili kullanabilmeyi öğrenmek, insanın hayatını şekillendiren önemli unsurlardan biridir. Türkçe eğitiminin önemi ile erken çocukluk döneminin kritikliği göz önüne alınarak yapılan bu çalışma, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların dil gelişimine ne gibi katkılar sunabileceğini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizinden faydalanılmıştır. Dil gelişim dönemleri, dil sistemleri, temel dil becerileri, dil öğrenme kuramları ortaya konarak erken çocukluk döneminde Türkçenin eğitimine ilişkin nelere dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Çalışmanın sonucunda, Türkçe eğitiminin sadece örgün eğitim kurumlarında yapılmasının, aile tarafından erken çocukluk döneminde desteklenmemesinin çocuğun dil gelişiminde istenilen düzeye varılamamasına sebep olduğu ortaya konmuştur. Dil gelişimi için ebeveynlerin çocukla yakın ilişkisinin önemli olduğu, çocuğun en çok dikkat ettiği rol modelinin anne olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle erken çocukluk döneminde evde ebeveynlerin ve eğitim kurumlarında öğretmenlerin, Türkçenin eğitimi konusunda nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler kapsamında; çocukların farklı gelişim düzeyleri dikkate alınarak Türkçe eğitiminde konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanabilecek etkinlik önerileri sunulmuştur. Dil becerileri ile ilgili etkinlikler anlama ve anlatma becerileri olarak iki kapsamda ele alınmıştır. Çocukların anlama becerilerini geliştirmek için onlarla sürekli iletişim içinde olunması, iyi bir dinleyici modeli oluşturulması, masal/hikâye okuma saatlerinin planlanması, kuklaların konuşturulması, çocuklara kitapları tanıtma ve sevdirme, çocukların yaş ve seviyelerine uygun kitapların temin edilmesi, çocuklarla iletişim halindeyken onların anlayabileceği hızda ve basitlikte net cümleler kurulması, bir kelimeyi öğretmek için kelimenin farklı yapıdaki cümleler içinde kullanılması, zamirlerden çok nesnelerin isimlerinin telaffuz edilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur. Dilde anlatma becerilerini geliştirmek amacıyla çocuğun kas gelişimine uygun boya kalemleri ve resim defterlerini temin etmek ve onlarla boyama/çizim çalışmaları yaptırmak, çocuğa bir şeyler anlatmasını sağlayacak roller vermek (sunucu, masal anlatıcısı gibi) ve onu dikkatle dinlemek, çocuğun farklı rollere uygun jest-mimik kullanımını sağlamak için onu teşvik edecek kostüm ve aksesuarlar temin etmek, çocuğa resimler yaptırıp onları anlatmasını istemek gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe Eğitimi, Ebeveyn ve Öğretmen Davranışları, Erken Çocuklukta Dil Gelişimi*

Giriş

Dil, çocuğun iletişim ihtiyacının yanında hayatında birçok işlevi yerine getirmesini sağlayan toplumsal bir unsurdur. Dil, çocuğun hayatı boyunca karşılaştığı herhangi bir problemde kendini ifade etmesine yardımcı olur. Çocuk dile ne kadar hâkimse, dili ne kadar iyi kullanabiliyorsa kendini de o ölçüde ifade eder. Bu sebeple insan hayatının başlangıç yıllarında, hayatı boyunca kendine en çok yardım edecek unsur olan dili nasıl kullanacağını öğrenmesi gerekir. Dildeki anlama ve anlatma becerileri, ne kadar erken desteklenmeye başlanırsa o kadar rahat bir büyüme ve gelişme süreci olur.

Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişimi

Dil gelişimi bebeğin dünyaya gelmesi ile başlayan ve hızla gelişen bir süreci kapsamaktadır. Bu süreci pek çok araştırmacı ağlama, agulama, gıgıldama, mırıldanma, cıvıldama, ses dönemi, tek sözcük, iki sözcüklü birleşimler, 2-3 yaş dönemi, 3-4 yaş dönemi, 4-5 yaş dönemi ve 5-6 yaş dönemi gibi benzer başlıklarla ifade etmişlerdir (Topses, 2003, Cüceloğlu, 2009, Davaslıgil, 1982, Morgan 1985, Aydeniz 1999, Arı vd. 2008, Topbaş 2007, Temizyürek vd. 2007).

Ağlama ve agulama yenidoğan dönemi içerisinde ele alınmaktadır. Bu dönem dil gelişiminin ilk basamağını oluşturur ve doğumdan sonraki 6 haftalık süreci kapsar. Bebekler, ağlama dışında başka ses çıkarma yetilerine sahip olmadıkları için çevreleriyle iletişimi ancak bu şekilde kurabilirler. Bebeklerde birinci ayın sonunda ağlamalarda farklılıklar görülür ve anne bebeğinin neden ağladığını tahmin edebilir. Bu şekilde iletişim süreci de yavaş yavaş anlam kazanmaya başlar (Temizyürek vd. 2007, Arı vd. 2008).

Gıgıldama döneminde (6-12 hafta) bebekler ağlamanın yanı sıra basit ve anlamsız sesler de çıkarmaya başlarlar. Çıkardığı sesler çocuğun hoşuna gider ve çeşitli ses oyunları yapmaya başlar. Bu dönemde çıkarılan seslerin çoğunluğu refleksiftir ve tekrarlanma oranı çok düşüktür. Bebeğin ağlama sıklığı azalırken gülme sıklığı artar (Topbaş,2007).

Mırıldanma (Babıldama) (3-6 ay) döneminde bebek, yeni ses denemeleri yapmaya başlar ve ses çıkarma becerilerinde artış görülür. Taklide dayalı bu sesler artık refleksif olma özelliği taşımaz. Bu dönemde bebek ünlü sesleri birleştirerek ikili heceler ve sözceler oluşturabilir. "b, p, m" gibi dudak ünsüzleri çıkarmaya başlar (Arı vd. 2008).

Mırıldanmanın tekrarı (Cıvıldama) (6-9 ay) döneminde, bebeklerin çıkardığı sesler evrensel niteliktedir. "Bab baaba, mama" gibi sözcükler sebebiyle aileler, çocuklarının gerçek sözcükler çıkardığını düşünmektedirler Ancak bu seslemelerin belirgin bir göndereni olduğuna dair herhangi bir veri bulunmamıştır. Bu evrede çocuğun kendi sesini ve çevredeki sesleri duyması önem taşımaktadır. Bu dönemde fiziksel olarak ağız, geniz yolu gelişir ve bebeğin dokunma duyusu artar. Böylece seslerin üzerinde kontrollü bir güç oluşmaya başlar (Topbaş, 2007).

Ses döneminde (9-12 ay), bebekler ana dilinin ses örüntülerinin farkına varır ve ürettiği sesleri tekrarlamaya başlar. Bu sesler anlamsız; ancak akıcıdırlar. Bu sesler çocuk için kelime niteliğindedir. Çocuk ilk sözcüğünü söylemeden önce bu tip anlamsız sözlerden çokça üretir (Arı vd., 2008).

Tek sözcük veya tümcel söz döneminde (12-18 ay) bebek bir yaş civarındadır ve dilde bulunan gerçek kelimeleri öğrenmeye ve söylemeye başlar. Bu dönem toplumsal dilin ilk başlangıcını temsil eder. Anlaşılır tek kelimeler çıkarmaya başlar. Bu dönemde çıkarılan kelimeler derin anlamı fazla olan kelimelerdir. Örneğin "anne" diyen bir çocuk aslında "Annemle parkta kedileri sevmeye gittik." anlamını vermek istiyor olabilir. Bunun yanı sıra bu dönemde kendince cıvıldama dönemindekilere benzer anlamsız sesler de çıkarır. Bunlar genel olarak çocuğun kendi algılama alanı içinden süzüp oluşturduğu kendine özgü seslerdir (Cüceloğlu, 2009). Bu dönemde çocuk, otuza yakın sözcüğü çıkarabilir. Alıcı dil, ifade edici dile göre daha fazla gelişmiştir (Arı vd.2008).

İki sözcükten oluşan cümleler döneminde (18-24 ay), çocuk artık kısa cümleler kurmaya başlamıştır. Bu cümleler ilk dilbilgisi yapılarının belirtileridir. Çocuk iki kelimelik cümlelerden üç kelimelik cümlelere geçmeden önce, iki kelimelik cümleleri sık sık kullanmaya başlar (Cüceloğlu, 2009). Çocuğun anlamlı olarak kullandığı 20-100 sözcük vardır (Arı vd., 2008). Brain (1963'ten Akt. Cüceloğlu, 2009), 19 aylık bebeğin 5-10 civarındaki iki kelimelik cümle kullanımının yirmi aylıkken 25, yirmi bir aylıkken 50, yirmi iki aylıkken 75, yirmi üç aylıkken 150, yirmi dört aylıkken 1425 ve yirmi beş aylıkken 2425 olduğunu ortaya koymuştur. İlk başlarda yavaş yavaş artan cümle sayısı 24 ve 25. aylarda birden hızlanmıştır.

Bu dönemde bebekler sadece iki kelime kullanarak nesne ve olaylar hakkında yorum yapabilirler. İki kelimeyi yan yana getirerek düşünceleri ifade edebilmek, bilişsel gelişimin önemli bir göstergesidir. İki kelimelik söylemlerde bebekler kelimelerin sırasına karar vermek zorundadır. "Baba geldi" örneğinde çocuk kurallı cümle kurarak basit cümle yapısını tekrar eder. Büyük çocuklar da dâhil

olmak üzere bazen bu konuda hata yapılabilmektedir. "Gitti baba" gibi devrik bir cümle kurulabilir. Psikodilbilimciler, bebeklerin basit dilbilgisi kurallarını izlediklerini düşünmektedir. Bebekler bu dilbilgisi kurallarını bilinçli olarak uygulamazlar, "örtülü dil bilgisi" becerisine sahip oldukları için bu kuralları uygulayabilmektedirler. Bu durum "yapabilirim ama nasıl yapıldığını anlatamam" cümlesiyle açıklanabilir (Smith, J.T., 2014).

2-3 yaş dönemi, çocuğun sözcük dağarcığının en hızlı geliştiği dönemdir (Arı vd. 2008). Yetişkin sistemi ile bağıntısı kolaylıkla kurulabilen kurallı yapılar oluşmaya başlar. Bu nedenle fonetik gelişim evresi olarak da anılmaktadır (Topbaş, 2007). Cümlelerde kullanılan hece sayısı artmaya başlar. Bu dönemde dil sürecinin göz önüne alınması gereken üç yönü vardır (Cüceloğlu, 2009):

Çocuklar arasında kişisel farklılıklar oldukça belirginleşmeye başlar. Her çocuk göreli olarak hızla karmaşık cümleler kurmaya başlar.

Çocuklar arasında görülen bireysel farklılıklar öğrenmekte oldukları dilbilgisi kurallarının birbirini izleyişindeki sırada kendini göstermez.

Çocukların cümlelerin altında yatan dilbilgisi kuralları, değişik aşamalardan geçerek yetişkininkine benzer. Çocuk deneme yanılma yoluyla değişik dilbilgisi yapılarını dener ve yavaş yavaş yetişkinlerin dilbilgisi kurallarını öğrenir.

3-4 yaş döneminde çocuk duygularını, düşüncelerini ve yaşantılarını anlatabilir. Sözcük ve cümle yapısındaki karmaşıklık gittikçe artmaktadır (Arı vd., 2008). Bu dönemde çocuklara yeterli ilgi gösterilmemesi ve onların hareketlerinin kısıtlanması kekemelik sorununa yol açabilir (Temizyürek vd., 2007).

4-5 yaş döneminde, ses üretiminde doğruluk oranı artar. Ünsüzlerin tamamına yakını doğru üretilebilir. Sözcük sayısında artış olurken benmerkezci konuşma kendini fazlasıyla göstermektedir (Arı vd., 2008).

5-6 yaş döneminde, çocuklarda sosyal etkileşim yoluyla benmerkezci dil kullanımını azalır. Taklit, yerini öğrenme amaçlı sorulara bırakır. Cinsiyet özelliklerinin farkına varıldığı bu dönem merak kaynaklı sebep-sonuç ilişkilerini kavramaya yönelik arkası kesilmeyen sorulara bırakır. Karşılaştırma amaçlı zıt ve yakın anlamlı sözcüklerin kullanımı artar (Temizyürek vd., 2007). Çocukların öğrenme amacıyla sordukları her soru ebeveynler tarafından sabırla dinlenmeli ve çocuğun gelişim özellikleri göz önüne alınarak uygun cevaplar verilmelidir.

Dil Sistemleri

Dilin genel özelliklerini, biçimini anlatan unsurlar fonem, morfem ve sözdizimi olarak üçe ayrılmaktadır.

Fonem: Dilin bir anlam farkı meydana getiren ses birimine fonem denir. Her dil fonem adı verilen temel ses birimlerinden oluşmaktadır. Türkiye Türkçesinde 8 sesli, 23 sessiz, olmak üzere toplam 31 fonem vardır. "var, ver, vur" "hoş, koş, coş, loş" örneklerinde görüldüğü üzere tek bir ses değişimi, kelimenin anlamını tamamen değiştirmektedir (Cüceloğlu, 2009). Çocuklar fonemleri çevrelerinden öğrenir ya da edinir. Fonemler çocuğun etrafında mevcut değilse çocuk bunu edinemez. Bu da dil öğrenmede çevrenin gerekli girdileri sağlamasının önemini gösterir (National Research Council, 2000). Çocuklar fonemlerin çoğunu 5 yaşına kadar edinmiş olur (Smith, J.T., 2014).

Fonem öğretimi için 2-5 yaş döneminde "kar, sar, nar, zar, dar" kelimelerindeki fonemleri tanımaları için her kelimenin ilk harfini sarı, "ar" kısmını siyah renkle yazarak görsel bellek için uygun kartlar hazırlanabilir. Sarı ve siyah renkleri değişiklik gösterebilir. Öğretmen kartları sırayla çocuklara göstererek doğru bir sesletimde bulunmalı ve mümkünse somut kelimeler için kartın arkasına kelimenin görselini yerleştirerek çocuklara göstermelidir.

En ufak dil yapı birimine morfem adı verilmektedir. Morfemler, fonemlerin belirli kurallara göre bir araya gelmesinden oluşmaktadır (Cüceloğlu, 2009). Bunlar bağımlı ve bağımsız olmak üzere iki kolda incelenmektedir. "Ali çorba iç." cümlesinde "Ali" "çorba" ve "iç" birer morfemdir. Bunlar

kendi başlarına kullanılabildikleri için bağımsız morfem olarak adlandırılırlar. Bu sözcükler cümle içinde bağlama göre çeşitli anlamlar kazanırlar (Topbaş, 2007).

Sözdizimi, sözcüklerin kurallı bir biçimde cümle içerisinde diziliş kurallarını içermektedir. Bunlar sözcük sırası, sözcüklerin cümle içinde örgütlenmeleri, sözcükler arası bağıntılar, cümle türleri gibi kurallardır. Sözdizimi bir dilde hangi sözcük sıralamalarının kabul edilebilir ya da edilemez; dilbilgisel açıdan doğru ya da yanlış olduklarını belirler. Türkçenin sözdizimi özne-nesne-yüklem şeklindedir (Topbaş, 2007).

Her dilin kendine göre morfem, fonem ve ses dizimleri vardır. Chomsky, çocuğun ana diline ait sistemleri zorlanmadan kullanmaya başlamasını evrensel edinç olarak tanımlamaktadır. Chomsky, çocuğun akıl almaz bir hızla anadilini öğrenmesine ilişkin iki görüş ortaya koymaktadır. İlki, insanın doğuştan mantık yapılarına sahip olması, ikincisi ise dillerin gözle görülür çeşitliliğine karşın son derece düzenli dizgelerinin olmasıdır. Bu dizgeleri yöneten ya da dillerin uymak zorunda olduğu ortak kurallar vardır. Evrensel edinç ile çeşitli dillerin dilbilgisini açıklayan temel dil kuralları hemen kavranabilmektedir. Bu temel kurallar arasında özne-isim grubu ile fiil grubu; sözlükbirim ile biçimbirim; ayırıcı birim olarak sesbirim ile çifteklemliliğin işleyişi yer almaktadır. Evrensel edinç doğuştan gelmektedir; özel edinç ise sonradan öğrenilir. Birincisi ikincisinin koşulu, ikincisi de birincisinin uygulama alanıdır (Kıran ve Kıran, 2010).

Erken çocukluk döneminde Türkçenin edinimi ile ilgili yapılan çalışmalar neticesinde çocukların iki yaş civarında temel cümle yapılarını, basit cümlelerde isimlerle kullanılan biçimbirimleri ve fiillerle kullanılan biçimbirimlerin çoğunu kullanabildikleri ortaya çıkmıştır. Türkçeyi edinen çocukların daha tek sözcük kullanırken isim ve fiillerle ekleri kullanabildikleri ortaya konmuştur. Belirtme eki (-i) ve yönelme eki (-e) erken beliren eklerdir. Erken edinilen zaman ekleri ise görülen geçmiş zaman (-di) ve şimdiki zaman (-yor) olarak belirlenmiştir. Çocuklar 3 yaşından sonra bağlaçları kullanarak bağlı cümleler kurabilmektedirler. En geç öğrenilen ya da anlaşılan cümle yapıları ise sıfat fiillerin kullanıldığı cümleler olarak belirlenmiştir (Topbaş, 2007). Konuyla ilgili olarak çocukların yaşlarına uygun örnek cümle yapılarının kullanılması, çocukların seviyelerine uygun kitap ve materyallerin oluşturulması önem taşımaktadır.

Dil Becerileri

İnsanlar dili kullanabilme becerileri ile primatlardan ayrılmaktadırlar. Yeni yürümeye başlayan çocuklar ve şempanzelerin duyu-motor problemleri çözme durumlarının birbirine benzediği ortaya konmuştur. Çocukların yürüme becerisi ile birlikte dil becerilerini de kazanmaya başlamaları ile problem çözme becerileri de önemli ölçüde gelişmeye başlamaktadır. Bu dönemden sonra şempanzeler yürümeye başlayan çocuklarla aynı düzeyde problem çözemezler (Haktanır, 2013; Cüceloğlu, 2009). Bu sebeple insanları primatlardan ayıran bu dil becerilerinin gelişimi üzerinde önemle durulmalıdır.

Dil gelişimini dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri oluşturmaktadır. Dinleme becerisi anne karnında gelişmeye başlar (Pınar ve Emiroğlu, 2003; Kurudayıoğlu ve Kana, 2013). Dinleme, anne karnında gelişmeye başlayan ve çocuğun konuşma becerisini geliştirebilmesi için ön koşul oluşturan bir beceridir. Dinleme becerisi ile duyma yetisini birbiriyle karıştırmamak gerekir. Özbay (2006), dinlemeyi konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Çocuk kulağına gelen sesleri herhangi bir fiziksel engeli yoksa işitir/duyar; ancak dinleme becerisinin içinde anlamlandırma da yer almalıdır. Bu sebeple çocuğun dinleme becerisinin geliştirilmesi için ebeveynlerin doğumdan itibaren bebekleriyle sürekli konuşmaları, onlara masallar anlatmaları/okumaları önem taşımaktadır. Buzan (2009) beynin, olumlu ve mutlu duyguların oluştuğu zamanlarda daha iyi çalıştığını ifade etmektedir. Bu sebeple ebeveynlerin, çocuklarıyla yumuşak ve sakin bir ses tonuyla konuşmaları gerekmektedir. Beynin olumsuz, şiddet içerikli (tonlama/ses düzeyi) konuşmalardan kötü etkileneceği gerçeğinden hareketle çocukların gelişimi bakımından onların yanında münakaşa etmekten, yüksek sesle konuşmaktan kaçınılmalıdır. Çocuğun dinleme becerisinin geliştirilmesi, alıcı dil döneminde oldukça önemlidir.

Alıcı dilden sonra çocuk aktarma dönemine geçtiğinde aile içinde kullanılan kelimelerin çocuğun zihnine aynen kopyalanacağı bilinmeli, argo içerikli cümlelerin kurulmamasına özen gösterilmelidir. Dinlemeyi bilmek, iyi bir eğitimle sağlanmaktadır. Ebeveynler ve öğretmenler çocukların yaşlarına ve seviyelerine uygun dinleme etkinlikleri düzenlemelidir.

Dinleme becerisini geliştirme kapsamında fonolojik farkındalıktan da bahsetmek gerekmektedir. Çocukların, sesbirimlerini bilinçli olarak kullanabilmeleri ve günlük konuşmalar sırasında ya da bir metni okuma sırasında sesbirimlerin sıralanışlarına ve niteliklerine ilişkin farkındalıkları "sesbilgisel / fonolojik farkındalık; söylenen sözcükteki ses birimlerini duyabilme becerisi" olarak isimlendirilmektedir (Turan ve Gül, 2008). Fonolojik farkındalık, okuma ve yazma becerisini de yakından etkilemektedir (Uyanık ve Kankır, 2010). Bu sebeple, çocuğun okul yaşı beklenmeden de evde çocukların fark edebilecekleri seviyede çeşitli kelimelerin sesletim çalışmaları yapılmalıdır. Böylelikle okul çağında dil becerilerinin daha kolay ve hızlı geliştirilmesi mümkün olmaktadır.

Konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel 1999:40). Erken çocukluk döneminde alıcı dille birlikte gelişen dinleme becerisi, zamanla konuşma becerini de açığa çıkartmaktadır.

Vygotsky'e göre konuşmanın iki işlevi vardır. Sosyal konuşma, başkaları ile iletişim amaçlıdır. Öze dönük ya da kendine yönelik konuşma ise başkalarıyla iletişim kurma amacı taşımamaktadır. Bir öz düzenleme olarak işlev görmektedir. Sosyal konuşma ve öze dönük konuşma farklı zamanlarda ortaya çıkmaktadır. Bebeklikte konuşmanın öncelikli amacı, öğrenme ve sosyal uyumdur. Çocuk büyüdükçe konuşma yeni bir işlev kazanır. Konuşmanın çocuğun kendi davranışlarında ustalaşması öz denetim oluşturması gibi amaçları oluşur (Haktanır, 2013).

Konuşma becerisi, çocuğun zengin uyarıcılara maruz kalmasına paralel olarak gelişmektedir. Çocuğun erken dönemlerde dinleme becerisine ne kadar katkı sağlandıysa, konuşma becerisi de o oranda gelişmektedir. Bu sebeple dil becerilerinin birbirinden kopuk ele alınması mümkün değildir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi için çocuklarla doğumdan itibaren sürekli konuşulmalıdır. Çocuğun boy hizasına inerek göz teması kurmak ve net, anlaşılır, düzgün cümlelerle iletişim kurmaya çalışmak çocukların konuşma-dinleme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu dönemde ebeveynlerin zengin sıfatlar, farklı kelimeler kullanması çocuğun kelime servetinin oluşumunda da büyük rol oynamaktadır. Çocuk konuşurken anlamsız cümleler de kursa dikkatle dinlenmeli, çocuk kendine değer verildiğini hissetmelidir.

Okuma yazma becerileri, çocukların bulunduğu mekânda olmayan nesneleri hatırlamaları ile birlikte 18. aydan sonra ortaya çıkmaktadır. Çocuklar çizimlerin, harflerin ve karalamaların; başka unsurları temsil edebildiklerini öğrenmeye başlamaktadır. Aniden ortaya çıkan okuma yazma becerilerindeki yeterlik, çocukların yazıyla ilgili günlük yaşantılarının artmasıyla birlikte zenginleşmektedir (Constantine, 2004). Okuma ve yazma becerilerinin gelişimi birbirlerine bağlıdır. Çocuklar yazdıkça okumayı öğrenirler ve okudukça yazmayı öğrenirler. Çocukların yazdığı metinler, ilk okuma materyalleri arasında yer alır. Çocuklara kitap okunurken veya kendileri resimlere bakarken çocuklar yazılı materyalleri anlamaya başlarlar (Smith, 2014).

Örgün öğretim kurumlarında öğrenilmeye başlandığı düşünülen okuma ve yazma becerisi, aslında 12-36 ayda temelleri atılan beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarına kitap okumaları, çocuğun yazılı materyallere maruz kalması onun okuma ve yazma becerisi için önemli uyarıcılardır. Bisküvi ambalajları, evdeki gazete, dergi, trafik ya da reklam levhaları çocuğun okuma yazmaya dair görsel algısını erken dönemlerde oluşturmaya başlar. Bu, çocuğun okul hayatında kitaplara olan bakış açısını da az çok şekillendirmektedir. Gilliam ve Zigler (2001), ailelerin her türlü materyali erken okuma yazma becerilerinin kazanımı ve geliştirilmesi için kullanılabileceğini ifade etmektedir. Kelime serveti kısıtlı çocukların, okul döneminde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde kelimeleri tanıma ve okuduğunu anlamada sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Dolayısıyla yazma ve okuma becerilerinin gelişimi de aslında erken çocukluk döneminde başlamaktadır. Bu sebeple ebeveynler ve öğretmenler çocukların dil becerilerinin nasıl geliştiğini bilmeli ve buna göre gelişimi destekleyici etkinlikler oluşturmalıdır.

Televizyon ve Dil Gelişimi

Televizyonun çocukların dil gelişimine etkisi üzerine birçok araştırma yapılmış ve farklı fikirler ortaya konmuştur. Televizyonun olumlu etkisi olduğunu düşünen araştırmacılar, çocuğun doğal dil ortamında yararlandığı bazı süreçlerin, televizyon izleme sırasında da ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bir nesneyi göstererek adını söylemenin, çocuğa dil öğretirken sık başvurulan bir yöntem olduğunu, somut nesnelerin adlarının televizyonda kolayca verilebileceğini hatta televizyonun gösterebileceği nesnelerin çocuğun günlük çevresinde görebileceklerinden çok daha fazla olduğunu beyan etmektedirler. (Mangır, İnal 1997'den Akt. İpek ve Bilgin, 2007). Ancak çocuğun günlük hayatta karşılaşamayacağı pek çok nesneyi ihtiva eden resimli kartların, tematik zengin görselli kitapların, 3 boyutlu basılı/müzikli materyallerin olduğu ve bunların çocuğun istediği zaman (yolda/evde/yatakta/masada) ulaşabileceği kolaylıkta olduğu bilinmelidir. Çocuk bu materyalleri kullanırken küçük kas becerileri ve göz koordinasyonu gelişmektedir. Televizyon izlerken ise çocuğun sabit bir şekilde ekrana bakması yeterlidir. Dolayısıyla çocuklarda zihinsel ve fiziksel gelişimden söz edeceksek televizyonun bu gelişim sürecine kayda değer bir katkısı olmadığı bilinmelidir.

Çocukların dil gelişimlerini desteklemek için onlarla sürekli iletişim içinde olmak önem taşımaktadır. Ancak televizyondaki seslerin/konuşmaların bebekle öğretici bir iletişim süreci oluşturmadığı üzerine düşünceler yaygınlaşmaya başlamıştır. Zimmerman vd. (2007), televizyon izlemeyen 2 yaşın altındaki bebeklerin her bir saat için izleyen bebeklere göre 6-8 kelime daha fazla öğrendiklerini ortaya koymuştur.

21. yüzyılın getirdiği ekonomik, sosyal sorunlar çalışan anne sayısının artmasına sebep olmaktadır. İşten gelen anneler, ev işleri ile ya da farklı sorunlarla baş ederken bebeklerini/çocuklarını oyalamak için televizyon ya da tabletlere maruz bırakmayı tercih etmektedirler. Televizyonun karşısında kıpırdaman duran çocuğun ev işlerinin yapılmasında sorun yaratmadığı bir gerçektir; ancak bu süreçte çocuğun zihninde gerçekleşen yıkımların telafisi zor olmaktadır. Ebeveynler bu bilinçle hareket etmeli ve "çocuğu oyalama" kavramı yerine çocuğun ilgisini çekecek bir materyalle televizyona göre daha kaliteli bir vakit geçirilmesi sağlanmalıdır. Yemek yaparken çocuğa verilen plastik tencere tabak takımları ile aynı anda yemek yapmak, çamaşır katlarken çocuğunuzun size yardım etmesini bir oyuna dönüştürmek gibi etkinlikler onun zihninde yıkımlara sebebiyet vermeyeceği gibi çocukta işe yarama duygusunu da arttıracak, ebeveyn-çocuk ilişkisini kuvvetlendirecektir.

Çocuğun televizyon karşısında saat başına kaybettiği 6-8 kelimenin onun hayatında "Duygularımı ifade edemiyorum, gerekli/doğru kelimeyi bulamıyorum, yanlış anlaşıldım, öyle demek istememiştim, beni yanlış tanıdılar" gibi söylemleri kullanmak zorunda kalacağı durumlara sebebiyet vermemesi adına televizyon, tablet, DVD kullanımı kontrol altına alınmalıdır.

Dil Gelişim Kuramları

Dil gelişim kuramları öğrenme kuramları içerisinde ele alınan ve dilin nasıl edinildiğini ortaya koyan kuramlardır. Bu kuramlar arasında klasik koşullanma, edimsel koşullanma, psikolingüistik kuram yer almaktadır.

Klasik koşullanmaya göre, çocuk değişik sesler çıkarırken çevreden birisinin ona tepki verdiğini görür. Kelime ile olgu, kişi ya da olay arasında ilişki olduğunu kavrar. Örneğin çocuk kendi kendine "baa" "bab baa" der. Çocuğun babası da çocuğa bakıp gülümser. Böylelikle çocuğun çıkardığı ses, bir kişiyle koşullanma durumuna girer ve çocuk "baba" kelimesi ile evde yaşayan ve ihtiyaçlarıyla ilgilenen adam arasında ilişki kurar. O kişinin "baba" olduğunu öğrenir (Cüceloğlu, 2009; Senemoğlu, 2009; Smith, 2014).

Edimsel koşullanmada, dil ile çocuğun diğer öğrenmeleri arasında bir fark olduğu düşünülmez. Çocuk diğer davranışları nasıl öğreniyorsa dili de öyle öğrenir. Tek fark çocuğun etrafını el ve kollarıyla değil, sözleriyle etkilemesidir. Örneğin, yerdeki oyuncağına ulaşamayan ve onu almak isteyen çocuk tesadüfen "ver" kelimesini çıkarır. O sırada mekânda olan bir kişi de oyuncağı çocuğa verir. Böylelikle çocuk her isteği ve davranışıyla ilgili yeni kelimeler öğrenir (Cüceloğlu, 2009).

Klasik koşullanma ve edimsel koşullanma davranışçı öğrenme yaklaşımları içerisinde ele alınmaktadır ve psikolingüistik kuramın kurucuusu Chomsky tarafından eleştirilere maruz kalmıştır. Çünkü dil öğrenme karmaşık bir olaydır ve basit davranışlar üzerine kurulmuş kuramlar dili açıklayamaz. Dil yaratıcı bir davranıştır. Çocuk hiç duymadığı kelimeleri, cümleleri kullanabilir ya da ilk duyduğunda anlayabilir (Chomsky, 2002).

Psikolingüistik kuram çocuğun biyolojik yapısına öncelik verir ve her insanın "biyolojik dil program" ile doğduğunu ileri sürer. Çevre koşulları çocuğun hangi dili ya da kelimeleri kullanacağını belirler, ancak dilin öğrenme sürecini bu koşullar açıklayamaz (Cüceloğlu, 2009).

Dil gelişim kuramları dili farklı açılardan ele alsa da, dilin bilişsel gelişim dâhilinde olduğu ve bilişsel gelişimin çevredeki zengin uyarıcılar sayesinde ilerlediği göz önüne alınarak çocuğun kapasitesini geliştirmeye yönelik materyallerin sağlanması önem taşımaktadır.

Dil Gelişiminde Ebeveyn ve Çocuk İlişkisi

Son yıllarda yapılan çalışmalarda, annelerin çocukları ile etkileşimleri ve çocuklarının gelişimi arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Horodynski ve Gibbons, 2004). Anneler bebeklerine bilişsel, iletişimsel, duygusal, fiziksel ve sosyal gelişim için gerekli uyaranları sağlamakta ve deneyim fırsatları sunmaktadırlar. Çocuğun gelişimi üzerinde yakın çevresinin (özellikle aile ortamının) ve çocuğun yakın çevresi içinde yer alan, çocuk ile gün boyu en fazla zaman geçiren çocuğun birincil bakıcılarının (özellikle de annenin) çocuğun gelişimsel alanları üzerinde çok fazla etkisi olduğu belirtilmektedir. Anne-bebek etkileşiminin, bebeğin dil gelişimini, bilişsel gelişimini, psikososyal gelişimini etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu ortaya konmuştur (Heath, 2005; Sameroff ve Fiese, 2000; Ceber-Bakalloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Horodynski ve Gibbons, 2004).

Annenin bebekle olan iletişimi, bebeğin bir ömür kullanacağı kelimeleri, olaylar karşısında sergileyeceği tutumları belirlemektedir. Bu yüzden annenin, çocuğuyla geçireceği zamanı çok verimli hâle çevirmesi gerekir. Yapılan araştırmalarda (Diken, 2009; Spiker vd., 2002), annenin çocuğuyla yanıtlayıcı şekilde etkileşimde bulunmasının çocuk üzerinde olumlu etkiler bıraktığı belirlenmiştir. Annenin hoşgörü ve sevgiyle çocuğun ihtiyaçlarına cevap vermesi, çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Dil gelişiminde çocuk en yakınındakileri örnek alarak öğrenme sürecini oluşturmaktadır. Anne babanın kullandığı fonolojik özellikler, çocuğun konuşma girişimlerine verdikleri yanıtlar ile onun dil sistemlerini şekillendirebildikleri ve normal karşılıklı konuşmada annenin abartılı olması ile çocuğun uygunsuz fonolojik davranışlar göstermesinin bağlantılı olduğu ortaya konmuştur (Karacan, 2000).

Anne babanın çocuğun dil gelişimi için çocukla birlikte oyunlar oynamaları çok önemlidir. Örneğin mış gibi oyunu" nda ebeveynlerin eylemleri betimlemek için dili kullanımı çocuğun hayali dünyaya geçişine yardım etmektedir. "Mış gibi oyununda" çocukların arabayı masa ya da halı boyunca sürmeleri gözlenir. Bu durumlarda ebeveynlerin eylemi betimleyen kelime ya da cümle kurmaları önem taşır. "Araba mı sürüyorsun? Bırıım bırıım araba gidiyor" vb. Böylelikle çocukların tekrarlayabileceği kelimeleri ve durumun sözel bir betimlemesini sağlayan ebeveyn, çocuklarının sosyal ve dilsel gelişimini desteklemiş olacaktır (Haktanır, 2013:200, 201).

Çocuğun dil gelişimi için zihnine gönderilen verilerin büyük çoğunluğu ev ortamında oluşmaktadır. Annelerin kullandığı dil yapıları, çocuk tarafından tekrar edilmekte ve bu sayede çocuğun dil edinimi kolaylaşmaktadır (Farrar, 1990). Dili edinmeye başlayan çocuk kelime servetini de hızla geliştirmeye başlar. Ancak bu aşamada da yine ailenin kullandığı dil yapıları, kelime çeşitliliği, ses tonu önem taşır. Hart ve Risley (1995), ebeveynlerin çocuklarına yönelttikleri dilin nitelik ve nicelik olarak farklılıklarını incelemişlerdir. Ebeveynin yanıtlayıcılığı, dönütteki ses tonu ve çocuğun ilk 3 yılında dil çıktısı ile olumlu yönde ilişkili bulunmuştur. Araştırmada sosyo-ekonomik yönden yüksek ailelerden gelen çocukların saate 2,150 sözcük duyarken, sosyo-ekonomik yönden düşük ailelerden gelen çocukların 620 sözcük duyduğu ortaya çıkmıştır. 3 yaşına kadar bu dil deneyimleri sağlanan çocuklar, sağlanmayan çocuklardan iki kat fazla sözcük dağarcığına sahip olurken bununla birlikte

bu dil yetenekleri onların 9 yaşındaki dil yeterliklerini büyük ölçüde tahmin edebilmeyi sağlamıştır (Akt., Peterson, 2004).

Ailenin sosyoekonomik düzeyinin yanı sıra ev içindeki kurallar ve düzen de çocuğun dil gelişimini etkilemektedir. Evde tüm ailenin birlikte yediği yemek saatlerinin uzunluğu ile çocukların okuldaki başarısı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Anderson vd. 1988). Yemek saatlerinde tüm aile bireylerinin bir arada aynı masada oturması ve sohbet eşliğinde yemek yenmesi, hem dil gelişimindeki çocuklar için örnek oluşturmakta hem de çocuğun psikolojik gelişimine katkı sağlamaktadır.

Dil gelişiminde önemli olan çocuğun yaşantısını zenginleştirmektir. Aileler, çocukların görebileceklerini gösterme, tadabileceklerini tattırma, zararsız nesnelerle haşir neşir olma yollarını aramalı ve bunların dil ile bağlantısını kurmalıdır. Bir şey yerken yemeğin adı, kokusu, yeme adabı çocuğun düzeyine uygun olarak söylenmeli ve çocuğun bunları tekrar etmesi sağlanmalıdır (Aydeniz, 1999).

Ebeveynlerin ortaya koydukları her davranışın çocuk tarafından kopyalandığı ve uygulanmaya çalışıldığı bilinmelidir. Bu sebeple her türlü etkinlik ve oyundan önce çocuğa iyi bir rol modeli oluşturmak gerekir.

Öğretmen-Çocuk

Çocuklar okula başladıklarında dilin toplumsal kurallarını bilmenin önemi ile karşılaşırlar. Sınıf içindeki konuşmaları yöneten kurallar, evdeki kurallara oranla daha fazladır ve kullanım şartları daha katıdır. Okulda resmi dil kullanma ile ilgili genel kurallara uymanın yanında, çocuklar yeni amaçlarını gerçekleştirmek için de dili kullanmayı öğrenmek zorundadırlar. Çocuktan önceki yıllara göre daha ayrıntılı, net açıklama yapması ve bilgi vermesi beklenir. Okul öncesi dönemde görülen benmerkezci konuşmalar, öğretmen tarafından düzeltilmeyle sonuçlanır (Smith, J.T., 2014). Çocukların zihinsel becerilerini, dil becerilerini geliştirmede yetişkinlerden örnek aldıkları ve bu dönemde öğretmenlerin rollerinin çocukları donatmak olduğu ifade edilmektedir (Haktanır, 2013).

Öğretmenlerin dil gelişiminde sıkıntılar yaşayan çocuklar üzerinde de çok önemli yeri vardır. Mc. Neil ve Fowler (1996), dil gelişimi gecikmiş çocukların dil becerilerini geliştirmek için konuşmalarını övme, hikâyeler okuma, çocuğa açık uçlu sorular sorma gibi stratejilerin çocuklara yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin sınıf içinde bu tarz stratejilerle çocukların gelişimlerini desteklemeleri mümkündür.

Öğretmenlerin okul çağındaki çocukların dil becerilerini geliştirmeleri için; her gün çocuklara kitap okumaları ve gittikçe zorlaşan kitapları seçmeleri; bağımsız okumayı teşvik etmeleri, kelimeleri bulmaları için gerekli stratejileri göstermeleri, yeni kelimelerle karşılaştırmaları, kitaplar hakkında çocuklarla söyleşiler düzenlemeleri, günlük tutturmaları, yazma merkezi oluşturma, yazma atölyesi yapma, yazma merkezi oluşturma (yazma materyallerini içeren yerler) gibi etkinlikler düzenlemeleri faydalı olmaktadır (Smith, J. T, 2014).

Çocuk gelişiminde öğretmenlerin ebeveynlerden sonraki en önemli model olduğu bilinmelidir. Öğretmenler, çocuklara dil becerilerini geliştirmeye yönelik zengin materyallerle sınıf içi uygulamalar yaptırmalıdır. Bu süreçte sınıftaki her davranışının, kullandığı her kelimenin ve cümlenin öğrenciler tarafından kopyalandığını unutmamalıdır.

Tartışma ve Sonuç

Erken çocukluk dönemi, öğrenmelerin en hızlı oluştuğu dönemdir. Bu dönemde çocuklara öğretilmek istenenler verilmediği takdirde, sonraki dönemlerde çok daha fazla çaba sarf edilmesi gerekmektedir. Çocuğun dil gelişimi için doğumdan itibaren anne ve babanın çocukla ilgilenmesi önem taşımaktadır. Dil gelişim süreçlerinde bebek henüz tek sözcük döneminde bile değilken, bebeğin çıkardığı seslerin hangi ihtiyacına yönelik olduğuna dikkat edilmeli ve çocuğun ihtiyaçları hızla giderilmelidir. Duygusal yönden doyuma ulaşan çocuğun, dil gelişimi de buna paralel olarak gelişmektedir.

Tek sözcük döneminde çocuğun kullandığı kelime sayısını arttıracak ve kelime-nesne ilişkilerini sağlayacak resimli kartlar, resimli kitaplar alınması ve ebeveynlerin çocuklarına bu kitapları seslendirmesi gerekir. Örneğin "elma" resmi olan bir kartta, "Bu elma." "Az sonra seninle elma yiyeceğiz." "Elmalar ağaçta yetişir." Bak bu da ağaç." diyerek karttaki ağaç resmini göstermesi çocuğun hem ebeveynleriyle olan iletişiminin artması hem de kelime servetinin oluşturulması bakımından faydalı olmaktadır. Görsellerin yer aldığı kartları ebeveynlerin ya da eğitmenlerin net, doğru telaffuzla ifade etmeleri gerekmektedir.

Bu dönemde çocukların olabildiğince zengin materyallerle karşılaşması önemlidir. Çocuğa sokaktaki kedi, köpek, kuş gibi hayvanları göstererek çıkardıkları sesleri taklit etmek ve hayvanları isimleriyle çağırmak önem taşımaktadır.

Çocuk iki ve ikiden fazla kelime kurarak cümle oluşturmaya başladığı dönemde çocukla diyaloglar kurmaya çalışılmalıdır. "Anne mama" dediğinde " Mama mı istiyorsun?" "Tamam, şimdi mama yiyelim." gibi cümlelerle çocuğun kelime-nesne çağrışımı desteklenmelidir.

Televizyonun çocuklara dil öğretmediği gibi televizyondaki istenmeyen görüntülerin ve kelimelerin de her an kontrol altına alınamayacağı gerçeğinden hareketle, televizyonun çocuklar için oldukça zararlı olduğu bilinmelidir. 0-6 yaş döneminde çocuklar, her şeyi zihinlerine çok kolay kaydedebilecekleri için televizyon izletme sürecinin oldukça kısıtlı olmasına özen gösterilmelidir.

Erken çocukluk döneminde bilhassa ilk yıllarda çocukların algı, motor ve dil becerilerine hitap eden zengin deneyimler sağlamak gerekir. Çocuk ne kadar farklı materyalle karşılaşırsa o kadar çok şey öğrenir. Böylelikle karşılaştığı her şeyde nesnelere, yaşadıklarına, hissettiklerine karşılık gelen kelimelerle ifade esnekliği kazanır.

3-4 yaş döneminde çocuğun desteklenmemesi ya da aşırı baskıcı tutum sergilenmesi, çocuğun engellenmiş hissi yaşamasına ve dil gelişim problemlerinin oluşmasına sebep olabilir. Böyle bir şeyin yaşanmaması adına ebeveyn ve öğretmenler çocuğa karşı her zaman olumlu, hoşgörülü yaklaşmalıdır.

Dil gelişiminde erken çocukluk dönemi kritik bir dönemdir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların gelişimini fiziksel, duyuşsal ve bilişsel yönden desteklemesi önem taşımaktadır. Çocuklara ilgi göstermek, onların gelişimleri için özel zaman dilimleri ayırarak etkinlikler planlamak fayda sağlamaktadır.

Çocukların dil becerilerini geliştirmek için her becerinin birbirine bağlı olarak gelişim gösterdiği göz önüne alınmalıdır. Bebeğin anne karnında gelişmeye başlayan dinleme becerisi ileriki aylarda kitap okuma saatleri ile desteklenmelidir. Kitap seçimleri çocuğun zihinsel gelişimine ve algısına uygun olmalıdır. Çocuğun hem dinleme becerisini geliştirmek hem de onunla eğlenceli vakit geçirmek amacıyla parmak ya da el kuklaları ile çeşitli diyaloglar kurulmalıdır. Bunlar iki ya da birden fazla kukla arasında olabileceği gibi, çocuk ve kukla arasında da olabilir.

Ebeveynler çocuklarıyla düzenli bir okuma/dinleme saati oluşturmalı; çocuklarına anlaşılır, net bir sesletimle masal, hikâye kitapları okumalıdır. Dinleme becerisinde zengin uyarıcılarla karşılaşan çocuk konuşmaya başladığında kelimeleri, zengin uyarıcılarla karşılaşmayan çocuğa göre daha fazla olmaktadır. Yazma ve okuma becerilerinin de okul döneminden çok öncesine dayanan bir gelişim evresi olduğu unutulmamalıdır. Çocuk basılı ve görsel materyallerle yaşının küçük olmasına ve okumayı bilmemesine rağmen mutlaka karşılaşmalıdır.

Çocuğun kelime serveti onun bu hayattaki en önemli mirasıdır. Kendini uygun yerde ve zamanda doğru üslupla ifade edebilme yeteneği, kelime servetinin oranıyla doğrudan ilgilidir. Çocuk gelişiminin ilk yıllarında başlayan kelime servetinin gelişimi ileriki yıllarda da devam etmelidir. Çocuğun ilk kelimelerini öğrenmeye başladığı dönemlerde kullanılan kelime kartları, zengin görselli kitaplar ve ebeveynlerin çocukla doğrudan iletişimi önem taşırken yaş ilerledikçe hikâye kitapları, masallar devreye girmelidir. 4-6 yaş arasında bir kelimeyi öğretmek için kelimenin farklı yapıdaki cümleler içinde kullanılması, zamirlerden çok nesnelerin isimlerinin telaffuz edilmesi çocuğun dil gelişimini desteklemektedir.

Dilde anlatma becerilerini (yazma, konuşma) geliştirmek amacıyla çocuğun kas gelişimine uygun boya kalemleri ve resim defterleri temin edilmelidir. Yazma becerisinin gelişim temelleri, resim çalışmalarıyla ortaya çıkmaktadır. Çocuk resim ya da çizim yaparken onun yanında olup ne çizdiğini sormak, resmi anlatmasını istemek konuşma becerisini desteklemeye yardımcı olmaktadır.

Çocuğun dinleme ve anlatma becerileri evde temin edilebilecek çok farklı materyallerle desteklenebilir. Evde çocuğun dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler ebeveyn-çocuk ilişkisini de kuvvetlendirmektedir. Ebeveynlerle iletişimi kuvvetli olan çocuklar, kendilerini güvende ve huzurlu hissettikleri için öğrenmeleri ve kendilerini özgürce ifade edebilmeleri onların dil gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Evde çocuğun dil gelişimini geliştirmeye yönelik maddi harcamalar yapmaya ya da pahalı materyaller temin etmeye gerek yoktur. Çocuğun eline verilen temsili bir mikrofon, kartondan yapılmış bir televizyon ekranı ile çocuğun bir haber sunucusu, masal anlatıcısı olmasını sağlamak hem evde keyifli vakit geçirilmesini hem de çocuğun eğlenirken anlatma becerilerini geliştirmesini sağlar.

Çocuğun dil gelişimini desteklemek amacıyla anlama ve anlatma etkinliği planlanabilir. Evde ebeveynlerin, okulda öğretmenlerin desteklediği bu gelişim sürecinde en önemli unsur, çocukların gözünde düzgün bir rol model oluşturmaktır. Çocuklar gördüklerini ve dinlediklerini taklit ederler. Çocuklar ayna gibidir. Ne görürlerse onu yansıtırlar. Bu sebeple çocuğun ana dili gelişimini yakından etkileyen anne ve babanın Türkçeye layıkıyla hâkim olması ve gerek başkalarıyla gerek çocukla iletişimlerinde düzgün bir diksiyonla konuşması önem taşır. Örnek alınan anne ve baba, okul döneminde yerini belli bir oranda öğretmene bırakır. Öğretmenin her bir çocuğun değerli olduğunu bilmesi ve onları önce psikolojik sonra bilişsel yönden desteklemesi önemlidir.

Dil, çocuğun ruhunun dışarı yansımasıdır. Çocuğun sağlıklı bir ruh gelişiminin olması anne-baba ve öğretmenin doğru yönlendirmeleriyle mümkündür. Sağlıklı ruha sahip olan çocuk, kendini doğru kelimelerle ifade edebildiğince mutlu olur ve her çocuk mutlu olmayı hak etmektedir. Bu sebeple dil gelişimine gerekli hassasiyet gösterilmelidir.

KAYNAKÇA

Anderson, R., Wilson, P., Fielding, L. (1988). Growth in Reading and How Children Spend Their Time Outside of School. Reading Research Quarterly, 23: 285-303.

Arı, M., Şipal, F.R., Akoğlu, G. (2008). Okul Öncesi Eğitimcileri İçin Dil Gelişimini Değerlendirme ve Destekleme Rehberi. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.

Aydeniz, Çayırçimen F. (1999) Çocuk Yuvalarında Kalan ve Ailesiyle Birlikte Yaşayan Altı-Yedi Yaş Çocukların Dil Gelişimlerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Baykoç, D. Necate vd. (2000). Okulöncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri. Ya-Pa Yayınları. İstanbul.

Buzan, T. (2009). Muhteşem Hafızanızla Tanışın, İstanbul: Boyut Matbaacılık.

Ceber-Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2000). Normal ve Zihinsel Engelli Bebeklerde Anne-Bebek Etkileşiminin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, Özel Eğitim Dergisi, 2 (4), 47-58.

Cella, Luella, John, Morgan (1985). Çocuklar ve Gençlik Psikolojisi. Çev. Vasıf, B.H. Milli Eğitim Basımevi.

Chomsky, A. N. (2002). Cartesian Linguistics, A Chapter in the History of Rationalist Thought, Christchurch, New Zealand: Cybereditions Corporation. (Editör: James McGilvray).

Constantine J. L. (2004). Relationships Among Early Lexical And Literacy Skills And Languageliteracy Environments At Home And School. Unpublished Phd Thesis, College Of Education University Of South Florida. Department Of Childhood Education College Of Education University Of South Florida. USA.

Cüceloğlu, D. (2009). İnsan ve Davranışı. Remzi Kitabevi. 18. Basım. İstanbul.

Davaslıgil, Ü. (1982). Sağlıklı Bir Dil Gelişimi İçin Öneriler. Aile ve Çocuk Yıllık Dergi. Ak Yayınları.

Demirel, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, MEB Yay., İstanbul.

Diken, Ö. (2009). Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği ve Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil Ve Konuşma Terapistliği Anabilim Dalı. Eskişehir.

Emiroğlu, S., Pınar, N. (2003). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi. Turkish Studies. International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 8/4 Spring 2013, P. 769-782, Ankara-Turkey.

Farrar, M. (1990). Discourse and the Acquisition of Grammatical Morphemes. Journal of Child Language, 17: 607-24.

Gilliam W. S.; Zigler, E. F. (2001). A Critical Meta-Analysis of All Evaluations of State Funded Preschool From 1977 To 1998. Early Childhood Research Quarterly, 15, 437-440.

Haktanır, G. (2013). Zihnin Araçları, Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı. (Çev. Güler, T., Şahin, F., Yılmaz.A, Kalkan, E.) 2.Baskı. Ankara.

Heath, P. (2005). Parent-Child Relationships: History, Theory, Research, and Context, Pearson Education, New Jersey, USA.

Horodynski, M.A. ve Gibbons, C. (2004). Rural Low-Income Mothers' Interactions With Their Young Children, Pediatric Nursing, 30 (4), 299-306.

İpek, N., Bilgin, A. (2007). İlköğretim Çağı Çocuklarında Kelime Dağarcığı Gelişimi. Elementary Education Online, 6(3), 344-365, 2007.

Karacan, E. (2000). **Çocuklarda Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler. Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi. Temmuz Sayısı.**

Kıran, Z. ve K ıran, A. (2010). Dilbilime Giriş. Seçkin Yayıncılık. 3. Baskı.

Kurudayıoğlu, M., Kana, F. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 9, Sayı 2, Ağustos 2013, ss.245-258.

Mc Neill, Joyce H., Suzan, Fowler. (1996). Using Story Reading to Encourage Children's Conversatşons. Teaching Exceptional Children.

MEB (2007). Mesleki E**ğ**itim ve Ö**ğ**retim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Ankara.

National Research Council. (2000). How People Learn: Brain, Mind, Experience and School. Washington DC: Nationa Academy Press.

Oktay, A. (1983). Okulöncesi Eğitim ve Okula Hazırlıklı Olmak. Aile ve Çocuk Dergisi, Ak Yayınları. İstanbul.

Özbay, M. (2006). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.

Peterson, P. (2004). Naturalistic Language Teaching Procedures For Children At Risk For Language Delays, The Behavior Analyst Today, 5 (4), 404-424.

Sameroff, A.J. ve Fiese, B.H. (2000). Transactional Regulation: The Developmental Ecology of Early Intervention, Handbook of Early Childhood Intervention, J.P. Shonkoff ve S.J. Meisels (Eds.) Cambridge University Press, New York, NY.

Senemoğlu, N. (2009). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Pegem Akademi. 14. Baskı. (Geliştirilmiş)

Shore, N. (1997). Rethinking The Brain: New Insights into Early Development. New York. Families and Work Institute.

Smith, T. J. (2014). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı. (Çev. Akman, B.)Nobel Akademik Yayıncılık.

Spiker D., Boyce G., ve Boyce L. (2002).Parent-Child İnteractions When Young Children Have Disabilities. International Review Of Research On Mental Retardation, 25, 35–70.

Temizyürek, F., Gürel, Z., Şahbaz, N.K.(2007). Çocuk Edebiyatı. Öncü Kitap. Ankara.

Topbaş, S. (2007). Dil ve Kavram Gelişimi. Kök Yayıncılık. 3. Baskı.

Topses, G. (2003). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Nobel Yayın Dağıtım.

Turan, F. ve Gül, G. (2008). Okumanın Erken Dönemdeki Habercisi: Sesbilgisel Farkındalık Becerisinin Kazanımı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler, 8(1), 265-284

Uyanık, Ö.; Kandır, A. (2010). Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3 (2), 118-134, 2010.

Zimmerman, F.; Christakis, D., Meltzoff, A. (2007). Television and DVD/video viewing in children younger than two years. Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 161, 473-479.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARI RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARI HAKKINDA NE DÜŞÜNÜYOR?

Yrd. Doç. Dr. Sibel SÖNMEZ
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD
e-posta: sibel.sonmez@ege.edu.tr
Ar. Gör. Gamze BİLİR SEYHAN
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD
e-posta: gamze.bilir.seyhan@ege.edu.tr

ÖZET

Okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimlerinden itibaren çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatı ürünleriyle ilgili olarak bilgi sahibi olmaları önemli görülmektedir. Bu çalışma Okul Öncesi Eğitimde Hikaye Anlatma Teknikleri dersini alan öğretmen adaylarının resimli çocuk kitapları hakkındaki dersi almadan önce ve dersi aldıktan sonraki görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yürütülmüştür. Bu nitel araştırmada, bir devlet üniversitesinin Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında konuyla ilgili bir seçmeli dersi almakta olan 19 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuşlardır. Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilen analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar kelimeler: *Okul Öncesi Eğitimi, Öğretmen Adayları, Resimli Çocuk Kitapları*

Giriş

Okul öncesi dönem gelişimin en hızlı olduğu yılları kapsamaktadır. Bu dönemde çocuklar çevrelerindeki uyaranlardan, bireylerden ve olaylardan etkilenmektedirler. Olumlu bir çevrede yetişen çocuğun olumlu özellikler geliştirmesi, başarılı bir birey olması ve uygun davranışları alışkanlık haline getirmesi beklenmektedir. Bu bağlamda, çocuğun çevresinde bulunan yetişkinlerin içinde bulunulan çevreyi düzenlemeleri, çocuğu olumsuz uyaranlardan korumaları, olumlu uyaranlarla çocuğun gelişimini ve öğrenmesini desteklemeleri gerekmektedir.

Günümüzde tüm çocuklar içinde bulundukları çevre ile etkileşim içerisindedirler. Bu etkileşim, çocukların çevrelerinde bulunan bireyler ve nesneler yoluyla gerçekleşerek çocukların gelişimlerini ve öğrenmelerini etkilemektedir. Gerçekleşen etkileşim sürecindeki bireyleri; aileler, arkadaşlar, okul çevresi başta olmak üzere sosyal yaşamında karşılaştığı tüm kişiler oluşturmaktadır. Etkileşimde bulundukları nesneler ise; oyuncak, oyun materyalleri, kitapların yanı sıra günlük yaşamı devam ettirebilmek için kullanılan tüm araç ve gereçlerdir. Özellikle, kitaplar çocukların dünyayı somutlaştırmasını ve düşüncelerinin şekillendirilmesi noktasında büyük bir öneme sahiptir. Çocuklar için hazırlanmış olan bu kitaplar, çocuk edebiyatının geniş bir alanını oluşturmaktadır. Çocuk edebiyatı ise çocukların sosyal –duygusal, dil, bilişsel ve motor gelişimlerini destekleyen, eğlendirerek öğreten yazılı ve sözlü kaynakların tamamını kapsayan bir edebî tür (Yalçın & Aytaş, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Literatürde pek çok farklı tanımı bulunan çocuk edebiyatı, Demiray (1979) tarafından da şöyle tanımlanmıştır; sanat değeri bulunan, çocuk psikolojisinin ve eğitiminin temellerini esas alan ve sahip olduğu özelliklerle çocukların ilgisini çeken yapıtlardır. Bu tanımlardan diğerleri ise şu şekilde ifade edilebilir; okul öncesi çocukları ve okul çocukları için hazırlanmış ve onların ihtiyaçlarını karşılaması beklenen edebiyat (Yardımcı & Tuncer, 2000); çocuğun özelliklerini dikkat alarak oluşturulmuş sanatsal ve bilimsel değeri olan eserler (Alpöge, 2003); çocukların hayal, duygu ve düşüncelerine hitap eden sözlü ve yazılı tüm eserler (Oğuzkan, 2001); çocukluktan ergenliğe bireylerin bilişsel ve duygusal dünyasını geliştiren sanat ürünleridir (Güleryüz, 2002). Bu bilgiler ışı-

ğında, çocuk edebiyatının çocukların ilgi, ihtiyaç ve özelliklerini dikkate alarak hazırlanmış, onların öğrenmelerini ve gelişmelerini destekleyici, nitelik açısından zengin edebiyat eserleri olduğu ifade edilebilir. Çocuk edebiyatı, yaşama ve insana dair gerçekleri ipuçlarıyla çocuklara sunmayı, dilin kullanımını geliştirmeyi ve çocukların yazılı kültürle etkili iletişim kurabilmesini amaçlamaktadır (Sever, 2003). Erken çocukluk döneminde, bu amaca hizmet eden en önemli araçlardan biri de resimli çocuk kitaplarıdır. Bu dönemdeki çocuklar, somut işlemler döneminde oldukları için karmaşık veya soyut kavramların bulunduğu konuları anlamakta sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu nedenle resimli çocuk kitapları, biçim ve içerik olarak oldukça yalın olarak hazırlanmış, anlaşılır bir dil ile yazılmış ve görsellerle desteklenmiş olmalıdır. Bu özelliklere sahip olarak hazırlanmış resimli çocuk kitapları, çocukların insan, hayvan ve doğaya ait yaşamları tanımalarını ve onlara saygı göstermelerini, bilgiyi keşfederek gerçek yaşamla bağ kurmalarını desteklemektedir (Dilidüzgün, 2003). Ayrıca, bu kitaplar içeriklerine göre tüm gelişim alanlarına hitap etmekte, çocukların hayal dünyalarıyla yaratıcılıklarını geliştirmekte ve eğitim sürecinde farklı etkinliklerin yapılmasına olanak sağlamaktadır (Ergöl, 2008).

Okul öncesi dönemde çocukların becerilerini ve potansiyellerini ortaya çıkaracak fırsatlarının yaratılması ve çocukların gelişim alanlarına uygun resimli çocuk kitaplarıyla, farklı özelliklere sahip etkinliklerin sunulması önem taşımaktadır. Bu etkinliklerle, erken çocukluk dönemindeki çocukların becerilerini ve potansiyellerini ortaya çıkaracak fırsatların yaratılması gerekmektedir. Özellikle Türkçe etkinliklerinde kullanılan resimli çocuk kitapları, çocukların gelecekteki okuma tercihlerini de etkilemektedir. Bu nedenle çocukların, okumayı öğrenmeden önce kitaplardan zevk almalarını sağlayan etkinliklerle tanıştırılması gerekmektedir. Çocukların resimli çocuk kitapları sayesinde hayata dair kavramları öğrenirken keyif almaları, çocukların yetişkin dünyasına daha olumlu adımlar atmasını sağlar (Kiefer, Hepler & Hickman, 2007). Çocukların, erken yaşta karşılaştıkları resimli çocuk kitapları iyi düzenlenip ifade edildikleri zaman, görsel ve yazının birlikte uyumu ortaya çıkmakta ve çocukların gelişim alanları birden fazla duyusal uyaran ile desteklenmektedir. Bunun yanında resimli çocuk kitapları çocuklara eleştirel bakışı kazandırmakta, sosyal becerilere yönelik yaşantısal örnekler sağlamakta ve yaratıcı düşüncenin gelişimine destek olmaktadır (Gönen, 1984). Bu özelliklere sahip resimli çocuk kitapları kullanılarak farklı türde etkinliklerin yapılması bireysel farklılıklara sahip olan çocukların tümüne hitap edebilecek ve böylelikle etkinliklere katılan tüm çocukların gelişimleri desteklenebilecektir.

Resimli çocuk kitaplarının kullanılması konusunda dikkat edilmesi gereken noktalardan biri kitapların niteliğiyle ilgilidir. Kullanılacak olan resimli çocuk kitaplarının çocuklara en üst düzeyde katkı sağlayacak, yanlış öğrenmelere yol açmayacak, içerik ve biçimsel olarak kaliteli kitaplar olmaları gerekmektedir. Demircan 2006 yılında yapmış olduğu bir araştırmasında TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapları dış yapısal ve iç yapısal olarak incelemeyi hedeflemiştir. Çalışma kapsamında, 34 çocuk kitabı araştırmacı tarafından amaca yönelik olarak hazırlanan beş farklı araçla incelenmiştir. Araştırma sonunda, 34 kitabın 31'inin tasarım ve düzenleme ölçütlerini, 34 kitabın yazar ve kitap bilgileri ölçütlerini, 34 kitabın 23'ünün dil ve ve anlatım ölçütlerini, 34 kitabın 33'ünün konu-plan ölçütlerini ve 34 kitabın 20'sinin ise resimlendirme ölçütlerini taşıdıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda, TÜBİTAK çocuk kitaplığında bulunan kitapların büyük ölçüde bir çocuk kitabının taşıması gereken dış yapı ve iç yapı ölçütlerini karşıladıkları ifade edilebilir.

Resimli çocuk kitaplarının incelendiği bir başka çalışma Veziroğlu ve Gönen tarafından 2012 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında, resimli çocuk kitaplarının Milli Eğitim Bakanlığı 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımlara uygunluğu konusu ele alınmıştır. Çalışmada, kitapların okul öncesi eğitim programında yer alan amaç ve kazanımlar açısından incelenmesi ve bu kitaplarla yürütülen eğitimin uygulanan programı destekleme düzeyinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Hikaye türündeki 250 resimli çocuk kitabının incelendiği çalışmada MEB 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bulunan kazanım değerlendirme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, incelenmiş olan 250 resimli çocuk kitabının MEB 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki 264 kazanımın % 18.5'ini karşıladığı tespit edilmiş ve bu oran oldukça düşük olarak ifade edilmiştir.

Eğitim Fakülteleri bünyesinde yürütülen lisans programları içeriğinde çocuk edebiyatına yönelik bir ders yer almaktadır. Ayrıca, bazı fakültelerde konuyla ilişkili olabilecek bazı seçmeli dersler yer almaktadır. Büyükkavas Kuran ve Ersözlü 2009 yılında sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşlerini tespit etmeye yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmaya 159 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çocuk edebiyatının gerekliliğine ve önemine inandıkları, çocuk edebiyatına yönelik ideal uygulamaların özelliklerini bildikleri fakat yeni yazar ve eserleri takip etmedikleri ve uygulamada farklı eserleri kullanmadıkları belirlenmiştir.

Çocuk edebiyatına yönelik bir başka çalışma Çocuk Gelişimi Programı öğrencileri ile yürütülmüştür (Özözen, 2014). Bu çalışmada, Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin aldıkları çocuk edebiyatı dersinin okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Çalışma kapsmında, 12 hafta boyunca yetişkin edebiyatı örnekleri incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan Bilgi Formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin çocuk edebiyatı dersiyle ilgili genel bilgi puan ortalamalarında anlamlı derecede bir artış gerçekleştiği, fakat kitap okuma alışkanlıkları tutum ölçeğine ilişkin puan ortalamalarında anlamlı bir artış olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, kitap okuma alışkanlıklarının geliştirilebilir olması nedeniyle etkili çocuk edebiyatı dersinin okutulmasının önemli olduğu ve bu ders sayesinde öğrencilerin konuyla ilgili bilgi sahibi olabilecekleri ortaya çıkarılmıştır.

Gelişen teknolojiyle birlikte resimli çocuk kitaplarının kullanım şekilleri çeşitlenmeye başlamıştır. Bunlardan biri de elektronik kitaplardır. Elektronik kitapların yurtdışında yaygın bir şekilde kullanıldığı ve kullanıcı sayısının da giderek arttığı ifade edilmektedir (Gönen & Uyanık Balat, 2002). Literatürde resimli çocuk kitaplarının etkin kullanıma ilişkin kavramlardan biri de öykü çantaları (story bag)'dır. Bu çantaların içinde öykünün kendisi, küçük ve büyük öykü kartları, araştırmacılar ve öğrenciler tarafından öykü okunarak oluşturulmuş öykü ses kayıtlarını içeren CD'leri, karakterlerin kuklaları, konu ile ilgili bilgilendirici kitap, kitapta geçen konulara ilişkin masa ve kart oyunları, aile bilgilendirme mektupları ve aile oyunları, boş kağıt ve boya kalemleri bulunmaktadır. Çocuklar bu materyalleri kullanarak öyküleri daha kolay öğrenmekte, öyküleri yaşamakta, öykülerin içinde geçen kavramlar ile gerçek yaşamı ilişkilendirebilmektedir. Ayrıca öykü kitaplarına yönelik hazırlanan materyallerin eve gönderilmesi ile çocukların aileleri ile etkileşimleri kitaplar sayesinde arttırılmaktadır (Sharp, 2005). Resimli çocuk kitaplarının bu tarz farklı kullanımlarının bulunmasına rağmen, araştırmacılar tarafından okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının resimli çocuk kitaplarını temel olarak Türkçe etkinliklerinde hikaye okumak için kullandıkları gözlenmiştir. Bu nedenle, öncelikle okul öncesi öğretmen adaylarının resimli çocuk kitaplarının farklı etkinliklerde de kullanılabileceğini fark etmelerini

sağlamak bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

Alanda çok fazla sayıda niteliksiz ürün olması, bu ürünlere kolaylıkla ulaşılabiliyor olması, çocukların bu ürünlerin olumsuz etkilerine karşı savunmasız olmaları yetişkinlere bu konuda büyük sorumluluklar yüklemektedir. Okul öncesi dönemde çocukların dil gelişimlerinin çok hızlı gelişim göstermesi gerekli kazanımları edinebilmeleri için kritik dönemlerin kaçırılmamasına önem atfetmektedir. Bu dönemde çocuklara etkisi olabilecek en önemli bireylerden biri de okul öncesi öğretmenleridir. Çocukların eğitim almaya başladıkları ilk resmi kurum olan okul öncesi eğitim kurumlarında nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin bulundurulması, ailelerin ve toplumun kaliteli çocuk edebiyatı ürünleri konusunda yönlendirilmeleri, çocuk edebiyatı eserlerinin çeşitli yöntemlerle kullanılması konularında okul öncesi öğretmenleri sorumluluk almalıdırlar. Okul öncesi öğretmenleri uygulamakta oldukları okul öncesi eğitim programının içerisine kaliteli çocuk edebiyatı ürünlerini adapte edebilmekte ve programlarını bu ürünlerle şekillendirebilmektedirler (Cullinan & Galda, 1994). Sınıflarında bulunan çocuklara kaliteli edebiyat ürünleri sunan okul öncesi öğretmenleri çocukların kitaplarla tanışmalarını, çocukların dinlemeyi öğrenmelerini, kelime haznelerini geliştirmelerini, dil

bilinci ve duyarlılığı kazanmalarını sağlayacaktır (Erbay & Aydoğan, 2006). Bunun yanında, resimli kitapları kullanma çocukların kavram ve sözcük bilgilerini geliştirme, dilbilgisi kurallarını öğrenme, anlama, dinleme, soruları yanıtlama, öykü kurabilme, bellek, cümle üretebilme, dili kullanabilme, çözümleme yapabilme, dilin zenginliğini keşfedebilme gibi imkanlar tanırken aynı zamanda çocukların okuma zevki kazanmalarını da destekleyecektir (Gönen, 1988).

Literatürde, kaliteli edebiyat eserleri arasında çocuklara yönelik olarak hazırlanmış eserler olduğu bilinmektedir. Çocuk edebiyatını oluşturan bu eserler çocukların yaşamı keşfederek kendi dünyalarını yapılandırmalarına olanak tanımaktadır. Bu eserler ile çocuk yaşayamayacağı şeyleri deneyimleme, problemlerin çözülme yollarını öğrenme, yeni dünyalar keşfetme, kendisinin ve diğerlerinin duygularını anlama ve öğrendiklerini pekiştirme imkanına sahip olmaktadır (Culligan & Galda, 1994). Bahsedilen bu kazanımların kaliteli eserler aracılığıyla olacağı, aksine niteliksiz ürünlerin ise çocukları olumsuz yönde etkileyeceği, kitaplardan uzaklaştıracağı ve edebiyata karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, çocuklara yönelik edebiyat ürünleri büyük bir titizlikle meydana getirilmelidir.

Çocuklar üzerinde etkisi bulunan, gelecek yaşamlarını da şekillendiren ve eğitim etkinliklerini destekleyen en önemli faktörlerden biri de çocuk edebiyatı hedeflerine uygun şekilde hazırlanmış kaliteli çocuk kitaplarıdır. Erken yaşlarda kazanılan okuma alışkanlığı bireyin ilerleyen yaşamında da etkisini gösterecektir. Bu bağlamda, çocuklara okuma alışkanlığı kazandırabilmek için kaliteli çocuk kitaplarının hazırlanması önemli görülmektedir (Demircan, 2006). Kitapların gerek çocuklar gerekse yetişkinler için sağladığı katkılar literatürde sıklıkla kendisine yer bulmaktadır. Kitapların bireylerin bilgilerini geliştirmesi, deneyimlerini artırması, kişiliklerini ve bakış açılarını geliştirmesi (Gönen & Işıtan, 2006), çocukların zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemesi (Yavuzer, 1998) gibi katkılar okul öncesi dönem çocuklarının gelişimleri ve öğrenmeleri için önemli görülmektedir.

Çocuk kitaplarının kullanılmasıyla çocukların dilin kuralları ve örüntüleri ile deneyim kazanmaları, yeni kelimeler öğrenmeleri, anlam bilgilerini geliştirmeleri, tahmin edebilme ve problem çözebilme becerilerini geliştirmeleri, okuduklarını anlayabilmeleri sağlanabilmektedir (Hunt, 1999; Kiefer vd., 2007). Gerçek yaşamda deneyimleme fırsatı bulunamayan olayların veya yeniden deneyimlenmesi gereken olayların ele alınmasıyla çocuklara yaşam deneyimleri sunulabilir. Ayrıca, okul öncesi dönemde kullanılacak olan eserlerde çocukların okumayı bilmemeleri nedeniyle görsellerin hikayeyi anlatır nitelikte olması, özenli hazırlanmış olması, birbirini takip etmesi, çocukların resimler üzerinden hikayeyi anlamalarını sağlaması gibi noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Kitapların görselleri hazırlanırken görsel tasarım ilkelerine dikkat edilmesi, görsellerde denge, uyum, birlik, ahenk bulunması, detaylara dikkat edilmesi gibi noktalar esas alınmalıdır (Gönen, 1989).

Yöntem

Bu çalışma, bir devlet üniversitesinin Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı kapsamında yürütülmekte olan Okul Öncesi Eğitimde Hikaye Anlatma Teknikleri dersini alan okul öncesi öğretmen adaylarının resimli çocuk kitapları hakkındaki dersi almadan önce ve dersi aldıktan sonraki görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yürütülmüştür. Lisans programının 2.sınıfında yer almakta olan bu ders seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Nitel bir araştırma örneği olan bu çalışmada ele alınan olgu katılımcıların bakış açısından anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının resimli çocuk kitapları hakkındaki görüşlerini ve konuyla ilgili aldıkları dersin bu görüşleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Bu araştırmada, Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programındaki 2.sınıf öğrencilerinden konuyla ilgili seçmeli dersi almakta olan 19 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuşlardır. Araştırma kapsamında, araştırmacılar tarafından literatür desteğiyle geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde öğretmen adaylarının demografik bilgilerini elde etmeye yönelik sorular yer almaktayken, ikinci bölümünde ise resimli çocuk kitaplarına yönelik görüşlerini ortaya koymak için hazırlanmış 8 açık uçlu soru yer almaktadır. Bu açık uçlu sorular aracılığıyla öğretmen adaylarının resimli çocuk kitaplarını tanımlamaları, özelliklerini, eğitimdeki yeri ve önemini, kullanım amaçlarını ifade etmeleri ve bu kitaplarla ilgili

var olan deneyimlerini ortaya koymaları sağlanmak istenmiştir. Bu görüşme formu, öğrenciler ilgili seçmeli dersi almaya başlamadan önce ön-test olarak uygulanmış, aynı öğrenci grubuna dönem sonunda da son-test olarak uygulanmıştır. Böylelikle, bir dönem boyunca almış oldukları Okul Öncesi Eğitimde Hikaye Anlatma Teknikleri dersinin resimli çocuk kitaplarına yönelik görüşlerini değiştirip değiştirmediğini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının yaşlarının 18-24 arasında olduğu, grubun yaş ortalamasının ise 19,5 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, sadece 1 öğretmen adayının daha önce hilaye anlatım teknikleri konusuna yönelik ders aldığı ve 12 öğretmen adayının ise daha önce resimli çocuk kitaplarıyla bir etkinlik yapmadıkları tespit edilmiştir. Elde edilen verilen analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın verilerinin analizinden elde edilen bulgular tablolar aracılığıyla sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının resimli çocuk kitaplarına yönelik tanımlamaları

Kategori	Ön test (f)	Son test (f)
Görseli olan	11	13
İlgi/dikkat çekici/eğlenceli	9	12
Hikayesi olan	6	8
Kitapların çocuklara uyarlanmış hali	6	3
Amaca yönelik	4	5
Anlamlı	5	3
Hayal gücü / yaratıcılığı geliştiren	2	3
Kitaba ilgi duymalarını sağlayan	2	3
Okuma yazmaya hazırlayan	1	3
Karakteri olan	1	2
Edebi yapıt	1	2
Gelişim alanlarını destekleyen	-	5
Hazırlaması zor olan	-	4
Yazı/resim oranı	-	3

Öğretmen adaylarından resimli çocuk kitaplarını tanımlamaları istendiğinde ön test ve son test farklı kategoriler ortaya çıkaracak tanımlamalar yaptıkları belirlenmiştir. Bu tanımlamalrın dağılımı Tablo 1'de görülmektedir. Resimli çocuk kitaplarının ön testte 11 kez ve son testte 13 kez "görseli olan" ifadesiyle tanımlandığı görülmektedir. Bu ifadeyi ilgi ve dikkat çekici, eğlenceli kategorisi takip etmiştir. Ön test ve son test bulgularından elde edilmiş olan diğer ortak kategoriler ise hikayesi olan, kitapların çocuklara uyarlanmış hali, amaca yönelik, anlamlı, hayal gücü / yaratıcılığı geliştiren, kitaba ilgi duymalarını sağlayan, okuma yazmaya hazırlayan, karakteri olan ve edebi yapıt olarak sıralanmaktadır. Öte yandan, verilerin analizi sonucunda sadece son testte ortaya çıkan 3 kategori olduğu görülmektedir. Bu kategoriler 5 ifadeyle gelişim alanlarını destekleyen, 4 ifadeyle hazırlaması zor olan ve 3 ifadeyle yazı/resim oranı kategorileridir. Öğretmen adaylarının aldıkları seçmeli ders sonunda resimli çocuk kitaplarını bu üç kategoriyi ortaya çıkaracak yeni nitelendirmelerle tanımladıkları ifade edilebilir. Ayrıca, ön test ve son testte ortak şekilde ortaya çıkmış olan kategorilerin içerdiği ifadelerin sayılarının ise genellikle son testte artmış oldukları da görülmektedir. Sadece, kitapların çocuklara uyarlanmış hali ve anlamlı kategorilerindeki ifadelerin sayılarının son test sonuçlarında ön test sonuçlarına göre azaldıkları belirlenmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının resimli çocuk kitabını diğer kitaplardan ayıran özelliklere yönelik görüşleri

Kategori	Ön test (f)	Son test (f)
Görsellere sahip olması	18	20
Hayal gücünü geliştirmesi	10	3
Dikkat/ilgi çekici/eğlenceli olması	9	7
Kitap okumayı özendirmesi	4	2
Akılda kalıcı/etkili olması	5	7
Çocuklara hitap etmesi	3	6
Somuttan soyuta geçişte yardımcı olması	2	-
Kendine özgü biçimsel özellikleri	-	18
Kazanımlarının/kavramlarının olması	-	3

Tablo 2'de öğretmen adaylarının resimli çocuk kitabını diğer kitaplardan ayıran özelliklere yönelik görüşleri sunulmaktadır. Öğretmen adaylarının ön testte genellikle resimli çocuk kitaplarının görselliğine, hayal gücünü geliştirmesine ve dikkat/ilgi çekici/eğlenceli olmasına yönelik özelliklerine değindikleri belirlenmiştir. Öte yandan, son test sonuçları incelendiğinde ie öğretmen adaylarının bu kitapların görselliğinin yanında akılda kalıcı/etkili olması, çocuklara hitap etmesi, kendine özgü biçimsel özellikleri ve kazanımlarının/kavramlarının olması özelliklerine atıfta bulundukları görülmüştür. Özellikle bu kitapların kendine özgü biçimsel özellikleri başlığı altında kitapların resim/yazı oranına vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda, bu dersin öğretmen adayları için resimli çocuk kitaplarının belirgin özellikleri konusunda bilgi kazanmalarını sağladığı ifade edilebilir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının resimli çocuk kitaplarını önemli bulma nedenleri

Kategori	Ön test (f)	Son test (f)
Hayal gücünü/yaratıcılığı geliştirir	12	8
Dikkat çekicidir/eğlencelidir	12	6
Çocuklara hitap eder	7	6
Kitaba ilgiyi artırır	3	13
Görsel zekayı geliştirir	2	8
Gerçeği öğretir	4	-
Kazanımların edinilmesini sağlar	-	12
Dil gelişimini destekler	-	11
Zihinsel gelişimi destekler	-	2
Kültürleri tanıtır	-	1
Özgüven geliştirir	-	1

Öğretmen adaylarının resimli çocuk kitaplarını önemli bulup bulmadıkları sorulmuş, tüm katılımcıların bu kitapları önemli buldukları görülmüş ve neden önemli buldukları ise Tablo 3'te sunulmuştur. Özellikle son test bulgularına göre öğretmen adaylarının bu kitapları önemli bulma nedenlerinin arttığı gözlenmektedir. Bu bulgulara göre, ders sonrasında öğretmen adayları şu nedenlere göre bu kitapların önemli olduklarını düşünmeye başlamışlardır; kazanımların edinilmesini sağlama, dil gelişimini destekleme, zihinsel gelişimi destekleme, kültürleri tanıtma ve özgüveni geliştirmedir. Ayrıca, hayal gücünü/yaratıcılığı geliştirme, dikkat çekici/eğlenceli olma, çocuklara hitap etme ve gerçeği öğretme kategorilerinde azalma olurken, kitaba ilgiyi artırma ve görsel zekayı geliştirme kategorilerinde ise artış olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının resimli çocuk kitaplarının rolüne ilişkin görüşleri

Kategori	Ön test (f)	Son test (f)
Dolaylı yoldan öğretim sağlama	6	8
Davranış kazandırma	6	4
Dil gelişimini destekleme	2	7
Okuma yazmaya hazırlığı destkleme	3	5
Kitap sevgisi aşılama	4	4
Özgüven kazandırma	5	1
Somutlaştırma	2	2
Hayal gücünü geliştirme	2	1
Dikkat çekme	8	-
Etkinlikler uygulama	-	9
Gelişimi destekleme	-	9
Yaratıcılıklarını destekleme	-	5
Değer kazandırma	-	4
Anlama ve anlatma yeteneği kazandırma	-	2
Keyifli vakit sağlama	-	1

Öğretmen adaylarına resimli çocuk kitaplarının rollerine ilişkin bir soru yöneltilmiş ve bu soruya alınan yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur. Öğretmen adaylarının resimli çocuk kitaplarının rollerine ilişkin çok geniş bir yelpazede yanıt verdikleri görülmektedir. Diğer bulgularda olduğu gibi, son test yanıtlarının analizi sonucunda ön test sonuçlarında ortaya çıkmamış olan kategorilerin ortaya çıktığı gözlenmiştir. Sadece son test sonuçlarına dayanarak ortaya çıkarılmış bu kategoriler şu şekilde sıralanmaktadır; etkinlikler uygulama, gelişimi destekleme, yaratıcılıklarını destekleme, değer kazandırma, anlama ve anlatma yeteneği kazandırma ve keyifli vakit sağlamadır. Öte yandan, ön test sonuçlarında ortaya çıkmış olan dikkat çekme kategorisinin son test sonuçlarında ortaya çıkmadığı belirlenmiştir. Ön test ve son test sonuçlarında ortaya çıkmış olan kategorilerin sahip olduğu yanıtların ise çeşitli oranlarda değiştiği görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimde resimli çocuk kitaplarını kullanma nedenlerine ilişkin görüşleri

Kategori	Ön test (f)	Son test (f)
Kullanmadım	10	-
Kullandım	9	19
Hayal etmeleri için	4	4
Eğitimlerine katkı sağlamak için / Etkinliklerde	10	41
Okuma alışkanlığı kazandırmak	2	5
Aktif düşünme için	1	1
Gelişimlerini değerlendirme için/desteklemek için	1	1
Kendini sevme/yaşamdan zevk alma	-	7
Davranış kazandırma	5	24
Dil gelişimini destekleme	-	4

Öğretmen adaylarına okul öncesi eğitimde resimli çocuk kitaplarını kullanma nedenleri sorulmuştur ve bu sorudan elde edilen yanıtların oluşturmuş olduğu kategoriler Tablo 5'te sunulmuştur. Ön testte bu soruya 10 öğretmen adayı daha önce bir resimli çocuk kitabı kullanmadığını belirtiken, seçmeli ders sonunda uygulanmış olan son testte ise bu soruya tüm öğretmen adayları olumlu yanıt vermişlerdir. Resimli çocuk kitabını kullanma nedenleri incelendiğinde ise öğretmen adaylarının eğitim için kategorisine yönelik ön testte 10, son testte ise 41 farklı ifade ile yanıt verdikleri görülmektedir. Ayrıca, davranış kazandırma, kendini sevme/yaşamdan zevk alma ve dil gelişimini destekleme kategorilerine son test kapsamında çok yoğun yanıtlar verildiği belirlenmiştir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimde resimli çocuk kitaplarını kullanma deneyimleri

Kategori	Ön test (f)	Son test (f)
Kullanmadım	6	-
Etkinliklerde kullandım	3	11
Görsellerle ilgili konuşma/yorum yapma için kullandım	15	9
Hikayeyi anlatırken kullandım	10	11
Hikayeyi anlattırmak için kullandım	5	1
Çocukların aktif katılımlarını sağlayacak şekilde kullandım	8	3
Dikkat çekme/ilgi çekme amacıyla kullandım	-	9
Hikaye anlatım teknikleriyle amaca yönelik kullandım	-	26

Son olarak, öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimde resimli çocuk kitaplarını kullanma deneyimleri sorulmuştur. Bu bulguya ait kategoriler Tablo 6'da sunulmaktadır. Ön testte henüz okul öncesi eğitim kapsamında resimli çocuk kitabı kullanmaya yönelik bir deneyimi olmadığını ifade eden öğretmen adaylarından biri "Fikrim yok, ama dönem sonunda bir fikrim olur." ifadesini kullanmışken, son testte tüm öğretmen adaylarının resimli çocuk kitabı kullanmaya yönelik bir deneyim belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda, ders kapsamında öğretmen adaylarının tümünün en az bir kez bir resimli çocuk kitabıyla deneyim kazandıkları ve bu sayede kaliteli olduğunu düşündükleri bir çocuk kitabının adını öğrenerek bunu ifade ettikleri düşünülebilir. Bunun nedeni, ders kapsamında öğretmen adaylarından beklenen sorumluluklardan biri okul öncesi dönemde bulunan bir çocuğa

veya bir okul öncesi eğitim sınıfına resimli çocuk kitabı okuma idi. Bu bağlamda, bu ders sayesinde tüm öğretmen adaylarının en az bir kez çocuklarla resimli çocuk kitabı okuma deneyimi edindikleri ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının resimli çocuk kitabı kullanma deneyimlerinin nedenleri incelendiğinde ise genellikle görseller hakkında konuşma ve hikaye anlatmada kullanma kategorilerini oluşturan ifadeler kullandıkları görülmüştür. Dikkat çekici bir bulgu ise, ön test kapsamında öğretmen adaylarının hiçbirinin farklı hikaye anlatma tekniklerine değinmemiş olmalarına rağmen, ders sonunda uygulanmış olan son testte ise 19 öğretmen adayının 26 farklı ifade ile "hikaye anlatım teknikleriyle amaca yönelik kullandım" kategorisini ortaya çıkarmış olmalarıdır. Bu bağlamda, dersin amacının kendini gerçekleştirebildiği ifade edilebilir.

Tartışma

Okul öncesi dönemde materyal kullanımı çocuklara ulaşabilmek açısından önem taşımaktadır. Bu dönemde somut şeyleri anlayabilecek düzeyde olan çocuklar için soyut kavramların somutlaştırılması önem taşımaktadır. Ancak bu şekilde çocuklara ulaşılabilir ve öğretilmek istenilenler çocuklara verilebilir. Bu dönemde, çocuklar için kullanılabilecek materyallerden biri de resimli çocuk kitaplarıdır. Böylelikle, çocuklar için soyut olan kavramların kitaplar aracılığıyla somutlaştırılması sağlanabilir ve böylelikle çocukların soyut kavramları öğrenebilmeleri için fırsat yaratılabilir. Çocuklara uygun olarak hazırlanmış resimli çocuk kitapları ile çocukların gelişimleri ve öğrenmeleri desteklenebilir.

Resimli çocuk kitaplarını kapsayan çocuk edebiyatının tarihi incelendiğinde, 16.yüzyıla kadar çocuklara yönelik olarak yazılmış bir kitabın bulunmadığı belirtilmektedir (Veziroğlu, 2009). Çocuklar ile ilgili çalışmaların artarak bir takım gelişmelerin ortaya çıkması ile birlikte çocuk edebiyatına yönelik eserlerin üretilmesi hız kazanmaya başlamıştır (Erkul, Başöncül & Sezer, 2006). Özellikle çocuğa yönelik anlayışın çocukların da bir birey oldukları fikrine doğru değişmesi sadece çocuklar için kitaplar yazılması fikrinin önünü açmıştır (Cullinan & Galda, 1994). Bu bağlamda, çocuklar için yazılacak kitaplarda kullanılan dilin, konuların, içeriğin, üslubun ve anlatılanların çocuklara uygun, onlara hitap eder nitelikte olması gerekmektedir. Çocuk edebiyatı ürünlerinin bu hedefleri sağlayabilmesi için büyük bir dikkatle oluşturulmaları gerekmektedir. Bu ürünleri ortaya çıkaran bireylerin çocukların özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını bilmesi, çocuklara hitap edebilir bir dille yazabilmesi, çocukların dünyasına inebilmesi gerekmektedir. Böylelikle, ortaya çıkarılan ürünlerin çocuk edebiyatı hedeflerine ulaşmaları beklenebilir.

Çocuklar ile etkileşimde bulunan ve çocuk edebiyatı konusunda çalışmalar yapan yetişkinlerin kaliteli resimli çocuk kitaplarını seçebilmeleri için bu kitapların değerlendirmelerinde kullanılan kriterleri bilmeleri gerekmektedir. Resimli çocuk kitaplarının değerlendirilmesinde kullanılabilecek içerik özelliklerine yönelik kriterler şunlardır; karakterler, dil ve anlatım, konu ve tema. Karakter Türk Dil Kurumu (1979) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır; "bir yapıtta duygu, tutku ve düşünce yönlerinden ele alınan kişi". Kitapta anlatılan öyküde yer alanları ifade eden karakterlerin özelliklerinin belirlenerek, geliştirilmeleri konusun bir takım yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemler şu şekilde ifade edilebilir; karakterin davranışlarıyla ve eylemleriyle geliştirilmesi, karakterin konuşmalarıyla geliştirilmesi, karakterin fiziksel özellikleriyle geliştirilmesi, karakterin diğer karakterlerin yorumuyla geliştirilmesi, karakterin yazarın yorumuyla geliştirilmesi şeklinde, sıralanabilir (Zivtci, 2006; Akt. Veziroğlu, 2009). Bir diğer içerik unsuru olan dil ve anlatımda ise edebiyatın çocukların dil gelişimleri üzerindeki doğrudan etkisi göz önünde bulundurulduğunda hatasız olması gerektiği ifade edilebilir. Dilin yanlış kullanımı deneyimleyen çocuklar bunu model alarak taklit edebilirler ve yanlış davranış geliştirebilirler. Bunların önüne geçebilmek, çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde destekleyebilmek adına özellikle resimli çocuk kitaplarında kullanılan dilin ve anlatım tarzının çocukların gelişim özelliklerine uygun olması gerekmektedir.

Tüm bunların yanında, okul öncesi dönemde, çocukların üzerinde en büyük etkisi olan yetişkinlerden olan okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitapları ile ilgili bilgili olmaları önemli görülmektedir. Böylelikle, uygun nitelikte kitaplar seçerek çocukların etkili bir kitap okuma deneyimi kazanmalarını sağlayabilmektedirler. Bu kapsamda, okul öncesi öğretmen adaylarının lisans eği-

timlerinde bu konularda deneyim kazanmaları gerekmektedir. Alanda çalışan öğretim elemanları ve uzmanlar tarafından bu konuda yapılacak araştırmalar ve atölye çalışmaları ile öğretmen adaylarının daha fazla deneyim sahibi olmalarının da gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarına almış oldukları seçmeli ders kapsamında çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları konusundaki teorik bilgi ile uygulamanın bir araya getirildiği bir öğrenme fırsatı sunulmuştur. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının resimli çocuk kitaplarını, özelliklerini, önemli olmasının nedenlerini ve kullanım amaçlarını daha detaylı ifadelerle tanımlayabildikleri görülmüştür. Ayrıca ders sayesinde, bütün öğretmen adaylarının en az bir kez çocuklarla resimli çocuk kitabı okuma deneyimi yaşadıkları ve farklı hikaye anlatma tekniklerini öğrendikleri ifade edilebilir. Yaparak yaşayarak öğrenme deneyiminin bir örneği olarak nitelendirilebilen bu seçmeli ders sürecinin okul öncesi öğretmen adayları için önemli bir kazanım olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrenenin merkeze alındığı, yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiği bir eğitim ortamında öğrenen mümkün olduğunca çok duyu organını kullanmakta, böylelikle süreçte yer almakta ve öğrenme kalıcı olmaktadır (Tan & Temiz, 2003). Ayrıca, yapılandırmacı öğrenme kuramında bahsedildiği üzere, bilgi öğrenen tarafından bu süreçte aktif olarak edinilmekte, sosyal etkileşimler önemli görülmekte ve etkili bir öğrenme için öğrenenin tartıştığı, fikirler sunduğu, çevresindekilerle işbirliği içinde çalıştığı, edindiği bilgileri irdeleme imkânı bulduğu bir ortamın yaratılması gerekmektedir (Yager, 1991). Ders kapsamında, okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama sürecine aktif şekilde katıldıkları, hikaye okuma teknikleri ve resimli çocuk kitapları ile ilgili bilgileri kendileri yapılandırdıkları, üzerinde çalışacakları resimli çocuk kitaplarını kendilerine sunulan seçenekler arasından ilgilerine göre kendilerinin seçtiği, kullanacakları hikaye okuma tekniğine yönelik geliştirecekleri materyaller ile ilgili olarak diğer öğretmen adayları ve öğretim elemanları ile tartışarak fikir yürüttükleri ve tüm grubun işbirliği içinde çalıştıkları gözlenmiştir. Ayrıca, okul öncesi öğretmen adaylarının farklı hikaye okuma teknikleri ve kaliteli resimli çocuk kitapları konusunda farkındalık kazandıkları, resimli çocuk kitaplarını kullanırken ne tür materyallerin hazırlanabileceği ve bunları nasıl kullanabilecekleri konusunda düşünsel bir süreç içine girdikleri gözlenmiştir. Bu bağlamda, bu seçmeli dersin okul öncesi öğretmen adaylarına bu konuda yol gösterdiği ve uzun vadeli eğitsel bir amaca hizmet ettiği düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında, projeye katılan öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun olan süreçlerden geçtikleri ifade edilebilir ve öğretmen adaylarının bu süreçte edindikleri öğrenmelerinin kalıcı olacağı beklenebilir.

Literatürde farklı gruplarla konuyla ilgili yürütülmüş çalışmalar bulunmaktadır. Türkçe öğretmeni adayları ile yürütülmüş olan bir çalışmada öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiatı dersine yönelik tutumları değerlendirilmiştir (Bağcı, 2007). Çalışmada, Çocuk Edebiyatı Tutum Ölçeği kullanılarak 180 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının genelde çocuk edebiyatına yönelik olumlu bir tutumları olduğu tespit edilmiştir. Yürütülmüş olan bu çalışma kapsamında da, özellikle dönem sonunda yapılmış olan son testten elde edilmiş olan bulgularda öğretmen adaylarının çocuk edebiyatını ve resimli çocuk kitaplarını olumlu ifadeler (ilgi çekici, hayal gücünü geliştirici, yaşamdan zevk almayı sağlayan gibi) kullanarak tanımladıkları belirlenmiştir.

Tüm bu bilgiler ışığında, resimli çocuk kitaplarının içerik ve biçimsel özelliklerinin incelenmesi ve kitaplara yönelik materyallerin oluşturulması, anaokullarında programın uygulanması sırasında kitapların programa nasıl dahil edilmesi gerektiği, hangi etkinliklerle desteklenmesi ve özellikle kitaplardaki konu çeşitliliğindeki yetersizlikten kaynaklanan sıkıntıların giderilmesi konusunda öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve ailelere yardımcı olması beklenmektedir. Günümüzde resimli çocuk kitapları ve farklı hikaye okuma teknikleri kullanılarak sağlanan eğitimin çocukların tüm duyu ve gelişim alanlarına hitap eden; içerik ve fiziksel özellikler açısından nitelikli kitapların kullanımına yönelik aile, öğretmen, öğretmen adayları ve dolayısıyla toplum bilincinin arttırılması amaçlanan bir araç olacağı düşünülmektedir.

Sonuç

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ve resimli çocuk kitaplarına yönelik bilgileri lisans döneminde edinmeleri, uygulamalı fırsatlarla bu bilgileri uygulamalar esnasında kullanmaları ve alanda okul öncesi öğretmeni olarak çalışmaya başladığında bu becerileri etkili bir şekilde kullanabilmesi önemli görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarına okul öncesi dönemde resimli çocuk kitaplarına dayanarak farklı hikaye okuma tekniklerine ait farkındalık kazandırılarak daha etkili ve diğer etkinliklerle bütünleştirilmiş Türkçe Etkinlikleri uygulamaları desteklenecektir. Bu açıdan yapılan bu araştırma, resimli çocuk kitaplarıyla ilgilenen akademisyenlere, yazar, çizer ve tasarımcı, yayıncı gibi çocuk kitapları ile ilgilenen kişilere, öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve ailelere, resimli çocuk kitaplarının, bu kitaplara yönelik etkinliklerin özellikleri ve öğretmen adaylarının bu konuda deneyim kazanmaları noktasında ışık tutacaktır.

Bu bağlamda, çalışmanın sonuçlarına ek olarak şu öneriler verilebilir:

· Çeşitli projelerle ve konuya ilişkin yürütülebilecek uygulamalı çalışmalarla ve salanacak derslerle, öretmen adaylar1nın kaliteli resimli çocuk kitapları ile deneyim kazanmaları ve bu kitaplara yönelik farkl1 uygulamalarda deneyim kazanmaları salanabilir;

· Öretmen adayları kendi mesleki yaşamlar1nda resimli öykü kitaplar1 ile ilgili bu deneyimleri kullanmalar1 için teşvik edilebilir;

· Bu tür seçmeli dersler sonucunda ortaya çıkan ürünlerin ve bu sürecin tanıtılmasını salayan akademik çalışmalar çeşitli bilimsel toplantılarda sunularak alandaki uzman kişilerle paylaşılabilir;

· Konuyla ilgili çalışan akademisyenlere, okul öncesi öretmenlerine, okul öncesi eitim kurumlarıyöneticilerine, okul öncesi dönemde çocuu olan ailelere ve okul öncesi öretmen adaylar1na konuyla ilgili bu somut örnekler ulaşt1rılabilir;

· Okul öncesi eitimi lisans programlarında bu derste olduu gibi, öretmen adaylarının çeşitli konularda teorik bilgiyi pratie dönüştürebilmelerini salayacak farklı seçmeli dersler açılabilir.

KAYNAKÇA

Alpöge, G. (2003). *Çocuk Edebiyatı Projesi: Türkiye'de 1991-2000 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı*. Kuşadası: OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı, c.1: 418-433.

Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 174, 116-134.

Büyükkavas Kuran, Ş. & Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 1-17.

Cullinan, B. E. & Galda L. (1994). *Literature and The Child* (3rd Ed). USA: Harcourt Brace Company.

Demiray, K. (1979). Çocuk ruhunu besleyen kaynak. *Türk Dili Dergisi*, 331, 251-258.

Demircan, C. (2006). TÜBİTAK Çocuk Kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Fakültesi Dergisi, 2* (1), 12-27.

Dilidüzgün, S. (2003). *Çocuk Edebiyatı ve Eğitsel Özellikleri, Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 197-204.

Erbay, F. & Aydoğan, Y. (2006). *Okul Öncesi Çocuklar İçin Hazırlanmış Resimli Çocuk Kitaplarının İşlenen Konu ve Kullanılan Zaman Açısından İncelenmesi*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Kitabı, 227-232.

Ergöl, A. (2008). *Anaokulu çocuk kitaplarında deneysel formlar*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Erkul, R., Başöncül, N. & Sezer, H. (2006). *Çocuk Edebiyatının Sorunları ve Çözüm*

Önerileri. II. Ulusal Çocuk Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı. Ankara:Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 233-236.

Gönen, M. (1984). Okul öncesi çağı çocuğu ve resimli kitaplar. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi, 16*(28): 20-21.

Gönen, M. (1988). Çocukta kişilik gelişimi ve benlik kavramı. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi, 20*, 35.

Gönen, M. (1989). Oyuncak ve kitabın çocuğun gelişimi açısından önemi. *Eğitim ve Bilim, 13*: 74.

Gönen, M. & Işıtan, S. (2006). Resimli Çocuk Kitaplarının Benlik Kavramıyla İlgili, Konuları İçermesi Yönünden İncelenmesi. *II. Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 413-420.

Gönen, M. & Uyanık Balat, G. (2002). Çocuk kitaplarına yeni bir yaklaşım: İnternet'te resimli çocuk kitapları (e-books). *Türk Kütüphaneciliği, 16*(2), 163-170.

Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Hunt, P. (1999). *Understanding Children's Literature*. London: Routledge

Kiefer, B. Z., Hepler, S. & Hickman, J. (2007). *Charlotte Huck's Children's Literature*, U.S: The McGraw-Hill Companies.

Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Özözen, M. (2014). Çocuk edebiyatı dersinin çocuk gelişimi programı öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi. Sosyal Bilimler Dergisi, 16(2), 49-59.

Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sharp, E. (2005). *Learning Through Talk in The Early Years: Practical Activities for The Classroom*. Paul Chapman Publishing, SAGE: Thousands Oak, CA.

Tan, M. & Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(13), 89-101.

Türk Dil Kurumu. (1979). Büyük Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu, Ankara.

Veziroğlu, M. (2009). *Resimli çocuk kitaplarının M. E. B. Okul Öncesi Eğitim*

Programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Veziroğlu, M. & Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının M. E. B. Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim 37*(163), 226-238.

Yalçın, A. & Aytaş, G. (2003). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yager, R. E. (1991). The Constructivist Learning Model: Towards Real Reform in Science Education. *The Science Teacher, 58*(6), 52-57.

Yardımcı, M. & Tuncer, H. (2000). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. İzmir: Ürün Yayınları.

Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

4-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARDA DİNİ GELİŞİM SÜRECİNİ ANLAMAK -ALLAH, PEYGAMBER, MELEK VE AHİRET TASAVVURU

Yrd. Doç. Dr. Gülüşan Göcen
İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Psikolojisi Öğretim Üyesi,
gulusangocen@gmail.com

Arzu Pehlivan
İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrencisi,
arzu2188@hotmail.com.

ÖZET

Erken çocukluk döneminde dini gelişimin en önemli yapısı olan başta Allah tasavvuru olmak üzere dini olguların tasavvuru bu bildirinin konusudur. Nitel bir araştırma içerisinde yarı yapılandırılmış mülakat ve resim çizme yöntemleri kullanılmıştır. 2015 yılında yaşları 4-6 arasında değişen, İstanbul ve Manisa'da okul öncesi eğitim gören (15'i kız, 12'si erkek) toplam 27 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çocukların sevgi merkezli bir Allah tasavvurunun ağırlıklı olduğu, korkunun daha az ifade edildiği, allah'a yer olarak üst konumların tercih edildiği, peygamber hakkında ise biraz kafa karışıklığının olduğu görülmüştür. Çocukların resimleri incelendiğinde ise çocukların büyük bir bölümü Allah'ın resmedilemeyeceğini dile getirmiştir. Peygamberi sakallı ve Allah'a arkadaş olarak görmüşlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Allah, Peygamber, Melek, Cennet-Cehennem, Dua.*

Giriş

Hayata gözlerini açtığından itibaren sürekli öğrenmeye meyilli olan çocuk, ilk olarak duyduklarını özümseyip kavramlaştırırken, bir yandan da bu kelimelerin gerçek dünyada somut izdüşümlerini arar. Somut olarak cisimlerin isimlerini rahat kavrayan bir çocuk için, soyut varlıkların idraki de bir o kadar zordur. Duyduğu soyut varlıkları canlandırırken ona yapılan yüklemeler ve bu yüklemelerin onda bıraktığı etki soyut varlıkları cisimlendirmede önemli bir etken oluşturmuştur.

Küçük yaştan itibaren de çocukların hayatında yer edinmeye başlayan soyut kavramlardan biri de Allah imgesidir. Küçük yaşta Allah ile tanışan çocuk, ailenin Allah'a yüklediği vasıf ve karakterden de etkilenerek, Allah ile arasında bir bağ oluşturur. Bu ilişki çocuğun Allah'ı hayal ederken tasvir ve tanımlama yaparken en çok etkilendiği faktör olarak karşımıza çıkar. Hayatında yer aldığını bildiği Allah'ı somutlaştırmak isteyen çocuk, onun nerede olduğu, neye ya da kime benzediği, sevgi ya da nefret ifade etmesi açısından Allah'a vasıflar yükleyerek kendi dünyasında bir yer vermeye çalışır.

Bilindiği üzere bu döneminde dini gelişimin en önemli konusu Allah tasavvurudur. Allah tasavvuru, bireyin Allah'ı nasıl algılayıp, nasıl gördüğü ile alakalıdır. Bu tasavvur bireylerin zihninde oluşturduğu bir imgedir.

Bireyin Allah'a yönelik tüm atfettiği, duygu, düşünce, özelliklerdir. Bir inancın kabullenilme olsun ya da olmasın her insanın zihninde Allah ile ilgili bir şemanın olduğu belirtilmektedir. Çocukların bu gelişimi üzerine yapısal mı yoksa çevresel faktörlerin mi etkin olduğu tartışılmıştır. Fakat bilinmektedir ki temelde kavram öğrenmeler de olduğu üzere, Allah kavramı da üzerinde düşünüldüğünden bilişsel gelişimle doğrudan ilişkilidir. Buna ek olarak da çocukların duydukları, gördükleri dinî kavramların genellikle soyut olması da dini/manevi gelişimi bilişsel gelişimle ilişkili hale getirmektedir. Türkiye'de çocukların zihin dünyalarını geliştirecek soyut kavramlar hakkında akıllarındaki

soru işaretlerini giderecek eserlere baktığımızda cennet-cehennem tasavvuru, anne babaya saygı, dua, büyüklere saygı, küçüklere sevgi, nimetler, şükür gibi birçok alanlarda yönlendirici esere rastlamak mümkündür. Fakat en çok ihtiyaç çocukların sıkça soru yönelttiği Allah ya da peygamber hakkında olmaktadır. Çocuğun kendi iç dünyasının zenginliğine, Allah inancına, dini olay ya da kişilere yüklediği anlama dair önemli veriler sağlayan Allah tasavvuru çalışmaları çocuğun sağlıklı dini/manevi ve psikolojik gelişimi için büyük önem taşımaktadır. Aileler için çocuklarını anlamak ve yönlendirmek üzere rol gösterici olacak ya da çocuklara sağlıklı cevaplar vermek için çocukların soru işaretlerini giderici çalışmalar ve eserler yeterli sayıda değildir. Bu bildirinin temel amacı da bu yaş grubundaki çocukların dini ve manevi gelişimlerini anlamayla ilgili literatüre katkı sunmaktır. Bu amaçla erken çocukluk dönemindeki dini ve manevi gelişim ele alınmıştır.

'Allah nerede?', 'Allah neye benzer?' 'Allah bizi hep duyabilir mi?/görebilir mi?' şeklindeki sorular çocuklar tarafından ebeveynlerine ve öğretmenlerine sıklıkla yöneltilir. Buradan hareketle bu bildiride çocukların dini/manevi dünyasını anlamak ve yetişkinlerin dünyasına aktararak, çocukların dini/manevi gelişimine ve eğitimine katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Bundan dolayı bu araştırmada temel soru olarak "4-6 yaş grubu çocukların Allah, peygamber, dua, cennet cehennem ve ahiret kavramlarının gelişimi nasıldır?" sorusunun peşine düşülmüştür.

Metod

Nitel bir araştırma modeli içerisinde yarı yapılandırılmış mülakat ve resim çizme yöntemleri kullanılmıştır. Erken çocukluk döneminde olan 4-6 yaş grubu çocukların dini/manevi gelişimlerini anlamak üzere farklı metotlar kullanılmıştır. Bu yaklaşımları Köylü, Tasviri Çalışmalar, Gelişimsel Çalışmalar ve Pedagojik Çalışmalar olarak üç başlık altında toplamıştır. Bizim araştırmamız çocukların hem sözlerine hem de resimlerine dayanarak veri elde ettiği için son başlık olan pedagojik çalışmalara girmektedir.

I-Veri toplama Araçları

4-6 yaş grubu okul öncesi çocuklar üzerinde yapılan bu araştırmada, cevaplarının açık uçlu olmasının verdiği kolaylık ve çocukların bu şekilde kendilerini ifade edebilmelerinin daha iyi ve hızlı elde edilmesi göz önünde bulundurularak, bu uygulama için özel olarak soru formu hazırlanmıştır. Yine bu yaş grubun kendini en iyi ifade edebilme yolu olarak bilinen diğer yöntem resim çizme de veri aracı olarak kullanılmıştır.

Soru formunun kullanılması, kendini ifade etmede güçlük çeken ya da utangaç çocukların da kendilerini rahat ifade edebilmeleri açısından kolaylık sağlamaktadır. Çocuklar okuma yazma bilmedikleri için uygulama sırasında sınıf öğretmenleri ve uygulamacı, çocukların verdikleri cevapları aynı şekilde not alırken, bazı noktalarda çocuklara sorular hakkında açıklamalar ve örneklendirmeler yapılarak, soruları hem daha kolay anlamaları hem de sorulara daha anlaşılır cevaplar vermeleri hedeflenmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların verdikleri cevaplar değerlendirirken göz önünde bulundurulmasında yarar görüldüğü için katılımcıların yaş ve cinsiyet bilgileri ve eğitim gördükleri okulun adı özellikle alınmıştır. Katılımcıların zihin dünyalarındaki tasavvurları tam anlamıyla anlayabilmek için Allah, peygamber, (Hz. Muhammed), melek, cennet, cehennem kavramları üzerinde durulmuş ve sorular birkaç cümle ile de açıklanarak zihinlerindeki tasavvurların daha net bir şekilde anlaşılması amaçlanmıştır. Böylece görüşme formunda toplam18 soru oluşturulmuştur.

Soru formunda yer alan sorulara paralel olarak iki farklı hikâye kullanılmıştır. Biri katılımcıların Allah tasavvurunu ölçmeyi hedeflerken, diğeri de katılımcıların peygamber algısını ölçmek üzere seçilmiştir. İki hikâye de farklı okullarda uygulanarak katılımcılarda oluşacak anlam kargaşası veya ayrımcılık hissi engellenmek istenmiştir. Allah tasavvuru için kullanılan hikâye özel olarak hazırlanmışken, peygamber algısını ölçmek için kullanılan hikâye Hz. Peygamber ile torunları arasındaki ilişkiyi anlatan hikâyelerden seçilmiştir. Peygamberimiz ve torunları Hz. Hasan ve Hüseyin arasında

geçen torunlarının isteklerini kırmamak için Hz. Peygamber'in onlarla oyun oynadığı, deve alamasa da onları kırmadığı, gönüllerini aldığı hikâye kullanılmıştır. Allah tasavvurunu ölçmek için anlatılan hikâyede 'Can' adında küçük bir çocuğun düşünce dünyası betimlenmiş ve hikâyenin sonunda çocuğun aklındaki soruya katılımcıların resim çizerek cevap vermeleri istenmiştir.

III-Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemi İstanbul ve Manisa'da okul öncesi eğitim gören 4-6 yaş grubu öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu çalışmada 15 kız, 12 erkek olmak üzere 4-6 yaş arası toplam 27 çocuk bulunmaktadır. 4 yaşında 6 öğrenci, 5 yaşında 12 öğrenci, 6 yaşında 9 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Çocukların 11 tanesi Manisa'da özel kreşte eğitim görürken, 16 tanesi İstanbul'da imam-hatip ortaokulunun anasınıfı bölümünde eğitim görmektedir.

IV-Verilerin Değerlendirilmesi

Hikâyeler okunup, çocuklar resimlerini bitirdikten sonra çocuklarla mülakat yapılmıştır. Çocukların resimlerinde Allah kavramının geçtiği birinci hikâyeye yönelik olanlarla peygamber tasavvurunun geçtiği ikinci hikâyeye ait resimler ayrılmıştır. Seçilen resimleri daha sonra yaşlarına göre de değerlendirilmiştir.

Katılımcıların mülakatta verdikleri cevapların çözümlemesi yapılmış ve daha sonra içerik analize tabi tutulmuştur. İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temanın saptanması verilerin tanımlanması sürecidir. Mülakat formunda bulunan 18 soruya verilen cevaplar iki araştırmacı tarafından incelenerek temalaştırılmış, hangi verinin hangi tema altında düzenleneceği belirlenmiştir. Buna göre 7 tema oluşmuştur.

Katılımcı çocukların isimleri tam olarak verilmemiş olup, ön isimleriyle kullanılmıştır. Görüşmeden sonra çocuklara eklemek veya çıkarmak istedikleri bir şeyler olup olmadığı sorulmuş, aynı zamanda görüşme esnasında yapılan gözlemlerden de yararlanılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak için çocukların ifadelerinden doğrudan alıntılara sık yer verilmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin yaş grupları dikkate alınarak bu yönde bir değerlendirme yapılmıştır. 4 yaş grubundan başlanarak sırası ile 5 ve 6 yaş grubu çocukların resimleri ayrı ayrı gruplandırılarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan her öğrencilerin araştırma sırasında yapmış oldukları resimler tek tek incelenmiştir. Öğrencilere okunan hikâyelerden hareketle çocukların tanrı ve peygamber tasavvurları ölçülmek istenmiştir. Resimde bulunan tüm çizimlerin yorumuna yer verilerek sadece Allah tasavvuru değil, aynı zamanda diğer kavramlar ile ilişki ve onlara yükledikleri anlamlar da anlaşılmak istenmektedir. Kağıdın kullanımında ve objelerin yerleştirilmesinde görülen düzensizlik ve abartılı çizimler öğrencinin ruhsal durumu hakkında ipucu olarak düşünülerek buradan değerlendirmelerde bulunmuştur.

Bulgular ve Yorum

I- Mülakat Çalışmasının Sonuçları

a)Allah'a Karşı Duyguları

Çocukların duygularının henüz çeşitlenmediği ve keskin olduğu bu dönemde sevgi ve korku en çok karşılaşılan duygulardır. Özellikle kavram olarak bildiği Allah'a olan yönelimini anlamak üzere çocuğun geliştirdiği korku da sevgi de onun gelişimi için büyük önem arzetmektedir. "Allah İnsanları Sever Mi?/Niçin Sever?" diye sorulduğunda çocukların tümü Allah'ın insanları sevdiğini belirtmiştir. 7'si Allah'ın insanları sevmesini bir neden ile ilişkilendiremezken, 12 öğrenci insanların iyi davrandıkları ve Allah'ın söylediklerini yaptıkları durumda yani insanların tutum ve davranışlarına göre Allah'ın insanları sevdiği cevabını vermiştir. 4 öğrenci ise insanları yarattığı için Allah'ın insanları sevdiği cevabını verirken, 1 öğrenci de daha önce hiç görüşmedikleri ve insanların Allah'ı görmedikleri gerekçesiyle Allah'ın insanları sevdiğini söylemiştir. 2 öğrenci ise Allah'ın iyi, mutlu ve paylaşımcı olduğu cevabını vererek Allah'ın insanları sevdiğini söylemiştir.

Bu da katılımcı olan çocuklarımızın Allah yöneliminin daha çok sevgi merkezli olduğunu gös-

termektedir. Buraa niçin diye sorulması çocukların sevgilerinin kaynağını anlamak üzeredir. Nedenselliğin ön plana da çıktığı bu dönemde sevgilerde dahi bir karşılıklılık vardır. Buna göre katılımcı çocukların bir kısmı bunu özel bir nedene bağlarken, bir kısmı da Allah'ın insanları sevmesini bir nedene bağlamamıştır. Verdikleri cevaplar göz önüne alındığında çocukların zihninde iyi, güzel ve paylaşımcı bir Allah tasavvuru olduğu düşünülmektedir.

"Akıllı dursam Allah beni sever" (Arda, 4 yaş); "*Allah insanları sever. Tanıştıkları için birbirlerini daha önce görmedikleri için" (*Ayça, 5 yaş)

Sevgi duygusunun karşısında olumsuz olarak korku karşımıza çıkar. Bu sebeple **"Allah'tan Korkuyor Musun?/Neden?"** diye sorulmuş, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun Allah'tan korkmadığını ifade ettiği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerden 21'i Allah'tan korkmadığını söylerken, 6'sı Allah'tan korktuğunu ifade etmiştir. Yine nedensellikle birlikte sebep bildirimlerini anlamak için "neden?" diye sorulmuştur. Allah'tan korkmak için bir sebep olmadığını belirtenlerin yanı sıra, Allah'tan korkmayı yapılan iş/eylemlerle ilişkilendirenler de olmuştur. Allah'tan korktuğunu belirten katılımcılar ise bunun bir zorunluluk olduğu, cennete girmek için korkulması gerektiği cevaplarını vermişlerdir.

Allah'tan korkmadığını ifade eden çocuklar buna gerekçe olarak "dua ettiklerini", "kötü bir şey yapmadıklarını" söylerken, aynı zamanda "Allah'ın iyi kalpli olduğu" çocukları ve insanları sevdiğini ifade etmişler, "Allah'ın insanları yaratmasını" gerekçe göstererek insanlara kötülük yapmayacağını bu yüzden Allah'tan korkmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında Allah'ın eli ve kolu olmadığı için insanlara kötülük yapamayacağı bunun için de Allah'tan korkmadıklarını ifade etmişlerdir. 6 öğrenci ise Allah'tan korkmadığını belirtirken bunu bir nedene bağlamamıştır.

"Allah'tan korkmuyorum. Çünkü onun elleri ve ayakları yok. Bana bir şey yapamaz." (Tusem, 5 yaş)*; "Kötü bir şey yapmadığım için o da bana bir şey yapmaz."*(Ömer Poyraz, 6 yaş)*; "Kötü şeyler yapınca Allahtan korkuyorum."*(Zekiye, 5 yaş)*;"Korkarsam cennete gideceğim."* (Emir Hamza, 4 yaş)*; "Allah ile tanışmadığım için ondan korkuyorum"* (İbrahim, 5 yaş)

Allah'tan korktuğunu belirten 6 öğrenci ise buna gerekçe olarak Allah'ı tanımadığını, cennete gitmek için korkmak gerektiğini, her şeyin yaratıcısı olduğu için korktuğunu ve kötü şeyler yaptığında Allah'ın onu cezalandıracağını düşündüğünü göstermiştir.

b) Allah'ın Mekânı

Özellikle yer ve zaman kavramının netleşmemesi de çocukların Allah tasavvurlarında karşılık bulur. "Allah nerededir?" sorusuna verine cevaplara bakıldığında "Allah'ın yukarıda olduğu" düşüncesi, katılımcıların büyük bir çoğunluğunda yerleşmiş bir düşünce olarak hatta diğer konuyla ilgili araştırmalarda da karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 12'si Allah'ın yukarıda olduğunu söylerken 5 tanesi bunun bilinemeyeceğini 3 tanesi ise bulutlarda olduğunu söylemişlerdir. Bunu yanı sıra Allah'ın duada, kalbimizde, uzakta, cennette, Kâbe'de, evinde ve her yerde olabileceğine dair farklı cevaplar da verilmiştir.

Bunun yanında birkaç farklı cevap olmakla birlikte çoğunluğun verdiği cevap "Allah'ın gökyüzünde" olduğu ve oradan insanları izlediği yönündedir. Sorulan sorular bir somut istiyormuş gibi görünse de verilen cevaplara bakıldığında üst konum olunmasına dikkat edilmekle birlikte dini terimlerin de sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Bu da çocukların çevresel faktörlerden etkilendiğine işaret etmektedir ki bu bilgileri ailelerinden arkadaşlarından, medyadan ve okullarından edinebilmektedirler.

"Bulutta, onun evi orası" (Tusem, 5); *"Kâbe de"* (Yavuz Efe, 5); *''Duada"*(Berra, 5); *"Tepemizde, bizi görmek için"*(Harun, 4)

c) Allah'ın Kişiliği

"Allah Nasıl Biri?" diye sorduğumuzda katılımcıların bir kısmı ise bu konuda fikir beyan etmemizin uygun olmadığını düşünerek soruya cevap vermezken, bir kısmı ise Allah'ın güzel ve iyi olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. 12 öğrenci Allah'ın nasıl olduğuna dair fikir beyan etmek istemezken, 9 öğrenci Allah'ın iyi ve güzel olduğunu söylemiştir. Sadece bir çocuk Allah'ın kötü

biri olduğunu cevabını vermiştir. Özellikle bu katılımcının bütün cevaplarının da olumsuz olması ve çizdiği resimdeki karanlık renkler göz önüne alındığında genel olarak olumsuz bakışı olduğu gözlemlenmiştir.

"Çok güzel kokan birisi" (Ömer, 6 yaş); *"Büyüktür, korkuları o sağlar"* (Zeynep, 5 yaş); *"Dikkatli olacağımız, öğreneceğimiz biri"* (Batuhan, 6 yaş)

"Allah Neye ya da Kime Benziyor?" sorusuna cevap olarak ise çocukların Allah'ın kimseye benzetilemeyeceğinin farkında olan büyük bir kısım dikkat çekmiştir. 8 öğrenci bu soruya cevap vermek istemediği ve Allah'ı kimseye benzetemeyeceğini bildirirken, 5 öğrenci ise Allah'ın kimseye benzeyemeyeceğini açıkça ifade etmiştir. Aynı zamanda 2 öğrenci Allah'ı bütün insanlara benzetmektedir. Zihinlerde oturtulmuş Allah tasavvurunun varlığı sorulara cevap verme şekline yansımaktadır. Aynı zamanda Allah-peygamber kavramları tam olarak oturmamış çocuklarda ise bu iki kavramın sürekli birbirine benzetildiği ve aralarında yakın bir ilişki kurulduğu görülmektedir. Verilen cevaplara bakıldığında baba-Allah anlayışının varlığı, Allah-iyi biri gibi eşleştirmelerin zihinlerdeki varlığı görülmektedir.

"Yuvarlağa benziyor. Çünkü havada, ayakları yok yere basamaz. Başka bir şey yarattığı için kendi ayakları yoktur." (Ömer Poyraz, 6 yaş); *''Babama benzer "* (Arda, 4 yaş); *''Kötüye benziyor."* (Berra, 5 yaş); *''Bulutlara benzer. Çünkü onun da karnı mavi."* (Tusem, 5 yaş);*''Öğretmenlere benzer. Çünkü öğretmenler de iyilik yapıyor."* (Harun, 4 yaş);*'' Peygambere benzer."* (Emir Hamza, 4 yaş)*; ''Kimseye benzetemem çünkü o Allah"* (Zekiye, 5 yaş)

Bu dönemin özelliği olarak çocukların bilişsel olarak somut işlemler döneminde olmalarından insan biçimli bir Allah tasavvurlarının yanı sıra, "herhangi bir insana benzeyen, bulutların üzerinde yaşayan" bir varlık olarak düşünmeleri Piaget'ye göre olması gerekendir. Baba – Allah ilişkisinin de etkili olduğunu bildiğimiz bu dönemde araştırmaya katılan sadece 2 öğrenci Allah'ı babasına benzetmektedir. Tüm bu cevapların yanında tek tek de olsa Allah'ın bulutlara benzediği ve karnının mavi olduğu, kocaman birisine benzediği, öğretmenler de iyilik yaptığı için öğretmenlere benzediği, havada duran ayakları olmayan yuvarlağa benzediği ve kötüye benzediği verilen cevaplar arasındadır.

d) Allah'ın İşi /Dua

"**Allah Ne İle Uğraşır?/Ne İş Yapar?"** diye sorulduğunda "Yaratan" Allah tasavvuru göze çarparken, verdikleri cevaplar incelendiğinde katılımcıların aktif bir Allah inancına sahip olduğu düşünülmektedir. Çocukların 7'si Allah'ın işinin insanları korumak olduğunu söylerken, 5'i ise insanların davranışlarını kontrol eden bir Allah tasavvuru etmektedir. 8 öğrenci ise bu konuda fikir beyan etmek istememektedir. Bunların yanı sıra yaratan Allah düşüncesi çocukların daha sık verdiği cevap olmakla birlikte sevgisini çocuklara hediye ettiği, güzel iş yaptığı ve çizgi film izlediği çocukların verdiği cevaplar arasındadır.

''Düşmanları yok etmek için uğraşır. Burayı ele geçirmek isteyenlere karşı iş yapar." (Harun, 4 yaş); *''Bizi üretme işi yapar."* (Ayça, 5 yaş); *"Çocuklarla ilgileniyor."* (Berra, 5 yaş)

Bu bağlamda "**Allah'tan Bir Şey İsteyebilir Miyiz? / Sen Dua Eder Misin?**"diye sorularak Allah'ın işinin üzerine dua konusu işlenmiştir. Çocukların bulunduğu gelişim döneminde somut talepler dua olarak çocuk Allah ilişkisini oluşturmada önemli bir merhaledir. Araştırmaya katılan çocuklardan 20'si Allah'tan bir şey isteyebileceğimizi ve dua ettiğini söylerken, 6 öğrenci bir şey isteyemeyeceğimizi ama dua ettiğini belirtmiştir. Sadece 1 öğrenci ise Allah'tan hem bir şey isteyemeyeceğimizi, hem de dua etmediğini söylemiştir. Diğer tüm katılımcılar dua ettiğini söylemiştir. Katılımcıların cevapları incelendiğinde dua ve Allah'tan isteme gibi kavramların tam oturmadığı ve Allah'ın maddi olarak bazı şeylerle ilgilenmesinin mümkün olmadığını düşündükleri gözlemlenmiştir.

"Görmediğimiz için isteyemeyiz" (Yağız Efe, 6 yaş); *"Allah bulutlarda olduğu için isteyemeyiz"* (Tusem, 5 yaş); *"Allah güzel olduğu için O'ndan bir şeyler isteyebiliriz"* (Enes, 5 yaş)

"**Allah'tan En Çok Ne İstersin? / Sen İsteyince Verir Mi?"** diye sorulan soruya ise çocukların

Allah'tan istedikleri çeşitlilik gösterirken, kimisinin isteklerinin dünya ile ilgili olduğu görülürken bir kısmının da ahiret ile ilgili isteklerinin varlığı göze çarpmaktadır. Allah'ın istekleri yerine getirip getirmeme durumunda ise çoğunluk Allah'ın istekleri yerine getirdiğini söylemiştir. Araştırmaya katılanların çoğu (15 öğrenci) Allah'tan bir şey istediğinde Allah'ın verdiğini söylerken, 6 öğrenci Allah'ın istediklerini vermediğini söylemiştir. Bunun yanı sıra 3 katılımcı bu soruya cevap vermek istemediğini belirtmiştir. Biraz geç verdiği, cennete gidince vereceği, verip vermeyeceğinin belli olmadığı da ve elleri olmadığı için veremeyeceği gelen cevaplar arasındadır.

"**İyi bir Müslüman olmak"** (Batuhan, 6 yaş); *"Kur'an"* (Emir Hamza, 4 yaş); *''Kötülük yapmamak"* (Yaren, 5 yaş); *''Nimet"* (Eylül Dila, 6 yaş); *''Cennete gitmek"* (Eymen, 6 yaş); *''Polis olmak"* (Harun, 4 yaş); *''Yeni kıyafetler''* (Yavuz Efe, 5 yaş); *''Büyümek ve her yere gitmek"* (Enes, 5 yaş)

e) Peygamber Kimdir? / Ne İş Yapar?

İlginç bir şekilde 11 çocuk Peygamberin kim olduğunu bilmediğini, 5 çocuk da daha önce böyle bir şey duymadığını ifade etmiştir. 2 katılımcı sadece duyduğunu, 7 öğrenci ise Peygamber Efendimiz Hz. Muhammed (sav) olduğunu söylerken, 2 öğrenci ise Allah olduğu cevabını vermiştir. Katılımcıların cevapları incelendiğinde genel olarak bu yaşta peygamber kavramının tam da oturmadığı görülmüştür. Ama öne çıkan kavramların arkadaşlık dostluk duygusu üzerine olması da imgenin çok alakasız da kalmadığını göstermektedir. Fakat mülakatlar ve resimlerin çizilmesinde çocukların peygamberi hatırlamakta zorlanmaları hatta isminin çoğu çocuk tarafından bilinmemesi dikkat çekmiştir. *"Bilmiyorum. Annemler hiç söylemedi."* (Ayça, 5 yaş); *"Hz. Allah Aleyhi Selamdır. Allah'ın yanına çıkar."*(Nisanur, 5 yaş); *"İyi birisi. Hep yanımıza geliyor. Ama benim yanıma gelmedi. Gelmesini isterdim."* (Enes, 5 yaş) *; "Peygamber Hz. Muhammed'dir. İnsanların doğru yöne gitmesini sağlar."* (Batuhan, 6 yaş)*; "Allah'ın arkadaşıdır. Düşmanlardan korur."* (Harun, 4 yaş)

f) Melekler Ne İş Yapar?

Verilen cevaplara baktığımızda 11 öğrenci bu sorunun cevabını bilmediğini söylerken 8 öğrenci meleklerin insanların omzunda durduğu, insanların yaptıklarını kontrol ettiği, günahları yazdığı şeklinde cevaplar vermiştir. 4 öğrenci ise meleklerin insanları korumakla görevli olduğunu söylerken meleklerin ev işi yaptığı, kahvaltı hazırladığı yönünde 3 cevap gelmiştir. Sadece 1 öğrenci ise meleklerin olmadığını söyleyerek bu konudaki soruları cevaplamamıştır. Bir katılımcının meleklerin olmadığı yönündeki cevabı ilgi çekerken katılımcıların verdikleri cevaplarda olumlu yönde bir melek anlayışının olduğu ve sadece bir-iki meleğin varlığından haberdar olunduğu düşünülmektedir. Çünkü meleklerin günahları yazdığı, insanlara yardımda bulunduğu yönündeki cevaplar genel bakış açısını bize yansıtmaktadır.

"Omuzlarda durup herkesi güldürür." (Ceren, 4 yaş); *"Kahvaltı yaptığımızda yemekleri taşır."* (Sercan, 5 yaş); *"Günahları yazar."* (Emir Hamza, 4 yaş)

"Melekler Neye Benzer?" diye sorduğumuzda 9 öğrencinin cevabı 'bilmiyorum' olmakla beraber bu cevabı verenlerin bir önceki cevabı incelendiğinde aynı şekilde cevap verdikleri görülmekle birlikte sadece 2 öğrencinin önceki soruya cevap verdiği görülmektedir. 2 öğrenci ise melekleri Allah'a benzetmektedir. 6 öğrenci melekleri insanlara benzetmektedir fakat bu benzetmelerdeki farklılıklar dikkat çekicidir. Melekler kötü insana benzetilirken aynı zamanda iyi bir insana, kardeşe ve sınıf arkadaşlarından birine de benzetilmektedir. Meleklerin insanlara benzetilmesinin birçok sebebi olduğu düşünülmektedir. Çizgi filmlerdeki melek figürleri, bebeklerin meleğe benzetilmesi bunlardan birkaçıdır.

"Güzel kıza benziyor." (Dilehan, 6 yaş); *"Siyah melekler uğur böceğine benziyor."* (Yavuz Efe, 5 yaş); *"Kardeşime benzer. Kardeşim de onlar gibi tatlı."* (Enes, 5 yaş); *"Pamuğa benzerler, çok yumuşaktırlar."* (Ömer Poyraz, 6 yaş); *"Minik olur, kanatları vardır."* (Ecrinnur, 7 yaş)

g) Ahiret Hayatı

"Cennet Nedir? / Nasıl Bir Yerdir? / Cennete Kimler Gider?" sorusuna 12 öğrenci cennetin

ne olduğunu bilmediğini söylerken, 15 öğrenci bu konuda çok çeşitli cevaplar vermişlerdir. Genel çerçeve cennetin güzel bir yer olduğu olmakla birlikte Allah ile ilgili bir yer olduğu, bir köy olduğu, içersinde ağaçlar, kuşlar, kaleler ve kumların olduğu, insanların orada öldüğü ve burada ölenlerin orada olduğu, Allah'ın evi olduğu, iyi insanların gittiği bir yer olduğu, cennetin burası olduğu cevapları bu soruya verilen cevaplar arasındadır.

Cennete kimlerin girdiği sorusuna 5 öğrenci bilmediği gerekçesiyle cevap vermek istemezken, 6 öğrenci ölenlerin girdiğini, 4 öğrenci sadece insanların girdiği, 4 öğrenci iyi ve temiz, güzel kalpli, iyilik yapan insanların girdiğini, 2 öğrenci yaşlıların bazen de gençlerin girdiğini, 2 öğrenci ise cennete Allah'ın girdiğini söylemiştir. Cennete herkesin giremeyeceği sadece bazı kişilerin girdiği, Müslümanların girdiği, insanlar ve hayvanların girdiği, çirkin insanların girdiği de gelen cevaplar arasındadır.

"Cehennem Nasıl Bir Yerdir? / Oraya Kimler Girer?" sorusuna araştırmaya katılan 15 öğrenci sorunun cevabını bilmediğini söyleyerek soruya cevap vermemiştir. Buna gerekçe olarak da bir öğrenci annesinin daha önce cehennemden hiç bahsetmediğini söylemiştir. 6 öğrenci kötü bir yer olduğu oraya kötü insanların, ezan okunduğunda namaz kılmayanların girdiğini, 1 öğrenci kötü bir yer olduğunu ama oraya insanların girmediğini, 2 öğrenci güzel bir yer olduğunu ve kötü insanların oraya giremeyeceğini, cehennemin bizim içimiz olduğunu, orada hiçbir şey olmadığı sadece toprak olduğu ve büyük bir yer olduğu verilen cevaplar arasındadır.

"Cennet mi Yoksa Cehennem mi Daha Büyüktür?" sorusuna cennetin daha büyük olduğu düşüncesi güzel bir yer olması, Allah'ın da orada olacağı gibi iyi sebeplere bağlanırken; kötü insanların daha çok olduğunu düşündükleri için katılımcıların küçük bir kısmı da cehennemin büyük olması gerektiğini düşünmektedir. Araştırmaya katılan 27 öğrenciden 8'i bu soruya cevap vermemiştir. 4 öğrenci ise cehennemin daha büyük olduğunu çünkü oraya kötü insanların girdiğini söylerken 15 öğrenci cennetin daha büyük olduğunu söylerken, buna gerekçe olarak oranın güzel bir yer olduğunu ve Allah'ın da oraya gireceği için cennetin büyük bir yer olması gerektiğini söylemişlerdir.

" Allah da cennete gireceği için cennetin büyük olması gerekir." (Tusem, 5 yaş)

II- Çocukların Resimlerinden Elde Bulgular

Çocukların resim çizerken insan figürünü eksik resmetmeleri, kullandıkları kalemler ve kalemlerin renkleri ruh sağlıklarını anlamak açısından bize veri sağlamaktadır. Bu sayede çocukların sosyal durumları ile verdikleri cevaplar, resmettikleri resimler arasında da bir ilişki kurularak çocukların Allah tasavvuru ve dini olgularla ilgili tasavvurları hakkında bilgi sahibi olmak mümkün olmaktadır.

Araştırmaya katılan 27 öğrenciden 25'i Allah'ın resmedilemeyeceği görüşünde iken; 2 öğrenci ise Allah'ı bir şekilde ifade etmeyi seçmiştir. 1 öğrenci bilmediği bir şeyi resmedemeyeceğini söyleyerek soru işareti çizerken 1 öğrenci ise resim yapmaya başladıktan bir süre sonra bunu yapmasının uygun olmadığını söyleyerek resim yapmaya devam etmeyeceğini bildirerek resim yapmayı bırakmıştır.

1-Allah Kavramının İfade Ediliş Biçimine Göre Allah Tasavvuru

a. En Güzel Kız Olan Allah tasavvuru



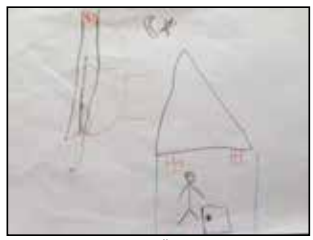
Resim 1 (Zeynep, 5)

Resim 1 de Zeynep'in ifade ettiği "*Tüm kızlar içerisinde en güzeli yaratıcıdır''* şeklindeki ifadesinden sonra resmettiği iki kız figürü ve bunlardan en güzel olanının yaratıcı olması gerektiğini söylemesi ve araştırma boyunca kız öğrencilerin verdikleri cevaplar göz önüne alındığında önemli görev ve işleri kızların yapabileceğini düşünerek resimlerde kız çocuk figürü kullanılmıştır. Çizdiği figürlerin bir tanesinde ağız bulunmazken çizilen iki insan figürünün de kolları ve ayakları yoktur. İnsan figürleri sadece uzun bir gövdeden oluşmaktadır. Aynı zamanda iki figürde bulunmayan burun da dikkat edilmesi gereken başka bir ayrıntıdır. Yapılan araş-

tırmalar da benzer şekilde çocukluk döneminde Allah tasavvurunun sıklıkla yaş ve cinsiyetle yakından ilişkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

b. Büyük Bir Varlık Olarak Allah Tasavvuru

Ömer'in resmettiği büyük bir varlık olarak Allah tasavvur edilirken hem diğer objelere göre daha büyük hem de tüm objelerin daha üstünde resmedilerek Allah yukarıda ulaşılamayacak bir yerde düşünülmüştür. (Resim 2) Siyah ve kırmızı renkli kalemler kullanarak uzun, geniş, büyük gözleri ve başı olan bir cisim çizmiştir. Hikâyedeki diğer ayrıntıları göz önünde bulundurmayan Ömer hikâyenin sonunda yöneltilen sorunun cevabı olarak sadece büyük bir cisim çizmiştir.



Resim 2 (Ömer, 6)

c. Hiçbir Şeye Benzetilemeyen ve Resmedilemeyen Allah Tasavvuru

Araştırmaya katılan 27 öğrenciden 25'i Allah'ın hiçbir şekilde resmedilemeyeceği söylemiş ve hikâyenin sonunda istenen soruya ''Allah'' şeklinde cevap verdikten sonra bunu resmedemeyeceklerini ifade ederek hikâyeyi kendilerine göre resmetmişlerdir. Yavuz Efe, büyük bir soru işareti ve bir tane çocuk çizmiştir ve soru işaretini ise ''bilmediğim bir şeyi çizemem'' diyerek açıklamıştır.(Resim 3)



Resim 3 (Yavuz Efe, 5)

2. Peygamberin Algılanış Biçimi ve Peygamber Tasavvuru

Araştırmaya katılan öğrencilerin hepsi peygamberin çizilebileceği kanaatindeyken bu çizim biçimi hikâyeden hareketle farklılık arz etmektedir. Hikâyeden hareketle dede olarak resmedilen peygamber kimi zaman sakallı olarak (Resim 4) resmedilirken kimi zaman da genç bir şekilde(Resim 5) resmedilmiştir. Çizilen resimler incelendiğinde (Resim 4) Peygamberimizin yaşadığı çevrenin koşullarını dikkate aldığını fark ettiğimiz diğer nokta da çimen yerine zemine kum çizilmesi ve çadır bulunmasıdır. Bulutları çizmesinin özel bir sebebi olmadığını belirten öğrenci hikâyedeki yeri gereği deveyi de abartılı bir şekilde resmetmiştir. Torunların kız olarak ve peygamberin genç bir şekilde resmedilmesi ile ilgili (Resim 5) torunların erkek olduğu isimlerden anlaşıldığı, hikaye sırasında belirtildiği halde resmedilirken kız olarak resmedilmesi dikkat çekicidir. Deve figürünün biraz farklı olması, gökkuşağı, kuş, güneş ve bulutların da çizilmesi o ortam ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmadığını göstermektedir. Peygamber, sadece dede vasfı göz önünde bulundurularak çizilmiş ve torununun elinden tutması da unutulmamıştır. Torunlardan bir tanesinin göz bebeğinin çizilirken dedesinin elinden tutan torunun göz bebeğinin çizilmemesi de farklı bir ayrıntı olarak yer almaktadır. Torunların kıyafetleri renkli kalemler ile boyanırken dedenin kıyafetlerinin boyanmaması da önemli bir ayrıntıdır. Dedenin yani peygamberin genç olarak resmedilmesi de Ecrinnur'un zihnindeki peygamber algısı ile ilgili önemli bir ayrıntıdır.



Resim 5 (Ecrinnur, 6)



Resim 4 (Emir Hamza, 4)

Sonuç Yerine….

Yapılan araştırmada 4-6 yaş grubu çocukların Allah tasavvurunun ölçülmesinin yanı sıra, aynı zamanda bu yaş grubundaki çocukların peygamber algısı, dini bazı kavramların tasavvurları da hem mülakat hem de çizdikleri resimlerle incelenmiştir.

Araştırma neticesinde soru formuna verilen cevaplardan ve çizilen resimlerden hareketle araştırmaya katılan 4-6 yaş grubu çocukların tamamına yakınının Allah tasavvurunun yetişkinlerdeki gibi olduğu yani Allah'ın resmedilemeyeceği, O'nun hiçbir şeye ya da hiç kimseye benzeyemeyeceği algısının oturmaya başladığı görülmektedir. Bu konuda verilen eğitimlerin olumlu yönde seyrettiği izlenmiştir. Peygamber algısının ise yetişkinlerdekinden farklı bir şekilde geliştiği araştırmaya katılan 4-6 yaş grubu öğrencilerde peygamberin resmedilemeyeceği düşüncesinin oturmadığı izlenmiştir. Buna rağmen çocuklarda peygamberin sıradan bir insandan farklı olduğu algısı, çizimlerde kendisini göstermiştir. Çocuklar çevreden duydukları Muhammed isimleri ile sorularda kendisine yöneltilen *''Hz. Muhammed''* kavramı ile de bağlantı kurdukları için cevap verirken kimi zaman şüpheye düşmüşler, kimi zaman da karışıklık yaşamışlardır. Bu daha önce hiç duyulmamış olmadığı anlamına gelmekten çok çocukların somut şahsiyetle soyut bahsedileni bir araya getirmede zorlanmalarına bağlamak mümkündür ama yine de bu üzerinde durulması gereken önemli bir noktayı bizlere göstermektedir.

Allah tasavvuru alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde çocuklarda somut bir Allah tasavvuru algısının olduğu açıktır. 4-6 yaş grubu çocuklardan dolaylı olarak Allah'ı resmetmeleri istenmiş, fakat çocukların tamamına yakını yöneltilen soruya doğrudan cevap vererek resmetmenin mümkün olamayacağını belirtmiştir. Araştırmaya katılan çocukların bu şekilde cevap vermelerinin sebepleri ise Allah'ı resmetmeleri istenen grubun toplumda muhafazakâr olarak bilinen ailelerin çocuklarından oluşması, en azından bu konuda çocuklarına bir şeyler öğretmek isteyen aileler oldukları, Allah, peygamber, cennet ve cehennem kavramlarını duydukları ve bu konuda eğitim almalarıdır.

Çocukların onlara anlatılan peygamber hikâyesinden sonra hikâyede geçmemesine rağmen kız çocuklarının peygamberin torunları arasına kız çocuk çizmeleri ya da hikâyeyi bu şekilde anlamaları hatta bir öğrencinin Allah'ı en güzel kız olarak resmetmesi de Allah tasavvurlarının hem insan biçimlilikten hem de özdeşim kurmadan etkilendiğini ortaya koymuştur. Çocuk Allah'ı ya da peygamberin kız torunlarıyla peygamberi bu şekilde kendine yaklaştırmaktadır.

Bu çalışma özel bir kreşte uygulandığı ve bu sebeple çalışan anne-babanın çocukları olmasının yanı sıra sosyalleşmesi için de kreşe gönderilen çocukların varlığı düşünüldüğünde, 4-5 yaşındaki çocukların resimlerinin 6 yaş grubu ile çok fark göstermeden aynı seviyede ilerlediği, çizimlerde kullanılan çizgiler ve sorulara verilen cevaplar ile kendilerini çok rahat ifade ettikleri ve gelişimlerinin olumla yönde ilerlediğini de tespit etmiştir.

4-6 yaş grubu çocuklarda Allah, peygamber, melek kavramlarının oturtulması için yaş grubuna uygun hikâye ve anlatım biçimleriyle çocukların bu konudaki soruları yanıtsız bırakılmayarak ya da onların hayatlarının ileri safhalarını etkileyecek şekilde gerçek dışı anlatımlardan kaçınılarak yapılan doğru bilgilendirmeler onların hem ruhsal gelişimleri hem de din algısı ve manevi gelişimlerinin oluşumunda olumlu bir adım oluşturacaktır.

Kreş ve anaokullarının müfredatlarına eklenecek ya da tercihe bağlı olarak uygulanabilecek olan "Allah'ı ve peygamberi tanıma'' başlıklı konular, dini anlamda çocukların bu yönde sorularını yanıtlamakta zorluk çeken aileler için de bir kolaylık olacaktır. Bu doğrultuda hazırlanan çizgi film ve animasyonlar çocukların ilgisini çekme yönünden faydalı olmakla birlikte Allah tasavvurunun çocuklarda doğru bir şekilde oturtulması için hazırlanan hikâye kitaplarının yaygınlaşması ve her yaş grubu için ayrı tasarlanması da faydalı olacaktır. Bu konuda zorluk çektiğini belirten aileler için de çocuk psikolojisine uygun anlatım tarzlarını içinde barındıran kitapların yaygınlaşması büyükler gibi düşünmeyen çocukların eğitiminde bir rehber olacaktır.

Çocukların tüm hayatlarının şekillendiği bu dönemlerin önemi göz ardı edilmeyerek onların gelişimini destekleyici yönde hazırlanan çalışmalar hem sağlıklı bireyler yetişmesi adına hem de ço-

cuklarda istenilen şekilde dini algının oluşması ve bazı değerlerin bu şekilde daha kolay oturtulması yönünde yararlı olacak ve manevi gelişimlerinin zarar görmesi engellenecektir.

Kaynakça

Clark, W. H. (1998). Çocuklukta Din, (Çev./ler: A. Çiftçi, M. Yıldız), *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* X, s.183-205.

Demirci, Ş. (2009). *Yetiştirme Yurdu Ergenlerinde Allah Tasavvuru,* Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Psikolojisi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri

Gündüz, F. (2007). *Okulöncesi Dönem Çocuğunda Dini Tasavvurlara Psikolojik Bir Yaklaşım,* Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş.

Kılavuz, M. A. (1998). Çocukluk Döneminde Dinî Sorular, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(7), s. 379-382.

Kuşat, A. (2006). "Ergenlerde Tanrı Tasavvuru", *Dindarlığın Sosyo-Psikolojisi*, (ed. Ünver Günay, Celaleddin Çelik), Adana: Karahan Kitabevi, s.113-156.

Köylü, M. (2004). Farklı Din ve Kültürlere Mensup Çocukların Dini İnanç ve Tanrı Tasavvurları, *EKEV Akademi Dergisi*, 8 (19), s. 19-30.

Mehmedoğlu A.U. (2011). *Tanrıyı Tasavvur Etmek*, İstanbul: Çamlıca Yay.

Mehmedoğlu, Y. (2003). *Erken Çocuklukta Din ve Ahlak Gelişimi ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, (ed. Müzeyyen Sevinç), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Mehmedoğlu, Y. (2009). Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi, Ankara: TDV Yayınları.

Öcal, M. (2004). "Okulöncesi ve İlköğretim Çağı Çocuklarının Allah Tasavvurları Üzerine Bir Araştırma", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2), s.59-80.

Piaget, J. (2005). Çocuğun Gözüyle Dünya, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Vergote, A. (1978). Çocuklukta Din, çev. Erdoğan Fırat, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22, ss. 315-330.

Yapıcı, A. (2004). "Allah ve Kutsal Kavramlarının Çağrıştırdıkları Anlamlara Sosyo-Psikolojik Bir Bakış: Çukurova Üniversitesi Örneği", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (7-8), ss. 169-206.

Yapıcı, A. (2005). Güdü ve İçerik Açısından Çocuk Duaları ve Dualara Yansıyan Sorunlar, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2, s. 57-93.

Yavuz, K. (1983). Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Yavuzer, H. (2003) *Resimleriyle Çocuk Resimleriyle Çocuğu Tanıma,* İstanbul: Remzi Yayınları.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, M. (2007). Çocuklarda Tanrı Tasavvurunun Gelişimi, İzmir: İzmir İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Yıldız, M. (2012) İlköğretim Öğrencilerinin Tanrı İmgesinin Belirlenmesi ve Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri (Din Psikolojisi) Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Yıldız, M. (2013). "Çocukların Tanrı İmgesi'nin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Toplum Bilimleri Dergisi*, 7(13), ss.45-63.

Zengin, H. K. (2010). "Almanya'daki Müslüman Çocuklarda Allah Kavramının Gelişimi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 51 (1), ss. 213-248.

DİN ÖĞRETİMİNDE KRİTİK BİR DÖNEM: ERKEN ÇOCUKLUK

Yrd. Doç. Dr. ZAFER YILDIZ
Süleyman Demirel Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi
Din Eğitim Anabilim Dalı
yildizzafer@sdu.edu.tr
KEVSER UYSAL
Fethiye İmam-Hatip Lisesi, Meslek Dersleri Öğretmeni
kevser.uysal48@gmail.com

ÖZET

Bireyin gelişim sürecinin belli dönemlerinde bazı davranışları kazanabileceği kritik dönemler vardır. Erken çocukluk da bu kritik dönemlerden biridir. Fiziksel, bilişsel, duygusal açıdan çok hızlı gelişim ve değişimin yaşandığı bu dönem aynı zamanda dinî gelişim açısından da bireyin hayatında önemli bir yere sahiptir. Bu tebliğde, erken çocukluk döneminin gelişim özellikleri açısından olduğu gibi din eğitimi açısından da kritik bir dönem olduğu öncelikle vurgulanmakta, ailelerin erken çocukluk döneminde din eğitimi açısından sergiledikleri hatalı yaklaşımlar ve davranışlar, örnekler verilerek tartışılmaktadır. Tebliğin sonunda, okul öncesi din öğretimi gerçekleştiren din eğitimcilerine ve ailelere, erken çocukluk dönemi gelişim özellikleri çerçevesinde bir takım prensipler önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: *Erken Çocukluk, Kritik Dönem, Din Eğitimi*

ABSTRACT

The first years of human life is constituted a basis from the point of all development areas. early childhood period is a worth-stressing process sensitively because of being a critial period. In this notification, primarily emphasized that,ıit is a critical penod from the perspective of religious education too,as being the perspective of early childhood's development features. In addition, the families exhibidet wrong approaches and behaviours from the perspective of religious education is discussed by giving samples in the early chilhood. To start from this problem, ıt is revealed what are the rules and principles for educators and families to keep in mind at the early chilhood religious education by the frame of child's development features.

Key words: Early Chilhood, Critical Period, Religious Education

GİRİŞ

Kritik dönem, bireyin yaşam sürecinin belli bir döneminde ilgili davranışların kazanılması gereken, kazanılmadığında telafisi çok zor olan ya da mümkün olmayan gelişim dönemidir. Bireye yaşamlarının belirli zamanlarında öğrenme fırsatı sağlanmadıysa gelişim ya yavaşlayabilir ya da tamamen durabilir. Kritik dönemlerde, organizma çevre uyaranlara karşı daha duyarlı olmakta, çevresel uyarıcı ve olaylardan daha çok etkilenmekte hatta çocuğun bilişsel ve ruhsal dünyasında kalıcı

izler bırakmaktadır.

Erken çocukluk dönemi, bireyin yaşam serüveninin başında yer alan ve her türlü gelişim özelliklerinin çok hızlı olduğu hatta büyük ölçüde tamamlandığı önemli bir kritik dönemdir. Araştırmalara göre, insan en yüksek öğrenme potansiyeline, 0-5 yaşları arasında sahip olmaktadır. Bloom'a göre insanın bilişsel gelişiminin %50'si, 4 yaşına kadar tamamlanmıştır. Freud ve Erikson'un kişilik ve psiko-sosyal kuramlarına göre, kişiliğin temeli 0-6 yaşlar arasında atılmakta, birey, gelecek yaşamını etkileyecek psiko-sosyal ihtiyaçlarını bu dönemde karşılamaktadır.

Dini gelişim açısından bakıldığında ise, erken çocukluk dönemi, diğer gelişim özelliklerinde olduğu gibi bireyin hayatında kritik bir dönemi oluşturmakta ve gelecek yaşamdaki dini tutum ve inanışları güçlü bir şekilde etkilemektedir. Çocuğun, yeme – içme gibi beslenme ihtiyaçlarının yanı sıra, güven, ait olma gibi duygusal ihtiyaçlarının giderilmesi sağlıklı bir kişilik ve dinî gelişimi için de ön şartlardandır. Bunun yanı sıra, bireyin benlik ve kimlik gelişiminin şekillendiği ve hayatını anlamlandırmasında bir takım soruların inanç dünyasını meşgul ettiği gençlik ve yetişkinlik döneminde, dini gelişiminin sağlıklı bir zemine oturması, erken çocukluk döneminde farkında olarak ya da olmayarak edindiği dini bilgi, duygu ve düşüncelere bağlı olacaktır. Bu nedenle, erken çocukluk döneminde temelleri atılan dini tecrübe, duygu ve alışkanlıklar, yetişkinlik döneminde sağlıklı din eğitimi tutumları kazanılması için neredeyse hayati öneme sahiptir. Ancak erken çocukluk kritik dönem sürecinde gerek aile içerisinde ve gerekse okul öncesi kurumlardaki din öğretimi faaliyetlerinde çocukların gelişim özelliklerinin dikkate alınmamasından kaynaklanan problemler yaşanmaktadır. Dini gelişim açısından bireyin gelecekteki dini tutum ve davranışlarının temelinin oluştuğu bu dönemde yanlış din eğitimi uygulamaları, kritik dönemin dini gelişim açısından sağlıklı değerlendirilememesine ne olmaktadır.

Erken çocukluk döneminin dini gelişim açısından kritik dönem olarak algılanması, ailelerin ve eğitimcilerin erken çocukluk dönemi din öğretimine bakışını olumlu etkileyecektir. Din öğretiminin örgün eğitimde 4. sınıftan itibaren başlaması, erken çocukluk döneminin din eğitimi açısından çok erken olduğu düşüncesi ve kritik dönem kavramının anlam ve öneminin tam kavranamamış olması, erken çocukluk dönemi din öğretiminin keyfî, programsız ve bilimsellikten uzak yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilmesine neden olmaktadır. Bu nedenle bu tebliğde kritik dönem kavramı açıklanmakta, erken çocukluk dönemi dini gelişim özellikleri de kritik dönem oluşu açısından değerlendirilmektedir.

Kritik Dönem Nedir?

Gelişim; döllenmeden ölüme kadar süren yaşam dönemi içerisinde organizma da gözlenen düzenli ve sürekli değişikliklerdir.[68] Gelişimin tanımından yola çıkarak gelişimin çok yönlü uzun soluklu bir yapıya sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Çocuk dünyaya geldiğinde gelişimini tamamlamış olarak gelmez, gelişimi devam etmektedir. Gelişimin evrensel özelliklerine bakıldığında gelişimin sürekli bir oluşum, aşamalar halinde ve bir bütünlük içerisinde gerçekleştiği tespit edilmektedir. Gelişim dönemlerindeki aksaklıklar sadece o dönemi değil daha sonraki dönemi de etkilemektedir. Gelişimde kritik dönemler vardır ki bu dönemlerin etkisi insan üzerinde kalıcı etkiler bırakmaktadır. Kritik dönemden kast edilen nedir sorusunun cevabı bildirinin bu başlığı altında ele alınmıştır. Bu başlıkta kritik dönem hakkında araştırmacıların eserlerinde bulunan verilerden hareketle kritik dönem tanımlarına yer verilmiştir.

"İnsanın büyüme ve gelişmesinde bazı safhalar çok özel önem taşırlar. Bu safhalara hassas dönem (kritik dönem) denir".[69] Birey bazı gelişim dönemlerinde ve yaşlarda belli tür öğrenmelere karşı yüksek duyarlılık gösterme eğilimindedir. Dış etkenlere karşı daha duyarlı ve çevrede düzenlenen öğrenme yaşantılarını diğer dönemlerden daha hızlı kavrayabilmektedir.[70] Burada can alıcı nokta

68 Betül Aydın, "Gelişimin Doğası", Eğitimin Psikolojisi, Binnur Yeşilyaprak(ed.), Pegem Akademi, Ankara,2015, s.32.

69 Adnan Kulaksızoğlu, Ergenlik Psikolojisi, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2004, s.13.

70 Nuray Senemoğlu, Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya, Gazi Kitapevi, Ankara, 2005, s.5.

zamanlamadır. Eğer bireye yaşamlarının belirli zamanlarında öğrenme fırsatları sağlanamamışsa gelişim ya yavaşlar ya da tamamen durabilir. Ya da gelişimine katkı sağlayacak uyarıcılar yerine olumsuz uyaranlara muhatap olmuşsa gelişiminin olumsuz etkilenmesine ve istenilen düzeye ulaşmasına engel olmaktadır. Kısacası ilgili davranış ilgili dönemde kazanılmadığı zaman daha sonra ki dönemde kazanılması güçtür.[71]

Öğrenmenin en avantajlı olduğu çevresel uyarıcıların bireyde en güçlü etkiyi yaratacağı dönem olarak tanımlayan araştırmacılar, uyarıcıların kritik dönem olarak ifade edilen zaman diliminde organizmaya ulaşmaz ve kritik dönem atlatılırsa daha sonradan uyarıcılara maruz kalma etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamadığını bildirmektedir.[72] Kritik dönem belirli bir zaman diliminde belirgin bazı özelliklerin ön planda olduğu ve bu özelliklerin uyarılmasının önemli olduğu bir dönemdir.[73]

Kritik dönemle ilgili araştırmacıların vurguladığı bir diğer husus da şudur; Kritik dönemlerde sunulan uyaran zenginliği öğrenmenin diğer dönemlere kıyasla daha hızlı şekilde oluşumunu sağlamaktadır. Okul öncesi dönem bilişsel ve sosyal gelişim açısından kritik dönem oluşu okul öncesi eğitimi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Özellikle yaşamın ilk yıllarında sunulan uyaran zenginliği sinapslar arasında bağların oluşumunu hızlandırarak beyin gelişimine destek verdiği bildirilmektedir.[74] Bunun tam tersini düşünüldüğünde öğrenme ve deneyim fırsatlarından yoksun büyüdüğünde davranışı kazanmakta güçlük çektiği ya da yaşıtlarına göre geride kaldığı görülmektedir. Bu durumu açıklayan bir örnek Fransa'nın Güneyinde ormanlık bölgede bulunan 10-11 yaşlarındaki Aveyron'un vahşi çocuğu Victordur. Victor bulunduğunda hiçbir dil bilmemektedir ve konuşamamaktadır. Yürümüyor dört ayak üzerinde gitmekte, bir şeye uzun süre dikkat edememektedir. İnsanlardan korkuyor ve sosyal ilişkilerden kaçınıyordu. Beş yıllık eğitimden sonra birkaç kelime ve isimden başka bir şey söyleyemedi, biraz daha fazla kelimeyi anladıysa bile, dil edindiğini söylemek zordur. Bir diğer yaşanmış örnek ise 1970'li yıllarda Los Angeles'te 13 yaşında bodrumdan çıkartılan kız çocuğudur. Adı Genie olan bu kız, Victor'a göre biraz daha iyi bir dil gelişimi göstermiştir ama düzeyi yaşıtlarından her zaman geri kalmıştır.[75] Örneklerde de görüldüğü üzere yaşamın ilk yılları kritik dönemdir ve zamanlamaya dikkat edilmeyip gerekli uyaranlar alınamıyorsa telafisi zor durumlar ortaya çıkmaktadır.

Yukarıdaki tanımlamalardan hareketle, kritik dönemin araştırmacılar tarafından kabul gören önemli ve dikkatli olunması gereken bir süreç olduğunu ve genellikle erken çocukluk döneminin de kritik dönem olarak kabul edildiğini söylemek mümkündür. Gelişimde kritik dönem kavramından yola çıkarak "erken çocukluk yılları önemli diğer yıllar önemsiz" gibi bir sonuç anlaşılmamalıdır. Bireyin gelişiminde her dönem önemlidir. Ancak organizma belli türden davranışları öğrenmeye belli dönemlerde daha yatkın ve daha fazla açık halde olduğu göz ardı edilmemelidir.

Erken Çocukluk Kritik Dönem Gelişimsel Özellikleri

Bireyin erken çocukluk dönemi, geleceğini şekillendirdiği ve karakterinin geliştiği hassas bir dönemdir. Yaşamın erken yıllarının zeka, kişilik ve sosyal davranışları biçimlendirmesi açısından son derece önemli olduğu ve bu süreçte gelişimlerini destekleyici şekilde imkanlar verilmezse, telafisinin çok zor olduğu bilinmektedir.[76] Çocuğun kişiliğinin oluştuğu 0-6 yaş dönemi kaçırılmaması gereken fırsatların olduğu dönemdir. Yaşamın ilk yılları insan beyninin ve sinir sisteminin en hızlı geliştiği

71 Mustafa Koç., "Öğrenme ve Gelişim İle İlgili Temel Kavramlar, Eğitim Psikolojisi, Alim Kaya (Ed.), Pegem Akademi, Ankara, 2007, s.69.

72 Betül Aydın, Çocuk ve Ergen Psikolojisi, Atlas Yayınları, Ankara, 2005, s.26.

73 Aydın, 2015, s.33.

74 M.Engin Deniz, Eğitim Psikolojsi, Maya Akademi, Ankara, 2013, s.31.

75 Hasan Bacanlı, Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003, s.43-44.

76 Haluk Yavuzer,'Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi' , Remzi Kitabevi, İstanbul, 2007, s. 49

dönemdir. En yoğun öğrenme bu dönemde görülür.[77]

Erken çocukluk döneminin çocuk ve birey üzerindeki etkilerine dair ilk bilimsel araştırmaları Freud'un yaptığı belirtilmektedir. Hastalarıyla yaptığı görüşmeler ve uyguladığı teknikler sayesinde Freud, duygusal problemlerin köklerinin yaşamın ilk yıllarına kadar uzandığını fark etmiştir.[78] Çocukluk yıllarındaki başarısız deneyimlerin insanların gelecekteki hayatını olumsuz etkilediği, uyum bozukluğuna neden olduğu psikoseksüel ve psikososyal(Erikson) kuramının verilerinden de anlaşılmaktadır. Bu açıdan bebeklikten itibaren yaşamın ilk yılları birey gelişiminin en önemli basamaklarını oluşturmaktadır.

Yaşamın ilk gelişimsel dönemi olan bebeklik döneminde hem beden sağlığının hem de ruh sağlığının temelleri atılmaktadır. Bu sebeple kritik dönemler içerisinde ilk basamak olarak bebeklik dönemi kabul edilmektedir. Gözlemler doğumdan sonraki ilk yılda beslenme bakımın yanında anne ile bebek arasındaki duygusal ilişkinin sanıldığından çok daha önemli olduğunu göstermektedir'.[79] Bebeğin gereksinimlerinin sürekli ve yeterli düzeyde karşılandığında bebekteki huzursuzluk gider. Huzursuzluğun giderilmesi o anlık rahatlama gibi görünse de; bebekte bir güven duygusunun gelişiminin ilk adımlarıdır. Anne, bebeğin ihtiyaçlarını karşılarken bebek kendini emniyette hissetmektedir. Bu his bebekle anne arasında güvenli bağlanmanın temelini oluşturmaktadır. Pedagoglar anne sütünün biyolojik faydaların yanında ruhsal faydalarının da olduğunun göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bebeklik döneminde ki güven duygusunun ne denli önemli olduğunu Erikso'nun psikososyal kuramından da anlaşılmaktadır. Erikson, çeşitli kültürlerdeki çocuk yetiştirme tarzlarında incelemelerde bulunmuş ve araştırmalar sonucunda ferdin sekiz aşamalı psikososyal evrelerden oluşan kişilik gelişim kuramını ortaya koymuştur. Erikson'un kuramının ilk evresini güvene karşı güvensizlik oluşturmaktadır. Erikson'a göre bebeklik ya bir güven evresidir ki -birey bu evrede dünyaya güvenilebilir ve inanılabilir bir biçimde bakmayı öğrenir- ya da 'güvensizlik evresidir ki -bu dönemde birey dünyanın nefret ve korkuyla dolu olduğunu öğrenmeye başlar.[80] Bebeğin bakım ve sevgi ihtiyacı sürekli zamanında tutarlı bir şekilde karşılanmazsa çocukta ileri ki yıllarda uyum bozuklukları ve diğer insanlara güvenmeme durumu oluşacaktır.

Bebeklik döneminde üzerinde önemle durulması gereken hususlardan biri de uyarıcı yoksunluğunun telafi edilemez bir durum oluşudur. Bebekle görme, işitme, dokunma duyuları itibariyle etkileşime girilmemesi; bebeğin kucağa alınmaması ve yeterince ilgi görmemesi, geri dönüşümü olmayan zararlara yol açmaktadır.[81] Uyarıcı yoksunluğu bilişsel, duyuşsal, motor davranış ve duygusal gelişim alanların tümünü olumsuz etkilemektedir. Bu durumun en belirgin örneği yetiştirme yurtlarında yuvalarda yetişen çocuklar ile aile yanın da yetişen çocuklar arasındaki bariz farklardan anlaşılmaktadır. Bebeklik döneminden itibaren yuva da yetişen çocuklarda davranış duygusal ve bilişsel bakımdan problemlerin olduğu saptanmıştır. Bu konu da araştırmalar yapan Dennis'in tespitine göre bu kurumlarda ki çocukların gerekli uyarıcılara gerekli zamanlarda alamamalarında dolayı olumsuz sonuçlar doğduğundan söz etmektedir.[82]

İlk çocukluk döneminde özellikle 2,5 yaş, 5 yaş ve 6 yaş kritik dönem olarak ele alınmaktadır.[83] İki buçuk yaş çocuğun bebekliği bitirip çocukluğa doğru geçiş yaptığı dönemdir. Gelişimdeki geçişler belli bir süreç gerektirmektedir. Bir anda gerçekleşmesi beklenmemelidir. Bebek farkındalık kazanmış ve annenin bir parçası olmadığını kendisinin de bir birey olduğunu anlamıştır.[84] Çocuk

---

77 Zeynep Nezahat Cihandide, Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi, Dem Yayınları, İstanbul,2014, s.15

78 Betül Aydın, Çocuk ve Ergen Psikolojisi, Atlas Yayın Dağıtım, Ankara, 2005, s.8

79 Atalay Yörükoğlu, 'Çocuk Ve Ruh Sağlığı',Özgür Yayınları, İstanbul,2011,s.32

80 Yavuzer,2007,s.33

81 Aydın,2005,s.99

82 Aydın,2005,s.110

83 Bkz. Yavuzer, 2007; Yörükoğlu, 2011; Bengi Semerci, Birlikte Büyütelim Çocuk Ruh Sağlığı, Alfa Yayınları, İstanbul, 2015.

84 Semerci,2015, s.51.

yürümeye ve konuşmaya başlamıştır. Kazanılan bu iki özellik süt çocukluğun güçsüz edilgin ve bağımlı durumundan çıkarmaktadır 2,5 yaş bir dönüm noktası ve sinir sisteminin gelişiminde bir ara evredir.[85] Çocuk büyümekte ve kendine yeterlilik kazandırmaya çabalamaktadır. Burada en iyi tutum çocuğun kendi hükümdarlığını sürdürmesine belirli sınırlar içerisi izin verilmelidir.[86] Çocuğun merakı zıtlıkları anne baba müdahalesi ile durduruluyorsa çocuk kendi hakkında şüpheye düşer. Bu evreyi iyi şekilde atlatamayan bu dönemde oluşan ruhsal bunalımlar ve saplantılar ileri ki yıllarda inatçılık ve direnç belirtileri şekline dönüşür. Kritik dönem özellikleri göz önüne alınarak çocuğun özerklik duygusunu kazanması sağlanmalıdır.

Çocuğun gelişiminde kritik yaşlardan bir diğeri de beş(5) yaştır. Beş yaş ilk çocukluk döneminin düğüm noktasını oluşturur ve çocuk için altın yaş diye adlandırılır.[87] Bu dönemdeki çocuğun özellikleri gereği çocuk çevreye karşı duyarlı ve yetişkinin isteklerine uygun davranan çocuk haline gelmiştir. Bu yaştaki çocuk çevresinin farkında yetişkinin desteğine pek de ihtiyacı kalmamıştır. Çeşitli sorumluluklar alabilecek seviyeye ulaşmıştır.[88] Cinsiyete bağlı kimlik kazanmaya başlamıştır. İlgileri cinsiyetlerine göre ayrılmaya başlamış ve erkek, kız rollerinin ve farklılıkların farkına varmışlardır. Kız çocuğu bu dönemde anneye; erkek çocuğu da babaya benzemeye çalışır. Kızın anneyi benimsemesi, erkeğin babayı örnek alması kişiliğin gelişmesinde en önemli olaydır.[89] Kız çocuğu, kız kimliğini anneye benzeyerek, erkek çocuğu, erkek kimliğini babaya benzeyerek bu dönemde kazanmaya başlamaktadır. Çocuğun büyürken çevresindeki kimselere bakıp onu taklit ederek, bilincinde olmadan uygun davranış ve sosyal davranış normlarını kazanması sürecine özdeşim denmektedir.[90] Özdeşim bu dönemde bulunmaktadır. Ana baba tutumları çocuğun gelişiminde kilit noktayı oluşturmaktadır. Anne babanın tutumlarını duygularını ve huylarını çocuk kendi benliğine mal etmektedir.[91] Bu nedenle aileler bu dönemde daha dikkatli ve tutarlı davranmalıdırlar.

Bir buçuk yaşından sonra sözcük dağarcığında hızlı bir gelişme ortaya çıkmaktadır. Beş yaş sonrasında ise kelime dağarcığı 2000 kelimeleri bulmaktadır.[92] Dil gelişimi açısından uzun ve karmaşık cümleler kurabilir. Kelime hazinesi oldukça gelişmiştir. Bu yaşlarda şarkı söylemek, ezbere şiir okumaktan, bildiği tekerlemeleri tekrarlamaktan ve hikâye dinlemek hoşuna gitmektedir.

Duygusal yönden de bir denge içerisindedir. Sosyal açıdan da toplumsallaşmış ve aileye bağlı olmasına rağmen aile dışına çıkma isteği de vardır. Çocuk kendi başına girişimlerde bulunmak ister bu durumda aile çocuğu sınırlandırmak yerine girişimciliği desteklenmeli merakı giderilmelidir. Aileler çocuğun girişimciliğin desteklememe durumunda çocuk da olumsuz etkiler bırakır. Yapması ve yapmaması gereken konularda bir denge kurularak girişkenlikleri desteklenmelidir.[93] Çocuk başka çocuklarla oynamanın daha eğlenceli olduğunu fark etmiş. Kendi isteklerin yerine getirilmesi beklentisine karşın oyun grubundaki arkadaşlarının isteklerine uyma çabası göstermektedir.[94] Çocuk oyun ile toplumsal olma arkadaşlık ilişkileri empati gibi bir çok özelliği oyun aracılığıyla kurabilmektedir. Çocuklar ana babaya bağımlı kalmamaları; çekingen özgüvensiz olmamaları, başkalarıyla ilişki kurmakta zorlanmamaları, bu çağda ve ikinci çocukluk çağında doyasıya oyun oynamalarına

85 Yavuzer, 2007,s. 108.

86 Yavuzer, 2007,s. 109.

87 Cihandide, 2014, s.37.

88 Cihandide, 2014, s.38.

89 Yörükoğlu, 2011, s.63.

90 Doğan Cüceloğlu, İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları, Remzi Kitapevi, İstanbul, 2003, s.583.

91 Yörükoğlu, 2011, s.63.

92 Hadiye Küçükkaragöz, "Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi", Eğitim Psikolojisi, Binnur Yeşilyaprak(Ed), Ankara, 2015, s.103.

93 İbrahim Gürses, M.Akif Klavuz, 'Erikson'un Psiko-sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi Açısından Kuşaklar Arası Din Eğitimi ve İletişiminin Önemi', Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, C.20,S.2,2001,s.156

94 Rasim Bakırcıoğlu, 'Çocuk ve Ergende Ruh Sağlığı',Anı Yayıncılık, Ankara,2010,s.260

ve arkadaşlıklar kurmalarına bağlıdır.[95]

Çocuk 6 yaşına geldiğinde 5 yaş özelliğinin dengede ve uyumlu halini terk etmeye başlamıştır. Gessel, çocuğun eylemlerinde bir tür çift motivasyondan oluşmuş görünen iki kutuptan söz eder. Örneğin çocuk bir an annesini sever, biraz sonra ona nefret duyar.[96] 6 yaş çocuğun geçiş dönemidir ilk çocukluktan son çocukluğa geçtiği aktif okul hayatında bulunduğu dönemdir. Sosyal hayatı aile ve sınırlı arkadaş çevresi iken artık okul da geniş bir arkadaş grubu ve çok sayıda kişi ile ilişki kurabilme imkânı çocuğun aile ile olan ilişkilerin zayıflamasına neden olmaktadır. Öğretmen ve arkadaşlarını önemseme artmaktadır.[97] Sosyal bilincin arttığı bireyselliğin arka plana atıldığı bir süreç yaşamaktadır. Aileler altı yaşın bir geçiş evresi olduğunun farkında olmalıdır. Çocuğun bu evrede farklılaşmasını olumsuz bir durum olarak değil de gelişimi için gerekli bir aşama olduğunu bilmelidir. Gelişimdeki geçişlerin bir anda olmadığı, süreç gerektirdiği unutulmamalıdır.

Erken Çocukluk Dönemi ve Din Eğitimi

Erken çocukluk, duygusal, fiziksel, bilişsel gelişim açısından önemli olduğu gibi dini gelişim açısından da önemli ve kritik bir dönemdir. Gelişim sürekli bir oluşum olduğuna göre, gelişim özelliklerini kesin çizgilerle birbirinden ayırmak çok zordur, çünkü gelişim. Bütünlük içerisinde gerçekleşmektedir. "Çocuğun duygusal gelişimi fiziksel gelişiminden; dini gelişimi, zihinsel gelişiminden bağımsız değildir. Her bir gelişim alanın diğeriyle ilişkisi bulunmaktadır".[98] Erken çocukluk dönemi ferdin ileri ki hayatının çekirdeğini ve karakterini oluşturduğu dönem olması yönüyle de din eğitimi yönünden kritik dönem olarak kabul edilebilir. Çocuğun bu dönemde aldığı din eğitimi onun ileri ki yaşlardaki sahip olacağı din anlayışını şekillendirmektedir. Bazı psikologlar kişilik gelişiminin %90'nın çocukluğun ilk altı yılında oluştuğunu ileri sürmektedirler.[99] Bireyin ileri ki dönemlerdeki dini inanç duygu tutum ve davranışlarının temeli bu dönemde atıldığı için din eğitimi açısından da kritik dönem özelliği taşıdığı söylenebilir. Hassas bir dönem olan bu süreç ne kadar sağlıklı geçirilirse o ölçüde sağlıklı sonuçlar alınılacaktır.

Bebeklik döneminde güven ve güvensizlik duygusunun ve uyarıcı yoksunluğunun kritik dönem özelliği olarak değerlendirmiştik. Bebeklik döneminde ki güven duygusu Erikson'un gelişim basamaklarının ilk sırasında yer almaktadır. Erikson'un gelişim basamakları kuramı ülkemizde de geçerli bulunulmakta ve birçok psikoloji çalışmalarında bulunmaktadır. Fakat Erikson güven güvensizlik duygusunun dinle ilişkisine yer vermesine rağmen ülkemizde psikoloji alanın da yapılan çalışmalarda değinilmediği görülmektedir. Erikson, 'Childhood and Society' adlı eserinde yetişkin dindarların dini davranışlarla ile bir bebeğin güvene dayalı davranışları arasında beş konuda ortaklık söz konusu olduğunu belirtir: İkramda bulunan yaratıcı, çocuksu boyun eğiş, acizlik taşıyan davranışlar, yalvarma ve iyiliğin ortak inanca dönüşümüdür. Erikson bu beş özelliğin bebekte anneye karşı geliştiğini ve dinin ilk nüvelerinin de burada aranması gerektiğini belirtir.[100]

Piaget'in bilişsel gelişim kuramı, din eğitimi alanında yapılan araştırmalarda da dini gelişimin açıklanmasında etkili olmuştur.[101] Elkind ve Goldman, Piaget'in bilişsel gelişim kuramı ile dini gelişim arasında doğrudan ilişkiler kurmuşlar, araştırmalarında dini düşünce ile diğer düşünceler ara-

---

95 Yörükoğlu, 2011, s. 90

96 Yavuzer,2007,s.116

97 Bakırcıoğlu,2010,s.262

98 Hasan Dam, "Çocukluk Dönemi Din Eğitimi", Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi, Mustafa Köylü (Ed.), Nobel Yayınları, Ankara, 2015, s.52.

99 James Mıchel Lee , "Toward a New Era; A Blueprint for Positive Action, The Religous Education We Need", Ed. James Mıchel Lee, Religious Education Press, Mishawaka, Ind.,1977, 115, Akt. Mustafa Köylü, Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi, AÜİFD XLV S.2, Ankara, 2004, s.137.

100 Erich.Erikson, Childhood and Society, Norton&Company Inc., New York, 1963, ss. 247-251, Akt. Köylü, 2015, s.3.

101 Köylü, 2015, s.11.

sında benzerlikler saptamışlardır.[102] Elkind, (0-2) yaşı korunma/himaye arayışı dönemi olarak ele almıştır. Her anlamda savunmasız olan bebek nesne sürekliliğini Piaget'in teorisine göre bu evrede kazanmaktadır. Çocuk artık gözünün önünden kaybolan nesnenin yok olmadığını anlayabilmektedir. Göz önünde olmaması onun yok olacağı anlamına gelmediğini öğrenen bebek görünmese bile var olduğu düşüncesi sonsuz yüce bir varlığı da hissedebileceğinin göstergesidir. Bu hissetme yetişkinlikteki gibi değildir fakat dinin ilk unsuru olan tanrı inancı için temeldir. Nesne sürekliliğini kazanan bebeğe Allah'ın sürekliliği fikrinin öğretilmesi uygun görülmektedir.[103] Elkind erken yaşlarda çocukların kutsal kitaplarla tanıştırılmasının önemli olduğu kutsallık hissinin gelişimine katkı sağlaması açısından önemli görmüştür. Fowler ise anne karnında yaşam ve yaşamın ilk aylarını iman gelişiminin temeli olarak görmektedir. Bu dönemdeki duygusal güven durumu daha sonraki inanç gelişiminin temelini oluşturacaktır.[104]

İslam bilginleri de yaşamın ilk yıllarını din eğitimi açsında kritik olduğunu vurgulamaktadırlar. Gazali daha ilk günlerde çocuğun terbiyesine önem verilmelidir diyerek eğitimin ilk yıllardaki önemine değinmiştir. Çocuğu temiz bir toprağa benzetmiş hangi tohum atılırsa büyüyeceğini; iyilik tohumu ekilirse, din ve dünya saadetine kavuşacağını söylemiştir.[105] İslam bilginleri "her doğan çocuk temiz bir fıtrat üzere doğar" hadisini dayanak alarak çocuğun fıtrat gereği inanmaya hazır donanımda dünyaya geldiğini bu potansiyeli erken yaşlardan itibaren ortaya çıkarılması ferdin ileri ki dini yaşantısında olumlu sonuçlar doğuracağına inanmaktadırlar. İslam tarihi incelendiğinde erken çocuklukta din eğitimine önem verilmiş bu yönde eğitim yapıları oluşturulmuştur. Hz. Ömer zamanında sistemleşen Küttablar ve Osmanlı devleti döneminde halk tabiri ile Sıbyan okulları bulunması erken çocukluk döneminin din eğitimi açısından önemli bir dönem olduğunun göstergesidir.

İlk çocukluk döneminde çocuk konuşmaya başlaması yürüyebilmesi onun bebeklikten çıkıp özerkliğinin farkına vardığı bir dönemdir. Bu dönem din eğitimi ve öğretimi açısından kritik dönemdir. Zira çocuklar bu yaşlarda telkin almaya oldukça müsaittirler.[106] Çevresinde olup bitenler dikkatini çekmekte ve taklit etmeye çalışmaktadır. Aile fertlerinde gördüğü dini motifler davranışlar çocuğun ilgisini çeker örnek alarak davranışları uygulamaya çalışır. Kaynağını sevileni taklit etme psikolojisinden alan bu eğilim, çocuğun dini hayatının oluşması açısından oldukça önemlidir.[107]

Dil gelişimin çok hızlı olduğu bu dönemde çocuklar kullandıkları kavramlar ile içerdikleri manalar arasında tam ilişkilendirme yapamazlar. Bu süreçte çocuklar kullandıkları kavramlar ile tam olarak neyi kast ettiğini bilmeme durumu dini kavramlar içinde geçerlidir. Süreç içerisinde kavramlardan neyin kastedildiğini anlayabilir. Bazen anlamada zorluk çektiği dini kavramlarda ne anlama geldiği gelişim seviyesine göre açıklanmalıdır. Hz peygamber çocuklar konuşmaya başladığın da onlara Allah'a imanı ve kelimeyi tevhidi öğrettiğini uygulamalarında görmekteyiz.

Bebeklikte ki korunum aşaması ilk çocuklukta temsil arayışına dönüşmektedir. 'çocuğun korunma döneminde kabul ettiği yaratıcıyı temsil edecek semboller aradığı ve yaratıcıyı bu sembollerle ifade ettiği bir döneme denk gelir.[108] Çocuklar bu dönemde karşılaştıkları durumları temsil edecek sembol arayışına girerler. Çocuk günlük hayatındaki tecrübelerinden yola çıkarak yaratıcıyı semboli-

---

102 Ralph W. Hood, vd. "Dini Gelişim Kuramları", Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, Çev. M. Doğan Karaçoşkun, Sayı:4, 2004, s.209

103 Cemil Oruç,'Erken Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Teoriler Bağlamında Değerlendirme', Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/8 Summer 2013, p. 971-987, KEY,s.95

104 Çev.Karaçoşkun,a.g.m.,s.217

105 Yavuzer,2007,s.19

106 Aktrn. Yaşar Fersahoğlu,M.Akif Demir, 'Din Eğitimi ve Öğretiminde Duygu Eğitimi',Çamlıca yayınları,İstanbul,2014,s.57;Mustafa Öcal, Din Eğitim ve Öğretiminde Metodlar,Ankara 1990,s67

107 Hüseyin Peker, 'Din Psikolojisi',Çamlıca Yayınları, İstanbul, 2003, s. 167

108 Aktrn. Cemil Oruç, 'Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi',Mustafa Köylü(Ed.),Ankara 2015,s.14; 'Elkind, The Origins Of Religion İn The Child,s.36-38'

ze etmeye çalışır. Harms bu durumu peri masalı dönemi olarak adlandırmıştır.[109] Zihinsel fikir yürütmekten ziyade çocuk etkilendiği oyun, hayaller ve kahramanlarla yaratıcıyı tasavvur eder. Çocuğun bu dönemdeki tasavvurları aile tarafından tepkiyle karşılanmamalıdır. Baskıcı realist yaklaşımlar çocuğu dini eğitimini olumsuz etkiler. Çocuklukta gelişen dini duygular daha sonra ki dini yaşantının temelini oluşturduğu unutulmamalıdır.

İlk çocukluk dönemi merak ve sorgu çağıdır. Özellikle kainat ve Allah üzerinde çok soru sordukları dönemdir.[110] Çocukların bu konulardaki merakları geçiştirilmeden anlayabilecekleri seviyede cevaplanmalıdır. Özellikle 4-6 yaş dönemi korkuların, kaygıların ve endişelerin yoğun olduğu bir dönemdir. Tanrı kavramı aşılanırken kavramın bu duygular üzerinden yükselmesine izin verilmemelidir.[111]

Erken çocukluk döneminde çocuk çevreye çok duyarlıdır. Çevrenin çocuğun gelişiminde en etkili olduğu dönemdir.[112] Bu nedenle çocuğa uygun çevre şartları sağlanması gerekmektedir. Eğer uygun çevre koşulları sağlanmaz ise çocuğu olumsuz etkileyebilir. Erken çocukluk ile ilgili tecrübi araştırma sonuçlarına göre çocukta bu dönemde büyük bir dini hazırlık görüldüğü gerçeğine ulaşılmıştır. Remplein 2-6 yaşlarındaki çocukların Tanrıya inanma hususunda özel ve canlı bir istek içerisinde olduklarını söylemektedir.[113] Çocuk Tanrıya dine olan ilgisi dini anlamda ve tarzdaki düzeyde değildir. Bilişsel gelişimi buna elvermemektedir. Çocuğun bilişsel özellikleri dini düşünce ve anlayışını da etkilemektedir.[114] Dil gelişimi de bilişsel gelişim ile paralel ortaya çıktığı kabul edilmektedir[115] Çocuğun dini gelişiminin dil gelişimi ile başladığı düşünülmektedir. Mead'e göre, biyolojik bireyin manevi birey haline gelmesinde en etkin araç dildir. Dilin etkili olması için de bir sosyal çevre ve belirli fizyolojik kabiliyetler gerekir.[116] Çocuğun dil gelişiminde ilk sosyal çevre ailedir. Dil ve kavram gelişiminin ilk olarak ailede gerçekleştiği düşünüldüğünde erken çocukluk din dilinin ve dinsel kavramların aile içi din eğitimi açısından hassas olunması gereken bir dönemdir. Çocuk hayatının erken yıllarında dine karşı ilgi ve istek duymaya başlar. Dini kavramların muhtevasını çok anlayamasa da dualara ve ibadetlere karşı canlı bir ilgisi bulunmaktadır. Çocuk bilişsel ve ruhi gelişmelerinin beraberinde dine karşı ilgi ve isteğinde de gelişmeler görülmektedir.[117] Çocuğun bu kritik dönemde dine karşı doğan canlı merakını sağlıklı ve dengeli bir biçimde ilgi görmesi gerekmektedir. Bu işlevi de din eğitimi sağlayacaktır.

Ortaya çıkan verilerden sonra erken çocukluk döneminde din eğitimine yer verilmelidir; dini ve ahlaki gelişim için hassas bir süreç olduğu göz ardı edilmemelidir. Gelişim bir bütün olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle çocuğun fiziksel ve ruhsal alanları gelişimi birbirinden ayrı tutulamaz gelişimleri sırasında birbirini etkilemektedir. Nasıl ki çocuğun bilişsel, duyuşsal, psikomotor gelişimi destekleniyor ise dini ve ahlaki gelişimi de doğru bir din eğitimi ile desteklenmelidir.

Erken Çocukluk Döneminde Ailede Din Eğitimi

Çocuğun gelişiminde önemli bir konuma sahip olan aileye görevler düşmektedir. Çünkü çocuk ilk duygu tecrübelerini aileyle yaşamakta ve onlarla paylaşmak istemektedir. Özellikle kritik dönem özelliği taşıyan erken çocukluk sürecinde aileler geri dönüşü olmayan hatalara düşmemek için hassas davranmalıdırlar. Kritik dönem özellikleri bilinirse seviyesine uygun eğitim ve öğretim yöntemi de bulunabilir. Çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarda ailenin etkisi ilk sırada yer almaktadır daha

109 Oruç,Köylü(Ed).,2015,s.21

110 Cihandide,2014,s.64

111 Mualla Selçuk,'Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler',TDV,Ankara,2014,s.79

112 Cemil Oruç, 'Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi',Dem Yayınları, İstanbul, 2011, s. 16

113 Yavuz,1989,s.41

114 Cihandide,2014,s.67

115 Küçükkaragöz,Yeşilyaprak(Ed.).,2015,s.102

116 Cemal Tosun, 'Din Eğitimi Bilimine Giriş', Pegem Akademi,Ankara, 2012, s.168

117 Yavuz,1989,s.70

sonra öğretmenlerin yer aldığı görülmüştür.[118] Erken çocukluk ailenin kontrolünde olduğu dönemdir. Çocuk hayatının ilk yıllarında ne görür, ne duyar, ne hisseder ise onlara göre gelişim sergileyecektir. Aile çocuğun ilk eğitim ve öğrenme imkanı bulduğu yerdir. Aile çocuğun yetişmesinde ilk öğretici konumundadır. Ailelerin erken çocukluk dönemindeki yaklaşım ve davranışları çocuğun gelecekteki dini yaşantı ve anlayışının temellerini oluşturacaktır. Ailelerin hatalı yaklaşım ve davranışları çocuğun ileri ki dini yaşantısını olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır.

Erken çocukluk döneminde çocuk çok iyi bir gözlemci ve özdeşim kurma eğilimindedir. Anne babanın davranışlarının dini ve ahlaki değerlere uyumlu olması çocuğun din eğitimi açısından önemlidir. Çünkü özdeşim taklit ettiği kişinin davranışını kendi davranışına getirme halidir. Aile içi münasebetler de sadece çocuk ile olan ilişki değil aile içindeki bütün tutum ve davranışlar çocuğu etkilemektedir.

Erken çocukluk dönemi korku ve endişelerin yoğun yaşandığı dönemdir. Dini kavramların bu duygular üzerinden gelişmesi yerine sevgi, güven, bağışlama ve şefkat gibi duyguların ön planda tutularak hareket edilmesi gerekmektedir. Aileler çocuğun haylazlıklarını ve yanlış davranışlarına karşılık Allah seni taş eder, Allah seni sevmez gibi hatalı söylemlerden uzak durmalıdırlar. Allah'ın bağışlaması, merhameti ön planda tutulmalıdır. Eğer buna dikkat edilmezse çocuk ileri ki yaşantısında Allah inancından uzaklaşma ya da korku üzerine kurulmuş bir inanca sahip olacaktır. Çocuklar cehennem, cenaze, şeytan gibi konulardan korkar ve merak edebilirler. Aile çocuğunu cenaze evine götürmek istememektedir ve çocuğun ısrarları üzerine çocuğun evde kalmasını sağlamak amacıyla cenaze evine gelen çocuklara ölü kalkar ve kıyafetlerini yırtar ve sana saldırır şeklindeki cevap çocuğa verilmiştir. Ailenin bu tutumu çocuk üzerinde büyük korku oluşturmuştur. Görüşme yaptığımız kişinin kendi başından geçen bu olay onu etkilediğini fark edilmektedir. Sela sesi, cenaze evleri ve mezarlıklardan çok korktuğunu öyle yerlere gidemediğini söylemiştir. Şuanda ailemin söylediğinin saçma olduğunun farkındayım ama yine de korkum var demektedir. Bu örnekte, çocuklukta yaşanan korkuların ileri ki yaşantıyı derinden etkilediği fark edilmiştir.

Erken çocukluk dönemindeki din eğitimindeki baskı ve yoğun disiplinin ileri ki hayatını olumsuz etkilemektedir. Bu sebeple aileler sevgi ve disiplin dengesini sağlamalıdırlar. Ülkemizde 4-6 yaş bazen 3 yaştan itibaren din eğitimi veren okul öncesi kurumlar bulunmaktadır. Bu kurumlarda çocuklara Kuran-ı Kerim eğitimi verilmektedir. Aileler çocukların bir an önce Kuran'a geçmelerini daha çok dua ve süre ezberlemelerini istemektedirler. Çocukları sanki okul çağı çocuğu eğitircesine hareket edilmesi çocukta sıkılmalara ve Kuran'dan uzaklaşmaya neden olabilir. Aileler çocuğun Kuran öğrenimi, süre ve dua ezberinin çokluğu ile kendilerini tatmin etme yolundan önce çocuğun bu dönemde henüz diğer gelişim alanlarını tamamlayamamış olduğu bu sebeple çocuklar üzerinde telafi edilemez sorunlar doğuracağı unutulmamalıdır.

Çocuk hayatının ilk yıllarında her şeyi istekle kabul eder her söylenene inanması kolaydır. Kolay inanırlık özelliği ve itiraz etmemesinden dolayı yoğun dini bilgi yüklemelerinden kaçınılmalıdır. Aileler dini bilgi yüklemesinden ziyade çocuğun duygu ve düşünce dünyasını geliştirecek ileri de dini daha iyi anlamlandırmasını sağlamayı amaçlanmalıdır.

Çocukların meraklı ve soru sordukları dönemdir. Çocukların sordukları soruların ilk muhatabı da ailelerdir. Aileler soruları cevaplandırırken çocukların sorularını ciddiye almalı geçiştirilmemelidir. Çocuğun sorudan neyi kast ettiğine dikkat edilerek ve gelişim seviyelerine uygun cevaplanmalıdır. Ailelerin soruları cevaplandırmada zorlandıkların da 'büyüyünce öğrenirsin böyle sorular sorman hoş değil günahtır.' gibi cevaplar çocuğun gelişimine, hayal dünyasına ve düşüncelerine ket vuracaktır.

Çocukta dini ilgi ve tasavvurların oluştuğu dönemdir. Çocuklar Allah, melekler, ahiret ve peygamberi kendi zihin yapılarına uygun tasavvur edebilmektedir. Çocuk Allah'ı bir insan gibi antrofor-

---

118 Yurdagül Mehmedoğlu, 'Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi',TDV Yayınları, Ankara,2009;Kerim Yavuz,'Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi,DİB Yayınları,1989;Hüseyyin Peker, 'Din Psikolojisi',Çamlıca Yayınları,İstanbul,2003

mik bir yaklaşım içerisinde düşünebilir. Çocuğa Allah nasıl tanıtılmış öğretilmiş ise çocuklar bunu tasavvurlarında yansıtırlar.4-6 yaş din eğitimi olan kreşe giden bir erkek çocuk annesinden Allah'ı çizmesini istiyor. Anne çocuğuna Allah'ı çizemem dinimizce uygun değil cevabını vermektedir. Çocuk annesinin cevabından tatmin olmuyor ve kendisi büyük bir insan çiziyor yanına da ondan biraz daha küçük insan çizerek annesine büyük ve güçlü olan Allah ve diğeri de peygamber olduğunu söyleyerek annesine gösterir. Aile bu durumdan rahatsızlık duyması ya da dinimizce çizilmesi uygun değildir cevabını vermek yerine çocuğun gelişim özelliği göz önünde bulundurarak Allah'ın çok büyük olduğu bu kağıtlara sığamayacağını bu nedenle çizmenin mümkün olamayacağı gibi soyut olan durum somutlaştırılma yolu tutulabilirdi. Çünkü çocuk soyut olanı anlamlandırma da zorlandığı için somutlaştırma eğilimi içindedir. Çocuğun dini gelişimi için önemli bir aşama olan dini ilgi ve tasavvurları eleştirilmemeli çocuk (günah işlemiş) suçluluk duygusuna itilmemelidir.

Duyguların ön planda olduğu dönemdir. Bu sebeple aileler kasıtlı din eğitiminde ziyade çocuğun duygularına hitap edebilecek din eğitimi çocuğun ileri ki dini yaşantısı için iyi bir temel oluşturacaktır. Örneğin, aileler çocuklarına kalıp ifadelerle dua etmelerini istemek yerine çocukların kendi ifadeleri ile duygu ve düşüncelerinden hareketle çocuğa dua ettirilmesi yolu tercih edilebilir.

Oyunlar erken çocuklukta etkilidir. Oyun çocuklara en doğal öğrenme ortamı sunmaktadır.[119] Aileler din eğitiminde oyunlardan faydalanabilirler. Oyun soyut kavramları somutlaştırmayı sağlamaktadır. Dini kavramların çoğunluğunun soyut olduğu düşünülürse oyun erken çocukluk din eğitiminde önemli bir rol üstlenmektedir. Drama, kukla oyunları, sanat etkinlikleri gibi bir çok oyun çeşitleri ile çocuğun dolaylı din eğitimi alması sağlanabilir. Örneğin aile çocuğuna sabrı öğretmek için sabır ayet ve hadisleri okuması nasihatlerde bulunması çocuğa sabrı öğretmez aksine sıkılmasına ve uzaklaşmasına sebep olur. Sabırla ilgili çocuğun etkin bir şekilde dahil olduğu bir drama etkinliği ya da turşu yapımı ve turşunun olma sürecindeki bekleyiş çocukta sabır kavramının oluşumunu kolaylaştırmaktadır.

Dil ve kavram gelişiminin olduğu dönemdir. Çocuk aile de yaşanan konuşma veya başka türdeki dinsel etkileşimleri kendisini ilgilendirdiği kadar algılar ve ileride anlamlandırmak kullanmak üzere biriktirmektedir. Çocuk başlangıçta anlamadan sadece işitilmiş bir kelime olarak yerleştirmeye daha sonra ise, kullandığı anlamlara göre kavramlaştırmaya başlamaktadır.[120] Aile içindeki dini konuşmalar, anlatılar ve dini yaşantılar çocuğun dini gelişimine büyük etkisi vardır. Mesela aileler Kuranda ki kıssaları çocukların anlayabileceği seviye de ve dilde çocuklarına anlatabilirler. Dini hikayeler de anlatılabilir. Dini hikaye de kullanılan dil çocuğun seviyesine uygun olmalı kullanılan kavramlar çocuğun günlük anlayabileceği şekilde olmalıdır.

Dini olan her görsel, çizgi film, televizyon programları vb. doğrudur iyidir izletilmelidir anlayışından aileler kaçınmalıdır. Mesela sır kapısı, beşinci boyut ve kalp gözü gibi programların dini yönün olduğu varsayılarak bu yaş grubu çocukları ile beraber izlendiğinde olumsuz sonuçlar çıkacaktır. Anne babaya kötü davranmanın sonucunun cehennem olduğu anlatılan bir bölüm izleyen çocuğun rüyasında cehennem çukurlarında kendini görmesi korkması çocukta derin yaralar açacaktır.

Erken çocukluk da din eğitimi sonuç odaklı değil süreç odaklı ve çocuk merkeze alınarak yapılmalıdır. Aileler çocuklarına kazandırmak istedikleri özelliklerin sonucunu hemen görme isteğinden vazgeçmelilerdir.

Çocuğun dini ilgi ve istekleri yok sayılmamalıdır. Örneğin 4-6 yaş kuran kursu öğrencisi Kuran okumak çok istemektedir. Bu yönde kursta çok çabalamakta ve isteklidir fakat aile bu durumu gereksiz görmektedir. Çocuğun bu yöndeki ilgisi yok sayılması çocuğun dini gelişimi için ve diğer gelişim alanları içinde olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Erken çocukluk temsil arayışı dönemidir. Temsil arayışında dini mekanlar ve ortamlar temsil

---

119 Müzeyyen Sevinç, 'Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun', Morpa Yayınları, İstanbul, 2009, s.14.

120 Tosun,2012,s.170

arayışının karşılığı olabilmektedir.[121] Aileler çocuklarını böyle mekanlara götürmelidir. Çocuğun severek dahil olduğu dini törenler çocukta kalıcı hoş izler bırakacaktır.

SONUÇ

Erken çocukluk dönemi gelişim özellikleri açısından kritik dönemdir. Din gelişimi yönünden de kritik dönem olan bu süreçte din eğitimi gereklidir. Çocuğun bu dönemdeki eğitiminde en etkili faktör aile ve daha sonrasında eğitimcilerdir. Aile ve eğitimciler ülkemizdeki psikoloji ve eğitim çalışmalarında yok sayılan dini gelişimi nasıl geliştirebileceklerine ve nasıl bir din eğitimi yolu izlemeleri gerektiği sorusunu cevaplamakta zorlanabilmektedirler. Çalışmamız sürecinde bu sorular cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Okul öncesi bazı kurumlarda din öğretimi faaliyetleri başlamış fakat eksiklikleri fark edilmiştir. Daha özenli olunmalı çocukların dini gelişim yönünden hassas bir evreden geçtiği kalıcı izler bıraktığı unutulmamalıdır. Bu izler olumlu olabildiği gibi olumsuzda olabileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle aile de ve din öğretimini hedefleyen kurumlarda kritik dönem göz ardı edilmemelidir sonucuna varılmıştır. Bu alanda nicel araştırmalar arttırılmalı çözüm önerileri sunulmalıdır. Uygulamaların daha özenli hale getirilmesi yönünde uzmanların desteği ile sunular hazırlanıp eğitimler düzenlenmelidir. Bu bildiri sonucunda aile ve eğitimcilere önerilerimiz şunlardır;

1.Çocuğun farklı gelişim alanları göz önüne alınarak hareket edilmelidir. Çocuğun duygusal gelişimi fiziksel gelişiminden; dini gelişimi, zihinsel gelişiminden bağımsız değil her biri birbirini etkilemektedir.

2.Çocukların üzerinde bu dönemde uyarıcılar oldukça etkilidir. Uyarıcıların ilk sırasında aile yer almaktadır. Çocuğun sağlıklı bir din eğitiminin temelleri için ailelerin eğitilmesi ve bu alanda bilgilendirilmesi gerekmektedir.

3. Erken çocukluktaki dini ilgi ve düşünceleri daha erken diyerek yok sayılmamalıdır. Çocukların ilgilerini geliştirebilecekleri imkanlar sağlanmalıdır.

4.Erken çocukluğun ilk yıllarındaki güven duygusunun önemi hakkında aileler bilgilendirilmeli ve süreçteki yanlış tutumlardan kaçınılmalıdır. Çocuk güven içerisinde büyüyebilirse hayatının tüm alanlarına pozitif gözle bakması sağlanmış olacaktır.

5.Dil ve kavram gelişiminin kritik olduğu bu yaşlarda Kuran kıssaları çocuğun seviyesine uygun onun düşünce ve hayal dünyasını harekete geçirebilecek şekilde anlatılmalıdır.

6.Hz Peygamberin çocuklar ile olan ilişkisi Peygamberin kendi çocukluğu detaylı bir şekilde çocukların seviyelerine uygun betimlenmelidir.

7.Dini eğitim bu dönem de zihin merkezli değil de duygu merkezli olmalıdır.

8.Bu dönemde ki dış uyaranlar çocuğun ruhi yapısına uygun olmalıdır. Eğer çocuğun ruhu bilinmeden hareket edilirse din eğitiminin zararlı sonuçları da ortaya çıkabilir.

9.Dini değerlerin iletilmesinde dengede olunmalıdır. Çocuğa fazla verilmesi ya da hiç verilmemesi de sorundur.

10.Dinin özünü bozmamak adına çocuğa bir yetişkine din eğitimi verilir gibi din eğitimi verilmemelidir. Çocukları çocuk gibi algılamalı onların yetişkinlerden farklı ve sınırlılıkları olduğu unutulmamalıdır.

11.Çocuklar temsil arayışı süreci yaşamaktadır. Temsil arayışının karşılığı olarak kutsal mekan ziyaretleri yapılabilir.

12.Sevgi disiplin dengesi sağlanmalıdır. Çocuğun kişiliğini zedeleyici baskı ve tutumlardan kaçınılmalıdır.

13.Erken çocuklukta eğitimciler aile katılımlı bir model uygulamalıdır. Eğitimci ve aile beraber hareket etmelidir.

121 Köylü vd., 2015, s. 45

14.Çocuklar çok soru sormakta çocukların soruları geçiştirilmeden seviyelerine uygun cevaplanmalıdır.

15.Aile ve eğitimciler davranışlarında samimi ve tutarlı olmalıdırlar.

16.Çocuklar bu dönemde özdeşim kurmaktadırlar onlara iyi örnekler olunma yolunda kişiler kendilerini yetiştirmelidirler

KAYNAKÇA

AYDIN, B.(2005). Çocuk ve Ergen Psikolojisi. Ankara: Atlas

AYDIN, B.(2015). Gelişimin Doğası, 'Eğitim Psikolojisi'. Ankara: Pegem Akademi

BACANLI, H.(2005). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel

BAKIRCIOĞLU, R. (2010). Çocuk ve Ergende Ruh Sağlığı. Ankara: Anı

CEBECİ, S.(2010). Ailede Din Eğitiminin Bazı Köşe Taşları.Yeni Ümit Dergisi,Nisan-Mayıs-Haziran, S.23. Erişim: www.yeniumit.com.tr

CİHANDİDE. N.Z.(2014).Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi. İstanbul: DEM

CÜCELOĞLU, D.(2003).İnsan Davranışı ve Psikolojinin Temel Kavramları. İstanbul: Remzi

DAM, H.(2015).Çocukluk Dönemi Din Eğitimi. 'Gelişim Basamaklarına Göre Din Eğitimi'.Ankara. Nobel

FERSAHOĞLU, Y. ; DEMİR, M.AKİF.(2014) Din Eğitimi ve Öğretiminde Duygu Eğitimi. İstanbul: Çamlıca

KULAKSIZOĞLU, A.(2004).Ergenlik Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitapevi

KILAVUZ, M.A; GÜRSES, İ.(2001). Erikson'un Psiko-sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi Açısından Kuşaklara Arası Din Eğitimi ve İletişiminin Önemi. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi C.20,S.2,s.153-166

KÖYLÜ, M.(2004). Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi. AÜİFD XLV, S.II, s.137-154

RALPH W.H. vd.(2004) Dini Gelişim Kuramları (Çev.M.Doğan Karaçoşkun)Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi S.4,s. 206-221

MEHMEDOĞLU, Y. (2009).Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi. Ankara: TDV

KÜÇÜKKARAGÖZ, H.(2015).Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi ‘Eğitim Psikolojisi’.Ankara:Pegem Akademi

ORUÇ, C.(2011) Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi.İstanbul:DEM

ORUÇ, C.(2015) Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi ‘Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi’. Ankara: Nobel

ORUÇ, C.(2013) Erken Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Teoriler Bağlamında Değerlendirme. Turkısh Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/8 , p. 971-987, ANKARA-Turkey

PEKER, H.(2003) Din Psikolojisi. İstanbul: Çamlıca

SELÇUK, M.(2014) Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler. Ankara:TDV

SEMERCİ, B.(2015) Birlikte Büyütelim Çocuk Ruh Sağlığı.İstanbul: Alfa

SENEMOĞLU, N.(2005) Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi Kitapevi

SEVİNÇ, M.(2009) Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun. İstanbul: Morpa

TOSUN, C.(2012) Din Eğitimi Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Akademi

YAVUZ, K.(1989) Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi. Ankara: DİB

YAVUZER, H.(2007) Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Kadar Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitapevi

YÖRÜKOĞLU, A.(2011) Çocuk ve Ruh Sağlığı. İstanbul: Özgür

KAYA, A. Vd.(2007) Eğitim Psikolojisi.Ankara: Pegem Akademi

YILDIRIM, İ. Vd.(2008) Eğitim Psikolojisi. Ankara:Anı

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNE ÖLÜMÜ ANLATMAK

Mustafa Naci Kula
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Psikolojisi
nkula@yahoo.com

ÖZET

Ölüm, hayatın bir gerçeği olarak dünyaya gelen herkesin yaşayacağı bir olgudur. 0-8 yaş evresini kapsayan erken çocukluk dönemindeki çocuk için çevresinde yaşanan bir durum olarak çok sevdiği, beslediği bir hayvanın ya da anne baba gibi onun hayatında önemli bir yeri olan kişinin ani veya kaza, hastalık gibi nedenlerle ölümü karşısında ölüm konusu yaşamını etkileyici ve "neden benim kuşum, annem babam, ölüm nedir, ölünce ne olur?" gibi sorgulayıcı bir hale gelebilir. Bu aşamada erken çocukluk dönemindeki çocuğa ölümü anlatmak ve yaşadığı yas sürecinde ona destek olmak son derece önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar ve Jean Piaget'in bilişsel gelişim kuramındaki tespitleri ölümü gerçek anlamda anlamanın soyut düşünmenin gerçekleştiği ergenlik döneminde olduğunu göstermekle birlikte daha çok sevdiği birinin kaybı nedeniyle 0-6 yaş çocuğu ölümün farkındadır.

Bu yaş evresinde ölüm kalıcı bir durum olarak tam anlaşılabilir değildir ve ölenin her an geleceği onunla birlikte bir şeyler yapılacağı düşünülür. Yine bu yaş evresinde ölümle ayrılık birbirinden tam olarak ayrılmaz, Uykuyu bilen bu yaş evresindeki çocuk ölümle uyku arasındaki farkı tam olarak yapamadığından ölümü uykuya benzetmek, hatalı bir tutum olarak çocukta uykuyla ilgili bazı sorunlara yol açabilir. Aynı şekilde çocukların ölmeyeceği veya hastalık ile ölüm arasında kurulan ilişki, çocukta bazı sorunlara yol açabilir. Bu nedenlerle erken çocukluk dönemine ölümü anlatırken onların gelişim özelliklerini ve ölüm algılarını göz önüne alarak ölümün bir gerçek olduğu uygun bir dille anlatılıp ona destek olunmalıdır. Tebliğde bu konuyu ele alırken 2014 yılında Eskişehir'de bitirme ödevi olarak yaptırdığımız araştırmada 30 tane 5 ve 6 yaş grubu anaokuluna giden çocuklarla yapılan mülakat sonuçlarını dikkate alarak erken çocukluk döneminde ölümün nasıl algılandığı, yakınını kaybedince neler hissettiği ve bu çocuklara ölümün nasıl anlatılacağı üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kavramlar: [Erken Çocukluk, Ölüm, Ölümü Anlatmak

GİRİŞ

İnsan hayatında doğum ve ölüm yaşanan önemli iki gerçekliktir. Ölüm, insanın bireysel olarak tecrübe edeceği ancak nasıl bir durum olarak yaşandığının başkasına anlatılamayacağı sadece çevresinde gözlemleyerek farkında olduğu bir özelliğe sahiptir. Bu özellikleri yanısıra ölümün insanın her döneminde meşgul olduğu, hakkında merak ettiği, öğrenmek istediği ve kendisince anlamlandırmaya çalıştığı bir yönü de bulunmaktadır. Bu nedenle ölüm üzerine yapılan çalışmalarda gelişim dönemlerine göre ölümün nasıl anlaşıldığı ve ölüm düşüncesinin nasıl geliştiği üzerinde durulan konular arasında yer almaktadır.

İnsan yaşamının ilk ve önemli dönemini oluşturan, sonraki dönemlerine de etkisi olabilecek özelliğe sahip olan ilk çocukluk döneminde ölüm çocuk tarafından nasıl algılanmakta, bu dönemde ölüm kavramı nasıl oluşmakta ve sevdiklerinin kaybı ile ya da günlük konuşmalar içerisinde tecrübe ettiği ölüm duygusu karşısında yaşadığı sıkıntı ve zorlukları aşmada veya ölümle ilgili sorulara cevap vermede ölümün nasıl anlatılacağı konusu da ele alınması gereken önemli konulardandır. Bu itibarla biz bu çalışmada erken çocukluk dönemine ölümün nasıl anlatılacağı üzerinde durmak istiyoruz. Konuyu ele alırken önce erken çocukluk döneminin genel özelliklerine daha sonra da bu dönemde ölüm kavramının nasıl algılandığına değineceğiz. Aynı zamanda bu konular çerçevesinde 2014 yılında gözetimimizde okul öncesi 6-8 yaş arası 30 çocukla mülakat yöntemi kullanılarak yapılan araştırma verilerinden de yararlanılacaktır.

1.Erken Çocukluk Dönemi ve Genel Özellikleri

Erken çocukluk dönemi, bir çok çalışmada 0-6 yaşları arası olarak tanımlansa da,(Bkz. Güven ve Azkeskin, 2012, 2; Kürkçüoğlu, 2012, s.135; Ayan ve Memiş, 2012, s.143) bazı kaynaklar bu dönemin 0-8 yaş arasını kapsadığını belirtmektedir. (Willer, 2009: XVI) Örneğin, UNICEF'in 2001 Yılı Dünya Çocukları Durumu yayınında erken çocukluk gelişiminin çocukların doğumdan sekiz yaşına kadar olan zaman dilimini ve bu süre içinde çocukların gelişimi için yapılması gereken tüm politika ve programları kapsadığı ifade edilmiştir.(Bertan ve ark. 2009, s.1)

0-8 yaş arasını kapsayan erken çocukluk döneminde çocuğun doğum öncesi başlayan biyolojik gelişimi doğumdan sonra hızlı bir şekilde devam eder. Bebeğin doğumunda fiziksel açıdan oldukça önemli becerilere sahip olduğu görülmektedir. Bu çerçevede görme duyusu oldukça gelişmiştir. İki hafta içerisinde göz göze bakarak anne baba ve bebek arasında önemli olan bir iletişim ilişkisinin oluşmasını sağlar. Aynı şekilde yeni doğan bebeğin işitme duyusu da oldukça gelişmiştir. Özellikle insan sesine duyarlı olan bebek, kısa sürede aşina olduğu sesle yabancı sesi ayırt edebilir. Koku ve ta olma duyuları de gelişmiştir.(Gander&Gardiner, 1993:140; Dam, 2911: 15) Okul öncesi dönem olan ilk altı yıl, çocuğun bedensel gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Bedensel gelişiminin bu hızı yanında çocuğun bilişsel, duygusal, psiko-sosyal ahlaki ve dini gelişiminin temel özellikleri de bu dönemde kazanılır.(Dam, 2011: 15)

Çocuğun algılama, akıl yürütme, yorumlama, çevresini ve dünyayı anlama, ve öğrenmesini sağlayan bilgi edinme gücü ve aktif zihinsel faaliyetlerindeki gelişimi ihtiva eden bilişsel gelişimi diğer gelişim alanlarında olduğu gibi kalıtım ve çevrenin etkileşiminin bir sonucudur. Bu itibarla birey, genlerle getirdiği potansiyel bilişsel gücünü yaşantısı ve öğrenme yoluyla en üst seviyeye kadar geliştirebilir. Piaget'e göre bilişsel gelişim, biyolojik ilkelere dayalı bir süreç olup organizmanın belli bir olgunluğa erişmesi gerekmektedir. Doğduğunda bebek, sadece yaşamını sürdürebilmesi için gerekli bir takım reflekslere sahiptir. Zamanla çocuğun bilişsel davranışları bilinçli ve karmaşık tepkileri hızla artmaya başlar (Aydın,2004: 54; Dam, 2011: 17) Bireyin bilişsel gücünün en hızlı olduğu evre birinci çocukluk (3-6 yaş) ve ikinci çocukluk (7-11 yaş) tur. Çocuğun çevresiyle etkileşime geçmesiyle gördüğü, etkileşimde bulunduğu kişileri, sesleri, nesneleri, varlıkları bunlar yokken de hayalinde canlandırarak ilkel bazı tasarımlar geliştirir ve çocuğun bilişsel gelişimi de başlar. Piaget, çocuğun bu bilişsel tasarımları zihninde oluşturduğu ve yeni gelen bilgileri yerleştirdiği bir çerçeve olan şema yoluyla oluşturur. Dolayısıyla çocuk bu bilişsel yapılar veya şemalar yoluyla çevresini organize eder ve uyum sağlar. Jean Piaget, çocuğun bilişsel gelişiminde biyolojik olgunlaşma ile birlikte çevresel etkenlerin de rolü olduğuna ve bilişsel gelişim açısından çocuğun 0-2 yaş arası duyusal- hareket, 2-7 yaş arası işlem öncesi, 7-11 yaş arası somut işlemler, 11 yaş üstü ise soyut işlemler dönemini geçirdiğini; (Piaget, 1957: 9-13) bir dönemden diğer döneme geçiş yaşının çocuktan çocuğa farklılık gösterebileceğini ifade etmektedir.(Bkz. Dam, 2011: 18-21 Aydın, 2015: 16-17,)

Erken çocukluk dönemi içerisinde 0-2 yaşı kapsayan duyusal hareket döneminde çocuğun doğuştan getirdiği duyusal ve haraketsel yetenekleri sayesinde organlarının erişemediği şeylerle ilgilenmeyen, nesnelerin göz önünden kaldırılınca yok olduğunu düşünen çocuk, zamanla nesnelerin değişmezliğini keşfeder. 2 yaşına doğru nesnelerin sürekli olduğunu keşfeder. Nesnelerin sürekli olduğunu , göz önünden kaldırılsa bile var olmaya devam ettiğini anlamaya başlar. (Piaget, 1957: 9-10) Bu iç temsil süreci çocukta kavram ve dil gelişiminin başlangıcını oluşturur. Bu süreçler bir sonraki işlem öncesi dönemin özelliği olan sembolik düşünceye hazırlar. (Dam, 2011: 19; Aydın, 2015: 56-58)

Bilişsel gelişim açısından işlem öncesi evrede dönemin başında çocuk, sınırlı kelime hazinesi ile simgesel düşünmekte, varlıkları kendilerine uygun sembollerle ifade etmektedir. (Piaget, 1957: 11)Düşüncelerinde ve oyunlarında animizm hakimdir. Kavram geliştirmesinde alışma ve taklit oldukça önemlidir. Bu dönemde çocuk duygu, düşünce ve davranışlarında benmerkezcidir. (egocentrısm) Başkalarının farklı görüşte olduğunu anlayamaz. Bildiği ve gördüğü her şeyin başkaları tarafından bilindiği ve görüldüğünü düşünür ve dünyanın merkezinde kendileri vardır. Bütün ilgi, eşya ve her şey ona aittir.(Dam, 2011: 20-21; Aydın, 2015:61-62)

Erken çocukluk döneminde özellikle de bebeklik döneminde annenin, çocuğuyla fiziksel olarak birlikte olması, onun beslenme, uyku, temizlik, vb bakım gereksinmelerini karşılaması ve duygusal olarak hazır bulunuşu büyük önem taşımaktadır. (Çelik, 2015, s.244) Hayatın ilk yıllarında bakım ve beslenme yönüyle bir başkasının himayesine ihtiyaç duyan çocuk anne ya da onun yerinde olan kişinin onun temel ihtiyaçlarını düzenli biçimde karşılayıp karşılayamama durumuna göre etrafındaki insanların güvenilir veya güvenilmez oldukları biçimde bir duygunun yerleşmesine yol açar. Erikson'un belirttiği yaşamın ilk yıllarında 0-2 yaş evresinde oluşan güven duygusu: çocuğun çevresindekilerinin tutumları ile ilişkili bir özelliği yansıtması (Erikson, 1965: 249) yanında sosyal gelişimini sağlıklı bir şekilde sürdürmesine de etki edebilecektir.(Dam, 2011: 23)

2.Erken Çocukluk Döneminde Ölüm Algısı

Çocukların ölümle ilgili düşünceleri biz yetişkinlerden çok daha farklı olmakla birlikte, araştırmacılar çocukların ölümle olağanüstü bir şekilde ilgili olduğunu görmüşlerdir. Zira çok erken yaşlardan itibaren çevresindeki canlı varlıkların ölümünü müşahede eden çocuğu ölüm fikri meşgul eder ve bir çocuğun "ölüm" kavramına bakış açısı bir yakını öldüğü zamanki gözlemleri sayesinde gelişir (Hökelekli 2008, s.14; Çerçel, 2015, s.1)

Nitekim 2014 yılında tarafımızdan mülakat yöntemi kullanılarak yaptırılan bir araştırmada erken çocukluk dönemi içinde bulunan 6-8 yaş arası otuz çocuktan yirmi tanesi çevresinde ölen bir kimse ya da hayvanı gördüğünü bunlardan yedi çocuk hayvanını kaybettiğini on üç tanesi ise yakınının öldüğünü belirtmiştir. Bu çocuklar yakınları ve hayvanlarından farklı olarak televizyonda da ölü gördüklerini ifade etmişlerdir. (Yaşar, 2014, s.27)Bu nedenle okul öncesi dönem olarak ifade edilen 4-6 yaş arası dönemde çocukların sıklıkla ölüm hakkında soru sormaya başladığı görülür. (Bkz. Goldman, 2009: 8-9) Çünkü çocuklar bu yaşlarda genellikle en az bir kez sokakta ölmüş bir hayvan görmüş, televizyonda bir ölüm haberi duymuş, bir kitapta ölümden bahsedildiğini dinlemiş ya da oyunlarında ölümü canlandırmış olur. Dolayısıyla ölüm hakkında konuşmalarına fırsat vermek, öncelikle anne-babanın bu konuda konuşmaya hazır hissetmesi ve "bu konu hakkında konuşmakta bir problem yok" mesajını vermesi önemlidir. Bunun akabinde çocuk bir soru sorduğunda dikkat edilecek en önemli detay "varsaymamak", ne sorduğunu, neyi öğrenmeye çalıştığını ve bu konuda ne bildiğini iyi anlamak ve o sırada neyi soruyorsa ona yönelik az ve öz bilgiyi vermek olmalıdır. Böylece anne babaların çocuğun yanlış anlamalarını, korku ve kaygılarını da keşfetme fırsatı olur. (Çerçel, 2015, s.1, Yıldız, 2004, s.130)

Çocukların etkilendiği ve en fazla öğrenmek istediği konulardan birisi de ölümdür. Onlar belli bir yaştan sonra ölümün bir son olup olmadığını öğrenmek istemekte ama son olmayacağı beklentisi içinde bulunmaktadırlar. Çocukların ileride karşılacakları, kendilerinin ve sevdiklerinin bir gün ölecekleri gerçeğini keşfetmeleri problemi, onların yüzyüze gelecekleri en büyük problemlerden biridir. (Karaca, 2000, s.197) Çocuk yaşadığı bu hayatın bir sonu olduğunu idrak edemez ve insanların ölümle hayatlarının sona ereceğini zihninde tasavvur edemez. Çocuk çoğu zaman ölümü, "geçici" bir durum olarak görür, onun zihninde ölüm bir uyku ,etkinlik azalması ya da ertelenen bir canlanmadır ve bu nedenle anne veya babasının ölümünü onu yeniden görme şansının bulunduğu geçici bir "ayrılık" olarak algılar. (Hökelekli, 2008, s.269) Zira çocuğun ölüm karşısındaki tutumu genellikle duygusal özelliklidir. Çocuk, fikri olarak hayatın bir sonu olduğu ve ölümle birlikte hayatlarını kaybedebileceğini düşünemez. Çocuğun bir yakınını kaybetmesi veya çevresinde ölüm olayına şahit olması, duygusal boyutta ölümle kendisini yüz yüze getirir ancak ölüm onun için ebedi bir yolculuk veya hayatın sona ermesi gibi bir anlam taşımaz. Daha ziyade o ölüme, hastalık, ceza, uyku, yolculuk vb gibi manalar yükler. (Karaca, 2000, s.199) Benzer tespitler, gözetimimizde yapılan araştırmaya katılan çocuklar tarafından da ifade edilmiştir.

Araştırma yaptırdığımız çocuklar içerisinde ölen bir kimseyi veya hayvanı görmemiş olanların çoğu ölümle ilgili bir şey bilmediklerini, farklı olarak ise "bayılmak" , "zıplamak" şeklinde ölümü tarif etmişlerdir. Araştırmaya katılan bir çocuk ise sessiz kalmıştır. Ölen bir kimseyi veya hayvanı gören çocuklar ise ölüm kavramının anlamını tam olarak bilmediklerini, ölüm deyince bir kısmının

aklına "Allah" kimisinin ise "hastalanmak", "yaşlanmak", "saçların beyazlaması", "başka bir dünyaya gitmek", "kaçmak" geldiği gözlenmiştir. Ölüm deyince ne hissettiği sorulduğunda ise ölen kişi veya hayvan görmemiş olanlar bir şey hissetmediğini; görenler ise üzüldüklerini, ağladıklarını, acı çektiklerini, onları özlediklerini, veya korktuklarını belirtmiş; çocuklardan biri, "aklıma babaannem geliyor ve üzülüyorum ama televizyonda gördüğümde ise korkuyorum. Televizyonda kanlı şeyler görüyorum" demiş, bir başka çocuk ta; babası yaşadığı halde aklına babasının geldiğini, onu çok sevdiğini ve ölmesinden korktuğunu dile getirmiştir. (Yaşar, 2014, 27-28) Dolayısıyla çocuklar çoğunlukla kendilerine yakın gördükleri canlıların (insan- hayvan) ölümlerinden etkilenmektedirler. Mesela 7 yaşlarında dedesiyle birlikte ava giden bir çocuk avladıkları hayvanların ölümünden hiç etkilenmemiş, ancak bir gün kaza soncu kendi av köpeklerinin ölmesi sonucu çok derin bir şekilde sarsılmıştır. (Karaca, 2000: 202)

Bu tespitlerden ve konu ile ilgili araştırmalardan hareketle çocukların ölümle ilgili kaygılarının çok yaygın ve yaşantı dünyalarında geniş kapsamlı bir etki yarattığı söylenebilir. Üç yaşındaki bir çocukta ölümün bir korku ve olasılık olarak önemli etkiler oluşturmaya başlamış olduğu kaydedilmektedir. (Yalom, 2013, s.127; Hökelekli, 20008: 14) Dolayısıyla çocukların gelişimsel özellikleri ve anlama kapasitelerine bağlı olarak ölüm kavramını algılamaları farklılaşmaktadır.

Aynı zamanda çocukların içinde yaşadıkları ortam da ölüm olayını algılamalarında büyük etkiye sahiptir. Yapılan bir araştırmada çocukların ilk defa ölümden haberdar olma, bu durumu gerçek manada kavrama yaşıyla ilgili bulgular dikkat çekicidir. Buna göre dindar bir ortamda yaşayan çocukların % 80 gibi büyük bir çoğunluğunda bu durumun 6 yaşından önce gerçekleştiği dindar olmayan grubun % 30'undan çok az bir kısmının benzer tecrübelerden bahsettiği tespit edilmiştir. Yine yapılan bir araştırmada ise İsrailli çocukların ölümü kavramlaştırmalarının Amerikalı ve Avrupalı çocuklardan daha erken yaşlarda olduğu , bu durumun İsrailli çocukların terör ve savaştan dolayı hem medyadan hem de çevrelerinden duydukları ve gördükleri ölüm haberlerinin ve sürekli ölüm olgusuyla karşı karşıya kalmalarının ölüme karşı bir aşinalık oluşturduğu şeklinde yorumlanmıştır. (Karaca, 2000: 202) Bu itibarla çocukların ölümü algılamalarında yaş açısından bazı farklılıkların oluşmasında içinde bulundukları ortam ve gelişim özelliklerinin önemli bir etkisinin olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte farklı yaş gruplarında da çocukların ölümü algılamalarında bazı gelişimsel özelliklerin belirleyici olduğu görülmektedir.

Buna göre 0-2 yaş evresinde bebeğin annesi ile kurduğu ilişki ilk ve anlamlı bir bağlantı özelliği taşıdığından bu dönemde yaşanacak kayıp bebek tarafından doğrudan algılanamayacağından anne veya anne yerine geçen ve bebeğe bakan kişi aracılığıyla yaşanır. (Yıldız, 2004, s. 132) Bu nedenle çocuklarda ilk ölüm fikrinin onun yalnız bırakılması, anne veya anne yerine ona bakan kişinin ondan ayrı kalmasıyla ortaya .çıktığı ifade edilmiştir. Çocuklar kısa süreli ayrılıklar veya kavuşmalar sonucu bu ayrılıkların geçici olduğuna inanırlar Anne babalarından aldıkları cevaplarla kendi fantazilerini birleştirerek ölümü anlamaya çalışan çocuklar 2-3 yaşlarında iken ölüm kelimesine pek anlam veremezler. Oyunlarında bu kelimeyi söylemelerine rağmen ne anlama geldiğini bilmezler.(Karaca, 2000, s.203) 0-2 yaş evresindeki çocuğun annesi ile kurduğu ilişkiye bağlı olarak yaşanabilecek ayrılık durumu ölümle ilişkili duygusal bir durum oluşturabilmektedir. Çocuğun anne ile yaşayacağı ayrılık ve kayıp duyguları ölümle ilgili bir farkındalık yaratmalarını sağlar. Annelerinden ayrılan çocuklar sessiz miskin tavırlar sergileyebilirler.(Akıman, 2011 s.1)

Annenin aşırı reaksiyonu olmadığı sürece yaşanan kayıp bebek üzerinde etki yaratmayabilir. İlk 9 ay içerisinde bebek anneyi kaybetmişse bu kayıp 9 ay- 2 yaş arasında yaşanacak kayba göre bebeği daha az etkiler. Uzmanların söyledikleri üzere, ilk yıllarda anne- bebek arasında kurulan ilişki "precognitive (işlem öncesi)" bir süreçtir. Bunun anlamı, eğer anne ölürse bebek bunu hisseder, ama anlayamaz. Bebek annenin uzun süreli yokluğu veya ölümü arasındaki ayrımı fark edemez. Yeme, uyku, tuvalet alışkanlıklarında değişiklikler meydana gelir. Fakat bebek üzüntülü olmakla bunu ifade edebilmektedir. (Yıldız, 2004: 132; Akıman, 2011:2) 9 ay ile 2 yaş arasında bilişsel süreçler ilerlediğinden bebek annesini tanır eğer bu dönemde anne ölürse bebek şiddetli ağlamalar ve üzüntüyle tepki verebilir. Bu dönemde annenin kaybı bebeği, baba, kardeş veya büyükanne ve büyük babanın

kaybından daha fazla etkiler. Babanın kaybında bebek yalnız başına bunu fark edemez annenin tepkileri aracılığıyla kayıp duygusunu yaşayabilir. (Yıldız, 2004:133)

2-6 yaş arası çocukların ölüme ilişkin sınırlı ve belirsiz arayışları yavaş yavaş değişmekle birlikte bu dönemde de sürer. Hala ölümün kalıcı bir durum olduğunu tam olarak anlayabilmiş değillerdir, ölenin her an geri gelebileceğini sanabilir, daha sonraki zamanlarda ölen kişiyle birlikte yapacakları işlerden söz edebilirler. (Göka, 2009: 230) Dolayısıyla çocuk zihni genellikle 3 yaşından itibaren çeşitli nedenlerle, belli aralıklarla ama sürekli olarak ölüm ve doğumla ilgilenmeye, onları sorgulayıp anlamaya çalışır. Hareket edemeyen bir böcek, solmuş bir çiçek ağır bir hastalık geçiren aile bireyi gibi nedenlerle başlayan ölüme, hayata ilişkin sorgulama artık hiç bitmez. (Göka, 2009: 227) Bu anlama çabası içerisinde 2-5 yaş arası çocuklar, ölümü geri dönüşü olan, geçici ve kişiye özgü olarak yorumlarlar. 3-4 yaşlarındakiler için ölüm dönüşü olan bir yolculuğa benzer. Ölüm ile uyku arasında bir ilişki kurmaya ve ölümün daha uzun bir çeşit daha derin bir uyku olduğunu zanneder. (Köylü, 2012: 209; Karaca, 2000: 203) Onlarda bu anlayışın gelişmesinde çoğunlukla anne babaların kaçamak cevaplarının büyük etkisi olmaktadır. Bu yaşlarda ölüm sadece canlılar için değil cansızlar için de geçerlidir ve ölümün geçici olduğuna inanılır. (Karaca, 2000: 203) Ayrıca bu yaş grubundaki bir çocukta ölüm tam olarak anlaşılamadığından anne baba ve çevresindekilerin tutum ve davranışları ile onda oluşan ayrılık ve uyku şeklindeki algı, bazı sorunları da beraberinde getirebilir. Küçük çocuğun ölüm karşısındaki tepkisi " korku ve sıkıntı" şeklinde kendini gösterir. (Hökelekli,2008: 27)

Ölüm uykuyla karıştırılır ve ölenin uyuduğunu zannetmesi çocuğu tedirgin edebilir ve çocukta uykuyla ilgili problemler de ortaya çıkabilir. Çocukta kısa veya uzun süreli ayrılıklar endişe oluşturabilir. Ölümü ayrılıkla ilişkili algılama sonucu çocuk kısa süreli de olsa anne babasından ayrı kalmak isteyebilir. Aynı şekilde ölüm ile hastalık arasında kurulacak olan yanlış bir ilişki, çocuğun her hasta olan kişinin öleceğini veya kendisi ya da anne babası hastalandığında öleceğini düşünebilir. Sadece yaşlı insanların öldüğü konusunda çocuk bilgilendirilmişse genç bir insan veya çocuk öldüğünde bunu duyduğunda şaşırabilir ve bildiklerine inancını yitirebilir.(Yıldız, 2004: 137; Göka, 2009: 244) Bu nedenle çocuğa ölüm gerçeği uygun bir şekilde ve onun gelişim özellikleri dikkate alınarak anlatılmalıdır.

5-9 yaş arasında çocuk için ölümün sonluluğu daha anlaşılır hale gelir. Bu yaş döneminde çocuk, geçmiş, şimdi ve gelecekle ilgili olarak zaman kavramını öğrenmiştir ve bu kavramı aksamalar olmakla birlikte hayatla irtibatlandırabilmektedir. Zaman kavramının gelişmesi çocuğun ölümü anlamasını kolaylaştırmaktadır. Ölümü yaşayan tüm canlı şeyler için yaşamlarının sonlanması olarak bir son olarak görür. Çocuk artık ölüm gerçeğini biraz olsun tanıdığından bir yakını öldüğünde tıpkı yetişkin birey gibi kayıp sonrasında kedere kapılabilir. Ölen kişi aileden biriyse güçlü duygusal tepkiler verebilir. Yaşadığı üzüntünün, kederin yoğunluğuna göre tepkileri değişebilir. Yatağını ıslatma , saldırgan davranışlar sergileme, yemek yeme , uyku alışkanlıkları ve diğer davranışlarında değişikler meydana gelebilir. (Göka, 2009: 231-232) Ayrıca 6-7 yaşlarında ölüm ceza gibi. daha somut bir şey olarak düşünülür. Kötü çocukların ölecekleri, iyi çocukların ölmeyeceğine inanılır. Çocukların böyle düşünmelerinde anne babaların daha çok Tanrı'nın acımasız ve korkutucu yönünün kendilerine gösterilmesinin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Çocuklara ölüm olayını anlatmakta zorlanan anne babalar Tanrının isteğiyle cennete gidileceğini söylerler. Cennet gibi güzel bir yere gidilecek olması çocuklar için yatıştırıcı olmakla birlikte onlar yine de ölmek istemezler. Zira tüm bu yaşlar boyunca değişmeyen tek bir şey vardır. O da ölüm kavramını tam olarak kazanana da kadar hiçbir çocuk ölümü kendini yakıştıramaz ve hep kendinden uzak görürü. Çocukların ölümü kendileri için kabul etmeleri en zor ve son kazanılan kavramdır. Bunun da, 4-7 yaş dönemi çocuğun gelişim özelliği olan her şeyin kendisi için olduğu düşüncesini barındıran egosantrik düşünceden kaynaklandığı şeklinde yorumlanmaktadır. (Karaca, 2000: 204)

Farklı yaş gruplarında o yaş grubunun birtakım özellikleri ve içinde bulunduğu ortama göre de farklı şekillerde algılanan ölüm kavramının ve çevresinde gözlemlediği ölüm olayının çocuğa anlatılması hususu son derece önem kazanmaktadır. Çocuğun gelişim özellikleri ve ölümü nasıl algıladığı dikkate alınarak ölümün anlatılması genel olarak göz önünde bulundurulması gereken husustur.

Erken çocukluk dönemine ölümün nasıl anlatılacağı hususunu ele alırken önce bu dönemde ölümü anlatırken genel olarak nelere dikkat edilmesi gerektiği daha sonra da ölümün nasıl anlatılabileceği üzerinde durulacaktır.

Erken Çocukluk Dönemine Ölüm Nasıl Anlatılmalı?

Ölüm çocuğa anlatılırken çocuğun içinde bulunduğu gelişimsel dönem göz önünde bulundurmalıdır. Konu ile ilgili kelime seçimleri ve anlatımlar bu döneme göre olmalıdır. Ölümü çocuğa anlatmaktan kaçınmak veya mümkün olduğunca saklamaya çalışmak ise çocuğun güven duygusunu zedeler. (Akıman 2011:1) Çocuğa ölüm gerçeğini öğrenmelerinde doğru düzgün anlatmak, sorularını önemsemek ve sorularına cevap verirken kısa, net ve dürüst açıklamalar yapmak , her canlının hayatının bir gün sona ereceğini uygun bir dille anlatmak anne babanın dikkat etmesi gereken hususlardandır. Aksi takdirde çocuğun kafası karışır, ölüm konusunda endişe ve korku yaşayabilir. (Göka, 2009: 239; Acar, 2005:1) Bu konuda yaşanan bir örnek dikkat çekicidir.

"Küçük yaştaki bir kız, günün birinde, bir türlü yemek yemez olmuştur. Annesi çocuğa önce yemesi için yalvarmış, sonra zorlamışsa da fayda vermeyince acıkması için beklemiştir. Ancak aradan iki gün geçtiği halde küçük çocuk, ağzına bir lokma dahi koymamıştır. En nihayet annesi çok ısrar edince, çocukcağız ağlamaya başlar ve dilinden şu sözler dökülür:

--Ne olur anneciğim sen de yeme, çünkü seni çok seviyorum!..

Annesi, neden yememesi gerektiğini sorduğunda, küçük kız sebebini söyler ve anne hayretler içinde kalır. Meğer küçük kız ile babası arsında birkaç gün evvel şöyle bir konuşma cereyan etmiştir.

--Baba, niçin yemek yiyoruz?

--Büyümek için.

--Büyüyünce ne olacak?

--İhtiyarlıyacağız.

--Peki ihtiyarladıktan sonra ne olacağız?

--Ne olacak, herkes gibi biz de öleceğiz...

O günden sonra çocuk yemek yememeğe karar vermiştir. Çünkü o, herkesin yemek yediği için öldüğünü zannedip; öyleyse yemek yemem; yemezsem büyümem, büyümeyince de ihtiyarlamam ve dolayısıyla ölmem diye düşünmektedir. Tabii kendisi ölmek istemediği gibi, çok sevdiği annesinin de ölmesini istememektedir." (Göka, 2009: 237-238)

Bu nedenle çocuğa verilecek olan ölüm haberi ona uygun bir dille ve kendisine yakın hissettiği birisi tarafından verilmelidir. Aynı zamanda çocuklarla ölüm üzerine konuşulurken bilinmesi gereken en önemli şeylerden ilki, çocukların bu konuda neyi bildikleri diğeri ise neyi bilmedikleridir. Daha da önemlisi neyi yanlış, hatalı bildiğinin anlaşılması gerekir. (Göka, 2009: 239;Yıldız, 2004, s.130)

Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklarla Ölümü Konuşurken Dikkat Edilmesi Gerekenler ana hatlarıyla şöylece sıralanabilir.

Çocukların bu konuda konuşmaya istekli ve hazır oldukları zamanlara duyarlı olunmalı. Konuşma girişimlerine açık ve sakin bir yaklaşımla karşılık verilmeli. Açıklamlar tamamen dürüstçe yapılmalı, aldatma, kandırma, aklını çelecek, kafasını karıştıracak karmaşık ifadelere başvurulmamalıdır. Çocukların çok küçük oldukları ileri sürülerek ölüm hakkındaki soru ve açıklama istekleri ertelenmemelidir. (Göka, 2009: 242)

Çocukların bu yaş döneminde ölümü geri dönüşü olan ve geçici bir yaşantı olarak algıladığını dolayısıyla oyunlarında kullanabileceği unutulmamalı. Ölüm kelimesi kullanılarak "ölen bir kişi için gitti, uyuyor" gibi ifadeler kullanılmamalı ve ölen kişi için "öldü" denmeli.(Çerçel, 2015; 2-3; Yıldız, 2004: 131) Örneğin "Dayın öldü, Artık nefes alamaz, konuşamaz, gülemez" şeklinde ifadelerle ölüm olayının gerçekleştiği anlatılabilir ve okul öncesi dönem çocuklarıyla ölüm hakkında konuşurken örnekte olduğu gibi basit cümleler kurulmalı ve anlayacakları kavramlar kullanılmalıdır.

(Akıman 2011: 1; Göka, 2009: 241)

Erken çocukluk dönemindeki çocuklara ölümle ilgili tüm canlıların yaşamının başlaması gibi bir bittiği noktanın olduğu, bunun bütün canlılar için söz konusu olduğu, hayvanlardan örnekler verilerek söylenebilir. Canlıların hayat sürelerinin farklı olduğu ancak ölüm her canlı için söz konusudur denebilir. Eğer söz konusu ölüm yaşlanmaksızın, ani hastalık, kaza gibi nedenlerle gerçektiyse bazen yaşlanmasakta çok ağır bir hastalığın ya da iyileşmeyecek kadar bir yaranın da ölüme neden olabileceği söylenebilir. Ancak çocuğun hastalığa ilişkin fobi geliştirmemesi için bu tür hastalıkların normal hastalıklardan farklı olduğu vurgulanmalıdır. (Acar, 2005: 1)

Ayrıca çocuğun gözlemlediği bir durum olmaksızın ölümü genel olarak hastalık ya da yaşlılıkla ilişkilendirmeden. 'Dünyadaki tüm canlıların bir yaşam süresi olduğunu, yaşam süresi bitince öldüğü' söylenebilir.(Göka, 2009: 244) Çocukların ani, alışılmadık bir biçimde "İnsan ne zaman ölür? "Ben ne zaman öleceğim" şeklinde soruları olabilir . Öncelikli olarak bu soruların altında yatan nedenler varsa endişeleri giderilmeye çalışılmalı ve "Canlılar, dolayısıyla insan yaşamayı bitirdiğinde ölür" şeklindeki ifadenin doğru bir ifade olduğu ve çocuklara iyi geldiği, Farncoisde Dolto gibi bazı psikanalistler tarafından belirtilmiştir. Aynı zamanda çocuk, ısrarlı bir şekilde "İyi ama insan yaşamayı bitirdiğini nasıl anlayacak ? "diye sormaya devam ederse, "İnsan dememek gerekir. İnsan bilemez fakat ölecek kişi onu kalbinde hisseder, tıpkı doğması gerektiğini bildiği gibi. Doğmadan önce belki de doğmaktan korkmuştun ama bak işte doğdun. Ölmeden önce de bu böyledir" demeyi, ölümü doğumla benzerliğinden yola çıkarak açıklamayı tavsiye ederler. (nakl, Göka, 2009: 243)

Çocuk, ölen bir kişinin nereye gittiğini sorarsa "o öldü, ölen kişileri bir daha göremiyoruz ama onlara olan sevgimizi hep hissederiz, istersen birlikte resimlerine bakabiliriz, onunla ilgili konuşabiliriz" denebilir. Bu aşama, yetişkinin kendi duyguları ile ilgili dürüst olmasını ve ölen kişi ile ilgili özlemini anlatacağı önemli anlardan biri olarak değerlendirilebilir.

Ölen kişilerin gömülmesi bu yaş grubundaki çocukları zorlayıcı bir bilgidir. Dolayısıyla sorduklarında mezarlıkları 'ölen kişileri hatırlamak için isimlerini yazdığımız taşların olduğu yerler' olarak tarif etmek ve çocukları okul öncesi dönemde bir cenaze törenine götürmemek daha uygundur. (Çercel, 2015: 2) 6 yaşından küçük çocuklarda henüz belli bir ölüm algısı şekillenmediği ve ölümün bir son olduğu gerçeği algılanmadığı için cenaze törenleri belli bir anlam ifade etmez veya zihin karışıklığını daha da artırabilir. Ayrıca cenazede yetişkinler yoğun bir üzüntü ve meşguliyet içerisinde olabilecekleri için çocukla ilgilenmeye hazır bir ruh hali içinde bulunamayabilirler. 6 yaşından itibaren çocuklarda ölüm kavramı şekillenmeye, ölümün geri dönüşsüz oluşu biraz daha anlaşılmaya başladığından çocuklar cenaze merasimine götürülebilir. Bununla birlikte hayatında ilk kez cenaze merasimine katılacak çocuk için orada yaşanacakların çok karışık olacağı, bir çok ritüelin anlaşılamayacağı göz önüne alınacak olursa cenaze merasimine götürülecek çocuğa önceden ayrıntılı açıklama yapılması ve cenaze merasiminde güvendiği birinin ona eşlik ederek tüm yapılanların anlamını birer birer anlatması gerekir. Böylece çocuğun bu yaş evresinde büyüsel zihninin olayları hatalı yorumlaması da bir ölçüde önlenmiş olur. Aynı zamanda cenaze törenleri, her kültürde ölüm olayının kabullenilmesi ve sağlıklı yas süreci için etkili olan bir yönü olarak değerlendirilebilir.Bu esnada katılanlar tarafından gerçekleşen destek, matem tutan insanlara iyi gelir yalnızlığın ürperticiliğini uzaklaştırır. Bu durm çocuklar için de geçerlidir.(Göka, 2009: 255-256)

Çocuklar da yetişkinler gibi yas tutarlar ve yasın evrelerini yaşarlar. Bu konuda bilgi edinerek, süreğen davranış ve duygu durum değişimleri için gerekirse uzman desteği alınmalıdır.(Çercel, 2015: 2)

Ayrıca ne kadar saklamaya çalışırsak çalışalım bizim ölümle ilgili kendi yaşadığımız duyguların çocuğa geçeceğini unutmamak gerekir. Çocuğun en çok hatırlayacağı yetişkinin kendi yaşantısını ya da duygusunu onunla nasıl konuştuğunu, nasıl paylaştığı olacaktır. En önemlisi de : Aslında her sorunun anne babanın ölüp ölmeyeceğine ve kendisine ne olacağına dair bir soruyu içerdiğidir. Bu konuda ona sakince güvence vererek "ben yanındayım, buradayım, ben seninle uzun yıllar birlikte olmayı, uzun yıllar yaşamayı planlıyorum" denebilir.(Çercel, 2015: 3)

Erken çocukluk döneminde ölümü anlatma açısından önem taşıyan bir husus ta çocuklara yakın-

larını kaybettiğinde ölüm haberinin nasıl verileceğidir. Çocuklarla ölümü konuşurken dikkat edilmesi gereken hususlar, ölüm haberinin verilmesinde de geçerlidir. Bu itibarla ilk dikkat edilecek husus, çocuğun en güvendiği insanların, mümkünse hayatta kalan anne veya babanın bu görevi savsaklamadan yerine getirmesidir. Ölüm haberi alelacele her ortamda verilmemeli, sessiz bir ortam tercih edilmeli, bu sırada olabildiğince sakin ve şefkatli davranılmalıdır. Çocuk, aldığı kötü haberin yanı sıra bir de haberi verenin durumuyla ilgili endişe yaşamamalıdır. Daha ilk cümlede haberi vermek yerine alıştırıcı bir ifadeyle söze girilebilir. Örneğin, " Çok üzücü bir olay oldu" diye başlanabilir. Haber verilen çocuk henüz ölüm kavramını anlayamayacak durumdaysa daha açıklayıcı ifadeler seçilebilir. "Öldü" kelimesi yerine "artık yaşamıyor" denebilir. Eğer bu da anlaşılamıyorsa çocukla, yaşamanın ne anlama geldiği üzerine konuşulabilir ve "Yaşarken nefes alırsın, yürürsün, konuşursun , görürüsün, işitirsin Deden artık bunları yapamayacak denebilir" Çocuklara ölüm haberi verilirken, "uykuya daldı" seyahate çıktı" gitti" gibi muğlak ifadeler yerine " öldü", "kalbi durdu" gibi açık ve anlaşılır bir dil kullanılmalıdır. Çocuk ayrıntı öğrenmek isterse ayrıntıların soru şeklinde sorulmasına imkan sağlanmalıdır. Ölüm haberi sonrasında çocuğun vereceği duygusal tepkilere karşı sabırlı ve kendini ifade edici bir tutum sergilenmelidir. Eğer çocuk bir şey olamamış gibi davranırsa hemen kaygıya kapılmamalı Demek ki çocuk merhumu sevmiyormuş" gibi bir değerlendirilme yapılmamalı. Her insanın acıyı yaşama şekli farklı olacağından çocuk ta bunu içinden yaşayanlardan olabilir. Çocuğa ölüm haberi verildikten sonra onun anlayabileceği şekilde ölüm olayının ardından neler yapılacağını anlatmak gerekir. Cenazeyle ilgili işlemler, tören ve defin işlemleri hakkında ailenin benimsediği görüş, kültürel değer ve inançlar doğrultusunda bilgi verilmelidir. Ölüm haberi verilirken çocuğa mutlaka söylenmesi gereken bir husus da, bu zor günlerin geçeceği, yaşantısının yeniden düzene gireceğidir. Her şeyin yeniden normalleşeceği, okuluna gidip birkaç gün içinde arkadaşlarını göreceği ifade edilmelidir. Artık sevdiğimiz insanın aramızda olmamasına rağmen hayatın devam edeceği, etmesi gerektiği söylenmeli, aynı zamanda da davranış ve tutumlarla geleceğe dair güven verilmelidir. (Göka. 2009: 246-249)

KAYNAKÇA

Akıman, H. (2011) Ölüm Çocuğa Nasıl Anlatılmalı? Erişim : {www.tavsiye ediyorum.com/makale_7538] Erişim Tarihi: 16.Şubat 2016

Ayan, S,ve Memiş, M.U,(2012) "Erken Çocuklukluk Döneminde Oyun" Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 2012; 14 (2): 143-149

Aydın, B. (2015) Çocuk ve Ergen Psikolojisi, İstanbul, Nobel Yay

Çerçel,H.,(2015)Çocuklarla Ölümü Konuşmak, Erişim : [http://kortopsikoloji.com/dergi/cocuga-olum-nasil-anlatilir] Erişim Tarihi:16 Şubat 2016

Dam, H. (2011) "Çocukluk Dönemi Din Eğitimi" (Edt.Mustafa Köylü, M. Akif Kılavuz, Hasan Dam,

Erikson, E. (1965) Childhood and Society, New York, Collıns Publısh,

Göka, E. (2009), Ölme, Ölümün ve Geride Kalanların Psikolojisi, İstanbul, Timaş

Gander, J. M.6& Gardiner, W.H (1993) Çocuk ve Ergen Gelişimi, (çvc. Bekir Onur) İstanbul, İmge Yay.

Goldman, L. (2009) Great Answers to Dıfficult Questions about Death, What Children Need to Know, London and Phıladelphia, Jessıca Kingsley Pub.

Güven G. &Azkeskin, K.(2012) Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim, (Edt.İbrahim H. Diken) Erken Çocukluk Eğitimi, Ankara; Pegem

Hökelekli, H.(2008) Ölüm, Ölüm Ötesi Psikolojisi ve Din, İstanbul; Dem Yay.

Karaca, F. (2000) Ölüm Psikolojisi, . İstanbul; Beyan

Kürkçüoğlu, B. (2012) 0-6 Yaş Arası Çocukların Temel Gelişimsel Özellikleri: Fiziksel ve Sosyal-Duygusal Gelişim, (Edt.İbrahim H. Diken) Erken Çocukluk Eğitimi, Ankara; Pegem

Piaget, J. (1957) Logic and Psychology, United States, Basic Books,

Willer, T.(2009) An Introduction Early Chıldhood ,London ,Sage Pub.

Yıldız, A. (2004) Çocuk, Ölüm ve Kayıp, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C7, Sayı 12, Balıkesir

Yaşar, Z. (2014) Okul Öncesi Çocuklarda Ölüm Algısı, (Yayınlanmamış Bitirme Tezi) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Eskişehir

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARA (3-8 YAŞ ARASI) İLİŞKİN ALGI VE KAVRAM YANILGILARININ İNCELENMESİ

Arş. Gör. Bayram SEYHAN

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı bayramseyhan@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Zeynep Kurtulmuş

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı zeynepkurtulmus@gmail.com

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara (3-8 yaş) ilişkin belirgin doğru algılarını ve kavram yanılgılarını incelemektir. Bu bakımdan araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı İkinci Döneminde 15 Nisan ve 30 Mayıs tarihleri arasında Ankara'da çalışan 280 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmada "*Kişisel Bilgi Formu*" ve "Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve özellikleri ile ilgili "*hırslı ve erken okuma*" ve "*işbirliğine dayalı oyun tarzı*" konulu gerçek temelli maddelere katıldıkları ve "üstün yetenekli çocuklar ve motivasyon probleminin olmaması" ve "üstün yeteneklilik ve ailelerin çabası" konulu mit (efsane) temelli maddelere katılmadıkları saptanmıştır. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin "*normal müfredatta uyarlama ihtiyacı*", "*ebeveynlerin tanılama sürecine katılımı*", "üstün yetenekliliğin okul öncesi yıllarda belirlenmesinin etkililiği" ve "*standart testlerin taraflılığı*" konulu gerçek temelli maddelere katıldıkları saptanmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin üç belirgin kavram yanılgılarının olduğu saptanmıştır. Bu kavram yanılgılarının "*yaratıcılık ve zekâ arasındaki pozitif ilişki*", "*akranlarla kolay etkileşim*" ve "*liderlik*" konuları ile ilgili olduğu görülmüştür. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin üç kavram yanılgılarının olduğu saptamıştır. Bu kavram yanılgılarının *"sanatsal yönden tanılamada yaratıcılık testlerinin etkisi"*, "*karma gruplarda işbirliği yoluyla öğrenmenin akademik yararları*" ve "*akademik hızlandırmanın olumsuz etkisi*" konuları ile ilgili olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yetenekli Çocuklar, Üstün Yeteneklilik Eğitimi, Algı, Kavram Yanılgısı

Üstün yetenekli çocuk; genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek akademik, yaratıcı veya üretken düşünce, liderlik yeteneği, görsel veya sahne sanatları ve psikomotor yetenek alanlarının birinde ya da bir kaçında yaşıtlarına göre üst düzey performans sergileyen, kendi yetenek alanında

mükemmellik, enderlik, üretkenlik, kanıt ve değer ölçütlerini karşılayan, yeteneklerini daha da geliştirebilmek için okullarda sunulan normal hizmetlerin ötesinde hizmetlere ve etkinliklere ihtiyaç duyan çocuk olarak ifade edilebilir (Marland, 1972; Renzulli, 1978; Sternber ve Zhang, 1995).

Üstün yetenekli çocuklar, genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı veya üretken düşünce, liderlik yeteneği, görsel veya sahne sanatları ve psikomotor beceri alanlarının birinde veya bir kaçında yaşıtlarına göre üst düzeyde başarı gösteren veya potansiyel yetenek sergileyen çocuklardır. Bu çocukların erken yaşlarda tanılanması bir ülke için büyük kazanımdır. Üstün yetenekli çocukların okul öncesi dönemde tanılanması sürecinde öğretmenlere büyük sorumluluk ve görev düşmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin üstün yeteneklilik kavramı ve üstün yeteneklilik özelliklerine ilişkin farkındalıkları çocukların potansiyellerini keşfetmeleri ve onları üstün yeteneklilik programlarına aday göstermeleri açısından oldukça önemlidir.

Erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocuklar aşırı meraklıdırlar. İyi bir gözlemcidirler. Gelişimsel dönüm noktalarında (konuşma, yürüme v.b.) hızlı gelişim gösterirler. Bebeklikte olağandışı ataktırlar. Anne-babayı ya da kendisine bakan kişiyi erkenden tanırlar ve ona gülerler. Uykuya daha az ihtiyaç duyarlar. Hızlı öğrenirler ve öğrenmekten hoşlanırlar. Olağan üstü hafızları vardır ve dil gelişimleri yaşıtlarına göre erken ve olağanüstüdür. Yaşıtlarına göre ileri düzeyde sözel yeteneğe ve yüksek seviyede öğrenme yeteneğine sahiptirler. Kitaplara karşı aşırı ilgileri vardır. İlgi alanları çok geniştir ve bir şeyle uzun süre ilgilenebilirler. Mükemmel olmaya çalışırlar. Soyut muhakeme ve problem çözme becerisine sahiptirler. Arkadaşları ile oyun oynarken lider olma eğilimi gösterirler. Yetişkinlerin materyallerine ilgi duyarlar. Kendilerinden büyük çocuklarla arkadaş olmak isterler. Doğruluk ve dürüstlük konusunda hassastırlar. Canlı hayal gücüne sahiptirler. Çok enerjiktirler ve otoriteye meydan okurlar. Yaratıcıdırlar. Eleştiriye karşı duyarlıdırlar. Sayılarla, bulmacalarla ve yap-bozlarla ilgilenirler (Goodhew, 2009, 20-21; Metin, 1999, s.12-13; Özbay, 2013, s.29-31).

Smuthny (2000)'e göre üstün yetenekli dört, beş ve altı yaş çocukları çok meraklıdırlar ve düşündürücü sorular sorarlar. Geniş kelime dağarcığına sahiptirler ve karmaşık yapılı cümleler kurarlar. Kendilerini iyi ifade ederler ve problemlerin kendilerine has yollarla çözerler. Çok iyi hafızaları ve özgün hayal güçleri vardır. Sanat, müzik ve dramada olağanüstü yetenekleri vardır. Yeni durumlarda önceden edindikleri bilgileri kullanırlar. Alışılmışın dışında mantıklı sıralama yaparlar. Tartışırlar ve fikirler üzerinde dururlar. Çok hızlı öğrenirler. Bağımsız çalışmak isterler ve insiyatif alırlar. Çok iyi espri yetenekleri vardır. Son derece dikkatlidirler ve zorlu görevler almada ısrarcıdırlar. Kurallara son derece bağlıdırlar. Okumaya karşı ilgilidirler. Hikâye okuma ve anlatmadaki hünerlerini sergilerler.

Üstün yetenekli çocukları belirlemede farklı yöntemlerin kullanılması çok önemlidir. Zekâ, yaratıcılık ve başarı testler ile aday gösterme, gözlem, gelişim profilleri, kontrol listeleri, ürün değerlendirme gibi yöntemler üstün yetenekli çocukların tanılanmasında kullanılabilir. Üstün yetenekli çocukları keşfetmenin ana prensibi, onları devamlı gözlemlemeden ibarettir (Cutts ve Moseley, 2004, s.53). Tanılama sürecinde öğretmenin aday göstermesi çok yaygın olarak kullanılan yöntemlerinden birisidir (Davis ve Rimn, 2004). *Öğretmenlerin bildirimleri yönlendirici olmalıdır ve bu bilgi kaynağı üstün yetenekli çocukların tanılanması sürecinde tek başına belirleyici olarak kullanılmamalıdır (Metin, 1999)*. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere ilişkin bilgilerinin eksik olduğu saptanmıştır (Akar ve Şengil-Akar, 2012; Gökdere ve Ayvacı, 2004; Kıldan, 2011). Öğretmenin verdiği bilgiler onlara ilişkin tutumları ile doğrudan ilgili olduğu bulunmuştur (Al-Makhalid, 2012; Wang, 1998).

Öğretmenlerin tutumları onların üstün yeteneklilere karşı nasıl davranacağını da gösterir (Pickens, 2005). Üstün yetenekli çocuklar diğer çocuklara göre öğretmen tutumlarından daha fazla etkilenmektedirler. Öğretmenlerin üstün yeteneklilere yönelik tutumları onların üstün yeteneklilere ilişkin algıları ve kavram yanılgılarıyla ilişkilidir. Eğer öğretmenler üstün yetenekliler eğitiminin gereğini ve önemini çok iyi kavrarlarsa ve üstün yetenekliler eğitiminde farkındalığa sahip olurlarsa, üstün yeteneklilere ve onların eğitimine karşı tutumları o derece olumlu olacaktır (Al-Makhalid, 2012; Wang, 1998). Öğretmenlerin doğru bilgileri tutumları olumlu yönde etkilemektedir (Wang, 1998). Tutumların da davranış üzerinde etkisi olduğundan, öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eği-

timine yönelik tutumları onların üstün yetenekli çocuklara karşı nasıl bir davranış sergileyeceklerini etkileyecektir (Lassig, 2009).

Okul öncesi dönemde üstün yetenekli, çocukların tanılanmasında okul öncesi öğretmenlerinin rolü çok fazladır. Bu sebeple üstün yetenekli çocukların doğru tanılanması için okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve özellikleri hakkında derin bilgi sahibi olması ve kavram yanılgılarının olmaması oldukça önemlidir. Bu bağlamda araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin belirgin kavram yanılgıları ve doğru algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin belirgin algıları ve belirgin kavram yanılgıları incelenmiştir. Bu bakımdan araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Karasar (2013) tarama modellerini, "*geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımı*" olarak tanımlamıştır. Tarama çalışmasında amaç araştırma konusu ile ilgili genellikle var olan bir fotoğrafı olduğu gibi çekerek betimlemektir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s.177).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi seçkisiz olmayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2013, s.90). Bu yöntemde araştırmacı çalışma grubuna dâhil edilecek birimleri önceki bilgi, deneyim ve gözlemlerinden hareketle amacına uygun olarak kendi yargılarıyla belirler (Ural ve Kılıç, 2013, s.43). Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı bahar döneminde Ankara'nın merkez ilçeleri olan Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Sincan ve Yenimahalle'deki MEB Bağımsız Anaokulu, MEB İlköğretim Anasınıfı, Anadolu Mesleki ve Teknik Lise Uygulama Anaokulu, Özel Bağımsız Anaokulu, Özel İlköğretim/Kolej Anasınıfı ve Gündüz Bakımevi ve Kreşte çalışan 280 öğretmenden oluşturmaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri ve Sorulara Verdikleri Cevaplar

		Frekans	%
Okul Türü	Devlet	181	64,6
	Özel	99	35,4
Eğitim Durumu	Lise	72	25,7
	Ön Lisans	208	74,3
Yaş Grubu	36-48 aylık	47	16,8
	48-60 aylık	110	39,3
	60-72 aylık	94	33,6
	Diğer	29	10,4
Mezun Olunan Lise	Kız Meslek Lisesi	165	58,9
	Diğer Liseler	115	41,1
Öğretmenlerin Çalışma Yılı	10 Yıl ve Altı	150	53,6
	11-20 Yıl	86	30,7
	21 Yıl ve Üzeri	44	15,7
Üstün Yeteneklilik Eğitim Alma	Evet	60	21,4
	Hayır	220	78,6
Üstün Yeteneklilerle Çalışma	Evet	66	23,6
	Hayır	214	76,4
	Toplam	280	100

Tablo 1'de öğretmenlerin çalıştığı kurum türü incelendiğinde, çalışmaya katılan 280 öğretmenden 181'inin (%64,6) devlet kurumunda çalıştığı ve 99'unun (%35,4) da özel kurumda çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumu incelendiğinde, çalışmaya katılan 280 öğretmenden 72 öğretmenin (%25,7) lise veya ön lisans ve 208 öğretmenin (%74,3) de lisans veya yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştığı yaş grubu incelendiğinde, çalışmaya katılan

280 öğretmenden 47 öğretmenin (%16,8) 36-48 aylık çocuklarla, 110 öğretmenin (%39,3) 48-60 aylık çocuklarla ve 94 öğretmenin (%33,6) 60-72 aylık çocuklarla çalıştığı görülmektedir. 30 öğretmenin (%10,4) de karma yaş gruplarıyla çalıştığı veya idareci olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mezun olduğu lise türü incelendiğinde, çalışmaya katılan 280 öğretmenden 165 öğretmenin (%58,9) Kız Meslek Lisesi mezunu olduğu ve 115 öğretmenin (%41,1) de Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu Lisesi, Süper Lise, Düz Lise gibi liselerden mezun olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin meslekteki çalışma yılı incelendiğinde, çalışmaya katılan 280 öğretmenden 150 öğretmenin (%53,6) 10 yıl ve altı, 86 öğretmenin (%30,7) 11-20 yıl arası ve 44 öğretmen (%15,7) 21 yıl ve üzeri çalışma deneyimine sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimi alma durumları incelendiğinde, çalışmaya katılan 280 öğretmenden 60 öğretmenin (%21,4) üstün yeteneklilerle ilgili eğitim aldığı ve 220 öğretmenin (%78,6) herhangi bir eğitim almadığı görülmektedir. Öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklarla çalışma durumu incelendiğinde, çalışmaya katılan 280 öğretmenden 66 öğretmenin (%23,6) üstün yetenekli çocuklarla çalıştığı ve 214 öğretmenin (%76,4) de üstün yetenekli çocuklarla çalışmadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Üstün Yeteneklilere (3-8 Yaş) İlişkin Algı Ölçeği (ÜYAÖ)" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formda cinsiyet, yaş, öğretmenin çalıştığı okul türü, eğitim durumu, öğretmenlerin çalışmakta olduğu yaş grubu, öğretmenlerin mezun olduğu bölüm, öğretmenlerin mezun olduğu lise türü ve öğretmenlerin çalışma deneyimi ile ilgili kişisel bilgileri içeren 8 çoktan seçmeli soru yer almaktadır. Ayrıca formda üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik yedisi evet/hayır cevaplı, üçü çoktan seçmeli ve biri de kısa cevaplı olmak üzere 11 soru bulunmaktadır.

Üstün Yeteneklilere (3-8 Yaş Arası) İlişkin Algı Ölçeği (ÜYAÖ)

Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeği Jeong (2010) tarafından geliştirilmiştir. Bu çalışma için uyarlanmıştır. Ölçek üstün yeteneklilik ve özellikleri ile üstün yeteneklilik boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek 8 mit (efsane) temelli ve 12 gerçek temelli olmak üzere 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri (ÜYÖ) ve Üstün Yeteneklilik Eğitimi (ÜYE) alt boyutlarının güvenirlilik kat sayıları (Cronbach Alfa) sırasıyla 0.74 ve 0.74 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi sürecinde Ki-Kare uyum testi ($\chi 2$), İyilik Uyum Testi (GFI), Karşılaştırmalı Uyum Testi (CFI), Normlaştırılmamış Uyum Testi (NNFI), ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değerleri hesaplanmıştır. Faktör analizi sonuçları $\chi 2$=322,10; SD=169; RMSEA=0,053; $\chi 2$/SD=1,90; NNFI=0,91; CFI=0.92; GFI=.0.91 olarak bulunmuştur.

Bulgu ve Yorumlar

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklarla İlgili Belirgin Doğru Algıları:

Tablo 2'de Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri Boyutunun algı maddelerinin ortalama puanları ve puanların standart sapmaları yer almaktadır. Burada öğretmenlerin doğru algıladıkları algı maddeleri incelenmiştir. Öğretmenlerin doğru algıları gerçeklerin kabul edilmesi ve mitlerin kabul edilmemesi şeklinde değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik ve Özelliklerine İlişkin Algı Maddelerinin Ortalama Puanları ve Maddelerin Puanlarının Standart Sapmaları

Sıra	Algı Maddeleri (Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri)	X	SS
1	10. Hızlı metin okuma (hem sesli hem de sessiz olarak) anlamayı kolaylaştırdığı için üstün yetenekli çocuklar tarafından tercih edilir. ***(G)***	3,34	0,88
2	3. Çok zeki çocuklar büyük olasılıkla son derece yaratıcıdırlar.***(M)***	3,29	1,11
3	7. Üstün yetenekli çocuklar oyun etkinliklerinde diğer çocukların eylemlerini dikkate alarak birçok tamamlayıcı rolü koordine eder ve birleştirirler. ***(G)***	3,29	0,97
4	5. Üstün yetenekli çocuklar dili anlamlı ve özgün şekilde kullanırlar. ***(G)***	3,19	1,00
5	8. Üstün yetenekli çocuklar çoğunlukla arkadaşlıkları, fikirleri ve kararları nedeniyle akranları tarafından aranan kişilerdir.***(G)***	3,08	0,91
6	9. Üstün yetenekli çocuklar akranlarıyla kolaylıkla etkileşimde bulunurlar. ***(G)***	2,89	0,93
7	6. Üstün yetenekli çocuklar genellikle başkaları ve onların duyguları ile yakından ilgilidirler. ***(G)***	2,88	0,87
8	1. Üstün yetenekli çocuklar genel olarak benzer özellikler sergilerler. (***M)***	2,75	1,00
9	11. Üstün yetenekli çocuklar nadiren hayal kırıklığı yaşarlar. ***(M)***	2,57	0,95
10	4. Üstün yetenekli çocuklar sınıfta(etkinliklerde) güdülenme(motivasyon) sorunu yaşamazlar. ***(M)***	2,56	0,99
11	2. Çocuklarda görünen üstün yeteneklilik, ebeveynlerinin onları erken yaşta üst düzey öğrenme etkinliklerine katma çabalarından kaynaklanır. ***(M)***	2,53	1,03

Ort. : Maddelerin Puanlarının Ortalaması; SS: Maddelerin Puanlarının Standart Sapması; M: MİT G: GERÇEK

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri ile ilgili birinci belirgin doğru algısı *"erken ve hırslı okuma"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin *"Hızlı metin okuma (hem sesli hem de sessiz olarak) anlamayı kolaylaştırdığı için üstün yetenekli çocuklar tarafından tercih edilir"* (X=3,34; SS: 0,88) maddesine katılma eğiliminde oldukları görülmektedir. Araştırma verisine göre öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların hızlı ve hırslı okuma özelliğine katılma eğiliminde oldukları görülmüştür.

Üstün yetenekli çocuklar kendi başlarına okumayı öğrenirler. Okumayı çok severler ve okuduklarını anlama başarıları ileri seviyededir (MEB, 2009, s.22). Üstün yetenekli çocukların okumayı erken öğrenmelerinin yanında her yaşta yaşıtlarının okuduğu kitaptan daha çok kitap okurlar (Metin, 1999, s.34-35). Üstün yetenekli çocuklar yaşıtlarının seviyesinin üzerindeki eserleri rahatlıkla okurlar (Callard-Szulgit, 2010, s.11). *Üstün yetenekli çocuklar erken okumaya başlarlar ve hırslı okuyucudardır ve hem sesli hem de sessiz hızlı okumada başarılıdırlar. Üstün yetenekli çocuklar anlamayı kolaylaştırdığı için hızlı okuma tekniğini tercih ederler* (Cukierkorn, Karnes, Manning, Houston, ve Besnoy, 2008; Jackson, 2003; Sumreungwong, 2003, s.126).

Alan yazında bilgiler incelendiğinde (Callard-Szulgit, 2010, s.11; Cukierkorn, Karnes, Manning, Houston, ve Besnoy, 2008; Jackson, 2003; MEB, 2009, s.22; Metin, 1999, s.34-35; Sumreungwong, 2003, s.126) öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların "hızlı ve hırslı okuma" ile ilgili özelliğini doğru algıladıklarını desteklemektedir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri ile ilgili ikinci belirgin doğru algısı "*işbirliğine dayalı oyun tarzı*" ile ilgilidir. Öğretmenler *"*Üstün yetenekli çocuklar oyun etkinliklerinde

diğer çocukların eylemlerini dikkate alarak birçok tamamlayıcı rolü koordine eder ve birleştirirler" (X=3,29; SS: 0,97) gerçek temelli algı maddesine katılma eğiliminde oldukları görülmektedir. Çalışmanın verileri ışığında okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların oyunu başlatıp, arkadaşlarının eylemlerini de göz önüne alarak, oyundaki rolleri paylaştırdıkları ve organize ettikleri düşüncesine katıldıkları görülmektedir.

Lupkowski (1989) yaptığı çalışmasında normal gelişim gösteren okul öncesi çocuklarına göre üstün yetenekli okul öncesi çocuklarının daha büyük ölçüde iş birlikçi oyun sergilediklerini saptamıştır. Üstün yetenekli çocuklar fiziksel, sosyal ve bilişsel oyun stillerinde normal gelişim gösteren arkadaşlarından daha fazla performans sergiledikleri görülmüştür. Buna göre üstün yetenekli çocuklar gruptaki diğer arkadaşlarıyla oyunları başlatırlar ve diğer çocuklarla iş birliği içinde oynarlar. Üstün yetenekli çocuklar oyunlarında liderlik rolünü üstlenirler (Barnett ve Fiscella, 1985). Üstün yetenekli çocuklar kitapseverdiler, içe kapanıktırlar ve ciddidirler gibi klişelerin aksine, üstün yetenekli çocuklar oyunlarda fiziksel olarak hayli etkindirler ve oyunlarda sosyal olarak daha ileri düzeydedirler (Cukierkorn, ve diğ., 2008).

Alan yazındaki bilgiler (Barnett ve Fiscella, 1985; Cukierkorn, vd., 2008; Lupkowski, 1989) öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların işbirliğine dayalı oyun tarzına ilişkin özelliğini doğru algıladıklarını desteklemektedir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri ile ilgili üçüncü belirgin doğru algısı **"**üstün yetenekli çocuklar ve motivasyon probleminin olmaması" ile ilgilidir. *Ö*ğretmenlerin "Üstün yetenekli çocuklar sınıfta (etkinliklerde) güdülenme (motivasyon) sorunu yaşamazlar"(X=2,56; SS: 0,99) algı maddesine katılmama eğiliminde oldukları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun üstün yetenekli çocukların da motivasyon sorunu yaşadığı düşüncesinde oldukları bulunmuştur.

İçsel motivasyon, bir şeye ilgili ve meraklı olma üstün yeteneklilik özelliklerindendir (Porter, 1999; Clark,2013). Genellikle üstün yetenekli çocukların en yüksek motivasyona sahip olmaları beklenir. Fakat bir çok üstün yetenekli çocukta okullarında motivasyon eksikliği görülmektedir (Siegle ve McCoach, 2005). Üstün yetenekli çocuklar motivasyon eksikliğinden dolayı akademik olarak başarısız olabilmektedirler (Jeong, 2010).

Alan yazında ifade edilen bilgiler (Clark,2013; Porter, 1999; Siegle ve McCoach, 2005) öğretmenlerin "üstün yetenekli çocuklar ve motivasyon probleminin olmaması" ile ilgili mit (efsane) maddesini doğru algıladıklarını desteklemektedir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri ile ilgili dördüncü belirgin doğru algısı *"üstün yeteneklilik ve ailelerin çabası*" ile ilgilidir. Öğretmenlerin çoğunun "Çocuklarda görünen üstün yeteneklilik, ebeveynlerinin onları erken yaşta üst düzey öğrenme etkinliklerine katma çabalarından kaynaklanır" (X=2,53; SS: 1,03) mit temelli algı maddesine katılmama eğiliminde oldukları görülmektedir.

Üstün yeteneklilik ailelerin çabaları sonucunda ortaya çıkan bir olgu değildir. Çocuklardaki üstün yeteneklilik hırslı ve zorlayıcı ebeveynler tarafından meydana gelmektedir fikri çevrenin üstün yeteneklilik üzerine etkisini göstermek için ileri sürülen olumsuz bir fikirdir (Winner, 2000). Tannenbaum'un Yıldız Modeli'nde çevresel faktörlerin olumlu etkilerinin üstün yeteneğin gelişimi ve olağanüstü başarının gerçekleşmesi için gerekli ama yetersiz koşullar olarak görülmektedir (Sak, 2013; Tannenbaum, 2003). Olasılıklı zenginleştirme teorisi üstün yeteneği bilişsel yetenek, bilişsel ustalık ve akademik içsel motivasyon ve bilişsel açıdan uyarıcı ev ortamı içeren üç boyutlu bir süreç olarak tanımlamaktadır. (Gottfried, Gottfried, ve Guerin, 2006).

Alan yazında ifade edilen bilgiler (Gottfried, Gottfried, ve Guerin, 2006; Sak, 2013; Tannenbaum, 2003; Winner, 2000) öğretmenlerin "üstün yeteneklilik ve ailelerin çabası" ile ilgili bu mit maddesini doğru algıladıklarını desteklemektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Üstün Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Algıları Maddelerinin Ortama Puanları ve Maddelerin Puanlarının Standart Sapmaları

N	Algı Maddeleri (Üstün Yeteneklilik Eğitimi)	Ort	SS
1	17. Üstün yetenekli çocuklar için normal müfredatta onlara özgü uyarlama yapmaya ihtiyaç vardır ***(G)***	4,13	0,89
2	15. Ebeveynler üstün yetenekliliğin belirlenmesi sürecine dâhil edilmelidir. ***(G)***	3,94	0,91
3	16. Sanatsal yönden üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde yaratıcılık testleri etkin araçlardır. ***(M)***	3,78	0,90
4	19. Üstün yetenekli çocukların normal çocuklarla bir arada yer aldığı gruplarda işbirliği yoluyla öğrenme (grup çalışması), üstün yetenekli çocuklar için akademik yararlar sağlar. ***(M)***	3,69	0,91
5	12. Okul öncesi yıllarda üstün yetenekli oldukları belirlenen çocuklar, akademik performans açısından genellikle sonraki yıllarda belirlenen çocuklardan daha ileridedirler. ***(G)***	3,66	0,97
6	13. Standart testler farklı sosyal çevrelerden gelen çocuklar için yanlıdır; örneğin, ekonomik açıdan dezavantajlı olan ve Türkçeyi iyi kullanamayan çevreler gibi. ***(G)***	3,64	0,96
7	18. Okula erken başlama, sınıf atlama ve okulu erken bitirme gibi hızlandırma seçenekleri üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal gelişimleri için zararlıdır. ***(M)***	3,29	1,04
8	20. Üstün yetenekli çocuklar, okul zamanlarının büyük kısmını benzer yetenek ve ilgileri olan diğer çocuklarla geçirmelidir. ***(G)***	3,23	1,02
9	14. Çocukların Türkçelerinin yeterli olmaması, onların okulda üstün yetenekliler programına aday gösterilmeleri için gerekli performansı sergilemelerine engel olur. ***(G)***	3,20	0,94

Ort. : Maddelerin Puanlarının Ortalaması; SS: Maddelerin Puanlarının Standart Sapması; M: MİT
G: GERÇEK

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili birinci doğru algısı *"normal müfredatta uyarlama ihtiyacı"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin çoğunun *"Üstün yetenekli çocuklar için normal müfredatta onlara özgü uyarlama yapmaya ihtiyaç vardır"* (X=4,13; SS: 0,89) gerçek temelli algı maddesine katıldıkları görülmektedir.

Üstün yetenekli çocuklar kendi yaşıtlarına göre daha hızlı ve farklı yollarla öğrenirler. Bundan dolayı üstün yetenekli çocukların ihtiyaç ve gereksinimlerine cevap verecek ve okullarında eğitimlerine süreklilik sağlayacak üst düzey, karmaşık ve derin öğretim, müfredat ve değerlendirme sistemine ihtiyaç vardır (Rogers, 2007). Birçok eğitimci üstün yetenekli çocukların normal sınıflarda karşılaştıkları en büyük problemin onlara sunulan etkinliklerin onlara kolay gelmesi, seviyelerinin altında olması ve heyecan verici olmaması olduğunu iddia etmektedirler. Buna ek olarak, üstün yeteneklilik alanında uzman eğitimciler üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarının diğer çocuklardan farklı olduğuna ve bu ihtiyaçların karşılanması için normal müfredatta değişiklikler yapılmasına inanmaktadırlar (Archambault, Westberg, Brown, Hallmark, Emmons ve Zhang, 1993). Heterojen sınıflarda (karma sınıf) ve homojen sınıflarda farklılaştırılması öğretim programının uygulanması üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarını karşılamada kritik öneme sahiptir. Farklılaştırılmış öğretim programı uygulayan okullardaki çocukların diğerlerine göre daha başarılı olduğu ve öğrenmeye karşı daha olumlu tutumu sergiledikleri rapor edilmiştir (Brighton, Callahan, Tomlinson ve Moon, 2005).

Alan yazında ifade edilen bilgiler (Archambault, Westberg, Brown, Hallmark, Emmons ve Zhang, 1993; Brighton, Callahan, Tomlinson ve Moon, 2005; Rogers, 2007) öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili "normal müfredatta uyarlama ihtiyacı" ile ilgili algı maddesini doğru algıladıklarını desteklemektedir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgi ikinci doğru algısı "*ebeveynlerin tanı-*

lama sürecine katılımı" ile ilgilidir. Öğretmenlerin çoğunun "*Ebeveynler üstün yetenekliliğin belirlenmesi sürecine dâhil edilmelidir*" (X=3,94; SS: 0,91) gerçek temelli algı maddesine katıldıkları görülmektedir.

Yapılan bir araştırma sonucunda öğretmen ve aile görüşlerinin üstün yetenekli çocukları belirlemede %44,3 oranında başarılı olduğunu saptamıştır. Üstün yetenekli çocukları tanılama konusunda ailelerin öğretmenlere göre daha başarılı olduğu saptanmıştır (Dağlıoğlu ve Suveren, 2013). Ayrıca Ciha, Harris Hoffman ve Potter (1974) yapmış oldukları çalışmada ebeveynlerin çocukların üstün yetenekliliğini %76 oranında doğru değerlendirdiklerini ve erken çocukluk dönemi öğretmenleri ise çocukların üstün yetenekliliğini % 22 oranında doğru değerlendirdikleri saptanmıştır. Çalışma, okul öncesi seviyesinde ebeveynlerin çocukların yeteneklerini değerlendirmede öğretmenlere göre daha başarılı olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, Louis ve Lewis (1992)'in yapmış olduğu çalışmanın bulguları ebeveynlerin okul öncesi çocuklarının üstün yetenekliliğini değerlendirmede başarılı olduğunu göstermektedir. Çocuklarını IQ testi almak için getiren ebeveynlerin çocuklarının % 61'inin 132 ve yukarı IQ puanı aldıkları görülmüştür. Hodge ve Kemp (2000) yapmış olduğu çalışmasında ebeveynler tarafından belirtilen özelliklerin çoğunun alan yazında ifade edilen özelliklerle uyumlu olduğunu saptamıştır.

Ciha, Harris, Hoffman ve Potter (1974), Dağlıoğlu ve Suveren (2013), Louis ve Lewis (1992) ve Hodge ve Kemp (2000)'in çalışmaları öğretmenlerin "ebeveynlerin tanılama sürecine katılımı" ile ilgili gerçek temelli algı maddesini doğru algıladıklarını desteklemektedir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgi üçüncü doğru algısı ise *"üstün yeteneklilğin okul öncesi yıllarda belirlenmesinin etkililiği"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin çoğunun "*Okul öncesi yıllarda üstün yetenekli oldukları belirlenen çocuklar, akademik performans açısından genellikle sonraki yıllarda belirlenen çocuklardan daha ileridedirler"* (X=3,66; SS: 0,97) gerçek temelli algı maddesine katıldıkları görülmektedir.

Üstün yetenekli çocuklara erken yıllarda onların ihtiyaç ve gereksinimlerine cevap verecek bir program sunulması onların öz-yönetim becerilerinin gelişmesini destekleyecektir. Üstün yetenekli çocuklar erken yıllarda tanılanmazlarsa motivasyon eksikliği gibi sebeplerden dolayı başarısız olabilirler (Siegle ve McCoach, 2005). Üstün yetenekliliğin erken tanılanması ve uygun eğitimsel müdahale programları üstün yetenekli çocukların eğitimsel ve sosyal duygusal ihtiyaçlarını karşılar. Bu erken müdahale programları çocukların potansiyel başarı olasılığını artırırken, ilerleyen dönemlerde üstün yetenekli çocukların sosyal, duygusal ve eğitimsel problemlerini azaltır (Hodge ve Kemp, 2000).

Okul öncesi dönemde tanılanan üstün yetenekli çocuklar başlangıçta açık fark olmasa da sonraki yıllarda tanılanan çocuklardan öndedir. Okul öncesi dönem çocuklarının erken ortaya çıkan özelliklerinin tanılanması ile ilgili boylamsal çalışmalar üstün yetenekli çocukların özelliklerini devam ettirdiğini göstermiştir. Üstün yetenekli çocuklar erken teşhis edilip motivasyon ve ilgilerinin yüksek kalması sağlanırsa, çocukların gelecekleri de daha iyi desteklenmiş olur (Robinson, 1991). Birçok çalışma üstün yetenekli çocuklara zihinsel, akademik ve sosyal hazırbulunuşluk temelinde birinci sınıfa ya da anaokuluna erken kayıt sağlandığında onların daha büyük sınıf arkadaşları kadar ya da daha fazla performans sergilediklerini göstermektedir (Guilbault, 2013).

Alan yazında ifade edilen bilgiler (Guilbault, 2013; Hodge ve Kemp, 2000; Robinson, 1993; Siegle ve McCoach, 2005) öğretmenlerin "üstün yetenekliliğin okul öncesi yıllarda belirlenmesinin etkililiği" ile ilgili algı maddesini doğru algıladıklarını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgi dördüncü doğru algısı ise *"standart testlerin taraflılığı"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin çoğunun *"Standart testler farklı sosyal çevrelerden gelen çocuklar için yanlıdır; örneğin, ekonomik açıdan dezavantajlı olan ve Türkçeyi iyi kullanamayan çevreler gibi"* (X=3,64; SS: 0,96) gerçek temelli algı maddesine katıldığı görülmektedir.

Klasik ve geleneksel anlamda üstün yetenekli çocukların potansiyelleri konusunda daha kesin tanı yapmak için kullanılan bireysel zekâ testlerinin kültürel sınırlılık ve yanlılıkları bulunmaktadır.

Bu testler farklı kültürden gelen çocuklar için yanlıdır (Baykoç-Dönmez, 2011). Frasier, Hunsaker, Lee, Finley, Frank, García ve Martin (1995)'in yapmış olduğu çalışmada ekonomik olarak dezavantajlı ve sınırlı İngilizce yeterliliği olan çevreden gelen çocukların tanılanmasında önemli engel olarak görülen en önemli problemlerden birinin standart testlerin yanlılığı olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan eğitimcilerin % 70'i standart testleri ekonomik olarak dezavantajlı ve sınırlı İngilizce yeterliliği olan çevreden gelen çocuklar için yanlı olduğuna inanmaktadır.

Azınlık grupları genellikle üstün yeteneklilik programlarında yeterince ya da hiç temsil edilmemektedir. Programa dâhil etmemenin en belirgin nedeni geleneksel tanılama stratejileridir. IQ testi gibi standart testler temsil problemi oluşturmaktadır. Geleneksel tanılama yöntemlerinin azınlık grupları açısından bir ayrımcılık oluşturduğu görülmektedir (Bernal, 1980; Wood ve Achey, 1990). Tanılama sürecinde çocukların kültürel ve deneyimsel geçmişi göz önünde bulundurulmalıdır. Üstün yetenekli çocukların belirlenmesi sürecinde çoklu ölçüt kullanılması etnik grupların temsil soruna çözüm bulacaktır (Brown, Renzulli, Chen, Gubbins, Siegle ve Zhang, 2005).

Alan yazında ifade edilen bilgiler (Baykoç-Dönmez, 2011; Bernal, 1980; Frasier, Hunsaker, Lee, Finley, Frank, García ve Martin, 1995; Brown, Renzulli, Chen, Gubbins, Siegle ve Zhang, 2005; Wood ve Achey, 1990) öğretmenlerin "standart testlerin taraflılığı" ile ilgili gerçek (realite) temelli algı maddesini doğru algıladıklarını desteklemektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Çocuklarla İlgili Belirgin Kavram Yanılgıları

Tablo 4'de Üstün Yeteneklilere İlişkin Algı Ölçeğinin Üstün Yeteneklilik ve Özellikleri Boyutunun algı maddelerinin ortalama puanları ve puanların standart sapmaları yer almaktadır. Burada öğretmenlerin yanlış algıladıkları algı maddeleri incelenmiştir. Öğretmenlerin kavram yanılgıları gerçeklerin kabul edilmemesi ve mitlerin kabul edilmesi şeklinde değerlendirilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Üstün Üstün Yeteneklilik ve Özelliklerine İlişkin Algı Ölçeğinin Maddelerin Kavram Yanılgısı Ortalama Puanları ve Maddelerin Puanlarının Standart Sapmaları

N	Algı Maddeleri	Ort.	SS
1	3-Çok zeki çocuklar büyük olasılıkla son derece yaratıcıdırlar. ***(M)***	3,29	1,11
2	6-Üstün yetenekli çocuklar genellikle başkaları ve onların duyguları ile yakından ilgilidirler. ***(G)***	3,13	0,87
3	9-Üstün yetenekli çocuklar akranlarıyla kolaylıkla etkileşimde bulunurlar. ***(G)***	3,11	0,93
4	8-Üstün yetenekli çocuklar çoğunlukla arkadaşlıkları, fikirleri ve kararları nedeniyle akranları tarafından aranan kişilerdir. ***(G)***	2,93	0,91
5	5-Üstün yetenekli çocuklar dili anlamlı ve özgün şekilde kullanırlar. ***(G)***	2,81	1,00
6	1-Üstün yetenekli çocuklar genel olarak benzer özellikler sergilerler. ***(M)***	2,75	1,00
7	7-Üstün yetenekli çocuklar oyun etkinliklerinde diğer çocukların eylemlerini dikkate alarak birçok tamamlayıcı rolü koordine eder ve birleştirirler. ***(G)***	2,71	0,97
8	10-Hızlı metin okuma (hem sesli hem de sessiz olarak) anlamayı kolaylaştırdığı için üstün yetenekli çocuklar tarafından tercih edilir. ***(G)***	2,66	0,88
9	11-Üstün yetenekli çocuklar nadiren hayal kırıklığı yaşarlar. ***(M)***	2,57	0,95
10	4-Üstün yetenekli çocuklar sınıfta(etkinliklerde) güdülenme (motivasyon) sorunu yaşamazlar. ***(M)***	2,56	0,99
11	2-Çocuklarda görünen üstün yeteneklilik, ebeveynlerinin onları erken yaşta üst düzey öğrenme etkinliklerine katma çabalarından kaynaklanır. ***(M)***	2,53	1,03

Ort. : Maddelerin Puanlarının Ortalaması

SS: Maddelerin Puanlarının Standart Sapması

M: MİT

G: GERÇEK

Tablo 4'ten anlaşıldığı gibi öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri ve üstün yeteneklilik kavramıyla ilgili belirgin kavram yanılgılarından birincisi *"Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki Pozitif İlişki"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin *"Çok zeki çocuklar büyük olasılıkla son derece yaratıcıdırlar"* mit temelli algı maddesine (X=3,29; SS: 1,11) katılma eğiliminde oldukları görülmektedir.

Renzulli (1978)'ye göre üstün yetenek ortalama üstü genel veya özel yeteneğin (yüksek zekâyı içeren), yaratıcı yeteneğin (yüksek fikirler oluşturma ve bu fikirleri problemin çözümü için kullanabilme yeteneği) ve motivasyonun (yüksek görev sorumluğu) etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Renzulli'nin üstün yeteneklilik tanımından da anlaşılacağı üzere zekâ ve yaratıcılık ayrı kavramlardır. Oğurlu (2014)'nun çocuklarda zekâ ve yaratıcılık ilişkisini incelediği çalışmasında zekâ ve yaratıcılık puanları arasında herhangi bir anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır. Ayrıca araştırmada 120 IQ puanı üstü olan çocukların yaratıcılık ve zekâ puanları ile 120 IQ puanı altında olan çocukların yaratıcılık ve zekâ puanları incelenmiş fakat her iki durumda da zekâ puanı ile yaratıcılık puanı arasında ilişki bulunamamıştır. Kim (2005)'in araştırmasında yaratıcılık test puanları ile IQ puanları arasındaki ilişkinin ihmal edilebileceği saptanmıştır. Dolaysıyla yaratıcılık ile zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yaratıcılık ile zekâ arasında belli bir ilişkinin varlığını aramak amacıyla yapılan araştırmalar sonucunda, zekâ ile yaratıcılık arasında doğrudan, kesin bağlantılara ulaşılamamıştır. Araştırmacılar, yüksek seviyede zekânın, aynı seviyede yaratıcılığa işaret etmediğini yaratıcılıkla zekâ arasında çok yüksek bir ilişki olmadığını, daha zeki bir kişinin daha yaratıcı bir kişi anlamına gelmediğini belirtmektedirler (Güran, 2007).

Alan yazındaki bilgiler (Güran, 2007; Kim, 2005; Oğurlu, 2014; Renzulli, 1978) öğretmenlerin "Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişki" konusunda kavram yanılgısına sahip olduğunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri ve üstün yeteneklilik kavramıyla ilgili belirgin kavram yanılgılarından ikincisi *"Duygusal Duyarlılık"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin *"Üstün yetenekli çocuklar genellikle başkaları ve onların duyguları ile yakından ilgilidirler"* realite temelli algı maddesi (X=3,13; SS: 0,87) hakkında kararsız kalma eğiliminde oldukları görülmektedir.

Üstün yetenekli çocuklar akranlarına göre daha az benmerkezcidirler. Kendilerinin dışındaki diğer insanların duygularına ve ihtiyaçlarına karşı yaşıtlarına göre daha duyarlıdırlar. İnsanların duygusal durumlarının farkına varabilir. İnsanları empati yaparak dinler. Genel olarak duygusal bir derinliğe sahiptirler (Clark, 2013, s.49; Hertzog, 2008, s.6; Porter, 1999, s.65). Tüm bu özelliklerden anlaşıldığı gibi üstün yetenekli çocukların duygusal duyarlılığı yüksektir. Bundan dolayı üstün yetenekli çocuklar başkalarına ve onların duyguları yakın ilgi gösterirler (Cukierkorn vd., 2008).

Alan yazında ifade edilen bilgiler (Clark, 2013, s.49; Cukierkorn vd., 2008; Hertzog, 2008, s.6; Porter, 1999, s.65) öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların "duygusal duyarlılığı" konusunda belirgin bir kavram yanılgısına sahip olduğunu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri ve üstün yeteneklilik kavramıyla ilgili net kavram yanılgılarından üçüncüsü *"Liderlik"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin "Üstün yetenekli çocuklar akranlarıyla kolaylıkla etkileşimde bulunurlar" realite temelli algı maddesi (X=3,11; SS: 0,93) hakkında kararsız kalma eğiliminde oldukları görülmektedir.

Üstün yetenekli çocuklar erken yaşlarda liderlik özelliği sergilerler ve toplumsal projelerde yer almaya çalışırlar. Sosyal etkinliklere katılırlar ve diğer insanlarla birlikte olmaktan hoşlanırlar. Grupla çalışmayı severler. Üstün yetenekli çocuklar genellikle akranları tarafından fikirleri ve arkadaşlıkları için aranan kişilerdir ve onlar akranları ile kolaylıkla etkileşimde bulunurlar. Üstün yetenekli çocuklar akranları tarafından saygı görürler. Arkadaşları ile açık ve net bir iletişim içindedir. Bir işe kolay adapte olurlar, esnektirler ve özgüvenleri yüksektir. Üstün yetenekli çocuklar sözel becerileri ve akıl yürütme becerileri sayesinde çatışmaları birçok çözüm yolu sunarak sakin bir şekilde çözerler. Grubun amacını anlarlar ve ifade ederler (Clark, 2013; Cukierkorn vd., 2008; Davis ve Rimn, 2004; Johnsen, 2005; Porter, 1999; Sumreungwong, 2003).

Gruptaki işleri düzenlerler ve paylaştırırlar. Amaçlarına ulaşmada diğerlerini etkilerler. Üstün ye-

tenekli çocuklar faaliyetlerin planlanması, grubun yönetilmesi ve faaliyet organizasyonu gibi işlerde belirgin olarak öne çıkarlar. Sorumluluklarını çok iyi bilirler ve verilen görevi en iyi şekilde yerine getirirler. Akranları arasında doğal bir lider gibi davranırlar (Coşkun, 2007; Sumreungwong, 2003; Ulusoy, Sakaltaş, Güneş, Dokgöz, Akın ve Köseoğlu, 2014).

Alan yazındaki bilgiler (Clark, 2013; Coşkun, 2007 Cukierkorn, Karnes, Manning, Houston ve Besnoy, 2008; Davis ve Rimn, 2004; Johnsen, 2005; Porter, 1999; Sumreungwong, 2003; Ulusoy vd., 2014) birçok öğretmenin üstün yetenekli çocukların "liderlik" özelliği ile ilgili kavram yanılgısına sahip olduğunu destelemektedir. Bu da öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların liderlik özelliklerini tam anlamıyla bilmediklerini göstermektedir. Bilgi eksikliklerinin nedenleri üstün yeteneklilik ve eğitimi konusunda eğitim almamış olmalarından, üstün yeteneklilerle çalışmamış olmalarından veya yanlış bilgiye sahip olmalarından kaynaklanabilir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilik Eğitimine İlişkin Algı Maddelerin Kavram Yanılgısı Ortalama Puanları ve Maddelerin Puanlarının Standart Sapmaları

N	Algı Maddeleri	Ort.	SS
1	16-Sanatsal yönden üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde yaratıcılık testleri etkin araçlardır. ***(M)***	3,78	0,90
2	19-Üstün yetenekli çocukların normal çocuklarla bir arada yer aldığı gruplarda işbirliği yoluyla öğrenme (grup çalışması), üstün yetenekli çocuklar için akademik yararlar sağlar. ***(M)***	3,69	0,91
3	18-Okula erken başlama, sınıf atlama ve okulu erken bitirme gibi hızlandırma seçenekleri üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal gelişimleri için zararlıdır. ***(M)***	3,29	1,04
4	14-Çocukların Türkçelerinin yeterli olmaması, onların okulda üstün yetenekliler programına aday gösterilmeleri için gerekli performansı sergilemelerine engel olur. ***(G)***	2,80	0,94
5	20-Üstün yetenekli çocuklar, okul zamanlarının büyük kısmını benzer yetenek ve ilgileri olan diğer çocuklarla geçirmelidir. ***(G)***	2,78	1,02
6	13-Standart testler farklı sosyal çevrelerden gelen çocuklar için yanlıdır; örneğin, ekonomik açıdan dezavantajlı olan ve Türkçeyi iyi kullanamayan çevreler gibi. ***(G)***	2,36	0,96
7	12-Okul öncesi yıllarda üstün yetenekli oldukları belirlenen çocuklar, akademik performans açısından genellikle sonraki yıllarda belirlenen çocuklardan daha ileridedirler. ***(G)***	2,34	0,97
8	15-Ebeveynler üstün yetenekliliğin belirlenmesi sürecine dâhil edilmelidir. ***(G)***	2,06	0,91
9	17-Üstün yetenekli çocuklar için normal müfredatta onlara özgü uyarlama yapmaya ihtiyaç vardır. ***(G)***	1,88	0,89

Ort. : Maddelerin Puanlarının Ortalaması

SS: Maddelerin Puanlarının Standart Sapması

M: MİT

G: GERÇEK

Tablo 5'ten anlaşıldığı gibi öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimi ile ilgili birinci belirgin kavram yanılgısı "*Sanatsal Yönden Tanılamada Yaratıcılık Testlerinin Etkisi"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin çoğunun "*Sanatsal yönden üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde yaratıcılık testleri etkin araçlardır*" (X=3,78; SS: 0,90) mit temelli algı maddesine katıldıkları görülmektedir.

Yaratıcılık testleri problem çözme ve çeşitli durumlara uygulanabilen farklı düşünme becerilerini ölçmek için kullanılır. Birçok araştırmacı yaratıcılığın iyi anlaşılmadığını ve tanımının yetersiz olduğunu ileri sürmektedirler. Yaratıcılık testlerinin görsel sanatlar alanında üst düzey yeteneğe sahip çocuklar için hazırlanan üstün yeteneklilik programındaki başarıyı tahmin etmedeki güvenirliliği ile ilgili hazırlanmış herhangi bir rapor bulunmamaktadır. Sanatsal yönden üstün yetenekli çocukların tanılanması çocukların potansiyellerine, bir işteki ilerleyişlerine, son performans ve son ürünlerine bağlı olmalıdır (Clark ve Zimmerman, 1992).

Alan yazındaki bilgiler (Clark ve Zimmerman, 1992) öğretmenlerin çoğunun "Sanatsal Yönden Tanılamada Yaratıcılık Testlerinin Etkisi" konusunda belirgin kavram yanılgılarının olduğunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimi ile ilgili ikinci belirgin kavram yanılgısı "*Karma Gruplarda İşbirliği Yoluyla Öğrenmenin Akademik Yararları"* ile ilgilidir. Öğretmenlerin çoğunun *"Üstün yetenekli çocukların normal çocuklarla bir arada yer aldığı gruplarda işbirliği yoluyla öğrenme (grup* çalışması), üstün yetenekli çocuklar için akademik yararlar sağlar" (X=3,69; SS: 0,91) mit temelli algı maddesine katıldıkları görülmektedir.

İşbirliği yoluyla öğrenme normal gelişim gösteren çocuklara beceriler kazandırmada etkili bir yol olarak görünse de üstün yetenekli çocukların eğitimindeki etkisi tartışmalıdır (VanTassel-Baska, Landrum ve Peterson, 1992; Clark ve Zimmerman, 1994). Üstün yetenekli çocuklar hızlı öğrenirler. Bir konu hakkında diğer çocuklardan daha derin bilgiye sahiptirler. Bilinçli bir şekilde çalışırlar. Diğer çocuklardan akademik olarak üstündürler. Yaşıtlarına göre daha ileri seviye konulara meraklıdırlar (Clark, 2013; Porter, 1999; Johnsen, 2005; Davis ve Rimn, 2004). Bundan dolayı üstün yetenekli çocukları daha düşük ya da orta seviyede başarılı çocuklarla aynı gruba koymak onların öğrenme süreçlerini geciktirir (VanTassel-Baska, Landrum ve Peterson, 1992). Normal öğretim için karma yetenek gruplarında işbirlikçi öğrenme stratejisi üstün yetenekli çocuklar için akademik olarak faydalı görülmemektedir. Üstün yetenekli çocuklar için karma yetenek gruplarında işbirliğine dayalı öğrenme stratejisi nadiren ve sadece onların sosyal becerilerinin gelişimi için kullanılmalıdır (Rogers, 1991). Karma gruplarda işbirliğine dayalı öğrenme stratejisi akademik açıdan üstün yetenekli çocuklar için özel programların ya da özel hizmetlerin yerine konamaz. Alan yazında karma gruplarda işbirliğine dayalı öğrenme stratejisinin akademik açıdan üstün yetenekli çocuklar için hazırlanmış özel programlardan açık bir üstünlüğünün varlığı saptanamamıştır (Clark ve Zimmermann, 1994; Robinson,1991).

Alan yazındaki bilgiler (Clark, 2013; Clark ve Zimmerman, 1994; Davis ve Rimn, 2004; Johnsen, 2005; Porter, 1999; Rogers, 1991; Robinson,1991; VanTassel-Baska, Landrum ve Peterson, 1992) öğretmenlerin "Karma Gruplarda İşbirliği Yoluyla Öğrenmenin Akademik Yararları" konusunda kavram yanılgısına sahip olduklarını desteklemektedir.

Öğretmenlerin üstün yeteneklilik eğitimi ile ilgili üçüncü belirgin kavram yanılgısı "*Akademik Hızlandırmanın Olumsuz Etkisi"* ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunun *"Okula erken başlama, sınıf atlama ve okulu erken bitirme gibi hızlandırma seçenekleri üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal gelişimleri için zararlıdır"* (X=3,29; SS: 1,04) mit temelli algı maddesine katılma eğiliminde oldukları görülmektedir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında hızlandırmanın sosyal ve duygusal gelişim üzerine olumsuz etkisi saptanamamıştır (Brown, 1993). Hızlandırma (sınıf atlama) stratejisi uygulanan çocuklar sınıflarındaki yaşça büyük çocuklardan daha başarılıdırlar. Daha az sıkılırlar ve daha az memnuniyetsizlik yaşarlar. Çoğu raporda görüldüğü gibi, sosyal duygusal uyumları genellikle yüksektir ve ortalamanın üzerindedir (Clark, 2013). Birçok popüler kavram yanılgıları ve mitlerin (efsane) aksine hızlandırma stratejisi uygulanmış üstün yetenekli çocuklar sosyal-duygusal problemler yaşamadığı

ve öğrenmelerinde, bilgi ve becerilerinde bir boşluk oluşmadığı görülmüştür (Smith, 2012). Ayrıca Vialle, Ashton, Carlon ve Rankin (2001) yaptığı çalışmasında hızlandırılmış eğitim programlarına katılan çocukların, akademik ihtiyaçları ve sosyal-duygusal gereksinimleri yönünden hızlandırma stratejisine yönelik olumlu tutum sergilediklerini saptamıştır. Hoogeveen, van Hell ve Verhoeven (2012) yapmış oldukları çalışmalarında sınıf atlamanın üstün yetenekli çocukların sosyal ve duygusal özellikleri üzerinde negatif etki oluşturmadığı ve hızlandırma seçeneğinin uzun dönem etkilerinin pozitif olma eğiliminde olduğu saptanmıştır. Hızlandırma stratejisi uygulanan üstün yetenekli çocukların uygulanmayanlara göre sosyal olarak daha yeterli olduğu bulunmuştur. Steenbergen-Hu ve Moon (2011)'ın yapmış olduğu araştırma sonucunda hızlandırmanın üstün yetenekli çocukların sosyal ve duygusal özellikleri üzerindeki etkisi de çok az da olsa olumlu göründüğü bulunmuştur.

Alan yazında bilgiler (Brown, 1993; Clark, 2013; Hoogeveen, van Hell ve Verhoeven, 2012; Smith, 2012; Steenbergen-Hu ve Moon, 2011; Vialle, Ashton, Carlon ve Rankin, 2001) öğretmenlerin çoğunun "Karma Gruplarda İşbirliği Yoluyla Öğrenmenin Akademik Yararları" konusunda belirgin kavram yanılgısına sahip olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve özellikleri ile ilgili "*hırslı ve erken okuma*" ve "*işbirliğine dayalı oyun tarzı*" konulu gerçek temelli maddelere katıldıkları ve "üstün yetenekli çocuklar ve motivasyon probleminin olmaması" ve "üstün yeteneklilik ve ailelerin çabası" konulu mit (efsane) temelli maddelere katılmadıkları saptanmıştır. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin "*normal müfredatta uyarlama ihtiyacı*", "*ebeveynlerin tanılama sürecine katılımı*", "üstün yetenekliliğin okul öncesi yıllarda belirlenmesinin etkililiği" ve "*standart testlerin taraflılığı*" konulu gerçek temelli maddelere katıldıkları saptanmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve özelliklerine ilişkin üç belirgin kavram yanılgılarının olduğu saptanmıştır. Bu kavram yanılgılarının "*yaratıcılık ve zekâ arasındaki pozitif ilişki*", "*akranlarla kolay etkileşim*" ve "*liderlik*" konuları ile ilgili olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik eğitimine ilişkin üç kavram yanılgılarının olduğu saptamıştır. Bu kavram yanılgılarının *"sanatsal yönden tanılamada yaratıcılık testlerinin etkisi"*, "*karma gruplarda işbirliği yoluyla öğrenmenin akademik yararları*" ve "*akademik hızlandırmanın olumsuz etkisi*" konuları ile ilgili olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılar ve eğitimciler için yapılan öneriler aşağıda sunulmuştur.

Üstün yeteneklilik ve eğitimi konusuna önem verilerek bu konuda daha fazla çalışma yapılmalıdır.

Okul öncesi öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve eğitimine yönelik görüşleri ile öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin algılarının belirlemek için nitel çalışma yapılmalıdır.

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik, üstün yetenekli çocukların özellikleri, üstün yetenekliliğin tanılanması ve üstün yeteneklilik eğitimi konularına ilişkin bilgilerini ortaya çıkaran çalışmalar yapılmalıdır..

Üstün yetenekli çocukların tanılanmasında öğretmenlerin rolü çok önemlidir. Bu sebeple bütün öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özelliklerine ilişkin farkındalıklarını artıracak hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

Üniversitede okul öncesi öğretmen adaylarının üstün yeteneklilik ve eğitimine ilişkin farkındalıklarını artıracak seminerler, konferanslar veya atölye çalışmaları düzenlenebilir.

Kaynakça

Akar, İ., Şengil-Akar, Ş.(2012). **İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri.** *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(2),423-436.

Al-Makhalid, K.A.(2012). *Primary teachers' attitudes and knowledge regarding gifted pupils and their education in The Kingdom of Saudi Arabia.* Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Phılosophy. The University of Manchester, UK.

Archambault, F. S., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Emmons, C. L., & Zhang, W. (1993). *Regular classroom practices with gifted students: Results of a national survey of classroom teachers* (#93102). Storrs, CT: the National Research Center on the Gifted and Talented.

Barnett, L.A., & Fiscella, J. (1985). A child by any other name... A comparison ofthe playfulness of gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly, 29*(2), 61-66.

Baykoç-Dönmez, N.(2011). Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. Necate Baykoç-Dönmez (Ed.), Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde (s.283-306). Ankara: Seçkin.

Bernal, E. M. (1980). *Methods of identifying gifted minority students*. Princeton, NJ: ERIC Clearinghouse on Tests, Measurement, and Evaluation, Educational Testing Service. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 204 418)

Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Tomlinson, C., & Moon, T. (2005). *The feasibility of high end learning in academically diverse middle schools* (Research Monograph 05210). Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Brown, R.S. (1993). School acceleration: What does the research say? Princeton, NJ: ERIC Clearinghouse on Tests, Measurement, and Evaluation, Educational Testing Service. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 367 120)

Brown, S.W., Renzulli, J.S., Chen, C.H., Gubbins, E.J., Siegle, D. & Zhang, W.(2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly, 49*(1), 68-79.

Büyüköztürk, B, Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş &Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Callard-Szulgit, R.(2010). *Parenting and teaching the gifted* (Second Edition). United Kingdom: Rowman & Littlefield.

Ciha, T. E., Harris, R., Hoffman, C., & Potter, M. W. (1974). Parents as identifiers of giftedness, ignored but accurate. *Gifted child Quarterly, 18*(3), 191–195.

Clark, B.(2013). *Growin up gifted-Developing the potential of children at school and at home*(8th Edition). USA: Pearson.

Clark, G. A., & Zimmerman, E. (1992). *Issues and practices related to identification of gifted and talented students in the visual arts* (RBDM 9202). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Clark, G. A., & Zimmerman, E. (1994). Programming opportunities for students gifted and talented in the visual arts (RBDM 9402). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Coşkun, B.(2007). *Görsel sanatlarda üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili öğretmen görüşleri ve değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cukierkorn, J.R., Karnes, A.F., Manning, S.J., Houston, H., & Besnoy, K. (2008). Recognizing giftedness: Defining high ability in young children. *Dimensions of Early Childhood, 36*(2), 3-13.

Cutts, N. E. & Moseley, N. (2004) *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi/ Teaching the bright and gifted* (Çev. İ. Ersevim). İstanbul: Özgür.

Dağlıoğlu, H. E. & Suveren, S.(2013). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların belirlenmesin-

de öğretmen ve aile görüşleri ile çocukların performanslarının tutarlılığının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(1), 431-453.

Davis, G.A., Rimm, S.B.(2004). *Education of gifted and talented* (Fifth Edition). Boston, MA: Pearson Education.

Frasier, M.M., Jongyeun Lee, J., Finley, V.S., Frank, E., García, J.H. &Martin, D.(1995). *Educators' perceptions of barriers to the identification of gifted children from economically disadvantaged and limited English proficient backgrounds.* (RM95216). Storrs, CT: the National Research Center on the Gifted and Talented.

Gottfried,A.W., Gottfried,A.E. & Guerin, D.W.(2006). The fullerton longitudinal study: A long-term investigation of intellectual and motivational giftedness. *Journal for the Education of the Gifted, 29*(4), 430–450.

Gökdere, M. & Ayvacı, H. Ş.(2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18,* 17-26.

Guilbault, K.M.(2013). Early Enrichment for Young Gifted Children. http://mcgate.org/early-enrichment-for-young-gifted-children/ sayfasından 03.08.2015 tarihinde erişilmiştir.

Güran, Y.(2007). Zekâ İle Yaratıcılık Arasında İlişki. 04.08.2015 tarihinde *http://www.yalcinguran.com/2007/03/zeka-ile-yaraticilik-arasinda-iliski-2-nci-kitaptan/* sayfasından erişilmiştir.

Hertzong, N. B.(2008). *Early childhood gifted education*. USA: Prufrock.

Hodge, K.A & Kemp, C.R.(2000). Exploring the nature of giftedness in preschool children *Journal for the Education of the Gifted*, *24*(1), 46-73.

Jackson, N. E. (2003). Young gifted children. In Nicolas Colangelo & Gary A. Davis (Eds), *Hand Book of Gifted Education* (Third Edition) (p.470-482). USA: Pearson.

Jeong, H. W. G.(2010). *Teachers' perceptions regarding gifted and talented early childhood students (three to eight yeras of age)*. Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Phılosophy.Saint Luis University, USA.

Johnsen, S. K. (2005). *Identifying gifted students*. USA: Prufrock.

Goodhew, G.(2009). *Meeting the needs of gifted and talented students*. London: Continuum International.

Karasar, N.(2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Baskı). Ankara: Nobel.

Kıldan, A. O.(2011). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *19*(3),805-818.

Kim, K. H. (2005). Can only intelligent people be creative? A meta-analysis. Journal of *Secondary Gifted Education, 16,* 57–66.

Lassing, C.J.(2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australian Jurnal of Gifted Education, 18*(2), 32-42.

Hoogeveen, L., van Hell, J.G. & Verhoeven, L.(2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands *British Journal of Educational Psychology, 82,* 585–605.

Louis, B., & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability level. *Gifted Child Quarterly, 36*(1), 27–31.

Lupkowski, A.E. (1989). Social behaviors of gifted and typical preschool children in laboratory school programs. *Roeper Review, 11*(3), 124-127.

Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented*. Vol. I, Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Metin, N. (1999). ***Üstün yetenekli çocuklar***. Ankara: Öz Aşama

Milli Eğitim Bakanlığı.(2009). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin geliştirilmesi projesi: Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar*. 16 Kasım 2014 tarihinde http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/01/334395/dosyalar/2014_03/24112217_stnzekavezelyetenekliocuklar.pdf sayfasından erişilmiştir.

Ogurlu, Ü.(2014). Çocuklarda zekâ ve yaratıcılık ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11* (27), 337-348.

Özbay, Y. (2013). Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri. Ankara: Hangar.

Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. In Nancy Borkowski (Ed.), *Organizational*

behavior in health care (p.43-76). Canada: Jones and Bartlett.

Porter, L.(1999). *Gifted young children. A guide for teachers and parents*. Buckingham: Open University.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappa, 60,* 180-181.

Robinson, N.M.(1991). Parenting the very young, gifted child. (#9308). Storrs, CT: the National Research Center on the Gifted and Talented.

Rogers, K.B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly, 51(4), 382-396.*

Rogers, K.B. (1991). *The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner* (RBDM 9102). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Sak, U.(2013). ***Üstün zekâlılar***(3. Baskı). Ankara: Vize.

Siegle, D.& McCoach, D.B.(2005). Making a sifference: Motivating gifted students who are not achieving. *Teaching Exceptional Children, 38*(1), 22-27.

Smith, C.(Ed.)(2012). *Gifted and talented students: meeting their needs in New Zealand schools*. New Zealand: Learning Media.

Smutny, J. F. (2000). *Teaching young gifted children in the regular classroom*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Reston VA.

Steenbergen-Hu, S. & Moon, S.M. (2011). The effects of acceleration on high- ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly, 55*(1), 39-53.

Sternberg, R.J.,Zhang, L.(1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly, 29*(2), 88-94.

Sumreungwong, U.(2003). *Preservıce elementary teachers 'attıtudes toward the characterıstıcs and needs of gıfted chıldren.* Doctoral dissertation. Unıversıty of Northern Colorado, USA.

Tannenbaum, A.J.(2003). Nature and nurture of giftedness. In Nicolas Colangelo & Gary A. Davis (Editor), *Hand Book of Gifted Education*(Third Edition) (p.45-59). USA: Pearson Education.

Ural, A. & Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi* (Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş 4. Baskı). Ankara: Detay.

Ulusoy, H. F., Sakaltaş, E., Güneş, H., Dokgöz, M., Akın, Ö. & Köseoğlu, S.(2014). Özel *yetenekli çocuklar aile klavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Müdürlüğü, Ankara

VanTassel-Baska, J., Landrum, M.S & Peterson, K. (1992). Cooperative learning and gifted students. *Journal of Behavioral Education, 2*(4), 405-414.

Vialle, W., Ashton, T., Carlon, G. & Rankin, F.(2001). Acceleration: A coat of many colours. *Roeper Review, 24*(1), 14-20.

Wang, W. L. (1998). *Teachers' attitudes toward gifted preschoolers and their knowledge of the early intervention for the gifted.* Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Phılosophy. The

Ohio State University, USA.
Winner, E.(2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist, 55*(1), 159-169.
Wood, S. B., & Achey, V. H. (1990*)*. Successful identification of gifted racial/ethnic group students without changing classification requirements. *Roeper Review, 13*(1), 21-26.

ÜLKEMİZDE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARININ SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Dr. M. Zeki ILGAR
Biruni Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, zilgar@biruni.edu.tr

Özet

Bu çalışmada ülkemizde eğitim alanında en az yatırım yapılan iki alan olarak erken çocukluk eğitimi ve özel gereksinimli çocukların eğitiminin kesiştiği kaynaştırma eğitimi konusu ele alınmıştır. Yurtdışı ve yurtiçi alan yazın taraması ve okul ziyaretleri yoluyla elde edilen verilerin değerlendirildiği çalışmada ülkemizdeki uygulamalarda birçok olumsuzlukların yaşandığı ve sorunların büyük ölçüde çözümsüz kaldığı tesbit değerlendirilmiştir.

Konuyla ilgili olarak yapılan bilimsel araştırmalarda bazı okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin kaynaştırma uygulamasına olumsuz gözle baktıkları, özel gereksinimli çocukların kaynaştırma ortamına uyum ve akademik öncesi becerilerde yetersiz olmaları, normal gelişen çocukların ortamda yaşadıkları olumsuzlukların velilere yansıdığı, ailelerin çocuklarının zarar göreceği ve iyi eğitim alamayacağına yönelik kaygı duymaları kaynaştırma uygulamalarını zorlaştırdığına vurgu yapılmıştır.

Toplumun her kesiminin; özellikle okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve ana-babaların kaynaştırma uygulamaları, genel ve özel eğitimin artık birlikte düşünülmesi gerektiği konusunda bilgilendirilmeleri; özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma uygulamasına katılmadan önce özel eğitim öğretmenlerinin gözetiminde oryantasyona tabi tutularak hazırlık eğitimi almaları; okulların alt yapılarının özel gereksinimli çocuklar için uygun hale getirilmeleri; destek hizmetlerinin mutlaka sürece eklenmesi; çocukların ailelerinin uzmanlar tarafından verilen aile eğitimi seminerleri vasıtasıyla kaynaştırma uygulamalarından zarar değil yarar göreceğine ikna edilmeleri gibi öneriler ortaya konulmuştur.

Anahtar Kavramlar: Erken Çocukluk, Kaynaştırma Uygulaması

Giriş

Bu bildiride ülkemizde eğitim alanında en az yatırım yapılan iki alanın kesiştiği ve eğitim sistemimiz açısından önemli olduğuna inanılan erken çocukluk eğitiminde kaynaştırma konusu ele alınmıştır. Gerçekten de eğitim sistemimizin yeterince önemsenmeyen alanlardan biri erken çocukluk eğitimi, biri de özel gereksinimli çocukların eğitimidir. Bugüne kadar önemsenmemiş olmalarının sonucu olarak da bu alanlarda vaziyeti kurtarmaya yönelik uygulamalar yapılmıştır.

Bu iki önemli alanın kesiştiği kaynaştırma eğitimi, yirminci yüzyılın sonlarına doğru 1997 yılında çıkan 573 sayılı KHK ile zorunlu eğitimin bir parçası haline gelmiş, 2000 tarihli MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'yle okulöncesi eğitimin kaynaştırma uygulamaları temeline dayalı olarak sürdürülmesi yasallaşmıştır. Ancak bu doğrultuda atılması gereken adımlar zamanında atılmamış, gerekli kamuoyu bilinçlendirilmesi ihmal edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları da gösteriyor ki bu yasal düzenleme, okulöncesi eğitim alanında çalışanlar ve yöneticiler tarafından doğru okunmamış,

yeterince önemsenmemiştir.

Okulöncesi eğitim alanında okullaşma oranı artırılmaya çalışılırken özel eğitim gerektiren bireyler okul öncesi eğitim kurumlarından yeterince yararlanamamış ve bazı kurumlarda yürütülen eğitim faaliyetlerinde ise; okul, öğretmen ve aile kaynaklı birçok sorunla karşılaşıldığı araştırmalarla ortaya konulmuştur. Yirmi birinci yüzyılda bu alanlarda başarılı bir sonuç alınabilmesi için, dünyada ve ülkemizde özel gereksinimli bireylerin ve ailelerinin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi, gerekli çözüm yollarının bulunması ve tartışılması önemli görülmektedir.

Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim

Erken çocukluk özel eğitimi (EÇÖZE), yetersizliği olan ya da gelişimsel açıdan risk grubunda olan çocukların ve ailelerinin ihtiyaçlarını karşılamayı, yetersizliğin engele dönüşmesini önlemeyi ya da çocuğun gelişim farklılığını en aza indirmeyi hedefleyen bir alandır. Ülkemizde son on yıldır gelişme gösteren EÇÖZE, gelişmiş ülkelerde yaklaşık elli yıldır uygulanmaktadır (Eripek, 2011; Sazak, 2006).

Erken çocukluk özel eğitimi, sıfır-altı yaş arasındaki gelişim geriliği olan ya da risk altında bulunan çocuklar ile ailelerine sağlanan eğitim hizmetleridir (Birkan, 2002). Bu eğitim hizmetleri, gelişimsel risk altında olan ya da gelişim geriliği olan çocukların; gelişimlerini desteklemek, yaşıtlarıyla aralarındaki farkı azaltmak, gelişimlerinin hızlanmasını sağlamak amacıyla verilmektedir (Sucuoğlu, 2006).

Normal gelişim gösteren çocukların yanı sıra özel gereksinimli çocuklar için de okul öncesi eğitim (erken çocukluk eğitimi) oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitimde, özel gereksinimli çocuğun tüm gelişim alanlarındaki gelişimini hızlandırmak, okul yaşına geldiğinde genel eğitim ortamlarından yararlanma olasılığını arttırmak ve ailelerinin yaşadığı duygusal ve toplumsal sorunları azaltmak amaçlanmaktadır (Akçamete, 1998).

Erken çocukluk çağında olan çocuklara öğretilecek beceriler daha çok özbakım ve temel bilişsel beceriler olduğundan, özel gereksinimi olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almaları, daha sonraki eğitim aşamalarında olduğundan daha kolaydır. Daha ileri düzeylerdeki eğitim ortamlarında akademik becerilerin düzeyi de ağırlaştıkça özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla birlikte eğitim almaları da güçleşmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim çağındaki özel gereksinimi olan çocuklarda bu avantajın iyi değerlendirilmesi gerekmektedir (Batu ve Uysal, 2009).

Erken çocukluk özel eğitiminin en az kısıtlayıcı ortamlarda sunulması anlamında kaynaştırma uygulamalarından hem normal gelişim gösteren çocuklar için hem de gelişimsel sorunu olan çocukların fazlasıyla yararlanabilecekleri gerçeğini gözardı edemeyiz.

Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma eğitimi; sınıf öğretmenine ve/veya engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi şeklinde tanımlanır (Kırcaali-İftar, 1992)

20. yüzyılın ortalarına kadar olan dönemde özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim okullarında eğitilmeleri görüşü yaygın olmakla birlikte, sınırlı da olsa kaynaştırmaya yönelik çeşitli görüşlerin ve çabaların oluşmaya başladığı görülmektedir

Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihçesi

Dünyada kaynaştırma uygulamalarının ortaya çıkışı da yirminci yüzyılın başlarında görülmektedir. Fransa'da 1913 yılında görme engelli öğrenciler için başlatılan kaynaştırma programı bu yıllardaki ilk uygulamadır. Bu programda görme engelli öğrenciler, bir okul gününün bir kısmını akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıfında geçirirken, bir kısmını da görme engellilere yönelik özel bir sınıfa devam ederek geçirmekteydiler.

Yine bu dönemde kaynaştırma açısından ortaya çıkan bir gelişme, 1928 yılında İngiltere'de alınan bir kararla özel eğitim ve genel eğitim okullarının birlikte çalışmalarının vurgulanmış olmasıdır. Bu kararın ardından 1944 yılında kabul edilen yasa ile uygun olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitimlerini sürdürmeleri görüşü benimsenmiştir (Lindsay, 2003).

Dünyada 1960'lardan günümüze kadar geçen dönem, kaynaştırma açısından en hızlı ve en çarpıcı gelişmelerin ortaya çıktığı dönem olarak görülmektedir. Bu dönemde kaynaştırma düşüncesinin oluşumuna yol açan faktörler sıralandığında, ilk olarak özel eğitim sınıflarında verilen eğitimin uygulamada yarattığı sorunlar ve bu eğitime yönelik artan eleştiriler öne çıkmaktadır.

Dünyada 1900'lü yılların ortalarına kadar yaygın olarak benimsenen özel eğitim sınıflarının temel amacı, engelli öğrencilerin akranları ile aynı okulda, ancak benzer engel grubundaki öğrencilerle ayrı bir sınıfta eğitilmelerini sağlamaktı. Bu sınıfların kısmi de olsa engelli öğrencileri, engelli olmayan akranlarıyla kaynaştırdığı düşünülürdü. Özel eğitim sınıflarında eğitim gören engelli öğrencilerin tenefüs saatlerinde, çeşitli ders dışı eğitsel kollarda ve uygun olan öğrencilerin bazı derslerde (özellikle akademik olmayan resim ve müzik gibi derslerde) akranlarıyla kaynaştırılmaları hedeflenirdi. Ayrıca özel eğitim sınıflarının personel, araç-gereç, fiziksel olanaklar ve program yönünden engelli öğrenciler için hazırlanmış olmalarından dolayı, öğrencilerin bu sınıflardan daha fazla yarar sağlayacakları beklenirdi (Kargın, 2004, s: 1-13).

Türkiye'de kaynaştırma eğitiminin önemi 2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yöntemeliği'nde "özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları" olarak ifade edilmiş ve Türk eğitim sisteminde yaygınlaştırılması hedeflenmiştir. Bu gerekçeyle Türk eğitim sisteminde, özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları son yıllarda hızla gelişmektedir. Tüm bu gelişmelere rağmen Türkiye'de kaynaştırma uygulamasında istenilen nitelik halen yakalanamasa da, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında eğitilmelerinin yaygınlaştırılması önemli bir eğitim politikası olarak benimsenmektedir (Melekoğlu, Çakıroğlu ve Malmgren, 2009; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Ülkemizde özel eğitim alanında Rehabilitasyon Merkezleri, Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi ve Özel Alt Sınıf uygulamasının sorunu çözeceği inancı kaynaştırma eğitimine önem verilmesini engellemektedir. Bu durum erken çocukluk eğitiminde daha belirgin görünmekte ve daha çok zarar vermektedir.

Kaynaştırma Uygulamalarının Yararları

Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitiminden yararlanmak önemli bir dönüm noktası olmaktadır. Erken müdahale uygulamalarının amaçlarından birisi de gelişimsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırma ortamına geçişlerini sağlayarak süreci desteklemektir (Odluyurt, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı Okulöncesi Eğitim Programı'na göre, bu dönemde çocuklar psiko-motor, sosyal-duygusal, dil, özbakım ve bilişsel alanlarda eğitim almaktadırlar. Okulöncesi eğitim, gelişimsel yetersizliği olan çocukların gereksinimlerini de dikkate alarak, bütün çocuklara öğrenme ve ilkokula hazırlık konusunda eşit fırsat sunmayı hedeflemektedir. Öğretmenlerden sınıflarında gelişimsel yetersizliği olan çocuk bulunması durumunda, hazırladıkları etkinliklerde uyarlama yapmaları beklenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim Programı, 2013). Böylece, okulöncesi kaynaştırma ortamlarında çocukların aldıkları eğitim, çocukların öğrenme yeteneği ve akademik başarısı üzerinde olumlu etkiler yaratarak, ileride bulunacakları eğitim ortamlarına daha kolay geçiş yapmalarına katkı sağlamaktadır (Gürkan, 2006).

Alanyazında genel eğitim ortamlarından yararlanan çocukların, uygun sosyal etkileşim kurmada ve sosyal oyunlar oynamada ayrıştırılmış bir ortama göre daha yüksek bir performans gösterebildiği, akranlarını gözleyerek yeni becerileri öğrenebilmeleri için daha fazla fırsat elde edebildikleri, büyük ve küçük kas becerilerine ilişkin alanlarda daha hızlı ve fazla gelişim sergileyebildikleri ifade edil-

mektedir. Ayrıca, kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren akranların da farklılıkları daha kolay kabullendikleri ve gelişimsel yetersizliği olan akranlarıyla aynı sınıfta olmanın sosyal becerileri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu ifade edilmektedir. Genel eğitim ortamlarındaki öğretmenler, bu süreçte öğretim programlarını çocukların gereksinimlerine göre planlamaya ilişkin becerilerini geliştirme ve ilişkili personelle işbirliği kurma becerilerini geliştirebilmektedirler.

Gelişimsel yetersizliği olan çocukların okulöncesi dönemde akranlarıyla birlikte genel eğitim ortamlarında bulunmaları ve uygun eğitim fırsatlarından yararlanmaları, onların öğrenme ve duygusal gelişimlerine yönelik ciddi katkılar sağlamaktadır (Lerner, Lowenthal ve Egan 2003; Güven ve Efe-Azkeskin, 2010).

Kaynaştırma sürecine aileler açısından bakıldığında ise gelişimsel yetersizliği olan çocuk aileleri, kendilerini toplumun daha fazla içinde hissederek normal gelişim gösteren akranların aileleriyle iletişimlerini geliştirebilmektedirler. Normal gelişim gösteren çocuğa sahip aileler de gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerle etkileşime girerek onlara çeşitli katkılar sağlayabilmekte ve çocuklarına bireysel farklılıklara saygı duymayı öğretme fırsatını elde etmektedirler. Bu açıdan bakıldığında, alanyazında kaynaştırma eğitiminin sadece gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için değil, normal gelişim gösteren akranlar, genel eğitim öğretmenleri ve aileler için de olumlu etkilere sahip olduğu önemle vurgulanmaktadır (Acarlar, 2013; Diken ve Batu, 2010; Macy ve Bricker, 2007; Odluyurt, 2012; Özen ve diğ., 2013; Polychronis, McDonnell, Johnson, Riesen ve Jameson, 2004; Sucuoğlu, 2012; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Ancak, kaynaştırmanın bahsedilen olumlu etkilerinden yararlanabilmek için kaynaştırma uygulamalarının sağlıklı bir biçimde yürütülmesi gerekmektedir (Odluyurt ve Batu, 2012).

Kaynaştırmaya ilişkin yasal düzenlemelerin yanı sıra, kaynaştırma uygulamalarının hayata geçmesine ilişkin çalışmalarda, gelişimsel yetersizliği olan çocukların ailelerinin çabası da sürece oldukça olumlu katkılar sağlamıştır. Yasal haklar ve eğitimsel gelişmelere paralel olarak dünyada 1960'lı yıllarda başlayan kaynaştırma uygulamalarında, gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin, çocuklarının ayrıştırılmış eğitim ortamları dışında genel eğitim sınıflarında da öğrenebileceklerini ifade ederek açtıkları davalar ve gerçekleştirdikleri hak savunma mücadeleleri oldukça etkili olmuştur. İlerleyen süreçlerde bu görüş eğitimciler tarafından da desteklenmiştir. Buradan yola çıkılarak, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gerçekleştirilen bilimsel araştırmalarda, kaynaştırma uygulamalarının gelişimsel yetersizliği olan çocukların gelişimlerine sağladığı olumlu katkılar fark edilerek, yasalarda kaynaştırma ile ilgili düzenlemeler gerçekleştirilmiştir (Diken ve Batu, 2010; Eripek, 2009; Friend ve Bursuck, 2002; Wood, 2002).

Gelişimsel yetersizliği olan çocukları hem kendi akranları hem de normal gelişim gösteren çocuklar ile karşılaştırıldığında, bütün gelişim alanlarında yapılan çalışmalarda akranların yer alması önem kazanmaktadır. Özellikle kaynaştırma uygulamalarında, normal gelişim gösteren çocuklarla bir arada olmaları özellikle erken çocukluk döneminde olması önemlidir. Çünkü akran desteğinin olduğu uygulamalar erken dönemde yaygınlaşır ise, daha sonraki yıllarda sosyal ve akademik anlamda sağlanan desteğin yararı ancak o zaman gözlenebilecektir (Öncül, 2014).

Kaynaştırma Uygulamalarında En çok Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler

Erken çocukluk eğitiminde kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunların başında insanlardaki klasik eğitim anlayışının değişime dirençli olmasından kaynaklanan engellemeler gelmektedir.

Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi bizde de yasal yollarla desteklenen okulöncesi kaynaştırma eğitiminde, çeşitli güçlükler yaşanmaktadır. Yaşanılan güçlüklerin başında özel gereksinimli çocuğun okul öncesi kurumlara kabul edilmesini engelleyen, okul yöneticisi, öğretmen, normal gelişim gösteren çocuklar ve onların aileleri tarafından sergilenen olumsuz tutumlar gelmektedir (Bradley ve West, 1994; Deborah ve Smith, 1992; Praisner, 2003; Wagner, 1989)

Bir diğer güçlük ise özel gereksinimli çocukların okul öncesi kaynaştırma ortamına uyumda ve akademik öncesi becerilerde yaşadıkları zorluklardır (Barrafato, 1998; Karamanlı, 1998; McIntyre,

Eckert, Fiese, DiGennaro ve Wildenger, 2007; Sainato ve Lyon, 1989). Dolayısıyla özel gereksinimli çocukların, okul öncesi kaynaştırma ortamındaki başarısında olumlu tutumlarla karşılaşmak ve geçiş becerilerinde yeterli olmak önemli bir rol oynamaktadır.

Özbaba (2000) okulöncesi dönemde engelli çocukların normal yaşıtları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı engelli çocuğa sahip olan ve olmayan anne babalarla kurumda görev yapan eğitimcilerin tutumlarının, çeşitli değişkenler açısından ilişkisinin belirlenmesine dönük olarak yaptığı doktora tezinde ailelerin engelli çocuğa sahip olmasının okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu etkileyebildiği, öğretmenlerin özel eğitim konusunda bilgi sahibi olmalarının kaynaştırma eğitimine karsı tutumlarını etkilemediği, engelli çocuğa sahip olmayan ailelerin okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumsuz olduğu, ancak uzun süre çocuğu kaynaştırma eğitimi alan çocuğun bulunduğu sınıfa devam eden ailelerin tutumlarının olumlu yönde değiştiği ifade edilmiştir. Engelli çocuğa sahip ailelerin işitme ve konuşma engelli çocukların kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarının olumlu olduğu, ancak ortopedik, zihinsel ve görme engelli çocukların kaynaştırma eğitimine karsı tutumlarının olumsuz olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin, öğretimin hızı ve verimini olumsuz etkilemeyecek ve ek kaynak ve materyal gerektirmeyen engelli çocukların kaynaştırma eğitimine katılmaları konusunda olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiştir.

Gök (2009) Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri Ve Önerileri adlı çalışmasında; öğretmenlerin, kaynaştırma eğitiminin gerekliliği hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları fakat sınıflarındaki ve okullarındaki kaynaştırma uygulamalarında genel olarak sorunlar yaşadıklarını; kaynaştırma eğitimi ile ilgili çok az bilgi sahibi olduklarını, bu bilgilerin onlar için yetersiz olduğunu ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmamalarının sınıflarındaki kaynaştırma uygulamasında yetersiz kalmalarına ve sorunlar yaşamalarına neden olduğunu; kaynaştırma uygulamasının özel gereksinimli öğrencilere pek çok yararı olduğunu; görme ve ağır zihinsel özürlülerin okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırılmasının uygun olmadığını, diğer özel gereksinimli öğrencilerin öğrenebildiği sürece kaynaştırma eğitimine alınması gerektiğini dile getirdiklerini ifade etmiştir.

Tuş ve Çiftçi Tekinaraslan (2013) tarafından, özel gereksinimli çocukların okul öncesi kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerin anne görüşlerine dayalı olarak belirlenmesine yönelik olarak yapılan çalışmada anneler özel gereksinimli çocukları için, okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam ederlerken en fazla olumlu yaklaşımı öğretmenlerden, olumsuz yaklaşımları ise okul yönetiminden gördüklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın bulguları, özel gereksinimli çocuğun eğitim ortamında yapılan faaliyetlerde güçlük yaşadığını göstermiştir. Bu doğrultuda okul öncesi kaynaştırmanın başarısını arttırmak için, erken eğitim programlarında, okul öncesi döneme geçiş için gerekli becerilerin öğretilmesi önerilmektedir.

Kaya (2005), anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesine yönelik yapmış olduğu çalışmada araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin lisans eğitiminde aldıkları özel eğitim dersi sayesinde öğrencilerinin engelleri hakkında bilgiye sahip oldukları ancak, lisans eğitiminde özel eğitim dersini almamış ya da iyi alamayan öğretmenlerin öğrencilerin gelişim düzeyleri ve öğrencilerin eğitiminde uygulanacak yöntem ve teknikleri yeterli düzeyde bilmedikleri ve kaynaştırma öğrencilerinin akademik, sosyal duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılamada yeterli görmediklerini; öğrencilerin birincil ihtiyaçlarının öz-bakım becerilerini kendilerinin yapması gerektiğini düşündüklerini; sınıf içi etkinliklerin çoğunluğunu öz-bakıma yönelik etkinliklerin oluşturduğunu; kaynaştırma öğrencisinin akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel yönden normal gelişim gösteren akranlarından farklı olduğunu bildiklerini ve bu gelişim alanlarına yönelik destekleyici etkinliklere yer verdiklerini, kaynaştırma öğrencisiyle iletişim kurmakta ve farklı iletişim yöntem ve tekniği uygulamakta olduklarını ifade etmiştir.

Bu çalışmada anasınıfı öğretmenleri; sınıfların araç ve gerekli materyallerle donanımlı olmadığını ve sınıf ortamının çocukların ihtiyacını karşılayacak şekilde düzenlenmediğini ve öğretmenlerin çocuğun seviyesi ve engel türüne göre araç seçimini dikkate aldıklarını belirtmişleridir. Anasınıfı

öğretmenlerinin hizmet içi eğitim semineri almaya gönüllü olduklarını ancak verilen seminerlerden yeterince yaralanamadıklarını kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi edinme yollarını kitap okuyarak ve meslektaşlarıyla tartışarak bilgi alışverişi yaparak elde ettiklerini söylemişlerdir.

Üstün ve Yılan, (2003) tarafından kaynaştırmaya yönelik tutumları değerlendiren "Tutum Ölçekleri" kullanılarak yapılan çalışmalar yanında; Balaban, Yılmaz ve Yıldızbaş (2009), Gök, (2009), Kaya, (2005), Varlıer (2004) Yıkmış ve Sazak-Pınar (2005) Yıkmış (2006) tarafından yapılan "yarı yapılandırılmış görüşme formları" kullanılarak yapılan ve kaynaştırmaya yönelik görüşlerin belirlenmesine çalışılan araştırmaların sonuçları, alanda çalışmak isteyenlere rehber niteliğindedir. Bu araştırmaların ortak bulgularında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kaynaştırma hakkında yeterince bilgi sahibi olmamalarının olumsuz tutum geliştirmelerinde etkili olduğu vurgulanmıştır.

Bu sonuçlardan hareketle, okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda çok ciddi planlanmış ve denetimli hizmetiçi eğitimden yararlanmalarının sağlanmasını; öğretmen yetiştirmede kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili derslerin daha ciddiyetle okutulmasını öneriyoruz. Eğitim Fakültelerinde öncelikle Okulöncesi Eğitim ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim dallarında "Kaynaştırma-Bütünleştirme Uygulamaları" diye bir dersin okutulması uygun olacağına inanıyoruz..

Baykoç-Dönmez, Aslan ve Avcı (1997), Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu (2003), Küçüker ve Kanık-Richter (1994), Metin (1992), Öncül ve Batu (2005), Özbaba (2000) ve Temir (2002) tarafından yapılan çalışmalarda anne ve babaların genel olarak kaynaştırma hakkında olumlu görüşleri olduğu ancak, özel gereksinimi olan ve olmayan çocuğa sahip anne babaların var olan uygulamalar ile ilgili endişeleri olduğu ortaya konmuştur.

Çulhaoğlu-İmrak (2009) Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Ve Ebeveyn Tutumları İle Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Akran İlişkilerinin İncelenmesi adlı çalışmasında ebeveynlerin tutumları ile özel gereksinimli çocuk sahibi olma, kaynaştırma eğitimini sakıncalı bulma, aylık gelir, öğrenim durumları ve kaynaştırma eğitimine alınmasını tercih ettikleri engel grupları arasında anlamlı ilişki olduğu; öğretmenlerin tutumları ile meslekteki kıdem, kaynaştırma konusunda eğitim alma, sınıfında yardımcı personel bulunma durumları ve kaynaştırma tecrübesi ile aralarında anlamlı ilişki olduğu; kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda, olumlu sosyal iletişim davranışları olumsuz sosyal iletişim davranışlarından daha fazla olduğu ve öğretmen yaklaşımının akran ilişkilerinde etkili olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Yine bu çalışmada kaynaştırmaya karşı olduğunu belirten öğretmenlerin sınıflarında, diğer sınıflara göre daha fazla olumsuz davranış gözlenmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli çocuğu yeterli buldukları her etkinliğe kabul ettikleri, yardımlaştıkları görülmüştür.

Aksoy (2010) tarafından yapılan, ebeveynlerin okulöncesi kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini bazı değişkenler açısından incelenilen çalışmada 120 ebeveyne "Okulöncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği" uygulanarak ebeveynlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının, ebeveynin yaşına, çalışma durumuna, gelir düzeyine, sahip olduğu çocuk sayısına ve özel gereksinimli çocuğunun olup olmamasına ve kaynaştırmayı uygun bulup bulmamasına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneri olarak ebeveynlerin kaynaştırmaya yönelik mevcut bilgilerinin arttırılmasının, özel gereksinimli çocuklara kaynaştırma öncesi sosyal ve eğitimsel destek sağlanmasının okulöncesi kaynaştırma uygulamalarının başarısını artıracağı inancındayız. Bu amaçla "aile eğitimleri" sistemli hale getirilmeli, okullarda aile odaklı eğitim anlayışı egemen olmalıdır.

Kaynaştırma uygulamaları konusunda yapılan bazı araştırmalarda okul öncesi kaynaştırmanın özel gereksinimleri olan çocuklara ve normal gelişim gösteren sınıf arkadaşlarına yararları olduğu; kaynaştırmanın, özel gereksinimli çocukların sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği, bilişsel, öz bakım, motor gelişim alanlarında önemli gelişimler gösterdikleri belirtilmiştir (Barrafato, 1998; Baysal, 1989; Diamond ve Carpenter, 2000; Holahan ve Costenbader, 2000).

Birçok araştırmada özel gereksinimli çocuk sahibi ailelerin çocuklarının kaynaştırma ortamında

akranları tarafından dışlanması konusunda kaygı yaşadıkları, çocuklarının sosyal kabul görmemelerinden rahatsızlık duydukları sonucuna ulaşılmıştır (Guralnick, 1994; Guralnick, Connor ve Hammond, 1995; Okagaki, Diamond, Kontos ve Hestenes, 2002; Peck, Carlson ve Helmstetter, 1992; Rafferty ve Griffin, 2001; Seery, Davis ve Johnson, 2000; Temir, 2002) .

Özel gereksinimli çocuk sahibi ailelerin çoğunun anaokuluna geçişte çocuklarının hazırlığı hakkında akademik ve davranışsal bilgi beklentileri olduğu belirtilmiş, ailelerin geçiş öncesinde ve sırasında destek hizmetlerine ihtiyaç vurgusu yapılmıştır (Bakkaloğlu, 2004, 2007; Hanline, 1988; Hallam ve Rena, 2006; Kargın, Akçamete ve Baydık, 2001; Maras ve Aveling, 2006; McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro ve Wildenger, 2007; Rosenkoetter, Hains ve Dogaru, 2007). .

Tuş (2011) tarafından yapılan ve özel gereksinimli çocukların okul öncesi kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerin anne görüşlerine dayalı olarak belirlemeye çalıştığı araştırmada, okul yöneticilerinin kaynaştırma konusunda olumsuz yaklaşım gösterdikleri, özel gereksinimli çocukların eğitim ortamında yapılan faaliyetlere katılmada güçlük yaşadıkları ortaya konulmuştur.

Öneri olarak bu doğrultuda okul öncesi kaynaştırmanın başarısını arttırmak için, erken eğitim programlarında, okul öncesi eğitime başlamadan önce özel gereksinimli çocuklar için gerekli bilişsel ve sosyal becerilerin öğretileceği iki haftalık oryantasyon programının düzenlenmesi önerisi uygun görünmektedir.

2010 yılında Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı ve Eğitim Reformu Girişimi' tarafından hazırlanan ve uygulanan "Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Etkililiğini Artırmak için Politika ve Uygulama Önerileri" projesinin sonuç raporunda Türkiye'de kaynaştırma yoluyla eğitimin durumu, özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkını düzenleyen uluslararası ve ulusal mevzuat ve mevcut uygulamalar ışığında analiz edildiğinde aşağıdaki saptamalar ve öneriler öne çıkarılmıştır:

1. Kaynaştırma eğitimi için mevzuatta gerçekleştirilen olumlu gelişmelerin uygulamaya yansıtılması hızlandırılmalıdır.

2. Kaynaştırmanın başarıya ulaşmasında belirleyici olan destek eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi için aşağıdaki adımlar atılmalıdır:

Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarında, sınıf öğretmenlerinin, müdürlerin, velilerin ve özel gereksinimli öğrencilerin yaşadığı sorunların temelinde, kaynaştırma eğitiminin ayrılmaz bir parçası olan destek eğitim hizmetlerinin yetersizliği önemli bir yere sahiptir. Eğitim Fakültelerinin Özel Eğitim Bölümleri, Rehberlik Araştırma Merkezleri ve bu alanda çalışan sivil toplum kuruluşlarının işbirliğiyle etkili destek eğitim mekanizmaları geliştirilmelidir. İlgili mevzuatta yer almasına rağmen uygulanmayan gezici öğretmenlik düzenlemesinin yaşama geçirilmesi ile mevzuatta yer almayan danışmanlık ve yardımcı öğretmenliğin düzenlenmesi ve uygulanması, dil konuşma terapisi ve fizyoterapi gibi hizmetlerin, yarı-zamanlı ya da gezici uzmanlar tarafından sunulması sağlanmalıdır.

3. Kaynaştırma eğitiminin etkililiğinin artırılması için insan kaynağının nitelik ve nicelik olarak güçlendirilmesi gereklidir.

4. Kaynaştırma sürecinde yer alan diğer aktörlerin de etkin katılımı teşvik edilmelidir. Bu kapsamda, ailelere ve yöneticilere özel önem atfedilmelidir.

Okulöncesi kaynaştırma eğitimine yönelik alan yazında yurtiçi ve yurtdışında pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların birçoğu kaynaştırma uygulamasına yönelik olarak okul yöneticisi, öğretmen ve normal gelişim gösteren çocuklar ile onların ailelerinin tutumlarının incelendiği araştırmalardır (Deborah ve Smith, 1992; Bradley ve West, 1994; Baykoç-Dönmez, Aslan ve Avcı, 1997; Salend, 1998; Temel, 2000; Artan ve Uyanık Balat, 2003; Praisner, 2003; Çulhaoğlu İmrak, 2009; Gottlieb ve Leyser, 2009; Aksoy, 2010). Bu araştırmalarda kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında engel teşkil eden önemli etkenlerin genel olarak dört başlık altında sıralandığı görülmektedir.

Bunlar:

(a) Olumsuz yönetici, öğretmen ve anne-baba tutumları,

(b) Personel ve destek hizmetlerin olmayışı,

(c) Genel ve özel eğitimin farklı algılanması ve

(d) Fiziksel çevrenin yetersizliğidir (Odom ve Diamond, 1998; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Varlıer ve Vuran, 2006: Salend, 2008; Buell, Hallam, Gamel-Mccormick ve Scheer, 2010; Diken ve Batu, 2010; Odluyurt ve Batu, 2012).

(A) Olumsuz Yönetici, Öğretmen Ve Anne-Baba Tutumları,

Kaynaştırma uygulamalarının en önemli engellerinden biri yöneticilerin ve öğretmenlerin özel eğitim konusundaki olumsuz tutumlarıdır. Geleneksel eğitim anlayışına sahip olan veya öğretmenlik formasyonu yeterli olmayan öğretmenlerin ve yöneticilerin kaynaştırma uygulamasını ve yararlarını bilmiyor olmaları olumsuz tutum sergilemelerine yol açmaktadır. Olumsuz tutum sergileyen öğretmenler, gelişimsel yetersizliği olan çocukların genel eğitimden yararlanamayacaklarına ve normal gelişim gösteren akranların gelişiminin kaynaştırma sürecinden olumsuz etkileneceğine ilişkin görüşlere sahip olabilmektedirler.

Kaynaştırma uygulamalarında görev alabilecek olan öğretmenlerin hizmetöncesi eğitimlerinde bu konuda donanımlı hale gelebilmelerini sağlayacak teorik dersler almaları ve uygulamalı çalışmalara katılmaları sağlanmalıdır. Yeni gelişmeler hizmetiçi eğitim seminerleri aracılığıyla çalışan öğretmenlerle paylaşılmalıdır. Seminerlerin üniversitelerle işbirliği yapılarak ve çekici kılınarak gerçekleştirilmesi etkili olmasını sağlayacaktır.

Öğretmenlerin sergilediği olumsuz tutumlar; destek eğitim hizmetlerinin yetersizliğinden, sınıftaki öğrenci sayısının fazlalığından, gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla yaşanan olumsuz deneyimlerden, davranış kontrolüne ilişkin yetersiz bilgi ve uygulama deneyimlerinden ya da çocukların bireysel özelliklerini göz önüne alarak öğretim programı hazırlama ve uygulama becerilerindeki yetersizliklerden kaynaklanabilmektedir (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu , 2003; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Varlıer ve Vuran, 2006; Salend, 2008; Diken ve Batu, 2010; Odluyurt ve Batu, 2012).

Ayrıca, öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sunacakları öğretimin daha fazla zaman alacağını ilişkin inançları ve bu konuda yeterli personel desteğine sahip olmamaları da sürece yönelik olumsuz tutuma sahip olmalarına neden olabilmektedir. Öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda ise daha çok didaktik bilgilerin verildiği, verilen kuramsal bilgilerin uygulanmaya geçirilmesine ilişkin çalışmalara yer verilmediği ifade edilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Varlıer ve Vuran, 2006; Buell, Hallam, Gamel-Mccormick ve Scheer, 2010; Sucuoğlu, 2012;).

Olumsuz yönetici, öğretmen ve anne-baba tutumları, yasal düzenlemelere karşın devam ediyor sa yasaların uygulanması konusunda bir bilinçlenme sağlanması önerilebilir. Bu amaçla yönetici ve öğretmenlere hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitim; anne-babalara sistemli hale getirilmiş Aile Eğitimi çalışmaları planlanmalı ve uygulanmalıdır.

b.Personel ve Destek Hizmetinin Olmayışı,

Personel ve destek hizmetlerinin olmayışı, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki başarılarını azaltmakta olumsuz tutumlar geliştirmelerine yol açmaktadır. Buna sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu da eklenince işleri daha da zorlaştırmaktadır

Kaynaştırma, gelişimsel yetersizliği olan çocukların hiçbir özel eğitim desteği sağlanmaksızın genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi demek değildir. Gerekli durumlarda çocuklara ve gereksinim duyduğu durumlarda öğretmenlere personel ve destek hizmetlerin düzenli olarak sağlanması kaynaştırmada yaşamsal önem taşımaktadır (Buell, Hallam, Gamel-Mccormick ve Scheer, 2010; Kargın ve diğ., 2003; Odluyurt ve Batu, 2012; Odom ve Diamond, 1998; Sucuoğlu, 2012; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Varlıer ve Vuran, 2006; Wolery, Anthony, Caldwell, Snyder ve Morgante, 2002).

c.Genel ve Özel Eğitimin Farklı Algılanması:

Kaynaştırmanın önündeki engellerden bir başkası da genel ve özel eğitimin farklı algılanmasıdır. Eğitim programlarının planlanması ve uygulanması açısından genel ve özel eğitim arasında büyük farklılıklar olmamasına rağmen, genel eğitim öğretmenleri mesleki eğitimleri sırasında özel eğitime ilişkin yeterli sayıda kuramsal ve uygulamalı dersler almadan mezun olmaktadırlar. Bunun yanı sıra öğretmenler, kendilerini sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için hazır hissetmediklerini ve işbirliği için de çok zamanlarının olmadığını belirtmektedirler. Bu nedenle, genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime ilişkin bilgi ve uygulama eksiklikleri hizmet-içi eğitim programlarıyla giderilmeye çalışılmaktadır (Buell, Hallam, Gamel-Mccormick ve Scheer, 2010; Odom ve Diamond, 1998; Özokçu, 2013; Sucuoğlu, 2012; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Varlıer ve Vuran, 2012).

Bu algıyı düzelterek şimdiye kadar farklı kabul edilen bu iki alanın birbiriyle örtüştüğü gerçeğini herkese anlatmak zorunluluğu vardır. Bu doğrultuda halkı bilinçlendirmeye yönelik yayınlar yapılmalı, televizyonlarda tartışma programları yayınlanmalı; kitaplar, dergiler ve gazeteler aracılığıyla konu gündemde tutulmalıdır.

d. Fiziksel Çevrenin Yetersizliği

Başarılı bir kaynaştırma uygulaması için gelişimsel yetersizliği olan çocuklar, bireysel özelliklerine göre düzenlenmiş bir ortama gereksinim duyabilmektedirler. Bu bağlamda, genel eğitim okullarındaki fiziksel çevrenin yetersizliği kaynaştırmaya engel oluşturabilmektedir. Başarılı kaynaştırma uygulamaları için fiziksel çevrenin, öğretmenin ve çocukların yaşamlarını kolaylaştıracak biçimde düzenlenmesi son derece önemlidir (Buell, Hallam, Gamel-Mccormick ve Scheer, 2010; Kargın, 2004, Sucuoğlu, 2012; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Okullarımızda Neden-Niçin-Nasıl Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen ve Aile Klavuzu, 2010; Pivik, Mc Comas ve La Flamme, 2002).

Fiziksel çevrenin yetersizliği de kaynaştırma uygulamalarının yeterince yaygınlaşmasının engelleyicilerinden biridir. Erken çocukluk eğitimi derme çatma binalarda veya ilkokulların içerisinde bu yaş grubuna ve oyunla eğitime uygun olmayan mekanlarda sürdürülmeye çalışılmaktadır. Bu durum kaynaştırma çalışmalarını de imkansız hale getirmektedir. Binaların engellilerin girip çıkabilecekleri yapılar olmaması da erken çocukluk dönemi kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmasını zorlaştırmaktadır.

Sonuç

Okulöncesi eğitim kurumlarının ve İlkokulların programlarında ve planlarında kaynaştırma uygulamalarına yer verilmesinin sağlanmasıyla yöneticiler ve öğretmenler gibi velilerden kaynaklı engellemeler son bulabilir. Kaynaştırma eğitiminin öneminin sadece yasal düzenlemelerde kalması üzüntü vericidir. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerini göreve davet ediyoruz.

Sorunların temelinde "eğitim ve bilinçlenme yetersizliğinin olduğu gerçeği" bulunmaktadır. Okul ziyaretlerinde özel eğitimin, genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu konusunda eğitimcilerin bile ikna olmamaları durumun vehametini ortaya koymaktadır. Eğitimcilerin bile benimsemediği bir konuda ailelerden doğru tutum beklemek yerine konuyla ilgili doğru bilgilendirmelerin yapılması sağlanmalıdır. Bu konuda, ülke genelinde bir seferberlik ilan edilerek halkın bilinçlendirilmesi öncelikli görünmektedir. En çok etkili olabileceği düşüncesiyle; engellilik ve kaynaştırma eğitimi konularında bilinçlendirmeye yönelik olarak resmi ve özel televizyon kanallarının "TRT Okul" kanalının hazırladığı ve bu doğrultuda hazırlayacağı paket programları yayınlamalarının teşvik edilmesi önerilebilir.

Eğitimin diğer kademelerinde olduğu gibi erken çocukluk eğitimine de aile katılımını sağlamakla sorunların azalması ve çözüme yaklaşılması mümkün görünmektedir. Aile odaklı eğitim anlayışını yerleştirme; bu konuda anne-babaların bilgisizlikten kaynaklı hatalı tutumlarını düzeltmek için eğitilmelerini öneriyoruz. Aile eğitimi konusunda Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve Radyo Televizyon Üst Kurulunun kooordineli ve sistemli çalışmalar yapmaları konusunda zaman kaybedilmeden çalışmalara başlanmasının gerekli olduğunu düşünüyoruz.

KAYNAKÇA

Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma. Okul Öncesinde Kaynaştırma . Ankara: Kök Yayıncılık.

Aksoy, P. (2010). Ebeveynlerin Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 Kasım, Antalya.Artan,İ., &

Bakkaloğlu, H. (2004). Etkinliğe dayalı müdahale programının 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bakkaloğlu, H. (2007). Okul öncesi geçiş becerilerini değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan bildiri (15-17 Kasım, İzmir).

Balaban, M.,Yılmaz, Ö., Yıldızbaş, F. (2009). Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi, I.Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri(1- 3 Mayıs, Çanakkale).

Çanakkale.www.oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/568.pdf (Erişim: 27.09.2014).

Barrafato, A. (1998), "Inclusion at the Early Childhood Level: Supports Contributing to its Success", Concordia Universty, Montreal, Quebec, Canada.

Batu, S., Uysal, A. (2009). Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme. G.Akçamete(ed.), Özel Eğitim (Ünite3,117) İçinde. Ankara: Kök Yayıncılık.

Baykoç, D., Aslan, N. ve Avcı, N. (1997). Entegrasyona Katılan ve Katılmayan Bireylerin Entegrasyonuna İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, 7. Özel Eğitim Günlerinde Sunulmuş Bildiri, Eskişehir.

Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. Özel Eğitim Dergisi, 3(2), 99-109.

Bradley, D., West, F.; "Staff Training For Inclusion Of Students With Disabilities: Visions From School-Based Educators", Teacher Education and Special Education, Vol. 17, No 2, 1994, pp. 117

Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-Mccormick, M., & Scheer, S. (2010). A Survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. International Journal of Disability, Development and Education, 46, 143-155.

Çulhaoğlu-İmrak, H., (2009) Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Ve Ebeveyn Tutumları İle Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Akran İlişkilerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Deborah, F. R. Ve Smith, B. J. (1992), "Attitude Barries and Strategies for Preschool Mainstrea-

ming", Policy nad Practice in Early Childhood Special Education Series.

Diamond, K.E., Carpenter, E.S. (2000). "Participation in inclusive preschool programs and sensitivity to the needs of others." Journal of Early Intervention, 23 (2), 81-91.

Diken, İ. H. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), İlköğretimde kaynaştırma içinde (s. 1-25). Ankara: Pegem Akademi.

Eripek, S. (2004). Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. Özel Eğitim Dergisi, 5 (2), 25-32

Eripek, S. (2011). Okulöncesi dönemde özel eğitim. S. Eripek (Ed.). Okulöncesi dönemde özel eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2002). Including students with special needs. Boston: Allyn Bacon.

Gottlieb, J., Leyser, Y. (1996). "Attitudes of public school parents toward mainstreaming: Changes over a decade." Journal of Insructional Psycholgy, 23 (4),12-28.

Gök, G., (2009) Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri Ve Önerileri, , Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Guralnick, M. (1994). "Mother's perceptions of the benefits and draw backs of early childhood mainstreaming." Journal of Early Intervention,18,168-183.

Guralnick, M. J., Connor, R. T. ve Hammond M. (1995), "Parent Perspectives of Peer Relationships and Friendships in Integrated and Specialized Programs", American Journal on Mental Retardation, Vol. 99. No. 5. pp. 457–476.

Gürkan, T. (2006). Okulöncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. Ş. Yaşar (Ed.), Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri içinde (s. 2-9). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Güven, G. ve Efe-Azkeskin, K. (2010). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ. H. Diken (Ed.), Erken çocukluk eğitimi içinde, (s. 2-50). Ankara: Pegem Akademi.

Hanline, M.F. (1988). "Making the transition to preschool: Identification of parents needs." Journal of Division for Early Childhood, 12 (2),98-107.

Holahan, A, Costenbader, V. (2000). "A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms." Topics in Early Childhood Special Education, 20 (4),224-235.

Karamanlı, D. (1998). "Okulöncesi Dönemde Entegrasyon Sınıflarında Bulunan 5-6 Yas Grubundaki Normal Çocukların ve Sınıf Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Uyum Davranışları Hakkındaki Algılamalarının İncelenmesi", (Uzmanlık Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversi-

tesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Kargın,T., Akçamete, G., Baydık, B.(2001). "Okul öncesi yaşta işitme engelli çocuğu bulunan ailelerin geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi." Özel Eğitim Dergisi, 3(1), 13-24.

Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, Yönetici ve Anne-Babaların Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Özel Eğitim Dergisi, 4(2), 55-76.

Kargın, T. (2004) Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2004, 5 (2) 1-13

Kaya, İ. (2005), "Anasınıfı Öğretmenlerinin Kaynaştırma (Entegrasyon) Eğitimi Uygulamalarında Yeterlilik Düzeylerinin Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Kaynaştırma becerileri öz değerlendirme aracı. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5, 119-129.

Küçüker, S., Kanık-Richter, N.(1994). "Normal çocuğa sahip anne-babaların özürlü çocuklara yönelik tutumları." Özel Eğitim Dergisi,1(4),13-19

Lerner, J. W., Lowenthal, B., & Egan, R. W. (2003). Preschool children with special needs: Children at risk and children with disabilities. Boston: Pearson Education.

Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. British Journal of Special Education, 33 (1), 3-12.

Maraş,P., Aveling, L.E. (2006). "Students with special education needs: Transition from primary to secondary school." British Journal of Special Education, 33(4),196-203.

Macy, M. G., & Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. Early Child Development and Care, 177(2), 107-120.

Mcıntyre, L.L., Eckert, T.L., Fiese, B.H.,Di Gennaro, F.D., Wildenger, L.K.(2007). "The transition to kindergarden: Family experiences and involvement." Early Childhood Education Journal, 35,83-88.

Melekoğlu, M. A., Çakıroğlu, O., ve Malmgren, K. W. (2009). Special education in Turkey. International Journal of Inclusive Education, 13 (3), 287-298.

Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim Programı, (2013).

http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf adresinden İndirme tarihi:19.06.2014.

Metin, N. (1992). Okulöncesi dönemde engelli çocuklar için kaynaştırma programları. *Özel Eğitim Dergisi, 1*(2), 34-36

Odluyurt, S. (2012). Kaynaştırma ortamlarında etkili öğretim uygulamaları. Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması içinde, (s. 85-104). Ankara: Vize Yayıncılık.

Odluyurt, S., ve Batu, E. S. (2012). Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler. Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması içinde, (s. 27-36). Ankara: Vize Yayıncılık.

Okagaki, L., Diamond K.E., Kontos S.J., Hestenes L.L. (2002). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities, Purdue University, USA.

Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu, (2010). http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf adresinden 19.06.2014 tarihinde indirildi.

Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs ın early childhood education: The research base. Early Childhood Research Ouarlerly, 13,(1), 3-25.

Öncül, N., (2014) Türkiye'de Erken Çocuklukta Özel Eğitim ile İlgili Yapılmış Makalelerin Gözden Geçirilmesi, International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 6(2), 247-284.

Öncül, N., Batu, S. (2004). Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden zihin özürlü öğrencinin bulunduğu sınıfta normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri,14.Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Bolu.

Özen, A., Ergenekon, Y., Ülke-Kürkçüoğlu, B., & Genç, D. (2013). Kaynaştırma öğrencisi olan okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(2), 153-166.

Özbaba, N. (2000) Okul Öncesi Eğitimcileri ve Ailelerin Özel Eğitime Muhtaç Çocukları ile Normal Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırılmasına) Karsı Tutumlar, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Marmara Üniversitesi,

Özokçu, O. (2013). Kaynaştırma uygulamaları. S. Vuran (Ed.). Özel eğitim içinde, (s. 83-104). Ankara: Maya Akademi.

Peck, C.A.,Carlson, P., Helmstetter, E. (1992). "Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A state wide survey." Journal of Early Intervention,16, 53-63.

Pivik, J., McComas, J., & LaFlamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. Exceptional Children, 69(1), 97-107.

Polychronis, S., C., McDonnell, J., Johnson, J. W., Riesen, T., & Jameson, V. (2004). A comparison of two trial distribution schedules in embedded instruction. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19(3), 140-151.

Praisner, C.L. (2003). "Attitudes of elemantary school principals toward the inclusion of students with disabilities." Council for Exceptional Children. 69(2),135-145.

Rafferty, Y., Griffin K.W. (2001). "Disabilities: Perspectives of parents and providers benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without." Journal of Early Intervention, 27,173.

Rosenkoetter. E.S, Hains, A.H., Dogaru, C.(2007). "Successful Transitions for Young Children with Disabilities and Their Families: Roles of School Social Workers." Children & School, 29(1), 26-34.

Sainato, D.M., Lyon, S.R.(1989). "Promoting succesful mainstreaming transition for handicapped children." Journal of Early Intervention,13,305-314

Salend, S. J. (1998). Effective mainstreaming. New Jersey, Merrill, an imprint of Prentice Hall.

Seery, M.E, Davis, P.M., Johnson, L.J.(2000). "Seeing eye-to-eye: A reparents and professionals in agreement about the benefits of preschool inclusion?" Remedial and Special Education, 21(5), 268-278,319.

Sazak, P. E.(2006). Dünyada ve Türkiye'de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. Özel Eğitim Dergisi, 7(2), 71-83.

Sucuoğlu, B. (2006), Etkili Kaynaştırma Uygulamaları, Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler. Ankara: Morpa.

Sucuoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve kaynaştırma. E. Tekin-İftar (Ed.), Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimi içinde (s. 473-515). Ankara: Vize Yayıncılık.

Temel, Z. F. (2000). Okulöncesi eğitimcilerin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18,*148-155.

Temir (2002), "Çocuğu Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Ailelerin Sorunları ve Beklentileri, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı ve Eğitim Reformu Girişimi' (2010) "Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Etkililiğini Artırmak için Politika ve Uygulama Önerileri" Projesi Sonuç Raporu

Uyanık-Balat,G.(2003).Okulöncesi eğitimcilerin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,11*(1), 65-80.

Üstün, A. Ve Yılan, G. (2003). Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırma Yoluyla Eğitimlerine İlişkin Sahip Oldukları Tutumlar. Eurasian Journal of Educational Research, 13.

Tuş, Ö.,& Çiftci Tekinarslan, İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 35, 151-166.

Varlıer, G. (2004). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Varlıer, G., & Vuran, S. (2006). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6(2), 553-585.

Wagner, D.L. (1989). Preschool integration from teacher and parent perspective, ED364314.

Wood W. (1998) Adapting instruction to accomodate students in inclusive settings. New Jersey: Prentice Hall.

Wolery, M., Anthony, L., Caldwell, N. K., Synder, E. D., & Morgante, J. D. (2002). Embedding and distributing constant time delay in circle time and transitions. Topics in Early Childhood Special Education, 22(1), 14-25.

Yıkmış, N. (2006), "İl Milli Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Görüş ve Önerileri", Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Yıkmış, A. Ve Sazak Pınar, E. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. 14.Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 4-6 Kasım, Bolu.

Yılmaz, Ö. Ve Yıldızbaş, F. (2009). Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE HASTALIK VE HASTANEDE YATIŞ SÜRECİNDE GELİŞİMSEL İZLEM VE DESTEK HİZMETLERİ

DEVELOPMENTAL MONITORING AND SUPPORT SERVICES DURING ILLNESS AND HOSPITALIZATION IN EARLY CHILDHOOD

Uzm. Dr. Tuğba Karaaslan

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

&

Tıp Fakültesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Gelişimsel Pediatri B.D.

tugba.karaaslan@gmail.com

ÖZET

Kronik hastalıklar, çocukların günlük etkinliklerinin kısıtlanmasına, fiziksel yetersizliklere, tekrarlayan hastane yatışlarına neden olmaktadır. Yatış süreci uzadıkça, psikososyal strese, hastalıklar ve tedavilerin santral sinir sistemi üzerinde yarattığı biyolojik stresde eklenmektedir. Çocuklar ve ailelerine, hastanede yatış sürecinde, gelişimsel izlem ve destek hizmetleri sunulması halinde,

sağlığına kavuşmuş olmanın ve bu beklenmedik yaşam olayı ile baş etmiş olmanın verdiği güven, olumsuz etkilerin önüne geçebilir. Bu derlemenin amacı, erken çocukluk döneminde, hastalık ve hastanede yatışın, çocukların gelişimine olumsuz etkilerinin azaltılmasına yönelik gelişimsel izlem ve destek hizmetleri konusunda bilgi paylaşımında bulunmak, bu alanda gereksinimlerin belirlenmesi açısından farkındalık yaratmak ve gereksinimleri karşılayacak hizmetlerin geliştirilebilmesine zemin hazırlamaktır.

Anahtar Sözcükler: *Hastalık, Hastanede Yatış, Erken Çocukluk Dönemi, Gelişimsel Destek*

SUMMARY

Chronic illnesses lead to the limitation of daily activities of children, to physical incompetences and to recurrent hospitalization. As hospitalization wears on biological distress on central neural system which is caused by the illness and its treatment accumulates along with psychosocial distress. Confidence derived from recuperation and gained as the result of coping with an unexpected life event may help prevent negative effects, as long as children and their families are provided with developmental monitoring and support services during hospitalization. The aim of this review is to share information about the monitoring and support services that are provided for reducing the negative impacts of illness and hospitalization on the development of children in early childhood, to raise awareness in terms of identifying the needs in this issue, and to lay the groundwork for the development of services that are to meet necessities.

Keywords: *Illness, Hospitalization, Early Childhood, Developmental Support*

Giriş

Birçok çocuğun günlük etkinliklerinin kısıtlanmasına, fiziksel yetersizliklere, tekrarlayıcı şekilde hastaneye yatırılarak sıklıkla acı ve ağrı veren tedaviler almasına neden olan kronik hastalıkları vardır. Çocuklarda kronik hastalıkların sıklığının %17 ile %20 arasında olduğu tahmin edilmekte, daha az ciddi durumlar da dahil edilirse, sıklığın daha yüksek olduğu düşünülmektedir (Schonfeld ve Perrin, 2013).

Hasta olmak ve/veya hastanede yatmak, hem çocuklar hem de yetişkinler için rahatsız edici, çoğu zaman hoş olmayan, çaresizlik, korku, kaygı vb. duygulara yol açan olumsuz bir durumdur. Gelişimin en hızlı olduğu dönem olan çocukluk çağında karşılaşılan hastalık ve hastanede yatışın süresi, niteliği ve derecesi, gelecek yaşantıları etkileyebilmekte, derin izler bırakabilmektedir.

Bu derlemenin amacı, erken çocukluk döneminde, hastalık ve hastanede yatışın, çocukların gelişimine olumsuz etkilerinin azaltılmasına yönelik gelişimsel izlem ve destek hizmetleri konusunda bilgi paylaşımında bulunmak, bu alanda gereksinimlerin belirlenmesi açısından farkındalık yaratmak ve gereksinimleri karşılayacak hizmetlerin geliştirilebilmesine zemin hazırlamaktır.

Erken Çocukluk Döneminde Hastalık ve Hastanede Yatış

Hastaneye yatış ile çevrelerindeki ve rutinlerindeki hızlı değişim, çocukların şaşırmalarına ve kaygı duymalarına neden olur. Tedaviler, planlamalar konusunda hiçbir kontrolleri yoktur. Kimin tedavi vereceğini, kimin giydireceğini, kimin kendisine dokunacağını, ne yiyeceğini, damar yolunun hangi taraftan açılacağını, ziyaret saatlerini, ne zaman hastaneden ayrılacaklarını kendileri belirleyemezler. Hastane yatışı, sıralanan bu nedenlerle, çocuklar için şaşırtıcı, yalnızlaştırıcı ve zor bir süreçtir (Lerwick, 2013).

Hastalık sürecinde çocuğa etkin destek verebilmek ve bu süreçle baş etmesine yardımcı olabilmek için çocuğun gelişimsel özelliklerini, geçmiş deneyimlerini, duygularını, hastalığa ilişkin algısını, inançlarını ve ebeveynlerinin bu süreçteki yaklaşımını bilmek gerekmektedir (Schonfeld, 2002).

Okul öncesi dönem çocukları, hastalık nedenleri ile ilgili daha kesin bir anlayış geliştirdikleri için, hastalıklarla ilgili açıklamalarında "bulaşma" fikri ortaya çıkmaktadır. Başlangıçta bu tarz

açıklamaları sıklıkla, bulaşıcı olmayan hastalıkları bile kapsayacak şekilde genişletirler. Dokuz, on yaşlarına kadar çocuklar, mikropların hastalığa neden olabilmesi için vücuda girmeleri gerektiğine inanır, ancak hastalığın etki mekanizması ve sürecini anlayamazlar. Vücudun çalışma sistematiğini ve hastalığın nedenlerini anlayamadıkları için, fiziksel hastalık bulgularını tam olarak bildiremezler. Bulguların hastalık süreci ile ilişkisini (örneğin, baş dönmesi ve baş ağrısının hipoglisemi bulgusu olabileceğini) anlamayabilirler. Aktif hayal gücü, sihirli düşünceler ve benmerkezcilik nedeniyle çocuklar bulgularla kendi kendilerine, erişkinlere haber vermeksizin baş edebileceklerini düşünebilirler. Bu dönemde ceza korkusu, utangaçlık ve "ilahi adalet" inancı, bilgiyi saklama davranışını cesaretlendirir. Anne-babalar ve hatta sağlık personeli, istemeyerek de olsa, çocuğun sağlığının bozulması veya girişimsel işlemlerin yapılması gibi tehditlerle tedaviyi bir ceza yöntemi gibi gösteren yanlış fikirleri güçlendirebilmektedir (Schonfeld ve Perrin, 2013). Okul öncesi dönem çocuğu hastalığın nedenini anlarsa, bunun bir cezalandırma olmadığını da anlayacaktır. Böylelikle, suçluluk ve utanç duyguları yerine, bulguları daha rahat paylaşma, yardım talebi ve tedaviye uyum gelişebilecektir.

Kendini suçlu hisseden çocuk ise, hastalığın nedenini anlamakta zorlanır. Hastalığın adı, niteliği ya da nedeninden ziyade, anne babasının sevgisini kaybedip kaybetmediği, onlardan ayrı kalıp kalmayacağı ve hastanede anne babası yanında yokken, kendisine acı veren bir işlem yapılıp yapılmayacağı ile ilgili kaygılar önde gelir (Gökler, 1999). Bu kaygılar, çocuğun tanı ve tedavi işlemlerine direnç göstermesi ile sonuçlanabilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının zaman kavramını tam olarak kazanmamış olması, tekrarlayan, uzayan girişimlere ve hastanede yatış sürecine ilişkin sabır göstermesini zorlaştırmaktadır. Tekrarlayan, uzamış hastanede yatış süreci, çocukların psikolojik gelişimlerini olumsuz etkilemekte ve uzun dönemde duygusal ve davranışsal sorunların belirmesine neden olabilmektedir (Boyd ve Hunsberger, 1998). Parmak emme, enürezis (altını ıslatma) ve/veya enkoprezis (kaka kaçırma), uyku ve yeme problemleri, artmış bağımlılık, paylaşma davranışının azalması vb. durumlar bu davranış sorunlarından bazılarıdır. Çocuklar, hastalık sırasında ve sonrasında, geniş bir yelpazede çeşitlilik gösteren depresyon, anksiyete, içe kapanıklık ya da agresif davranışlar, öfke nöbetleri de gösterebilirler. Ağır hastalık ve hastaneye yatış, aynı zamanda, önceden var olan duygusal ve ailesel problemleri şiddetlendirerek müdahale edilmesi gereken noktaya da getirebilmektedir (Schonfeld ve Perrin, 2013).

Hastalık ve Hastanede Yatış Sürecinin Çocukların Gelişim Alanlarına Etkisi

Hastaneye yatış sürecinin çocuk üzerinde yarattığı psikososyal strese ek olarak, hastalıklar ve tedavilerin santral sinir sistemine etkileri ve bunların getirdiği biyolojik stres, hastanede yatan çocukların gelişimlerinin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır (Atay ve ark., 2011).

İlk yıllarda kronik bir hastalığın varlığı, **sosyal-duygusal gelişim** alanında, beraberinde olan fiziksel rahatsızlık ve günlük rutinlerde değişiklik ile birlikte, bebeğin çevresinin tutarlılığını ve güvenirliliğini tehlikeye sokar; temel güven duygusunun gelişimini zayıflatır. Okul öncesini de kapsayan daha sonraki dönemlerde ise, çocuğun hastalığının idaresinde ebeveynin katılımının gerekliliği, oyun çocuğu ya da daha büyük çocuğun artan bağımsızlık ihtiyacı ile çatışır. Bu durum, özdenetim ve özerlik duygusunu zayıflatabilir (Schonfeld ve Perrin, 2013).Bu duruma ailelerin aşırı koruyucu tutumları eklenebilir ya da aileler çocuklarına sınır koymada gevşek davranabilirler. Sonuçta, çocuğun sosyal-duygusal gelişimi ve özerkliği etkilenir; beslenme, giyinme ve tuvalet eğitimi gibi **özbakım gelişimi** alanına yönelik becerilerin kazanımı gecikebilir (Gümüş Doğan ve Öztürk Ertem, 2012; Perrin ve Shipman, 2009).

Hastalığın tanısı, hastalığın neden olduğu halsizlik, beslenememe, uygulanan tedavi yöntemleri, tedavilerin yan etkileri, hastane ortamında uygun fiziksel koşulların olmayışı gibi birçok nedene bağlı olarak çocuğun hareket deneyimlerinin azalması; **kaba ve ince motor gelişim** alanlarında duraklama ya da gecikmelere neden olabilmektedir. Yaş ilerledikçe; çocuğun vücudunun zarar görmesine yönelik kaygıları artmaktadır. Bu durum, çocuğun işlem uygulanan vücut kısmında herhangi bir yetiyitimi ya da işlev kaybı olmamasına karşın, olmuş gibi hissetmesine, bu vücut kısmını/kısımlarını kullanmaktan kaçınmasına ve hastalığı öncesinde ilgili vücut kısmını kullanarak kazanmış olduğu

işlevlerin gerilemesine neden olabilmektedir (Karaaslan ve ark., 2015).

Yaşamın ikinci yılında kronik hastalık, genel bir halsizlik ve isteksizlikle birlikte çocuğun merakını, araştırma isteğini azaltabilir; hareketlerini daha da kısıtlayabilir. Araştırma isteğinin azalması, uyaranların yetersizliği, ailenin tedavi sürecine yoğunlaşarak gelişimsel desteği ihmal etmesi, **bilişsel gelişim** işlevlerini ve öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. (Gümüş Doğan ve Öztürk Ertem, 2012; Perrin ve Shipman, 2009).

Hastane ortamında konuşma öncesi iletişim ve konuşmanın desteklenmesi de bozulabildiğinden **dil gelişimi** alanında da gecikmeler görülebilir. Ayrıca pek çok kronik hastalık (hastalığın kendisi, eşlik eden enfeksiyonlar ve ototoksik ilaç kullanımı nedeni ile) işitme kaybı ile birlikte olabilmektedir (Gümüş Doğan ve Öztürk Ertem, 2012).

Hastalık ve hastanede yatışın, çocukların gelişimine olumsuz etkisinin yoğun şekilde görülebileceği ve azaltılması için yapılabileceklerin en etkin sonuçlar verebileceği dönem, erken çocukluk dönemidir. Çocuklar bu dönemden itibaren hastalıkları ile ilgili olarak yaşlarına, kişilik özelliklerine ve baş etme becerilerine göre bilgilendirilebilirler. Çocuklar kendilerinde kaygı yaratan durumu anladıklarını hissederlerse, bu durumla daha kolay başa çıkabilirler (Schonfeld, 2011). Yaklaşık dört yaşındaki çocuklar, genel olarak hastalık kavramını ve belirli hastalıkları anlamalarına yönelik eğitim çabalarına daha etkin yanıt verebilmektedirler (Schonfeld ve Perrin, 2013).

Hastalık ve hastanede yatış, olağan gelişime engel olan potansiyel stres kaynaklarını ortaya çıkardığı gibi, aynı zamanda gelişimi destekleyebilen ve özgüveni geliştirebilen bir fırsata da dönüştürebilir (Petersen ve ark., 2009; Schonfeld ve Perrin, 2013). Hastanede yatış sırasında, çocuklar ve aileleri, aile merkezli yaklaşım prensipleri ile, gelişimleri ve gereksinimleri doğrultusunda desteklenir ve onlara uygun hizmetler sunulursa, sağlığa kavuşmuş olma ve bu beklenmedik yaşam olayı ile baş etmiş olmanın verdiği güven, sıralanan olumsuz etkilerin önüne geçebilir.

İzleyen bölümlerde çocuk hastanelerinde uygulanan gelişimsel izlem ve destek hizmetleri hakkında bilgi verilecektir.

Hastalık ve Hastanede Yatış Sürecinde Gelişimsel İzlem ve Destek Hizmetleri

Hastalık ve hastanede yatış sürecinde sunulabilecek gelişimsel izlem ve destek hizmetleri; üç boyutta ele alınarak incelenmiştir:

Hastane yaşantısının ve hastane ortamının çocukların ve ailelerin gelişimsel özelliklerine ve gereksinimlerine göre düzenlenmesi,

Yatış sırasında gelişimsel ve davranışsal zorlukları olduğu belirlenen çocukların değerlendirilmesi, izlemi ve desteklenmesi,

Oyun odaları ve hastane okullarında gerçekleştirilen oyun ve eğitim temelli etkinlikler ile hastane ortamına uyum çalışmalarının gerçekleştirilmesi.

Hastane Yaşantısının ve Hastane Ortamının Düzenlenmesi

Hastalık ve hastanede yatış sürecinde, gerek bebekler gerekse okul öncesi dönem çocukları için birincil ve en önemli düzenleme, çocuğunun gereksinimlerini, rutinlerini ve baş etme yöntemlerini en iyi bilen annenin çocukla birlikteliğinin sağlanmasıdır. Anneli yatışın ardından en önemli düzenlemeler; koruyucu/önleyici nitelikte olan izolasyon, ağrı kontrolü ve düşme riskine karşı uygulanan düzenlemelerdir.

Bebeğin günlük rutinlerinin düzenlenmesi ise uyku, beslenme, temizlik, oyun ve uyaran gereksinimleri için en ideal koşulların sunulmasını hedeflemektedir. Uyku, beslenme ve temizlik gereksinimleri karşılanırken, çocuğun hastane yatışı öncesi düzeni ve çocuğun gelişmekte olan bağımsızlığı dikkate alınmalıdır (Petrillo ve Sanger, 1980).

Ev ortamından ayrılıp hastaneye yatış ile birlikte, hasta odası çocuk ve ailesinin sınırlı ve en özel alanı haline gelmektedir. Koşullar elverdiği ölçüde odaların tek bir çocuk ve bakım vereni için düzenlenmiş olması, hem enfeksiyon kontrolünü, hem de çocuk ve ailesinin günlük rutinlerine göre düzenleyecekleri bir süreç geçirmesini, dolayısıyla hastaneye uyumu kolaylaştıracaktır. Odaya ve yatak çevresine bebekler için farklı renk ve şekillerde görsel, işitsel ve dokunsal uyarı sağlayan materyaller ile hazırlanmış dönenceler (mobiller) asılabilir (Baykoç, 2006; Petrillo ve Sanger, 1980). Okul öncesi dönem çocuklarının odaları ise ilgi alanlarına göre yapılandırılabilir. Bu dönemde çocuklar hayali kahramanlara ilgi duyduklarından, odalarında ve bulundukları servislerde hayali kahramanların resim ve posterlerine yer verilebilir. Bu kahramanların kostümleri, maskeleri ya da ufak bir aksesuarları bile çocukları heyecanlandırabilir. Hastane personelinin bu materyalleri kullanarak çocuklara yaklaşımı, eğlendirici olduğu kadar tedavi sürecine uyumu da kolaylaştırıcı olacaktır (Karaaslan ve ark., 2015).

Aile bireyleri ile birlikte hastanede kalamayan çocuklar için ailesine ait fotoğraflar, ses ve görüntü kayıtlarının çocuğun yanında bırakılması, ziyaret sıklığının ve süresinin mümkün olduğu kadar artırılması, telefon, mektup ve internet ile haberleşme imkanının sunulması da hastaneye uyumu kolaylaştıracak ortam düzenlemeleri olarak uygulanabilir (Baykoç, 2006).

Gelişimsel Zorlukların Değerlendirilmesi, İzlenmesi ve Desteklenmesi

Çocukluk çağında gelişimsel zorlukların görülme sıklığının yıllar içerisinde nasıl bir değişim gösterdiğini belirlemek amacıyla, ABD'de yapılan bir araştırmada; 2006-2008 yılları arasında, 6 çocuktan 1'inde (%16,7) gelişimsel zorluk olduğunun saptandığı ve bu oranın son on yılda artış gösterdiği bildirilmiştir (Boyle ve ark, 2011). Giderek artış göstermekte olan bu zorluğun erken dönemde belirlenmesi, uygun destek hizmetlerine erken dönemde ulaşılması ve zorlukların kalıcı etkilerinin giderilmesi ya da azaltılması açısından değerlidir. Erken çocukluk döneminde okul öncesi eğitim hizmeti alabilen çocuklar, eğitim sistemi içinde gelişimsel zorlukları açısından yakalanabilmektedir. Ancak okul öncesi eğitim alamayan çocukların gelişimsel zorluklarının fark edilip değerlendirildiği sistem, sağlık sistemidir.

Çocukların hastane yatışları sırasında gelişimsel zorluklarının belirlenmesinin gerekliliğine dikkat çekilen bir araştırmada, genel pediatri servislerinde yatan çocuklarda gelişimsel zorluk görülme sıklığının beklenen popülasyon sıklığından daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu veri ışığında, hastanede yatış süreci, çocuk ve anneyi izlemek, gelişimsel zorluk ve gecikmeleri belirlemek, çocuğu ve bakım veren kişileri gelişim konusunda desteklemek için bir fırsattır ve tüm bunlar için yeterli bir süre sunmaktadır. Bu sürede gelişimsel zorluğu belirlenen çocuk, uygun hizmetlere en erken dönemde yönlendirilmeli ve gerek yatışı süresince gerekse taburculuğunda gelişimsel izleminin sürdürülmesi sağlanmalıdır (Petersen ve ark, 2009).

İlk üç yaşta akut bir hastalık (solunum yolları hastalığı, ishal ve idrar yolu enfeksiyonu) nedeniyle hastaneye yatırılan çocuklarda gelişimsel zorluk sıklığının ve gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla Keçiören Eğitim Araştırma Hastanesi Çocuk Kliniği'nde 250 çocuk ve ailesi ile gerçekleştirilen bir araştırmada, ulusal ve uluslararası standardizasyonu yapılmış, geçerlik ve güvenirliği yüksek bir araç olan Gelişimi İzleme ve Destekleme Rehberi kullanılarak aile merkezli yaklaşım ile çocukların gelişimsel değerlendirmeleri yapılmıştır. Annelerin %81'inin çocuklarının gelişimi ile ilgili kaygısının bulunmadığı, ancak çocukların %68'inde uyaran eksikliği varlığını düşündüren, ev ortamında gelişimi destekleyecek önerilerin verilmesini gerektiren gelişimsel zorluklarının olduğu saptanmıştır (Bingöler Pekcici ve ark., 2011).

Hastanede, yoğun bakım ünitesinde yatış sürecinde başlayarak taburculuk sonrasında da annelere destek vermek amacıyla geliştirilen "COPE" Programı'nın etkililiği üzerine yapılan bir diğer araştırmada da, programın çocukların davranış ve uyum sorunlarının azaltılması ve annelerin bu sorunlarla baş etme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu belirlenmiş, yatış sürecinde başlayan programların önemi vurgulanmıştır (Melnyk ve ark., 2004).

Hastanede yatış süresinin uzamasının, 0-3 yaş çocuklarının gelişimine etkisi üzerine yapılan araştırmaların incelendiği bir derlemede ise, 30 günden az olmayan, uzun süreli hastane yatışının çocukların bilişsel, hareket ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında gecikmelere yol açabildiği belirtilmektedir. Gelişimsel gecikmelerin belirlenebilmesi, çocuk ve ailesine yönelik destek hizmetlerin planlanabilmesi amacıyla da uygun gelişimsel değerlendirme araçlarının kullanılması ve aile görüşmelerinin yapılması önerilmektedir (Lehner ve Sadler, 2015).

Oyun Odaları ve Hastane Okullarında Gerçekleştirilen Etkinlikler

Hastanede yatış sürecinde, çocukların gelişimlerini desteklemeye ve hastane ortamına uyumlarını artırmaya yönelik bir diğer hizmet yaklaşımı da, oyun ve eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilmesidir.

Hastanede oyun, devam eden tedavileri ve enfeksiyon kontrolü nedeniyle çocuğun odasında, yatak başında oynanabileceği gibi, amaca özel olarak düzenlenmiş oyun odasında da oynanabilir. Oyun, oyun odası, oyun araçları çocuğu her zaman bildiği, tanıdığı dünyaya götürür. Oyun, çocuk ve sağlık personeli arasındaki tek köprüdür. Oyun sayesinde çocuk, rahatlayabilmekte, çevresindeki kişilerle ilişkilerinde kendine düşen rolü oynayarak kişilik gelişimini sürdürebilmektedir. Bu nedenle çocuk hastanelerindeki oyun odaları, çocuk servislerinin önemli ve vazgeçilmez bir parçası olup, aynı zamanda çocuğun ihtiyacı olan çevre değişikliğini sağlamaktadır (Baykoç, 2006). Oyun odasında çocuklara ve ailelerine rehberlik edecek çocuk gelişimi ve eğitimi alanında yetkin bir uzmanın bulunması, hastalığa, hastaneye yatış ve tedavi sürecine uyumu kolaylaştırırken, hastanede anne ile bulunmayı gelişimi değerlendirmek, izlemek ve desteklemek açısından bir fırsata dönüştürebilecektir.

Çocuğun odasında, yatak başında oyun, çocuğu ve ailesini daha yakından tanıma fırsatı sunarken, oyun odasında, enfeksiyon kontrolü için gerekli önlemler alınarak diğer çocuklar ve aileler ile bir arada olmak, etkileşimde bulunmak, hastaneye uyum sürecinde olumlu etkiler yaratabilmektedir.

Okul öncesi dönem çocukları yalnız oynamak yerine arkadaşlarıyla oynamayı tercih ederler. İzolasyon gereksinimi olmayan çocuklar ve anneleri, oyun odasında bir araya gelebilir ve etkileşimleri sağlanabilir.

Çocuklar, oyunları ile işlemler sırasında yaşadıkları ikilemleri, göstermek isteyip gösteremedikleri tepkileri ya da açıklayamadıkları kaygılarını farklı yollarla ifade edebilirler. Planlanan girişimler doğrultusunda, çocuğun çaresiz, pasif duygularını aktif hakimiyet duygularına çevirmesini sağlayan "terapötik oyun – tedavi edici oyun" (örneğin, çocuğun oyuncak bebeğe enjeksiyon yapmasına izin vermek gibi) yöntemi kullanılabilir (Schonfeld ve Perrin, 2013). Çocuğa uygulanacak işlemler/müdahaleler öncesinde, terapötik oyun yoluyla, çocuğa bu işlemleri anlatmak, çocuğun oyunda bunları denemesine izin vermek, çocuğun kaygı düzeyinin azalmasını ve rahatlamasını sağlar. Çocuğun rahatlaması, işlemi yapacak sağlık personelinin işini daha dikkatli, rahat ve hızlı yapmasını sağlar (Aral ve Doğan Keskin, 2015).

Oyun odasında çocuğun hastane ortamında yaşadıklarını yeniden canlandırabileceği terapötik oyun materyalleri (oyuncak bebek, dil baskısı, steteskop, otoskop, maske, refleks çekici, enjektör, ateş ölçer, sargı bezi vb.), fizyolojik yarar sağlamaya yönelik materyaller (akciğer fonksiyonlarının iyileştirilmesi amacıyla üflemek üzere köpük, şişirmek üzere balon vb.), hayali oyuna fırsat veren oyuncaklar (evcilik, tamir oyuncakları, kuklalar, dramatizasyon materyalleri vb.), çocuk kitapları ve tüm gelişim alanlarını destekleyici etkinlikler için gerekli materyaller bulunmalıdır (Atay ve ark, 2011; Baykoç, 2006; Karaaslan ve ark., 2015).

Oyun odasında kısa filmler ve slayt gösterimleri için de bir alan düzenlenebilir. Bu gösterimler yoluyla çocuklara eğlenceli animasyonlar ya da belgeseller yanında, hastalıkları ya da tedavilerine ilişkin özel olarak hazırlanmış yapımlar izletilebilir. Hastalık ve hastaneye yatmaya bağlı nedenlerle stres ve sorun yaşayan çocuklarda, sanat terapisi, oyun terapisi, uğraş terapisi ve yaratıcı drama gibi pek çok sanatsal etkinliğin de yararları araştırmalarla ortaya konulmuştur (Teksöz ve Ocakçı, 2014).

Uzun süreli hastanede yatış, okul dönemi çocuklarının, okul ve arkadaşlarından uzak kalmalarına, hastanede kalacakları süreye bağlı olarak eğitim ve öğretimlerine devam edememelerine, devamsızlık nedeniyle yıl kayıplarına neden olabilmektedir. Bu durumun yarattığı psikolojik etkiler çok sık rastlanan sorunlardan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle okul dönemi çocuklarının hastanede kaldıkları süre içinde okul yaşantılarının devam ettirilmesi büyük önem taşımaktadır (Baykoç, 2006). Hastane ortamında okul yaşantısının sürdürülebilmesi için hastane okulları ve hastane sınıfları sistemi geliştirilmiştir.

Hastane okulları, çocuk hastanelerinde veya hastanenin çocuk servislerinde okul dönemi çocuklarının devam edebilecekleri bir ya da birkaç derslik, öğretmen ve yönetici odalarından oluşan eğitim birimleridir. Hastane okullarının amacı, hastanede yatan okul dönemi çocuklarının okul yaşantılarının kesintiye uğramadan hastane ortamında devam ettirilebilmesi ve çocuğun kendi okuluna dönüşünde eğitiminin kesintisiz devamının sağlanmasıdır (Bilir ve Baykoç, 1995). Ülkemizde ilk hastane okulu, Prof. Dr. Necati Baykoç Dönmez'in çalışmaları önderliğinde, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Hastanesi'nde, 1994 yılında "Hastane İlköğretim Okulu" olarak kurulmuştur (Baykoç, 2006). 2013 yılı verilerine göre, ülkemizde 53 hastane ilköğretim okulunda eğitim verilmeye devam edilmektedir (TBMM Plan ve Bütçe Komisyonu, 2012).

Bu derlemede, erken çocukluk döneminde hastalık ve hastanede yatışın, çocukların gelişimine olumsuz etkilerinin azaltılmasına yönelik gelişimsel izlem ve destek hizmetleri konusunda bilgi paylaşımında bulunulmuştur. Paylaşılan bilgiler ışığında, erken çocukluk dönemi üzerine çalışan tüm uzmanların, hastalık ve hastane yaşantısı gibi önemli bir yaşam olayını da, eğitim programlarına ve uygulamalarına etkili şekilde dahil etmelerine ve hazırlayıcı rol oynamalarına gereksinim duyulmaktadır.

Öneriler

Ülkemizde ve diğer ülkelerde yapılan araştırma bulguları doğrultusunda, hastanede yatmakta olan çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesi ve gelişimsel zorluklarının erken dönemde belirlenmesine yönelik düzenlemelerin gerekliliği görülmektedir. Gelişimin en hızlı olduğu dönem olan erken çocukluk döneminde değerlendirme, izlem ve desteklerin sağlanması ve sürdürülebilirliği için sağlık ve eğitim alanında farklı disiplinlerin işbirliği içinde çalışması gerekmektedir.

Eğitim sisteminin yaşam olaylarına hazırlayıcı rolü çok değerlidir. Çocuklar hastalık ve hastanede yatış sürecine okul öncesi eğitim kurumlarında hazırlanabilirler. Aileler eğitimciler tarafından bu konuda bilgilendirilebilirler. Sağlık, sağlığın korunması, hastalık, tedavi, hastanede yatış süreci vb. konulara okul öncesi eğitim programlarında daha geniş yer verilmesi, örnek çocuk hastanelerine ziyaretler yapılması, sağlık çalışanlarının mesleklerinin tanıtılması etkili olabilecektir. Son dönemde sayıları oldukça artan sağlık, hastane temalı resimli çocuk kitapları, çizgi filmler, animasyonlar, drama etkinlikleri, terapötik oyun materyalleri ve elektronik uygulamalar ile bu süreç desteklenebilir.

KAYNAKÇA

Aral, N. ve Doğan Keskin, A. (2015). Hastanede Oyun ve Oyun Odaları, *Hasta Çocukların Gelişimi ve Eğitimi,* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 138-161.

Atay, G., Eras, Z. ve Ertem, İ. (2011). Çocuk Hastaların Hastane Yatışları Sırasında Gelişimlerinin Desteklenmesi. **Çocuk Dergisi**, 11(1), 1-4.

Baykoç, N. (2006). Yaş Gruplarına Göre Hastanede Yatan Çocuklar. *Hastanede Çocuk ve Genç,* Ankara: Gazi Kitabevi, 7-32.

Bilir, Ş. ve Baykoç, N. (1995). Çocuk ve Hastane. Ankara: Sim Matbaacılık.

Bingöler Pekcici, B, Ekici, G., Koçak, E., Koçak, M. ve Yılmaz, G. (2011). Hastane Yatışı: Gelişimsel Değerlendirme ve Destek İçin Kaçırılmaması Gereken Fırsat, *Uluslararası Katılımlı I. Ulusal Gelişimsel Pediatri Kongresi Özet Kitabı*, s 58.

Boyd, J. R. ve Hunsberger, M. (1998). Chronically Ill Children Coping With Repeated Hospitalizations: Their Perceptions and Suggested İnterventions. *Journal of Pediatric Nursing*, 13:6, 330-342.

Boyle, C. A., Boulet, S., Schieve, L. A., Cohen, R. A., Blumberg, S. J., Yeargin-Allsopp, M., Visser, S. ve Kogan, M. D. (2011). Trends in The Prevalence of Developmental Disabilities in US Children, 1997-2008. *Pediatrics,* 127(6):1034-42.

Gökler, B. (1999). Ölümcül Hastalık Karşısında Çocuk, Aile ve Hekim. *Ben Hasta Değilim-Çocuk Sağlığı ve Hastalıklarının Psikososyal Yönü* (Editör: A. Ekşi). İstanbul: Nobel Kitabevleri, 471-475.

Gümüş Doğan, D. ve Öztürk Ertem, İ. (2012). Bebeklik ve Erken Çocukluk Döneminde Kronik Hastalıkların Etkisi. *Bebek Ruh Sağlığı (0-4 Yaş) Temel Kitabı* (Genel Yayın Yönetmeni: K. Karabekiroğlu). Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği Yayınları: 6., 194-203.

Karaaslan, T., Beyazıt, U. ve Bütün Ayhan, A. (2015). Gelişimsel Dönemler Açısından Hasta Çocuklar ve Hastane Ortamının Düzenlenmesi, *Hasta Çocukların Gelişimi ve Eğitimi,* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 26-57.

Lehner, D. C. ve Sadler, L. S. (2015). Toddler Developmental Delays After Extensive Hospitalization: Primary Care Practitioner Guidelines, *Pediatric Nursing*, 41(5): 236-42.

Lerwick, J. L. (2013). Psychosocial Implications of Pediatric Surgical Hospitalization, *Seminars in Pediatric Surgery*, 22, 129-133.

Melnyk, B. M., Alpert-Gillis, L., Feinstein, N. F., Crean, H. F., Johnson, J., Fairbanks, E., Small, L., Rubenstein, J., Slota, M. ve Corbo-Richert, B. (2004). Creating Opportunities for Parent Empowerment: Program Effects on The Mental Health/Coping Outcomes of Critically Ill Young Children and Their Mothers, *Pediatrics*, 113(6): e597-607.

Petersen, M. C., Kube, D. A., Whitaker, T. M., Graff, J. C. ve Palmer, F. B. (2009). Prevalence of Developmental and Behavioral Disorders in a Pediatric Hospital, *Pediatrics*, 123 (3), e490-495.

Perrin, E. C. ve Shipman, D. (2009). Hospitalization, Surgery, and Medical, and Dental Procedures. *Developmental-Behavioral Pediatrics* (4thed.). Philadelphia: Saundres, 329-336.

Petrillo, M. ve Sanger, S. (1980). *Emotional Care of The Hospitalized Child*. (2nded.). U.S.A.: Lippincott Company.

Schonfeld, D. J. (2002). The Child's Cognitive Understanding of Illness. In Lewis M. (ed): *Child and Adolescent Psychiatry: A Comprehensive Textbook* (3rd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1119-1123.

Schonfeld, D. J. (2011). "Çocuklar Hastalığı Nasıl Anlar ve Biz Çocuklara Hastalığı Daha İyi Anlatmayı Nasıl Öğrenebiliriz?" başlıklı sunum. Uluslararası Katılımlı I. Gelişimsel Pediatri Kongresi. Ankara.

Schonfeld, D. J. ve Perrin, E. C. (2013). Hastalığa Uyum. *Rudolph Pediatri* (Orijinal Adı: Rudolph's Pediatrics, McGraw-Hill - Çeviri Editörü: M. Yurdakök) Güneş Tıp Kitabevleri, 368-370.

TBMM Plan ve Bütçe Komisyonu (2012). 2013 Yılı Bütçe Sunuşu.

Teksöz, E. ve Ocakçı, A. F. (2014). Çocuk Hemşireliği'nde Sanat Uygulamaları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(2), 119-123.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE EFSANE, DESTAN VE MASAL METİNLERİNİN KULLANIMI

Neşe IŞIK[122]
Neslihan KARAKUŞ[123]

Özet

Hayallerinde yeni ortamlar canlandırıp, o ortamların bir parçası olan çocukların hayal dünyalarını zenginleştirmek için onları masal, efsane ve destanlarla tanıştırmak gerekir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki; bilinçaltı değerlerinin oluştuğu erken çocukluk dönemi olarak nitelendirilen dönem, bu konuda özellikle hassasiyet gösterilmesi gereken bir dönemdir. Orijinal anlatım tarzı, dili kullanma becerisi, hayal dünyasına hitap etmesi ile masallar; hayal dünyasına hitap ettiği, ulusal ve yerel birçok olayı renkli ve çekici bir anlatımla sunduğu için efsaneler; anlatımındaki coşku ve samimiyetle ortak duyuş, düşünüş oluşturdukları ve çıktıkları toplumun dilinin en güzel örneklerini vererek olağanüstü olayları anlattıkları için destanlar erken çocukluk döneminde çocuk eğitiminde kullanılması gereken yazın türleridir. Araştırma kapsamında ilk olarak masal, efsane ve destan türlerinin çocuk eğitiminde kullanılmasının önemi üzerinde durulmuştur.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden "doküman incelemesi yöntemi" kullanılmıştır. Yayınevlerince erken çocukluk dönemine uygun olarak yayınlanan çeşitli masal, efsane ve destan metinleri random (rastgele) metodla seçilmiş ve seçilen metinler üzerinde içerik analizi yapılarak bulgular bölümü oluşturulmuştur. Çalışmanın amacı; erken çocukluk döneminde çocuğun bilişsel, sosyal, kişilik ve dil gelişimi için önemli olan masal, efsane ve destan türlerinden hangi örneklerle karşılaştığını ve bu örneklerin çocuk gelişimine ne kadar uygun olduğunun tespitinin yapılmasıdır. Yapılan ilk incelemede varılan netice, piyasada hâlihazırda pek çok farklı yayınevi tarafından yayımlanmış çok çeşitli masal kitabı olduğu yönündedir. Efsane ve destanlara yönelik kitap sayısı erken çocukluk dönemi için azdır. Araştırma bu ilk inceleme çerçevesinden değerlendirilerek şekillenecek, seçilen metinler incelemeye alınarak uygunluğu ve yeterliliğinin tespiti yapılarak neticelendirilecektir.

Keywords: Erken Çocukluk Dönemi, Masal, Efsane, Destan.

Giriş

Anonim edebiyatın türleri arasında yer alan masal, efsane ve destanlar bir milletin kültürel hafızasını oluşturan başlıca unsurlardandır. Geleceğin büyükleri olacak çocukların erken çocukluk döneminde millî hafızayı yarınlara aktaran, kendi kültürüne ait, masal, efsane ve destanlarla büyümesi bu noktada oldukça önem arz etmektedir. Çünkü erken çocukluk dönemi, çocuğun kişilik oluşumunda hassasiyet taşıyan bir devredir. Kişilik gelişimi okul öncesi dönem bütün gelişim alanlarında yoğun bir ilerlemenin gerçekleştiği önemli bir dönemdir (Oruç ve diğerleri, 201:285). Bu dönem çocuğunun genel özellikleri arasında; ben-merkezcilik, merak ve öğrenme isteği, soyut kavramları somutlaştırma, sosyalleşme, karşılık bekleme, model arama hususiyetleri sayılabilir. Çocuğun ahlakî gelişimi de bu dönemde yoğun bir şekilde gelişim göstermektedir. Yapılan araştırmalar bilinçlilik hali, doğruyu yanlıştan ayırma, iyiyi kötüden ayırma gibi durumların sadece doğrudan müdahaleyle veya eğitimle olacağını göstermektedir (Balat ve diğerleri, 2012: 4).

Her türlü öğrenmeye istekli ve model alma eğiliminde olan okul öncesi çocuğu, çevresinde gördüğü her şeyden ve her insandan, canlı cansız bütün varlıklardan etkilenebilecek bir yapıdadır.

122 Yrd. Doç. Dr. Medeniyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, neseisik@gmail.com.

123 Yrd. Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, neslihanoksuz61@gmail.com.

Doğuştan ona verilen taklit yeteneği ile öğrenmeyi gerçekleştirir. İşte bu noktada çevresinde gördükleri kadar okudukları ve izledikleri de önem arz etmektedir. Doğru örnekler doğruya, yanlış örnekler yanlışa yönlendirecektir (Karakuş, 2015: 256). Bu yaşlarda kendi kültürünün değerleriyle yetişen nesiller sayesinde geleceğin de sağlam temeller üzerine kurulması mümkün olacaktır. Efsane, masal ve destanlar yoluyla çocuklara verilecek terbiye ve eğitim çocuğun kimlik ve kişilik yapısının oluşumu için oldukça önemlidir.

Masallar, çocuğun düş gücünü besleyen sihirli bir dünyadır. Çocuk ve masal kavramı çocuğun eğitiminde âdeta birbirinden ayrı düşünülmeyecek iki unsur olarak görülmektedir. Anonim edebiyatın diğer önemli türlerinden olan efsane ve destanlar ise geçmişle günümüz arasında insanın ve oluşturduğu kültürel yapının anlaşılmasına katkı sağlayacak alanların başında gelmektedir. Bu sebeple çocuğun eğitiminde kullanılması önemli bir hususiyet taşımaktadır. Bu noktada masal, destan ve de sözlü kültürde yaşayan efsanelerin çocuklar için, onların yaş grupları göz önüne alınarak yeniden kaleme alınması gereklidir. Bu çalışmada, "Çocuk Edebiyatı" alanında, yayınevleri tarafından yayımlanmış kitaplardan "Erken Çocukluk Dönemi"ni hedef alarak gerek yeniden yazılmış efsane, destan ve masallar, gerekse çocuk yazarlarınca kaleme alınmış bu türleri içeren eserlerin, çocukların eğitiminde kullanılması için ne denli yeterli ve uygun olduğu hususu değerlendirilecektir.

1.1.Masal

Masallar düşsel bir yolculuktur. Çocuklar büyürken düşler âleminde yolculuk yapar ve hayaldeki arkadaşlarıyla yolculuğa çıkarlar. Masallar, çocukların hayal dünyasındaki arkadaşlarıdır.(Şirin, 2007: 119). Masallarda dinleyeni büyüleyen bir sihir vardır. Masal dinleyen çocuk, kendisini tümüyle ifadenin sihrine bırakır.(Bilkan, 2001:31) Masallardaki bu büyülü etki sayesinde çocuklara değerler eğitiminin verilmesi çok daha kolay olacaktır.

Kolektif hafızanın ürünü olan masallar, asırlar boyu ait olduğu toplumun "kültürel belleği" olmuştur. Geçmişle gelecek arasında köprü vazifesi gören klasik masallar, asırların süzgecinden geçerek modern zamanlara kadar ulaşabilmiş sembolik anlatımlardır(Işık, 2009:559). Eric Fromm konuyu; ''Mitoslar ve masallar kendilerini sembol dili aracılığı ile ifade etmiş geçmiş zaman bilgelikleri ve özdeyişleridir." (Fromm, 1990:7) şeklinde ifade eder. Bizi mitolojiye kadar götüren bu anlatılarla kişiye; doğruluğun önemi, ahlaklı olmanın erdemleri, kötülüklerle mücadele etmenin gerekliliği vb. mesajları verilmektedir. Özellikle hayvan masalları çocuk eğitimi açısından ayrı bir öneme sahiptir. Hayvan masallarını "Bir ahlâk dersi vermek için anlatılan alegorik hikâye, kahramanları hayvanlar olan masallar" (Alptekin 2005: 21) şeklinde tanımlayan Alptekin, bu masalların çocuğa farkına varmadan millî mitolojisini öğrettiğini söyler. Aptekin'e göre (2005: 27) destan, bir ülkenin kendi kültür değerlerinin, mitolojilerinin zamanla masallaşmasıdır. Kantarcıoğlu (1991: 34), özel bir sosyal hayatı olan çocuğa masal ve hikâye anlatmanın faydalarını şöyle sıralar: Belleğin gelişmesini kolaylaştırır; kompozisyon için mükemmel bir hazırlıktır; edebiyatın, tarihin, devletin büyük şöhretlerinin çocuklara tanıtılmasına imkân verir; çocukta edebî zevki geliştirir; çocukların fena telaffuzlarını düzeltmeye yardım eder; çocukların ahlâk duygusunu eğitmeye, kalbini geliştirmeye yardım eder. Öyleyse masallar aracılığıyla:

1. Masallar aracılığıyla çocuklara, tok gözlülük, kanaatkârlık, dürüstlük ve yardımseverlik gibi olumlu insan davranışları kazandırılabilir.

2. Hayvanlar aracılığı ile insanoğlunun binlerce yıldır oluşturduğu deneyimler kısa ve öz biçimde aktarılabilir.

3. Atasözlerinin canlandırılması niteliğini taşıdıkları için atasözlerinden daha kalıcı olabilir (Yalçın; Aytaş, 2002:127).

4. Çocukların hayal dünyalarını geliştirebilir ve farklı fikirler üretmelerine katkı sağlayabilir.

5. Yerel masalların çocuğa aktarılmasıyla kültürel mirasın nesillere aktarılmasına katkı sağlayıcı olabilir.

1.2. Efsane

Efsaneler, belli bir mekâna, şahsa ve zamana bağlı olan, halk tarafından gerçek olarak kabul edilen, fakat içinde olağanüstü unsurlar da bulunduran; toplumun örf, âdet ve geleneklerinin devamını sağlayan anlatmalardır.(Işık, 1998:7). Efsaneler kısa anlatımlı, akılda kalıcı edebî bir tür olması sebebiyle erken çocukluk döneminde çocuğun eğitimde kullanılabilir. "Türk töresini, inancını ve toplum yapısıyla örtüşen birtakım kuralları da anlatan efsaneler, çocukların farkında olmaksızın benimseyebileceği değerlerle doludur. Ancak bunun rastgele olmaması gerekir. Seçilen metinler öğrencilerin gerek dil gerekse zihinsel gelişimine uygun olması vazgeçilmez unsurlardan biri olmalıdır" (Yılar, 2005: 387). Efsane türü erken çocukluk döneminde çocukların eğitiminde kullanılırken onlara pek çok bilgi ve davranış kazandırılabilir. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür:

Efsaneler, tarihî kayıt olmamakla birlikte, oluşumu itibariyle tarihi kökü olan, tarihe ışık tutan anlatımlardır. Bu sebeple, efsaneler vasıtasıyla tarihî şahsiyetler ve olayların çocuğa öğretilmesiyle millî bilinç oluşumunun sağlanması mümkün olabilir.

Efsaneler yalnızca dünyanın, insanların, bitkilerin, hayvanların, yaratılışıyla ilgili değil aynı zamanda âdetlerin, kurumların, törenlerin ilk olarak nasıl ortaya çıktıklarını konu edinirler. Efsaneler kutsiyet içermesi sebebiyle çocukların kutsal değerlerin önemini kavramasına yardımcı olabilir.

Efsane türü ile çocuklara millî ve manevî değerler (tarihî şahsiyetler, din büyükleri, manevî değeri olan mekânların anlatıldığı efsaneler) kazandırılabilir.

Yer adlarıyla ilgili efsanelerde, o yerin adının nereden geldiği anlatılır. Çocuklar için hazırlanmış olan resimli anlatımlı efsaneler vasıtasıyla coğrafî bilgilerin kazandırılması sağlanabilir. Efsanelerin bu türünün gerçeğe daha yakın olması ve inandırıcılık özelliğinden dolayı çocuğun eğitiminde etkili olacağı düşünülmektedir.

Efsaneler, çocukların kendilerini ve başkalarıyla olan ilişkilerini anlamalarını sağlayabilir.

Efsanelerle çocuklara etik, sosyolojik ve psikolojik mesajlar verilebilir.

Efsanelerle çocuk kendi kültürünü öğrenerek farklı milletlerin kültürlerini empoze eden yayınlardan (çizgi film, yabancı kaynaklı masal kitapları vb. vasıtasıyla) kendini koruyabilir.

Efsanelerle milletimize has değer yargıları ana babaya saygı, dinî ve millî değerlere sahip çıkma, cesaret, yiğitlik, adalet vb. pek çok unsur çocuğa kazandırılabilir.

Çocuklukta öğrenilen efsaneler kolay kolay unutulmayacağı için geleceğin büyükleri olan çocuklar vasıtasıyla bu kültürel hazine gelecek nesillere aktarılabilir.

Efsaneler, bazı sanat dallarına kaynaklık etmesi göz önünde bulundurulacak olursa, çocukların resim, müzik gibi güzel sanatlara ilgisini arttırabilir.

Resimlerle desteklenen efsane metinleri görsellerle çocuğun olay örgüsünü daha kolay algılamasını sağlayabilir ve estetik zevk kazanmasına yardımcı olabilir.

Destan

Millî kültürün aktarımında önemli olan diğer tür de destanlardır. Destanlar, bir milletin tarih içindeki serüveninin edebiyat dünyasına yansımasıdır. Toplumsal hayat içerisinde dinî hayatın kendisi olmaktan uzaklaşan mitoslar, öncelikle destanların dünyasına sığınmışlardır. Millî destanlarda bir milletin mitolojik hayatı bütün gerçekliğiyle gözler önüne serilirken anlatım mitolojik simgelerle aktarılır (Özcan, 2003: 77).

Milletin ortak zihin özelliklerinin simgesel anlatımları olan destanlar, çocuğun eğitiminde kullanılmasıyla kültür aktarımına katkı sağlanabilir.

İdealize edilmiş tipler olan destan kahramanları, çocuklar için kendi kültüründen örnek teşkil ederek çocuğun kişilik gelişimine olumlu yön verebilir, kendine güven duymasını aşılayabilir.

Hacimli bir tür olan destanların, okul öncesi çocuğun eğitiminde kullanılması için resimli ve kısa anlatımlarla yeniden kaleme alınması faydalı olabilir.

Tarihe yön veren kahraman isimler, destansı unsurlarla betimlenerek yazıldığında çocuklara doğru davranış modelleri sunulabilir.

Cesaretin, adaletin, aklı kullanmanın, çalışkan olmanın, gücün, güvenin, doğruluğun vb. davranış ve tutumların altını çizen bu türdeki eserler sayesinde çocuğun eğitimine önemli bir katkı sağlanabilir.

Çocuklar: "Biz kimiz? Nereden geldik? Bugünlere gelirken neler yaşadık?" gibi soruların cevaplarını destanlarda bulabilir.

Araştırmanın Problemi

Bu araştırmada "Erken çocukluk döneminde çocuklar için çeşitli yayınevlerince hazırlanan ve yayınlanan efsane, destan ve masal kitaplarının çocuklar için uygunluğu nedir?" sorusuna cevap aranmaktadır.

Araştırmanın Alt Problemleri:

Erken çocukluk döneminde çocuklar için çeşitli yayınevlerince hazırlanan ve yayınlanan efsane, destan ve masal kitaplarının yüzde kaçı derlenmiş ve orijinal bir metne sadık kalınarak yazar tarafından hazırlanmıştır?

Erken çocukluk döneminde çocuklar için çeşitli yayınevlerince hazırlanan ve yayınlanan efsane, destan ve masal kitaplarının yüzde kaçı derlenmiş ve orijinal bir metne sadık kalmadan yazar tarafından hazırlanmıştır?

Derlenmiş ve orijinal bir metne sadık kalınarak yazar tarafından hazırlanan efsane, destan ve masal kitaplarının yüzde kaçı Türk kültürüne aittir?

Derlenmiş ve orijinal bir metne sadık kalınarak yazar tarafından hazırlanan efsane, destan ve masal kitaplarının yüzde kaçı Şark kültürüne aittir?

Derlenmiş ve orijinal bir metne sadık kalınarak yazar tarafından hazırlanan efsane, destan ve masal kitaplarının yüzde kaçı Batı kültürüne aittir?

Araştırmanın Amaç ve Önemi:

Türkiye'de çocuk yayıncılığı her geçen gün değişmekte ve gelişmektedir. Ülkenin durumu, sosyokültürel yapısı, eğitim düzeyi, arz ve talep çocuk kitaplarının niteliğini ve niceliğini doğrudan etkilemektedir. Araştırmanın amacı, erken çocukluk döneminde çocuklar için çeşitli yayınevlerince hazırlanan ve yayınlanan efsane, destan ve masal kitaplarının çocuklar için uygunluğunu tespit etmektir. Böylelikle piyasada bulunan kitapların genel bir değerlendirilmesinin yapılması hedeflenmiştir.

Araştırmanın Yöntemi:

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması amaçlanan olgu ya da olaylar hakkında bilgilerin yer aldığı yazılı materyallerin analizini kapsayan bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Araştırmada bu yöntemle 17 yayınevine ait toplam 32 kitaba ilişkin doküman incelenmiştir. Bu yayınevleri şöyledir: İş Bankası, 1001 Çiçek, Yapı Kredi, Alfa, Çiçek, Timaş, İstanbul Büyük Şehir Belediyesi, Polat, Bulut, Can Çocuk, Yakamoz Çocuk, Mandolin, Akçağ, Teen, İkarus, Erdem, Gölgeler Kitap Mecra.

Araştırmanın Sınırlılıkları:

Bu araştırma:

Erken çocukluk dönemine ait (2-7 yaş arası) çocuk kitapları,

Efsane, destan ve masal kitapları,

17 yayınevi ve 32 kitap ile sınırlı tutulmuştur.

Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi:

Araştırmada 17 yayınevine ait 32 kitap incelemeye alınmıştır. Bu kitapların 2 tanesi efsane, 28 tanesi masal, 2 tanesi mitoloji kitabıdır ve destan türüne ait ise kitap tespit edilememiştir. İmkanlar

çerçevesinde gezilen yayınevleri ve kitapevlerinde yer alan bütün kitaplar çalışmanın sahasına dâhil edilmiş ayrıca internetten de tarama yapılmıştır. Seçilen bu kitapların efsane, destan, masal türleri başlığı altındaki uygunlukları değerlendirilmiştir.

Araştırmada 17 yayınevine ait 32 kitaba ilişkin elde edilen dokümanlar içerik analiziyle incelenmiştir. İçerik analizi "sözel, yazılı veya diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır" (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 22). Araştırma verilerinin analizinde kategorisel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu analizde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259).

İçerik analizinin bir alt başlığı olan kategorisel analiz genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 90; Bilgin, 2006: 19). Kategorisel analizde de frekans saptaması yapılır. Böylelikle kategorilerin kendi aralarındaki yoğunluk ve önemi tespit edilmiş olur (Bilgin, 2006: 20).

Bu analiz türü ile gerçekleştirilen araştırmada 17 yayınevine ait 32 kitap "efsane, destan-mitoloji, masal" kategorileri açısından sınıflandırılmış, bu sınıflandırma sonrasında benzerlik ve farklılıklara göre kategorilerin yoğunluğunu belirlemek amacıyla her kategoriye ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablolaştırılmıştır. Ayrıca efsane, destan ve masal kitaplarının Türk, Şark ve Batı kültürlerine yönelik konum sınıflandırılması da yapılmıştır. Böylelikle kitapların yaş grubuna göre uygunluğu üzerinde de durulmuş olacaktır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için elde edilen veriler birbirinden bağımsız iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların ve araştırmacının, kod ve tema listelerine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerde görüş ayrılığına düşülen durumlarda diğer uzmanla yeniden kodlama yapılmış, görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlamalar tespit edilmiştir. Uzmanların ve araştırmacının yaptıkları değerlendirmeler sonucunda yapılan karşılaştırmalarda, görüş birliği ve ayrılığı olan kodlamalar tespit edilmiştir. Araştırmacı ve uzmanlar arasındaki görüş birliği ve ayrılıklarının araştırmanın güvenirliği üzerindeki etkisi ise Miles ve Huberman'ın (1994) formülünden [Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı)x100] yararlanılarak incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, araştırmacı ve iki uzmanın görüşleri arasındaki uzlaşma (güvenirlik) sırasıyla %89 ve %93 olarak bulunmuştur.

BULGULAR ve YORUMLAR

İncelenen kitapların türlere göre dağılımı şöyledir:

Tablo.1 İncelenen kitapların türlere göre dağılımı.

Efsane Kitapları	Destan ve Mitoloji Kitapları	Masal Kitapları
2	2	28
% 6.25	% 6.25	% 87.25

Tablo 1'de kitap sayısına göre tür analizi yapılmış ve tespit edilen kitapların kaçının efsane, kaçının destan, kaçının masal türüne ait kitaplar olduğu frekans değerleri ve yüzdelik değerleri ile birlikte verilmiştir.

Tablo 2. Efsane, destan ve masal kitaplarının orijinal veya kurgu oluşlarına göre sınıflandırılması.

Efsane		Destan-Mitoloji		Masal	
Orjinal	Kurgu	Orijinal	Kurgu	Orjinal	Kurgu
2	0	2	0	12	16
% 100	% 0	% 100	% 0	% 43	% 57
Toplam: 2		**Toplam: 2**		**Toplam: 28**	

Tablo 2. Efsane, destan ve masal kitaplarının orijinal veya kurgu oluşlarına göre sınıflandırılması.

Tablo 2'de tespit edilen ve değerlendirmeye alınan kitapların orijinal veya kurgu oluşlarına kategorileştirildiği görülmektedir. Bu sınıflandırma efsane, destan ve masal kitaplarındaki metinlerin kaçının orijinal metne sadık kalarak yazar tarafından oluşturulduğunu, kaçının ise her hangi bir orijinal metin olmadan yazar tarafından kurgu yolu ile hazırlandığını göstermektedir. Bu bilginin akabinde türlere göre belirlenen kitaplar içinde derlenmiş ve orijinal bir metne sadık kalınarak yazar tarafından hazırlanan efsane, destan ve masal kitaplarının hangi kültürlere ait olduklarına göre dağılımının tespiti yapılmıştır.

Tablo 3. Derlenmiş ve orijinal bir metne sadık kalınarak yazar tarafından hazırlanan kitapların ait oldukları kültüre göre dağılımı.

Efsane			Destan ve Mitoloji			Masal		
Türk	Şark	Batı	Türk	Şark	Batı	Türk	Şark	Batı
1	1	0	0	0	2	2	0	4
% 50	% 50	% 0	% 0	% 0	% 100	% 16.6	% 0	% 33.3
Toplam: 2			Toplam: 2			Toplam: 6		

Tablo 3'te görüldüğü gibi masalların %33.3'ü Batı, %16,6'sı Türk masallarından derlenmiştir. %50'si ise dünya masallarından seçmeler adı altında toplanmış ve içeriğinde her üç kültüre ait masalları toplamıştır. Fakat karışık olan bu masal kitaplarındaki masalların büyük bir çoğunluğunun Batı kültürüne ait olduğunu belirtmek gerekmektedir.

Erken Çocukluk Dönemi Efsane ve Destan Metinlerini İçeren Kitap Örnekleri:

Uğur AKTAŞ, İstanbul'un İncisi Kız Kulesi, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları, 2014 İstanbul.

Eser, üç boyutlu bir kitap olup karton kapak ve üç boyutlu renkli resimlerden oluşturulmuş kısa metinli bir çalışmadır. Kitap kapağında İstanbul'un simgelerinden biri olan Kız Kulesi ardında İstanbul silueti yer almaktadır. Kapağın albenisi hemen dikkati çekmektedir. Bu da çocuğun kitap seçiminde önemli bir unsurdur. Kitabın üç boyutlu ve taşınabilir ebatlarda hazırlanmış olması, kitabın içinde "Bil Bakalım?", "Kız Kulesi Nerede?", "Buraya Neden Sarayburnu Demişler?", "Buranın Adı Neden Fenerbahçe?" gibi sorular içeren kartlardan oluşturulmuş sayfalar ve kısa izahlı anlatımlar çocuğun ilgisini çekecek niteliktedir. Eserde ayrıca Kız Kulesi'nin tarihi ile ilgili kısa bilgiler verilirken, bugünle bağlantı kurularak tarihî mekânın anlatımı yapılmıştır. Metinlerle üç boyutlu resimlerin anlam bütünlüğünün yakalandığı söylenebilir. Kitapta, en yaygın olarak bilinen Kız Kulesi efsanesine yer verilirken üç boyutlu resim sayesinde de çocuğun hayalinde olayın anlamlandırılması sağlanmıştır. Türk kültürüne ait yer adlarıyla ilgili efsaneleri esere almak yerine yer adlarıyla ilgili birkaç açıklama yapılmış olması eleştiriye açık bir husus olarak düşünülmektedir. Eser, başlı başına bir efsane kitabı olarak hazırlanmamış olsa da sade bir dille yazılmış ve çocukta merak uyandıracak güncel bilgilere de yer verilmiş olması açısından dikkate değerdir.

Muhammed Hadi Muhammedi, **Hurma Ağacı ve Keçicik Efsanesi**, (çev. Haşim Hüsrevşahi), Can Çocuk Yayınları, İstanbul 2011.

Eserde içerikle ilgili şu açıklama yer almaktadır: "*Hurma Ağacı ve Keçicik Efsanesi, Asurig Ağacı'nın arkaik efsanesinin yeniden yazılışıdır. İran'ın en eski çocuk edebî metni olan Asurig Ağacı, eski İran edebiyatının önemli bir parçasıdır ve 2500 sene öncesine dayanır. Asurig Ağacı Efsanesi manzumdur ve İranlıların eskiden beri ezgiyle tanışık olduklarını gösterir. Pehlevice olan bu özgün efsane, Dr. Mehvar Nevvabi tarafından Farsçaya çevrilmiştir. Elinizdeki eser işte bu çeviriden yararlanılarak günümüz Farsçasında ve ritmik bir biçimde yeniden yazılmıştır.*"

Esere kaynak teşkil eden "İran efsanesinin yeniden kaleme alınışıdır" denildikten hemen sonra gelen *"Birlikte Okuyalım*" başlığı altında yapılan açıklamada ise bu eserin bir masal kitabı olduğu vurgusunun yapılmış olması, eserin bir masal mı yoksa bir efsane mi olduğu sorusunu akla getirmektedir. Kitabın adında efsane teriminin kullanılmış olması, fakat eserin içeriğinde bir masalın

aktarılıyor oluşu okuru terim karmaşası ile karşı karşıya getirmektedir. Oysa yazar, bir İran efsanesini kaynak almış ve eser ismi olarak da efsane terimini tercih etmiştir. 36 sayfalık bu çeviri çocuk kitabı, içerikle uyuşmayan, kavram karmaşası içinde yayımlanmış bir masal kitabıdır.

(Kolektif), (Çeviren: Melik Işık DURMAZ), **Klasik Mitoloji,** Mandolin Yayınları, İstanbul 2010.

İngilizceden Türkçeye çevrilmiş bu eserin orijinal isminin "Ancient Greek Myths" olmasına karşın, kitap "Klasik Mitoloji" adıyla yayımlanmıştır. Kitabın kapağında Yunan Mitolojisine ait kahramanlar yer almaktadır. Orijinal isminde olduğu gibi kitapta çocuklara aktarılan bilgiler Yunan kültürüyle ilgilidir. Eserin ismindeki bu yanıltıcı adlandırma içerik bakımından da eleştiriye açıktır. Yunan mitolojisinin kaynağını, Altrektis'i öğretmek yerine Türk kültüründe var olan "Dede Korkut Hikâyeleri"nden sade, akıcı bir üslupla kaleme alınabilir ve resimlenebilirdi. 2010 yılında çocuk kitapları arasında yer alan bu kitapla ilgili "Antik Yunan Efsaneleri" adlı bir açıklama içermesi, kavram karışıklığını bu eserde de okurun karşısına çıkarmaktadır. Efsaneleri oluşturan kökler incelendiğinde, mitolojik unsurların efsaneye kaynaklık ettiği görülmekle birlikte, eserde, mitoloji yerine efsane teriminin kullanılmış olduğu görülmektedir.

Berta Garcia SABATES (Çeviren Nurcan Kılıç), **Mitoloji ile Eğlenmek**, 1001 Çiçek Kitaplar, İstanbul 2013.

"Yunan tanrıları ve kahramanlarının öykülerini, çeşitli faaliyetler, oyunlar ve el becerileri eşliğinde öğrenelim." ifadesiyle kitabın satışına olumlu katkı sağlamayı hedefleyen eser, Yunan Mitolojisine ait kavramları resimlerle süsleyerek eğlence unsurunu ön plana çıkararak hazırlanmıştır. Kitap daha çok ilköğretim 1. kademe çocuklarını hedeflese de, kitabın kapağında yer alan "oyun", "faaliyet" "eğlence" gibi kavramlar, eserin daha küçük yaşlardaki çocuklara da hitap edeceği örtük mesajı içermektedir. Kitapta çocuklara doğru davranışların nasıl olacağını gösteren renkli resimli kısa öğütler içeren bölümler, şekillerle (örneğin kolye nasıl yapılır?) faaliyet uygulamalarını anlatan bölümler okul öncesi çocukların ilgisini çekecek tarzda hazırlanmış bölümlerdir.

Erken Çocukluk Devri Masal Metinlerini İçeren Kitap Örnekleri:

Erken çocukluk dönemi eserleri incelendiğinde ağırlıklı olarak masal türünde çok sayıda eserin yayımlanmış olduğu görülmüştür. Bu eserlerde tespit edilen en önemli husus, masal kitaplarının çeviri eserler olduğu yönündedir. Anonim Türk edebiyatına ait olan ve çocuklar için uyarlanmış masalların yeterli sayıda olmayışı göze çarpmaktadır. Masal kitabı yazarları tarafından kaleme alınmış masallardan bazılarında da kavram karmaşası yaşandığı yapılan tespitler arasındadır.

Ebru ŞENOCAK, **Billur Köşk Masalları**, Akçağ Yayınları, Ankara 2013.

Eser, anonim halk edebiyatına ait masalların yeniden kaleme alınmasıyla oluşturulmuş bir masal kitabıdır. Eserin arka kapağında yazarın masal kitabıyla ilgili sözleri dikkati çekmektedir.

"*Düşler diyarından gerçekliğe akan bütün umutların güzelliklerin ve adaletin aynası olan masallar, her yaştan insanoğlunun aklına ve gönlüne girmeyi başarmış büyük bir kültür hazinesidir. Tahir Alangu'nun Türk kültür ve geleneklerine, örf ve adetlerine, göre ele aldığı, tarafımızın yeniden yorumladığı Billur Köşk Masalları/Düşler Diyarından Çocuklarımıza masallar öz değerlerimizin, ahlaki erdemlerimizin sonsuz yaşama gücü bulduğu, bizlere çocuklarımızın engin dünyalarına rahatça ulaşma imkânı tanıdığı büyüsü bitmeyen anlatılardır*." (Şenocak, 2013: 183).

Anonim Türk masalları içinde en yaygın olanlarından biri Billur Köşk Masallarıdır (Sakaoğlu, 1999: 24). Eser, Ebru Şenocak tarafından çocuklar için yeniden kaleme alınmıştır. Kitap: Billur Köşk ile Elmas Gemi, Helvacı Güzeli, Ağlayan Nar ile Gülen Ayva, Muradına Eren Dilber, Muradına Ermeyen Dilber, Tasa Kuşu, Zümrüdüanka Kuşu, İğci Baba, Hırsız ile Yankesici, Sefa ile Cefa, Ali Cengiz Oyunu, Saka Güzeli, Kara Yılan ve Mercan Kız adlı on dört masal, çocukların beğeneceği resimlerle süslenerek anlatılmıştır.

Yakamoz Çocuk Yayıncılık tarafından oluşturulan masal külliyatı: Şeftali Kokulu Masallar, Elma Kokulu Masallar, Nar Kokulu Masallar, Vanilya Kokulu Masallar, Böğürtlen Kokulu Masallar, Masal Sepeti.

Bu eserler erken çocukluk dönemi için hazırlanırken ebeveynlerin bu eserlere yönelmesi için tanıtımda şu ifadelere yer verilmiştir: *"Masallar kitapla tanışmanın ilk adımıdır. Henüz okumayı bile bilmedikleri çağlarda çocuklarımıza okuduğumuz ya da anlattığımız masallarla onları dil dünyamızın zengin renkleriyle tanıştırır, masallar aracılığıyla onlara dünyadan söz eder, yaşamı sevdirmek isteriz. 'Elma Kokulu Masallar' adlı kitabımızı, çocuklarımızı hayata hazırlarken; kitapları ve okumayı daha da sevmeleri için kokulu olarak hazırladık, miniklerimizin seveceğini düşündüğümüz keçe ayraçlarla süsledik… İyi eğlenceler."*

Bu masal külliyatında dikkati çeken husus; masal kitaplarının kokulu olması, çocukların ilgisini çekmek amacıyla hazırlanmış bu kokulu kitapların sağlığa zararlı olmadığını belirten bir koku içerik analizi tablosunun da kitabın ilk sayfalarında yer almasıdır. İçerik analizinde **Vanilya Kokulu Masallar** adlı eserde "Kedi Nerede?" adlı Nasreddin Hoca fıkrasının masal başlığı altında sunulmuş olması kavram karmaşasına dikkati çekmektedir. Benzer bir durum 2015 yılında basılan Şeftali Kokulu Masallar adlı kitapta da karşımıza çıkmaktadır. Eserde; Avrupa ve Türk masallarına yer verilmiş, bu kitapta da Nasreddin Hoca fıkraları (Aklın Varsa Göle Koş, Bunca Adam Bu Yatağa Sığar Mı?) masal metinleri içinde kitaba alınmıştır. Eserler genel olarak değerlendirildiğinde içerik ve resimlerin uyumlu olduğu, kısa masalların tercih edildiği ve kitapların kâğıt kalitesinin iyi olduğu söylenebilir.

Bir başka masal külliyatı da 2016'da Teen Yayıncılık tarafından yayımlanmış Şirin Masallar, Tatlı Masallar, Şeker Masallar, Sevimli Masallar adlı eserlerdir.

Baskı kalitesi ve resimlemelerin güzel olmasının yanı sıra bu eserlerde yabancı ülkelerin masalları kısaltılarak yeniden kaleme alınmıştır. Fakat bu kısaltmalar klasik masalların özünü değiştirmiştir, bu da edebî eserin eğitimde kullanılması açısından uygun görülmemektedir.

Barış Müstecaplıoğlu, Deniz Erbaş, **Hodi Podi Gökyüzündeki Ülke**, İkarus Yayıncılık, İstanbul 2008.

Masal yazarı tarafından kaleme alınmış bu eserin Türk kültürüne ait unsurlarla bezenerek yazılmış olması değerler eğitimi ve kültür aktarımı açısından bakıldığında oldukça önem arz ettiği düşünülmektedir. Masalda kullanılan kültürel unsurlar ve millî karakterler Anka Kuşu, Dev, Kafdağı, Mucit Çelebi, Cinler Padişahı, Tepegöz'le bu toprağın masallarına, destanlarına göndermeler yapmaktadır. Bu da Hodi Podi'nin önemli bir özelliği olarak okurun karşısına çıkmaktadır. Kitap kapağı ve içindeki bölümler renkli resimli ve metinle uyumlu bir şekilde hazırlanmıştır, ayrıca eserde masal bölümü kısa anlatımlıdır.

Can GÖKNİL, **Keçeci Bayram ve Anka Kuşu**, Can Çocuk Yayınları, İstanbul 2012.

Kitap yazarı Tire'de keçe ustası Arif Cön ile bir mülakat yaptığına ve masalını yazarken buradan edindiği bilgilerden faydalandığına eserin sonunda referanslar bölümünde yer vermiştir. Masala adını veren kahramanın keçeci olması çocuğa, unutulmaya yüz tutmuş Türk el sanatlarından birinin öğretilmesi açısından önemlidir. Kitapta masal kahramanı Anka Kuşu'nun mitolojideki diğer isimleri de ayrıca sıralanmıştır. Eser, kültürel unsurların öğretilmesine aracı olacağından dikkate değerdir.

Erdem Seçmen, **Bir Kış Masalı**, **Ormanda Tehlike Var**, Bulut Yayınları, İstanbul 2012.

Hayvanların konuşturulmasıyla kaleme alınmış eserin aslında masal değil, hayvan hikâyesi olduğu görülmüştür.

Timaş Yayınlarının 2015 yılında yayımladığı Erken Çocukluk Dönemi ve Sonrasına yönelik hazırlanmış Hadis Bahçesi serisi değerler eğitimi kapsamında, önemli bir boşluğu doldurduğu söylenebilir. Bu masal serisi hazırlanırken eserlere danışman olarak katkısı olan yazar **Hadis Bahçesi** serisi ile ilgili olarak şunları söylemiştir:

"Hadis Bahçesi dizisi, her kitabın baş kısmında belirtilen hadiste konu olan erdeme atıf yapan masallar içeriyor. Böylece çocuklara masallarla on hadis ve on evrensel değeri eğlenceli masallarla öğretmeyi hedefliyor. Birbirinden renkli, güzel, eğlenceli masallarla hadislerin dünyasına yolculuk bu dizide okurlarını bekliyor."

Bu serinin kitaplarından birisi olan **"Ceylan Cancan"** adlı masal kitabı, kahramanları hayvanlar olan bir eserdir. Çocukların hayvan masallarına olan ilgisi göz önünde bulundurulduğunda bu masal

kitabıyla çocuğa kazandırılacak erdemlerin ve dinî bilgilerin çok daha kolay olacağı açıktır. Kitabın ilk sayfasında ***"Kişi arkadaşının yolundadır. O hâlde sizden her biriniz arkadaş edineceği kimseye iyi dikkat etsin."*** hadisiyle başlamış, peygamber kavramını ve peygamberimizi öğreten ifadelerle devam etmiştir. Kitaptaki resimler ve verilmek istenen mesaj konu bütünlüğü içinde aktarılmış, eser sade ve akıcı bir dille kaleme alınmıştır. Eserin sonunda anlatılan masalla ilgili bir soru sorulmuş böylece masalı dinleyen çocuğun arkadaşlık kavramı ile ilgili mesajı tam olarak alması için bir vurgu yapılmıştır.

Melike GÜNYÜZ, **Gümüş Göl Masalları,** Erdem Çocuk Yayınları, İstanbul 2014.

10 kitaptan oluşan masallar serisi Melike Günyüz tarafından yazılmıştır. Kurgu içerikli masalların çocukların hayal dünyasını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Dostluk, arkadaşlık ve yardımseverlik temalarını işleyen masal setinin içinde yer alan masalların bir kısmı şöyledir: Timsah Temsi, Küçük Yıldız, Küçük Şıpır Arkadaş Arıyor, Hiç Susmayan Cırcır Böceği, Tombalak Fil'in Sabah Sporu… Aynı yazarın orijinal metne sadık kalarak 7 adet dünya masalı, 2 adet Türk masalı hazırladığı da yayınevinin resmi internet sitesi aracılığıyla tespit edilmiştir. Bu masalların yanında Erdem yayınlarının resmi internet sitesinde tespit edilen başka masallar da mevcuttur. Fakat bu masallara kitapevlerinde ve kitapçılarda rastlanmadığı için incelemek mümkün olamamıştır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen verilere bakıldığında destan türüne ait her hangi bir bulguya rastlanmadığı görülmektedir. Gerek kültür aktarımında ve gerekse çocukların kişilik gelişimlerinde önemli bir yere sahip olan destanların erken çocukluk döneminde çocuklara sunulmamasının önemli bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında incelenen 32 kitap içerisinde 2 adet efsane kitabı tespit edilmiştir. Bu efsanelerin biri Şark kültürüne ait bir efsane, diğeri ise Türk kültürüne ait bir efsanedir. Destanlarda olduğu gibi efsanelerin de erken çocukluk döneminde çocuklara sunulmuyor olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca üzerinde durulması gereken bir diğer önemli husus da mitoloji başlığı altında Batı kültürüne ait mitolojik ve destanî unsurların Türk çocuklarına sunuluyor olmasıdır. Bunu yapmaktaki amacın ne olduğu anlaşılamamıştır. Türk kültürü mitolojik unsurlar ve destanlar yönünden çok zengin bir kültürken bu kültüre ait, çocuklar için hazırlanan hiç bir kitaba rastlanmaması düşündürücüdür. Batılıların Halk edebiyatı ve folklordan faydalanarak opera, bale, tiyatro, roman ve çocuk şiiri yazdığını belirten Şirin (1987: 343), sözlü ve yazılı kaynaklara yönelmenin batıda gelişen çocuk edebiyatının ana damarını sağlamlaştırdığını vurgulamaktadır. Destanları ve efsaneleri çağdaş edebiyata dönüştüren batı böylelikle hem edebiyatı hem de kültürü yaşatmayı hedeflemiştir.

Masal kitapları araştırma kapsamında elde edilen veriler içerisinde sayıca en fazla olan türdür. 32 kitabın 28'i masal kitabıdır. Fakat bu masal kitaplarının da genel olarak Batı kültürü ağırlıklı hazırlandığı görülmektedir. Türk masalları içerisinde tespit edilen masallar, Keloğlan ve Billur Köşk Masalları adlı kitaptaki masallardır. Ayrıca masal özelliği taşıyan bir kitaba efsane, hikâye özelliği taşıyana masal denilmesi, fıkra türündeki metinlerin masal olarak nitelendirilmesi tespit edilen yanlışlar arasındadır. Bu durum tür karmaşasına yol açabileceği gibi yanlış değerlendirmelere de sebebiyet verebilecek bir durumdur. Metnin masal mı, hikâye mi, efsane mi, fıkra mı olduğuna karar veremeyen yazar çocuklara nasıl bir edebî zevk kazandıracaktır düşünülebilir.

Halk Edebiyatı Metinlerinin Çocuk Edebiyatına Kaynak Olması ve Örneklem Olarak Dede Korkut Hikâyeleri isimli çalışmasında Özcan (2008: 599), Dede Korkut Hikâyelerinde Türk çocukları için örnek alınacak kahramanlar, kahramanlıklar ve davranışlar olduğunu vurgulamaktadır. Nasreddin Hoca, Keloğlan, Dede Korkut gibi millî kahramanların dünya çapında bir karaktere dönüşebileceğini belirtmekte ve halk edebiyatı metinlerinin okul öncesi, ilköğretim ve lise çağı öğrencilerinin seviyelerine göre uyarlanması gerektiğini çalışmasında sunmaktadır. Orhan, Bulut ve Gedik (2012: 57) de Türkçe eğitiminde kültürel değerlerin aktarılmasında halk hikâyelerinin önemi üzerine bir araştırma yapmışlar ve "öğrencilere kültürel zenginliğin öğretilmesi ve kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılması noktasında öğrencilerin millî değerleri özümseyen, kültürel değerleri tam anlamıyla benimsemiş bir birey olarak yetişmesinde halk edebiyatı kaynaklarının önemli bir payı olacak-

tır" sonucuna varmışlardır.

Ulutaş ve Kıymaz (2012: 79) okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersine ilişkin beklentilerini araştırmışlar ve derslerde okul öncesi dönem çocuğuna yönelik hikâye, masal, şiir gibi türlere yönelik kitapların tanıtılması gerektiği sonucuna varmışlardır. Bu ve benzeri araştırmalar (Ulutaş ve Kıymaz: 2012; Uçgun, 2010; Büyükkavas Kuran ve Ersözlü: 2009) halk edebiyatı verimlerinin okul öncesi öğretmenlerine tanıtılmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin tanımadığı kitapları ve türleri öğrencilerin tanımasını beklemek yanlış olacaktır.

Şimşek (2001: 21) tarih eğitiminde efsane ve destanların rolü ile ilgili yaptığı araştırmasında destanların ve efsanelerin önemi üzerinde durarak çocuğun zihinsel gelişimi, duyuşsal gelişimi, ahlakî gelişimi ve sosyalleşme süreci için çocukların yaşlarına göre düzenlenmiş ve uyarlanmış metinlerle karşılaşması gerektiğini vurgulamaktadır.

Önemli bir diğer çalışma da Yücel (2015)'in *Kültürel Yozlaşma Bağlamında Okul Öncesi-İlkokul Öğrencilerinin Masal ve Çizgi Filmle İlgili Algıları,* isimli çalışmadır. Araştırmada (Yücel, 2015: 126) çocukların henüz kendi kültür kahramanlarını, onların hedeflerini, davranış kalıplarını, ülkülerini tanımadan kendilerine medya aracılığı ile sürekli olarak sunulan yabancı kahramanlarla tanışmakta, onları model almakta ve kendi kültürüne yabancılaştığını belirtmektedir.

Bu çalışma ile paralellik gösteren bir diğer araştırma da İsen Durmuş (2011)'un çalışmasıdır. İsen Durmuş, batıda klasiklerin çocuklara nasıl sunulduğunu incelemiştir. "Batıda okullarda eğitim sisteminin ve müfredatın gereği olarak ders malzemesi olarak yer alan klasikler, öğrencinin bugüne uyarlayabileceği yollarla ele alınmakta ancak okul dışında da çocuklar değişik yayınevlerinin yayınladığı uyarlanmış ya da sadeleştirilmiş metinlerle devam edebilmekteler" (2011: 932). Bunun yanında klasik eserlerin çocuklar için uyarlanmış versiyonlarının drama ve tiyatro eşliğinde çocuklara sunulduğunu belirtmekte, internet tabanlı sistemlerin çocuklara güzel hizmetler verdiğini açıklamaktadır. Ayrıca mitoloji, efsane ve folklor bağlamında değerlendirilebilecek eserlerin de klasik kategorisinde çocuk okurlarla buluştuğu da çalışmadan edinilen bilgiler arasındadır.

Tahiroğlu, Kayabaşı ve Kayabaşı (2013: 490)'te yaptıkları Türk halk masallarının öğrencilerin insanî değerlere yönelik tutumlarına etkisini ölçen bir çalışma yapmışlardır. Araştırma bulguları incelendiğinde, ön-test ve son-test grup içi analiz verilerine göre Türk halk masallarından faydalanılarak değerler eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen etkinliklerin de yürürlükte olan programdaki etkinliklerin de, *ilköğretim 8. sınıf* öğrencilerinin insanî değerlere yönelik tutum puanlarını anlamlı bir şekilde yükselttiğini ve Türk halk masallarından faydalanılarak değerler eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen etkinliklerin *ilköğretim 8. sınıf* öğrencilerinin insanî değerlere yönelik tutumları üzerinde yürürlükte olan programa göre daha etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Efsane, destan, masal metinleri ve halk edebiyatı verimleri ile ilgili yapılan çalışmalarda varılan sonuçlar ile bu çalışmanın paralellik gösterdiği görülmektedir.

Kendi öz kültüründen uzak yetişen nesiller ileride kimlik karmaşası yaşayabilir. Masal, efsane, destan gibi millî ve manevî yönü ağır basan türler gerek kişilik gelişimi için, gerekse kültürel değerlerin doğru bir şekilde aktarılabilmesi ve çocuğun kimlik ediniminde karışıklık yaşamaması için çok önemli ve görüldüğü gibi bir o kadar da ihmal edilen edebî türlerdir.

ÖNERİLER

Çocukların bilinçaltı sürecinin büyük bir gelişiminin tamamlandığı düşünülen erken çocukluk döneminde efsane, destan, masal gibi millî benliğin ve manevî değerlerin gelişmesine katkı sağlayacak olan kitapların çocuklara sunulması gerekmektedir.

Masal, efsane ve destan metinlerinin, uzman kişiler tarafından 3-7 yaş arası çocukların anlayacağı bir dille sadeleştirilerek hayal gücünün gelişmesine katkı sağlayacak resimlerle hazırlanması ve çocuklara sunulması önemlidir.

Batı toplumlarında son derece önemli olan mitoloji, destan, efsane gibi milletlerin tarihlerine ışık tutan kitapların Türk toplumunda neden bu kadar ehemmiyetsiz olarak görüldüğü araştırılmalıdır.

Millî ve manevî değerlerinden uzak yetişen nesillerin yaşadığı sıkıntılar hatırlanmalıdır. Kişiyi hayata bağlayan kökleridir. Bu kökler kurursa yahut kurutulursa toplumun yaşayacağı dejenerasyon ve yıkım göz ardı edilmemelidir. Bu ve benzeri sebepler çocukların erken çocukluk döneminden itibaren efsane, destan ve masal gibi millî ve manevî değerler içeren yayınlarla karşılaştırılması gerektiğini düşündürmektedir.

Anonim edebiyatımızın ürünü olan destan, efsane ve masallar çocuklar için yeniden kaleme alınarak çocukların kendi kültür unsurlarıyla beslenmeleri sağlanmalıdır. Çocuk kitabı yazarları çocuklar için eser kaleme alırken bu kültür değerlerinden faydalanmayı hedeflemelidirler. Yabancı kültürlere ait karakterlerle süslenmiş çizgi filmler, masallar, oyuncakların dünyası erken çocukluk dönemindeki çocukların bilinçaltına yabancı kültürlerin unsurlarını kodlamaktadır. Yabancı kökenli hayalî kahramanlar yerine; Dede Korkut, Keloğlan, Battal Gazi, Oğuz Kağan, Umay Ana, Tomris Hatun, Bay Ülgen, Yayık Han, Mete Han gibi tarihî kahramanlar ve destan, masal, efsane, fıkra karakterleri çocuklara tanıtılmalıdır. Çocuk kitaplarının kahramanları millî renklere boyandığında, görsel basın bu kahramanları konu edinen çizgi filmlere, çocuk dizilerine ağırlık verdiğinde, çocuğu bu vasıtalarla kendi kültürüyle büyütmek daha kolay olacaktır. Ancak o zaman, geçmişinden habersiz nesiller yerine geçmişini bilen, kültürüne vakıf, başka kültürlerin sunduklarını sorgusuz sualsiz kabul etmeyen, düşünen, kendine güvenen nesiller yetiştirmek mümkün olabilecektir. Bunlara ilaveten; Avrupa'da gelişmiş örnekleri olan (The International Museum of Children's, vb.) "Çocuk Sanatları Müzesi" Türkiye'de kurulabilir. Bu müzede destan, masal, halk hikâyesi kahramanlarının figürleri; resimlerle, oyuncaklarla süslenmiş masalların, efsanelerin büyülü dünyasını canlandıran bölümler oluşturulabilir. Oyunlarla, görsellerle, uygulamalı etkinliklerle eğlenip öğreneceği bu mekânın, erken çocukluk döneminde çocuğun eğitiminde olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülmelidir.

KAYNAKLAR

Alptekin, A. B. (2005). Hayvan Masalları, Ankara: Akçağ Yayınları.

Balat Uyanık, G. vd. (2012). Okul Öncesinde Değerler Eğitimi ve Etkinlik Örnekleri. (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bilgin, N. (2006). Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bilkan, A. F. (2001). Masal Estetiği, İstanbul: Timaş Yayınları.

Büyükkavas Kuran, Ş. ve Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. VI, (1) 1-17.

Fromm, E. (1990). Rüyalar Masallar Mitoslar (Sembol Dilinin Çözümlenmesi), (Çev. Aydın Arıtan - Kaan H. Ökten), İstanbul: Arıtan Yayınevi.

Işık, N. (2009). Türk Masallarının Sembolik Açıdan Çözümlenmesi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Elazığ.

----------(1998). Doğu Karadeniz Efsanelerini Derleme ve Araştırma, KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.

İsen Durmuş, T. I. (2011). Klasik Eserlere Çocuklar Nasıl Yönlendirilmeli ve Buna İlişkin Batıdaki Uygulamalardan Örnekler, *Turkish Studies*, 6 (3), 929-937.

Kantarcıoğlu, S. (1991). Eğitimde Masalın Yeri, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Karakuş, N. (2015). Okul Öncesi Döneme Hitap Eden Tema İçerikli Çizgi Filmlerin Değerler Eğitimine Katkısı Yönünden Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 12 (30), 251-277.

Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Second Edition. London: Sage.

Orhan, S.; Bulut, M.; Gedik, M. (2012). Türkçe Eğitimi Açısından Kültürel Değerlerin Aktarılmasında Halk Hikayelerinin Yeri ve Önemi, *International Journal of Social Science,* 5 (3), 51-57.

Oruç, C., Tecim, E. ve Özyürek, H. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Kişilik Gelişiminde Rol Modellik ve Çizgi Filmler. *Ekev Akademi Dergisi, 15*(48), 281-299.

Özcan, H. (2008). Halk Edebiyatı Metinlerinin Çocuk Edebiyatına Kaynak Olması ve Örneklem Olarak Dede Korkut Hikâyeleri, *Turkish Studies,* 3 (2), 582- 603.

Özcan, T. (2003). Oğuz Kağan'ın Kahramanlık Mitosu Bakımından Çözümlenmesi, *Millî Folklor*, 8 (57), 76-81.

Sakaoğlu, S. (1999). Masal Araştırmaları, Ankara: Akçağ Yayınları.

Şenocak, E. (2013). Billur Köşk Masalları, Ankara: Akçağ Yayınları.

Şimşek, A. (2001). Tarih Eğitiminde Efsane ve Destanların Rolü, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (3), 11-21.

Şirin, M. R. (1987). Çocuk Edebiyatı Yıllığı, İstanbul: Gökyüzü Yayınları.

----------(2007). Masal Atlası, İstanbul: Kök Yayıncılık.

Tahiroğlu, M.; Kayabaşı, O. A.; Kayabaşı, R. G. (2013). Türk Halk Masallarının Öğrencilerin İnsani Değerlere Yönelik Tutumlarına Etkisi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* 6 (4), 477-495.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri.* İstanbul: Epsilon Yayınları.

Uçgun, D. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Dersi ve Çocuk Edebiyatı Ürünlerine İlişkin Tutumları. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 472-477.

Ulutaş, A.; Kıymaz, M. S. (2012). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatı Dersine İlişkin Beklentileri (Adıyaman İli Örneği), *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 5 (3), 69-81).

Yılar, Ömer. (2005). Mit-Efsane ve Eğitim. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (11), 383-392.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.*

KİMİN MASALLARIYLA BÜYÜYORSAK ONLARIN OLUYORUZ YABANCILAŞTIRMA ARACI OLARAK MASALLAR

SAİD YAVUZ

ÖZET

Çocuk, büyüme çağında hayal kurmazsa bir hayat da kuramaz. İşte hayal kurmayı da meselerden, masallardan öğreniyor çocuklar. Mustafa Ruhi Şirin, "Masal düşünce yolculuğudur" derken masalın çocukta bir düşünce evreni kurduğunu da ifade etmiş oluyor. [124] Bir tefekkür âlemi. Bu âlem âlemler içinde hangi âlem? Yolculuğa çıkarken kimin kelimeleri kimin masalları ile yola çıkmışsa işte o âleme doğru gidiyor demektir çocuk? Biz acaba kendi âlemimizden koparıp onu istemeden başka mekânlara, başka düşüncelere, simgelerin kendi değerlerini taşıdığı o öteki dünyalara mı gönderiyoruz?

Bu makalede bu sorunun cevabı yani batıdan gelen masallar içindeki kültürümüze ters hususlar incelenecektir.

---

124 2007 2011

1. Masalın Çocuk Ruhunda Uyandırdıkları ve Bir Millet İçin Masal

Masallar idealleri taşır. Saim Sakaoğlu masalın gücünü anlatırken üstün fikrin, idealin hiç değilse hayal âleminde gerçekleşmesini sağlamak ifadesini kullanır. Burada masalın gücünü idrak ettikten sonra şu soruyu sormak gerekiyor: Üstün fikir nedir? Nedir ulaşmak istediğimiz ideal? Bu topraklardaki insanlarla başka topraklarda yaşayan öteki insanlar aynı mı cevaplıyor bu soruyu? Bu mümkün değil. O halde her millet kendi değerini, idealini, üstün fikri neyse onu taşıyor masallara. İyilik, yiğitlik, mertlik, erdem, ahlak, hürmet, inanç, saygı ve değerlerin meczedilerek sunulduğu masallar çocuklarımızın tatlı uykularını getiren sihirli arkadaşları. Acaba bütün masallar erdemli değerleri taşıyan sihirli arkadaşlardan mı oluşuyor? Yani kimi arkadaşlar, çocuklarımız uyuduktan sonra çekip gidiyorlar mı? Yoksa onların uykularında dimağlarına zehir mi akıtıyorlar? Munis anne sesiyle sunulan masalların hepsi mi masum? Gözümüzden esirgediğimiz o çocukları emanet ettiğimiz yol arkadaşları ne kadar bizden? Ne kadar bizim kelimelerimizle konuşuyorlar? Gittikleri yerden ne kadar eminiz? "Çalışma"nın önemine dair verdiğimiz bir mesaj, satır aralarından aynı zamanda ketum, cimri vermesini bilmeyen bir bireye mi işaret ediyor? Madem idealler masallara gizlenmiş, nasıl olur da her önümüze gelen masala, hangi inançta, hangi milletten olduklarına bakmadan evet deriz ve karakteri şekillenen çocuğumuzun hamuruna bunları boca ederiz?

Cemil Meriç bu konuda şöyle söyler: "Avrupa'da masal için önemli olan hikâyenin kendisidir. Oysa doğu kültüründe masaldan çıkarılacak ders esastır." Ziya Gökalp de, sözlü edebiyatımızın ürünlerinden olan halk masallarının bir milletin en zengin hazinelerinden biri olduğunu ifade eder. "Bir milletin eski seciyesi, eski mefkûreleri masallarında mahfuzdur." diyerek masalların kültür aktarımındaki rolünü bize hatırlatmaktadır.

Masallar aracılığıyla bireyin, mensubu olduğu toplumun değerleriyle (kültürüyle) beslendiği ve kültür aktarımını gerçekleştirdiği; çocuğun da toplum hayatına hazırlandığı söylenebilir. [125]

Çocuğumuzu toplum hayatına hazırlarken hangi toplumun masallarıyla hazırlıyoruz. Demek ki bizler yabancı bir toplum özlemi içindeyiz. Tamamen batılı değerleriyle içkin bulunan masalları anlattığımıza o masalları yazdığımız makalelerle yere göğe sığdıramadığımıza göre demek öylesi bir toplum özlemi içindeyiz.

İnsanların masala bakışının genellikle dar açılı ve eksik olduğunu ifade eden M. Helimoğlu Yavuz, masalların yalnızca çocuklara yönelik, onların hoşça vakit geçirmelerini sağlayan, olağanüstü hayali olaylarla örülmüş halk edebiyatı ürünleri olarak bilinip kabul gördüklerini belirtir ve şu değerlendirmeyi yapar: "*Bir ülkenin masallarında o ülke insanının psikolojik, sosyolojik, ekonomik, etik göstergeleri, değerleri kısaca yaşam serüveni gizlidir. Ayrıca bir insana kendi dilinin, konuşma dilinin bütün inceliklerini masallardan daha iyi ne öğretebilir ki?*" [126]

Pozitif mantığın hep görünen ve duyumsanan dünyası, insanın zihninde mümkün olan şeyleri azaltmakta ve hayal gücünü sınırlamaktadır. Oysa masallarda "olmaz" yoktur. Her şey mümkündür. Sınırsız varlık alanı, düşünme imkânı vardır. Tüm bunlar hayal gücünün sınırlarını ortadan kaldırır ve soyut düşüncenin önünü açar. Nitekim çocuklarda zirveye çıkan bu talep, yetişkinlerde de farklı biçimlerde tezâhür etmektedir. Geçmişte masalların, destanların, menkıbelerin gördüğü bu işlevi, bugün roman ve sinema doldurmaya çalışmaktadır.

Denir ki bir millet tamamıyla yok olmuş olsun, ama o milletin diline dair bir metin bulmuşsak o milletin dil varlığına, kelime kadrosuna bakarak o millete dair bir genel kanıya, değer yargılarını tanıma ve anlamaya yarar genel bir kanaate ulaşırız. Aynı şekilde masallara bakarak da bir kültürün izdüşümlerini görmemiz mümkündür.

Masallar hem eski zamanların dinini ve bunların nasıl olduklarını, hem de geçmiş zamanlarda yaşayanların edebiyatının yargılarını yazılmış tarihlerinden fazla anlatır. Masal dediğimiz şey, her milletin dönen aynasıdır. Bu aynaya bakacak olursak, hem eskilerin ibadetlerini, hem eski zamanla-

---

125 GÜNEYLİ, Dr. Ahmet -Yrd. Doç. Dr. Güner Konedralı (2008), " 'İncircinin Dediği' Adlı Kıbrıs Türk Masalının Kişilerarası İletişim Çalışmaları Açısından Çözümlenmesi". Millî Folklor, C. 10, S. 77, Ankara, 75-82.

126 YAVUZ, Muhsine Helimoğlu (1999), Masallar ve Eğitimsel İşlevleri, Ankara: Ürün Yayınları.

rımızın ahlâkını da görmüş oluruz.[127]

Masallar kaçınılmaz bir biçimde içinde yaratıldıkları toplumun değerlerini ve ideolojisini yansıtır diyen Fulya İçöz, masallardaki cadı kavramını incelediği yüksek lisans tezinde şu ifadelere yer veirir: *Bu bakımından gerçeğin aslında ta kendisini yansıtır çünkü " Masallar şeylerin özünü ifade etmeye ya da onları "adlandırmaya" bir hikâye anlatarak muktedir olurlar"*[128] *Onlar bu yüzden toplumlarının özüdür ve bu yüzden adlandırdıklarının insanların hayal gücündeki gerçekliğinin gücü tartışılmazdır. Ortaçağ Avrupa toplumlarında cüzamlılara yapılan kötü muameleye benzer bir biçimde masalda çirkin olanlar her zaman kendilerinden uzak durulanlardır çünkü onların kötülük yapma potansiyeli olduğuna inanılır. Bu yüzden Külkedisi'nin üvey kız kardeşleri her zaman çirkindir, çünkü onların masaldaki rolü kötü olmaktır. Yani masallarda çirkinlik ve kötülük hem birbirinin nedeni hem de sonucudur. Bugün çekilen romantik komedilerin bile birçoğunda iyi ve güzel genç kızlar eninde sonunda sırf iyi ve güzel oldukları için hayatlarının aşkları yakışıklı prenslere kavuşabilmektedirler ve genç kızlara bu umut verilmektedir. Çirkin kız kardeşler, kötü üvey anneler ya da basitçe çirkin karakterler de doğalarının cezalarını çekmekte ve sadece bazı yeniden yazımlarda ve post modern filmlerde birer kalıplaşmış karakter olmaktan uzaklaşabilmekte ve güzel/iyi karakterlerin bu kalıp özellikleri de baş aşağı edilmektedir.*[129]

Burada ifade edilen prototip bizim kültürümüzdeki hangi unsurla eşdeğerdir? Bizim medeniyetimiz iç'e, yani hal ve tavırlara bakarak insanı bir yerde konumlarken masalla gelen yabancı kültür tamamen dış'a, dış görünüşe bakmaktadır. "*Muhakkak ki Allah, sizin dış görünüşünüze ve kalıbınıza bakmaz. Kalplerinize ve niyetlerinize bakar*." (Müslim, İbn-i Mace, Ahmed b. Hanbel) Hadisinin temellendiği bir anlayışa bu tür masallar ve onlardan gelen zihniyet tam tamına zıttır.

Boratav, masallarda ehemmiyetsiz görünen teferruatın, mantıksız görünen vakaların, eski dinî izler olduğunu ifade eder. Propp'un şu ifadeleri düşüncelerimizi güçlendiriyor: "*Eski kültür biçimleri ile din arasında, diğer taraftan din ile masallar arasında kurallarla düzenlenmiş bir bağın bulunması son derece mümkündür. Bir kültür, bir din yok olup gider, içerikleri ise masala dönüşür. Masallarda eski dinî canlandırmalarla bellidir ki, bunları tarihî bir inceleme yapmadan da belirleyebiliriz."* [130] Bir din nasıl yok olur? Tahrif olur. Taraftarları o dini başka bir şeye dönüştürür. Yani bütünüyle beşeri, bütünüyle yozlaşmış bir değerler sistemine. Kur'an'da bunun örnekleri çoktur. Ortadan kaldırılan kavimlerin nasıl bir ahlaki zafiyet sergiledikleri çokça zikredilir. Demek Propp'un anlattıklarıyla söylersek kimi toplumların masalları kendi değerlerini yansıttığı gibi aynı zamanda en tahrif olmuş şekillerini de yansıtabilir.

Bratton "*Yakın Doğu Mitolojisi"* isimli çalışmasında bu konuda ilgi çekici tespitlerde bulunmaktadır. Ona göre insanlar hayatlarını üzerine kuracak değerler dizisi veya hakikat aradıklarında tarihe değil efsaneye başvururlar. Efsaneler ise dinî ayinlerin sesli uygulamalarında kullanılsalar da, nesilden nesile, ağızdan ağıza nakledilen ve her söylenişte basitleştirilen masallardır. Efsane ve masal, yanlış veya gayri tarihi bir şey diye değil, hayatın ve kâinatın manasının bir açıklaması olarak ele alınmalıdır. Çalışmasının devamında ise efsanelerle "Kitab-ı Mukaddes"te bulunan kıssalar arasındaki paralellikleri ortaya koyarak halk anlatılarıyla dinî hikâyeler arasında irtibat kurmaktadır.

Batılılarla bizdeki edebiyat muhtevasının ne olduğuna dair ilginç bir araştırma var elimizde. Burada sözünü ettiğimiz kaygıları doğrular nitelikte olduğu için alıntılamak yerinde olacaktır. Aşağıda MEB'in 100 Temel eserinden seçilen 10 yerli 10 yabancı eser arasında muhtevaya dair çalışmada çıkan bazı frekans aralıkları verilmiştir. (Değerler Aktarımı Açısından Yerli ve Yabancı Çocuk Edebiyatı Ürünleri, Halit Karatay, Gazi Üniversitesi)

---

127 Kunos, Ignacz, Türk Halk Edebiyatı, Tercüman 1001 Temel Eser Serisi, Tercüman Yayınları, İstanbul, 1978.

128 Markman, Roberta Hoffman. "The Fairy Tale: An Introduction to Literature and Creative Process". College English Vol. 45 No. 1 (Jan., 1983):31-45.

129 Fulya İçöz, Masallarda Cadı, Öteki'nin Arketipi, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2008.

130 Vladimir Propp, Masalların Biçimbilimi, İstanbul 2011, S. 158.

Konu	Yerli	Yabancı
Aile Birliği	10	3
Dayanışma	14	1
Dini Değerler	138	36
Misafirperverlik	7	-
Saygı	34	4

Sevgi

Selman Aslan, İnsan ve Hayat dergisindeki önemli yazısında "Dine maruz bırakılan çocuklar gerçek ile kurguyu ayıramıyor" başlığı ile verilen haberi naklederek "Dindar çevrede yetişen çocukların gerçek ve kurgu algıları" ile ilgili Cognitive Science Derneği'nin yaptığı bir araştırmadan söz açar. *"Denek olarak alınan 66 çocuk, okutturulan masallar üzerinden konuşmalara tabi tutulur. Araştırmanın neticesinde evlerinde İncil ve Tevrat okunan çocuklar peri masallarındaki kahramanları gerçeklerinden ayırmakta zorluk çekerler."*[131] Haberin bizden olmayanlara has kısmı bizi ilgilendirmiyor. Çünkü ellerinde kalan din kırıntılarından dahi ne kadar rahatsız olduklarını ifade eden bir yaklaşımı var haberin. Ama bu araştırmanın bize bakan yönü oldukça önemli. Yazar, sadece gördüğü şeyleri hayal eden çocukların görünmeyen, "gaybî" unsurlara inancının zor olacağı gerçeği'ne dikkat çeker. Sadece gördüğü şeyleri hayal edebilen kimselerin "gaybî" varlıklara iman etmesi zordur. İşte final cümlesi: *Masallar hayal ve düşünce âlemini güçlendirerek görmediğimiz varlıklara iman etmeyi kolaylaştırır.* Masallar olağanüstü olarak adlandırılan unsurlar, görmediğimiz varlıklara iman etmemize yardımcı olurlar. Sadece gördüğü şeyleri hayal edebilen bir kimsenin "gaybî" varlıklara iman etmesi zordur. Masallar hayal ve düşünce âlemini güçlendirerek görmediğimiz varlıklara iman etmemizi kolaylaştırır. Mesela insanların varlığını anlamakta zorlandıkları fakat Kuran'da bir varlık alanı olarak karşımıza çıkan "cin"ler, masallarda hiç yadırganmadan kabul edilmektedir. Kur'an'da bize Hak olarak bildirilen bazı kıssalar mucizelerle doludur. Masal dinlemeyen bir kimse, bu mucizeleri anlamakta da zorlanacaktır. [132] Hz. Musa'nın asasının yılana dönüşmesi, denizin ortadan ikiye yarılması, Peygamber Efendimizin bir gecede Mescid-i Aksa'ya gidip dönmesi gibi olaylar günlük hayatta karşılaştığımız türden olaylar değildir. Tüm bu olaylar hak olarak Kur'an'da bize bildirilmiş, üzerine düşünmemiz istenmiştir. Anlatılan olayların içeriği açısından bu anlamda da benzerlikler vardır. Olağanüstü olarak görülen şeylerle mucizeler arasında bir benzerlik kurulabilir. Masallardaki olağanüstülükler hayal ürünü, mucizeler ise gerçektirler. Bu noktada ayrılsalar da etkileyicilikleri açısından benzetilebilir. Masalların bu yönü Kur'an'da da kullanılan bir eğitim yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Şimdi soruyoruz: Çocuğumuzun neye iman etmesini istiyoruz? Kendi inançlarına mı yoksa Batılının tahrif ettiği dinin sembollerinin ustaca gizlendiği kahramanlara mı? Bu bir soru? Bunun yanında yazar farklı bir zaviyeden bakarak bizi şöyle uyarıyor: *"Diğer taraftan Kur'an-ı Kerim'de Hak olarak bildirilen kıssaları, mucizeleri ebeveyninden dinleyen çocuklar, fantastik edebi türlere maksatlı yerleştirilen uygunsuz unsurların oltasına, gaybî hadiselerin ne olduğunu bilmeyen çocuklara göre daha kolay takılırlar. Bu konu dikkate alınarak dini hassasiyeti olan insanlar kendi masallarını seçmekte ve yazmakta diğerlerine göre daha hassas olmak zorundadırlar*."[133] Kendi masallarımızı seçmek ve yazmak hususunda ciddi bir gayretin içine girmek konusunda bir kez daha açık uyarıdır bu cümleler.

---

131 2014

132 a.g.e

133 a.g.e

Kendi kültürel değerlerini özümsemeden başka milletlerin değerleri ile hem dem kılınan çocuklar, geriden gelen kültürü taşıyacak bir omuza sahip olamayacaklardır. Çünkü "*yabancılardan iğreti bir elbise gibi alınmayan bu kültür, bizim hissetmeden içinde yaşadığımız hayattır.*" [134] Kendi kültürel değerlerine vâkıf olamamış bir çocuk; hem bugün çocuk olarak, hem de yarın yetişkin bir insan olduğunda, yaşadığı hayatı, mensubu olduğu milleti, nihayetinde de dünyayı ve insanlığı anlama konusunda kendini yanlışa sürükleyecek bir yetersizlik ve acizlik içinde kalacaktır, diyen Mehmet Çevik, bu konuda sorumlulara sesleniyor: Bu genel belirleme ve değerlendirmelerimizle ortaya konulan, masal konusundaki olumsuz tablonun sorumlusunun çocuklar değil, başta **millî** eğitim politikamızı belirleyip yönlendirenler olmak üzere yöneticiler, anneler, babalar, sanatçılar, bilim dünyası ve yayınevleri olduğunu düşünmek yerindeolur.[135]

Yapılan araştırmalar, yukarıdaki açıklamaların aciliyetini ortaya koyuyor. 8. Sınıf öğrencileri üzerinde yapılan anket ve araştırmaya göre çocuklarımız ve gençlerimiz arasında en çok bilinen masallar *Kırmızı Başlıklı Kız* (%82) ile *Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler* (%78) adlı Grimm masallarıdır. Bunları %52'lik oranla yine bir Grimm masalı olan *Hansel ile Gratel* izlemektedir. Türk masallarından ise sadece *Keloğlan* (%50) ile *Nasrettin Hoca* (%16) isimleri yazılmıştır. Öğrencilerin belleğinde yer etmiş toplam 33 masal adı vardır. Bu masalların 28'i Batı, 3'ü Doğu, 2'si ise Türk menşeli masallardır. İşin daha tuhaf yanı ise bunları nereden öğrendiniz sorusuna verilen cevaptır: Öğrencilerin büyük çoğunluğu söz konusu masalları okuyarak öğrenmişlerdir. Bu okuma eylemi ise, masalları okuyarak öğrendiğini dile getiren öğrencilerin tamamı tarafından ilköğretim 2, 3 ve 4. sınıf öğrencisi oldukları dönemde gerçekleştirilmiştir.[136] Yani okul sıralarında öğretmenleri ve velilerinin yönlendirmesi ile bu netice alınmıştır.

Masallar modellerle öğretir. Yani masalda olayın kendisinden çok kahramanın edindiği tutum ön plandadır. Çocuk olayın kendisinden çok kahramanın izini sürer. Kendini onunla özdeşleştirir. Bu nedenle kötü bir kahramanla verilen ibret verici bir hadisede çocuk gözü daha çok kötü kahramanın üzerindedir. Onunla yol alır, onunla bir olur. Bu sebeple Rousseau La Fontaine ve fabllarına ilişkin temkinli bakışını şöyle toparlar: "La Fontaine ve fabllarını okuyalım, tertip ve tanzir edelim; fakat dörtte birini bile anlayamayacağı şeylerin çocuğa öğretilmesinde fayda olacağını ve öğrendiği zamanda da aksini tercih etmeyeceğini, hileye bakarak nefsini ıslah edeceği yerde, hilekâra göre kendisini yetiştirmeyeceğini bana ispat edene kadar, ben bu fabllardan hiçbirisini Emile'e öğretmeyeyim"[137] Öte yandan araştırmacılar olumsuz modellerin daha çok taklit edildiğini ifade ederler. Öğretmenler, ebeveynler, din adamları ve çocuklarla ilgilenenler, sergiledikleri ahlaki örnekler vasıtasıyla ahlaki değerleri etkilerler. Çocuklar kendileri açısından önemsiz kişileri, muhtemelen çok fazla model olarak almazlar. Ancak olumsuz modeller, olumlu örneklerden daha fazla taklit edilir.[138]

Bazı Masallar ve Çocuk Ruhundan Çaldıkları

2.1 Ağustos Böceği ile Karınca

Ağustos Böceği ile Karınca şiirinde, ağustos böceği yazı saz çalıp eğlenerek geçirmiş, karınca ise soğuk kış günleri için yazın hazırlık yapmıştır. Kış bastırdığında ağustos böceğinin hiç hazırlığı yoktur, yardım istemek için karıncaya gider. Şiirde, "eli sıkı, can verir mal vermez" olarak nitelenen karınca, ağustos böceğine yardım etmek istemez. İroniyle, ona bütün yaz ne yaptığını sorar. Ağustos böceği gece gündüz türkü söylediğini itiraf edince karınca söyle cevap verir:

"Ne mutlu size;

Ama hep türkü söylemek olmaz;

---

134 1997

135 1 3 7

1

136

137 Rousseau, J.-J. (1050). *Emile ya da çocuk eğitimi üzerine* (çev.: H. Z. Ülken, A.R. Ülgener, S. Güney), İstanbul:Türkiye Yayınevi.

138 Köylü, Doç. Dr. Mustafa, Çocukluk Dönemi Ahlaki Gelişimi, Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, Yıl: 2003, Sayı: 12, 69-87

Kısın da oynayın biraz."

Zor durumda olanlara yardım etmek erdemli bir davranıştır ve bu küçük yaşlarda kazanılır. Üstelik karıncanın ağustosböceğine yardım etmemesi biraz da cimriliği yüzündenmiş gibi gösterilerek iletinin etkisi azaltılmıştır. Bu konudaki araştırmalarda bu masalın yanında yönlendiriciler bulunmadan verilmesi zararlı olacaktır. Bu fabl çocuklara yorumlanırken, geleceği düşünmeden hesapsız harcamanın, çalışmadan ve emek sarf etmeden başkalarından yardım beklemenin ve tembelliğin zararları dikkatle vurgulanmalıdır.[139]

Masallar, olağanüstü olayları içerseler de hayatın gerçekleri ve akışından yani reel olandan bağımsız olamazlar. Ağustos böceğinin yaz aylarının belli bir zaman diliminde gece boyunca sürekli ses çıkartması, onun "haylazca saz çalması"na kesinlikle benzetilemez. Kur'an-ı Kerîm'de muhtelif sûrelerde "her şeyin Allah'ı tesbih ettiği" vurgulanmaktadır. Buradaki olumsuz mesajlardan biri de budur. Bu kültürümüze aykırı bir hususdur.

Çocuklarımıza çalışkanlığı ile örnek gösterdiğimiz karıncanın yapması gereken Ağustos böceğini ölüme terk etmek midir? Zor durumda olana el uzatmak olan o bizim en büyük hususiyetimiz nerede?

Burada masalın bitişi oldukça gaddar bir söylemle gerçekleşiyor. Oysa Sadi'nin hikayesinde durum daha insanidir. Belki de olması gereken budur: Ağusutos böceği yerine yine sesiyle ünlü bülbül geçer burada: *Bir bülbülün bir ağacın dalında yuvası vardı. Kazara zayıf bir karınca da aynı ağacın altında kendisine bir yuva yapmış ve bir kaç-gün için oraya yerleşmişti. Karınca sabah akşam nafakasını toplamakla meşgul idi, bülbül ise sabah akşam bahçenin etrafında dönüp dolaşıp güzel nağmeler tutturuyordu, ve her an güllerle râz-ü niyazda idi. Bu hali gören karınca, bunun sonu nereye varır diye düşünüyordu. İlkbahar geçip sonbahar gelince havalar soğudu, bülbül bahçede o koku ve renklerden hiç bir iz göremedi. Yiyeceksizlikten ne yapacağını şaşırarak hemen komşusunu hatırladı, onun bütün yaz boyunca da neler topladığını düşündü ve ona koştu. Ne olur dedi, sen akıllılık edip o topladıklarından komşuluk hakkı için bana bir şeyler versen... Karınca, sen çiçeklerle eğlendin de her baharın sonunda bir sonbahar olacağını unuttun mu?*

Bu masala itirazlardan biri de Sezai Karakoç'tan gelir. Ağustos Böceği Bir Meşaledir adlı şiiridir. Bu şiirde tabiattaki her varlığın bir yaratılış hikmeti olduğu, onları bizim bencil ve çıkarcı aklımızla değerlendirmenin yanlış olduğu anlatılır. Şiirin bir metinler arası öğe olarak hitap ettiği konulardan biri La Fontain'in Ağustos Böceği ile Karınca fablında verilmeye çalışılan mesajdır. Buna göre her canlının ya da her insanın tek tip olması, yani gece gündüz madde biriktirmek için çabalaması gerekir. Bu kalıbın dışına çıkanlar acı çekmeye, yok olmaya mahkûmdur. [140]Şair La Fontaine'i şöyle eleştirir.

Ey masalcı adam iftira ettin sen
Bu harikalar harikası böceğe
Onu suçladın tembellikle
En çalışkan onu görüyorum ben

2.2 ATLA EŞEK

Atla Eşek masalı şöyle gelişir: Bir atla eşek birlikte yük taşırlar. Eşek ağır yükün altında zor anlar yaşar. Atın yükü ise çok fazla değildir. Eşek, attan yardım ister; ancak at eşeğin yardım isteğini reddeder. Çok geçmeden eşek ölür, bu sefer hem eşeğin yükü hem de eşeğin kendisi atın sırtına yüklenir. İlk planda sorun yokmuş gibi görünen masalda yardımın ille de bir karşılık gözeterek yapıldığı,

139 3 10

140 Başkal, Zekeriya, Sezai Karakoç'un Şiirinde Modernlik Eleştirisi, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi 17, 2 (2010) 51-65

yapılması gerektiği fikri açıkça ortadadır. Bu ise bizim ana kültür unsurlarımıza ters bir durumdur.

Yine bir La Fontaine masalında Arslan bir gün öldürebileceği hâlde fareyi öldürmez. Başka bir gün, aslan tuzağa yakalanıp ağların altında kalınca onu tuzaktan ağları kemiren fare kurtarır. (Aslanla Fare) Bunlarla birlikte *Güvercinle Karınca* adlı masal, *Arslanla Fare* masalında olduğu gibi yardımın karşılıksız kalmayacağı iletisini taşımaktadır.

Bütün bu yaklaşımlar çıkar ilişkilerini beslemektedir. Bir menfaat duygusudur ruhlara işlenen. La Fontaine'nin masallarında işlediği yardımlaşma değerinin temelinde "karşılıklılık" bağı dikkat çekmektedir. Bu karşılıklılık vurgusu, Kohlberg'in ahlak gelişimi dönemlerinden "Saf Çıkarcı Eğilim" dönemini anımsatmaktadır. "Kaz gelecek yerden tavuk esirgenmez." atasözüyle özetlenebilecek olan saf çıkarcı eğilime göre yardımlaşma, insanca bir davranış olduğu için değil; daha sonra yardım alabilmek için yapılır. İçinde yaşanılan üretim sürecinde, böylesine karşılıklı bir yardımlaşmanın sıkça yapıldığı gözlenmektedir. Ancak çıkara dayalı bir yardımlaşmanın, eğitimsel beklentilerle örtüşmediğisöylenebilir.[141]

2.3 AYAK TAKIMI

Bir Grimm masalıdır. Bu masalda horoz ve tavuğun hancıya yaptıkları konu edilmektedir. Horoz ve tavuk handa sabah erkenden kalkarak toplu iğneyi havluya, dikiş iğnesini koltuğa ve yumurtanın kabuklarını ocağın üstüne atarlar ve hiç bir bedel ödemeden handan ayrılırlar. Hancı sabah olduğunda yüzünü yıkar ve kurulanmak için havluya silinmek istediğinde, yüzü bir baştan bir başa iğneden dolayı çizilir. Bunun acısıyla kendisine bir pipo yakmak için mutfağa gittiğinde, horoz ve tavuğun geride bıraktıkları ocak üstündeki yumurta kabukları patlayarak hancının gözüne fırlar. Bu acıyla hancı arkasında bulunan koltuğa oturur, ama oturduğu gibi yine ayağa fırlar. Çünkü bu sefer de dikiş iğnesibatmıştır.[142]

Çocuklarımıza haylazlığı, iyilik karşısında kötülüğün bin bir türlü yollarını öğretebileceğimiz bir başka masal da budur. Bedensel olarak sakatlanmalara kadar birçok şeye sebep olabilecek bir masalı sadece Batıdan geldiği için kabullenmek ve okuttuklarımızı bir süzgeçten geçirmemek dünyada sadece bize has bir durum olsa gerektir.

2.4 BEYAZ YILAN

Bazı masallarda seçilen sayılar ve renkler, kimi inançlara yapılan göndermeleri içerir. Karşımızda böyle bir masal var. Renk ve sayı sembolizmine dair Türkiye'de yapılan çalışmalar umut vericidir. Çünkü girişte de ifade ettiğimiz gibi sözlü edebiyat yolu ile gelmiş ve bir şekilde yazıya aktarılmış yazılı metinlerde eskilerin dini ve ahlaki değerleri sembolik tanımlar, göndermeler içine gizlenmiştir. Bunları bir çeşit subliminal mesajlar olarak değerlendirmek mümkündür.

Grimm masallarında geçen *Beyaz Yılan* (*Die Weiße Schlange*) masalında sarı renk gerçek renk olarak karşımıza çıkmasa da, dinsel arka planı ile birlikte „altın elma" biçiminde okuyucu ile buluşur. Kralın kızının, kendisi için seçeceği eşin gerçekleştirmesini istediği şart, hayat ağacından bir elma getirmesidir. Bu elma yukarıda belirttiğimiz gibi Hıristiyanlık inancında oldukça büyük bir simgesel anlamı olan ve sonsuzluğu imgeleyen altın elmadır. [143]

Aynı zamanda bedensel sakatlanmalara neden olabilecek masal örneklerinden birisi olan "Beyaz Yılan" masalında kahraman beyaz yılan etinin tadını övmekle bitiremez ve bu yılandan yiyerek hayvan dilinden anlamaya başlar. Bunu dinleyen bir çocuk, yılan yiyerek hayvan dilinden anlamayı gerçek sanabilir. Bu da bize göre çocuk açısından çok kötü bir örnektir. Çünkü çocuk böylesi bir yetene-

---

141 Orhan ÖZDEMİR, Yunus Emre ÇEKİCİ, , Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 9, Sayı 1, 2013

142 Güneş, Dr. Hasan, *Grimm Masallarının Olumsuz Eğiticilik Boyutu*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Aralık 2006. Cilt:II1, Sayı:II, 98-111, http://efdergi.yyu.edu.tr

143

ği bu şekilde elde edebileceğini düşünerek ve her şeyi gerçek kabul edebilir. Bu da kendisini çok zor ve tehlikeli bir duruma sokabilir. Yine aynı masalda ördek kesildiği an güzel bir prensese dönüşür. [144]

2.5 ÇİRKİN ÖRDEK YAVRUSU

Bu masalda sonradan doğan yavrunun geçirdiği merhaleler anlatılıyor. Hepimizin çocukken dinlediğimiz bu masalın en bariz mesajı dış güzellik vurgusudur. Evet küçükken çirkin olabilirsin bunu kafana takma ama büyüyünce mutlaka güzel olacaksın. Ama mutlaka güzel olmalısın yoksa cadılar seni yer. Belki sonra cadıya bile dönüşebilirsin. Bu alt mesajlar, batıdan gelen masalların genelinde var olan çirkinsen kötüsün, güzelsen iyi fikrinin izdüşümleridir. Ne çocuklara ne büyüklere bir artı değer katabilir. Bu masalın en kötü vurgularından bir diğeri de çirkin olarak gösterilen yavrunun diğer ahali tarafından dışlanmasıdır. Özellikle belli yaşlarda çocukların benlik duygularının "teklik" iddialarının azami ölçüde yükseldiği dönemlerde bu masallar ben duygularını beslemekten başka bir şey yapmaz. Dahası çok küçük yaşlarda dışlanma korkusu yaşamasını istediğiniz çocuklarınıza bu masalı rahatlıkla okuyabilirsiniz.

2.6 DİK BAŞLI ÇOCUK

"Dik başlı Çocuk" masalı şöyle gelişir: "Vaktiyle dik başlı bir çocuk varmış, annesinin söylediği şeyi yapmaya yanaşmazmış. Tanrı Baba da onu sevmezmiş hiç", tanrı çocuğu hiç sevmediği için de ona ölümcül bir hastalık yollamış ama çocuk ölüp gömüldükten sonra bile kolu mezardan çıkmaktaymış. "Bunun üzerine annesi mezara gelmiş ve elindeki değnekle kola vurmuş. O zaman kol geriye çekilmiş ve çocuk da mezarında rahata kavuşmuş"

Masallarda şiddet unsurlarının ders verme, ikaz etme amacıyla kullanıldığı bir gerçektir. Ama bu Grimm masalında doz biraz fazla kaçırılmıştır. Bu masal hem Allah'ın varlığına dair çocuk zihninde oluşan soruların varlığı düşünülürse dinden uzaklaştırmak için seçilmiş olmalıdır. Allah dünyada her kötülük yapana sopasını sallayan korkunç bir yaratık olarak öğretilmektedir. Bu Hirstiyanlık inancının günahla doğan insan fikriyatına uygun bir gönderme olabilir. Ama bizim değerlerimize göre merhamet sahibi, affedici, merhameti gazabını geçen bir yaratıcıdır Allah. Bu masal, çocuğun ruhunu yıpratmak için özenle seçilmiş olmalıdır.

2.7 DOMUZ, KEÇİ VE KOYUN

Bir yanlış mesaj içeren La Fontaine masalı daha. Masalın sonundaki nasihat şudur: "Ne yakınmak, ne de korkmak/Değiştiremez geleceği./Bu durumda ilerisini düşünmemek/En akıllıca davranış olsa gerek."

Masalın içeriği bu mesajı vermeye ne kadar elverişli olursa olsun çocukları bu mevzuda yanlış hükme iletmek ihtimali yüksek olan bir öneri içermektedir. İlerisini hiç düşünmemek nasıl en akıllıca davranış olabilir. İleriyi düşünmek bizim kültürümüzde en başta gelen hususlardan biridir. Çünkü ahiret inancı ileriyi düşünmek fikrinden doğar. Bir hesap gününün varlığını bilmek ileriyi düşünmeyi gerektirir. Verilen mesaj masum gibi de olsa çocuk zihninde yanlış bir düşünceyi geliştirecektir. Düşünme arzu et sade / Bak böcekler de öyle yapıyor. Ama insan bir böcek değil. İnsan bu âlemde Allah'ın halifesidir. Yaratılış gayesini iyilik ve kötülük yollarından güzel olanı seçmek ve bu seçmesinin karşılığını ileride alacağına iman etmesi oluşturur.

2.8 EŞEKLE KÖPEK

Yardımlaşmak gerek, doğanın yasası bu" sözüyle başlayan "Eşekle Köpek" masalında yardımlaşmak istemeyen bir eşek vardır. Eşek ve köpek yolda giderlerken sahipleri yorulur ve uyur. Mola

144 Güneş, Dr. Hasan, *Grimm Masallarının Olumsuz Eğiticilik Boyutu*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Aralık 2006. Cilt:II1, Sayı:II, 98-111, http://efdergi.yyu.edu.tr

yeri tam eşeğe göredir. Çayırda karnını doyuran eşek, biraz eğilse arkadaşı köpek heybeden yiyecek alacaktır ama sadece kendini düşünen eşek arkadaşının açlığı ile ilgilenmez. Köpeğe yardım ederek zaman kaybetmek istemeyen eşek, köpeğe sahiplerinin uyanmasını beklemesini önerir. O sırada aç kurt çıkagelir. Eşek köpekten yardım ister ama köpek yardımcı olmaz. Kurt eşeği yer. "Güvenlik istersek Yardımlaşmak gerek." sözüyle masal biter.

Yardımlaşmayı bir menfaate dayandırarak verme kendi inanç değerleri bakımından doğru olabilir. Ama bizde böyle değildir. Ayrıca burada Affetmek hususu tamamen es geçilmiştir. Kendisine yapılanı misliyle ödetmek bizde yoktur. Affetmek her zaman alicenap bir davranış olmuştur. Bizim kültürümüzün işlendiği Kelile Ve Dimne masalında bunun tam tersi bir mesaj verilmektedir. İhtiyacımız olan bu mesajdır: *Suçluyu affetmekten ne büyük zevk aldığımı, yakınlarım bilselerdi; bana yaranmak için hepsi suç işlerdi*.[145]

2.9 FARELİ KÖYÜN KAVALCISI

Farelerin istilasına uğramış bir köyü kavalından çıkan nağmelerle tertemiz edeceğini söyleyen bir adam köylüler tarafından kandırılınca yine kavalının nağmeleriyle köyün çocuklarını büyüleyip bir mağaraya hapseder, aklınca köylülere bir ders verecektir. Bu, masalın bilinen kısmıdır. Aslında köyü para karşılığı farelerden temizleyen kavalcı parasını almayınca köyün çocuklarını çaldığı bir müzikle büyüler ve peşinden nehrin sularına kadar sürükler. Büyünün etkisinde olan çocukların hepsi nehirde boğularak ölür. Tek kurtulansa bacağı sakat olduğu için diğerlerine yetişemeyen bir çocuktur. Onun sayesinde olayın vehameti anlaşılır.

Bu masal korkunç bir tarihi alt yapıya sahiptir. Bu konuda Yalvaç Ural'a kulak verelim. "Fareli Köyün Kavalcısı" suçsuzmuş!

"*Yıllar önce Milliyet Yayınları'nda Richard Schenkman'ın "İnsanlık Tarihinde Büyük Yalanlar" adlı bir kitabını yayımlamıştım. Bu kitap her ne kadar büyükler için yazılmışsa da, içinde sizin de ilginizi çekecek bazı bölümler var. Özellikle de çocukken hepimizin kitabını okuduğu "Fareli Köyün Kavalcısı"nın gerçek öyküsü. Bu öyküyü okuyunca, yılladır düşlerimizi süsleyen bir masalın, aslında hiç de düşündüğümüz gibi bir masal olmadığını anlayıveriyorsunuz. "Fareli Köyün Kavalcısı", aslında sihirli kavalı olan, fare avcısı bir adam. Hamelin köyünü farelerden kurtarmak için köy halkıyla pazarlık ediyor, anlaşıyorlar. Köyü farelerden temizliyor. Ama ne var ki, daha sonra köy halkı, kavalcının parasını ödemiyor. O da köyün 130 çocuğunu alıp gidiyor. Bu öykünün doğru olan yanı: Gerçekte Ortaçağ'da Avrupa'da kentler öylesine fare baskınına uğruyor ki, çevre sakinleri bunlarla başa çıkabilmek için özel fare avcıları tutuyorlar.*

Veba korkusu insanları öylesine *sarıyor ki, yöneticiler çocukları anne ve babalarından ayırıp yeni yerleşim merkezleri oluşturuyorlar. Avrupa'nın pek çok köy ve kasabasında, çocuklar bir gecede ailelerinden alınıp bilinmeyen yerlere gönderiliyorlar. Hatta bazı tarihçiler, bu çocukların pek çoğunun, Haçlı Savaşları için toplandığını söylüyorlar. Nedeni ne olursa olsun: İster yeni yerleşim birimleri kurmak için, ister Haçlı Savaşları'na göndermek için, isterse babalarının ödenmeyen borçları yüzünden; ailelerinden koparılan bu küçük çocukların acıklı öyküsü beni çok etkiledi.*

Yıllardır sevimli bir masal klasiği diye düşündüğüm bu kitabı, artık kitaplığımdan atmaya karar verdim. Her şey bir masal bile olsa, 1300'lü yıllarda Hamelin köyünden 100'den fazla çocuğun kaybolduğu, ya da götürüldüğü tarihçiler tarafından doğrulanan bir gerçek. İşte bu yüzden, çocuklarını gönderen, ya da gitmesine izin veren anne-babalar daha sonra öylesine suçluluk duygusuna kapılmışlar ki, kendi utançlarını örtmek için, suçlarını üstüne atacakları fareli bir köy kavalcısı masalını uydurmuşlar.

"Fareli Köyün Kavalcısı" yaklaşık 710 yıldır, yani sizin anlayacağınız 1300 yılından beri gerçek

---

145 , , 23 2013

öyküsünü saklayarak, anlatılagelen bir çocuk masalı. Günümüzde çeşitli biçimlerde yazılmış, çizilmiş ve oyun olarak sergilenmiş olsa da, eğer "Kavalcı"nın aklanmasını istiyorsanız, savaşta ölen bu çocukların öyküsünü herkese anlatın.[146]

Yalvaç Ural, aslında bu masalı atmamalı. Bunu ibret vesikası olarak saklamalı. Çünkü Batının Haçlı Seferleri ile ilgili nasıl bir saplantıyla hareket ettiğini bizim neslin iyi öğrenmesi gerekir. Bazı masallar büyükler içindir. Bu masalı belli bir yaştan sonra bu gerçeği de ekleyerek anlatmakta fayda var.

Bunun yanında masalın bütün bu tarihi gerçeklerden uzak, kötü sonla bitmemiş metni için de iyi bir mesaj veriyor yorumunu yapamayız. Köylüden alacağı olduğu için köyün tüm çocuklarını çalmaya hakkı olduğunu düşünen bir zihniyet ile aldığı hizmetin parasını ödememeyi şiar edinmiş bir yöneticinin hikâyesinden çocuk ruhu nasıl etkilenir dersiniz.

2.10 HANSEL İLE GRATEL

Çocuk eğitimi alanında araştırma yapan uzman olanlara göre şiddet içeren sahneler çocuğun korkmasına neden olabilmektedir. Çocuk korku ile birlikte içine kapanır. Çocuğu baskı altına alan korkular başkalarına da aynı baskıyı uygulayabilir. Hatta bu korkulardan dolayı çocuk ıslatabilir hatta kekeme ve tik sahibi dahi olabilir. [147]

Yukarıdaki tanıma uyacak bir diğer masal Hansel ile Gratel'dir. Bu masal büyük küçük hepimizin bildiği bir masaldır. Zalim üvey anneler, gaddar babalar, yamyam cadılar... Babanın öz evlatlarını ormanın kuytusuna terk etmesi… Nihayet pasta börekle besleyip, kilo aldırdığı Gretel'i yemek için can atan cadı… Bunları bir çocuğun masum ruhuna zerk etmenin bir anlamı var mı?

Bu masalı inceleyen kimi araştırmacılar olumsuz yönlerine dikkat çekmişlerdir. Masalda, çocuklar, evde yiyici konumundayken ormana terk edilmeye mahkûm, fakat eve para ve değerli eşyalarla geldiklerinde kabul gören birer meta olarak görülmektedir. Ayrıca, bu değerli eşyaların nasıl ve ne yolla edinildiği sorgulanmaksızın çocukların kabul edilmesi, "para için her yol mübah" anlayışını da meşrulaştırmıştır. Ailesi tarafından ormana terk edileceğini öğrenen kardeşler, baba ve üvey anneye karşı çıkmak yerine içinde bulundukları durumu çaresizce kabullenmişlerdir. " Onlar, gönüllü bir şekilde ailelerini bu şekilde davranmaya zorlayan gücü anlamaktadırlar. Yani, bu ciddi durumdan sorumlu olan sosyal güçleri idrak eder ve ebeveynlerini bir düşman gibi görmezler" (Zipes 1975: 128). Aksine, mücevherleri bulur bulmaz eve, babalarına dönmeyi düşünürler ve birlikte döndükleri mücevherler sayesinde tüm problemlere son verilir. Üretmeyen ve herhangi bir getirisi olmayan çocuğun ailede bile itibarsızlaşması ve kapitalist düzende çalışmayanın ve geliri olmayanın dönen çarkın dışında bırakılmış insanın durumunu ifade etmektedir. Geçim sıkıntısı çekildiğinde gözden çıkarılacak kadar değersizleştirilen çocuklar, yasal olmayan yollarla da olsa edindikleri para ve değerli eşyalarla birlikte bir değer ve anlam kazanır hale gelmişlerdir. [148] Bunları ifade eden yazar, masal içindeki hususların bir kapitalizm eleştirisi şeklinde okunması gereği üzerinde durmuştur. Kapitalizmin bireyi ve aile kurumun ne hale getirdiğini masal iyi anlatmaktadır. Fakat burada can alıcı bir soru soralım. Kapitalizmin insanı insanlıktan çıkaran yanlarını bizler niçin çocuklarımıza anlatalım. Bunun sembolleri ile dolu bir hikâyeden onları niçin haberdar edelim. Onları birer Hansel ve Gratel yapmak için mi?

Bu masaldaki cadı sembolü de Hristiyanlık dinin bir takım sembollerini taşımaktadır. Hansel ve Gretel'de de Hansel'i kafeste besleyerek onu şişmanlatmayı ve ardından da onu yemeyi planlayan bir cadı figürü vardır. Önce şekerlemelerle çocukları kandırarak onları içeri almayı başaran ve karınlarını doyuran anaç tavırlı kadın, çocukları pişirip yemeyi planlayan bir cadıya dönüşmüştür. Âdeta

---

146 *Fareli Köyün Kavalcısı Suçsuzmuş",* 24 2010

147 Güneş, Dr. Hasan, *Grimm Masallarının Olumsuz Eğiticilik Boyutu* 2006 1 98 111

148 *Açlık Fakirlik Çocuk İşçi Yamyamlık Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Hansel Gretel dergipark.ulakbim.gov.tr/gumusmaviatlas/article/view/5000149075*

şehvetli, çekici ve baştan çıkaran bir kadından menopoza girmiş, göğüsleri sarkmış, çocuklarına bakmaktan ve doyurmaktan vazgeçmiş, bebek katili bir anneye dönüşmek gibi

16. yüzyıl sonları ve 17. yüzyıl başlarındaki görsel ve basılı alanda kötü kalpli kadın imgesindeki artış, bu tip, çocuklara zarar veren ve cadılıkla suçlanan kadınların artışıyla doğru orantılıdır ve belki de bunu, bu dönemde Avrupa'daki bebek katilleriyle ilgili davaların artmasıyla da ilişkilendirilebilir. Aynı zamanda, 16. yüzyılda Avrupa'da Hristiyanların birbirine uyguladığı vahşet arttıkça, Amerika'da da Hristiyanların Hristiyan olmayanlara karşı uyguladığı vahşet aynı şekilde artmıştır ve cadılar Hristiyan toplumunun hem geleneksel hem de son zamanlardaki düşmanı gibi lanse edilmiştir. Bunun neticesinde, bu düşmanlar giderek Hristiyan masumiyetinin ve kaybolmaya yüz tutmuş bütünlüğünün yıkıcıları olarak yansıtılmıştır. Bu yansıtma, Hristiyanlıkta Orta Çağ'a ait şarap içme (Hz. İsa'nın kanı) ve ekmek yeme (İsa'nın eti) ayini biçiminde modellenmiştir. Hristiyan ibadet ve sembolünün merkezi olan bu ayin bedene, kana ve vücudun parçalarına odaklanmıştır ve 14. ve 15. yüzyıl Hristiyanlığında sürdürülmüştür. Tüm bunlardan dolayı, Hz. İsa'nın kanını içme ve etini yeme ayini, sosyal yönden anlamlı ve güçlü bir sembol hâline gelmiştir. Bu yüzden, cadıların masum çocuklara uyguladığı şiddet bu ayinin geleneksel bir sembolüdür ve popüler kültürün bir parçası olan masallara bile sirayet edip günümüze kadar gelmiştir. [149]

2.11 İKİ KAZ BİR DE KURBAĞA

16. yüzyılda yazılmış Doğu'ya ait bir hikâyet ile 17. yüzyılda yazılmış Batı'ya ait aynı konulu bir masalın, anlatım tarzları bakımından mukayese edildiği bir makalede Nagehan Eke Lafontaine'nin anlattığı bir masalın çok büyük benzerinin kendisinden yüz yıl önce Güvahi tarafından yazıldığını görmüş ve iki masal arasında mukayeseli bir okuma yapmıştır. Sonuç olarak i*ki eserin yazılış tarihleri arasında bir asırlık bir zaman aralığı bulunmasına ve farklı coğrafyalarda üretilmiş olmalarına rağmen pek çok ortak kültürel değeri taşıdıkları görülmektedir. Sonuç olarak iki ayrı kültüre ait gibi görünen Pend-nâme ve La Fontaine Masalları, insanî değerler bakımından büyük benzerlikler göstermektedir. Kanaatine varır.*[150] Fakat biz iki masala kısaca ve hızlıca yeniden bakmak gerektiğini hangi değerlerin hangi masalda var bulunduğunu görmek gerektiğini düşündük:

a. Bir gölde, iki kaz ve bir de kaplumbağa vardır.

b.Kaplumbağa ile kazlar birbirleriyle dostluk kurarlar.

c.Bir zaman sonra o göl kurur.

d.Kazlar o gölde artık duramayacaklarını anlayıp başka bir göle uçmaya karar verirler ve kaplumbağaya veda etmek isterler.

e.Kaplumbağa onlara dostluklarını hatırlatıp, onu orada bir başına bırakmamalarını ister. Aksi halde orada bir başına öleceğini söyler.

f.Bu sözler üzerine kazlar, bir iki karış bir ağaç bulurlar ve kaplumbağaya bu ağacın ortasını tutmasını söylerler. Kendileri de ağacın iki yanından tutup dostlarını da götürmeye karar verirler.

ı. Havada üçü birlikte uçarlarken ovada bulunan yolcular onları görür ve hayrete düşüp gülüşürler.

g.Gülüşme ve çağrışmaları duyan kaplumbağa incinir ve yolculara böyle sözler söyledikleri için "gözleriniz çıksın" demek ister.

h.Kaplumbağa ağzını açınca ağaçtan ayrılıp aşağı uçar.

i.İki kaz bunun üzerine havadan, *"dilini sıkı tutmayanın, kötü sözlülerin sonu budur"* diye nasihatte bulunurlar.

---

149 *Açlık Fakirlik Çocuk İşçi Yamyamlık Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Hansel Gretel dergipark.ulakbim.gov.tr/gumusmaviatlas/article/view/5000149075*

150

39 2009

Göle vefa duygusu içindedirler.

Mekân idi müdâm anlara ol göl

Bir özge yire tutmazlar idi yol

Kaplumbağanın gölden ayrılış sebebi La fontaine'deki gibi yeni yerler görme isteği değil, yalnız kalma duygusu ile ilgilidir.

Dostluk ve arkadaşlık vurgusu yapılmıştır.

Be-gâyet dostluk eylerler idi

Dirilüp tatlu hoş söylerler idi

Zor günlerde dostluklarını hatırlatıp kendisine yardım etmelerini ister. Yardımseverlik, merhamet ve kadirşinaslık *duygusu.*

Didi bunca zaman yidük tuz etmek

Revâ mı beni koyup bunda gitmek

Göl kuruyunca iki kazın ne yapacakları hususunda istişare etmeleri

Tanıştı birbiriyle ol iki kaz

Didiler bunda artuk durmağ olmaz

Bu yirden kanat açalum uçalum

Varalım gayri gölde hoş geçelüm

Dostluğu hatırlayış ve yardım etme hissinin harekete geçmesi. Kaplumbağayı oradan alma gerekçesi vefa ve dostluk duygusudur. Boş bir gerekçe değildir bu.

Çün eski dostsın imdi nidelüm

Seni dahı götürelüm gidelüm

İşlerini tehir etmeden geciktirmeden yapmak fikri. Bu da bir mesajdır. Bugünün işini yarına bırakma.

Pes itdiler ol iki kez tedbîr

Didiler itmeyelüm imdi tehir

Kaplumbağa havada tedbirsizlik etmiş ve kendisi ile ilgili alay edenlere kem söz söylemiştir.

Kötü sözlü olmak, dilini tutmamak, yerinde ve zamanında konuşmamak kaplumbağanın sonunu hazırlamıştır. Güvahi'nin masalında bütün bu hikmetler mevcuttur. Olayların gerekçeleri boş şeylere değil mantıklı ve hikmetli sebeplere bağlıdır.

La Fontaine'de ise yukarıda zikrettiğimiz, vefa, dostluk ve arkadaşlık, kadirşinaslık, yardımseverlik, merhamet, olaylar karşısında istişare etmek gibi hislerin hiçbiri mevcut değildir. Kurgunun benzerliğine bakarak bir aynilikten söz etmek çok peşin bir yargı olacaktır. Güvahi'nin masalının aksine La Fontaine masalına topallara hakaret ederek başlamış, onların yurtlarını sevmeyen kişiler olduğunu söylemiştir. Ayrıca kaplumbağanın gölden ayrılma sebebi yeni yerler gezme hevesiyle sınırlandırılmıştır. Kibir ve merakın kurbanı olmuştur kaplumbağa. Görülmesi gereken hiçbir olumlu yargının bulunmadığı ve sonunda olumsuz tutumların eleştirildiği bir masalla karşı karşıyayız. Yani Güvahi'den sonra yazıldığına göre bizim yapmamız gerekeni yapmıştır La Fontaine. Doğuya yani bize ait unsurlardan bir güzel temizlemiştir masalı ve kendi uçarılığının, boş yaşamının ve dahi sadece kötüye odaklanmış bakış açısını masala işlemiştir. Kendi milletinin değerlerine yatkın bir masala dönüştürmüştür. Biz böylesini yapabildik mi?

2.12 KARGA İLE TİLKİ

Hepimizin bildiği ve okul ders kitaplarına kadar girmiş *Karga ile Tilki* masalında karga ağzında bir parça peynirle dala konar. Bunu gören tilki karganın ağzındaki peyniri kapmak için kargaya iltifatlarda bulunur. Onun sesinin ne kadar güzel olduğunu söyler. Karga da güzel sesini göstermek için ağzını açınca peynir düşer ve tilkinin asıl amacı ortaya çıkar.

Masalları üretim ilişkileri bağlamında ele alan Yunus Emre Çekici bu masalda saflığın aptallığa yakın bir konumda ele alındığını söyler. Saflık bizde güzel bir haslettir. Fakat bu masalda saf olmama, kurnazlar karşısında kurnaz olma bir değer olarak masalda yer bulmuştur. Günümüz koşullarında değerlendirildiğinde uyanık olmak, bir değer olabilir. Çünkü saf olanlar, La Fontaine'nin masalındaki gibi kaybetmeye eğilimlidir. Amaç salt kazanmak ve para birikimini artırmaksa saflığın, temizliğin ve iyi niyetin gerekliliği söz konusu olamaz. Ancak üretim ilişkileriyle bağdaşmasa da kişinin karşısındaki kişiye güven duyması olumsuz bir davranış olarak nitelendirilemez. Saflık, iyi niyet, güven gibi değerler insanların dostluk ilişkilerinin temelini oluşturur. Bu duygular yoksa insanlar arasında dostluğa dayanmayan, çıkar odaklı bir ilişki gelişir. Bu açıdan bakıldığında, La Fontaine'in işlediği uyanık olma değerinin üretim ilişkileriyle bağdaştığı; fakat eğitsel beklentilerle örtüşmediği söylenebilir.[151]

Karga bir yerlerden peynir bulur, tilki kurnazlık yaparak karganın peynirini çalıp yer. Anne baba olarak bu eylemin bir hırsızlık olmadığını nasıl anlatacağız? Kurnazlık mu tilkinin yaptığı yoksa hırsızlık mı? Yalancılık mı? Dolandırıcılık mı? Çocuk olumsuz kahramanların eylemlerini taklit etme konusunda daha istekli olabilir. Kandırmak, kandırmayı masum bir kurnazlıkla ifade etmek. Harama el uzatmayı uyanık olma ile açıklamak. Evet bu masalın bir kelimesi bile bizim kültür değerlerimizle örtüşmüyor. Nokta.

2.13 KİBRİTÇİ KIZ

Ekşi sözlük'ten bir yazarın alıntısı ile başlayalım bu masalın değerlendirilmesine. Mavi İstiridye'nin söyledikleri masalın insan ruhundaki sarsıcı yönü etkileyici bir şekilde ortaya koyuyor: *Bir çocuğa, hele ki duygusal bir çocuk ise, okumanın, okutmanın mümkün olmadığı hikâye. Üvey annesinin "kibrit satmadan eve gelme" tehdidi ile ayazda kibrit satmaya çıkan, sıcak evlerinde yasayanların sokağa tasan kahkahaları eşliğinde, yaktığı kibrit çöpünün alevinde annesinin siluetini görüp, onunla konuşan, sonrada soğuktan donan bir çocuk. Nasıl izah edilebilir ki bir çocuğa. Ben edemezdim. Çoğunlukla yaptığım gibi, bunda da üzücü bütün cümleleri kırptım okurken. Sonunu değiştirdim. Kibritçi kızın üvey annesi falan yoktu. Hava soğuk falan hiç değildi. Üşümüyordu. İnsanlar hiç zalim değildi, tıpkı gerçek yaşamda olmadıkları gibi. Büyükler, çocukları sever ve kollardı, tıpkı gerçek dünyadaki gibi. Kibritçi kız ve annesi, birbirlerine sarıldılar, hiç ayrılmamacasına. İyi ki ışıklar kapalıydı, iyi ki kitap lambasıyla okuyordum kitabi. Gözyaşlarımı görüp, hikâyeme inanmayabilirdi yoksa.*

Bir başka yorumun başlığı çok manidardır. *Kırk Bir Yaşında Okumaktan Korktuğum Masal.* Oysa bizler çocuklarımıza yıllar geçse de korku ile hatırlayacakları, onları çaresiz hissettirecek içerikte masallardan uzak tutmalı değil miyiz?

2.14 KIRMIZI BAŞLIKLI KIZ

Erich Fromm'a kulak verelim*: "Masallar daha çok dini ve felsefi çekirdeğin sembolik bir ifadesi olarak kabul edilmektedir. Ayrıca masallardaki bu sembolik dilin benliğimizin anlamamıza yardım-*

151 Orhan ÖZDEMİR, Yunus Emre ÇEKİCİ, , Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 9, Sayı 1, 2013

*cı olduğu da bir gerçektir.***"** "Rüyalar, Masallar, Mitoslar" adlı eserinde sembolik dili izah eder ve bunun izlerini masallarda arar. Ona göre *sembol dil, insanlığın tek ortak dilidir*. Sembollerin izlerini süren Fromm, "Kırmızı Başlıklı Kız" hikâyesindeki sembollere değinir**.** Buradaki "kırmızı" ergenliğe geçiş olarak yorumlanır. Çok masum duygularla çok erken yaştaki çocuğa bizler cinselliğe dair simgesel kodlar göndermekte olduğumuzu fark edersek o anda bu cehlimize dair ne söyleriz? Gerçekten biz saf bir merakla kurttan alınacak intikamı dinlerken, farkında olmadan bilinçaltımız cinsellikle ilgili mesajlar mı almıştır?

Çünkü hiçbir masal sadece masal değildir. Değerler toplamıdır. Acaba burada sadece cinsellik ile ilgili göndermeler mi yapıyoruz? Çok tanrılı döneme ait olan inanç sonrası Hıristiyanlığın kabulünden sonra kırmızı renge verilen olumlu anlamlar yerini değiştirmeye başlamış, kırmızı, Şeytanın rengi olarak dinsel arka planda anlam boyutu oluşturmuştur. Edebiyat eserlerine dahi konu olan bu olgu, Faust'ta olduğu gibi insanın ruhunu şeytana sattığı anlaşmanın kan ile imzalanmasında kendini görselleştirir. Karşılaştırdığımız eserlerde kırmızı renge dair olarak bu noktada ortaya çıkan gerçek, kırmızıya ilişkin algının temelinde dinin yattığı gerçeğidir. İnanç bazında bu gelenekte var olan bir diğer yargı da, pederlerin kıyafetlerinde gözlemlenen kırmızı rengin onları tehlikelerden koruyacağı inancının yanında Tanrının yaşam dağıtan gücünün bir parçasının bu renk ile onlara geçmesidir. [152]

Masalımız olumlu mesajlar aktarırken çocuk sağlığı açısından çok da tehlikeli örnekleri dile getirmektedir. Kurdun karnının açılmasına rağmen kızın ve büyükannesinin yaşıyor olması çocuk için kötü bir örnektir. Çocuk bunu örnek aldığı zaman çevresine zararlar verebilir. Çünkü çocuk yaptığının bir başkasına zararı dokunacağını düşünemez, onun gözünde bu olaylar çok farklı gelişir. Ölümü dahi bir göz kapamak olarak algılayabilir. Kurdun tebeşir yiyerek sesini inceltiyor olması da çocuk açısından çok kötü bir örnektir. Bunu çocuk deneyecek olursa ciddi sağlık sorunlarına neden olabilir. Bu açıdan çok basit bir şeymiş gibi görünse de, çocuk sağlığı açısından çok önemlidir.[153]

2.15 KÜL KEDİSİ

Maddi çıkarın her şeyin önüne geçtiği masallardan biri de budur. "Külkedisi" masalında sırf maddi çıkarlar nedeniyle ayak başparmağı ve topuklar hiç düşünülmeden bıçakla kesilir. Güvercinlerin iki kızın gözünü oyması da ayrı bir şiddet göstergesidir. Güvercin, bizim kültürümüzde çok naif, güzel duyguların sembolü haline gelmiş bir hayvandır. Bu masallar hayvanların bizdeki algısına da zarar vermektedir.

Söz konusu masallardaki baskı, şiddet ve diğer kötü örnekler nedeniyle bahsedilen masal sahneleri uzmanlara göre uzun süre çocuğun bilinçaltında depolanabilmekte ve çocuğun korkak, içe kapanık, saldırgan olmasına sebep olabilmektedir. Burada söz konusu olan çocuktur ve onun dünyasıdır. Korku ve şiddetle çocuk dünyasına girmenin, ileride tamiri mümkün olmayan tahribatlar oluşturacağı açıktır. Bu temel sorunun giderilmesine yönelik olarak masalın aslına sadık kalınarak, bazı sahnelerin çıkartılması uygun olabilir. Özellikle şiddet ve korku içerikli sahnelerin, kısaca çocuğa kötü örnek olabilecek tüm sahnelerin masallardan, masal yapısını bozmadan çıkartılması gerekmektedir. Gözlerin oyulması, kellenin kopartılması sahnesi verileceğine kısaca "cezalandırılmıştır" denilip masal bitirilebilir. Yukarda bahsedildiği gibi bu tür sahneleri içeren masallar şayet çocuklara kötü örnek olacaksa, bunları hiç anlatmamaktansa biraz daha Dayıoğlu'nun tabiriyle "pembe tüllere

---

152 2012

153 *Grimm Masallarının Olumsuz Eğiticilik Boyutu* 2006 1 98 111

sarılarak" ifade edilmelidir. [154]

2.16 RAPUNZEL

Karşımızda içerisinde kullanılan renk imgeleminde olay örgüsüne kadar şifreli ve simgeli bir masal var. Rapunzel. Cadı onu kuleye kapatmak için on iki yaşına gelmesini bekler. On iki yaş ergenliğe giriştir ve Rapunzel de tıpkı Pamuk Prenses gibi ergenliğini sosyalleşerek geçirmez. Bu süreci tamamen masum bir biçimde, çevresiyle ilgilenme fırsatından uzak geçirir. Cadı burada Rapunzel'in cinselliğini "kıskanç bir biçimde korur" ve tüm dış dünyayla olan bağlantılarını koparır. Rapunzel kulede kapalıyken aynı zamanda saçı da uzar. Masala göre belik belik sapsarı saçlara sahip olur. Sarı saç genel olarak masallardaki kurban rolündeki genç kızların sahip olduğu saç rengidir. Sarı saçın cinsel ve kadınsı olduğu masallarda buna göndermede bulunulduğu bilinen bir gerçektir. Rapunzel sarı ve uzun saçlarını cadı onu her çağırdığında bulunduğu kuleden sarkıtır böylece cadı rahatlıkla saçına tırmanarak onun yanına gider. Uzun saç saç sembolizminde "bastırılmamış cinselliğin" ve "toplumun dışında olmanın" sembolüdür. Rapunzel saçını kuleden sarkıtarak aslında bedeniyle ve cinselliğiyle ilgili dışarıya verebildiği tek mesajı vermektedir. [155]

Rapunzel baştan sonra simgesel olarak cinselliğin mesajını vermektedir. Dahası Avrupa'da bu masal çarpık ilişkilerin anlatıldığı bir hikayeyi taşır: Cadı, "Hansel ve Gretel masalında olduğu gibi kızı yemeye çalışmaz. Sadece her gün Rapunzel'in saçlarına tırmanarak onu görmeye gider. Onu tüm dünyadan saklamak ister ve onu kendine ayırır; ancak masalda bunun nedeninin ne olduğu belirtilmez. Anne Sexton ise bunu lezbiyen bir aşk hikâyesine bağlar. [156]

3.

SONUÇ

Masallar aracılığıyla bir ferdin hangi topluma aitse o toplumun değerleriyle beslendiği muhakkaktır. Bizler mensubu olduğumuz topluma yabancılaşma yarışına girdiğimizden beri bu gerçeği unuttuk. Çocuğu toplum hayatına hangi değerlerle hazırlayacağız? İçinde bulunduğu toplumun inançlarıyla mı yoksa o topluma bütünüyle zıt fikirleri empoze ederek mi? Avrupa'dan damızlık erkek getirelim diye meclise teklif getiren zihniyet, bunu kültür atmosferini dejenerasyona uğratarak gerçekleştirme yoluna gittiler. Sonuçta kendi değerlerine yabancı nesiller ortaya çıktı.

Bana masal anlatma, bizdeki garip sözlerden biridir. Biri oturup masalı küçümsemek için böyle bir şey icad etmiş desek yeridir. Çünkü masal bir martaval değildir. Bir milletin hafızasıdır. Değer ve inanç manzumesi orada simgesel kodlarla var bulunur. O halde biz önce kendi masalımıza sahip çıkmalıyız.

Yukarıda değindiğimiz hususlar, Batıdan gelen masalların muhtevasında ciddi sıkıntılar olduğunu, çocuk ruhuyla örtüşmeyen bir içeriği taşıdıklarını göstermiştir. Kendi milletine yabancı fertlerin yetiştirilmesi hedefine matuf bir muhtevayı içermektedirler. Cumhuriyet sonrası bu ülkenin bilinçli münevverleri dil ile ilgili erozyona hep işaret edegelmişlerdir. Yabancı ve uydurma kelimelerin dilimizi tahrif ettiğini sıklıkla ifadeden geri durmamışlardır. Bu metçe ve esaslı bir duruştur. Ama aynı tavrı batıdan aldığımız ve ilkokul ve okul öncesi müfredat ve kitaplarına yerleştirmekten geri durmadığımız masallara dair yüksek bir ses duyulmamıştır. Çünkü dilin tahrif edilmesi ile ulaşılmak istenenle yabancı masalların bombardımanı ile de hedeflenen aynı şeydir. Bu ülke insanını değerlerinden koparmak. Buna cahilce sarılanlara dönük bir uyarı niyeti taşıyan bu makalenin yazarı, bu makalenin böylesi çalışmalara vesile olmasını temenni eder. Diler ki herkes kendi masalını inşa etsin.

Kendi masalını kurmamış, onu incelememiş aksine yabancı ve zehirli unsurların yğun olduğu masal-

---

154 *Grimm Masallarının Olumsuz Eğiticilik Boyutu* 2006 1 98 111

155 2008

156 2008

ları evlatlarına zerk edenlerin hepsi mesuldür. Öncelikle ilgili kurumlar, yayınevleri, yazarlar, öğretmen ve veliler bu konuda hassas olmalıdırlar. Bu masalların gerekirse biçim ve olay akışındaki orjinalliğe halel gelmeden değiştirilip dönüştürülmesi ilk yapılması gereken çalışmadır. La Fontaine Doğudan çaldığı masallara aynı şeyi yapmıştır.

Diğer bir husus Anadolu bizim masallarımızın sözlü yazılı hazinesidir. Bu tarz çalışmalara ilgili kurumlar ön ayak olmalıdır. Bu kaynağın doğru bir şekilde milletimize, okullara kanalize olması esastır.

1849 yılında Lamartine, *Méditations*adlı eserinin Özsözü'nde: "La Fontain'in fablları bir çocuğun sevgi dolu, cömert, saf ve iyi felsefesinden daha çok; bir ihtiyarın katı, soğuk ve bencil felsefesidir. Bu yaştaki kalpler ve dudaklar için süt değil, safradır" demiştir. Çocuğun saf ve iyi felsefesini özgün ve yeni masallara işleyecek yerli yazarlara ihtiyacımız olduğu açıktır. Önerimiz şiirde ve hikayede bugün belli yerlere gelmiş şair ve yazarlara masala dair bir yönlendirme yapmanın doğru olacağı yönündedir. Bu çağrıyı bu ülkenin ilgili birimleri mutlaka ciddiye almalıdır.

Modern çağın bizde açtığı yaraları bizden olmayan masallarla değil geleneksel mirasımızın taşıyıcısı masallarla onarabiliriz.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE TRAFİK BİLİNCİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: ÇOCUK, EBEVEYN VE ÖĞRETMEN FORMU[157]

Neriman ARAL
Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü
e-posta: aralneriman@gmail.com
Figen GÜRSOY
Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü
e-posta: gursoy.f@gmail.com
Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
e-posta: sener.buyukozturk@hku.edu.tr
Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI
Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü
e-posta: mudriyebicakci@gmail.com
Münevver CAN YAŞAR
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü
e-posta: munevver2002@yahoo.com
Ezgi FINDIK TANRIBUYURDU
Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü
e-posta: ezgifindik@gmail.com
Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL
Ankara Üniversitesi, Çocuk Bilim Merkezi

157 *Bu araştırma 12B343000 no ile 12 Temmuz 2012-12 Temmuz 2015 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü desteği ile yürütülmüş "*Trafik bilincinin oluşmasında oyun temelli trafik eğitiminin etkisi*" isimli projenin bir bölümüdür.*

e-posta: ece.ozdogan@gmail.com
Remzi AYDIN
Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
e-posta: remziaydin88@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma ile erken çocukluk döneminde trafik bilincini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. İhtiyaç duyulan veriler, Ankara il merkezinde bulunan ve farklı sosyo-ekonomik çevreye sahip iki ilkokulun anasınıfı ve birinci sınıfına devam eden 217 çocuk, 111 ebeveyn ve 102 öğretmenden toplanmıştır. Çalışma grubu belirlenirken çocukların normal gelişim göstermesine, tam ailelerden gelmesine ve çalışmaya katılmaya gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. Çocukların yaş özelliklerine ve yapılan literatür çalışmaları doğrultusunda Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Çocuk Formunun resimli olmasına karar verilmiştir. Çocukların gelişim özelliklerine uygun 30 soru/problem durumu oluşturulmuştur. Her bir soru/problem durumuna uygun resimler grafiker tarafından çizilmiştir. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği- Çocuk Formunda yer alan soru/problem durumlarının çoktan seçmeli, soru/problem durumlarının ise doğru yanlış yani iki seçenekli olması uygun görülmüştür. Çocukların trafik konusunda bilinç düzeylerinin ebeveyn ve öğretmen görüşleri ile belirlenmesi için iki ayrı form hazırlanmıştır. Yapılan literatür çalışmaları doğrultusunda hazırlanan her iki formda çocukların trafik bilincini değerlendirmeye yönelik soru/problem durumları içeren üçlü likert tipinde 31 madde hazırlanmıştır. Araştırmada geçerlik, güvenirlik çalışmaları kapsamında uzman görüşü, açımlayıcı faktör analizi, madde-toplam korelasyonları, alt ve üst grup ortalama farkları, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, çocuk formunun 17 madde ve tek faktör, ebeveyn formunun 22 madde ve tek faktör ve öğretmen formunun 29 madde ve tek faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı çocuk formu için .72; ebeveyn formu için .73 ve öğretmen formu için .88 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, ölçeklerin erken çocukluk döneminde trafik bilincini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir araçlar olduğunu göstermektedir. Ölçme araçlarının çocuklarda trafik bilincini belirlemeye yönelik yapılacak betimsel, deneysel ve boylamsal çalışmalara katkı sağlayacağı ve çalışmalarda kullanılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: *Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği, Trafik bilinci, Trafik farkındalığı, Erken çocukluk dönemi.*

1. GİRİŞ

Günümüzde ulaşım amacıyla karayollarının kullanımının yaygınlaşması ve her yıl giderek artan sayıda aracın trafiğe çıkması, trafik kazalarının da artmasına neden olmaktadır. Kazalar sonucu oluşan maddi hasarın boyutu ülke ekonomisini etkileyecek kadar fazla olmakta ve giderek artan bir problem olarak varlığını hissettirmektedir (Aktaş ve ark., 2000). Meydana gelen trafik kazalarında ölen on beş yaşından küçük çocukların toplam ölümler arasındaki oranı bakımından, Türkiye ön sıralarda yer almakta olup, bu durum "tehlike" olarak görülmektedir. Türkiye'de acil kliniklerine başvurunun % 25'ini çocukların oluşturduğu, çocukların büyük oranda trafik kazalarına maruz kaldığı, bunu düşmeler, yanıklar ve zehirlenmelerin izlediği belirlenmiştir (Polat ve ark., 2005). Türkiye'de Emniyet Genel Müdürlüğü (1996) verilerine göre; 0-14 yaş arası trafik kazalarında ölen çocuk sayısı toplam trafik kazalarında ölenlerin % 14.7'sini oluştururken bu oran Amerika Birleşik Devletleri'nde % 6.59, İngiltere'de %5,86, Fransa'da %3.51, Almanya'da % 4.09, Japonya'da ise % 2.56'dır (Akt. Tombaklar, 2016). Türkiye'de 2013 kaza istatistiklerinde (karayolu) yer alan yaş grubuna göre trafik kazasında ölen ve yaralanan çocuk sayıları incelendiğinde; 0-9 yaş arasında 202 çocuk hayatını kaybederken 19303 çocuk yaralanmış, 10-14 yaş arasında 95 çocuk hayatını kaybederken 13405 çocuk yaralanmış, 15-17 yaş arasında ise 1517 çocuk hayatını kaybederken 15599 çocuk yaralanmıştır

(TÜİK, 2013). Bu durum çocukların gelişim özellikleri nedeniyle trafikteki savunmasızlığını bir kez daha gözler önüne sermektedir. Trafik kazalarında hayatını kaybeden ve yaralanan çocuk sayıları göz önünde bulundurulduğunda; trafik bilincinin erken çocukluk döneminde kazandırılmasının önemli olduğu görülmektedir.

Bilinçli, nitelikli, sorumluluk sahibi ve trafik kültürü oluşmuş sürücü ve yayaların yetiştirilmesi, ancak eğitimle gerçekleşebilir (Pampal ve ark., 1999; Coşkun ve ark., 2002). Bu eğitimin erken yıllarda başlaması ve sürdürülmesi bilincin ve sorumluluğun olmasında çok önemli yer tutmaktadır. Erken yıllardan itibaren çocukların trafik bilinci konusunda yönlendirilmesi, çocukların trafik kazalarında hayatlarını kaybetme risklerini azaltacağı gibi, 15-20 yıl sonrasının yaya ve sürücülerinin de eğitimli, bilinçli ve sorumluluk sahibi olmalarını sağlayacaktır (Demirsoy, 1999; Pampal ve ark., 1999; Clonan, 2003). Çocukların yetişkinlere göre trafik içinde yaşadıkları dezavantajlardan dolayı trafik eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır (Fyhri ve ark., 2004). Öğrenme ve etkilenmenin daha çabuk olduğu, trafik eğitiminde verilen temel, hayati trafik güvenliğine ait bilgilerin daha etkili ve hayat boyu kalıcı olacağı dönem olan erken çocukluk döneminde verilecek trafik güvenliği eğitimi zamanla bütün toplumu bilinçlendirecektir (Hatipoğlu ve ark., 2012). Erken çocukluk döneminde doğru ve etkin bir trafik eğitimi almış olan çocuk, o andan itibaren ebeveynlerini, sürücü, yolcu veya yaya olarak uyarmaya başlayacaktır. Bu da; bir çocuğun en az iki yetişkini, trafikteki davranışları açısından doğru bilgilerle uyaracağını ve yönlendireceğini göstermektedir.

Trafik güvenliğinin sağlanması açısından, trafik eğitiminin amaçlarını bilmek ve bu doğrultuda eğitim programını hazırlamak gerekir. Trafik güvenliği eğitimi programı ile çocukların kural ve kavramları öğrenmenin yanı sıra, trafikteki olumlu olumsuz davranışlar üzerinde durularak çocukların olumlu tutum ve davranışlar geliştirilmesi beklenmektedir (MEB, 2011).

Çocuklara verilen eğitimlerin ve özel olarak da trafik bilincini artırmaya yönelik hazırlanan eğitimlerin etkililiğinin artırılması ve etkililik düzeyinin belirlenmesi için uygun ölçme araçlarına gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda araştırmada, çocuğun kendisinden, ebeveynden ve öğretmeninden olmak üzere üç farklı kaynaktan elde edilen verilerle çocukların trafik bilincinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu, Ebeveyn Formu ve Öğretmen Formu'nun geçerli ve güvenirlik çalışmalarının ortaya konması amaçlanmaktadır.

2. Yöntem

Bu araştırmada, anasınıfına ve birinci sınıfa devam eden çocukların trafik konusunda bilinç düzeylerinin belirlenmesi için Erken Çocukluk Döneminde Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi ve bu bağlamda ölçeğin çocuk, ebeveyn ve öğretmen formlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullar arasında tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen iki ilkokulun anasınıfı ve ilkokul birinci sınıfına devam den çocuklar ile ocukların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken çocukların normal gelişim göstermesine ve çalışmaya katılmaya gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. Gönüllülük için çalışma öncesinde çalışmaya dahil olacak çocukların ailelerinden izin alınmıştır. Bunun yanında veri toplama aşamasında çocukların ölçme araçlarının uygulanmasına katılmak istememeleri durumunda, uygulamanın bırakılmasına özen gösterilmiştir. Eksik doldurulan ebeveyn ve öğretmen formlarının yeniden doldurulması istenmeyip, eksik olan formlar çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Gönüllük esası sınırlılığı göz önünde bulundurulan araştırmanın çalışma grubunu, 217 çocuk, 111 ebeveyn ve 102 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma grubuna dahil edilen çocukların % 56,2'si kız, % 43,8'i erkektir. Çocukların % 43,8'i anasınıfına, % 43,8'i ilkokul birinci sınıfa devam etmektedir. Öğretmenlerin % 48'i anasınıfı, % 52'si sınıf öğretmenidir.

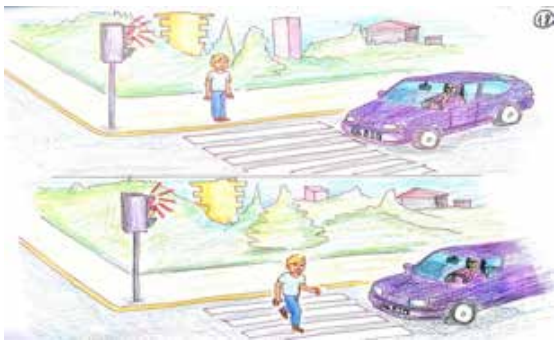
2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada araştırmacılar tarafında geliştirilen ve geçerlik güvenirliği yapılan Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği–Çocuk Formu-Ebeveyn ve Öğretmen Formu kullanılmıştır.

2.3.1. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği–Çocuk Formu

Bu ölçek çocukların trafik konusunda bilinç düzeylerinin çocuk görüşleri ile belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Çocukların yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak yapılan literatür çalışmaları doğrultusunda Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Çocuk Formu'nun resimli olmasına karar verilmiştir. Çocukların gelişim özelliklerine uygun 30 soru/problem durumu oluşturulmuştur. Her bir soru/problem durumuna uygun resimler görsel tasarımcı tarafından çizilmiştir. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Çocuk Formu'nda yer alan soru/problem durumlarının bir kısmı çoktan seçmeli, bir kısmı ise doğru yanlış yani iki seçenekli olarak hazırlanmıştır. Değerlendirmede çocuktan hem çoktan seçmeli hem de doğru yanlış soru/problem durumu için yanıt vermesi beklenmektedir. Çocuk doğru yanıt verdiğinde 1, yanlış yanıt 0 puan olarak değerlendirilmektedir. "Trafik polisini göster" sorusu çoktan seçmeli, "Karşıdan karşıya geçmek isteyen çocuk, arabalar için kırmızı ışık yanıyorsa ne yapmalı? Resimlerden göster." problem durumu ise iki seçenekli soru/problem durumuna örnektir (Resim 2.1 ve 2.2).





Resim 2.1. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu-"Trafik Polisini Göster" sorusuna ilişkin görsel

Resim 2.2. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu-"Karşıdan karşıya geçmek isteyen çocuk, arabalar için kırmızı ışık yanıyorsa ne yapmalı? Resimlerden göster." sorusuna ilişkin görsel

Ölçeğin her bir soru/problem durumundan elde edilen puanları toplanarak Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği–Çocuk Formu toplam puanı elde edilmektedir.

2.3.2. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği–Ebeveyn ve Öğretmen Formu

Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn ve Öğretmen Formları, çocukların trafik konusunda bilinç düzeylerinin ebeveyn ve öğretmen görüşleri ile belirlenmesi için iki ayrı form olarak hazırlanmıştır. Yapılan literatür çalışmaları doğrultusunda hazırlanan her iki formda çocukların trafik bilincini değerlendirmeye yönelik soru/problem durumlarını içeren 31 madde yer almaktadır. Formlar "Yaya geçidi levhasını tanır ve Trafikte tehlike yaratan durumları söyler" gibi olumlu ifadeleri içermektedir. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn ve Öğretmen Formunda yer alan her bir madde üçlü likert tipinde ("Her Zaman", "Bazen" ve "Hiçbir Zaman") hazırlanmıştır. "Her Zaman" ifadesi 2 puan, "Bazen" ifadesi 1 puan ve "Hiçbir zaman" ifadesi ise 0 puan ile değerlendirilmektedir. Ölçeğin her bir soru/problem durumundan elde edilen puanlar toplanarak Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği–Ebeveyn ve Öğretmen Formu toplam puanı elde edilmektedir.

Verilerin Analizi

Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeklerinin geçerlik çalışmaları kapsamında içerik/kapsam geçerliği ve yapı geçerliği yapılmıştır. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçekleri içerik/kapsam geçerliği uzman görüşleri ile elde edilmiştir. Ölçme araçlarının yapı geçerliğini belirlemek için ise ilk olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ardından yapının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve elde edilen verilerle modelin geçerliğini değerlendirmek için Uyum İyiliği İndeksine bakılmıştır. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeklerinin güvenirliğini belirlemek amacıyla ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2010).

3. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde geçerlik ve güvenirlik sonuçları aşamalı olarak sunulmuştur. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği'nin tüm formları için öncelikle anasınıfı ve birinci sınıfa devam eden çocukların gelişim özelliklerine uygun trafik bilincini değerlendiren ulusal ve uluslararası yayınlar incelenmiştir. Bu inceleme sonrasında çocukların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin bakışıyla çocukların trafik bilincini değerlendirmeye yönelik durum örnekleri ve problem durumunu içeren soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzu yoluyla Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği, Çocuk, Ebeveyn ve Öğretmen Formları oluşturulmuştur.

3.1. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeklerinin Geçerlik Çalışması

Geçerlik, ölçme aracının ölçülmek istenen özelliği başka özelliklerle karıştırmadan ne kadar iyi ölçtüğünü ifade etmektedir (Hovardaoğlu, 2007; Büyüköztürk, 2010). Bir ölçme aracının geçerliğini belirlemede en çok kapsam, ölçüt ve yapı geçerliği kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2012; Özgüven, 2011). Bir ölçeğin yüksek bir geçerliğe sahip olmasında tüm teknikler açısından değerlendirme yapılmasının ideal olduğu belirtilmekle birlikte, uygulamada olanakların mümkün olmaması ihtimali nedeniyle herhangi bir teknikle geçerliğin saptanmasının kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir (Hovardaoğlu, 2007). Bu çalışmada testin geçerlik çalışmaları kapsamında içerik/kapsam geçerliği ve yapı geçerliği yapılmıştır.

3.1.1. İçerik/Kapsam Geçerliği

İçerik/kapsam geçerliğinin amacı, ölçme aracında bulunan maddelerin ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğinin, amaca ne derece hizmet ettiğinin uzmanlar tarafından belirlenerek, anlamlı maddelerden oluşan bütünü oluşturmaktır (Tekin, 1997; Çalışkan ve Çınar, 2012). Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçekleri içerik/kapsam geçerliği doğrultusunda Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde görev yapan Okul Öncesi Eğitimi ve Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında çalışan dokuz öğretim üyesi ile bir sınıf öğretmeni ve bir okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 11 uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri toplandıktan sonra her bir madde için uzmanların görüşleri tek bir formda birleştirilerek değerlendirilmiş ve analizleri yapılmıştır. Uzman görüş formlarının analizi (geçerlik kanıtları) için uzmanlar tarafından her bir maddeye verilen puanın aritmetik ortalama ve standart sapması hesaplanmıştır. Aritmetik ortalama (X) 1,5 ve üstü değerde olan, standart sapması ise 1 ve altı değerde olan maddelerin uygun maddeler olacağı temel alınarak maddeler değerlendirilmiş, tüm maddelerin aritmetik ortalaması 1,5'ten büyük ve eşit ($X \geq 1,5$) ve standart sapmasının ise 1'den küçük ve eşit ($Ss \leq 1$) olduğu belirlenmiştir. Ölçme aracının uygulama yönergesi ve değerlendirme ölçütleri uzmanların önerileri doğrultusunda düzenlenerek dil bilgisi yönünden daha anlaşılır ve basit hale getirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda her üç ölçme aracından hiçbir madde çıkarılmamış ve uzman görüşüne dayalı olarak ölçme araçlarının kapsam geçerliğine sahip olduğu kabul edilmiştir.

3.1.2. Yapı Geçerliği

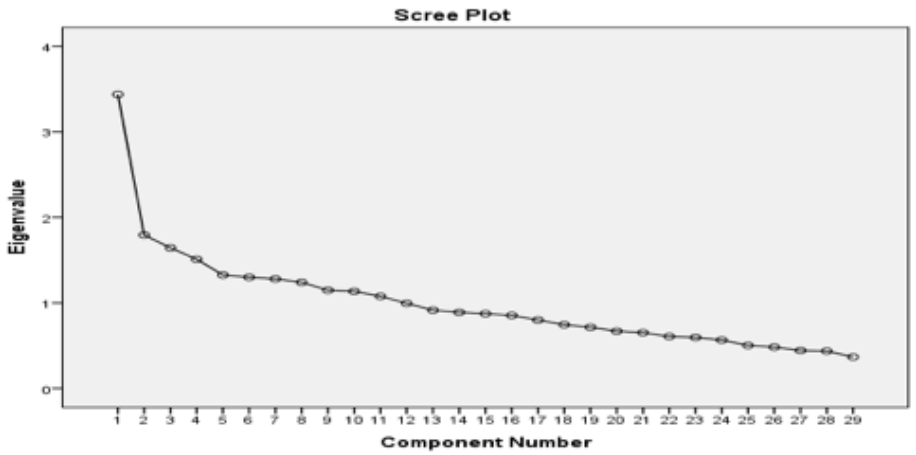
Yapı, birbirleriyle ilgili olduğu düşünülen belli öğelerin ya da öğeler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu bir örüntüdür. Bir ölçme aracının yapı geçerliğini belirleme süreci, bilimsel kuram geliştirme süreciyle aynıdır (Tekin, 1997). Yapı geçerliği kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analiz-

leri yapılmaktadır. Faktör analizi yapı geçerliğini belirlemede sıklıkla başvurulan yöntemlerden biri olup, aralarında ilişki olduğu düşünülen çoklu değişkene sahip verilerde kavramlar arasındaki ilişkinin yapısını ortaya koyabilmede etkili olmaktadır (Öncü, 1994). Faktör analizi, aynı yapıyı ölçen çok sayıdaki değişkenlerin sadeleştirilmesi yoluyla elde edilen, tanımlanabilen değişkenler elde etmeye yarayan istatistikî bir yöntem olarak nitelendirilmektedir. Kısacası değişkenler arasındaki ilişkiye dayanarak verilerin anlamlı şekilde gruplandırılarak özetlenmesidir (Büyüköztürk, 2002; Karagöz ve Kösterilioğlu, 2008; Büyüköztürk ve ark., 2012). Bu nedenle ölçme aracının yapı geçerliğini belirlemek için ilk olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

3.1.2.1. Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Bartlett Küresellik Testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO Testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Bartlett Küresellik Testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004).

Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Çocuk Formu: Forma ait KMO Testi sonucu .64, Bartlett Küresellik Testi de anlamlı ($p<0.01$) bulunmuştur. Bu değerler, değişkenler arasında yüksek korelasyon olduğunu yani bu çalışma sürecine ait verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009). Yapılan analizde, öz değeri 1'den büyük olan 11 faktör olduğu görülmektedir. Ancak Şekil 3.1 incelendiğinde, öz değeri diğer faktörlerden daha yüksek olan ve açıkladığı varyansı daha yüksek olan tek faktörün baskın olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 3.1. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Çocuk Formu›na ait faktörlerin öz değerlerine ait saçılma diyagramı

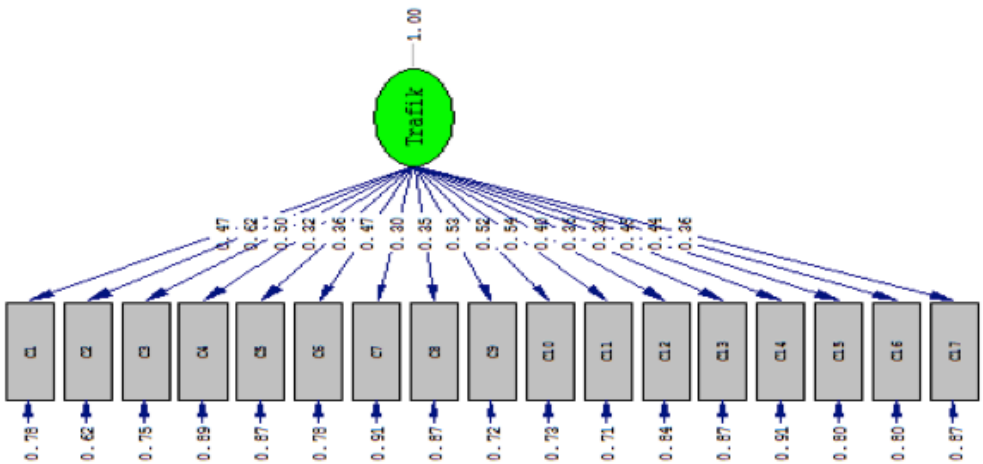
Ölçeğin faktör sayısı belirlendikten sonra faktör analizi tekrar edilmiştir. Ancak tek bir faktör söz konusu olduğu için herhangi bir döndürme işlemi yapılmamıştır. Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri için sınır değer .30 olarak belirlenmiştir. Davranış bilimlerinde yapılan test geliştirme çalışmalarında açıklanan varyansın %30'un üzerinde olması yeterli kabul edilmektedir (Karasar, 2006). Bu sonuçlar ele alındığında faktör yük değeri .30'un altında olan 4, 5, 11, 14, 16, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 27 ve 28 numaralı maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Açıklanan varyans oranın % 30'un üzerinde olması davranış bilimlerinde yapılan ölçek geliştirme çalışmalarında yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2002). Maddeler ölçekten çıkarıldıkta sonra Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu'na ait açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Çocuk Formu'na ait Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Sonuçlar

Madde	Faktör Yük Değeri	Madde	Faktör Yük Değeri
C2	,583	C19	,398
C15	,556	C30	,361
C3	,517	C17	,351
C12	,498	C10	,343
C8	,461	C9	,335
C29	,457	C6	,331
C1	,454	C23	,315
C24	,446	C7	,309
C13	,439		

Tablo 3.1. incelendiğinde Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Çocuk Formu'nda kalan maddelerin faktör yüklerinin .30-.58 arasında değiştiği, yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü ve 17 maddeden oluştuğu görülmektedir. Bu sonuçlar ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 33.66'sını açıklamaktadır. Büyüköztürk (2002), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini ifade etmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen veriler Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu'nun geçerliğinin yeterli düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu'nun tek boyutlu teorik ölçme modelinin verilerle ne derece uyumlu olduğunu değerlendirmek ve böylece yapı geçerliliği için ek kanıtlar elde etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmış ve Şekil 3.2. ile Tablo 3.2'de sunulmuştur.



Şekil 3.2. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu›na ait Path Diagramı

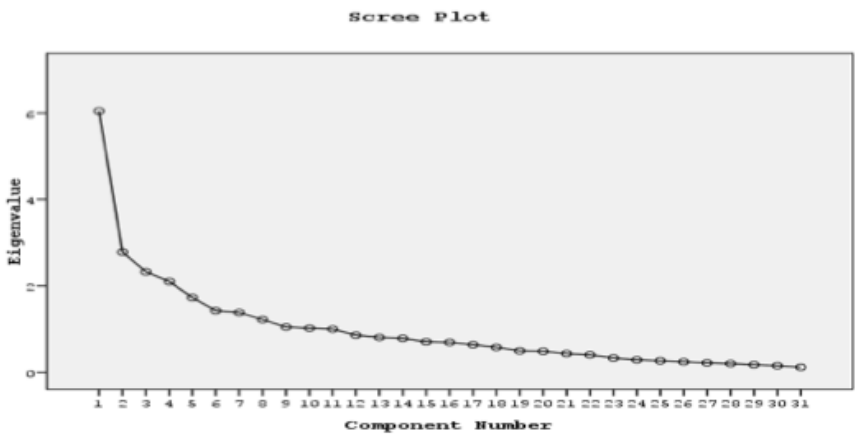
Şekil 3.2 incelendiğinde anlamlı olmayan değere sahip hiçbir maddeye rastlanmamıştır. Bu nedenle tüm maddeler ölçekteki yerini korumuştur.

Tablo 3.2. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Çocuk Formu'na ait Regresyon ve t Değerleri

Maddeler	Regresyon değerleri	t değerleri	Maddeler	Regresyon değerleri	t değerleri
M1	0,47	8,39	M10	0,52	9,54
M2	0,62	12,43	M11	0,54	10,31
M3	0,50	9,23	M12	0,40	6,70
M4	0,32	5,31	M13	0,36	6,08
M5	0,36	6,02	M14	0,31	4,94
M6	0,47	8,30	M15	0,45	7,84
M7	0,30	4,93	M16	0,44	7,77
M8	0,35	5,87	M17	0,36	5,99
M9	0,53	9,83			

Tablo 3.2. incelendiğinde, Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu'ndan elde edilen regresyon katsayılarının ve t değerlerinin anlamlı olduğu, modelin doğrulandığı belirlenmiştir. Analizler sonucunda, uyum indekslerinin $\chi 2$=164.85, X2/sd= 1.38, RMSEA= 0.04, GFI= 0.96, AGFI= 0.95 olması mükemmel uyuma işaret etmektedir. Standardize edilmiş RMR değerinin 0,08 olması iyi uyuma karşılık gelmektedir. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu'nun faktöriyel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde; tüm katsayıların yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında, Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu'nun önceden belirlenen yapısının toplanan verilerle genel olarak uyum sağladığına karar verilmiştir.

Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu: Forma ait KMO Testi sonucu .69, Bartlett Küresellik Testi de anlamlı ($p<0.01$) bulunmuştur. Bu değerler, değişkenler arasında yüksek korelasyon olduğunu yani bu çalışma sürecine ait verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir (Kalaycı, 2009). Yapılan analizde, öz değeri 1'den büyük olan 11 faktör olduğu görülmektedir. Ancak Şekil 3.3 incelendiğinde, öz değeri diğer faktörlerden daha yüksek olan ve açıkladığı varyansı daha yüksek olan tek faktörün baskın olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 3.3. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu›na ait faktörlerin öz değerlerine ait saçılma diyagramı

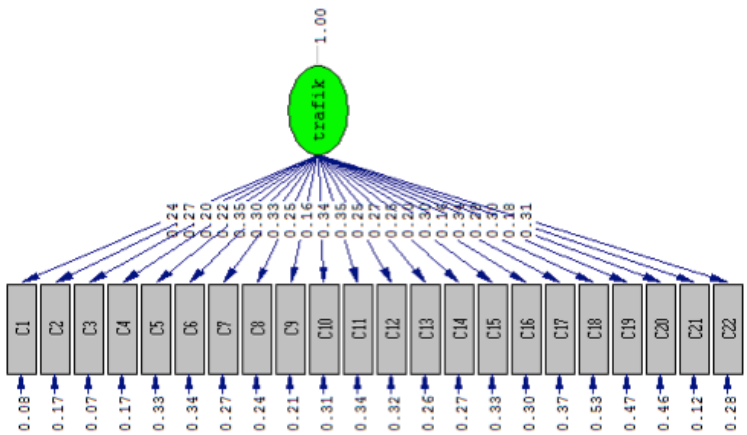
Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun faktör sayısı belirlendikten sonra faktör analizi tekrar edilmiştir. Ancak tek bir faktör söz konusu olduğu için herhangi bir döndürme işlemi yapılmamıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi'nde maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri için sınır değer .30 olarak belirlenmiştir. Bu değerler, değişkenler arasında yüksek korelasyon olduğunu yani bu çalışma sürecine ait verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir (Kalaycı, 2009). Yapılan analiz sonrasında .30 altında olan 2, 8, 16, 18, 21, 23, 24, 25, 29 numaralı maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'na ait açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'na ait Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Sonuçlar

Madde	Faktör Yük Değeri	Madde	Faktör Yük Değeri
C3	0,657	C27	0,431
C5	0,632	C26	0,473
C13	0,571	C17	0,498
C10	0,570	C20	0,362
C14	0,570	C6	0,482
C7	0,560	C19	0,478
C4	0,555	C30	0,497
C31	0,539	C1	0,428
C22	0,523	C12	0,357
C11	0,488	C15	0,462
C28	0,463	C9	0,504

Tablo 3.3. incelendiğinde Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nda kalan maddelerin faktör yüklerinin .35-.65 arasında değiştiği, yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü ve 22 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 36.80'nini açıklamaktadır. Büyüköztürk (2002), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini ifade etmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen veriler Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun geçerliğinin yeterli düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun tek boyutuna ait 22 maddelik yapının doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmış ve analiz sonuçları Şekil 3.4 ile Tablo 3.4'te sunulmuştur.



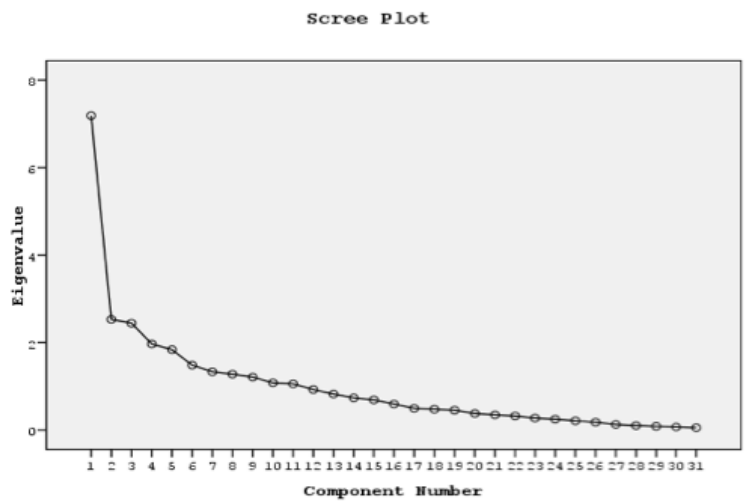
Şekil 3.4. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği -Ebeveyn Formu›na ait Path Diagramı

Şekil 3.4 incelendiğinde Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu›nda anlamlı olmayan değere sahip hiçbir maddeye rastlanmadığı ve tüm maddelerin ölçekteki yerini koruduğu görülmektedir.

Tablo 3.4. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği Ebeveyn Formu'na ait Regresyon ve t Değerleri

Maddeler	Regresyon değerleri	t değerleri	Maddeler	Regresyon değerleri	t değerleri
M1	0,65	7,15	M13	0,46	4,82
M2	0,55	5,85	M14	0,44	4,52
M3	0,61	6,71	M15	0,38	3,32
M4	0,47	4,82	M16	0,49	5,08
M5	0,52	5,50	M17	0,26	2,58
M6	0,46	4,80	M18	0,42	4,36
M7	0,54	5,78	M19	0,38	3,84
M8	0,45	4,65	M20	0,40	4,10
M9	0,34	3,40	M21	0,46	4,80
M12	0,41	4,15	M22	0,50	5,24

Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği -Öğretmen Formu: Forma ait KMO Testi sonucu .57, Bartlett Küresellik Testi de anlamlı ($p<0.01$) bulunmuştur. Bu değerler, değişkenler arasında yüksek korelasyon olduğunu yani bu çalışma sürecine ait verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009). Yapılan analizde, öz değeri 1'den büyük olan 11 faktör olduğu görülmektedir. Ancak Şekil 3.5 incelendiğinde, öz değeri diğer faktörlerden daha yüksek olan ve açıkladığı varyansı daha yüksek olan tek faktörün baskın olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 3.5. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği -Öğretmen Formu›na ait faktörlerin öz değerlerine ait saçılma diyagramı

Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu'nun faktör sayısı belirlendikten sonra fak-

tör analizi tekrar edilmiştir. Ancak tek bir faktör söz konusu olduğu için herhangi bir döndürme işlemi yapılmamıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi'nde maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri için sınır değer .30 olarak alınmıştır. Davranış bilimlerinde yapılan test geliştirme çalışmalarında açıklanan varyansın %30'un üzerinde olması yeterli kabul edilmektedir (Karasar, 2006). Bu sonuçlar ele alındığında faktör yük değeri yüksek olmakla birlikte, negatif faktör yüküne sahip olduğu için 14 numaralı madde ölçekten çıkartılmıştır. Bir değişkenin 0.30'luk faktör yükü düşük düzeyde ise, bu faktörlerin ölçekten çıkartılması gerekmektedir (Kline, 1994). En son analiz sonunda Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği- Öğretmen Formuna ait açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulguları Tablo 3.5'de sunulmuştur.

Tablo 3.5. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu'na ait Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Sonuçlar

Madde	Faktör Yük Değeri	Madde	Faktör Yük Değeri
C27	0,711	C30	0,466
C29	0,644	C28	0,551
C26	0,585	C1	0,511
C23	0,581	C3	0,425
C2	0,562	C6	0,465
C19	0,559	C16	0,349
C17	0,521	C12	0,448
C24	0,520	C11	0,354
C8	0,477	C20	0,457
C9	0,460	C21	0,430
C4	0,457	C7	0,490
C25	0,452	C5	0,446
C15	0,434	C22	0,390
C10	0,413	C30	0,325
C18	0,355		

Tablo 3.5. incelendiğinde, Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu'nda açımlayıcı faktör analizi sonucunda faktör yükünün 32-.71 arasında değiştiği, formun tek faktörlü ve 29 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 31,7'sini açıklamaktadır. Büyüköztürk (2002), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini ifade etmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen veriler Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu'nun geçerliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu'nun tek boyutuna ait 29 maddelik yapının doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmış analiz sonuçları Şekil 3.6. ile Tablo 3.6.'da sunulmuştur.

Şekil 3.5. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu›na ait Path Diagramı

Şekil 3.5. incelendiğinde Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu›nda anlamlı olmayan değere sahip hiçbir maddeye rastlanmadığı ve tüm maddelerin ölçekteki yerini koruduğu görülmektedir.

Tablo 3.6. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu'na ait Regresyon ve t Değerleri

Maddeler	Regresyon değerleri	t değerleri	Maddeler	Regresyon değerleri	t değerleri
M1	0,53	5,41	M16	0,32	3,10
M2	0,34	3,35	M17	0,50	5,09
M3	0,39	3,84	M18	0,43	4,32
M4	0,43	4,30	M19	0,39	3,90
M5	0,46	4,69	M20	0,34	3,30
M6	0,44	4,38	M21	0,55	5,72
M7	0,44	4,40	M22	0,50	5,12
M8	0,46	4,69	M23	0,41	4,10
M9	0,34	3,29	M24	0,55	5,69
M10	0,28	2,74	M25	0,73	8,25
M11	0,36	3,53	M26	0,59	6,15
M12	0,36	3,55	M27	0,68	7,51
M13	0,39	3,83	M28	0,51	5,20
M14	0,30	2,87	M29	0,27	2,62
M15	0,47	4,74			

Çizelge 3.6. incelendiğinde, Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu›ndan elde edilen regresyon katsayılarının ve t değerlerinin anlamlı olduğu ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir. Analiz sonucunda uyum indeksleri $\chi 2$=1031.92, X2/sd= 2.74, CFI=0.92, NFI=0,91, NNFI=0,91 ve IFI=0.92 olarak bulunmuştur. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği -Öğretmen Formu›nun faktöryel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, tüm katsayıların yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında, Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu'nun önceden belirlenen yapısının toplanan verilerle genel olarak uyum sağladığına karar verilmiştir.

Sonuç olarak Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeklerine uygulanan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda çocuk formunun 17 madde ve tek faktör, ebeveyn formunun 22 madde ve tek faktör ve öğretmen formunun 29 madde ve tek faktörden oluştuğu belirlenmiştir.

3.2. Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeklerinin Güvenirlik Çalışması

Güvenirlik, bir ölçme aracıyla aynı koşullarda tekrarlanan ölçümlerde elde edilen ölçüm değerlerinin kararlılığının bir göstergesidir (Carey, 1988; Öncü, 1994). Güvenirlik yöntemleri tek uygulamaya ve iki uygulamaya dayalı yöntemler olarak iki grupta incelenmektedir. Tek uygulamaya dayalı yöntemlerde; Kuder-Richardson KR-20 ile Cronbach alfa kullanılmaktadır. Cronbach alfa ağırlıklı puanlama veya dereceleme yöntemiyle puanlama uygulandığı durumlarda kullanılabilecek bir güvenirlik hesaplama tekniği olup, bu çalışmada bu nedenle Cronbach alfa tercih edilmiştir. Cronbach alfa; ölçme aracındaki maddelere ait puanların toplam test puanlarıyla tutarlılığını ifade etmektedir. Madde puanlarının toplam varyansa bölünmesi yoluyla elde edilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2012). Genel olarak cronbach alfa katsayısı .70 üzerinde olan ölçme araçları güvenilir kabul edil-

mektedir. Bu çalışmada trafik bilinci değerlendirme ölçeğinin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık anlamında güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Yapılan istatistiklere göre ölçek tek faktörlü olduğu için ölçeğin tamamı için güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve bu değer Çocuk Formu için .72; Ebeveyn Formu için .73 ve Öğretmen Formu için .88 olarak bulunmuştur. Tezbaşaran (1997), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre, ölçeğin tamamının güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Trafik Bilinci Değerlendirilme Ölçeği Çocuk Formu, Ebeveyn Formu ve Öğretmen Formu'nun kapsam geçerliliğine ilişkin elde edilen bulgular sonucunda her üç formun da geçerli bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Uzman görüşleri alınarak kapsam geçerliği sağlanan ölçeğin son hali verildikten sonra yapılan uygulamalar sonucunda veriler toplanmış, verilerin analizi sonucunda ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu'nun yapı geçerliliğinin sınanması adına yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin faktör yük değerleri hesaplanmış ve faktör yük değeri .30'un altında olan 13 madde ölçekten çıkarılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda edilen tek faktörlü yapı varyansın % 33.66'sını açıklamaktadır. Bu da tek faktörlü ölçeklerin yeterli kabul edilebileceği değerin üzerindedir. Ayrıca yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgular ise Çocuk Formu'nun açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen yapı ile uyumlu olduğunu göstermiştir.

Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği Ebeveyn Formu'na ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizinde ise faktör yük değerleri .30'un altında olan 9 madde ölçekten çıkarıldıktan sonra varyansın % 36.80'ini açıklayan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan yapısının doğrulanması amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise yapının korunduğu belirlenmiştir.

Son olarak Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu'na ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizinde ise negatif yük değeri verilen 14. madde çıkarıldıktan sonra varyansın % 31.7'sini açıklayan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında ise yapının korunduğu görülmüştür.

Her üç formun güvenirliğine ilişkin yapılan analizler sonucunda Cronbach güvenirlik katsayısı Çocuk Formu için .72; Ebeveyn Formu için .73 ve Öğretmen Formu için ise .88 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu, Ebeveyn Formu ve Öğretmen Formu'nun erken çocukluk dönemindeki çocukların trafik bilincinin değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir araçlar olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Bu çalışma kapsamına sadece anasınıfı ve ilk okul birinci sınıf çocukları dahil edilmiş olup, sekiz yaş üzeri çocuklara yönelik daha farklı trafik bilincini değerlendirme araçları geliştirilerek geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılabilir.

Çocukların okul öncesi dönemden itibaren trafik bilinç düzeyleri ölçülerek ortaya konulması ve takip edilmesi onların gereksinimlerine uygun hazırlanacak trafik eğitim programlarını düzenlerken çocukların düzeylerini belirlemek için kullanılabilir.

Ankara ili dışındaki farklı çalışma grupları üzerinde ölçeğin iç tutarlılığının geliştirilmesi ve geçerliğinin sınanması önerilebilir.

Okul öncesi eğitim almış ve almamış farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların trafik bilinci düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu, Ebeveyn Formu ve Öğretmen Formu kullanılarak çocukların trafik bilinci düzeyleri tespit edilebilir.

Trafik Bilinci Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu, Ebeveyn Formu ve Öğretmen Formu bağımsız olarak farklı çalışmalarda kullanılabilir.

KAYNAKÇA

Aktaş, E.O., Kocak, A., Zeyfeoğlu, Y., Solak, İ. ve Aksu, H. (2000). Trafik Kazası Nedeniyle Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Acil Servis'e Başvuran Olguların Özelikleri. *Trafik 2000 Sempozyumu,* Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Samsun Emniyet Müdürlüğü, Samsun.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz. ve Demirel., F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Carey, L.M. (1988). Measuring and Evaluating School Learning. London: Allyn and Bacon Inc.

Clonan, V. (2003). Teaching 4 Traffic - A Road Safety Education Toolkit for Teachers. *Road Safety Research, Policing and Education Conference,* New Zealand.

Coşkun, M., Ocaklı, H., Saz, G.Z. ve Demir, İ. (2002). Türkiye'de Trafik Eğitimi ve Jandarma'nın Durumu. *Uluslararası Trafik ve Yol Güvenliği Kongresi ve Fuarı*, 8–12 Mayıs, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çalışkan, T. ve Çınar, S. (2012). Akran Desteği: Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2(1)*, 51 - 57.

Demirsoy, M. (1999). Trafik Güvenliği. *II. Ulaşım ve Trafik Kongresi – Sergisi*, Pp.333-339.

Fyhri, A.,Bjornskau, T., Ulleberg, P. (2004). Traffic Education for Children with a Tabletop Model. Transportation Research Part, 7, 197-207.Parmak, A. (2014). Türkiye'de Trafik Güvenliği Eğitimi ve Diğer Ülkelerdeki Uygulamalar. 5. Karayolu Trafik Güvenliği Sempozyumu ve Sergisi, Seçilmiş Bildiriler-1 (s.168-163). Ankara: Emniyet Genel Müdürlüğü Trafik Hizmetleri Başkanlığı Yayınları.

Hatipoğlu, S., Özdemir, S. ve Arıkan Öztürk, E. (2012). Türkiye'de İlköğretim Okullarında Verilen Trafik Eğitiminin Farklı Ülkelerde Verilen Eğitimle Karşılaştırılarak İncelenmesi ve Geliştirilmesi İçin Öneriler. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2), 9-22.

Hovardaoğlu, S. (2007). *Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri (2. Baskı)*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri.* Ankara: Asil Yayınevi.

Karagöz, Y. ve Kösterilioğlu, İ. (2008). İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Metodu İle Geliştirilmesi.*Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21,* 81- 97.

Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Kline, P. (1994). An Easy Guide To Factor Analysis. New York: Routledge.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). (2011). *Tebliğler Dergisi, İlköğretim Trafik Güvenliği Dersi Eğitim Programı, 81 Sayılı Karar*, [http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/75-2011]. Erişim Tarihi: 30.06.2015.

Öncü, H. (1994). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Matser Basım San. ve Tic. Ltd. Şti.

Özgüven, İ.E. (2011). *Psikolojik Testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.

Pampal, S., Hatipoğlu, S., Arıkan Öztürk, E. ve Yıldız, E. (1999). Türkiye'de Trafik Probleminin Nedenleri: Bilinç Eksikliği ve Yetersiz Eğitim. *II. Ulaşım ve Trafik Kongresi-Sergisi*, 29 Eylül-2 Ekim, Ankara.

Polat, S., Tüfekci, F.G., Özyazıcıoğlu, N. ve Yazar, F. (2005). Çocuk Acil Kliniğine Başvuran 0-18

Yaş Grubu Olguların İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 8(2)*, 55-62.

Tekin, H. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Mars Matbaası.

Tezbaşaran, A. (1997). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu.(İkinci baskı), Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ankara.

Tombaklar, Ö. H. (2002). Çocuklar ve Trafik Kazaları. *Uluslararası Trafik ve Yol Güvenliği Kongresi.* Ankara: Forum Fuarcılık ve Geliştirme.

Tombaklar, Ö. H. (2016). Çocuklar ve Trafik Kazaları. Erişim Adresi: [http://www.trafik.gov.tr/SiteAssets/Yayinlar/Bildiriler/pdf/A6-42.pdf] Erişim Tarihi: 25.02.2016.

TÜİK (2013). Trafik Kaza İstatistikleri (Karayolu). Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.

DEĞERLER EĞİTİMİ DERSİNİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN UYGULAMALARINA YANSIMASI: FENOMENOLOJİK BİR KEŞİF

Halil Ekşi, *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, halileksi@marmara.edu.tr*

Gülden Uyanık Balat, *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, gbalat@marmara.edu.tr*

Neslihan Yaman, *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, neslihan.yaman@marmara.edu.tr*

ÖZET

Bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri, aldıkları eğitimin okuldaki uygulamalarına yansımaları, eğitimde değerlere yer verme düzeyleri ve eğitimin içeriğine ilişkin nelerin dönüştürülmesi gerektiği konusundaki düşünceleri karşılaştırmalı incelenmiştir. Araştırmanın katılımcı grubu İstanbul İli MEB'e bağlı okullarda Okul Öncesi Öğretmeni olarak çalışan, değerler eğitimine ilişkin mesleki dersler almış yüksek lisans öğrencileri ile daha önce böyle bir eğitime katılmamış okul öncesi öğretmenleri arasından ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma, nitel desende oluşturulmuş olup, verilerin analizi yaşantıların ve anlamların ortaya çıkarılması amacıyla "fenomenolojik yaklaşım" doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın veri toplama süreci yarı yapılandırılmış görüşme formları ile sağlanmış olup verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. ***Araştırmadan elde edilen bulgularda, daha önce değerler eğitimi alan öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama süreçlerinin artan farkındalıkla birlikte daha bilinçli ve verimli geçtiği, değerlerin aktarımına atfettikleri önemin artmasıyla uygulamalarında daha fazla yer vermeye yöneldikleri, dünya genelindeki uygulamaları inceleme fırsatı buldukları, soyut olan kavramları çocukların gelişim dönemlerine uygun bir biçimde çok çeşitli örneklerle somutlaştırarak daha rahat aktarabildikleri saptanmıştır. Değerler eğitimi almayan öğretmenlerin ise uygulama süreçlerinin belirsizlikler içerdiği, müfredat bağlamında sunulan değerleri çocuğun yaş düzeyine indirgemede zorluk yaşadıkları; dolayısıyla kendi değerlerini yansıtma eğilimi gösterebildikleri, değerlere ilişkin teorik çerçevenin oluşturularak, etkinlik önerilerinin, materyallerin çeşitlendirilerek kendilerine sunulmasına ve değerlerle ilgili uzmanlarca verilecek eğitimler alarak bilgilendirilmeye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.***

Anahtar Kelimeler: *Değerler eğitimi, Okul öncesi eğitim, Okul öncesi öğretmenleri*

Bireysel ve toplumsal duygu, düşünce ve davranış boyutlarıyla oldukça ilişkili olarak görülen değerler (Köknel, 2007), insanın hayata bakışını ve yaşam amaçlarını belirlemede en önemli parçası olarak kabul edilmekte (Aktepe ve Yel, 2009) ve bireyin dünyayı algılayışına etki eden; ona ait varoluşsal temelli bir güç unsuru olarak görülmektedir. Sahip olunan bu gücü eğitimle ortak alanda buluşturanın ise okullar olduğuna inanılmaktadır (Wentzel, 2003). Okullar, yalnızca akademik gelişime odaklanan kurumlar olmayıp aynı zamanda içinde bulundukları topluma ait kültürel ve bireylere özgü değerleri, toplumsal normları ortaya çıkarma ve bu bağlamda bireyleri destekleme, onlara eşlik etme gücüne sahip kurumlardır (Wentzel, 2003). Okullar aracılığıyla sunulan değerler eğitimi, doğrudan ya da dolaylı bir biçimde bireylerin davranışlarını, ahlaki tutumlarını, doğru ve yanlışa dair algılayışlarını, düşüncelerini etkileyen ve ahlaki gelişimlerine bu yönde katkı sağlayan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Lipe, 2004). Kısaca, okullarda sunulan değerler eğitimi, değerleri kazandırmaya yönelik faaliyetlerin kapsamı olarak ele alınmakla birlikte (Hökelekli ve Gündüz, 2007),

kısa sürede sınırları belirli bir program şeklinde sunulup öğrenilmesi beklenilen bir aşama olmayıp okul hayatının bir parçası olarak kabul edilmektedir (Anderson, 2000).

Çocuk gelişiminin en hızlı ilerlediği 0-6 yaş arası okul öncesi dönem yılları, çocuğun bulunduğu topluma ait değer yargılarını, kültürel özelliklerini fark etmeye ve kazanmaya başladığı (Bilir ve Bal, 1989), değerlere ilişkin bilgilerin temelinin oluştuğu ilk dönemdir (Balat ve Dağal, 2009; Grusec ve Kuczynski, 1997). Okul öncesi eğitimde, çocukların tüm gelişim alanlarında desteklenmesi hedeflenirken, nitelikli bir okul öncesi eğitimi kapsamında gerek akademik becerilerin gerekse toplumsal değerlerin kazanımına yer verilmesinin gerekliliği ilgili alan yazında giderek daha fazla savunulmaktadır (Baraquio, 2001). Bu inançla birlikte, okul öncesi dönemde üzerinde durulmaya çalışılan değerlere bakıldığında, özsaygı, özdenetim, sorumluluk, işbirliği, saygı, sevgi, dürüstlük, sabır gibi değerlere yer verildiği görülmektedir (Dinç, 2011; Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Aktarılmaya çalışılan değerlerin yanında, değerlere dair temel bilgilerin ilk atıldığı bu dönemde, öğretmenin yaklaşımı ve davranışlarının öğrencinin gelişiminde oldukça güçlü bir etkiye sahip olduğu da öne sürülen bir diğer husustur. Özellikle sınıf ortamında otorite figürü olarak algılanan öğretmenin söylem ve davranışlarının çocukların çoğu tarafından dikkate alındığı bilinmektedir (Berkowitz ve Grych, 2000). Aynı zamanda, okul öncesi eğitim sürecinde öğretmenlerin, çocukların karakter özelliklerinin gelişimine ebeveynler ve diğer yetişkinlerden daha fazla doğrudan etkide bulundukları görülmekte (Baraquio, 2001) ve öğrencilerin karakter/ahlak gelişimine katkı sağlamalarının yanında, söz konusu değerlerin kazandırılmasında sürecin en temel öğesi kabul edilmektedirler (Özden, 2002). Diğer bir yandan, formel eğitim, rehberlik etme, günlük davranışlar aracılığıyla çocuklarla iletişim kurma sürecinde kendi karakter özelliklerini ve etik anlayışlarını çocuklara aktaran bireyler olarak da süreçte yer almaktadırlar. Bu sebepledir ki; okul öncesi eğitim kurumlarında değerlere yönelik eğitiminin verilmesinde eğitim programı kadar önemli bir diğer unsur öğretmen olarak görülmektedir. (Özden, 2002). Dolayısıyla, okul öncesi döneminde öğretmenlerin bilinçli, etkili ve tarafsız uygulamalarının çocukların değer gelişimi üzerine nitelik ve nicelik açısından önemli katkılar sunabileceğine inanılmaktadır (Berkowitz ve Grych, 2000). Nitelikli sunulan değerler eğitiminin çocuğun kişilik gelişiminin yanında akademik başarısını da olumlu etkileyeceğine ve söz konusu kazanımların, bireylerin yaşamı boyunca kullanacağı becerileri de beraberinde getireceğine inanılmaktadır (Baraquio, 2001; Gunnar ve Barr, 1998; Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Değerler eğitimi uygulamalarının ülkemizdeki yansımalarına bakıldığında; Gökçek (2007), okul öncesi dönem çocukları ile yaptığı çalışmada ailelerin okul öncesi okul eğitimi programında karakter eğitimine yer verilmesinin gerekliliğini ifade ettikleri ve müfredat bağlamında gerçekleştirilen uygulamalarda yer verilen tüm değerlerde olumlu davranış değişikliklerinin olduğu görülmüştür. Üner (2011) tarafından okul öncesi eğitim öğretmenleriyle yapılan çalışmada, değerler eğitiminin sosyal, duygusal ve bilişsel alanla sınırlı kaldığı ve bu kapsamda oluşturulan amaç ve etkinliklerin yetersiz kaldığı, öğretmenlerin desteklenmeye ihtiyaç duydukları görülmektedir. Aynı zamanda Yazar ve Erkuş (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi eğitim programı dâhilindeki değerler eğitiminin gerekliliğine inanılmakla birlikte eğitimin içeriğinin öğretmen inisiyatifi dâhilinde verildiği, yetersiz bulunduğu ve uygulama sürecinde desteğe ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır. Bunların yanında, çocuklara yönelik nitelikli bir değerler eğitiminin sunuluyor olmasına kaynaklık eden en önemli unsurlardan biri ise öğretmenlerin de bu konudaki bilgilerinin arttırılması gerekliliği olarak görülmektedir. Bu anlamda kendilerine yönelik sunulacak profesyonel gelişim kaynaklarına ihtiyaç duyulmaktadır (Baraquio, 2001).

Söz konusu araştırma sonuçları, bu çalışmanın temel yola çıkış noktası için önemli bulgular sunmakla birlikte; değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda, okul öncesi eğitimini kapsayan araştırmaların yeterince yer almadığı görülmektedir. Bu çalışma ile de evrensel değerler eğitimi alan ve daha önce böyle bir eğitime katılmayan okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri, aldıkları eğitimin okuldaki uygulamalarına yansımaları, eğitimde değerlere yer verme düzeyleri ve uygulamalarının içeriğine ilişkin nelerin dönüştürülmesi gerektiği konusundaki düşüncelerinin karşılaştırmalı incelenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda, çalışmanın değerler eğitimi uygulamalarına katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın katılımcıları, değerler eğitimi alan ve İstanbul İli MEB'e bağlı okullarda Okul Öncesi Öğretmeni olarak çalışan yüksek lisans öğrencileri ile daha önce böyle bir eğitime katılmamış okul öncesi öğretmenleri arasından araştırma problemine uygun durumların çalışılmasını kolaylaştıran amaçlı örneklem yöntemlerinden (Patton, 2002) ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden, daha önce evrensel değerler eğitimi alan 7 okul öncesi öğretmeni ve önceden böyle bir eğitime katılmayan 7 okul öncesi öğretmeni, ölçüt olarak belirlenmiş olup, uygun zaman ve yer belirlenerek görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Lisans düzeyinde programda evrensel değerler eğitimine ilişkin ders bulunmamakta; yalnızca yüksek lisans düzeyinde bazı üniversitelerde yer almaktadır. Bu nedenle, değerler eğitimi alan öğretmenler zorunlu olarak yüksek lisans eğitimi alanlar arasından seçilmiştir. Araştırmada, katılımcıların isimleri, daha önce evrensel değerler eğitimi alanlar için E1, E2, E3….E7 ve önceden böyle bir eğitime katılmamış olanlar için H1, H2…..H7 şeklinde kodlarla ifade edilmiştir.

Desen

Bu araştırma nitel desende oluşturulmuş olup, insanların yaşantılarını, bir kavramı ya da bir olayı betimlemeye çalışarak tüm katılımcıların ortak olarak deneyimlediği fenomenleri inceleyen ve bu deneyimleri evrensel bir öze indirgeyen (Creswell, 2013) "fenomenolojik yaklaşım" doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Nitel yöntem, araştırmacının insanlar, gruplar, durumlar üzerinde daha fazla derinlemesine bilgi edinebilmesini olanaklı kılmakta olup (Stecher ve Borko, 2002), fenomenolojik modelin temelinde ise, farkındalığımızın olduğu fakat derinlemesine ve kapsamlı bir bilgiye sahip olmadığımız durumlar yer almaktadır. Fenomenolojik araştırmaların veri kaynaklarını araştırmanın odaklandığı durumu deneyimleyen ve bu durumu araştırmacıya aktarabilecek bireyler ya da gruplar oluşturmaktadır. Bu çalışma sürecinde verilerin analizi aşamasında yaşantıların ve anlamların ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Bu bağlamda yapılan içerik analizlerinde ise verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayacak temaların ortaya çıkarılması üzerine odaklanılmaktadır (Neuman, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri Toplama

Nitel yöntem, bir araştırma yöntemi olarak gözlem, görüşme ve doküman analizlerini veri elde etme yolu olarak kullanmaktadır (Stecher ve Borko, 2002). Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak görüşme tekniğinden faydalanılmış ve görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme tekniği, diğer insanların davranışlarının arkasında yatan algılarına, düşüncelerine, tutumlarına, fikirlerine erişebilme ve var olan olgulara ilişkin kapsamlı bir anlayış kazandırma imkânı sunmaktadır (Altrichter, Posch ve Somekh, 2005). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; fakat görüşme esnasında katılımcılara belirli noktalarda esneklik sunarak, belirlenen sorular üzerinde yeniden düzenlemeler yapmaya imkân sağlar (Ekiz, 2009).

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulurken daha önce evrensel değerler eğitimi alan ve almayan iki ayrı katılımcı grubu söz konusu olduğundan görüşme sorularının içeriği gruba göre farklılaşmaktadır. Soruların içerikleri oluşturulurken genel olarak şu amaçlar göz önünde bulundurulmuştur: a) Katılımcıların almış oldukları evrensel değerler eğitimine ilişkin deneyimlerini sormak, b) Evrensel değerler eğitimine dair daha önce eğitim almayan katılımcıların deneyimlerini sormak, c) Okullarında gerçekleştirdikleri uygulamaları ve bu uygulamaların eğitime yansımalarını ele almak, d) Okullarda sunulan evrensel değerler eğitiminin içeriğine ilişkin nelerin dönüştürülmesine ihtiyaç duyulduğunu belirlemek. Her bir katılımcı ile görüşmeler, ihtiyaç duyulduğu takdirde süre hususunda esnek bir tutum sergilenerek ortalama 15-20 dakika arası sürmüştür. Bununla birlikte, görüşmeler gerçekleştirilirken tarafsız kalınmaya ve katılımcıların yönlendirilmemesine dikkat edilmiştir. Her

nitel çalışmada söz konusu olduğu gibi, bu çalışmadan elde edilen bulgular, araştırma sürecine dâhil olan katılımcıların içsel deneyimlerini açık ve kapsamlı bir biçimde ifade edebilmelerine bağlı olmaktadır.

Veri Analizi

Katılımcılarla gerçekleşen görüşmeler kendilerinin izinleri dâhilinde ses kaydına alınmış olup, görüşmelerin sonlanmasının ardından, toplanan ses kayıtları yazıya dökülerek transkript edilmiştir. Yazıya dökülen verilere daha sonra verilerin tanımlanma, kodlanma ve kategorileştirilme sürecinden oluşan içerik analizi uygulanmıştır. Ek olarak, katılımcılara ait özgün görüş ve düşünceleri yansıtır biçimde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırma verileri toplanmadan önce temalar ve bu temalar altında toplanabilecek kavramlar bağlamında bir kod listesi oluşturularak verilerin kodlanma işlemi kolaylaştırılmıştır.

Bu çalışmada, verilerden elde edilen kavramlar dâhilinde gerçekleştirilen kodlama tekniği kullanılmıştır. Bu tür kodlama, toplanan verilerin tümevarımcı bir analizle gerçekleştirilmesi sonucu araştırmacı tarafından ortaya çıkarılmasını ifade etmektedir. Kodlama aşamasında, transkriptlerde yer alan veriler atlanılmadan okunmuş ve çalışmanın temel amacına uygun olarak önemli olan boyutları belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından, ortaya çıkan anlama göre ya da direkt verilerden hareket ederek öncelikle belirli kodlar oluşturulmuş, daha sonra ise tüm verilerin işlenmesi için kavramsal bir yapı sunan kod listesi hazırlanmıştır. Bu aşamada, araştırmacı tarafından belirlenen birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen kodlar, benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak bir araya getirilip temalar oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen temaların ise birbiriyle benzerlik gösteren verileri belirli kavramlar kapsamında bir araya getirilmiştir (Neuman, 2013; Punch, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bulgular

"Değerler Eğitimi" Alınmadan Önceki Uygulamaların Değerlendirilmesi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin genelinde değerler eğitimi alınmadan önceki uygulamaların daha belirsiz olduğu, verimlilik bakımından zayıf kaldığı, somutlaştırmakta zorlandıkları görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenlerin görüşleri, "belirsizlik", "soyut olarak algılama", "düşük farkındalık", "daha düşük verim" alt temalarında toplanmakta olup, geneli en kapsamlı yansıttığı düşünülen söylemlerin bir kısmı aşağıda alıntılanmıştır.

Belirsizlik temasını destekleyen katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir: "Değerler eğitimi almadan önce bunu nasıl eğitime katacağını bilmeme durumu vardı daha çok. Bu somut bir şey değil, soyut olduğu için daha çok zorlanıyorsun nasıl kazandırman gerektiğini bilmediğin için. Nasıl kazandıracağımı bilmediğim için de genelde görmezden gelme durumu vardı" (E1).

Görüşleri soyut olarak algılama teması altında yer alan katılımcıların söylemlerinden bir kısmı ise şu şekildedir: "Geçen sene çok zor geliyordu bana açıkçası çünkü çok fazla soyut şeyler oldukları için anlamakta zorlanıyordu çocuklar. Daha doğrusu anlamaktan ziyade uygulama kısmında daha fazla sorun yaşanıyordu. Çocukların somut dönemde olduklarını bilmeme rağmen dersi almadan önce çocukların anlayabileceğini düşünerek uygulama kısmında biraz daha soyut verdiğimi anladım açıkçası" (E4).

Düşük farkındalık temasını destekleyen katılımcı görüşleri "Değerler eğitimine yönelik böylesi bir farkındalık kazanmamıştım. Değerler eğitimi dersini aldıktan sonra ne kadar akademik ya da sosyal, duygusal ya da bilişsel becerileri geliştirmek önemliyse değerlerin geliştirilmesi gerekiyor eğitim öğretim uygulamalarında, bunun farkına daha fazla vardım" ifadeleriyle yansıtılmaktadır. (E7).

Daha düşük verim temasına dair görüşler belirten katılımcıların ifadelerinden bazıları şu şekildedir: "biraz yan amaç gibi kalmıştı değerler eğitimini almadan önce, tam anlamıyla dersten sonra daha çok verim aldığımı söyleyebilirim" (E3).

Alınan "Değerler Eğitimi"nin Uygulamalara Yansıması

Öğretmen görüşlerinin geneli değerlendirildiğinde; aldıkları değerler eğitimi dersinin uygulamalarına yansımaları "bilgi birikiminin artması", "somutlaştırabilme", "değerlere daha fazla yer verme", "değerlerin çok boyutlu ele alınması", "değerlerin evrenselliği", "değerleri organize bir şekilde ele alabilme" alt temalarını içermektedir. Söz konusu temaları en iyi yansıttığı düşünülen söylemlerden yapılan alıntılar şu şekildedir:

Bilgi birikiminin artması ve somutlaştırabilme temalarında öğretmenlerin, değerler eğitimini çocuklara iyi verebilmek için öncelikle kendilerinin iyi anlamaları gerektiğine, bu sürecin ise lisans döneminde eksik kaldığını; fakat yüksek lisanstaki değerler eğitimi dersi ile bilgilerinin artarak eksikliklerin tamamlandığını dile getirmişlerdir (E3). "ben dedim ki keşke daha önce yüksek lisans yapsaydım. Mesela bir şeyi bilirsiniz ama üzerine yazılmayınca sanki biraz daha havada kalır gibi olur. Dersi alınca çok daha fazla kafamda oturdu. Dersten sonra daha bir basitleştirdim diyelim. Basitleştirdim derken, somutlaştırdım anlamında, biraz daha çocuklara göre uygulama yapmaya başladım" (E4).

Değerlere daha fazla yer verme teması altında yer alan görüşler, "direkt değerler eğitimi olarak değil de çalışmaların içine her açıdan katarak bir şekilde ilerledim çalışmalarda. Öğrendikten sonra biraz daha profesyonelleşince eğitim çalışmalarında da değerlere daha çok yer vermeye başladım. Önce bir panik hali vardı, öğrendikçe bunun azaldığını fark ettim ve farkındalık kazandıkça aslında her etkinliğin içine bunu katabileceğimizi de fark ettik" (E1) ifadeleriyle dile getirilmektedir.

Değerlerin çok boyutlu ele alınması teması altında yer alan görüşler öğretmenler aldıkları dersle birlikte değerlere daha geniş açıdan bakabildiklerini, daha önemsemeye başladıklarını, yeni etkinliklerle yaratıcılıklarını nasıl geliştirebileceklerini, çocukların birçok gelişim alanına nasıl temas edebileceklerini öğrenme fırsatı yakaladıklarını belirtmişlerdir (E5).

Değerlerin evrenselliği temasını içeren katılımcı görüşleri ise şu aktarılmaktadır: "biraz da teoriye felsefeye dayandığı hakkında bir düşüncem gelişti. Her bir değerin bir düşünce temelli olduğunu ve biz evrensel değerleri öğretmeye çalışıyoruz daha çok" (E2).

Değerleri organize bir şekilde ele alabilme teması altında ise öğretmenler dersi almadan önce düşündükleri şeyleri dersle birlikte daha bir organize şekilde ele aldıklarından (E6); aynı zamanda değerler eğitimi dersi aracılığıyla uluslararası uygulamaları çeşitli makale ve kitapları inceleme fırsatı yakaladıklarından, projeler yürütmeye başladıklarından bahsetmişlerdir (E7).

Değerler Eğitiminin Okullarda Uygulanma Sürecinin Her İki Katılımcı Grubu Açısından Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin değerler eğitimini okullarda uygulanan müfredat bağlamında nasıl ele aldıklarına ilişkin düşünceleri daha önce değerler eğitimi alan ve almayan olmak üzere iki grup açısından ele alınmış olup, değerler eğitimi alan grup açısından temalar "uygulamada farklılıkların oluşu", "bilgilendirme eksikliği", "yeterince önem verilmeme" başlıklarından oluşmaktadır. Her bir temayı en iyi yansıttığı düşünülen görüşlerden alıntılar şu şekildedir:

Uygulamada farklılıkların oluşu temasında yer alan görüşlerden bazıları şu şekilde ifade edilmektedir: "Belki öğretmen bile o değeri içselleştirememişken çocuğa ne kadarını aktarabilir ki? İnsanın biraz kendisini sorgulaması gerekmez mi? İnanın o kadar basit ki onun yapılmış gibi gösterilmesi. Böyle yapıldı, yani yapılmış gibi gösterildi. İkimiz de okul öncesi öğretmeni olsak programı uygulayışlarımız farklı. Onu nasıl ele aldığınız o kadar farklı ki; kimse zaten bize hangi çerçevede ele aldın, ne kadarını ele aldın, bunu ne kadar evrenselleştirdin diye sormadığı için benim belki sevgi anlayışım öğretmen, kardeş, arkadaş sevgisi ile sınırlı kalır, onun sevgi anlayışı farklı şekilde olur. Bu, bu kadar farklıdır" (E6).

Bilgilendirme eksikliği temasında yer alan görüşlerden bazıları şu şekildedir: "Bunun eğitimini aldım, bunun üzerinde duruyordum ama bu yönde bir eğilimim de olmayabilirdi tamamen. Hani değerlendirme zaten yok hiçbir şekilde. Benim çocuğumun renklere mi daha çok ihtiyacı var, sayı kavramına mı yönelmesi gerekiyor? Planı hazırlayanlar bunu hiçbir şekilde bilmiyorlar. Sadece ha-

yali olarak kâğıt üzerinde hazırlanmış ki bunların çocuk gelişimine uygun olduğunu da ben pek düşünmüyorum. İncelediğimde hepsi birbirinden farklı, bağımsız, hani bir bağlayıcı olmadığından çocuk için de havada kalıyor" (E3).

Yeterince önem verilmeme temasında yer alan paylaşımlardan bazıları şunlardan oluşmaktadır: "Çok fazla yer verilmiyor hatta milli eğitim bizden aylık ya da iki aylık değerler eğitimi çalışmalarının örneklerini istiyor, okul bünyesinde bunlar MEB müdürlüklerine gönderiliyor çalışmaların örnekleri, yani çoğunlukla yapılmıyor, okul genelinde de öyle. Gözlemlerim şunu gösteriyor ki, çok fazla önem verilmiyor" (E5).

Evrensel değerler eğitimine ilişkin daha önce eğitim almayan öğretmenlerin değerler eğitimini algılayışları, uygulama süreçleri ve deneyimleri "değerlerin bütüncüllüğü", "çocukların hazır bulunuşluğu", "uygulamanın göz ardı edilmesi" ve "uygulamada belirsizlik" alt temaları altında toplanmakta olup, görüşleri en iyi yansıttığı düşünülen ifadeler şu şekilde sunulmaktadır:

Değerlerin bütüncüllüğü temasında yer alan görüşlerden bazıları şunlardır: "Böyle olmaması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü değerler eğitimi bir haftaya, bu hafta haydi saygıyı işliyoruz, bu hafta haydi sevgiyi işliyoruz denilecek bir şey değil, bir bütün. Yapılanlarla ilgili içerik doldurulmak istendiğinde yapabildiğim her şeyi değil, istedikleri için doldurmam gereken bir evrak gibi görüp doldurup veriyorum. Öğretmene hiçbir şey sunulmadan şu saygı ayı, bu ay yaptığın projeleri ver denilmemeli" (H1).

Çocukların hazır bulunuşluğu temasına ait paylaşımlardan bir kısmı şu şekildedir: "Hiçbir zaman müfredattakileri olduğu gibi uygulayamıyorsunuz. Bu birazcık çocukların hazır bulunuşluklarıyla da alakalı. Çocukların o gün ki durumlarıyla da alakalı. Müfredat hazır bir şekilde önünüze geliyor ama çocuklar aynı hazır bir şekilde önünüzde olmuyor. Sizin önce onları belli bir kıvama getirmeniz gerekiyor" (H4).

Uygulamanın göz ardı edilmesi temasında öğretmenler görüşlerini, "plan ve programa oradan takip ederek bir şeyler yapmaya çalıştım ama seminer almadım. Minimum düzeylere indirerek yapmaya çalışıyoruz" (H4) şeklinde dile getirmişlerdir.

Uygulamada belirsizliklerin olduğu temasındaki görüşler şu şekilde ifadelendirilmektedir: "Yukarıdan bize o şekilde hani ay ay bir sınıf bir değeri uygulayacak, sonra onunla ilgili veri verecek dendi ama bana herhangi bir bilgi verilmedi, sıralamada bana sıra gelmedi. Bu sene şöyle bir şey söylendi: her sınıf bir değer üzerinde duracak, o konuyla ilgili veriler elde edecek ve o verileri bize sunacak. Bize bu şekilde söylendi, onun dışında ben idareyle bu konu üzerine muhatap olmadım" (H2).

Değerlerin Öğrencilere Aktarım Süreci/Faaliyetler

Öğretmenlerin değerleri öğrencilere aktarım süreçleri ve gerçekleştirdikleri faaliyetler, daha önce değerler eğitimi alan ve almayan olmak üzere iki grup açısından ele alınmıştır.

Değerler eğitimi alan grubun uygulama süreçlerine bakıldığında; hikâye kitaplarının kullanımı (E1), somutlaştırarak aktarım, fırsat eğitimi, Türkçe dil etkinlikleri (E2, E3), sanat ve drama çalışması, oyunlar oynama, kurum ziyaretleri (E3, E4, E5), müzik etkinlikleri, fen ve doğa etkinlikleri, flash kartların kullanımı gibi faaliyetlere çocuklara model olma amacı öncelikli kılınarak (E6) yer verildiği görülmektedir. Aynı zamanda, söz konusu süreçte fırsat eğitimi ön planda tutularak, uygulamaların gerçekleştirilmesinde serbest zaman etkinliklerinin kullanımı ve ardılında da faaliyetlerin etkililiklerinin değerlendirilmesi önemli bulunmaktadır (E6).

Değerler eğitimi almayan grup açısından bakıldığında değerler eğitimi uygulamalarının aktarım sürecinde çocuğa yaşayarak öğretme, fırsat eğitimi, ailelerin bilgilendirilmesi (H1), hikâyelerin kullanımı, canlandırmaların yapılması (H2), dramanın, oyunların kullanımı, (H4, H6), örnek olay kullanımı ve kesme-yapıştırma faaliyetlerine (H7) yer verildiği görülmektedir. Yapılan bu faaliyetlere karşın öğretmenler, uygulama süreciyle ilgili olarak özellikle yaş dönemlerine uygun bir biçimde nasıl somutlaştırma yapılabileceğine ilişkin kendilerinin bilgilendirilmediklerini ve uygulamaların kimi zaman verimli geçmediğini ifade etmişlerdir (H2, H4).

Okullarda Sunulan Evrensel Değerler Eğitiminin İçeriğinin Farklılaştırılmasına İlişkin Beklenti ve Öneriler

Okullarda sunulan evrensel değerler eğitiminin içeriğinin farklılaştırılmasına ilişkin beklenti ve öneriler öğretmen görüşlerinde: "Değer deyince herkesin aklında bir şey şekillenmesi dolayısıyla, teori bilmenin, bir çerçeveye sahip olmanın (E1, E2, E3, E6, H1, H5, H7), aileyle işbirliği içinde olma imkânlarının yaratılmasının (E1, H1, H5, H7), içeriğin çocuklara uygun ve somutlaştırılarak düzenlenmesinin (E2, E3, E5), programda etkinlik ve uygulama örneklerine yer verilmesinin (E2, E5, E7), değerlerin tek tek değil bütünleştirilerek sunulmasının (E2, E6, H1), kaynak kitapların, materyallerin ve eğitsel oyuncakların yaygınlaştırılmasının (E4, H2, H6), değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesinin (E5), uygulama sürecine dair öğretmenlerin de görüşlerinin alınıyor oluşunun (E7, H1), değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin bilgilerin yer aldığı web tabanlı sitelerin oluşturulmasının (H1) ihtiyaç dâhilinde olduğu ve kendileri tarafından önemsendiği şeklinde ifade edilmektedir.

Değerler eğitiminin içeriğine ilişkin beklenti ve önerileri en genel biçimde yansıttığı düşünülen katılımcı görüşlerinden yapılmış bazı alıntılar şu şekildedir:

"Yani bir gün boyunca, bir ay boyunca sen bu değeri çocuklara vereceksin demek bence zaman kaybıdır. Öğretmen bu konuda aydınlatılır; hep deriz ya hizmet içi eğitimle almayanlar da, sonrasında devam edilir diye düşünüyorum. Şuan biz yüksek lisans içerisinde olduğumuz için birçok şeyi okuma fırsatımız oluyor. Birçok yapılmış araştırmadan nelerin daha olumlu, nelerin olumsuz sonuç verdiğini görebiliyoruz. Bunları kişisel görüşlerimizden arındırıp daha evrensel bir çerçeve çizebilirsek ne mutlu bize, çünkü hiçbir zaman okul bizim öğrencilere kişisel fikirlerimizi aktaracağımız yer olmamalı ne olursa olsun. Biz düşüncelerimizden çıkıp vermemiz gerekeni verirsek hiçbir sıkıntı olmayacaktır fikrindeyim" (E6).

"Aslında seçilen değerler, ulusal ve evrensel değerler aynı zamanda. O anlamda bir düzeltmeye, iyileştirmeye ihtiyaç olmayabilir ancak bu değerlerin nasıl uygulanacağı, değerlerin hangi uygulamalarla sezinletileceği ya da bu değerlerin, değerler eğitiminin önemi, sadece öğrenciler için değil öğretmenler açısından da bir farkındalık kazandırılması gerekir. Öğretmen eğitiminin bu anlamda önemli olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlerin de önerileri ve deneyimleri alınarak bu şekilde bir program yapılandırılabilir" (E7).

Tartışma

Araştırma sonucunda; a) daha önce değerler eğitimi alan öğretmenlerin değerler eğitimi uygulama süreçlerinin alınan eğitimle birlikte daha bilinçli ve verimli geçtiği, b) değerlerin aktarımına atfettikleri önemin artmasıyla uygulamalarında daha fazla yer vermeye yöneldikleri, c) dünya genelindeki uygulamaları inceleme fırsatı buldukları, d) soyut olan kavramları çocukların gelişim dönemlerine uygun bir biçimde çok çeşitli örneklerle somutlaştırarak daha rahat aktarabildikleri ve e) genel anlamda değerler eğitimi konusunda farkındalıklarının arttığı saptanmıştır. Değerler eğitimi almayan öğretmenlerin ise; f) uygulama süreçlerinin belirsizlikler içerdiği, g) müfredat bağlamında sunulan değerleri çocuğun yaş düzeyine indirgemede zorluk yaşadıkları; h) dolayısıyla kendi değerlerini yansıtma eğilimi gösterebildikleri, ı) değerlere ilişkin teorik çerçevenin oluşturularak, etkinlik önerilerinin, materyallerin çeşitlendirilerek kendilerine sunulmasına ve j) değerlerle ilgili uzmanlarca verilecek eğitimler alarak bilgilendirilmeye, k) değerler eğitimi temelli bilgi alabilecekleri web sitesine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Okul öncesi dönemde değerler eğitimi konusunun ülkemizde son yıllarda sıklıkla gündeme gelirken, değerler eğitiminin tanım ve kapsamının kişilere, kurumlara ve yaklaşımlara göre farklılaşabildiği görülmektedir (AÇEV, 2016). Yazar ve Erkuş (2013)'ün okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin, program kapsamında sunulan değerler eğitiminin uygulanışında öğretmen inisiyatifinin ön planda olduğu ve yetersiz bulunduğuna ilişkin

sonuçlar elde edilmiştir. Benzer bulgular ve aslında bir şeylerin farklılaştırılmasının gerekliliği ihtiyacıyla bu çalışmada da karşılaşılmıştır. Diğer bir yandan, öğretmenler, değerler eğitimi üzerine ders alıp almama durumları bakımından ele alındığında, değerler eğitimine ilişkin gerçekleştirilen uygulamaların müfredata bağlı kalmaktan ziyade öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Alınan değerler eğitimi dersi ile birlikte bilgi birikimin arttığı, evrensel ölçütlerin daha fazla göz önünde bulundurulduğu, uygulamalarda öğretmenlerin kendilerini daha rahat ve verimli hissettikleri bulgusuna erişilmiş olmakla birlikte müfredatın içeriğinde farklılaşmaya gidilmesi yönündeki beklentiler her iki katılımcı grubu için paralellik göstermektedir. Özellikle, okullardaki uygulamaların birbirinden farklılık göstermesinin yaratabileceği olumsuz faktörleri azaltabilmek adına müfredatın sınırlarının, öğretmenlerden beklentilerin daha net bir çerçeveyle oluşturulmasının, etkinlik örneklerinin çeşitlendirilerek sunulmasının katkı sağlayıcı olacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar evde başlayıp okulda süren ahlaki eğitimin dersler aracılığıyla değil, öğretmenlerin model davranışlarıyla gerçekleştiğini öne sürmektedir (Yörükoğlu, 2000). Bu bağlamda, uygulama sürecine ilişkin bilgilendirici içeriğe sahip eğitimlerin gerçekleştirilmesi, gerek uygulayıcı farklılıklarını azaltmada gerekse nitelikli model oluşu sağlayabilmede önemli görülmektedir. Bununla birlikte araştırmamızdan elde edilen bulgular arasında yer alan aile ile işbirliği kurularak aile katılımının sağlanmasının önem ve gerekliliği yer almakta olup, Balat, Beceren ve Özdemir (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da ailelerin de değerler eğitiminin okul öncesi dönemde verilmesinin önemli olduğuna inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Değerler eğitimi uygulamaları açısından etkili olduğu düşünülen bir diğer unsur ise okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlikler kapsamında çocuklarla olan iletişimlerinde değer eğitimini sistemli olarak uygulayabilmeleridir (Tarkoçin, Berktaş ve Balat, 2013). Bu bakımdan, uygulama süreçlerine dair ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasının önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Gelişimsel özellikleri açısından ele alındığında okul öncesi dönemdeki çocukların değerlere ilişkin kavramları kolaylıkla anlamaları ve yaşamlarına aktarabilmelerini beklemek güçtür. Dolayısıyla, değerler eğitiminin, evrensel tanımına ve bilimsel eğitim yaklaşımlarına uyacak şekilde kurgulanarak ve programların çocukların gelişimsel özelleri göz önünde bulundurularak uygulanması gerekmektedir (AÇEV, 2016).

Bu araştırmada, değerler eğitimi alan öğretmenlerin uygulamada başarılı oldukları, değerler eğitimine ilişkin herhangi bir eğitim almayan öğretmenlerin ise program geliştirme ve uygulamada çeşitli sorunlarla karşılaştıkları bulunmuştur. Evrensel değerler eğitimi çalışmalarının etkililiğinde, uygulamadaki öğretmenler için seminerlerin düzenlenmesi, lisans düzeyinde ise bir ders olarak programda yer alması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Açev. (2016). *Her Çocuğa Eşit Fırsat: Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu ve Öneriler* [Elektronik kaynak, Haz. I. Oral, D. Yaşar ve I. Tüzün]. 11 Mart 2016 tarihinde http://www.acev.org/kaynaklarimiz/arastirmalarimiz-ve-yayinlarimiz adresinden erişilmiştir.

Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Değer Yargılarının Betimlenmesi: Kırşehir İli Örneği, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622.

Altrichter, H., Posch, P. ve Somekh, B. (2005). *Teachers Investigate Their Work: An Introduction to the Methods of Action Research.* Taylor and Francis e-Library.

Anderson, D. R. (2000). Character Education: Who Is Responsible? *Journal of Instructional Psychology.* 27(3), 139-142.

Balat, G. U. ve Dağal, A. B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Balat, G. U., Özdemir, B. B. & Özdemir, A. A. (2011). The Evaluation of Parents' Views Related to Helping Pre-school Children Gain Some Universal Values. *Procedia Social and Behavioral*

Sciences. Sayı -. Cilt 15.

Baraquio, A. P. (2001). Character Education: Teaching Values, Valuing Teachers. *The Fourth & Fifth Rs: Respect and Responsibility*, 7, (2).

Berkowitz, M. W. ve Grych, J. H. (2000). Early Character Development and Education. *Early Education & Development*, 11(1).

Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. M. Bütün ve S. Demir (Çev. Edt.). 3. Baskıdan Çeviri. Ankara, Siyasal Kitabevi.

Dinç, B. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitiminin Yeri ve Önemi.* A. Arıkan (Ed.) Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi içinde (73-92). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Gökçek, B. S. (2007*). 5–6 Yaş Çocukları İçin Hazırlanan Karakter Eğitimi Programının Etkisinin İncelenmesi.* Marmara üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Gunnar, M. R. ve Barr, R.G. (1998). Stress, Early Brain Development and Behavior. *Infants and Young Children*, 11(1), 1-14.

Hökelekli, H ve Gündüz, T. (2007). Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri. Eğitim ve Değerler. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Köknel, Ö. (2007) Çatışan Değerlerimiz. İstanbul: Altın Kitaplar.

Lipe, D. (2004). *A Critical Analysis of Values Clarification*. /http://www.apologeticspress.org/research/Critical_Analysis_of_Values_Clarification.pdfS adresinden 01.12.2015 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf adresinden 11.10.2015 tarihinde edinilmiştir

Özden, Y. (2002). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Neuman, W.L. (2008). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar* (2.cilt). 2. bs. Çev. Sedef Özge. İstanbul: Yayınodası.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Punch, K.F. (2005), *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar.* D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz (Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Stecher, B. ve Borko, H. (2002). Integrating Findings from Survey and Case Studies: Examples from A Study of Standards – Based Educational Reform. *Journal of Educational Policy*, 17(5), 547-560.

Tarkoçin, S., Berktaş, D. ve Balat, G. U. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerinde Kullandıkları Değerlerin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi.* 2 (3), 37-49.

Üner, E. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki 36-72 Aylık Çocuklara Farklılıklara Saygı Eğitimi Kazandırmanın Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.

Wentzel, K. R. (2003). *School Adjustment.* W. Reynolds ve G. Miller (Ed.), Handbook of Psychology içinde (235-258). New York: Wiley.

Yazar, T. ve Erkuş, S. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 196-211.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik Çağı, Ruh Sağlığı ve Sorunları.* (11. basım). İstanbul: Özgür Yayınları.

3-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARINA YÖNELİK YAYIMLANAN RESİMLİ HİKAYE KİTAPLARINDAKİ RESİMLERİN DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Rabia DİRİCAN
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi
rabiadirican@gazi.edu.tr

ÖZET

Bu çalışma, 3-6 yaş grubu çocukların değer edimine yönelik, Türk yazarlar tarafından yazılmış resimli hikaye kitaplarında yer alan temel insani değerlerin neler olduğunu ve yer verilme oranlarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 3-6 yaş gurubu çocukları için değerlere yönelik ve Türk yazarlar tarafından yazılmış resimli çocuk kitaplarıdır. Örneklemi ise bu eserler arasından ölçüt örneklem yöntemi ile seçilen 135 kitap oluşturmaktadır. Eserlerde işlenen değerler kodlanarak kategorilere ayrılmıştır.

İnceleme sonucunda 3-6 yaş grubu çocuklar için değerlere yönelik Türk yazarlar tarafından yazılmış resimli çocuk kitaplarında paylaşmak, sevgi, mutluluk, arkadaşlık, yardımseverlik, saygı, temizlik, nezaket, empati, çalışkanlık, hoşgörü, dürüstlük, adalet, cesaret, liderlik, estetik, tutumluluk, sorumluluk, özgüven ve barış değerlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Kitapların resim kısımlarında %53.04 oranında değer ifade eden resme yer verildiği bulunmuştur.

Değer içerikli resimli hikaye kitaplarının resim kısımlarında geçen değer dağılımlarına bakıldığında en çok paylaşmak ve en az barış değerine yer verildiği belirlenmiştir. Resimli çocuk kitaplarında paylaşmak, sevgi, mutluluk ve arkadaşlık, gibi belirgin şekilde işlenen değerlerin yanı sıra estetik, tutumluluk, sorumluluk, özgüven ve barış gibi farklı değerlerin de ele alınması çocuğun kişisel gelişimine ve öz saygısının artmasına katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Okul Öncesi Eğitim, Değerler, Değerler Eğitimi, Resimli Hikaye Kitapları.*

Giriş

Toplumları oluşturan bireylerin birlikteliklerini sürdürebilmelerini sağlayan çok sayıda değer vardır. Toplumu ayakta tutan şey, ortak değerlerden gelen tutarlı davranışlar ve yaşantılar bütünüdür. Bireylerin birbirleriyle olumlu sosyal ilişkilere girmesi, bu ilişkileri olumlu yönde sürdürebilmesi için önemli olan bu değerler, toplumların ve bireylerin daha sağlam ve güçlü olmalarına da yardımcı olmaktadır. Toplumun yapıtaşı bireydir ve aslında birey, içinde bulunduğu toplumun bir örneğidir. Bu nedenle toplumu kalkındırmanın en önemli öğesi, toplumdan bir örnek olan bireyi belli değer yargıları olan, karakter sahibi bir hale getirmektir. Toplumu ayakta tutan ve istikrarlı bir şekilde kalkınmasını sağlayan işte bu değerler sistematiğidir ve insani oldukları için de bütün evreni kuşatırlar. Bu nedenle bir toplumun geleceği karakter sahibi, iyi yetişmiş insanlara bağlıdır. [158]

İnsanın değer sahibi olması aynı zamanda toplumla ahenk içinde bir yaşantı ortaya koymasıyla ilgilidir. Çünkü temel insani değerler bütün toplumlarda kabul görmüş ortak doğrulardır. Değer sahibi olmak sadece toplumla uyumu değil, bireyin kendi içinde de tutarlı bir kişiliğe sahip olmasını beraberinde getirir. Yardımlaşma ve paylaşma yahut da sevgi ve saygı birbirleriyle çelişen değil birbirlerini destekleyen kavramlardır. Altın 'a göre de değerler birbirlerinden bağımsız olmayan, aksine

158 Şerif Keskinoğlu, *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Mesnevi Temelli Değerler Eğitimi Programının Ahlaki Olgunluğa ve Saldırganlık Eğilimine Etkisi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2008.

birbirleriyle sıkı ilişkisi olan kavramlardır. [159]

Çocukları şahsiyet sahibi bir varlık haline getirmek için içlerinde potansiyel olarak bulunan temel insani değerlerin gün yüzüne çıkıp aktif hale getirmek gerekmektedir. Çocuk ruhuna görünmez kalemle yazılmış olan bu yazıları okunur hale getirecek olan en önemli aydınlatıcı öğe, çocuk kitaplarıdır. Özellikle de resimli kitaplar, çocuğu hayal dünyasının yollarından geçirerek gerçek dünyaya ulaştıran vazgeçilmez unsurlardır. Dil gelişimi ve bilişsel gelişimi desteklemenin yanı sıra çocuk kitapları değerler eğitiminde de önemli araçlardır. Hoşgörü, paylaşma, yardımlaşma gibi temel değerleri çocuklara benimsetmede resimli kitapları kullanmak son derece yararlı olmaktadır ve başarılı bir karakter eğitiminde kitap seçimi önemlidir. [160]

Okumayı henüz bilmese de erken yaşlarda kitapla tanışmak her çocuğun en doğal hakkıdır. Okul öncesi dönem çocukları için yayınlanan resimli hikaye kitapları, çocuğun kendini keşfetmesine, toplumsallaşmasına, akranlarıyla uyumlu sosyal ilişkiler geliştirmesine yardımcı olur. Çocuğa keyif verir ve ilk sanatsal deneyimlerinin oluşmasına katkıda bulunur. Bütün bunların yanı sıra resimli çocuk kitaplarının son derece önemli bir özelliği daha vardır ki o da, çocukların temel değerleri kazanmasında önemli yardımcılar olmasıdır. Çocuğun tüm gelişim alanlarına doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağlayan resimli hikaye kitaplarının bütün bu faydaları düşünüldüğünde çocukların bu kitaplarla mümkün olduğunca erken tanışması bir kez daha önem kazanmaktadır.

Bu çalışmanın bulguları, ailelere, okul öncesi eğitim kurumlarına ve öğretmenlere kitap seçiminde; yayınevleri, kitap yazarları ve resimleme çalışması yapanlara çocuklara yönelik kitap hazırlamada ve en nihayetinde toplumun geleceği olan çocuklara değer kazandırma açılarından faydalar sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, okul öncesi çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikaye kitaplarının resim bölümlerinde yer alan temel insani değerlerin ne olduğunu ve bunlara ne kadar yer verildiğini belirlemek amacındadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır: 1. Okul öncesi çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikaye kitaplarının resim bölümlerindeki temel değerler nelerdir? 2. Okul öncesi çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikaye kitaplarının resim bölümlerindeki temel değerlerin oranları nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

2005-2012 yılları arasında Türk yazarlar tarafından yazılmış 36-72 aylık çocuklara yönelik resimli hikaye kitaplarındaki değerleri incelemeye yönelik olan bu araştırmada betimsel model kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizine başvurulmuştur. Her bir kitaptaki resimler kodlanarak kategoriler oluşturulmuştur.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2005-2012 yılları arasında 36-72 aylık çocuklara yönelik, Türk yazarlar tarafından yazılmış resimli hikaye kitapları oluşturmaktadır. Örneklemi ise amaçlı örnekleme (ölçüt örneklem) yöntemi ile seçilmiş, başlığında veya içinde değer ifadesi geçen 135 resimli hikaye kitabı oluşturmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e göre tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içerisinde ortaya

---

159 Tuba Altın, *Mevlana'nın Eserlerinde Dostluk ve Samimiyet Değerlerinin İşlenişi ve Eğitim Açısından Tahlili,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2010.

160 Karen Parker, "Reading for Character: Principles of Bibliotherapy Applied to Childrens Literature", *Faculty Publication and Presentation, Paper 2.* http://digitalcommons.liberty.edu/educ_fac_pubs/2 (2005), (12.07.2013).

çıkan amaçlı örnekleme yöntemi araştırmacının zengin bilgi kaynakları üzerinde derinlemesine çalışmasına olanak vermektedir. [161] Örneklemde yer alan resimli hikaye kitapları, Ankara İl merkezinde bulunan kitabevlerinden temin edilmiştir.

Verilerin Toplanması

İçerik analizi yöntemi, toplanan ham verilerin kategorileştirilerek sistemli verilere dönüştürülmesidir. Bu nedenle kategorileştirme, içerik analizinin çok önemli bir aşamasıdır. Kategorileştirme işlemi önceden veya inceleme esnasında oluşturulabilir. [162] Bu çalışmada kategorileştirme işlemi resimleri inceleme sırasında yapılmıştır. Kategori, benzer anlamlı cümlelerin oluşturduğu grup olarak ifade edilebilir. Verileri analiz etmek için hiçbir sistematik kural yoktur, ancak bütün içerik analizlerinin ortak özelliği metindeki kelimelerin kategorilere ayrılmasıdır. [163] Kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için kullanılan yönteme içerik analizi yöntemi denilmektedir. [164] Veriler arasında yer alan sözcük, cümle, paragraf ya da resim gibi anlamlı bölümlere isim verilmesi sürecine kodlama denilmektedir. [165] Araştırmada çözümleme birimi olarak resim kullanılmıştır. Kitapların resim kısımlarında her bir resme numara verilerek kodlanmıştır. Daha sonra ise mevcut kodlar kendi içerisinde örülerek kategoriler tanımlanmış ve bu kategoriler isimlendirilmiştir. Kodlanan resimlerin sayısallaştırılması için, değer ifade eden resim sayısı toplam resim sayısına bölünerek sayı ve yüzdeleri bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Resim ve metin kısmında değer ifadesi geçen resimli çocuk kitapları incelenerek resimlerinin altında yatan değerler tespit edilip kategorilere ayrılmıştır. Ancak olumlu halde verilen değer ifadeleri dikkate alınmış, olumsuz şekilde geçen değer ifadeleri ve mecazi ifadeler araştırma kapsamına alınmamıştır. Resim, bir değer ifade ediyorsa, ifade ettiği değer kategorisine alınmış; bir değer ifadesi değilse herhangi bir kategoriye dahil edilmemiştir. Her bir resim ait olduğu kategoriye yerleştirildikten sonra tüm kategorilerin frekans ve yüzdeleri bulunmuştur.

Elde edilen verilerin okuyucunun anlayabilmesi için detaylı olarak kayıt edilmesi ve sonuçların kategorilere ve alt kategorilere ayrılması, araştırmanın dış geçerliği açısından önemlidir. [166] Dış geçerliği sağlamak için, bu araştırmada elde edilen bulgular kategorilere ayrılmıştır. Dış geçerlik, mümkün olduğunca verilerin orijinaline sadık kalarak kategorilere ayırmakla ilgilidir. Bu araştırmada, metinlerden yapılan doğrudan alıntılar ve resimlerden yapılan görsel alıntılar ile dış geçerlik desteklenmiştir. Kirk ve Miller'a göre nitel araştırmada iç geçerlik araştırmacının araştırdığı konuyu mümkün olduğunca yansız gözlemesi anlamına gelmektedir. [167] Bu nedenle, iç geçerliği sağlamak üzere ise aynı resimler araştırmacı tarafından farklı zamanlarda iki defa kodlanmıştır. Böylece veriler üzerindeki araştırmacının öznel algısının etkisi azaltılmıştır. [168] Nitel araştırmanın geçerlik ve güvenirlik konusunda nicel araştırmadan ayrılan önemli yönleri vardır. Bunu Yıldırım ve Şimşek şu şekilde ifade etmektedir: "*Nitel araştırmaya temel oluşturan ilkelerden birisi, gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli bir değişme içinde olduğu ve araştırmanın benzer grup-*

---

161 Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Seçkin Yayıncılık, İstanbul 2011.

162 Satu Elo and Helvi Kyngas, "The Qualitative Content Analysis Process", *Journal of Advanced Nursing, 62*(1),
2008.

163 A.g.e.

164 Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Seçkin Yayıncılık, İstanbul 2011.

165 A.g.e.

166 Satu Elo and Helvi Kyngas, "The Qualitative Content Analysis Process", *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 2008.

167 Jerome Kirk and Marc Miller, *Reliability and Validity in Qualitative Research,* Sage Publication, Beverly Hills 1986.

168 A.g.e.

larda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmadığını en baştan kabul etmektir (dış güvenirlik yani tekrar edilebilirlik). İnsan davranışı hiçbir zaman durağan değildir; sürekli değişen ve karmaşık bir özelliği vardır. Bu nedenle kullanılan yöntem ne olursa olsun sosyal olaylarla ilgili bir araştırmanın aynen tekrarı mümkün değildir". [169] Bu nedenle Kirl ve Miller, nitel araştırmalar için dış güvenirlik yerine 'zamana bağlı güvenirlik", iç güvenirlik yerine ise 'gözleme bağlı güvenirlik' kavramlarını kullanmışlardır. [170] Zamana bağlı güvenirlik, ölçülen olgunun geçen zaman içinde aynı biçimde ölçülmesi anlamına gelirken gözleme bağlı güvenirlik aynı zaman dilimi içinde birden fazla araştırmacının bir olgu yada olayı aynı biçimde ölçmesi demektir. [171] Bu araştırmada verilerin araştırmacı tarafından farklı zamanlarda iki defa kodlanması, zamana bağlı güvenirliği sağlamak için yapılmıştır. Birinci kodlamada gözden kaçan veriler ikinci kodlamada tespit edilerek bunlar da araştırmaya dahil edilmiştir. Gözleme bağlı güvenirlik ise, başka bir araştırmacıdan görüş almayı gerektirmektedir. Gözleme bağlı güvenirliği sağlamak için, değerlerle ilgili oluşturulan temel ve alt kategoriler bu alanda uzman bir öğretim üyesi tarafından kontrol edilerek doğrulanmıştır.

Bulgular

Resimli Çocuk Kitaplarının Resim Bölümündeki Değerler

Kitaplardaki resimler incelendiğinde aşağıdaki kategoriler ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler, kategori tanımlarıyla birlikte şöyledir:

Değerler	Kategori Tanımı
Paylaşmak	Birlikte yürüyüş yapmak, birlikte çiçek dikmek, birlikte oyun oynamak, komşuya yemek götürmek, yiyeceğini bölüşmek, birlikte şarkı söylemek, yüz yüze bakarak sohbet etmek, birlikte kahvaltı yapmak, birlikte sinemaya gitmek, kurabiye ikram etmek, oyuncağını vermek, birlikte resim yapmak, birlikte karınca yuvasını incelemek, birlikte balık tutmak, boyalarını başka çocukla ortak kullanmak
Sevgi	Kucaklamak, sarılmak, başını, saçını okşamak, elini tutmak, yanağından öpmek, omzuna elini koymak, hediye vermek, sevgi ile bakmak, sevgiyle dokunmak, evcil hayvanına sarılmak, çiçekleri okşamak, sevdiği oyuncağına sarılmak, annesine çiçek vermek
Mutluluk	Gülmek, neşe ile kuyruğunu sallamak, zıplamak, gülümseyen yüzler, sevinçle havaya zıplamak, bir mutluluğu kutlamak, mutlu bir şekilde ellerini havaya kaldırmak
Arkadaşlık	Hasta olan arkadaşını ziyarete gitmek, elini arkadaşının omzuna atıp samimi bir şekilde yürümek, arkadaşıyla birlikte çekilmiş fotoğraf, arkadaşlarıyla toplanıp başka bir arkadaşına gitmek, el sıkışıp arkadaş olmak, arkadaşının doğum gününü kutlamak, sınıf arkadaşlarıyla birlikte sınıfı süslemek, yalnız kalan arkadaşıyla birlikte vakit geçirmek, mutsuz olan arkadaşını eğlendirmek, arkadaşının istediği

169 A.g.e.

170 A.g.e.

171 Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

	bir fedakarlığı yapmak
Yardımseverlik	Yardıma muhtaç çocuklara giysilerinden vermek, ağaçta kalan kediyi, kuşu vb. kurtarmak, yaşlı birini karşıdan karşıya geçirmek, biri yardım istediğinde onun istediği yardımı yapmak, annesine mutfakta yardım etmek, fakir çocuklar için yardım toplamak, düşen bir insanı yerden kaldırmak, yaralıyı hastaneye götürmek, göle düşen sincaba elini uzatmak, iş birliği içerisinde uçurtma yapmak, defter, kalemlerle birlikte yardım kuruluşuna gitmek
Saygı	Öğretmeniyle konuşurken ayağa kalkmak, biri konuşurken onu dinlemek, gürültü yapan arkadaşlarına sus işareti yapmak, kediyi alay eden çocukların elinden almak, aç olan bir kediye süt vermek, tellere takılan kuş için itfaiye çağırmak, yaralı köpeği veterinere götürmek, ölmemeleri için balıklara yem atmak, otobüste yaşlıya yer vermek, parmak kaldırarak söz hakkı istemek , suya atılan çöpler için üzülmek
Temizlik	Küvette veya duşta banyo yapmak, dişlerini fırçalamak, elini yüzünü yıkamak, çöpleri toplamak, ormanı, evi süpürmek, kirli bir yeri temizlemek, deterjanla yerleri silmek
Nezaket	Güler yüzle kapıda karşılamak, ayrılırken vedalaşmak, tanıdıklarıyla tokalaşmak, sırasının gelmesini beklemek, el sallayarak selamlaşmak
Empati	Karşıdakini anladığını belli eder şekilde bakmak, göz hizasında konuşurken başını sallamak, konuşurken karşıdakiyle aynı şekilde elini çenesine koymak, üzgün birisiyle konuşurken aynı üzgün ifadeyi takınmak, başkasının yaşadığı durumla karşılaştığında onu anlayan yüz ifadesi
Çalışkanlık	Babasıyla birlikte kitap okumak, şiiri çalışıp ezberlemek, toprağa ürün ekmek, tarlada çalışmak
Hoşgörü	Ağlayan çocuğa teselli eder bir şekilde dokunmak, zenci çocuklarla birlikte olmak, farklı ülkeden çocuklarla el ele tutuşmak, tüm çocukların farklı özellikleri olduğun anlatan resim çizmek, farklı özellikteki çocuklarla birlikte oynamak, yaramazlık yapan çocuğa sevgiyle yaklaşmak
Dürüstlük	Avuçları açık bir şekilde doğruyu söylemek, mahcup bir ifadeyle doğruyu itiraf etmek, fazla verilen parayı geri vermek, bulduğu eşyayı sahibine vermek, fazla koyulan yumurtayı bakkala iade etmek
Adalet	Haksızlığa yapılan itirazları dikkatlice dinlemek, hakkını aramak için bir davranışta bulunmak, eşit bölüşmek, bir yiyeceğin yalnızca kendi hakkı olanı yemek, haksızlığa uğrayan çocuğu arkasına alıp korumak
Cesaret	Korkulacak duruma karşı elleri belinde dik durmak, cesaretle yürümek, sırtına hafifçe vurarak cesaret vermek
Liderlik	Taç giyinip kral olmak, sıranın en önünde gitmek, tahtında oturmak, halkını toplayıp konuşma yapmak
Estetik	Manzaraya hayran bir şekilde bakmak, yüzde beğenen bir şaşkınlık ifadesi, aynanın karşısında süslenmek, güzel bir resim çizmek, odasını, kitaplığını düzenlemek
Tutumluluk	Kumbaraya para atmak, gereksiz yanan lambayı söndürmek, kullanmadığı musluğu kapatmak, boşa çalışan radyoyu kapatmak

Sorumluluk	Verilen görevi kendisi yapmak, sepet verip havuç toplamaya göndermek
Özgüven	Elleri arkasında kendinden emin bir şekilde durmak, başı yukarda kendinden emin bir duruş
Barış	Küstüğü kişiye sarılıp barışmak, kavga ettiği arkadaşına özür diler bir ifadeyle bakmak

Resimli Çocuk Kitaplarının Resim Bölümündeki Değerlerin Oranları

Kitapların resim bölümünde geçen değerlerin dağılımları Tablo I'de şu şekilde gösterilmiştir.

Tablo I: Resimli Çocuk Kitaplarının Resim Bölümündeki Değerlerin Dağılımı

Değerler	Her Bir Değere Göre Resim Sayısı(N)	Toplam Resim Sayısı	Her Bir Değerin Toplam Resme Oranı (%)
Paylaşmak	206	1605	12.83
Sevgi	173		10.78
Mutluluk	97		6.04
Arkadaşlık	95		5.92
Yardımseverlik	59		3.68
Saygı	38		2.37
Temizlik	38		2.37
Nezaket	34		2.12
Empati	21		1.31
Çalışkanlık	21		1.31
Hoşgörü	12		0.75
Dürüstlük	12		0.75
Adalet	9		0.56
Cesaret	7		0.44
Liderlik	7		0.44
Estetik	6		0.37
Tutumluluk	5		0.31
Sorumluluk	5		0.31
Özgüven	3		0.19
Barış	3		0.19
Toplam	851		53.04

Kitapların resim bölümlerinde 20 farklı temel değere yer verildiği tespit edilmiştir. Kitaplardaki toplam resim sayısıyla karşılaştırıldığında değer ifade eden resimlerin toplam resme oranı %53.04'tür. Resimlerin yarıdan fazlasının değer aktarımı için kullanılması oldukça yüksek bir orandır. Değer ifade eden resimlerin ise her bir değere göre dağılımları Tablo II'de gösterilmektedir:

Tablo II: Resimli Hikaye Kitaplarındaki Değer İfade Eden Resimlerin Her Bir Değere Göre Oranı

Değerler	Her Bir Değere Göre Resim Sayısı (N)	Her Bir Değerin, Değer İfade Eden Resim Sayısına Oranı (%)
Paylaşmak	206	24.21
Sevgi	173	20.33
Mutluluk	97	11.40
Arkadaşlık	95	11.16
Yardımseverlik	59	6.93
Saygı	38	4.46
Temizlik	38	4.46
Nezaket	34	4.00
Empati	21	2.47
Çalışkanlık	21	2.47
Hoşgörü	12	1.41
Dürüstlük	12	1.41
Adalet	9	1.06
Cesaret	7	0.82
Liderlik	7	0.82
Estetik	6	0.71
Tutumluluk	5	0.59
Sorumluluk	5	0.59
Özgüven	3	0.35
Barış	3	0.35
Toplam	851	100

Tablo II incelendiğinde resimli çocuk kitaplarının resim kısımlarındaki değerlerin dağılımı şöyledir; paylaşmak (n=206), sevgi (n=173), mutluluk (n=97), arkadaşlık (n=95), yardımseverlik (n=59), saygı (n=38), temizlik (n=38), nezaket (n=34), empati (n=21), çalışkanlık (n=21), hoşgörü (n=12), dürüstlük (n=12), adalet (n=9), cesaret (n=7), liderlik (n=7), estetik (n=6), tutumluluk (n=5), sorumluluk (n=5), özgüven (n=3), barış (n=3). Resimli çocuk kitaplarının resim kısımlarında en fazla paylaşmak (n=206) ve en az barış (n=3) değerine yer verildiği görülmektedir.

Çocuk kitaplarının resim bölümleri üzerine bir takım araştırmalar mevcuttur. Örneğin Dağlıoğlu ve Çakmak, resimli çocuk kitaplarında şiddet ve korku ögelerini inceledikleri araştırmayı, resim kısımlarını da dikkate alarak yapmışlardır. [172] Pekmezci, resimli çocuk kitaplarında hayvan imgesi üzerine yaptığı araştırmasında özellikle resim kısımları üzerinde çalışmıştır. [173] Kartal ise çocuk kitaplarında canavar imgesini resim, yazı ve kompozisyon bakımlarından incelemiştir. [174] Ancak, özellikle de okul öncesi dönem çocukları için yazılan resimli çocuk kitaplarının resim kısımlarındaki değerleri inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Değer içerikli resimli hikaye kitaplarının resim kısımlarında geçen değer dağılımlarına bakıldığında paylaşmak, sevgi, mutluluk, arkadaşlık ve yardımseverlik değerlerine yüksek oranda; saygı, temizlik, nezaket, empati ve çalışkanlık değerlerine orta derecede yer verildiği sonuçlar arasındadır. Dürüstlük, hoşgörü, adalet, cesaret, liderlik, estetik, tutumluluk, sorumluluk, özgüven ve barış değer-

172 Dağlıoğlu, E. ve Çakmak, Ö. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikaye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği 23*(3),510-534.

173 Pekmezci, S. (2004). *Resimli çocuk kitaplarında hayvan imgesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

174 Kartal, N. (2004). *Resimli çocuk kitaplarında canavar imgesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

lerine ise çok az yer verilmesi dikkat çekicidir.

Güven, özgürlük, sabır, alçakgönüllülük, merhamet, vatanseverlik, Atatürk sevgisi veya Atatürk'e saygı değerleri, kitaplarda yer alması beklenen değerler olmalarına rağmen bu çalışma kapsamında incelenen resimli çocuk kitaplarında bu değerlere hiç rastlanmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, 3-6 yaş grubu çocuklar için değerlere yönelik olarak yayımlanan, Türk yazarlar tarafından yazılmış resimli çocuk kitaplarında yer alan değerleri incelemek amacıyla yapılmıştır.

İnceleme sonucunda 3-6 yaş grubu çocuklar için değerlere yönelik olarak yayımlanan, Türk yazarlar tarafından yazılmış resimli çocuk kitaplarında paylaşmak, sevgi, mutluluk, arkadaşlık, yardımseverlik, saygı, temizlik, nezaket, empati, çalışkanlık, hoşgörü, dürüstlük, adalet, cesaret, liderlik, estetik, tutumluluk, sorumluluk, özgüven ve barış değerlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Yalnızca resim kısımları incelenen kitaplardaki tüm resimler %53.04 oranında değer ifade etmektedir. 3-6 yaş grubu çocukları okuma bilmediklerinden dolayı kitaptaki resimler de en az metin kadar önemlidir. Bu bakımdan resim kısmının yarısından fazla bir oranda değer ifade etmesinin oldukça anlamlı bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Kitapların resim kısımlarındaki değerlerin oranları şu şekildedir: Paylaşmak %24.21; sevgi %20 .33; mutluluk %11.40; arkadaşlık %11.16; yardımseverlik %6.93; saygı %4.46; temizlik %4.46; nezaket %4.00; empati %2.47; çalışkanlık %2.47; hoşgörü %1.41; dürüstlük %1.41; adalet %1.06; cesaret %0.82; liderlik %0.82; estetik %0.71; tutumluluk %0.59; sorumluluk %0.59; özgüven %0.35; barış %0.35.

Değer içerikli resimli hikaye kitaplarında geçen değer dağılımlarına bakıldığında paylaşmak %24.21; sevgi %20.33, mutluluk %11.40 ve arkadaşlık %11.16 en çok yer verilen değerlerdir. Tutumluluk %0.59; sorumluluk %0.59; özgüven %0.35 ve barış %0.35 değerleri ise resim kısımlarında en az yer verilen değerler arasındadır.

Elde edilen bulgulara göre araştırma kapsamında incelenen resimli çocuk kitaplarının resim kısımlarında en fazla paylaşmak (n=206), en az ise barış (n=8) değerinin yer aldığı görülmektedir. Resimli çocuk kitaplarında paylaşmak, sevgi, arkadaşlık, mutluluk gibi belirgin şekilde işlenen değerlerin yanı sıra cesaret, liderlik, özgüven, sorumluluk, barış gibi farklı değerler de ele alınmalıdır. Bu değerlerin de kitaplarda ele alınmasının çocuğun kişisel gelişimi ve öz saygısının artması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Resimli Hikaye Kitaplarında Yeralan Değerlere İlişkin Görsel Alıntılar

İncelenen resimli çocuk kitaplarının resim kısmında yer alan değerler aşağıdaki görsel alıntılarla desteklenmektedir;

Resimli Çocuk Kitaplarındaki Sevgi Değerine İlişkin Örnek Resim



(Bektaş ve ark., 2012, 'Sevgiyi Görmek' kitabından, s.11)

Resimli Çocuk Kitaplarındaki Mutluluk Değerine İlişkin Örnek Resim



(Şafak, 2011, 'Zelişin Temizlik Alışkanlığı' kitabından, s. 6)

Resimli Çocuk Kitaplarındaki Yardımseverlik Değerine İlişkin Örnek Resim



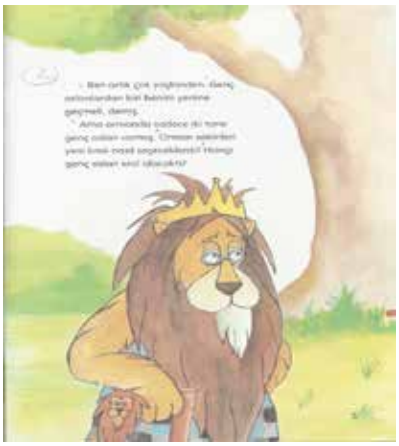
(Işıkoğlu, 2012, 'Tali Yardım Ediyor' kitabından, s.14-15).

Resimli Çocuk Kitaplarındaki Temizlik Değerine İlişkin Örnek Resim



(Oltulu, 2012, 'Yıkanmayı Sevmeyen Mumu' kitabından, s. 12).

Resimli Çocuk Kitaplarındaki Liderlik Değerine İlişkin Örnek Resim



(Çakman, 2011, 'Kral Kim Olacak?' kitabından, s.3).

Resimli Çocuk Kitaplarındaki Estetik Değerine İlişkin Örnek Resim



(Yeşilmen, 2011, 'Sevgi Çorbası' kitabından, s.3).

Resimli Çocuk Kitaplarındaki Tutumluluk Değerine İlişkin Örnek Resim



(Kaya, 2010, 'Zeynep, Tutumlu Olmak' kitabından, s.13).

Resimli Çocuk Kitaplarındaki Sorumluluk Değerine İlişkin Örnek Resim



(Oltulu, 2012, 'Mumu Diş Fırçalıyor' kitabından, s.3).

KAYNAKÇA

Altın, T (2010). *Mevlana'nın eserlerinde dostluk ve samimiyet değerlerinin işlenişi ve eğitim açısından tahlili.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Dağlıoğlu, E. ve Çakmak, Ö. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikaye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği 23*(3),510-534.

Elo, S. Ve Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107.115.

Kartal, N. (2004). *Resimli çocuk kitaplarında canavar imgesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Keskinoğlu, Ş. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kirk, J., Miller, M. (1986), *Reliability and Validity in Qualitative Researc.,* Beverly Hills: Sage Publication.

Küyel, M. (1985). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Parker, K. (2005). Reading for character: principles of bibliotherapy applied to childrens literature. *Faculty Publication and Presentation, Paper 2*. http://digitalcommons.liberty.edu/educ_fac_pubs/2 (12.07.2013).

Pekmezci, S. (2004). *Resimli çocuk kitaplarında hayvan imgesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Türk Dil Kurumu. (2013). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim: 06.06.2013, http://www.tdk.gov.tr

Uzmen, S. ve Mağden, D. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitaplar ile desteklenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 15, 193-2012.

Yaman, E. (2012). *Değerler Eğitimi.* (2.Basım). Ankara: Akçağ Kitabevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

OKULÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUKLARIN EĞİTİMSEL GELİŞİMİNE ETKİ EDEN ÇİZGİ FİLMLERİN UYGUNLUK SIRALAMASININ ANALİTİK HİYERARŞİ YAKLAŞIMI İLE BELİRLENMESİ

Arş. Gör. Faruk ERİNCİ

Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Ekonometri Bölümü, farukerinci@sdu.edu.tr

Özet

İnsanoğlunun yaşam evresinde öğrenmenin en yoğun olduğu, alışkanlık ve becerilerin en hızlı gelişim gösterdiği, 0-6 yaş dönemi olarak ifade edilen okul öncesi sürecidir. Bireyin yaşamında bu kadar önemli olan okul öncesi döneminin, bireyin gelişimi açısından en iyi biçimde değerlendirilmesi hassasiyetle üzerinde durulmak suretiyle gerçekleştirilir. Bu dönemde çizgi filmlerinde işlenen renkli, abartılı ve eğlence dolu bir dünyada, çocuklar hem eğlenmekte hem de çok etkilemektedir. Çocuklar, çizgi filmleri izlerken kendilerini izledikleri şeyin parçası haline gelmektedir. Ayrıca; çocuklar okulöncesi dönemde birçok kavramı anlama ve yargılama seviyesine erişmemiş olmaları nedeniyle, çizgi filmlerdeki birçok öğeden olumsuz yönlü etkilenebilirler. Çizgi filmler çocuğun duygularına, heyecanlarına ve hayallerine hitap ederek onu etki altına almaktadır. Çizgi filmlerde izlenen çoğu olay ve karakter, çocuğun dünyasının bir parçası olmaya başladığında, gerekli ve doğru müdahale yapılmadığı takdirde çocuk o dünyanın bir parçası haline gelerek, gerçekle hayal arasındaki çizgiyi ortadan kaldırabilir. Bu durum çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkiler ve gerçek dünyada gerçekleşen olaylara adaptasyonunu azalabilir. Özellikle çizgi filmler çocuğun davranış şekillenmesinde önemli bir paya sahip olmuşlardır.

Bu çalışmada, Okulöncesi çağda çocuk gelişimine etki eden çizgi film programlarının en iyilerinin belirlenmesini Analitik Hiyerarşi Yaklaşım (AHY) yöntemi kullanılarak, bu probleme öneri tarzında çözüm sunmak hedeflenmiştir. Öneri tarzındaki çözümde objektif kriterlerin yanı sıra bireysel farklılıklara ilişkin bulanık sübjektif kriterler problem içerisinde değerlendirmeye alınmıştır. Bununla birlikte, okulöncesi çağdaki çocuklara hizmet sunan kreş veya anaokulu tarzındaki eğitim merkezlerinde yüz yüze yapılan görüşmeler, seyredilen çizgi filmde öncelikli beklentinin ne olduğunun tespit edilmeye çalışılmış, sezgisel olarak veya doğrudan elde edilen bilgiler problem modelinin temel kriterlerini oluşturmuştur. Çalışmada Türkçe yayın yapan çizgi film kanallarının 30 Ocak 2016 (cumartesi) günü yayınladıkları çizgi filmler değerlendirilerek çocuk gelişimine eğitimsel etkilerine göre uygunluk sıralaması belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi, Çocuk Gelişimi, Analitik Hiyerarşi Yaklaşımı, Çizgi Film, Bulanık Mantık, AHY

Giriş

Çocuklar televizyonun büyülü rüyasına kendisini kaptırarak gördükleri her şeyin gerçek olduğunu sanabilmekte (Türkmen, 2012, s.139) ve programlarda kullanılan renkli, hızlı değişen, abartı dolu görüntüler beklentilerini artırarak hayal kırıklığına yol açmakta (Cesur ve Paker, 2007, s.238) ayrıca, psikolojik yönden olumsuz etkiler içerebilmektedir (Doğan, 2003, s.111).

Çizgi filmler çocuğun duygularına, heyecanlarına ve hayallerine hitap ederek çoğu zaman onu etki altına almaktadır. Çizgi filmde canlandırılan kahramanların sergiledikleri insanüstü bazı davranışlar çocuğun hayal dünyasını alt üst ederek gerçekle hayal arasındaki çizgiyi ortadan kaldıracak derecede olumsuz davranış sergilemesine neden olmaktadır (Torlak, 2001, s.249). Çocuklar okulöncesi dönemde birçok kavramı anlama ve yargılama seviyesine erişmemiş olmalarından, çizgi filmlerdeki birçok öğeden olumsuz yönlü etkilenebilirler. İzlenen çoğu olay ve karakter, çocuğun dünyasının bir parçası olmaya başlamadan doğru müdahale edilmediği taktirde telafisi mümkün olmayan sıkıntılar ortaya çıkabilir.

Sevilen çizgi film kahramanların ile sigara ve alkol gibi zararlı ürünlerin kullanımını normalmiş gibi görselleştirilmesi, kötü alışkanlıkların hızla yayılmasına etki ederek, ciddi tehlikeleri barındırmaktadır (Çamurdan, 2007, s.28). Bu sebeple, en kötü televizyon programı, en faydalı okul televizyon programından daha çekicidir (Şirin,1999, s.105).

Çizgi film programları, çocuk üzerinde bilişsel ve temel düşünme beceri gelişimi yönünden etkili bir rol almaktadır. Televizyon programları eğlendiricilik yanı sıra çocuklar için eğitici ve öğretici bir özellik taşımaktadır. Bu sebeple çocukların vaz geçilmezi olan çizgi film programları işledikleri konular içerisinde öz bakım becerilerinin gelişimine yönelik olması doğru olacaktır (Şentürk ve Turğut, 2011, s.69). Çizgi filmler olumlu davranış kazanım yanı sıra özellikle kültürel normların öğretilmesinde bazı enstrümanların kullanılması kalıcılık açısından önemli katkılar sunmaktadır (Yağlı, 2013, s.717). Özetle çizgi filmler, okulöncesi ve ilköğretim çağındaki çocuklara eğlenceli kareler sunarak yanı sıra, çocukların eğitimi ve bilişsel anlamda gelişmelerine katkı sağlamaktadırlar (Öcel, 2002, s.263).

Kültürel birikim aktarımının yazılı olarak zorlanılan kültürel değerler yerli yapım çizgi filmler ile yoğun olarak işlenmek suretiyle gelecek nesillere aktarım aracı olarak kullanılabilir (Yağlı, 2013, s.718). Aktarımı düşünülen kültürel değerlerin ruhuna uygun en iyi şekilde çizgi film programında işlenmesinde titiz davranılması şarttır. Aksi takdirde, milli kültürel değerler ve ahlaki davranışlar açısından olumsuz etkiler barındıran bir aktarım yapılması kaçınılmazdır (Doğan, 2003, s.37; Selçuk,2010, s.58). Değerler aktarımının ilk evresi okulöncesi dönemdir. Çocuk bu dönemde etrafında bulunan her türlü bilgiden yararlanarak sosyalleşme evresini gerçekleştirir. Ahlaki değerler, toplumsal normlar, duygular ve beklentilerin (Öztürk 2002, s.68) öğrenildiği bu evrede, çizgi filmler eğlence dolu ve renkli yapıları ile sürekli ilgi odağı olmakta bu sebeple değerlerin verilmesi ve aktarılması için kullanışlı bir araç olarak kullanılabilir. Kültürel kodlar, küçük ve büyük bireylere farklı araçlar kullanılarak belli dozlar ile özellikle animasyon içeren filmler kullanılarak verilebilinir (Türkmen, 2012, s.142).

Literatür çalışmalarında da açıkça görüleceği üzere çizgi film programları olumlu ve olumsuz öğeleri barındırmaktadır. Çocukların savunmasız oldukları okulöncesi çağda olumsuz ve yanlış programlara maruz kalmalarını engellemek ebeveynlerin en önemli görevi olmalıdır. Aksi takdirde; gelecekte telafisi mümkün olmayan yaralar meydana getirilebilir. Çizgi film ve diğer görsel medya programlarının zararlarından çocuklarını korumak adına yasaklar koyarak engellenmeye çalışılan aileler kısa vadede başarı elde edebilirler; fakat uzun vadede yasakların oluşturduğu istek cazibesine çocukların kaptırılması ve hiç olmayacak programlara aşırı arzu halinin ortaya çıkması muhtemel ve kendi içerisinde birçok sıkıntıyı barındırmaktadır. Yapılan gözlemler ve paylaşılan tecrübeler ışığında asıl yapılması gerekli olan davranış bireylerin ailecek seyredebilecekleri, her yönden olumlu ve kaliteli çizgi film programları belirlenerek belirli saat kısıtlarına bağlı kalınarak kontrollü bir şekilde seyretmek en doğrusudur. Böylece hem çocuğun ne türlü programa maruz kaldığı gözlemlenerek anında müdahale imkânı oluşacak hem de çocukla kaliteli bir zaman, ailecek geçirilmiş olacaktır.

Hayatın her alanında insanlar, hedeflere ulaşmak, amaçları gerçekleştirmek ve alternatif davranışlar içinden en iyi olanını tercih etmek için, karar vermek zorundadır. En önemlisi de, alternatiflerin fazla ve nicelik ve nitel olarak birbirine yakın olduğunda, hem sübjektif hem de objektif değerlendirmenin zorunlu bir kısıt olduğu problemler karşısında karar vermenin o kadar da kolay olmadığıdır (Erinci ve Sulak, 2015, s.226).

Karar alma bir çok kriter (faktör) göz önüne alınarak alternatif seçenekler arasında en iyi olanın seçilmesi sürecidir. Bu kararların her birinde karar vericinin kafasında belirli kriterler, ölçütler ve seçenekler vardır. Bazı kararlar tek bir kritere dayalı olarak alınabilirken bazılarının da birden çok kritere dayalı olarak alınması gerekir (Harker ve Vargas, 1987, 1384).

İnsanlık var olduğundan beri karşılaştığı olaylara sezgisel olarak karar verme ve birini diğerine kendi yargılarına bağlı kalarak tercih etmesi AHY ile değerlendirilen yaklaşımdır. Daha önce karşılaşmadığı ve öğrenmediği ancak gerçekte var olan durumlarda sübjektif değer yargılarının yoğunlukta olduğu sezgisel karar mekanizmasını işleterek değerlendirir (Saaty, 2003). Karar verme sürecinde sezgisel mekanizmanın işleyiş tarzı somut kriterlerin göz önüne alınarak karar verme sürecini etkileyen bir çok parametrenin aynı anda değerlendirmesine dayanmaktadır. AHY, tercihler arası analizler yaparak doğru sonuçlara ulaşılmasında çok kullanışlı sezgisel bir algoritmadır. Bu sebeple AHY'nin en güçlü tarafı, çok kriterli karar verme problemlerinde çözümün zor veya mümkün olmadığı durumlarda kolaylıkla ve esnek bir şekilde uygulanabilir olması diğer yaklaşımlara göre üstünlük sağlamaktadır. Ayrıca, AHY objektif ve sübjektif değerlerin karşılaştırılmasında kişisel beklentileri belli ölçütler ile öncelikler sağlayan önem derecelerine göre ön planda tutan bir yaklaşım algoritmasıdır (Byun, 2001, s.290). AHY, çok kriterli karar verme problemlerinde, karar verici ve uzman görüşleri dikkate alınarak değerlendirme sürecinde tecrübe ve bilgiler optimal seviyede yararlanmak gerektiğini savunmaktadır. Günlük yaşam içerisinde çok fazla karmaşıklık barındıran ve karar verme durumunu etkileyen kriterler kümesinin değerlendirilmesi, bu kriterlere ilişkin önem sıralaması tecrübe ve bilgi sahibi uzmanların değerlendirmesine dayanan bir yaklaşımdır. Bu sebeple, AHY ile sayısal anlamda performans değerlendirmesi ve sübjektif değerin dikkate alınarak algoritmaya dahil edilmesi ile problem çözümüne ilişkin tutarlı sonuçlar elde edilir (Kuruüzüm ve Atsan, 2001, s.84).

Çizgi filmlerin uygunluk sıralamasının değerlendirilmesinde sübjektif kriterler yanı sıra birçok objektif kriterlerin de bulunduğu dikkate alındığında bu sorunun çözümünde çok kriterli karar verme tekniklerinden en fazla kullanılan Analitik Hiyerarşi Yaklaşımının kullanılması uygun görülmüştür.

Bu çalışmada, okul öncesi dönemde çocukların eğitimsel gelişimine etki eden çizgi filmlerin uygunluk seçimine ilişkin AHY ile uygulanabilir bir çözüm yaklaşımı önerilmiştir. Öneride bulunulan AHY modelinde, kriterlerin objektif değerlendirmesinin yanı sıra kişisel tercihleri yansıtan sübjektif değerlendirmeler de dikkate alınarak modele dâhil edilmiştir. Ayrıca, çalışma sonucu çocuk psikiyatrisi anabilim dalında ve eğitim bilimlerinde görev yapan alanda uzman öğretim elemanlarının değerlendirmesine sunulmuştur. Çalışma sonuçlarının tutarlı olup olmadığı tespiti yapılarak, eksik görülen kısımlar düzeltilmiştir.

2. Analitik Hiyerarşi Yaklaşımı

Thomas Saaty tarafından 1970 yılında başlangıç olarak geliştirilen AHY, çok kriterli karar verme problemlerinde en yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biridir. Karar alma süreçlerine öncelikleri ve karar almayı kolaylaştıran bir hiyerarşik yapısı kullanarak birden çok paydaşları ve çoklu alternatifleri içeren karmaşık kararları, matematiksel olarak birçok kez analiz etmesine dayalı bir araçtır (Saaty, 1991).

AHP karar verme durumunda olan insan için en iyi seçeneği belirlemenin yanında, seçenekler arasında sıralama yapmaya da imkân verir (Güner, 2005, s.18). Bu yöntem hem nicel hem de nitel faktörleri dikkate alması, kolay kullanılır olması ve basit uygulanabilir olması nedeniyle çok karmaşık problemlerde bile kolaylıkla uygulanabilmektedir. AHP katılımcılara basit, esnek ve şeffaf olduğunu ve yararlananların ihtiyaçlarına odaklanır ve çok büyük kolaylıklar sağlar (Garfì, v.d., 2011, s.666)

Hiyerarşi kullanımı, karmaşık sistemlerle ilgilenmek için oldukça etkin bir yoldur. Hiyerarşideki tüm parçalar birbirleri ile ilgilidir ve bir faktördeki değişimin diğer faktörleri ne şekilde etkilediği kolaylıkla görülebilmektedir (Güner ve Yücel, 2007, s. 73-79).

İnsanlar karar verme sürecinde, sübjektif ve objektif kriterleri dikkate alır. Aslında, bir seçim yapma nadiren objektif bir eylemdir ve genellikle tutarsızlık belirli bir ölçüde vardır. Bu bağlamda, AHY insanları anlamak ve kolay bir şekilde karar vermede objektif ve sübjektif kriterleri birleştiren bir yaklaşımdır. Ayrıca, matematiksel hesaplamaları gerçekleştirmek için bilgisayarların kullanımını gerektirmeden, kullanıcıların karmaşık problemlerin çözümünde oldukça basit bir yaklaşımdır (Itami v.d., 2001, s.269-270).

1'den 9'a kadar tamsayılar sayısal ölçek kullanılarak kantitatif değerlere dönüştürülür. Nitel (sözel) karşılaştırmalar, insanların bir dizi uygulamada aynı zamanda çok sayıda teorik karşılaştırmalar yoluyla sadece bu ölçek etkinliği doğrulanmıştır (Saaty, 1990, s.9-10).

AHY'de, karar vericinin amacı doğrultusunda kriterlerin ve ona ait olan alt kriterlerin belirlenip hiyerarşik yapının oluşturulması ilk adımı oluşturur. Diğer bir ifade ile AHY'de öncelikle amaçlar belirlenir ve bu amaçlar için kriterler oluşturulur. Daha sonra her bir kriter için alternatif ölçütler belirlenir. Sonuç olarak karar vermek için hiyerarşik bir düzen oluşturulur (Scholl, vd., 2005, s.763).

Bireysel tercih alınan puanlar AHY'de karar vericilerin insan doğası nedeniyle oluşabilecek tutarsız karşılaştırmalar üzerinde kontrol koruma sağlanır. Karşılaştırma yapabilmek için kriterler oluşturulur. Bu ikili karşılaştırmalar AHP'nin ikinci basamağını oluşturmaktadır. İkili karşılaştırma terimi iki faktörün veya kriterin birbirleriyle kıyaslanması anlamına gelir ve karar vericinin kanaatine dayanır. İkili karşılaştırmalar karar kriterlerinin ve alternatif kriterlerin öncelikli dağılımlarının oluşturulması için tasarlanmıştır. Daha açık şekilde ifade edilecek olursak, hiyerarşideki elemanlar bir üst kademedeki elemana göre önemlerinin belirlenmesi için ikili olarak kıyaslanırlar. (Chandran, Golden ve Wasil, 2005; s.2235-2236). Karar verme için n tane kriter olduğunda nxn boyutunda bir A matrisi oluşturulur. Bu matriste i. sıra elemanının j. sütun elemanına göre ne kadar önemli olduğunu gösteren değerler yer alır. Bu değerler de Tablo 2'deki 1-9 arasındaki tek sayılardan oluşan önem skalası değerleridir (Byun, 2001, s.290).

Tablo 1. Kriterlere İlişkin İkili Karşılaştırma Matrisinin Oluşturulması

	1. Kriter	***2. Kriter***	***…***	***n. Kriter***
. Kriter	w_1/w_1	w_1/w_2	…	w_1/w_n
2. Kriter	w_2/w_1	w_2/w_2	…	w_2/w_n
…	…	…	…	…
n. Kriter	w_n/w_1	w_n/w_2	…	w_n/w_n

Kaynak: Vargas, 1990, s.4.

Tablo 2'de ifade edilen kriterlere ilişkin ikili karşılaştırma matrisi nxn boyutlu karesel bir matristir. Bu matriste aynı öğenin kendisi ile kıyaslanmasında Tablo 1'deki belirtilen 1 ile 9 arasındaki puanlama ölçütlerinden 1 sayısı ile ifade edilerek, matrisin köşegeninde bulunan wn/wn elemanları 1 değerini alır. Matrisin köşegeninde tüm değerleri 1 olan n elemanlı bir matriste kıyaslaması yapılır (Pesen, 2012, s. 29).

Puanlama Ölçütü	Açıklama
1	İki kriterin kıyaslanması neticesinde ulaşılan yargısal ve deneyimsel değerler açısından eşit düzeyde katkı sağlayan bir durum söz konusu olduğunda puanlama ölçütü 1 tercih edilir.
3	İki kriterin kıyaslanması neticesinde ulaşılan yargısal ve deneyimsel değerler açısından çok az fark eden bir durum söz konusu olduğunda puanlama ölçütü 3 tercih edilir.
5	İki kriterin kıyaslanması neticesinde ulaşılan yargısal ve deneyimsel değerler açısı dan kuvvetli bir oranda fark ed n bir durum söz konusu olduğunda puanlama ölçütü 5 tercih edilir.
7	İki kriterin kıyaslanması neticesinde ulaşılan yargısal ve deneyimsel değerler açısından kuvvetli bir oranda fark eden güçlü ve baskın bir oranda fark öz konusu olduğunda puanlama öl ütü 7 tercih edilir.
9	İki kriterin kıyaslanması neticesinde ulaşılan yargısal ve deneyimsel değerler açısından kesinliğe yakın çok güçlü bir güvenirliğe sahip bir durum söz konusu olduğunda puanlama ölçütü 9 tercih edi i .
2, 4, 6 ve 8	İki kriterin kıyaslanması neticesinde ulaşılan yargısal ve deneyimsel değerler açısından uzlaşma gereken bir durum söz konusu olduğunda puanlama ölçütünde 2,4,6 ve 8 ara değerler tercih edilir.

Tablo 2. AHY'de Kullanılan Kriterlerin Değerlendirme Puanları (1-9 Ölçek) **Kaynak: Saaty, 1980, s.54.**

Kriterlerin göreli önemleri bulunarak matris tutarlılığı hesaplanır. Bir karşılaştırma matrisinin tutarlı olabilmesi için, en büyük özdeğerinin (λ_max) matris boyutuna (n) eşit olması gerekmektedir. Kriterlerin göreli önceliklerini hesaplamak için, her bir satırın geometrik ortalaması alınarak w_i sütun vektörü oluşturulur. Oluşturulan sütun vektörü normalize edilerek, göreli önemler vektörü w_i hesaplanır.

Tutarlılık analizinde A kriteri B kriterinden daha önemli; B kriteri de C kriterinden daha önemli ise, A kriteri C kriterinden önemlidir, şeklinde bir tutarlılık ifadesi ötesinde kriterler arasında A,B'den 3 kat, B'de C'den 2 kat önemli ise A,C'den 6 kat önemlidir, şeklinde oransal bir tutarlılık ortaya konulmaktadır (Saaty ve Özdemir, 2003, s.240-242).

$$\text{Tutarlılık Oranı} = \frac{\text{Tutarlılık değeri}}{\text{Olasılık değeri}}$$

$$\text{Tutarlılık Değeri} = \frac{\square max - n}{n - 1}$$

Tutarlılık oranının 0.1'den küçük olması halinde matrisin tutarlı olduğu kabul edilir. 1-15 boyutlu bir matris için rassal değerler Tablo 3'de ifade edilmiştir. Ele alınan problemde kriterler beraber değerlendirilir, kriterlerin çok fazla olması tutarlılık sonuçlarının elde edilmesinde güçlükler meydana getirmektedir (Kwiesielewicz ve Uden, 2004, s.713-714).

Tablo 3. Rassal değerler

N	1	2	3	4	5		7	8	9	10	11	12	13	14	15
Rassal Değerler	0	0	0,58	0,9	1,12	1,24	1,32	1,41	1,45	1,49	1,51	1,48	1,56	1,57	1,59

Kaynak: Kwiesielewicz ve Uden, 2004, s.54.

Son adımda, çiftler halinde bir karşılaştırması yargılar alternatif sıralaması genel öncelikleri geliştirmek için kullanılır. Genel öncelik değerleri sadece seviyesinden öncelikli değerine göre bir elemanın yerel öncelik çarpılarak hiyerarşisinin en hesaplanır. Her düzeyde genel öncelikleri toplamı birine eşittir. Bunun bir sonucu olarak, bir seviyede elemanların genel öncelik değeri bireyin genel tercihi veya paydaş grubu ile orantılı bir katkı göstermektedir. Hesaplamalar sonucu, karar veren kişinin alternatif tercihlerine ilişkin alternatif değerleri ve kişisel yargılarını ifade eden sonuçlar ortaya konur.

3. Çizgi Filmlerin Uygunluk Sıralamasının Belirlenmesinde AHY Uygulaması

En değerli varlıklarımız olan çocukların hayata ilk adım attıkları ve gelecek zamanların temel taşı olan en önemli 0-6 yaş okul öncesi dönemde çizgi film programlarında işlenen renkli, abartılı ve eğlence dolu bir dünyada, çocuklar hem eğlenmekte hem de çok etkilemektedir. Çocuklar, çizgi filmleri izlerken kendilerini izledikleri şeyin parçası haline gelmektedir. Ayrıca; çocuklar okulöncesi dönemde birçok kavramı anlama ve yargılama seviyesine erişmemiş olmaları nedeniyle, çizgi filmlerdeki birçok öğeden olumsuz yönlü etkilenebilirler. Çizgi filmler çocuğun duygularına, heyecanlarına ve hayallerine hitap ederek onu etki altına almaktadır. Çizgi filmlerde izlenen çoğu olay ve karakter, çocuğun dünyasının bir parçası olmaya başladığında, gerekli ve doğru müdahale yapılmadığı takdirde çocuk o dünyanın bir parçası haline gelerek, gerçekle hayal arasındaki çizgiyi ortadan kaldırabilir. Bu durum çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkiler ve gerçek dünyada gerçekleşen olaylara adaptasyonunu azalabilir. Özellikle çizgi filmler çocuğun davranış şekillenmesinde önemli bir paya sahip olmuşlardır.

Okulöncesi çağda çocuk gelişimine etki eden çizgi film programlarının en iyilerinin belirlenmesini Analitik Hiyerarşi Yaklaşım (AHY) yöntemi kullanılarak, okulöncesi çağdaki çocuklara hizmet sunan kreş veya anaokulu tarzındaki eğitim merkezlerinde yüz yüze yapılan görüşmeler, seyredilen çizgi filmde öncelikli beklentinin ne olduğunun tespiti yapılmış ve doğrudan veya dolaylı elde edilen veriler uygulama değerlendirmesinde temel etken olmuştur. Uygulama Türkçe yayın yapan çizgi film kanallarının yayınladıkları çizgi film programları, belirlenen ölçüt ışığında gerekli hesaplamalar yapılarak, okulöncesi dönemde çocuk gelişimine eğitimsel etkilerine göre uygunluk sıralaması belirlenmiştir.

Türkçe yayın yapan Çizgi film programları üzerine yapılmış böyle bir çalışmanın olmaması ve kreş sürecinde çocukları bulunan velilerin böyle bir çalışmanın sonuçlarından paylaşımından olumlu dönütler alınmış ve memnuniyet gözlenmiştir. AHY uygulaması ile değerlendirilen Türkçe Yayın Yapan Çizgi Film Kanalları ve 156 Çizgi Film Programı Tablo 4'deki gibi sıralanmıştır.

Tablo 4. Türkçe Yayın Yapan Çizgi Film Kanalları ve Çizgi Film Programları

No	Cartoon Network	No	Disney Channel	No	Kidz Tv
1	Adventure Time	1	Art Attack	1	Alvin ve Sincaplar
2	Batman: Cesur ve Gözüpek	2	C limero	2	Arı Maya
3	Clarence	3	Coop Kat´e Karşı	3	Ayı Paddington
4	Drama Adası	4	Doktor Dottie ve İlaçları	4	Digimon Fusion
5	Ejderhalar: Sınırın Ötesinde	5	Doraemon	5	Gon
6	Gece Masalları	6	Esrarengiz Kasaba	6	H2O: Just Add Water
7	Gumball	7	Fineas e Förb	7	Heidi
8	Johnny Test	8	G avity-Falls	8	Iron Man
9	Kafadar Ayılar	9	Hayri Canavargil	9	onalu
10	Larva	10	Henry Hugglemonster	10	K3
			Jake ve V.Ülkenin		

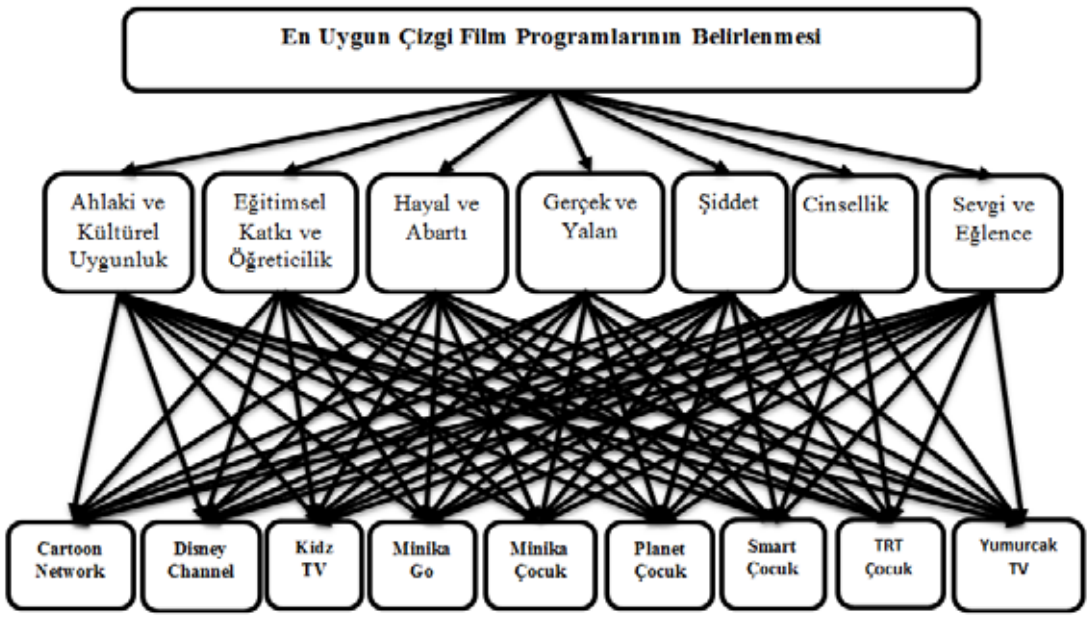
11	Lbx	11	Korsanları	11	Lassie And Friends
12	Matt Hatter	12	Karateci Fareler	12	M.I. High
13	Monster High We isodes	13	Kurtarm Timi	13	Matt Hatter Chronicles
14	Mr.Ben	14	Limon İle Zeytin	14	Pocoyo
15	Ninjago	15	Little Mermaid 2	15	Power Rangers RPM
			Mickey Fare´nin Kulüp		
16	Oddbods	16	Evi	16	Robin Hood
17	Power Rangers	17	Miles Yarının Ötesinde	17	Rusty Kni ht
			Penn Zero: Part Time		
18	Steven Uni erse	18	Hero	18	The Next Step
					Vipo: Uçan Köpeğin
19	Süper çaylaklar	19	Prenses Sofia	19	Maceraları
20	Teen Titans Go!	20	Nastoletni Ninja	20	Wingin' It
21	Uncle Grandpa	21	Space Buddies		
22	What' New Scooby Doo	22	Süper Matrak		
		23	Uzaylı Vander		

No	Minika Go	No	Minika Çocuk	No	Planet Çocuk
1	Afacan Toto	1	Aslan Dan'in Masal Treni	1	Aydamaya
2	Arthur	2	Ayıcık Bombo	2	Doğa Dostları
3	Ayşegül	3	Cesur Kuşlar	3	Kikoriki
4	Drakers	4	Çilek Kız	4	Leliko
5	GGO Futbol	5	Damla'nın Dolabı	5	Mia ve Ben
6	Koyun Shun	6	İtfaiyeci Sam	6	Pepee
7	Kratt Kardeşler	7	Kağıt Adam	7	Pisi
8	Küçük Dev	8	Luna'nın Bilim Dünyası	8	Rgg Ayas
					Shimajiro'nun Renkli
9	Küçük Prens	9	My Little Pony	9	Dünyası
10	Max Ste l	10	Pisi Kedi	0	Süper Köpek Kri to
11	Orman Kitabı	1	Rosie'nin Dünyası	11	Şehrin Kahramanları
12	Oscar Çöllerde	12	Sevimli Ayıcıklar	12	Tamircikler
	Peter Pan'ın Yeni				
13	Maceraları	13	Stella ve Sam	13	Winx
14	Rescue Bots	14	Thomas ve Arkadaşları	14	W nx'in Renkli Ta ifleri
15	Transf rmers Prime	15	Tipe ve Ailesi		
16	Victory Kick Off	16	Topsy ve Tim		
17	Yeşil Ekip				

No	Smart Çocuk	No	TRT Çocuk	No	Yumurcak Tv
1	Akıllı Robotum	1	Arı Maya	1	Arthur
2	Harika Casuslar	2	Bulmaca Kulesi	2	Can
3	Ayışığı Ayı ve Arkadaşları	3	Canım Kardeşim	3	Çufçuflar Diyarı
4	Cico İle Moco	4	Ciciki	4	Ella Bella
5	Çılgın Futbol Takımı.	5	Çılgın Orman	5	Gazoon
6	Geronımo	6	Elif'in Düşleri	6	Kaptan Tsubasa
	Nutri Ventures Krallığın				
7	İzinde	7	Harika Kanatlar	7	Mouk
8	Sally Bollyw od	8	İbi	8	Niloya
9	Sevimli Tamirciler/Fixie	9	Keloğlan Masalları	9	Olliver
10	Yakari	10	Köstebekgiller	10	Olly
		11	Kuzucuk	11	Oscar
		12	Laura'nın Yıldızı	12	Pokoyo
		13	Maysa ve Bulut	13	Pororo
		14	Mini Mini Hutoslar	14	Tayo
		1	Mutlu Oyuncak Dükkanı	15	Uzun Ku ru
		16	Pepee		Marsupilami
		17	Rafadan Tayfa		
		18	Rüzgar Gülü		
		19	Yılkı Atı (Doru)		

Okulöncesi dönemde çocuk gelişimine eğitimsel yönde etki eden çizgi film programlarının en iyilerinin belirlenmesinde dikkate alınan en önemli faktörler; Eğitimsel Katkı ve Öğreticilik, Ahlaki ve Kültürel Uygunluk, Hayal ve Abartı, Gerçek ve Yalan, Şiddet, Cinsellik, Sevgi ve Eğlence olarak belirlenmiştir. Objektif ve sübjektif faktörlerin ölçüt kabul edildiği çizgi film programlarının AHY modelinin değerlendirme algoritması Şekil 1'de oluşturulmuştur.

Şekil 1. Çizgi Film Programlarının Analitik Hiyerarşi Yaklaşım Algoritması



Çok kriterli Karar verme hiyerarşi düzenlenerek kriterlerin ikili karşılaştırma matrisi ile değerler arasında tutarlılık oranları hesaplanacaktır. Çizgi filmlerin uygunluk sıralaması belirlenmesinde, karar verme kriterlerine göre her bir faktörün öncelik değeri hesaplanmıştır. Uygulama Cartoon Network, Disney Channel, Kidz Tv, Minika Go, Minika Çocuk, Planet Çocuk, TRT Çocuk ve Yumurcak Tv gibi Türkçe yayın yapan çizgi film kanallarının programlarının işlenen konulara göre okulöncesi dönemde etkilerine göre uygunluk sıralamasının belirlenmesi işlemi yapılmıştır. Anaokulu veya kreşte eğitim gören çocuklar ile yapılan görüşmeler ve uzman tavsiyeleri dikkate alınarak elde edilen izlenimler, çizgi film programlarında Ahlaki ve Kültürel Uygunluk, Eğitimsel Katkı ve Öğreticilik, Hayal ve Abartı, Gerçek ve Yalan, Şiddet, Cinsellik, Sevgi ve Eğlence faktörlerinin değerlendirmesini zorunlu kılmıştır. Bu sübjektif faktörlerin değerlendirilmesinde çocuklar ile yapılan görüşmeler ve çocuk psikolojisi uzmanlarının tavsiyeleri dikkate alınarak yapılmıştır. Değerlendirme, analitik hiyerarşi yaklaşımında kullanılan 1-9 ölçekli değerler ile yapılmıştır.

Çizgi filmlerin uygunluk sıralamasında Ahlaki ve Kültürel Uygunluk, Eğitimsel Katkı ve Öğreticilik, Hayal ve Abartı, Gerçek ve Yalan, Sevgi ve Eğlence gibi faktörler çalışmaya katkı sağlayacağı için değerlendirme elde edilen veriler normalize işlemi yapılmıştır. Şiddet, Cinsellik gibi faktörlerinin değerlendirmesinde elde edilen verilerin tersi alınarak normalize işlemi yapılmıştır. Çalışmada böyle bir işlem yapılarak, çizgi filmlerin uygunluk sıralamasında belirtilen faktörleri yoğun olarak barındıran programlar, olumsuz etkileri yönünden en az tercih edileceği varsayılmaktadır.

Tablo 5. Ahlaki ve Kültürel Uygunluk Faktörü

Çizgi Filmler / Ahlaki ve Kültürel Uygunluk Değeri / Ahlaki ve Kültürel Uygunluk Normalize Değeri								
Cartoon Network			**Disney Channel**			**Kidz Tv**		
A venture Time	3	0,00626	Art Attack	2	0,00417	Alvin ve Sincaplar	2	0,00417
Batman	3	0,00626	Calimero	2	0,00417	Arı Maya	3	0,00626
Clarence	3	0,00626	Coop Kat´e Karşı	2	0,00417	Ayı Paddington	3	0,00626
Drama Adası	2	0,004 7	Doktor Dottie ve İlaçları	3	0,0 626	Digimon Fusion	2	0,00417
Ejderhalar	2	0,00417	Doraemon	2	0,00417	Gon	2	0,00417
Gece Masalları	3	0,00626	Esrarengiz Kasaba	2	0,00417	H2O: Just Add Water	2	0,00417
Gumball	2	0,00417	Fineas ve Förb	2	0,00417	Heidi	2	0 00417
Johnny Test	2	0,00417	Grav ty-Falls	2	0,00417	Iron Man	2	0,00417
Kafadar Ayılar	2	0,00417	Hayri Canavargil	2	0,00417	Jonalu	2	0,00417
Larva	2	0,00417	Henry Hugglemonster	2	0,00417	K3	2	0,00417
Lbx	2	0,00417	Jake ve Korsanlar	2	0,00417	Lassie And Friends	3	0,00626
Matt Hatter	2	,00417	Karateci Fareler	2	0,00417	M.I. High	2	0,00417
Monster	3	0,00626	Kurtarma Timi	4	0,00835	Matt Hatter Chronicles	2	0,00417
Mr.Bean	2	0,00417	Limon İle Zeytin	5	0,01043	Pocoyo	3	0,00626
Ninjago	2	0,00417	Little M rmaid 2	2	0,00417	Power Rangers R M	2	0,00417
Oddbods	3	0,00626	Mickey Fare	2	0,00417	Robin Hood	2	0,00417
Power Rangers	2	0,00417	Miles	2	0,00417	Rusty Knight	2	0,00417
Steven Universe	2	0,00417	Penn Zero	2	0,00417	The Next Step	2	0,00417
Süper çaylaklar	2	0,00417	Prenses Sofia	2	0,00417	Vipo Uçan Köpek	2	0,00417
Teen Titans Go!	2	0,00417	Nastoletni Ninja	2	0,00417	Wingin' It	2	0,00417
Uncle Grandpa	3	0,00626	Space Buddies	2	0,00417			
Scooby Doo	2	0,00417	Süper Matrak	2	0,00417			
			Uzaylı Van er	2	0,00417			
Minika Go			**Minika Çocuk**			**Planet Çocuk**		
Afacan Toto	2	0,00417	Aslan Dan	3	0,00626	Aydamaya	2	0,00417
Arthur	2	0,00417	Ayıcık Bombo	3	0,00626	Doğa Dostları	4	0,00835
Ayşegül	4	0,00835	Cesur Kuşlar	2	0,00417	Kikoriki	3	0,00626
Dr kers	2	0,00417	Çilek Kız	2	0,00417	Leliko	5	0,01043
GGO Futbol	2	0,00417	Damla'nın Dolabı	2	0,00417	Mia ve Ben	4	0,00835
Koyun Shaun	2	0,00417	İtfaiyeci Sam	3	0,00626	**Pepee**	**8**	0,01670
Kratt Kardeşler	2	0,00417	Kağıt Adam	3	0,00626	Pisi	7	0,01461
Küçük ev	2	0,00417	Luna	3	0,00626	Rgg Ayas	6	0,01252
Küçük Prens	2	0,00417	My Little Pony	2	0,00417	Shimajiro	4	0,00835
Max Steel	2	0,00417	Pisi Kedi	4	0,00835	S.Köpek Kripto	4	0,00835
Orman Kitabı	2	0,00417	Rosie'nin Dünyası	3	0,00626	Şehrin Kahramanları	3	,00626
Oscar Çöllerde	2	0,00417	Sevimli Ayıcıklar	3	0,00626	Tamircikler	4	0,00835

Peter Pan	2	0,00417	Stella ve Sam	2	0,00417	Winx	4	0,00835
Rescue Bots	2	0,00417	Thomas	3	0,00626	Winx'in R.Tarifleri	4	0,00835
Transformers Prime	2	0,00417	Tip ve Aile i	3	0,00626			
Victory Kick Off	2	0,00417	Topsy ve Tim	3	0,00626			
Yeşil Ekip	3	0,00626						
Smart Çocuk			**TRT Çocuk**			**Yumurcak Tv**		
Akıllı Robotum	4	0,008351	Arı Maya	4	0,008351	Arthur	2	0,00417
Harika Casuslar	3	0,006263	Bulmaca Kulesi	4	0,008351	**Can**		**0,01670**
Ayışığı Ayı	4	0,008351	**Canım Kardeşim**	**8**	**0,016701**	Çufçuflar Diyarı	4	0,00835
Cico İle Moco	4	0,008351	Ciciki	4	0,008351	Ella Bella	4	0,00835
Ç.Futbol Takımı.	3	0,006263	Çılgın Orman	3	0,006263	Gazoon	2	0,00417
Geronımo	3	0,006263	**Elif'in Düşleri**	**8**	**0,016701**	Kaptan Tsubasa	2	0,00417
Nutri Ventures	3	0,006263	Harika Kanatlar	7	0,014614	Mouk	2	0,00417
Sally Bollywood	3	0,006263	İbi	7	0,014614	**Niloya**	**8**	**0,01670**
Sevimli Tamirciler	4	0,008351	Keloğlan Masalları	5	0,010438	Olliver	2	0,00417
Yaka i	4	0,008351	Köstebekgiller	4	0,008351	Olly	2	0,00417
			Kuzucuk	6	0,012526	Oscar	2	0,00417
			Laura'nın Yıldızı	4	0,008351	Pokoyo	3	0,00626
			Maysa ve Bulut	**8**	**0,016701**	Pororo	3	0,00626
			Mini Mini Hutoslar	3	0,006263	Tayo	3	0,00626
			M.Oyuncak Dükkanı	3	0,006263	Marsupilami	2	0,00417
			Pepee	**8**	**0,016701**			
			Rafadan Tayfa	**8**	**0,016701**			
			Rüzgar Gülü	6	0,012526			
			Doru	5	0.010438			

Tablo 6. Eğitimsel Katkı ve Öğreticilik Faktörü

Çizgi Filmler / Eğitimsel Katkı ve Öğreticilik Değeri / Eğitimsel Katkı ve Öğretici ik Normalize Değeri								
Cartoon Network			**Disney Channel**			**Kidz Tv**		
Adventure Time	4	0,00715	Art Attack	3	0,00536	Alvin ve Sincaplar	3	0,00536
Batman	3	0,00536	Calimero	2	0,00357	Arı Maya	6	0,01073
Clarence	3	0,00536	Coop Kat´e Karşı	2	0,00357	Ayı Paddington	3	0,00536
Drama Adası	2	0,00357	Doktor Dottie ve İlaçları	6	0,01073	Digimon Fusion	2	0,00357
Ejderhalar	2	0,00357	Doraemon	2	0,00357	Gon	2	0,00357
Gece Masalları	4	0,00715	Esrarengiz Kasaba	2	0,00357	H2O: Just Add Water	5	0,00894
Gumball	2	0,00357	Fineas ve Förb	2	0,00357	Heidi	2	0,00357
Johnny Test	2	0,00357	Gravity-Falls	3	0,00536	Iron Man	2	0,00357
Kafadar Ayılar	2	0,00357	Hayri Canavargil	2	0,00357	Jonalu	2	0,00357
Larva	2	0,00357	Henry Hugglemonster	2	0,00357	K3	2	0,00357

Lbx	2	0,00357	Jake ve Korsanlar	2	0,00357	Lassie And Friends	5	0,00894
Matt Hatter	2	0,00357	Karateci Fareler	2	0,00357	M.I. High	2	0,00357
Monster	3	0,00536	Kurtarma Timi	4	0,00715	Matt Hatter Chronicles	2	0,00357
Mr.Bean	4	0,00715	Limon İle Zeytin		0,01252	Pocoyo	8	0,01431
Ninjago	2	0,00357	Little Mermaid 2	3	0,00536	Power Rangers RPM	2	0,00357
Oddbods	3	0,00536	Mickey Fare	2	0,00357	Robin Hood	2	0,00357
Power Rangers	2	0,00357	Miles	2	0,00357	Rusty Knight	2	0,00357
Steven Universe	4	0,00715	Penn Zero	2	0,00357	The Next Step	3	0,00536
Süper çaylaklar	2	0,00357	Prenses Sofia	2	0,00357	Vipo Uçan Köpek	3	0,00536
Teen Titans Go!	2	0,00357	Nastoletni Ninja	2	0,00357	Wingin' It	2	0,00357
Uncle Grandpa	4	0,00715	Space Buddies	2	0,00357			
Scooby Doo	2	0,00357	Süper Matrak	2	0,00357			
			Uzaylı Vander	2	0,00357			

Minika Go			**Minika Çocuk**			**Planet Çocuk**		
Afacan Toto	3	0,00536	Aslan Dan	3	0,00536	Aydamaya	2	0,00357
Arthur	2	0,00357	Ayıcık Bombo	3	0,00536	Doğa Dostları	4	0,00715
Ayşegül	5	0,00894	Cesur Kuşlar	2	0,00357	Kikoriki	3	0,00536
Drakers	2	0,00357	Çilek Kız	2	0,00357	Leliko	5	0,00894
GGO Futbol	2	0,00357	Damla'nın Dolabı	4	0,00715	Mia ve Ben	4	0,00715
Koyun Shaun	3	0,00536	İtfaiyeci Sam	5	0,00894	**Pepee**	**8**	**0,01431**
Kratt Kardeşler	3	0,00536	Kağıt Adam	3	0,00536	Pisi	7	0,01252
Küçük Dev	2	0,00357	Luna	3	0,00536	Rgg Ayas	6	0,01073
Küçük Prens	2	0,00357	My Little Pony	2	0,00357	Shimajiro	4	0,00715
Max Steel	2	0,00357	Pisi Kedi	5	0,00894	S.Köpek Kripto	4	0,00715
Orman Kitabı	5	0,00894	Rosie'nin Dünyası	3	0,00536	Şehrin Kahramanları	3	0,00536
Oscar Çöllerde	2	0,00357	Sevimli Ayıcıklar	3	0,00536	Tamircikler	4	0,00715
Peter Pan	2	0,00357	Stella ve Sam	2	0,00357	Winx	4	0,00715
Rescue Bots	2	0,00357	Thomas	5	0,00894	Winx'in R.Tarifleri	4	0,0071
Transformers Prime	2	0,00357	Tip ve Ailesi	5	0,00894			
Victory Kick Off	2	0,00357	Topsy ve Tim	5	0,00894			
Yeşil Ekip	5	0,00894						

Smart Çocuk			**TRT Çocuk**			**Yumurcak Tv**		
Akıllı Robotum	5	0,00894	Arı Maya	7	0,0125	Arthur	3	0,00536
Harika Casuslar	3	0,00536	**Bulmaca Kulesi**	**8**	**0,0143**	**Can**	**8**	**0,01431**
Ayışığı Ayı	4	0,00715	**Canım Kardeşim**	**8**	**0,0143**	Çufçuflar Diyarı	5	0,00894
Cico İle Moco	5	0,00894	Ciciki	5	0,0089	Ella Bella	6	0,01073
Ç.Futbol Takımı.	4	0,00715	Çılgın Orman	3	0,0053	Gazoon	3	0,00536
Geronımo	3	0,00536	**Elif'in Düşleri**	**8**	**0,0143**	Kaptan Tsubasa	2	0,00357
Nutri Ventures	4	0,00715	Harika Kanatlar	7	0,0125	Mouk	2	0,00357
Sally Bollywood	3	0,00536	İbi	7	0,0125	**Niloya**	**8**	**0,01431**
Sevimli Tamirciler	5	0,00894	Keloğlan Masalları	4	0,0071	Olliver		0,00536
Yakari	5	0,00894	Köstebekgiller	4	0,0071	Olly	2	0,00357
			Kuzucuk	6	0,0107	Oscar	2	0,00357

Laura'nın Yıldızı	4	0,0071	Pokoyo	6	0,01073
Maysa ve Bulut	**8**	**0,0143**	Pororo	4	0,00715
Mini Mini Hutoslar	3	0,0053	Tayo	5	0,00894
M.Oyuncak Dükkanı	3	0,0053	Marsupilami	5	0,00894
Pepee	**8**	**0,0143**			
Rafadan Tayfa	**8**	**0,0143**			
Rüzgar Gülü	7	0,0125			
Doru	5	0,0089			

Tablo 7. Hayal ve Abartı Faktörü

Çizgi Filmler / Hayal ve Abartı Değeri / Hayal ve Abartı Normalize Değeri								
Cart on Network			**Disney Channel**			**Kidz Tv**		
Adventure Time	3	0,005405	Art Attack	2	0,003604	Alvin ve Sincaplar	2	0,003604
Batman	2	0,003604	Calimero	2	0,003604	Arı Maya	5	0,009009
Clarence	2	0,003604	Coop Kat´e Karşı	2	0,003604	Ayı Paddington	3	0,005405
Drama Adası	3	0,005405	Doktor Dottie ve İlaçları	3	0,005405	Digimon Fusion	2	0,003604
Ejderhalar	2	0,003604	Doraemon	2	0,003604	Gon	3	0,005405
Gece Masalları	2	0,003604	Esrarengiz Kasaba	3	0,005405	H2O: Just Add Water	3	0,005405
Gumball	2	0,003604	Fineas ve Fö b	2	0,003604	Heidi	2	0,003604
Johnny Test	2	0,003604	Gravity-Falls	2	0,003604	Iron Man	2	0,003604
Kafadar Ayılar	3	0,005405	Hayri Canavargil	2	0,003604	Jonalu	2	0,003604
Larva	3	0,005405	Henry Hugglemonster	2	0,003604	K3	3	0,005405
Lbx	2	0,003604	Jake ve Korsanlar	2	0,003604	Lassie And Friends	3	0,005405
Matt Hatter	2	0,003604	Karateci Fareler	2	0,003604	M.I. High	2	0,003604
Monster	3	0,005405	Kurtarma Timi	4	0,007207	Matt Hatter Chronicles	2	0,003604
Mr.Bean	3	0,005405	Limon İle Zeytin	5	0,009009	ocoyo	4	0,007207
Ninjago	2	0,003604	Little Mermaid 2	2	0,003604	Power Rangers RPM	2	0,003604
Oddbods	2	0,003604	Mickey Fare	2	0,003604	Robin Hood	4	0,007207
Power Rangers	2	0,003604	Miles	2	0,003604	Rusty Knight	2	0,003604
Steven Universe	2	0,003604	Penn Zero	2	0,003604	The Next Step	2	0,003604
Süper çaylaklar	2	0,003604	Prenses Sofia	2	0,003604	Vipo Uçan Köpek	2	0,003604
Teen Titans Go!	2	0,003604	Nastoletni Ninja	2	0,003604	Wingin' It	2	0,003604
Uncle Grandpa	3	0,005405	Space Buddies	2	0,003604			
Scooby Doo	2	0,003604	Süper Matrak	2	0,003604			
			Uzaylı Vander	2	0,003604			
Minika Go			**Minika Çocuk**			**Planet Çocuk**		
Afacan Toto	3	0,005405	Aslan Dan	3	0,005405	Aydamaya	2	0,003604
Arthur	6	0,010811	Ayıcık Bombo	2	0,003604	Doğa Dostları	4	0,007207
Ayşegül	6	0,010811	Cesur Kuşlar	2	0,003604	Kikoriki	3	0,005405
Drakers	4	0,007207	Çilek Kız	2	0,003604	Leliko	5	0,009009
GGO Futbol	2	0,003604	Damla'nın Dolabı	5	0,009009	Mia ve Ben	4	0,007207
Koyun Shaun	2	0,003604	İtfaiyeci Sam	5	0,009009	**Pepee**	**8**	**0,01 414**

Kratt Kardeşler	4	0,007207	Kağıt Adam	4	0,007207	Pisi	7	0,012613
Küçük Dev	4	0,007207	Luna	2	0,003604	Rgg Ayas	6	0,010811
Küçük Prens	4	0,007207	My Little Pony	2	0,003604	Shimajiro	4	0,007207
Max Steel	2	0,003604	Pisi Kedi	6	0,010811	S.Köpek Kript	4	0,007207
Orman Kitabı	4	0,007207	Rosie'nin Dünyası	7	0,012613	Şehrin Kahramanları	3	0,005405
Oscar Çöllerde	2	0,003604	Sevimli Ayıcıklar	3	0,005405	Tamircikler	4	0,007207
Peter Pan	2	0,003604	Stella ve Sam	2	0,003604	Winx	4	0,007207
Rescue Bots	2	0 003604	Thomas	6	0,010811	Winx'in R.Tarifleri	4	0,007207
Transformers Prime	2	0,003604	Tip ve Ailesi	6	0,010811			
Victory Kick Off	2	0,003604	Topsy ve Tim	6	0,010811			
Yeşil Ekip	3	0,005405						

Smart Çocuk			**TRT Çocuk**			**Yumurcak Tv**		
Akıllı Robotum	4	,007207	Arı Maya	7	0,012613	Arthur	2	0,003604
Harika Casuslar	2	0,003604	Bulmaca Kulesi	7	0,012613	**Can**	**8**	**0,014414**
Ayışığı Ayı	3	0,005405	**Canım Kardeşim**	**8**	**0,014414**	Çufçuflar Diyarı	7	0,012613
Cico İle Moco	3	0,005405	Ciciki	3	0,005405	Ella Bella	7	0,0 2613
Ç.Futbol Takımı.	2	0,003604	Çılgın Orman	6	0,010811	Gazoon	4	0,007207
Geronımo	2	0,003604	**Elif'in Düşleri**	**8**	**0,014414**	Kaptan Tsubasa	2	0,003604
Nutri Ventures	2	0,003604	Harika Kanatlar	6	0,010811	Mouk	3	0,005405
Sally Bollywood	2	0,003604	İbi	2	,003604	**Niloya**	**8**	**0,014414**
Sevimli Tamirciler	3	0,005405	Keloğlan Masalları	2	0,003604	Olliver	4	0,007207
Yakari	5	0,009009	Köstebekgiller	5	0,009009	Olly	4	0,007207
			Kuzucuk	**8**	**0,014414**	Oscar	3	0,005405
			Laura'nın Yıldızı	7	0,012613	Pokoyo	7	0,0126 3
			Maysa ve Bulut	**8**	**0,014414**	Pororo	6	0,010811
			Mını Mını Hutoslar	3	0,005405	**Tayo**	**8**	**0,014414**
			M.Oyuncak Dükkanı	7	0,012613	Marsupilami	4	0,007207
			Pepee	**8**	**0,014414**			
			Rafadan Tayfa	**8**	**0,014414**			
			Rüzgar Gülü	5	0,009009			
			Doru	7	0 012613			

Tablo 8. Gerçek ve Yalan Faktörü

Çizgi Filmler / Gerçek ve Yalan Değerleri / Gerçek ve Yalan Normalize Değerleri								
Cartoon Network			**Disney Channel**			**Kidz Tv**		
Adventure Time	1	0,00193	Art Attack	8	0,01550	Alvin ve Sincaplar	2	0,00390
Batman	1	0,001 3	Calimero	1	0,00193	Arı Maya	8	0,01562
Clarence	1	0,00193	Coop Kat´e Karşı	1	0,00193	Ayı Paddington	1	0,00195
Drama Adası	1	0,00193	Doktor Dottie ve İlaçları	1	0,00193	Digimon Fusion	1	0,00195
Ejderhalar	1	0,00193	Doraemon	1	0,00193	Gon	1	0,00195

Gece Masalları	2	0,00387	Esrarengiz Kasaba	1	0,00193	H2O: Just Add Water	7	0,01367
Gumball	1	0,00193	Fineas ve Förb	1	0,00193	Heidi	1	0,00195
Johnny Test	1	0,00193	Gravity-Falls	2	0,00387	Iron Man	1	0,00195
Kafadar Ayılar	2	0,00387	Hayri Canavargil	1	0,001 3	Jonalu	1	0,00195
Larva	2	0,00387	Henry Hugglemonster	8	0,01550	K3	1	0,00195
Lbx	1	0,00193	Jake ve Korsanlar	3	0,00581	Lassie And Friends	3	0,00585
Matt Hatter	1	0,00193	Karateci Fareler	1	0,00193	M.I. High	1	0,00195
Monster	1	0,00193	Kurtarma Timi	1	0,00193	Matt Hatter Chronicles	1	0,00195
Mr.Bean	1	0,00193	Limon İle Zeytin	1	0,00193	Pocoyo	4	0,00781
Ninjago	1	0,00193	Little Mermaid 2	1	0,00193	Power Rangers RPM	1	0,00195
Oddbods	1	0,00193	Mickey Fare	1	0,00193	Robin Hood	1	0,00195
Power Rangers	1	0,00193	Miles	1	0,00193	Rusty Knight	1	0,00195
Steven Un verse	1	0,00193	Penn Zero	1	0,00193	The Next Step	1	0,00195
Süper çaylaklar	1	0,00193	Prenses Sofia	1	0,00193	Vipo Uçan Köpek	1	0,00195
Teen Titans Go!	1	0,00193	Nastoletni Ninja	1	0,00193	Wingin' It	1	0,00195
Uncle Grandpa	2	0,00387	Space Buddies	8	0,01550			
Scooby Doo	1	0,00193	Süper Matrak	1	0,00193			
			Uzaylı Vander	1	0,00193			

Minika Go			**Minika Çocuk**			**Planet Çocuk**		
Afacan Toto	2	0,00387	Aslan Dan	2	0,00387	Aydamaya	2	0,00387
Arthur	8	0,01550	Ayıcık Bombo	2	0,00387	Doğa Dostları	6	0,01162
Ayşegül	8	0,01550	Cesur Kuşlar	1	0,00193	Kikoriki	3	0,00581
Dr kers	2	0,00387	Çilek Kız	1	0,00193	Leliko	8	0,01550
GGO Futbol	4	0,00775	Damla'nın Dolabı	5	0,00969	Mia ve Ben	7	0,01356
Koyun Shaun	4	0,00775	İtfaiyeci Sam	8	0,01550	**Pepee**	8	0,01550
Kratt Kardeşler	4	0,00775	Kağıt Adam	7	0,01356	Pisi	7	0,01356
Küçük ev	1	0,00193	Luna	5	0,00969	Rgg Ayas	6	0,01162
Küçük Prens	1	0,00193	My Little Pony	1	0,00193	Shimajiro	4	0,00775
Max Steel	1	0,00193	Pisi Kedi	7	0,01356	S.Köpek Kripto	4	0,00775
Orman Kitabı	4	0,00775	Rosie'nin Dünyası	4	0,00775	Şehrin Kahramanları	3	,00581
Oscar Çöllerde	3	0,00581	Sevimli Ayıcıklar	4	0,00775	Tamircikler	6	0,01162
Peter Pan	1	0,00193	Stella ve Sam	5	0,00969	Winx	4	0,00775
Rescue Bots	1	0,00193	Thomas	7	0,01356	Winx'in R.Tarifleri	6	0,01162
Transformers Prime	1	0,00193	Tip ve Aile i	8	0,01550			
Victory Kick Off	1	0,00193	Topsy ve Tim	8	0,01550			
Yeşil Ekip	5	0,00968						

Smart Çocuk			**TRT Çocuk**			**Yumurcak Tv**		
Akıllı Robotum	3	0,00581	Arı Maya	7	0,01356	Arthur	4	0,00775
Harika Casuslar	2	0,00387	Bulmaca Kulesi	2	0,00387	**Can**	8	0, 1550
Ayışığı Ayı	3	0,00581	**Canım Kardeşim**	8	0,01550	Çufçuflar Diyarı	5	0,00968
Cico İle Moco	3	0,00581	Ciciki	3	0,00581	Ella Bella	7	0,01356
Ç.Futbol Takımı.	4	0,00775	Çılgın Orman	6	0,01162	Gazoon	2	0,00387
Geronımo	2	0,00387	**Elif'in Düşleri**	8	0,0 550	Kaptan Tsubasa	4	0,00775

Nutri Ventures	2	0,00387	Harika Kanatlar	7	0,01356	Mouk	2	0,00387
Sally Bollywood	2	0,00387	İbi	2	0,00387	**Niloya**	8	0,01550
Sevimli Tamirciler	3	0,00581	Keloğlan Masalları	1	0,00193	Olliver	4	0,00775
Yakari	4	0,00775	Köste ekgiller	5	0,00968	Olly	2	0,00387
			Kuzucuk	6	0,01162	Oscar	4	0,00775
			Laura'nın Yıldızı	7	0,01356	Pokoyo	7	0,01356
			Maysa ve Bulut	8	0,01550	Pororo	4	0,00775
			Mini Mini Hutoslar	3	0,00581	Tayo	6	0,01162
			M.Oyuncak Dükkanı	1	0,00193	Marsupil mi	5	0,00968
			Pepee	8	0,01550			
			Rafadan Tayfa	8	0,01550			
			Rüzgar Gülü	5	0,00968			
			Doru	5	0,00968			

Tablo 9. Şiddet Faktörü

Çizgi Filmler / Şiddet Değerleri / Şiddet Normalize Değerleri								
Cartoon Network			**Disney Channel**			**Kidz Tv**		
Adventur Time	8	0,00766	Art Attack	6	0,00574	Alvin ve Sincaplar	8	0,00766
Batman	2	0,00191	Calimero	5	0,00478	Arı Maya	8	0,00766
Clarence	8	0,00766	Coop Kat´e Karşı	5	0,00478	Ayı Paddington	8	0,00766
Drama Adası	2	0,00191	Doktor Dottie ve İlaçları	8	0,00766	Di imon Fusion	8	0,00766
Ejderhalar	8	0,00766	Doraemon	8	0,00766	Gon	8	0,00766
Gece Masalları	3	0,00287	Esrarengiz Kasaba	8	0,00766	H2O: Just Add Water	8	0,00766
Gumball	8	0,00766	Fineas ve Förb	2	0,00191	Heidi	5	0,00478
Johnny Test	8	0,00766	Gravity-Fal s	6	0,00574	Iron Man	3	0,00287
Kafadar Ayılar	8	0,00766	Hayri Canavargil	2	0,00191	Jonalu	5	0,00478
Larva	3	0,00287	Henry Hugglemonster	2	0,00191	K3	8	0,00766
Lbx	3	0,00287	Jake ve Korsanlar	2	0,00191	Lassie And Friends	8	0,00766
Matt Hatter	3	0,00287	Karateci Fareler	2	0,00191	M.I. High	8	0,00766
Monster	3	0,00287	Kurtarma Timi	8	0,00766	Matt Hatter Chronicles	8	0,00766
Mr.Bean	8	0,00766	Limon İle Zeytin	8	0,00766	Pocoyo	8	0,00766
Ninjago	3	0,00287	Little Mermaid 2	2	0,00191	Power Rangers RPM	2	0, 0191
Oddbods	8	0,00766	Mickey Fare	2	0,00191	Robin Hood	4	0,00383
Power Rangers	2	0,00191	Miles	8	0,00766	Rusty Knight	8	0,00766
Steven Universe	8	0,00766	Penn Zero	8	0,00766	The Next Step	8	0,00766
Süper çaylaklar	6	0,00574	Prenses Sofia	2	0,00191	Vipo Uçan Köpek	8	0,00766
Teen Titans Go!	5	0,00478	Nastoletni Ninja	2	0,00191	Wingin' It	8	0,00766
Uncle Grandpa	8	0,00766	Space Buddies	2	0,00191			
Scooby Doo	8	0,00766	Süper Matrak	8	0,00766			
			Uzaylı Vander	8	0,00766			
Minika Go			**Minika Çocuk**			**Planet Çocuk**		
Afacan Toto	8	0,00766	Aslan Dan	8	0,00766	Aydamaya	2	0,00191

Arthur	8	0,00766	Ayıcık Bombo	8	0,00766	Doğa Dostları	8	0,00766
Ayşegül	8	0,00766	Cesur Kuşlar	8	0,00766	Kikoriki	8	0,00766
Dr kers	6	0,00574	Çilek Kız	2	0,00191	Leliko	8	0,00766
GGO Futbol	8	0,00766	Damla'nın Dolabı	8	0,00766	Mia ve Ben	8	0,00766
Koyun Shaun	8	0,00766	İtfaiyeci Sam	8	0,00766	Pepee	8	0,00766
Kratt Kardeşler	8	0,00766	Kağıt Adam	8	0,00766	Pisi	8	0,00766
Küçük ev	5	0,00478	Luna	8	0,00766	Rgg Ayas	8	0,00766
Küçük Prens	2	0,00191	My Little Pony	2	0,00191	Shimajiro	8	0,00766
Max Steel	8	0,00766	Pisi Kedi	8	0,00766	S.Köpek Kripto	8	0,00766
Orman Kitabı	8	0,00766	Rosie'nin Dünyası	6	0,00574	Şehrin Kahramanları	8	,00766
Oscar Çöllerde	8	0,00766	Sevimli Ayıcıklar	8	0,00766	Tamircikler	8	0,00766
Peter Pan	8	0,00766	Stella ve Sam	8	0,00766	Winx	8	0,00766
Rescue Bots	3	0,00287	Thomas	8	0,00766	Winx'in R.Tarifleri	8	0,00766
Transformers Prime	2	0,00191	Tip ve Aile i	8	0,00766			
Victory Kick Off	8	0,00766	Topsy ve Tim	8	0,00766			
Yeşil Ekip	8	0,00766						
Smart Çocuk			**TRT Çocuk**			**Yumurcak Tv**		
Akıllı Robotum	8	0,00766	Arı Maya	8	0,00766	Arthur	8	0,00766
Harika Casuslar	5	0,00478	Bulmaca Kulesi	8	0,00766	Can	8	0, 0766
Ayışığı Ayı	8	0,00766	Canım Kardeşim	8	0,00766	Çufçuflar Diyarı	8	0,00766
Cico İle Moco	8	0,00766	Ciciki	8	0,00766	Ella Bella	8	0,00766
Ç.Futbol Takımı.	6	0,00574	Çılgın Orman	8	0,00766	Gazoon	8	0,00766
Geronımo	6	0,00574	Elif'in Düşleri	8	0,0 766	Kaptan Tsubasa	5	0,00478
Nutri Ventures	5	0,00478	Harika Kanatlar	8	0,00766	Mouk	8	0,00766
Sally Bollywood	8	0,00766	İbi	8	0,00766	Niloya	8	0,00766
Sevimli Tamirciler	8	0,00766	Keloğlan Masalları	6	0,00574	Olliver	8	0,00766
Yakari	8	0,00766	Köste ekgiller	8	0,00766	Olly	8	0,00766
			Kuzucuk	8	0,00766	Oscar	8	0,00766
			Laura'nın Yıldızı	8	0,00766	Pokoyo	8	0,00766
			Maysa ve Bulut	8	0,00766	Pororo	8	0,00766
			Mini Mini Hutoslar	8	0,00766	Tayo	8	0,00766
			M.Oyuncak Dükkanı	8	0,00766	Marsupil mi	6	0,00574
			Pepee	8	0,00766			
			Rafadan Tayfa	8	0,00766			
			Rüzgar Gülü	8	0,00766			
			Doru	8	0,00766			

Tablo 10. Cinsellik Faktörü

Çizgi Filmler / Cinsellik Değerleri / Cinsellik Normalize Değerleri								
Cartoon Network			**Disney Channel**			**Kidz Tv**		
Adventure Time	8	0,00766	Art Attack	6	0,00574	Alvin ve Sincaplar	8	0,00766
Batman	2	0,00191	Calimero	5	0,00478	Arı Maya	8	0,00766
Clarence	8	0,00766	Coop Kat´e Karşı	5	0,00478	Ayı Paddington	8	0,00766
Drama Adası	2	0,00191	Doktor Dottie ve İlaçları	8	,00766	Digimon Fusion	8	0,00766

Ejderhalar	8	0,00766	Doraemon	8	0,00766	Gon	8	0,00766
Gece Masalları	3	0,00287	Esrarengiz Kasaba	8	0,00766	H2O: Just Add Water	8	0,00766
Gumball	8	0,00766	Fineas ve Förb	2	0,00191	Heidi	5	0,00478
Johnny Test	8	0,00766	G avity-Falls	6	0,00574	Iron Man	3	0,00287
Kafadar Ayılar	8	0,00766	Hayri Canavargil Henry	2	0,00191	Jonalu	5	0,00478
Larva	3	0,00287	Hugglemonster	2	0,00191	K3	8	0,00766
Lbx	3	0,00287	Jake ve Korsanlar	2	0,00191	Lassie And Friends	8	0,00766
Matt Hatter	3	0,00287	Karateci Fareler	2	0,00191	M.I. High	8	0,00766
Monster	3	0,00287	Kurtarma Timi	8	0,00766	Matt Hatter Chronicles	8	0,00766
Mr.Bean	8	0,00766	Limon İle Zeytin	8	0,00766	Pocoyo	8	0,00766
Ninjago	3	0,00287	Little Mermaid 2	2	0,00191	Power Ranger RPM	2	0,00191
Oddbods	8	0,00766	Mickey Fare	2	0,00191	Robin Hood	4	0,00383
Power Rangers	2	0,00191	Miles	8	0,00766	Rusty Knight	8	0,00766
Steven Universe	8	0,00766	Penn Zero	8	0,00766	The Next Step	8	0,00766
Süper çaylaklar	6	0,00574	Prenses Sofia	2	0,00191	Vipo Uçan Köpek	8	0,00766
Teen Titans Go!	5	0,00478	Nastoletni Ninja	2	0,00191	Wingin' It	8	0,00766
Uncle Grandpa	8	0,00766	Space Buddies	2	0,00191			
Scooby Doo	8	0,00766	Süper Matrak	8	0,00766			
			Uzaylı Vander	8	0,00766			
Minika Go			**Minika Çocuk**			**Planet Çocuk**		
Afacan Toto	8	0,00766	Aslan Dan	8	0,00766	Aydamaya	2	0,00191
Arthur	8	0,00766	Ayıcık Bombo	8	0,00766	Doğa Dostları	8	0,00766
Ayşegül	8	0,00766	Cesur Kuşlar	8	0,00766	Kikoriki	8	0,00766
Dr kers	6	0,00574	Çilek Kız	2	0,00191	Leliko	8	0,00766
GGO Futbol	8	0,00766	Damla'nın Dolabı	8	0,00766	Mia ve Ben	8	0,00766
Koyun Shaun	8	0,00766	İtfaiyeci Sam	8	0,00766	Pepee	8	0,00766
Kratt Kardeşler	8	0,00766	Kağıt Adam	8	0,00766	Pisi	8	0,00766
Küçük ev	5	0,00478	Luna	8	0,00766	Rgg Ayas	8	0,00766
Küçük Prens	2	0,00191	My Little Pony	2	0,00191	Shimajiro	8	0,00766
Max Steel	8	0,00766	Pisi Kedi	8	0,00766	S.Köpek Kripto Şehrin	8	0,00766
Orman Kitabı	8	0,00766	Rosie'nin Dünyası	6	0,00574	Kahramanları	8	,00766
Oscar Çöllerde	8	0,00766	Sevimli Ayıcıklar	8	0,00766	Tamircikler	8	0,00766
Peter Pan	8	0,00766	Stella ve Sam	8	0,00766	Winx	8	0,00766
Rescue Bots	3	0,00287	Thomas	8	0,00766	Winx'in R.Tarifleri	8	0,00766
Transformers Prime	2	0,00191	Tip ve Aile i	8	0,00766			
Victory Kick Off	8	0,00766	Topsy ve Tim	8	0,00766			
Yeşil Ekip	8	0,00766						
Smart Çocuk			**TRT Çocuk**			**Yumurcak Tv**		
Akıllı Robotum	8	0,00766	Arı Maya	8	0,00766	Arthur	8	0,00766
Harika Casuslar	5	0,00478	Bulmaca Kulesi	8	0,00766	Can	8	0, 0766
Ayışığı Ayı	8	0,00766	Canım Kardeşim	8	0,00766	Çufçuflar Diyarı	8	0,00766
Cico İle Moco	8	0,00766	Ciciki	8	0,00766	Ella Bella	8	0,00766
Ç.Futbol Takımı.	6	0,00574	Çılgın Orman	8	0,00766	Gazoon	8	0,00766

Geronımo	6	0,00574	Elif'in Düşleri	8	0,0 766	Kaptan Tsubasa	5	0,00478
Nutri Ventures	5	0,00478	Harika Kanatlar	8	0,00766	Mouk	8	0,00766
Sally Bollywood	8	0,00766	İbi	8	0,00766	Niloya	8	0,00766
Sevimli Tamirciler	8	0,00766	Keloğlan Masalları	6	0,00574	Olliver	8	0,00766
Yakari	8	0,00766	Köste ekgiller	8	0,00766	Olly	8	0,00766
			Kuzucuk	8	0,00766	Oscar	8	0,00766
			Laura'nın Yıldızı	8	0,00766	Pokoyo	8	0,00766
			Maysa ve Bulut	8	0,00766	Pororo	8	0,00766
			Mini Mini Hutoslar	8	0,00766	Tayo	8	0,00766
			M.Oyuncak Dükkanı	8	0,00766	Marsupil mi	6	0,00574
			Pepee	8	0,00766			
			Rafadan Tayfa	8	0,00766			
			Rüzgar Gülü	8	0,00766			
			Doru	8	0,00766			

Tablo 11. Sevgi ve Eğlence Faktörü

Çizgi Filmler / Sevgi ve Eğlence Değeri / Sevgi ve Eğlence Normalize Değeri								
Cartoon Network			**Disney hannel**			**Kidz Tv**		
Adventure Time	3	0,00625	Art Attack	2	0,00416	Alvin ve Sincaplar	2	0,00416
Batman	3	0,00625	Calimero	2	0,00416	Arı Maya	3	0,00625
Clarence	3	0,00625	Coop Kat´e Karşı	2	0,00416	Ayı Paddington	3	0,00625
Drama Adası	2	0,00416	Doktor Dottie ve İlaçları	3	0,00625	Digimon Fusion	2	0,00416
Ejderhalar	2	0,00416	Doraemon	2	0,00416	Gon	2	0,00416
Gece Masalları	3	0,00625	Esrarengiz Kasaba	2	0,00416	H2O: Just Add Water	2	0,00416
Gumball	2	0,00416	Fineas ve Förb	2	0,00416	Heidi	2	0,00416
Johnny T st	2	0,00416	Gravity-Falls	2	0,00416	Iron Man	2	0,00416
Kafadar Ayılar	2	0,00416	Hayri Canavargil	2	0,00416	Jonalu	2	0,00416
Larva	2	0,00416	Henry Hugglemonster	2	0,00416	K3	2	0,00416
Lbx	2	0,00416	Jake ve Korsanlar	2	0,00416	Lassie And Friends	3	0,006 5
Matt Hatter	2	0,00416	Karateci Fareler	2	0,00416	M.I. High	2	0,00416
Monster	3	0,00625	Kurtarma Timi	4	0,00833	Matt Hatter Chronicles	2	0,00416
Mr.Bean	2	0,00416	Limon İle Zeytin	5	0,0125	Pocoyo	3	0,00625
Ninjago	2	0,00416	Little Mermaid 2	2	0,0041	Power Rangers RPM	2	0,00416
Oddbods	3	0,00625	Mickey Fare	2	0,00416	Robin Hood	2	0,00416
Power Rangers	2	0,00416	Miles	2	0,00416	Rusty Knight	2	0,00416
Steven Universe	2	0,00416	Penn Zero	2	0,00416	The Next Step	2	0,00416
Süper çaylaklar	2	0,00416	Prenses Sofia	2	0,00416	Vipo Uçan Köpek	2	0,00416
Teen Titans Go!	2	0,00416	Nastoletni Ninja	2	0,00416	Wingin' It	2	0,00416
Uncle Grandpa	3	0,00625	Space Buddies	2	0,00416			
Scooby Doo	2	0,00416	Süper Matrak	2	0,00416			
			Uzaylı Vander	2	0,00416			

Minika Go			**Minika Çocuk**			**Planet Çocuk**		
Afacan Toto	2	0,00416	Aslan Dan	3	0,00625	Aydamaya	2	0,00191
Arthur	2	0,00416	Ayıcık Bombo	3	0,00625	Doğa Dostları	8	0,00766
Ayşegül	4	0,00833	Cesur Kuşlar	2	0,00416	Kikoriki	8	0,00766
Dr kers	2	0,00416	Çilek Kız	2	0,00416	Leliko	8	0,00766
GGO Futbol	2	0,00416	Damla'nın Dolabı	2	0,00416	Mia ve Ben	8	0,00766
Koyun Shaun	2	0,00416	İtfaiyeci Sam	3	0,00625	Pepee	8	0,00766
Kratt Kardeşler	2	0,00416	Kağıt Adam	3	0,00625	Pisi	8	0,00766
Küçük ev	2	0,00416	Luna	3	0,00625	Rgg Ayas	8	0,00766
Küçük Prens	2	0,00416	My Little Pony	2	0,00416	Shimajiro	8	0,00766
Max Steel	2	0,00416	Pisi Kedi	4	0,00833	S.Köpek Kripto	8	0,00766
Orman Kitabı	2	0,00416	Rosie'nin Dünyası	3	0,00625	Şehrin Kahramanları	8	,00766
Oscar Çöllerde	2	0,00416	Sevimli Ayıcıklar	3	0,00625	Tamircikler	8	0,00766
Peter Pan	2	0,00416	Stella ve Sam	2	0,00416	Winx	8	0,00766
Rescue Bots	2	0,00416	Thomas	3	0,00625	Winx'in R.Tarifleri	8	0,00766
Transformers Prime	2	0,00416	Tip ve Aile i	3	0,00625			
Victory Kick Off	2	0,00416	Topsy ve Tim	3	0,00625			
Yeşil Ekip	3	0,00625						
Smart Çocuk			**TRT Çocuk**			**Yumurcak Tv**		
Akıllı Robotum	8	0,00766	Arı Maya	8	0,00766	Arthur	2	0,004167
Harika Casuslar	5	0,00478	Bulmaca Kulesi	8	0,00766	**Can**	**8**	**0 016667**
Ayışığı Ayı	8	0,00766	Canım Kardeşim	8	0,00766	Çufçuflar Diyarı	4	0,008333
Cico İle Moco	8	0,00766	Ciciki	8	0,00766	Ella Bella	4	0,008333
Ç.Futbol Takımı.	6	0,00574	Çılgın Orman	8	0,00766	Gazoon	2	0,004167
Geronımo	6	0,00574	Elif'in Düşleri		0,00766	Kaptan Tsubasa	2	0,004167
Nutri Ventures	5	0,00478	Harika Kanatlar	8	0,00766	Mouk	2	0,004167
Sally Bollywood	8	0,00766	İbi	8	0,00766	**Niloya**	**8**	**0,016667**
Sevimli Tamirciler	8	0,00766	Keloğlan Masalları	6	0,00574	Olliver	2	0,004167
Yakari	8	0,00 66	Köstebekgiller	8	0,00766	Olly	2	0,004167
			Kuzucuk	8	0,00766	Oscar	2	0,004167
			Laura'nın Yıldızı	8	0,00766	Pokoyo	3	0,00625
			Maysa ve Bulut	8	0,00766	Pororo	3	0,00625
			Mini Mini Hutoslar	8	0,00766	Tayo	3	0,00625
			M.Oyuncak Dükkanı	8	0,007 6	Marsupilami	2	0,004167
			Pepee	8	0,00766			
			Rafadan Tayfa	8	0,00766			
			Rüzgar Gülü	8	0,00766			
			Doru	8	0,00766			

Kriterlerin ikili kıyas matrisinin hesaplamaları Tablo 13'teki gibidir. Tablo 13'te kriterlerin ikili kıyas matrisine verilen puanların normalize edilmesi suretiyle ve satır toplamlarının tekrar normalize işlemi yapılarak Tablo 14'teki ağırlık değerlerinin hesaplanması yapılmıştır. Tablo 14'teki matrisin tutarlılık değeri (0,092) olarak hesaplama sonucunda bulunmuştur. Bulunan değer 0.10'dan küçük olmasından, karar veren kişinin kriterlerin değerlendirmesine ilişkin vermiş olduğu puanların tutarlı olduğu kabul edilir. Tablo 14'teki son satırda tutarlılık oranı sonucu görülmektedir.

Tablo 13. Kriterlerin İkili Kıyas Matrisi

	Eğiti sel Katkı ve Öğreticilik	Ahlaki ve Kültürel Uygunluk	Hayal ve Abartı	Gerçek ve Yalan	Şiddet	Cinsellik	Sevgi ve Eğlence
Eğitimsel Katkı ve Öğreticilik	1	0,5	5	3	6	7	2
Ahlaki ve Kültürel Uygunluk	2	1	6	4	7	8	3
Hayal ve Abartı	0,333	0,167	1	0,5	2	3	0, 33
Gerçek ve Yalan	0,333	0,25	2	1	5	6	0,5
Şiddet	0,167	0,143	0,5	0,2	1	1	0,25
Cinsellik	0,143	0,125	0,333	0,167	1	1	0,167
Sevgi ve Eğlence	0,5	0,333	3	2	4	6	1
Tutarlılık Oranı	0,0478						

Matrisin Tutarlılık Oranının ve Kriterlerin Göreli Önem Değerlerinin Hesaplanması

Karşılaştırma matrisinde değerlendirilen faktörlerin tutarlı olup olmadığının belirlenebilmesi matrisin tutarlılık oranının hesaplanması ile bulunur. Tutarlılık oranı 0.1'den küçük olduğunda oluşturulan matris tutarlıdır. Faktörler için göreli önem düzeyi hesaplanarak kriterlerin ağırlıklı puanları Tablo 14'de tespit edilmiştir.

Tablo 14. Kriterlerin Kendi Aralarında Kıyaslanması

Tablo14'de ağırlıklı puanlara bakıldığında çizgi film programlarında dikkat edilmesi gereken en önemli faktörün ***Ahlaki ve Kültürel Uygunluk*** olduğu söylenebilir. Önem sırası dikkate alındığında diğer faktörler; ***Ahlaki ve Kültürel Uygunluk***, ***Eğitimsel Katkı ve Öğreticilik, Sevgi ve Eğlence, Gerçek ve Yalan, Hayal ve Abartı, Şiddet ve Cinsellik faktörü*** şeklinde sıralamak mümkündür.

Kriterler	Ağırlıklı Puanlar	Yüzdelik Ağırlık Puanı
Ahlaki ve Kültürel Uygunluk	0,356	35,60%
Eğitimsel Katkı ve Öğreticilik	0,247	24,70%
Sevgi ve Eğlence	0,155	15,50%
Gerçek ve Yalan	0,112	11,20%
Hayal ve Abartı	0,065	6,50%
Şiddet	0,034	,40%
Cinsellik	0,028	2,80%

Kriterlerin ağırlık puanları hesaplandıktan sonra, akıllı telefon seçiminde karar verme durumuna, yani AHP'nin sonuç aşamasına gelinmiştir. Bu aşamada, Tablo 5 ve Tablo 13'ün son sütunlarındaki değerler, kriterlere ilişkin hesaplaması yapılan ağırlık puanları Tablo 14'teki gibi oluşturulur. Belirlenmiş olan akıllı telefonlar için hesaplanan göreli önem derecesini ifade eden vektörlerin ağırlıklı ortalamaları hesaplanarak karma değerler vektörü Tablo 15'teki gibi elde edilmiştir. Bulunan karma değerler, karar verenin yapmış olduğu alternatif tercihlere ilişkin kişisel yargılarının yoğunluk değerlerini ifade eder. Karar veren kişi karma değerin sayısal olarak en büyük karşılığı olan akıllı telefonu seçecektir.

Tablo 15. Sonuç Tablosu

Faktörler ve Ağırlık Değerleri	**Ahlaki ve Kültürel Uygunluk**	**Eğitimsel Katkı ve Öğreticilik**	**Sevgi ve Eğlence**	**Gerçek ve Yalan**	**Hayal ve Abartı**	**Şiddet**	**Cinsellik**	**Karma Yoğunluk Değeri**
	0,356	**0,247**	**0,155**	**0,112**	**0,065**	**0,034**	**0,028**	-
	Cartoon Netwok							
Adventure Time	0,00626	0,007156	0,00541	0,00195	0,00167	0,00766	0,00766	0,005637
Batman	0,00626	0,005367	0,0036	0,00195	0,01336	0,00191	0,00191	0,005319
Clarence	0,00626	0,005367	0,0036	0,00195	0,01336	0,00766	0,00766	0,005676
Drama Adası	0,00418	0,003578	0,0054	0,00195	0,01336	0,00191	0,00191	0,004413
Ejderhalar	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,01336	0,00766	0,00766	0,00449
Gece Masalları	0,00626	0,007156	0,0036	0,00391	0,00501	0,00287	0,00287	0,005497
Gumball	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,00835	0,00766	0,00766	0,004165
Johnny Test	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,00167	0,00766	0,00766	0,003731
Kafadar Ayılar	0,00418	0,003578	0,00541	0,00391	0,00334	0,00766	0,00766	0,004337
Larva	0,00418	0,003578	0,00541	0,00391	0,00334	0,00287	0,00287	0,00404
Lbx	0 00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,00835	0,00287	0,00287	0,003868
Matt Hatter	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,01002	0,00287	0,00287	0,003976
Monster	0,00626	0,005367	0,00541	0,00195	0,01336	0,00287	0,00287	0,005658
Mr.Bean	0,00418	0,007156	0,00541	0,00195	0,01336	0,00766	0,00766	0,005653
Ninjago	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,01336	0,00287	0,00287	0,004194
Oddbods	0,00626	0,005367	0,0036	0,00195	0,00668	0,00766	0,00766	0,005242
Power Rangers	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,01336	0,00191	0,00191	0,004134
Steven Universe	0,00418	0,007156	0,0036	0,00195	0,00835	0,00766	0,00766	0,005049
Süper çaylaklar	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,01169	0,00574	0,00574	0,004263

Teen Titans Go!	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,00668	0,00478	0,00478	0,003878
Uncle Grandpa	0,00626	0,007156	0,00541	0,00391	0,00501	0,00766	0,00766	0,006073
Scooby Doo	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,00835	0,00766	0,00766	0,004165
				Disney Channel				
Art Attack	0,00418	0,005367	0,0036	0,01563	0,01169	0,00574	0,00574	0,006236
Calimero	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,01169	0,00478	0,00478	0,004203
Coop Kat´e Karşı	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,01336	0,00478	0,00478	0,004312
Doktor Dottie	0,00626	0,010733	0,00541	0,00195	0,00167	0,00766	0,00766	0,006521
Doraemon	0,00418	0,00 578	0,0036	0,00195	0,00334	0,00766	0,00766	0,003839
Esrarengiz Kasaba	0,00418	0,003578	0,00541	0,00195	0,00668	0,00766	0,00766	0,004336
Fineas ve Förb	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,00668	0,00191	0,00191	0,0037
Gravity-Falls	0,00418	0,005367	0,0036	0,00391	0,00668	0,00574	0,00574	0,004598
Hayri Canavargil	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,01336	0,00191	0,00191	0,004134
Henry	0,00418	0,003578	0,0036	0,01563	0,00334	0,00191	0,00191	0,005014
Jake ve Korsanlar	0,00418	0,003578	0,0036	0,00586	0,01336	0,00191	0,00191	0,004571
Karateci Fareler	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,01336	0,00191	0,00191	0,004134
Kurtarma Timi	0,00835	0,007156	0,00721	0,00195	0,00334	0,00766	0,00766	0,006768
Limon İle Zeytin	**0,01044**	**0,012522**	**0,00901**	**0,00195**	**0,00334**	**0,00766**	**,00766**	**0,009116 ****
Little Mermaid 2	0,00418	0,005367	0,0036	0,00195	0,00668	0,00191	0,00191	0,004142
Mickey Fare	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,01336	0,00191	0,00191	0,004134
Miles	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,00334	0,00766	0,00766	0,003839
Penn Zero	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,00668	0,00766	0,00766	0,004056
Prenses Sofia	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,00668	0,00191	0,00191	0,0037
Nastoletni Ninja	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,01336	0,00191	0,00191	0,004134
Space Buddies	0,00418	0,003578	0,0036	0,01563	0,00668	0,00191	0,00191	0,005231
Süper Matrak	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,01336	0,00766	0,00766	0,00449
Uzaylı Vander	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,01336	0,00766	0,00766	0,00449
				Kidz Tv				
Alvin ve Sincaplar	0,00418	0,0 5367	0,0036	0,00391	0,00668	0,00766	0,00766	0,004717

Arı Maya	**0,00626**	**0,010733**	**0,00901**	**0,01563**	**0,00167**	**0,0076 6**	**0,00766**	**0,00861** **
Ayı Paddington	0,00626	0,005367	0,00541	0,00195	0,00334	0,0076 6	0,00766	0,005304
Digimon Fusion	0,00418	0,003578	0,0036	0,0 19 5	0,00334	0,0076 6	0,00766	0,003839
Gon	0,00418	0,003578	0,00541	0,00195	0,00167	0,0076 6	0,00766	0,00401
H2O: Just Water	0,00418	0,008945	0,00541	0,01367	0,00167	0,0076 6	0,00766	0,006648
Heidi	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,00334	0,0047 8	0,00478	0,003661
Iron Man	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,01336	0,0028 7	0,00287	0,004194
Jonalu	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,01336	0,0047 8	0,00478	0,004312
K3	0,00418	0,003578	0,00541	0,00195	0,01336	0,0076 6	0,00766	0,00477
Lassie And Friends	0,00626	0,008945	0,00541	0,00586	0,00668	0,0076 6	0,00766	0,006842
M.I. High	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,01169	0,0076 6	0,00766	0,004382
Matt Hatter	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,01002	0,0076 6	0,00766	0,004273
Pocoyo	**0,00626**	**0,014311**	**0,00721**	**0,00781**	**0,01002**	**0,0076 6**	**0,00766**	**0,008883** **
Power Rangers RPM	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,01336	0,0019 1	0,00191	0,004134
Robin Hood	0,00418	0,003578	0,00721	0,00195	0,00668	0,0038 3	0,00383	0,004377
Rusty Knight	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,00668	0,0076 6	0,00766	0,004056
The Next Step	0,00418	0,005367	0,0036	0,00195	0,00668	0,0076 6	0,00766	0,004498
Vipo Uçan Köpek	0,00418	0,005367	0,0036	0,00195	0,00668	0,0076 6	0,00766	0,004498
Wingin' It	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,00334	0,0076 6	0,00766	0,003839
			Minika Go					
Afacan Toto	0,00418	0,005367	0,00541	0,00391	0,00334	0,0076 6	0,00766	0,004779
Arthur	0,00418	0,003578	0,0036	0,01563	0,00334	0,0076 6	0,00766	0,005371
Ayşegül	**0,00835**	**0,008945**	**0,0036**	**0,01563**	**0,00167**	**0,0076 6**	**0,00766**	**0,008074** **
Drakers	0,00418	0,003578	0,0036	0,00391	0,00334	0,0057 4	0,00574	0,003939
GGO Futbol	0,00418	0,003578	0,00901	0,00781	0,00668	0,0076 6	0,00766	0,00555
Koyun Shaun	0,00418	0,005367	0,00901	0,00781	0,00167	0,0076 6	0,00766	0,005667
Kratt Kardeşler	0,00418	0,005367	0,00721	0,00781	0,00167	0,0076 6	0,00766	0,005387
Küçük Dev	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,01169	0,0047 8	0,00478	0,004203

Küçük Prens	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0, 0668	0,00191	0,00191	0,0037
Max Steel	0,00418	0,003578	0,01081	0,00195	0,00668	0,00766	0,00766	0,005174
Orman Kitabı	0,00418	0,008945	0,01261	0,00781	0,00334	0,00766	0,00766	0,007218
Oscar Çöllerde	0,00418	0,003578	0,00541	0,00586	0,01169	0,00766	0,007 6	0,005099
Peter Pan	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,00334	0,00766	0,00766	0,003839
Rescue Bots	0,00418	0,003578	0,01081	0,00195	0,00334	0,00287	0,00287	0,004659
Transformers Prime	0,00418	0,003578	0,01081	0,00195	0,01336	0,00191	0,00191	0,005251
Victory Kick Off	0,00418	0,003578	0,01081	0,00195	0,01169	0,00766	0,00766	0,005499
Yeşil Ekip	0,00626	0,008945	0,00541	0,00977	0,00334	0,00766	0,00766	0,007063
				Minika Çocuk				
Aslan Dan	0,00626	0,005367	0,00541	0,00391	0,00668	0,00766	0,00766	0,00574
Ayıcık Bombo	0,00626	0,005367	0,0036	0,00391	0,00334	0,00766	0,00766	0,005243
Cesur Kuşlar	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,01336	0,00766	0,00766	0,00449
Çilek Kız	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,01002	0,00191	0,00191	0,003917
Damla'nın Dolabı	0,00418	0,007156	0,00901	0,00977	0,00334	0,00766	0,00766	0,006436
İtfaiyeci Sam	**0,00626**	**0,00 945**	**0,00901**	**0,01563**	**0,00334**	**0,00766**	**0,00766**	**0,008277 ****
Kağıt Adam	0,00626	0,005367	0,00721	0,01367	0,00334	0,00766	0,00766	0,006896
Luna	0,00626	0,005367	0,0036	0,00977	0,00334	0,00766	0,00766	0,0059
My Little Pony	0,00418	0,003578	0,0036	0,00195	0,0136	0,00191	0,00191	0,004134
Pisi Kedi	**0,00835**	**0,008945**	**0,01081**	**0,01367**	**0,00501**	**0,00766**	**0,00766**	**0,00919****
Rosie'nin Dünyası	0,00626	0,005367	0,01261	0,00781	0,00334	0,00574	0,00574	0,006958
Sevimli Ayıcıklar	0,00626	0,005367	0,00541	0,00781	0,00334	0,007 6	0,00766	0,00596
Stella ve Sam	0,00418	0,003578	0,0036	0,00977	0,00167	0,00766	0,00766	0,004606
Thomas	**0,00626**	**0,008945**	**0,01081**	**0,01367**	**0,00167**	**0,00766**	**0,00766**	**0,008229 ****
Tip ve Ailesi	**0,00626**	**0,008945**	**0,01081**	**0,01563**	**0,00167**	**0,00766**	**0,00766**	**0,008448 ****
Topsy ve Tim	**0,00626**	**0,008945**	**0,01081**	**0,01563**	**0,00167**	**0,00766**	**0,00766**	**0,008448 ****
				Planet Çocuk				
Aydamaya	0,00418	0,003578	0,0036	0,00391	0,00835	0,00191	0,00191	0,004027
Doğa Dostları	0,00835	0,007156	0,00721	0,01172	0,00167	0,00766	0,00766	0,007753

Kikoriki	0,00626	0,005367	0,00541	0,00586	0,00167	0,00766	0,00766	0,005633
Leliko	**0,01044**	**0,008945**	**0,00901**	**0,01563**	**0,00167**	**0,00766**	**0,00766**	**0,009655 ****
Mia ve Ben	0,00835	0,0 7156	0,00721	0,01367	0,00334	0,00766	0,00766	0,008081
Pepee	**0,0167**	**0,014311**	**0,01441**	**0,01563**	**0,00167**	**0,00766**	**0,00766**	**0,014048 ***
Pisi	**0,01461**	**0,012522**	**0,01261**	**0,01367**	**0,00167**	**0,00766**	**0,00766**	**0,012365 ***
Rgg Ayas	**0,01253**	**0,010733**	**0,01081**	**0,01172**	**0,00334**	**0,00766**	**0,00766**	**0,01079***
Shimajiro	0,00835	0,007156	0,00721	0,00781	0,01169	0,00766	0,00766	0,007967
S.Köpek Kripto	0,00835	0,007156	0,00721	0,00781	0,00835	0,00766	0,00766	0,00775
Şehrin Kahramanları	0,00626	0,005367	0,00541	0,00586	0,00668	0,00766	0,00766	0,005958
Tamircikler	0,00835	0,007156	0,00721	0,01172	0,00334	0,00766	0,00766	0,007862
Winx	0,00835	0,007156	0,00721	0,00781	0,00167	0,00766	0,00766	0,007316
Winx'in R.Tarifle i	0,00835	0,007156	0,00721	0,01172	0,00167	0,00766	0,00766	0,007753
Smart Çocuk								
Akıllı Robotum	0,00835	0,008945	0,00721	0,00586	0,00668	0,00766	0,00766	0,007865
Harika Casuslar	0,00626	0,005367	0,0036	0,00391	0,01336	0,00478	0,00478	0,005716
Ayışığı Ayı	0,00835	0,007156	0,00541	0,00586	0,00167	0,00766	0,00766	0,006818
Cico İle Moco	0,00835	0,008945	0,00541	0,00586	0,00334	0,00766	0,00766	0,007368
Ç.Futbol Takımı.	0,00626	0,007156	0,0036	0,00781	0,01336	0,00574	0,00574	0,006655
Geronımo	0,00626	0,0 5367	0,0036	0,00391	0,00334	0,00574	0,00574	0,005124
Nutri Ventures	0,00626	0,007156	0,0036	0,00391	0,00668	0,00478	0,00478	0,005724
Sally Bollywood	0,00626	0,005367	0,0036	0,00391	0,00668	0,00766	0,00766	0,00546
Sevimli Tamirciler	0,00835	0,008945	0,00541	0,00586	0,00334	0,00766	0,00766	0,007368
Yakari	**0,00835**	**0,008945**	**0,00901**	**0,00781**	**0,00501**	**0,00766**	**0,00766**	**0,008254 ****
TRT Çocuk								
Arı Maya	**0,00835**	**0,012522**	**0,01261**	**0,01367**	**0,00167**	**0,00766**	**0,00766**	**0,010136 ***
Bulmaca Kulesi	**0,00835**	**0,014311**	**0,01261**	**0,00391**	**0,00501**	**0,00766**	**0,00766**	**0,009701 ****
Canım Kardeşim	**0,0167**	**0,014311**	**0,01441**	**0,01563**	**0,00167**	**0,00766**	**0,00766**	**0,014048 ***
Ciciki	0,008 5	0,008945	0,00541	0,00586	0,00167	0,00766	0,00766	0,00726
Çılgın Orman	0,00626	0,005367	0,01081	0,01172	0,00668	0,00766	0,00766	0,007452

Elif'in Düşleri	**0,0167**	**0,014311**	**0,01441**	**0,01563**	**0,00167**	**0,00766**	**0,00766**	**0,014048***
Harika Kanatlar	**0,01461**	**0,012522**	**0,01081**	**0,01367**	**0,00835**	**0,00766**	**0,00766**	**0,01252***
İbi	**0,01461**	**0,012522**	**0,0036**	**0,00391**	**0,01169**	**0,00766**	**0,00766**	**0,010526***
Keloğlan Masalları	0,01044	0,007156	0,0036	0,00195	0,01336	0,00574	0,00574	0,007485
Köstebekgiller	**0,00835**	**0,007156**	**0,00901**	**0,00977**	**0 00668**	**0,00766**	**0,00766**	**0,00814***
Kuzucuk	**0,01253**	**0,010733**	**0,01441**	**0,01172**	**0,00668**	**0,00766**	**0,00766**	**0,011566***
Laura'nın Yıldızı	**0,00835**	**0,007156**	**0,01261**	**0,01367**	**0,00334**	**0,00766**	**0,00766**	**0,008919****
Maysa ve Bulut	**0,0167**	**0,014311**	**0,01441**	**0,01563**	**0,00167**	**0,00 6 6**	**0,00766**	**0,014048***
Mini Mini Hutoslar	0,00626	0,005367	0,00541	0,00586	0,00334	0,00766	0,00766	0,005741
M.Oyuncak Dükkanı	0,00626	0,005367	0,01261	0,00195	0,00334	0,00766	0,00766	0,006421
Pepee	**0,0167**	**0,014311**	**0,01441**	**0,01563**	**0,00167**	**0,00766**	**0,00766**	**,014048***
Rafadan Tayfa	**0,0167**	**0,014311**	**0,01441**	**0,01563**	**0,00167**	**0,00766**	**0,00766**	**0,014048***
Rüzgar Gülü	**0,01253**	**0,012522**	**0,00901**	**0,00977**	**0,00334**	**0,00766**	**0,00766**	**0,010734***
Doru	**0,01044**	**0,008945**	**0,01261**	**0,00977**	**0,00501**	**0,00766**	**0,00766**	**0,009775****
			Yumurcak Tv					
Arthur	0,00418	0,005367	0,0036	0,00781	0,00334	0,00766	0,00766	0,004938
Can	**0,0167**	**0,014311**	**0,01441**	**0,01563**	**0,00167**	**0,00766**	**0,00766**	**0,014048***
Çufçuflar Diyarı	**0,00835**	**0,008945**	**0,01261**	**0,00977**	**0,00501**	**0,00766**	**0,00766**	**0,009032****
Ella Bella	**0,00835**	**0,010733**	**0,01261**	**0,01367**	**0,00167**	**0,00766**	**0,00766**	**0,009694****
Gazoon	0,00418	0,005367	0,00721	0,00391	0,00668	0,00766	0,00766	0,005276
Kaptan Tsubasa	0,00418	0,003578	0,0036	0,00781	0,01336	0,00478	0,00478	0,004968
Mouk	0,00418	0,003578	0,00541	0,00391	0,00334	0,00766	0,00766	0,004337
Niloya	**0,0167**	**0,014311**	**0,01441**	**0,01563**	**0,00167**	**0,00766**	**0,00766**	**0,014048***
Olliver	0,00418	0,005367	0,00721	0,00781	0,00167	0,00766	0,00766	0,005387
Olly	0,00418	0,003578	0,00721	0,00391	0,00167	0,00766	0,00766	0,004508
Oscar	0,00418	0,003578	0,00541	0,00781	0,01169	0,00766	0,00766	0,005317
Pokoyo	**0,00626**	**0,010733**	**0,01261**	**0,01367**	**0,00835**	**0,00766**	**0,00766**	**0,009384****
Pororo	0,00626	0,007156	0,01081	0,00781	0,00668	0,00766	0,00766	0,007457

Tayo	**0,00626**	**0,008945**	**0,01441**	**0,01172**	**0,00167**	**0,00766**	**0,00766**	**0,008569 ******
Marsupilami	0,00418	0,008945	0,00721	0,00977	0,01336	0,00574	0,00574	0,007131

***:** Birinci öncelikle seyredilebilinir
****:** İkinci öncelikle seyredilebilinir

Karma yoğunluk değerler Tablo 15'de yapılan hesaplamalar ile elde edilmiştir. Değerlere göre okulöncesi dönemde çocukların eğitimsel gelişimine etki eden çizgi filmlerin birinci ve ikinci öncelikte seyredilebilir olarak belirlenmiştir. Alanında uzman öğretim elemanlarının değerlendirmelerine dayalı, kriterler arasındaki üstünlük durumuna göre 1-9 arasında sübjektif puanlar dikkate alınarak, hesaplama yapılmıştır. Bu sebeple, çizgi filmlerin uygunluk sıralamasını belirlemede kullanılan puanlar, uzman görüşüne dayalı yaklaşık sayılarla ifade etmektedir. Yaklaşık sayılar olarak ifade edilen değerler bir kesinlik olmayıp bulanık sayılar olarak tanımlanmaktadır (Özkan, 2003, s.2-88). Karma yoğunluk değerlerine göre Tablo 16'da birinci ve ikinci öncelikte seyredilebilir çizgi film programları sıralanmıştır.

Tablo 16.Birinci ve İkinci Öncelikte Seyredilebilir Çizgi Film Program Listesi

	*** Birinci Öncelikte Seyredilebilir Çizgi Film Programları**	
1	Pepee	0,014048*
2	Canım Kardeşim	,014048*
3	Elif'in Düşleri	0,014048*
4	Maysa ve Bulut	0,014048*
5	Pepee	0,014048*
6	Rafadan Tayfa	0,014048*
7	Can	0,014048*
8	Niloya	0,014048*
9	Harika Kanatlar	0.01252*
10	Pisi	0,012365*
11	Kuzucuk	0,011566*
12	Rgg Ayas	0,01079*
13	Rüzgar Gülü	0,010734*
14	İbi	0,010526*
15	Arı Maya	0,010136*
16	Doru	0,009775*
	****ikinci Öncelikte Seyredilebilir Çizgi Film Programları**	
1	Bulmaca Kulesi	0,009701**
2	Ella Bella	0,009694**
3	Leliko	0,009655**
4	Pokoyo	0,009384**
5	Pisi Kedi	0,00919**
6	Limon İle Zeytin	0,009116**
7	Çufçuflar Diyarı	0,009032**
8	Laura'nın Yıldızı	0,008919**
9	Pocoyo	0,008883**
10	Arı Maya	0,00861**
11	Tayo	0,008569**
12	Tip ve Ailesi	0,008448**

13	Topsy ve Tim	0,008448**
14	İtfaiyeci Sam	0,008277**
15	Yakari	0,00825 **
16	Thomas	0,008229**
17	Köstebekgiller	0,00814**
18	Ayşegül	0,008074**

Tablo 16'da elde edilen sonuçlar incelendiğinde, birinci öncelikte seyredilebilir 15 çizgi film programının karma yoğunluk değeri açısından uygunluk sıralamasında yer almaktalar. İkinci öncelikte seyredilebilir 18 çizgi film programı karma yoğunluk değerleri açısından uygunluk sıralamasında tercih edebilir görülmektedir. Değerlendirme ***Ahlaki ve Kültürel Uygunluk, Eğitimsel Katkı ve Öğreticilik, Hayal ve Abartı, Gerçek ve Yalan, Şiddet, Cinsellik, Sevgi ve Eğlence*** gibi sübjektif faktörler dikkate alınarak, elde edilen karma yoğunluk değeri **0,014048** ile ***Pepee, Canım Kardeşim, Elif'in Düşleri, Maysa ve Bulut, Rafadan Tayfa, Can ve Niloya*** çizgi film programları en öncelikli olarak tercih edilebilinir.

Sonuç

Bu çalışmada, okulöncesi dönemde çocukların eğitimsel gelişimine etki eden çizgi filmlerin Analitik Hiyerarşi Yaklaşımı (AHY) ile uygulanabilir bir çözüm önerisinde bulunulmuştur. Öneride bulunulan AHY algoritmasında, problem ilişkin kriterler objektif değerlendirilerek kişisel tercihleri barındıran sübjektif değerlerde dikkate alınarak modele değerlendirilmiştir. Ayrıca, okulöncesi çağda çocuğu bulunan birkaç aile ile yapılan görüşmede çalışmanın değerlendirmesi yapılarak ortaya konulan sonuçların tutarlılığı test edilmeye çalışılmıştır.

Okulöncesi dönemde çocukların eğitimsel gelişimine etki eden çizgi filmlerin değerlendirilerek seyredilebilir uygunlukta olanların belirlenmesi, çok kriterli karar verme tekniklerinden AHY ile yapılmıştır. Özellikle; çizgi film programları oluşturan firmaların ve bunları yayınlayan kanalların okulöncesi dönemde çocukların eğitimsel gelişimine etki edecek kriterleri dikkate alarak programlarının geliştirmesi hem kanalların seyredilme oranını artıracak hem de okulöncesi dönemde çocukların eğitimsel gelişimine çizgi filmler önemli bir katkılar sunacaktır.

Kaynaklar

Byun, D.H., (2001). The AHP Approach For Selecting An Otomobile Purchase Model, Information & Managment 38.

Cesur, S., ve Paker, O., 2007, Televizyon ve Çocuk: Çocukların Tv Programlarına İlişkin Tercihleri, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19(19).

Chandran, B., Golden, B.,Wasil, E., (2005), Linear programming models for estimating weights in the analytic hierarchy process, Computers & Operations Research, Volume 32, Issue 9.

Çamurdan, A. D. (2007). Görsel medyanın çocuk sağlığına etkileri, Sürekli Tıp Eğitim Dergisi, 16(2), 25-29.

Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 19(4), 226.

Doğan, M., 2003, Televizyon Reklamlarının Çocuklar Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Erinci, F. ve Sulak, H. (2014). Analitik hiyerarşi proses ile akıllı telefon seçimi. Süleyman

Garfì, M., Ferrer-Martí, L., Bonoli, A., Tondelli, S., 2011, Multi-criteria analysis for improving strategic environmental assessment of water programmes. A case study in semi-arid region of Brazil J. Environ. Manag., 92 (2011), pp. 665–675

Güner, M., ve Yücel Ö., Konfeksiyon Üretiminde Temel Kriterlerin Hiyerarşik Modellenmesi ile Üretilecek En Uygun Ürünün Belirlenmesi, Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi, Cilt: 22, Sayı: 1, 2007, ss.73-79.

Harker, P., Vargas, L., 1987, The theory of ratio scale estimation: Saaty's Analytic Hierarchy Process, Management Science, 33 (11).

Itami, R.M., Maclaren, G., Hirst, K., 2001, Integrating the AHP with geographic information systems for assessing resource conditions in rural catchments in Australia.

Kuruüzüm, A., Atsan, N., (2001). "Analitik Hiyerarşi Yöntemi ve İşletmecilik Alanındaki Uygulamaları", Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 1: 83-105.

Kwiesielewicz, M., Uden E.V., (2004). "Inconsistent and Contradictory Judgements In Pairwaise Comparison Method In The AHP", Computers & Operations Research 31.

Öcel, N. (2002). İletişim ve çocuk: İletişim ortamlarında çocuk ve reklam iletişimi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.

Özkan, M.M., (2003). Bulanık Hedef Programlama, Ekin kitapevi, İstanbul.

Öztürk H.E., 2002, Kişilik Gelişimi Açısından Çocuk ve Televizyon, Beyan Yayınları, İstanbul.

Pesen, E., (2012). Analitik Hiyerarşi Proses İle Ar-Ge Projesi Seçimi: İş Makinaları Sektöründe Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Soyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, Mersin.

Saaty, T.L. 1990, How to make a decision: the analytic hierarchy process, Eur. J. Oper. Res., 48.

Saaty, T.L., (1980). "The Analytical Hiyerarchy Process", Mc Grow-Hill Company, New York.

Saaty, T.L., (2003). "Decision – Making With The AHP: Why Is The Principal Eigenvector Necessary", European Journal Of Operational Research 145.

Saaty, T.L., 1991, Analytic Hierarchy Process McGraw-Hill, Makron, São Paulo

Saaty, T.L., Özdemir M.S.,(2003). "Why The Magic Number Seven Plus or Minus Two" Mathematical and Computer Modelling 38.

Scholl, A., (2005). "Solving Multiattribute Design Problems With Analytic Hierarchy Process and Conjoint Analysis: An Empirical Comparison", European Journal Of Operational Research 164.

Selçuk, Z., (2010). Eğitim Psikolojisi, Nobel, 18. Baskı, Ankara.

Şentürk, M., Turğut, M. (2011). Televizyon Programları, Reklamlar ve Çocuklar, Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 27(27).

Şirin, M. R. (1999). Televizyon çocuk ve aile. İstanbul: İz yayınları.

Torlak, Ö., 2001, Pazarlama Ahlakı, Beta Yayınları, İstanbul.

Türkmen, N., 2012, Çizgi Filmlerin Kültür Aktarımındaki Rolü ve Pepee, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, , Cilt: 36, Sayı: 2.

Vargas, L. G., (1990). "An Overview of The Analytic Hiyerarchy Process and Its Applications", European Journal Of Operational Research 48.

Yağlı, A., 213, Çocuğun Eğitiminde ve Sosyal Gelişiminde Çizgi Filmlerin Rolü: Caillou ve Pepee Örneği, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/10, ANKARA-TURKEY

HZ. PEYGAMBER'İN SÜNNETİNDEN REFERANSLARLA ÇOCUKLUKTA MAHREMİYET EĞİTİMİ

Doç. Dr. Huriye Martı[1]·

Mahremiyet, kişinin kendisine ait olanı ne zaman, nasıl ve ne ölçüde başkası ile paylaşabileceğine karar vermesine işaret eden çok boyutlu bir kavramdır. Modern hukukta mahremiyet, genel olarak, kişilerin yalnız başına kalabildikleri, istedikleri gibi düşünüp davranabildikleri, başkalarıyla hangi yer, zaman ve koşullarda ne ölçüde ilişki ve iletişim kuracaklarına bizzat kendilerinin karar verebildikleri bir alanı ve bu alan üzerinde sahip olunan hakkı ifade eder.[2] Bedeni, mekânı ve bilgiyi ilgilendiren boyutlarıyla çocukluktan itibaren gelişen mahremiyet algısı, sosyo-kültürel ortamın ve elbette bu ortamın bir parçası olan dinin etkisiyle şekillenen bir karaktere sahiptir. Dolayısıyla mahremiyete yani insanın dokunulmazlarına dair sınırlar, sadece insan aklının değil aynı zamanda ilahi iradenin de müdahale ettiği, koruduğu, korunmasını istediği ve çiğnendiğinde ceza öngördüğü sınırlardır.

Her ne kadar "haram", "hürmet" ve "tahrim" gibi terimlerle akraba olan "mahremiyet" kelimesi[3] ilk anda yetişkinliği çağrıştırsa da, aslında mahremiyet algısı ilk çocukluk döneminde yerleşmeye başlar. Kendini fark ettiği, yetilerini keşfettiği, bedenini tanımaya ve varlığını adlandırmaya çalıştığı gelişim dönemlerinde çocuğun mahremiyete dair algı ve alışkanlıkları da gelişir. Dolayısıyla mahremiyete dair düşünce ve davranışlar; görülmesi, duyulması ve örnek alınması hasebiyle eğitimin konusudur.

Mahremiyet eğitimi, din ilimleriyle eğitim bilimlerinin ortaklaşa çalışacağı ve birbirini besleyeceği interdisipliner bir alan olarak görünmektedir. Din ve mahremiyet arasındaki bağ, bu alanda eğitimin dinî referanslar eşliğinde götürülmesini gerekli kılacak kadar güçlüdür. Diğer taraftan çağımız insanını tanıyan, sorunlarını belirleyen ve çözüm üreten eğitim bilimlerinin konuya eğilmesi, eğitim kurumlarının başıboşluğa fırsat vermeyecek biçimde alanda söz sahibi olması şarttır.

Mahremiyet eğitimi, çocuğun kendisine ve diğer insanlara ait özel bir alan olduğunun farkına varması, sosyal hayat içinde özel alanını koruması ve başkasının özeline saygı duyması bakımından son derece önemli bir eğitim alanıdır. Okul öncesi dönemde şekillenmesi beklenen bir mahremiyet bilinci çocuğu güçlendirecek, kendini tanımasını, farklı ve değerli hissetmesini sağlayacak, ruhsal ve cinsel açıdan korunmasını temin edecektir.

İnsana saygıyı ve "sınır" mefhumunu öğreten yapısıyla İslam dini, sıklıkla mahremiyete vurgu yapar. Sadece mahrem bölgelerin örtülmesi ile özetlenemeyecek bir mahremiyet algısı, bakmadan konuşmaya, izin almadan haber vermeye kadar geniş bir konu bütünlüğü içerisinde en güzel örneklerini Hz. Peygamber'in hayatında bulur. Bu çalışmada çocuklukta sağlıklı bir mahremiyet algısı geliştirmeye yönelik eğitimlerde nelere dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durulacak, bilhassa mekân ve beden mahremiyeti üzerinde yoğunlaşılarak Hz. Peygamber'in sünnetinden ipuçları devşirilecektir.

I. Niçin Mahremiyet Eğitimi?

Bugün mahremiyet algısını derinden sarsan bir kasırga Müslüman toplumları da kuşatmış durumdadır. Mahremiyete saygı fikrinden yoksun zihinlerin artması, sosyal güven ve huzuru bozan önemli bir sorundur. Aileden okula uzanan, sosyal medyadan televizyona sıçrayan, siyasetten edebiyata ulaşan, sağlıktan ticarete her alanda tartışılan boyutlarıyla mahremiyet zedelenmeleri, sadece yetişkinleri değil çocukları da etkilemekte ve ne yazık ki onların yetişkinlerden daha fazla zarar görmelerine

1 • Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi, Diyanet İşleri Başkanlığı Müşaviri, huriyemarti@hotmail.com

2 Yüksel, Mehmet, "Mahremiyet Hakkı ve Sosyo-Tarihsel Gelişimi", *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 58-1, s. 182.

3 Bkz. el-Cevherî, İsmail b. Hammad, *Mu'cemü's-Sıhah*, Haz. Halil Me'mûn Şeyha, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut 2008, s. 227-228.

sebep olabilmektedir.

"Ey Âdemoğulları! Size avret yerlerinizi örtecek giysi ve süslenecek elbise verdik. Takva elbisesi var ya, işte o daha hayırlıdır."[4] buyuran Yüce Yaratıcı'nın kulları, modern zamanda kendilerinden beklenen mahremiyet hassasiyetini gösterebilmiş değildir. Pek çok konuda insanlığın tarihsel gelişim çizgisine ayak uyduramayan, insani ortak paydaları benimsemeyen ve çözümü reddetmekte bulan modern kültür, özümsemede zorlandığı mahremiyeti de hafife almış ve örtünmeyi reddetmiştir.[5] Dolayısıyla bugünün çocuklarına mahremiyet bilincine dair eğitimler vermek belki de tüm zamanlardan daha önemli hale gelmiştir.

Mahremiyet eğitimi cinsel eğitimi de içeren ama ondan daha kapsamlı olup, "özel alan" bilgisine odaklanan ve dokunulmazlığı, dolayısıyla da saygıyı/saygınlığı öğreten bir eğitimdir. Erken çocukluk döneminde verilmesi gereken bu eğitim, kimi zaman iddia edildiği üzere, çocuğun özgürlüğünü kısıtlayan, özgüvenini zedeleyen, yaşam alanını sınırlayan bir eğitim değildir. Çocuğun kuşkucu, korkak, aciz olmasına sebep olan bir eğitim hiç değildir. Aksine bu eğitim çocuğun özsaygısını ve özgüvenini güçlendiren, kendini tanımasını ve özel hissetmesini sağlayan bir niteliğe sahiptir. Daha da önemlisi mahremiyet eğitimi çocuğa sınırlarını korumayı öğrettiği için fiziksel ve ruhsal istismara karşı korunmasına imkan tanımaktadır. Çocuğun sadece travmatik yaşantılarla boğuşması değil aynı zamanda hayat boyu sürebilecek bir güven bunalımı yaşaması anlamına gelen taciz ve istismar[6] ve gerek duygusal, gerekse fiziksel

II. Ne Zaman ve Nasıl Bir Mahremiyet Eğitimi?

Mahremiyet, gizli ve özel olanı ilgilendirdiği için bir taraftan merakı, diğer taraftan utancı tetikleyebilen, dolayısıyla itina isteyen bir alandır. Belki de bu yüzden çoğu zaman cinsellik ve mahremiyet eğitimlerinin aileler tarafından atlandığı ya da ötelendiği görülmektedir. Oysa erken çocukluk dönemi, çocuğun özerkliğini kazandığı ve sınır kavramıyla tanıştığı dönem olmakla mahremiyet eğitiminin tam zamanıdır. Altı değiştirilirken ve annesini emerken yalnız kalmak istemesi bile bir çocuğun mahrem alanına saygı istemesi anlamına gelir. Benzer şekilde annesinin kendisini başkaları yanında giydirmemesini isteyen, odasından çıkılmasını talep eden bir çocuk, sınır koymakta ve sınırlarına hürmet beklemektedir. O halde mahremiyet eğitiminin kişilik gelişimine paralel olarak küçük adımlarla ilk yaştan itibaren verilmeye başlanması ve yıllar ilerledikçe sistematik bir hale gelmesi gerekir.

Bir başka açıdan bakarsak, mahremiyet eğitiminin yaşı yok gibidir. Mahremiyet algısının Yaratıcı ile ilişkiye uzanan bir anlam dünyasına sahip olduğu düşünüldüğünde diyebiliriz ki, insanoğlu her yaşta mahremiyete dair yeni tanımlar geliştirir ve bakışını günceller. Söz gelimi bir yetişkin olan Muâviye b. Hayde ile Hz. Peygamber (sav) arasında şöyle bir konuşma geçmiştir:

Ey Allah'ın Resûlü, örtülmesi gereken yerlerimizi kimin yanında örtelim?

Hanımından ve cariyenden başka herkese karşı örtülmesi gereken yerlerini ört.

Peki, bir erkek başka bir erkeğin yanında nerelerini örtmeli?

Gücün yettiğince avret yerlerini kimseye göstermemeye çalış!

Kişi tek başına olunca ne kadar örtünmesi gerekir?

Kendisinden hayâ edilip utanılmaya en lâyık olan zat, Allah'tır.[7]

Beden mahremiyetine dair bu diyalog, diğer alanlara da kaydırılarak düşünülebilir. Mesela mahremiyet eğitiminin mekânsal boyutu, bizzat Allah Teâlâ tarafından şöyle ifade buyrulmaktadır: *"Ey*

---

4 A'râf, 7/26.

5 Aydın, Mustafa, "Mahremiyet ve Örtünmenin Dönüşümü", *Eskiyeni*, Kış, 2009, s. 63.

6 Akbaş, Turan- İsmail Sanberk, Çocuklara Yönelik Cinsel Taciz ve Koruyucu Eğitim, Karahan Kitabevi, Adana 2011, s. 40-41.

7 et-Tirmizî, Ebû Îsâ Muhammed b. Îsâ, *el-Câmiu's-Sahîh*, I-V, Thk. Ahmed Muhammed Şâkir, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1987, "Edeb", 22; Ebû Dâvûd, Süleymân b. Eş'as es-Sicistânî, *es-Sünen*, I-IV, Haz. Muhammed Muhyiddîn Abdülhamîd, el-Mektebetü'l-İslâmî, İstanbul trs. "Hammâm", 2.

iman edenler! Ellerinizin altında bulunanlar (kölеleriniz) ve içinizden henüz bulûğ çağına ermemiş olanlar, günde üç defa; sabah namazından önce, öğleyin (dinlenmek için) elbiselerinizi çıkardığınız zaman ve yatsı namazından sonra (yanınıza gireceklerinde) sizden izin istesinler. Bu üç vakit sizin için mahrem vakitlerdir… Çocuklarınız erginlik çağına geldiklerinde, kendilerinden öncekilerin izin istedikleri gibi izin istesinler. İşte Allah âyetlerini size böyle açıklar. Allah, hakkıyla bilendir, hüküm ve hikmet sahibidir. ”[8]

Görüldüğü üzere ayet, hem yetişkinlere (kölelere) hem de çocuklara verilecek mahremiyet eğitiminden bahsetmekte ve bulûğdan önceki döneme dikkat çekmektedir. Hz. Peygamber (sav) de eşinin yanında gördüğü bulûğ çağına gelmiş genç kızları beden mahremiyetlerini korumaları ve örtünmeleri konusunda bilgilendirmiştir.[9] O halde, bu dönemde anne-babanın çocuklarına sağlıklı bir mahremiyet bilinci aşılaması Allah'ın emridir demek, yanlış olmaz. Mahremiyet eğitimi, yazılı ve görsel basın, internet ve sosyal medya tarafından yönetilemeyecek kadar hassas bir alandır. Yine bu alan, ilköğretim yıllarına ertelenemeyecek ve çocuğun yarı cahil insanlar ya da yaşıtları aracılığıyla kulaktan dolma bilgilenmesine izin verilemeyecek kadar özeldir.

Aile içinde ve okul öncesi eğitim kurumlarında mahremiyet eğitimi verilirken benimsenmesi gereken üsluba da burada kısaca değinmek anlamlı olacaktır. Öncelikle mahremiyetin çocuğun gelişim basamaklarına uygun bir biçimde anlatılmasının önemine vurgu yapalım. Henüz anlaması mümkün olmayan ve bilmesi gerekmeyen detayların çocukla paylaşılması kadar, çoktan bilmesi gereken sınırların büyüdüğü halde anlatılmaması da zarar verici olabilir. Dolayısıyla her yaşın cinselliğe ve mahremiyete dair hangi bilgiyi kaldıracağı konusunda uzmanların görüşlerine uyulmalıdır. Zira cinsel eğitim; bilgilendirme, tutum geliştirme, inançlar, değerler, ilişkiler ve mahremiyet konularını ele alan ve yaşam boyu süren bir süreçtir.[10]

Mahrem olana ilgi, çocuğu yanlış bilgi kaynaklarına yönlendirebilir. Ekranda gördüğü anlık sahneler ya da sohbet ortamlarında umarsızca sarf edilen cümleler yeterli bilgi donanımına sahip olmayan zihnini bulandırabilir, yanlış kodlamalar yapmasına sebep olabilir. Umulmadık anda sorduğu birkaç kelime, anne babayı hazırlıksız yakalayabilir. Bu yüzden mahremiyet eğitimine önem vermek, özel zaman ayırmak, anne babaları da bu hususta bilgilendirmek gerekmektedir.

Çocukla mahremiyete dair konuşurken doğru bilgilerden hareket edilmeli, kaçamak ve yalan yanlış cevaplardan sakınmalıdır. Sakin ve sade bir dille konuşmak, mahremiyet hakkında mutedil bir yaklaşımı benimsetmek adına son derece önemlidir. Ani tepkiler, azarlamalar, kahkahalar, sorgulamalar, başka kimselerin yanında konuyu açmalar çocuğu incitecek, mahremiyete ve cinselliğe dair sağlıksız duygular geliştirmesine neden olabilecektir.

Diğer yandan mahremiyet konusunda bilgi ve tepki verirken korkutmadan ve tiksindirmeden konuşmak gerekir. Mahremiyetini korumazsa başına ne büyük facialar geleceğine dair anlatımlar çocuğu korumaktan ziyade korkaklaştırmaktadır. "Ayıp" ve "günah" gibi tek kelimelik ve sıradan cevaplar ise, bilgilendirme değildir. Aksine sabırlı, ikna edici ve açıklayıcı bir üslup benimsenmeli, kabul edici ve empatik bir ortam sağlanmalıdır.

III. Mahremiyet Eğitiminde Ne Öğretilmeli?

Çocuk, Allah'ın öncelikle anne babaya, sonra da yakın çevresindeki yetişkinlere emanet ettiği değerli ve kırılgan bir varlıktır. Yüzü geleceğe dönük olan bu emanet, kendi ayakları üzerinde durana kadar desteklenmeyi ve hayata hazırlanmayı beklemektedir. Her çocuk, içinde taşıdığı cevherle sevgi kadar saygıyı da hak etmektedir. Nitekim Allah Resûlü'nün çocuklarla iletişimine bakıldığında, onlara sevgi ve şefkatin yanı sıra kendilerini değerli hissetmelerini sağlayacak bir şekilde iltifat ettiği de görülür. Onun (sav) çocuklara selam vermesi, hal hatırlarını sorması, hastalandıklarında ziyaretle-

8 Nûr, 58-59.

9 Ebû Dâvûd, Salât, 84.

10 Tuğrul, Belma-İsmihan Artan, "Çocukların Cinsel Eğitimi ile İlgili Anne Görüşlerinin İncelenmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, yıl: 2001, sayı: 20 s. 142.

rine gitmesi, onlara İslam'ı tebliğ etmesi, biatlerini alması, cemaatinde onlara özel bir saf ayırması, fikirlerini sorması, ikrama onlardan başlaması gibi bir dizi davranış,[11] ancak geleceğin yetişkinine duyulan saygı ile açıklanabilir.

Bütün bunları, mahremiyet konusunda da Hz. Peygamber'in çocuğu büyükten ayırt etmediğini düşündüğümüz için söylüyoruz. Elbette kastımız haram-helal çizgisinde fıkhî bir denklik değildir. Ama Peygamber tarafından çocuğun özelinin korunması, dokunulmaz kabul edilmesi, bedenine müdahalenin saygı sınırlarına bağlanması gibi hususlar, bize mahremiyet konusunda çocuğun da büyük gibi özel olduğunu düşündürtmektedir.

Söz gelimi torunu Hasan'ın sütannesi olan Ümmü'l-Fazl, bir gün ziyarete geldiğinde yanında Hasan'ı da getirir ve onu Resûlullah'ın kucağına verir. Ne var ki Hasan, dedesinin kucağına idrar yapar. Bunun üzerine sütannesi, "Ne yaptın!" dercesine bebeğin omzuna vurur. Ama Hz. Peygamber bu davranışa kızar ve *"Oğlumun canını acıttın!"* diyerek Ümmü'l-Fazl'ı uyarır.[12] Yine Hz. peygamber (sav) bademcik iltihabı konusunda o günün uygulaması ile bademciği sıkıp iltihabı akıtmaya çalışarak çocuğa acı çektirmeyi yasaklar ve ûd-ı hindî adlı bitkinin kullanılmasını tavsiye eder.[13]

Örneklere yeri geldikçe değineceğiz. Ancak burada çocuğun farklı yaşlarda mahremiyete dair farklı bilgiler edinmesinin doğal olduğunu bir kez daha dile getirelim. İlk yaşlarda verilecek öz prensiplerin zamanla detaylandırılması ve açıklamalarla pekiştirilmesi gerekecektir. Temelde verilecek mesaj ise aynıdır: "Sen özelsin. Bedenin değerlidir ve dokunulmazdır. Özel alanını korumalı, başkalarının özel alanına saygılı olmalısın." Şimdi mekân ve beden mahremiyetine dair eğitimlerde hangi ana noktaların vurgulanması gerektiğine kısaca değinelim.

A. Beden Mahremiyeti Eğitimi

Allah Resûlü (sav), *"Bedeninin senin üzerinde hakkı var."*[14] buyururken insana vücudu konusundaki sorumluluğunu hatırlatmaktadır. Bu sorumluluk bilinci çocuğa küçük yaşlardan itibaren aşılanmalıdır. Kendini tanıması, bedenine dair sağlıklı bir algı geliştirmesi, bedeniyle ve cinsiyetiyle barışık olması, diğerlerinin bedenine müdahalede bulunmaması gibi konularda verilecek eğitimler, geleceğin sağlıklı, özgüvenli, kişilikli bireyini yetiştirme açısından son derece önemlidir. Bu bağlamda ana ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

1. Özel alan tanımlaması

Çocuğa iki yaşından itibaren bedeninin özel/mahrem bölgeleri öğretilmeli, anne-baba kendi özel bölgelerini çocuktan saklamaya başlamalı, bu bölgelerin sadece doktora ve gerektiğinde anne-babaya gösterilebileceği, diğerlerinin dokunmasına kapalı olduğu anlatılmalıdır. "İç çamaşırının altındaki bölgeler" olarak tanımlanabilecek olan mahremiyet sınırlarını öğrenmesi, hem çocuğun sınır ihlallerinde rahatsız olmasını hem de başkasının sınırlarına riayet etmesini sağlayacaktır.

2. Özel alan ihlâlinde tepki

Özel alan ihlallerinde tepki vererek, onun da tepki vermesi gerektiği çocuğa öğretilmelidir. Çocukla birlikte dolaşırken veya televizyon izlerken mahremiyet ihlali içeren sahnelerle karşılaşıldığında, çocuğun duyacağı şekilde bunun doğru olmadığına dair sağlıklı tepkiler verilmelidir. Böylelikle

---

11 Örnekler için bkz. el-Buhârî, Muhammed b. İsmail, Sahîhu'l-Buhârî (el-Câmiu'l-Müsnedü's-Sahîhu'l-Muhtasar min Umûri Rasûlillâh sallallâhü aleyhi vesellem ve Sünenih ve Eyyâmih), Haz. Muhammed Nizâr Temîm-Heysem Nizâr Temîm, Dâru'l-Erkam, Beyrut 1995, "Edeb", 81, "Merdâ", 11; Müslim, İbnü'l-Haccâc el-Kuşeyrî, el-Câmiu's-Sahîh, (Nevevî Şerhi ile birlikte), I-XIX, Haz. Muhammed Fuâd Abdülbâkî, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1995, "Selâm", 14; "Eşribe", 127; Tirmizî, Ahkâm, 21; Ebû Dâvûd, Salât, 96.

12 Ahmed b. Hanbel, *Müsned*, I-VI, İstanbul trs., VI, 340.

13 Buhârî, Tıb, 21.

14 Müslim, Sıyâm, 182.

mahremiyet ihlallerinin sıradan ve doğal görünmesinin önüne geçilmelidir.

3. Bedenim bana özeldir bilinci

Anne babalar tıpkı kendi bedenlerinin dokunulmazlığını savundukları gibi, çocukların bedenlerinin de dokunulmazlığını kabul etmelidir. Anne baba tarafından mahremiyetine saygı gösterilmeyen çocuk, "Bedenim bana aittir ve özeldir" bilincine erişememektedir. Dolayısıyla ebeveynler çocuklarının bedenleri ile ilgili tasarruflarında onları bilgilendirmeli ve onaylarını almaya dikkat etmelidir. Örneğin, tedavi için iğne yapılması gereken bir çocuk habersizce apar topar muayene masasına yatırılmamalı, niçin iğne ile tedavi olması gerektiği konusunda ön bilgi ile aydınlatılmalıdır. Benzer biçimde terlemiş bir çocuğun sırtına zorla havlu sokulmamalı, sebebi ve sonuçları hakkında bilgi verildikten ve ikna olması sağlandıktan sonra giydirilmelidir.

4. Soyunma ve giyinmede yalnızlık

Çocuklar için kendi başlarına giyinip soyunmayı öğrenmeleri bağımsızlıklarını kazanmada önemli adımlardan biri olarak kabul edilmektedir. Bu adımın bir an evvel gerçekleşmesi için çocuğu desteklemek ve cesaretlendirmek anne babaya düşmektedir. Bunu başaramadığı zamanlarda anne-babası çocuğun elbiselerini herkesin içerisinde değiştirmemeli, kimsenin görmediği bir ortamda giyinmesini sağlamalıdır. Zira beden mahremiyetine dair eğitimin en önemli ilkelerinden biri giyinip soyunmada yalnızlıktır. Bebeğin bezi bile gözlerden uzak yerde değiştirilmeli, böylece çevredeki çocuklara mesaj verilmelidir.

Çocuklar ev içinde ve bahçede çamaşırsız ve çıplak gezdirilmemelidir. Bir gün ağır bir taş taşırken peştemali çözülen Misver b. Mahreme, Resûlullah'ın kendisini "*Dön de elbiseni al. Sakın çıplak gezmeyin!"* diyerek uyardığını anlatır.[15]

Burada spor okulları, yüzme kursları, hamam ve sauna gibi yerlerde de çocukların yalnız giyinip soyunmasının sağlanması hususuna dikkat edilmesi gerektiğini, bunun istismara karşı korunmada son derece önemli olduğunu belirtelim.

5. Banyo ve tuvalette yalnızlık ve örtünme

Tuvalet eğitimi çocuğun bedensel gereksinimlerini kontrol etmeyi öğrenmesi ve başarı, bağımsızlık, temizlik gibi duyguları tatması açısından önemli bir adımdır. Bu eğitim mahremiyetle iç içe geçmiş bir alana tekabül ettiği için özenle yürütülmelidir.

Tuvalet terbiyesi sürecinde ve sonrasında tuvalete çocukla birlikte girmek veya tuvaletin kapısını aralık bırakmak, çocuğa her an mahremiyetinin ihlal edilebileceği fikrini verir. Bu yüzden anne-baba gerekiyorsa kapının önünden ayrılmamalı ama asla içeri izinsiz girmemelidir. Nitekim tuvalet ihtiyacını giderirken iki kişinin yan yana gelip konuşmamalarını ve birbirlerinin avret yerlerine bakmamalarını öğütleyen yine Hz. Peygamber'dir.[16]

Benzer şekilde çocuk ebeveyn ile birlikte soyunmuş olarak banyoda bulunmamalı, kardeşleri aynı anda banyo yaptırmamalı, mecburiyet durumunda iç çamaşırlarını çıkarmadan yıkanmalıdır. Anne baba, çocuğu alt çamaşırı ile yıkamalı, çamaşırını çıkarırken ve kendisini temizlerken başını hafif yana çevirerek mahremiyetine saygı gösterdiğini hissettirmelidir. Bu da nebevî terbiyenin gereğidir. Zira Allah Resûlü (sav) açıkta gusleden bir adam görmüş ve bu davranışı hutbede ele alacak kadar önemli bularak şu konuşmayı yapmıştır: *"Allah halimdir, hayâ sahibidir, kusurları örter. Hayâyı ve örtünmeyi sever. Biriniz gusledeceğinde kapalı yerde yıkansın."*[17]

---

15 Müslim, Hayız, 78.

16 İbn Hanbel, III, 36.

17 en-Nesâî, Ebû Abdurrahman Ahmed b. Şuayb, *es-Sünen*, I-IX, Haz. Abdülfettâh Ebû Ğudde, Dâru'l-Beşâiri'l-İslâmiyye, Beyrut 1994, "Gusül ve teyemmüm", 7.

6. Mahrem bölgeleri sevgi objesi olarak kullanmama

Anne-baba, eş-dost ve akrabalar tarafından çocuğa sevgi gösterilirken vücudunun özel bölgelerine dokunulmamalıdır. Mahrem kısımlarına vurarak ya da öperek sevilmemeli, özel bölgelerini göstermesine yönelik şakalar yapılmamalıdır. Unutulmamalıdır ki, vücudunun bütün bölgelerinin sevimli ve dokunulabilir olduğu fikri, çocuğu sevgi zannettiği istismar davranışlarına karşı korunmasız hale getirmektedir.

Ayrıca çocuğun yanında argo ve müstehcen konuşmalar yapılması, onun hassasiyet eşiğini düşüreceği için son derece sakıncalıdır. Çocuk için daima cinselliğe dair bir sınır olduğu akıldan çıkarılmamalıdır.

7. Fiziksel baskıya karşı direnme

Yetişkinlerin çocuk severken samimiyetin dozunu kimi zaman kaçırdıkları ve sevgi gösterileri sırasında çocuklara kendilerini güçsüz ve aciz hissettirecek derecede büyük ve orantısız güç kullandıkları görülmektedir. Zorla öpmek, kucaklamak, kollarını ve bacaklarını hareket ettirmesine izin vermemek, kurtulma çabasına rağmen sıkıştırmak gibi davranışlar çocuğun zihnine sevgi değil korku ve çaresizlik ekmektedir. Bu tarz sert sevgi hareketleri çocuğun art niyetli bir kimseye de kolaylıkla teslim olmasına sebep olabilen hatalı davranışlardır.

Anne-baba çocuğun istemediği sevgi gösterilerine izin vermemeli, kendileri de bu hususta özenli davranmalıdır. Çocuğa "Bir başkasının sana dokunması ancak senin iznine bağlıdır." mesajı verilmeli, kendisine güç uygulandığında karşılık vermesi gerektiği öğretilmelidir.

B. Mekân Mahremiyeti Eğitimi

Mekâna dair sınır algısının giderek zayıfladığı bir çağda yaşamaktayız. Eskiden olduğunun aksine artık evler sadece birbirini çok yakından tanıyan insanların ve akrabaların uğrak yeri olmaktan çıktı. Apartmanlar özel korumalara ihtiyaç duyan ev yığınlarına, mahalleler ise birbirinden habersiz insanların yaşadığı sahipsiz ve tekinsiz alanlara dönüştü. Kameralara umulmadık şekilde yakalandığımız, her an gözetlendiğimizi hissederek huzursuzlandığımız ve hatta gözetlemeye dayalı sözde eğlence programlarıyla hane mahremiyetinin yok sayılmasına şahit olduğumuz bu çağda çocuklara mekân mahremiyetine dair eğitim vermek daha da önemli hale geldi.

Erken dönem çocuklukta mekânın masuniyetini evde öğrenecek olan çocuk için bu algı bir ömre sirayet edecek kadar değerlidir. Çocuk, kendisine ait bir yaşam alanı olduğunu, bunun fütursuzca yok sayıldığı zamanlarda öfkelendiğini, aynı şekilde kendisinin de başkalarına dair yaşam alanlarına müdahalede bulunamayacağını evde öğrenir. Okul öncesi eğitim kurumlarında kendi masası, dolabı, elbise askısı gibi özel alanlarını tanır ve arkadaşlarının alanlarına girmemesi gerektiğini anlar. Anlaşılacağı üzere mekân mahremiyeti de tıpkı beden mahremiyeti gibi, sınırını çiğnetmemek ve başkalarının sınırlarını çiğnememek şeklinde çift taraflı öğretilmelidir. Bu eğitim, gelecekte aile ortamından iş hayatına kadar her alanda yaşanabilecek sınır ihlâllerini karşı çocuğu bilinçlendirecektir.

1. Oda özel alandır

Hz. Peygamber (sav) *"Sizden biriniz üç kere izin istediği zaman kendisine izin verilmezse hemen geri dönsün."*[18] buyurmuş, kapı önünde ısrarcı olmamak ve nezaket çizgisini aşmamak gerektiğini ashabına öğretmiştir. Anne baba da kendi odalarının özel alan olduğunu, girerken kapıyı çalması ve izin istemesi gerektiğini bulûğ yaşına gelmeden önce çocuğuna öğretmeli ve uygulamalıdır. Özel alanın ancak izinle kullanıma açılabileceği, bir başkasının evinde yatak odası ve banyo bölümüne izinsiz girilemeyeceği, dolaplarının karıştırılamayacağı çocuğa anlatılmalıdır.

18 Buhârî, İsti'zân, 13.

Anne baba yaşlansa ve bakıma muhtaç hale gelse bile mahremiyetlerine saygıda kusur etmemek gerekir. Nitekim Allah Resûlü (sav) ile bir sahabi arasında şöyle bir konuşma geçer:

Ey Allah'ın Resûlü, annemin yanına girmek için izin isteyecek miyim?

Evet.

Ama ben onunla aynı evde oturuyorum.

Yanına girerken ondan izin iste.

Ama ona ben hizmet ediyorum.

Ondan izin iste, onu çıplak olarak görmek ister misin?

Hayır.

O hâlde, izin almadan annenin yanına girme.[19]

Madalyonun öbür yüzünde ise, anne babanın çocuğun odasına ve eşyalarına karşı göstereceği saygı vardır. Anne-baba da çocuğun odasına girerken izin istemeli, çocuğun giyindiği ana rastlarsa özür dilemeli, eşyalarını, çantasını, çekmecelerini, ceplerini ondan izinsiz karıştırmamalıdır. Kısacası, Kur'an'ın, *"Birbirinizin kusurlarını ve mahremini araştırmayın."*[20] emri, anne baba tarafından hem çocuğuna öğretilmeli hem de bizzat uygulanmalıdır.

2. Yatakların ve odaların ayrılması

İki yaşından itibaren çocuk yavaş yavaş bağımsızlığını kazanır. Bu dönemde anne-babasından ayrı bir odada yatmaya başlayabilir. Elbette hastalık, yolculuk gibi özel durumlar istisna edilebilir ama günlük hayatın akışı içinde en kısa zamanda çocuğa annesinden ayrı bir yatakta yatma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Kardeşlerin yataklarını ayırma konusunda ise üç-dört yaşından itibaren hassasiyet gösterilmelidir. Nebevi tavsiye, yatakları ayırmanın en geç on yaşında gerçekleşmesi yönündedir.[21] İlerleyen yaşlarda uyulması gereken nebevi prensip *"Erkek erkeğin, kadın da kadının avret yerine bakamaz. Bir örtünün altında erkek erkeğin, kadın da kadının tenine dokunamaz."*[22] şeklindedir.

İlkokul dönemiyle birlikte kız ve erkek çocukların odaları ayrılmalıdır. Zira beraber bulundukları odada giyinip soyunurken, yatarken, temizlenirken birbirlerinin özel alanını ihlal edebilirler. Eğer imkân yoksa paravanla ayrılarak odada kendilerine özel alanlar oluşturulmalıdır.

Sonuç

Mükerrem bir varlık olarak yaratılan insan, onuru ile yaşar. Irz, iffet, namus, şeref, haysiyet gibi kavramlarla da ilintisi olan insan onurunun korunması, sırlarının ifşa edilerek zarara uğratılmamasıyla doğrudan ilgilidir ki bu, mahremiyet hakkının gereğidir.[23] Mahremiyetin ihlâli, Hz. Peygamber'in de belirttiği "insan onurunun dokunulmazlığı"[24] ilkesini ihlâl etmek anlamına geleceği için hem dinen hem de hukuken yasaktır.

İnsanda mahremiyet algısının gelişimi çok küçük yaşlarda başlar. Erken dönem çocuklukta verilecek mahremiyet eğitimi, çocuğun kendisini tanıması, özel hissetmesi, cinsel kimliğinin oluşması, saygı ve sınır kavramlarıyla tanışması, ayrıca istismardan korunması açısından büyük önem taşır. Ülkemizde çoğu zaman anne babaların cinsellik ve mahremiyet eğitimi konusunda çocuklarına neyi

19 Mâlik b. Enes, *el-Muvatta'*, I-II, Haz. Muhammed Fuâd Abdülbâkî, Dâru'l-Hadîs, Kahire 1993, "İsti'zân", 1.

20 Hucurât, 49/12.

21 Ebû Dâvûd, Salât, 26.

22 Müslim, Hayız, 74.

23 Şen, Yusuf, "İslâm Hukûkuna Göre Sağlık Hizmetlerinde Mahremiyet Hakkı", *EKEV Akademi Dergisi*, 2015, cilt: XIX, sayı: 61, s. 446-447.

24 Müslim, Birr ve sıla, 32.

nasıl anlatacaklarına dair tereddütler yaşadıkları, bundan dolayı da sorumluluk üstlenmekten kaçındıkları görülmektedir. Halbuki çocuğun mahrem olanla ilgili sağlıklı bilgi ve algılara kavuşabileceği en kıymetli mekan evidir. Dolayısıyla burada, çocukların doğru bir mahremiyet eğitimi alabilmeleri için ilk önce anne babaların bu konuda bilgilendirilmesi gerektiği vurgulanmalıdır.

Mahremiyet bir yönüyle bireyin özel alan algısı ile ilgili olsa da bir başka yönüyle diğer tüm insanlarla ilgilidir. Çünkü her özel alan diğer bir özel alanla yan yanadır.[25] Çocuğun gerek bilişsel gerekse duyuşsal anlamda mahremiyet eğitimi alması, özel alan bilincine ulaşmasını ve kendi alanını koruduğu gibi başkalarının alanına da müdahale etmeme erdemini edinmesini sağlayacaktır. Kısacası mahremiyet eğitimi; sorumluluk bilinci ve vicdanı gelişmiş, insan haklarına saygılı, cinsel sapmalardan korunmuş bir neslin inşasında temel yapı taşlarından birisi olarak değerlendirilmelidir.

Kaynakça

Ahmed b. Hanbel, *Müsned*, I-VI, İstanbul trs.

Akbaş, Turan- İsmail Sanberk, Çocuklara Yönelik Cinsel Taciz ve Koruyucu Eğitim, Karahan Kitabevi, Adana 2011.

Aydın, Mustafa, "Mahremiyet ve Örtünmenin Dönüşümü", *Eskiyeni*, Kış, 2009, ss. 61-67.

el-Buhârî, Muhammed b. İsmail, *Sahîhu'l-Buhârî (el-Câmiu'l-Müsnedü's-Sahîhu'l-Muhtasar min Umûri Rasûlillâh sallallâhü aleyhi vesellem ve Sünenih ve Eyyâmih)*, Haz. Muhammed Nizâr Temîm-Heysem Nizâr Temîm, Dâru'l-Erkam, Beyrut 1995.

el-Cevherî, İsmail b. Hammad, *Mu'cemü's-Sıhah*, Haz. Halil Me'mûn Şeyha, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut 2008.

Diler, Ramazan, "Mahremiyet Eğitimi ve Önemi", *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2014, cilt: II, sayı: 1, ss. 69-98.

Ebû Dâvûd, Süleymân b. Eş'as es-Sicistânî, *es-Sünen*, I-IV, Haz. Muhammed Muhyiddîn Abdülhamîd, el-Mektebetü'l-İslâmî, İstanbul trs.

Mâlik b. Enes, *el-Muvatta'*, I-II, Haz. Muhammed Fuâd Abdülbâkî, Dâru'l-Hadîs, Kahire 1993.

Müslim, İbnü'l-Haccâc el-Kuşeyrî, *el-Câmiu's-Sahîh*, (Nevevî Şerhi ile birlikte), I-XIX, Haz. Muhammed Fuâd Abdülbâkî, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1995.

en-Nesâî, Ebû Abdurrahman Ahmed b. Şuayb, *es-Sünen*, I-IX, Haz. Abdülfettâh Ebû Ğudde, Dâru'l-Beşâiri'l-İslâmiyye, Beyrut 1994.

Şen, Yusuf, "İslâm Hukûkuna Göre Sağlık Hizmetlerinde Mahremiyet Hakkı", *EKEV Akademi Dergisi*, 2015, cilt: XIX, sayı: 61, ss. 425-450.

et-Tirmizî, Ebû Îsâ Muhammed b. Îsâ, *el-Câmiu's-Sahîh*, I-V, Thk. Ahmed Muhammed Şâkir, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1987.

Tuğrul, Belma-İsmihan Artan, "Çocukların Cinsel Eğitimi ile İlgili Anne Görüşlerinin İncelenmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, yıl: 2001, sayı: 20 s. 141-147.

Yüksel, Mehmet, "Mahremiyet Hakkı ve Sosyo-Tarihsel Gelişimi", *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 58-1, ss. 181-213.

25 Diler, Ramazan, "Mahremiyet Eğitimi ve Önemi", *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2014, cilt: II, sayı: 1, s. 95

4-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Ailelerin Aile Katılım Çalışmaları İçin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi

Yrd. Doç. Dr. Özlem Alkan Ersoy, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi A. B. D. ozlemer@gazi.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Zeynep Kurtulmuş, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi A. B. D. zeynepkurtulmus@gmail.com

Arş. Gör. Cemile Kara, Gazi Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Araştırma Uygulama ve Eğitim Merkezi cemilekara1@gmail.com

Özet

Aile katılımı anne babaların ve diğer aile bireylerinin çocukların gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmaları için erken çocukluk eğitimine katıldıkları bir süreçtir. Aile katılım programlarının amacı okul ile ev arasındaki iş birliğini sağlayarak çocukların gelişimini eğitimini desteklemektir. Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi Araştırma Uygulama ve Eğitim Merkezi'ne bağlı anaokullarındaki ailelerin çocuklarının gelişim ve eğitimleri hakkında bilgi almak istedikleri konuları belirlemek ve bu konularda aileleri desteklemek amacıyla planlanmıştır. Tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma tam örnekleme yöntemiyle yapılmış ve anaokullarına devam etmekte olan 4, 5 ve 6 yaş grubunda çocuğu olan 76 aile ile yürütülmüştür. Veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan "İhtiyaç Belirleme Formu" kullanılmıştır. İhtiyaç belirleme formunda 4-6 yaş grubunda çocuğu olan ailelerin gereksinim duyabilecekleri konular sıralanmış ve ailelerden en çok gereksinim duydukları konuları önem sırasına göre işaretlemeleri istenmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde, ailelerin çocuklarının yaş grubu fark etmeksizin en çok bilgilenmek istedikleri konunun çocuklarda görülen istenilmeyen davranışlarla başa çıkma yolları ve çocukla iletişim olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aile Katılım Çalışmaları, İhtiyaç Belirleme Çalışması.

Giriş

Anne babalar, çocuklarının öğrenmeleri üzerinde önemli etkileri olan çocukların ilk ve en önemli eğitimcileridir (İşmen ve Köseoğlu Yıldız, 1996). Çocuğun doğumundan itibaren yetiştiği aile ortamının ve anne babanın çocuk üzerinde çeşitli etkileri olduğu bilinmektedir. Bu nedenle erken yaşlardan itibaren ailenin çocuğun gelişimini ve eğitimini desteklemesi önemlidir (Ömeroğlu ve Yaşar, 2006; Temel, 2010). Dolayısıyla çocuğun gelişimi ve eğitiminde çok yönlü etkisi olan anne babaların çocuk gelişimi, eğitimi, bakımı, beslenmesi ve ebeveyn çocuk ilişkileri gibi konularda sistemli ve düzenli olarak eğitim programları yolu ile desteklenmesi kaçınılmaz olmaktadır.

Anne-baba eğitimi; çocukların sağlıklı bir şekilde yetiştirilmesi, aile içi ilişkiler, ailede ve toplumda anne-babaya düşen sorumlulukların yerine getirilmesi için, gerekli olan bilgi, tutum becerilerin belli bir programa dayalı ve sistemli bir şekilde geliştirilmesini sağlamayı hedefleyen eğitimdir (Çağdaş, 2012; Erkan, 2010; Kurtulmuş, 2003).

Genel olarak düşünüldüğünde aile eğitimi, anne babaların çocuklarını sağlıklı bir şekilde yetiştirmelerini sağlamak amacı ile geliştirilmiş etkinliklerin tümünü kapsamaktadır (Üstünoğlu, 1991). Aile eğitim programları ile ebeveynlere iletişim, problem çözme, disiplin yöntemleri, çocuğun gelişim dönemleri hakkında bilgi verilmesi anne babalara çocuklarını desteklemede ve çocukları ile iletişim kurmada olumlu etkiler yaratmaktadır (Korkut, 1996). Bu nedenle aile eğitim programları, anne babaların çocuk yetiştirmeye yönelik daha önceki bilgileri dikkate alınarak gereksinim duydukları noktalarda onlara rehberlik edecek şekilde düzenlenmelidir (Tezel Şahin ve Özbey, 2007).

Dolayısıyla anne baba eğitimi programlarının geliştirilmesinde ilk olarak anne babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin gereksinim duydukları bilgilerin saptanması gerekmektedir. Aile eğitim programları incelendiğinde, anne babaların ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenen programların daha etkili olduğu görülmektedir (Beydoğan,2006; Ülküer, 1987). Ailenin içinde bulunduğu yaşam koşulları, sosyoekonomik durumları, çocuklarının yaş ve özelliklerine göre sahip oldukları bilgiler ve ihtiyaç duydukları destekler birbirinden farklılık göstermektedir (Öztop ve Telsiz, 1996). Aile eğitim programlarının etkili ve verimli olmasını sağlamak amacı ile eğitim programları planlanırken öncelikle ailelerin ihtiyaçlarını belirlemek için ihtiyaç belirleme formları uygulanmalı ve belirlenen ihtiyaçları doğrultusunda eğitim programları hazırlanmalıdır. Aile eğitim programlarının, çocukların dil gelişimlerini destekleme, olumlu davranış kazandırma ve ebeveynlerin çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgilerini destekleme ve ev ortamlarını çocuk için uygun hale getirmede olumlu katkılar sağladığı bilinmektedir (Becher, 1984).

Bu çalışma, 4-6 yaş çocuklarının ebeveynlerine sistemli bir aile eğitim programı düzenlemek için ihtiyaçları belirlemek amacıyla planlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012; Şimşek, 2012).

Çalışma Grubu

Bu araştırma tam sayım örnekleme yöntemiyle yapılmıştır. Tam sayım örnekleme, araştırma evreninin tamamının incelenmesini gerektirir. Tamsayım yoluyla gözlemde bulunulabilecek evrenler, birimleri alanca toplu ve sayıca çok sınırlı olan küçük boyutlu evrenlerdir. Tam sayım örnekleme bütün birimleri kapsadığından evrenin gerek büyüklüğü gerek nitelikleri hakkında tam bir fikir verir. Bu örnekleme yoluyla ayrıntılı bilgiler elde edilebilir (Sencer, 1989).

Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi Araştırma Uygulama ve Eğitim Merkezi'ne bağlı anaokullarına devam eden 4, 5 ve 6 yaş grubunda çocuğu olan 76 aile oluşturmaktadır. Bu çocukların 31'i kız, 45'i erkektir. Çalışmaya katılan annelerin yaş ortalaması X= 36,48, babaların yaş ortalaması ise X=39'dur. Anne ve babaların çoğunluğu lisans öğrenim düzeyinde(anne n:39, baba n:37) ve memurdur(anne n:31, baba n:28).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, ailelerin en çok gereksinim duyduğu konuları belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "İhtiyaç Belirleme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. İhtiyaç Belirleme Formunda, 4-6 yaş grubunda çocuğu olan ailelerin gereksinim duyabilecekleri konular sıralanmış ve ailelerden en çok gereksinim duydukları konuları önem sırasına göre işaretlemeleri istenmiştir.

Formda, ailelerin gereksinim duyabileceği on üç konu listelenmiştir. Ayrıca ailelerin formda yazan konular haricinde ihtiyaç duydukları farklı bir konuyu belirtebilecekleri diğer seçeneğine de yer verilmiştir.

İhtiyaç belirleme formunda ailelerin bilgilenmeye gereksinim duyduğu konuların yanında, bu konulara ilişkin seminerler düzenlendiğinde ailelerin katılmak istediği gün ve saatleri belirtebilecekleri bir soruya da yer verilmiştir. Ailelerden seminerlere katılabilecekleri gün ve saatleri de işaretlemeleri istenmiştir.

Ayrıca tüm çocukların aileleriyle ilgili demografik bilgileri elde etmek için "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda anne ve babanın yaşı, öğrenim durumu ve mesleğine ilişkin bilgilerin yer aldığı 'Kişisel Bilgi Formu' çocukların aileleri tarafından doldurulmuştur.

'İhtiyaç Belirleme Formu' ve 'Kişisel Bilgi Formu' bu çalışmaya katılmaya gönüllü olan ailelere uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi Araştırma Uygulama ve Eğitim Merkezi'ne bağlı anaokullarında öğrenimlerine devam eden 4-6 yaş çocuklarının ebeveynleri tarafından doldurulan "İhtiyaç Belirleme Formu" ve "Kişisel Bilgi Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Katılımda gönüllülük esas olarak alınmış ve 100 form dağıtılmış olmasına rağmen 76 aileden geri dönüş olmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan "İhtiyaç Belirleme Formu" ve "Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen tüm veriler SPSS 15.0 programına yüklenmiştir. Betimsel istatistiksel analizler yapılmıştır. Ebeveynlerin meslekleriyle ilgili veriler çeşitlilik gösterdiği için, bu veriler mesleklerin temel özellikleri dikkate alınarak ana başlıklar halinde araştırmacılar tarafından gruplandırılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi Araştırma Uygulama ve Eğitim Merkezi'ne bağlı anaokullarının 4-6 yaş gruplarında öğrenimlerine devam eden 76 çocuğun ebeveynlerinden elde edilen bulgular belirlenen problem durumu ve alt problemlere göre 6 tablo halinde sunulmuş ve tartışmalarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubundaki çocukların ve anne babaların özellikleri

	Özellikler	n	%
Çocukların Yaş Grubu	4 yaş	22	28,9
	5 yaş	28	36,8
	6 yaş	26	34,2
Annelerin Yaş Aralıkları	25-35 yaş	28	36,8
	36-46 yaş	48	63,2
Babaların Yaş Aralıkları	29-39 yaş	47	61,8
	40-47 yaş	29	38,2
Annelerin Öğrenim Düzeyi	Lise	6	7,9
	Ön lisans	7	9,2
	Lisans	39	51,3
	Lisansüstü	24	31,6
Babaların Öğrenim Düzeyi	Ortaokul	1	1,3
	Lise	12	15,8
	Ön lisans	7	9,2
	Lisans	37	48,7
	Lisansüstü	19	25,0
Annelerin Meslek Grupları	Memur	31	40,8
	Sağlık Personeli	23	30,3
	Eğitimci	17	22,4
	Diğer (avukat, mimar)	4	5,3
	Çalışmıyor	1	1,3
Babaların Meslek Grupları	Memur	28	36,8
	Özel Sektör Personeli	15	19,7
	Eğitimci	14	18,4
	Sağlık Personeli	7	9,2
	Diğer (Hakim, işçi, mühendis)	7	9,2
	Güvenlik Birimleri Personeli	5	6,6

Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışma grubundaki çocukların 28'inin 5 yaş; 26'sının 6 yaş ve 22'sinin ise 4 yaş grubunda, annelerin %63,2'sinin 36-46, %36,8'inin 25-35; babaların ise %61,8'inin 29-39, %38,2'sinin 40-47 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Anne babaların öğrenim düzeyi lisans düzeyinde yoğunlaşmıştır. Annelerin %51,3'ü babaların ise %48,7'sinin öğrenim düzeyi lisanstır. Meslek grupları incelendiğinde, annelerin %40,8'inin babaların ise %36,8'inin memur olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 2. Ailelerin Bilgilenmeye İhtiyaç Duydukları Konuların Tercih sırasına Göre Dağılımı

Konular	Tercih Sırası					
	Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
	n	%	n	%	n	%
Davranış Yönetimi	33	43,4	14	18,4	10	13,2
Kaliteli Zaman	16	21,1	14	18,4	15	19,7
Çocukla İletişim	12	15,8	24	31,6	11	14,5
Kardeşler Arası İlişkiler	4	5,3	4	5,3	3	3,9
Okula Hazırlık	3	3,9	2	2,6	7	9,2
Çocuğun Gelişimi	2	2,6	5	6,6	5	6,6
Çocuk Kitapları	2	2,6	-	-	-	-
Diğer	2	2,6	1	1,3		
Beslenme	1	1,3	1	1,3	2	2,6
Çocuk ve Oyun	1	1,3	1	1,3	2	2,6
Duygusal Problemler	-	-	4	5,3	9	11,8
Oyuncak Seçimi	-	-	-	-	2	2,6

Tablo 2'de görüldüğü gibi ailelerin ihtiyaç duyduğu konular %43,4 ailenin birinci sırada tercih ettiği davranış yönetimi, %21,1 ailenin birinci sırada tercih ettiği kaliteli zaman ve %15,8 ailenin birinci sırada tercih ettiği çocukla iletişimdir. Tablo incelendiğinde birinci sırada tercih edilen konuların ikinci ve üçüncü tercihlerde de yoğunlukla seçildiği görülmektedir.

Davranış yönetimi anne babaların çocuklarının kurallara uygun olmayan davranışları karşısında süreci yönetme çabası olarak değerlendirilebilir. Özbey (2010) bazı problem davranışların çocukların gelişim döneminin bir özelliği olarak ortaya çıktığını, bu davranışları sergileyen çocuğun davranışının yanlış oluşuna ilişkin bir bilgiye sahip olmadığını belirtmekte, bu durumlarda anne babaların görmezden gelme ya da cezalandırma yerine eğitsel süreci başlatmalarını önermektedir. Ancak, ailelerin eğitsel süreci başlatabilmeleri ve çocuklarıyla olumlu ilişkiler geliştirmelerini desteklemek için çeşitli eğitim programlarına, seminerlere vb. ihtiyaç vardır. Ailelerin 'İhtiyaç Belirleme Formu'nda özellikle davranış yönetimi, kaliteli zaman ve çocukla iletişim konularını ilk sırada tercih etmeleri desteğe ihtiyaç duyduklarını açıkça göstermektedir.

Poyraz ve Özyürek (2005) okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 5-6 yaş grubu çocukların anne-babalarının uyguladıkları disiplin yöntemleri ve bu yöntemlerin çocukların problem davranışlarının çözümünde etkili olup olmadığını araştırmış, çocuklarda problem oluşturan çeşitli davranışlar belirtilmekle beraber ebeveynlerin bir davranışın problem olup olmadığına karar vermede, bu davranışların azaltılması ve ortadan kaldırılmasında doğru tutum şeklini bilme ve uygulamada kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 2'de görüldüğü gibi kaliteli zaman ve çocukla iletişim de ailelerin en çok seçtikleri birinci tercihleri arasındadır. Aslında çocukla iletişim ile kaliteli zaman geçirme konuları birbiriyle oldukça yakından ilişkilidir. Bu nedenle frekanslarının(kaliteli zaman n:16, çocukla iletişim n:12) birbirine yakın çıktığı düşünülmektedir. Çocukla iletişim ile ilgili olarak, Yalçınkaya ve Şanlı (2003)'nın çalışmasında ailede kararların verilmesinde en çok çocuğun fikirlerinin sorulmaması durumunda sorun yaşandığı ve çocukların kızarak, ağlayarak ve odalarına kapanarak tepki verdiklerini; bu durumlarda ailenin de herhangi bir açıklama yapmadığı saptanmıştır. Çocukla iletişim problemi çocukla geçiri-

len zamanın kalitesini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle iki konu da birbiriyle oldukça ilişkilidir. Jacobson ve Engelbrecht (2000)'in Kuzey Teksas'ta yaşayan 740 ailenin erken çocukluk dönemindeki çocuklarına yönelik eğitim gereksinimlerini belirlemek amacıyla 'İhtiyaç Değerlendirme Anketi' uyguladığı çalışmalarında, ailelerin aile ya da kendilerine ilişkin konulardan çok çocuk merkezli konuları tercih ettiğini belirlemişlerdir.

Tablo 3. Birinci tercihin çocukların ve anne babaların yaş gruplarına göre dağılımı

Birinci Tercih	Yaş Grupları						
	Çocukların Yaş Grupları			Annelerin Yaş Aralıkları		Babaların Yaş Aralıkları	
	4Yaş	5Yaş	6Yaş	25-35	36-46	29-39	40-47
	n	n	n	n	n	n	n
Davranış Yönetimi	6	14	13	11	22	17	16
Kaliteli Zaman	5	6	5	7	9	11	5
Çocukla İletişim	5	3	4	6	6	9	3
Kardeşler Arası İlişkiler	1	3	-	1	3	3	1
Okula Hazırlık	1	-	2	1	2	2	1
Çocuğun Gelişimi	1	-	1	1	1	1	1
Çocuk Kitapları	1	1	-	-	2	1	1
Diğer	1	-	1	-	2	1	1
Beslenme	-	1	-	1	-	1	-
Çocuk ve Oyun	1	-	-	-	1	1	-

Tablo 3'de görüldüğü gibi davranış yönetimi konusu en çok 5 ve 6 yaş grubu çocuklarının velileri tarafından; kaliteli zaman ve çocukla iletişim konuları 4, 5 ve 6 olmak üzere tüm yaş gruplarındaki çocukların velileri tarafından birinci sırada tercih edilmiştir. Annelerin yaş aralıkları incelendiğinde davranış yönetimi konusunun 36-46 yaş aralığındaki anneler tarafından 25-35 yaş aralığındaki annelere göre iki kat fazla tercih ettiği görülmektedir. Kaliteli zaman konusun ise hem 25-35 hem de 36-46 yaş aralığında bulunan anneler tarafından birinci sırada tercih edilen bir konudur. Babaların yaş aralıkları incelendiğinde ise, kaliteli zaman konusunun 29-39 yaş aralığındaki babalar tarafından 40-47 yaş aralığındaki babalara göre iki kattan fazla tercih ettiği görülmektedir. Davranış yönetimi ve çocukla iletişim konuları hem 29-39 hem de 40-47 yaş aralığında bulunan babalar tarafından birinci sırada tercih edilen bir konudur. Hem anne hem de babaların yaş gruplarına göre birinci sırada en çok tercih ettikleri konu ise davranış yönetimidir.

Kargı ve Erkan (2004)'ün Ankara'da yaşları 3-5 arasında değişen 338 çocuğun davranış sorunlarını inceledikleri çalışmalarında toplam sorun davranışlarda 4 yaş ile 5 yaş arasında anlamlı bir fark bulmuşlardır. 5 yaşındaki çocuklarda sorun davranışların daha çok olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada da en çok 5 yaş grubundaki anne babaların davranış yönetimi konusunu ilk sırada tercih etmesi bu bulgu ile benzeşmektedir. Poyraz ve Özyürek (2005)'in çalışmasına göre ebeveynlerin yaş aralıkları ne olursa olsun çocuklarının davranış yönetimi konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri saptanmıştır. Bu çalışmada da davranış yönetimi konusunda özellikle 36-46 yaş aralığındaki annelerin(n:22) eğitime gereksinim duydukları söylenebilir. Bu durumun annelerin çocuklarıyla aralarındaki yaş farklarından kaynaklandığı sanılmaktadır. Yaş farkı arttıkça ebeveynlerin ve çocukların beklentileri farklılaşıyor olabilir.

Tablo 4. Birinci tercihin anne babaların öğrenim düzeylerine göre dağılımı

Tablo 4. Birinci tercihin anne babaların öğrenim düzeylerine göre dağılımı

Birinci Tercih	Öğrenim Düzeyleri								
	Annelerin Öğrenim Düzeyleri				Babaların Öğrenim Düzeyleri				
	Lise	Önlisans	Lisans	Lisansüstü	Ortaokul	Lise	Ön lisans	Lisans	Lisansüstü
	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Davranış Yönetimi	3	5	17	8	1	5	2	18	7
Kaliteli Zaman	-	1	10	5	-	3	1	7	5
Çocukla İletişim	2	0	5	5	-	2	1	7	2
Kardeşler Arası İlişkiler	-	-	2	2	-	-	-	2	2
Okula Hazırlık	1	-	2	-	-	2	1	-	-
Çocuğun Gelişimi	-	-	2	-	-	-	1	1	-
Çocuk Kitapları	-	-	-	2	-	-	-	1	1
Diğer	-	1	-	1	-	-	1	-	1
Beslenme	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Çocuk ve Oyun	-	-	1	-	-	-	-	1	-

Tablo 4'de görüldüğü gibi davranış yönetimi(n:17) ve kaliteli zaman(n:10) konuları en çok lisans öğrenim düzeyindeki anneler tarafından tercih edilirken; çocukla iletişim(n:5, n:5) ve kardeşler arası ilişkiler(n:2, n:2) konusu hem lisans hem de lisansüstü öğrenim düzeyindeki anneler tarafından tercih edilmiştir. Ayrıca, davranış yönetimi(n:18), kaliteli zaman(n:7) ve çocukla iletişim(n:/) konuları en çok lisans öğrenim düzeyindeki babalar tarafından tercih edilirken; kardeşler arası ilişkiler konusu hem lisans hem de lisansüstü öğrenim düzeyindeki babalar tarafından tercih edilmiştir. Hem anne hem babaların öğrenim düzeylerine göre tercihleri incelendiğinde ise, davranış yönetimi ve kaliteli zaman konuları en çok lisans düzeyindeki anne ve babalar tarafında tercih edilmiştir.

Poyraz ve Özyürek (2005), 5-6 yaş çocuklarının problem davranışları ve ebeveynlerin disiplin yöntemlerini incelediği çalışmalarında, ebeveynlerin eğitim, yaş, sosyo-ekonomik durumları ne olursa olsun çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmede kendilerini yetersiz hissettiklerini saptamıştır. Ancak Tablo 4'te lisans düzeyindeki anne ve babaların diğer öğrenim düzeylerindeki anne babalara göre tüm konularda daha fazla tercihte bulunduğu görülmektedir. Eğitim düzeyinin yükselmesi ile ebeveyn ve bakıcıların baktıkları çocukların diğerlerine göre daha az davranış problemleri yaşadıklarını gösteren bazı araştırmalar (Cousins, Power & Olvera-Ezzell, 1993; Fox, Platz & Bentley, 1995) bulunmaktadır. Öğrenim düzeyinin yükselmesiyle anne ve babaların daha sağlıklı çocuk yetiştirmeye yönelik çabalarının artması beklenen bir durumdur. Eğitimsel ihtiyaç olarak belirlenen konuların özellikle lisans düzeyinde olan anne ve babalar tarafından tercih edilmesi bu durumu açıklamaktadır. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010)'un yaptığı araştırma sonucunda, çocuklarda görülen davranış problemlerinin babanın öğrenim düzeyinin artmasıyla birlikte azaldığı belirlenmiştir. Araştırmacılar bunun nedeni olarak babaların lisans ve lisansüstü eğitimin çocuklarının davranış problemlerini çözmede etkisi olduğunu vurgulamışlardır. Seven (2007)'nin Muş ilinde 110 çocuk ile yaptığı çalışmasında çocukların davranış problemlerinin annenin öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuş, bu durum araştırmacı tarafından beklenmeyen bir sonuç olarak açıklanmıştır. Benzer şekilde, Jacobson ve Engelbrecht (2000) yaptıkları çalışmada ailelerin eğitsel ihtiyaçlar açısından üniversite mezunu olup olmamalarının anlamlı bir fark oluşturmadığı bulgusuna erişmiştir.

Tablo 5. Birinci tercihin anne babaların mesleklerine göre dağılımı

Birinci Tercih	Meslekleri										
	Annelerin Meslekleri					Babaların Meslekleri					
	Memur	Eğitimci	Sağlık Personeli	Diğer (avukat, mimar)	Çalışmıyor	Memur	Eğitimci	Sağlık Personeli	Güvenlik Birimleri	Özel Sektör Personeli	Diğer
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Davranış Yönetimi	12	7	9	4	1	11	3	2	3	10	4
Kaliteli Zaman	8	3	5	-	-	9	2	3	1	-	1
Çocukla İletişim	6	2	4	-	-	4	3	1	1	3	-
Kardeşler Arası İlişkiler	-	2	2	-	-	1	2	-	-	-	1
Okula Hazırlık	3	-	-	-	-	1	-	-	-	2	-
Çocuğun Gelişimi	-	-	2	-	-	1	1	-	-	-	-
Çocuk Kitapları	-	1	1	-	-	-	1	-	-	-	1
Diğer	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-
Beslenme	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Çocuk ve Oyun	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-

Tablo 5'te görüldüğü gibi davranış yönetimi konusu tüm meslek gruplarındaki anne ve babalar tarafından tercih edilmiştir. Bu konu en çok memur ve sağlık personeli anneler, memur ve özel sektör personeli babalar tarafından tercih edilmiştir. Kaliteli zaman ve çocukla iletişim konuları memur anne(n:8 n:6) ve babalar(n:9, n:4) ile ve sağlık personeli anneler(n:5, n4) tarafından yoğunlukla tercih edilmiştir.

Özbey (2009), okul öncesi dönemdeki çocukların problem davranışlarına ilişkin yaptığı çalışmada çocukların problem davranış göstermesini babanın mesleğine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Tablo 5 incelendiğinde en çok memur ve özel sektör personeli olan babaların eğitimsel talepleri vardır. Kanlıkılıçer (2005) de çocuklarda problem davranışların ortaya çıkmasının bir nedeni olarak babaların çalışma koşullarındaki olumsuzluklar olduğunu belirtmiştir. ancak bu çalışmada eğitimsel ihtiyaç belirlenmiş, babaların iş koşullarına yönelik herhangi bir veri elde edilmemiştir.

Tablo 6. Ailelerin eğitimlere katılmak istedikleri zaman aralıkları dağılımı

		n
Ailelerin Eğitimlere Katılmak İstedikleri Zaman Aralıkları	Hafta-içi öğle arası	55
	Hafta-içi akşam üzeri	21
	Hafta-sonu sabah	7
	Hafta-sonu öğleden sonra	14

Tablo 5'te görüldüğü gibi aileler yoğunlukla(n:55) hafta-içi öğle arası eğitime katılmak istemektedir. Eğitimler için en az tercih edilen zaman aralığı ise hafta sonu sabahtır(n:7). Aileler yalnızca tek bir tercih yapmayıp, kendilerine uygun olan zaman aralıklarından birkaç tanesini seçmiştir. Ancak aileler hafta-içi akşam ya da hafta sonundan çok, eğitimler için ekstra bir zaman harcamadan çocuk-

larını okula getirdikleri hafta içi günlerin öğle arası zaman aralığını tercih etmektedirler. Bu tercih anne babaların hafta içi akşam ve hafta sonu aileleriyle eğitimlerdense, zaman geçirmek istediklerini düşündürmektedir. Hornby ve Garry (2000) eğitim programlarının düzenlendiği gün ve saatlerin ebeveyn katılımını etkilediğini belirtmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Anaokuluna devam etmekte olan 4, 5 ve 6 yaş grubunda çocuğu olan 76 ailenin eğitimsel ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada, yaşları, öğrenim düzeyleri ve meslekleri ne olursa olsun tüm anne ve babaların davranış yönetimi, kaliteli zaman ve çocukla iletişim konularında eğitimsel gereksinim duydukları saptanmıştır. Bu eğitimlere katılmak için en çok tercih ettikleri zaman aralığının hafta-içi öğle arası olması, eğitimlere katılım açısından önemli bir sonuçtur.

Bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler verilebilir;

Ailelere davranış yönetimi, kaliteli zaman ve çocukla iletişim konularına yönelik düzenli aralıklarla eğitimler verilmeli, bu eğitimlerin kalıcı olması adına uygulamalı eğitimler yapılmalıdır.

Ailelerin eğitimlere katılım düzeylerini arttırmak amacıyla, çocuklarını okula bıraktıkları zaman aralıkları tercih edilmelidir.

Kaynaklar

Alisinanoğlu, F., Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Sorunlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Giresun İli Örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 93-110.

Becher, R. M. (1984) *Parent Involvement: A Review of Research and Principles of Successful Practice.* ERIC Clearing house on Elemantary and Early Childhood Education, Urbana. Ill. National Inst. Of Education (ED), Washington, DC. (ED 247032).

Beydoğan, H. Ö. (2006). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına Yönelik Modeller ve Yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (1), 75-90.

Cousins, J. H., Power, T.. G. ve Olvera-Ezzell, N. (1993). Mexican-American mothers' socialization strategies: effects of education, acculturation, and health locus of control. *Journal of Experimental Child Psychology,* 55, 258– 276.

Çağdaş, A. (2012). *Anne-Baba-Çocuk İletişimi*, Ankara: Eğiten Kitap.

Erkan, S. (2010). *Aile ve Aile Eğitimi İle İlgili Temel Kavramlar*, Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları. (Editör. Z. F.Temel). Ankara: Anı Yayıncılık: 3-43.

Fox, R. A., Platz, Donald. L., ve Bentley, K. S. (1995). Maternal factors related to parenting practices, developmental expectations, and perceptions of child behavior problems. *Journal of Genetic Psychology,*156,431-441.

Hornby, Garry, (2000). *Improving Parental Involvement*. Continuum International Publishing. London NewYork.

Jacobson, A. L., Engelbrecht, J. (2000). Parenting education needs and preferences of parents of young children. *Early Childhood Education Journal,* 28 (2), 104-116.

Kanlıkılıçer, P. (2005). *Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği Geçerlilik Güvenirlik Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü. Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı. İstanbul.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kargı, E., Erkan, S. (2004). Okul Öncesi Dönem Çocukların Davranış Sorunlarının İncelenmesi.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 27, 135-144.

İşmen, A. E. ve Köseoğlu Yıldız, A. (1996). Okulöncesi Dönemde Aile-Okul İşbirliği Ve Ebeveynin Eğitime Katılımı. Yaşadıkça Eğitim Dergisi. 44, 30-32.

Kurtulmuş, Z. (2003). *Anne Eğitim Programının 4-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Alt Sosyo Ekonomik Düzeydeki Annelerin ve Babaların Aile İlişkilerini Algılamasına Etkisinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Korkut, F. (1996). Ana Babalarla Yapılan Gruplar (1).Çağdaş Eğitim Dergisi, 21 (217), 22-23.

Ömeroğlu, E., Yaşar, M.C. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı (2006) *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6 (62).

Özbey, S.(2009). *Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (PKBS–2) Geçerlik Güvenirlik Çalışması ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yayımlanmamış Doktora Tezi: Ankara.

Özbey, S. (2010). Okul Öncesi Çocuklarda Uyum ve Davranış Problemleriyle Başa Çıkmada Ailenin Rolü. *Aile ve Toplum Dergisi*, 21(9-18).

Öztop, H. ve Telsiz, M. (1996). Ana Baba Eğitimi, *Yaşadıkça Eğitim*, 46, 4-7.

Poyraz, H. ve Özyürek A. (2005). *Okul Öncesi 5-6 Yaş Çocuklarının Davranış Problemleri ve Anne Babaların Disiplin Yöntemlerinin İncelenmesi.* Milli Eğitim Dergisi, 166.

Sencer, M. (1989). *Toplumbilimlerinde Yöntem*. (3. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Seven, S. (2007). Ailesel Faktörlerin Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Davranış Problemlerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 51, 477-499.

Şimşek, A. (Ed.). (2008). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Temel, F., (2010). Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları. (Editör. Z. F.Temel) Ankara: Anı Yayıncılık.

Ülküer, N. (1987). *Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Rolü*, YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Antalya: YA-PA Yayın Pazarlama, s.35-42.

Üstünoğlu, Ü.(1991). *Aile Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar Aile Eğitimi Paneli*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.

Yalçınkaya, H, Şanlı, N. (2003). İlköğretim Okulu 11-16 Yaş Öğrencilerinin Ailede Karar Vermeye Katılımı Konusundaki Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 157.

Tezel Şahin, F. ve Özbey, S. (2007). Aile Eğitim Programlarına Niçin Gereksinim Duyulmuştur? Aile Eğitim Programları Neden Önemlidir?. *Aile ve Toplum* 9, 3(12), Nisan-Mayıs-Haziran 200. ISSN: 1303-0256.

AİLE EĞİTİMİ UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Fatma Elif KILINÇ
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü
elifkilinc@gmail.com

Gülüzar Şule TEPETAŞ CENGİZ
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü
suletepetas@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmada Türkiye'de uygulamaları yürütülen resmi aile eğitim programlarının niceliksel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından uygulanan Aile Eğitimi Kurs Programı (0-18 Yaş) ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından uygulanan Aile Eğitim Programı (AEP)'nın mevcut durumu ve program içerikleri incelenmiştir. Ülkemizde bu programları uygulamak amacıyla açılan kurs ve kursiyer sayıları ile eğitimci ve formatör sayıları değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: *Aile Eğitimi, Aile Eğitimi Programları*

Giriş

Aile, toplumun temel kurumlarından biri olarak bir ülkenin toplumsal örgütlenmesinde önemli bir yer tutar. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde "Aile toplumun doğal ve temel birimi" olarak tanımlanmakta, ailenin toplum ve devlet tarafından korunmasının gereği üzerinde durulmaktadır. T.C. Anayasasının 41. Maddesinde ise "Aile, Türk toplumunun temelidir" tanımı yapılarak aile toplumun temel taşı olarak kabul edilmektedir.

Toplumlarda çeşitli nedenlerle yaşanan aile yapılarındaki değişim, ailenin yapısı, yaşam tarzı ve rollerinin de değişimine neden olmaktadır. Bu değişimde çocuğa verilen önem, anne babalık algısı ve anne babalık tutumlarındaki değişimleri beraberinde getirmektedir. Çocuğun bakım ve gelişiminde yakın çevrenin rolü göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir (Bekman ve Gürlesel, 2005). Çocuğun yakın çevresini oluşturan aile, onun tüm gelişimini desteklemede önemli bir etkendir (Maccoby and Martin, 1983). Kişiliğin temellerinin atıldığı ailede anne ve babalara çocuklarının gelecekteki kişiliğini belirlemede büyük görevler düşmektedir (Aksoy, 2002; Öztop ve Telsiz, 1996; Poyraz ve Dere, 2001; Varol, 2005). Ailelerin bu görevleri yerine getirmede yetkinlik sağlaması için "anne babalara çocuklarının fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemede gerekli olacak bilgi, beceri ve rehberliğin verilmesi, etkili anne-baba-çocuk ilişkilerinin geliştirilmesi, anne babanın sosyal etkileşim içinde bulunması" olarak tanımlanan aile eğitimi çalışmaları önem arz etmektedir (Fine, 1980; Mahoney, Kaiser, Girolametto, MacDonald, Robinson, Safford, and Spiker, 1999; Hamamcı ve Köksal-Akyol, 2004; Kandır ve Ersoy 2004;). Çocukların doğal eğiticisi olan anne ve babaların bilinçli ve sistemli bir şekilde eğitim sürecine katılmaları ve eğitim programları aracılığıyla bilgilendirilmeleri ailenin korunması ve toplumun huzurunun sağlanması için gerekmektedir. Toplumun sağlıklı bir şekilde gelişmesi, ilerlemesi, toplumsal huzur ve barışın sağlanabilmesi açısından sağlam temellere dayalı ailelerin varlığı son derece önemlidir (Erkal, 1991; İnan, 1995 ve Gökçe, 1991). Ailelerin çeşitli ihtiyaçlarına göre aile eğitim programlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması gereğinden yola çıkılarak Türkiye'de çeşitli Ebeveyn Eğitimi Programları uygulanmaktadır. Bu programlar, ailelerin ebeveyn olmadaki sorumluluklarını kazanmalarına yardımcı olma, aile bağını güçlendirme, çocuk eğitimi ve gelişimi konusunda aileleri bilgilendirme, destek olma ve çocukları okula başlarken öğ-

renmeye hazır hâle getirmek gibi genel hedeflerde gerçekleştirilmektedir ve farklı yollar takip etseler de temelde benzer amaçlara hizmet etmektedirler (Tezel-Şahin ve Özbey, 2007).

Bu araştırmada Türkiye'de uygulamaları yürütülen resmi aile eğitim programlarının niceliksel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği (Büyüköztürk vd., 2008) durum çalışması Yinn (1984) tarafından, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu çevre arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, bir araştırma yöntemi olarak açıklanmaktadır (Akt: Şimşek ve Yıldırım, 2005). Bu çerçevede Milli Eğitim Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından yürütülen aile eğitim programları detaylı olarak incelenerek doğrudan yorumlama yoluyla analiz edilmiştir.

Aile Eğitimi Kurs Programı (0-18 yaş)

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü 1993 yılından 2009 yılına kadar Dünya Bankası ve AB'nin mali, UNICEF ve Anne Çocuk Egitim Vakfı (AÇEV)'nın teknik, üniversitelerin akademik desteği; ilgili diğer kurumların katkıları ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Yaygın Meslekî Eğitim Projesi, Millî Eğitimi Geliştirme Projesi, Temel Egitim Projesi (TEP I. ve II. Faz) ve Önce Çocuklar Projesi (I. ve II. Faz)" gibi projeleri ile il/ilçe halk egitimi merkezlerinde ve ilgili kurumlarda "Aile Egitimi Kurs Programları" uygulanmış ve aile egitimlerinin bir devlet politikasına dönüştürülerek uygulanması sağlanmıştır. 1993'ten 2010 yılına kadar uygulanan programlar, okul öncesi eğitimi hizmetlerinden yararlanamayan çocukların ve annelerinin gelişimini desteklemektedir. Olumsuz çevre koşullarına rağmen ev merkezli olarak yürütülen bu programlar ile çocukların aldıkları okul öncesi eğitimle bilişsel, sosyal, duygusal gelişmeleri sağlanmakta ve okul başarılarının arttığı gözlenmekteydi.

Tablo 1'de Türkiye'de farklı projelerle yürütülen aile eğitim uygulamaları yer almaktadır.

Tablo 1. 1993-2010 Yılları Arası Uygulanan Aile Egitimi Programları

1 0-4 Yas Anne Çocuk Eğitim Programı (MEB-UNICEF - Gazi Üniversitesi İşbirliği) 1993-2004

2 0-6 Yas Aile ve Çocuk Eğitim Programı (MEB - UNICEF İşbirliği) 2003-2005

3 0-6 Yas Benim Ailem (MEB - UNICEF İşbirliği) 2005-2010

4 5-6 Yas Anne Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) (MEB - AÇEV İşbirliği) 1993-2010

5 Aile İçin Temel Eğitim Programı (AİTEP) (MEB - UNICEF İşbirliği) 2007-2010

6 Baba Destek Eğitim Programı (BADEP) (MEB - AÇEV İşbirliği) 2003-2010

Tablo 1'de Türkiye'de 1993-2010 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan aile eğitim programları görülmektedir. Bu programların değerlendirilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından Türkiye genelinde bir "Etki Araştırması" yapılmıştır. Etki araştırması sonuçları doğrultusunda, toplumsal gelişmeyi ve refahı güçlendirmek amacı ile toplumun tüm kesimlerinin ihtiyaçları dikkate alınarak yetişkin eğitimi odaklı, interaktif, hak temelli, okuma yazma bilmeyen anne babaların da katılabileceği unsurlar gözetilecek şekilde, evrensel değerlerle birlikte milli kültür değerlerimizi de kapsar nitelikte program "Aile Eğitimi Kurs Programı (0-18 Yaş Çocuğu Olan Ailelere)" adı altında güncellenmiştir.

Bu güncelleme ile Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü koordinatörlüğünde, aile ve çocuğa hizmet götüren 12 paydaş kurum ile altı farklı üniversitenin akademik desteği ile hizmet tekrarı, kaynak israfı ve uygulamada karmaşaya neden olan aynı yaş aralığına yönelik "Erken Çocukluk Gelişimi Aile Eğitimi Programları (0-6 yaş)" uygulamadan kaldırılarak, toplumun tüm kesimlerinin ihtiyaçları dikkate alınarak yeniden yapılandırılmış ve "Aile Eğitimi Kurs Programları

(0-18 Yaş)" geliştirilmiştir. Program TTKB'nin 02.03.2010 tarih ve 16 Sayılı Kararı ile "Aile Eğitimi Kurs Programı (0-18 Yaş Çocuğu Olan Ailelere)" olarak onaylanmış ve Bakanlığın 20 Eylül 2010/55 No'lu Genelgesi ile hem Bakanlık tarafından hem de Bakanlık ile işbirliğinde diğer Bakanlıklar, resmi kurum/kuruluşlar, belediyeler ve STK'lar tarafından 2010 yılı Eylül ayından itibaren tüm ülke genelinde uygulanmaya başlanılmıştır (MEB, 2013).

Bu program ile anne-babaların 'anne-babalık becerileri'nin geliştirilmesi ve böylece aile içi ilişkilerin güçlendirilmesi yoluyla çocuğun ve ergenin var olan potansiyelini kullanmasını sağlamak" amaçlanmaktadır. Programla anne-babalara; çocuk gelişimi ve eğitimi, olumlu anne babalık becerileri, sağlık, beslenme, olumlu davranış kazandırma, temel alışkanlıklar kazandırma, toplumsal cinsiyet eşitliği, aile içi iletişim, aile içi şiddet, aile içi çatışma ve çatışma çözme teknikleri, temel insan hakları ve çocuk hakları, ergenlik dönemi gelişim özellikleri, ergenlik döneminde riskler ve sorunlar, meslek seçimi-geleceği planlama, okula hazır başlama, okul aile işbirliği, özel gereksinimli bireylere duyarlılık geliştirme gibi konularda eğitim verilerek daha sağlıklı ve başarılı nesiller yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

Program geliştirme sürecinde Bilim Kurulu ve program danışman ve yazarlarınca her yaş aralığı programda kullanılacak eğitici, anne-baba ve çocuğa yönelik eğitim materyalleri de geliştirmiştir. "Aile Eğitimi Kurs Programı (0-18 Yaş Çocuğu Olan Ailelere)"nın kendi içinde:

- 0-3 Yaş Aile Eğitimi Kurs Programı,
- 3-6 Yaş Aile Eğitimi Kurs Programı,
- 7-11 Yaş Aile Eğitimi Kurs Programı,
- 12-18 Yaş Aile Eğitimi Kurs Programı,
- 3-6 Yaş Baba Destek Eğitimi Kurs Programı

} Yaş aralıklarına göre alt programları

- 7-11 Yaş Baba Destek Eğitimi Kurs Programı
- 3-6 Yaş Aile Gelişim Kurs Programı
- 3-6 Yaş Okur-Yazar Olmayan Anne Destek Eğitimi Kurs Programı

} Farklı ihtiyaç grupları için

olmak üzere sekiz alt programı bulunmaktadır (MEB, 2013).

Bakanlığın programa ait;

a) Program Standardı (TTK'dan onaylı)

b) Eğitici Standartları (TTK Mütalaası)

c) Eğitici Eğitimi Hizmet içi Eğitim Programı (TTK'den onaylı)

d) Eğitici El Kitapları ve Materyalleri (Bilim Kurulu Onaylı)

e) Program Ölçme-Değerlendirme Araçları (Bilim Kurulu Onaylı)

f) Veri Tabanı (e-yaygın sistemi)

g) Yönetici bilgilendirme Eğitimi

g) Yasal Dayanaklar gibi,

"Aile Eğitimi Hizmet Standartları" belirlenerek, programın uygulanabilirliği, yaygınlaştırılması ve sürdürülebilir olabilmesi için kurumsal alt yapı hazırlanmıştır.

Aile eğitimlerinin sağlıklı ve nitelikli bir şekilde yürütülmesini sağlamak amacıyla eğitici eğitimlerine, sertifikasyonlarına, eğitimcilerin çalışma koşullarına ve ücretlendirilmelerine, program uygulama esaslarına, yöneticilerin sorumluluklarına yönelik mevzuatlar oluşturulmuştur. Ayrıca ülke genelinde başta Aile Eğitimleri olmak üzere tüm yaygın eğitim kapsamında uygulanan programları

izleyebilmek için e-yaygın otomasyon sistemi içerisinde ortak veri tabanı oluşturulmuştur (MEB, 2013).

Aile Eğitim Programı (0-18 Yaş) İçeriği

0-3 Yaş Aile Eğitimi Kurs Programı:

0-3 Yaş Aile Eğitim Kurs Programı kurum ve ev merkezli bir aile eğitim programıdır. Programa hamileler, çocuk sahibi olmayı planlayan yetişkinler, 0-3 yaşında çocuğu olan anne-babalar / çocuğa bakım verenler katılabilmektedir. Program haftada bir uygulanan oturumlar ve ailelere yapılan ev ziyaretleri şeklinde iki bölümden oluşmaktadır. Programın süresi 14 haftadır.

3-6 Yaş Aile Eğitimi Kurs Programı:

3-6 Yaş Aile Eğitimi Kurs Programı, 3-6 yaş aralığında çocuğu bulunan anne-babalara ve bakım veren kişilere yönelik bir programdır. Program haftada bir uygulanan oturumlar (yüz yüze eğitim) ve ailelere yapılan ev ziyaretleri şeklinde iki bölümden oluşmaktadır. Programın süresi 14 haftadır.

7-11 Yaş Aile Eğitimi Kurs Programı:

7-11 Yaş Aile Eğitim Kurs Programı, haftada bir uygulanan oturumlardan oluşmaktadır ve oturumlarda grup ile sohbet, programda yer alan temalara bağlı olarak aktif katılımı destekleyecek şekilde yürütülmektedir. Programa 7-11 yaş arasında çocuğu olan anne babalar ve bakımında görevli olan kişiler katılabilmektedir. Programın toplam süresi 14 haftadır.

12-18 Yaş Aile Eğitimi Kurs Programı:

Program haftada bir uygulanan oturumlardan oluşmaktadır ve oturumlarda grup ile sohbet, programda yer alan temalara bağlı olarak aktif katılımı destekleyecek şekilde yürütülmektedir. Programın toplam süresi 14 haftadır. Programa 12-18 yaş arasında çocuğu olan anne babalar ve bakımında görevli olan kişiler katılabilmektedir.

Eğitici Eğitimleri

Söz konusu kurs programının eğitici ihtiyacı, hizmet içi eğitim yoluyla gerçekleştirilmektedir. Programı uygulayacak eğitici niteliklerine ve eğitici eğitimi çerçeve programına yönelik bilim kurulunun önerisi Talim ve Terbiye Kurulu (TTK)'na sunulmuş, bu konuda TTK onayı ve mütalaası alınmıştır. Buna göre eğitimlerde sınıf öğretmeni, okul öncesi, çocuk gelişimi ve eğitimi, rehber öğretmenlerine 80 saat (10 gün) teorik ve pratiğe dayalı eğitim verilerek katılımcılara "Aile Eğitimi Uygulayıcısı Belgesi" verilmektedir. Eğitici eğitimlerinde ise formatör öğretmenler görev alabilmektedir.

Formatör Eğitimleri

Daha önce eğitici eğitimine katılmış ve alanda en az beş Aile Eğitimi Kurs Programı (0-18 Yaş) uygulamış öğretmenlerden bölgesel ihtiyaçlara göre istekli olanlar arasından belirlenerek 80 saatlik Formatör Eğitimine alınmaktadırlar. Formatörlere teorik ve pratiğe dayalı eğitim verilerek katılımcılara Hayat Boyu Genel Müdürlüğü "Aile Eğitimi Formatör Belgesi" verilmektedir. Aile Eğitim Programı eğitimleri (0-18 Yaş); 0-3, 3-6, 7-11 ve 12-18 yaş olarak dört program başlığı altında yapılmaktadır.

Tablo 2'de eğitici ve formatör sayıları görülmektedir.

Tablo 2. 0-18 Yaş Aile Eğitimi Eğitici ve Formatör Sayıları

Yıllar	Aile Eğitimi Programı Eğitici Sayısı	Aile Eğitimi Programı Formatör Sayısı
1993-2014	3242	130
2015	2591	37
TOPLAM	5833	167

Tablo 2'de belirtildiği gibi 2015 yılında açılan kurslarda 2591 eğitici, 37 formatör eğitim almıştır. 1993 yılından itibaren yürütülen aile eğitim çalışmalarına bakıldığında ülkemizde toplam 5833 eğitici ve 167 formatör bulunduğu görülmektedir.

Tablo 3'de yıllara göre açılan kurs sayıları ile ulaşılan kursiyer sayıları verilmiştir.

Tablo 3. 1993-2015 Yılları Arası Toplam Aile Eğitimi Programları Kursuna Katılan Aile Sayıları

PROGRAMLAR	Açılan Kurs Sayısı	Ulaşılan Kişi Sayısı (ebeveyn+çocuk)	Uygulanan İl Sayısı
Daha Önceden Uygulanan Aile Eğitim Programları (1993-2010)	15.843	951.960	73
AİLE EĞİTİM PROGRAMI (0-18 YAŞ) (Eylül 2010)	1.796	61.170	75
AİLE EĞİTİM PROGRAMI (0-18 YAŞ) (2011)	4.051	148.124	77
AİLE EĞİTİMİ PROGRAMI (0-18 YAŞ) (2012)	4.926	191.766	79
AİLE EĞİTİMİ PROGRAMI (0-18 YAŞ) 2013	6.207	240.764	81
AİLE EĞİTİMİ PROGRAMI (0-18 YAŞ) 2014	5.545	213.886	81
AİLE EĞİTİMİ PROGRAMI (0-18 YAŞ) 2015	5.471	206.354	81
AİLE EĞİTİMİ PROGRAMI (0-18 YAŞ) 2010-2015	27.996	1.062.064	81
TOPLAM	43.839	2.014.024	81

Tablo 3 incelendiğinde 1993-2010 yılları arasında açılan kurs sayısının (15.843) 2010-2015 yılları arasında açılan kurs sayısına (27.996) göre artış gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda kursiyer sayıları da 951.960'dan 1.014.024'e ulaşmıştır. Türkiye'de yıllık nüfus artış hızının ortalama % 13 olduğu (TUİK, 2015a) düşünüldüğünde ulaşılan kursiyer sayılarının artışındaki yetersizlik ortaya çıkmaktadır.

Aile Eğitim Programı (AEP)

Aile Eğitim Programı (AEP), ilk olarak Başbakanlık (mülga) Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü (ASAGEM) tarafından 2009'da yapılan "Aile Eğitim İhtiyaç Analizi Projesi" ile gündeme gelmiştir. Program "Aile Eğitim Müfredat Geliştirme Projesi" çerçevesinde ailelerin eğitim ihtiyaç analizi verilerinden hareketle belirlenen temel bilgi ihtiyaçlarını gidermek ve ülkemizde sağlıklı, mutlu ve müreffeh ailelerin oluşmasına katkıda bulunmak amacıyla beş alanda (aile içi iletişim, sağlık, iktisat, hukuk ve medya) 26 modülden oluşmaktadır. 2010 yılında materyal geliştirme projesi ile aile eğitimlerinde katılımcıların, eğitimcilerin ve uygulayıcı kurumların kullanacakları çok sayıda ders araç gereci üretilmiştir. Müfredat ve materyal geliştirme çalışmalarının ardından 2011 yılında "Aile Eğitim Programı (AEP) Eğitici Eğitimi Projesi" mülga ASAGEM döneminde başlamıştır. Proje, ASAGEM'in, "Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ATHGM)" olarak teşkilatlanmasından sonra da devam ederek 7 İl merkezinde yaklaşık 1.200 eğiticiye programın tanıtılması ile sonuçlanmıştır.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından AEP'in, Türkiye genelinde, evliliğe hazırlanan veya evli yetişkin istekli bireylere ulaştırılması; yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve ilgili kamu kurum ve kuruluşları aracılığıyla yaygınlaştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için sahada AEP eğitimi yapacak eğiticilerin eğitilmesini sağlayacak olan AEP formatör eğitimleri 2012 yılında hayata geçirilen "Aile Eğitim Programı Uygulama ve Yaygınlaştırma Projesi" sürmektedir (ASPB, 2016).

ASAGEM-AEP program geliştirme modeli olarak 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği ve uyguladığı model temel alınmıştır. AEP'in geliştirilmesinde Türkiye'nin farklı bölgelerinden 153 uzmanın, kamu, sivil ve özel olmak üzere toplam 73 kurum ve kuruluşun katkısı olmuştur. Programın geliştirilmesi sürecinde ülke genelinde ASAGEM tarafından ailelerin eğitim ihtiyaçlarını analiz etmek amacıyla yapılan ve 4033 kadın, 3278 erkek olmak üzere toplam 7311 kişinin katıldığı bir araştırmanın verilerinden de istifade edilmiştir (Şentürk, 2012).

Aile Eğitim Programının İçeriği

Aile Eğitim Programı (AEP) ailelerin, aile eğitimiyle ilgili temel ihtiyaçları dikkate alınarak geliştirilmiş, 5 alanda toplam 26 modülden oluşmaktadır.

Aile Eğitim ve İletişimi Alanı→

Aile Eğitim ve İletişimi alanında yer alan modüllerle, aile hayatını bütüncül ve güce dayalı bir anlayışla ele almak, yaşamın farklı dönemlerinde yaşanabilecek sorunlar hakkında bilgi vermek ve bu sorunların çözümüne hizmet edecek farkındalık ve becerileri kazandırmak, aile kurma ve aile olma sürecinde problem ortaya çıkmadan önce yapılan müdahaleler aracılığıyla toplumsal yararı yüksek, zararı önleyici bir hareketi yaşama geçirmek amaçlanmaktadır. Bu amaçla oluşturulan programda yer alan modüller şunlardır: Hayatın İlk Çeyreği (0-18 Yaş Gelişimi), Evlilik ve Aile Hayatı, Aile Yaşam Becerileri, Okul ve Aile ile Üstün Yetenekli Çocuklar ve Aileleri.

Hukuk Alanı→

Hukuk alanında yer alan modüllerle, yaşamsal pratiğin aile için en çok gerektirdiği hukuk bilgisini en sade ve anlaşılır dilde aktarmak, bu sayede hak ve ödevlerinin farkında aile bireyleri oluşmasını

desteklemek ve nihayetinde daha az ihtilaf ve daha çok uzlaşı sağlanmasına katkıda bulunmak amaçlanmaktadır. Bu amaçla oluşturulan programda yer alan modüller şunlardır: Hukuk Okuryazarlığı, Kişi Hakları, Aile Hukuku, İş Hayatı ve Hukuk ile Özel Gereksinim Grupları.

İktisat Alanı→

İktisat alanında yer alan modüllerle, aile yaşamının en önemli bileşenlerinden biri olan iktisadi süreçlerle ilgili ailelere farkındalık kazandırmak, ailelerin mevcut iktisadi kaynaklarını verimli ve etkili kullanabilmesini sağlamak ve küçük girişimler konusunda temel bilgileri edinmesini temin etmek, harcama ve tüketimlerini ihtiyaca uygun olarak yapabilmelerine katkıda bulunmak, tasarruf alışkanlığını kazanarak çevreye karşı duyarlı bir yaşam sürebilmelerini desteklemek amaçlanmaktadır. Bu amaçla oluşturulan programda yer alan modüller şunlardır: Aile Bütçesi ve Kaynak Yönetimi, Finansal Okuryazarlık, Enerji Tasarrufu, Aile ve Alışveriş ile Küçük (Mikro Ölçekli) İşletme Girişimciliği.

Medya Alanı→

Medya alanında yer alan modüllerle, aile üyelerinin ve aile olmaya aday bireylerin medya karşısında hem "bilişsel" hem "duyuşsal" hem de "estetik" ve "etik" açıdan donanımlı ve güçlü olabilmelerini sağlamak, medya imkânlarından en üst seviyede faydalanmalarına ve gelebilecek zararları da en aza indirebilecek bilgi ve beceriye sahip olmalarına katkıda bulunmak amaçlanmaktadır. Bu amaçla oluşturulan programda yer alan modüller şunlardır: Medyayı Tanımak, Medyayı Kavramak, Bilinçli Medya Kullanımı ile Aile ve İnternet.

Sağlık Alanı→

Sağlık alanında yer alan modüllerle, tıp bilimini kullanarak aile sağlığını korumaya ve geliştirmeye, dolayısıyla ailenin ömrünü uzatmaya ve yaşam kalitesini yükseltmeye katkıda bulunmak hedeflenmektedir. Ailenin sağlığını iyileştirerek; toplum sağlığını iyileştirmek hastalıklarla daha etkin savaşmak, sağlık maliyetlerini en aza indirerek ve verimliliği artırarak daha güçlü toplum hâline gelmek diğer amaçlardır. Bu amaçlarla oluşturulan programda yer alan modüller şunlardır: Sağlık Okuryazarlığı, Sağlıklı Yaşama ve Hastalıklardan Korunma, Çocuk ve Ergen Sağlığı, Üreme Sağlığı ve Sağlıklı Annelik, Yaşlı Sağlığı, İlk Yardım ile Madde Kullanım Riski ve Madde Bağımlılığından Korunma.

Eğitici Eğitimleri

Aile Eğitim Programı'nda görev alacak eğitimcilerin, öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür yeterliliğine ilâve olarak özel alan ve pedagojik formasyon eğitimlerini kuşatan akademik bir süreçten geçmiş ve profesyonel olarak eğiticilik mesleğini icra eden kişiler olması beklenmektedir. Ancak kendileri gibi yetişkin olan insanların yeni bilgi, davranış, beceri, tutum ve değerleri geliştirmelerine yardımcı olacak, alanındaki yetkinliğine istinaden belli bir alanda uzmanlığa sahip kişiler de AEP'te görev alabilmektedirler. Her iki durumda da eğiticiler, eğitimlerde üstlenecekleri görevi etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmeleri için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumların tanımlanması ve bunların kazandırılması amacıyla bir "eğitici eğitimi" sürecinden geçmektedirler. Bununla birlikte her bir modülün içeriğine göre hangi alanlardan gelen kişilerin eğitici olabileceğine yönelik önerilerde bulunmaktadır (Şentürk, 2012).

Formatör Eğitimleri

Ailelere yönelik bilgilendirme ve eğitim faaliyetleri farklı kurumlar tarafından çeşitli şekillerde uygulanmaktadır. AEP'nin doğrudan uygulamalarını yapabilecek veya işbirliği yapılabilecek başlıca kurum ve kuruluşlar; *sivil toplum kuruluşları, kültür merkezleri, kamu kurum ve kuruluşları, okul*

öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde eğitim veren kurumlar, yaygın eğitim kurumları, yükseköğretim kurumları, dinî kurumlar, sağlık kuruluşları, alışveriş merkezleri, özel işletmeler, özel kurslar, psikolojik danışma ve terapi merkezleri, yerel yönetimlere ait merkezler ve meslek odaları, birlik, sendika, kooperatif vb. kuruluşlardır. Doğrudan kamu yararına çalışan STK'ların yanı sıra üyelerinin menfaatini ön planda tutan bu kuruluşlar da AEP'nin aile üyelerine ulaşmasında önemli platformlardan biri olarak görülmektedir AEP eğitimleri, kurumların yanı sıra ATHGM tarafından sunulan "formatör eğitimi"ne katılmış ve sertifika almaya hak kazanmış kişilerce de uygulanabilir. *AEP Formatör Eğitim Programı (FEP)*, formatörlüğün gerektirdiği Aile Eğitim Programı'nı (AEP) tanıma, AEP yönetimi ve AEP eğiticiliği alanlarında yetkinlik kazanma alanlarında gönüllü katılımcılara sunulur.

Tablo 4'te eğitici ve formatör sayıları verilmektedir.

Tablo 4. Aile Eğitim Programı Eğitici ve Formatör Sayıları

Yıllar	Aile Eğitimi Programı Eğitici Sayısı	Aile Eğitimi Programı Formatör Sayısı
2013	153	4936
2014	56	1692
2015	23	561
2016-	6	189
TOPLAM	238	7378

Tablo 4 incelendiğinde 2013 yılından günümüze kadar toplam 238 eğitici ile 7378 formatör yetiştirildiği görülmektedir.

Tablo 5'te AEP kurs sayıları ile ulaşılan kişi sayısı verilmiştir.

Tablo 5. 2013-2016 Yılları Arası Toplam Aile Eğitimi Programına Katılan Aile Sayıları

YILLAR	Açılan Kurs Sayısı	Ulaşılan Kişi Sayısı	Uygulanan İl Sayısı
2013	1397	86892	81
2014	3256	218768	81
2015	2241	118279	81
2016-	17	591	81
TOPLAM	6911	424530	81

Tablo 5'te açılan kurs sayılarına bakıldığında 2014 yılında (3256), 2013 yılına (1397) göre büyük oranda artış görülmektedir. Ancak 2015 yılında (2241) sayının tekrar düşüş gösterdiği ve bu oranın ulaşılan kişi sayılarına da yansıdığı belirlenmiştir. 2013-2016 yılları arasında 81 ilde gerçekleşen 6911 kurs ile 424530 kişinin programlardan faydalandığı görülmüştür.

Bu iki programın, Aile Eğitimi Kurs Programı (0-18 yaş) ve Aile Eğitimi Programlarının yaygınlaştırılması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı birimleri tarafından gerçekleştirilen aile eğitimi uygulamalarını Hayat Boyu

Öğrenme Genel Müdürlüğü koordinasyonunda, bütünlük halinde etkin olarak yürütmek, aile eğitim uygulamalarında standartları ve ilkeleri korumak, mevcut ortak veri tabanının kullanımını sağlayarak faaliyetleri izlemek ve değerlendirmek için "Milli Eğitim Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Arasında Aile Eğitimi Uygulamalarına İlişkin İşbirliği Protokolü" 24/05/2013 tarihinde imzalanmıştır (MEB ve ASPB, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen Aile Eğitimi Kurs Programı (0-18 Yaş) ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından geliştirilen Aile Eğitimi Müfredatının seminer olarak halk eğitim merkezleri aracılığıyla kurum, kuruluş ve okullarda düzenlenmesine ilişkin usul ve esasları kapsayan bu protokol ile eğiticilerin eğitimleri ve uygulama esaslarının nasıl gerçekleştirileceği de belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de uygulamaları yürütülen resmi aile eğitim programlarının niceliksel olarak incelenmesinin amaçlandığı çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından uygulanan Aile Eğitimi Kurs Programı (0-18 Yaş) ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından uygulanan Aile Eğitim Programı (AEP)'nın mevcut durumu ve program içerikleri incelenmiştir.

Bu kapsamda Türkiye Cumhuriyeti bünyesinde bulunan iki bakanlığın işbirliği halinde uyguladığı resmi aile eğitimi uygulamaları ile 1993 yılından günümüze kadar 50750 kurs açılmış ve 2438554 kişiye ulaşılmıştır. Aile eğitim programlarının erken yıllardan itibaren disiplin ve çocuğun davranışlarını yönlendirme, fiziksel gelişim, sağlık ve beslenme, okul öncesi eğitimin önemi, oyun ve oyun materyallerinin önemi, vb. pek çok konularda anne ve babaları desteklediği bilinmektedir (Hamamcı ve Köksal-Akyol, 2004). Aile eğitimi programlarının çocukların olumlu davranışlarını geliştirdiği, anne babanın çocuktan kaynaklanan stresini azalttığı görülmüştür (Gunderson, 2004). Bu tür eğitim programlarına dâhil olan ailelerin, dâhil olmayan ailelere göre çocuklarını sözel ve bedensel cezalandırmalarında ve kendilerinin öfke ve stres düzeylerinde düşüş gözlenmekte, çocuklarda ise olumsuz davranışlarda azalma görülmektedir (Nicholson, Anderson, Fox and Brenner, 2002). Bu programlara katılan ailelerin anne babalık becerilerinin olumlu şekilde gelişiminin gözlenmesi bu programların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Devlet politikalarının bu eğitimlere önem vermesinin son derece olumlu bir gelişme olması kaçınılmazken 1993 yılından bu yana yürütülen uygulamalarda kursiyer sayılarının istenen sayılara ulaşmadığı görülmektedir.

Bu çerçevede çalışmada bazı öneriler sunulmuştur.

Türkiye nüfusunun %29,4'ünü çocuk nüfus oluşturmaktadır. Çocuk nüfus yaş grubuna göre incelendiğinde, 2014 yılında çocuk nüfusun %27,6'sını 0-4, %27,7'sini 5-9, %27,4'ünü 10-14 ve %17,4'ünü ise 15-17 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır (TUİK, 2015b). Bu oranların hem yıl hem de cinsiyet bazında önemli bir değişim göstermediği görüldüğünden aile eğitim programları ile ulaşılan sayıların yetersiz olduğu eğitimci ve formatör sayılarının artırılması suretiyle daha fazla kişiye ulaşılması gerektiği görülmektedir.

Toplumda yaşanan hızlı değişimin beraberinde, anne-babaların farklılaşan ihtiyaçlarını karşılayacak ve toplumun tüm kesimlerine kolayca ulaşabilecek yeni anne-baba eğitim programlarının geliştirilmesine ve bu programların işlerlik kazandırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Özellikle erken yıllardan itibaren beden güvenliği, cinsel istismar, medya ve teknolojinin doğru kullanımı gibi güncel konularda da ihtiyaç duyulan içeriklerin hazırlanması gerekmektedir.

Çocukluk döneminin erken evresi olan sıfır-üç yaşları arasında beyin gelişiminin çok hızlı olması bakımından bu döneme ilişkin yapılacak olan çalışmaların sayısının artırılmasının erken çocuk yıllarında çocukların gelişiminin daha olumlu etkilenmesine yol açacağı düşünülmektedir.

Erken yıllardan itibaren farklı çalışmalarının yapılması, çocukların gelişimlerini olumlu yönde desteklemek için özellikle birinci basamak sağlık merkezlerinde sağlık çalışanlarına eğitici eğitimlerinin verilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda Sağlık Bakanlığı ile de işbirliği sağlanmalıdır.

Miili Eğitim Bakanlığı bünyesinde hem devlet hem de özel sektörde görev yapan öğretmenlere

aile eğitim programlarının etkin bir şekilde duyurulması ve formatör olmak isteyen ve başarılı uygulamalar gerçekleştiren öğretmenlerin teşvik edilmesi gerekmektedir.

Türkiye'de üniversitelerde görev yapan akademisyenler tarafından farklı sosyo-kültürel ya da sosyo-ekonomik düzeydeki gruplara, çocukların gelişimsel farklılıklarına uygun çeşitli programlar hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. İlgili bakanlıklar tarafından bu çalışmaların takibi ve etkili uygulamaların model olarak sürdürülebilirliğinin sağlanması gerekmektedir.

Türkiye'deki tüm bölgelerde, tüm illerde sosyal risk haritaları oluşturulmalı ve aile eğitim programlarında da riskli bölgeler öncelikle ele alınmalıdır.

KAYNAKÇA

ASPB. (2016). *AEP'in Tarihçesi.* Erişim: [https://www.aep.gov.tr/aep-hakkinda/aep-in-tarihcesi/]. Erişim tarihi: 10 Mart 2016.

Aksoy, B.A. (2002). Anne çocuk eğitim programına katılan annelerin program hakkındaki görüşleri. *Journal of Qafqaz University, 9,* 133-142.

Bekman, S. ve Gürlesel, C. (2005). *Doğru Başlangıç: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: TUSİAD-T/2005-05/396,

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Erkal, M. (1991). Türk Ailesi ve Batı Avrupa'daki Bazı Gelişmeler, *Aile Yazıları III, Kültürel Değerler ve Sosyal Değişme,* Bilim Serisi 5/2, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, Ankara 1991, s. 407-411.

Fine, M. J. (1980). The parent education movement: An introduction. (Ed: M. J. Fine). *Handbook on parent education.* New York: Academic Press. 3-27.

Gökçe, B. (1991). Aile Ve Aile Tipleri Üzerine Bir İnceleme, *Aile Yazıları I, Temel Kavramlar Yapı ve Tarihi Süreç*, Bilim Serisi 5/1, Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, s. 205-223 (Aile ve Aile Tipleri).

Gunderson, T. (2004). *The Use of Stres Management in Combination With Parent Training: An Intervention Study Wth Parents of Preschool Children.* Unpublished doctoral dissertation, Utah State University, Logan, Utah, USA.

Hamamcı, Z. ve Köksal-Akyol, A. (2004). 3-6 yaşlarında çocukları olan anne babaların eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı 1.* 5-11 October 2003. İstanbul: Yapa Yayınları. 136-148.

İnan, A. N. (1995). Özel (Medeni) Hukuk Bakımından Ana-Baba İle Çocuk İlişkileri Ve Çocukların Ana-Babaya Karşı Korunması, Prof. Dr. Hamide Topçuoğlu'na Armağan, Ankara: Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları, s. 18- 37 (Çocukların Korunması).

Kandır, A. ve Ersoy, Ö. (2004). *Aile katılım çalışmaları*. (Yayına Hazırlayan: E. Ömeroğlu), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Maccoby, E. E., and Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. (Ed: P. H. Mussen). *Handbook of Child Psychology*. *Vol. 4: Socialization, Personality, and Social Development*. New York: Wiley, 1-101.

Mahoney, G., Kaiser, A., Girolametto, L., MacDonald, J., Robinson, C., Safford, P. and Spiker, D. (1999). Parent education in early intervention: A call for a renewed Focus, *Topics in Early Childhood Special Education*, *19 (3),* 131-140.

MEB, (2013). Aile Eğitim Uygulamaları Ülke Raporu, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Sosyal ve Kültürel Eğitimler ve Faaliyetler Grup Başkanlığı Erişim: [http://aileegitimi.meb.gov.tr/upload/aile_egitimi_rapor_03_03_2014.pdf]. Erişim tarihi: 20 Şubat 2016.

MEB ve ASPB, (2013). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İle Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Arasında Aile Eğitimi Uygulamalarına İlişkin İş Birliği Protokolü, [http://aileegitimi.meb.gov.tr/protokoller/AEP_MEB_Aile%20Bakanligi.pdf]. Erişim tarihi: 23 Şubat 2016.

Nicholson, B., Anderson, M., Fox, R., Brenner, V. (2002). One family at a time: a prevention program for at-risk parents. *Journal of Counseling and Development. 80 (3),* 362-371.

Öztop, H. ve Telsiz, M. (1996). Ana-Baba Eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim*. *46,* 4-7.

Poyraz, H. ve Dere, H. (2006). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şentürk, M. (2012). *Yönetici Kılavuzu*, T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmeleri Genel Müdürlüğü, Ankara: Nakış Ofset.

Tezel-Şahin, F. ve Özbey, S. (2007). Aile Eğitim Programlarına Niçin Gereksinim Duyulmuştur? Aile Eğitim Programları Neden Önemlidir? *Aile ve Toplum*, 3 (12), 7-12

TUİK. (2015a). Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2014. Haber Bülteni Sayı: 18616. Erişim: [http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18616]. Erişim tarihi: 12 Mart 2016.

TUİK. (2015b). **İstatistiklerle Çocuk,** 2014. Haber Bülteni Sayı: 18622. Erişim: [http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18622]. Erişim tarihi: 12 Mart 2016.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE SAĞLIK ALANINDA UYGULANAN AİLE ODAKLI PROGRAM MODELLERİNİN İNCELENMESİ

Nimet GÜNEŞ

Bursa Halk Sağlığı Müdürlüğü, Çocuk Gelişimcisi

Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Yüksek Lisans Öğrencisi

nimet.sofioglu@gmail.com

ÖZET

Ailenin çocuğuna olan ilgi ve desteği; çocuğun sağlığı, gelişimi, eğitimi, başarısı, aile hayatı ve ileride toplumla olan ilişkilerini etkileyecek kadar önemli bir boyuta sahiptir. Çocuğun gelişiminde bu denli etkileri olan ailenin çocuk sağlığı, gelişimi ve eğitimi konularında bilgilendirilmesi, bilinçlendirilmesi ve öğrendiklerini davranışa dönüştürebilmesi için belli programlar çerçevesinde ailenin eğitilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda makalenin amacı, ülkemizde ve dünyada sağlık alanında uygulanan aile odaklı program modellerinden örnekler verilerek sonuçlarının hem aile hem de çocuk üzerindeki etkilerini incelemektir.

Anahtar kelimeler:Çocuk Sağlığı ve Gelişimi, Aile Eğitimi

Erken Çocukluk Döneminin Önemi

Çocuğun doğumundan 3 yaşına kadar olan dönem, gelişiminde kritik dönemdir (akt. Çelebioğlu Morkoç & Aktan Acar, 2014). Özellikle küçük yaş çocukları çevresel uyaranlara karşı daha hassas oldukları için aile-çocuk etkileşiminin ve ev ortamı da dahil olmak üzere erken deneyimlerin kalitesi ve özelliği, çocuğun gelişimi için çok önemlidir (Howard, Beckmann & Brooks-Gunn, 2010). Erken çocukluk döneminde aileyle, ailenin diğer üyeleriyle veya diğer yetişkinlerle yaşanan deneyimler ve etkileşimler; iyi beslenme, sağlık ve su gibi faktörler kadar çocuğun beyin gelişimini destekler. Bu

dönemde çocuk nasıl desteklenirse, ilerde okul başarısı ve ergenlik veya yetişkinlik dönemlerindeki karakteri de o şekilde hazırlanır (UNICEF, 2001). Aynı zamanda yaşanan bu deneyimler sadece beyin gelişimini ve sağlığı etkilememekte, bireyin ruh sağlığını da etkilemektedir. Harvard Üniversitesi Çocuk Gelişimi Merkezi'nin Erken Çocuklukta Ruh Sağlığı (2013) yayınına göre ruh sağlığı temelinin, gelişmekte olan beyni şekillendiren aile, akraba, bakıcı, öğretmen ve akranlarının ilişkileri de dahil olmak üzere erken deneyimlerle erken yaşlarda inşa edildiğini ve bu gelişim sürecindeki aksamaların çocuğun öğrenme kapasitesine zarar vererek etkilerinin yaşam boyu sürebileceğini vurgulamaktadır. Yapılan araştırmalar çocukların ilk yıllardaki tecrübelerinin gelecekteki zihinsel, davranışsal, eğitimsel ve ekonomik durumlarını belirlemede önem taşıdığını ortaya koymaktadır (Çelebioğlu Morkoç & Aktan Acar, 2014).

Aile Eğitiminin Çocuğun Gelişimi ve Eğitimindeki Önemi

Aile, doğumlarından itibaren çocukların yaşamlarını şekillendirme açısından çok önemli bir yapıdır. Çocuğun sadece fiziksel gereksinimleri değil aynı zamanda sevgi ve güven gibi duygusal gereksinimleri de aile ortamında karşılanmakta; kişilik gelişimi ve sosyalleşme süreci de ailede oluşmaktadır. Bunun yanında çocuklar sağlık, gelişim ve eğitimlerinin tüm aşamasında ailelerinden destek alarak olumlu veya olumsuz davranış ve/veya alışkanlıklar edinmektedirler. Söz konusu bu etki düşünüldüğünde ailenin çocuğun ilk ve en etkili toplumsal çevresini oluşturduğunu söyleyebilmek mümkündür (akt. Tezel Şahin & Özbey, 2007). Bu yüzden ailedeki her birey çocuğun yeteneklerini ortaya koyması ve kendini gerçekleştirmesi için uygun çevre ve koşulları hazırlama, onu cesaretlendirme ve başarısını arttırma için potansiyel bir güce sahiptir. Fakat aile, çocuğun gelişimde etkili olabilecek bu potansiyelinin farkında olmayabilir. Bazen de, çocuğun gelişimi için var olan gücünü nasıl kullanacağı konusunda yeterli bilgiye sahip olmayabilir. Ailelerin bu ihtiyaçları, aile eğitimleri kapsamında planlanıp uygulanarak karşılanabilir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012). Anne-babaların çocuklarının evdeki öğretmenleri olduğu ve çocukların aile içindeki eğitiminin önemi düşünüldüğünde, ailelerin eğitilmesi, çocuk sağlığı ve gelişimi konusunda bilgilendirilmesi çok önemli görünmektedir. Aşağıda, hem ülkemizde hem de dünyada sağlık alanında uygulanan aile odaklı program modelleri anlatılmış, hem çocuklar hem de aileler üzerindeki sonuçlarına yer verilmiştir.

0-6 Yaş Çocuğun Psikososyal Gelişimini Destekleme (ÇPGD) Programı

Çocuğun Psikososyal Gelişimini Destekleme Programı, 1995 yılında Sağlık Bakanlığı tarafından Bursa, Malatya, Adana, Trabzon, Tekirdağ, Ankara, Manisa, Erzurum ve Eskişehir illerinde pilot olarak başlatılmıştır. 1998 yılında, Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Müdürlüğü tarafından proje çalışması durdurulmuş ve Bursa ilinden başlayacak bir programa dönüştürülmesine karar verilmiştir (Berkem, 2001). 2005 yılında ise programın ülke geneline yaygınlaştırılması çalışmaları başlatılmıştır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2011).

Program, Sağlık Bakanlığı Türkiye Halk Sağlığı Kurumuna bağlı taşra teşkilatlarında Halk Sağlığı Müdürlüğü-Toplum Sağlığı Merkezleri-Aile Sağlığı Merkezi yapılarında işletilmektedir. Programın ilde takibi ve koordinasyonu Halk Sağlığı Müdürlüklerinde, uygulaması ise Aile Sağlığı Merkezlerinde olmaktadır. Toplum Sağlığı Merkezleri ise bu iki kurum arasında köprü görevi üstlenmektedir. ÇPGD programı, çocuğun psikososyal gelişimini desteklemeyi birinci basamak sağlık hizmetlerine dahil ederek, gebelik ve gelişimin en hızlı olduğu 0-6 yaş döneminde çocuğun gelişimini etkileyebilecek riskleri erken belirleyerek erken müdahale etmeyi amaçlamaktadır. ÇPGD programında asıl amaç çocuğun sağlığını ve gelişimini destekleyecek davranışları yapabilmektir. Bu davranışlar anneyi/babayı dinleyerek olumlu davranış ve düşüncelerini desteklemek, çocuğun gelişimi, eğitimi ve aile sağlığıyla ilgili ihtiyaç duyduğu gerekli bilgileri vermek, persentil grafiği ile büyümeyi ve gelişim tablosu ile gelişmeyi izlemek, çocuğun aşısı, ailenin aile planlaması gibi gerekli uygulamaları yapmak, çocuğun sağlıklı gelişimini etkileyebilecek riskleri erken belirleyerek gerekirse aile hekimiyle birlikte yapılabilecek müdahaleleri planlamak, uygulanmasını desteklemek ve durumu izlemektir (ÇPGD Programı Görüşme Rehberi, 2015).

Programın hedefleri ise;

Gebe ve çocuğun (0-6 yaş), psikolojik ve sosyal açılardan düzenli olarak izlenmesi,

Ailenin çocuk yetiştirilmesi alanında eğitimi,

Çocuğun sağlıklı gelişimin desteklenmesi,

Çocuğun sağlıklı gelişimini engelleyebilecek risk faktörü veya sorun belirlendiğinde erken müdahale edilmesi,

Anne-baba-çocuk iletişimi ve aile içi iletişimin güçlendirilmesi,

Çocuğun psikososyal gelişimi ve gelişimin desteklenmesi konusunda sağlık personelinin eğitilmesidir (Berkem, 2001; Göktaş, 2003).

Program çalışmalarının sahadaki işleyişinin sağlanabilmesi için sağlık personelinin, anne-baba adayları ve anne-babalarla görüşmelerini yapılandıran, kısa ve kolay uygulanabilir bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu sağlık personelinin anneyle güvene, paylaşıma dayalı bir görüşme yapabilmesi, aileye çocuk yetiştirilmesinde önemli temel mesajların iletilmesi, olumlu tutumların desteklenmesi, gebelikte ve çocuk gelişiminde risk faktörlerinin, patolojilerin erken tespiti ve erken müdahale için gerekli yönlendirilmelerin yapılabilmesi amaçlarıyla hazırlanmıştır (Berkem, 2001). "Gebe, Bebek, Çocuk Psikososyal İzleme Formu" giriş bölümü, gebelik dönemi, 0-6 yaş çocukluk dönemi ve baba görüşmesi olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır ve form ile ebe/hemşire veya aile sağlığı elemanlarınca izlemler yapılmaktadır. Gebelik döneminde 2 izlem, çocukluk döneminde ise 6 izlem yapılmaktadır. Gerekli durumlarda ev ziyaretleri veya riskli durumlarda sık izlem yapılmaktadır. Görüşmeler, gebelik ve 0-6 yaş dönemini kapsayacak şekilde sağlığın bedensel, ruhsal ve sosyal boyutlarının bir bütün olarak görülmesine özen gösterilerek yapılmaktadır. (ÇPGD Programı Görüşme Rehberi, 2015). Bu görüşmeler/izlemler gebeliğin ilk 3 ayında bir kez, gebeliğin kalan bölümünde bir kez, çocuk 2 yaşına gelene kadar 4 kez ve 6 yaşına gelene kadar 2 kez daha yapılmaktadır (Ayyıldız & Berkem, 2005). Görüşmelerle olgular takip edilerek risk değerlendirmesi yapılmaktadır. Riskli bir durum tespit eden ebe/hemşire/aile sağlığı elemanları bunu hekime yönlendirmektedir. 0-6 yaş bebek/çocuk, anne, baba ve gebe risk tespitinde düşük ve yüksek riskli olgular sık izleme alınmaktadır. Aile hekimi, tedavi planını uygulayarak gerekli durumlarda ikinci basamağa veya destek alınacak kurumlara yönlendirme de yapmaktadır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2011; T.C. Sağlık Bakanlığı, 2016).

Yapılan izlemlerle;

Anne-babanın şu konularda bilgilenmesi ve davranış değişikliği geliştirmesi sağlanmaya çalışılır:

Çocuğun beyin gelişimini destekleyecek, uyaran zenginliğinin sağlanması,

Çocuğun/gebenin sağlıklı beslenmesi

Çocuğun tedavi edilmeyen bir hastalığı varsa tedavi yolları

Anne babanın kendi ihtiyaçları olan sosyal destekleri sağlama yolları

Güvenli aile planlaması yöntemleri.

Çocuğun gelişimini olumsuz etkileyebilecek şu risk faktörlerinin var olup olmadığı değerlendirilir:

Çocuğun/gebenin beslenme yetersizliği

Çocuğa/anneye yönelik istismar

Anne/babada ruhsal bozukluklar (depresyon, anksiyete bozukluğu, şizofreni), bedensel özürler (işitme, konuşma engeli)

Gelişmede gecikme

İstenmeyen çocuk

Tedavi edilmeyen bir hastalık (Ayyıldız & Berkem, 2005).

Bu anlamda Sağlık Bakanlığı tarafından tüm illerde yürütülen ÇPGD programı gebelikten itiba-

ren bebek ve çocuğun erken dönem gelişimine yönelik riskleri takip etmek ve erken dönemde önleyici adımların atılmasını sağlamak için çok önemli bir fırsat sağlamaktadır. Bu program çerçevesinde aile hekimleri, ebe ve hemşirelerin bebek ve çocuk takibi yaparken, çocuğun gelişimi ve eğitiminde gerekli erken tanılama, yönlendirme ve aile eğitimi çalışmaları ile riskin ortaya çıkmasını ya da riskin azaltılmasını sağlayabilmektedir (ÇPGD Programı Görüşme Rehberi, 2015).

Yapılan araştırmalarda ÇPGD kapsamında izlenen çocukların annelerinde çocuğun gelişimini destekleyerek çocuğuna uyaranlar sağladığı görülmüştür. Ev işleri ve sıkıntılarını paylaşma gibi konularda eşlerinden veya yakınlarından destek alma davranışlarının ise kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fazla olduğu görülmüştür (Ayyıldız & Berkem, 2005). 2004 yılında yapılan araştırmaya göre ise ailelerin çocuklarıyla oyun oynama, konuşma, çocuğuna kitap okuma, şarkı söyleme ve masal anlatma davranışlarında artışların olduğu, annelerin eşleriyle daha sağlıklı iletişim kurdukları görülmüştür (Berkem, 2005). SAM Araştırma Danışmanlık Şirketi (2010)'nin yaptığı araştırmada da programa katılan annelerin çocuk gelişimine ilişkin kavramları daha derin bir şekilde anladıkları, daha az fiziksel ceza yöntemi kullandıkları, çocuğa yaptığının yanlışlığını açıklama yöntemini daha sık kullandıkları ve beslenme çizelgesi kullanarak çocuklarının büyümelerini takip ettikleri görülmüştür. Yine aynı araştırmada programa katılan annelerin çoğunluğu (%89,7) Aile Sağlığı Merkezlerinde verilen hizmetin eşlerinin hayatını olumlu yönde değiştirdiğini ve Aile Sağlığı Merkezine gitmenin çocuklarının sağlığını etkileyerek çocuklarının gelişim hızını olumlu yönde etkilediğini düşündükleri görülmüştür (SAM Araştırma Danışmanlık, 2010).

Programın olumlu sonuçları sadece programa katılan anne/baba adayları veya anne/babalar için değil aynı zamanda programı yürüten sağlık personeli tarafından da olumlu olduğu görülmüştür. Programa katılan sağlık personelleri ile değerlendirme toplantıları yapılmakta ve bu toplantılarda program çalışmalarında temel bir olumsuzluk bulunmadığı ve anne-babaların bu program kapsamında izlemlerinin yapılarak takip edilmelerinden memnun oldukları belirtilmiştir (Berkem, 2001). Bağımsız Etkinlik Araştırması (UNICEF) sonuçlarına bakıldığında ise hem sağlık personelinin ve hem de annelerin çocuğun gelişimiyle ilgili durumları kavramasında ve risklerin erken belirlenmesini sağlayarak erken müdahalede artış sağlandığı görülmüştür (Akdağ, 2010).

Hemşire-Aile Ortaklığı Programı (Nurse-Family Partnership-NFP)

Hemşire-Aile Ortaklığı programı pediatri, psikiyatri ve koruyucu hekimlik profesörü David Olds tarafından Colorado Denver Üniversitesi'ndeki öncü çalışmalar üzerine kurulmuştur. Olds 1970'lerin başlarında şehir içi gündüz bakım merkezinde çalışırken, düşük gelirli çocukların yaşamlarında riskler ve zorluklar olduğunu görmüştür. Bu nedenle henüz doğmadan anne karnındayken ve bebeklik döneminde anneleriyle birlikte yardıma ihtiyaçları olduğunu fark etmiştir. Bu sayede 1977 yılında New York'ta çocukların ve ailelerin yaşamlarına daha iyi bir başlangıç yapabilmelerini sağlayacak hemşire ev ziyareti programını oluşturmuştur. Hemşire-Aile Ortaklığı programı savunmasız anneler ve bebeklerinin hayatlarını dönüştürmek için onlara yardım eden kar amacı gütmeyen bir programdır. Düşük gelirli, ilk kez anne olacak anne adayları, bebekler ve aileler için hizmet sağlayarak dünyanın iyileşmesine katkıda bulunma misyonları bulunmaktadır. Program sadece annelere ve bebeklere yarar sağlamamakta, aynı zamanda bazı amaçları başararak daha güçlü bir toplum ve topluluk olmasına katkıda bulunmaktadır. Annelerin doğum öncesi bakımları da dahil olmak üzere önleyici sağlık uygulamaları kullanarak gebelik dönemindeki riskleri iyileştirmek, ailelerin sorumlu olduğu yeterli bakım konusunda ailelere yardım ederek çocuğun gelişimi ve sağlığını geliştirmek, ailelerin geleceği, gelecekteki gebelik planları, eğitimleri ve iş bulmaları konusunda bir vizyon geliştirmelerine yardımcı olarak ekonomik yeterliliklerini geliştirmek programın amaçlarındandır. Programın temel unsurları ise gebeliğin erken dönemlerinde düşük gelirli anneleri programa kaydetmek, 2 yıl boyunca ev ziyaretleri gerçekleştirmek ve uygulama organizasyonu için programa destek sağlamaktır. Hamilelikten çocuk 2 yaşına gelene kadar, ev ziyareti yapan hemşireler hem annelerin kendileri için hem de çocukları için daha iyi bir hayat sağlamada onları güçlendirmek ve ilk anne olacak hamilelerle güven ilişkisi sağlamayı oluşturmaktadırlar (Nurse-Family Partnership, 2011).

Programın mantık modeli (2008)'ne bakıldığında; ev ziyaretleri, aileler programa kayıt olduktan

sonraki ilk ay her hafta, bebek doğana kadar iki haftada bir yapılmaktadır. Doğum öncesi dönemde hemşireler ailelere;

Sigara, alkol ve yasadışı maddelerin kullanımının zararları ve bebeğe etkileri konusunda,

Hamilelik esnasında beslenme ve egzersizin önemi ve bu konuda takip ve desteğin gerekliliği konusunda,

Düşük doğuma veya erken doğuma neden olabilecek risk faktörleri konusunda,

Doğuma hazırlık amacıyla doğum eğitimi konusunda,

Yenidoğan bakımı konusunda,

Bebeğin doğumundan sonra aile planlaması konusunda,

Devlet temelli doğum öncesi imkanların yeterli kullanımı konusunda,

İhtiyaç duyulan diğer sağlık hizmetleri konusunda bilgiler vermektedirler.

Doğum sonrası dönemde haftalık ev ziyaretleri yapılmakta, çocuk 21 aylık olana kadar iki haftada bir yapılmakta ve çocuk 2 yaşına gelene kadar aylık yapılmaktadır. Çocuk doğduktan sonra hemşireler ailelere;

Bebek/çocuk beslenmesi, sağlığı, büyümesi, gelişimi ve çevresel güvenliği konusunda,

Gelişimsel ilerlemeyi desteklemek amacıyla aile-çocuk etkileşimi konusunda,

İhtiyaç duyulduğunda gerekli ölçekler kullanılarak aileye rehberlik etme konusunda,

Bebeğin/çocuğun gelişimini değerlendirmek amacıyla yaş aralıkları belirlemek ve gelişimsel anlamada rehberlik etme konusunda,

İyi çocuk bakımında yeterli destek sağlama konusunda bilgiler sağlamaktadırlar.

Hemşireler aynı zamanda eğitim ve iş için gerçekçi hedefler belirlemek ve hedeflere ulaşabilmek için stratejiler belirlemek amacıyla da anneye yardımcı olmaktadırlar.

Programın kısa dönem sonuçlarına bakıldığında;

Yenidoğanların 37 haftadan sonra ve doğum ağırlıklarının 2500 gramın üstünde olduğu,

Ailelerin sigara içme oranlarının azaldığı,

Çocuğa kötü muamele edilerek çocuk yetiştirme oranının azaldığı,

Çocuk yaralanma oranının azaldığı,

Çocuğun nörogelişimsel bozukluk oranının azaldığı,

Gebelikte görülen hipertansiyon oranının düştüğü,

Toplum kaynaklarının daha fazla kullanıldığı,

Dil ve bilişsel gecikmelerin azaldığı,

Aile-çocuk etkileşiminin arttığı,

Uygun oyun materyalleriyle ev ortamının uyaranlarla zenginleştirildiği görülmüştür.

Programın uzun dönem sonuçlarına bakıldığında ise çocuk suçluluğunun ve ihmal-istismarın azaldığı, çocukların akademik başarılarının arttığı görülmüştür (Nurse-Family Partnership Theory of Change Logic Model, 2008).

1977, 1988 ve 1994 yıllarında ayrı ayrı yapılan çalışmalar hamilelik sonuçlarının, çocuğun sağlık ve gelişiminin iyileştiğini, ailelerin hayatlarında olumlu yönler yarattığını göstermiştir. Programın diğer uzun dönem sonuçları ise doğum öncesi sağlık geliştiğini, daha az çocukluk yaralanmalarının oluştuğunu, gebelikler arasındaki aralıkların arttığını ve doğumu izleyen diğer doğumların azaldığını, annelerin istihdamının ve çocukların okula hazır olma durumlarının arttığı görülmüştür (Nurse-Family Partnership, 2011).

Howard, Beckmann ve Brooks-Gunn (2010)'un yaptığı araştırmada ise yapılan her ev ziyaretinin çocukların gelişimleri için yararlı etkileri olduğu görülmüştür. Fakat daha sık yapılan ev ziyaretleri çocukların gelişimleri üzerine en olumlu sonuçları vermiştir. Yapılan ev ziyareti programından sonra

çocukların 1 yıl sonraki gelişim puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş, özellikle yüksek risk altında olan ailelerde çocuk ihmal ve istismarının % 48 oranında düştüğü görülmüştür.

Bebek Sağlığı ve Gelişimi Programı (InfantHealthand Development Program-IHDP)

Düşük doğum ağırlıklı bebeklerin bilişsel, davranışsal ve sağlık durumlarını arttırmak için 1985 yılında oluşturulmuş bir programdır. 2500 gramdan daha düşük doğum ağırlıkta ve 37 hafta ve daha erken doğan bebekler hedeflenmiştir. Bu özellikler ilerde öğrenme güçlüklerine, akademik problemlere ve davranış problemlerine neden olabileceği için hedef grup olarak prematüre ve düşük doğum ağırlıklı bebeklere destek sağlanması gerektiği düşünülmüştür (Besharov, Germanis, Higney & Call, 2011). Prematüre bir bebeğin doğumundan 3 yaşına kadar, ailelere pediatrik takipler, ev ziyaretleri, aile destek grupları ve çocuk gelişimi merkezlerinde sistematik eğitimsel bir program sağlamaktadır. Bu erken müdahale programı ile ileride yaşanabilecek gelişimsel problemleri önlemek amaçlanmaktadır. Program hem merkezi olarak yürütülmekte, hem de birincil bakım veren kişilerin çocuk yetiştirme becerilerini geliştirmede aktiviteler sunan ev merkezli olarak yürütülmektedir. Erken çocukluk eğitimi, çocuk gelişimi merkezi, sağlık ve gelişimin izlenmesi, ev ziyaretleri, aile eğitimi ve desteği, aile katılımı veya bakım verenin bilgilendirilmesi programın bileşenlerini oluşturmaktadır (Infant Health and Development Program, 2013). Aileler için 3 ana hizmeti bulunmaktadır: ev ziyaretleri, aile grup toplantıları ve merkez temelli eğitim (çocuk gelişimi merkezleri).

Ev ziyaretleri ilk yıl (0-1 yaş) haftada bir kez, sonraki yıllar (2-3 yaş) haftada iki kez yapılmaktadır. Aynı zamanda çocuğun ikinci ve üçüncü yılında yüksek kaliteli tüm gün bakım hizmeti de verilmektedir. Çocuklar ve anneleri 4., 8., 12., 18., 24., 30 ve 36. aylarda takip edilmektedir. Boylamsal olarak da 5., 8. ve 18. yaşlarda takip edilmektedir (Beckmann, Martin & Brookks-Gunn, 2010). Ev ziyaretleri sırasında, anne-babalara çocuklarının sağlığı ve gelişimi ile ilgili bilgiler verilmektedir. Çocuklarının bilişsel, sosyal ve dil becerilerini desteklemeleri için oyun ve aktiviteler öğretilmekte, ebeveynlerin kendi sorunlarına çözüm bulabilmeleri için desteklenmektedirler (Child Trends, 2016).

Aile grup toplantıları çocuk yetiştirme ve ebeveynlik meseleleri hakkında bilgi sağlamaktadır. Ebeveynler 2 ayda bir, bir araya gelerek sağlık, güvenlik ve çocuk yetiştirme gibi konularda bilgilendirilmektedirler. Bebekler 12 aylıkken aileler, ebeveyn gruplarına başlamaktadır (Child Trends, 2016).

Çocuk gelişimi merkezlerine 12. ayın başlangıcından itibaren çocuklar haftanın beş günü devam etmektedirler. Merkezdeki müfredat, ev ziyaretleri sırasında ebeveynlere öğretilen aktivite ve oyunlarla eşleşecek şekilde oluşturulmuştur (Child Trends, 2016). Küçük çocuklar için bir öğretmene üç çocuk, büyük çocuklar için bir öğretmene 4 çocuk oranı bulunmaktadır (Besharov, Germanis, Higney & Call, 2011).

Programın sonunda, programa katılan çocukların, özellikle en yüksek risk altında bulunan ve doğum ağırlığı sınırın altında olan bebeklerin bilişsel ve motor becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Infant Health and Development Program, 2013). Programa 3 yaşına kadar katılan bebeklerin IQ seviyelerinde artışlar olduğu, bebeklerin problem davranış puanlarının takipleri yapılmayan kontrol grubuna göre daha az olduğu, ciddi sağlık problemlerinde artış olmadığı, anne-çocuk etkileşiminde ve ev ortamının kalitesinde artış olduğu görülmüştür. Programın uzun dönem sonuçlarına bakıldığında aile geliri ve yoksulluk durumunun; düşük ve yüksek gelirli aileler arasında annenin eğitimi, ailenin yapısı, etnik ve diğer farklılıklar da hesaplandığında 5 yaşındaki çocuğun IQ puanlarının önemli bir belirleyicisi olduğu bulunmuştur (Mallik & Spiker, 2004). Yapılan başka bir araştırmada ise programa katılmış olan 3., 5. ve 8. yaşlardaki çocukların IQ puanlarında anlamlı yükselişlerin olduğu, 18 yaşındaki çocukların ise matematik becerilerinin yüksek ve riskli davranışlarının düşük olduğu görülmüştür (Beckmann, Martin & Brookks-Gunn, 2010).

SONUÇ

Erken çocukluk döneminde sağlık alanında uygulanan aile odaklı program modellerinin hem aile hem de çocuk üzerindeki olumlu etkileri hem ülkemizde hem de yurtdışında yapılan çeşitli araştır-

malarla desteklenmiştir. Aile odaklı programlara katılan veya dahil edilen ailelerin çocuklarının daha sağlıklı gelişim gösterdiği, güven duygusunun geliştiği, okula karşı daha pozitif baktığı, okul başarısının arttığı, olumlu ilişkiler kurduğu, problemlerle baş etme becerisinin geliştiği, bilişsel gelişim düzeyinin artırdığı, pratik düşünme becerilerinin geliştiği, okula başlarken daha çok okumaya hazır olduğu, sınıf tekrarlama ve okulu bırakma davranışlarının daha az görüldüğü, yüksek eğitime devam etme olasılıklarının arttığı ve tüm gelişim alanlarının desteklendiği görülmektedir (Arslan & Durmaz Kandaz, 2004; Erdil, 2010; Kartal, 2007; Özmert, 2006; Tezel Şahin & Özbey, 2007).

Aile odaklı programların çocuklara sağladığı yararlara ek olarak ailelerin de programlardan olumlu kazançlar elde ettiği görülmektedir. Programlara katılan veya dahil edilen annelerin benlik saygılarının daha yüksek olduğu, yaşamlarındaki kontrollerin arttığı, okul öncesi eğitim hakkındaki bilgilerinde artışlar olduğu, çocuklarının ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin farkında olduğu, çocuklarıyla ilişkilerinde, çocuklarını yönlendirme ve sınır koyma konusunda kendilerini geliştirdiği, çocukları ile daha kaliteli ve mutlu zaman geçirmeye başladığı görülmüştür (Akgün &Yeşilyaprak, 2010; Arabacı &B.Aksoy, 2005; akt. Yıldırım, 2012). Programa katılan veya dahil edilen babaların ise çocuklarının eğitimine ve bakımına katılımının arttığı, çocuğuna aktif zaman ayırdığı, gelişimlerini destekleyici etkinlikler yaptığı, hem anne hem de babaların ise eşlerinin çocuklarına ve kendilerine karşı olumlu tutum ve davranışlar sergilediği, kendilerini anne-baba olarak daha yeterli ve mutlu hissettiklerini ifade ettiği görülmüştür (Arslan & Durmaz Kandaz, 2004; akt. Kılıç, 2010; Tezel Şahin & Cevher Kalburan, 2009).

Yurtdışında uygulanan aile odaklı programların kısa ve uzun dönem sonuçları incelendiğinde ise en yaygın olarak çocukların bilişsel gelişimlerinin ve akademik performanslarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun dışında sosyal gelişim ve sağlıkla ilgili olumlu etkileri olan programların olduğu da görülmüştür. Programlara katılan anne-babaların ise çocuklarıyla daha sıcak ve daha pozitif ilişkiler kurdukları, çocuklarına daha fazla öğrenme olanakları tanıyarak evlerini yeniden düzenledikleri görülmüştür (Cheryl & Hosley, 2000).

Sonuç olarak incelenen aile odaklı programların hem çocuklara hem de ailelere olumlu katkıları olduğu görülmektedir. Ülkemizde de aile odaklı eğitim modellerinin arttırılması ve kurumlar arası işbirliği yapılarak ailelerin ve/veya anne-baba adaylarının çocuğun sağlığı, gelişimi ve eğitimi konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Akdağ, R. (2010). Ankara Erken Çocukluk Gelişimi Konferansı. Erişim: [http://siteresources.worldbank.org/TURKEYEXTN/Resources/361711-1288955773044/Opening_RecepAkdag-en.pdf]. Erişim tarihi: 27 Ocak 2016.

Akgün, E.,Yeşilyaprak, B. (2010). Anne Çocuk İlişkisini Oyunla Geliştirme Eğitim Programının Etkililiği, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 43 (2), 123-147.

Arabacı, N., B. Aksoy, A. (2005). Okul Öncesi Eğitim Katılım Programının Annelerin Bilgi Düzeylerine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 18-26.

Arslan, Ü. ve Durmaz Kandaz, U. (2004). Babaların 3-6 Yaş Grubundaki Çocukların Eğitimine Ve Bakımına Katılım Durumlarının Psikososyal Davranışlarına Etkisi, I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi Kongre Kitabı. İstanbul: Yapa.

Ayyıldız, O.,Berkem, N. (Haziran, 2005). Koruyucu Ruhsal Ve Sosyal Sağlık Hizmetlerinin Birinci Basamağa Entegrasyonu İçin Bir Model: Çocuğun Psikososyal Gelişimini Destekleme Programı, XII. Ulusal Sosyal Psikiyatri Kongre Kitabı. Eskişehir.

Beckmann, K., Martin, A. & J., Brookks-Gunn. (2010). Summary Of TheInfantHealthAnd Development Program (IHDP). TheNational Center forChildrenandFamilies.

Berkem, N. (2001). Çocuğun Psikososyal Gelişimini Destekleme Programı, 1. Ulusal Ana-Çocuk Sağlığı Kongre Kitabı. Ankara: Baran ofset.

Berkem, N. (2005). ÇPGD Programı Neden, Nasıl?. T. C. Sağlık Bakanlığı Bursa Sağlık Müdürlüğü yayınlanmamış araştırma.

Besharov, D.,Germanis, P., Higney, C., Call, D. (2011). InfantHealthand Development Program. Assessments of Twenty-SixEarlyChildhood Evaluation.

Büyüktaşkapu, S. (2012). Okul Öncesi Eğitimi Sürecinde Çocuklara Uygulanan Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programının İlkokuldaki Okuma Başarılarına Etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12 (1), 301-316.

Cheryl, A.,Hosley, D. (2000). EarlyChildhoodEducation Programs. Minnesota: WilderResearch Center.

Child Trends (2016). InfantHealthand Development Program (IHDP). Erişim: [http://www.childtrends.org/?programs=infant-health-and-development-program-ihdp]. Erişim tarihi: 16 Şubat 2016.

Çelebioğlu Markoç, Ö., Aktan Acar, E. (2014). 4-5 Yaş Grubu Çocuklarına Yönelik Çok Amaçlı Erken Müdahale Programı'nın Etkililiğinin Belirlenmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14 (5), 1835-1860.

Erdil, Z. (2010). Sosyoekonomik Olarak Risk Altında Bulunan Çocuklara Yönelik Erken Müdahale Programları ve Akademik Başarı İlişkisi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi, 72-78.

Göktaş, O. (2003). Ertuğrulgazi Aile Hekimliği Merkezi Çocuğun Psikososyal Gelişimini Destekleme Programı Çalışmaları, Türk Aile Hekimliği Dergisi, 7 (4), 183.

Harward Üniversitesi (2013). Inbrief: EarlyChildhoodMentalHealthy. Erişim: [http://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-early-childhood-mental-health/]. Erişim tarihi: 10 Ocak 2016.

Howard, K. S.,Beckmann, K. A., Brooks-Gunn, J. (2010). ParentSupport İn EarlyChildhood – ApproachesAndOutcomes, EarlyChildhoodEducationandCareProvision, 126-131.

InfantHealthand Development Program (2013). Erişim: [https://www.socio.com/eipardd04.php]. Erişim tarihi: 11 Ocak 2016.

Kartal, H. (2007). Geleceğe Yapılan Yatırım: Erken Çocukluk Gelişimi Ve Eğitimi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7 (1), 517-524.

Kartal, H. (2007). Erken Çocukluk Eğitimi Programlarından Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Altı Yaş Grubundaki Çocukların Bilişsel Gelişimlerine Etkisi, İlköğretim Online, 6 (2), 234-248.

Kılıç, Ç. (2010). Aile Eğitim Programları Ve Türkiye'deki Örnekleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10 (1), 99-111.

Mallik, S., Spiker, D. (2004). EffectiveEarlyİntervention Programs ForLowBirthWeightPrematureİnfants: Review Of TheInfantHealthAnd Development Program (IHDP). Centre of ExcellenceforEarlyChildhood Development, 1-9.

Nurse-FamilyPartnership (2011). Erişim: [http://www.nursefamilypartnership.org/]. Erişim tarihi: 11 Ocak 2016.

Nurse-FamilyPartnershipTheory of ChangeLogic Model. (2008). Erişim: [http://www.nursefamilypartnership.org/assets/PDF/Communities/TOC-Logic-Model]. Erişim tarihi: 16 Şubat 2016.

SAM Araştırma Danışmanlık A.Ş. (2010). Çocuğun Psikososyal Gelişimi Destekleme Programı Değerlendirme Raporu (Yayınlanmamış araştırma).

T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2012). MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2012) İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Programı. Ankara.

T. C. Sağlık Bakanlığı, Türkiye Sağlıkta Dönüşüm Programı Değerlendirme Raporu (2003-2011). Erişim: [http://sbu.saglik.gov.tr/Ekutuphane/kitaplar/SDPturk.pdf]. Erişim tarihi: 27 Ocak 2016.

T. C. Sağlık Bakanlığı. (2015). Çocuğun Psikososyal Gelişimini Destekleme Programı Görüşme Rehberi. Erişim: [http://www.ghs.gov.tr/birimdosya/cpgdGorusmeRehberi.pdf]. Erişim tarihi:

20 Ocak 2016.

T. C. Sağlık Bakanlığı. (2016). Birinci Basamak Sağlık Hizmetleri Uygulama ve Veri Seti Rehberi. Erişim: [http://thsk.saglik.gov.tr/eDosya/01/tsbs.pdf]. Erişim tarihi: 27 Ocak 2016.

Tezel Şahin, F., Özbey, S. (2007). Aile Eğitim Programlarına Niçin Gereksinim Duyulmuştur? Aile Eğitim Programları Neden Önemlidir?. Aile ve Toplum, 3 (12), 7-12.

Tezel Şahin, F., Cevher Kalburan N. (2009). Aile Eğitim Programları Ve Etkililiği: Dünyada Neler Uygulanıyor?. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (25), 1-12.

Özmert, E. (2006). Erken Çocukluk Gelişiminin Desteklenmesi-Iıı: Aile. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 49 (3), 256-273.

UNICEF. (2001). TheState Of TheWorld'sChildren. Erişim: [http://www.unicef.org/sowc/archive/ENGLISH/The%20State%20of%20the%20World's%20Children%202001.pdf]. Erişim tarihi: 20 Ocak 2016.

Yıldırım, M. (2012). Kuruma Dayalı Aile Eğitim Programlarının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okul Başarılarına Etkileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.

İLKOKUL ve ANAOKULU YÖNETİCİLERİNİN DEĞER ALGILARI ve DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Tarık ULUSOY

Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri

e-posta: tarik.ulusoy@gop.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilkokul ve anaokulu yöneticilerinin okullarda uygulanan değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Tokat il merkezindeki ilkokul ve anaokullarında görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. Nitel araştırma yönteminden yararlanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanan araştırmada yöneticiler tarafından dile getirilen görüşler temalara çözümlenmiştir. Öne çıkan bulgulara arasında, öğretmenin, velinin ve okul yönetimin en önemli görevi rol model olmak olduğu ve değerler eğitiminde televizyon, internet, tablet, bilgisayar vb. araçların kullanımının faydasından çok zararı olduğu ifade edilebilir. Ayrıca değerler eğitimindeki önde gelen temel sorunlar zaman kısıtlılığı, kurumsal kültürün oluşmaması, söylemden eyleme geçememek ve parçalanmış aileler olduğu ifade edilmiştir. Son olarak daha verimli değerler eğitimi için değerler eğitiminin bağımsız bir ders olması ve basın yayın organlarında daha görünür hale gelmesine yönelik çalışmaların artması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: *Değer, Okul Yöneticisi, Değerler Eğitimi.*

Giriş

Genel anlamda eğitim ve öğretimin iki temel amacı olduğu söylenebilir. Birincisi, bireylerin daha yüksek akademik başarı elde etmelerini sağlamak; ikincisi ise bireylerin daha iyi insanlar ve vatandaşlar olmalarını sağlamaktır (Ekşi, 2003). Alanyazında karakter eğitimi olarak da adlandırılabilen değerler eğitimi, yukarıdaki ikinci amaç doğrultusunda önem arz etmektedir. Ayrıca Türk Milli Eğitiminin Temel Kanunu incelendiğinde Milli Eğitimin Genel Amaçları çerçevesinde, milli, ahlaki, manevi ve kültürel değerlerin öğrencilere kazandırılmasının en temel amaç ve görevlerden birisi olduğu görülmektedir (md. 2).

Değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, üstün

nitelik, meziyet (TDK, 2015); bireyin davranışları ve kararlarına kılavuzluk eden, birey için neyin önemli olduğunu yansıtan göreceli olarak kalıcı özellikler (Rokeach, 1968); neyin doğru, saygıdeğer ve istenen olduğuna dair, geniş, soyut ve ortak ölçüler (Güney, 1998); bireyin yetişme tarzı, kişiliği, dünyaya bakış açısına bağlı olarak oluşan değerlendirme sisteminin parçaları (Balcı, 2010); insanı toplumda daha saygın hale gelmesini sağlayan ve hayatın da bir parçası haline gelen inanışlar, yargılar (English, 2006); insanın beğenilerine göre tercih ettiği şeyler olmaktan çok bireyin çevresi ile etkileşimini sağlayan az çok kesin ve sistematik fikirler (Veugelers ve Vedder, 2003); hem doğrudan hem de dolaylı olarak bireylerin tutum ve davranışlarına yön veren olgu (Dilmaç, 2002) şeklinde tanımlanmaktadır.

Ahlaki bir kavram olmanın ötesinde hayati bir olgu olan (Turan ve Aktan, 2008) değerler davranışlarımıza rehberlik yapar, eylemlerimizi, yargılarımızı, anlık hedeflerimizi daha üst hedeflere taşıyarak nasıl olmamız, nasıl davranmamız gerektiğini bize bildirir (Doğan, 2004). Bununla birlikte değerler eğitimi, eğitimin genel amaçları arasında her zaman yer almış ancak nasıl öğretileceği belirtilmediği için eksik kalmış, planlı olarak değil ancak az da olsa örtük bir şekilde formel eğitim içinde görülebilen bir alan olduğunu belirtmektedir (Doğanay, 2011).

Okullarda uygulanan her türlü aktivitenin ve okul kültürünü oluşmanın ana sorumluluğu yöneticiler üzerindedir (Leithwood, 1992). Okuldaki bütün programların uygulayıcısı olarak müdürden beklenen okullarda değerler eğitimi ile ilgili faaliyetleri etkili kılmaktır. Bu sebeple dönüşümün ve gelişimin öncüsü olması beklenen okul müdürünün sahip olacağı vizyon ve yüklendiği misyon okulu dönüştürecek ve geliştirecek faaliyetleri içerecek türden olmalıdır. Okul, değerler üzerine inşa edilmiş bir yaşama ve öğrenme alanıdır (Turan ve Aktan, 2008). *Ağaç yaşken eğilir* atasözü ışığında değerler eğitiminin özellikle erken çocukluk döneminde verilmesi ayrı bir önem taşımaktadır. Bu açıdan okul yöneticileri arasında anaokulu ve ilkokul müdürleri ön plana çıkması gerektiği söylenebilir. Bu kapsamda anaokulu ve ilkokul müdürlerinin okullarda uygulanan değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokul ve anaokulu yöneticilerinin okullarda uygulanan değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın amacına bağlı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Değer kelimesi okul müdürlerine neler çağrıştırmaktadır?
2. Değerlerin kazanılmasında öğretmenin, okul yönetiminin ve ailenin rolleri nelerdir?
3. Televizyon, internet, cep telefonu, tablet, bilgisayar gibi araçların kullanımının değerler eğitimi üzerindeki etkisi nelerdir?
4. Okul müdürlerinin değerler eğitiminde gözlemledikleri temel sorunlar nelerdir?
5. Okul müdürlerinin daha etkili ve verimli değerler eğitimi için önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla bireysel görüşmeler ile veri toplanmıştır. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir; iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 1999, s. 165).

Çalışma Grubu

Tokat il merkezindeki 25 ilkokul ve 7 anaokulu bulunmaktadır (köy ve kasabalar hariç). Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemine uygun olarak il merkezindeki (köy ve kasabalar hariç) okul müdürleri hedef grup olarak belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde amaç araştırmaya hız ve pratiklik kazandırarak yakın olan ve ulaşılması kolay olan örneklemin seçilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2004, s. 88). Çalışma grubunu ise Tokat il merkezinde 18 ilkokul ve 4 anaoku-

lunda görev yapmakta olan okul müdürü oluşturmaktadır. Bu bağlamda toplam 32 okul müdürü ile görüşülmesi hedeflenmesine rağmen 22 okul müdürü ile görüşme yapılabilmiştir. 10 okul müdürü ile yoğun çalışma temposu olması mazeretiyle görüşme yapmak istememesi veya fikir beyan etmek istememesi nedenleri ile görüşme yapılamamıştır. Söz konusu 22 okul müdürünün 4 anaokulu müdiresi bayan, 18 ilkokul müdürü ise erkektir.

Verilerin Toplanması

1. Yarı yapılandırılmış formda açık uçlu beş soru yer almaktadır;
2. Değerler eğitiminde kullanılan "değer" kelimesi size neleri çağrıştırmaktadır?
3. Değerler eğitiminde öğretmenlere, okul yöneticilerine ve ailelere düşen roller nelerdir?
4. Televizyon, internet, cep telefonu, tablet, bilgisayar gibi araçların kullanımının değerler eğitimi üzerindeki olumlu/ olumsuz etkileri nelerdir?
5. Değerler eğitiminde gözlemlediğiniz temel sorunlar nelerdir?

Daha etkili ve verimli değerler eğitimi için önerileriniz nelerdir?

Yöneticiler tarafından dile getirilen görüşler belirlenerek elde edilen veriler temalara göre çözümlenmiştir. Araştırmada açık uçlu sorulardan elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde, nitel veri analizleri tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, verilerin derinlemesine analizini ve önceden belirgin olmayan tema ve boyutların ortaya çıkarılmasını olanaklı kılar. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Simsek, 2004, s. 223- 227).

Görüşmeyi kabul eden okul müdürleri ile görev yaptıkları kurumlarda yüz yüze görüşme yapılmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacından söz edilerek kişisel bilgilerinin gizli tutulacağına ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Katılımcılara isterlerse görüşmenin sesli kayıt yöntemi ile kayıt altına alınacağı açıklanmış, ses kaydı yapılmasını istemeyen katılımcıların cevapları ise not tutma tekniği kullanılarak kayıt altına alınarak veriler elde edilmiştir. Görüşmeler 2016 yılının Şubat ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Veri analizi için ses kaydı ve not tutma tekniği ile elde edilen veriler, her bir katılımcıyı K1, K2, … , K22 şeklinde isimlendirerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Sonrasında deşifre edilen veriler çözümlenmiştir. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2004, s. 228).

Bulgular

Değer Kavramı Üzerine Edinilen Bulgular

Katılımcılara değer kavramının kendilerine neler çağrıştırdığı sorulmuştur. Soruya verilen cevaplar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Değer Kavramının Çağrıştırdıkları

Geçmişimizden günümüze taşıdığımız ögeler	11
Yaşam tarzımıza yön veren unsurlar	10
Örf, adet, geleneklerimiz	9
Beşikten mezara kadar gerekli olan olgular	8
Unutulan ögeler	6
Toplumu toplum yapan etmenler	5
Karar verme sürecinde kullanılan süzgeç	2
İnsanı insan yapan özellikler	5
Ahlaki, milli ve manevi duygularımız	4
Yazılı olmayan kurallar	3
Öze bağlılık	3
Toplumdaki huzursuzlukları giderebilecek unsurlar	3
Etik kurallar	2
Çimento	1
Vatan ve milleti ilgilendiren her olgu	1
Kişiye verilen önem	1
Bir şeyin ederi	1

Tablo 1'de görüldüğü üzere değer kelimesi okul müdürlerine birçok ifadeyi çağrıştırmaktadır. Bu çağrışımlardan bazıları birkaç katılımcı tarafından ifade edildiği gözlenmiştir. Geçmişimizden günümüze taşıdığımız ögeler (*f=11*), yaşam tarzımıza yön veren unsurlar (*f=10*), örf, adet, geleneklerimiz (*f=9*), beşikten mezara kadar gerekli olan olgular (*f=8*) ifadeleri okul müdürlerinin akıllarına en fazla gelen çağrışımlardır. Örneğin;

K3: "Değer örfümüz, adetlerimiz, geleneklerimiz gereği sahip olduğumuz sevgi, saygı gibi şeylerdir".

K8: "Değerler karar verme sürecinde kullanılan süzgeçlerdir. Ancak ne yazık ki bunların eskisi kadar önemsenmeyen birer öge haline geldiğini ifade edebilirim. Eskiden var olan saygı anlayışı ile şimdiki saygı anlayışı arasında ciddi farklar var".

K9:"İnsanlar arasında daha iyi iletişim yaşanması için, sorun çıkmaması için insanların sahip olmaları gereken özelliklerdir".

K6: "Değer, atalarımızdan dedelerimizden bize kalan kültürel mirasımızdır. İnsanı daha değerli kılan vasıflardır".

K2: "Toplumdaki bireyler ancak değerler çimentosu ile birbirine bağlanabilir. Yoksa birlikte yaşama kültürünü elde edemeyiz. "

Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin ve Ailelerin Rollerine Üzerine Edinilen Bulgular

Katılımcılara değerler eğitiminde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve ailelerin rollerinin neler olduğu sorulmuştur. Verilen cevaplar Tablo 2'te verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin ve Ailelerin Rolleri

Öğretmenin rolleri	Okul yöneticinin rolleri	Ailelerin rolleri
• Rol model olmak	• Rol model olmak	• Rol model olmak
• Değerler eğitimini içselleştirmek	• Organize ve planlama	• Aile eğitim kurslarından daha çok faydalanmak
• Etkinliklerle işlenecek değerin gündem olmasını sağlamak	• Değerler eğitimin öğretmenlere gündem olmasını sağlamak	• Değerler eğitimini daha çok önemsemek
• Aileyi tanımak	• Öğretmene destek sağlamak	• Okul ile koordineli olarak işin içinde olmak
• Hem öğrenciye hem veliye rehberlik etmek	• Öğrenciye, veliye, öğretmene rehberlik etmek	• Çocuğun çevreden olumsuz etkilenmesi engellemeye çalışmak

Tablo 2'den de anlaşılacağı üzere katılımcılar öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve ailelerin rol model olması gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Bu durumu katılımcılardan biri aşağıdaki gibi ifade etmektedir;

K1: "Öğretmen de, aile de, okul yönetimi de öğrencinin gözünde birer örnektir. Biz farkında olsak da olmasak da öğrenci bizim hallerimizin fotoğrafını çok iyi çekiyor. Dolayısıyla aktarılmak istenen değerin öğrencide karşılık bulmasını istiyorsak örnek olduğumuzu unutmamalıyız. Örneğin öğrencisine doğru olmak değerini kazandırmak isteyen bir öğretmenin öğrencisi herhangi bir yerde en ufak bir yalanına şahit olduğu an iş bitmiş demektir. Veya hoşgörü değerini anlatan anne baba aralarında kavga gürültü oluyorsa öğrencinin zihninde birçok şey yıkılıyor demektir".

Öğretmenler okullara değerler eğitimi uygulamaların asıl icracısıdırlar. Ancak bu durumu birer zorunluluk olarak algıladıklarında etkili olamayabilirler. Diğer bir anlatımla öğretmenler işleyecekleri değerleri içselleştirmelidirler. Bu durumu bir katılımcı şu cümlelerle ifade etmektedir;

K9: "Öğretmen yaptığı işi severek yapmalıdır. Sırf bakanlık istiyor diye veya okul müdürü istiyor diye bir şeyler yaptığı zaman etkili olamaz. Nitekim böyle arkadaşlarımız var maalesef. Değerler eğitiminde faaliyet yaptık demek için bir şeyler yapıyor ama olmuyor tabi çünkü inanmıyorlar".

Okul müdürü değerler eğitiminin organizesini ve planlamasını yapmalı/ yaptırmalı, değerler eğitimi çerçevesinde yapılan etkinlikleri denetlemeli ve bu şekilde öğretmenlerini hem cesaretlendirmeli hem de destek sağlamalıdır. Bu durumu bir katılımcı şöyle ifade etmektedir;

K6: "*Okul müdürü okul gemisinin kaptanıdır. O gemiyi nereye yönlendirse gemi o tarafa doğru gidecektir*".

Okul ile aile işbirliği sergilemeden öğrencilerde değerler eğitimi konusunda mesafe almak oldukça zor olacaktır. Bu açıdan okul ile aile işbirliği yapmalı, okulda öğretmenler ve idareciler okulda hangi değerleri işlediklerini veliler ile paylaşarak onlara evde uygulayabilecekleri etkinlikler gösterip rehberlik yapmalıdırlar. Bu durumdaki görüşlerini bir katılımcı şöyle dile getirmektedir;

K21: "Okulda öğretilen değerlerin öğrencinin hayatına yansıması için evde aile de destek vermelidir. Zaten aile destek vermeden bizim çok fazla bir şey yapmamız da mümkün değildir. Hele bir de

aile yanlış örnek oluyorsa o öğrencide değerler hiç yer edemez. Mesela iyi geçinmeyi anlatıyorsunuz, örnekler veriyorsunuz, değeri kazandırmaya çalışıyorsunuz fakat çocuk eve gidince evde şiddet görüyor. Bütün çalışma, gayret boşa gitmiş oluyor. Yarın bir gün o çocuk da şiddet sergileyen biri oluveriyor".

Aile eğitim kursları ailelerin daha bilinçli bir şekilde çocuk yetiştirmelerini sağlamak amacıyla hali hazırda uygulanagelen bir projedir. Her ne kadar arz konusunda sıkıntılar olmasa da talep konusunda sıkıntılar gözlenebilmektedir. Bu durumu bir katılımcı şu cümlelerle ifade etmektedir;

K4: "Aile ne yapacağını, nasıl yapacağını bilmiyor. Çocuğa şöyle şöyle davran diye yeri geliyor biz öğretiyoruz. Aile eğitim kurslarımız, seminerlerimiz oluyor ama oraya da katılım çok az oluyor. Çalışan anne ve babalar gelemiyor, onlara hak veriyoruz ama ev hanımları bile gelmiyor. Geçen sene yaklaşık 100 veliye mektup gönderdik, telefonla aradık ama semineri başından sonuna takip eden 7 veli oldu".

Televizyon, İnternet, Cep Telefonu, Tablet, Bilgisayar Gibi Araçların Kullanımının Değerler Eğitimi Üzerindeki Etkilerine Yönelik Edinilen Bulgular

Katılımcılara değerler eğitiminde televizyon, internet, cep telefonu, tablet, bilgisayar gibi araçların kullanımının değerler eğitimi üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin neler olduğu sorulmuştur. Verilen cevaplar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Televizyon, internet, cep telefonu, tablet, bilgisayar gibi araçların değerler eğitimi üzerindeki etkileri

Olumlu	Olumsuz
Bilinçli kullanıldığında büyük fırsat	Bilinçsiz tüketim alışkanlığını geliştiriyor
EBA	Ders çalışmaya engel
	Bağımlılık yapıyor
	Okulda işlenen değerlerin yıkımı
	Ruhsal sağlığı tehdit
	Sosyal medyanın yanlış kullanımı
	Değerlere saldırı araçları olarak faaliyet yapıyor
	Popüler kültür oluşturmakta

Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere televizyon, internet, cep telefonu, tablet, bilgisayar gibi araçların kullanımının değerler eğitimi üzerine çok fazla olumsuz etkilerinin olduğu dile getirilmiştir. Katılımcılar (K3, K7, K13, K15) öncelikle bu araçların bilinçsiz tüketiminin varlığının altını çizerek aslında büyük bir fırsat olarak değerlendirilebilecek olmasına karşılık uygulamada olumsuz yanları ile karşı karşıya kalındığını ifade etmektedirler.

K7: "Tablet, bilgisayar filan aslında büyük fırsat sağlıyor ama bizde bilinçsiz bir kullanım var. Örneğin EBA var. Öğrenci ve veli isterse oradan çok güzel istifade edebilir ama yapamıyoruz. Özellikle anne baba çalışıyorsa yorgun bir şekilde akşam eve geliyor. Çocuklar çok enerjik oluyor. Anne baba da açıyor televizyon, interneti, yeter ki çocuk sussun, kendine dokunmasın. O esnada çocuk ne yapıyor çoğu veli takip bile etmiyor".

İkinci olarak bu araçların var olan değerleri yıkıcı yanlarının olduğunu, toplumda olumsuz anlamda yeni değerlerin üremesine zemin oluşturduğunu, bu şekilde popüler kültür oluşturarak toplumu yozlaştırdığını bir katılımcı aşağıdaki gibi ifade etmektedir;

K13: "Televizyon dizileri bizim kültürümüze uygun değil. Her akşam evde dizi takip edilir oldu. Çocuk izlemiyor zannetsek de aynı odada olduğu için o da bir şekilde pasif izleyici oluyor. Bu dizi-

lerle birlikte toplumda yeni kimlikler yeni kültürler oluşuyor. Ama ne yazık ki bunlar bizim özümüze uygun değiller. Ayrıca öyle diziler var ki gerçekten değerleri ciddi bir şekilde yıkıcı görsel içeriğe sahip olabiliyor. Bizim kültürümüze ait olmayan şeylerin mübalağalı şekilde reklamları da yapılmış oluyor".

Üçüncü olarak, öğrenciler bilgisayar ve interneti bilinçsiz kullanıma bağlı olarak bilgisayar bağımlılığı yaşamakta, psikolojik tedavi almaya varıncaya kadar etkilenebilmekte, sosyal medyanın yanlış kullanımı neticesinde ruhsal sağlığı etkilenmektedir. Bu durumu bir katılımcı şu cümlelerle dile getirmektedir;

K15: "Geçen sene bir öğrencimiz vardı 4. Sınıfta. Haftada bir iki defa öğleden sonra gelmiyormuş okula. Bunun farkına varınca aileye bilgi verdik. Çocuk öğle yemeği için eve gittiğinde yemekten sonra daha okula gelmeyip anne baba eve gelene kadar internette oyun oynuyormuş. Aile de okulda zannediyor. Hatta o öğrencimizin durumu o kadar ileri boyuta gelmiş ki psikolojik tedavi aldı. Bağımlısı olmuş internetin, oyunun. Düşünün daha 4. Sınıf öğrencisi teknoloji bağımlılığından psikolojik tedavi alıyor".

Değerler Eğitimi Uygulamalarındaki Temel Sorunlara Dair Edinilen Bulgular

Katılımcılara değerler eğitimi uygulamalarında gözlemledikleri temel sorunlar sorulmuştur. Verilen cevaplar Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. *Değerler Eğitimi Uygulamalarındaki Temel Sorunlar*

Parçalanmış ailelerin varlığı	14
Akademik başarıya odaklanılması	10
Uygulamalarda etkili olamamak	9
Söylemden eyleme geçememek	9
Değerler eğitiminin zorunluluk olarak algılanması, içselleşmemesi	8
Müfredatta yeterli oranda ağırlık verilmemesi	8
Zaman kısıtlılığı	8
Ailenin sosyo-ekonomik zorlukları	5
Kurumsal kültürün oluşmaması	4
Öğretmenlerin iş yükününü çok olması	4
Aile ve çevrenin destek sağlamaması	4
Öğretmenin öğrenci seviyesine inememesi	3
Kalabalık sınıflar, kalabalık okullar	2
Okul-aile kopukluğu	2
Bazen uygulamaların kâğıt üzerinde kalması	1

Tablo 4'ten de anlaşılacağı üzere katılımcılar sistemsel, uygulamaya dair ve aile başlıklarındaki temel sorunlara değinmişlerdir. İlk olarak sistemsel sorunlar çerçevesinde zaman kısıtlılığı, kurumsal kültürün oluşmaması, öğretmenlerin iş yükünün fazla olması, değerler eğitimine olan algı, kalabalık sınıflar ve kalabalık okulların varlığı göze çarpan temel sorunlar olarak yer almaktadır. Bu durumu katılımcılar şöyle ifade etmektedir;

K19: "Hocam öğretmenlerin iş yükü, idarecilerin iş yükü çok fazla. Özellikle

bizim okulumuzun kapasitesi de oldukça fazla. Dolayısıyla değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar arada kaynabiliyor zaman zaman".

K12:"Velinin öncelikli beklentisi dersler iyi olsun. Çocuğum hemen okumaya

başlasın derdinde veli. Okula gelip de çocuğun derslerinden başka bir şey sormayan veli var.

Çocuğun arkadaşları ile ilişkisi nasıl, saygılı mı, doğru sözlü mü vb. veliler bunları bazen hiç merak etmiyor. Dolayısıyla değerler eğitimi ile alakalı şeyler de önemsiz gibi algılanabiliyor".

İkinci olarak uygulamaya dair sorunlar çerçevesinde öğretmenlerin öğrencinin seviyesine inememesi, uygulamalarda etkili olamamak, söylemden eyleme geçememek önde gelen sorunlardır. Bu durumu bir katılımcı şu cümlelerle ifade etmektedir;

K12: "Hocam her şey güzel de yine de çocuğa değerleri kazandıramıyoruz ne yazık ki. Nerde eksiğimiz var bilemiyorum ama yaptığımız işler panoda, kâğıtlarda kalmaktan öte gidemiyor. Doğruluk diyorsun, pano hazırlıyorsun, sınıfı süslüyorsun filan sonra çıkıyor çocuk yine yalan söyleyebiliyor. Etkili olamıyoruz yani".

Son olarak aile ile ilgili temel sorunların altı çizilmiştir. Parçalanmış ailelerin varlığı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, okul-aile kopukluğu, ailelerin akademik başarı odaklı beklentilerinin öncelikli olması gibi sorunlar ifade edilmektedir. Bu durumu bir katılımcı şu şekilde açıklamaktadır;

K5: "Aile yönüyle en büyük sorun parçalanmış ailelerdir. Şu an o kadar çok ayrı yaşayan anne baba, ikinci, üçüncü evliliklerini yapmış aileler, hapiste veya gurbette olan babalar var ki ne yazık ki çocuk bu durumdan çok fazla etkileniyor. Verilmek istene değerler sanki havada kalıyor, çocuğun zihninde yer etmiyor. Çocuk evde mutlu değil ki, önemsemiyor dolayısıyla sizin sevgi, saygı filan anlatımlarınızı".

Daha Etkili ve Verimli Değerler Eğitimi Uygulamaları İçin Yapılan Önerilere Dair Bulgular

Katılımcılara daha etkili ve verimli değerler eğitimi için önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Verilen cevaplar Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. *Daha Etkili ve Verimli Değerler Eğitimi Önerileri*

	f
Değerler eğitimi dersi konulmalı	10
Basın ve yayında daha görünür ve öne çıkan bir yeri olmalı	8
Aile eğitimleri daha çok yapılmalı ve bu eğitimlere ailelerin katılımları sağlanmalı	5
Öğretmen yeterliliklerinin artması gerekir	3
Okul- aile- çevre ilişkisinin daha kuvvetli olması gerekir	3

Daha etkili ve verimli değerler eğitimi uygulamaları için katılımcıların birkaçı değerler eğitiminin bir ders olarak müfredata eklenmesini önermektedir. Bu şekilde hem okul içinde gündemde kalması hem de denetiminin daha kolay olacağını ifade etmektedirler. Bir diğer önemli öneri ise basın yayın yoluyla değerlerin daha ön plana çıkarılması gerekliliğidir. Bu durum hem eğitsel programların daha çok üretilmesi ile hem de kamu spotu yoluyla temin edilebilir.

K11:"Bence ilkokul 3 veya 4 te değerler eğitimi adı altında bir ders olmalı.

Diğer derslerde işleniyor fakat dediğim gibi zaman kısıtlılığı yaşanıyor. Böyle bir ders olursa takibi de kolay olur, denetimi de kolay olur. Hem o derste çocuklar tiyatro, şiir gibi sanatsal ağırlıklı işler de yapabilirler. Ama bu dersi verecek öğretmen konuya hâkim olmalıdır".

K9:"Özellikle görsel basında daha çok yer almalı değerler eğitimi. Hazırlanan

programlar çocukların ilgisini çekmeli. Şimdi bazı çizgi filimler var TRT de güzel ama çocukların ilgisini çekmiyor. Çocuklar diğer çizgi filmleri daha eğlenceli buluyor. Buna da dikkat edilmeli. Ayrıca kamu spotları daha yaygınlaştırılmalı. Değerleri yıkıcı mahiyette olan programların yayın politikalarına müdahale edilmeli. Evde de aile bilinçli olması aslında".

Tartışma ve Sonuç

Değer kavramına katılımcılar bireylerin hayatlarına yön veren, geçmişten günümüze taşıdığımız, örf, adet ve geleneklerimizin içine yerleşmiş milli ve manevi olgular olarak bakmaktadırlar. Bu durum alan yazındaki çalışmalarla uyumluluk göstermektedir. Balcı ve Yanpar Yelken (2010) yaptığı araştırmada değer kavramına yedi farklı boyuttan anlamlar yüklendiğini ifade etmektedir. Bu boyutlar arasında öne çıkanlar ise birey ve toplum ilişkilerini düzenleyici unsur, bireysel ve toplumsal davranışlar bütünü, maddi ve manevi unsurlardır.

Değerler eğitimi uygulamalarında öğretmenden, aileden ve okul idaresinden beklenen en önemli rol çocuğa örnek olmaktır. Yapılan araştırmalar (Akbaş, 2004; Fidan, 2009; Yazıcı, 2006) değerlerin çocukta kalıcı hale gelmesi için hem öğretmenin hem de ailenin rol model olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Kazanılması istenen değerler öğretmen, okul idaresi ve aile tarafından temsil edilmediği takdirde öğrencinin değerin önemine olan inancı yıkılacaktır. Aileler için düzenlenen eğitim seminerleri vb. faaliyetlerin aileler özellikle de anneler tarafından takip edilmesi önemlidir. Bu şekilde aileler okul ile işbirliği içinde daha bilinçli bir çocuk yetiştirme yapabilir.

Günümüz teknoloji çağında teknoloji kullanımının faydası olduğu gibi zararları da bulunmaktadır. Değerler eğitimi açısından ise faydasından çok zararının olduğu söylenilebilir. Aslında büyük kolaylıklar sağlayabilen telefon, tablet, bilgisayar, televizyon, internet gibi araçların bilinçsiz kullanımı sonucunda çocuklar zarar görebilmektedir. Özellikle televizyon dizileri popüler bir kültür oluşmasına aracılık ederek okulun ve ailenin oluşturmaya çalıştığı değerlerin yıkımına sebep olabilmektedir. Fidan (2009) medyanın değerler eğitiminin etkisini azalttığını ifade etmektedir. Yazıcı (2006) yazılı ve görsel basının yayınlarında değerlerle çatışabilecek yayınlara yer vermesinin toplumda onulmaz yaralar açabileceğine değinmektedir. Özellikle televizyon dizilerinin ve internet oyunlarının öğrencilerde bağımlılık oluşturması ve böylece ruhsal sağlıklarını bozması gibi örneklerle ne yazık ki karşılaşılmaktadır. Prof. Dr. Selahattin Turan (2015)'ın da vurguladığı üzere teknoloji içerisinde kendini bulan günümüz çocuklarının ilerde karşılaşabilecekleri en büyük tehlikeler kendini ifade edememe, kendine ve topluma güvenememe, kendini yönetememe olabilir. Dolayısıyla teknolojik araç ve gereçlerin bilinçli biçimde kullanılmasının aileler tarafından öğrenilmesi ve çocuklara öğretilmesi önemlidir.

Değerler eğitiminde temel sorunlar sistemsel, uygulamaya dair ve aile olarak üç başlıkta incelenebilir. İlk olarak sistemsel sorunlar çerçevesinde zaman kısıtlılığı, kurumsal kültürün oluşmaması, öğretmenlerin iş yükünün fazla olması, değerler eğitimine olan algı, kalabalık sınıflar ve kalabalık okulların varlığı göze çarpan temel sorunlar olarak yer almaktadır. Sistemsel sorunlar öğretmenlerin ve okul yönetiminin tek başlarına çözebilecekleri sorunlar değildir. Bu açıdan gerekli iyileştirme çalışmaları adına bu sorunları il ve merkez teşkilatına rapor etmelidirler. İl ve merkez teşkilatı da eldeki imkânlar dâhilinde sorunları çözmek için uğraşacağından şüphe yoktur.

İkinci olarak uygulamaya dair sorunlar çerçevesinde öğretmenlerin öğrencinin seviyesine inememesi, uygulamalarda etkili olamamak, söylemden eyleme geçememek önde gelen sorunlardır. Çengelci vd. (2013) okul ortamında değerler eğitimi konusunda yaptıkları araştırmada okulda değerler eğitimine yönelik önerileri üç boyutta ele almıştır. Bunlar; değerlerin öğretim sürecine yönelik öneriler, okul personeline yönelik öneriler ve okul-aile-toplum işbirliğine yönelik önerilerdir. Bu açıdan, öğretmenlerin öğrencinin seviyesine inememesi, değerlere eğitimi adı altında sürekli nasihat vermesi fakat uygulamalarda etkili olamaması sorun oluşturmaktadır. Örneğin, sınıfta öğretmen saygı değerini anlam ve önemi hakkında birçok nasihat vermesine rağmen sınıftan çıkınca öğrenciler yine birbirlerine karşı saygısız davranabilmektedir.

Son olarak aile ile ilgili temel sorunların altı çizilmiştir. Parçalanmış ailelerin varlığı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, okul-aile kopukluğu, ailelerin akademik başarı odaklı beklentilerinin öncelikli olması gibi sorunlar ifade edilmektedir. Yalar ve Yanpar Yelken (2011) değerler eğitiminin iyileştirilmesine dair olan araştırmalarında öğretmen- aile işbirliği ve aile seminerlerini değerler eğitiminin en önemli iyileştirme faaliyetleri olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Okul ile aile işbirliği içinde olmazlar ise çocuğa kazandırılmak istenen değerler kolaylıkla kazandırılamayabilir. Okul, ailenin içinde

bulunduğu şartları bilmeden, aile de okulda yapılanları desteklemeden verim elde etmek imkânsız gibidir. Örneğin evde yaptığı en ufak yanlışta hakaret gören, dayak yiyen bir öğrencinin okulda hoşgörü değerini kazanmasını beklemek aşırı iyimserlik olacaktır. Ayrıca parçalanmış aileler ve sosyo-ekonomik durumu çok zayıf olan aileler okullarımızda hatırı sayılır oranda bulunmaktadır. Okuldaki eğitimcilerin öğrencilerin bu durumlarının farkında olup ona göre planlama yapması gerekmektedir. Aksi takdirde ezberci bir değerler eğitimi faaliyeti yapılmış olacaktır ki böyle bir çalışmanın da etkisi çok zayıf kalma ihtimali yüksektir. Bu durumu Acun vd. (2013) ve Fidan (2009) yaptıkları araştırmalarda desteklemektedirler. Araştırmalarda öğretmenlere okulda hangi değerleri kazandırmaya çalıştıkları ile velilere evde hangi değerleri kazandırmaya çalıştıkları sorulmuştur. Sonuca göre okul ile velilerin kazandırmaya çalıştıkları değerlerin birbiri ile örtüşmemektedir. Bu sonuç kazandırılmaya çalışılan değerlerin daha zor kazanılmasına yol açabileceği gibi, okul-aile arasındaki kopukluk içerisinde öğrencinin kafasının karışmasına da yol açabilir. Hatta okulda kazandırılmaya çalışılan değerler ile ailedeki değerlerin çatışması durumunda çocuğun değer yargıları oldukça karışacaktır. Örnek vermek gerekirse, okulda çalışkanlık değeri verilmeye çalışılıyorken, evde işi bileceksin ama işe gitmeyeceksin anlayışı hakim ise değer yargıları çatışıyor demektir. Böyle bir durumda ise çocuk hangi tarafa yönleneceği konusunda karmaşa yaşayabilir.

Değerler eğitiminin etkili biçimde uygulanabilmesi için en önemli öneri değerler eğitimi adı altında bağımsız bir dersin olmasıdır. Ancak bu durum hâlihazırda diğer derslerin müfredatları içerinde planlanmasını gereksiz kılmayacaktır. Aksine birbirini tamamlayan bir yapı olabilir. Günümüzde değerler eğitimi, diğer derslerin müfredatı içerisinde verilmeye çalışılmaktadır. Bu durum her dersin müfredatına göre değerlerin farklı yönlerine değinilmesine olanak sağlamakla birlikte bağımsız bir dersin olmaması da bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Eğitim tarihimiz incelendiğinde, değerler eğitiminin bağımsız bir ders olarak okutulduğunu görülmektedir. Değerler eğitimi, *musahibat-ı ahlâkîye (ahlak sohbetleri)* adı altında ayrı bir ders olarak verildiği dönemlerde dersin içeriği şöyledir:

Bu derste pek çeşitli ahlâk sorunları ele alınır, bu sorunlara dair gerçek hayattan alınmış fıkra ve hikâyeler anlatılır, birçok değerlere dair eğitsel, aynı zamanda ilginç düşünceler ortaya atılırdı. Şüphesiz, bunlar öğrencilerin dimağında yer eder, alışkanlık doğururdu (Özgür,1973; Akt. Yazıcı, 2006).

Daha etkin değerler eğitimi için katılımcıların en fazla yaptığı öneri olan değerler eğitiminin bağımsız bir ders olması gerekliliği daha önce yapılan araştırmalarda (Yazıcı, 2006; Yalar ve Yanpar Yelken, 2011; Fidan, 2009) elde edilen bulgularla uyumluluk göstermektedir.

Sonuç olarak, bağımsız bir ders olarak değerler eğitimi olsun ya da olmasın elbette bütün eğitimcilerden beklenen rol öğrencilerin değerler eğitimi üzerine planlı faaliyetlerinin bulunmasıdır. Bağımsız bir değerler eğitimi dersi iyice yozlaşmış, kazandırılması zorlaşmış, medya tarafından ciddi yıkımlara maruz kalmış olan değerlerin daha sistematik olarak uygulanması yönüyle olumlu katkılar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Acun, İ. Yücel, C. Önder, A. ve Tarman, B. (2013). Değerler: Kim ne kadar değer veriyor? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(1), 191-206.

Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 11. kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, F. A. ve Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin 'değer' kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*, 81-90.

Çengelci, T. Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *11*(25), 33-56.
Dilmaç, B. (2002). İnsanca Değerler Eğitimi. Ankara: Nobel Yayınları.
Doğan, İ. (2004). *Sosyoloji kavramlar ve sorunlar*. Ankara: Pegem A Yayınları.
Doğanay, A. (2011). Değerler Eğitimi. C. Öztürk (ed.) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler* Öğretimi, (ss. 225–226). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazanılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *1*(1), 79–96.
English, F. W. (Ed.) (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. Sage publications.
Fidan, N. (2009). Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, *2*(2), 1-18.
Güney, S. (1998). *Davranış bilimleri ve yönetim psikolojisi terimler sözlüğü*. Ankara: Ocak Yayınları.
Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar. ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
Leitwood, K. A. (1992). Transformational leadership: Where does it stand. *Educational Digest*, *58*(3), 17-20.
Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi Gazete (24.06.1973). Sayı: 14574.
Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*.
Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 227– 259.
Türk Dil Kurumu (2015). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
Veugelers, W. ve Vedder P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, *9*(4), 377-389.
Yalar, T. ve Yanpar Yelken, T. Y. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(38), 79-98.
Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, 19*, 499-522.
Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık.

KAZAKLARDA ESKİ DÖNEMLERDE VE GÜNÜMÜZDE ÇOCUKLAR İÇİN OYUNLAR

Doç. Dr. Bayan KERİMBEKOVA
Süleyman Demirel Üniversitesi
Filoloji Bölümü, Öğretim Üyesi
bayan.daulethankyzy@gmail.com

GİRİŞ

Kazaklar her çocuğu yaş çağına göre adlandırmaktadırlar. Mesela bir yaşına kadar "şakalak", bir yaşla iki yaş arası kız çocuk için "böpe", erkek çocuk için "böbek", altı yedi yaş arası "bala", "balakay", yedi yaşla on beş yaş arası "bozbala" olarak adlandırmaktadır.

Kazaklarda "oyın balası" oyun çocuğu diye bir terim var. Oyun çocuğu ilkokula başlamayan 6-7 yaşına kadar olan çocukları adlandırmaktadırlar. Oyun çocuğunun talebi oyundur. Kazaklarda "Oyun çocuğu oyunla büyür,", "Oyun çocuğu oynamayı da düşünmeyi de bilmelidir," sözleri bunu doğrulamaktadır. Oyunla çocuk sadece oyun öğrenmiyor aynı zamanda hayata da hazırlanıyor.

Oyun bütün çağlarda çocukların muradı isteği olmuştur. Bildiride Kazakların eski devirlerdeki oyunları nasıldı, günümüzdeki oyunları nasıl olmalı? Sorularına cevap aranacaktır.

20. yüzyıl başında Kazak ilim adamı Ebubekir Divayev "Kazak Çocukların Oyunları" adlı makalesinde şöyle yazmaktadır:

"Eğer kızların yaptığı oyuncak bebekleri, çocukların yaptığı ağaçtan atları, develeri hesaba katmazsak, Kazaklarda oyuncak yok denecek kadardır."

Eğer böyleyse oyuncak sanayisi gelişip yeni oyuncaklar gelene kadar Kazak çocukları nelerle oynamıştır? Başka halklar gibi Kazak çocuklar da masallardaki, ata babalarımızdan kalan eski oyunları oynamışlardır.

Eski Devirlerdeki Millî Oyunlar:

Kazakların geçiminde koyun, büyükbaş, at, deve olmak üzere dört çeşit mal çok önemli bir rol oynamıştır. Bu yüzden dört çeşit mal geçimde önemli bir yeri olduğu gibi sosyal hayatın içinde de önemli bir yere sahip olmuştur. Çocuk oyunlarına da etki etmiştir. Eski oyunlarımızdan "Sokır Teke" (Kör Teke), "Tüye Tüye" (Deve Deve), "Kök Sıyır" (Gök İnek) gibi oyunlar buna delildir.

Yeniyetme Kazak çocuklar çamurda at ya da deve yaparak oynamaktaydı. Bütün bu yaptıkları aynı zamanda çocuğun sanat gelişimine de katkı sağlamaktadır. Çünkü oyun, çalışmanın başlangıcı sayılmaktadır. Çocuk oyun vasıtasıyla çalışma gailesine düşmüş oluyor. Bu yüzden pedagoglar, eğitimciler "İyi oyun iyi iş, kötü oyun kötü iş gibidir," demektedirler.

Kazakların eskiden beri yaşattığı "Aygölek", "Akserek Kökserek" (Atışma), "Asık", "Sakina Jasıru" (Yüzük Saklama), "Sıykırlı Tayak" (Sihirli Sopa), "Takiya Tastau" (Şapka Atma), "Uştı Uştı" (Uçtu Uçtu), "Kuırmaş" (Parmak Bulma) gibi okul çağına kadar çocuklara ithaf ettiği oyunları oldukça fazladır. Makalede bu oyunları ayrıntılı olarak inceleyeceğiz. Bu oyunlarla çocuk çalışmaya, tertip düzene özendirilmektedir.

Günümüzdeki Oyunlar:

Günümüzdeki oyunlar son dönemlerde şekillenmiştir. Bu oyunların günümüzdeki kreş ve okullarda şekillendiği söylenmektedir. Artık her gün yeni bir oyun ortaya çıkmaktadır. Çocukların artık tek bir oyunda devam etmek ilgisini çekmemektedir. Oyunlar vasıtasıyla çocuklar yeteneklerini geliştirmektedirler.

Günümüzde kreşlerde "Sımsız Telefon" (Kablosuz Telefon) vb. oyunlarla birlikte çocukların hafızasını güçlendirecek oyunlar da oynanmaktadır.

Çocukların dillerini geliştiren oyunlar:

"Salıstır da Atın ata" (Karşılaştırarak İsmini Bil), "Birdey Oyınşıktı Tap" (Aynı Oyuncağı Bul), "Kaysısı Köp Kaysısı Az" (Hangisi Çok Hangisi Az)vb.

Masa üstü oyunları:

Domino, loto ve resimler kullanılmaktadır. Mesela "Suretti Kurastır" (Resmi Bul), "Kanday Zatka Uksaydı?" (Neye Benziyor?), "Bir Sözben Ata" (Tek Kelimeyle Bil), "Kim Baykağış" (Kim Fark Edecek), "Kiyılğan Suretter"(Yarım Resim), "Uksasın Tap" (Benzerini Bul), "Esinde Sakta" (Aklında Tut) vb.

Sözlük oyunu vasıtasıyla kelimeleri kullanmayı, doğru cevap vermeyi, kelimeleri öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. "Söz Oyla" (Kelime Düşün), "Söz Kura" (Kelime İcat Et), "Jumbak Oyla" (Bilmece Kur), "Jaksı Jaman" (İyi Kötü), "Jalğastır" (Ekle), "Üş Söz Ata" (Üç Kelime Kur) vb.

Çocukların sevinci üzüntüsü oyunla bilinmekte oyunla ortaya çıkmaktadır. Oyunla birlikte çocuğun hayal dünyası zenginleşmektedir. Oyunla hisleri artmakta düşünce dünyası gelişmektedir. Çocuklar oyunla uzlaşıyı, hoşgörüyü de öğrenmektedirler. Oyun vasıtasıyla çocuğun sağlığı da güçlenmektedir.

İlkokul Öncesi Çocuklar İçin Oyunlar:

Oyun ilkokul çağına kadarki çocuğun zihninin gelişmesine büyük katkı sağlamaktadır. Oyunlar oldukça fazladır. Ancak biz bu oyunların arasından önemlilerini seçerek sizlerle paylaşmaya çalışacağız didaktik oyunlar, öğretici oyunlar, zeka oyunları, zihin oyunları bu oyunlar arasındadır. Bu oyunlar insanın zihninin gelişmesine etki etmektedir. İlkokul çağı öncesi çocukların oyunları şu şekilde tasnif edilmektedir.

1. Sosyal Hayatı İlgilendiren Oyunlar: Evcilik, İlkokul, Kreş vb.
2. El Sanatlarını Geliştiren Oyunlar: Gemi Yapma, Maket ev, stadyum yapma.
3. Misafir ağırlama ve seyahatler

20. yüzyılın başında Kazak ilim adamı Ebubekir Divayev "Kazak Balalarının Oyındarı" (Kazak Çocuklarının Oyunları) başlıklı makalesinde "Eğer kızların yaptığı oyuncak bebekleri, erkek çocukların yaptığı ağaç atlarla develeri hesaba katmazsak Kazaklarda oyuncaklar yok denecek kadar azdır." (Divayev, 118).

Öyleyse imal edilen sanayi oyuncakları gelene kadar Kazak çocukları hangi oyunları oynuyordu? Başka halklar gibi Kazak çocuklar da atalarından miras kalan kadim oyunları oynuyorlardı. Halk bilimci ilim adamları çocukluk ve gençlik dönemlerini üçe ayırmaktadırlar. Yedi yaşına kadar olan dönem, yedi yaşından on beş yaşına kadar olan dönem ve on beş yaşından yirmi yaşına kadar olan olmak üzere üçe ayırmışlardır. Bu devirlerin esasında Kazak çocuk oyunları da üçe ayrılmaktadır. Bu oyunlar Sanamak, Tey Tey, Sokır Teke, Kuvırmaş, Alakan Sokpak, Ak Serek Kök Serek vb. oyunlardır (Tötanayev, 97).

İkinci gruba "Takiya Tastamak", "Tartıs", "Siykırlı Korjın", "Bayge", "Kökpar", "Asık", "Han Talapay", "Tenge Aluv", "Kız Kuv", "Aksüyek", "Küres" vb. oyunlar girmektedir.

Oyun çocukların her dönemde mevsimde meşgul oldukları bir iştir. Oyun çocukların sadece vücut sağlığına değil aynı zamanda ruh sağlığına da etki etmektedir. Çocuklar oyun vasıtasıyla arkadaşlarıyla anlaşmakta ve sosyal bir varlık olarak toplumun içinde yer almaktadırlar. Kazakların çocuk oyunları sadece çocukları oyalamak eğlendirmek için değil; aynı zamanda ruh ve beden sağlığının gelişimine katkı sağlamak için kurulmuş oyunlardır.

Kazak halkının maişetinde dört çeşit mal koyun, sığır, at, deve önemli rol oynamıştır. Bu dört çeşit mal kültürümüzün, oyunlarımızın içerisinde yer edinmiştir. Kazakların geleneksel oyunlarından olan "Sokır Teke", "Tüye Tüye", "Kök Siyır" bunlara en güzel delildir.

Kazak çocukları çamurdan at ya da deve yaparak kendine oyuncak çıkarmaktadır. Bu oyun çocukta sanatın gelişmesine büyük katkı sağlamaktadır. Çocuk oyun vasıtasıyla emeği, çalışmayı da öğrenmektedir. Bu yüzden pedagog ilim adamları "İyi oyun iyi iş gibidir, kötü oyun kötü iş gibidir," demişlerdir.

Millî oyunlarımızdan bir tanesi "Uştı Uştı"dır. Oyunda ebe uçan ve uçmayan şeyleri birlikte söyleyerek oyuncuyu hata yapmaya sevk etmektedir.

Uçtu uçtu karga uçtu.

Uçtu uçtu turna uçtu.

Uçtu uçtu kutu uçtu. (Uçmaz). (Ak Sandık Kök Sandık, 217).

En başta çocuklar için çok ilginç bir oyundur. Sonra akılda tutma yeteneğini geliştirmektedir.

Kazak çocuk oyunlarında şiirlere, tekerlemelere oldukça sık rastlanmaktadır. Bundaki amaç çocuğun zihin dünyasını, hayal dünyasını geliştirmektir. Her oyunun sonunda hem yenmek hem de yenilmek vardır. Oyunun galibi sevinirken mağlubu da üzülmektedir. Yenilenler şarkı söylemek, dans etmek gibi cezalarla cezalandırılmaktadır.

Akşamşık (Sakina Salu) Oyunu:

Eski devirlerden beri oynanan bir oyundur. Çocuklar daire şeklinde oturmaktadırlar. Avuçlarını açarak ellerini öne uzatmaktadırlar. Oyunun ebesi elindeki yüzüğü kimin eline salacağı kendi isteğine bağlıdır. Sonra "Tur sakinam tur," demektedir. O zaman elinde yüzük olan çocuk yüzük bende dediğinde kaçmaya başlar. Eğer diğerleri onu yakalarsa o zaman ya şarkı söyleme ya da dans etme şeklinde bir ceza verilir. Çevikliği, atikliği gösteren bu oyun çocuklar tarafından ilgiyle oynanmaktadır.

Sokır Teke Oyunu:

Oyuncular daire şeklinde oturmaktadırlar. Ortaya gözleri bağlı bir ebe bırakılmaktadır. Bu Türklerdeki körebe oyunuyla aynıdır. Türklerdeki bu oyunun kurallarına baktığımızda hiçbir fark olmadığını gördük. Bu yüzden burada ayrıntılı olarak anlatma lüzumu duymuyoruz.

Oramal Tastav Oyunu:

Oyuna birkaç çocuk iştirak etmektedir. Çocuklar düz bir şekilde otururlar ve ebe çocukların bir tanesinin hemen arkasına mendili atar. Bunu hisseden çocuğun hemen ebeyi kovalayıp yakalaması gerek. Bu oyun çocuğun beden gelişimine gücüne kuvvetine katkı sağlamaktadır.

Kablosuz Telefon Oyunu:

Çocuklar yan yana dizilirler. Oyunu başlatan bir kelimeyi çabucak söyler. Diğer çocuk duyduğunu yanındakine söyler, o diğer yanındakine böylece söz dolaşmaya başlar. Kelimeyi bozan oyuncu oyunu kaybeder. Ona ebe bir ceza verir. Ya şarkı söyler ya da bir hünerini gösterir. Sonra ebe herkese sorular sorar mesela sen yemeği neyle yiyorsun der çocuklardan biri rast gele kalemle diye cevap verir. Herkes güler.

Akserek-Kökserek Oyunu:

Oyunda çocuklar iki gruba ayrılırlar. Birbirlerine mani söyleyerek diğer grup karşı gruptan kendisine bir oyuncu kazandırmaya çalışır. Hangi grupta oyun sonunda çok oyuncu olursa o grup kazanır.

Aşık Oyunu:

Kazaklarda aşık oyunu çok eski devirlerden beri oynanmaktadır. Aşık çocuklara ilk sayı sayma işlemlerinde de bir ders öğretim aracı olarak kullanılmaktadır. Aşıklar sıralanarak bir daire çizilir. Aşık diğer aşıklara atılarak dairenin dışına çıkarılmaya çalışılır. Kim daha fazla aşık çıkarırsa oyunu o kazanır. Bu oyunda zeka, nişancılık, güç ön plana çıkmaktadır. Kazakların ata babalarından kalan bu oyun vücut sağlığı için çok faydalıdır.

İlkokul Çağından Önceki Dönem Çocukları İçin Sahne Oyunları:

Kazak dili ve edebiyatı dersinde çocukların oyunları için gerekli piyes ve kısa sahne eserleri kaleme alınmaktadır. Bu oyunlar diğer oyunlara göre biraz daha karmaşıktır. Çünkü bu oyunlar da sanatkârlık gerekmektedir. Çocukların dilini geliştirmede onlara sanatkar bir bakış açısı kazandırmada oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Piyes oyunları "Sahne Oyunları" ve "Kukla Oyunları" olarak ikiye ayrılmaktadır (Kamalbekova).

Çocuklara hayvan kostümleri giydirilir. Ayı, tilki, tavuk, kurt gibi hayvanların kostümleri giydirilerek çeşitli oyunlar oynanmaktadır. "Tavuk ve Civcivler", "Tilki ile Kurt" bu oyunlardan bazılarıdır.

İlkokul Çağından Önceki Dönem Çocukları İçin Sözlü Oyunlar:

Bu oyunlarla çocuğun söz sanatına olan ustalığı anlaşılmaktadır. Oldukça zor bir oyundur. Çocuğun kelimeleri aklında tutması, zihninin güç ve kuvveti bu oyun sayesinde gelişmektedir. Bu oyunlarla Kazak halkının zengin yazılı ve sözlü edebiyatı çocuklara, yeni kuşaklara aktarılmaktadır (İzimova, 12).

Rejisör Oyunu:

Çocuk büyüdükçe oyuncakların dışında yeni oyunlar keşfetmektedir. Üç yaşından itibaren oyuncaklarla oynayan çocuk ilerleyen yaşlarında artık oyuncakları değiştirmekte yeni oyuncaklar edinmektedir. Çocuk yeni arabalar, pilli uzaktan kumandalı yeni oyuncaklar edinmektedir. Bunlarla kendi filmini çevirmekte rejisörlük yapmaktadır. Beş yaşındaki çocuk çamurdan, hamurdan oyuncaklar yaparken iki üç yaşlarındaki çocuklar kumda oynamaktadırlar.

İlkokul Çağından Önceki Dönem Çocukları İçin Hareket Oyunları:

Bu oyunda çocuklar tekerleme, mani, şiir söylemektedirler. P.F. Lesgaft ve V.V. Gorinevski erken çocukluk öncesinde çocuğun kişiliğinin şekillendiğini dile getirmektedirler. Çocuk yedi yaşına kadar hayata hazır hale gelmekte ve şahsiyeti şekillenmektedir.

Çağdaş Oyunlar:

Kazak ilköğretim kurumlarında oyunun çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi oldukça sık dile getirilmektedir. Her dönemde o zamana uygun yeni oyunlar oluşmaktadır. Hayatın içinde de kreşlerde de bir şey öğretirken çocukların ilgisini çekmek gerekiyor. Bu oyunlar vasıtasıyla çocuklar hayatı tanımaktadırlar. Günümüzde daha çok çocukların zihinlerini güçlendirecek oyunlar üretilmektedir.

Masa Üstü Oyunlar:

Böyle oyunlarda domino cinsinden şeyler kullanılmaktadır. Kağıt üzerine resimlerle bu oyunlar kurgulanmaktadır. Mesela "Resmi Tamamla", "Neye Benziyor?", "Hangi Resim?", "Tek Sözle Bil", "Yap Boz" bu oyunlardan bazılarıdır.

İlkokul çağı öncesi çocuk oyunları psikoloji açısından büyük bir hizmet görevi üstlenmektedir. Ayrıca bu oyunlar çocuklar için oldukça önemlidir. Kazak aydın Mağcan Cumabayev "Oyun çocuğun mesleğidir. Çocuklarının oyunlarını bozmayın. Çocuğun gelişimine katkı sağlayan en temel araç oyundur," demiştir.

F. Brubel ise "Oyun vasıtasıyla çocuk kendini çevresine ispat etmekte ve şahsiyet kazanmaktadır," demiştir.

Sonuç:

Oyun çocuğun eğitiminde en temel araçtır. Oyun çocuğun estetik bakış açısını genişletmektedir. Oyun bütün çağlarda çocukların muradı isteği olmuştur. Oyunla çocuğun hayal dünyası gelişmekte vücut sağlığı güçlenmektedir. Çocuklar oyun vasıtasıyla toplumun içinde kendine yer edinmekte, birbiriyle anlaşmakta ve hayatı anlamaktadırlar. Dünya üzerinde yeni ve eğitici oyunlar ithal edildikçe tecrübe paylaşımı arttıkça bu konuda daha da gelişim sağlanacaktır.

Kaynakça:

Divayev A. Kazak Balalarının Oyındarı. Kitapta: Kazak Halkının Dastürleri Men Adet-Ğurıptarı. – Almatı: Arıs, 2006.

Ak Sandık, Kök Sandık – Almatı: "Jazuşı", 1988.

Tötenaev Bazarbek. "Kazaktın Ulttık Oyındarı". Almatı "Kaynar", 1994.

Kazaktın Salt-Dastürleri Men Adet-Ğurıptarı. Oyın Türleri.

Kazaktın Ulttık Oyındarı-Almatı: "Ravan» 1991.

Turğınbaeva B.A., Şabdenova B.Ş. Şığarmaşılık Baspaldaktarı. Almatı, 2003.

Abdrahmanova Oyın arkılı okuşılardın mümkindigin jetildiru/ Defektologiya Jurnalı, 2014. №1. s.33.

Kamalbekova A. Okuşılardın Kızığuşılığın Oyın Arkılı Arttıru.//Bastauış Mektep Jurnalı. 2005.

Izimova J.D Halık Auız Adebietinin Türleri Arkılı Balanın Söyleu Tilin Damıtu//"Tilaşar. Logoped Jurnalı, 2013. №5. s.3.

Kel, Balalar, Oynayık!-Almatı: "Arda" 2006.

Moldagarinov Askar. "Kazahskie Detskie İgrı". Almatı: "Jalın", 1987.

"Pedagogika Jarşısı Jurnalı. №4 . 2010.

Zulpıharova T. Okuşının Oy - Örisin Damıtu//Bastauış Mektep Jurnalı. №4. 2004.

Şınaşak Kitabı. Kurastıruşılar-M. Alimbayev, K. Bayanbayev. Almatı Balausa 1992.

JEAN JACQUES ROUSSEAU VE DEDE KORKUT'U –ERKEN- ÇOCUKLUK BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRMAK[26]

Prof. Dr. Süleyman DÖNMEZ
Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü
Felsefe Tarihi Anabilim Dalı
sdonmez@cu.edu.tr
suelocan@cu.edu.tr
Doç. Dr. Abdullah Özbolat
Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü
Din Sosyolojisi Anabilim Dalı
ozbolata@gmail.com

Sözbaşı

Bildiride Jean Jacques Rousseau ve Dede Korkut'un eğitim anlayışları dayandıkları felsefi temelden hareketle karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

Rousseau 18. Yüzyıla damgasını vuran, eserleri ve düşünceleri ile topluma yön veren en önemli filozoflardan birisidir. 18 yy. ise, dünyada etkileri çok fazla görülen Fransız devrimi ile son bulan bir çağdır. Öyle ki bu yüzyılda yaşayan filozof ve düşünürler hem Fransa'da hem dünyada "Aydınlanma Çağı" olarak adlandırılan bir dönemin mimarları olmuşlardır. Rousseau da düşünceleri ve eserleri ile bu çağda toplumu etkileyen, yönlendiren ve aydınlatan en önemli düşünürler arasında yer almıştır. Rousseau'nun eğitim anlayışı, öncelikle Emile adlı romanında işlendiği görülmektedir.

Emile, J.J.Rousseau'nun yarattığı hayali bir çocuktur, öğrencidir. Beş bölümde kurgulanan kitap aslında Rousseau'nun insan eğitimi ve kültürel gelişimi hakkındaki kendine özgü düşüncelerinin bir derlenmesidir. Emile, günümüz Batı toplumlarının liberal eğitim anlayışının somutlaştığı bir ilkörnek (prototip) olarak görülmelidir.

Dede Korkut Kitabı, yüzyıllar öncesi Türk toplumunun ortak vicdan, ortak akıl ve ortak dünya görüşüyle meydana getirmiş olduğu, manevî değeri yüksek bir eserdir. Türk'ün varoluşundan itibaren taşıdığı erdemleri günümüze ulaştıran, tarihî, edebî ve kültürel değeri her yönden güçlü olan ve bir millî destan özelliği taşıyan hikâyelerden oluşmaktadır. Her yönden Türk'ün dünyaya bakış açısını yansıtan eserde eğitsel özellikleri öne çıkarıcı tarihî, edebî ve sosyo-kültürel hükümler, yer alır. Türk toplumunun yaşantısını, giyim kuşamını, dilini, dinini, kültürünü ve dünyaya bakış açısını yansıtan Dede Korkut Kitabı'nın çocuğun eğitim ile öğretimi açısından taşıdığı vasıflar, Rousseau'nun Emile'inden üstün görünür.

Anahtar Kavramlar: Rousseau, Dede Korkut, Değer, Eğitim felsefesi, Eğitim ile Öğretim.

Dede Korkut Kitabı, değeri hakkında büyük araştırmacı Fuat Köprülü'nün "Bütün Türk edebiyatını terazinin bir gözüne, Dede Korkut'u öbür gözüne koysanız, yine Dede Korkut ağır basar." dediği

26 * Bu çalışma Çukurova Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiş olan BAP 2016 2013 3 Kodlu Proje kapsamında yapılan araştırmaların bir ürünüdür. Bu nedenle Çukurova Üniversitesi Rektörlüğü'ne ve proje biriminde görev alarak bizlere her türlü kolaylığı sağlayan arkadaşlara teşekkürü bir borç bilmekteyiz.

millî bir destanımızdır. Jean-Jacques Rousseau tarafından 1772'de kaleme alınan "Emile" ise[27], düzenli yaşam biçiminden taviz vermez bir filozof olarak bilinen Immanuel Kant'ı okuyabilmek için bir gece boyunca uykusuz bırakmış olan bir kitaptır. Ancak bizim bildirimizin amacı, sözü edilen iki eserin niçin böylesine kıymetli olduğu meselesini tartışmaya açmak değildir. Zaten bu bağlamda yapılmış olan birçok çalışma bulunmaktadır. Benzer bilgileri sayıp dökmenin de sorun çözmede bir fayda getireceği kanaatinde değiliz. Bu nedenle biz bildirimizde Rousseau ile Dede Korkut'un eğitim anlayışlarının felsefi temellerini, büyük değeri haiz olduğundan kuşku duymadığımız söz konusu iki eser üzerinden -ilk kez- karşılaştırmalı olarak inceleyerek yaşadığımız sorunlara çözüm mahiyetinde bir öneri getirmeyi deneyeceğiz. Ancak yol alırken düşüncelerimizi mümkün olduğunca –erken- çocukluk dönemi ile sınırlandırmaya çalışacağız.

Felsefenin kültür üzerine yapılan bir düşünce faaliyeti olduğu söylenebilir. Bu durumda onun en önemli cephesi eğitim ve öğretim felsefesi olmalıdır.[28] Eğitim ve öğretim, her ne kadar sadece çocuk veya çocuklu ile sınırlanan bir süreç olmasa da eğitim ve öğretim faaliyetinde çocuklara öncelik verildiği kuşkusuzdur. Öyle ki, insan bilimlerinde 20. yüzyıla "çocuk asrı" gözüyle bakıldığı bile olmuştur.[29] Bugün 21. asrın ilk çeyreğinden gün alsak da çocuk eğitimi ve öğretimi sorununun hâlâ yoğun olarak gündemimizi meşgul ettiği bir gerçektir. Aslında çocuğun yetişmesi, insanın ve çocuğun olduğu her yer ve zeminde varolan bir durumdur. Ama bunun özellikle Hıristiyan Batı dünyasında felsefi anlamda bir 'sorun' haline gelmesi, Rousseau'nun Emile'i yazmasından sonra mümkün olduğu söylenir. Müslüman Doğu'da ise, çocuğun eğitim ve öğretimi meselesi Hıristiyan Batı'dan çok daha önce fark edilmiştir. Kültürel dayanakları açısından İslam öncesi algı ve anlayışı İslamlaştırarak yaşatmaya devam eden "Dede Korkut Kitabı", bunun açık bir örneği kabul edilebilir. Zira gerek Dede Korkut Kitabı'nda yer alan hikâyeler gerekse hayali karakterler barındıran Emile, esasta çocuğun nasıl yetiştirileceği sorununa çözüm arayan ya da sunan eserlerdir.

Rousseau, "Emile" ile çocuk eğitimi konusunda Batı dünyasında büyük bir tartışma başlatmış ve çocuğa bakışı değiştirmiştir. Dede Korkut ise, eski Türklerin yaşadığı toplumdaki çocuğu gösteren destansı bir eserdir. Bu bağlamda Dede Korkut Kitabı'nda yer alan hikâyelerdeki çocuğa ve eğitim felsefesine modern dünyada Rousseau'nun açtığı yoldan yürüyen eğitim felsefecileri sayesinde erişilmeye çalışıldığı ifade edilmelidir. Elbette Rousseau ile Dede Korkut, çocuk eğitimi felsefesinde özdeş nitelikleri haiz değildir. Esasen bu, mümkün de değildir. Çünkü her iki eser farklı kültürel ortamlarda vücut bulmuştur. Ama ortak çizgilere ve hedeflere sahip olmadıkları da iddia edilemez.

Rousseau, Hıristiyan bir toplumda yaşamıştır. Hıristiyanlık ise, çocuğu Hz. Âdem'in işlediği ilk günahtan dolayı kirlenmiş kabul eder. Çocuğun günahla doğduğunu kabul eden bu inanç, her insanda tamiri mümkün olmayan bir kötülük fikrini doğurmuştur. Rousseau, 'günahkâr doğma' fikrine karşı çıkmış bir düşünürdür.

Emile'in Rousseau'nun yaşadığı çağda baskın olan dindar çevrelerce tepkiyle karşılanması, onun çocuğun kötü bir varlık olduğunu kabul etmemesidir. Çocuğun nasıl terbiye edileceğini gösterir bir kitap olan Emile'in ilk cümlesinden bunu anlamak mümkündür: Rousseau şöyle başlar kitabına: "Yaratıcının elinden çıkarken her şey iyidir."[30] Burada dikkat çekilmesi gereken husus, Rousseau'nun yaşadığı çevreye kazandırmaya çalıştığı fıtrat temizliğinin Dede Korkut Hikâyelerinin filizlendiği kültürde ve dinde kabul gören bir görüş olduğudur.

Rousseau, tabii ki, Emile'de sadece çocuğun masum olduğu düşüncesini savunduğu için hedef alınmamıştır. Tanrı'nın yarattıklarının "iyi" olması yanında özellikle çocuğun eğitimi ve öğretimi meselesinde öne sürdüğü çığır açıcı fikirleri, yaşadığı devirde tepkiyle karşılanmıştır. Burada bu

---

27 *Emile*'in Türkçeye ilk tercümeleri Ziya Paşa tarafından yapılmıştır. Daha sonra eser, "*Emile-Yahut Terbiyeye Dair*" adıyla Hilmi Ziya Ülken, Ali Rıza Ülgener ve Selahattin Güzey tarafından da çevrildi. Bu çeviri, 1944 yılında Türkiye Yayınevi tarafından da basıldı.

28 Ülken, Hilmi Ziya, *Eğitim Felsefesi* 3 2013 9

29 Bkz. Dewey, John, *Tecrübe ve Eğitim*, Çeviren: Fatma Başaran ve Fatma Barış, Ankara 1966.

30 *Emile* 2003 11

fikirlerin hepsini uzun uzun sayıp dökmeden özetleyerek ifade edeceğiz.

Rousseau'yu asıl büyük kılan, Descartes sonrası cari olan akılcılığın (logos/rasyonel yeti)) aşırılıklarına karşı, duyguculuğu (emosyanalizm); yapay toplumculuğa karşı bireyciliği; baskıcı yapılara karşı özgürlüğü savunmuş olmasıdır. Bu görüşler, Rousseau'dan sonraki batı felsefesini şekillendirir. Şimdi, Batı felsefesini Dekartçı dogmatik akılcılıktan kurtarma başarısını elinde tutan filozof Kant'ın da Emile'den niçin çokça etkilendiği anlaşılır hâle gelmektedir. Öyle ki Kant, Batı'da eleştirel felsefenin kurucusudur. Eleştirel bakış, Rousseau'da da varolan bir tavırdır. Zaten Kant, "Pratik Aklın Tenkidi" adını verdiği eserini de Emile'in tesiri altında yazdığı bilinmektedir.[31]

Dede Korkut Kitabı'nda yer alan destansı hikâyelerde de öne çıkan tavrın eleştirel olmadığı iddia edilemez. Rousseau'nun ulaşmaya çalıştığı tabiatçı (natüralist) yaşamı tehlikeye atan bazı görüşler, Dede Korkut'ta kınanır. Onlardan uzak durulması istenir. Rousseau, çocuğu yetiştirirken doğal olana ve tabiata dönüşü talep eder. Dede Korkut Destanı ise, doğal olanla kavgalı olmadığı gibi, onda anlatılan çocuk sürekli tabiatın içindedir. Aradaki fark, Rousseau'nun tabiata dönelim çağrısıyla yapay olan bir topluma karşı isyan başlatmış olmasıdır. Dede Korkut'tun resmettiği toplum tipi ise, yapaylıktan uzaktır. Ama isyan Dede Korkut'ta da vardır. Ancak ondaki isyanın yönü farklıdır.

Emile'in yukarıda başını verdiğimiz ilk cümlesinin devamında Rousseau, 'insanın ne canlıların ne de eşyanın ilk haliyle kalmasına müsaade etmediğini; her şeyi değiştirmek dönüştürmek istediğini; toprağa, ağaçlara, iklime ve mevsimlere müdahale ettiğini, kendi cinsini de şekillendirmek ve ona biçim verme çabasından geri durmadığını' yazar.[32] Bu serzeniş, Tanrı'nın iyi olarak yarattıklarının insan eliyle bozulduğunu göstermektedir. İnsanın bozulmamış olan iyiye dönmesi gerekir. İfade edildiği şekliyle bu dönüş talebi, Dede Korkut'ta varolan ve korunması istenen zemindir. Dede Korkut Kitabı'nda yer alan hikâyelerin genelde son kısımlarda rastlanan "Yerli kara dağların yıkılmasın. Gölgelice kaba ağacın kesilmesin…"[33] temennileri ile başlayan dua, tespitimizi doğrulamaktadır.

Esasen Dede Korkut'ta anlatılan hikâyelerde sahip olunan tabii yaşam biçiminin tehlikeye düştüğü olaylarla karşılaşılır. Neticede girilen ya da gidilen yolun yanlış olduğu gösterilerek mevcudun olması gerektiği gibi kalmasına dönük telkin öne çıkar. Burada Rousseau'nun kurtulmaya çalıştığı toplum tipi ile Dede Korkut'ta korunmaya çalışılan toplumsal düzen arasında takınılan tavrın nesnesi açısından karşıtlık olsa da, hedef durum bakımından çelişki söz konusu değildir.

Dede Korkut'un şekillendiği kültürde varolan, Rousseau'nun ise ulaşmaya çalıştığı bir diğer hedef, bireyselliğe dayalı özgürlüğün sağlanmasıdır. Rousseau, bu yaklaşımıyla irade felsefesini hazırlayarak eğitimi onun üzerine kurulmasını sağlamıştır. Bir başka ifadeyle eğitim, Rousseau'dan itibaren iradeci ve aktif zihinci bir karaktere bürünmüştür. Sonrasında eğitim verilirken çocuğun zekâsının ve ilgisinin merkeze alınması önem kazanmıştır. Böylece eğitim ve öğrenme, sadece kitaba bağlı kalan skolastik yapının dışına çıkmış ve iş yaparak yetiştirme (meslek ve çıraklık eğitimi) fikrine ulaşmış görünür. Ulaşılan sonuç, Rousseau adına geleneksel akılcılığa karşı yapılmış olan bir devrimdir. Biz bu sürece "eğitim ile öğretim" adını veriyoruz.[34]

Eğitim ile öğretimde bireyin öne çıkması ve iradenin devreye girmesi, özgürlük talebinin tabii soncudur. Zira özgürlük, ancak irade ile varlık bulur. Dede Korkut hikâyelerinde yer alan çocukların, yaptıkları işe uygun isim aldıklarını biliyoruz. Örneğin Boğaçhan'ın isme kavuşması hikâyesi meşhurdur. Hikâyede tehlike arz eden azgın bir boğayı akıl ve bilek gücüyle etkisiz hale getirerek doğabilecek muhtemel tatsızlıkların önüne yiğitlikle geçmesi Boğaçhan'ın özgür iradesiyle doğru karar verebilen bir çocuk olduğunu göstermemekte midir? Burada, ne yapıp ne yapamayacağını bilen

---

31 Ülken, *Eğitim Felsefesi* 109

32 Rousseau, *Emile*, s. 11.

33 Özsoy, Bekir Sami, *Dede Korkut Kitabı* 2006 80
Dede Korkut Hikâyeleri 5 2011 31

34 Eğitim ile öğretimi, eğitim ve öğretimden ayırıyoruz. "Ve" bağlacı eğitim ile öğretimin ayrışmasına götürmüştür. Ayrıştırmanın kısmen gerekli olduğunu düşünmekle beraber çocuk eğitimi söz konusu ise, bunun doğru olmadığı kanaatindeyiz. Bu nedenle birbirini tamamlayan iki aktivite olarak "eğitim ile öğretim" diyoruz.

bir çocuk tipi vardır. Kendini bilen ve bildiğini uygulayabilen bir çocuk. Artık o, sadece bir birey değildir. Bireyden öte kişi olmuştur.[35]

Sadece birey kalmakla özgürlük gelmeyecektir. Boğaçhan da gözünü açtığı toplumda doğumundan itibaren bir bireydir. Ancak hedef, bireyin kişi olabilmesidir. Bunu için doğuşuyla birey olan çocuğun sahip olduğu yetilerin ölmemesi için baskılanmadan büyütülmesi gerekir. Çünkü çocuk, aldığı eğitim ile öğretim sayesinde belirli bir olgunluğa eriştikten sonra yeteneklerini kullanarak toplumca takdire şayan bir iş kotarırsa kişi olabilecektir.

Kişi olmak, kimlikli olmaktır. Boğaçhan hikâyesinde çocuğun kim olduğu yaptığı işe mukabil belirmektedir. Artık çocuğun babasına nispet edilerek anılmasına gerek kalmamıştır. Kimliğini bularak kişi olmuştur. Buradaki çocuğun isim kazanabilmesi için ona uygulanan dengeli yönlendirme, Rousseau'nun Emile üzerinden savunduğu çocuğa dönük her türlü baskının kaldırılmasıyla sağlayacağını umduğu hür ve cazip eğitim talebinden daha gerçekçi ve üstündür. Zira Dede Korkut'ta çocuk, sergilediği kahramanca işle isim kazanırken aslında bilgi ve hünerini kullanarak kendini tamamlamaktadır.

Rousseau, yaşadığı toplumda karşılaştığı baskının sonucu çocuğu toplumdan gelebilecek zararlardan korumak için tabiata dönüşü önermektedir. Onu rahatsız eden durum, yaşadığı toplumla sınırlıdır. Bu nedenle tabiata dönüş fikri, esasta sıkıntılıdır. Ama Rousseau, dar anlamda yaşadığı dini ve toplumsal baskıyı kırmaya çalışsa da eğitimin okuldan değil, doğuştan başlaması gerektiği hususunda haklıdır. Hilmi Ziya Ülken'in de fark ettiği gibi, Rousseau, meramını haddi aşan kelimelerle ortaya koysa da, söylemek istediği doğrudur. Onun yapay ve baskıcı topluma alternatif tabiata dönme çağrısı, doğal topluma ve kültüre erişme arzusudur.[36] Adeta Rousseau, çağrısıyla Dede Korkut hikâyelerindeki doğal şartları kullanarak kimlik ve şahsiyet kazanan çocuğu aramaktadır.

Rousseau, bireye aşırı özgürlük talep ederken iradede aşırılığa kaymıştır Dede Korkut ise, bireyin kişi olması sürecinde birey-çevre-toplum dengesinde daha ölçülü görünür. Çünkü biz biliyoruz ki, çocuk, yaşadığı toplum ile kültürden bağımsız büyüyen bir varlık değildir. Elbette çocuğun yetişmesinde toplumun ve kültürün dışında başka saikler de etkendir. Bu durumda eğitim ile öğretimde taşkın iradeciliğe kapılmamak aklın gereğidir.

Rousseau, elbette, büyük bir kafadır. Eğitimde çağdaş pedagojide benimsenen bazı yaklaşımların müjdecisidir. Rousseau için verilen bu hüküm, zahiri bir bakışa çelişik gibi görünse de, Dede Korkut için de geçerlidir. Yukarıda da kısaca değinildiği şekliyle; Rousseau, hedeflediği insan tipine ulaşabilmek için yaşadığı çevrenin eğitim anlayışına karşı çıkar. Toplumda cari olan eğitim biçimini değiştirmeye çağırır. Lakin bu çağrının nasıl uygulamaya konulacağı konusunda yeterli açıklama yapmaz. Mesela ortaçağlardan beri geçerli olan skolastiğin yerine yeni okulun hangi sisteme göre olacağı gösterilmez. Bireyi özgür kılacağı düşünülen çıplak doğaya dönüş, meseleyi çözmemektedir. Bu çerçevede Rousseau'nun peşine düştüğü eğitim modelinin ana hatlarıyla Dede Korkut'un hikâyeleştirerek anlattığı toplumda uygulanmakta olduğu ya da uygulanması arzusuyla idealleştirildiği görülür.

Zeminin gerçek veya ideal düzlemde ele alınması eğitim açısından bir kusur oluşturmaz. Zira eğitim, ideal bir hedefe sahip olmadan vücut bulamaz. Öte yandan Dede Korkut'un bir destansı bir eser olduğu ifade edildi. Herkes bilir ki, destan salt kurgusal bir yapıt değildir. Öyle ki, destan dile geldiği dönemin ruhunu yansıtır. Bu ruhun tarihin derinliklerinden süzülüp geldiğine inanılır. Destan bir millette varolan ve onu ayakta tutan değerlerin mecmuunu ihtiva eder. Onda ideal kişilikler üzerinden öznelleştirilen vurgular ise, esasta bütüne şamildir. Mahremde olanın maşerîleşerek görünür hâle gelmesidir. Dede Korkut destanının bireyi tabii bir nesne olarak bırakmayarak kişiliğe yükselteme kudretine sahip olması da bu özelliğinden ileri gelir.

35 Birey, kendine has özelliklerince başka hiçbir şeye geri götürülemez ve indirgenemez varolana birey diyoruz. Hücreden beşere dek, istisnasız bütün canlılar bireydir. İnsanlaşmış beşerin bireyselliği eşsiz diyebileceğimiz nitelikleri haizdir. Böylesi bir birey kimlik kazanmış olur. Kimlikli insana ise "kişi" denir. Bkz. Duralı, Ş. Teoman, *Sorun Nedir?* Dergâh Yayınları, 2. Baskı Ankara 2011, s. 181.

Modern dünya -özellikle filozof Kant'tan itibaren- değer ile bilgiyi ayırma taraftarıdır. Bize göre bilgi ile değer arasında mutlak bir ayrıma gitmek zor görünmektedir. Ancak değerin bilimsel bilgi esasında temellendirilme güçlükleri doğurması, teknik anlamda bir ayrıma gitmeyi de zorunlu kılmaktadır. En büyük güçlük değere yüklenen mutlak anlam ile bilginin izafiliğinin uylaştırılamamasıdır.[37] Değerin aşkın olması, bilginin ise içkin olması bir diğer sıkıntıdır. Ayrıca bilgi gayrişahsidir. Değer ise, tam tersidir. Bu çerçevede gerek Rousseau'da gerekse Dede Korkut'ta bilgi ile değerin ayrışmadığı açıktır. Modern bakışta bilgi ile değeri ayırmaktan yana tavır sergilendiğinden zamanla eğitim ile öğretim ayrışmaya başlamıştır. Bizim nazarımızda bu ayrışma sağlıklı değildir. Ama Eğitim ile öğretimin de karıştırılmaması gerekir.

Eğitimin değer merkezli olacağı açıktır. Öğretim ise ilk planda bilginin aktarılmasıdır. Elbette, bilgi aktarımına dayanan bir faaliyetin değerden azade olduğu iddia edilemez. Lakin bilgi, uylaşmayı sağlayabildiğimiz bir zemine sahiptir. Nesnel tarafı vardır. Fakat değer öyle değildir. Oldukça özneldir.[38] Bu durumda manzarayı hem değer hem de bilgi penceresinden görmek önem arz eder. Ardından iki pencereyi anlamaya ve birbirlerine olan tesirlerini göstermeye çalışılması gelmelidir. Bizim buradaki önerimiz, özellikle, erken çocukluk ya da genel anlamda çocukluk döneminde çocuğun yetişmesinde eğitim ile öğretimdir. Eğitim ile öğretim "değeri" esas alan çok yönlü bir öğretim sürecidir. Dede Korkut hikâyeleri, bizim eğitim merkezli öğretim önerimizin modellenmesinde yol göstericidir.

Rousseau, çocuğu tabiata göre, bütün suni etkilerden uzak yetiştirmek isterken disiplinli okulu hedef almakla eğitim ile öğretimin arasının açılmasına öncülük etmiştir. Elbette Rousseau, öğrenmeyi devre dışı bırakmıyordu. Eğitim ile öğretimde yaşadığı devrin çocuk yetiştirmede benimsediği kapalı sisteme karşı çıkıyordu. Bir başka deyişle skolastik eğitim ve öğretimin baskısından kurtulmanın yolunun doğal olan gerçeğe dönmek olduğuna inanmıştı. Rousseau'cu idealin yenidünyada ciddi bir karşılığı olduğu inkâr edilemez. Bu resim Dede Korkut'la da uyumludur. Asıl olan fıtri anlamda gerçeği göz ardı etmeden mevcudu dikkate alan bir dengenin kurulmasıdır. Çocuğu dengede tutabilmek de ancak eğitim ile öğretim bütünlüğü korunursa mümkün olur.

Günümüzde bazı eğitim felsefecileri, eğitimi bireyi normalleştirmek ve sosyalleştirmek için bir çaba olduğunu düşünürler. Normalleştirerek sosyalleşme fikrini savunanlar okulun başlıca görevinin iyi yurttaş yetiştirmek ve çocuğu veya kişiyi hayata hazırlamak olduğuna inanmışlardır. Diğer bir kısım ise, toplumsal değerin hâkim vasıflarını az çok ihmal ederek bireyde var olduğuna inandıkları özel potansiyel güçleri keşfederek geliştirmeyi önermektedir.[39] Günümüz eğitimcilerince öne sürülen bu iki yaklaşımdan ilki, Dede Korkut, ikincisi ise Rousseau tarafından savunulmaktadır. Bizim durduğumuz yer, Dede Korkut idealinde söz konusu her iki görüşün bütünleştirilebileceğidir.

Açıktır ki, ilk görüş, bireyin potansiyelini ve bireyde olanın keşfini dikkate almıyor değildir. Lakin ilk görüşte toplumun devre dışı bırakılmaması gerektiği daha çok öne çıkarılmaktadır. Elbette ilk görüş, toplum normal işlediği sürece geçerli olabilir. Toplum, bireyi eriterek biçimlemeye yöneldiğinde ikinci görüşün tercih edilmesi gerekir. Normal şartlarda her iki görüşü dengede tutan bir eğitim ile öğretim ise, olması gerekendir.

Dede Korkut, olandan hareketle olması gerekene yönelten bir model sunar. Rousseau ise, olanı değiştirerek olması gerekene yönelmiştir. Hedef aynıdır. Ancak içinde bulunduğunuz çevre, koruyucu mu, yoksa yıkıcı mı olacağınızı belirleyecektir. Değişim ise, her hâlükârda kaçamayacağımız bir gerçek olarak bu süreçte karşımıza çıkacaktır.

---

37 Uylaşma, hakikat esasında sağlanan birliktir. Uzlaşmadan farklıdır. Uzlaşma, hakikatten tavizler vererek de yapılabilir, taviz vermeden de. Uylaşmanın uzlaşmayla çelişmemesi gerekir. Uzlaşılırken, taraflar, verilen tavizin bilincindedirler. Uzlaşma ile birlik değil, birliktelik sağlanır.

38 Bilgi, soyutlayarak elde edilen zihinsel bir üründür. Değer ise, somuta dayalı öznel bir duyuştur.

39 Krş. Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 347.

Sözsonu

İnsanın iyi bir yaşam sürebilmek için hem kendisine hem de karşısındakine dönük yönelimlerinin bebeklikten itibaren düzenlenerek güzelleştirilmesi sağlıklı bir kişilik edinebilmek için olmazsa olmazlar arasındadır. Bu nedenle özellikle bebeklik sonrasına tekabül eden –erken- çocukluk döneminde 'aile, okul ve çevre' üçgeninde bunala çocuğun bilinçli bir eğitim ile öğretime tabi tutularak adım adım istenilen hedefe doğru yönlendirilmesi kişilik kazanması sürecinde büyük önem arz eder.

Bildirimizde kendi tarafımızı belirlerken "eğitim ve öğretim" ikilemesini değil, "eğitim ile öğretim" ifadesini tercih ettiğimiz gözden kaçırılmamalıdır. Biz "eğitim ile öğretim" derken, özellikle –erken- çocukluk döneminde öğretimi eğitimden ayırmadan eğitime dayalı bir öğretimden söz edilebileceğini kabul ettik.

Eğitim ile öğretim "değeri" esas alan çok yönlü bir süreçtir. Bu süreçte öncelikli olarak değerlerin içselleştirmesi gerekmektedir. Hangi değerin, hangi yaş diliminde verileceği teknik bir meseledir. Araştırmalar ışığında açığa kavuşturulmaktadır. Ancak –erken- çocukluk dönemi söz konusu ise, birçok değerin öncelikle ailede, okulöncesi eğitim merkezlerinde ve çocuğun muhatap olduğu diğer çevrelerde yaşanıyor olması elzemdir.

Ortak yaşama merhaba diyen bir çocuğun çevresinin gittikçe genişlemesiyle yaşadığı karmaşanın giderilerek topluma uyum sağlaması sürecinde düzgün bir kişiliğe sahip olabilmesi için öncelikle kendini bulduğu çevrede dürüstlük, sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma, sorumluluk gibi değerlerle karşılaşması gerekir. Türkiye'de gittikçe bozulan aile yapısının bu konuda yeterli olduğunu söylemek zordur. Öyle ki, tertemiz yavrular, maruz kaldıkları yanlış ve eksik eğitim ve öğretim uygulamaları altında yeterince bilinçlendirilmemiş eğiticiler tarafından heder edilmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde maruz kalınan tahribatlar daha sonraki eğitim ile öğretim sürecinde de tamir edilemiyor olmalıdır ki, günümüzde farklı inanç ile düşünceye sahip olanlara karşı tahammül edemeyen, sıkışınca yalan söyleyen, başkalarına saygı duymayan insanların sayısı hiç de az değildir.

Bizim nazarımızda çocuk yetiştirirken 'sağlıklı kişiliğin' oluşması için –erken- çocukluk olarak adlandırılan okul öncesi dönemden itibaren 'aile birliği, dürüstlük, sorumluluk, sevgi, saygı, dayanışma, paylaşma ve affetme gibi' değerlerin anne baba ve yakın çevre üzerinden çocuğa aktarılması büyük önem arz eder. 'Sağlıklı kişilikten' kastımız, ahlaki değerleri haiz insandır. Ahlakilik ise, özgür irade olmadan sağlanamaz. Sağlıklı bir topluma sahip olabilmek için de özgür irade ile kararlar alabilen sağlıklı kişilere ihtiyacın olduğu açıktır.

Biz, sözünü ettiğimiz değerlerin çocuğa kazandırılmasında Dede Korkut hikâyelerinden faydalanılabileceği kanaatindeyiz. Öyle ki, bizim araştırmalarımıza göre, Dede Korkut hikâyeleri sadece erken çocukluk dönemi için değil, eğitim ile öğretim sürecinin her döneminde başvurulabilecek zengin bir içeriğe sahiptir. İçerdiği felsefe açısından da Rousseau'nun Emile kitabından üstün görünür. Öyleki, Rousseau, yaşadığı toplumda mevcut olmayan, lakin Emile ile olmasını istediği çocuk tipi, Dede Korkut'tun resmettiği toplumda 'var' olmuş olmalıdır. Zira Dede Korkut Kitabı, bir Türk destanıdır. Destanların ise, gerçeğin idealleştirilmesiyle vücut bulduğu ehline malumdur.

Kaynakça

Ülken, Hilmi Ziya, Eğitim Felsefesi, DoğuBatı yayınları, 3. Baskı, Ankara 2013.

Dewey, John, Tecrübe ve Eğitim, Çeviren: Fatma Başaran ve Fatma Barış, Ankara 1966.

Rousseau. Jean Jacques, Emile, Yayına Hazırlayan: Ülkü Akagündüz, İstanbul 2003.

Özsoy, Bekir Sami, Dede Korkut Kitabı (Transkripsiyon-İnceleme-Sözlük), Akçağ Yayınları, Ankara 2006.

Dede Korkut Hikâyeleri. Hazırlayan: Pervin Ergun, Akçağ Yayınları, 5. Baskı, Ankara 2011.

Duralı, Ş. Teoman, Sorun Nedir? Dergâh Yayınları, 2. Baskı Ankara 2011.

Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramının Erken Çocukluk Din Eğitimine Yansımaları: Ronald Goldman'ın Bulguları Çerçevesinde Din Eğitiminin İmkânı

Doç. Dr. Cemil Oruç
Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, c.oruc@alparslan.edu.tr

Özet

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı çocuğun sadece bilişsel, sosyal ve ahlaki gelişim aşamaları ile ilgili araştırmaları değil aynı zamanda dini gelişim alanındaki çalışmaları da etkilemiştir. Piaget'nin bulgularından hareketle onun araştırma yöntemlerini kullanan birçok araştırmacı, dini 'gelişimsel' bir olgu olarak ele almıştır. 'Dini düşünce'nin gelişiminin de, tıpkı Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki gibi bir gelişme gösterdiği fikrinden hareketle çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinin birbirinden farklı özellikler gösterdiğinin altını çizen Ronald Goldman dini gelişim kuramını bu doğrultuda oluşturur. Goldman, dini gelişim dönemlerini incelediği uygulamalarda çocuklara kutsal metinlerden bazı örnek olaylar anlatır; onlara bazı dini içerikli resimler gösterir ve yarı-yapılandırılmış mülakat tekniğiyle bunların çocuklar üzerindeki etkilerini inceler. Yaptığı incelemeler sonucunda dini gelişim açısından erken çocukluk döneminin Piaget'nin işlem-öncesi döneme denk geldiğini belirtir. "Sezgisel dini düşünce evresi" olarak nitelediği bu dönemde çocuklara doğrudan teolojik konular yerine bizzat yaşamın içerisinden örnekler sunulması gerektiğini ifade eder. Ona göre bu dönemde gerçekleştirilecek din eğitimi kutsal metinlerin çözümlenmesi, ezberlenmesi veya dini materyalin doğrudan sunulmasından ziyade yaşam merkezli bir din eğitimi olmak zorundadır. Bu tür bir yaklaşım din eğitimini erken dönemlerden itibaren, diğer gelişim alanlarını da gözetmek kaydıyla, doğal bir gereksinim olarak görür ve çocuğun gelişim özelliklerine göre bir eğitim yapılmasını öngörür. Bu koşullarda gerçekleşecek bir din eğitimi, Goldman'a göre, çocuğun ergenlik döneminde entelektüel gelişimini etkileyecek, onun sağlıklı bir dini düşünce geliştirmesine hazırlık teşkil edecektir.

Anahtar Sözcükler: Jean Piaget, Ronald Goldman, erken çocukluk, din eğitimi, dini gelişim.

Bilişsel Gelişim Kuramının Erken Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Çalışmalarına Etkisi

Jean Piaget (1896-1980) Biyoloji alanında eğitim görmekle birlikte daha sonra psikolojiye ilgi duymuş, biyolojinin ilke ve yöntemlerini psikolojiye uygulayarak gelişim psikolojisine önemli katkılarda bulunmuştur. Onun bu konudaki çalışmaları gelişim ve öğrenme konularındaki bütün çalışmaları etkilemiş,[40] özellikle gelişimi evreler halinde inceleyen ve bilişsel süreçlerin de biyolojik süreçler gibi gerçekleştiğini ileri süren tezi eğitim çalışmalarının önünü açmıştır.

Piaget'de gelişim çocuğun çevredeki nesneleri zihinsel işlemlere tabi tutması ve onlarla etkileşime girmesi neticesinde gerçekleşir. Bu ise her birinde yeni yeteneklerin ve farklı bilgiyi işleme süreçlerinin geliştiği dört temel evrede gelişir. Bu evreler, belirli bir sıra içerisinde, birinin diğerinin yerine geçemeyeceği, bir evre tamamlanmadan diğerine geçilemeyeceği, ancak bireysel farklılıklar nedeniyle bazı evrelerin daha hızlı geçilebildiği organik bir bütünlük arz eder.[41] Ne var ki Piaget'nin bulguları daha sonra birçok bakımdan eleştirilmiş ve bazı yönleri revize edilmiştir.[42] Bununla birlikte bu eleştiri ve revizyonlar Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının eğitim açısından değerini azaltmamıştır. Çünkü bu kuram çocukların fiziksel ve zihinsel yetenekleri ile sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına uygun bir şekilde çevre, müfredat ve materyal düzenlenmesini gerektiren gelişimsel bir eğitim

40 Robert E. Slavin, *Educational Psychology-Theory and Practice*, New York: Pearson, 2006, s.30.

41 Rheta DeVries, "Piaget's Social Theory", *Educational Researcher*, 26:2 (ss.4-17), 1997, s.4-5.

42 Ralph W. Hood, Peter C. Hill & Bernard Spilka, *The Psychology of Religion-An Empirical Approach,* New York: The Guilford Press, 2009, s.77-78.

modelisunmaktadır.[43]

Piaget'nin genel eğitime etkisinin yanında dini gelişim ve din eğitimi konusundaki çalışmalara da dolaylı bir etkisinin olduğunu söyleyebiliriz. Piaget çocuklarda ahlak gelişimiyle ilgili müstakil bir çalışma yapmakla birlikte, doğrudan dini gelişimle ilgili bir çalışma yapmamış, ancak bazı genel değerlendirmeler yapmaktan da geri kalmamıştır.[44] Bu bakımdan çocuk ve ergenlerdeki dini gelişim ve din eğitimiyle ilgili araştırmalarda Piaget ve meslektaşlarının yapmış olduğu çalışmalar oldukça etkili olmuştur.

Bilişsel gelişim konusundaki incelemeleri dini araştırmalara uygulayan ilk örnekler Amerika'da David Elkind ve İngiltere'de Ronald Goldman tarafından gerçekleştirilmiştir. Aynı yöntemi kullanan sonraki araştırmacılar ise ya bunlarla aynı sonuçlara ulaşmışlar yahut kullanılan yöntemleri daha da geliştirerek farklı sonuçlara ulaşmışlardır.

Piaget sonrası dini düşüncenin gelişimi konusunda yapılan çalışmalarla Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı arasında dört ortak yön bulunduğu söylenebilir. Bunlar aynı zamanda bu alana yönelik dolaylı katkılar olarak da görülebilir.[45]

Piaget kendisinden önce birbirinden bağımsız ve dağınık bir şekilde ele alınan eğitim konularını bir bütünlük içerisinde ele alarak bunları kapsamlı bir gelişim modeli çerçevesinde bütünleştirmiştir. Antropomorfizm, literalizm, çocuğun dini anlayışındaki sınırlılıklar ve karışıklıklar ile çocuğun soyut düşünce düzeyine geç vakitlere ulaşması gibi problemler Piaget'nin çalışmalarında karmaşık ama bütünsel zihinsel gelişim aşamalarının doğal, ardışık ve boylamsal bir çerçevede ele alınmıştır.

Bilişsel gelişim alanındaki Piaget'ci çalışmalar, dini düşüncenin gelişimi ve nitelikleriyle ilgili özgün açıklamalar yapmaya olanak sağlamıştır. Çünkü bu teori bilişin dinamik ve genetik yönüne vurgu yapmıştır. Bu biliş aşamalı olarak gelişmekte ve bilişsel işlemlerin yapı ve süreçleri üzerinde durmaktadır.

Bilişsel gelişimin dini gelişimle ilgili önemli bir yönü ise test edilebilir olmasıdır. Bu yönüyle, hem doğrulanabilir hem de yanlışlanabilir bir teori olarak, dini gelişime aktarılma imkânı doğmaktadır. Başka bir deyişle dini gelişim, alan araştırmaları sayesinde test edilebilir uygulamalara imkân vermektedir.

Piaget'nin kuramının önemli yönlerinden biri de eğitime ve din eğitimine uyarlanabilme potansiyeline sahip oluşudur. Piaget doğrudan bir eğitim müfredatı hazırlamamakla birlikte onun kuramı eğitim müfredatlarının planlanmasında ve öğretim stratejilerinin geliştirilmesinde araştırmacı ve eğitimcilere önemli bir referans olmuş, aynı zamanda din eğitimi müfredatları da bu yöntemlerden payını almıştır.

Goldman'ın Gelişim Kuramında Erken Çocukluk Dönemi ve Dini Gelişim

Goldman bir din eğitimcisi ve din psikoloğu olarak uzun süre Reading Üniversitesi Eğitim Bölümünde çalışmıştır.[46] 1960'lı yıllarda İngiltere'de Goldman'ın dini gelişim konusundaki çalışmaları epey tartışmalara sebep olmuş, özellikle geleneksel İncil merkezli din eğitimi anlayışına getirdiği eleştirilerle gündeme gelmiştir. Tartışmaların asıl nedeni ise 1950 ve 1960'ların İngiltere'sinde okullardaki din eğitimi müfredatının çocukları 'Hristiyanlaştırma' gibi bir amaç ve içeriğe sahip olması, ancak mevcut durumun bunun aksi yönde gelişmesidir. Başka bir deyişle, dönemin din eğitimi

43 Slavin, *Educational Psychology*, s.42.

44 Kenneth E. Hyde, *Religion in Childhood and Adolescence*, Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 1990, s.15.

45 Nicola Slee, "Cognitive Developmental Studies of Religious Thinking: A survey and Discussion with Special Reference to Post-Goldman Research in the United Kingdom", *Stages of Faith and Religious Development: Implications for Church, Education, and Society*, (eds. J.W. Fowler, K.E. Nipkow and F. Schweitzer), New York: Crossroad, 1991, (ss.130-146), s.132-133.

46 Terence Copley, *Teaching Religion-Sixty Years of Religious Education in England and Wales*, Exeter: University of Exeter Press, 2008, s.76.

müfredatları dini duyarlılığı geliştirmekten ziyade öğrencilerde kafa karışıklığına ve hatta dinden uzaklaşmaya yol açmıştır. İşte Goldman, bu problemi gelişim psikolojisini göz önüne alarak çözülebileceğini ileri sürer.[47] Onun psikolojiye yönelmesinin asıl sebebi, dini bir duyarlıktan ziyade din eğitiminin içerik ve metodunun ne olabileceğine dair arayışları ile ilgilidir. Gelişim psikolojisi dini düşüncenin gelişimi konusunda bir hakikat vaadi taşımasa da 'insanların dindar olma koşulları ile ilgili araştırma bulguları sağlayabilir ve bunlar din eğitimine rahatlıkla uygulanabilir.'[48] İşte Goldman'ın bu konuda Piaget'nin yöntemlerini kullanması bu temel gerekçeye dayanır.

Goldman'ın tartışmalara konu olan yönlerinden biri de, eğitime konu olan din ile, yani Hıristiyanlıkla ilgili değerlendirmeleridir. Çünkü o, geleneksel Hristiyanlık yorumundan ziyade Paul Tillich gibi Hristiyanlığın liberal yorumlarını ön plana çıkarır. Bu yorumlarda din literal bir açıklamanın ötesinde daha derin ve gündelik hayatın görüntülerinden öte bir anlama sahiptir. Goldman'ın teolojik dayanağı herhangi bir dini metni sadece ilk anlamıyla değil, daha köklü ve daha derin bir yorumuyla kavrama isteğidir.[49] Bu düşünceden hareketle Goldman, bilişsel gelişimdeki somut evrelerden soyut düşünce evrelerine doğru ilerleyen gelişimsel mantığı aynen benimser. Goldman'ın metodoloji konusundaki bu tercihi onun anlaşılması bakımından önemlidir. Çünkü Goldman'ın kuramından hareketle, erken çocukluk döneminden itibaren din eğitiminin yapılması gerektiğini savunanlar yanında, yine bu kuramdan hareketle bu dönemdeki çocuklara din eğitiminin yapılmaması gerektiği sonucunu çıkaranlar olmuştur.

Goldman, Birmingham Üniversitesi'nde 1962'de tamamladığı doktora çalışmasında bilişsel gelişimle dini düşüncenin gelişimi arasında bir paralellik olduğu tezini savunur.[50] Daha sonra bu tezden hareketle iki kitap yayımlayan Goldman,[51] farklı dönemlerde birçoğu kendi tezlerini açımlayan makaleler yayınlamıştır.[52] Yayınlarının tamamına kaynaklık eden doktora çalışmasında 6 ile 16 yaşları arasında her yaş kategorisinde çoğunluğu Anglo-sakson gelenekten gelen 10 kız ve 10 erkek çocuğun bulunduğu toplam 200 çocuk ve ergen üzerinde bir araştırma yapar ve iki aşamalı yarı-yapılandırılmış bir mülakat gerçekleştirir. Bu çalışmada ilk olarak dini içerikli resimler çocuklara gösterilmiş[53] ve çocukların bu resimlerle ilgili yorumlar yapmalarını ister. İkinci olarak ise Kitab-ı Mukaddes'te geçen kıssalarla[54] ilgili bazı kayıtlar dinlettikten sonra çocukların bunları değerlendirmelerini ister. Verilen cevapları kayıt altına alan Goldman, bu yorumların analizlerini Piaget'yi ve gelişim psikolojisini iyi bilen 40'tan fazla teolog ve eğitim psikoloğunun katıldığı iki panelde tartışmaya açar. Bu değerlendirmelerden hareketle kendi kuramını geliştirir.[55]

'Dini düşünce diğer düşünce yapılarından şekil ve metot açısından farklı bir düşünce değildir.' fikrinden hareketle Goldman, dini düşüncenin gelişimi açısından Piaget'nin bulguları ile benzer sonuçlara ulaşır. Piaget'nin 'işlem-öncesi dönem' olarak nitelediği erken çocukluk dönemini Goldman

---

47 Slee, *"Cognitive Developmental Studies of Religious Thinking"*, s.134.

48 Copley, *Teaching Religion*, s.77.

49 Hyde, *Religion in Childhood and Adolescence*, s.34.

50 Ronald Goldman, *Some Aspects of the Development of Religious Thinking in Childhood and Adolescence*, PhD Thesis, University of Birmingham, 1962.

51 Ronald Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London: Routledge and Kegan Paul, 1964; *Readiness for Religion- A Basis for Developmental Religious Education*, London: Routledge and Kegan Paul, 1965

52 Ronald Goldman, "The development of religious thinking", *Learning for Living*, 2:5, (ss.6-9), 1963; "The implications of developmental education", *Learning for Living*, 4:5, (ss.6-9), 1965; "Dr Goldman replies", *Learning for Living*, 5:1, (ss.24-26), 1965; "The reformation of religious and moral education", *Learning for Living,* 5:5, (ss.21-25), 1966; "Two kinds of fundamentalist", *Learning for Living*, 6:3, (ss.14-16), 1967.

53 Bunlar; bir kadın ve erkekle kiliseye giden çocuk, yatağın ucunda diz çöken ve dua eden çocuk, parçalanmış bir İncil'e bakan çocuk resimleridir. Yaş gruplarına göre bu resimlerin farklı versiyonları gösterilmiştir.

54 Bunlar; yanan çalılıktaki Musa, Kızıl Denizi geçen İsrailliler ve İsa'nın günaha girmesi kıssalarıdır. Bunlar aynı zamanda dönemin İngiltere'sinde okul müfredatlarında yer alan kıssalardır.

55 Hyde, *Religion in Childhood and Adolescence*, s.24.

'sezgisel dini düşünce' olarak değerlendirir.[56] Bu kurama göre çocukta 7-13 yaşları arasında somut dini düşünce ve onüç yaşından sonra da soyut dini düşünce gelişir. Goldman'a göre bu evreler arasında iki geçiş evresi söz konusudur.[57] Piaget'nin kuramında soyut düşünce 10-11 yaşlarında gelişmeye başlarken Goldman'da soyut dini düşünce 13-14 yaşlarında gelişmeye başlamaktadır. Aradaki iki-üç yıllık gecikmenin iki sebebi vardır: Bunun ilk sebebi, dini düşüncenin gelişiminin bilişsel gelişime bağlı olarak gerçekleşmesidir. Çocuklar "din dili"ni anlamadan önce genel deneyimlerle zenginleşmeli ve sembolik ifadeleri, metaforları anlayacak deneyimsel zenginliğe ulaşmalıdır. Çocukların özellikle dini kıssalardaki bu türden ifadeleri anlaması için soyut düşünce yeterliliğine ulaşması gerekir. Gecikmenin ikinci sebebi ise çoğu zaman yetersiz ve bazen de gereksiz bilgi yüklenmesidir. Özellikle de henüz soyut işlemler dönemine ulaşmadan çocuğa bu tür sembolik ve metaforik ifadelerin anlatılması onun bunları tam ve gerçek anlamda kavrayamamasına ve bazen de yüzeysel veya yanlış anlamasına sebep olur. Gerçek anlam yerine yüzeysel anlamı benimseyen çocuklar ilerleyen yaşlarda sadece öğrendikleri ve benimsedikleri ile yetinme eğilimi gösterirler. Bundan dolayı da soyut dini düşüncenin gelişimi gecikir.[58]

Sezgisel dini düşünce evresi herhangi bir dinin içeriği ile sınırlı değildir. Bu evrede, dini içerik ne olursa olsun, gelişim dönemlerine göre farklılaşarak ilerleyen bir zihinsel yapı söz konusudur. Bu açıdan söz konusu döneme ve diğer gelişim evrelerine, dini gelişim ve din eğitiminin önemli bir hareket noktası şeklinde bakmak daha sağlıklı görünmektedir.[59] Bu anlamda benzer durumlar ve benzer niteliklerden hareketle sağlıklı bir din eğitiminin temellerini atmak için dini düşüncenin gelişim süreçlerinin genel özelliklerini bilmek gerekir.

Bu dönemin dini gelişim açısından önemli bir özelliği *antropomorfik* düşünce şeklidir. Bu düşünce şekline göre çocuk birçok soyut kavrama somut anlamlar yükler ve onları somut özelliklere göre düşünür. Bu düşünce şekli Piaget'ye göre kendiliğinden gelişir. Her ne kadar Petrovich gibi birçok araştırmacı bu düşünce şeklinin çocuklara yetişkinler tarafından öğretildiğini belirtse de[60] Goldman, bu konuda Piaget'ci görüşü kabul eder. Dil ve deneyim konusundaki sınırlılıkları sebebiyle çocuklar, soyut ve metaforik birçok ifadeyi zihinsel şemalara sahip oldukları en yakın kavramlarla ifade ederler. Bu da doğal olarak çocukların benzetmeler yapmaları ve ortak noktalar buldukları konularla ilişkili olarak düşünmelerine yol açmaktadır.

Antropomorfik düşünce şekli daha çok çocukların Allah tasavvurlarında kendisini gösterir. Goldman'a göre bu yaş çocukları Allah'ı gökyüzünde veya cennette yaşayan, bazen dünyayı ziyaret eden yüce bir güç olarak görür. Doğal birçok olay da aslında bu ilahi müdahale ile gerçekleşir. Allah'ın müdahalesi bu dönem çocuğu için iyi-kötü, sevilen-sevilmeyen şeklinde uç noktalardadır. Yani çocuklar için iyi vardır ve Allah onun yanındadır, kötü de vardır ve Allah onun karşısındadır şeklinde kesin bir ayrım söz konusudur. Bu dönemdeki çocuklar iyi insanların da bazen kötülükler yapabileceğini yahut aksi durumların olabileceğini pek düşünemez. Goldman çocukların bu kadar somut ve katı ayrımlar yapmalarının sebebini çocuklara anlatılan İncil kıssaları ile ilişkilendirir. Bu tür İncil kıssaları çocukların anlayamayacağı metaforik ifadelerle dolu olduğu için, çocuklar bu kadar kesin ayrımlara gitmektedir.[61] Ancak daha sonra yapılan çalışmalar bu kesin ayrımların İncil kıssalarıyla ilgili olmadığını, çocukların bu tür ayrımlar yapmasının onların gelişim özelliklerinden kaynaklandığını göstermiştir.[62]

---

56 K. Helmut Reich, 'Stage-Structural Approach to Religious Development', *Encyclopedia of Religious and Spiritual Development,* London: Sage Publication, 434.

57 Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, s.62.

58 Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, s.64.

59 Reich, *'Stage-Structural Approach to Religious Development'*, s. 434.

60 Elizabeth Ashton, *Religious Education in the Early Years-Teaching and Learning in the First Three Years of School*, London: Routledge, 2006, s.47-48.

61 Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, s.231.

62 Joyce E. Bellous, Simone de Roos & William Summey, "The Child's Concept of God", (ed. D. Ratcliff), *Children's Spirituality-Christian Perspectives, Research, and Application*, Or: Cascade Books, (ss.201-218), 2004, s.204-

Dua sezgisel dini düşünce evresinde önemli dini bir olgudur. Çocuklar doğrudan Allah'a dua etmekte ve bazen diğer insanlar için de dua etmektedir. Ancak Goldman'a göre başkaları için yapılan dualarda bile kendine yönelik kaygılar etkili olmaktadır. Çünkü bu dönem bilişsel gelişim açısından *ben-merkezci* düşünce şeklinin ve doğrudan sonuç alma isteğinin yoğun olduğu bir dönemdir. Çocuklar duaya büyüsel bir anlam yüklerler ve büyük oranda da dualarının hemen karşılık bulmasını isterler. Ayrıca diğer insanlar için yaptıkları dualarda da yine kendi güvenliğini sağlama isteği baskındır. Duaların içeriği somut taleplerle ilgili iken, duaların hemen karşılık bulamamasının sebebi ise büyük oranda kişinin kendi davranışlarıdır.[63]

Bu dönem çocuğunda *kutsal mekân* algısı mevcuttur. Özellikle de küçük yaşlardan itibaren kutsal mekânlara devam eden çocuklarda yetişkinlikteki gibi olmasa da, kutsal mekân algısı gelişmiştir. Henüz burada gördüğü ve burada öğrendiği konuları hayata aktarmak konusunda bir faaliyet içerisinde olmasa da bu tür mekânlara devam etme ve buralara yüklenen anlamlar konusunda bazı fikirlere sahiptir. Özellikle uzun konuşmaların yapıldığı etkinlikler çocuklar için sıkıcı olabilmektedir.[64]

Goldman çocukların dini düşünce gelişimi açısından iki temel probleme vurgu yapar. Ona göre din eğitimindeki birçok yanlış anlaşılmanın sebebi bu temel problemlerdir.

Literalizm ve antropomorfizmi destekleyen ifadeler: Goldman'a göre Hristiyan çocuklarda literal ve antropomorfist düşünce şekli yaklaşık 11 yaşına kadar devam eder. Ergenlikten itibaren bundan uzaklaşma başlar. Bununun sebebi ise İncil'deki yetişkinlere yönelik birçok kıssanın küçük çocuklara anlatılması ve dini öğretim şeklinin yanlışlığıdır.[65] Söz konusu kıssalarda antropomorfik tema oldukça baskındır. Oysa özellikle Müslüman çocuklarda yapılan araştırmalarda antropomorfist düşünce şeklinin yedi yaşından itibaren oldukça azaldığı görülmüştür.[66]

İkili dünya problemi: Goldman'ın çalışması çocukların zihin dünyasında ikili bir dünyanın olduğunu göstermiştir. Bunlardan biri teolojik diğeri ise mantıkî-bilimsel bir dünyadır. Goldman'a göre bu iki dünya zihinde bir araya gelememektedir.

Erken çocukluk döneminde baskın olan teolojik düşünce, bazen aksi olsa da, ergenlikle beraber önemini yitirmektedir. Kişi teolojik düşünce şeklinin sadece somut literal yönü üzerinden hayatına devam etmekte ve bilimsel düşünceden uzaklaşmaktadır. Hatta birçok ergen kendilerine öğretilen dini 'çocukça' şeklinde ifade etmektedir. Çünkü din adına küçük yaşta öğretilen birçok şey bilimsel verilerle örtüşmemekte, hatta çelişmektedir. Bu da ergenlik döneminde birçok gencin inancının zayıflamasına yol açar. Goldman'a göre bu ayrışma büyük oranda yanlış eğitim yöntemlerinden kaynaklanır. Bunun çözümü dini düşünce ile bilimsel düşüncenin birbirinin alternatifi olarak değil birbirinin tamamlayıcısı olarak sunulmasıdır. Teolojik düşünce mantıki ve bilimsel düşünce şeklini kullanmalı; bilimsel düşünce de teolojik düşünce şekline başvurabilmelidir.[67] Konuyla ilgili başka çalışmalar bu bulguları desteklemektedir. Teolojik olarak doğru olsa da, çocukların anlamadığı kavramlar ilerleyen dönemlerde onun gerçeklikten uzak bir din anlayışı geliştirmesine yol açabilir.[68]

Dini Düşünce Gelişiminde Yaşam Merkezli Din Eğitimi

Goldman'ın dini düşünce gelişimi ve din eğitimi konusundaki tezlerinin benzerleri daha önceden de dile getirilmiştir.[69] Ancak Goldman'ın çalışmasının ses getirmesinin ve uzun süre tartışılmasının

---

205.

63 Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, s.231.

64 Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, s.231.

65 Goldman, *Readiness for Religion*, s.80.

66 Kerim Yavuz, Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişimi, İstanbul: Boğaziçi Yay., 2012, s.122.

67 Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, s.241-42.

68 Paul D. Meier, Frank B. Minirth, Frank B. Wichern & Donald E. Ratcliff, Introduction to Psychology and Counseling-Christian Perspectives and Applications, Michigan: BakerBooks, 1996, s.179.

69 Ernest Harms, "The Development of Religious Experience in Children", T*he American Journal of Sociology*, The University of Chicago Press, 50:2, (ss.112-122), September 1944; David Elkind, "The Origins of Religion in The

en önemli sebebi, İngiltere'de yürütülen din eğitimi müfredatlarının ve din eğitimi konusundaki başarısızlıkların açıkça tartışılması ve bunların çözümleri hakkında önerilerde bulunulmasıdır.[70]

'Kişinin gelecekteki dini yaşantısının şekillenmesinde çocukluk döneminde edindiği dini izlenimler etkilidir'[71] iddiasından hareketle Goldman, yaşam merkezli bir din eğitimi modeli sunarken, sanılanın aksine kutsal kitabı veya diğer dini materyalleri ön plana çıkarmaktadır. Buradaki temel problem kutsal kitaplardaki ifadelerin çocukta kafa karışıklığına sebep olabileceği yahut bu ifadelerin olduğu gibi sunulması durumunda anlaşılmayan yönlerinin olabileceği endişesidir. Goldman'a göre din eğitiminin bu tür problemleri en aza indirmek gibi bir amacı ve görevi olmalıdır.[72] Aslında erken çocukluk döneminde din eğitiminin yapılıp yapılmayacağı tartışma konusu değildir; asıl tartışma bu yaşlardaki çocuklara sunulacak din eğitiminin nasıl olması gerektiği ile ilgilidir. Başka bir deyişle problem bir içerik ve yöntem problemidir. Goldman burada din eğitiminin önemli bir unsuru olan kutsal kitabın sunumunda, onun sadece kutsal kitap olduğu için değil, 'kutsal kitabın ne sunduğu' ve 'çocuğa nasıl hitap ettiği' noktasından hareket etmesi gerektiği üzerinde durur. Goldman'a göre yaşam merkezli din eğitimi gelişim sürecindeki çocuğa hangi gelişimsel basamakta olursa olsun, onun temel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olmalıdır. Burada din çocuğun diğer öğrenmelerini yanlışlayan bir olgu değil, gelişimsel bütünlüğü tamamlayan bir bölüm olarak ele alınmalıdır.[73] Sağlıklı koşullar ve doğru bir yöntemle hazırlanacak bir din eğitimi çocuğa kendi deneyimlerini yorumlama ve dini deneyimler yaşama fırsatı sağlamalıdır.[74]

Yaşam merkezli din eğitiminde öncelikli amaç, dar anlamda bir 'dini bilgi edindirme süreci'nden ziyade 'koşullara göre dini yoğunlaşma' sağlamaktır. Çocuğun günlük deneyimleri ve sorunlarına dini verilerin yardımıyla açıklamalar getirmek, bu açıklamalarda teolojik dilden ziyade din dilini kullanarak çocuğa kıssalar anlatmak bu tür bir din eğitiminin yöntemleri arasındadır. Ancak henüz kavramsal bir hakikati anlamak için yeterince hazır olmayan çocuğa bu yönde dini soyut kavramlar kazandırmaya çalışmak kavramsal yanlış anlaşılmalara neden olacak, hatta gelecekte telafisi mümkün olmayan hatalara sebebiyet verecektir.[75] Bu bakımdan din eğitimi çocuğa teolojik ayrıntılı açıklamalar yapmak ve ona entelektüel dini bilgiler yüklemek yerine eğitim ortamı ve çevrenin doğal koşullarda düzenlenmesini amaçlamalıdır. Çocuğun günlük hayatta karşılaşacağı problemlere kutsal metinlerden çözümler sunmak, pratik yansımaları olan ayetleri günlük hayatın akışı içerisinde kullanmak, başka bir deyişle bunları yaşamla buluşturmak söz konusu yöntemler arasında sayılabilir. Aksi durumda sadece sınıflarda ayetler okuyup bunları tekrarlatmak ve ezberletmek salt bu haliyle zaman israfından başka bir şey değildir. Üstelik böylesi bir yaklaşım çocuğun dini düşünce gelişimini de sekteye uğratabilir.[76] Din eğitimcisinin görevi örnekler ve çözümlerle çocuğa rehberlik etmek, onun karşılaşacağı bazı problemlere çözüm olabilecek modeller sunmaktır. İşte bu yaklaşımın temel amacı da özellikle erken çocukluk döneminde doktriner olarak bir dini çocuğa doğrudan aktarmak değil, çocuğun ihtiyaçları, beklentileri ve yeterliliklerini göz önünde bulundurarak doğal bir eğitim ortamı hazırlamaktır.

Okul öncesi dönem din eğitiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesinin önemli koşullarından biri, belki de en önemlisi öğretmenin yeterliliğidir. Çünkü öğretmen din duygusunu çocuğun gündemine taşıyıp onu çocuğun özel koşullarına göre yorumlama sorumluluğunu üstlenmektedir. Bu bakımdan öğretmenin din eğitimi konusunda belirli yöntemleri benimsemiş olması gerekir. O halde nasıl bir yöntem benimsenecektir? Bu konuda Goldman'ın önerisi 'çocuğun antropomorfist düşünce

---

Child", *Review of Religious Research*, 12:1, (ss.35-42), 1970.

70 Copley, *Teaching Religion*, s.79.

71 Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, s.88.

72 Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, s.227.

73 Goldman, Religious Thinking from Childhood to Adolescence, s.230.

74 John M. Hull, *Studies in Religion & Education*, London: The Falmer Press, 1984, s.136.

75 Goldman, Religious Thinking from Childhood to Adolescence, s.233.

76 Goldman, Religious Thinking from Childhood to Adolescence, s.233.

şeklini desteklemekten ziyade çocuğa din eğitimini yine çocukça sunmak'tır.[77] Bu düşünceden hareketle Goldman bir dizi öneri sunar. Bunları şöylece sıralamak mümkündür:

Çocuğun merak duygusunu geliştirmeyi teşvik etmek: Bu dönemde eğitimcinin yapması gereken öncelikli görev, çocukların merak dünyalarını genişletmek, sorgulamaya, keşfetmeye ve incelemeye teşvik etmektir. Ancak bu dönemde çocukta henüz bilgiler alt kategorilere ayrılmadığı için, en genel konulardan hareket etmek önemlidir. Aynı şekilde dini konuların da çocuğun ilgi ve merak alanına girdiği bu dönemde benzer sorgulamaların desteklenmesi ve yönlendirilmesi gerekir.[78]

Çocukluğun bu dönemindeki en kritik sorgulamalardan biri de Allah'ın varlığı ve yaratılış meselesidir. Bu konular her ne kadar ilk planda çocukta kafa karışıklığına neden olsa da, Allah'ın sevgisi, merhameti ve bağışlayıcılığına yapılacak vurgularla çocuğun güven ihtiyacının karşılanması ve anlam dünyasının kuşatılması açısından açıklanmaya ihtiyaç duyar. Ancak yukarıda da ifade edildiği gibi, bu konular çocuğun entelektüel dünyasına dönük değil, duygusal yönünü geliştirmeye dönük olarak düşünülmelidir. Nitekim bu türden açıklamalar bazı sanatsal aktivitelerle desteklendiğinde hem yaratıcı düşünce gelişecek hem de dini düşüncenin önündeki engellerden biri olan literal anlama problemi en alt düzeyde çözülmüş olacaktır. [79]

Din eğitiminde çocuğun günlük ve doğal deneyimlerinden yola çıkma: Bu dönem çocukların zihinsel kavrayışları ve ifade yetenekleri sınırlı olduğu için daha ziyade duygular ve hayaller ön plandadır. Bu açıdan din eğitimi özellikle çocukların hayal dünyasını zenginleştirmeye dönük olarak planlanmalıdır. Bunun için özellikle müzik ve resim gibi yaratıcı çalışmalar çocuğun muhayyilesini genişleterek dini bilgilerin edinilmesi için uygun koşullar sunabilir. Harms'ın da ifade ettiği gibi, bu dönem çocukları dine 'entelektüel' değil daha çok 'oyunsal' bir yol ile geçiş yaparlar.[80] Çünkü bu dönemde çocuk sözel ve rasyonel olarak birçok şeyi derinlemesine keşfedemez; psikolojik bir reaksiyonla hissederek öğrenir.[81]

Bu yöntemin uygulanmasında en önemli rol öğretmene aittir. Goldman'a göre perspektif sahibi bir öğretmen öğrencinin söylediklerinden ve yaptıklarından hareketle, onun ileri bir gelişim basamağına geçmesi için uygun bir ortam oluşturabilir. Hassas bir öğretmen, teolojik ve dini önemi olan birçok sorunun tartışılabilme koşullarını oluşturabilir; düşünme ve öğrenme için seçenekler hazırlayabilir; söz konusu eğitimin koşullarını hazırlamada resim, müzik, hikâye gibi araçları kullanabilir. Aynı şekilde öğretmen sözel ifadelerin yanısıra çocukların kendilerini farklı biçimde ifade etme özelliklerini destekleyerek onları açığa çıkaracak farklı araçlar kullanabilir. Bu tür aktiviteler çocuğun kendisini farklı şekillerde ifade etmesine, kendisi hakkında bir fikir geliştirerek bir üst düşünce aşamasına geçmesine aracılık eder.[82]

Dini düşüncenin gelişiminde dua ve toplu dini etkinlikler önemli bir yere sahiptir: Bu bakımdan söz konusu faaliyetler çocuğun manevi dünyası ve dini hissiyatının gelişmesine önemli katkılarda bulunur. Her ne kadar bu dönem çocukları bilişsel açıdan ben-merkezci bir düşünce düzeyinde olsalar da[83] çocuklar kendileri yanında sevdikleri için de dua etmeyi öğrenirler. Aslında bu türden eylemler de bir bakıma yine kendileriyle ilişkilidir. Çünkü sevdiklerinin güvende olması onların da güvende olması anlamına gelmektedir. Bu nedenle sevdiklerini de koruyan ve her şeye gücü yeten bir Allah fikri çocukların ilgi alanına girmiş, hatta dua ile birlikte bir iletişim başlamıştır. Burada dikkat edilmesi gereken husus dua yoluyla çocukta şükran duygusunu geliştirmek ve kutsallık hissi-

---

77 Raymond F. Paloutzian, Invitation to the Psychology of Religion, Boston: Allyn &Bacon, 1996, s.99; Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, s.232.

78 Goldman, *Readiness for Religion*, s.91.

79 Goldman, *Readiness for Religion*, s.94.

80 Ernest Harms, "The Development of Religious Experience in Children", *The American Journal of Sociology,* The University of Chicago Press, 50:2, (ss.112-122), September 1944.

81 Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, s.233.

82 Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, s.233; *Readiness for Religion*, s.93.

83 Jean Piaget, *The Child's Conception of the World*, Routledge & Kegan Paul Ltd., London 1929, s.381-383.

nin gelişimine katkıda bulunmaktır. Bu anlamda çocuklara dışarıdan yöneltilen dua ifadeleri yerine, doğal gelişim sürecine bağlı olarak onların kendi dua sözcüklerini geliştirmesi, kurulan iletişimin samimiyeti ve devamlılığı açısından önem arz eder.[84] Çocukların yalnızca okul ortamında değil, aynı zamanda evde ve yakın çevresinde bir dua ortamı içinde bulunması bu konuda yapılan eğitimi sürekli kılar. Bu bakımdan yetişkinlerin doğanın muhteşem gizemine yönelik saygılı tutumu, diğer insanların çalışmasını takdir etmesi, basit şeylerden hoşlanması, Allah'a her koşulda bağlı olmak gibi tutumları çocuklar için daimî bir dua ortamı oluşturabilir. Diğer taraftan çocukların dua etmek için belirli vakitleri –yemekten önce, uyumadan önce gibi- beklemek yerine her daim dua edilebileceklerini bilmeleri Allah ile kuracakları iletişimi daha sıcak tutar ve pekiştirir.[85]

Goldman söz konusu yaşam merkezli din eğitimi anlayışının uygulama sürecinde bazı temel ilkelere vurgu yapar. Bu ilkeleri şöyle özetler:[86]

1. Çocukların duygusal ve zihinsel ihtiyaçları ilk olarak dikkate alınmalıdır. İlk bakışta çocuk merkezli din eğitimi yanlış anlaşılabilir ancak doğru bir şekilde yönlendirilirse iyi bir başlangıç noktası olabilir.

2. Çocuğun dil, deneyim ve zihinsel sınırlılıkları gerçekçi bir şekilde kabul edilmelidir. Böylece dini düşünce için gerekli olan karmaşık düşünce düzeyi yaşın gelişimi ile orantılı olarak belirlenebilir.

3. Genel olarak din eğitimi küçük yaştan itibaren başlamalı, ancak dini düşünce soyut düzeyde ortaokul yıllarında başladığı için teolojik ve entelektüel anlamda bu yıllardan itibaren gerçekleştirilmelidir. Bu açıdan erken çocukluk dönemindeki din eğitimi, bir bakıma soyut dini düşünce için hazırlık anlamında düşünülmelidir.

4. İki öğretim şekli arasında ayrım yapılmalıdır: 'Kutsal Kitabı öğretmek' ve 'Kutsal Kitaptan öğretmek'. İlkinde dini bir metni içeriğini düşünmeden ve anlamadan sadece aktarımdan ibaret olan bir öğretim söz konusudur. İkincisinde ise dini metinden hayat için deneyimler çıkarma ve bunları uygulamaya koyma söz konusudur.

5. Din eğitimi müfredatlarının içeriği çocukların titizlikle dini kavramlarla düşünmesini ve dinin hakikatlerini kendilerinin keşfetmesini sağlayacak şekilde olmalıdır.

Goldman yaşam merkezli din eğitiminde bahsetmiş olduğu metot ve ilkelerin uygulanabilirliğini göstermek için okullardaki bazı uygulamalardan örnekler sunar. Altı yaşındaki öğrencilerden oluşan bir sınıfa uygulanan yaşam merkezli din eğitimi örneklerinden birisi şöyledir:[87]

"Çocuklar din eğitimi dersini sadece İncil kıssalarını okumak şeklinde algılıyordu ve bu derse yönelik bir ilgileri de yoktu. Ben bu dersi farklı bir şekilde yapmaya çalıştım. Bazı çocuklar doğa köşesindeki resimlere bakıp tavus kuşunun ne kadar güzel bir hayvan olduğunu konuşuyorlardı. Diğer çocuklar da bu düşünceleri paylaşıyordu. Bu durum karşısında Allah'ın yarattığı güzel şeyler hakkında bir tartışma başlattım. Bunun üzerine çocuklar Allah'a teşekkür edebilecekleri birçok şeyi sıraladılar. Bir 'Teşekkürler Tablosu' oluşturarak bunları çocukların bazen bakıp okuyabileceği tabloya ekledik. Bunu da doğa köşesine koyduk. Bunlarla ilgili resimler ve yazıları bitirmek, yapıştırma kâğıtlarını oluşturmak üç haftamızı aldı. Ardından bu tür hazırlıkların dışında Allah'a nasıl teşekkür edilebileceğini konuşmaya başladık. Dua ve iyi insan olma bu konuşmaların odak noktası idi. Bazı çocuklar kendi dua cümlelerini kurmaya başladılar. Bütün bunları bir araya topladığımız bir dua kitabımız oluştu.

Goldman'ın Kuramının Etkileri ve Ona Yöneltilen Eleştiriler

Goldman'ın çalışmaları hem akademik alanda hem de pratik eğitimin gerçekleştirildiği okullarda ve kiliselerde olumlu-olumsuz tepkilere neden olmuştur. 1968 yılında yayınlanan bir sempozyum

84 Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, s.234; *Readiness for Religion*, s.81.

85 Goldman, *Readiness for Religion*, s.95.

86 Goldman, *Readiness for Religion*, s.204.

87 Goldman, *Readiness for Religion*, s.92.

kitapçığında onun çalışmalarının genel bir değerlendirmesini görmek mümkündür.[88] Olumsuz tepkilerin önemli bir kısmı, özellikle pratik din eğitimi uygulamalarının en önemli aktörü olan kiliselerden gelmektedir. Goldman, eğitim ve psikolojiye yönelik bulgularından ziyade eserlerinde kullandığı liberal din yorumu sebebiyle kiliseler tarafından şiddetli eleştirilere maruz kalmıştır. Oysa Goldman'dan önce benzer bir metodoloji kullanarak benzer bulgulara ulaşmasına rağmen David Elkind bu düzeyde eleştirilmemişti. Hyde'ye göre Goldman'ın özellikle kilise çevreleri tarafından bu kadar katı bir şekilde eleştirilmesinde ve onun bir 'günah keçisi' ilan edilmesinde bu teolojik yorum farklılığı önemli bir etkendir.[89]

Goldman'a yönelik eleştirilerle birlikte birçok kilise zaten okul müfredatlarını pedagojik ve modern ilkelere göre çoktan düzenlemeye başlamıştı. Ayrıca genel eğitim sistemi içerisinde seküler hareketlerin güç kazanması, farklı ülkelerden yaşanan göçlerle çok kültürlü bir eğitim anlayışının tartışılmaya başlanması gibi fiili durumlar zaten salt teolojik kaygılarla din eğitiminin gerçekleştirilemeyeceğini gösteriyordu.[90] Buna genel din eğitimi müfredatlarındaki olumsuzluklar da eklenince Goldman'ın bulguları önemli bir referans kaynağı olmakta gecikmemiş,[91] hatta Lordlar Kamarasında söz konusu problem tartışılırken Goldman'ın çalışmaları ve çözüm önerileri gündeme gelmiştir.[92]

Goldman'ın çalışmalarının pratik din eğitimi açısından üç bakımdan etki uyandırdığı söylenebilir. İlk olarak Goldman sıklıkla eleştirilmesine rağmen daha sonra hazırlanan birçok din eğitimi müfredatında pozitif anlamda değişimler gerçekleşmiş, Goldman'ı eleştiren çevreler de dâhil olmak üzere hazırlanan din eğitimi müfredatlarında 'öğrenci merkezli' bir din eğitimi anlayışı geliştirilmeye başlanmıştır.[93] Onu en çok eleştiren kiliseler bile, okullar için hazırladıkları müfredatlarında 'deneyim ve öğrenci merkezli' bir yöntem geliştirmekten geri kalmamışlardır.[94] Nitekim Goldman'ın kitapları kısa süre içerisinde din eğitimi öğretmenlerinin kütüphanesine girecek[95] sonraki dönemlerde ise onun yaşam merkezli din eğitimi anlayışı "*implicit din eğitimine*" dönüşerek, benzer vurgularla müfredatlarda yer almaya başlayacaktır.[96]

Goldman'ın etkili olduğu alanlardan ikincisi, Goldman sonrası dönemde özellikle bazı ilkokullarda ve anaokullarında yaşam-merkezli din eğitimi uygulamalarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesidir. Din eğitimi dersleri için özel olarak oluşturulmuş sınıflarda Goldman'ın tasvirleri ve tavsiyelerine göre müzik çalışmaları, kutsal kitaplarda geçen kıssaları dramalaştırma şeklinde uygulanmıştır. Bu sınıflar tam da onun istediği gibi yaratılış, Tanrı, dua gibi birçok kavramın çocuklar tarafından tartışıldığı, çocukların da bunlara cesaretlendirildiği sınıf ortamlarıdır.[97] Ancak bu tür dönüşümleri yalnızca Goldman'ın çalışmalarına bağlamak yeterli olmayabilir. Çünkü yukarıda belirttiğimiz sebeplerle bir değişim ihtiyacı zaten kendisini dayatmaktadır. Goldman'ın çalışmaları bu noktada bir yol gösterici işlevi görmüştür. Özetle onun çalışmalarının farklı bir uygulama modeli olarak din eğitimine önemli katkılar sağladığını unutmamak gerekir.

---

88 Colin Alves, "Symposium Ronald Goldman and Religious Education", *Religious Education*, 63:6, (ss.419-423), 1968.

89 Hyde, *Religion in Childhood and Adolescence*, s.34.

90 Ninian Smart, *Secular Education-the Logic of Religion*, London: Faber and Faber, 1968, s.7-8; Micheal Grimmitt, *Religious Education and Human Development: The Relationship between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*, McCrimmons, Essex 1987; Peter Mandaville, "Islamic Education in Britain: Approaches to Religious Knowledge in a Pluralistic Society", (eds. R.W. Hefner & M. Q. Zaman), *Schooling Islam-The Culture and Politics of Modern Muslim Education,* Princeton University Press, Oxford 2007, (ss.224-241), s.226.

91 Slee, "Cognitive Developmental Studies of Religious Thinking", s.134.

92 Alves, *"Symposium Ronald Goldman and Religious Education",* s.421.

93 Copley, *Teaching Religion*, s.79.

94 Alves, *"Symposium Ronald Goldman and Religious Education",* s.422.

95 Alves, *"Symposium Ronald Goldman and Religious Education",* s.421.

96 Kenneth Hyde, "Twenty Years after Goldman's Research", *British Journal of Religious Education*, 7:1, (ss.5-7), 1984, s.6.

97 Copley, *Teaching Religion*, s.84.

Üçüncü olarak Goldman'ın çalışmaları bazı açılardan eksik ve tek yönlü yorumlanmıştır. Goldman hiçbir zaman küçük yaşlardan itibaren din eğitiminin yapılmaması gerektiği şeklinde bir değerlendirmede bulunmamakla birlikte, onun değerlendirmelerinden aksi yönde anlamlar çıkaranlar da olmuştur. Özellikle okul öncesi ve ilkokul döneminde çocukların soyut kavramları anlayamamaları gerekçe gösterilerek din eğitimi derslerine karşı bir ilgisizlik gözlenmiş,[98] hatta birçok öğretmen Goldman'ın değerlendirmelerinden yola çıkarak 'ilkokul çağı çocuklarının dini öğrenmeye hazır olmadığı gerekçesiyle onlara dini öğretmenin gereksiz olduğu' sonucuna varmıştır.[99] Nitekim 1980'lerde geliştirilen birçok din eğitimi yaklaşımında bu durum dile getirilmiştir. Din eğitimcisi Micheal Grimmitt, Goldman'ın yaşam merkezli din eğitimi anlayışı yerine 'derin temalar'ı geliştirmiş, meslektaşlarıyla birlikte yeni bir din eğitimi yaklaşımı arayışına girmişlerdir. Bu arayışların önemli bir sebebi ise Goldman'ın çocukluk dönemini bir nevi 'dine hazıroluş' olarak gören yaklaşımına yönelik eleştirileridir. Grimmitt ve arkadaşları bu yaklaşımının kendi dönemi için önemli olduğunu ama 80'lere gelindiğinde bunun birçok öğretmende dini çalışmaların önemini hafifleten bir anlayışa dönüştüğünü belirtir.[100] Hull'e göre bu tür yanlış anlaşılmaların en önemli sebeplerinden birisi Goldman'ın önermiş olduğu din eğitimi anlayışının net olmamasıdır.[101]

Goldman sonrası gerçekleştirilen akademik çalışmalarda hem eleştiri hem de bulguları teyit mahiyetinde çalışmalar da yapılmıştır. Bu çalışmaları dört temel başlık altında incelemek mümkündür. İlk olarak *tekrarlanan çalışmalar* söz konusudur.[102] Bu çalışmalarda Goldman'ın kendi çalışmalarında kullandığı tekniklerin benzerleri kullanılmış ve benzer bulgulara ulaşılmıştır. İkinci olarak, Goldman'ın çalışma yöntemleri ile uyumlu olmakla beraber, Goldman'ın bulgularının yeni karşılaşılan durumlar ve yeni gelişmeler ışığında, *genel geçerliliğini test eden* çalışmalardır.[103] Bu tür çalışmalar daha ziyade Goldman'a bazı eleştiriler getirmiş ve bazı düzeltmeler yapmışlardır. Üçüncü olarak Goldman'ın çalışmalarının Piaget'den ileri düzeyde etkilenmelerini konu alan ve bu yönde *eleştiriler getiren çalışmalardır*.[104] Dördüncü olarak ise Goldman'ın çalışmalarının bazı yönleriyle eksik gören ve bu eksikliklerin giderilmesi yönünde *negatif etki* yapan çalışmalardır.[105]

Bu çalışmalardan genel olarak Goldman'a yönelik bazı ortak eleştiriler dile getirilmiştir. Bu eleştirileri şöylece sıralamak mümkündür:

Dinin doğrusal olarak gelişimi: Piaget'nin, gelişimi doğrusal olarak inceleyen yaklaşımı ile yaşa dayalı kesin sınırlar getirmesi önemli eleştiri konularından biridir.[106] Bu eleştiriden hareketle yapılan çalışmalarda çocuklarda Piaget'nin belirttiği yaşlardan önce birçok gelişim süreçleri yaşandığı

---

98 Terence Copley, Teaching Religion-Sixty Years of Religious Education in England and Wales, Exeter: University of Exeter Press, 2008, s.165.

99 Colin Alves, "Symposium Ronald Goldman and Religious Education", Religious Education, 63:6, (ss.419-423), 1968, s.422.

100 Michael Grimitt, Julie Grove, John Hull & Louise Spencer, A Gift to the Child-Religious Education in the Primary School, London: Simon&Schuster Education, 1991, s.7.

101 John M. Hull, Studies in Religion & Education, London: The Falmer Press, 1984, s.144.

102 John H. Peatling, "On beyond Goldman: Religious thinking and the 1970s", Learning for Living Volume 16:3, (ss.99-108), 1977; "The Impact of the Work of Ronald Goldman: A Prospect", Religious Education, 63:6,(ss. 449-456), 1968.

103 Roger Murphy, "The development of religious thinking in children in three easy stages?", *Learning for Living,* 17:1, (ss.16-19); Murphy, "Does Children's Understanding of Parables Develop in Stages?, *Learning for Living*, 16:4, (ss.168-172), 1977; Murphy, "A New Approach to the Study of the Development of Religious Thinking in Children", *Educational Studies,* 4:1, (ss.19-22), 1978;

104 Leslie Francis, "Research and the Development of Religious Thinking", *Educational Studies*, 5:2, (ss.109-115), 1979.

105 Slee, *"Cognitive Developmental Studies of Religious Thinking",* s.135.

106 Friedrich Schweitzer, "Developmental Views of the Religion of the Child: Historical Antecedents", *Stages of Faith and Religious Development-Implications for Church, Education, and Society*, (ed. J.W. Fowler, K.E. Nipkow & F. Schweitzer), New York: The Crossroad Publishing Company, 1991, s.67; Rocher Gelman, "Domain Specificity and Variability in Cognitive Development", *Child Development*, 71:4, (ss.854-856), 2000.

ileri sürülmüştür. Bu araştırmalar da gösteriyor ki, 'çocuklar Piaget'nin belirttiğinden daha donanımlı'dır.[107] Böylece Piaget'nin kuramı hem yaş sınırları açısından hem de boylamsal bir gelişim öngördüğü için eleştirilere konu olmuştur. Bunun dini gelişime aktarılması bilişsel gelişimin yanı sıra, sosyal ve duygusal gelişim, kişilik gelişimi gibi birçok gelişim alanı ile ilişkili olan dini gelişim ve din eğitimi için de ayrıca problem teşkil etmektedir.

Burada dini düşüncenin ardışık ve hiyerarşik bir şekilde yaşla orantılı olarak gelişen ve sürekli bir üst evreye geçebilecek bir nitelik arz edip etmediği problemiyle karşılaşırız. Robert Coles ve Sofia Cavalletti gibi birçok araştırmacı dini, evreler halinde ve gelişimsel olarak ele almanın güç olduğunu düşünmektedir.[108] Ayrıca 'bu dönem çocuğu bunu anlar, şunları anlamaz' şeklindeki bir değerlendirme bilişsel gelişim açısından problem teşkil etmese de dini gelişim açısından önemli bir problem teşkil edebilir. Çünkü son dönemlerdeki dini gelişim alanındaki çalışmalar 'çocukların sanılanın aksine yetişkinlerle birçok ortak düşünce şekline sahip olduğunu, onların tıpkı yetişkinler gibi birçok dini olguyu anladığını, ancak bunu sözel olarak ifade edebilecek kültürel altyapıdan yoksun olduğu için bunları açıkça söyleyemediğini' göstermiştir.[109]

Bu fiili durum karşısında din eğitimi açısından önemli bir problem ortaya çıkmaktadır. Herhangi bir gelişimsel dönemdeki çocuklar için; 'bu dönem çocukları şu dini konuları anlayamazlar, bu nedenle onlara herhangi bir şey anlatılmamalı' ön kabulünden hareket eden bir öğretmen veya veli, çocuğu aslında anlayabileceği dini bir konudan mahrum bırakmış olabilir. Bu durum dini gelişim kuramlarının bir paket program şeklinde algılanmasının mahsurlu olabileceğini açıkça göstermektedir.

Dinin duygusal boyutunun ihmali: Hem Piaget'nin hem de Goldman'ın çalışmaları zihinsel gelişim üzerinde yoğunlaşmış, ahlaki ve duygusal yön önemli ölçüde göz ardı edilmiştir. Bu modelin uygulandığı bir ortamda dini anlatımlar küçük yaşlarda tam olarak anlaşılamasa da ilerleyen dönemlerde hatırlanmaktadır. Üstelik bu tür öğrenmeler sonraki yaşlarda dini sorular üzerinde düşünme, önceden öğrendikleri ile ilgili yeni bakış açıları ve sembolik fonksiyonları keşfetme yeteneği için temel teşkil eder.[110] İlk zihinsel edinimler hayatın ilerleyen dönemlerinde yeniden organize edilebilir ve yeniden anlamlandırılabilir. Dini gelişimle ilgili çalışmalarda gelişim sürecinin duygusal boyutu ihmal edilmiştir. Son dönemlerde yapılan araştırmalara bakılırsa çocuklara sadece resimler gösterip bunların yorumlarını değerlendirmek veya çocuklarla yapılan kısa mülakatlardan yola çıkarak dini konularla ilgili genel geçer sonuçlara ulaşmak bütünlüklü bir değerlendirme olmaktan uzaktır. Çünkü dini gelişim hem bilişsel hem de duygusal yönü olan, tecrübe yönü daha ağır basan bir niteliğe sahiptir. Bu bakımdan bütünlüklü bir değerlendirme için yalnızca bilişsel gelişimi değil, diğer gelişim alanlarını da göz önünde bulundurmak gerekir.[111] Nitekim dua eden yahut camide huşu içerisinde bekleyen, başkalarına yardım ettiğinde mutlu olan bir çocuğun veya yetişkinin yaşantıları o ana aittir ve bunlar çoğunlukla sözel olarak ifade edilemez.

---

107 Slavin, *Educational Psychology*, s.42.

108 Betty Shannon Cloyd, *Children and Prayer-A Shared Pilgrimage*, Nashville: Upper Room Books, 1997, s.38.

109 Friedrich Schweitzer, "Children as Theologians: God-talk with Children, Develpomental Psychology, and Inter-religious Education" (eds. Dennis Bates vd.) *Education, Religion and Society: Essays in Honour of John M. Hull,* London: Routledge 2006; John M. Hull, *God-talk with Young Children-Notes for Parents and Teachers,* Birmingham: CREDAR, 1997; Hull, "Theological Conversation with Young Children", *British Journal of Religious Education,* 20:1, 1997; David Hay & Rebecca Nye, *The Spirit of the Child*, London: Fount 1997; Annemie Dillen, "Religious Participation of Children as Active Subjects: Toward a Hermeneutical-Communicative Model of Religious Education in Families with Young Children", *International Journal of Children's Spirituality*, 12:1, 2007; Pascal Boyer, *The Naturalness of Religious Ideas: A Cognitive Theory of Religion,* Berkeley: University of California Press., 1994.

110 Karl Ernst Nipkow, "Stage Theories of Faith Development as a Challenge to Religious Education and Practical Theology", *Stages of Faith and Religious Development: Implications for Church, Education, and Society,* (eds. J.W. Fowler, K.E. Nipkow and F. Schweitzer), New York: Crossroad, 1991, (ss.82-100), s.88; Nils G. Holm, *Din Psikolojisine Giriş*, (çev. Abdülkerim Bahadır), İstanbul: İnsan Yay., 2004, s.93.

111 J. E. Greer, "Stages in the Development of Religious Thinking", *British Journal of Religious Education*, 3:1, (24-29), 1980, s.25; Friedrich Schweitzer, "Developmental Views of the Religion of the Child: Historical Antecedents", *Stages of Faith and Religious Development-Implications for Church, Education, and Society,* (eds. J.W. Fowler, K.E. Nipkow & F. Schweitzer), New York, The Crossroad Publishing Company, 1991, s.67.

Çocuklara anlatılan kıssaların seçimi: Goldman'ın çalışmasında seçtiği kıssaların bir kısmının yetişkinler tarafından bile anlaşılmasının zor olduğu yönünde bir eleştiri vardır. Örneğin Yanan Çalılık ve Kızıl Deniz'in Geçilmesi gibi İncil kıssaları hem sembolik yönü olan hem de küçük çocukların hayatı ile doğrudan ilgisi olmayan kıssalardır. Bunların altı yaşındaki çocuklar tarafından gerçek anlamları ile anlaşılmasını beklemek oldukça güçtür. Murpy bu konuda yaptığı araştırmalarda seçilen kıssalar ile bu kıssaların sunuş şeklinin çocuklardaki anlamayı etkilediğini belirtmektedir.[112] Ona göre çocukların gelişim düzeylerine göre hazırlanmış bir kıssayı çocuklar üç aşamada anlarlar. İlk olarak çocuklar kıssadaki olguları tekrar ederler, ikinci olarak kıssadan bazı basit çıkarımlar yaparlar ve son olarak da kıssanın alegorik yorumunu yaparlar. Bu çalışma çocukların küçük yaştan itibaren bazı kıssaları anladığını, bazı sembolik kıssaları ise anlamadığını göstermiştir.[113] Goldman'ın bu kıssaları seçmesinde kendi dönemindeki okul müfredatlarında bunların yer alması bir gerekçe gösterilse de, bilimsel bir çalışmada altı yaşındaki bir çocuk ile on beş yaşındaki ergenlere aynı kıssaların anlatılması problemli görünmektedir. Goldman'a yöneltilen bu eleştiriden din eğitimine dair çıkarılması gereken sonuç, erken çocukluk ve çocukluk döneminde kullanılacak kıssaların gelişigüzel seçilemeyeceğidir. Nitekim Goldman sonrası dönemde bu konudaki teorik ve uygulamalı çalışmalarda her yaş dönemi için bazı kıssalar üzerinde çalışılmış ve bunların sınıf ortamında sunumu ile ilgili bazı ilkeler belirlenmiştir.

Sonuç

Piaget'nin bulgularını ve teorilerini dini düşünce gelişimine uyarlayan Goldman, bu kapsamlı çalışmalarıyla, teoloji ve psikolojinin din eğitimine uyarlanması konusunda önemli bir katkı sağlamıştır. Onun çalışmaları hem kendi döneminde hem de kendisinden sonra eleştirilere konu olsa da, onun bu konuda yapılan çalışmalara öncülük ettiğinden şüphe yoktur. Goldman özellikle Amerika, Avusturya ve Avrupa ülkelerinde uzun süre ilgi görmüş, tartışılmış, eleştirilmiş ve sonraki çalışmaları da etkilemiştir.

Goldman bilişsel gelişim ile orantılı olarak ama ondan daha geç bir şekilde dini düşüncenin, yaşa bağlı olarak ve farklı değişkenlerin de etkisiyle gelişme gösterdiğini ve bu gelişim süreçleri arasında bir uyumun söz konusu olduğunu belirtir. Dini düşünce yaşa bağlı olarak sezgisel bir yapıdan soyut ve bütüncül bir yapıya ulaşır.

Erken çocukluk dönemi sezgisel dini düşüncenin geliştiği dini bir hazırlık aşamasıdır. Çocuk, ergenlikten itibaren edineceği soyut dini düşünce yeterliliğine ulaşmak için bu dönemde hazırlık mahiyetinde, ayrı bir müfredat şeklinde değil ama hayatın doğal seyri içerisinde gerçekleştirecek doğal bir din eğitimi sürecinde olmak durumundadır. Bu yaşam merkezli din eğitiminde çocuk, kendisi ve dış dünyanın işleyişi, Yaratıcı kavramı, dua, kutsal kitap, peygamberlik gibi dini tasavvurları ayrı bir konu şeklinde değil günlük hayatın işleyişi içerisinde doğal olarak öğrenerek gelecekteki dini hayata hazırlanır.

---

112 Roger Murphy, *"The Development of Religious Thinking in Children in Three Easy Stages?"; Murphy, "Does Children's Understanding of Parables Develop in Stages?*"; Murphy, *"A New Approach to the Study of the Development of Religious Thinking in Children"*.

113 Greer, *"Stages in the Development of Religious Thinking",* s.27.

İBN-İ SİNA'YA GÖRE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ VE GÜNÜMÜZLE MUKAYESESİ

Yrd. Doç. Dr. Hatip YILDIZ

Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Merkez/Diyarbakır

Gsm: 0.505.5261114, hatipyildiz@mynet.com

ÖZET

İbn-i Sina, filozof ve tıpçı yönünün yanı sıra, Türk ve dünya eğitim tarihi açısından da kayda değer görüşlere sahip olan, fakat çok iyi tanıtılamayan önemli bir eğitimcidir. Eğitimin birçok boyutlarıyla ilgili bilimsel görüşler ifade eden İbn-i Sina, erken çocukluk dönemi eğitimine de değinmiştir. Ona göre erken çocukluk dönemi, 0-2 yaş arası bebeklik ve 3-5 yaş arası çocukluk olmak üzere iki kısma ayrılıp, her iki evrede verilecek eğitim farklılık arz etmektedir.

Erken çocukluk döneminin birinci evresindeki eğitimin esasını çocuğun beden ve ruh sağlığının korunması, geliştirilmesi ve çocuğa güzel bir isim verilmesi oluşturmaktadır. İkinci evrede ise ahlaki, fiziksel ve zihinsel sağlık açısından mutlu olan bir çocuk yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

Anahtar kelimeler: İbn-i Sina, Erken Çocukluk, Eğitim, Oyun, Müzik.

Giriş

İslam dünyasında 11. yüzyılda matematik, astronomi, fizik, kimya ve tıp alanlarında önemli çalışmalar ortaya konmuştur. O zamana kadar yapılan çalışmaları da değerlendirmek suretiyle bilim adamları, söz konusu bilim dallarına önemli katkılar yapmışlardır (Acıduman, 2002:115).

Bu bilim adamları arasında İbn-i Sina'nın ayrıcalıklı bir yeri vardır. İbn-i Sina, yaklaşık 370 (980-81) yılında Buhara yakınındaki Efşene köyünde doğmuştur. Olağanüstü bir zekâya sahip olan İbn-i Sina, küçük yaştan itibaren dikkatleri üzerinde toplamıştır. Önce Kur'an'ı ezberlemiş; daha sonra dil, edebiyat, akaid ve fıkıh öğrenimi görmüştür. Dini ilimler sahasında çok yoğun bir okuma faaliyeti sürdüren ve yüksek bir düzeye ulaştığı anlaşılan İbn Sina; geometri, aritmetik ve felsefe konusunda ilk bilgilerini babasından almaya başlamıştır. Daha sonraki yıllarda ise çeşitli hocalardan aritmetik, mantık, astronomi, felsefe ve tıp alanlarında dersler almış; ancak pek çok alanlardaki kitapları kendi kendine okumak suretiyle eğitim seviyesini arttırmıştır (Alper, 2010: 13-15).

İbn-i Sina, üstün zekâsı ve almış olduğu kapsamlı eğitim sayesinde bir hekim olarak şöhret yapmış; fakat matematik, astronomi, fizik, kimya, jeoloji, felsefe, psikoloji, teoloji, şiir ve müzik gibi bilimler de onun dehasıyla zenginleşmiştir (Acıduman, 115).

Genel sağlık kuralı olarak iyi beslenme, dinlenme ve uyku üzerinde duran İbn-i Sina, ayrıca spora, yıkanmaya ve masajla tedaviye önem vermiş; yaşlıların akşamları az yemelerini, yemeklerine az tuz koymalarını ve yürümelerini öğütlemiştir. Bunların yanı sıra, beden hareketlerinin, müzik dinlemenin ve yolculuğun önemli etkilerinden söz etmiştir (Çubukçu, 13).

İbn-i Sina, filozof ve tıpçı yönünün yanı sıra, Türk ve dünya eğitim tarihi açısından da kayda değer görüşlere sahip olan, fakat çok iyi tanıtılamayan önemli bir eğitimcidir (Akyüz, 1). Oysa onun, felsefe ve tıp alanında olduğu kadar (Altıntaş, 1985: 42) eğitime ilişkin bazı görüşleriyle de batıyı etkilediği ve asırlar sonra "yeni eğitim" akımını başlatan ve geliştiren eğitimcilere ilham verdiği düşünülmektedir (Akyüz, 1). Eğitimi insanın yeteneklerinin ortaya çıkarılması olarak tanımlayan (Tekin, 19) ve eğitimin birçok boyutlarıyla ilgili bilimsel görüşler ifade eden İbn-i Sina, eğitimi dört evrede ele almaktadır. Ona göre; eğitimin birinci evresi bebeklik dönemi (doğumdan ikinci yıla kadar), ikinci evresi çocukluk dönemi (üçüncü yıldan beşinci yıla kadar sürer), üçüncü evresi ilköğretim dönemi (6 yaşında başlar ve tam olarak 14 yaşında biter), dördüncü evresi ise uzmanlık eğitimi dönemidir (14 yaş üstü) (Al Naqib, 2000: 7-8).

Erken çocukluk eğitimi, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan bedensel, zihinsel, psikomotor, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanır (Katrancı, 2014: 2-3). Okul öncesi eğitim veya erken çocukluk dönemi eğitimi olarak adlandırılan 0-6 yaş dönemi çocuklarının eğitimi ile ilgili tartışmalar oldukça eskiye dayanmaktadır. Batı tarihinde Aristo ve Eflatun'un görüşlerinde bu dönem çocuklarının eğitimine ilişkin ifadelere rastlanmakta, J.J.Rousseau'nun bu döneme ilişkin kitap yazdığı bilinmektedir (Aslanargun-Tapan, 2011: 220). İslam tarihinde ise bu alandaki ilk kapsamlı çalışmalar İbn-i Sina ile başlamaktadır. Ona göre; erken çocukluk dönemi, 0-2 yaş arası bebeklik ve 3-5 yaş arası çocukluk olmak üzere iki kısma ayrılıp, her iki evrede verilecek eğitim, uygulanacak yöntem ve teknikler farklılık arz etmektedir.

Bebeklik Dönemi (0-2 Yaş Arası)

Erken çocukluk döneminin birinci evresindeki eğitimin esasını çocuğun beden ve ruh sağlığının korunması, geliştirilmesi ve çocuğa güzel bir isim verilmesi oluşturmaktadır.

Beden ve Ruh Sağlığının Korunması

İnsan, beden ve ruhu ile birlikte insandır. Beden, insanın maddi boyutunun kendisiyle temsil edildiği tarafıdır. İnsanın ruhu da manevi tarafının temsil edildiği yönüdür. Bu iki tarafı sağlıklı olduğunda insan tam ve sorumluluk sahibi olur (Sarıkavak, 2011: 202). Sağlık ise, yalnızca bireyde bir hastalık ya da zayıflığın bulunmaması değil; fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan tam bir iyi olma durumudur (Kılıçgün, 1-2).

İbn-i Sina, bütün insanların mutedil bir mizaca yani sıhhatli ve dengeli bir beden yapısına sahip olmasına çok önem vermektedir. Hatta onun 1500 sahifelik tıp çalışması, bu dengeyi bozan ifrat ve tefriti tespit edip insanları bundan korumak ve bunu insanlara öğretmekten ibarettir (Dodurgalı, 1995: 148-149).

Mizaç, daha çok bedensel yönümüzü ifade etmekle birlikte içinde psikolojik yapıyı da ihtiva eden bir mana taşımaktadır. Dolayısıyla, mutedil mizaç sıhhatli beden ve ruh yapısı anlamına gelmektedir. Zaten psikoloji ve biyoloji paralelliğine İbn-i Sina da temas etmektedir. Ona göre, dengesiz bedeni faaliyetler insanın psikolojik dengesini de zaafa uğratmaktadır (Dodurgalı, 149).

İbn-i Sina, bütün insanlarda olduğu gibi, bilhassa bebeklerde ve çocuklarda sıhhatli beden ve ruh yapısına daha fazla önem vermektedir. Bu nedenle o, çocuğun doğumundan itibaren onunla ilgilenmektedir. Ona göre, bebek doğduğunda göbek kordonu dört parmak yukarıdan kesilmeli, temiz bağlanmalı, acımaması için ince yün bezle hafifçe sarılmalı (Al Naqib, 7) ve onların üzerine de zeytinyağına bandırılmış bez konulmalıdır (Dodurgalı, 149).

İbn-i Sina'ya göre, eğer bebeği kundağa sarmak istiyorsak o zaman ebe ilk olarak onun uzuvlarını kibarca masaj yapmalıdır. Ayrıca, bebeğin bedenini muayene etmeli, karşılıklı gelmesi gereken organları düzeltmeli ve her organ en rahat, en güzel ne şekilde durması gerekiyorsa o şekle getirmelidir. Ebe bütün bu işlemleri düzenli bir alışkanlık olarak parmaklarının uçlarıyla nazikçe dokunarak yapmalı; bunlara ilaveten bebeğin gözlerini sık sık ipek veya benzeri bir şeyle temizlemelidir (Al Naqib, 7).

İbn-i Sina, bebeklik dönemiyle alakalı her şeyle çok ilgilidir. Bunların başında uyku, banyo, emzirme ve bebeğin yaşına uygun egzersiz gelmektedir. Bebeğin uyumasıyla alakalı olarak İbn-i Sina şöyle der: "Bebek orta dereceli sıcaklıkta bir odada uyutulmalıdır. Oda ne çok soğuk ne de çok sıcak olmamalıdır. Oda ışıktan oldukça iyi korunmalı ve güneş ışınları doğrudan gelmemelidir. Yatağına uzandığında başı bedeninin geri kalan kısmından daha yüksek olmalıdır. Ayrıca, yatakta boyun, kol, bacak ve bel kemiğinin herhangi bir şekilde bükülmemesine dikkat edilmelidir." (Al Naqib, 7).

Ona göre, çocuğun vücudu sert, derisi kuvvetli olmalıdır. Bunun için de bedeni tuzlu su ile ovulmalıdır. Bu yapılırken ağzına ve burnuna tuzlu su gitmemesine dikkat edilmelidir. Bu husus sağlıklı vücudun önemli bir unsurudur. Zira vücut yumuşak olursa bedenine dokunan her şeyden ürker, eziyet

görür. Belli bir sertlik kazandırılana kadar tuzlu su banyosuna devam edilmelidir. Bu yaklaşımına bakarak İbn-i Sina'nın çocuk için deniz banyosu tavsiye ettiği söylenebilir (Dodurgalı, 149). Normal banyo ise, günde iki veya üç kez, yazın ılık ve kışın yakıcı olmayan sıcak bir suyla yapılmalıdır. Yıkandıktan sonra çocuğun gözüne ve kulağına zeytinyağı damlatılmalı ve gözün arkası serçe parmağı ile gıdıklar gibi dürtülmelidir. Bütün bu faaliyetlerde çocuğun üşümemesine dikkat edilmelidir (Dodurgalı, 149,154).

İbn-i Sina, çocuğun karnının doyurulmasında en iyi yolun eğer mümkünse anne sütü verilmesi olduğu kanaatindedir. Çünkü onun en iyi uyum sağladığı gıda anne sütüdür. Ayrıca, anne sütünün çocuğa sıkıntı verilebilecek mikropları ortadan kaldırdığını, psikolojik olarak çocuğu sakinleştirdiğini ve anne ile çocuk arasında tüm yaşam boyu devam edecek ruhsal bir bağlantının kurulmasını sağladığını ileri sürmektedir. Ona göre, çocuk günde iki veya üç kez emzirilebilir ve ilk emzirme öncesi bal yalatmak isabetli olur. Ancak, anne açken emzirmemelidir (Dodurgalı, 150-151). Anne süttü verilmemesi gereken durumlarda ise çocuk sağlıklı ve iyi huylu bir sütanneye verilmelidir (Öselmiş, 15). Emmenin normal süresi 2 yıldır. Çocuk zamanla sütten başka bir yiyeceğe ihtiyaç duyuyorsa aşamalı olarak verilmeli, sütten kesilme işleminin zamanı gelince de geciktirilmemelidir. Ancak, bu işlem kademeli olarak yapılmalı, birden bire olmamalıdır (Dodurgalı, 153-154).

İbn-i Sina'ya göre, çocuğun beden ve ruh yapısını kuvvetlendirmek için dikkat edilecek iki husus daha vardır ki ihmal edilmeden yerine getirilmelidir. Bunlar; bedeni gelişim için çocuğun hafif hafif hareketlendirilmesi ve ruhsal gelişim için musiki veya kültürel yapıya uygun ninniler söyleyerek uyutulmasıdır. Ancak, bu iki husus, çocuğun tahammül edebileceği kadar olmalı, aşırıya gitmemelidir. Çocuğun daha bebekken bunlara alışması, ileride muhakkak yapması gereken beden eğitimi ve alacağı musiki eğitimi konusunda ona alışkanlık kazandırır (Dodurgalı, 151).

İbn-i Sina'nın, bebeklik dönemi ile ilgili bu görüşleri genellikle çocuğun büyümesi ile alakalı olmakla beraber, aslında bu dönemin eğitim yapısı hakkında da ipuçları vermektedir. Yani çocuğun emzirilmesi, ona sütanne seçimi, gıdasına ve banyosuna gösterilen özen gibi hususlar sadece büyüme ile ilgili olmayıp, ileride çocuğun elde edeceği şahsiyet ile de kuvvetle alakalıdır (Dodurgalı, 156).

Çocuğa Güzel İsim Verilmesi

İbn-i Sina'ya göre, bebeklik döneminin önemli eğitimsel faaliyetlerinden biri de çocuğa güzel bir isim vermektir. Ona göre, güzel isim verme çocuk için bir haktır. Bu husus çocuğun davranışlarının oluşmasında etkili bir faktördür. Kötü anlamı bilinen isim, alay konusu olacağından şahsiyet zedelenmelerine yol açabilir (Dodurgalı, 156).

Çocukluk Dönemi (3-5 Yaş Arası)

İbn-i Sina'ya göre, çocukluk dönemi 3-5 yaş aralığını kapsamakta olup (Al Naqib, 8), çocuğun yürümesi, kendi kendine bazı hareketleri yapabilmesi ve sütten kesilmesi ile başlar (Dodurgalı, 156). Bu dönemde çocuğun bedensel güçlenmesi başlamış, konuşma yeteneği gelişmiş ve dinlemesi dikkatli olup, artık eğitim için hazırdır. Tespit edilebildiği kadarıyla, İbn-i Sina bu dönemde herhangi bir özel eğitim türü ile ilgilenmemektedir. Ancak o, sadece ahlaki, fiziksel ve zihinsel sağlık açısından mutlu olan bir çocuk yetiştirilmesini hedeflemektedir. Bu nedenle, söz konusu dönem ile ilgili üç eğitimsel konuya dikkat çekmektedir (Al Naqib, 8).

Ahlaki Gelişim

İbn-i Sina'ya göre, çocukluk döneminin ilk önemli eğitim konusu çocuğun ahlakıdır. Çocuk, ruh ve ahlakını sarsabilecek herhangi bir zararlı etkiden uzak tutulmalıdır (Al Naqib, 8). Çünkü kötü ahlak çocuğu çok çabuk etkiler ve onda kalıcı alışkanlık haline dönüşür. Burada İbn-i Sina'nın özellikle üzerinde durduğu husus zamanlamadır. Kötü alışkanlıkları engelleme çalışmalarının ileriki yaşlara sarkması başarıyı geciktirecek veya ona mani olacaktır. Çünkü bunlar alışkanlık haline dönünce söküp atmak çok zordur. Bazı hallerde de bu husus, çocuğun gücünün üstünde bir olay olarak karşımıza çıkar. Çünkü ancak erken eğitimle alışkanlıklar ve tutumlar kişiliğe yerleşir (Dodurgalı, 156-157).

Çocukluk döneminde, çocukla ilgilenme rotası biyolojik gelişme ile birlikte ruhi ve ahlaki geliş-

meye çevrilir. Eğer bu hususlar ihmal edilirse, çocukta korkaklık, can sıkıntısı ve öfke patlamaları halleri görülür. Bunlar da gece uykusuz kalmasına sebep olur. Ayrıca, bu dönemde çocuğun istekleri dikkate alınmalı, arzuları yerine getirilmeli ve istemediği hareketler ondan uzak tutulmalıdır (Dodurgalı, 157).

Beden ve Hareket Gelişimi

Beden sağlığı ve gelişimi, hep beden eğitimi ile birlikte düşünülmüş bir konudur. Bugün beden sağlığı ve beden eğitimi denildiğinde bedenen yapılan sporlar da akla gelmeli; sporun beden sağlığının ve beden eğitiminin en önemli aracı olduğu unutulmamalıdır (Sarıkavak, 202).

İnsanın beden sağlığı ve eğitimi konusunda İslâm düşünürlerinin fikirlerinin oluşmasında Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberin hadisleri en ağırlıklı yeri teşkil etmektedir. Öncelikle Kur'an-ı Kerim'de Yüce Allah, insanın kendisini tehlikeye atmaması, kendini tehlikelerden koruması gerektiğini şu şekilde beyan buyurmaktadır (Sarıkavak, 202):

"Kendi kendinizi tehlikeye atmayın…"ayetinden anlaşılacağı gibi insanın her ne halde olursa olsun, kendini tehlikeye atmaması gerekir. Ancak, bu tehlikenin kapsamı oldukça geniştir. Zira burada hem maddi, hem de manevi tehlikeden insanın kendisini koruması gerekir. İnsanın maddi tehlikelerden korunması bağlamında beden sağlığının korunması da buna dâhildir. Beden sağlığının korunması elbette tıbbi açıdan önemli bir yere sahiptir; fakat tıbbın dışında koruyucu sağlık açısından beden eğitimi ve spor da beden sağlığının korunması için gereklidir. Yüce Allah, bu anlamda da insanın beden sağlığını koruması için tehlikelerden kaçınması gerektiğini beyan etmektedir (Sarıkavak, 203).

Hz. Peygamber de hadislerinde insanın beden sağlığı için önemli olan bazı beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin yapılmasını tavsiye etmektedir. Buna göre de Hazreti Peygamberin hadislerinde geçen beden eğitimi faaliyetleri sünnettir.

Sahabeden Seleme vasıtasıyla Hz. Peygamber'in şöyle buyurduğu beyan edilir:"…Seleme demiştir ki: Bir kere Elsem oğullarından bir cemaat ok talim müsabakası yaparken Nebi (s.a.v.) yanlarına uğradığında: Ey İsmail (Peygamberin) oğulları ok atınız! Sizin (bu büyük) babanız da (maharetli) bir atıcı idi. Siz de atınız!... (Bu müsabaka da) ben de Mihcen İbn-i Edra'(kolu) ile beraberdim, buyurdu…"

Bu hadis-i şeriften anlaşılacağı gibi, Hz. Peygamber ok atmayı mubah görmüş, hatta teşvik etmiştir. Ok atma her ne kadar harpte lazım olan bir maharetse de, aynı zamanda bedenin sağlıklı gelişmesinde de önemli katkıları olan bir beden eğitimi, bir spordur. Dolayısıyla Hz. Peygamber bedenin gelişmesine, sağlıklı kalmasına yardımı olan sporları yasaklamamış, hatta bu sporların yapılmasını teşvik etmiştir (Sarıkavak, 203).

İslam'ın temel kaynaklarından esinlenerek, diğer bazı İslâm bilgin ve düşünürleri gibi, İbn-i Sina da insanın sağlıklı bir bedene sahip olabilmek için neler yapması ve nelere dikkat etmesi gerektiği konusundaki düşüncelerini çeşitli eserlerinde[114] ifade etmiştir (Sarıkavak, 204).

İbn-i Sina, yukarıda da belirtildiği gibi, yetkin bir filozof ve bilim adamlığının yanı sıra, gelmiş ve geçmiş en büyük tabip ve hekimlerden biridir. Onun sağlıklı bir hayat için insana önerdiği üç şey vardır: Bunlardan ilki egzersiz yani riyazet, ikincisi beslenme ve üçüncüsü ise uykudur. İbn-i Sina'nın özellikle egzersiz konusundaki fikirlerinin bugünkü tıp biliminde de tavsiye edilen konular olduğu görülmektedir. O, bu egzersizleri pek çok kısma ayırmakta olup, bazıları şunlardır: "…Güreşmek, koşmak, ok atmak, mızrak atmak, atılan bir cismi tutmak için zıplamak, ata binmek ve kürek çekmek…"Egzersizlerin daha birçok çeşidinden bahseden İbn-i Sina'ya göre, bu egzersizler vasıtasıyla vücuttaki toksin maddeler dışarı atılır, eklemler güçlenir, besinler kolay hazmedilir ve sindirilir. İbn-i Sina, ayrıca, bu egzersizlerin her birinin tek amaca yönelik olduğundan bahseder ve bunların beden sağlığı ve dolayısıyla insan sağlığı üzerinde fevkalade yararlı olduklarını söyler. Nitekim o, bu önemi

114 Bunların başında İbn-i Sina'nın "el-Kanun fi't-Tıb" adlı meşhur eseri gelmekte olup, 17. Yüzyıla kadar batı Tıp eğitiminde en önemli müracaat eserlerinden birisidir. Bkz. Sarıkavak, a. g. m, s. 206.

şöyle belirtir; "Egzersizi terk etmek, hayatı terk etmeye benzer" (Sarıkavak, 206-207).

İbn-i Sina'ya göre, kişilerin beden yapısına ve yaşına uygun egzersiz tipleri seçilmeli; her organı güçlendirecek spor ve egzersiz sonrası masaj yapılmalıdır. O, bu masajları "…sert, yumuşak ve orta şiddetle olmak üzere üç tipe ayırmıştır…" Bunlardan özellikle orta şiddetteki masajın insan için en uygun olduğunu vurgular. Bugünkü modern insanların beden sağlığıyla ilgili şikâyetlerine bakıldığında, İbn-i Sina'nın egzersiz ve masajlar konusundaki önerilerinin ne kadar yararlı olduğu daha iyi kavranılabilir (Sarıkavak, 207).

Erken çocukluk döneminde ise beden eğitiminden maksat, beden çalışmaları yoluyla çocukların eğitimini sağlamaktır. Bu dönemde beden eğitimi; çeşitli şekillerde değişik faaliyetler, şarkılar, taklit, oyun, ritmik hareketler ve basit denge hareketlerini içerisine alacak amaçlı bir programa göre işlenmelidir (Kantarcıoğlu, 1998: 120-121).

Görüldüğü gibi, erken çocukluk döneminde beden eğitimi programı içerisinde yer alan en önemli etkinliklerden birisi oyundur. Oyun, çocuğun bedensel, ruhsal ve ahlaki gelişimini sağlayan; haz ve neşe oluşturan, tek ya da topluca yapılabilen bir etkinliktir (Kantarcıoğlu, 74).

Çocuklar yaratılışları gereği oyun oynamaya meyilli olup, uyku ve beslenmenin dışındaki zamanlarının büyük çoğunluğunu oyun oynayarak geçirmektedirler. Her yaşın kendine göre bir özelliği olduğu gibi, çocukluk döneminin de özelliği oyun oynamaktır. Çocuklar için vazgeçilmezler arasında olan oyun, her yaş çocuk için gereklidir. Çocuğun kendini tanımasından tutun da toplumun değerlerine kadar her şeyi çocuklar oyunla öğrenmektedirler (Karabacak, 2012).

İlk çağlardan beri oyunun çocuğun büyümesindeki rolü bilinmektedir. Nitekim Eflatun, "Çocuk oyunla büyümelidir." diyerek bunun önemini vurgulamaktadır (Kantarcıoğlu, 74). Ayrıca, oyunun çocuğun fiziksel gelişimine katkısı olduğu kadar zihinsel gelişimine de katkısı vardır. İmam-ı Gazali, çocukların oyun oynamalarına müsaade edilmesi gerektiğini söyleyerek, sürekli ders çalışan çocuğun "kalbinin ölüp, zekâsının söneceğini" belirtmektedir. Çocukların deneme yanılma yöntemiyle birçok şeyi öğrendiği bilinmektedir. Bu yöntemin uygulandığı en uygun ortamın da oyunlar olduğu bir gerçektir. Çocuklar oyun oynayarak kendi yeteneklerinin farkına varabildikleri gibi diğer arkadaşlarının da kişisel yeteneklerinin farkına varabilmektedir. Çocuklar oyun oynarken sadece eğlenmezler. Eğlenmekle beraber kişisel ve toplumsal birçok şeyi öğrenmektedirler.

Çocuklar oyuncaklarıyla ve arkadaşlarıyla oynamaları kadar, anne babalarıyla da oynamak isterler. Çocukların bu isteklerinin temelinde ilgi ve sevginin yattığı bir gerçektir. Anne babasıyla oynayabilen çocuklar, kendilerinin anne babasının yanındaki değerinin farkına varırlar. Bundan başka çocuklar anne babalarıyla oyun oynarken aradaki mesafenin kalkmasıyla onları daha iyi tanımakta ve kendisinin sevildiği kanısına varmaktadır.

Hz. Ali Efendimizin: "Çocuklarınızla yedi yaşına kadar oynayın, on beş yaşına kadar onlarla arkadaş olun, on beş yaşından sonra da onlarla istişare edin" sözü çocukların oyunlarını sadece oyuncaklarla ve arkadaşlarıyla değil anne babalarıyla da oynayabileceklerini ifade etmektedir.

Peygamber Efendimizin (s.a.v), torunları Hz Hasan, Hz. Hüseyin ve diğer çocuklarla çokça oyunlar oynadığı görülmüştür. Bunun içindir ki Peygamber Efendimiz (s.a.v) biz ümmetine: "**Çocuğu olan onunla çocuklaşsın."** buyurarak, herkesin kendi çocuklarıyla beraber oynamalarını tavsiye eder. O, bu konuda kendi torunlarıyla oynayarak, anne babalara en güzel şekilde model olmuştur (Karabacak, 2012).

İbn-i Sina'ya göre de çocukluk döneminin ikinci önemli eğitim konusu, çocuğun beden ve hareket gelişimini sağlayacak olan oyun ve egzersizdir. Bu evredeki oyun ve egzersiz ihtiyacı ile ilgili olarak İbn-i Sina şöyle der: " Çocuk uykudan kalktığı zaman banyo yapmak onun için iyidir. Banyodan sonra bir saat kadar oynamasına izin verilmeli ve daha sonra biraz yemek yedirilmelidir. Yemekten sonra tekrar uzun bir süre oynamasına izin verilmeli ve ardından yine banyo yaptırılarak bir şeyler yedirilmelidir. Çocukların yemekten sonra direkt olarak su içmelerine izin verilmemelidir. Çünkü o zaman yemek sindirilmeden çiğ olarak onların vücutlarının içine girecek." Ona göre, oyunlar bu evrede çocuğun yaşamında var olması gerekli olan bir unsur olup, bu sayede çocuk çeşitli fiziksel ve

motor yetenekler kazanır. Ayrıca, bir gurup içinde nasıl yaşayacağını ve bu yaşamın faydasını öğrenir (Al Naqib, 8).

İbn Sina, henüz 13-14 yaşlarında iken oyun oynadığı sırada kendisini oyundan men etmek isteyen birine verdiği cevapta; "Her dönemin bir gereği vardır, çocukluk döneminin gereği de oyundur" diyerek oynamaya devam eden ve çocukluğunda bile oyunun çocuk eğitimindeki yerini kavrayan bir eğitimcidir (Akyüz, 1-2).

Görüldüğü gibi İbn-i Sina, oyuna çocukluk döneminin en doğal ihtiyacı ve gereği olarak bakmaktadır. Hatta ona göre, oyun esnasında çocuğun davranış özgürlüğü temin edilmelidir ki ondaki kabiliyetler ortaya çıksın. Bu nedenle, çocuğun kendi başına oyun oynaması teşvik edilmelidir. Çocuğu oyunsuz bırakmak, onun bedeni ve zihni gelişmesini engeller. İbn-i Sina'ya göre; özellikle erken çocukluk döneminde, oyun çocuğun hayal dünyasını zenginleştirir ve hayalindeki birçok olayı oyun yoluyla gerçekleştirmesini sağlar. Ayrıca, oyun aracılığıyla çocuk sosyalleşir, çevresiyle daha sağlıklı iletişim sağlar, paylaşmayı öğrenir ve oyundan elde ettikleriyle yetinir. Ancak, çocukluk çağlarında oyunu zaruri olarak gören İbn-i Sina, 14 yaşından sonra oyunun azaltılması görüşündedir (Dodurgalı, 158).

Zevk ve Davranış Gelişimi

Burada en önemli faktör müzik eğitimidir. Müzik, insanın zihinsel ve ruhi gelişimi, kültürel olgunluğu ve uygarca yaşamı için büyük önem taşımaktadır. Beyin ve müzik arasındaki ilişki güçlü olduğundan, insanın duyduğu müziğe anında tepki vermesi çok doğal bir reaksiyondur. Araştırmacılar, klasik batı ve klasik Türk müziğinin, insan beyni üzerindeki olumlu etkileri nedeniyle, beyin aktivitelerini belirgin bir şekilde arttırdığını saptamıştır (Yener, 2011: 120).

Çocukların müzikle tanışması anne karnında başlayabilmektedir. Sürekli dinlediği ninni veya ezgiyi doğum sonrasında duyan bebeklerin bunu anımsadığı, kalp atışlarının yavaşlayarak düzenli hale geldiği, sakinleşerek, daha olumlu ve uyumlu oldukları saptanmıştır. Anne sesiyle seslendirilen bu basit ezgiler ve ninniler bile, bebeklerin beyinlerinin gelişimine yardımcı olmakta, milyonlarca pırıl, pırıl taze hücrelerin bağlantılar kurmasına zemin hazırlamakta ve sonraki yaşamlarının şekillenmesinde çok büyük roller üstlenmektedir. Daha anne karnındayken, bebeğe dinlettiğimiz klasik müziğin onun gelişimine büyük katkılar sağladığı birçok bilim adamı tarafından kanıtlanmıştır (Yener, 120).

Müzik, çocukların dünyasına ne kadar çok girerse, ileriki yaşantılarında da o kadar çok duyarlı, hassas ve bilinçli yetişkinler olacaklardır. Bilindiği gibi, çocuklarda kişilik ve yetenekler 0-3 yaş aralığında çok hızlı gelişmektedir. Bu gruptaki çocukların eğitimlerine, özenle seçilmiş klasik müzikleri dinleterek ve birlikte şarkılar söyleyerek başlanabilir. Müzikle uğraşmanın çocuklarda öğrenme fonksiyonlarına yardımcı olduğu ve erken yaşta müzik eğitimine başlayan çocukların ise ileriki yıllarda karmaşık ve çok yönlü problemleri diğerlerine göre daha rahat ve daha az stresle çözme yeteneğine sahip oldukları belirtilmektedir (Yener, 120-121).

Çocukluk döneminde müzik eğitiminin amacı; çocuğun duyduklarını ve düşündüklerini ritim ve melodi ile serbestçe ifade edebilmesini sağlamak, çocuğun ritim duygusunu ve müzik sevgisini geliştirmektir. Bu amacın gerçekleştirilmesi için çocukların bu etkinlik yoluyla neşelendirilmesi, değişik çalışmalarla milli birliğin gelişiminin sağlanması, günlük konularla ilgili çocukların seviyelerine uygun şarkı, şarkılı oyunlar, marşlar, türküler ve ritmik hareketlerle çocuğun yorgunluğunun giderilmesi ve boş zamanlarının neşeli bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir (Kantarcıoğlu, 148-149).

İbn-i Sina'ya göre de çocukluk döneminin üçüncü önemli eğitim konusu, çocuğun zevk ve davranış gelişimini sağlayacak olan müzik eğitimidir. Kendisi de müzikle ilgili olan İbn-i Sina, bu dönemde müzik dinlemenin çocuk için gerekli olduğunu düşünmektedir. Ona göre, çocuk yatağında müzik dinleyerek uyumalıdır. Bu onu daha sonra müzik öğrenmeye hazırlar. Çocuk, kendisine haz veren ve meziyet takdir etmek için onu cesaretlendiren kolay kafiyeli basit bir şiir öğrendiği zaman, zevke hitap eden bu eğitim daha sonraki dönemde ayrıca geliştirilecektir (Al Naqib, 8).

Erken Çocukluk Döneminde Öğretim Yöntemleri

Yukarıda ifade edildiği gibi, İbn-i Sina bu evrede çocuğun duyusal ve motor gelişimi, ahlaki ve duygusal eğitimi ile ilgilidir. Fiziksel egzersiz ve müzik eğitimi dışında, onun bu dönemle ilgili gösterdiği herhangi bir özel öğretim yöntemi yoktur. Ona göre, fiziksel egzersiz, çocuk pek çok ahlaki ve zihinsel alışkanlıklar kazansın diye, çocuğun büyümesi, fiziksel ve motor gelişimi içindir. Müzik eğitimi ise çocuğun duygularını geliştirmek ve hislerini yükseltmek amacındadır (Al Naqib, 9). Böylece, denilebilir ki spor (oyun, egzersiz) ve müzik, erken çocukluk dönemindeki eğitim yönteminin en önemli bileşenleridir. Onlar daha sonraki dönemde, yani çocuk 6 yaşına geldiği zaman organize edilecek olan ilköğretim için çocuğu hazırlayan iki önemli eğitim metodudur (Al Naqib, 10).

İbn-i Sina'nın Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Görüşlerinin Günümüzle Mukayesesi

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, İbn-i Sina günümüzden bin yıl önce çocuk eğitimi konusunda bugünkü modern eğitimin tespitlerini ortaya koymuştur (Tekin, 15). Nitekim İbn-i Sina'nın eğitim görüşleri, "yeni eğitim" denen ve XVIII. yüzyıldan (özellikle J.J.Rousseau'dan) beri gelişen görüşlerle karşılaştırılınca aralarında önemli benzerlikler bulunduğu görülür (Akyüz, 10). Mesela, İbn-i Sina, hangi sınıf ve statüde olursa olsun her çocuğun eğitilmesini istemiş, böylece demokratik bir görüş ileri sürmüştür. Ayrıca, mesleki eğitime çok önem vermiş, çocuğun zevk ve ilgilerinin genel ve meslekî eğitimde göz önünde tutulmasını istemiş, çocuğun okul içinde kendi yaşıt ve arkadaşlarıyla eğitilmesinin önemini belirtmiş; öğretmenin çocuğu tanıması, onun yetenek ve kabiliyetlerini fark etmesi gerektiğini ileri sürerek, bireysel farklılıkların göz önünde tutulmasına dikkat çekmiştir. Bunlara ilaveten İbn-i Sina deneye, gözleme ve nedenleri araştırmaya dayanan bir eğitim öğretim önermiş; çocuk üzerindeki baskıların olumsuz sonuçlarına dikkati çekerek, disiplin alanında günümüz verilerine uygun görüşler ileri sürmüş; modern ve kalkınmış toplumların vazgeçilmezlerinden olan zorunlu eğitimi günümüzden yaklaşık bin yıl önce gerekli görmüştür. Ona göre, 6 yaşına gelen çocuk okula gönderilmeli ve 14 yaşına kadar ilkokulda eğitilmelidir (Tekin, 19-20).

İbn-i Sina, özellikle erken çocukluk dönemi için oyunun çocukluğa özgü bir faaliyet olduğunu söyleyerek, yeni eğitimin önemli ilkelerinden birini dile getirmiştir. Nitekim günümüzün pedagoji ve psikoloji bilimleri oyunun çocuğun doğal bir faaliyeti olduğunu kabul etmekte, özellikle de çocuğun fiziki yapısının gelişimi için çok yararlı bulmaktadır (Akyüz, 2). Ayrıca, bebeklikten itibaren musiki eğitiminin önemine işaret ederek, bu eğitimin çocukların his ve davranış gelişiminde ne derece etkili olduğunu, modern eğitim bilimleri verileri doğrultusunda ifade etmektedir.

Şu halde, İbn-i Sina'nın, XVIII. yüzyılda Batı'da yeni eğitim akımını başlatan J.J. Rousseau'yu ve diğer modern eğitimcileri etkilemiş olduğu düşünülebilir. Onun eserleri Lâtinceye çevrilip yüzyıllarca Batı'da okunduğu için bu pekâlâ mümkün görünmektedir (Akyüz, 1).

Sonuç

İbn-i Sina, filozof ve tıpçı yönünün yanı sıra, Türk ve dünya eğitim tarihi açısından da kayda değer görüşlere sahip olan, fakat çok iyi tanıtılamayan önemli bir eğitimcidir. Eğitimin birçok boyutlarıyla ilgili bilimsel görüşler ifade eden İbn-i Sina, erken çocukluk dönemi eğitimine de değinmiştir. Ona göre erken çocukluk dönemi, 0-2 yaş arası bebeklik ve 3-5 yaş arası çocukluk olmak üzere iki kısma ayrılıp, her iki evrede verilecek eğitim farklılık arz etmektedir.

Erken çocukluk döneminin birinci evresinde beden ve ruh sağlığının korunması, geliştirilmesi ve çocuğa güzel bir isim verilmesi esas tutulmuştur. İbn-i Sina'ya göre bu dönemde; bebeğin vücut temizliğine ve bakımına dikkat edilmeli, en az iki yıl anne sütü verilerek iyi beslenmeli, zamanla sütten başka bir yiyeceğe ihtiyaç duyuyorsa aşamalı olarak verilmeli, orta derecede sıcak ve aydınlık bir odada uyutulmalı, beden gelişimi için hafifçe hareket ettirilmeli, ruhsal gelişim için de musiki veya kültürel yapıya uygun ninniler söylenerek uyutulmalıdır. Ayrıca, çocuğun davranışlarının ve kişiliğinin oluşmasında etkili bir psikolojik faktör olan anlamlı ve alay konusu olmayacak güzel bir isim verilmelidir.

Erken çocukluk döneminin ikinci evresi ise eğitsel faaliyetlerin başladığı süreçtir. İbn-i Sina'ya

göre, artık bedensel güçlenmesi başlamış ve konuşma yeteneği gelişmiş olan çocuğun mutlu bir çocukluk dönemi yaşaması için ahlaki, fiziksel ve zihinsel yapısının gelişmesine özen gösterilmelidir. İlk olarak üzerinde durulacak husus, yanlış davranış ve tutumların önüne geçmektir. Çünkü kötü ahlak, çocukları çabuk etkiler ve çocukta kalıcı alışkanlık haline dönüşür. Kötü alışkanlıkların ileriki yaşlara sarkması ise başarıyı geciktirir veya ona mani olur. Ayrıca, beden ve hareket gelişimi için çocuğun oyun ihtiyacı karşılanarak bol bol oyun oynatılmalı, kabiliyetlerinin ortaya çıkması ve gelişmesi için oyun sırasında davranış özgürlüğü temin edilmeli, oyun sonrası banyo yaptırılarak sinirlerinin rahatlatılması ve vücudunun dinlendirilmesi sağlanmalıdır. Zevk ve davranış gelişimi için ise musiki dinletilmelidir.

Görüldüğü gibi, İbn-i Sina, erken çocukluk eğitiminin birinci evresinde, günümüz pedagoji anlayışında da öncelikli olan çocuğun beden ve ruh sağlığının gelişmesine önem vermiş; ikinci evrede ise bu sağlıklı kişilik yapısının üzerine ahlak eğitimi, oyun aktiviteleri ve musiki dinleme gibi uygulamaların bina edilerek çocukların ahlaki, fiziki ve ruhi gelişimlerinin belli ölçüde tamamlanmasını ve böylece temel eğitime hazır hale gelmesini önermiştir. Bütün bu düşünceler günümüz modern eğitimcileri tarafından da çoğunlukla rağbet görmektedir.

KAYNAKÇA

Acıduman, A. (2002). **İbn-i Sinâ'nın Bilim Tarihindeki Yeri: Kuhn'ca Bir Yaklaşımla,** *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, Cilt 55, Sayı 2, s. 115-122.

Akyüz, Y. İbn-i Sina'nın Türk ve Dünya Eğitim Tarihindeki Yeri, (http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/509/6199.pdf).

Al Naqib, A. (2000). Avicenna, *UNESCO: International Bureau of Education*, (http://www.parstimes.com/history/avicenne.pdf).

Alper, Ö.M. (2010). İbn Sina, İSAM Yayınları, İstanbul.

Altıntaş, H. (1985). İbn Sina Metafiziği, A.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, Ankara.

Aslanargun, E., Tapan, F. (2011). Okul Öncesi Eğitim ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri, *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 2, s. 219-238

Çubukçu, İ.A. İbn Sina, (http://www.biltek.tubitak.gov.tr/bilgipaket/S-163-11.pdf).

Dodurgalı, A. (1995). İbn Sina Felsefesinde Eğitim, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul.

Kantarcıoğlu, S. (1998). *Anaokulunda Eğitim*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Karabacak, M.E. (2012). **Çocuklarda Oyunun Kalp ve Zekâya Faydaları**, (http://www.burhandergisi.com/html). Erişim: 28 Şubat 2016.

Katrancı, M. (2014). Okul Öncesi Eğitim ve Önemi, *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, (Editör: Serdal Seven), Ankara.

Kılıçgün, M.Y. Çocuk Ruh Sağlığı Ders Notları I, (http://www.erzincan.edu.tr/pdf).

Öselmiş, M. *Gençliğin Etrafındaki Tuzaklar*, (www.mustafaoselmis.com.tr/pdf).

Sarıkavak, K. (2011). İslâm Filozoflarına Göre Beden Sağlığı, *Gazi Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı 8, s. 201-208.

Tekin, Z. *Türk Eğitim Tarihi*, (http://edebiyat.karabuk.edu.tr/pformasyon/icerikler/ztekin/pdf).

Yener, Y.A. (2011). Müziğin Çocuklar ve Yaşlılar Üzerindeki Etkileri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29, s. 119-124.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YAYINEVLERİ TARAFINDAN ÖNCEDEN HAZIRLANMIŞ GÜNLÜK EĞİTİM AKIŞLARININ KULLANIMI KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Gülüzar Şule TEPETAŞ CENGİZ

(*Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi A.B.D.)*

e-posta: suletepetas@gmail.com

Fatma Elif KILINÇ

(*Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D.*) *e-posta: elifkilinc@gmail.com*

ÖZET

2013 Okul Öncesi programında kazanım ve göstergeler esastır. Öğretmenler kazanım ve göstergelerden yola çıkarak çocukların gelişim özelliklerine uygun özgün etkinliklerini geliştirmek, böylelikle günlük eğitim akışını oluşturmak zorundadır. Ancak günümüzde birçok yayınevi ve yayın organı tarafından geliştirilmiş hazır planlar bulunmaktadır. Çocukların gelişim seviyeleri bilinmeden, yazarlar tarafından gelişi güzel hazırlanmış olan bu planlar okul öncesi öğretmenlerinin kullanımına sunulmaktadır. Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmelerin önceden hazırlanmış olan günlük eğitim akışlarını kullanmayı tercih etme durumlarını ve sebeplerini incelemektir. Bu amaçla farklı illerde görev yapmakta olan 55 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun hazır günlük eğitim akışlarını kullandıkları ve çeşitli sebeplerle de bunu arkadaşlarına önerdikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Okul Öncesi Eğitim, Program, Günlük Eğitim Akışı*

Giriş

Okul öncesi dönem gelişimin temellerinin atıldığı, temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı, çocukların geleceğine yön veren kritik yıllar olması nedeniyle büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde bilişsel, dil, sosyal-duygusal, psiko-motor gelişim alanları yönünden çocuğun hızlı bir gelişim göstermesi ve özbakım becerilerini kazanması nedeniyle eğitime doğum ile başlanmaktadır (Berrueta-Clement, Schweinhart, & Barnet, 1984; Cotton & Conklin 1989; Schweinhart & Weikart, 1980). Okul öncesi dönemin sağlıklı ve verimli geçirilebilmesi için çocukların gelişim özelliklerini destekleyecek nitelikte eğitim ortamlarının sağlanması evde ebeveynler, eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından hazırlanmalıdır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002).

Demirel (2005) eğitim programını; öğrenene, okulda ve okul dışında plânlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlamaktadır. Öğrenme-öğretme ortamının en önemli değişkenlerinden biri olan öğretmenler eğitim programının hazırlanması ve uygulanmasında oldukça önemli bir etkendir (Sönmez, 1994). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim kalitesini belirleyen faktörlerden biri de çocukların yaş, gelişim düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları, bireysel farklılıkları ve çevresel faktörler dikkate alınarak onların gelişimlerini destekleyen "çocuk merkezli" eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanmasıdır (Kandır, 2001). Eğitim programı çocuğun yaş ve gelişim düzeyine, bulunduğu çevrenin özelliklerine, çocuğun ve toplumun ihtiyaçlarına göre değişiklik göstermektedir. İyi hazırlanmış bir program öğretmenin işini kolaylaştırarak çocukların belirlenen amaçlara ulaşmasını da sağlamaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000).

Öğretmenlerin etkin bir planlama yapmaları Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihçesi doğrultusunda da farklılık göstermiştir. Okul öncesi eğitim 1961 yılında yürürlüğe giren "222 Sayılı İlköğretim

ve Eğitim Kanununda okul öncesi eğitim kurumlarına, zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitildiği ve isteğe bağlı bir ilköğretim kurumu" olarak yer verilmesinden sonra, hızlı bir şekilde ivme kazanmıştır (Çelik ve Gündoğdu, 2007). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 16/03/1989 tarih ve 38. Sayılı kararı ile kabul edilen (TTKB, 1989) Okul Öncesi Eğitim Programı 1994 yılına kadar uygulanmıştır. Bu program 4 ve 5 yaş çocuklarının devam ettiği anaokulları, anasınıfları ve uygulama sınıfları için hazırlanmıştır. Programda okul öncesi eğitimin amaçları, eğitim ilkeleri, günlük faaliyet çizelgeleri ve örnek üniteler ile belirli gün ve haftalar yer almaktaydı. Öğretmenler, belirlenen ünite başlıkları ya da özel gün ve haftalar doğrultusunda; günlük, ünite ve yıllık planlarının hedeflerini ve çocuklara kazandırılması beklenen davranışları kendileri belirlemekteydiler. Daha sonra 1994 yılında kabul edilen "Okul Öncesi Eğitim Programları (Kreş, Anaokulu, Anasınıfı)" 0-72 aylık çocukların ev ve kurum ortamlarında bilişsel, duygusal-sosyal ve psikomotor yönden sağlıklı gelişimlerini desteklemek üzere hazırlanmıştır. Programda hedef ve hedef davranışlar çocukların gelişim özellikllleri dikkate alınarak belirlenerek bunları kazandırmada araç olarak kullanılabilecek konular ve konu analizleri verilmiştir. Günlük planların hazırlanmasında kolaylık sağlaması amacıyla; belirlenen hedeflere hangi konularla ulaşılabileceğini gösteren örnek Belirtke Tablosu (Hedef ve Konu İlişkileri Tablosu) hazırlanmıştır (MEB, 1994). 1994 yılından sonra Okul Öncesi Programının kullanılmasına ilişkin yapılan araştırmalar doğrultusunda, 2002 yılında yeni program uygulamaya konulmuştur. 2002 yılında uygulanmaya başlanan Okul Öncesi Eğitim Programında da aynı şekilde gelişimsel hedeflere yer verilmiş ve konu öğretimi yerine, konunun eğitim programlarında birer araç olarak kullanılması zorunlu kılınmıştır. Bu paralelde ünite planı kaldırılarak, yıllık ve günlük plan hazırlama yükümlülüğü getirilmiştir.

2002 Okul Öncesi Eğitim Programı, farklı ülkelerdeki okul öncesi eğitim program yaklaşım ve modelleri incelenerek yeniden düzenlenmiş ve "36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitimi Programı" 2006 yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Bu program çocukların gözlemlenerek gelişimsel özelliklerinin daha iyi izlenip değerlendirilmesi temeline dayanarak planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları güncellenmiştir. Son olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi" kapsamında 2012 yılında planlama, uygulama ve değerlendirme boyutları altında ele alınan program güncellenerek 2013 yılında uygulamaya konulmuştur. Bu programda "Günlük plan" hazırlanmasının öğretmen merkezli eğitim uygulamalarına yol açması ve çocuğun kararlara katılımını engellemesi nedeniyle bu uygulamadan vazgeçilmiştir. Bunun yerine bir gün içinde gerçekleşen kahvaltı, yemek, temizlik ve dinlenme gibi rutinlerle, oyunlar ve diğer etkinliklerin yer aldığı "yarım ve tam günlük eğitim akışları" oluşturulmuştur. Öğretmenin bir gün önceki günü değerlendirme zamanında çocuklarla birlikte ertesi gün yapmaya karar verdiği etkinlikleri "Günlük Eğitim Akışı"na sadece adlarıyla yazması yeterli görülmüştür (MEB, 2013). Öğretmenin, fırsat buldukça grubundaki çocukların gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat ederek, programda yer alan değişik kazanım, gösterge ve kavramları kullanarak çeşitli etkinlikler hazırlaması ve kendisi için bir etkinlik havuzu oluşturması gerekmektedir. Böylelikle öğretmenin günlük eğitim akışını daha kolay planlayabileceği düşünülmektedir (MEB, 2013).

Yöntem

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin yayınevleri tarafından önceden hazırlanmış olan günlük eğitim akışlarının kullanımı konusundaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, temel yorumlayıcı nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir (Merriam, 2013). Nitel araştırma, bir problem veya bir konunun keşfedilmesine fırsat sağlayan ya da belirlenen konuların detay, kapsam ve farklılıklar bakımından derinlemesine araştırılmasını sağlayan bir yöntemdir (Creswell, 2013; Patton, 2014). Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin internet ortamında ya da basılı halde bulunan önceden farklı kişiler tarafından hazırlanmış olan günlük eğitim akışlarının kullanımı hususundaki görüşlerini ortaya çıkarılmaya çalışıldığı için temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni kapsamında verilerin toplanmasında görüşme tekniği tercih edilmiştir. Rubin (1983); görüşmeleri üç farklı kategoride incelemiştir. Bu araştırmada Rubin'e göre; açık uçlu duyarlaştırıcı görüşme tekniğinden

yararlanılmıştır. Görüşme esnasından internet ve sosyal medyadan yararlanılması sebebiyle bu yol araştırmada uygun veri toplama yöntemi olarak seçilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmada katılımcıların seçiminde seçkisiz örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2013) kullanılmıştır. Ülkemizdeki çeşitli okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler arasından araştırmacılar tarafından belirlenen soruya internet aracılığı ile yanıt veren 55 öğretmen örneklem grubunu oluşturmaktadır. Örneklem grubundaki öğretmenlerin mesleki kıdemleri 5-8 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Yöntemi ve Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri okul öncesi öğretmenlerinin sıklıkla kullandıkları sosyal ağlar ve forumlar üzerinden öğretmenlere yönlendirilen yarı yapılandırılmış soru formları aracılığı ile toparlanmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla yararlanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırmacılara konunun ana çerçevesini belirleyip konu kapsamında soru sorabilme olanağı vermektedir. Aynı zamanda görüşme sırasında ortaya çıkabilecek yeni durumlara göre sorular yönlendirerek detaylı yanıtlar almaya fırsat sağlayan esnek bir yapı sunmaktadır. (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006). Araştırmacı görüşme yaptığı kişiden gelen yanıtlara göre konu hakkında derinlemesine bilgi edinme fırsatı bulmaktadır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013).

Araştırmacılar tarafından kuramsal bilgiler ışığında açık uçlu duyarlaştırıcı bir araştırma sorusu oluşturulmuştur. Ardından görüşme sorusunun net ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek amacıyla birkaç okul öncesi öğretmenine soru sosyal medya aracılığı ile yönlendirilmiş ve ön görüşmeler yapılmıştır. Sorunun net ve açıklamaya uygun bir hale geldiğine karar verildikten sonra soru okul öncesi öğretmenlerinin sıklıkla kullandıkları yardımlaşma sayfaları, forumlar, etkinlik sayfaları ve bilgilerini/görüşlerini paylaştıkları sosyal medya gruplarında paylaşılmıştır. Görüşmeler 2016 yılı Şubat ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde soruya yanıt veren öğretmenlerin isimleri forum yöneticileri ile görüşülerek çeşitli mahlaslar haline dönüştürülmüş ve o haliyle alınmıştır. İlgili web tabanlarından veriler sağlanmadan önce forum yöneticileri, sayfa ve grup yöneticilerine ilgili yazışmaların kullanımı hususunda görüşülerek gerekli izinler alınmıştır. Görüşmede öğretmenlere "Bir öğretmen olarak sınıfta hazır günlük eğitim akışlarının ve etkinlik planlarının kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz?" "Size yardımcı oluyor mu? Nasıl?" "Sınıfta kullanılmalı mı?/kullanılmamalı mı? Neden?" soruları yöneltilmiştir. Araştırmacılar tarafından açılan bir sosyal medya hesabı üzerinden öğretmenlere sorular yönlendirilmiştir. Verilen kısa yanıtların detaylandırılması için tekrar sorular sorulmuş ve konuya açıklık getirecek yanıtlar vermeleri sağlanmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin oluşturulan temalar altında açıklanması, yorumlanması, neden-sonuç ilişkilerinin irdelenmesi ve sonuca ulaşılmasını sağlayan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin analizinde, araştırmacılar tarafından görüşmeler sırasında elde edilen veriler mahlaslara göre alfabetik bir sıra oluşturularak forma dökülmüştür. Formdaki yanıtlar tümü tek tek okunarak değerlendirilmiştir. Yanıtlar olumlu ve olumsuz olarak kategorilendirilmiş, sık sık alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgular okul öncesi öğretmenlerinin önceden yayınevleri tarafından hazırlanmış günlük eğitim akışlarının kullanımını destekleyenler ve okul öncesi öğretmenlerinin önceden yayınevleri tarafından hazırlanmış günlük eğitim akışlarının kullanımını desteklemeyenler olarak iki temel gruba ayrılmıştır.

Görüşme yapılan 55 öğretmenin 40 tanesi (% 72) okul öncesi öğretmenlerinin hazır günlük eğitim akışlarının kullanımını doğru bulduğunu ve kendilerinin de kullandıklarını söylemişlerdir. 15 tanesi (% 28) ise hazır planları kullanmanın doğru olmadığını söylemiş ve kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Önceden Hazırlanmış Günlük Eğitim Akışlarının Kullanımına İlişkin Olumlu Görüşler

Öğretmenlerden elde edilen cevaplar incelendiğinde günlük eğitim akışlarını hazır olarak kullandıklarını ifade eden öğretmenlerin bazıları eğitim akışlarını tamamen yazıldığı gibi kullanmadıklarını zaman zaman üzerinde değişiklikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu hususta bazı öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir;

Öğretmen 2 "*Ben önceleri kendi yaptığım planların taraftarıydım ama bunu yapmak gittikçe zorlaşıyor. Bu nedenle herkesin elinin altında hazır planların bulunmasını öneriyorum. Ben haftalık bir çizelge oluşturuyorum hazır planları kullanarak. Çocukların durumlarına ve belirli gün ve haftalara göre bu çizelgede değişiklikler yapabiliyorum. Eksik gördüğüm etkinlikleri çıkarıyorum. Bazen beğendiğim bir etkinlik varsa tüm hafta onu işliyorum*."

Öğretmen 3 *"Hazır planların değerlendirme kısımlarına planın şu bölümüne uyulmadı onun yerine şunu yaptık gibi cümleler yazıyorum. Böylece hazır planı biraz değiştirerek uygulamaya çalışıyorum. Okul öncesi eğitim programı esnekliğe dayanır sonuçta"*

Öğretmen 4 "*Benim hazırladığım sanırım karma plan oluyor. Hazır planın üzerinde oynamalar yapıyorum. Sınıf koşullarına ve çocuklara göre değiştiriyorum. Hazır plan bana yol gösterici bir çerçeve oluyor*."

Öğretmenlerden bazıları hazır günlük eğitim akışlarında yer alan etkinlikleri kendilerine bir kılavuz olarak kullandıklarını, etkinlikleri bir araya getirerek kendilerine böylelikle bir havuz oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Bu hususstaki öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir;

Öğretmen 9 "*Ben internetten bir sürü etkinlik planı indiriyorum. Bunları kavramlara göre kategorilendiriyorum ve o kavramı ele alacağım zaman etkinlikleri kopyalayıp yapıştırarak bir araya getirip planımı oluşturuyorum. Hatta bazen kendim bile etkinlik oluşturuyorum. Önerim elbette herkesin etkinliklerini kendisi hazırlaması ama hazır plan kolaylık sağlıyor*."

Öğretmen 10 "İlk zamanlar hazır planlardan faydalanıyordum. Çocukları analiz ettikten sonra etkinlik yelpazemi biraz daha geliştirmeye başladım. Sınıfı tanıdıkça hazır plandaki etkinlikleri değiştirmeye ve uyarlamaya başladım. Bence hazır planlar kılavuz gibi oluyor. Mutlaka yararlanılmalı diye düşünüyorum."

Öğretmen 11 "*Hazır planları referans alıyorum. Hazır planları oluşturmada bir ekip çalışması olduğunu düşünüyorum. Bir öğretmenin tek başına piyasada yer alan planlar gibi ayrıntılı bir günlük plan hazırlamasının imkânsız olduğunu düşünüyorum. Zamanla öğretmenlerde plan yazmayı öğreniyorlar ama bunun uzun yıllar alan bir bilgi birikimi olduğunu düşünüyorum. Kendime bu konuda henüz güvenmiyorum.*"

Hazır günlük eğitim akışlarını ve hazır etkinlik planlarını kullandıklarını ifade eden öğretmenlerin çoğunlukla etkinlik yazmaya, yazdıklarını bir araya getirmeye yönelik sorunlar yaşadıkları ve genellikle bu nedenle hazır şablonları tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocukların bireysel gelişimlerinden hemen hemen hiç bahsetmedikleri görülmüştür. Tuğrul, (2005)'e göre çocukları birbirlerinden farklı kılan sosyal, duygusal, düşünsel, zihinsel özellikleridir. Programların bireyselliğe verdiği önem çocuklar arasındaki normal dışı özel durumların tespit edilmesinde avantaj sağlamaktadır. Bu nedenle çocuklarda var olabilecek bir durumun önceden belirlenebilmesi için çocuklara özgü bireyselleştirilmiş, onların özelliklerini tanımaya ve ortaya çıkarmaya yardımcı program hedefleri çok önemlidir. Öğretmenlerin planların değerlendirme bölümlerine ilişkin yorum yapmadıkları, ancak genel olarak etkinlikleri beğendikleri hatta zaman zaman kendilerine kılavuz gibi gördükleri belirlenmiştir. Bu bulgunun aksine Gündoğdu, Turan, Kızıltaş, Çimen ve Kayserili (2008), çalışmalarında öğretmenler ile görüşmeler yapmışlardır. Yaptıkları görüşmeler sonucunda hazır plan kullanan öğretmenlerden bazılarının "*Günlük plandaki bazı etkinlikleri saçma buluyorum. Uygulamakta zorluklar çekiyorum. Bazen de uygulamıyorum, başka bir etkinlik hazırlıyorum... Bilmediğim şarkı sözleri oluyor, çocuk/ara o* şarkıları öğretmiyorum." dediklerini belirlemişlerdir. Bu da öğretmenlerin önceden beri hazır planları kullanmada aslında sıkıntılar yaşadıklarını ama kolay ve ulaşılabilir olmasından dolayı tercih ettiklerinin bir göstergesi olabileceği düşünülmektedir.

Günlük eğitim akışlarını hazır olarak kullanmayı tercih eden öğretmenlerin bir kısmının günlük olarak yapması gereken bu hazırlığı zaman kaybı olarak gördüğü belirlenmiştir. Bu konuda öğretmenlerin bazıları şu şekilde fikirlerini açıklamışlardır;

Öğretmen 5 "*Kesinlikle harmanlanmış bir hazır plan kullanılmalı diye düşünüyorum. Farklı hazır planlardan etkinlikleri bir araya getiriyorum. Plan hazırlama sürecindeki emeğimizi çocuklara harcamak daha mantıklı diye düşünüyorum*."

Öğretmen 6 "*Ben hazır plan kullanıp hiç plana uymadan günü geçiriyorum. Resmi işlere zaman ayırmak yerine çocuklara zaman ayırmak daha mantıklı geliyor bana*."

Öğretmen 1 "*Hazır plan üzerinde değişiklikler yaparak uyguluyorum. Zaten birçok evrak ile uğraşmamız gerekiyor. Piyasada hazırlanmış çok güzel etkinlik planları var. Yayınevlerinin planları biraz incelenip içeriği zengin olan bir planı seçip onu kullanmak gerekir diye düşünüyorum.*"

Öğretmen 7 "*Plan hazırlamak gerçekten çok zaman alıyor. Bence böyle zaman kaybı yaşamaya gerek yok. Hazır planları kullanmadan önce göz atıp eklemeler yapabiliriz diye düşünüyorum. Ben bu yolu daha kolay olarak görüyorum. Bu yolla zaman kazanıyorum ve vaktimi ekstra etkinlikler yapmak için kullanabiliyorum."* "

Öğretmen 12 "*Plan hazırlamak güzel ancak çok zaman alan bir iş. Bu nedenle biz okul olarak hazır plan kullanıyoruz. Ama üzerinde mutlaka değişiklikler yapıyoruz. Hazır planın bazı avantajları var. Mesela bilmediğimiz şarkılar, etkinlikler, deneyler olabiliyor, yani bir nevi bize yeni bir kaynak gibi oluyor. Bizde okuyoruz ve öğreniyoruz*. "

Öğretmen 13 "*Ben elde plan hazırlamanın büyük zaman kaybı olduğunu düşünüyorum. Çünkü bir etkinliği tüm detayları ile yazmanın çok uzun sürdüğünü düşünüyorum. Etkinliklere bakan yalnızca biziz bu nedenle de bence günlük planda yalnızca etkinliklerin isimleri yer alsa yeterli. Hazır plan sayesinde tüm bu yükten kurtuluyoruz. Öğretmen her gün bir şeyler üretmek zorunda kalmıyor. Ben bazen bu konuda sorun yaşıyordum. Her gün aynı şekilde üretici ve yaratıcı olamayabiliyordum. Ben hazır plan kullanılmalı ama plan üzerinde bazı ekleme ve çıkartmalar yapılmalı diye düşünüyorum*. "

Öğretmen 15 "*Hazır planlar çocukların etkinlik kitapları ile birlikte geliyor zaten. Kitaplardaki etkinliklere paralel gittiği için hazır planları kullanmayı tercih ediyorum. Yeniden plan yazmaya çabalayarak zaman kaybetmiyorum. Zaten birçok evrak işi oluyor. Çocuklara ve diğer işlere böylece daha fazla zaman ayırabiliyorum*."

Ünver ve Erdamar (2015), Türkiye'de erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin program geliştirme sürecine katkıları üzerine yürüttükleri çalışmalarında program tasarısının uygulamaya geçirilmesinde plan hazırlama ve planı uygulama açısından sorun yaşandığını saptamışlardır. Öğretmenlerin hazır yıllık ve günlük planları tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Öğretmenler hazır planları özellikle denetleme sürecinde işe yaradığı için kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra hazır planlar üzerinde, çalıştığı bağlamın özelliklerine göre bilinçli olarak değişiklik yapan az sayıda öğretmen olduğunu saptamışlardır. Bu çalışmada da bazı öğretmenler planlar üzerinde değişiklik yaptıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu araştırmaya katılan öğretmenler içerisinde oldukça az sayıda (5 kişi) olarak göze çarpmaktadır.

Cömert'in (2003) çalışmasında ise, öğretmenlerin %63,7'si örnek olarak hazırlanan planları aynen kullanmayı uygun görmediklerini belirtmişlerdir. Türkiye'de hazır planları içeren yayınların 2006 program değişikliğinin ardından arttığını belirlemişlerdir. Oysa ki 2013 program tasarısında "*-Bu programı kullanan öğretmen eğitim planlarını kendisi hazırlar, uygular ve değerlendirir.*" (MEB 2013: 15) ifadesi yer almaktadır. İnce (2014) de, 2013 yılındaki değişimden sonra öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hazır planları kullanmayı sürdürdüklerini belirlemiştir. Öğretmenlerinin kullandıkları hazır günlük eğitim akışları ve etkinliklerin nitelikleri de bazı araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Alabay ve Yağan Güder (2015) 2014-2015 eğitim öğretim yılı kapsamında Türkiye'deki yayınevleri tarafından hazırlanan ve okul öncesi öğretmenlerinin sıklıkla kullandıkları okul öncesi eğitim setleri hazır planlarında yer alan fen etkinliklerinin, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı temel özellikleri açısından incelemiştir. Araştırmada, çalışmaya dahil edilen 5 hazır plan kapsamındaki

toplam 1782 etkinliğin sadece %8,64'ünün fen etkinliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamına alınan hazır planlardaki fen etkinliği olarak belirtilen bazı etkinliklerin içerikleri incelendiğinde ise bu etkinliklerin fen etkinliği olmadığı belirlenmiştir. Bu da öğretmenlerin sıklıkla kullanmayı tercih ettikleri hazır günlük eğitim akışlarının içerik açısından sorunlar içerdiğinin bir kanıtı olarak gösterilebilir.

Önceden Hazırlanmış Günlük Eğitim Akışlarının Kullanımına İlişkin Olumsuz Görüşler

Öğretmenlerin % 28'si hazır günlük eğitim akışlarının kullanılmaması gerektiğini belirtmiş ve kendilerinin günlük uygulayacakları etkinliklere ilişkin hazırlıklarını periyodik olarak yaptıklarını söylemişlerdir. Bu konuya ilişkin olarak öğretmenlerin çocukların gelişim seviyelerine, sınıf koşullarına ve diğer durumlara göre aylık planlarını ve günlük eğitim akışlarını nasıl düzenlediklerine ilişkin ifadeleri şu şekildedir;

Öğretmen 16 "*Ben plan hazırlamanın biraz zaman aldığını düşünsem de hazır planların çok sığ ve dağınık olduğunu düşünüyorum. Hazır planlarda yer alan etkinlikler çok daldan doruktan oluyor bir bütünlük arz etmiyor. Bu nedenle ben planlarımı kendim yazıyorum.* "

Öğretmen 17 "*Hazır planlar bizlerin sınıfını, çocukların gelişim düzeylerini nereden bilsin? Hazır planları bu nedenle çok baştan savma ve hatalı buluyorum. Etkinlikler içerisinde çok ciddi hatalar olduğunu görüyorum. Gerek çeşitlilik gerekse yaratıcılık anlamında çok yetersiz olduklarını düşünüyorum. Bu nedenle kendi sınıfımın çocuklarımın bireysel özelliklerine ve öğrenme isteklerine göre planlarımı kendim günlük olarak oluşturuyorum*."

Öğretmen 18 "Çocukların gelişim özellikleri, ilgileri ve dikkat süreleri değişken oluyor. Bu nedenle de iyi bir öğretmenin bunları dikkate alarak günlük planını kendisinin hazırlaması gerektiğini düşünüyorum. Yeni programda etkinlik havuzu oluşturulması şartı bulunuyor. Bu zaten öğretmene kolaylık sağlayan bir şey. Öğretmen boş zamanlarında etkinlikler oluştursa bunları bir araya getirmekte ve toparlamakta zaten zorlanmıyor. Ben kendim planımı hazırlamayı daha doğru buluyorum. Vicdani olarak da kendimi rahat hissediyorum."

Öğretmen 19 "*Ben okulum planlarımızı dikkatli bir şekilde incelediği ve eleştirdiği için hazır plan kullanmıyorum. Zaten artık doğru da gelmiyor. Ancak bizlerin günlük eğitim akışı hazırlarken bu kadar zorlandığını ve diğer meslektaşlarımın ise buna hiç emek ve zaman harcamadan rahat rahat öğretmenlik yaptıklarını düşünmek ve üzüyor*."

Öğretmen 20 " *Hazır planları bazen isteniz de kullanamıyorsunuz. Türkiye'de birçok şehirde çocuklar Türkçe bile bilmiyor ve konuşamıyor. Bu durumlarda zaten kendiniz oturup kara kara düşünerek planlarınızı oluşturmaya çalışıyorsunuz. Hazır planların Türkiye'nin heryerine uygun ve her koşula adapte edilebilir olduklarını düşünmüyorum. Öğretmen kendi öğrencilerine göre etkinliklerini kendisi planlamalı…* "

Öğretmen 21 "*Bence öğretmen kendi etkinliklerini yazmaya zamanla alışıyor. Önceleri saatlerce uğraşarak oluşturduğun plan bir süre sonra yarım saatte tamamlayabildiğin bir hale geliyor. Bunun için öğretmenin etkinlik dağarcığının iyi olması, sürekli kaynak kitapları karıştırarak kendini güncelleştirmesi gerekiyor. Sonuçta İstanbul'daki öğretmenle Hakkâri'deki öğretmenin aynı planı uygulamasını doğru bulmuyorum.* "

Öğretmen 22 "*Aldığım maaşın ve harcadığım emeğin karşılığını hazır planları uygulayarak alabileceğimi düşünmüyorum. Bu nedenle de etkinliklerini kendim oluşturuyorum. Aklıma etkinlik geldikçe mutlaka not ediyorum. Bir etkinlik havuzu oluşturuyorum kendime. Bu da her gün daha kısa süre bir sonraki günü planlamamı kolaylaştırıyor. Aylık zümrelerle de okul içerisinde planlar yapmamız bence günlük plan oluşturmanın temel çerçevesini sağlıyor çok önceden. Öğretmenlerin çalışması ve mesleklerine gereken önemi ve hassasiyeti vermeleri gerektiğini düşünüyorum.* "

Öğretmen eğitimi programlarının sorumluluklarından biri, mezunların çocuk gelişimi ile ilgili temel kavram ve becerileri program çalışmalarında kullanabilmesini sağlamaktır (Chen ve McNamee 2006). Bu çalışmadaki okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programlarından edindikleri bilgi ve becerileri zaman içerisinde yitirerek genele adapte oldukları ve uyum sağladıkları,

bu nedenle de genellikle çocukların gelişim özeliklerini göz ardı ettikleri belirlenmiştir. Oysaki bazı öğretmenler bunun tam tersini savunmuş ve her öğretmenin günlük eğitim akışlarını kendilerinin hazırlaması gerektiği hususunda önemli görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleklerine ve etik davranışlara sahip çıkmaları sevindirici bir bulgu olarak ortaya koyulmuştur. Ornstein ve Hunkins (2009), öğretmenlerin program değişikliklerinde sürekli destek göremezlerse, değişiklikleri uygulamada yalnız kaldıklarını hissettiklerini ve uygulamadan vazgeçebildiklerini belirlemişlerdir. Bu nedenle, program değişikliğinin kurumsallaşması mümkün olamadığını söylemişlerdir. 2013 Okul Öncesi Eğitim programında "Günlük plan" hazırlanmasının öğretmen merkezli eğitim uygulamalarına yol açması ve çocuğun kararlara katılımını engellemesi nedeniyle bu uygulamadan vazgeçilmiştir. Bunun yerine bir gün içinde gerçekleşen kahvaltı, yemek, temizlik ve dinlenme gibi rutinlerle, oyunlar ve diğer etkinliklerin yer aldığı "yarım ve tam günlük eğitim akışları" oluşturulmuştur. Günlük eğitim akışı, öğretmenin o gün yapacağı çalışmalara düzenli bir şekilde yer verdiği çerçeve bir plandır. Beslenme ve dinlenme zamanı gibi rutin etkinlikler ile oyun ve etkinlik zamanında yapılacak eğitim etkinlikleri planlanır ve bu akışa kaydedilir (MEB, 2013). Ancak bu çalışmada göstermiştir ki öğretmenlerin tamamı "Günlük Plan" kavramından henüz uzaklaşamamış ve yeni programın getirmiş olduğu yeniliklere adapte olamamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin program değişikliğini kurumsallaştırılması için çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin yayınevleri ya da çeşitli yayın organları tarafından önceden hazırlanmış günlük eğitim akışlarının kullanımı konusundaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin (%72) çoğunluğunun hazır günlük eğitim akışlarını kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin (%27) bir kısmının ise günlük eğitim akışlarını kendilerinin oluşturduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin hazır günlük eğitim akışlarını kullanmalarına neden olarak;

Her gün günlük eğitim akışı için etkinlik planı oluşturmayı vakit kaybı olarak görmelerini

Yeterince iyi etkinlikler üretemediklerini düşündüklerini

Okulda doldurmaları gereken çok sayıda evrak olmasını

Kolay ve daha ulaşılabilir olmasını

Uzman kişilerce üretildiklerine inanmalarını

Bu durumu yıllar geçtikçe alışkanlık hale getirmelerini

göstermişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmı ise hazır etkinlikleri kullanmamalarına, hazır günlük eğitim akışlarından yararlanmamalarına neden olarak;

Çocukların gelişim seviyeleri bilinmeden hazırlandıkları için yeterli olmadıkları

Türkiye'nin farklı okullarının, farklı illerinin koşulları bilinmeden hazırlandıkları için her koşula adapte edilemedikleri,

Günlük eğitim akışı oluşturmanın öğretmenin asli görevi olduğunu,

Öğretmenlerin yazdıkça yeni etkinlikler türetebildiklerini, bunu da öğretmenin dinamik kalmasına fayda sağladığını,

göstermişlerdir.

Bu araştırmanın sonucunda akademisyenlere ve öğretmenlere bir takım öneriler sunulmaktadır:

Okul Öncesi öğretmenlerinin etkinlik hazırlama ve günlük eğitim akışı oluşturma aşamalarında güdülenmelerini sağlamak, bilgi eksikliklerini gidermelerine yardımcı olmak amacıyla akademisyenler ile aralarında online olarak da sağlanabilecek bir mentörlük sistemi oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin belirli dönemlerde akademisyenlere danışabilmeleri ve sorunlarına birlikte çözüm üretmeleri sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin günlük eğitim akışlarının, hazırladıkları etkinliklerinin okul müdürleri ve müdür yardımcıları, öğretmenler tarafından oluşturulacak periyodik toplantılar ile fikir alışverişi ortamında hazırlanması sağlanmalıdır.

Öğretmenlere okul öncesi eğitimde etik ve etik davranışlar üzerine eğitimler verilmeli ve bu konu sıklıkla hatırlatılmalıdır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişim düzeylerini önemseyen, sınıf ortamına ve çevresine katkıda bulunabilen yaratıcı bireyler olarak yetişmeleri Eğitim Fakülteleri aracılığı ile gerçekleşmektedir. Bu nedenle üniversitelerin Eğitim Fakülteleri bünyesinde bulunan Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinin öğretim elemanlarının alanından mezun olmuş, öğrenmeye açık bireylerden oluşmasına özen gösterilmelidir.

Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği bünyesindeki lisans derslerinin içerisine Özel Öğretim Yöntemleri dersi dışında "Okul Öncesi Eğitim Programı" dersinin eklenmesi sağlanmalıdır. Bu ders kapsamında okul öncesi eğitim programlarının geçmişi, yapılmış değişiklikler ve programın doğru ve başarılı bir şekilde uygulanması için örnekler sunulmalıdır. Öğrenciler ile uygulamalar yapılmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi eğitimi alanında hizmet verebilecek müfettiş yetiştirilmesi hususunda titizlikle çalışmalar yürütülmelidir. Başarılı ve özveri ile çalışan öğretmenlerin sıklıkla ödüllendirilmelerine ilişkin düzenlemeler getirilmelidir.

KAYNAKÇA

Alabay, E. ve Yağan Güder, S. (2015). Hazır Planlarda Yer Alan Fen Etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Temel Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Uluslarası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (4), 1-21.*

Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim I,* İstanbul: Ya-pa Yayınları.

Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı* (Geliştirilmiş 2. Baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Berrueta-Clement, J. R., Schweinhart, L. J., Barnet, W. S., Epstain, A. S. & Weikart, D. P. (1984). *Changed lives: The effects of the perry pre-school program on youths through age 19.* Ipsilanti: High Scope Press.

Chen, J.Q. ve McNamee, G. (2006). Strengthening early childhood teacher preparation: Integrating assessment, curriculum development, and instructional practice in student teaching, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27 (2), 109-128.

Cotton, K. & Conklin, N.F. (1989). *Research on early childhood education*, Northwest Regional Educational Laboratory, School Improvement Research Series (SIRS), Topical Synthesis #3 Erişim: [http://www.nwrel.org/scpd/sirs/3/topsyn3.html]. Erişim tarihi: 8 Şubat 2016.

Cömert, S. (2003). *2002 yılı okulöncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşleri ve uygulamaları (Sakarya ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev.ed. Bütün, M. ve Demir, S.B.). Ankara: Siyasal Yayıncılık.

Çelik, M. ve Gündoğdu, K. (2007). *Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi.* [file:///C:/Users/TT/Downloads/4174-16493-1-PB.pdf]. Erişim tarihi: 6 Şubat 2016

Demirel, Ö. (2005). Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı, 9. Baskı Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). *The qualitative research interview*. Medical Education, 40, 314-321.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gündoğdu, K., Turan, S., Kızıltaş, E., Çimen, N. ve Kayserili, T. (2008). 2002 ve 2006 okul öncesi öğretim programlarında yer alan değişikliklerin öğretmen algılarına göre karşılaştırılması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 47-71*. Erişim: [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/kandir.htm]. Erişim tarihi: 1 Şubat 2016

İnce, Z. (2014). Yenilenen okulöncesi eğitim programının öğretmenler tarafından uygulanma düzeyi. *3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Ankara.

Kandır, A. (2001). **Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi,** Milli Eğitim Dergisi, Sayı:151.

MEB. (1994). Okul Öncesi Eğitim Programları Kreş Anaokulu Anasınıfı, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2012). *Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık

Ornstein, A., & Hunkins, F. (2009) *Curriculum Design. In Curriculum: Foundations, Principles and Issues* (5th Ed.), 181-206. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon

Patton, Q. M. (2014) *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev Edt: Bütün, M. ve Demir, S. B). Ankara: PegemA

Rubin, H. J. (1983). *Applied social research.* Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing.

Schweinhart, L.J. & Weikart, D.P. (1980). *Young children grow up: The effects of the Perry Preschool Program on Youths Through Age 15 (Monographs of the High and Scope Educational Research Foundation 7)*. Ipsilanti, MI: High/ScopePress.

Sönmez, V. (1994). Program geliştirmede öğretmen el kitabı,7. Baskı Ankara: Şafak Matbaacılık.

TTKB. (1989). Tebliğler Dergisi, Cilt: 52, Sayı: 2293 Erişim: [file:///C:/Users/TT/Downloads/2293-agustos-1989.pdf]. Erişim tarihi: 10 Şubat 2016

Tuğrul, B. (2005). Çocukta yaratıcılık ve drama, okul öncesinde dramayla fen ve matematik eğitimi. (Editör: Yard. Doç. Dr. Ali ÖZTÜRK). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 2003

Ünver, G. ve Erdamar, G. (2015). Türkiye'de Erken Çocukluk Dönemi Öğretmenlerinin Eğitim Programı Geliştirme Sürecine Katkıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 16 (1), 215-234*.

Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE EBEVEYNLERİN ETKİNLİKLERE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Sibel Sönmez, sibel.sonmez@ege.edu.tr
Arş. Gör. Gamze Bilir Seyhan, gamze.bilir.seyhan@ege.edu.tr
Raziye Erkul, raziyerkul@gmail.com
Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi

ÖZET

Bu çalışmada ebeveynlerin anaokuluna devam eden çocuklarının fiziksel aktivite ihtiyaçları ve okuldaki dış mekan etkinliklerine yönelik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bir durum çalışması örneği olan bu çalışmanın katılımcılarını İzmir ilinde yaşayan ve çocuğu anaokuluna devam etmekte olan 160 ebeveyn oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından oluşturulan anket formunda ebeveynlerin demografik bilgilerine, okul öncesi eğitimde uygulanan iç ve dış mekan etkinliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf içi etkinliklerin hem okul öncesi hem de ilkokula hazırlıkta daha önemli algılandığı tespit edilmiştir. Ebeveynlerin çoğunluğun dış mekan etkinliklerinin okul öncesindeki önemli öğrenme etkinliklerinden biri olduğunu ifade ettikleri de görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Okul Öncesi Eğitimi, Etkinlikler, İç Mekan, Dış Mekan*

Erken çocukluk döneminde çocuğun kazandığı deneyimler gelecek yaşantısını etkilemektedir. Yaşamın ilk yıllarında çocuğun aktif ve etkileşim içerisinde olduğu bir okul öncesi eğitim programı ile deneyim kazanması, ilerideki akademik başarısını etkileyen önemli bir unsurdur. Kaliteli bir okul öncesi eğitimin sağlanabilmesi için çocuk, okul öncesi eğitim kurumu ve ebeveynler etkileşim ve uyum içerisinde olmalıdırlar. Okul öncesi eğitim kurumunun yapısı, özellikleri ve uyguladığı politikalar okul öncesi eğitimi etkileyen unsurlardandır. Ebeveynlerin, okulun uyguladığı politikaları ve uygulanan okul öncesi eğitim etkinliklerini algılayış biçimleri çocukların desteklenmesi ve etkinliklere katılımlarının arttırılması için önem taşımaktadır (Jeffries, 2012).

Çevreyi anlamlandırma ve çevreye uyum sağlama sürecinde olan okul öncesi çocuklarına sınıf ortamında sunulan etkinliklerin dışında, doğal ortamlarda planlanmış etkinlikler de sunmak gerekmektedir. Çocuklarda doğuştan var olan merak dürtüsünün yanında, doğacı zekalarının gelişimine de katkı sağlanmalıdır. Yaşadıkları çevreyi, doğayı, hayatı tanıyıp anlamlandırabilmeleri ve o yaşamın bir parçası olduklarını benimsemeleri için çocuklara sınıf içi etkinliklerin yanında doğada çalışma, etkinlikler yapma ve araştırma fırsatı sağlanması gerekir (Dillon, vd., 2006)

Okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel etkinliklerde en etkili ve verimli oldukları zamanlarından biri dış mekan etkinlikleri zamanlarıdır. Dış mekan etkinlikleri ile fiziksel etkinlikler arasında anlamlı ve tutarlı bir ilişki bulunmaktadır (Dolinsky, Brouwer, Ostbye, Everson & Siega-Riz, 2011; Jayasuriya, 2014; Sallis, Prochaska & Taylor, 2000). Bu dönemdeki çocuklar, dış alanlarda oynarken sınıf içi etkinliklere kıyasla daha dinamik ve aktiftirler. Bu nedenle, özellikle bu yaş grubu için dış mekan etkinliklerini arttırmanın yararlı olacağı belirtilmektedir (Tandon, Sealens, Zhou, Kerr & Christakis, 2013).

Fiziksel Etkinlik ve Okul Öncesi Eğitim

Çocukların fiziksel etkinliklerde bulunma sürelerinin azalması ve teknolojiye bağımlı olarak sınıf içi etkinliklere yönelmeleri beraberinde bir takım sağlık sorunlarını getirmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun Nisan 2015'de yayınladığı İstatistiklerle Çocuk 2014 raporuna göre Türkiye'de çocukların % 8.3'ü obez oldukları belirlenmiştir. Raporda, Türkiye'deki çocukların (7-8 yaş) % 2,1'i zayıf,

% 75,5'i normal, % 14,2'si kilolu ve % 8,3'ü şişman (obez) kategorilerinde yer aldıkları belirtilmiştir (TÜİK, 2015).

Çocukluk çağındaki obezite bedende oldukça zarar verici etkiler yaratabilmektedir. Obez çocuklar bir çok sağlık riski taşımaktadırlar. Öncelikle çocukluklarında obez olan bireyler yetişkin yaşamlarında da obez olma eğilimindedirler. Bunun yanı sıra, yüksek kan basıncı ve kolesterol düzeyleri beraberinde kardiyovasküler hastalıklara, astım gibi solunum sistemi rahatsızlıklarına, reflüye, insülin direnciyle birlikte tip 2 diyabete, kas iskelet sistemi bozukluklarına, depresyon gibi psikolojik strese, özgüven azalmasına ve beraberinde yaşam kalitesinin düşmesine neden olmaktadır. Ayrıca sosyal, fiziksel ve duygusal fonksiyon bozukluklarına da neden olmaktadır (Ells, Campbell, Lidstone, Kelly, Lang & Summerbell, 2005).

Günümüzde bireylerin yaşadıkları çevreler sağlıklı seçimler yapabilmelerini engellemektedir. Fiziksel etkinliklerin azalması ve hazır gıdaların tüketiminin artması beraberinde obezitenin oluşumuna destek olmaktadır. Bu nedenle, erken çocukluk döneminde çocuklara sunulacak fiziksel etkinlik ve sağlıklı beslenme ortamları onların yetişkinliklerinde de sağlıklı bireyler olmalarını desteklemektedir. Çocuklarda fazla yağ oranının neden olduğu obeziteye engel olmak ve sağlıklı bireyler yetiştirmek için de okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel etkinliklere ve dış alan oyun zamanlarına önem verilmelidir. Aynı zamanda da ebeveynlerin çocuklarla birlikte okul dışında bu tür aktivitelere zaman ayırmaları da önemlidir.

Amerikan Sağlık Bakanlığı'nın 2008 yılında yayımladığı Amerikalılar için Fiziksel Etkinlik rehberinde çocukların günlük en az 60 dakika fiziksel etkinlik yapmalarını önerilmektedir (Burdette, Whitaker & Daniels, 2004). Türk Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 yılında güncellediği Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ise hareket etkinliklerine vurgu yapılmış ve günlük akışta bahçe zamanına yer verilmiştir.

Dış Mekan Fiziksel Etkinliklerin Çocuğun Gelişimine Etkisi

Dış alan oyunlarını arttırmak ve çocuklara yapılandırılmamış oyunlar sunmak çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarını desteklemektedir. Bu üç gelişim alanının desteklenmesi ve çocuklara yarar sağlanması için, sınıf dışında fiziksel oyunlar oynanabilecek özel bahçe alanları yaratılmalıdır. Çocuğa farklı ortamlarda çalışma imkanı sunulduğunda, çocuğun algı ve motor bilincinin uyarılması sağlanırken aynı zamanda mekan bilincinin farkına varması da desteklenmiş olur (Veitch, Bagley, Ball & Salmon, 2006).

Institute of Medicine'in yaptığı çalışmalar sonucunda, okullarda fiziksel etkinlikleri arttırmanın beyin gelişimini destekleyeceği ve akademik performansı arttıracağı saptanmıştır (IOM, 2013). Problem çözme, muhakeme yapma ve planlama gibi üst düzey bilişsel beceriler, okul öncesi dönemden ilkokul çağına kadar hızla gelişir (Tomporowski, Lambourne & Okumura, 2011).

Hareket eğitiminin çocukların öğrenmeleri üzerine olan etkisine yönelik erken çocukluk eğitimcilerinin algılarını inceleyen nitel bir çalışmada, eğitimcilerin okul öncesi dönem çocuklarının hareket gereksinimlerini algıladıkları, ancak güven ve sosyal becerilerin geliştirilmesi, öğretmen-çocuk ilişkilerini desteklenmesi ve fiziksel etkinliklerin duyuları öğrenme üzerindeki yararları konusunda bilgilendirilmeye gereksinim duydukları tespit edilmiştir (Gehris, Gooze & Whitaker, 2014). Ebeveynler erken çocukluk dönemindeki okuryazarlığının bilişsel olarak faydalarının farkında olurlarken, aktif oyunlar ve fiziksel etkinliklerin olası bilişsel faydalarını göz ardı edebilmektedirler (Copeland, Sherman, Kendeigh, Saelens & Kalkwarf, 2009). Bilişsel gelişim ve akademik başarı için fiziksel etkinliklerin olası faydalarını anlayamamak, okul öncesi eğitim kurumlarında bu etkinliklerle öğrenmenin önceliğinin azaltılmasına ve aktif dış mekan etkinlikleri için aile desteğinin sınırlı kalmasına neden olabilmektedir.

Dış Mekan Fiziksel Etkinliklere Engel Olan Faktörler

Anaokulu ve çocuk bakım merkezlerinde fiziksel etkinliklerin artırılmasını engelleyen ve öğret-

menler tarafından tanımlanan birkaç neden bulunmaktadır. Bu nedenlerin ebeveynlerden kaynaklanmış olanları arasında, dışarıda oynamak için uygun olmayan kıyafetler, anne babaların çocukların sınıf içi etkinliklerde zamanlarını harcamalarını istemeleri ve okul zamanı içerisinde çocukların aktif oyun oynamalarını desteklemeyi uygun görmemeleri yer almaktadır (Copeland, v.d., 2009). Dış mekan etkinlikleri için çocukların kıyafetlerinin uygun olmamasının olası sebepleri arasında, anne babanın unutkanlığı, sabah çocuğu okula hazırlamanın aileler için zor ve aceleye gelmiş olması, etkinliklerde sınıf içi ile sınırlı kalınması ve bahçe oyunlarının öneminin aileler tarafından anlaşılamamış olması bulunmaktadır. Sabah telaşıyla çocuğuna uygun giysileri koymayı unutan ya da yağışlı veya ılık havaya uygun çocuğunu giydirmeyen ebeveynler, çocukların dışarıya çıkmasını engelleyebilmektedirler. Sınıftaki bir ya da iki çocuğun uygun giysilerinin olmaması, iç ve dış oyun alanlarında çocukların gözlemlenmesi için gerekli olan personel çocuk oranını etkileyeceğinden dolayı çocukların dışarıya çıkarılması sağlanamayacaktır. Sınıf dışındaki oyunun öneminin farkında olmayan ebeveynler, çocuklarının uygun giyinmesini önemsememekte ve böylelikle çocuklarının sınıf dışına çıkmalarını engellemektedirler. Yapılan bir çalışmada, çocukların gelişimleri için ebeveynlerin açık alanda aktif oyunları desteklemeleri gerektiği ifade edilmiştir. Aynı zamanda, çocuklarını dış mekanda oynamaya uygun giydirmeleri konusunda ebeveynleri teşvik etmenin, ailelerin dış mekan etkinliklerinin çocuğun gelişimi üzerine etkileri konusunda daha eğitimli olmaları ile gerçekleşebileceği sonucuna varılmıştır (Copeland, Kandeigh, Salens, Kalkwaf & Sherman, 2011).

Ebeveynler çocukların fiziksel etkinliklere ve dış mekan etkinliklerine katılmalarını etkilemektedirler. Bu nedenle, öğretmenler ve okul yönetimi ebeveynlerin okuldaki bahçe oyunları hakkındaki kaygıları üzerine çalışmalar yapmalı, aile bilgilendirme panoları oluşturmalı ve okul bahçelerini sağlıklı bir öğrenme ortamı olarak algılamaları için desteklemelidirler.

Çalışmanın amacı

Ebeveynlerin okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının fiziksel etkinlik ihtiyaçları ve okuldaki dış mekan etkinliklerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

YÖNTEM

Çalışmada, ebeveynlerin ele alınan konuya ilişkin var olan görüşlerini betimlemek amaçlanmıştır. Bu nedenle, bu çalışma kapsamında betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Ebeveynlerin konu ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak adına araştırmacılar tarafından bir anket formu oluşturulmuştur. Anket formunda ebeveynlerin demografik bilgilerini, okul öncesi eğitimde uygulanan iç ve dış mekan etkinliklerine ilişkin algılarını ortaya çıkaracak sorular yer almaktadır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını çocuğu bağımsız anaokuluna devam eden ve çocuğunu okula kendisi getirip götüren ebeveynler oluşturmuştur. Araştırma konusunda bilgilendirme yapıldıktan sonra araştırmaya katılmayı kabul eden ve anket formunu dolduran toplam 160 ebeveyn çalışmaya alınmıştır. Formlardaki eksik alanlar nedeniyle ancak 141 form (% 88,12) değerlendirmeye alınmıştır. Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında sergiledikleri ilk davranışlar, çocukların becerileri, baskın oldukları çeşitli yönleri ve yetenekleri hakkında öğretmene bilgi vermektedir. Geçmiş yaşantılar, beceriler ve sosyo-demografik olarak homojen bir sınıf ortamı oluşturmak eğitimin etkili ve verimli olmasına katkı sağlamaktadır. Ebeveynlerin ve çocuğun birincil bakıcısının etnik kökeni, sosyo-demografik özellikleri homojen bir sınıf oluşumunu etkileyen faktörler arasında bulunmaktadır. Çocuklar okula hazırbulunuşluk için öğretmenlerin algılarını etkileyen çeşitli beceri, yetenek ve yeterlilikler ile okula gelirler (Tudge, Odero, Hogan & Etz, 2003). Ebeveynlerin okul öncesi etkinlikleri algılayış biçimlerinin araştırıldığı bu çalışmada ise katılımcıların sosyo-demografik özellikleri bazında kendilerini ifade ettikleri bilgiler doğrultusunda okulda homojen bir sınıf ortamı olduğu saptanmıştır. Anket formunu dolduran kişilerin % 85,6'sı anne ve % 14,4'ü babadır. Katılımcıların %

53,9'u lisans mezunudur. Yaş ortalamaları 35,97 ± 4,73 olan katılımcılar en çok 50, en az 24 yaşındadır. Katılımcılara gelir düzeyleri sorulduğunda % 53,8'i kendilerini orta düzey gelire sahip olarak ifade etmiştir. Katılımcıların 72'si yani % 51,1'i okul öncesi eğitime devam eden çocuğu dışında da çocuğa sahiptir. Ailelerin % 79,9'u apartman dairesinde otururken, % 5,7'si müstakil bir evde yaşamaktadır. Katılımcıların % 80,8'i evlerinin çevresinde çocuklarının oynayabilecekleri güvenli bir alanın olduğunu belirtmektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların % 57,1 erkek ve % 42,9'u kızdır. Çocukların ortalama 63,50 ± 8,53 aylık oldukları belirlenmiştir.

Verilerin toplanması

Ebeveynlere, okul öncesi eğitimde iç ve dış mekan etkinlikleri ile ilgili olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Anket formu sosyo-demografik verilerin de yer aldığı toplam 60 sorudan oluşmaktadır. Ankette yer alan sorular 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan etkinlikler ve literatürde yer alan dış mekan algısına yönelik kavramlar temel alınarak hazırlanmıştır. Anket 2 bölümden oluşmuş, ilk bölümde okul öncesi eğitimde uygulanan etkinliklerin ne derece önemli olduğu ve ilkokula hazır bulunuşlukta ne kadar önemli olduğu sorulmuştur. İkinci bölümde ise ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarını temel alarak çocukların dış mekanda ne kadar zaman geçirmeleri gerektiğini ifade edebilecekleri maddeler yer almaktadır. Dış mekan etkinliklerine ilişkin bu maddeler 1 (katılıyorum) - 5 (katılmıyorum) puanlarını içerdikleri için aileler ilgili ifade için düşüncelerine uyan puanı işaretlemişlerdir.

Verilerin analizi

Verilerin analizi SPSS 18 veri paketi kullanılarak sayı ve yüzde dağılımları, puan ortalamaları ve t testi analizleri yapılarak çözümlenmiştir. Ayrıca açık uçlu sorular için içerik analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Bulgular ailelerin okul öncesi etkinlikler ve dış mekân kullanımına ilişkin görüşleri olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir.

Ebeveynlerin Okul Öncesi Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Tablo 1. Ebeveynlerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri okul öncesi eğitim ve ilkokula hazırlık için nasıl algıladıklarının dağılımı

	Okul öncesi için		İlkokula hazırlık için	
	X	Ss	X	Ss
Sınıf İçi Etkinlikler	2,79	,48	2,82	,40
Sınıf Dışı Etkinlikler	2,74	,51	2,79	,47

Okul öncesi eğitim ve ilkokula hazırlık için sınıf içi etkinliklerin önemli algılandığı Tablo 1'de görülmektedir. Katılımcılara okul öncesi etkinliklerinin önem derecesini 1-3 puan aralığında puanlandırmaları istendiğinde okul öncesi etkinliklerde sınıf içi etkinliklerin ortalama 2,79 ± ,48, ilkokula hazırlıkta ise ortalama 2,82 ± ,40 olarak puanlandığı görülmüştür. Aileler sınıf dışı etkinlikleri ortalamanın üzerinde puanlansa da her iki grupta da sınıf içi etkinliklere göre daha az önemli algılamışlardır.

Tablo 2. Ebeveynlerin MEB 2013 Okul Öncesi Programı'nda yer alan etkinlikleri okul öncesi eğitim ve ilkokul hazırlık için puanlamalarının dağılımı

	Okul öncesi için		İlkokula hazırlık için	
	Ort.	Ss	Ort.	Ss
Sanat Etkinliği	2,55	,57	2,46	,63
Matematik Etkinliği	2,73	,50	2,70	,51
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği	2,69	,58	2,70	,59
Türkçe Etkinliği	2,75	,49	2,72	,52
Müzik Etkinliği	2,52	,59	2,46	,58
Fen Etkinliği	2,58	,61	2,55	,61
Oyun Etkinliği	2,82	,47	2,77	,50
Hareket Etkinliği	2,84	,42	2,72	,52
Drama Etkinliği	2,64	,58	2,55	,60

Ebeveynlerden, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan, iç ve dış mekânda yapılabilecek etkinlikleri okul öncesi eğitim alan çocuklar için önem derecesine göre puanlamaları istendiğinde, ilk sırada hareket etkinlikleri 2,84 ± ,42; oyun etkinlikleri 2,82 ± ,47; sonrasında da Türkçe etkinlikleri 2,75 ± ,49 yer almaktadır. Çocukların, okul öncesi eğitimde yer alan ve ilkokula hazırlık için hazır bulunuşluğu arttırıcı etkinliklere eklenmesini düşündükleri etkinlikler sorulduğunda verilen cevaplar spor, sosyal ve akademik olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Spor etkinlikleri kategorisi içerisinde spor, serbest oyun zamanı; sosyal etkinlikler içerisinde iletişim, terbiye, görgü kuralları, kendine güven kazandırma, oyuncak günü; akademik etkinlikler içerişinde ise yabancı dil ve satrancın yer alması gerektiğini düşündükleri saptanmıştır. Özellikle ilkokula hazır bulunmada ailelerin "kendine güven kazandırma" "kendini ifade etme" gibi etkinliklere vurgu yaptıkları görülmüştür.

Ebeveynlerin Dış Mekân Kullanımı ve Etkinliklerine İlişkin Görüşleri

Katılımcılar çocuklarının okulda geçirdiği bir gün içerisinde ortalama 74 ± 53,76 dakika dışarıda oyun oynadıklarını düşünmektedirler. Verilen cevaplara bakıldığında ailelerin çocuklarının maksimum 420, minimum 15 dakika bahçede oynadıklarını düşündükleri tespit edilmiştir. 6 aile ise bu soruyu cevaplandırmamıştır. Ailelerin okul zamanı içerisinde çocukların bahçede geçirmelerini istedikleri süre minimum 20, maksimum 380 dakika olmakla birlikte ortalama 104,33 ± 58,48 dakika olarak belirlenmiştir.

Çocuklarının devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunun dış alan oyunlarıyla ilgili bir politikasının olup olmadığı sorulduğunda katılımcıların % 52,2'si böyle bir politika olup olmadığından emin olmadıklarını belirtmişlerdir. Okulun bir politikası olduğunu belirtenlerin arasında 25 aile, okulun günlük ortalama 60 ± 25,22 dakika dış mekana zaman ayırdığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların % 66'sı okulun hava durumuyla ilgili bir politikasının olduğunu ifade etmiştir. Okulun dış alan etkinlikleri için düzenlenmiş olan bir giyim politikası olup olmadığı sorulduğunda ise % 44,9'u evet cevabını verirken % 36,2'si hayır cevabını vermiştir. Ayrıca, ailelerin % 18,8'i ise bilmediğini ifade etmiştir. Ailelerin % 78,4'ü dış mekâna ait okul politikalarıyla ilgili öğretmen ile görüşmediğini ifade ederken % 81,8'i öğretmenlerin kendilerine bu konu hakkında herhangi bir şey söylemediklerini belirtmişlerdir.

Aileler çocuklarının okul dışında hafta içi ortalama 80,63 ± 78,48 dakika dışarıda vakit geçirdiklerini belirtmektedirler. Hafta sonları ise çocuklarının ortalama 167,15 ± 108,39 dakika park, ev yakınındaki mekânlar, komşu, yüzme havuzu gibi alanlarda zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında, katılımcıların % 41,00'i haftada 2,5 saatten fazla fiziksel etkinliklere zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3. Ebeveynlerin dış mekan etkinliklerine ilişkin görüşleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Bence dış alan etkinlikleri okul öncesindeki önemli öğrenme etkinliklerinden biridir.	3	2,1	2	1,4	5	3,5	62	44,0	69	48,9
Aktif dış mekan oyunları çocuğu okula hazırlar.	2	1,4	4	2,8	17	12,1	68	48,2	50	35,5
Benim çocuğum yağmurlu ya da soğuk havada dışarıda oynamamalıdır.	21	14,9	36	25,5	21	14,9	37	26,2	26	18,4
Benim çocuğum hava yeterli sıcaklıkta değilse şapka, eldiven, atkısı olmadan dışarıda oynamamalıdır.	10	7,1	35	24,8	14	9,9	56	39,7	26	18,4
Benim çocuğum kesinlikle yağmurlu havada dışarıda oynamamalıdır.	21	14,9	37	26,2	17	12,1	41	29,1	25	17,7
Benim çocuğum hastayken kesinlikle dışarıda oynamamalıdır.	14	9,9	21	14,9	16	11,3	45	31,9	45	31,9
Sabahları çocuğumu okula hazırlarken dışarıda da oynayabilmesi için hazırlamak benim için zordur.	56	39,7	58	41,1	11	7,8	10	7,1	6	4,3
Çocuğumun dışarıda başına bir şey gelir diye çok endişeleniyorum.	18	12,8	36	25,5	26	18,4	39	27,7	22	15,6
Bana göre fen, sanat, matematik etkinlikleri dışarı etkinliklerinden daha önemlidir.	15	10,6	71	50,4	26	18,4	17	12,1	12	8,5

Ebeveynlerin dış mekan etkinliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, % 92,9'u dış alan etkinliklerinin okul öncesi eğitimdeki önemli öğrenme etkinliklerinden biri olduğunu ifade ederken % 3,5'inin bu görüşe katılmadığı saptanmıştır. % 3,5'u ise bu konu hakkında karasız olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların % 83,7'si aktif dış mekan oyunlarının çocuğu okula hazırladığını % 4,2'si ise bu görüşe katılmadığını ifade etmiştir.

Ebeveynlerin % 44,6'sı yağmurlu ya da soğuk havalarda çocuğunun dışarıda oynamaması gerektiğini belirtirken % 40,4'ü havanın yağmurlu ya da soğuk olduğu günlerde de dışarıda oynayabi-

leceğini ifade etmiş, % 14,9'unun bu konuda kararsız olduğu saptanmıştır. Katılımcıların % 58,1'i yeterince sıcak olmayan havalarda çocuğunun şapka, eldiven ve atkısı olmadan dışarıda oynamaması gerektiğini belirtmesine karşın, % 31,9'unun bu görüşe katılmadığı belirtilmiştir. Katılımcıların yarıya yakını (% 46,8) yağmurlu havalarda çocuğunun kesinlikle dışarıda oynamaması gerektiğini ifade ederken % 41,1'inin bu düşünceyi reddettiği, % 12,1'inin ise kararsız kaldığı saptanmıştır.

Ebeveynlerin % 63,8'i çocuğunun hastayken dışarıda oynamaması gerektiğini belirtmiş, ancak % 24,8'i çocuğu hastayken de dışarıda oynayabileceğini söylemiştir. Ailelere, sabah çocuğunu hazırlarken dışarıda da oynayabilmesi için hazırlamanın onlar için zor olup olmadığı sorulduğunda tamama yakını (% 80,8) bu durumun zor olmadığını, % 11,4'ü ise bu görüşe katılmadığını ifade etmişlerdir. Ailelerin % 38,3'ü çocuğu dışarıda oynarken başına bir şey geleceği için endişe duyduğu, % 43,3'ü bu konuda herhangi bir endişe duymadığını, % 18,4'ü de bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerin % 62,00'inin fen, sanat, matematik etkinliklerinin dışarı etkinliklerinden daha önemli olmadığını, % 20,6'sının ise dış alan etkinliklerine kıyasla fen, matematik ve sanat etkinliklerinin daha önemli olduğunu düşündükleri saptanmıştır.

TARTIŞMA

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukları olan ebeveynlerin okul öncesi eğitimdeki sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri üzerine algıları incelenmiştir. Ebeveynlerin sınıf içi etkinlikleri (2,79) sınıf dışı etkinliklere (2,74) kıyasla daha önemli olarak algıladıkları saptanmıştır. Ancak, puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Katılımcıların ilkokula hazırlık için sınıf içerisindeki etkinliklerin önemli olduğunu vurguladıkları, ancak sınıf dışı etkinliklerin ve fiziksel etkinliklerin de çocukların akademik başarılarına katkı sağlayacağını algıladıkları saptanmıştır. Ebeveynlere Tablo 4'de yer alan ifadeler verildiğinde katılımcıların % 62.00'si fen, sanat, matematik etkinliklerinin dış mekan etkinliklerine kıyasla daha önemli olmadığını ifade etmişlerdir. Veitch ve diğerleri (2006) ebeveynlerin çocuğun aktif oyunlarının desteklenmesi ya da planlanmasında, politikaların oluşturulmasında ve fiziksel aktivitenin desteklenmesinde önemli hedef gruplar olduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler tarafından fiziksel etkinliklerin çocuğun gelişimine sağladığı katkıların algılanması, çocukların fiziksel etkinliklerinin ve dış mekan etkinliklerinin desteklenmesi ve arttırılmasında katkı sağlamaktadır (Veitch vd., 2006).

Araştırma sonuçlarına bakıldığında katılımcılardan okul öncesi eğitim etkinliklerini puanlamaları istendiğinde ilk sırada hareket ve oyun etkinliklerinin yer aldığı saptanmıştır. Ebeveynler okul öncesi dönemdeki çocuklarının gelişimleri ve ilkokula hazır bulunuşlukları için oyun ve hareket etkinliklerine önem verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Ebeveynlere okul öncesi eğitimde yer alan ve ilkokula hazırlık için hazır bulunuşluğu arttırıcı etkinliklere eklenmesini düşündükleri etkinlikler sorulduğunda verilen cevaplar arasında spor ve oyun ekinliklerinin yer alması, katılımcıların fiziksel etkinliğin gerekliliği üzerindeki görüşe katıldıklarını destekler niteliktedir.

Katılımcılara çocuklarının okulda geçirdiği bir gün içerisinde ortalama ne kadar dış mekan etkinliklerine katıldıkları sorulduğunda 74 ± 53,76 dakika dışarıda oyun oynadıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, okul saatleri dışında hafta içi ve hafta sonu ne kadar dış mekanda aktif zaman geçirdikleri sorulduğunda sırasıyla 80,63 ± 78,48 dakika ve 167,15 ± 108,39 dakika geçirdikleri ifade edilmiştir. Ailelerin okul saatleri içerisinde çocuklarının bahçede geçirmelerini istedikleri süre ortalama 104,33 ± 58,48 dakika olarak belirtmişlerdir. Okul öncesi dönemdeki çocukların haftada en az 5 gün, günde toplam 60 dakika aktif fiziksel aktivitede bulunmaları gerekmektedir. Çocukların sağlıklı gelişebilmeleri için eğlenceli aktiviteler eşliğinde günlük 60 dakika oynamaya ihtiyaçları vardır (Cooper, Page, Foster & Qahwaji, 2003; Janssen & LeBlanc, 2010). Bir diğer araştırmaya göre; çocukların günlük 60 dakika yapılandırılmış ve 60 dakika yapılandırılmamış olmak üzere en az 120 dakika orta düzeyde hareketli fiziksel etkinliklere katılmaları gerektiği ifade edilmiştir (Beets vd., 2011). Copeland ve diğerlerinin (2011) araştırmasında dış mekan "temiz hava" olarak adlandırılmıştır. Ayrıca, bu çalışmada fiziksel etkinlikler ve dış mekan etkinliklerinin çocuklardaki agresyon, anksiyete ve depresyonu engellediği, bilişsel gelişimi desteklediği, öz-saygıyı arttırdığı ve sosyal

etkileşim becerilerine katkıda bulunduğu saptanmıştır (Copeland vd., 2011). Çalışmada, ebeveynlerin de literatürde önerilen zaman dilimlerine benzer şekilde dış mekan etkinliklerini desteklediklerı saptanmıştır.

Katılımcılara çocuklarının devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumunun dış mekan ile ilgili herhangi bir politikasının olup olmadığı sorulduğunda %52,2'si okul öncesi eğitim kurumunun böyle bir politikaya sahip olup olmadığından emin olmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşın, katılımcıların % 66'sı okulun hava durumuyla ilgili bir politikasının olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların % 49,9'u okulun dış mekan etkinlikleri için düzenlenmiş bir giyim politikasına sahip olduğunu söylemekte, % 36,2'si ise bu görüşe katılmamaktadır. Ebeveynlerin dış mekan ile ilgili politikalar arasında hava durumu ve giyim politikalarının yer alıp almadığını tam olarak algılayamadıkları söylenebilir. Ailelerin % 78,4'ü dış mekan ile ilgili okul politikaları hakkında öğretmenle görüşmediklerini, % 81,8'i öğretmenin bu konu hakkında kendilerini bilgilendirmediklerini ifade etmektedirler. Yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin çocukların sedanter ve aktif oyunlarını etkilemediği saptanmıştır. İki farklı okulda yapılan bu çalışmada, çocukların aktif oyun düzeylerini etkileyen etmenler arasında okul öncesi eğitim kurumlarının politikalarında alan gezilerine yer verilmesi, öğretmen liderliğinde fiziksel etkinliklerin bulunması ve sosyal etkinliklere katılım düzeyleri yer almaktadır (Dowda, vd., 2009).

Katılımcıların % 92,9'u dış mekan etkinliklerini okul öncesi eğitimde önemli öğrenme etkinliklerinden biri olarak algılamaktadır. Ebeveynlerin % 83,7'si aktif dış mekan etkinliklerinin çocuğu okula hazırladığını belirtmelerine karşın, sınıf dışı etkinliklerin önünde bazı engellerin olduğunu belirtmektedirler. Veitch ve diğerlerinin (2006) yaptığı araştırmada ebeveynlerin güvenlik ve diğer faktörler ile ilgili kaygılarının dış mekan etkinlikleri ile ilgili sınırlılıklar getirebileceği belirtilmiştir. Dış mekan etkinliklerinin gelişimsel etkileri üzerine odaklanarak ve diğer faktörler ele alınarak ebeveynlerin endişeleri üzerine bir politika geliştirilebileceği belirtilmiştir (Veitch vd., 2006). Buna karşın, yapılan araştırmada ebeveynler güvenlik problemlerine karşı duyulan endişe ve sabah okula giderken çocuğunu dışarıda da oynaması için hazırlamanın güç olması durumunu dış mekan etkinliklerinin önündeki engeller olarak algılamamaktadır. Katılımcıların dış mekan etkinlikleri sınırlandıran kriterler olarak algıladıkları maddeler arasında ise uygun olmayan hava koşulları ve çocuğun hasta olması yer almaktadır. Ebeveynler yağmurlu veya soğuk havalarda çocuğunun dışarıda oynamaması gerektiğini belirtirken, yeterince sıcak olmayan hava koşullarında ise şapka, eldiven ve atkısı olmadan dışarıda oynamaması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Fiziksel etkinlik ve dış mekan etkinliklerini arttırmak için yapılan bir araştırmada okulların politikaları ve özellikleri incelenmiş ve fiziksel etkinliği destekleyen etmenler belirlenmiştir. Okulun kalitesi, okulda elektronik medya kullanımının azaltılması, oyun alanının genişliği, oyun alanındaki oyuncakların taşınılabilir olması ve oyun alanında daha az sabitlenmiş oyuncakların yer alması ile fiziksel etkinlik seviyesinin yükselmesi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır (Dowda, vd., 2009)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin ebeveynler tarafından nasıl algılandığını incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada ebeveynlerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri önemli algıladıkları saptanmıştır. Ebeveynlerin yarıdan fazlası sınıf dışı etkinliklerini fen, sanat, matematik etkinlikleri kadar önemli olduğunu belirttikleri görülmüştür. Ayrıca ebeveynler çocukların günde ortalama, 74 ± 53,76 dakika okul saatlerinde dışarıda zaman geçirdiklerini, ancak ortalama 104,33 ± 58,48 dakika zaman geçirmelerini istediklerini ifade etmişlerdir. Ailelerin genel olarak dış mekan etkinliklerine yönelik okul politikalarında bilgi sahibi olmadıkları ve bu konu hakkında okulla ya da öğretmenle bir görüşme yapmadıkları saptanmıştır.

Okul öncesi eğitimde fiziksel etkinliklerin ve dış mekan etkinliklerinin arttırılması için ebeveynlerin aktif katılımının sağlanması ve bu aktivitelere karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri oldukça önemlidir. Ebeveynlerin dış mekan etkinliklerinin çocuk gelişimi üzerine olumlu katkılarının bilin-

cinde olması, bu etkinliklerin sınırlılıklarının azaltılmasına ve çocukların sınıf dışında aktif oyunlara katılımının desteklenmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Dış mekan etkinliklerine katılımda engel olduğu düşünülen noktaları ortadan kaldırmak için hava koşulları ve kıyafete yönelik okul politikaları düzenlenmesi, bahçe alanlarında iyileştirme ve güvenliği arttırıcı çalışmalar yapılması, ebeveynlere yönelik bilgilendirme ve aile katılımı çalışmaları düzenlenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Beets, M. W., Bornstein, D., Dowda, M. & Pate, R. R. (2011). Compliance with national guidelines for physical activity in U.S. preschoolers: Measurement and interpretation. *Pediatrics, 127*(4), 658-664.

Burdette, H. L., Whitaker, R. C. & Daniels, S. R. (2004). Parental report of outdoor playtime as a measure of physical activity in preschool-aged children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 158*(4), 353-357.

Cooper, A. R., Page, A. S., Foster, L. J. & Qahwaji, D. (2003). Commuting to school: Are children who walk more physically active? *American Journal of Preventive Medicine, (25)*4, 273-276.

Copeland, K. A., Sherman, S. N., Kendeigh, C. A., Saelens, B. E. & Kalkwarf, H.J. (2009). Flip flops, dress clothes, and no coat: Clothing barriers to children's physical activity in child-care centers identified from a qualitative study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 6*(74). DOI: 10.1186/1479-5868-6-74.

Copeland, K. A., Kendeigh, C. A., Saelens, B. E., Kalkwarf, H. J. & Sherman, N. S. (2011). Physical activity in child-care centers: Do teachers hold the key to the playground? *Official Journal of the American Academy of Pediatrics, 27*(1), 81-100.

Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Young Choi, M., Sanders, D. vd. (2006). The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review, 87*(320), 107-111.

Dowda, M., Brown, W. H., McIver, K. L., Pfeiffer, K. A., O'Neill, J. R., Addy, C. L. v.d. (2009). Policies and characteristics of the preschool environment and physical activity of young children. *Official Journal of the American Academy of Pediatrics, 123*(2), 261-266.

Ells, L. J., Campbell, K., Lidstone, J., Kelly, S., Lang, R. & Sumerbell, C., (2005). Prevention of childhood obesity. *Best Practice & Research: Clinical Endocrinology & Metabolism, 19*(3), 441–454.

Gehris, J. S., Gooze, R. A. & Whitaker, R. C. (2014). Teachers' perceptions about children's movement and learning in early childhood education programmes. *Child: Care, Health and Development, 41*(1), 122-131.

Janssen, I. & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 7*(40). DOI: 10.1186/1479-5868-7-40.

IOM, (2013). Educating the Student Body: Taking Physcal Activity and Physical Education to School. *Institute of Medicine.*

Jayasuriya, A. (2014). *Primary caregiver perceptions of preschool activities: understanding the value of outdoor play*. Master Thesis. University of Washington, Master of Public Health.

Jeffries, K. (2012). *Increasing Parental Involvement in Early Childhood Education*. Master Thesis. University of South Florida Scoholar Commons.

Tandon, P. S., Saelens, B. E., Zhou, C., Kerr, J &, Christakis, D. A. (2013). Indoor versus outdoor time in preschoolers at child care. *American Journal of Preventative Medicine*, *44*(1), 85-88.

Tomporovski, P. D., Lambourne, K. & Okumura, M S. (2011). Physical activity interventions and children's mental function: An introduction and overview. *Preventive Medicine, 52*(1), 3-9.

Tudge J. R. H., Odero, D. A., Hogan, D. M. & Etz, K. E., (2003). Relations between the everyday activities of preschoolers and their teachers's perceptions of their competence in the first years of school. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(1), 42-64.

TÜİK, (2015). İstatistiklerle Çocuk. Erişim: [http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18622] Erişim tarihi: 25 Şubat 2016.

Veitch, J., Bagley, S., Ball, K. & Salmon, J. (2006) Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play. *Health & Place, 12*(4), 383-393.

Anaokullarında Bir Bileşen Olarak Millî Kültür ve Yaşayış Tarzlarının Aktarımı: Altın Nine ve Dedeler Projesi Örneği

Neslihan Bay* Burcu Mutlu** Selahattin Turan***

Özet

Millî ve insanî değerlerin gelecek nesillere aktarımında en önemli görevi, kültürü yaşamış, deneyimlemiş olan aile büyükleri, dede ve nineler üstlenmektedir. Torunlarıyla kurdukları sevgi bağı sayesinde kültürel aktarımı kolayca yapabilen dede ve nineler, kültürün devamlılığı ve aktarımında önemli bir role sahiptir. Modern hayat, ailelerin anne, baba ve çocuktan oluşan çekirdek aileye dönüşmüş olması, çocukların dede ve nineleriyle yeterince etkileşime giremiyor olmaları, çalışmanın ortaya çıkış sebebini oluşturmuştur. Bu kapsamda, nine ve dedelerin anaokulu sınıflarında, geleneksel ve insanî değerlerimize yönelik etkinlikler yapmaları sağlanarak değerlerin aktarım ve örneklendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, altın nine ve dedeler adı verilen kültürel aktarım projesinin, ön uygulaması gerçekleştirilmiş; çocuklar üzerindeki etkisi ve uygulamanın sürdürülebilirliği nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılarak bulgular ortaya konulmaya çalışılmıştır. Projede kültürel etkinlik uygulamasına, Eskişehir il merkezinde bir kurum anaokulunda torunu eğitim gören 3 dede ve 8 nine katılmıştır. Nine ve dedelerin sağlık ve ulaşım durumları göz önünde bulundurularak anaokuluna gelebilecekleri tarihler belirlenmiş; çocuklara kültürel masalların anlatılması; türkü, mani, şiir söylenmesi; geçmişte oynanan oyunların anlatılması; kültürel eşyaların tanıtılması; kültürümüze ait yemek ya da pasta çeşitlerinin tanıtılması gibi ilgi alanları doğrultusunda yapılabilecek kültürel etkinlikler nine ve dedelerle birlikte planlanmıştır. Planlama doğrultusunda beş farklı sınıf içerisinde kültürel etkinlik uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Sınıflarda etkinlikler yapıldıktan sonra, nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme yöntemi ile projenin uygulamasına ilişkin veriler toplanmıştır.

Araştırmanın verileri 8 nine, 3 dede, 4 öğretmen, 5 yardımcı öğretmen olmak üzere 20 katılımcıdan toplanmıştır. Öğretmen, nine ve dedelerle ortalama 15-20 dakika süren görüşmeler, ses kaydı alınarak yapılmış ve doküman haline getirilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz

tekniği kullanılmıştır. Betimlenen veriler üzerinden anahtar kelimeler belirlenmiş ve anahtar kelimelere göre kodlamalar yapılmış, kodların sıklığına göre de alt temalar oluşturulmuştur. Yapılan kültürel aktarım etkinliklerinin, çocukların millî kültürü öğrenmelerine katkı sağladığı, kültürel olarak gelişimlerinin desteklendiği ifade edilirken, sürdürülebilirlik açısından yaygınlaştırılmasının, daha çok nine ve dedenin okullarda yer almasının ve kültürün tanıtılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca yaygınlaştırılması sürecinde, nine ve dedelerin kültür aktarımını nasıl yapabilecekleri hususunda eğitimlerle desteklenmesi ve yönlendirilmesi gerekliliği belirtilmiştir.

Anahtar kelimeler: Anaokulu, Millî Kültür, Değer Aktarımı

Abstract

When passing down national and humanitarian values to future generations, the most important duty is undertaken by sophisticated and experienced grandparents. They play a fundamental role in cultural continuity and transmission thanks to the attachment they have with their grandchildren. That the life is modernized; elementary families downsized into only mother, father and child; children cannot have enough interaction with their grandparents shaped the study. In this context, cultural transmission and exemplification are aimed by arranging activities oriented at traditions and humanitarian values with grandmothers and grandfathers in preschool classes. In line with this objective, implementation of the cultural transmission project called "golden grandparents" was realized and findings regarding the effects of this project on children and the sustainability of the project were endeavored to be put forward with interview method, which is one of the qualitative research techniques. Within this project, 3 grandfathers and 8 grandmothers whose grandchildren are scholars attended to the cultural activity practice in an institutional preschool in Eskisehir city center. The dates when grandparents would come to the preschool were settled considering their health and transportation conditions; interest oriented cultural activities such as telling cultural fairytales to children, singing folk songs, reading Turkish poems, explaining old kids games, introducing cultural objects, food and pastry were planned with grandparents. In accordance with the planning, cultural activities were practiced in five different classes. After activities were performed in classes findings were collected concerning the pre-implementation of the project with the interview method of qualitative research techniques.

Research data were collected from 20 participants who are 8 grandmothers, 3 grandfathers, 4 teachers and 5 assistant teachers. Interviews with grandparents and teachers were approximately 15-20 minutes. Interviews were audio-recorded and the documented. Descriptive analysis was used in the analysis of research data. On the basis of the descripted data; key words were specified, coded and sub-themes were constituted according to the frequency of the codes. While it is emphasized that cultural transmission activities contributed to children learning to national culture and supported the cultural development of children, necessity for proliferation of the project in terms of sustainability, more grandparents taking place in preschools and familiarization of culture was accentuated. Also, in the process of proliferation of the project, the necessitation for grandparents to be supported and guided with training programs on how they can carry out the cultural transmission.

Key words: Preschool, National Culture, Value Transmission

Giriş

Her toplumun kendine özgü bir hayat anlayışı, tarzı ve gelecek tasavvuru vardır. İnsan hayatı, anlamını içinde yaşadığı toplumun değerlerinden ve gelecek tasavvurundan alır. Özge bir ifadeyle, rol model olarak büyükanne ve büyükbabaların toplumun kültürel birikiminin nesilden nesile aktarımı sürecinde ve özgün ve millî kimliğin inşasında belirleyici olduğu söylenebilir. Bu bağlamda millî kültür, *her toplumun kendine özgü yaşayışlarını, üslupları yansıtan; bireylerin güldüğü, ağladığı, yas tuttuğu davranışlarını şekillendiren ve bu davranışlar ile duygu ve düşünce farklılığını gösteren millî bir olgudur*. *Aynı kültür çerçevesinde yaşayan bireyler, benzer eylemlerle millî bir üslupta bu-*

luşurlar. Toplumların düzeni, uyumu ve varlıklarını devam ettirebilmeleri, bireylerin millî kültürlerine sahip olmalarına bağlıdır. Millî kültüre sahip olamayan bireyler ise, toplum içinde dengeli bir kişiliğe sahip olamamaktadır (Köseoğlu, 2015). Toplumla uyumlu, dengeli kişiliğe sahip bireylerle toplumunu devamlılığının sağlanabilmesi, bireyin kimlik kazanmaya başladığı andan itibaren millî kültürünü de kazanması ile mümkün olmaktadır. Millî kültürün kazanılmaya başlandığı kritik dönem ise erken çocukluk dönemidir. Çocukların kişilik gelişiminin şekillendiği bu dönemde; yetişkinlerin tutarlı ve düzenli davranışları sayesinde çocuklar bilgi edinmekte; yapması ve yapmaması gerekenler arasında denge oluşturarak kendini yönlendirebilmektedir (Şahin, 2014).

Bu dönemde çocuklar, bulundukları ortamlarda daha bilgili ve deneyimli bireylerin kültürel aktarımı sayesinde aktif olarak öğrenmeyi gerçekleştirir ve içselleştirilir. Bir diğer ifade ile çocuk kültüründe toplanmış zengin bilgiyi, sosyal bir süreç içerisinde öğrenir. Bu süreç çocuğa öğrenme fırsatının oluşturulduğu, sosyal ve kültürel ortamları sunarak, gündelik ve akademik deneyimlerini birleştirme fırsatının sağlandığı okullarda gerçekleştirilir (Deniz Tarım, 2014; Erdiller, 2014). Bu bağlamda sorulması gereken soru şudur: "Çocuklara okullarda kültürel aktarımın sağlanması için etkili olabilecek öğrenme fırsatları nasıl sunulabilir?"

Çocuklar aktif olarak öğrenme sürecinin içerisinde ne kadar çok yer alırsa o kadar iyi öğrenmektedir. Öğretmenlerin çocukları motive edecek, onlarda ilgi uyandıracak, dikkatlerini çekecek planlamalar yapmaları gerekmektedir (Güven ve Efe Azkeskin, 2014). Yapılacak olan bu planlamalar, çocuğun içerisinde yaşadığı toplumdan ayrı olarak düşünülmemelidir. Kültür nesilden nesile aktarılan, değerler, inançlar, kurallar ve toplum tarafından kabul edilen davranışlar bütünü olarak tanımlandığına göre, nesiller arasında aktarımı destekleyici planlamalar yapılması gerekmektedir (Bredekamp, 2015).

Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri arasında, eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımının sağlanması yer almaktadır (Çakmak, 2010; Koçyiğit, 2014). Ailelerin ve çocukların birlikte yer aldığı eğitim uygulamaları, kalıcı nitelikte öğrenmenin gerekliliği olan çocuklarda davranış değişikliği ve beceri gelişimini desteklemektedir. Ailelerin çocukların gelişimi üzerinde, özelliklede ahlak, davranış, tutum gibi kültürel unsurların kazandırılmasında önemli katkıları olmaktadır. Ailenin eğitime katılımının çocuk açısından sağladığı faydaların yanı sıra, öğretmen açısından aileyle işbirliği yapabilmeyi, aile açısından ise çocuklarının eğitiminde kendi rollerinin önemini fark etmeyi ve okulda gerçekleştirilen eğitim sürecini daha iyi anlamayı sağlamaktadır (Kaysılı, 2008; Çakmak, 2010; Beceren, 2014). Eğitim programı açısından değerlendirildiğinde, ailelerin ve öğretmenlerin birbiri ile kurdukları iletişim sayesinde öğretmen, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını daha iyi anlamakta ve çocuk hakkında daha fazla bilgi edinmektedir. Öğretmen, elde ettiği bu bilgiler sonucunda daha etkili ve verimli bir planlama sürecini gerçekleştirebilmektedir (Çakmak, 2010). Aile, öğretmen, çocuk ve program bileşenlerinden ortaya çıkan bu faydaları sağlamak için, aile ve eğitimcilerin, çocukların öğrenme ve gelişimlerini kolaylaştırmak için okullarda fırsatlar oluşturma çabası içerisine girmesi gerekmektedir (Kaysılı, 2008; Çakmak, 2010; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Okullarda bu fırsatların oluşturulması öncelikle "*nitelikli eğitimin, aile ve eğitimci birlikteliği ile sağlanabileceği*" yönünde aile ve öğretmenlerin bilinçlendirilmesi ve çocukların eğitiminde ailelerin sorumluluk almalarının sağlanmasıyla mümkün olacaktır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010).

Kültürel bağlamda ailenin yapısı değerlendirildiğinde ise millî ve insanî değerlerin gelecek nesillere aktarımında en önemli rolü, kültürü yaşamış, deneyimlemiş dede ve nineler üstlenmektedir. Masallar, ninniler, oyunlar, yemekler ve daha birçok kültürümüzde var olan gelenek ve görenekler, onların yaşantılarıyla aktarılmaktadır. Torunlarıyla kurdukları sevgi bağı sayesinde, kültürel aktarımı kolayca yapabilen dede ve nineler, kültürün devamlılığı üzerine önemli bir role sahiptir. Günümüzde aile yapılarının anne, baba ve çocuktan oluşan çekirdek aileye dönüşmüş olması, çocukların dede ve nineleriyle yeterince etkileşime girememelerine, dolayısıyla da kültürün öğrenilememesine sebep olmaktadır. Aile yapılarındaki bu farklılaşma, çalışmanın ortaya çıkış sebebini oluşturmuştur. Nine ve dedelerle çocukları bir araya getirerek, okul aile işbirliğini, aile katılımını ve kültürel aktarımı hedef alan bu proje, aynı zamanda nine ve dedelerin çocukların eğitimi içerisinde değer kazanmalarını

sağlamak amacıyla da oluşturulmuştur. Bu kapsamda, araştırmada geliştirilen Altın Nine ve Dedeler Projesinin, kuşaklar arasında ortaya çıkaracağı etkileşimin verimliliği tartışılmıştır.

Amaç

Çocuklarda millî kültür kazanımının sağlanması için, nine ve dedelerin okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim sürecine katılımlarının değerlendirilmesi araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır. Genel amaç doğrultusunda, "Altın Nine ve Dedeler Projesi" oluşturulmuş ve uygulaması yapılmıştır. Nesiller arası kültür aktarımının *Altın Nine ve Dedeler Projesi* kapsamında uygulanması sonrasında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Katılımcıların altın nine ve dedeler projesine ilişkin görüşleri nelerdir?

Kültür aktarımına yönelik uygulanan etkinlikler, çocuklara bilgi, beceri ve değer kazandırma boyutunda nasıl değerlendirilmektedir?

Katılımcıların projenin sürdürülebilirliğine yönelik görüşleri nelerdir?

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Altın Nine ve Dede Projesinin bir anaokulunda gerçekleştirilen uygulaması ile sınırlıdır.

Yöntem

Bu araştırmada, kavram, anlam ve ilişkilerin ortaya konulabilmesi için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Okul öncesi eğitimde kültürel aktarımın sağlanabilmesi amacıyla geliştirilen "*Altın Nine ve Dede Proje*" uygulamasına yönelik projeye katılan nine, dede ve öğretmenlerden görüşleri alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Eskişehir ilinde bir anaokulunda görev yapan öğretmenler ve torunu anaokulunda eğitim alan nine ve dedeler olmak üzere toplam 25 kişi oluşturmaktadır. Anaokulunda eğitim gören çocukların aileleriyle toplantılar yapılmış ve proje hakkında bilgi verilmiştir. Proje içerisinde yer alabilecek olan nine ve dedeler ailelerin verdiği bilgiler doğrultusunda belirlenmiştir. Projeye katılacak olan nine ve dedeler okula davet edilmiş ve projenin içeriği, proje kapsamında kendilerinden ne beklendiği anlatılmış, yapabilecekleri etkinliklere yönelik görüşleri alınmıştır. Toplantıdan sonra ne zaman ve hangi etkinliklerin gerçekleştirileceğinin bir takvimi oluşturulmuş ve *sekiz nine*, üç dede uygulama için belirlenen tarihlerde okula davet edilmiştir. Etkinlikler uyguladıktan sonra nine ve dedelerle görüşme yapılmıştır.

Nine ve dedelerin etkinlik gerçekleştirdikleri sınıflarında görev yapan, çocukları gözlemleyen *altı öğretmen* ve *sekiz yardımcı öğretmenin* görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin tamamı kadındır. Öğretmenlerin ve yardımcı öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıda verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

	Katılımcı Özellikleri	f	%
Yaş	21-30	11	79
	31-40	3	21
	Toplam	14	100
Kıdem	1-5	11	79
	6-10	3	21
	Toplam	14	100
Eğitim	Lise	8	57
	Lİsans	6	43
	Toplam	14	100
Sınıf Yaş Grubu	3	4	29
	4	6	42
	5	4	29
	Toplam	14	100

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kavram, anlam ve ilişkilerin ortaya konulabilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan "Görüşme Formu Yaklaşımı" kullanılmıştır. Görüşme formu yöntemi, benzer konular üzerinde farklı kişilerden amaca yönelik bilgi sağlamak için hazırlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırma için hazırlanan görüşme formu, ilgili alan yazın taraması yapıldıktan sonra kişisel bilgiler ve konu ile ilgili açık uçlu soruların yer aldığı iki bölümden oluşturulmuştur. Öğretmenlere araştırma hakkında gerekli bilgilendirme yapıldıktan sonra görüşme formunda yer alan açık uçlu soruları cevaplandırmaları istenmiştir. Nine ve dedelerle yapılan görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Katılımcıların ortalama 15 dakika ayırdıkları görüşmeler doküman haline getirilmiş ve betimsel analiz yapılmıştır.

Betimsel analizde elde edilen veriler üzerinden temalar belirlenir, temalar üzerinden veriler özetlenir ve yorumlanır. Ayrıca betimsel analizde, görüşün bütün gerçekliğiyle yansıtılması için bireylerin görüşlerine doğrudan alıntılar yapılarak yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da, bütün görüşme metinleri incelenerek temalar üzerinden veriler betimlenmiş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Nine ve dedelerin görüşleri verilirken (*ND*), öğretmenler için (Ö), yardımcı öğretmenler için (*YÖ*) kodlaması kullanılmıştır.

Projeye dahil olan nine ve dedeler, sekiz sınıfta etkinlik uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Nine ve dedelerle etkinlik uygulaması öncesinde projenin amacı ve içeriği hakkında görüşme yapılmış, sınıflarda ne gibi etkinlikler yapabilecekleri hususunda rehber olunmuştur. Gerekli bilgilendirmeden sonra, kültürel etkinlikleri dede ve ninelerin kendilerinin belirlemeleri istenmiştir. Etkinliklerin genel içeriğinin tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 2

Nine ve dedelerin gerçekleştirdikleri etkinlikler

Etkinlikler	f	%
Kültürel oyun	8	32
Şarkı	4	16
Masal	5	20
Gelenek	1	4
Tekerleme	1	4
Kültürel Yemek	2	8
El İşi	2	8
Ninni	2	8
Toplam	25	100

Bulgular

Nine ve dedeler sekiz sınıfta 25 farklı içerikte etkinlik gerçekleştirmiş ve sonrasında görüşleri alınmıştır.








Figüre 1.

Resim 1. Nine ve dedelerin etkinlikleri

Araştırmada "*Katılımcıların altın nine ve dedeler projesine ilişkin görüşleri nelerdir?*" sorusuna yönelik elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, nine ve dedelerin böyle bir projeye katılmış olduklarından dolayı duydukları memnuniyeti dile getirdikleri görülmüştür. Görüşlerden ortaya çıkarılan temalar şu şekildedir:

- Çok güzel
- Önemli
- Kültürün unutulmaması
- Kültürel aktarım

Görüşmeler sonucunda kültür üzerine önemin vurgulandığı ve olumlu bir proje olarak değerlendirildiği görülmüştür. Özellikle çocukların kültürü tanımalarında kendilerinin aktif tutulması kültürel aktarım açısından olumlu değerlendirilmiştir. Bazı katılımcıların soru üzerine görüşleri şöyledir;

ND3 "Proje gerçekten çok güzel, kültürümüzün unutulmaması gerekiyor. Çocuk yetiştirmek çok önemli, şu anda annelerde babalar gibi çalışıyor. Bu çok güzel ama çocuklara gerekli eğitimi ve ilgiyi veremiyorlar. Bütün okullar sizin gibi çalışmalı ki çocuklarımız kendi kültürümüzle yetişsinler."

ND8 "Kültürümüzü tanıma anlamında, dededen toruna kültürün, bilginin aktarılması anlamında güzel bir proje. Yaptığınız çok önemli gerçekten."

ND10 "Bence boşluğu dolduracak bir proje, çocuklarımızı eskiden genelde büyükanne ve büyükbabalar büyütürlerdi, çekirdek aileye dönüşümümüzden dolayı çocuklarda bir boşluk var ve bu hemen hissedilebiliyor. Biz geldiğimiz zaman ki mutlulukları ondan kaynaklanıyor. Büyük aile olmak zaten bizim kültürümüz, ama bu çocuklar maalesef bilmiyorlar büyük ailenin nasıl bir şey olduğunu. Çekirdek ailede doğup büyüdükleri için, birçok şeyden de mahrum kalıyorlar. Ama birlikte bu boşluğu doldurmaya çalışacağımız için çok mutluyum ben."

Öğretmenlerin görüşlerinin de nine ve dedelerle paralellik gösterdiği görülmektedir. Kültürün aktarımında nine ve dedelerin etkisi ve önemi vurgulanmış, aynı zamanda bu projenin doğrudan yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyeceği ifade edilmiştir. Bu bağlamda görüşmelerden elde edilen temalar şu şekildedir;

- Kültürel aktarım
- Etkili öğrenme

Öğretmenlerin kültürün en etkili aktarım yolunun, nine ve dedelerin katılımlarının olduğu konusunda düşüncelerini belirtmiş olmaları, nine ve dedelerinde projenin önemini ve güzel olduğunu belirttikleri görüşleriyle örtüşmektedir. Katılımcıların görüşleri projenin amacıyla da örtüştüğü için proje hakkında olumlu düşünce olarak değerlendirilmiştir. Bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir;

Ö 1 "Projenin çocukların öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum. Kültürümüzün nesillere aktarımında dede ve ninelerimizin birer kültür köprüsü olduğunu, onların yaşam ve tecrü-

belerinden faydalanarak çocuk ve gençlerimize kültürümüzün aktarılmasını sağlayacağını düşünüyorum."

Ö4 "Kültürümüzün gelecek nesillere aktarılması konusunda nine ve dedelerin canlı örnek olduğunu düşünüyorum. Ninelerimizin oynattığı oyunlar, söylediği şarkılar kültürümüze ait işlemeler onlar için güzel bir deneyim. En doğru şekilde öğreniyorlar"

YÖ2 "Önemli bir proje. Etkinliklerin sonrasında verilen değerleri tekrardan kullanıyorlar. Mesela bir oyun öğrendilerse, o oyunu kendileri de tekrar ediyor. Aynı şekilde tekerlemeler vs. söylüyorlar. Böylece gelecek nesillere kültür etkili bir şekilde aktarılmış oluyor.

YÖ6 " Proje çocukların kültürü öğrenmesinde çok etkili. Geçmişteki oyunlarda sevgi, saygı, birlik, beraberlik vardı. Fakat şu anki oyunlarda bunları görmek pek mümkün değil ve ninelerimiz, dedelerimiz bu geleneksel, kültürel etkinlikleri çocuklara aktararak etkili oluyorlar."

Öğretmenler ile nine ve dedelerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, kültürel aktarım temasının ortak tema olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Kültürel aktarımın yanı sıra, öğretmenlerin eğitim süreci içerisinde projenin değerlendirmesini yaptıkları ve etkili öğrenmeyi vurguladıkları görülmüştür.

Araştırmanın ikinci sorusu "*Kültür aktarımına yönelik uygulanan etkinlikler, çocuklara bilgi, beceri ve değer kazandırma boyutunda nasıl değerlendirilmektedir?*" şeklindedir. İkinci soruya yönelik bulgular değerlendirildiğinde nine ve dedelerin çok çeşitli bilgi ve becerilerden bahsettiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu görüşler;

- Sevgi
- Saygı
- Hoşgörü
- Kültür
- Mutluluk
- Zihin
- Yaratıcılık
- Beden
- Özgüven
- İşbirliği olarak temalaştırılmıştır.

Görüşlerde, çocukların gelişimleri (zihin, beden, yaratıcılık, özgüven) yönünden desteklendiği, değerleri kazandıkları (sevgi, saygı, hoşgörü, işbirliği, kültür) ifade edilmiş ve uygulanan etkinliklerin eğlenceli olmasından dolayı çocukların mutlu oldukları belirtilmiştir. Katılımcılardan üç kişi çocuklar üzerindeki etkisinin hemen görülemeyeceği, zamanla ortaya çıkacağını söylemiştir. Katılımcıların görüşlerinin bazıları şöyledir;

ND2 "Öncelikle çocuklar büyüklere saygıyı, sevgiyi, hoşgörüyü öğreniyorlar. Kültürümüzde var bunlar. Çocuklarımızın bizim kültürümüzdeki oyunları oynadıkça çok daha zevk aldıklarını gördüm. Farklı düşünmeye de başlıyorlar. Buda beni gelecek nesiller için umutlandırdı."

ND10 "Çocuklar bilgisayar çağında da olsalar, bilim çağında da olsalar bize ait olan geleneksel oyunları oynamaktan daha çok zevk alıyorlar. Kültürümüzdeki geleneksel oyunları öğrendikçe, oynadıkça yaratıcılıkları gelişiyor, kendilerine olan güvenleri gelişiyor, paylaşmayı, grup faaliyetlerini öğreniyorlar. Aynı zamanda bu oyunlar beden ve zeka geliştirici, şartlanmadan bir şeyleri başarmak durumundalar bu da gelişimleri açısından çok faydalı oluyor."

ND4 "Çocukların beni görmesi yani karşılarında bir nine görmeleri bile heyecanlandırıyor onları. Tabii beni de. Çocuklara anne şefkatiyle yaklaştıkça mutlu oluyorlar, bizim kültürümüzde bunu gerektiriyor. Bu sayede kültürümüzü öğrenmiş oluyorlar. Sevmeyi, saymayı, hoş görmeyi öğreniyorlar."

ND3 "Ben birkaç yıl Avrupa'da yaşadım. Görüyorum ki bizim çocuklarımız, gençlerimiz tama-

men oradaki gibi yaşıyorlar. Orada gençler ceza almaktan korktukları için yaşlılara saygı gösteriyor, kendileri saygılı olduklarından değil. Bizim ülkemizde ceza olmadığı için saygı tamamen bitmiş durumda. İşte bizim yaptığımız etkinliklerde ben daha çok saygı, sevgi öğrenmeleri için uğraştım. Bence çocuklar ancak bu etkinliklerle daha iyi öğrenebilir kültürünü."

Çalışmanın çocuklar üzerinde etkisine yönelik öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde ortaya çıkan temalar,

- Uzun vade,
- Davranış gelişimi,
- Mutluluk temaları ortaya çıkarılmıştır.

Öğretmenler, çocukların etkinliklerden olumlu etkilendiğinden belirtmiştir. Bu etkilenmenin olumlu sonuçlarının uzun vadede kazanımlar olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade ederken, kısa vadede de kültürel değerleri içeren davranışların gösterildiği ve etkinliklerde çocukların çok mutlu olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin görüşlerinin nine ve dedelerin *mutluluk* ifadeleri ile örtüştüğü görülmektedir. Öğretmenler, çocuklar üzerinde daha etkili olabilmesi ise nine ve dedelerin etkinlik uygulamalarının sayılarının arttırılması ve etkinliklerin rehberlik edilerek düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bir başka ifadeyle, etkinliklerin ön görüşmelerde içeriğinin alan uzmanları tarafından oluşturulması gerekliliği ifade edilmiştir. Bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

Ö6 "Güzel etkinlikler yapılıyor ancak çocuklar üzerinde daha fazla etkili olabilmesi için bu tür etkinliklerin haftada bir tekrar edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Etkinlikten hemen sonra gördüğümüz davranışlar tekrarlarla kalıcı hale gelecektir. Bir de çok mutlu oluyorlar. Daha çok etkinlik daha çok mutlu edecektir diye düşünüyorum. "

Ö2 "Etkinliklerden sonra çocuklarda kültürümüzde var olan bazı davranışlar gözlenebiliyor. Fakat hemen olacak bir davranış değişikliği değil. Daha uzun zaman gerekir. Daha çok nine ve dedeleri çocuklarla bir araya getirmek gerekir. Onlarla eğlenerek öğreniyorlar."

YÖ8 "Çocuklarımız sınıfımızda büyüklerimizin olmasından çok memnun. Onlarla birlikte şarkılar söylemek çocuklarımızı çok mutlu etti. Bu etkinlikler daha sık olmalı. Kültürümüzü geleneklerimizi tam olarak öğrenmeleri için bu şart."

YÖ1 "Nine ve dedelerin etkinlikleri önceden planlanmalı ve onlarla birlikte oluşturulmalı. Bazı durumlarda ne yapacakları konusunda şaşırıyor ve bize soruyorlar. Önceden etkinlik detaylı oluşturulursa çocuklar üzerinde daha etkili olacaktır. Yine de böyle bile çok faydalı oluyor."

YÖ6 "Etkinlikler çocuklarda büyüklere saygı gösterme, el öpme gibi öz bakım becerilerini etkiliyor. Aynı zamanda kültürümüzde var olan bazı kelimeleri öğrenip kullanmaya başlıyorlar. Bu an lamda gelişimi davranış olarak gözlemlemek mümkün. Altın nineler ve dedeler hep okulda olsalar, eminim daha çok şey öğrenirler."

Araştırmanın son sorusu olan "*Katılımcıların, projenin sürdürülebilirliğine yönelik görüşleri nelerdir?*" sorusu üzerine elde edilen bulgular değerlendirildiğinde nine ve dedelerin tamamı projeye katılmış olduklarından dolayı duydukları memnuniyeti dile getirmiş ve kendilerini değerli hissettiklerini ifade etmiştir. Sürdürülebilirlik açısından,

- Kendi katılımı
- Daha fazla nine ve dedenin katılımı
- Projenin duyurulması ifadeleri tema olarak belirlenmiştir.

Katılımcılar projenin devam etmesi açısından ellerinden geldiğince destek vereceklerini belirtmenin yanı sıra, diğer nine ve dedelerin katılımının da sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Bu katılım için ise, projenin medya yolu ile duyurulmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

ND7 "Etkinliklere devam edeceğim. Sebebi; yeni nesli suçlamak çok kolay hep deriz ya gençler saygısız diye şikayet ederiz. Ama dönüp kendimize bakmayız. Ne veriyoruz ki ne bekleyeceğiz. Bu çocukların kanaat etmeyi öğrenmeleri lazım ki hayattan zevk alabilsinler, kıymet bilmeyi öğrensinler.

Bunlar aynı zamanda bizim kültürümüzde var. Buna katkı sağlayabilirsem ne mutlu bana, bu sebeple katılmaya devam edeceğim. Ancak daha fazla duyurulmalı. Daha çok nineler dedeler katılmalı. Başka okullarda bu sayede uygulayabilir. Haberler yapılmalı diye düşünüyorum."

ND10 "Müsait olduğum zamanlarda mutlaka projeye katılacağım. Çocuklar ne kadar iyi büyüseler de, ne kadar iyi eğitim alsalar da çekirdek aile olduklarından dolayı sevgi ve güven eksiklikleri oluyor. O yüzden müsait olan aile büyüklerinin bu projeye katkı sağlamaları çok önemli. Bence sadece büyükanne, büyükbabalar değil de diğer aile büyükleri de katılıp katkı sağlamalı. Bu proje hem çok güzel, hem çok özel bu projeyi yaygınlaştırmak için televizyon programları bile yapılmalı; mutlaka katkı sağlanmalı."

Öğretmenler açısından değerlendirildiğinde ise katılan öğretmenlerin tamamının proje uygulaması hakkında olumlu düşündüğünü ve sürdürülmesinin önemini vurguladıkları görülmüştür. Ortaya çıkan temalara bakıldığında,

Fotoğraf ve film kullanımı

Geleneksel kıyafetler

Millî oyunlar/oyuncaklar

Nine, dedeleri bilgilendirme ve eğitme temalar olarak belirlenmiştir.

Projede kültürel aktarımın etkililiğinin arttırılmasına yönelik fotoğraf ve film kullanımının önerildiği, nine ve dedelerin katılımıyla kültürel kıyafet ve millî oyunların öğretiminin arttırılabileceğinin ifade edildiği ve sürdürülebilirlik açısından daha fazla nine ve dedeye ulaşılarak onları bilgilendirmenin vurgulandığı görülmüştür. Bazı görüşler şu şekildedir;

Ö1 "Okula kayıt yaptırırken velilere böyle bir projeden bahsedilmeli. Fotoğraflarla uygulamalar desteklenebilir. Veli bekleme salonlarında televizyon şeridinden eski geleneklerimizi gösteren filmler izletilebilir. Ayda bir gün kurumlarda geleneksel kıyafetlerimiz giyilerek nine ve dedelerle eğlenceler oluşturulabilir. Bir köy odası oluşturarak orada nine ve dedelerin eski oyunları çocuklarla oynamaları sağlanabilir. Önceden yapılacak planlamalarla proje daha uzun vadede değerlendirilebilir. "

Ö4 "Altın nine ve dedeler projesinin bütün okullarda uygulanması ve bunun herkes tarafından desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum. O yüzden daha fazla duyurulmalı. Nine ve dedeler haberdar edilmeli, bilgilendirilmeli. Nine ve dedeler okullarda olmaktan mutlu olacaktır. Aslında bu açıdan kolay yaygınlaşabilir diye düşünüyorum."

YÖ4 "Nine ve dedelerin çocuklarla geleneksel oyunları oynamaları, masalları ve ninnileri onlardan dinlemeleri çok güzel bir uygulama. Nine ve dedeler okula gelmekten çok mutlu oluyorlar. Diğer okullarda da bu uygulama duyurulmalı. Eminim o okullarda da katılmak isteyen birçok nine ve dede olacaktır."

YÖ6 "Bence bu proje genişletilmeli ve daha fazla yaygınlaştırılmalı. Çünkü çocuklar bu proje sayesinde kültürlerinden kopmamış olacaklar. Eski oyunlar, geleneksel kıyafetler, yemekler, ninni, türkü ve manilerimizi öğrenmiş oluyorlar ve geçmişlerini öğrenmiş olacaklar. Okullarda kültürel filmler ve fotoğraflar gösterilebilir diye düşünüyorum."

Öğretmenlerin projenin yaygınlaşması gerekliliği üzerine görüşlerinin, nine ve dedelerin de katılımlarını devam ettireceklerine dair görüşleri ile örtüştüğü ve bu bağlamda katılımcıların tamamının sürdürülmesi yönünde fikir birliği içinde olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, okul öncesi eğitim içerisinde çocukların kültürel gelişimlerini sağlamaya yönelik Altın Nine ve Dede Projesinin etkililiği incelenmeye çalışılmıştır. Proje kapsamında 25 ayrı alanda etkinlik gerçekleştirilmiştir. Uzun erimli olan projenin ön uygulamasına katılım gösteren nine ve dede, öğretmen ve yardımcı öğretmenlerin, *proje, projenin çocuklar üzerindeki etkisi ve projenin sürdürülebilirliği* hakkında görüşleri alınmıştır.

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde projenin olumlu değerlendirildiği ve nine ve dede-

lerin görüşlerinden *"çok güzel, önemli, kültürün unutulmaması, kültürel aktarım"* temaları ortaya çıkarken öğretmenlerin görüşlerinden ise "*kültürel aktarım ve etkili öğrenme"* temalarının ortaya çıktığı görülmüştür.

Kültür, toplumların, sosyal etkileşme yoluyla nesilden nesile aktardığı manevi ve maddi yaşayış tarzlarının temsil ve tecelli bakımından yüksek seviyedeki bir bileşiği olan, sebebi ve sonucu açısından ise, ferde ve topluma benlik, kimlik ve kişilik ile mensubiyet şuuru kazandırma, bütünleşmiş kılma, yaşanan çevreyi ve şartları kendi hedefleri istikametinde değiştirme arzu ve iradesi veren, değer, norm ve sosyal kontrol unsurlarının belirlediği bir sistemdir (Tural, 1992). Gelecek nesiller, milletin bir parçası olmak ve milletin içinde alacakları rollerini belirleyebilmek için millî kültürlerini öğrenmek zorundadır. Bu öğrenimin gerçekleşmesinde okullara büyük görev düşmektedir (Özbay ve Karakuş, 2011).

Projenin uygulanması sonrasında, *kültürel aktarımın* sağladığı ve *etkili öğrenmeyi* içerdiğine yönelik görüşlerin ortaya çıkması, projenin amacıyla örtüştüğünü, dolayısıyla da millî kültürü kazandırma hususunda önemli bir adım olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, gelecek nesillere kültürel aktarımın sağlanması yönünde projenin, okul öncesi eğitimcilerine örnek teşkil edecek bir etkinlik olduğu düşünülmektedir.

Bir diğer araştırma sorusunda projenin çocuklar üzerinde etkisine yönelik görüşler değerlendirildiğinde nine ve dedelerin ifadelerinden *Sevgi, Saygı, Hoşgörü, Kültür, Mutluluk, Zihin, Yaratıcılık, Beden, Özgüven, İşbirliği* temalarının ortaya çıktığı görülmüştür. Nine ve dedelerde bilgi, beceri ve değerler üzerinde temaların ağırlıklı olarak ortaya çıktığı görülürken öğretmenlerde bu durumun biraz farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin ifadelerinden *uzun vadede, davranış gelişimi, mutluluk* temaları belirlenmiştir. Projeye eğitimsel açıdan bakan öğretmenler, davranışa yönelik gelişimi gözlemelerinin yanı sıra etkililiğin ancak uzun vadede ortaya çıkabileceğini vurgulamış ve duygu yönünden çocukların mutlu olmasını sağladığı ifade edilmiştir.

Bireyin içinde yaşadığı topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlayarak hayatını dengeli bir şekilde sürdürebilmesi için, gerekli davranışları kazanması gerekmektedir. Gerekli davranışlar kazanıldıktan sonra, davranışların ortaya çıkan sonuçlarıyla birleşmesi, kültürü ortaya çıkarmaktadır. Ülkeler açısından çok büyük önem taşıyan davranış kazanımı ise eğitim yoluyla gerçekleştirilmektedir (Gürses, Bayrak, Yalçın, Açıkyıldız ve Doğar, 2005). Eğitim, çocuklara istenilen davranışların, alışkanlıkların ve tutumların kazandırılmayı amaç edindiğine göre, bu amacın gerçekleştirilmesi için farklı eğitim uygulamalarından yararlanılması gerekmektedir (Ulutaş, 2011). Araştırmada, *davranış gelişimi* ve *kültürel değerlerin kazanılması* yönünde ortaya çıkan görüşler, kültür aktarımını sağlamak için çocukta davranışı kazanımını destekler bir uygulama olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, farklı bir eğitim uygulaması örneği oluşmuştur. Ancak, öğretmenlerin davranış kazanmanın uzun vadede ortaya çıkabileceğine yönelik görüşleri, uzunlamasına yapılacak olan gözlem ve değerlendirmelere ihtiyaç olduğu sonucunu da ortaya çıkarmıştır.

Projenin sürdürülebilirliğine yönelik görüşler değerlendirildiğinde ise nine ve dedelerin görüşlerinden "*kendi katılımı, daha fazla nine ve dedenin katılımı, projenin duyurulması"* temalarının ortaya çıkmıştır. Sürdürülebilirlik açısından ellerinden geldiği kadar katılmak istediklerini dile getiren nine ve dedeler, daha fazla katılımın sağlanmasının gerekliliği ve bu doğrultuda da projenin duyurulmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Özellikle projenin sürdürülmesi hususunda öğretmenlerinde görüş bildirdiği değerlendirmede ortaya çıkan temalar "*fotoğraf ve film kullanımı, geleneksel kıyafetler, millî oyunlar, nine ve dedeleri bilgilendirme ve eğitme*" şeklindedir. Aynı zamanda kültürel aktarımın da devamlılığını sağlamaya yönelik görüşler, proje içerisinde daha çok nine ve dedenin katılımını sağlamak için bilgilendirmelerin yapılması ve sadece bilgilendirmelerle de kalmayıp katılan nine ve dedelerin uygulayacakları etkinliklerin içeriğinin de eğitim programı doğrultusunda nine ve dedelerle birlikte yapılandırılması gerekliliği vurgulanmıştır.

Katılımcıların daha fazla nine ve dedenin katılımı yönünde görüş bildirmeleri ve bu sayede etkinlik sayılarının ve çocuklar üzerindeki etkililiğin artacağı yönünde görüşler, gelişimsel olan okul öncesi eğitim programının genel özellikleriyle de örtüşmektedir. Programda ailenin katılımıyla, ev

ve okul arasındaki koordinasyon sağlanarak aile ve öğretmenlerin çocuğun gelişiminde birlikte hareket etmeleri amaçlanmıştır (Çakmak, 2010). Aile katılımının çok önemli olduğu okul öncesi eğitim programı, ayrıca kazanım ve göstergelerin ihtiyaç duyulduğunda tekrar tekrar ele alınabilmesi özelliğiyle de sarmal bir programdır (Koçyiğit, 2014; Güven, 2015). Projede daha çok nine ve dedeleri katılımı ve daha fazla etkinlik fırsatının irdelenmesi, hem aile katılımı yönünü güçlendirecek hem de kazanılacak davranışa yönelik tekrarı sağlayarak sarmal yapı oluşturacaktır.

Projenin sürdürülebilirliği açısından öğretmenler tarafından kültürel unsurların ön plana çıkarılabileceği uygulamaların belirtilmesi, kültür kazanımı yönünde bir farkındalık oluştuğunun işareti olarak görülmüştür. Proje uygulaması, öğretmenlerin kültürel aktarımının önemini fark etmelerini ve neler yapılabileceği konusunda fikir üretmelerini sağlamıştır. Millî kültürün korunması ve aktarılması bilinci, toplumları yok olmaktan kurtaran önemli bir kazanımdır. Millet olarak ayakta kalmayı sağlayacak temel unsur, ortak değerlerden oluşan kültürdür. Bu kültür de küçük yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılmalıdır (Özbay ve Karakuş, 2011).

Sonuç olarak okul öncesi dönemde kültürlenmeye başlayan çocuğun, toplumuna uyumlu kimlik kazanımının ve kültürel gelişiminin desteklenebilmesi açısından uygulaması yapılan *Altın Nine ve Dede Projesinin*, nesilden nesile yani nine ve dededen toruna kültürel aktarımın çocuklar üzerinde sağlaması açısından olumlu değerlendirildiği ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasının faydalı olacağı sonucu ortaya çıkmıştır. Halen devam etmekte olan projeye, nine ve dedeler büyük bir istekle ve hevesle katılmakta ve çocukların kültürel deneyimler kazanmasında yardımcı olmaktadır. Ciddi bir aile katılım sürecini de içeren bu proje, katılımcıların eğlenerek öğrenme sürecinde yer aldıklarının da bir göstergesi olmuştur. Çocuklar üzerinde faydalı olacağı düşünülen bu uygulamanın kültürel aktarım ve gelişim hususlarına dikkati çekeceği ve benzer içerikte projelerle yaygınlaşacağı düşünülmekte ve bu bağlamda, alana katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

Kaynaklar

Bredekamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (Çev. İnan, H. Z., İnan, T.). Ankara: Nobel.

Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(20), 1-18.

Deniz Tarım, Ş. (2014). Okul öncesinde matematik eğitimi. İ, Ulutaş (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim 5*, (211-256). Ankara: Hedef CS.

Gürses, A., Bayrak, R., Yalçın, M., Açıkyıldız, M. ve Doğar, Ç. (2005). Öğretmenlik uygulamalarında mikro öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *13*(1), 1-10.

Güven, G. (2015). Okul öncesi eğitim programı. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, (67-113). Ankara:Nobel.

Güven, G. & Efe Azkeskin, K. (2014). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi,* (2-50). Ankara: Pegem A.

Erdiller, Z. B. (2014). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. İ. H. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi,* (2-50). Ankara: Pegem A.

Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 16*(3), 399-431.

Keçeli Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9*(01), 069-083.

Koçyiğit, S. (2014). Okul öncesi eğitimin tanımı, amacı, önemi ve ilkeleri. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş*, (14-26). Ankara: Hedef CS.

Koçyiğit, S. (2014). Türkiye'de okul öncesi eğitim programları. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş,* (14-26). Ankara: Hedef CS.

Köseoğlu, N. (2013). *Millî kültür ve kimlik*. İstanbul: Ötüken.

Özbay, M., Karakuş, E. (2011). Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *1*(1), 21-31.

Özdemir Beceren, B. (2014). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş,* (14-26). Ankara: Hedef CS.

Şahin, D. (2014). 0-6 Yaş arası çocukların temel gelişim özellikleri: Fiziksel ve sosyal duygusal gelişim. İ. H. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi,* (2-50). Ankara: Pegem A.

Şahin, M. (2011). Masalların çocuk gelişimine etkilerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Millî Folklor*, *23*(89), 208-219.

Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *4*(6), 233-242.

Tural, S. (1992). *Kültürel kimlik üzerine düşünceler*. Ankara: Ecdâd Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ ETKİNLİKLERDE KULLANDIĞI KÜLTÜR ÖĞELERİNİN İNCELENMESİ

LeventYazıcı(1)
İl MilliEğitimMüdürü
tokatmem@meb.gov.tr
Murat Ağar (2)
ŞubeMüdürü
agarmurat@gmail.com
Mehmet AkifBircan(2)
Öğretmen
bircanmehmetakif@gmail.com
ZeynepAğar (3)
Öğretmen
agarzeynep@hotmail.com

ÖZET

Erken çocukluk eğitimi kavramı, yaygın olarak 0-8 yaş aralığındaki çocukların eğitimi için kullanılır. 1800'li yıllardan itibaren anaokullarının oluşturulması ile var olan ve asırlardır eğitimcilerin üzerinde durduğu bir konu olan erken çocukluk eğitimi, özellikle son yıllarda ülkemizde ve dünyada büyük ilerlemeler göstermiş ve toplumun önem verdiği ilgi alanlarından birisi olmuştur (Güneysu, 2005). Erken çocukluk dönemi; kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde ileriki yıllara olan etkisi nedeniyle, yaşamın en kritik dönemlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Arı, 2003). Bu nedenle bu dönemde çocuğun içinde bulunduğu toplumun kültürünü, değer yargılarını öğrenmesi son derece önemlidir. Erken çocukluk eğitimi; okul öncesi dönem eğitimini de kapsadığı için, okul öncesi eğitimin amacına bakmakta ya-

rar olacaktır. Okul öncesi eğitim; çocuğun özelliklerine uygun olarak; tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duyguların gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını pekiştiren; onların milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığını geliştiren; kendini ifade etmesine, öz denetimlerini sağlayabilmesine ve bağımsızlığını kazanmasına olanak sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir (http://ooegm.meb.gov.tr/program). Dünyanın küreselleşmesi sonucunda toplumlar kendi öz değerlerinden uzaklaşmaktadır. Ancak her toplumun kendine ait kültürü vardır ve bu kültürün yok olmasını önlemek için buna yönelik eğitim verilmelidir. Kültür aktarımına yönelik eğitiminde erken çocukluk eğitimi döneminde verilmesi son derece önemlidir. Bu bilgilerin doğrultusunda bu araştırmada amaç; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde kullandığı kültür öğelerinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, Tokat il merkezinde iki ayrı bağımsız anaokulunda çalışan dört okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları kültür öğeleri "Yapılandırılmamış ve Katılımcı Olmayan Gözlem" tekniği ile gözlemlenmiştir. Araştırmada kültür öğelerinin tespit edilebilmesi için kültür ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiş ve kültür öğelerinin sınıflandırılması yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri analiz edilirken araştırmacılar tarafından alan taraması yapılarak oluşturulan kültür öğelerinin sınıflandırılması kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları kültür öğeleri; tarih, sanat, edebiyat, dil, örf ve adetler, oyun, gelenek ve görenekler olarak belirlenmiştir.

GİRİŞ

Eğitim sisteminin birbirini tamamlayıcı iki önemli görevi bulunmaktadır. Birincisi, kültürü meydana getiren sağlam ve kalıcı değerleri genç kuşaklara aktararak milletin sürekliliğini sağlamak; ikinci görevi ise, toplumun yaşantı ve davranışlarında istendik değişiklikleri gerçekleştirerek; toplumun gelişmesini, ilerlemesini ve çağdaşlaşmasını temin etmektir. Eğitim, bu görevlerin ikisini birden yerine getirmek zorundadır. Bunlardan birincisi gerçekleşmediğinde toplumda kopukluk olur, milletin sürekliliği tehlikelerle karşı karşıya kalır. İkincisi gerçekleşmediğinde, toplum çağın gelişmelerine ayak uyduramaz (http://www.akademiktarih.com/pdfler/store/kemalkocak3.pdf). Türk Milli Eğitiminin amaçlarından birincisinde; "Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren" bireyleryetiştirmek ifadeleri yer almaktadır (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html). Bu amaçta sözü edilen nitelikte bireyleri yetiştirebilmek için hazırlanan eğitim-öğretim ortamlarının kültürel değerleri aktaracak şekilde hazırlanması gereklidir.

Erken çocukluk dönemi, çocuğun aktif olarak çevresine yöneldiği, uyarıcılarla dolu dış dünyayı keşfetmeye çalıştığı, insan yaşamının en temel becerilerini kazandığı dönemdir (Aral ve diğerleri, 2001). Bu özelliğinden dolayı erken çocukluk dönemi insan hayatının diğer dönemlerinin temelini oluşturmaktadır (Oktay, 2000). Çünkü bu dönemde edinilen birikimler, çocuğun gelecekteki öğrenmeleri için çerçeve olmaktadır (Senemoğlu, 2011). Erken çocukluk eğitimi kavramı, genelde 0-8 yaş arasındaki çocukların eğitimi için kullanılır. 1800'lü yıllarda anaokullarının oluşturulması ile ortaya çıkan ve asırlardır eğitimcilerin üzerinde durduğu bir konu olan erken çocukluk eğitimi, özellikle son yıllarda ülkemizde ve dünyada büyük ilerlemeler göstermiş ve toplumun öncelikli ilgi alanlarından birisi haline gelmiştir (Güneysu, 2005).Erken çocukluk dönemi; kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde sonraki yıllara olan etkisi nedeniyle, yaşamın en kritik dönemlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Arı, 2003).Çocuğun içinde yaşadığı kültürün, onun kişiliğine ve davranışlarına yön verdiği ifade edilebilir. Bu şekilde çocuk toplum tarafından kabul gören değerleri edinmektedir. Ancak günümüzde küreselleşme ile birlikte kültürel değerler, kimi zaman değişime uğrarken kimi zaman da etkililiğini azaltmaktadır. Bu nedenle kültürel değerlerin küreselleşme sürecinde yok olmaması veya etkilenmemesi, bireyin içinde yaşadığı kültürü erken yaşlardan itibaren tanıması ve özümsemesini gerektirir (Coşkun -Keskin ve Küçük, 2009).Bu nedenle bu dönemde çocuğun içinde bulunduğu toplumun kültürünü, değer yargılarını

öğrenmesi son derece önemlidir. Ayrıca okul öncesi eğitim programında "Çocukların yaşadıkları toplumun değerlerini tanımaları, kültürel ve evrensel değerleri benimsemeleri onların sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak yetişmeleri açısından önemlidir." ifadesi yer almaktadır (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013:9). Bu ilke kültürün önemine dikkatleri çekmektedir.

"Kültür, bin bir unsurdan mürekkep olmakla beraber bir bütündür. Bir Anadolu evinde sofraya konan bulgur aşının macerasını inceleyiniz, bir kültür zinciriyle karşılaşırsınız." diye belirten Kaplan, kültürü meydana getiren şeylerin güzel, iyi, faydalı, besleyici, koruyucu, ısıtıcı, neşe verici veya yüceltici olduğu için korunup saklandığını; bunların birikmesi ve nesilden nesile aktarılması sayesinde de milletlerin ve insanlığın en değerli hazinelerinin oluştuğunu ve bu sayede de milletlerin yarattıkları ve sahip oldukları bu maddî ve manevî kültür unsurlarının kalitesine göre değer kazandıklarını vurgulamaktadır (1976: 56).

Bir milleti meydana getiren bazı bileşenler olması gerektiğini bunlarında en önemlisinin kültür unsurları olduğunu belirten Yamakoğlu (1999: 103); bu elementleri – kültür unsurlarını – çoğunlukla milletin yaptığını, çok az bir kısmını ise hazır aldığını, önemli olanın ise elementlerin bir araya gelmesi olduğunu ifade eder. Eğer bu elementler bir araya gelmezse milletin de meydana gelemeyeceğini belirten Yamakoğlu'na göre , milleti teşkil eden bu elementleri şöyle sıralamaktadır (104): İnsanlar + Din + Dil + Yazı + Tarih + Örf ve Adet – Hukuk + Güzel Sanat ve Eserler + Giyim + Yemek = Millet ortaya çıkar. Bu elementlerin hepsine birden "kültür değerleri" veya "millî kültür ürünleri" denilmektedir. Millî birliğin yaşatılması için, millet tarafından yaratılan bu kültür unsurlarının korunması gerekmektedir.

2.YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları kültür öğelerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma "Nitel Araştırma Modeli" ne dayalı olarak yapılmıştır.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Tokat il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan dört okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenler iki ayrı bağımsız ana okulunda görev yapmaktadır.

2.3. GÖZLEM

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde kullandığı kültür öğeleri "Yapılandırılmamış ve Katılımcı Olmayan Gözlem Tekniği" ile gözlemlenmiştir. Yapılandırılmamış gözlem, gözlem öncesi bir yapılandırılma olmadan gözlemciye bilgi toplama ve kayıt etmede özgürlük sağlayan bir gözlem türüdür. Bunlar not alma, günlük tutma şeklinde olabilir. Gözlemcinin bilgileri sentezleme, soyutlama ve organize etme görevlerini üstlenmesini gerektirir. Katılımcı olmayan gözlem yaklaşımında gözlemci, dışarıdan hiçbir etki etmeksizin gözlem yapmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Buna göre her bir öğretmen bir gün boyunca 08.00- 12.30 saatleri arasında toplam olarak 18 saat gözlemlenmiştir. Bu gözlemler serbest zaman, yapılandırılmış ve rutin etkinliklerde yapılmıştır. Gözlem yapan araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin bütün sözel ifade ve davranışları ses kayıt cihazı yardımıyla betimleyici notlar halinde kayıt altına alınmıştır. Gözlem yapmaya başlamadan önce, ortamda zaman geçirilerek öğretmenin davranışlarının gözlemciden etkilenmemesi sağlanmaya çalışılmıştır.

2.4. VERİLERİN ANALİZİ

Bu araştırmada, toplanan veriler, nitel araştırma yöntemlerinde yer alan analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan

alıntılara sık sık yer verilir (Altunışık ve diğerleri, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma elde edilen bulguların yorumlanması için kullanılacak temaların belirlenmesinde Demirci (2009) tarafından yapılan "Kültürel Öğelerin Öğretiminde Müze Gezilerinin Önemi" isimli tezde kullanılan kültürel öğelerin sınıflandırılması kullanılmıştır.

3.BULGULAR VE YORUM

Kültür öğelerini tespit edebilmek amacıyla iki ayrı bağımsız ana okulunda dört farklı sınıfta yapılan gözlemler sonucu elde edilen bulgular şunlardır;

3.1. BESLENME

Milletlerin yedikleri ve içtikleri farklılıklar göstermektedir. Her millet bir çok nedenden dolayı farklı besinler tüketmektedir. Milletlerin farklı besinler tüketmesine yol açan bu sebeplere iklimi,-coğrafyayı,inançları (haram, helal), faydalı–zararlı oluş gibi etkenlerle milletlerin farklı besinler tükettiği bir gerçektir. Bu hususta Yamakoğlu, milletlerin sahip olduğu bu farklı özelliklerin ve de kendine has perhizlerin, insanları bir millet halinde tutan kurallar olduğunu ifade etmektedir (1999: 125).

Gözlem yapılan Sınıf-1 ve Sınıf-2 de sebze ve meyveleri eşleştirme etkinliği yapıldı. Burada öğretmen tarafından eşleştirme etkinliğinde kullanılan sebzeler; domates, biber, patlıcan, lahana; meyveler ise elma, armut ve çilekti. Burada öğretmen tarafından kullanılan meyvelerin günlük hayatımızda oldukça sık olarak yer alan sebze ve meyvelerden seçilmesi kültürlemeye uygundur. Bu etkinlikte seçilen sebze-meyveler ile çocuk çevresini tanımış olmaktadır. Eğer öğretmen günlük hayatta rastlamayacağımız ve Türkiye'de yetişmeyen sebze- meyveleri seçmiş olsa idi, yanlış bir örneklem üzerinden üzerinden gitmiş olduğu için kültürleme işini doğru yapmamış olurdu . Burada doğru bir örnekleme üzerinden gitmemiş olurdu. Eğer kültürü, bir milletin maddi manevi bütün öğelerinin toplamı olarak tarif ediyorsak burada sınıfta kullanılan herhangi bir nesne kültür aktarımına hizmet eder. Bu sebze-meyveler o kadar bizim kültürümüzün içindedir ki Barış Manço domates-biber-patlıcan sebzeleri üzerine şarkı yapmıştır.

3.2. OYUNLAR

Kültürel zenginlik o kültürü oluşturan unsurların çeşitliliği ve ne kadar korunabildiği ile doğru orantılıdır. Bu unsurlardan biri olan oyunlar, onları oynayanlar tarafından bizzat korunmuş ve gelecek nesillere aktarılmıştır.Demir (2008: 223), okul kavramının ve okulların olmadığı zamanlarda eğitimin bütün çeşitlerinin halk kültürü ile yapıldığını, yani halkın tecrübeleriyle kültürünü oluşturduğunu ve onunla da nesillerini eğittiğini ifade etmekte, çocuk oyunlarını da bu kültür unsurları içinde en başlarda saymaktadır .

Gözlem yapılan Sınıf-3'te geleneksel Türk çocuk oyunlarından "Sek sek" oyunu ile 1'den 8'e kadar olan rakamlar öğretildi. Ayrıca yine bu sınıfta ayrı bir etkinlik olarak "Ali Baba'nın Çiftliği" oyunu ile hayvanlar ve çıkardığı sesleri öğretmek amacıyla bir başka etkinlik daha yapıldı. Gözlem yapılan Sınıf-4'te öğretmen tarafından " Tıp" oyunu oynatıldı.

"Ali Baba'nın Çiftliği" etkinliğinde ülkemiz coğrafyasında yaşamını sürdüren hatta günlük hayatta çok sık rastladığımız inek, köpek, tavuk, tavşan, horoz, kedinin kullanılması kültür aktarımı için gözden kaçırılmaması gereken bir husustur.

Çocuğun eğitiminde ve kişilik gelişiminde oyun önemli bir yer tutmaktadır. Çocuk için çok ciddi bir uğraş olan oyun aynı zamanda bir eğlence, gelişim ve eğitim kaynağıdır. Çocuk, oyun yoluyla sevincini, nefretini, sevgi arayışını ve saldırganlık gibi duygularını dışa vurabilmektedir. Çocuğun yaşantısında önemli bir yeri olan oyun, çocuğun çevresi ile ilişki kurmasına, duygu ve düşüncelerini yansıtmasına yardımcı olabilmektedir (Aral, 2000:15; Akt: Özdenk, 2007:5). Bütün burada bahsi geçen eğitsel faydaları ve bir kültür öğesi olarak kültür aktarımına hizmet eden oyunların sınıf içi etkinliklerde yer almasının ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

3.3.EDEBİYAT

Edebiyat duygu, düşünce ve hayalleri dil yardımıyla sözlü ya da yazılı olarak etkili bir şekilde

ifade etme sanatıdır (Şimşek, 2002: 20). Güzel'e göre edebiyatın, kültür ile ilişkisi çok boyutludur. Edebiyat, bir milletin kültürel değerlerini bünyesinde taşımaktadır. Bir başka tabir ile kültürün taşıyıcısıdır. Kültürel değerler, edebî ürünler aracılığıyla nesilden nesile aktarılırken, öğrencilere kültür bilinci de kazandırılacaktır.

Gözlem yapılan dört sınıfta da sınıf içi etkinliklerde bilmeceler, tekerlemeler kullanıldı. Ayrıca Sınıf-3'te öğretmen tarafından masal okunduktan sonra soru-cevap etkinliği yapıldı. Bu durum sınıflarda kültür öğesi olan edebiyatın bilmece, tekerleme ve masal türlerinin yoğun olarak kullanıldığını göstermektedir. Şüphesiz ki diğer edebi türler de kültür ve değerler aktarımı için kullanılmaktadır. Bu noktada edebi eserlerin okul öncesinde sınıf içi etkinliklerde kullanılmasının hem kültür aktarımı hem de eğitsel anlamda bir çok faydası olacaktır.

Çocuklar tarafından dilin imkanlarının her fark edilişi, yeni bir aşamayı da başlatır. Çocuklar okul öncesi dönemden (4-6 yaşlarından) başlayarak cümle seviyesinde hızlı bir dil öğrenme faaliyeti içine girerler (Şimsek,2002:22-30). Sınıf içi etkinliklerde kullanılan ve öğretilen tekerlemeler, bilmeceler, fıkralar, masallar vb. dilin sunduğu yeni edebi ürünler olur. Bu edebi türler çocukların edebiyat dünyalarını şekillendirir. Masalların dışında bilmeceler, fıkralar ve tekerlemeler çocuklar tarafından yeniden üretilebilir. Edebiyatın kültür ve değer aktarımı, okul öncesinden, okul hayatına taşınmış olur (Önal, 2002).

3.4. TARİH

Kaplan'a göre, bir milletin bütün fertlerinin bilmesi, benimsemesi, koruması ve geliştirmesi gereken kültür hazinelerinden biri de tarihtir. Çünkü tarih, bir milletin hemen hemen bütün varlığına eşittir. Tarihi, milletin geçmişteki varlığı, onun mirası, bugüne kalan hatırası olarak tanımlayan Kaplan'a (2006: 52) göre, kültür kavramına giren her şey, tarih boyunca gelişmiş, bize tarihten miras kalmıştır

Dünya üzerinde birçok ülkede okul öncesi eğitim programlarında sosyal bilgiler dersine yer verilmektedir. Bu ülkelerden biri de ABD'dir. ABD'de okul öncesi sosyal bilgiler programı tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji ve antropoloji kategorilerine bölünmüştür (Wortham, 2005, 380).

Blyth (1989: 7) araştırmaların geçmişteki belirli konuların küçük çocukların gelişiminde çok önemli bir rol oynayabileceğini ortaya koyduğunu belirtir. Aile tarihi, yerel tarih, saha çalışması, tarihsel nesnelerin çalışılması ve geçmişi konu edinen drama çalışmaları gibi tema/etkinliklerin bu yaş grubu için uygun bulunduğunu ileri sürer. Türkiye'nin aksine, ABD'de tarih-sosyal bilgiler öğretimine içerikleri yapılandırılmış bir şekilde okul öncesi dönemde başlanmakta; öğrenciler tarih disipliniyle bu dönemde tanışmaktadır. Bu kapsamda Türkiye'de de tarih-sosyal bilgiler program içeriklerinin okul öncesi dönemi de kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmesi önemli görünmektedir. Nitekim tarihin disiplin içi ve disiplin dışı amaçlarının dengede olduğu, ilgili dönemin gelişim özelliklerine göre sembolik, ikonik ve eylemsel alanın her üçünü de kapsayacak şekilde kazanım ve etkinliklerin düzenlenmesi ya da ayrı bir program hazırlanması okul öncesi dönem eğitimine önemli katkılar sağlayabilir. Zira Türkiye'de henüz yeni bir çalışma alanı olmakla birlikte erken çocukluk döneminde sosyo-kültürel konular kapsamında çocukların geçmişe ait olay ve kişileri öğrenebileceklerini ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebildiğini ortaya koyan araştırma bulgularından söz etmek mümkündür (Daysal-Ersoy, 2011; Coşkun-Keskin ve Daysal-Ersoy, 2012Akt. Aktın ve Dilek, 2014).

Gözlem yapılan Sınıf-4'te Mimar Sinan'ın hayatı ve eserleri ayrı bir etkinlik olarak işlendi. Bu sınıfta Mimar Sinan'ın hayatı ve eserleri ile ilgili öğretmen tarafından öğrencilere bilgi verildi. Ayrıca öğretmen Mimar Sinan'ın eserlerini hazırladığı görseller ile tanıttı. Daha sonra Mimar Sinan'ın eserleri ile ilgili video izlettirildi.

3.5.RENK

Yüzyıllardan beri ulusların yaşam ve kültürü, gelenek ve göreneklerinde renkler, değişik anlam, imaj ve görev yüklenmişlerdir. Renkler insan yaşamının bütün alanlarını kuşatmıştır. "Nerede", "ne zaman" hangi rengin kullanılacağı" belirli kalıplar üzerine oturtularak geleneklerimiz arasında yer almıştır (Gönen, 2005: 226).

Gözlem yapılan Sınıf-3'te kırmızı, sarı ve mavi renklerden oluşan öğretim materyalleri ile öğren-

cilerin aynı renkte olan diğer nesneyi bulmalarına yönelik eşleştirme etkinliği yapıldı. Bu etkinliklerde kullanılan renklerin kültürümüzde ayrı çağrışımlar yaptığı ve bu renklerin günlük hayatımızda en sık rastladığımız renkler olması gizil bir kültürlemeye hizmet etmektedir. Her rengin farklı kültürlerde farklı anlamları ve çağrışımları vardır. Okul öncesi öğretmenleri bu etkinlikler sırasında renklerin çağrışımlarından ya da anlamlarından bahsetmeseler de renklere yönelik oluşturulacak kültürel bilince temel oluşturmaktadırlar.

Bu dönem çocuklarında günlük hayatta kullanılan ve kültürümüzde farklı çağrışımları olan renklerin verilmesi kültür aktarımı için oldukça önemlidir.

3.6.DİN

Din, hemen her toplumda olduğu gibi, Türk toplumunda da kültürün önemli bir öğesi durumundadır (Bozkurt,1995). Kimi düşünürlerle araştırıcılara göre din, kültürü belirleyen ve kültürü yönlendiren ana etkendir. Sosyo-kültürel yapıda biz inancı ya da dini, toplumsal bir kurum olarak ve bir kültür kalıbı içinde buluruz (Arslan- Kültürel Bağlamda Din).

Gözlem sürecinde yemek öncesi bütün sınıflarda dua etkinliği yapıldı. Yemek öncesi yapılan dua, bir dini unsur olarak kültürün önemli bir parçasıdır.Bu yönüyle etkinliklerde yer alması da çok önemlidir. Yemeğe başlamadan önce öğretmen ve öğrenciler hep birlikte şu duayı okudu; " Yemeğimi yemeden el açtım Rabbim sana. Akıl, sağlık, doğruluk ,güzel huylar ver bana. Yemezsem büyümem, okuluma gidemem. Güzel güzel yiyelim okulumuza gidelim. Bizi yaratan Allah'a her zaman dua edelim. Hepimize afiyet olsun."

Din eğitiminin 'doğru bir kavram sistemi üzerinde düşünmeyi geliştirmekve bu çerçevede 'toplumu eğitmede dini gelenek ve inançların yerleştirilmesinisağlamak amaçları vardır (Mualla, 2000: 13; HullM.J, 1984). Bu ve diğer birçok amacın gerçekleştirilmesinde özellikle yaklaşık 7-8 yaşlarına kadarki dönemi kapsayan erken çocukluk dönemi gelişim özelliklerinin ve bu özellikler çerçevesinde çocuğa sunulacak din eğitiminin önemli bir yeri vardır. Burada sözü edilen erken çocukluk döneminde kullanılacak kültür öğelerinin içerisinde yer alan din unsurlarının var olması önem arz etmektedir. Bu noktada dua ve din öğretiminin erken çocukluk eğitimindeki önemine de değinmek gerekmektedir. İnsanın, Yaratanla kurduğu en önemli bağ olarak dua, inancın bir ifadesi olarak bireyin hayatında her zaman var olmuştur. Duanın insan üzerindeki faydaları gerek teorik gerekse uygulamalı olarak farklı araştırma sonuçlarında ifade dilmiştir. Duanın kul ile Allah arasında gerçek bir iletişim vasıtası olabilmesi ve bireye mânevî destek sağlayabilmesi; dini yaşantı temellerinin atıldığı çocukluk döneminde kazandırılmasına bağlıdır. Çocukların duaya karşı tutumlarını, yaşlara göre dua gelişiminin seyrini ve çocuk dualarının özelliklerini bilmek, dua eğitimini daha sağlıklı bir biçimde gerçekleştirmeyi sağlar. Çeşitli araştırmalardan elde edilen veriler ışığında, zaman içinde gelişecek olan dua anlayışı, çocuğun hem Allah ile iletişim kurarak dinî gelişimine katkı sağlayacağı hem de korkularla dolu olan çocukluk döneminde ruhsal gelişimine destek olacağını ortaya koymaktadır (Türk, 2015).

"Hacivat-Karagöz gösterisi içinde geçen "Maşallah" sözcüğü de dini içeriklidir. Halk arasında herhangi bir özelliğiyle göze batan bir kişinin, bitkinin, çiçeğin, hayvanın kısacası canlı ya da cansız varlıkların hayranlıkla övülmesinin ardından, nazar değme olayının meydana gelmemesi için, "maşallah", "Nazar değmez inşallah" gibi sözlerin söylenmesi istenir (Çıblak, 2004:109). Nazar değmemesi için kullanılan bu sözcük kültürümüz içerisinde yer alan ve çok sık kullandığımız bir unsurdur. Gölge oyunu gösterimi esnasında geçen bu sözcük ile okul öncesi çocuklara takdir etme, beğeni belirtme, kötü gözlerden korunma becerisini ifade etme becerisi kazandırılmış olmaktadır. Dolayısıyla değer aktarımı da gerçekleşmiştir.

3.7.SANAT

Kültürü oluşturan ana öğelerden biri de sanattır. Bazı değerlendirmelerde, kültürün biri sanat, öteki töreler ve gelenekler olmak üzere iki temele dayandığı da savunmaktadır. Kimilerine göre de, kültürde ağırlık sanattadır. Bütün bu bilgiler, bize, sanatı içermeyen bir kültürün olamayacağını göstermektedir (Demirci, 2009:68). Gözlem yaptığımız sınıflarda aşağıdaki sanat ekinliklerini gözlemledik;

3.7.1.Sahne Sanatları Ve Seyirlik Oyunları

Sınıfta seyirlik oyun olarak Hacivat-Karagöz oynatıldı. Hacivat ve Karagöz, taklide ve karşılıklı konuşmaya dayanan, iki boyutlu tasvirlerle bir perdede oynatılan gölge oyunudur. Karagöz oyunları konularını halk hikâyelerinden, günlük yaşamdan almıştır. Dolayısıyla içerisinde bolca kültürel öge içerir. Karagöz oyunundaki kişiler tip özelliği taşımaktadır. Olaylar ve kişiler ayrıntıları ile değil yüzeysel olarak işlenir ama tipik ve önemli özellikler vurgulanarak izleyiciye mesajlar verilir. Oyunun başkişileri Hacivat ve Karagöz'dür. Karagöz halkı, Hacivat ise biraz daha üst tabakayı temsil ederler. Karagöz oyunlarında her konu, her olay komedi tarzında anlatılır.

Hacivat- Karagöz etkinlikleri: Hacivat ve Karagöz ile öğretmen teatral bir ortam oluşturmanın yanında günlük hayata ait pek çok simgeyi de aktarmayı hedeflemiştir. Hacivat ve Karagöz gösterisinin içerisinde bilmeceler, karşılıklı konuşma sayesinde kalıp ifadeleri, Türk halk kültüründen bir çok öğe bulunmaktadır.

Gözlem yapılan Sınıf-2'de öğretmen hazırladığı perde ve kuklalar ile Hacivat-Karagöz etkinliği yaptı. Bu etkinlikte öğrencilere bilmeceleri öğretmek için hazırlanan metin karşılıklı iki kişi tarafından okundu. Metinde geçen bilmeceler okunduğunda cevabı öğrencilerin bulması istendi. Hacivat ve Karagöz etkinliği bilmeceler başta olmak üzere Türk kültürüne ait pek çok başka öğeyi de içermekteydi. Geleneksel Türk Tiyatrosu'nda, usta-çırak geleneğiyle gelişmeye ve varlığını sürdürmeye çalışan kollardan biri olan gölge oyununda en çok bilinen tipler Karagöz ve Hacivat'tır. Karagöz ve Hacivat gölge oyunu tipleridir (Öcal ve Doğan, 2015:2).

Bu seyirlik oyunda;mübalağa ifadesi olarak "hemde nasıl", övgü ifadesi olan "maşallah", iyi niyetli beddua ifadesi olan " hay kör olmayasıca", deyim olarak "dişini sıkmak", sosyal hayatta önemli kişi olarak "mahallenin imamı", misafir, ikram kültürü öğelerine, turşu, işkembe çorbası, pirinç, şehriye, çorbaya limon sıkmak gibi beslenme öğelerine değinilmiştir.

Hacivat-Karagöz oyunu; müzik, kostüm, diyalogları ile bir sanat ruhu uyandırmakta etkili bir araçtır. yüksek bir sanat ruhu yaratmakta oldukça etkili bir araçtır. Bu özelliklerinden dolayı; Karagöz-Hacivat sadece edebi zevki geliştirmek ya da gülmece için değil ciddi bir eğitim materyali olarak kullanılabilir. Bunun yanı sıra konular Hacivat-Karagöz oyunundaki kavramlar, oyunu diyalogları sayesinde yaşamın içine taşınabildiğinden, kalıcı bir öğrenmeyi de sağlayabilir.

3.7.2.Müzik

Müzik çocukların her yaşta oldukça ilgi duyduğu bir kültür unsurudur. Öztürk' e (2003: 95) göre oyunlarda, oyun kadar önemli olan bir unsur da müziktir. Çocuk müzigi ve sesleri oyuna katarak mutlu olur. Şarkılı oyunlar, ritmik seslerle söylenen tekerleme ve sayışmalar, oyunların başlangıcını ve bitişini belirlemek için kullanılan müzik parçaları, ritim araçları kullanarak yapılan ritmik hareketler ve yürüyüşler, hareketli müziğin fonunda oynanan yarışmalı oyunlar, oyun etkinliklerine heyecan ve canlılık katar. Bu yönüyle müzikli oyunlar çocuk gelişiminde çok önemlidir. Oyunlarda çocukların söyledikleri şarkılar genelde oyununun akışını ve ritmini belirlerler. Çocuğun gelişiminde çok büyük öneme sahip olan oyun oynama etkinlikleri müzikle iç içe olduğundan oyunlardaki müziklerin en az oyunun kendisi kadar önemli olduğu savunulabilir. Çocuğun, müziğe karşı doğuştan bir ilgisi ve yeteneği vardır. Bu ilgi çocuğun müzik sanatını öğrenmesini sağlar. Erken çocukluk döneminde müziğe ve müzik etkinliğine mümkün olduğunca ağırlık verilmeli, çocuğun müzik ruhuyla gelişmesine yardımcı olunmalıdır. Erken çocukluk döneminde verilen müzik eğitimi çocuğun tüm gelişim alanlarını etkilemektedir (Kantarcıoğlu,1998: 148). Gözlem yapılan bütün sınıflarda öğretmenler ve çocuklar oyunlarda ve etkinlikler arası geçişlerde şarkılar söylediler.

3.8.GELENEK VE GÖRENEKLER

Gelenek ve görenekler, bir toplumda nesilden nesile aktarılan, yaptırım gücü olan alışkanlıkların, bilgi, töre ve davranış gibi kültürel kalıntıların tümünü kapsar. Gelenek ve görenekler geçmişten geleceğe taşınan değerler sistemi olarak kabul edilip üzerinde düşünülerek yeni bileşimlerle kültürel birer malzeme halini almışlardır. Böylece hem kültürü oluşturur hem de kültürü etkiler. Diğer unsurlar gibi gelenek ve görenekler de birer kültür taşıyıcısıdır (Güçlü,2008:38-39).

Gelenek-görenek adına ilk gözlemlediğimiz "misafirperverlik" anlayışımız vardır. Gözlem yapılan Sınıf-1 de öğretmen araştırmacıyı sınıfa tanıtırken " bugün sınıfımızda misafirimiz var. Ona hoş geldiniz der misiniz" ifadelerini kullanmıştır. Misafirlik ve misafirin yanında uygun davranışlar gösterme kültürün bir parçasıdır. Ayrıca öğretmen " Misafirimize sorun bakalım bir şey ikram etmemizi ister misiniz" ifadelerini kullanmıştır. Gözlem yapılan Sınıf-2'de Hacivat-Karagöz etkinliği içerisinde de "misafir" sözcüğü yer almaktadır. Misafirperverlik yüzyıllar öncesine dayanan, günümüzde de geçerliliğini devam ettiren dinî ve ahlakî temelleri son derece sağlam olan bir değerdir. Türkler her zaman bu vasıflarıyla övünür ve genel olarak Türk milletinin misafirperver olduğu kabul edilir. Hiçbir karşılık beklemeden misafiri en güzel şekilde ağırlamak, imkân varsa hediyeler de vererek onu yolcu etmek yapılması gereken sıradan; ama önemli bir iştir. Nitekim misafire hürmet ve hizmet atasözlerinde de vurgulanmış; adeta bir ibadet telakki edilmiştir (Batur ve Kaya,2012:318). Hacivat-Karagöz etkinliğinde geçen "misafir odası, misafire çay-kahve ikram etmek, sofra kurmak" gibi sözcüklerde Türk kültüründe bulunan misafirperverlik değerini öğrencilere aktarmaktadır.

Gözlem yapılan Sınıf-1 de birden yediye kadar olan rakamlar doğum günü pastası etkinliğ ile öğretildi. Bu etkinlikte öğrencilere öğrencilere üzerinde doğum günü pastası olan kağıtlar dağıtıldı. Bu etkinlikte öğrencilerin hayali olarak pastanın üzerine yedi tane mum dikmeleri ve söndürmeleri istendi. Bu etkinlikte kullanılan doğum günü pastası, mumlar gibi simgeler bir kültürün parçalarıdır. Türkler arasında doğum, hem bireysel hem de toplumsal yaşamda mutlu bir olay olarak kabul edilmektedir. Çünkü çocuk aile için gelecek demektir, umut demektir. Çocuk sahibi olan kadınlar, aile ve akrabalar arasında olduğu gibi toplumda da saygınlık kazanırlar. Çocuk sahibi olan baba da toplumda saygı görür. Çocuğa sahip olmanın önemi Uygur Türkleri arasında "Balılıköybazar, balısızöymazar (Çocuklu ev pazar, çocuksuz ev mezar)" şeklindeki atasözü ile ifade edilmektedir (Öger,2012:1679-1680).

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Kültürün ve ona ait değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasının, bir toplumun millet olarak varlığını sürdürebilmesinde yegane koşul olduğu düşünülürse; kişilik oluşumu ve topluma ait değerlerin özümsenmesinde en kritik dönem olan erken çocukluk eğitiminde yer alması son derece önemlidir. Ayrıca kültürümüze ait her unsur birçok erdemi de hazinesinde barındırmaktadır. Değerler eğitiminin ve öneminin gündemde olduğu son yıllarda kültür aktarımının, değerler eğitimine önemli katkılar sunacağı aşikardır. Bütün bu bilgilerin yanı sıra küreselleşen ve birçok kültürel değerin yok olmaya başladığı dünyamızda, sadece üst düzey bilişsel becerilere sahip bireyler değil; hem bilişsel hem de sosyal beceriler yönünden donanımlı ve aynı zamanda milli kültür bilincine sahip bireyler yetiştirmek önem kazanmaktadır.

Araştırmamızda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde; beslenme, oyunlar, edebiyat, tarih, renk, din, seyirlik oyunlar, müzik, gelenek ve görenekler gibi kültür unsurlarına yer verdiği tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde kullandığı kartlardaki sebze-meyve resimlerinin ülkemiz coğrafyasında yetişen, toplumumuz tarafından çok sık tüketilen sebze-meyvelere ait olması kültürlemeye hizmet eder.Bu etkinliklerde kullanılan sebze-meyveler ülkemizde olmayanlardan seçilse idi bu seçim kültür aktarımı açısından yanlış bir tercih olurdu. Ayrıca beslenmenin bir kültür öğesi olduğu düşünüldüğünde yöresel yemek kültürünü tanıtmaya katkı sağlayabilir. Erken çocukluk dönemi eğitiminde çocuk oyunlarının işlevsel olduğu kabul edilen bir görüştür. Oyunların kültürel mirasın da en değerli unsurları olduğu göz önüne alındığında hem kültür aktarımında hem de eğitim-öğretim faaliyetlerinde kazanımlara ulaşmada kullanılması gerekmektedir. Kültürün edebi metinler aracılığı ile aktarılması en yaygın olan yöntemlerden bir tanesidir. Çocuğun edebiyat ile tanışması daha dünyaya geldiği ilk andan itibaren ninniler ve masallar ile başlar. Edebiyat çocuğa bir estetik zevk kazandırırken, kültürün de en vazgeçilmez unsurlarını aktarma işlevini görür. Tarihini unutan milletlerin yok olma tehlikesiyle yüz yüze olduğu gerçeğinden hareketle milli tarih bilinci eğitiminin çağdaş yönelimler ve yaklaşımlar ışığında okulöncesi dönemde başlaması gerekmektedir. Ayrıca tarihi kişiliklerin hayatları işlenerek çocukların kişilik gelişimlerine katkı sağlanmalıdır.

Araştırma sürecinde gözlem yapılan bir etkinlikte tarihi bir kişiliğe ait etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlikte tarihi kişilik olarak Mimar Sinan seçilmiştir. Mimar Sinan'ın hayatı ve eserleri hakkında bilgi verilmiştir. Fakat bu etkinliğin sadece bilgi aktarımı şeklinde olması eleştirilebilir. Bu dönemde tarih eğitiminin somut yaşantılar üzerinden sürdürülmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönem düşünüldüğünde renkler eğitim-öğretim mekânlarının ve sınıf içi materyallerin tasarımında oldukça yoğun kullanılmaktadır. Tasarımlarda tercih edilen renklerin kültürümüzde ve hayatın içerisinde sıkça yer alan renkler olması önemli bir ayrıntıdır. Yemek öncesi yapılan dua bir dini unsur olarak okulöncesi dönemde dua alışkanlığı kazandırmak açısından dikkate değer bir uygulamadır. Türk kültüründe önemli bir yeri olan gölge oyunu (Hacivat-Karagöz)ile Türk kültürüne ait birçok değer öğrencilere sezdirilmiştir. Bu gösteri milli kültüre ait birçok öğeyi eğlendirirken öğretme açısından etkili bir uygulamadır. Gelenek ve göreneklerin detoplum hayatını düzenleyici veya biçimlendirici özellikleri vardır. Gözlem yapılan sınıflardaki etkinliklerde gelenek adına "misafir" kavramını hatırlatan ifadelere yer verilmesi ve doğum günü kutlama geleneği aracılığıyla rakamların sezdirilmesi kültür aktarımına iyi birer örnektir.

Sonuç olarak yukarıda sözü edilen kültürel unsurlar sınıf içi etkinliklerde gözlemlense de binlerce yıllık birikimin mirası olan kültürümüzün daha nice değerleri vardır. Bu değerlerin çocuklarımıza erken çocukluk döneminde tanıtılması, aktarılması, sezdirilmesiokul öncesi eğitimin öncelikleri olmalıdır. Bu bilgilerden ve araştırma bulgularından hareketle şu öneriler sunulabilir:

Okul öncesi dönem kazanımları mutlaka bir kültür öğesi ile ilişkilendirilip etkinlikler halinde sunulmalı,

Okul öncesi eğitim-öğretim mekanlarının tasarımları kültürel değerlerimizi yansıtacak şekilde düzenlenmeli,

Okul öncesi dönemde değerler eğitiminde mutlaka kültürel unsurlar kullanılmalı,

Okul öncesi dönemde çocukların gelişim özellikleri de dikkate alınarak sosyo- kültürel programlar hazırlanmalı,

Okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarında,öğretmenlerin okul öncesi çağı çocuklarına kültürel unsurları nasıl öğreteceklerine yönelik beceriler kazandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Aktın, K. Dilek, D. (2014). Tarih/sosyal bilgiler öğretim programlarında okul öncesi dönemde tarih öğretimi:ABD örneği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* Yıl/Year: 5, Cilt/Vol:5, Sayı/ Issue: 16 Prof. Dr. Refik TURAN Özel Sayısı.

Altunışık, R.,Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Ankara:Sakarya Kitabevi.

Aral, N., Bulut, Ş., Baran, G. & Çimen, S. (2001). Çocuk gelişimi 2. İstanbul: Ya-pa Yayın Pazarlama.

Arı, M. (2003). *Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar.*İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Arslan, M. (2004). Kültürel bağlamda din. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4 (1), ss.189-205.

Batur, Z. Kaya, M. (2012). DivânüLûgâti't-Türk'te dil öğretimi bağlamında sözel kültür ürünleri aracılığıyla değer aktarımı. *TurkishStudies* , Volume 7/1 Winter 2012, p.309-324 , TURKEY.

Blyth, J. (1989). *History in Primary Schools*. Philadelphia: Open UniversityPress.

Bozkurt, F. (2003).*Türklerin dini.* Cem Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

Coşkun-Keskin, S. ve Küçük, H. (2009) İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kültür kavramına dair görüş-

lerinin ortaya konulması: nitel bir araştırma. IV. *Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiri Kitapçığı.* Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çıblak, N. (2004). Halk kültüründe nazar, nazarlık inancı ve bunlara bağlı uygulamalar. *Türklük Bilimi Araştırmaları* (TÜBAR), 15, 103-125.

Demirci, M. T. (2009). *Kültürel öğelerin öğretiminde müze gezilerinin önemi.*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Demir, N. (2008). Sözlü Türk kültürünün boyutları ve işlevleri.I. *Uluslar arası Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri*, Isparta 2008, s. 223.

Gönen, Sinan (2005). Efsanelerde kara renginin görünümü.*Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 17, 225-236.

Güçlü, A. (2008). Selim İleri'nin romanlarında kültür unsurları (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güneysu, S. (2005). Erken çocukluk eğitimi hizmetlerinde kalite. *Okul Öncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantı Raporu*, İstanbul: AÇEV; UNICEF, Eğitim Reformu Girişimi, ss: 59-67.

Hull, M. John (1984). *Studies in religion&education.*London:TheFalmerPress,

Kantarcıoğlu, S. (1998). *Anaokulunda eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Kaplan, M. (1976). Kültür ve kültürü meydana getiren unsurlar.*Türk Kültür ve Medeniyeti, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Türk Kültür ve Medeniyeti Araştırma Enstitüsü Deneme Yayınları*, (1), 53-83.

Oktay,A.(2000). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem* (2.Baskı). İstanbul:Epsilon Yayıncılık.

Öcal, E. Doğan, A. (2015). Karagöz-Hacivat (Türk gölge oyunu) diyaloglarıyla fen eğitimi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), Ağustos 2015.

Öğer, A. (2012). Uygur Türklerinin doğum adetleri. *TurkishStudies* , Volume 7/1 Winter 2012, p.1679-1694 , TURKEY.

Önal, M.N. (2002). Türkçe'nin eğitiminde ve öğretiminde oyun ve tekerlemelerin yeri ve önemi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9,133-149.

Özdenk, Ç. (2007). 6 yaş grubu öğrencilerinin psikomotor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Öztürk, A. (2003). *Okul öncesi eğitimde müzik*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Senemoğlu, N. (2011). College of educationstudents' approachestolearningandstudyskills. *EducationandScience*, 36 (160), 65-80.

Şimşek, T. (2002). Çocuk edebiyatı. Ankara: Rengarenk Yayınları.

Türk, E. (2015). Din eğitimi açısından çocukluk döneminde dua kavramının önemi. *İslamMedeniyeti Araştırmaları Dergisi,* Cilt (1), Sayı (3).

Yamakoğlu, C. (1999). Kültür unsurları. *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Üçüncü Uluslararası Türk Kültürü Kongresi Bildirileri.* I. Cilt, 103 – 132.

Wortham, S.C. (1998). Earlychildhoodcurriculum. United States of America: PrenticeHall.

İnternet Kaynakçası

Talim Ve Terbiye'nin Türk Eğitim Ve Kültür Politikalarındaki Tarihî Yeri(http://www.akademiktarih.com/pdfler/store/kemalkocak3.pdf) adresinden 21.01.2016 tarihinde alınmıştır.

Millî Eğitim Temel Kanunu

(http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html) adresinden 21.01.2016 tarihinde alınmıştır

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı

http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_04/04124340_programkitabi.pdf 13.01.2016 tarihinde alınmıştır.

Kreşlerde Çok Kültürlü ve Dinli Eğitim
Almanya Örneği

Dr. Adem AYGÜN
Justus-Liebig-Universität Gießen (Germany)
Professur für Islamische Theologie und ihre Didaktik
Adem.Ayguen@islamtheologie.uni-giessen.de

ÖZET

Bu tebliğde dini çeşitliliğin toplumu ortak değerler etrafında birbirine bağlamada ne gibi zorluklar içerdiği, bu zorlukların üstesinden gelmede ne gibi konseptler geliştirildiği ve bunların uygulama alanında ne kadar kabul gördüğü hususu Almanya örneği üzerinden tartışılmaktadır. Tebliğin hedefi, kreşlerden hareketle Almanya'nın okul öncesi eğitim portresini çizmek, dini ve kültürel farklılıkların üstesinden gelmede geliştirilen kültürler ve dinler arası konseptin ilgili kurumlarındaki uygulanabilirliğini ortaya koymak ve bundan hareketle, ülkenin bu konudaki tecrübesini Türkiye'deki konuyla ilgili akademi camiasının tartışmasına arz etmektir.

Anahtar kelimeler: *Dinler Arası Eğitim, Kültürler Arası Eğitim, Kilise Anaokul ve Kreşleri, Almanya'da Kreşler*

Giriş

Almanya'da çocuk bakımı için farklı olanaklar vardır. Gençlik kurumlarıyla birlikte çalışan özel bay/bayan çocuk bakıcıları, semtlerde oluşturulan oyun grupları, kreşler ve farklı yaşlardaki çocukların gittiği çocuk yuvaları 3 yaşına kadar olan çocuklar için düşünülmüş uygulamalardır. 3 yaşından okula başlayana kadarki dönemde ise çocuklara hizmet veren anaokulları, kreşler, gençlik kurumuyla ortak çalışan özel bay/bayan çocuk bakıcılar mevcuttur.

Bu bağlamda erken dönem çocuk bakımı bütün çocuklar için önem arz etmekte olup onların daha sonraki eğitim süreçlerine uyumunda ve başarısında önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü buralardaki bakıcılar ve eğitmenler ciddi bir eğitim sürecinden geçerek çocukların gelişimine göre onları en iyi şekilde desteklemeleri hedeflenir. Kreşlerde çalışan bakıcı ve eğiticiler aynı zamanda çocuklarının gelişimini nasıl destekleyebilecekleri konusunda aile ve ebeveynlere destek olur ve onları aydınlatmaya çalışırlar.

Almanya'nın kreşlerdeki okul öncesi eğitim sürecini detaylı olarak anlayabilmek için tarihsel sürece kısaca göz atmak gerekir. Sanayi devrimiyle birlikte kırsal bölgelerden şehirlere göç başlamış ve geniş ailenin çözülmesi hızlanmıştır. Hızla gelişen büyük şehirlerde yaşam koşulları değişmiş ve kadınlar iş hayatına dâhil edilmiştir. Bu değişim ve dönüşüm büyük şehirlerdeki çocukların ihmalini de beraberinde getirerek önemli bir sosyal problemin nedeni olmuştur. Bu bağlamda 1780 yılında çocuk yuvası mahiyetindeki ilk kurum Straubing kentinde açılmış ve giderek yaygınlaşmış ve bir meslek dalı olarak 1837 yılında anaokulu öğretmenliğiyle ilgili meslek eğitimi kursları düzenlenmiş ve buna paralel olarak yayınlar çoğalmıştır. 1959 yılından beri ise yüksek okullarda ilgili bölümlerde alanla ilgili uzman yetiştirilmektedir (Konrad 2012).

Kreşleri ifade etmek için 19. Yüzyılda 'Kindergarten, Kleinkinderschule ve Kleinkinderbewahranstalt' gibi farklı isimler kullanılmıştır. Fakat Kindergarten kavramın kalıcı olması kurucusu Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) tarafından geliştirilen ve onun adıyla anılan Fröbel Pedagojisi'ne borçludur. İlk kreş onun tarafından 1840 yılında Bad Blankenburg şehrinde açılmıştır. Çocukların bakıldığı bu kuruma çocuk bahçesi demesinin nedeni Fröbel'ün; 'çocuk, çocuk bahçesinde bir bitki gibi bakılmalı ve beslenmeli' felsefesinde yatmaktadır.

Kreş Modelleri ve Eğitim Konseptleri

Fröbel Pedagojisinin ana unsuru serbest oyundur. Buna göre eğitim faaliyeti dışardan beri düzenlenen değil, çocuk tarafından yönetilen bir süreç olarak görülür (Hebenstreit 2003). Bu nedenle özellikle, erken yaşta, serbest oyun en etkili kendi kendini eğitme yöntemi olarak görülür ve eğitimciler sadece oyunun çerçevesini belirler. Amaç çocukları özgür, düşünen ve kendi ayakları üstünde durabilen insanlar olarak yetiştirmektir.

Fröbel pedagojisini baz alan kreşlerde çalışan eğiticiler kendilerini çocuğun avukatı olmak yanında bir gözlemci, arkadaş, ortak, öğrenen ve organize eden olarak görür. Buradaki ana hedef ise çocuğun kendini bir kişilik olarak algılayabilmesidir. Oyun yardımıyla yetişkinlerin dünyası çocuk için daha algılanabilir hale getirilir.

Fröbel Pedagojisi ile birlikte eğitim, öğretim ve bakım faaliyetlerinin bir eğitim konseptine göre yürütülmesi bir gelenek olmuştur. Daha sonraki dönemlerde toplumda meydana gelen değişim, dönüşümler uzmanları bu alanda örneğin Montessori ve Reggi Eğitimi ve Waldorf Pedagojisi, doğa içindeki anaokulu dediğimiz Waldkindergarten gibi, değişik modeller geliştirmeye itmiştir.

Federal İstatistik Kurumu'nun (2015) verilerine göre ülke genelinde 3 yaş altında 693.300 ve 3 ila 6 yaş arasında 1.948.216 çocuk toplam 54.422 kreşler tarafından bakımları yapılmaktadır. Her bir kreş yukarıda bahsedilen bir eğitim konseptini kendine baz alır ve çalışmalarını bağlı bulunduğu çatı örgütlerin prensiplerine göre sürdürür.

Almanya'da sosyal bakım ve hizmetler bağımsız kurumlar tarafından sürdürülmektedir. Bunun için kurulmuş olan ve bünyesinde binlerce insan çalıştıran 6 büyük çatı örgüt sosyal hizmetler kurumu olarak sağlıktan eğitime bir çok alanda hizmet vermektedir (Boeßenecker; Vilain 2013). Bu çatı örgütler kısa adı AWO olan Arbeiterwohlfart, Paritätische, Caritas, Diakonie, Alman Kızıl Haçı ve Almanya Yahudileri Merkez Sosyal Hizmetler Kurumu'dur. İlk ikisi seküler nitelikli olup diğer dördü dini cemaatlere bağlıdır. Bugünün Almanya'sında okul öncesi eğitim ve bakım hizmeti irili ufaklı ticari veya ebeveynler inisiyatifiyle işletilen kreşler yanında genelde yukarıda bahsedilen altı büyük sosyal hizmet çatı örgütüne bağlı kurumlar tarafından verilmektedir.

Bununla birlikte dini cemaatlerin dini odaklı kreşler okul öncesi eğitimin ağırlıklı noktasını oluşturmaktadır. Çünkü dini cemaatler, özellikle Katolik ve Protestan Kiliseleri, din eğitimi, dini rehberlik ve danışmanlık gibi hizmetleri Alman Anayasasının kendilerine tanıdığı yetkiyle gerçekleştirmektedirler. Bu faaliyetleriyle bir yandan önemli bir kamusal hizmeti deruhte etmekte, diğer yandan da kilise dışında gerçekleşen din/ değer eğitim ve öğretiminde aktif konuma geçme fırsatı yakalamaktadırlar (Hammann, G. 2003; Nordhues, P., Becker, J.; Bormann, P. 1986). Bu sosyal ve eğitimsel rol onlara geniş toplum kesimlerine ulaşma ve kamusal hizmet alanında da işlevsellik kazanarak devletten finansal destek sağlama imkanı sunmaktadır.

Almanya'nın önemli iki dini cemaatinden Katolik Kilisesin 9.400, Protestan Kilisesi ise 8.300 kreşe sahiptir. Rakamlara göre Almanya genelinde çocukların %36,2'si dini cemaatlerin işlettiği kurumlara emanet edilmektedir (Frerk 2010 S. 139). Bu manada kilise okul öncesi eğitim ve öğretim alanında kreşler vasıtasıyla etkin bir rol oynamaktadır. Bu kurumlarda sürdürülen eğitim, öğretim ve bakım faaliyetleri konsept olarak Hristiyanlığın tanrı-insan tasavvurundan yola çıkar ve eğitim süreçlerinde Hristiyan değerleri ön planda tutar.

Demografik Yapıda Değişim ve Dini Çoğulculuk

Özellikle son 50-60 yılda Almanya'nın demografik yapısında işçi göçüyle birlikte bir takım değişimler yaşanmıştır. Federal İstatistik Kurumu'nun 2014 verilerine göre 80 milyonluk nüfusun 16 milyonu göçmen kökenlilerden oluşmaktadır. Bunun toplam nüfusa oranı %20'dir. 2009'da Federal Göçmen ve Sığınmacılar Dairesi tarafından Alman İslam Konferansı'nın talebi üzerine gerçekleştirilen bir araştırmaya göre Almanya'da 3,8 ile 4,3 milyon arasında Müslüman yaşamaktadır. Ve yine bu araştırmaya göre Almanya'da İslam kendini yaklaşık 50 farklı Müslüman ülkeden gelmiş göçmenle temsil etmektedir (Haug, S.; Müssig, S.; Stichs, A. 2009). İşçi göçünden hariç özellikle son yıllarda

savaş bölgelerinden Almanya'ya iltica etmiş ve koruma talep eden insan sayısının yüzbinlerle ifade edilmesi ülkede yabancı ve Müslüman sayısının sürekli olarak arttığı anlamına gelmektedir.

Göç, sadece farklı dini gelenekten gelen yeni Müslüman yerlilerin topluma uyumunda değil toplumun onları kabulünde bir takım zorlukları beraberinde getirmektedir. Burada söz konusu olan sadece tolerans ve uyum sorunu değil aynı zamanda toplumu neyin bir arada tuttuğu sorusu ön plana çıkmaktadır. Bertelsmann Vakfı'nın yaptırdığı 'Uluslararası Kıyaslama'da Sosyal Bağlam (2013) adlı araştırmaya göre diğer ülkelerle kıyaslandığında Almanya çeşitliliğin kabulünde sıkıntılar yaşamaktadır. Bir çok ülke Almanya'ya göre çeşitliliğe daha çok açıktır. Tabi ki burada Almanya'nın göçle birlikte değişen çehresinin etkileri göz ardı edilmemesi gereken önemli bir gerçekliktir. Her ne kadar bilim insanları göç ve kültürel çeşitliliğin toplumsal birliktelik için bir engel teşkil etmediğini vurgulasa da bunun bir takım zorlukları beraberinden getirdiği bir gerçektir. Bu zorluklar her şeyden önce bütün toplum kesimlerinin buluştuğu ve geleceğe hazırlandığı eğitim süreçlerinde kendini hissettirmektedir.

Almanya'da 2006 bir pilot araştırma projesinin sonuçlarına göre çocukların büyük bir oranı (%55) dini kreşlerde bulunmaktadır. Seküler kreşlere giden çocukların oranı ise %42,2. Dini kurumlardaki çocukların yaklaşık üçte biri (% 17,9) Müslüman olup % 19,7'lik kısmı ise dini aidiyeti olmayan ailelerin çocuklarından oluşmakta.

Bu araştırmada, Müslüman anne-babaların kısmen de olsa kiliselere bağlı kurumları dini konsept oldukları gerekçesiyle bilinçli olarak seçtiklerine dair anlamlı bir sonuç çıkmıştır. Bununla birlikte bu seçimin altında daha farklı nedenler olduğu kanaatindeyim. Çünkü bu araştırmanın yapıldığı büyük şehirler göz önüne alındığında nüfus yoğunluğundan dolayı kreşlerde yer bulmanın çok zor olduğu bir realitedir. Ayrıca seçilen kreşlerin aynı semtte olması aileler için önemli bir kolaylıktır. Bundan dolayı Müslüman ailelerin kreş seçiminin altındaki nedenler daha kapsamlı araştırmayı gerektirmektedir. Bununla birlikte belediyelere bağlı kurumlara giden Müslüman çocuklarının oranının dini kurumlardakinden fazla olduğu yine bu araştırmanın bir sonucudur. Belediye Kurumlarındaki Hristiyan çocukların oranı % 42,2 iken Müslüman çocukların oranı % 27,1'dir.

Her ne kadar farklılığın birlikte yaşaması özelden ziyade normal bir durum olsa da, bu aynı zamanda üstesinden gelinmesi gereken toplumsal zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bütün bu zorlukların aşılmasında eğitim politikaları, programları, konsept ve faaliyetleri belirleyici olmaktadır. Çünkü eğitim çeşitliliği eleyen değil, çeşitlilikten yola çıkarak birlikte olabilmek için kendi fırsatları içerisinde çeşitliliği destekleme gücüne sahiptir. Bunun için zamanın ruhu ve değişen ve gelişen toplumsal koşullar eğitim alanında yeni yaklaşımları, konseptleri, bakış açılarını ve uygulamaları zorunlu hale getirmiştir.

Almanya'da eski kültürler arası eğitimde göçmenleri topluma entegre etme ve toplumun büyük kesimine uyumlu hale getirmede uygulanan Yabancılar Pedagojisi terk edilmiş, bunun yerine kapsayıcı misyon benimsenmiştir. Kapsayıcı anlayışla mükellef yeni kültürler arası eğitim ve öğretim artık tamamen farklı hedeflerin peşine düşmüştür. Bu, toplumda yaşayan herkesi kendi çeşitliliği içinde düşünmek ve bütün katılımcıları kreş ve okul gibi sosyal formlar içerisinde olduğu gibi kabul etmektir. Bu durum sadece dini cemaatlere bağlı olan kreşlerde değil, aynı şekilde seküler olanlarında da durum odaklı yaklaşımı zaruri hale getirmiştir. Bundan dolayı son yıllarda zorunlu olarak özellikle de Hristiyanlık ve İslam gibi iki din ve bunların şekillendirdiği kültürel özellikler okul öncesi eğitimin tematik odak noktası olmuştur (Biesenger; Schweizer; Edelbrock 2011).

Toplumu bir arada tutmada, etrafında birleşecekleri ortak değerler üretmede, bunu yaparken de kültürel ve dini farklıkları dışlamadan, onları da kapsayan programlar geliştirmede son 20 yılda Almanya'da bir takım gelişmeler olmuştur. Bunlar kreşlerde çeşitliliği kapsayan ve buna göre eğitim faaliyetlerinin sürdürüldüğü Kültürler ve Dinlerarası Öğrenme modelleridir. Bu iki modelin gelişmesinde ve etkin olmasında rol oynayan en önemli faktör yukarıda da belirtildiği gibi sosyal değişim ve dönüşümler olmuştur. Fakat süreci hızlandıran ve onun gelişmesine katkı sağlayan ise Kapsayıcı Pedagoji'nin bakış açısı olmuştur.

Bu konsepte göre hizmet veren kreşlerde avantajlı - dezavantajlı bütün çocuklara bir arada ba-

kılmaktadır. Genellikle kadroda bakıcıların yanında dezavantajlı çocuklara bireysel destek sağlayan özel eğitmenler de yer alır.

2009 yılında yürürlüğe giren Engelli Haklarına İlişkin BM Sözleşmesi'ne göre Almanya eğitim sistemini "kapsayıcı" olarak şekillendirmeyi taahhüt etmiştir. Buna göre bütün çocuklara topluma katılma ve eşit şansları sunma imkânı verilmelidir. Bununla birlikte kapsama yaklaşımı dezavantajlı çocukların kreşlere uyumunun ötesinde bir fonksiyona sahiptir (Heimlich 2003).

Konsept olarak tüm çocukların, bireysel olarak güçlü ve zayıf yönlerinden bağımsız olarak, birlikte yaşama ve birbirinden öğrenme hakkına sahip olduğunu varsayımından yola çıkar. Dezavantajlı çocukların var olan yapılara uyumundan ziyade bu yapıların kendisinin uyumlu hale getirilmesi gerektiğini savunur. Buna göre, avantajlı - dezavantajlı ayrımını yapılmaksızın, farklarıyla birlikte bütün çocukların birer zenginlik olarak kabul edilmesi gerekir.

Kapsayıcı Pedagoji şu şekilde özetlenebilir: Kapsayıcılık çocukların bir eğitim kurumundaki faaliyetlere katılımını teşvik eder. Bundan dolayı bütün çocuklar, gençler, aileler ve çalışanlar eşit derecede değerlidir. Çocuklar arasındaki farklar birlikte öğrenme ve oynamada şans olarak görülür. Bütün çocuklar iyi ve kaliteli bir eğitim ve öğretimden faydalanma hakkın tanıyan bir eğitim sürecidir. Çocuklar için olduğu kadar çalışanlar içinde sürekli iyileştirmeler sağlanır. Sadece dezavantajlı olanların değil kurumdaki bütün çocukların oyun, öğrenme ve katılımının önündeki engelleri ortadan kaldırmayı hedeflenir. Birlikteliğin ve değerlerin gelişiminin yanında başarıya da vurgu yapılır. Kurumlar ve sosyal çevre arasında kalıcı ilişkilerin oluşması teşvik edilir. Okul öncesi eğitim kurumundaki kapsayıcılığın aslında bütün bir toplumdaki kapsayıcılığın en önemli boyutu olduğu fikrini kavramak bu konseptin ana fikrini oluşturur.

Kültürler arası pedagoji için bunun anlamı şudur: *Sadece ülkeye gelen aileler ve onların çocuklarını hedefleyen Yabancılar Pedagojisi yerine kültürler arası eğitim ve öğretimle ilgili herkesi muhatap alarak onların katılımını teşvik eden bir yaklaşım*. Kültürel çeşitlilik bütün çocukları yeni olanı keşfetmeye teşvik eder ve kendini diğer kültürel geleneklere empati yapmasını sağlar. Burada ayrıca çeşitliliğe olan mesafe ve yakınlığı test etmiş olur. Artık korunması ve yeniden üretilmesi gereken tek tip basmakalıp yaşam alanları, kültürel çelişkilerin ve gerilimlerin olmadığı bir dünyadan ziyade benzerliklerle beraber farklılıklarında olduğu bir dünya söz konusudur. Söz konusu olan geçişler ve kırılmalarla yapıcı bir şekilde başa çıkmayı gerektiren ve kültüreler ve dinler arası öğrenmeyle ilgili zorluklardır. Buradaki hedef temel insan hakları ve ortak anlayış imkanları ölçüsünde farklı etnik, kültürel ve dini kökenlerden gelen insanların eşit şekilde birlikte yaşamasıdır.

Kapsayıcı Pedagoji yanında Kültürler ve Dinler Arası Öğrenme konseptinin gelişmesine, kabul görmesine ve yaygınlaşmasına Hristiyanlığın diğer dinlere bakışında yaşanan değişimin de önemli katkısı olmuştur. 1965 yılında toplanan Vatikan Konsili Katolik Kilisesi'nin Hristiyan olmayan diğer dinlere olan tavrını yeniden belirleyen Nostra Eatate bildirisine göre Kilise yegane kurtuluş yolu olma iddiasından vazgeçerek dinlerin de kurtuluş ve gerçeklik kaynağı olabileceğini kabul etmiştir (Pesch 1993). Bu durum Hristiyan teologlar ve pedagogların diğer din mensuplarıyla ve dinlerle ilgili bilimsel ve teolojik ilgisine de yansımıştır. Bu bağlamda dinler arası öğrenme modelleşme yolunda özellikle Protestan ve Katolik Din Pedagojisine ve pedagoglarına çok şey borçludur. Çünkü onlar süreci yönlendiren önemli aktörler olmuşlardır. Bunlardan özellikle Katolik Leimgruber (2007) ve Protestan Lähnemann (1998) burada zikredilmeyi hakeden ve bu konuda yazıp çizen, konuya sürekli değer katan önemli din eğitimcileridir.

Kültürler ve Dinler Arası Eğitim

Kültürlerarası dini öğrenmenin uygulandığı kreşlerde farklı kültürel uyruktan gelen çocuklara hizmet verilir. Çok kültürlü ve dilli gruplar çocuklar için erken dönemde farklı bakış açıları ve değerler ile başa çıkmayı öğrenmede ve tecrübe etmede fırsat sunmayı hedefler. Bunun onların bakış açısını ve değer yargılarını zenginleştirici bir yöntem olduğu felsefesinden yola çıkar. Kültürler arası eğitimin hedefleri arasında her şeyden önce kültürler arası değişim ve diyaloğa teşvik, kültürel farklılıklara ilgi ve merak, kültürlerarası becerilerin kazanılması vardır. Bu hedefler kültürlerarası öğren-

meyi bir sosyal öğrenme biçimine dönüştürür. Yan hedefler olarak kendisine; bilinçli ve eleştirel bir şekilde ön yargılarla mücadele etmeyi, diğer kültürleri tanınmasını ve kabul görmesini sağlamayı ve öteki kültürlere karşı anlayış geliştirmeyi seçer. Bütün bunları gerçekleştirmek okul öncesi eğitim kurumlarından başlayarak yaygınlaştırılması gerektiği düşüncesindedir. Bunun yolu farklı kültürlerden insanlarla birlikte başarılı bir şekilde çalışmak ve iletişim kurmadan geçmektedir. Kültürlerarası öğrenmenin yöntemi kültürlerarası tarzda eğitimsel uygulamalı egzersizlerdir. Kültürlerarası egzersizler katılımcının diğer kültürlerden gelen insanlarla sosyal etkileşime girme yeteneği kazanmasını sağlar.

Dinler arası eğitimin her çocuğun güvenli ortamlarda kendi dini kimliğini geliştirebilme, bu ortamlarda diğerinin dini faaliyetlerini kabul edebilme ve bunu bir zenginlik olarak tanıyabilme becerisinin geliştirilmesinin gerekliliğinden yola çıkar. Buradaki esas amaç, aslında hepsi aynı diyerek farklı dinlerin ortak özelliklerini ispatlamak ve farklılıklarını minimalize etmek değildir. Çocuklar bir dinin veya mezhebin önemini ve kendi dinsel aidiyetini kavrayabilmelidir. Çocuklara farklı kültür havzasından gelen çocuklarla değerli ve başarılı iletişim ve ilişki kurmaları için fırsatlar verilmeli. Mezhebi veya dini ne olursa olsun karşısındakine özgürlük alanı açan bir eğitici, ancak ayrımcılık ve küçümseme korkusu olmaksızın çocukları dini uygulamalara davet edebilir (Fleck; Leimgruber 2011). Böyle bir eğitici yerli ve yabancılar arasındaki eşit birlikteliği teşvik etmeli, farklı kültürlerden insanları iletişim becerilerini geliştirmede eğitmeli ve onları çatışmaları barışçıl ve genel geçer kurallara göre üstesinde gelme konusunda bilinçlendirebilmelidir. Pek çok çocuk gerçekten dini bir topluluk içine doğar. Ancak ilke olarak dini eğitimin hedefi çocukları kendi dini kararlarını verme konusunda yetkin hale getirmek olmalıdır (Roland 2007). Sonuç olarak çocuk kendi güvenliği ve inancı için temel olarak dini köklere ihtiyaç duyar. Bu aynı zamanda hayatının daha sonraki dönemlerinde de diğer dinlere ve dünya görüşlerine karşı hoşgörü ve tolerans geliştirmesine yardımcı bir unsur olacaktır.

Böyle bir eğitim, öğretim her şeyden önemlisi bir toplumdaki azınlıkların kendi dini ve kültürel değerleri etrafında kimlik inşasına katkı sağlarken, diğer yandan da onların çoğunluk kültüre ve geleneğe karşı saygılı bir tutum geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Toplumdaki çoğunluğa göre sürdürülen ve azınlıkların kültürel ve dini özelliklerini dışarda tutarak onları baskın kültüre entegre etmeye çalışan dışlayıcı eğitim uygulamaları bir çok problemi de beraberinde getirmiştir. Özellikle bunlardan birisi azınlık statüsünde bir kültürde doğmuş, büyümüş ve sosyalleşmiş göçmen kökenli insanların baskın kültüre karşı şüphelerinin artmasına neden olmuştur. Buna örnek olarak 2005-2006 yılları arasında doktora çalışmamla ilgili olarak Almanya'da 15-25 yaş gurubu gençlerle yapmış olduğum İnanç Gelişimi Mülakatı (Fowler, J., Streib, H. & Keller, B. 2004) sonucu konuyla ilgili elde ettiğim veriler dışlayıcı eğitim uygulamalarının yıkıcılığını göstermesi bakımından önemlidir (Aygün 2013). Mülakatın yapıldığı yıllarda 22 yaşında olan Türk asıllı ekonomi öğrencisinden kısa bir alıntıyı burada zikretmek istiyorum. Onun çocukluktaki dini tecrübeleri bağlamındaki sözleri şunlardır:

Çocukluğumda kreşe giderken ara sıra bizi kiliseye götürürlerdi. Benim gittiğim kreş kilisenindi. (...) Ve orada bir de Türk arkadaşım vardı. Biz ziyaretlerde hep en arka sırada dururduk ve osururduk (gülüyor). Böyle bir psikolojimiz vardı. (gülümseme)... Hmm... Niye bilmiyorum. O zamanlar kiliseye karşı çocukça bir negatif tutumumuz vardı. *... evet, evet tamamen kendiliğimizden. Bu radikal bir başkaldırıydı. Çocukça ama farklılığımızı kendimizce göstermenin çocukça bir yoluydu. ... biz Müslümanız, ve onlarla gitmek istemiyorduk. Ama rızamız dışında gitmek zorunda bırakılıyorduk. Bu yüzden de böyle davranıyorduk (Yunus, 22, Üni. Örencisi).*

Elbette bu çok ekstrem bir örnek fakat buna benzer daha bir çok ifadenin diğer mülakatlarda da geçmiş olması konunun ne kadar önemli olduğunu özellikle de dışlayıcı eğitim yaklaşımlarının ne gibi olumsuz sonuçlar doğurduğuna güzel bir örnek teşkil etmektedir. Bu alıntıdan yapılabilecek bir başka çıkarım ise erken dönem çocuklukta dini ve kültürel kimliğin bilincinde olma ve bunun görmezden gelindiği yerlerde kendince buna tepki koyma ve bunu görünür yapmaya çalışma genelde din eğitiminin özelde ise kültürler- ve dinlerarası eğitimin okul öncesi döneminde başlaması gerektiğine güzel bir örnektir.

Araştırmanın Yöntemi

Her iki eğitim modelini ortaya koymak için söz konusu kreşlerde gözlemlerde bulunulmuş, burada hizmet veren yönetici ve bakıcılarla mülakatlar yapılmış, bunların bağlı oldukları çatı örgütlerin üst düzey yöneticileriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu tebliğin hedefi nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle kurumlardaki reel durumu ortaya koymak ve bundan hareketle Almanya'nın çok dinli ve çok kültürlü okul öncesi eğitim tecrübesinin bilimsel portresini çizip Türkiye'deki konuyla ilgili akademi camiasının tartışmasına arz etmektir. Bununla birlikte elde edilen veriler vasıtasıyla her iki programın eğitimsel kazanımları ortaya konularak, Türkiye gibi sosyal-kültürel yapısı farklı olan bir ülkede gerekliliği ve uygulanabilirliği üzerine yapılan tartışmalara düşünsel ve bilimsel katkı hedeflenmektedir.

Kültürlerarası öğrenmeye örnek teşkil eden kreş olarak Kuzey Ren-Vestfalya Eyaleti sınırları içinde yer alan farklı etnik ve dini kökenlerden hatırı sayılır bir yabancı nüfusun yaşadığı bölgede hizmet veren bir kreş seçilmiştir. Seçilen bu kreş sosyal hizmetler alanında Almanya'nın en büyük şemsiye örgütlerinden biri olan AWO bünyesinde hizmet vermektedir. Seküler bir çatı örgüt olan AWO'ya ait bu kreşte 95 çocuk bulunmaktadır. Bunların %90'nı yabancı kökenli olup 5 farklı çocuk grubu içinde bakımları yapılmaktadır.

Dinlerarası eğitim ve öğretimle ilgili pratikleri analiz edebilmek maksadıyla ise Protestan Kilisesi bünyesinde hizmet veren, yine Kuzey Ren-Vestfalya Eyaleti sınırları içinde bir bölgede yer alan bir kreş seçilmiştir. 5 Grup halinde 78 çocuk bakıldığı bu kurumda çocukların yaklaşık üçte biri Müslüman uyrukludur. Bu oran aynı şekilde 2012 yılı Federal İstatistik Kurumu'nun 0-5 yaş arası göçmen asıllı çocukların genel yaşıtlarına oranıyla ilgili veriyle de uyuşmaktadır. Aynı oran bu alanda yapılan pilot araştırmada belirlenen oranla da örtüşmektedir (Biesenger; Schweitzer; Edelbrock 2011).

Bulgular

Alman kreşlerinde uygulanan veya uygulanması için teşvik edilen Kültürler- ve Dinlerarası Öğrenme ile ilgili son yirmi yılda birçok yayın ve çalışma yapılmıştır. Oluşan bu eserlerden yola çıkılarak açık uçlu on soru belirlenmiş ve çok ünlü olmayan çok az sayıda kreşte mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Sorular konuyla ilgili literatürde geçen bu modelin, hedefleri, zorlukları, uygulama ile ilgili tavsiyelerinden yola çıkılarak belirlenmiştir. Bunun pratik yansıması bu sorulara verilen cevapların analiz edilerek genel sonuçlar çıkarmayı kolaylaştırmış olmasıdır. Daha sonra mülakatlar Türkçe'ye tercüme edilerek transkripte edilmiştir. Bu manada elde edilen sonuçların temsil yeteneği zayıf olmakla birlikte, üzerine o kadar yazılıp çizilen bir modelin pratik alanda nasıl uygulandığının Türk bilim insanına aktarılması anlamında önemlidir. Seküler Kurum A kurum/kreş burada yapılan mülakatlar A: Yönetici/Müdür/Eğitimci anonim ön isim olarak kodlanırken, Kilise kurumu K kurum/kreş burada yapılan mülakatlar K: Yönetici/Müdire/Eğitimci anonim ön isim olarak kodlanmıştır.

I. Kurumsal Misyona İlişkin Bulgular

Her iki kurumun da kültürel ve dini çeşitlilikle başa çıkma şekli kurumun insana bakış, insanı algılayışı ve insan tasavvuruyla ilgili felsefesinde gizlidir. AWO'nun resmi internet sitesinde misyonu olarak toplumun her kesimi ile dayanışma, farklılıklara hoşgörü, özgürlük, kadın erkek arası eşitlik ve toplumda herkes için adalet gibi değerler belirlenmiştir (AWO 2016). Mülakatlar bu çok sık bir şekilde dile getirilmekte ve uygulamalarda kendini hissettirmektedir.

Biz, sosyal hizmetler alanında seküler bir çatı örgütüyüz. Bu yüzden çalışmalarımız din, dil, etnik kökeni aşan hümanist bir perspektife sahip olup hizmetlerimiz insan odaklıdır (A: Yönetici Günter).

Bu çatı örgüte bağlı olan kreşin kendine ait bir internet sitesi mevcut değil. Fakat Kilise kreşinin internet sitesi mevcut ve burada kurumun hedefleri çocukların özgün, bağımsız ve sosyal kişilik geliştirmelerine uygun ortamlar sağlamak, çalışanların kendilerinin de yaşadığı Hristiyan inancının çocukların hayatta istikamet bulmalarında hizmete koymak, kurumda yaşanılan farklılıklar yardımıyla çocukları diğerlerine karşı toleranslı hale getirmek olarak belirlenmiştir.

Biz insanın değerliliği üzerinden yola çıkıyoruz. Verdiğimiz hizmetler Hristiyanlığın dayanışma

öğretisi, insan sevgisi temelleri üzerine bina edilerek sürdürülmektedir (K: Yönetici Klaus).

A kurumda çocukları birbirinden ayrıştıracak ve birbirine ötekileştirecek özellikleri pozitif bir bakışla ele alınıp öğrenmede kullanılan bir malzemeye dönüştürülüyor. Ve eğitim faaliyeti bütün kültürel özellikleri birer zenginlik olarak algılanmasını sağlayıcı şekilde sürdürülüyor.

... Çocuk gruplarımızı onların etnik veya dini özelliklerine göre oluşturmuyoruz. Onların dini, dili, ırkı sadece bizi zenginleştiren özellikler. Bundan dolayı gruplarımızı bu çeşitliğin kendini en güzel temsil edeceği şekilde oluşturuyoruz. Bir grupta dini ve kültürel çeşitlilik ne kadar farklıysa işimiz o kadar zevkli ve verimli hale geliyor (K: Müdire Laura).

Kilise kurumunun insana bakış felsefesi de yapılan mülakata yansımakta, dini ve kültürel farklılıklar saygı ve tolere becerisinin kazanılmasında eğitimsel bir fırsata dönüştürülmeye çalışılmaktadır.

Farklı kültürlerden ve dinlerden çocuklarımız ve ailelerimiz var. Fakat biz onları bir dine veya kültüre indirgemeden bir insan olarak görüyoruz. Farklı kültürel çevrelerden gelen çocuklarımızın buradaki birlikteliğe tolerans geliştirme adına son derece önemlidir (K: Müdire Laura).

II. Kültürel Çeşitliliğin Zorluğuna İlişkin Bulgular

İnsan bir dine veya bir kültüre indirgenmeden olduğu gibi kabul edilmesi özellikle bu iki konseptin olmazsa olmazlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Bunun yolu ise bu konseptlerin savunucuları tarafından kültürel çeşitliliğe açık olma prensibi olarak belirtilmektedir (Harz 2014). Yine bütün bu kültürel ve dini çeşitlilik eğitici tarafından eğitim aktivitesine dönüştürülmesini öngörmektedir. Bu konuda eğiticiden beklenen şey sürekli yaratıcı ve üretken olmasıdır. Çocukların bu tür kültürel çeşitlilikte olmasının onların eğitim ve bakım faaliyetlerini ne oranda zorlaştırdığı sorulduğunda farklı ifadelerle karşılaşılmıştır.

Çalışırken hem öğreniyor hem de eğleniyoruz. Elbette bütün bunları yaparken kişinin diğer kültürlere açık olması gerekiyor (A: Eğitmen Sarah).

Onların bu şekilde kültürel olarak heterojen olması işimizi daha zevkli kılıyor ve çalışırken bizim de öğrenmemize katkıda bulunuyor. Tabi ki burada insanın eğitici olarak öğrenmeye açık olması gerekiyor. Kültürleri eğitim ve bakım süreçlerine dahil ediyoruz. (A: Müdire Monika)

Aşağıdaki ifadelerden anlaşılacağı gibi kiliseye bağlı kreş ve burada çalışan eğitmen veya bakıcı için durum A kurumdaki gibi kolay olmuyor. K kurumun çalışanlarının Protestan olmaları tercih ediliyor ve onlardan doğal olarak Kilise öğretilerini ön plana çıkarmaları istenebiliyor.

Farklılıklarla birlikte yaşamak ve özelliklede farklılıkları birlikte eğitmek zorlukları da beraberinde getirebiliyor. Biz dini bir kuruluşuz. Kimi zaman insan kendi diniyle bile sorunlar yaşayabiliyor. (K: Eğitmen Barbara)

Tabi ki tamamen farklı bir dinden çocukların bakımında ve eğitiminde kimi zaman zorlandığımız durumlar oluyor. Bu, çoğu zaman durum odaklı çalışmamızı gerektiriyor. (K: Müdire Laura)

Her iki alıntıdan kurumun hangi konsepte göre çalıştığının ipuçlarını bulmak mümkün. AWO'ya bağlı kuruluşta kültürler arası öğrenme modeli uygulanırken, Kiliseye bağlı olan kurumda inanca dayalı model yanında, durum odaklı yaklaşım da olabiliyor. Çeşitlilikle başa çıkmada nasıl bir strateji benimsedikleri sorulduğunda farklı cevaplar alıyoruz

Örneğin kültürel bayramlar güzel fırsatlar oluyor Müslümanların Kurban veya Şeker Bayramları olduğunda (...) Müslüman çocukların kendilerini ifade etmelerine olanak tanıyoruz. ve anne-babalarla birlikte kutlamalar düzenliyoruz. Bununla birlikte Noel ve Paskalya Bayramlarını kutluyoruz. (A: Müdire Monika)

Diğer dinlerle ilgilenmeyi çok önemli buluyorum. Fakat bilgi yetersizliği kimi zaman insanı zorlayabiliyor. Meslek eğitimi esnasında dinler arası öğrenme ile ilgili derslerde İslam'la ilgili şeyler öğrendim ama bunların kreşler için çok yetersiz ve kuru olduğunu düşünüyorum. Bir keresinde grubumda bulunan üç çocuk oruçtan bahsettiler. Diğer çocuklar oruçla ilgili sorular sormaya başladı. Çok fazla bir bilgim olmadığı için çocuklarla cami ziyaretine karar verdik. (K: Eğitmen Barbara).

A kurumunda kültürel çeşitlilikten kaynaklanan sorunlar genellikle kurum elemanlarının çaba-

larıyla çözümlenmeye çalışılmaktadır. Burada işleri kolaylaştırıcı en önemli faktör ise çocukların kültürel çeşitliliği kurumda çalışan eğitici kadrosunun oluşturulmasında belirleyici bir kritere dönüştürülmüş olmasıdır. Kurumun üst düzey yöneticisiyle yapılan görüşmede bunun altı özellikle çizilmiştir. Uygulamada ise buna ne kadar dikkat edildiğini ise şu ifadeler ortaya koymaktadır:

Multi-kültürel ve multi-profesyonel bir ekibimiz var. Çalışan eğitmenlerimiz genelde Türk, Polonya, Rus, İtalyan ve tabi ki Alman asıllı (A: Müdire Monika).

Buna benzer uygulamalar çok belirgin olmamakla birlikte K kurumunda da gözlemlenmiştir. Kurumda başörtülü bir stajyer ve göçmen kökenli çocukların ailelerine yönelik pedagojik destek projesinin yöneticisinin de başörtülü olması kültürel çeşitlilik ve çoğulculuk adına güzel örnekler olarak gösterilebilir. Bununla birlikte bu tür istihdamın dinler arası öğrenme bağlamında yapıldığına dair herhangi izlenim elde edilmemiştir.

III. Çeşitliliğin Getirdiği Zorluk Olarak Dile İlişkin Bulgular

Bu kurum için kültürel çeşitliliğin getirdiği en önemli zorluk dil meselesi etrafında yoğunlaşmaktadır. Bu durumun en önemli sebebi, göçmen kökenli ailelerde iletişim dili olarak ana dil kullanılıyor olmasında yatmaktadır. Bu yüzden Federal Göçmen ve Mülteci Dairesi resmi internet sayfasından Türkçe'nin de dahil oluğu farklı dillerde bilgilendirme hizmeti verilmektedir. Almanya'da çoğu çocuk yaklaşık 3 yaşında anaokuluna gitse de son zamanlarda özellikle uyum çalışmaları kapsamında göçmen kökenli çocukların daha erken dönemlerde bu hizmetlerden faydalanması için aileler bilinçlendirilmekte ve desteklenmektedir. Çünkü yapılan alan araştırmaları; anaokuluna devam etme süresi ile Almanca öğrenme başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir (Becker, B. 2010); Huppertz ve diğerleri 2015). Bu bağlamda özellikle aile içi iletişimde ana dilin tercih edildiği çevrelerde büyüyen göçmen kökenli çocukların okula başlamadan önce Almanca öğrenmesi için bir anaokuluna (Kiga) ya da kreşe (Kita) gitmesi daha sonraki eğitim süreçlerinde çocuğun başarısında son derece önemlidir. Göçmen kökenli çocukların bu durumda okula geçişi ve okul kültürüne uyumunda kreşler anahtar görev görmektedir.

A kreşinde göçmen kökenli çocukların dil öğrenme zorluğunu aşmasında yine ebeveynler sürece dahil edilmektedir. Kreş tarafından bu göçmen kökenli anne ve babalar için dil kursları düzenlenmektedir. Buradaki ana gaye ise çocukların Almanca öğrenme sürecini hızlandırmak ve bunu kalıcı hale getirmektir. Çünkü burada dil öğrenen ebeveynler –ki daha çok katılımcılar anneler olmaktadır- evde çocuklarıyla birlikte alıştırma yapma fırsatı bulurlar. Kilise kurumunun böyle bir çalışması bulunmamakla birlikte onlar da göçmen kökenli aile çocuklarını evde dil öğrenme sürecinde desteklemeleri konusunda bilgilendirmektedirler.

IV. Çeşitliliğin Getirdiği Zorluk Olarak Önyargılara İlişkin Bulgular

A kurumundaki göçmen kökenli çocuklar demografik yapıyı şekillendirmaktadirler. Fakat az da olsa yerli çocuklar vardır. K kurumundaki çocukların çoğunluğu yerlidir. Bundan dolayı özellikle din ve kültürel odaklı öğrenme faaliyetlerinde bütün ebeveynlerin tavırları son derece önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. A kurumda kültürel çeşitliliğin ebeveynler tarafından sorun yapılmadığı müdire hanım tarafından belirtilse de bir eğitmenin bu konudaki tecrübesi durumun çok da sorunsuz yürümediğini göstermektedir.

Bir keresinde bir anne başörtümden dolayı rahatsızlığını müdire hanıma iletmiş. Fakat müdire hanım bu konuda hiç taviz vermedi. (A: Eğitmen Sarah)

Kilise kurumunda kimi zaman dini faaliyetlerin yoğunluğundan rahatsızlık duyan ebeveynler de olabilmektedir.. Bu şikayetlerin başka dini uyruklu ebeveynlerden gelip gelmediği sorusuna verilen cevap ise çok ilginçtir.

Hayır, hayır tamamen yerli hatta Protestan uyruklu anne babalardan faaliyetlerin aşırı dini olduğu konusunda kimi zaman şikayetler alıyoruz. Örneğin şikayetler İncil'den dini hikaye okunmasından, çocuğun kilise etkinliklerine katılmasına kadar bir çok konuda olabiliyor (K: Müdire Laura).

Modern toplumlarda çoğulculuğu belirleyen sadece dinler ve kültürler değil bunlarla beraber, aynı dinlere ait farklı mezhepler, sekülerleşme sonucu ortaya çıkan farklı yaşam tarzları, inançsızlık,

aile dindarlığı, bireysel beklentiler de çoğulculuğu ve çeşitliliği şekillendiren önemli unsurlardır. Bütün bu çeşitliliğin kültürler ve dinler arası öğrenmede dikkate alınması ve süreçlere dahil edilmesi çok fazla beceri gerektirmektedir. Yukarıda ki alıntı çoğu zaman bunun mümkün olmadığını göstermesi bakımından önemlidir.

Çalışmaları zorlayıcı şeylerden önyargılar her iki kurumun üstesinden gelmesi gereken konuların başında gelir. Onlar özellikle çocukların bu tür çalışmalara olan merak ve ilgisini vurgularken, ister göçmen kökenli olsun ister yerli çocukların önyargısız bir şekilde öğrenmeye hazır olduğunun altını çizmektedir. A kurumunuzdaki çocukların çoğu dünyanın problemli bölgelerinden gelir. Bundan dolayı kurum, birbirine muhalif aynı uyruktan ailelerin buluştuğu bir nokta olabilir. Geldikleri bölgelerin sorunlarını ve birbirlerine olan olumsuz tutumlarını kuruma yansıtmaya çalıştıkları da olmaktadır.

Bu tür durumlarda ebeveynlerle ikna edici konuşmalar yapıyoruz. Bizim görevimiz yetişkinler üzerinden aktarılan çatışma ve çekişmelerden çocukları uzak tutmaktır. (A: Müdire Monika)

V. Kültür ve Dinin Buluşma Noktasına İlişkin Bulgular

Kültür ve din kendini bizlere nasıl gösteriyor ve bizi ötekiyle nasıl buluşturuyor? sorusunun cevabı bu tür çalışmalarda belirleyici olsa da, her ikisinin çoğu zaman birbirinden ayırılmaz ve birbirine geçmiş formatlara dönüştüğünü görüyoruz. Bundan dolayı kültürler arası öğrenme yaptığını iddia etmek çoğu zaman iddia olarak kalabilmektedir. Çünkü bu tür öğrenme süreçlerinde kültür ve din arasındaki sınır kolayca belirlenemeyebilir. Bunun nedeni ise dinin kültürün bir parçası veya din kültürü şekillendiren bir faktör olmasındandır. A kurumunun faaliyetleri dışardan sadece kültürler arası değil aynı zamanda da dinler arası tarzda algılansa da kurum yöneticisi buna şiddetle karşı çıkmaktadır.

Bağlı olduğumuz AWO mezhep ve din bağlantısı olmayan bir kuruluştur. Fakat kültürel olarak kutladığımız bir çok bayram ve özel günlerin arkasında din olabiliyor. Fakat biz bu bayramların ve günlerin dini boyutundan ziyade kültürel ve gelenek boyutunu ön plana çıkartarak kutluyoruz. (A: Müdire Monika)

Neyin kültürel neyin dini olduğuna karar vermek ve bunları çocukların pratik dünyalarında öğretim malzemesi olarak kullanmak kültürler ve dinler arası beceriyi gerektirir. Bu becerileri nasıl elde ettikleri sorusuna alınan cevaplar farklılaşmaktadır. A kurumu bu alanda becerilerini geliştirmede ve profesyonelleşmede bir çok hizmet içi kurstan, projeden ve malzeme yardımından bahsetmektedir. Buna karşın K kurumunun dinler arası öğrenme konusunda uzmanlaşma çabası içinde olduğuna dair bir sonuç ise çıkarılamamıştır. Bununla birlikte A kurumu kendi projelerini şu şekilde sıralıyor:

Çocuklarımızın anneleriyle birlikte yemek kursları düzenliyoruz. Kültürler arası bayram kutlaması yapıyoruz. Bayram ve özel günlerde ebeveynlerle ortak kutlama programlar hazırlıyoruz. 'Willkommen, guten Apetit' gibi yeme ve misafirlik kültürüyle ilgili cümle kalıplarını yine aynı şekilde ebeveynlerin yardımıyla çocuklarımızın temsil ettiği dillere çevirip duvarlara asıyoruz. Bir de bölge olarak (...) okuma günleri projemiz var. Bu proje kapsamında farklı kültürlerden annelerimiz kendi ana dillerinde -ki bunlar İspanyolca, Türkçe, Rusça, Kürtçe- çocuk masalları okuyor ve çocuklarımız bunu büyük bir heyecanla dinliyorlar. (A: Müdire Monika).

Çok kültürlülüğü ön plana çıkaran projeler de anne-babalar odak noktayı oluşturuyor. K kurum da yemek kursları düzenlemekte ve bu yolla kültürel çeşitliliği görünür yapmaya çalışmaktadır. A kurumunun farklı dillerde masal okuma günleri çocukların çok küçük yaşlarda farklı dillere olan ilgi ve merakının uyandırılması ve farklı dillerde özdeyişler yazıp kurumun duvarlarına asmanın ise ailelerin kurumu benimsemesi ve kuruma güven duyması açısından son derece önemli görülmektedir.

VI. Eğitim Süreçlerinde Ebeveynlerin Rolüne İlişkin Bulgular

A kreşinde eğitimin içeriği ve formatı ebeveynler vasıtasıyla belirlenir ve çoğu zaman onların katkılarıyla sürdürülür. Kuruma kayıt yaptıran her çocuğun ailesiyle ön görüşmeler yapılmaktadır. Bu görüşmeler sonucunda ailelerin eğitimle ilgili öncelikleri, değer yargıları, örf ve adetleri, kutsal günleri belirlenerek kurum kültür haritasına dâhil edilmektedir. Bunun için önceden hazırlanmış bir soru kataloğu ön görüşme toplantısında doldurulmaktadır. Buna benzer bir soru kataloğu K kurumu tarafından da kullanılmaktadır. Fakat sorular kültürel farklar ve dini çeşitlilikle ilgili sonuçlar çıkara-

bilecek nitelikte değildir. Bununla birlikte müdire hanımın oryantasyon bilgisi elde etmek için özel bir çaba içinde olduğunu çalışma odasındaki konuyla ilgili kitaplardan da anlaşılabilmektedir.

VII. Çoğulculuğun Görünürlüğüne İlişkin Bulgular

Çok kültürlülüğün ve dinliliğin söylemden çok eyleme yansımasının yanında özellikle bunun kurum içerisinde görünür olması, bu konseptlerin en önemli özelliklerindendir. Bununla birlikte bu kültürler ve dinler arası görünürlüğün bir başka önemi ailelerin kuruma angaje olması ve kurumla sağlıklı iletişim kurmasında son derece önemlidir. Ayrıca çocukların kendi dillerine ait kurumda bir şey duymaları, izlemeleri, görmeleri onların çelişkiye düşmeden sağlıklı kimlik inşa etmesine katkı sağlayacak niteliktedir. Sonuç olarak A kurumunda buna uygun iki dilli hikâye kitapları, çok kültürlü resimli çocuk kitapları, farklı dillerden CD ve DVD gibi çok sayıda materyal görünürlük arz etmekte olup, kilise kurumunda bu tür görünür öğrenme materyalleri tespit edilememiştir.

Sonuç ve Tartışma

Son 20 yılda Alman literatüründe kültürler ve dinler arası öğrenme, eğitim ve öğretim konusunda çok sayıda yayın yapılmış, buna paralel olarak projeler sürdürülmüş ve nihayetinde bu konseptin uygulanmasının gerekliliğini vurgulayan ampirik araştırmalar yapılmıştır. Bütün bu teorik ve uygulamalı faaliyetlerin odak noktası kültürler ve dinler arası öğrenme, eğitim ve öğretim nedir sorusuna verilen cevabı kendilerine misyon edinmiştir. Bu cevap ise, insanların birbiri hakkında doğru bilgi edinme ve birbiri hakkında oluşacak yanlış anlaşılma ve önyargıları çok erken dönemde önlemektir. Bu şekilde çoğulculuğun ve çeşitliliğin sosyal ve kültürel alanda sorun teşkil ettiği toplumlarda kültürlerin ve dinlerin problem çözücü gücünden istifade etme çabasıdır. Bu konsept çocuğa bir şeyler öğretme veya empoze etme yerine onlara birbirinden öğrenecek çok şeylerin olduğunu göstermenin yoludur.

Yine literatürde kültürler ve dinler arası eğitiminin okul öncesi çocuklar açısından kazanımları şu şekilde sıralanmaktadır; çocuğun kendini tanımasına katkı sağlamak, farklı olanı ötekileştirmeden, yargılamadan kabul etmenin temelini oluşturmak, farklılık söz konusu olduğunda iletişim kurma becerilerini geliştirmede ilk deneyim imkânı sunmak, çeşitliliği ve farklılığı kabul etme ve bunlara karşı saygı göstermeyi öğretmek, farklı olanla hayatın daha ilk dönemlerinde birlikte yaşama tecrübesi geliştirmektir. Bütün bunlar ileriki dönemlerde kişinin farklı olanla üretken ve yaratıcı bir şekilde çalışma becerisi oluşturmasına, ayrımcılığa, basmakalıp anlayışlara ve kültürel ve dini bir gruba karşı genellemeler karşısında sağlam bilgi ile durma becerisi kazandırmayı öngörmektedir.

Kreşlerde farklı kültür ve dinleri eğitim faaliyetlerine konu yaparken çocukları aynı zamanda kendi değerlerini kavrama ve kendini tanıma fırsatı verilmektedir. Böyle bir kreşte yetişen bir çocuk muhtemelen hayatının ileriki dönemlerinde özellikle bilişsel gelişimine paralel olarak kendi değerleri üzerinden tahkik edici eleştirel düşünme becerisi elde edecektir. İnsan yapı olarak farklı kültür ve inançlara eleştirel yaklaşmakta güçlük çekmezler. Fakat kendi dini ve kültürel gelenekleri söz konusu olduğunda daha çok savunmacıdırlar. Tahkik edici, eleştirel düşünce becerisi elde etmenin bir çok yolu olmakla birlikte özellikle önyargıların daha oluşmadığı okul öncesi dönemde farklılıklarla karşılaşma kişinin kendisini daha sonraki dönemlerde anlaması, anlamlandırması ve ötekine veya farklı olana karşı bir farkındalık bilinci ve saygı geliştirmesine yardımcı olacaktır.

Uygulamalı konseptler olması açısından üzerine yazılıp çizilen kaynaklar yoluyla anlaşılmasının ötesinde bu uygulamanın yerinde gözlemlenmesini zaruri kılmıştır. Bundan dolayı yapmış olduğum nitel araştırma her ne kadar temsil yeteneği olmasa da seçilen dini ve seküler iki kreş üzerinden durumun görselleştirilmesi açısından önemlidir. Elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir;

Kreşlerin temel aldığı konseptler, bağlı bulundukları sosyal hizmetler kurumunun hedef aldığı misyon ve insan tasavvuruyla büyük oranda örtüşmektedir. Öğrenme ve bakım faaliyetleri buna bu misyon ve tasavvura şekillenmekte ve sürdürülmektedir.

Göçmen kökenli çocukların yetersiz Almanca ile kreşlere gelmesi ve anne-babaların belli bir kültüre, dine, gruba, hatta kendi geleneğine olan önyargıları kreş çalışanları için çeşitliliğin getirdiği, üstesinden gelinmesi gereken en büyük zorluklardır.

Sorunların çözülmesinde anne-babalar kilit rol oynamaktadır. Özellikle seküler kurumların, aileleri bütün süreçlere dahil etmesi kültürler arası eğitimi daha çok aile odaklı eğitime dönüştürmektedir.

Seküler kreşte kültürler arası öğrenmenin bütün unsurları mevcuttur. Buradaki muhtemel etken, çocukların büyük çoğunluğunun göçmen kökenli olmasından kaynaklansa da, durumun çatı örgütün sosyal hizmetler prensibiyle alakalı olduğudur.

Üçte biri göçmen ve Müslüman kökenli çocukların oluşturduğu dini kurumun dinlerarası öğrenme konusunda -demografik olarak uygun bir potansiyele sahip olsa da- gözle görülür herhangi bir öğrenme ve bakım faaliyeti tespit edilememiştir.

Bu araştırmada dikkat çeken bir bulgu da, kültürler ve dinler arası öğrenmenin birbirine geçmişliği ve neyin kültür neyin dini olduğuna dair tespitin çokta göreceliliğidir.

Hiç bir özelliği veya başarıya dair şöhreti olmayan iki basit kreş örneği, aslında üzerine bu kadar yazılıp çizilen özellikle de dinler arası öğrenmenin yaygınlığını ve kabul görürlüğünü gösteresi açısından önemlidir.

Durum çalışması yoluyla elde edilen verilerin analizi ile elde edilen bu çalışmadaki bulguların geçerliliğinin tespiti daha geniş çaplı araştırmaları gerekli kılmaktadır. Sonuç olarak okul öncesi eğitim konusunda köklü bir geleneği olan Almanya'nın kültürel ve dini çeşitliliğin getirdiği zorluklarla başa çıkmada uyguladığı kültürler ve dinlerarası öğrenme konsepti ağır aksak yürüse de, Türkiye gibi çok kültürlü, dilli ve mezhepli bir ülkede çeşitliliğin getirdiği zorlukların aşılmasına dair yapılan bilimsel tartışmalara katkı sağlayacaktır. Elbette birlikte yaşamak çok zahmetli bir sanattır, ama unutmayalım ki bir aşçının mahareti ve bir yemeğin lezzeti baharatların doğru kullanılmasında gizlidir.

KAYNAKÇA

Aden-Grossmann, W. (2011). *Der Kindergarten. Geschichte - Entwicklung – Konzepte*, Weinheim und Basel: Beltz.

Aygün, A. (2013). Religiöse Sozialisation und Entwicklung bei islamischen Jugendlichen in Deutschland und in der Türkei: Empirische Analysen und religionspädagogische Herausforderungen, Münster: Waxmann Verlag.

Becker, B. (2010). Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(1), 139-163.

Bertelsmann Stiftung (2013). Radar gesellschaftlicher Zusammenhalt. Messen was verbindet. Gesellschaftlicher Zusammenhalt im internationalen Vergleich (verfasst von: Georgi Dragolov, Zsófia Ignácz, Jan Lorenz, Jan Delhey und Klaus Boehnke).

Boeßenecker, K. H.; Vilain, M. (2013). Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege. Eine Einführung in Organisationsstrukturen und Handlungsfelder sozialwirtschaftlicher Akteure in Deutschland(2. Baskı), Weinheim: Beltz Juventa.

Fleck, C.; Leimgruber, S. (2011). Interreligiöses Lernen in der Kita. Grundwissen und Arbeitshilfen für Erzieher/-innen, Troisdorf.

Fowler, J. W./Streib, H./Keller, B. (2004). Manual for Faith Development Research (3rd ed.), Atlanta: Center for Research in Moral and Faith Development & Bielefeld: Research Center for Biographical Studies in Contemporary Religion.

Frerk, C. (2010). Violettbuch Kirchenfinanzen, Aschaffenburg.

Hammann, G. (2003). Die Geschichte der christlichen Diakonie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Haug, S.; Müssig, S.; Stichs, A. (2009). Muslimisches Leben in Deutschland im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz.

Hebenstreit, S. (2003). Friedrich Fröbel – Menschenbild, Kindergartenpädagogik, Spielförde-

rung, Jena.

Heimlich, U. (2003). Integrative Pädagogik: eine Einführung, Kohlhammer Verlag.

Huppertz, M.; Huppertz, N.; Barleben, M. (2015). Sprachbildung und Sprachförderung in Kindergarten und Krippe - Lebensbezogen und alltagsintegriert, PAIS-Verlag Oberried

Konrad, F. M. (2012). Der Kindergarten: Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart, Lambertus Yayınevi, 2. Baskı.

Lähnemann, J. (1998). Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Leimgruber, S. (2012). Interreligiöses Lernen, München: Kösel Verlag.

Nordhues, P.; Becker, J.; Bormann, P. (1986). Handbuch der Caritasarbeit: Beiträge zur Theologie, Pastoral und Geschichte der Caritas, mit Überblick über die Dienste in Gemeinde und Verband, Paderborn: Bonifatius-Druckerei.

Pesch, O. H. (1993). Das Zweite Vatikanische Konzil (1962–1965): Vorgeschichte – Verlauf – Ergebnisse – Nachgeschichte. Würzburg: Echter Verlag.

Prengel, A. (2010). Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. München: DIJ.

Roland, K. (2007). *Bedeutung der Religion für die Identitätsbildung der Kinder*, in: kindergarten heute, Sayı 11/2007.

Schweitzer, F.; Biesinger, A.; Edelbrock, A. (2011). Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita. Münster: Waxmann Verlag.

Statistisches Bundesamt (2015): Kinder in Kindertageseinrichtungen zum 1. März 2015 nach Bundesländern. Erişim: https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/KinderInKindertageseinrichtungen2015.html. Erişim tarihi: 13 Mart 2016.

PEDAGOJİK KONSEPT AÇISINDAN ALMANYA'DA BİR MÜSLÜMAN ANAOKULU: "HALİMA KINDERGARTEN"

Semra ÇİNEMRE

Karadeniz Teknik Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı

semra.cinemre@ktu.edu.tr

ÖZET

Halima anaokulu, çok dinli ve çok kültürlü bir toplum yapısı olan Almanya'da Müslüman ailelerin öncülüğünde kurulmuş ve konseptine dini içeriği de dahil etmiş olan bir eğitim kurumudur. Halima, çocukların bir taraftan kendi dinlerini tanırken diğer taraftan farklı inanç ve yaşam biçimlerine hoşgörü geliştirmelerini sağlayacak çokkültürlü bir eğitim anlayışına dayanmaktadır. Başvurduğu eğitim yöntem ve yaklaşımlarıyla ise, çocukların pozitif bir kişisel ve sosyal gelişim sağlamasını hedefleyen anaokulunun en öne çıkan vurgularından biri de farklılıklarla birlikte bir arada yaşamanın mümkün olmasıdır.

Anahtar kelimeler: Anaokulu, Okul Öncesi, Din Eğitimi, Eğitim Yaklaşımı, Almanya.

Giriş

Almanya'da uzun yıllardır Evangelik, Katolik ve Yahudi inançları doğrultusunda eğitim veren anaokulları mevcuttur. Gerek anayasadaki bireysel inanç özgürlüklerinin bir gereği olarak gerekse çokkültürlü bir toplum olmanın ortaya çıkardığı zaruretle özellikle son on yıldır kamuoyunda ve

politik sahada Müslüman bir anaokulunun gerekliliği de tartışılmaktadır. Bu konuda yaklaşık dört milyona ulaşan Müslüman nüfus son derece talepkâr iken; Alman tarafı, açılacak bir Müslüman anaokulunun bir yandan paralel toplum oluşturma ve hâkim toplumdan ayrılma/kopma eğilimi gibi riskler taşımasına; öte yandan da entegrasyona yapabileceği muhtemel katkıya işaret ederek kararsız bir duruş sergilemektedir. Tüm bu çekişmeler devam ederken farklı Müslüman girişimci topluluklar tarafından açılması önerilen Müslüman anaokulları olmuş, fakat bunların bazısı finansal destek yetersizliği, resmi prosedürlerin yerine getirilememesi gibi nedenlerle açılamazken; diğer bazısı ise açılmasına rağmen bir süre sonra radikal/aşırı görüşleri olduğu gerekçesiyle Alman Hükümeti tarafından kapatılmıştır.

Karlsruhe şehrinde 1999 yılında kurulan "Halima" anaokulu ise, Müslüman anaokulu türünde uzun yıllardır eğitim vermekte olan en köklü örnektir. İşte bu bildiride Avrupa ülkelerinin en yoğun Müslüman nüfusuna sahip ülkelerinden biri olan Almanya'da, bir eğitim kurumu olarak Halima anaokulu, pedagojik konseptleri çerçevesinde incelenmeye çalışılacaktır. Bu bağlamda bildirinin amacı, Alman hükümeti nezdinde kabul görmüş bir Müslüman anaokulu örneğini; amaçları, görevleri, plan ve programı, öğretim metotları ve konularıyla etraflıca ortaya koymaya çalışmaktır. Araştırmanın metodu, doküman inceleme ve görüşmedir. Doküman inceleme için anaokulunun yayınladığı pedagojik konsept çerçeve metni esas alınacak, görüşme için ise anaokulunda görev yapmakta olan bir öğretmenle gerçekleştirilen görüşme verilerine yer verilecektir. Çalışma, iki bölümden oluşacak; ilk bölümde anaokulu, teorik temelleriyle tanıtılacak; ikinci bölümde ise görüşmeden edinilen bulgular ortaya konulup yorumlanacaktır.

Kuruluş Süreci ve Resmi Konumu

Halima anaokulu, Müslüman aileler tarafından Karlsruhe şehrinde 1999 yılında kurulmuştur. Anaokulunun kurucu üyesi ve yöneticisi olan Mesut Palancı'nın belirttiğine göre anaokulunun kuruluş arka planını teşkil eden çabalar esasen 1990'lı yılların başına dayanır.[115] 1993 yılında bir grup Müslüman ebeveyn, çocuklarının birlikte oynayıp zaman geçirebilecekleri bir imkan arayışına girmiş ve bu sebeple her cuma günü bir araya gelip çocuk buluşmaları düzenlemişlerdir. Bu buluşmalar peygamberlerle ilgili kıssalar anlatma, resim ve el işi gibi etkinlikler yapma şeklinde yürütülmüştür. Daha sonra bu etkinlikleri bir anaokulu çatısı altında yapmak fikri oluşunca Müslüman ailelerin girişim ve öncülüğünde bir yönetim kurulu kurularak yetkili makamlarla bu konuda gerekli görüşmeler yapılmıştır. Daha sonraki süreçlerde de anaokulunun pedagojik çerçevesi ve finansmanı üzerinde çalışılmıştır.[116] Palancı'nın belirttiğine göre sadece girişimci olarak devlet tarafından tanınmak bile beş yıl sürmüştür.[117] Bunun yanı sıra anaokulunun kuruluş aşamasında kendilerine farklı cephelerden türlü şüphe ve önyargılarla yaklaşılmıştır.[118] Bu uzun ve zorlu süreçlerden sonra en nihayet Müslüman aileler, anaokulunu kurmak için gerekli olan prosedürleri tamamlamış ve Karlsruhe belediye başkanından anaokuluna onay alabilmiştir. Anaokulunun kuruluş finansmanı ise bağışlardan temin edilmiştir.

Halima, halihazırda devlet tarafından tanınan bir anaokulu olup 2015-2016 eğitim yılında kayıtlı 23 öğrencisi ve iki anaokulu öğretmeni ile eğitim faaliyetlerine devam etmektedir.

---

115 Mesut Palancı, "Karlsruhe: Die Entstehungsgeschichte des Halima-Kindergartens zeigt, wie sich ein Projekt erfolgreich realisieren lässt", Islamische Zeitung, 2.8.2013, Erişim: [http://www.islamische-zeitung.de/karlsruhe-die-entstehungsgeschichte-des-halima-kindergartens-zeigt-wie-sich-ein-projekt-erfolgreich-realisieren-laesst-von-mesut-palanci/]. Erişim Tarihi: 7 Mart 2016.

116 Palancı, "

117 Kirsten Anders, "Wir wissen, wo der Schuh drückt", Konradsblatt-online, Erişim: [http://www.konradsblatt-online.de/html/aktuell/aktuell_aktuell_u.html?t=2cb8ea36b3947dda8030fb8ff36f0fbc&tto=51766701&&m=23041&artikel=58554&home=true]. Erişim Tarihi: 7 Mart 2016.

118 Miriam Bunjes, "Die muslimische Wohlfahrtspflege will sich professionalisieren", Migazin (Migration in Germany), 14.12.2015, [http://www.migazin.de/2015/12/14/die-muslimische-wohlfahrtspflege-will-sich-professionalisieren/]. Erişim Tarihi: 7 Mart 2016.

Pedagojik Çerçevesi[119]

Her eğitim kurumunun olduğu gibi anaokulunun da dayandığı bir pedagoji olmalıdır. Halima anaokulu da, eğitim-öğretim faaliyetlerini kendisine göre şekillendirdiği bir pedagojik konsept çerçeve metni yayınlamıştır. Bu metinde genel olarak hedefler, görevler, planlar, ebeveyn işbirliği ve eğitimdeki odak noktalar olmak üzere anaokulunun genel itibariyle pedagojik çerçevesi ortaya konulmuştur. Aşağıda sırasıyla bunlara yer verilecektir:

Hedefler

Yayınlanan bu konsept çerçevesinde anaokulunun belli başlı hedefleri şunlardır:

Birlikte ve bir arada yaşamak, farklı kültürden, ulustan ve dinden çocuklar ve yetişkinler arasında karşılıklı değişim ve zenginleşme ortamı sağlamak,

Diğer din ve kültürlerden kimselerin farklılıklarını ve ortak yönlerini keşfetmek,

Toplumda farklılıklarla birlikte bir arada yaşamayı tecrübe etmek,

Eşit toplumsal ilişkiler sağlayarak birlikte yaşamayı kolaylaştırmak ve bu yönde varsa engelleri kaldırmak,

Diğer inançtan olan kimselere karşı var olan önyargılarla mücadele etmek ve varsa bu önyargıları yıkmaya çalışmak,

Diğer din ve kültürlere karşı saygı ve hoşgörü duyulmasını sağlamak,

Çocukların kendi dinlerine yavaş yavaş alışmalarını sağlamak ve onları kendi kimliklerine göre şekillenmelerini desteklemek.

Anaokulunun hedeflerine bakıldığında, bunların genel itibariyle çok kültürlü bir eğitim anlayışına dayandığı ve çok dinli bir toplumda yetişen çocuğun da bir taraftan kendi dinini öğrenirken diğer taraftan da bu farkındalıkla yetiştirilmesine odaklandığı görülür.

Görevler

Pedagojik konsept metninde anaokulunun belli başlı görevleri ortaya konmuştur. Buna göre bireyin hayatının en kritik dönemlerinden sayılan bu 3-6 yaş gelişim aşamasında çocuğun kendisine ve diğerlerine karşı güven geliştirmesini sağlamak, anaokulu eğitiminin başlıca görevidir. Daha yakından bakılacak olursa anaokulunun diğer görevleri ise şunlardır:

***Kişilik gelişimi sağlamak*:** Pozitif bir kişisel gelişimin ön şartı olarak korunma ve sevgi içinde; kabul ve güven içinde; takdir ve onay içinde doğrudan deneyim sağlamak anaokulunun görevleri arasındadır. Bu eğitim prensiplerinden birinin yaşatıldığı bir anaokulu, her çocuğa şu konularda katkı sağlar:

Sevinç ve mutluluğu deneyimlemek,

Özgüven ve ümit geliştirmek,

Her zaman farklı algılamak ve kendini ifade etmek,

Başarısızlık, hayal kırıklığı ve acıyla başa çıkmak,

Çatışmaları gözden geçirmek ve çözebilmek.

***Sosyal davranışları geliştirmek*:** Bir grup içerisinde benimsenen çocuk, sosyal becerilerini daha iyi geliştirebilir. Sadece aileden oluşmadığını, pek çok insanla birlikte bir toplumda yaşadığını ve her insanın temel hakları ve görevlerinin olduğunu kavrar. Çocuk, böyle bir ortamda diğer kültür çevrelerinden de arkadaşlar edinir, farklı yaşam formu olanlara karşı anlayış geliştirir. İyi ve kötünün saç ve cilt rengi ya da dine bağlı olmadığını öğrenir.

Çevre tecrübesi sağlamak: Çocuk, kendisine güven ve onay duyulduğu bir ortamda çevresini merak ve öğrenme iştiyakıyla keşfeder. Soru sormayı, problemleri görmeyi, bağlantıları keşfetmeyi ve

---

119 Pedagojik çerçevede sunulan tüm içerik, anaokulunun yayınladığı pedagojik konsept metninden alınmıştır. Bkz. Paedagogisches Konzept des Halima Kindergarten e.V., Erişim: [http://www.halima-kindergarten.de/images/HalimaKonzept.pdf], Erişim Tarihi: 7 Ocak 2016.

bilgi kaynaklarını tanımayı ister. Tüm bunlar sayesinde çocuğun hayal gücü gelişir.

***Dini tecrübeye dahil etmek*:** Anaokulunda çocuğun, dünyadaki dini perspektiflere açılması teşvik edilir. Allah'ı yaratıcı ve hayatın, eşyanın sahibi olarak tanıması, şükran ve sorumluluk duygusuyla davranması ve kendisini yaratılmışların bir parçası olarak görmesine özen gösterilir. Farklı dinlerin birbirlerini etkilemeden uyum içerisinde bir arada yaşayabileceğini öğrenir.

Çocuğun öncelikli olarak pozitif bir kişisel gelişim sağlaması; bir toplumda yaşadığını ve bu toplumun farklı kimselerden müteşekkil olduğunu fark etmesi ve kendisinin de sosyal davranışlar geliştirerek topluma dahil olması; yavaş yavaş Allah'ı tanıması, farklı dinlerin birbirini etkilemeden bir arada yaşadığını görmesi gibi vurgulara bakıldığında çocuğun, kendi gelişim seviyesine uygun olarak içinde yaşadığı toplumun sosyo-kültürel ve dini unsurlarına karşı yavaş yavaş farkındalığının sağlanmasına özen gösterildiği görülmektedir.

Planlar

Pedagojik konsept metnine göre, planlama konusunda eğitimciler, öğrencilerin kendilerini keşfetmelerini teşvik edecek içerikler seçmelidir. Bu içerik, grup etkinlikleri yoluyla çocukların sosyal öğrenmelerini sağlamalıdır. Örneğin pazarlar, itfaiyeler, okullar, çiftlikler gibi farklı ortamlar yoluyla çocukların doğa ve çevreyle bir yakınlık kurması sağlanmalıdır. Dersin içeriğine; bayramlar, ibadet mekanları ve bununla ilgili ziyaretler gibi farklı dini unsurlar dahil edilmelidir. Kısacası, belirlenen ders ve içerik planının çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak, kapasitelerini geliştirecek çok yönlü bir yaşam ve öğrenme alanı sağlamasına özen gösterilmelidir.

Tüm bu esaslara bakıldığında anaokulunun planlaması yapılırken de çocukların kişisel gelişimlerini sağlayacak, sosyal gelişimlerini teşvik edecek ve aynı zamanda dini farkındalıklar geliştirebilecekleri şekilde içerik ve yöntem seçilmesine dikkat edildiği görülmektedir.

Ebeveyn İşbirliği

Palancı'nın ifadesine göre Halima anaokulunun diğer anaokullara nazaran daha sıkı bir ebeveyn işbirliği vardır.[120] Pedagojik konsept çerçeve metnine bakıldığında da anaokulunun ebeveynlerle kurduğu işbirliği ve ortak çalışmanın oldukça ayrıntılı bir kapsamda ortaya konduğu görülmektedir. Ebeveyn-öğretmen arasındaki iletişim genel itibariyle şu yöntemlerle yürütülmektedir:

***Resmi olmayan görüşmeler*:** Bunlar; selamlaşma, çocuğu anaokuluna bırakırken ve alırkenki kısa görüşmeler gibi her türlü iletişimdir.

***Kayıt görüşmesi*:** Anaokulunun ilk günü yapılan karşılıklı tanışma ve bilgi alışverişidir. Öğretmen, anaokulunun pedagojik konsepti ve günlük akışı hakkında ebeveyne bilgi verirken ebeveyn de çocuğunun önceki gelişimi hakkında öğretmeni bilgilendirir.

***Ebeveyn görüşme saatleri*:** Pedagojik bir ekip, velilere düzenli olarak ebeveyn görüşme saatleri sunar. Bu görüşmelerin odak noktasında ebeveynlerin soruları ve problemleri vardır. Öğretmen, prensip olarak ebeveynle görüşmelerinde incelik ve empatiyi muhafaza eder. Ebeveynin endişelerini anlar, anladığını ona hissettir ve sorunlar için çözümler geliştirir.

***Ebeveyn gecesi*:** Takvimde belirlenmiş bazı zamanlarda ebeveynlerle bir araya gelinir. Bu gecede farklı konular üzerine görüşülür. Konuların seçiminde anaokulu pedagojisi hedefleri ve ebeveyn ilgileri göz önünde bulundurulur. Her akşam buluşmasından sonra bir eğitimci ve ebeveyn grubu - ebeveyn konseyi[121]- tarafından bilgilendirme ve(ya) değerlendirme konuşması yapılır. Sonuçlar, -mektup ya da bülten tahtasıyla- diğer ebeveynlerle paylaşılır.

Ebeveyn işbirliğine mümkün diğer örnekler; ebeveynle çocuğun anaokulu alanında birlikte oynaması, el işleri yapması, şarkı söylemesi, jimnastik yapması gibi faaliyetlerdir. Bu projeler, ebevey-

120 *Anders,* "*Wir wissen, wo der Schuh drückt* .

121 Bu konsey, anaokulunun eğitim işlerini ve hedeflerini destekler. Ebeveynlerin beklentilerini, taleplerini gündeme taşır ve anaokulunu kamuoyunda temsil eder. Konsey; ebeveyn, pedagojik ekip ve diğer ilgililerle işbirliği halinde çalışır.

nlere çocuklarını oyun ortamında diğer çocuklarla ilişkileri bağlamında gözlemleme imkanı tanır. Bunlar dışında farklı projeler de geliştirilebilir, ebeveyn seminerleri verilir, ebeveyn ziyaretleri yapılabilir.

Görüleceği üzere Halima anaokulu pedagojik esasları, ebeveynle sıkı bir işbirliğine dayanmaktadır. Sadece belli aralıklarla veli toplantısı yapılmayıp, sık sık ve aktif olarak ebeveynin de eğitim-öğretim sürecine dahil olması sağlanmaktadır. Böyle bir işbirliği neticesinde çocuğun gelişim seyri hem aile hem de anaokulu eğitimcileri tarafından yakından takip edilmekte ve desteklenmektedir.

Odak Noktaları

Pedagojik çerçeve metninde anaokulunun eğitimdeki odak noktaları olarak yer verilen başlıklar; oyunlar, sosyal öğrenme, konuşma ve dil, din eğitimi, estetik eğitim, ritmik ve müzikal eğitim, beden eğitimi, çevre deneyimi ve trafik eğitimidir. Bunlara aşağıda sırasıyla yer verilecektir:

Oyunlar: Halima pedagojik konseptinde ifade edildiğine göre; çocukların yaşam biçimi olan oyunun genel anaokulu pedagojisinde merkezi bir önemi vardır. Sadece oyunda çocuk kendi yeteneklerini ve gücünü geliştirebilir. Bu yüzden çocuklara mümkün olan en geniş oyun imkanı sağlamak anaokulunun görevleri arasındadır. Ayrıca oyun sayesinde çocuk, şu alanlarda gelişim sağlar:

Sosyal ve dini eğitim: Çocuk, oyunda ilk sosyal ilişkilerini geliştirir. Bununla birlikte, sosyal ve dini eğitim için şart olan güven ve emniyet tecrübeleri de sağlar.

Konuşma ve dil: Çocuk, oyunda hem akranlarıyla hem de yetişkin eğitimcileriyle iletişim kurarak dil becerisini geliştirir.

Çevre tecrübesi: Çocuk, oyuna dahil olarak aile dışındaki çevreyi, komşuları, insanları ve doğayı tanır.

Ritmik ve müzikal eğitim: Çocuk, oyun içerisinde şarkılar söyler, serbest hareket ve oyun imkanı bulur; böylelikle ritmik becerilerini geliştirir.

Kişiler arası ilişki eğitimi: Çocuk, oyunda kuralları, diğer katılımcıları ve düzeni tecrübe eder.

Konsept metninde ayrıca oyun formları olarak; tamamlama/bütünleştirme oyunları, görev/ödev oyunları, rol oyunları, düzen/kural oyunları gibi çeşitlerden bahsedilmekte ve oyun yöntemleri olarak da, serbest oyun ve yapılandırılmış oyun türleri olduğu belirtilmektedir.

Görüleceği üzere anaokulu eğitim sisteminde oyunun temel bir yeri olduğu, hangi eğitim alanlarına nasıl katkılar yaptığı açıklanarak ayrıntısıyla ortaya konmuştur.

Sosyal Öğrenme: Pedagojik konsept metninde belirtildiğine göre sosyal öğrenme ve kişilik eğitimi birbirinden ayrılamaz. Bu bakımdan anaokulu, çocuk için küçük bir sosyal tecrübe edinme merkezidir. İlk olarak ailesiyle yakın bir bağ kuran çocuk için anaokulu, aileyi tamamlayıcı bir rol oynar. Çocuk anaokulunda bir grubun üyesidir ve bu grup içerisinde farklı ilişkiler tecrübe eder. Anaokulundaki bu çok yönlü sosyal öğrenme içine oynama, konuşma, çevreyi keşfetmek ve din eğitimi gibi pek çok unsur girer.

Çocuğun, anaokulunda deneyimlediği sosyal öğrenmelere örnek olarak; spontan gruplaşmalar, kişiler arası ilişkiler geliştirmek, kavga etmek-barışmak, kendini tanımak, bayramları kutlamak, birlikte hissetmek/ortak hislere katılmak, diğer din ve kültürden anaokulları ziyaret etmek, büyükannelere akşam ziyaretleri yapmak, yeni bebeği olanları ziyaret etmek, diş hekiminin-herhangi bir ustanın anaokuluna ziyareti gibi sosyal faaliyetler gerçekleştirilir.

Tüm bu sosyal faaliyetlerdeki çeşitliliğe bakılırsa, anaokulunun, çocuğun dünyayı ve diğer kimseleri tanımasına odaklı planlamalar yaptığı görülür. Çocuklar bu aktivite çeşitliliğiyle hayatı deneyimleme, kavrama ve anlamlandırma imkanı bulur.

Konuşma ve Dil: Pedagojik konsept çerçevesine göre kişisel gelişim, yetenekler, sosyal ilişkiler, öğrenme başarısı ve hayata katılım yüksek oranda dil hakimiyetine bağlıdır. Bu nedenle çocuğun dil ve konuşma becerisini geliştirmek, anaokulu pedagojik çalışmalarında merkezi bir yere sahiptir.

Çocuk, anaokulunda konuşmaları dinler, anlar ve anlamlandırır. Bunun yanında jest, mimik ve vurgulama gibi konuşma araçlarını da keşfeder. Henüz anlayamadığı, anlamını bilmediği bir kelime

olduğunda bunu ses tonu, jest, mimik ve mana bağlamından anlar. Konuşulan kelimenin ses karakteri, özellikle yabancı dil konuşan çocuklar için gerekli bir yardımcı araçtır.

Din eğitimi: Halima pedagojik konseptinde ifade edildiğine göre anaokulundaki eğitimin görevi, çocukları genel kişilik gelişimleri içinde desteklemektir. Din eğitimi de çocuğa, uygun tecrübeler edinmesinde ve zıtlık durumlarına karşı hayatını yönlendirmesinde yardımcı olur. Bu bağlamda anaokulunda verilecek bir eğitim;

Çocuğun, Allah tarafından sevildiğini bilmesi ve hissetmesi,

Yaşam bütünlüğü içerisinde, İslami bilgi içerikleriyle çocuk formunda karşılaşması, güven ve saygı hisleri geliştirebilmesi, dini yaşam formlarını ve ibadetleri gözlemlemesi, sorgulaması, anlaması ve kabul etmesi,

Kendi becerilerini ve sınırlarını kabul etmesi ve hayatında zıtlıklarla başa çıkması gibi hedefleri gözetmektedir.

Halima anaokulu, din eğitimine ilişkin olarak aşağıdaki konu alanları ve odak noktalarını ele alır:

Doğa-Allah'ın Yaratması: Çocuk, bu konu alanında büyümek-hasat, gece-gündüz, yaz-kış, hastalık-sağlık gibi doğal olayları gözler. Bu kapsamda çocukla şu düşünceler paylaşılabilir: Dünya güzeldir, Allah her şeyi iyilik ve merhameti içinde yaratmıştır. Biz de onun güzelliğinin devam etmesine yardımcı olmalıyız. Gökkuşağı, çiçek üzerindeki su damlaları, çiçeklenmiş ağaçlar... neşe kaynağı olarak keşfedilebilir. İnsan, kendisi bir doğa yaratamaz ve çevresine olan hakimiyeti son derece sınırlıdır. Fakat biz, insanlara karşı sorumluyuz ve muhtaçlara yardım etmeliyiz. Bu düşünceler bağlamında şu aktiviteler yapılır:

Bahçe çalışması: Tohum ekmek, sulamak, hasat etmek, gübrelemek,

Çiftlikleri, hayvanat bahçelerini, arıcıları ziyaret etmek,

Doğaya karşı olan sorumluluklar hakkında konuşmak,

Botanik bahçeleri, mezarlıkları, huzurevlerini vs. ziyaret etmek,

Kuş beslemek.

Makine: Yardım-Tehdit: Çocuk, bu konu alanında otomobil, motor, bisiklet, demiryolu gibi hareket eden bazı vasıtaları, inşaatları, hastanelerdeki bazı aparatları ve evdeki, mutfaktaki makineleri gözler. Çocuk, bu gözlemle insanların makineler yardımıyla nasıl güç kazandığını görür; özgüven ve gurur duyar. Böylelikle çocuk, kendi yeteneklerinin, ona sorumluluk bilinciyle kullanması için verildiğini görür.

Bu konu alanı kapsamında çocukla şu düşünceler paylaşılabilir: Arabayla kişi hedefine daha çabuk da gidebilir, bir başkasına zarar da verebilir. Makineler insanlara zarar için değil, yardım için kullanılmalıdır. Bu düşünceler kapsamında şu aktiviteler yapılabilir:

Belli yapıcı oyun materyalleriyle oynamak,

Eserler ve deneyler yapmak,

Telefonlaşmak,

Engelli ve yaşlıları ziyaret etmek,

Taşıt müzesini, şantiyeyi, hastaneyi, fabrikayı ziyaret etmek,

Bu kapsamda bazı serbest oyunlar oynamak.

Boş zaman, zaman israfı: Çocuk, bu konu alanında genel olarak zaman kavramını; iyi-kötü zaman, gece-gündüz, yaz-kış, sınırlı-sınırsız zaman gibi kavramları ve bunların yanı sıra beklemeyi, umut etmeyi, belli şeyler için zaman ayırmayı, diğer bazı şeyler için zamandan tasarruf etmeyi öğrenir.

Bu konu alanı kapsamında çocukla şu düşünce paylaşılabilir: Kişiye verilmiş zaman, Allah'ın bir hediyesidir. Herkesin zamanı doğumuyla başlar, ölümüyle sona erer. Bu süreçte kişi imtihan olur. Fakat ölümden sonraki zaman da Allah'ın elindedir. Kişinin zamanını nasıl geçirdiği önemlidir. Kişi, zaman israfı da yapabilir; zamanını Allah'ın ve insanların sorumluluğunda da şekillendirebilir. Na-

maz, ziyaret, sohbet gibi önemli şeyler için vakit ayrılmalıdır. Bu kapsamda şu aktiviteler yapılabilir:

Bahçeye bir ağaç dikmek,

Anaokulunun sınıf saatinde yemek saati, namaz/ibadet saati, oyun saati gibi farklı zaman dilimlerinde farklı şeylerin yapıldığını belli etmek;

Yıl içerisindeki zamanı gözleyerek yaşamak,

Hayat ve ölüm üzerine konuşmak, aktüel olaylar üzerinde durmak,

Kabir ziyareti yapmak.

Karşılık beklemeden sevmek: Bu konu alanında çocuğa bir gruba ait olduğu ve toplumun, yaratılışın bir parçası olduğu benimsetilir ve hata yaptığında bile toplumdan dışlanmayacağı, kabul göreceği ifade edilir.

Bu kapsamda çocukla şu düşünceler paylaşılabilir: Allah seni seviyor. Sen O'na her şeyi söyleyebilir ve O'ndan her şeyi isteyebilirsin. O seni duyuyor, sana yardım ediyor ve seni doğru yola yönlendiriyor. Bu düşünceler kapsamında şu aktiviteler yapılabilir:

Serbest oyunlar yapmak,

Diğerlerini algılama oyunları: sessiz durmak, dinlemek, hissetmek,

Grup tasviri: kolaj ve fotoğraflama: ben ve grup,

Toplu dua yapmak.

Karşı koymak, altta kalmamak ve affetmek: Çocuk, bu konu alanında bazı isteklerinin başarısız olabileceğini ve ihtiyaçlarının dikkate alınmayacağını erken yaşlarda tecrübe eder. Çocuğa, insan yaşamının ne kadar çatışma dolu olduğu, haksızlık, hayal kırıklığı ve hüzün yaşamanın mümkün olduğu ve bunlarla baş etmek için çaba göstermesi gerektiği anlatılır. Bu kapsamda çocukla şu düşünceler paylaşılabilir: İç ve dış çatışmalar yaşamak mümkündür, bunları Allah'ın ve insanların huzurunda dile getirebiliriz. İnananlar, şikayet ve umutsuzluğun üstesinden gelebilir ve yeni bir başlangıç için her zaman şansa sahiptir. Bu kapsamda şu aktiviteler yapılabilir:

Zıtlık durumunu çözme için rol oynama,

Kişi hakkının arkasında durabilir, kişi hakkından vazgeçebilir konulu röportaj, görüşme yapmak,

Hz. Muhammed'in ve diğer peygamberlerin hayatından kıssalar anlatmak,

Çocuk kitaplarına başvurmak,

Serbest oyun oynama,

Allah'ın yaratmış oldukları: Çocuk, bu konu alanında diğerlerine ve diğerlerinin hislerine riayet etme sosyal erdemini de keşfeder. Burada, diğer insanlarla ilişki nasıl olmalıdır, odak sorudur. Diğer dinden insanlar da Allah'ın yarattığı kimselerdir. Bu bağlamda Hz. Muhammed'in diğer dinden insanlara merhametle yaklaşması temel nokta olarak vurgulanabilir.

Bu konu alanı kapsamında çocukla şu düşünce paylaşılabilir: Herkes, Allah'ın yaratmış olduğu kimse olduğu için önemlidir. Bizler kardeşleriz. Sosyal sorumluluk ve merhamet üzerine sadece konuşmak yeterli değildir, buna göre yaşamalıyız. Bu kapsamda şu aktiviteler yapılabilir:

Kolaj ve fotomontaj yapmak: Kendi grubumuzda biz (*wir in unserer Gruppe*)

Algılama oyunu oynamak,

Daire oyunu oynamak,

Toplu müzik yapmak.

İnsanlar birbirlerine ihtiyaç duyarlar: Bu konu alanına göre çocuk da diğer herkes gibi Allah'ın yarattığı kimsedir ve dolayısıyla onun da dünyamızı şekillendirmeye hakkı vardır. Bu noktada çocuk, hem anaokulunda hem de anaokulu dışında çok çeşitli durumlarda önyargısız şekilde birlikte yaşamı deneyimlemeli ve uygulamalıdır. Bu düşünceler kapsamında şu aktiviteler yapılabilir:

Yaşlılarla birlikte etkinlikler yapmak,

Engellilerle, mülteci ve evsizlerle birlikte anaokulu şenliği yapmak,

Karşılıklı anlayışla dil oyunu düzenlemek.

Genel itibariyle değerlendirilecek olursa, ailede başlayan din eğitiminden sonra çocuk, anaokulu ortamında oyun vasıtasıyla dini meselelere ilişkin sorgulayıcı, eğlenceli, eleştirel, onaylayıcı ve reddedici perspektiflere açılır. Bir taraftan kendi dinine, Yaratıcısına yakınlık sağlarken diğer taraftan da farklı din ve kültürlerden kimselerin yaşam formlarına ilişkin farkındalıklar geliştirir.

Estetik Eğitim: Pedagojik konsept çerçevesine göre anaokulunda yapılan eğitim etkinliklerinin öğrenciye sağlayacağı estetik bir yön de vardır. Nitekim resim yapmak, boyamak, baskı yapmak, yırtmak-kesmek, plastik yapmak, bir şeyler oluşturmak ve şekil vermek, estetik gelişimi destekleyen etkinliklerdir. Öğrenci bu iş sürecinde renkleri keşfeder, uyumu fark eder, bütünlük anlayışı oluşur, belirli bir noktaya odaklanır, kısacası estetik gelişime işaret eden farkındalıklar geliştirir.

Ritmik ve Müzikal Eğitim: Halima pedagojik konseptinde ifade edildiğine göre şarkı söylemek, enstrüman çalmak ve müzik dinlemek, çocukluk tecrübe dünyasının vazgeçilmezlerindendir. Bu ritmik eğitimin çocukların ruhuna ve beden gelişimine tesiri vardır. Ritmik müzikal eğitimin görsel, işitsel ve dokunsal alanlarda anlamlı bir katkısı vardır. Ritim içerisinde çocuk hem gruba bağlanır hem de ritimle mutluluk hisseder.

Beden Eğitimi: Pedagojik konsept çerçevesine göre anaokulunda çocuğa anaokulu içinde yeterince serbest hareket edeceği alan sağlanır. Herhangi bir vasıta olmadan hareket ederek çocuk, kendi bireysel hareket imkanlarını genişletmiş olur. Bunun yanı sıra çocuk, motor becerilerini geliştirecek bazı araçlarla da ilgilenir. Ebeveynin de çocukla boş zaman etkinlikleri olarak bu türlü fiziksel faaliyetler yapması teşvik edilir.

Çevre Deneyimi: Halima pedagojik konseptinde ifade edildiğine göre çocuğun çevresi, kendisi için en istikrarlı öğrenme teşvik alanı sunar. Bazı gözlemlerle çocuk; materyallerin, nesnelerin ve araçların nasıl kullanıldığını ve işlediğini gözler. Bunu, deneme-yanılma ve sorma yöntemleriyle keşfeder. Böylelikle çocuk, çevresine karşı artan bir bilinç kazanırken bu keşifleriyle de bağımsızlık geliştirir.

Trafik Eğitimi: Pedagojik konsept çerçevesine göre anaokulu çocukları da cadde trafiğine katılmaktadır. Bu yüzden bu konuda kendilerine gerekli bilgi verilmesi ve böylelikle bu konuda hazıroluş sağlamaları zaruridir. Bu konuda ebeveyn ve eğitimci işbirliği özellikle önemlidir. Anaokulunda yapılacak faaliyetler olarak özel bazı oyunlar, çeşitli oyun formları, çalışma grupları çocukların bu konuda çok yönlü beceri ve bilgi edinmelerini sağlayacaktır.

Bulgular ve Yorum

Çalışma kapsamında, Halima anaokulunda görev yapmakta olan bir öğretmenle görüşme yapılmış ve elde edilen veriler sayesinde teorik çerçevede ortaya konulan esasların pratikte nasıl işe koşulduğuna dair önemli bilgiler edinilmiştir. Bu başlık altında, görüşme neticesinde elde edilmiş olan bu bulgular tasnif edilerek ortaya konulacak ve yorumlanacaktır.

Halima anaokulunun diğer anaokullarından ve haftasonu Kur'an Kurslarından farkı

Halima, tam adıyla "Müslümanların kayıtlı dernek altında açtıkları Halima bağımsız anaokulu"nu (*Halima unabhängiger Kindergarten von Muslimen e.V.*) diğer anaokullarından ayıran ilk yönü Müslümanlar tarafından açılmış olmasıdır. Anaokulunda anlatılan hikayeler, yapılan dualar, söylenen ilahiler –yani dini içerik– dışında Hıristiyan anaokullarından ve devlet anaokullarından farklı yönleri yoktur.

Halima'yi haftasonu Kur'an kurslarından ayıran yönü ise anaokulunda Kur'an öğretilmemesi ve müfredatın Kur'an kurslarından tamamen farklı olarak Alman Eğitim Bakanlığı'na bağlı olmasıdır.

"Biz, konseptine dini yönleri de dahil eden bir anaokuluyuz"[122] diyen anaokulu yöneticisi Palancı,

122 Bunjes, "

başka bir röportajında da anaokulunun pedagojik kısmının % 90 oranında diğer anaokullarıyla aynı olduğunu; geriye kalan % 10'luk payın ise din eğitimi olduğunu belirtmiştir. Bu da Halima'yi diğer anaokullarından ayıran yön olarak İslam dini içeriğidir.

Şu halde Halima, Almanya'da Müslüman aileler tarafından bağımsız bir anaokulu olarak kurulmuş; faaliyetlerini Alman Eğitim Bakanlığı'nın müfredatına göre şekillendiren, içeriğe İslam dinini dahil eden ve bununla birlikte birçok din ve kültürden öğrenciye kapısı açık olan bir anaokuldur.

Anaokulunun hedef kitlesi olan öğrenciler

Bu konuda öncelikle anaokulu yöneticisi Palancı'nın açıklamalarına yer vermek yararlı olacaktır. Palancı, Halima anaokulunun "Müslümanlar için" açılmış bir anaokulu değil; "Müslümanların açtığı" bir anaokulu olduğunu vurgulamıştır.[123] Bu ifade, anaokulunun sadece Müslümanlara değil, herkese açık olduğuna işaret eder. Yapılan görüşme neticesinde edinilen bulgular da bu ifadeleri destekler mahiyettedir. Buna ilişkin olarak anaokulu öğretmeni, Halima'nin Müslüman ailelerin kurdukları bir anaokulu olduğu için öğrenci kitlesinin çoğunlukla Müslümanlar olduğunu, fakat geçmiş yıllarda Hıristiyan ailelerden üç çocuğun da öğrencileri olduğunu belirtmiştir. Bunun dışında milliyet ve kültür açısından bakılacak olursa anaokulu; Tunus, Cezayir, Mısır, Bangladeş, Suriye, Boşnak, Filistin ve Alman Müslümanları da kapsayan geniş bir yelpazeyi kuşatır. Ancak yine Palancı, sınıflarında Müslüman olmayan bir öğrenci olması halinde dinlerüstü anlayışın ön planda olacağını; fakat bunun, nadir rastladıkları bir durum olduğunu belirtmiştir.[124]

Araştırma neticesinde Halima'nin kapılarının din, milliyet ve kültür ayırt etmeksizin herkese açık olduğu görülmüştür. Bu yönüyle de Halima, toplum içerisinde ayrılık gösteren bir karakterde değil, bilakis entegrasyona katkı sağlar nitelikte görünmektedir.

Halima anaokulunun eğitim yaklaşımı

Halima anaokulunun dayandığı eğitim yaklaşımı Montessori, Walldorf ve durum odaklı yaklaşımdır (*Situationsorientierter Ansatz*). Bu konuda anaokulu Walldorf eğitiminin önerdiği oyuncakları ve anaokulu malzemelerini kullanmaktadır. Mesela Ramazanı ve kurbanı Walldorf bebekleriyle anlatmakta ve el becerisi gerektiren Kabe maketleri vekoyunlar yapmaktadırlar.

Durum odaklı yaklaşımda ise, merkezde çocukların ilgileri vardır. Çocuklar, ilgilendikleri konular hakkında bilgilendirilirler ve faaliyetler çocukların tercihlerine göre şekillendirilir. Çocukların çok sevdiği kağıttan uçak ya da başka nesneler yapmak örneğine bakarsak, önce bu konuyla ilgili bir proje yapılır, Montessori yaklaşımı gereğince öğretmen bu aktivitenin nasıl yapılacağını öğrencilere önce örnekler ve "kendi kendime yapmama yardımcı ol" (*Hilf mir es selbst zu tun*) ilkesi gereğince kendilerine güvenerek kendi başlarına yapmaları sağlanır.

Halima anaokulunun dayandığı eğitim yaklaşımları; çocuğun kendisini ve kapasitesini bilen, çok yönlü beceriler geliştirmesini, özgür, özgüvenli ve sorumlu bir birey olmasını teşvik eden yöntemler sunmaktadır.

Halima anaokulunun konuları ve ders içeriği

Anaokulu, temelde Alman Eğitim Bakanlığı müfredatına bağlıdır. Bununla birlikte Müslüman bir anaokulu olarak içeriklerini İslam dini doğrultusunda hazırlamaktadır. Örneğin selamlaşmada "Selamünaleyküm" denmekte, yemeğe besmele ile başlanıp hamd ile bitirilmekte ve Almanca yemek duası okunmaktadır.

Başlıca konu başlıkları; mevsimler, Peygamberlerin hayatı, Kurban bayramından önce Hz. İbrahim'in hayatı, Aşure gününden önce Hz. Nuh kıssası, Ramazan ayında Ramazan konusu ile Hz. Peygamber'in hayatı ve hicreti, Kurban bayramından önce Kurban üzerinedir. Bunun yanı sıra yılda en az üç proje konusu vardır, bu projeler kapsamında farklı faaliyetler gerçekleştirilir. Çömlek yapımı, bu projelere örnek olarak gösterilebilir.

Halima anaokulu bir Kur'an kursu olmadığı için ders planında da Kur'an dersi yoktur. Fakat

123 Palancı, "

124 *Anders,* "*Wir wissen, wo der Schuh drückt .*

öğretmenin belirttiğine göre, çocuğunun Kur'an harflerini öğrenmesini veya sureleri ezberlemesini isteyen ebeveynler olursa haftada bir kez olarak ders planı dışında ebeveynlerin de katılımıyla kendilerine bu konuda yardımcı olunabilir.

Öğretmene, konu başlıkları içerisinde melek, cennet gibi soyut kavramların yer alıp almadığı sorulmuş; o da bu konuları ayrı başlıklar halinde ele almasalar da hikayelerde, şarkılarda geçtiği için, çocukların anlayacağı dilde pedagojik olarak açıkladıklarını ifade etmiştir.

Halima anaokulu ders içeriklerine bakıldığında öğrencilere yoğun ve ağır bir program uygulamak yerine; yaş seviyelerine uygun olarak İslam dinine ilişkin giriş mahiyetinde bazı konularla tanıştırıldıkları ve selamlaşma, dua, şükür gibi bazı dini farkındalıkları edinmelerine odaklanıldığı görülmektedir.

Halima anaokulunun ders plan ve programının belirlenmesi

Daha önce de belirtildiği gibi anaokulu, Alman Eğitim Bakanlığı'nın sunduğu müfredata bağlıdır. Fakat bununla birlikte, din eğitimiyle ilgili içerik, yine bakanlığın kriterleri göz önünde bulundurarak anaokulu öğretmenleri tarafından belirlenmektedir.

Ders planını belirlemede öğrencilerin ilgileri odak noktasında bulunmakta ve bu sürece onlar da dahil edilmektedirler. Şöyle ki; önce küçük projeler halinde çocukların en çok hangi oyunları oynadıkları, serbest zamanlarında ne ile meşgul oldukları ve kendi aralarında hangi konuları konuştukları eğitimciler tarafından izlenmektedir. Daha sonra, çocuklarla bir konferans (*Kinderkonferenz*) düzenlenmekte ve burada çocuklara ilgilendikleri konular resimlerle gösterilmektedir. Sonra, çocuklara en çok ilgilendikleri konu üzerine bir taş ya da düğme koymaları istenmekte ve böylece çocukların ilgilerini dikkate alarak ve demokratik bir süreç işleterek ders konuları belirlenmektedir.

Görüleceği üzere Halima anaokulunda Montessori yaklaşımı gereğince çocuk, kendi duyularıyla neyi öğrenmek istediğine kendisi karar vermekte, öğretmen de bu konuda çocuğa sadece rehberlik etmektedir.

Halima anaokulunun ders materyalleri

Öğretmeninin verdiği bilgilere göre anaokulu ders materyalleri genel itibariyle oyun, etkinlik malzemeleri, kitaplar ve Montessori kitaplıklarıdır. Detaylı olarak bakıldığında bunlar; masada oynanan kızma birader, memory, uno, uno junior gibi oyunlar; dil gelişimini destekleyen bazı oyuncaklar, kalın pipetlerle düğme oyunu, kalın ipe ahşap malzemeden boncuk dizme gibi ince motor becerilerini geliştiren oyuncaklar; dikkat ve konsantrasyon gerektiren puzzlelar; çocukların mantık gelişimini ilerletecek "Logico" isimli bir oyun gibi örneklerdir. Bunlar dışında yaş gruplarına göre kitapçıklar vardır, öğrenciler bunlarla eğitmenin gözetiminde bazı alıştırma ve problemleri çözerler.

Öğretmenin ifade ettiğine göre materyallerini belirlemek ve belki çeşitlendirmek için her yıl anaokulu malzemeleri satan çeşitli firmaların katalogları incelenmektedir. Bunlar dışında, farklı proje konuları geliştirilirse bu kapsamdaki gerekli malzemeler tedarik edilmektedir. Tüm bu materyaller malzeme deposunda veya kütüphanedeki proje kutusunda ilgili yerini almaktadır.

Anaokulu öğretmenine din öğretiminde materyal kullanımına başvurma durumları sorulmuş, kendisi de başvurmadıklarını belirtmiştir.

Kullanılan ders materyallerinden anlaşılacağı üzere Halima anaokulunda Montessori yaklaşımına uygun olarak çocuğun beş duyusunu kullanarak ve çoğunlukla bağımsız olarak kendi kendine yapıp öğrenmesine özen gösterilmektedir. Bu bağlamda sınıftaki çoğu oyuncağın, çocuğu sadece eğlendirmekten öte didaktik bir amaç taşıdığı da vurgulanmalıdır.

Halima anaokulunun öğretim yöntem ve metotları

Yapılan görüşme neticesinde anaokulunda çok yönlü öğretim metotlarına başvurulduğu görülmüştür. Anlatma, bunların başında gelmektedir. Örneğin öğretmen, dini bir hikayeyi ya da bir peygamberin hayatını öğrencilere sözlü olarak sunmaktadır. Drama yöntemi de işe koşulmaktadır. Örneğin bir oyunda, öğretmen Nasreddin hoca kılığına girdiğini ve çocukları eğlendirerek çok verimli bir ders işlediklerini ifade etmiştir. Örnek olay yöntemi de başvurulan yöntemler arasındadır. Örneğin

çocuklara parmak oyununu (*Fingerspiel*) anlatmak için kendisi yaşamış gibi bir hikayeyle konuya giriş yapmıştır. Başka bir örnek olarak da, Ramazan ayını Walldorf bebekleriyle örnek olay şeklinde işlemeleri gösterilebilir. Bu hikayeyi, bebeklerle canlandıran öğretmeni iyice dinleyen öğrenciler daha sonra aynı canlandırmayı bebekleri oynatarak kendileri yapmaktadırlar. Bunlar dışında grup çalışması, işbirlikli öğrenme ve gezi-gözlem de başvurulan diğer metotlar arasındadır.

Anaokulu eğitiminde başvurulan öğretim yöntem ve metotlarına bakıldığında, bunların yine Montessori yaklaşımına uygun olarak öğrencinin yaparak yaşayarak ve Walldorf yaklaşımına göre hissederek yapmasına odaklandığı görülmektedir.

Halima anaokulu eğitim dili

Halima anaokulu eğitim dili Almancadır. Dolayısıyla anaokulunda öğretilen dini kavramlar da Almanca olarak kullanılmaktadır. Anaokulu öğretmenine eğitimde iki dillilik sorunu yaşayıp yaşamadıkları sorulmuş, o da, genellikle bu konuda sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Ancak eğitim dönemi başlangıcında Türk ya da Arap kökenli olup Almancası henüz yeterince gelişmemiş olan öğrenci varsa, o dili bilen bir öğretmen sayesinde kendisine iletişim konusunda yardımcı olunduğunu belirtmiştir. Öğretmen, bu durumun alışma süreci için geçerli olduğunu, nitekim öğrencinin süreç içerisinde Almancasının geliştiğini ve buna gerek kalmadığını vurgulamıştır.

Görüşme neticesinde elde edilen başka bir bilgiye göre de Halima anaokulunda çocukların dil gelişimine özel çaba gösterilmektedir. Bunun için öğrencilerle her gün 3, 4 ve 5-6 yaş grupları halinde Almanca dil eğitimi faaliyetleri yapılmaktadır. Anaokulu eğitim dili Almanca olsa da, dili pekiştirmek için yapılan bu eğitim faaliyeti, hükümetin sunduğu ek ödenekle finanse edilmektedir.

Eğitim dilinin Almanca olması, Alman hükümetinin entegrasyonun en temel unsuru olarak üzerinde durduğu dil konusundaki beklentisiyle örtüşmektedir. Şu halde Alman dilinde eğitim verilen bir kurum olarak Halima, entegrasyona da katkı sağlar bir görünümdedir.

Sonuç

Almanya'da, on beş yılı aşkın süredir eğitim vermekte olan Halima anaokulunda eğitim anlayışı, bir taraftan çocukların kendi dinlerini tanırken diğer taraftan farklı inanç ve düşüncelere hoşgörü geliştirmelerini sağlayacak çokkültürlü bir perspektife dayanmaktadır. Bu temel prensip ise Montessori ve Walldorf gibi modern yaklaşımlar ışığında, çeşitli yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilmektedir. Çocuğun kendisini tanımasına, yeteneklerini ve gücünü keşfetmesine, çevresine karşı çok yönlü farkındalıklar geliştirmesine odaklanan bu yaklaşımlar, her şeyden önce çocuğun özgür ve kendine güvenen bir birey olarak yetişmesine imkan sağlamaktadır. Toplumsal açıdan bakıldığında ise, sosyal bir çevre içerisinde din, kültür, milliyet ve daha pek çok açıdan birbirinden farklı insanlarla bir arada yaşadığını fark eden çocuk, ileriki yaşamı için gerekli hazırbulunuşluğu sağlamış ve bu doğrultuda sosyal beceri ve anlayışlar geliştirmiş olacaktır.

Ortaya konulan tüm bu özelliklerden hareketle değerlendirilecek olursa Halima anaokulu, uyguladığı pedagoji anlayışıyla kendini bilen, dinini tanıyan, farklı din ve görüşlere hoşgörü duyan, farklılıklarla bir arada, huzur içerisinde yaşanabileceğine inanan bireyler yetiştirmektedir.

Kaynakça

Anders, K. "*Wir wissen, wo der Schuh drückt*", *Konradsblatt-online,* Erişim: [http://www.konradsblatt-online.de/html/aktuell/aktuell_aktuell_u.html?t=2cb8ea36b3947dda8030fb8ff36f0fbc&to=51766701&&m=23041&artikel=58554&home=true]. Erişim Tarihi: 7 Mart 2016.

Bunjes, M. (2015). "Die muslimische Wohlfahrtspflege will sich professionalisieren", *Migazin (Migration in Germany)*, Erişim: [http://www.migazin.de/2015/12/14/die-muslimische-wohlfahrtspflege-will-sich-professionalisieren/]. Erişim Tarihi: 7 Mart 2016.

Paedagogisches Konzept des Halima Kindergarten e.V., Erişim: [http://www.halima-kindergarten.de/images/HalimaKonzept.pdf], Erişim Tarihi: 7 Ocak 2016.

Palancı, M. (2013). “Karlsruhe: Die Entstehungsgeschichte des Halima-Kindergartens zeigt, wie sich ein Projekt erfolgreich realisieren lässt”. *Islamische Zeitung*, Erişim: [http://www.islamische-zeitung.de/karlsruhe-die-entstehungsgeschichte-des-halima-kindergartens-zeigt-wie-sich-ein-projekt-erfolgreich-realisieren-laesst-von-mesut-palanci/]. Erişim tarihi: 7 Mart 2016.

3-6 YAŞ RESİMLİ HİKAYE KİTAPLARINDA YER ALAN OYUNCAKLARIN İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Aytaç Dilek
Girne Amerikan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü
aytacdilek@gau.edu.tr

ÖZET

Sosyal, duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak eğitim bir bütündür. Bu bütünün içinde Çocuk, yaşama hazırlanma sürecinin her aşamasında çeşitli eğitsel uyarıcılarla karşı karşıya gelir. Edebi ürünler bu uyarıcıları çocuklara ulaştırmakta bir araç görevi üstlenir. Çocuğun yaşamında bu denli önem taşıyan kitapların özenle hazırlanması gerekir. İçerik olarak iyi hazırlanmış bir kitap aracılıyla çocuğa olumlu davranışlar kazandırılabilir. Çocukların inanç ve bakış açılarının gelişiminde onu çevreleyen tüm diğer uyaranlar gibi kitapların da önemi büyüktür. Kitaplarla çocuğa sunulan açık ve alt mesajlar çocuğun dünyaya ilişkin bakış açısı ve duruşunu etkilemektedir. Bu çalışma, 3-6 yaş çocuklara yönelik olarak resimli hikaye kitaplarında resim edilen veya metin içinde gösterilen oyuncakların belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmada bir soruya yanıt ararken, önceden tanımlanmış bir dizi işlemler kullanıldıktan sonra kanıt toplayarak bulgularla uygulanabilir bulgular üretilmektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden İçerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada 200 resimli hikaye kitabıincelenmiş içlerinden oyuncak kavramı bulunan 28 kitap veri setini oluşturmaktadır.Araştırma 3-6 yaş resimli öykü kitapları ve 2015 eylül ayından önce yazarın yayınlanan kitaplarıyla sınırlıdır. Araştırmada veri toplama amacıyla literatür taramasında oyuncak kavramı ve türlerinin belirlenmesiyle oluşturulmuştur. Kitaplarda hangi oyuncaklara ve türlerine yer verildiği belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: *Çocuk, Çocuk Edebiyatı, Resimli Hikaye, Oyuncak*

Giriş

Günümüzde eğitim tesadüflere bırakılamayacak kadar önemli ve değişen dünyayla beraber eğitim anlayışında da köklü değişimler olmuş, insanı temel alan yeni anlayışlar ortaya çıkmıştır. (Kavcar, 1999). Brenzika, (1993) eğitim sisteminin bütünü, gelişmiş sanayi ülkelerinin çekirdeğini oluşturmaktadır. Bu çekirdek bireylerin olduğu kadar, aileden işletmelere, farklı toplumsal örgütlenmelerden ve cemaatlerden uluslara kadar uzanan çeşitli sosyal grupların da kaderini belirlemektedir (Akt. Cihan 2014). İnsanın dünyaya geldikten sonraki ilk dönemi olan bebeklik ve çocukluk, temel alışkanlıkların elde edilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu temel alışkanlıklardan biri de okuma alışkanlığıdır ki, bu da çocuğa kitap sevgisinin aşılanması ile kitap sevgisinin aşılanması ise çocuğun zevk alacağı, nitelikli kitapların sunulmasıyla mümkün olmaktadır (Kocabaş, 1999). Normal bir büyüme ve gelişme gösteren çocuğun doğal ihtiyaçları yanında birtakım ruhsal ihtiyaçları da vardır ki bunlar öz bakımından hiç değişmeden sürüp gidecektir. Bu ihtiyaçları karşılamada sözlü ve yazılı eserlerin payı büyük olacaktır (Oğuzkan, 2001; Nas, 2002). Kitaplar insan yaşamının her döneminde önemli bir yer tutar. Toplumların kültür düzeylerinin belirlenmesindeki başlıca kriterlerden

biride çocuk kitaplarıdır. Kitap çocuğu sadece eğitmekle kalmayıp onu yaşamada hazırlayabilmektedir. Bu yüzden aileler ve öğretmenler kitap seçimi konusunda özenli davranmalıdırlar.

Çocuk edebiyatı, çocuğu hikâyeye ortak olmaya davet eder. İnsan olmanın ne olduğu hakkında yetişkinle yüzleştirip, kafasını karıştırarak ve bu konuda araştırmaya devam etmesini sağlayarak çocuğu hikayeye dahil eder. Böylelikle çocuğu, yaşamın derin hikayeleri içerisine sokmak için fırsatlar sunmuş olur (Turla,2014). Türü ne olursa olsun çocuk edebiyatı ürünleri ele aldıkları konular, anlatım teknikleri ve kahramanlar bakımından çocukların renkli ve masum dünyasını olumlu yönde geliştirmeye, onlara birtakım değerleri ve davranış kazandırmaya yöneliktir (Arseven 2005). Çocuk, yaşama hazırlanma sürecinin her aşamasında çeşitli eğitsel uyarıcılarla karşı karşıya gelir. Edebi ürünler bu uyarıcıları çocuklara ulaştırmakta bir araç görevi üstlenir.

Sanatçı duyarlığı ile hazırlanmış çocuk kitapları, anadilinin sözvarlığını oluşturan sözcük, deyim, terim, kalıp sözler, atasözleri gibi öğeleri çocuklara tanıtması, onların anlam inceliklerini sezdirmesi bakımından da özgün birer kaynaktır. Bu bağlamda düşünüldüğünde yazınsal nitelikli çocuk kitapları, toplumun kavramlar dünyasını, kültürel birikimini çocuğa göre olan yaşam durumlarıyla örneklendiren, yansıtan araçlardır (Sever, 2004). Edebi ürünler yaşama ait uyarıcıları çocuğa ulaştırarak onun yaşama hazırlanmasını sağlar. Bu da edebi ürünlerin eğiticilik görevini ortaya koyar. Kitaplar, küçük yaşlardan itibaren çocuk eğitiminde önemli yere sahiptir. Çocuğun yaşamında bu denli önem taşıyan kitapların özenle hazırlanması gerekir. İçerik olarak iyi hazırlanmış bir kitap aracılıyla çocuğa olumlu davranışlar kazandırılabilir (Dilek, 2012). İnsan sosyal bir varlıktır ve hayatı boyunca çevresiyle etkileşim halindedir. İnsanların gerek çevresinde gördükleri, gerek kitap, gazete ve dergilerden okudukları kendi hayatlarına yön verme aşamasında büyük bir öneme sahiptir. Kitaplar çocukluk döneminden itibaren kişinin hayatını şekillendirmesinde göz ardı edilemeyecek bir yere sahiptir. Kitapların yaninda çocukların gelişim alanlarına en önemli katkıyı oyuncaklarla gerçekleştirilir. Çocukların doğdukları andan itibaren başlayan oyun etkinlikleri onların bıkmadan ve usanmadan yaptıkları, belli becerileri geliştirici ve pekiştirici bir araçtır (Pehlivan, 2005). Oyun etkinliklerinde en önemli yere oyuncaklar sahiptir. Oyuncaklar çocukların gelişimini destekleyen en önemli öğelerden biridir. Oyuncak; gelişim basamakları boyunca çocuğun hareketlerine düzen getiren, zihinsel, bedensel ve psikososyal gelişimine yardımcı olan, hayal gücünü ve yaratıcı yeteneklerini geliştiren tüm oyun malzemeleridir. Oyun kadar oyuncağın da okul öncesi dönemde yeri ve önemi büyüktür (Oktay, 2000). Çocuğun hayal dünyasını renklendiren, gelişimini destekleyen, yeni öğrenmelere keşiflere yol açan, çocuğu eğlendiren ve kendi kendine hoşça vakit geçirebilmesini sağlayan uyarıcı materyallerdir (Ünver, 2005). Çocukların gelişiminde önemli yere sahip olan oyuncakların resimli hikaye kitaplarında resimlendirilmesi ve metinlerde yer verilmesi önemlidir. Kitaplardaki kahramanların kullandıkları oyuncakların çocuklara rol model olması sebebiyle hangi oyuncaklara yer verildiği önemlidir. Kitaplarda yer verilen oyuncakların çocukların gelişim alanlarına katkı sağlayacak olmasına yazarların ve resimleyenlerin ne kadar dikkat ettikleri en önemli sorulardan bir tanesidir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı 3-6 yaş resimli hikaye kitaplarında yer alan oyuncakların incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmada bir soruya yanıt ararken, önceden tanımlanmış bir dizi işlemler kullanıldıktan sonra kanıt toplayarak bulgularla uygulanabilir bulgular üretilmektedir. Nitel araştırmanın güçlü yönü araştırma konusunda bireylerin deneyimleri hakkında bilgi sağlamaktır. Çoğu zaman çelişkili davranışlar, inançlar, görüşler, duygular ve ilişkiler olan araştırma konusu 'birey '(human) tarafından verilen bilgileri ortaya çıkarmaktadır (FHI, 2005). 3-6 Yaş Resimli Hikaye Kitaplarında Yer Alan Oyuncakların incelemeye yönelik olan bu araştırmada İçerik analizi yöntemi kullanılmıştır. "İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır" (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

Veri Seti

Yapılan bu çalışmada 2012 Ekim -2015 Ekim ayına kadar yayımlanan 3-6 yaş resimli hikaye kitaplarından kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle yayın evlerine ait toplam 200 resimli hikaye kitabı incelenmiştir. İçlerinden oyuncak bulunan 28 kitabın analizi yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak alan yazını taranmış ve Hewitt ve Roomet (1979) ile Wolfe'un (2002) oyuncak türleriyle ilgili yapmış olduğu başlıklar "Oyuncak İnceleme Formu" olarak düzenlenmiş ve 4 ana katagori oluşturulmuştur. "Oyuncak İnceleme Formu" uzmanlara yollanmış ve gelen dönütler üzerine son şekli verilmiştir. İçerisinde oyuncak ifadesi geçen ve resim olarak bulunan resimli çocuk kitaplarındaki oyuncaklar tespit edilip kategorilere ayrılmıştır. Hikayelerin içerik analizi "Oyuncak İnceleme Formu" listesi yoluyla yapılmıştır. Birinci aşamada kitaplar hiçbir analize tabi tutulmadan bağımsız bir şekilde okunmuştur. İkinci aşamada oyuncak özelliği olup olmadığı kontrol edilmiştir. Üçüncü aşamada ise hangi oyuncak özelliklerinin olduğu incelenmiş ve araştırmanın güvenirliği için iki araştırmacı tarafında bağımsız şekilde kitaplar "Oyuncak İnceleme Formu" aracılığıyla değerlendirilmiş ve güvenirlik hesaplanmıştır. Güvenirlik:Araştırmanın güvenirlik çalışması için araştırmacılar dışındaki iki alan uzmanı, rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen öykü kitaplarını "Oyuncak İnceleme Formu" çerçevesinde değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucunda çıkan sonuçlar Güvenirlik = Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenirlik formülü ile hesaplanan sonucun %70'in üzerinde olması durumunda değerlendiriciler arasında güvenirlik sağlanmış olmaktadır (Miles ve Huberban, 1994). Yapılan güvenirlik çalışmasının sonucunda araştırmanın genel güvenirliği %83 olarak saptanmıştır (Güvenirlik =26/26+5= 0.83=%83).

Bulgular ve Tartışma

Resimli kitapların resimlerinde yer alan Oyuncak ve türlerini belirlenmesi amacıyla "Oyuncak İnceleme Formu" kullanılmıştır. Bu form ile veri setindeki resimli kitaplar incelenerek resimlerde ve metin içinde yer alan oyuncak ve türleri tanımlanmıştır. Bu oyuncak ve türlerini resimlerde ve metin içinde yer alma sıklığı belirlenmiştir. Oyuncak İnceleme Formu "Yer Değiştirme Oyuncakları", "Duyu Motor Oyuncakları", "Yapı Oyuncakları" ve "Temsili Oyuncakları" olmak üzere 4 kategori oluşturulmuştur.

Tablo 1: Metin İçi Oyuncak Türleri Tablosu

Tablo'1 incelendiğinde resimli hikaye kitaplarında metin içine bakıldığında metin içideki oyuncakların analizi sonucunda % 13,98 oranında Yer Değiştirme Oyuncaklarına, %7,24 oranında Duyu Motor Oyuncaklarına yer verilmiş, %3,57 oranında Temsili Oyuncaklara yer verilirken Yapı oyuncaklara hiç yer verilmemiştir.

Metin İçi Oyuncak Türlerine ait bulgular şu şekilde yer almaktadır:

Yer Değiştirme oyuncaklarına metin içinde şu şekilde yer verilmiştir: *"...Var ama bugün oyuncakçıda* çok güzel bir vapur gördüm." "…Bazen de babamizla uçurtma yapardık." "…Kağıttan kayık da yapardık, annemizden izin alıp leğene su koyardık. Minicik leğen olurdu derya deniz…kayığımızı koyardık leğene, dalardık hayallere…"(Puf Puf Vapur)

Duyu Motor oyuncaklarına ait metin içindeki bulgulara iki kitapta rastlanmıştır. Şu şekilde yer verilmiştir: *"... iki yeşil bilye..."* (Onun Cebindeki Neydi). *"...Parka gidelim. Top Oynayalım, dedim."* (Ninemle Hayvanat Bahçesi)

Temsili Oyuncaklara ait metin içindeki bulgular sadece Benekli'nin Hediyesi adlı kitapta şu şekilde geçmektedir: *"...Evdeki kumaşlardan bez bebek dikti, içinde de pamuk yerleştirdi. İki mavi boncuk da gözleri olsun dedi. Boncukları da dikti."*

Yer değiştirme oyuncaklarında en fazla kullanılan oyuncağın araba başta olmak üzere daha çok taşıt ağırlıklı yer verilmesi ve duyu motor oyuncaklarından top, bilyeye sadece metin içinde kitaplarda yer alması bu kategorideki oyuncaklarının sadece araba, top ve bilyelerden oluştuğu ve sadece bunların önemli olduğu algısı ortaya çıkabilir.

Temsili oyuncaklardan metin içinde sadece bebeğe yer verilmesi ve kitaplardaki bebeği tercih eden kahramanların sadece kız karakterlerin tercih edilmesi cinsiyet kalıpyargılarımızı oluşturmaktır. Gökkaya (1994), 4 ve 6 yaş çocuklarının yaş ve cinsiyet değişkenlerinden bağımsız olarak kendi cinsiyetlerine uygun oyuncakları tercih ettiklerini bulmuştur. Çalışmada çocuklara oyuncak tercihlerinin nedenleri sorulduğunda ise çocukların cinsiyetlerine ilişkin cevaplarının cinsiyetlerine ilişkin olmayanlardan daha fazla olduğu görülmüş ve cinsiyete ilişkin cevapların yaşla birlikte arttığı bulunmuştur.

Oyuncak Türleri	Kitabın İsmi	Oyuncaklar	F	%
Yer Değiştirme Oyuncakları	Yavru Ayı Annesine Yardım Ediyor	Araba	1	3,24
	Puf Puf Vapur	Vapur, Kayık, Uçurtma	3	10,74
Duyu Motor Oyuncaklar	Ninemle Hayvanat Bahçesi,	Top	1	3,57
	Onun Cebindeki Neydi?	Bilye	1	3,57
Temsili Oyuncaklar	Benekli'nin Hediyesi	Dolgu Oyuncaklar	1	3,57

Metin içinde yapı oyuncaklarına hiç yer verilmemesi ve aynı zamanda resimlerde de en az yer verilen oyuncak türlerinden olması çocukların gelişimleri açısından büyük eksikliktir. Bloklar, oyun hamuru, legolar gibi materyaller ise çocukların farklı alanlara ilişkin beceriler kazanmalarını daha çok desteklemektedir (Kim, 2002). Hanline ve arkadaşlarının (2001) okul öncesi çocuklarının bloklarla yapı-inşa becerilerinin gelişimini gözlemledikleri araştırmanın sonucuna göre, ya büyüdükçe çocukların inşa becerilerinin geliştiğini, aynı zamanda bloklarla yapı-inşa çalışmalarının, çocukların becerilerini geliştirmede pozitif etkilerinin olduğunu göstermiştir. Isbeel ve Raines'in (1991) farklı oyun mekanlarının okul öncesi çocuklarının dil gelişimine etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, blok oyunlarının oynama sürelerinin arttırılmasının çocuğun bilişsel gelişimine de olumlu etkilerinin olacağı tespit edilmiştir (Akt. Kaya, 2007).

Pitchford, (2000) araştırmasında iş sahibi olan kişi ile yaptığı araştırma ile çocukların küçük yaşlardaki oyuncak seçimlerinin gelecekteki is seçimleri arasındaki bağlantıyı inceledi. Sonuç olarak mimarların büyük bir kısmı küçük yaşlardan itibaren yapı oyuncakları ile oynadıkları belirlenmiştir (Akt. Güntürkün, 2009).

Tablo 2: Resimlerde Oyuncak Türleri Tablosu

Oyuncak Türleri	Kitabın İsmi	Oyuncaklar	F	%
Yer Değiştirme Oyuncakları	Bay Sivri Bayan Küt	Bisiklet	1	3,57
	Oyuncaklarını Kıran Çocuk	Tren,Bisiklet,Uçak,Robot,	1	3,57
	Paylaşalım	Vapur	1	3,57

	Öğretmenim Pamuk Gibi, Kuğular Aç Kalmasın, Ali'nin Sıkıntısı, Paylaşalım, Oyuncaklarını Kıran Çocuk	Araba	5	17,85
Yapı Oyuncakları	Cansu'nun Uykusu, Kuğular Aç Kalmasın, Öğretmenim Pamuk Gibi, Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan, Oyuncaklarını Kıran Çocuk	Blok	5	17,85
Duyu Motor Oyuncaklar	Ben Kimim, Puf Puf Vapur, Belediye Otobüsü, Yavru Ayı Annesine Yardım Ediyor, Penguen Ponki'nin Dondurma Dükkanı, Top İle Başlayan Arkadaşlık, Paylaşalım, Çocuklar Da Yapabilir, Pelin'nin Yunusla Yolculuğu Öğretmenim Pamuk Gibi, Ali'nin Sıkıntısı, Ninemle Hayvanat Bahçesi, Onun Cebindeki Neydi?,Oyuncaklarını Kıran Çocuk, Puf Puf Vapur	Top	14	50
	Küçük Kirpi	Dönen Ayıcıklar	1	3,57
	Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan, Oyuncaklarını Kıran Çocuk	Sallanan At	2	7,24
	Tıstıs İle Pıspıs'ın Oyun Arkadaşları, Pelin'nin Yunusla Yolculuğu	Kürek	2	7,24
	Puf Puf Vapur	Sallanan Balıklar	1	3,57
Temsili Oyuncaklar	Ben Kimim, Bengümün Köpeği Olmalı Mı?, Çocuklar Da Yapabilir, Belediye Otobüsü	Bebekler	4	14,28
	Puf Puf Vapur, Popi'nin Yatağı, Öğretmenim Pamuk Gibi, Şimdi Ben Ne Olacağım, Aynadaki Kız, Ali'nin Sıkıntısı, Paylaşalım, Cansu'nun Uykusu, Annemin Çantası, İyi Geceler Bozi, Küçük Ayı İle Ahlat Ağacı, Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan, Oyuncaklarını Kıran Çocuk, Ben Kimim, Bengümün Köpeği Olmalı Mı?,Çocuklar Da Yapabilir, Belediye Otobüsü, Benekli'nin Hediyesi	Dolgu oyuncak	18	64,28
	Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan	Sopadan yapılmış at	11	33,57

Tablo'2 incelendiğinde resimli hikaye kitaplarında resimlerde ise %80,13 oranında Temsili Oyuncaklara, %71,62 oranıyla Duyu Motor Oyuncaklara, %28,56 oranında Yer Değiştirme Oyuncaklarına ve %17,85 oranıyla Yapı Oyuncaklarına yer verilmiştir.

Resimler incelendiğinde en fazla temsili oyuncaklara yer verilmiş ve temsili oyuncaklardan dolgu oyuncaklara yer verilmiştir. Dolgu oyuncaklarda daha çok hayvanları simgeleyen oyuncaklar yer almıştır. Ayrıca daha çok kahramanlar arasında daha çok kızlar tarafından oynandığına rastlanmıştır.

Yer değiştirme oyuncaklarında verilen örneklere bakıldığında erkek çocuklar tarafından kullanıldığı resimlendirilmiştir. Özdemir ve Ramazan'ın yapmış olduğu araştırmada erkek çocukların daha çok arabayı tercih ettiği Erkek çocukların her iki oyuncak tercihinde de araba ve diğer taşıtlar öne çıkmıştır. Kız çocukların bazıları her iki tercihinde de bebek derken, bazıları ikinci tercihlerinde bebekten farklı oyuncak adı vermişlerdir. Üç farklı yaş grubundan (48-72 ay) olan erkek ve kız çocukların cinsiyetlerine uygun, farklı oyuncakları (bebek ve araba) tercih etmeleri, öğretmen ve annelerin de çoğunlukla böyle bir ayrım yapmaları oyuncak seçiminde cinsiyetin baskın olduğunu düşündürmekte; bu da literatürde karşılaşılan cinsiyete göre oyuncak seçimi bulguları ile örtüşmektedir.

Resimlerde en fazla ikinci olarak resimlenmiş olan duyu motor oyuncakların içinde en fazla topun kullanılması çocuklar için sadece önemli olan oyuncağı top olarak görüldüğü ve topların resimlenmesinde cinsiyet ayrımı yapılmadığı görülmüştür. Oyuncakların dikkatli seçimi diğerleri ile oyun oynamaya, işbirliği yapmaya ve belirli becerilerin gelişimine yol açar. Örneğin, giysiler, oyuncak vagon, top ve kuklalar, tek başına oyunda kullanılan yapboz, veya itmeli oyuncaklardan daha fazla işbirlikçi sosyal oyunları destekler.

Resimlerde en az gösterilen oyuncak türü yapı oyuncaklarıdır. Legolar ve bloklar, çocuklara yapı-inşa oyunlarına yönelik ipuçları verir. Çocukların yapı oyuncakları ile yeni bir ürün yaratmaları ve bunları sergilemeleri kendileri ile gurur duymalarını ve çevresindekiler tarafından takdir edilmelerini sağlamaktadır. Beğenilme, takdir edilme, onaylanma, gurur duyma sosyal-duygusal gelişim açısından bir gereksinimdir ve çocukların duygusal olarak gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Aral, 2014). Yapı oyuncaklarının kitaplarda az yer verilmesi bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır.























Sonuç

Araştırmada incelenen kitaplarda metin içideki oyuncakların analizi sonucunda en fazla Yer Değiştirme Oyuncaklarına, ikinci olarak Duyu Motor Oyuncaklarına yer verilmiş, üçüncü olarak Temsili Oyuncaklara yer verilirken Yapı oyuncaklara hiç yer verilmemiştir. Kitaplarda incelenen resimlerde ise en fazla yer alan Temsili Oyuncaklara, ikinci olarak Duyu Motor Oyuncaklara, üçüncü olarak Yer Değiştirme Oyuncaklarına ve en az ise Yapı Oyuncaklarına yer verilmiştir. Yer değiştirme oyuncaklarında bakıldığında en fazla arabalara yer verilmesi, duyu motor oyuncaklarında toplara yer verildiği, temsili oyuncaklarda ise dolgu oyuncaklara ağırlıklı olarak yer verilmesi oyuncak türlerindeki başka oyuncaklara yer verilmemesi kitaplardaki kahramanları model alan çocuklar açısından bir eksikliktir. Ayrıca kitaplarda bu oyuncakları kullanan kahramanların cinsiyetleri açısından baktığımızda erkeklerin araba, bilye, kızların ise bebekler ve dolgu oyuncaklarla metinlerde geçmesi ve resmedilmesi cinsiyet kalıpyargılarına yol açmaktadır.

Metinlerde ve resimlerde yapı oyuncaklarına çok az yer verilmesi yada verilmemesi çocuklara örnek olarak verilmesinden dolayı bir eksiklik oluşturmaktadır. Çünkü yapı oyuncakları çocukların yaratma ve bunun sonucunda sosyal-duygusal, bilişsel anlamda desteklmesi açısından çok önemli bir yer almaktadır.

Kaynakça

Aral, N. (2014). Yaratıcı Deneyimler. Neriman Aral, Gökhan Duman (Çev. Ed.), Çocuklarda Sanat ve Yaratıcılığın Gelişimi (s. 32-63). Ankara: Nobel Akademik.

Arseven, T. (2005). Mesaj Açısından Çocuk Kitapları, Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı, S:104-105.

Cihan, N. (2014). Okullarda Değerler Eğitimi Ve Türkiye'deki Uygulamaya Bir Bakış. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/2 Winter 2014, p. 429-436, ANKARA.

Dilek, A.(2012). 4-6 Yaş Çocuk Hikayelerindeki Kahramanların Liderlik Özellikleri, Girne Amerikan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Girne.

Family Health International, (2005). Qualitative research methods:A data collector's field guide. 03.06.2014, http://www.fhi360.org/en/rh/pubs/booksreports/qrm_datacoll.htm

Güntürkün, E. (2009). Yapı Oyuncaklarının Tarihsel Ve Yapısal Gelişimi (Lego Örneği İle). Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Endüstriyel Ürün Tasarımı Ana Sanat Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Gökkaya, F. (1994). Anne-babaların cinsiyet rolü algıları ve cinsiyete uygun çocuk yetiştirme eğilimleri ile okul öncesi çocuklarının cinsiyet rolü gelişimi (oyuncak tercihi ile) arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kaya, D. (2007). 36 - 72 Aylık Çocuklar İçin Tasarlanmış Oyuncakların Çocukların Gelişim Alanlarına Göre İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Kavcar, C. (1999). Edebiyat ve eğitim. (3. Basım). Ankara: Engin Yayınları.

Kocabaş, İ. (1999). Çocuk Kitabı Seçim Kriterleri Ve 1997 Yılını Kapsayan Bir Degerlendirme (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara) http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Miles, B.M. ve Huberman, A.M.(1994). Qualitative data analysis: An expanded source book.11.05.2014,http://books.google.com.tr/books/about/Qualitative_Data_Analysis.html?id=U-4lU_-wJ5QEC&redir_esc=y

Oğuzkan, F. (2001). Çocuk Edebiyatı, Ankara: Anı Yayıncılık,.

Oktay, A. (2000). "Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem". Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 256-261Nas, Recep: Örneklerle Çocuk Edebiyatı, 2.bs., Bursa, Ezgi Yayınevi, 2004.

Pehlivan, Hülya, Oyun ve Ögrenme, Ankara, Anı Yayıncılık, 2005.

Sever, S. (2004). Anadili ediniminde çocuk kitaplarının işlevi, Çoluk Çocuk Dergisi, (36),14,15.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Turla, A. (2014). Okul Öncesi Dönemde Çocuk Edebiyatı. Hedefcs Yayınları. Ankara.

OKUL ÖNCESİ 4-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN OYUNCAK PROFİLLERİNİN İNCELENMESİ

Arzu ÖZYÜREK

Karabük Üniversitesi Sağlık Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü, a.ozyurek@karabuk.edu.tr

N. Ferah YAVUZ

Karabük Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü, n.f.yavuz@hotmail.*com*

ÖZET

Bu çalışmada, okul öncesi 4-6 yaş grubundaki çocukların oyuncak profillerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelindeki çalışmada, okul öncesi 4-6 yaş grubunda çocuğa sahip 100 anne çalışma grubunu oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında anket formu kullanılmış, verilerin analizinde yüzde ve frekans dağılımlarından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin %39'u çocuklarına haftada bir ve %32'si 3-4 ayda %34 ekonomik durumları uygun olduğunda bir oyuncak aldıklarını belirtmişlerdir. Oyuncak alımında %20 çocuğun oyuncağı istemesinin ve %18 oyuncağın fiyatının etkili olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi yaş grubundaki çocukların aynı oyuncaktan çok sayıda sahip oldukları, buna rağmen ailelerin çocuklara oyuncak temininde oyuncağın niteliği konusuna öncelikli olarak dikkat etmedikleri görülmüştür.

Anahtar kelimeler: *Oyuncak, Oyun, Okul Öncesi Dönem.*

Giriş

Oyun çocukların sadece boş kaldıklarında vakitlerini geçirdikleri, oyalandıkları bir etkinlik değildir. Oyun çocukların en doğal öğrenme ortamıdır. Çocuk oyun yoluyla çevresindeki kişiler, olaylar ve durumlar hakkında bilgi edinme, neden sonuç ilişkilerini anlama, değişik sosyal rolleri deneme, duygularını, kaygılarını dışa vurma ve başka nesneler ya da insanlarla ilişkilerini inceleme olanağı bulur. Çocuklar oyunlarına dikkatlerini verip ilgi gösterdikleri zaman, etkin bir öğretim içerisindedirler (Aydın, 2010: 7)

Oyunun, çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri ne kadar önemliyse, aynı şekilde oyun materyalleri de çok önemlidir. Gelişim basamakları boyunca, çocuğun hareketlerine düzen getiren, zihinsel, bedensel ve psiko-sosyal gelişimlerinde yardımcı olan, hayal gücünü ve yaratıcı yeteneklerini geliştiren tüm oyun malzemelerine "oyuncak" adı verilir (Bolışık ve diğ. 2014: 978). Oyuncaklar aileler ve eğitimciler ile çocuk arasında iletişim kurmada, köprü görevi görürler. Okul öncesi dönemde çocuklar oyun malzemelerine büyük ilgi gösterirler **(**Arıkan ve Karaca, 2004: 2). Çocuk, içinde bulunduğu yaş döneminde edindiği becerileri geliştirecek oyuncaklara daha eğilimlidir. Çünkü her yeni edindiği beceri, onun için bir oyundur (Sülü Uğurlu ve diğ. 2012: 880).

Günümüzde oyuncaklar çok çeşitlidir. Farklı maddelerden yapılmış, farklı renklerde ve farklı

özellikte olabilirler. Ancak en iyi oyuncak, çocuğun tekrar tekrar oynamak isteyeceği ve her defasında ona daha çok oyun ve daha fazla haz veren oyuncaktır. Oyuncak çocukta merak uyandırır, kasları çalıştırır, girişimciliği - düş gücünü arttırır ve çocuğu problem çözmeye yönlendirir (Bolışık ve diğ. 2014: 978). Oyuncaklar, çocukların farklı beceriler kazanmasında ve bunları geliştirmesinde, taşıdıkları özellikler temelinde farklı düzeylerde katkı sağlamakta ve etkili olabilmektedir. Örneğin, robotlar, bebekler ve arabalar gibi oyun araçları çocukların çok yönlü beceriler kazanmasını desteklemekte ve tüm gelişim alanlarına katkı sağlamakta sınırlı kalmaktadır. Bloklar, oyun hamuru, legolar gibi materyaller ise çocukların farklı alanlara ilişkin beceriler kazanmalarını daha çok desteklemektedir (Özdemir ve Ramazan, 2012: 2).

Oyun, çocuğa yaşam deneyimi sağlar. Bu deneyim, çocuğun kendini farklı durumlara uyarlamasına yardımcı olur. Ancak her oyun ve oyuncağın beraberinde getirdiği deneyim olumlu değildir. Bu bizi oyuncağın, şiddete götürüp götürmediği tartışmasına sürükler. Oyuncak, firmalarınca da desteklenen bir çok araştırma sonucunda varılan oyuncağın değil, erişkinlerin o oyuncağa yaklaşım ve tutumunun çocuğu şiddete yönelttiğidir. Ancak bir çok başka araştırmacı, şiddet araçlarını simgeleyen oyuncakların, kendi başlarına çocukları etkilediğini savunmaktadır (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004: 40). Bu nedenle doğru oyuncak seçimi çocuk gelişimi açısından çok önemlidir. Doğru oyuncağı seçebilmek için ailenin, çocuğunu çok iyi tanıması, gelişim aşamaları ile bu aşamaların özelliklerini çok iyi bilmesi gerekmektedir**.** Aileler bu dönemde çocuğa oyuncak seçerken çocuğun zihinsel, bilişsel ve psikomotor gelişimine katkıda bulunacak kaliteli ve nitelikli oyuncaklar seçmelidir. Bunun için çocuğun ihtiyaçlarına cevap vermeyen fazla gösterişli ve pahalı oyuncaklar yerine onun kaslarını çalıştıracak, girişimciliğini, hayal gücünü arttıracak, problem çözmeyi ve yaratıcılığını arttıracak, çocuğun yaşına, gelişim düzeyine uygun oyuncaklar tercih edilmelidir (Sülü Uğurlu ve ark, 2012: 880). Oyuncak seçimi rastgele yapılamayacak kadar önemli bir etkinliktir. Oyuncak seçiminde öncelikle dikkat edilecek faktörlerin başında, oyuncağın niteliği, çocuğun yaşı, cinsiyeti ve gelişim seviyesi gelmektedir (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004: 39).Bu noktada anne babaya düşen en büyük görev, alıcı ve öğrenmeye hazır olan çocuğa gelişim özelliklerine uygun, ihtiyaç duyduğu ortamın ve materyallerin sunumudur (Arıkan ve Karaca, 2004: 1).

Çocukların fizyolojik ve psikolojik yönden tüm gelişimlerini etkileyen oyuncakların seçiminde etkili olan faktörlerin belirlenmesi önemlidir. Yetişkinlerin çocuklara oyuncak satın alma davranışlarını birçok faktör etkilemektedir. Çocuğun yaşına ve gelişimine uygun oyuncak seçimini etkileyen kültürel, sosyal ve demografik faktörler ile oyuncak güvenliği konusunda yetişkinlerin tutumları bilinmelidir (Akt: Bolışık ve ark., 2014: 976). Bunların dışında oyuncak seçimini etkileyen diğer bir faktör ise çocuğun cinsiyetidir. Çocukların kendi cinsiyetlerine uygun özellikleri öğrenmelerinde oyun ve oyuncakların önemi büyüktür. Çünkü anne ve babalar çocuklarına cinsiyetlerine uygun oyuncaklar almakta ve onları cinsiyetlerine uygun oyun oynama konusunda etkilemektedirler (Bağçeli Kahraman ve Başal, 2011: 1338). Bu nedenle ailelerin ve öğretmenlerin oyuncak seçiminde dikkat etmeleri gereken bazı esaslar vardır (Pehlivan, 2005: 13). Oyuncaklar; çocuğun yaşına, gelişim düzeyine, ilgi, istek ve ihtiyaçlarına, farklı gelişim alanlarını geliştirmeye yönelik olmalı, farklı türdeki oyunlarda farklı amaçlarla kullanılabilme özelliğine sahip olmalı, yaratıcı faaliyetleri teşvik edici olmalı, hayal gücünü uyarabilmeli, yetişkinin yaptığı işlerde çocuğun da beceri kazanmasına yardımcı olmalı, çocuk tarafından güvenli şekilde kullanılabilecek türde olmalı (boyası çıkan, sivri,-köşeli, kolay kırılabilen-dağılabilen, cam veya plastikten yapılmış, metal parçalar içeren oyuncaklar seçilmemelidir. Çocuklarda saldırganlık duygularını ortaya çıkarıcı türden (tabanca, tüfek, kılıç gibi) olmamalıdır. Kil, su, kum, plasterin, ahşap gibi doğal malzemelerden yapılmış olmalıdır. Yeni oyuncak almak çocukları mutlu eder. Ancak önemli olan yeni oyuncak almak değil, elinde olan oyuncakların onun dikkatini çekmesini sağlamaktır (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004: 39). Pahalı oyuncak iyi oyuncaktır" görüşü her zaman için doğru değildir. Çocuklar su, çamur, tencere, kutu gibi malzemelerle de zevkle oynamaktadır. Önemli olan oyuncağın işlevsel ve yararlı olmasıdır (Turla, Avcı ve Ersoy, 2006: 45). Ayrıca oyuncağın çokluğu değil nitelikli olması da önemlidir. Çocuklara verilecek oyuncakların basit düzeyden başlayıp zora doğru tercih edilmesi gerekir. Çocuklar oynadıkları oyuncaklarda başarılı olduklarını anlamalıdırlar (Arıkan ve Karaca, 2004: 2).

Günümüz koşullarında gerek insanların alım gücünün artması ve gerekse oyuncak materyallerinin daha ucuz olarak temin edilebilmesi, geçmiş yıllara göre çocukların daha fazla oyuncağa sahip olması ile sonuçlanmıştır. Fakat bu durum çocukların oyuncaklarını birincil olarak temin eden anne babaların oyuncak tercihini bilinçli olarak yapıp yapmadığını, çocukların gerçekten gereksinim duyduğu oyuncakların temin edilip edilmediği sorusunu akla getirmektedir. Alan yazın incelendiğinde özel eğitim gereksinimli çocukların oyuncak profillerinin incelendiği (Hamm, Mistrett ve Ruffino, 2006; Özyürek ve Akça, 2015), normal gelişim gösteren çocukların anne babaları veya öğretmenleri oyuncak tercihi ve bunu etkileyen değişkenlerin ele alındığı (Tezel Şahin,1993; Kamaraj, 1996; Onur ve arkadaşları, 1997; Erden, 2001; Adak Özdemir ve Ramazan, 2012). ile çalışmalara rastlanmıştır. Bu araştırmada ise, okul öncesi 4-6 yaş grubu çocuğa sahip anne babaların bakış açılarından, çocukların oyuncak profillerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Çocuklara hangi durumlarda oyuncak alınmaktadır?

Aileler, çocuklara oyuncak alırken nelere dikkat etmektedirler?

Çocuklar, daha çok ne tür oyuncakları tercih etmektedirler?

Çocukların, oyuncak tercihi etkileyen sebepler nelerdir?

Çocuklar, zamanlarının ne kadarını oyuncaklarla geçirmektedirler?

Çocukların sahip olduğu oyuncakların özellikleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Betimsel tarama modelindeki çalışma, bir konuyu kişilerin bakış açısından derinlemesine incelemeyi, ilgili sosyal yapı ve süreçleri ortaya koymayı amaçlayan nitel çalışma olarak planlanmıştır. Çalışmada, bir konu hakkında derinlemesine inceleme yapmaya fırsat veren görüşme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek 2011: 45, 119).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden zaman ve para kaybını önelemek amacıyla elverişli örnekleme yöntemiyle (Büyüköztürk vd, 2013: 80) kendilerine ulaşılabilen, 4-6 yaş grubunda çocuğa sahip 100 anne oluşturmuştur. Annelerin % 6'sı 25 yaş ve altında %34 'ü 26-30 yaş, %33'ü 31-35 yaş , %17'i 36- 40 yaş aralığında, %10'u 40 yaş ve üzerindedir; %13'ü ilkokul, %15'i ortaokul, %33'ü lise, %14'ü önlisans, %25'i lisans mezunudur. Ailelerin %20'si 1500 TL ve altında, %22'i 1600-2000 TL, %15'i 2100-2500 TL, %21'i 2600-3000 TL, %7'si 3100-3500 TL, %15'i 3600TL ve üstü gelire sahiptir. Ailelerin %89'u çekirdek aile ve %11'i ailede anne baba ve çocuklar dışında bireylerin de bulunduğu geniş ailedir. Ailenin 4-6 yaş çocuklarından %70'i bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte ve %55'i kızdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında, araştırmanın amaçları doğrultusunda çocuğa oyuncak alma sıklığı, oyuncak temini ve mevcut oyuncaklarının sorgulandığı sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket, dokuz çocuk gelişimi öğretim elemanı görüşüne sunulmuş ve kapsam geçerliği sağlanmıştır. Araştırmacılar tarafından kendilerine ulaşılan annelerle yüz yüze görüşme yapılarak anket sorularına verdikleri cevaplar işaretlenmiştir. Verilerin analizinde, frekans ve yüzde dağılımlarından yararlanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Tablo 1'de çocuklara hangi durumlarda ve hangi zaman aralığında oyuncak alındığına ilişkin verilerin daağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Oyuncak Alımına İlişkin Bilgilerin Dağılımı

Oyuncak Alım Sıklığı	N	%	Hangi Durumda Yeni Oyuncak Alındığı	N	%
Haftada bir	8	8,0	Ekonomik durum uygun olduğunda	34	34,0
Ayda Bir	39	39,0	Çocuk her istediğinde	13	13,0
3-4 ayda bir	32	32,0	Oyuncak eskidiği zaman	13	13,0
6 ayda bir	15	15,0	Oyuncak kırıldığı zaman	10	10,0
Yılda bir	6	6,0	Diğer	30	30,0

Tablo 1 incelendiğinde annelerin %8'i haftada bir, %39'u ayda bir, %32'i 3-4 ayda bir, %15'i 6 ayda bir, %6'sı yılda bir çocuklarına oyuncak aldıkları; %34'ü ekonomik durumları uygun olduğunda, %13'ü çocuğun oyuncağı eskidiğinde, %10'u oyuncağı kırıldığında ve %13'ü çocuk her istediğinde oyuncak alındığını belirtmişlerdir. Buna göre, ailelerin çocuklarına oyuncak alma sıklıklarının onların ekonomik durumları ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Tablo 2'de çocuklara oyuncak alınırken dikkat edilen hususlara ilişkin verilerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 2. Çocuklara Oyuncak Alırken Dikkat Edilen Hususların Dağılımı

Dikkat Edilen Hususlar	1.sırada	
	N	%
Çocuğun oyuncağı istemesi	20	20,0
Oyuncağın fiyatı	18	18,0
Oyuncağın ham maddesi	12	12,0
Çocuğun cinsiyeti	8	8,0
Oyuncağın yaşına uygun olup olmaması	7	7,0
Oyuncağın dayanıklılığı	6	6,0
Oyuncağın markası	5	5,0
Oyuncak renginin çekiciliği	5	5,0
Oyuncağa ihtiyacı olup olmaması		
Diğer (oyuncağın üretim yeri, eğitsel değeri vb.)	4	4,0
Cevapsız	15	15,0

Tablo 2'ye göre, çocuklara oyuncak alırken dikkat edilen hususlardan çocuğun o oyuncağı istemesi ilk sırada (%20) yer almaktadır. Bunu oyuncağın fiyatı (%18), oyuncağın hammaddesi (%12), çocuğun cinseyiti (%8), oyuncağın çocuğun yaşına uygun olup olmaması (%7), oyuncağın dayanıklılığı (%6), oyuncağın markası ve rengi (%5) izlemektedir. Buna gore, çocuklara oyuncak alırken özellikle çocuğun isteğinin dikatte alındığı ve oyuncağa ilişkin özelliklerin daha sonra geldiği söylenebilir.

Tablo 3'te çocukların, oynamayı tercih ettiklerin oyuncakların dağılımı verilmiştir.

Tablo 3. Çocukların Oynamayı Tercih Ettikleri Oyuncakların Dağılımı

En çok tercih edilen oyuncak	N	%
Araba	34	34,0
Bebek	31	31,0
Çizgi film kahramanı figürü	8	8,0
Eğitici oyuncak	7	7,0
Legolar	5	5,0
Top	4	4,0
Hayvan figürleri	3	3,0
Oyun hamuru	3	3,0
Diğer (Dolgu oyuncaklar, tamir, mutfak malzemeleri vb.)	5	5,0

Tablo 3'e göre çocukların ilk sırada en çok tercih ettiği oyuncak araba (%34), bebek (%31), çizgi film kahramanı figürler (%8), eğitici oyuncak (%7), legolar (%5), top (%4), hayvan figürleri ve oyun hamuru (%3) oluşturmaktadır. Buna gore, çocukların cinsiyetlerinin oyuncak tercihinde etkili olduğu, erkek çocukların araba ve kız çocukların bebekleri ilk sırada tercih ettikleri düşünülebilir.

Tablo 4'te annelere göre çocukların oyuncak tercihini etkileyen nedenlere ilişkin bilgilerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 4. Çocukların Oyuncak Tercihini Etkileyen Sebeplerin Dağılımı

Oyuncak Tercihini Etkileyen Sebepler	N	%
Cinsiyeti	46	46,0
Yaşı	14	14,0
Oyuncağın işlevi	8	8,0
Çocuğun mizacı	7	7,0
Arkadaşları	6	6,0
Kardeşleri	4	4,0
Anne –baba tutumu	2	2,0
Tv. Bilgisayar,vb.	1	13,0
Cevapsız	12	12,0

Tablo 4'e göre, annelerin bakış açısından çocukların oyuncak tercihini etkileyen sebepleri çocuğun cinsiyeti (%46), çocuğun yaşı (%14), oyuncağın işlevi (%8), çocuğun mizacı (%7), arkadaşları (%6), kardeşleri (%4), anne baba tutumları (%2) ve televizyon/bilgisayar gibi teknolojik materyaller (%1) oluşturmaktadır. Buna göre, anneler açısından çocukların oyuncak tercihini etkileyen en önemli sebep çocuğun cinsiyeti ve daha sonra yaşıdır.

Tablo 5'te çocukların mevcut oyuncaklarının sayısal dağılımı verilmiştir.

Tablo 5. Çocukların Mevcut Oyuncaklarının Sayısal Dağılımı*

Oyuncaklar	Adedi	N	%	Oyuncaklar	Adedi	N	%
Top	Yok	3	3,0	Bebek	Yok	41	41,0
	1-3 adet	71	71,0		1-3 adet	38	38,0
	4-6 adet	26	26,0		4-6 adet	21	21,0
Lego seti/takımı	Yok	6	6,0	Müzik aletleri	Yok	35	35,0
	1-3 takım	90	90,0		1-3 adet	56	56,0
	4-6 takım	4	4,0		4-6 adet	9	9,0
Bebek dışında dolgu-peluş oyuncak figürler	Yok	17	17,0	Küçük ahşap ya da plastik figürler-hayvanlar vb.	Yok	21	21,0
	1-3 adet	34	34,0		1-3 adet	25	25,0
	4-6 adet	24	24,0		4-6 adet	20	20,0
	7-9 adet	7	7,0		7-9 adet	5	5,0
	10 ve üzeri	18	18,0		10 ve üzeri	29	29,0
Bebek arabası ya da beşiği	Yok	52	52,0	Küp seti (tahta ya da plastik bloklar)	Yok	38	38,0
	1-3 adet	48	48,0		1-3 adet	62	62,0
Ulaşım araçları	Yok	16	16,0	Yapboz vb. eğitici oyuncak	Yok	12	12,0
	1-3 adet	26	26,0		1-3 adet	54	54,0
	4-6 adet	19	19,0		4-6 adet	21	21,0
	7-9 adet	4	4,0		7-9 adet	6	6,0
	10 ve üzeri	35	35,0		10 ve üzeri	7	7,0
Mutfak eşyaları seti	Yok	42	42,0	Kukla	Yok	72	72,0
	1-3 takım	55	55,0		1-3 adet	24	24,0
	4-6 takım	3	3,0		4-6 adet	4	4,0
Doktor seti	Yok	62	62,0	Tamir seti	Yok	64	64,0
	1-3 takım	38	38,0		1-3 takım	36	36,0

Kuaför seti	Yok	80	80,0	Tablet bilgisayar (model ya da gerçeği)	Yok	40	40,0
	1-3 takım	20	20,0		1-3 adet	60	60,0
Bisiklet	Yok	12	12,0	Tombala, satranç, dama vb oyunlar	Yok	63	63,0
	1-3 adet	88	88,0		1-3 adet	37	37,0
İp	Yok	48	48,0	Scooter	Yok	65	65,0
	1-3 adet	52	52,0		1-3 adet	35	35,0
Kostümler	Yok	75	75,0	Maske veya başlıklar	Yok	68	68,0
	1-3 adet	25	25,0		1-3 adet	32	32,0
Su veya top havuzu	Yok	74	74,0	Oyun evi veya çadır	Yok	63	63,0
	1-3 adet	26	26,0		1-3 adet	37	37,0
Basket potası	Yok	64	64,0	Raket ve top	Yok	70	70,0
	1-3 adet	36	36,0		1-3 adet	30	30,0
Oyun hamuru	Yok	11	11,0	Oyun minderleri veya yastıkları	Yok	52	52,0
	1-3 adet	61	61,0		1-3 adet	38	38,0
	4-6 adet	28	28,0		4-6 adet	10	10,0
Telefon (ev ve cep tlf.)	Yok	40	40,0	Büyük sepet veya leğenler	Yok	28	28,0
	1-3 adet	57	57,0		1-3 adet	72	72,0

*Birden fazla şık işaretlenmiştir.

Tablo 5'te, çocukların en fazla oranda topa sahip olduğu (%97) ve bunu sırası ile lego seti/takımı (%94), oyun hamuru (%89), yapboz gibi eğitici oyuncaklar (%88) izlemektedir. Çocukların en az sahip olduklarının ise kostümler, kukkalar, doktor seti, tamir seti, kuaför seti gibi hayali oyunlara özellikle fırsat veren oyun materyallerinin olduğu görümektedir. Yine çocukların %60'ının tablet bilgisayarı ve %57'sinin telefonu olduğu, oyun evi/çadırı (%37) ve su/top havuzu (%26) gibi büyük boyutlarda oyun materyallerine sahip olduğu da görülmektedir. Çocukların büyük kas motor becerilerini destekleyecek bisiklete sahip olma oranı %88 ipe sahip olma oranı %52 scootere sahip olma oranı %35 raket ve topa sahip olma oranı %30'dur. Ulaşım araçları, bebekler ve dolgu oyuncaklar, küçük ahşap figürler ve yapboz gibi eğitici oyuncaklara çok sayıda sahip olduğukları da dikkat çeken bir diğer noktadır. Buna göre çocukların küçük ve büyük kas motor becerilerini destekleyen oyuncaklar ve eğitici oyuncaklar yanında teknolojik oyuncaklara da sahip oldukları, özellikle tercih ettikleri oyuncakların sayısının adet olarak fazla sayıda olduğu söylenebilir.

Tablo 5'te çocukların gün içerisinde oyuncaklarla oynadıkları süreye ilişkin bilgilerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 5. Çocukların Oyuncaklarla Günlük Oynama Sürenin Dağılımı

Oynanan süre	N	%
1 saatten az	14	14,0
1-2 saat	45	45,0
2-4 saat	31	31,0
4-6 saat	10	10,0

Tablo 5'e göre, gün boyunca çocukların %14'ü 1 saatten az, % 45'i 1-2 saat, %31'i 2-4 saat, %10'u 4-6 saat oyuncakları ile oynamaktadırlar. Buna göre, çocukların %86'sının oyuncaklarla oynayarak geçirdikleri sürenin bir saattten daha fazla olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi 4-6 yaş grubu çocuğa sahip annelerin görüşlerine göre çocukların oyuncak profillerinin incelendiği bu çalışmada, ailelerin çocuklarına oyuncak alma sıklıklarının onların ekonomik durumları ile yakından ilişkili olduğu görülmüştür. Araşırma bulgusu ile benzer olarak, Arıkan ve Karaca (2004) çalışmalarında ailelerin %40'ının ayda bir, %19,4'ünün haftada bir, %11,7'sinin imkan oldukça çocuklarına oyuncak satın aldığını belirlemişlerdir. Özyeşer Cinel (2006) yaptığı araş-

tırmada, üst sosyo ekonomik düzeydeki anne ve babaların alt sosyo ekonomik düzeydeki anne ve babalara oranla çocuklarına daha fazla ve daha sık oyuncak satın aldıklarını saptamıştır. Ayrıca alt sosyo ekonomik düzeydeki anne babaların doğum günü gibi özel günlerde veya ekonomik kaygıları olmadığında, üst sosyo ekonomik düzeydeki anne babaların ise çocuğun ihtiyacı olduğuna inandığında oyuncak aldıklarını saptamıştır. Uğurlu ve arkadaşları (2012) eğitim düzeyi okur-yazar ve ilköğretim mezunu olan annelerin daha çok maddi imkan oldukça, lise ve üniversite mezunu annelerin çocuklarına daha sık oyuncak satın aldıklarını, ayrıca annelerin %35,6'sının çocuğu istediği için oyuncak aldığını, %68,4'ünün oyuncak satın alırken çocuklarının düşüncelerine önem verdiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Bolışık ve arkadaşları (2014) ise, yetişkinlerin %80,9'unun çocuklarına düzensiz aralıklarla ve fazla sayıda oyuncak aldıklarını saptamıştır.

Çalışmada, aileler tarafından çocuklara oyuncak alırken özellikle çocuğun isteğinin dikatte alındığı ve oyuncağa ilişkin özelliklerin daha sonra geldiği belirlenmiştir. Araştırma bulgusu ile benzer olarak, Onur ve arkadaşları (1997) annelerin çocuklarına oyuncak seçerken öncelikle çocuğun isteğini dikkate aldıklarını, oyuncağın çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun olması veya oyuncağın güvenli ve tehlikeli olmamasının ise annelerin oyuncak satın almada göz önüne aldıkları diğer ölçütler olduğunu belirlemişlerdir. Erden ve Alisinanoğlu (2001) da çalımalarında, anne-babaların büyük çoğunluğu çocuklarına oyuncak seçerken çocuğun yaşı, gelişim düzeyi ve ilgisini dikkate aldıklarını belirlemişlerdir. Araştırma bulgularından farklı olarak yapılan bazı çalışmalarda, ailelerin çocuğun oyuncağı istiyor olmasından çok oyuncakların özelliklerini dikkate aldıkları görülmektedir. Bolışık ve arkadaşları (2014), yetişkinlerin oyuncak alımında % 41,5 çocuğun isteğini önemsedikleri, % 58,5 ise çocuğun isteğinin oyuncak seçiminde önemli olmadığını; oyuncağın güvenli olmasını önemseyen yetişkinlerin oranı %88 olarak belirlemişlerdir. Özdemir ve Ramazan (2012) çalışmalarında, annelerin çoğunluğunun alacakları oyuncağın 'sağlıklı-güvenli', 'sağlam', 'eğitici-öğretici' olmasını dikkate aldıklarını belirlemişlerdir. Uğurlu ve arkadaşları (2012), çalışmalarında annelerin %83,6'sının oyuncak satın alırken çocuğun yaşına, %86,4'ünün cinsiyetine dikkat ettiği, %94,8'inin oyuncağın tehlikesiz olmasına, %70,4'ünün fiyatına, %56'sının çocuğun zeka gelişimine katkıda bulunmasına dikkat ettikleri bulunmuştur. Arıkan ve Karaca (2004). çalışmalarında oyuncak satın alırken annelerin %93,1'inin oyuncağın tehlikesiz olmasına, %43,3'ünün fiyatına, %86,7'sinin çocuğunun zeka gelişimine katkıda bulunmasına dikkat ettiklerini, %67,2'si ise oyuncağın güzelliğini önemsediğini belirlemişlerdir (Arıkan ve Karaca, 2004). Özyeşer Cinel (2006) çalışmasında, üst sosyo ekonomik düzeydeki anne babaların çocuklarına oyuncak ve oyun materyali satın alırken 'hareketli' olmasına, alt sosyo ekonomik düzeydeki anne babaların ise oyuncağın 'sesli' olmasına dikkat etme eğiliminde olduğunu belirlemiştir. Alt sosyo ekonomik düzeydeki annelerin %38,6 oyuncağın ekonomik olmasına, %40,3 dayanıklı olmasına ve %39,2 çocuğun cinsiyetine uygun olmasına; üst sosyo ekonomik düzeydeki annelerin ise %69,7 çocuğun yaş ve gelişim düzeyine ve %68,8 çocuğun ilgi ve isteğine uygun olmasına dikkat ettiklerini belirlemiştir. Arıkan ve Karaca (2004) çalışmalarnda annelerin %83,1'inin oyuncak seçerken çocuğunun yaşını ve %82,2'sinin çocuğun cinsiyetini göz önünde bulundurduklarını belirlemişlerdir.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, çocukların cinsiyetlerinin oyuncak tercihinde etkili olduğu, erkek çocukların araba ve kız çocukların bebekleri ilk sırada tercih ettikleri, annelere göre çocukların oyuncak tercihini etkileyen en önemli sebebin çocuğun cinsiyeti ve daha sonra yaşı olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma bulgusundan farklı olarak, Özdemir ve Ramazan (2012) çalışmalarında çocuklara "oyuncak denildiğinde aklına ilk gelen iki oyuncağı söyler misin?" sorusunu sormuşlar ve sonuç olarak kız çocukların ilk sırada tercih ettikleri oyuncakların çoğunlukla 'bebekler', erkek çocukların ise 'taşıtlar' olduğunu belirlemişlerdir. Bağçeli Kahraman ve Başal (2011) çocukların cinsiyetlerinin oyuncak tercihlerinde etkili olduğunu, kız çocukları bebek ve mutfağa ilişkin oyuncakları seçerken erkek çocukların araba, tabanca gibi oyuncakları tercih ettiğini belirlemişlerdir. Özyeşer Cinel (2006) üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının oyuncak satın alma davranışı üzerinde daha çok 'televizyon' ve 'çocuk dergileri' etkili olduğunu, alt sosyo-ekonomik düzeyde ise daha çok 'arkadaşların veya başka çocuklardan görme' durumunun etkili olduğunu saptamıştır.

Çocukların sahip olduğu oyuncaklar incelendiğinde, çocukların küçük ve büyük kas motor becerilerini destekleyen oyuncaklar ve eğitici oyuncaklar yanında teknolojik oyuncaklara da sahip ol-

dukları, özellikle tercih ettikleri oyuncakların sayısının adet olarak fazla sayıda olduğu söylenebilir. Çocukların oyuncaklara sahip olma durumunun, ailenin ekonomik durumu ve anne baba öğrenim durumu gibi değişkenler ile çocuğun yaşı ve cinsiyeti gibi özelliklerinden etkilendiği düşünülse de bir oyuncaktan çok sayıda sahip olma durumunun özellikle çocukların isteği ve ekonomik durum ile yakından ilişkili olduğu düşünülebilir. Yapılan bazı çalışmalar bu görüşü destekler niteliktedir. Caldera ve arkadaşları (1989) çalışmalarında topun kız ve erkek çocuklarının her ikisinin de tercih ettikleri popüler bir oyuncak olduğu, kız çocukların daha çok bebek, erkek çocukların ise arabayla oynamayı tercih ettiklerini belirlemişlerdir (Akt: Uğurlu ve ark., 2012). Onur ve arkadaşları (1997) kız çocuklarının %94'ünün en çok bebekler, hayvanlar, yumuşak oyuncaklara sahip olduklarını, erkek çocuklarının ise %82'sinin oyun malzemeleri, %77'sinin ise minyatür nesnelere sahip olduklarını belirlemişlerdir. Özyeşer Cinel (2006), ilkokul ve ortaokul mezunu anne babaların çocuklarının, anne babası lisans ve yüksek lisans mezunu olanlara göre daha az eğitici oyuncaklara, oyun malzemelerine ve maketlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Çalışmada, çocukların %86'sının oyuncaklarla oynayarak geçirdikleri sürenin bir saattten daha fazla olduğu belirlenmiştir. Özyeşer Cinel (2006) çalışmasında alt sosyo ekonomik düzeydeki çocukların oyuncakları ile günde 1 saatten daha az oynadıklarını belirlemiştir. Oyuncakların çocukların ilgisini çekmiyor olması yanında bu çalışmada annelerin 4-6 yaşındaki çocuklarının %70'inin okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeleri ve evde geçirilen zamanlarının kısıtlı olduğu düşünülebilir. Çocukların televizyon veya bilgisayar gibi teknolojik materyallerle daha fazla zaman geçirdikleri, çok sayıda oyuncağın çocukları sahip olduklarından daha az memnun olmaya ittiği düşünülebilir. Tablo 5'te görüldüğü gibi, çocukların sahip oldukları oyuncakların sayısı ve özellikleri oldukça fazladır. Sahip olunan oyuncaklar ile oyuncaklarla oynama süresinin orantısız olduğu söylenebilir. Bu durum, çocukların oyuncak miktarının onların oyuncakları ile oynama sürelerini olumsuz etkilediğini düşündürmektedir. Burada önemli olan oyuncak miktarı değil, çocukların oyuncakları ile oynayarak geçirdikleri zamanın niteliğidir.

Oyuncaklar, çocukların yakın çevreslerinin düzenlenmesinde ve çocukların dış dünyayı öğrenmelerinde önemli rol oynamaktadırlar. Değişen Dünya ve değişen teknoji ile birlikte çok sayıda ve çok çeşitli malzemelerden oyuncaklar üretilerek çocuklara sunulur olmuştur. Oysa çocukları marka meraklısı ve çok sayıda oyuncak yerine kendi oyuncağını da yapabilen, yaptıklarından zevk alabilen, kaynakları sınırsız şekilde tüketen değil üretici bireyler haline getirebilmek önemlidir (Yalçınkaya, 2005: 484). Sonuç olarak; çocukların istekleri dikkate alınarak veya ekonomik durum elverdiği için çocuklara oyuncak almak yerine daha az sayıda fakat çocuğun gelişim özelliklerine uygun, gelişimini destekleyici, sağlığa zararı dokunmayacak materyallerden yapılmış nitelikli oyuncakların sunulması gerekmektedir. Çok sayıda oyuncağa sahip olmanın, çocukların oyuncaklara karşı ilgisini azaltacağı ve oyuncaklarına değer vermeme ile sonuçlanacağı, her istediği oyuncağın alındığı çocuğun daima yeni bir oyuncak isteyen doyumsuz bir kişilik özelliği geliştirebileceği göz ardı edilmemelidir.

KAYNAKÇA

Adak Özdemir, A. ve Ramazan, O. (2012). Oyuncağa Çocuk, Anne ve Öğretmen Bakış Açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi.* 2 (1), 1–16.

Arıkan, D. ve Karaca, E. (2004). Annelerin Oyuncak Seçimi ile İlgili Bilgi ve Uygulamaları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1-9.

Aydın, A. (2010). *Oyun, Dil, Düşünce*. Ankara: Eğiten Kitap

Bağçeli Kahraman, P. ve Asude Başal, H. (2011). Anne Eğitim Düzeyine Göre Çocuklarin Cinsiyet Kalıpyargıları ile Oyun ve Oyuncak Tercihleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 1335-1354.

Bolışık, B., Bal Yılmaz, H., Yavuz, B. ve Tural Büyük, E. (2014). Yetişkinlerin Çocuklar İçin Oyuncak Seçimine Yönelik Davranışlarının İncelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi,* 3 (4), 976-990.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Egemen, A., Yılmaz, Ö. ve Akil, İ. (2004). Oyun, Oyuncak ve Çocuk. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 39 – 42.

Erden, Ş. (2001). Anaokullarına Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin ve Öğretmenlerinin Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Hamm, E. M., Mistrett, S. G., & Ruffino, A. G. (2006). Play Outcomes and Satisfaction With Toys and Technology of Young Children with Special Needs. *Journal of Special Education Technology*, 21 (1), 29.

Kamaraj, I. (1996). Annelerin, Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yönetici ve Öğretmenlerin Oyuncak Seçimleri. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Onur, B., Çelen, N., Çok, F., Artar, M. ve Şeker Demir, T. (1997). Türkiye"de İki Kentte Annelerin Bakış Açısıyla Çocukların Oyuncak Gereksinmeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 45-74.

Özyeşer Cinel, N. (2006). Farklı Sosyo- Ekonomik Düzeydeki 3-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Anne-Babaların Oyuncak ve Oyun Materyalleri Hakkındaki Görüşlerinin ve Bu Yaş Grubu Çocukların Sahip Oldukları Oyuncak ve Oyun Materyallerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özyürek, A. ve Akça, F. (2015). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Oyuncak Profillerinin İncelenmesi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4 (2), 501-515.

Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sülü Uğurlu, E., Özet, F. ve Ayçiçek, D. (2012). 1-3 Yaş grubu Çocuğu Olan Annelerin Oyuncak Seçimi Konusunda Bilgi ve Uygulamalarının İncelenmesi. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi,* 9 (2), 879-890.

Tezel Şahin, F. (1993). Üç–Altı Yaş Grubu Çocuklarının Anne Babalarının Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Turla, A., Avcı, N. ve Ersoy Ö. (2006). *Oyuncak Seçerken Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler: Çocuklar İçin Erken Uyarıcı Çevre*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Yalçınkaya, T. (2005). Oyuncak Yapımı ve Oyuncak Yapımında Kullanılan Birkaç Malzeme, *Erken* Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (Yay. Haz. M. Sevinç). Ankara: Morpa Kültür Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştirma Yöntemleri*. (8. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okula Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Beceri ve Davranış Problemlerinin Çeşitli Değiskenler Açısından İncelenmesi

Yrd. Doç. Dr. Ertan Görgü

Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişim Bölümü, İstanbul

egorgu@medipol.edu.tr 0535 395 6021

1. GİRİŞ

Çocuğun doğduğu andan itibaren içinde yaşadığı sosyo-kültürel çevreden etkilendiği ve olumlu yönde gelişimi için etrafındaki yetişkinlerden destek görmesinin önemli olduğu, çocukların belirli bir potansiyelle doğduğu ve uygun çevre koşullarında doğuştan getirdikleri potansiyellerini en üst

noktasına kadar geliştirebilmelerinin mümkün olduğu bilinmektedir (Ural, 2003).

Sosyalleşme sürecinin gerçekleştiği ilk yer aile, ikinci yer ise eğitim kurumlarıdır. Ailede bireyin kişiliğinin temelleri oluşur, eğitim kurumlarında ise ana çizgileri belirlenmiş kişiliğin ayrıntıları belirlenip, bireye bilgi ve yetenekler kazandırılır (Tınar, 1996).

Sosyal beceriler, çevresel ve kalıtsal etmenler tarafından şekillenmektedir. Aile, sosyal çevre, akran grubu, okul, öğretmen, kitle iletişim araçları, mizaç ve kültür sosyal becerileri etkileyen değişkenlerden başlıcalarıdır (Dardağan, 2000; Gülay ve Akman, 2009).

Merrell ve ark. (2001) sosyal becerilerinin boyutlarını ayrıntılı bir şekilde sınıflandırabilmek için araştırma yapmışlardır. Öncelikle, kapsamlı alan yazın çalışması sonucunda çocuk ve ergenlerle yürütülmüş 21 araştırma belirlemişlerdir. Bu çalışmaların gözden geçirilmesi için yapılan meta analiz sonucu çocuk ve ergen sosyal becerilerinde beş boyut saptamışlardır. Bu boyutlar ve kapsadıkları beceriler şunlardır:

1. Akran İlişkili Beceriler
2. Kendini Kontrol Etme (self-management) Becerileri
3. Akademik Beceriler
4. Uyma (compliance skills) Becerileri
5. Atılganlık (assertion) Becerileri

Gresham (1988) sosyal beceri yetersizliklerini; beceri yetersizliği, performans yetersizliği, kendini kontrol yetersizliği ve beceriyi ortaya koyma yetersizliği olarak 4 grup içinde sınıflandırmıştır (Akt. Çiftçi ve Sucuoğlu, 2005).

1. Beceri Yetersizliği: Bandura'nın kazanım ya da öğrenme eksikliği olarak belirttiği durumdur. Eğer birey beceriyi daha önce hiç kullanmamışsa ya da hiç kullanmıyorsa bireyin beceriyi kazanmadığı sonucuna ulaşılabilir.
2. Performans Yetersizliği: Performans yetersizliği olan birey, beceriyi nasıl uygulayacağını bilir ancak bu beceriyi yeterli sıklıkta ve uygun zamanda kullanmayabilir.
3. Kendini Kontrol Yetersizliği: Birey, duygusal tepkilerindeki artış yüzünden herhangi bir sosyal beceriyi öğrenemeyebilir.
4. Beceriyi Ortaya Koyma Yetersizliği: Bireyin belleğinde kazanılmış sosyal beceriler bulunduğu, ancak bu becerileri duygusal tepkilerindeki artış nedeniyle sergilemekte güçlük çektiği zaman bu yetersizlikten söz edilebilir.

Problem davranış, bireyin hem kendisine hem de çevresine zarar veren ve içinde bulunduğu toplumun sosyal değerlerine uygun olmadığı için bireyin sosyal ortamların dışında kalmasına neden olan davranışlardır (Kanlıkılıçer, 2005).

Cook, Senders ve Torgerson (1995), problem davranışların nedeni olarak; sosyal beceri eksikligi, uygun rol modelin olmayısı, kendine güven eksikligi, ailenin olumlu destek saglayamaması, çocuk istismarı ve medyadaki siddeti göstermektedir (Akt: Hopp vd., 2000).

Sosyal becerilerdeki yetersizliğin sonuçları üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar düşük sosyal becerilerin, çocuklukta yaşanan zorluklar ve ileri yaşlarda yaşanabilecek uyumsuzluklarla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Akran ilişkileri zayıf ve yetersiz olan çocuklar, psikolojik, davranışsal ve sosyal alanlarda yaşamlarının sonraki döneminde rahatsızlık yaşama eğilimindedirler. Bunlar arasında okul başarısızlığı, şiddet, psikopatoloji ve suça eğilim sayılabilir (Çetin ve ark., 2003).

Sosyal olmayan, saldırgan ve suçlu davranışları sergileyen çocuk ve gençlerin yalnızca temel sosyal beceri yetersizliği değil aynı zamanda başkalarının sosyal girişimlerini düşmanca yorumlama gibi davranışları da sergiledikleri görülmektedir (Tüy, 1999).

Elliot ve Busse (1991); çocuklukta sergilenen sosyal beceri eksikliklerinin, ergenlikteki düşük

sosyal uyum, olumsuz tepki verme, düşük akademik performans, sosyal ve duygusal yetersizlikler şeklinde kendini göstermiş olduğunu belirlemişlerdir. Sosyal beceriler üzerindeki yetersizliğin sonuçları üzerine yapılan araştırmalar düşük sosyal becerilerin çocuklukta yaşanan zorluklar ve ileri yaşlarda yaşanabilecek uyumsuzluklarla ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Bayer, 1996).

Yeterli sosyal becerilere sahip olmayan çocuklar, akran ilişkilerinde daha sıklıkla dışlanmaktadırlar. Sosyal etkileşimler sırasında akranlarınca daha az kabul gören çocuklar, saldırgan ve yıkıcı davranışlar sergileyebilmektedir (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007). Bunun yanısıra, okul performansıyla sosyal beceriler arasında da yakın ilişki vardır. Bazı öğrenciler sosyal becerilerdeki yetersizlikleri nedeniyle akademik başarısızlıklar yaşayabilmekte, çeşitli problem davranışlar sergilemekte ve bunun sonucu olarak da okuldan atılabilmektedir (Elksinin ve Elksinin, 1998). Erken dönem davranış problemleri ögrenci-ögretmen ilişkisinde olduğu kadar daha sonraki yıllardaki okul performansının öncülügünde de önemli bir rol oynar. Çocukların okul yıllarındaki başarıları onların okuldaki performansları ve davranışları ile ölçülür (DiLalla, Marcus ve Wright-Phillips, 2004).

Merrel vd., (2001), Worden, (2002) ve Denham ve Weisberg (2005) gibi daha bir çok egitimci okulöncesi dönemdeki sosyal beceri eksikliginin sonraki yıllarda problem davranısların ortaya çıkması arasındaki yüksek iliskiden söz etmektedirler. Bu bağlamda öncelikle problem davranışların sosyal becerilerle olan ilişkisinin irdelenmesi gerekmektedir. Araştırmalar çocukluk yıllarındaki sosyal beceri eksikliği ve zayıf sosyal destek ile ergenlik döneminde çocukluk ve gençlik döneminde sık suç isleme ve psikolojik problemler nedeniyle psikiyatri servislerine gönderilme oranı arasında iliski olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal, duygusal ve davranışsal problemlerin önlenmesi hem eğitimciler hem de saglık alanında çalısan profesyonellerin arasında önem kazanmış bulunmaktadır (Merrel vd., 2001). Bu bağlamda sosyal becerilerin kazanılmasının, çocuğun gelecekteki yasam kalitesini belirledigini söyleyebilmek mümkündür. Sosyal beceriler ögrenme ile geliştirilebilmektedir (Worden, 2002).

Bu çalışmada okula devam etmekte olan 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve davranış problemleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2012-2013 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasında anaokuluna ve ilköğretime devam etmekte olan 5-6 yaşındaki 160 çocuk oluşturmuştur.

Tablo 2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Okullar	f	%
Galatasaray İlköğretim Okulu	40	25,0
Gülen Üstünel Anaokulu	15	9,4
Cihangir İlköğretim Okulu	25	15,6
Rami İlkokulu	15	9,4
75. Yıl Yeşilpınar İlkokulu	40	25,0
Taksim İlkokulu	25	15,6
Toplam	160	100,0

Veri Toplama Araçları

Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarden Behaviour Scales (PKBS–2)

Bu ölçek, okul öncesi dönemde 3–6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla 1994 yılında Kenneth W.Merrell tarafından geliştirilmiş; 2003 yılında ölçek tekrar gözden geçirilerek 3–6 yaş arası toplam 3317 çocuk ile norm çalışması yapılmıştır. Ölçekte toplam 76 madde bulunmakta ve maddeler " Hiç, Bazen, Sıklıkla, Nadiren" seçeneklerini içeren Likert tipi

dörtlü derecelendirme ile ölçülmektedir. Ölçeği uygulama süresi 10–12 dk. arasında değişmektedir. Ölçeğin İngilizce formunda iç tutarlılık kat sayısı Sosyal Beceri ve Problem Davranış ölçekleri için .90 ve .97 ; her iki ölçeğin alt boyutlarında ise .81 ve .95 dir. PKBS–2, öğretmenler, yardımcı öğretmenler, aileler, sosyal hizmet uzmanları tarafından rahatlıkla kullanılabilmektedir.

PKBS–2, "Sosyal Beceri" ve "Problem Davranış Ölçeği" olmak üzere birbirinden bağımsız iki ölçekten oluşmaktadır.

Sosyal Beceri Ölçeği (Social Skills Scale): Sosyal Beceri Ölçeği, " Sosyal işbirliği, Sosyal Etkileşim ve Sosyal Bağımsızlık" olmak üzere üç alt kategoriden oluşmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeğinde toplam 34 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması sosyal beceriler açısından olumlu olarak değerlendirilmektedir.

Problem Davranış Ölçeği (Problem Behaviour Scale): Problem Davranış Ölçeği; "İçe Yönelim Problem Davranışlar ve Dışa Yönelim Problem Davranışlar" olmak üzere iki alt ölçeğe sahiptir. Problem Davranış Ölçeğinde toplam 42 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanın düşük olması problem davranışlar açısından olumlu olarak değerlendirilmektedir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik –güvenilirlik çalışması: PKBS-2'nin Türkçe 'ye uyarlanması ile ilgili çalışmalar 8 dil uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin İngilizceden Türkçeye çevrilmesi; Türkçeden İngilizce 'ye çevrilmesi, gerçekleştirilmiştir. Her iki dildeki formlarının dil uzmanları tarafından karşılaştırılarak anlam karşılıklarına bakılmış, Türkçe ve İngilizce formlar arasında anlam farklılığı olmadığı belirlenmiştir. Son olarak maddelerin İngilizce ve Türkçe anlam karşılıkları dikkate alınarak tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak maddelere son şekli verilmiştir.

Ölçeğin Türk çocukları için geçerlik ve güvenirlik çalışması Saide Özbey tarafından yapılmıştır.

Sosyal Beceri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları esnasında yapılan faktör döndürme ve faktör analizi sonucunda orijinal formdan 11 madde çıkarılmıştır (Özbey, 2009). Bu haliyle Türkçe form "11 maddeden oluşan Sosyal İşbirliği, 8 maddeden oluşan Sosyal Etkileşim ve 4 maddeden oluşan Sosyal Bağımsızlık" olmak üzere toplam 23 maddelik üç faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör için yapı güvenirliği .96, açıklanan varyans .67; ikinci faktör için yapı güvenirliği .91, açıklanan varyans .52; üçüncü faktör için yapı güvenirliği .88, açıklanan varyans .64 olarak saptanmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği'nin birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .92, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .88, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .88; Sosyal Beceri Ölçeği'nin toplam Cronbach Alfa değeri ise .94, olarak bulunmuştur (Özbey, 2009)

Problem Davranış Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları esnasında yapılan faktör döndürme ve faktör analizi sonucunda orijinal formdan 15 madde çıkarılmıştır. Bu haliyle Türkçe form, "16 maddeden oluşan Dışa Yönelim, 5 maddeden oluşan İçe Yönelim, 3 maddeden oluşan Anti-sosyal ve 3 maddeden oluşan Ben Merkezci" olmak üzere toplam 27 maddelik dört faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör için yapı güvenirliği .96, açıklanan varyans .62; ikinci faktör için yapı güvenirliği .90, açıklanan varyans .65, üçüncü faktör için yapı güvenirliği .89, açıklanan varyans .73, dördüncü faktör için yapı güvenirliği .75, açıklanan varyans .51 olarak saptanmıştır. Problem Davranış Ölçeği birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .95, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .87, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .81, dördüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .72; Problem Davranış Ölçeği toplam Cronbach Alfa değeri ise .96 olarak bulunmuştur (Alisinanoğlu ve Özbey, 2009).

Bu sonuçlara göre ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

İşlem Yolu

Veri toplamak amacıyla 2012–2013 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış ve okullarla ayrıca görüşme yapılmıştır. Okullardaki öğrencilerin annelerine araştırmanın amacıyla ilgili kısa bir bilgilendirme yazısı ve Kişisel Bilgi Formu gönderilmiştir. Formu doldurup geri gönderenlerin çocukları için öğretmenleri tarafından PKBS–2 ölçeği değerlendirilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Veriler, SPSS 15.0 ile çözümlenmiştir. Çocukların sosyal beceri ve davranış problemlerinin çeşitli değişkenler açısından fark oluşturup oluşturmadığına Kuruskal Wallis ve Mann Whitney-U Testleri ile sınanmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 3.1. Sosyal Beceri Toplam ve Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Çocukların Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	Kız	84	77,70	6527,00			
	Erkek	76	83,59	6353,00	2957,000	-,80	,420
	Toplam	160					
Davranış Problemi	Kız	84	80,98	6802,00			
	Erkek	76	79,97	6078,00	3152,000	-,13	,891
	Toplam	160					

Tablo 3.1.'de çocukların toplam sosyal beceri ve toplam davranış problemleri puanlarının cinsiyete göre dağılımları görülmektedir. Buna göre sosyal beceri ve davranış problemleri toplam puanları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır (p>,420 ve ,890).

Tablo 3.2. Sosyal Beceri Toplam ve Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Çocukların Eğitime Devam Etme Süreleri Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	*SO*	X^2	*sd*	*p*
Sosyal Beceri	Üç Yıl ve Üzeri	36	101,69			
	İki Yıl	58	73,23			
	Bir Yıl	50	70,60	12,023	3	,007
	Bir Yıldan Az	16	90,09			
	Toplam	160				
Davranış Problemi	Üç Yıl ve Üzeri	36	69,29			
	İki Yıl	58	83,31			
	Bir Yıl	50	89,20	5,220	3	,156
	Bir Yıldan Az	16	68,34			
	Toplam	160				

Tablo 3.2.'de Çocukların sosyal beceri toplam ve davranış problemleri toplam puanlarının eğitime devam etme süreleri değişkenine göre dağılımları görülmektedir. Buna göre çocukların davranış problemleri okula devam etme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p=,156). Sosyal beceri düzeyleri ise farklılaşmaktadır (p<,05). Bu farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Tablo 3.3. Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Çocukların Eğitime Devam Etme Süreleri Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	3 Yıl ve Üzeri	36	53,01	1908,50			
	1 Yıl	50	36,65	1832,50	557,500	-3,01	,003*
	Toplam	86					

Tablo 3.3. incelendiğinde çocukların okula devam etme süresi değişkenine göre sosyal beceri toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (U=557,500, p < .05). Okula 3 yıl ve üzeri devam eden çocukların sosyal beceri toplam puanlarının okula 1 yıl devam eden çocukların sosyal beceri toplam puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 3.4. Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Çocukların Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süreleri Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	3 Yıl ve Üzeri	36	58,15	2093,50			
	2 Yıl	58	40,89	2371,50	660,500	-2,99	,003
	Toplam	94					

Tablo 3.4. incelendiğinde çocukların okula devam etme süresi değişkenine göre sosyal beceri toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (U=660,500, p < .05). Okula 3 yıl ve üzeri devam eden çocukların sosyal beceri toplam puanlarının okula 1 yıl devam eden çocukların sosyal beceri toplam puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 3.5. Sosyal Beceri Toplam ve Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Çocuklara Doğumdan Sonra İlk Bir Yıl Kimin Baktığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	*SO*	X^2	*sd*	*p*
Sosyal Beceri	Anne	93	74,66			
	Anne Baba Birlikte	32	73,38	10,238	2	,006
	Diğer	35	102,54			
	Toplam	160				
Davranış Problemleri	Anne	93	84,11			
	Anne Baba Birlikte	32	93,39	10,560	2	,005
	Diğer	35	59,13			
	Toplam	160				

Tablo 3.5.'da Çocukların sosyal beceri toplam ve davranış problemleri toplam puanlarının doğumdan sonra ilk 1 yıl boyunca çocuğa kimin baktığı değişkenine göre dağılımları görülmektedir. Buna göre çocukların sosyal beceri toplam puanlarında doğumdan sonraki ilk 1 yıl boyunca çocuğa kimin baktığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (X2=10,238, p< .05). Ayrıca çocukların davranış problemleri toplam puanlarında doğumdan sonraki ilk 1 yıl boyunca çocuğa kimin baktığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (X2=10,560, p< .05). Ortaya çıkan bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Çocuklara Doğumdan Sonra İlk Bir Yıl Kimin Baktığı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	Anne	93	58,31	5423,00			
	Diğer	35	80,94	2833,00	1052,000	-3,09	,002
	Toplam	128					

Tablo 3.6. incelendiğinde çocuklara doğumdan sonraki ilk 1 yıl kimin baktığı değişkenine göre sosyal beceri toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (U=1052,000, p< .05). Doğumdan sonraki ilk 1 yıl süresince diğer bireyler tarafından bakılan çocukların sosyal beceri toplam puanlarının doğumdan sonraki ilk 1 yıl süresince annesi tarafından bakılan çocukların sosyal beceri toplam puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür

Tablo 3.7. Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Çocuklara Doğumdan Sonra İlk Bir Yıl Kimin Baktığı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	Anne-Baba Birlikte	32	27,88	892,00			
	Diğer	35	39,60	1386,00	364,000	-2,47	,013
	Toplam	67					

Tablo 3.7. incelendiğinde çocuklara doğumdan sonraki ilk 1 yıl kimin baktığı değişkenine göre sosyal beceri toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (U=364,000, p < .05). Doğumdan sonraki ilk 1 yıl süresince diğer bireyler tarafından bakılan çocukların sosyal beceri toplam puanlarının doğumdan sonraki ilk 1 yıl süresince anne-babası tarafından bakılan çocukların sosyal beceri toplam puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 3.8. Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Çocuklara Doğumdan Sonra İlk Bir Yıl Kimin Baktığı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Davranış Problemleri	Anne	93	70,30	6538,00			
	Diğer	35	49,09	1718,00	1088,000	-2,90	,004
	Toplam	128					

Tablo 3.8.'da çocuklara doğumdan sonraki ilk 1 yıl kimin baktığı değişkenine göre davranış problemleri puanlarının gruplararası karşılaştırması için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre ilk 1 yıl boyunca sadece anne tarafından bakılan çocukların "diğer kişiler" grubu tarafından bakılan çocuklara göre davranış problemleri puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır (U=1088,000, p<.05). Bu fark "diğer" grubun lehinedir. Bir başka deyişle ilk 1 yıl boyunca anneleri tarafından bakılan çocuklar daha düşük davranış problemleri puanlarına sahiptirler.

Tablo 3.9. Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Çocuklara Doğumdan Sonra İlk Bir Yıl Kimin Baktığı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Davranış Problemleri	Anne-Baba Birlikte	32	40,52	1296,50			
	Diğer	35	28,04	981,50	351,500	-2,62	,009
	Toplam	67					

Tablo 3.9.'da çocuklara doğumdan sonraki ilk 1 yıl kimin baktığı değişkenine göre davranış problemleri puanlarının gruplararası karşılaştırması için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre ilk 1 yıl boyunca sadece anne-baba tarafından bakılan çocukların "diğer kişiler" grup tarafından bakılan çocuklara göre davranış problemleri puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır (U=351,500, p<.05). Bu fark "diğer" grubun lehinedir. Bir başka deyişle ilk 1 yıl boyunca diğer kişiler tarafından bakılan çocuklar anne-babaları tarafından bakılan çocuklara göre daha düşük davranış problemleri puanlarına sahiptirler.

Tablo 3.10. Sosyal Beceri Toplam ve Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	*SO*	X^2	*sd*	*p*
Sosyal Beceri	25-28	18	53,86			
	29-32	34	70,03			
	33-37	62	78,48	17,282	3	,001
	37 ve üstü	46	101,38			
	Toplam	160				
Davranış Problemi	25-28	18	109,78			
	29-32	34	87,43			
	33-37	62	81,89	15,399	3	,002
	37 ve üstü	46	62,05			
	Toplam	160				

Tablo 3.10.'de Çocukların sosyal beceri toplam ve davranış problemleri toplam puanlarının annenin yaşı değişkenine göre dağılımları görülmektedir. Buna göre çocukların sosyal beceri toplam puanları annenin yaşı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (X2=17.282, p<.05). Ayrıca çocukların davranış problemleri toplam puanları da annenin yaşı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (X2=15,399, p<.05). Bu farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Tablo 3.11. Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	25-28	18	30,78	554,00			
	33-36	62	43,32	2686,00	383,000	-2,02	,043
	Toplam	80					

Tablo 3.11.'de anne yaşı değişkenine göre çocukların sosyal becerileri için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre anne yaş aralığı 33-36 olan çocukların sosyal beceri puanları anne yaş aralığı 25-28 olan çocuklara göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (U=383,000, p<.05). Bu fark 33-36 olan grubun lehinedir. Bir başka deyişle anne yaş aralığı 33-36 olan çocukların sosyal beceri puanları ortalaması anne yaşı 25-28 olan çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 3.12. Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	25-28	18	19,89	358,00	187,000	-3,42	,001
	37 ve üstü	46	37,43	1722,00			
	Toplam	64					

Tablo 3.12.'de anne yaşı değişkenine göre çocukların sosyal becerileri için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre anne yaş aralığı 37 ve üstü olan çocukların sosyal beceri puanları anne yaş aralığı 25-28 olan çocuklara göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (U=187,000, p<.05). Bu fark 37 ve üstü olan grubun lehinedir. Bir başka deyişle anne yaş aralığı 37 ve üstü olan çocukların sosyal beceri puanları ortalaması anne yaşı 25-28 olan çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 3.13. Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	29-32	34	31,24	1062,00	467,000	-3,09	,002
	37 ve üstü	46	47,35	2178,00			
	Toplam	80					

Tablo 3.13.'de anne yaşı değişkenine göre çocukların sosyal becerileri için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre anne yaş aralığı 37 ve üstü olan çocukların sosyal beceri puanları anne yaş aralığı 29-32 olan çocuklara göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (U= 467,000, p<.05). Bu fark 37 ve üstü olan grubun lehinedir. Bir başka anne yaş aralığı 37 ve üstü olan çocukların sosyal beceri puanları ortalaması anne yaşı 29-32 olan çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 3.14. Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	33-36	62	47,75	2960,50	1007,500	-2,62	,009
	37 ve üstü	46	63,60	2925,50			
	Toplam	108					

Tablo 3.14.'de anne yaşı değişkenine göre çocukların sosyal becerileri için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre anne yaş aralığı 37 ve üstü olan çocukların sosyal beceri puanları anne yaş aralığı 33-36 olan çocuklara göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (U=1007,500, p<.05). Bu fark 37 ve üstü olan grubun lehinedir. Bir başka anne yaş aralığı 37 ve üstü olan çocukların sosyal beceri puanları ortalaması anne yaşı 33-36 olan çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 3.15. Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Davranış Problemleri	25-28	18	52,19	939,50			
	33-36	62	37,10	2300,50	347,500	-2,43	,015
	Toplam	80					

Tablo 3.16.'da anne yaşı değişkenine göre çocukların davranış problemleri için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre anne yaş aralığı 33-36 olan çocukların davranış problemleri puanları anne yaş aralığı 25-28 olan çocuklara göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (U=347,500, p<.05). Bu fark 33-36 olan grubun lehinedir. Bir başka deyişle anne yaş aralığı 33-36 olan çocukların davranış problemleri puanları ortalaması anne yaşı 25-28 olan çocuklara göre anlamlı olarak daha düşüktür.

Tablo 3.16. Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Davranış Problemleri	25-28	18	44,89	808,00			
	37 ve üstü	46	27,65	1272,00	191,000	-3,34	,001
	Toplam	64					

Tablo 3.16.'de anne yaşı değişkenine göre çocukların davranış problemleri için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre anne yaş aralığı 37 ve üstü olan çocukların davranış problemleri puanları anne yaş aralığı 25-28 olan çocuklara göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (U=191,000, p<.05). Bu fark 37 ve üstü olan grubun lehinedir. Bir başka deyişle anne yaş aralığı 37 ve üstü olan çocukların davranış problemleri puanları ortalaması anne yaşı 25-28 olan çocuklara göre anlamlı olarak daha düşüktür.

Tablo 3.17. Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Davranış Problemleri	29-32	34	47,90	1628,50			
	37 ve üstü	46	35,03	1611,50	530,500	-2,45	,014
	Toplam	80					

Tablo 3.17.'de anne yaşı değişkenine göre çocukların davranış problemleri için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre anne yaş aralığı 37 ve üstü olan çocukların davranış problemleri puanları anne yaş aralığı 29-32 olan çocuklara göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (U=530,500, p<.05). Bu fark 37 ve üstü olan grubun lehinedir. Bir başka deyişle anne yaş aralığı 37 ve üstü olan çocukların davranış problemleri puanları ortalaması anne yaşı 29-32 olan çocuklara göre anlamlı olarak daha düşüktür.

Tablo 3.18. Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Davranış Problemleri	32-36	62	60,53	3753,00			
	37 ve üstü	46	46,37	2133,00	1052,000	-2,33	,020
	Toplam	108					

Tablo 3.18.'da anne yaşı değişkenine göre çocukların davranış problemleri için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre anne yaş aralığı 37 ve üstü olan çocukların davranış problemleri puanları anne yaş aralığı 32-36 olan çocuklara göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (U= 1052,000, p<.05). Bu fark 37 ve üstü olan grubun lehinedir. Bir başka deyişle anne yaş aralığı 37 ve üstü olan çocukların davranış problemleri puanları ortalaması anne yaşı 32-36 olan çocuklara göre anlamlı olarak daha düşüktür.

Tablo 3.19. Sosyal Beceri Toplam ve Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	*SO*	X^2	*sd*	*p*
Sosyal Beceri	İlköğretim	30	64,42	19,436	2	,000
	Lise	61	67,57			
	Yüksek Öğrenim	69	98,93			
	Toplam	160				
Davranış Problemi	İlköğretim	30	96,88	25,758	2	,000
	Lise	61	96,51			
	Yüksek Öğrenim	69	59,22			
	Toplam	160				

Tablo 3.19.'de Çocukların sosyal beceri toplam ve davranış problemleri toplam puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre dağılımları görülmektedir. Buna göre çocukların sosyal beceri puanları annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (X2=19,436, <.05). Ayrıca çocukların davranış problemleri toplam puanları da annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (X2=25,758, <.05). Bu farkların hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Tablo 3.20. Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	İlköğretim	30	34,88	1046,50	581,500	-3,47	,001
	Yüksek Öğrenim	69	56,57	3903,50			
	Toplam	99					

Tablo 4.20.'de anne eğitim durumu değişkenine göre çocukların sosyal becerileri için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre anne eğitim durumu ilköğretim olan çocuklar ile anne eğitim durumu yükseköğrenim olan çocukların sosyal beceri puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır (U=581,500, p<.05). Bu fark anneleri yükseköğrenimden mezun olan grubun lehinedir. Bir başka deyişle anneleri yükseköğrenimden mezun olan çocuklar anneleri ilköğretimden mezun olan çocuklardan daha yüksek sosyal beceri puanlarına sahiptirler.

Tablo 3.21. Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	Lise	61	52,09	3177,50	1286,500	-3,84	,000
	Yüksek Öğrenim	69	77,36	5337,50			
	Toplam	130					

Tablo 3.21.'de anne eğitim durumu değişkenine göre çocukların sosyal becerileri için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre anne eğitim durumu lise olan çocuklar ile anne eğitim durumu yükseköğrenim olan çocukların sosyal beceri puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır (U=1286,500, p<.05). Bu fark anneleri yükseköğrenimden mezun olan grubun lehinedir. Bir başka deyişle anneleri yükseköğrenimden mezun olan çocuklar anneleri liseden mezun olan çocuklardan daha yüksek sosyal beceri puanlarına sahiptirler.

Tablo 3.22. Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Davranış Problemleri	İlköğretim	30	65,75	1972,50			
	Yüksek Öğrenim	69	43,15	2977,50	562,500	-3,61	,000
	Toplam	99					

Tablo 3.22.'de anne eğitim durumu değişkenine göre çocukların davranış problemleri için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre anne eğitim durumu ilköğretim olan çocuklar ile anne eğitim durumu yükseköğrenim olan çocukların davranış problemleri puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır (U=562,500, p<.05). Bu fark anneleri yükseköğrenimden mezun olan grubun lehinedir. Bir başka deyişle anneleri yükseköğrenimden mezun olan çocuklar anneleri ilköğretimden mezun olan çocuklardan daha düşük davranış problemleri puanlarına sahiptirler.

Tablo 3.23. Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Davranış Problemleri	Lise	61	81,82	4991,00			
	Yüksek Öğrenim	69	51,07	3524,00	1109,000	-4,66	,000
	Toplam	130					

Tablo 3.23.'de anne eğitim durumu değişkenine göre çocukların davranış problemleri için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre anne eğitim durumu lise olan çocuklar ile anne eğitim durumu yükseköğrenim olan çocukların davranış problemleri puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır (U=1109,000 p<.05). Bu fark anneleri yükseköğrenimden mezun olan grubun lehinedir. Bir başka deyişle anneleri yükseköğrenimden mezun olan çocuklar anneleri liseden mezun olan çocuklardan daha düşük davranış problemleri puanlarına sahiptirler.

Tablo 3.24. Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Annenin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	Çalışıyor	92	81,63	7509,50			
	Çalışmıyor	68	78,98	5370,50	3024,500	-,35	,720
	Toplam	160					

Tablo 3.24.'de çocukların sosyal beceri toplam puanlarının annenin çalışma değişkenine göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre çocukların sosyal beceri toplam puanları ile annenin çalışma durumu arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur.

Tablo 3.25. Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Davranış Problemleri	Çalışıyor	92	73,91	6799,50			
	Çalışmıyor	68	89,42	6080,50	2521,500	-2,10	,036
	Toplam	160					

Tablo 3.25.'de çocukların davranış problemleri toplam puanlarının annenin çalışma durumu değişkenine göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre çocukların davranış problemleri annenin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı olarak bir farklılaşmaktadır (U=2521,500, p<.05). Bu fark anneleri çalışan çocukların lehinedir. Bir başka deyişle anneleri çalışan çocukların davranış problemleri toplam puanları, anneleri çalışmayan çocukların davranış problemleri toplam puanlarından daha düşüktür.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda sosyal beceri ve davranış problemleri toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Araştırmalar incelendiğinde sosyal becerilerin cinsiyete göre değiştiğini gösterir çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu araştırmaların büyük çoğunluğu kız çocuklarının sosyal becerilerinin erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu yönündedir (Öztürk 2008, Özbey 2009, DiPrete ve Jennings 2009, Pekdoğan 2011, Seven 2006, Seven 2008, Gültekin-Elibol 2008, Bülbül-Ece 2008, Atılgan 2001, Dervişoğlu 2007, Wentzel ve Erdley 1993, Alsararieh 2013). Bazı araştırmacılar ise cinsiyet açısından kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır (Bilek 2011, Tunçeli 2012, Akman ve ark. 2011, Özdemir 2012). Ayrıca erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha yüksek sosyal beceriler gösterdiği tespit edildiği de belirlenmiştir (Kapıkıran, İvrendi ve Adak 2006). Araştırmada çocukların cinsiyetlerinin onların davranış problemlerine etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde erkek çocuklarının kızlara göre daha yüksek davranış problemleri gösterdiklerini belirten araştırmalar vardır (Özbey, 2009; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Dervişoğlu, 2007; Wentzel ve Erdley 1993; Elibol, 2008; Cohn, 1990). Bu sonuç ailelerin çocuklarını yetiştirirken sosyal gelişim ve davranış problemlerinde cinsiyet açısından farklı bir tutum içinde olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Çocukların davranış problemlerinin okula devam etme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulguyu destekleyen araştırmalar (Elibol 2008, Dervişoğlu 2008) olduğu gibi bazı çalışmalar ise (Özbey ve Alisinanoğlu 2009, Özbey 2009) okula yeni başlayan çocukların okula daha önce gitmiş çocuklara göre daha az problem davranışlara sahip olduğunu göstermiştir.

Okula devam etme süresine göre çocukların sosyal beceri düzeyleri ise farklılaşmaktadır. Araştırmada 3 yıl ve üzeri okula devam edenlerin diğer gruplardan anlamlı daha yüksek sosyal beceri skorları aldığı görülmüştür. Bu bulguları destekleyen çok sayıda araştırma (Elibol 2008, Günindi 2008, Dervişoğlu 2007, Erten 2012, Atılgan 2001, Dinç ve Gültekin 2003, Özbek 2003, Pekdoğan 2011, Özbey 2009) mevcuttur. Okul öncesi eğitim çocuklar için sosyal becerilerini bir eğitimci eşliğinde geliştirme olanağı sunar. Okul öncesi kurumlar hem serbest etkinliklerle çocukların sosyal becerilerini kendilerinin geliştirmesine olanak verirken hem de yapılandırılmış programlarla çocukların sosyal gelişimlerini destekler. Buna bağlı olarak çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi arttıkça sosyal becerilerinin artttığı şeklinde yorumlanmıştır.

Çocukların sosyal beceri toplam ve davranış problemleri toplam puanlarının doğumdan sonra ilk 1 yıl boyunca çocuğa kimin baktığı değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur. Doğumdan sonraki ilk 1 yıl süresince "diğer" bireyler tarafından bakılan çocukların anne ve anne-baba birlikte bakılan çocuklara göre sosyal becerileri daha yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde doğumdan sonraki ilk 1 yıl "diğer" kişiler tarafından bakılan çocukların davranış problemleri puanları da anne ve anne-baba birlikte bakılan çocuklardan daha düşük tespit edlmiştir. Bu durum "diğer" kişilerin (anneanne, babaanne, teyze, hala gibi) anne ve babalara göre çocuklarıın sosyal gelişimleriyle daha ilgili oldukları

ve problem davranışlar konusunda da daha sınır koyucu oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Anne ve babaların çocuklarıyla ilişkilerinde "diğer" gruptaki kişiler gibi bağımsız davranamadıkları ve çocukların davranış problemlerine müsade etmiş olabilecekleri düşünülmüştür.

Annenin yaşı değişkenine göre çocukların sosyal beceri ve davranış problemlerinin farklılaştığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre yaşı 37 ve üstü olan annelerin çocukları daha düşük yaş gruplarındaki annelerin çocuklarının tümünden ve yaşı 33-36 olan annelerin çocukları kendinden daha düşük tüm yaş gruplarındaki annelerin çocuklarından daha yüksek sosyal becerilere ve daha az problem davranışlara sahip oldukları bulunmuştur. Sosyal beceri değişkenini incelediğimizde araştırma sonucuyla benzer bulgular gösteren başka araştırmalar bulunmaktadır (Dervişoğlu 2007, Özdemir 2012). Bu durum annelerin yaşlarının yükselmesiyle birlikte çocukların sosyal gelişimlerini destekleyecek bilgi ve becerileri edinmiş olabilecekleri yönünde yorumlanmıştır. Aynı şekilde davranış problemleri değişkeninde de araştırma sonuçlarını destekler başka araştırmaya (Dervişoğlu 2007) rastlanmıştır. Annelerin yaşları büyüdükçe çocukların davranış problemleriyle daha kolay başa çıktıkları ya da davranış promlemlerinin ortaya çıkmasını engelleyecek bilgi ve deneyime sahip olabilecekleri şeklinde yorumlanmıştır.

Anne eğitim değişkenine göre çocukların sosyal beceri ve davranış problemlerinin farklılaştığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre üniversiteden mezun olan annelerin çocuklarının lise ve ilköğretimden mezun olan annelerin çocuklarına göre daha yüksek sosyal becerilere ve daha düşük davranış problemlerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde anne eğitim seviyesinin yükselmesiyle çocukların sosyal becerilerinin arttığını gösterir araştırmalar mevcuttur (Seven 2008, Günindi 2008, Dervişoğlu 2007, Atılgan 2011, Tunçeli 2012, Seven 2006, Bilek 2011) fakat az sayıda da olsa bazı çalışmalar anne eğitim düzeyi ile çocukların sosyal gelişimleri arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir (Elibol 2008, Bülbül-Ece 2008, Özbey ve Alisinanoğlu 2009). Araştırmamızda üniversite mezunu olan annelerin çocukları diğer eğitim seviyelerindeki annelerin çocuklarından daha yüksek skorlar almışlardır. Bu durum özellikle üniversite eğitiminin anneleri çocukların eğitimi konusunda daha bilgili ve duyarlı olmaları ve çocuklarının gelişim alanlarını daha destekleyici ya da destekleyici olanaklar sunmak konusunda bilgilendirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Çocukların davranış problemlerine baktığımız da ise aynı şekilde üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının daha düşük skorlar aldığı görülmektedir. Literatürdeki ilgili araştırmalara baktığımızda ise anne eğitimi ile davranış problemleri arasında bir ilişki olmadığını gösterir araştırmalar mevcuttur (Elibol 2008, Bülbül-Ece 2008, Özbey ve Alisinanoğlu 2009). Bu sonuçlar üniversite mezunu annelerin çocukların davranış sorunlarıyla daha iyi başettikleri ve bu sorunların yerleşmesine olanak vermedikleri ya da daha etkili iletişim yolları kullanmaları nedeniyle çocuklarda davranış sorunları görülmediği şeklinde yorumlanabilir.

Anne çalışma durumuna göre çocukların sosyal becerileri farklılaşmamaktadır. Davranış problemleri ise farklılaşmaktadır. Buna göre çalışan annelerin çocuklarının çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha az davranış problemi gösterdiği bulunmuştur. Çalışan annelerin çocuklarında daha az davranış problemlerine rastlanması annelerin çocuklarıyla daha az zaman geçeridikleri için bu zamanı kaliteli kullandıkları ve çocuklarıyla daha az zaman geçirdikleri için çocukların davranış problmeriyle daha daha rahat başa çıkarak bu problemleri bertaraf etmiş olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

KAYNAKÇA

Alisinanoğlu, F. ve Özbey,S. (2009). Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(173-198).

Kanklikiliçer, P. (2005). Okul Öncesi Davranıs Sorunları Tarama Ölçegi Geçerlilik Güvenirlik Çalısması. Yayımlanmamıs Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Egitimi Bilimleri Enstitüsü. Okul Öncesi Egitimi Bilim Dalı. İstanbul.

Denham, S. And Weisberg, R. P. (2005). A Blueprint for the Promotion of Pro-Social Behavior in Early Childhood. Social-Emotional Learning in Early Childhood. 13–51.(Edit: Elda Chesebrough, Patricia King, Martin Bloom, Thomas P. Gullotta). Publisher: Springer-Verlag, New York

Merrell.K.W., Streeter, A.L.,Boelter,E.W.,Caldarella,P. And Gentry,A.(2001). Validity of The Home Community Social Behavior Scales: Comprasions With Fıve Behavior-Rating Scales. Psychology in The School. Vol.38.(4).

Worden, J.(2002). Social Interactions and Perpectiıns of Spcial Skills of Children ın Inclusive Preschools. Ph. D.Theses USA. Proquest Information and Learning Company.

Hopp,M.A., Horn, C.L.;Mccraw,K. And Meyer, J. (2000). Improvig Students AbiltyTo Problem Solve Through Social Skills Instruction. Degree of Master of Arts in Teaching and Leadeship. Saint Xavier Universty&Skylight Professional Development Field Based Master Program. Chicago, Illionis. ED 447 907.

Bayer, J.K. (1996). Social competence and social skills training for children and adolescents, A literature review. Australian Journal of Guidance and Counselling, v.6, pp. 1-13.

Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal Becerileri Degerlendirme Ölçeginin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalısması (4-6 Yas). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi, Cilt 7, Sayı 2 (2007),87-101

Bryan, T. H. (1991), "Selection İn Research On Learning Disabilities: A View From The Social Side", Learning Disability Quarterly, 14, 297-301

Dowrick, P.W. (1986), Video training. Chapter 11 in Social survival for Children: A Trainer's Resource., New York: Brunner/Mazel.

Merrell, K. W., Streeter , A. L. ve Boelter, E. W. (2001). Validity of Home and Community Social Behavior Scales: Comparisons With Five Behaviour- Rating Scales. Psychology in the Schools, 38 (4).

Ural, O. (2003). Eğitimin Psikolojik Temelleri. Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Ed. Ç. Özdemir). Ankara: Asil Yayınları, 101-135.

Tınar, M. Y. (1996), Çalışma Psikolojisi, 1. Baskı; İzmir.

Dardağan, M. (2000). İlköğretim Dönemi Çocuklarının Sosyal ve Akademik Becerilerini Geliştirmede Yardımcı Ebeveyn Eğitim Programının Değerlendirilmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, , İstanbul.

Gülay, H. ve Akman, B. (2009). Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler, Pegem Akademi, Ankara.

Çetin F., Bilbay A. A., Kaymak D.A (2003), Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler, İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Çiftçi, İ.ve Sucuoğlu, B. (2005). Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi. Ankara: Kök Yayıncılık

Beyazkürk, D., Anlıak, Ş., Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta Akran İlişkileri ve Arkadaşlık. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 26, 13-26.

Elksinin, I.K., Elksinin, N. (1998). Teaching Social Skills to Students with Learning and Behavior Problems. Intervention in School and Clinic, 33, (3), 131-142.

DiLalla, L.F., Marcus, L.J. ve Wright-Phillips M. (2004). Longitudinal Effects of Preschool Behavioral Styles on Early Adolescent School Performance. Journal of School Psychology, 42 (5), 385-401.

Kapıkıran N, A., Asiye Bora İvrendi B.A., Adak, A. (2006). Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı:15 ss: 19-27

Akman, B., Topçu, Z., Baydemir, G., Şahin, S., Şirin, E., Arslan, A.Ç. (2011). The Effect Of Socıal Skılls Of Sıx Age Chıldren On Playmate Preference. Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 6 (2), 1548-1560.

Tunçeli, H. İ. (2012). Anaokullarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Okul Olgunluklarına Etkilerinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim Programı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Bilek, M.H. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ev ile Okul Ortamındaki Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. Trakya Üniverstitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne

K. S. Alsaraireh (2013) Predıctors of a Child's Socıal Skılls Asit Relates To Mother Attachment Styles And Mother Anxiety Levels Among Students In Grades (1-3). Journal of Social Sciences 9 (1): 22-28.

Wentzel, K.R. ve Erdley, C.A. (1993). Strategies for Making Friends Relations to Social Behavior and Peer Acceptance in Early Adolescence. Developmental Psychology, 29(5), 819-826

Dervişoğlu-Mavi, C. (2007). Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının, Sosyal Becerilerini ve Problem Davranışlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Atılgan, G. (2001). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen İlköğretim I. Kademe ve I. Devre Öğrencilerinin Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Konya.

Bülbül-Ece, N. (2008). 4 yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara

Gültekin-Elibol, S. (2008). 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Bilim Dalı, Ankara.

Seven, S. (2008) Yedi - Sekiz Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt: 18, Sayı: 2 Sayfa: 151-174

Seven, S. (2006), Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri ile Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pekdoğan, S. (2011). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklardaki Sosyal Becerilerin Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi (Elazığ İli Örneği). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstiütüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya.

Öztürk, A. (2008). Okulöncesi Eğitimin İlköğretim 1. Ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi Ana Bilim Dalı Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya.

DiPrete, T.A. and Jennings, J.L. (2009). Social behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. Sociology of Education, 83(2),135-159.

Günindi, Y. (2011). Bağımsız Anaokullarına ve Anasınıflarına Devam Eden Çocukların Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Sayı 1, Nisan,ss: 133-144.

Pekdoğan, S. (2011). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklardaki Sosyal Becerilerin Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi (Elazığ İli Örneği). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstiütüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya.

Dinç, B., Gültekin, M. (2003). Okul Öncesi Eğitimin 4-5 Yas Çocuğunun Sosyal Gelişimine Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri. Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı Bildiri Kitabı. Ankara:Ya-Pa Yayınları.

Özbek, A., (2003). Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen Çocukların İlköğretim Birinci Sınıfta Sosyal Gelişim Açısından Öğretmen Görüşüne Dayalı Olarak Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Özdemir, A.D. (2012) Bazı Değişkenler Açısından Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Becerilerinin ve Ailelerinin Ebeveynliğe Yönelik Tutumları. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya

Özbey, S. (2009). Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (Pkbs–2) Geçerlik Güvenirlik Çalışması Ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNDE EGO DURUMLARININ İŞ DOYUMUNU YORDAYICI ETKİSİ

Doç. Dr. Mustafa BULUŞ
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD
mbulus@pau.edu.tr

Toplumu, ilgili alt sistemlerini yöneten kişilerin ve sorulduğunda diğer insanların duyarlılık gösterdiği kavramlardan biri "yaşamdan edinilen doyum"dur. Bu olgu temelde yaşam kalitesi kavramı ile ilgilidir.

Bireysel veya toplumsal düzeyde yaşam kalitesi olgusu sosyal, ekonomik ve kişisel etkenler gibi çeşitli değişkenlerin karmaşık bir biçimde etkileşiminin ürünüdür. Alan yazın incelendiğinde, bu kavramın iki temel boyutta işlendiği gözlenmektedir. Bunlardan öznel olanı, bireyin kendisini genel olarak iyi hissetmesi ve yaşadıklarından doyum almasıyla ilgili iken, nesnel olanı daha çok toplumun genelini ilgilendiren daha somut gereksinimlerin karşılanma düzeyi ile ilgilidir (Robillard, 2002).

Dolayısıyla, öznel boyutta yaşam kalitesi olgusunun yaşam standartlarından etkilendiği ve insanın içinde yaşadığı yakından uzağa ortama/çevreye bağlı, algısal ve kısmen de göreceli bir değişken olduğu söylenebilir. Ancak, içinde bulunulan ortamdan edinilen doyum, bireyin daha iyi bir yaşam sağlamak üzere gösterdiği çabanın yanı sıra, çevrenin/ortamın bu çabaya karşı gösterdiği az veya çok güçlü tepkisinin, ona getirdiği kolaylık/zorluk düzeyinin de sonucudur.

Yaşam kalitesinin bir bileşeni ve aynı zamanda bir sonucu olan iş doyumu, bireyin içsel (intrinsic) ve dışsal (extrinsic) (Ellis, 1984; Akt. A.S. Lathem, 1998) uyaranların etkisi ile işine yönelik oluşturduğu duyguları olarak tanımlanır. Doyumun içsel kaynakları işin kendisinin sağladığı kişisel gelişim ve başarı duyusu gibi duygusal ve bireysel yararlardan oluşurken, dışsal kaynaklar işin yürütüldüğü kurum tarafından sağlanan ücret, promosyon, statü, iş ve ortam güvenliği gibi uyarıcı niteliğindeki faktörlerden oluşmaktadır (Lawlet ve Porter, 1967).

Bireylerin çalışma ortamındaki yaşantılarından ve kişisel özelliklerinden etkilenen iş doyumu gerek psikolojik iyi olma haline gerekse performansa olan etkileri nedeniyle alan yazında birçok çalışmaya konu olmuştur. Ancak yapılan alan yazın taramalarında okul öncesi öğretmenlerinde iş doyumunun önemli bir gelişimsel yapı olan ego durumlarıyla ilişkisinin incelenmediği görülmüştür.

Ego durumları kavramı 1960'lı yıllarda Eric Berne'in Transaksiyonel Analiz (TA) Kuramı kapsamında kavramsallaştırılmış ve birçok araştırmaya konu olmuştur. TA Kuramı kişilik, gelişim, psikoterapi, iletişim, kişiler arası ilişkiler, yaşam, psikopatoloji gibi birçok alanda insanların düşünce,

duygu ve davranışlarının anlaşılmasında ve açıklanmasında oldukça anlaşılır bir bakış açısı sunmaktadır (Akkoyun, 2011).

Kurama göre ego durumları duruma uygun, tutarlı birer duygu, düşünce ve yaşantılar örüntüsü olarak tanımlanmış ve eleştirel ebeveyn, koruyucu ebeveyn, yetişkin, doğal çocuk, altın çocuk ve asi çocuk olmak üzere altı farklı şekilde gözlemlendiği belirtilmiştir.

Koruyucu ebeveyn rolünü benimseyenler, diğer insanların iyilikleri için uğraşma eğiliminde olurlar, karşılarındakileri tıpkı bir çocuk gibi görüp onları korumaya ve kollamaya çalışırlar. Zararlı davranışlarını ve alışkanlıklarını bırakmalarını isterler. Bu yönü güçlü olan insanlar ilgili, özen gösterici, bağışlayıcı ve destekleyici olurlar. Eleştirel ebeveyn eğilimliler ise, toplumsal çıkarlar ve kurallar için başkalarını uyarır ve eleştirirler. Bu yönü güçlü insanlar inatçı, kuralcı ve cezalandırıcı olurlar (Nelson-Jones, 1982; James ve Jongeward, 1993; Akkoyun, 2011). Yetişkin ego durumu kişinin yaşamı, olayları ve ilişkileri objektif olarak değerlendiren "rasyonel" yanı olarak tanımlanmaktadır. Bu yapının en önemli özelliği "şimdi ve burada"ki gerçekleri dikkate alması ve verilere dayalı hareket etmesidir. Ani çıkışlar yerine ince eleyip sık dokuma, başkasının hatırı için hareket etmeme, doğru ve gerçek neyse onu yapma bu yönü güçlü bireylerin özellikleri arasındadır (Nelson-Jones, 1982; James ve Jongeward, 1993; Akkoyun, 2011). Bern'e göre yetişkin ego durumu bireyin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli bir yapıdır. Doğal çocuk kişiliğin içinden nasıl geliyorsa öyle davranan, her zaman fizyolojik ihtiyaçlarını ön planda tutan ve eğitilmemiş parçası olarak kabul edilir. Eğlenme, oyunculuk, ben-merkezcilik ve içinden geldiği gibi davranma temel özellikleridir. Asi çocuk kişiliğin az eğitilen yanı olup kanun ve kurallara karşı çıkar, otoriteye başkaldırır. Kişiliğin çok eğitilen yanı ise altın çocuk olup kanun ve kurallara uyum sağlar. Altın çocuk benliği "ne diyorsam onu yap" görüşüyle büyütüldüğü için kurallara, otoriteye uyan, içe dönük uysal bir kişilik özelliği sergileyen bir yapıdır (Akkoyun, 2011).

Yukarıda üzerinde durulan kuramsal çerçeve üzerinde yapılandırılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1) Okul öncesi öğretmenlerinde iş doyumu ile ego durumları arasında ilişki var mıdır? Varsa ne tür bir ilişki bulunmaktadır?

2) Öğretmenlerde iş doyumu değişkenliğinde ego durumları yordayıcı rol oynamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009: 81). Bir diğer ifade ile bu çalışma betimsel nitelikte bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu MEB' na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 214 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları:

1. İş Doyumu Ölçeği:

Şahin (1999) tarafından geliştirilen ölçek 42 madde ve altı alt boyut içermektedir. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha değeri .91 bulunmuştur. Bu değer İşin Kendisi alt boyutu için .75, Yönetim alt boyutu için .89, Ücret alt boyutu için .81, Başarı Saygınlık Tanınma (BST) alt boyutu için .78, Bireyler Arası İlişkiler (BAİ) alt boyutu için .74, Veli Öğrenci İlgisizliği (VÖİ) alt boyutu için ise .74 olarak bulunmuştur. Ölçek «Evet», «Kısmen» ve «Hayır» şeklinde üçlü derecelemeye göre düzenlenmiştir. Puanlama evet «3», kısmen «2», hayır «1» biçiminde; olumsuz sorularda ise tam tersi şeklindedir.

2. Ego Durumları Ölçeği:

Ego durumlarını ölçmek üzere Varan (2007) tarafından geliştirilen 120 maddelik ölçeğin Şengül (2008) tarafından kullanılan 30 maddelik kısaltılmış formu kullanılmıştır. Ölçekteki her bir maddeye hiç doğru değil (0), çoğunlukla doğru değil (1), kısmen doğru değil (2), biraz doğru değil (3) ve tamamen doğru (4) eklinde hazırlanan 5'li Likert dereceler üzerinden cevap verilmektedir. Böylece 5'er maddeden oluşan her bir alt ölçeğin puan aralığı 0 ile 20 arasında değişmektedir. Alt boyutlardan alınan puan yükseldikçe ego durumları düzeyi de yükselmektedir.

Ölçek için Şengül (2008) tarafından yapılan çalışmada bütün maddeler üzerinden toplam cronbach alpha katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu çalışmada bu kısa form için başkaca güvenirlik ve geçerlik analizleri yapılmadığından elde edilen tek değer ölçeğin kullanımı için yeterli görülmemiş ve ölçek için Buluş ve Atan (2016) tarafından yeniden güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Buna göre, iç tutarlılık güvenirliği analizlerinde (n = 340) cronbach alfa (α) katsayısı bütün maddeler için .85 olarak bulunmuştur. Ölçekteki altı alt boyuttan eleştirel ebeveyn için bu değer .66, koruyucu ebeveyn için .66 yetişkin için .86, doğal çocuk için .70 altın çocuk için .78 ve asi çocuk için .78 olarak çıkmıştır. Ölçeğin 30 madde üzerinden faktör yapısı temel-bileşenler yöntemiyle (principals-components analysis) analiz edilmiş ve 1'in üzerinde özdeğere sahip toplam varyansın % 57'sini oluşturan 6 faktör bulunmuştur. Sonuçlar maddelerin faktör yüklerine göre her boyut için kendi aralarında öbekleştiğini göstermiştir.

Verilerin Analizi (İşlem)

Veriler cevabı aranan sorulara uygun olarak, SPSS kullanılarak korelasyon ve basit (Linear) regresyon analizleri ile analiz edilmiş ve .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

BULGULAR

Korelasyon Analizleri:

Korelasyon sonuçları işin kendisi, yönetim, bireyler arası ilişkiler ve başarı-saygınlık-tanınma iş doyumu alt boyutlarının koruyucu ebeveyn ve yetişkin ego durumları ile pozitif, asi çocuk ego durumu ile negatif, veli-öğrenci ilgisizliği iş doyumu boyutunun ise doğal çocuk ego durumu ile pozitif, eleştirel ebeveyn ego durumu ile de negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

2. Regresyon Analizleri:

Yapılan analizler sonucunda, koruyucu ebeveyn ($t = 2,088$, $p < .05$), yetişkin ($t = 3,383$, $p < .01$), doğal ($t = 2,010$, $p < .05$) ve asi ($t = -1,997$, $p < .05$) çocuk ego durumlarının işin kendisi doyum düzeyini %22 oranında (R2 (.217), $F = 9,580$, $p < .05$); yetişkin ($t = 4,174$, $p < .001$) ve asi çocuk ($t = -2,766$, $p < .05$) ego durumlarının yönetim doyum düzeyini %20 oranında (R2 (.200), $F = 8,635$, $p < .001$); yetişkin ($t = 2,681$, $p < .01$) ve asi çocuk ($t = -2,412$, $p < .05$) ego durumlarının bireyler arası ilişkiler doyum düzeyini %12 oranında (R2 (124), $F = 4,873$ $p < .001$); yetişkin ($t = 4,010$, $p < .001$) ve asi çocuk ($t = -3,966$, $p < .001$) ego durumlarının başarı-saygınlık-tanınma doyum düzeyini %27 oranında (R2 (273), $F = 12,985$, $p < .001$); eleştirel ebeveyn ($t = -2,941$, $p < .01$) ve doğal çocuk ($t = 1,972$, $p < .05$) ego durumlarının veli-öğrenci ilgisizliği doyum düzeyini %8 oranında (R2 (077), $F = 2,894$, $p < .05$) anlamlı olarak yordadığı görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinde koruyucu ebeveyn, yetişkin ve doğal çocuk ego durumlarını kullanma düzeyi arttıkça iş doyum düzeyi artarken; asi çocuk ve eleştirel ebeveyn ego durumlarını kullanma düzeyi arttıkça iş doyumu düşmektedir. Diğer bir ifade ile bu sonuçlar mantıklı, sağduyulu, olay ve olguları gerçekçi bir şekilde değerlendiren ve doğrusu neyse onu yapan yetişkin yönümüz ile koruma kollama, ilgi, özen gösterme, bağışlayıcı, destekleyici ve izin verici olma gibi özelliklerle biçimlenen koruyucu ebeveyn yönümüzdeki niteliklerin iş doyum düzeyini olumlu yönde etkileyebileceğini; inatçı, aşırı koruyucu, kuralcı ve cezalandırıcı olan eleştirel ebeveyn yönümüz ile kanun ve kurallara karşı çıkan, otoriteye başkaldıran, yapıcı ritüelleri göz ardı eden asi çocuk

yönümüzdeki özelliklerin ise iş doyum düzeyini olumsuz etkileyebileceğini göstermesi bakımından önemlidir.

Bu sonuçlara göre iş doyumunu arttırmak için özellikle başta yetişkin ego durumu olmak üzere, bu yapının denetiminde-yönetiminde kullanılmak üzere doğal çocuk ve koruyucu ebeveyn ego durumlarının güçlendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla, dile getirilen kuramsal çerçevede, öğretmenlerin bilgi, beceri ve farkındalıklarını arttıracak psiko-eğitim programlarının geliştirilip uygulanması ve hizmet içi eğitimlerin yapılması katkı sağlayıcı olabilir.

KAYNAKLAR

Akkoyun, F. (2007). *Transaksiyonel analiz,* Nobel Yayin Dagitim, İstanbul.

Buluş ve Atan (2016) Öğretmen Adaylarında Ego Durumlarının Bağlanma Stillerini Yordama Gücü, Ege Eğitim Dergisi, Basımda.

James, M, ve Jongeward, D. (1993). *Kazanmak için doğarız*. T. Şenruh. (Çev.). İstanbul: İnkılap Kitabevi

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.*(20. Baskı). Ankara: Nobel Dağıtım.

Lathem, A.S. (1998). Teacher Satisfaction. *Educational Leadership,* 55, 5, 82-83.

Lawlet, E.E., a Porter, L.W. (1967). The Effect of Performance on Job Satisfaction. Industrial Relations, *A Journal of Economy and Society,* 7, 1, 20-28.

Nelson – Jones. R. (1982). *Danışma psikolojisi kuramları*. (Çev. Ed., F. Akkoyun).

Robillard, L. (2002). Quality of Life: A Concept Paper: Defining, Measuring and Reporting Quality of Life for Canadians. *Tressury Board of Canada Secretarlet.*

Şahin, İ. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şengül, C. M. (2008). Örgüt çalışanlarının kişilik, iş tatmini ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Varan, A. (2007). Ego durumları ölçeği. Yayımlanmamış çalışma, İzmir.

SON ONBEŞ YILDA ÜLKEMİZDE YAYINLANAN ÖZEL DURUMLAR İLE İLGİLİ KONULARI İÇEREN 3-6 YAŞ ÇOCUK KİTAPLARININ KONU, KARAKTER VE İÇERİK ÖZELLİKLERİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Özlem Alkan Ersoy

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi A. B. D. ozlemer@gazi.edu.tr

Arş. Gör. Mukadder Dilber

Gazi Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Araştırma Uygulama ve Eğitim Merkezi
mukadderozarslan@gazi.edu.tr

ÖZET

Erken çocukluk döneminde bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde gerçekleşen kitapla buluşma yoluyla çocuklar hikâye, karakterler ve rol oynama gibi pek çok edebi unsurla tanışırlar. Bunun yanı sıra çocuk kitapları ihtiyaçlarını karşılayan hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik pek

çok konuda gelişimlerine destek veren önemli eğitsel araçlardan birisidir. Çocuk kitapları geleneksel olarak ilk zamanlarda dini, ahlaki, kültürel ve sosyal konuları öğretmek sonraki zamanlarda ise genel eğitim için tasarlanmıştır. Günümüz çocuk kitaplarında da bu gelenek devam etmekte, politik ve sosyal gündemin hakim olduğu özellikle çevre, çok kültürlülük, ailelerin değişen rolleri, toplumsal cinsiyet rolleri gibi birçok sosyal konu çocuklara çocuk kitapları yoluyla öğretilmek istenmektedir. Bu araştırma, 2000-2015 yılları arasında ülkemizde 3-6 yaş grubu çocuklar için Türkçe yayınlanmış boşanma, korkular, yemek seçme, alt ıslatma, kardeş kıskançlığı gibi özel durumları konu alan resimli kitapları konu, karakter ve içerik özellikleri bakımından incelemek amacıyla planlanmıştır. Tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, Ankara il merkezinde bulunan 3-6 yaş çocuklarına yönelik kitapları bünyesinde barındıran üç çocuk kütüphanesinde yer alan özel durumlarla ilgili konuları içeren 85 çocuk kitabı oluşturmuştur. Öncelikle belirlenen kütüphanelerde yer alan çocuk kitapları tek tek taranarak özel durumlarla ilgili konuları içeren kitaplar belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen kitaplar araştırmacılar tarafından geliştirilen ve üç uzmanın görüşüne sunularak düzenlenen "Kitap İnceleme Formu" aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde, davranış ve duygu durum bozukluğu konularının sıklıkla ele alındığı ve ana karakterin çocuklardan oluştuğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Kitapları, 3-6 Yaş Çocuğunun Gelişim Özellikleri

GİRİŞ

Erken çocukluk döneminde bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde gerçekleşen kitapla buluşma yoluyla çocuklar hikâye, karakterler ve rol oynama gibi pek çok edebi unsurla tanışırlar. Bunun yanı sıra çocuk kitapları çocukların ihtiyaçlarını karşılayan hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik pek çok konuda gelişimlerine destek veren önemli eğitsel araçlardan birisidir. Çocuklar için hazırlanmış nitelikli çocuk kitapları pek çok gelişimsel özelliğin desteklenmesi konusunda çocuklara fırsatlar sağlar. Erken dönemde kitap ile iç içe olan çocuğun dil, bilişsel ve sosyal duygusal gelişimi pek çok yönden desteklenir (Donoghue, 2009; Sawyer, 2009; Chiristie, Vukelich ve Roskos, 2013). Çocukların bu kazanımları edinebilmeleri için öncelikle onlara yaş ve gelişim özelliklerine uygun nitelikli kitapların sunulması gerekir. Nitelikli kitap seçmek için çocukların ilgilerinin yanı sıra gelişim düzeylerini de göz önünde bulundurmak gerekir (Donoghue, 2009; Sawyer, 2009; Christie, Enz, Vukelich ve Roskos 2013). Çocuklar için kitap seçerken dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise kitapların resimleme, kitapta kullanılan malzeme, kitap boyutu, kitap ağırlığı, kapak ve ciltleme, kitabın harf özelliği ve sayfa düzeninden oluşan dış yapı ve tema, konu, kahramanlar, dil ve anlatımdan oluşan içyapı özellikleridir (Ersoy ve Bayraktar, 2014).

Çocuk kitaplarında iç yapı özelliklerinden birisi olan konu çok önemlidir. Çocuğa yönelik her konu çocuk edebiyatı konuları içerisinde yer alabilir. Önemli olan nelerin yazılacağı değil, nasıl yazılacağıdır. Yani çocuğa göre olmasıdır. Çocuk kitabı yazarı çocuksu duyarlığı yansıtarak günlük yaşantısının gerçeğini yazabilir. Gerçeğe ve günlük yaşantılara uygun düşmeyen, kavrama ve hayal güçlerini aşan konularda yazılan eserler, çocukların çok az ilgilerini çeker ve bazen de hiç çekmeyebilir. Çocuk kitaplarında konuların daha çok çocuğun bildiği yakın çevresinden olması bu yüzden önemlidir. İyi bir çocuk kitabının konu bakımından yerli kültürel değerler kadar evrensel insanlık ve ahlaki değerleri de taşıması gerekir (Oğuzkan, 2000; Oktay, 2000; Şirin, 2000).

Yaşamın ilk yıllarında ölüm, boşanma vb. gibi özel durumları içeren konular çocukları duygusal yönden etkiler. Bu türden konular çocukların yaş ve gelişimleri göz önünde bulundurularak çok dikkatli bir şekilde işlenmelidir (Ural, 2013). Çocuk kitaplarıyla yapılan çalışmaların çoğunluğu kitapların resimleme, içerik ve fiziksel özelliklerini incelemelerine (Tosunoğlu ve Kayadibi, 2006; Gönen vd. 2011; Gönen vd. 2012; Körükçü, 2012; Aydos, 2013; Gönen vd. 2103; Yıldız, Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2016) rağmen özel durumları konu alan kitapların konu karakter ve içerik özelliklerinin

nasıl olduğuna ilişkin yapılan çalışmalar sınırlıdır. Bu nedenle çalışmada özel durumları konu alan kitapların içerik ve karakter özelliklerinin incelenerek son on beş yıl içerisinde basılan çocuk kitaplarında var olan durumun betimlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, tarama deseninde planlanmış nicel bir araştırmadır. Tarama deseni belirli bir evren üzerinden seçilen örneklemdeki eğilimleri, tutum veya görüşleri nicel olarak ortaya koyar (Creswell, 2014, s. 155). Bu sayede araştırmanın konusu ile ilgili mevcut olan durum ortaya çıkarılarak betimleme yapılır (Büyüköztürk vd. 2013, s.177).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda yer alacak kitaplar amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu durumda örneklem için belirli ölçütü taşıyan birimler örnekleme dâhil edilir (Büyüköztürk vd. 2013, s.91). Amaca yönelik örnekleme özel durumlar için kullanılan önemli bir örnekleme türüdür (Neuman, 2013, s.322). Araştırmada boşanma, korkular, yeme bozuklukları, alt ıslatma, kardeş kıskançlığı gibi özel durumları konu alan ve son onbeş yıl içinde yayımlanmış olan çocuk kitapları ele alınmıştır. Bu doğrultuda Ankara il merkezinde bulunan 3-6 yaş çocuklarına yönelik kitapları bünyesinde barındıran Nevzat Ayaz Kız Meslek Lisesi Çocuk Kütüphanesi, Ali Dayı Çocuk Kütüphanesi ve Adnan Ötüken İl Halk Kütüphanesinin Çocuk Kütüphanesi bölümünde yer alan özel durumlarla ilgili konuları içeren 85 çocuk kitabı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kitap İnceleme Formu" kullanılmıştır. Hazırlanan form, çocuk kitapları konusunda çalışan veya çocuk kitabı yazarı olan çocuk gelişimi alanında üç uzmanın görüşüne sunularak değerlendirilmiş ve görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Hazırlanan Kitap İnceleme Formu'nda kitapların basım yılı, yazarı, yaş grubu, konusu, kitapta yer alan karakterin cinsiyeti ve türüne ait betimleyici özellikleri ele alan sorulara ek olarak kitaplarda yer alan karakterlerin taşıması gereken özelliklere yönelik 20 soru bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Öncelikle belirlenen kütüphanelerden çocuk kitaplarını incelemek amacıyla gerekli izinler alınmıştır. Bu kütüphanelerde yer alan 3-6 yaş çocuklarına yönelik çocuk kitapları tek tek taranarak özel durumlarla ilgili konuları içeren kitaplar ayrılmıştır. Daha sonra bu kitaplar Kitap İnceleme Formu'nda yer alan özelliklere göre iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek, farklı formlara kaydedilmiş ve araştırmacıların doldurdukları formlar ayrı ayrı SPSS'e yüklenmiştir. İki araştırmacının kodladıkları özellikler arasındaki korelasyon hesaplanmış ve iki araştırmacı arasında 0,90-0,98 arasında değişen yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<.05$).

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan Kitap İnceleme Formu'ndan elde edilen tüm veriler SPSS 15.0 programına yüklenmiş ve betimsel analizler yapılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, 85 kitaptan elde edilen bulgular; çalışma grubundaki kitapların özellikleri, kitapların yazarları ve konulara göre dağılımı, kitapların yaş grubu ve konulara göre dağılımı, kitaplardaki ana karakterlerin özellikleri olmak üzere dört tablo halinde sunulmuş ve tartışmalarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubundaki kitapların özellikleri

Özellikler		n	%
Basım Yılı	2000-2005	7	8,2
	2006-2010	18	21,2
	2011-2015	60	70,6
Yazar	Türk	36	42,4
	Yabancı	49	57,6
Yaş Grubu	3-8 yaş	20	23,5
	Belirtilmemiş	65	76,5
Kitabın Konusu	Boşanma	7	8,2
	Özel Gereksinimli Çocuklar (öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği …vb.)	9	10,6
	Korkular	21	24,7
	Davranış Bozukluğu (yeme bozukluğu, yalan söyleme…vb)	22	25,9
	Duygu Durum Bozukluğu (inatçılık, öfke, saldırganlık …vb.)	26	30,6
Karakterin Türü	Hayvan	10	11,8
	İnsan	75	88,2
Karakterin Cinsiyeti	Yok	8	9,4
	Erkek	36	42,4
	Kadın	41	48,2

Araştırmaya dahil edilen kitapların % 8,2'si 2000-2005, % 21,2'si 2006-2010, % 70,6'sı ise 2011-2015 yılları arasında basılmıştır. % 42,4'ünün yazarı Türk olan kitapların, % 57,6'sının yazarı yabancıdır. Kitapların % 23,5'i 3-8 yaş grubu için hazırlanmışken, % 76,5'inin yaş grubu belirtilmemiştir. Kitapların % 8,2'si boşanma, % 10,6'sı özel gereksinimli çocuklar, % 24,7'si korkular, % 25,9'u davranış bozukluğu ve % 30,6'sı ise duygu durum bozukluğu konularında yazılmıştır. Karakterlerin % 11,8'i hayvan iken % 88,2'si insandır. Bu karakterlerin % 9,4'ünün cinsiyetinin yok, % 42,4'ünün erkek ve % 48,2'sinin kadın olduğu görülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde, özel konuları içeren kitapların en fazla son beş yıl içerisinde basıldığı görülmektedir. Çocuk kitaplarında özel konuların giderek daha fazla yer alması bu konulara ilginin günümüzde artması ve bu konuların çocuklara kitaplar aracılığıyla anlatılabileceğinin farkında olunmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim, Özkardeş (2013) farklı gelişen çocuklarla ilgili olarak ülkemizde yayınlanmış kitapları incelediği çalışmada, bu konuda yazılan kitapların çoğunluğunun 2011 yılı ve sonrasında basıldığını ve yarısından fazlasının yerli yazarlar tarafından yazılan kitaplar olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada ise Türk yazarların sayısının yabancı yazarlardan sayıca daha az olmasına rağmen aradaki farkın çok olmadığı görülebilir. Bu durum yabancı yazarların yanı sıra Türk yazarların da özel konularda kitaplar yazdıklarının kanıtı olabilir. Bunun yanı sıra, kitapların çoğunda yaş grubunun belirtilmediği, yaş grubu belirtilen kitaplarda ise 3-8 yaş gibi geniş bir yaş aralığında olduğu görülmektedir. Yapılan benzer çalışmalarda da kitapların çoğunda yaş grubunun belirtilmediği bulunmuştur (Tuğrul ve Feyman, 2006; Gönen vd. 2012). Çocuk kitaplarında yaş seviyesinin belirtilmemesi ya da geniş bir yaş aralığında yazıldığının belirtilmesi; ailelerin ve öğretmenlerin çocuklara uygun kitap seçmesini zorlaştırabilir. Yaş grubuna uygun kitap seçme çocukların

gelişimleri için önemlidir. Her yaş grubunun kendine özgü özelliklerinin olması nedeniyle seçilecek kitapların o yaş grubunun özelliklerine uygun olması gerekir. Örneğin; üç yaş grubundaki çocuklar için yazısı olmayan ya da az yazılı olan resimli kitaplar uygun olurken, beş altı yaş grubundaki çocuklar için ise çocukların ilgisini çeken konulardan oluşan hikâye özelliği bulunan kitaplar daha uygundur (Ersoy ve Bayraktar, 2014).

Çocuk kitaplarının konusu incelendiğinde; boşanma ve özel gereksinimli çocukları konu alan kitapların az olduğu görülmesine rağmen en çok duygu durum bozukluğu ve davranış bozukluklarını konu alan kitapların olduğu görülmektedir. Boşanmayı konu alan kitaplar yerine duygu ve davranış bozukluklarını konu alan kitapların sayısının fazla olması bu konuya çocuk kitabı yazarlarının daha fazla eğilmeleri gerektiğini düşünmelerinden kaynaklanabilir. Çocuk kitaplarında konu olarak özel gereksinimin işlenişi ise bu konuda sosyolojik koşulların değişmesi ve farklılıklara saygının gündeme gelmesi ile açıklanabilir (Avcı, Güner ve Dilek, 2014). Bunun yanı sıra sayının az olması ise genel nüfus içerisinde görülme sıklığının daha az olması ile ilişkili olabilir. Nitekim daha önce yapılan çalışmalar, çocuk kitapları üzerine yapılan çalışmalarda özel gereksinim, farklılık ve fiziksel görünümün en az işlenen konular arasında yer aldığı bulunmuştur (Işıtan ve Gönen, 2006; Tuğrul ve Feyman, 2006; Aydos, 2013).Bu bulgu da araştırma bulguları ile örtüşmektedir. İncelenen kitaplarda duygu durum bozuklukları ve davranış bozuklukları konularını ele alan kitap sayısının fazla olması okul öncesi dönemde bu durumların sık karşılaşılabilecek problemler olmasından kaynaklanıyor olabilir. Konu ile ilgili Erbay ve Erdoğan (2006)'ın okul öncesi çocuklar için hazırlanan resimli hikâye kitaplarını inceledikleri çalışmada davranış problemleri konusunun sosyal ilişkiler konusunun ardından en çok ele alınan konu olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi dönemdeki çocukların resimli kitaplarda insan karakterler yerine hayvan karakterlerinin ilgilerini daha çok çektikleri bilinmesine (Kardaş ve Alp, 2013, s.20) rağmen araştırmada ana karakterlerin çoğunluğu insanlardan oluşmuştur. Bu durum özel konuları anlatırken karakterleri çocukların gerçek yaşamlarından seçmek ve inandırıcılığını artırmak neden olmuş olabilir. Kitaplarda çocuklara örnek davranışlar kazandırabilecek karakterlerin, çocukların kendi yaş grubundan küçük ya da büyük karakterlerle ele alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir (Karataş, 2014). McCabe ve arkadaşları(2011) tarafından yapılan çalışmada 1990-2000 yıllarında yayımlanan çocuk kitaplarında yer alan ana karakterlerin çoğunun cinsiyetinin erkek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde 2000-2005 yıllarında devlet tarafından yayımlanmış çocuk kitaplarındaki ana karakterlerin çoğunun erkek olduğu kadın karakterlerin ise daha az olduğu görülmüştür (Tosunoğlu ve Kayadibi, 2006). Bu araştırmada ise kadın karakterlerin sayıca erkek karakterlerden fazla olmasına rağmen kitaplar içerisindeki oranlarının birbirlerine yakın olması bu kitaplarda toplumsal cinsiyet eşitliğinin bilinçli bir şekilde yazarlar tarafından dikkate alınmaya başlandığını düşündürmektedir.

Tablo 2. Kitapların yazarları ve konulara göre dağılımı

Kitabın Konusu	Yazar			
	Türk		Yabancı	
	n	%	n	%
Boşanma	4	57,1	3	42,9
Özel gereksinimli çocuklar	4	44,4	5	55,6
Korkular	10	47,6	11	52,4
Davranış bozukluğu	9	40,9	13	59,1
Duygu durum bozukluğu	9	34,6	17	65,4

Boşanma konulu kitapların % 42,9'u yabancı yazar tarafından yazılmış, % 57,1'i Türk yazar tarafından yazılmıştır. Özel gereksinimli çocukları konu edinen kitapların % 44,4'ü Türk yazar tarafından yazılmışken, % 55,6'sının yabancı yazar tarafından yazıldığı görülmektedir. Korkular konulu kitapların % 47,6'sını Türk yazar, %52,4'ünü yabancı yazar yazmıştır. % 40,9'u Türk yazarın yazdığı

davranış bozukluğu konulu kitapların % 59,1'ini ise yabancı yazar yazmıştır. Duygu durum bozukluğunu konu alan kitapların ise % 34,6'sı Türk yazar tarafından yazılmışken, % 64,4'ünün yabancı yazar tarafından yazıldığı görülmektedir.

Tablo incelendiğinde, duygu durum bozukluğu konusunu ele alan yabancı yazar sayısının Türk yazarlardan fazla olduğu görülmektedir. Bu durum duygu durum bozukluğu konusunun özel uzmanlık alanı gerektirmesi ve bu konuda yazmanın zor olmasından kaynaklanabilir.

Tablo 3. Kitapların yaş grubu ve konulara göre dağılımı

Kitabın Konusu	Yaş Grubu			
	3-8 yaş		Belirtilmemiş	
	n	%	n	%
Boşanma	0	,0	7	100,0
Özel gereksinimli çocuklar	4	44,4	5	55,6
Korkular	4	19,0	17	81,0
Davranış bozukluğu	4	18,2	18	81,8
Duygu durum bozukluğu	8	30,8	18	69,2

Tablo 2'de görüldüğü gibi boşanma konulu kitapların % 100'ünün yaş grubu belirtilmemiştir. Özel gereksinimli çocukları konu edinen kitapların % 44,4'ü 3-8 yaş grubu çocuklar için hazırlanmışken, % 55,6'sının yaş grubu belirtilmemiştir. Korkular konulu kitapların % 19,0'ı 3-8 yaş grubu için, % 81,0'ının yaş gurubu belirtilmemiştir. % 18,2'si 3-8 yaş grubu için hazırlanan davranış bozukluğu konulu kitapların % 81,8'inin ise yaş grubu belirtilmemiştir. Duygu durum bozukluğunu konu alan kitapların ise % 30,8'i 3-8 yaş grubundayken, % 69,2'sinin yaş grubu belirtilmemiştir.

Tablo 4. Kitaplardaki ana karakterin özellikleri

	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
1.Kitapta karakterin dış görünümü açık ve net bir şekilde tanıtılmış mı?	61	71,8	24	28,2
2.Kitapta karakterin giysileri açık ve net bir şekilde tanıtılmış mı?	57	67,1	28	32,9
3.Kitapta karakterin duygu durumu açık ve net bir şekilde tanıtılmış mı?	76	89,4	9	10,6
4.Karakter gerçek yaşamda var olan bir karakter mi?	79	92,9	6	7,1
5.Karakterlerin güçlü yönleri kolaylıkla görülebiliyor mu?	40	47,1	45	52,9
6.Karakterlerin zayıf yönleri kolaylıkla görülebiliyor mu?	76	89,4	9	10,6
7.Karakter olağanüstü(abartılı) özelliklere sahip mi?	7	8,2	78	91,8
8.Karakterler karşılaştıkları güçlüğün üstesinden gelebiliyor mu?	81	95,3	4	4,7
9.Hikâye süresince karakterde değişme/gelişmeler gözleniyor mu?	77	90,6	8	8,4
10.Karakter olumlu davranışlara sahip mi?	83	97,6	2	2,4
11.Betimlenen karakter ile resimleme tutarlı mı?	84	98,8	1	1,2
12.Karakterin başından geçen olay örgüsü ile resimlemesi örtüşüyor mu?	80	94,1	5	5,9
13.Ana karakter sayısı birden fazla mı?	9	10,6	76	89,4
14.Karakterler arasında toplumsal cinsiyet dağılımı yapılmış mı?	68	80,0	17	20,0
15.Karakterin toplumsal cinsiyet rolü çağdaş yaşam anlayışına uygun mu?	82	96,5	3	3,5
16.Karaktere öğüt veren misyon yüklenmiş mi?	9	10,6	76	89,4
17.Karakterin adına yönelik etiketleme yapılmış mı?	1	1,2	84	98,8
18.Karakter Türkçeyi düzgün kullanıyor mu?	82	96,5	3	3,5
19.Kitabın kapak resminde ana karaktere yer verilmiş mi?	82	96,5	3	3,5
20.Kitabın adında ana karakterin adına yer verilmiş mi?	25	29,4	60	70,6

Kitaplardaki ana karakterlerin % 71,8'inin dış görünümü, % 67,1'inin giysileri ve % 89,4'ünün duygu durumu açık ve net bir şekilde tanıtılmıştır. Karakterlerin % 92,9'u gerçek yaşamda var olduğu ve % 47,1'inin güçlü yönleri kolaylıkla görülmekte, % 52,9'unun ise güçlü yönleri kolaylıkla görülememektedir. Bunun yanı sıra karakterlerin % 89,4'ünün zayıf yönleri kolaylıkla görülebilmektedir. Karakterlerin %8,2'si olağanüstü özelliklere sahipken, % 91,8'inin olağanüstü özellikler taşımadığı görülmektedir. Karakterlerin % 95,3'ü karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelmektedir. Karakterlerin % 90,6'sında hikâye süresince değişme gözlenirken, % 97,6'sı ise iyi ve olumlu davranışlara sahiptir. Betimlenen karakterlerin %98,8'i resimleme ile tutarlı olup, % 94,1'inin başından geçen olay örgüsü ile resimlemesi örtüşmektedir. Karakterlerin % 89,4'ünün ana karakter sayısı tektir. Kitapların % 80,0'ında toplumsal cinsiyet dağılımı yapılmış ve % 96,5'inin toplumsal cinsiyet rolleri çağdaş yaşam anlayışına uygundur. Karakterlerin % 89,4'üne öğüt veren bir misyon yüklenmemiş ve karakterlerin % 98,8'inin adına yönelik bir etiketleme yapılmamıştır. Karakterlerin % 96,5'i Türkçe'yi düzgün kullanmaktadır. % 96,5'i kitabın kapak resminde ana karaktere yer verirken, % 70,6'sı kitabın adında ana karaktere yer vermemiştir.

Tablo incelendiğinde, ana karakterlerin çoğunluğunun dış görünümü, giysileri ve duygu durumunun açık ve net bir şekilde tanıtıldığı görülmektedir. Çocukların kitabın karakteriyle duygusal bir bağ kurması onların kendilerini karakterle özdeşleştirmesini ve karakteri önemsemesini sağlar (Tuncer, 2000; Sawyer, 2009). Çocukların bu bağı kurabilmeleri için kitapta karakterlerin dış görünüm, giyim kuşam ve duygu durumları gibi özelliklerinin açık bir şekilde tanıtılmasına ihtiyaç vardır. Bunun yanı sıra karakterin gerçek yaşamda var olup, olağanüstü güçleri olmayan ve türünün doğasına uygun özellikler gösteren bir karakter olması gerekir. Güçlü yanlarının yanında zayıf yönleri de bulunan ve bundan dolayı ara sıra ikilemler yaşayıp zorlanan karakterler çocuklara daha inandırıcı gelmekte ve karakterle kolay bir şekilde özdeşim kurabilmelerine olanak sağlamaktadır (Karataş, 2014). Bu nedenle tek düze, her zaman mükemmel olan, inandırıcı ve mantıklı olmayan kahraman özelliklerine sahip kitaplar, çocukların karakterle özdeşim kurmasını engellediği için tercih edilmemelidir (Gamble ve Yates 2008; Donoghue 2009). Bu araştırma kapsamında incelenen kitapların çoğunda bu özelliklerin bulunmasına rağmen, karakterlerin bazılarının güçlü yanları kolaylıkla görülememektedir. İncelenen kitapların özel durumları konu alan kitaplar olması yazarların karakterlerin güçlü yönlerinden daha fazla zayıf yönlerine dikkat çekmek istemelerinden kaynaklanabilir.

Çocuklar için kitaptaki resimlerin metinden daha etkileyici olduğu bilinen bir gerçektir (Sarı, 2006). Yapılan çalışmalar, resim metin ilişkisi tutarlı olan kitapların çocukların kitapta geçen olayı anlamalarını etkilediğini ortaya çıkarmıştır (Argan vd. 2008; Brookshire vd. 2002). Bu çalışmada kitapta yer alan karakterlerin çoğu resimlemesi ile tutarlı olup, karakterin başından geçen olay örgüsü ile resimlemesi örtüşmektedir. Bu durum çocukların kitaplarda yer alan özel durumları anlamasına katkı sağlamaktadır. Konu ile ilgili son yıllarda yapılan çalışmalarda resimli çocuk kitaplarının çoğunluğunda resim metin ilişkisinin var olduğu da ortaya çıkmıştır (Gönen vd. 2011; Körükçü, 2012; Gönen vd. 2013; Yıldız, Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2016).

Çocuk kitaplarında yaş grubu göz önünde bulundurularak bir veya en fazla üç ana karakterin olması idealdir. Karakter sayısının çok olması olayı karmaşık hale getirdiği için çocuğun işlenen konuyu yakalamasını ve anlamasını zorlaştırır. Hikâyedeki konu ve olay örgüsünün gelişebilmesi için ana karaktere eşlik edecek yan karakterlere de ihtiyaç vardır. Olayların bir veya birkaç karakterin etrafında gelişmesi çocuğun olay bütünlüğünü görmesini kolaylaştırır. (Tür ve Turla, 1999; Oğuzkan, 2006; Griffith, Beach, Ruan ve Dunn, 2008). Bu araştırmada yer alan kitaplarda çoğunlukla tek ana karakterin kullanılması özel durumun açık ve kolay bir şekilde anlaşılabilmesi ve olayların karmaşık hale getirilmeden ifade edilmeye çalışılmasının bir sonucu olabilir.

Poarch ve Turner (2001), çocuk kitaplarındaki cinsiyet rollerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada kadın karakterlerin ev işlerini yaparken tasvir edildiklerini ve erkek karakterlerin ise üretim gibi işleri yaparken tasvir edildiklerini ortaya koymuşlardır. Hamilton ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan bir çalışmada ise erkek karakterlerin kadın karakterlerden iki kat daha fazla kitapların isimlerinde ve ana karakterlerinde yer aldıklarını bulmuştur. Bunun yanı sıra kitaplardaki ana kadın karakterlerin dadı, hizmetçi, hemşire, terzi ve dansçı olarak çalıştıkları belirlenmiştir. Bu araştırmada ise incelenen

kitapların çoğunda karakterler arasında cinsiyet dağılımı yapılmış ve karakterin toplumsal cinsiyet rolünün çağdaş yaşam anlayışına uygun olduğu belirlenmiştir. Bu durum, günümüzde çocuk kitapları yazarlarının toplumsal cinsiyet eşitliği kavramını göz önünde bulundurduğunu düşündürmektedir.

Çocuk kitaplarında karakterler genelde bir problemle karşılaşmakta ve problemlere öğüt verme amacı gütmeden gerçekçi çözüm yolları bulmaktadırlar. Bulunan çözüm yollarının çocuğun gerçek yaşamına uygulanabilir olarak algılanması önemlidir (Avcı, Güner ve Dilek, 2014). Bu araştırmada incelenen kitaplarda yer alan karakterlerin çoğunluğu öğüt vermemiştir. Bunun yanı sıra karakterlerin adına yönelik bir etiketleme yapılmamıştır. Bunun sebebi karakterlerin ötekileştirilmek istenmemesi olabilir. Nitekim, karakterlerin etiketlenmemesi çocukların bu karakterleri öteki olarak görmekten ziyade kendilerinden biri olarak algılamalarını sağlar (Avcı, Güner ve Dilek, 2014).

Çocuk kitaplarında kullanılan dil çocuğun yaşına uygun olmalı, düzgün bir ifade ile yazılmalı ve çocuğa iyi bir dil modeli sunmalıdır (Oktay, 2000). Bu nedenle karakterin kullandığı Türkçe'nin de düzgün olması önemlidir. Bu araştırmada ana karakterin çoğunlukla Türkçe'yi doğru bir şekilde kullandığı görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın çalışma grubuna dahil edilen 85 çocuk kitabı araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kitap İnceleme Formu" kullanılarak incelenmiştir. Özel durumları konu alan kitapların çoğunluğunun 2011-2015 yılları arasında basıldığı, yabancı yazarların çoğunlukta olmasına rağmen Türk yazarların sayısının da yabancı yazar sayısına yakın olduğu ve kitapların çoğunluğunda yaş grubunun belirtilmediği bulunmuştur. Kitaplardaki özel durumları ele alan konular incelediğinde, boşanma ve özel gereksinimli çocukları konu alan kitapların sayıca az olduğu, en çok davranış ve duygu durum bozukluğu konularını ele alan kitapların olduğu belirlenmiştir. Duygu durum bozukluğunu konu alan kitapların çoğunluğunun ise yabancı yazarlar tarafından yazıldığı saptanmıştır.

Kitaplarda yer alan karakterler incelendiğinde, çoğunlukla insan ve kadın karakterlerin yer aldığı ortaya çıkmıştır. Ana karakterlerin çoğunluğunun dış görünümü, giysileri ve duygu durumu açık ve net bir şekilde tanıtılmıştır. Karakterlerin çoğunluğunun gerçek yaşamda var olmasına rağmen, güçlü yönlerinin kolaylıkla görülemediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra karakterlerin zayıf yönlerinin kolaylıkla görülebildiği saptanmıştır. Karakterlerin çoğunluğunun olağanüstü özellikler taşımadığı ve karşılaşmış oldukları güçlüğün üstesinden geldikleri bulunmuştur. Betimlenen karakterlerin resimlemeleri ile tutarlı olduğu ve başından geçen olay örgüsü ile resimlemenin örtüştüğü görülmüştür. Ana karakter sayısının çoğunlukla tek olduğu saptanmıştır. Toplumsal cinsiyet dağılımının eşit olduğu ve toplumsal cinsiyet rollerinin çağdaş yaşam anlayışına uygun olduğu belirlenmiştir. Karakterler öğüt veren bir misyon yüklenmemiş ve karakterlerin adına yönelik bir etiketleme yapılmamıştır. Türkçe'yi ise düzgün kullandıkları saptanmıştır.

Özel durumları konu alan çocuk kitaplarının incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler getirilebilir:

Ailelerin ve öğretmenlerin çocuklara uygun nitelikli kitap seçebilmeleri için çocukların gelişim düzeylerinin göz önünde bulundurulması gerekir. Bu nedenle çocuklar için hazırlanmış olan kitapların üzerinde hangi yaş grubu çocuklar için hazırlandığı belirtilmelidir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların özelliklerini bilen ve özel durumlar hakkında uzman olan yazarlar tarafından özel durumları konu alan kitapların dikkatli ve özenli bir şekilde yazılması önemli olmaktadır.

KAYNAKÇA

Argan, M. T., Argan, M. Ve Kurulgan, M. (2008). "*Kitaplara İlişkin Biçimsel Özelliklerin Okuyucu Tutumları Üzerine Etkisi", Bilgi Dünyası, 9*(1), 179-206.

Avcı, N., Koran, G. N. & Dilek, A. (2014). Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı türleri ve özel konular. Ayşe Turla (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim 4* içinde (s.189-216)**.** Ankara: Hedef CS.

Aydos, E. H. (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. *Siirt*

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

Brookshire, J., Scharff, L. F. V., Ve Moses, L. E. (2002). *"The Influence of Illustrations on Children's Book Preferences and Comprehension",* Reading Psychology, *23* (4), 323-339.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Christie, J.,F.; Enz,B,J.; Vukelich, C.ve Roskos, K.,A.(2013). *Teaching language and literacy*. Boston: Pearson.

Creswell, W.J.(2014). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* (Y. Dede, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Donoghue, M.R.(2009). *Language arts*. London: Sage.

Erbay, F. & Aydoğan, Y. (2006). Okul öncesi çocuklar için hazırlanan resimli hikaye kitaplarının konu ve zaman kullanımı açısından incelenmesi. S. Sever (Dü.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu- Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* içinde (s. 227-232). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Ersoy, Ö. & Bayraktar, V. (2014). Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı kavramı ve **çocuk kitaplarının özellikleri**. Ayşe Turla (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim 4* içinde (s.155-188)**.** Ankara: Hedef CS.

Gamble, N. & Yates, S. (2008). *Exploring children's literatüre*. London: Sage.

Gönen, M., Aydos, E. H., Şentürk, Ç., Karaca, G., Kahraman, N. C. ve Tuna, P. (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1,* 111-123.

Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M., & Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *36*(160).

Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö., & Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 196, 258-272.

Griffith, P.L., Beach, S.A., Ruan, J. ve Dunn L. (2008). *Literacy for young children*. London: Corwn.

Hamilton, M. C., Anderson, D., Broaddus, M., & Young, K. (2006). Gender stereotyping and under-representation of female characters in 200 popular children's picture books: A twenty-first century update. *Sex Roles*, *55*(11-12), 757-765.

Işıtan, S. & Gönen, M. (2006). Resimli Çocuk Kitaplarının Benlik Kavramıyla İlgili Konuları İçermesi Yönünden İncelenmesi. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu- Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* içinde (s.413-420). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Karataş, E. (2014). Çocuk edebiyatında" Karakter" kavramı. *Mugla Sitki Kocman University Journal of Social Sciences*, *33*. 60-79.

Kardaş C. ve Alp D. (2013). **Çocuk edebiyatı ve medya.** Ankara: Eğiten Kitap.

Körükçü, Ö. (2012). Okul öncesi eğitime yönelik resimli çocuk kitaplarının bulunması gereken temel özellikler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(2), 243-254.

McCabe, J., Fairchild, E., Grauerholz, L., Pescosolido, B. A., & Tope, D. (2011). Gender in twentieth-century children's books patterns of disparity in titles and central characters. *Gender & Society*, *25*(2), 197-226.

Neuman, W. L. (2013). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar I-II. cilt* İstanbul: Yayın Odası.

Oğuzkan, F. (2000). İyi bir çocuk kitabının, çocuğun ruhsal ve düşünsel gelişimine katkısı var mıdır?. Editör M. R. Şirin (Ed.), 9*9 soruda çocuk edebiyatı* içinde (s. 214-216). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Oğuzkan, F. (2006). *Çocuk Edebiyatı* (8. Baskı). Ankara: Anı.

Oktay, A. (2000). Kitap çocuğun dünyasına ne zaman girmeye başlar?. M. R. Şirin (Ed.), *99 soruda çocuk edebiyatı* içinde (s. 173-175). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Özkardeş, G. O. (2013). Farklı gelişen çocuklarla ilgili olarak ülkemizde yayınlanmış kitapların incelenmesi. M. R. Şirin (Dü.), *I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi* içinde (s. 173-198). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Poarch, R., & Monk-Turner, E. (2001). Gender roles in children's literature: A review of non-award-winning "easy-to-read" books. *Journal of research in childhood education*, *16*(1), 70-76.

Sarı, N. (2006). Çocuk kitapları illüstrasyonları bir araştırma ve bir örnekleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Sawyer, W.E.(2009). *Growing up with literatür*. USA: Delmar.

Şirin, M. R. (Ed.) (2000). Çocuk edebiyatında ideoloji. M. R., *99 soruda çocuk edebiyatı* içinde (s.186-188). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Tosunoğlu, M. & Kayadibi, N. (2006). Türkiye'de 2000-2005 yıllarında devlet tarafından yayımlanmış çocuk kitaplarının biçim ve içerik analizi. S. Sever (Dü.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu- Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* içinde (s. 337-347). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Tuğrul, B.. & Feyman, N. (2006). Okul öncesi çocukları için hazırlanmış resimli öykü kitaplarında kullanılan temalar. S. Sever (Dü.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu- Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* içinde (s. 387-392). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Tuncer, N. (2000). *Çocuk ve kitap*. M. R. Şirin (Ed.) , *99 Soruda Çocuk Edebiyatı* içinde (s. 199-202). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Tür, G., Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk edebiyat ve kitap*. İstanbul: Ya- Pa.

Ural, S. (2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı. M. Gönen.(Ed.), *Çocuk edebiyatı* içinde (s.33-55). Ankara: Eğiten Kitap.

Yıldız, C., Yazıcı, D. N., & Durmuşoğlu, M. C. (2016). 2010-2015 yılları arasında yayımlanmış resimli çocuk kitaplarının resimleme özelliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, *1*(1). 43-55.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE SOSYAL TEMSİLLER VE STEREOTİPLER "HİKÂYE KİTAPLARI ÖRNEĞİ"

Abdullah ÖZBOLAT

Doç.Dr, Çukurova Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Sosyolojisi, ozbolata@gmail.com

Saffet KARTOPU

Doç.Dr, Gümüşhane Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Psikolojisi, saffetkartopu@gumushane.edu.tr

ÖZET

Bu makalenin amacı, erken çocukluk dönemine yönelik (3-8 yaş) hazırlanan kitaplarda öne çıkan temsilleri ve stereotipleri ön plana çıkarmaktır. Çocuk hikâye kitapları özelinde, gelişim kuramları başta olmak üzere bilişsel ve davranışçı kuramların çocukluk döneminden başlayarak öğrenilen her türü bilginin kişilik ve karakter gelişimine önemli olduğuna işaret edilmektedir. Bu doğrultuda kitapların içeriğinde yer alan temsiller; niteliksel içerik analizi yöntemi ile yorumlanmaya çalışıl-

maktadır. Araştırmanın örneklemi olarak belirlenen 9 farklı yayınevinin 18 hikâye kitabı üzerinden bir değerlendirme yapılmaktadır.

***Anahtar Kelimeler**: Çocuk, Hikâye Kitapları, Sosyal Temsil, Stereotip*

GİRİŞ

Küreselleşme süreci ile birlikte dünya genelinde ve ülkemizde ekonomik, kültürel ve politik hızlı yapısal değişimler ve dönüşümler yaşanmaktadır. Çağımızın bilgi teknolojileri, telekomünikasyon olanakları ve endüstriyel gelişmeleri birçok toplumu, daha yoğun iletişim sürecine dâhil etmiştir. Medya endüstrileri de bu süreçten etkilenerek küresel açılımlar kazanmıştır. Çocuk hikâye kitaplarının üretilmesi, dağıtılması süreci de belirttiğimiz bu gelişmelerden etkilenmiştir. Küresel ürünlerin ulusal ürünlerle olan etkileşimleri sonucunda birtakım melezlenmeler ortaya çıkarmış, son dönemde üretilen basım-yayım alanındaki endüstriyel ürünlerde, bir yanıyla küresel kültür diğer yanıyla da toplumun tarihinden gelen kültürel birikimler bir arada değerlendirilmektedir. Bu alana yönelik üretilen ürünlerde yer alan mitler, temsiller ve stereotipler (kalıpyargı) aracılığıyla karakterlerin kimliklerinde de benzer başkalaşımlar söz konusu olmaktadır. Çocuk hikâye kitapları da bu endüstrinin önemli kollarından biri olarak, bu süreçten etkilenmektedir. Kitapların okuyucuları üzerinden yazarların ve yayınevlerinin çizgileri çocuklara aktarılmaktadır. Yazarların dünya tasavvurları, gelecek beklentileri çocuk dünyasını inşa etmekte, temsiller, minik zihinlerde yer etmekte, kanaatler, zihinlerde kodlanmaktadır.

Bu makalenin amacı, erken çocukluk dönemine yönelik (3-8 yaş) hazırlanan kitaplarda öne çıkan temsilleri ve stereotipleri ön plana çıkarmaktır. Çocuk hikâye kitapları özelinde, gelişim kuramları başta olmak üzere bilişsel ve davranışçı kuramların çocukluk döneminden başlayarak öğrenilen her türü bilginin kişilik ve karakter gelişimine önemli olduğuna işaret edilmektedir. Kitaplar, bilgilendirirken, yönlendirmekte ve bir zihniyet inşa etmektedir.

Bu doğrultuda kitapların içeriğinde yer alan temsiller; niteliksel içerik analizi yöntemi ile yorumlanmaya çalışılmaktadır. Araştırmanın örneklemi olarak belirlenen 9 farklı yayınevinin 18 hikâye kitabı üzerinden bir değerlendirme yapılmaktadır. Yayınevleri, Bilgi Çocuk, Fazilet Çocuk, Misket Çocuk, Tuana Çocuk, Roza Çocuk, Nesil Çocuk, Doğan Egmont, Erdem Çocuk, Timaş Çocuk yayınevlerinden oluşmaktadır.

Bilgi Çocuk: Köpeğim Aşık Oldu, Her Şeye Ağlayan Kız

Fazilet Çocuk: Tahta Tabaklar, Doğru Söz

Misket Çocuk: Şeker Lili Neşeli Sirk, Gezgin Ali Ormanda

Tuana Çocuk: Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı, Gözyaşı Bedava Mesnevi'den Hikâyeler

Roza Çocuk: Bir Kış Günü, Bahar Kokulu Ev

Nesil Çocuk: Neden Okula Gidiyorum, Hay Issız Adada Bir Çocuk

Doğan Egmont: Cesaret Arenası, Ben 10

Erdem Çocuk: Yıldız Tozu, Sahada Köpek Var

Timaş Çocuk: Mırnav, Levent ve Yeni Bisikleti

Yayınevleri belirlenirken farklı ideolojik duruş, tarihsel referanslar ve kültürel çizgiler göz önünde bulundurulmuştur. Örneklemi belirleyen kitapların seçiminde kitapyurdu.com online kitap satış sitesi verileri dikkate alınmıştır.

Araştırmada, aile yapısı temelindeki geleneksel-modern aile temsilleri; İslam dinine ait unsurlar ve dini temsiller; batıl inanç içeren sözel ya da görsel iletiler, semboller; farklı kültürlere ait unsurlar, temsiller; ahlaki mesajların değerlendirmeye alınacağı alanlardan biri olarak cinsellik çağrışımı yapan unsurlar, temsiller; hikâye kitaplarının kahramanı olan ana karakterin rol model temsilleri ve çocukların hayal dünyasına yönelik temsiller; 6 temel kategori üzerinden çocuk hikâye kitapları analiz edilmektedir.

Moscovici'nin "demirleme" ve "nesnelleştirme" olarak kavramsallaştırdığı süreçlerin oluşumu, stereotipleri somutlaştırmaktadır. Nesnelleştirme, "nesnel gerçekler" olarak görülen ve soyut fikirle-

rin, somut olmaya dönüşmesine uygun olma süreci olarak tanımlanabilir[125]. Çocuk hikâye kitaplarında oluşturulan stereotipler ve temsiller, çocuğun zihin dünyasında kategorilendirme yolu ile çocuk bireyin sosyal çevre ile ilgili subjektif deneyimlerini yönlendirmekte, çocuğun çevresiyle sosyal etkileşimini yapılandırdığından önem taşımaktadır[126].

Çocuklara Yönelik Yayıncılık ve Çocuk Hikâye Kitapları

Tanzimat Dönemi'nde, dünya çocuk klasikleri, ya da çocuklar için 'uygun' olduğu düşünülen yapıtlar Türkçeye çevrilmeye başlanır. Türkiye'de çocuklara yönelik kitap yayımcılığının geçmişi 19. yüzyılın ilk yarısına, Tanzimat Fermanı sonrasına uzanır. Tanzimat yazarlarının Fransızcadan çevirdiği hayvan öykülerini dünya çocuk klasiklerinin çevrilmesi izlemiştir. Ahmed Midhat, Şinasi ve Recaizade Ekrem, Fransızca'dan manzumeler ve ahlaksal öyküler çevirirler. Aynı dönemlerde *Robinson Crusoe, Gülliver'in Seyahatleri* ve Jules Verne'in kitapları da Türkçeleştirilir. Bunu çocuk dergileri izler. En yaygın çocuk dergisi 1904'te çıkmaya başlayan *Çocuk Bahçesi* olur. Toplumsal tarihimizin oluşumunda çocuk edebiyatının yeri ile genel olarak edebiyatın yerinin birbirine koşut olduğu söylenemese edebiyat, toplumun ortak kültürünün, yaşantısının bir tür ifadesi olarak o kültür içinde yoğrulmuş bireyler tarafından ortaya çıkarılır ve bu anlamda edebiyat, içinde üretildiği topluma ilişkin dolaysız mesajlar verir. Çocuklar için yazılan edebiyat, edebiyatçının kendi yaşantılarından, onu etkileyen, biçimlendiren, var eden kültürden kaynaklanmak yerine, çocuğa, yukarıdan aşağıya doğru benimsetilmesi amaçlanan bir değerler sisteminin çocuğun daha kolay anlayabileceği metinlerle öğretilmeye çalışılmasından ibaret görünmektedir[127].

Çocuk kitapları çocuğun duygu, düşünce ve hayal dünyasını geliştiren, yaratıcı faaliyetlere yönelmesini sağlayan, ona eleştirel düşünme becerisi kazandıran, hayatın gerçeklerinden kopmadan sağlıklı bir kişilik geliştirmesine yardımcı olmalı, çocuğun ait olduğu topluma uyumunu kolaylaştıran, çocuğa bilimsel düşüncenin ışığı altında aklın ve mantığın önemini kavratan, okulda almış olduğu eğitimi destekleyen, pekiştiren özellik taşımalıdır.[128] Çocuk kitaplarındaki temalara dikkat çeken Sınar-Çılgın[129], yazarın hayat ve toplum hakkında ne iletmek istediği ve bu iletinin çocuklara uygun olup olmadığı şeklinde iki noktaya işaret etmektedir.

Dini ve toplumsal değerleri ve değerlerle ilgili tensil ve kalıpyargılarla ilgili bilgileri doğrudan ya da dolaylı aktarabilmek için çocuk kitapları önemli işlevler üstlenmektedir. Kitapların işlevlerine odaklanan Hunt'a göre[130], kitaplar, bazıları için iyi bir zaman geçirme aracı, bazıları için okuma yazma becerilerini destekleyen bir araç, bazıları için hayal gücünü genişleten sosyal davranışlar geliştiren problemlerle baş etmeyi sağlayan veya birçok konuyu tartışma olanağı sunan, yetişkin kültürünün küçük bir parçası olarak edebi anlamda okunan eserlerdir. Lowenthal[131] ise, edebiyatın estetik ve edebi unsurların yanı sıra, toplumsal yapının diğer alanlarının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilecek başka unsurlar da barındırdığını belirterek, toplumun inancını, değerlerini çocuklara aktarmadaki rolüne işaret etmiştir.

Çocuk kitaplarında işlenen temsillere yönelik farklı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan Alevilik-Bektaşilik kavramının çocuk kitaplarındaki temsilini araştıran Dedeoğlu ve Kardaş[132], bu doğrultuda öncelikle çocuk kitapları Alevilik-Bektaşilik ile ilgili gelenek, görenek ve inanışları yansıtma düzeyi ve bu bilgilerin doğruluğu, kitapların resimlendirme teknikleri, yayınevleri, yazarları ve resimleyicileri açısından genel bir değerlendirmeye tabi tutmuş daha soma çocukların

125 Moscovici, 1984.

126 Çatalcalı, 2009: 17-18.

127 Erdoğan, 2008: 79-85.

128 Demirkaya, 2009.

129 Sınar-Çılgın, 2007.

130 Hunt, 1999.

131 Lowenthal, 1968.

132 Dedeoğlu, H.; Kardaş, N., 2014.

gelişim özelliklerine, değer yargılarına ve doğru tarihi bilgilere ilişkin ilkeler doğrultusunda uygunluklarını değerlendirmiştir.

Okul öncesi dönem çocukların dini tasavvurlarını konu edindiği çalışmasında Dönmez[133], bu dönemde, çocuğun bu dönemde çevresinden duyduğu dini kavramları irdelemeye, onlar haklarında sorular sormaya başladığını, bu dönemde çocuğun dikkatini en çok çeken kavramların başında Allah'ın geldiğini belirtmektedir. Gündelik hayatta sıkça kullanıldığı ve Allah tasavvuruna kaynaklık eden bu süreçte, "inşallah", "maşallah", "Allaha ısmarladık», "Allah bağışlasın", "Allah korusun" vb. duyulan ifadeler, "Allah nerede yaşar?", ''Allah'ın annesi var mı?","Allah bizi görür mü?" vb şeklinde çocuk, Allah hakkında sorular sormaya başlar. Bu sorularla çocuk Allah'ı tanımaya, zihninde onu tasarlamaya başlar.

Kalıp sözleri konu edindiği çalışmasında, İlköğretim Türkçe ders kitaplarında (1-5; 6-8) ve öğrenci çalışma kitaplarındaki kalıp sözlere odaklanan Yazıcı Okuyan[134], kalıp sözleri, atasözleri ve deyimler gibi bir dili konuşan toplumun kültürüne ışık tutan, onun inançlarını, insan ilişkilerindeki ayrıntıları, gelenek ve göreneklerini yansıtan dil öğeleri olarak değerlendirmektedir. Araştırmanın sonucunda İlköğretim (1-5; 6-8) Türkçe ders kitaplarında ve çalışma kitaplarında toplam 108 kalıp sözün kullanıldığı belirlenmiştir. Bu toplam içerisinde en fazla toplumsal - kültürel ilişkileri yansıtan kalıp söz örnekleri (94) bulunmuştur. Bunu kalıp söz türlerinden hayır dualar (11) ve beddualar (3) izlemiştir.

Erken Dönem Çocuk Hikâye Kitaplarında Temsiller ve Kalıpyargılar:

Çatalcalı Soyer[135], okul öncesi dönem çocuk hikâye kitaplarında kullanılan stereotipleri ele aldığı çalışmasında, 6 farklı yayınevinin 50 hikâye kitabı ele alarak, İzmir-Bornova'daki belirli anaokullarının (İzmir Özel Üntaş Çamlık Anaokulu, Özel Işıkkent Anaokulu, Özel Başak Anaokulu, Vedia Öğretmen Anaokulu) 2003-2004 yılı döneminde okutulan kitapları aracılığıyla oluşturulmuştur. Niteliksel içerik analizi kullanılarak 8 temel kategori belirlemiş ve söz konusu kategoriler olan toplumsal cinsiyet ayrımı (kadın-erkek-çocuk), aile (modern-geleneksel), kent/kır ayrımı, canlı ve cansız varlıkların insansılaştırılmaları, oyuncak seçimi, meslek stereotipleri, dine ilişkin stereotipler ve hayal dünyası üzerinden, stereotiplerin nasıl kullanıldıklarını incelemiştir. Okuma yazma bilmeyen çocuklara yönelik bir çalışma olduğu için çalışma, görsel unsurlara odaklanmıştır.

Çocuk hikâyelerinde kullanılan kalıp sözler, kalıp yargılar üzerine yapılan çalışmalar sınırlı olmakla birlikte bir referans çerçevesi oluşturabilecek örnekler bulunmaktadır. Bu çalışmalardan Nesrin Sis ve Bekir Gökçe[136], Gülten Dayıoğlu'nun Çocuk Öykülerinde Yansımalar ve Kalıp Sözler başlıklı çalışmalarında Türkiye Türkçesini iyi kullanan yazarlardan biri olan Gülten Dayıoğlu'nun çocuklar için yazmış olduğu 12 öykü kitabında bulunan 67 öykü, yansımalar ve kalıp sözler açısından incelenmiştir. Öykü metinlerinde gecen yansıma ve kalıp sözlerin kullanım sıklığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çocuk klasiklerinde batı kültürü ve Hıristiyanlığa ait dini ve ahlaki değerlere oldukça fazla yer verildiğine işaret eden Turan›a göre[137], Türk klasiklerinde genel anlamda Türk kültürüne, örf ve adetlerine ve dini ve ahlaki değerlerine ya hiç yer verilmediği ya da olumsuz olarak yer verildiği görülmektedir. Türk klasiklerinde dini karakterler genellikle olumsuz bir şekilde yer alırken, eserlerde geçen dini karakterlerin batı klasiklerinde daha olumlu olduğu görülmekte, çocuk klasiklerinde, çocuklara sevgi merhamet, yardımseverlik, nankörlük etmeme gibi evrensel ahlaki değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır.

---

133 2013 533

134 Yazıcı Okuyan, 2012.

135 Çatalcalı Soyer, 2009.

136 2009

137 Turan, 2010: 192-193.

Çalışmalarda belirlenen kalıpyargı ve temsillere göre,

a) Aile yapısı temelindeki "geleneksel-modern aile" temsillerinden çoğunlukla çekirdek aile temsillerinin yer aldığı gözlemlenmektedir. Bu durum, geniş aileden çekirdek aileye doğru bir dönüşümün yaşandığı süreçle benzerlik ve bu benzerliğin çocuk hikâyelerine yansımasıyla ilişkilendirilebilir. Okul öncesi hikaye kitaplarıyla ilgili çalışmasında Çatalcalı Soyer'e göre[138], aile stereotipinin hikâyelerde modern aileyi oluşturan anne-baba ve çocuk üçgeni, kimi zaman olayların kurgu içinde akraba ilişkileri (dede-nine-hala-teyze-amca-dayı gibi) ile birleştirilerek aktarılmaktadır. Bu da kapitalist ideolojinin gelişme zemini bulduğu günümüz postmodernist kültürel ortam içindeki geleneksel tutumları belirginleştirerek, ailenin devamı yönünde eğilimleri teşvik etmektedir. Toplum ve aile yapılarına bağlı olarak, cinsiyetin toplumsallaştığı görülmekte ve stereotiplerin inşası buna bağlı olarak değişmektedir.

b) İslam dini ile ilgili temsiller, stereotipler:

Fazilet Çocuk, Tahta Tabaklar: Allah'a dua

Fazilet Çocuk, Doğru Söz: Allah'a emanet ol, hayır duası, Allah'a dua etmek, tövbe etmek

Tuana Çocuk, Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı: Allah teala, beddua, müezzin, ezan

Tuana Çocuk, Göz yaşı bedava: Allah sabredenlere karşılık ihsanda bulunur, Allah'ın merhamet ve ihsanı, Allah'ın rahmeti gazabından üstündür, kalbi temiz Allah kulu

Roza Çocuk, Bir Kış Günü, Allah aşkına, Allah'tan iyilik

Roza Çocuk, Bahar Kokulu Ev, inşallah, Allah'a ne kadar şükretsek azdır, dua etmek

Erdem Çocuk, Yıldız Tozu: Ya Allah, bismillah, Allah günah yazmaz

Nesil Çocuk, Hay Issız Adada Bir Çocuk: Allah'a emanet etmek, büyük yaratıcı, düzenin sağlayıcısı, Rabbine kulluk borcu, hak din,

İslam dinine ait unsurlar ve dini temsiller; incelenen 9 farklı yayınevi ve çocuk hikâyelerinden seçilen toplamda 18 hikaye kitabında İslam dini ile ilgili temsil, kalıpyargıların sınırlı oranda kullanıldığı görülmektedir. Toplumsal değişim süreci içinde dini stereotipler, temsiller olarak sıkça kullanılsa da, hikâye kitaplarında dini temsillerin ve sembollerin az kullanıldığı da tespit edilmiştir. Toplumun dini çevrelerine yönelik yayıncılık yapan yayınevleri için de benzer bir durum söz konusudur. Yayın çizgisi olarak dini değerleri öne çıkarma amacında olan ve mütedeyyin ailelerin çocuklarına yönelik yayın yapan yayınevlerinin ürünlerinde İslam dini'nin çok sınırlı düzeyde işlenmesi, bu çalışmanın başlangıcında öngörülmeyen bir sonucu karşımıza çıkarmıştır. Bu durum, İslam dini ve değerler eğitimi arasında bir ayrım yapılmamasından kaynaklanıyor görünmektedir.

Bebeklerden çocuklara hatta yetişkinlere kadar farklı muhteva ve şekil özelliklerine sahip dini çocuk kitaplarını ciddi bir eğitim anlayışıyla hareket eden batı dünyasının, özellikle kilisenin olağanüstü çalışmalarıyla kendi kültürünü gençlerine ve dünyanın birçok bölgesine anlatma gayreti içerisinde olduğu belirtilmektedir[139]. Kitaplarda İncil›deki meyvelerin resimlerini ihtiva eden boyama kitaplarıyla, küçük erkek çocuklara ayrı, kız çocuklarına ayrı karakter eğitimi setleriyle ve büyükannelerin çocuklara okuyacakları dini hikâyelerle, hemen her türlü ayrıntıyı hesaplayarak bu alanlarda renkli, resimli, eğlenceli ve en önemlisi kaliteli kitaplar hazırlayan batı dünyası, kendi çocuklarına dini ve kültürel değerlerini öğretmek için her türlü yola başvurmaktadır. İlköğretimde "dini konulan başka derslerin içerisinde", Bilhassa konunun işlenmesi sırasında okuma parçalarındaki dini motiflerin sorulması ve çocukların çevrelerindeki dini unsurları seçmeleriyle ilgili yönlendirilmeleri, öğrenmeyi kolaylaştıran bir etken olarak öne çıkmaktadır.

c) Batıl inanç ve yabancı kültürlere ait temsiller,

Misket Çocuk, Şeker Lili Neşeli Sirk: Sirk, sihirbaz

---

138 2009 18

139 Bilkan, 2007: 177-178.

Nesil Çocuk, Neden Okula Gidiyorum: ben bir hayaletim

Erdem Çocuk, Sahada Köpek Var: Süpermen, Örümcek Adam

Roza Çocuk, Bahar Kokulu Ev: papatya falı, gulyabani, hortlak, canavar maskesi, görünmez adam

Batıl inanç içeren ve farklı kültürlere ait unsurlar, temsiller; sözel ya da görsel iletiler, semboller; incelenen çalışmaların belirli bir kısmında karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, yayıncılık açısından batıl inanç içeren değerlere farkındalık ile ilişkilendirilebilir.

e) Ahlaki mesajların değerlendirmeye alınacağı alanlardan biri olarak aşk, cinsellik çağrışımı yapan temsiller bir hikaye dışında (Köpeğim Aşık Oldu) tespit edilmemiştir.

f) Hikâye kitaplarının kahramanı olan ana karakterin rol model temsilleri konusunda, hemen tüm yayınevleri tarafından bir mesaj verme kaygısı gözlenmekte, hikâyeler öğretici nitelikleri öne çıkarırken, çocuklarda istenmeyen davranışlar kahramanlar yoluyla değiştirilmeye çalışılmaktadır.

Rol model olarak ana karakterler:

Bilgi Çocuk: Köpeğim Aşık Oldu, temizlik

Her Şeye Ağlayan Kız: her şeye ağlayan kız

Fazilet Çocuk:

Doğru Söz, doğru sözlülük, verdiği sözde durmak,

Misket Çocuk: Şeker Lili Neşeli Sirk,

Gezgin Ali Ormanda, yardımseverlik, sorumluluk, hayvan sevgisi, dişi ağrıyan aslana yardım

Tuana Çocuk: Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı, yiğitlik, kahramanlık

Gözyaşı Bedava Mesnevi'den Hikâyeler

Roza Çocuk: Bir Kış Günü, güleryüzlü olmak, tatlı dillilik, misafirperverlik,

Nesil Çocuk: Neden Okula Gidiyorum, örnek bir öğrenci, çalışkan, başarılı

Hay Issız Adada Bir Çocuk, rabbini arayan, sorgulayan, araştıran, şefkatli ve merhametli olmak

Doğan Egmont: Cesaret Arenası, cesaretli, korkusuz, rekabetçi

Ben 10 İttifak, zeki ama dağınık bir çocuk

Erdem Çocuk: Yıldız Tozu, iyi niyetlilik, hayvansever,

Sahada Köpek Var, hayvansever,

Timaş Çocuk: Mırnav, yardımsever, cesaret, kedi ama civcivi yemiyor

Levent ve Yeni Bisikleti, kanaatkâr, içine sinmese de bisikleti kabul ediyor

Küresel ürünlerin ulusal ürünlerle olan etkileşimleri sonucunda birtakım melezlenmeler ortaya çıkarmış, son dönemde üretilen basım-yayım alanındaki endüstriyel ürünlerde, bir yanıyla küresel kültür diğer yanıyla da toplumun tarihinden gelen kültürel birikimler bir arada değerlendirilmektedir. Bu alana yönelik üretilen ürünlerde yer alan mitler, temsiller ve kalıpyargılar aracılığıyla karakterlerin kimliklerinde de benzer başkalaşımlar gözlenmektedir.

Çatalcalı Soyer[140], okul öncesi çocuk hikâye kitaplarında yer alan stereotipler ve kimlikler yoluyla çocukların, yetişkin dünyasına hazırlanırken, küresel kültürlerin yerelleşmesi sürecinde çocuk kitaplarına, toplumların geçmişten getirdikleri kültürel birikimleri de temel alarak içerik kazandırıldığı görülmektedir. Kitaplar, bir yandan çocukların, bulundukları toplumla uyum ve bütünleşme sürecine hizmet etmekte, diğer yandan da küresel kültürü çocuk hikâyeleri üzerinden evcilleştirmektedir. Hikâyelerde, postmodern kültürdeki gibi eklektik özelliklerin, modern-geleneksel-dinsel unsurların iç içe yer aldığı görülmektedir.

140 Çatalcalı Soyer, 2009: 25.

SONUÇ

Erken çocukluk dönemine yönelik (3-8 yaş) hazırlanan kitaplarda öne çıkan temsilleri ve stereotipleri ön plana çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada, a) aile yapısı temelindeki geleneksel-modern aile temsilleri; b) İslam dinine ait unsurlar ve dini temsiller; c) batıl inanç içeren sözel ya da görsel iletiler, semboller; d) farklı kültürlere ait unsurlar, temsiller; e) ahlaki mesajların değerlendirmeye alınacağı alanlardan biri olarak cinsellik çağrışımı yapan unsurlar, temsiller; f) hikâye kitaplarının kahramanı olan ana karakterin rol model temsilleri olarak 6 temel kategori üzerinden çocuk hikâye kitapları analiz edilmiştir.

Bu doğrultuda kitapların içeriğinde yer alan temsiller; niteliksel içerik analizi yöntemi ile yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemi olarak belirlenen 9 farklı yayınevinin 18 hikâye kitabı üzerinden bir değerlendirme yapılmaktadır. Yayınevleri belirlenirken farklı ideolojik duruş, tarihsel referanslar ve kültürel çizgiler göz önünde bulundurulmuştur. Örneklemi belirleyen kitapların seçiminde kitapyurdu.com online kitap satış sitesi verileri dikkate alınmıştır.

Çalışmalarda belirlenen kalıpyargı ve temsillere göre, a) aile yapısı temelindeki geleneksel ve modern aile temsillerinin çoğunlukla çekirdek aile temsillerinin yer aldığı gözlemlenmektedir. Bu durum, geniş aileden çekirdek aileye doğru bir dönüşümün yaşandığı süreçle benzerlik ve bu benzerliğin çocuk hikâyelerine yansıması olarak okunabilir.

b) İslam dinine ait unsurlar ve dini temsiller; incelenen 9 farklı yayınevi ve çocuk hikayelerinden seçilen toplamda 18 hikaye kitabında İslam dini ile ilgili temsil, kalıpyargıların sınırlı oranda kullanıldığı görülmektedir. Yayın çizgisi olarak dini değerleri öne çıkarma amacında olan ve mütedeyyin ailelerin çocuklarına yönelik yayın yapan yayınevlerinin ürünlerinde İslam dini'nin çok sınırlı düzeyde işlenmesi, bu çalışmanın başlangıcında öngörülmeyen bir sonucu karşımıza çıkarmıştır. Bu durum, İslam dini ve değerler eğitimi arasında bir ayrım yapılmamasından kaynaklanıyor görünmektedir.

c) Batıl inanç içeren ve d) farklı kültürlere ait unsurlar, temsiller; sözel ya da görsel iletiler, semboller; incelenen çalışmaların belirli bir kısmında karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, yayıncılık açısından batıl inanç içeren değerlere farkındalık ile ilişkilendirilebilir.

e) Ahlaki mesajların değerlendirmeye alınacağı alanlardan biri olarak aşk, cinsellik çağrışımı yapan temsiller bir hikaye dışında (Köpeğim Aşık Oldu) tespit edilmemiştir.

f) Hikâye kitaplarının kahramanı olan ana karakterin rol model temsilleri konusunda, hemen tüm yayınevleri tarafından bir mesaj verme kaygısı gözlenmekte, hikayeler öğretici nitelikleri öne çıkarırken, çocuklarda istenmeyen davranışlar kahramanlar yoluyla değiştirilmeye çalışılmaktadır.

Sonuç olarak, dünya genelinde ve ülkemizde ekonomik, kültürel ve politik hızlı yapısal değişimler ve dönüşümlerin, çağımızın bilgi teknolojileri, telekomünikasyon olanakları ve endüstriyel gelişmeleri, çocuk hikâye kitaplarının üretilmesi, dağıtılmasını da etkilemiştir. Küresel ürünlerin ulusal ürünlerle olan etkileşimleri sonucunda birtakım melezlenmeler ortaya çıkarmış, son dönemde üretilen basım-yayım alanındaki endüstriyel ürünlerde, bir yanıyla küresel kültür diğer yanıyla da toplumun tarihinden gelen kültürel birikimler bir arada değerlendirilmektedir. Bu alana yönelik üretilen ürünlerde yer alan mitler, temsiller ve kalıpyargılar aracılığıyla karakterlerin kimliklerinde de benzer başkalaşımlar söz konusu olmaktadır.

KAYNAKÇA

BİLKAN, A. F. (2007). "Batıda **Çocuk**lara Yönelik Dinî Yayınlar", *Türkiye III. Dinî Yayınlar Kongresi: Türkiye'de Çocuk Yayıncılığı, 28-30 Ekim 2005-Ankara*, 173-178.

ÇATALCALI SOYER, A. (2009). "Okul Öncesi Dönem Çocuk Hikâye Kitapları: Stereotipler ve Kimlikler", Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 1 S. 1, 13-27.

DEDEOĞLU, H.; N. KARDAŞ (2014). "Çocuk Kitaplarında Alevilik-Bektaşilik Üzerine Bir İçerik Analizi", *Geçmişten Günümüze Alevilik I. Uluslararası Sempozyumu Bildirileri*, C.1, Ed. Mehmet Yazıcı, Bingöl: Bingöl Üniversitesi, 746-752.

DEMİRKAYA, Ö. (2009). *Bilgin Adalı'nın Çocuk Romanlarının, Çocuk Kitaplarının Çocuğun Gelişim Alanlarına Etkileri Açısından İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.

DÖNMEZ, F. (2013). "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dini Tasavvurlarına Din Eğitimi Açısından Bir Yaklaşım", *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu -II (30 Mart - 01 Nisan 2012, Ankara)*, C. II, 523-541.

ERDOĞAN, F. (2008), "Toplumsal Tarihimizde Çocuk Edebiyatının Yeri", *Toplumsal Tarihte Çocuk* içinde, Hz. Bekir Onur, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.

HUNT, P. (1999). *Understanding Children's Literature*. London: Routledge.

LOWENTHAL, L. (1968). *Literature, Popular Culture and Society*. California: Pasific Books.

MOSCOVICI, S. (1984). "The Phenomenon of Social Representations", In R. Farr, S. Moscovici (Eds.). *Social Representations*, Cambridge: Cambridge University.

SINAR ÇILGIN, A. (2007). *Çocuk Edebiyatı*, İstanbul: Morpa Kültür.

SİS, N.; B. GÖKÇE (2009). "Gülten Dayıoğlu'nun Cocuk Öykülerinde Yansımalar ve Kalıp Sözler", Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Vol. 4/3, 1975-1989.

TURAN, İ. (2010). "Bazı Batı ve Türk Çocuk Klasiklerinde Dini ve Ahlaki Değerler", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, C.* X, S.1, 171-194.

YAZICI OKUYAN, H. (2012). "İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Bir Kültür Aktarımı Aracı Olarak Kalıp Sözlerin Kullanımı Üzerine Bir İnceleme", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, YIL:16 S:2, 31-46.

TÜRKİYE'DE ÇIKAN ÇOCUK DERGİLERİ VE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÇOCUK DERGİLERİNİN EĞİTİCİ ROLÜ

Dr.FatihTANRIKULU
Milli Eğitim Bakanlığı
Türkçe Öğretmeni
fatih3878@hotmail.com

Özet

Medyanın yeni formlarla çocuğa farklı şekillerde hitap eder duruma gelmesiyle birlikte, dergilerin önemi yeterince anlaşılmamakta ya da çocuklara ulaşmakta sorunlar yaşamaktadır. Buna rağmen Türkiye'de 170 çocuk dergisi çıkmaktadır. Ülkemizde çocuk dergisi çıktığı günden beri varlığını sürdürmeye devam etmektedir.bu dergiler arasında okul öncesine yönelik dergilerde vardır. Bu araştırmada amaç, Türkiye'de çocuk dergiciliğinin önemli bir yere sahip olduğu ve erken çocukluk dönemine yönelik çıkan çocuk dergilerinin eğitici yönünü ortaya koymaktır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Alanyazın ve okul öncesi çocuklar için çıkan 11 çocuk dergisinin son üç aylık sayıları taranmıştır. Yayınlanmaya başladığı günden beri dergiler çocuklar tarafından tercih edilmektedir. Ülkemizde çocuk dergiciliği önemli bir yere sahiptir. Dergilerin eğlendirici ve eğitici bir yönü bulunmaktadır. Erken çocukluk dönemi dergileri de içerik ve görsel yönden eğitici özelliklere sahiptir. Çocuk dergileri hem ders dışı hem de ders içi eğitici materyal olarak derslerde kullanılabilir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk Dergileri, Erken Çocukluk

Summary

İs addressed in different ways in children with new forms of media, with the return to the situa-

tion, it is experiencing difficulties in reaching sufficiently understood or described children the importance of the magazine. 170 children›s magazines in Turkey stand out. Some of these magazines are also a few magazines for preschoolers. It continues to maintain its existence since it was out of the concept of children›s magazines. The purpose of the study, the children›s magazine publishing in Turkey to have an important place in the early childhood and magazines are put forward can be used as educational material. Screening methods was used. Related resources and scanned the latest quarterly magazine for children, pre-school children. Popular shows and magazines since the children out. Journals are entertaining and educational aspect. Early childhood journals also have content and visual aspects of the educational features. Children›s magazines are available in both the exterior and interior of lecture courses as educational material.

Keywords: Children's Magazines, Early Childhood

Giriş

Çocuk yazının önemli unsurlarından biri olan çocuk dergisi (Gelişli, 2008: 568) kolay okunabilir ve tüketilebilir olduğu için kitaplara nispetle çocukların ilgisini çekmiş (Okay, 1999), okudukları ve koleksiyonunu yaptıkları yayınlar arasında kendine önemli bir yer edinmiştir (Oğuzkan, 2000: 337). Çocuk edebiyatı ilk olarak çocuk dergileriyle gelişim göstermiştir. Bu yüzden çocuk dergilerinin çocuk edebiyatında ayrı bir yeri vardır. İlk çıktığı günden bu yana çocuk eğitimde önemli bir materyal olarak varlığını sürdürmektedir. Eğlenceli ve eğitici yönü dergileri hem çocuklar hem de ebeveyler tarafından tercih edilir.

İngiltere, Amerika, Japonya gibi çağdaş, gelişmiş toplumlarda dergi okuyuculuğuna ayrı bir özen gösterilmektedir (Güler, 2011: 1163). Gelişmiş ülkeler kadar olmasa da ülkemizde de dergiciliğin önemli bir yeri vardır. RTÜK istatistiklerine göre ülkemizde 114 tane kadın ve çocuk dergisi bulunmaktadır. Başka bir araştırmaya göre ülkemizde 170 çocuk dergisi çıkmaktadır(Tanrıkulu, 2014). Bu istatistik Türkiye'deki çocuk dergisi gerçeğini ortaya koymaktadır.

Basılı medya ürünlerinden olan dergi, TDK (2013) sözlüğünde, siyaset, edebiyat, teknik, ekonomi vb. konuları inceleyen ve belirli aralıklarla çıkan süreli yayın, bülten, mecmua olarak tanımlanmaktadır.

Çocuk dergisi için birkaç tanım bulunnaktadır. Ciravoğlu, Yalçın ve Aytaş'ın tanımları çocuk dergisi hakkında bize bir çerçeve çizmektedir.

Çocukların eğitim, bilim, bilgi ve görgülerini, genel kültürlerini, toplumsal olarak meydana gelen kimi olayları, çevre sorunlarını ele alan, çocuklara bilinç aşılayan süreli yayınlara "Çocuk Gazete ve Dergileri" denir (Ciravoğlu, 1997: 183).

Çocuk dergileri çocukların dünyasını ilgilendiren, haber, olay ve bilimsel gelişmelerin yansıtıldığı iletişim aracıdır (Yalçın ve Aytaş, 2003: 236).

Çocuk dergisini en kısa ve genel anlamıyla, çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak çıkarılmış süreli yayın olarak tanımlayabiliriz (Tanrıkulu, 2014).

Çocuk Dergiciliğinin Tarihçesi

Dünyada ilk çocuk dergisi Almanya'da çıkmıştır. 1722 yılında Leipzig'de yayınlanan "Leipziger Wochenblattfür Kinder " çocuk dergiciliğinin ilk örneği olarak kabul edilir (aktaran: şimşek, Şahinbaş:1991).

İngiltere'de ise ilk çocuk dergisi 1751'de Lilliputian Magazine John Newbury tarafından çıkarılır (Holland, 2006). Bunu Juvenile Magazine (1788), The Children's Magazine (1799) takip eder. İngiltere'de yayınlanan diğer çocuk dergileri Children's Friends, Infant's Magazine, The Charm (1852-1854) ve The Boy's Own Maogazine (1855-1874) adlı dergilerdir (Oğuzkan, 1987: 25).

Ülkemizde ise çocuk dergilerinin çıkışı Tanzimat ile başlar. Tanzimat'ın gazetecilik hayatına getirdiği hareket ve canlılık ilk çocuk gazete ve dergilerinin çıkmasını da sağlar (Enginün, 1998: 394).

Mümeyyiz adlı ilk çocuk dergisi 1869 yılında yayınlanır. Mümeyyiz aynı adı taşıyan bir gazetenin haftalık ekidir. Derginin ilk sayısı 15 Ekim 1869'da yayımlanır. Yayıncısı Sıtkı'dır (Kür, 1991: 17; Okay, 1999: 34). Mümeyyiz'den sonra Hazine-i Etfal, Sadakat, Etfal ve Ayine dergileri yayımlanır. Bu dergilerden sonra Arkadaş dergisi yayımlanır. Arkadaş dergisinin ilk çocuk dergileri arasında önemli bir yeri vardır. Okay (1999) Arkadaş dergisini gerek şekil gerekse muhteva olarak Batılı anlamda ilk çocuk dergisi olarak nitelemektedir. İçeriğinin farklılığı bu dergi için böyle bir nitelemede bulunulmasının sebebidir.

Harf devrimine kadar elli civarında çocuk dergisi yayınlanmıştır (Okay, 1999: 216-17). Bu dergilerin bazıları uzun soluklu olmuş bazıları ise kısa bir süre yayınlandıktan sonra yayın hayatına devam edememiştir. Uzun süre yayınlanan dergilerin bazıları şunlardır: Çocuklara Mahsus Gazete (626 sayı), Çocuklara Rehber (166 sayı), Yeni Yol (113 sayı) (Okay, 1999: 216-217).

Tablo 1 *Harf İnkılabı Öncesi Çocuk Dergileri (Kaynak: Okay, 1999: 216-217).*

Çıkış Yılı	Dergi Adı	Kaç Sayı	Kapanış Yılı
1869	Mümeyyiz	49	1870
1873	Hazine-i Etfâl	1	1873
1875	Sadâkat	6	1875
1875	Etfâl	16	1875
1875	Ayine	41	1876
1880	Tercümân-ı Hakikat	26	1880
1880	Aile	3	1880
1880	Bahçe	40	1881
1881	Mecmua-i Nevresidegân	4	1881
1881	Çocuklara Arkadaş	12	1881
1881	Çocuklara Kıraat	18	1882
1882	Vasıta-i Terakki	4	1882
1886	Etfâl	23	1886
1887	Numûne-i Terakki	9	1888
1887	Debistan-ı Hıred	1	1887
1887	Çocuklara Talim	9	1888
1896	Çocuklara Mahsus Gazete	626	1908
1897	Çocuklara Rehber	166	1901
1905	Çocuk Bahçesi	43	1905
1909	Musavver Küçük Osmanlı	3	1909

1910	Mekteblilere Arkadaş	14	1910
1913	Çocuk Dünyası	94	1918
1913	Ciddî Karagöz	3	1913
1913	Çocuk Yurdu	7	1913
1913	Mektebli	19	1913
1913	Talebe Defteri	68	1918
1913	Çocuk Duygusu	61	1914
1913	Türk Yavrusu	2	1913
1913	Çocuklar Alemi	10	1913
1913	Kırlangıç	3	1913
1914	Çocuk Bahçesi	21	1914
1914	Çocuk Dostu	13	1914
1914	Mini Mini	7	1914
1918	Küçükler Gazetesi	8	1918
1918	Hür Çocuk	3	1918
1919	Haftalık Çocuk Gazetesi	8	1919
1919	Lâne	3	1920
1920	Hacıyatmaz	1	1920
1922	Bizim Mecmua	74	1927
1923	Yeni Yol	113	1926
1923	Musavver Çocuk Postası	18	1923
1923	Çıtı Pıtı	4	1923
1924	Haftalık Resimli Gazetemiz	7	1924
1924	Resimli Dünya	21	1925
1925	Sevimli Mecmua	13	1925
1925	Mektebliler Alemi	6	1925
1926	Türk Çocuğu	24	1928
1926	Çocuk Dünyası	30	1927
1927	Çocuk Yıldızı	10	1927

Bu dergiler çocuk dergilerinin temellerinin atılması açısından önemlidir. İlk çıkması açısından bazı eksiklikler vardır ama bu dergiler ülkemiz çocuk dergiciliğinin temel taşlarıdır. Dönemin şartları ve günümüz basın yayın organlarının bir bölümünde gözlemlenen hatalar dikkate alındığında, sözü edilen eksikliklerin önemsiz olduğu söylenebilir (Bayram, 2005: 87).

Tevfik Fikret, Ziya Gökalp, Rıza Tevfik (Bölükbaşı), Hüseyin Cahit (Yalçın), İsmail Hakkı (Baltacıoğlu), Hüseyin Ragıp (Baydur), Ali Ulvi (Elöve), Mehmed Emin (Yurdakul), Enis Behiç (Koryürek), Faik Ali (Ozansoy), Selim Sırrı (Tarcan), Hüseyin Rahmi (Gürpınar), İbrahim Alaaddin (Gövsa), Halide Nusret (Zorlutuna), Yaşar Nabi (Nayır), Yusuf Ziya (Ortaç) (Okay 1999: 23-24) gibi edebiyatımızın önemli isimleri ilk çocuk dergilerinde yazılar ve şiirler yayınlamışlardır. Bu dönemdeki kadro zenginliğine Cumhuriyet döneminde ve günümüz çocuk dergilerinde rastlanmamıştır. Bu da gösteriyor ki çocuk dergiciliğinin ilk yıllarında dergiciliğe büyük önem verilmiştir.

Cumhuriyet dönemi çocuk dergilerinde artış görülmesine rağmen bu dönem araştırmalar o dönem çocuk dergiciliğinin gelişimiyle tezat haldedir(Tanrıkulu, 2014).

Cumhuriyetin ilânından sonraki dönemde, özellikle Harf Devrimi'ni izleyen yıllarda çocuk gazete ve dergilerine gerek tiraj gerek süreklilik bakımından göreceli bir gelişme sağlandığı söylenebilir (Oğuzkan, 2000: 244). Harf devriminden sonra çocuk gazete ve dergilerinde bir canlılık ve artış görülür (Kavcar, 1999: 229).

Cumhuriyet dönemi çocuk dergileri arasında Çocuk Sesi, Mektepli, Arkadaş ve Çocuk dergilerinin ayrı bir önemi vardır. Bu dergiler çocukların genel kültürlerini arttırma, okuma ihtiyaçlarını karşılama, düşünme ve hayal güçlerini geliştirme bakımından önemli katkılarda bulundukları kesindir (Oğuzkan, 2000: 244; Kavcar, 1999: 230). Cumhuriyet kuşaklarını etkisi altında bırakmış olan önemli dergiler arasında şunları sayabiliriz: Çocuk Sesi, Afacan, Arkadaş, Mektepli, Çocuk ve Yuva ve Doğan Kardeş (Oğuzkan, 2000: 341). Güler (2012: 1163) Cumhuriyet döneminde 381 çocuk dergisi çıktığını söylemektedir. Bu sayı o dönem dergiciliği için önemli sayıdır.

Cumhuriyet dönemi çocuk dergilerinde en çok göze çarpan değişim görselliktir. Görsellik dergiler üzerinde hâkimiyet kazanır. Çizgi roman kültürü dergilerde de kendini gösterir. 1950-60 arası yayına giren elli derginin otuz üçü ve 1960-70 arası yayınlanan seksen dört derginin elli yedisi çizgi roman türündedir (Gençel, 1984: 198).

Şu an ülkemizde 170 çocuk dergisi çıkmaktadır. Çocuk dergilerin isimleri makale, kitap, internet arama motoru, marketler, gazete bayileri gibi çok çeşitli kaynaklardan faydalanılarak tespit edilmiştir(Tanrıkulu, 2014).

Tablo 2 *Günümüz Çocuk Dergileri*

1	3D Dinozor	86	Marvel
2	AfacanÇocuk	87	Marvel Kahramanları
3	Aktivite Serisi	88	Masalcı
4	Ali'nin Dünyası	89	Meraklı Minik
5	All For Kids	90	Mickey Mouse
6	Altın Çocuk	91	Miço
7	Animal Planet	92	Miffy

8	Arabalar	93	Milliyet Çocuk
9	Araştırmacı Çocuk	94	Milliyet Kardeş
10	Arı Maya	95	Minik Dahi-Ex
11	Art Attack	96	Mk Poster Dergisi
12	Atlas Çocuk	97	Monster High
13	B.Bunny Oyun Yeni Yıl Eğlence	98	Narnıa Günlükleri
14	B.Bunny Şans Paketi	99	National Geographic Kids
15	Bakugan	100	OGM Sincap
16	Bakugan-Ex	101	Okul Öncesi
17	Barbie	102	Oyna Boya
18	Barbie Pembe Rüyalar	103	Oyuncak Dünyası Dergisi
19	Barbie Rüya Paketi (Zarf)	104	Oyuncak Hikayesi
20	Barbie Şans Paketi	105	Öykü Serisi
21	Barbie Zarf	106	Özel Eğlence
22	Barney	107	Patiler
23	Ben 10	108	Patito Feo
24	Ben10 Alien Force	109	Pepee
25	Beyza Çocuk	110	Pıxıe Mag.
26	Bilim Çocuk	111	Play House
27	Bir Kahkaha At	112	Poster Dergisi
28	Birdirbir	113	Power Rangers Şans Paketi
29	Bizim Bahçe	114	Prenses
30	Bugs Bunny	115	Prenses Koleksiyon

31	Bugs Bunny Oyun	116	Rugrats
32	Bugs Bunny Oyun Yaz Eğlencesi	117	S.Bob Koleksiyon
33	Bugs Bunny Zarf	118	S.Bob Şans Paketi
34	Bugün Çocuk	119	S.Macera Koleksiyon
35	Caillou	120	S.Macera Şans Paketi
36	Can Kardeş	121	Samsam
37	Cars 2'li Set	122	Sancaktepe Çocuk
38	Cars(Arabalar)	123	Sarı Trampet
39	Cartoon Network	124	Scooby Doo
40	Casper	125	Scooby Doo-Ex
41	Çiçek Kız	126	Scooby-Doo Şans Paketi
42	Çocuk Klübu	127	Semerkand Çocuk
43	Çocuk Klübü Koleksiyon	128	Show Kids
44	D.Prenses Özel	129	Sisy
45	D.Prenses Şans Paketi	130	Spıder-Man-1
46	Da Vinci Learning Eğlenceli Bilim Çocuk Dergisi	131	Spider-Man Maceraları
47	Digimon	132	Spider-Man Ve Arkadaşları
48	Disney Boyama	133	Spiderman Zarf
49	Disney Junior	134	Star Wars
50	Disney Koleksiyon	135	Super Hero Squad
51	Disney Maket	136	Supercars
52	Disney Özel	137	Sünger Bob

53	Disney Perileri	138	Süper Macera
54	Disney Prenses	139	Süper Macera Zarf
55	Disney Prenses Yeni Yıl Paketi	140	Şans Paketi(Sepet)
56	Disney Prenses Zarf	141	Tamirci Bob
57	Diyanet Çocuk	142	Teenage Mutant Ninja Turtles
58	Donald Amca	143	Tiger
59	Donald Amca Zarf	144	Tinkerbell
60	Dünya Çocuk Atlası	145	Tolga Abi
61	Düşünen Çocuk	146	Tom ve Jerry
62	Ebe Sobe	147	Tommiks
63	G.Girl Koleksiyon	148	Trt Çocuk
64	Game Master	149	TSE Öncü Çocuk
65	Gece Bahçesi	150	Türkiye Çocuk
66	Generator Rex	151	Türkiye Çocuk Atlası
67	Go Girl	152	Tweety
68	Gonca	153	Tweety ve Arkadaşları
69	Gormıtı	154	Üsküdar Çocuk
70	H.Alemi Şans Paketi	155	Winnie The Pooh
71	Harry Potter	156	Winnie The Pooh
72	Hello Kity	157	Winnie The Pooh Tatil Paketi
73	Hot Wheels	158	Winnie The Pooh Zarf
74	Hot Wheels Zarf	159	Winx Club

75	Hsm 2'li Set	160	Winx Club
76	Hsm Kitap Serisi	161	Winx Club Özel-Ex
77	İnsan Vücudu	162	Winx Koleksiyon
78	İnsan Vücudu-Vd	163	Witch Dergi Kolleksiyonu
79	Jetıx	164	Witch Tatil Zarf
80	Karepantalon	165	Wtp Koleksiyon
81	Kaşif Dora	166	Ww Çocuk
82	Kırmızı Bisiklet	167	Wwe Dergi
83	Kumbara	168	Yeni Bahar Çocuk
84	Limon ve Zeytin	169	Yuno
85	Marsık Çocuk	170	Zago

Bu sayı çocuk dergiciliğinin ülkemizde önemini koruduğunun kanıtıdır. Bu istatistik çocuk dergiciliğinin azımsanmayacak seviyede olduğunu göstermektedir. İlk çocuk dergisinden bu yana 147 yıl geçmesine rağmen çocuk dergiciliği önemi hala korumaktadır.

Erken Çocukluk Dönemine Yönelik Çocuk Dergileri

Okul öncesine yönelik dergiler son yıllarda hızlı bir şekilde çoğalmaktadır. Bunun en önemli sebebi erken çocukluk döneminin öneminin kavranmasıdır. Bir diğer sebep ise medyanın bir ayağının da basılı medya ürünü olan çocuk dergileri olmasından ileri gelmektedir. Okul öncesi çocukların izlediği çizgi karakterler dergiye dönüşmüş durumdadır.

Okul öncesi dergilerin başında Meraklı Minik gelmektedir. Meraklı Minik içerik ve görsel açıdan dolu bir dergidir. Her ay kendine bir tema seçen dergi bu temayı çeşitli yönlerden okuyucuyla buluşturuyor. Son yıllarda çocuk dergilerinin takip ettiği tematik yaklaşımın en güzel örneğini görmekteyiz. Kasım 2014 sayısında tilkiyi kendine tema edinen dergi son sayısı olan Mart 2016'da kediyi tema olarak seçmiştir. Kedi görsellerleriyle verilmiş bilgiler, hayvan sevgisini işleyen kedi-çocuk görseli, resimlerden hareketle hazırlanmış zekâ oyunları, kedi labirent oyunu, resimler arasındaki fark oyunu kedi türlerinin anlatan kaliteli fotoğraflar, kedi figürlü yemek, okuyucu fotografları, kitap tanıtım bölümleriyle zenginleştirilmiş bir dergi olarak karşımıza çıkıyor. Derginin ilgi çeken kapağında "Erken Çocukluk Dönemi İçin Aylık Bilim Dergisi" ibaresi yer alması derginin ilgi çeken yönlerindendir. Dergi adının da çağrıştırdığı üzere bilimsel yönü ağır basan bir dergidir. Bilim Çocuk dergisi formatına yakın bir dergidir. Derginin yanında çıkartma hediyesi yine derginin temasıyla ilgili ve oyun amaçlı tasarlanmıştır. Dergi kâğıt ve baskı kalitesinden ödün vermemiştir. Bu da çocuk için önemli bir özelliktir.

Çizgi film karakterinden hareketle hazırlanmış Pepee, bir diğer önemli erken çocukluk dergileri arasında yer almaktadır. Mart 2015 sayısında beslenmeyi tema olarak seçmiş olan dergi Meraklı Mi-

nik dergisine bu yönden benzemektedir. Yemeklerin ve meyvelerin tanıtımı yapılmış ve kısa bilgiler verilmiş, boyama bölümüne yer verilmiş, meyvelerden oyunlar yapılmış, meyvelerden yapılmış yön bulma oyunu, okuyucu fotoğrafları, reklamlar dergilerde yer alan bölümlerdir. Derginin ilgi çeken diğer yanı, yarısının çocuklar yarısının ise ebeveynler için hazırlanmış olmasıdır. Bu yöntem okuma alışkanlığının az olduğu ülkemizde anne ve babaları çocuk yetiştirme konusunda bilgilendirme yapabilir. Derginin popüleritesi çizgi filmle parelik göstermektedir diyebiliriz.

Caillou çizgi film karakterinden esinlenerek çıkan bir diğer dergidir. Sade çizimleri dikkat çekmektedir. Derginin en dikkat çekici özelliği gerçek görsellerin olmamasıdır. Bu dergi kendisine tema olarak kışı seçmiştir. Bilgiden ziyade Caillou'nun maceraları işlenmiştir. Zeka oyunları, labirent, reklam, poster bu dergide işlenen bölümlerdir. Dergi üç aylık periyodlarla çıkmaktadır.

Helo Kitty Mini "Eğlenceli Okul Öncesi Degisi" ibaresiyle çıkan diğer bir dergidir. Derginin dikkat çeken yönü çocuklaştırılmış çizgiler kullanması ve boyama kitabını andırmasıdır. Mart 2016 sayısında baharı tema olarak işleyen dergide bayama sayfaları çok fazladır. Evcilik oyunu formatında çizilmiş resimler, zekâ oyunları, reklam derginin bölümlerini oluşturmaktadır.

Disney Prenses masal kahramanlarından esinlenerek hazırlanmış bir dergidir. Derginin künye bölümünde ilgili film ve kitaplardan esinlenerek hazırlandığı yazmaktadır. Zeka oyunu, etkinlik sayfası labirent, okuyucu fotografları. Reklamlar derginin bölümleri arsındadır.

My Little Pony dergisi yine çizgi kahraman Ponny'den esinlenek hazırlanmıştır. Çizgi roman sayfaları, boyama, reklam, labirent derginin bölümleri arasındadır.

Prens Sofia, Disney Prenses formatında bir dergidir. Poster, etkinlik sayfaları, boyama, zeka oyunları derginin bölmleri arasındadır.

Maşa ile Koca Ayı, çizgi film karakterlerinden esinlenerek yayınlanan bir diğer dergidir. Dergi sade ve güzel çizgilerden oluşmaktadır. Zekâ oyunları, boyamalar, bilgi veren görsel ve yazılar, poster, çizgi roman ve reklam derginin bölümlerini oluşturmaktadır.

Pocoyo çizgi film karakterinden esinlenerek hazırlanmış bir dergidir. Zeka oyunları, labirent, kelime avı, bilgi veren görsel ve yazılar, boyama, kesme etkinliği derginin bölümlerini oluşturmaktadır.

Şirinler dergisi çizgi film karakterinden esinlenerek hazırlanmış dergidir. Şirin kahramanlarla ilgili hazırlanmış sayfalar, labirent bulmaca, sayı bulmaca, reklam derginin bölümlerini oluşturmaktadır. Kapakta çocuk dergisi yazan dergi erken çocukluk ve çocukluk dönemi arasına hitap etmektedir.

Limon ile Zeytin dergisi çizgi karakterlerden esinlenerek hazırlanmıştır. Bilgi veren yazı ve görseller, etkinlik sayfaları, zekâ oyunları derginin bölümlerini oluşturmaktadır.

Ben 10,Uçaklar ve Arabalar okul çağı dergileri arasında bulunmasına rağmen çizgi film karakteri olduğu için okul öncesi çocukların ilgisini çekebilmektedir.

Toplam 11 okul öncesi dergisinin 10 tanesi çizgi film karakterlerinden esinlenerek hazırlanmıştır. Aylık bir temanın belirlenerek çeşitli bölümlerin hazırlanması, zeka oyunları, labirent boyama okul öncesi dergilerin ortak özelliklerindendir. Dergilerin çoğu çizgi film karakterlerinden hareketle hazırlanmış dergilerdir. Dergilerin bu yönü medyanın bir ürünü olmasından ileri gelmektedir. Çizgi film karakterlerinden hareketle hazırlanan dergiler tüketim kültürünün dergilerdeki etkisini göstermektedir.

Çocuk Dergilerinde Bölümleri

Çocuk dergileri zengin bir içerikle ve görsellikle okuyucuyla buluşmaktadır. Bu içerik çeşitli formatlarda karşımıza çıkmaktadır. Farklı türdeki bu bölümler okuyucunun ilgisini çekmek için tasarlanıp okuyucuyla buluşmaktadır. Yazılar, görseller, kapak, bilmece ve bulmacalar, zekâ oyunları, atasözleri, halk ve çocuk edebiyatı ürünleri, okuyucu köşeleri gibi bölümler dergileri zenginleştirerek, okuyucuya hitap etmektedir. (Tanrıkulu, 2014) Pul biriktirme, nakış, model çıkarma, fotoğrafçılık, müzik, tiyatro, bale, resim çizme, keşif ve icatlar, çocuk yetiştirme, evcil hayvanların bakımı ve beslenmesi (Oğuzkan, 2000, s. 343- 45). atasözleri ve deyimler dergilerde bulunan içerik ve bölümleri oluştırmaktadır(Şahin ve Beştaş, 2011, s. 501).

Çocuk dergisi ilk olarak ilgi çekici bir kapakla çocukla buluşur. Kapak özel olarak tasarlanır. Kapak içeriği ile ilgili ilk bilgiyi hedef kitleye ulaştırarak dikkat çekmek amacıyla tasarlanır(Sürmeli ve Kaptan, 2011, s. 580-581). Kapakta derginin o ayki teması işlenir. Bunun yanında derginin içeriğine yönelik küçük görseller de konulabilir. Görsellerden amaç çocuğu derginin içeriğine yönlendirmek ve dergiyi okunur kılmaktır. Kapakla birlikte promosyon da sunulabilir. Tüketici kültürüyle çıkan dergilerde promosyonlara daha fazla rastlanmaktadır. Promosyonlar kapağın önüne geçebilir. Kapakta bu promosyona yönelik reklam bulunabilir. Kapak için genelde parlak bir kâğıt kullanılır. Bu kağıt çocuğun daha fazla ilgisini çeker ve derginin albenisini artırır.

Çocuk dergilerini eğitim konusunda değerli kılan taraflarından birisi de, çocukların ilgisini çekecek görsel malzeme kullanmalarıdır (Demirel, 2010, s. 349). Görsellik çocuğun dergiye olan ilgisini artırmaktadır. Basılı öğrenme araçlarından olan çocuk dergilerinde yer alan resimlemeler, grafikler, fotoğraflar, şemalar, haritalar, şekiller, tablolar, vb. görseller, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Sürmeli ve Kaptan, 2011, s. 579). Çocuk dergilerinde en çok kullanılan görsel fotoğraflardır. Fotoğraflar metni açıklayıcıdır ve ilgi çekicidir (Sürmeli ve Kaptan, 2011, s. 579). Sayfalar bile farklı fonlarda basılmaktadır. Yazılar renkli zemin üzerine ya da arka fonu olan sayfalara yazılmaktadır. Yazıda doğadan bahsediliyorsa zeminde doğayla ilgili bir fotoğraf arka fon olarak kullanılmaktadır (Tanrıkulu, 2014). Görsellik erken çocukluk dönemi dergilerinde daha hakim bir unsurdur.

Erken çocukluk dönemi için çıkan dergilerde görsellik çok daha ağır basmaktadır. Okuma yazma bilmeyen çocukları ulaştığı için derginin büyük bir kısmı görsellerden oluşmaktadır. Görsellerin altındaki kısa açıklamalar, bölümlerin nasıl yapılacağına yöneliktir. Görseller çizgi ve fotoğraflardan oluşmaktadır. Gerçek resimler günümüz çocuk dergilerinde daha fazladır. Okul öncesi dergilerde ise çizgi biraz da ağır basmaktadır. Çizgilerin çocukların hayal dünyasını geliştirdiği gerçeği göz önünde bulundurulmuştur.

Dergilerde türlü konulara ilişkin daha kalıcı, öğretici ve ansiklopedik nitelikte yazılar bulunur (Oğuzkan, 2000: 338). Bu yazılar çocuğu eğlendirirken, okuma ve öğrenme isteğini artırmalı (Yalçın ve Aytaş, 2003: 236). Çocuk dergilerindeki kısa bilgilendirici yazılar, gezilip görülecek yerlerin tanıtımı, hayvanların tanıtımı, yeni teknolojik gelişmeler, ilgi çekici kısa ansiklopedik bilgiler, hikâyeler, şiirler gibi bölümlerden oluşur. Okul öncesi çocuk dergilerinde metinler çok değildir. Olan metinlerde görsellere yönelik kısa açıklamalardan oluşmaktadır.

Doğa olayları ve güzellikleri günümüz çocuk dergilerinde daha fazla yer almaya başlamıştır. Okul öncesi dergilerinde de bu bölümler bulunmaktadır. Doğa çocuklara ilginç geldiği için çocuklar tarafından sevilen bölüm olarak yer almaktadır. Bazen kişiselleştirilerek sunulan doğa çocukta daha fazla merak uyandırmaktadır. Güneşin gülümsemesi, rüzgârın bakışları, ağaçların ve diğer varlıkların kişiselleştirilmesi okul öncesi çocuklarının daha fazla ilgisini çekmek için kullanılmıştır. Meraklı Minik dergisinin Ekim 2014 sayısında sonbahar tanıtılmıştır. Sonbahar elle çizilen görsellerle ve fotograflarla farklı şekillerde sunulmuştur. Sonbaharda hayvanların durumu, bitkilerdeki değişim, insanların sonbahardaki faaliyetleri ele alınmıştır.

Hayvanlarla ilgili görseller ve hayvanların tanıtımı günümüz çocuk dergilerinin işledikleri ağırlıklı konular arasında yer almaktadır. Meraklı Minik Kasım 2014 sayısında Tilki'yi tema olarak seçmiştir. Seçilen bu tema çok farklı şekillerde ele alınmıştır. Tilkinin yaşamı, özellikleri görsellerle tanıtılmış. Tilki yuvasındaki yavrularına ulaşması için hazırlanmış yolu bulması için labirent oyunu hazırlanmıştır. Çizgi karakterlerdeki hayvanlar da son dönem dergilerinde kullanılmaktadır.

Zekâ oyunları çocuk dergilerinin genel olarak sonlarında yer alan bölümlerdendir. Çocukların yaş seviyelerine uygun olarak çeşitli zeka oyunları hazırlanmaktadır. Bilmece ve bulmaca bu bölümde sayılabilir. Okul öncesi çocuk dergileride yapıştırma oyunu boyama oyunu ve labirent oyunu bulunmaktadır. Bu bölümler çocukların zeka gelişimi için çok önemlidir.

Çocuk dergilerinde sıkça rastlanan görsel öğelerden biri de karikatürlerdir (Sürmeli ve Kaptan, 2011, s.580). Çocuk dergilerinde karikatürlü bulmacaların ve çizgi romanların bulunduğu sayfalar daha fazladır ve daha çok okunmaktadır (Kücet, 2008: 646). Karikatür çocuk dergilerinde bulunan bir diğer bölümdür. Son zamanlara kadar dergilerde ağırlıklı olan karikatür son zamanlarda popülerliğini yitirmeye başlamıştır. Çizgiler daha çok metinleri açıklamak için kullanılır hale gelmiştir.

Medyadaki değişim karikatürleri ikinci plana atmıştır. Karikatür eskisi kadar kullanılmasa da dergilerde tercih edilmeye devam edilmektedir. Erken çocukluk dergileri hedef kitle göz önünde bulundurulduğunda karikatürün yok az olduğunu görmekteyiz.

Reklam günümüz çocuk dergilerinin hemen hepsinde vardır. Açık reklamlar olabildiği gibi bir oyuncağı, bir filmi ya da herhangi bir ürünü satmak için tasarlanmış gizli reklamlara çoğu dergide rastlamak mümkündür. Tüketim kültürünün en bariz örneği dergilerdeki reklamlardır. Sadece bir oyuncak ismiyle çıkan çocuk dergileri bulunmaktadır(Tanrıkulu, 2014). Reklamda görsel medya ile basılı medya arasında da bir parelellik görüldüğünü söylemek mümkündür. Pepee dergisi çizgi filmin reyting yaptığı zamanlardakiyle şimdiki satışları arasında bir fark vardır. Degilerin bir de oyuncak ayağı var. Dergiler medyadaki çizgi film, animasyon karekterlerini dergilere yansıtmış durumdalar.

Çocuk dergilerindeki bu bölümler bizlere derginin eğitici yönünü daha iyi kavratmaktadır. Bir hikayenin, fıkranın, gezi yazısının, teknolojik bir gelişimi anlatan yazının çocuğun kültürel gelişiminde elbette önemli bir yeri vardır. Çocuklar hayvanları, teknolojiyi ve diğer bilgileri okula gitmeden dergiler sayesinde daha ayrıntılı öğrenebiliyor. Evinde ebeveyniyle birlikte dergiyle buluşan okul öncesi çocuğu resimleri sorarak, bulmaca ve bilmeceleri, zeka oyunlarını birlikte yaparak az olan ama o dönem için keyfiyetli bir birikimin sahibi olabilmektedir.

Çocuk Dergilerinin Eğitsel özellikleri

Çocuk eğitiminde öğretmenin ve ders kitaplarının yanında birçok yazılı ve görsel eğitim materyalleri bulunmaktadır. Bu materyallerden biri de çocuğa bilgi edinimini eğlenceli bir şekilde sağlayan, çocuk dergileridir (Sürmeli; Kaptan 2012: 578). Basılı medya araçlarından olan süreli yayınlar, okul yaşamında öğrenilenlere ilâve olarak bunları tamamlayıcı bilgiler vermek, eğlendirmek gibi fonksiyonlara sahiptir (Şimşek, 2001). Çocuk dergilerinin en önemli özelliği çocuğu formal eğitimin dışında çocukları eğlendirerek eğitmek gibi bir fonksiyona sahip olmasıdır. Eğitici yazılar, okuyucu mektuplarıve resimler, hikâyeler, bilmeceler, eşya ve hayvan tanıtımları (Şahin ve Beştaş, 2011: 501) gibi türlerden çocuklar hoşlanmaktadırlar (Kücet, 2008: 646). Dergi eğitici ve öğretici içeriği eğlenceli hale getirerek çocuğa sunar. Çocuğun okul materyallerinde bulamadığı bu ilgi çekicilik dergiyi cazip hale getirir. Eğlenceli bir şekilde sunulan dergilerdeki kalıcı yazılar ve resimler çocukların bilgi ve kültür seviyelerinin yükselmesine de yardımcı olurlar (Oğuzkan, 2000: 338).

Süreli yayınlar, ders konularıyla güncel olaylar arasında ilişki kurmaya yarar. Toplumsal hayat ve okul arasında köprü kurar. Güncel olayları ve sanat etkinliklerini izleme ve yorumlama alışkanlığı kazandırır (Yurt, 2011: 71). Dergiler Ders kitabı ile güncel olayların ve yeni ortaya çıkmış gerçeklerin arasında var olan kaçınılmaz boşluğu doldurur (Oğuzkan, 2000: 337). Çocukları dergiye yönlendiren önemli etkenlerden birisi de bu özelliğidir. Ders kitabında ve okul hayatında bulamadığı içeriği dergide eğlenceli bir şekilde bulmasıdır.

Çocuk dergileri ilk çocuk dergisi olan Leipziger Wochenblattfür Kinder ve bundan sonra çıkan çocuk dergileri eğitim konusuna ağırlık vermişlerdir (Demirel, 2011: 349).

Çocuk dergileri çıkışından bu güne çocukların eğitimini kendisine ilke edinmiştir. Batıda çıkan çocuk dergilerinde beş ilke benimsenmiştir. Bu beş ilkeden üç tanesi eğitimle ilgilidir.

- Çocuk ve gençler için sınırlı bir ebeveyn otoritesi,
- Çocukların yapısına ve ruhsal durumuna uygun bir eğitim uygulanması,
- Çocukların oyun oynama ihtiyacını karşılayacak kadar zaman bırakılabilen bir eğitim sistemi,
- Çocuklar ve gençlerin zevkle ve severek öğrenebilecekleri bir müfredat,
- Çocukların ve gençlerin vücut gelişimlerine yardımcı olacak spor derslerinin programlara alınması (aktaran, Şimşek, 2001).

Yalcın ve Aytaş'ın (2003) çocuk dergilerinin etkilerine yöneklik belirledikleri kriterler çocuk dergilerinin eğitici yönünü daha iyi ortaya koymaktadır.

Çocuk, dergi okurken hem hoş vakit geçirir, hem de yeni şeyler öğrenir. Aynı zamanda da okuma, düşünme, okuduğunu anlama gibi alışkanlıklarkazanır.

Çocuğun yaşamı tanımasına yardımcı olur, onun ruhuna canlılık verir, yaşama sevinci kazandırır. çocuğun yaşama hazırlanması ve çeşitli bilgilerin kazandırılması konusunda çocuğa rehberlik eder.

Türkçe'yi en iyi şekilde konuşup yazmayı öğretirken dilin bütün incelikleriyle

kullanılması becerisini kazandırır.

Yazmaya, çizmeye, yorum yapmaya yardımcı olarak çocuğun yaratıcı, yapıcı etkinlikleri ve estetik düşüncesini geliştirir.

Güncel olayları izleyerek kendisini ilgilendiren gelişmeler hakkında bilgi sahibi olur.

Kendi yaş grubunda çocuklarla iletişim içinde olarak onların duygu ve düşünceleri ile kendi duygu ve düşüncelerini karşılaştırma imkanı bularak kendisini geliştirir (Yalçın ve Aytaş, 2003).

Ülkemizde 1869'da çıkmaya başlayan çocuk dergilerinde çocuğun eğitimi üzerinde durulmuştur. Çocuğun eğitimi üzerinde durulacağından dergi içerisinde bahsedilmiştir(Mümeyyiz, 1869).

Cumhuriyet dönemi çıkan çocuk dergilerinde de çocukların eğitimi ile ilgili yazılara yer verilmiştir. Hatta bu dönemde dergiler okulun bir parçası olmuştur. Özellikle milli duygular işlenmiştir.

Eğitici ve öğretici yönü bulunan süreli yayınlar çocuğun okul dışında meşgul olacağı önemli bir materyaldir. Süreli yayınlar bu yönüyle çocuklara okumayı sevdirmekle kalmaz okul derslerine de önemli katkılarda bulunur. Her şeyden önce çocuk dergileri, ilköğretim çağında bulunan ve okula devam eden öğrencilere yönelik olarak çıkarılmış dergilerdir. Dergiler, amaçlarını, hedef kitle olarak seçtikleri ilköğretim öğrencilerinin eğitimleri ve eğlenmelerine odaklamışlardır (Şimşek, 2001). Müfredat nasıl ki öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulunduruyorsa, dergiler de hedef kitle olan çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmak zorundadır. Bu yönüyle dergi ve müfredat ortak bir amaca sahiptir denilebilir (Tanrıkulu, 2014).

Dergilerde eğitim konusu olacak duygu, düşünce ve değerler masallar ve kısa hikâyeler aracılığı ile sunulmuştur (Gelişli, 2008: 568).

Okul öncesi dergilerde bulunan zekâ oyunları, boyama, bilgilendirici resim ve yazılar, etkinlik sayfaları okul öncesi dergilerinin eğitici yönünü ortaya koymaktadır. Bazı dergiler her ne kadar tüketim kültürü zihniyetinde çıksa da eğitici yönü yadsınamaz durumdadır. Çocuk dergileri hedef kitlesi ne olursa olsun eğitici özelliği az veya çok vardır. Okul öncesi dergilerde de durum aynıdır.

Okul öncesi dergiler, zeka oyunlarıyla, bilgi verici yazılar ve görsellerle zeka gelişimine; bilgilendirici yazılarla okuma alışkanlığına; dergilerdeki yazıların ebeveyn tarafından okunmasıyla dinleme becerisine; okuma ve dinleme becerisi ile birlikte dil gelşişimine; boyama, kesme, katlama, yerleştirme gibi etkinliklerle motor becerisinin gelişmesine; farklı görsellerle hayal dünyası ve duygusal zekanın gelişimine katkı sağlar.

SONUÇ

Ülkemizde çocuk dergiciliği önemli bir yere sahiptir. Yayınlanmakta olan dergilerin sayısı bu gerçeği ortaya koymaktadır. Çocuk dergileri çocukların eğitminde rol oynamaktadır. Zengin içerik ve görsellerle çocukların gelişimini olumlu anlamda etkilemetedir. Son yıllada gelişim gösteren okul öncesi dergiler de eğitici bir fonksiyona sahiptir. İçeriğindeki yazılar, zekâ oyunları, görseller, boyama sayfaları çocuklardaki zekâ gelişimini desteklemektedir.

Eğitici niteliğe sahip olan dergiler hakkında şu öneriler getirilebilir:

Dergileri çocuklarla buluşturmak için hem okulda hem de okul dışında çalışmalar yapılmalıdır.

Okul öncesi dergilerini sınıfta materyal olarak kullanmak için etkinlikler düzenlenmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı ders dışında da önemli bir materyal olan çocuk dergilerini müfredata taşımalıdır.

KAYNAKÇA

Balcı, A. (2003). Bir Okuma Materyali Olarak Çocuk Dergileri ve Çocuklara Rehber. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Sayı: 13, Bahar 2003, 319-350.

Balcı A. (2002) **Çocuklara Rehber dergisinin çocuk eğitimine katkısı açısından incelenmesi** (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Bayram, Y. (2005). Türk Edebiyatının İlk Çocuk Dergisi: Mümeyyiz. *Hece Dergisi*, Sayı: 104-105, 484-500.

Caillou, Panini Medya Yayıncılık, Sayı: 35, Şubat-Mart-Nisan 2016.

Ciravoğlu, Ö.(1997) Çocuk Edebiyatı. İstanbul: Esin Yayınevi.

Demirel Ş. (ed.), Çeçen M.A., Seven S., Tozlu N., Uludağ M.E. (2010). *Edebî Metinlerle Çocuk Edebiyatı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Disney Karlar Ülkesinde, Doğan ve Egmoont Yayıncılık ve Yapımcılık Tic. A.Ş., Sayı: 2016-3, Mart 2016.

Enginün, İ. (1998). Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları* (ss.387-391). İstanbul: Dergah Yayınları.

Hello Kity Mini, Used Under Lisance. Sanrio GMBH, Sayı: 2016-1, Şubat 2016.

Gelişli, Y. (2008). Türkiye'de Yayımlanan Çocuk Dergilerinin Eğitim Görüşlerinin İncelenmesi. Kaplan M. (Ed.). *Türk Halkları Edebiyatı II. Uluslararası Çocuk Edebiyatı Kongresi 1. Kitap* içinde (s. 567-573). Kafkas Üniversitesi, Bakü.

Güler, M. (2012). Çocuk ve Gençlerin Okuma Kültürü Edinme Sürecindeki temel sorunlar. Sever S. (Ed.). *3. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde (ss. 1159-1165). Ankara: Ankara Üniversitesi, ÇOGEM.

Gençel, Ş. (1984). *Çocuk Dergileri. Türkiye'de Dergiler-Ansiklopediler (1849-1984)*, 185-202. İstanbul: Gelişim Yayınları.

Gönen, M., Kumru M., Akyol T., TOPÇU Z. (2012). Resimli Çocuk Kitaplarında ve Çocuk Dergilerinde Yer Alan Etkinliklerin Yaratıcılık Boyutunun İncelenmesi. Sever, S. (Ed.). *3.Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde (ss.545-554). Ankara: Ankara Üniversitesi, ÇOGEM

Güler, M. (2012). Çocuk ve Gençlerin Okuma Kültürü Edinme Sürecindeki temel sorunlar. Sever S. (Ed.). *3. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde (ss. 1159-1165). Ankara: Ankara Üniversitesi, ÇOGEM.

Holland, S. (2006). *Look and Learn A History of the Classic Children's Magazine*. London: Look and Learn Magazine Ltd.

Kavcar, C. (1999). 75 Yılda Türk Şiiri. Onur, B. (ed.). *2.Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi* içinde(s.229-236). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kücet E. (2008). Mizah ve Çocuk, Kaplan M. (Ed.). *Türk Halkları Edebiyatı II: Uluslar arası Çocuk Edebiyatı Kongresi 2. Kitap* İçinde(s. 645-646). Kafkas Üniversitesi, Bakü.

Kür, İ. (1991). *Türkiye'de Süreli Çocuk Yayınları.* Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayını.

Maşa ile Koca Ayı, Doğan ve Egmont Yayıncılık, Sayı: 2016-2, Mart 2016.

Meraklı Minik, Tübitak, Sayı: 111, Mart 2016.

Meraklı Minik, Tübitak, Sayı: 95, Kasım 2016.

Mümeyyiz Çocuk Dergisi. (1869). İstanbul: Çamlıhan Matbaası.

Oğuzkan, F.(2000). *Çocuk Edebiyatı* (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Okay, C.(1999). *Eski Harfli Çocuk Dergileri*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Pepee, Düşyeri Yapım Yayın San. ve Tic. Ltd. Şti., Sayı: 36, Mart 2016.

Pokoyo, SGM Yayıncılık, Sayı: 02, Mart 2016.

Prens Sofia, Doğan ve Egmont Yayıncılık, Sayı: 2016-6, Mart 2016.

RTÜK. (2013). *Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması 2*, http://www.rtuk.org.tr/sayfalar /IcerikGoster.aspx?icerik_id=88e435c1-2a20-4956-92e0-6c3d295ca079 adresinden (02.07.2012) tarihinde edinilmiştir.

RTÜK, *Medya Okuryazarlığı Çalıştayı*. http: //www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster .aspx?icerik_id=7f5f96f6-f1a9-429d-a41c-19bad60002f3) adresinden (02.07.2012) tarihinde edinilmiştir.

Sürmeli, K., Kaptan, A.Y. (2012). Çocuk Dergilerinin Grafik Tasarımı, Sedat S. (Ed.). *III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde (s. 577-584). Ankara: AÜ EBF ÇOGEM Yayınları.

Sürmeli K. (2010). *Türkiye'de Eğitim Amaçlı Çocuk Dergilerinde Karşılaşılan Temel Grafik Tasarım Sorunları ve Sorunlara Çözüm Önerileri* (Yayınlanmamış doktara tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs üniversitesi.

Şahin, S., Beştaş M. (2012). Dil Eğitiminde Çocuk Dergilerinin Yeri: Atasözleri ve Deyimler. Sever S. (Ed.). *III. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* **içinde (s.** 499-508). Ankara: AÜ EBF ÇOGEM Yayınları.

Şimşek, H. (2001). XIX. Yüzyıl Çocuk Dergiciliği ve Eğitsel İşlevleri Üzerine. *Milli Eğitim Dergisi,* Sayı : 151.

Şirinler, GNR Kitap Bilgisayar Dağıtım, Sayı: 20, Ocak-Şubat-Mart 2016.

Yalçın, A., Gıyasettin A. (2002). **Çocuk Edebiyatı.** Ankara: Akçağ Yayınları.

Yurt S. U. (2011). Çocuk Yayınları. Şimşek T. (Ed.). *Kuramdan uygulamaya Çocuk Edebiyatı* içinde (ss. 67-76), Grafiker Yayınları, Ankara 2011.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNE YÖNELİK ÇOCUK YAZINLARINDA EKONOMİ KAVRAMLARI VE DEĞERLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Sevgi COŞKUN KESKİN

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, e-posta: scoskun@sakarya.edu.tr

Şeyma CAN

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Değerler Eğitimi YL,
e-posta: seyma_can@yahoo.com

ÖZET

Bu araştırmada, erken çocukluk dönemindeki ekonomi eğitimi konusuna dikkat çekmek ve bu konuyla ilgili yazınları incelemek ve bu yolla alana katkı sağlamak amaçlanmıştır. Çalışmada konuyla ilgili hikâye kitapları; kapsam (ekonomiyle ilgili kavram ve değerleri), yapı (çeviri eser olup olması, görsel-konu ilişkisi), seviyeye uygunluğu açısından incelenmiştir. Bu amaçla kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle 14 hikâye kitabı seçilmiştir. Araştırma sonucunda ekonomi okuryazarlığına yönelik kitapların çoğunluğunun çeviri olduğu; para, tasarruf, enerji, kıtlık, alış veriş, istek ve ihtiyaçları ayırt etme gibi ekonomi kavramlarının yanı sıra başta israf etmeme, doğal çevreye duyarlılık olmak üzere yardımlaşma, çalışkan olma, açgözlü olmama gibi değerlere yer verildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Çocuk Yazınları, Erken Çocukluk Dönemi, Ekonomi Değerleri, Ekonomi Kavramları, Ekonomi Okuryazarlığı*

Giriş

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre (2011) ekonomi en temel anlamıyla; bir ülkede, bölgede ya da bir bütün olarak dünyada mal ve hizmetlerin üretim, dağıtım, değişim, yeniden üretim ve tüketimin gerçekleştirildiği sistemdir. Ekonomiyle ilgili tüm çalışmalarda ekonomi; insanların istediği maksimum memnuniyet için mal ve hizmetlerin tahsisi ve sağlanmasına yönelik davranış bilgisi olarak yorumlanır. Ayrıca ekonomi; mantıklı bir şekilde ekonomik kararlar vermeyi sağlamak için açıkça ve zekice yollar kullanan üretim, dağıtım, tüketim, değiş tokuş gibi kavramların bilgisi (Brown, 1968) olarak da tanımlanmaktadır.

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (1998) ve Ulusal Ekonomi Eğitimi Konseyi'ne (1997) göre, bütün çocukların bugünün ve yarının küreselleşmiş ekonomisinde işlevsel olmak için ekonomik bilgiyle donatılmış olması önemlidir. Çünkü çocuklar ekonomi ile ilgili kavramları anladıkları zaman, içinde bulundukları dünyayı daha iyi anlayabilir ve tüketici, üretici ve oy veren gibi yetişkin bir bireyin sahip olduğu rollere daha iyi hazırlanabilirler (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015). Ekonomi bilgisine sahip olmak, aynı zamanda bireyin karar verme sürecine etkin olarak katılmasını sağlar. Karar verme sürecine etkin olarak katılmak için, vatandaşlar ekonominin nasıl işlediğini bilmek zorundadırlar. Bu bağlamda toplumda ekonomi konularında bilgili vatandaşların olmasının, demokratik toplumlar için oldukça önemli olduğu (Süntar-Akhan, 2010) söylenebilir. Ulusal Ekonomi Eğitimi Konseyi'ne (2002) göre, çocuklar donanımlı bir vatandaş olabilmek için 12 yaşına kadar ekonomi konusunda çeşitli bilgiler edinmelidirler (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015). Ekonomi eğitiminde önemli çalışmaları bulunan Kourilsky (1977; 1987) ise araştırmalarında sonucunda *"farklı sosyoekonomik ve akademik düzeydeki çocukların doğru materyal ve stratejilerin seçimiyle erken çocukluk dönemi dâhil tüm sınıf düzeylerinde ekonomi kavramlarını öğrenebileceği"* yönünde görüş belirtmiştir. Çünkü erken çocukluk dönemindeki çocuklar her gün karşılaştıkları için, ekonomik kavramların farkındadır. Genel olarak bu kavramlar şunlardır: Karar verme, istek ve ihtiyaçlar, üretim ve tüketim, üretici ve müşteri, tüketici hizmetleri, ürünlerin dağıtılması (alış veriş, para, kredi kartı, vs.), meslekler, kıtlık, kaynakların ve doğal kaynakların doğru kullanılmasıdır.

Kavramlar; benzer, geçişken ve ayırıcı özelliklerine göre oluşturulmuş varlık ve düşünce gruplarına verilen addır (Yel, 2006). Kavram öğretimi, sözcük öğretimiyle başlar. Çocuk doğduğu andan itibaren bu sözcüklere maruz kalır (Yıldız ve Okur, 2010). Sözcüklerle birlikte gelişim sürecinde kavramlar öğrenilmeye başlar. Elley (1989) kelime edinimine yönelik yaptığı araştırmayla, çocuk hikâyeleri ve yazınlarının çocuklarda kelime gelişimine katkı sağladığını ampirik olarak kanıtlamıştır. Ekonomik kavramlar başta olmak üzere bazı kavramlar çocuklara oldukça soyut gelir. Ancak çocuklar 10-11 yaşına kadar ekonomik kavram ve sorunları soyut olarak muhakeme etmeye hazır olmasalar bile, erken çocukluk döneminden itibaren ekonomi ile ilgili bir olayla karşı karşıya kaldıklarında konuya ilgi gösterirler (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015). Buna rağmen ekonomi konusunun özellikle okul öncesi çocukları için oldukça soyut bir konu olduğu söylenebilir. Bu özelliği dolayısı ile erken çocukluk döneminde konuyla ilgili yapılan çalışmalar azdır.

Şüphesiz kavram öğretimi yapılırken konuyla ilgili değerlerin çocuklara kazandırılması da gözden kaçırılmamalıdır. Değer, bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik ve devamını sağlamak için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve yararını yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke ya da inançlara denir (Kızılçelik ve Erjem, 1996). Başka bir tanıma göre ise değerler; davranışlarımıza yol gösteren, rehberlik eden inançlar, eylem ve davranışlarımızın yerindeliğini, etkililiğini, güzelliğini, ahlakiliğini belirlemeye hizmet eden ilke ve standartlardır. En genel tanımıyla, değerler neyin iyi neyin kötü olduğu konusundaki yargılarımızdır. Değerler eğitimi ise, kısaca değer kazandırma etkinliğidir. Daha ayrıntılı olarak ele alındığında, değerler eğitimi değerlerin açık bir şekilde öğretilmesidir (Hökelekli & Gündüz, 2007).

Her disiplin alanı direkt ya da dolaylı olarak pek çok değerle ilgilidir. Araştırmaya konu edilen ekonomi disiplini de; tutumlu olma, israf etmeme, aç gözlü olmama, kanaatkâr olma gibi değerlerle direkt olarak ilgiliyken; yardımcı olma, çevreye duyarlı olma, paylaşma, adil olma, cömert olma, emeğe

saygı gösterme gibi değerler de dolaylı olarak ilgilidir. Unutulmamalıdır ki; eğitim öğretim ortamında yapılan hemen hemen tüm etkinliklerde değerler de direkt ya da dolaylı olarak kazandırılabilir.

Okul öncesi dönem, çocuklarda değerlere ilişkin bilgilerin temellerinin atıldığı ilk dönemdir. Kitaplar ise bu temellerin sağlam atılmasını sağlayacak en mühim kaynaklardan birisidir. Güleç ve Gönen (1997) kitapların başta çocukluk olmak üzere insan hayatının her döneminde bireylerin zihinsel ve ruhsal gelişimine etki eden önemli faktörlerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Gönen ve arkadaşları (2009) yaptıkları diğer bir araştırmada; çocuklar farklı gelişim alanlarında farklı deneyimlere sahip oldukları için nitelikli çocuk kitaplarıyla tanıştırılması gerektiğini vurgulamışlardır (Akt. Akyol, 2012). Nitelikli çocuk kitapları, çocukların farklı özelliklerine hitap ettiği için, çocukların kitaplara olan ilgi ve sevgilerini artırmaktadır. Nitelikli bir çocuk yazını/edebiyatını Şirin (2007) şöyle tanımlamaktadır:

…temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve çocuk gerçekliğini yansıtan; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde çocuğa göre içeriği yalın biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında edebiyat, sanat ve estetik yönden gelişmesine katkı sağlayan, çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan [yazınlardır].

Çocuk edebiyatı, değerler açısından çok zengindir ve bu yüzden karakter eğitiminde çok yararlıdır. Ancak bu, değerler eğitiminde çocuk edebiyatının önemli olduğunu gösteren tek neden değildir. Çocuk edebiyatı ürünlerinin dinamik bir ahlaki rehber olmasını sağlayacak olan, değerlerin çocuk edebiyatı ürünlerinin özellikleriyle bütünleştirilmesidir (Cates, 2008).

Resimli çocuk kitapları çocuk edebiyatı ürünlerinin ayrılmaz bir parçasıdır ve çocukların bilişsel gelişimleri açısından zengin uyaranlar sunmaktadırlar. Aynı zamanda, okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel açıdan olduğu kadar kişisel ve toplumsal açıdan gelişimlerini desteklemeleri yönüyle de büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, okul öncesi çocuklarına yönelik olumlu mesajlar içeren ve kişisel, kişiler arası ve toplumsal değerler içeren nitelikli kitaplara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir (Akyol, 2012). Okul öncesi dönemde verilecek değerler eğitiminde, resimli kitaplar etkin bir şekilde kullanılabilir, bu kitaplar hem öğretmenlere hem de velilere yol gösterir. Çocuk yazınlarının erken çocukluk döneminde bu denli önemli olmasından dolayı, ekonomi ile ilgili kavram ve değerlerin öğretiminde de bu tür yazınlar kullanılmalıdır. Ancak ekonomi ile kavram ve değerleri erken çocukluk döneminde öğretmek için önemli birçok sebep olmasına rağmen, ülkemizde bununla ilgili çocuk yazınlarında ekonomi kavram ve değerlerine sınırlı olarak yer verilmektedir. Oysa ekonomi eğitimi, şimdi ve gelecekte çocukların; iyi bir tüketici, işçi ve vatandaş (bir ekonomik sistem olarak doğru rolleri üstelenmeleri için önemlidir (Kılıçoğlu ve Akhan 2014). Bu bağlamda erken yaşlarda ekonomi kapsamına giren değerleri içselleştirerek, çocukların ileride iyi bir ekonomi okuryazarı olmasını sağlamaya çalışmak gerekir. Bu nedenlerden dolayı, ekonomi konularının sağlıklı bir eğitimle çocuklara verilmesi gerekir. Okul öncesi dönemde bu türden eğitimler; drama, resim yapma, ront ve şarkı söyleme gibi çeşitli aktivitelerle gerçekleşir. Bu aktivelerden biri de konuyla ilgili öykü ve hikâye okunması, zaman zaman bu hikâye ve öykülerdeki durumların canlandırılmasına yönelik olmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada, sınırlı sayıda olan bu tür çocuk yazınlarının ekonomiyle ilgili kavram ve değerlere yer verme durumu incelenmiştir.

Yöntem

Erken çocukluk dönemine yönelik yazılan ve ekonomiyle ilgili olan çocuk yazınlarındaki; kavramlar (meslekler konusu hariç), değerler ve kitabın temel özelliklerinin araştırılmasını temel alan çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelenmesi kullanılarak yapılmıştır. Bilindiği gibi doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda çalışmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle seçilen 14 çocuk kitabı incelenmiştir. Bu kitaplar şunlardır:

A yayınevi; Çöp Yığını, Suyun Değeri, Küresel Isınma, Enerji Tasarrufu, Temiz Hava

B yayınevi: Para Nedir?, Paramı Nasıl Biriktiririm?, Paramla Neler Yapabilirim? Paramı Nasıl Harcayabilirim?

C yayınevi: Tutumlu Ceydi

D yayınevi: Para

E yayınevi: Para Dağıtan Adam

F yayınevi: Tutumlu Davranıyorum

G yayınevi: Parayı Veren Düdüğü Çalar

A ve B yayınevlerine ait toplam dokuz kitap çeviri çocuk yazınıdır. Diğer beş çocuk yazını ise çeviri değil, yerlidir.

Çocuk yazınları öncelikle ekonomi konusuna yer verip vermemesi açısından bütünüyle okunmuş, arkasından hem görseller hem de metinler içerik analizi türlerinden ilişkisel analize tabi tutulmuştur. Bilindiği gibi ilişkisel analizde; birimlerin kaç kez görüldüğü değil, hangi ögelerin görüldüğü ve bunların hangisinin diğeriyle görüldüğü önemlidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu bağlamda çalışmada; ekonomi konusuyla ilgili çocuk kitaplarının kapsamı (ekonomiyle ilgili kavram ve değerleri), yapısı (çeviri eser olup olmaması, görsel-konu ilişkisi), seviyeye uygunluğu incelenmiştir.

Çalışmanın güvenirliği açısından kitaplar iki ayrı uzman tarafından oluşturulan kriterlere dayalı olarak bir tablo üzerinde eş zamanlı incelenmiştir. Çalışmalardaki güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkmasıyla araştırmanın güvenilir olarak kabul edildiği ve Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülüne [Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] göre araştırmanın güvenirliği % 94 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Çocuk Yazınlarında Yer Alan Konular ve Görsel-Metin İlişkisi

Bu başlık altında, yayınevi bağlamında çocuk yazınlarının özelliklerine yer verilmiştir.

A yayınevi: Bu yayınevine ait, çeviri olan 5 kitap incelenmiştir. Bu kitaplarda yer alan konu ve kitap özellikleri aşağıda verilmiştir.

Temiz Hava. 32 sayfa olan bu kitapta orman yangınları, doğal afetler, volkanik patlamalar, polenler, rüzgâr erozyonu, kimyasal bileşenler, fabrikalar, güç santralleri, egzoz, fosil yakıtlar, temizlik malzemeleri ve boya gibi diğer kimyasallar gibi havayı kirleten unsurlara yer verilmiştir. Öte yandan hava kirliliği sonucu oluşan asit yağmurları ve zehirli ozon tabakası da tanıtılmaktadır. Ayrıca hava kirliliğini engellemek için yapılması gerekenler de ayrıntılı bir şekilde resimlenerek basit anlatımlarla kitapta yerini almıştır. Resimler açık ve yazılarda bahsedilen konularla ilgili çizilmiştir.

Enerji Tasarrufu. 32 sayfa olan kitapta; evde enerjiyi koruma yolları ısı, elektrik ve su bağlamında ele alınmıştır. Öte yandan ayrıntılı bir şekilde mutfakta, banyoda, bahçede, oturma ve çalışma odalarında, evin dış yüzeylerinde ve kendi özel yaşantımızda nasıl enerji tasarrufu yapılacağına dair de görsel ve yazınsal anlatımlarla yer verilmiştir.

Küresel Isınma. 32 sayfa olan bu kitapta; küresel ısınmanın ne ve neden olduğu, insanların nasıl sera gazını artırdığı, küresel ısınmanın etkilerini ve küresel ısınmanın nasıl engelleneceği üzerinde durulmuştur. Görsellerin ve yazılı anlatımın ilişki olduğu kitap, açık sade ve anlaşılır bir dile sahiptir.

Suyun değeri. 32 sayfa olan bu kitapta; su olmadığında nelerin olacağı ya da olmayacağı ve mutfakta, banyoda, tuvalette, çamaşır odasında, bahçede, araba yıkmada suyun nasıl tasarruflu ve etkin kullanılacağı üzerinde ayrıntılı bir anlatımla durulmuştur. Bu kitapta da A yayınevinin diğer kitaplarında olduğu gibi, yazı ve görsel birbirleriyle ilişkili, dil basit, sade ve anlaşılırdır.

Çöp Yığını. 32 sayfa olan bu kitapta; katı, sıvı, organik, zararlı ve geri dönüşüme giren atıklar, çevreyi kirleten unsurlar, çöplerin dünya, insanlar ve ekonomi üzerindeki etkileri, çevre kirliliğine yönelik önlemler, çevreyi korumadaki üç altın kural (azaltmak, yeniden kullanmak ve geri dönüşüm), nasıl geri dönüşüme katkı sağlanacağı konularına yer verilmiştir. Dil akıcı, görsel ve metinler ilişkilidir.

A yayınevinin tüm kitaplarında konu verilirken bir örnek olaydan hareket edilerek verilmiştir. Ayrıca resimlerdeki karakterler sevimli, renkler canlıdır.

B Yayınevi: Bu yayınevine ait, çeviri olan her biri 23 sayfa olan 4 kitap incelenmiştir. Bu kitaplarda yer alan konu ve kitap özellikleri aşağıda verilmiştir.

Para Nedir. Paranın ne olduğu, çeşitleri, nerelerde kullanıldığı, para harcarken doğru tercih yapma, para saklama yolları, birikim yaparak istediğin bir şeyi satın alma, para olmadan bizleri mutlu edebilecek, bedava şeylere yer verilmiştir.

Paramı Nasıl Harcarım. Kitapta; alış verişe çıkma ihtiyacı, ne alacağımıza karar verme, alışveriş yaptıktan sonra ödemeyi, kredi kartı, madeni veya kâğıt para ile yapma, parayı saklama yolları, parayı bağışlama, parayı doğru yerlere harcama gibi konulara yer verilmiştir.

Paramla Neler Yapabilirim. Kitapta; çok parası olanların her şeyi alabileceği ancak kısıtlı parası olanların almada öncelikli olan şeyleri belirlemeleri, birilerine bir şeyler ısmarlama, para biriktirme, ihtiyacı olan kişilere para verme, parayı nereye harcayacağına kendinin karar vermesi gibi konulara odaklanılmıştır.

Paramı Nasıl Biriktiririm. Kitapta; para biriktirmenin tanımı, nasıl para biriktirileceği, para biriktirerek istenilen pahalı bir şeyi alma ve hayallerine ulaşma konuları ele alınmıştır.

Bu yayınevinin incelenen tüm kitaplarında anne babalar ile öğretmene evde ve okulda çocuklar ile yaptırılabilecek etkinlik önerileri, uyarı ve açıklamalar yapılması dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra konuya giriş genellikle; *"biraz paran olunca ne yaparsın?, hiç çok istediğin ama yeteri kadar paran olmadığı için satın alamadığın bir şey oldu mu?"* gibi sorularla yapılmıştır. Resim ve yazılar birbirleriyle ilişkilidir. Hemen hemen her cümle görsel olarak resmedilmiştir. Ancak görseller çekici değildir. Dili, sade anlaşılır ve akıcıdır. Çocukları seviyesine uygun bir dille yazılmıştır.

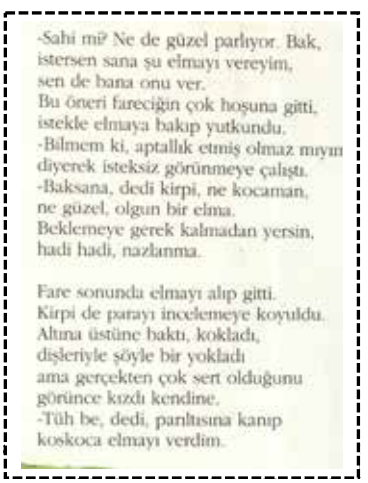
A ve B yayınevleri dışında C, D, E, F, G yayınevlerine ait, Türkçe yazılan ve ekonomiyle ilgili olan birer kitap tespit edilmiş ve incelenmiştir. Bu kitaplara aşağıda yer verilmiştir.

C Yayınevi: *Tutumlu Ceydi.* 16 sayfadan oluşan kitap; tutumlu olmayan bir çocuğa annesinin kıtlık duygusunu yaşatarak tutumlu olmasının önemini fark ettiren bir hikâyeye yer vermiştir. Görsel ve metin ilişkisi bulunan kitapta, resimler çizgi insan (Cin Ali gibi) şeklinde betimlenmiştir. Bazı cümleler, 9 veya 10 kelimeden oluşmaktadır. Örneğin; *"Böylece sol sayfalar boş kalıyor, defterin yarısı da boşa gidiyordu.* (s.2)*"* gibi.

D Yayınevi: *Para.* 14 sayfadan oluşan kitapta; para kavramı hayvanlar dünyasında ele alınmıştır. Bir madeni parayı bulan tarla faresinin bunu kirpiye, kirpinin sincaba, sincabın kaplumbağaya vermesi ve sonuçta paranın hiç birinin işine yaramaması konu edilmiştir. En sonunda onu bulan çocukların sevinerek oradan uzaklaşması söz konusudur. Metin görsel ilişkisi orta düzeydedir. Zaman zaman bahsedilen konular resmedilmemiştir. Kitabın dili ve anlaşılırlığı orta düzeydedir. Çünkü 14- 15 kelimelik uzun cümleler kullanılmıştır. Örneğin; *"Kattı önüne yuvarlaya yuvarlaya yuvasına doğru götürürken bir ağacın dibinde kirpiyle karşılaştı*.(s.3)*"* şeklindeki cümle bu durumun kanıtı niteliğindedir. Bunun dışında kitapta yer alan diyalogların çoğu zaman kime ait olduğu ilk etapta anlaşılmayabilir niteliktedir. Bu duruma örnek olarak aşağıda kitabın 3. ve 4. sayfası sunulmuştur.



Kattı önüne, yuvarlaya yuvarlaya
yuvasına doğru götürürken
bir ağacın dibinde kirpiyle karşılaştı.
Kirpi, koskocaman bir elmayı
kemirmekteydi. Kıpkırmızı elmayı
görünce fareciğin ağzı sulandı, durdu:
-İyi günler kirpi kardeş, dedi.
-İyi günler, dedi kirpi kayıtsızca.
Ama fareciğin önündeki
parlak yuvarlağı görünce
minicik gözleri merakla açıldı.
-O da ne öyle? diye sordu.
-Hiç, dedi fare, şey... Özel bir şey.
-Özel bir şey mi? Nasıl yani, tatlı mı?
-Yok, dedi fare duraksayarak, pek tatlı
sayılmaz. Yani henüz olgunlaşmamış;
ham. Bu nedenle de biraz sert.
Ama toprak altında saklarsam
olgunlaşıp yumuşayacak sanıyorum.
O zaman da çok tatlı olacak tabii.



-Sahi mi? Ne de güzel parlıyor. Bak,
istersen sana şu elmayı vereyim,
sen de bana onu ver.
Bu öneri fareciğin çok hoşuna gitti,
istekle elmaya bakıp yutkundu.
-Bilmem ki, aptallık etmiş olmaz mıyım
diyerek isteksiz görünmeye çalıştı.
-Baksana, dedi kirpi, ne kocaman,
ne güzel, olgun bir elma.
Beklemeye gerek kalmadan yersin,
hadi hadi, nazlanma.

Fare sonunda elmayı alıp gitti.
Kirpi de parayı incelemeye koyuldu.
Altına üstüne baktı, kokladı,
dişleriyle şöyle bir yokladı
ama gerçekten çok sert olduğunu
görünce kızdı kendine.
-Tüh be, dedi, parıltısına kanıp
koskoca elmayı verdim.

E yayınevi: *Para dağıtan adam.* 32 sayfa oluşan kitapta; gizemli birinin sürekli karşılıksız para dağıtması sonucu insanların hiçbir iş yapmaması ve dünya düzeninin bozulması konu alınmaktadır. Görsel ve metin ilişkisi zayıftır. Üstelik görseller gerçekçilikten uzak çizilmişlerdir. Bu durumu gösteren bir örnek aşağıda sunulmuştur. Bu görsel para olmadığı için insanların evlerinde akşama kadar uyuduklarını anlatmaktadır.



Cümleler ise çocukların seviyesi için oldukça uzun ve komplekstir. Örneğin; *"Gazeteciler, radyocular, televizyoncular artık çalışmadığı için herhangi bir yayın yapılamıyor ve insanlar sürekli olarak birbirinden daha habersiz, daha kopuk bir hayata doğru ilerliyorlardı.(s.20)"* şeklindeki bir metin bu durumun kanıtı niteliğindedir. Ayrıca çoğu cümledeki ifade bu dönemin seviyesine uygun değildir. Örneğin *"Siyasi ve idari otorite tuz buz oldu.*(s.16)*"*, *"Büyük bir amaçsızlık ve anlamsızlık herkesin kanını dondurmuş, bütün dünyayı kuşatmıştı.* (s.21)*"* gibi.

F yayınevi: *Tutumlu Davranıyorum.* 25 farklı etkinlikten oluşan kitap 64 sayfadır. Etkinlikler içinde örnek olaylar, drama, eğitsel oyunlar, yazma etkinlikleri gibi etkinlikler vardır. Dili sade basit ve anlaşılırdır. Görsel metin ilişkisi vardır. Ancak kitabın genelindeki öykü ve etkinlikler, genelde ilköğretimin ilk üç yılına hitap etmektedir.

G Yayınevi: *Parayı veren Düdüğü Çalar.* 16 adet Nasrettin Hoca fıkrasından oluşan kitap, 16 sayfadır. Görsel metin ilişkisi olan kitapta, Cümleler basit, sade ve anlaşılırdır.

Erken Çocukluk Dönemine Yönelik Çocuk Yazınlarında Yer Alan Ekonomi Kavramları

Çocuklar her gün ekonomik kavramlarla karşılaşırlar. Bu yüzden anlamlarını tarif edemeseler bile pek çok kavramın farkındadırlar. Ekonomi kavramları genel olarak kıtlık ve kaynakların kullanımında karar verme, üretim ve tüketimdir. Kıtlık ve karar verme bağlamında enerji tasarrufu, kaynakların doğru ve çevreye zarar vermeden kullanılması, istek ve ihtiyaçların birbirinden ayrılması fikri ele alınır. Üretim ve tüketim bağlamında ise tüketici/müşteri alış veriş, market/bakkal, reklam, hizmet, mal, para, değiş tokuş, takas, ticaret kavramları ele alınır. Aşağıda incelenen kitaplardaki kavramlara yayınevi özelinde yer verilmiştir.

Tablo 1: Yayınevlerine Göre Çocuk Yazınlarında Yer Alan Ekonomi Kavramları

Tema		Kavramlar ↓	A yayınevi	B Yayınevi	C Yayınevi	D Yayınevi	E Yayınevi	F Yayınevi	G Yayınevi
ÜRETİM, TÜKETİM VE DAĞITIM	1	Alışveriş		√	√		√	√	√
	2	ATM		√					
	3	Bakkal			√				
	4	Banka		√					
	5	Banka/Kredi kartı		√					
	6	Bedava		√					
	7	Birikim	√	√	√			√	
	8	Cüzdan		√					
	9	Faiz		√					
	10	Fatura	√						
	11	Harçlık		√	√			√	
	12	Ismarlama		√					
	13	Mevduat hesabı		√					
	14	Ödeme		√					
	15	Para	√	√	√	√	√	√	√
	16	Para bağışlama		√					
	17	Para harcama		√			√	√	
	18	Para kazanma		√			√		
	19	Satın alma		√				√	√
	20	Tüketim	√	√				√	
KITLIK VE KARAR VERME	21	Enerji	√						
	22	Enerji tasarrufu	√						
	23	Geri Dönüşüm	√						
	24	Hava Kirliliği	√						
	25	Kıtlık	√						√
	26	Kumbara		√	√				
	27	Küresel ısınma	√						
	28	Sera Gazları/etkisi	√						
	29	Tasarruf	√	√	√			√	

3 0	Yenilenebilir Enerji	√						
3 1	İstek ve ihtiyaçları ayırt etme	√		√			√	
Toplam		**14**	**20**	**7**	**1**	**4**	**9**	**4**

Tablo incelendiğinde yabancı kitap çevirileri olan B ve A yayınevlerine ait kitapların 31 kavramdan 20 ve 14'una yer verdikleri görülmektedir. Öte yandan çeviri olmayan F, C, E, G, ve D yayınevleri sırasıyla 9, 7, 4, 4, ve 1 kavrama yer vermişlerdir. Çeviri olan A ve B kitapları, diğer kitaplarla kıyaslandığında çeviri kitapların ekonomi kavramlarına nicel ve nitel bakımdan daha çok yer verdikleri söylenebilir.

Üretim ve tüketim bağlamında para ve parayla ilgili; banka, banka/kredi kartı, bedava, birikim, cüzdan, faiz, fatura, harçlık, ısmarlama, mevduat hesabı, ödeme yapma, para kazanma, para bağışlama, para harcama, satın alma gibi kavramlara yer verilmiştir. Öte yandan yedi yayınevinin de para kavramına yer verdiği görülmektedir. Buna karşın üretim ve tüketim bağlamında önemli bir kavram olan reklam kavramına yer verilmediği söylenebilir.

Kıtlık ve karar verme kavramları bağlamında ise enerji, enerji tasarrufu, geridönüşüm, hava kirliliği, kıtlık, kumbara, küresel ısınma, sera gazları/etkisi, tasarruf, yenilenebilir enerji kavramlarına yer verilmiştir. Bu kavramların neredeyse tamamı (kumbara) hariç A yayınevinde yer almıştır. A ve C yayınları ise bu kavramlardan sadece kumbara ve tasarruf kavramlarına yer vermiştir.

A yayınevine ait dört kitapta da tasarruf kavramı; su, elektrik, ısı ve para tasarrufu (birikim) gibi birçok boyutta ele alınmıştır. Tasarruf kavramı, B ve C yayınevlerine ait kitaplarda ise sadece para tasarrufu boyutunda ele alınmıştır. F yayınevi ise su, elektrik ve zaman tasarrufu kavramına yer vermiştir.

Erken Çocukluk Dönemine Yönelik Ekonomiyle İlgili Çocuk Yazınlarında Yer Alan Değerler

Tablo 2: Yayınevlerine Göre Çocuk Yazınlarında Yer Alan Ekonomiyle İlgili Değerler

Değerler ↓	A yayınevi	B Yayın evi	C Yayın evi	D Yayın evi	E Yayın evi	F Yayın evi	G Yayın evi
Açgözlü olmama		√				√	
Adil olma						√	
Cömert olma		√				√	
Çalışkanlık					√		√
Çevreye duyarlı olma	√					√	
Emeğe Saygı							√
Hayvansever olma		√					
İsraf Etmeme/tasarruflu olma	√		√			√	
Kanaatkar olma						√	
Kıskanç olmama						√	
Paylaşma	√					√	
Sağlıklı olmaya önem verme	√					√	
Sorumluluk	√	√					
Tutumlu olma		√	√				
Yardımseverlik		√				√	
Toplam	**5**	**6**	**2**	**0**	**1**	**10**	**2**

Tabloda görüldüğü üzere, israf etmeme/tasarruflu olma değerine üç yayınevi tarafından yer verilmiştir. İki yayınevi tarafından yer verilen değerler ise; açgözlü olmama, çalışkanlık, çevreye duyarlı olma, paylaşma, sağlıklı olmaya önem verme, sorumluluk, tutumlu olma ve yardımseverlik değerleridir.

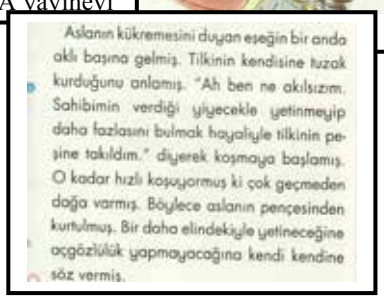
Bazı yayınevlerinde değerler direkt olarak vurgulanırken bazılarında da konu bağlamında dolaylı olarak hissettirilmiştir. Değerlerin direkt olarak verildiğini gösteren görseller aşağıda sunulmuştur:



A yayınevi



A yayınevi

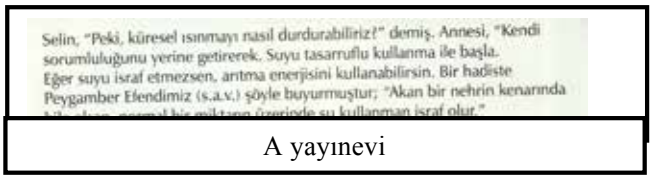

Aslanın kükremesini duyan eşeğin bir anda aklı başına gelmiş. Tilkinin kendisine tuzak kurduğunu anlamış. "Ah ben ne akılsızım. Sahibimin verdiği yiyecekle yetinmeyip daha fazlasını bulmak hayaliyle tilkinin peşine takıldım." diyerek koşmaya başlamış. O kadar hızlı koşuyormuş ki çok geçmeden dağa varmış. Böylece aslanın pençesinden kurtulmuş. Bir daha elindekiyle yetineceğine açgözlülük yapmayacağına kendi kendine söz vermiş.

F yayınevi



B yayınevi

A yayın evine ait görsellerde israf ve tasarruf değerlerinden; F ve B yayınevlerine ait metinde açgözlü olmama değeri direkt olarak bahsedilmektedir.


Selin, "Peki, küresel ısınmayı nasıl durdurabiliriz?" demiş. Annesi, "Kendi sorumluluğunu yerine getirerek. Suyu tasarruflu kullanma ile başla. Eğer suyu israf etmezsen, arıtma enerjisini kullanabilirsin. Bir hadiste Peygamber Efendimiz (s.a.v.) şöyle buyurmuştur; "Akan bir nehrin kenarında

A yayınevi

Çeviri bir eser olan A yayınevine ait kitapta tasarruf ve sorumluluğunu yerine getirme değerleri direkt olarak verilirken, konuyla ilgili olan ve Peygamber Efendimize (s.a.v) ait önemli ve düşünmeye sevk eden bir hadisi şerifin yer alması da dikkat çekicidir.

Değerlerin konu bağlamında vurgulandığına dair örnekler ise şunlardır:



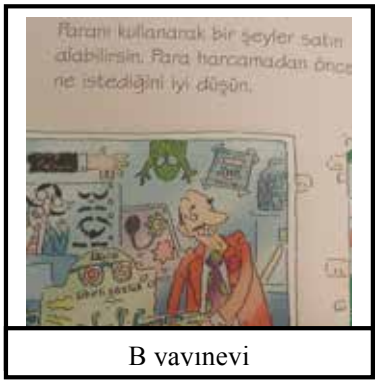
A yayınevi



A yayınevi



C yayınevi



B yayınevi

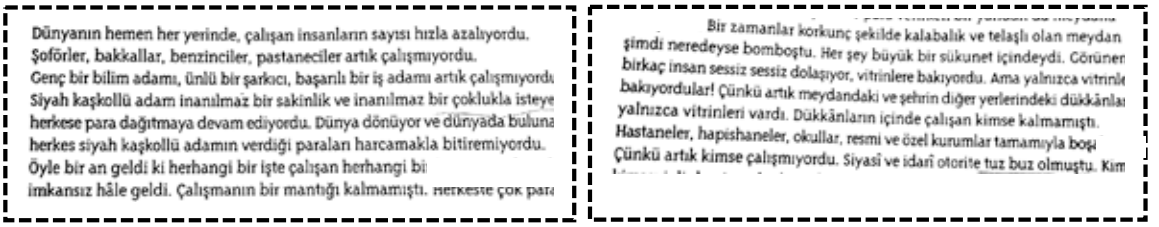
A yayın evine ait görsellerde paylaşma ve sağlıklı olmaya önem verme, B ve C yayınevi ait görselde israf etmeme değerlerine konu bağlamında yer verildiği görülmektedir.

Bazı değerler ise hem direkt olarak hem de konu bağlamında verilmiştir. Örneğin B yayınevine ait aşağıdaki görselde yardım etme direkt olarak verilirken hayvanları sevmek konu bağlamında verilmiştir.



B yayınevi

E yayınevinin kitabında ise ters analojiyle, tembelliğe vurgu yapılarak çalışkanlık değerinin önemi vurgulanmaktadır. Bilindiği gibi analoji çocuğun, yeni soyutlamaları öğrenmesi ve sonuç çıkarması için güçlü bir bilişsel mekanizmadır (Gentner ve Holyoak, 1997). Farklı uygulamaları olan analojinin, bir türü de ters analojidir. Ters analojiyle; öğretmek ya da düşündürülmek istenilen konunun zıt anlamıyla ilgili etkinlikler yapılarak, o konunun daha iyi anlamlandırılması sağlanır.


Dünyanın hemen her yerinde, çalışan insanların sayısı hızla azalıyordu. Şoförler, bakkallar, benzinciler, pastaneciler artık çalışmıyordu. Genç bir bilim adamı, ünlü bir şarkıcı, başarılı bir iş adamı artık çalışmıyordu. Siyah kaşkollü adam inanılmaz bir sakinlik ve inanılmaz bir çoklukla isteye herkese para dağıtmaya devam ediyordu. Dünya dönüyor ve dünyada bulun herkes siyah kaşkollü adamın verdiği paraları harcamakla bitiremiyordu. Öyle bir an geldi ki herhangi bir işte çalışan herhangi bi imkansız hâle geldi. Çalışmanın bir mantığı kalmamıştı. Herkese çok para

Bir zamanlar korkunç şekilde kalabalık ve telaşlı olan meydan şimdi neredeyse bomboştu. Her şey büyük bir sükunet içindeydi. Görüne birkaç insan sessiz sessiz dolaşıyor, vitrinlere bakıyordu. Ama yalnızca vitrinle bakıyordular! Çünkü artık meydandaki ve şehrin diğer yerlerindeki dükkânla yalnızca vitrinleri vardı. Dükkânların içinde çalışan kimse kalmamıştı. Hastaneler, hapishaneler, okullar, resmi ve özel kurumlar tamamıyla boş Çünkü artık kimse çalışmıyordu. Siyasî ve idarî otorite tuz buz olmuştu. Kim

E yayınevine ait yukarıdaki metinde bir kişinin her isteyene para dağıtması sonucu artık kimsenin çalışmadığını bu yüzden kimsenin ihtiyaçlarının karşılanmadığını anlatılmaktadır. Metnin devamında ise artık yiyecek bir şey bulunmadığını, çok zorluklar çekildiğine vurgu yapılmaktadır. Metinde tembellik kavramına vurgu yapılarak çalışkan olmanın önemine yönelik çıkarımlar yapılması sağlanılmaktadır. Böylece okuyucu, çizilen karamsar tablodan sonra çalışmanın ve para kazanmanın insan hayatındaki yeri ve önemi konusunda bir ana fikir çıkmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Ekonomi okuryazarlığı ile ilgili eğitim, erken çocukluk yıllarından itibaren başlamalıdır. Zaten çocuklar çoğunlukla isteklerinin bütçelerini aştığı, bir şeyleri satın almak için para gerektiği ve para kazanabilmek için belirli bir hizmette bulunmaları gerektiği bilgilerine sahip olarak anaokulu veya ilkokula başlarlar (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015). Bu farkındalığın erken yaşlarda eğitimsel etkinliklerle artırılması ve bilinçliliğin oluşturulmaya çalışılması, şüphesiz bireyin ileride iyi bir vatandaş olma özelliği taşımasına da katkı sağlar. Bu önemden dolayı çalışmada ele alınan ekonomi konusu ve değerlerinin, erken yaşlarda önemli etkinlik araçlarından olan çocuk yazınlarındaki durumu araştırılmıştır. Çalışma sonucunda ülkemizde ekonomi kavram ve değerlerini öğretmeyi hedefleyen çocuk yazının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Konuyla ilgili ulaşılan 14 kitabın 9'u çeviridir. Çeviri olmayan kitaplar ise çoğunlukla erken çocukluk dönemi çocuğunun seviyesine uygun olmadığı görülmüştür. Oysa çocukların ilerleyen yaşlarda okuma alışkanlığı kazanabilmesi ve okuma kültürü edinebilmesi için küçük yaşta kitaplarla tanıştırılması gerekir. Bunun en güzel yolu da okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış nitelikli kitaplardır (Şahin, 2014).

Erken çocukluk dönemindeki kitaplarda cümleler kısa tutulmalı ve cümlelerin uzunluğu ortalama 5-6 kelimeyi pek aşmamalıdır. Sınıf seviyesi alçaldıkça cümleler kısa, yükseldikçe biraz daha uzun olmalıdır (MEB, 2013). Ancak incelenen kitaplarda çeviri olanlar bu duruma uygunken, çeviri olmayan kitaplarda ortalama olarak kelime sayıları çoğunlukla 10-15 kelime arasındadır. Bu durumda da çocuklar, zaten soyut bir konu olan ekonomi konularını algılamakta güçlük çekebilirler. Bu dönemdeki kitapları anlaşılır kılan özelliklerden biri de kitaplardaki resimlerdir. Okul öncesi dönemde çocuk henüz kendi kendine okuyamadığı için resmin kendisiyle konuşmasını bekler. Eğer resimler çocuğun ilgi ve merakını uyandırırsa, çocuk ileriki yaşlarda okumaya karşı da ilgi duyacaktır. Güzel bir dil ve resim kombinasyonu çocuğun estetik duygu ve değerlerini de teşvik edecektir (Güleç ve Gönen, 1997). Yine incelenen kitapların çoğunda görsel-metin ilişkisi varken, çeviri kitaplar hariç diğer kitaplarda resimler çoğu zaman gerçekliğe uymamakta ve estetik duygusu uyandırmamaktadır.

Ekonomiyle ilgili kavramlara dair

Ekonomi kavramlarına yer vermesi bakımından da çeviri olan kitapların, çeviri olmayanlardan daha zengin ve kapsamlı olduğu görülmüştür. Para kavramına araştırmada incelenen tüm kitapların yer verdiği görülmüştür. Ayrıca bu kitapların çoğunda satın alma, alışveriş yapma ve para kazanma kavramlarına da yer verilmiştir. Zira çocuklar ailelerinde para ile bir nesne olarak karşılaşırlar ve aileleriyle birlikte alışverişe giderler. Yapılan bir çalışmaya göre (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015) 0-2 yaşındaki çocuklar paraların şekil ve boyutlarını gözlemlerler ve para ile ilgilenirler. Ayrıca alışveriş yapmayı, tüketmeyi ve satın almayı gözlemlerler. 2-6/7 yaş döneminde ise marketçilik oynarlar, bu oyun sırasında tüketme ve satın almayla ilgili başlıca kavramları sergilerler. Demir paraları fark ederler. Paranın satın alma eyleminin en önemli nesnesi olduğunun bilincindedirler. Ancak çocukların paranın satın alma fonksiyonlarının dışındaki; parayı paylaşma, bağışlama, kazanma ve parasız alma/olma (bedava, ısmarlama) gibi anlamlarının farkında değillerdir.

Çeviri olan kitaplarda ü*retim* ve tüketim bağlamında para ve parayla ilgili; banka, banka/kredi kartı, bedava, birikim, cüzdan, faiz, fatura, harçlık, ısmarlama, mevduat hesabı, ödeme yapma, para kazanma, para bağışlama gibi kavramlara yer verilmiştir. Ancak bu kavramlar çeviri olmayan kitaplarda neredeyse hiç ele alınmamıştır. Çocukların bu kavramları erken yaşlarda tanıması, gelecek öğrenmeler için çerçeve oluşturacağından bu kavramları merkeze alan kitaplar yazılabilir. Nitekim çocuk gelişim uzmanları da, bu kavramlardan *harçlık* kavramıyla çocukların ilköğretiminin ilk yıllarından itibaren karşılaştırılmasının, çocuklarda mülkiyet duygusunun ve sorumluluk değerinin kazandırılması açısından önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (Kaya, 2001). Reklam kavramı da bu dönemde çocukların aşina oldukları ancakçocuk kitaplarında yer almadığı bir kavramdır. Küçükbezirci (2013) yaptığı bir araştırmada reklamlar aracılığıyla bilinç altımıza; daha çok tüketime yönlendirme, tüketirse itibarın artacağı, tüketmezse bireyin kendini yetersiz hissetmesi gerektiği gibi mesajlar yolladığını belirtmiştir. Bu nedenle çocukluk yıllarından itibaren reklamlarla verilen her türlü mesaj ve yönlendirmenin doğru olmadığını çocuklara deneyimlettirecek etkinlikler yapılmalı, çocuk kitaplarında da bu durumu konu alan hikayelere yer verilmelidir.

Öte yandan ekonominin önemli kavramlarından olan *kıtlık* ve *karar verme* bağlamında; enerji, enerji tasarrufu, geridönüşüm, hava kirliliği, kıtlık, küresel ısınma, sera gazları/etkisi, yenilenebilir enerji gibi kavramlara sadece bir yayınevi yer vermiştir. Bu yayıneviyle birlikte iki yayınevi de *kıtlık ve karar verme* bağlamında kumbara, istek ve ihtiyaçları ayırtetme ile tasarruf kavramlarına yer vermiştir. A yayınevine ait dört kitapta da tasarruf kavramı; su tasarrufu, elektrik tasarrufu, ısı tasarrufu ve para tasarrufu (birikim) gibi birçok boyutta ele alınmıştır. Tasarruf kavramı, B ve C yayınevlerine ait kitaplarda ise sadece para tasarrufu boyutunda ele alınmıştır. F yayınevi ise su, elektrik ve zaman tasarrufu kavramına yer vermiştir. Bütün ekonomik anlayışların temeli kıtlık kavramına dayanır. İnsan ihtiyaçlarının sonsuz, ancak bu ihtiyaçları karşılayacak kaynakların sınırlı olması yani kıtlık nedeniyle insanlar çeşitli alternatifler arasında tercih yapmak zorunda kalırlar (Özer, 2005). Bu tercihlerden biri de doğa ve kendileri arasında olur. Bu tercihler ile ilgili olarak doğru karar verilmesi için çocuklarda, doğal kaynakları tasarruflu kullanma, doğaya zarar vermeme ve koruma konusunda bilinç oluşturmak gerekir.

Yine *kıtlık* ve *karar verme* bağlamında önemli bir kavram olan *istek ve ihtiyaçları ayırt etme* kavramına sadece üç yayınevi yer vermiştir. Çocukların alışveriş ve satın alma durumlarına şahit oldukları ilk andan itibaren, istek ve ihtiyaçlarını ayırt etme konusunda eğitilmesi gerekir. Aksi takdirde her istediğini almak isteyen, istedikleri alınmadığı zaman mutsuz olan, küçük şeylerle ve sahip olduklarıyla mutlu olmayan bir nesil yetişecektir. Bu nedenle istek ve ihtiyaçlarını ayırt etmeyle ilgili kavram ve durumlara erken yaşlardaki çocuklar için yazılan kitaplarda da yer verilmesi gerekir.

Ekonomiyle ilgili değerlere dair

Erken çocukluk dönemi, insan hayatının diğer dönemlerinin temelini oluşturan bir dönemdir (Oktay, 1999). Bu dönemde deneyimlemeler kadar, deneyimlenmeyenler de hayatın sonraki dönemleri için çok önemli sonuçlar doğurabilir. Ancak bazı deneyimler çocuk için soyut görülebilir. Bu deneyimlerden biri de değerlerdir. Bu dönemde çocukların değerlerin her birini anlamaları beklenmez, ancak bunları hayatlarının bir parçası haline getirmeleri istenir (Özeri, 2004). Ekonomi bağlamında başta israf etmeme ve tasarruf gibi pek çok değerin, bu dönemde alışkanlık oluşturma bağlamında ele alınması gerekir. Bu çalışmada çocuk yazınlarında israf etmeme/tasarruflu olma değerine üç yayınevi tarafından yer verildiği görülmüştür. İki yayınevi tarafından yer verilen değerler ise; açgözlü olmama, çalışkanlık, çevreye duyarlı olma, paylaşma, sağlıklı olmaya önem verme, sorumluluk, tutumlu olma ve yardımseverlik değerleridir. Değer eğitimi verilirken *"benim için…, bana göre… gibi değerlerden* ziyade; *bizim için,… insanlık için…"* gibi önemli olan değerlerin benimsenmesi eğitimin temel ilkelerinden olmalıdır (Oğuz ve diğerleri, 2010). İncelenen yazınlarda bu ilkeye dikkat edildiği görülmüştür.

Değer eğitimi verirken bazı yayınevlerinde verilmek istenilen değer direkt olarak vurgulanırken, bazılarında da konu bağlamında dolaylı olarak hissettirildiği tespit edilmiştir. Öte yandan değer eğitimi açısından, bu yazınların çocuklara okunması sırasında, değerleri ön plana çıkaracak sorular sorup çocukları düşündürmeye sevk edilmesi gerekir.

Çalışmada dikkat çeken diğer bir husus da, çeviri olan kitapların bizim kültürümüz ve değerlerimizden olan bilgilerle donatılmasıdır. Bu bağlamda ekonomi ile ilgili yazılmış diğer yabancı yayınların da tespit edilerek Türkçe çocuk yazınına bizim kültürümüzden ögelerin yerleştirilerek kazandırılması tavsiye edilebilir.

Şüphesiz ekonomi konuları, ekonomi okuryazarı vatandaşlar yetiştirmek için önemlidir. Bu tür bir eğitimde sadece kavram/bilgiye sahip olmak değil, duyuşsal anlamda da konuyla ilgili pek çok ile ilgili hassasiyet oluşturmak da önemlidir. Yapılan bu araştırmada, ekonomi konuları bağlamında yerli olarak nitelendirilen kitapların nicelik ve nitelik bakımdan yetersiz olduğu söylenebilir. Bu konuyla ilgili olan yerli yayın sayısının nitelikten ödün vermeyecek şekilde artırılması sağlanmalı, bunun için gerekli önlemler alınmalıdır. Böylece ekonomi okuryazarı olan bireyleri yetiştirmek için sağlıklı bir zemin hazırlanmış olur.

KAYNAKÇA

Akyol, T. (2012) Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Alan Değerlerin İncelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara.

Brown, H. (1968). *Basıc economıc concepts taught in publıc elementary schools of louısıana 1967-1968.* Yayınlanmamış doktora tezi. The Graduate Faculty of the Department of Education Louisiana State University, Louisiana.

Cates, L. A. (2008). The "Kaleidoscope of Life": story as vital for values education. *Christian Perspectives in Education,* 2(1), 1-15.

Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly,* 24 (2), 174-187.

Gentner, D. ve K. J. Holyoak (1997). Reasoning and learning by analogy. *American Psychologist.* 52 (1), 32-34.

Güleç, Ç. H. ve M. Gönen. (1997). 1974-1993 yılları arasında Türkçe basılmış olan resimli öykü kitaplarının resimlendirme ve fiziksel özellikleri yönünden incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi,* 11(1), 42-53.

Hökelekli, H. ve T. Gündüz, (2007). Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğitimleri. İçinde R. Kaymakcan; S. Kenan; H. Hökelekli; Z. Ş. Aslan; M. Zengin (Eds.), *Değerler ve Eğitimi* (s. 371-397). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Miles, M. B. ve A. M. Huberman. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Kaya, C. (2001). Çocuk eğitiminde anne ve babaya öneriler (Genişletilmiş 2. Baskı). İstanbul: Zambak Yayınları.

Kılıçoğlu, G. ve N. E. Akhan. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekonomi kavramlarını anlama düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 13(51), 209-225.

Kızılçelik, S. ve Y. Erjem. (1996). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü.* İzmir: Saray Yayıncılık.

Kourilsky, M. L. (1977). The kinder-economy: a case study of kindergarten pupils' acquisition of economic concepts. *The Elementary School Journal,* 77(3), 182-191.

Kourilsky, M. L. (1987). Children's learning of economics: The imperative and the hurdles. *Theory Into Practice*, 26, (3), (Özel Sayı: Developing Economic Literacy), 198-205.

Küçükbezirci, Y.(2013). Bilinçaltı mesaj gönderme teknikleri ve bilinçaltı mesajların topluma etkileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 8(9), 1879-1894.

MEB (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi çocuk edebiyatına giriş. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Oğuz, O.; A. Oktay ve H. Ayhan. (2010). *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* (2. bs). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık

Özer, M. (2005). İktisadın tanımı ve temel kavramları İ. Şıklar (Ed.), İktisada giriş içinde (1-32) Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları

Özeri, Z. N. (2004). *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi.* İstanbul: Dem Yayınları.

Süntar-Akhan, N. E. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler öğrencilerinde ekonomi okuryazarlığının durumu ve geliştirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Seefeldt, C.; S. Castle ve R.C. Falconer. (2016). Üretim, tüketim ve karar verme: Ekonomi (Çev. S. Coşkun Keskin ve A. Orhan). S. Coşkun Keskin (Ed.), *Okul öncesi/ilkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 276-299). Ankara. Nobel Yayıncılık

Şahin, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish or Turkic.* 9(3), 1309-1324

Şirin, M. R. (2007). Çocuk edebiyatı kültürü. Ankara: Kök Yayıncılık.

Tavşancıl, E. ve E. Aslan. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri.* İstanbul: Epsilon Yayınları

TDK. (2011). *Bilim ve sanat terimleri ana sözlüğü.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yel, S. (2006). Kavram Geliştirme ve Öğretimi. Cemil Öztürk (Ed.) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Yaklaşım* içinde (s.148-177) Pegem Yayıncılık: Ankara

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (6. bs). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C. ve A. Okur. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR).* 27, 753-773

ÇOCUK VE AİLELERİN İNTERNET VE İNTERNET GÜVENLİĞİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Burçin AYSU

Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü

burcinaysu@windowslive.com

Prof. Dr. Figen GÜRSOY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü gursoy.f@gmail.com

Prof. Dr. Neriman ARAL

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

aralneriman@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, çocukların ve ailelerinin internet güvenliği hakkındaki düşüncelerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Ankara il merkezinde bulunan orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilkokulların üçüncü sınıflarına devam eden, tek çocuğa sahip, 30-40 yaş aralığında olan, çalışmayan, evinde bilgisayar bulunan ve çalışmaya katılmayı kabul eden 10 anne ve bu annelerin çocukları araştırmaya dahil edilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında öncelikle literatür taraması gerçekleştirilmiş, taslak maddeler oluşturulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda son şekli verilen görüşme formunda, çocuk ve ailelerine yönelik demografik bilgiler, çocukların ve ailelerin interneti kullanmaya başlama yaşı, interneti hangi amaçla kullandığı, internette ne kadar zaman geçirdiği, internet güvenliği hakkındaki düşünceleri, ailelerin interneti kullanım süresi ve internet güvenliği ile ilgili kuralları gibi internetin kullanımı ve internet güvenliğine yönelik sorular yer almaktadır. Görüşmeler çocukların okullarında ve rahat iletişim kurabileceği düşünülen boş bir odada yüz yüze yapılmıştır. Aileler ile yapılan görüşmeler yaklaşık 20-25 dakika, çocuklarla yapılan görüşmeler ise 15 dakika sürmüştür. Görüşme formundan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İkinci aşamada üç araştırmacı ayrı ayrı yazılan verileri kodlamış, kodlar arasındaki uyum sağlandıktan sonra öğretmenlerin her bir soruya verdiği cevaplar benzerlikleri bakımından gruplandırılarak yorumlanmış, ayrıca her soruya verilen bir-iki cevap da aynen sunulma yoluna gidilmiştir.

Keywords: [İnternet, Güvenli İnternet, İlkokul 4. Sınıf Öğrencileri, İnternet Kullanımı]

Giriş

İnsanlar birbirleri ile haberleşebilmek için çeşitli yollar kullanmaktadırlar. İlk çağlarda mağara duvarlarına resimler çizerek duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri ve bu yolla haberleştikleri bilinmektedir. Yazının bulunmasıyla birlikte haberleşme yolları artmış, günümüze kadar birçok aşamadan geçerek gelişim göstermiştir. Özellikle yakın geçmişte mektubun en temel iletişim ve haberleşme aracı olduğu dönemler düşünüldüğünde iletişim araşırma ve yöntemlerinde yaşanan hızlı değişim göze çarpmaktadır. Sabit telefonların, cep telefonlarının ve özellikle internetin iletişim sürecinde kullanılmaya başlanmasıyla, bireyler arasındaki iletişimin hızı ve kalitesi artmıştır.

Dünya üzerindeki bilgisayarları birbirine bağlayan bir iletişim ağı olan internet sayesinde insanlar bilgiye kolay ve hızlı bir şekilde ulaşabilmektedirler (Namlu, 2005). Türk Dil Kurumuna göre internet, sözcük olarak International Network sözcüğünden oluşmuş uluslararası ağ anlamına gelen bir terimdir.

Bir çok bilgisayar sisteminin birbirine bağlı olduğu, dünya çapında yaygın olan ve sürekli büyüyen bir iletişim ağı olan internet, toplumda yaygın olarak kullanılmakta (Namlu, 2005) ve günlük hayatın tüm alanlarını etkilemektedir. Litertür incelendiğinde; öğrencilerin % 79'unun internet kullanıcısı olduğu ve yaşın artmasıyla internet kullanımının arttığı (Orhan ve Akkoyunlu, 2004), bilgi kaynağı olarak interneti ilk sırada kullandığı (Sakarya vd., 2011), bilgisayarı eğlence ve öğrenme amacıyla (Tercan vd., 2012), sohbet etmek, oyun oynamak, müzik dinlemek, araştırma yapmak gibi amaçlarla yaygın olarak kullandıkları (Tarı Cömert ve Kayıran, 2010) görülmektedir. İnternetin; güncel haber ve bilgi sağlama, görüş ve bilgi paylaşma, zaman ve mekandan bağımsız iletişim kurma, görsel ve işitsel öğelerle destekli iletişim gibi sunduğu bir çok olanak bulunmaktadır. Bu yönüyle özellikle aileler için vazgeçilmez bir öneme sahip olan internet, beraberinde getirdiği olanaklara karşı birçok farklı sorunların da ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Gerçek yaşamda karşılaşılabilecek tehlikeler, internet ortamında da bulunabilmektedir. Özellikle bilgisayar ve internet bilincinde olmayan aileler için çeşitli riskler taşımaktadır (Çelen vd., 2011; Yavanoğlu vd., 2012). İnternet bilinmeyen, fark edilemeyen veya algılanması zor olan pek çok tehdit ve tehlikeyi de beraberinde getirmektedir. Faydalı olduğu kadar olumsuz yönlerinin de göz ardı edilemeyecek kadar çok olması, bilgi kaynaklarının güvenilir olmaması, özel ve gizli bilgilerin yeterince saklanamamasının internet kullanımının dikkatli ve kontrollü yapılmasını gerekli kılmaktadır. Özellikle çocukların internet kullanımının önemli olduğu düşünülmektedir. Çocukların internetten doğru, etkin ve verimli bir şekilde yararlanmasının sağlanabilmesi için güvenli internet kullanımı ön plana çıkmaktadır. (Canberk ve Sağıroğlu, 2007). Çocukların çevrim-içi etkinliklerden olumsuz bir şekilde etkilenmesini önlemek için neredeyse her evde olan, erken çocukluk döneminde de çok yaygın bir şekilde kullanılan bilgisayar ile erken yıllardan itibaren tanışan çocuklarla ilgili gerekli düzenlemelerin ve bilinçlendirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir (Bütün Ayhan ve Aral, 2009; Çelen vd., 2011). Bu düzenlemeler ve çalışmalar ile olumlu yönde çevrim-içi deneyimlere yönlendiren politikalar sayesinde çocukların ve gençlerin internette yaşayacağı risklerin azaltılması sağlanabilir (Çelen vd., 2011). Bu anlamda öncelikle çocukların ve ailelerin internet ve internet güvenliği hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada çocukların ve ailelerin internet ve internet güvenliği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı çocukların ve ailelerin internet ve internet güvenliği hakkındaki görüşlerini belirlemektir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması nitel araştırmalarda çok yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Bir duruma yönelik elde edilen

sonuçların benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Büyüköztürk vd. (2008), durum çalışmasını bir varlığın mekana ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmadır.

Çalışma Grubu

Çalışmada olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olduğu düşünülen amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir. Ayrıca veri çeşitlemesi yoluna gidilerek (öğrenci ve annesi olmak üzere) birden çok veri kaynağından veri toplanmıştır. Bu durumun geçerliliği arttırdığı düşünülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Bu anlamda çalışmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara il merkezinde bulunan orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilkokulların üçüncü sınıflarına devam eden, tek çocuğa sahip, 30-40 yaş aralığında olan, çalışmayan, evinde bilgisayar bulunan ve çalışmaya katılmayı kabul eden 10 anne ve bu annelerin çocukları dahil edilmiştir.

Araştırmaya katılan annelerin %30'u 30-35 yaş, %70'i 36-40 yaş aralığında olup %10'u ortaokul mezunu, %70'i lise mezunu, %20'si ise üniversite mezunudur. Araştırmaya katılan çocukların %60'ı kız, %40'ı erkektir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından anneler ve çocukları için iki ayrı yarı hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları literatür taramasından sonra araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Ardından uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir. Görüşme formundaki sorular anneler ve çocukların demografik bilgileri ile internet ve internet güvenliği hakkındaki görüşlerine yönelik sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formunda annelerin internet kullanımı ile çocukların internet kullanımına ilişkin sorulara ve internet güvenliği hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Görüşmeler anneler ve çocukların okullarında ve rahat iletişim kurabileceği düşünülen boş bir odada yüz yüze yapılmıştır. Anneler ve çocuklar ile yapılan görüşmeler 15-20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Görüşmeler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra değerlendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir. Anne ve çocukların her bir soruya verdiği cevaplar benzerlikleri bakımından gruplandırılarak yorumlanmış, ayrıca her soruya verilen bir-iki cevap da aynen sunulma yoluna gidilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla bir uzmanın çözümlemeleri dikkate alınmış ve ortak noktalar belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Çalışmanın bulguları; annelerin internet ve internet güvenliği hakkındaki görüşleri, çocukların internet ve internet güvenliği hakkındaki görüşleri ile anneler ve çocuklarının internet ve internet güvenliği hakkındaki görüşlerinin karşılaştırılması olarak üç başlık altında sunulmuştur.

Annelerin internet ve internet güvenliği hakkındaki görüşleri

Araştırma kapsamındaki annelerin tamamının (10) cep telefonu ve telefonunda internet bağlantısı bulunduğu belirlenmiştir. Annelerin yarısı (5) interneti her yerde kullanmakta diğerleri ise evde (3), komşuda olduğu zaman kullanmakta, bir tane anne ise interneti hiç kullanmamaktadır. İnternet kullanan annelerin çoğunluğu (6) internete cep telefonundan bağlanmakta diğerleri ya kendi evinden (2) ya da komşunun evinden (1) bağlanmaktadır.

Annelerden üçü interneti 21-25 yaş arasında, üçü ise 31 yaşından sonra kullanmaya başladığını belirtmişlerdir.

Annelerin çoğunluğu (8) internete bağlandığında bir saatten az zaman geçirirken, bir anne internette bir-iki saat arası zaman geçirdiğini, annelere göre; dört anne çocukların bir-iki saat, üç anne ise üç saatten daha fazla süre internette zaman geçirdiğini belirtmişlerdir.

Annelere interneti en çok hangi amaç için kullandıkları sorulduğunda bazı anneler ödev (3), bazı anneler araştırma yapmak (2) ve sosyal paylaşım sitelerine girmek (2), haberleri takip etmek (1), telefon uygulamaları yolu ile mesajlaşmak (1) için kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Annelere çocuklarının interneti en çok hangi amaç için kullandıkları sorulduğunda ise yarıdan fazlası çocuklarının oyun için bağlandığını belirtmiştir.

Araştırmaya dahil edilen annelere internet güvenliğinin ne olduğu sorulduğunda annelerin çok çeşitli cevaplar verdikleri görülmektedir. Verilen cevaplar incelendiğinde internet güvenliğinin; iyi veya kötü olan her şeyin tek bir kelime ve tek bir harfle çıkabiliyor olması, internet güvenliği hakkında sakıncalı sitelere girilmemesi, yanlış bir amaçla kullanılmaması, yaşına uygun olmayan araştırmalar yapılmaması, sitelerin güvenli olup olmaması konularına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bir anne internet güvenliğini, çocuğun yaşından önce bazı şeyleri öğrenebilmesi için alınan önlemler olarak tanımlarken, bir anne de internet güvenliğini bilmediğini ifade etmiştir.

Görüşme kapsamındaki annelerin yarısından fazlası (6) çocuğuna internet güvenliği ile ilgili bir kural koymadığını ifade etmiştir. Bunun yanında oyun oynamasına karşı çıkma, gözetleme, şiddet içeren oyunlar hakkında konuşma yapma cevaplarının da geldiği görülmektedir. Bir anne ise aile güvenliği koruması aldığını bildirmiştir.

Bunun yanında annelerden bazıları (4) çocuğuna internet kullanım süresi ile ilgili bir kural koymadığını belirtmiştir. Kural koyduğunu belirten annelerden biri istediği koşulları yerine getirdiğinde interneti kullanmasına izin verdiğini, bir diğer anne yarım saatte bir mola vermesini sağladığını belirtmiştir. Zaman sınırlaması olarak, hafta içi ve hafta sonu olarak kullanım süresinin değiştiğini (2), her gün bir saat interneti kullanmasına izin verdiğini (1) ifade etmiştir. Bir anne ise ödev için internet kullanım süresi ile ilgili bir kural koymamakta, bunun yanında interneti eğlence için kullanmak isterse 30 dakikayı geçmesine izin vermemektedir.

Görüşülen annelerin tamamı internetin gerekli olduğunu düşünürken, annelerin yarısı (5) internetin yararlarına, bilgiye ulaşma, çocuğunun ödevlerine yardım etmesini kolaylaştırma (3) örneklerini vermiş, bir anne "Dünyadan haberdar oluyorum, bilgileri sentezliyorum.", bir anne de "Her şeyi bulabiliyorum." cevabını vermiştir.

Araştırmaya dahil edilen annelere internetin zararları sorulduğunda cevapların, sağlık (3), bağımlılık (3) konuları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Aynı zamanda sakıncalı siteler (1), engellenmediğinde kötü amaçlara alet olabilmesi(1), zamanın farkına varılmaması cevapları verilmiş, bir anne "Kullanmadığım için bana bir zararı yok." cevabını vermiştir.

Annelerden bazıları (4) çocuklarının oyunlardan etkilenmelerinin internetin çocukları için risk oluşturduğunu söylemiştir. İnternetin çocuklar için taşıdığı risklere sağlık (2), güvenlik (2) konularında da cevaplar verildiği saptanmıştır. Bir anne ise her şeyi iyisiyle kötüsüyle öğrenebildiğini söylemiş, bir anne ise "Barbi oyunu oynuyor, tehlike yok." cevabını vermiştir.

Anneler, çocuklarını internetin risklerinden korumak için, gözetleme (3) ve gördüğü zaman uyarma (2) gibi önlemler almakta olduklarını ifade etmiştir. Bunun yanında bir anne çocuğunun ne oynadığını gördüğünü belirtmiştir. Bazı anneler (4) ise herhangi bir önlem almadığını söylemiştir.

Çocukların internet ve internet güvenliği hakkındaki görüşleri

Ç1 Araştırmaya katılan çocukların tamamının kendine ait odasının, tamamına yakınının ise evinde bilgisayarın bulunduğu, yarıdan fazlasının kendine ait bilgisayarının olduğu saptanmıştır. Çocukların çoğunluğu (8) kendine ait tabletinin, yarısı (5) ise kendine ait cep telefonunun olduğunu ifade etmiştir. Tablet ve cep telefonuna sahip olan çocukların tamamı bu cihazlardan internete girebildiklerini belirtmiştir.

Araştırma kapsamındaki çocuklardan interneti evdeyken ve her yerde kullananların sayısının birbirine eşit olduğu bulunmuştur.

Çocukların çoğu (7) internete kendi evinden, yarısına yakını (4) cep telefonundan bağlanmaktadır. Bir çocuk ise komşunun evinden (1) bağlanmaktadır.

Araştırmaya katılan çocuklardan biri interneti dört, ikisi beş ve biri sekiz yaşından itibaren kullanmaya başladıklarını ifade etmiştir. İnterneti 6 ve 7 yaşından itibaren kullanmaya başladıklarını söyleyenlerin sayısının ise bir birine eşit olduğu saptanmıştır.

Görüşülen çocuklardan bazıları (3) internete bağlandığında bir saatten az, bazıları (2) iki-üç saat arasında zaman geçirdiğini belirtirken, yarısı (5) internette bir-iki saat arasında zaman geçirmekte olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma kapsamındaki interneti en çok hangi amaç için kullandıkları sorulduğunda bazı çocuklar oyun (4), video izlemek (3), müzik dinlemek (2) için kullandığını ifade ederken bir çocuk ise sosyal paylaşım sitelerine girmek (1) için kullandığını ifade etmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların internet güvenliğinin ne olduğu sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde bir çocuk internet güvenliğinin ne olduğunu bilmediğini (1) belirtirken, kişiye özel olması (1), şifre (3) ve virüs (1) konularına vurgu yapılmıştır. Bir çocuk internete güvenilebileceğini ifade ederken, bir çocuk da "Bir sıkıntı yok demektir." cevabını vermiştir.

Çocuklara evde internet kullanım süresi ile ilgili bir kural olup olmadığı sorulduğunda çocukların çoğunluğu (7) herhangi bir kural konulmadığını, kural konulanlar ise her gün bir saat (2) ve her gün yarım saat (1) interneti kullanabildiklerini belirtmişlerdir.

Çocukların tamamı internetin gerekli olduğunu düşündüklerini, internetle ilgili herhangi bir sorun yaşadıklarında anne veya babalarından (7), dayısından (1), dedesinden (1) ve kuzeninden (1) yardım istediklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların tamamına yakını (9) Instagram (4) ve Facebook (5) isimli sosyal paylaşım sitelerine üye olduklarını, bir çocuk ise hiçbir sosyal paylaşım sitesine üye olmadığını söylemiştir. Sosyal paylaşım sitelerine üye olan çocuklara bu sitelere neden üye oldukları sorulduğunda bir tanesi cevap vermemiş, diğerleri ise eğlence, iletişim, paylaşım, mesajlaşmak, büyükmüş gibi hissetmek cevaplarını vermiştir.

Öğrenci 6 (Erkek):"Fotoğraflarımı paylaşmak için."

Öğrenci 10 (Erkek): "Kendimi ergenlik yıllarında hissettiğim için".

Çocuklar sosyal paylaşım sitelerinde ilgilerini en çok fotoğraf, video, oyun, mesajlaşma gibi uygulamaların çektiğini, internetin araştırma, eğlence, bilgi edinme, boş zaman aktivitesi, oyun, sosyal paylaşım sitelerine üye olma, istediği şeyi yapmada yararlı olduğunu vurgulamışlardır.

Çocuklara internetin zararları sorulduğunda; sağlığın bozulması (3), virüs, şarjı bitirmesi, bağlantı sorunu gibi konular üzerinde durulmuştur.

Öğrenci 6 (Erkek):"Şarjı bitiriyor."

Öğrenci 10 (Erkek):"Bir anda internet giderse telefonu kırasım geliyor, sinirlendiriyor."

Çocuklar internetin taşıdığı risklere internet arkadaşlığı, bilgi güvenliği, dolandırıcılık, internet bağımlılığı, bağlantının yavaş olması gibi örnekler vermişlerdir.

Öğrenci 9 (Kız):"Bağlı kaldığımızda kötü bir huy oluyor."

Öğrenci 10 (Erkek):"Birden fazla kişi girerse internet yavaşlar."

TARTIŞMA

Günümüzde internet neredeyse kaçınılmaz bir gereklilik olarak görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocuklar ve annelerin tamamı internetin gerekli olduğunu düşünmekte, annelerin tamamının cep telefonu bulunmaktadır. Çocuklar ve anneleri tarafından gerekli olduğu düşünülen internet kullanımının, çocuklara sunduğu olumlu getirilerinin yanında, olumsuz etkilerinin bulunduğu, bir takım tehlikeleri de beraberinde getirdiği her zaman göz önünde tutulmalıdır. Çocukların bu olumsuz etkilerden ve özellikle tehlikelerden korunması için erken çocukluk döneminden itibaren çok yaygın bir şekilde

kullanılan internet ve internet güvenliği ile ilgili erken yıllardan itibaren gerekli düzenlemeler ve bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

Teknolojinin gün geçtikçe ilerlemesi bilgisayarların çeşitliliğinin artığı, ulaşılabilir fiyatlarda olduğu ve boyutlarının küçüldüğü görülmektedir. Aileler, çocuklarının daha iyi yetişmesi için eskiye oranla daha kolay ulaşılabilir olan bilgisayar ve internet kullanımını eğitim amaçlı olarak desteklemekte, evlerinde bilgisayar ve tabletin bulunmasını sağlamaktadırlar. Çocuklar boyutları küçülen tabletler ve taşınması kolay olan cep telefonu sayesinde interneti evdeyken hatta her yerde kullanabilmekte, anneler internete cep telefonundan bağlanırken çocukları internete evden bağlanmaktadır. Tercan vd. (2011)'in yaptığı çalışmaya göre öğrencilerin internete en çok bağlandıkları ortam ev olup, evden sonra ise internet kafe gelmektedir. Sakarya vd. (2012)'e göre çocuklar internete en çok evden bağlanmakta, ikinci sırayı okul almakta, internet kafeler ise üçüncü sırada bulunmaktadır.

Araştırma kapsamındaki tablet ve cep telefonuna sahip olan çocukların tamamı bu cihazlardan internete bağlanabilmektedir. Bu durumun, çocukların kontrolün daha az sağlanabildiği internet kafeleri tercih etmelerini önlediği düşünülebilir. Evlerdeki hızlı bağlantılar da bu durumu desteklemektedir. Ancak tablet ve cep telefonunun taşınabilir olması, çocukların tamamının kendisine ait odasının ve bilgisayarının ya da tabletinin bulunması kontrolü zorlaştırmaktadır.

Anneler interneti en çok ödev (3), araştırma yapmak (2), sosyal paylaşım sitelerine girmek (2), haberleri takip etmek (1), telefon uygulamaları yolu ile mesajlaşmak (1) için kullanırken, çocuklarının oyun, ödev, video izlemek ile müzik dinlemek için internete bağlandığını düşünmektedir. Çocuklar ise interneti en çok oyun, video izlemek, müzik dinlemek, sosyal paylaşım sitelerine girmek için kullanmaktadır. Çocukların interneti kullanım amaçlarına anneler ve çocukların kendilerinin verdiği cevapların büyük ölçüde uyuştuğu düşünülebilir. Sakarya vd. (2012) öğrencilerin İnternet kullanım amaçları içerisinde ilk sırada bilgi aramanın (%71,4) geldiğini, bu oranı haberleşme, eğlence, oyun oynama (%26,5), film izleme veya müzik dinleme (%20) ve haber takibinin %6,2 izlediğini bulmuştur. Ersoy ve Türkkan (2009) öğrencilerin interneti daha çok araştırma yapma ve oyun oynama amacıyla kullandıklarını ve resimlerini de bu yönde çizdiklerini saptamıştır.

İnternet her geçen gün daha çok yaygılaşmakta, bilgi kaynağı olarak daha fazla kullanılmakta, bu özelliği ile eğitim-öğretim sürecinin önemli bir parçası haline gelmektedir. İlköğretim öğrencilerinin proje ve performans ödevlerinden yararlanma konusunda da İnternet önemli bir kaynaktır. Annelerin çocukları için doğru model olmalarının onların interneti kullanım amaçlarında etkili olacağı düşünülebilir.

Bunun yanında araştırmaya dahil edilen çocukların tamamına yakını Instagram ve Facebook isimli sosyal paylaşım sitelerine üye olduklarını ifade etmişlerdir. Sadece bir çocuk hiçbir sosyal paylaşım sitesine üye olmadığını söylemiştir. Sosyal paylaşım sitelerine eğlence, iletişim, paylaşım, mesajlaşmak, büyükmüş gibi hissetmek için üye olmaktadırlar. Bir çocuk ise başkasından gördüğünü belirtmiştir. Sosyal paylaşım sitelerinde ilgilerini en çok fotoğraf, video, oyun, mesajlaşma gibi uygulamalar çekmektedir. Annelerin verdiği cevaplar arasında sosyal paylaşım sitelerinin bulunmaması dikkat çekicidir. İnternet ortamında sosyal paylaşım sitelerinde hesap oluşturma yaşı sınırı 13'tür. Anne babalar bu konularda duyarlı olmalıdır. Yapılacak düzenleme ve çalışmalar sayesinde olumlu yönde etkinliklere yönlendiren yaklaşımlar ile çocukların gelişimine katkıda bulunma ve riskleri azaltma söz konusu olabilir.

Anneler internetin yararlarına, bilgiye ulaşma, çocuğunun ödevlerine yardım etmesini kolaylaştırma, her şeyi bulabilme cevabını verirken çocuklar; internetin yararları olarak araştırma, eğlence, bilgi edinme, boş zaman aktivitesi, oyun, sosyal paylaşım sitelerine üye olmak, istediği şeyi yapmak konularına vurgu yapmışlardır. Araştırmaya dahil edilen annelere internetin zararları sorulduğunda ise cevapların, sağlık, bağımlılık, sakıncalı siteler, engellenmediğinde kötü amaçlara alet olabilmesi cevapları verilirken çocuklar internetin zararları konusunda; sağlığın bozulması ve virüs konuları üzerinde durmuşlardır. Konu ile ilgisi olmayan şarjı bitirmesi, bağlantı sorunu nedeniyle beklemeleri gibi vurgular yapılırken iki çocuk bilmediğini ifade etmiştir.

Bunun yanında annelerden bazıları, çocuğuna internet kullanım süresi ile ilgili bir kural koyma-

dığını belirtmiştir. Kural koyduğunu belirten annelerden biri istediği koşulları yerine getirdiğinde interneti kullanmasına izin verdiğini (1), bir diğer anne yarım saatte bir mola vermesini sağladığını (1) belirtmiştir. Zaman sınırlaması olarak, hafta içi ve hafta sonu olarak kullanım süresinin değiştiğini (2), her gün bir saat interneti kullanmasına izin verdiğini (1) ifade etmiştir. Bir anne ise ödev için internet kullanım süresi ile ilgili bir kural koymamakta, bunun yanında interneti eğlence için kullanmak isterse 30 dakikayı geçmesine izin vermemektedir. Çocuklara evde internet kullanım süresi ile ilgili bir kural olup olmadığı sorulduğunda çocukların çoğunluğu (7) herhangi bir kural konulmadığını, kural konulanlar ise her gün bir saat (2) ve her gün yarım saat (1) interneti kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Çocuklar ve annelerinin verdiği cevapların internetin kullanım süresi ile ilgili kurallar ve internetin yarar ve zararları konusunda birbiri ile örtüşmediği görülmektedir. Bu durum çocuklar ve annelerinin internet kullanımına farklı açılardan bakmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu da kural koymada başarılı olunmaması veya birden fazla kural konulmasından kaynaklanabilmektedir. Tercan vd. (2012), ailelerin internet kullanımı konusunda en çok aldığı tedbirlerin ise sırası ile %96,5 ile kendi başına kullandırmama ve sürekli öğrenciyi denetleme %96,3 şeklinde olduğunu bulmuştur. Bu tedbirleri sırası ile %92,3 ile aile koruma/filtre programların kullanımı, %91,1 ile girilebilecek sitelerin yasaklanması tedbirleri takip etmekte olup en az başvurulan son iki tedbir %70'ten fazla olmakla beraber belirli saatlerde kullanıma izin verme ve kullanım süresini kısıtlama tedbirleridir.

Anneler internet ile ilgili kuralları gerekçeleri ile tartışarak çocukları ile birlikte almalıdır. Anneler çocuklarına isteklerini yaptırmak için, İnternetin çocuklar için vazgeçilmez yönünü, kullanmamalıdır. Çocuklarının interneti kullanmalarını engellemek yerine bu konuda bilinç kazanmaları sağlanmalıdır.

İnternette sorun veya risk oluşturabilecek birçok durum ortaya çıkabilmektedir. Çocukların internette bir sorunla karşılaştıklarında öncelikle ailelerinden yardım istemeleri istendik bir durumdur. Tercan vd. (2012)'e göre İnternet kullanımı konusunda çocuklarla ilgilenen bireylerin sorusuna çocukların büyük bir kısmı bilgisayar öğretmeni, İnternet kafe sahibi, arkadaşları gibi aile içerisinde yer almayan diğer bireyleri işaret etmiştir.

Araştırma kapsamındaki çocukların çoğunluğunun okul öncesi dönemde, annelerin ise çok az bir kısmının yirmili yaşlardan önce internet ile tanıştıkları düşünüldüğünde özellikle anne-babaların internet güvenliği ve internetteki riskler konusunda bilgi sahibi olmasının önemini ortaya çıkarmaktadır.

Çocuklar, internetin taşıdığı risklere internet arkadaşlığı, bilgi güvenliği, dolandırıcılık, internet bağımlılığı, bağlantının yavaş olması gibi örnekler verirken; annelerden bazıları çocuklarının oyunlardan etkilenmelerinin çocukları için risk oluşturduğunu söylemiştir. İnternetin çocuklar için taşıdığı risklere ayrıca sağlık, güvenlik vb. cevaplar verilmiştir. Anneler ve çocuklarının internetin taşıdığı riskler konusunda istendik düzeyde bilgi sahibi olmadıkları söylenebilir.

İnternette yeni bir kişiyle tanışma sonucu tacize uğrama, kaçırılma vb. çocukların başına gelebilecek tehlikelerdendir. Bunun yanında çocuklar kendilerine veya ailelerine ait özel olan veya olmayan bilgileri bilmeyerek paylaşabilirler. Adres, telefon, şifre vb. bilgileri oyun indirmek vb. nedenlerle verebilmektedirler. Ayrıca ideolojik paylaşımların sanal ortamlarda daha hızlı ve kontrolsüz bir şekilde yayılması, yükledikleri fotoğraflar sebebiyle taciz ve şantaj gibi tehditlerin hedefinde olma, anlık iletiler yoluyla "Bu hafta Ankara'ya tatile gidiyorum, şehir dışındayım" mesajında olduğu gibi eve hırsız girmesine de neden olabilecek istenmeyen durumlar ortaya çıkabilmekte ve çocuklar bu durumlara alet olabilmektedir (Tuncer, 2000; Yavanoğlu vd., 2012).

Anneler, çocuklarını internetin risklerinden korumak için, gözetleme, gördüğü zaman uyarma, aile güvenliği paketi ile şifre koyma gibi önlemler almaktadırlar. İnternette çocuğu korumaya yönelik kullanılan, anahtar kelimeleri tanıyarak uygun olmayan içeriklere sahip siteleri ya da e-postaları engelleyebilen, ziyaret edilen yerleri ve mesajları sürekli kayıt altında tutarak yetişkinleri uyarabilen yazılımlar kullanılmalıdır. Annelerden sadece bir tanesinin bu tür bir şifre koyduğu görülmektedir.

İnternet güvenliği ve internetin taşıdığı riskler konusunda ailelere büyük sorumluluklar düşmektedir. Aileler internet ve internet güvenliği konusunda öncelikle kendileri bilgi sahibi olmalı ve çocuk-

larında farkındalık oluşturmalıdır. Aileler, çocuklara hiçbir yerde isim, adres, telefon numarası, kredi kartı numarası, şifre vermemeleri gerektiğini, çevirimiçi herhangi bir formu izinsiz doldurmamaları, anne-babalarının izni olmadan herhangi bir sohbet odasına girmemeleri, herhangi bir yazılımı bilgisayarlarına indirmemeleri, hiç kimseye ailece nerede oldukları veya olacaklarının söylememeleri, resim ya da e-posta göndermemeleri gerektiğini, internette yeni tanıştıkları kişilerle yanlarında anne babaları olmadan buluşmamaları gerektiği, bu kişilerin kötü niyetli olabileceğini öğretmelidir (Tuncer, 2000; Sendağ ve Odabaşı, 2006).

ÖNERİLER

Çocukların ve ailelerin internet ve internet güvenliği hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda şunlar önerilebilir:

Ailelerin, eğitim kurumlarının, sosyal ağ hizmet sağlayıcılarının, hükümet birimlerinin birlikte çalışmaları, ortak kararlar almaları ve uygulamaya geçirmeleri,

Ailelere internet ve internet güvenliği konularında aile eğitimlerinin verilmesi, ailelerin internetteki uygulamalar, yasa, yönetmelik, kurallar ve yenilikler hakkında bilgilendirilmesi

Çocukların internet güvenliği konusunda bilinçlendirilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

Bütün Ayhan, A., Aral, N. (2009). Erken çocukluk döneminde bilgisayar. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi. Edt.:Yeşim Fazlıoğlu. Kriter Yayınları İstanbul

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Yayınları, Ankara

Canbek, g., sağıroğlu, ş. (2007). Çocukların ve gençlerin bilgisayar ve internet güvenliği. Politeknik Dergisi. 10:(1),33-39

Çelen, F. K., Çelik, A., Seferoğlu, S. S. (2011). Çocukların İnternet Kullanımları Ve Onları Bekleyen Çevrim-İçi Riskler. Xıı. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri. Malatya

Namlu, A. G. (2005). Okul öncesi eğitimde internet. Okul Öncesinde Bilgisayar Öğretimi. Edt.:Ayşen Gürcan Namlu. Anadolu Üniversitesi Yayınları. S:99-116, Eskişehir

Orhan, F. ve Akkoyunlu, B. (2004). İlköğretim öğrencilerinin internet kullanımları üzerine bir çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 107-116. Ankara

Sakarya, S., Tercan, İ., Çoklar, A.N. (2012). İlköğretim öğrencilerinin interneti ve arama motorlarını kullanım durumları. E-Journal Of New World Sciences Academy, 7:(1), 348-354

Sendağ, S., Odabaşı, H. F. (2006). İnternet ve çocuk: Etik bunun neresinde? 6.Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı Bildiri Kitapçığı, 1508-1515 KKTC

Tarı Cömert, I., Kayıran, S. M. (2010). Çocuk ve ergenlerde internet kullanımı. Çocuk Dergisi. 10(4):166-170

Tercan, İ., Sakarya, S., Çoklar, A.N. (2012). Çocukların gözüyle onların internet kullanım profilleri ve ailelerin getirdiği sınırlamalar: Anamur ilçe örneği. E-Journal Of New World Sciences Academy, 7:(1), 305-312

Tuncer, N. (2012). Çocuk ve internet kullanımı. Türk Kütüphaneciliği. 14:(2),205-212

Yavanoğlu, U., Sağıroğlu, Ş., Çolak, İ. (2012). Sosyal ağlarda bilgi güvenliği tehditleri ve alınması gereken önlemler. Politeknik Dergisi. 5:(1),15-27

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayınları, Ankara

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE YENİ MEDYA ARAÇLARININ KULLANIMI: ANAOKULU ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNE BİR SAHA ÇALIŞMASI

Yard. Doç. Dr. Kenan Duman
Arel Üniversitesi İletişim Fakültesi Gazetecilik Bölümü kenanduman@arel.edu.tr

Özet

Son 20 yıl içerisinde teknoloji alanında medyana gelen büyük değişim medya alanında da büyük bir dönüşümün ivme aracı olmuş ve yeni medya diye tanımladığımız çoklu alan medyalarının yaşamın her alanına sirayet etmesine neden olmuştur. Teknolojinin daha kolay ulaşılarak günlük hayatın içerisinde kullanılıyor olması erken çocukluk eğitiminde de yeni medya araçlarının daha yaygın bir şekilde yer almasına olanak sağlamıştır. Yeni medya teknolojileri artık birçok erken çocukluk eğitiminde öğretim ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışma, erken çocukluk eğitiminde yeni medya araçlarını anaokulu öğretmenlerinin kullanma eğilimi ve uygulamalarını belirlemek amacını taşımaktadır. Çalışmanın yöntemi olarak anket yöntemi seçilerek İstanbul ve Sakarya ili içerisinde 100 kamu ve özel anaokulu öğretmenine yerinde ulaşılarak anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Çalışma ile ilgili olarak hazırlanan anket formunda öğretmenlerin özellikle 3-6 yaş arası dönemde sınıf aktivitelerinde yeni medya araçlarından yararlanma ve kullanma eğilimlerinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Anket, anaokulu öğretmenlerinin yeni medya ile ilgili eğitim faaliyetleri içerisindeki deneyimleri ve kullanım sıklık ve biçimini ölçen sorulardan oluşmaktadır. Çalışma sonucunda ankete yanıt veren anaokulu öğretmenlerinin yüzde 72'si erken çocukluk eğitimi için yeni medya araç kullanımının uygun olduğunu belirtmişlerdir. Anaokulu öğretmenleri, yeni medya araçlarını çoğunlukla hazırladıkları günlük müfredatları desteklemek için kullandıklarını ve kullanılan araçların eğitsel nitelikte olup olmadığının önemli olduğu cevabını vermişlerdir. Bu çalışma sonucunda yeni medya araçlarının gelecek yıllarda anaokulu öğretmenleri tarafından daha fazla kullanılacağı ve etkin bir eğitim aracına dönüşebileceği saptanmıştır.

Giriş

Yeni teknolojik gelişmelerin sonucunda değişen iletişim biçimi ile sınırlılıkların kalktığı bilginin takası ve hızlılığı konusunda önemli bir ivme oluşmuştur. İnternetin ilk dönemine baktığımızda daha çok statik yapıda olan ve etkileşim bakımından kısıtlı bir yapıya sahip bir ilk dönem yapılanması karşımıza çıkar. İlk dönem web sitelerinde kullanıcıların tek etkileşim aracı elektronik posta gönderebilmektir. 1989 yılında Tim Bernars Lee'nin html işaretleme dili "www" bilgi paylaşım sistemini kurması ile başlayan ve 2004 yılına kadar devam eden birinci nesil internet yayıncılığı dönemi Web 1.0 olarak anılır. (Eldeniz, 2010: 20) 2004 yılında kullanıcıların daha fazla paylaşım, etkileşim yapmalarını sağlayacak olan yapı oluşturuldu. Bu interaktif iletişime dayalı, bilginin çok hızlı bir şekilde paylaşımını mümkün kılan yeni web yapılanması Web.2,0 olarak adlandırılmıştır. İnternet alanı, teknik olarak Web 1,0'da Web 2,0'a geçerken ve ardıl gelişmelerinde daha çok hız alanına gelişmeler yaşarken bu hız ivmesine paralel olarak etkileşimi daha çok arttırıcı yazılım gelişmelerinde tarihine tanıklık etmiştir. Web.2.0 ile birlikte iletişimin ve paylaşımın çok daha kolay ve hızlı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan teknolojik yapılar ortaya çıkmıştır. 1980 sonrası bilgisayar ve özellikle internet teknolojisindeki gelişmeler çoğu alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişimlere sebep olmuştur. Manovich, yeni medyayı dijital bilgisayar teknolojisini, dağıtım ve sunum aşamasında kullanan kültürel objeler olarak tanımlar ve yeni medyayı kültürel olana ve bilgisayarlaşma sürecine odaklandığını iddia ederek siber kültürden ayırır. (Manovich, 165) Yeni Medya araçları teknolojik dönüşümle birlikte iletişim alanında analogdan dijitale doğru köklü bir devrimin nedeni olmuşlardır. Kıt bilgi kaynakları sayısal devrim ile sınırsız sayıda koda çevrilerek oluşturulabilmektedir. Manovich, yeni medyanın belirgin özellikleri olarak sayısal temsil, modülerlik, otomasyon, değişkenlik ve kültürel kod çevrimin olarak açıklamaktadır. Yeni medya dünyasının sayısal kodlardan oluşan, bağımsız par-

çaları olan, pek çok işlemin otomatik olarak gerçekleştiği, değişken ve kültürel ürünlerin dijitalleştiği bir dönem olduğuna Manovich gönderme yapmaktadır. Yeni medya eğitim alanında da değişimlerle neden olurken bilginin aktarım yöntemlerinde değişimler yaşanıyor ve daha interaktif daha katılımcı daha disiplinler arası bir eğitim çağı başlamaktadır. *Bu eğitim alanındaki değişimle birlikte, öğretme ve öğrenmeye yönelik beklentiler de farklılaşmış ve yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır.*

Manuel Castells, yirminci yüzyılda ki gelişmelerin ışığında Ağ Toplumu teorisini ortaya atmış ve yeni oluşan küresel ekonomi temelli düzenin akışının enformasyon ağları ile gerçekleştiğini belirtmiştir. Castells, bilgisayar teknolojisi ve internet ile oluşturulan iletişim ağ yapılarının yayılmasının yeni iletişim araçlarının yapısını, ağın mimarisini ağa bağlı olan kültürel yapıyı ve iletişim biçimini tamamen değiştirdiğini belirtir. (2005, 473) Castells, yeni iletişim teknolojilerinin insanlığın, çağdaş kapitalist toplumlardan başlayarak, "ağ toplumuna" doğru evrildiğini ileri sürer. Castells, (2005, 622) ağın tanımını birbirine bağlı düğümler dizisi olduğunu söyler. Ona göre yeni medyanın küresel ağında yer alan düğümlerin tamamı tüm iletişim sektörünü oluşturur. Ağ Toplumu üzerine bir başka teori "Ağlaşmış bireyselcilik" düşüncesi ile Barry Wellman'a aittir. Her şeyi yapan medya olan internetin, hem işlevsel ve ekonomik üstünlükleri, hem de Batı toplumlarındaki egemen değerlere yakınlığı nedeniyle sıra dışı bir başarıya ulaşmıştır. Wellman'a göre yenidünyanın bireyi aynı zamanda kendini elektronik posta yardımıyla, duyguların, kızgınlıkların, mutlulukların yansıtılabileceği bir kişilerarası medyanın içinde bulur ve böylece özel toplumsallığın güçlenmesi eğilimi onaylanır. (Maigret, 2011: 343) Prensky (2001); bugünün öğrencilerinin anaokulundan üniversiteye kadar yeni iletişim teknolojileri tarafından büyüyen ilk nesil olma özelliğini taşıdığını belirterek bu yeni neslin yaşamlarının önemli bir bölümünü dijital araçlarla (bilgisayar, kamera, telefon vs.) çevrili durumda ve bunları kullanarak yaşamakta olduklarına vurgu yapar. Yeni nesil öğrenci grubunu dijital yerliler olarak tanımlayan Prensky bu neslin hepsi bilgisayarların, internetin ve video oyunlarının dijital dilini ana dilleri gibi konuştuğunu vurgular. İnternet çağının öncesinde doğanları dijital göçmenler olarak tanımlayan Prensky bu göçmenlerin "aksanlarından" kurtulamadığını ve bir ayaklarının geçmiş dönemde kaldığını söyler. Prensky'in bu durumla ilgili önemli bir tespiti dijital yerlilere bilgi aktaran grubun dijital göçmen olmasıdır.

Hızla gelişen teknoloji ile beraber değişimin çok hızlı olduğu 21. Yüzyılın ilk çeyreğine yeni asrın yeni eğitim şekillerini oluşturacak araçların başında bilgisayar ve internet uygulamaları olabileceği düşüncesi de hiç yadsınmamaktadır. Jenkins 21. Yüzyılın kültürel yapısı olarak katılımcı bir kültüre atıf yapar. Jenkins, (2006) yeni medyanın okuryazarlığının öğretilmesi gerektiğine vurgu yaparak on iki temel medya okuryazarlığı becerisi açıklar. Bunlar; oyun, performans, simülasyon, sahiplenme, çoklu görev, dağınık biliş, kollektif zeka, yargılama, medyalar arası gezinme, ağ oluşturma, uzlaşma ve görselleştirmedir. Alper, söz edilen tüm maddeler olmasa da çoğu maddenin erken çocukluk eğitimi için uygun olabileceğine vurgu yapar. Ona göre çoğu maddenin zaten çoğu erken çocukluk felsefesi ve müfredatın ayrılmaz parçaları olduğunu simülasyon ya da kolektif zekanın drama oyun alanında devam ettiğini, çevreyle sorun çözme amaçlı deney yapma yetisi olan oyunun, Zihinsel kapasiteleri genişleten araçlarla anlamlı etkileşimler kurma, dağınık bilişin ve birçok yaklaşım arasında öykülerin ve bilginin akışını izleme medya arası gezinmenin dijital yada dijital olmayan eğitim alanında devam eder. Ayrıca bu erken çocukluk dönemi öğrencileri ve yeni medya konusunda daha geniş bir diyalog, geliştirilmiş dijital ve dijital olmayan medya kullanıcıları olarak veliler, çocukları ve öğretmenlerini gördüğü birine katkıda bulunabilir. Jenkins, Dijital kültürün ve Castells'in de altını çizdiği bilgi teknolojileri temelli bu yeni düzen içerisinde erken çocukluk dönemi öğrencileri içinde kısa bir süre sonra gerçeğe dönüşebilecektir. Dünyayı keşfetmeye çalışan birey ilk dönem öğrenme faaliyetleri içerisinde dijital yazılım ve araçlarla karşı karşıya gelecektirler. Erken çocukluk döneminde teknoloji ve dijital yeni medyaların kullanımının erken öğrenmeye, eğitim ve öğretim uygulamalarına medya araştırmalarına, teknolojik kabul araştırmalarına son dönemde çoğu kez araştırma konusu olmuştur. Binark, (2007: 40) yeni medya çalışmalarında yeni medyanın geleneksel medyadan farklı özelliklerine koşut yeni soruların sorulması gerektiğine dikkat çekerek bu çalışmalarda, üretim, metin ve tüketim veya kullanım sürecinin eş anlı olarak birlikte ele alınmasının da olanaklı olduğuna vurgu yapar. Erken çocukluk eğitimcilerinin yeni medya teknolojileri kullanma eğilimini

ölçtüğümüz bu çalışma içi uygulamalar, öğretim stratejiler, gelişim, kullanım, tutumlar ve yeni bilgi teknolojilerinin erken çocukluk eğitiminde kullanım için uygun olup olmadığını incelenmiştir.

Metod

Çalışmanın yöntemi olarak anket yöntemi seçilerek evren ve örneklem olarak 2015-2016 eğitim öğretim döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İstanbul ve Sakarya ili içerisinde 100 kamu ve özel anaokulu öğretmenine yerinde ulaşılarak anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Çalışma ile ilgili olarak hazırlanan anket formunda öğretmenlerin özellikle 3-6 yaş arası dönemde sınıf aktivitelerinde yeni medya araçlarından yararlanma ve kullanma eğilimlerinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın problemi Anaokulunda eğitim veren öğretmenlerinin yeni medya araçlarına yönelik eğilimleri nedir olmuştur. Anket, anaokulu öğretmenlerinin yeni medya ile ilgili eğitim faaliyetleri içerisindeki deneyimleri ve kullanım sıklık ve biçimini ölçen sorulardan oluşmaktadır. Ankete katılan katılımcılarla ilgili genel bilgiler Tablo 1 ile gösterilmektedir. Bu tabloda ankete katılan anaokulu eğitimcilerinin mezuniyet düzeyleri, yaşları, çalışma süreleri, çalıştıkları okulun türleri, çalıştıkları kurum içerisinde yeni medya aracı bulunup bulunmadığı, yeni medya araçları kullanma eğitimi alıp almadıkları ve eğitim verdikleri kurum içerisinde yeni medya araçlarının etkileşim özelliği için gerekli olan internetin var olup olmadığı soruları yer almaktadır.

Tablo 1: Ankete Katılanlar Hakkında Genel Bilgiler

Değişkenler	Alt Kategoriler	Frekans	Yüzde
Mezuniyet Düzeyleri	Lise	4	4
	Ön Lisans	28	28
	Lisans	65	65
	Yüksek Lisans	3	3
Yaş	21 yaş ve altı	7	7
	22-29 Yaş arası	43	43
	30-39 yaş arası	40	40
	40 yaş üzerinde	10	10
Çalışma Süresi	1-5 yıl	27	27
	5-10 yıl	37	37
	10-15 yıl	24	24
	15 yıl ve üzeri	12	12
Okul Türü	Kamu Anaokulu	58	58
	Özel Anaokulu	42	42
Eğitim Alanınızda Yeni Medya Aracının mevcut olması	Evet	76	76
	Hayır	24	24
Yeni Medya Araçlarını Kullanma eğitimi mevcut olması	Evet	63	63
	Hayır	37	37
Eğitim Alanında İnternet Mevcudiyeti	Evet	68	68
	Hayır	32	32

Erken Çocukluk Eğitiminde yeni medya araçlarının kullanımı üzerine anaokulu öğretmenlerinin eğiliminin incelendiği bu anket çalışmasının ilk bölümü genel bilgi formundan oluşmaktadır. Ankete görüş bildiren katılımcıların % 65'i lisans mezunu, % 28'i ön lisans mezunu, geriye kalan katılımcılar ise lise (% 4) yüksek lisans (% 3) mezunudur. Ankete katılan katılımcıların yaş aralığında ise 22-29 Yaş arası % 43 30-39 yaş arası ise % 40'tır. Çalışma sürelerine bakıldığında 5-10 yıl çalışan anaokulu öğretmenleri % 37, 10-15 yıl çalışan anaokulu öğretmenlerinin oranı % 24'tür. Katılımcıların okul türleri incelendiğinde ankete katılanların % 58'i kamu anaokulunda % 42'si ise özel ana-

okulunda yer aldığı görülmektedir. Tablo 1'e göre ankete katılanların eğitim alanınızda yeni medya aracı mevcut mu sorusuna % 76 oranında evet cevabı verdikleri gözlenmektedir. Katılımcıların % 63'ü yeni medya araçlarını (Bilgisayar, Akıllı Tahta, Tablet vs) kullanmak için eğitim aldınız mı? Sorusuna evet yanıtı vermişlerdir. Katılımcılar ayrıca % 68 oranında sınıflarında internet bağlantısı bulunduğu yanıtını vermişlerdir. Anketin ikinci aşaması olan "Yeni Medya Araçları Kullanımı Eğilimi Değerlendirme Soru Formu" 12 sorudan oluşmaktadır. İkinci tablodaki sorular yeni medya araçları ile ilgili genel düşüncelerine yönelik görüşler ve yeni medya araçlarının eğitim müfredatındaki yeri üzerine sorular olarak iki aşamalıdır. Çalışmada Genel Bilgi Formu ve" Yeni Medya Araçları Kullanımı Eğilimi Değerlendirme Soru Formu kullanılmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlar istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yeni Medya araçları kullanımı ile ilgili katılımcıların görüş ve uygulamalarına ilişkin cevaplar yüzde vasıtasıyla, frekans dağılımları ve içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bulguları iki kategori olarak sunulmaktadır. Birinci kategoride eğiticilerin yeni medya araçları ile ilgili genel düşüncelerine yönelik görüşleri sunulurken ikinci kategoride yeni medya araçlarının eğitim müfredatındaki yeri üzerine sorular yer almaktadır. Çalışmanın bulguları iki tablo şeklinde kategorileştirerek açıklanacaktır.

Tablo 2: Ankete Katılanların Yeni Medya Araçlarının Eğitimdeki Yeri Üzerine Düşünceleri

Değişkenler	Alt Kategoriler	Frekans	Yüzde
Yeni Medya Araçlarının erken çocukluk eğitimi için uygunluğu	Uygun	72	72
	Uygun Değil	28	28
Öğrencilerin yeni medya araçları ile geçirdikleri zamandan hoşlanmaları	Evet	90	90
	Hayır	10	10
Öğrenciler yeni medya araçları ile geçirdikleri zamanı ders olarak mı ve boş zaman aktivitesi olarak mı görüyor?	Ders	65	65
	Boş Zaman	35	35
Öğrencilerinizin kişisel bilgisayar ya da tabletleri var mı?	Birkaçının	30	30
	Çoğunluğunun	39	39
	Hayır	10	10
	Bilmiyorum	21	21
Yeni medya araçlarının derslerde ilgi ve dikkat düzeyine etkisi var mıdır?	Evet	74	74
	Hayır	7	7
	Farketmez	19	19

Erken Çocukluk Eğitiminde yeni medya araçlarının kullanımı üzerine anaokulu öğretmenlerinin eğiliminin incelendiği çalışmaya katılan öğretmenlerin % 72'si erken çocukluk eğitimi için yeni medya araçları için uygun olduğu görüşünü bildirmiştir. Erkan, (2004, 144) bilgisayar kullanımı üzerine 164 okul öncesi eğitim öğretmeninin tutumunu incelediği saha araştırmasında anaokulu öğretmenlerinin bilgisayara yönelik tutumlara sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı çalışmada özellikle genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu, bilgisayar deneyimine sahip öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları, bilgisayar deneyimine sahip olmayanların tutumlarından daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Tablo 2'ye göre katılımcılar erken çocukluk dönemi öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun (% 90) yeni medya araçları ile geçirdikleri zamandan hoş-

landıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar öğrenciler yeni medya araçları ile geçirdikleri zamanı ders olarak mı ve boş zaman aktivitesi olarak mı gördüğü sorusuna % 63 oranında ders olarak gördükleri yanıtını vermişlerdir. Katılımcılar öğrencilerinin yeni medya aracı olan bilgisayar ya da tablet sahibi olup olmadığı ile ilgili soruya % 39 oranında çoğunun olduğu ve % 30 oranında birkaçında yer aldığı cevabını verirken yeni medya araçlarının derslerde dikkat düzeyine etkisi ile ilgili soruya büyük bir çoğunluğu (%74) evet yanıtını vermiştir. Yurt ve Kalburan, (2010) erken çocukluk öğretmenlerinin erken çocukluk eğitiminde bilgisayar teknolojilerinden yararlanmaları üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada % 90 oranında bilgisayar kullanımının öğretmenler tarafından uygun görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır. Yeni Medya araçları kullanımı üzerine çalışma sırasında öğretmenlerin özellikle akıllı tahta ve bilgisayara olumlu baktıkları fakat akıllı telefon ve tabletler üzerinden çalışmaları olumlu görmedikleri anket görüşmeleri sırasında tespit edilmiştir. Yurt ve Kalburan'ın çalışmasında yüzde 80 oranında bilgisayar ile öğrencilerin çalışmaları eğlenceli bulunurken yeni medya araçları üzerine anket çalışmasında bu oran yüzde 90 olarak tespit edilmiştir. Chen ve Couse (2010) anaokulunda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada tablet kullanımının öğrenimi hızlandırmada etkisini 41 öğrenciyi öğrenim süresince kamera ile kaydederek teknolojik cihazların yeni öğrenme yolundaki önemine vurgu yapan bir araştırma hazırlamışlardır. Yakın dönem çalışmalar içerisinde Tsitouridou ve Vryzas, Landerholm bilgisayarın öğrenci üzerindeki davranışlara olumlu katkısı üzerine çalışmalar yapılmış ve erken çocukluk öğretmenlerinin teknolojiyi kabul eden, olumlayan savlar ortaya atılmıştır. Erken çocukluk eğitimcilerinin eğitim faaliyetleri içerisine yeni medya teknolojilerini eklemledikleri tutumunu olumlayan bu çalışmalar gelecek çalışmalar açısından önemli bir somut kanıt olarak kabul edilebilir. Manovich'in yeni medya okuryazarlığı düşüncesinde yer alan çoğu özellik erken çocukluk eğitmenleri tarafından kabul edilemeye başlanarak günlük rutin ders programının bir parçası haline gelmiştir. Başka bir çalışmada erken çocuklu eğitimi sırasında öğrencilerin yaşıtları ile birlikte kontrollü bir şekilde bilgisayar kullanımının onları daha yüksek ilgi ve olumlu tepki davranışına ittiğini ayrıca çoğu öğrencenin bu durumdan hoşlanarak eğlenceli bilgisayar ortamı eğitim faaliyeti gerçekleştirdiğini göstermiştir. (Clements ve Samara)

Tablo 3: Yeni Medya Araçlarının Eğitim Müfredatındaki Yeri

Değişkenler	**Alt Kategoriler**	**Frekans**	**Yüzde**
Müfredatınızda Teknoloji ya da yeni medya teknolojileri eğitimi var mı?	Evet	27	27
	Hayır	73	73
Eğitimlerinizde yeni medya araçlarını hangi amaçlarla kullanıyorsunuz?	Hazırladığım günlük eğitim faaliyetlerini desteklemek için	83	83
	Kişisel ve Mesleki gelişim için	41	41
	Eğitim yazılımları ile öğrenmeyi desteklemek için	26	26
	Velilerle bilgi paylaşımı ve iletişim için	39	39
	Akıllı Tahta ile Sunum için	19	19
Ne kadar sıklıkla müfredat programınızda ve etkinliklerde yeni medya araçları kullanımına yer veriyorsunuz?	Her gün	23	23
	Haftada bir kere	24	24
	Haftada iki üç kere	37	37
	Ayda bir kere	4	4
	Ayda birkaç kere	5	5
	İzin Vermiyorum	5	5
Çocukların hangi gelişim alanlarında yeni medya teknolojileri kullanmanın destekleyici olduğunu düşünüyorsunuz?	Bilişsel gelişim	39	39
	Dil gelişimi	16	16
	Sosyal duygusal gelişim	6	6
	Psikomotor gelişim	6	6
	Hepsini destekler	32	32

Eğitim programınızda hangi faaliyetler içinde en çok yeni medya araçlarına yer veriyorsunuz?	Müzik	82	82
	Oyun Etkinlikleri	48	48
	Okuma yazma ve dil etkinlikleri	31	31
	Matematik Etkinlikleri	28	28
	Fen Bilgisi Aktiviteleri	33	33
	Çizgi film izleme, drama ve sanat etkinlikleri	62	62
Yeni Medya Araçları ile etkinlik düzenlerken en çok neye dikkat ediyorsunuz?	Kullanılacak yazılımlar eğitsel nitelikte olup olmadığı önemlidir	52	52
	Yazılımlar işbirliğine ve paylaşmaya dayalı olmalıdır	6	6
	Etkinlikler gerçek yaşamla ilişkili olacak şekilde planlanmalıdır	10	10
	Etkinliklere ayrılacak zaman, çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmalıdır.	32	32
Gelecekte yeni medya araçları anaokulu müfredatlarını ve faaliyetlerini teknoloji odaklı değiştirir mi?	Evet	90	90
	Hayır	10	10

Erken Çocukluk Eğitiminde Anaokulu öğretmenlerinin eğilimlerinin incelendiği bu çalışmanın Tablo 3'ünde Yeni Medya Araçlarının Eğitim Müfredatındaki Yeri üzerine eğitimcilere sorulan sorula yer almaktadır. Katılımcıların % 73'ü Yeni Medya Teknolojilerinin müfredatlarında yer alıp almadığı sorusuna hayır yanıtını vermişlerdir. Katılımcıların % 83'lük bir dilimi en çok hazırladığı günlük eğitim planlarını desteklemek için yeni medya araçlarını kullandığı yanıtını verirken % 41 oranında kişisel ve mesleki gelişim için yeni medya araçlarını kullanan katılımcılar yer almaktadır. Erken Çocukluk Eğitimcileri müfredat programlarında yeni medya araçları ile etkinlik yer verme sıklığı üzerine görüşlerine en çok haftada iki üç kere yanıtını vermişlerdir. Bir hafta içerisinde yeni medya aracını mutlaka kullanana eğitimcilerin oranı toplamda % 84'ü bulmaktadır. Katılımcılar çocukların en çok bilişsel gelişiminde (39) yeni medya araçlarının etkin olduğu yanıtını verirlerken müzik faaliyeti % 82 ile en çok yeni medya aracının kullanıldığı alan olmuştur. Müzik faaliyetini çizgi film izleme, drama ve sanat etkinlikleri (% 62) takip etmiştir. Tablo 3'ten anlaşılacağı üzere katılımcılar ayrıca yeni medya araçları ile etkinlik düzenlerken en çok kullanılacak yazılımların eğitsel nitelikte olup olmadığı (% 52) yanıt verirlerken gelecekte yeni medya araçları anaokulu müfredatlarını ve faaliyetlerini teknoloji odaklı değiştirir mi? sorusuna % 90 oranında evet yanıtını vermişlerdir.

Bilgi çağı olarak nitelen bu yeni dönemde teknoloji eğitiminin özellikle bilişim teknolojilerinin öğretimine odaklanması kaçınılmaz olmuştur. Başta Amerika ve Avrupa'da İngiltere olmak üzere birçok ülkede anaokulu eğitim programlarına bilişim teknoloji derslerinin dâhil edilmesi yoluyla öğrencilerin teknolojiye ayak uydurmalarının amaçlanması öncelikli bir eğitim politikası haline gelmiştir. (Şad ve Arıbaş: 2010, 281) Yeni medya teknolojilerini kullanım eğilimini ölçtüğümü çalışmada katılımcıların % 73'ü Yeni Medya Teknolojilerinin müfredatlarında yer alıp almadığı sorusuna hayır yanıtını vermişlerdir. Özellikle batı kriterleri oluşturulmaya çalışılan eğitim anlayışında bu rakam bu dönem için oldukça az olarak görülmektedir. Clements, çocukların günde 10 dakika bilgisayar uygulamaları gerçekleştirirse eğitim başarılarının artacağına vurgu yapmıştır. Amerika Birleşik Devletlerinde yapılan bir araştırmada ortalama 50 dakika bilgisayar kullandıklarını ortaya koymaktadır. Araştırma yeni medya araçlarının günlük hayatta gittikçe artan bir rol oynamaya başladığını ve gelişimsel etkileri hakkında ek araştırmalar yapılmasının halk sağlığı için çok önemli olduğu vurgusunu yapmıştır. (Vandewate vd. 2007) Van Braak ve diğerleri tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin bilgisayar teknolojilerini derse hazırlık yapmak ve kendilerini geliştirmek için araştırma ve

sınıf içi çalışmaları destekleyici anlamda kullanarak değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Çalışmamızda da Van Braak ve diğerlerine benzer bir sonuca ulaşılmış, katılımcıların % 83'lük bir dilimi en çok hazırladığı günlük eğitim planlarını desteklemek için yeni medya araçlarını kullandığı yanıtını verirken % 41 oranında kişisel ve mesleki gelişim için yeni medya araçlarını kullanan katılımcılar yer almaktadır. Dijital teknoloji çağında bilgiyi ve teknolojiyi daha etkili kullanabilen ve üreten kalkınmış ülkelerin ders müfredatları çağın gerekliliklerine uygun olacak şekilde yenliklere hızlı adapte olan ve yeni teknolojiler üretebilen bireyler yetiştirebilmeyi hedefleyecek şekilde geliştirmesi gerekmektedir. Müfradat programı anlamında bu sonuçlara ulaşabilmek için teknoloji ile ilgili konu ve derslerin bağımsız olarak yapının içerisine eklemekten ibaret olmamalıdır. Sistemin tamamı üzerine nüfuz edebilecek bir yapıyı kapsamlı bir şekilde kurmak gereklidir.

Şad ve Arıbaş, (2010, 294) eğitim programının genel hedeflerinin bu yönde düzenlenerek teknoloji eğitimi bütün derslere yayılması ve teknoloji öğretimi dersleri ile diğer dersler arasında yatay kaynaşıklık ilişkisine dikkat edilmesi gerektiğini belirtir. Çalışmamızda erken çocukluk eğitimcileri müfredat programlarında yeni medya araçları ile etkinlik yer verme sıklığı üzerine görüşlerine en çok haftada iki üç kere yanıtını vermişlerdir. Bir hafta içerisinde yeni medya aracını mutlaka kullanana eğitimcilerin oranı toplamda % 84'ü bulmaktadır. Bu oran gelecek dönemler için umut vaat etmektedir. Yeni medya teknolojileri özellikle sınıf içi çalışmalarda sınırsız kaynak yaratmayı sağlamaktadır. Yeni medya teknolojileri yüksek kaliteli müzik repertuarı, görsel ve işitsel semboller, müzik ile iletişim ve performans tarafından desteklenen müzik yazılımı müzik hakkında yeni öğrenme şansını çocuklara sağlarlar. (Yurt ve Kalburan, 2010) Katılımcılar çocukların en çok bilişsel gelişiminde (39) yeni medya araçlarının etkin olduğu yanıtını verirlerken müzik faaliyeti % 82 ile en çok yeni medya aracının kullanıldığı alan olmuştur. Müzik faaliyetini çizgi film izleme, drama ve sanat etkinlikleri (% 62) takip etmiştir. Ayrıca, katılımcıların çoğu (%87) yeni medya teknolojileri ile yapılan faaliyetlerin bilişsel ve dil gelişimini desteklediğini vurgulamıştır. Erken çocukluk eğitiminde teknoloji kullanımı gibi algı, problem çözme gibi bilişsel sürecin becerilerini geliştirir. Samara, bilgisayarın çocukların sosyal etkileşim kolaylığı unsuru olduğuna atıf yapar. Katılımcılar ayrıca yeni medya araçları ile etkinlik düzenlerken en çok kullanılacak yazılımların eğitsel nitelikte olup olmadığı (% 52) yanıt verirlerken gelecekte yeni medya araçları anaokulu müfredatlarını ve faaliyetlerini teknoloji odaklı değiştirir mi? sorusuna % 90 oranında evet yanıtını vermişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, erken çocukluk eğitiminde anaokulu öğretmenlerinin yeni medya teknolojileri kullanım eğiliminin belirlenmesi amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda, ankete katılan öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçü erken çocukluk eğitimi için yeni medya araçları için uygun olduğu görüşünü bildirmiştir. Dijital yerli olarak kabul edilen yeni kuşak öğrencilerin gelişimi ve öğrenme motivasyonunun artması açısından öğretmenlerin yüksek oranda olumlu düşüncesi önem taşımaktadır. Çalışmadan dijital yerli neslin teknolojik araçları ve yeni medya araçlarını ders olarak algıladıklarını gösteren sonuçlar da çıkmıştır. Katılımcılar yeni medya araçlarının derslerde dikkat düzeyine etkisi ile ilgili soruya büyük bir çoğunluğu evet yanıtını vermiştir. Çalışmadan erken çocukluk dönemi öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun yeni medya araçları ile geçirdikleri zamandan hoşlandıkları ve öğrencilerinin yeni medya aracı sahipliğinin % 40'ın üzerinde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Katılımcıları büyük bir çoğunluk olarak hazırladığı günlük eğitim planlarını desteklemek için yeni medya araçlarını kullandığı yanıtını verirken erken Çocukluk Eğitimcileri müfredat programlarında yeni medya araçları ile etkinlik yer verme sıklığı üzerine görüşlerine en çok haftada iki üç kere yanıtını vermişlerdir. Katılımcılar çocukların en çok bilişsel gelişiminde yeni medya araçlarının etkin olduğu yanıtını verirlerken müzik faaliyeti en çok yeni medya aracının kullanıldığı alan olmuştur. Katılımcılar ayrıca yeni medya araçları ile etkinlik düzenlerken en çok kullanılacak yazılımların eğitsel nitelikte olup olmadığı yanıt verirlerken gelecekte yeni medya araçları anaokulu müfredatlarını ve faaliyetlerini teknoloji odaklı değiştirir mi? sorusuna tamamına yakını evet yanıtını vermişlerdir. Erken Çocukluk Eğitiminde Anaokulu öğretmenlerinin eğilimlerinin incelendiği bu çalışmada yeni

medya araçlarının eğitim müfredatındaki yeri üzerine eğitimcilere sorulan soruya katılımcıların dörtte üçü hayır yanıtını vermişlerdir. Çalışmaya katılan katılımcılar yeni medya araçları ile ilgili olumlu düşünce içerisinde olsa da teknolojinin uygulama bakımından yeterli olmaması ve müfredat uygunluğu olmaması nedeniyle yeni medya teknolojilerini sınırlı kullanmaktadır. Çalışmamızın başında söz ettiğimiz yeni medyanın okuryazarlığının öğretilmesi gerektiğine vurgu yapmıştık. Jenkins'in söz ettiği on iki temel medya okuryazarlığı becerisi geleceğin nesillerinin teknolojiyi daha iyi okuması ve olumlu olarak kullanabilmesi için hayati öneme sahiptir. Son dönem teknolojik yatırımlarla çoğu sınıf akıllı tahta başta olmak üzere dijital teknolojilerle donatılırken müfredata daha fazla teknoloji bazlı faaliyetler eklenerek geleceğin dünyasında teknolojiyi daha verimli kullanabilen ve teknoloji ile üreten nesiller yetiştirilebilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel T, Gürbulak, N, Sarıçayır H. (2011) Akıllı Tahtalar ve Öğretim Uygulamaları, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute Yıl/Year: 2011 ♦ Cilt/Volume: 8 ♦ Sayı/Issue: 15, s. 457 – 471.

Alper, M. (2013) Developmentally appropriate New Media Literacies: Supporting cultural competencies and social skills in early childhood education, Journal of Early Childhood Literacy, vol. 13 no. 2 175-196.

Binark M, (2007) Yeni Medya Çalışmalarında Yeni Sorular ve Yöntem Sorunu, Yeni Medya Çalışmaları, Der: Mutlu Binark, Dipnot Yayınları, Ankara, 21-44.

Burnett, C. (2010). Technology and literacy in early childhood educational settings: a review of research. Journal of early childhood literacy, 10 (3), 247-270.

Castells, M. (2006) Ağ Toplumunun Yükselişi - Enformasyon Çağı:Ekonomi, Toplum ve Kültür, Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Chen L.ve Couse D. (2010) A Tablet Computer for Young Chlldren? Exploring Its Viability for Early Childhood Education JRTE | Vol. 43, No. 1, ss. 75–98.

Clements, D. H. ve Samara, J. (2003). Strip mining for gold: Research and policy in educational technology—a response to "Fool's Gold". Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) Journal, 11(1), 7-69.

Eldeniz, L. (2010) İkinci Medya Çağında Etkileşimin Rolü ve Web.2.0, İkinci Medya Çağında İnternet içinde (18-35), Der: Filiz Aydoğan ve Ayşen Akyüz, 1. Baskı, İstanbul: Alfa Yayınları.

Erkan S. (2004). Öğretmenlerin Bilgisayara Yönelik Tutumları Üzerine Bir İnceleme. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12.

Jenkins, H. (2006). Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. New York: New York University Press.

Landerholm, E. (1995). Early childhood teachers' computer attitudes, knowledge, and practices Early Childhood Development and Care, 109, 43–60.

Leslie J. Cousea, Dora W. Chena, (2010), A Tablet Computer for Young Children? Exploring its Viability for Early Childhood Education, Journal of Research on Technology in Education, Volume 43, Issue 1, 75-96

Maigret, E, (2014) Medya ve İletişim sosyolojisi, Çev. Halime Yücel, İstanbul İletişim Yayınları.

Manovich, L, (2014) HTML'den Borges'e Yeni Medya, Çev: Sezin Kıpçak Bozkurt, Yeni Medyaya Eleştirel Yaklaşımlar, Editör: Mukadder Çakır, Duğu Kitabevi, İstanbul, 157-183.

Prensky M. (2001) Dijital Yerliler, Dijital Göçmenler On the Horizon (NCB University Press, Cilt 9, Sayı 5. Çevrimiçi: docplayer.biz.tr/3856541-Dijital-yerliler-dijital-gocmenler-i.html

Segers, E. ve Verhoeven, L. (2002). Multimedia support of early literacy learning. Computers. & Education, 39(3), 207–221.

Şad N., Arıbaş S., (2010), Bazı Gelişmiş Ülkelerde Teknoloji Eğitimi ve Türkiye İçin Öneriler, Millî Eğitim Sayı 185, 278-298.

Timisi N, (2003), Yeni İletişim Teknolojileri ve Demokrasi, Ankara, Dost Kitabevi.

Tsitouridoui, M. & Vryzas, K. (2003). Early childhood teachers' attitudes towards computer and information technology: The case of Greece. Information Technology in Childhood Education, (1), 187-207.

Van Braak J., Tondeur J. & Valcke M. (2004) Explaining different types of computer use among primary school teachers. European Journal of Psychology of Education. 19(4), 407-422.

Vandewater, E. Victoria J. Rideout, Ellen A. Wartella, Xuan Huang, June H. Lee, Mi-suk Shim, Digital Childhood: Electronic Media and Technology Use Among Infants, Toddlers, and Preschoolers, Pediatrics, May 2007, VOLUME 119 / ISSUE 5.

Vinter, K. (2012). The formation of new media preferences among pre-school children in the context of peer culture and home interaction: A pedagogical perspective. Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 6(2), article 1. doi: 10.5817/CP2012-2-2

Yurt, O. N. Cevher-Kalburan, (2011) Early childhood teachers' thoughts and practices about the use of computers in early childhood education, Procedia Computer Science 3 1562–1570

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE TEKNOLOJİ BAĞIMLILIĞI OLUŞUMUNDA EBEYN DAVRANIŞLARI

Zehra Şaşmaz
İ.Y.V İrfan Koleji Anaokulu Müdürü / Anaokulları Eğitim Koordinatörü
zehrasasmaz@mynet.com

Özet

Son yıllarda teknolojik cihazların uzun süre kullanımının çocukların kişilik gelişimini, fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve iletişim becerilerini, oyun oynama alışkanlıklarını, olumsuz şekilde etkilediği gözlemlenmektedir. Ailelerin en önemli sorunlarından birisi; çocukların akıllı telefonlar, TV, ipad ve bilgisayar gibi güçlü kitle iletişim araçlarının başından ayrılmamasıdır. Gelişen teknolojiye hemen uyum sağlayan çocuklar, bu aletleri yerinde ve yeteri kadar kullanmayınca kısa sürede ve farkına varamadan teknoloji bağımlısı haline geldikleri bilimsel olarak edilmektedir. Teknoloji bağımlılığının 3-6 yaş çocukları üzerindeki diğer zararları, uyum ve davranış problemleri, duruş ve görme bozuklukları, hareket eksikliğinin getirdiği obezite riski, uyku kalitesinde bozulmalar, , iletişim ve dil becerilerinin körelmesi, duygu durum bozuklukları gibi psikolojik problemlerdir. Bu problemler, 3-6 yaş çocuğunun yaşam kalitesini düşürmekte, bilişsel, duyuşsal, sosyal gelişim süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Ancak, buna rağmen çocuğunu teknolojiden uzak tutmak için çaba gösteren çok az sayıda anne baba bulunmaktadır. Bu konuda anne babaların yorumlarına baktığımızda; bir kısmı, çocuklarının çok iyi şekilde teknoloji kullanıcısı olmasından zevk duyduklarını, bir kısmı ise çocuklarının çok zeki olduğunu düşündüklerini ve onunla gurur duyduğunu belirterek teknoloji kullanımını zeka göstergesi olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Çocukların 0-6 yaş gelişim döneminde teknolojiye (bilgisayar, cep telefonu, tabletler) uzun süre maruz kalmasının gelişim ve öğrenme üzerinde ki fizyolojik ve psikolojik olumsuz etkileri ve tehlikeler konusunda bilimsel çalışmalar yapılmakta ve yayımlanmakta olup, yaşamın diğer dönemlerine etkisi düşünülerek bu çalışmalar 0-6 yaş dönemini kapsayacak şekilde yaygınlaştırılması eğitimciler, çocuk gelişimi ve PDR uzmanları tarafından gerekli görülmektedir.

Bu araştırmada, verilerinin birbirini desteklemesi öngörülen nicel ve nitel karma desen kullanılmıştır. 3-6 yaş aralığında çocuğu olan n=90 veliye '**Erken Çocukluk Döneminde Teknoloji Bağımlılığı'** anketi uygulanmış ve SPSS 18'de analizleri yapılmıştır. PDR uzmanı tarafından 40 veli ile 10'arlı gruplar halinde moderatörlüğünü araştırmacının yaptığı odak grup çalışması yapılmış ve informal yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş olup teknoloji bağımlılığı konusunda ki düşüncelerini araştırma için hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış '**Veli Düşünce Formu' na** yazmaları istenmiştir. Velilerin yazılı olarak verdikleri beyanlara içerik analizi yapılmıştır. Nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular ışığında bu gibi problemlerin çocuklarda oluşmaması, zihinsel ve fizyolojik süreçlerin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için ebeveynlerin yaşam ortamlarında teknolojik cihazların varlığı ve kullanımı konularında gerekli tedbirleri almaları, çocukları için teknolojik cihazlardan uzak, doğru oyun alışkanlıkları geliştirebilecekleri alternatif yöntemler geliştirmeleri ve uygun yaşam ortamları oluşturmaları gerektiği sonuçları çıkmış olup bu konuda ailelere almaları gereken tedbirler ve uygulamalar konusunda çocuklarını teknoloji bağımlılığından koruyacak, bireysel yeteneklerine uygun hobiler, el sanatları, yaşam becerilerini geliştirebilecekleri yöntem ve uygulamalar için çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, Teknoloji, Bağımlılık

1.Giriş

Teknolojik iletişim cihazlarının (Bilgisayar, ıpad, akıllı telefon, vs) yaygınlaşmasına paralel olarak bu durumun 0-6 yaş çocukları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri sorgulanmaya başlanmıştır. Gelişimin en hızlı ve en kritik yılları olan 0-6 yaş arasında bilgisayar, ıpad ve akıllı telefonlar özellikle el-göz koordinasyonuna, dikkati yoğunlaştırma, problem çözme becerisine büyük katkı sağlıyor gibi algılanabilir. Çocuk günlük yaşamında ve eğitimi sırasında öğrendiği pek çok kavramı bilgisayar oyunlarıyla pekiştirebilir . Ancak öte yandan bilgisayar, ıpad ya da akıllı telefonlarda şiddet

içerikli oyun oynama, saldırgan davranışlara neden olduğu bunun yanı sıra, bu teknolojik cihazların uzun süreli kullanımı sonucunda teknoloji bağımlılığının yanı sıra, 3-6 yaş çocukları üzerinde uyum ve davranış problemleri, duruş ve görme bozuklukları, hareket eksikliğinin getirdiği obezite riski, uyku kalitesinde bozulmalar, iletişim ve dil becerilerinin körelmesi, duygu durum bozuklukları gibi psikolojik problemler ve yüksek radyasyon emisyonunun olumsuz sonuçları yıllar sonra ortaya çıkacak olan fizyolojik hastalıklardır.

Okulöncesi dönem çocuğu henüz okuma yazma bilmediği için bu cihazlarla araştırma ya da ders ve ödev yapması söz konusu olmayacağı, sadece çeşitli oyunlar oynadığı düşünülürse bu sürecin iyi veya kötü olması; oyunların içeriği, ne zaman, ne kadar oynandığı ile ilişkilidir. Bu kapsamda, ebeveynlerin çocukların ekran önünde (televizyon, bilgisayar, akıllı telefonlarda ki oyunlar) geçen zamanı sınırlandırmaları, gelişim açısından kritik bir evrede olan okul öncesi çocuklarda bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının incelenmesi, bu konuya ebeveynlerin dikkatini çekmek açısından önemlidir. Çocuklarını sakinleştirmek, kendi sorumluluklarını azaltmak için teknolojik cihazları çocukların ellerine vermeleri, çocuğun ebeveyn yerine cihazlarla uzun süre muhatap olmaları duygusal anlamda da ailenin , özelliklede anne yoksunluğuna sebebiyet vermektedir. Teknoloji bağımlılığı ile anne yoksunluğunun bir araya gelmesi çocuğun öncelikle duyuşsal ve zihinsel süreçlerinde telafisi mümkün olamayacak hasarlar meydana getirdiği uzmanlar ve eğitimciler tarafından gözlemlenmek ve ısrarla önleyici tedbirler geliştirilmesi önerilmektedir.

Günümüz çocukları teknolojinin içine doğuyor olması, bu durumu anne babaların nasıl yorumladığını daha iyi anlamak için başka bir gerçeği daha ortaya koymak lazım: 'Biz teknolojinin içine doğmadık. Hepimiz yaş kemale erdikten sonraki dönemde, yani lise ve üniversite yıllarında ya da iş hayatına yeni atıldığımız dönemlerde tanıştık teknolojiyle. Şimdiki çocuklar çok şanslı henüz bebeklik döneminde bu cihazlara sahip oluyorlar. Bir başka ifade de ise ' Çocuğum çok zeki, 4 yaşında olmasına rağmen akıllı telefonu çok iyi kullanıyor, benim yapamadıklarımı yapıyor'şeklinde olmakta ve çocukların teknolojik cihazları çok kolay ve hızlı kullanmasını zeka göstergesi olarak görmektedirler.

Çocuğun yaşantısında hayati öneme sahip olan anne-baba, kardeş , akraba, oyun ve oyun arkadaşları, çeşitli el ve yaşam becerileri ve hobilerin yerini televizyon, ıpad, akıllı telefonun aldığı günümüz yaşantısında, erken çocukluk dönemindeki çocuklar için araştırmada bahsedilen tehlikelerin, uzmanların tüm uyarılarına rağmen ailelerin gerekli önlemleri almaması, kullanımda sınırlama ve denetim sağlamaması çocukların ebeveynleri ve akranları ile geçirmeleri gereken saatleri teknolojik cihazlar ile saatlerce sanal ortama hapis olunmuş halde geçirmeleri 0-6 yaş çocukları için var olan gelişimsel problemlerin artarak devam edeceği yolunda varsayımlarda bulunulmasına ilgili uzmanlar ve eğitimcilerde bu konuda kaygı seviyesinin giderek yükselmesine neden olmaktadır. Hp, Googl, Apple , ıphone gibi ABD Silikon vadisi olarak bilinen dünya teknoloji devlerinin üst düzey yöneticilerinin çocuklarını teknolojik cihazlardan uzak tutmaya çalışmaları ve bunu sağlamak içinde teknolojiden arınmış eğitim programları uygulayan özel okullara göndermeleri, 15-18 yaşlarına kadar bu cihazları kullanmalarını önlemeleri, Japonya gibi teknoloji üssü olan bir ülkede ailelerin çocuklarına, ortalama 16 yaşına kadar akıllı telefon kullandırmamaları, teknoloji bağımlılığının erken çocukluk dönemine indiği günümüzde ebeveynlerin bu konuda ki davranış ve tutumlarını sorgulamamızı ve gerekli tedbirlerin alınması konusundaki düşünceleri güçlendirmektedir.

2.Yöntem

Bu araştırmada, verilerinin birbirini desteklemesi öngörülen nicel ve nitel karma desen kullanılmıştır. 3-6 yaş aralığında çocuğu olan n=90 veliye, 15'i demografik değişken ve 20'si anket maddeleri olmak üzere 35 maddeden oluşan '**Erken Çocukluk Döneminde Teknoloji Bağımlılığı'** anketi uygulanmış, veriler SPSS 18'de analizler edilmiştir. 40 veli ile 10'arlı gruplar halinde, moderatörlüğünü araştırmacının yaptığı odak grup çalışması yapılmış ve informal yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş olup teknoloji bağımlılığı konusunda ki düşüncelerini araştırma için hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış '**Veli Düşünce Formu' na** yazmaları istenmiş, formlar gruplara göre kodlanmış ve velilerin yazılı olarak verdikleri beyanlara içerik analizi yapılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmada, 15'i demografik değişken 20'si soru maddesi olmak üzere 35 maddeden oluşan **Erken Çocukluk Döneminde Teknoloji Bağımlılığı Anketi** maddelerinin betimsel istatistik analizleri ile frekans ve yüzde değerleri elde edilmiş, demografik değişkenler ve soru maddeleri ile 300'e yakın çapraz analiz yapılarak bulgular çapraz tablolara aktarılmış ve yorumlanmıştır. Yüzde frekans ve çapraz tablolardan bir kısmı metinde paylaşılmış olup diğer kısmı ise araştırmanın makale aşamasında paylaşılacaktır. Odak grup çalışmasında, açık uçlu 5 sorudan oluşan **Veli Düşünce Formu** ile elde edilen veli beyanlarına içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır. Nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular karşılaştırılarak yorumlanmış , araştırma için sonuç ve öneriler geliştirilmiştir.

Tablo 3,1. Farklı Değişkenler Yüzde- Frekans Değerleri

Değişkenler	*f*	%
3 Yaş	6	6,7
4 Yaş	12	13,3
5 Yaş	41	45,6
6 Yaş	30	33,3
Kız	43	47,8
Erkek	46	51,1
Kardeş sayısı (Risk grubu)	**34**	**37,8**
Baba eğitim(Lisans)	60	**66,7**
Anne eğitim (Lisans)	49	54,4

Tablo 3.2. Farklı Değişkenler Yüzde- Frekans Değerleri (n=90)

Değişkenler	*f*	%
Açık alanda oynama (hiç yok/risk grb)	19	**21,1**
Evcil Hayvan besleme (hayır)	75	**83,3**
PC	74	82,2
Ipad	62	68,9
Oturduğu bina(Apartman)	85	**94,5**
Anne akıllı telf.	88	**97,8**
Baba akıllı telf.	84	**93,3**

Tablo3.3. Farklı Maddelerin Yüzde- Frekans Değerleri (n=90)

Maddeler	*f*	%
Her türlü tek. cihaz bulunmalı	59	**65,6**
Tüm cihazları kullanmayı öğrenmeli	31	34,4
Tek.cih.yerine akranları ile oynamalı	85	**94,4**
Günde en az 2 saat cep telf oynuyor	64	**71,1**
Telf. Oynamasını önleyemiyorum	23	25,6
O.Ö dönemde tek. cih. kullandırılmamalı	56	**62,2**
Cep telf verince çoc. sakinleşiyor	29	32,2
Çoc. bağımlı olduğunu düşünüyorum	22	24,4
Çoc bağımlılığı ile başa çıkamıyorum	10	11,1
Yüksek radyasyona maruz kalmakta	80	88,9
Tek. cihaz. arındırılmış ortam(çok isterdim)	66	**73,3**

Tablo 3.4.Baba Eğitim Değişkeni ve "Evde Her Türlü Teknolojik Cihaz Bulunmalıdır" Maddesine Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo

Değişken	Kategoriler	Değerler	Evde her türlü teknolojik cihaz bulunmalıdır			Toplam
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi	
a Eğ.-	İlkokul	*f*	1	0	1	2
		%	50	0	50	100
	Ortaokul	*f*	0	0	4	4
		%	0	0	100	100
	Lise	*f*	3	1	20	24
		%	12,5	4,2	83,3	100
	Lisans ve Lisansüstü	*f*	25	1	34	60
		%	40,3	2,7	57	100
	Toplam	*f*	29	2	59	90
		%	32,2	2,2	65,6	100

Tablo 4.'de görüldüğü üzere babası ilkokul mezunu olan 2 (%100) öğrenciden 1'i (%1,1) katılmıyorum, 1'i (%1,1) katılıyorum cevabını vermişlerdir. Diğer yandan babası ortaokul mezunu olan 4 (%100) öğrenciden 4'ü (%4,4) katılıyorum cevabını vermişlerdir. Babası lise mezunu olan 24 (%26,7) öğrenciden 3'ü (%3,3) katılmıyorum, 1'i (%1,1) kararsızım, 20'si (%22,2) katılıyorum ce-

vabını vermişlerdir. Babası lisans ve lisansüstü mezunu olan 60 (%100) öğrencilerden 25'i (%40,3) katılmıyorum, 1'i (%2,7) kararsızım, 34'ü (%57) ise katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Toplam da 90 (%100) öğrenciden 29'u (%32,2) katılmıyorum, 2'si (%2,2) kararsızım, 59'u (%65,6) katılıyorum cevabını vermişlerdir.

Tablo 3.5.Baba Eğitim Değişkeni ve "Çocuklar Okulöncesi Dönemde Bütün Teknolojik Cihazları Kullanmayı Öğrenmeli" Maddesine Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo

Değişken	Kategoriler	Değerler	Çocuklar Okulöncesi Dönemde Teknolojik Cihazları Kullanmayı Öğrenmeli			Toplam
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi	
Baba Eğitim	İlkokul	*f*	1	1	0	2
		%	50	50	0	100
	Ortaokul	*f*	3	0	1	4
		%	75	0	25	100
	Lise	*f*	13	1	10	24
		%	54,2	4,2	41,7	100
	Lisans ve Lisansüstü	*f*	37	3	20	60
		%	60,1	5,1	34,2	100
	Toplam	*f*	54	5	31	90
		%	60	5,6	34,4	100

Tablo 5.'de görüldüğü üzere babası ilkokul mezunu olan 2 (%100) öğrenciden 1'i (%50) katılmıyorum, 1'i (%50) kararsızım cevabını vermişlerdir. Diğer yandan babası ortaokul mezunu olan 4 (%100) öğrenciden 3'ü (%75) katılmıyorum, 1'i (%4,2)katılıyorum cevabını vermişlerdir. Babası lise mezunu olan 24 (%100) öğrenciden 13'ü (%54,2) katılmıyorum, 1'i (%4,2) kararsızım, 10'u (%41,7) katılıyorum cevabını vermişlerdir. Babası lisans ve lisansüstü mezunu olan 60 (%100) öğrencilerden 37'si (%60,1) katılmıyorum, 3'ü (%5,1) kararsızım, 20'si (%34,2) ise katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Toplam da 90 (%100) öğrenciden 54'ü (%60) katılmıyorum, 5'i (%5,6) kararsızım, 31'i (%34,4) katılıyorum cevabını vermişlerdir.

Tablo 3.6. Baba Eğitimi Değişkeni ve "Çocuklar Teknolojik Cihazlar Yerine Akranları İle Oyun Oynayarak Vakit Geçirmelidir " Maddesine Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo

Değişken	Kategoriler	Değerler	Çocuklar teknolojik cihazlar yerine akranları ile oyun oynayarak vakit geçirmelidir			Toplam
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi	
Baba Eğitim	İlkokul	*f*	0	0	2	2
		%	0	0	100	100
	Ortaokul	*f*	0	0	4	4
		%	0	0	100	100
	Lise	*f*	1	0	23	24
		%	4,2	0	95,8	100
	Lisans ve Lisansüstü	*f*	3	1	56	60
		%	15,8	2,4	90,1	100
	Toplam	*f*	4	1	85	90
		%	4,4	1,1	94,4	100

Tablo 6.'da görüldüğü üzere babası ilkokul mezunu olan 2 (%100) öğrenciden 2'si (%100) katılıyorum vermişlerdir. Diğer yandan babası ortaokul mezunu olan 4 (%100) öğrenciden 4'ü (%100) katılıyorum cevabını vermişlerdir. Babası lise mezunu olan 24 (%100) öğrenciden 1'i (%4,2) katılmıyorum, 23'ü (%95,8) katılıyorum cevabını vermişlerdir. Babası lisans ve lisansüstü mezunu olan 60 (%100) öğrencilerden 3'ü (%15,8) katılmıyorum, 1'i (%2,4) kararsızım, 56'sı (%90,1) ise katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Toplam da 90 (%100) öğrenciden 4'ü (%4,4) katılmıyorum, 1'i (%1,1) kararsızım, 85'i (%94,4) katılıyorum cevabını vermişlerdir.

Tablo 3.7. Anne Eğitim Değişkeni ve "Çocuğumun Akıllı Telefon İle Oyun Oynamasını Önleyemiyorum" Maddesine Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo

Değişken	Kategoriler	Değerler	Çocuğumun Akıllı telefon İle Oynamasını Önleyemiyorum			Toplam
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi	
Anne Eğitim	İlkokul	*f*	3	0	2	5
		%	60	0	40	100
	Ortaokul	*f*	2	0	2	4
		%	50	0	50	100
	Lise	*f*	22	0	10	32
		%	68,8	0	31,3	100
	Lisans ve Lisansüstü	*f*	38	2	9	49
		%	86,6	4,9	22	100
	Toplam	*f*	65	2	23	90
		%	72,1	2,2	25,5	100

Tablo 7.'de görüldüğü üzere annesi ilkokul mezunu olan 5 (%100) öğrenciden 3'ü (%60) katılmıyorum, 2'si (%40) katılıyorum, cevabını vermişlerdir. Diğer yandan annesi ortaokul mezunu olan 4 (%100) öğrenciden 2'si (%50) katılmıyorum, 2'si(%50)katılıyorum cevabını vermişlerdir. Annesi lise mezunu olan 32 (%100) öğrenciden 22'si (%68,8) katılmıyorum, 10'u (%31,3) katılıyorum cevabını vermişlerdir. Annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan 49 (%100) öğrencilerden 38'i (%86,6) katılmıyorum, 2'si (%4,9) kararsızım, 9'u (%22) ise katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Toplam da 90 (%100) öğrenciden 65'i (%72,1) katılmıyorum, 2'si (%2,2) kararsızım, 23'ü (%25,5) katılıyorum cevabını vermişlerdir.

Tablo 3.8.Anne Eğitimi Değişkeni ve "Akıllı Telefon Vermeyince Çocuğum Ağlama Krizine Giriyor" Maddesine Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo

Değişken	Kategoriler	Değerler	Akıllı telefon vermeyince çocuğum ağlama krizine giriyor			Toplam
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi	
Anne Eğitim	İlkokul	*f*	3	0	2	5
		%	60	0	40	100
	Ortaokul	*f*	3	1	0	4
		%	75	25	0	100
	Lise	*f*	28	0	4	32
		%	87,5	0	12,5	100
	Lisans ve Lisansüstü	*f*	40	2	7	49
		%	84	2,5	15	100

	Toplam	*f*	74	3	13	90
		%	82,2	3,3	14,4	100

Tablo 8.'de görüldüğü üzere annesi ilkokul mezunu olan 5 (%100) öğrenciden 3'ü (%60) katılmıyorum, 2'si (%40) katılıyorum, cevabını vermişlerdir. Diğer yandan annesi ortaokul mezunu olan 4 (%100) öğrenciden 3'ü (%75) katılmıyorum, 1'i(%25)kararsızım cevabını vermişlerdir. Annesi lise mezunu olan 32 (%100) öğrenciden 28'i (%87,5) katılmıyorum, 4'ü (%12,5) katılıyorum cevabını vermişlerdir. Annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan 49 (%100) öğrencilerden 40'ı (%84) katılmıyorum, 2'si (%2,5) kararsızım, 7'si (%15) ise katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Toplam da 90 (%100) öğrenciden 74'ü (%82,2) katılmıyorum, 3'ü (%3,3) kararsızım, 13'ü (%14,4) katılıyorum cevabını vermişlerdir

Tablo 3.9.Anne Eğitimi Değişkeni ve "Akıllı Telefon İle Oynadığı Sürece Çocuğum Sakinleşiyor" Maddesine Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo

Değişken	Kategoriler	Değerler	Akıllı telefon ile oynadığı sürece çocuğum sakinleşiyor			Toplam
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi	
Anne Eğitim	İlkokul	*f*	3	0	2	5
		%	40	0	60	100
	Ortaokul	*f*	2	1	1	4
		%	50	25	25	100
	Lise	*f*	18	2	12	32
		%	56,3	6,3	37,5	100
	Lisans ve Lisansüstü	*f*	40	2	7	49
		%	72	2,5	26	100
	Toplam	*f*	74	3	13	90
		%	62,2	5,6	32,2	100

Tablo 9.'da görüldüğü üzere annesi ilkokul mezunu olan 5 (%100) öğrenciden 3'ü (%60) katılmıyorum, 2'si (%40) katılıyorum, cevabını vermişlerdir. Diğer yandan annesi ortaokul mezunu olan 4 (%100) öğrenciden 2'si (%50) katılmıyorum, 1'i(%25)kararsızım,1'i(%50) katılıyorum cevabını vermişlerdir. Annesi lise mezunu olan 32 (%100) öğrenciden 18'i (%56,3) katılmıyorum, 2'si (%6,3) kararsızım, 12'si(%37,5)katılıyorum cevabını vermişlerdir. Annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan 49 (%100) öğrencilerden 40'ı (%72) katılmıyorum, 2'si (%2,5) kararsızım, 7'si (%26) ise katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Toplam da 90 (%100) öğrenciden 74'ü (%62,2) katılmıyorum, 3'ü (%5,6) kararsızım, 13'ü (%32,2) katılıyorum cevabını vermişlerdir

Tablo 3.10.Anne Eğitimi Değişkeni ve "Çocuğumun Teknoloji Bağımlısı Olduğunu Düşünüyorum" Maddesine Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo

Değişken	Kategoriler	Değerler	Çocuğumun teknoloji bağımlısı olduğunu düşünüyorum			Toplam
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi	

Anne Eğitim	İlkokul	*f*	3	0	2	5
		%	60		40	100
	Ortaokul	*f*	3	1	0	4
		%	75	25	0	100
	Lise	*f*	25	2	5	32
		%	78,1	6,3	15,6	100
	Lisans ve Lisansüstü	*f*	33	3	13	49
		%	65,2	3,7	32	100
	Toplam	*f*	74	3	13	90
		%	70	5,6	24,4	100

Tablo 10.'da görüldüğü üzere annesi ilkokul mezunu olan 5 (%100) öğrenciden 3'ü (%60) katılmıyorum, 2'si (%40) katılıyorum, cevabını vermişlerdir. Diğer yandan annesi ortaokul mezunu olan 4 (%100) öğrenciden 3'ü (%75) katılıyorum, 1'i(%25)kararsızım, cevabını vermişlerdir. Annesi lise mezunu olan 32 (%100) öğrenciden 25'i (%78,1) katılmıyorum, 2'si (%6,3)kararsızım, 5'i (%15,6) katılıyorum cevabını vermişlerdir. Annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan 49 (%100) öğrencilerden 33'ü (%65,2) katılmıyorum, 3'ü (%3,7) kararsızım, 13'ü (%32) ise katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Toplam da 90 (%100) öğrenciden 74'ü (%70) katılmıyorum, 3'ü (%5,6) kararsızım, 13'ü (%24,4) katılıyorum cevabını vermişlerdir

Tablo 3.11.Anne Eğitimi Değişkeni ve "Çocuğum Teknolojik Cihazlar Tarafından Yüksek Radyasyon Emisyonuna Maruz Kalmaktadır" Maddesine Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo

Değişken	Kategoriler	Değerler	Çocuğum teknolojik cihazlar tarafından yüksek radyasyon emisyonuna maruz kalmaktadır			Toplam
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi	
Anne Eğitim	İlkokul	*f*	1	0	4	5
		%	20	0	80	100
	Ortaokul	*f*	3	0	1	4
		%	75	0	25	100
	Lise	*f*	8	2	22	32
		%	25	6,3	68,8	100
	Lisans ve Lisansüstü	*f*	16	3	30	49
		%	39,6	8,7	51,5	100
	Toplam	*f*	28	5	57	90
		%	31,1	5,6	63,3	100

Tablo 11.'da görüldüğü üzere annesi ilkokul mezunu olan 5 (%100) öğrenciden 1'i (%20) katılmıyorum, 4'ü (%80) katılıyorum, cevabını vermişlerdir. Diğer yandan annesi ortaokul mezunu olan 4 (%100) öğrenciden 3'ü (%75) katılıyorum, 1'i(%25)katılıyorum, cevabını vermişlerdir. Annesi lise mezunu olan 32 (%100) öğrenciden 8'i (%25) katılmıyorum, 2'si (%6,3)kararsızım, 22'si (%68,8) katılıyorum cevabını vermişlerdir. Annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan 49 (%100) öğrencilerden 16'sı (%39,6) katılmıyorum, 3'ü (%8,7) kararsızım, 30'u (%51,5) ise katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Toplam da 90 (%100) öğrenciden 28'i (%31,1) katılmıyorum, 5'i (%5,6) kararsızım, 57'si (%63,3) katılıyorum cevabını vermişlerdir

Tablo 3. 12.Anne Eğitimi Değişkeni ve "Çocuğumun Teknolojiden arındırılmış Doğal Yaşam Ortamlarında Bulunmasını Çok İsterim" Maddesine Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo

Değişken	Kategoriler	Değerler	Çocuğumun teknolojiden arındırılmış doğal yaşam ortamlarında bulunmasını çok isterim			Toplam
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi	
Anne Eğitim	İlkokul	*f*	2	0	3	5
		%	40	0	60	100
	Ortaokul	*f*	1	0	3	4
		%	25	0	75	100
	Lise	*f*	4	3	25	32
		%	12,5	9,4	78,1	100
	Lisans ve Lisansüstü	*f*	9	5	35	49
		%	26	11,1	62,8	100
	Toplam	*f*	16	8	66	90
		%	17,8	8,9	73,3	100

Tablo 12.'da görüldüğü üzere annesi ilkokul mezunu olan 5 (%100) öğrenciden 2'si (%40) katılmıyorum, 3'ü (%60) katılıyorum, cevabını vermişlerdir. Diğer yandan annesi ortaokul mezunu olan 4 (%100) öğrenciden 1'i (%25) katılmıyorum, 3'ü(%75)katılıyorum, cevabını vermişlerdir. Annesi lise mezunu olan 32 (%100) öğrenciden 4'ü (%12,5) katılmıyorum, 3'ü (%9,4)kararsızım, 25'i (%78,1) katılıyorum cevabını vermişlerdir. Annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan 49 (%100) öğrencilerden 9'u (%26) katılmıyorum, 5'i (%11,1) kararsızım, 35'i (%62,8) ise katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Toplam da 90 (%100) öğrenciden 16'sı (%17,8) katılmıyorum, 8'i (%8,9) kararsızım, 66'sı (%73,3) katılıyorum cevabını vermişlerdir.

Tablo 3.13. Kardeş Sayısı Değişkeni ve "Çocuklar Teknolojik Cihazlar Yerine Akranları İle Oyun Oynamalıdır" Maddesine Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo

Değişken	Kategoriler	Değerler	Çocuklar teknolojik cihazlar yerine akranları ile oyun oynamalıdırlar			Toplam
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi	
Kardeş sayısı	Tek çocuk	*f*	3	1	30	34
		%	8,8	2,9	88,2	100
	2 çocuk	*f*	1	0	42	43
		%	2,3	0	97,7	100
	3 çocuk	*f*	0	0	12	12
		%	0	0	100	100
	4 ve üstü	*f*	0	0	1	1
		%	0	0	100	100
	Toplam	*f*	4	1	85	90
		%	4,4	1,1	94,4	100

Tablo 13.'da görüldüğü üzere tek çocuğu olan 34 (%100) veliden 3'ü (%8,8) katılmıyorum, 1'i (%2,9)kararsızım, 30'u(%88,2) katılıyorum, cevabını vermişlerdir. Diğer yandan 2 çocuğu olan 43

(%100) veliden 1'i (%2,3) katılmıyorum, 42'si(%97,7)katılıyorum, cevabını vermişlerdir. 3 çocuğu olan 12 (%100) veliden 12'si (%100)katılıyorum cevabını vermişlerdir. 4 ve daha fazla çocuğu olan 1 (%100) veliden 1'i (%100) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Toplam da 90 (%100) veliden (%4,4) katılmıyorum, 1'i (%1,1) kararsızım, 85'i(%94,4) katılıyorum cevabını vermişlerdir

Tablo 3.14. Kardeş Sayısı Değişkeni ve "Çocuğumun Akıllı Telefon İle Oyun Oynamasını Önleyemiyorum" Maddesine Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo

Değişken	Kategoriler	Değerler	Çocuğumun akıllı telefon ile oyun oynamasını önleyemiyorum			Toplam
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi	
Kardeş sayısı	Tek çocuk	*f*	28	1	5	34
		%	82,4	2,9	14,7	100
	2 çocuk	*f*	32	1	10	43
		%	74,4	2,3	23,3	100
	3 çocuk	*f*	4	0	8	12
		%	33,3	0	66,7	100
	4 ve üzeri	*f*	1	0	0	1
		%	100	0	0	100
	Toplam	*f*	65	2	23	90
		%	72,2	2,2	25,6	100

Tablo 14.'da görüldüğü üzere tek çocuğu olan 34 (%100) veliden 28'i (%82,4) katılmıyorum, 1'i (%2,9)kararsızım, 5'i(%14,7) katılıyorum, cevabını vermişlerdir. Diğer yandan 2 çocuğu olan 43 (%100) veliden 32'si (%74,4) katılmıyorum, 1'i(%2,3)kararsızım, 10'u(%23,3)katılıyorum, cevabını vermişlerdir. 3 çocuğu olan 12 (%100) veliden 4'ü (%33,3)katılmıyorum, 8'i(%66,7)katılıyorum cevabını vermişlerdir. 4 ve daha fazla çocuğu olan 1 (%100) veliden 1'i (%100) katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Toplam da 90 (%100) veliden 65'i(%72,2) katılmıyorum, 2'si (%2,2) kararsızım, 23'ü(%25,6) katılıyorum cevabını vermişlerdir

Tablo 3.15. Kardeş Sayısı Değişkeni ve "Okul Öncesi Dönemde Çocuklara Teknolojik Cihazlar Kullandırılmamalıdır" Maddesine Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo

Değişken	Kategoriler	Değerler	Okul öncesi dönemde çocuklara teknolojik cihazlar kullandırılmamalıdır			Toplam
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi	
Kardeş sayısı	Tek çocuk	*f*	15	2	17	34
		%	44,1	5,9	50	100
	2 çocuk	*f*	10	5	28	43
		%	23,3	11,6	65,1	100
	3 çocuk	*f*	2	0	10	12
		%	16,7	0	83,3	100
	4 ve üzeri	*f*	0	0	1	1
		%	0	0	100	100
	Toplam	*f*	27	7	56	90
		%	30	7,8	62,2	100

Tablo 15.'da görüldüğü üzere tek çocuğu olan 34 (%100) veliden 15'i (%44,1) katılmıyorum, 2'si (%5,9)kararsızım, 17'si(%50) katılıyorum, cevabını vermişlerdir. Diğer yandan 2 çocuğu olan 43 (%100) veliden 10'u(%23,3)katılmıyorum, 5'i(%11,6)kararsızım, 28'i(%65,1)katılıyorum, cevabını vermişlerdir. 3 çocuğu olan 12 (%100) veliden 12'si (%16,7)katılmıyorum, 10'u(%83,3)katılıyorum cevabını vermişlerdir. 4 ve daha fazla çocuğu olan 1 (%100) veliden 1'i (%100) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Toplam da 90 (%100) veliden 27'si(%30) katılmıyorum, 7'si (%7,8) kararsızım, 56'sı(%62,2) katılıyorum cevabını vermişlerdir

Tablo 3.16. Kardeş Sayısı Değişkeni ve "Çocuğum 3 Yaşına Kadar Cep Telefonunu Tanımadı" Maddesine Verdikleri Cevaplar İçin Çapraz Tablo

Değişken	Kategoriler	Değerler	Çocuğum 3 yaşına kadar cep telefonunu tanımadı			Toplam
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi	
Kardeş sayısı	Tek çocuk	*f*	10	2	22	34
		%	29,4	5,9	64,7	100
	2 çocuk	*f*	15	4	24	43
		%	34,9	9,3	55,8	100
	3 çocuk	*f*	4	0	8	12
		%	33,3	0	66,7	100
	4 ve üzeri	*f*	1	0	0	1
		%	100	0	0	100
	Toplam	*f*	30	6	54	90
		%	33,3	6,7	60	100

Tablo 16.'da görüldüğü üzere tek çocuğu olan 34 (%100) veliden 10'u(%29,4) katılmıyorum, 2'si (%5,9)kararsızım, 22'si(%64,7) katılıyorum cevabını vermişlerdir. Diğer yandan 2 çocuğu olan 43 (%100) veliden 15'i(%34,9)katılmıyorum, 4'ü(%9,3)kararsızım, 24'ü(%55,8)katılıyorum, cevabını vermişlerdir. 3 çocuğu olan 12 (%100) veliden 4'ü(%33,3)katılmıyorum, 8'i(%66,7)katılıyorum cevabını vermişlerdir. 4 ve daha fazla çocuğu olan 1 (%100) veliden 1'i (%100) katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Toplam da 90 (%100) veliden 30'u(%33,3) katılmıyorum, 6'si (%6,7) kararsızım, 54'ü(%60) katılıyorum cevabını vermişlerdir

4. Nitel Bulgular

4.1 Odak grup çalışmasında uygulanan yarı yapılandırılmış 'Veli Düşünce Formu' na verilen veli cevapları

A1-5: baba/ yaş: 35/ erkek-5/ bilgisayar müh

- Güvenlik problemleri çocuğun eve bağlı kalmasına neden oluyor

A1-6: anne / yaş: 42/kız-5/ öğretmen

-Ailede ki diğer bireylerin de teknoloji bağımlısı olması

A1-7: anne/ yaş: 27 / –erkek- 6/ ev hanımı

-Küçükken eline oynasın diye verdiğim telefon sonra bağımlılık yaptı. buda yetmezmiş gibi bilgisayara oyun yükledik oynasın diye…

A2-1: Anne / yaş: 32/ erkek- 5/ ev hanımı

Her evde bulunan teknolojik aletleri anne ve babanın aşırı kullanması ve çocukların anne- babasını örnek alması

A2-4: anne / yaş: 35: kız:5 / öğretmen

-Kontrolsüzlük

A2-5: baba: yaş: 36: kız: 5/ akademisyen

-Ailenin çocuğa olan ilgisizliği

A2-7: Anne / yaş: 34: erkek:5/ bilgisayar programcısı

-Hayatımızın değişmesi, çalışan anne sayısının artması, oyun kültürü yerine sanal oyunlara maruz kalması maalesef erken yaşta teknoloji bağımlısı haine getiriyor

B2 : anne/ yaş: 39 / erkek- 4 / muhasebeci

-Çocukların eski zamanlarda ki gibi sokaklarda oyun oynama şansının olmaması, dışarıda çok zaman geçirememesi ve anne babanın çocuklara zaman ayıramaması

B5: Anne/ yaş: 30 / kız- 4 / ev hanımı

-Çocuğu teknolojiye yönelten velilerin kendilerine vakit ayırması

C1: anne / yaş: 38 /kız- 3/ endüstri müh

-Çocukla yeterince etkin zaman geçirmemenin sonunda teknolojiye bağımlılık başlıyor

C5: anne /yaş: 35 / kız-4 / öğretmen

Ailenin çocuğuyla ilgilenmemesi ve onu teknoloji ile baş başa bırakması

C6: anne / yaş: 29 / erkek-3 / en han

-Çok erken yaşta ellerine telefon ve tablet verildiği için bağımlılık oluşuyor

2- Teknoloji olmasaydı..

A1-3:-Sokakta oynayan sağlıklı bir nesil yetişirdi. Ancak diğer taraftan teknoloji bir ihtiyaçtır, önemli olan ihtiyaç sınırlarını iyi belirlemek

A1-7:-Hayat şartları daha zor olurdu ancak birbirimize daha çok vakit ayırırdık. Teknoloji, komşuluk, akrabalık, arkadaşlık bağlarımızı kopardı

A2-2:-Günümüz şartlarında yaşam kolaylaşmamış olurdu fakat sağlıklı bir nesil ve çalışkan toplum olurduk, tembellikten kurtulurduk.

B3:-Tabi ki olmaması da bir çok şeyi eksiltir ancak çocukların teknoloji ile buluşmalarının biraz daha geç olması ve ya çok kontrollü olması gerekir

B4:-Çocuklarımız daha mutlu ve huzurlu olurlardı

C1:-Çocuklar daha hareketli, aktif, girişken ve sosyal bireyler olurlardı

C4:-Teknoloji olmasaydı eminin ki iletişim çok daha zor olurdu belki ama özgüven, gerçekçilik ve dostluklar daha farklı olurdu. Yaşam şartlarımız daha zor olurdu belki ama daha doğal olurdu.

3- Çocuğumu teknoloji bağımlılığından korumak için….

A1-2:-Maalesef bu konuda bir şey yapmak çok zor

A1-3:-Sınırlı saatlerde teknolojik ürünler kullanmasına izin veriyorum, rol model olup kendimde sınırlı saatler kullanıyorum

A1-7:-Çocuklara daha fazla zaman ayırılmalı, evde değilde daha çok doğada vakit geçirerek geleneksel oyunlarımız sevdirilmeli ve oynatılmalı

A1-9:-Çocuğun elinden aldığımız tabletin yerini daha güzel şeylerle doldurmalıyız.

A2-2:-Tv, pc, tablet ve akıllı telefonlardan uzaklaştırmaya çalışıyorum fakat bu çok zor

A2-3:-Bilgisayar, tablet ve telefonlardan mümkün olduğunca uzak tutmaya çalışıyorum fakat ben

sürekli onların gözünün önünde bilgisayarla çalışıyorum..

A2-6:-Yasak ve cezalar davranışların daha da artmasına yol açmaktadır.bu nedenle uzlaşma yoluna gidilmeli, teknoloji kullanımı kontrol altına alınmalı ve belirli saatlerde kullandırılmalıdır. Ev işlerinde sorumluluk verilmeli , özellikle el becerileri geliştirilmeli ve spora yönlendirilmelidir.

B1:-Teknolojik araçlarla tanıştırmamak mümkün değil ama belli sınırlar dahilinde kullanmalarına izin verilebilir. Yasaklı zihniyeti kabul etmek mümkün değil teknolojinin içine doğdular en nihayetinde..

B2:-Çocuğumu Bu illetten korumak için ne yapacağımı bilmiyorum..

B5:-Çocuğumu dışarı çıkarıyorum, arkadaş edinmesi ve oyun oynaması için imkan sağlıyorum. toprakla ilgilenmesine olanak sağlıyorum, köyümüz çok yakın…bilgisayarı belli süre için kullanmasına izin veriyorum

C1:-Çocukların kendi yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda hobilerinin olmasını sağlamalıyız.

C2:-Bağımlılıktan korumak için yaptığımız her şey boş, korumak imkansız..

C4:-Mümkün oldukça telefon, tablet ve diğer cihazlardan uzak tutmak ve toplum içinde olmasını sağlamak gerekli ancak bu ne kadar mümkün olabilir ki…

4- Eğitim ortamlarında teknolojik donanım…

A1-4:-Her ne kadar teknolojik cihazlar bağımlılığa sebebiyet verse de eğitim ortamında öğrenme süreçlerini ciddi şekilde olumlu yönde etkiliyor, öğrenmeyi kolaylaştırıyor ve kalıcılığını sağlıyor.

A1-5:-Eksik olmamalıdır. Teknolojinin imkanlarından faydalanarak hem bilim hem de ahlak alanında çocuklara daha fazla ve kolay eğitim verilebilir

A1-6:-Eğitim ortamlarında her türlü teknolojik donanım olmalı , teknolojinin eğitim için kullanılması doğru kullanımını göstermek açısından da önemlidir.

A1-9:-Teknoloji yerinde ve doğru kullanıldığında eğitime katkı sağladığını, zaman kazandırdığını görsel ve işitsel eğlenceli öğrenme gerçekleştirdiğini düşünüyorum

A2-2:-Uzay çağında yaşıyoruz ve hızlı tüketime sahibiz. Bilinçli bireyler olmak açısından eğitimde teknoloji olmazsa olmazdır.

B1:-Teknolojik cihazların entegre edilmediği bir eğitim günümüzde kabul edilemez

5- Akıllı telefon (tek kelime ile yazınız)…

Çünkü…

A1-1:-‘çağın olmazsa olmazı’

Çünkü: en büyükten en küçüğe kadar herkesin elinde, ilerde hastalıklı bireylere davetiye çıkarıyoruz

A1-2:-‘Her şey’

Çünkü: Herşeyi yapabiliyorsunuz

A1-3:-‘Fuzuli’

Çünkü: %100 tüm fonksiyonlarını kullanmadığımız halde en son modelini aldığımız en büyük teknolojik bağımlılığımız

A1-5:-‘Dünya’

Çünkü: yeni neslin bağımlı olduğu ve tüm dünyasını onun üzerine kurguladığı bir yaşam modeli

A1-9:-Zarar.

Çünkü: Teknolojinin faydası hemen, zararı 50 yıl sonra çıkarmış, telefonu üreten Japonya’da ellerde kitap varken ülkemde telefonlar var. Onlar 16 yaşından önce telefonla tanıştırmıyorlarmış zararlı diye, bizde ise bu durum övünç kaynağıymış gibi; ‘ çocuğum çok zeki bilgisayarı ve telefonu

çok iyi kullanabiliyor' deniliyor. İçler acısı…

A2-5:-'İletişimsizlik'

Çünkü: İnsanları diğer insanlar ile ilgilenmekten alıkoyuyor

A2-6:-'Bağımlılık sebebi'

Çünkü: yaşantımızın her anında..

A2-7:-'Aile ve arkadaşlık ilişkilerini unutturan bir alet'

Çünkü: Akıllı telefonlar çıktığından beri insanlar sohbet etmeyi bırakın birbirlerinin yüzüne bile bakmaz oldular. Adeta telefona gömülüp onun esiri olduk ve bu nedenle aile bağları kayboldu..

B1:-'Reddedilmesi imkansız'

Çünkü: Hayatın her alanına girdi, siz kaçsanız da o sizi kendisine zorunlu kılıyor

B5:-'esaret'

Çünkü: Bağımlılık yaratıyor ve sürekli bakma ihtiyacı duyuyoruz

5. Sonuç ve Öneriler

3-6 yaş erken çocukluk döneminde herhangi bir madde, nesne yada insana olan bağımlılık düzeyini ölçmek ve davranışı sembolize edecek nicel verileri elde etmek çoğunlukla mümkün değildir. Birkaç projektif psikolojik testler ve zeka testleri dışında, daha çok nitel yollarla, gözlem ve vaka analizi sonuçlarına göre yordama yapılabilmektedir. Bu araştırmada ebeveynlerin ifadelerinden yola çıkarak, 3-6 yaş çocuklarında teknoloji bağımlılığı oluşumuna dair bir takım tespitlerde bulunmak ve ebeveynlerde teknoloji bağımlılığına karşı farkındalık oluşturulmuştur. Yaşamın en kritik dönemi olan 0-6 yaş erken çocukluk döneminde oluşabilecek en tehlikeli durumlardan birisi olarak görülen teknoloji bağımlılığının önlenmesi konusunda aileler ve eğitimcilere düşen görevler ve alınması gereken tedbirler konusunda öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgularda babaların %66,7,annelerin %54,4 ünün lisans ve lisansüstü seviyede eğitime, tamamına yakının da akıllı telefona sahip olduğu görülmektedir.Telefon haricinde büyük çoğunluğun evinde tv, ipad, bilgisayar olduğu ve %70 gibi büyük bir çoğunluğu çocuğunun günde en az 2 saat akıllı telefon ile oyun oynadığını belirtmiştir. Araştırmada risk grubu olarak tabir edebileceğimiz çocuklar %38 lik oran ile tek çocuklardır çocuk sayısı arttıkça teknolojik cihazlara olan kullanma isteği ve bağımlılık yatkınlığının ebeveyn beyanlarına göre azaldığı görülmektedir. Araştırmaya katkı sağlayan ailelerin %95'i büyük şehir yaşantısının bir gerekliliği olarak apartman dairesinde oturmakta ve bu ailelerin çocukları %21 lik oran ile açık alanlarda oyun oynama fırsatı bulamayan diğer bir risk grubu olan çocukları oluşturmaktadır.

Ebeveynlerin araştırmada kullanılan anket ve yarı yapılandırılmış düşünce formunda, büyük çoğunluğu evlerinde her türlü teknolojik cihaz bulunduğunu, bu velilerden %35'i çocukların erken çocukluk döneminde tüm teknolojik iletişi araçlarını kullanmayı öğrenmesi gerektiğini belirtirken %62 lik kesimi bu dönemde teknolojik cihazların kullandırılmaması gerektiğini belitmişlerdir. Araştırmada elde edilen en dikkat çeken bulgular, ebeveylerin %26 sı çocuklarının akıllı telefonlar ile oyun oynamasını engelleyemediklerini, %32 lik kesim çocuklarının bu cihazlarla oynarken sakinleştiğini, %15 'i teknoloji yoksunluğunda çocuğunun ağlama krizine girdiğini girdiğini, %12 'lik kısmı ise çocuğunun teknoloji bağımlısı olduğunu ve bunu önleyemediğini belirtmişlerdir.Tüm bu beyanların yanı sıra tam ilginç şekilde ebeveynlerin %89 luk kısmı çocuğunun yüksek radyasyon emisyonuna maruz kaldığını ve %74 lük kesimi çocuklarının teknolojik cihazlardan tamamen arındırılmış ortamlarda bulunmasını ve %95 lik oranla tamamına yakını erken çocukluk döneminde çocukların teknolojik cihazlar ile değil akranları ile oyun oynayarak zaman geçirmesi gerektiğini beyan etmişlerdir. Ebeveynler akıllı telefonu, bağımlılık sebebi, sosyal ilişkileri koparan bir cihaz, esaret gibi ifadeler ile tanımlamışlardır.

Araştırmada elde edilen tüm verilere dayanarak, ebeveynlerin büyük çoğunluğunun kendilerinin de teknoloji bağımlısı olduklarını kabul ettikleri, çocuklarının aslında bu yaşlarda taknolojik cihazlarla uzun süre muhatap olmasını istemediklerini ancak bunu önlemek için bir caba sarfetmedikleri,

büyük çoğunluğu evlerinde her tür teknolojik cihazı bulundurarak buna ortam sağladıkları sonucu çıkarılmıştır. Çocukların yaklaşık %20 lik kısmının bağımlı olma belirtileri gösterdikleri, özellikle akıllı telefonları ailelerin çocuğunu sakinleştirici araç olarak görmesi ve çocuğun ailesi ve akranları ile geçirmesi gereken zamanları bu cihazlarla geçirdiği,sık aralıklarla ve uzun süre bu cihazlara maruz kaldığı, yokluğunda ağlama krizine girmesi bu konuda ki tehlikenin sanılandan daha ciddi boyutlarda olduğunun ve aileler tarafından bu konuda en kısa sürede önleyici tedbirler almaları, yaşam ortamlarını bu cihazlardan arındırmaları, kullanılması gerektiğinde ise sınırlama getirilerek 3 yaşına kadar hiç kullandırılmaması 3-6 yaş aralığında ise günde 30 dakikayı aşmayacak şekilde kullanıma izin vermelidirler. Hobisi olan yada açık alanlarda akranları ile uzun süre oyun oynama fırsatı sunulan, spor yada sanat faaliyetlerine yönlendirilen, evlerinde sorumluluğunu çocuğun üstleneceği evcil hayvanın bulunması, çocuklarda bu tür bağımlılıkların görülme oranının çok daha az olduğu gözlenmektedir. Akıllı telefon ve diğer teknolojik cihazların çocukları teselli etmek yada susturmak amaçlı kullanılmaması, bu cihazları yüksek zeka göstergesi olarak görülmemesi konusunda aileler en kısa sürede bilgilendirilmeli, eğitim kurumları ve öğretmenler tarafından bağımlılığa sebep olan tüm faktörlerin ortadan kaldırılmaya çalışılması yolunda ailelere yol gösterici ve önlemler geliştirici çalışmalar yapılması önerilmektedir. Aksi halde 0-6 yaş erken çocukluk döneminde teknoloji bağımlılığının var olan sorunları giderek arttıracak, çocuk üzerinde telafisi imkansız psikolojik ve fizyolojik gelişimlerinde kalıcı hasarlar meydana getirecektir. Bu konuda araştırmalar yaygınlaştırılarak, duyarlılık ve farkındalık arttırılarak, çocukların dünyaya geldiği ve yaşamı anlamlandırdığı ilk yer olan aile ve ev ortamlarında teknolojik cihazlara çocukların kolay erişiminin önüne geçilmeli, çocuğun ilk rol modelleri olan anne-babalar ve diğer aile bireyleri öncelikle kendileri ve daha sonra çocukları için kullanım sınırlandırılmalı, kontrollü erişim sağlanmalıdır.

ANASINIFI VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YETERLİKLERİNE YÖNELİK ALGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Dr. Burcu ÇABUK
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Bölümü
Email: cabuk@education.ankara.edu.tr

ve

Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

ÖZET

Araştırma, öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerini bazı özelliklerine göre incelemek amacıyla genel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan (Çabuk, 2014) "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeyleri Ölçeği" kullanılarak nicel veriler toplanmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ilinin Çankaya ilçesinde bulunan resmi ilkokullarda görevli anasınıfı ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örnekleminiyse tesadüfi örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 141 anasınıfı, 274 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 415 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan hem anasınıfı hem de sınıf öğretmenlerinin mesleki

yeterliklerine yönelik algılarının sınıf öğretmenlerinin lehine yüksek düzeylerde olduğunu *belirlenmiştir. Öğretmen eğitimi veren lisans programlarına, hizmet içi eğitim programlarına ve yapılabilecek bilimsel araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.*

Anahtar Kelimeler: Anasınıfı öğretmeni, sınıf öğretmeni, mesleki yeterliğe yönelik algı düzeyi.

Giriş

Çocukların hangi becerilerinin gelişiminin desteklenmesi söz konusu olursa olsun, öğretmenlerin kendilerine güvenen ve mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri yüksek bireyler olmaları gerekmektedir. Yeterlik, bir rolü gerçekleştirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma derecesi olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2005). Yeterlik kavramı, temelde, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'na dayanmaktadır (Aktaran, Özdemir, 2008). Sosyal öğrenme kuramının en önemli ilkelerinden biri, insanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma ve kendilerini yansıtma kapasitesine sahip olmalarıdır (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006). Bandura'ya (1994) göre özyeterlik, bireyin davranışlarının oluşmasında etkili olan bir niteliktir. Bireyin farklı durumlarla başetme, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı bir biçimde uygulayabilme kapasitesi hakkındaki algılayış*ıdır*. Bandura (1977)'nın özyeterlik tanımını Schunk (1991) "verilen hareketleri gerçekleştirebilmek için bireyin kendi kapasitesi ile ilgili kararları" olarak yorumlamaktadır (Aktaran, A. Bayraktar, 2013).

Öğretmenlerin yeterlik algısı kavramı değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumları algılama konusu vurgulanmaktadır (Akkoyunlu ve Orhan, 2003). Bu ifadeye dayanarak, öğretmenlerin yeterlik algılarının, doğrudan öğretimlerini, dolaylı olarak da öğrencilerini etkileyeceği hipotezi ortaya çıkmaktadır. Bu hipotezi sınamak amacıyla alanyazında hem yurtiçinde hem de yurtdışında birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Örneğin, Guskey (1988), yaptığı araştırmada 120 öğretmenle çalışmış ve öğretmenlerin yeterlik algılarının öğretim uygulamalarını yüksek düzeyde etkilediğini belirlemiştir (Özerkan, 2007). Alanda yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, öğretmenlerin yeterlik algılarının yüksek düzeylerde olması gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Bu düşünceyi ispatlamak amacıyla alanda çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından, genellikle, yeterlik algı düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerini, özellikle de öğrenci başarılarını etkileyip etkilemediği belirlenmeye çalışılmıştır. Alanyazında, çoğunluğu yurtdışında yapılmış, bu konuda olumlu sonuçlar elde edilmiş araştırmalara rastlanmaktadır (Bandura, 1993; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Özerkan, 2007; Schunk, 1991; Zimmerman, 1990; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990). Bu araştırmalar öğretmenlerin yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin öğrencilerin başarılarını etkileyip etkilemediğini belirlemeye çalışırken, aradaki olgunun, yani öğretmenlerin yeterlik algı düzeylerinin öğretimleriyle ilgili algı düzeylerini etkileyip etkilemediği olgusunun genellikle atlandığı ve çok fazla araştırılmadığı görülmektedir. Belirtildiği gibi, alanyazında, öğretmenlerin yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin, uygulamalarıyla ilgili algı düzeylerini etkileyip etkilemediğini belirleyen az sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Cross, 2009; Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004; Rimm-Kaufman, Storm, Sawyer, Pianta ve LaParo, 2006). Konuyla ilgili araştırmaların bir kısmının da aday öğretmenlerle ilgili olduğu belirlenmiştir (Alisinanoğlu, Kesicioğlu, Ünal, 2010; Anılan ve Kılıç, 2013; Gorrell ve Capron, 1990; Ng, Nicholas ve Williams, 2010). İncelenen araştırmalarda, insan yaşamının en önemli aşamasında verilen temel eğitim ile doğrudan ilgilenen anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerini beraber inceleyen araştırmalara rastlanılamamış olması nedeniyle, bu konu araştırılmaya değer bulunmuştur.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerini bazı özel-

liklerine [cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, sınıf düzeyi (anasınıfı, birinci-dördüncü sınıf)] göre incelemek amacıyla, genel araştırma modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Korelasyonel olarak da adlandırılan ilişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Ankara ilinin Çankaya ilçesinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapmakta olan anasınıfı öğretmenleri (N=221) ile sınıf öğretmenleri (N=726) (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013) oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi ise, tesadüfi örnekleme yöntemlerinden, *basit tesadüfi örnekleme yöntemi* ile belirlenmiştir. Öğretmen sayılarının belirlenmesinde Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012) tarafından belirtilen eşitlik kullanılmıştır. Bu eşitlik, sürekli değişkenlerde örneklem büyüklüğünün tahmin edilmesi için kullanılmaktadır.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

Eşitlikte yer alan sayısı, eşitliği ile hesaplanmakta ve p anlamlılık değeri 0,05 alındığında, pq=0,25 olacağından ve tabloda karşılık gelen t değeri 1,96 olduğundan, 0,05 anlamlılık düzeyinde sayısı, =384,16 olarak hesaplanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Formülde yerine 384,16 sayısı konduğunda; anasınıfı öğretmenleri için hesaplanan sayı 140, sınıf öğretmenleri için hesaplanan sayısı ise 251 olarak belirlenmiştir. Bu hesaplamaya göre, araştırma kapsamında, veri kaybı olma ihtimali de düşünülerek tesadüfi olarak belirlenen 141 anasınıfı öğretmeni ve 274 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 415 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada hiçbir veri kaybı olmadan, 415 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin özellikler Tablo 1'de yer almaktadır.

$$\mathrm{n} = \frac{384{,}16}{1 + \frac{384{,}16}{221}} \qquad \mathrm{n} = \frac{384{,}16}{1 + \frac{384{,}16}{726}}$$

Tablo 1. *Araştırmaya Katılan Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerin Özellikleri*

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	365	88,0
	Erkek	50	12,0
Sınıf Düzeyi	Anasınıfı	141	34,0
	1. Sınıf	81	19,5
	2. Sınıf	55	13,3
	3. Sınıf	53	12,8
	4. Sınıf	85	20,5
Kıdem	5 yıldan az	142	34,2
	5-10 yıl	76	18,3
	11-15 yıl	69	16,6
	16-20 yıl	28	6,7
	21 yıl ve üzeri	100	24,1
Öğrenim Durumu	Lise	4	1,0
	Ön Lisans	29	7,0
	Lisans	336	81,0
	Lisansüstü	46	11,1

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %88'inin kadın, %12'sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %34'ünü anasınıfı öğretmenleri, %66'sını ise sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin genel olarak 5 yıldan az kıdeme sahip olduğu (%34,2) ve lisans düzeyinde öğrenim gördükleri (%81) belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada, yurt dışında yaygın olarak kullanılan, Wang (2005) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan (Çabuk, 2014) "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeyleri Ölçeği" kullanılarak veriler toplanmıştır. Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeyleri Ölçeğinde toplam 30 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddeler "Çok Yüksek", "Yüksek", "Düşük" ve "Çok Düşük" olmak üzere 4'lü likert tipi derecelendirilmiştir. Ölçeğinin orijinali ve Türkçe'ye uyarlanmış hali 5 alt boyuttan oluşmaktadır (Wang, 2005; Çabuk, 2014). Ölçeğin alt boyutları ve bu alt boyutlardaki madde sayıları aşağıda verilmiştir:

Birinci alt boyut olan "Öğretme Yeterliği Algı Düzeyi" alt boyutunda öğretmenlerin programları geliştirme, davranışları değerlendirme ve etkinlikleri uygulama becerilerini kapsayan 7 madde, ikinci alt boyut olan "Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi" alt boyutunda sınıf yönetimi ve idari konularla ilgili becerileri kapsayan 6 madde, üçüncü alt boyut olan "İletişim Yeterliği Algı Düzeyi" alt boyutunda çocuklar, aileler, meslektaşlar ve toplumla iletişimi kapsayan 9 madde, dördüncü alt boyut olan "Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi" alt boyutunda özgelişim ve yansıtıcı düşünme becerilerini içeren 3 madde, beşinci ve son alt boyut olan "Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi" alt boyutunda ise 5 madde yer almaktadır.

BULGULAR VE SONUÇLAR

a. Anasınıfı Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algıları Ne Düzeydedir?

Anasınıfı öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerini belirlemek üzere öğretmenlere, araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan (Çabuk, 2014) "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeyleri" ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğretmenlerden elde edilen puanlara ilişkin hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Anasınıfı Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Ölçek Alt Boyutları	Madde Sayısı	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	SS
Öğretim Yeterliği Algı Düzeyi	7	139	18	28	24,91	2,97
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi	6	139	15	24	21,42	2,40
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi	9	139	23	36	32,72	3,38
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi	3	139	8	12	10,81	1,31
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi	5	139	13	20	17,73	2,06
Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeyleri (Toplam)	30	139	78	120	107,60	10,63

Tablo 2'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerin öğretim yeterliği, yönetim yeterliği, iletişim yeterliği, mesleki gelişim yeterliği, bakım ve koruma yeterliği ve genel olarak mesleki yeterliklerine yönelik algılarının yüksek düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Kök, Çiftçi ve Ayık (2012)'ın yaptıkları araştırmada, anasınıfı öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmalarında veriler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen anasınıfı öğretmenliği özel alan yeterliklerine ("Gelişim Alanları", "Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi", "Değerlendirme", "İletişim", "Yaratıcılık ve Estetik", "Okul ve Toplumla İşbirliği Yapma", "Mesleki Gelişimi Sağlama") bağlı olarak 62 performans göstergesinin dereceleme ölçeğine dönüştürülmesi ile elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, tüm alanlarda yüksek yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Kök, Çiftçi ve Ayık (2012)'ın araştırmasının sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığında, iki araştırmada da benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Anasınıfı öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin, kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Anasınıfı Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeylerinin Kıdemlerine Göre t Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	**Kıdem**	**N**	$\bar{X}$	**SS**	**t**	**p**
Öğretim Yeterliği	**5 yıldan az**	90	24,42	2,92		
Algı Düzeyi	**5 yıl ve üstü**	49	25,82	2,88	2,702	0,008
Yönetim Yeterliği	**5 yıldan az**	90	21,16	2,44		
Algı Düzeyi	**5 yıl ve üstü**	49	21,92	2,27	1,801	0,074
İletişim Yeterliği	**5 yıldan az**	90	32,20	3,43		
Algı Düzeyi	**5 yıl ve üstü**	49	33,67	3,11	2,501	0,014
Mesleki Gelişim Yeterliği	**5 yıldan az**	90	10,71	1,31		
Algı Düzeyi	**5 yıl ve üstü**	49	11,00	1,29	1,249	0,214
Bakım ve Koruma Yeterliği	**5 yıldan az**	90	17,50	1,98		
Algı Düzeyi	**5 yıl ve üstü**	49	18,16	2,14	1,833	0,069
Mesleki Yeterliklerine	**5 yıldan az**	90	105,99	10,33		
Yönelik Algı Düzeyleri (Toplam)	**5 yıl ve üstü**	49	110,57	10,63	2,472	0,015

Tablo 3'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı öğretmenlerinin yönetim yeterliği algı düzeyleri, mesleki gelişim yeterliği algı düzeyleri ile bakım ve koruma yeterliği algı düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla, kıdemi 5 yıldan az olan anasınıfı öğretmenleri ile 5 yıl ve üstünde olan anasınıfı öğretmenlerinin yönetim yeterliği, mesleki gelişim yeterliği ile bakım ve koruma yeterliği algı düzeyleri yüksek düzeylerde ve benzerlik göstermektedir.

Anasınıfı öğretmenlerinin öğretim yeterliği, iletişim yeterliği ve ölçeğin tamamını oluşturan mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin ise kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ($p<0,05$) belirlenmiştir. Anasınıfı öğretmenlerinin kıdemlerine göre farklılık gösteren öğretim yeterliği, iletişim yeterliği ve ölçeğin tamamını oluşturan mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, öğretim yeterliği algı düzeyleri puanlarında hesaplanan 1,4 puanın, iletişim yeterliği algı düzeyleri puanlarında hesaplanan 1,47 puanın, mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri puanlarında hesaplanan 4,58 puanın, kıdemi 5 yıl ve üstünde olan öğretmenler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Buna göre 5 yıl ve üstünde kıdeme sahip olan anasınıfı öğretmenlerinin öğretim yeterliği, iletişim yeterliği ve ölçeğin tamamını oluşturan mesleki yeterliklerine yönelik algıları, kıdemi 5 yılın altında olan anasınıfı öğretmenlerinden daha yüksek düzeylerde olduğu tespit edilmiştir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Fives, Buehl ve Bendixen (2010) tarafından yapılan araştırmada, bu araştırmanın sonuçlarına paralel sonuçlar elde edilmiş, araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin mesleki yeterlik algı düzeylerinin, öğretmenlerin mesleki tecrübeleri arttıkça yükseldiği sonucuna varılmıştır.

Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013)'nun Elazığ ilinin merkezinde görev yapan 98 anasınıfı öğretmeni ile gerçekleştirdiği araştırmada ise, araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin 6 alt boyuttan oluşan yeterlik inançlarının, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde, yüksek düzeylerde olduğu, fakat öğretmenlerin yeterlik inançlarının hizmet sürelerine göre, bu araştırmayla benzer olmayacak şekilde, farklılaşmadığı belirlenmiştir. İki araştırmanın sonuçları arasındaki farklılığın, araştırmaların farklı illerde yapılmış olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

b. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algıları Ne Düzeydedir?

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öğretmenlere, araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan (Çabuk, 2014) "Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeyleri" ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğretmenlerden elde edilen puanlara doğrultusunda hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Ölçek Alt Boyutları	Madde Sayısı	N	En Düşük	En Yüksek	$\overline{X}$	SS
Öğretim Yeterliği Algı Düzeyi	7	267	18	28	26,73	2,25
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi	6	267	15	24	22,65	2,22
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi	9	267	22	36	34,37	2,73
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi	3	267	7	12	11,54	0,98
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi	5	267	10	20	18,69	1,89
Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeyleri (Toplam)	30	267	72	120	113,99	8,48

Tablo 4'de yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretim yeterliği, yönetim yeterliği, iletişim yeterliği, mesleki gelişim yeterliği, bakıma ve koruma yeterliği ve genel olarak mesleki yeterliklerine yönelik algılarının yüksek düzeylerde olduğu saptanmıştır.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Cheung (2008)'un Hong Kong'da öğretmenlik yapan 725 sınıf öğretmeni ve Shanghai'da öğretmenlik yapan 575 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği araştırmasında, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gösteren sonuçlar elde edilmiş, Cheung (2008)'un araştırmasındaki öğretmenlerin de yüksek düzeylerde mesleki yeterlik algılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Shanghai'da görev yapan öğretmenlerin, Hong Kong'da görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeylerde mesleki yeterliklerine yönelik algılara sahip oldukları belirlenirken, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik algılarının, üç tür kaynağının olduğu saptanmıştır. Araştırmada, bu kaynakların öğrencilerin ve velilerin öğretmenlere olan saygısı ve güveni, üniversiteden aldıkları öğrenim ve günlük öğretmenlik uygulamaları yoluyla edindikleri deneyimler olduğu ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin, cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre t Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Öğretim Yeterliği Algı Düzeyi	**Kadın**	228	26,75	2,25	0,202	0,840
	Erkek	39	26,67	2,33		
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi	**Kadın**	228	22,75	2,14	1,762	0,079
	Erkek	39	22,08	2,55		
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi	**Kadın**	228	34,43	2,66	0,863	0,389
	Erkek	39	34,03	3,14		
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi	**Kadın**	228	11,54	0,98	0,156	0,876
	Erkek	39	11,51	1,02		
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi	**Kadın**	228	18,68	1,87	0,273	0,785
	Erkek	39	18,77	1,99		
Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeyleri (Toplam)	**Kadın**	228	114,15	8,27	0,747	0,456
	Erkek	39	113,05	9,66		

Tablo 5'de yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin, ölçeğin alt boyutları (öğretim, yönetim, iletişim, meslek, gelişim ve bakım - koruma yeterliği algı düzeyleri) ve ölçeğin tamamı (mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri) bazında, cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$). Buna göre, hem kadın hem de erkek sınıf öğretmenlerinin, mesleki yeterliklerine yönelik algılarının benzer ve yüksek düzeylerde olduğu tespit edilmiştir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. S. Bayraktar (2011)'ın 282 sınıf öğretmeni adayının fen öğretimine yönelik mesleki yeterlik algılarını incelediği araştırmasında, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer sonuçlar elde edilmiş, kadın ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yeterliklerine yönelik algılarının benzer düzeylerde olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin, kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, tek yönlü varyans analizi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretim Yeterliği Algı Düzeyi	**Gruplar arası**	1,934	3	0,645	0,126	0,945
	Gruplar içi	1350,185	263	5,134		
	Toplam	1352,120	266			
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi	**Gruplar arası**	11,192	3	3,731	0,760	0,518
	Gruplar içi	1291,415	263	4,910		
	Toplam	1302,607	266			
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi	**Gruplar arası**	4,229	3	1,410	0,187	0,905
	Gruplar içi	1978,318	263	7,522		
	Toplam	1982,547	266			
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi	**Gruplar arası**	3,162	3	1,054	1,095	0,352
	Gruplar içi	253,250	263	0,963		
	Toplam	256,412	266			
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi	**Gruplar arası**	6,859	3	2,286	0,640	0,590
	Gruplar içi	939,958	263	3,574		
	Toplam	946,816	266			
Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeyleri (Toplam)	**Gruplar arası**	38,024	3	12,675	0,175	0,913
	Gruplar içi	19070,942	263	72,513		
	Toplam	19108,966	266			

Tablo 6'da yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ölçeğin tüm alt boyutlarına (öğretim, yönetim, iletişim, meslek, gelişim, bakım ve koruma yeterliği algı düzeyleri) ve ölçeğin tamamına yönelik algı düzeylerinin, kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$). Başka bir anlatımla, kıdemi 5 yıldan az, 5 - 10 yıl, 11 - 20 yıl ve 20 yıl üstü olan sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algıları yüksek ve benzer düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da incelenmiştir. Heller, Rice, Boothe, Sidell, Vaughn, Keyes ve Nagle (2012)'ın araştırmasında, bu araştırmanın sonuçlarından farklı bir sonuç elde edildiği belirlenmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde bir eyalet bazında gerçekleştirilen araştırmada, anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin, çocukların duygusal olarak desteklenmesi ve sınıf yönetimi konularında aldıkları altı aylık hizmet içi eğitim seminerinin etkililiği araştırılmıştır. Araştırmaya, 158 eğitim kurumunda görevli 445 öğretmen katılmıştır. Alınan hizmet içi eğitim sonunda anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin duygusal destek ve sınıf yönetimi konularında çocuklarla olan etkileşimlerinin kalitesinde gelişmeler kaydedildiği belirlenmiştir. İki araştırmanın sonuçları arasındaki farklılığın nedeni; Heller, Rice, Boothe, Sidell, Vaughn, Keyes ve Nagle (2012)'ın araştırmasındaki öğretmenlerin hizmet içi eğitim almış olmaları olabileceği düşünülmektedir.

Pianta, La Paro ve Hamre (2008)'in geliştirdiği sınıf değerlendirme ölçeği kullanılarak yapılan araştırmada ise, daha deneyimli ve daha yüksek öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. İki araştırmanın sonuçları arasındaki farklılığın nedeni; Pianta, La Paro ve Hamre (2008)'ın araştırmasının başka bir ülkede yapılmış olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin, mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeylerine göre (birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf) farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, tek yönlü varyans analizi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öğretim Yeterliği Algı Düzeyi	**Gruplar arası**	13,016	3	4,339	0,852	0,467
	Gruplar içi	1339,104	263	5,092		
	Toplam	1352,120	266			
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi	**Gruplar arası**	30,391	3	10,130	2,094	0,101
	Gruplar içi	1272,216	263	4,837		
	Toplam	1302,607	266			
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi	**Gruplar arası**	12,165	3	4,055	0,541	0,654
	Gruplar içi	1970,382	263	7,492		
	Toplam	1982,547	266			
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi	**Gruplar arası**	3,830	3	1,277	1,329	0,265
	Gruplar içi	252,582	263	0,960		
	Toplam	256,412	266			
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi	**Gruplar arası**	19,851	3	6,617	1,877	0,134
	Gruplar içi	926,966	263	3,525		
	Toplam	946,816	266			
Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeyleri (Toplam)	**Gruplar arası**	325,895	3	108,632	1,521	0,209
	Gruplar içi	18783,071	263	71,419		
	Toplam	19108,966	266			

Tablo 7'de yer alan bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin ölçeğin tüm alt boyutları (öğretim, yönetim, iletişim, meslek, gelişim, bakım ve koruma yeterliği algısı) ve ölçeğin tamamına yönelik algı düzeylerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$). Buna göre,

araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri, öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeyleri ne olursa olsun, benzer ve yüksek düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

c. Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeyleri Farklılık Göstermekte midir?

Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, ilişkisiz ölçümlerde t testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeylerinin İlişkisiz Ölçümlerde t Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Öğretim Yeterliği Algı Düzeyi	**Anasınıfı Öğretmeni**	139	24,91	2,97	6,899	0,000**
	Sınıf Öğretmeni	267	26,73	2,25		
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi	**Anasınıfı Öğretmeni**	139	21,42	2,40	5,146	0,000**
	Sınıf Öğretmeni	267	22,65	2,21		
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi	**Anasınıfı Öğretmeni**	139	32,72	3,38	5,330	0,000**
	Sınıf Öğretmeni	267	34,37	2,73		
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi	**Anasınıfı Öğretmeni**	139	10,81	1,31	6,264	0,000**
	Sınıf Öğretmeni	267	11,54	0,98		
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi	**Anasınıfı Öğretmeni**	139	17,73	2,06	4,712	0,000**
	Sınıf Öğretmeni	267	18,69	1,89		
Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeyleri (Toplam)	**Anasınıfı Öğretmeni**	139	107,60	10,63	6,586	0,000**
	Sınıf Öğretmeni	267	113,99	8,48		

**p<0.01

Tablo 8'de yer alan bulgular incelendiğinde, anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin öğretim yeterliği, yönetim yeterliği, iletişim yeterliği, mesleki gelişim yeterliği, bakım ve koruma yeterliği ile genel olarak mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). Anasınıfı ile sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerine ilişkin puanları arasında hesaplanan 6,39 puanlık fark, sınıf öğretmenleri lehine anlamlıdır. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin anasınıfı öğretmenlerine göre mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulguları, sınıf öğretmenlerinin, anasınıfı öğretmenlerine göre kendilerini daha çok "öğretmen" olarak gördükleri şeklinde değerlendirilmektedir. Bunun nedeninin, toplumda, iki öğretmen grubu arasında statü farkı olduğu şeklinde bir inanış olmasından kaynaklanabileceği ve buna paralel olarak, sınıf öğretmenlerinin kendilerini "daha çok öğretmen" olarak gördükleri, anasınıfı öğretmenlerinin ise kendilerini "daha çok bakıcı" olarak gördükleri düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları ışığında, öğretmenlerin, özellikle anasınıfı öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarını daha yüksek düzeylere çıkarabilmek amacıyla, öğretmen eğitimi veren lisans programlarında yeterlikler konusunda daha kapsamlı dersler hazırlanması önerilebilir. Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının yetiştirdikleri öğretmen adaylarının mesleki olarak donanımlı yetişmelerinin yanı sıra, kendilerini mesleki olarak yeterli hissedebilecekleri uygulamalar yapmalarına olanak tanımaları önerilebilir.

Öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan yeterli hissedebilmeleri için ilgili konularda Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin işbirliği ile hizmet içi eğitim programları oluşturularak, öğretmenlerin geniş katılımlarının sağlanması önerilebilir. İleride yapılacak bilimsel araştırmalarda, özellikle Türkiye'de görev yapan öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının tüm boyutlarına yönelik benzer araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *2*(3), 86-93.

Alisinanoğlu, F., Kesicioğlu, O. S., Ünal, E. (2010). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi.* İkinci Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe, Ankara.

Anılan, H. ve Kılıç, Z. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi dersine ve Türkçe öğretimi konusundaki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13,* 1-48.

Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü.* Ankara: Tekağaç Yayınevi.

Bandura, A. (1977). Self - efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191.

Bandura, A. (1993). Perceived self - efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, *28*(2), 117-148.

Bandura, A. (1994). *Self - efficacy*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.

Bayraktar, A. (2013). Nature of interactions during teacher - student writing conferences, revisiting the potential effects of self - efficacy beliefs. *Eurasian Journal of Educational Reseacher, 50,* 63-86.

Bayraktar, S. (2011). Turkish preservice primary school teachers' science teaching efficacy beliefs and attitudes toward science: The effect of a primary teacher education program. *School Science and Mathematics*, *111*(3), 83-92.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self - efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490.

Cross, D. I. (2009). Alignment, cohesion, and change: Examining mathematics teachers' belief structures and their influence on instructional practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *12*(5), 325-346.

Çabuk, B. (2014). Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı ve Bilgi Düzeyleriyle Mesleki Yeterliklerine yönelik Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans prog-

ramlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 36-47.

Fives, H., Buehl, M. M. ve Bendixen, L. D. (2010). Teachers' articulation of beliefs about teaching knowledge: Conceptualizing a belief framework. In L. D. Bendixen ve F. C. Feucht (Ed.) *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Gorrell J. ve Capron, E. (1990). Cognitive modeling and self - efficacy: Effects on preservice teachers' learning of teaching strategies. *Journal of Teacher Education, 41*(5), 15-22.

Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz - yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish, 8*(7), 201-221.

Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self - concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, *4*, 63-69.

Heller, S. S., Rice, J., Boothe, A., Sidell, M., Vaughn, K., Keyes, A. ve Nagle, G. (2012). Social - Emotional Development, School Readiness, Teacher - Child Interactions, and Classroom Environment. *Early Education and Development*, *23*(6), 919-944.

Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2012). Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir İnceleme (Okul Öncesi Öğretmenliği Örneği). S*osyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *15*(1). 169-183.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan resmi ilkokulların anasınıflarında görev yapmakta olan öğretmenlerin listesi http://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.asp?ilkodu=6&ilcekodu=6 adresinden 10 Ocak 2013 tarihinde alınmıştır.

Ng, W., Nicholas, H. ve Williams, A. (2010). School experience influences on pre - service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, *26*(2), 278-289.

Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54*, 277-306.

Özerkan, E. (2007). Öğretmenlerin öz - yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Pianta, R. C., Karen, M., Paro, L. ve Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system*. Paul H. Brookes Publishing Company. [Aktaran, Heller, S. S., Rice, J., Boothe, A., Sidell, M., Vaughn, K., Keyes, A. ve Nagle, G. (2012). Social - Emotional Development, School Readiness, Teacher - Child Interactions, and Classroom Environment. *Early Education and Development*, *23*(6), 919-944.]

Rimm-Kaufman, S. E. ve Sawyer, B. E. (2004). Primary - grade teachers' self - efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the ''responsive classroom'' approach. *The Elementary School Journal*, *104*(4), 321-341.

Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M. D., Sawyer, B. E., Pianta, R. C. ve LaParo, K. M. (2006). The Teacher Belief Q - Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, *44*(2), 141-165.

Schunk, D. H. (1991). Self - efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, *26*(3-4), 207-231.

Wang, H. L. (2005). *Early childhood educators' perceptions of professional competence in preschool settings.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Pennsilvania Eyalet Üniversitesi, ABD.

Zimmerman, B. J. (1990). Self - regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, *25*(1), 3-17.

Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self - regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self - efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 51.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN EMPATİK EĞİLİM VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

AT PRESCHOOL EDUCATION TO COMPARE TEACHER EMPATHY TENDENCY AND COMINICATION ABILITY

Master Tuğba ERDOĞAN

Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi Eğitimi A.B.D. Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Bilim Dalı

e-posta: erdogan.tugba@hotmail.com

Danışman Yrd. Doç. Dr. Alpaslan GÖRÜCÜ

Selçuk Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi Ve Spor Eğitimi A.B.D. Beden Eğitimi Ve Spor Bölümü

e-posta: alpgorucu@selcuk.edu.tr

ÖZET

Araştırma empati eğilimi ve öğretmen öğrenci iletişim becerilerini okul öncesi öğretmenlerinde kullanımını karşılaştırma amaçlıdır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli yaklaşımı kullanılarak 5'li Likert Tipi ölçekle veriler analiz edildi. Araştırma evreni okul öncesi öğretmenleri örneklem Konya il merkezi Okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırma hazırlanan bilgi formu ve anketleri dolduran 145 öğretmen sayısı ile Kasım/Aralık 2015 tarihlerinde sınırlı oldu. Genel katılım bilgileri, Empati Becerileri Ölçeği ve Öğretmen Öğrenci İletişimi Ölçeği veri toplanma araçlarını analiz için SPSS 15.0 programı kullanıldı. Analiz sonucunda tatmin edici bulgular elde edilmiş bir çalışmadır (EEÖ C.Alpha=0.72, ÖÖİÖ C.Alpha=0.93 N=145). Empati eğilimli Okul öncesi öğretmenlerinin çocukla etkili iletişim becerisi gelişmiştir.

Anahtar kelimeler: *İletişim, İletişim süreci, Empati, Okul Öncesi Eğitim*

İletişim bir etki oluşturmak ya da bir davranış nedeni olmak için bilgi, fikir, duyguların aktarılmasıyla insanları birbirlerine bağlayan, grup içinde dengeli ve uyumlu anlaşmalarını sağlayan etkileşimdir. Cüceloğlu (2012), iki birim arasında birbiriyle ilişkili mesaj alış-verişini iletişim olarak ifade etmektedir. Okul öncesi eğitim öğretmeni duygu paylaşımının yer aldığı ortamda, çocuğun olumlu ve dürüst bir tavır geliştirmesini sağlamak için çocuğa modeldir. Üst öğrenim için gerekli zihinsel olgunluk düzeyine ulaştırarak çocuğun okul yaşamı için gerekli sosyal becerileri kazanmasında öğretmenin empati becerisi ve iletişim süreci önemlidir. Empati bireyin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak duruma onun bakış açısıyla bakıp onun duygularını ve düşüncelerini hissederek anlamasıdır. Dökmen (2005)'e göre, empati genel olarak bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak algılamasıdır. Literatür incelendiğinde ana sınıfında empatik, dengeli, samimi, açık iletişim süreci istenmektedir.

Kişiler arası iletişim iki kişi arasında kurulan etkileşim sonucunda anlam yaratılması ve anlamın paylaşılması süreci olarak ifade edilmektedir (Gürüz, Eğinli, 2011). Kişiler arası iletişimde unsurlar: En az iki insan varlığı, tek yönlü değil karşılıklı olması, süreç içinde; bilginin, duygunun, düşüncenin, yaşantının paylaşımı, hem psikolojik hem de sosyal/kültürel bir olgu dâhilinde süreç olduğu yargısına ulaşılmıştır (Kaya, 2010). Bazı araştırmacılar iletilen mesajdaki duygusal etkinin yaratılmasında sözlü iletişimin %7, sözsüz iletişimin % 93 etkili olduğunu belirtmektedirler. Cooper , beden, ses ve sözcüklerin iletişimi ne kadar etkilediğini belirtmek için yaptığı araştırma sonucunda; bedenin %60, sesin %30, sözcüklerin %10 oranında etkili olduğu sonucuna varmıştır (Güçlü, 2009). Çocukta dil gelişimi dönemleri agulama süreci (0-12 ay), tek sözcük evresi(12-18 ay), telgrafik konuşma (18-24 ay), ilk grammer süreci(24-60 ay)'nin ardından, ifade edici dil kullanmaya başlamasıyla kendini anlatabilme yeteneği kazanarak çocuğun dil kurallarına uygun konuşabilmesidir (Tümkaya, 2008).

Literatürde belirtilmekte okul öncesi eğitimde çocuğun davranışlarına rol model öğretmenidir. Sınıfta lider olan öğretmenin etkili eğitici nitelikleri eğitimin niteliğini arttırmakta böylece çocuğun bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimini büyük ölçüde tamamladığı, kişiliğinin şekillendiği dönemde çocuğun gelişimini olumlu desteklemektedir. Empatik davranımlı öğretmen niteliği eğitim hayatına hazırlanan 4, 5 ve 6 yaş çocukları için öğretmeniyle iletişim sürecinde olumlu, sorun çözücü, anlaşılır eğitim ortamı oluşturmakla eğitimin kalitesini arttırıcı etki sağlanmaktadır. Araştırmada cevaplanmak istenen problem, empati eğilimi ve iletişim becerisinin öğretmen cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, hizmet yılı, çalıştığı kurum tipi ve öğrenci sayısı faktörleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? Empati eğilimi öğretmen iletişim becerisini etkilemekte midir?

Okul öncesi dönem, mecburi eğitim çağına kadar olan çocukların zihin, beden, duygu ve sosyal gelişimlerini sistemli bir ortam içinde daha iyi sağlayan, onlara iyi alışkanlıklar ve davranışlar kazandıran, yeteneklerinin gelişmesine yardım eden, ilkokula hazırlayan ve ilköğretim bütünlüğü içinde yer alan eğitim devresidir (Ural, 1986). Okul Öncesi Eğitim Kurumu tanım olarak, Okul öncesi eğitim çağı çocuklarına eğitim veren anaokulu, ana sınıfı ile uygulama sınıfını ifade eder (2014, MEB Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği). Çocuğun karşılıklı sağlıklı ilişkiler kurulmasını kültürel değerlere sahip çıkılmasını ve günlük hayatımızdaki temel alışkanlıkların kazandırılmasıyla sosyalleşmesini sağlamak, duygu alışverişi oluşturmak, iletişim dilinin zenginleştirmesini sağlamak onları bir üst öğrenim için gerekli zihinsel olgunluk düzeyine ulaştırarak okul yaşamında sosyal beceriler kazanmasında öğretmenin empati becerisi ve iletişim sürecinin ortama ve duruma uygunluğunun önemi vurgulanmaktadır.

Etkili iletişimin amacı, iletmek istediğimizi karşımızdaki bireylere amaçladığımız biçimde iletebilmek, isteneni elde etmek ve beklenen tepkiyi uyandırmak olarak belirtilmiştir. İletişimin temel amacı, başkalarını etkilemek ve aynı zamanda onlardan etkilenmektir. "Var olmak, haberleşmek, paylaşmak, etkilemek ve yönlendirmek; eğlenmek ve mutlu olmak" amaçlarına ulaşmak için iletişim kurarız (Fidan, 2009). İletişimin bireysel amacı, insanın kendisini anlayabilmesi yeni bilgi ve beceriler kazanabilmesidir

İletişimin toplumsal amacı, toplumu oluşturan bireylerin bazı ortak yaşantıları, paylaşmaları, kültürel özelliklerin kuşaktan kuşağa aktarılması ve toplumsal rollerin öğretilmesidir. (Çağdaş,2012). İletişimin toplumsal işlevi toplum içinde yaşayan bireylerin tümünün sosyalleşmesini sağlamaktır (Fidan, 2009). Ortak olarak iletişimin bireysel ve grup olarak amacı, ilişkiyi daha iyi seviyede tutmaktır. Eğitim temelde bir iletişim etkililiğidir ve bu etkinlik süresince iletişimin toplumsal amacı ve bireysel amacı gerçekleşebilir. Öğrenme olgusu, iletişim sonucunda alıcının davranışında bir değişikle oluşabilen eğitim süreci içinde iletişim ürünüdür. İletişim etkinliği olan eğitimin sağlıklı bir biçimde yapılabilmesi özellikle öğretmenlerle öğrenciler diğer boyutta yöneticiler ve diğer çalışanlar arasındaki iletişimi gerektirir (Güçlü, 2009, Çağdaş, 2012).

Empati birlikte hissetmek anlamına gelir, sezgiyle başkalarının duygularını sözcüklerin arkasındakileri anlamayı öğrenmekle başlar ve dürtüleri kontrol etmek ve bireysel sorumluluk almakla ilgili duygu durumudur (Cooper, Sawaf, 2003).

Meslek yaşamı boyunca "empati"yi çeşitli şekillerde tanımlamış olan Rogers (1956-…)'ın 70'li yıllarda ulaştığı empati anlayışı, bugün çoğunluğun üzerinde uzlaştığı bir tanıma dönüşmüştür. Tanımı, genel olarak: Bir kişinin kendisini karşıdaki kişinin yerine koyarak, olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine "empati" denir. Bu duruma "İçsel bakış açısı" denilmektedir. Karşımızdaki kişinin rolüne girerek empati kurduğumuzda, o kişinin rolünde kısa süre kalmalı daha sonra bu rolden çıkarak kendi yerimize geçebilmeliyiz. Empatide birçok araştırmacının uzlaştığı ortak görüş empatinin "bilişsel yönü" ve "duyuşsal yönü" bileşenlerinden oluştuğudur. Bilişsel yönü karşımızdaki kişinin düşüncelerin, duyuşsal yönü duygularını anlamadır. Wight (1971)'ın duyuşsal sınıflamasında duyuşsal yön kişiler arası ilişkiler ve becerilerle ilgilidir (empati, sosyal beceriler, atılganlık, insan ilişkileri, kendini açma). İnsanın duyuşsal tarafı duygular, duygulanımlar, beklentiler, tutumlar, tercihler, takdir duyguları, ahlak, etik, … olarak belirtilmiştir. Bu nedenlerle empatiye "Eşduyum" denmek-

tedir. Zihinde kurulan empati ile iletilen empati arasında farklar çocuklarda daha fazladır (Bacanlı, 1999, Dökmen, 2005, Kuzgun, 2009).

İlgi duymak ve empati, öncelikle sezginin fırsatlarıyla gerçekleşir empatik yaklaşım şefkatin kaynağını oluşturur. Empati ve şefkat, duygu ve deneyimin, kelimelerin altındaki duruşun ve vücut dilinin arkasındaki ortak dilin aracılığıyla bir kalpten bir kalbe geçerek bizi birbirimize bağlar. Empati ve şefkat duyguları aracılığıyla, kendi öğrenmemize ve büyümemize yardım ederiz ve başkalarının yargılanma eleştirilme terk edilme korkusu duymadan, gerçek yaşamlarını bahsedecek kadar güvende hissetmelerine olanak sağlarız (Cooper, Sawaf, 2003).

Empatik tepkiler beden dili ve sözel mesajlardır ve eğitimle geliştirilebilen bir yetenektir. En etkilisi ikisinin birden kullanılmasıdır (Akt. Kuzgun, 2009; Dökmen, 1994). Çağdaş, 2011). Empatinin kişiler arası iletişimdeki yeri ihtiyaçlara dayanır. İnsan yaşamını sürdürmek ister bunun için öncelikle "bilgi edinmek" ve "yalnız kalmamak" ihtiyacını gidermeye çalışır. Bu istekler kişiler arası iletişimin niteliğini belirler. Üç tür iletişim vardır: Çatışmalı iletişim, çatışmasız iletişim, empatik iletişim. Çatışmalı iletişim kurmaya çalışan taraflar hem yeterli bilgi edinmezler, hem de yalnız kalırlar. Çatışmasız iletişimde taraflar birbirlerine yeterli bilgi aktarabilirler, ancak yine de yalnızdırlar. Empatik iletişim: Empatik iletişimde hem yeterli bilgi aktarımı olur, hem de taraflar yalnız kalmazlar. İlk empatik iletişim, gerekirse daha sonra çatışmasız iletişim tercih edilmelidir (Dökmen, 1998, 2005).

Empatik iletimde özetle; iletişim süreçleri içinde onay/kabul tepkileri, etkin dinleme, anlayış, saygı, dürüstlük ve duygu paylaşımlı geri iletim temel unsurlardır. Gardner (1993)'ın çoklu zekâ kuramında iletişim ve empati kurma alanları dil zekâsı, kişilerarası zekâ, içsel zekâ alanlarıdır. Başkaları arasındaki farklılıklar (mizaç, huy, motivasyon, niyetlilik) fark edilebilir, birey kendi iç dünyasını anlayıp tanıyıp kendisiyle iş birliği içinde olur, dil kullanımıyla sözel mesajlara dönüşür. Bireyin benlik bütünlüğü insanın bu özelliklerini temsil eden semboldür ve bireyde inşa yapısıdır. Armstrong (1985)'un zekâ uygulamalarında dil zekâsı, içsel zekâ, kişiler arası zekânın gelişim sürecinde önemli oldukları zamanlar: Dil; erken çocukluk döneminde "patlamalar" şeklinde kendini belli eder ve yaşlılığa kadar güçlüğünü sürdürür. Kişilerarası, bağlanma ve bağlar oluşturma son derece önemlidir. İçsel, yaşamın ilk üç yılı "ben" ve "diğerleri" arasındaki sınırları oluşturmada son derece önemlidir (Akboy, 2005).

Araştırmalarda okul öncesi eğitimi, öğretmen gruplarının aldıkları empati eğitimiyle çocuklarda gelişim, yaratıcılık, problem çözme, duruma uyma, arkadaşlık ilişkilerinde duygularını ifade etme, birey bilinci diğer çocuklara oranla önde ve erken gelişmektedir. Bu durum çocuğun gelecekteki okul başarısını eğitim sürecinde olumlu etkilemektedir. Öncelikle çocukta öz güven gelişimini desteklemektedir. Etkili iletişim ve empati eğitimi almış eğitmenlerin bireyi tanıma, etkili iletişim becerisi kullanma yetenekleri daha fazladır ve eğitim-öğretim sürecinde çocuk merkezli aktivitelerde etkindirler.

Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmeninin Özellikleri

Öğretmenin öğretim yılı başında sergilediği tutum önemlidir. Bu tutum olumsuz davranışları pekiştirebildiği gibi daha iyi ve doyum sağlayıcı bir okul hayatı için yeni umutlar yaratabilir (Yavuzer, 2012). Gün başlangıcında selamlama ve gün bitiminde geri dönüt verme çocuğun öz değerlendirme yapmasını sağlamaktadır. Okul öncesi dönemde eğitim serbest zaman etkinlikleri ile başlar çocukların gelişim alanlarına uygun müfredat programı çerçevesinde bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal ve dil gelişim alanlarını destekleyici aktivitelerle bir günlük eğitim süreci devam eder. Selamlaşma ve vedalaşmalar başlangıç ve bitim bildirdiği için önemlidir.

İletişimle ilgili literatür çalışmaları incelendiğinde öğretmenlerin bilgili, neşeli, mutlu, ilgili, güvenilir, insancıl sevgi besleyen, saygıya sahip, saygı gösteren, bireysel farklılıkları dikkate alan, hoş görülü, anlayışlı, olgun, iyi ders anlatan, yansız davranan, lider vb. birçok özelliğe sahip olması gereklidir(Ergin ve Birol, 2000). Perspektif bir bakış açısı olmadan liderlik olamayacağı tabiî ki bunların sizin perspektifiniz ve sizin bakış açınız olması gerekir. Başkalarının bakış açısı ödünç alınamaz, bakış açısı otantik olmalı ve eğer öyleyse mutlaka orijinal olacaktır; çünkü siz de orijinalsinizdir (Bennis, 2001).

Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Genel Özellikleri

Yaş ve dil gelişimi incelendiğinde; 3 yaş çocuğu sayı sayma, şarkı söyleme, şiir öğrenme ve çevresindeki dünya hakkında sorular sorma gibi konularda dil ve bilişsel yetenekleri ilerlemektedir. Çocuğun bildiği ve anladığı kelime sayısı, ifade edebildiklerinden daha fazladır. 4 yaş çocuğu toplumsal gelişim yönünden büyük aşama kaydeder ve diğer çocuklarla birlikte olmaktan daha fazla zevk almaya başlar. Sorgu çağı 4 yaşta en üst düzeydedir. Dil aracılığıyla duygu ve düşüncelerini ifade etmede güçlük çekse de, genellikle başarılıdır. 5 yaş çocuğu duygularını kontrol etmeyi başarır, kendi kendini eleştirir ve kendine güvenir, söylenenleri anlar. 6 yaş çocuğu beş-altı kelimelik cümleler kurar, cümlelerinde dün ve yarını anlamlı olarak kullanır. Duygu ve düşüncelerini anlamlı ifade eder (Aral, Kandır, Can Yaşar, 2002). Okul öncesi dönem çocuğu kendine ait işleri başarma konusunda yol almıştır; yeterliliklerinin ve günlük yaşam becerilerinin gelişimiyle meşguldür. Arkadaş ilişkileri ve sosyal beceriler giderek artan düzeyde önem kazanmıştır. Fakat hâlâ dikkat merkezi ailesidir. Özellikle ana-babasıdır. Çocukta benmerkezci düşünce egemendir. Çocuğun kurallara ilişkin bilgileri, onun dürtü ve eylemleri üzerindeki daha hızlı bir şekilde gelişmiştir. O, kurduğu hayalleri, canlandırdığı öyküleri gerçek olarak algılar. Bu evredeki olumlu ebeveyn yaklaşımları, çocukların hatalardan korkması yerine onlarda öğrenmesine ve sorumlu davranış geliştirmesine yardım eder. Arkadaşları ile ilişkiler önem taşımaya başlar. Dikkatini kendi kendine yetebilmeye ve günlük yaşam becerilerini geliştirmeye odaklamıştır. Ancak belleği zayıftır. Çocukta, 6-7 yaşlarına kadar somut düşünce egemendir. Çocuğun düşünceleri haz ilkesine bağlıdır. Engellenmeye dayanma gücü yetersizdir (Yavuzer, 2003). Jan Piaget, bilişsel gelişim kuramında bu dönemi işlem öncesi dönemde "benmerkezci" çocuğun dili kullanmayı ve nesneleri imgeler, sözcüklerle betimlemeyi öğreneceği yıllar olarak belirtmiştir. Suçlayıcı tepki çocukta korkuya ve kaygıya neden olurken, pozitif yaklaşım tanımlama, merak, mutluluğa neden olur. Etkin dinlemenin başka bir yararlı uygulaması da öğretmen-öğrenci ilişkisine yardım etmesidir. Öğrencinin aktif olduğu durumlarda daha çok öğrenildiğini biliyoruz. Ancak öğrenmenin büyük bir bölümünde öğretmen etkin anlatır, açıklar, tanıtır; öğrenci edilgindir. Öğrencilerin öğrenme işlemine etkin olarak katılmalarını sağlamak, etkili öğretmenliğin bir göstergesidir (Gordon, 1999). Ana sınıfında öğrencinin rol modeli ana sınıfı öğretmeni olduğundan gelecekte duyarlı etkileşim oluşturmak için okul öncesi öğretmeni çocuğa onun yaş ve gelişim özelliklerine dikkat ederek davranmalıdır.

Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen–Çocuk (Öğrenci) İletişimi

Wittgenstein konuşma öncesi gelişim evresinde bulunan çocukların bazı davranışları taklit yoluyla veya davranışçı bir stille öğrenebildiğini savunur. Dewey, bireylerin sosyal ortamda yetişmiş ve yetişmeye devam edecek olduğunu belirtmektedir. Kabul edilen anlam ve değer ortamında birey yaşadığı ve hareket ettiği için tepkileri zekice gelişir ve anlam kazanır. Sosyal ilişkiler aracılığıyla ve inançlar içeren etkinliklere katıldıkça aşamalı olarak kendi zihnini kazanır. Okul topluluktur; öğrenciler kendi sıralarında birbirlerinden ayrı tutulduğunda iletişimin gelişimi engellenir. Öğretmenin görevi, düşünmeyi uyaran şartları oluşturmak ve sempatik bir tutum takınmaktır. Sosyal ortamlarda ve eğitim-öğretim sürecinde yeni bir fikri öğrenmenin en iyi yolu başkaları ile normal iletişim içinde olma belirtilmektedir. Lev Vygotsky (1935), okul çağı çocuklarının düşünme gelişimine ilişkin deneysel incelemelerde; tümdengelimsel çıkarım ve anlama, dünya hakkındaki fikirlerin evrimleşmesi, fiziksel nedenselliğin yorumlanması, düşüncenin mantıksal biçimlerinin ve soyut varlığın tam olarak öğrenilmesi gibi süreçlerin okul öğrenmesinin hiçbir etkisi olmaksızın geçekleştiğini varsaymaktadır. Çocuğun bir çözüme ulaşıncaya kadar aldığı yardımın miktarı, potansiyel bölgesinin genişliğinin yardımla ulaşabileceği beceri düzeyinin göstergesi olarak kabul edilir. Ayrıca bu yolla çocuğun yetişkin yardımından yararlanabilme yeteneğine ilişkin bilgiler de elde edilmiş olur. Dil, yüksek öğrenme biçimleri, problem çözme ve yeni yeteneklerin kazanımını olanaklı kılan en üst düzey psikolojik araçtır. Dewey ve Vygotsky dilin öncelikle bir iletişim aracı olduğunu kabul eder. Dille kaydedilen kavram ve ilişkiler sosyal bir ortamda aktarılır ve kazanılır. Bandura, pek çok insan davranışının modelleme yoluyla öğrenildiğini savunur. Çocuğun başka insanları da içeren gündelik yaşantısında en çok bu türden öğrenme gerçekleşir (Philips, Soltis, 2005).

İçsel bakış açısıyla karşımızdaki kişinin rolüne girerek empati kurduğumuzda onun tepkisini vurgular ve anlaşıldığını belirtiriz. Bu nedenle empati eğitimini almış öğretmenler normal iletişim kurmada daha başarılı olacaklardır. (Bacanlı, 1999; Dökmen, 2005; Kuzgun, 2009, Philips, Soltis, 2005) Eğitimde iletişim sürecinin işleyişinde kaynak öğretmen, alıcı öğrencilerdir. Mesaj ders kitabı, program içeriği ya da öğretmenin yaptığı konuşmalardır. Kanal ise öğretim süreçleri ve süreçte kullanılan öğretim araç ve gereçleridir. Öğrenci tepkileri ise dönütü yansıtmaktadır (Güçlü, 2009). Her öğretmenin, öğrencilerin yaptıkları ve söyledikleri şeyler hakkında düşünceleri vardır; bunlar çok kabul edilebilenlerden (pozitif) kesinlikle kabul edilemezlere (negatif) kadar derecelendirilirler (Gordon, 2013). Eğitim sürecinde iletişim, "Davranış değişikliği meydana getirmek üzere düşünce, bilgi, duygu ve tutum becerilerinin, paylaşılması sürecidir." (Ergin, Birol, 2000). Nitelikli bir eğitim bilginin alıcı konumundaki bireylere öğreticiyi merkeze alan geleneksel anlayışla sunulması yerine, öğreneni eğitiminin merkezine yerleştirerek bilginin öğrenen tarafından aktif katılımla edindiren anlayıştır (Görücü, 2008).

Pasif dinleme (sessizlik) öğrenciyi cesaretlendirir. Onay tepkileri daha dikkat verdiğini belirtmede daha etkilidir. Kapı aralayıcılar dinlemek istediğini belirtir. Aktif dinleme saygı ve anlaşıldığını belirtir kabul edildiğini hissettirir. İletişimin ilerlemesini, duyguların yatışmasını ve duygularda boşalmayı sağlar. Öğrencilerin duygularının doğal ve insani olduğunu kabul etmelerine yardımcı olur, onlara duygularının dost olduğunu öğretir (Gordon, 2013). Etkili lider sınıf içinde kendi güçlerini ve otoritelerini uygun şekilde geliştirir ve bu otoritelerini sınıftaki amaçların gerçekleştirilmesi için kullanır. Liderlerin ikinci özellikleri ise uzmanlıkları, deneyimleri ve sahip oldukları karizmalarıdır. Lider öğretmenlerden, aşağıdaki sözel olmayan uyum becerilerine sahip olmaları beklenir. Bunlar: Dinamik ve amaçlı bir görünüme sahip olma, düzenli ve doğrudan göz teması kurma, değişken bir ses tonu kullanma, duruş pozisyonunu değiştirme ve uygun hale getirme, giyim kuşam ve estetik konusunda duyarlı olma, sessizliği anlayabilme, gerektiğinde dokunma, … (Yazıcı, 2010).

Öğretmen empatik eğilimini ölçme ile öğretmenin karşısındaki bireyi duygusal anlayış yeteneği dolaylı belirlenebilmektedir. Öğretmen-çocuk (öğrenci) iletişiminde empati, dinleme, kabul ve dürüstlük, anlayış, saygı eğitici nitelikleri okulun çocuk gereksinimlerini yerine getirmesinde ve öncelikle okul öncesi dönemde güvenli bağlantılar içinde çocuk yetiştirmede bireyde bulunması gereken eğitici niteliklerdir.

Çalışmanın Amacı Ve Önemi

Araştırmanın genel amacını, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilim ve iletişim becerilerinin karşılaştırılması oluşturmaktadır. "Empati Eğilimi Ölçeği" (Dökmen, 1988), "Öğretmen-Öğrenci İletişim Becerileri Ölçeği"(Bedur, 2007) kullanılarak çalışma yapılmıştır. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empati eğilimi ve öğretmen öğrenci iletişimi etkinliğinin karşılaştırılması hedeflenmektedir. Okul öncesi eğitimde öğretmen empati becerisinin öğretmen-öğrenci iletişiminde ilişkisini açıklama amaçlıdır.

Okul öncesi eğitim mecburî ilköğretim çağına gelmemiş, 36-72 ay grubundaki çocukların eğitimini kapsar, eğitimi günümüzde isteğe bağlıdır. Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri kapsamında Milli Eğitimin genel amaçlarına ve genel ilkelerine göre; çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini, iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak içermektedir. Öğretmen, okul öncesi eğitimde çocuğa modeldir. Üst öğrenim için gerekli zihinsel olgunluk düzeyine ulaştırarak, okul yaşamı için gerekli sosyal becerileri kazanmasında öğretmenin empati becerisi ve çocuk ile kurduğu iletişim sürecinin ortama ve duruma uygunluğu önemlidir. Öğretmen empatik eğilimini ölçme ile öğretmenin karşısındaki bireyi duygusal anlayış yeteneği dolaylı olarak belirlenebilmektedir. Öğretmen-çocuk (öğrenci) iletişiminde empati, dinleme, kabul ve dürüstlük, anlayış, saygı eğitici nitelikleri okulun çocuk gereksinimlerini yerine getirmesinde ve öncelikle okul öncesi dönemde güvenli bağlantılar içinde çocuk yetiştirmede bireyde bulunması gereken eğitici niteliklerdir. Bu araştırmada empati becerisi ve öğretmen öğrenci iletişim becerileri eğitimci niteliğine göre karşılaştırılmıştır.

Çalışmanın Yöntemi

Araştırmada ilişkisel tarama modeli yaklaşımı kullanılarak 5'li Likert Tipi ölçekle veriler analiz edildi. Araştırma evreni okul öncesi öğretmenlerini örneklemi Konya il merkezi Okul öncesi öğret-

menlerini kapsamaktadır. Araştırma hazırlanan bilgi formu ve ölçekler ile Kasım/Aralık 2015 tarihinde sınırlı oldu. Genel katılım bilgileri, Empati Becerileri Ölçeği ve Öğretmen Öğrenci İletişimi Ölçeği veri toplanma araçlarını analiz için geliştirilmiş versiyon SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Analiz sonucunda tatmin edici bulgular elde edilmiş bir çalışmadır.

Araştırma Sonuçları

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilimi ve öğretmen – öğrenci iletişim becerisi etkinliği analiz edilmiş araştırma sonucunda tatmin edici bulgular elde edilmiş bir çalışmadır (EEÖ C.Alpha=0.72, ÖÖİÖ C.Alpha=0.93 N=145).

Tablo 1. Genel Katılım Bilgilerinde öğrenim düzeyi, yaş, öğrenci sayısı, okul türü, çocuk grupları, hizmet yılı etkileyen durumlar değildir.

Tablo 1: GKB Grup Puanlarının Karşılaştırılması (p=0.001* p>0.001** p>0.05***)

Gruplar	**T**	$\overline{X}$	**ss**	**P**	**N**
Öğrenim Düzeyi	4.00	3.91	0.45	0.203***	144
Yaş	3.00	3.09	0.73	0.544***	144
Öğrenci Sayısı	2.00	2.15	0.79	0.625***	144
Okul Türü	1.00	1.60	0.69	0.479***	144
Çocuk Yaş Grubu	2,00	2.19	0.65	0.626***	143
Hizmet Yılı	1.00	1.79	0.77	0.596***	144

Tablo 2. Anova testi sonucu empati eğilimi ölçeği ile elde edilen bulgular iyi derecede anlamlıdır. EEÖ testinin ortalama, standart sapma, frekans puan değerleri ölçekte "uygun" düzeydedir. Anova testi sonucu Tukey ve Scheffe Testleri sonucu EEÖ maddelerinin eğitim durumu puan değerleri EEÖ 4.614 bulgusu ölçekte "oldukça uygun" düzeydedir.

EEÖ	$\overline{X}$	ss	F	C.Alpha	N(madde)
N=145	61.52	7.53	56.82	0.725	20

Tablo 2: Empati Eğilimi Ölçeği Puan Değerleri

Tablo 3. Anova testi sonucu iletişim becerileri ölçeği ile elde dilen bulgular oldukça anlamlıdır. Tukey ve Scheffe Testleri sonucu puan değerleri ÖÖİÖ ile eğitim durumu arasındaki test sonucu puan değeri ortalaması 4.613 bulgusu ölçekte "sıklıkla" düzeydedir.

Tablo 3. Öğretmen Öğrenci İletişim Ölçeği Puan Değerleri

ÖÖİÖ	$\overline{X}$	ss	F	C.Alpha	N(madde)
N=144	111.13	11.62	135.22	0.939	25

Tablo 4. incelendiğinde okul öncesi öğretmenleri empati eğilimine ve okul öncesi öğretmen - öğrenci iletişim becerisine puan analizinin anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerin empati eğilimi ve öğretmen – öğrenci iletişimi puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. EEÖ ve ÖÖİÖ regresyon katsayısı değişimi açıklamamaktadır. Regresyon analizi bulgularında frekans ve puan değerlerine göre regresyon modeli anlamlı değildir hipotez reddedilmiştir. Ancak okul öncesi öğretmenlerin empati eğilimi ile öğretmen – öğrenci iletişimi arasında pozitif yönde bir ilişki vardır (B=0.150>0 t=0.807 p>0.001**). Okul öncesi öğretmeni öğrenciyle iletişim becerisi öğretmenin empatik davranımlarında daha etkili olmaktadır.

Tablo 4. EEÖ İle ÖÖİÖ İlişki Durumu Analizi

Regression	**R**	**R^2**	**X^2**	**F**	**B**	**t**	**P**
EEÖ/ÖÖİÖ	0,067[a]	0,005	0,329	0,652	0,150	0,807	0,421[a] 0,004**
N	144						

"Empati Eğilimi Ölçeği ve Öğretmen-Öğrenci İletişim Becerileri Ölçeği ile Anaokulu / İlkokul / Ortaokul kurum tipi arasında pozitif yönde ilişkili anlamlı bir fark var mıdır?" probleminde eğitim kurumuna (Anaokulu, İlkokul, Ortaokul) okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilimi ve okul öncesi öğretmen - öğrenci iletişim becerisi ilişkisi puan analizinin anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerin empati eğilimi ve öğretmen – öğrenci iletişimi puan katsayılarında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

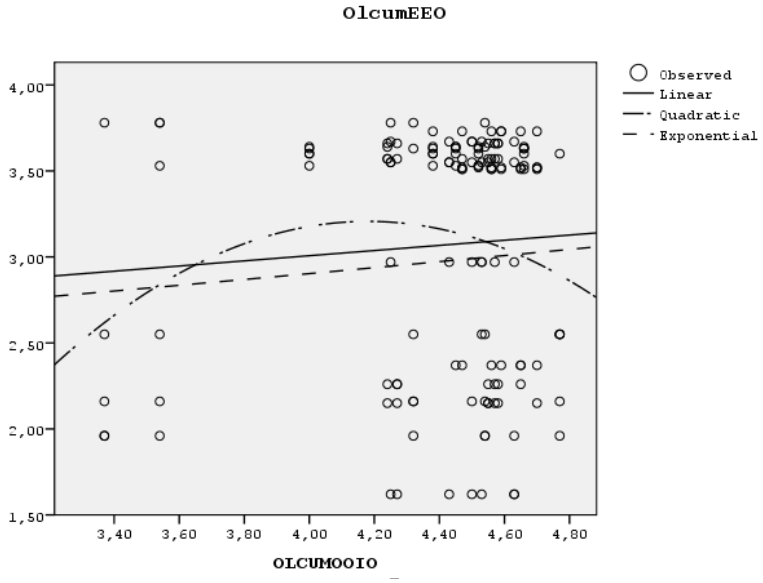
Regression (EEÖ / ÖÖİÖ)	**R**	**R^2**	**X^2**	**F**	**P**
Linear	0,67[a]	0,005	0,329	0,652	0,421***
Quadratic	0,67[a]	0,032	0,329	2,312	0,103***
Exponential	0,67[a]	0,005	0,329	0,750	0,388***
N	145				

Tablo 5. EEÖ İle ÖÖİÖ İlişkisi Grafik Değerleri

Regression (EEÖ / ÖÖİÖ)	**R**	**R^2**	**X^2**	**F**	**P**
Linear	0,67[a]	0,005	0,329	0,652	0,421***
Quadratic	0,67[a]	0,032	0,329	2,312	0,103***
Exponential	0,67[a]	0,005	0,329	0,750	0,388***
N	145				

Tablo 5. EEÖ ve ÖÖİÖ regresyon Quadratic katsayısı değişimi açıklamaktadır. Regresyon analizi bulgularında Quadratic değerlerine göre regresyon modeli anlamlıdır hipotez kabul edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin empati eğilimi ile öğretmen – öğrenci iletişimi arasında pozitif yönde bir ilişki vardır (Quadratic= +0,032 >0). Tablo 6. observed noktaları temsil edebilecek en uygun fonksiyondur. Üst kademelerin bulunduğu kurumlarda okul öncesi öğretmenlerin empatik davranımları ve öğretmen – öğrenci iletişimi daha fazladır.

Tablo 6: EEÖ İle ÖÖİÖ İlişkisi Kurum Tipi Dağılım Grafiği



Tablo 7. EEÖ – ÖÖİÖ İle Kurum Tipi Korelasyon Analizi

EEÖ - ÖÖİÖ / Kurum Tipi	**r**	**P**	**N**
EEÖ	-0,030	0,718	144
ÖÖİÖ	0,006	0,947	144

Tablo 7. EEÖ ve ÖÖİÖ ile kurum tipi karşılaştırma katsayısı değişimi açıklamaktadır. Korelasyon analizi bulgularında EEÖ negatif r değeri anlamlı değildir hipotez reddedilmiştir, ÖÖİÖ pozitif r değeri analiz anlamlıdır hipotez kabul edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumu ile öğretmen – öğrenci iletişimi arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Üst kademelerin bulunduğu kurumlarda okul öncesi öğretmen – öğrenci iletişimi daha fazladır.

Araştırmada Okul öncesi öğretmenlerinin uygun empatik davranışlara eğiliminin cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, öğrenci sayısı, hizmet yılı, okul türü değişkenlerinden bağımsız olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Alt değişkenlerde öğrenim durumu, öğrenci sayısı, okul türü bir yönde etkilemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilimi ortalamalarda eğitim durumu artışıyla azalmaktadır ancak daha geçerli test bulgularında yüksek lisans mezunu öğretmelerin empati eğilimi en fazladır. Lisans düzeyinde ana sınıfı öğretmenlerinin empatik davranışlara eğilimi ve iletişim becerisi çocuk yaş grubu artışıyla artmaktadır.

Normal sayıda (16-25) öğrenci bulunan sınıflarda anasınıfı öğretmeninin empatik davranışlara eğilimini öğrenci sayısı artışı azalmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerin empatik davranımları ilkokulda en az anaokulu ve ortaokulda en fazla sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla her zaman kurdukları etkili iletişim davranışlarının cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, öğrenci sayısı, hizmet yılı değişkenlerinden bağımsız olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla her zaman kurdukları etkili iletişim davranışları okul türü değişkenine bağımlıdır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla sıklıkla kurdukları etkili iletişim davranışları yüksek lisans düzeyinde okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla etkili iletişim davranışları diğer öğretmenlerden az miktarda fazla gösterilmektedirler.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla sıklıkla kurdukları etkili iletişim davranışları öğrenci sayısı artışı olumlu olarak iletişim etkinliği arttırmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla sıklıkla kurdukları iletişim davranışları üst kademelerde daha fazla etkin gösterilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin oldukça uygun empatik davranımları ile çocuklarla her zaman kurdukları iletişim davranışı tutumları birbirlerini pozitif anlamda olumlu etkilemektedirler. Okul öncesi öğretmeninin çocuklarla iletişimi öğretmenlerin empatik davranımlarında daha etkili olmaktadır.

Öneriler

Bu araştırma alan araştırmalarına faydalı tatmin edici bulgular elde edilmiş bir çalışmadır. Araştırmacılara önerilerim:

Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerini ölçme amaçlı iletişimde bulunduğu çocuk ihtiyaçları düşünülerek yeni ölçme araçları hazırlanmalıdır.

Kurum farklılıkları dikkate alınarak eğitim kalitesini arttırma amaçlı güncel araştırmalar yapılabilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarına empati eğitimi verilmelidir.

Okul öncesi öğretmen adaylarına benimsenen yaklaşıma uygun iletişim becerisi yükseköğrenimde kazandırılmalıdır.

Eğitim kurumlarının ana sınıfında 16-25 kayıtlı çocuk olması uygundur.

Mevcut imkânlarla yeni kurum açılacaksa ilköğretim bünyesinde farklı binada ve bağımsız okul öncesi eğitim kurumları öncelikle tercih edilmelidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşı dikkate alınarak duygusallık, duyarlılık, meslekte tükenmişlik algıları, kişiler arası ilişkiler konularında yeni araştırmalar yapılabilir.

Okul öncesi öğrencilerinin yaş grupları dikkate alınarak çocukların iletişimde bulunma istekleri ve gelişim aşamalarında kişiler arası iletişim durumları araştırılabilir.

Elde edilen bulgular yeni çalışmalara fikir oluşturacak analiz sonuçları içermektedir.

KAYNAKÇA

Akboy, R. (2005). Eğitim Psikolojisi Ve Çoklu Zeka, İzmir: Dinazor.

Aral, N. Kandır, A. Yaşar, C. M. (2002). Okul Öncesi Eğitim Ve Okul Öncesi Eğitim Programı, İstanbul: Ya-Pa.

Bacanlı, H. (1999). Duyuşsal Davranış Eğitim, Ankara: Nobel.

Bedur, S. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerle İletişimleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Bennis, W. (2001). Lider Olabilmek, 2. Basım, İstanbul: Sistem.

Cooper, K. R. Sawaf A. (2003). Liderlikte Duygusal Zekâ, İstanbul: Sistem.

Cüceloğlu, D. (2012). Yeniden İnsan İnsana, 45. Basım, İstanbul: Remzi.

Çağdaş, A. (2012). Anne-Baba-Çocuk İletişimi, Ankara: Eğiten.

Çağdaş, A. Seçer, Ş. Z. (2011). Anne-Baba Eğitimi, Ankara: Eğiten.

Dökmen, Ü. (1988). Empati Becerileri Envanteri

Dökmen, Ü. (1994, 1998). İletişim Çatışmaları Ve Empati, İstanbul: Sistem.

Dökmen, Ü. (2005). İletişim Çatışmaları Ve Empati, İstanbul: Sistem.

Erdoğan, T. (2015). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilim ve İletişim Becerilerinin Karşılaştırılması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez Önerisi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Ergin, A. Birol, C. (2000). Eğitimde İletişim, Ankara: Anı.

Fidan, M. (2009). İletişim Kurmak İstiyorum. Konya, Tablet.

Gordon, T. (1999). Etkili Liderlik Eğitimi (Çev.: E. Aksay), İstanbul: Sistem.

Gordon, T. (2013). Etkili Öğretmenlik Eğitimi (Çev.: E. Aksay. Emel, B. Özkan.), İstanbul: Profil.

Gordon, T. (2013). Etkili Öğretmenlik Eğitimi (Çev.: S. Karakale.), İstanbul: Profil.

Görücü, A. (2008). Beden Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım Çoklu Zeka Kuramı, Konya: Me-Sa.

Güçlü, N. Çalık, T. Yüksel, G. Demirpolat, A. Cemaloğlu, N. Topses, G. Korkmaz, A. Tertemiz, N. Çakmak, M. Ercan, L. F. Büyükalan, S. Kayabaşı, Y. (2009). Sınıf Yönetimi, Ankara: Pegem.

Gürüz, D. Eğinli, T. A. (2010). İletişim Becerileri, Anlamak, Anlatmak, Anlaşmak, Ankara: Nobel.

Gürüz, D. Eğinli, T. A. (2011). Kişiler Arası İletişim, Ankara: Nobel.

Kaya, A. Şahin, Y. F. Siyez, M. D. Çankaya, C. Z. Kapkıran, N. Çetinkaya, B. Yazıcı, H. B. Uz, A. Koruklu, Ö. N. Taylı, A. Avşaroğlu, S. Şahin, H. Karaırmak, Ö. (2010). Kişiler Arası İlişkiler Ve Etkili İletişim, Ankara: Pegem.

Kuzgun, Y. (2009). Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Ankara: Nobel.

MEB (2014). Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Resmi Gazete, Sayı 29072. Erişim: 18 Şubat 2016.

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html

Philips. C. D. Soltis, F. J. (Çev.: S. Durmuş.) (2005). Öğrenme: Perspektifler, Ankara: Nobel.

Tümkaya, S. Doğru, Y. Sunay, S. Özkan, Ö. Tepeli, K. Aslan, E. Erden, Ş. İnci, E. Orçan, M. Yılmaz, T. M. (2008). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, Ankara: Maya.

Ural, M. (1986). Ülkemizde Okul Öncesi Eğitimin Yeri Ve Önemi, Ya-Pa 4. Okul öncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul: Ya-Pa

Yavuzer, H. (2003). Çocuğu Tanımak Ve Anlamak, İstanbul: Remzi

Yavuzer, H. (2012). Çocuk Eğitimi El Kitabı, İstanbul: Remzi.

Yazıcı, H. Şahin, H. Kaya, A. Şahin, Y. F. Siyez, M. D. Çankaya, C. Z. Kapkıran, N. Çetinkaya, B. Baş, U. A. Koruklu, Ö. Nermin, T. A. Avşaroğlu, S. Karaırmak, Ö. (2010). Kişiler Arası İlişkiler *Ve Etkili İletişim*, Ankara: Pegem.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KONTROL YAKLAŞIMLARI VE ÇOCUKLARIN ÖĞRETMENLERİNİ SEVME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Hülya GÜLAY OGELMAN
Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü
e-posta: hgulay@pau.edu.tr
Özlem KÖRÜKÇÜ
Pamukkale Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü
Hande GÜNGÖR
Pamukkale Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü
Hatice ERTEN SARIKAYA
Milli Eğitim Bakanlığı, Denizli

ÖZET

Araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocuklara yönelik kontrol yaklaşımlarının ve çocukların öğretmenlerini sevme düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmada, 5-6 yaş grubundan 379 çocuk ve 37 okul öncesi eğitimi öğretmeni yer almıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin kontrol yaklaşımları puan ortalamaları 24.97'dir. Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği'nin ortalaması 25'dir. Sonuca göre öğretmenlerin çocuklara yüksek düzeyde kontrolcü bir yaklaşım içinde olmadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin çocukları kontrol yaklaşımları ile çocukların öğretmenleri sevme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki bulunmamıştır. Çocukların % 97.9'u öğretmenlerini çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmeni çok sevme nedenlerinde ilk sırada "etkinlik yaptırdığı için"; az sevmeyle ve hiç sevmemeyle ilgili nedenlerinde ilk sırada "kızdığı için" yanıtı gelmektedir.

Anahtar kelimeler: *Kontrol İdeolojisi, Öğretmen Sevgisi, Okul Öncesi Dönem Çocukları, Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenleri.*

Giriş

Öğrenci kontrol ideolojisi, hümanistik yaklaşımdan gözetimciliğe uzanan bir alanda öğretmenlerin çocukları kontrol algılarını ifade etmektedir (Willower, Eidell ve Hoy, 1967. Akt. Rideout ve Windle, 2013, s. 478). Öğrenci kontrol ideolojisinde hümanistik (insancıl) yaklaşım, öğrenciyi bireysel özellikleriyle kabul etmeyi, öğrenci merkezli uygulamalara ağırlık vermeyi ifade etmektedir. Güven, saygı, hoşgörü içeren karşılıklı ilişkiler söz konusudur. Öz kontrolün geliştirilmesi ve öğrencinin kendi iradesi ile karar vermesine önem verilir (Turan ve Altuğ, 2008). Bu yaklaşım ile demokratik bir sınıf ortamı meydana getirilir. Öğrenciler davranışlarının sorumluluğunu alabilirler. Ayrıca seçim hakları vardır, insiyatif kullanabilirler. İşbirliğine, etkileşime ve deneyim elde etmeye yönelik bir ortam oluşturulur (Lunenburg ve Schmidt, 1989. Akt. Yılmaz, 2009, s. 159). Kontrol ideolojisinde gözetimci yaklaşım, genellikle geleneksel okullarda görülebilen, sıkı disiplinin ve yüksek düzeyde bir kontrol mekanizmasının bulunduğu bir ideolojidir (Lunenburg ve Ornstein, 2008; Willower, Eidell ve Hoy, 1973. Akt. Baş ve Beyhan, 2013, s. 15). Görüldüğü gibi, öğrenci kontrol ideolojisiyle ilgili çağdaş eğitim yaklaşımları doğrultusunda öğretmenden, okul yönetiminden beklenen hümanistik kontrol ideolojisi doğrultusunda sınıf ve okul yönetiminin oluşturulmasıdır.

Öğretmenlerin kontrol ideolojilerini etkileyen değişkenler arasında, yaş, cinsiyet, öğretmenlik deneyimi, eğitimsel alt yapı, okulun bulunduğu sosyal ortam, evli olup olmama, öğretmenin eğitim felsefesi, hangi eğitim kademesinde çalıştığı, okul müdürünün liderlik becerileri, okuldaki bürok-

ratik yapı, koçluk uygulamasının olup olmaması gibi öğretmenlerin bireysel özellikleri ve çevresel koşullar yer almaktadır (Rideout ve Windle, 2013). Ayrıca öğretmenlerin tükenmişlik (Baş, 2011), motivasyon (Kottkamp ve Mullhern, 1987. Akt. Gürşimşek, 2014 s. 438), sınıf yönetimi stratejileri (Yılmaz, 2009) gibi değişkenlerden de etkilenmektedir. Özetle, öğretmenlerin öğrencilere yönelik kontrol ideolojilerini etkileyen değişkenler oldukça çeşitlilik göstermektedir.

Kontrol ideolojisi yaklaşımı, tüm eğitim kademelerini ilgilendiren bir kavramdır. Özellikle 1960'lardan itibaren Willover, Eidell ve Hoy (1967) tarafından yapılan kavramsallaştırma ile konu ile ilgili araştırmalar dünya genelinde artmıştır (Akt. Yılmaz, 2011). Dünya genelinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kontrol ideolojilerine yönelik araştırmalar sınırlı sayıdadır. Yapılan alan yazın taramasında diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocuklara yönelik kontrol yaklaşımlarını ele alan çalışmalar oldukça az sayıdadır. Yapılan taramada, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kontrol yaklaşımları ile ilgili bir araştırmaya (Karakuş ve Savaş, 2012); öğretmen adayları ile ilgili de KKTC'nde okul öncesi eğitimi lisans öğrencilerinin öğrenci kontrol ideolojileri ve eğitimsel inançlarını ele alan bir çalışmaya (Gürşimşek, 2014) rastlanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ve eğitim fakültelerindeki lisans öğrencilerinin kontrol yaklaşımlarını ortaya koyan çalışmalar son yıllarda artış göstermiştir (Baş ve Beyhan, 2013; Turan ve Altuğ, 2008; Yılmaz, 2002; 2009). Okul öncesi eğitimin yaygınlaşması ile birlikte konu ile ilgili araştırmaların arttırılması, farklı konuların ele alınması gerekliliği de kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi eğitimin daha net biçimde anlaşılması ve uygulamalardaki kalitenin arttırılması adına araştırma konuları zenginleştirilmelidir. Öğretmenlerin küçük çocuklara yönelik kontrol yaklaşımları ile ilgili çalışmaların arttırılması gerekmektedir. Böylece okul öncesi eğitimde öğretmenlerin kontrol yaklaşımlarının çocuklar, program, sınıf yönetimi gibi farklı unsurlar üzerindeki etkisini ortaya koyabilmek mümkün olacaktır. Buradan yola çıkarak, araştırmanın okul öncesi eğitimde kontrol yaklaşımları konusu ile ilgili yapılacak çalışmalara rehberlik edebileceği düşünülmektedir. Araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocuklara yönelik kontrol yaklaşımlarının ve çocukların öğretmenlerini sevme düzeylerinin incelenmesidir.

Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocuklara yönelik kontrol yaklaşımları ile çocukların öğretmenlerini sevme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?

Çocukların öğretmenlerini sevme düzeyleri nedir?

Çocukların öğretmenlerini çok sevme, az sevme ve sevmeme nedenleri nelerdir?

Yöntem

Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklem grubunu, Denizli ilinde Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubundan 379 çocuk ve 37 okul öncesi eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Çocukların, 191'i (% 50.4) kız, 188'i (% 49.6) erkektir. Çocukların yaş ortalaması, 5 yıl, 3 ay, 26 gündür. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin tamamı kadındır. Örneklem grubu 37 okul öncesi eğitim sınıfında gerçekleşmiştir. Bu sınıfların 27'si (% 72.9) bağımsız anaokullarında, 10'u (% 27.1) ilkokullara bağlı anasınıflarında bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Öğrenci Davranışını Kontrol Yaklaşımları Ölçeği ve Öğretmen Sevgisi ile İlgili Çocuk Görüşme Formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel Bilgi Formu, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş, çocukların yaş, cinsiyet, okul türü gibi bilgilerinin yer aldığı formdur.

Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği: Willower, Eidell ve Hoy (1967. Akt. Yılmaz, 2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formu Likert tipi 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 1–Hiç katılmıyorum seçeneğinden 5–Tamamen katılıyorum seçeneğine uzanan bir cevap ölçeği ile yanıt-

lanmaktadır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi gözetimci kontrol ideolojisini, düşmesi ise hümanist kontrol ideolojisini göstermektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Yılmaz (2002) tarafından ilköğretim okulu öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Ölçekte, yapılan analizler sonrası 10 madde yer almıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında cronbach alpha katsayısı .72 olarak belirlenmiştir (Yılmaz, 2002). Ölçme aracı, okul öncesi eğitimi öğretmen adayları (Gürşimşek, 2014) ve okul öncesi eğitimi öğretmenleri ile de kullanılmıştır (Karakuş ve Savaş, 2012). Bu araştırmada ölçme aracının cronbach alpha katsayısı .80 olarak belirlenmiştir.

Öğretmen Sevgisi ile İlgili Çocuk Görüşme Formu: Araştırmacılar tarafından bu çalışma için oluşturulan formda, çocuklara iki soru sorulmaktadır. Sorulardan ilki, "Öğretmenini ne kadar seviyorsundur?" Çocuklar cevap olarak, araştırmacıların gösterdikleri gülen yüz, üzgün yüz ve nötr yüz ifadelerinden birini seçmekte ve bu yüz ifadesine uygun cevabı sözel olarak da söylemektedirler. Gülen yüz, çok severim (3 puan); nötr yüz az severim (2 puan); üzgün yüz hiç sevmem (1 puan) sevabını temsil etmektedir. Soru formundaki diğer soru, çocuğun ilk soruya verdiği cevaba göre "Neden?" sorusudur. "Neden öğretmenini çok seviyorsun?", "Neden öğretmenini az seviyorsun?", "Neden öğretmenini hiç sevmiyorsun?". Görüşme formundaki cevaplara göre öğretmenler çocuklardan bir sevilme puanı almaktadır. Ayrıca çok sevilme, az sevilme ve sevilmeme nedenleri de belirlenmektedir.

Uygulama

Kişisel Bilgi Formu, Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği okul öncesi eğitimi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Öğretmen Sevgisi ile İlgili Çocuk Görüşme Formu araştırmacılar tarafından çocuklara, bireysel olarak sınıf ortamı dışında farklı bir yerde uygulanmıştır. Araştırmacılar, çocukların yer aldığı sınıflarda uygulama öncesinde bir gün boyunca zaman geçirmişlerdir. Bu sürede çocuklara oyun oynayarak, etkinliklerine katılmışlardır. Böylece bireysel görüşmelerin rahat ve sağlıklı geçmesine katkı sağlanmıştır.

Veri Analizi

Öğretmenlerin kontrol yaklaşımları ile ilgili puanlarına yönelik yapılan Kolmogorov Smirnov Testi sonucunda, kontrol yaklaşımı puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Ks(Z)=. 172; p>.05). Bu doğrultuda, öğretmenlerin kontrol yaklaşımları ile çocukların öğretmenlerin sevme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. Çocukların öğretmenlerini çok sevme, az sevme ve hiç sevmeme nedenleri frekans ve yüzde dağılımlarıyla ortaya konulmuştur.

Bulgular

Tablo 1. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocuklara karşı kontrol yaklaşımları ile çocukların öğretmenlerini sevme düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi bulguları

Değişkenler	M	SD	r	p
1. Öğretmenlerin çocuklara karşı kontrol yaklaşımları	24,97	3.99	.041	.809*
2. Çocukların öğretmenlerini sevme düzeyleri	2.97	.19		

*p>.05

Tablo 1 incelendiğinde, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kontrol yaklaşımları puan ortalamaları 24.97'dir. Öğrenci Davranışını Kontrol Yaklaşımları Ölçeği'nin ortalaması 25'dir. Bu sonuca göre öğretmenlerin çocuklara karşı yüksek düzeyde kontrolcü bir yaklaşım içinde olmadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin çocukları kontrol yaklaşımları ile çocukların öğretmenleri sevme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki bulunmamıştır (r=.041, p>.05).

Tablo 2. Çocukların okul öncesi eğitimi öğretmenlerini sevme düzeylerine ilişkin frekans yüzde dağılımı

Öğretmeni sevme düzeyleri	f	%
Öğretmenini çok sevenler	371	97.9
Öğretmenini az sevenler	6	1.6
Öğretmenini hiç sevmeyenler	2	.05
Toplam	379	100.0

Tablo 2'de, çocukların % 97.9'u öğretmenlerini çok sevdiklerini; % 1.6'sı az sevdiğini, % .05'i ise hiç sevmediğini belirtmiştir.

Tablo 3. Çocukların öğretmenlerini çok, az sevme ve hiç sevmeme nedenlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı

Çocukların öğretmenlerini çok sevme nedenleri	*f*	*%*
Etkinlik yaptırdığı için seviyorum.	87	23.0
Bir şeyler öğrettiği için seviyorum.	83	21.9
Bilmiyorum.	44	11.6
Oyun oynattığı için seviyorum.	43	11.3
Olumlu özellikleri olduğu için seviyorum.	39	10.3
Çünkü öğretmen sevilir.	36	9.5
Güzel ve eğlenceli olduğu için seviyorum.	14	3.7
Ödül verdiği için seviyorum.	12	3.2
Geziye götürdüğü için seviyorum.	6	1.6
O olmazsa bir şeyler yapamayız.	3	.08
Bizi 1.sınıfa hazırladığı için	2	.05

Öğretmenim üzülmesin diye	2	.05
Toplam	371	100.0
Çocukların öğretmenlerini az sevme nedenleri	*f*	*%*
Kızdığı için az seviyorum.	4	66.7
Bazen güzel olmadığı için az seviyorum.	2	33.3
Toplam	6	100.0
Çocukların öğretmenlerini hiç sevmeme nedenleri	*f*	*%*
Kızdığı için sevmiyorum.	2	100.0
Toplam	2	100.0

Tablo 3'de çocukların öğretmenlerini çok sevmelerinde on iki neden olduğu görülmektedir. Çocukların öğretmenlerini çok sevmelerindeki nedenler arasında ilk sırada "etkinlik yaptırması" (% 23.0), ikinci sırada ise "bir şeyler öğretmesi" (% 21.9), üçüncü sırada ise "bilmiyorum" (% 11.6) gelmiştir. Çocukların % 11.3'ü öğretmenlerini sevme nedenlerini "oyun oynattığı için", % 10.3'ü güler yüzlü olma, çocuklara sarılma, onları öpme, güzel giyinme, güzel kokma gibi "olumlu özellikleri" ifade etmişlerdir. Çocukların % 9.5'i "öğretmen sevilir" diyerek, % 3.7'si "güzel ve eğlenceli olduğu için", % 3.2'si "ödül verdiği için", % 1.6'sı "geziye götürdüğü için", % .08'si ise "o olmadan bir şey yapamayacağı için" sevdiğini ifade etmiştir. Çocukların öğretmenlerini çok sevme nedenleri arasında en alt sırada "1.sınıfa hazırlaması" (% .05) ve "öğretmenin üzülmemesi" (% .05) cevapları gelmiştir.

Çocukların öğretmenlerini az sevmelerinde iki neden belirlenmiştir. İlk sırada "kızdığı" (% 66.7) için, ikinci sırada ise "bazen güzel olmadığı" (% 33.3) gelmektedir.

Çocukların öğretmenlerini hiç sevmemelerinde tek bir neden ortaya konulmuştur. Öğretmenin kızması (% 100.0), çocukların hiç sevmemesindeki tek neden olarak belirlenmiştir.

Tartışma Sonuç Öneriler

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin 5-6 yaş çocuklarına yönelik kontrol yaklaşımlarının ve çocukların öğretmenlerini sevme düzeylerinin ve nedenlerinin ele alındığı çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin kontrol yaklaşımlarının ortalamanın altında kaldığını göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin çocuklara yönelik hümanistik kontrol ideolojisi içinde olabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Yapılan alan yazın taramasında konu ile benzer bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Türkiye'de okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojilerinin ele alındığı çalışmada, Karakuş ve Savaş (2012) okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara duydukları güvenin, kontrol ideolojilerini de etkileyebildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler güvenmedikleri öğrencilerine karşı gözetimci kontrol ideolojisini benimserken, güvendikleri öğrencilerine karşı hümanist bir kontrol ideolojisine sahip olabilmektedirler (Karakuş ve Savaş, 2012).

Bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin hümanistik kontrol yaklaşımı içinde yer aldıkları düşünülmektedir. Bu sonuç, çağdaş okul öncesi eğitim yaklaşımları açısından beklenilen bir sonuçtur. Hümanistik yaklaşım, çocuk merkezli uygulamaları ve çocukların bireysel özelliklerinin, gelişim düzeyinin, ilgi, istek ve ihtiyaçlarının belirleyici olduğunu savunmaktadır. Okul öncesi eğitimin felsefesinde çocuğa görelik ilkesinde de hümanistik yaklaşımın bu görüşleri karşılık bulmaktadır. Çocuğa görelik ilkesinde de çocukların bireysel özelliklerine saygı duyulması, kendi potansiyelleri doğrultusunda gelişimlerinin en üst düzeyde desteklenmesi ifade edilmektedir (Belonging, Being & Becoming, 2009; Ethics in Early Childhood Education, 1998). Okul öncesi eğitimi öğretmenleri, disiplin yöntemlerini, sınıf yönetimi stratejilerini çocuklarda öz kontrol, problem çözme gibi becerileri geliştirebilecek ve çocukların kendilerini değerli, sorumlu ve başarılı algılamalarını destekleyecek şekilde düzenlemelidirler (Gürşimşek, 2014). Görülmektedir ki, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin de (tüm eğitim kademelerindeki öğretmenler gibi), çocukları başlangıç noktası kabul eden bir yaklaşımla eğitim sürecini yürütmeleri gerekmektedir.

Öğretmenlerin kontrol yaklaşımları ile çocukların öğretmenlerini sevme düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki belirlenmemiştir. Bu sonuç, küçük çocukların öğretmenlerine karşı duydukları sevgide öğretmenlerin kontrol yaklaşımlarının yanı sıra farklı değişkenlerin etkili olabileceğini düşündürmektedir. Karakuş ve Savaş (2012) da okul öncesi eğitimi öğretmenleriyle çocuklar arasındaki güvenin kontrol yaklaşımını etkileyebileceğini ifade etmiştir. Okul öncesi eğitimde öğretmen-çocuk arasındaki ilişkisiyle bağlantılı farklı değişkenler (çatışma, iletişim, bağlılık vb.) kontrol yaklaşımı üzerinde etkili olabilir. Öğretmenlerin çocuklara güvenme gibi olumlu ilişkiler içinde bulunması, kontrol ideolojilerini de olumlu yönde etkileyebilir (Hoy, 2001; Gilbert, 2012).

Çocukların önemli bir bölümünün öğretmenlerini çok sevdikleri ortaya konulmuştur. Okul öncesi eğitimin yapısı içerisinde çocukların neredeyse tamamının öğretmenini çok sevmesi, beklenilen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü okul öncesi eğitim ile küçük çocuklar, formal eğitim sistemi içerisinde ilk öğretmenleriyle tanışmaktadırlar. Okul öncesi dönemde, çocukların öğretmenlerine anne-babalarına benzeyen özelliklerde bir bağlanma geliştirebildikleri ortaya konulmuştur (Commodari, 2013). Öğretmen-çocuk ilişkisi, kısa süreli olarak okula uyumu, akademik başarıyı, uzun süreli olarak da ilkokul yıllarındaki okula uyum, sosyal-duygusal yeterlilikler üzerinde etkili bir değişkendir (Pianta, 1999; Pianta ve Walsh, 1996). Küçük çocukların okul öncesi eğitimi öğretmenlerini sevmeleri, öğretmenleriyle duygusal bir bağ oluşturmaları, sınıf yönetimi, okula uyum, çocukların gelişiminin desteklenmesi gibi bir birçok alanda olumlu sonuçlar oluşturabilecektir.

Çocukların öğretmenlerini çok sevme nedenlerinde ilk sırada "etkinlik yaptırdığı için" cevabı yer almaktadır. Etkinlikler, okul öncesi eğitim programının temel unsurları arasında yer almaktadır (MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı, 2013). Eğitim süreci etkinliklerle sürdürülmektedir. Bu etkinliklerin çeşitli, eğlenceli olması çocukların motivasyonlarını ve öğrenme potansiyellerini arttırmak adına önem taşımaktadır. Araştırmada çocukların öğretmenlerini sevme nedenlerinde ilk sırada öğretmenin etkinlik yaptırması yaptırmasının gelmesi araştırmaya dahil olan sınıflarda, beklenildiği üzere, etkinliklerin çocuklara keyifli gelecek şekilde sunulduğunu ve çeşitlendirildiğini düşündürmektedir. Çocukların öğretmenlerini sevme nedenleri arasında öğretmenlik kimliğinin ortaya konulduğu "bir şeyler öğretme, ilkokula hazırlama" nedenlerinin de belirtildiği görülmektedir. "Oyun" küçük çocukların öğretmenleriyle ilgili algılarını etkileyen bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Oyun, yaşamın ilk yıllarında çocukların en temel ihtiyaçları arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitimde, oyunla öğretim yöntemi ile çocuklara eğlendirerek öğrendirmek mümkündür. Öğretmenlerin eğitim sürecinde oyuna yer vermesi, çocuklarla iletişimlerini ilerletirken, öğrenme potansiyelini de arttırabilecektir (Edwards ve Cutter-Mackenzie, 2011). Bulgularda, çocukların öğretmenlerine yönelik sevgilerinde çocuklara karşı güler yüzlü olma, onlara sıcak ve ilgili şekilde yaklaşma, güzel giyinme, güzel kokma gibi bazı bireysel özelliklerin de rol oynayabildiği görülmektedir. Okul öncesi eğitimi öğretmeninin çocuklara karşı yakın, ilgili olması beklenilen özellikler arasında yer almaktadır. Ayrıca bulgular, çocukların öğretmenlerinin fiziksel özelliklerine dikkat ettiklerini de göstermesi açısından ilgi çekicidir. Öğretmenler, kıyafet, saç, koku gibi bakımlı görünmeyi destekleyecek detaylara dikkat etmelidirler. Çocukların öğretmenlerini sevme nedenlerine bakıldığında, okul

öncesi eğitimi öğretmenlerinde olması gereken özelliklerin önemli bir bölümünün ortaya konulduğu görülmektedir. Öğretmenlerde olması gereken özellikler, öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimi geliştirerek dolaylı olarak da eğitimin kalitesinin arttırabilmektedir.

Bulgulara göre öğretmenin az seven ve hiç sevmeyen çocuk sayısı oldukça azdır. İlgili nedenlerde ilk sırada "kızdığı için" yanıtı gelmektedir. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri çocukların dikkatlerini ayakta tutabilecek canlılıkta olmalıdır. Onları motive eden, cesaretlendiren bir yaklaşım sergilemelidir. Nazik hareketleri ile çocuklara model olmalıdır. Çocuklara duygularını ifade etmesinde rehberlik etmelidir (Hindman, Pendergast ve Gooze, 2016). Dolayısıyla öğretmenin çocuklar, istenilmeyen bir davranış yaptığında ve/veya kurallara uymadığında kızmak yerine soğukkanlı bir yaklaşım içinde hareket etmeleri önem taşımaktadır.

Araştırmanın bulguları ve sınırlılıkları doğrultusunda konu ile ilgili sonraki çalışmalar için bazı öneriler sunulabilir: Araştırmadaki örneklem grubundan daha kalabalık örneklem gruplarıyla öğretmenlerin kontrol yaklaşımları ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir. Erkek okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yer aldığı araştırmalar gerçekleştirilebilir. Kadın ve erkek okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kontrol yaklaşımları incelenebilir. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kontrol yaklaşımları ile diğer eğitim kademelerindeki öğretmenlerin yaklaşımları karşılaştırılabilir. Kontrol yaklaşımlarının uzun süreli etkileri izlenebilir. Öğretmenlerin kontrol yaklaşımlarını etkileyen değişkenler ortaya konulabilir. Küçük çocukların öğretmenlerini sevme düzeylerini etkileyen değişkenler incelenebilir. Çocukların öğretmenlerini az sevmelerine ve hiç sevmemelerine neden olabilen "öğretmenlerin kızma" davranışları incelenebilir. Öğretmenler hangi durumlarda kızmaktadırlar? Kızdıklarında nasıl tepki vermektedirler? Kızma tepkileri çocuktan çocuğa değişmekte midir? vb. soruların ele alındığı, gözleme, görüşmeye dayalı çalışmalar planlanabilir. Okul öncesi eğitimi lisans öğrencilerinin kontrol yaklaşımları ele alınabilir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kontrol yaklaşımları karşılaştırılabilir. Öğretmen adaylarına lisans eğitimi sırasında kontrol yaklaşımı ile ilgili bilgiler verilmeli, konu ile ilgili uygulama yapmaları desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

Baş, G. (2011). Teacher student control ideology and burnout: their correlation. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (4), 84-93.

Baş, G., ve Beyhan, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel sayı, 1, 14-26.*

Belonging, Being & Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia (2009). Erişim: http://files.acecqa.gov.au/files/National-Quality-Framework-Resources-Kit/belonging_being_and_becoming_the_early_years_learning_framework_for_australia.pdf. Erişim tarihi: 23 Şubat 2016.

Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly, 28, 123-133.*

Edwards, S., & Cutter-Mackenzie, A. (2011). Environmentalising early childhood education curriculum through pedagogies of play. *Australasian Journal of Early Childhood, 36*, (1), 51-59.

Ethics in Early Childhood Education. (1998). Erişim: http://www.ssuclc.com/pdfs/ethics.pdf. Erişim tarihi: 23 Şubat 2016.

Gilbert, M. J. (2012). *The relationship between pupil control ideology and academic optimism.* Unpublished doctoral dissertation, USA: Seton Hall University.

Gürşimşek, I. A. (2014). Preschool teacher candidates' pupil control ideology and educational beliefs. *Education and Science, 39* (171), 436-447.

Hindman, A. H., Pendergast, L. L., & Gooze, R. A. (2016). Using bifactor models to measure teacher-child interaction quality in early childhood: evidence from the Zaregiver Interaction Scale. *Early Childhood Reserach Quarterly, 36*, 366-378.

Hoy, W. K. (2001). The pupil control studies: a historical, theoretical, and empirical analysis. *Journal of Educational Administration, 39*, 424-44.

Karakuş, M., & Savaş, A. C. (2012). The effects of parental involvement, trust in parents, trust in students and pupil control ideology on conflict management strategies of early childhood teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice-Special issue*, 2977-2985.

MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı (2013). Ankara.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers.* Washington, DC.: American Psychological Association.

Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High risk children in schools: Creating sustaining relationships*. New York: Routledge

Rideout, G., & Windle, S. (2013). Researcher-identified and emergent predictors of pupil control ideologies: a Canadian beginning teacher perspective. *Teacher Development, 17 (4), 478-498.*

Turan, S., ve Altuğ, S. C. (2008). Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1* (1), 95-113.

Yılmaz, K. (2002). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Yılmaz, K. (2009). Primary school teachers' views about pupil control ideologies and classroom management styles. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 4*, 157-167.

Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerler ile öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24* (2), 297-315.

OSMANLI'NIN MİRASINI CUMHURİYET'E AKTAR(AMA)MAK: ÇOCUKLAR İÇİN DİNİ ŞİİRLER

Abdullah ÖZBOLAT

Doç.Dr, Çukurova Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Sosyolojisi, ozbolata@gmail.com

Şuayip ÖZDEMİR

Prof.Dr, Amasya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi, sozdemir@amasya.edu.tr

ÖZET

Bu çalışma, Osmanlı'nın son döneminden -II.Meşrutiyet Dönemi özelinde- başlayarak çocuklar için yazılan dini şiirleri analiz etmeye çalışmaktadır. Bu çalışma, Osmanlı'da var olan değerli bir mirasın Cumhuriyet'e aktarılamadığı düşüncesinden hareket edilmektedir. Osmanlı'nın kurumlarıyla, savaşlarıyla, kaybedilen toprak parçalarıyla hatta 1. Dünya Savaşı'na girdiği yıllarda bile "çocuklar"ın ihmal edilmediği görülmektedir. Cumhuriyet'in ilanından sonra, bu alanın eksik bırakıldığı görülmektedir. Cumhuriyet'in kurulmasıyla birlikte çocuk şiirleri ve özelde çocuklar için dini şiirler yazmaya gösterilen ilgiden uzaklaşılmıştır. Çalışmada, çocuklar için dini şiirler, içerik analizine tabi tutularak, milli ve evrenseli sentezleyen, özgün nitelikte olduğunu düşündüğümüz şiirler örneklenmektedir.

Giriş

Osmanlı toplumunda çocukların eğitimi konusuna önem verilmiş, anne-babalar çocuklarının eği-

timi ve özellikle dini vazifeleri ve ibadetleri yerine getirebilmeleri için işinin ehli bir hocadan ders almasını istemişlerdir. Eğitimin ilk basamağı ola sıbyan mektebine başlama, amin alayı denilen bir merasimle gerçekleştirilmiş, bu merasim mahallenin diğer çocuklarının okumaya heveslendirilmesini de göz önünde bulundurmuştur. Her öğrenci ile ayrı ayrı ilgilenilen sıbyan mektebinde, çocuklar yeteneklerine göre farklı sürelerde mektebi bitirmişlerdir. Dinî kaideler ve ibadetlerin nasıl yapılacağının öğretildiği dersin esasını Kur'an-ı Kerim'in teşkil etmiştir. Sıbyan mekteplerinin inşa edileceği yere özen gösterilmiş, dershanenin hava ve ışık almasına dikkat edilmiş, rutubetten etkilenmemesi için bina genellikle iki katlı yapılmıştır. 19. yüzyılın ikinci yansından itibaren yazı eğitimine başlanmasıyla sınıflarda siyah taş tahta ve yazı yazmak için gerekli araçlar da yer almaya başlamıştır. Sıbyan mekteplerinin yönetimi, aynı zamanda vakıf olan bu kurumların her birinin vakfiyesine göre değişiklik göstermiştir. Tanzimat döneminde sıbyan mekteplerinde dini eğitimin yanı sıra milli ve çağdaş bir eğitim verilmek istenmiş, bu istek gerçekleştirilemeyince yeni eğitim verecek mektepler açılmıştır. Diğerleri ile karıştırılmaması için yeni usulde verecek mektepler, Mekteb-i İbtidaiye ismi ile anılmışlardır. Sultan II. Abdülhamid (1876-1909) döneminde İbtidai mekteplere ağırlık verilmiş ve sıbyan mekteplerinin yeni usule dönüştürülmeleri hızlandırılmıştır. II. Meşrutiyet Dönemi'nde ise öğretmenlerin iyi yetişmesi için öğretmen okulları açılmıştır. Bütün bu çabalara rağmen Cumhuriyet dönemine kadar eğitim alanında istenen sonuç alınamamıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm okulların Maarif Nezareti'ne bağlanması sonrasında sıbyan mekteplerinin varlığına son verilmiş, isteyenler derecelerine göre ilkokul, ortaokul, lise veya öğretmen okullarına aktarılmışlardır. Yine de sıbyan mekteplerinin adet, gelenek ve görenekleri tamamen bitmemiş, halk arasında kısmen de olsa yaşamaya devam etmiştir[141].

Osmanlının son dönemi, devletin ve toplumun geleceği olarak görülmeye başlanan dolayısıyla daha fazla dikkat çekmeye başlayan çocuklarla ilgili sayısız dergi, kitap ve makalenin, bir çocuk edebiyatının ve çocuklara yönelik pedagojik çalışmaların doğuşunda ciddi bir artış gözlemlenmiş, bu alana yönelimde, 19. yüzyıl reformlarının çocuklara yönelik algı ve yaklaşımlarda da önemli değişimlere yol açmıştır. Devlete, topluma, ebeveynlere ve nihayet çocukların kendisine hitap eden yayınlarda, çocukların yetiştirilmesine dair Batıdan ithal edilmiş fikirler tartışılırken, klasik dini kaynaklardan aktarılan değerler de kendisini güçlü bir şekilde hissettirmeye devam etmiştir. Örneğin, çocuklara temizlik konusu anlatılırken Hz. Muhammed'in "temizlik imandandır" hadisine göndermede bulunulup temizliğin İslam'ın bir gereği olduğuna vurgu yapılmaya devam edilmiştir. Benzer şekilde, çalışmanın ve ilim öğrenmenin ne kadar güzel, gerekli ve kıymetli olduğu anlatılırken klasik ahlak ve terbiye kitaplarının "meyveli-meyvesiz ağaç" karşılaştırmaları ile La Fontaine'den "Ağustos böceği ve karıncanın hikâyesi" yan yana bulunmuştur[142]. Tarık Zafer Tunaya[143], II. Meşrutiyet Dönemi'nin "…tarihimizin eşine rastlanmaz, bir siyaset laboratuarını tüm özellikleri ile yaşattığını belirterek, II. Meşrutiyet için Osmanlı İmparatorluğu'nun en kritik anlarını yaşamış olduğu özlü bir evre değerlendirmesini yapmaktadır.

2. Meşrutiyet döneminin girift yapısında üçü genel seçim (1908-1912-1914) biri de ara seçim (1911) olmak üzere dört kez seçim yapılmış, vatandaşlar yönetime katılma konusunda deneyim kazanmıştır. Seçimler sonucunda oluşan meclislerde üç yasama dönemi meydana gelmiştir. 1. devre (1908-1912), 2. devre (1912), 3. devre (1914-1918). 1912 yılına kadar sürmüş olan I. devre çok partili bir dönemdir. 10 yıllık süreçte dört buçuk yılı biraz aşan bir parlamento hayatı vardır ve bu dönemde 14 kabine kurulmuştur. Bu dönemin, imparatorluğun en uzun on yılı olarak hem "büyük ümit"leri hem de "hayal kırıklığı"nı içinde sakladığı belirtilmektedir[144].

2. Meşrutiyet döneminin eğitim anlayışını ders kitapları üzerinden değerlendirmeyi amaçlayan Tuna[145], dönemin anlayışında çocuğun sadece ailesine ait olmadığı, yarının geleceği olarak görüldü-

141 Yavuztürk Özyalvaç, 2012: 124-125.

142 Araz, 2013: 176-177.

143 Tunaya, 1998 ve Tunaya, 2004.

144 Tuna, 2008.

145 Tuna, 2008.

ğü bu dönemde okulun bir toplumsallaştırma aracı olarak daha fazla önem kazandığını belirtmektedir. Bu dönemde Vatandaşlık Dersi ve diğer ders kitabı yazarlarının bu konuda batıdan özellikle Fransa'dan etkilenerek bir altyapıya sahip oldukları görülmektedir. Yeni bir toplum projesinin hedeflendiği II. Meşrutiyet'in ilanı sonrasındaki dönemde toplumun hali hazırda alt katmanında yer alan ama aynı zamanda geleceği olarak da görülen çocukların meşrutiyet değerleri ile yetiştirilmesi adına Malumat-ı Medeniye dersine önemli işlevler yüklendiği görülmektedir.

II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim (1908-1918)

II. Meşrutiyet, Osmanlı devlet ve toplum hayatında pek çok yönden sıkıntılı bir miras devralmıştır. II. Abdülhamid dönemi eğitim, siyaset ve ekonomik alandaki gelişmelerle paradoksal bir biçimde sisteme muhalif kitlelerin ortaya çıkmasına sebep olmuş, 1890'lardan sonra hızlı şekilde örgütlenen ve güçlenen Jön Türkler başta *İttihat ve Terakki Cemiyeti olmak* üzere diğer muhalefet grupları ile birlikte çığ gibi büyümüştür. II. Meşrutiyet dönemi, 24 Temmuz 1908›de Anayasanın yürürlüğe konması ile başlayan ve bitiş tarihi hakkında farklı görüşler olan, çok yönlü ve kompleks bir zaman dilimidir. Pek çok araştırmacıya göre 1908'den 1920 ya da Cumhuriyet'in ilânına kadar olan zamanı kapsar. II. Meşrutiyet'e anlam ve önemini veren kültürel ve toplumsal olayların çeşitliliği, fikri ifade özgürlüğü 1908'de 'Hürriyetin İlânı'yla başlayıp I. Dünya Savaşı sonlarına kadar sürmüştür. II. Meşrutiyet hemen her bakımdan Tanzimat'la başlayan ve II. Abdülhamid döneminde devam eden yenileşme ve değişimlerin bir devamı niteliğindedir. Dolayısıyla bu dönemde meydana gelen olayların alt yapısı II. Abdülhamid döneminde atılmıştır. Devralman eğitim mirasının eksikleri giderilmeye çalışılmış, eğitim daha merkezî hale getirilmeye çalışılmıştır. Eğitim alanında II. Meşrutiyet'te önemli adımlar atılmış, sistemde ve eğitim felsefesinde değişimlere gidilmiştir. Cumhuriyet'in en önemli inkılaplarından Tevhîd-i Tedrisât 1908'den daha önce tartışılmaya başlanmıştır. Bu dönemde ilk, orta ve yüksek eğitimde yeni düzenlemeler yapılmıştır. Avrupa'da o güne kadar uygulanmış ve uygulanmaya da devam eden birçok eğitim teorisi Osmanlı Devleti'nde de uygulanmaya çalışılmıştır. Bu sırada birçok tartışma yaşanmış olsa da cesur ama tedbirsizce yeni denemelere girişmekten çekinilmemiştir. Bunlardan pek çoğu başarısızlıkla sonuçlanırken, büyük bir tecrübe de kazanılmıştır. Özel eğitim, azınlık ve yabancıların eğitim faaliyetleri ve statülerinde değişimler ve ilerlemeler yaşanmıştır. Ancak 1915'te kapitülasyonların kaldırılmasının ardından yabancı okullarının faaliyet ve nicelik durumlarında azalmalar olmuştur. İlk defa bu dönemde (1915) kızlar için üniversite kurulmuş, okul öncesi eğitimde ve öğretmen yetiştirmede önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bunların yanında söz konusu dönemde entelektüel bakımdan fikrî düzeyi yüksek çocuklara, gençlere ve yetişkinlere yönelik çok sayıda eğitim dergisi yayımlanmıştır[146]. Bu çalışmada odaklandığımız "Çocuklar İçin Dini Şiirler" dönemin farklı görüşlerin çeşitliliği ve yeni arayışları içinde bir bağlama oturmaktadır.

II. Meşrutiyet dönemi eğitim ve kültür hareketlerindeki çeşitlilik ve yeniliğinin temelleri Tanzimat ve 11. Abdülhamid dönemlerinde atılmıştır. II. Meşrutiyet dönemi, Cumhuriyet dönem toplum ve eğitim modernleşmesinin hazırlık aşaması olması yönüyle önemlidir. Ancak bu süreçte eğitimdeki yenilikler iç dinamiklerden ziyade Batı zorlaması neticesinde gerçekleşmiştir. Pozitivist bilimci düşünce her ne kadar Tanzimat yıllarında geniş bir taban bulmaya başlamışsa da, esasen II. Meşrutiyet aydınları arasında yaygınlaşarak Cumhuriyet'in eğitim felsefesinin temelini oluşturmuştur. II. Meşrutiyet aydınları tarafından sürekli savunulan "eğitimde millilik ve toplumculuk" ideali de Cumhuriyet'in temel felsefi paradigmalarından biri oldu. Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının ve eğitim alanında yapılan somut inkılapların neredeyse tamamı II. Meşrutiyet döneminde dile getirilmiş, tartışılmış hattâ birçoklarının uygulaması yapılmıştır. Dönemin aydınlarının eğitim konusunda son derece modernist, radikal, ilerici ve aynı zamanda ithal ikameci ve taklitçi düşünce ve davranışlara sahip oldukları söylenebilir. Erken dönem Cumhuriyet dönemi eğitim ideolojisinin teşekkülünde büyük ölçüde II. Meşrutiyet'in Batıcı ve Türkçü aydınlarının etkili olduğunu söylemek mümkündür[147].

146 Gündüz, 2013: 98-101.

147 Gündüz, 2013: 116-118.

II. Meşrutiyet Döneminde Okul Öncesi ve İlköğretim

İlk defa II. Abdülhamid döneminde Sait Paşa tarafından dile getirilen ve açılması önerilen okul öncesi eğitim kurumları bu dönemde açılmıştır. II. Meşrutiyet döneminde ilköğretim adına önemli yenilikler yapıldı ve gelişmeler sağlandı. Dönemin ilköğretim bakımından en önemli yeniliği 1913 yılında çıkarılan ve 1960›a kadar yürürlükte kalan Maârif-i Ibtidâiye Kanûn-ı Muvakkati (Geçici İlköğretim Kanunu)'dir. Bu kanunla ilköğretimin modernleşmesinde büyük yol kat edilmiştir. İlköğretimin zorunluluğu, parasızlığı, merkezîliği, devlet kontrolü ve laik zihniyetinde daha kesin adımlar atılmıştır[148].

Çocuk, Şiir ve Osmanlı›da Çocuk Eğitimi

Birkan'a göre, çocuk edebiyatı, en genel anlamı ile çocuklar için yazılmış eserler veya çocukça yazılmış, çocuk ruhunu taşıyan eserlerin oluşturduğu edebiyat olarak tanımlansa da bu tanımlamanın oldukça genel ve sınırlarının belirsizliğine de işaret edilmekte, belirsizlik "çocuk" kavramının tanımlanmasından ve çocuk denen varlığın yaş ile ilgili sınırlarından kaynaklanmaktadır[149]. Cemil Meriç de belirsizliğin çocuk kavramının tanımlamasından kaynaklandığını belirtmektedir[150].

TDK sözlüğünde çocuk, "küçük yaştaki oğlan veya kız, soy bakımından oğul veya kız, evlat, bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız" diye tanımlanmaktadır. Oğuzkan[151] ise, çocuk için, "iki yaşından ergenlik yaşına kadar süren büyüme dönemini içinde bulunan insan yavrusu veya henüz ergenlik dönemine erişmemiş kız veya erkek" şeklinde bir tanımlama yapmaktadır.

Duygusallık, hayal gücü, uyum ve ölçü gibi kendine özgü anlatım özellikleri olan bir edebiyat türü ve bir dilin en derin ve güzel yönlerinin ifade edildiği sanat ürünlerinden biri olan şiir, çocuğun edebî ve estetik eğitiminin, duygu ve düşünce gelişiminde önemli bir öğedir. Çocuğa anadilini sevdirme ve onun zenginliklerini tanıtma, duygu, düşünce ve izlenimlerin nasıl etkili bir biçimde anlatılabileceğini öğretmede de şiirlerin önemli işlevleri bulunmaktadır. Şiirsel metinler küçük yaşlardan başlayarak çocuğu ilgilendirmekte, ezgi ve ritim, şiire müziği andıran bir sanat değeri kazandırmaktadır. Çünkü müziğin çalınıp dinlenmesi gibi şiirin de dinlenen ve söylenen bir yönü vardır. Çocuklar, hemen her yaşta şiirden hoşlanmaktadır. Okuma-öncesi döneminde kendilerine okunan seviyelerine uygun şiirleri dinlemekten ve daha ileri yaşlarda da anlamını tam olarak anlayamasalar bile müzikal değeri yüksek dizeleri ezbere söylemekten çok hoşlanırlar. Ritim ve belli ses değerleri taşıyan şiirler çocukların estetik duygularını besler, ritim duygularını geliştirir; onlara düşünce zenginliği ve derinliği kazandırır[152].

Çocuklar İçin Dini Şiirler

Fevziye Abdullah Tansel, çocuklar için dini şiirleri ele almadan önce çocuk edebiyatının tarihçesine değinmektedir. Bu çalışmada Tansel'e göre (1961) fikir hayatımızın en çorak alanlarından birisi çocuk edebiyatıdır. Çocuk edebiyatı, 1869-1870'de yayınlanmaya başlayan Mümeyyiz mecmuası başlangıç kabul edilirse, çocuk edebiyatının tarihçesi bir asır kadar bir maziye sahiptir. Mümeyyiz mecmuası, aynı ismi taşıyan siyasi gazete tarafından haftada bir çıkarılan bu çocuk mecmuası, büyük bir dikkat ve özenle hazırlanmıştır. Çocukların ilgisini çekmek, az okuma bilenlerin de yararlanmasını temin etmek amacıyla her nüshası başka bir renkte kağıda basılan, harekeli yazıları da içine alan bu mecmua, hitap ettiği seviye itibariyle, büyüklere de hitap eden yazılar içermektedir. Çocuklar için bilmeceler vb. içerikten daha çok çocuk terbiyesi için zararlı ve faydalı hususlarda yazılar yayınlanmıştır.

İkinci olarak çocuk edebiyatı için 1896-1898 yılları arasında yayınlanan Çocuklara mahsus gazete

148 Gündüz, 2013: 101-103.

149 Oktay, 2008.

150 Meriç, 1986: 307.

151 Oğuzkan, 2000: 2

152 Tökel, 2008: 17-18.

gösterilebilir. Çocuklara mahsus gazetenin amacı, her nüshasının ilk sayfasında kaydedildiği üzere, kız ve erkek çocuklarının iyi ahlaklı yetişmelerine, bilgilerinin artmasına hizmettir. Bu gazetede, Ahmet Mithat Efendi›nin Çocukların Kır Gezilerinde İhtiyatı, Midyeler ve İstiridyeler, kırlangıç Yuvası ve Akıllı Çocuk, Karınca ile Arsız Çocuk, Arılar, Örümcek ve Ziyankar Çocuk, Kaplumbağa Nasıl Kuluçka Yatar vb. gibi terbiyevi, alaka çekici olayları içine alan, dil itibariyle çok sade, bugün bile çocukların anlayabileceği hikayeler, Recaizade Ekrem›in La Fontaine›den tercüme bazı manzum hikayeleri ve Cevdet paşa›nın kızı Emine Semiyye Hanım›ın çalışkanlığın her yerde nasıl faydalı olduğunu konu edinen makalesi vb. yazılar yayınlanmıştır.

Bir diğer gazete Çocuklara Rehber'de (1896-1900) başta Ahmet Mithat Efendi olmak üzere İsmail Safa'nın çocuk seviyesine dil ve konu bakımından uygun şiirleri yayınlanmıştır. Çocuk edebiyatı, 1900'den başlayarak duraklama sürecine girmiştir. 1900-1908 arası, her sahadaki yayın gibi, çocuk edebiyatı açısından da verimsiz bir dönemdir. 1905'de Selanik'te Çocuk Bahçesi olarak yayınlanan bir mecmua yayınlanmakla birlikte, bu dergide çocuklar için bir iki Celal Sahir yazısı dışında çocuk seviyesi ile ilgisi bulunmayan, edebi münakaşalar yayınlanmıştır. 1908'de Meşrutiyet'in ilanının ardından neşriyat sahasında görülen çeşitlilik, çocuk edebiyatında da görülmüştür. 1913'den sonra gerek Tedrisat-ı İbtidaiyye Mecmuası, gerekse Çocuk Dünyası, talebe Defteri, mektep duyguları, mektepli mecmuasında terbiye bakımından yararlı, dini şiirler yayınlanmıştır.

İkinci Meşrutiuyet›in ardından çocuk şiirleri antolojileri yayınlanmaya başlamıştır. Celal sahir ile Mehmed Asım›ın Müntehab Çocuk Şiirleri, Fuad Köprülü›nün altı cildden oluşan Mekteb Şiirleri adlı antolojisi, ayrıca Ziya Gökalp›in çocuklar için terbiyevi şiirler yazması ve Fikret›in Şermin isimli kitabının basılması bu dönemdedir.

Fevziye Abdullah Tansel'e göre[153], ondokuzuncu asrın son yıllarında başlayan ve 1908'den sonra sistemli ve verimli bir yol tutan sanatkar ve mütefekkirlerin ilgileri görülmüş, 1922'ye kadar muhtelif mecmualarda ve çocuk şiirleri kitaplarında yer yer dini çocuk şiirlerine rastlanmakla birlikte, öncesinde dini çocuk şiiri yazanlar da, bu tarihten sonra sanatkarlar dini şiir yazmaktan uzak durmuşlardır. Mehmet Faruk'un 1927-1928'de basılan Çocuklara Şiir Kitabı vb. çalışmalar gözden geçirilince, bunlarda dini mevzuda bir tek çocuk şiiri bulunmadığı görülür. Benzer biçimde Mehmet Emin Yurdakul'un Cenge Giderken adlı meşhur şiirindeki "ben bir Türk'üm, dinim, cinsim uludur" mısrasındaki "din" kelimesi kaldırılarak, "ben bir Türk'üm, soyum, cinsim uludur" şeklinde tashih edilmiştir.

Çocuklara Dini Şiirler, derlemesi, çocuklara dini bilgi vermek, çocuklara şuurlu olarak iyi karakterler telkin etmenin öneminden hareketle ortaya çıkmış bir kitaptır. Çocuklara doğruluk, maddi ve mamevi temizlik, çalışkanlık, saygı, şefkat, yardım hissi vb. iyi karakterler aşılama konusunda dini şiirlerin sağlayacağı yararı olacağı düşüncesini taşımaktadır[154].

Ziya Gökalp, Mehmet Emin Yurdakul, Ali Ekrem Bolayır, Serezli Sa'di, F. Mağmûmi, İsmail Sâfâ, A.İsmet, Celal Sahir Erozan, Ali Ulvi Elöve, Mehmet Muhittin, İbrahim Alaeddin Gövsa, Sabri Cemil Yakut, Şevki Bulut'un çocuklar için kaleme aldıkları şiirler yer almaktadır.

ÇOCUKLAR İÇİN DİNİ ŞİİRLER: ŞİİR ÖRNEKLERİ

Edebiyat tarihimizdeki dini çocuk şiirlerinin önemli yeri olmakla birlikte, bu alanda sayıca büyük denilebilecek eserlerimiz bulunduğunu söyleyebilmekten oldukça uzakta bulunduğumuz belirtilmektedir.[155] Bu alandaki ender çalışmalardan birisi, Fevziye Abdullah Tansel'in derlediği Çocuklar İçin Dini Şiirler kitabıdır. Bu çalışmada, başvuru kaynağı olarak Tansel'in çalışmasından yararlanılmıştır.

2. Meşrutiyet döneminde yayınlanan çocuk şiirlerinde doğrudan din duygusunu işleyen şiirlerin sayıca çok az olduğuna işaret ederek **İkinci Meşrutiyet Döneminde ahlâki değerleri telkin eden**

153 Tansel, 1961: XIV

154 Tansel,1961: XVI.

155 Göçgün, 1982: 110.

şiirler; iyilik, kötülük, merhamet, zararlı alışkanlıklar, haset, kibir, aldanmama - aldatmama olarak tespit eden Oktay[156], dini alanın içinden ahlaki değerleri ayırarak bir değerlendirme yapmıştır.

Sabri Cemil Yalkut, "Allah" şirinde, Allah'ı şöyle anlatmaktadır[157]:

Yeri, göğü yaratan,
Ağaçları donatan,
Çiçekleri, açtıran
Bir Allah'tır, bir Allah!
Doyuran her hayvanı,
Yaşatan her insanı,
Koruyan şu vatanı
Bir Allah'tır, bir Allah!
Allah her yerde hâzır
Ne yaparsam o görür;
Ne söylersem işitir;
Var'dır, *bir'dir, büyük'tür.*
Ben, Allah'ı severim,
Her sözünü dinlerim"

Çocuklar için dini şiirlerde dini ve milli ayrımının yapılmadığı görülmektedir. Bu şiirlere örnek olarak, Ziya Gökalp›in İlahi şiirinde[158] vatan sevgisi, dini ve milli temalarla işlenmektedir.

"Yüce Tanrı! Bize pak bir yürek ver,
Temiz aşkla sevmek için vatanı!
Hudut emin değil, bir tunç bilek ver,
O ezmeden, biz ezelim düşmanı!
"Hilal Haç'a ezilmesin: Âmin!
Türklük bitti denilmesin: Âmin!"
"Bu soy, şanda dâim olsun: Âmin!
Hak yolunda kaim olsun: Âmin!

"Ziya Gökalp'in Tevhîd şiirinde[159], dönemin toplumcu görüşüne uygun olarak fert yerine cemiyet öne çıkarılmakta, birliğin ve vahdetin gerekliliğine vurgu yapılmaktadır.

"Tanrı'mız bir tek İlâh,
Yok bize başka penâh,
Lâ-ilâhe illâ'llah!
"Gövdelerde kesret var,
Gönüllerde vahdet var,
Fertler yok, cemiyet var,

156 Oktay, 2001: 86-92.
157 Tansel, 1961: 58-59.
158 Tansel, 1961: 1-2.
159 Tansel, 1961: 4-5.

Lâ-ilâhe illâ'llah!

Ziya Gökalp'in Çocuk Duâları şiirinde[160]:

Şimdi gün doğar,
Der hep insanlar
Vazifemiz var:
El-hamdülillah
Sabah oldu bak,
Hep gönlü çıplak
Halk sana muhtaç
Ey yüce Allah!
Ümmetini sev,
Devletini sev,
Milletini sev,
Ey yüce Allah!

Çocuk gözüyle sabah ilk iş olarak dua ve şükür, bir vazife olarak belirtilmekte, insanların gönlünün Allah›a muhtaç olduğu ve Allah›a yakarışın ümmet, devlet ve millet birliği içerisinde yapıldığı görülmektedir.

Mehmet Emin Yurdakul'un çocuk gözüyle duayı kaleme aldığı şiirinde[161],

"Allah, Arz'ı bizim için yarattı,
Birçok iyi şeyler ile donattı,
Bu şeyleri akıllıca kullanmak
Bize her gün saadetler saçacak"

ifadeleriyle Allah'ı nimetleriyle donatarak Arz'ı bizim için yarattığı ve nimetleri akıllıca kullanmanın mutluluk ve huzur vereceği vurgulanmaktadır. Yurdakul'un çocuklar için kaleme aldığı şiirinde, Allah'a şükrün, sorumlulukla birlikte ele alınması önem arz etmektedir.

Dönemin şairlerinden Ali Ekrem Bolayır'ın "Bismi'llah-ir rahmân-irrrahim" şiiri[162], dini telkinlerin merkezine Besmele ve La-ilahe illallah Muhammed'ür Resulullah demeyi yerleştirmektedir. Şiirde,

Bismi'llah-ir rahmân-irrrahim ile
Başlayalım okumağa: Besmele
Her hayırlı işde bize vaciptir
Allah adı herşeyden evvel gelir
Her gün derim La-ilahe illallah
Muhammed'ür Resulullah, bu benim
En mukaddes vazifemdir, bilirim
İslam dini dinim, El-hamdülillah.

160 Tansel, 1961: 6-8.

161 Tansel, 1961: 8-9.

162 Tansel, 1961: 9-10.

Besmele ve La ilahe illallalah'ın her işe başlarken okunması gerektiği ve besmeleyi her hayırlı işin başında okunması şart koşmaktadır.

Ali Ekrem Bolayır, "İslam'ın Şartları" şiirinde[163], şiir yoluyla İslam'ın şartlarını ezberletmeyi amaçlamaktadır.

İslam›ın şartları beş›tir:
Kelime-i şehâdet bir,
Savm-ü salât, hacc-ü zekât,
İşte beş oldu.. Öğrenir
Bu beş şartı her Müslüman
Öğren yavrum, anla, inan!

Ali Ekrem Bolayır, "Nedimeciğin Tevhid'i" şiirinde[164],
Ne büyüksün Allah'ım Sen,
Ben öğrendim derslerimden,
Beni de dinle ya Rabbi,
Bir küçücük melek gibi,
Küçük yüreğimle ben de
Ediyorum Sana secde!
"Allah'u Ekber! Diyorum,
Sana Tahmîd ediyorum
Pek büyüksün Sen Allah'ım,
Bunu kalbimle anlarım

Şiirde, Allah'ın büyüklüğünün derslerden öğrenildiği, dolayısıyla okula ciddi bir önem atfedildiği görülmektedir. Çocukların diliyle Allah›ı hamd edilmekte ve Allah›ın büyüklüğünün akılla değil kalple anlaşıldığı belirtilmektedir. Akıl yerine kalp ile anlama ayrımına dikkat etmek gerekmektedir.

Ali Ekrem Bolayır'ın "Ya Muhammed" şiiri[165], Hz. Muhammed sevgisini aşılamaya yönelik mesajlar içermektedir.

Ya Muhammed, büyük Peygamber'imiz
Biz seni tâ can-evinden severiz!
Her çocuğun küçük kalbi senindir,
Ma'sum olan Resûl-ul'lah'ı bilir.
Biz ma'sumuz, kalbimizle anlarız,
Senin dünya cennetinde biz varız.
"Her çocuk Müslüman doğar'" diyerek,
Ya Muhammed, bu sözünü öğrenmek,
Bize büyük yüreğini bildirir,
Her çocuğun temiz ruhu senindir!

163 Tansel, 1961: 10.
164 Tansel, 1961: 11-12.
165 Tansel, 1961: 12-14.

Seni elbet daha fazla severiz
Annemizden, babamızdan bile biz!

Bu şiirde, Peygamberimizin büyüklüğü, her çocuğun kalbinde Hz. Muhammed sevgisinin olduğu, çocukların günahsız ve masum oldukları vb. bilgilere yer verilmektedir. Fıtrat hadisine atıfla "her çocuğun Müslüman doğduğu", Hz. Muhammed'in sevgisinin anne-baba sevgisinden yüce olduğu belirtilmektedir.

Sabri Cemil Yalkut, "Ey Muhammed" şiirinde[166] de Resulullah'ın "birbirinizi seviniz", "birlik olunuz" ve "çalışınız" şeklinde emirlerinden hareketle Müslüman bireyin, sorumlulukları hatırlatılmaktadır.

Ali Ulvî El'öve'nin "Dileğimiz" şiiri[167], vatan savunması için askerin canlı ve şanlı olması, toprağımızın zenginlikle ve verimlilikle anılması için Allah'tan yardım bekleyen bir ruh halini dile getirmektedir. Şiirde, "bize ilim, bize san'at, ahlâk ver; bize sebat, iş sevgisi gerektir..." ifadeleri, kapsamı ve çerçevesi belirsiz de olsa, "çalışanlar isteğine hep erer; çalışmayan geri kalmış demektir: bize işi Sen sevdir!" satırlarında amacı belirginleştirmektedir.

Ali Ekrem Bolayır, "Allah'ın Ni'meti" şiirinde[168] de benzer bir biçimde bulut, rüzgâr, güneş, toprağı Allah'ın yarattığı nimetler olarak sıralamakta ve bu nimetlerin gece gündüz çalışarak insanlara ekmek yetiştirdiği belirtilerek, insanların çalışmadan hazırcılığa yönelmemesi öğütlenmektedir.

O ekmeği çalışmadan
Yiyivermek, bunu insan
Olan kabul etmez aslâ,
Kabul etse bile, Mevlâ

Pek çok şairin dizelerinde çevreden, tabiattan somutlaştırmalarla çocukların çalışmaya teşvik edildiği görülmektedir.

Ali Ekrem Bolayır, "Çehâr Yâr-ı Güzîn" şiirinde[169] Peygamber Efendimiz'in dört sevgilisi olarak 4 halife ele alınmaktadır. Birincisi Ebû Bekir, o, en büyük Halife'dir. İkinci Halife Ömer, Müslümanlar adalet ve irfânını takdis eder, üçüncü Halîfe Osman, fıtraten pek büyük insan, dördüncü Halîfe Alî, insanların o ekmel'i olarak tanımlanmaktadır.

Serezli Sadi, "Bir Çocuğun Ebeveynine Duası" isimli şiirinde[170], Allah'ın anne babasının katlandığı sıkıntılar ve çocuğuna şefkati için bağışlanma dilenmektedir. Şiirin sonunda,

"Şimdi verecekler beni bir mektebe anlar
Tahsîl-i ulûm etmeyen âlemde ne anlar?"
Anlar beni sevkeyleyecek râh-i *savâb'*a,
Anlar beni teşvik edecek ilm-ü kitâba.
İnsanlığımı öğretecektir bana anlar,
Yâ Rab, beni takrîb edecektir Sana anlar…

ifadeleri, okula giderek ilim öğrenmenin âlemin sırlarına vakıf olmak, insanlığı öğrenmek ve Rabb'e yakın olmak için önemine vurgu olarak okunmalıdır.

166 Tansel, 1961: 60-61.

167 Tansel, 1961: 44-45.

168 Tansel, 1961: 19.

169 Tansel, 1961: 15-18.

170 Tansel, 1961: 29-30.

Ayrıca[171],
Kimdir bana telkîn edecek *dîn-i mübin'i,*
Bir tıfl-ı yetîmin kim olur yâr-ü muîni?
Dergâhına açtım küçücük ellerimi ben,
Bu âciz-ü ma'sûmuna bir merhamet et Sen!

İfadeleri belirttiğimiz bağlamı ele almaktadır.

İsmail Safâ, "Talebe Lisânından" şiirinde[172], okula/mektebe âlemi anlamak için büyük bir önem atfetmektedir. Şiirde, mektebe gelmeden âlemin bilinmediği, cihanda insanlara, Hakk'a ve ebeveyne karşı sorumlulukların farkında olunmadığı belirtilmektedir.

"Allah'ı, Resûl'ü, din'i bildik,
Biz bunları anlamış değildik
Olmak dileriz *fazilet* ehli,
San'atli, hünerli, ma'rifetli.
Sen bizlere zihn-açıklığı ver,
Yâ Rab, ola fikrimiz münevver...

Şiirin, satırları okul ortamında bilginin dönüştürülerek zihniyet inşasındaki rolüne vurgu yapmaktadır.

Ali Ekrem Bolayır, "Temizlik" şiirinde[173], temiz olmayı, çocuklara ağaçlar, kuşlar, bulutlar, hayvanlar üzerinden örnekleyerek öğütlemektedir.

"Geri kalma ottan, kuştan, hayvandan,
Sonra kimse sevmez seni, afacan.
Dinimizce, *"îmandandır nezâfet!*.
Çocukları temiz olan bir millet,
Her milletin hürmetini kazanır"

Yukarıdaki satırlarda "temizlik imandandır" düsturu unutulmamakta, temiz çocukları olan bir milletin, her milletin saygısını kazanacağı belirtilmektedir.

Ali Ekrem Bolayır, "Hazret-i Ömer'in Adaleti" şiirinde[174] dini bir şahsiyet olarak Hz. Ömer'in adaletine bir parantez açmaktadır. Bu şiirde, Hz. Ömer'in sade ve mütevazi bir hayat sürdüğü, dünyalığa rağbet göstermediği ve Hz. Ömer'in adaleti için dikkate değer bir konu olarak, Kudüs'e giderken devesine kölesiyle üçer saat olmak üzere sırayla bindiği bir örnek olay ele alınmaktadır.

Ali Ekrem Bolayır[175], şiirinde İslam dinine özgü sembolleri işlemekte, örneğin minareyi,
"Günde beş defa duyulur,
Sesi yüreğe o

171 Tansel, 1961: 30.
172 Tansel, 1961: 37-38.
173 Tansel, 1961: 21-22.
174 Tansel, 1961: 22-24.
175 Tansel, 1961: 25-26.

Müslümanlık kolay değil,
Bu mübârek ağacı bil!"
diyerek bilmeceyi şiir formatında kaleme almıştır.

Dini ve milli temaların birlikte ele alındığı şiirlerden, "Anadolu" şiirinde[176] Ali Ekrem Bolayır, Anadolu'nun içinin kahramanlarla, yiğitlerle dolu olduğunu vurgulamakta, Anadolu'nun tarihinde büyük din İslam'ın bulunduğunu, Müslümanlığın bu coğrafyada dal budak saldığını, Anadolu kahramanlarının tarihi Allah için yazdığını belirtmektedir. Çocuklara yönelik şiirlerde öne çıkan hususlardan biri, Osmanlı'nın son döneminde yazılmakla birlikte yeis, karamsarlık ve umutsuzluk temalarının şiirlerde bulunmamasıdır.

Muammer Bâkî'nin "Bîr Vâlîdenin Çocuklarına Nasihati" şiirinde[177] çalışkan olma mesajı tekrarlanmakta, çalışkanlık konusunda "arı" metaforundan yararlanılmaktadır.

İleri gitmede bütün şu cihân,
"Çok çalışmak gerek!" diyor bu zaman,
Kalmadı tenbele ne şân, ne de nân,
Şimdiden siz çalışmaya alışın;
Çalışın, yavrucuklarım, çalışın!
Bakınız şu küçük arıya hele,
Uçuyor bahçede vızıltı ile,
Bal içindir çalıştığı öyle.

Ay, gök ve âlemin birer nizam üzere hareket ettiği, çalışanların mutlu olduğu söylenerek çalışmaya alışma telkin edilmektedir. Ayrıca işimizde devamlılık ve sadakat telkine edilerek, çalışma ve gayretin Allah'ın emri olduğu belirtilmektedir.[178]

Sabri Cemil Yalkut, şiirle öğüdü harmanladığı "Ata Öğüdü" şiirinde[179], benzer temalara işaret etmektedir. Bu şiirde Yalkut, insan olmak için, çalışkan ve doğru olunmalıdır. Kimsenin arkasından konuşulmamalı, saadet için kazanca kanaat edilmelidir. Ayrıca dindar ve Peygamberi seven kişinin çalışkan ve doğru olması gerektiği vurgulanmaktadır.

İbrahım Alaiddin Gövsa'nın "Fukarayı Seviniz" şiiri[180] sosyal dayanışmayı dini terminolojiden hareketle tavsiye etmektedir.

Fakirleri küçük görür ezersen,
Allah'ın da sonra senden yüksünür.
Yetimleri, âcizleri seversen,
Emin ol ki mükâfatın büyüktür!

176 Tansel, 1961: 26-28.
177 Tansel, 1961: 31-32.
178 Tansel, 1961: 31-32.
179 Tansel, 1961: 56-58.
180 Tansel, 1961: 56-57.

Mehmed Muhiddin'in "Gezinirken", şiirinde[181] de, Allah'ın yeryüzünü yaratırken çiçeklerle donattığı, ormanlarda ötüşen kuşların, billur gibi akan derelerin Yaradan'a ibadet ettiği anlatılmaktadır. Şiirde,

İnan, yavrum, her şeyi bir yaratan
Ve yaşatan Ulu, Kadir Allah'tır.
Sen, Tanrı'ya ibâdet et her zaman,
Yaradan'ı sevmeyenler aldanır!
şeklinde Kadir Allah işlenmektedir.

İbrahım Alâeddin Gövsa, "Din" ve "Allah Sevgisi" şiirlerinde[182] de Allah'ın büyüklüğü, yaratıcılığı örneklenmektedir.

Akşam-üstü karanlıklar içinden
Milyonlarca yıldızı kim parlatır?
İşte bütün bu şeyleri düşünen,
Yapan, eden, yaradan hep Allah'tır!
Hak sevgisi taşımalı vicdanlar,
Böylelikle mes'ud olur insanlar!

Ali Ulvî El'öve, "Herşeyi Allah Yarattı" şiirinde[183] de benzer temalar görülmektedir.

Sabri Cemil Yalkut, "Gece Duâsı" şiirinde[184], çocuğun dini dünyasının gelişiminde gerekli olan yatmadan önce yapılan duaya bir örnek olarak çok yönlü mesajlar vermektedir.

Hemşireler, kardaşlar,
Geldik hep biraraya;
Şükredelim Tanrı›ya,
Bak, hepimiz bahtiyar

Hemşireler, kardaşlar,
Allah versin rahatlar!

Şevki Bulut"un "Sevmek" şiirinde[185], dünyayı güzelleştirmek için sevgiye ihtiyaç vurgulanmakta ve dünyada nefretin yaygınlaşmaması için çocuk diliyle dua edilmektedir.

Serezli Sa'dî'nin "Şeytan'ın Oğluna Nasihatleri" başlıklı şiiri[186], yazılan şiirler içerisinde konusu, kurgusu, mesajları ile en özgün nitelikte şiir olarak ifade edilebilir.

Oğlunu ateş parçası olarak niteleyen şeytan, oğlundan ilk beklentisini her işite fitne yayması olarak belirtmektedir. İblis ve Hz. Adem kıssasına atıfta bulunarak, Ademoğlu ile düşmanlığın kökenini hatırlatmaktadır. Senden büyük bir beklentim yok, git küçük çocukların aklını çel, ilkokuldan

181 Tansel, 1961: 52
182 Tansel, 1961: 53-54.
183 Tansel, 1961: 51.
184 Tansel, 1961: 59-60.
185 Tansel, 1961: 62.
186 Tansel, 1961: 33-37.

itibaren onların zihinlerine fesat saç, onlara hak ve doğru yolda görün, onlar kolaylıkla inanırlar sana, mektebi/okulu onlara kirli/hapis gibi göster, şimdi fırsat elimizdedir. Büyüdüklerinde onları aldatması güç olur, onlara şarlatanlık, şaklabanlık öğret, onları okulu bırakmaya ikna et, Âdemoğlundan intikam almak gerek, biz Cennet'te*n* Âdem'in yüzünden kovulduk, âdemoğlu da okuldan kovulsunlar, onları cahil bırak, yoksa bu âlemde âlim/bilgili kişiyle uğraşılmaz. Onların arasını aç, nifak sok, kavga etsinler, onlara yalan söylet, onları fitneye alıştır vb. öğütler vermektedir.

Şiirde;

"Biz bilirdik neyleriz âlemde âlim olmasa,
Mektebi meyhâne eylerdik, muallim olmasa;
Emr-ü nehyi bilmesin, Hakk'a ibâdet etmesin,
Vâlideyn'e karşı gelsin, bir itaat etmesin.
Şimdiden *can yakmağı* öğret, hulâsa anlara,
Durma, teşcî' eyle ki kıysınlar anlar canlara."

Çocukların Cevâbı
Ey *lâ'în,* oğlun değil, kavm-ü kabilen gelse hep,
Fitneler yağdırsa, icâd etse yüzbin velvele,
Bulmadan iğfale yol anlar kaçar b â - ' avn-i Rabb
Bizde varken *Sûreteyn* ile, Eûz-ü *Besmele!*

şeklinde ifadeler ve şeytana çocukların cevabı manidar bir biçimde yer almakta, çocuklar için dini şiirlere yüklenen anlam burada somutlaşmaktadır.

SONUÇ

Osmanlı'da var olan değerli bir mirasın Cumhuriyet'e aktarılamadığı düşüncesinden hareket edilen bu çalışmada, Osmanlı'nın son döneminde, özellikle 2. Meşrutiyet döneminde çocuklar için yazılan dini şiirlerin tematik analizi yapılmıştır. Osmanlı'nın son döneminde kurumlarıyla, savaşlarıyla, kaybedilen toprak parçalarıyla hatta 1. Dünya Savaşı'na girdiği yıllarda bile "çocuklar"ın ihmal edilmediği görülmektedir. Çalışmada, çocuklar için dini şiirler, içerik analizine tabi tutularak, milli ve evrenseli sentezleyen, özgün nitelikte olduğunu düşündüğümüz şiirler Fevziye Abdullah Tansel'in seçkin bir edebiyat tarihçiliği örneği olan Çocuklar için Dini Şiirler çalışmasından hareketle ele alınmıştır.

İkinci Meşrutiyet›ten sonra, çocuk şiirleri planlı bir biçimde kitaplaşmaya, hatta bu sahada antolojiler yayınlanmaya başlamıştır. Örneğin, Celâl Sahir ile Mehmed Âsım›ın Müntehab Çocuk Şiirleri (1918), Fuat Köprülü›nün altı ciltten oluşan Mektep Şiirleri adlı antolojisi (1922), bu dönemde Ziya Gökalp›in çocuklar için terbiyevi şiirler yazması, Fikret›in Şermin isimli kitabının basılması (1914) bu yıllardadır. Çocuk şiirlerinin tarihçesinden, ondokuzuncu asrın son yıllarında başladığı ve 1908›den sonra sistemli ve verimli bir biçimde ilerlediği anlaşılmaktadır.

Cumhuriyet'in kurulmasıyla birlikte çocuk şiirleri ve özelde çocuklar için dini şiirler yazmaya gösterilen ilgiden uzaklaşılmışta ve dini mevzuda bir tek çocuk şiirinin bulunmadığı görülmektedir. Çocuklar için yazılan dini şiirler de, doğruluk, maddi ve manevi temizlik, çalışkanlık, saygı, şefkat, yardım duygusu vb. iyi karakter aşılamayı temel alan değerler işlenmiştir.

Ziya Gökalp'in "Temiz aşkla sevmek için vatanı, hudut emin değil, bir tunç bilek ver", Mehmed Emin Yurdakul'un "Allah, Arz'ı bizim için yarattı, birçok iyi şeyler ile donattı", Ali Ekrem Bolayır'ın "her hayırlı işte bize vacib'tir; allah adı herşeyden evvel gelir" şeklinde şairler tarafından "Allah'ın nimeti", "temizlik", "Anadolu", "bir çocuğun ebeveyni için yaptığı dua, Allah sevgisi, "her şeyi Allah yarattı", "gece duası" vb. isimlerle çeşitli dini şiirler kaleme alınmıştır.

KAYNAKÇA

Araz, Y. (2013). *Osmanlı Toplumunda Çocuk Olmak*, İstanbul: Kitap.

Göçgün, Ö. (1982). "Türk Edebiyatında Dinî Çocuk Şiirleri ve Terbiye Bakımından Değeri", *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.5, 109-128.

Gündüz, M. (2013). *Osmanlı Eğitim Mirası Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler,* Ankara: Doğu Batı.

Meriç, C. (1986). *Kültürden İrfana*. İstanbul: İnsan.

Oğuzkan, F. (2000). *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayımları.

Oktay, M. (2001). "*II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Çocuk Şiirlerinin Pedagojik Değeri*", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Tansel, F. A. (1961). Çocuklar İçin Dini Şiirler, Ankara: MEB.

Tuna, E. (2008). "*Bir Osmanlı Vatandaşlık Ders Kitabı Olan Rehber-i İttihad Çerçevesinde 2. Meşrutiyet Döneminde Vatandaşlık Eğitimi*", Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Tunaya, T. Z. (1998). *Türkiye'de Siyasal Partiler*, C.1, İstanbul, İletişim.

Tunaya, T. Z. (2004). *Hürriyetin İlanı İkinci Meşrutiyet'in Siyasi Hayatına Bakışlar*,

İstanbul, Bilgi Üniversitesi.

Tökel, İ. (2008). *Gökhan Akçiçek'in Çocuk Şiirlerinin Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi,* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yavuztürk Özyalvaç, Ş. P. (2012). "Mektebe İlk Merhaba: Sıbyan Mektepleri", *Osmanlı Dünyasında Çocuk Olmak* içinde, Ed. Haşim Şahin, Nurdan Şafak, İstanbul: Dem, s.95-127.

www.tdksozluk.com

OSMANLI'DA ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ: "SIBYAN MEKTEPLERİ"

Güllü SONAKALAN
İstanbul Gönüllü Eğitimciler Derneği (İGEDER)
sonakalangullu@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Osmanlı döneminde uygulanan "Sıbyan Mektepleri" eğitim modelinin günümüzdeki "Erken Çocukluk Eğitimi" veren kurumların modelleri ile ne kadar örtüştüğü ve Osmanlı dönemindeki uygulamalardan alınıp geliştirilebilecek değerlerin varlığına dikkat çekmek.

Küçük bir beylik olarak kurulan, hızla gelişen, büyük bir imparatorluk olarak üç kıtada hüküm süren Osmanlılar ile ilgili merak uyandıran birçok konu vardır. Yedi asır ayakta kalan bir imparatorluğun eğitim sistemini nasıl oluşturduğu, bu sistemi nasıl işlettiği ve sıbyan mekteplerinin ilköğretimdeki yeri de merak edilen konulardan biridir.

Osmanlıların ilköğretim seviyesindeki okullarına genel olarak "sıbyan mektebi" veya "mahalle mektebi" denilmektedir. Sıbyan mekteplerine "mekteb" veya "küttab", yoksul çocuklar için açılanla-

ra da "küttab-ı sebil" veya "mekteb-i sebil" de deniyordu (Ergün, 2005). Bu okullar, Selçuklulardan ve öteki İslam ülkelerinden devralınmıştı. Bu okullara "darüttalim" , "mektephane", "muallimhane" veya "darülilm" de deniyordu (Akyüz, 1994).

Sıbyan mektepleri, okuma-yazma, bazı dinî bilgiler ve basit hesap işlemlerinin verildiği ilkokullardır. Hemen her mahallede bulunduğu için "Mahalle Mektepleri" veya taş bina olarak inşa edildiği için "Taşmektep" de denilen bu okullar örgün eğitimin ilk basamağını oluştururlardı. Okuma-yazmanın yanında ahlâkî terbiye verilmesi de amaçlanıyordu. Çocuğu şerden sakındırmak ve hayra sevk etmek, Osmanlı cemiyetinin eğitim felsefesiydi. Sıbyan mekteplerinde bugünkü gibi sınıf, ders saati ve teneffüs ayarlaması yoktu. Sabahtan ikindiye kadar ders verilir, yalnız öğle paydosu yapılabiliyordu (Halis, 2005).

Bu çalışmamda Osmanlı'da temel eğitimin verildiği eğitim merkezleri olan "Sıbyan Mektepleri" ni sıbyan mektebi öncesi yapılan hazırlıklar, sıbyan mektepleri mimari yapısı ve fiziksel şartları, sıbyan mektepleri eğitim sistemleri ve öğretilen dersler ve sıbyam mektepleri eğitim kadrosu olmak üzere dört başlık adı altında ele aldım.

Bildiri bu alanda yapılmış çalışmalara dair literatur taraması yöntemi kullanılarak içerik analizi yapılmış ve hazırlanmıştır.

Anahtar Kavramlar: Osmanlı, Sıbyan Mektepleri, Erken Çocukluk

GİRİŞ

İnsanlık tarihi var olduğundan beri eğitim ve öğretim faaliyetleri devletlerin ve toplumların vazgeçilmez bir olgusu olmuştur. Ancak her devlet veya toplum kendi ihtiyaçları doğrultusunda bu faaliyeti yürütmektedir. Bu ihtiyaçlar çerçevesinde Selçuklulardan gelen devlet tecrübesine sahip Osmanlı Devleti farklı şekillerde ve devrinin ihtiyaçlarına göre eğitim ve öğretimini şekillendirmiştir. Bu bağlamda Osmanlı Devleti fethettiği her yerde halkın ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına cami, mektep, külliye ve medrese gibi eğitim kurumları inşa etmiştir.

Eğitimin bir diğer yönü dinsel amaçlı oluşudur. Her dinde ilk amaç, inanç sahiplerini kendi öğretileri doğrultusunda birer mümin olarak yetiştirmektir. Zaten ilk dönem medeniyetlerinden itibaren eğitim ve öğretim kurumlarının mabet ve tapınak gibi dini yapıların etrafında kümelendiği görülür. Bu amaçla kendi öğretisini yayan dinler, dini bilgi dışında diğer bilimlerle ilgili bilgiler de veriyorlardı. Bir anlamda bu yapıların çevresinde eğitim köyü diyebileceğimiz bir yerleşim ortaya çıkıyordu. İslam'da da bu genel kural değişmemiştir. İslam toplumlarında külliye adı verilen bu birliktelik, bir cami etrafında gelişir ve bünyesinde mektep, medrese vs. gibi birçok eğitim kurumunu barındırırdı (Çobanoğlu 2002: 542). İslam dini belki de diğer dinler içerisinde bilginin önemine ve elde edilmesine en çok atıfta bulunan bir konumdadır. Öyle ki Hz. Peygambere gelen ilk vahiy inanmak ve ibadet etmek için okumanın gerekliliğine vurgu yapan "*Yaratan Rabbinin adıyla oku*" dur. Devam eden ayetlerde *Rabbi*, kalemle yazmayı ve insana bilmediklerini öreten olarak tanımlanmaktadır (Alak/1-5). Yine "*hiç bilenle bilmeyen bir olur mu? Ancak akl-ı selim sahipleri, sağduyulu olanlar düşünüp ibret alır*" (Zümer/9) ayetiyle bilmenin veya bilginin ve aklın önemine atıfta bulunulmuştur. Diğer yandan İslam peygamberinin "*Rabbim benim ilmimi arttır*; *Bir saat ilme çalışmak, bir gece ibadetten hayırlıdır*; *Ya bilen, ya örenen, ya dinleyen veya ilmi seven ol*" gibi hadisleri İslam ümmetinin eğitime ve öğretime duruşunu oluşturmasına yardımcı olmuştur (Taşkın, 2008).

Osmanlı Klasik Dönem eğitim sistemi incelendiğinde, eğitimin temel olarak örgün ve yaygın eğitim şeklinde ikiye ayrıldığı görülmektedir. Örgün eğitim de kendi içerisinde Saray Eğitimi-Sıbyan Mektebi- Medrese olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır.



Sıbyan Mekteplerinin Amacı ve Tarihçesi

Sıbyan, Arapça 'sabiyy' kelimesinin çoğulu olup "bâliğ olmamış erkek çocuk, bulûğ yaşına varmamış oğlan" anlamına gelmektedir. Her ne kadar kelime manası itibariyle erkek çocuğu ifade etmekte ise de, sıbyan mekteplerinde erkek ve kız çocuklar herhangi bir ayırıma tabi tutulmadan eşit şartlarda okutulmuşlar ve yetiştirilmişlerdir (Bozdemir, 1991).

"Sıbyan Mektebi" ifadesine gelince, sabî denilen beş-altı yaşındaki çocukların ilk tahsilini vermek üzere tesis olunan mekteplere denir(Alınt. Bozdemir, 1991); (Aktr. Pakalın, 1983).

Sıbyan mekteplerinin öğretiminde, kuruluşlarındaki amaca uygun olarak dini esasların öğretimi ağırlıklı yer kaplar. Başlangıçtaki temel amacı, Kur'an öğretmek olan bu okullar daha sonraki yıllarda okuma yazma veren ilköğretim haline gelmişlerdir.

Sıbyan mektepleri çocuklara; Kur'an okutmak, namaz kılma usullerini, namazda okunacak ayetleri ve duaları öğretmek ve biraz da yazı yazdırmak gibi üç amaçla kurulmuştur. II. Beyazid'in kendi adını taşıyan caminin yanına yaptırdığı mektebin vakfiyesinde "mektephanede muallim ve halife olanlar talim-i kelam-ı kadim ve Kur'an-ı azim ederler" ifadesinden anlaşıldığı üzere sıbyan mekteplerinin amacı çocuklara Kur'an okunmasını öğretmektir. Sıbyan mekteplerinin de amaçları Kur'an mektepleri ile aynı olmuş, okulun bu özelliği Tanzimat Dönemi'ne kadar devam etmiştir.

Mahalle mekteplerinin kurucuları ve meskun bölgelerdeki dağılımları ile kadroları ve talebe sayıları konusunda elimizdeki bilgiler hâlâ sınırlıdır. Padişahlar, sultan eşleri, devlet erkânı başta olmak üzere hayır sahibi esnafın, ağaların, efendilerin yaptırdığı mektepler var. Muallim Cevdet'in 1919 yılında yaptığı bir tesbite göre İstanbul'daki 183 vakıf mektebi (bu sayı mekteplerin tamamını göstermiyor) banisinin dağılımı şöyledir: Hükümdarlar 7, hanım sultanlar ve saraylı kadınlar 39, Paşalar 35, esnaf ve ağalar 60, bey, çelebi ve efendiler 426. XIV-XVI. asırlar Bursa'sındaki 134 mektebin kurucularının sosyal konumları ise şöyle tesbit edilmiştir: Sultanlar ve hanedan mensupları 17, devlet adamları 13, ilim adamları 25, tüccar 33, esnaf 5, tesbit edilemeyenler 41.

İlk sıbyan mektebinin Fatih tarafından Dâru't-talim adıyla Fatih külliyesi içinde kurulduğu, kaynakların birleştiği bir husustur. Fatih vakfiyesindeki kayda göre mektebe yetim ve fakir çocuklar alınacak ve talebelere gündelik harçlıklar verilecektir. Fatih'in mufassal Ayasofya Vakfiyesi'nde de sıbyan mektebi kısmı için hususi bir bent bulunmaktadır: "Vâkıf, -Allah mülkünü daim kılsın- Ayasofya Camii'ne bitişik ve batıya meyilli olan kapının yanında bulunan bir menzili mektep (dâru't-talim) olarak tahsis eylemiş ve bu mektebe Müslüman yetim ve yoksulların çocuklarına Kur'an öğretmek ile meşgul olacak bir muallim tayin eylemiştir (Kara, 2013).

Sıbyan Mekteplerinin Yönetimi

Sıbyan mektepleri, merkezi bir teşkilattan ve ortak bir eğitim öğretim ve idare sisteminden yoksundu. Sıbyan mektepleri, Kur'an mektepleri gibi vakıflar tarafından kurulmuş ve her türlü masrafı yine vakıflar tarafından üstlenilmiştir. Belli bir teşkilata ve ortak bir programa sahip olmayan bu okullar özel vakıfların gelirleri ve bu vakıflarda konulmuş şartlara göre idare edilmiş ve öğretime devam etmiştir.

8 Nisan 1847'de Meclis-i Maarif tarafından hazırlanan "Nizamına Tatbiken Etfalin Talim ve Terbiyelerini Ne Vechile İcra Eylemeleri Lazım Geleceğine Dair Sıbyan Mekâtibi Hocaları Efendilere İta Olunacak Talimat" ile ilköğretimin özel bağış ve yardımlarla yürütülen cami okullarından farklı olarak devlete bağlı kurumlar haline getirilmesi amaçlanmıştır. Ancak bu husus düzenli bir eğitim sistemi kurulamadığı için gerçekleşememiştir.

1857'de Maarif-i Umumiye Nezareti kurulmuş, Harbiye, Bahriye ve Tıbbiye hariç bütün okulların Nezarete bağlanması kararlaştırılmıştır. Genel okullar; sıbyan, rüşdiye ve mekâtib-i fünûn-u mütenevvia olarak kademelere ayrılmıştır.

1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile sıbyan mektepleri bir düzene koyulmuştur. Nizamname ile okulların tamir giderleri ve öğretmen maaşlarının ödenmesi köy ve mahalle halkına bırakılmıştır.

1876 yılında ilköğretimin geliştirilmesi, sıbyan mekteplerinin kuruluşu, yönetimi, eğitim öğretim işlerinin yürütülmesi, giderlerinin karşılanması, öğretmen atamaları, için kırk evli her mahallede Tedrisat Meclisleri adıyla bir meclis kurulmuştur. Halkın da işbirliğinden faydalanmak amacıyla kurulan meclisler; bir nevi mütevelli heyetleri gibi çalışacak ayda iki kere toplanarak şubelerin çalışmalarını değerlendirecek ve halkında katılımı sağlanarak çözülmeyen sorunları halledecekti, ancak bu konuda fazla bir başarı sağlanamamış, talimatname II. Abdülhamid Devri'nde uygulanabilmiştir.

Mutlakiyet Dönemi'nde gelişen usûl-i cedîd hareketiyle açılan iptidai mektepler Maarif Nezareti'ne bağlanmış, sıbyan mektepleri ise Evkaf Nezareti'ne bağlı olarak eski durumlarını sürdürmüşlerdir.39 1879'da maarif teşkilatında yapılan değişiklikle Maarif Nezareti bünyesinde "Mekâtib-i Sıbyan Dairesi"nin kurulması devletin sıbyan mekteplerine verdiği önemi göstermektedir. Ancak ilköğretim müesseselerinin devletin tümünde yayılması ve yönetiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesi, taşra maarif teşkilatının kurulması ve bunlara ilköğretimle ilgili görevlerin verilmesi ile mümkün olmuştur (Gelişli).

Sıbyan Mektebi Öncesi Hazırlık: Amin Alayı (Bedi Besmele)

Sıbyan mektepleri bahsinde ehemmiyetle hatırlatılacak bir keyfiyet de çocukları mektebe başlatma usulüdür. Buna havas bed'i besmele cemiyeti halk Âmin alayı der. Buna bilhassa hali vakti yerinde olan ailelerce çok ehemmiyet verilir ve bu da sünnet gibi ailenin belli başlı gösterişlerinden, düğünlerinden birisi olurdu. Şimdiki gibi mektebe çocuk kaydı muayyen olmadığından herkes senenin hangi gününde olursa olsun çocuğunu mektebe başlatabilirdi. İşte bu başlatma yani kayıt bir usule, bir törene tâbidi (Ergin, 1977). Bu törenler Arabî aylardan Safer uğursuz sayıldığı için buna denk gelmemesine özen gösterilir ve genellikle Kandil, Pazartesi veya Perşembe günleri yapılırdı. Çocuğun hayatında bu tören geniş bir etki bırakırdı. Hem psikolojik olarak hem de manevi olarak çocuk okula hazırlanmış olurdur. Törene tüm mahalle katıldığı için çocuk ile mahalle arasında bir ilişki kurulmuş olup bu bağlar pekişerek kuvvetlenmiş olurdu.

Törenler ailelerin gelir düzeylerine göre şekillenirdi. Yoksul aileler çocuğunun elinden tutup hocaya getirir ve "eti senin, kemiği benim" diyerek teslim ederlerdi. Orta halli ailelerde ise bu tören okuldaki çocuklara birkaç kuruş, hoca ve halifeye de ucunda mecidiye bağlı birer yağlık hediye ederek okula başlatma şeklinde olurdu. Zengin bir ailenin çocuğu okula başlayacağı zaman gideceği mektebin hocasına haber gönderilir ve ona göre bir tören hazırlanırdı.

Bu merasimi en güzel anlatan yazarlardan biri olan Ercümend Ekrem Talu'nun kaleminden şu şekilde özetlemek yerinde olur: Talu, Osmanlı döneminde çocuğunun dört yaş dört aylıkken okula başlatılmasının uğur sayıldığını belirterek bununla ilgili hazırlıkların bazen birkaç ay bazen de bir

sene öncesinden başladığını ifade eder. Müstakbel mekteplinin cüz kesesi, genel olarak anne ya da ailenin en marifetli kadını tarafından çarşıdan alınan ya da sandıktan çıkarılan kadife, atlas ya da peluştan dikilir ve içine Sahaflar'dan tedarik edilen bir tane sarı kağıtlı Elifba-yı Osmanî konularak beklenir. Okula başlamadan evvel 'zihni açık, feyzi ziyade' olsun diye Eyüp Sultan, Baba Cafer ya da Yahya Efendi gibi türbelere götürülüp 'türbedara nefes ettirilir'. Merasim sabahı okula başlayacak çocuk, yeni elbiseleri, cüz kesesi ve fesinin ibriğine ya da omuzuna kurdela ile iliştirilmiş nazarlığı ile faytona ya da midilliye bindirilir. Aile büyükleri, mahallenin diğer çocukları ve yetişkinleri ile beraber alay yola çıkar. Alayın önünde kalfa, onun arkasında rahleyi taşıyan mahalle bekçisi, daha sonra çocuğun mahalleden arkadaşları ve en arkada ailenin bütün üyeleri ve mahalleliler olmak üzere ilâhiler okunur ve "âmîn! âmîn" diye bağırarak yürünür. Nihayet okulun kapısına gelindiğinde kurban kesilir ve çocuk kurbanın kanına basarak kapıdan girer. Bütün mahallenin ortak olduğu bu geleneksel merasim, çocuğun hem ailesi, hem arkadaşları ve hem de çevre sâkinleri ile beraber okulu da aynı mahalleyle paylaşmanın bilincini aşılardı (Kara, 2013).

Sıbyan Mekteplerinin Kadrosu

Sıbyan mektebinde öğretmenlik yapacak olanlar bir mahallenin şeref ve haysiyet sahibi simaları arasından seçilirdi. Bir öğretmenin, şeref ve haysiyetine uymayan yerlere gitmesi şöyle dursun, avam arasına girip oturması ve mahalle dedikodularına karışması dahi hoş görülmezdi (Koçu, 1966).

Fatih sultan Mehmet, Medrese teşkilatını kurarken Eyüp ve Ayasofya'da açtığı medresede Sıbyan Mekteplerinde öğretmenlik yapacaklar için ayrı dersler koydurmuş ve bu dersleri görmeyenleri Sıbyan Mekteplerinde öğretmenlik yapmaktan men etmiştir. Bu dersler, Arapça sarf ve nahiv, Edebiyat (mania, beyan, bedi), Mantık, Muhasebe, âdabı ve tedrsi usulü, münakaşalı akaid (kelam ilmi), riyazat (hendese ve heyet) dir (Cevdet, 1332). Bu programa baktığımızda Fatih'in ne kadar ileri görüşlü olduğu çok açıktır. Avrupa'ya baktığımızda Matematik dersinin ancak 1890 yıllarında ders programlarına girmiş olduğunu görürüz. Ancak bu usulün zamanla değiştiğini ve medreseden icazet alınarak Sıbyan Mekteplerinde öğretmen olunabildiği görülmüştür. Daha sonraki süreçlerde de sıbyan mekteplerinde öğretmenliğin mahallenin imamına veya müezzinine bırakıldığı gözlenmiştir. Kız çocuklarının eğitimi için Kur'an okumayı bilen ve muayyen risaleleri okuyabilen ihtiyar kadınların da öğretmenlik yaptığına rastlanmaktadır.

Sıbyan mekteplerinin eğitim ve hizmet kadrosu şüphesiz yere ve zamana göre değişiyor. Birçok yerde sadece tek kişi var: Hoca; neredeyse her şeyi o yapıyor. 20-30, belki bunun iki misli talebe ile tek başına eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütüyor. Fahri yardımcıları bazan cami cemaatı, bazan işten anlayan, biraz mürekkep yalamış, hafızlığı olan veliler ve mahalle sakinleri. Hocaların önemli bir kısmı aynı zamanda köyün, mahallenin camisinin imamıdır. Belli bir düzeyde medrese eğitimi almış ve sadece mektep muallimliği yapan hocalar da vardır. Vakfiyelerden, arşiv kayıtlarından ve hatırat yazılarından yola çıkarak mahalle mekteplerinin en geniş ve imkânlı kadrosu şöyle resmedilebilir.

1. Hoca veya Muallim: Yaygın teamüle göre hoca bir tane olur. Birden fazla hoca veya muallim varsa "muallim-i evvel, muallim-i sâni" (birinci, ikinci muallim) diye adlandırılırlar. Modernleşme döneminde, 1869'da kız çocuklar (inâs) için müstakil mektepler de açılmış, bunlar için kadın hocalar ve muallimeler tayin edilmiştir.

2. Kalfa: Kalfa (halife) hocanın yardımcısıdır ve o olmadığı zaman kendisine vekâlet eder. Birden fazla kalfa varsa başkalfa ve kalfa ayırımı yapılır. Kalfalar daha ziyade mahalle camilerinin müezzinlerinden olur. Bazı kayıtlarda hoca ve kalfa dışında hâce-i küttab, hâce-i kurra, hâce-i meşk, hâce-i fıkıh ifadeleri de geçmektedir. Bunlar muallim-i evvelin haricinde Arapça sarf-nahiv öğreten, hafızlık yaptıran, güzel yazı meşk eden ve ilmihal bilgileri veren hocalar olmalıdır.

3. Bevvab: Kapıcı mânasına gelen bevvab hocadan sonra mahalle mektebinin en çok fonksiyon icra eden elemanıdır. Sabah mektebi açar, mahalleden çocukları toplar, talebenin yemek çıkınlarını omuzundaki sırığına dizer, temizlik, su ve asayiş işleriyle ilgilenir, âmin alaylarının icrasında bulu-

nur, çocukları gözetir, dış disiplini sağlar... Bazı vakfiye kayıtlarında bevvabdan ayrı olarak "ibrikçi, ferraş, müstahfız, hademe-i mektep" adları altında başka hizmetlilerden bahsedilirse de bunlar adlarından anlaşılacağı üzere kalabalık veya vakıf tahsisleri ve gelirleri fazla olan mekteplerde bevvabın yardımcıları veya onun vazifelerini yerine getiren, paylaşan ilave kişiler olmalıdır.

Vakıf mekteplerin eğitim ve hizmet kadrosunun vazifeleri, nitelikleri ve alacakları ücret, vakfiyelerde tayin edilmiştir. Ayrıca devlet ricalinin düğün, sünnet, bayram gibi farklı sebep ve vesilelerle bunlara atıyye, ihsan, hediye gönderip dağıttıkları da bilinmektedir. Âmin alayı ile mektebe yeni başlayan veya "ferğab"a çıkan, yahut eğitim-öğretimini tamamlayan çocuğun velisinin hocaya ve hizmetlilere bir miktar para ve hediye vermesi, davetlilerin ve çocukların da katıldığı topluluğa yemek, tatlı ikram etmesi de yerleşik adetler arasında gözüküyor. Müstakil bir vakfa sahip olmayan küçük yerleşim birimlerindeki mekteplerin eğitim ve hizmet kadrosunun müstakil ve düzenli bir maaşı yoktur. Köylerin, mahallelerin veya talebe velilerinin hocaya senelik, mevsimlik veya aylık aynî-nakdî ücret ve hediye vermeleri yaygın bir teamül ise de bunun belli bir ölçüsü ve nizamı bulunmamaktadır. Hocalar konusunda eklenmesi gereken son nokta, hususen şehirlerde mahalle mektebi seviyesindeki eğitimin hususi hocalar tutularak, hocanın veya talebenin evinde birebir bir eğitim-öğretim tarzında da yapıldığıdır. Hususi hoca söz konusu olduğunda sıbyân mekteplerinde okutulan derslerin yanı sıra hocanın veya talebenin kabiliyeti, kapasitesi ve tercihleri doğrultusunda Arapça, Farsça merkezli özel dersler ve mûsiki, hat gibi güzel sanat dallarında meşkler de devreye girecektir (Kara, 2013).

Sıbyan mekteplerinde hoca ve kalfa belirli bir maaş karşılığı çalışmazlardı. Geçimlerini öğrencilerinin ailelerinin maddi durumlarına göre kendilerine takdim ettikleri miktar kadarıyla sağlarlardı. Bazen de maaşlarını vakıflar aracılığı ile aldıkları olurdu.

Sıbyân Mektepleri Ders Programları

Mahalle mekteplerinde okunan dersler, XIX. asrın ikinci çeyreğine kadar mektebin şehirde, kasabada, köylerde oluşuna göre değiştiği gibi vakfiye şartlarına, dönemlere, hocalara göre de farklılıklar gösteriyor.

Kur'an mektebinde öğretim; hoca ve öğrencilerin gün doğarken okula gelmesi ile başlar, yemek zamanına kadar hiç durmadan devam ederdi. Öğrencilerden bir kısmı yemeklerini evlerinde yer ve okula dönerlerdi, bir kısmı da evden getirdikleri yemeklerini okulda yerlerdi. Hoca çıkınca kalfa denilen büyük öğrenci ile gün batıncaya kadar derslere devam edilirdi. Bu okullarda hiç teneffüs yapılmaz öğretim yatsı namazına kadar devam ederdi. Teneffüs için verilen aralarda peygamber için kasideler okunurdu.

Sıbyân Mekteplerinin Osmanlı devrine ait ilk yazılı ders programını Fatih Sultan Mehmet'in oğlu II. Beyazıt'ın vakfiyesinde buluyoruz; "ve Muallimhaneyi dahi talimi eytam ve evladı fukara için vakfetti ki onlara mektephanede muallim ve halife olanlar talimi kelâmı kadim ve Kur'anı azim edeler ve bir salih hafızı kelâmullah ve namazın erkanın ve şeraatin bilir ve sıbyan talimine münasip ve kadir kim ise muallimhanede eytamdan ve sıbyanı fukaradan otuz nefer oğlancıklara yevmi cumadan gayri günlerde mushafı kerime baka, Kur'anı menit okuda ve kemayenbeği öğrete ve bildire ve mazilerin ve geçmiş derslerin dinliye ve namaza müteallik nesneleri okuda ve bildire ve tedibe muhtaç olanları şer'i eyliye ve hizmetinde daim ciddi sa'y eyliye ve destur vericek zaman vakıfın ruhu için ve kabulü tilaveti eytam için dua ettire ve bir Salih hafız kim ise anda kalfa ola, sıbyân okutmakta ve bildirmekte ve mazilerin dinlemekte ve tedipte muallime daim muavenet eyliye" (Alnt. Ergin, 1977)(Aktr. Aksoy Ö, 1967).

Görülüyorki Sıbyan Mektepleri programında başlangıçta sadece Kur'an okutmak ve namazla ilgili gereken bilgiler öğretilmek bulunuyordu. XVII. yüzyıl ortalarında yaşamış Mehmet Efendi adında Sıbyan Mektebi muallimi "Nevhat'ul-Uşşak" ismindeki şiirinde öğretmenlik okulu da anlatılmaktadır;

" Dolardî mektebîmin îçi sıbyân

Ederdim onlara tâ'lim-i Kur'an…
… Oturdûlar çü tertîb üzre sıbyân
Kimi heyê okurdu kimi Kur'an
Önümde herbirî tekrar ederdi
Alıp dersîni yêrînê giderdi."
(Alnt. Koçu, 1966) (Aktr. Aksoy, 1967)

Daha sonra yazı dersinin de programa alındığı ve bunun için ayrı bir öğretmenin görevlendirildiğini görüyoruz. Nitekim Sultan I. Mahmud (Öl. 1754)'un annesi tarafından Galata'da yaptırılan mektebin vakfiyesindeki "Fenn-i kitabette meharet-i müsellem ve ta'lim-i meşk-i hatt'a â'lem bir kimesne hâce-i meşk olup." İfadesi buna işaret etmektedir (Ergin, 1977).

Öğretim programına ilave edilen bu ders bütün Vakfiyelerde de belirtilmiş olduğu gibi Hatt- Kaligrafi yani güzel yazı yazma dersidir. Okumanın yanında güzel yazı yazmayı da öğretmeyi amaçlar. Böylece Sıbyân Mekteplerinde Hatt'ın yani güzel yazının programa alınmasıyla birlikte küçük yaşlardan itibaren estetik ve bu duygunun geliştirilmesine önem verilmek istendiği söylenebilir. Arap yazıları ve Arapça metinler üzerinde nakkaşlık ve kopyacılık şeklinde yaptırılıyordu.

Rudolf Steiner, iyi bir öğretim için çocukların özelliklerinin tetkik edilmiş olmasının ilk şart olduğunu söylemekte ve bu vasıfların başında taklit etme eğiliminin geldiğine işaret etektedir. Steiner'e göre, taklit etme eğilimi bir eğitimcinin dayanacağı temel özelliklerden biridir.

Hafızlığı da bu derslere ve zemine eklediğimiz zaman geleceğimiz nokta, aşağı yukarı medrese öncesi yaygın veya yarı nizami eğitimin nerede ise tamamı veya büyük kısmıdır. Bazı mahalle mektepleri veya mahalle mekteplerinin bir kısmı aynı zamanda hafızlık yapılan merkezler olarak da gelişme göstermiştir. Yazılanlardan anlaşıldığı kadarıyla mahalle mektebi hocası mektebin müstakil bir odasında veya belli saatler arasında hafızlık yapan talebelerle ilgilenmektedir. Sadece hafız yetiştiren hocalar da elbette vardır. Burada vakfiye, hocanın şahsî durumu, okutma arzusu ve imkânları kadar kabiliyetli talebeler ve velilerin talepleri de etkili ve belirleyici olmaktadır (Kara, 2013).

1846'da basılan bir talimnameden de o devrin sıbyân mekteplerinde uygulanan ders programlarını öğreniyoruz. " Sıbyan mekteplerinin süresi dört senedir ve okutulan derslerle kitaplar şunlardır: Elifba, Kur'an, İlmihal, Tecvit, Muhtasar Ahlâk-ı Memduha Risaleleri, Türkçe (dilinde sülasi, rubaî, humâsî ve südâsî isimlerle tertip edilmiş) Lügat, Sülüs ve Nesih yazıları." (Aksoy Ö, 1968).

Mahalle mektepleri, XIX. asrın ikinci çeyreğinden itibaren daha nizami ve programlı bir tedrisat yapan Mekteb-iİbtidaîlere, giderek İlk mekteplere dönüşürken ders adetleri, adları ve programları da gelişip zenginleşiyor, netleşiyor (Kara, 2013).

Mahalle Mektebi Folkloru ve Mimari Özellikler

Mahalle mekteplerinin folkloru da eski mahalle kadar canlı ve renkli. Çocuk kıyafetleri, âmin alayı öncesi türbe ziyaretleri ve çocukların tesbihten geçirilerek okunup üflenmesi, cüz kesesi, minder, rahle, hilal, sürec, elifba, supara, cüz, cumhur ilâhîleri, çıkınların düzüldüğü bevvab sırığı, mürekkep yalamak, dua, ziyafetler, şekerleme ve tatlılar, hoca hediyeleri, falaka, değnek, tek ayak üstünde durma cezası, devam tahtası, talebelerin ayakyoluna gidip-gelme tabelaları (gitti-geldi levhası), su küpleri veya fıçıları, mektep içi duvar hatları, yemek çıkınları, "ferğab"a çıkmak, takke kapmak, azat olmak, bal mumu yapıştırmak, post (minder) kavgası (Kara, 2013)...

Sıbyan mektepleri çoğunlukla tek adalı ahşap veya kagir yapılardır. Bir yanı sokak üzerine yerleştirilir, diğer cephesiyle çok defa küçük bir bahçeye açılırdı. Öğrencilerin su içme, tuvalet vb. ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olan çeşme, hela, depo gibi hizmet mekânları bahçe avlusuna uygun gelecek şekilde yerleştirilirdi. Bazı dershanelerin girişinde küçük bir saçakla korunan kimindeyse daha geniş yarı açık bir derslik şeklinde olan bazen bir seki halinde giriş önü mekânı bulunurdu. Dersler yazın bahçede veya eyvanda, kışın bir ocakla ısıtılan dershanede yapılırdı. Çoğunlukla kıbleye yönelik olarak inşa edilen mekteplerin açık veya kapalı kısımlarında ekseriya bir mihrap nişi bulunurdu.

Dershaneye girilirken ayakkabılar çıkarılırdı. Pabuçluğun derslik içinde yer aldığı durumlarda üzerinde oturulan alanın döşeme seviyesi girişe göre yükseltilmiş olurdu. Kare veya dörtgen planlı olan dershanelerin bir duvarında ocak bulunur, mekân alt ve üst pencerelerle yeterli düzeyde aydınlanırdı. Dershane boyutları, yaptıran kişinin imkânlarına ve hizmet gereklerine göre büyüyüp küçülebilmekle beraber ortalama kenar uzunlukları 57,5 m. arasında değişmektedir. Dershanelerin duvarlarında kitap ve diğer gereçlerin saklandığı nişler de inşa edilirdi.

İslam dünyasında küttab adıyla anılan mektepler yanında Memluklar devrinde Kahire›de yapılan ve «sebil-küttab» adıyla tanınan alt katı sebil, üst katı mektepten oluşan bir yapı tipi gelişmiş ve XIV. yüzyılın son çeyreğinden itibaren sayıları artarak devam etmiştir. Osmanlı hâkimiyetinde de bu yapılar benimsenmiş ve Kahire'de çok sayıda bu tip bina inşa edilmiştir. Günümüze ulaşan en erken tarihli Osmanlı sıbyan mektebi binası Bursa'dadır. Yazlık bölüm olarak adlandırılan bir eyvanla ona bitişik kapalı bir dershaneden meydana gelen bu mektep, Sitti Hatun'un 864'te (1459-60) inşa edilen camisinin yakınında bulunmaktadır. Zengin taş bezemeli eyvan cephesiyle türünün seçkin bir örneği olan yapının açık ve kapalı dershaneden oluşan plan şeması birçok sıbyan mektebinde tekrar edilmiştir. Tek katlı olan bu tip mekteplerin üst örtüleri kagir veya ahşaptır. Kagir olanlarda eyvan kemerinin biçimi ve eyvanın önüne perçem gibi çıkan saçak (turre çatı) cepheyi zenginleştiren öğelerdir. Bazı mekteplerde ahşap çatıların zamanla yok olduğu görülmekle birlikte İstanbul'da İskender Paşa Mektebi'nde olduğu gibi yıkılan çatının izleri cephelerde tespit edilebilmektedir. Sıbyan mektepleri bakımından en zengin şehir İstanbul'dur. Buradaki Haseki, Kara Ahmed Paşa (Topkapı) ve Rüstem Paşa (Üsküdar) mektepleri Sitti Hatun'un plan şemasının ahşap çatılı örnekleridir. Yazlık dershanesi olan mekteplerde eyvan derslerin bahçeye açık olarak yapılmasına imkan veriyordu. Sıcak havalarda eyvanların geniş saçakları öğrencileri güneşin yakıcı etkisinden korurdu: Haseki Mektebi bu anlayışa güzel bir örnektir. XVI. yüzyıl boyunca kullanılan eyvanlı mektep tipinin kagir türüne örnek olarak İstanbul'da ll. Bayezid, Üsküplü Yahya Paşa. İskender Paşa. Mihrimah Sultan (Üsküdar) mektepleri verilebilir. Günümüzde Hakkı Tarık Us Kütüphanesi olarak kullanılan ll. Bayezid Mektebi'nde eyvan önünde yapı boyunca uzanan ahşap bir saçak bulunmaktadır. Bu önemli yapıda kubbeyle örtülen kapalı dershanenin plan ölçüleri 7,90 x 7,70 metredir. Yazlık ve kışlık dershaneli bir başka mektep Yenibahçe'deki Şah Hüban Hatun Mektebi'dir. Kapalı kısmı yaklaşık 6,7 x 6,7 m. ölçülerindeki bu mektepte de eyvanın ve dershanenin önüne bütün yapının uzun Kenan boyunca devam eden tek eğimli bir çatı yerleştirilmiştir. Süleymaniye Külliyesi içinde yer alan sıbyan mektebinde Mimar Sinan eyvan öğesini biraz değiştirerek kullanmıştır. Kubbeyle örtülü giriş mekanı, güney ve batı yönlerine açılan kemerlerle eyvandan çok bir gölgelik (baldaken) niteliği almıştır. Bu alanın güneşten korunması için bahçeye açılan kemerlerin önüne geniş saçaklar yapılmıştır.

Osmanlı mekteplerinde dershaneler genellikle zeminden birkaç basamak yükseltilerek rutubetten korunmuştur. Kubbe veya ahşap çatıyla örtülen bu yapıların duvarları kagir veya ahşap iskeletlidir. Kare plan XVI. yüzyılda yaygın olarak kullanılmıştır. Zeyrek'teki Zenbilli Ali Cemali Efendi Mektebi tek kubbeyle örtülen kare planlı mektep türünün yalın bir örneğidir. Yaklaşık 5,90 x 6,06 m. ebadında olan dershanenin girişi önünde saçakla korunan bir alan bulunmamaktadır. İçinde Zenbilli Ali Cemall Efendi'nin kabrinin bulunduğu küçük avlu öğrencilerin ders aralarında dinlenebilmeleri için tasarlanmış olmalıdır. Birçok kare planlı mektebin girişinde sütunlara oturan küçük kubbeli veya revaklı bir bölüm bulunmaktadır. Mimar Sinan'ın eseri olan Sultan Selim Mektebi'nin giriş saçağı yani ara doğru genişleyerek giriş önünde gölgeli geniş alanlar sağlamaktaydı. Şehzade Mektebi'nin özgün giriş saçağının da benzer şekilde olduğu mektebin güney duvarı üzerinde mevcut izlerden anlaşılmaktadır. Mimar Sinan, Süleymaniye ve Atik Valide külliyelerinin mekteplerinde dershane iç mekânını dikdörtgen olacak şekilde genişletmiştir. Bu amaçla kubbenin yanına düz atkılı veya tonozlu bir birim eklenmiştir.

XV. yüzyıldan itibaren bazı mektepler zeminden iyice yükseltilmiştir. İstanbul Çemberlitaş'ta Atik Ali Paşa. Gebze'de Çoban Mustafa Paşa sıbyan mektepleri fevkanl olarak nitelendirilen bu gruba girmektedir. XVII. yüzyılda yapılan Kuyucu Murad Paşa, Sultan Ahmed, Çinili (Üsküdar) mektepleri de benzer düzenlemeye sahiptir. Zemin katta yer alan bir kapıdan girilen Kuyucu Murad Paşa Mektebi'nde dershaneye yapının içinden bir merdiven le ulaşılmaktadır. Çinili Mektebi'nde ise

birinci kattaki dershaneye avludan üstü açık bir merdivenle çıkılmaktadır. Zeminden yükseltilmiş mekteplerde dershaneler genellikle kubbeyle örtülüdür. Bu grupta yer alan Sultan Ahmed Mektebi muhtemelen bir depremde kubbesi yıkılmış olduğundan şu anda ahşap çatılıdır.

Fevkanlı mekteplerde musluk ve helalar dershanenin alt katında veya kat sahanlığında yer almaktadır. Mimar Sinan'ın sıbyan mektebi mimarisine büyük katkısı olmuştur. Nitekim İstanbul'da sebil-küttab birieşimine sahip en erken uygulama onun eseridir. Kahire'de çok yaygın olan bu birleşimde zemin katta sebil, üst katta mektep yer almaktadır. Osmanlılar Mısır' ı aldıktan sonra bu yapı tipiyle tanışınca benzerlerini İstanbul'da inşa etmişlerdir. Bu türün İstanbul'daki bilinen en erken örneği Mimar Sinan tarafından Divanyolu üzerinde yapılmıştır. Mehmed Ağa Külliyesi'nin parçası olan sebil–küttab, XIX. yüzyılda Divanyolu'nun genişletilmesi sırasında yenilendiğinden sebil ve üzerindeki mektep XVI. yüzyıl karakterini yitirmiştir. Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu ekonomik sıkıntılar sebebiyle XVII. yüzyılda mektep yapımının kısıtlandığı görülmektedir. Bu dönemde inşa edilen tek katlı yapılara Ebülfazl Mahmud Efendi, Merzifonlu Kara Mustafa Paşa ve fevkanllere Kuyucu Murad Paşa, Sultan Ahmed, Çinili, Divitçioğlu mekteplerş örnek gösterilebilir (Ahunbay).

SONUÇ

Günümüzde *"anaokullarının"* karşılığı Osmanlı döneminde *"sıbyan mektepleri"* idi. Daha önce de değindiğim gibi sabi denilen 4-6 yaşlarındaki ilkokul öncesi çocukların eğitim gördükleri kurumlardı. Çocukların mekteplere daha rahat gidip gelmeleri, aynı zamanda da mahalle ile olan bağlarının, ilişkilerinin daha sıkı olması için ve toplumun en önemli ilim ve eğitim kurumu olan camilerin avlusunda olması açısından her mahallede köşe başında muhakkak bir mektep bulunurdu. Okulların daima cami çevrelerinde olmasının bir diğer nedeni de; çocukların manevi bir atmosferde eğitim almaları ve aldıkları eğitimi uygulamalı olarak öğrenmeleri idi.

Sıbyan mekteplerinde eğitimlerin fiziki şartlarına göre kız ve erkek okullarının ayrı olduğu kurumlarda yapıldığına şahit olunduğu gibi, kız ve erkek karma sınıflarda da yapıldığı da bilinmektedir. Eğitimi karma olan okullarda sınıflarda karşılıklı iki sıra şeklinde oturma düzeni oluşturulmuştur. Kızlar bu ayrı sırada erkekler ayrı sırada otururlardı. Hocaya ait tahta bir kürsü ile bunun yanı başında hoca ile kalfanın oturdukları küçük bir odadan ibaret taş binalardır. Öğrenciler yerde minder üzerinde diz çökerek otururlardı, hoca ve öğrencinin önünde rahle bulunurdu. Sınıfın öğretmeni (hocası), iki sıranın ortasında bir minder üzerinde oturur ve her öğrenci kendisinin yanına gider dersini okur sonra yerine geçer ve tekrar ederdi. Bizim 'bireyselleştirilmiş eğitim modeli' dediğimiz öğretme ve öğrenme modeli ile eğitimlerine devam ettikleri görülmektedir. Sınıf ortamlarında kapının hemen yanında bir tarafında '*geldi' diğer tarafında da 'gitti'* yazılı bir tabela asılı idi. Lavaboya gidince '*gitti'* kısmı lavabodan gelince de *'geldi'* çevrilirdi. Böylelikle lavaboya gidenler rahatlıkla kontrol edilmiş olurdu. Bu okullarda önceleri sadece yazı öğretilirken, sonra temel İslâmî bilgiler de verilmeye başlanmıştır. Temel ders genellikle Kur'an'ın, anlamı açıklanmadan, yalnızca okunuşunun öğretilmesi idi. Öğrenci üç yılda Kurân'ı ezberler ya da Hatim ederdi. On yaşına kadar Kurân'ı hatmeden çocuk, daha sonra kelime bilgisi, hitabet, dilbilgisi, edebiyat, tarih gibi ek konular üzerinde üç yıl daha çalışabilirdi.

Kur'an mektebinde öğretim; hoca ve öğrencilerin gün doğarken okula gelmesi ile başlar, yemek zamanına kadar hiç durmadan devam ederdi. Öğrencilerden bir kısmı yemeklerini evlerinde yer ve okula dönerlerdi, bir kısmı da evden getirdikleri yemeklerini okulda yerlerdi. Hoca çıkınca kalfa denilen büyük öğrenci ile gün batıncaya kadar derslere devam edilirdi. Bu okullarda hiç teneffüs yapılmaz öğretim yatsı namazına kadar devam ederdi. Teneffüs için verilen aralarda peygamber için kasideler okunurdu (İslâm Ansiklopedisi, s. 654).

Sonuç olarak günümüzdeki okul öncesi dönem eğitim kurumları ve eğitim sistem, içerikleri Osmanlı dönemindeki Sıbyan Mektepleri ile benzerlik gösterdiği söylenemez. Yakın tarihimize kadar kültürel bağlarımızdan, gelenek ve göreneklerden uzaklaşmış bir eğitim modeli ile karşı karşıyaydık. Yapılan iyileştirmeler tam olarak ihtiyacı karşılamasa da kültürümüz ve özümüz ile bir nebze de olsa köprü kurabilmektedir. Okul öncesi dönemde eğitim veren kurumlar, Osmanlı dönemindeki Sıbyan

Mektepleri mimarisi, eğitimi, eğitim programları, eğitimcisi, sosyal ve kültürel aktiviteleri vb. birçok konuda detaylı bir şekilde incelendikten sonra revize edilebilir.

KAYNAKÇA

İsmail Kara, 2013, Osmanlı Mahallesinin Dinamiklerinden Bir, Sıbyan/Mahalle Mektebi1453 Dergi, İstanbul Büyülşehir Belediyesi Yayınları, Sayı 16

Osman Ergin,1977, Türk Maarif Tarihi, Eser Yayınları, İstnabul, I-Iı, S.83.

Özgönül Aksoy, 1968, Osmanlı Devri İstanbul Sıbyan Mektepleri Üzerine Bir İnceleme, İstanbul

Turgut Kut, İstanbul Sıbyan Mektepleriyle İlgili Bir Vesika, Amağan,

Ahmet Akgündüz, Said Öztürk, Yaşar Baş, 2005, Üç Devirde Bir Mabed: Ayasofya, Osmanlı Araştırmaları Vakfı, İstanbul, S.3003

Gelişli, Yücel; Öğretmen Yetiştirmede Ankara Yüksek Öğretmen Okulu Uygulaması, Yayımlanmamış Doktora Tezi, A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2000.

Berker, Aziz; Türkiye'de İlk Öğretim, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1945.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DİN VE DEĞER EĞİTİMİNDE YÖNTEM SORUNU: METİNDEN BİREYE Mİ? BİREYDEN METNE Mİ?

Doç.Dr. Mehmet KORKMAZ
Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Tel: 506-6484237 Fax: 0352-4374200
@-mail: mkorkmaz@erciyes.edu.tr

Oğlu okuldan gelince, babası o gün neler yaptığını, hangi dersleri gördüğünü sorardı. Yine böyle bir akşamda babası oğluna sordu:

"Oğlum derslerin nasıl? Bugün ne çalıştın?"

"Ahlak çalıştım, baba"

"Anlat bakayım."

Çocuk geçti karşısına papağan gibi bir solukta anlattı.

"Ahlak, hulk'un cem'idir. Hulk, tabiyyat ve seciye demektir. Buna huy da denir. Seciye ve huy denilen şey insanda yerleşmiş melektir. (doğrusu meleke olacak MK). O melek sebebiyle nefisten ef'al kolayca çıkar"

Adam şaşırdı.

"Oğlum bu ne? Nereden ezberledin bunu?"

"Ahlakın tarifi, baba öğretmen yazdırdı."

"Bir şey anladın mı?"

"Yoo! Anlamak şart değil ki! Kimse anlamıyor zaten, ezberle yeter"

(D. Cüceloğlu, Yeniden İnsan İnsana, s.67)

1. Giriş

Din ve değer gerek toplumların gerekse bireylerin hayatında vazgeçilmez bir yere sahiptir. İnsanlık tarihi boyunca toplumlar aile, ibadethane, okul vb. kurumlar vasıtasıyla inanmış oldukları inanç

ve değerleri yeni kuşaklara kazandırmak için büyük bir gayret sarf etmişlerdir. Bilim ve teknolojinin baş döndürücü bir şekilde hızlandığı, dünyanın küçük bir köy haline geldiği son on yıllarda inanç ve değerler önemini kaybetmemiş, tam aksine açık ve çoğulcu toplum yapısında daha da önemli hale gelmiştir. Bu çerçevede değerlerin yeni kuşaklara kazandırılması konusunda devletler, toplumlar yeni arayışlar içine girmişlerdir.

Cumhuriyetten günümüze okullardaki din ve değer eğitimi uygulamaları konusunda iniş-çıkışlı ve oldukça sancılı bir süreç yaşanan ülkemizde de son yıllarda okul öncesinde de din ve değer eğitimi konusunda belli bir rahatlama ve arayış söz konusudur. Bu bağlamda gerek Diyanet Başkanlığı'na bağlı 4-6 Yaş Kur'an kurslarında, gerek çeşitli sivil toplum kuruluşlarının okul öncesi eğitim kurumlarında din ve değer eğitimi uygulamaları yapılmaya çalışılmaktadır.

Örgün eğitim kurumlarındaki DKAB öğretimi uygulamaları için yaklaşık 35 yıllık bir birikimin sonucunda, başta öğretmen yetiştirme ve program geliştirmek olmak üzere, ders kitabı, yardımcı araç ve materyal (yazılı ve görsel, işitsel, bilgisayar teknolojileri vb.) konusunda belli düzeyde bir bilimsel birikim elde edilmiştir. Ne var ki, okul öncesi din ve değer eğitimi uygulamaları yasal boyutları bile hala tam olarak düzenlen(e)mediği için ülkemiz için oldukça yenidir ve bu konuda çeşitli acemilikler ve karmaşa yaşanmaktadır. Dolayısıyla bu konuda bilimsel bilgi birikimine ihtiyaç vardır.

Okulöncesindeki din ve değer eğitimi uygulamalarının, uzun yıllardır eksikliği hissedilen bir ihtiyacı karşılama noktasında çok önemli katkılarının olduğu söylenebilir. Bununla birlikte henüz yeterli eğitimbilimsel birikime sahip olunmamasından dolayı, bu uygulamaların başta eğiticilerin niteliği, eğitim programı, eğitim ortamı, materyali gibi konularda çeşitli sorunlar da içerdiği bir gerçektir. Bu sorunlardan her birisi müstakil araştırmalara ayrı ayrı konu edinilebilir.

Bu sorunlardan bir tanesi de söz konusu uygulamalarda eğitime konu edilen içeriğin çocuğun zihinsel, duygusal, sosyal, bedensel, dini-ahlaki gelişim özelliklerine; ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine ne kadar uygun düştüğünün yeterince sorgulanmadan ve ezberci/aktarımcı bir mantıkla aktarılmaya çalışılmasıdır.

İşte bu bildiride okul öncesi din ve değer eğitimi uygulamalarında yöntem sorunu bağlamında, dini ve değer eğitimi sürecinde bireyi ve onun gelişim özelliklerini ihmal eden metin/bilgi merkezli yanlış uygulamalar irdelenecek, izlenmesi gereken yaklaşıma dair önerilere yer verilecektir. Bildiride "erken çocukluk" tanımlaması yerine, uygun düşen yerlerde, "okul öncesi" tanımlaması kullanılacaktır.

Keywords: [Din ve Değer Eğitimi, Okul Öncesi, Birey Merkezli Eğitim

2. Erken Çocukluk Döneminde Din ve Değer Eğitiminin Anlamı ve Amaçları

Çok çeşitli tanımları bulunmakla birlikte, formal eğitimi genel bir ifadeyle, bireyin gelişmesine klavuzluk etme faaliyeti olarak tanımlayabiliriz. Bu kılavuzluk faaliyetiyle bireyin kendi yaşantıları yoluyla çeşitli öğrenmeler gerçekleştirmesi beklenmekte, dolayısıyla onun bireyselleşmesi, toplumsallaşması, kültürlenmesi amaçlamaktadır. Meseleye din açısından bakıldığında, eğitimi bireyin dinle ilgili davranışlarını geliştirmesine kılavuzluk etme süreci olarak görebiliriz. Bu çerçevede din eğitiminin bireyin dinle ilgili bilişsel, duyuşsal, becerisel öğrenmeler kazanmasına, doğru bir inanç ve ahlak geliştirmesine, inancının gereklerini kendi başına yapabilmesine, insan-evren-Allah ilişkilerini sağlıklı kurabilmesine, kendini gerçekleştirmesine, toplumsal hayatın dini boyutunu fark etmesine, karşılaşacakları sorunlarla baş etmesine, kılavuzluk etme vb. hedeflerinin olduğu söylenebilir (Tosun, 2005 : 156).

Yukarıda dile getirilen hususlar genel olarak din eğitiminin amaçları olarak ifade edilebilir. Söz konusu amaçların belli eğitim kademelerine göre nasıl ayrıştırılacağı, bunların her bir eğitim dönemine göre (çocukluk-gençlik-yetişkinlik vb.) nasıl tanımlanacağı, somutlaştırılacağı ayrıca üzerinde durulması gereken bir husustur. Meseleye bu bildiri çerçevesinde bakıldığında, din eğitiminin erken çocukluk veya okul öncesindeki amaçlarının da doğru şekilde belirlenmesinin ve eğitim süreçleri-

nin buna göre düzenlenmesinin bir zorunluluk olduğu söylenebilir. Zira din eğitimi uygulamalarında amaçların ne olduğu? ne olması gerektiği, bunların eğitim kademelerine göre nasıl şekilleneceği, eğitim süreçlerinin belli amaçlara göre düzenlenip düzenlenmediği genelde gözden kaçırılan bir hususdur.

Okul öncesi eğitim genelde 0-6 yaş dönemini kapsamaktadır. Bu dönemde, çocukların her yönden (devinişsel, bilişsel, sosyal, duyuşsal, dini, ahlaki vb.) gelişiminin dengeli bir şekilde sağlanması, onların öz bakım, öz denetim, iletişim vb. becerilerinin, farkındalık düzeylerinin ve yeteneklerinin geliştirilmesi önemlidir. Okul öncesi eğitimin amaçlarına bakıldığında da aşağı yukarı bu hususlara vurgu yapıldığı, okul öncesi eğitimin, bir takım bilgilerin ezberletildiği temel eğitim kademesi olarak değil, sonraki (ilköğretim) kademesine hazırlık dönemi olarak görüldüğü, çocukların gelişim dönemlerine uygun çeşitli alışkanlık ve beceriler (gelişim ödevleri) kazanması gereken bir dönem olarak görüldüğü göze çarpmaktadır. (http://www.ilkokuma.com/okul_oncesi.htm). Dolayısıyla okul öncesinde verilecek din ve değer eğitiminin amaçlarının, içeriğinin, eğitim süreçlerinin de bu amaçlar dikkate alınarak şekillendirilmesi önemlidir.

Bu noktada din eğitimi uygulayıcılarının cevaplamaları gereken bazı sorular şunlardır: Okul öncesi din ve değer eğitiminin amaçları, kazanımları ne olmalıdır? Başka bir ifade ile, bu dönemin gelişim özellikleri de dikkate alındığında, çocuğa kazandırılacak dini-ahlaki bilgi, beceri, tutum ve değerler nelerdir? Bunların kapsamı ve sınırları ne olacaktır? Söz konusu bilgi, beceri, değer ve tutumların sonraki eğitim kademeleri ile öncelik-sonralık, aşamalılık ilişkisi ne olacaktır? vb.

Eğer bu türden sorulara, çocuğun doğası, onun gelişim alanları ve öğrenmesi gibi hususları işleyen eğitimbilimlerinin verilerinden, ilmi bilgi birikiminden yararlanılmaksızın, ayakları yere basan doğru ve gerçekçi cevaplar verilmeden din eğitimi uygulamalarına girişilirse, gerçekleştirilen eğitim bireyin dini ahlaki yönünü geliştirici, yapıcı olmak şöyle dursun bıktırıcı, köreltici, yıkıcı sonuçlar doğurabilir. Zira çocukluk insan hayatının en önemli dönemlerinden birisidir ve pek çok araştırma çocukluk yıllarında geçirilen yaşantıların, bu yaşantılar sonucunda kazanılan davranışların; bilgi, tutum, değer, alışkanlık ve ilgilerin bireyin gelecekteki kişilik yapısını oluşturmada, inanç, değer dünyasının oluşumunda hayati bir rolünün olduğu ortaya konmaktadır. (Selçuk: s. 13). Bu değerlendirmelerden de anlaşılacağı üzere, olumlu ve tutarlı bir dindarlığın, değer dünyasının temelleri çocukluk döneminde verilen eğitimin niteliğiyle, geçirilen yaşantıların kalitesiyle doğrudan ilgilidir. Aynı değerlendirmeler olumsuz, tutarsız bir kişiliğin, dindarlığın ve değer dünyasının oluşması için de söz konusudur.

3. Okul öncesi Din ve Değer Eğitiminde İçerik Sorunu (Muhteva/Metin Merkezli Din Eğitimi)

Eğitimde içerik/muhteva ne öğretelim? sorusunun cevabıdır (Demirel, 2000:35). Eğitim programlarında yer alan içerik amaç değil, araçtır (Doğan, Tosun,2002: 88). Dolayısıyla önemli olan öğrencilere olabildiğince çok bilgi yığmak değil, öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanmasına yardımcı olacak, bunlara vasıta olacak bilgiyi işlemek, onlarla paylaşmak ve onların bu bilgileri kullanarak yeni anlamlar, bilgiler üretmesine kılavuzluk yapmaktır.

Eğitim konusu yapılan alan din olunca her eğitim kademesi için programların içeriğini seçmek ve düzenlemek daha da önemli hale gelmektedir. İçerik yani muhteva uygulayıcıların keyfi inisiyatifleri ile belirlenecek bir husus değildir. Bu çerçevede okul öncesi din eğitimi programlarının içeriğinin; a) öğrencilere kazandırılacak hedef ve kazanımlara uygun olması, b- öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olması, c- onların gelişimlerini, sosyalleşmelerini desteklemesi, d) dinin temel öğretilerine ve bilimsel gerçeklere uygun olması, e) toplumun dini, kültürel vb. değerleriyle uygunluk taşıması önemlidir.

Bireylerin günlük yapıp etmelerinde, içinde yaşadığı toplumsal hayatta, kültürel mirasta, mimaride, musikide, edebiyatta, sanatta vb. dinin rengi ve etkisi vardır. Diğer taraftan din soyut bilgiler yığınından ibaret değildir. Bireyi kuşatan bir çok varlık, nesne, olay, olgu dinle doğrudan ya da dolaylı ilgilidir. Dolayısıyla din eğitiminin muhtevası seçilirken, bireyin dünyasından, çevresinden, toplumda olup bitenlerden, kültürel unsurlardan yararlanılmak durumundadır.

Diğer taraftan söz konusu muhtevanın seçimi kadar eğitim programlarına uygun şekilde yerleştirilmesi de çok önemlidir. Zira sonda verilecek bir muhteva başta verilirse veya soyut işlemler döneminde verilecek bir muhteva somut işlemler döneminde, üstelik çocuk zorlanılarak verilirse bu içerik, öğrenciler için anlamsız kalacağından istenilen kazanımları sağlamayacak belki de dine karşı tepkisizlik, isteksizlik, bıkkınlık, hatta düşmanlığa dönüşebilecektir. Din ve değer eğitimi alanında gerçekleştirilen kimi uygulamaların bu tür sorunlara kapı aralayabileceği savunulabilir.

Gerek çevrede bulunan kimi kurumlarda, gerekse internet üzerinden yapılacak küçük bir taramayla pedagojik yönü tartışılabilecek uygulamalara rastlamak mümkündür. Kimi okul öncesi eğitim kurumlarında (ki bunlardan bazıları kendilerini "Sıbyan Mektebi" olarak da isimlendirebiliyor) din ve değer eğitimi ya da "âdâb" dersleri adı altında bir takım uygulamalar gerçekleştirmektedirler. Söz konusu uygulamalarda örneğin kimi sure ve duaların ezberletilmesinin yanı sıra, "sofra âdâbı", "su içme âdâbı", "selam verme âdâbı" , "misafirlik âdâbı", "tuvalet âdâbı", "komşuluk âdâbı" vb. konular işlenmektedir. Burada yer alan başlıklar elbette Müslüman bir anne-babanın, eğitimcinin çoğuna kazandırması gereken konuları işlemektedir. Lakin buradaki temel sorun söz konusu konulara ilişkin muhtevanın öğrencilerin gelişim-öğrenme özellikleri, ihtiyaçları düşünülmeden hazır davranış kalıpları, reçeteler şeklinde listelenerek çocuklara ezberletilmesindedir. Bununla ilgili bir liste şöyledir:

COCUGUN EDEB VE ADAB DERSLERI

SOFRA ADAB-I

1. Sofra hazırlanırken yardımcı olmak.
2. Yemekten önce ve sonra elleri yıkamak.
3. Büyükleri sofraya oturmadan sofraya oturmamak.
4. Besmele çekip, Allah'a vermiş olduğu nimetler için şükür etmek.
5. Yemeğe önce yaşça veya mevkice büyük olan kişinin başlaması uygundur
6. Sağ eliyle yemek.
7. Lokmayı ağza göre almak ve iyice çiğnedikten sonra yutmak.
8. Lokmayı yutmadıkça ikinci lokmaya el uzatmamak.
9. Önündeki yemeği soğutmak için, yemeğin içine üflememek.
10. Başkalarını tiksindirecek, iğrendirecek harekette bulunmamak ve söylememek.
11. Ağızda yemek varken konuşmamak, gülmemek.
12. Başkasının lokmasına ve yediğine bakmamak.
13. Elini yemek kabına silkmemek ve lokmayı ağzına götürürken başını tabağa doğru uzatmamak.
14. Yemek seçmemeye özen göstermek.
15. Yemeği aynı kaptan yeyip, tabağın ortasından değil, kendi önünden yemek.
16. Lokmasını ve aldığı yemeği bitirmek.
17. Tabaklarda artık, sofrada kırıntı bırakmamak.
18. Toplu yemek yenirken herkes yeyip bitirmedikçe sofradan kalkmamak.
19. Yemek bitince "Elhamdülillah" demek.
20. Yemeği yapana teşekkür etmek.
21. Sofra kaldırırken yardımcı olmak.
22. Yemek sonrası elleri yıkamak, dişleri fırçalamak.
23. Sokaklarda yemek yememek ve içmemek.
24. Gezinerek yemek yememek.
25. Helalinden, temiz yemek ve Allah'a şükretmek.
26. Acıkmadan yemek yememek."

Aynı şekilde çocuklar için hazırlanmış bir yaz okulu programı şöyledir:

Saatler	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
09.00-09.45	Kuran-ı Kerim Dersi	Kuran-ı Kerim Dersi	Kuran-ı Kerim Dersi	Kuran-ı Kerim Dersi	Kuran-ı Kerim Dersi
09.55-10.40	Sure Dersi	Sure Dersi	Kuran-ı Kerim Dersi	Sure Dersi	Sure Dersi
10.50-11.35	Dua- Ezber	Dua- Ezber	Dua-Sure Ezber	Dua- Ezber	Dua-Sure Ezber
11.45-12.15	Hadis-Esma Ezber	Adab Ezber	Hadis-Esma Ezber	Hadis-Esma Ezber	Adab
12.15-13.30	Öğle Yemeği/Namaz	Öğle Yemeği/Namaz	Öğle Yemeği/Namaz	Öğle Yemeği/Namaz	Öğle Yemeği/Namaz
13.30-14.15	İmani Bilgiler	Siyer Bilgiler	İbadet bilgisi	Sosyal Faaliyet	İbadet bilgiler

"Öğretime Mola, Yaza Merhaba!" sloganıyla, reklamını yapan bir okul öncesi eğitim kurumunun yukarıdaki programında da görüldüğü üzere, tamamen muhteva-ezber merkezlidir ve ilginçtir bu programa sadece Perşembe günü 45 dk. sosyal etkinlik (ne olduğu açıklanmamıştır) konulmuştur. (http://www.suffecocuk.com/yazokulu.html#.Vupwj9KLQdU) Dolayısıyla çocuklar için hazırladığı programda bunca bilgi kümesini tamamen muhteva merkezli bir mantıkla aktaranlar okulların "öğretim" kendilerinin "eğitim" yaptığını zannedebilmektedirler.

Benzer yaklaşımların kimi okul öncesi eğitim kurumlarında da sergilendiği söylenebilir. Bu çerçevede "Esma'ul Hüsna", "40 Hadis", "32 Farz" gibi konular da ezberletilebilmektedir. Elbette okul öncesi çocukların kimi dini sembol, kavram ve ilkelerle tanışmaları önemlidir. Ancak acaba din ve değer eğitiminin henüz başlangıcında olan okul öncesindeki çocuklar için bu bilgilerin ne kadarı onlar için gerçek bir ihtiyaçtır? Sonraki öğrenmeleri (eğitim kademeleri) düşünüldüğünde bunların yeri burası mıdır? Okul öncesindeki bireylerin bunları ne kadar? nasıl? anlamlandırdığına, bunlardan ne kadarına ihtiyacı olduğuna bakılmaksızın bunca bilgi kümesini ona yüklemeye çalışmak, bir takım malumat kalıplarını ezberletmek ne kadar doğrudur? Kendisine aktarılan dini bilgileri pasif bir şekilde almak/ezberlemek zorunda bırakılan öğrenci, gerçekte bunları öğrenmiş midir? Hiçbir akıl yürütme ve sorgulama işlemi yapmadan, analiz, sentez ve değerlendirme gerçekleştirmeden, söz konusu bilgilerin mahiyetini anlayabilecek, bunların hayatla ilişkisini kurabilecek, hayatta karşılaşacağı sorunlarda bu bilgileri kullanabilecek midir? (Aydın: 50)

Diğer taraftan, söz konusu çocuklar bu yaklaşımın sonucunda söz konusu kavram, ilke ve değerlerin isimlerini bir süreliğine ezberlemiş, kendilerinden bunları isteyenleri tatmin etmiş olsalar bile, acaba duygu dünyaları bundan nasıl etkilenmektedir. Başka bir ifadeyle, saf ve temiz bir zihin taşımaları sebebiyle çok güçlü ve hızlı bir alma kapasiteleri olan çocuklar bu bilgileri ezberlemiş olsalar bile, acaba olumlu duyuşsal öğrenmeler de gerçekleştirebilmekte midirler? Dolayısıyla dini gelişimleri bu durumdan nasıl etkilenmektedir? Bütün bu sorular üzerinde tekrar tekrar düşünülüp sağlıklı cevaplar bulunması gereken konulardır. Zira bireylerin zihinsel, duygusal, sosyal gelişim özellikleri, ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri dikkate alınmadan verilecek bilgiler onları geliştirmez. Tam aksine, böyle bir yaklaşımda onlar anlamlı öğrenmeler gerçekleştiremediklerinden söz konusu ilke ve değerlerin inşacısı, yaşayıcısı değil, hamalı olma ve bir süre sonra da bu ezber bilgi yükünden kurtulma durumunda kalabilirler. Diğer taraftan öğrencinin ne kadarına ihtiyacı olduğu düşünülmeden programlara konulan bilgilerin onlara ezberletilmesi, bir takım davranış kalıplarının, sure, dua ezberlerinin olumsuz psikolojik ortam, bireylerde gerginlik oluşturularak verilmesi, onların dini konulara karşı olumsuz tepki geliştirmelerine yol açabilir.

İlgili literatürde bu konuyla ilgili örneklere rastlamak mümkündür. Salzman'ın belirttiği gibi, çocuklarını terbiye etmeye çalışan anne-babalar, eğitimciler iyi niyet taşısalar bile, Allahı korkulması

gereken bir varlık olarak tanıtabilmekte, hiç farkında olmadan onları Allah'tan soğutup uzaklaştırabilmektedirler. (Salzmann G. Yengeç Kitabı: s. 124- 126). Aydın, bu konudaki bir başka örneği şöyle aktarmaktadır: "Bu konuda bir lise birinci sınıf öğrencisi, "Babam yüzünden namazı terk ettim." dedikten sonra sebebini şöyle açıklamaktadır: "Babam her akşam bize dinî kasetler, programlar izletir. Her akşam din, din... Dinle ilgili her şeyden soğudum, her şeyde çok ısrarcıdır, kabadır, artık ondan nefret ediyorum." (Altun: 2009.'dan aktaran Aydın:16).

Bu örneklerde de görüldüğü gibi, bireyi/çocuğu bir özne (kişi) olarak görmeyen, Onu "boş bir bardak" gibi gören bu türden eğitim anlayışları ile, salih bir dindar kişiliğin temellerini atmak, ahlaklı bir birey yetiştirmek ne kadar mümkün olabilecektir? Nitekim bunca bilgi yüklemesine rağmen, hala çocuklarımız istediğimiz karaktere sahip olamıyorlarsa burada uzun uzun düşünmek, neyi yanlış yaptığımızı yeniden gözden geçirmek gerekmektedir. (Aydın: 9)

3- Din ve Değer Eğitiminde Bireyden Metne

Öğrenen yani birey din ve değer eğitiminin nesnesi değil öznesidir. Din eğitimi bireyin öğrenmesini kılavuzlama faaliyetidir. Eğitim sürecindeki diğer tüm unsurlar, kaynaklar, imkanlar öğrenen için orada bulunur. Dolayısıyla öğrenenlerin özellikleri bilinmeden gerçekleştirilecek tüm etkinliklerin, işe koşulacak unsurların boşa gitme ihtimali olduğu gibi, beklenmedik olumsuz sonuçları da olabilir. Öğrenenlerin özellikleri; genel özellikler, giriş yeterlikleri, öğrenme stilleri gibi pek çok konuyu içerir (Açıkgöz, 2003:33-66; Erden; Akman:1998,191). Bu anlamda okul öncesi din ve değer eğitimi uygulamalarının başarısı, etkililiği de, büyük ölçüde tüm bu etkinlik ve süreçlerin öğrenenlerin özelliklerine uygun düşecek şekilde planlanmasına ve uygulanmasına bağlıdır. Dolayısıyla okulöncesi din ve değer eğitimi uygulamalarında amaç ve kazanım belirlemeden, içerik seçimine, yöntem seçiminden ortam düzenlemeye kadar tüm hususlar buna göre düzenlenebilirse gerçek başarıya ulaşılabilir (Tosun, 2005:120).

Bireyi nesne konumunda gören muhteva merkezli eğitim yaklaşımları çok defa yukarıdaki hususları ıskalayabilmektedirler. Son zamanlarda öne çıkmaya başlayan öğrenci ve problem merkezlilik, yapılandırmacılık, vb. eğitim yaklaşımlar söz konusu eğitim uygulamalarını eleştirmekte, öğrenmeye ve öğrenenin bu süreçteki rolüne ilişkin yeni bilgiler sunmaktadırlar. Yeşilyaprak, 352) Bu yaklaşımlara göre, öğrenme dış dünyadaki bilgiyi pasif bir şekilde alma eylemi değil, buradaki malzemeyle etkileşime geçme ve ona yeni anlamlar yüklemedir. Dolayısıyla burada aslolan hazır bilgi kalıplarını ezberleme değil, bilgileri anlamlandırma, bunları özümseme, yeni bilgiler, fikirler üretme ve sorun çözme becerilerini geliştirmedir. (Aydın: 31)

Elbette, böyle bir yaklaşımda da öğrenmek için bilgiye ihtiyaç vardır. Zira üzerine inşa edilecek bilgiler olmadan yeni bilgileri özümsemek, onları anlamlandırmak, bunlara yenilerini eklemek mümkün değildir. Ancak burada merkezde olan bireydir. Eğitimin muhtevası onun ilgi, ihtiyaç ve tecrübeleri üzerine kuruludur. (Selçuk: 65) Birey bu süreçte mevcut bilgiler üzerinde işlem yapar, onları organize ederek işler. Var olan sorunlara çözüm bulmaya geliştirmeye çalışır. Bu yaklaşımlara göre, öğrenme aynı zamanda toplumsal bir etkinliktir. Dolayısıyla öğrenmede zengin sosyal çevre ve deneyimler önemlidir. (Yeşilyaprak, 354). Bunun için din eğitimi sürecinde öğrenciye gerçek hayat deneyimlerinin, malzemelerinin, sorunlarının getirilmesi, onların araştırmaya, incelemeye, gözlem yapmaya, soru sormaya, yorum yapmaya, kendilerini ifade etmeye teşvik edilmesi önemlidir.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, din ve değer eğitimi uygulamalarında çocuğu yaşadığı çevredeki varlıklardan, eşyadan (işaret ve ayetlerden) kopartarak salt metin ve ezbere dayalı uygulamalar gerçekleştirmek yerine, onların gelişim özelliklerini ön planda tutarak, pedagojik bir yaklaşım izlenebilir. Onların ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliklerinden hareketle muhteva oluşturulabilir. Dolayısıyla bireyden muhtevaya/metne doğru bir yaklaşım sergilenebilir. Böyle bir yaklaşımda yine çocuğun seviyesine uygun dini kavram ve bilgiler, eğitim konusu yapılabilir. Ancak bunları hemen ilk planda çocuktan ezberlemesini istemek yerine, onun bunları anlamlandırmasına, işlemesine yardımcı olacak, hayat malzemelerinden, çevredeki eşyalardan, varlıklardan, örneklerden yola çıkılarak, onun bu kavram ve bilgilere ulaşmasına, anlamı kendisinin oluşturmasına imkan sağlanabilir (Aydın: 32).

Okul öncesi çocuklar içinde bulundukları gelişim dönemlerinin özelliğine uygun olarak, çevrelerini keşfe çıkmışlardır. Çevrelerinde olup bitenleri merak etmekte, çocuk aklıyla incelemektedirler. Mesela kar-yağmur nasıl yağmaktadır? Ağaçlar nasıl çiçek açmakta, meyveler olgunlaşmaktadır? Kuşlar nasıl uçmaktadır? Karıncalar kışın yerin altında ne yapmaktadır? bu ve benzeri sorular çocukların dünyayı ve varoluşun sırlarını tanımaları için son derece önemlidir. Eğer bu ve benzeri sorular çocuk mantığıyla düşünülmeyip çevresindeki yetişkinler tarafından "Bütün bunları Allah yarattı" diye tek bir cevapla kestirilip atılırsa çocuğun merak ve öğrenme duygusu körelmiş olacaktır. (Selçuk: 76) Aynı şekilde Allah nerdedir? diye soran bir çocuğa: "Allah ne yerdedir, ne göktedir, ne sağdadır, ne solda, ne yukarıdadır, ne aşağıda, O mekandan münezzehtir., O her şeyi bilir, her şeyi görür, o yaratılmamıştır. Hiçbir şeye ihtiyacı yoktur vb." şeklinde onu bilgi bombardımanına tutacak bir cevap vermek, çocuğu büyük bir şaşkınlığa sokabilir. (Selçuk: 76) Bu cevabın içeriğini oluşturan bilgiler doğrudur. Ancak muhtemelen çocuğun merak ettiği şey bu değildir.

Diğer taraftan okulöncesindeki çocukların din eğitiminde dini duygu yönü daha ön plandadır. Dolayısıyla bir takım bilgileri kolay ezberleyebiliyorlar diye, onların zihnine yüklenmek doğru değildir. Zira bu dönemde çocuklara anlayamayacakları uzun dini açıklamalar yapmak, bir takım malumat yığınlarını onların zihnini bulandıracak, onların eksik, parça parça fikirler oluşturmasına yol açabilecektir. Keza öğüt ve nasihat vermek, emir ve yasaklar koymak, onları sevmeyecekleri etkinliklere maruz bırakmak dini duygunun olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunmayacağı, gibi tam tersi duyguların ortaya çıkmasına yol açabilir.

Bu noktada okul öncesi din ve değer eğitiminde öncelik, bireylerin fıtratına uygun düşecek, onu geliştirmelerine katkı sağlayacak bir eğitim çevresini düzenlemek, onların seveceği, merak ve istekle katılacakları etkinlikler, ortamlar hazırlamak olmalıdır. Şu halde çocukların çevresindeki eşya, varlık, olgu, olay, çevre izlenimleri, gözlemleri, duyguları üzerinden bir din ve değer eğitimi gerçekleştirmek ve yaşları yükseldikçe bu eğitimin seviyesini onların gelişim özellikleri doğrultusunda yükseltmek daha doğru bir yaklaşım olsa gerektir. Böyle bir yaklaşımın kainattaki tekvini ayetlere (ayın, gezegenlerin hareketi, gece-gündüzün oluşumu, yağmurun yağışı, hayvanların yaratılışı, karıncanın, arının hayatı, meyvelerin oluşumu, vb.) dikkat çeken Kur'anın ruhuna da uygun düştüğü savunulabilir.

Bu bağlamda okul öncesi din eğitimcisinin rolü somut düşünceden soyut düşünceye geçişte çocuğa yardımcı olmak, onun gelecekte karşılaşacağı sorulara, sorunlara, şüphelere sağlıklı cevaplar verebilmesinde doğru zihinsel, duygusal alt yapıyı oluşturmasına destek olmaktır. Dolayısıyla, eğitimcinin görevi, çocuğun sorularını, öğrenme merakını canlı tutmak, onun ufkunu genişletecek etkinliklere yer vermek olmalıdır. Bu çerçevede dünyaya somut bir mantıkla bakan çocukların düşünce dünyalarını geliştirmek için, resimli hikayelerden, canlıların hayatını anlatan kitap ve dergilerden, kısa belgesellerden, çevre gezilerinden, atölye çalışmalarından, drama ve oyun etkinliklerinden yararlanılabilir. Örneğin dua adabı adı altında bir takım davranış kalıplarını ezberletmek yerine, öğrencileri yemek masasına götürüp olumlu, olumsuz davranış örneklerinin geçtiği dramalar canlandırılabilir. Onların olumlu veya olumsuz davranış örneklerinin geçtiği davranışlar hakkında ne düşündükleri, ne hissettikleri, sorulabilir. Böylece onların söz konusu davranışların neden iyi ya da kötü olduğunu anlamlandırmalarına yardım edilebilir. "Ekmek nimettir, ekmekleri çöpe atmak israftır" gibi kalıpları ezberletmek yerine, bir ekmeğin nasıl ekmek olduğu; bir buğday tanesinin, dünyadaki görevinin ne olduğu, çiftçinin ambarından tarlaya nasıl gittiği, burada hangi zorluklardan sonra yeşerip boy attığı, tarladan harmana, harmandan değirmene, değirmenden fırına nasıl ulaştığı, bütün bu süreçlerde kaç kişinin (anne-baba-çocuk, işçi vb.) alın terinin, göz yaşının, duygularının emeklerinin ellerindeki ekmeğe karıştığı, bir parça ekmeğin, hangi canlıları, insanları nasıl yaşatabileceği vb. konularında düşündürücü etkinlikler yaptırılabilir. Böylece çocuk bir parça ekmeğin nasıl nimet olduğu veya onu bırakmanın nasıl bir israf olduğunu daha iyi kavrayabilir. Aynı şekilde sadece hazır dua kalıplarını ezberletmekle yetinmek yerine, duaların her zaman ve her durumda kendilerinin de dua yapabilecekleri öğretilebilir, çocuklar çevre gezilerine çıkarılıp, "sesleri duyuyorum", "renkleri görüyorum", "tad alıyorum", "eşyalara, bitkilere dokunuyorum" vb. etkinlikleri yaptırılarak, bunların dua ve şükürle ilişkisi fark ettirilebilir.

4. Sonuç

İslam inancına göre "her çocuk fıtrat üzere doğmaktadır". Aynı şekilde antropoloji, psikoloji ve din psikolojisi araştırmaları da inanma ve din duygususun her insanda doğuştan var olduğunu ortaya koymaktadır. Bireyde var olan bu duygu hiçbir zaman yok olmamakta; ancak eksik veya yanlış doyurulabilmektedir. Düzenli/formal bir din eğitimi imkanı bulmasa bile, birey bir şekilde, bu duygusuna karşılık bulmak, dinle ilgili ihtiyaçlarını gidermek için çevresine yönelmekte, çevreyle etkileşimlerinden olumlu veya olumsuz davranışlar kazanabilmektedir. İşte burada önemli olan nokta bireyin bu özelliğine (fıtratına) uygun düşecek eğitim çevresini hazırlamak ve onun fıtratının açılıp serpilmesine, sağlıklı bir inanç ve değer dünyası geliştirmesine katkı sunabilmektir. Bu anlamda okul öncesinde din ve değer eğitimi de vazgeçilmez bir ihtiyaçtır ve mutlaka doğru şekilde karşılanmalıdır. "Ne kadar erken o kadar iyi" sloganını öne çıkaran bu kongre ülkemiz için önemli bir adımdır. Ancak bunun kimlerle? nasıl? hangi ortamlarla, vasıtalarla? vb. karşılanacağı üzerinde de çok ciddi ve bilimsel çalışmalar yapılmalıdır.

Çocuğun zihinsel, duygusal, sosyal dini-ahlaki gelişim özellikleri dikkate alınmadan gerçekleştirilecek muhteva ve metin merkezli din ve değer eğitimi uygulamaları bireyin gelişimine katkı sunmayacağı gibi onun dini-ahlaki gelişimini olumsuz etkileyebilir. Bu bağlamda bu tür etkinlikleri gerçekleştirenlerin, öğrenmenin mahiyeti, dini-ahlaki davranışın boyutları, bir ahlaki davranışın nasıl kazanıldığı vb. üzerinde düşünmeleri, değişen şartlar ve teknolojik gelişmeler de dikkate alındığında, bunların kazanılması için ne tür yöntemlerin, etkinliklerin, ortam ve araçların gerekli olduğu konularında belli bir bilgi ve beceri düzeyine sahip olmaları son derece önemlidir. Aydın'ın da ifade ettiği gibi, din eğitimcilerinin "Kimin çocuğu varsa, onun için çocuklaşsın." (Kenz, 16/457) hadis-i şerifini doğru anlamlandıracak şekilde, çocuklaşmanın ne olduğu? Bunun nasıl gerçekleştirilebileceği? vs. konularında ciddi fikir üretmeleri, bütün bu boyutların arkasındaki anlam dünyasını bilimsel çalışmalardan imbikleyip çözümleyerek kullanılabilir bilgilere dönüştürmeleri, din eğitimi süreçlerini bu bilimsel bilgiler etrafında yürütmeleri önemli sorumluluklarındandır." (Aydın: 12).

Okul öncesi din ve değer eğitimi uygulamaları için elbette dini metinler/muhteva gereklidir. Ancak bu metin ve muhtevanın bireyin ihtiyacı kadar seçilmeli ve gelişim özelliklerine göre düzenlemelidir. Bunun için bireyin din ve değer dünyasını oluşturmasına katkı sağlayacak problem merkezli, ilgi ve etkinlik merkezli din ve değer eğitimi uygulamaları önemlidir. Diğer taraftan (niteliği ayrıca tartışılabilir ancak) örgün eğitim çatısı altındaki okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen olarak görev yapabilmek için 4 yıllık okul öncesi öğretmenliği programını bitirmiş olma, üstüne bir de KPSS şartı aranırken, yaygın eğitim çatısı altındaki pek çok okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapacak eğitimcilerde böyle bir şart aranmaması, en iyi ihtimalle, pedagojik değeri tartışılabilecek birkaç saatlik sertifikalarla yetinilmesi ayrıca sorgulanmaya muhtaçtır. Dolayısıyla okul öncesinde din ve değer eğitimi etkinlerini gerçekleştirecek eğitimcilerin bu alanın gerektirdiği yeterliklere sahip olup olmadıkları ayrıca ele alınmalı, bu yeterlikleri kazandırmaya yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim uygulamalarına özel bir önem verilmelidir.

KAYNAKÇA:

ÇELEBİ, Ahmet, İslamda Eğitim Öğretim Tarihi, Çev. Ali Yardım, Damla Yay. İstanbul 1974.

AYDIN , M. Şevki , Açık toplumda Din Eğitimi Yeni Paradigma İhtiyacı, Nobe Yay. 2011

AÇIKGÖZ, Kamile Ün; Etkili Öğrenme ve Öğretme, Eğitim Dünyası Yay., İzmir, 2003.

ERDEN, Münire Yasemin Akman; Gelişim ve Öğrenme: Eğitim Psikolojisi, Arkadaş Yay., Ankara, 1996.

YEŞİLYAPRAK, Binnur; Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Nobel Yay., Ankara, 2003.

DEMİREL, Özcan, Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Pegem Akademi Yay., Ankara, 2011.

DOĞAN, Recai; Cemal Tosun; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi (İlköğretim 4. ve 5. sınıflar için) PegemA Yay., Ankara, 2002.

(http://www.suffecocuk.com/yazokulu.html#.Vupwj9KLQdU) (22.01.2016)

TOSUN, Cemal; Din Eğitimi Bilimine Giriş, PegemA Yay., Ankara, 2005.

SELÇUK, Mualla; Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler, TDV Yay. Ankara, 1991.

(SALZMANN, C. G., Çocuğunuzu Kötü Eğitmenin Yolları, (Yengeç Kitabı) Çev. Ali Çankırılı, Timaş yay.

MİARELET, G. (2001). *Eğitim Bilimlerinin Gelişimi*, çev. Izgar H. ve Gürsel, M., Ankara, Nobel Yayınları.

http://www.ilkokuma.com/okul_oncesi.htm). (14.03.2016)

http://www.ailem.gen.tr/cocuk-yetistirmek/musluman-cocugun-edebi-gorgu-kurallari.html (10.03.2016)

AY. M. Emin, Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl öğretelim, Timaş yay. 2002.

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARININ DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yrd.Doç.Dr.Füsun Yıldızbaş

T.C. İstanbul Arel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü

e-mail: fusunyildizbas8@gmail.com

Arş.Gör.Mustafa Öztürk

T.C. İstanbul Arel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü

e-mail: mustafaozturk@arel.edu.tr

Özet

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği günümüzde; sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda yaşanan olumlu gelişmeler, toplum hayatımızı olumsuz yönde etkileyen bir takım sorunları da beraberinde getirmiştir. Farklı sosyo-kültürel yapıdaki insanların, karşılıklı etkileşimlerden dolayı olumsuz modellerin etkisi, değerlerimizin, erdemlerimizin yaşanması ve yaşatılması için, halen devam eden temel eğitim programlarında değerler eğitimine yer verilmesini zorunlu hale getirmiştir. Toplum içinde insanları birbirine bağlayan mutluluk ve huzur içinde toplumsal düzeni sağlayan toplumsal ve evrensel değerlerin, toplumu oluşturan tüm bireylere kazandırılmasında, değerler eğitimi önemli bir role sahiptir. Bu doğrultuda erken çocukluk alanında çalışan ve görüş bildiren birçok uzman farklı görüşleri benimsemiş olsalar dahi hepsinin ortak hedefi çocuğun en iyi şekilde ve her alanda gelişebilmesidir.

Erken çocukluk dönemi eğitimi bireyin ileriki yaşantısını temelden etkileyecek bir öneme sahiptir. Bireyin içinde yaşadığı toplumda istenilen yeri alabilmesinde, okul öncesi dönemden başlayarak eğitim almasının yanı sıra bu eğitim çerçevesinde izlenecek yolun önemi oldukça büyüktür. Henüz ülkemizde eğitim sistemlerine yönelik felsefî tartışmalar yaşanmadığından, çocuklarımıza ve ailelerimize felsefî alternatifler sunan okul türleri uygulamalarına da rastlanmamaktadır. Yurt dışında genel olarak bakıldığında, en temel olarak görülen dört yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar; High Scope, Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımlarıdır.

Bu çalışma, erken çocukluk dönemi eğitim yaklaşımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi amacıyla yapılmış betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, bir grubu, durumu veya bireyi, daha sonra başka alanlarda kullanılacak biçimde tanımlayarak bilgi edinmeyi sağlayan çalışmalardır. Alanla ilgi yurt içi ve yurt dışı araştırmaların incelenmesine devam edilmektedir.

Günümüzde, popüler kültürde materyalizm baskın hale gelmiş, materyalist ihtiyaçlara ve istek-

lere bağlılık, maneviyat ihmal edilmesine ve tamamıyla maddi ilgilere dayalı bir eğilim, düşünce ya da yaşam biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel yapısının nasıl olacağı ya da olması gerektiğini belirleyen temel etken, çocukların yetiştirilmesinde benimsenen insan yetiştirme modelidir. Bu amaçla insanlığın yarattığı, biriktirdiği ortak evrensel, yerel ve kültürel değerlerin öğretilmesi ve yeni nesillere aktarılmasında değerler eğitimi önemli ve belirleyici rol oynamaktadır. Ayrıca, eğitimin hedeflerinden birisi değer yaratmak, bir diğeri de yaratılan ve herkes tarafından kabul edilen değerleri davranış haline getiren bireyler yetiştirmektir. Araştırmada farklı eğitim yaklaşımları uygulanan değerler eğitimi programları incelendiğinde, tarafsız, yararlı, evrensel olarak üzerinde uzlaşılan çoğulcu bir toplumun oluşturmada yer alması gereken değerlere yer verildiği görülmüştür. Ayrıca, çocuklara kazandırılmak istenen temel değerler tarihsel, kültürel, coğrafi, ekonomik ve politik ortam ile erken çocukluk eğitim programı karşılıklı etkileşim ile şekillenmektedir.

Anahtar kelimeler: Erken Çocukluk Dönemi, Eğitim Yaklaşımları, Değerler Eğitimi

Giriş

Kişilik, bireyin sosyal, ahlaki, zihinsel ve fiziksel özelliklerinin dinamik bir biçimde bütünleşmesidir (Cirhinlioğlu, 2001). Kişilik, gelişimin ve insan davranışının tüm yönlerini kapsayan bir kavramdır. Duygular, yetenekler, güdüler, mizaç, sosyal, bedensel ve bilişsel özellikler, karakter ve değerler, inançlar, tutumlar, görüşler gibi tüm özellikler kişiliği oluşturur Kişilik gelişiminin önemli öğelerinden biri de gelişimsel bir süreç içinde ortaya çıkan ahlak gelişimi ve değerler sistemidir (Başal, 2007).

Duygular, yetenekler, güdüler, mizaç, sosyal, bedensel ve bilişsel özellikler, karakter ve değerler, inançlar, tutumlar, görüşler gibi tüm özellikler kişiliği oluşturur. Toplumun kendinden beklenen işlevleri yerine getirebilmesi için, onu oluşturan insanların bazı kuralları içselleştirmesi gerekmektedir. Ahlak gelişimi toplumun tüm değerlerine kayıtsız şartsız edilgen bir uyma değil, topluma etkin bir biçimde uyum sağlamak için değerler sistemi oluşturma sürecidir Duygular, yetenekler, güdüler, mizaç, sosyal, bedensel ve bilişsel özellikler, karakter ve değerler, inançlar, tutumlar, görüşler gibi tüm özellikler kişiliği oluşturur Duygular, yetenekler, güdüler, mizaç, sosyal, bedensel ve bilişsel özellikler, karakter ve değerler, inançlar, tutumlar, görüşler gibi tüm özellikler kişiliği oluşturur (Senemoğlu, 2007).

Değerler, kültür ve topluma anlam ve önem veren ölçütler olarak insanların çoğunluğu tarafından üzerinde uzlaştıkları ve paylaşılan gerçek davranış standartlarıdır. Bireyler bu değerleri, ortak huzur ve başarının korunması ve toplumsal gereksinimlerin karşılanması için uygularlar. Değerler davranışlara yön verirler ve çoğunluk tarafından benimsendikleri için davranışlarda kalıplaşmaya yol açarlar (Güney, 2006).

Değerler, bireylerin topluma sağlıklı uyumlarında önemlidir. İnsanlar dünyaya geldiğinde, toplumsal yaptırımlardan oluşan ortamı hazır olarak bulurlar. Topluma yeni katılan bireyler aile, çevre ve okul gibi ortamlarda toplumun temel değerlerini öğrenir. Bu ortamların özellikleri birey davranışlarına yansır. Birey doğumla birlikte girdiği aile ortamında gelecekteki hayatına yön verecek olan tavır ve davranışlar edinir. Daha sonra etkileşimde bulunduğu çevre ve okul bireyin davranışlarının şekillenmesinde rol alır. Okul bireylere toplumsal değerlerin sistemli ve düzenli bir şekilde aktarıldığı yerdir (Özkan, 2010).

Eğitim sistemlerinin temel amacı, bağımsız düşünme gücüne sahip, yapıcı ve yaratıcı insanlar yetiştirmektir (Yavuzer, 2006). Çocukların okulla ilgili ilk deneyimlerini kurumlarının önemli görevlerinden biri de çocukların sağlıklı kişilik geliştirmelerine, sosyalleşmelerine ve hem evrensel hem kültürel değerleri özümsemelerine fırsat sağlamaktır. Bu kurumların işlevlerini yerine getirebilmesi için, değerler eğitimine yer verilmesi gerektiği açıktır.

Küreselleşen dünyada artan sorunlarla birlikte değerler eğitimi önem kazanmaya başlamıştır. Dünyada çeşitli ülkelerin eğitim politikasında yapılan düzenlemelerle değerler eğitimi ön plana çı-

karılmaya çalışılmıştır. Değerler eğitimi sosyal yaşamı oluşturan, bireyleri birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlaki, insani, sosyal ve manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılması ve aktarılması sürecidir (MEB, 2010).

Değerler eğitiminin amacı, çocukların doğuştan getirmiş olduğu en iyi tarafları ortaya çıkararak, onların kişiliklerinin her yönüyle gelişmesini yardım etmek, insan olarak en iyiye ulaşmalarını sağlamak, bireyleri iyi ahlaki özelliklerle donatmak ve bunun devamını sağlamaktır (Aydın & Akyol Gürler, 2012 Akt: Neslitürk &Deniz, 2014). Formal ve informal olarak verilen değerler eğitimi bireylerin ahlak yargısını geliştirir, dürüstlük, doğruluk, adalet gibi yaygın değerleri kazandırır. Ayrıca sosyal sorumluluk almasını da sağlar (Stephenson, Burman ve Cooper 2005 Akt: Neslitürk &Deniz, 2014). Temel değerlerin şekillenmesinde aile, okul, gönüllü kuruluşlar, sosyal gruplar, dini kurumlar vb. önemli rol oynar (Sridhar, 2001; Hökelekli, 2011).

Balat-Uyanık ve Balaban-Dağal' a (2009) göre, okul öncesi dönem çocuklarda değerlere ilişkin bilgilerle değerler eğitiminin temellerinin atıldığı ilk dönemdir. Değerler temelinde değişmeyen özellikler içermesine rağmen yaşanılan çevre, kültürel özellikler, eğitim ve deneyimler gibi pek çok faktöre göre bireysel olarak farklılık gösterebilirler. Değerlerle ilgili öğrenilen bilgiler kişinin bütün hayatı boyunca devam eder. Ancak ilk öğrenilecek olan bilgiler erken dönemde kazanılmaya başlanır ve kişiliğin oluştuğu dönemlere yani adölesan dönemine kadar uzayan bir süreçtir. Bu süreçten sonra da elbette değerlere ilişkin değişimler mümkündür ancak temel değerler oluşmuştur.

Aydın'a (2003) göre, çocukluk dönemi değerlerin oluşmasında önemli dönemlerden biridir. Bu dönemde aile, çocuklarda bazı değerleri öğretmekle kalmayıp onları değerleri eleştirerek öğrenmeyi, olumlu ve geçerli değerlerin benimsemelerinde çocuklarına rehberlik etmelidir. Toplumlardaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan değişiklikler değerlerin de değişmesine sebep olur. Toplumdaki bilimsel ilerlemeler, teknolojik gelişmeler, toplumda ve ailede değişmeler, değerlerin değişmesinde büyük rol oynar. Değerler ailenin ve bireyin vermiş oldukları kararları belirler ve destekler. Kendi amaç ve değerlerini iyi belirlemiş olan birey ve aile, günlük yaşamda karşılaştıkları olaylarda daha çabuk ve doğru karar verebilir.

Değerler konusunu ele aldığımızda olumlu değerler kazanmış bir birey nasıl olması gerektiğini veya olumlu değerler kazanan bireylerde oluşan ideal kişilik kavramının ne olduğu ortaya çıkmaktadır. Character Counts Coalition (Kişilik Önemlidir Koalisyonu) 'e göre, ideal kişilik altı temel dayanak üzerine kurulmalıdır. Bunlar: güvenilirlik, saygı, sorumluluk, adalet, özen gösterme ve vatandaşlıktır (https://charactercounts.org/. Erişim tarihi: 12.03.2016).

Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi

Değerleri kazanma süreci çocukluktan itibaren başlar. Çocuğun büyümesiyle birlikte değerlerde artış ve çoğalan değerler arasında kimi zaman çatışma görülür. Ancak birey zamanla hangisinin daha önemli olduğunu ayıt etmeye başlar. Değerlerin kazanılmasında anne, baba ve aile çevresi, içinde yaşanılan kültür ve toplumsal sınıfın etkisi büyüktür (Silah, 2000). Okulöncesi dönem çocuklarda değerlerin temellerinin atıldığı ilk dönemdir. Değerlere ilişkin kazanılan bilgiler tüm yaşam boyunca etkisini sürdürür. İlk bilgilerin kazanılma süreci erken dönemde başlar ve ergenliğin sonlarına kadar sürer. Bu dönemden sonra da değerlere ilişkin değişimler mümkündür; ancak temel değerler oluşmuştur (Uyanık Balat & Balaban Dağal, 2009)

Erken çocukluk döneminde çocuklar birey olarak kabul edilmek, saygı duyulmak, mutlu olmak, öğrenmek ve araştırmak, özgürlük ve güvenli ilişkilere gereksinim duyarlar. Değerler eğitimi bu temel gereksinimlerin üzerine kurulursa işlevsel ve insancıl olabilir. Okulöncesi dönemde çocukların değerlerle karşılaşması çeşitli yaşantılar yoluyla gerçekleşir. Değerler eğitimi, özgür bir ortamda yaşatıldığı zaman kişilik ve kimlik oluşturma eğitimine dönüşebilir (Çağlar, 2005).

Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitiminin Gelişimsel Açıdan Önemi

Değerlerin duyuşsal, bilişsel ve eyleme ilişkin üç yanı vardır **(Joshi, 2007).** Bu bağlamda, de-

ğerlerin kazanımı da çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişiminden bağımsız değildir. Her gelişim alanı da kendi içinde diğer gelişim alanları ile ilişkilidir. Çocukların değerleri yaşantılar yoluyla anlayıp kabul edebilmesi için, öncelikle yeterli bilişsel olgunluğa erişmesi gerekir. Bilişsel alanda anlam verme, mantık kurma, sorgulama ve problem çözme gibi becerilerin kazanılması çok önemlidir. Ayrıca, çocuğun kendini tanıması, kabul etmesi, duygularını uygun yollarla gösterebilmesi, başkalarının duygularını anlayabilmesi ve kendini kontrol edebilmesi gibi sosyal ve duygusal beceriler de değerlerin kazanılmasında oldukça etkilidir.

Değerler eğitimi denildiğinde, karşımıza ahlak, kişilik ya da karakter eğitimi kavramları çıkmaktadır. Gelişimin erken dönemlerinde çocuklara kazandırılmaya çalışılan değerler, onların bilişsel ve sosyal gelişiminden ayrı düşünülemez. Değerler eğitiminin temel amacı toplumsal değişim içinde sorumluluklarını yerine getiren ve olumlu kişilik özelliklerine sahip olan iyi vatandaşlar yetiştirmektir. Ayrıca, sevgi, işbirliği, dürüstlük, adalet, eşitlik, cesaret, barış, merhamet, bilimsel tutum, insanların kardeşliği, emeğin onuru gibi temel değerler konusunda çocukları desteklemektir. Değerlerin gelişimi doğrudan sosyalleşme sürecinin bir parçası olup rol öğrenmesi biçiminde gerçekleşen bir sosyal öğrenmedir (Güngör, 1993; Joshi, 2007).

Gelişim süreci boyunca insan, tepkilerinde, tutumlarında ve alışkanlıklarında grup normlarına ve değerlerine uymak durumundadır. Bu durum, bireyin sosyal gelişiminin niteliğini belirler (Başal, 2007). Çocuk, topluma uyum sağlamak ve sağlıklı ilişkiler kurmak için, toplumsal değerleri, kuralları, rolleri ve standartları sosyal gelişim sürecinde öğrenmektedir.

Okulöncesi eğitim kurumlarında özgürce oyun oynama fırsatı bulan çocuklar, işbirliği, karar verme, kendini değerlendirme ve grup etkileşimini takdir etme konusunda kendilerini geliştirirler. Akran grupları çocukların sosyal becerilerini besler ve kendilerini daha iyi anlamalarına yardım eder. Grup içindeki ilişkiler karşılıklı saygıya ve işbirliğine dayalıdır. Çocuklar benzer duyguları, problemleri ve yaşantıları paylaştığında birbirlerini daha iyi anlayabilirler **(Genç & Senemoğlu, 2001).** Sırasını bekleme, başkalarına hizmet etme, başkalarını incitmeden hakkını arayabilme, isteklerini erteleyebilme gibi pek çok sosyal becerinin temelleri okulöncesi dönemde atılır. Sosyal becerilerin bir bölümü de görgü kuralları kapsamında kazandırılabilir (MEB, 2006).

Her birey içinde yaşadığı toplumun özelliklerini taşır. Çocuklar büyüme süreci içinde çevreden gelen etkilere bağlı olarak belli değerleri kazanırlar. Ahlaki değerler, toplumun yaptırım gücüne bağlı olmakla birlikte, daha çok aile, arkadaş, okul gibi yakın çevrenin çocuğa öğrettikleri ile gelişir (Altınköprü, 2000).

Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitiminin Kapsamı

Günümüzde hala değerlerin nasıl öğrenildiği ve öğrenme sürecini kolaylaştıracak en etkili kaynakların neler olduğuna ilişkin bilgiler tam olarak yeterli değildir.

Piaget ve Kohlberg gibi bilişsel-gelişimsel kuramcılar, ahlaki muhakeme, değerleri açıklama ve ahlaki ikilemlerin tartışılması gibi yöntemleri savunmuşlardır. Aslında bu kuramcılar, değerlerin kazanılmasından çok değerleri, öğrenmede sürecin önemli olduğunu işaret etmektedirler (Print, 2009).

Isaacs (2001)'a göre, sağduyu ve cesaretin diğer tüm değerlerin gelişimi için gerekli olduğunu ve bütün yaş düzeylerinde sağduyu ve cesarete ilişkin uygulamaların yeri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, ileri aşamalarda diğer değerlerin temellerini sağlam atmak için itaat, dürüstlük ve düzenlilik önemlidir. Yedi yaşına kadar çocuklar, mantıklarını kullanmakta zorlandıkları, başka çıkış yolları olmadığı ya da korktukları için itaat ederler. Bu dönemde çocukların gerçek durumlarına dayalı olarak dürüstlüğü geliştirmelerine rehberlik edilmelidir. Ayrıca, erken dönemde geliştirilmediğinde sonradan geliştirilmesi çok zor olan ve birlikte iyi geçinmek için gerekli olan düzenlilik anlayışı da desteklenmelidir.

Değerler eğitimi programlarının kapsamı incelendiğinde, pek çok ortak değerin yer aldığı görülmektedir. Okulöncesi dönemde çocuklara hangi değerleri kazandıracağımızı belirlerken; bu dönem çocuklarının bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve ahlak gelişim özellikleri kesinlikle göz önünde bulun-

durulmalıdır. Ayrıca, çocukların yaşadıkları çevrenin sosyokültürel özellikleri dikkate alınarak hem evrensel olarak çoğunluğun üzerinde uzlaştığı değerler hem de evrensel değerlerle çatışmayan ancak yerel özelliklere göre gereksinim duyulan diğer değerler programa alınabilir.

Okulöncesi Dönemde Kazandırılabilecek Temel Değerler

Okulöncesi dönemde çocuklara yönelik hazırlanmış çeşitli değerler eğitimi programları incelenerek özsaygı, özdenetim, sorumluluk, işbirliği, sevgi, saygı, dürüstlük ve sabır gibi kimi değerler alınmıştır. Bu değerlerin okulöncesi dönemde kazandırılması çocukların kişilik gelişimini destekleyerek çocuklarda özerklik, duyarlılık ve sorumlu vatandaşlığa temel oluştururlar.

Değerler eğitimine, okul öncesi dönemden başlayarak eğitim-öğretim sürecinin her kademesinde çocukların gelişim düzeyine uygun biçimde tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli ve bu konuda öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile işbirliği yapılarak farkındalık oluşturulması için kitle iletişim araçlarından faydalanılması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Güler, Dereli ve Hazar,2013).

Okul öncesi dönemde çocuklar doğrular ve yanlışlar arasındaki farkı tam olarak ayırt edemezler. Onların nasıl cesur, dürüst ve nazik olabileceklerini ‘’ayakkabılarını yan yana koymayı öğrenme gibi’’ öğrenmek zorunda oldukları belirtilmelidir (Uyanık-Balat, Balaban-Dağal,2009).

Okulöncesi dönemde çocuklara yönelik hazırlanmış çeşitli değerler eğitimi programları incelenerek özsaygı, özdenetim, sorumluluk, işbirliği, sevgi, saygı, dürüstlük ve sabır gibi kimi değerler alınmıştır. Bu değerlerin okulöncesi dönemde kazandırılması çocukların kişilik gelişimini destekleyerek çocuklarda özerklik, duyarlılık ve sorumlu vatandaşlığın temellerini atar.

Okul öncesinde desteklenecek olarak değerleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1.Saygı

2.Sorumluluk

3.Mutluluk

4.İşbirliği

5.Sabır

6.Dürüslük (Uyanık-Balat, Balaban-Dağal,2009).

Saygı

Çocuklara saygı eğitimi verilmek isteniyorsa öncelikle etrafındaki yetişkinlerin kendilerine saygı duymaları ve duyulan bu saygıyı çevrelerine de yansıtmaları gerekmektedir. Bu şartlarda yetişen çocuklar iyi ahlaklı bireyler olabilirler.

İyi ahlaklı bireyler, farklılıkları önyargısız kabul ederler ve diğer insanların inançları ne olursa olsun onlara saygı gösterirler. Çocuklarımızı da iyi ahlaklı bireyler olarak yetiştirmek istiyorsak öncelikle onlara da kişilik olarak saygı duyduğumuzu göstermeli, görüşlerine önem vermeli, isteklerini dinlemeli ve iletişim çabalarına yanıt vermeliyiz (Uyanık-Balat, Balaban-Dağal, 2009).

Sorumluluk

Sorumluluğu duygusunu öğrenmek de tıpkı diğer becerileri öğrenmek gibidir. Çocuk ne kadar çok denerse sorumluluk duygusunu kazanma konusunda o kadar çok başarılı olur. Çocuğun kendi kendini yöneten, yüksek benlik saygısına sahip, doyumlu bir birey olarak gelişmesi, büyük ölçüde ona sağlanan fırsatlara ve ebeveyn yaklaşımına bağlıdır. Koruyucu ailelerin yaklaşımı, çocuğun bağımsızlık ve sorumluluk hissetmesini engeller. Ebeveynler doğru bildiklerini düşünerek çocukları için her şeyi yapmaları gerektiği duygusu aslında çocuklarına nasıl bir zarar verebileceklerini hesap edememelerinden kaynaklanır. Yemeğinden giyimine, ev ödevlerinden hobi ve arkadaş seçimlerine kadar, çocuk adına her şeye karar vermeleri yaptıkları yanlış davranışlardan sadece birkaçıdır. Çünkü onlara göre çocukların davranışları kendi anne babalıklarının yeterliliğini yansıtır. Ancak çocuklarını bütün etkenlerden korudukları için onların öz güvenlerini ve bağımsızlık duygularına zarar verebilirler. Diğer bir ebeveyn tutumu olan destekleyici yaklaşm ile çocuğun sınırlar içinde karar vermesine ve verdiği bu kararların sonucunun sorumluluğunu taşımasına imkan sağlarlar. Bu yöntem, çocuklar-

da sorumluluk bilincinde farkındalık oluşturmayı içeren bir yaklaşımdır. Aynı zamanda bu yöntemle çocuklar öz disiplin duygusunun yeteneğini geliştirir. Bu tutumu benimseyen aileler, evdeki işler konusunda çocuktan yardım beklediklerini açıkça belirtirler. Böylece başlangıçta çocuğun acemice yapacağı bu işler, daha sonra deneyime ve sorumluluğa dönüşecektir(http://www.ipekbocegi.com.tr/Makaleler/5-Sayfa/Okul-Oncesi-Donemde-Sorumluluk.html erişim tarihi:12.03.2016).

Mutluluk

Bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşmadan duyulan haz durumuna mutluluk denir. Mutluluk, yaşamın güzel yanlarını görme ve kötülüklerine rağmen hayata gülümseme ceberisidir. Çocukların doğuştan gelen gülme, eğlenme, şarkı söyleme gibi duyguları mutlu olmaları için kullandıkları birer davranıştır. Çocukların bu sayılan araçları kullanarak mutlu olmalarına engel olmamalıdır. Hatta onların bu davranışlarını pekiştirmeli ve mutlu olmaları için çaba sarf edilmelidir (Balat Uyanık ve Dağal Balaban, 2009).

İşbirliği

Schiller ve Bryant (1998)'a göre ortak bir hedef için diğer kişilerle ile birlikte belirlenen hedefe ulaşmak için enerjilerin birleştirilmesine işbirliği denir. Diğer insanlarla işbirliği yaparak görevlerimizi yalnız başına yapmaktan kolay ve çabuk şekilde bitirebiliriz. Aynı zamanda çalışırken çalıştığımız insanların arkadaşlığını paylaşarak bundan hoşnut olabiliriz. Eğer çocuklara işbirliğinin önemini öğretmen istiyorsak onlara hayattan örnekler vermeliyiz. Hayatın diğer insanlarla işbirliği yaparak daha yaşanılabilir hale geleceğine onları inandırmalıyız. Unutmamalıyız ki çocuklarımıza verdiğimiz iyi bir işbirliği eğitimi ile çocukların iletişim becerileri de geliştirerek sosyalleşmelerine de katkı sağlıyoruz.

Sabır

Sabır kelimesi, üzücü durumlar karşısında ses çıkarmadan onların geçmesini bekleme erdemedir (Türk Dil Kurumu Sözlüğü). Büyükşehirlerde yaşayan insanların bir yerden bir yere yetişmeye çalışmaları, gelişen teknolojiyle birlikte yaşamı hızlı bir şekilde devam etme şartı insanlardaki sabır sınırlarının alanını daralttı. Böyle bir toplumda, aile ve çevrede yetişen çocuklar da topluma ayak uydurulmaya çalışıldı. Bundan dolayıdır ki çocuklar yaptıkları her işte bir an önce sonuca gitme yolunu seçiyorlar. Zamanla elde edeceği şeylere bir an önce sahip olma isteği ortaya çıkıyor.

Dürüstlük

Dürüstlük kendine ve başkalarına karşı yalan söylememektir. Çocuklarının dürüst birer birey olmasını isteyen aileler öncelikle çocuklarına karşı dürüst olmak zorundadırlar. Dürüst bir birey iyi ahlaklı bir toplumun tohumudur. Schiller ve Braynt (1998)' a göre dürüstlüğü yalan söylemeden doğru konuştuğumuzda ve diğer insanlara karşı adil olduğumuzda uygulamış oluruz. Kişi kendine karşı dürüst olursa kişilik bütünlüğüne sahip olur. Bu da bizim elimizde olan ahlaki değerlerimize bağlıdır.

Okulöncesi Eğitim Programının Değerler Açısından Uluslararası Örneklerle Karşılaştırılması

Farklı ülkelerin okul öncesi program ve yaklaşımlarında değerler eğitiminden örnekler vermeden önce program felsefesi ve değerler eğitimi arasındaki ilişkinin irdelenmesi uluslararası alan yazın incelendiğinde okulöncesi eğitim programlarında sıkça karşımıza çıkan değerleri belirtmek yaralı olacaktır (İnan, 2012).

Okulöncesi Eğitimde Vurgulanan Değerler	
Sorumluluk alma	Vatan ve bayrak sevgisi
Adalet	Hoşgörü
Sırasını bekleme	Özdenetim
Dostluk	Liderlik

Azimli olma	Doğruluk
Yardımlaşma	Dürüstlük
Cesaret	Özgürlük
Uyum	Çevre bilinci
Sevgi	Dayanışma
Kardeşlik	Haklara saygı
Hayvan sevgisi	Kurallara uyma
Anlayış	Paylaşma
Sabırlı olma	Sözünde durma
Doğru karar verme	İyimserlik
(Bee & Boyd, 2009; Çağlar, 2005; Dilmaç, 2002; Fu, Stremmel & Hill, 2002; Isaacs, 2001; Roopnarine & Johnson, 2005; Santrock, 2001; Uyanık-Balat & Balaban-Dağal, 2006; Woo, 2002).	

Program Felsefesi ve Değerler Eğitimi Arasındaki İlişki

MEB Okulöncesi Eğitim Programının dayanmış olduğu Okulöncesi Eğitimi Temel İlkeleri ile değerler eğitimi arasında sıkı bir ilişki vardır. Bir okulda işlenen değerler aslında öğrenciyi saran toplumun tüm bireylerinin, doğal hayatın ve aradaki bu ilişkinin bir ürünüdür (Tooth, 2010). Dolayısıyla, tarihsel, kültürel, coğrafi, ekonomik ve politik ortam ile erken çocukluk eğitim programları karşılıklı etkileşim halindedir (Sofou, 2010). MEB Okulöncesi Eğitim Programında da bu ilişki beklenmektedir.

MEB Oklu Öncesi Eğitim Programı (2013)'na göre Okul Öncesi Eğitiminin Temel İlkeleri şunlardır:

1. Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır
2. Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
3. Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir
7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.

10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duydukları-nda yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
16. Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir
17. Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
18. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.

Bir okulda işlenen değerler aslında öğrenciyi saran toplumun tüm bireylerinin, doğal hayatın ve aradaki bu ilişkinin bir ürünüdür. Dolayısıyla, tarihsel, kültürel, coğrafi, ekonomik ve politik ortam ile erken çocukluk eğitim programları karşılıklı etkileşim halindedir. MEB Okulöncesi Eğitim Programında da bu ilişki beklenmektedir. Program incelendiğinde programda yer alan değerlerden bazılarının temel ilkelerde açık veya örtülü olarak ortaya konulduğu görülmektedir. Programın temel ilkelerinde yer alan değerler şunlardır: Sorumluluk alma; Saygı; Cesaret; İletişim ve Empati; Liderlik ve Girişim; Dayanışma, Yardımlaşma ve İşbirliği; Öz disiplin; Sevgi ve Kardeşlik; Hoşgörü (İnan,2012)

Okul öncesi eğitim programı değerler açısından erken çocukluk döneminde High Scope, Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf gibi farklı eğitim yaklaşımlarının eğitim programları ile karşılaştırmalı incelendiğinde;

High Scope Eğitim Yaklaşımı, 1962 yılında ABD'de David P. Weikart ve meslektaşları tarafından geliştirilmiştir. Günümüzde dünyanın birçok ülkesinde uygulaması görülen bir okul öncesi eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın temelinin oluşumunda Piaget'in kuramları önemli rol oynamaktadır. Bu yaklaşımda çocukların en fazla kendi kendilerine planlayıp uyguladıkları etkinliklerden öğrendikleri anlayışı esastır. Başka bir ifadeyle, High/Scope Programı erken çocukluk eğitiminde "etkin öğrenme" kavramını ele almaktadır. Çocukların kendi tercihlerini yapmalarına izin vermesi, karar alma mekanizmalarının geliştirilmesine yardımcı olması, sorumluluk almayı öğrenmelerine, öz disiplin ve yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olması gibi birçok alanda çocuklara destek verir. Çocukların girişken, yaratıcı, kendini rahatça ifade edebilen, sorgulayıcı, başkalarının görüşlerine açık bireyler olarak yetişmelerine önem verir. Bunun sonucunda da çocuğun dil gelişimine katkı sağlar (Hohmann, Weikart, 1995).

Reggio Emilia Eğitim Yaklaşımı, II. Dünya savaşı sonrasında İtalya'nın kuzeyinde Reggio Emillia adı verilen 150,000 nüfuslu bir kasabada anne, baba ve çocuklarının eğitim alabileceği bir okul açma girişimiyle başlayıp, bugün "Reggio Emilia" yaklaşımı ismiyle bütün dünyaya kendini ispatlamış bir eğitimdir. Bu yaklaşımın yaratıcısı ve öncüsü Loris Malaguzzi'dir. "Eğitim her çocuğun hakkı" olduğu düşüncesiyle çocukların kaliteli bir eğitim alabilmesi ve çocuklar için okul, aile ve toplumun işbirliği içinde çalışması gerektiği temeline dayanır. Bu yaklaşıma göre çocuklar hayatını şekillendirecekleri cevapları aramalıdırlar. Onlara cevabı vermek için acele etmek yerine, kendi cevaplarını kendileri bulması için destek verilmesi gereklidir. Çocuklar teoriler geliştiren, gözlem yapan, bilgi üreten, aktif deneyimler edinen, duygusal, sosyal ve zihinsel yönden farklı kaynaklardan beslenen bireylerdir. Reggio Emilia yaklaşımında, çocuklara somut yaşantılar sunulur, bunun sonunda çocuklara yeni deneyimler kazanmaları amaçlanır. Çocuklar kendilerini ifade ederken çok farklı sembolik araçlar kullanmaktadırlar. Örneğim, resim, heykel, müzik, gölge oyunları, dramatik oyun gibi. Reggio yaklaşımında bu tür sembolik araçlar kullanımına "Çocuğun Yüz Dili" adı verilir. Çocukların düşüncelerini ve duygularını herkes tarafından görünür kılmak adına kullandıkları birçok sayıda dile sahip olduklarına inanılır. Bu diller aracılığıyla çocukların sembolik düşünmesi, yaratıcı-

lığı ve iletişim becerileri gelişir (Roopnarine, Johnson, 2005).

Montessori Eğitim Yaklaşımı, montessori yaklaşımının temelleri fizikçi ve eğitimci olan Dr. Maria Montessori tarafından atılmıştır. Günümüzde Montessori yaklaşımı birçok ülkede okul öncesi ve ilköğretim alanlarında uygulanmaktadır. Montesorri yaklaşımının temeli bireysel eğitime dayanır. Yetişkinin çocuğun gelişim sürecinde çocuğa yapabileceği tek şey onun önündeki engelleri aşmasında yardımcı olmak ve onun ihtiyaçlarını karşılamaktır. Bu yaklaşımda her çocuğun kendine özgü bir birey olduğu ve kendi kapasitesi doğrultusunda öğrenebildiği kabul edilir. Çocuklara araştırma, deneme, hatalar yapma ve bunları kendi kendilerine düzeltebilmeleri için fırsatlar tanınmalıdır. Eğitim çocuğun sahip olabileceği deneyimleri zenginleştirme ve tecrübelerini ilerletme yönünde ona olanaklar sunulmasıyla mümkün olabilir. Bu yaklaşımda öğretilecek olan bilgiler, çocukların anlayabileceği düzeyde somutlaştırılır ve ezber kaygısı olmadan öğrenilmeleri için de bir takım yöntem ve materyallerle sunulur. Farklı duyu organları ile materyallerin çeşitli özelliklerini keşfetmeleri, öğrenmeleri için çocuklara özgür ve rahatlatıcı bir ortam sunulur. Çocuklara ihtiyacı olan çevreyi sağlamak ve o çevre içerisinde bağımsız bir şekilde öğrenmesine olanak sunmak esas alınır. Montessori yaklaşımında gerçeklik ve doğallık büyük önem taşır *http://www.montessori.edu/* (erişim tarihi:15.02.2016).

Sınıflarda ve okuldaki diğer alanlarda çocuklar istedikleri şekilde, özgürce dolaşma hakkına sahiptirler. Aynı zamanda, sınıflarda alışılmışın dışında, farklı yaş gruplarından çocuklar bulunur. Bu sistem, çocukların birbirlerinden öğrenmelerine, deneyim kazanmalarına ve toplumsal gelişimlerine olanak sağlamaktadır. Sınıflarda, çocuğun istediği etkinliği seçebilmesi için gerekli ortam hazır bulunur; dolayısıyla çocuklar ne yapmak istediklerine kendileri karar verirler. Kendilerine ve ilgilerine göre seçtikleri etkinliklerle, istedikleri süre boyunca ilgilenirler *http://www.sihirlibahce.com.tr/montessori-hakkinda/montessori-yontemi/* (erişim tarihi:15.02.2016).

Waldorf Yaklaşımı, Waldorf eğitim yaklaşımı 1919 yılında Rudolf Steiner tarafından geliştirilmiştir. Waldorf yaklaşımı eğitimi bir sanata dönüştürmeyi amaç edinen bütüncül bir yaklaşımdır. Çocukların sosyal, duygusal, ruhsal, ahlaki, fiziksel ve zihinsel açılardan dengeli bir biçimde ve çok yönlü olarak gelişebilmesini amaçlar. Çocukların bireyselliğini, özgüvenlerini ve bütünlüğünü desteklemeye ayrıca önem verilir. Çocukların sanat, müzik, hareket ile öğrendikleri; keşfederek, deneyimleyerek yaşantılarını zenginleştirdikleri düşünülür. Çocukların birbiriyle rekabet etmektense birbirlerine saygı duyarak, yardımlaşarak toplumsal aidiyet duygusu edinmeleri teşvik edilir. Steiner'a göre her çocuğun bir potansiyeli vardır ve bu potansiyel uygun koşullar sağlandığında ortaya çıkar. Bunun için acele ettirmeye gerek yoktur. Steiner bunu bahçıvanın bir çiçeğin açmasını beklemesine benzetir. Bir başka deyişle öğrenmenin tohumları eğer verimli topraklara ekilirse zengin bir hasat dönemi sürpriz olmayacaktır. Waldorf yaklaşımı çocuğun sağlam bir öğrenme sevgisi oluşturmasının gelecekte ihtiyacı olan akademik becerileri geliştirebilmesinin bir ön koşulu sayar (Roopnarine, J. L., & Johnson,2005).

Erken çocukluk dönemi eğitim yaklaşımlarında uygulanan değerler eğitimi programları incelendiğinde, tarafsız, yararlı, evrensel olarak üzerinde uzlaşılan çoğulcu bir toplumun oluşturmada yer alması gereken değerlere yer verildiği görülmektedir. Okulöncesi dönemde çocuklara hangi değerlerin kazandıracağı belirlenirken; bu dönem çocuklarının bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve ahlak gelişim özellikleri kesinlikle göz önünde bulundurulmaktadır.

Ayrıca, çocukların yaşadıkları çevrenin sosyokültürel özellikleri dikkate alınarak hem evrensel olarak hem de toplumsal özelliklere göre gereksinim duyulan değerler programa alınmaktadır. Bu bağlamda, MEB Okulöncesi Eğitim Programı ile erken çocukluk dönemi eğitim yaklaşımlarının değerler eğitimi programları karşılaştırmalı olarak incelenerek aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Ülke	Program/Yaklaşım	Ortak Değerler	Kaynakça
Türkiye	MEB Okulöncesi Eğitim Programı	Sorumluluk Alma; Çevre Bilinci; Saygı; Cesaret; İletişim ve Empati; Liderlik ve Girişim; Dayanışma, Yardımlaşma ve İşbirliği; Öz disiplin; Sevgi ve Kardeşlik; Hoşgörü; İtaat (Kurallara Uyma ve Sırasını Bekleme)	(MEBa,2013)
Amerika	High Scope Programı	Eşit Eğitim Fırsatı; Sorumluluk Alma; Planlı Olma; Paylaşma; Öz kontrol; Rekabet; İşbirliği	(Weikart, Schweinhart, 2005)
İtalya	Reggio Emilia Yaklaşımı	Katılım; Tartışma; Öğrenme Topluluğu; İşbirliği; Çevre Bilinci; Aile/Toplum Bağları; Fikirlerini İfade Etme; Seçme Hakkı; Merak	(Gandini, 2004; Malaguzzi, 1998; Rinaldi, 1993)
İtalya	Montessori Yaklaşımı	Sorumluluk Alma, Özdenetim, İşbirliği, Çevre Bilinci, Paylaşma, Kurallara Uyma ve Sırasını Bekleme	(Montessori, 1907)
Almanya	Waldorf Programı	Sorumluluk Alma; Şükran; Özdenetim; Çevreye karşı duyarlılık; İşbirliği; Farklılıklara Saygı	(Williams, Johnson, 2005)

Bir okul programında yer alan değerler aslında öğrencinin içinde yaşadığı toplumun tüm bireylerinin, doğal hayatın ve bunlar arasındaki ilişkinin bir ürünüdür. MEB Okulöncesi Eğitim Programında hemen hemen bütün değerlerin, programın temel ilkelerinde açık veya örtülü olarak ortaya konulması, programdaki değerler ve program felsefesi arasındaki uyumu açıkça ortaya koymaktadır. Öte yandan, farklı ülkelerde de çeşitli evrensel değerler temelde benimsenmiş olsa da, MEB Okulöncesi Eğitim Programı farklı ülkelerin program/yaklaşımlarıyla karşılaştırıldığında değerler eğitiminin, okulların genel eğitim felsefelerine uygun olarak değiştiğini görülmüştür. Çünkü tarihsel, kültürel, coğrafi, ekonomik ve politik ortam ile erken çocukluk eğitim programı karşılıklı etkileşim içindedirler. Dolayısıyla çocuklara kazandırılmak istenen temel değerlerde bunlara göre farklılıklar göstermektedir. Ayrıca, bazı okulöncesi yaklaşım/programlarında kazandırılmak istenen değerlerin o sınıfın üyeleri olan öğretmenler ve öğrenciler tarafından ortaya konulması gerektiği düşünüldüğünden bir liste halinde verilmemektedir. Bu doğrultuda, neyin öğretileceği ve nasıl öğretileceğinin standart bir ölçütü verilemez, her toplum hangi değerlere sahip bir insan yetiştirmeyi hedefliyorsa ona uygun olarak eğitim programını geliştirecektir.

KAYNAKÇA

Altınköprü, T. (2000). *Çocuğun başarısı nasıl sağlanır?* İstanbul: Hayat Yayınları.

Aydın. M. Z. (2003). Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1. Baskı Ekim

Başal, H. A. (2007). Gelişim ve psikoloji: nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim? (4. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Bee, H. & Boyd, D. (2009). Çocuk gelişlim psikolojisi (Çev. Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları

Cirhinlioğlu, F. G. (2001). Çocuk ruh sağlığı ve gelişlimi: okul öncesi dönem (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çağlar, A. (2005). Okulöncesi dönemde değerler eğitimi. M. Sevinç (Ed.). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde (2.cilt, s.304-310). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Dilmaç, B. (2002). İnsanca değerler eğitimi. Ankara: Nobel.

Fu, V.R., Stremmel, A.J., & Hill, L.T. (2002). Teaching and learning: Collaborative exploration of the Reggio Emilia approach. OH: Merrill Prentice Hall.

G.,Uyanık-Balat., A., Balaban-Dağal., (2009). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri, Ankara: Kök yayıncılık

Gandini, L. (2004). Foundations of the Reggio Emilia approach. J. Hendrick (Ed.), Next steps toward teaching the Reggio way: Accepting the challenge to change (2nd ed) içinde (s.13-26). NJ: Pearson/Merrill/ Prentice Hall

Güney, S. (2006). *Davranış bilimleri* (3. Bask›). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güngör, E. (1993). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak.* İstanbul: Ötüken Yayınları.

G.,Uyanık-Balat., A., Balaban-Dağal., (2009). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri, Ankara: Kök yayıncılık

Isaacs, D. (2001). Character building: A guide for parents and teachers (2nd ed.). OR: Four Courts Press.

İnan, H. Z. (2012). *Okul öncesi eğitim programında değerler eğitimi kapsamı*. İçinde A. Arıkan (Ed.) *Okul öncesi dönemde değerler* eğitimi (2 b.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Joshi, D. (2007). *Value education in global perspective.* New Delhi : Lotus Press.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1995). Educating young children. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

http://www.montessori.edu/. Erişim Tarihi:15.02.2016

http://amiusa.org/. Erişim Tarihi:15.02.2016

http://www.sihirlibahce.com.tr/montessori-hakkinda/montessori-yontemi/. Erişim Tarihi: 15.02.2016

https://charactercounts.org/ (erişim tarihi: 12.03.2016)

http://www.ipekbocegi.com.tr/Makaleler/5-Sayfa/Okul-Oncesi-Donemde-Sorumluluk.html Erişim Tarihi:12.03.2016

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Okulöncesi eğitim programı* (36-72 aylık çocuklar için). Ankara: MEB Yayınları.

MEBa. (2013). Okulöncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için). http://ooegm.meb.gov.tr/program/program. Erişim Tarihi: 12.03.2016

MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı. http://ooegm.meb.gov.tr/program/program. Erişim Tarihi: 12.03.2016

MEB (2010). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programı(4-5-6-7 ve 8.sınıf). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Neslitürk S.,Deniz M.E, Anne Değerler Eğitimi Programının 5 - 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi, Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4(4), 2014, 103-116

Özkan, R. (2010). Türk eğitim sisteminde himayeci değerler: İlköğretim ders kitapları örneği. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7, 1, 1124-1141.

Print, M. (2009). Teaching about political and social values. L.J. Saha& A.G. Dworkin (eds.).

International Handbook of Research on Teachers and Teaching içinde (s.1001-1014). New York: Springer Science**.**

Roopnarine, J. L., & Johnson, J. E. (2005). Approaches to early childhood education. (4th edition) Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill/Prentice Hall.

Santrock, J.W. (2001). Child development (9th ed.). Boston: McGraw Hill.

Senemoğlu, N. (2007). Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya (Düzenlenmiş Yeni Basım). Ankara: Gönül Yayıncılık.

Schiller P., Bryant T. (1998). The Values Book ,Gryphon Haouse, Beltsville, Maryland

Silah, M. (2000). *Sosyal psikoloji: davranış bilimi* (1.Basım). Ankara: Gazi Kitabevi.

Sofou, E. (2010). Recent trends in early childhood curriculum: The case of Greek and English national curricula. D. Mattheou (ed.), Changing educational landscapes içinde (s.227-240). NY: Springer.

Tooth, R. (2010). Using a new body/mind place-based narrative pedagogy to teach values education in the age of sustainability. T. Lovat, R. Toomey, N. Clement. (Eds.), International research handbook on values education and student wellbeing içinde (s.937-945). NY: Springer.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts erişim tarihi: 12.03.2016)

Uyanık-Balat, G. & Balaban-Dağal, A. (2006). Okulöncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri. Ankara: KÖK Yayıncılık.

Weikart, D.P. & Schweinhart, L.J. (2005). The High/Scope curriculum for early childhood care and education. J.L. Roopnarine & J.E. Johnson (Eds.). Approaches to early childhood education (4th ed.) içinde (s.235-350). OH: Pearson, Merrrill Prentice Hall.

Williams, C.L. & Johnson, J.E. (2005). The Waldorf approach to early childhood. J.L. Roopnarine & J.E. Johnson (Eds.). Approaches to early childhood education (4th ed.) içinde (s.336-362). OH: Pearson, Merrill Prentice Hall..

Woo, J.W. (2002). Adapting instruction to accomodate students in inclusive settings (4th ed.). NJ: Merrill Prentice Hall.

Yavuzer, H. (2006). *Çocuk psikolojisi* (29. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

ERKEN ÇOCUKLUKTA ANNELER VE OYUN

Yrd. Doç. Dr. İkbal Tuba Şahin-Sak, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, ikbalsahin@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Ramazan Sak, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, ramazansak06@gmail.com

Öğr. Gör. Betül Kübra Şahin, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Reşadiye MYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, bkubras@hotmail.com

Doç. Dr. Fatma Tezel-Şahin, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, ftezel68@gmail.com

Özet

Oyun çocuğun dünyayı keşfetmesi ve anlamlandırması için önemli bir araçtır. Çocuk oyun oynarken, nesneler ve davranışlar yoluyla bir dünya imajı oluşturmakta ve farklı bileşenlerin birbiriyle nasıl bir etkileşim içinde olduğunu anlamaktadır. Bununla birlikte oyun, çocuğun gelişimi için oldukça önemlidir ve oyunun olumlu sonuçlarının ortaya çıkması pek çok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörlerden biri de, çocukla birlikte yaşayan, onunla ilgilenen, çocukla oynama ve çocuğu oynarken gözleme imkânı olan ailedir. Özellikle annelerin oyunla ilgili inançları, algıları ve uygulamaları, çocukların oyunlarında belirleyici ve etkili olmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, annelerin kendi çocuklarıyla oynadıkları oyunlara ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Çalışmanın katılımcılarını çocukları okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 32 anne oluşturmaktadır. Çalışmanın verisi, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizi için, öncelikle duruma özgü kelimelerin bulunarak listelendiği, ardından bu kelimelerin ne kadar sıklıkta kullanıldığının belirlendiği kelime listeleme tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, çalışmaya katılan annelerin oyunu tanımlarken genellikle, eğlenerek öğrenme süreci ve gelişimi destekleyen bir süreç ifadelerini kullandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, annelerin tamamı çocuklarıyla evde oynamayı tercih ederken, yarısından fazlası her gün çocuklarıyla oyun oynadıklarını ifade etmişlerdir. Annelerin tamamına yakını ise, anne ve çocukların birlikte oynamasının hem anne hem de çocuk için faydalı olacağını dile getirmişlerdir.

Anahtar Kavramlar: Oyun, Anneler, Erken Çocukluk

Giriş

Değişen dünyada çocukların eğitim ve gelişimlerinin en iyi şekilde desteklenebilmesi için oyunun çocukların yaşamındaki önemi iyi anlaşılmalı ve çocukların oyun ihtiyacı en iyi şekilde karşılanmalıdır (Isenberg & Quisenberry, 2002). Değerli ve çocuğun öğrenmesini destekleyici bir süreç ve bütün yaş grupları için faydalı bir program bileşeni olan, bununla birlikte bütün programlara entegre edilmesi gereken oyuna (Saracho, 2012), gerek eğitimciler gerekse ebeveynler tarafından bir eğitim materyali olarak yeterince değer verilmemektedir. Çünkü öğrenmenin, özellikle de okulun, amaçları toplum tarafından oldukça sınırlı olarak algılanmaktadır (Bergen, 1988) ve oyun, özellikle akademik becerilere odaklı bu amaçlar içerisinde kendine olması gereken yeri bulamamaktadır.

Oysaki oyun; çocuğun işi şeklinde ifade edilebilecek kadar önemlidir (Cameron, Pinto, Gamannossi, Hancock & Tapanya, 2011). Oyun; çocuğun hayata yönelik bilgi, beceri ve davranışları ve sosyal çevreye uyum sağlama, kendini ifade etme, empati kurma, işbirliği yapma gibi sosyal becerileri kendiliğinden kazandığı bir süreçtir (Aral, Gürsoy & Köksal, 2000). Bununla birlikte, çocuklarda öz düzenleme, dikkat ve yaratıcılık gibi becerileri de desteklemekte, çocukların okuma yazma ve matematik becerilerini geliştirerek onların okula hazırlanmasına yardımcı olmaktadır (Bredekamp, 2015). Yani oyun, çocuğun sosyal-duygusal, bilişsel, akademik ve dille ilgili becerilerinin gelişmesi ve problem çözme becerilerinin düzenlenmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Dixon & Smith, 2003; Dube, Fairweather, Pearson, Felitti, Anda & Croft, 2009; Elkind, 2007; Paley, 2004; Singer, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2006; Trionfi & Reese, 2009).

Dixon ve Smith (2003), çocukların oyunlarının hem niteliğinde hem niceliğinde, bir oyun arkadaşının olmasının ve bu arkadaşın özelliklerinin önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Özellikle ev ortamı düşünüldüğünde çocuğun oyun arkadaşı, onunla yaşayan, onunla ilgilenen, çocukla oynama ve çocuğu oynarken gözleme imkânı olan anne babalardır. Ebeveynlerin oyunla ilgili algıları, hem oyunla ilgili uygulamalarını hem de evde hazırlanan oyun ortamlarını ve bu ortamların kalitesini etkilemektedir (Farver & Wimbarti, 1995; Haight, Parke & Black, 1997). Oyunun çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerinin önemini fark eden anne babalar, çocuklarını oyun oynamaları konusunda cesaretlendirmekte, oyun oynayacakları imkânlar yaratmakta ve çocuklarının oyunlarına katılmaktadırlar (Farver, Kim & Lee, 1995; Lin & Yawkey, 2014; Parmar, Harkness & Super, 2004). Ebeveynler oyunun değerini ne kadar algılar ve çocuklarına oyun oynamaları konusunda ne kadar destek olurlarsa, çocuklar da oyundan o kadar kazanç sağlamaktadır (Lin & Yawkey, 2013; 2014).

Özellikle annelerin oyunla ilgili inançları, algıları ve uygulamaları, çocukların oyunlarında belirleyici ve etkili olmaktadır. Çeşitli çalışmalarda, anneleri ile oynayan çocukların, daha karmaşık ve uzun süreli oyunlar oynadıkları ve çocukların oyunlarının annesiyle kurmuş oldukları güvenli bağlanmadan etkilendiği aktarılmıştır (akt. Dixon & Smith, 2003). Bununla birlikte, Marjanovič-Umek, Fekonja-Peklaj ve Podlesek'e (2014) göre çeşitli çalışmalarda, annelerin özellikle 1-3 yaşları arasında çocuklarının sembolik oyunlarına katılımlarının, oyunların çeşitlilik kazanmasında ve devam ettirilmesinde olumlu etkisi olduğu vurgulanmıştır.

Annelerin oyun sürecindeki rolleri ve önemi göz önünde bulundurulduğunda, literatürde de gerek annelere gerekse anne-babalara yönelik çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin, Marjanovič-Umek, Fekonja-Peklaj ve Podlesek (2014), anne-babaların evde hangi yollarla çocukların oyunlarına dâhil olduklarını ve oyun süresince ebeveynlerin davranışlarının çocukların oyun davranışında belirleyici olup olmadığını araştırmışlardır. Elli sekiz (58) çocuk ve bu çocukların anne-babalarının katıldığı çalışmada, ebeveynlerle çocukların oyun davranışları arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Lin ve Yawkey, 2013 ve 2014 yıllarında yaptıkları iki çalışmada, farklı sosyal sınıflardan 142 Tayvanlı ebeveynin oyunla ilgili algılarını, inançlarını ve bu inançların çocukların sosyal yeterliliği üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışmaların sonunda, ebeveynlerin çocuklarını oyun oynamaları konusunda destekledikleri ve anne-babaların oyunla ilgili inançları ile çocukların sosyal yeterlikleri arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, çalışmaya katılan ebeveynlerin, oyunun çocuk gelişimi üzerindeki etkisinin farkında oldukları ve çocuklarını oyun oynamaları konusunda destekledikleri bulunmuştur. Ayrıca, anne-babaların algıları, cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine ve aylık gelirlerine göre değişirken, yaş ve mesleklerine göre bir değişiklik göstermemektedir. Fogle ve Mendez (2006), ebeveynlerin oyunla ilgili inançlarını belirlemek için bir ölçek geliştirmişler ve bu ölçeğin geçerlik güvenirliğini çocukları Head Start programına devam eden 224 siyahi anneyle yapmışlardır. Çalışmanın sonunda, hem ölçeğin farklı çalışmalar için kullanılmasının uygun olduğu belirlenmiş, hem de bazı annelerin oyunun önemini kavradıkları ve bu annelerin oyun oynarken eğlendikleri belirlenmiştir. Ayrıca bu anneler, çocuklarının oyunlarında daha prososyal davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bu çocukların öğretmenleri de, çocukların akranları ile ilişkilerinin daha iyi olduğunu dile getirmişlerdir. Gleason (2005), anne babaların hayali oyunla ilgili inanç ve tutumlarını araştırmıştır. Çalışmaya katılan 73 anne ve 40 babayla yapılan anket sonucunda, kızların erkeklere göre daha çok hayali oyun oynadığı, annelerinse bu oyun türüne babalara oranla daha pozitif yaklaştıkları görülmüştür.

Türkiye'de ise, Tuğrul, Ertürk, Özen Altınkaynak ve Güneş (2014) oyunun zaman içindeki değişimini incelemişler; büyükanne ve büyükbabaların oyunun zaman içindeki değişimi ile ilgili görüşlerini almışlardır. Çalışmanın sonunda, katılımcıların oyunu daha çok eğlenme aracı olarak gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca oyunlarda, arkadaşlarla oynanan fiziksel etkinlik temelli dış mekan oyunlarından teknolojik ürünlerle iç mekanlarda oynamaya bir dönüşüm gözlendiği ifade edilmiştir. Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı (2012), anasınıfına devam eden 6 yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yerini ve annelerin oyuna ilişkin algılarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, 88 anne ile görüşme yapmışlardır. Çalışmanın bulguları, çocukların evdeki zamanlarının büyük kısmını oyun oynayarak ve televizyon izleyerek geçirdiklerini, en çok arkadaşlarıyla ve ebeveynleriyle oyun oynadıklarını, ev içerisinde ise en çok kendi odaları ve salonda oyun oynadıklarını göstermektedir. Annelerin çocuklarıyla oyun oynama konusunda en çok sıkıntı yaşadıkları konu ise yorgunluktur. Adak Özdemir ve Ramazan (2012), 10 okul öncesi dönem çocuğu, 17 anne ve 11 okul öncesi öğretmeninin oyuncağa bakış açılarını incelemişlerdir. Çalışmanın sonunda, annelerin, oyuncağı gelişim ve eğlenerek öğrenme ile ilişkilendirdikleri, eğitim ve öğrenmeyi desteklemesi, yaşa uygun, sağlıklı ve güvenli olma gibi özelliklere sahip olması gerektiğini ifade ettikleri bulunmuştur. Akgün ve Yeşilyaprak (2011), 18 annenin katılımıyla annelerin çocukları ile serbest oyun etkileşimlerinde kullandıkları ifadelerin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, annelerin oyun sürecinde çocukların isteklerine uyum sağlama, çocuğa cevap verme, sınır koyma ve emir-bilgi verme konularında genellikle uygun olmayan sözel ifadeler kullandıklarını belirlemişlerdir. Literatürdeki çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, araştırmacıların genellikle anne-babalara birlikte odaklandıkları ve

özellikle annelerin inanç ve algılarına yönelik çalışmaların sayıca oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, annelerin kendi çocuklarıyla oynadıkları oyunlara ilişkin algı ve uygulamalarını ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışma, durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışmadır ve nitel araştırma teknikleri göz önünde bulundurularak planlanmıştır. Araştırmada ayrıntılı ve derinlemesine görüşmeler yapılarak katılımcıların bireysel algı ve deneyimlerini doğrudan öğrenme, mevcut durumları ortaya koyma ve açıklama amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009).

Çalışma grubu

Çalışma grubunu, çocukları okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 32 anne oluşturmaktadır. Katılımcılar, en zengin bilgileri verecek kişilerin seçilmesine imkân veren amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Patton, 2002). Annelerin seçilmesinde, 3-6 yaşları arasında çocukları olması ve çalışmaya katılmak için gönüllü olmaları kriter olarak alınmıştır. Çalışmaya katılan annelerin yaşları 26 ile 42 arasında değişmektedir ve yaş ortalamaları 30.03'tür. Annelerin çoğu lisans mezunudur (n=13), ön lisans (n=2), lise (n=3), ortaokul (n=4) ve ilkokul (n=8) mezunu anneler de çalışmaya katılmıştır. Bununla birlikte bir anne lisansüstü mezunudur; bir anne ise hiç okula gitmemiştir. Çocuk sayıları ise; bir ile dört arasında değişmektedir.

Veri toplama aracı

Çalışmanın verisi, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış bir görüşme ile hem araştırmacıların yapılacak görüşme hakkında genel bir fikre sahip olmaları hem de gerekli durumlarda yeni sorular sorma imkânı bulmaları amaçlanmıştır (Nunan, 1992). Form hazırlanırken öncelikle ilgili literatür incelenmiş (Adak Özdemir & Ramazan, 2012; Akgün & Yeşilyaprak, 2011; Cameron, Pinto, Gamannossi, Hancock & Tapanya, 2011; Erbay & Durmuşoğlu Saltalı, 2012; Lin & Yawkey, 2014; Marjanovič-Umek, Fekonja-Peklaj & Podlesek, 2014; Neely, Ingstrup, Pynn & Holt, 2015) ve dördü kişisel bilgilere, 10'u ise annelerin algılarına yönelik olmak üzere toplam 14 sorudan oluşan taslak bir görüşme formu oluşturulmuştur. İlk aşamada ikisi okul öncesi eğitim, biri nitel çalışmalar alanında olmak üzere üç uzmanın görüşlerine başvurulmuş ve uzmanların önerileri doğrultusunda çalışmadan iki soru çıkarılmıştır. On iki soruluk form üç anneye pilot olarak uygulanmış ve formun, bu haliyle kullanılabilir olduğu belirlenmiştir.

Veri toplama süreci

Çalışmanın verileri 2015 yılı ekim ve kasım aylarında Van ve Ankara illerinde toplanmıştır. Veri toplama sürecinde öncelikle okul öncesi öğretmenleri aracılığıyla velilerle iletişime geçilmiş; annelere çalışmanın amacı, görüşme süreci ve hem zamandan tasarruf etmek hem de bilgileri eksiksiz not etmek için ses kaydı yapılacağı anlatılmıştır. Görüşmelere katılmak isteyen gönüllü anneler katılım formunu imzalamışlardır. Bununla birlikte, katılımcıların onayıyla görüşmelerin tamamı için ses kaydı yapılmıştır. Görüşmeler, annelerin isteği doğrultusunda okulun farklı bölümlerinde birebir olarak gerçekleştirilmiş; her bir görüşme yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür.

Verilerin analizi

Veri analizinin başında kaydedilen bütün görüşmeler bilgisayarda yazıya aktarılmış ve araştırmacıların ikisi tarafından ayrı ayrı okunmuştur. Ardından yine çalışmayı kodlayan her araştırmacı *kelime listeleme tekniği*ni kullanarak verileri ayrı ayrı kodlamışlardır. Kelime listeleme tekniğine göre annelerin oyunla ilgili ifadeleri listelenmiş ve bu ifadelerin ne sıklıkta kullanıldığı tespit edilmiştir (Bernard & Ryan, 2010). Kodlayıcıların belirlemiş olduğu kodlar karşılaştırılmış ve kodların %2'lik kısmında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıklar ile ilgili olarak literatüre başvurulmuş ve kodların tamamında anlaşma sağlanmıştır. Ardından belirlenen kodlar aracılığıyla (1) oyunun tanımı, (2) oyun uygulamaları ve (3) oyun oynamanın faydaları olmak üzere ana temalar belirlenmiştir.

Bulgular

Oyunun tanımı

Çalışmaya katılan anneler öncelikle, oyunu kendi ifadeleri ile tanımlamışlardır. Annelerin yarısından fazlasına (n=18) göre oyun; eğlenerek öğrenme aracıdır. Oyunu bu şekilde tanımlayan annelerden biri şu ifadeleri kullanmıştır:

"*Bence oyun, çocuklara kimsenin öğretemeyeceği konuları çocuğun, kendi deneyimleriyle ve eğlenerek öğrenmesidir."* K13

Bir başka katılımcı ise şunları söylemiştir:

"Oyun çocuğu sakinleştiren, mutlu eden, günlük enerjisini boşaltmasına yardım eden, eğlendirirken öğreten bir süreçtir." K23

Bununla birlikte bazı anneler (n=8) özellikle gelişim alanlarına vurgu yaparak oyunu çocuğun farklı becerilerinin farklı şekillerde desteklenmesi olarak tanımlamışlardır. Annelerden biri (K9), oyunun, çocuğun zihnini açan, bedenini etkili şekilde kullanmasını sağlayan, özgürce hareket ettiği etkinlik olduğunu dile getirirken, bir başkası şu ifadeleri kullanmıştır:

"Oyun, çocuğun hoşlanarak, zevk alarak dâhil olduğu ve süreç içerisinde fiziksel, sosyal ve bilişsel becerilerinin desteklendiği etkinliktir." K16

Oyunun bir ihtiyaç olduğu da bazı anneler (n=5) tarafından kullanılan bir başka ifade iken, bir anne özellikle şunu vurgulamıştır;

"Oyun, çocuğun sosyalleşebilmesi için bir ihtiyaçtır." K24

Bu ifadelere ek olarak, çocuğu tanımanın yolu (n=1), çocuğun dünyayı tanımasının yolu (n=1) ve çocuğun kişisel gelişiminin temeli (n=1) ifadeleri de anneler tarafından oyunu anlatırken kullanılmış ifadelerdir.

Oyun uygulamaları

Annelerin vurgu yaptığı bir başka nokta ise, çocuklarıyla oynadıkları oyunlardır. Öncelikle çalışmaya katılan annelerin tamamı çocuklarıyla evde oyun oynadıklarını ifade etmişler; buna gerekçe olarak da evin daha güvenli olmasını (n=17) ve zaman açısından evde olmanın daha uygun olmasını (n=15) göstermişlerdir. Evin daha güvenli olması ile ilgili olarak annelerden biri şu ifadeleri kullanmıştır:

"Dışarısı bana çok güvenli gelmiyor açıkçası. İstediğimiz gibi koşamıyoruz. Ev bizim yaşam alanımız doğal olarak daha rahat, daha güvenli… Örneğin çocuk düşse bir şey olmaz ona. Evde oyun oynamak daha iyi geliyor." K8

Bir başkası ise bu tercihi ile ilgili olarak şunları söylemiştir:

"(O) daha çok küçük olduğu için, onu dışarı çıkarmıyorum. Dışarısı pek güvenli değil. Oradan oraya koşuyor; bir şey olacak diye korkuyorum. O yüzden hep evde oynuyoruz. Zaten kreş gibi bir evimiz var." K11

Çocuklarıyla evde oyun oynamanın zaman açısından da daha uygun olduğunu ifade eden annelerden biri (K3), zaten evin dışında çocuğuyla oyun oynamasının çok mümkün olmadığını, işinden dolayı buna fırsat bulamadığını ifade etmiştir. Bir başkası ise (K14), ancak akşamları evde olabildiğinden çocuğuyla evde oynayabildiğini dile getirmiştir.

Çocuklarıyla ne tür oyunlar oynadıkları ile ilgili olarak ise anneler, genellikle mutfak malzemeleriyle (n=22) ve/veya eğitici oyuncaklarla oynadıklarını (n=12) söylemişlerdir. Mutfak malzemelerini kullanarak oyun oynadıklarını söyleyen annelerden biri (K3) yine zamansızlığa vurgu yaparak şu ifadeleri kullanmıştır:

"İşten gelince direk mutfağa geçiyorum. Orada ben bir şeyler hazırlarken kendimize bir oyun kuruyoruz. Evcilik oynuyoruz mutfak malzemeleriyle mesela. Hem birlikte zaman geçiriyoruz hem de ben işlerimi yapıyorum."

Ne sıklıkta çocuklarıyla oyun oynadıkları ile ilgili olarak ise, annelerin yarısından fazlası (n=20) her gün oynadıklarını dile getirmiş ancak on iki anne çocuklarıyla ancak fırsat bulduklarında oyna-

yabildiklerini ifade etmişlerdir. Çocuklarıyla her gün oyun oynadığını söyleyen annelerden biri (K2), buna gerekçe olarak çocuğunun bu oyunlarda öğrendiklerinin daha kalıcı olmasını göstermiştir. Bir başka anne ise şu ifadeleri kullanmıştır:

"Çocuğum ona değer verdiğimizi anlasın ve kendini değerli hissetsin istiyoruz. O nedenle de ona her gün vakit ayırır; oyun oynarım." K1

Bir başka anne ise şunları söylemiştir:

"Her gün onunla oynamaya çalışıyorum çünkü çocuğum tam öğrenme yaşında ve ben ona oyunlarla bir şeyler öğretmek istiyorum. Ayrıca oyunun çocuğumun gelişimi için ne kadar önemli olduğunun farkındayım." K29

Fırsat bulduklarında çocuklarıyla oynayabildiklerini söyleyen annelerden biri (K14), çocuğuna çok zaman ayıramadığını, çünkü küçük bir çocuğu daha olduğunu ve bebekten ona çok zaman bulamadığını ifade etmiş; o nedenle de ne zaman fırsat bulursa o zaman oynayabildiğini söylemiştir. Bir başka anne ise bu durumun nedenini şu şekilde açıklamıştır:

"İşlerimden fırsat buldukça oynayabiliyorum. Gün içerisinde babaannesi bakıyor ama ben işimden dolayı ona çok zaman ayıramıyorum. Eve geldiğimde o kadar yorgun oluyorum ki… Okul, tez, toplantı… Akşam da evle ve yemekle uğraşıyorum. Ne zaman vakit bulursam o zaman bir şeyler yapabiliyoruz." K3

Oyun oynamanın faydaları

Annelerin çocuklarıyla oyun oynamasının faydaları ile ilgili olarak anneler öncelikle hem çocukları hem de kedileri için ortak olan faydalar üzerinde durmuşlardır. Onlara göre annelerin çocuklarıyla oyun oynaması, anne çocuk iletişimini güçlendirmek (n=7), anne çocuk arasındaki bağı güçlendirmek (n=6) ve ortak anılar biriktirmek (n=2) için önemlidir. Anne çocuk iletişiminin güçlendirilmesi ile ilgili olarak annelerden biri şu ifadeleri kullanmıştır:

"Karşılıklı iletişimimizi güçlendiriyor. Birbirimizi anlamamızı ve kendimizi doğru ifade etmemizi sağlıyor. Ayrıca oynadığımız oyunlarla birbirimizle ilgilendiğimizi gösteriyoruz." K1

Anne çocuk arasındaki bağın güçlendirilmesine değinen annelerden biri ise şunları söylemiştir;

"Aramızdaki o duygusal bağ güçleniyor çünkü farklı şeyler paylaşıyoruz. Bazen ortak bir şeyler koyuyoruz ortaya; bazen de bir şeyleri birlikte anlamaya çalışıyoruz. O nedenle farklı bir etkileşime giriyoruz oyun sürecinde…" K7

Çalışmaya katılan bazı anneler ise, çocuklarıyla oyun oynadıklarında çocuklara ne gibi faydaları olacağı üzerinde durmuşlardır ve özellikle bazı gelişim alanlarına vurgu yapmışlardır. Annelere göre, çocukları ile oynadıkları oyunlar, çocukların sosyal (n=14), bilişsel (n=13) ve fiziksel (n=11) becerileri için faydalıdır. Çocuğun sosyal becerilerinin desteklendiğini ifade eden bir anne şunları söylemiştir:

"Ben çocuğumun bu önemli işi yaparken kontrolü elinde bulundurmasına imkân veriyorum. Bu durumda da özgüveni gelişiyor; kendini ifade edebilen, paylaşımcı ve sosyal bir birey olarak yetişiyor." K10

Oyunun bilişsel gelişime katkıları ile ilgili olarak ise anneler genellikle oyunun çocuğun problem çözme becerisine katkısı üzerinde durmuşlardır. Bununla ilgili olarak bir anne şu ifadeleri kullanmıştır:

"Oyun esnasında ortaya çıkabilecek problemleri önlemeye çalışmak veya ortaya çıkması durumunda bunları çözmek, olaylara hızlı ve pratik çözümler bulmak, hızlı düşünmeye çalışmak… Oynadığımız oyunlar özellikle bu noktalarda çocuğuma çok fayda sağlıyor diye düşünüyorum." K5

Çalışmaya katılan annelerin vurgulamış olduğu faydalardan bazıları ise, annelerin kendilerine yöneliktir. Annelere göre çocuklarıyla oynamak; annelerin stres atmalarını (n=9), çocuklarını tanımalarını (n=9) ve çocuklarına karşı sorumluluklarını yerine getirmelerini (n=4) sağlamaktadır. Özellikle stres attıklarını ve çocuklarına karşı sorumluluklarını yerine getirdiklerini ifade eden annelerden bazıları paralel ifadeler kullanmışlardır. Örneğin;

"Ben de stres atıyorum oyun oynarken. Çocuğumlayken çok mutluyum. Çalıştığım için hissettiğim stres, suçluluk duygusu ve çocuğuma karşı duyduğum sorumluluk kendimi kötü hissettiriyor. Bu açıdan da onunla oynamak beni mutlu ediyor." K4

"Çocuğumla oynarken hem stresimi atıyorum hem de sorumluluğumu yerine getiriyorum. Çünkü sağlıklı nesillerin yetişmesinde en önemli sorumluluk anne ve baba olarak bize düşüyor. Eğer sorumluluğunu bilen nesiller yetiştirmek istiyorsak biz de sorumluluklarımızı bilmek, çocuklarımıza zaman ayırmak ve onlarla ilgilenmek durumundayız." K5

"Çocuğumla oyun oynarken içsel bir huzur yaşıyorum. Bu süreçte hem günün yorgunluğunu ve stresini atıyorum; hem de aileme zaman ayırıyorum." K29

Çocuklarıyla oynamanın çocuklarını yakından tanımalarını sağladığını söyleyen annelerden biri ise şu ifadeleri kullanmıştır:

"Oyun oynarken çocuğumu yakından izleyebiliyorum. Bu sayede de onun neye ihtiyacı var, nerede ona destek olmalıyım, çocuğum neleri başarabilir bunları görebiliyorum." K28

Çalışmaya katılan iki anne ise çocuklarıyla oyun oynamanın kendilerine bir faydası olmadığını dile getirmişlerdir. Bu annelerden birinin ifadeleri şu şekildedir:

"Çocuklarımla oyun oynamanın bana bir faydası olduğunu düşünmüyorum. Açıkçası bu yaştan sonra bana ne faydası olacak ki? Benim yaşım ilerlemiş; zihin gelişimim tamamlanmış." K6

Tartışma

Çalışmaya katılan anneler oyunu tanımlarken genellikle, eğlenerek öğrenme süreci ve gelişimi destekleyen bir süreç ifadelerini kullanmışlardır. Annelerin oyunu tanımlarken kullanmış olduğu bu ifadeler göz önünde bulundurulduğunda, oyunla ilgili anahtar noktaların farkında olduklarını söylemek mümkün olmakla birlikte, oyunun çocukların bütün gelişim alanlarını desteklediğine vurgu yapan anne-babaların oranı yaklaşık üçte birdir. Bu bulgu, Konur (2007) tarafından yapılan çalışmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir. Konur (2007), çalışmasına katılan anne-babaların yüzde 35'inin çocukların oynadıkları oyunların onların bütün gelişim alanlarını desteklediği konusunda farkındalık sahibi olduklarını belirtmiştir. Ayrıca annelerin oyunu eğlenerek öğrenme şeklinde tanımlamaları Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı'nın (2012) bulgularıyla da paralellik göstermektedir.

Çalışmanın bulguları, annelerin tamamına yakınının, anne ve çocuklarının birlikte oynamasının hem anne için hem de çocuk için faydalı olacağını dile getirdiğini göstermektedir. Bu ifadelerden yola çıkarak, annelerin çocuklarıyla oynadıkları oyunların, hem kendileri hem de çocukları üzerindeki olumlu etkilerinin farkında olduklarını söylemek mümkündür. Özellikle oyunun çocuğun gelişimi üzerindeki olumlu etkileri pek çok farklı çalışmada da benzer şekillerde ifade edilmiştir (Dixon & Smith, 2003; Fasoli, 2014; Lin & Yawkey, 2014; Singer, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2006). Ayrıca, yine bu ifadelere paralel olarak Rubin, Mills ve Rose-Krasnor (1989), oyunun çocuğun sosyal becerileri üzerindeki olumlu etkisinin farkına varan annelerin çocuklarının sosyal problemlerle ilgili sorunları çözmek konusunda daha iyi olduklarını göstermiş, bu çocukların akranlarıyla ilişki kurmak konusunda daha iyi olduklarını ortaya koymuştur.

Annelerin tamamı çocuklarıyla evde oynamayı tercih ederken, yarısından fazlası her gün çocuklarıyla oyun oynadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle çalışan annelerin çocuklarıyla oyun oynama konusunda zaman sıkıntısı yaşamaları beklenen bir sonuç olup bu bulgu Konur (2007) ve Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı (2012) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte, annelerin evde oyun oynamayı tercih etmesi Clements'in (2004) 800 Amerikalı anne ile yapmış olduğu çalışmanın bulguları ile de paralellik göstermektedir. Çalışmanın sonucunda, 2000li yılların başında çocukların, annelerine oranla dışarıda daha az oynadıkları, daha fazla iç mekân oyunlarını tercih ettikleri, sokak oyunlardan ziyade basketbol, futbol gibi etkinliklere katıldıkları bulunmuştur. Annelerin dış mekânlarda çocuklarının güvenliklerinden endişe ettikleri için iç mekan etkinliklerini tercih etmeleri de bu çalışmanın bulgularıyla paraleldir. Benzer şekilde Lindberg (2012) de, ailelerin çocuklarının dış mekânda oynamalarına izin vermemelerine neden olarak güvenlik sorunlarını ve oyun için uygun şekilde düzenlenmiş alanlar olmamasını göstermiştir. Eliküçük ve

Meral Kandemir (2015) de, 4+4+4 eğitim sistemi ile ilkokul birinci sınıfa erken başlayan çocukların, okul öncesine devam eden çocuklara göre ne gibi oyun/oyuncak etkinliklerine dahil olduklarını, bu etkinliklerin süresini ve bu süreçte ailenin rolünü araştırdıkları çalışmalarında, hem okul öncesi hem de birinci sınıf velilerinin çocuklarıyla evde, genellikle çocuklarının odasında ve en fazla 1-2 saat oynadıklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca, Karaman ve Köksal Akyol (2011) da, 132 çocukla yürüttükleri, çocukların resimlerindeki oyuncak çizimlerini değerlendirmeyi ve çeşitli değişkenlerin çocukların oyuncak çizimlerini etkileyip etkilemediğini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, çocukların en çok evde, kendi odalarında oynadıklarını bulmuşlardır.

Çalışmaya katılan bütün annelerin hem evdeki zamanı etkili bir şekilde planlama hem de uygulanan etkinliklerin çeşitliliğini artırma konusunda rehberliğe ihtiyaç duyduklarını söylemek mümkündür. Bu konuda okul öncesi öğretmenlerinin anne-babalara destek olmaları için seminerler vermelerinin ve broşürler hazırlamalarının faydalı olacağı düşünülmektedir. Özellikle evde yapılan ve mutfak etkinlikleri ile sınırlı oyunların çeşitlendirilmesi ve kalitesinin artırılması önem taşımaktadır. Anne-babaların kendi koşullarında, kendi oyunlarını oluşturabilecekleri konusunda farkındalıklarının arttırılmasının, hem kendilerinin hem de çocuklarının birlikte kaliteli zaman geçirebilmelerine fırsat vereceği düşünülmektedir.

Ayrıca, bundan sonra yapılacak çalışmalar için annelerin çocuklarıyla oynadıkları oyunlar gözlenebilir. Annelerin çocuklarıyla oynadıkları oyunların türü ve süreleri ile babaların çocuklarıyla oynadıkları oyunların türü ve süreleri karşılaştırılabilir. Anne-babaların çocuklarıyla oynadıkları oyunlar üzerinde çocuğun demografik özelliklerinin (cinsiyeti, yaşı, sağlık durumu vb.) etkisi incelenebilir. Anne babaların oyun ile ilgili algı ve uygulamaları karşılaştırılabilir.

Kaynakça

Adak Özdemir, A., & Ramazan, O. (2012). Oyuncağa çocuk, anne ve öğretmen bakış açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 1-16.

Akgün, E., & Yeşilyaprak, B. (2011). Anne çocuk oyun etkileşiminde niteliksel boyut: Annelerin sözel ifadelerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 11-20.

Aral, N., Gürsoy, F., & Köksal, A. (2000). *Okul öncesi eğitimde oyun*. İstanbul: Ya-pa.

Bergen, D. (1988). Introduction. D. Bergen (Ed.), *Play as a medium for learning and development* içinde (s. 1-4). Portsmouth, NH: Heinemann.

Bernard, H. R., & Ryan, G. W. (2010). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches.* Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Bredekamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (Çev. Ed. H. Z. İnan & T. İnan). Ankara: Nobel Yay.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cameron, C. A., Pinto, G., Gamannossi, B. A., Hancock, R., & Tapanya, S. (2011). Domestic play collaborations in diverse family contexts. *Australasian Journal of Early Childhood, 36*(4), 78-85.

Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood, 5*(1), 68-80.

Dixon, W. E., & Smith, P. H. (2003). Who's controlling whom? Infant contributions to maternal play behaviour. *Infant and Child Development, 12,* 177-195.

Dube, S. R., Fairweather, D. L., Pearson, W. S., Felitti, V. J., Anda, R. F., & Croft, J. B. (2009). Cumulative childhood stress and autoimmune diseases in adults. *Psychosomatic Medicine, 71*, 243–250.

Eliküçük, A., & Meral Kandemir, E. (2015). *Okul öncesi ve birinci sınıf öğrencilerinin oyun/oyuncak hakkındaki görüşlerinin karşılaştırılması.* Bildiri, I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı'nda sunulmuştur.

Elkind, D. (2007). *The power of play*. Cambridge, MA: Da Capo Press.

Erbay, F., & Durmuşoğlu Saltalı, N. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 249-264.

Farver, J. A. M., Kim, Y. K. & Lee, Y. (1995). Cultural differences in Korean- and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviors. *Child Development, 66,* 1088-1099.

Farver, J. A. M., & Wimbarti, S. (1995). Indonesian children's play with their mothers. *Child Development, 66,* 1493-1503.

Fogle, L. M., & Mendez, J. L. (2006). Assessing the play beliefs of African American mothers with preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(4), 507-518.

Gleason, T. R. (2005). Mothers' and fathers' attitudes regarding pretend play in the context of imaginary companions of child gender. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology, 51*(4), 412-436.

Haight, W. L., Parke, R. D., & Black, J. E. (1997). Mothers' and fathers' beliefs about and spontaneous participation in their toddler's pretend play. *Merrill Palmer Quarterly,* 43, 271-290.

Isenberg, J. P., & Quisenberry, N. (2002). Play: Essential for all children. *Childhood Education, 79* (1), 33-39.

Karaman, Y., & Köksal Akyol, A. (2011). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yaptıkları resimlerde oyuncak çizimlerinin incelenmesi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(3), 277-296.

Konur, H. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının oyunları ve ailelerin bu konudaki tutumları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 88-97.

Lin, Y. C., & Yawkey, T. D. (2013). Does play matter to parents? Taiwanese parents' perceptions of child's play. *Education, 134*(2), 244-254.

Lin, Y. C., & Yawkey, T. D. (2014). Parents' play beliefs and the relationship to children's social competence. *Education, 135*(1), 107-114.

Lindberg, E. N. (2012). Çocuk oyunlarında iki kuşakta görülen değişim. *International Online Journal of Educational Sciences, 4*(2), 395-410.

Marjanovič-Umek, L., Fekonja-Peklaj, U., & Podlesek, A. (2014). The effect of parental involvement and encouragement on preschool children's symbolic play. *Early Child Development and Care, 184*(6), 855-868, DOI: 10.1080/03004430.2013.820726

Neely, K. C., Ingstrup, M., Pynn, S., & Holt, N. (2015). What grandparents, parents, and kids say about play. *WellSpring, 26*(9). Available at https://www.centre4activeliving.ca/news/2015/12/what-grandparents-parents-kids-say-about-play/

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. New York, NY: Cambridge University Press.

Paley, V. G. (2004). *A child's work: The importance of fantasy play*. Chicago: U Chicago Press.

Parmar, P., Harkness, S., & Super, C. (2004). Asian and Euro-American parents' ethno theories of play and learning: Effects on preschool children's home routines and school behavior. *International Journal of Behavioral Development, 28,* 97-104.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Rubin, K. H., Mills, R. S., & Rose-Krasnor, L. (1989). Maternal beliefs and children's competence. B. Schneider, G. Attili, J. Nadel ve R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* içinde (s. 313–331). Amsterdam: Kluwer Academic.

Saracho, O. N. (2012). *An integrated play-based curriculum for young children.* New York, NY: Routledge.

Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (Eds). (2006). *Play = Learning: How play*

enhances children's cognitive and socio-emotional growth. New York: Oxford UP.

Trionfi, G., & Reese, E. (2009). A good story: children with imaginary companions create richer narratives. *Child Development, 80*(4), 1301–1313.

Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., & Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *International Journal of Social Science, 27*, 1-16.

ÇOCUĞUN GELİŞİMİNE ETKİ EDEN OYUN TÜRLERİ VE SANATSAL ETKİNLİKLER

Doç.Dr.Tuncay Dilci, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü (tuncaydilci@gmail.com)

Yrd.Doç.Dr.Kaan Güney, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü (guney.kaan@gmail.com)

Yrd.Doç.Dr.Zekeriya Çalışkan, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü (Zekeriya.caliskan@inonu.edu.tr)

İlkokuldan başlayarak yoğun bir hayatın koşturması içerisine çocuklarımızı sokmaktayız. Bu durum çocuklarımızı bedenen ve ruhsal yönden olumsuz etkilemektedir. Buna karşın gelişmiş ülkelerde olduğu gibi çocuklarımızın çok yönlü yetişmesi elzem görünmektedir. Bu bağlamda çocuklarımızda başta estetik duyguların gelişmesi için sanatsal yeti ya da yeteneklerinde dikkate alınması kaçınılmazdır. Hayat içindeki tekdüzeliği çoklu uyaranların hayata geçirilerek giderilmesi elzemdir. Söz konusu bu durum çocuklarımızın ruh sağlığının korunması içinde önem arz etmektedir. Yani farklı etkinlikler eşliğinde yetişen çocukların üzerlerinde yoğunlaşmış tektip baskıların azaltılması için bir araç olacaktır. Gelişen dünyamızda hızlı değişen bir çevreye gözlerini açan çocuklar, şehir yaşamının olumsuz etkileriyle apartman hayatı içerisinde dört duvar arasına sıkışmış çocuklarımız büyük bir tehlikeyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu olumsuzlukları gidermede erken çocukluk eğitimine verilecek önem ve kullanılacak stratejiler belirleyici olacaktır. Bu çalışmada, erken çocukluk eğitimi ile paralel olarak anılan oyun ve sanat etkinliklerinin önemi ortaya koyulmakta ve bu alanda yapılan çalışmalar incelenmektedir. Bu bağlamda literatür tarama şeklinde oyun ve sanat ilişkisi irdelenmiş ve eğitimsel anlamda çocuğun gelişimine etkileri incelenmiştir. Sonuç olarak eğretimsel etkinliklerin sanatsal etkinliklerle öğretimsel süreci hem zenginleştireceği, hem de oyunlaştırılmış bir eğitim ortamı sunarak çocukta isteklendirmeyi artırıcı bir rol üstlendiği kanaati oluşmuştur. Bu kapsamda ailelere ve eğitim örgütlerine erken çocukluk döneminde çocuğun gelişim alanını rahatlatacak oyunlaştırılmış sanat etkinlikleriyle birlikte sürdürülen ders içi etkinlikler düzenlenmesi gerektiği gibi öneriler sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Eğitim, Oyun, Sanatsal Etkinlikler

SUNUMU YAPACAK BİLİM İNSANI: Doç. Dr. Tuncay Dilci

GİRİŞ

Eğitim sadece okullar ile sınırlı olmayıp okul dışı alanlarda da devam eden bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim faaliyetleri insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanoğlu her döneme eğitime ihtiyaç duymuş ve bunu gerek formal gerekse informal şekilde gerçekleştirmiştir. Diğer bir söylemle eğitim sadece okul ortamında değil, okul dışı etkinliklerde de kendini gösteren bir faaliyettir. Okullar gibi çocuk parkları, çocuk oyun alanları, ziyaret edilen mekânlar, aileler, kütüphaneler, müzeler, çeşitli kurum ve kuruluşlar da eğitim sürecinin içinde yer almaktadır. Bunların arasında çocuklarda

olumlu benlik gelişimi ile birlikte yeteneklerin keşfedilmesi çocuğun öz güven ve başarısı gücünü kontrol edebilmesi, bilişsel, bedensel, psikolojik vb gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır.

Oyun; çocuğu geleceğe taşıyan en önemli kişilik araçlarından birisidir. Oyun aracılığı ile yetişkin benzeri rol ve tutumlar kazanır. Çocuğun kendilik değerine değer katan oyun, çeşitli eğlence ve dil becerisine dönük Limbik sistemin yapılanmasına katkıda bulunur. Bu bağlamda oyun türleri ve oyuncaklar kişiliğin yapılanmasında rol oynamaya başlar. Çocuğun toplum yaşamına hazırlanmasında, oyun ciddi bir pratik alanıdır. Diğer taraftan oyun birey olma yolunda ilk adımın izlerini yansıtır. Günümüzde okullarda yaşanan başta şiddet olmak üzere toplumsal problem olarak gördüğümüz, kültürel birikimlerimizdeki aşınmalar ve değerlerimizdeki yozlaşmalar, çocuklarımızın erken çocukluk döneminde maruz kaldıkları rol model ve karakter öykünmeleriyle beslenmektedir(Akt: Dilci 20014).

Çocuklar kendi hayat alanı içerisinde tanımladıkları tutum ve davranışları oyun yoluyla metaforlaştırır. Erken çocukluk döneminin özellikle somut işlemler dönemi ve soyut işlemler aşamasında oyunun çocuklar için önemi göz ardı edilemez. Oyun oynarken çocuk hem eğlenir hem de oyun vasıtasıyla çocukta çok yönlü gelişim sağlanır. Çocuğun zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve psikomotor gelişimi açısından 6-12 yaş kritik bir dönemdir. Bu dönemde sunulacak uygun çevresel koşulların yanı sıra, ailelerin ve öğretmenlerin tutum ve davranışları çocuğun değer kazanımı üzerinde etkili olur(Akt: Dilci 20014).

Okullarda verilmeye çalışılan eğitimle çocuklarımız akademik biliş ekseninde geliştirilmeye çalışılmaktadır. Dersler bunu kısmen yapar. Bundan başka, öğrencinin daha kimi etkinliklerle "yaşantı" kazanması gerekir. Bu yaşantılar, yani yaşam alanının her aşamasında mekân sınırlandırması olmaksızın derslerin erişemediği noktalara girerek bireyi çeşitli yönlerden geliştirecektir (Binbaşıoğlu, 1983:208). Yaşantı; bireyin belli bir düzeydeki deneyimsel etkileşimleri sonucunda bireyde kalan izdir (Senemoğlu, 1998:96). İyi bir eğitim sürecinde, her çocuğun dengeli gelişimini gerçekleştirebilmesi için kendi çabalarına yardımcı olunması ve her çocuğun diğer çocuklardan bazı yönleriyle farklı olduğunun kabul edilmesi gerekir. Bu nedenle öğretim programları uyarlanabilir ve esnek olmalıdır. Müzik ve resim gibi sanatsal etkinlik alanları insanın yaşamında vazgeçilmez bir değişim ve gelişim aracıdırlar. Bu tür etkinlikler çocuğun doğal çevresinde temas halinde olduğu ve kaynaştığı başka bir boyuttur. Sanatsal etkinlikler maalesef okul ortamlarımızda hakettiği yeri alamamıştır. Daha çok sıradanlaşan ve geçiştirilerek yürütülen bu faaliyetler çocuğun kimlik gelişiminin önemli bir enstrümanıdır. Çocukluk döneminin ritmik gelişimle rahatladığını bununla beraber; çocukta müzik; müziğin değişik yönlerini, kendinin ve arkadaşlarının davranışlarını, yerel, ulusal ve uluslararası toplulukları, çocuğun anlamasını sağlayan bir araçtır. Müzik eğitimi yaparken öğretmenler müzik eğitiminin, çocukta estetik ayrıcalıkları olan ses eğitiminin yanı sıra; kişilik gelişimi, sosyal gelişim ve duygusal gelişim üzerindeki etkilerini dikkate alarak sonuca ulaşmalıdırlar. Bu bağlamda öğretmenlerin çok boyutlu paylaşım enstrümanlarını işe koşabilmeleri için kendilerini de sosyo kültürel açıdan nitelikli gelişmelere tabi tutmaları gerekir. Bu durum çocuğun gelişim dönemlerine bağlı olarak, gelişim görevleri ve hazır bulunuşluk özelliklerinin dikkate alınarak sürdürülmesi gereken pedagojik yetkinliği zorunlu kılmaktadır. Satis Coleman ve Carl Orff (2008) ayrı ayrı yaptıkları araştırmalarda, söz ve dil diyalektiğinin ritimle nasıl etkileştiğine dikkat çekerler. Yani şarkı sözleri eşliğinde ritmik duygusal limbik sistemin gelişimine paralel melodik örgülerin gelişimine yardımcı olduğuna ilişkin düşünceler ifade etmişlerdir. Her ikisi de müziği yaratıcı bir sanat olarak gördüler ve müzik eğitimini ilk çağlardan günümüze gelen birikimsel nitelikli müzik yansıması olarak değerlendirmekteler. Doğal gelişim, nesnelerin birbirine vurma gereksiniminden kaynaklandığı için bu eğitimciler çocukların vurabilecekleri veya mızrapla çalabilecekleri çalgıların tasarımını gerçekleştirerek çocuk eğitimine yeni bir boyut kazandırmışlardır(akt:Nye, 36).

Çocuk Kavramı

Gelişim psikolojisine göre çocukluk dönemi, biyo-psikolojik olarak, çocuğun doğumundan, ergenlik dönemine kadar ki devredir. Bu dönem 0-2 yaş bebeklik dönemi, 3-7 yaş ilk çocukluk dönemi ve 8-11 yaş ikinci çocukluk dönemi olarak bilinmektedir (Şeker, 2011:196-202;akt: Dilci 2014).

Bu devre genellikle 12 yaşın sonuna kadar sürmektedir. Diğer bir tanımlamaya göre: "Doğduğu andan itibaren kendine has karakter, davranış, duygu, zekâ ve görüntüye sahip, ayrı ayrı yaratıcılık gücü ilgi ve yeteneklerle donatılmış insan yavrusuna çocuk denir". (http://fantasticship.blogcu.com/cocuk-kimdir/2044573, Akt: Dilci 2014).). Çocuk doğası itibariyle birçok yönden doyurulması gereken ihtiyaçla dünyaya gelmiş bir insandır. Bu yönüyle çocuk başta merak duygusu olmak üzere; var olduğu ortamı keşif yolculuğuna çıkmış bir kâşif, kimi zamanda toplumun geleceğinin mini bir kesitini ifade eden minyatür bir yetişkindir. Kendi dünyasında büyük bir kargaşayı, şekillenmemiş karakter üzerinde yaşayan, kimi zaman kolayca ağlayan, kimi zaman gülen sosyal bir varlık olma yolunda çaba sarf eden erken dönem insanını ifade eder(Akt: Dilci 2014).

Oyun Kavramı

Dilci 2014 tarafından aktarıldığına göre çocukluk döneminin önemli bir bölümünü oluşturan oyun, çocukların bir ifade ve ruhsal boşaltım aracıdır. Çeşitli düşünürler oyuna ilişkin düşüncelerini şu şekilde tanımlamışlardır akt: Dilci 2014): Bunlardan John Dewey, "Kendilerinin dışında herhangi bir sonuç elde etmeye yönelmeden yerine getirilen bilinçsiz eylemlerdir" der. Huizinga, "Oyun, muayyen zaman ve mekân hudutları içinde isteyerek ve bağlayıcı kurallara uyarak yapılan faaliyetler ve meşguliyetlerdir" derken, Patrick, "Özgürce ve kendiliğinden yapılan iç ve dış bir zorlama altında yapılmayan beşeri faaliyetlerdir" şeklinde tanımlamışlardır. Oyuna ilişkin yorum götürebilecek görüşlerde mevcuttur. Spencer, oyunu, insanlarda yaşamak için gerekli olacak enerjilerini, yani artık enerjilerini dışarı atma yolu; Groos ise, yaşamın daha sonraki dönemlerine, yani ileriki yaşama hazırlık olarak nitelemekte, James, Mc Dougal içgüdüsel, tepi ve dürtülere dayanan bir faaliyet olarak nitelendirirken Mitchell, Masın de, insanın kendini ifade etmesi olarak nitelemektedirler. Kendini ifade, ileriki yıllarda, toplumsal bakımdan kabullenilir bir faaliyet biçimiyle yerine getirilmeye çalışılır(Tezcan,1993). Bu bağlamda her yaş gurubuna ayrı bir yaşam kesiti sunan oyun doğal bir fenomendir. Yaratıcı oyunların altında yatan prensip, çocuğun zihinsel gelişimi için gereken deneyimleri edinmesidir. Çocukların çevrelerindeki kişiler ve öğelerle olan etkileşimlerini onları gözlemleyerek anlayabiliriz (Averbach,2008,s.21; akt: Dilci 2004). Huizinga bunu, isteyerek ve kurallı olarak belli bir zaman ve mekânda yapılan faaliyetler alarak tanımlıyor. Eibesfeldt'te çıraklığın aktif bir şekli olarak(Ergün; 1980) ifadelendirir.

Yetişkinlerin yeterince önemseyemedikleri oyun, en başta çocuğu oyalama aracı olarak algılanırken, bu noktada da gözden kaçan sakıncalı kazanımlar mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda oynanan oyunun türü, zekâ yaşına hitap etmesi, şekil yönünden çocukta doyum sağlayarak, ruhsal tatmin aracı olarak kullanılmasına dikkat edilmelidir.

Çocukluk döneminin ilk yıllarında gelişim yoğundur. Çocukların kendileri ve çevreleri ile ilgili bilgi edindikleri, temel psikomotor becerilerini geliştirdikleri, yeteneklerinin çoğunu keşfettikleri, ömür boyu sürecek olan hazır bulunuşluk, ön öğrenmelerini, kişisel imajlarını ve hayatı kabule ilişkin güvenlik duygularını tanımladıkları bir dönemdir. Çocuklar oyun aracılığıyla bütün duyularını kullanarak öğrenirler; görme, işitme, koklama, tat alma ve dokunma. Gözlem, taklit ve deney yoluyla etraflarındaki dünyayı öğrenmeye ve gerekli becerilerde ustalaşmaya başlarlar (Averbach, 2008, s.20; akt: Dilci 2014).).

Dilci ve Aslan (2014) tarafından yapılan bir araştırmada; oynanan 70 farklı çocuk oyunu belirlenmiştir. Günümüzde oynanan çocuk oyun sayısı ise 37 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında elde edilen sonuçlara göre geçmişte oynanan oyunlarda çocukların 22 farklı materyali oyun malzemesi olarak kullandığı, günümüz çocuklarında ise bu sayının 7 olduğu görülmüştür. Bu oyun malzemelerinin geçmişte daha çok yaşanılan doğal çevreden temin edilen nesneleri kullanarak çocukların kendilerinin ürettiği, günümüzde ise hazır oyuncakların kullanıldığı ifade edilmiştir(Dilci, Aslan,2015).

Geçmişte oyun malzemesi olarak kullanılan araç-gereçlerin daha çok yaşanılan çevreden ve doğal malzemeleri kullanarak elde edildiği görülmekte ve bunun çocukların farklı alanlardaki gelişimini olumlu etkilediği katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Günümüzde oyun malzemeleri olarak daha çok hazır oyuncakların kullanıldığı ve çocukların kendi oyuncağını yaratma yeterliliğini kay-

bettikleri görülmektedir. Günümüz oyun malzemelerinin daha çok teknoloji ağırlıklı ve bireysel oynanan sanal oyunlara yönelik olduğu tespit edilmiştir. Günümüz çocuklarının oynadıkları oyunların ve oyuncaklarının onları bireyselleştirdiği, hem sosyalleşme hem işbirliği hem de paylaşma duygularının yoksunluğunu yaşayan bireyler haline geldikleri ifade edilmiştir(Dilci, Aslan,2015). Elde edilen bu verilere göre geçmişte ve günümüzde oynanan çocuk oyunları, oyunlarda kullanılan oyun malzemeleri arasında çocuğun gelişimine katkısı yönünden önemli farklılıkların olduğu görülmektedir. Geçmişte oynanan çocuk oyunları, çocukların daha kolektif bir bilince sahip olmasına imkân yaratırken günümüz çocuk oyunları onları daha fazla yalnızlığa itmektedir(Dilci, Aslan,2015).

Oynanan oyunlara bir takım üyesi olarak katılma; çocukta yardımlaşmayla beraber çalışma ve diğer takım elemanlarına ve oyun düzenine saygılı olma gibi duyguları geliştirir. Ayrıca organize edilmiş oyunlar yoluyla çocukların hem kendi akranları ile bir arada olması sağlanır, hem de kurallara ve kararlara uyma, yenme ve yenilmeyi hazmetme gibi deneyimler kazanmalarını sağlamak mümkündür. Ancak bu organizasyonlarda çocuğun insani yönü üzerinde durulmalı yarışmacı ve rekabete dayalı yönü ön planda tutulmamalıdır. Böylece çocuk kendi vücudunu tanıma, fiziksel özelliklerinin farkına varma fırsatını elde eder. Kendinden iyi ve kötü kişiler olduğunu fark eder. Daha iyi olanları küçük görmemeyi, daha çok iyi olanları takdir etmeyi öğrenir. Bu deneyimler hayatı boyunca farklı konularda ve farklı koşullarda karşılaşacağı benzer durumlara uyumunu kolaylaştırır. Mutlu ve başarılı olmak için çalışırken kendine ve başkalarına zarar vermeden rekabet edebilir (http://www.biriyilik.com; akt: Dilci 2004).).

Geçmişte oynanan çocuk oyunları incelendiğinde daha çok grupla oynanan oyunlar olduğu, aktif katılımı içerdikleri için çocukların farklı gelişim alanlarına yönelik oldukları belirlenmiştir. Günümüzde oynanan çocuk oyunlarının ise daha çok bireysel ağırlıklı olmasının yanı sıra çoğunlukla bilişsel alana yönelik olduğu tespit edilmiştir(Dilci, Aslan,2015).. Çocukların diğer gelişim alanlarının ihmal edilmesi çocuklarda obezite, dikkat eksikliği, kas zayıflığı gibi sağlık sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda çocukların gelişim alanlarının tümüne hitap eden, imgelem ve sentez düzeyinde hayal güçlerini harekete geçiren, üretkenliğe dönük yaratıcı becerilerini aktif olarak kullanabilmelerini kullanmalarına imkân sağlayan, enerjilerini olumlu bir biçimde boşaltmaları için onlara farklı seçenek ve ortam sunabilen, fiziksel aktivitelere zemin hazırlayan oyunlara yönelimlerinin teşvik edilmelerinin gerekliliği görülmektedir(Dilci, Aslan,2015).

Öğrencilerin yaşama hazırlanması ile ilgili biliş odaklı akademik karakterli uygulamaların ötesine geçerek, hayata karşı mutlu ve doyum oluşturacak bireysel yeti ya da yeteneklerin de dikkate alınması elzemdir. Yani gerek oyunlar, gerekse sportif etkinlikler, diğer yandan da Bu şekilde oyunlar aracılığı ile geliştirilen etkinlikler, ders yükü altında ezilen ve yorulan çocuğun bedensel, ruhsal ve zihinsel gelişimini sağlıklı bir düzenle sağlamak, okullarımızda uygulanmakta olan sözel ve sayısal alanlardaki yeteneklerin ortaya çıkarılması çabalarının yanısıra, sanatsal yeteneklerin de ortaya çıkarılmasıyla mümkün olabilir. Böylelikle ruh sağlığı bozulmamış, nitelikli, özgüvene sahip bireyler yetiştirilebilir. Günlük yaşam tercihlerini çeşitlendirerek, ilkokul çağındaki çocuklarımızı değişik etkinliklere yöneltmek gerekmektedir. Bu etkinliklerin bazılarını örneklendirdiğimizde; Resim derslerinde boyalarla özgürce resim yapmaları sağlanmalı, müzik derslerinde oyunlarla birleştirilmiş tüm vücuduyla hareket edip katılabileceği tekerlemeler, türküler, şarkılar söyleyebilmeli, evinde kimi zaman ailesiyle birlikte eş zamanlı müziksel etkinliklerin yanı sıra, kendisinin boş kutulardan, şişelerden vb. yaptığı müzik gereçleriyle gerçekleştirebileceği ritmik çalışmalarla çalgı çalma denemelerinde bulunabilmelidir. Bu tür sanatsal etkinlikleri kendi kültürümüz dağarcığında yer alan, tekerlemeler, bilmeceler, maniler, şiirler eşliğinde zenginleştirerek bu tür etkinlikleri düzenli olarak yapılan sanatsal etkinliklerle (resim, şarkı ve çalgı koroları, oyun, ritmik danslar, halk oyunları v.b.) çocuklarımızın üzerindeki baskıların biraz olsun hafifletilmesi sağlanmalıdır.

Diğer yandan yukarıda ifadelendirilen ve engellenemeyen bir olgunun olumlu olarak eğitime evrilmesi sağlanmalıdır. Günümüzdeki oyunların ve oyun malzemelerinin sayısındaki azalma, niteliklerinde görülen faklılaşmalar dikkate alınarak geçmişte oynanan oyunların ve kullanılan oyuncakların tespit edilmesi, bu değerlerin yok olmamaları için arşivlenmesi gerekmektedir. Yok olmaya yüz

tutan bu oyun ve oyuncakların günümüz çocuklarına yönelik olarak hazırlanmış tanıtım projelerine ağırlık verilmesi önemli görülmektedir. Bu oyun ve oyuncaklardan uygun olanlarının, eğitim programlarındaki etkinlikler içinde çocuklara sunulması, onların geçmişleriyle köprü kurmaları ve kültürel değerlerini kaybetmemeleri açısından önem arz etmektedir(Dilci, Aslan,2015).

Eğitim Tarihinde Oyuna Verilen Önem

Bütün eski toplumlarda beden eğitimini esas alan çok çeşitli oyunların oynandığını tarih kitapları yazmaktadırlar. Daha sonraki birçok pedagogların eserlerinde doğrudan veya dolaylı olarak oyunun eğitimdeki önemi ve yararlarına dikkat çekilerek değinilmiştir.

Eğitimsel açıdan tarihe iz bırakan bazı düşün insanlarının görüşlerine oyun penceresinden bakıldığında: Platon'un "Devlet"i çocuk eğitiminde 3-7 yaşlar arasını 'oyun ve masal devresi' olarak ayırmaktadır. Aristoteles de beş yasına kadar çocukların öğretim ve çalışmaya sokulmamalarını belirtmekte, bu devrede çocukların daha sonra olacakları şeyi taklit cinsinden oyunlar oynamalarını önermektedir. F. Rabelais, "Gargantua"sında çocuğun yalnız teorik bilgilerle eğitilmesini uygun bulmaz; sabah derslerinden sonra başta jimnastik olmak üzere her türlü oyunla meşgul edilmesini ister. J. Locke ise, derslerin daha verimli olabilmesi için oyun içgüdülerinden faydalanılmasını istemektedir. Fenelon da okumanın, eğitimin oynayarak da yapılabileceğini vurgulamakta; sıkıcı, kupkuru teorik öğretimden kurtulmak için oyunlu ve eğlenceli bir eğitim tavsiye edilmektedir (www.demokratgebze.com.tr 13.12.2011; akt: Dilci 2014).)

Eğitimde hürriyet ilkesinin en büyük savunucusu Rousseau ise, tabiat içinde eğitime terkettiği Emile'in önce duyu organlarının eğitilmesi gerektiğini belirtiyor ve bunun da oyunla olacağını yazıyor. Okulların ders programlarına oyun, yüzme ve jimnastik faaliyetlerini ders olarak sokan ilk pedagog ise Alman proteston rahibi Basedow'dur. "Çocuklarla oyun oynamayı bilmeyenlerin eğitici de olamayacaklarını savunan Salzmann ise, her günün öğleden sonrasını oyun ve jimnastiklere ayırdığı gibi, Pazar günlerini de 'Oyun günü' olarak belirlemişti. Pestalozzi'de ise oyun, çocuğu gerçek hayata bağlayan, onun yaşayışını doğal olarak ortaya koyan bir ortamıdır. Schiller oyunu, birikmiş fazla enerjilerin harcanması, tüketimi olarak gören enerjitizm teorilerine karsı çıkarak; oyunu yetilerin uygunluğu, eğilimlerin ahengi, duyguların özgürlüğü olarak tanımlıyor. Oyunu bir eğitim aracı haline getiren, Çocuk Bahçelerinin kurucusu Fröbel, çocuk oyunlarını insan hayatının çekirdeği olarak görüyor ve oyunun önemimini vurgulayarak bazı gizil yeteneklerin oyun aracılığıyla güncelleneceğini bu şekilde insanların derinlerde olan en iyi yeteneklerinin oyun yolu ile kendini gösterdiğini iddia ediyordu. Fröbel bu alanda yalnız teorik görüşler ileri sürmekle kalmamış, bunları, kurduğu Çocuk Bahçelerinde de bizzat uygulamıştır. Fröbel metodunun geliştiricisi olan Montessori'de, dünyanın her tarafına yaydığı Montessori okullarında önceden seçilmiş oyun malzemeleri içinde çocuğun hür gelişimini sağlamayı amaçlamıştır(Ergün 1980s.102-119)

Bu alanda Adler, çocuk oyunlarının karakter eğitiminde kendini ortaya koymada yararlı olduğunu vurgularken, Dr. Decroly de arızalı, problemli çocukların eğitimleri ve bu arada oyunları üzerinde durmuştur (http://www.oyungemisi.com/egitim-tarihinde-oyuna-verilen-onem.html; akt: Dilci 2014).

Çocuk, paylaşma kavramını diğer çocukların istek ve arzularını kabullenmeye başladığında anlayacaktır. Bu da ben merkezcilikten uzaklaşınca anlaşılacaktır. Toplumun değerleri arasında olan ait olma kavramını grup içinde yaşayarak öğrenmek mümkündür. Bazı şeylerin kendilerine ait olup bazılarının ise olmadığını sosyal etkileşim ile öğrenir. Çocuğun en sık sosyal etkileşimi evcilik oyunlarında görülür. Duygusal ve sosyal gelişimi açısından çocuk, oyun oynarken düşüncelerini ifade eder, başkalarının düşüncelerini anlamayı, duygularını sözel ifade etmeyi ve saldırganlığı denetim altına almayı öğrenir, genel olarak sosyal iletişimi artar ve uyumlu davranışlar gösterir (http://www.oyungemisi.com/duygusal-ve-sosyal-gelisime-oyunun-etkisi.html; akt: Dilci 2014).

Özsaygı, kişinin kendisiyle barışıklığının bir uzantısıdır. Özsaygı insanın kendini ve sınırlarını olduğu gibi kabul etmesidir. Buna göre insanın çevresiyle teması ve bundan hoşnut olmasıyla ilgilidir. Özsaygı, özgüven gibi dış değerlendirmelere açık olmadığı için başarısızlıktan zarar görmez (baltasbaltas@mynet.com).

Çocuk Gelişiminde Oyun

Yetişkinlerin birçoğu tarafından boşa geçen zaman ve oyalama aracı olarak görülebilen oyun, çocuğun kendini, duygularını ifade edebildiği, yeteneklerini geliştirebildiği, yaratıcı potansiyelini kullandığı dil, zihin, sosyal, duygusal ve motor becerilerini geliştirebildiği en önemli fırsattır. Kısaca oyun, çocuk için en doğal ve en aktif öğrenme ortamıdır.

İşte bu dönemde oyun bir çocuğun kendini bulduğu ve kimliğiyle yüzleştiği andır. Bu konu üzerine gerçekleşen bir çok çalışma çocuklarda, erken zihinsel, sosyal ve nörolojik gelişimin esas noktalarını ortaya koymaktadır. Averbach, 2008, s.20'e göre genetik faktörler öğrenme ve hafızayla bağlantılıdır. Araştırmacılar; oyun oynamayan ve az dokunulan çocukların yaşıtlarına oranla %20 ila 30 oranında zekâ gelişimin tamamlamada daha geç olduklarını ifade ederek oyuncakların nöron başına %25 daha fazla beyin sinapsını uyardığına dair görüş ileri sürmüştür.

Averbach'a göre çocuklar; oyun oynarken kendileri üzerinde üstünlük kazanırlar ve başkalarıyla olan ilişkilerinde kendi güçlerini fark ederler. Roller ve sorumluluklar gibi sosyal değerleri kavrarlar. Daha iyi iletişim kurarlar. Muhakeme yapmak gibi kavramları özümserler. Her çocuğun kendine has bir oyun oynama biçimi vardır ve bu konudaki seçimleri hayatı boyunca başkalarına nasıl davranacağını yansıtır (akt: Dilci 2014).

Dilci ve Aslan tarafından yapılan bir çalışmada; çocuk oyunlarının çocuklarda karakter gelişimi başta olmak üzere çocukların fiziksel becerilerinin gelişimine, etkili sosyal ilişki oluşturmalarına, duygusal ve bilişsel gelişimlerine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca çocuk oyunlarının çocuklarda demokratik yaşam becerilerini geliştirdiği, sosyal uyum becerisi kazanmalarına yardımcı olduğu, paylaşım ve sabır duygularını öne çıkardığı, yaratıcı düşünme ve akıl yürütme becerisi kazandırdığı her iki grupta yer alan katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda geçmişte oynanan çocuk oyunlarının gelişim alanlarının tümüne yönelik olarak daha olumlu bir kabul gördüğü belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak da geçmişte oynanan oyunlarda çocukların geleceğe yönelik bir prova işlevi göstererek çocukları gerçek hayata daha etkin bir biçimde hazırladığı, kişisel ilişkilerin ve dostluğun temellerinin atılmasına vesile olduğu vb. sebepler gösterilmiştir. Ayrıca geçmişte oynanan oyunlarda daha çok dış mekânlar kullanılması sebebiyle çocukların yaşadıkları çevreyi daha iyi tanıdıkları, yaşam koşullarını daha erken idrak ettikleri, çevrelerindeki nesneleri işlevleriyle birlikte algıladıkları ve karşılaştıkları sorunlara karşı daha işlevsel ve yapıcı çözüm ürettikleri görülmektedir. Buna karşın günümüzde teknoloji ağırlıklı sanal oyunların daha çok kapalı mekânlarda oynanması sebebiyle çocuklarda üretkenlik duygusunu körelttiği, yaratıcı düşünme becerilerini kullanmalarının önüne geçtiği, çözüm üretme kapasitelerini düşürdüğü belirlenmiştir.

Diğer taraftan Ergün 1980'e göre "Hayvan yavruları hep kendileri olarak oyun oynadıkları halde, çocukların oynayamayacakları rol yoktur; her cinsi, her mesleği, her yaştaki insanı, her türlü hayvan ve eşya rolünü rahatça oynayabilirler. Taş, ağaç, güneş, yıldız rolü bile oynayabilirler, ama her şeyin farkımda olarak. Bir çocuk aşçıbaşı olup ayakkabılar içinde yemek pişiriyor, sonra onu terlikler içinde servis yapıyorsa; bir çocuk köprü şeklinde bükülüp bir başkası onun altından su alarak akıyorsa, apış arasına aldığı bir değneği bazen at, bazen taksi, bazen de uzay aracı gibi kullanabiliyorsa... (http://www.oyungemisi.com/oyun-karakterleri-ve-cocuk-gelisimi-uzerinde-etkileri.html; akt: Dilci 2014. Hiç bir seyirciye ihtiyaç duymadan, alkış beklemeden, istedikleri sahne ve dekorla, her şeyi oyuncağa dönüştürerek oyun oynayabilirler(Ergün,1980)".

Çocuklarda normal gelişim sürecine göre 2 yaş itibariyle taklit dönemi gelişir. Bu dönemde çocuk çevresinde birebir iletişim içinde olduğu kişileri taklit edebileceği gibi, farklı ortamlardan (televizyon, bilgisayar gibi) özdeşleştiği bir karakteri de taklit edebilir. Bu bağlamda başta cinsiyete ilişkin rol tanımlaması olmak üzere çocuklarda tercih edilen ya da sempati yoluyla duyulan oyun karakterlerine yakınlık çoğu kez çocukların yaşam alanına etki ederek karakter biçimlemesi yapmaktadır(http://www.oyungemisi.com/oyun-karakterleri-ve-cocuk-gelisimi-uzerinde-etkileri.html; akt: Dilci 2014)..

Ayrıca, çocuklar için taklit edebileceği karakterlerin olduğu oyunları oynaması zihinsel ve duy-

gusal-sosyal gelişimi açısından önemlidir. Oyundaki bir karakterin yerine geçen bir çocuk, o karakterin açısından bakmaya çalışır, onlar gibi davranır. Bu durum çocuğun doğru-yanlış iyi ve kötü kavramlarını öğrenmesine yardımcı olur. Örnek aldığı karakterlere karşı duygudaşlık duygusunu geliştirmesi, onun dünyaya bakışını oluşturur (http://www.oyungemisi.com/oyun-karakterleri-ve-cocuk-gelisimi-uzerinde-etkileri.html).

Oyunların Çocuğun Duygusal Yaşantısına Etkisi

Duygu durum özellikleri başta 0-2 yaş aralığı olmak üzere, karakter yazılımının devam ettiği erken çocukluk dönemine rastlamaktadır. Çocukların sağlıklı büyümesi için hava ve su ne kadar gerekliyse, oyun ve oyun ortamı da en az yukarıda sayılanlar kadar gereklidir. Çocuğun seviyesine hitap etmeyen oyunlar onun kimliğine uymayacaktır. Bu durum temel ihtiyacının karşılanmasında yetersiz ve eksik kalacaktır. Böylece doyurulmamış ihtiyaçlar ortaya çıkarken, bir taraftanda olgunlaşmamış tutum ve davranışlar sergileyecektir.

Freud (1920) oyunun çocuğun duygusal dünyasına etkisi üzerinde durmuştur. Fantezi davranışlarla oyun arasında ilişkiyi görmüş ve bu konuda "çocuk oyunlarında bilinç dışı istek ve zorluklarını yaşar" demiştir. Freud'a göre çocuk, oyunlarında kendi fantezi dünyasındaki olayları yansıtır. Çocuğun içerisinde var olan o enerji ya da engellenmiş durumlar kendini zaman içerisinde tanımlayarak oyun yoluyla dışa vurulur. Bu şekilde çocuk kendisini oyun yoluyla rahatlatmaktadır(Köksalan 2008).

Çocuk, oyunlarında kendi tarzında, yaşadığı zor yaşantılarını tekrar yaşar. Nasıl ki yetişkinler, kendilerini rahatsız eden yaşantılarını, tekrar tekrar konuşurlar ve tekrar tekrar düşünürlerse; çocuklarda geçmiş yaşantılarıyla ilgili uygun bir çözüm yolu buluncaya kadar ilgilenirler ve bu iç birikimleri oyun aracılığı ile resmetmeye çalışırlar. Eğer bir çocuk yasak olan bir şeyi yaptığı için annesi tarafından cezalandırılırsa, kızgınlık ve suçluluk duygusunun üstesinden rol oyunlarında gelir. Rol oyununda kendisi anne olur ve bebeklerini azarlar. Burada artık kendisi suçlu değil cezalandırıcıdır (Özdoğan, 2004, s.114; akt: Dilci 2014).

Oyun Yoluyla Sosyal Etkileşim

Çocukluk dönemi, insanın doğumdan itibaren cinsel olgunluğa ulaşıncaya kadar yaşadığı dönemi kapsar. Bu dönemin en önemli karakteristik belirleyicileri, genetik, çevre ve tarihsel yaşantıdır. Bir çocuğun sosyalleşmesinin en önemli aracı çevredir. Bağlı olduğu çevrenin içerisinde çeşitli araç-gereçler, ailesi, komşuları, oyun arkadaşları, okul arkadaşları, öğretmenleri ve kitle iletişim araçları bulunmaktadır. Sosyalleşme kişinin toplumsal kültürle bütünleşmesi ve içinde yaşadığı toplumla uyum sağlamasını mümkün kılan bir mekanizmadır. Toplumsallaşma, kişinin toplum değerini ve ideallerini benimsemesi, sosyal hayatta oynayacağı rolleri öğrenmesi anlamını taşır. Bu dönemde çocuk yeni guruplara katılır ve yeni etkileşimlerde bulunur. Bu dönem içinde oyun dünyası içerisinde hayatın çeşitli minyatür kesitlerini metaforlaştırır. Bu nedenle oyunun bir eğitim aracı olarak çocuğun her yönden gelişmesinde büyük rol oynadığı bilinmektedir(akt: Dilci 2014).

Bu nokta da oyun aracılığı ile sosyalleşen birey toplumun bir parçası olmuştur. Değerleri toplumsal normlarla kontrol edilir. Bu sonuçla çocuk kendi yaşam dönemini gelecek adına çocukta var olan sosyalleşme birikimlerin ilk aşaması olarak algılar. Oyunlar en baştan, tek tek oynanan oyunlar ve grup oyunları diye ikiye ayrılır. Oyun en iyi, en içten, kendisi için, gösteri şekline bürünmemiş olarak yalnız başına oynanır. Çocuk kendi oyununa dalıp gittiğinde anne - baba ona müdahale eder veya ilgilenirse, bu çabucak bir gösteri biçimine dönüşür. Ama sosyal hayata geçiş için, çocuğun başka insanlar olduğunu da anlaması, onlarla kendini kıyaslaması, onların haklarına saygı göstermesi, yardımlaşmayı, dostluğu anlaması için grup oyunları da çok gereklidir(Ergün, 1980).

Çocuk oyunları, saldırganlık eğilimlerinin ve enerji birikiminin zararsız bir şekilde kullanım ve yönlendirilmesinde önemli bir işleve sahiptir. Alan oyunları denilen kategoride çocuklar atlayıp-zıplayarak veya oyun araçları vasıtasıyla bir takım beceriler de geliştirirler. Zihin-kas koordinasyonu, algılama ve tepki verme hızı, kendini yaşıtlarıyla mukayese edebilme ve değerlendirme, oyun yoluyla mümkün olabilmektedir(İzci. 2011).

Grup halinde oynanan alan oyunlarının sosyal gelişim ve uyum açısından da çocuklara önemli katkıları vardır. Oyunlar içerisinde farklı sosyal roller denenir, roller hakkında yeni bilgiler öğrenilir, kurallar konulur ve uymayanlara yaptırımlar uygulanır. Sosyal etkileşim, duyguların paylaşımı, olumlu veya olumsuz yaşantıların ifade edilebilmesi oyun ortamlarında sıkça görülür.

Çocuk oyunlar kişiliğin inşa edildiği uygulama bahçeleridir. Bu nedenle çocuklar çocukluğunu yaşamalıdırlar. Çocuk oyunlarının sunmuş olduğu merak ve heyecan uyandırıcı özellikleriyle de dikkat çekerler. Anlık tatminlerin yaşandığı yarışlar, rekabetler doyasıya yaşanır, ancak bu durumun bir karakter parçası olması da söz konusudur. Başta liderlik karakterleri olmak üzere, yaratıcı ve özverili paylaşım ortamları ileriki yaşama dönük bazı doneleri kendi içerisinde saklar (akt: Dilci 2014).

Bir çocuğun oyununu gözleyerek; kişiliği, zekâ düzeyi, ilgileri, duygusal çatışmaları, uyum ve davranış sorunları hakkında bilgi edinebiliriz. Oyunu çocuğu tanıma yöntemi olarak kullanabileceğimiz gibi tanışma yolu ve tedavi yöntemi olarak da kullanabiliriz. Oyunun tedavi edici yönü; gerilimi ve duyguların bastırılışında azaltma, kayıplar, örselenmelerin ve başarısızlıkların fantezilerle ödüllenmesine izin verme şeklidir. Kullanılan oyuncaklar, kurulan ilişkiler, ilişkilerin nitelikleri oyunun türü vs. bilgi veri olarak değerlendirilebilir (http://baybul.com; akt: Dilci 2014)

Grupla veya tek başına, içsel derinliği olan, bir güven ortamında doğal veya yapay cereyan eden oyun süreçlerinden tedavi maksadıyla da yararlanılmaktadır. Özellikle saplantı şeklindeki korkuların giderilmesi oyun yoluyla gerçekleştirilebilmektedir. Oyun sürecinde yer alan rol denemeleri, hayal ve fanteziler sayesinde çocuk kendi kendine psikolojik sağaltım yapmış olur. Mesela hemşire rolüne girerek iğne yapar. Bilinçaltı korkularını oyunda bilince çıkararak onlarla yüzleşir ve onlardan kurtulmayı dener (http://umutyuva.proge.biz/?p=200 akt: Dilci 2014)

Tedavi konusunda ise oyunun rolünü kanıtlayan ve oldukça kesin sonuçlara varmış olan araştırmalar bulunmaktadır(Özdoğan, 2004).

Çocuğun Gelişimine Etki Eden Bazı Oyun Türleri

Tekerlemeler: Dil becerisinin elastikiyet kazanmasıyla çocuğun konuşma ve hızlı düşünme becerisine olumlu etki eder.

Eğitsel oyunlar: İç mekânlarda ve dış mekânlarda olmak üzere iki şekilde oynanır. Daha çok dikkat geliştirme ve devinsel becerilerde pratiklik kazandırma amaçlanır.

Rontlar(müzikli oyunla): Ritmik zekâlı öğrencilerin başta kas ve biliş koordinasyonu olmak üzere, ritim duygusunun gelişmesi ve uyumlu hareket edebilme, dans becerisi ve birlikte eğlenebilme yaşantılarına etki eder.

İsim-şehir: Çocuğun genel kültürünün gelişmesine ve bilişsel süreçleri etkin kullanımına olumlu etki eder.

Bezirganbaşı: Şarkılı oyun türünde olup, çocukta bazı heyecansal yaşamları tatmasına etki ederek sosyalleşmesine etki eder

Dokun ve kurtar: Dikkat, nezaket, içtenlik ve aidiyet duygusunun giderilmesine etki eder.

Yakan top: Hızlılık, çeviklik ve dikkat gelişiminin yanısıra adrenalin salgılama refleksif tutumların gelişimine etki eder

Çelik çomak: Tehlikeli bir oyun olmakla beraber üst düzey, dikkat ve kas koordinasyonunu

Birdirbir: Tehlikeli bir oyun olmakla beraber üst düzey, dikkat ve kas koordinasyonunu geliştirir.

Dokuztaş: El becerisinin yanısıra bedensel koordinasyonun şekillenmesinde ani karar verebilme becerisinde etkili bir araçtır.

Beştaş: Ritim duygusuyla beraber, özellikle çocukta ritim duygusunun eşlik ettiği ince kas gelişiminin, dikkatle birleştiği devinsel davranımları kazandırır

Uzuneşek: Tehlikeli bir oyun olmakla beraber üst düzey, dikkat ve kas koordinasyonunu

Çocuğun Gelişimine Etki Eden Sanat Etkinlikleri

Çocuk ve Müzik

Okul öncesi çocuk ilk olarak çevresel deneyimini oral yolla yaparken, diğer taraftan da çevresel seslerle ve çevresiyle ilgilenir, neyin hangi sesi çıkardığını merak ederek ona yönelir. Çocuklar her türlü araç gereçten elde edilen sesleri kullanma, deneme, öğrenmeye gereksinim hissederler. Çocukların melodik kavramları, yetişkinlerinkinden değişiklik gösterir ve yetişkinlerin standartlarına göre değerlendirilmemeleri gerekir. Müzik çocuğun hayatın bir parçası olmalıdır. Eğer müzik çocuklar için bir araç olacaksa onu tam olarak içselleştirebilmeleri için fırsatlar verilmelidir. Bu çerçevede başta yakın yaşam alanına ve sonrasında hayatına uyarlayarak kullanmaları gerekir. Yapılan çalışmalar, çocuklara ritim çalışması yapan öğretmenlerin, bu çalışmaların, öğrencilerin sadece uygun zamanda uygun ritmi vermesinin geliştirilmeye çalışılması olmadığı, öğrencinin ritmik etkiye karşı kendi fiziksel tepkisini ortaya koyabilme özgürlüğünün de ritim çalışmaları sırasında verilmeye çalışılması gerektiğinde birleştiklerini ortaya çıkarmıştır (Nye, 38).

Çocuk Gelişimine Müziğin etkisi

Çocuk başka şeylerin yanısıra, güvenlik hissi, grup içinde yer edinebilme, bir etkinlikte yer alabilme ve kendi sorunlarıyla yüzleşme ve başarılı olmaya gereksinim duyar. Bu konuda Dilci, Arseven ve Yıldırım tarafından yapılan deneysel desenli bir çalışmada; müziğin çocuğun duygusal ve sosyal gelişimine olumlu etki ettiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Müzik çalışmaları, müzik tecrübelerinin kalitesiyle, programın düzenlenmesi ve ele alınan müzik öğretim metotları ile birlikte çocuğun gelişimine katkıda bulunur. İyi derlenmiş bir müzik eğitimi programıyla çocuk; yaşamın zevkini ve anlamını, eğitim mekânı içinde, toplumda, dünyada yaşamayı çözebilir. Ulusal ve uluslararası tarihi anlamlı kılabilir. Bilim, sanat, sosyal bilimler, sağlık, din gibi alanlara ilgiyi geliştirip bilgi edinmeleri sağlanabilir. Yaratıcılığı, değişik tür aktivite düşünceleri geliştirilebilir ve davranışlarında olumlu gelişmeler sağlanabilir.

Müzik öğretimi ve çocuğun yaşam alanına taşınması doğru yaklaşımı gerektir. Çocuklar olgunluk aşamasında en iyi öğrenmeye meyil gösterirler. Müzikte her ne öğretilecekse öğrenen bireyin zihinsel, fiziksel ve sosyal kapasitesiyle beraber öğretilmelidir. Çocuğun müzikteki birikimleri ve deneyimleri, ihtiyaç duyulan becerilerin ve anlamının öğrenilmesine yardımcı olur. Daha karmaşık görevler öğretmen tarafından yapılmalı, çocuğun başarısızlığının en az düzeye indirilmesi için planlanmalıdır. Çocuklar yeni birşey öğrenmek için zihinsel, fiziksel ve sosyal açıdan hazır olmalıdırlar.

Öğrenme, çocuk kendini güvende hissettiğinde ve rahat olduğunda faydalıdır. Öğrenme parmak izi kadar bireye özgüdür. Sıcaklık, koku, ışıklandırma, çalışmasıyla dinlenmesi arasındaki uygun aralıklar çocukları fiziksel açıdan güvende ve iyi hissettiren noktalardır. Öğrenen bireyin "ego"su ve "ben" kavramı, öğrenme sürecine katılmaya ihtiyaç duyar. Müzik dersi eğitim programlarının en güçlü yanı, sosyal boyutunun olmasıdır. Müzik eğitimcisinin nihai hedefi, çocuğun sosyal çevresi içinde kendini güvende hissetmesini sağlamaktır. Yaşadığı çevrenin değer verdiği ve saygı duyduğu katılımcı bir birey olması, bu çevrenin değer yargılarını paylaşması gibi.

Çocuğun öğrenmesinde en iyi verim, bireysel farklılıkların ortaya konulmasıyla sağlanır. Çünkü her çocuğun birikimleri ve öğrenme düzeyi ve algısı birbirinden farklıdır. Öğrenme durumları, farklı çocuklar için farklı sonuçlara sebep gösterebilir.

Müzik dersinde çocuk ne yaptığını ne zaman zihinsel ve fiziksel olarak katılımcı olduğunu ve ne zaman planlama aşamasında yer aldığını anladığı zaman "motive" olur. Hangi konu olursa olsun, öğrencilerin niçin uğraşmak zorunda oldukları, bir tartışma ortamı açılarak öğretmen ve öğrencilerle birlikte ortaya konulabilir (Sönmez, 138). Çünkü çocuklar, yaptıkları etkinliğin anlamını ve amacını anlarlarsa, etkinlik onlara ait olur. Çeşitlilik de motivasyonun doğal aracıdır. Müzik, değişik etkinlikler sağlamakla kalmaz aynı zamanda iyi bir planlama çeşitliliği sağlar. Ör: Sololar, küçük, büyük grup etkinliklerine katılma gibi. Müzik deneyimlerinden sağlanan doyum ve haz öğrenmeyi motive eder. Başarı, motive edici bir faktördür ve iyi bir öğretim bunları sağlar.

Çevre Materyali Olarak Müzik

Zengin ve uyarıcı bir çevrede çocuklar daha iyi öğrenme eğilimindedirler. Özellikle öğretim malzemesi bakımından zengin bir çevre, yeterli sayıda kaliteli müzik içeren kitaplar, kasetler, CD, v.b.

sağlanmalıdır. Bir motivasyon aracı olabileceği gibi ritmik zekayı harekete geçirici motivasyon aracı olarakta karşımıza çıkar.

Diğer yandan ritmik özelliklerin bir başka versiyonu olarak Bilmece ve Tekerlemelerden yararlanarak çocukların hem yeni kelimeler öğrenmesini sağlayabiliriz hem de öğrendikleri bu kelimeleri yine bilmece ve tekerlemeler yardımıyla kullanmalarını sağlayabiliriz. Bu şekilde çocuk yeni öğrendiği kelimeleri eğlenceli bir şekilde pekiştirerek tekrarlama olanağı bulacaktır(akt, Dilci,2012).

Eğer öğrenci, az konuşulan bir çevrede büyümüş ya da öğrenciye konuşma fırsatları verilmemiş ise, öğrencinin anladığı sorulara bile çoğu kez bir mimik ya da sözcük ile cevap verdiği görülebilir (Başaran, 1988). Tekerleme ve bilmeceleri kullanarak çocuklara konuşma fırsatı da sunabiliriz. Ders içi etkinliklerde bu türlerden yararlanarak hem dersi eğlenceli bir şekilde işleyebiliriz hem de çocukların bu şekilde konuşma yeteneklerini geliştirebiliriz (akt, Dilci,2012).

Tekerlemelerin ilginç söz oyunları olduğunu göz ardı edemeyiz. Tekerlemeler içinde taşıdıkları mizah unsurlarıyla insanları güldürerek asıl konuya dikkat çeker. Bu komik sözler, aslında insan belleğinde bıraktıkları izle dil becerilerinin zenginleşmesine sebep olmaktadır. Çocuk edebiyatı açısından tekerlemeler çocukların dinleme ve konuşma becerilerini etkiler. Türkçe'nin dil özelliklerinin, sık sık yapılan tekrarla ezber alışkanlığı kazandırılarak çocuğun psikomotor becerilerinin gelişimine katkısı yanında, Türkçe'yi telaffuz ve boğumlaması ile bir bütün halinde öğrenmesine büyük katkılar yaptığı unutulmamalıdır. Tekerlemelerin çocukların hazırlıksız konuşma becerilerinin gelişmesinde ve psikomotor dil becerilerinin ileri düzeylere çıkarılmasında büyük etkisi olduğunu bir kere daha belirtmeliyiz. Bu tekerlemelerin daha ilginç hale getirilmesi, öğrencilerin benzerlerini üretmeleri konusunda yapılacak destek ve eğitim konuşma, dinleme becerilerinin arttırılmasına katkıda bulunacaktır (akt, Dilci,2012). Öğrencinin bunu eğlenceli bir oyun olarak algılaması ile etkinin daha çok artacağı düşünülmelidir akt: Dilci 2012. Dinleme becerisinin gelişmesi için verilen eğitimde, ses ve hece benzerliği olan söz gruplarının yan yana getirilmesi ve ayrıştırılmasının algılamayı geliştirdiği bilinmektedir. Çocukların birbirine yakın seslerden oluşan kelimeleri ve onların taşıdıkları anlamları birbirinden tam ve eksiksiz ayırmalarında bu tekerlemeleri diğer tekerlemelerle birlikte eğitim içinde kullanmamız gerekir. Tekerlemelerin bir başka özelliği bütün masalı da içine alacak bir biçimde cümle yapısında zaman geçişlerini, geçmiş zamanın birleşik basit türlerinin kavranmasında ve kullanılmasında çocuğa büyük katkılarda bulunmasıdır (Yalçın, Aytaş: 2003; akt, Dilci,2012). Bununla beraber oyunlaştırılmış bir şekilde bilmecelerden de yararlanılarak çocukta düşünsel becerilerin analitik bir şekilde gelişmesine katkı sağlanabilir. Bilmeceler içerisinde çocuğun başarma ve keşfetme duygusu tatmin edilerek olumlu benlik gelişimine katkı sağlanabilir.

Resim ve çocuk

Çocuk yaşam dünyasının hayata bakışı ile yetişkinlerin yaşama bakışı birbirinden farklıdır. Küçüklükten itibaren hayal dünyasında şekillenen anlam imgeleri ile görsel yansımaları birbirinden farklı olmaktadır(Dilci 2014, s.13). Buna karşın yetişkinler yaşamı olduğu gibi görür ve değerlendirirler. Oysa çocuklar, resim yoluyla dünyayı kendi açılarından ve en kestirme yoldan özentisiz ve yalın bir yolla verirler, duygularını resim yoluyla ifade ederler. Resim çocukların kendilerini ifade etme yolu olduğu için çocuklar, resimlerine yetişkinlerle olan ilişkilerini ve iç dünyalarını yansıtırlar(Dilci 2014, s.13). Olumlu- olumsuz yaşantılarını resim yoluyla istemli ya da istemsiz olarak açığa vururlar. Çocuğun algı, beceri ve yaratıcı gücünün bir göstergesi olarak ortaya çıkan resim etkinliği aynı zamanda duygusal ve sosyal eğitiminin belirleyici bir unsuru olarak da görülür(Dilci 2014, s.13). Çocuklar resim yapmayı keşfetmek, problem çözmek ya da fikir ve gözlemlere görsel bir biçim vermek amacıyla kullanmaktadırlar. Çocuk resimlerinde hem bilinçli hem de bilinçsiz anlamlar taşıyan çocuğa özgü ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeler çocukların birçok farklı yönünü temsil ederler. Çocuk resimlerinin; çocukların psikolojik durumlarını, kişilerarası ilişkilerini ve çeşitli duyguları sergileyerek iç dünyalarını yansıttıkları düşünülmektedir(Güven, 2009, s.5). Diğer yandan çocukların "Resimleriyle, kendi iç dünyasıyla çevresindeki olaylar hakkındaki tutum, görüş ve düşüncelerini yansıtma olanağı bulur(Yavuzer, 2003;87)" şeklinde de ifade edilmiştir.

Sonuç

Çocuklarımız, onların müzikal ve sanatsal yetilerine geliştirecek deneyimlerini sağlama ve yönlendirmede aktif rol alan bir öğretmenle alanına uygun sanatsal beceri eğitimini alabilmeli, çocuğun duygusal, zihinsel, fiziksel ve estetik gelişim özellikleri gözönünde bulundurulmalı, sanatsal becerilerin kazandırılmasına öğretim programının bir parçası olarak bakılmalı ve programın anlamlı bir bölümü haline gelmesi için üniteler göz önünde bulundurulmalı, hem yetenek ve hem de anlamayı sağlayacak davranış tarzında öğretimsel sonuçlara ulaşılmaya çalışılmalıdır.

İnsan sosyal bir varlıktır. Sosyal bir varlık ancak sosyal çevrede doğar ve çevrenin şartlarıyla şekillenir. Toplumca benimsenmiş değerler olan din, ahlak ve hukuk gibi üstyapı kurallarına uyar. Toplumca kendine verilen görevleri yerine getirir. Bu çerçevede (akt: Dilci 2014):

Çocuğun duygusal yaşantısında bazı doyumlara ulaşması oyun aracığıyla gerçekleşmektedir. Bu yönüyle kendi yaşantı alanına ait yansımaları oyunla resimleştirir. Bu şekilde duygusal yönden rahatlar. Rahatlayan birey daha sağlıklı düşünerek değer yargılarını ona göre şekillendirecektir.

Çocuk oyunları onların dünyasına kişiliğine ve değer yargılarına ilişkin doneler sunar. Çünkü çocuk, oyunlarında kendi iç dünyasındaki yaşantıları sergiler. İyi bir gözlem yaparak çocuğun yaşam felsefesine ilişkin kestirimlerde bulunmak mümkündür.

Oyun çocuğun sosyalleşmesinde etkili olan bir diğer unsurdur. Sosyalleşmenin önemli bir aracı olan çevresel etkileşimi oyun aracılığı ile kazanır.

Tedavi konusunda oyunun rolünü kanıtlayan ve oldukça kesin sonuçlara varmış olan araştırmalar bulunmaktadır.

Planlı bir çalışmayla başta evrensel değerlerin kavratılması ve Karakter eğitimi sistemli bir şekilde kazandırılabilir.

Yapılan araştırmalar çocukluk döneminin ilk yıllarına dikkat çeker. Bu dönemde çocuğun gelişim düzeyine uygun oyunlar, çocukların çevresiyle etkileşimi ve onları keşfetmesi adına önemlidir.

Çocuk oyunları onların yaşam imleri üzerine ipuçları barındırır. Dikkatli gözlemlerle çocuğun karakter yapılanması üzerine yorum yapılabilir. Çünkü çocuk, oyunlarında kendi iç dünyasındaki yaşantıları sergiler. Çocuğun rol biçimlemesi kendi iç dünyasına göre gerçekleşecektir.

Okul öncesi dönem çocukları genelde bireysel oyunları tercih ederken bu durum üst sınıflarda ortadan kalkmaktadır.

Müzik ve resim gibi sanatsal becerileri kişiliğin bir parçası haline getirmeliyiz

İleri Düzeyde Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

Çocukların gelişim dönemleri ve oyun arasındaki ilişkilerin kişilik yapılanmasına etkileri konulu nitel/nicel çalışma yapılması,

Ders içi öğretim aracı olarak oyunlaştırılarak öğretim ile normal öğretim arasındaki farklar üzerine istatistiksel bir çalışma yapılması,

Disipline dayalı değer kazanımı ile oyun içerisinde kazandırılan değer arasındaki farka ilişkin çalışma yapılması,

KAYNAKÇA

Acar, N. V. ve Jeffires Mc. Whirter (1998). Ergen ve Çocukla İletişim, US-A Yayıncılık, Ankara.

Addington, J. Ensign (2001). %100 Düşünce Gücü, Akaşa Yayınları İstanbul:,

Akman, Yasemin (2001). Gelişim ve Öğrenme, Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Ankay, Aydın (1992). Eğitim Psikolojisine Giriş, Turhan Kitabevi, Ankara.

Adıyaman Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü (…..TARİH ? varsa)

Aydın, D. (2002) Grup Rehberliğinin Lise 1. sınıf Öğrencilerinin Alan Tercihlerinde Gerçekçi Davranmalarına Etkisi (yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Auerbach S. (2008) "Çocuk yetiştirmede oyunun önemi", Yakomoz Yayıncılık, İstanbul.

Bacanlı, H. (2001) Gelişim ve Öğrenme, Nobel yayıncılık, Ankara.

Bakırcıoğlu, R. (1994) İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Turhan Basımevi, Ankara.

Baymur, F. (1994) Genel Psikoloji, İnkılap Kitabevi, İstanbul.

Baltasbaltas@mynet.com (26.03.2004).

Bayrak, İ. (2005) Başlangıcından Zamanımıza Öğretmenin Gücü. Hayat Yayınları: İstanbul.

Başar, H. (2006) Sınıf Yönetimi, Anı Yayıncılık, Ankara.

Binbaşıoğlu, C. (1983) Genel Öğretim Bilgisi, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.

Ergün. M. (1980) "Oyun ve Oyuncaklar Üzerine" Milli Eğitim. I/1, s.102-119.

Dilci T, Arseven A, Yildirim A. B "Effects of regular musical life on social adaptation skill of 4th graders: International Journal of Academic Research . Mar 2013, Vol. 5 Issue 2, p15-20. 6p.

Dilci T. (2014) "Aile İçi Yaşamın Çocuk Resimlerindeki İzi" İdeal Kültür Yayıncılık, İstanbul.

Dilci, T. Aslan, A. (2015) Eğitim Programları Kongresi, Çukurova Üniversitesi

Fidan, N. (1995) Okulda Öğrenme, Alkım Yayınevi, Ankara.

----------G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 21, Sayı 1 (2001) 1-8 7

İzci, A. "Çocuk ve Oyun" Semerkand dergisi, http://www.enfal.de/eg16.htm 01/2005

Kırcaoğlu D. (www.hurriyetaile.com)

Kulaksızoğlu, A. (2000) Ergenlik Psikolojisi, Remzi Kitabevi, Ankara;

Kuzgun, Yıldız (1993) Türk eğitim sisteminde rehberlik ve psikolojik danışma, Eğitim dergisi (Ayrı Baskı) S:6 s:38

Köksalan B. (2008) Psikososyal gelişim ve çocuk, YAYINEVİ::::YERİ….

Kuzgun, Y. (1997) Rehberlik ve Psikolojik Danışma, ÖSYM Yayınları, Ankara.

Kuzgun, Y. (2002) İlköğretimde Rehberlik, Nobey Yayın Dağıtım, Ankara.

Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi Güz 2005 Yıl 33 Sayı 168

Nye, R.E. (1967) Music For Elemetary School Children, "Music, Child Development and Learning", The Center For Applied Research In Education, Inc. New York.

Öğretmen Adayları için KPSS Eğitim Bilimleri Kitabı (2007), Pagem a Yayıncılık, Ankara.

Özdoğan. B. "Çocuklukta oyun terapisi" (http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/518/6475.pdf)

Saraç, T. (1986) Büyük Fransızca Türkçe Sözlük, Adam Yayınları, Ankara.

Selçuk, Z. (1996) Eğitim Psikolojisi, Pegem, Ankara.

Selçuk, Z. (2000) Okul Deneyimi ve Uygulama Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Senemoğlu, N. (1998) Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Özsen Matbaa L.T.D. Ankara.

Sönmez, V. (1994) Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Pegem Personel Geliştirme Merkezi Yayın No: 12, Ankara.

Şeker, S. (2011) "Eğitimin Psikolojik Temelleri" Eğitim Bilimlerine Giriş Ders Kitabı, İstanbul ideal kültür yayınları.

Tezcan, M. (1993) Boş zamanların Sosyolojisi Ankara.

Uçan, A. (1984) Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiriler, Ankara.

Yavuzer, H. (2003) Okul Çağı Çocuğu, Remzi Kitabevi A.Ş. İstanbul.

www.demokratgebze.com.tr 13.12.2011

www.adiyamanram.com/bolumler/rpdhizmet/dokumanlar/ogretmenogrenciiliskisi.doc

www.adiyamanram.com/bolumler/rpdhizmet/dokumanlar/ogretmenogrenciiliskisi.doc
http://yayim.meb.tr.//dergiler/168/index3-arslantas.htm
yenisayfa.com (27.03.2004).
(http://fantasticship.blogcu.com/cocuk-kimdir/2044573).
www.mef.gazi.edu.tr (25.03.2004).
http://www.Tuncaydilci.com.tr
www.Tunvaydilci.com
www.Manşet58.com

EĞİTİM-ÖĞRETİM ARACI OLARAK ÇOCUKLUĞUMUZDAKİ OYUNLARIN TOPLUMA YENİDEN KAZANDIRILMASININ ÖNÜNDEKİ ENGELLERDEN BİRİ OLARAK BÜYÜKLERİN ÖN YARGILARI ve HATALI DAVRANIŞLARI

Erol ERDOĞAN
Serbest Çocuk Oyunları Araştırmacısı, İlahiyatçı-Sosyolog
catisizokul@gmail.com

ÖZET

1998'den itibaren derlediğim oyunların bir kısmının yer aldığı kitap seti 2014 yılında yayınladı. Seksek, bezirgânbaşı, misket, birdirbir, saklambaç gibi oyunların terkinde; kentleşme, göç, çekirdek aileye geçiş gibi güçlü değişimlerin etkin olduğu anlaşılmaktadır. Böyle baktığımızda oyunları tek etmenin kültür ve medeniyet krizlerimizle ilgili olduğunu görürüz. Son yıllarda, oyunlara ilgi artsa da, oyunların topluma yeniden kazandırılmasında engeller bulunmaktadır. Bunların başında büyüklerin ön yargıları gelmektedir. Birinci bölümde, oyunları derlemelerim hakkında bilgiler vereceğim. İkinci bölümde, oyunları derleme ve konuyla ilgili seminer-atölye çalışmalarımda karşılaştığım büyüklerin önyargılarını analiz edeceğim. Üçüncü bölümde önerilerim yer alacak. Oyunların topluma yeniden kazandırılması, aile-çocuk ilişkileri başta olmak üzere eğitim ve kentleşme politikalarını etkileyecektir.

Anahtar kelimeler: *Çocukluğumuzdaki Oyunlar, Geleneksel Çocuk Oyunları, Sokak Oyunları, Çocuk Oyunları, Çocuk ve Kentleşme.*

Giriş

1998'den itibaren gerçekleştirdiğim oyun derleme çalışmalarımda, on-onbeş sene öncesine kadar, çocuklar tarafından sokaklarda, kırlarda, okul bahçelerinde, evlerde, yollarda yaygın şekilde oynanan oyunların Türkiye genelinde 1000'den fazla olduğunu tespit ettim. Derlediğim oyunların bir kısmından oluşan kitap seti (Taş Oyunları, Kelime Oyunları, İp-Mendil Oyunları, Kumsal Oyunları, Top Oyunları) 2014 yılında yayınladı. Oyunların yüz yıllar içinde aldığı formda din, kültür, edebiyat, sanat yani insan ve hayata dair her şey var. Çocukluğumuzda oynadığımız seksek, ip atlama, mendil kapmaca, bezirgânbaşı, kutu kutu pense, seksek, çelik çomak, misket, isim şehir, birdirbir, saklambaç, hımbıl, istop, yakar top, mangala, kör ebe gibi oyunlar modernleşme ve şehirleşme sürecinde

yerini bilgisayar ve internet oyunlarına bırakmaya başladı. Derinlemesine incelendiğinde, oyunların terk edilişinde, kentleşme, köyden şehre göç, geniş aileden çekirdek aileye geçiş, çalışma hayatının değişimi, ebeveyn çocuk ilişkileri gibi değişim yönü güçlü durumların varlığını tespit ederiz. Böyle baktığımızda sorunun 'çocuk' merkezli olmadığı anlaşılmaktadır. Geniş perspektiften baktığımızda ise, oyunları tek etmenin kültür ve medeniyet krizlerimizle ilgili boyutları olduğunu görürüz.

I. BÖLÜM

1998/99 Yılından İtibaren Yürüttüğüm Oyunları Derleme ve Kitaplaştırma Çalışmalarım

I. Oyunları Yeniden Hatırlayışım: Çocukluğumuzda, köy harmanında, okul bahçesinde, cami avlusunda, kırlarda, hayvan otlaklarında, evin kuruluğunda; bazen arkadaşlarımızla, bazen ağabey-abla ve amcalarımızla oynadığımız oyunlar, ilkokul sonrası İstanbul'da devam eden hayatımda, eğlencelerim arasında yer alsa da yavaş yavaş hayatımdan çekilmeye başlamıştı. Yaz tatillerinde köye gittiğimde, oynayan çocukları nostaljik duygularla seyrederdim. 1990'larda bilgisayar ve internetle tanıştıktan sonra oyunlar biraz daha hayatımdan uzaklaştı.

1998-1999 yılıydı. Kızlarımızdan Behiye Betül 3-4 yaşlarında, Hilye Melis ise 2-3 yaşlarına gelmişti. Büyümekte olan kızlarıma oyun öğretmek, onlarla birlikte oynamak istiyordum. Her babanın içinde olan bir hevestir bu. Oyunların çoğunu unuttuğumu fark ettim. "Yazmalıyım" dedim. Böylece oyun yazma serüvenim başladı. Oyunları yazmaya babalık heyecanıyla başlamıştım ama çevremden sıkça duyduğum "Eski oyunlar unutuluyor" şeklindeki yakınmalar, çabamın toplumsal çabaya dönüşmesini sağladı. Yazdıkça yazdım.

II. Oyunları Derleme Yöntemim ve Kaynaklarım: Oyunları önce isim olarak yazmaya başladım. Elli, yüz, iki yüz derken, henüz işin başında, listedeki oyun sayısı hızlıca artmıştı. Şu anda arşivimde 800'den fazla oyun ismi var. Oyunların ismini biriktirirken, metinlerini yazmaya başladım. Benzer oyunlar üzerinde özelikle durdum, onları farklarını koruyarak kaydettim. Derlediğim oyunların önemli bir kısmı kendi hatıralarıma dayanıyor. Bazı oyunları başkalarını dinleyerek derledim. Dedeleri, nineleri, anneleri, çocukları dinledim. Eksik hatırladıklarımı annemden, ağabeyimden, büyüklerimden tamamladım. Bazı oyunlara akademik araştırmalarda, bazılarına da hemşeri derneklerine ait kaynaklarda rastladım. Ne zaman seyahate çıksam gözüm sokaklarda, oyun oynayan çocuklarda oldu. Elime ne zaman yöresel bir kaynak geçse yerel çocuk oyunlarını anlatan sayfalara baktım.

III. Yayımlama: İBB KÜLTÜR AŞ'den oyunların kitaplaştırılmasıyla ilgili teklif gelince, tereddütsüz evet dedim. Oyunları, oynandığı mekâna veya oyun araç-gerecine göre gruplandırdım. İlk planlamamızda 32'şer sayfalık 20'ye yakın kitap çıkarabileceğimizi tespit ettik. Şu anda ilk 5'i yayınlandı.1[187] Bu kitaplar şunlar: 1. Taş Oyunları, 2. Kumsal Oyunları, 3. Top Oyunları, 4. İp-Mendil Oyunları, 5. Kelime Oyunları. Yayınlanan beş kitapta 100 civarında oyun yer aldı.

IV. Kitap Yayını Sonrası Etkinlikler-Etkileşimler: Kitapların yayınından sonra çok sayıda etkileşim imkânı oluştu. Oluşan bu imkânları değerlendirmeye gayret ettim. Gazete ve televizyonlarda haber ve söyleşiler yayınlandı.

2014 ve 2015 yıllarında CNR ve TÜYAP kitap fuarlarında çocuklar ve büyüklerin (anne, baba, dede-nine, öğretmen, abla-ağabey) katılımlarıyla oyun atölyeleri yaptım. Eşim ve kızlarım oyun atölyelerinde benimle birlikte 'oyun moderatörü' olarak görev aldılar.

14-17 Mayıs 2015 tarihlerinde Eskişehir'de gerçekleştirilen Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyunları Kurultayında "Kentleşmede Çocuğa Görelik İlkesinin Oluşturulması" başlıklı tebliğ; 24-25 Aralık 2014 tarihlerinde Esenler Belediyesi tarafından gerçekleştirilen Geleceğin Şehri Sempozyumunda "Çocuk, Oyun, Şehir" başlıklı tebliğ; 28-30 Kasım 2014 tarihlerinde Antalya'da gerçekleştirilen MEB 1. Eğitim Kongresinde "Medeniyet Paradigmalı Yeni Bir Eğitim Modeli İçin Başlangıç Teorileri" başlıklı tebliğ; 14-16 Mayıs 2014 tarihlerinde Ankara'da gerçekleştirilen VI Aile Şurasında "Oyunların Topluma Yeniden Kazandırılmasına Dair Yöntemler" başlıklı tebliğ sundum.

---

187 http://www.istanbulkitapcisi.com/magaza/cocuk-oyunlari-seti-5-kitap-erol-erdogan-p576.html

29 Aralık 2015 Salı günü TRT Türk'te Zamandan Mekândan adlı programa[188], 28 Eylül 2013 günü 24 TV'de Okur Yazar Program adlı programa[189], Mart 2015'te de İstanbul Şehir TV'ye konuk olarak katıldım[190], her iki programda oyunları konuştuk.

27 Nisan 2014 Pazar tarihli Sabah Gazetesinde muhabir Damla Kayayerli imzasıyla "Modern Oyunlar Egoist" başlıklı söyleşi[191]; 28 Mart 2014 Cuma tarihli Star Gazetesinde muhabir Aslı Gür imzalı "Çocukların Oyun Sevmediğini Söylemek Büyüklerin Yalanı"[192] başlıklı söyleşi; Nisan 2013'te muhabir Gizem Gül imzalı "Oyunun 'Gelenekseli, Eskisi Olmaz"[193] başlıklı söyleşi yayınlandı. Ayrıca, eğitim-kültür içerikli tüm seminerlerimde oyunlardan bahsettim. Medya, sivil toplum kuruluşları, eğitimciler, din adamları, aileler başta olmak üzere herkesin, doğru argümanlarla anlatılması durumunda, oyunla ilgili konulara duyarlı davrandıklarını tespit ettim.

II. BÖLÜM

Büyüklerin ve Toplumun Oyunlara Yaklaşımları, Önyargıları ve Yanlışları

Oyunları derlediğim dönemler ile kitapların yayınlanmasından sonraki seminer-sohbet ve benzeri ortamlarda, büyüklerin oyunlarla ilgili yaklaşımlarını, önyargılarını ve yanlışlarını tespit etme imkânım oldu. Aşağıda, büyüklerin ve toplumun oyunlara yaklaşımları, önyargıları ve yanlışlarının başlıcalarına yer vereceğim ve analizini yapacağım.

I. "Çocuklar, Oyunları Bilmiyor"

Büyüklerin, çocuk-oyun ilişkisine dair sıklıkla kurdukları cümlelerin başında *"Çocuklar oyunları bilmiyorlar, biz ne çok oyun bilirdik."* tarzında çocukların oyunları bilmediğine dair yargı içeren cümleler gelmektedir. Çocukluğumuzdaki oyunlar, okuyarak veya anlatılarak değil, oynanarak öğrenilen oyunlar olduğu için, onlarla birlikte oynayarak çocuklarına oyunları öğretme sorumluluğu taşıyan büyüklerin böyle bir yargıda bulunma hakları yoktur. Oyunları büyükler terk ettiği için çocuklar bilmiyorlar. Büyükler *"Çocuklar oyunları bilmiyorlar."* diyerek, oyunları unutma-terk etme suçlarını çocuklara yüklemeye çalışmaktadırlar. Eğitim veya oyun konulu seminerlerimde, öğretmenlere veya anne-babalara *"Kaç oyun sayabilirsiniz?"* diye sorduğumda cevaplar genellikle 5-10 arasında kalmaktadır. Oysa bu kişiler, çocukluklarında muhtemelen en az 100-200 oyun biliyorlardı. Büyüklerin *"Biz ne çok oyun bilirdik."* cümlesi onların çocukluk dönemleri için doğrudur, şu andaki zaman için geçerliliğini kaybetmiştir.

Şimdiki çocukların oyunları bilmiyor olmasının nedenleri olarak şunları sayabiliriz.

Büyükler, çocuklarına oyunları anlatmıyorlar ve öğretmiyorlar.

Büyükler, çocuklarıyla birlikte oyun oynamıyorlar.

Büyükler, çocukların o oyunları görecekleri yerlere götürmüyorlar.

Büyükler, çocuklarına kendi çocukluklarını anlatmıyorlar.

Büyükler, oyunları anlatan kitap vb. ürünleri çocuklarına almıyorlar.

II. "Çocuklar Oyun Oynamıyorlar"

Büyükler, çocuk-oyun ilişkisine dair *"Çocuklar oyun oynamıyorlar, varsa yoksa internet!"* şeklindeki cümleleri de sıkça tekrar etmektedirler. Bu cümle, var olan durumu tespit etme bakımından doğruluk içermekle birlikte; çocukların neden oyun oynamadıkları ve oyunları öğrendikleri takdirde oyun oynayıp oynamayacakları açılarından olmak üzere iki noktada kusurlu gözükmektedir.

---

188 https://www.youtube.com/watch?v=Ea3QCnkwHAE - Erişim tarihi: 22 Şubat 2016

189 https://www.youtube.com/watch?v=kDugOYA8gxMn - Erişim tarihi: 22 Şubat 2016

190 https://www.youtube.com/watch?v=AR_GC5sXPGU - Erişim tarihi: 22 Şubat 2016

191 http://www.sabah.com.tr/pazar/2014/04/27/modern-oyunlar-egoist - Erişim tarihi: 22 Şubat 2016

192 http://haber.star.com.tr/cumartesi/cocuklarin-oyun-sevmedigini-soylemek-buyuklerin-yalani/haber-862037- Erişim tarihi: 22 Şubat 2016

193 http://www.on5yirmi5.com/roportaj/kultur-sanat/kitap/153824/oyunun-gelenekseli-eskisi-olmaz.html - Erişim tarihi: 22 Şubat 2016

Yukarıda *"Çocuklar Oyunları Bilmiyor"* başlığında ifade edildiği gibi oyunları önce büyükler terk etti, oynamayı bıraktı. Şimdinin büyükleri, küçükken bu oyunları tek başına oynamıyorlar, geniş bir yaş aralığında, zaman zaman büyüklerin dahil olduğu insanlarla oynuyorlardı. Büyükler çocuklarla birlikte oynamayı bıraktığı ve oyunlar köylere ait zannedildiği için çocuklara aktarılmadı. Aktarılmadığı için çocuklar oyunları bilmiyor, oynamıyor. Çocuk bilmediği bir şeyi oynayamaz. Çocuk oyunlarının unutulması ve bu konuyla ilgili toplumun ortaya koyduğu yanlış yaklaşımlar kültür ve medeniyet krizimizin bir boyutu olduğunu düşünürsek, oyunların oynanmıyor olması, sadece çocuklarla ilgili bir durum olmadığı gözükecektir.

"Çocuklar oyun oynamıyor" cümlesi aynı zamanda eksik bir gözleme dayanıyor. Çocuklar, ortam buldukları an oynuyorlar; İstanbul'un sokakları seksek çizgileriyle dolu. Pikniklerde, çocuklar sürekli oyun ve eğlence içindeler, hatta büyüklerini de birlikte oyun oyamaya zorluyorlar. TÜYAP ve CNR Kitap Fuarlarında yaptığım oyun atölyelerinde çocukların oyunları severek oynadıklarını, hatta büyükleriyle birlikte oynarken daha fazla eğlendiklerini müşahede ettim. [194]

"Çocuklar oyun oynamıyor" cümlesi, kısmen, *"Çocuklar, eski oyunları öğrenseler de sevmezler, oynamazlar"* yargısı içermektedir. *"Çocuklar, seksek, üç taş, isim-şehir, mendil kapmaca, adam asmaca gibi oyunları sevdiklerinde, sürekli bu tip oyunları oynarlar, internet ve bilgisayar oyunlarına ilgi göstermezler"* gibi bir iddiam yok ama 15 yıllık gözlemim, çocukların uygun ortam (arkadaş, yer, zaman vb.) bulduklarında, geleneği olan çocuk oyunlarına ilgi gösterdiğidir.

III. "Eski Oyunlar-Geleneksel Oyunlar"

Büyükler başta olmak üzere herkesin oyunlarla ilgili yaptıkları yanlışlardan biri de, oyunların tanımlanmasında ve adlandırılmasında ortaya çıkıyor. Henüz on-on beş sene öncesine kadar, çocuklar tarafından sokaklarda, kırlarda, okul bahçelerinde, evlerde, yollarda yaygın şekilde oynanan oyunlarla ilgili bugün konuşulurken şu kalıpların sıklıkla kullanıldığını görebiliriz.

"Eski oyunlar"

"Geleneksel oyunlar"

"Unutulmakta olan oyunlar"

"Çocuk oyunları"

Oyunların, "Eski oyunlar", "Geleneksel oyunlar", "Unutulmakta olan oyunlar" şeklinde tanımlanması, oyunların bu ifadelerle çocuklara anlatılması çocuk zihninde oyunun arkaik bir unsur olarak algılanmasına sebep olmaktadır. Teknoloji ve yenilik çağının çocuklarına "eski" veya "geleneksel" dediğimiz bir şeyi sevdirmek zordur. "Geleneksel" ya da "eski oyun" dediğimiz zaman oyunu çocuğa kötüleyerek anlatmış oluyoruz.

"Çocuk oyunları" denmesi de, oyunların yaş aralığını daraltmak anlamına gelmektedir. Hâlbuki bahsettiğimiz oyunlar, geniş yaş aralıklarındaki bireylerin kendi aralarında bazen aile bireyleriyle oynadıkları oyunlar idi. Oyun grubu içerisinde abimiz, ablamız, küçük kardeşimiz bazen babamız, amcamız da oluyordu. Modern dönemler 'yaş aralığı' konusunda daha bireyci ve dar.

Biz oynarken bunların adı sadece 'oyun' idi. "Eski oyunlar", "Geleneksel oyunlar", "Unutulmakta olan oyunlar" veya 'Çocuk oyunları" değildi. Çünkü o zaman oyunlar hayatın içindeydi ve herkesin hayatında olağan bir parçaydı.

IV. "Şehirde Her Yer Beton, Oyun İçin Yer Yok"

"Şehirde her yer beton, oyun için yer yok" cümlesini veya buna benzer bir cümleyi kurmayanımız azdır. Konusu çocuk veya oyun olan tüm konuşmalarda hatta kimi akademik metinlerde benzer cümlelere rastlanılmaktadır. Şehirlerimizde betonlaşma olduğu doğru ancak oyunları terk edilmesine bunu mazeret göstermek hak verilecek bir tavır değil. Çünkü çelik çomak ve bazı top oyunları gibi az sayıdaki oyun için harman yeri, stat veya piknik alanı gibi büyük meydanlar gerekiyor. Çocukluğumuzu oyunlarının yüzde seksen-doksanı günümüz şehirlerinde oynanabilecek özelliklere sahip. Evdeki bir masanın etrafında oynanacak onlarca oyun var. Balkonda otururken, ikindi çayını içerken,

194 http://www.gazetevahdet.com/oyunlar-ogretmendir-13439h.htm - Erişim tarihi: 22 Şubat 2016

sohbet ederken oynanabilecek o kadar çok oyun var ki. Hatta asansörle birinci kattan onuncu kata çıkarken bile oynanabilecek onlarca oyun sayabiliriz.

"Şehirde her yer beton, oyun için yer yok" cümlesi, büyüklerin oyunlarla ilgili kendi hanelerine düşen suçları örtmeye dönük içselleştirilmiş bir savunma veya suçu şehre atmak olarak görebiliriz.

V. "Çocuğum Sokağa Çık, Bırak Şu İnterneti"

Büyükler, çocukları oyuna teşvik ederken veya yönlendirirken bazen "İnterneti bırak, sokağa çık, biraz da sokakta oyna" tarzında cümleler kurmaktadırlar. Oyunların oynanmasını çocukların sevdikleri bir şeyi terk etmesiyle mümkün olacağını düşünmek doğru değil; bu, yanlış bir koşutlama çabası. Çocukların internet ile ilgilenmesi doğaldır, doğal olmayan bağımlılıktır. Oyunları, bilgisayar ya da telefondaki oyunların karşısına koymadan teşvik etmeliyiz. "Çık oyna" yerine "Hadi oynayalım" demek daha doğru bir yöntemdir.

VI. "Çocuğumu Oyuncaksız Bırakmadım"

Modern dönemin anne ve babaları, çocuklarıyla birlikte yeterli vakit geçiremedikleri için, onlara, birlikte vakit geçirmiş olmalarında alacaklarından daha fazla hediye, oyuncak, yiyecek, abur-cubur alarak çocuklarını memnun etmeye; onların gelişimlerine ve mutluluklarına katkı yapmaya; böylece sorumluluklarını yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Bu davranış şeklinin oyun ve oyuncak kısmıyla ilgili söylememiz gereken iki hususu bulunmaktadır.

Birincisi: Oyun oynamak, paylaşım içerir. Özellikle, bu yazıda konu edinilen oyunların temel özelliği paylaşımdır. Modern dönemlerde, hedef kitlesi çocuklar olan oyunlarla, çocukların eskiden oynadığı oyunlar arasındaki belirgin farklardan biri paylaşımcılıktır. Bizim oyunlar, paylaşımcı, dayanışmacı, arkadaşçı, eğlenceli ve çatışmadan uzak iken modern dönemlerdeki oyunlar bireysel, çatışmacı ve yalnızlaştırıcıdır. Dolayısıyla, modern dönemin anne ve babalarının çocuklarıyla birlikte yeterli vakit geçiremedikleri için, onlara sürekli oyuncak almaları kendi açıklarını telafiye dönüktür. Anne ve baba, çocuğuna sürekli oyuncak alarak, kendisinin veya çocuğunun arkadaşının yerine oyuncağı ikame etmektedir.

İkincisi: Çocuk, yapısı itibariyle bebekliğinden itibaren çevresindeki her şeyi oyununa dahil etmekte ve yine ulaşabildiği bazı nesnelerden oyuncak yapmaktadır. Bu, çocuğun çevresini ve eşyaları-nesneleri tanımasına, kas gelişimine, yeteneklerini geliştirmesine yardımcı olmaktadır.

VII. "Okullar Çocuklarımıza Oyunları Öğretmeli"

Hızlı kentleşme, köyden şehre göç, geniş aileden çekirdek aileye geçiş, çalışma hayatının değişimi, ebeveyn çocuk ilişkilerinin azalması sonucunda çocuklarıyla eskiye nazaran daha az vakit geçirmeye başlayan büyükler, sorumluluklarını devretme eğilimindedirler. Sözgelimi, anne ve babalar, anne ve babalık görevlerini bazen çocuk bakıcılarına, varsa dede-ninelere ama en çok okullara, kreşlere, bakım evlerine devretmektedirler. Okullar bu yönüyle 'vekâleten aile' sorumluluğu ile karşı karşıyadırlar. Böyle bir değişim, ailelerin okullardan her şeyi beklemesi ile sonuçlanmakta, oyunların öğretilmesi ve çocuklarla oyun oynanması, bu beklentilerin içinde yer almaktadır.

Son yıllarda okullarda oyunlar öğretilmekte, oyunlarla ilgili konular bazı derslerin müfredatlarında yer almakta, oyunların olduğu yarışmalar, festivaller ve etkinlikler düzenlenmektedir. Oyunların okullarda yer alması eğitim sistemimiz açısında olumlu bir gelişme olmakla birlikte, oyunların bir alana hapsedilmeden hayatın içinde yer alması gerekliliği unutulmamalıdır. Çocuk zihninin oyunu bir ders gibi algılamaması ve sadece okulla ilişkili kabul etmemesi gerekir. Bunun için, aile çocuğuyla, oyun oynama görevini tamamen okula bırakmamalıdır. Oyunlar, sadece okulun bir parçası olarak kaldığı sürece gerçek işlevini göremeyecek ve hayatın içinde olamayacaktır.

VIII. "Belediyelerimiz Çocuk Parkı Yapıyor"

Çocuk veya çocuk-oyun konusunda yerel yönetimlerimizin övünerek anlattıkları hizmetlerinden biri çocuk parklarıdır. Parkların, nüfusa oranları veya nitelikleri hakkında yapılacak değerlendirmelerin dışında, bildiri çerçevesinde iki hususun belirtilmesinde fayda var. Ülkemizdeki çocuk parkları çocukları edilgen bir canlı olarak düşünülerek planlanmaktadır. Parklar, çocukların kabiliyetlerini sergileyecekleri bir tasarıma sahip değildir. Parklarda, aletsiz oyun zemini olmadığı gibi daha çok

spora yönelik mimariye sahiptir. Ayrıca tartan zemin ve beton kullanıldığı için çocukların toprakla teması az olmaktadır.

IX. "Teknolojik Oyunlar Daha Evrensel"

Çocuklarımızın internet veya bilgisayarda oynadıkları oyunlar ile marketlerden çocuklarımız için satın aldığımız küresel markaların etiketlerini taşıyan oyuncakların ışıltılı halleri bize onların her yönüyle evrensel olduklarını hissettirir. Bilmediğimiz bir ülkede yemek yerken "Acaba bu ne yemeği, nasıl bir yağ kullanılmış, içindeki et ne etidir?" diye sorarak gösterdiğimiz hassasiyetimizi oyun ve oyuncaklarla ilgili göstermeyiz. Teknoloji hayranlığımız ile küresel markalar karşısında duyduğumuz yenilgi psikolojisi bize böyle davrandırıyor olabilir. Oysa internette karşılaştığımız dijital oyunlar ile küresel markalı oyuncaklar, nevzuhur değildir, o oyunu yazan ve oyuncağı tasarlayanın inancından, fikrinden, medeniyetinden, sokağından kodlar taşır. Bazı oyunlar ve oyuncaklar ise geleneksel kodlarıyla aynen dijitale uyarlanmıştır zaten.

Bir Sahne

Bir şehir. 3-4 kişilik bir aile. Çocuk, apartman kapısının önüne iner. Sağa sola bakınır, arkadaşlarını arar. Anne veya baba, birden panikler pencereye koşar, bağırır: *"Yavrum, çabuk eve gel."* Çünkü ebeveyn sokağı güvenli bulmamaktadır; araçlar gelip geçmekte, tanımadığı ve bilmediği insanlar vardır. Çocuk boynunu büker, merdivenlerden çıkarak evine döner. *"Ben geldim!"* diye seslenir. Anne televizyon izliyordur, bulaşık yıkıyordur veya mutfakta meşguldür ya da telefonla konuşuyordur. Anne az sonra çocuğun yine sessizleştiğini fark eder, hızla sağa sola bakar. Çocuk balkona çıkmıştır. Anne endişelenir. *"Çocuğum balkonda çok durma üşürsün, hem karşıda komşular var, rahatsız olmasınlar"* diye seslenir. Çocuk "Tamam, anne" der, balkondan içeriye geçer. Anne işine devam etmektedir. Bir süre sonra "Çocuğum neredesin?" diye seslenir, sesine cevap alamaz. Çocuk misafir odasına girmiştir. *"Yavrum, orası düzgün kalsın, misafirlerimiz için orası"* der. Çocuk misafir odasından çıkar. Anne televizyon izlerken çocuğun yanında olmadığını fark eder, mutfaktan sesler geliyordur. *"Çocuğum, daha yeni yemek yedin, ne yapıyorsun orada, ortalığı dağıtma"* der. Çocuk uzaktan bir şeyler söyler ama anlaşılmaz. Anne *"Yanıma gelsene"* diye seslenince mutfaktan çıkan çocuk annesinin yanına geçer. Ekranda sabah kuşağı programı vardır. Çocuk bir ara televizyon kumandasına dokunur. Anne hemen kumandayı alır, *"Az kaldı, şimdi biter, şunu izleyeyim"* der. Program sona erdiğinde çocuğunun yanında olmadığını fark eden anne, odalara bakar; çocuğu yan odada bilgisayarın başındadır. Anne mırıldanır: Zamane çocukları. Varsa yoksa bilgisayar. Ne sokağa çıkıyorlar, ne de bizim gibi oyun oynuyorlar. Oyunu bile internette oynuyorlar!

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Oyunların Topluma ve Çocuklara Yeniden Kazandırılmasına Yönelik Öneriler

I. Büyükler ve Toplum Oyunlarla İlgili Yargılarını Gözden Geçirmeli: Bunların başında, oyunları terk eden ve oyunları hayattan dışlayanların çocukların değil, kendilerinin olduğunu anlamaları gelmektedir. Ayrıca, oyunları, geleneksel/eski/unutulmuş gibi tanımlamalarla olumsuzlamaktan vazgeçmelidirler. Şehirdeki mimari olumsuzlukların oyunların oynanmama gerekçesi olamayacağı, oyunların çoğunun her yerde oynanabileceğini kavramaları da şarttır.

II. Oyunların Topluma Kazandırılmasında Hedef Kitle Toplumun Geneli Olmalı: Çocukluğumuzda oynadığımız oyunlar sadece "çocuk oyunu" değildir; onlar "Çocukların severek oynadığı oyunlardır." Modern dönemlerdeki oyunların aksine çocukluğumuzun oyunlarının oynanma yaş aralıkları geniştir. Oyunların bu yönü unutulmamalı. Ayrıca, oyunların topluma yeniden kazandırılması çalışmalarında toplumun tamamı; mesela, çocuk+aile+öğretmen hedef seçilmelidir. Böylece, oyunlar toplumsallaşma imkânı yakalayacaktır.

III. "Oyna" Soğukluğundan "Hadi Oynayalım" İletişimine Geçmeli: Aileler, çocuklarına *"Hadi sokağa çık"* veya *"Az da gelenekse oyunları oyna"* gibi çocukta karşılığı olmayan davranışlar ve sözler yerine paylaşımcı ve dayanışmacı bir iletişim dili benimsemeli. Aileler çocuklarına oyun

vakti ayırmalı, birlikte oyunlar oynamalı. Evde oyun esansında meydana gelebilecek dağınıklara göz yummalı. Birlikte oyuncak yapmalı. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bu konuya göstereceği ilgi aileleri oyun konusunda yönlendirebilir.

IV. Şehir ve Konut Mimarisinde Oyunlara Yer Ayrılmalı: Parklar çocuk oyunlarının oynanacağı şekilde yapılmalıdır. Parklarda toprak zeminler belli ölçüde korunmalıdır. Parklara bazı oyunların araç-gereçleri konulmalıdır. AVM ve benzeri mekânlarda bu oyunlar için özel mekânlar/unsurlar oluşturulmalıdır. Trafiğe kapalı cadde ve sokaklarda seksek vb. oyunlar yürüme alanlarına çizilerek oyun algısı güçlendirilmeli, çocuklar buralarda oynayabilmelidir. Çocukluğumuzdaki oyunlar için şehir mobilyaları, oyun araç-gereçleri imal edilmelidir. Oyun Sokağı veya Çocuk Sokağı şeklinde tematik sokak uygulamaları yapılmalıdır. (Esenler Belediyesi Çocuk Sokağı örneği) Sitelerde ve çok katlı binalarda 'oyun bölümü' ayrılmalıdır. Çok katlı/daireli binalarda en az otopark kadar oyun alanı da önemsenmelidir.

SONUÇ

Oyunların sokaklarımız, evlerimiz, pikniklerimiz, okul bahçelerimizden yani hayattan çekilmesiyle birlikte birçok alanda oyunların eksikliğinden kaynaklanan değişimlere şahit olduk. Eğitim ve öğretim sistemlerimiz çocuk ruhuna aykırı şekilde daha didaktik ve buyurgan hale geldi, kent-şehir mimarimiz çocukları ihmal etti, aile içi ilişkilerde oyunun sağladığı doğal ilişkiler azaldı, değer ve kültür aktarımında oyunların sağladığı doğal zeminler kayboldu, oyunlarla sağlanan kas gelişimi gibi sağlık konularında eksikler oluştu, çocukların sokakları ve mahalleyi tanımaları zorlaştı, oyun arkadaşlıkları yerini başka arkadaşlıklara bıraktı. Son yıllarda, eğitim-kültür ve sosyalleşme boyutlarının yeniden fark edilmesiyle birlikte, oyunlara ilgi artmaya başladı. Ancak, oyunların topluma ve çocuğa yeniden kazandırılmasında ciddi engeller bulunmaktadır. Bunların başında büyüklerin ön yargıları gelmektedir.

Çocukluğumuzun oyunlarının topluma ve çocuğa yeniden kazandırılması, aile ile çocuk arasındaki iletişimin yeniden inşa edilmesine, çocuğun dayanışma ve paylaşma gibi değerler ile daha fazla iç içe olmasına, çocuğun çevresiyle sağlıklı ve aktif ilişkiler kurmasına, daha iyi bir eğitime vesile olacaktır. Böyle bir dönüşüm, kentleşme/şehirleşme, eğitim, kültür ve turizm politikaları ile aile içi ilişkileri, komşuluk, arkadaşlık, mahalle ve kültürlerini etkileyecektir. Çocuklarımızın taş, toprak, ağaç, gökyüzü, deniz, sokak, kır, dağlar, yıldızlar, kelimeler, harfler ile iletişimi doğal hale gelecektir. Çevresiyle doğal, anlamlı, içsel ilişkiler kurabilen çocuğun yetenek ve ruhsal gelişimi de olumlu olacaktır. Oyunların topluma yeniden kazandırılması süreciyle birlikte kentleşmeyi iyileştirici bir araç ve paradigma olarak da çocuk-şehir ilişkisi üzerinde yoğunlaşılabilir. Bu anlamda "Şehircilikte Çocuğa Görelik"[195] ilkesi geleceğin şehirleri için ıslah edici ve kurtarıcı bir yöntem olabilir.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE SOSYO-KÜLTÜREL EĞİTİM: MEVLANA VE BARIŞ EĞİTİMİ[196]

Doç.Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi scoskun@sakarya.edu.tr
Arş.Gör. Ayşegül KIRTEL
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi aseker@sakarya.edu.tr
Duygu DAYSAL ERSOY
Milli Eğitim Bakanlığı

195 Erdoğan Erol, (2015) *'Yeni Bir Şehirleşme Prensibi Olarak Şehirleşmede Çocuğa Görelik*, Çocukların Şehri, Editörler: Yasemin Çakır Özservet, Ezgi Küçük, İstanbul 2015, Marmara Belediyeler Birliği Kültür Yayınları, Sayfa 106-116

196 Bu araştırma;*"Erken Çocukluk Döneminde Sosyo-Kültürel Eğitim: Ünlü Türk Büyükleri"* isimli yüksek lisans tezinin verilerine ilaveten ek etkinlikler geliştirilerek yapılmıştır.

ÖZET

Erken çocukluk dönemi, bireyin kişilik gelişimini şekillendiren önemli bir dönemdir. Bundan dolayı bu dönemde değerlerin çocuklara tanıtılması, onların bu değerler ile ilgili yaşantı oluşturabilmeleri sağlanmalıdır. Sosyal bilgiler eğitimi, değer eğitiminin verimli bir şekilde yapıldığı derslerden biridir. Mevlana; tüm dünya tarafından kabul edilen, barış, yardımseverlik ve sevginin temsili, tüm kâinatı kucaklayan önemli bir şahsiyettir. Böyle bir şahsiyet üzerinden değerlerin kazandırılması ve sosyal bilgiler ile sosyo kültürel eğitiminin yapılması oldukça önemlidir. Bu durumdan hareketle çalışma; nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Bu desenin seçilmesinde; araştırma konusunun doğası gereği araştırmacı öğretmenin hem katılımcı gözlemci, hem de etkinlikleri uygulayıcı olarak araştırma sahasında bulunması etkili olmuştur. Mevlana odaklı geliştirilen etkinlikler,27 çocukla gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci kamera ile kayıt altına alınmış ve görüntüler yazıya aktarılmıştır. Ayrıca etkinlikler süresince çocukların bütün konuşmaları, ifadeleri ve ürünleri yorumsal analize tabi tutulmuştur. Mevlana etkinlikleri 3 aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşama hikâye anlatma aşamasıdır. Mevlana ile ilgili anlatılan hikâyelerin ardından, bu hikâyeler ile ilgili drama etkinliğine geçilmiştir. Üçüncü aşamada ise çocuklar; yapmış oldukları Semazen kuklalarını Mevlana gibi konuşturarak, dünya üzerinde değiştirmek istedikleri olayları ve kötülükleri anlatmışlardır. Mevlana etkinlikleri sonucunda; çocuklar Mevlana'yı tanıyarak, onun misyonunu oluşturan insan sevgisi ve barış değerini tanımışlardır. Ayrıca barış değeri merkezinde oluşturulan çatışmayı da çözmeye çalışmışlardır.

Anahtar kelimeler*:Barış, Değer Eğitimi,Erken çocukluk dönemi, Mevlana, Sosyal Bilgiler Eğitimi*

Giriş

Erken çocukluk dönemi; bireyin gelişiminin temellerinin atıldığı, zihinsel, bedensel, dil ve psiko-motor gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı önemli bir dönemdir. Bu dönemde deneyimler ve geliştirilen beceriler, bireyin gelecek yaşantısını büyük ölçüde şekillendirecektir (Senemoğlu, 2011; Oktay, 1999). Ülkemizde erken çocukluk dönemi okul öncesi dönemi ile eş anlamlı olarak kabul edilmekte ve bütün dünyada olduğu gibi 36-72 aylık zaman aralığı kapsamaktadır (Berk, 2002). Bireyin gelişiminin önemi göz önünde bulundurulduğunda, bu dönem için hazırlanan eğitim programlarının ve bu dönemde gerçekleştirilecek uygulamaların önemi ortaya çıkmaktadır.

Günümüzde çeşitli alanlardaki gelişmelerle birlikte küreselleşen dünyada bazı toplumların kültürleri ve tarihi değerleri zaman içinde asimile olmaktadır. Bu durum, bireyi kendi kültüründen uzaklaştırmaktadır. Çocuğun kendi kültürünün özelliklerini tanıması, onu kültürüne yabancılaşmaktan koruyacaktır. Bu nedenle kültürel değerlerin öğretilmesi için erken çocukluktan itibaren çocuklara *"-sosyo kültürel eğitim"* verilmesi oldukça önemlidir. Özellikle sosyal bilgiler öğretimi içinde yer alan, tarihle ilgili olan ve kültürümüzle ilgili olan konular,*"sosyo-kültürel konular";* bunların öğretimi ise *"sosyo-kültürel eğitim"*(Coşkun-Keskin ve Daysal-Ersoy, 2012)olarak adlandırılmaktadır. Bu bağlamda geçmiş toplumların yaşamları, bıraktıkları ürünler, topluma mal olmuş önemli kişilerin tanıtılması, geçmişten günümüze aktarılan önemli tarihî olay ve olguların erken çocukluk döneminde yapılan etkinliklerle öğretilmesi sosyo-kültürel eğitim bağlamında değerlendirilebilir (Coşkun-Keskin, Baskıda). 0-6 yaş grubu çocuklar yeni deneyimler kazanma noktasında oldukça isteklidirler (Oktay, 1999). Bu dönemde verilecek olan kültürümüzle ve değerlerimizle ilgili sosyo-kültürel etkinlikler, çocukların yeni deneyimlere karşı geliştirdikleri merakları ile daha eğlenceli ve etkili bir şekilde gerçekleşecektir.

Değerler eğitimi, tüm Dünya'da olduğu gibi Türkiye'de de özellikle son yıllarda üzerinde en çok durulan konuların başında gelmektedir (Pring, 2010; Keskin & Öğretici, 2013). Geçmişte ahlak ve karakter eğitimi şeklinde var olan değerler eğitimi, günümüzde birçok konferans ve toplantıda ele alınmaya ve üzerine kitap ve makaleler yazılmaya başlanmış oldukça yeni bir alandır. Değerler eğitimi en basit tanımlamasıyla "değerleri öğretmek içinaçık bir girişim" ve eğitim ve etiğin çok yönlü birleşimidir (Keskin, 2008; Saygılı, 2015; Keskin & Öğretici, 2013). Değer eğitimi toplumun bütününü ilgilendiren çok boyutlu bir olgudur. Bireyi, toplumu ve dünyayı

ilgilendiren sorunların çözümünde değerler referans kaynağı olarak kullanılmaktadır (Çelikkaya & Filoğlu, 2014). Nitekim değer eğitimi insanın önemini ortaya çıkaran, bireysel kimliğine yeni kazanımlar kazandıran uygulamalardır (Çağlayan, 2005). Ayrıca, değerler toplumun kültürünün devamlılığını sağlayarak geçmişle geleceği birbirine bağlamaktadır (Saygılı, 2015). Bunu durumların yanı sıra çocuk birçok uyaran ve değişkenler nedeni ile okul dışı ortamlarda da değer eğitimi ile karşı karşıya gelmektedir. Değer eğitimi adı altında olmasa bile, aileler tarafından çocuklara bazı değerlere ilişkin eğitim verilmektedir (Aydın, 2005; Balat &Dağal, 2006; Doğanay, 2006; Vrasmas, 2001). Ayrıca gelişen dünya ve teknoloji ile birlikte medyanın da çocuklarda değerlerin oluşmasında etkisi vardır. Ancak bu etkiler informal bir değer eğitiminin parçasıdır (Keskin, 2008).

Türkiye'de değer eğitiminin kapsamlı olarak verildiği derslerden biri sosyal bilgiler dersidir (MEB, 2010). Sosyal bilgiler dersi çocukların hayata hazırlanması noktasında oldukça önemli bir derstir. Bu derste ahlaki, toplumsal ve kültürel birçok değer kazandırılmaktadır (Coşkun-Keskin ve Keskin, 2013; Keskin, 2008). Sosyal bilgiler eğitimi ders programında çocuklara verilmesi gereken birçok değer vardır.Ülkemizde yürürlükte olan okul öncesi eğitim programı incelendiğinde; çocuğun özelliklerine uygun olarak; milli manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığını geliştirecek uygulamalar yapılması ön görülmektedir (MEB, 2013). Ancak bu uygulamaların aktif olarak yapılabileceği sosyal bilgiler, -tarih, sosyoloji, coğrafya, ekonomi gibi- o ülkeyi ve o ülkenin kültürünü, geçmişini ilgilendiren sosyo-kültürel eğitim konularına yer verilmediği görülmektedir.Bu bağlamda, programın bu genel çerçevesi kullanılarak erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler ve değer eğitimi etkinlikleri hazırlanarak uygulanabilir. Sosyal bilgiler eğitim programında değer eğitiminin gerçekleştirileceği birçok değer vardır. Barış değeri bu değerler arasında önemli bir yere sahiptir. TDK "barış"ı *"uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam"* olarak tanımlamaktadır (TDK, 2016). Barış herkesin birbirine saygılı olmasını, sevgi içinde yaşayarak birbirini takdir etmesini sağlar. Yapılan bu tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere barış değerinin insan hayatı üzerinde oldukça kapsamlı bir etkisi vardır. Bu bağlamda demokratik öğrenme ortamlarının önemli gerekliliklerinde biri olan barış eğitimi; bireyin gelecek huzuruna etki eden birçok bileşeni bünyesinde barındırmaktadır (Metz, 2008). Barış eğitimi uygulayan öğretmenler ve bu eğitimi almış olan öğrenciler program süresince ve programdan sonra çatışma çözümüne yönelik yeni davranış biçimleri geliştirecek ve bu davranış biçimleriyle çevrelerine örnek teşkil edeceklerdir (Tapan, 2006). Bu bağlamda barış eğitiminin erken yaşlarda verilmesi gerekliliği göze çarpmaktadır.

Daha öncede belirtildiği gibi erken çocukluk dönemi, bireyin kişilik gelişimini şekillendiren bir dönemin olmasının yanı sıra; tüm hayatı boyunca kullanacağı değerlere ilişkin bilgilerin de temellerinin atıldığı önemli bir dönemdir (Öztürk Samur, 2015). Bu dönemde çocuk toplum değerleri hakkında bilgi sahibi olmaktadır (Özeri, 2004). Çünkü birey, yaşadığı çevrenin oluşturduğu değerlerle yaşar (Saygılı; 2015).Bundan dolayı bu dönemde değerlerin çocuklara tanıtılması, onların bu değerler ile ilgili yaşantı oluşturabilmeleri sağlanabilir. Erken çocukluk döneminde değer eğitimi, çocukların gelişim düzeyleri dikkate alınarak birçok şekilde verilebilir (LaSeur, 2005;Gal-Ed, 2001).Bu dönemde verilecek olan değerler eğitiminin, kendi kültürümüzden olan ve tarihte yer edinmiş önemli şahsiyetler kullanılarak verilmesi sayesinde; çocukların değerleri içselleştirmesi ve kimlik kazanması kolaylaştırabilir. Tarihte olumlu modeller bulup çocuklara sunmamız oldukça önemlidir. Çocukların kendi kültür ve medeniyetinin bilgisi, eserleri ve tarihi bu amaç için oldukça uygundur (Apuhan, 2005). Çocuklar, erken çocukluk dönemlerinde kahramanlara ilgi duymaktadırlar (Egan,1986). Bu durumdan hareketle, hayali, kurgulanmış ya da farklı kültürlerden kahramanlar yerine, tarihimizde yaşamış ve kültürümüze önemli katkıları olan gerçek şahsiyetlerin bu dönem etkinliklerinde kullanılması çocukların bu şahsiyetler ile özdeşim kurmalarını sağlayacaktır. Mevlana; tüm dünya tarafından kabul edilen, barış, yardımseverlik ve sevginin temsili, tüm kâinatı kucaklayan önemli bir şahsiyettir. Böyle bir şahsiyet üzerinden değerlerin kazandırılması, sosyal bilgiler ve sosyo kültürel eğitiminin yapılması oldukça önemlidir. Çünkü özellikle Mevlana'nın barışçıl ve insan sevgisi vurgusunun ön planda olduğu etkinlikler aracılığıyla, çocukların onunla özdeşim kurmaları ve olumlu kimlik özelliklerinin geliştirilmesi sağlanabilir.

Yöntem

Bu araştırma, doğası gereği nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasıyla desenlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008: 295) göre, eylem araştırması bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan, bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği, bir uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır. Yapılan bu araştırmada da yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda araştırmacı; hem öğretmen, hem katılımcı gözlemci, hem de soruna çözüm arayıcı ve etkinlikleri uygulayıcı unsur olarak araştırma sahasında bulunarak araştırmasını sürdürmüştür. Bu nedenden dolayı araştırmada eylem araştırması tercih edilmiştir. Ayrıca eylem araştırmasının en önemli özelliklerinden biri; araştırma sürecinde sonuçların uygulamaya dönüştürülmesidir (Mayring, 2011). Araştırmada eylem araştırması; literatürün taranması, okul öncesi eğitim programının incelenmesi, etkinliklerin oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, etkinliklerin gözden geçirilmesi ve uygulamanın yapılması aşamaları ile gerçekleştirilmiştir. Altı yaş grubu çocukların okuma yazma bilmemeleri bu desenin seçilmesinin sebeplerinden birini oluşturmuştur. Bu yaş grubunda araştırmanın güvenilirliğinin artırılmasını sağlayan en önemli unsurlardan biride, araştırmacının çalışma grubuyla birebir iletişim kurması ve eylemlerini katılımcı gözlemci olarak izlemesi ve yorumlamasıdır.

Çalışma Grubu

Katılımcı grubun seçilmesinde, araştırma grubuna kolay ulaşım sağlanması, uygulamada kolaylık olması bakımından kolay ulaşılabilir durum örneklemesi; araştırılan problem durumu hakkında genel olarak fikir sahibi olmak amacıyla da tipik durum örneklemesi tercih edilmiştir. Araştırma iki grup ile gerçekleştirilmiştir. İlk grupta 17, ikinci grupta 10 çocuk araştırmaya çocuk katılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan çocukların ailesinden etik açısından yazılı izin alınmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Analiz

Çalışma grubunu oluşturan çocukların okuma yazma bilmemeleri dolayısıyla veriler; çocukların söylemleri, görüşmeler ve gözlemlerle elde edilmiştir. Veri elde etmek için, çocuklara hikâyeler okunmuş ve drama yaptırılmıştır. Ardından Semazen kuklaları çocuklar tarafından konuşturulmuştur. Bunun dışında araştırmacı, etkinlikler süresince grubun içerisinde yer almış, öğrencilerin tüm mesajlarına tanıklık ederek veri toplamıştır. Öncelikle, Mevlana ile ilgili etkinlikler hazırlanmış ve bu etkinlikler ilk grupta 5 saat boyunca; ikinci grupta ise3 gün içerisinde uygulanmıştır. Uygulanma süreci kamera ile kayıt altına alınmış ve etkinlik süreçlerinde 10 saatlik video kaydı yapılmıştır.

Elde edilen görüntüler, yazıya aktarılarak, araştırmaya katılan çocukların isimleri kodlanmıştır. Kız çocuklarının isminin başına "K"harfi erkek çocukların ise "E" harfi getirilmiştir ve isimleri ilk harfleriyle kodlanmıştır. Örneğin; EY ve KS şeklinde kodlamalar yapılmıştır.

Görüntü ile elde edilen veriler, yazıya geçirilerek, yorumsal analize tabi tutulmuştur. Yorumsal analiz parçalardan yola çıkarak bütünün anlamını tahlil edebilmeyi sağlar. Bağlamın önemi ve bütün-parça ilişkilerini ortaya koyar (Patton, 2014). Araştırmada yazıya aktarılan gözlem verilerinin yanı sıra etkinlikler süresince çocukların bütün konuşmaları, ifadeleri ve yaptıkları diğer ürünler de yorumsal analize tabi tutulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramlarının yerine; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır. Nitel bir desenle yapılan bu çalışmada, araştırmanın inandırıcılığını (iç geçerlik) artırmak için; katılımcı grupla etkileşilmiş, veri çeşitlemesi (gözlem, görüşme, doküman gibi) yapılmış, uzman görüşü alınmıştır. Bunların dışında etkinliklerin daha etkili ve eksiksiz olması için birinci çalışma grubunda yapılan etkinlikler, ikinci çalışma grubunda yeniden düzenlenmiştir. Böylece veri toplama araçlarının inandırıcılığı arttırılmaya çalışılmıştır. Öte yandan aktarılabilirliğini (dış geçerlik) sağlamak için çalışmanın doğasına uygun olarak *amaçlı durum örneklemesi* tercih edilerek, 60-72 aylık olan çocuklarla çalışılmıştır. Ayrıca veriler ayrıntılı olarak çözümlenmiş ve betimlenmiştir. Diyaloglardan oluşan veriler ve dokumanlar bulgularda örneklendirme amaçlı kullanılmıştır**.**

Bulgular

Mevlana etkinliği yukarıda da bahsedildiği gibi 3 temel aşamadan oluşturulmuştur. İlk aşama *hikâye anlatma* aşamasıdır. Mevlana ile ilgili anlatılan hikâyelerin ardından, bu hikâyeler ile ilgili drama etkinliğine geçilmiştir. Üçüncü aşamada ise çocuklar; yapmış oldukları Semazen kuklalarını Mevlana gibi konuşturarak, dünya üzerinde değiştirmek istedikleri olayları ve kötülükleri anlatmışlardır.

Mevlana etkinlikleri gerçekleştirilmeden önce, çocuklarla Mevlana hakkında bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Bu sohbete ait diyalog aşağıda sunulmuştur.

Diyalog 1: Mevlana Söyleşi

(1)A: *Mevlana kim çocuklar?*

(2)ÇT:*Mevlana döner.*

(3)A:*Döner mi? Nasıl dönüyor?(Çocuklar nasıl dönüldüğünü gösterirler.)*

(4)A:*Aaaa herkes tanıyormuş, ne güzel. Aferin size. Çocuklar bu döndüğünüzün adının ne olduğunu biliyor musunuz?*

(5)ÇT:*Mevlana.*

(6)A:*Bunun adı Mevlana değil çocuklar, bunun adı semazen. Evet bu dönmemiz Mevlana ile ilgili bir şey ama bunun adı semazen. Böyle yukardan alıyor eliyle aşağıya yediriyor değil mi çocuklar?*

(7)ÇT:*Evet.*

(8)A:*Peki semazen dışında hiç Mevlana ile ilgili bir şey duydunuz mu?*

(9)KB:*Ben Mevlana'nın ne yaptığını duydum. Dönerken ölen insanların etrafında dönüyorlar.*

……

(10)A:Çocuklar Mevlana çok çok uzun yıllar önce, eskiden yaşamış önemli bir büyüğümüz, bir dedemiz.

(11)EY:Öğretmenim. O dönem insanlar onları iyileştiriyorlar.

(12)A:*Kimleri iyileştiriyorlar?*

(13)EY:İnsanlar iyileştiriyor.

(14)A:*Nasıl iyileştiriyor?*

(15)EY:*Sihir gücüyle.*

(16)A:*Sihir diye bir şey var mı? Sence Mevlana'nın sihir gücü mü vardı?*

(17)EY:*Evet.*

(18)A:Çocuklar Mevlana çok eskiden yaşamış, nerde yaşamış biliyor musunuz? Konya'da yaşamış. Siz Konya'nın neresi olduğunu biliyor musunuz? Söyle EY.

(19)EY:*Konya eski diyar.*

Yukarıda çocukların Mevlana ile ilgili ön bilgilerinin ortaya çıkarılması amacı ile gerçekleştirilmiş olan sohbet incelendiğinde; çocukların Mevlana'yı tanıdıkları, onu Semazen ile özdeşleştirdikleri, ancak Semazeni tanımalarına rağmen ismini bilmedikleri görülmüştür. Bunun göstergesi olarak da; sohbet esnasında bazı çocuklar ayağa kalkarak semazen gibi dönmeye başlamaları düşünülebilir. Bu durumun yanı sıra EY (s-13) "İnsanlar iyileştiriyor"…..,(s-15) "*Sihir gücüyle"* söylemleri ile Mevlana'yı sihir güçleri olan bir şifacı olarak nitelendirdikleri görülmektedir.Egan (1986) çocukları tarihsel düşünme becerilerine göre dört sınıfa ayırmıştır. Bunlar; mitsel düzey, romantik düzey, felsefi düzey, ironik düzeydir. EY'nin bu yorumu ile tarihsel düşünme becerileri sınıflamasında, mitsel dönem beceriler sergilediğini göstermektedir. Mitsel dönemde; çocuklar fantezi dünyasının uçlarında gezindiklerinden prensesler, canavarlar, cadılar vb. tipler onlara hiç yabancı gelmez. Ayrıca EY (s-19) "*Konya eski diyar."* olarak nitelendirmiştir. Mevlana geçmişte yaşadığı için, EY onun yaşadığı yeri de "eski" olarak düşündüğü söylenebilir.

Sohbet etkinliğinin ikinci aşamasında; çocuklar ile barış kavramı üzerine bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Bu sohbete ile ilgili diyaloga aşağıda yer verilmiştir.

Diyalog2: Barış Üzerine

(1)A:*Peki çocuklar size bir soru soracağım. Barış ne demek?*

(2)EY:Özür dilemek.

(3)A:Özür dilemek, başka? Barış ne demek barış?

(4)KB:*Barışmak*

(5)A:*Barışmak demek. Peki insanlar niçin barışırlar?*

(6)EY:Özür dilemek için çünkü ona saygı göstermek.

(7)A:*Evet saygı göstermek. Barış için gerekli en önemli şey nedir çocuklar? Saygı. Neymiş?*

(8)ÇT:*Saygı.*

(9)A:*Evet, insanlar birbirlerine kötü şeyler yaptıkları zaman, birbirlerine küs oldukları zaman hatalarını fark edip birbirleriyle barışırlar. Değil mi?*

(10)K**Z:***Eskiden benim bir tane arkadaşım vardı. Onunla barıştık.*

(11)A:*Barıştınız. Peki nasıl barıştınız?*

(12)KZ:*Bir gün eve gitmiştik o bana oyuncak atmıştı.*

Yukarıda barış değeri ile ilgili gerçekleştirilen sohbet incelendiğinde; çocukların barış kavramını bildikleri ancak bu kavramı bir eylem olarak nitelendirdikleri görülmektedir. "Barış" kavramını içselleştirilmesi gereken bir değer olarak değil, gerçekleştirilen olumsuz davranışlar akabinde bu davranışlarını düzeltmek için atılan adımlar olarak değerlendirmişlerdir. Bu durum; EY'nin (s-2) "Özür dilemek." ve KB'nin (s-4) "*Barışmak"* ifadelerinden açıkça anlaşılmaktadır.

Mevlana ve barış değeri ile ilgili sohbetlerin ardından, hikâye okuma etkinliğine geçilmiştir. Mevlana ve barış ile ilgili üç hikâye okunmuştur. İlk hikâye La Fontane'in "İki Keçi" hikâyesidir. Bu hikâye; dar bir köprüde karşılaşan iki keçinin, inatçılık yaparak birbirlerine yol vermemelerini ve karşı karşıya gelerek köprüden dereye düşmelerini anlatmaktadır. Bu hikâyenin seçilmesindeki en önemli amaç, hikâyede geçen *"keçilerin inatçılıklarının yaratmış olduğu"* çatışmanın çocuklar tarafından fark edilmesini ve bu çatışmaya barış değeri çevresinde çözüm üretmelerinin sağlanmasının istenmesidir. Bu bağlamda, hikâye okunduktan sonra, hikâyeyi simgeleyen drama yapılmış ve ardından çocuklarla *"siz keçiler arasında oluşan bu kavganın olmaması için ne yapardınız?"* sorusu yöneltilmiştir. Çocukların verdikleri cevapların yer aldığı diyaloga aşağıda yer verilmiştir.

Diyalog3:Çatışma Çözme Önerileri Üzerine

Grup 1

(1)TÖ: *Arkadaşımızın geçmesine yardım ederdim.*

(2)EB: *Ben köprüyü yapsam biraz geniş yapardım, iki keçi de geçerdi.*

Grup 2

(3)KB:*Ben sırayla geçirirdim.*

(4)EY:*Onları barıştırırdım.*

(5)KZ: *Yardım ederdim. Sudan çıkarırdım tek tek geçirirdim.*

(6)EY: *Kavga edince ders çıkarıyorlar.*

Çocukların *"İki Keçi"*adlı masalda yer alan çatışmayı çözmek için sundukları çözüm önerileri incelendiğinde; çocukların *"uzlaşma"* kavramını merkeze alarak öneri sundukları söylenebilir. KB'nin (s-3); "*Ben sırayla geçirirdim."*ve EY'nin (s-6);*"Onları barıştırırdım."*söylemlerinin bu durumun örneğidir. TÖ'nün (s-2); "*Ben köprüyü yapsam biraz geniş yapardım, iki keçi de geçerdi.*"söylemi incelendiğinde; diğer arkadaşlarından farklı olarak problem çözme becerisini kullandığı görülmektedir.

Bu etkinliğin ardından, Mevlana'nın hayvan sevgisini vurgulayan bir hikâye okunmuştur. Bu hikâye; Mevlana'nın her akşam bir arkadaşı aracılığı ile ekmek alıp, bu ekmeği ihtiyacı olan köpeklere götürmesini konu almaktadır. Çocuklar bu hikâyeyi ilgi ile dinlemişlerdir. Ardından hikâye ile ilgili gerçekleştirilen dramanın görev dağılımı gerçekleştirilmiştir.Bu esnada tüm çocuklar Mevlana'yı

canlandırmak istediğinden drama defalarca tekrarlanmıştır. Dramalardan sonra çocuklar ile kısa bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Bu sohbette çocuklar Mevlana gibi davranarak köpekleri besleyeceklerini vurgulamışlardır. KB'nin *"Ben köpeklere çok yemek veririm."* söylemi bu durumun göstergesidir. Ayrıca KB'nin "*Onlara saygı göstermek gerekiyor. Çünkü onlar da akıllı hayvanlar."* söylemiyle; Mevlana'nın insan sevgisi yanında, nesiller boyunca aktarılan misyonlarından bir olan hayvan sevgisinin, çocuklar tarafından benimsendiği söylenebilir.

Daha sonra çocuklara "Mevlana İle Bir Gün" adlı hikâye okunmuştur. Bu hikâyede; Murat isimli bir çocuk hayalinde geçmişe yolculuk yaparak, Mevlana'nın öğrencisi olmuş ve onun öğütlerini dinlemiştir. Bu hikâyenin seçilmesindeki amaç, çocukların hayal güçlerini hareketlendirerek süreğen düş gücü becerilerini ortaya çıkarmaktır. Ayrıca hayallerinde yaptıkları geçmişe yolculuk ile günümüz ile geçmiş arasındaki zamansal farklılıkları da anlamalarını sağlamak amaçlanmıştır.

Hikâyelerin okunması ve drama edilmesinin ardından; çocuklar ile "Siz *Mevlana olsaydınız bu dünyada nelerin kötü olduğunu düşünürdünüz?"* sorusu bağlamında sohbet edilmiştir. Sohbeti içeren diyaloga aşağıda yer verilmiştir.

Diyalog 4:Dünya kötülükleri üzerine

(1)KB:*Vurmanın.Sert vurmak.*

(2)ES:*Ormanları yakmak.*

(3)EY:*Ağaçları kesmek, çiçekleri koparmak.*

(4)KZ:*Isırmak*.

(5)KN:*Ormanları kesiyorlar, masaları kesiyorlar, çiçekleri kesiyorlar.*

(6)EB:Çiçekleri koparmak. Ve [insanlar]kendileriniöldürüyorlar.

(7)KŞ:*Canlıları kırarlar.*

(8)KB:*Altınları çalmak.*

Çocukların cevaplarını içeren diyalog incelendiğinde; genel olarak doğa sevgisini vurgulayan söylemler olduğu görülmektedir. Ayrıcaçocuklar barış değerinin yanı sıra, dünya üzerinde bulunan her türlü canlıya duyulan sevginin önemi de vurgulamışlardır. Çocukların dünya üzerindeki kötülükleri değerlendirirken, doğaya verilen zararı birinci sıraya koymaları, onların çevreye duyarlılıklarının önemli bir göstergesini oluşturmaktadır. Ancak bu durumun yanı sıra KB'nin (s-1); *Vurmanın. Sert vurmak.* ve (s-8); "*Altınları çalmak."* İle KZ'nin (s-4); *Isırmak*. söylemleri de göze çarpmaktadır. Bu durum çocukların, insanları olumsuz bir şekilde etkileyen kötülükler hakkında farkındalıklarının olduğunun göstergesidir. Diyalogda göze çarpan bir diğer ifade EB'nin (s-6); "*[insanlar]kendilerini öldürüyorlar."* söylemidir. EB bu ifadesi ile insanların kendilerini öldürmelerinin, dünya üzerinde var olan kötülüklerden biri olduğunu vurgulamıştır.

Mevlana etkinliklerinin üçüncü aşaması Semazen kuklalarının yapımı aşamasıdır. Çocuklar renkli kâğıtlar kullanarak parmak kuklalar yapmışlardır. Bu parmak kuklalara Mevlana şekli vermişler ve kuklalarının baş kısmına Mevlana'nın resmini yerleştirmişlerdir.Araştırmaya katılan ilk grup; yaptıkları semazen kuklalarını konuştururken, Mevlana'nın özelliklerini ifade etmişlerdir. Etkinlik ile ilgili diyaloga aşağıda yer verilmiştir.

Diyalog 5: Mevlana'nın özellikleri üzerine

EV: Köpeklere yem vermişti.

EB: Adamları barıştırdı.

EM: "Barışın!" dedi.

Yukarıdaki diyalog incelendiğinde; çocukların okudukları ve dramalarını gerçekleştirdikleri hikâyeleri hatırlayarak, Mevlana'nın özelliklerini sıraladıkları görülmektedir. Ayrıca EM (s-2)ve EB (s-3), Mevlana'nın barışa önem veren biri olduğunu fark ettikleri söylenebilir.

İkinci grupta; çocuklar kuklaları hazırladıktan sonra sınıf içerisinde yarım daire şeklini almışlardır. Her öğrenci sırayla kuklayı parmağına takmış ve çemberin karşısına geçerek; kendini Mevla-

na'nın yerine koymuş,dünyada değiştirmek istediği kötülüklerianlatmıştır. Etkinlik ile ilgili diyaloga aşağıda yer verilmiştir.

Diyalog 6:Mevlana olsaydım

(1)EB:*Ben Mevlana olsaydım kötülerin ağaç kesmesini istemezdim. Kötüleri dünyadan atmayı isterim.*

(2)KY:*Uçmak istiyorum.*

(3)KZ:*Kötüleri dünyadan atmak isterim.*

(4)EYU:*Dünyadaki herkesin sağlıklı olmasını istiyorum. Ben yemeği olmayanlara yemek dağıtmak istiyorum.*

(5)KB:*Mevlana olarak oyuncağı olmayanlara oyuncak vereceğim.*

(6)EY:*Kötüleri yerden yere yapıştırmak istiyorum.*

Diyalog incelendiğinde, etkinliğe katılan her bir çocuğun farklı düşünceleri olduğu anlaşılmaktadır. EB, diyalog 4 (s-6)de *"*Çiçekleri koparmak."söyleminde ifade ettiği gibi (s-1); "*Ben Mevlana olsaydım kötülerin ağaç kesmesini istemezdim."*söylemleri ile Mevlana olarak çevreye olan duyarlılığını dile getirmiştir. Ancak bunun yanı sıra, *"kötüleri dünyadan atmak istediğini"*de ifade etmiştir. Ayrıca KZ'nin (s-3); "*Kötüleri dünyadan atmak isterim."* ve EY'nin (s-6) "*Kötüleri yerden yere yapıştırmak istiyorum."* söylemleri ile EB'ye yakın ifadeler kullandıkları görülmektedir. Bu şiddet ifade eden söylemlerin varlığının, olumsuz medya etkisinden kaynaklandığı söylenebilir. Televizyonlarda günün her saati yayınlanan şiddet içeren çizgi dizilerin, çocukların bu tip eğilimler sergilemesine sebebiyet verdiği düşünülebilir.

EYU'nun (s-4); "*Dünyadaki herkesin sağlıklı olmasını istiyorum.Ben yemeği olmayanlara yemek dağıtmak istiyorum."*ifadesi incelendiğinde; barış değeri bağlamında yardımlaşmayı merkeze alarak, insanların temel ihtiyaçlarını karşılamayı birinci sıraya koyarak soruya cevap verdiği düşünülebilir. Bu durum EYU'nun değer algısı ve becerisinin oluşmasını sağlayacak düşünceye sahip olduğunu gösterebilir. Bu söylemlerinin yanı sıra KY'nin s(s-2); "*Uçmak istiyorum."*söylemi ile diğer arkadaşlarından tamamen farklı bir ifade kullandığı görülmektedir. Bu söylem ile çocuk, Mevlana olarak herhangi bir insanın gerçekleştiremeyeceği insanüstü bir eylemi gerçekleştirebileceğine inandığını göstermektedir. Bu bağlamda KY'nin Mevlana'yı insanüstü bir varlık olarak nitelendirdiği söylenebilir.

Semazen kuklaları etkinliğinin ardından çocuklar, kendi istekleri doğrultusunda sınıfta Semazenler gibi "*Sağ elimi kaldırdım, Sol elimi daldırdım, Dilim kalbe indirdim, Döndüm Mevlana gibi"* şarkısı söyleyerek dönmüşlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Erken çocukluk döneminde olan çocukların, kendi kültürlerinin önemli şahsiyetlerinden biri olan Mevlana'yı tanıyarak, barış değerini içselleştirebilmeleri sosyo-kültürel eğitim bağlamında oldukça önemlidir. Bunun için sosyo-kültürel eğitim bağlamında pek çok konuyla ilgili etkinlik tasarlanabilir. Bu konulardan biri de barış eğitimidir.Bu çalışmada kendi kültürümüzden olan ve barışı bir değer olarak en iyi şekilde temsil eden şahsiyetlerden Mevlana merkeze alınarak, bir takım etkinlikler geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu etkinlikler sonucunda çocukların çatışma çözme ve problem çözme becerilerini ortaya koydukları görülmüştür. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda,barış eğitiminin çocukların çatışma çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığıve problem çözme becerisinin bireyin kişilik gelişimine ve öğrenmenin kalıcığına büyük ölçüde etkisi olduğunu tespit edilmiştir (Kamaraj ve Kerem, 2005; Dağlıoğlu ve Çakır, 2007).Tyler ve Berry (2000) yapmış olduğu araştırma sonucunda, barış eğitimi ile çocukların;bireylerin farklılıklarına (cinsiyet, dil, ırk vs.) saygı göstererek kendi benliğine ve kimliğine katkı sağlayacağını ve gelecek yaşantılarında şiddet içeren eylemlerden uzak durabileceğini sonucuna ulaşmıştır.

Öte yandan barış kavramının *"uyumlu, karşılıklı hoşgörülü ortam* (TDK, 2016)" şeklindeki anlamına ilaveten çocukların, bu kavramı ifade ederken*"çevre duyarlılıklarını"*ifade etmeleri diğer

bir bulgudur. *"Ağaçların kesilmemesi, çiçeklerin kopartılmaması, ormanlarının yakılmaması"* gibi ifadeler bu durumun kanıtı niteliğindedir. Bu sonuçla benzer bir şekilde Coşkun (2008) dailköğretim 5. sınıf düzeyindeki çocuklarla yapmış olduğu "Çocuk ve Barış: Çocuklar Nasıl Bir Dünya İstiyor" adlı çalışmasında da, çocukların barışı ifade ederken *"temiz bir doğal ortam"ı* da vurguladıklarını belirtmiştir.Bu nedenle barış değerine yönelik yapılan eğitim ve etkinliklerde sadece insanlar arasındaki uzlaşmaya değil, doğayı koruma ve ona duyarlı olma konusuna da yer verilmelidir.

Daha öncede belirtildiği gibi çalışmada hikaye okuma, yaratıcı drama yoluyla hikayelerdeki çatışmaları çözme, kukla canlandırma ve semazen gibi etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinliklerden biri olan yaratıcı drama, erken çocukluk döneminde nitelikli bir öğrenme için zemin sağlama konusunda önemli bir araçtır (Megas 2008). Yaratıcı drama, nitelikli bir öğrenmenin yanı sıra çocuklarda olumlu sosyal beceriler de geliştirmektedir. Bu tür dramalar süresince çocuklar birbirlerini dinlemeyi, duygularını ve düşüncelerini ifade edebilmeyi, karşılaştıkları problemleri çözebilmeyi ve işbirliği yapmayı öğrenebilirler. Bu bağlamda araştırmada; *"Bir Mevlana", "İki Keçi"* ve *"Mevlana ile Bir Gün"* hikâyeleriyle ilgili yaratıcı drama yapılmıştır. Yapılan bu drama esnasında bütün çocuklar aktif katılım göstermişlerdir. Ayrıca Mevlana ve barış değeri hakkındaki farkındalıklarını, düşüncelerini, problem ve çatışma çözme becerilerini sergilemişlerdir. Nitekim benzer şekilde Izgar ve Gündoğdu (2010) yaptıkları deneysel çalışmada, yaratıcı drama etkinlikleriyle gençlerin de saldırganlıklarını azalttıklarını ve uzlaşma yoluna gitmeyi tercih ettiklerini tespit etmişlerdir.

Ayrıca araştırmada yapılan sosyo kültürel etkinliklerle, çocukların çeşitli tarihsel düşünme becerilerini sergilemelerine fırsat tanınmıştır. Bilindiği gibi Fines'e göre düşünme becerisi, süreğen düş gücü ve durağan düş gücü olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu sınıflamaya göre durağan gücüne sahip çocuklar zaman içerisindeki olayları olduğu gibi resmeder. Süreğen düş gücüne sahip çocuklar ise hayal edilen olayları açıklama, yapılandırma, anlamlandırma, yorumlama, değerlendirme gibi düş gücüne bilimselliği katan bir süreçtedirler (Nichol, 2002). Dilek ve Soğucaklı Yapıcı (2005)'nın yapmış oldukları araştırmada; öykülerle yapılan etkinlikler sonucunda, çocukların süreğen düş gücü becerileri harekete geçmektedir.Bu çalışmada da çocuklar Mevlana hikâyeleri ile zaman içerisinde zihinsel yolculuk yaparak süreğen düş güçlerini sergilemişlerdir.

Tarihsel düşünme becerileriyle ilgili sınıflamalardan biri de Egan'a aittir. O'na göre bireyler tarihsel konularda mitsel, romantik, felsefi ve ironik düzeylerde düşünürler. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar ise en çok mitsel düzeydedir (Kaplan2004). Çalışmada çocuklarım mitselin yanı sıra mitsel-romantik evre arasında düşünme becerilerini sergiledikleri görülmüştür. Mitsel düzeyde olan çocukların hem mitsel hem de romantik düzeyde düşünme performansı sergilemelerinin nedenleri arasında kahraman olarak Mevlana'nın seçilmesi etkili olabilir. Çünkü romantik düzeyde çocuklar kendilerini bir kahramanla özdeşleştirme ihtiyacı duyarlar. Bu bağlamda sosyo kültürel etkinliklerle,hem çocukların düşünme becerilerini harekete geçirip, hem de onlarınkendilerini kültürümüzden olan şahsiyetlerle özleştirmeye çalıştıkları söylenebilir.

Yine çalışma sonucunda çocukların geçmiş zaman algısını ortaya koyan ifadeler kullandıkları da görülmüştür. Aktın (2014) erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler eğitimi kapsamında yapmış olduğu çalışmada; çocukların zaman kavramını kullanarak kronolojik sıralama yaptıklarını ve zaman içerisindeki değişimleri ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Coşkun Keskin ve Kırtel (2012) sosyo-kültürel eğitim bağlamında gerçekleştirmiş oldukları araştırmada; çocukların geçmiş zaman algısına sahip olduklarını, geçmiş ile günümüzü karşılaştırdıklarını ve çocukların zaman kavramlarını kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bu nedenle sosyo-kültürel eğitim bağlamında gerçekleştirilecek etkinliklerin çocukların zaman algılarının geliştiren bir özelliğe sahip oldukları iddia edilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında; ülkemizde hali hazırda kullanılan okul öncesi eğitim programında sosyo-kültürel eğitim konularına ve bu bağlamda olan değerler eğitimine yer verilmesi, sosyo-kültürel eğitim bağlamında bulunan bütün tema ve konular için programa amaç ve kazanım eklenerek, etkinlik önerilerinin hazırlanması önerilebilir. Ayrıca önerilen bu tür değişiklikler karşısında hizmet içi eğitimler yoluyla meslekte bulunan öğretmenlerin bu konu dâhilinde bilgilendiril-

mesi tavsiye edilebilir.

Unutulmamalıdır ki; değer eğitimi ilk olarak ailede başlamaktadır. Bu bakımdan ailelerin de bu konularda bilgilendirilmesi, bilinçlendirilmesi veyönlendirilmesi gereklidir.

KAYNAKÇA

Aktın, K. (2014). Okul Öncesi Dönemde Sosyal Bilgiler Eğitimi: Mesleklerin Öğretimine Yönelik Bir Durum Çalışması. *Turkish Studies. 9/5.* 139-155.

Apuhan, R. Ş. (2005). Çocuklarda ve Gençlerde Ahlak ve Karakter Eğitimi. İstanbul: Timaş Yayınları.

Aydın, M. Z. (2005). *Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi.* İstanbul: DEM Yayınları.

Balat, G. U., & Dağal, A. B. (2006).*Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Berk, L. E. (2002). *Infants and Children: Prenatal Through Middle Childhood* (4th Edition). Boston: Allyn& Bacon.

Coşkun Keskin, S. & Kırtel, A. (2012). Erken Çocukluk Döneminde Türk Kültürüne Ait Sanat Örnekleri Aracılığıyla Sosyo-Kültürel Eğitim*. Sakarya University Journal of Education. 2,* s. 2, 32-51.

Coşkun, S. (2008). Çocuk ve Barış: Çocuklar Nasıl Bir Dünya İstiyor?. *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi.* (Editör: M., Safran, ve D. Dilek,). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Coşkun-Keskin S. (Baskıda). Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Sosyo-Kültürel Eğitim. **İçin Sosyal Bilgiler Öğretimi Kılavuzu.** (Editör: D. Dilek). 353-371. Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun-Keskin, S. & Daysal-Ersay, D. (2012). Erken Çocukluk Döneminde Sosyo-Kültürel Eğitime Dair Örnek Bir Çalışma: Mimar Sinan. *International Online Journal of Education Sciences, 4,*117-130.

Çağlayan, A. (2005). *Ahlak Pusulası Ahlak ve Değer Eğitimi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Dağlıoğlu, H. E. & Çakır, F. (2007). Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerilerinde Planlama ve Derin Düşünmenin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim. 32*, s. 144, 28-35.

Daysal-Ersoy, D. (2011). *Erken Çocukluk Döneminde Sosyo-Kültürel Eğitim: Ünlü Türk Büyükleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Dilek, D. & Soğucaklı Yapıcı, G. (2005). Öykülerle Tarih Öğretimi Yaklaşımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. 18.* 115-130.

Doğanay, A. (2006). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim İçinde. *Değerler Eğitimi*.(Editör: C. Öztürk ve D. Dilek) (s.256-287). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Egan, K. (1986). *Individual Development and the Curriculum,*London: Oxford University Press,

Filoğlu, S. & T.Çelikkaya. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Ve Değer Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *14*(4), 1541-1556.

Gal-Ed, Hagit. (2001). *The Making of Art and the Knowledge of Peace a Grounded Theory Study of Video Artıculation as a Learning Tool ın a Dialogic Program os Peace Education.* Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Steinhardt School of education.

Gündoğdu, R. ve H. Izgar. (2010). Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerin çatışma çözme becerisine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 30,* (81-100).

Kamaraj, I. & E. A. Kerem. (2005). Erken Çocukluk Döneminde, Barış Değerine İlişkin Bir Program Modeli*. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı.* Sabancı Üniversitesi. İstanbul.

Kaplan, E. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Sözlü Tarih Çalışmasıyla Geliştirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Keskin, Y. & S. Coşkun Keskin. (2013). İlkokul (İlköğretim) Sosyal Bilgiler Programlarında Milli Bilinç ve Barış Değerinin Tarihsel Serüveni. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi. 17*(3), 51-86.

Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 Ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması.* Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Keskin, Y.& Öğretici, B. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde "Duyarlılık" Değerinin Etkinlikler Yoluyla Kazandırılması: Nitel Bir Araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi,11*(25), 143-181.

LaSeur, M. (2005). *Francelia Butler's Contribution to Peace Education: Peace Games a Curriculum for Teaching Peacethroughplay.*Presented to the Faculty of the Graduate School of the University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.

Mages, K.M. (2008). Does Creative Drama Promote Language Development in Early Childhood? A Review of the Methods and Measures Employed in the Empirical Literature. *Review of Educational Research, 78*, No. 1. 124-152.

Mayring, P. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş.*(Çev. A. Gümüş & M.S. Durgun). Adana: Baki Kitapevi.

MEB (2013). 36-72 *Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara.

MEB, (2010). **İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu** (Taslak Basım), Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Metz, H. (2008). *Restorative Justice and Educating for Peace.* Submitted in partial fulfillment of there quirements for thedegree of Master of Arts in Educationwith a concentration in Social Justicefrom Prescott College.

Nichol, J. (2002). Letting the Past Speak. (John Fines 1938–1999).*International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*. *2/2*, (June): 6–104.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem* (2. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Özeri, Z. N. (2004). *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi.* İstanbul: Dem Yayınları.

Öztürk Samur, A. (2015). Erken Çocukluk Döneminde Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi* (Editör:M. Gündüz.). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve Ş. B. Demir) Ankara: Pegem Akademi.

Pring, R. (2010). Introduction. (Ed T. Lovat, R. Toomeyand N. Clement). *International Research Handbook on Values Education and Student Well.*UK: Springer.

Saygılı, G. (2015). Değerlerin Tanıtımı, Özellikleri ve Sınıflandırılması. *Değerler Eğitimi* (Editör : M. Gündüz). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.

Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim.* Ankara: Pegem Akademi.

Tapan, Ç. (2006). *Barış Eğitimi Programının Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (2016). Erişim: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.56f3aa35cd5597.75520180. ErişimTarihi: 29.03.2016.

Tyler, J.,Berry, A. (2000). Time to Abolish War. A You Thagenda for Peacean Justice. Hague Appela for Peace.

Vrasmas, A. (2001). Family And Education. (Ed. M. Calin & M. Dumitrana). *Values and Educa-*

tion in Romania Today. Washington D.C.: The Council for Research in Values and Philosophy.

Yıldırım A. & H. Şimşek (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE OKULLARDA PLANLI DEĞERLER EĞİTİMİ UYGULAMALARININ VERİMLİLİĞİ

Ekrem Selçuk

Nilüfer Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Müdürü,Bursa

Adres:100. Yıl Mah 517. sok Gizem Apt. No:11/4 Nilüfer/BURSA Tel:05054846157

ekremselcuk02@gmail.com

ÖZET

Erken çocukluk eğitimi dahil okullarda değerler eğitimine dikkat çekilmesine ve uygulayıcılar arasında bilgi paylaşımına ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Çocukların ve gençlerin gelişimine ailenin, okulun, arkadaş çevresinin, diğer yakınlarının, reklamların, yazılı ve görsel basının vb. etkisi olmaktadır. Geçmiş yıllarda değerler, ailede, okulda ve çevrede doğal bir şekilde öğrenilirken, toplumsal değişimler sonucu değerlerin aktarılması için planlı ve programlı faaliyetlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda Bursa Nilüfer İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'nce öğrencilere yönelik olarak yapılandırılmış olan rehberlik programı temelli "Değerler Eğitimi" çalışmaları başlatıldı. Bu çalışmalar diğer yıllarda hem Nilüferde hem de farklı yerlerde yapılacak çalışmalara örnek olabilir. Bu uygulamaların ne kadar verimli olduğu, bir SWOT (güçlü yönler, zayıf yönler, fırsatlar ve tehditler) analizi anlayışıyla değerlendirilmek istendi. Bu çalışmanın temel amacı okullarda yürütülen planlı değerler eğitimi çalışmalarının ne kadar verimli olduğunu tespit etmek ve uygulama aşamaları ve sonuçları hakkında bilgi vermektir.

Anahtar Kavramlar: *Bursa/Nilüfer, Değerler Eğitimi, Verimlilik, Erken Çocukluk,*

Giriş

Okullar eğitim ve öğretimin birlikte yapıldığı kurumlardır. Bu kurumlarda iyi öğretimin yapılabilmesi için eğitimin de etkin şekilde yapılması gereklidir (Acat ve Aslan, 2011). Kitle iletişim araçları, teknolojinin etkisi, iktisadi gelişmeler, çalışma saatleri, gibi unsurlar toplumu etkilemektedir. Toplumdaki değişimler öğrencileri de etkilemektedir. Bu durum öğrenci kişilik hizmetlerinin önemini arttırmaktadır. Öğrencilere farklı alanlarda gelişme imkânı sağlanmalıdır. Okul öğrencilerin yeteneklerinin keşfedildiği bir yer olmalıdır. Her öğrencinin mutlaka iyi yaptığı, başarılı olduğu bir alan vardır. Okul bunu ortaya çıkarmaya çalışmalıdır. Öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmelerinin yolu da buradan geçmektedir. (Özdemir, 2014) Nitelikli bireylerin yetişmesi için eğitimin de toplumdaki hızlı değişime ayak uydurması gerekmektedir. Çünkü eğitim sayesinde toplumlar sahip oldukları nitelikli, dengeli, ruh ve beden sağlığı yerinde bireylerin nispetinde toplumsal olarak kalkınmalarını gerçekleştirirler (Üstünyer, 2009). Okullara aile kurumundan sonra insanın bütün gelişim yönlerinde önemli etkileri bulunan bir kurumdur. Anaokullarında okullaşma oranlarının artmasıyla birey çok küçük yaştan itibaren eğitim kurumu bünyesine girmektedir. Özellikle anaokulu ve ilköğretim seviyesinde öğrencilere bilişsel seviyede olduğu kadar duyuşsal alanda da davranışlar kazandırılmaktadır. Ancak duyuşsal alan davranışlarının okullarda ihmal edildiğine dair görüşler bulunmaktadır (Selçuk, 2001:16).

Eğitim ilk anneyle başlar. *Evet insanın en birinci üstadı ve tesirli muallimi, onun validesidir. Bu münasebetle ben kendi şahsımda kat'î ve daima hissettiğim bu mânâyı beyan ediyorum: Ben bu sek-*

sen sene ömrümde, seksen bin zatlardan ders aldığım halde, kasem ediyorum ki; en esaslı ve sarsılmaz ve her vakit bana dersini tazeler gibi merhum validemden aldığım telkinat ve mânevî derslerdir ki; o dersler fıtratımda, âdeta maddî vücudumda çekirdekler hükmünde yerleşmiş. Sair derslerimin o çekirdekler üzerine bina edildiğini, aynen görüyorum. Demek bir yaşımdaki fıtratıma ve ruhuma, merhum validemin ders ve telkinatını, şimdi bu seksen yaşımdaki gördüğüm büyük hakikatler içinde birer çekirdek-i esasiye müşahede ediyorum.(Nursi, 1994)

İnsan, çevresindeki varlıkları anlamlandırmada kendisine özgü belirli kıstaslar kullanır. Bu kıstaslar kimi zaman duyu organlarının kimi zaman da duygusal yönün bir ürünüdür. Duyu organları ile elde ettiği özellikleri varlıkları tanımlamada kullanan insan, o varlığa önem atfetmede, kıymet biçmede duygusal olarak sahip olduğu izlenimlerden yararlanır. Duygusal olarak sahip olunan bu izlenimlere genel olarak "değer" adı verilir (Yeşil ve Aydın, 2007).

Ahirete iman küçük yaşta, anlayacağı şekilde ve sevdirilerek verilmeli. *Nev'i insanın dörtten birini teşkil eden çocuklar, âhiret îmanıyla insanca yaşayabilirler ve insaniyetin istidatlarını taşıyabilirler. Yoksa elîm endişeler içinde, kendini uyutturmak ve unutturmak için çocukça oyuncaklarıyla, haylaz bir hayatla yaşayacak. Çünki, her vakit etrafında onun gibi çocukların ölmesiyle onun nazik dimağında ve ileride uzun arzuları taşıyan zaîf kalbinde ve mukavemetsiz ruhunda öyle bir te'sir yapar ki; hayatı ve aklı o bîçareye âlet-i azab ve işkence edeceği zamanda, âhiret îmanının dersiyle, görmemek için oyuncaklar altında onlardan saklandığı o endişeler yerinde bir sevinç ve genişlik hissederek der: "Bu kardeşim veya arkadaşım öldü. Cennet'in bir kuşu oldu. Bizden daha iyi keyf eder, gezer. Ve vâlidem öldü, fakat rahmet-i İlâhiyeye gitti; yine beni Cennet'te kucağını alıp, sevecek. Ve ben de o şefkatli anneciğimi göreceğim." diye insaniyete lâyık bir tarzda yaşayabilir.*(Nursi, 1993)

İnsanlığın ortak malı olan bilim aracılığıyla, insan sağlığına ve kaliteli yaşayışa olumlu katkısı olan değerler tespit edilerek tüm insanlığın hizmetine sunulmalıdır. (Akbaba, 2014) Ülkelerin, inanç sistemlerinin öngördüğü ahlaki prensipler eğitim ortamına da aktarılmalıdır. (Köylü, 2007) Değerler, bireyin mutluluğunu sağlayan ve kültürel altyapısını oluşturan önemli faktörlerdendir. (Tarhan, 2013) Birey içinde yaşadığı toplumun davranış kalıplarını kişiliğine mal ederek o topluma ait bir birey durumuna gelir. Çocuk, bu süreçte, grubun kurallarına ve değerlerine uymayı öğrenir ve bu değerler sistemini benimser (Başal, 2012). Bireyin belirli değerlerin farkına varması, yeni değerler üretmesi, benimsemesi ve kişiliğine mal ederek davranışları ile sergilemesi bir eğitim sorunudur. Buna kısaca değerler eğitimi denilmektedir (Yeşil ve Aydın, 2007).

Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Değerler Eğitimi Projesi (NİLDEP)

Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Değerler Eğitimi Projesi (NİLDEP) yürütme ekibi "Okullarda Değerler Eğitimi" konulu çalışmayı 2013-2015 eğitim-öğretim yılları arasında ilçe genelindeki tüm resmi ve özel okullardaki 3-19 yaş grubu tüm öğrenci, öğrenci velileri ve öğretmenlere yönelik yapmıştır.

Bu projeyle öğrencilerin bilgili, çağdaş, donanımlı insanlar olarak yetiştirilmelerinin yanı sıra, millî, manevi, ahlaki ve kültürel değerlerine bağlı, bu değerleri davranış biçimine dönüştüren erdemli insanlar olarak toplum hayatındaki yerlerini almaları ayrıca, çalışmaya katılan öğrencilerin değerlerimizi tekrar hatırlamaları ve bu değerlerle yaşamanın hayatı ne kadar kolaylaştırdığını görmelerini sağlamak hedeflenmiştir.

Proje içeriğinde, doğru tutum ve alışkanlıkların kazandırılması, zararlı alışkanlıklardan kaçınan bireylerin yetişmesi, bedenen ve ruhen sağlıklı bireylerle güvenli toplumun zeminini hazırlamak, insani ve vicdani sorumluluklarını geliştirebilme, psikolojik ve sosyolojik açıdan iyi insan ve iyi bir toplum yetişmesini sağlayabilme ve aile bütünlüğünü pekiştirmek başlıkları yer almaktadır.

Uygulama sürecinde, projenin tanıtımı için medya ile işbirliği yapılmış, projenin okullarda uygulanma safhasına rehberlik edilmiş, etkinlikler derlenmiş, gezi, münazara, afiş tasarlama, slogan hazırlama yarışması gibi faaliyetler planlanmış ve değerlendirme araçları hazırlanmıştır. Okullarda ise, her ay web sitesinde yayınlanan o ayki konu ile ilgili etkinlikleri uygulandı, öğrenciler tarafından kısa filmler çekildi ve fragmanlar hazırlandı, velilere ayın değeri ile ilgili mektuplar gönderildi.

Bu Proje kapsamında birkaç Anaokulunda 4-6 yaş seviyesine uygun ahlak eğitimi, din eğitimi ve Kur'an-ı Kerim eğitimine başlandı. Yaz aylarında da bu eğitim devam edildi. Okullar yaptıkları çalışmaları nildep.org sitesine yüklediler, bu çalışmalar diğer okullar için de olumlu birer örnek teşkil etti ve kurumların yaptıkları çalışmalar için ayrıca rapor düzenlemelerine gerek kalmadı. Yılsonunda İlçe merkezinde halka açık Pazar alanında okullar yıl boyunca yaptıkları çalışmaları sergilediler. Puanlama sonucu en değerli okul ve her değer çalışmasında ön plana çıkan okullar ödüllendirildi.

Yıl boyunca yapılan çalışmalara tüm okulların katıldığı proje çalışmaları sonrasında her kademede uygulanacak etkinlikler yazılıp kitapçık haline getirilmiştir. Özellikle disiplin suçu işleme oranında azalma olduğu, öğrenciler arasında hatta öğretmen ve veliler arasında gözle görünür şekilde sevgi ve saygı bağlamında olumlu gelişmeler gözlemlenmiştir.

Yöntem:

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmış görüşme tekniği ve yazışma şeklinde kullanılmıştır. Görüşme formunda aşağıdaki sorulara yer verilmiştir.

-2014-2015 Eğitim Öğretim yılında uygulanan Nilüfer Değerler eğitimi projesi hakkındaki düşüncelerinizi, güçlü ve zayıf yönlerini yazınız.

-Bu projenin uygulanmasında bundan sonrası için neler olmalı, tavsiyeleriniz ve farklı olarak uygulamasını istediğiniz neler var?

-2014-2015 Eğitim Öğretim yılında proje kapsamında yapılan çalışmalarda örnek vererek öğrenci, öğretmen ve veli üzerindeki olumlu etki ve ortaya çıkardığı olumlu davranışları belirtiniz.

-Uygulama aşamasında karşılaştığınız zorluklar neler oldu?

-Nilüfer Değerler Eğitimi projesinin hangi yönleri uygulama aşamasında kolaylık sağladı?

Projede yer alan okullara Haziran 2015 tarihinde eposta yoluyla görüşme formunda yer alan sorular gönderildi. Görüşme formunda yer alan sorular okul yöneticileri veya proje ekibinde yer alan öğretmenlerce cevaplanarak tekrar e posta yoluyla araştırmacılaraulaştırıldı.Bu çalışma sırasında anketler sonucu elde edilen veriler, betimsel analize tabi tutulmuştur.

Bulgular:

"**2014-2015 Eğitim öğretim yılında uygulanan Nilüfer Değerler Eğitimi projesi hakkındaki düşünceleriniz, güçlü ve zayıf yönlerini yazınız**." Sorusuna İlişkin Bulgular

Değerler Eğitimi Projesi çocukların sosyal ve toplumsal gelişimine katkıda bulunmaktadır. Evrensel ve geleneksel insani değerleri kazandırmaktadır. Küçük yaş grubu çocuklarında bazı kavramların çok soyut oldukları için anlatılmasında sıkıntılar yaşandı.(Okul 1)

Değerler Eğitimi Projesi bir ekip çalışması olması 2 yıldır uygulanan bir proje olması, paydaşların fazla olması, Kaymakamlıkça ve İlçe Milli Eğitim tarafından destekleniyor olması güçlü taraflarını göstermektedir. Medya ve yazılı basında daha fazla yer alabilirdi. Sunumda daha profesyonel bir ekip çalışabilirdi.(Okul 2)

Belirlenen değerlerin öğrencilerin seviyelerine göre çok soyut kavramlar olduğundan dolayı çocuklara aktarmakta güçlük çekilmiştir. Ayrıca bu soyut kavramlardan oluşacak sergi için somut görseller ve materyaller sunmak da öğretmenleri zorlamaktadır. (Okul 3)

Proje çocukların gelişimini destekleyen konuları içermektedir ancak Okul Öncesi Eğitimde bazı soyut konuların sanat etkinliğine dönüştürülmesi hususunda zorluk yaşanılmıştır.(Okul4)

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşıldığı gibi projeye katılan anaokulları, projenin öğrencinin sosyal ve toplumsal gelişimlerine katkı sağladığını ancak hedeflenen kavramların soyut içerikli olmasının anaokulu yaş grubuna çok uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

"Bu projenin uygulanmasında bundan sonrası için neler olmalı, tavsiyeleriniz ve farklı olarak uygulamasını istediğiniz neler vardır?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Çocukların yaş gruplarına uygun konuların düzenlenmesi ve materyallerin çoğaltılması.(Okul1)

Paydaşlar arttırılmalı. İlçemizin demografik yapısı göz önüne alınarak bazı hususlarda hassasi-

yet gösterilmelidir. Herkesi kucaklayıcı olmalıdır. Sivil toplum kuruluşları, belediyeler vs. bu duruma aktif olarak katılmaları yönünde teşvik edilmelidirler.(Okul 2)

Uygulayıcı öğretmeni yönlendirmek için çeşitli dokümanların öğretmenlere gönderilmesi. Okul Öncesi yaş grubuna bu kavramların çok soyut kaldığı ve uygulamada güçlük çekildiği belirtildi. Ayrıca bu kavramlar için oluşturulan internet üzerindeki platformun okul öncesi grubu için uygun başlıklarının olmadığı ve girilen verilerin çoğunlukla reddedildiği belirtildi.(Okul 3)

Okulda verilen eğitimlerin evde aileleri tarafından desteklenerek proje pekiştirilmelidir. Okul Öncesi Eğitimde görsel algıya dayalı etkinlikler sunulmalıdır. Soyut kavramları somutlaştırarak etkinlik hazırlama konusunda zorlanılmıştır.(Okul 4)

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşıldığı gibi projeye katılan anaokulları, projedeki materyal ve konuların yaş grup özelliklerine göre planlanmasını, velilerin de evde destek vermesini tavsiye etmişlerdir.

"Bu yıl yapılan çalışmalarda örnek vererek öğrenci öğretmen ve veli üzerindeki olumlu etkileri ve ortaya çıkardığı olumlu davranışları belirtiniz." Sorusuna İlişkin Bulgular

Velilerin işbirliğine istekli oldukları gözlemlendi, okulda kazandırılan davranışların evde de desteklenerek çocukların davranışlarında olumlu gelişmeler olduğu görüldü. (Okul 1)

Öğrencilerimiz bizi biz yapan milli ve manevi, örf, adet, gelenek göreneklerimizi yansıtan birçok faaliyetlerin içinde oldular. Bu da temel olması açısından önemlidir. Öğretmenler bazı yapılan etkinliklerin gerçekten uygulanabilir olduğunu görmüş ve gelecekte de uygulanması konusunda cesaretlenmiştir. Ödül sistemi onları motive etmiştir. Veliler çocukların milli manevi değerlerine ve gelenek göreneklerine sahip çıkan bir okulda olmalarından mutluluk duymuşlardır. (Okul 2)

Dostluk-arkadaşlık değerinin çocukların birbirleriyle iletişimlerini olumlu olarak geliştirdiği gözlemlendi. Empati, soyut bir değer olmasına rağmen çocuklar tarafından algılanarak davranışlarına yansıdığı gözlemlendi.(Okul 3)

Bu projeyle birlikte çocuklarda ahlaki değerlerimizle ilgili farkındalık olmuştur. Öğretmenlerimiz yıl içerisinde bu değerlerimizi etkinliklerle birleştirerek uygulamalarda verimlilik sağlanmıştır. Aile katılımlarıyla birlikte veliler aktif olarak proje içerisinde yer almıştır. (Okul 4)

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşıldığı gibi projeye katılan anaokulları, velilerin projeden memnun olduklarını, öğrencilerde milli ve manevi değerlerimize karşı farkındalık oluştuğunu ifade etmişlerdir.

"Uygulama aşamasında karşılaştığınız zorluklar neler oldu?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemi çocukların seviyelerine uygun materyal ve etkinlik örneklerinin az olması. (Okul 1)

İlçe Milli Eğitim sitesinde zamanında etkinliklerin yayınlanmaması ve bazı öğretmenlerin yeteri kadar sürece aktif katılım sağlayamaması anaokulu olarak bizim en büyük sıkıntımız olmuştur. (Okul 2)

Çocukların seviyesine uygun olmayan değerlerin olması. Konu ile ilgili gerekli materyallerin toplanmasında güçlük çekildiği gözlemlendi. (Okul 3)

Etkinliklerin elektronik ortamda aktarılmasında ikinci etkinliği (aynı türde) kabul etmemesi zorluk yaşatmıştır. Örneğin görsel sunumlarda birkaç etkinlik açılabilir veya Okul Öncesi Eğitim için etkinlik dosyaları değiştirilebilir. (Okul 4)

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşıldığı gibi projeye katılan anaokulları, etkinlik ve uygulamaların yetersiz kalması, teknik problemler ve değerlerin öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı konularında sıkıntılarını belirtmişlerdir.

"Nilüfer Değerler Eğitimi Projesinin hangi yönleri uygulama aşamasında kolaylık sağladı?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmen, veli ve çocuk işbirliğinin güçlendiği görüldü, okulda verilen değerlerin evde veliler tarafından desteklenmesi uygulamada kolaylık sağladı.(Okul 1)

Etkinliklerin hazır olarak öğretmenlere internet ortamında sunulması büyük kolaylıktır. Okul mü-

dürü olarak Değerler Eğitimi Komisyonunda olmamız okulumuz açısından konunun benimsenmesinde öğretmenler tarafından çok büyük katkı sağlamıştır.(Okul 2)

Uygulama aşamasında kolaylık sağlayacak herhangi bir yön tespit edilmedi.(Okul 3)

Projenin toplumsal yaşamdaki değerlerle örtüşmesi ve çocuğun bu değerleri hayatına transfer edebilmesi. Okul Öncesi Eğitim Programında sevgi, saygı, empati vb. konuların bulunması uygulamaları kolaylaştırdı.(Okul 4)

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşıldığı gibi projeye katılan anaokulları, öğretmen, veli ve çocuk işbirliğinin güçlendiğini, okulda verilen değerlerin evde veliler tarafından desteklenmesi uygulamada kolaylık sağladığını, öğrencilerin hayatına da değer kattığını ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Değerlendirme

Okulda öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, çevre imkânları göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin farklılıklarına uygun öğretim yapılmalı. Her öğrenci kendini okulda ifade edebilme imkânı bulmalıdır. Okul dışı pek çok unsur öğrencileri etkilemektedir. Öğrencilerin olumlu kişilik özellikleri edinebileceği ortam okullarda oluşturulmalıdır.

Değerlerin bireyin ve toplumun hayatında katkısı vardır. Okul çağındaki çocuk ve gençlerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerinin sağlanması arzu edilmektedir. Bursa Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünce ilçede her tür ve düzeydeki okulu kapsayacak şekilde rehberlik temelli " Nilüfer Değerler Eğitimi Projesi" uygulanmıştır. Projeye katılan okulların ilgilileri, değerler eğitimi projesinin öğrencilerin manevi, ahlaki, kültürel ve fiziksel gelişimlerine yardımcı olduğunu, önemini yitirmekte olan değerlerimizi tekrar hatırlattığını ve bu açıdan projenin olumlu katkıları olduğunu belirtmiştir

KAYNAKÇA

Acat, B. ve Aslan, M. (2011). *Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği*, Değerler Eğitimi Dergisi Cilt 9, No. 21

Özdemir S. (2014) *Türk Eğitim Sisteminin Yapısı, Eğilimleri ve Sorunları*, Özdemir S. (ed.) Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi, Ankara, Pegem Akademi Yayınları

Üstünyer, F. (2009). *Karakter Eğitimi İle İlgili Eğitimcilerin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Selçuk, Z. (2001). *Etkili Öğrenme Ortamlarının Oluşturulmasını Etkileyen Etmenler*, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Sayı:21,

Nursi, S. (1994) *Lemalar*, İstanbul, Envar Neşriyat

Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). *Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem Ve Zamanlama*. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(2), 65-84

Nursi, S. (1993) *Asay-ı Musa*, İstanbul, Envar Neşriyat

Akbaba S. (2014) *Psikolojik Sağlığı Koruyucu Rehberlik*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara

Köylü M. (2007) *Küresel Bağlamda Değerler Eğitimine Duyulan İhtiyaç*, ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, Dem Yayınları, İstanbul.

Tarhan N. (2013). *Güzel İnsan Modeli*, İstanbul: Timaş Yayınları

Başal, H. (2012). *Nasıl Mutlu ve Başarılı Bir Çocuk Yetiştiririm*?, 5.b., Ekin Basım Yayım Dağıtım, Bursa.

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE MİLLİ VE EVRENSEL DEĞERLER

Süleyman Altıntaş

Bitlis Eren Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri. saltintas@beu.edu.tr

ÖZET

"Her çocuk İslam fıtratı üzere doğar , sonra ana- babası ve çevresi onu değiştirir" nebevi beyanına göre erken çocukluk döneminde milli, manevi ve evrensel değerlerin öğretilmesi çok önemlidir. Öncelikle çocukların yaratılışı iyi, güzel, düzgün ve mükemmeldir. Her çocuk kendi potansiyel yetenekleriyle doğar, hayatı boyunca bunları inkişaf ettirmeye çalışır ve kendini gerçekleştirmek için çabalar. Çocuğun gelişim sürecinde anne baba ve çevrenin etkisi çok önemlidir. Bu etkileri olumlu bir şekilde çocuğa yansıtabilmek için anne babanın da kendi milli ve manevi değerlerini yaşaması gerekir. Kişilik ve karakter gelişimi için ilk çocukluk dönemindeki tecrübeler çocuklar üzerinde kalıcı etkilere sahiptir.

Keywords*: Değer, Milli, Evrensel, Erken Çocukluk*.

Giriş

Değer denilince akla ilk gelen şey insandır. İnsan olmadan değerden bahsedilemez. İnsan hem değer üretir hem de değerleri nesillere aktarır. Bazı değerler zaman içinde değişebilirse de değişmeyen değerler de vardır. Biz değişmeyen ve evrensel olan İslam'ın değerlerinden ve bu değerlerin milletimizin yaşantısındaki öneminden hareketle çocukluk yıllarındaki eğitim aşamasından bahsedeceğiz. Milli ve evrensel değerler nelerdir ve nasıl bir yöntem uygulanırsa milli ve evrensel değerler çocuklarımıza kalıcı şekilde aktarılabilir? Ve yine toplum hayatında değerlerimiz nasıl korunabilir? Bu ve benzeri sorulara cevap aramaya çalışacağız.

Değer nedir? Değer: Belli bir toplumda, neyin iyi, neyin kötü, doğru veya yanlış, arzu edilir veya arzu edilmez olduğu konusundaki ortak görüşler, standartlardır(Budak.2000). Bu psikolojik tanıma göre değer, toplum içinde şekillenen ve toplumun ortaklaşa karar verdiği bir olgudur. İstenilen veya istenilmeyen, iyi veya kötü şeklinde ayrılan değerler o toplumun milli ahlakından ve tabiki de dini inancından etkilenmektedir. Ahlak toplumları bir arada tutan kurallar bütünü (Güngör:2000) olduğuna göre bu da bir değerdir. Din ise değerler üreten bir sistemdir. Dolayısıyla din ve ahlak olmadan değerlerden bahsedemeyiz. Belki seküler ahlak kuralları vardır ama bunların kaynağı insana dayanmaktadır. İnsandan insana değişen değerler ne kadar evrensel olabilir? Tartışılması gereken bir konudur.

Değerler, toplumun geneli tarafından kabul edilen ortak ve öğrenilmesi gereken kavramlardır. İnsan hayatında etkili olan değerleri sosyal öğrenme metoduyla kazanır. Toplumsal anlamda öğrendiği erdemler aracılığıyla mutluluğa ulaşabilir. Her değerin duygu, düşünce ve davranış boyutu vardır. Bir değerin varlığı duygusal olarak hissedilmezse uygulamaya geçilemez. Bu sebeple değerlerimizi çocuklara aktarırken duygu yüklemesi yapmak gereklidir. Daha sonra duygu, düşünce yönetimini etkiler. İnsanlar, düşüncelerinden hareketle bir kavram oluştururlar. Bu kavramlara erdem yada "koruyucu ruh sağlığı değerleri" denilebilir (Tarhan,2011).

Değerleri anlamlı kılan, onların duygularla birlikte ele alınmasıdır. Erdemlerin duygulardan yoksun olması, insanların inançlarının temelini bulmasını zorlaştırabilir. İnsanların değer olarak kabul ettikleri maddi şeyler yanında manevi faziletler de vardır. Değerlerin hayata geçirilmesinde önemli olan şey, inandığının gereğini en iyi şekilde yapmaktır. Bunu yaparken doğru, dürüst ve iyi niyetler taşımak gerekir (Tarhan:2011).

Her çocuğun doğuştan getirdiği duygular, anne ve babası tarafından şekillendirilir. Daha sonra içinde yaşadığı topluma göre davranış modelleri geliştirilir. Toplum tarafından onaylanan davranışlar açığa çıkar ve yayılır. Toplumun benimsemediği davranışlar ise fazla gelişme imkânı bulamaz ve

tepkiyle karşılanır. Bu süreçte toplum, insanlarda sosyal bir etki olarak kendini gösterir ve bir çeşit kontrol görevi üstlenir.

Duygu eğitimi önemli bir aşamadır. Eğitimden geçmeyen duygular zamanla körelebilir. Örneğin doğruluk duygusu her insanda bulunması gereken, insan özelliklerindendir. Bu duygu geliştirilirse erdeme dönüşür. Ama geliştirilmez ise yozlaşabilir ve menfaatçiliğe dönüşebilir. Eğer aileler çocuklarına evrensel değer kavramlarını vermezlerse, çocuklar insani özelliklerden uzak davranış gösterebilirler. Hatta ailenin istemediği şekilde, kendi değerlerine ters bir davranış ortaya koyabilirler. Çocuklarda var olan iyilik, doğruluk, güzellik duygularının eğitilmesi gereklidir. Yaratılışa uygun olan bu eğitimin verilme zamanı da erken çocukluk dönemidir(Bilgin:2001).

Duygusal özelliklerin ağır bastığı ilk çocukluk yıllarından itibaren, gerek genetik gerekse sosyal çevreden gelen etkileşim sonucunda, çocukların manevi dünyalarında bir canlanma başlar (Bilici,2012). Dini duygunun gelişiminde sevgi önemlidir. Sevgi ortamında yetişen çocukların hayata bakış açıları daha olumlu olmaktadır (Bilici,2011).

İnsanlarda çocukluk döneminde beyninde yazılan hayat senaryoları vardır. Çocukluk yıllarında o senaryoda aktörler anne, baba ve kardeşlerdir. İlerleyen yıllarda senaryolar durur fakat aktörler değişir. Bu kez senaryoyu yeniden yazmak gerekir. Çocuklar hayatlarında karşılarına çıkan kişilere göre yeniden yorumlayarak senaryo oluşturabilirse başarılı olabilir. Bunun için de esnek olmak ve belirli referans noktalarının dikkate alınması gerekir. Bu referans noktaları evrensel değerler, kültür, örf ve adetler ve dindir(Güneş:2008). Özellikle çocukların yetişme dönemlerinde rol model aldıkları kişiler vardır. Bunlar sanatçılar, popüler kişiler, film karakterleri vb.dir. Çocuk beğendiği kişinin yerine geçmeye çalışır, model alır, kimliğini taklit eder. Bütün bunlar çocuklar için normaldir. Burada ailenin yönlendirmesi önemlidir. Çocuğun rol modeli yüceltilen kişiler olmalıdır. Çünkü çocuk bu kişilere benzemeye çalışır. İslam'da ve diğer dinlerde peygamberler insanlara model olmuşlardır. İnsanlar da peygamberlerin karakterlerini model almayı hedeflemişlerdir. Onları model aldıklarında da kendi değer sistemini oluştururlar(Tarhan:2010). Buna göre en güzel model peygamberlerdir. Sevgi ve affetme örneği Hz.Yusuf(a.s), sabır örneği Hz. Eyüp (a.s), cömertlik örneği Hz. İbrahim (a.s), Şefkat ve merhamet örneği Hz. Muhammed (a.s) gibi örnekler varken, bizler de çocuklarımıza değerlerimizi öğretirken peygamberlerin ahlaki özelliklerini, kişilik özelliklerini ve yaşam biçimlerini özendirmeliyiz. Yoksa hiç beklemediğimiz bir nesille karşılaşabiliriz. Ahlaktan ve değerden yoksun, bencil, menfaatçi, kibirli, yalancı, saygısız ve kutsalı olmayan bir nesil yetiştirmiş olmanın vebalini taşıyamayız.

Ahlak, bütün toplumu ayakta tutan temel değerler sistemidir. Bazı kişilerin başka türlü değerler uğrunda ahlaki değerleri hiçe saymaları her şeyden önce toplumdaki sosyal birliği ortadan kaldırır ki, bu olmayınca da zaten hiç bir değer sisteminin ayakta durması mümkün olmaz. Ahlaki davranışa kılavuzluk eden ahlaki değerler, bazı hallerde başka değerlerin-iktisadi, sosyal, estetik, vb- arkasına itilebilmektedir. Sanatçıların ahlaksız olması hiçbir zaman gerekmez, ama bazı sanatçılar toplumun ahlak standartları dışında yaşarlar ve biz de bu hayatı sanatçılığın bir parçası olarak görmeye alışmışızdır. Aslında böyle bir hayatın sebebi sanatçı için estetik değerin her şeye üstün tutulması, başka bir şeye kıymet verilmemesidir. İktisadi değeri ön planda tutanların da çok defa ahlak standartlarını çiğnedikleri görülür. Çok kazanarak çok biriktirmeye ve çok harcamaya kıymet verenler, vergi kaçakçılığı yapabilir, haksız kazanç ve ticaret yollarına başvurabilirler. Bütün bunlar insan hakkında çok kısır, dar görüşlere sahip olmaktan ileri gelmektedir. Her şeye iktisadi açıdan bakanlara göre insan, midesi ve bağırsakları için yaşayan acayip bir hayvandır (Güngör,2000). Bu bakış açısı aslında bize çocukların küçük yaştan itibaren nasıl yetiştirilmesi gerektiğiyle ilgili ipuçları vermektedir. Evde bencil yetişen çocuk toplumda insanların eşit olduğunu anlayamayabilir. Çünkü sürekli şımartılmış ve hep kendini düşünen bir birey olmuştur. Okulda herkesin eşit olduğu bilgisi verilse de ailede farklı yetişen bir çocuk diğerlerini küçük görebilir hatta onların yaşamaya hakkının olmadığını düşünebilir. Fakirler ölsün, sadece benim gibi varlıklı olanlar yaşasın diye kendi egosunu tatmin etmeye çalışabilir. Bu tarz bir yaşam felsefesi toplum için felaket olabilir.

İnsan davranışlarının ahlaki değerler içinde olmasını sağlayan güç, sağlam bir vicdandır. İnsan sa-

dece ahlak ilkelerini öğrenmekle değil, belli davranışlar karşısında birtakım heyecanlara-sevinç, keder, nefret vb- sahip olmakla iyi ahlaklı veya kötü ahlaklı olur. Vicdan iyi bir ahlaki eğitim sonucunda gelişir. Bu yüzden çocukların küçük yaştan itibaren vicdan gelişimi için pratik yapması gereklidir. Vicdan, bir kurallar sistemidir; bu sistem insanın kendi davranışları veya başkalarının davranışları hakkında "doğru" veya "yanlış" şeklinde yargılar yapmasına yarar. Doğru olarak değerlendirilen davranışlar, insanın kendi benliğine karşı iyi ve olumlu duygular beslemesine yol açar; yanlış veya kötü sayılan davranışlar ise, suçluluk duygularını ortaya çıkarır. Aslında ahlaki açıdan iyi davranış, başkalarının bizden bekledikleri davranıştır; özellikle çocuk kendi başına ahlak teorisi geliştirecek çağda olmadığı için, davranış kurallarını başkalarından öğrenir. Bunun için bir şahsa- çok defa anneye- muhtaç bulunması gerekiyor. Eğer anne onun en önemli ihtiyaçlarını karşılayan bir kimse olmasaydı, çocuk annesinin istediği şekilde davranmak için bir sebep görmezdi. Burada çocuk davranışları sonunda annesinin verdiği tepkiye göre onun beklediklerine daha çok veya daha az uyuyor. Anne iyi davranışları ödüllendiriyor kötü davranışları cezalandırıyor. Bu ödül ve ceza yönteminin cinsi ve nasıl uygulandığı da çok önemli bir durumdur. Vicdan oluşumu dıştaki kontrol gücünün(anne, baba, öğretmen vb) bir iç kontrol mekanizması haline dönüşü demek olduğuna göre, çocuğun kendini ayrı bir birey olarak görmesi gerekir. Çocuklar, genellikle sekiz yaşına kadar, bütün dünyayı kendileriyle olan münasebetlerine göre bir düzen içinde idrak ederler, kendilerini ve başka insanları bağımsız fertler halinde düşünemezler. Bu yüzden vicdan ancak belli bir olgunluk seviyesine ulaştıktan sonra meydana gelir. Küçük çocukta vicdan yoktur, fakat küçük çocuğun hayat tecrübesi onda teşekkül edecek olan vicdanın kuvvetini belirler. Vicdan herkeste aynı kuvvette değildir; bazı kimseler büyük suç işledikleri halde, vicdanları onları fazla rahatsız etmez, bazıları da en küçük bir kabahat işleyince büyük bir suçluluk duygusuna kapılırlar. Vicdandaki bu gevşeklik veya sertlik, özellikle çocukluk çağında görülen terbiyeye bağlıdır (Güngör, 2000).

Çocukların ahlak eğitiminin temel amaçlarından biri doğruluk alışkanlığıdır. Doğruluk hem evrensel hem de milli bir değerdir. Doğruluk alışkanlığı sadece sözde değil aynı zamanda düşüncede ve davranışta da olmalıdır. Çünkü çocuğun düşünce sistematiği, davranışlarına etki eder. Doğruluğun zıddı yalancılıktır. Yalancılık bir korkunun sonucudur. Korkusuz büyütülen bir çocuk ahlaklı olmak için değil, başka türlüsünü bilmediği için doğruyu söyleyecektir. Çocuklar yalan söylemeyi sonradan aileden veya çevreden öğrenirler. Aile içinde anne baba gerçeğe aykırı bir şey söylediği zaman çocuk bunu normal kabul eder ve o da yerine göre böyle davranılabileceğini öğrenmiş olur. Sevgiyle büyüyen çocuklar yalana çok başvurmazlar. Çünkü koşulsuz sevgi onları güvende tutar. Nasıl olsa annem babam beni yine sever diye düşünür ve doğru olanı söyler. Korku ve azarlamayla büyüyen çocuk hep kaygılıdır. İstemeden de olsa yalana başvurabilir. Çünkü kendisini koruma refleksi vardır. Bir çocuk yalan söylediği zaman anne babalar çocuğu değil kendini suçlamalıdırlar. Çünkü çocuk, anne babanın ve yakın çevrenin bir kopyası gibidir. Bu yüzden çocuğun yalan söyleme sebepleri tespit edilmeli ve ortadan kaldırılmalıdır. Ayrıca çocuğa anlayabileceği şekilde yalan söyleme davranışının yanlış olduğu açıklanmalıdır (Russell,1996). Bu konuda kültürümüzde çok örnek vardır. Yalancı çoban hikâyesi, yalancının mumu yatsıya kadar yanar atasözü, yalan ile iman bir arada bulunmaz hadis-i şerifi vb.

Erken çocukluk döneminde çocuklar, yaratılışlarına uygun olarak zarar görmemek için daima doğru olmak duygusuyla hareket ederler. Fakat anne babaların çocukları kontrol etme ve onları itaat ettirmeye zorlayıcı emirleri neticesinde çocuklar yalan söylemeye başlar. Çocuk kendisine uygulanan baskıdan kurtulmak için hile ve yalana başvurur. Çünkü emirler ve sıkı kurallar çocuğun yaşam alanını sınırlar. Bu yüzden baskıcı olmadan esnek bir şekilde kurallar oluşturulmalı ki yaşam alanına sınırlama gibi algılanmasın. Doğal ve özgür bir ortamda çocuk yalan söyleme ihtiyacı duymaz (Rousseau, 2003).

Değerler toplum ve kültür için çok önemlidir. Milletlerin varlık sebebi olan değerlerin yeni nesillere taşınması açısından bazı özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

Değerler bilinçli ve amaçlı davranışların genel ölçütleridir. Bu bakımdan değerler, sosyal eylemde bulunan bir kişinin sosyal olarak kabullenilen olgu ve istekleri için referans görevi görür.

Değerler, kültürel olarak şekillendirilmiştir ve aynı zamanda kültür üzerinde de yönlendirici olarak etki etmektedir. Bu bakımdan değerler, belli bir kültürün gelişme süreci içinde şekillenir. Bunlar da genellikle sembol, moral ve estetik normlar, davranış şekilleri olarak ortaya çıkar. Bu açıdan değerler kültürün esasını oluşturmaktadır.

Değerler, insanlarla özdeşleşmiştir. Sosyalleşme sürecinde değerler kişiler tarafından öğrenilmekte ve üstlenilmektedir. Bu şekilde insanın şahsiyet yapısına entegre olmaktadır. Bu açıdan değerler kişiliğin ve şahsiyetin bir parçası olarak görülmektedir.

Değerler sosyal bir boyuta sahiptir. Yani değerler hem bilişsel hem de duyuşsal yönü belirtirler (Gökçe.1994).

Toplumda var olan değerlerin bu özellikleriyle ilgili bazı görevleri de vardır. Bu görevler de şu şekildedir:

Değerler, kişilerin ve birlikteliklerin sosyal değerinin yargılanmasında bir araç olarak kullanılmaktadır. İnsanların çevresindekilerini tanımalarını sağlar.

Değerler, insanların dikkatini faydalı ve önemli olan üzerinde yoğunlaştırmasını sağlar.

Değerler toplumlardaki ideal davranış yollarını gösterir.

Değerler insanların toplumsal rollerini seçmesinde rehberlik ederler.

Değerler, sosyal kontrol işlevi görürler. İnsanları doğru davranmaya teşvik ederler, yanlış olan davranışları engeller.

Değerlerin aynı zamanda dayanışma sağlayıcı görevi de vardır. Değerler, aynı değerleri paylaşan kişileri bir araya toplar ve aralarında dayanışma meydana getirir (Fichter. 1990).

Milli ve evrensel değerlerin çok önemli olduğunu ve bu önemine bağlı olarak ta daha erken yaşlarda çocuklara kazandırılması gerektiğini söyleyebiliriz. Değerler aynı olduğu zaman toplumlarda birlik ve beraberlik olur. Değerler farklılaştığında da bazı toplumsal değer çatışmaları görülebilir. Bu farklı değerlerin benimsenmesiyle ortaya çıkan durum aile içinde de kuşak çatışmaları diyebileceğimiz bir tablo oluşturabilir. Günümüzde birçok örneklerini gördüğümüz aile içi ayrışmaların eski kuşak değerler ile yeni kuşak değerler üzerinden olduğunu ifade edebiliriz. Önceden manevi değerler önemliydi ve insanlar bu değerlere sahip çıkıyordu. Artık yeni nesil için maddi değerler önemli ve manevi değerlerin gittikçe önemi kayboluyor. Bu da iki nesil arasında ayrışmalara sebep oluyor. Biz eskiden böyle değildik, şimdiki çocuklar bizi anlamıyor, sabır yok, anlayış yok, saygı yok, sadece maddi çıkarlar ve zevkler insanları esir almış, vb. Söylemler modern dünyanın ve kapitalist anlayışın sonucu olarak değerlerin değersizleştiği bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Bu anlayışın değişmesi ise yeniden manevi değerlere dönmeye bağlıdır. Bazı ülkelerde ortaya çıkan değerler eğitimi projesinin böyle bir manevi değere dönüş için bir gereklilik olduğunu söyleyebiliriz.

Çocukluk dönemi, hayatın temelini oluşturan bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun psiko-sosyal gelişimine etki eden pek çok faktör vardır. Bunlar içerisinde okunan masal ve hikâyelerin ayrı bir yeri vardır. Çocukluk çağında okunan kitaplardaki kahramanlar, çocukların hafızasında canlandırılmakta ve hayal dünyalarında yaşamaktadır. Bu yüzden okunan kitapların içeriği, dini ve ahlaki gelişim açısından önemlidir. Bazı çocuk kitaplarında yapılan araştırmalar sonucunda dini ve ahlaki değerler açısından eksiklik olduğu hatta olumsuz imajlara rastlandığı tespit edilmiştir (Turan.2014). Bu durum milli ve evrensel değerleri vermek istediğimiz bir dönemde olduğu için kritik bir etkiye sahiptir. Çünkü okunan kitap ve içerik çocuklar üzerinde ciddi bir etki bırakmaktadır. Çocukluk döneminde seyredilen çizgi filmlerin de bilinçaltı mesajlarla dolu olduğu ve bu mesajların çocukları ileriki dönemlerinde etkilediği düşünülmektedir. Çocuk kitapları ve çizgi filmleri ahlaki ve evrensel değerler açısından gözden geçirip yeni yazılacak olan kitaplarda ve yapılacak olan yeni çizgi film ve animasyonlarda ahlaki ve evrensel değerlere yer vermek doğru olacaktır. Masallarda ve hikâyelerde milli ve evrensel değer açısından bakıldığında; batı kültürü ve Hıristiyanlığa ait dini ve ahlaki değerlere fazlaca yer verilirken, Türk klasiklerinde genel olarak Türk kültürüne, örf ve adetlerine, dini ve ahlaki değerlerine ya hiç yer verilmediği ya da olumsuz olarak yer verildiği görülmüştür (Turan.2014, ed.Zavalsız). Benzer duruma Yeşilçam filmlerinde de rastlanmaktadır. Böylece toplumda

dine ve ahlaka karşı bir önyargı oluşturulmaya çalışılmıştır. Yabancı filmlerde din adamları melek gibi gösterilirken yerli yapım filmlerimizde din ile ilgili kişiler kötü, karaktersiz, yalancı, düzenbaz, güvenilmez birer figür olarak bilinçaltına kazınmaktadır. Bazı çocuk klasiklerinde de, çocuklara sevgi merhamet, yardımseverlik, nankörlük etmeme gibi evrensel değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır (Turan.2014).

Çocuk eğitimi sadece bir okuldan ibaret değildir. Hayatın içinde eğitici değeri olan pek çok olay ve durumlar vardır. Yeri geldiğinde çocukları hastanelere, yaşlı bakım evlerine, çocuk yuvalarına, hayvanların yaşam alanlarına vb. götürüp oradaki durumlardan dersler çıkarmalarına yardımcı olmak gerekmektedir. Günümüzde okullardan mezun olan bazı öğrencilerimizin toplumdan kopuk bir hayat yaşadığına şahit olmaktayız. Sadece okullarda verilen teorik bilgilerin çocukların iyi yetişmesini sağlamadığını, onların erdemli bireyler olmasında çok etkili olmadığını gözlemlemekteyiz. Bu açıdan iyi çocuklar yetiştirmek için kültürümüzde ve dinimizde var olan değerleri yaşayarak öğretmek için çalışmalıyız. İnsanların değerlerini yaşaması için aile ortamı çok önemlidir. Huzurlu ve mutlu bir yuva, çocukların değer gelişimine katkı sağlarken, boşanmış yada huzursuz aile yapısı psikolojik ve fiziksel olarak aileleri parçalamakta ve çocukların çevreye ve değerlere uyumunu sarsmaktadır (Bilici, 2014).

Milli değerlerimiz de erken çocukluk döneminde verilmesi gereken önemli bir konudur. Çocuklar içinde yetiştiği kültüre göre şekillenmekte ve bazı değerlere bağlı bulunmaktadır. Öncelikle yaşadığı vatan için farkındalık oluşturacak bir duyguya ihtiyaç vardır. O da vatan sevgisidir. Vatan sevgisi insana pek çok faydalar getirir. Fakat insanlar vatanını severken ondan menfaat beklemezler. Hatta yeri geldiğinde vatan için canını bile feda edebilirler. Vatanseverliğin öğretilmesinde bu esas önemlidir. İnsan küçük yaşlarda vatanın özellikleri tanıtılarak yetiştirilir ve bunlar zamanla şahsiyetin bir parçası haline gelir. Daha sonra soyut bir sevgiye dönüşür. Çocuk ailesini nasıl seviyorsa vatanını da öyle sevmelidir. Bunun için vatanı her yönüyle tanımalı ve vatan sevgisiyle dolu bir şekilde yaşamalıdır. Ancak o zaman vatan onun için dünyanın başka yerlerinde de bulunabilen bir coğrafya parçası olmaktan çıkar (Güngör.2000).

Milli değerler içinde yer alan diğer bir konu da millet sevgisidir. Milli ahlak terbiyesi de diyebileceğimiz bir yetiştirme biçiminde mutlaka millet sevgisi olmalıdır. Çocuk önce aile fertlerini daha sonra da milletini sevmelidir. Milleti tanımak ve sevmek, onun fertlerini tanımak ve sevmek demektir. Millet sevgisini uyandırmak için çocuğa milletini tanıtmalıyız. Bu tanıma sadece yaşanılan zaman içinde olmaz. Milletin geçmişinin öğrenilmesi bu sevgiyi daha da kuvvetlendirir

Milli değerlerden bir tanesi de dildir. Çocuk kendi milletinin dilini en güzel örnekleriyle öğrenmeli, onu konuşan ve yazan insanları kendi ailesinin insanları gibi yakın hissetmelidir. Diller milli özellikleri en çok aksettiren sistemlerdir. Bir kelimenin milletin fertlerinde uyandırdığı duygu ve düşünceler başka bir millette görülemez. Dil, tıpkı tarih gibi, o millet tarafından yaşanmıştır, başka bir millet o yaşantıya ortak olamaz. Böylece insanlar ancak kendi milletlerine mensup kimselerle tam anlamıyla anlaşabilirler, anlaşma tam olunca da aralarında iyi ilişkilerin kurulması kolay olur (Güngör. 2000). Tabii ki bu durumlar evrensel anlamda insanların başka milletlerle de münasebet kurmasına engel değildir. Bütün insanların birbirleriyle tanışıp kaynaşmaları için pek çok ortak yönler vardır. Buradaki durum duygusal anlamda insanların birbirine daha çok bağlanmasıyla ilgilidir.

Küçük yaştaki bir çocuğun, hayatınının ileri dönemlerinde toplum düzenini ve evrensel değerleri algılayabilmesi ve anlaması için erken yaşta verilen disiplin anlayışına ihtiyaç vardır. Çocuğun toplum kurallarına, zamana, günlük hayat düzenine, temizlik ve özbakım kurallarına uyması da bu disiplin anlayışının sağlıklı gelişimiyle ilgilidir. Çocuk büyüdükçe, kendi hayatında bu kurallara uyulduğunu gördükçe, anlamasa da bu kurallara uyulacağını öğrenir. Bir çocuğun büyüklerinin odasına girerken izin alması, büyüklerden önce yemeğe başlamaması, misafirlere nazik davranması, esnediği ve öksürdüğü zaman ağzını kapatması, otururken ayaklarını büyüklere karşı uzatmaması, hal hatır sormayı ve selam vermeyi öğrenmesi gibi durumlar erken gelişim döneminde, anne babası ve yakın çevresiyle birlikte yaşarken öğrenecekleri disiplinlerden bazılarıdır (Bilgin.2004).

Erken çocukluk döneminde verilecek milli ve evrensel değerler konusunda daha pek çok duygu

ve davranış vardır. Bunlardan bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz. Sevgi, saygı, sorumluluk, cömertlik, yardımseverlik, sadakat, utanma duygusu, alçakgönüllülük, selamlaşma, samimiyet, affetme, fedakârlık, şükür, barış, hoşgörü, özgürlükçülük, özeleştiri vb. davranışlardır. Bunlarla birlikte bir toplumun gelenek ve görenekleri de onlar için evrensel değere yakın anlamlar taşıyabilir(Bilici:2015). Bu duygu ve davranışlar hakkında kısaca değerlendirmeler yaparak değer konusuyla ilgili yönlerini belirtmeye çalışalım.

Evrensel değerlerin başında sevgi vardır. Sevgi olmadan diğerleri eksik kalır. Sevgi aynı zamanda bilgi, ilgi, şefkat ve merhamet, saygı ve sorumluluk duygularını da içine alır. Bir kişiyi tanımadan ona saygı gösterilmez. İlgi ve saygı da bilgiyle yönlendirilmezse yine eksik kalır. Sevginin yansıması olan bilgi insanın içine işler. Bu bilgi, insanları oldukları gibi kabul edince kazanılır ve evrensel bir boyuta ulaşır. En temel sevgi kardeşlik sevgisidir (Fromm.1982). Bütün müminler kardeştir (hucurat/10) ilahi beyanına göre bu sevgi evrensel bir şekilde işlenmelidir. Böylece bütün dünya insanlarıyla sevgimiz paylaşılmalı ve insani değerlerde buluşulmalıdır. Peygamberimizin "Hepiniz Âdem'densiniz. Âdem ise topraktandır."mesajının dünya barışına katkı sağlaması insanların bu sevgiden anladığı kadar olacaktır. Çocuklarımızı bu evrensel değerlerle yetiştirmek bizim sorumluluklarımız arasındadır.

Sorumluluk duygusu, çocuğa en başta kazandırılacak değerlerden biridir. Çocuk kendi sorumluluklarının neler olduğunu bilmelidir. Sorumluluk duygusu değer boyutuyla ortaya konulmalıdır. Bu şekilde olursa günlük hayatımızda da bağların güçlenmesine katkı sağlar. Toplumsal bütünlüğün esası için uyulması gereken değerlerden biri sorumluluktur. Aksi halde toplum çocuk gibi bencilleşir.

Sorumluluk duygusunun sınırlarını belirleyen kültürler, inançlar ve dini değerlerdir. Duyguların değere dönüşüp topluma uygun hale gelmesinde temel etken kültürdür. Kültür ise toplumun ortak kabulü olan değerler sistemidir. Bu değerlerden biri, toplumun ahlaki yapısını oluşturan dini değerlerdir. İnsanların yaşam felsefesini oluşturan kriterlerden biri de sosyal değerlerdir. Yazılı toplumsal kuralların yanında, yazılı olmayan ahlaki normlar da toplumsal hayatı belirler. Kişinin ailede, sokakta, sinemada nasıl davranacağının ölçüsünü yazıya geçirilmemiş kurallar verir. Kişi sosyal hayata dair bilgileri sosyal öğrenmeyle kazanır.

Bir insan, içinde yaşadığı toplumun değerlerine, inanç sistemine, düşünce kalıplarına uzak duruyorsa kimliksizlik problemiyle karşılaşabilir. Toplumun değerlerine uymaya çalışırken diğer yandan da kişisel doğrularını baz alarak özel bir dünya kurar kendine. Şayet bu özel dünya olmazsa; kişi inisiyatifsiz kalır, kendini değersiz hisseder. Burada denge, insanın sorumluluklarını bilerek ve yerine getirerek ama toplum kurallarına da ters düşmeden yaşamayı başarmasına bağlıdır. Aksi halde ezilmişlik duygusuna kapılabilir. Özgürlüğün, inisiyatifin ve toplumsal sorumluluğun sınırlarını toplumun yaşam felsefesi belirler(Tarhan. 2011).

Sadakat, hiçbir karşılık beklemeden bir objeye, kuruma veya kişiye bağlanmaktır. Bağlılık, insan için önemli bir duygudur. Bunun sadakat haline gelmesiyle değer oluşur (Tarhan.2011). Çocuk bağlanma dürtüsüyle doğar. Bu nedenle bağlılık duygusal temeli olan bir değerdir. Sadakatin en yakın olduğu duygulardan biri sevgidir. Sevgi insanın vücuduna girdiği zaman kişide sevdiği şeye bağlanma eğilimi ortaya çıkar. Eğer insanda enerji olarak sevgi varsa, o kimse insanları kendine bağlayabilir. Çünkü sevgi, girdiği bünyede çekim oluşturur. Sevgide cömert olan insanlar çevresindeki insanları kendilerine bağlayabilirler. Bağlılık ödüllendirildiği takdirde değer olarak gelişir. Sevmek ve değer görmek bağlanma hissini besler. Sadakati artıran sevgidir (Tarhan.2011).

Utanma duygusu, fitri bir duygudur. Çocuk başkalarının yanında çekinebilir ve rahat davranamaz. Bu duygu onun kendisi ile başkası arasında farklılık olduğunun bilincine varmasını sağlar. İnsan ilişkilerinde duygu farkındalığı bozulduğunda, insan karşısındaki kişiyi rahatsız edenin ne olduğunu fark etmekte zorlanabilir. Bu yüzden özbilinç ve sosyal bilinç kavramları önemlidir. Sosyal bilinç, insanın kendi duygularıyla diğer kişilerin duyguları arasındaki farkı kavrayabilmesini sağlar. Utanma duygusu ayrıca mahremiyet eğitimi açısından da son derece önemlidir. Çocukların duygularının istismar edilmesinin önüne geçmek için utanma duygusunun sağlıklı şekilde öğretilmesine ihtiyaç vardır(Tarhan.2011).

Affetme ve bağışlama insanı özgürleştiren bir duygudur. Her insanda psikolojik olarak bu duygu vardır. İyi duygular insanı rahatlatır ve özgürleştirirken kötü duygular (kin, nefret, intikam gibi) insan ruh sağlığına zarar vermektedir. Çocukların erken yaşta tanışması gereken duygulardan olan affetme ilerleyen dönemlerde erdem haline dönüşebilir. Bu duygulara sahip olan toplum birbirine karşı affedici olduğu için daha huzurlu olacaktır. Erdemli insanların yanında yaşamak çocuklar için ve gelecek için çok önemli bir kazanımdır (Tarhan.2011).

Cömertlik, insanlara karşılık beklemeden yapılan fedakârlık davranışlarıdır. Cömert olan insan iyi bir manevi yatırım yapmaktadır ve bu davranış ona daha güzel bir şekilde dönecektir. Çocukların paylaşma duyguları yavaş yavaş geliştirilmelidir. Kültürümüze göre ve inançlarımıza göre şekillendirilen cömertlik davranışı pek çok alanda gösterilebilir. Sevgi, bilgi, şefkat vb manevi paylaşımlarda da cömertlik vardır. Maddi imkânların paylaşılması yanında manevi olarak da paylaşımlar yapmak topluma fayda sağlayan erdemlerdendir.

Şükür ve kanaat duygusu da manevi değerlerimizdendir. Kişinin sahip olduklarıyla yetinmesi demek olan kanaat güçlü bir duygudur. İnsanlar kanaat ettiklerinde daha huzurlu ve mutlu olabilirler. Aksi halde doyumsuzluk yaparlarsa sürekli şikâyet eder ve şükredemezler. Şükür, insanın kendine verilenler için teşekkür etmesi ve memnun olması demektir. Şükür yüce bir duygudur. Çocuklarda davranış geliştirirken önce insana teşekkür etmeyi öğretmeli sonrasında da Allah'a şükretmesi anlatılmalıdır. Şükür sözlü ve sözsüz şekillerde yapılabilir. Kişinin kalbindeki memnuniyet hisleri de dilindeki teşekkür ifade eden kelimeler de şükür kapsamında değerlendirilebilir (Tarhan.2011).

Ayrıca şükür ile ilgili dinimizde teşvik edici öğütler vardır. Şükür nimeti artırır, nankörlük ise azabı çeker (İbrahim/7).

Barış, insan hayatında hem duygu hem de değer yönüyle önemli bir kavramdır. Barış duygusundan yoksun olan insan ve toplumlar, başkalarına zarar verebilirler. Dünyada savaşların olması barış duygusunun ne kadar önemli olduğunu gösteren bir durumdur. Barışın bir değer olarak yerleşmesi için insanın bu duyguyla ilgili niyetinin olması gerekir. İçimizdeki arzu ve dürtüler, karşılaştığımız kötü durumlarda barışmak yerine, kendini tatmin etmek veya kurallara dayanarak muhatabı ezmek ister. Barışmamak dışarıdan bakıldığında insanın lehine gibi görünse de, hayatı zevksiz ve çekilmez hale getirir. Mantıkla sevgi arasında denge kurmak barışı sağlar. İnsan sorunları barış yoluyla çözmeyi isterse, bu iç barışın bir delilidir. İnsanın iç barışı sağlayabilmesi için yaşam ilkelerinin önceden belli olması gerekir. İlkeli bir kimsenin iç anayasasının olması şarttır. Bundan sonraki aşama, iç anayasayı doğru şekilde uygulayacak programı yapmaktır. Çünkü beynimiz, o program yani niyet doğrultusunda mesaj üretir. Böylece fark etmeden niyetimize uygun ilkeler ortaya koyabiliriz. Barış ise, bu programlamada bulunması gereken bir veridir (Tarhan,2011).

Toplumsal barış, kişinin diğerleriyle uzlaşma içinde olmasıdır. İnsan barışa niyet eder, hak arama ve sorun çözme yöntemi olarak bunu seçerse, gerginlikler azalacağından hem kişisel hem de toplumsal önemli rahatlamalar olur. Barış, insanı hedeflerine ulaştıran araç erdemlerden biridir. Bu aracı aile içi sorunlarda, toplumsal sorunlarda ve küresel çaptaki sorunlarda kullanabilirsek çözüm üretmek için en önemli adımı atmış oluruz ve dünya barışına ve huzuruna katkı sağlayabiliriz.

Evrensel değerlerden bir tanesi de hoşgörüdür. Hoşgörü, insanları kendi konumlarında olduğu gibi kabul etmektir. Hoşgörü, karşı tarafın her dediğine evet demek değildir. Belki onun da bir bildiği vardır diye düşünmek ve anlamaya çalışmaktır. İnsanların çevresiyle ilişkilerinde hoşgörülü olması hem insanları mutlu eder hem de başarıya ulaştırır. UNESCO 16 Kasım 1995'te 'Hoşgörünün İlkeleri Bildirgesi'ni yayınlamıştır. Birleşmiş Milletler 1995 yılını "Hoşgörü Yılı" ilan etmiştir. Hoşgörüyü hayata geçirmek için de diyalog gerekir. Diyalog olduğu zaman başkalarının görüşlerini anlamaya başlayabiliriz(Tarhan.2011). Bu şekilde değerlerimize sahip çıkarsak erdemli bir insan ve erdemli bir toplum inşa edilebilir.[197]

Sonuç

Sonuç olarak milli ve evrensel değerlerin erken çocukluk döneminde verilmesi çok önemlidir. Çünkü çocuklar zaten doğuştan eğitilmeye hazır olarak gelmiştir. Burada ailelere ve eğitimcilere

197 Bu konularda geniş bilgi için Nevzat Tarhan,Güzel İnsan Modeli kitabına bakılabilir.

düşen bu eğitimin bilinçli bir şekilde yapılmasıdır. Çocuklar taklit yoluyla öğrendikleri için ailelerin iyi bir model olması gerekir. Hangi konular, hangi yaşta, ne kadar ve nasıl verilmelidir? Bu soruların cevabı milli ve evrensel değerlerin anlatıldığı bir dönemde daha da önem kazanmaktadır. Çocuklar erken yaşta çok soru sorarlar. Bu sorular aileler tarafından çocuğun yaşına ve aklına göre cevaplanmalıdır. Çocuk içinde yaşadığı toplumun bir ferdi olduğu için sosyal öğrenme yoluyla toplumdan da pek çok bilgi ve davranış öğrenir. Kendi değerlerimizi milli, ahlaki ve evrensel değerleri öğretirken pedagojik ilkelere uygun olarak vermek ve eğitim veren kişinin de değerleri yaşayarak anlatması başarıyı artıracaktır. Çocukların temiz fıtratlarını bozmadan iyi bir şekilde geliştirmek ailelerin ve toplumun bir görevidir. Çevrede görülen yanlış davranışlar, seyredilen filmlerdeki olumsuz örnekler, okunan kitaplardaki kötü yönlendirmeler, zararlı oyuncaklar ve aile içindeki dikkatsiz yaşantılar çocukların fıtratını bozmaktadır. Bu yüzden hayatımızda yer alan her şeyin bizim kendi değerlerimizle ilgili olmasına, kültürümüze, ahlakımıza, dinimize ve evrensel değerlere uygun hale getirilmesine çalışmak görevlerimizdendir. Kendi değerlerimiz öncelikle peygamber metoduyla yani tedrici(aşama aşama) ve model olarak çocuklara sunulmalıdır. Burada önemli olan değerleri vermek isteyen kişilerin söyledikleriyle yaptıkları aynı olmalıdır. Söylenilen ile davranışlar farklı olursa çocuklar çelişkiye düşer, şaşırır ve hangisinin doğru olduğunu bilemez çoğunlukla gördüğü davranışı taklit eder. Çocuklarda vicdan gelişimine yardımcı olmak için fırsatlar vermek gerekir. Olayları vicdani olarak algılamaları, empati yapmaları ve öğrendiklerini uygulamaları yöntemiyle çocukları daha "değer"li bireyler olarak yetiştirebiliriz.

Değerler çocuklara aktarılırken duyuşsal, bilişsel ve davranış olmak üzere üç boyutlu olarak verilmesi önemlidir. Böylece verilen değerin yaşanabilir olması kolaylaşabilir. Amaç değerlerimizi ebeveynlerin model olarak çocuklarına sunduğu bir sistem geliştirilmeli ve bu sistem öncelikle anne-baba tarafından öğrenilmelidir. Üniversiteler, milli eğitim ve diyanet işbirliği içinde geliştirilecek eğitim modeli örgün ve yaygın eğitim yoluyla yaygınlaştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Bilgin, B. (2001). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara. Gün Yayıncılık.

Bilgin, B.(2004). İslam ve Çocuk. Ankara. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Bilici, A.B.(2015). *Gelişim ve Eğitim Odaklı Çocuk Psikolojisi ve Din*. İzmir. Akademik Gelişim.

Bilici, A.B.(2011). İnsan Psikolojisi ve Din, İzmir, Akademik Gelişim.

Bilici, A. B. (2012). "Çocukta Dini Duygunun Teşekkülü", *Dicle Ünüvetsitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, cilt:XIV, sayı.1, ss.189-219.

Bilici, A. B. (2014). "Boşanma Sürecinin Çocuklar Üzerindeki Psiko-Sosyal Etkileri", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: XVIII, sayı.2, ss.79-110.

Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara. Bilim ve Sanat Yayınları.

Fichter, J.(1990). *Sosyoloji Nedir*?(çev. N. Çelebi). Konya. Toplum Yayınları.

Fromm, E. (1982). *Psikanaliz ve Din.* (çev. A.Arıtan). İstanbul. Fatih Yayınevi.

Gökçe, O. (1994). "Türk Gençliğinin Sosyal ve Ahlaki Değerleri".*Ata Dergisi*. Konya. Selçuk Üniversitesi Yayınları.

Güneş, A. (2008). Çocuk Terbiyesinde Doğru Bilinen Yanlışlar. İstanbul. Nesil Yayınları.

Güngör, E. (2000). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak. İstanbul*. Ötüken Neşriyat.

Rousseau, J. J. (2003). *Emile*, Bir Çocuk Büyüyor. İstanbul. Selis Kitaplar.

Russell, B. (1996). *Eğitim Üzerine*.(çev.Nail Bezel). İstanbul. Say Yayınları.

Tarhan, N.(2011). *Güzel İnsan Modeli*. İstanbul. Timaş Yayınları.

Turan, İ. (2014). "Bazı Batı ve Türk Çocuk Klasiklerinde Dini ve Ahlaki Değerler". *Değerler Eğitimi*, İstanbul. Ensar Neşriyat.

Zavalsız, Y.S.(derleyen) (2014) *Değerler Eğitimi*. İstanbul. Ensar Neşriyat.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ ŞİDDET TEZAHÜRLERİ VE DİN EĞİTİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Yrd.Doç.Dr. Adem GÜNEŞ
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
e-posta: adem.gunes@erdogan.edu.tr

ÖZET

Şiddet ve saldırganlık, insanda fıtri olan eğilimlerdendir. Öyle ki bu eğilimler, insanın gelişim süreci içerisinde dışarıdan gelen etkiler sebebiyle farklı biçimlerde gün yüzüne çıkmakta, yine bu etkiler sebebiyle insan tabiatına zararlı bir hale dönüşmektedir. Erken çocukluk döneminde doğan ve insanın hayatına en çok etki eden duygulardan bir diğeri din duygusudur. Kişinin sonraki hayatına yön verecek değerlerini, dindarlığının keyfiyetini, ilahi olana ve beşeriyete bakışını belirleyecek olan din algısının beşiği, erken çocukluk dönemidir. Din duygusu insandaki yüce duygulardandır ve hayatı bütünüyle inşa etmeye müteallikiltir. Şiddet ise sertlik ve hoyratlığa dayanan yapısıyla kısa vadede sonuç vermesine karşılık, mağdurlarda, faile (veya şiddetin ilgili olduğu konuya) karşı çoğu zaman derin olumsuz algılar oluşmasına sebep olan bir olgudur.

Anahtar kelimeler: Şiddet, Din Eğitimi, Erken Çocukluk.

Şiddeti, "*bireyin fiziksel, duygusal, sözel, medyatik, cinsel vb. değişik birçok formda yaşadığı örselenmeler"* şeklinde tanımlamak mümkündür. Şiddet artık her türünü, her boyutta rahatlıkla müşahede edebildiğimiz bir olgu olarak, hayatın bütününü kuşatma yolunda oldukça fazla mesafe katetmiş durumdadır. Erken çocukluk dönemi, şiddet ve olumsuz etkilerinin görüldüğü bir alan olarak din eğitimi açısından ele alınması gereken ilk gelişim basamağıdır. Bu iki eğilimin temellerinin atılarak, şekillendiği dönem olması itibariyle ayrı bir öneme sahiptir.

Şiddet insanın bebeklik döneminden başlamak üzere her gelişim döneminde olumsuz sonuçlarına maruz kaldığı bir olgudur. Şiddet olgusuna Erikson'un kuramı açısından bakacak olursak şiddet, gelişim krizlerinde olası iki türlü sonuçtan olumsuz olanı sağlar. Bireyin şiddetle ilişkisi arttıkça ilgili gelişim dönemi karakterini kazanamadığı gibi, sonraki gelişim dönemlerinde de bocalamalar yaşar. Kişiliğin, olası olumsuz çözümler üzerinden şekillenmesine birçok faktör sebebiyet verebilir. Ancak bunlardan en önemlisi ve en baskını şiddettir. Şiddet sadece psiko-sosyal gelişim evrelerinde değil, dini, ahlaki, zihinsel-bilişsel gelişim, dil ve zekâ, hatta cinsiyet rolü gelişimi gibi birçok gelişim alanına ait basamaklarda kesintilere ve olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Bu sonuçları genel ve kategorik olarak ele aldığımızda şiddetin ilk çocukluk dönemine etkilerini daha iyi kavrama imkânına sahip olmuş oluruz.

Zihinsel gelişime etkileri: Algılama, kavrama, öğrenme güçlükleri, düşük akademik başarı, dikkat dağınıklığı, iletişim bozuklukları.

Fiziksel gelişime etkileri: Konuşma bozuklukları, büyüme gerilikleri, uyku bozuklukları.

Duygusal gelişime etkileri: Kaygı bozuklukları, fobiler, depresyon, küntlük, çaresizlik duyguları.

Kişilik gelişimine etkileri: Antisosyal, pasif, agresif kişilikler, uyumsuz, güvensiz, sevimsiz, isyankar, bağımlı, sadistik-mazohistik kişilik özellikleri.

Ahlaki gelişime etkileri: Katı ahlak anlayışı, hoşgörüsü, merhamet, şefkat ve sevgi gibi değer yoksunlukları, yalan, aldatma gibi kaçınma davranışları, kıskançlık gibi olumsuz ahlaki eğilimler.

Dini gelişime etkileri: Dinin bütününe veya bir kısmına karşı geliştirilen olumsuz tavırlar, olumsuz din algısı veya dindarlık anlayışları, dini uygulamalar (ibadetler) konusundaki isteksizlikler.

Psikososyal Gelişim Evrelerinin Şiddetle İlişkisi1

Evre/Görev	Şiddet	Sonuç	Gelişim Dönemi
1. Güven	Şiddet	Güvensizlik	Bebeklik (0-1)
2. Özerklik	Şiddet	Utanç ve Kuşku	Küçük Çocukluk(1-3)
3.Girişkenlik	Şiddet	Suçluluk	İlk çocukluk(3-6)
4. Çalışkanlık	Şiddet	Aşağılık Duygusu	Orta çocukluk(6-12)
5. Kimlik	Şiddet	Rol Karmaşası	Ergenlik(12-18)
6. Yakınlık	Şiddet	Yalıtılmışlık	Genç yetişkinlik(18-30)
7. Üretkenlik	Şiddet	Durgunluk	Orta yetişkinlik(30-60)
8. Bütünlük	Şiddet	Umutsuzluk	İleri yetişkinlik(60 üzeri)

Kişiliğin oluşumu hayatın ilk dönemlerine rastlar. Yaşamın ilk 5-6 yılı kişiliğin şekillendiği yıllardır.[198] Bu süreç Erikson'un kuramına göre ilk üç gelişim evresine tekabül eder. Daha çocukluğun ortasına gelmeden şekillenen bu yapı, çocuğun hayatı boyunca sürdüreceği temel kişiliği oluşturur.[199] Bir takım değişme ve gelişmeler olsa da bu yapı özde aynıdır. Adler bu durumu, "ham meyve-olgun meyve" örneğiyle açıklar. Ham meyve olgun meyveden farklıdır ancak, ondan tamamıyla ayrı değildir. Bu konuda bilgi sahibi olan biri, ham meyvenin olgunlaşınca nasıl bir hal alacağını önceden bilir. Ancak olgunlaşan meyve hücre yığınından öte bir şeydir. İdeal bir şekil almaya yönelmiş, hayatın görevlerini yerine getirmesi gereken ve bunu isteyen, canlı eğilimleri olan dinamik bir ruhtur.[200]

Çocuklar veya gençlerin şiddet eğilimli davranışlara yönelmesi, ailede güven duygularını kazanamamış olmasıyla yakından ilgilidir. İnsanı korumaya hizmet eden güven, sağlıklı kişiliğin ve kimlik duygusunun temel taşıdır. Bu açıdan temel güvensizliğin kişilik anormallikleri ve uyumsuzluk çeken insanlarda gözlemlendiği belirtilmiştir.[201] Güveni oluşturan şey, sevgi ve anlayışa dayalı tutumlar, güven duygusunu zedeleyen veya ortadan kaldıran şey ise, şiddete dayalı tutumlardır. Güvenin olduğu aile ortamında çocuğun özsaygısı artar.[202] Kısacası çocuğun ruh sağlığı ve kişiliğini güvence altına alan en önemli etken güvene dayalı, özerkliğe ve girişimciliğine imkân tanıyan aile ortamıdır.

Erken çocukluk açısından şiddetin, genel olarak gelişim alanlarına etkilerini, özellikle de psikososyal gelişimle ilişkisini ortaya koyduktan sonra, bu dönemde çocukların maruz kaldığı belli-başlı şiddet türlerine ve bunların kuvvetle muhtemel sonuçlarına göz atalım.

Fiziksel Şiddet:

Fiziksel şiddet, kazara olmayan çocuğun bedeni fonksiyonlarında bozukluklara sebep olan ya da ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyen acı verici kasıtlı fiili hareketlerdir.[203] Kırık, yanık, kesiklere sebep olabilecek fiillerden, dövme, yüze vurma, çarpma, sarsma, çimdikleme, kapalı mekânlara kilitlemeye varıncaya dek gerçekleştirilen bu tür hareketler fiziksel şiddete verilebilecek örneklerdir. Doğrudan öldürme ya da ölümüne sebebiyet verme bu tür şiddetin en uç formunu oluşturmaktadır. Geniş çaplı araştırmalar ortaya koymaktadır ki fiziksel şiddet, bütün toplumlarda benzer biçimlerde görülen bir durumdur. Ölümle sonuçlanan vakaların mağduru ekseriyetle çocuklar olup, faillerin % 75'i anne-babalardır.[204] Mağdur çocukların % 50'si 6 yaşın altındaki çocuklardan oluşurken, risk grubu 0-2 yaş arası çocuklarda yoğunlaşmaktadır. Ayrıca 0-12 yaş arasındaki erkek çocukların şiddete maruz kalma oranı % 55 iken kızlarda bu oran % 45 civarındadır.[205]

198 Bertrand Russell, *Terbiyeye Dair,* s.217.

199 Fitzhugh Dodson, *Ağaç Yaşken Eğilir*, s.24.

200 Alfred Adler, *Güç Çocuğun Eğitimi,* s.190.

201 Gander & Gandiner, *,* s.219.

202 Atalay Yörükoğlu, *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*, s.85.

203 Finkelhor D.-Korbin J., Child *Abuse as an International Issue*, p: 3-23.

204 UN, *World Report on Violence Against Children*, Geneva, 2006, s.51.

205 Oğuz Polat, *, s.*151.

Fiziksel şiddetin en önemli risk faktörleri; aile içinde gerçekleşmesi, toplumsal algılarda terbiye kültürünün bir parçası olarak kabul edilmesi ve kendi çocukluğunda bu tarz şiddete maruz kalmış kişilerin yetişkinliklerinde buna başvurmalarıdır. Tarihsel süreçte toplumumuzda, ölüm gibi ağır sonuçlara sebep olmadıkça dayağa sempatik bir yaklaşım sergilenmiş, hatta bir takım dini argümanlarla da bu kanılar kuvvetlendirilerek kolay başvurulabilir hale gelmiştir. Bunun sonucu olarak başta aile ve okul olmak üzere toplumsal kurumlarda (din öğretimi yapan Kur'an Kursları da buna dâhil) bu tür şiddet bir sorun olarak görülmekten uzak hale gelmiştir. Bu konuda toplum ancak ölüm halinde ya da ölüm sınırında gerçekleştiğinde tepkisel bir duyarlılık göstermekte, bu tür bir duyarlılık ise süreklilik arz etmemektedir.

Birçok araştırma verileri fiziksel şiddetin çocuklardan önce kadınların problemi olduğunu göstermektedir. Kadınların yarıdan fazlasının hayatı boyunca en az bir kere fiziksel şiddete maruz kaldığına işaret etmektedir. Burada asıl dikkat çeken nokta ise, şiddetin asıl mağduru olan kadınların, çocuklara şiddet uygulama söz konusu olduğunda aktör durumuna geçmeleridir. Ailede çocuğun dayak cezasını en sık kimden aldığı araştırıldığında, % 85'ini annelerin oluşturduğu bulunmuştur. Çocuklarına fiziksel ceza veren babaların oranı ise % 10'lardadır.[206] Eşinden gördüğü şiddetten dolayı sığınma evlerinde kalan kadınlarda bu oran % 91'e kadar yükselmektedir.[207]

Fiziksel şiddetin geride bıraktığı örselenmenin, bedensel zedelenmelerden ziyade ömür boyu sürebilecek ruhsal etkileri daha baskındır. Ayrıca fiziksel şiddetin duygusal ve sözlü şiddetle beraber ortaya çıktığını düşündüğümüzde bu etki daha da artmaktadır. Çünkü sözlü/duygusal bir şiddet olayı gerçekleşirken aynı olayda fiziksel şiddet uygulanmayabilir. Ancak her fiziksel şiddet olayı beraberinde bir sözlü/duygusal biçimini ortaya çıkarmaktadır.

Duygusal ve Sözlü Şiddet:

Duygusal şiddet; "*Bireyin maruz kaldığı kasıtlı olumsuz tavırların, belirtileri hemen fark edilemeyecek şekilde bireyin ruh/duygu dünyasında meydana getirdiği hasarlardır"* şeklinde tanımlayabiliriz. Erken çocukluk süreci aslında çocuğun yoğun bir manevi/duygusal bir beslenmeye ihtiyaç duyduğu bir zaman dilimiyken, bu dönemde çocuğun duygularını tahrip edecek hatta ruhunu ve henüz oluşmaya başlayan vicdanını sarsacak duygusal bir kötü muameleye maruz kalması, sonraki hayatında telafisi mümkün olmayan bir yıpranmışlığı erken bir dönemde yaşamasına sebep olur.

Duygusal şiddet etkileri kolay görünür olmadığı için fiziksel şiddete göre daha çok başvurulan bir şiddet türüdür. Çoğunlukla kimi fiziksel şiddet vakalarında olduğu gibi yasal/cezai bir karşılığı da zorunlu kılmaz. Yahut yetersizliğinden dolayı sözünü dinletemeyen, çocuğunda istediği etkiyi bırakamayan veya arzuladığı bir davranışı kazandıramayan ebeveynin, biraz kendini tatmin etmek (psikolojik olarak yansıtmak), biraz gizli bir öç almak niyeti, çoğunlukla da bir yaptırım güdüsü onu kolay başvurulabilir hale getirmektedir.

Erken çocukluk dönemindeki duygusal şiddet tezahürlerinden bazıları şöyledir:

Aile içi fiziksel şiddet olaylarına tanık olmak

Utandırmak, kınamak, ayıplamak gibi yollarla küçük düşürmek.

Sevgi ve ilgiden kasıtlı veya ihmal yollu mahrum bırakmak.

Özürlü, üvey olmak gibi özelliklerinden dolayı istememek/benimsememek.

Kardeşler arasında ayrım yapmak.

Her olumsuz durumun sorumlusuymuş gibi davranarak günah keçisi haline getirmek.

Parmağını sallama, gözünü dikme, alaycı bakışlar ve küçümseyici tavırlar gibi jest ve mimikler yoluyla tehdit gerçekleştirmek.

Genel öğretimde olduğu gibi din eğitimi ve öğretiminde de baskı, korku ve yıldırma yoluyla sonuç almaya çalışmak veya bu konulardaki ihmal ve ilgisizlik.

---

206 Şule Bilir vd, *Türkiye'nin 16 İlinde 4-12 Yaşları Arasındaki 50473 Çocuğa Fiziksel Ceza verme Sıklığı ve Buna İlişkin Problem Durumlarının İncelenmesi,* s.9.

207 Aysel Yıldırım, *Sıradan Şiddet*, s. 123.

Çocuğun kontrol ve denetimini sağlamak adına bilerek veya bilmeyerek ev ortamına bağlayarak oyun ve arkadaşlık kurma gibi ihtiyaçlarını engellemek.

Sözlü şiddete gelince, duygusal şiddetin bir türü olarak ta görülür. Ancak duygusal şiddetin sözlü şiddetten farklılığı daha çok tavırlar yoluyla ortaya çıkmasıdır. Ancak her ikisinin de etki alanı insanın duygularıdır. Sözlü şiddetin amacı, sözcükler yoluyla muhatapta yönlendirici ve zorlayıcı bir etki bırakmak, karşıdakini küçülterek kendini haklı ve üstün gösterme gayretidir. İnsanın hayatında en çok var olan faaliyetlerden biri olan konuşma faaliyeti içinde gerçekleşmesi itibariyle, bütün çeşitleri içinde en çok başvurulan şiddet türü olması, istatistikler tarafından da doğrulanmaktadır.[208]

Sözlü şiddet kapsamına giren ifadelerden bazıları şöyledir:

Küfür gibi ağır hakaretler,

Lakap takmak, damgalamak/yaftalamak maksatlı kullanılan sözler,

Alay etmek, eğlenmek amaçlı kullanılan ifadeler,

Hayvanlarla ilişkilendirilen küçültücü sözler,[209]

Sindirmek amaçlı söylenen tehdit içerikli sözler,

Korkutmak. Bu korkutma maddi şeyler üzerinden veya otorite sahibi kişilerle olabileceği gibi, Allah ve sahip olduğu özellikleri kullanarak ta olabilir. Allah'ın gücü, cezalandırıcı özellikleri ve cehennemini bir korku malzemesi haline getirmek buna dâhildir.

Beddua, bela okuma, kahretme, lanet ve nefret içerikli ifadeler,

Kışkırtmak, iğnelemek ve tahrik amaçlı kullanılan her türlü ifade,

Azarlamak, kontrolsüz bağırmak gibi tonlama yoluyla ve saygı sınırlarını aşan sözler,

Ebeveynlerin çocuklarına devamlı surette olumsuz içerikli emir ve mesajlar iletmesi.

Bunların dışında kişiliği hedef alan ve incitici her türlü ifade dilsel şiddetin bir parçasıdır.

Medyatik Şiddet:

Medyatik şiddet; çocukların medya araçlarındaki mesajlar ve görüntüler üzerinden maruz kaldığı postmodern bir şiddet biçimidir. Medyanın sunduğu şiddetin, izleyenlerin algıları üzerinde yönlendirme, değiştirme, tersyüz etme gibi etkileri söz konusudur. Medyadan öğrenme, bir sosyal öğrenme türüdür. Sosyal öğrenmenin gerçekleştiği en önemli ortamlar olan aile ve okulda öğrenme, genel olarak karşılıklı etkileşim halinde gerçekleşirken, medyadan öğrenme tek taraflı gerçekleşmektedir. Yani etkileşim değil tek taraflı bir etkileme söz konusudur.

Şiddet çocuklara çoğu zaman, yüceltici bir yaklaşımla ve komediye büründürülerek sunulur. Çocuklar komediyle eğlenirken farkında olmadan dimağlarında şiddeti içselleştirebilmektedirler. Her çizgi filmde mutlaka sempatik kahraman bir karakterin bulunması, çocuğun onunla özdeşim yapmasını kolaylaştırırken; kahramanların sorunları çözerken sıkça şiddete başvurması, çocuğun algılarında şiddetin yerini pekiştirmektedir. Kimi zamanda, yetişkinlerle aynı içeriği izleyen çocukların, karşılaşmaması gereken veya vaktinden önce karşılaştığı görüntülerle zihinleri bulanık hale gelebilmektedir. Böylece çocuklar çok erken yaşlardan itibaren dünyanın yaşanması zor, şiddet dolu bir yer olduğu fikrini geliştirmeye başlar ki, Gerbner bu duruma *"acımasız dünya sendromu"* ismini vermektedir.[210]

Özellikle somut düşünme ve algılama çağındaki çocuklar, çoğu zaman gerçek olanla olmayanı ayırt etmekte güçlük çekerler. İzlediklerinin bir hayal ürünü olduğunu kavrayamaz ve bunları gerçek gibi algılarlar. Kanlı ve ölümlü vahşet sahneleri; sinme, korkma, ürkeklik gibi tepkiler geliştirmelerine neden olur. Erken çocuklukta çocuklar, kötülük adına şiddet gösterenle, kendini savunan ve kötü-

---

208 Başbakanlık, s.140.

209 Özcan Köknel, , Remzi Kitabevi, İstanbul, 2000, s.142.

210 George Gerbner; *Reclaiming Our Cultural Mythology, http://www.context.org/iclib/ic38/gerbner/*, Erişim Tarihi: 08.07.2014.

leri cezalandıran kişilerin davranışları arasında çoğu zaman fark görmezler.[211] Duygu-dürtü kontrolü henüz gelişmemiş olan bu çocuklar, gördüklerini uygulamak konusunda da istekli davranabilirler.[212]

TV-internet ve cep telefonları gibi medya araçları artık erken çocukluk döneminde bile çocuğun hayatında, psikososyal dünyası için ciddi bir risk oluşturacak derecede yer kaplamaktadır. Ayrıca çocuğun kişiliğinin oluşmaya başladığı süreçte bu olumsuzluklar meydana gelmektedir. Akranlarla birlikte gerçekleştirilen spor, oyun gibi fiziksel aktiviteler yerine pasifizmi; birlikte düşünme ve aile içi iletişime karşı bireysel düşünme ve algılamayı öngören bu araçlar, çocuğu daha erken yaşlardan itibaren çevresinden yalıtmaya başlamaktadır. Gizliden gizliye oluşan bağımlılık, huzursuzluklarını artırırken, maruz kaldıkları görüntülü mesaj ve uyarıcıların çokluğu ise, tatminsizliklerini artırmaktadır. Medya araçları yapısı gereği çocuğun sosyal, duygusal ve dini ihtiyaçların gözetmediği gibi, bu ihtiyaçlar konusunda yeni yeni problemler üretmektedir. Aynı şekilde yeni olumlu değer edinmelerine katkı sağlamadığı gibi, edinilmiş değerler konusunda da bocalamalara neden olabilmektedir. Bu yüzden çocuklar TV ve internetin, insan için eşsiz ve yeri doldurulamaz nesneler olmadığının farkına varmalıdırlar. Bunların her zaman iyi şeyler sunmadığını ve gerçek hayattan uzak olduğunu bilmelidirler.[213] Çocukların medya okuryazarlık becerilerini bu çağlardan itibaren geliştirmek gerekir. Ancak bunda başarılı olabilmek için de anne-babaların kendi medya okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri ön şarttır.

Şiddetin Din Eğitimi Üzerindeki Etkileri:

Erken çocuklukta dini eğitimi, öncelikle dini duyguların eğitimiyle başlar. Din duygusu, insanın kutsal saydığı varlık karşısında duygulanması ve duyarlılığıdır. Bu duygu insanda, bir ideale bağlanmaktan doğan yüksek duygular arasında yer alır. Duygular, bilgi ile davranışlar arasında sağlıklı geçişi sağlayan bir merkezdir. Duyguların zorlama olmaksızın yaşanması, vicdani bir tatmine dönüşmesi ve insana güven vermesi, dini davranışın sürekliliğini sağlayacak gerekliliklerdir.

Dini davranışların oluşumu için erken çocuklukta bilgi şart değildir. Çocuklukta taklit yoluyla gelişen dini davranışlar, bilgiden çok duygu temeline inşa edilirler. Bunun yanında çocuklukta öğretilecek dini bilgilerin, duygu merkezli öğretilmesi çocuk tarafından özümsenmesini kolaylaştırır. Bu açıdan çocuğun dinine *duygusal din* adı verilebilir.[214] Yetişkinlerin dinlerini akıllarıyla inşa ederken çocuklar ise duygularıyla inşa ederler.

Ancak çocuğun farklı şiddet tezahürleriyle sarsılan ve tahrip olan duygu dünyasıyla din eğitimi de dâhil herhangi bir eğitim sağlıklı gerçekleşmez. Doğru ve fıtrata uygun bir din eğitimi amaçlanıyorsa, sadece din eğitimi mevzuunda değil, hayatının bütününde şiddetin bir yeri olmamalıdır. Çünkü, din duygusu gibi ideal ve yüksek duyguların ortaya çıkarılmasında ve eğitilmesinde şiddet gibi basit, anlık ve geçici çözümleri barındıran davranışlara başvurulması, aracın amacı basitleştirmesi ve onun önüne geçmesi anlamını taşımaktadır.

Çocuğun 2 yaşına kadar olan yaşamı, dini duygunun doğuşu ve gelişiminde, hazırlık dönemi olarak kabul edebiliriz. Ancak bu dönemde somut bir dini belirtiye rastlanmaz. Aslında Hz. Peygamber'in *"Her doğan fıtrat üzere doğar"*[215] hadisi, henüz işlenmemiş dini duygunun bu dönemine işarettir. Gerçekte çocuğun dini duygularının uyanışı, bundan sonra başlar ve yaklaşık 2-5 yaşları arasıdır.[216]

Erken çocukluk döneminin temel iki duygusal gereksinimi vardır. Bunlardan ilki *"himaye altında bulunma"* duygusudur. "Himaye altında bulunma" duygusu, dini yaşayışın esasını teşkil eden "*Allah'ın yardımına sığınma"* duygusuna çok benzediği için dini gelişimin de başlangıcı kabul edilir.[217]

211 Atalay Yörükoğlu, *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk.*, s.99.

212 Haluk Yavuzer; s.245.

213 Adem Güneş, *Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, s.61.

214 Abdurrahman Dodurgalı, *Ailede Din Eğitimi*, s.225

215 Buhari, Kader 3.

216 Antony Vergote, Çocuklukta Din, s.317.

217 W. H. Clark, , s.178.

Bir diğer gereksinim ise, *"güven"*dir. Fizyolojik ihtiyaçlarının karşılandığını görmesi, anne-babası tarafından himaye edildiğini anlaması ve şiddetten uzak olarak korunduğunu hissetmesi sonucunda, çocukta güven duygusu oluşur. Anne babanın himayesi altında olması ve onlara güven duyması, çocuğun Allah'a sığınmasını, O'na güven duymasını ve O'nu sevmesini kolaylaştırır. Bu şekilde çocuğun ailesinden güven yoluyla elde ettiği ruhsal tatmin, onun Allah inancının temelini teşkil eder.

O halde sevgi, himaye, güven ve ruhsal tatmin gibi şiddete alternatif duygular, ideal dini gelişimde önemli bir rol oynamaktadır. Bu duyguların ilk tezahür edeceği yer elbette aile ortamıdır. Kişilik gelişiminde olduğu gibi dini duygu ve davranış gelişiminde de en etkili faktörün, çocukluk dönemi aile ilişkileri olduğunu birçok araştırma vurgulamaktadır.[218]

O halde, ebeveynin dinle ilişkisi, dini çocuğa sunuş biçimleri ve ailede çocuğa gösterdikleri genel tutumlar, dini gelişimin yönünü tayin eden hususlardır. Ailedeki etkili dini atmosfer ve yetişkinlerin bu konudaki ilgi, teşvik ve olumlu örneklikleriyle biçimlendirilmiş bir din eğitimi, çocuğun dini gelişimini güçlendirecektir. Dua ve ibadetlerin ailede bir arada ve sürekli yapılması, çocuğun gözünde bunları daha kıymetli bir hale getirir, alışkanlık olarak edinmesini kolaylaştırır. Bu unsurları ailesinin manevi birer bağı ve önem verdiği değerleri olarak görür.

Diğer taraftan bu dönemde çocukta bitmek bilmeyen bir merak ve keşif arzusu belirir. Güven yoluyla edinilmiş ruhsal tatmin aynı zamanda, çocuğun ilâhi olan konusundaki merakını gidermede de olumlu bir zemin oluşturur. Nesneleri, olayları, bütün bir yaşadığı dış çevreyi anlamak, mahiyetlerini kavramak, ilk ve asıl sebebe vâkıf olmak için gösterdiği çabalar, kimi zaman şuur dışı arayışlar, çocuğun sonsuzluğa olan ilgisini ortaya koyar. Sonsuzluğa karşı geliştirilen bu tutum, çocukta dini inancın ve Allah arayışının bir başka hareket noktası olarak görülür.[219]

Çocuğun bu sorularına ve ilgisine anne babanın da ilgiyle cevap vermesi gerekir. Bu şekilde çocuğun merakının zenginleşmesi ve devamlılığı sağlanabilir. Ebeveynin çocuğun bu durumuna duyarsız kalması (ihmal) ya da bilerek veya bilmeyerek fiziksel, duygusal ve dilsel şiddet biçimleriyle karşılık vermesi, çocuktaki ilgi ve merakın sönmesine hatta dine karşı tutumlarının tersyüz olmasına sebep olabilir. O halde çocuğun güven ve özerklik duygusunun aşırı baskı, korkutma, ceza, utandırma gibi duygusal veya fiziksel şiddet biçimleriyle örselenmesi, aynı zamanda çocuğun dini gelişimine de vurulan bir darbedir

Birçok soyut dini konuyu anne-baba veya kimi zaman onlar yerine koyduğu kişilerin şahsında anlamlandırır ve kendince çözüme kavuşturur. Örneğin günah hakkındaki düşünceleri, söz dinlemeyip yaramazlıklarıyla başkalarının canını sıkması sonucunda kendisine verilen cezaların etkisinde kalır. Affedilme konusundaki fikirleri ise, büyüklerinin kendisini affetmeleriyle ilgili yaşantılarından etkilenir. Eğer çocuğun büyükleri hiçbir kabahati affetmeyen ebeveynlerse, çocuğun suçluluk duygularını pekiştirerek affetme fikri geliştirmesini zorlaştırırlar. Aynı şekilde çocuk, anne babadan Allah'ın seven, yardım eden, acıyan, merhametli olması gibi özellikleriyle ilgili mesajları yoğunluklu olarak alıyorsa Allah'ın sevilebilir bir varlık olduğunu düşünür. Ancak azap eden, yakan, cezalandırıcı gibi özellikleriyle ilgili mesajları yoğunluklu olarak alıyorsa, o zaman O'nun 'sevilemez bir varlık' olduğu fikrini geliştirmesi kolaylaşır. Ebeveynin ilk çocukluk döneminden başlamak üzere Allah ile ilgili olarak, çocuğu sürekli olumsuz mesajlara maruz bırakması, başlı başına bir psikolojik şiddet konusudur.

Çocuğun dini gelişimine yön veren hususlardan biri de, ailede anne-babanın çocuğa gösterdiği genel tutumlardır. Anne baba tutumları onun dine karşı ilgi veya ilgisizliğine sebep olabilir. Şiddetin ağır bastığı ebeveyn tutumları, çocuğun dine karşı ilgisiz kalmasının yanında, katı dini tutumlar geliştirmesine veya din içinde şiddeti normalize eden algılar geliştirmesine sebep olabilir. Çocuk, şiddetine maruz kaldığı ebeveyninin kendine sunduğu din de dâhil diğer bütün meselelere mesafeli kalmayı tercih eder. Hâlbuki sevgi temeline dayalı, şiddet içermeyen bir yaklaşımla büyütülen çocuk, anne-babaya bağlanmasından dolayı dini, öncelikle anne babası sevdiği için sever veya inancı, anne-babası kabul ettiği için kabul eder. İbadetler içinde aynı şey geçerlidir.

---

218 Kerim Yavuz, *ni Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi,* s.46.

219 Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, TDV Yayınları, Ankara, 1996, s.254.

Netice olarak çocukta dini duyguların ortaya çıkarılması ve zenginleştirilmesinde en makul yaklaşım, şiddetten uzak sevgiye dayalı anne-baba tutumları ve sempatik bir din eğitimidir. Çünkü bir şeyi etkili ve cazip hale getirmenin yolu onu sempatik bir biçimde sunmaktır. Onu uzun vadeli süreçte etkisiz kılmanın yolu ise şiddetle ilişkili hale getirmek, ya da şiddeti kullanmaktır. Bu dönemdeki din eğitimi çocuğun gönlüne hitap edecek şekilde sempatik bir üslupla gerçekleşmelidir. O yüzden, dini gelişim için atılacak her adım çocuk merkezli olmalıdır. Empatik bir tavır takınılmalı, çocuğun dini heyecanı canlı tutulmalıdır. Hz. Peygamber'in çocuklarla iletişimde sıkça kullandığı duygusal iletişim metotları kullanılmalıdır.[220] Gerek din duygusunun ortaya çıkarılmasının gerekse ilk dini bilgilerin kazandırılmasının, uzun soluklu ve sürekli bir farkındalık gerektiren duygusal bir süreci gerektirdiği unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

Adler, A. (1984). *Güç Çocuğun Eğitimi*, (Çev.: Nihal Önol), İstanbul: Varlık.

Bilir Ş. vd, (1991). *Türkiye'nin 16 İlinde 4-12 Yaşları Arasındaki 50473 Çocuğa Fiziksel Ceza verme Sıklığı ve Buna İlişkin Problem Durumlarının İncelenmesi,* Aile ve Toplum Dergisi, Yıl: 1 Cilt: 1 Sayı: 1.

Clark W. H. (1981), *Çocukluk Dönemi Dini*, (Çev. N. Armaner), AÜİFD. c.25.

Dodson, F. (1990). *Ağaç Yaşken Eğilir*, (Çev.: Seçkin Selvi), İstanbul: Özgür.

Dodurgalı A. (2011). *Ailede Din Eğitimi*, İstanbul: Timaş.

Erikson, E.(2014). İnsanın 8 Evresi, (Çev.: G. Akkaya) İstanbul: Okuyanus.

Finkelhor D.-Korbin J. (1988) *Child Abuse as an International Issue*, *Child Abuse and Neglect,* , 12(1): 3-23.

Gander & Gandiner. (1995). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, (Çev.: Bekir Onur vd.), İstanbul: İmge

Gerbner G. 1994; *Reclaiming Our Cultural Mythology, Erişim: [http://www.context.org/iclib/ic38/gerbner/]*, 1994, Erişim Tarihi: 08.07.2014.

Güneş A. (2015). *Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Değer Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Sivas: Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Güneş A. (2011). *Hz. Peygamber'in Eğitimde Fiziksel Temas Yoluyla Duygusal İletişim Kurmasının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*, CÜİFD, c. XV, s.2.

Hökelekli H. (1996) *Din Psikolojisi*, Ankara: TDV.

Köknel Ö. (2000). *Şiddet Dili*, İstanbul: Remzi.

Polat O. (2001). Çocuk ve Şiddet, İstanbul: Der.

Russell, B.(1954). *Terbiyeye Dair,* (Çev.: H. Dereli), İstanbul: Maarif.

UN, (2006) *World Report on Violence Against Children*, Geneva.

Vergote A. (1978). Çocuklukta Din, (Çev. Erdoğan Fırat), AÜİFD, c.22, s.1.

Yavuz K. (1983). *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi,* Ankara: DİB.

Yavuzer H. (1998) *Çocuk ve Suç, ,* İstanbul: Remzi.

Yıldırım A. (1998). *Sıradan Şiddet*, İstanbul: Boyut.

Yörükoğlu A. (2000). *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk.* İstanbul: Özgür.

220 Adem Güneş, *Hz. Peygamber'in Eğitimde Fiziksel Temas Yoluyla Duygusal İletişim Kurmasının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*, CÜİFD, c. XV, s.2, s.239.

ALGODOO PROGRAMI İLE OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK ETKİNLİK TASARIMI

Doç. Dr. Necati HIRÇA
Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD
e-posta: dr.hirca@gmail.com

ÖZET

Erken çocuklukta fen eğitiminin amacı yalnızca temel fen kavramlarını vermek değil, aynı zamanda çocuğu bilimsel süreç becerileri ile donatmaktır. Yapılan çalışmalar okul öncesi fen eğitiminde öğretmenlerin etkinlik planlayamama, materyal bulamama, yapılandırılmış etkinlik içeren planlar uyguladıkları için bilimsel süreç becerilerini kazandıramama gibi sorunları olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin bu sıkıntılarına bir nebze olsun yardımcı olabilecek, kendilerinin ve anaokulu seviyesindeki öğrencilerin de pek çok fen kavramını sanal deneyler tasarlayarak öğrenebilecekleri, uygulayabilecekleri, kullanımı kolay Algodoo programı tanıtılmıştır. Bu çalışmada, biri okulöncesi çocukların yalnız başlarına, diğeri öğretmen yardımı ile yapabilecekleri bilimsel süreç becerilerinin kazanımına yönelik iki etkinlik tanıtılmıştır.

Anahtar kelimeler: *Algodoo, Fen Öğretimi, Bilimsel Süreç Becerileri, Okul Öncesi*

Desıgnıng actıvıtıes for ımprovıng the of chıldren's scıence process skılls by algodoo program

ABSTRACT

The purpose of early childhood science education not only provides the basic science concepts, but also to equip children with the scientific process skills. Studies stated that there are several difficulties in teaching science in preschool such as lack of implementing science activities skills of teachers, inadequate material, and lack of academic qualification of teachers to get students to gain scientific process skills. To help preschool teachers to overcome aforementioned difficulties, Algodoo program was introduced. By this program, the preschool teachers can help kindergarten-level students to design science environment including virtual science concepts and scientific process skills. Providing guidance to them, two activities including scientific process skills were implemented during the study.

Keywords: *Algodoo, Science Education, Scientific Process Skills, Preschool*

Giriş

Fen öğretiminin tek amacı yalnızca fen kavramlarını öğretmek değil, aynı zamanda fen kavramlarını bilimsel süreç becerileri içerecek etkinliklerle birlikte öğrencilere sunmaktır. Güçlü bir fen programı çocuklara herhangi bir deneyim kazandırmak yerine, onların fen ilkelerini öğrenmelerine yardım edecek deneyimlerin kazandırılması üzerinde durur (Kaptan ve Korkmaz, 1999.) Ezbere dayalı bir fen eğitimi, çocuğun zihinsel gelişimine katkı sağlamadığı gibi, sadece bilgilerin düzensiz artmasına ve belli bir dönem sonrasında ise unutulmasına neden olur (Kefi, Çeliköz ve Erişen, 2013). Özellikle okul öncesi dönemdeki fen eğitimi, fen kavramlarının aktarılması şeklinde değil, çocuğun merakını giderecek şekilde olmalıdır. Çünkü okulöncesi eğitim programında, öğrenme bir ürün değil, süreçtir. Bu nedenle çocuğa bilginin nasıl kazandırılacağına yönelik ait yöntemler önem kazanmaktadır (MEB,2006).

Okul öncesi dönem kişilik gelişimi ve ileriki fen eğitimi için çok önemlidir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde önemli olan çocuğu temel yaşama becerileriyle donatmak ve çocuğa araştırma, inceleme, gözlem yapma, olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurabilme becerilerini kazandırmaktır (Bilaloğlu, 2005). Diğer bir deyişle, fen eğitiminin amacı tüm insanları bilim insanı olmak için eğitmek değil, fakat tüm insanları bilimsel okur-yazar olarak yetiştirmek ve bilim insanlarının teorileri ve kuramları nasıl keşfettiklerini anlamalarını sağlamaktır.

Bilim insanlarının araştırma yapmak için kullandıkları beceriler bilimsel süreç becerileri olarak adlandırılır. Bilimsel süreç becerileri, fen bilimlerinde öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrencilerin aktif olmasını sağlayan, kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren, öğrenmenin kalıcılığını artıran ayrıca araştırma yol ve yöntemlerini kazandıran temel becerilerdir. Bilimsel süreç becerileri şu şekilde sınıflandırılabilir;

Tablo 1. Bilimsel Süreç Becerileri (Koray, Bahadır ve Geçgin, 2012)

Temel beceriler	Gözlem yapma Ölçme Sınıflama Verileri kaydetme Sayı ve uzay ilişkileri
Nedensel beceriler	Önceden kestirme Değişkenleri belirleme Verileri yorumlama Sonuç çıkarma
Deneysel beceriler	Hipotez kurma Verileri kullanma ve model oluşturma Deney yapma Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme Karar verme

Okulöncesi dönem çocukları yakın çevrelerine karşı çok meraklı ve araştırıcıdırlar. Bu dönemde çocuklar bir bilim adamı gibi çevrelerindeki bütün olayların ne olduğunu sorgular. Gözlem yapma, inceleme, tahmin etme, sınıflama, deneme yapma gibi birçok bilimsel süreç becerilerini gerçekleştirip (Akman, Üstün ve Güler, 2003) edindikleri bilgileri büyük bir hızla kendilerine mal ederler (Kaçar ve Doğan, 2007). Bu nedenle bireyin gelişimi ve eğitimi açısından çok önemli olan okul öncesi dönemdeki eğitim tesadüflere bırakılmamalıdır.

Ünal ve Akman (2006), çocuklarda sağlam bilimsel temellerin oluşmasının öğretmenlerin kullandıkları öğretim teknikleri ile tutumlarına bağlı olduğunu ifade etmektedirler. Çünkü öğretmenlerin tutumları ve buna bağlı olarak hazırladıkları etkinlikler çocuklarda bilimsel süreçlerin kullanılmasını ve düşünce becerilerinin gelişimini etkilemektedir (Ayvacı,2010). Çocuklar fen öğrenme sürecinde dış faktörlerden etkilenmelerine rağmen, öğretmenlerin rolü en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilebilir.

Ancak alanyazın incelendiğinde ülkemizde okul öncesi düzeyi fen eğitiminde pekçok sorunlarla karşılaşılmaktadır. Örneğin, Karamustafaoğlu ve Kandaz (2006) okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerinde karşılaştıkları güçlükleri araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin fen etkinliklerini uygularken güçlük yaşadığını, öğretmenlerin fen öğretimine yönelik materyalleri ya yeterli seviyede ya da hiç bulamadıklarını belirlemişlerdir. Çınar (2013) ise bu eksikliklere ek olarak sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu, okulöncesi öğretmenlerinin fen etkinlikleri gerçekleştirecek etkinlik alanı bulamadıklarını, fen eğitimi ile ilgili kaynak kitapların yeterli düzeyde olmadığını ve okul idarelerinin öğrencilerin güvenliğini gerekçe göstererek doğa gezilerine izin vermediğini belirtmiştir.

Fen eğitiminin uygulanmasını engelleyen faktörlerin dışında, uygulanan okulöncesi fen eğitiminin yetersizliğini de ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan, Ayvacı, Devecioğlu ve

Yiğit'in (2002) okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerini istenilen nitelikte planlama ve yürütme becerisine sahip olmadıklarını ve fen etkinliklerini uygularken etkili öğretim yöntemlerini kullanamadıklarını belirtmiştir. Güder ve Alabay (2015) ise okulöncesi fen eğitimine yönelik hazır planları incelemişlerdir. Araştırmacılar hazır planların çocuk merkezli, oyun temelli, keşfederek öğrenme, günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının kullanımı temel özelliklerine sahip olmadığını tespit etmişlerdir.

Ayrıca yapılan diğer çalışmalar (Şahin, 1996; Öztürk Yılmaztekin ve Tantekin Erden, 2011; Karaer ve Kösterlioğlu, 2005) okulöncesi öğretmenlerinin fen öğretiminde kullandıkları öğretim yöntemlerini incelemişler ve okulöncesi öğretmenlerin genel olarak fen etkinliklerini sadece deney yöntemi ile sunmaya çalıştıklarını, kavram haritası ve analoji gibi diğer fen öğretim yöntemlerinden faydalanmadıklarını tespit etmişlerdir.

Çalışmaların ortaya koyduğu diğer bir sorun ise öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini (gözlem, sınıflama, tahmin ve ölçüm yapma, uzay/zaman ilişkilerini kullanma, sonuç çıkarma) geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların yetersizliğidir. Güder ve Alabay (2015) okul öncesi eğitimde yapılan fen etkinliklerinin genel olarak sadece gözlem yapma becerisini geliştirmeye yönelik olduğunu, bunlarında %90'ından fazlasının "yapılandırılmış" fen etkinliği olduğunu açığa çıkarmışlardır. Dolayısıyla okulöncesi fen eğitimine yönelik yapılan çalışmaların neredeyse tamamına yakının çocukların keşfederek öğrenmesine imkân vermediğini iddia etmişlerdir. Araştırmacılar (Güder ve Alabay, 2015) ayrıca öğretmenlerin kullandığı hazır ders planlarının da temel bilimsel süreç becerilerine (sınıflama yapma, tahmin etme, ölçme yapma, verileri kaydetme ve çıkarım yapma) yeterli oranda yer verilmediğini saptamışlardır. Buna benzer olarak, Kefi, Çeliköz ve Erişen (2013) okul öncesi öğretmenlerinin en yüksek oranda gözlem becerilerine yönelik etkinlikler uyguladığı sonucuna ulaşmışlardır.

FATİH projesi ile birlikte okullarda akıllı tahta ve projeksiyon gibi temel fiziki alt yapının sağlanması ile fen öğrenimi ve öğretimi için simülasyonlarda faydalanılmaya başlanmıştır. Ancak okul öncesi fen eğitimi boyutunda konu ile ilgili çalışmalar kısıtlıdır. Bu çalışmalardan Kaçar (2007) okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 38'i erkek ve 42'si kız olmak üzere toplam 80 tane çocuğa, sayı (1'den 10'a kadar) ve şekil (kare, daire, üçgen, dikdörtgen) kavramlarını kazandırmada Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE) ve geleneksel eğitimi karşılaştırmıştır. Araştırmacı, çalışma sonunda BDE yöntemi ile eğitim alan grubun diğer göre daha başarılı olduğunu bildirmiştir. Özer, Bilici ve Karahan (2016) öğrencilerin bilimsel süreç becerileri gelişiminde simülasyonların etkili bir biçimde kullanılabileceğini bildirmiştir. Hırça ve Bayrak (2013) çalışmalarında öğrencilerin fen eğitiminde bağımsız öğrenme isteklerini karşılayabilecekleri, kendi deneyimleri ile fizik kavramlarını öğrenebilecekleri, kendi hipotezlerini test edebilecekleri bir simülasyon programı olarak ücretsiz olan Algodoo Programını tavsiye etmiş ve sıvıların kaldırma kuvveti ile ilgili bir etkinlik örneği sunmuştur.

Algodoo programı fizik tabanlı 2 boyutlu bir eğitsel bir yazılımdır. Program çizim ile fizik dersi arasında etkileşim oluşturduğu için eğlenceli bir ortamda çocuklara fizik öğrenmeye karşı motive eder. Öğrenciler programla kutular, daireler, çokgenler, dişliler, fırçalar, uçaklar, halatlar ve zincirler gibi basit çizim araçlarından faydalanarak hipotezlerini test eder, sonuçlarını görebilirler. (Hırça ve Bayrak, 2013; http://www.tamindir.com/algodoo/)

Okul öncesi döneme yönelik fizik konuları incelendiğinde nesnelerin pozisyonu ve hareketi, kuvvet, madde, yerçekimi, enerji, ışık, ısı, elektrik, manyetik ve makineler gibi (Atasoy ve Zoroğlu, 2014) konuların olduğu görülmektedir. Bu çalışmada Algodoo programı ile fiziğin; yerçekimi, kuvvet (kuvvetten kazanç sağlayan ve böylece hayatımızı kolaylaştıran aletler) ve denge (terazinin kefelerini dengeye getirme) konusunda okul öncesi çocukların fen kavramlarının ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan iki fizik etkinliğin tanıtımı yapılacaktır.

Uygulama

Algodoo basit bir ara yüze sahip simülasyon programıdır. Kod yazmaya gerek kalmadan sürükle bırak yöntemiyle kolay bir şekilde simülasyon oluşturulabilmektedir. Öncelikle Algodoo'nun dokunmatik ekranda da çalışabilmesi fare (Mouse) kullanamayan anaokulu çocukları için çok büyük kolaylık sağlayacağını belirtmekte fayda vardır.

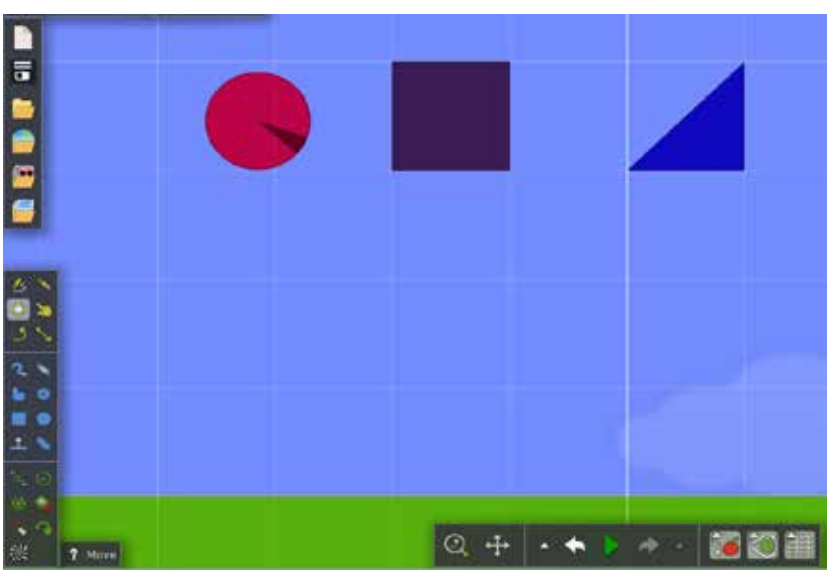
a) Öğrenci etkinliği: Yerçekimi

Bu etkinlik için okul öncesi bir çocuğa öncelikle verilmesi gereken ilk kavram, yerçekimi kavramıdır. Daha önce üzerinde durulduğu gibi Algodoo programı fizik tabanlı bir programdır. Bu nedenle ekran üzerine "sürükle" yöntemi ile konulacak her şey sanal bir yerçekiminin varlığından dolayı ekrandan aşağı kayacaktır. Öncelikle programının menülerini tanıtmakta fayda vardır.

Tablo 2. Algodoo programının menüsü

Taşıma	Menteşe
Serbest çizim	Simülasyonu çalıştır
Şekli döndürür.	Daire çizer
Nesneleri Keser	Poligonal çizim
Boyut	Kare çizim
İki nesneyi birbirine kilitler	Serbest çizim
Yay çizer	Zincir ya da ip çizer
Yerçekimi	Çark çizer

Yerçekimi menüsü program üzerinde Newton'un kafasına elma düşmesine atıf yapılarak "elma" resmi ile gösterilmiştir. (Yerçekiminin kaldırılması gerektiği etkinliklerde "elma" resmi tıklanarak yerçekimi kaldırılabilir. Bu çalışmada yerçekimi gereklidir). Bu nedenle plane tool aracı ekrana sürüklenir ve sanal bir zemin oluşturulur. Ö**ğrencilere** sol menüden , ve düğmeleri ile serbest şekiller çizmeleri istenir. Öğrenciler bir müddet menülerle oynarlar ve farklı boyutlarda, farklı biçimlerde şekiller çizerler. Belirli bir süre geçtikten sonra öğretmen öğrencilerden çizdikleri şekilleri düğmesi ile önce görünüşlerine göre, sonra renklerine göre ve daha sonra büyüklüklerine göre ekranın köşelerine taşımaları ve sınıflandırmaları istenir.



Şekil 1. Algodo programı ile çizilen şekillerden örnekler

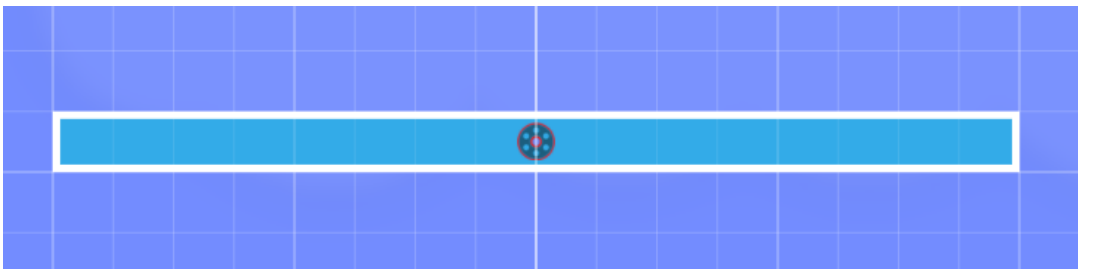
Öğrencilere sol menüden yeni bir sayfa açmaları istenir ve yine , ve düğmeleri ile öğrencilerden çeşitli serbest şekiller çizmeleri istenir. Öğrenciler ekrana farklı biçimlerde çizdikleri şekilleri ile aynı yüksekliğe taşırlar. Öğrencilere hangi cismin daha önce zemine düşeceği sorulur. Öğrenciler tahminlerde bulunurlar.

Öğretmen öğrencilerden düğmesi ile simülasyonu hareket ettirmelerini ve hangi cismin daha önce düşeceğini dikkatli bir biçimde gözlemlemelerini ister. *"Farklı büyüklüklerdeki cisimlerin aynı yükseklikten farklı zamanlarda düşeceği"* şeklindeki kavram yanılgısı fen eğitiminde her yaşta görülür. Bu nedenle öğretmen öğrencilerden aynı işlemi defalarca tekrarlamasını ister. İsterse yerçekimi ayarlarını değiştirerek cisimlerin daha yavaş düşmesini de sağlayabilir. Öğrenciler, farklı şekil ve büyüklüklerde ve/veya aynı büyüklükte farklı şekillerde cisimlerin zemine sürekli aynı sürede düştüğünü ifade edinceye kadar bu işlem devam eder. Öğrenciler aynı yükseklikten bıraktıkları cisimlerinin şekilleri ve büyüklükleri ne olursa olsun, cisimlerin aynı sürede düştükleri sonucuna ulaşırlar.

b) Öğretmen-Öğrenci Etkinliği: Terazinin Kefeleri

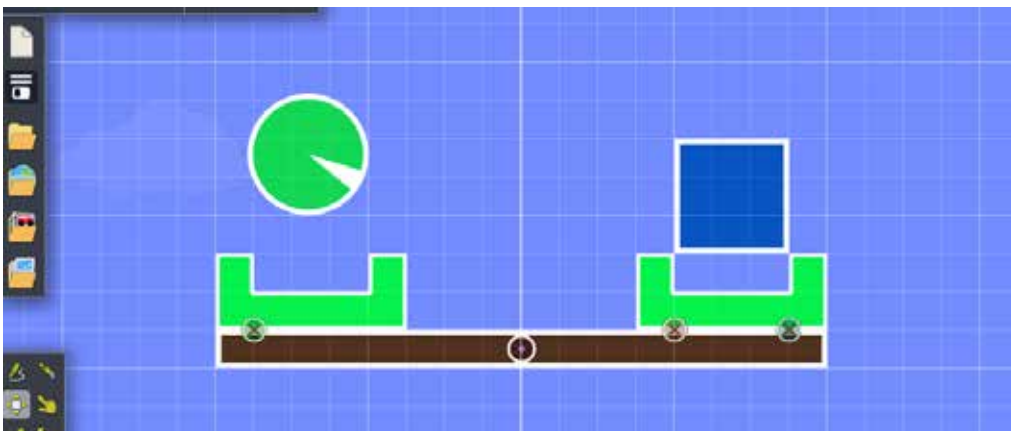
Bu etkinlikte terazinin yapımı öğrenciler için zor olabilir. Terazinin yapımı hariç diğer işlemlerin öğrenciler tarafından yapılması tavsiye edilir.

Öncelikle düğmesi ile aşağıdaki 16 birimlik şekil çizilir. Tam ortasına menteşe düğmesi ile şeklin bir direksiyon gibi dönebilmesi sağlanır. Şeklin sağı ve solu eşitse "simülasyonu çalıştır" düğmesine basınca bir hareket gözlenmemesi gerekir.



Şekil 2. Algodo programı ile çizilmiş ortasından menteşelenmiş uzun bir dikdörtgen

Bundan sonra sağ tarafa kefeler için 4x2 birimlik bir dikdörtgen (yeşil ile gösterilen) çizilir. Dikdörtgenin iç kısmı 2x1 birim kesme düğmesi ile dikkatlice kesilir ve bu kısım silinir. Geri kalan şekil sağ tıklama ile "clone" düğmesinden çoğaltılır ve sol tarafa simetri olacak şekilde taşınır.



Şekil 3. Algodo programı ile çizilen basit bir terazi ve terazinin kefeleri

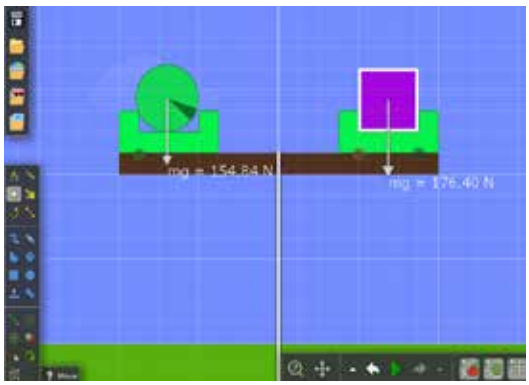
Artık terazi ve kefeleri hazırdır. Kefelerin düşmemesi için düğmesi ile kefeler teraziye perçinlenir. Öğrenciler istedikleri şekilleri bu kefelere koyarak dengelemeye çalışırlar.



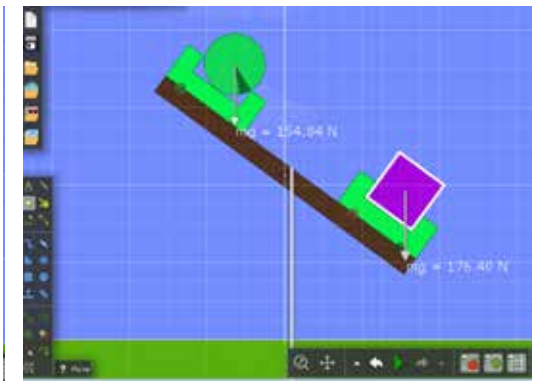
Resim 1: Teraziyi şekillerle dengelemeye çalışan çocuk (5 yaşında)

Örneğin sağ kefeye iki birim çapında bir daire ve sol kefeye iki birim genişliğinde bir kare konulur. Öğrencilere iki şeklin aynı büyüklükte olup olmadıkları sorulur. Öğrencilerden cisimlerin büyüklüklerini birimlere göre karşılaştırmaları istenir. Sonra çocuklara ▶ düğmesine basıldığında terazinin dengesinde nasıl bir değişim olacağını tahmin etmeleri beklenir. Tahminler alındıktan sonra simülasyon hareket ettirilir. Sonuçlar hep birlikte gözlenir. Öğrenciler sağ kefeye konulan iki birim çapında bir dairenin yukarıda kaldığını, sol kefeye konulan iki birim genişliğindeki karenin aşağı gittiğini görürler. Öğrencilere dengenin neden bozulduğunu, cisimlerin büyüklüklerini karşılaştırmaları istenir.

Öğretmen gerek görürse şekillerin üzerindeki kuvvetlerin de görülmesini de sağlayabilir.

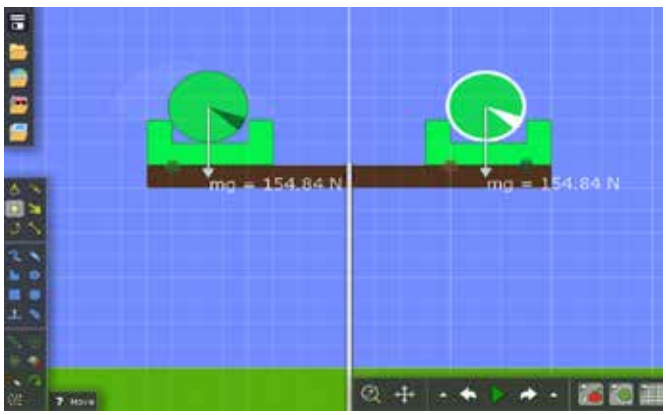


Şekil 4. Terazinin başlangıç durumu



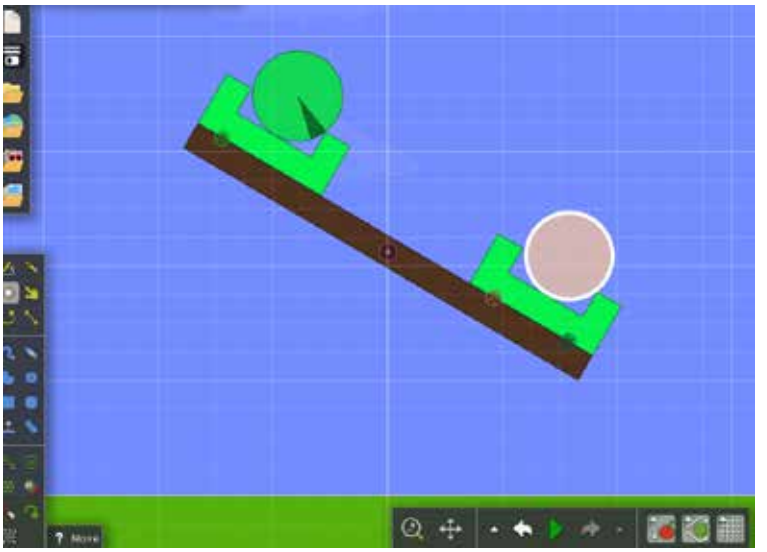
Şekil 5. Dengesi bozulan terazinin son durumu

Bundan sonraki aşamada teraziye konulan kare şekil kaldırılır. Daire şekil sağ tıklanarak "clone" menüsünden çoğaltılır ve diğer kefeye konulur. Öğrencilere ne olacağı sorulur. Öğrenciler ikisinin de aynı olduğu için dengede olduğunu belirteceklerdir.



Şekil 6. Aynı cisimlerle dengelenmiş terazi

Bundan sonraki aşamada sağ kefedeki daire biçimindeki şekil fare sağ tıklanarak "material" menüsünden "stone" (taş)" seçilerek değiştirilir. Öğrenciler şekildeki dairenin renginin de değiştiğini göreceklerdir. Öğrencilere terazinin dengede kalıp kalmayacağı tekrar sorulur. Öğrencilerden cisimlerin büyüklüklerinin aynı olduğu için dengenin bozulmayacağı şeklinde cevap gelecektir.



Şekil 7. Aynı boyda farklı dengesi bozulan terazi

Öğrenciler aynı boyda olmasına rağmen madde türünün değişmesi ile cisimlerin ağırlıklarının da değiştiği sonucuna ulaşırlar.

Sonuç

Fen kavramları genel olarak soyuttur. Bu nedenle özellikle çocuğun gelişimi ve eğitimi açısından çok önemli olan erken çocukluk döneminde (Ömeroğlu, 1997), bilgilerin çocukların gelişim düzeylerine uygun, somut, anlaşılır bir şekilde ve basitten karmaşığa doğru bir sıra dâhilinde sunulmasına ve çocuğun fenle ilgili çalışmalarda aktif rol almasına dikkat edilmelidir (Bilaloğlu, 2005). Bunun yanında fen eğitiminde çocuğun araştırma, inceleme ve gözlem yapma becerilerini geliştirmesine, sağlam bilimsel temeller oluşturarak bilimsel düşünmeyi öğrenebilmesine fırsat verilmesi gerekmektedir (Gezgin ve Kılıç, 2015). Bu açıdan Algodoo programının fen kavramlarının öğretimine ve bilimsel süreç becerilerini geliştirilmesine katkısı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmada da görüldüğü gibi Algodoo programı anaokulu seviyesindeki öğrencilerin de pek çok fen kavramını sanal olarak tasarlamalarını, uygulamalar yapmalarını sağlayan kullanımı kolay fizik tabanlı bir eğitsel bir yazılımdır. Program her yaş öğrencinin çizim yaparak fizik kavramlarını öğrenebilecekleri eğlenceli bir öğrenme ortamı sunar. Algodoo ile öğrenciler temel fen/fizik kanunlarını canlandırabilir, isterlerse basit çizim araçlarından yararlanarak kendi oluşturacakları hipotezlerini test edebilirler. Öğrenciler bu programla yerçekiminin büyüklüğünü değiştirebilir, hatta havanın sürtünme katsayısını da hesaba katarak etkinlikler tasarlayabilirler.

Okulöncesi dönemde çocukların, araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirebilmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, kısacası fen ve teknoloji okur-yazarı olarak yetiştirilebilmeleri için fen ve teknoloji ile ilgili bilgi, anlayış, tutum ve değer yanında bilimsel süreç becerileri bakımından da geliştirilmeleri gerekmektedir (Kefi, Çeliköz ve Erişen, 2013).

Okulöncesi dönemdeki çocuklar bilimde temel süreçler olan gözlemleme, sınıflama, karşılaştırma, ölçme ve sonuç çıkarma gibi yeteneklerini Algodoo programı sayesinde geliştirirebilirler. Algo-

doo Programının öğretmenlere bir yararı da öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini (gözlem, sınıflama, tahmin ve ölçüm yapma, uzay/zaman ilişkilerini kullanma, sonuç çıkarma) geliştirmeye yönelik pek çok etkinlik yapılabilir olmasıdır. Böylelikle öğrencilerin sınıflama yapma, tahmin etme, ölçme yapma, verileri kaydetme ve çıkarım yapma gibi bilimsel süreç becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Gözlemleme, bir olayı seyretmek değil, duyuları kullanarak nesneler ve olaylar hakkında bilgi sahibi olmadır. Sınıflandırma, maddelerin ortak özelliklerine ve benzerliklerine bakılarak yapılan gruplandırmaya denir. Karşılaştırma, gerçek nesnelerdeki benzerlik ve farklılıkları görebilme, sınıflama, şekil, büyüklük, renk gibi aynı özelliklere sahip olayları gruplayabilmedir. Ölçme, miktarları tanımlayabilme ve gözlemleyerek tahminler yürütmedir. Sonuç çıkarma, bir olay veya durum hakkında bir genellemeye ulaşmaktır. Bu tanımlara bakıldığında, Algodoo programı ile bilimsel süreç becerileri içeren pek çok etkinlik okul öncesi öğrencilere sunulabilir, daha da üstün tarafı her yaş öğrenci kendi tasarladıkları etkinliklerle bilimsel süreç becerilerini kazanabilirler.

Programın üstün yönü nesneleri kolay bir şekilde sürükle bırak yöntemi ile ekrana atılması ve tıklama ile etkileşime geçebilmesidir. Öğrenciler programla ayrıca nesneler üzerinde ölçeklendirme, taşıma, kesim veya klonlama gibi işlemleri de yapabilirler. Böylece bilimsel süreç becerilerini kullanma yeteneği artan çocukların somut deneyimlerle yeni bilgilere ulaşmaları sağlanabilir. Bu süreç boyunca çocuklarda problemin çözümüne nasıl ulaşacakları ile ilgili merak uyanır (Akman, Üstün ve Güler, 2003). Algodo programının bu üstün yönleri ve kolay kullanımı sayesinde yeterli seviyede eğitim materyallerinin bulunmayan (Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006), kalabalık sınıf mevcutları olan, okul öncesi fen eğitimi ile ilgili kaynak kitaplar yetersizliği çeken (Çınar, 2013) öğretmenler için öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmede faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bunun yanında FATİH projesi ile birlikte okullara verilen akıllı tahta ve projeksiyon gibi temel fiziki alt yapının da desteği ile fen ve doğa etkinliklerini etkili planlama ve yürütme becerisi olmayan (Ayvacı, Devecioğlu ve Yiğit'in 2002), hazır planların yapılandırılmış etkinlerini kullanarak öğrencilerin keşif duygularını tatmin edemeyen (Güder ve Alabay, 2015) öğretmenlere yardımcı ve yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Atasoy, Ş., ve Zoroğlu, M. A. (2014). Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Yönelik Kavram Karikatürlerinin Geliştirilmesi ve Uygulanması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *8*(2).38-70.

Ayvacı, H. Ş., Devecioğlu, Y. ve Yiğit, N. (2002, Eylül). Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankarahttp://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/bkitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Bildiri/t277d.pdf adresinden edinilmiştir.

Bilaloğlu, G. R. (2005). Erken çocukluk döneminde fen öğretiminde analoji tekniği. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *2*(30), 72-77.

Çınar, S., (2013). Okulöncesi Öğretmenlerin Fen ve Doğa Konularının Öğretiminde Kullandıkları Etkinliklerin Belirlenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching),* 2, 1. 364-371

Güder, Y., S ve Alabay, E. (2015). Hazır Planlarda Yer Alan Fen Etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Temel Özellikleri Açısından İncelenmesi, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi 4*, 1-21

Kacar, A. Ö., ve Doğan, N. (2007). Okulöncesi eğitimde bilgisayar destekli eğitimin rolü. *Akademik Bilişim*, *31*.1-11

Kaptan, F., ve Korkmaz, H. (1999). İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı.

Karaer, H. ve Kösterlioğlu, M. (2005). Amasya ve Sinop illerinde çalışan okulöncesi öğretmenlerin fen kavramlarının öğretilmesinde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, (13)*2, 447-454.

Karamustafaoğlu, S. ve Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 26(1), 65-81

Kefi, S., Çeliköz, N. ve Erişen, Y. (2013). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin temel bilimsel süreç becerilerini kullanım düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 300-319.

Koray, Ö., Bahadır, H., ve Geçgin, F. (2012). Bilimsel süreç becerilerinin 9. sınıf kimya ders kitabı ve kimya müfredatında temsil edilme durumları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi,* 2(4), 147-156.

Küçükturan, G.,2003 "Okul Öncesi Fen Öğretiminde Bir Teknik: Analoji", *Milli Eğitim Dergisi,* Sayı:157, , 1.

Ömeroğlu E., M.E.B. (1997). Halk Eğitimi Merkezlerinde Uygulanan Anne Eğitimi Kurslarına Genel Bir Bakış, Gazi Üniversitesi Meslekî Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Bölümü, Ankara,

Özer, İ. E., Bilici, S. C., ve Karahan, E. (2016). Fen Bilimleri Dersinde Algodoo Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1). 28-40

Öztürk Yılmaztekin E.,ve Tantekin Erden F.,(2011) Early chıldhood teachers' vıews about scıence teaching practices. Special Issue: Selected papers presented at WCNTSE Western Anatolia Journal of Educational Sciences (WAJES), Dokuz Eylul University Institute, pp.161-166, ISSN 1308-8971 161.

Şahin, F. (1996) Okulöncesi öğretmenlerinin kullandıkları metotların tespiti, II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, 74-92, İstanbul.

Yaşar, Ş. (2004). *Okulöncesi Eğitimde Bilgisayar Öğretimi,* Yrd. Doç. Dr. Ayşen Gürcan NAMLU, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir,

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL GELİŞİMLERİ İLE AHLAKİ VE SOSYAL KURAL BİLGİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Zarife SEÇER

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD. Meram-Konya

zsecer@konya.edu.tr

Sırma Nur ÖZÇELİK

Milli Eğitim Bakanlığı, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Cihanbeyli Karabağ 75. Yıl İlkokulu, Cihanbeyli, Konya

sirma1649@hotmail.com

Dudugül ÇENESİZ

Milli Eğitim Bakanlığı, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Kadınhanı Atlantı Gazi İlkokulu, Kadınhanı, Konya

dudu-gul@hotmail.com

ÖZET

Araştırmada okul öncesi çocukların bilişsel gelişimleri ile ahlaki, sosyal kural bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, Basit Rastgele Örnekleme Tekniği kullanılarak belir-

lenen 200 çocuk katılmıştır. Araştırma verileri Marmara Gelişim Ölçeği-Bilişsel Gelişim Alt Ölçeği ve Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde, Pearson **Momentler Çarpımı** *Korelâsyon Katsayısı Tekniği ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada* çocukların bilişsel gelişim puanlarının ahlaki kural bilgisi ciddiyet ve genelleme alt boyut puanlarını, sosyal kural bilgisi kural yokluğu ve genelleme alt boyut puanlarını anlamlı biçimde yordadığı bulunmuştur.

***Anahtar kelimeler**: Okul Öncesi Dönem, Ahlaki Kural Bilgisi, Sosyal Kural Bilgisi, Bilişsel Gelişim.*

Giriş

Sosyal alan teorisyenlerine (Smetana, 1999; Smetana, 2006; Turiel, 1978; 1983) göre sosyal düşüncenin, ahlak ve sosyal alan olarak adlandırılan iki farklı alanı bulunmaktadır. Sosyal kurallar, belli sosyal gruplar tarafından oluşturulmakta ve öğrenilmesi gerekmektedir. Ahlaki kurallar ise evrensel, kural, otorite ve içerikten bağımsızdır. Bu iki kuralı ayırt etme yeteneği, sosyal çevreyi anlamada önemli bir rol oynamaktadır (Buchannan-Barrow & Barrett, 1998).

Çocuklar kuralları ilk önce ailede, aile bireyleriyle etkileşim vasıtasıyla öğrenmektedir. Aileler, çocuklarının ahlak gelişimlerine onların davranışları ile ilgili daha fazla düşünmelerini sağlayarak katkıda bulunmaktadırlar (Smetana, 1999). Diğer yandan çocukların okul gibi yeni bir sosyal çevreye girişi onların kural anlayışını pek çok açıdan etkilemektedir (Dunn & Munn, 1985). Buchanan-Barrow ve Barrett (1998)'e göre okul çocukların toplumsallaşmasına katkıda bulunan en önemli kurumdur. Bu açıdan bakıldığında okulda kurallarla ilgili sıkıntı yaşayan çocukların sosyal ve akademik alanda akranlarından geri kalabileceği düşünülmektedir.

Sosyal alan kuramına göre çocukların ahlaki yargıları, bilişsel yeterlik ve sosyal etkileşimlere bağlı olarak gelişmektedir (Aydın, 2000; Cüceloğlu, 1991). Diğer bir deyişle, çocuğun sosyalleşmesinde bilişsel beceriler önem taşımaktadır. Kuramlara göre bilişsel beceriler öğrenme üzerinde etkilidir. Örneğin, bilgi işleme kuramında bilişsel becerilerin öğrenmeyi etkilediği (Bilginer, 2012), sosyal bilişsel öğrenme teorisinde ise sosyal öğrenmenin diğer insanları gözlem ve taklit yoluyla gerçekleşeceği gözlem yoluyla öğrenmek içinde bilişsel süreçlerin işe koşulması gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir (Bayrakçı, 2007). Dolayısıyla çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili öğrenmelerinin ön koşullarından birinin de bilişsel alanla ilgili sağlanan yeterliliklerin olduğu söylenebilir.

Çocuğun insan ilişkilerini algılaması ve bu alandaki bilişsel gelişimi onun ahlaksal düşüncesinin temelini oluşturmaktadır (Aydın, 2000, Cüceloğlu, 1991; Dunn & Munn, 1985; Smetana, 1999). Araştırmacılara göre bilişsel süreçlerden biri olan düşünme becerisi arttırılan çocuğun ahlaki gelişim düzeyi de artırılmış olur (Lopez & Lopez, 1998). Yapılan araştırmalarda (Egeland, 1974; Harrison & Nadelman, 1972; Marks, 2007; Messer & Brodzinsky, 1979; Stuart & Pumfrey, 1987) düşünmeden hareket eden çocukların saldırganlık eğilimli olduğu, öğrenme güçlüğüne yatkın oldukları, okulla ilgili işlerde daha başarısız oldukları, davranışlarını kontrol edemedikleri belirlenmiştir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda, okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgileri üzerinde bilişsel gelişiminin etkisinin ortaya konulması çocuğun sosyalleşmesi açısından önem taşımaktadır. Diğer yandan Türkiye'deki konu ile ilgili literatür incelendiğinde, çocukların bilişsel gelişimleri (Demir, 2010; Kartal, 2007; Ramazan & Demir, 2011), ahlaki ve sosyal kural bilgileri (Özyürek & Şahin, 2015; Tepeli &Yılmaz, 2012) ile ilgili çalışmaların yapıldığı fakat bu çalışmalarda konunun ayrı ayrı incelendiği görülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada çocukların bilişsel gelişimleri ile ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasında ilişki olup olmadığı ve bilişsel gelişimin ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgilerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

Araştırmanın genel amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1-Okul öncesi çocukların bilişsel gelişim puanları ile ahlaki kural bilgisi puanları (ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme, ceza) arasında ilişki var mıdır?

2-Okul öncesi çocukların bilişsel gelişim puanları ile sosyal kural bilgisi puanları (ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme, ceza) arasında ilişki var mıdır?

3-Okul öncesi çocukların bilişsel gelişim puanları ahlaki kural bilgisi puanlarını (ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme, ceza) yordamakta mıdır?

4-Okul öncesi çocukların bilişsel gelişim puanları sosyal kural bilgisi puanlarını (ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme, ceza) yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı il merkezinde bulunan, Basit Rastgele Örnekleme Tekniği kullanılarak belirlenen resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 200 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların yaşları 4.0 ile 6.9 arasında olup yaş ortalaması 5.52'dir. Bu çocukların 92'si (%46) kız, 108'i (%54) ise erkek çocuktur. Ayrıca çocukların annelerinin 47'si (%23.5) ilköğretim, 64'ü (%32.0) ortaöğretim, 89'u (%44.5) ise üniversite mezunu olup 52'si (%26.0) bir işte çalışmamakta, 148'sı (%74.0) ise çalışmaktadır. Buna ilaveten çocukların 44'ünün (%22.0) kardeşi olmayıp 156'sinin ise (%78.0) kardeşi vardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri (1) Kişisel Bilgi Formu, (2) Marmara Gelişim Ölçeği (Bilişsel Gelişim Alt Ölçeği, (3) Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi ölçeği kullanılarak elde edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, annelerinin eğitim düzeyi, meslekleri ile ilgili durumlarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşan bir formdur.

Marmara Gelişim Ölçeği (Bilişsel Gelişim Alt Ölçeği)

Ölçek, Oktay ve Bilgin-Aydın tarafından 3-6 yaş çocuklarının bilişsel, dil, sosyal, duygusal, fiziksel gelişim alanlarına göre becerilerini ortaya koymak amacıyla 2002'de geliştirilmiştir (Oktay & Bilgin-Aydın, 2002). Bilişsel gelişim alt ölçeğinin bu çalışma kapsamındaki iç tutarlık (güvenirlik) katsayısı 0.87 olarak belirlenmiştir. Alt ölçekte bulunan 53 madde, "hiç yapmaz", "çok az yapar", "biraz yapar", "çoğunlukla yapar", "tamamen yapar" ifadeleriyle 1'den 5'e kadar puanlanmaktadır.

Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği

Araştırmaya katılan çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerini tespit etmek için kullanılan resimler, Smetana (1981) tarafından geliştirilmiştir. Çocukların ahlaki kurallarla ilgili bilgilerini belirlemek için ahlaki kuralların ihlal edilmesini gösteren 5 resim, sosyal kurallarla ilgili bilgilerini belirlemek için sosyal kuralların çiğnenmesini gösteren 5 resim olmak üzere toplam 10 resim kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Seçer, Sarı ve Olcay (2006) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin geçerlilik çalışmasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri arasındaki tutarlılık r=0.81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin, test yeniden test güvenirliği ise r=0.78'dir. Ahlaki kurallar ile ilgili çocuklara gösterilen resimler şunlardır; Resim 1. Bir çocuk diğerine vuruyor, Resim 2. Bir çocuk oyuncak ayısını paylaşmak istemiyor, Resim 3. Bir çocuk diğer çocuğu itiyor, Resim 4. Bir çocuk diğerine su atıyor, Resim 5. Bir çocuk diğer çocuğun elmasını zorla alıyor. Sosyal kurallarla ilgili çocuklara gösterilen resimler ise şunlardır; Resim 1. Bir çocuk oyuna katılmıyor, Resim 2. Bir çocuk hikâye saatinde istenilen yere oturmuyor, Resim 3. Bir çocuk elmayı yedikten sonra kabuklarını çöpe değil yere atıyor, Resim 4. Bir çocuk doğru yere oyuncağını koymuyor, Resim 5. Bir çocuk paltosunu askıya asmıyor ve yere atıyor (Seçer, Sarı & Olcay, 2006).

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması, Konya'da okul öncesi öğretmenliği yapan ikinci ve üçüncü araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmenleri ile işbirliği yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alındıktan

ve sınıf öğretmenlerinin çocukları en az bir dönem gözlemesinden sonra elde edilmeye başlanmıştır. Önce, Basit Rastgele Örnekleme tekniği kullanılarak seçilen okulların okul öncesi öğretmenlerine araştırma ve ölçekler konusunda detaylı bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere yaklaşık 235 (Kişisel Bilgi Formu, Marmara Gelişim Ölçeği-Bilişsel Gelişim Alt Ölçeği) ölçek bırakılmıştır. Ölçekler bırakıldıktan yaklaşık bir ay sonra araştırmacılar tarafından geri alınmıştır. Bu işlemden sonra araştırmacılar ölçeklerin eksik/hatalı olup olmadığını kontrol ederek hatalı ve eksik doldurulan 35 ölçeği araştırmadan çıkartmışlardır. Son olarak araştırmacılar geri kalan 200 çocuğa Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeğini uygulamak için çocukların okullarına gitmişlerdir. Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeğinin uygulaması yaklaşık iki ay sürmüştür. Ölçek belirtilen şekilde uygulanmıştır. Araştırmacılar çocukları okulun sessiz bir odasına tek tek alarak yaklaşık 20-25 dakika süren ölçek uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Önce, çocuklara 10.8x11 cm kartlar üzerine çizilen ve abartılı bir şekilde tanımlanan dört yüz ifadesi ile ilgili bilgi vermişlerdir. Daha sonra renklendirilmiş resimleri belli bir sıra izlemeden göstererek her resimle ilgili çocuklara değişmeyen beş soru sormuşlardır. Çocuklara sorulan sorular şöyledir: Soru 1- Sence bu olay doğru mu yanlış mı? Eğer yanlışsa ne kadar yanlış?, Soru 2- Resimdeki çocuğun yaptığını öğretmeni görmese çocuğun bu davranışı doğru mu yanlış mı olur?, Soru 3- Resimdeki olayla ilgili daha önceden koyulmuş bir kural olmasa çocuğun bu davranışı doğru mu yanlış mı olur?, Soru 4- Resimdeki bu çocuk başka okulda ya da evde böyle davransa doğru mu yanlış mı olur?, Soru 5- Öğretmeni bu çocuğa davranışından dolayı ceza versin mi? Eğer evetse ne kadar ceza versin? Az mı yoksa çok mu ceza versin? Bu sorulara verdikleri cevaplara göre soru 1'de çocukların kurallarla ciddiyet algısı, soru 2'de otorite yokluğu algısı, soru 3'de kural yokluğu algısı, soru 4'de genelleme algısı, soru 5'de ceza bilgisi belirlenmiştir. Kurallarla ilgili çocukların ciddiyet puanının oluşturulması için mutlu yüz ifadesine 1 puan, biraz kızgın yüz ifadesine 2 puan, çok kızgın yüz ifadesine 3 puan, çok çok kızgın yüz ifadesine 4 puan verilmiştir. Çocukların otorite yokluğu, kural yokluğu ve genelleme puanları için sorulan sorulara doğru/yapılabilir cevabına 0 yanlış/yapılamaz cevabına ise 1 puan verilmiştir. Ceza puanı ise, ceza verilmesin cevabına 0 puan, az ceza verilsin cevabına 1 puan, çok ceza verilsin cevabına 2 puan verilerek puanlanmıştır. Son olarak her çocuğun ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili gösterilen 10 resimden elde ettiği puanlar her alt boyutla ilgili ayrı ayrı toplanmıştır. Böylece her çocuğun ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza alt boyutlarına ait puanları elde edilmiştir. Elde edilen tüm puanlar istatistiksel analiz için bilgisayara aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 11.0 istatistik paket programında analiz edilmiştir. Analizlerde, okul öncesi çocukların bilişsel gelişimleri ile ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Tekniği, çocukların bilişsel gelişim puanlarının ahlaki ve sosyal kural bilgisi puanları üzerinde yordayıcı etkisinin bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla da Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Bu bağlamda, yordanan değişken olarak ahlaki ve sosyal kural bilgisi yordayıcı değişken olarak bilişsel gelişim seçilmiştir.

Bulgular

Bu kısımda bulgular ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Elde edilen bulgular ve yorumlar, alt problemler doğrultusunda sunulmuştur. Araştırmada ilk olarak çocukların bilişsel gelişim ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi puanları arasındaki ilişki incelenmiş, sonra bilişsel gelişim puanlarının ahlaki ve sosyal kural bilgisi puanlarını yordama derecesi incelenmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Çocukların Bilişsel Gelişim Puanları İle Ahlaki Kural Bilgisi Puanları Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.Bilişsel gelişim	-					
2.Ciddiyet	.157*	-				
3.Otorite yokluğu	-.123	-.281**	-			
4.Kural yokluğu	.114	.215**	-.540**	-		
5.Genelleme	.227**	.364**	-.530**	.546**	-	
6.Ceza	.130	.262**	-.111	-.009	.043	-

*p <.05 ** p < .001 n=200

Tablo 1 incelendiğinde, çocukların bilişsel gelişim puanları ile ahlaki kurallarla ilgili ciddiyet (r=0.157) ve genelleme (r=0.227) alt boyutlarına ait puanlar arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Diğer bir anlatımla, çocukların bilişsel gelişim puanları arttıkça ciddiyet ve genelleme alt boyut puanları da artmaktadır. Diğer yandan çocukların bilişsel gelişim puanları ile otorite yokluğu, kural yokluğu ve ceza puanları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 2. Okul Öncesi Çocukların Bilişsel Gelişim Puanları İle Sosyal Kural Bilgisi Puanları Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.Bilişsel gelişim	-					
2.Ciddiyet	.109	-				
3.Otorite yokluğu	-.119	-.200**	-			
4.Kural yokluğu	.215**	.255**	-.558**	-		
5.Genelleme	.215**	.318**	-.616**	.548**	-	
6.Ceza	.127	.253**	-.058	.122	.076	-

*p <.05 ** p < .001 n=200

Tablo 2 incelendiğinde, çocukların bilişsel gelişim puanları ile sosyal kurallarla ilgili kural yokluğu (r=0.215) ve genelleme (r=0.215) alt boyutlarına ait puanlar arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Diğer bir anlatımla, çocukların bilişsel gelişim puanları arttıkça, sosyal kurallar kural yokluğu ve genelleme alt boyut puanları da artmaktadır. Diğer yandan çocukların bilişsel gelişim puanları ile ciddiyet, otorite yokluğu, ve ceza puanları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 3. Okul Öncesi Çocukların Bilişsel Gelişimleri İle Ahlaki Kural Bilgisi Değişkenleri Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	t
Bilişsel gelişim Ciddiyet *R=.157 R²=.025 F= 5.003*	.157	2.237*
Bilişsel gelişim Otorite yokluğu *R=.123 R²=.015 F=3.062*	-.123	-1.750
Bilişsel gelişim Kural yokluğu *R =.114 R²=.01 F= 2.607*	.114	1.615
Bilişsel gelişim Genelleme *R=.227 R²=.052 F=10.787*	.227	3.284**
Bilişsel gelişim Ceza *R=.130 R²=.017 F=3.389*	.130	1.841

*p <.05 ** p < .001 n=200

Tablo 3'ün verileri incelendiğinde, çocukların bilişsel gelişim puanlarının ahlaki kural bilgisi puanlarını anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Çocukların bilişsel gelişim puanlarının, ahlaki kurallar ciddiyet (R =.157 R² =.025 F= 5.003) ve genelleme bilgisi puanlarını anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir (R =.227 R² =.052 *F*=10.787). Yani çocukların ciddiyet bilgisinin % 2,5'inin ve genelleme bilgisinin % 5,2'sinin bilişsel gelişim ile açıklandığı ifade edilebilir. Bu durum ayrıca çocukların ahlaki kural bilgileri üzerinde başka faktörlerinde etkili olduğunu göstermektedir. Diğer yandan standardize edilmiş regresyon katsayılarına (b) çocukların bilişsel gelişimin ahlaki kural bilgileri üzerinde göreli önem sırası (1) genelleme (2)cid-

diyet şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, çocukların bilişsel gelişim puanlarının otorite, kural yokluğu ve ceza ile ilgili bilgilerini yordamadığı görülmektedir.

Tablo 4. Okul Öncesi Çocukların Bilişsel Gelişimleri İle Sosyal Kural Bilgisi Değişkenleri Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	t
Bilişsel gelişim Ciddiyet R =.109 R² =.012 F= 2.373	.109	1.540
Bilişsel gelişim Otorite yokluğu R =.119 R² =.014 *F*=2.834	.119	-1.684
Bilişsel gelişim Kural yokluğu R =.215 R² =.046 *F*= 9.689	.215	3.105**
Bilişsel gelişim Genelleme R =.215 R² =.046 *F*=9.636	.215	3.104**
Bilişsel gelişim Ceza R =.127 R² =.016 *F*=3.236	.127	1.799

*p <.05 ** p < .001 n=200

Tablo 4'ün verileri incelendiğinde, çocukların bilişsel gelişim puanlarının sosyal kural bilgilerini anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Çocukların bilişsel gelişiminin, kural yokluğu (R=.215 R²=.046 *F*= 9.689) ve genelleme bilgisini anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir (R=.215 R²=.046 *F*=9.636). Yani çocukların kural yokluğu bilgisinin % 4,6'sının, genelleme bilgisinin % 4,6'sinin bilişsel gelişim ile açıklandığı ifade edilebilir. Bu durum ayrıca çocukların sosyal kural bilgileri üzerinde başka faktörlerinde etkili olduğunu göstermektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, bilişsel gelişim puanlarının ciddiyet, otorite yokluğu ve ceza bilgilerini yordamadığı görülmektedir.

Tartışma ve Yorum

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar literatür ışığında tartışılmıştır. Araştırmanın birinci ve ikinci alt probleminde çocukların bilişsel gelişim puanları ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi (ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza) puanları arasında ilişki var mıdır? Sorularına cevap aranmıştır. Yapılan analiz sonucunda, çocukların bilişsel gelişim puanları ile ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle çocukların bilişsel gelişim puanları arttıkça ahlaki kurallarla ilgili ciddiyet ve genelleme puanları, sosyal kurallarla ilgili kural yokluğu ve genelleme puanları artmaktadır. Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt probleminde çocukların bilişsel gelişim puanlarının ahlaki ve sosyal kural bilgisi puanlarını (ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza) yordayıp yordamadığı sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, çocukların bilişsel gelişim puanlarının, ahlaki kurallar ciddiyet ve genelleme, sosyal kurallar kural yokluğu ve genelleme bilgisi puanlarını anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Çocukların bilişsel gelişim puanları ahlaki kural ciddiyet bilgisinin % 2.5'ini ve genelleme bilgisinin % 5.2'sini, sosyal kural bilgisi kural yokluğu ve genelleme bilgisinin % 4.6'sini açıklayabilmektedir.

Araştırma bulguları sosyal-bilişsel alan teorisi (Smetana, 2006) doğrultusunda açıklanabilir. Sosyal-bilişsel alan teorisine göre yürütücü işlevler ahlaki ve geleneksel ihlallerin yargılanmasında rol oynayan bilişsel süreçlerdendir (Lahat, Helwig & Zelazo, 2012). Yürütücü işlevler kuramı ilk kez 1991 yılında Sally Ozonoff tanımlamıştır. Yürütücü işlevler; planlama, dikkat değiştirme, dürtü kont-

rolü, doğru olmayan tepkileri kontrol altına almak, organize araştırma yapmak, bir hareketi başlatma ve gerçekleştirme, düşünce, eylem esnekliği gibi süreçlerin tümüne birden verilen genel bir terimdir (Atasoy, 2008). Bu işlevler tam olarak işlemezse çocukların sosyal ve akademik alanlardaki gelişimi tehlike altına girebileceği söylenebilir. Nitekim Volckaert, & Noël (2015) ebeveynlerinin yasaklamalarına rağmen bir dükkânda çekici bir oyuncağa dokunmayla ilgili kendini sınırlamakta güçlük çeken, halka açık yerlerde uygun olmayan söylemlerde bulunmaktan çekinemeyen, oyunda sırasını beklemekte zorlanan çocuklar olduğunu bildirmektedirler. Bütün bu durumlarda bu çocukların bu zorlukların üstesinden gelmek için kontrol altına alma yeterliklerine ihtiyacı vardır. Öğretmenler etkinlik ile ilgili soru sorduğunda çocuklar önce dikkatini öğretmenin söylediklerine vermeye, farklı talimatları hatırlamak için iyi çalışan hafızaya ihtiyaç duyarlar. Başka bir etkinliğe geçildiğinde ise bir talimattan diğerine geçmek için iyi bir esnekliğe ihtiyaçları vardır. Diğer bir anlatımla yürütücü işlevler pek çok durumda zorunludur. Buna ilaveten çocukların en önemli gelişimi okul öncesinde oluşmaktadır. Bu nedenle çocukların akademik ve sosyal davranışlarını kontrol altına almak, aynı zamanda öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin yönergelerini takip etmek ve içtepisel davranışlarını kontrol etmek için yürütücü işlevlere gereksinim duymaktadır. Sonuç olarak ahlaki kurallar otorite ve kuraldan bağımsızdır ve eylemin içsel sonuçları üzerine temellenmiştir. Yasakları ve içeriği düşünmeyi gerektirmezken sosyal kurallarla ilgili daha fazla düşünmek gereklidir. Bunun sonucu olarak da daha fazla yürütücü işlevlerin işlevselliğine ihtiyaç duyulacağı vurgulanmaktadır.

Bir başka bakış açısıyla çocukların bilişsel gelişim puanlarındaki artışın ahlaki ve sosyal kural bilgi düzeylerindeki artışa neden olabileceği söylenebilir. Ramazan ve Demir (2011)'e göre ilk çocuklukta bilişsel gelişimi kolaylaştıran önemli öğelerden biri de okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programdır. Program yoluyla arttırılan bilişsel beceriler çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgi durumlarını etkileyebilmektedir. Nitekim araştırma gurubuna alınan çocukların en az bir dönem okul öncesi eğitim kurumuna devam ettikleri görülmektedir. Araştırmacılara (Tezel Şahin & Özyürek, 2010; Özyürek ve Tezel Şahin, 2015) göre altı yaşındaki çocukların okul öncesi eğitime devam süresi arttıkça, ahlâki ciddiyet ve genel ahlâki kural bilgisi düzeyleri artmaktadır. Diğer bir deyişle okul öncesi eğitim, ahlâki ve sosyal kuralların öğrenilmesi ve pekiştirilmesinde oldukça etkili bir rol oynamaktadır. Buna ilaveten çocuğa bakan kişilerin anne baba olduğu durumlarda, çocukların sosyal kuralları genelleme puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, çocuklar okulda okulun karmaşık yapısı, otorite ve okul kuralları ile baş etmek zorundadır. Ahlaksal içeriğe sahip olan bazı okul kurallarını (örneğin, çalma, başkalarına zarar verme gibi) çocuk okula girmeden önce içselleştirdiği için kolayca bu kurallara uygun davranabilmektedir. Buna karşın ahlaki kurallara göre sosyal kuralların özel bir ortamda oluşması, açıklama yapılmasının zor olması, yanlış olduğuna dair daha az kanıta sahip olması ve çok çeşitli olmasından dolayı bu kurallarla ilgili çocukların düşünerek hareket etmesi daha fazla beklenmektedir (Buchanan-Barrow ve Barrett, 1998)

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında araştırmacılar ve ilgili birimlere yönelik geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır:

Bu araştırmada veriler öğretmen gözlemleri ve çocukların kendisinden elde edilmiştir. Sonraki çalışmalarda, akran/ebeveyn görüşlerine dayalı olarak çoklu kaynaklardan elde edilen verilerden yararlanılabilir. Çalışma nicel araştırma teknikleri kullanılarak yürütülmüştür. Yapılacak diğer çalışmalarda, hem nitel hem nicel araştırma teknikleri bir arada kullanılarak veriler toplanıp araştırma daha fazla zenginleştirilebilir. Bu araştırma Konya il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve ekonomik düzeyi yüksek ailelerden gelen çocuklar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Risk altında bulunan çocuklar üzerinde de benzer araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlere konu ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada, araştırma grubu çocukların Konya İl merkezinde bulunan resmi nitelikli okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmeleri sınırlılık olarak kabul edilmiştir. Bu nedenlerden dolayı elde edilen sonuçlar sadece araştırma grubuna alınan çocuklara genellenebilir. Araştırmanın bir di-

ğer sınırlılığı da çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin öğretmenlerin gözlemlerine dayalı olarak değerlendirilmiş olmasıdır.

KAYNAKÇA

Atasoy, S. (2008). Yüksek fonksiyonlu otistik çocuklarda çeşitli bilişsel özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi,* Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Aydın, A. (2000). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.,

Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 198-210.

Bilginer, O. (2012). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde bilgi işleme süreci. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1).

Buchanan-Barrow, E. ve Barrett, M. (1998). Children's rule discrimination within the context of the school. *British Journal of Developmental Psychology,* 16, 539-551.

Cüceloğlu, D. (1991). İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demir, S. (2010). Okul öncesi eğitim kurumuna giden 36-60 aylık çocukların bilişsel gelişim özellikleri açısından karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği).*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.

Dunn, J. ve Munn, P. (1985). Becoming a family member: Family conflict and the development of social understanding in the second year. *Child Development*, 56, 480-492.

Egeland, B. (1974). Training impulsive children in the use of more efficent scanning technigues. *Child Development,* 45, 165-171.

Harrison, A., & Nadelman, L. (1972) Conceptual tempo and inhibitions of movement in lack preschool children. *Child Development,* 43, 657– 668.

Kartal, H. (2007). Erken çocukluk eğitimi programlarından Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. *İlköğretim Online*, *6*(2).

Lahat, A., Helwig, C. C., & Zelazo, P. D. (2012). Age-related changes in cognitive processing of moral and social conventional violations. *Cognitive Development*, *27*(2), 181-194.

Lopez, B. G. & Lopez, R. G. (1998). The improvement of moral development through an increase in reflection: A training programme. *Journal of Moral Education*, 27 (2): 225-242.

Marks, A. (2007). Relationships between cognitive styles and levels of in preschool children. [http://www.Unt.Edu/Honors/Eagelefeather/2005_Issue/Marks.Shtml]. Erişim tarihi: 1 Kasım 2015.

Messer, S. & Brodzinsky, D. (1979). The relation of conceptual tempo to aggression and its control. Child Development, 50 (3), 758-766.

Oktay, A. & Bilgin-Aydın, H. (2002). *Marmara gelişim ölçeğinin geliştirilmesi (3-6 yaş dönemi çocukları için).* Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı (pp. 64-69), Kök Yayıncılık, Ankara.

Özyürek, A. & Tezel Şahin, F. (2015). Anne- çocuk ilişkisinin ve tutumlarının çocukların ahlaki ve sosyal kural almayışları üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim,* 40(177).

Ramazan, O. & Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36–48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 83-98.

Seçer, Z., Sarı, H. & Olcay, O. (2006). Anne tutumlarına göre okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *S.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi,* 16,539-557.

Smetana, J.G. (1999). The role of parents in moral development: a social domain analysis. *Journal of Moral Education,* 28 (3), 311- 321.

Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. *Handbook of moral development*, 119-153.

Stuart, A. & Pumfrey, P. D. (1987). Reflection- impulsivity and problem solving by primary school children. *Research in Education,* 38, 27-50.

Tepeli, K. & Yılmaz, E. (2012). Üç farklı programa göre eğitim alan okul öncesi çocukların sosyal kural algılarının incelenmesi. *Selcuk University Social Sciences Institute Journal*, *28*.

Tezel Şahin, F. & Özyürek, A. (2010). Okul öncesi dönem çocuğa sahip ailelerin çocuklarının ahlaki sosyal kural anlayışları üzerine etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi.*Erişim:[http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler_htm].Erişim tarihi: 28 Şubat 2016.

Turiel, E. (1978). Social regulations and domains of social concepts. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1, 45-74.

Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press.

Volckaert, A. M. S., & Noël, M. P. (2015). Training executive function in preschoolers reduce externalizing behaviors. *Trends in Neuroscience and Education*, *4*(1), 37-47.

4-7 YAŞ ÇOCUKLARIN AİLE KONULU RESİMLERİNİN DUYGUSAL YÖNLERİ

Fazilet Merve KETENCİ

e-posta: merveketenci@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada, 4-7 yaş arası çocukların ''Aile'' konulu resimlerinin duygusal yönleri incelenip bu resimler aracılığıyla çocukların yetiştikleri aile içindeki iletişimleri hakkında ipuçları edinilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada 4-7 yaş arasındaki 31 çocuğun aile konulu resimleri incelenmiştir. Bu resimlerde kullanılan renkler, kâğıtta hangi yerlere ve yönlere çizim yapıldığının seçimi, kullanılan insan ve doğa figürleri, ev çizimi kriterleri göz önüne alınarak inceleme yapılmıştır. Bu amaçla çocukların kullandığı renklerin psikolojik anlamları, kâğıtta sağ/sol, üst/alt ve orta kısma çizilen figürlerin neler olduğu, insan figürlerindeki vücut uzuvlarının eksik ya da abartılı çizilen parçalarının varlığı, aile bireyleri dışında resme dâhil edilen ya da aile içinde olup eksik çizilen bireyin kimliği, kullanılan doğa figürleri, varsa çizilen ev figürlerinin detayları inceleme yapılırken göz önünde bulundurulmuştur. Çizimlerden sonra yapılan psikolojik anlamlandırma çalışmasının ardından aile ile yüz yüze görüşmeler sağlanmıştır. Analiz edilen resimler ile ailelerden alınan dönütler tutarlılık göstermiştir. Çocuklar resimlerinde aile içindeki yaşantılarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili en önemli bulgular anne-baba ayrılıkları, kardeş kıskançlığı ve aile içi şiddet olmuştur. Resimlerinde insan figürlerinin eksik ya da abartılı çizilen vücut uzuvları ve ev figürlerine detaylar bu bulguların elde edilmesinde yardımcı olmuştur. Bu araştırma, resimleri incelenen çocukların aile içi iletişimlerin hakkında detaylı bilgiler verip açıklayıcı olmaktadır. Bu sebeple eğitimciler, psikolojik desteğe ihtiyacı olan çocukların farkında olup, ailelerini destek almaları konusunda bilgilendirebilirler.

Anahtar kelimeler: Çocuk, Çocuk Resimleri, Aile, Aile İçi İletişim

Çocuk ve Resim

Çocuk, çizdiği resimler aracılığıyla iç dünyasını, bilinçdışı isteklerini, duygularını aktarır. Resim, çocuğun kendi duygu ve düşüncelerinin bir ürünü olduğu için okulöncesi dönemde çok önemlidir. Çocuk resmi, çocuğun zihinsel, duyumsal-devimsel gelişim evrelerine bağlı olarak onun iç dünya-

sındaki gizli duygularını yansıtır, yasanmış bir deneyimini anlatır. Başka bir deyişle resim yapma çocuğa kendisini ifade etme olanağı sağlar. Bu yüzden de çocuk psikolojisinin vazgeçilmez aracıdır (Samurçay, 2006).

Karalama dönemi(2-4 yaş) ardından şema öncesi dönem çocukları (4-7 yaş) insan resminin yanı sıra yakın çevresinde ilişkide olduğu çok sayıdaki objeyi çizmeye başlar. Bu objeler kâğıt üzerinde gelişigüzel yer alır. Bu ilk sunuş girişimlerinde anne ve babaların fırsat hazırlamalarının önemli bir yeri vardır. Şema öncesi dönemdeki çocuklar kişilik ve gelişimlerinin özelliklerini vurgulayan türde resimlerini açıklamaya çalışırlar. Çocukla sağlıklı bir iletişim kuran ve onu iyi gözlemleyen bir yetişkin, çocuğun düşünceleri, ilgileri ve faaliyetlerinin anlamı hakkında pek çok şey öğrenebilir(-Yavuzer,2011).

Çocuk Çizimlerinin Detayları

Çocuk çizimleri değerlendirilirken renk seçimi, kâğıdın yönü, kullandığı insan, doğa ve ev figürlerinin detayları önemlidir.

Renk Seçimi

Dört beş yaşlarındaki çocuklar genelde renk ayrımı yapmadan resmi boyarlar. Bu yaşlarda ana ve ara renkleri öğrenebilirler. Mutlu resimlerde genelde sarı renk, üzüntülü resimlerde genelde kahverengi renk daha ağırlıktadır. Mavi rengi resimlerinde kullanan çocuklar daha sakin ve uyumlu olurlar. Çocuğa kaldıramayacağı bir sorumluluk yüklendiğinde kendisinden bekleneni karşılayamayacağı endişesine kapıldığında ve gözü korktuğunda bunu çizimlerinde mor renk kullanarak açığa vurabilir. Yeşili bol kullanan çocuk kendisine güveni olan, uyumlu ve mutlu bir çocuktur. Çocuk çizimlerinde her bir rengin psikolojik bir anlamı vardır. Ancak sadece renklere göre değerlendirme yapılmamalı, resimdeki diğer çizimlere de bakılmalıdır. Unutulmamalıdır ki bazen çocuk hangi rengi seviyorsa, resimlerde ağırlık o renge doğru olur(Özbaş, 2007).

Kâğıtta Yer-Yön Seçimi

Çocuk çizimlerinde kâğıdın bölümleri önem kazanmaktadır. Sayfanın üst kısmı aydınlığı, ruhsallığı, kutsallığı, iyimserliği ve hayalciliği temsil ettiği gibi, sayfanın alt kısmı toprağı, bereketi, temeli, kökü, derinliği, hafızayı ve suyu temsil eder. Sayfanın sol kısmı geçmişi, arzuyu, bilinçaltını, karanlığı, dönüşü ve gerilemeyi temsil ettiği gibi, sağ kısmı geleceği, bilinci ve hareketliği temsil eder. Kâğıdın köşelerinin de psikolojik anlamları bulunmaktadır. Sol üst köşe baba arketipini, sağ alt köşe anne arketipini, sol alt köşe kolektif bilinçaltını, sağ üst köşe bilinç gelişimini temsil etmektedir(Çankırılı,2008).

İnsan Figürleri

Çocuğun çizdiği resimdeki oran-orantı, büyüklük, nesne ya da kişilerin konumu ve mesafeleri gibi özellikler, bir tanı aracı olarak psikolojik değerlendirmeler açısından önemli olabilmektedir(-Türkcan,2013). Çizimde insan figürlerinin detayları önemlidir. Resimde kafanın normalden büyük çizilmesi duygusal ve sosyal iletişimde yetersizlik belirtisi olmakla birlikte kendini zekaca yaşıtlarından geri gören ve anne baba tarafından okul başarısı düşük bulunan çocuklarda görülebilir. Normalden küçük çizilen kafa arkadaş edinmede ve insanlarla ilişki kurmada zorluk çeken, içi kapanmaya eğimli çocuklarda görülür. Çocuğun resminde bastırarak boyadığı saçlar, çocuğun fiziksel olarak daha güçlü olma arzusunu göstermektedir. Çizimde kalın çizgilerle belirtilmiş, dişlerin göründüğü açık bir ağız insanlarla konuşma isteğini; kapalı, dar, çizgi şeklindeki ağızsa insanlarla ilişki kurmaktan çekindiğini gösterir. Belirgin, iri, ayrıntılı çizilen gözler aşırı gözlemciliğe, dış dünya ile aşırı ilişki kurma isteğine, canlı ilişkilerin varlığına işaret olabilir. Burnu çok küçük çizenlerde benlik algısı gerçek benin altında, özgüvenleri zayıf çocuklar olabilir. Çocukluğunda burundan ameliyat olan,

burnu kırılan, sinüzit ve benzeri rahatsızlığı olan çocuklar insan yüzü çizerken burnu unutabilir veya atlayabilir. Evde sık eleştirilen, azar işiten, hakaret gören bir çocuk insan yüzü çizerken kulakları atlayabilir. İki yana açılan kollar insanlarla yakın ilişki kuran, sevecen çocukların resimlerinde görülür. İnsan figürü çizerken ellere yer vermesi, çocuğun dış dünyaya ilgi duyduğunu, insanlarla ve diğer canlılarla iletişim kurmaktan hoşlandığını gösterir. Ellerin olduğundan büyük çizilmesi dış dünyadan saldırganlık gördüğü ve dış dünyaya saldırgan davrandığı anlamına gelebilir. Bacakların çizilmemesi kişinin var olmak için başkalarının desteğine ihtiyacı olduğuna işaret edebilir. Bacakların sağlam ve dengeli çizilmesi özgün anlamına gelebilir. Çizgi şeklinde çok zayıf ayaklar aileye bağımlılığı ve öz güven eksikliğini işaret ederken, kalın çizgilerle yuvarlak ve oval şekillerle gösterilen ayaklar da öz güveni, sorumlu ve bağımsız kişiliği işaret edebilir. İki ayrı yöne bakan ayaklar çizenin büyümekle çocuk kalma arasında ikilem yaşadığını, kararsızlık ve tereddüt gösterdiğini ima etmektedir. Sola dönük çizilen ayakuçları geleceğe yönelmenin ve kendine hedef belirlemenin göstergesi olabilir. Sağa dönük çizilen ayakuçları kişinin geçmişe, çocukluk yıllarına dönük yaşadığına işarettir. Çocuk resimlerinde ayakların çizilmemesi çocuğun kendini güvensiz ve yardımsız hissetmesi anlamına gelir(Arıcı,2008).

Ev Çizimleri

Ev, çocuğun duygusal yaşamının oluştuğu merkezdir. Ev figürü çocuk resimlerinde çok erken dönemlerde belirir. Çocuk dünyasında evin önemli bir yeri vardır. Ev, güvenliğin, aile içtenliğinin, yaşam garantisinin yansımasıdır. Evlerin çok sayıda ve çeşitli olmasına karşın çocuk için sadece kendi evi önemlidir.

Çatı

Çocukların en çok çizdikleri ev tipi, üçgen çatısı olan kare evlerdir. Jung›un analitik psikolojisi kuramına göre çatılı ev güvenli bir sığınağı sembolize eder. Jungcu analist Ingrid Riedel, çocukların aslında ev çizmediklerini bir karenin üzerine üçgen çizdiklerini söyler. Kare korumayı, sınırları, dengeyi sembolize eder. Üçgen anne, baba ve çocuk arasındaki üçlü ilişkiyi temsil eder. Ev resmi çizen bütün çocukların kolektif bilinçaltında bu sembolik bilgiler saklı olduğu için farkında olmadan üçgen çatısı olan kare evler çizmektedirler.

Pencereler ve Perde

Pencereler evin dış dünyaya bakan gözleridir. Geceleri veya özel durumlarda dışardakiler evin içini görmesinler diye pencerenin perdeleri kapatılır. Pencereleri panjurlu veya demirli evler, sahiplerinin dış dünyaya güvenmediğini gösterir. Perde çocuk resimlerinde 6.yaştan sonra ortaya çıkar. Etrafımıza baktığımızda hemen her evin penceresinde perde vardır. Bu nedenle bu ayrıntının çocuk resimlerinde yer alması doğaldır. Perde, genel olarak aile mahremiyetini ve özelini temsil eder.

Lamba

Sıcaklık ve sevginin sembolüdür. Işıklı bir lamba evde hayat olduğunu gösterir.

Kapı

Evin dış dünyaya açılan çok önemli bir organıdır. Aile üyeleri buradan dış dünyaya çıkış yapar; dışarıdan gelen aile dostları da buradan giriş yaparlar. Dış dünya ile ilişkileri iyi olan evin dış kapıları geniş, çift kanatlı ve tokmaklıdır. Dış dünya ile ilişkisi sınırlı olan evin kapısı küçüktür; tokmağı ve zili yoktur. Kapısı olmayan bir ev dış dünyaya kapalı, kendi içine kapanmış, eşi dostu olmayan bir evdir.

Merdiven

Bir hedefe ve ideale ulaşmak için kat edilecek aşamaları temsil eder. Bir başka açıdan baktığımızda çocuğun sorumluluk almaya hazır olduğunu göstermektedir.

Baca

Küçük çocukların ev çizimlerinde çizim yaptıkları sırada mevsim yaz olsa bile tüten bir baca vardır. Sebebine gelince küçük çocuklar gördüklerini değil, hayal ettiklerini ve bilinçaltında olanı çizerler. Bacada duman olması o evde sobanın yandığını, yemek piştiğini; yani o evde yaşayan insanlar

olduğunu gösterir. Eğer çocuğun hayalindeki ev aile ilişkileri sıcak mutlu bir evse, bu ev bacası tüten bir ev olmalıdır. Bir başka açıdan baktığımızda bacadan yükselen dumanlar, insanın söz diliyle dışa vurduğu iç duyguları sembolize etmektedir. Ailede adam yerine konan, duygularını dile getirmesine izin verilen çocukların çizdiği evlerin bacasından dumanlar kıvrılarak çıkmaktadır.

Doğa Figürleri

İnsanlar, evler, ağaçlar çocukların hayatlarında önemli etkenlerdir. Çünkü çocukların çevresinde yer almaktadır. Çocuk bunları çizerken kendileri hakkında çizdiklerinden daha fazlasını anlatırlar. Ev; aile hayatında şefkat ve güvenliğin arandığı yeri temsil eder. Hayvanlar genelde ailenin bir parçası olarak resme eklenirler. Ağaçlar, çiçekler ve güneş; ışık, doğa ve evin sınırlandırdığı dünyaya duyulan ihtiyacın bir ifadesidir.

Güneş ve Bulut

Okul öncesi çocuk çizimlerinde güneş figürü, anneyi temsil eder. Çocuk ev, aile ve manzara resmi çizerken, diyelim ki bir kış gününde, güneşi olmayan bir günde çizim yapsa da mutlaka dağların ve bulutların arkasında bir güneş figürü çizdiği görülmektedir. Bulutlar, çoğunlukla diğer aile üyelerini temsil eder. Eğer bulutlar veya bulutlardan biri güneşin önünü kapatmış ise; aile üyelerinden biri çocuk ile anne arasına girmiş demektir. Bu anneyi üzen kavgacı bir baba olduğu gibi, annenin ilgisini ve sevgisini üzerine çeken yeni doğmuş bir kardeş de olabilir.

Çiçek

Mutlu evlerin bahçesinde ve giriş yolunun iki tarafında mutlaka çiçek figürleri görülür. Mutsuz çocuk çizimlerinde çiçeğe pek rastlanmaz. Çocuk için rahatlıkla çiçeğin mutluluk ve neşe sembolü olduğunu söyleyebiliriz(Dülger,2008).

Ağaç

Ağaçlar meyveli ise, bolluk ve bereketi simgeler. Meyveli ağaç aynı zamanda başarı, yardımlaşma, hediyeleşme ve işbirliği anlamına gelebilir. Çalışkan, bağımsız, sorumluluk alabilen, öz güveni yüksek çocukların ağaç figürleri daima meyveli olup; kırmızı, yeşil ve sarı renklerle boyanmıştır. Yaprak döken ağaçlar, yapraksız ve meyvesiz ağaçlar karamsarlığı ve ölümü temsil edebilir. Ağacın köküyle birlikte çizilmesi aileye bağımlılığı ve özgüven eksikliğini gösterebilir.

Çocuk Çizimlerinde Aile Konulu Resimlerin Duygusal Yönleri

Çocuklar genellikle 18 aylık olduğunda ve eline kalem geçtiğinde karalama yapmaya başlar. Bu aylarda ayağa kalkmış, yürümeye başlamış, tam olarak konuşamasa da söylenenleri anlar. Çocuk bir taraftan da duyduğu sözcükleri tekrarlar. İki yaşındaki çocukların karalamaları birbirine benzemekle beraber psikolojik bir anlamı yoktur. Renkleri tanıma ve renk seçme 4 yaşından sonra başlar. Bu yüzdendir ki 4 yaşından önce yapılan resimlerde kullanılan renk seçimlerine psikoloji bir anlam yüklenememektedir. 2-4 yaş çocukların resimlerinde psikolojik bir yorum yapılamadığı için herhangi bir duygusal yön irdelenemez. Ancak 4-7 yaş çocuğun çizimlerinde anlamlandırma yapabiliriz(Çankırlı,2008).

Çocuk aileyi çizerken, anne/baba/öğretmen, aile bireylerinin çiziliş sırasını, çizimde zorlanılan kişi olup olmadığını, aile bireylerini çizerken silgi kullanma sıklığını not etmelidir. Çünkü resimler yorumlanırken bu özellikler göz önünde bulundurulacaktır. Resmin yorumunda aile bireylerinin çizim sırası, sayfadaki konumları(kim kimin yanında, kim diğer aile bireylerinin yanında),aile bireylerinin çiziliş şekli, bireyler arasındaki fiziksel temaslar, vücut organları, vücut uzuvlarının çizim özellikleri üzerinde durulması gereken özelliklerdir. Çocukların çizdiği aile resimleri doğal olarak birden fazla insan figürü içerir(Özalp,2009).

Aile Üyelerinden Birinin Eksik Çizilmesi

Yakın çevre ilişkilerini konu alan resimlerde açıkça ifade edilen şeylerin ötesinde çizimlerin öyle biçim ve içerik özellikleri vardır ki, bunlar çocuğun duygu ve tutumlarını simgesel olarak anlatır. Aile üyelerinin resmini çizerken, bu özellikler çocuk tarafından bilincinde olmaksızın dışa vurulur. Bu özelliklerin yorumlanması, yüzeysel yapının, altta yatan daha büyük gerçekliğin örtüsünden başka bir şey olmadığına inanan uzman için büyük önem taşır. Kendilerini dışlanmış hisseden çocukların resimlerinde çoğu zaman kendini grubun dışında bıraktığı görülür. Böylelikle aile konulu resimlerini çizerken kendisini resme dâhil etmeyebilir. Bazen de gurbete gitmiş bir aile bireyini resme dâhil etmez veya sayfanın arkasına çizebilir(Yavuzer,2011).

Çocuğun kendinden başkasını çizmediği resimler güvensizliği yansıtan resimler olarak adlandırılmaktadır(Özbaş,2007).

Bununla birlikte çocuk aile fertlerinden birini ya da kardeşini resme bazen dâhil etmeyebilir. Bu, çocuğun bir ebeveyne ya da kardeşine karşı hissettiği kızgınlık, yabancılaşma, reddedilme duygularını yansıtıyor olabilir.

Resme dâhil edilmeyen kişi bazen de birlikte yaşamadığı aile üyesi olabilmektedir. Anne babanın boşanması çocukta çeşitli sosyal problemleri de

beraberinde getirir. Bu durumu çoğu zaman resimlerine yansıtan çocuk evden ayrılan aile üyesine duyduğu öfkeden dolayı onu resme dâhil etmez. Ancak bazen de eve geri dönmesini istediği annesi ya da babasını el ele çizerek bunu belirtebilir.

Aile çizimlerinde, çocuk kendi değerini ve aileye ait olma hissini, kendini çizimde yerleştirdiği konumla ifade eder. Eğer çocuk kendini aile resmine dâhil etmiyorsa, aile tarafından değer verilmediğinin, adam yerine konulmadığının bir ifadesi olabilir.

Kısacası anne veya babanın eksik çizilmesi boşanmayı, parçalanmış aileyi; kardeşin eksik çizilmesi onunla problemi olduğunu, onu kıskandığını, onu sevmediğini gösterebilir.

Aile Üyeleri Arasına Nesneler Çizilmesi

Resimlerde çocuklar aile bireylerini birbirlerine göre farklı şekil ve büyüklükte yerleştirirler. Figürleri ayrı kutular içinde çizebilir. Aile bireyleri ile kendi arasına çizgi, duvar, ağaç, masa, sandalye, TV, vb. objeler koyarak ayırabilir. Aile bireyleriyle kendi arasına koyduğu duvar, masa, TV, vb. Objeler çocuğun kendini ailesinden soyutlamasının bir göstergesi olabilir.

Anne ve baba arasına bir nesne çizilmesi anne baba geçimsizliğine; anne baba ile çocuk arasına ağaç, yol, köprü, nehir gibi bir engel çizilmesi anne baba ilgisizliğine dikkat çekmektedir.

Aile Üyelerinden Birinin Büyük Çizilmesi

Annenin veya babanın büyük çizilmesi, ailede onun sözünün geçtiğini ve çocuğun ondan çekindiğini gösterebilir. Çocuk bazen hayran olduğu ve özdeşleştiği aile üyesini de büyük çizebilir. Eğer baba büyük, anne çocuktan daha küçük çizilirse; babanın anne üzerinde baskı kurduğu ve ona şiddet uyguladığı sonucu çıkabilir. Bir çocuğun insan çiziminde yaşa bağlı olmaksızın bir özelliği çok büyük veya çok küçük çizmesi gerçekten anlamlı olabilir. Projektif değerlendirmelere göre büyük bir flekil, hem yüksek kendilik algısına hem de düşük kendilik algısının ödünlenmesine veya şeklin büyük ya da küçük olması kaygı ya da strese işaret edebilir(Handler,1965; Akt.Sayıl,2004).

Aile Üyelerinden Birinin Abartılı Çizilen Vücut Parçaları

Kafatası, zihinsel gücün kaynağı olan beyni içerisine barındırdığı için başarı ve yeteneği temsil etmektedir. Bu itibarla akranlarına kıyasla kendisini zihinsel yönden geri ve yetersiz gören çocuklar insan figürlerinde baş kısmını ya çok büyük ya da çok küçük çizmektedir. Büyük kafa, çoğunlukla daha başarılı ve daha yetenekli olmayı arzu eden çocuklar tarafından çizilmektedir. Küçük çizilmesi zihinsel becerilerde bir yetersizlik olduğunu gösterir.

Ağız sözel iletişim aracı olduğundan konuşma ve dil sorunu olan çocuklar tarafından kalın çizgilerle büyük çizilebilir. Aileye bağımlı, özgüveni zayıf çocuklar da ağız kısmını abartarak çizebilir. Sindirim bozukluğu olan ve anneleri tarafından zorla yemek yedirilen çocuklar ağzı küçük çizebilir veya bir çizgi ile gösterebilir.

Büyük çizilmiş gözler öğrenme merakını ve korkuyu temsil edebilir. Görme bozukluğu olan ve bu yüzden öğrenme sorunu yaşayan çocuklar ya gözü bir nokta ile göstermekte ya da göz yuvarlağı içine göz bebeği koymamakta, böylece anlamsız boş gözlerle bakan bir yüz ortaya çıkmaktadır.

Ağır işiten, okul başarısı düşük, kendisine güveni olmayan, anne baba tarafından sık eleştirilen bir çocuk kulakları çizerken abartarak büyük çizebilir. Ayrıca arkadaş edinmede sıkıntı yaşayan, arkasından konuşulduğunu düşünen, kavgacı ve kuşkucu bir çocuk kulakları büyük çizebilir.

Solunum güçlüğü yaşayan astımlı çocuklar burnu büyük, burun deliklerini yuvarlak ve açık biçimde çizebilir.

Baskı gördüğü ve dayak yediği anne babaya kin duyan, korktuğu için kızgınlığını dile getiremeyen çocuklar ağzı açık, dişleri büyük ve sıkılmış biçimde çizebilir. Saldırgan ve kavgacı kişiliğinden dolayı arkadaş edinmede sıkıntı yaşayan çocuklar da dişleri büyük çizebilir.

Uzun ve kalın çizgilerle gösterilen kollar özlemi ve öğrenme merakını temsil ettiği gibi, çocukta kleptomani dediğimiz çalma hastalığı olduğunu da gösterebilir. Güçlü ve kuvvetli olmayı arzu eden çocuklar da kolları uzun ve açık şekilde çizebilir.

Büyük çizilmiş eller de güç ve kuvveti sembolize eder. Annesinin veya babasının ellerini büyük çizen çocuklar genellikle anne babadan şiddet gören ve dayak yiyen çocuklardır. Çocuk kendi ellerini büyük çizmişse, güçlü ve kuvvetli olmayı arzu ettiği anlaşılır.

Bacaklar, vücudu ayakta tutan, spor ve sağlık için gerekli olan organlardır. Büyük bir koşucu veya futbolcu olmayı arzu eden çocuklar bacakları kalın çizgilerle büyük çizebilir.

Ayakların olduğundan büyük çizilmesi abartılmış bir özgüveni, küçük çizilmesi aşağılık duygusunu ve özgüven eksikliğini gösterebilir(Durualp,2012).

Aile Üyelerinden Birinin Çizilmeyen Vücut Uzuvları

Eksik bırakılan veya çok küçük çizilen vücut parçaları genel olarak sembolize ettiği beceri ve yeteneğin yoksunluğunu ifade eder.

Eller, kollar ve bacaklar güç, destek, hareket, güven ve bağımsızlık gibi beceri ve yetenekleri sembolize ettiği için bu organlardan birinin eksik veya küçük çizilmesi bu organlarda bir işlev bozukluğu olduğunu, çocuğun kendisine güvenmediğini, ailesinden destek görmediğini, sevilmediğini ve kendisini değersiz ve güçsüz hissettiğini göstermektedir(Kırışlıoğlu,2002).

Anne ve babasından sık eleştiri alan, onların bağırmalarını duymak istemeyen bir çocuk kulakları küçük çizebilir. veya çizmemeyi tercih edebilir. Burun kendine güveni sembolize etmesinden dolayı olsa gerek, atalarımız büyüklük taslayan insanlara ‘’burnu havada” ve ‘’burnundan kıl aldırmıyor” tabirlerini kullanmışlardır. Kendisini değersiz ve aşağı gören çocuklar burnu küçük çizebilir veya eksik bırakabilir. Ağız sözel iletişim aracı olduğundan, çevresiyle iletişim zorluğu çeken, sosyal fobisi olan, yanlış bir şey söyleyip eleştirme ve kınanma korkusu yaşayan çocuklar ağız figürünü küçük çizebilir veya ihmal edebilir. Solunum güçlüğü çeken çocuklar da bazen bu sıkıntılarını ağız kısmını küçük çizerek dışa vurabilir.

Ailedeki İletişim Kopukluğunun Çizilmesi

Aile çizimlerinde, çocuk kendi değerini ve aileye ait olma hissini, kendini çizimde yerleştirdiği konumla ifade eder. Eğer çocuk kendini aile resmine dâhil etmiyorsa, aile tarafından değer verilmediğinin, adam yerine konulmayıp iletişim kopukluğunun olduğunun bir ifadesi olabilir(Eyüpoğlu,1962).

Aile bireylerinin çiziliş sırası da oldukça önemlidir. Sayfanın en soluna birinci olarak çizilen kişi en sevdiği, değer verdiği kişi olmakla birlikte, en fazla çatışma yaşadığı, yakınlaşmakta problem yaşadığı kişi de olabilir. Aile resimleri çocuğun aile bireyleri ve aile yapısını algılama şeklini yansıtmaktadır.

Aileden uzak çizilen bireylerin sayfanın hangi tarafına çizildikleri ve hangi yöne baktıkları önemlidir. Çocuğun sayfanın solunda sol tarafa bakarken çizdiği kişiler (genelde anne-baba olmaktadır) ile arasında bir bağımlık söz konuş olabilir. Sayfanın sağında ve sağ tarafa bakarken çizdiği kişinin (genellikle çocuğun kendisi olmaktadır) aileden uzaklaşma, bireyselliğini kazanma ihtiyacı içinde olduğu düşünülmektedir(Yolcu,2001).

4-7 Yaş Arası Aile Konulu Çocuk Resimlerinin Araştırmadaki Yeri

I.



Çizimde pembe, turuncu, kırmızı, yeşil, kahverengi, mavi, sarı renkleri kullanmıştır. Pembe çizimi yapan çocuğun en sevdiği renktir. Pembe; sakinleştirici bir renktir. Bununla birlikte kahverengi rengi toprak ve ağaç için kullanılmıştır. Çiziminde kahverengi kullanan çocukların korunmaya ihtiyaç duydukları, sevgi ve ilgi özlemi çektikleri söylenebilir. Çizimlerde mavi renk tarafsızlığı belirtir. Mavi rengi kullanan bir çocuk duygularını daha iyi kontrol edebilir. Ailesi tarafından sevilen ve değer verilen çocuklar sarı rengi tercih eder. Sarı renk güneş için kullanılmıştır. Hâlbuki güneş kırmızı bir ateş topudur(Yavuzer,2011).

Sağ alt köşe anne arketipini simgeler. Sağ alt köşeye pembe yaprakları ve toprağı olan bir çiçek çizilmiştir. Çiçek çizimlerde mutluluk ve neşe sembolüdür. Buradan hareketle annesine karşı duyduğu sevgiyi anlayabiliriz. Sol üst köşe baba arketipini simgeler. Sol üstte maviye boyanmış bir bulut görmekteyiz. Güneşle birlikte çizilen bulutlar mutlu bir aileyi temsil eder. Güneş ana semboldür. Güneşin parıltıları dışarıdan başlamış olup sarı renktir. Anneye bağlı olmadığını anlayabildiğimiz bu güneşte anneye duyulan sevgiyi görmekteyiz.

Aile konulu resim olduğunu söylememe rağmen çizimde sadece kendisini çizmiştir. Kendinden başkasını çizmediği bu resim güvensizliği yansıtan bir resim olabilir. Başka bir ifade ile aile üyelerinden herhangi birinin çizilmemesi onlara karşı reddedilme duygularını da ortaya koyabilir. Sadece kendisini çizdiği bu resimde baş vücuda göre normal ölçüdedir. Çocuk çizimde saçlarını bastırarak

pembeye boyamıştır. Bastırarak boyadığı saçlar, çocuğun fiziksel olarak daha güçlü olma arzusunu göstermektedir. Kendisine burun çizmemiştir. Bu çizim benlik algısının gerçek benin altında olduğunu gösterebilir. Kendi başına karar verecek olgunluğa erişen bir çocuktan, insan figürü çizerken kafa ile gövdeyi boyun ile birleştirmesi beklenir. Çizimi yapan çocuk kendisine boyun çizmiştir. Çizimde iki yana açılmış kollar görmekteyiz. Bu durum sevecen çocukların resimlerinde görülür. İnsan figürü çizerken ellere yer vermesi, çocuğun dış dünyaya ilgi duyduğunu, insanlarla ve diğer canlılarla iletişim kurmaktan hoşlandığını gösterir. Çizimde ellerini ve parmaklarını çizen bu çocuğun gerçekten de arkadaş ilişkilerini önemsediğini gözlemleyebiliriz.

Çocuk 5›e kadar saymayı öğrendiğinde genellikle çizdiği insan figüründe elleri parmaklı olarak gösterir. Bu çizimde de çocuk kendi parmaklarını çizmiştir.

Çizimi yapan çocuk ayaklarını çizmiş ve sol tarafa çevirmiştir. Ayaklar, anneden ayrılmanın ve birey olmanın ilk adımıdır. Sola dönük çizilmiş ayaklar geleceğe yönelmenin ve kendine hedef belirlemenin göstergesi olabilir(Çankırlı,2011).

Çocuk resimlerinde güneş anneyi temsil eder. Annesiz yapamayan çocuklar resimlerinde güneşe de yer verirler. Çiçek mutlu çocukların resimlerinde karşımıza çıkar. Bu çiziminde kökleriyle birlikte çizilmiş rengârenk çiçekler görmek çocuğun oldukça neşeli ve mutlu olduğunu gösterir. Çoğunlukla diğer aile üyelerini temsil eder. Çocuk her ne kadar aile üyelerinden birini çizmese de bulut çizmesi aile üyelerine olan bağlılığını gösterir.

Bu çizimde çiçeklerin açtığı bir ağaç görmekteyiz. Bu yardımlaşma, başarı, işbirliği anlamına geldiği gibi başarılı çocukların resimlerinde de görülebilir. Ağaç bir kaç yapraklı ve özenle çizilmiş ise bu çizimi yapan çocuğun sabırlı, dikkat süresinin uzun ve yaptığı işten zevk aldığını gösterir. Bu çizimde de ağaç birkaç yapraklı ve özenle çizilmiştir.

Genel olarak resmi incelediğimizde pembe boya kalemiyle kendisini sayfanın ortasına gülümseyerek çizen bir çocuk görmekteyiz. Aile konulu olduğunu söylememe rağmen sadece kendisini çizerek onlara karşı güvensizliği anlatmaya çalıştığı gibi reddedilme duygularını barındırarak ta çizilmiş olabilir. Nitekim yapılan görüşmede aileye yeni bir kardeş ekleneceğini bu şekilde de kardeş kıskançlığının yavaşta olsa ortaya çıktığını görebiliyoruz.

II.



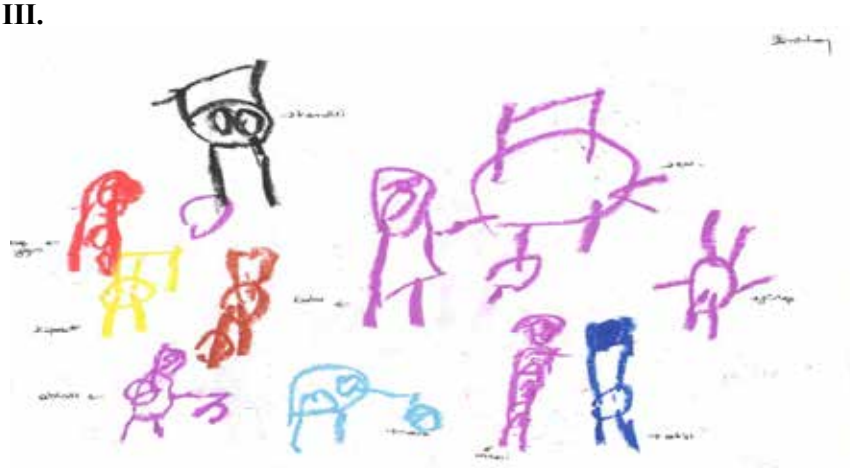
Çocuk çizimde kırmızı, mavi, yeşil renkleri kullanmıştır. Kırmızı, hem güveni ve hayatı, hem tehlikeyi ve ölümü simgeleyebilir. Bu çocuğun bilinçaltından kırmızıyı ne niyetle kullandığına bağlıdır. Kırmızı sıcak bir renktir. Buda niyete bakılsa da olumlu bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Mavi, sakinliği ve uyumu ifade eder. Çocuğun çizim konusundaki kendine olan güveni gösterir. Mavi aynı zamanda tarafsızlığı da gösterir. Yeşili bol kullanan çocuk kendisine güveni olan, uyumlu ve mutlu bir çocuktur. Yaşıtlarına göre daha olgundur(Yavuzer,2011).

Sol üst köşe baba arketipini simgeler. Sol üste çizilen güneş babasına olan sevgiyi dile getirir. Ancak güneş parlak değil, yeşil boya ile çizilmiş silik bir haldedir. Sağ alt köşe anne arketipini simgeler. Sağ alt köşeye annesi çizilmiştir. Ancak annenin yüzündeki göz, ağız burun gibi vasıflar çizilmemiştir. Ortası çocuğun içinde bulunduğu ruh halini yansıtır. Ortaya kocaman kırmızı çatılı bir ev çizmiştir. Kırımızı çatı neşeli bir aile ortamı olduğunu göstermektedir. Sol alt köşe kolektif bir bilinçaltını göstermektedir. Sol altta yatan bir abla görülmektedir. Yapılan görüşme sonucu ablanın geçmişte bir rahatsızlık sonucu yatak dönemi geçirdiği öğrenilmiştir. Çizim soldan sağa doğru çizilmiştir. Buda geleceğe ve gerçeğe yönelmeyi temsil eder.

Çizimde ailenin çoğu üyelerini çizmesi, diğer üyelere yer vermemesinin altında birçok sebep yatabilir. Bu durum onları sevmediğini gösterebildiği gibi kağıt yetmediği için yer vermemişte olabilir. Çocuk anneyi babasının iki katı ölçüde çizmiştir. Buda ailede onun sözünün geçtiğini ve çocuğun ondan çekindiğini gösterir. Çocuk bazen hayran olduğunu ve özdeşleştiği aile üyesini de büyük çizebilir. Kendi başını normalden küçük çizmiştir. Buda arkadaş edinmede ve insanlarla ilişki kurmada zorluk çeken içe kapanmaya eğilimli çocuklarda görülür.

Çizimde babanın saçını bastırarak boyayan çocukta ebeveynin otorite kurma, aile içinde söz sahibi olma isteği konusunda ipucu verebilir. Babası dışında çizimde kimseye ağız çizilmemiştir. Buda ailede babanın daha çok sözü dinlenildiğini, daha çok ona söz hakkı verildiğini gösterebilir. Aile üyelerinden kendi de dâhil olmak üzere hiç kimseye kulak ve burun çizilmemiştir. Bu durum aile üyelerinden sık eleştiri aldığı için kulaklarını çizmediğini gösterebilir. Kendisini değersiz ve aşağı gören çocuklar burnu hiç çizmeyebilirler. İletişim zorluğu çeken çocuk ağzını çizmeyebilir. Burun özgüveni simgeler. Çocuk çiziminde burnunu çizmemiştir. İsteklerinin yerine getirilmediği durumu da buradan çıkarabiliriz. Çünkü özgüveni yüksek olan çoğu çocuğa «hayır» denmez. Boyun çizimde hiç görülmüyor. Bu durum çocuğun öfkesini kontrolde problem yaşadığını yansıtmaktadır. İki yana açılan kollar görmekteyiz. Buda çocuğun insanlara karşı sevecen olduğunu göstermektedir. İnsanlarla yakın ilişki kurmak istediğini gösterebilir. Eller çizimde yer almıyor. Buda çocukta özgüven eksikliğini, utangaçlığı, insanlarla iletişim kurmakta yetersizliğini göstermektedir(Çankırlı,2011). Çocuk çizimde bir ablasını çizmemiştir. Bu çocuğun bu kişiye karşı hissettiği kızgınlık, yabancılaşma ile ilgili olabilir. Anne ile baba yan yana çizilmiştir. Buda aralarında bir problem olmadığını gösterebilir. Ancak kendisini aileden uzak sol tarafa çizmiştir. Buda kendisini soyutladığını gösterebilir. Baba diğer üyelerden küçük çizilmiştir. Bu durum babanın diğer üyelere göre daha az sevilmesinin ya da daha az söz sahibi olduğunu gösterebilir(Sayıl,2004).

III.



Çizimde mor, mavi, kırmızı, siyah, sarı, kahverengi kullanmıştır. Mor, kırmızı ve mavinin karışımıyla elde edilen bir renk olduğu için iki renginde özelliği olan sıcaklığı ve soğukluğu taşımaktadır. Anne, babanın desteğine ve güvenine ihtiyaç duyan çocuklar çizimlerinde mor rengi kullanabilir. Çocuk çizimde ablasını ve annesini mor renk ile çizmiştir. Mavi rengini kullanan bir çocuk duygularını daha iyi kontrol edebilir. Sakinliği ve uyumu ifade eden bir renktir. Çocuk çizimde abisini mavi ile çizmiştir. Kırmızı, bu renk hem güveni hem hayatı hem tehlikeyi ve ölümü simgeleyebilir. Bu çocuğun bilinçaltında kırmızıyı ne niyetle kullandığına bağlıdır. Siyah, çocuk çizimlerinde genellikle karamsarlığı ifade eden bir renktir. Çocuk çiziminde kendisini siyah ile çizmiştir(Yavuzer,2011).

Sağ alt köşe kâğıtta anne arketipini simgeler. Çizimde sağ alt köşede abisini çizmiştir. Yapılan görüşmede annesinin sık sık şehir dışına tedavi için gittiğini bu zamanlarda abisinin bu modeli üstlendiği belirtilmiştir. Sol alt köşe, kolektif bilinçaltını göstermektedir. Sol alt köşede tırnakları belirgin olarak belli olan ağzı oldukça büyük olan bir abla çizilmiştir. Bu da sürekli eleştiren bir ablanın varlığını gösterir. Ortaya kocaman bir baba figürü çizmiştir. Çocuğun içinde bulunduğu ruh halini temsil ettiğine göre babasına duyduğu özlemi dile getirmektedir. Çizim soldan sağa doğru çizilmiştir. Bu geleceğe yönelmeyi temsil eder. Çizimde ailenin tüm üyelerini çizmesi çocuğun sosyalliğini gösterir.

Çocuk çizimde babayı diğer aile üyelerine göre daha büyük çizmiştir. Buda ailede onun sözünün geçtiğini gösterebilir. Bu çizim bazen de özlem duyduğu bir aile üyesini gösterir. Yapılan görüşmede babanın anneden ayrı yurt dışında çalıştığı öğrenilmiştir. Belki de çocuk babaya olan özlemini onu çizimin tam ortasına çizerek bulunduğu ruh halini dile getirmek istemiştir. Kendisinin başını diğer aile üyelerine göre büyük çizmiştir. Bu da duygusal ve sosyal iletişimde yetersizlik belirtisi olmakla birlikte kendini zekâca yaşıtlarından geri gören bir çocuk olduğunu gösterebilir. Çocuk çizimde saçını bastırarak ifade etmiştir. Bu durum onun fiziksel olarak daha güçlü olma arzusunu göstermektedir. Resimde abisinin saçlarını da bastırarak boyamıştır. Bu da abisinin aile içinde söz sahibi, otorite kurma isteği duyduğunu gösterir. Yapılan görüşmede baba gittikten sonra ailede tek erkek haline gelen abi, çocuğa karşı kimi zaman şiddet uygulamakta ve sözünü dinletmeye çalıştığı öğrenilmiştir. Çocuk çiziminde kendisine ağız çizmemiştir. Bu durum konuşmaktan çekinen, konuştuğunda zarar gören bir çocuğu ifade edebilir. Çocuktan çoğu zaman gözlerin sağa ya da sola baktığını çizmezler. Ancak bu çizimde gözlerin sola baktığını görüyoruz. Bu durum çocuğun utangaçlığını ve özgüven eksikliğini gösterir. Burun çizimde özgüveni ve cinsel kimliği simgeler. Çocuk burnu çizimde hiç göstermemiştir. Çocuk resimde ellerini çizmemiştir. Bu durum özgüven eksikliğini, utangaçlığını insanlarla iletişim kurmada yetersizliğini gösterebilir. Çocuk resimde ablasının ellerini ve tırnaklarını göstermiştir. Bu da ablasının çocuğa saldırgan tutumunu örnekleyebilir. Diğer aile üyelerinden hiç birinde kollar çizilmemiştir. Kollar sevecenliği göstermektedir. Bu çizime göre aile üyelerinin sevgi ifadesinde eksiklik olduğunu görmekteyiz(Çankırlı,2011).

Çizimde anne ile abla arasına masa çizilmiştir. Bu durum bu ikili arasındaki çatışmaları sergileyebilir. Bununla birlikte çocuk kendisini aileden ayrı sol üst köşeye çizmiştir. Bu da kendisini ailesinden soyutladığını gösterebilir. Kendisini ilgisiz davranıldığını düşünmekte olduğunu yorumlayabiliriz. Yapılan görüşmede babanın gidişiyle birlikte çocuğun aile ile çok sıkı bağlarının kalmadığını, sürekli baba özlemini dile getirdiğini öğrendik. Çizimde baba sayfanın ortasına diğer aile bireylerinden daha büyük çizilmiştir. Bu durum babasıyla özdeşleşip onu örnek aldığı için çizilebildiği gibi ona duyduğu özlemi de dile getirebilir. Çizimde ilk göze batan abartı çizim ablanın tırnaklarıdır. Bu durum ablasından şiddet gördüğünü sergileyebilir. Kollar abla hariç hiç bir aile üyesine çizilmemiştir. Kendisinde de bu uzuvları çizmeyen çocuğun kendisine güvenmediğini, ailesinden destek görmediğini, sevilmediğini ve kendisini değersiz hissettiğini gösterebilir. Babasının ağzını oldukça büyük çizen çocuk babasının ona bağırmasını duymak istemediği gibi duymak istemediği sözleri yansıtmak içinde bu çizimi yapmış olabilir. Nitekim çocuk sınıf ortamında arkadaşlarına karşı da oldukça kötü kelimeler kullanmaktadır. Sayfaya ilk ablasını çizmiştir. Sola çizilen bu kişi sevilen bir kişide olabilir. Oldukça çatışma yaşadığı kişide olabilir. Ablanın parmaklarına bakıldığında pekte sevildiğini söyleyemeyiz (Çankırlı,2011).

Ev çizimi yaşıtlarına göre oldukça farklı bir şekilde yuvarlak biçiminde çizilmiştir. Bu tarz ev çizen çocuk evine oldukça bağlıdır. Evden uzaklaştırmakta oldukça zor olur. Nitekim özgürlüğüne aşırı

düşkün olan bu çocuk evden uzaklaşıp okula gelmekten pekte hoşlanmamaktadır. İnsan için beyin ne kadar önemliyse ev içinde çatı o kadar önemlidir. Koruma görevi gören çatı çocuk çiziminde oldukça isteksiz çizilmiştir. Bacası da olmayan bu çatının içinde yaşayan insanların pekte mutlu olduğu söylenemez. Çizimde pencere bulunmamaktadır. Bu da içerisinin görülmek istenmediği anlamına gelebilir. Evin bir kapısı yoktur. Bu durum misafirine çok açık olmayan bir evi simgelemektedir.

Güneş çocuk çizimlerinde anneyi simgeler. İçinden dışına kadar çizilen güneş ışıltıları ile hala anneye karşı bağlı olduğunu göstermektedir.

Çocuk çiziminde kendisini siyaha boyayarak karamsarlığını ifade etmiştir. Annesi ve abisi arasına nesneler koyarak onlarla arasındaki fiziksel olmayan mesafeyi anlatmak istemiştir. Baba sayfanın ortasında ve diğer aile üyelerine göre daha büyük çizilmiştir. Bu da babaya duyduğu sevgi ve özlemden kaynaklanabileceği gibi babanın evdeki otoritesinden de kaynaklanabilir. Yapılan görüşmede babanın yurtdışında yaşadığı ve ara sıra evi ziyaret ettiğini öğreniyoruz. Bu da bizlere babaya duyulan özlemi anlatmaktadır(Sayıl,2004).

Sonuç

Çocuğun gerek iç dünyasını, gerekse olaylar hakkındaki tutum ve görüşlerini yansıtmasında özgür ve yalın anlatım biçimi olan resmin önemi büyüktür. Çocuk hakkında elde edilen bilgilerin resim yoluyla desteklenmesi tanı koymada ve tedavi sürecinde yol gösterici olmaktadır.

Resim çizmenin iletişimsel ve dışavurumsal yönü göz önünde bulundurularak çocuğun dünyasının yansıtılıp açıklanması, anlatabilme ve anlaşılabilme gereksinimlerinin karşılanması gerekliliği gözden kaçırılmamalıdır. Resim yaparken çocuk anlatmak istediğini ifade edebilmek için içerik, stil, biçim, renk, çizgi ve kompozisyon gibi birçok bileşeni sentezleyerek düzenlemeler yapar. Normal gelişim gösteren veya özel gereksinimli 4-7 yaş arasındaki çocukların çizdikleri resimler incelenerek çizimlerin psikolojik anlamları yorumlanmıştır.

Resmin yalnızca teknik, biçimsel ve estetik değerlerinin ortaya konması çocuğun iç dünyasını yansıtmada yeterli olmayacaktır. Bununla birlikte çocuğun aile yaşantısının gözlemi yapılarak çocuk çiziminin geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmalıdır.

Bu bağlamda, çocukların bireysel ve kültürel bakış açısıyla yaşamı anlamlandırılırken bir şeye yüklediği anlam katmanlarını ayrıştırabilmek ve resimsel anlatımla ifade edilen anlamları irdeleyerek eğitimcilerin kullandığı tanı tekniklerini çeşitlendirebilmek bu araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

Arıcı,B.,(2008). Resim, Psikoloji ve Çocuğun Dünyasında Resim, *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık Dergisi,*2,19.

Çankırlı, A.,(2008). Çocuk Resimlerinin Dili. 2. Baskı, Zafer Yayıncılık, İstanbul.

Durualp, E.,(2012). Hastanede Yatmış Olan Okulöncesi Çocuklarının Yaptıkları Resimlerin İncelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 3(1),249.

Dülger, N.,(2008). 6-11 Yaş Öğrencilerinin Ailesel ve Bireysel Özelliklerinin Resimlere Yansıması. Yüksek Lisans Tezi(basılmamış), Süleyman Demirel Üniveristesi, 139 s., Isparta.

Eyüpoğlu, Sabahattin ; ''Çocuk ve Sanat'' Tıpta Yenilikler: Çocuk Sayısı, Sayı7, İstanbul, 1962.

Kırışlıoğlu, O.,(2002). Sanatta Eğitim, Görmek, Anlamak, Yaratmak, Pegem A Yayıncılık, s.83, Ankara.

Özalp,K.,(2009). 5-6 Yaş Sanat Etkinliklerinde Casey'in Uygulanmasına Dayalı Durum Çalışması. İdil Dergisi, 10,132.

Özbaş, H.,(2007). Ulusal ve Uluslararası Düzenlenen Çocuk Resim Yarışmalarının Sanat eğitimindeki Yeri ve Önemi. Yüksek Lisans Tezi(basılmamış), Gazi Üniversitesi, 88 s., Ankara.

Samurçay, N.,(2006). Çocuk ve Resim, Artist,(6) 22-27.

Sayıl, M.,(2004). Çocuk Çizimlerinin Klinik Amaçlı Kullanımı Üzerine Bir Değerlendirme. *Türk Psikiyatri Yazıları,* 7(14), 1-13.

Türkcan,B.,(2013). Çocuk Resimlerinin Analizinde Göstergebilimsel Bir Yaklaşım. *Edam Dergisi,*13(1),585-607.

Yavuzer,H.,(2011). Resimleriyle Çocuk, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yolcu,E.,(2001). Sol Yanlı Çocuklarla Sanatsal Yaratıcılık(12-15 yaş grubu çocuklar üzerinde inceleme). Doktora Tezi(basılmamış), Marmara Üniversitesi, 126 s., İstanbul.

6 YAŞ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİ İLE AİLELERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Arş.Gör. Lütfiye Coşkun, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı, lutfiyeseven@hotmail.com

Arş.Gör. Sevinç Demir Kaya, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı, ssevincdemirkaya@gmail.com

Öğr. Gör. Zeynep Seda Çavuş, Düzce Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi Programı, zeynepsedacavus@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Tuğba Şeker Özgüven, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı, tugbaozguven@hotmail.com

ÖZET

Araştırmada çocukların sosyal becerileri ile ailelerinin demografik özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Çalışma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaş grubu 91 çocuk ve bu çocukların ailelerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek için "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" (SBDÖ) ve ailelerin demografik özelliklerini belirlemek için "Demografik Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği 4-6 yaş çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla Avcıoğlu (2007) tarafından oluşturulmuştur. Beşli dereceleme şeklinde oluşturulan bu ölçek likert tipi bir ölçektir. Ölçek, "Kişiler Arası Becerileri Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri, Akran Baskısı ile Basa Çıkma Becerileri, Kendini Kontrol Etme Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri, Dinleme Becerileri, Amaç Oluşturma Becerileri, Görevleri Tamamlama Becerileri" olmak üzere 9 alt ölçek ve 62 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerden çocukların sosyal becerilerini göz önünde bulundurarak her bir çocuk için SBDÖ' ni doldurmaları istenmiştir. Ailelerin doldurması için hazırlanan demografik bilgi formu ise, çocuğun cinsiyeti, annenin yaşı, annenin eğitim düzeyi, annenin mesleği, ailenin aylık geliri, çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi, evdeki çocuk kitabı sayısı ve çocuğa kitap okuma sıklığı sorularının yer aldığı toplam 8 sorudan oluşmaktadır. Çocukların ailelerine çalışmanın amacını açıklayan yazı ve çalışma kapsamında doldurulması gereken "Demografik Bilgi Formu" okul idaresi aracılığıyla gönderilmiştir. Çalışma kapsamında çocukların sosyal becerileri ile bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın verileri bilgisayar ortamında istatistiksel paket programı ile analiz edilmiştir. Çalışmada veriler t testi ve varyans analizi teknikleri uygulanarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar birçok değişkenin çocukların sosyal becerileri ile ilişkili olmadığını gözler önüne sermiştir.

GİRİŞ

Sosyal beceriler toplumsallaşmanın gerçekleşmesinde önemli bir yere sahiptir. Sosyal beceriler içinde bulunulan ortama uygun şekilde davranma yeteneği olarak tanımlanır. Bu beceriler kişinin duygularını uygun bir şekilde anlatabilmesini, haklarını savunabilmesini, yardım isteyebilmesini, kendisi için uygun olmayan istekleri geri çevirebilmesini kolaylaştırma konusunda bireye yardımcı olur (Sorias, 1986).

Sosyal beceriler, başkalarından olumlu tepkiler getiren ve olumsuz tepkilerin gelmesini önleyen, başkaları ile etkileşimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir olan, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen, hem gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren öğrenilebilir davranışlardır (Işık, 2007). İnsanların toplumla uyum içinde olmalarını sağlamak için göstermeleri gereken sosyal beceriler vardır. Sosyal becerileri anne, baba ve bakıcı konumundaki kişilerle etkileşerek öğrenen çocuklar, kardeş, akran ve başkalarının katılımıyla bu becerileri oluşturmaya başlar (Carledge ve Milburn,1980).

İnsanların diğer insanlarla yaşama eğiliminde olmaları insanın sosyal bir varlık olmasından kaynaklanmaktadır. Bir arada yaşamanın şartı ise etkileşim kurmak ve topluma uyum sağlamaktır. Topluma uyumun sağlanabilmesi için bireylerin karşılıklı olarak birbirlerine duygu, düşünce ve isteklerini iletebilmeleri gerekir. Sosyal ilişki kurmak bazı bireyler için kolay olduğu halde bazıları için bu ilişkiyi kurmak ve devam ettirmek zor olabilir (Uzamaz, 2000).

Sosyal beceriler genellikle, akran grupları ve aile içinde farkında olmadan ve sistematik olmayan bir şekilde öğrenilir. Çocuklar çevrelerindeki kişilerin model olmasıyla beraber gözlem yaparak bu becerileri öğrenirler. Ancak bazı çocuklar için bu durum söz konusu değildir. Bazı çocuklar bu becerilerin sistemli bir biçimde öğretilmesine ve bu becerileri sergileyebilmeleri için desteklenmeye gereksinim duyarlar (Avcıoğlu, 2007; Hall ve Schlesinger, 1997). Bu çalışmada sosyal beceriler ile ilişkili olabileceği düşünülen değişkenlerin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bu bakımdan alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı 6 yaş grubu çocuğa sahip annelerin demografik özellikleri ile çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Çocukların cinsiyeti ile sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Annelerin yaşı ile çocuklarının sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Annelerin eğitim düzeyleri ile çocuklarının sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Annelerin çalışıp çalışmama durumları ile çocuklarının sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Ailenin aylık geliri ile çocuklarının sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Çocukların okul öncesi eğitim alma durumları ile çocuklarının sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7. Evdeki çocuk kitabı sayısı ile çocuklarının sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8. Çocuğa kitap okuma sıklığı ile çocuklarının sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışma, değişkenlerin birbiri üzerinde ne derece etki ettiğini ortaya çıkarması bakımından ilişkisel tarama modelindedir. Fraenkel ve Wallen' e (2006) göre korelasyonel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Akt. Büyüköztürk, 2010).

Çalışma Grubu

Korelasyonel bir çalışma olan araştırmanın çalışma grubunu Kilis Gülten Ömer Ünlükahraman Anaokulu 6 yaş grup çocukları (91 çocuk) ve bu çocukların aileleri oluşturmuştur.

3.3. Veri toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu

Ailelerin doldurması için hazırlanan demografik bilgi formu ise, annenin yaşı, annenin eğitim düzeyi, annenin mesleği, ailenin aylık geliri, ailedeki toplam çocuk sayısı, ailenin tipi (çekirdek ve geniş aile) ve evdeki toplam kitap sayısı sorularının yer aldığı toplam 7 sorudan oluşmaktadır.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği 4-6 yaş çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla Avcıoğlu (2003) tarafından oluşturulmuştur. Beşli dereceleme şeklinde oluşturulan bu ölçek likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin 9 alt ölçeği vardır ve ölçek toplam 62 maddeden oluşmaktadır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Demografik bilgi formu ve Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden elde edilen veriler t test i ve varyans analizi teknikleri kullanılarak incelenmiştir.

Tablo 1. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Tüm Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının Çocukların Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Sosyal Beceri Ölçeği	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
1.alt boyut	Kız	47	55,045	10,819	1,631	1,346	89	,730
	Erkek	44	52,000	10,750	1,568			
2.alt boyut	Kız	47	39,090	6,144	,926	1,840	89	,082
	Erkek	44	36,553	6,952	1,014			
3.alt boyut	Kız	47	31,250	6,146	,926	1,447	89	,969
	Erkek	44	29,319	6,557	,956			
4.alt boyut	Kız	47	26,818	5,059	,762	-,149	89	,761
	Erkek	44	26,978	5,239	,764			
5.alt boyut	Kız	47	14,181	3,505	,528	3,183	89	,643
	Erkek	44	11,893	3,350	,488			
6.alt boyut	Kız	47	11,090	2,994	,451	-,572	89	,885
	Erkek	44	11,446	2,940	,428			
7.alt boyut	Kız	47	20,500	3,688	,556	1,549	89	,543
	Erkek	44	19,234	4,081	,595			
8.alt boyut	Kız	47	12,681	2,249	,339	,406	89	,310
	Erkek	44	12,468	2,725	,397			
9.alt boyut	Kız	47	15,295	3,467	,522	1,554	89	,698
	Erkek	44	14,148	3,562	,519			
Toplam	Kız	47	225,954	36,961	5,572	1,596	89	,374
	Erkek	44	214,042	34,238	4,994			

Tabloda görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan çocukların "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" toplam ve tüm alt boyut puanlarının çocukların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucu, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (1.Alt boyut; t=1,346;p>.05, 2.Alt boyut; t=1,840;p>.05, 3.Alt boyut; t=1,447;p>.05, 4.Alt boyut; t=-,149;p>.05,

5.Alt boyut; t=3,183;p>.05, 6.Alt boyut; t=-,572;p>.05, 7.Alt boyut; t=1,549;p>.05, 8.Alt boyut; t=,406;p>.05, 9.Alt boyut; t=1,554;p>.05, Toplam; t=1,596;p>.05). Sosyal beceriler çocukların cinsiyetine göre değişmemektedir.

Ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalardan bir kısmı sosyal becerilerinin cinsiyete göre değiştiği (Gürsoy, Bütün ve Aydoğan, 2004; Kandır ve Orçan, 2011) bazıları ise cinsiyete göre değişmediği (Kurt, 2007; Özkafacı, 2012; Seven, 2006; Tunçeli ve Akman, 2012) yönünde bulgulara sahiptir. Bu nedenle sosyal becerilerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusunda daha net bir sonuca ulaşılabilmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Tüm Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	*f*, $\bar{x}$ ve *ss* **Değerleri**				**ANOVA sonuçları**					
	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
1.alt boyut	20-29 yaş	20	56,100	7,601	**G.Arası**	178,444	2	89,222	,756	,472
	30-39 yaş	62	52,677	11,356	**G.İçi**	10382,237	88	117,98		
	40 ve üzeri	9	53,111	13,308	**Toplam**	10560,681	90			
	Toplam	91	53,472	10,832						
2.alt boyut	20-29 yaş	20	38,100	6,758	**G.Arası**	115,530	2	57,765	1,311	,275
	30-39 yaş	62	37,209	6,670	**G.İçi**	3878,074	88	44,069		
	40 ve üzeri	9	41,000	6,082	**Toplam**	3993,604	90			
	Toplam	91	37,780	6,661						
3.alt boyut	20-29 yaş	20	31,000	7,003	**G.Arası**	175,751	2	87,876	2,202	,117
	30-39 yaş	62	29,467	6,266	**G.İçi**	3511,435	88	39,903		
	40 ve üzeri	9	34,000	4,795	**Toplam**	3687,187	90			
	Toplam	91	30,252	6,400						
4.alt boyut	20-29 yaş	20	28,450	3,379	**G.Arası**	73,760	2	36,880	1,417	,248
	30-39 yaş	62	26,306	5,638	**G.İçi**	2290,350	88	26,027		
	40 ve üzeri	9	27,555	4,096	**Toplam**	2364,110	90			
	Toplam	91	26,901	5,125						
5.alt boyut	20-29 yaş	20	12,850	2,960	**G.Arası**	4,595	2	2,298	,174	,840
	30-39 yaş	62	12,951	3,812	**G.İçi**	1159,405	88	13,175		
	40 ve üzeri	9	13,666	3,640	**Toplam**	1164,000	90			
	Toplam	91	13,000	3,596						
6.alt	20-29 yaş	2	12,350	2,661	**G.Arası**	30,026	2	15,013	1,74	,180

boyut		0							7	
	30-39 yaş	62	11,000	3,056	**G.İçi**	756,106	88	8,592		
	40 ve üzeri	9	10,777	2,538	**Toplam**	786,132	90			
	Toplam	91	11,274	2,955						
7.alt boyut	20-29 yaş	20	20,450	3,677	**G.Arası**	13,799	2	6,900	,442	,644
	30-39 yaş	62	19,580	4,067	**G.İçi**	1374,047	88	15,614		
	40 ve üzeri	9	20,333	3,674	**Toplam**	1387,846	90			
	Toplam	91	19,846	3,926						
8.alt boyut	20-29 yaş	20	13,200	2,353	**G.Arası**	17,191	2	8,596	1,393	,254
	30-39 yaş	62	12,274	2,568	**G.İçi**	543,094	88	6,172		
	40 ve üzeri	9	13,222	2,108	**Toplam**	560,286	90			
	Toplam	91	12,571	2,495						
9.alt boyut	20-29 yaş	20	14,450	4,285	**G.Arası**	2,168	2	1,084	,085	,919
	30-39 yaş	62	14,741	3,377	**G.İçi**	1128,821	88	12,828		
	40 ve üzeri	9	15,000	3,240	**Toplam**	1130,989	90			
	Toplam	91	14,703	3,544						
Toplam	20-29 yaş	20	226,950	31,461	**G.Arası**	2529,215	2	1264,608	,982	,379
	30-39 yaş	62	216,209	36,985	**G.İçi**	113365,224	88	1288,241		
	40 ve üzeri	9	228,666	37,272	**Toplam**	115894,440	90			
	Toplam	91	219,802	35,884						

Tabloda görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan çocukların "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" toplam ve tüm alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının annelerin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda annelerin yaşı ile sosyal becerileri değerlendirme ölçeği ve alt boyutlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (1.Alt boyut; F=,756;p=,472>.05, 2.Alt boyut; F=1,311;p=,275>.05,3.Alt boyut; F=2,202;p=,117>.05, 4.Alt boyut; F=1,417;p=,248>.05, 5.Alt boyut; F=,174;p=,840>.05, 6.Alt boyut; F=1,747;p=,180>.05, 7.Alt boyut; F=,442;p=,644>.05, 8.Alt boyut; F=1,393;p=,254>.05, 9.Alt boyut; F=,805;p=,919>.05, Toplam; F=,982;p=,379>.05). Çocukların sosyal becerileri annelerinin yaşına göre değişmemektedir.

Çocukların anne ve babalarının yaşlarının sosyal becerileri üzerinde etkili olmadığı gösteren araştırmalar mevcuttur. Günindi (2008) tarafından yapılan çalışmada da anne ve baba yaşının, çocukların sosyal beceri düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Buna karşın çocukların anne babalarının yaşlarının, sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar da vardır (Sarı, 2007). Bu sebeple sosyal becerilerin anne baba yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusunda daha net sonuca ulaşılabilmesi için daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Tüm Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	*f*, $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA sonuçları					
	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
1.alt boyut	Okuryazar	2	41,500	3,535	G.Arası	952,991	3	317,664	2,877	,041
	İlköğretim	32	51,312	8,395	G.İçi	9607,691	87	110,433		
	Lise	38	53,315	10,927	Toplam	10560,681	90			
	Lisans	19	58,684	12,892						
	Toplam	91	53,472	10,832						

Örneklemi oluşturan çocukların "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" toplam ve 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9. alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının annelerin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda annelerin eğitim durumları ilesosyal becerileri değerlendirme ölçeği ve alt boyutlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (2.Alt boyut; F=1,557;p=,206>.05, 3.Alt boyut; F=,624;p=,601>.05, 4.Alt boyut; F=2,517;p=,063>.05, 5.Alt boyut; F=,630;p=,598>.05, 6.Alt boyut; F=1,547;p=,208>.05, 7.Alt boyut; F=1,388;p=,252>.05, 8.Alt boyut; F=,389;p=,761>.05, 9.Alt boyut; F=1,182;p=,321>.05, Toplam; F=2,077;p=,109>.05). Çocukların sosyal becerileri annelerinin eğitim durumuna göre değişmemektedir. Ancak Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Kişiler Arası Beceriler (1. Alt boyut)alt boyutu ile annenin eğitim durumu değişkeni arasındaki fark istatiksel olarak anlamlı bulunmuştur. (1.Alt boyut; F=2,877; p=,041<.05).

Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda sosyal becerileri değerlendirme ölçeği kişiler arası becerileri alt boyut puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlemek üzere yapılan Scheffe Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.1. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Kişiler Arası Beceriler Alt Boyut Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
Okuryazar	İlköğretim	-9,81250	7,65948	,651
	Lise	-11,81579	7,62383	,497
	Lisans	-17,18421	7,81210	,192

"Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kişiler arası beceriler alt boyutu puanlarının annelerin eğitim değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>.05). Bu durum var olan farklılığın gruplar arasındaki farklılığı belirleyecek kadar çok olmadığı göstermektedir.

	Lisans	-5,36842	2,95270	,353
Lisans	Okuryazar	17,18421	7,81210	,192
	İlköğretim	7,37171	3,04357	,127
	Lise	5,36842	2,95270	,353

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular bu bulguyu destekler nitelikte bulunmaktadır. Benzer şekilde Seven (2006), Seven (2007) ve Özbey ve Alisinanoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da çocukların sosyal becerilerinin anne öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Oysa Güven vd. (2004), Gürsoy, Bütün ve Aydoğan (2004) ve Tutkun (2012) tarafından yapılan çalışmalarda anne öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal beceri puanlarında artış olduğu görülmüştür. Bu değişken konusunda daha net bir genelleme yapılabilmesi için öğrenim düzeyi ve sosyal beceriler arasındaki ilişkiyi incelemek üzere daha fazla ve daha geniş örnekleme sahip çalışmalarının planlanması gerektiği düşünülmektedir.

Tablo 4. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Tüm Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının Annelerin Çalışıp Çalışmama Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Sosyal Beceri Ölçeği	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						t	*Sd*	*p*
1.alt boyut	Çalışmıyor	73	52,095	9,894	1,158	-2,512	89	,113
	Çalışıyor	18	59,055	12,863	3,031			
2.alt boyut	Çalışmıyor	73	37,232	6,615	,774	-1,600	89	,986
	Çalışıyor	18	40,000	6,561	1,546			
3.alt boyut	Çalışmıyor	73	29,958	5,867	,686	-,881	89	,074
	Çalışıyor	18	31,444	8,318	1,960			
4.alt boyut	Çalışmıyor	73	26,095	4,955	,580	-3,166	89	,496
	Çalışıyor	18	30,166	4,579	1,079			
5.alt boyut	Çalışmıyor	73	13,054	3,550	,415	,276	89	,853
	Çalışıyor	18	12,777	3,873	,913			
6.alt boyut	Çalışmıyor	73	11,000	2,943	,344	-1,808	89	,262
	Çalışıyor	18	12,388	2,810	,662			
7.alt boyut	Çalışmıyor	73	19,767	3,791	,443	-,345	89	,984
	Çalışıyor	18	20,166	4,540	1,070			
8.alt boyut	Çalışmıyor	73	12,506	2,506	,293	-,495	89	,537
	Çalışıyor	18	12,833	2,502	,589			
9.alt boyut	Çalışmıyor	73	14,561	3,499	,409	-,766	89	,791
	Çalışıyor	18	15,277	3,769	,888			
Toplam	Çalışmıyor	73	216,274	33,897	3,967	-1,917	89	,515
	Çalışıyor	18	234,111	40,994	9,662			

Tabloda görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan çocukların "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" toplam ve tüm alt boyut puanlarının çocukların annelerin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucu, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (1.Alt boyut; t=-2,512;p>.05, 2.Alt boyut; t=-1,600;p>.05, 3.Alt boyut; t=-,881;p>.05, 4.Alt boyut; t=-3,166;p>.05, 5.Alt boyut; t=,276;p>.05, 6.Alt boyut; t=-1,808;p>.05, 7.Alt boyut; t=-,345;p>.05, 8.Alt boyut; t=-,495;p>.05, 9.Alt boyut; t=-,766;p>.05, Toplam; t=-1,917;p>.05).Çocukların sosyal becerileri annelerin çalışıp çalışmamasına göre değişmemektedir.

Benzer şekilde Orçan ve Deniz (2004) tarafından yapılan ve anaokuluna devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal uyum puanlarının anne çalışma durumuna göre incelendiği araştırmada çocukların sosyal uyum puanlarının anne çalışma durumuna göre değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Oysa çalışma bulguları Gürsoy, Bütün ve Aydoğan (2004), Sarı (2007), Tunçeri ve Akman (2012) ve Seven (2007)' in çalışma bulgularını desteklememektedir. İsmi geçen araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda annesi çalışan çocukların daha az davranış problemleri sergilediği ve daha yüksek sosyal beceri puanlarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özensel (2004) annenin çalışmasının çocuk üzerindeki etkisinin olumlu ya da olumsuz olmasının birçok faktöre bağlı olduğunu vurgulamıştır. Annenin çalışma nedeni, statüsü, kazancı, çalışma koşulları, iş tatmini, annenin çalışma döneminin çocuğun hangi gelişim aşamasına rastladığı vb. gibi nedenlerin önemli değişkenler olduğunu belirtmiştir.

Tablo 5. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Tüm Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının Ailenin Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	*f*, $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA sonuçları					
	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
1.alt boyut	500-999 tl	12	52,250	9,265	**G.Arası**	20,680	2	10,340	,086	,917
	1000-1999 tl	37	53,675	9,854	**G.İçi**	10540,001	88	119,773		
	2000 ve üzeri	42	53,642	12,197	**Toplam**	10560,681	90			
	Toplam	91	53,472	10,832						
2.alt boyut	500-999 tl	12	36,333	5,466	**G.Arası**	47,290	2	23,645	,527	,592
	1000-1999 tl	37	38,513	6,517	**G.İçi**	3946,315	88	44,844		
	2000 ve üzeri	42	37,547	7,137	**Toplam**	3993,604	90			
	Toplam	91	37,780	6,661						
3.alt boyut	500-999 tl	12	30,750	6,689	**G.Arası**	3,541	2	1,771	,042	,959
	1000-1999 tl	37	30,135	5,803	**G.İçi**	3683,646	88	41,860		
	2000 ve üzeri	42	30,214	6,947	**Toplam**	3687,187	90			
	Toplam	91	30,252	6,400						
4.alt boyut	500-999 tl	12	26,000	4,369	**G.Arası**	37,177	2	18,589	,703	,498
	1000-1999 tl	37	27,648	3,924	**G.İçi**	2326,932	88	26,442		
	2000 ve üzeri	42	26,500	6,173	**Toplam**	2364,110	90			
	Toplam	91	26,901	5,125						
	500-999 tl	12	12,333	2,902	**G.Arası**	6,172	2	3,086		

5.alt boyut	1000-1999 tl	37	13,081	3,882	**G.İçi**	1157,828	88	13,157	,235	,791
	2000 ve üzeri	42	13,119	3,569	**Toplam**	1164,000	90			
	Toplam	91	13,000	3,596						
6.alt boyut	500-999 tl	12	11,166	2,587	**G.Arası**	2,817	2	1,409	,158	,854
	1000-1999 tl	37	11,486	2,834	**G.İçi**	783,315	88	8,901		
	2000 ve üzeri	42	11,119	3,202	**Toplam**	786,132	90			
	Toplam	91	11,274	2,955						
7.alt boyut	500-999 tl	12	20,166	3,713	**G.Arası**	12,099	2	6,050	,387	,680
	1000-1999 tl	37	20,189	3,792	**G.İçi**	1375,747	88	15,633		
	2000 ve üzeri	42	19,452	4,150	**Toplam**	1387,846	90			
	Toplam	91	19,846	3,926						
8.alt boyut	500-999 tl	12	12,833	2,405	**G.Arası**	1,090	2	,545	,086	,918
	1000-1999 tl	37	12,486	2,883	**G.İçi**	559,196	88	6,354		
	2000 ve üzeri	42	12,571	2,188	**Toplam**	560,286	90			
	Toplam	91	12,571	2,495						
9.alt boyut	500-999 tl	12	13,833	3,099	**G.Arası**	11,778	2	5,889	,463	,631
	1000-1999 tl	37	14,973	3,883	**G.İçi**	1119,211	88	12,718		
	2000 ve üzeri	42	14,714	3,387	**Toplam**	1130,989	90			
	Toplam	91	14,703	3,544						
Toplam	500-999 tl	12	215,666	29,794	**G.Arası**	451,692	2	225,846	,172	,842
	1000-1999 tl	37	222,189	33,935	**G.İçi**	115442,747	88	1311,849		
	2000 ve üzeri	42	218,881	39,577	**Toplam**	115894,44	90			
	Toplam	91	219,802	35,884						

Tabloda görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan çocukların "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" toplam ve tüm alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının ailelerin gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ailenin gelir durumları ile sosyal becerileri değerlendirme ölçeği ve alt boyutlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (1.Alt boyut; F=,086;p=,917>.05, 2.Alt boyut; F=,527;p=,592>.05, 3.Alt boyut; F=,042;p=,959>.05, 4.Alt boyut; F=,703;p=,498>.05, 5.Alt boyut; F=,235;p=,791>.05, 6.Alt boyut; F=,158;p=,854>.05, 7.Alt boyut;

F=,387;p=,680>.05, 8.Alt boyut; F=,086;p=,918>.05, 9.Alt boyut; F=,463;p=,631>.05, Toplam; F=,172;p=,842>.05). Çocukların sosyal becerileri ailelerin gelir durumlarına göre değişmemektedir.

Çalışmanın bulguları Seven (2007) ve Tutkun (2012) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile örtüşmemektedir. Seven (2007) alt sosyoekonomik düzey ailelerin çocuklarının orta ve üst düzey ailelerin çocuklarına göre daha fazla davranış problemi yaşadığını; Tutkun (2012) ise sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının sosyal beceri puanlarının yükseldiği problem davranış puanlarının ise azaldığını belirlemiştir. Yapılan çalışmada örneklemin sınırlı kalmasından dolayı farklılaşmanın olmadığı söylenebilir.

Tablo 6. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Tüm Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Sosyal Beceri Ölçeği	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						t	*Sd*	*p*
1.alt boyut	Almadı	44	51,022	9,905	1,493	-2,128	89	,287
	Aldı	47	55,766	11,258	1,642			
2.alt boyut	Almadı	44	36,204	6,821	1,028	-2,231	89	,641
	Aldı	47	39,255	6,222	,907			
3.alt boyut	Almadı	44	29,159	6,404	,965	-1,590	89	,641
	Aldı	47	31,276	6,292	,917			
4.alt boyut	Almadı	44	25,909	4,893	,737	-1,809	89	,772
	Aldı	47	27,829	5,214	,760			
5.alt boyut	Almadı	44	12,295	3,580	,539	-1,831	89	,977
	Aldı	47	13,659	3,521	,513			
6.alt boyut	Almadı	44	10,590	2,998	,452	-2,175	89	,308
	Aldı	47	11,914	2,796	,407			
7.alt boyut	Almadı	44	18,954	3,857	,581	-2,137	89	,519
	Aldı	47	20,680	3,845	,560			
8.alt boyut	Almadı	44	12,363	2,262	,341	-,767	89	,196
	Aldı	47	12,766	2,704	,394			
9.alt boyut	Almadı	44	13,704	3,567	,537	-2,689	89	,551
	Aldı	47	15,638	3,293	,480			
Toplam	Almadı	44	210,204	34,063	5,135	-2,542	89	,409
	Aldı	47	228,787	35,555	5,186			

Tabloda görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan çocukların "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" toplam ve tüm alt boyut puanlarının çocukların daha önce okul öncesi eğitimi alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucu, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (1.Alt boyut; t=-2,231;p>.05, 2.Alt boyut; t=-1,590;p>.05, 3.Alt boyut; t=-1,809;p>.05, 4.Alt boyut; t=-1,809;p>.05, 5.Alt boyut; t=-1,831;p>.05, 6.Alt boyut; t=-2,175;p>.05, 7.Alt boyut; t=-2,137;p>.05, 8.Alt boyut; t=-,767;p>.05, 9.Alt boyut; t=-2,689;p>.05, Toplam; t=-2,542;p>.05). Sosyal beceriler çocukların daha önce okul öncesi eğitim almalarına göre değişmemektedir.

Koçak ve Tepeli (2006) tarafından yapılan çalışmada da, dört-beş yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarını, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkeninin etkilemediği bulunmuştur. Benzer bir çalışma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen çocukların demokratik davranışlarındaki farklılıkları ortaya koymak amacıyla Çakmak Güleç ve Özdemir (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma sonucunda da çocuğun aldığı okul öncesi eğitimin çocuğun işbirliği yapma, başkalarının görüşlerine saygı duyma, sorumluluk duyma, herkese eşit davranama gibi demokratik tutum ve davranışlar üzerinde

etkili olduğu görülürken izin isteme, başkalarının konuşmalarını sabırla dinleme gibi değerler konusunda okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocuklar arasında önemli bir fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 7. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Tüm Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının Çocukların Evlerinde Bulunan Çocuk Kitabı Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	*f*, $\bar{x}$ ve *ss* **Değerleri**				**ANOVA sonuçları**					
	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
1.alt boyut	0-9	31	54,774	9,871	**G.Arası**	128,529	2	64,264	,542	,583
	10-49	43	52,232	10,960	**G.İçi**	10432,153	88	118,547		
	50 +	17	54,235	12,407	**Toplam**	10560,681	90			
	Toplam	91	53,472	10,832						
2.alt boyut	0-9	31	38,322	7,217	**G.Arası**	22,879	2	11,440	,254	,777
	10-49	43	37,255	6,271	**G.İçi**	3970,725	88	45,122		
	50 +	17	38,117	6,872	**Toplam**	3993,604	90			
	Toplam	91	37,780	6,661						
3.alt boyut	0-9	31	30,290	6,351	**G.Arası**	5,363	2	2,682	,064	,938
	10-49	43	30,046	6,346	**G.İçi**	3681,823	88	41,839		
	50 +	17	30,705	6,980	**Toplam**	3687,187	90			
	Toplam	91	30,252	6,400						
4.alt boyut	0-9	31	27,516	4,448	**G.Arası**	19,044	2	9,522	,357	,701
	10-49	43	26,674	4,989	**G.İçi**	2345,066	88	26,648		
	50 +	17	26,352	6,642	**Toplam**	2364,110	90			
	Toplam	91	26,901	5,125						
5.alt boyut	0-9	31	13,354	3,498	**G.Arası**	8,991	2	4,495	,343	,711
	10-49	43	12,674	3,616	**G.İçi**	1155,009	88	13,125		
	50 +	17	13,176	3,860	**Toplam**	1164,000	90			
	Toplam	91	13,000	3,596						
6.alt boyut	0-9	31	11,935	2,594	**G.Arası**	21,202	2	10,601	1,220	,300
	10-49	43	11,000	2,927	**G.İçi**	764,930	88	8,692		
	50 +	17	10,764	3,562	**Toplam**	786,132	90			

	Toplam	91	11,274	2,955						
7.alt boyut	0-9	31	21,064	3,776	**G.Arası**	94,405	2	47,202	3,211	,045
	10-49	43	18,814	3,929	**G.İçi**	1293,441	88	14,698		
	50 +	17	20,235	3,683	**Toplam**	1387,846	90			
	Toplam	91	19,846	3,926						
8.alt boyut	0-9	31	13,032	2,613	**G.Arası**	34,645	2	17,322	2,900	,060
	10-49	43	11,930	2,510	**G.İçi**	525,641	88	5,973		
	50 +	17	13,352	1,868	**Toplam**	560,286	90			
	Toplam	91	12,571	2,495						
9.alt boyut	0-9	31	15,290	3,787	**G.Arası**	35,166	2	17,583	1,412	,249
	10-49	43	14,046	3,456	**G.İçi**	1095,823	88	12,453		
	50 +	17	15,294	3,196	**Toplam**	1130,989	90			
	Toplam	91	14,703	3,544						
Toplam	0-9	31	225,580	35,899	**G.Arası**	2266,390	2	1133,195	,878	,419
	10-49	43	214,674	34,710	**G.İçi**	113628,049	88	1291,228		
	50 +	17	222,235	39,020	**Toplam**	115894,440	90			
	Toplam	91	219,802	35,884						

Tabloda görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan çocukların "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" toplam ve 1, 2, 3, 4. 5, 6, 8 ve 9. alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının ailenin evlerinde bulunan toplam çocuk kitabı sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ailenin evlerinde bulunan toplam çocuk kitabı sayısı ile sosyal becerileri değerlendirme ölçeği ve alt boyutlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (1.Alt boyut; F=,542;p=,583>.05, 2.Alt boyut; F=,254;p=,777>.05, 3.Alt boyut; F=,064;p=,938>.05, 4.Alt boyut; F=,357;p=,701>.05, 5.Alt boyut; F=,343;p=,711>.05, 6.Alt boyut; F=1,220;p=,300>.05, 8.Alt boyut; F=2,90;p=,060>.05, 9.Alt boyut; F=1,412;p=,249>.05, Toplam; F=,878;p=,419>.05). Ancak Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Dinleme Becerileri alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının ailenin evlerinde bulunan toplam çocuk kitabı sayısı değişkeni ile arasındaki fark istatiksel olarak anlamlı bulunmuştur(7.Alt boyut; F=3,21;p=,045<.05)

Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda Sosyal Değerlendirme Ölçeği Dinleme Becerileri Alt Boyut Puanlarının Evlerinde bulunan toplam çocuk kitabı sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7.1. Sosyal Değerlendirme Ölçeği Dinleme Becerileri Alt Boyut Puanlarının Evlerinde Bulunan Toplam Çocuk Kitabı Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
0-9 arası kitap	10-49 arası kitap	2,25056*	,90330	,050*
	50 kitap ve üstü	,82922	1,15704	,774
10-49 arası kitap	0-9 arası kitap	-2,25056*	,90330	,050*
	50 kitap ve üstü	-1,42134	1,09837	,436
50 kitap ve üstü	0-9 arası kitap	-,82922	1,15704	,774
	10-49 arası kitap	1,42134	1,09837	,050*

"Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" dinleme becerileri alt boyutu puanlarının evlerinde bulunan toplam çocuk kitabı sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda 0-9 arası kitap ile 10-49 arası kitap grubu arasında 10-49 lehine, 10-49 kitap ile 50 kitap ve üstü grupları arasında ise 50 kitap ve üstü grubu lehine istatiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Bu durum evde bulunan çocuk kitabı sayısı artıkça çocukların dinleme becerilerini daha çok kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bulguları evde bulunan kitap sayısının çocukların dinleme becerileri ile ilişkili olduğunu gözler önüne sermiştir. Dinleme becerileri çocukların yalnız akademik başarılarında değil sosyal başarılarında da önemli bir yere sahiptir. Dil sosyal bir araçtır ve kişilerarası ilişkilerde önemli görülmektedir (Jalongo, 2010). Spitzberg (1988)'e göre dinleme, iletişim davranışlarının uygun ve etkili olma koşulunu gerektirir. Erken yaşlarda çocuğu kitapla tanıştırmak yararlıdır çünkü çocuğa kitap okuma yetişkinlerle iletişim kurmayı olumlu yönde etkiler (Kupetz ve Green, 1997).

Alan yazın incelendiğinde kitap okuma ile sosyal beceriler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Oysa kitap okumak, sosyal duygusal ve kültürel alan içinde gömülmüş derin bir sosyal süreç olarak tanımlanabilir (Bus, 2001). Yetişkinler tarafından anlatılan masallar ve okunan öyküler okul öncesi dönem çocuğu için duyuşsal yönden olumlu davranışların edinileceği ortamlar yaratır. (Sever, 2008). Birçok araştırmacı yetişkin çocuk etkileşiminde kitapların önemli bir etkileşim aracı olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir (Al Otaiba, 2004; Bus, 2001; Ersoy, Avcı ve Turla, 2007; Heather, 2004).

Tablo 8. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Tüm Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının Ailelerin Çocuklarına Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	***f*, $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri**				**ANOVA sonuçları**					
	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
1.alt boyut	Günde bir kaç kez	9	53,000	7,141	**G.Arası**	245,563	4	61,391	,512	,727
	Günde bir kez	19	55,052	12,348	**G.İçi**	10315,118	86	119,943		
	Haftada bir kaç kez	32	53,062	10,339	**Toplam**	10560,681	90			
	Haftada bir kez	11	56,363	13,230						

	Diğer	20	51,250	10,507						
	Toplam	91	53,472	10,832						
2.alt boyut	Günde bir kaç kez	9	37,666	3,354	**G.Arası**	56,006	4	14,002	,306	,873
	Günde bir kez	19	38,947	7,199	**G.İçi**	3937,598	86	45,786		
	Haftada bir kaç kez	32	37,281	6,113	**Toplam**	3993,604	90			
	Haftada bir kez	11	38,727	8,450						
	Diğer	20	37,000	7,405						
	Toplam	91	37,780	6,661						
3.alt boyut	Günde bir kaç kez	9	31,111	3,444	**G.Arası**	91,679	4	22,920	,548	,701
	Günde bir kez	19	31,210	8,383	**G.İçi**	3595,508	86	41,808		
	Haftada bir kaç kez	32	30,187	4,941	**Toplam**	3687,187	90			
	Haftada bir kez	11	31,181	7,909						
	Diğer	20	28,550	6,700						
	Toplam	91	30,252	6,400						
4.alt boyut	Günde bir kaç kez	9	27,666	2,345	**G.Arası**	16,977	4	4,244	,156	,960
	Günde bir kez	19	27,368	5,785	**G.İçi**	2347,132	86	27,292		
	Haftada bir kaç kez	32	26,812	4,518	**Toplam**	2364,110	90			
	Haftada bir kez	11	26,818	6,508						
	Diğer	20	26,300	5,822						
	Toplam	91	26,901	5,125						
5.alt boyut	Günde bir kaç kez	9	13,000	4,031	**G.Arası**	22,388	4	5,597	,422	,793
	Günde bir kez	19	12,736	4,227	**G.İçi**	1141,612	86	13,275		
	Haftada bir kaç kez	32	13,156	3,263	**Toplam**	1164,000	90			
	Haftada bir kez	11	11,909	2,625						
	Diğer	20	13,600	3,912						

	Toplam	91	13,000	3,596						
6.alt boyut	Günde bir kaç kez	9	12,111	2,666	**G.Arası**	12,876	4	3,219	,358	,838
	Günde bir kez	19	11,368	3,058	**G.İçi**	773,256	86	8,991		
	Haftada bir kaç kez	32	11,218	2,767	**Toplam**	786,132	90			
	Haftada bir kez	11	11,545	3,045						
	Diğer	20	10,750	3,385						
	Toplam	91	11,274	2,955						
7.alt boyut	Günde bir kaç kez	9	21,333	3,605	**G.Arası**	39,654	4	9,914	,632	,641
	Günde bir kez	19	18,894	4,026	**G.İçi**	1348,192	86	15,677		
	Haftada bir kaç kez	32	19,937	3,909	**Toplam**	1387,846	90			
	Haftada bir kez	11	19,545	4,480						
	Diğer	20	20,100	3,823						
	Toplam	91	19,846	3,926						
8.alt boyut	Günde bir kaç kez	9	12,777	2,773	**G.Arası**	6,185	4	1,546	,240	,915
	Günde bir kez	19	12,842	2,339	**G.İçi**	554,101	86	6,443		
	Haftada bir kaç kez	32	12,656	2,237	**Toplam**	560,286	90			
	Haftada bir kez	11	12,000	2,569						
	Diğer	20	12,400	3,015						
	Toplam	91	12,571	2,495						
9.alt boyut	Günde bir kaç kez	9	15,6667	2,645	**G.Arası**	62,762	4	15,690	1,263	,291
	Günde bir kez	19	14,0000	3,756	**G.İçi**	1068,227	86	12,421		
	Haftada bir kaç kez	32	14,1250	3,850	**Toplam**	1130,989	90			
	Haftada bir kez	11	14,4545	2,841						
	Diğer	20	16,0000	3,387						
	Toplam	91	14,7033	3,544						

Toplam	Günde bir kaç kez	9	224,3333	17,139	**G.Arası**	754,256	4	188,564		
	Günde bir kez	19	222,4211	40,951	**G.İçi**	115140,184	86	1338,839	,141	,967
	Haftada bir kaç kez	32	218,4375	32,676	**Toplam**	115894,440	90			
	Haftada bir kez	11	222,5455	45,726						
	Diğer	20	215,9500	38,794						
	Toplam	91	219,8022	35,884						

Tabloda görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan çocukların "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" toplam ve tüm alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının ailelerin çocuklarına kitap okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kitap okuma sıklığı ile sosyal becerileri değerlendirme ölçeği ve alt boyutlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (1.Alt boyut; F=,512; p=,727>.05, 2.Alt boyut; F=,306; p=,873>.05, 3.Alt boyut; F=,548; p=,701>.05, 4.Alt boyut; F=,156; p=,960>.05, 5.Alt boyut; F=,422; p=,793>.05, 6.Alt boyut; F=,358; p=,838>.05, 7.Alt boyut; F=,632; p=,641>.05, 8.Alt boyut; F=,240; p=,915>.05, 9.Alt boyut; F=1,263; p=,291>.05, Toplam; F=,141; p=,967>.05). Çocukların sosyal becerileri ailelerin çocuklarına kitap okuma sıklığına göre değişmemektedir.

Alan yazın incelendiğinde ailenin çocuğuna kitap okuma sıklığı ile çocuğun sosyal becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Kitap okuma sıklığı önemlidir fakat yetişkinlerin çocuklarına sergiledikleri kitap okuma tutumları da önemlidir. Hikâye anlatma rastgele yapılacak bir iş değildir. Çocuğun kitap okunmasından zevk alabilmesi için yetişkinin çocuğa kitabı sunuş şeklinin nasıl olduğu oldukça önemlidir (Ersoy vd., 2007; Oğuzkan, 2008; Senechal, Cornell ve Broda, 1995).

Yapılmış olan çalışmada ailelerin kitap okuma davranışları ve kitap okumaya karşı tutumları bilinmemektedir. Oysa kitap okuma üzerine yapılan çalışmalar, yetişkinin çocuğa nasıl okuma yapması gerektiği hususunda öneriler sunmakta, kitap okuma sürecini ele alarak çocuğun ve yetişkinin okuma anındaki etkileşimlerini çeşitli açılardan değerlendirmekte yetişkin çocuk etkileşiminde kitapların önemli bir etkileşim aracı olarak görülmesi gerektiği belirtilmektedir (Al Otaiba, 2004; Bus, 2001; Ersoy, Avcı ve Turla, 2007; Heather, 2004).

Çocuklara kazandırılmak istenen davranış ve becerilerin kitaplar yoluyla sunulabileceği düşünülmektedir. Kitaplarda ele alınan konular, karakterler ve olaylar çocuklara çeşitli yaşantılar sunar. Bunun yanı sıra kitaplar çocuklara toplumla uyum içinde yaşaması için sergilemesi gereken beceriler ve davranışlar hakkında örnekler sunar. Okuma sonrasında çocuklara roller verilerek çocuklardan kitapta geçen belli beceri ve davranışları canlandırmaları istenebilir. Böylelikle çocuk çeşitli beceriler ve davranışlar hakkında bilgi sahibi olmuş olur (Al Otaiba, 2004; Garner, Carlson, Gaddy ve Rennie, 1997).

SONUÇ

Araştırmanın amacına ulaşmak için yapılan analizlerin sonucunda, genel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Sonuç olarak, çocukların sosyal becerileri ile cinsiyeti, annelerin yaşı, annelerin eğitim düzeyleri, annenin çalışma durumu, ailenin aylık geliri, çocukların okul öncesi eğitim alma durumları, evdeki çocuk kitabı sayısı ve çocuğa kitap okuma sıklığı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Evdeki çocuk kitabı sayısı ile çocukların sosyal becerilerinin ise anlamlı bir ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Okul öncesi eğitimin çocukların sosyal beceri gelişiminde önemli bir yeri olduğu bilinmeli ve okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitim alması ve bu eğitimden faydalanması sağlanmalıdır.

Anne babaların, çocuklarının sosyal uyum ve becerilerini geliştirmek ve sosyal deneyim kazanmalarını sağlamak amacıyla, ev ortamını zenginleştirme girişimleri aile katılım çalışmaları ile desteklenebilir.

Anne-babaların ve öğretmenlerin sosyal uyum ve beceriler konusunda bilinçlendirilmesi amacıyla seminerlere, konferanslara vb. etkinliklere katılımları desteklenebilir.

Kitap okuma anında çeşitli yönergelerle çocuk davranışlarının yönlendiren durumlarda, çocukların daha çok sosyal etkileşime girebileceği üzerinde durulmaktadır. Ailelerin okuma etkinliğine bu husus bakımından önem vermesi sağlanmalıdır.

Okuma tutumlarının incelendiği çalışmaların yapılarak kitap okuma etkinliklerini daha faydalı hale getirilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Al Otaiba, S. (2004). Weaving moral elements and research-based reading practices in inclusive classrooms using shared book reading techniques. *Early Child Development and Care*, *174*(6), 575–589.

Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 Yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2),87-101.

Bus, A. G. (2001). Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development, In S. Neuman and D. Dickerson (Ed.s). *Handbook of early literacy development* (pp. 179-191). New York: Guilford.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Carledge, G., and Milburn, J. F. (1983). Social skills assessment and teaching in the schools. *Advances in School Psychology, 3,* 175–23.

Çakmak Güleç, H., ve Özdemir, B. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların demokratik davranışlarının velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, *1*(2), 1-11.

Ersoy, Ö., Avcı, N., ve Turla, A. (2007). Çocuklar için erken uyarıcı çevre. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E.(2006). *How to designand evaluate research in education.* (6.Baskı). New York: Mc-Hill İnternational Edition.

Günindi N. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi üniversitesi, Ankara.

Güven, Y., Önder, A., Sevinç, M., Aydın, O., Uyanık Balat, G., Palut, B., Bilgin, H., Çağlak, S., ve Dibek, E. (2004). Okul öncesi eğitimi alan ve almayan birinci sınıf örencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi. Kongre Kitabı(2006) Cilt:2.323-337.

Hall, J. A., and Schlesinger, D. J. (1997). Social skills training in groups with developmentally disabled adults. *Research on Social Work Practice*, *7*(2), 187-202.

Heather A. P. (2004). Helping parents make the most of shared book reading. *Early Childhood Education Journal*, *32*(1), 25-30.

Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kupetz, B. N., and Gren, E. J. (1997). Sharing books with infants and toodlers: Facing the challanges, *Young Children*, *52,* 2.

Kurt, F. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımlı eğitim programlarının etkisinin incelenmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Oğuzkan, A. F. (2006). Çocuk edebiyatı. (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Orçan, M. ve Deniz, E. (2004). Anaokuluna devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyumlarının incelenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitimi Fakültesi I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi. Kongre Kitabı. (2006) Cilt:2. 310-321.

Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(6), 493-517.

Özkafacı, A. A. (2012). Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Arel Üniversitesi, İstanbul.

Senechal, M., Cornell, E. H., and Broda, L. S. (1995). Age-related differences in the Organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, *10,* 317-337.

Seven, S. (2006). *6 yaş çocukların sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sever, S. (2008). Çocuk ve edebiyat. (4. Basım). Ankara: Tudem Yayıncılık.

Sevinç, M. (2005). *Kendine güven ve başarı "Çocuğum nasıl mutlu olur."(7-14 yaş çocuk gelişimi ve eğitimi dizisi)*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Psikoloji Dergisi*, *2,* 24-29

Tunçeli, H. İ. ve Akman, B. (2014). Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(4), 333-341.

Uzamaz, F. (2000). Ergenlerde sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(6), 49-58.

OKULÖNCESİ DİN EĞİTİMİ SÜREÇLERİ İÇİN AMAÇ BELİRLEME (AMAÇLARIMIZ KİMİN ADINA?)

Prof. Dr. Nurullah Altaş[221]*

"Din eğitimi insan hayatında bir faaliyet alanı olarak, çocuklarımızın bilgi sahibi olmaya başladıkları hayatla, yüzeysel olarak öğrendikleri hayatın derinliğiyle, farklı disiplinler içinde parçalar halinde öğrendikleri tüm hayatla ilgilidir. Aslında, din eğitimi "hayat nasıl bir şeydir?" basit sorusu üzerine yetişkinlerle yetişmekte olanlar arasında geçen bir konuşmadır... Hayat bir karşılıklı konuşma halinde, onu yaşayarak tecrübe edinmiş olanlarla onu yaşamaya başlayan, henüz yeterli tecrübesi olmayanlar arasındaki bir konuşma üzerinde geçer. Bu şekilde gerçekleşen bir karşılıklı konuşma, yetişkinlerle yetişmekte olanları birlikte bulabilecekleri şeye çıkaracaktır."

Nurullah Altaş

221* Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi

1. Giriş

Gelenek, insanların bugünlerini düzenlemede önemli bir hareket noktasıdır. Gelenek, elbette öncelikli olarak nesilden nesile sorgulanmadan aktarılan informal birikimi içerir. Ama aynı zamanda gelenek yetişmekte olan nesillerce değerlendirilip düzeltilerek hayatın problemlerini çözebilecek hale getirilen bilimsel birikimi de ifade eder. Bu anlamda Müslüman toplumlar, bugünlerine destek sağlayabilecek nitelikte muazzam bir geleneğin sahibidir. Ama geleneğinizin olması demek o geleneğin nasıl etkin hale getirilebileceği konusunda kafa yormak ve gelenekten ürettiklerinizle bireyleri ve toplumları dönüştürebilmek sorumluluğunu içerir. Geleneğin kullanılması, oradan alınan hazır çözüm şablonlarıyla hayatın problemlerini çözmeye çalışmak anlamına gelmez.

Hazır çözüm paketlerinin sorunları büyüttüğü, sorunları fazlasıyla görünür hale getirdiği alanlardan birisi de eğitimdir. Tepkici bir refleksle medreselerin yeniden ihya edilmesi, dini ilimlerin yaygın bir şekilde okutulmasının sağlanması, Arapça'nın, Osmanlıca'nın yaygınlaştırılması ve dini eğitimin tüm örgün eğitim aşamalarına yayılmasıyla her problemin kendiliğinden çözüleceği düşünülmektedir. Halbuki, eğitimle ilgili olarak gündeme getirilen her bir tartışma geriye doğru götürülerek değerlendirildiğinde eski çözüm paketlerinin kendi dönemi içinde de toplumsal problemlere çözüm üretici uygulamalar olmadığı görülmektedir.

Eğitimle ilgili analizlerde paradigma hatası genellikle, Allah'ın muhatabı olan insanla ilgili temel yaklaşımın kurulması sırasında karşımıza çıkar. Geleneği oluşturan temel kaynaklar, Yaratıcı ile onun muhatabı olan insan arasındaki ilişkinin üzerinde gelişir. Bir metin olarak vahiy ve bir yorum olarak Hz. Peygamber ve ondan sonra gelenlerin anlamaları, insanla Yaratıcı arasındaki ilişkinin sağlıklı bir zeminde geliştirilmesini hedefler.

Eğitimin amaçlarını konu edindiğimiz takdirde muhatabı olduğumuz vahyi temele almaz isek geleneğin sağlıklı bir şekilde analiz edilebilmesi de ondan etkili bir şekilde yararlanılması da mümkün değildir. Gelenek üzerinden eğitimle ilgili konuşmaya başladığımızda karşımıza çıkan ciddi sorunlardan birisi geleneğin sürekli yetişkin erkeklere yönelik malzeme üretiyor olmasıdır. Müslümanların eğitim kurumlarında elbette kadınların ve çocukların eğitimini sağlayan uygulamalar, kurumlar ve yöntemlerden söz etmek mümkündür ama büyük fotoğrafa baktığımız zaman bunların genellenebilir nitelikte malzeme sunmada çok da yeterli olmadığı görülmektedir. Gerek, vahyin ve gerekse de Hz. Peygamber'in muhatapları yetişkinlerdir ve vahyin ilk tebliğ süreci yetişkin anlamasını önceler. Öte taraftan da vahiy her ne kadar kadın ve erkeklerden müteşekkil bir "ümmet" kavramı üzerinden seslense de kültür bunu yetişkin erkek egemen bir anlamayla yorumlamaya eğilimlidir.

Anlamayla ilgili bir diğer sorun ise karşılaşmalarla ilgilidir. İslam eğitim geleneği ağırlıklı olarak sivil toplum tarafından üretilen ve biçimlendirilen bir kurum olması hasebiyle İslam öncesi birikimden ve kültürlerarası karşılaşmalardan etkilenme kabiliyetine sahiptir. Özellikle vahyi değil de rivayeti önceleyen yöntem çerçeveleri, İslam öncesi geleneğin kısmen dini yüklemeler yapılarak günümüze taşınmasında önemli bir etken olmuştur. Örneğin, çocuk zihninin üzeri doldurulacak boş bir levha veya eğilip bükülecek genç bir filiz olarak algılanmasında vahyi bir gelenekten ziyade dönemin kültürel anlaması etkilidir. Bu anlama biçimi çocuklar ve onların eğitimi ile bir çok rivayetin içinde açıkça veya sıkışmış bir şekilde gözlenebilmektedir. Elbette bu durum gelenekten hiç yararlanmayalım sonucuna bizi götürmemeli. Bununla birlikte sözle bütünleşerek günümüze taşınan dönemine özgü anlama ve uygulamaların da özgün sözden ayırt edilmesi gerektiğini düşünüyorum.

İnsanı eğitmekten söz ettiğimizde hep bir başlangıç noktasından hareket ederiz. O da bu eğitimin kimin için yapıldığı sorusunun cevabını verdiğimiz noktadır. Eğitim, yetişkin bireylerin yetişmekte olan bireyleri kendilerine benzetme çabasından başka bir şey değildir. Eğip, bükme işlemleri yaş bir ağaca istediğimiz şekli vermek olarak anlaşılır. Dolayısıyla itaat kavramının, bu süreçler içinde, açıkça söylemesek bile zımnen oldukça önemli bir yeri kapsadığını söyleyebiliriz. Eğitimi hep kendimiz için düşünürüz, bu "kendimiz" annedir, babadır, ailedir, mensubu olduğumuz toplumdur, cinsiyet rollerimizdir, dini-mezhebi kimliğimizdir, etnik yapımızdır... Ama şunu hep göz ardı ederiz, aldığımız tüm eğitimlere ve hayat boyu edindiğimiz onca tecrübeden sonra hangimiz anne ve babamızın veya içinden geçtiğimiz eğitim sisteminin istediği prototip ürünlerizdir?

Eğitim hayatımız boyunca eleştirdiklerimizi, dönüştürdüklerimizi veya dönüştüremediklerimizi bir düşünelim. Bugün hangimiz, anne-babamızın bize uyguladığı eğitim usullerini aldığımız şekliyle çocuklarımıza da uygulamaya devam ediyor? Onlar gibi mi eğitiyoruz yoksa birer eğitici olarak kendimiz mi olduk? Sanki tüm bunları yaşamamış gibi yetişkinler olarak bir takım ortak değerlere sahip olduğumuzu sanmaya devam eder ve çocuklarımızın da bu değerlere sahip bireyler olarak yetişmesini arzularız. Anne ve babalarımızdan alıp evlatlarımıza aktardığımız bu döngüyü iyice analiz ettiğimizde aslında ulaşacağımız sonuç, çocuklarımızın da bu süreçler sonunda kendileri olacağı ve çocuklarını kendilerine özgü yöntemlerle eğitmeye devam edeceğidir. O zaman karşımıza bu aşamada kritik bir soru çıkar. Çocuklarımızı kimin için eğiteceğiz? Bu soruya verilecek cevap şayet geleneksel döngüden hareket edersek, onların da "kendileri" olacakları dönemde ihtiyaç duyacakları becerileri kazandırmak hedefinden hareket ederek "yarın için" ve "kendileri için" olacaktır.

Aslında kendi deneyimlerimizden hareket ederek açtığım bu tartışma eğitim biliminde "hedef belirleme" başlığı altında yapılır. Eğitimin hedefleri belirlenirken bir takım süzgeçlerden söz edilir. Bu süzgeçlerin başta geleni ve eğitim programları üzerinde en fazla etkisini göstereni konu alanı veya disiplindir. Konu dinin eğitimi için hedef belirlemek ise, disiplin olarak teoloji (ilahiyat) etkili bir faktör olarak devreye girer. Bunu yine etkili bir faktör olarak devlet izler. Aslında eğitimi bir vatandaşlık oluşturma projesinin önemli bir aracı olarak gören devlet de bu sürecin önemli bir aktörüdür. Devlet, kendi politik ideallerine inanmış ve uyumlu bir vatandaş profili oluşturma amacıyla eğitimi ve okulları kullanmak ister. Hedef belirleme sürecinin bir diğer aktörü çocuklarını okullara gönderen velilerdir ve onlarda da benzer bir itaat beklentisi vardır. Tarihi süreçte insan varlığını ve insanın içinde bulunduğu alemi sorgulayan eğitim felsefeleri de amaçlar üzerinde etkilidir. İçinde yaşamakta olduğumuz şu dönemlerde, okul ve eğitim sistemi içinde bulunan çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının da süzgeçler içine dahil edilmesi gerektiği ısrarla vurgulanmaktadır. Amaçlar üzerinde etkili olan faktörlerden devlet, veli ve disiplin (özel alan, konu alanı) itaat beklentisi içindeyken bireyin ilgi ve ihtiyaçları özgürlüğü önceler. Bu anlamda program amaçlarında itaat ve özgürlük arasında denge arayışı söz konusudur.

Benzer bir durum dinin eğitimi üzerinde konuştuğumuz zaman karşımıza çıkar. Dinin okul programlarında yer alması sürecinde oluşan genel anlama biçiminin oluşumunda sözünü ettiğimiz bu tarihçenin etkisi büyüktür. Din, kurumsal yapılar açısından devletin meşruiyetini sağladığı ve ideal vatandaş tipolojisine hizmet ettiği ölçüde değerlidir ve okul programlarında da olmayı hak etmektedir. Din eğitimimizin tarihini yapanlar, İslam eğitiminin amaçları ve muhtevası üzerine tartışmalar yapabileceğimiz kadar zengin bir söylem önümüze koyamamaktadır. Önümüze getirilenlere bakarak konuşacak olursak temel din eğitiminin çerçevesinin oldukça dar ve statik bir alanda oluştuğunu gözlemleriz. Bu statik yapı da yüzyıllardır uygulanagelen geleneksel din eğitiminin muhtevasını belirler. Bu fotoğraf, adeta dinle ilişkisi açısından binyılı aşkın bir süredir ilgi ve ihtiyaçları değişmeyen muhatapların varlığını koyar önümüze.

Bu durum ise yetişkinlere seslenen ilahi kelamı kullanarak, yetişkinlerden en altta yer alan çocuklara kadar itaati hedefleyen bir muhteva örer. Çocuklardaki yetişkinlerle özdeşleşme özelliğini adeta bir araç olarak kullanarak "taklit" üzerinden biçimlendirme gerçekleştirmeye çalışır. Çocukluk dönemi özellikleri üzerine hem ülkemizde hem de batıda yapılan çalışmalar önemli ölçüde özdeşleşme kavramının yetişkinlerin kendi istedikleri prototipleri üretebilmek için nasıl kullanılması gerektiği üzerine odaklanmaktadır. Halbuki burada asıl soru bireyin kendisi olacağı dönemde hangi becerilere sahip olması gerektiği noktasında karşımıza çıkmaktadır.

Taklidi ve itaati önceleyen bir hedef belirleme, gelecekte nesilleri her zaman otoriteye itaat edebilecek, popüler olanları da taklit edebilecek bir donanıma doğru yönlendirdiği göz ardı edilmektedir. Din eğitiminin genel problemi olarak karşımıza çıkan bu sorular, aslında kadim bir tartışmayı yaşanan somut olaylar aracılığı ile yeniden gündemimize sokmaktadır. Din eğitiminin amaçlarını, kim, kim için, nereden hareket ederek belirleyecektir? Yukardaki sorular bize, hiç birimizin kendimizi soyutlayamayacağımız egemen kültürün parçaları olduğumuzu ve bu kimliklerimizle işe başladığımızda baş etmek zorunda olduğumuz sorunlarla karşılaşacağımızı haber vermektedir. Tebliğim,

bu sorun alanları ile ilgili tartışmaları içermekte ve bütünlük halinde bireyi merkeze alan ve onun özgürleşmesini hedefleyen bir din eğitimi bakışının mümkün olup olmayacağını, bu genel bakış açısından hareket ederek okul öncesi din eğitiminin amaçlarının nasıl düzenlenmesi gerektiği konusunu tartışmaya açmaktadır.

2. Kurumsal/Toplumsal Olanın Değerlerinden "Birey"in Değerlerine Doğru Değişim

İslam medeniyet tarihinde karşımıza çıkan din eğitimi geleneği, temel eğitim açısından değerlendirildiğinde Müslüman bir toplum içine doğmuş olan bireyin Müslümanca yaşaması için ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve tutumların aktarılmasına dayalı bir anlayışı ifade eder. Birey, zaten İslam cemaatinin üyesidir. Dinlerle ilgili bir tercih yapma hakkı söz konusu değildir. Doğarken kulağına okunan ezan ve isim koyma töreni ile İslam toplumunun bir üyesi haline gelir. Dolaysıyla bundan sonra yapılacak olanlar, toplumun sahip olduğu değerler çerçevesinde bireyi biçimlendirmekten ibarettir. Bu biçimlendirme üretim ve düşünme merkezli değil otorite merkezlidir. Anne ve babaya itaat, büyüklere itaat, eğiticiye itaat, yönetenlere itaat... Otoritelere itaat etmeyi öğrenen birey açısından toplumun sahip olduğu değerlerin tek bir anlamı vardır: sorgulanmaksızın alınıp kabul edilmesi ve uyulması gereken ahlaki kurallar çerçevesi. Ahlak da toplumun büyük yasasının bir parçasıdır ve birey ahlaki davranış sergiledikçe büyük yasanın itaatkar bir uygulayıcısına dönüşür. Burada din, birey ve Allah arasındaki bir ilişki olmaktan ziyade birey ve toplum arasındaki anlaşmanın ürünü göstergelerle karşımıza çıkar (toplu ibadetlerde birlikte olma). Bu tip dindarlık psikologlar tarafından dış destekli dindarlık olarak adlandırılır. Dış destekli dindarlığı, tarihi süzgeçten gelerek yönetsel güçlerle de eklemlenerek gelişen "kurumsal din"in dindarlığı olarak anlıyorum. İç destekli dindarlığı ise bireyin sahip olduğu yeteneklerle Yaratıcı ile bağlantıya geçerek oluşturduğu "bireysel din"in dindarlığı olarak değerlendiriyorum. Her ne kadar aynen ahlaki gelişim kuramlarında olduğu gibi bu tür bir dindarlıktan iç destekli dindarlığa geçiş yapabilen bireyler bulunsa da toplum, beklediği dindarlık türünü destekleyen teşvikini artırdıkça toplum üyelerinin önemli bir bölümü dış destekli dindarlıkta kalmaktadır. Kurumsal dinin dindarlığı, otorite/külliyat (muhteva) ve öğretici merkezli eğitim uygulamaları ile karşımıza çıkmaktadır.

Bireyi aslında tüm süzgeçler içinde öne çıkaran en önemli gelişmelerden birisi devleti merkeze alan bir toplumsal örgütlenme biçiminden bireyin özgürlüğünü merkeze alan yeni bir toplumsal örgütlenme biçimine geçiştir. Literatürde bu gelişme kapalı toplumlardan açık topluma geçiş olarak ifade edilir. Din eğitimi açısından baktığımız zaman özgürlükçü bir teolojiden hareket eden ve özgürlükçü bir pedagojiyi temel alan bir anlama biçimi, bireyin topluma vereceklerinin çoğalabilmesi için kişiliğinin zenginleştirilmesini hedefler. Adil, merhametli, doğru, dürüst, temiz, müşfik, sevmesini bilen, çalışkan, özgür ve sorumluluk sahibi bireylerin içinde yaşadıkları topluma daha fazla katkı sağlayacakları varsayımından hareket edilir. Bu becerileri kazanarak kendisi olabilmiş bireylerdeki adanmışlık ile itaate dayalı bir adanmışlık arasında ciddi nitelik farkı bulunacaktır.

Eğitim tarihi açısından geçmişimizin sorgulamasını çok ciddi biçimde yaptığımız söylenemez. Özellikle din eğitimi alanında yeni eğitim kurumlarında uzunca bir süre ilmihallerle sınırlanan bir din eğitimi çerçevesinin sunumuna devam edilmesine rağmen batıdan transfer edilen yeni dersler, sorgulamayı eğitim süreçlerine taşımıştır. Sorgulamaya yer vermeyen ve sorgulamalara kapalı din eğitiminin ürünleri ile yeni derslerle yetişen ürünler arasında çatışmalar başlamıştır. Osmanlının son dönemi ile Cumhuriyetin ilk yılları bu iki farklı paradigmanın çatışmasına ilişkin örneklerle doludur. İki farklı öğretim paradigmasının çatışması ilerleyen yıllarda din eğitimcilerini din-bilim, din-laiklik uzlaştırması gibi konularla uzunca bir süre uğraştırmıştır. Bazı yapısal değişimlere rağmen din öğretimi Türkiye'de iki binli yıllara kadar gerek toplumsal gerekse bilimsel gelişim ve değişimleri yeterince izleyememiştir.

Günümüzde her aşamadaki din eğitimi programlarında hedef belirlemede öğreneni öncelememizi gerektirecek gelişmeleri üç boyutlu bir analizle ortaya koymak gerekmektedir. Bunlardan birincisi din anlayışındaki değişim ve dönüşüm, ikincisi eğitsel boyuttaki gelişmeler ve üçüncüsü ise din eğitimindeki kuram ve anlayışlardaki dönüşümdür.

a. Din Anlayışındaki Değişim ve Dönüşüm (Teolojik Dönüşme): Bu değişim alanlarından ilki ola-

rak önemlidir. Çünkü konu alanı veya bir disiplin olarak ilahiyat, eğitim hedeflerini belirlemedeki en önemli süzgeçlerden birisidir. Her aşamada gerçekleştirilen din öğretimi faaliyetlerinde ilahiyattan gelen öğretiler öğretime müsait hale getirilmektedir. Buradaki temel problem, kurumsal bir özellik arz eden dini besleyen ilahiyatla bireyi merkeze alan ve bireyin özgürlüğünü besleyen ilahiyat arasındaki farklılaşmadır. Geleneksel çizgide gelişen ve değişimi izleyemeyen ilahiyat, ülkemizde din eğitiminin gelişiminin yeterince sağlanamamasına neden olmaktadır.

Kendi toplumsal yapımız açısından baktığımızda güçlü bir kurumsal dini yapı ve bu yapı etrafında kök salan bir din adamı sınıfı söz konusudur. Türkiye ilahiyat eğitiminin tarihi, aynı zamanda bir gelgitler tarihidir. Medrese ve ulema kavramı etrafında eğitsel bir kurumsallaşma söz konusudur ve bu kurumsallaşma devletin ihtiyaç duyduğu hukukçuları yetiştiren bir yapı olarak karşımıza çıkar. Medrese programları açısından Osmanlı, farklı alanlardaki ihtisaslaşmaların eriyerek giderek fıkıh üzerine odaklandığı tek tip bir modele evrildiği dönemdir. Bu model, kavramsallaştırmalarda farklılaşarak ama yapısal anlamda aynıyla Cumhuriyete geçer. Medrese, Şeyhülislamlık ve Ulema kavramları yerini Cumhuriyet döneminde İlahiyat, Diyanet, Müftü, İlahiyatçı gibi kavramlara bırakır. Bu yapının derinliğine analizini yapmak tebliğin sınırlarını aşar, ancak bir şeye dikkat çekmek gerekir ki söz konusu yapı, devlete eklemlenmiş bir dini kurum karşımıza çıkarmaktadır ki bu eklemlenme kendiliğinden otoriter bir dini anlayışın da besleyicisi olma niteliğini kendiliğinden getirmektedir.

Bununla birlikte yine de sivil alandaki genişlemelerden beslenen ve İlahiyat alanında üretilen bilginin de yardımıyla Cumhuriyet döneminde bireyi önceleyen, özgürlüğünü önemseyen teolojik anlayışların da ortaya çıktığını gözlemlemek mümkündür. Özgünlüğünü tartışmayı bir tarafa bırakacak olursak, bireyin doğrudan Kur'an'la bağlantı kurarak kendi dindarlığını geliştirmesini hedefleyen bir teoloji, kuramsal anlamda konuşulmaya başlanmış, belirli zaman dilimlerinde de Milli Eğitim Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı'nın eğitsel program geliştirme faaliyetlerinde etkisini göstermiştir. İçerik noktasında istenen düzeye gelinmemiş olsa da Milli Eğitim ve Diyanet'in geliştirdiği çeşitli düzeylerdeki eğitim programlarının genel ve özel hedeflerinde bireyi önceleyen bir yaklaşımın teorik olarak merkeze alındığını gösteren ifadeler bulunmaktadır. Buradaki temel sorun, hedeflere yönelik içeriğin işe koşulamamış olmasıdır.

b. Eğitsel Dönüşüm: İkincisi eğitim alanındaki gelişmelerdir. Eğitimin kurumsallaşması ve bir devlet ve toplum aygıtı olarak okulların ortaya çıkması ile birlikte temel anlayış, öğrencilerin biçimlendirilebilir varlıklar olarak alınması yönündedir. Bu anlayışa göre çocuklar, boş bir levha olan zihinlerine istenilen her şey yazılabilir, yaş bir ağaç dalı olduklarından istenilen şekil verilebilir, hamur gibi eğilip bükülebilir varlıklar oldukları için her kalıba alınabilirlerdi. Pozitivist anlamanın etkisiyle bu şekillendirmenin uygun uyarıcılarla otomatik olarak gerçekleşebileceği zannedilmeye başlandı. Köpeklerde yapılan laboratuvar deneylerinden alınan sonuçlarla insanlar biçimlendirilmeye çalışılıyordu. Bazı cemaat ve derneklerin cemaatle namaza katılan çocuklara bisiklet veya taşınabilir bilgisayarlar hediye ederek cemaate katılımlarını sağlayabileceği ve bu katılımın sürdürülebilir olduğunu sanmalarının arkasında Pavlov'un deneylerinden elde ettiği sonuçlar yatmaktadır.

İnsanı ve toplumu mekanik yapılar gibi algılayan on dokuzuncu yüzyıl pozitivist yaklaşımlar günümüzde artık sorgulanır olmaya başlandı. Bilim dünyasında katı pozitivist paradigmalar eklektik yapılara doğru dönüşmeye başladığı gibi eğitim alanında artık davranışçı Bloom taksonomisinde de bireyi merkeze alan bir takım dönüşümler yaşanmaktadır. Kuşkusuz bu dönüşümde insanı ve toplumu biçimlendirme yerine anlamayı merkeze alan "yorumcu" paradigmanın çok ciddi etkisi bulunmaktadır. Kuantum öğrenme, çoklu zeka, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi eğitim alanında önce öğrenme kavramından başlayıp tüm süreçlere yansıması olan yeni yaklaşımlar son yıllarda yapılandırmacı öğrenme ve eğitim yaklaşımları ile daha sistematik bir şekilde programlarda görünür olmaya başladı.

c. Din Eğitimi İçin Anlayış İnşa Etme: Üçüncüsü ise, din öğretimindeki yeni anlayışlar ve uygulamalardır. Dünyanın hızla gelişen iletişim teknolojisi nedeniyle giderek küçülmesi sonucunda farklı inanç ve kültürdeki bireylerin çok yakınlaşması ve onları aynı hızla bir etkileşime sokması din öğretiminde geleneksel olarak sürdürülen mezhep merkezli anlayışla birlikte, mezhepler üstü,

fenomonolojik, kültürlerarası, mezhepler arası, çok kültürlü vb. yeni modellerin ortaya çıkmasını beraberinde getirmiştir. Bu modeller, her ne kadar başlangıçta fiziksel farklılaşmaların ortaya çıktığı, göçle çok kültürlü yapılara dönüşen Amerika ve Avrupa gibi kıtalarda konuşulmaya başlanmışsa da günümüz dünyası artık tek kültürlülükten söz edilemez hale gelmiştir.

Çokkültürlü anlama biçimi sadece dinsel veya etnik farklılaşmalara odaklanmaz. Kültürel, cinsel, mezhepsel, dünya görüşleri vb. tüm tanınma talebi içeren farklılıkların biraradalığından söz eder. Dolayısıyla daha önce egemen ve altındakiler olarak anlaşılan dünyada farklılıkların seslerinin eşit şekilde dikkate alınması söz konusudur. Bu olguya karşı din eğitimi yaklaşımı olarak çok kültürlülük, bireyin içinde yaşadığı dünyanın tüm boyutları ile anlaşılmasını sağlamak temel amacı üzerinden hareket eder. Bu temel amaç, dünyaya dini açıdan verilen tepkilerin anlaşılmasını sağlamak, çağdaş kültürün oluşmasında ve tarihin biçimlenmesinde dinin gücünü yorumlamak, diğer derslerin konuları arasında olmakla birlikte dinin de bir cevabının bulunduğu konularda dinin bakış açılarını gösterebilmek ve hayatın temel ahlaki ve varoluşsal sorularına cevap veren farklı din ve anlayışların bakış açılarını gösterebilmek alt amaçlarını ortaya çıkarır.

Türkiye'de de din öğretiminde benimsenmesi gereken modelin ne olması gerektiği 1980'lerden itibaren artarak tartışılmaya başlanılmıştır. Uzun yıllar okullarda örgün eğitim çerçevesinde din eğitimi verilip verilmemesinin meşruiyetini tartışan Türkiye, hemen hemen her din şurasında bu öğretim alanının yöntem ve muhtevası üzerine konuşmuş ama bir yaklaşım geliştirme üzerine somut adımlar atamamıştır. Türk Milli Eğitim sistemi okullarda zorunlu dersler arasında yer alan din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin üzerine oturacağı modeli 2000 yılından başlayarak hızlı bir şekilde farklılıklara seslenebilecek nitelikte değişime tabi tutmuştur. Türkiye'de, ilk ve ortaöğretimdeki zorunlu din öğretimi derslerinin, mezhepler üstü ve dinler arası açılımlı bir modele dayandığı öğretim programlarında ifade edilmektedir. Modelin oluşturulması sürecinde, felsefesi, dayandığı ilkeler vb. boyutlarda sorgulanması gerekenler olmakla birlikte bir kavramsallaşmaya doğru gidildiği ve yöntem arayışının bulunduğu da bir gerçekliktir.

3. Din Eğitiminde Hedef Belirlemede "Kim" Adına Hareket Etmemiz Gerekir?

Din öğretimi alanında her aşamada yer alan tüm derslerin planlanması, amaçların belirlenmesi ile başlar. Her ne kadar eğitimde program geliştirmeyle ilgili literatürde zaman zaman amaçlar mı muhtevayı belirler, yoksa muhteva mı amaçları belirler? Sorusuyla karşılaşıyorsak da son zamanlarda artık bu soru çok fazla gündemimize girmemektedir. Program geliştirme net bir şekilde hedef belirleyerek işe başlar. Ama tabii ki öğretimi yapılacak olan alanın bize sunmuş olduğu muhteva da bizim hedeflerimizi belirlerken kullanacağımız süzgeçlerden birisidir. Ama sadece tek biri değildir. Özellikle İslam geleneğini merkeze alan eğitimciler, din eğitimi etkinlikleri üzerindeki en önemli belirleyicinin temel İslami kaynaklar olduğunu ve diğer eğitsel süreçlerin bu kaynaklardan bağımsız düzenlenemeyeceğini savunurlar. Bu yaklaşım, din eğitiminin amaçlarının yalnızca geleneksel İslam eğitimi içeriğinden hareketle belirlenmesi gerekliliğinde ısrar eder. Nitekim Cumhuriyet dönemi ilk ve ortaöğretim din dersleri ve DKAB dersleri öğretim programları incelendiğinde İslam ilmihali kitaplarının içeriğinden hareket edilerek geliştirildiğini izlemek mümkündür. Benzer bir durum gerek Diyanet İşleri Başkanlığının gerekse özel kurumların okul öncesi eğitim programlarında belirgin bir şekilde gözlenmektedir.

Öğretim Programı, öğretime konu ettiğimiz temaların eğitimsel geçerliliğini sağlar. Bu yüzden de örgün öğretim programları içinde zorunlu din öğretiminin haklılığını savunuyorsak, din öğretiminin de program geliştirme süreçlerine uygun yapılandırılmasını sağlamak haklılığımızı destekleyecektir. Kendi kültürel geçmişimizden devraldığımız dini mirası din öğretiminin tek belirleyicisi haline getirmek, amaçların üzerinde tek otorite olarak kabul etmek, eğitimin hedefi olan bireyin gelişimine ve özgürleşmesine katkısını ve farklı kültürlerle karşılaşmalardaki sorunlarla başa çıkma gücünü sorgulanır hale getirecektir.

Eğitimde amaç kavramı üzerinde konuştuğumuzda, gerçekte niyetlerimizden söz ediyoruzdur. "Eğitimin *amacı*, iyi yurttaşlar yetiştirmektir" demekle "eğitim yapmaktaki *niyetimiz* iyi yurttaşlar yetiştirmektir" demek arasında bir fark yoktur. Bununla beraber, amaçların, niyetlerle olduğu ka-

dar değerlerle de sıkı sıkıya bağı vardır. Bu değerler çoğunlukla geçmişimizden getirdiklerimizdir. Farkında değilizdir çoğunlukla ama saygı göstermeyi öğrendiğimiz için saygı bir değer dönüşür ve yetiştirdiklerimiz de bize karşı saygılı olmasını bekleriz. Benzer biçimde eğitim amaçlarını belirleme sürecinde, eğitim olgusuna yüklediğimiz fonksiyonlara ilişkin inançlarımız da büyük ölçüde etki eder. Farkında olmadan toplumsal bazı sorunlarımız üzerinde konuştuğumuz zaman yargılarımızı "eğitimsiz" kavramını kullanarak gerçekleştiririz. Bu yargılama biçimi, bizim eğitimden çok şey beklediğimize dair inancımızın sonucu ortaya çıkar.

Dolayısıyla eğitimini yapacağımız bir konu için amaç belirleme süreci, değer yargılarımızdan bağımsız değildir. Bu değer yargılarının amaçlarımızın belirlenmesini etkilediği gibi daha yukarıda eğitim tanımımızı, öğretim programının diğer boyutlarındaki düzenlemeleri, her bir konu için takip edilecek ders akış çizelgesini ve öğretim sürecindeki uygulamalarımızı da etkilemektedir.

Bu yüzden eğitimin amaçları "Niçin?"(Niçin bu konuyu, bu kavramı ve beceriyi öğretiyorum?) sorusuna cevap vermede bize yardım etmeye yönelik olarak düzenlenmişlerdir. Bu amaçlar aynı zamanda "Nasıl?" (Bu konuyu, olguyu, kavramı ve beceriyi nasıl öğreteceğim?) sorusu için de bize yardım eder. Çünkü bir konunun hangi yaklaşıma dayalı olarak nasıl öğreteceğimiz sorusunun cevabı bizi öğretimle ilgili ulaşmayı umduğumuz hedeflere yönlendirmektedir. O zaman sağlam bir üst yapıya (konular, açılımları, çalışma planları ve içeriği) bağlı eğitim amaçlarının sağlam bir şekilde temellendirilmesi söz konusu olabilir. Eğitimin amaçları üzerinde düşünmeye zaman ayırdığımızda içerik önümüzde ikincil bir malzemeye dönüşmekte, bireyi ve kişisel gelişimini, özgürlüğünü daha fazla merkeze almakta ve bireyin üzerindeki tüm kurumsal ve sosyal baskıları en aza indirmiş olmaktayız. Bireyin farklılıklarla karşılaşması esnasında ortaya çıkan problemlerin çözümünde başa çıkabilmesi gerekli becerileri daha fazla merkeze almış oluyoruz.

Amaçlardan hareket etmek ve amaçlarda bireyi merkeze almak demek alanın geleneksel içeriğinden tamamen vazgeçmek demek değildir. Amaçlardan yola çıkan bir din eğitimi bireyi ve içinde bulunduğu eğitsel çevreyi merkeze alırken, bireyin içinde yaşadığı topluma girişini sağlayabilmek için de içerikle ilişki içindedir. Burada yeni din eğitimi anlayışlarını geleneksel din eğitiminden farklılaştıran temel karakteristik, merkezde yer alan içeriğin çevrede bulunan birey/öğrenenle yer değiştirmesidir. Yeni eğitim anlayışlarına dayalı din eğitiminde artık merkezde birey yer alırken içerik çevreye taşınır. Dolayısıyla içerik gelenekten geldiği standart çerçeveyle değil, bireyin gelişimi, özgürlüğü ve karşılaşmaları açısından anlamlı olduğu ölçüde yararlı ve kullanılabilir niteliğe kavuşabilmektedir.

5. Sonuç Yerine

Din eğitimcileri genellikle çocukların kendi deneyimlerini din eğitiminin başlangıç noktası olarak kabul ederler. Geleneksel dinî semboller, bir şekilde bireylerin kendi dilinde ve o kültürün sembolleri vasıtasıyla ifade edilmektedir. Dinî kavramlar, ilahi nitelik taşımakla birlikte netice itibarıyla dini literatürden çıkarak insanın anlam dünyasına girmesinden itibaren kavramla karşı karşıya kaldığı andan başlayarak, kendisinin ve birlikte hayatı anlamlandırdığı toplumun yaşam tecrübesi üzerinde yeniden inşa edilmektedir. Bu şekilde düşünülürse dini kavramlar bir anlamda insan düşüncesinin etkisi altında şekil almaktadır.

Bu düşünme sürecine yetişmekte olan bireyleri de dahil etmek, din eğitiminin önemli bir sorumluluğudur. Böylece bireyleri, içinde yaşayacakları dini anlayışın kurulmasına katkıda bulunmaya çağırmış oluruz. Bu şekilde içine girdikleri dini, kendileri anlamlandırmak suretiyle hayatın içinde görünür hale getirebileceklerdir. Böyle bir inşa süreci, yorumlama becerisi gerektirir, yorumlama becerisi için ise karşılaştırmalar yapabilmesine imkan veren bir içeriğe ihtiyaç vardır.

Karşımıza çıkan en önemli kaygı noktası belki de, bireylerin içinden geldikleri değerlerin, öteki ile karşılaşmasında kendi değerlerinin "yıpranma" veya "ortadan kalkma" tehdidi altında olmasıdır. Hayat içinde işlevsel olmayan değerleri aslında toplum kendiliğinden devre dışı bırakabilmektedir. Bireyle iletişim gerçekleştirmeyen bir "Allah inancı", davranışlar üzerinde etkisi olmayan bir ibadet anlayışı, literal olarak var olmasına rağmen toplumsal hayatta izlerini gözlemleyemediğiniz adalet, merhamet, sorumluluk, sevgi, temizlik, kendimiz dışındakilerin hakkına riayet, paylaşma gibi değerler açısından olayı bir değerlendirelim. Bu değerlerin toplumsal yapıda görünür hale gelmemesinin

arka planında, bireylere kendi değerlerini inşa etme fırsatı verememiş olmamız sebep olmuş olabilir mi? Bu inşa sadece bilişsel bir süreç olmayıp Allah'la dua, Kur'an ve ibadet yoluyla bağlantı kurma sürecidir. Yaratıcıyla bağlantı kurularak bireyin kendi yorumlarıyla (bireysel/içten destekli dindarlık) oluşturulmamış ise dikte edilmiş, taklit edilmiş, itaat edilmiş standart ve statik bir dindarlıkta Allah'ın yerini kolaylıkla Allah adına konuşan başka unsurlar alabilmektedir. Kur'an'ın kıyamete kadar insanlığa ebedi ve evrensel mesajındaki Tevhit ilkesinin karşı karşıya olduğu en büyük tehdit de budur, yani şirktir. Dinin geleneksel tanımlarını esas alarak, "uluhiyet" ve "ubudiyet" kavramlarından hareket ederek ve bireyin Yaratıcısı ile ilişkisi üzerinden anlamaya çalıştığımızda tevhit ve şirk kavramları bugünün insanı için bir anlam çerçevesi çıkarmaktadır. Tersine, bireyin Yaratıcı yerine içine doğduğu toplumun inanç ve değerleriyle ilişkisinden hareket ederek dini anlamaya çalıştığımızda ise Kur'an'ın tevhit ve şirk gibi temel kavramları bugünün insanı için anlamsızlaşmakta veya içi boşaltılmaktadır.

Eğitim bilimi, bireyleri tüm konu alanlarında sormaya, aramaya ve bulmaya teşvik ederken din eğitiminin aynı yolda olmaması düşünülemez. Din eğitimi de eğitimin tüm alanlarında olduğu gibi bireyleri insan tecrübelerinin dinî yönünü keşfetmeye yönlendirmek durumundadır. İslam kaynaklı yüzyıllara uzanan büyük gelenek de keşif süreci içinde öğrencinin laboratuvarıdır. Din eğitimi, işte bu gelenekten hareket ederek yetişmekte olan nesillere onların ilgilerini ve içinde yaşayacakları dönemde ihtiyaç duyacakları becerileri merkeze alan bir çerçeve sunmak zorundadır. Çocuklar bu çerçeve içinde öncelikli olarak bir önceki neslin içinden geldiği hayatın İslami bir yorumuna dayalı açıklamaları görecekler ve savunabilecekler. Ancak daha sonraları bu çerçeveyi görmek ve savunmakla birlikte, bu yorumların öncekilerin yaşadıkları hayatın içinde ortaya çıkan tecrübelerin bizi ulaştırdığı sonuçlar olarak ortaya çıktığını fark etme imkanını da bulabilmelidirler.

Burada söylediklerimin bizi, düşünce yapımızın temelinde duran temel bir varsayımı yeniden düşünmeye sevk etmesini bekliyorum. Yetişmekte olan/yetiştirmekte olduğumuz bireylerin yaşamları boyunca kendilerine rehberlik edecek bir inanca sahip olması hem gerekli ve hem de İslam kökenli geleneğimizin arzu ettiği bir durumdur. Burada iki ayrı görüş ortaya çıkabilir. Birincisi, eğer "iman" kavramını "hayatın bizzat kendisi" veya "bir hayat felsefesi" anlamıyla kullanırsak, çocuğa bir tek dinî durumdan ziyade mümkün olabilir en geniş düşünceler zincirine rastlamasını sağlamak ve ona keşfetme imkanları sunmak amacıyla din eğitimine de bir fırsat vermeyi ihtiyaç olarak görürüz. Eğer "iman" kelimesi daha spesifik bir anlamda sadece İslam geleneğinden gelen anlama biçimlerinden gelen tek bir inançla eşitlenirse, o zaman biz çocuğu sade tek bir dünya görüşüyle karşı karşıya bırakıp o imanın gerekliliklerine hapsediyoruz demektir. Böyle bir yönlendirme çocuğu merkeze alan eğitim anlayışlarının hiç biri açısından istenen bir durum ortaya çıkarmaz. Öte yandan eğitim, davranışlar üzerinde gözlemlenebilen, çocuğun toplam gelişimiyle ilgili bir kavram olmasına rağmen, inançlar noktasında herhangi bir inançtan yana tavır koyması, o inanca sahip olmasının üstünlüklerine vurgu yapması bireysel gelişimin önüne engeller koyması olarak da değerlendirilebilir. Böyle bir tavır bireyin gelişimini olumsuz etkileyebileceği gibi geleneğin de sağlıklı bir şekilde gelişimine engel teşkil edecektir. Çünkü geleneğin sorun çözücü olarak toplumlara katkı sağlayabilmesi, içinde yaşayanlarca geliştirilebilmesine ve dinamik bir yapıya sahip olabilmesine bağlıdır. Din eğitiminin görevi, sadece çocuğun hayatı anlamlandırmanın bir biçimi olarak "dini anlayış" hakkında kendi yolunu bulmasına ve böylece onun farklı açılardan da hayata bakabilmesine yardım etmek değil, aynı zamanda birey eğer dinî bir pozisyon takınacaksa gelenekten yararlanabilmesini sağlayacak bir zemin hazırlamaktır.

Din eğitimi süreçlerinin durumunu, -teşbihte hata olmaz- vitrininde eşyalar teşhir etmekte olan dükkan sahibine benzer. Ancak bu dükkan sahibi vitrinine koyduğu eşyaları, müşterilerin, incelemesi, değerlendirmesi ve hatta "denemesi"ne imkân verirken onları satın alma mecburiyetinde bırakacak tutum ve davranışlardan uzak mı duracaktır yoksa satın almaya yönlendirecek ve onları satın alma zorunda bırakacak bir tutum içinde mi olacaktır? Din eğitimi programları öğretmenlere böyle bir tutumu öngörmese de (öğretmen, öğrenmeyi kılavuzlayan bir liderdir) onlar mallarını satmak zorunda olan dükkan sahibi rolünü kolayca üstlenebilmektedir. Ama aslında öğretmenin rolü, tüm bu süreçlerde öğrencinin ihtiyaç duyduğu malı alabilmesini sağlayacak becerilerin oluşmasına katkı

sağlamaktır. Böylelikle öğrenenler, ihtiyaçlarının farkına varacak, neleri nerelerde kullanabileceğini anlayacak, kendi ilgileri çerçevesinde ihtiyaçlarını giderebilecek olanı alacaklardır.

Dini, eğitim biliminin bir çalışma ve uygulama alanı olarak ele aldığımızda "üzerinde düşünülebilecek ve farkındalık sağlayacak" bir çerçeveden söz etmemiz gerekir. Bu çerçeveden hareket ettiğimizde ise, eğitim biliminin bir uygulama alanı olarak okul öncesi din eğitiminin hedeflerinin aşağıdaki maddeler üzerinden tartışılması ve geliştirilmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum.

1. Okul öncesi din eğitiminin amacı, bireysel tecrübeleri açıklayan bir yöntem olarak bizzat dinin doğası üzerinde bir anlayış geliştirmektir. Bu amaç ifadesinin temelinde geleneksel din tanımlarının merkezinde yer alan "uluhiyet" ve "ubudiyet" bütünlüğü yer almaktadır. Din, Allah açısından ilahlığının bilinmesi ve fark edilmesi, ubudiyet ise birey açısından Yaratıcı ile yapmış olduğu sözleşmenin gereği olan sorumluluklarını yerine getirmesidir. Bu anlamda din, bireyle Yaratıcı arasında gerçekleşen bir ilişki ve iletişim üzerinde inşa edilir. Bu inşayı sağlayacak olan insandır. Bu inşada ona destek olacak olan da dua, Kur'an ve ibadettir. Dolayısıyla okul öncesi din eğitiminin belki de en önemli amaçlarından birisi çocuklara Yaratıcıları ile ilk iletişimlerini kurabilmelerine imkan tanımaktır. Onların dinle ilgili sorularının belki de en başında, çevreden en çok duydukları kavram olan "Allah"la ilgili sorular gelmektedir. Bu iletişim aracı da dua olacaktır. Anlamını bilmedikleri ve hiç bilemeyecekleri farklı bir dilden gelen duaların ezberletilmesi yerine onlara kendi kelime ve üsluplarıyla dua edebilme imkanı verilmeli ve bu becerileri geliştirilmelidir. Duayı, sadece pragmatik bir yaklaşımla karşılıklı çıkar ilişkisi olarak görmek yerine çocukların Yaratıcıları ile konuşmaları, O'na yaklaşmaları, O'nu tanımaları için bir fırsat oluşturacak şekilde eğitim süreçlerine dahil etmek dinin doğası üzerine anlayış geliştirmelerini sağlayacaktır. Dua yoluyla Yaratıcı ile kurulan ilişki, çocuklara kendi deneyimlerinin oluşmasına fırsat tanıyacaktır. Yetişkinlerin ibadetleri, duaları, ritüelleri okulöncesi çocuklarının çok fazla anlamlandıramadıkları, sadece itaat ve taklitle katıldıkları yaşantılardır. Dolayısıyla bu katılımlardan eğitsel anlamda deneyim olarak söz etmek çok doğru değildir.

2. Okul öncesi din eğitiminin bir diğer amacı da, çocuklarda din hakkında düşünmelerini sağlayacak ve anlayış geliştirecek bir temel oluşturmaktır. Çocuklar bu aşamada üst kavramsallaşmalar gerçekleştirebilecek becerilere sahip değillerdir. Dini, bir kurum olarak bütünlük içinde algılayabilecek durumda değillerdir. Onlar için gözlemleyebildikleri olgular ve olaylar vardır. Cami, minare, Kâbe gibi binalar, etraflarından duydukları Allah, Hz. Muhammet, ezan, oruç, Kur'an vb. dini kavramlar, hacı, hafız, hoca, imam vb. nitelemeler, tesbih, seccade, takke gibi eşyalar vardır. Bunları birbirleriyle ilişkilendirebilme, bu ilişkileri anlamlandırma, bu anlamlandırmalardan sonra da din hakkında genel bir anlayışa ulaşmaları beklenir. Ancak bu beklentiye ulaşılabilmesi için yukarda zikredilen amaç ilk hareket noktası olmak durumundadır. Çünkü çocukların bu aşamada farkında olabildikleri adalet, sevgi, sorumluluk, yardımlaşma, paylaşma, doğruluk gibi değerler dinle ilgili genel anlayışın inşasında önemlidir. Çünkü çocukların inşa ettikleri bireysel dini yaşantı, Yaratıcıları ile ilişki üzerinde gelişirken farkında oldukları değerlerin yaşantılarına katılımı da bu ilişkiyi görünür hale getirecek ve din de onlar için hayatın yorumlanmasında destek kaynağı haline dönüşecektir. Matematik ve tarih öğretimi, öğrencilerin matematiksel ve tarihsel olarak düşünmesine yardım ettiği gibi din öğretimi de öğrencilere dini düşünme becerilerine yardımcı olmak durumundadır. Benzer biçimde nasıl matematik ve tarih öğretimi, gerçek hayatı yorumlamaya destek olamadığı zaman bir bilgi yığını olmaktan öteye geçmiyorsa çocukların yaşadıkları hayatı yorumlamada destek olamayan bir din eğitimi de bilgi yığını olarak sürekli eleştiri oklarının hedefi olacaktır.

Bu bilgi ve becerilerin oluşturulabilmesi ise okul öncesi din eğitimi programlarının dünyaya dini açıdan verilen tepkilerin anlaşılmasını sağlaması (Allah, yaratılış, insan, sorumluluk, ahiret), çağdaş kültürün ve tarihin oluşumunda dinin gücünü yorumlatabilmesi (vahiy, peygamber, Hz. Muhammet, sahabe, alim), diğer derslerin konu alanı içinde yer almakla birlikte dinin de cevaplarının olabileceği konularda dinlerin bakış açılarını ortaya koyabilmesi (cinsellik, ekonomi, siyaset, spor, sanat vb.), hayatın temel ahlak ve varoluşsal sorularına cevap veren dinlerin keşfedilebilmesine bağlıdır (etik ve felsefe). Okulun temel görevlerini yerine getirmek amacıyla program içinde yer alan tüm disiplinlerle bu öğretim alanının ilişkisi, dinin de öğrenci gelişimine yardım eden bir unsur olarak bireyin dünyasına adım atmasını sağlayabilecektir.

4-6 YAŞ GRUBU KUR'AN KURSU ÖĞRETİCİLERİNİN DRAMA YÖNTEMİ YETERLİLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Bilal Yorulmaz, Marmara Üniversitesi

Özet

İlk olarak 2013-2014 eğitim-öğretim yılında hizmete açılan 4-6 yaş grubu Kur'an kursları halk tarafından yoğun ilgi ile karşılanmıştır. Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Ocak 2016 verilerine göre bu kurslarda 2402 öğretici, 38.794 öğrenciye hizmet vermektedir. Giderek sayıları artmakta olan bu kurslarda öğretici olarak görev alanlar, Kur'an kursu öğreticisi olmak için gerekli şartların yanı sıra en az 296 saatlik çocuk gelişimi ve eğitimi alanında bir sertifikaya da sahip olmak durumundadırlar. 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticileri belirli aralıklarla Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından düzenlenen –drama eğitiminin de verildiği- hizmet içi eğitimler almaktadırlar. Fakat alınan bu eğitimlerin ne derece etkili olduğu bilinememektedir. Özellikle Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından bu kurslarda kullanılmak üzere hazırlanan kitaplarda drama yönteminin önemli bir yer tuttuğu düşünüldüğünde drama yöntemini etkili kullanmanın önemi anlaşılacaktır.

Bu araştırmada 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev yapan Kur'an kursu öğreticilerinin drama yöntemi yeterliliklerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ülkemizin 47 farklı ilinde görev yapan 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinden seçilen 268 kişi oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Karadağ, Çalışkan, Korkmaz ve Yüksel (2008) tarafından geliştirilen "Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği" kullanılacaktır. Verilerin çözümü ve yorumu için ise SPSS 23.00 programı kullanılacaktır. Araştırma, 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin "Dramayı Planlama", "Dramayı Gerçekleştirme" ve "Dramayı Değerlendirme" boyutlarından yola çıkarak "Drama Genel Yeterlilik"lerini tespit etmeyi hedeflemektedir. Araştırmada ayrıca öğreticilerin drama uygulama yeterliliklerinin DİB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimleri alma, hizmet süresi, mezun olunan okul ve çocuk eğitimi ve etkinlikleri sertifikasının alındığı kurum değişkenlerine göre farklılaşma gösterip göstermediği de incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Din Eğitimi, Drama Yöntemi, Öğretmen Yeterlilikleri

Giriş

Doğaçlama ve rol oynama gibi tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde katılımcıların bir olayı, fikri, soyut bir kavramı ya da davranışı eski bilişsel örüntülerinin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırması, canlandırması (San, 1996) olarak tanımlanan drama Türkçe, Tarih, Coğrafya, Matematik, gibi temel derslerden ekonomi, politika, endüstri, insan ilişkileri gibi çeşitli alanlara kadar yaygın bir şekilde kullanılabilen bir yöntemdir (Akyol, 2003). Drama, yukarıdaki tanım daraltılıp eğitimde kullanımına vurgu yapılarak, bir öğretmen tarafından yönetilen, çocukların hayal etmelerine, hayallerini canlandırmalarına, gerçek ya da hayal ürünü yaşantılarını yansıtmalarına imkan veren özel bir öğrenme etkinliği olarak da ifade edilebilir (Yazıcı & Demiroğlu, 2013).

Drama, çocuğu merkeze alarak onun öğrenme sürecinde aktifleşmesini sağlamaktadır. Aktif öğrenmenin gerçekleştirildiği drama sayesinde çocuklar, üretici, eleştirel ve çok boyutlu düşünebilmekte; bilişsel, duygusal, sosyal, psikomotor açıdan gelişim göstermekte, eğlenmekte, empati kurmakta, bildiklerini hayata geçirmekte ve işbirliği yapma becerilerini geliştirmektedirler (Ulutaş, 2011). Bu nedenle ülkemizde ve dünyada bireyi öğrenme sürecinde etkili kılan, yaparak ve yaşayarak öğrenmesine olanak sağlayan; üretken bir birey olmasına ve başkalarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurmasına katkıda bulunan bir yöntem olan drama etkin olarak kullanılmaya başlanmıştır (Kaf, 1999).

Dramanın eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesi, drama liderinin (öğretmenin), yöntemin gerektirdiği davranışlara sahip olmasına bağlıdır. Bu nedenle drama öğretmeninin aldığı drama eğitimi önem kazanmaktadır (Önder, 2009).

Araştırmamıza konu olan 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında drama yönteminin kullanılması ve öğreticilerin drama uygulama yeterliliğine sahip olması da verilen eğitimin verimli olması bakımından önem arz etmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında kullanılmak üzere hazırladığı kitaplarda drama yöntemine büyük oranda yer vermiştir. Başkanlık tarafından 2014 ve 2015 yıllarında yayınlanan kitaplarda[222] 329 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin 85'i drama yöntemi içermektedir. Bir diğer deyişle tüm etkinlikler içerisinde drama yöntemine verilen yer %25,8'dir. Başkanlık bunun yanında 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görevlendirilecek öğreticilerden ayrıca 296 saatlik çocuk gelişimi ve eğitimi sertifikası talep etmektedir. Bu sertifikalar üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinden, halk eğitim merkezlerinden ya da belediyelere bağlı kurslardan alınabilmektedir. Sertifika programları kapsamında Drama Çalışmaları ve Drama Uygulamaları adında iki ders bulunmaktadır. (SAÜSEM, 2016) Ayrıca DİB tarafından drama uygulamalarını da içeren hizmet içi eğitim seminerleri verilmektedir. Görüldüğü üzere Diyanet İşleri Başkanlığı hem ders kitaplarında dramaya yoğun bir şekilde yer vererek, hem de talep ettiği sertifikalar ve düzenlediği hizmet içi eğitimlerle okul öncesi din eğitiminde drama kullanımını teşvik etmektedir.

Bu çalışma başkanlık tarafından büyük önem verilen drama yöntemini 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin ne düzeyde kullandıklarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev yapan öğreticiler, drama yöntemini uygulama yeterlilikleri çerçevesinde belirlenen drama planlama yeterliliği, drama uygulama yeterliliği ve drama değerlendirme yeterliliği alt boyutları ve ölçeğin genelinde ne düzeyde yeterlidir?
2. 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin mesleki kıdemlerine göre drama yöntemi uygulama yeterliliği ölçeğinin alt boyutları ve geneline ait ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin mezun oldukları okullara göre drama yöntemi uygulama yeterliliği ölçeğinin alt boyutları ve geneline ait ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin 4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri sertifikasını aldıkları kuruma göre drama yöntemi uygulama yeterliliği ölçeğinin alt boyutları ve geneline ait ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin DİB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerine katılım durumuna göre drama yöntemi uygulama yeterliliği ölçeğinin alt boyutları ve geneline ait ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2007). Bu araştırmada da 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin drama yöntemini uygulama yeterlilikleri var olduğu şekliyle tespit edilmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle araştırma tarama modelindedir.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini ülkemizde 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev yapan öğreticiler oluşturmaktadır. DİB Ocak 2016 verilerine göre[223] ülkemizde 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında 2400 kadın, 2 erkek öğretici bulunmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise 47 farklı şehirden 206 öğretici oluşturmaktadır. Örneklem grubu, evreni %90 güven seviyesinde %5,48 hata payı ile temsil etmektedir. Araştırmaya katılan 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin demografik durumları aşağıda tablolar halinde ifade edilmiştir.

222 Bkz: DİB Komisyon, 4-6 Yaş Grubu Kuran Kursları Öğretici Kitabı, DİB Yayınları, Ankara 2014 ve DİB Komisyon, 4-6 Yaş Grubu Kuran Kursları Öğretici Kitabı 2, DİB Yayınları, Ankara 2015

223 Veriler başkanlık yetkilileri tarafından talebimiz doğrultusunda iletilmiştir. Başkanlığın akademik çalışmalara verdiği destek takdire şayandır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğreticilerin Hizmet Süreleri

	Frekans	Yüzde
1-5 yıl	134	65,0
6-10 yıl	46	22,3
11 yıl ve üzeri	22	10,7
Geçersiz	4	1,5
Toplam	206	100,0

Tablo 1'de de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin %65'i 1-5 yıl arasında, %22,3'ü 6-10 yıl arasında, %10,7'si ise 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir. Tablodan yola çıkarak göreve yeni başlayan öğreticilerin 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev yapmaya daha istekli oldukları iddia edilebilir. Ya da bu durum genç öğreticilerin 296 saatlik sertifika şartını yerine getirmede daha avantajlı olmalarından da kaynaklanabilir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğreticilerin Mezun Oldukları Okullar

	Frekans	Yüzde
İlahiyat Fakültesi	62	30,1
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	7	3,4
İlitam	29	14,1
2 yıllık açıköğretim ilahiyat fakültesi	82	39,8
İmam Hatip Lisesi	26	12,6
Toplam	206	100,0

Araştırmaya katılan öğreticilerin %30,1'i İlahiyat Fakültesi, %3,4'ü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, %14,1'i İlitam, %39,8'i 2 yıllık açıköğretim ilahiyat fakültesi, %12,6'sı İHL mezunudur.

Tablo3: Araştırmaya Katılan Öğreticilerin Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Sertifikasını Aldıkları Kurumlar

	Frekans	Yüzde
4 yıllık Okul Öncesi Öğretmenliği, 2 yıllık çocuk gelişimi ya da Meslek lisesi çocuk gelişimi ve eğitimi mezunu	41	19,9
Bir üniversitenin sürekli eğitim merkezi	77	37,4
Halk eğitim merkezi	80	38,8
Bir belediyenin açtığı kurs	7	3,4
Geçersiz	1	,4
Toplam	206	100,0

Araştırmaya katılan öğreticilerin 296 saatlik çocuk eğitimi ve etkinlikleri sertifikasını aldığı kurumlar tablo 3'te görülmektedir. Buna göre öğreticilerin 19,9'u 4 yıllık okul öncesi öğretmenliği bölümü, 2 yıllık çocuk gelişimi bölümü ya da Meslek Lisesi çocuk gelişimi ve eğitimi programından mezun olmuş ve sertifikaya ihtiyaç duymadan 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında göreve başlamışlardır. Okul öncesine yönelik olarak örgün eğitim almayan öğreticilerin %37,4'ü bir üniversitenin sürekli eğitim merkezinden, %38,8'i halk eğitim merkezinden, %3,4'ü ise bir belediyenin açtığı kurstan sertifika almıştır.

Tablo 4: Araştırmaya katılan öğreticilerin Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından düzenlenen ve drama eğitimini de içeren bir hizmet içi eğitime katılma durumları

	Frekans	Yüzde
Evet	106	51,5
Hayır	100	48,5
Toplam	206	100,0

Araştırmaya katılan öğreticilerin %51,5'i Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından düzenlenen ve drama eğitimini de içeren bir hizmet içi eğitime katılmıştır. Geri kalan öğreticiler ise (%48,5) böyle bir hizmet içi eğitimi henüz almamıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Karadağ, Korkmaz, Çalışkan ve Yüksel (2008) tarafından geliştirilen "Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliliği Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek; Dramayı Planlama Yeterliliği, Drama Sürecini Gerçekleştirme Yeterliliği ve Drama Sürecini Değerlendirme Yeterliliği Boyutları olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliği .361 ile .633 arasında, madde toplam korelasyonları ise .219 ile .566 arasındadır. Üst ve alt grup madde puanlarının karşılaştırılmasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık düzeyi Cronbach Alpha 0.744, zamana göre değişmezlik düzeyi korelasyon katsayısı 0.834'dir. Birinci boyut olan "Dramayı planlama yeterliliği" 6 madde; ikinci boyut olan "Drama Sürecini Gerçekleştirme Yeterliliği" 18 madde ve üçüncü boyut olan "Drama Sürecini Değerlendirme Yeterliliği" 6 madde olmak üzere ölçekte toplam 30 madde yer almaktadır. Ölçeğin birinci, ikinci ve üçüncü alt boyutlarına ait iç tutarlılık güvenirlik katsayıları sırasıyla 0,706, 0,817 ve 0,780; ölçeğin bütününe ait iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0,744'tür.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 23 paket programına işlenmiş ve analizler bu program vasıtasıyla yapılmıştır. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik bulguların elde edilmesinde alt boyutlara ait ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler kullanılmıştır. İki, üç ve dördüncü alt probleme yönelik değerlendirmeler için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Beşinci alt probleme yönelik bulguları elde etmek için de bağımsız örneklemler T testi (Independant Samples T test) yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ortalama "1.00-1.79" hiçbir zaman, "1.80-2,59" nadiren, "2.60-3.39" ara sıra, "3.40-4.19" çoğu zaman, "4.20-5.00" her zaman aralıkları dikkate alınarak yorumlanmıştır.[224]

Bulgular

4-6 Yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlikleri Çerçevesinde Belirlenen "Drama Planlama Yeterliliği", "Drama Sürecini Gerçekleştirme Yeterliliği" ve "Drama Sürecini Değerlendirme Yeterliliği" Alt Boyutları ve Ölçeğin Genelinde Yeterliliklerine Yönelik Bulgular

224 Bu aralıklar ölçeğin aralık sayısının istenilen aralık sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir. Ortalama değerler ise her bir boyut için elde edilen toplam puanların ilgili boyuttaki madde sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.

4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin drama yöntemine yönelik yeterlilik algıları tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5'te de görüldüğü üzere 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticileri kendilerini dramayı planlama yeterliliği boyutunda çoğu zaman (б =4,04), dramayı uygulama yeterliliği boyutunda (б =4,29)

Tablo 5: Kur'an Kursu Öğreticilerinin Drama Yöntemi Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	S
Drama planlama	206	2,00	5,00	4,0445	,62905
Drama uygulama	206	3,00	5,00	4,2998	,41665
Drama değerlendirme	206	2,67	5,00	4,1916	,50733
Drama genel	206	2,73	4,98	4,1800	,45209

her zaman ve dramayı değerlendirme yeterliliği boyutunda (б =4,18) çoğu zaman yeterli görmektedirler. Drama yöntemi uygulama genel yeterliliğinde ise kendilerini (б =4,18) çoğu zaman yeterli görmektedirler. Bu ortalamalar okul öncesi alanında yapılan benzer çalışmalara göre yüksektir. Örneğin Akyel ve Çalışkan (2013)'ın Kırşehir'deki eğitim kurumlarında okul öncesi öğretmeni olarak çalışan 40 kişi üzerinde yaptıkları çalışmaya göre öğretmenler Dramayı Planlama Yeterliliği boyutunda (б =3,35) kendilerini ara sıra yeterli görürken; Dramayı uygulama Yeterliliği boyutunda (б =3,65), Dramayı Değerlendirme Yeterliliği boyutunda (б =3,52) ve Drama Genel Yeterliği olan ölçeğin genelinde (б =3,57) kendilerini çoğu zaman yeterli görmektedirler.

Ortalamaların yüksek çıkması üç farklı şekilde yorumlanabilir. Bunlardan biri 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerin kendilerini değerlendirirken objektif davranmayıp olduğundan fazla puanlar vermeleri ihtimalidir. İkinci ihtimal ise öğreticilerin belirli bir elemeden geçirilerek göreve başlamaları ve istekli öğreticilerin 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev almalarıdır. 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev almak isteyen öğreticiler 296 saatlik bir sertifika programına katılmak zorundadırlar. Dolayısıyla bu kurumlarda görev alan öğreticiler istekli ve gayretli kişilerden seçilmektedir. Bu bakımdan ortalamaların yüksek çıkması normal karşılanabilir. Son olarak Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından 4-6 yaş grubu Kur'an kursları için hazırlanan öğretici kitaplarında drama hazırlık, drama uygulama ve drama değerlendirme aşamaları çok detaylı bir şekilde verilmiştir. Öğretici kitaplarındaki yönergelere tam olarak uyan öğreticilerin drama uygulama yeterlilik ortalamalarının yüksek çıkması normal karşılanabilecek bir durumdur.

4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Drama Yöntemi Uygulama Yeterliği Ölçeğinin Alt Boyutları ve Geneline Ait Ortalama Puanlar Arasındaki Farklılığa Yönelik Bulgular

4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin mesleki kıdemlerine göre drama yöntemi uygulama yeterliği ölçeğinin alt boyutları ve geneline ait ortalama puanlar arasındaki farklılığa ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Drama Yöntemi Uygulama Yeterliği Ölçeğinin Alt Boyutları ve Geneline Ait Ortalama Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Drama planlama	Gruplar Arası	,033	2	,016	,040	,960
	Gruplar İçi	80,605	199	,405		
	Toplam	80,638	201			
Drama uygulama	Gruplar Arası	,241	2	,120	,678	,509
	Gruplar İçi	35,308	199	,177		

	Toplam	35,549	201			
Drama değerlendirme	Gruplar Arası	,531	2	,265	1,012	,365
	Gruplar İçi	52,171	199	,262		
	Toplam	52,702	201			
Drama genel	Gruplar Arası	,169	2	,084	,403	,669
	Gruplar İçi	41,718	199	,210		
	Toplam	41,887	201			

Tablo 6'da yer alan ANOVA sonuçlarına göre 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin mesleki kıdemlerine göre dramayı planlama, uygulama, değerlendirme boyutları ve ölçeğin genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yoktur. Bu sonuç Gürol (2003)'un bulguları ile de örtüşmektedir. Gürol'un 317 okul öncesi öğretmeni ile yaptığı çalışma sonuçlarına göre de mesleki kıdem drama uygulama yeterliliğine yönelik bir farklılaşma oluşturmamaktadır.

4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Drama Yöntemi Uygulama Yeterliği Ölçeğinin Alt Boyutları ve Geneline Ait Ortalama Puanlar Arasındaki Farklılığa Yönelik Bulgular

4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin mezun oldukları okullara göre drama yöntemi uygulama yeterliği ölçeğinin alt boyutları ve geneline ait ortalama puanlar arasındaki farklılığa ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Drama planlama	Gruplar Arası	1,307	4	,327	,823	,512
	Gruplar İçi	79,813	201	,397		
	Toplam	81,120	205			
Drama uygulama	Gruplar Arası	,498	4	,125	,714	,583
	Gruplar İçi	35,089	201	,175		
	Toplam	35,587	205			
Drama değerlendirme	Gruplar Arası	,896	4	,224	,868	,484
	Gruplar İçi	51,867	201	,258		
	Toplam	52,763	205			
Drama genel	Gruplar Arası	,617	4	,154	,751	,559
	Gruplar İçi	41,283	201	,205		
	Toplam	41,900	205			

Tablo 7'de yer alan ANOVA sonuçlarına göre 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin mesleki kıdemlerine göre dramayı planlama, uygulama, değerlendirme boyutları ve ölçeğin genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yoktur.

4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Sertifikası Aldıkları Kuruma Göre Drama Yöntemi Uygulama Yeterliği Ölçeğinin Alt Boyutları ve Geneline Ait Ortalama Puanlar Arasındaki Farklılığa Yönelik Bulgular

4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin çocuk eğitimi ve etkinlikleri sertifikası aldıkları kuruma göre drama yöntemi uygulama yeterliği ölçeğinin alt boyutları ve geneline ait ortalama puanlar arasındaki farklılığa ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Sertifikası Aldıkları Kuruma Göre Drama Yöntemi Uygulama Yeterliği Ölçeğinin Alt Boyutları ve Geneline Ait Ortalama Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Drama planlama	Gruplar Arası	,700	3	,233	,583	,627
	Gruplar İçi	80,405	201	,400		
	Toplam	81,105	204			
Drama uygulama	Gruplar Arası	,164	3	,055	,311	,818
	Gruplar İçi	35,302	201	,176		
	Toplam	35,466	204			
Drama değerlendirme	Gruplar Arası	,674	3	,225	,871	,457
	Gruplar İçi	51,862	201	,258		
	Toplam	52,536	204			
Drama genel	Gruplar Arası	,423	3	,141	,684	,563
	Gruplar İçi	41,378	201	,206		
	Toplam	41,801	204			

Tablo 8'de yer alan ANOVA sonuçlarına göre 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin çocuk eğitimi ve etkinlikleri sertifikası aldıkları kuruma göre dramayı planlama, uygulama, değerlendirme boyutları ve ölçeğin genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yoktur.

Tablo 6, 7 ve 8'de anlamlı farklılıkları ortaya çıkmaması öğreticilerin farklı kıdemlere sahip olup farklı kurumlarda eğitim alsalar da mesleklerine yönelik özene sahip oldukları, bunun bir sonucu olarak drama yönteminde başarılı bir performans sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla farklı arka planlara sahip olsalar da drama yöntemi söz konusu olduğunda birbirine yakın ortalamalar söz konusu olabilmektedir.

4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Drama Yöntemi Uygulama Yeterliği Ölçeğinin Alt Boyutları ve Geneline Ait Ortalama Puanlar Arasındaki Farklılığa Yönelik Bulgular

4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre drama yöntemi uygulama yeterliği ölçeğinin alt boyutları ve geneline ait ortalama puanlar arasındaki farklılığa ilişkin T testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Sertifikası Aldıkları Kuruma Göre Drama Yöntemi Uygulama Yeterliği Ölçeğinin Alt Boyutları ve Geneline Ait Ortalama Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Drama planlama	Gruplar Arası	,700	3	,233	,583	,627
	Gruplar İçi	80,405	201	,400		
	Toplam	81,105	204			
Drama uygulama	Gruplar Arası	,164	3	,055	,311	,818
	Gruplar İçi	35,302	201	,176		
	Toplam	35,466	204			
Drama değerlendirme	Gruplar Arası	,674	3	,225	,871	,457
	Gruplar İçi	51,862	201	,258		
	Toplam	52,536	204			
Drama genel	Gruplar Arası	,423	3	,141	,684	,563
	Gruplar İçi	41,378	201	,206		
	Toplam	41,801	204			

Araştırmamızın örneklem grubunda yer alan öğreticilerden 106'sı Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından düzenlenen ve drama eğitimini de içeren bir hizmet içi eğitime katılmış, 100'ü ise katılmamıştır. Tablo 9'da da görüldüğü üzere hizmet içi eğitim alan öğreticilerin drama planlama boyutu ortalaması 4,14, drama sürecini gerçekleştirme boyutu ortalaması 4,36, drama sürecini değerlendirme boyutu ortalaması 4,27 ve drama genel ortalaması 4,26'dır. Hizmet içi eğitim almamış olan öğreticilerin ise drama planlama boyutu ortalaması 3,93, drama sürecini gerçekleştirme boyutu ortalaması 4,23, drama sürecini değerlendirme boyutu ortalaması 4,10 ve drama genel ortalaması 4,09'dur. Hizmet içi eğitim alan öğreticilerle almayan öğreticilerin ortalamaları arasında hem alt boyutlar hem de ölçeğin geneli itibariyle anlamlı farklılıklar (p<,05) bulunmaktadır.

Elde edilen bu bulgulara göre Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimler öğreticilerin drama yöntemini uygulama yeterliliklerini artırmalarına yardımcı olmaktadır. Öğreticiler bu hizmet içi eğitimler sayesinde drama yöntemi ile ilgili öğrendikleri teorik bilgileri pratiğe dökme imkanı yakalamaktadırlar.

Çetingöz (2012)'ün yaptığı çalışma da yukarıdaki bulguları destekler mahiyettedir. Çetingöz, 200 Okul Öncesi Eğitimi öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada drama teorik derslerinin üzerine ek atölye çalışmaları alanların almayanlara göre drama yöntemini uygulama bakımından daha yeterli olduklarını bulmuştur. Çetingöz ayrıca dramayla ilgili pratik yapma süresinin artmasının yöntemi kullanma konusunda kendine güvenen öğretmenler yetiştirmede önemli bir rolü olduğunu ifade etmiştir.

Sonuç

1980'li yıllardan beri ülkemizde akademik çalışmalara konu olan ve günümüzde eğitimin çeşitli kademelerinde etkili bir yöntem olarak kullanılan (Adıgüzel, 2013) drama, Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında teşvik edilen bir yöntemdir. Başkanlığın 4-6 yaş grubu Kur'an kursları için hazırladığı öğretici kitaplarındaki etkinliklerin dörtte biri drama yöntemini içermekte ve başkanlık drama yönteminin de yer aldığı hizmet içi eğitimlerle öğreticileri desteklemektedir. Ayrıca 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında öğretici olabilmek için drama derslerinin de yer aldığı çocuk eğitimi ve etkinlikleri sertifikası şart koşulmaktadır.

4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticileriyle yapılan bu çalışmada öğreticiler kendilerini dramayı planlama yeterliliği boyutunda çoğu zaman (б =4,04), drama sürecini uygulama yeterliliği boyutunda (б =4,29) her zaman ve drama sürecini değerlendirme yeterliliği boyutunda (б =4,18) çoğu zaman yeterli görmektedirler. Drama yöntemi uygulama genel yeterliliğinde ise kendilerini (б =4,18) çoğu zaman yeterli görmektedirler.

Öğreticilerin mesleki kıdemleri, mezun oldukları okullar ve çocuk eğitimi ve etkinlikleri sertifikası aldıkları kurumlar bakımından drama uygulama ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarındaki ortalamalar arasında anlamlı farklılaşmalar yoktur.

Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından hizmet içi eğitim alıp almama bakımından ise hizmet içi eğitim alanlar lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılıklar hem ölçeğin genelinde hem de her bir alt boyutta geçerlidir. Buradan yola çıkarak drama yönteminin daha etkili kullanılabilmesi için öğreticilerin uygulamalı eğitimler almaları gerektiği ifade edilebilir. Nitekim alanda yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kesici (2014)'nin sınıf öğretmenleri ile yaptığı nitel çalışma sonuçlarına göre öğretmenler kendilerinde drama uygulamaya yönelik eksiklik hissettiklerini ve yeterli uzunlukta uygulamaya dönük hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Tanrıseven (2013) ise öğretmenlik uygulaması dersi alan okul öncesi öğretmen adayları ile deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Deney grubu ile yapılan derste öğretmen adayları geliştirdikleri drama etkinliklerini okul öncesi eğitim kurumlarında uygulamışlardır. Kontrol grubu ile yapılan derste ise drama etkinlikleri, sınıf içi uygulamalarla sınırlandırılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının drama etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve drama kullanımına ilişkin genel yeterlik algılarının deney ve kontrol grupları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Deney grubunda yer alan öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarının drama kullanımına ilişkin yeterliliklerini arttırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bu bakımdan Diyanet İşleri Başkanlığı hizmet içi eğitimlere devam etmeli ve mümkün olan en kısa sürede hizmet içi eğitim almayan öğreticilere de ulaşmalıdır. Ayrıca hizmet içi eğitimlerde drama dersleri uygulamaya ağırlık verilerek yapılmalı ve öğreticilerin de bir koordinatör liderliğinde kendi dramalarını geliştirebilecekleri atölye çalışmalarına yer verilmelidir.

4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin drama yöntemi yeterliliklerine yönelik araştırmalara daha sağlıklı sonuçlara ulaşmak ve meta analiz yapmaya imkan vermek için devam edilmeli, deneysel çalışmalarla birlikte nitel çalışmalar da yapılmalıdır.

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2013). The Progress and Current Situation of Creative Drama in the Turkish Education System. *Journal of Education and Future*, 97-103.

Akyel, Y., & Çalışkan, N. (2013). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Drama Yöntemi Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 161-173.

Akyol, A. K. (2003). Drama ve Dramanın Önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.

Çetingöz, D. (2012). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 131-142.

Gürol, A. (2003). Okulöncesi Öğretmenleri İle Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Eğitimde Dramaya İlişkin Kendilerini Yeterli Bulma Düzeylerinin Belirlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 147-165.

Kaf, Ö. (1999). *Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi.* Adana: Çukurova Üniversitesi SBE, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Karadağ, E., Korkmaz, T., Çalışkan, N., & Yüksel, S. (2008). Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 169-196.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Kesici, A. (2014). Drama Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 186-203.

Komisyon. (2014). *4-6 Yaş Grubu Kuran Kursları Öğretici Kitabı.* Ankara: DİB Yayınları.

Komisyon. (2015). *4-6 Yaş Grubu Kuran Kursları Öğretici Kitabı 2.* Ankara: DİB Yayınları.

Önder, A. (2009). *Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları.* İstanbul: Morpa Yayınları.

San, İ. (1996). Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştirmede Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama. *Yeni Türkiye*, 148-160.

SAÜSEM. (2016, Şubat 25). *SAÜSEM 4-6 Yaş Grubu Eğitim ve Etkinlikleri*. http://www.sausem.sakarya.edu.tr/3/18/4-6-YAS-GRUBU-COCUK-EGITIMI-VE-ETINLIKLERI- adresinden alındı

Tanrıseven, I. (2013). Okul Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlik Algıları Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 389-412.

Ulutaş, A. (2011). Okul Öncesi Dönemde Drama ve Oyunun Önemi. *Adıyaman Üniversitesi SBE Dergisi*, 232-242.

Yazıcı, T., & Demiroğlu, Ö. (2013). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Drama Eğitimi Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi SBE Dergisi*, 115-141.

4-6 YAŞ KURAN KURSU ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

Arş. Gör. Ali Gücen[225]
Arş. Gör. Ahmet Çakmak[226]
Arş. Gör. M. Fatih Ay[227]

Giriş

İnsan, potansiyel olarak kendinde var olan birçok yetenek ile dünyaya gelir. Bu yetenekler, bireyin çevresiyle etkileşimi ve uygun şartların sağlanmasına göre gelişir ya da sınırlanır. Yani, bir hayat boyunca geliştirilebilme potansiyeline sahip olan çok sayıdaki kalıtımsal özelliklerin hangilerinin gelişip gelişmeyeceği çevresel şartlara göre değişebilmektedir. Çevre, insan davranışlarını etkileyen genetik olmayan faktörlerden oluşmaktadır (Yavuzer ve diğerleri, 2006, 6). Bu bağlamda eğitim-öğretim sürecinde, çevresel faktörlerin bireyin gelişimi yönünden dikkate alınması ve özenle düzenlenmesi gerekmektedir.

Modern zamanla birlikte insanın çevresi de değişime uğramıştır. Önceleri sokak veya mahalle bireyin aileden sonraki çevresi iken günümüzde artık bu misyonu okullar devralmıştır. Birey, erken çocukluk gibi kritik gelişim dönemlerini de okulların etkisi ile geçirmektedir. Bu dönemler, insan gelişiminde birçok alanda gelişmenin en yoğun şekilde hissedildiği ve gelecekte bireyin hayatını yönlendirmede oldukça önemli olan dönemlerdir (Yavuzer ve Diğerleri, 2006, 9). Bu dönemlerde birey, çevre etkilerine daha duyarlıdır ve çevrede düzenlenen öğrenme yaşantılarını diğer dönemlerden daha hızlı kazanabilir. Erken çocukluk dönemi de bireyin bilişsel, sosyal, bedensel, duyuşsal, kişilik, ahlaki ve dini gelişiminin yoğun olarak gerçekleştiği kritik bir dönemdir. Araştırmalar, erken çocukluk yıllarında kazanılan davranışların yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, davranışlarını ve değer yargılarının oluşumunu önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır (Yavuzer, 2001: 9). Bu nedenle erken çocukluk döneminde çevrenin çocuğun, gelişimsel özelliklerine göre düzenlenmesi önemlidir.

Okul öncesi dönem, dini duygunun gelişimi ve dini konulara merakın en yoğun olduğu dönemdir (Fersahoğlu, 1998, 61). Bireyin bu dönemde aldığı eğitim, onun ileriki yaşlarda sahip olacağı dindarlığını ve karakterini büyük ölçüde etkilemektedir (Çamdibi, 2011, 227). Bu durum, erken çocukluk döneminde verilen eğitimi daha önemli kılmaktadır. Türkiye'de okul öncesi eğitim çeşitli kurumlar tarafından verilmektedir. Bu kurumlardan arasında Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı 4-6 yaş Kur'an kursları da bulunmaktadır. Önceleri Kur'an öğretiminin/ezberinin yapıldığı yerler olan Kur'an kursları, artık her mahallede veya sokakta kadınlara yönelik yaygın din eğitiminin faaliyet alanları olmuştur. Yaygın din eğitimi için belirlenen yaş sınırının kalkmasıyla birlikte Diyanet İşleri Başkanlığı, kursların misyonlarındaki bu gelişmeye –değişme değil- ek olarak okul öncesi dönem için Kur'an Kursları açmıştır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılı itibariyle toplam 10 ilde pilot uygulaması başlatılan program için bir öğretim programı hazırlamıştır. Açılan bu kurslar erken çocukluk dönemindeki çocukların sağlıklı bir şekilde din eğitimi ihtiyacını karşılamayı hedeflemektedir.

Program geliştirme dinamik bir yapıya sahiptir. Bu dinamik yapı, uygulanan programların aksaklık ve eksikliklerinin giderilerek değişen koşullara göre yeniden düzenlenmesi ve bunula birlikte niteliğin artmasını sağlamaktadır (Erden, 1993, 1). Bu nedenle öğretim programlarının çeşitli açılardan değerlendirilmeleri programın geliştirilmesine katkı sağlayacağı gibi dünyada ve eğitimde meydana gelen değişimlere de programın ayak uydurmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Programlar, ulaşılacak amaçları, belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, hedeflere ulaşabilmek

225 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi, gucenali@gmail.com

226 Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi, ahmetcakmak@atauni.edu.tr

227 Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi, fatih.ay@atauni.edu.tr

için gerekli olan öğrenme yaşantılarını, yöntemleri, araç- gereçleri ve amaca ne kadar ulaşıldığını gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır (Gözütok, 2003, 44). Hazırlanan bir program pilot olarak uygulanması, denenen programın uygulamadan elde edilen veriler neticesinde yeniden incelenip geliştirilmesi ve tüm okullarda uygulanmaya başlanması hazırlanan programın başarısı için önemlidir. Deneme ve geliştirilme aşamalarında sonra uygulanmaya başlanılan programın, uygulamadaki aksaklık ve eksikliklerin tespit edilmesi gerekmektedir. Çünkü bir program ne kadar iyi tasarlanırsa tasarlansın uygulamaya konulduğu andan itibaren geliştirilmek zorundadır (Görgen, 2014, 16). Bu bağlamda, program hakkında sorgulama ve değerlendirme çalışmaları program geliştirme sürecinin ilk adımını oluşturmaktadır (Özdaş ve diğerleri 2005, 241).

Öğretim programlarının değerlendirilmesi ise, program geliştirmede sürecinde son aşamadır ve bu aşamada hem öğrencilerin hem de programların başarısı ile ilgili sonuçlar belirlenmektedir. Program değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme süreci (Demirel, 2011, 192), eğitim programını veya programın herhangi bir öğesini kabul etmek, değiştirmek ya da çıkarmak amacıyla çeşitli ölçme araçları ile veri toplayarak elde edilen verileri programın etkililiği konusunda karar verme süreci olarak tanımlanmaktadır (Gözütok, 1999, 161). Bu çerçevede 4- 6 yaş Kur'an kursu öğretim programının çeşitli açılardan değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çerçevelerden birisi de programın uygulayıcıları tarafından değerlendirilmesidir.

İlgili program çeşitli çalışmalara konu edinilmiştir. Bu çalışmalarda program dini gelişim kuramları çerçevesinde değerlendirildiği gibi (Tosun ve Çapcıoğlu, 2015, 716) programın kazanımlarının 4-6 yaş gelişim özellikleri çerçevesinde değerlendiren çalışmalar da mevcuttur (Doğan, 2014, 201). Ancak ilgili programın uygulayıcılarının görüşleri çerçevesinde değerlendiren bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Teoriğin uygulayıcıları olan öğreticilerin görüşleri o programın gelişmesine katkı sağlayacağı âşikardır. Bu çerçevede araştırmanın problem cümlesi, 4-6 yaş Kur'an kursları öğretim programının genel amaçlarını, temel ilkelerini ve uygulama sürecini Erzurum ilindeki 4-6 yaş Kur'an kurslarında görev yapan öğreticilerin görüşleri çerçevesinde değerlendirmek olarak belirlenmiştir.

Araştırma, Kur'an kursu öğretim programının uygulama boyutu ile ilgili çalışma yapılmamış olması, öğretim programının uygulama ile ilgili öğretici görüşlerini yansıtması ve program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacak olması yönleriyle önemlidir.

4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programı

7. 04. 2012 tarih ve 28257 sayı nolu Resmî Gazete 'de yayınlanan yönetmelik ile yaygın din eğitimi için belirlenen yaş sınırı ortadan kalkmıştır. Diyanet İşleri Başkanlığı bu sınırın ortadan kalkması ile birlikte "okul öncesi dönem din eğitimi hususunda bir sorumluluğu yüklenerek" (DİB, 2014, 5), bu dönem için bir Kur'an Kursları öğretim programı hazırlamıştır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılı itibariyle Ankara, İstanbul, İzmir'de 10 sınıfta; Adana, Diyarbakır, Erzincan, Gaziantep, Samsun, Kayseri ve Rize de ise 5 sınıfta olmak üzere toplam 10 ilde pilot uygulama başlatılmıştır. 2014-2015 yılından itibaren ise (4-6 yaş) Kur'an Kursları Öğretim Programı Türkiye genelinde Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından belirli kriterlere sahip öğreticiler tarafından yine belirli özelliklere sahip Kur'an Kurslarında uygulanmaktadır

4-6 yaş Kur'an kursu öğretim programı hazırlanmasına, her yaştan öğrencinin cami Kur'an kurslarına gidebilmesi, Kur'an kurslarına devam eden öğrencilerin %66'sını 23 yaş ve üzeri yaş grubu yetişkin ev hanımlarının oluşturması ve bu ev hanımlarının 4-6 yaş arası çocuk sahibi olması, vatandaşların çocuklarının 4- 6 yaş grubu din eğitimi ihtiyacının karşılanması için müftülük ve Başkanlığa başvuruda bulunmaları ve 4-6 yaş grubuna yönelik bir program ve materyalin bulunmaması gerekçe gösterilmiştir (DİB, 2014, 6).

4- 6 yaş grubu çocukları için bir Kur'an kursu öğretim programı geliştirilirken Okul Öncesi Eğitimi ve Program Geliştirme alanındaki yeni yaklaşım, ilkeler ve **İlahiyat Bilimleri**nin verileri doğrultusunda temel yaklaşımın belirlenmesi esas alınmıştır. Bu bağlamda öğretim programında, çocukların bilişsel, sosyal ve duyuşsal yönden gelişimlerini dikkate alan, öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanıldığı, araştıran, sorgulayan, yorumlayan, işbirliği yapan, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran ölçme ve değerlendirmeyi temel kabul eden, esnek çerçeve öğretim programı

anlayışının benimsendiği ifade edilmiştir (DİB, 2014, 6). Esnek çerçeve öğretim programı öğreticilere eğitim-öğretim sürecinde bir takım serbestlikler tanımaktadır. Esnek çerçeve öğretim programı anlayışı öğreticilere, çocukların hazırbulunuşluk ve ihtiyaçları doğrultusunda neyi, ne kadar işleyeceklerine karar verebilme imkanı sağlamaktadır.

Programın genel amaçları, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak 7 maddede belirtilmiştir. Bu amaçlarla çocukların din konusunda kendi seviyelerine uygun bilgi, beceri ve tutum sahibi olmaları hedeflenmiştir. Genel amaçlar arasında "sağlıklı bir din ve ahlak gelişimi göstermeleri" ifadesi dikkat çekmektedir. Çünkü erken çocukluk döneminde alınan dini eğitimin bireyin ileriki dönemini etkilemektedir. Genel amaçlarda dikkat çeken başka bir ifade "kendi seviyelerine göre" ifadesidir ki bu ifade programın hedef aldığı grup düşünüldüğünde din eğitiminin 4- 6 yaş grubu bireylerinin gelişimsel özellikleri dikkate alınacağının ve programın genel amaçlarının ve temel yaklaşımının dini gelişim alanındaki çalışmaların dikkate alındığını göstermektedir. Ayrıca genel amaçlardaki "dini gelişim ve ahlaki gelişimin yanı sıra diğer gelişim alanlarına da katkısı olacak şekilde ortam sağlamak" ifadesi gelişimin bir bütün olarak ve birbirinden bağımsız olamayacağı ilkesiyle de bağdaşmaktadır.

Öğretim programı Dini Bilgiler ve Kur'an-ı Kerim öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Bu öğrenme alanları her birinde 9'ar ünite olmak üzerine 2'ye ayrılmaktadır. Yani 1. ve 2. Dönem için ayrı bir öğrenme alanları olarak düşünülebilir. Öğretim programında bu öğrenme alanlarının yıl içerisinde nasıl dağıtılacağı gösterilmiştir. (DİB, 2014, 9)

Dini Bilgiler-1 öğrenme alanındaki üniteler: "sevgi ve merhamet", "saygı", "görev ve sorumluluk", "adalet", "yardımlaşma ve paylaşma", "sabır", "güvenilirlik ve doğruluk", "iyilik" ve "dua şükür ve özür dileme"

Dini Bilgiler-2 öğrenme alanındaki üniteler: "Allah'ı Seviyorum", "Peygamberimi seviyorum", " Dinimi seviyorum", "Kitabımı seviyorum", "Kâinatı seviyorum", "İnsanları seviyorum", "Vatanımı seviyorum", " Bayramlarımızı seviyorum" ve "dini mekanlarımızı seviyorum"

Kur'an-ı Kerim-1 öğrenme alanında harfler tanıtılmaktadır ve her ünitede 2 veya 4 harfin öğretilmesi hedeflenmiştir. Harfler ile ilgili drama, oyun, boyama, çizgileri birleştirme gibi etkinlikler hedeflenmiştir. Her ünitede ezberlenmesi planlanan bir sure veya dua bulunmaktadır. Bunlar: Başarı duası, Sübhaneke, İhlas, Kevser, Fatiha, Salavat, Rabbena, ezan duyduğunda söylenecek ifadeler.

Kur'an-ı Kerim-2 öğrenme alanı içerisinde harflerin başta, ortada, sondaki şekilleri, harekeler, cezm, şedde, tenvin, uzatma harfleri ve Kur'an okumaya geçiş yer almaktadır. Bu üniteler içinde ezberlenecek sure ve dualar bulunmaktadır. Bunlar: Nas, Felak, Amentü, Ayete'l- Kürsi ile daha önce ezberlenen sure ve duaların tekrarı. Yine harfler ile ilgili çeşitli drama, oyun ve boyama ile etkinlikler yer almaktadır.

Yöntem

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma modellerinden durum çalışması olarak belirlenmiştir. Durum çalışması, gerçek yaşam, güncel sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine incelenmesine olanak tanıdığı bir durum betimlemesi ya da bir durum temaları ortaya koyduğu nitel bir araştırmadır (Creswell, 2013, 97). Araştırma verilerin toplanmasında, nitel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini Erzurum'da görev yapmakta olan 4- 6 yaş Kur'an Kursu öğreticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Erzurum İl Müftülüğü'ne bağlı olarak açılan 4-6 yaş Kur'an kurslarında çalışan 5 öğretici oluşturmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde bu araştırmaya katılan öğreticilerin kişisel bilgiler Çizelge 1'de yer almaktadır.

Çizelge:1

Kodu	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Mezuniyet Durumu	Kadrolu-Fahri	4-6 Yaş Kur'an Kursundaki Çalışma Yılı
K1	Kadın	2 Yıl	İmam- Hatip Lisesi	Fahri	1
K2	Kadın	4 Yıl	İmam- Hatip Lisesi	Fahri	1
K3	Kadın	6 Yıl	İlahiyat Ön Lisans	Kadrolu	1
K4	Kadın	4 Yıl	İmam- Hatip Lisesi	Kadrolu	1
K5	Kadın	1 Yıl	İmam- Hatip Lisesi	Fahri	1

Araştırmaya katılan 4- 6 yaş Kur'an kursunda görev yapan öğreticilerin 3'ü ilahiyat ön lisans öğrencisiyken öğreticilerin birisi ilahiyat öğrencisi ve bir öğretici de ilahiyat mezunudur. Yukarıdaki çizelge hazırlanırken öğreticilerin son mezuniyet durumları göz önüne alınmıştır. Araştırma katılımcılarımızdan 2 öğretici kadrolu, 3 öğretici ise fahri olarak Diyanet İşleri Başkanlığı'nda görev yapaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasına ilişkin bilgiler aşağıdaki Çizelge 2'de özetlenmiştir.

Çizelge 2.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama aracı		Uygulama tarihi	Süresi
Yarı- Yapılandırılmış görüşme	Pilot görüşme	15.12.2015	92dk 44"
	1. Görüşme	21.01.2016	61dk 40"
	2. Görüşme	21.01.2016	36dk 30"
	3. Görüşme	22.01.2016	55dk 20"
	4. Görüşme	22.01.2016	53dk 22"

Yarı Yapılandırılmış Görüşmenin Uygulaması

Yarı yapılandırılmış görüşme, bir konu ya da durum hakkında katılımcıların görüşleri, inançları, düşünceleri gibi pek çok açıdan katılımcıların görüşlerini derinlemesine inceleme imkanı tanımasının yanında, araştırmacıya gereken durumlarda yeni sorular yöneltme ve açıklama yapma imkanı da vermektedir (Creswell, 1994). Araştırmada beş temel soru ve bunlara bağlı alt sorulardan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular, öğreticilerin eğitim bilgilerini, programın gerekçeleri, genel amaçları, temel ilkeleri, programın uygulanmasına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarmaya yöneliktir. Görüşme formu uygulama öncesinde iki alan uzman tarafından incelenerek düzenlenmiş, ardından 15.12.2015 tarihinde Erzurum ilinde 4- 6 yaş Kur'an Kursu'nda öğretici olarak görev yapan katılımcıyla pilot görüşme yapılmıştır. Pilot uygulamaya katılan öğreticiden uygulamaya ve sorulara ilişkin dönüt istenmiştir. Kayda alınan görüşme, araştırmacının görüşme öncesi ve sonrası süreçte tuttuğu notlar ile birlikte alan-yöntem uzmanı iki öğretim elemanı tarafından incelenmiş, gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formu asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Görüşmeler 15.12.2015-22.01.2016 tarihleri arasında 5 öğreticinin istedikleri yer, tarih ve saatte ses kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler hemen sonrasında dinlenip herhangi bir sorunla karşılaşılıp karşılaşılmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşmelerin kayıtları, verilerin analiz edilmesinde kolaylık sağlaması bakımından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırma bulgularının tanımlanmasında pilot uygulama verilerinden de yararlanılmıştır.

Veri Analizi

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri çözümleme yaklaşımlarından içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada öncelikle veri-

lerin dökümü yapılmış, bu dökümler ikinci bir araştırmacı tarafından özgün verilerle karşılaştırılarak doğruluğu kontrol edilmiştir. İçerik analizi çalışma çerçevesinin belirlenmesi için araştırma sorularına dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, görüşme verileri çoğaltılarak araştırmacılar tarafından okunmuş ve kodlama anahtarı bağımsız olarak belirlenmiştir. Araştırma soruları çerçevesinde oluşturulan kodlamalar teker teker incelenerek üzerlerinde uzlaşılmıştır. Kodlama anahtarının son hali bir alan-yöntem uzmanına sunulmuş ve alınan dönütler neticesinde kodlar araştırmacılar tarafından bağımsız olarak hazırlanan temaların altına konulmuştur. Daha sonra temaların uygunluğu, verilerin benzerlik ve farklılıkları üzerinde tartışılmış ve ortak bir karara varılmıştır. Araştırmacıların ortak görüşleriyle belirlenen temalar tekrar bir alan- yöntem uzmanına sorulmuş, kodlamaların ve temaların uygun olduğu onaylandıktan sonra verilerin çözümlenmesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada bulgulara ilişkin dikkat çekici görüşler belirlenmiştir. Bu bulguları desteklemek amacıyla katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntı yapılmıştır. Doğrudan yapılan alıntılarda katılımcılara farklı isimler verilmiştir.

Araştırmanın İnandırıcılığı ve Etik

Bu araştırmada inandırıcılık ve etik kapsamında (Yıldırım ve Şimşek, 2013) şu çalışmalar yapılmıştır:

- Araştırmanın tüm aşamalarında süreç ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenirliği için hem alan hem de yöntem açısından deneyimli uzman desteği alınmıştır.
- Verilerin toplanmasından önce Erzurum İl Müftülüğü araştırma hakkında ayrıntılı bir biçimde bilgilendirilmiş ve kurumda araştırmanın yapılabilmesi için izin alınmıştır.
- Araştırmaya katılan öğreticiler araştırma süreci ve katılımcı hakları konusunda bilgilendirilmiştir. Öğreticilerle gerçekleştirilecek görüşmelerde en uygun olacakları zaman ve kendilerini en rahat hissedecekleri ortam belirlenmiştir.
- Yapılan görüşmeler, hemen sonrasında dinlenip herhangi bir sorunla karşılaşılıp karşılaşılmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme kayıtları iki alan-yöntem uzmanı dışında hiç kimse ile paylaşılmamış, katılımcıların gizliliğinin sağlanmasına özen gösterilmiştir.
- Verilerin bilgisayar ortamına doğru aktarılıp aktarılmadığı ikinci araştırmacı tarafından özgün verilerle birebir karşılaştırılarak kontrol edilmiştir.
- Verilerin kodlanması ve temaların oluşturulmasında üç araştırmacı işbirliği içinde çalışmış, öte yandan geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması sürecinde bir alan-yöntem uzmanından destek alınmıştır.
- Yorum ve sonuçları kanıtlamak için katılımcıların görüşlerinden ayrıntılı aktarımlar yapılmıştır.
- Elde edilen bulgular birbiriyle karşılaştırılarak verilmiştir.

Bulgular

4-6 yaş Kur'an kursu öğretim programının, öğretici görüşleri çerçevesinde değerlendirmek üzere öğreticilerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgular;

1. Çocukların İslam dini değerlerinin konusunda farkındalıkları,
2. Kur'an-ı Kerim öğretimi,
3. Çocukların Allah tasavvuru,
4. Demokratik eğitim kavramı ve uygulanması,
5. Kıssaların öğretimde kullanılması olmak üzere beş tema altında toplanmıştır.

1. İslam Dini Değerlerinin Farkındalığı

Öğreticilerle yapılan görüşmelerde çocukların İslam dinin değerlerine karşı farkındalıkları ile ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

"Farkındalık oluşuyor. Mesela ilk zamanlar kurs tam bir karmaşaydı. "O benim kalemimdi, o rengi ben alacaktım, o hamur rengini ben alacaktım, ona fazla oldu bana az oldu oyun hamuru", farklı farklı küçücük sebeplerden kavga çıkabiliyordu….Bir oyun hamuru merdanemiz var. Ben mesela onu ilk başta asla ortaya koyamazdım ama şuan da gayet güzel paylaşarak kullanıyorlar." (K1)

"Biz kursa bir saat alacaktık. Kursta çok hareketli bir çocuk vardı. Acaba bu saat çocuğun elinde kırılır mı diye çok düşündük. Bir öncesinden ben emanet duygusunu anlattım ve sınıfı ona emanet edip gittim, geldiğim de tek bir kalem dahi yerinden oynamamış ve benim adım bundan sonra "emin" demiş…Burada gördüklerini kendi hayatı ve ailesi ile karşılaştırıyor. Mesela peygamberimizin tırnak kesimiyle ilgili bir dersten sonra çocuk "aa benim babaannem bunu hep yapıyor" dedi. Hemen karşılaştırma yapıyor..." (K2)

"Tabi ki var örneğin yemekten önce besmele alışkanlığı ve bitirirken elhamdülillah alışkanlığı, suyu içerken oturması, tuvalet adabı…Mesela selam konusunda ben bir gün telaşla sınıfa girdim ve selam vermemişim. Çocuklar bana neden selam vermedim diye tepki gösterdiler. Yine bir örnek olarak, bir öğrencimizin yemeğe besmele ile başlamayan babasını uyardığını annesi bize anlattı." (K3)

"Kesinlikle öğrenci ilk önce anne babadan yalan söylemeyi öğreniyor. Vurma da vardı. Önce oradan başlıyoruz. Yaptığımız karıncaları ezmeyelim etkinliğinden sonra öğrencilerden biri "hocam ben yazın karıncaları ezmiştim. Ne olacak böyle öğretmenim?" dedi." (K4)

"Mesela sağ elleriyle yemek yiyorlar, kıyafetleri sağ taraftan giyiyorlar, içeriye girdiklerinde selam veriyorlar, ezan okunduğunda "Aziz Allah" diyorlar, yemekten sonra dualarını yapıyorlar." (K5)

Yukarıdaki ifadelerde; öğreticiler, çocukların süreç içerisinde İslam dininin değerleri konusundaki farkındalığa sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Çocukların İslam dinin değerleri konusunda bir farkındalığa sahip olması açısından, öğretici görüşlerine göre öğretim programının bu amacının gerçekleştiği söylenebilir. Farkında olmak duyuşsal alanın alma basamağında bulunmaktadır. Bu basamakta birey, bir olay veya uyarıcının farkında olur ya da uyarıcıya veya olaya karşı ilgi gösterir (Yeşilyurt, 2009). Birey nesne ve olguların farkında olabilmesi için daha önceden o konuyla ilgili bilgi sahibi olması gerekir. Yani, duyuşsal alanın alma basamağında kazandırılacak farkında olma davranışının bilişsel alanın bilgi basamağındaki hatırlama davranışıyla da ilişkili olduğu dikkate alınmalıdır (Sönmez, 1997, 15). Bu bakımdan, öğretim programın genel amaçlarından olan İslam dinini değerleri konusunda farkındalık oluşturma amacı, duyuşsal alanın en alt basamağındaki davranışlardandır. Bu çerçevede, öğrenciler gerekli bilgileri öğrendikten sonra onu hem kursta uyguladıkları hem de kurs dışında uyguladıkları görülmektedir. Ayrıca öğrenci kursta öğrendiğini kendi yaşamı ile ilişkilendirmekte yeri geldiğinde bilme, uygulama davranışının daha da ötesinde çevresine de etki ettiğini söyleyebiliriz.

2. Kur'an-ı Kerim öğretimi,

Öğreticilerle yapılan görüşmelerde Kur'an öğretimi ile ilgili olarak aşağıdaki görüşleri ifade etmişlerdir:

"Cüzlerimiz görsel olarak anlattığı için kalıcı oluyor. Çocuklar harfleri görünce ben bunu hatırlıyorum bu "ayın"ın "a" sıydı. Sepetin "s" siydi diyorlar…Ben onlara sesleri verirken mahreçli olsun diye zorlamadım ama ben arada okurken mahreçli olarak okudum. Ben ciddi ciddi onlar yapamaz diye vermedim ama bütün çocuklar "ayın" harfini çıkarıyor." (K1)

"Biz hiç zorlanmadık o konuda. Ben kendi sınıfım için söylüyorum hiç zorlanmadık… Şu an Kur'an okuyorlar ve hiç zorlanmıyorlar." (K2)

"Bu konuda kursta bize mahreçlere kesinlikle dokunmayın çünkü çocuklar o yaşlarda dil gelişimini tamamlamamış oluyorlar, denildi. Buna 4-5 yaşındaki bir çocuk için katılıyorum ama 6 yaşındaki çocuk için katılmıyorum. 6 yaşındaki çocuk rahatlıkla mahreçleri kavrayabilir." (K3)

"Ben sübhanekeyi mahreçli okursam çocukta ters tepki yapıyor. Çocuk annesine diyor ki "Hocam senin gibi okumuyor. Senin okuduğun Sübhaneke değil" diyor. Ben mahreçsiz bir şekilde sübhaneke dediğimde beni taklit ediyor ama mahreçli söylediğim de tekrar edemiyor. Çocuk tamamen susuyor." (K4)

Yukarıda yer alan K2'nin "Ben kendi sınıfım için söylüyorum hiç zorlanmadık… Şu an Kur'an

okuyorlar ve hiç zorlanmıyorlar." ve K1'in "Çocuklar harfleri görünce ben bunu hatırlıyorum bu "ayın"ın "a" sıydı. Sepetin "s" siydi diyorlar. Ben onlara sesleri verirken mahreçli olsun diye zorlamadım ama ben arada okurken mahreçli olarak okudum. Ben ciddi ciddi onlar yapamaz diye vermedim ama bütün çocuklar "ayın" harfini çıkarıyor." Şeklindeki ifadesinden anlaşılacağı üzere çocukların harfleri şekil olarak tanımalarında sorun yaşamadıkları belirtilmiştir. Öte yandan yukarıda yer alan K4'ün ifadelerinde ise çocukların harfleri mahreçli olarak seslendirme açısından sorunlar yaşadığı anlaşılmaktadır. K3'ün ise çocukların harfleri mahreçlerine uygun olarak seslendirip seslendirememesine çocukların gelişimsel özellikleriyle açıkladığı görülmüştür. Kur'an öğretiminde mahreçler konusundaki görüşlerin farklılaşmasının arkasında öğretici yeterlilikleri ve öğrenci gelişimsel özellikleri gibi etkenlerin bulunduğu söylenebilir. Erken çocuklukta dil gelişimi, tam anlamıyla gelişmemiş olacağı düşünülürse bazı çocukların mahreçler konusunda sorun yaşamaları normal karşılanabilir. Ancak öğretici yönünden bakılacak olursa; bazı çocukların mahreçli okumada sorun yaşamaları, öğreticilerin mahreçli okumada ısrarlı olmamaları –ki mahreç konusunda öğretim programında ısrarcı olunmaması belirtilmiştir (DİB, 2014, 8) - ya da kullandığı yöntem ve tekniklerle ilgili olduğu düşünülebilir. Örneğin K1'in "Ben onlara sesleri verirken mahreçli olsun diye zorlamadım ama ben arada okurken mahreçli olarak okudum" şeklindeki ifadesinden çocukların mahreçli okumaları hususunda ısrarcı olmadığı ancak kendisi sure ve duaları okurken mahreçli olarak okumada ısrar ettiği anlaşılmaktadır. Ancak K4'ün "Ben sübhanekeyi mahreçli okusam çocukta ters tepki yapıyor… Ben mahreçsiz bir şekilde sübhaneke dediğimde beni taklit ediyor ama mahreçli söylediğimde tekrar edemiyor. Çocuk tamamen susuyor." Şeklindeki ifadesinde çocukların kendisini tekrar edemediğinden dolayı sure ve duaları mahreçli olarak okumadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, K1 ve K4'ün mahreçli okuma konusundaki farklı uygulamaları, çocukların mahreçli okumasını da etkilemiş görünmektedir.

Erken çocukluk döneminde çocuklar çevrelerinde konuşulan aksanları ve sesleri taklit etme eğilimindedir. Çocukların okul öncesi dönemde bilişsel olarak yabancı bir dil öğrenmek için yeterli hazırbulunuşluğa sahip olduğu (Halliwell, 1993) ve beş yaşından sonra anadil edinimlerini kazandıktan sonra kritik yaş dönemlerini geçirmeden yabancı dil öğretimine başlanmasının bilişsel olarak fayda sağlayacağı belirtilmektedir (Sevinç, 2003; Lambert, 1972). Dil eğitimi gibi kompleks bir yapıya sahip olmayan Kur'an eğitimi bir sesletim (belirli bir dile ait konuşma seslerini doğru telaffuz etme becerisi (Topbaş, 2006, 40)) olduğu düşünüldüğünde, Kur'an eğitiminin bu yaşta verilmesi çocukların gelişimsel özellikleri açısından uygun olduğu söylenebilir. Kur'an'ı mahreçli olarak okuma konusunda, öğrencilerin mahreçli okuma becerisi kazanmadan diğer konulara geçilmemesi gerektiği ve Arapça harflerin telaffuzunun Türkçe karşılığıyla benzer görülmesinin yanlış olduğuna dair görüşler bulunmaktadır (Fırat, 2007, 553-557). Küçük yaştaki çocukların dil gelişimini tam olarak gelişmediğinden Kur'an'ı mahreçli olarak okuyamaması durumunda bile çocukların mahreçlerin doğru ve hatadan uzak bir şekilde öğretilmesi gerektiği belirtilmektedir. Zira küçük yaşlardaki Kur'an öğretiminde yanlış öğrenmelerin daha sonra doğrusuyla değiştirilmesi zor olacağı düşünülmektedir (Alemdar, 2004, 275). Ancak erken çocukluk döneminde mahreçli okuma üzerinde ısrarla durulursa çocuklarda bu konuda bıkkınlığa neden olunabilir. Bu nedenle öğretim programında mahreçler konusunda çocuklara bıkkınlık vermeden üzerinde durulmasını isteyerek erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi dönemi özelliklerinin dikkate aldığı düşünülebilir. Yukarıda mahreçli okuma konusundaki verilen farklı yaklaşımlar bağlamında, erken çocukluk dönemi Kur'an öğretiminde mahreçler üzerinde nasıl ve ne şekilde durulması gerektiği konusu, üzerinde düşünülmesi gereken bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç olarak öğreticilerin, çocukların yaşları küçük olmasına rağmen Kur'an-ı Kerim'i şekil olarak tanımada genel anlamada sorun yaşamadıklarını ifade etmeleriyle birlikte, mahreçli okuma noktasında görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür.

3. Çocukların Allah tasavvuru

Öğretim programında çocukların kendi seviyesine uygun olarak Allah'ı sevgi temelinde tanımaları amaçlanmıştır. Çocuklar yetiştikleri ortamın rengini almakta ve Allah'a yetiştiği ortamın gözlük-

leriyle bakmaktadır. Bu açıdan öncelikle çocukların Allah'ı nasıl bildikleri bilinmelidir. Araştırmada öğreticilere çocukların Allah'ı nasıl tanıdıklarına ilişkin soru sorulmuştur. Öğreticilerle yapılan görüşmelerde bununla ilgili elde edilen veriler aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

"…Dedim ki, seni o arkadaşından daha çok seven biri var… Kim diye sordu. "Allah" dedim. Ama "Allah yakıyor" dedi bana… Aileler çocuklarını terbiye etmek için, korkutmak için "Allah yakar" diyorlar."(K1)

"Ben10 (Benten) ile karşılaştırıyorlar bu çok enteresan. Çocuklar çizgi film kahramanları ile değerlendiriyorlar. Bazı çizgi film kahramanlarının her şeyi kontrol etme gücünü Allah ile karşılaştırıyor. Benim bir öğrencim var. Dedi ki Allah'ın mı çok adamı var ben10'nin mi? Özdeşleştirmeye bakın. Ben10 mi yener Allah mı yener? ...Çocuklar şöyle bir soru sordular: Allah mı bizi daha çok seviyor yoksa peygamberimiz mi? İkisini karşılaştırıyorlar. Bu da aileden gelen bir şey. Allah'ın bir cehennemi, bir cezası var ama peygamberimizin böyle bir şeyi yok."(K2)

"Çocuklar için Allah çok büyük, bir öğrencimiz için "Allah yakar, Allah'ı neden seviyoruz? Bizi yakmaması için… Ceza ve kötülükle ilgili biliyor. Ama affı bilmiyor. Yakacağı kadar af ederi bilmiyor…Allah'ın annesi yok babası yok, sayıyoruz ya konularda geçiyor doğmamış doğrulmamış, "Allah'ın hiç kimsesi yok öğretmenim, canım" böyle diyor. Ve bunu bir kişi söylemedi. Bu bizim sınıfta bir olgu haline geldi. Ben ihtiyacı yok diyorum ama bakıyorum bunu tekrar söylemem gerek, eğer Allah'ın ihtiyacı olsaydı ona Allah demezdik diyorum ama çocuk onu kimsesizlik olarak anlıyor. Kendi gibi düşündü... Çocuğa sordum büyüyünce ne olacaksın? Allah olacağım, çünkü Allah çok büyük ve çok güçlü, büyüyünce Allah olacağım" dedi " (K4)

"Aileler, Allah yukarıda diye anlatarak telkinlerde bulunuyorlar. Çocuğun biri hediye yapmış Allah'a götürecek, Allah'ı yukarıda diye düşündüğünden üst kattaki komşuya çıkmış Allah'a götürmek için. Allah'ın orada olduğunu zannediyor."(K5)

Yukarıda yer alan K2'nin "Ben10 mi yener Allah mı yener?" ve K4'ün "Çocuğa sordum büyüyünce ne olacaksın? Allah olacağım, çünkü Allah çok büyük ve çok güçlü büyüyünce Allah olacağım" dedi" ifadeleriyle çocukların Allah'ı antropomorfik özellikleri olan güçlü bir varlık olarak hayal ettiklerini anlaşılmaktadır. Ayrıca K2'nin yukarıdaki ifadesinden çocukların Allah ile çizgi film karakteri Ben10'ni kıyaslaması, çizgi film karakterlerinin çocukların din ile ilgili tasarımlarının şekillenmesine etki ettiğini söyleyebiliriz. Yukarıda yer alan K4'ün "Allah'ın annesi yok babası yok, sayıyoruz ya konularda geçiyor doğmamış doğrulmamış, "Allah'ın hiç kimsesi yok öğretmenim, canım" böyle diyor." Şeklindeki ifadesiyle Allah'ın doğmamış ve doğrulmamış sıfatları yetişkinler için "kudret ve güç timsali" olarak algılanırken erken çocukluk dönemindeki çocuklar için "yalnızlık" olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Çocukların tanrıyla ilgili yorumlamalarının ve (Tamminen, 1994) tanrıyı sembollerle ifade etmelerinin yaşları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Ladd, McIntosh ve Spilka, 1998). Ancak yukarıdaki ifadelerde dikkat çeken nokta, çocukların Allah'ı sevgi temelinde tanımadıklarıdır. Bunun nedeni, Allah'ın cezalandırıcı bir güç olarak tanınması çocukların gelişimsel özellikleriyle değil, yakın çevrenin Allah'ı nasıl tanımladığıyla ve özellikle Tanrı'nın cezalandırmasıyla korkutulmuş olup olmadığıyla ilişkili olabilir (Goldman, 1968; Yıldız, 2013: 59; Wulf, 1997, 368). Çünkü yapılan hata ve suçlardan dolayı Tanrı'nın cezalandıracağı fikrinin verilmesi, bireyde "cezalandırıcı Tanrı" tasavvurunun şekillenmesine neden olabilecektir.

Allah'ın sıfatlarının çocuklara anlatımında yetişkinlerde kullanılan din dilinin kullanılması yukarıda da görüldüğü gibi çeşitli problemlere neden olmaktadır. Bu nedenle çocuklara kullanılacak din dilinin seçiminde yetişkinlere kullanılandan daha farklı bir kullanım gerektirdiği görülmektedir. Bu durum hem bir iletişim problemi hem de bir pedagoji problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğreticilere çocuklara yönelik din dili kullanımına dair bir eğitimin olması gerektiği düşünülebilir.

Psikologlara göre dini uyanışın başlangıcı kabul edilen (Armaner, 1980, 83) erken çocukluk döneminde çocukların dini konulardaki sorularını ciddiye alarak, tam ve eksiksiz bir şekilde ihmal edilmeden seviyelerine uygun olarak cevaplamak oldukça önemlidir. Bu açıdan öğreticilerin, çocukların Allah tasavvuru ile ilgili görüşleri karşısında nasıl bir yöntem izledikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğreticilerle yapılan görüşmelerde bununla ilgili elde edilen veriler aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

"…Bana dedi ki ben büyüyünce Allah olacağım ben de dedim keşke yanımda biri olsa da sorsam ben buna ne demem lazım. Din psikolojisi alanında bir hocamız var fakültede gideyim sorayım… Çocuğa sordum büyüyünce ne olacaksın? Allah olacağım, çünkü Allah çok büyük ve çok güçlü büyüyünce Allah olacağım" dedi. Benim için zor bir andı. Bu kadar beklemiyordum." (K4)

"Biz soyut olan şeyleri nasıl anlatacağız? Mesela bir ahireti, bir meleği anlatmakta bir gerçekten güçlük çekiyoruz. Çünkü onlar hep somut örnek istiyor bizden." (K2)

"…Benim bu kursta en çok zorlandığım konu Allah'ı nasıl anlatabilirim? Kendi çabalarımla anlattım hep. Daha önceden böyle bir kurs olsaydı ve denilseydi bu çocukların hayal dünyası bunu böyle gerektirir, sakın bu sözü kullanmayın. Mesela ben bazen çocuklara konuyu anlatırken bunu şöyle anlatırsam çocuğa zarar verebilir diye düşünüyorum ama bana bunu daha önce öğreten bir kursun olmasını isterdim." (K1)

Araştırma sürecinde öğreticilerden aldığımız cevaplar neticesinde öğreticilerin, çocukların Allah tasavvuru ile ilgili görüşleri karşısında nasıl bir yöntem izleyecekleri ve nasıl anlatacakları hususunda sıkıntıya düştükleri tespit edilmiştir. Böyle bir bulgunun nedenleri arasında, görüşülen öğreticilerin erken çocukluk dönemine yönelik din eğitimi almamış olmaları gösterilebilir. Bu mesleği icra edenlerin Türkiye'deki yükseköğretim sistemi içerisinde bir kaynak programa sahip olmadıkları düşünüldüğünde bu eksikliğin hizmet içi eğitim seminerleri vasıtası ile verileceği düşünülebilir. Görüşülen öğreticilerden sadece biri 4- 6 yaş Kur'an kursuna yönelik gerçekleştirilen bir din eğitimi seminerine katılmıştır. Diğer dört öğretici halk eğitimin düzenlediği 296 saatlik kursa katılmışlardır. Bu kursu alan İmam-Hatip Lisesi mezunları 4- 6 yaş Kur'an kurslarında öğretici olabilmek için gerekli şartı elde etmiş olmaktadır. Halk eğitim merkezlerinde verilen eğitimin içeriğinin okul öncesi eğitimine yönelik olduğu ama erken çocukluk din eğitimine ilişkin içeriğin olmadığı öğreticiler tarafından belirtilmiştir. Dolayısıyla katılımcıların dördü erken çocukluk dönemi din eğitimine yönelik bir eğitim almamıştır. Böyle bir durum, öğretim programının genel amaçlarının gerçekleşmemesi veya çocukların dini ve diğer gelişim alanları ile ilgili birtakım sorunlara sebep olduğu düşünülmektedir.

4. Demokratik eğitim kavramı ve programın uygulanması

Öğreticilerle yapılan görüşmelerde bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

"Çoğunluğa uyulması gerektiği konusu bence yanlış. Her çocuk özeldir. Bir çocuk önde diye çocukların onları takip etmesini doğru bulmuyorum. Onunla ilgili ilerde olan çocuklar için bir sınıf yapılabilir ve kur şeklinde devam edilebilir. Çoğunluk iyi gidiyor diye diğerlerini görmezden gelmek çok yanlış." (K3)

"Oradaki çocuklara ayrı söz hakkı vermek mi? Ben okuduğumda düşündüm orada ne demek istemiş diye. Ben bir şey anladığımı söyleyemem. Yani ifade güzel demokratik deyince insana hoş geliyor. Okurken oraya bir soru işareti bıraktım kitabıma. Demokratik derken biz mahallede hiç kimseyi seçmeden özellikle bir herkesin bir arada yaşayabileceği etnik bir ortam oluşsun gayesiyle açıldığı için sınıfta hiç bir fark gözetilmeden ders işliyoruz ve herkese söz hakkı veriyoruz. Ama bizden istenen demokratik anlayış ne ben onu bilmiyorum. Biz kendini ifade edemese bile herkese mutlaka söz hakkı veriyoruz." (K4)

"Sınıfta toplu bir eğitim olduğu için yapılacak şeyler beraber yapılıyor. Burada çocuk kendisini dışlamış gibi hissetmiyor. Çocuklar isteklerini ifade ediyorlar ve istekleri yerine getirmeye çalışıyoruz." (K2)

3 öğretici demokratik eğitim anlayışı ile ilgili görüş belirtirken, 2 öğretici bu konuyla ilgili herhangi bir görüş belirtmemiştir. Yukarıda yer alan K3, K4 ve K2 kodlu öğreticilerin ifadelerinde görüleceği üzere, öğreticilerin demokratik eğitim anlayışı hakkındaki görüşleri kendi aralarında benzerlik göstermektedir. Öğreticilerin, demokratik eğitim anlayışını birey merkezli bir eğitim olarak anladıkları görülmektedir. K4'ün yukarıdaki ifadesinden, demokratik eğitim anlayışıyla ilgili neyin kast edildiğini tam olarak anlamamakla birlikte, kendisinin birey merkezli bir eğitim yaptığı anlaşılmaktadır.

Öğretim programının temel ilkelerinde yer alan "Programda çocukların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır." Şeklindeki ifadeyle demokratik eğitim anlayışına vurgu yapılmıştır (DİB, 2014, 7). Yukarıdaki K4'ün demokratik anlayış ile ilgili kavramsal bir karmaşanın yaşadığı görülmektedir. Çünkü öğretim programında demokratik eğitim anlayışı ile ne kastedildiği net değildir. Literatür incelendiğinde demokratik eğitim anlayışıyla ilgili farklı tanımlamalarla karşılaşılmaktadır. Demirel'e göre demokratik eğitim yaklaşımının temelinde baskın grupların çoğunluğu tarafından istenilen değişiklikler bulunmaktadır ve demokratik yaklaşımına göre ihtiyaçlar, baskın grupların isteklerinden ortaya çıkmaktadır (Demirel, 2011, 78). Diğer bir tanıma göre demokratik eğitim, program için hedefler ve kazanımların belirlenmesinde, bireysel farklılıkları dikkate alan bir yaklaşımdır (Burden, 1995;Gredler 2004;Merry, 2002).Bu açıdan demokratik eğitimin dayandığı ilke, ihtiyaçların çoğunluğa ya da azınlığa göre şekillenmemesini gerektirmektedir (Karakütük, 2001). Bu iki tanım incelendiğinde Demirel (2011, 78)'e göre demokratik eğitim anlayışında ihtiyaçlar baskın gruplara tarafından belirlenmekteyken diğer tanıma göre ise eğitimde fırsat ve imkân eşitsizliğinin ortadan kaldırılması ve eğitimin amaçlarında bireyin hak ve özgürlüklerinin öne çıkarılması dikkat çekmektedir (Özpolat, 2010, 369). Bu tanımlara göre K1, K3'ün demokratik eğitimden anladıkları Burden (1995), Gredler (2004), Merry(2002) ve Karakütük (2001)'ün tanımlarıyla uyumludur. K4 ise demokratik eğitim anlayışından ne kastedildiğini tam olarak anlamamakla beraber ikinci tanımla uygun bir görüş belirtmiştir.

Sonuç olarak öğretim programında demokratik eğitim anlayışıyla ilgili hangi tanımının merkeze alındığının açık olmaması programın uygulanmasına ve kursun tasarlanmasına etki edeceği düşünülmektedir.

5. Kıssaların öğretimde kullanılması

Öğreticilerle yapılan görüşmelerde bu konuyla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

"Peygamberimizin hayatından anlatıyoruz. Ben peygamberimizi tam olarak anlatmadan diğer peygamberleri anlatmayı doğru bulmadım." (K1)

"Tabi ki. Daha çok peygamberimizin hayatından küçük hatıralar anlatıyoruz. Mesela çocuklara olan sevgisi. Sahabeleri çok anlamıyorlar. Ben bir de sabır konusunda Eyüp peygamberi anlatmıştım. Detaya inemiyoruz. Çünkü kendi peygamberini çok güzel kabullenmiş. Her dönemde peygamber varsa bu dönemde neden yok sorusuyla da karşılaşmak istemiyorum. Daha çok isim olarak anlatıyoruz." (K2)

"Kıssalarla öğretim yapıyoruz. Şarkı olayı yine kullanılıyor. Veyselcik şarkısı var o kullanılıyor ya da peygamberlerin Hz. Adem hikayesi anlatılıyor. Görsellerle anlatılıyor. Diyanete ait olmayan bir başka kitaplarda Hz Yusuf ile ilgili bir hikaye anlatılıyor. Çocuğa yönelik resmedilmiş. Çocukların çok hoşuna gidiyor. Olumlu tepkileri var, hikaye tarzında olduğundan çocukların hoşlarına gidiyor." (K3)

"Peygamberimizin hayatını anlatıyoruz daha çok. Çok dikkatli dinliyorlar, hem annesi ölmüş hem babası ölmüş hem öksüz hem yetim amcasının yanında kalmış, dedesinin yanında kalmış böyle zavallı bir durum çıkıyor ortaya." (K4)

"Peygamberimizle alakalı kitaplarımızda vardı. Çadır kurup da ateş yaktığı bir kıssa vardı. Karıncalar zarar görmesin diye o kıssayı okuduk… Peygamberimizin kıssalarının dışında başka bir şey yapmadık. Diğer peygamberin kıssalarıyla ilgili bir şey yapmadık çünkü daha yeni başladık. İlerleyen zamanlarda inşallah yaparız. Zamanla olacak vaktimiz pek fazla olmadı." (K5)

Yukarıda yer alan öğretici görüşlerine, kıssaların öğretim sürecinde kullanıldığı ve öğrencilerin kıssalara olumlu tepkiler verdiği tespit edilmiştir. K2 kodlu öğretici, kıssa anlatımında daha çok Hz. Muhammed'in kıssalarından yararlandığı ve sabır konusunda Hz. Eyüp peygamberin haricinde diğer peygamberlerin kıssalarına yer vermediğini söylemiştir. K2'nin, kendi peygamberini tanımadan diğer peygamberleri anlatmanın çocuğu peygamber konusunda şüpheye sevk edeceğinden böyle bir uygu-

lama yaptığı anlaşılmaktadır. K3'ün ifadelerinden kıssalar konunda, Hz. Muhammed, Hz Yusuf, Hz. Adem ve Peygamber olmayan şahsiyetlerin hayat hikayelerinin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ancak K3'ün kıssalar konusundaki görüşü erken çocuk dönemi çocukları için uygun olmayabilir. Bu konuyla ilgili olarak Elkind, erken çocukluk dönemindeki çocukların diğer dinlerin inanışlarını anlamaya yönelik hazırbulunuşluğunun olmadığını ifade etmektedir (Oruç, 2011, 108). Çünkü erken çocukluk döneminde çocuğun henüz kendi dini inanışına ait kavramları ve sembolleri tam olarak anlamaları mümkün görünmemektedir (Bilici, 2014, 29). Bu dönemde benmerkezci olan çocuklar, kendi çevrelerinin dışındaki dünyaya yabancı olduklarından ve onu anlamlandıramayacaklarından erken çocukluk döneminde çocuklara dini konulardaki farklılıkların anlatılmamasının daha iyi olacağı düşünülmektedir (Oruç, 2011, 108). Bu nedenle, öğretim programında diğer inanışlardan bahsedilmemesi, erken çocukluk dönemindeki çocukların hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alındığının göstermektedir.

Erken çocukluk dönemi anlayış ve kavrama yönüyle somut kavramları anlamaya daha yatkındır. Kıssalar, akılda kalması, anlatımı kolaylaştırması ve soyut kavramları somut olarak ifade etmesi gibi yönleriyle erken çocukluk dönemi din eğitiminde kullanılması gereken önemli bir materyal olduğu söylenebilir (Akıncı, 2004, 55).

Kıssalar bireyin dini ve ahlaki esasların öğretilmesinde ve uygulanmasında yararlanılması gereken önemli kaynaklardan biridir. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar, sevap, günah, ölüm, tevbe, sabır, mübarek ve kutsal gibi soyut olan dini kavramları anlamakta zorlanabilirler ya da yanlış anlayabilirler. Çocuğun din eğitimi için yapılması gereken işlerin başında, din dilinin sade ve çocuğun anlayabileceği şekilde geliştirilmesi gelmektedir (Selçuk, 1991,35; Önder, 2013, 1288). Bu noktada uygulanacak yöntem, bu soyut kavramları çocuklara, somut örneklerle anlatmak olmalıdır (Selçuk, 1991,32).

Sonuçlar ve Öneriler

Bu araştırmada, Erzurum ilinde 4- 6 yaş Kur'an kurslarında görev yapan öğreticilerin görüşleri çerçevesinde 4- 6 yaş Kur'an kursu öğretim programını değerlendirmek amaçlanmıştır. Bulgular içerisinden bizlere programın değerlendirilmesinde daha fazla tartışma imkanı vereceği düşünülen beş tema belirlenmiş ve bu beş tema çerçevesinde tebliğ metni yapılandırılmıştır. Bu çerçevede tebliğdeki sonuçlar maddeler halinde şu şekilde özetlenebilir:

1. Kursa katılan öğrenciler İslam dininin değerlerine karşı bir farkındalık kazandıklarını öğreticiler ifade etmişlerdir. Bu nedenle programın genel amaçlarından birisi olan "İslam dininin değerlerine karşı farkındalık kazandırma" amacının öğretici görüşlerine göre gerçekleştiği söylenebilir.

2. Kur'an öğretiminde çeşitli harfleri tanımada sorun olmadığı lakin sesleri çıkarmada problemler yaşandığı öğreticiler tarafından ifade edilmiştir. Bu konuda problemlerin ortaya çıkmasında öğrenci gelişim özellikleri etkili olabilir. Ayrıca Kur'an öğretiminde yaşanılan sorunların temelinde öğreticilerin olduğu da düşünülebilir. Çünkü öğreticiler mahreçli okuma noktasında farklı tutumlar sergiledikleri ve kimi öğrencilerin sesleri çıkarmada sorun yaşarken kimi öğrencilerin de sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Erken çocukluk döneminde çocuklara Kur'an eğitiminin verilmesi çocuğun gelişimi açısından uygun olduğu düşünülebilir. Çünkü çocukların okul öncesi dönemde bilişsel olarak yabancı bir dil öğrenmek için yeterli hazırbulunuşluğa sahip olduğu (Halliwell, 1993) ve beş yaşından sonra anadil edinimlerini kazandıktan sonra kritik yaş dönemlerini geçirmeden yabancı dil öğretimine başlanmasının bilişsel olarak fayda sağlayacağı belirtilmektedir (Sevinç, 2003; Lambert, 1972). Dil eğitimi gibi kompleks bir yapıya sahip olmayan Kur'an eğitimi bir sesletim (belirli bir dile ait konuşma seslerini doğru telaffuz etme becerisi) olduğu düşünüldüğünde Kur'an eğitiminin bu yaşta verilmesi çocukların gelişimsel özellikleri açısından uygun olduğu söylenebilir. Kuran öğretimi yapılırken çocukların mahreçli okuma becerisi kazanmadan diğer konulara geçilmemesi gerektiği (Fırat, 2007, 553-557) ve çocukların dil gelişimini tamamlamasa bile çocukların doğru ve hatasız okuması üzerinde ısrarla durulması yönünde görüşler de vardır (Alemdar, 2004, 275). Bu bağlamda erken çocukluk dönemi Kur'an öğretiminde mahreçler konusunda nasıl bir uygulamanın yapılacağı yönünde bir problem ortaya çıkmaktadır.

3. Çocukların Allah tasavvurları gelişim dönemlerine uygun olarak antropomorfik bir olduğu öğreticiler tarafından ifade edilmiştir. Ancak bu insana benzetim tasarımının yanı sıra çocuklar Allah'ı daha çok "yakan, cezalandıran" özellikleri ile tanımaktadırlar. Ayrıca Allah'ı çizgi film karakterleri ile kıyasladıkları da öğreticiler tarafından ifade edilmiştir. Allah'ın antropomorfik özelliklere sahip bir varlık olarak bilinmesi erken çocukluk döneminin gelişimsel özelliklerindendir. Ancak, Allah'ın cezalandırıcı bir güç olarak tanınması çocukların gelişimsel özellikleriyle değil, yakın çevrenin Allah'ı nasıl tanımladığıyla ve özellikle Tanrı'nın cezalandırmasıyla korkutulmuş olup olmadığıyla ilişkili olabilir.

4. Öğreticilerin daha çok androgojik din eğitimi uygulamalarına katılmaları pedogoji alanında bazı sorunlara neden olmaktadır. Öğreticilerin yetişkinler için kullanılan din dilini çocuklara da kullanması çeşitli problemlere neden olmaktadır.

5. Programda kullanılan eğitimle ilgili kavramların öğreticiler tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Kavramın çeşitli anlamlarda kullanılması programın uygulanmasına ve kursun tasarlanmasına etki ettiği düşünülmektedir.

6. Öğreticilerin kıssaları öğretimde çoğunlukla kullandığı ve kullanılan kıssaların çoğunlukla Hz. Muhammed'in hayatından seçildiği de öğreticiler tarafından belirtilmiştir. Çünkü öğreticiler, tam olarak kendi çevresinde kabul gören dini inanışları benimsemeden çocuğa farklı dini inanışları anlatmanın kafa karıştırıcı olduğu düşündüklerinden öğretim programında yer alan Hz. Eyüp kıssası haricinde ağırlıklı olarak Hz. Muhammed'in kıssalarından yararlanıldığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğreticiler, çocukların sahabe ile ilgili kıssalara karşı Hz. Muhammed'in kıssalarına nazaran daha az ilgi gösterdiklerini söylemişlerdir.

7. Bireyin dini gelişiminin sağlam temeller üzerinde gerçekleşmesi için erken çocukluk döneminde yoğun olarak görülen soru ve sorgulamaların tam ve eksiksiz bir şekilde karşılık bulması gerekmektedir. Araştırmamızdan elde verilere göre, öğreticiler çocuklardan gelen başta Allah olmak üzere soyut varlıklarla ilgili sorgulamalar karşısında zorlandıklarını söylemişlerdir.

Öneriler:

1. Erken çocuklukta Kur'an eğitiminde mahreçlerin öğretiminin uygunluğunun değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

2. Söz konusu kurslarda görev alan öğreticiler, erken çocukluk dönemi din eğitimine yönelik eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Bu ihtiyacın giderilmesi için gerekli organizasyonların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma sonrasında gelecekte bu alanda araştırma yapacaklar için şu öneriler ileri sürülebilir:

1.4-6 yaş Kur'an Kursu öğretici yeterliklerinin belirlenmesi:

1.1. DİB veya araştırmacılar, kurslarda görev yapan/yapacak personelin yeterliliklerini belirleyen çalışmalar yapabilirler.

1.2. Öğreticilerin yetiştiği kaynak programlarındaki veya seminer programlarındaki erken çocukluk din eğitimi ile ilgili ders içeriklerinin geliştirilmesi ve deneysel araştırmalarla test edilmesi.

2. 4-6 yaş öğrencileri için Kur'an öğretiminde yöntemlerin geliştirilmesi:

2.1. Kuran öğretimine ilişkin materyal tasarımı çalışmaları yapılabilir.

3. Farklı programlarla mukayese:

3.1. Bu araştırma veya benzeri araştırmaların sonuçları ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı kreş ve gündüz bakımevlerindeki din eğitimi uygulamalarını mukayese edecek çalışmalar tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

AKINCI, A. (2004). Kuran'daki Kıssalar ve Din Öğretimindeki Yeri. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 13, s. 41-63.

Armaner, N. (1980). *Din Psikolojisi*. Ankara: Ayyıldız Mat.

Bilici A. B.(2014). *0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Süreci ve Din Eğitimi. Dokuz Eylül Üniversitesi,* Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Felsefe ve Din Bilimleri Programı, Yayınlanmış Doktora Tezi.

Burden, P. R. (1995). *Classroom Management andDiscipline: Methods to Facilitate Cooperation and Instruction*. New York: Longman Publishers.

Creswell, J.W. (1994). *Research Design: Qualitative, QuantitativeAnd Mixed Approaches*. NY: Sage.

Cresswell J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (3. Baskıdan Çeviri: Miraç Aydın). Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Ed), Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çamdibi, H. M. (2011). *Şahsiyet Terbiyesi ve Din Eğitimi*. Dördüncü Baskı. İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, D. (2014). Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kursları Öğretim Programı (Okul Öncesi Dönemi) Dini Bilgiler-1 Öğrenme Alanı Kazanımları Üzerine Değerlendirme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 7, Sayı:24,S.201-225.

Elkind, D. (1970). *The Origins of Religion in The Child*, review of Religious Research, Vol.12, No.1, (Autumn, 1970).

Erden, M.(1993). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayınları.

Fersahoğlu, Y. (1998). *Din Eğitim ve Öğretiminde Duygu Eğitimi*. İstanbul: Marifet Yayınları.

Fırat, Y. (2007). Kur'an Öğretimi ve Hafızlık Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 23,Yıl: 2007/2, 549-568.

Goldman, R. (1968). *Religious thinking from childhood to adolescence*. New York: The Seabury Press.

Görgen, İ. (2014). Eğitimde Program Geliştirme Kavram ve Yaklaşımlar. Hasan Şeker (Ed.), *Program Geliştirmede Temel Kavramlar* (3. Baskı) içinde (1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gözütok, D. (1999). *Program değerlendirme.* Cumhuriyet Döneminde Eğitim 2. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi. (160-174)

Gözütok, D.(2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:160, 44–64.

Gredler, M. E. (2004). *Learning and Instruction (Theory Into Practice)*(Fifth Edition). New Jersey: Prentice HallInc.

Halliwell, S. (1993).*Teaching English in the Primary Classroom.* Longman. London.

Karakütük, (2001). *Demokratik Laik Eğitim (Çağdaş Toplum Olmanın Yolu).*Ankara: Anı Yayıncılık.

Hasan, Ö., H. (2004). Kur'an-ı Kerim Öğretimi. (Çev. Yusuf Alemdar), *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* Cilt: 8 / 1, 261-291.

Ladd, K. L.; McIntosh, D.N.; Spilka, B. (1998). Children's God Concept: Influences of Denomination, Age, and Gender. The International Journal for the Psychology of Religion, 8, 49-56.

Lambert,W.E. (1972). *Language, Psychology and Culture*. Stanford CA:Stanford University Pres.

Merry, R. (2002). Primary Children And Their Learning Potential. (Edited by Janet Moyles and Gillian Robinson), Beginning Teaching: Beginning Learning in Primary Education, Philadelphia: Open University Press.

Piaget, J.J. (2011). *Çocukta akıl yürütme ve karar verme.* Ankara: Palme Yayıncılık.

Oruç, Cemil (2011).*Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi.* İstanbul: Dem Yay.

Önder, M. (2013). Sevgi, Din Dili ve Hikâyelerin Çocukların Din Eğitimindeki Yeri ve Önemi. *The Journal of Academic Social Science Studies,* Volume 6, Issue 3, 1285-1298.

Özdaş, A., D. Tanışlı, N. Y. Köse, ve Ç. Kılıç (2005). Yeni İlköğretim Matematik Dersi (1–5. Sınıflar) "Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi", *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu.* Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, 240–255.

Özpolat, A. (2010). Bir Toplumsal Değişme Paradigması Olarak Demokrasinin Eğitime Yansımaları: Demokratik Eğitim, *Milli Eğitim*, 20, 365-381.

Selçuk, M. (1991).Çocuğun Eğitiminde Dînî Motifler. Ankara: T. D. V. Yayınları.

Sevinç, M. (2003). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar.* Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Sönmez, V. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuz*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Spilka, B &Hood, R. W &Hunsberger, B. &Gorsuch, R. (2003). *The Psychology Of Religion An Emprical Approach*. New York: The Guilford Press.

Tamminen, K. (1994).Religious Experiences in Childhood and Adolescence: A viewpoint of Religious Development Between the Ages of 7 and 20. International Journal for the Psychology of Religion, 4, 61-85.

Yopbaş, S. (2006). Türkçe Sesletim–Sesbilgisi Testi: Geçerlik-Güvenirlik ve Standardizasyon Çalışması, Türk Psikoloji Dergisi, 21 (58), 39-56.

Tosun, Cemal &Çapcıoğlu, Fatma (2015). 4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programının Dini Gelişim Kuramları Çerçevesinde İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 705-720

Wulf, David M.(1997). *Psychology of Religion (Classic and Contemporary)*. (Second Edit), New York.

Yavuzer, H. (2001). *Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğumuzun İlk 6 Yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yasemin Yavuzer, Zekeriya Demir ve Mustafa Çalışkan (2006). *Eğitim Psikolojisi Gelişim ve Öğrenme*. (2. Baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yeşilyurt, E. (2009) İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 19(2), 161-178.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Beşinci basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, M. (2013). Çocukların Tanrı İmgesi'nin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Toplumbilim Dergisi,* Ocak – Haziran 7 (13) , 45-63

ÇOCUKTA ŞAHSİYETİN İNKİŞAFINA TESİR EDEN ÇEVRESEL FAKTÖRLER

Halis Adnan ARSLANTAŞ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

haarslantas@gmail.com

Özet

Bazı sosyologlar toplam sosyo kültürel sistemin en küçük biriminin sosyal eylem, bir başka deyişle iki kişi ile grup veya iki ya da daha fazla grup arasındaki etkileşim, ilişki veya süreç olduğunu

ileri sürerler. Bazı sosyologlar ise tüm insan etkileşim sistemini şu üç parçanın bileşimi olarak kavramsallaştırmayı yeğlerler: Şahsiyet, kültür ve toplum. Her iki yaklaşımda da merkezi ilgi noktası insanların sosyal davranışıdır. Biz bu anlamda şahsiyetin inkişafına tesir eden çeşitli çevresel faktörlerden söz edebiliriz. Bu çevresel faktörler; biyolojik miras, fiziki-tabii çevre, kültür, grup tecrübesi ve nihayet ferdin kendine has olan tecrübesi şeklinde sıralanabilir. Kısaca biyolojik miras; şahsiyetin hammaddesini, fiziki çevre; kültürün ve şahsiyetin içinde geliştiği potansiyel sınırları, kültür; biyolojik ve fiziki çevre şartlarının değerlendirilmesi ve anlamlandırılmasını, son olarak grup faktörü de sosyalleşme tecrübesine işaret etmektedir. Bütün bu faktörlerin etkileri ve onlar arasındaki ilişki ağı çocukta küçük yaşlardan itibaren içinde yaşanılan toplumun değer yargılarının benimsenmesiyle şekillenir. Şayet benimsenen değerler ve davranışlar arasında uyumluluk varsa, kişi şahsiyet sahibi demektir.

Bu çalışmanın amacı yukarıda dile getirilen çerçeve kapsamında çocuğun şahsiyetinin oluşumunda çevresel faktörlerin ve maşeri vicdanın bu sürece bağlı kalıplar oluşturduğunu betimsel olarak ortaya koyabilmektir.

Anahtar kelimeler: biyolojik miras fiziki çevre kültür grup faktörü

Giriş

Sosyologlar, psikoloji merkezli düşüncenin "Çocuk önce bireysel, sonra toplumsaldır." anlayışına karşı "insanın önce toplumsal olduğunu daha sonra bireysel varlık" haline geldiğini ileri sürmüşlerdir. Piaget ve Henri Wallon arasında bir polemik konusu olan bu konu, daha sonra her iki eğitimcinin "Çocuk, önce toplumsaldır, ayırt etmelerle birlikte bireyselleşir." görüşünde anlaşmalarıyla sonuçlanmıştır (Ergun, 1995: 52-52).

Bir başka yaklaşıma göre ise sosyologlar, toplumda hâlihazırda var olan bireyi inceler. Bu yardıma gereksinim duyan bir bebek olduğu gibi bir yetişkin de olabilir. En güvenilir bilimsel sonuçlara göre, bireysel kişinin sosyalizasyonunda hem doğa, hem de yetiştirilmenin katkısı birlikte söz konudur (Fitcher, 2009: 25).

Her üç görüş de çocuğun cemiyet karşısında bir dereceye kadar alıcı, bir dereceye kadar da verici olduğunu göstermektedir. Bu alıcı-verici ilişkisinin kültür ve şahsiyet ilişkisi olarak incelenmesi çocuğun, cemiyete ait şahsiyet tipinden ferdiyet haline geçiş şartlarının anlaşılması açısından da önem taşımaktadır. Bu geçişin koşulları ve gerçekleşme şekillerinin anlayabilmek için şahsiyetin inkişafına etki eden faktörlerin bu nedenle ele alınması gerekmektedir.

İnsanlar, bazı konularda bütün diğer şahıslara benzerler, yani onlarla belirli meselelerde tıpa tıp aynı davranışları gösterirler. Bunun için sosyalizasyon sürecinin ilk aşamalarını geçirmeleri ve sosyal yapının fiziki ve kültürel çevre şartlarından yararlanmaları, yani bu şartlara intibak etmeleri kısaca cemiyetin arzu ettiği şahsiyet tipine bürünmeleri gerekmektedir. Böyle bir geçiş olmadan hiçbir çocuk, doğrudan doğruya ferdiyet kudretini gösterebileceği safhaya ulaşamaz. Bundan dolayı şahsiyetle kültür arasındaki münasebeti kavrayabilmemiz için, şahsiyetin inkişafına tesir eden faktörler olarak çevre şartlarının neler olduğunu ve onların etkilerini nasıl icra ettiklerini bilmek gerekmektedir.

Her şeyin insanla başladığı bilinse de ülkemizde insana yeterince yatırım yapıldığını söyleyemeyiz. Bunun nedeni kalkınma ve gelişme denildiğinde ilk aklımıza gelen şeyin alt yapı hizmeti olarak anlaşılmasında aranabilir. Alt yapı ve sanayileşme gereklidir ama onu yapan da kullanacak olan da insandır. İşin özünü (insanı), ihmal ederek onun kullanacağı materyallere ağırlık vermek çok büyük bir hatadır (Yaman: 2011).

Bu hatanın düzeltilmesinde çok öneli bir yeri olan erken çocukluk yılları, yaşamın en kritik dönemlerinden biridir. Bu süreç, kişiliğin temellerinin atılması, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ile bireyin yaşamına doğrudan etki etmektedir. Bu nedenle, yaşamın ilk yıllarında, çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevrenin onun gelişmesinde çok önemli bir rolü vardır. Bu çevrenin tesadüflere bırakılamayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyonla yönlendirilmesi gerekir (OBADER:22).

Her yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır. Ancak her çocuğun kendine özgü dünyası olduğu yani bağımsız olduğu (Yavuzer: 2002) gerçeğinin unutulmaması gerektiği gibi çocuğun ne kadar keşfedebileceği, neler öğrenebileceği ve hangi hızla öğrenebileceği, çocuğun çevresinin ne kadar destekleyici olduğu ve çocuğa ne gibi olanaklar sunulduğu da bir gerçeklik olarak unutulmamalıdır (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013: 11-13). Bu gerçeklik çerçevesinde çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüyebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği fiziksel ve sosyal bir çevrenin yaratılmasına ihtiyaç vardır (Oktay:15). Bu ihtiyacı giderebilmek için her cemiyet terbiye, taklit ve telkin vetireleri ile kendi kültürel taleplerine, kendi doğru ve yanlış standartlarına, örflerine, müesseselerine ve kıymet hükümlerine uygun düşen davranışları benimsetmek sureti ile alaka ve tutumlarını belirli tarzda geliştirdiği bir aza tipi yaratır. Bütün bu değerlerin anlaşılması ile ortaya çıkan bu tip o cemiyette yaygın olan şahsiyeti temsil etmektedir (Bilgiseven 1995: 136,137).

Şahsiyetin inkişafına tesir eden çevresel faktörler

Şahsiyetin inkişafına tesir eden çevresel faktörler: biyolojik Miras fiziki-tabii çevre, kültür, grup tecrübesi ve nihayet ferdin kendine has olan tecrübesidir. Kısaca, fiziki çevre; kültürün ve şahsiyetin içinde gelişecek oldukları potansiyel hudutları, kültür; biyolojik ve fiziki çevre şartlarının değerlendirilmesi ve anlamlandırılmasını, grup faktörü de sosyalleşme tecrübesine işaret etmektedir. Bu faktörlerin sağlıklı işlemesiyle kültür ve şahsiyet, şahsiyetle de ferdiyet arasında sıkı bir ilişki söz konusu olur. Bütün bu kavramlar ve ilişki ağı çocukta küçük yaşlardan itibaren içinde yaşanılan toplumun değer yargılarının benimsenmesiyle şekillenir. Şayet benimsenen değerler ve davranışlar arasında uyumluluk varsa kişi şahsiyet sahibi demektir (Bilgiseven 1995: 136,137).

Biyolojik Miras

İnsanlar arasında bireysel farklılıklar her zaman süregelmiştir. Farklılıklar zihinsel, sosyal, kültürel bakımlardan ortaya çıkar. Doğuştan getirilen zekâ farklılığı ferdin ömrü boyunca elde edeceği toplumsal imkânlar, meslek seçimi, başarısı gibi bütün süreçleri tayin edici niteliktedir (Celkan H. 2014:40-41). Çocuğun şahsiyetinin oluşmasına etki eden ilk faktör bu nedenle biyolojik mirastır. Biyolojik miras, şahsiyetin hammaddesidir ve aynı ebeveynden gelen biyolojik unsurlar değişik şahsiyet yapılarının teşekkülüne imkân verebilir. Kısaca biyolojik miras farklı biçimlerde şekillenebilir ve çevresel etmenlerden çocuğun nasıl etkileneceğini gösteren en önemli faktördür. Örneğin Epigenetik, DNA'nın nükleotid dizisinde herhangi bir değişim olmadan gen işlevinde ortaya çıkan kalıcı değişiklikler olarak tanımlanmaktadır. Organizmanın gelişim döneminde çevresel etkilere bağlı olarak gen ifadesinde değişiklik olmasını sağlayan önemli epigenetik mekanizmalar arasında DNA metilasyonu, histon uyarlamaları, baskılama (imprinting), protein konfigürasyonundaki değişimler ve RNA-ile indüklenen sessizleşme (RNA-induced silencing) sayılmaktadır. Kromatinin dinamik yapısı, DNA metilasyonu ve histon uyarlamalarının geri dönüşümlü epigenetik kalıbıyla kontrol edilmektedir. DNA metilasyonu, dinamik ya da kalıcı özellik taşıyabilmektedir. Dinamik metilasyonda DNA metilasyon/ demetilasyon reaksiyonları yaşam boyunca genin aktifleşmesi ya da sessizleşmesini sağlamaktadır. Örneğin erken çocukluk dönemlerinde fiziksel ve cinsel tacize uğramanın glikokortikoid reseptörlerinde artışa yol açtığı gösterilmiştir. Bu etkinin DNA metilasyonu, histon modifikasyonu, kromatin yeniden modellenmesi gibi epigenetik mekanizmalar üzerinden gerçekleştiği düşünülmektedir (Erol D. ve Ark. 2010:110-11).

Fiziki çevre

Sosyal ilimler tarihinde Coğrafya ile sosyoloji arasında yakın bir ilişki olduğunu ileri süren birçok düşünüre rastlanmaktadır. Bu düşünürlere göre, her coğrafi çevrenin o coğrafya üzerinde yaşayan

insan topluluklarını iyi ve fena kılmak hususunda eşit olmadığı görüşü hâkimdir. Nitekim Eflatun "kanunlar" adlı eserinde coğrafi faktörlerin felsefi faaliyete bile etki ettiğini ileri sürmüştür (Erkal, 1998: 54).

Canlı varlıkların ilk uyum sorunu doğa ile başlamıştır. Uyum bireysellikte de vardır. Ruhsal durum olarak iç dünyamızla olumlu ve olumsuz yönelimler gösterebilir; olumlu olarak kendi kendimize barışık veya bunun karşıtı olumsuz yönüyle kendi kendimizle barışık olmayan bir insan tipini sergilememize yol açabilir (Bilhan 1996: 22). Bu nedenle bir insan tanımı yapılacak olursa "İnsan, faaliyetleri ve canlı varlıklar üzerinde hemen ya da uzunca bir süre içinde dolaylı ya da dolaysız bir etkide bulunabilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkenlerin belirli bir zamandaki toplamıdır" (Ceylan, 2006:3) diyebiliriz.

Fiziki çevre, tıpkı biyolojik veraset gibi şahsiyetin şu veya bu tarzda teşekkülünün izahında tek başına yeterli olmasa da çeşitli kültürel formlar her tip iklimde mevcut bulunmaktadır. Mesela sıcak iklimlerin diktatörlüğe ve diktatöre itaat edici şahsiyet tipine ve mutedil iklimlerin ise demokrasiye ve hürriyete düşkün şahsiyete yol açtığı farz edilsin. Yahut kuzeydeki milletlerin soğukkanlı ve itidalli, sıcak bölgelerdeki milletlerin de heyecanlı olmaları iklimle izah edilsin. Sıcak bölgelerdeki demokrasilerin ve itidalli halkların, keza soğuk bölgelerdeki heyecanlı, cesur halkların ve diktatörlüklerin izahını yapabilmek mümkün olamayacaktır. Çünkü şahsiyetin ve kültürün birçok çeşitleri her tip iklimde mevcut bulunmaktadır. Zamanımızda kültür, fiziki çevrenin sosyal hayat üzerindeki rolünü askeriye indirmiştir. Çağımızda kültürel bakımdan birbirinden tamamen tecrit edilmiş gruplar da mevcut değildir. Bundan ötürü fiziki çevre kültürün ve şahsiyetin, içinde gelişecek oldukları potansiyel hudutları tayin eder. Fakat bu hudutların fiili önemi kültürden kültüre değişmektedir (Bilgiseven 1995: 136,137).

Kültür

Her sistemi önce kendi toplumunun değerlerini toplayıp bir araya getirmekle yükümlüdür. Toplumun değerler sistemi aynı zamanda kültür sistemi demektir. Kültür, kendi unsurlarının biriktirilip korunması ve yeni yetişen nesillere aktarılması suretiyle yaşayabilir. Toplumun müeyyidelerinin, normlarının amaçlı ve iradi olarak aşılanmasıdır Kültürün yaşatılması toplumların aslî görevidir. İlkel toplumlarda yaygın (informal) eğitim unsurları tarafından yapılan aktarma işi, modern toplumlarda örgün eğitim unsurları veya kuramlarınca yapılmaktadır. Gelişmiş toplumlarda iş bölümü, ihtisaslaşma ve hızlı bir gelişim vardır. Sosyal değişme oldukça karmaşıktır. İlkelerde daha ziyade tecrübeye dayalı ve sözlü olarak yapılan kültür nakli günümüzde dil, deney ve bilgi yoluyla yapılır. Sosyal değişmenin sürati ile toplumsal istikrar arasında dengenin gözetilmesi gerekir. Kültür naklinde şüphesiz o toplumun kitle iletişim araçlarının da rolü büyüktür. Hatta denilebilir ki günümüzde kültür öğelerinin yayılması ve asimilasyonunda en büyük pay kitle iletişim araçlarınındır (Celkan H. 2014:40-41)

Şahsiyetin gelişmesine hizmet eden faktörlerden üçüncüsü olan kültür, biyolojik ve fiziki çevre şartlarının değerlendirilmesi ve anlamlandırılması bakımından da önem taşımaktadır. Fakat bu değerlendirmede rol oynayan ferdin şahsiyet yapısı da bu ölçüde tabii-fiziki ve biyolojik şartların etkisine tabiidir. Çünkü standart davranış daima bir fiziki ve tabii çevre içinde yaşayan beşeri organizmaların davranışıdır. Bu davranış, şahsiyetin ve şahsiyete ait fonksiyonların inkişafında bir kültürü taşıyan halkın ekolojik durumunun, fiziki alandaki yerinin ve diğer kültürlerle olan uzaklık yakınlık vaziyetinin önemini belirtmektedir. Bir kültürün belirli bir şahsiyet tipini veya hiç olmazsa muayyen konularda aynı davranışı gösteren çeşitli şahsiyet tiplerinin ortak noktalarını tespit edebilmesi cemiyetin davranış kaidelerinin bütün nüfusa tatbiki mümkün normatif hukuk kaideleri halinde meşrulaştırılması ihtiyacını doğurur. Bu meşrulaştırma işleminin temelinde yatan mihenk taşı ise bir manada daima dinidir. Ancak hiçbir normatif nizam bir kültürün geliştirdiği şu veya bu hayat tarzını ve şahsiyet tipini tasdik veya men etme gayesine yönelmiş olamaz. Çünkü tamamen iptidai cemiyetlerde bile az çok şahsiyet farklılaşmaları ortaya çıkabilmektedir. Girift cemiyetlerde tali grupların çokluğu tek bir şahsiyet tipinin hâkim olmasını engellemekte ve ortak değerlerin kanun aracılığıyla meşrulaştırılması zarureti ortaya çıkmaktadır(Bilgiseven 1995: 136,137).

Grup faktörü

Toplum çeşitli öğelerden meydana gelmiştir. Toplumsal yapının temelinde insan ilişkileri vardır. İlişkilerin kalıpları, toplumsal olguları ya da kurumları belirler. İnsan etkinlikleri genellikle gruplar ve örgütler aracılığıyla yapılır. Yani bir toplumu meydana getiren bütün birim ve ögeler birbirleriyle devamlı bir etkileşim halindedir. Kısaca, her öğe ötekini etkiler ya da ötekinden etkilenir (Kongar 1995:282). Bu etkileşimde özellikle birey açısından toplumun davranış kalıpları (yapma, duyma ve düşünme) öğrenilmektedir (Doğan 2004:65). Bu öğrenme sürecinde meydana gelen her yenilik, insanın yeniden uyum bulma gereksinimini yaratmıştır. Bireysellikten toplumsallığa doğru yol alma sürecinde bulunan insanoğlu, doğal olarak bireysel uyumluluktan toplumsal uyumluluğa doğru da gelişim gösterecektir (Bilhan 1996:23). Her grubun sürekliliği için önemli olan, belli derecelerde uyum gösterilmesi ve bazı sosyal kontrollerin uygulanmasıdır.

Uyum ve kontrolde daha ileri bir farklılık temel grupların analizinde karşımıza çıkmaktadır. Her bir temel grup sayısız alt gruplarıyla birlikte insanları kendi inanç ve davranış normlarına uydurmaya çalışır. Bu temel grupları her birinde uygulanan kontrolün miktarı ve yakınlığına göre mevkilendirmek mümkündür. Bu mevkiler, temel grup içinde gerçekleştirilmekte olan davranış örüntülerinin önemine göre yapılmaktadır (Fıchter 1990:181). Bu nedenle de şahsiyetin inkişafına etki eden faktörlerden dördüncüsü grup faktörüdür. Ferdin bir grup tecrübesi geçirmeksizin sosyalleşmesi mümkün değildir. Fakat grup hayatı (eğer söz konusu edilen grup kapalı ve tali bir grup hüviyetine sahipse) büyük gruba veya cemiyetin bütününe has bir şahsiyet tipinin inkişafını engeller. Evvelce, girift cemiyetlerin birçok tali grupları ihtiva edecek büyüklükte olduklarını ve tek bir şahsiyet tipini geliştirmede bu bakımdan başarılı olamadıklarını belirtmiştik. Fakat cemiyet, tali gruplarının çokluğuna rağmen bu gruplar arasında temasları, müşterek değer hükümlerinin teşekkülüne imkân verecek kadar sıklaştırmaya muvaffak olacak derecede çok ve çeşitli maddi kültür imkânlarına sahipse, hiç olmazsa hayatın belirli ana faaliyet ve davranış bölümlerinde aynı davranışları gösteren fertlerin tek bir şahsiyet tipine uymalarını temin edebilir. Mamafih, şahsiyet, ne kadar bütün tali gruplarca az çok benimsenmiş davranışları temsil eden bir tipik cemiyet azası modeli halinde gelişmiş olursa olsun, büyük gruba ait tecrübeler ne derecede tali grupların fertlerine de şümulü olan tecrübeler haline gelirse gelsin, yine de her ferdin sosyal-hayat tecrübesi kendine has olma karakterini taşır (Bilgisevan:136-138).

Bireysel Tecrübe Faktörü

Şahsiyetin inkişafında ve bilhassa ferdiyet halinde geçmesinde rol oynayan sonuncu faktör ferdin kendine has olan tecrübesidir. Çok defa aynı grubun içinde olan fertlerin hatta aynı ailede büyüyen çocukların birbirinden çok farklı oldukları müşahede edilmektedir. Bunu sebebi, aynı ailede doğup büyüyen çocukların dahi aynı hayat tecrübelerini geçirmiş olmamalarıdır. Kültürümüz ne kadar tek ve yaygın bir kültür karakterini taşımakta olursa olsun, cemiyetimizin bütün azalarının tek bir şahsiyet tipine uymasını temin edecek yeknesak tecrübeler sağlasa da her şahsın kendine has sosyal tecrübesi kendi ferdiyetini şekillendirir. Ferdiyetin teşekkülünde sadece çevre şartlarının ve çevrenin sağladığı imkânları aks ettiren ferdi tecrübelerin rol oynadığını düşünmek hatalıdır. Büyük kardeşine ebeveyni tarafından daima iyi muamele yapılan ve kendisi hor görülen fertlerden bazıları karamsarlığa kapılarak silik bir şahsiyet hüviyetine bürünebilir. Fakat diğer bazıları için bu menfi şartlar kendi varlığını ve diğerini ispat için bir teşvik faktörü olarak rol oynayabilmekte ve onların kuvvetli ferdiyet karakteri ile temayüz etmeleri neticesini vermektedir. Demek ki ferdi psikoloji ve cemiyet içindeki sosyal tecrübeler hiçbir zaman tek taraflı tesir münasebetlerine sahip olmayan faktörlerdir (Bigiseven: 137-138).

Görüldüğü gibi her birey kendi sosyal deneyimini içselleştirir ve bireyselleştirir. İşte, kültürün bireyselleşmesi dediğimizde kastettiğimiz bu dur. Bilimsel olarak gözlemlenebilmesi ve ölçülebilmesi için davranış örüntülerinin somut sosyal durumlarda bireylerce ifade edilmesi gerekmektedir. Örneğin sadece anne olan bir kadın, annelik rol beklentilerini gerçekten doldurabilir. Sosyal kişilik hiçbir zaman içinde geliştiği kültür ve toplumun mükemmel bir yansıması değildir. İkizlerin dahi

aynı durumda aynı deneyimlere sahip olması ve aynı tepkide bulunması mümkün değildir. Hiçbir birey ya da hiçbir grup diğerinin özdeşi olamaz. Ancak bireyselleşme sosyalizasyonun tersi değildir. Bireyselleşme sadece bireyin deneyimini kişileştiren bir süreçtir. Bu herkesin biricik bir kişiliğinin olduğunu ve giderek sosyal deneyim ve sosyal ilişkilerin, gruplar içindeki bireyler arası farklılıkların üreticisi olduğunu söylemenin başka bir yoludur. Kısaca her kişinin hem biricik hem de sosyal olduğunu söylemek doğrudur. Hiç kimse bir boşluk içinde yaşamaz. Kişi üzerine gelen etkilere karşı uyarlanmaları ve ne öğrendiğine ilişkin kendi kişisel yorumları yoluyla bireyselleşir. Burada önemli olan şey, bireye özgü, özel, biricik olanlardan çok, pek çok kişi tarafından paylaşılan ve sosyal, ortak olan şeylerin incelenmesidir (Fitcher, 2009: 34).

Sonuç

Çocuk toplumun, davranış örüntüleri de kültürün sonucunda oluşur. Bu nedenle kimi sosyologlar sosyo kültürel sistemi en küçük birim olan sosyal eylemden, bir başka deyişle iki kişi ile grup veya iki ya da daha fazla grup arasındaki etkileşimden türeyen ilişki veya süreç olarak görmüşlerdir. Kimi sosyologlar da tüm insan etkileşim sistemini şahsiyet, kültür ve toplum üçlüsünün kavramsallaştırılması olarak tanımlamışlardır. Görüldüğü gibi yaklaşımlar farklı olsa dahi merkezi ilgi insanların sosyal davranışları üzerine yoğunlaşmıştır. Sosyal davranış, izole edilmiş bir davranış biçimi değildir. Bu davranış biçimini ortaya çıkarılabilmesi için çocuğun doğasının, gizli güç ve yeteneklerinin anlaşılması gerekmektedir. Böyle bir anlaşılma süreci hayat bulmazsa tüm bir sosyal düzen ya da tüm bir sosyo kültürel sistem yapı olarak çarpıtılabilir. Bunun nedeni çocuğun bir birey olarak indirgenemez bir birim olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü çocuk ne çevresel uyarıcılara önceden belirlenmiş tepkiler veren ne de sadece içgüdüsel tepkilerden oluşan bir varlık değildir. Bilindiği gibi çocuk tüm diğer insanlar gibi seçim yapma ve karar verme yeteneğiyle doğadaki diğer canlılardan ayrılır. Peki, çocuğu bu şekilde davranmaya iten neden nedir? Bu soruya verilen cevaplardan bir tanesi biyolojik kalıtım faktörü olmuştur. Bu faktör genellikle ırkçı söylemlerle açıklanmaya da çalışılmıştır. Dayanağı ise zihinsel ve fiziki kapasitenin doğal olarak bir üstünlük-aşağılık yarattığı fikridir. İnsanın anne-babalarından getirdikleriyle fiziksel olarak büyük farklılıklar gösterdikleri ve bu farklılıklarla toplumdaki davranış yollarını önemli bir biçimde etkiledikleri doğrudur. Ancak bu belirli bir ırk için genelleme yapmaya hiç uygun değildir. Bir başka açıklama biçimi ise coğrafi olmuştur. Bu yaklaşıma göre çocuğun sosyal karakteri yaşadığı bölgenin ikliminin sonucunda şekillenmektedir. Örneğin bu görüşe göre, kuzey, güneye göre daha az gelişmiş olduğu için bu gelişmişlik seviyesi çocuğun kişiliğinin oluşmasına da etki etmiştir. Ya da çocuğun yaşam yerinin dağlık, ova ya da deniz kıyısı olmasıyla mevcut durumun yakından ilişkili olduğu ileri sürülmüştür. Bu kısmen doğrudur. Çünkü yaşanılan yerin coğrafi zorluğu yaşamın sürdürülmesinin güçleştirmektedir. Ancak insanın doğaya uyma ve doğayı yönetme konusundaki başarısı "kültürel etkileşim" le birleşince bu faktör sadece ılımlı bir etki haline gelmiştir. Kültürel çevrenin gücü yadsınamaz. Kültürel ilişkiler, kişileri geliştirir. Bunun nedeni kültürler arası temasın, nüfus yoğunluğuna göre göre ölçülebilecek kolay bir demografik özellik olmamasından kaynaklanmaktadır. İlk uygarlıkların kültürel iletişimin kolay olduğu Akdeniz kıyılarında gelişmesi buna bir örnektir.

Çocukta kişilik gelişimini etkileyen bir diğer faktör olarak grup yaşamı önemlidir. Her grup yaşamının: ortak geçmiş, ortaklaşa paylaşılan mekân, benzer bedensel özellikler ve ortak ilgilerden oluşan genelde dört önemli faktörü söz konusudur. Ortak geçmiş sosyal ilişkileri bir birine bağlayan en önemli bağdır. Ortaklaşa paylaşılan mekân, tüm grupların zorunlu bir şekilde yaşadıkları yerdir. Benzer bedensel özellik, ırksal olarak sosyal gruplaşmaların temelini teşkil eder. Ortak ilgiler ise ortak bir hedefin izlenmesinde birlikte işlevde bulunma isteğinin varlığına işaret etmektedir. Sonuç olarak gruplar dışarıdakilerce tanınan, sosyal yapıları olan, her bir bireyin kendi sosyal rolünü oynadığı, süreklilikleri için karşılıklı ilişkiler geliştiren, davranış normlarına sahip olan, ortak ilgi ve değerlerin paylaşıldığı ve son olarak ta sosyal hedefleri olan fiziki ve zihinsel bir yakınlık biçimidir diyebiliriz. Kişisel tecrübeler de bu yakınlık biçiminde önemli ölçüde gelişmektedir.

KAYNAKÇA

Bilgiseven.A.K. (1995). *Genel Sosyoloji*, İstanbul: Filiz Kitapevi.

Celkan H., (2014) *Eğitim Sosyolojisi* (Ed.M. Çağatay ÖZDEMİR), "Eğitim ve Toplum, 40-62, Ankara.

Ceylan A. www.dicle.edu.tr/Contents/d8bffd7e-bdc9-4448-abb7-6f2a738060bc.pdf

Doğan, İ. (2004). *Sosyoloji Kavramlar ve Sorunlar*, 6. Bsk., Ankara.

Erkal, Mustafa e. (1998)), Sosyoloji, Der Yayınları, İstanbul.

Fıchter, J. (1990) *Sosyoloji Nedir*? Çev., Nilgün Çelebi, Sebat Ofset, Konya.

Fıchter, J. (2009) *Sosyoloji Nedir*? Çev., Nilgün Çelebi, Anı, Ankara.

Kongar, E. (1995). *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği*, Remzi Kitapevi, İstanbul.

M.E.B. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ankara.

M.E.B. (2013). *Temel Eğitim Genel Müdürlüğüokul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi* (OBADER), Ankara.

Oktay. A. (2000).Yaşamın Sihirli Yılları, İstanbul, Epsilon.

Erol D.;Elyas Z.; Ünal S.(2010)." Psikiyatrik Hastalıkların Gelişliminde Epigenetik Mekanizmalar"*Klinik Psikofarmakoloji Bülteni,20:109-114*

Yaman, E. *(2011). Eğitimde Yeni Ufuklar Değerler Eğitimi,* Kozan, Kozan Belediyesi.

Yavuzer, H. *(2002). Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişmeyle Çocuğunuzun İlk Altı Yılı,* Remzi Kitapevi, İstanbul.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DÜNYA GÖRÜŞÜ EĞİTİMİNİN İMKÂNI

Arş. Gör. Dr. Aybiçe Tosun
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü
aybicetosun@gmail.com

ÖZET

Dünya görüşü teorisi; dini ve seküler inanma ve yaşama biçimlerinin insanların uymak zorunda oldukları bir kurallar bütünü olmaktan ziyade bir yaşayış ve dünyayı algılayış şekli olduğu gerçeğinden yola çıkmaktadır. Dini ve seküler inançları altında toplayan şemsiye bir kavram olarak ortaya çıkan dünya görüşünün, eğitim söz konusu olduğunda iki temel kazanımı ön plana çıkmaktadır. Bunlardan birincisi; dünya görüşü eğitiminin kapsayıcı yapısıyla çokkültürlü toplumların din, ahlak ve değer eğitimi ihtiyacına cevap olabilme niteliği taşımasıdır. Diğer bir özellik ise bireyin kendini ve ötekini tanıma kazanımına ulaşmasına yardımcı olarak toplumsal uyumun oluşmasına katkı sağlamasıdır. Çünkü dünya görüşü eğitimi bir yandan bireyin kendi inancı ve değer yargıları ile ilgili daha derin bir anlayışa ulaşmasına yardım etmeyi bir yandan da diğer insanların inançları ve değer yargılarına karşı daha açık ve kabul edici bir tavır sergilemesi için rehberlik etmeyi amaçlamaktadır.

Bu bildiri; Kanada New Brunswick Üniversitesi Renaissance College'ın birinci sınıfında yürütülmekte olan 'Dünya Görüşleri, Kültürler ve Dinler' dersine katılmış üniversite öğrencilerinin ders aracılığıyla hangi kazanımlara ulaştıklarını ve dersin öğrencilerin bilgi, tutum ve davranışlarına nasıl etki ettiğini tespit etmek amacıyla 2014-2015 yılları arasında 42 öğrenci ve mezunla gerçekleştiril-

miş olan nitel araştırma bulgularına dayanmaktadır. Araştırma bulgularına göre dünya görüşü eğitimi alan öğrencilerin kendi inançlarında daha derin bir bilgi ve anlayış düzeyine ulaştıkları, diğer insanların inançları ile ilgili daha bilgili, anlayışlı, düşünceli ve kabul edici bir tutum sergilemeye başladıkları, farklılıkları kabul etmeye açık hale geldikleri, bir arada yaşama kültürünü içselleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Bunların yanında öğrencilerin zihinlerini yeni olasılıklara karşı daha açık hale getirdikleri, açık görüşlü ve sorgulayıcı bir tutum sergilemeye başladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda dünya görüşü eğitiminin kişinin kendisinin ve diğer insanların dini/manevi dünyaları ve davranışları ile ilgili kapsayıcı ve olumlu düşünce ve tutum geliştirilmesine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Erken çocukluk eğitiminde, çocuğun kendisinin ve ötekinin inanç ve değerlerini tanıyarak bunlarla ilgili yapıcı bir tutum geliştirmesi yaşamın diğer aşamalarında da bireyin toplumsal uyumu yakalayarak ona katkı sağlamasını mümkün kılmaktadır. Toplumda uzlaşı ve barış kültürünün korunması ve yaşatılması bireylerin birbirlerini tanıması ve birbirlerine saygı göstermeleri ile mümkündür. Bu bağlamda erken çocukluk dönemi eğitiminde kendini ve ötekini tanıma kazanımı bağlamında dünya görüşü eğitiminin imkânı tartışılacaktır.

Anahtar Kavramlar: Dünya Görüşü Eğitimi, Kendini ve Ötekini Tanıma, Erken Çocukluk Eğitimi

A. GİRİŞ

Din ve ahlak eğitiminde alternatif yaklaşım ve model arayışlarına her geçen gün bir yenisi daha eklenmektedir. Hem insanların içindeki manevi boşluğu dolduracak, hem insanların neye inandıklarını anlamalarını sağlayacak, hem bu inandıkları şeylerin temellerini bulmalarını kolaylaştıracak tüm bunları yaparken bir yandan da çevrelerindeki insanların inançlarını daha iyi anlayabilmesine yardımcı olacak bir model özellikle çokkültürlü toplumlarda eğitime önemli katkılar sağlayabilir. Buna göre dünya görüşü merkezli bir eğitim öğretim modelinin yetişkin eğitiminde ve erken çocukluk eğitiminde bireye sağlayacağı kazanımlar önem arz etmektedir. Bu bildiride dünya görüşü merkezli bir yaklaşımın erken çocukluk eğitimindeki etkileri ve bu eğitimle ulaşılabilecek kazanımlar dünya görüşü eğitimi üzerine yapılmış araştırma verilerinin ışığında tartışılacaktır.

1. Dünya Görüşü Eğitimi Yaklaşımı

Eğitimin amacı bireyin hem kendisini hem de diğer insanları, doğayı, sosyal süreçleri sağlıklı bir şekilde tanıması konusunda bireyi donanımlı hale getirmektir (Şişman, 2010). Din eğitimi bireyin içinde yaşadığı toplumun temel kodlarını öğrenmesinde önemli etkenlerden biridir. Din eğitimi sayesinde bireyin kendi inancını öğrenmesi ve diğer insanların inancına da saygı duyması gerekmektedir. Fakat dışlayıcı bir tutumla geliştirilen din eğitimi programlarının bireyi bu sonuca ulaştırması olası bir sonuç olarak görünmemektedir. Dinler arası ya da kültürlerarası yaklaşımla oluşturulan programlarda da kullanılan dil, öğrenciye sunulan bakış açısı beklenilen sonuca ulaşmada zorluklar çıkarabilmektedir.

Dünya üzerinde dini olsun dünyevi olsun çok sayıda inanış ve yaşayış biçimi vardır. Günümüzde dünyevi olgular geçmişte dini olarak nitelendirdiğimiz olguların yerini almaya, onlarla aynı işlevi görmeye başlamışlardır. Bu durumda hem dini hem dünyevi bakış açılarının, yaşama şekillerinin bireyin yaşam yolculuğunda tercih ettiği yol olarak kabul etmek ve her bir bireyin tercihine saygı duymak bir arada yaşayabilmenin en önemli şartlarından biri haline gelmektedir.

Çok kültürlü veya çok dinli, sekülerleşen insanların her geçen gün arttığı ve din içi yorum farklarının olduğu toplumlarda sınıftaki her bir öğrenciyi kuşatan bir din eğitimine ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın Hollanda okul sistemi içindeki yansımalarını anlatan bildirisinde Miedema çoğulculuğun ciddiye alınarak farklı dünya görüşlerine eşit şekilde yaklaşan bir eğitimin gerekliliğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin kendi dini geleneklerini öğrenmeleri onlara yeni karşılaşmalar için bir temel hazırlamaktadır fakat dinler ile ilgili eğitim sürecinin tamamlanması için öğrencilerin dinler arası bir öğrenme yaşamaları gerekmektedir (Miedema, 2004).

ok kültürlü toplumlar ve onların din eğitimi ihtiyaçlarının yanında okulda verilen din eğitiminin

dini inançların temellerini yansıtmada ve öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini kazandırmada da bir takım sorunları olduğu söylenebilir. Edgar Morin'e göre eğitimde iki önemli eksiklik vardır bunlardan bir tanesi eğitilenlerin bilmenin ne olduğu üzerine düşündürülmemesi sadece bilgileri aktarmakla yetinilmesidir. İkinci önemli eksiklik ise eğitilenlerin bütüncül bir eğitimde uzak olması bütünü görebilecek şekilde eğitilmemeleridir. Bunun sonucu olarak eğitilenler parça parça bilgilerden bütüne gidememekte ve bilgiyi dönüştürmekten uzak kalmaktadırlar (Morin, 2010).

Bu noktada eğitim sürecinde düşünme becerilerinin vurgulanmasının önemi ön plana çıkmaktadır. Öğrencilere bilgiyi aktarmak değil düşünmeyi öğretmek üzerinde duran bir başka din eğitimcisi Osman Eğri'ye göre; günümüzün değişen ve gelişen şartlarında yetişen bireylere istenilen bilgileri aktarmak mümkün olmamaktadır. Araştıran ve sorgulayan bireyler klasik eğitimin kendilerini sınırladığını düşündükleri içeriklerini reddetmektedirler. Bu yüzden din eğitiminde aktarılmaya çalışılan içerikler öğrencilere zihinsel bir süreç yaşatmalıdır (Eğri, 2003).

Türkiye'deki din eğitimi uygulamaları ile ilgili yapılan çalışmalar bize din eğitimi, eğitim programı, öğretmen yetiştirme ve yöntemleri ile ilgili bir takım problemli alanların olduğunu göstermektedir. Eğitim Reformu Girişimi'nin 2011 yılında hazırladığı raporda bireylerin kendi dini inançları doğrultusunda din eğitimi alma isteklerine cevap verebilmek için din eğitiminin felsefesiyle ve içeriğiyle çelişmeyecek bir eğitim modeli geliştirmenin gerekliliği üzerinde durulmuştur (Türkiyede Din Eğitimi Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci, 2011).

Dünya görüşü eğitiminin amacı dini, manevi ve seküler yapıları bir şemsiye altında toplayarak eğitim sürecinde bulunan öğrencilere kendi inançları ve öteki bireylerin inançları ile ilgili temel ve varoluşsal sorular sormaktır. Bu sorular aracılığıyla bireyin hem kendisini hem ötekini daha iyi tanıması, temel ve varoluşsal sorularına cevaplar bulması, bilginin kaynağı ve doğru bilgi ile ilgili bir fikre sahip olması, evrensel ve kültürel değerler ile ilgili bilgilenmesi ve kendi inancının temellerine ulaşması beklenmektedir (Valk, 2009).

Dünya görüşü eğitimi yaklaşımının bireye kendini ve ötekini tanımada yol gösterici olması, kendisinin ve ötekinin inancının temellerini keşfetmesine yardımcı olması ve üst düzey düşünme becerilerini kazanması için rehberlik etmesinin Türkiye'de var olan din eğitimi uygulamalarına daha da işlerlik kazandıracağı ön görülmektedir.

Dünya görüşü temelli bir din eğitiminin hem çok kültürlü toplumların din eğitimi ile ilgili sorunlarına hem de din eğitiminin bireyi hem kendi hem de ötekinin inancını anlamlandırma amacına bir cevap olabileceği düşünülmektedir.

Diğer dinler ve kültürlerle ilgili öğrenmeler gerçekleştirmenin ahlaki boyutunda uzlaşı ve barış kültürünü geliştirmek ve bireyim hakikat arayışını güçlendirmek yer almaktadır (Selçuk, 2014). Bu bağlamda ötekini tanıma kazanımının toplumda var olan sorunları çözme ve bir arada yaşama kültürünün pekişmesine de önemli katkıları olduğu söylenebilir.

Bireyin kendi dini inanç ve değerlerinde uzmanlaşmasının yanı sıra ötekinin inancının bilincinde olmasının da din eğitimi programının hazırlanmasında hedeflenen temel hususlar arasında yer aldığı görülmektedir.[228] Eğitimi bu amaca ulaştırabilecek din eğitimi yaklaşımlarının ise çoğulculuk merkezli olduğu söylenebilir.

Kanada New Brunswick Üniversitesi Renaissance College birinci sınıfta yürütülmekte olan "Dünya Görüşleri, Dinler ve Kültürler' dersinin öğrenme çıktılarından bir tanesi olan 'ötekini tanıma' kazanımını "ötekinin dünya görüşü ile ilgili anlayışını açıklar, dünya görüşleri, dinler ve maneviyat ile ilgili durumları tanımlar" (Valk, Course Syllabus, 2014) şeklinde yer almaktadır.

Dünya görüşü yaklaşımı Valk tarafından şu şekilde formüle edilmektedir: (Valk, 2009b)

---

228 Din Eğitiminin amaçları için Bkz. Milli Eğitim Müdürlüğü, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*, Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü, Ankara, 2010.

Tablo 1: Dünya Görüşü Teorik Çerçevesi

Kimlik	Etnik köken, milliyet Cinsiyet, yönelim Aile, Toplum: taşra, şehir, dini/manevi Sosyo-ekonomik düzey: düşük, orta, yüksek Eğitim: düzey, okul Yetenekler, Engeller (kısıtlılıklar): fiziksel, entelektüel, sanatsal, duygusal	
Temel / Varoluşsal Sorular	Teleos: Yaşamın Anlamı/Amacı, Evren Anthropos: Doğa, İnsanların amacı, Sorumluluklar/Zorunluluklar Axios: Değerler, doğru/yanlış, iyi kötü ayrımı Hatalarımızın düzeltilmesi Theos: Büyük kuvvet, Güç, Evrendeki Varoluş: Teizm, Ateizm, Agnostizm, Deizm Eschatos: Ölümden sonra yaşam	
Kültürel Boyut	(Mythos) Mitler: Metinler, Kutsal Kitap, Rivayetler, Hikâyeler (Logos) Bilgi: Öğretiler, Doktrinler (Ethikos) Etik: Ahlaki prensipler Ritüeller Communitas: Dindarların Sosyal Toplantıları; Katedraller- spor tesisleri, alışveriş merkezleri, finansal kurumlar Ekstasis: dünya görüşünü güçlendiren deneyimler; spor etkinlikleri, rock konserleri, aşai rabbani ayini	
Ontolojik Epistemolojik	Var Olmanın Doğası, Gerçeklik	Metafizik: Gerçekliğin Nihai Doğası: Felsefi Natüralizm, Materyalizme Karşı Felsefi İdealizm (Tanrı, Akıl, Mutlak Ruh) Metafiziksel veya Ruhsal Doğa Kozmos: Evrenin Menşei/Geleceği
	Bilgimizin Doğası; bilginin kesinliği	Öznel Bilgi: Sezgi, Vahiy, Sinirsel (nöral) Nesnel Bilgi: Akıl, Bilim, Otorite Kaynak, Bilginin temelleri
Birincil & İkincil İnançlar, Değerler ve Prensipler	Adaletin Peşinde: Adil olarak kabul edilen nedir? Tüm insanların haysiyeti: Günlük yaşamda nasıl ifade edilir? Yaşamın kutsallığı: Tüm yaşamlar kutsal mıdır? Eşitlik/Farklılık: Herkese eşit statü verilmiş midir? Açıklık/Hoşgörü: Hoşgörü neye gösterilir neye gösterilmez? Çevresel Kaygı	

Dünya görüşleri çerçevesi beş temel boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyutun altında yukarıda gösterilen alt başlıklar ya da sorular yer almaktadır. Dünya görüşü eğitiminin amacı bu temel boyutlar ve alt sorular rehberliğinde öğrencilerin hem kendi inançlarını ve değerlerini hem de öteki insanların inançlarını ve değerlerini eleştirel bir biçimde sorgulamalarına olanak sağlamaktır (Valk, 2009). Bu tip bir eğitim modelinin çokkültürlü bir toplumda birlikte yasama bilincini pekiştirmesi beklenmektedir. Eğitimin bir başka amacı ise öğrencilerin diğer insanların dini inanç, değer ve dünya görüşleri ile ilgili dışlayıcı olmayan bir tutum geliştirmeleri için rehberlik etmek yer almaktadır.

Yöntem

Bu bildiri, 2014-2015 tarihleri arasında Kanada New Brunswick Üniversitesi Renaissance College lisans programının birinci yılında verilmekte olan 'Dünya Görüşleri, Dinler ve Kültürler' dersini almış öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmanın verilerine dayanmaktadır.

Dünya görüşü eğitiminin bireyin bilgi ve tutumları üzerindeki etkisi ile ilgili teorisyen, öğrenci ve mezun görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada iki çalışma grubu üzerinde uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci çalışma grubunu teorisyen Dr. John Valk, ikinci çalışma grubunu ise New Brunswick Üniversitesi Renaissance College'da 'Dünya Görüşleri, Dinler ve Kültürler' isimli dersi almış 1., 2., 3. sınıf öğrencileri ve mezunlar oluşturmaktadır.

Araştırmanın ilk basamağında dünya görüşü eğitimi teorisinin sahibi ve bu eğitimi Renaissance College'da yürüten Dr. John Valk ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu mülakatta dünya görüşü eğitiminin tanımı, imkanı, sınırlıkları ve öğrenme çıktıları ile ilgili sorular yer almıştır.

Araştırmanın ikinci basamağı ise Renaissance College, New Brunswick Üniversitesi 1., 2., 3. sınıf öğrencileri ve mezunlarının dünya görüşü eğitimine ilişkin düşüncelerini derinlemesine anlamak, analiz etmek ve betimleyebilmek için nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Renaissance College 3 yıl eğitim veren bir fakültedir, araştırmada fakülte eğitiminin her basamağındaki öğrencilerle görüşme yapmak için hem aktif öğrencilerle hem de mezunlarla görüşmeler yapılmıştır. Sınıflar arasında ya da aktif öğrenciler ve mezunlar arasında bir karşılaştırma yapılmamıştır.

Araştırmada görüşme yapılacak olan katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme stratejilerinden biri olan ölçüt örnekleme stratejisi benimsenmiştir. Amaçlı örneklemenin amacı araştırmanın sorularına cevap bulunmasını sağlayacak bilgi bakımından zengin kaynaklara ulaşılmasını sağlamaktır. Ölçüt örnekleme stratejisi süregelen programların değerlendirilmesine yönelik çalışmalara nitelikli bir katkı sağlayabilmektedir (Patton, 1990).

Araştırmada, 42 Renaissance College öğrencisi ve mezunuyla görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca araştırma verilerinin desteklenmesi amacıyla Dr. John Valk ile bir görüşme yapılmıştır. 42 katılımcının 12'si 1. sınıf, 9'u 2. sınıf, 11'i 3. sınıf öğrencisiyken katılımcılardan 10'u da kolej mezunlarından oluşmaktadır. Bunun yanında araştırmaya katılan katılımcılardan 27'si kadın, 15'i ise erkektir.

Bu araştırmanın verileri; yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelemesi ile toplanılmıştır. Araştırmada; New Brunswick Üniversitesi Renaissance College'da birinci sınıf güz yarıyılında yer alan 'Kültürler, Dinler ve Dünya Görüşleri' isimli ders bir dönem boyunca gözlenmiştir. Bunun yanında öğrenciler, mezunlar ve dünya görüşü teorisinin sahibi Dr. Valk ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Araştırma amacıyla Renaissance College öğrencileri, mezunları ve Dr. Valk ile yapılan görüşmeler ses dosyası olarak kaydedilmiş ve yazıya dökülmüştür. Görüşmelerin tamamı İngilizce olarak yapılmış ve daha sonra araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Görüşmeler Renaissance College binasında araştırmacının odası, derslik ve görüşme odasında 03 Aralık 2014 ve 26 Şubat 2015 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın teorik bulgularına ise doküman incelemesi yoluyla ulaşılmıştır. Doküman incelemesinde araştırmacı araştırılacak konu ile ilgili var olan kayıt ve belgeler gibi yazılı kaynaklara ulaşarak bunları bilimsel bir biçimde analiz eder (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen 42 ses kaydı sorulan sorulara göre kategorilendirilerek Word formatında yazıya dökülmüştür. Söz konusu verilerinin çözümlenmesinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin temalara ayrılmasında NVIVO programı yardımcı bir araç olarak kullanılmıştır. Elde edilen tüm veriler programa yüklenmiş ardından program içinde kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın yazımında kullanılacak olan verilerin tamamı İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Son olarak daha önceki aşamalarda oluşturulan kodlar ve temalar arasında ilişkiler kurulmuş ve bulgular derinlemesine analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular 8 ana başlık halinde şekillenmektedir. Aşağıda bulgular gruplanmış bir biçimde yer almaktadır. Hem bir grubu oluşturan bulgular için örneklere yer verilmiştir.

1. Öğrenciler dünya görüşü kavramı tanımlanırken dini, manevi ve seküler yaklaşımları bir arada kullanmaktadır. Her bir öğrenci dünya görüşü tanımını kendi bireysel eğilimleri ya da inançlarına uygun olarak şekillendirmektedir.

'Bence dünya görüşü beni şimdi inandığım şeylere inanmaya, şimdi davrandığım gibi davranmaya ve etrafımı bu şekilde görmeye yönlendiren tüm deneyimlerimin bileşkesi.' K35

'Bence dünya görüşü kişinin dünyayı görme biçimidir. Ve insanın dünya görüşü dışarıdan gelen bazı şeylerden etkilenmektedir. Mesela ailen ve onların seni yetiştirme şekli çok önemli bir rol oynuyor.' K9

2. Dünya görüşü eğitimi, bireye açık görüşlü olma, anlayışlı olma, farklı dünya görüşlerini tanıma, birlikte yaşama kültürü kazanma yönünde katkı sağlamaktadır.

'Farklı dinler, dünya görüşleri, kültürler ile ilgili bilgilenmek farklı bakış açılarına karşı ufkunun genişlemesini sağlıyor. Ve belki de kişiyi başka insanların dünyayı nasıl yorumladıkları ile ilgili daha açık ve anlayışlı olması yönünde eğitiyor.' K28

'Farklı dünya görüşlerini görmek ve diğer insanların dini yaşamları, gelenekleri ve değerleri hakkında bilgilenmek benim için en faydalı tarafıydı. Mesela burada (Kanada'da) çok ben merkezli hayatlar yaşıyoruz. Sürekli kendimize ve kendi inancımıza odaklanıyoruz ve "Benim yolum en doğru yoldur." diyerek hareket ediyoruz. Fakat dünya görüşü eğitimini aldıktan sonra ben "Tamam, dünyadaki tek insan ben değilim ve herkesin kendine göre farklı fikirleri var." demeye başladım. K30

'Bu ders medyadan edindiğim varsayımlara aldırmadan insanların gerçekten neler söylediğine odaklanmamı sağladı. Gerçekten de bazen canımız neyi duymak istiyorsa onu duyuyoruz fakat şimdi önceki halimden çok daha iyiyim.' K36

3. Dünya görüşü eğitimi bireyin eleştirel düşünme becerisi kazanmasında ve bu beceriyi geliştirmesinde etkilidir.

'Bu ders zihnindeki duvarları yıkmana yardım ediyor ve yaşamın boyunca deneyimlediğin şeyleri eleştirel bir şekilde analiz etmeyi öğretiyor.' K2

'Bence dünya görüşü eğitimi almak eleştirel düşünce yeteneğinin kazanılması için hayati bir önem taşıyor. Kendi önyargılarını görebilmek ve kendini farklı açılardan değerlendirmek çok eğiticiydi. K32

4. Dünya görüşü eğitimi bireyin dünya görüşlerine karşı olan tutumu ve düşüncelerini farkındalık yasama, bilinç geliştirme, açık görüşlü olma, sorgulayıcı ve anlayışlı olma yönünde değişime uğratmaktadır.

'İnsanların neden senden daha farklı fikirlere sahip olduklarını daha iyi anlamaya başlıyorsun ve daha açık oluyorsun. Ve dünya görüşleri ile ilgili bilinçli hale geliyorsun ve farkındalığın artıyor.' K31

'Sanırım bu ders benim olgunlaşmama katkı sağladı. Etrafımda olup bitenlerde ilgili çok daha bilinçli hale geldim. Kendi dünya görüşümle ilgili birçok farklı şey keşfettim. Sahip olduğum düşünceler, inançlar ile ilgili daha derin bir algıya sahip oldum. Hem kendi inancımı hem de öteki insanları sorgulama imkânı buldum. Ve fark ettim ki zaten içimde bazı şeyler varmış ama ben onların bilincinde değilmişim.' K36

5. Dünya görüşü eğitimi bireyin kendi dünya görüşünü ve dünya görüşünün kaynağını tanımasını olumlu yönde etkilemektedir.

'Kişisel olarak bu derse katılabilmek büyük bir fırsattı. Eğer dünya görüşleri ile ilgili böyle bir eğitim almamış olsaydım kendi dünya görüşümle ilgili böyle derinlemesine

düşünmezdim. Ders bana kendi kendime düşünme ve bu konseptle ilgili daha bilinçli olma fırsatı verdi.' K20

'Kendi görüşümün daha da sağlamlaştığını söyleyebilirim. Yani mesela aile kavramının benim için çok önemli olduğunun farkındaydım. Daha sonra kendi dünya görüşümü incelerken neye neden değer verdiğimi de düşündüm. Yani aslında bana hep ailenin çok önemli olduğunu söyleyen bir aileden geliyordum ve bu gerçekten çok anlam ifade ediyordu. Yani böyle şeyleri fark etmem kendi inancımı ve davranışlarımı daha da sağlamlaştırmamı sağladı.' K38

6. Dünya görüşü eğitimi bireyin öteki insanların dünya görüşlerini ve dünya görüşlerinin kaynağını tanımasını olumlu yönde etkilemektedir. Bu yolla bireyin öteki insanların dünya görüşlerine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır.

'Dersten sonra diğer insanların dünya görüşlerine karşı bir farkındalık yaşadım ve daha açık görüşlü oldum. Aynı zamanda insanların dünya görüşleri ile ilgili yeni bir anlayış geliştirdim. Artık bir insanın neden belli bir şekilde düşündüğünü ya da davrandığını anlamaya çalışıyorum' K24

'Derste diğer dünya görüşleri ile ilgili bilgilendikten sonra diğer insanların benden farklı dünya görüşlerine sahip olmalarını anlayışla karşılamaya başladım. Diğer dünya görüşlerinin nereden geldiğini öğrenmek onlara karşı olan saygımı da artırdı.' K31

7. Dünya görüşü eğitimi bireyin yaşamın anlam ve amacı ile ilgili sorular sormaya başlamasını sağlamaktadır.

'Varoluşsal sorularla ilk defa bu derste karşılaştım daha önce bu sorularla hiç ilgilenmemiştim ve bu soruların cevaplarını hiç dile getirmemiştim. Sanırım bundan sonra daha fazla şey öğrenmeye ve yeni cevaplar aramaya çalışacağım. Şimdi öğrenmeye daha çok ihtiyacım olduğunu görebiliyorum. Benim için bu sadece bir başlangıç.' K18

'Sanırım bu ders kendimi daha iyi anlamamı ve kendi düşüncelerimde daha da derinleşmemi sağladı. Dersten sonra yaşamın anlamı ve amacı ile ilgili daha önceden düşündüğüm şeylerin değiştiğini söyleyemem. Fakat dünya görüşü eğitimi düşüncelerimi sözlere dökebilmemi sağladı.' K12

8. Dünya görüşü eğitimi bireyin yeni kültürler ve dinler ile bir arada yaşama deneyimlerinde uyum sağlama sürecini olumlu etkilemektedir.

'Pakistan'a yaptığım yolculuk sırasında dünya görüşü eğitiminin gerçekten de çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Gerçekten de bana çok yardımcı oldu. Eğer dünya görüşü eğitimini almadan oraya gitmiş olsaydım bu kadar açık görüşlü olamazdım ve kültürleriyle bu kadar yakın ilişki kuramazdım. Bence bir yere yolculuk yaptığında yepyeni bir anlayış geliştirebilmen için oranın dini ve kültürüyle bir arada olabilmek çok önemli. Yani dersten önce gitmiş olsaydım bu kadar açık olamazdım. Bu dersi aldığım için farklı bir din ile ilgili daha fazla bilgilenmenin kıymetini biliyordum ve içinde bulunduğum bu yeni kültürle ilgili öğrenebileceğim her şeyi öğrenmeye çalıştım.' K24

Yukarıda yer alan bulgular ışığında dünya görüşü eğitimi sonunda öğrencilerin ulaştığı kazanımlar şu şekilde sıralanabilir:

a) Bilgi: Katılımcıların, dünya görüşü eğitiminden sonra bilgi düzeyinde edindikleri kazanımlar aşağıdaki gibidir:

- Dünya görüşü kavramını tanımlar.
- Kendi dünya görüşünü tanımlar.
- Kendi dünya görüşü ile ilgili daha derin bilgiye sahip olur.
- Farklı dünya görüşlerinin kaynağını bilir.
- İnanç ile tutum arasındaki ilişkiyi bilir.

- Bireysel dünya görüşlerinin eğitim, deneyim vb. ile değişebileceğini fark eder.

b) *Tutum:* Dünya görüşü eğitiminin ardında tutum düzeyinde gerçekleşen kazanımlar şöyledir:

- Farklı dünya görüşlerine karşı anlayışlı ve düşünceli bir tavır sergiler.
- Farklılıklara karşı açık görüşlü bir tutum sergiler.
- Yeni öğrendiği bilgilere karşı sorgulayıcı bir tavır geliştirir.
- Toplum içindeki farklılıkları kabullenir.

c) Beceri: Dünya görüşü eğitiminin ardından beceri düzeyinde gerçekleşen kazanımlar şöyledir:

- Kendi inancının/dünya görüşünün temellerini sorgular.
- Eleştirel düşünme becerisini kullanır/geliştirir.
- Farklı din ya da kültürden insanlarla bir arada yaşar.
- Farklı dünya görüşlerini tanımaya çalışırken kendi dünya görüşünü daha iyi tanır.
- Çokkültürlü toplumlarda karşılaştığı sorunları/çatışmaları çözer.
- Yaşamın anlam ve amacını sorgular.

Dünya görüşü eğitiminin ana hatlarına ve eğitim sonunda ulaşılabilecek hedeflere bu şekilde değindikten sonra dünya görüşü eğitiminin erken çocukluk dönemine nasıl entegre edilebileceğini tartışmak gerekmektedir.

Erken Çocukluk Eğitimi ve Dünya Görüşü Yaklaşımı

Eğitim sistemleri yetişkin bireylerin kendi çocukluk dönemlerinin bir ürünü olduğu düşüncesiyle çocukların eğitimi konusunu ön plana çıkarır. Buna bağlı olarak toplumlar, çocukların yaşam becerilerini desteklemek, bilgi seviyelerini ve karakterlerini geliştirmek ve sosyal yapıya uyumları noktasında yardımcı olmak gibi konularda planlı ve programlı çalışmalar yürütmektedir (Nsamenang, 2007). Çünkü çocukların bu dönemde edindikleri bilgi, beceri ve tutumlar eğitim-öğretim sürecinin devamını ve yaşamın tamamını etkilemektedir.

Dünya görüşü eğitimi profesyonel olarak hangi mesleği seçerse seçsin, hayatını nasıl devam ettirirse ettirsin bir bireyin yaşamında çok önemli bir rol oynamaktadır. Dünya görüşleri üzerinden hem kendisini hem de ötekini tanıyan bir bireyin içinde bulunduğu topluma katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Fakat dünya görüşü eğitimi okul öncesinden başlayarak aktarılması gereken uzun soluklu bir eğitimdir. Dünya görüşüne sahip ve diğer dünya görüşlerine saygılı bireyler yetiştirme bir proje olarak değerlendirilebilir.

Dünya görüşü yaklaşımının öne çıkan iki temel özelliği vardır. Bunlardan birincisi bu yaklaşımla eğitim alan bireylerin kendilerine ve ait inanç ve değerler sistemini daha derinden tanıma şansına sahip olmalarıdır. Bir diğer özellik ise dünya görüşü yaklaşımının çok kültürlü toplumların eğitim ihtiyacına cevap verebilecek nitelikte çok sesli bir yapıya sahip olmasıdır.

Yukarıda yer alan özelliklerden birincisini ele alacak olursak; eğitimin temel amacının kişinin kendini tanıyarak yaşama hazır hale gelmesi olduğu söylenebilir. Dünya görüşü yaklaşımı eğitim ortamlarında bireyin kendine dönerek düşünce ve davranışları arasındaki ilişkiyi dengelemesine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Dünya görüşü eğitimi yaşamın anlamı ve amacı, doğrunun yanlıştan nasıl ayırt edileceği, ahlaki ilkelerin nasıl anlamlandırılacağı gibi konuları bireyden yola çıkarak irdelemektedir. Bu noktada kişinin kendi iç dünyasına dönerek cevapları orada araması dünya görüşü eğitiminin hedeflerindendir.

Bir başka nokta ise dünya görüşü eğitiminin farklı din, dil, ırk ya da kültüre sahip bireylerin bir arada bulunduğu ortamlardaki eğitim etkinliklerini destekleyici bir yapısının olmasıdır. Çokkültürlü eğitime olanak sağlamak açısından dünya görüşü eğitiminin faydalarını sıralamak yerinde olacaktır. Öncelikle çokkültürlü eğitimin genel kabul gören amaçlarından bazıları; öğrencilerin bir yandan bireyin kendi dini ve kimliği ile ilgili bilgilerini derinleştirmesini sağlamak, diğer yandan ise farklı din ve kültürlerle ilgili okul ortamında tarafsız bilgiye ulaşmalarında rehberlik yapmak-

tır. Erken çocukluk döneminde farklılıklara açık bir eğitime tabi olmak bireyin hayatının geri kalanına da etki etmektedir.

Bu iki noktayı birleştirecek olursak dünya görüşü eğitiminin kendini ve ötekini tanıma kazanımına ulaşmada önemli bir yöntem olduğunu söyleyebiliriz. Eğitim etkinliklerin temelinde yer alan bireyin kendi potansiyelini keşfetmesi ve toplumla uyumlu bir şekilde yaşaması kazanımına hizmet eden bu eğitim yaklaşımının erken yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması mümkündür.

Dünya görüşü eğitiminin uygulama aşamasında eğitimi veren öğretmene önemli görevler düşmektedir. Bunlardan en öne çıkanı öğrencileri kendilerini ve diğer insanları tanımaya dönük eleştirel sorular sorma ve bu sorulara cevaplar bulma konusunda cesaretlendirmektir. Eğitim etkinlikleri sırasında kullanılan bu eleştirel soruların yargılayıcı ya da dışlayıcı bir tavır içermemesi gerekmektedir. Bu noktada da öğretmen öğrencileri yönlendirmelidir.

Sorular sorma yoluyla öğrenme erken çocukluk döneminde çocukların en sık kullandıkları yöntemdir. Çocuklar sorular sorma yoluyla yeni durumları deneyimleyerek bilgilerini ve anlayışlarını genişletip derinleştirirler (Sands, Carr, & Lee, 2012). Bu bakımdan dünya görüşü eğitiminin temelinde yer alan eleştirel sorgulamanın erken çocukluk dönemi öğrencilerinin öğrenme tarzlarına da uygun olduğu söylenebilir.

Eğitim etkinliklerinde sorular sorma ve bu yolla öğrenmenin gerçekleşmesi ise öğrencileri öğrenme sürecinde aktif hale getirmektedir (Whittaker, 2012). Dünya görüşü eğitiminin de amacı öğrencinin kendi zihinsel dünyasını ve diğer insanları anlayabilmek için aktif düşünme süreçlerinden geçmesidir.

Yukarıda sıralananların yanı sıra araştırmalar öğrencilerin ile ortaokul ve lise dönemlerinde çok az soru sorduklarını ya da ders ile ilgili olmayan sorulara yöneldiklerini göstermektedir. Bu yüzden erken çocukluk döneminde sorular sorma ve cevaplar aramanın öğrencilerin sorgulama ve eleştirel düşünme yeteneklerini olumlu bir biçimde etkileyeceği düşünülmektedir.

Çocukluk dönemi bireyin farklılıklarla karşılaştığı ve bu farklılıkları kabul etmenin en kolay olduğu bir dönemdir. Henüz ötekine karşı önyargıları ya da zihinsel kalıpları oluşmamış çocukların diğer insanların inançlarını, yaşam biçimlerini ve düşüncelerini planlı programlı bir eğitim ortamında öğrenmesi farklılıklara karşı açık görüşlü olma kazanımını da olumlu bir biçimde etkileyecektir.

Sonuç

Dünya görüşü eğitimini bireyin kendini ve ötekini tanımasına yardımcı bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünya görüşü eğitimi teorik çerçevesinin her bir alt başlığıyla ilgili öğrencilerin düşünmelerini ve bu noktada yer alan sorulara cevaplar üretmeleri noktasında öğrencilere rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Okulöncesi düzeydeki öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak içeriği ve yöntemleri düzenlenmiş bir dünya görüşü eğitimi yaklaşımı öğrencilerin erken yaşlarda hem kendilerini daha iyi tanımaları hem de etraflarında var olan farklılıkları kabullenmeleri noktalarında etkili olacaktır.

Dünya görüşü eğitimi çerçevesinin boyutlarından; kimlik boyutu, kültürel boyut ve birincil&ikincil inançlar, değerler ve prensipler boyutları okul öncesi dönemde yer alan çocukların üzerinde düşünüp bir fikir sahibi olabilecekleri düzeylere sahiptir. Özellikle kimlik boyutunda öğrenci hem kendisini sınıf ortamında tanıtma hem de bu yolla sınıftaki çevresini daha yakından tanıma fırsatı bulmaktadır. Öğrenci eğitimini aldığı konular, aile yapısı, yetenekleri ve temel inançlarından yola çıkarak kendini tanıma fırsatı bulacaktır. Bunun yanında aynı yolla diğer arkadaşlarını da tanıyabilecektir.

Kültürel boyut bireyin içinde bulunduğu kültürün bir parçası olarak yaşadığı deneyimleri içermektedir. Bu boyutun içeriğinde genel prensipler, ahlaki ilkeler, özel dini gün ve geceler, bir arada olma bilincinin canlı olduğu toplantılar ve dini/kültürel hikâyeler gibi bireyin içinde bulunduğu kültürü deneyimlediği, etrafındaki insanlarla paylaştığı ve nihai olarak başkalarına aktardığı deneyimler yer almaktadır. Bu deneyimlerin paylaşılması sosyal yakınlaşmaları artırabileceği gibi ötekine karşı olan tutum ve düşüncelerin de pozitif yönde gelişmesine katkı sağlayabilir.

Birincil&ikincil inançlar, değerler ve prensipler boyutunda bireyin sahip olduğu ahlaki ilkeler ve evrensel ahlaki ilkeler yer almaktadır. Bu başlık altında 'Doğru ve yanlış birbirinden nasıl ayrılır?, Adaletli olan nedir?, Bireyin kendisine, çevresine ve doğaya karşı sorumlulukları nelerdir?, Eşitlik ne anlama gelir?, Hoşgörülü olmak ne demektir?' gibi sorulara cevap aranmaktadır. Bu boyut öğrencilerin kendi ahlaki ilkelerini sorguladıkları ve açıkladıkları bir boyut olarak düşünülebilir.

Yukarıda sıralanan boyutlar ve her bir boyut altında yer alan sorular erken çocukluk dönemine göre şekillendirilerek bireyin kendi dünya görüşünü daha derinden anlamasını ve ifade etmesi konusunda yardım eder. Bunun yanında bu sorgulama ve cevap arama süreci bireyin etrafındaki insanların dünya görüşlerini de daha iyi anlamasına ve diğer insanlara karşı hoşgörülü ve açık fikirli olmasına rehberlik etmektedir.

Farklı kültürlerin önyargılardan uzak bir biçimde tanınması ve farklılıklara açık olma durumu uzlaşı ve barış kültürünü de beraberinde getirmektedir. Bu kültürün toplumda derinlemesine yer bulabilmesi için eğitimin erken yıllarında genç beyinlerle tanıştırılması gerekmektedir. Bu noktada dünya görüşü eğitimi yaklaşımı, denenmeye değer bir alternatif olarak yerini almaktadır.

KAYNAKÇA

Eğri, O. (2003). Eğitimin Genel Amaçları Açısında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 271-291.

Girişimi, E. R. (2011). *Türkiyede Din Eğitimi Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci.* İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.

Kızılabdullah, Y., & Yürük, T. (2008). Din Eğitimi Modelleri Çercevesinde Türkiye'de Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Dini Araştırmalar, 11*(32), 107-129.

Miedema, S. (2004). Need For Interreligious Education. *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar* (s. 223-247). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.

Morin, E. (2010). *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi.* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Nsamenang, A. B. (2007). *Cultures in Early Childhood Care and Education.* Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report.

Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation And Research Methods.* California: Sage.

Sands, L., Carr, M., & Lee, W. (2012). Question Asking and Question Exploring. *Europian Early Childhood Education Research Journal*, 553-564.

Schutt, R. K. (2012). *Investigating the social World the Process and Practise of Research.* California: Sage Publication.

Selçuk, M. (2014). Dinler Arası Eğitim: Kendini ve Ötekini Tanımak, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dünya Dinleri Programı Örneği. *Türk Alman İşbirliği Konusu Olarak İslam ve Avrupa XII* (s. 167-180). Ankara: Alman Federal Cumhuriyeti Büyükelçiliği.

Selçuk, M., & Valk, J. (2012). Knowing Self And Others: A Worldview Model For Religious Education in Turkey. *Religious Education*, 443-454.

Şişman, M. (2010). *Eğitim Bilimine Giriş.* Ankara: PegemA.

Valk, J. (2009). Knowing Self and Others: Worldview Study in Renaissance College. *Journal of Adult Thelogical Education*, 69-80.

Valk, J. (2009). Knowing Self and Others: Worldwiev Study at Renaissance College. *Journal of Adult Theological Education*, 69-80.

Valk, J. (2009b). Religion or Worldview Enhancing Dialogue in the Public Square. *Marbung Journal of Religion*.

Valk, J. (2014). Course Syllabus. *RCLP 1011 Worldviews, Religions and Cultures*. Fredericton, Canada.

Whittaker, A. (2012). Should We be Encouraging Pupils to Ask More Questions? *Educational Studies, 38*(5), 579-591.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİ KAPSAMINDA HAREKET EĞİTİMİ UYGULAMALARININ ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN DAVRANIŞLARINA ETKİSİNİN GÖZLEMLENMESİ

Mustafa ALTINKÖK

Akdeniz Üniversitesi, BESYO, Beden Eğitimi Öğretmenliği

e-posta: mustafaaltinkok@akdeniz.edu.tr

ÖZET

Bu araştırma; 10 haftalık hareket eğitimi etkinliklerinin erken çocukluk dönemindeki 4-5 yaş çocuklarin bireysel ve grup içi davranışlarına etkisini gözlemlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmaya, 4–5 yaş grubu çocukların oluşturduğu; 22 öğrenci deney, 24 öğrenci kontrol grubu olmak üzere toplam 46 öğrenci, gönüllülük esasına uygun olarak katılmışlardır.

Sonuç olarak; plânlı ve uzun süreli olarak uygulanan, öğrencilerin aktif olduğu öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin kullanıldığı hareket eğitimi etkinlikleri, erken çocukluk dönemindeki 4-5 yaş grubu çocukların bireysel ve grup içi davranışlarını geliştirmesinin yanı sıra bu dönemdeki çocukların motor becerilerini de olumlu olarak etkilediği ve temel motor hareketler dönemindeki motor davranışların da temelini oluşturabileceği anlaşılmaktadır.

Anahtar kelimeler: *HareketEğitimi, Erken Çocuklukta Hareket Eğitimi, Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntemleri, Davranış Değişikliği*

Giriş

Uygarlıkların sürdürülebilirliğini sağlamak için yükselen bir değer olan çocuk, insan tabiatındaki sonsuzluk bilincinin bir yansıması olup, ailelerin, nesillerin ve toplulukların geleceğini temsil ettiği düşünülmektedir. Bu düşüncedendir ki, son yıllarda çocuğa gösterilen ilgi, sevgi ve güven gelişmişlik kriteri olarak kabul görmekte iken, gelişmiş ve gelişmekte olan tüm ülkeler bütçelerinin en büyük payını eğitime ayırdığı dikkat çekmektedir. Gelişmiş ülkelerin, erken çocukluk eğitimi alanındaki ilerleme ve uygulamaların yansımaları ülkemizde de erken çocukluk eğitim programlarının gerekliliği noktasında önemini arttırmış ve bu doğrultuda alan ile ilgili yürütülen çalışmaların nicelik, nitelik ve disiplinler arası araştırmalar yönünden de gelişmesine olanak sağladığı görülmektedir.

Friedrich W.A. Froebel, çocukların ilkokula başlamadan önce iç dünyasının beslenerek planlı olarak eğitilmesi gereğini ve bu sayede çocuğun gelişebileceğini ileri sürerek anaokullarının temelini ortaya atan ilk eğitimcidir. Froebel eğitimi, çocuğun hür iradeli ve özgür bir temel ile desteklenmesi, gelişmesi ve korunarak himaye edilmesi olarak görmektedir. Bilginin ise erken dönemdeki etkinlikler sonucu oluştuğunu ve çocuğun dünyayı oyun ile birlikte tanıdığını, kendini oyun içerisinde ifade edebildiğini ve dışa vurumu bu şekilde gerçekleştirdiği için oyunun, en önemli eğitim yöntemi olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Froebel oyunun eğitimdeki önemini ele almış ilk pedagogdur (Mayer, 1990; Oktay, 2004; MEB, 2011).

Erken çocukluk eğitimi; çocuğun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim özelliklerine uygun ve gelişim alanlarını tümü ile ele alan, toplumun kültürel ve sosyal değerleri doğrultusunda yönlendirilen, duygularının gelişimini ve algılama düzeylerini artırarak, akıl yürütme becerisi süreçlerinin desteklenerek sentez yapma davranışını pekiştiren, kendini ifade etmesine, öz bakım ve denetimlerini sağlayabilmesine ve bağımsızlığını kazanmasına olanak sağlayan sistemli bir eğitim sureci olarak görülmektedir (Demiriz & Dincer, 2001; Kocak, 2001).

Erken çocukluk dönemi programının istenilen sonuca ulaşması ve etkili olması için; ailelerin, okul yöneticilerin, çocukların çok yönlü gelişmesini sağlayan eğitimcilerin ve varsa bakıcıların katılımının aktif olduğu bir süreç sağlanmalıdır. Doğumdan sonraki dönemde aile fertleri ile sağlam duygusal iletişim içinde bulunan çocuk, üç yaş civarında çağdaşları ile bir araya gelme, birlikte sosyalleşme ve oyun gruplarına katılma ihtiyacı hissetmeye başlar. Çocuk kendini tanımayı ve kabul ettirmeyi, paylaşmayı, başkalarını tanımayı ve kabul etmeyi, haklarını korumayı ve karşısındakilerin haklarına saygı duymayı grup oyunlarında ve etkinliklerinde öğrenmektedir. Çocukların yaşıtları ile bir araya gelmesi sosyal gelişimi açısından oldukça önemlidir ve bu sayede çocuklar benmerkezci dünyadan sosyal yönelimli ve paylaşmanın da içinde bulunduğu bir duyarlılığa geçebilirler (Poyraz, 1999; Robinson & diğ, 2003; Williams, 2001; Brigman & Webb, 2003; Copple, 2003; Farran & Son–Yarbrough, 2001; Kocak, 2001). Eğitimin uygulanması, yaygınlaştırılması, sürdürülebilirliği ve etkililiğinin temelinde dört ana öğe bulunmaktadır: Bireyde gözlemlenmesi beklenen olası davranış örüntüleri (kazanımlar), ne öğretileceği (içerik), nasıl öğretileceği (öğretim süreci) ve neyin, ne kadar öğretildiği (sınama durumları) gibi öğeler bulunmaktadır. Bu doğrultuda yürütülmekte olan bir eğitim programı esnek, dinamik ve çerçeve yaklaşımları temele alınarak, sürekli gelişim halinde ve açık sistem yaklaşımının aktif olduğu bir sürece dayandırılması gerektiği bildirilmektedir.

Sonuç olarak; plânlı ve uzun süreli uygulanan, süreçte öğrencilerin aktif olduğu ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin temele alınarak uygulandığı hareket eğitimi etkinlikleri, erken çocukluk dönemindeki çocukların bireysel ve grup içi davranışlarını geliştirmesinin yanı sıra bu dönemdeki çocukların motor becerilerini de olumlu olarak etkilediği ve temel motor hareketler dönemindeki motor davranışların temelini oluşturabileceğine ilaveten çocuğun bir üst eğitim kademesine de hazır olmasını kolaylaştıracağı anlaşılmaktadır.

Araştırmada Kullanılan Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntemlerinin Özellikleri

Program uygulanırken; çevre, iklim şartları, mevcut salon, tesis durumu, öğretim materyalleri, belirli gün ve haftalar gibi değişkenlerin yanı sıra cinsiyet ayrımı yapılmaksızın karma olarak dersler işlenmelidir. Öğretmenler, bütünsel birey gelişimini sağlamak için alana özgü öğretme-öğrenme etkinliklerini istenilen nitelikte planlaması gerekmektedir. Bilişsel alan öğrenmeleri zihinsel süreçleri, duyuşsal alan öğrenmeleri ilgi ve tutum, devinişsel alan öğrenmeleri ise beceri öğrenimini nitelendirmektedir (MEB, 2001). Etkinliklerin içeriğine uygun ve en etkili yöntem seçilip uygulandığı zaman hedeflenen kazanımlara daha kısa sürede ulaşılmasının mümkün olacağı düşünülmektedir.

I. İşbirliği ile öğretim yöntemi;

İşbirliği düşüncesi eski bir düşüncedir. İnsan türünün hayatta kalmasında işbirlikli çalışma kapasitesinin önemli payı vardır. 1592 – 1679 yıllarında yaşamış Johann Amos Comenius, öğrencilerin diğer öğrencilere öğretmelerinin ve yaşıtları tarafından öğretilenlerin yarar sağlanacağına inanmaktadır (Johnson, Johnson & Holubec, 1990). 1900'lü yılların ortalarına doğru Amerika Birleşik Devletleri'nde bir kısım sosyal araştırmacı ve eğitimciler değişik eğitim ortamlarının öğrenme üzerindeki etkilerini konu edinen araştırmalara yönelmişler ve özellikle bireysel, rekabetçi ve iş birliği hâlinde çalışma koşullarının öğrenme üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Minnesota Üniversitesi profesörlerinden David W. Johnson & Roger T. Johnson 1960'lı yıllardan beri konuya ilişkin pek çok araştırmanın yanında, üniversite bünyesinde İş Birliğine Dayalı Öğrenme Merkezi adıyla bir de araştırma merkezi kurmuşlardır (Johnson & Johnson, 2000).

Johnson ve Johnson, öğrenme ortamlarının temelde üç kategoriye ayrılabileceğini belirtmektedirler.

1. Bazı öğrencilerin kazanırken diğer bazılarının kaybettiği ve kimin"en iyi" olduğunu ortaya çıkarmak için öğrencilerin birbiriyle yarıştığı rekabetçi (competitive) öğrenme ortamı.
2. Diğerlerinin ne yaptığıyla ilgilenmeksizin kendi amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrencilerin tek başına çalıştığı bireysel (individualistic) öğrenme ortamı.
3. Sonuca göre grup üyelerinin ya birlikte kazandığı ya da birlikte kaybettiği, ortak amaçlar çerçevesinde birlikte çalışmayı gerektiren iş birliğine dayalı (cooperative) öğrenme ortamı (Johnson & Johnson, 2000).

Bu yöntem, öğrencilere becerilerini kullanmalarının gerekliliğini anlamalarında, birlikte verimli çalıştıklarında çok daha başarılı olacaklarını anlamalarında, beceri ve yeteneklerini fark etmelerinde yardımcı olur. Ayrıca öğrencilere becerilerini düzenli olarak geliştirmeleri için fırsatlar tanır (Jordon, 1997). Başarının sağlanmasında işbirliğine dayalı öğrenme grubunda öğrenenler çok verimli çalışmak zorundadırlar. Verimlilik grup üyelerinin fonksiyonları ile doğrudan ilgilidir. Grup üyelerinin faaliyetlerinin yararlı ya da yararsız olduğunu ve hangi faaliyetlerinin durdurulacağı, hangilerinin ise sürdürüleceği, grup tarafından belirlenir. Grup sürecinin amacı, öğrenenlerin grup hedeflerinin gerçekleştirilmesine olan katkı ve çabalarının etkinleştirilmesini belirginleştirmek ve geliştirmektir (Johnson & Johnson 1990).

- İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerini diğer öğrenme tekniklerinden ayıran başlıca özellikler şöyle sıralanmıştır (Johnson & Johnson, 1987).
- İşbirliği gruplarında üyeler arasında olumlu dayanışma vardır. Hedefler ve görevler belirlenmiş, böylece öğrenciler grubun diğer üyelerinin çalışmalarına da dikkat gösterirler.
- İşbirliği içerisinde olan gruplarda üyelerin kendi üzerlerine aldıkları ve bireysel olarak yüklendikleri sorumlulukları vardır. Öğrenciler bu sorumlulukları konusunda takım olarak değerlendirilmelerinin yanında, tek tek bireysel olarak değerlendirilirler. Böylece bütün üyeler, takımda kime yardım ya da destek verilmesi gerektiğini öğrenirler. Küçük gruplarda ise öğrencilerin bireysel sorumluluk ve değerlendirilmeleri söz konusu değildir.
- İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin esaslarına göre oluşturulmuş takımlarda takım üyeleri yetenek, cinsiyet, başarı ve kişisel özellikleri açısından heterojen olarak belirlenirken, geleneksel gruplar oluşturulurken bu özelliklere dikkat edilmez.
- İşbirliği içinde olan gruplarda bütün üyeler liderlik görevini paylaşırlar, Geleneksel gruplarda ise lider öğretmen tarafından seçilir ve bütün gruptan sorumlu olur.
- İşbirliğine dayalı olarak oluşturulmuş takımlardaki tüm üyeler takımın öğrenme ve başarısından sorumludurlar. Her bir üyenin grup üretimine katkısı, başarısı veya başarısızlığı takım ve takımın içerisindeki tüm bireyler tarafından paylaşılmaktadır. Takım üyelerinden kendilerine verilmiş ödevi yerine getirmek için birbirlerine yardım etmesi, yol göstermesi ve destek olması beklenmektedir.
- İşbirliği içindeki gruplarda öğrencilerin amaçları her üyenin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak ve üyeler arasında iyi çalışma ilişkilerini korumaktır.
- İşbirliği gruplarında, sosyal ve kişilerarası ilişkilerdeki beceriler ve beraber çalışmanın önemi öğrencilere direkt öğretilmek iken geleneksel gruplarda ise, kişilerarası ilişkilerde ve küçük grup çalışmalarında gerekli olan becerilerin üyelerde var olduğu farz edilir.
- İşbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinin uygulandığı gruplarda öğretmen gözlem yaparak grupta işbirliği içerisinde çalışırken ortaya çıkan problemleri analiz eder ve her gruba görevlerini ne şekilde yerine getirmeleri konusunda rehber olur. Geleneksel gruplarda öğretmenin gözlem yapması, yol göstermesi çok enderdir.

İş birliği gruplarında, öğrencilerin öğrenme amaçları ortak olup, grup üyelerinden birinin amaçlarını gerçekleştirmesi, gruptaki diğer bireylerin amaçlarını gerçekleştirmesine bağlıdır. Tersi bir ifade

ile grup üyelerinden birisinin amacına ulaşamaması tüm grubun amacına ulaşamaması anlamını taşır. Yani amaçların gerçekleştirmesi için grup bireyleri arasında pozitif bir ilişki bulunmalıdır (Sharan, 1980a; Abercrombie, 1970).

İşbirliğine Dayalı Öğretimin düzenlenmesi genel olarak altı basamakta gerçekleştirilmektedir (Sharan, 1980b; Lazarawitz, 1995).

1. Öğretmen tarafından belirlenen genel bir problem alanı içerisindeki özel konuların öğrenciler tarafından seçimi, daha sonra öğrencilerin 2 ile 6 kişilik üyeler halinde küçük organize takımlar oluşturması. (Takımların oluşturulmasında akademik başarı, cinsiyet ve diğer özellikler dikkate alınır.)
2. Dersle ilgili alt konuların, özel öğretim yöntemlerinin öğretmen ve öğrenciler tarafından işbirliğine dayalı olarak planlanması ve birinci basamaktaki problem konularına göre hedef davranışların düzeylerinin belirlenmesi.
3. Öğrencilerin, ikinci basamakta belirlenen hedef ve kazanımlara göre kendi planlarını gerçekleştirmesi, öğretmenin öğrencilerin yetenek ve bilgilerini ortaya koymalarına imkân tanıması ve özellikle okul içi ve dışı kaynaklar konusunda onlara yardımcı olmasıdır.
4. Her bir takım içerisinde öğrencilerin birlikte üçüncü basamak boyunca elde edilen bilgileri analiz etmeleri ve değerlendirmeleri. Daha sonra her bir takım üyesinin kendine daha önce verilen konuyu takım arkadaşlarına sunabileceğinin planlaması.
5. Sınıftaki takımların bazıları veya hepsinin kendi içlerinde anlatma etkinlikleri göstermeleri. Her takım içerisindeki öğrencilerin takım arkadaşlarının konularını anlamasını sağlaması. Takım sunularının öğretmen tarafından örgütlenmesi.
6. Benzer konularda takımların görüş ayrılıklarını sürdürmesi ihtimaline karşı, çalışmaların gerektiğinde öğretmen ve öğrencilerin birlikte değerlendirmesi ve bir karara bağlanması.

İşbirliğine dayalı olarak oluşturulmuş gruplarda öğretmenin esas rolü, gruplardaki işbirliği ve verimin artması için takımların oluşturulmasından, takım ürünlerinin değerlendirilmesine kadar ki tüm aşamaların planlanmasını içermektedir.

II. Koordinasyon ile öğretim yöntemi;

Koordinasyon ile öğretim yöntemini, gerek koordinasyon parkurlarının hazırlanmasında gerekse de koordinasyon parkurlarındaki uygulanan etkinliklerde çocukların sürece aktif katılımı ile öğrenme–öğretme ortamında gerçekleştirilen etkinlikler bütünü olarak tanımlayabiliriz. Hollmann & Hettingere (1976) koordinasyonu, amaçlanan hareket için merkezi sinir sistemi ile iskelet kas sisteminin uyumu olarak, Gallahue'a (1982) organizmanın etkili hareket dizileri oluşturmakla farklı motor sistemler ile değişken duyumları uyumlu bir şekilde birleştirme becerisi olduğunu bildirmektedir. Çağdaş spor biliminde koordinasyon; tekniği belirleyici önemli faktörlerden biri olup, tüm spor becerilerin öğrenilmesi, geliştirilmesi ve belirli bir olgunluk düzeyine ulaşabilmesi için, amaca uygun bir şekilde akıcı, çabuk, hoşa gidecek şekilde yapılması olarak tanımlana bilmektedir. Eğitim programlarının önemli unsurlarından biri, çocuğa kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve alışkanlıkların nasıl bir eğitsel örgütleme içinde gerçekleştirileceğidir. Bu çocuğun öğrenme, eğitimcinin öğretme etkinliklerini kapsamaktadır. Eğitimciler bu sürecin daha etkili geçmesi için değişik öğretim yöntemleri kullanmışlardır. Çocuğa hazırlanan eğitim programında çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının yanında çocuğa sunulan öğretim olanakları ve öğretim yöntemleri de önemlidir. Bu doğrultuda Koordinasyon ile öğretim yöntemi çocuğun etkinliklere daha eğlenceli katılmasını, öğrenme öğretme ortamının daha eğlenceli hale gelmesini, öğrenmenin ve kazanımların kalıcı olarak bireylere kazandırılması için en etkin yöntemler arasında yer almaktadır (Hirtz, 2002; Altınkök, 2015). Bu yöntemde, çocukların süreç içerisinde aktifliği ile birlikte, çocuklara kazandırılması planlanan kazanımlar doğrultusunda, hangi beceriler geliştirilmek isteniyor ise o becerilerin merkeze alınarak ağırlıkta olduğu koordinasyon parkurları ile öğrenme – öğretme ortamı düzenlenmektedir.

III. Reggio Emilia Yaklaşımı;

Erken çocukluk eğitimcilerinin ilgi odağı olan bir yaklaşımdır (Borgia, 1991). Yaklaşımda, J. Dewey, J.J. Rousseau, H. Pestalozzi, F.W.A. Frobel ve M. Montessori'nin eğitim görüşlerinin etkileri görülmektedir. Bu yaklaşım, çocukların doğal merak ve yaratıcılığını geliştirmek, eğitimsel yaşantılar yoluyla bilgi oluşturmalarını sağlamak için çevre ile aktif etkileşimi destekler. Bu nedenle ortam çok büyük önem taşır. Hatta fiziksel ve sosyal çevrenin *ö*ğretmenin kendisi şeklinde tanımlandığı da görülür (Dündar, 2007). Reggio Emilia okulunda tüm çocuklar becerikli, meraklı, hayal gücü zengin, yaratıcı ve diğerleri ve çevreleriyle iletişim kurarak işbirliği içinde hareket etme isteğine sahip birer birey olarak kabul edilir (Gilman, 2007). Bu yaklaşım da, çocuklar ve öğretmenler arasındaki ilişkinin karşılıklı saygı ve işbirliği temelinde kurulması, çocukların sosyal ve akademik olarak daha iyi gelişmesini sağlayacaktır. Öğretmenler, çocukların sordukları sorulara olumlu dönüt verdiğinde ve sınıftaki etkinlik ortamlarının oluşturulmasında sorumluluk vererek ilişkinin pozitif olarak yapılandırılmasına olanak sağlayabilirler. Etkinliklerde sınıfın sosyal yapısını güçlendirmek için öğretmen, çocukları desteklemeli ve onların sınıf içindeki öğrenme tecrübelerini planlamalarına yardımcı olmalıdırlar (Edwards, 2002; Cadwell, 2003). Yaklaşımda, öğretme eylemi sadece bilgi aktarımı değil aynı zamanda çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmaktır. Günlük planlar oldukça esnek ve proje çalışması sırasında öğretmenin, çocukların ilgilerinin hangi noktaya yoğunlaştığına dikkat etmesinin yanı sıra öğrencilerin materyalleri kullanma şekillerini de yakından gözlemlemesi gerekmektedir (Bennett, 2001). Kuramı özümseyen ve öğrenme–öğretme ortamlarına yansıtan bir öğretmen çocukları, işbirliği yapan, rahat iletişim kuran bir başkahraman olarak görürken, kendisini araştırmacı, rehber ve iyi bir destekçi olarak görmesine ilaveten bilgilendirmeyi iyi bir iletişim çeşidi şeklinde kullanmaktadır. Bu süreçte, çevre ve ebeveynler diğer bir öğretmen görevini üstlenmelidirler (Cadwell, 1997).

IV. Yönlendirilmiş buluş yöntemleri;

Öğrenciyi buluşa yönelten ilk yöntemin adı yönlendirilmiş buluştur. Bu yöntemin özelliği, özel bir öğretmen–öğrenci ilişkisi ortaya koymasıdır. Bu ilişkide, öğretmen tarafından yöneltilen bir dizi soru, öğrencinin sorulara yönelik cevaplar vermesine neden olur. Öğretmenin sorduğu soru, öğrenci tarafından keşfedilen tek bir doğru cevabı ortaya çıkarır. Bu soru dizisinin eklenerek artan etkisi "birleştirici bir işlem" öğrencinin aranan olguyu, ilkeyi veya düşünceyi bulmasını sağlar (Mosstan & Aswarth, 1986). Yöntemde öğretmen ve öğrenci arasında zihinsel bir iletişim kurulur. Öğrenciler, öğretmen tarafından oluşturulan problemin baskısı altında kalabilir. Ancak öğretmenin yanıtları, ipuçları ile buldurması onlarda başarma ve birlikte hareket etme güdülerini canlandırarak motive edebilir. Bu yöntem derse ilgiyi artırdığı gibi zihinsel gelişimlerini sağlar. Öğretmen, komut verme yerine soru sorarak öğrencileri düşünmeye sevk eder, öğrencilerin doğru yanıtını ve gösterecekleri tepkiyi tahmin eder (Altınkök, 2012). Yöntemde, bireye olanak sağlayarak var olan problem ya da problemlere yönlendirerek ve farkına varmasını sağlayarak, öğrencilerin uygun çözümleri kendilerinin keşfetmelerini sağlamaktır. Öğretmen bu süreçte, rehber, yol gösterici ve problemlerin sıralama ve planlamasını yapmaktan sorumlu iken, öğrenci çözüm yollarını bulmak ve keşfetmektedir. Öğrencinin merkezde olduğu bir öğretim yöntemidir.

Gereç ve Yöntem

Çalışma, deneysel çalışma türlerinden ön test – son test kontrol gruplu modele uygun olarak düzenlenmiştir. Çalışma grubu, Antalya Yetim ve Muhtaç Çocuklara Yardım Vakfı İktisadi İşletmeleri'ne bağlı AYÇOV Çocuk Sevgi Evi'ndeki erken çocukluk döneminde bulunan ve hareket eğitimi etkinliklerine katılmasında engeli bulunmayan ve kreşe düzenli devam eden 4–5 yaş grubu çocukların oluşturduğu; 22 öğrenci deney, 24 öğrenci kontrol grubu olmak üzere toplam 46 öğrenci, çocukların ebeveynlerine ve kurum yöneticilerine bilgilendirme yapıldıktan sonra gönüllülük esasına uygun olarak oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

İşbirliği ile öğretim yöntemi, Koordinasyon ile öğretim yöntemi, Reggio Emilia Yaklaşımı ve Yönlendirilmiş buluş yöntemleri gibi öğrenci merkezli ve öğrencilerin süreçte aktif olduğu yöntemlere dayalı hareket eğitimi etkinlikleri araştırmacı ve Topluma hizmet uygulamaları dersi öğrencileri tarafından, etkinliklerin özelliklerine uygun olarak, gerekli güvenlik tedbirleri de sağlanarak yapılmıştır. Hareket eğitimi uygulamaları, Akdeniz Üniversitesi Araştırma ve Uygulama Merkezi'ne bağlı Özel Gereksinimli Kişiler Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin uygulama salonunda yapılmıştır. Kontrol grubuna ise, öğretmenin aktif olduğu, öğrencilerin talimat ve yönergelere uyduğu klasik öğretim yöntemlerine dayalı hareket eğitimi aktiviteleri uygulanmıştır. Araştırmada hareket eğitimi programı uygulanırken öğrencilere ait bireysel ve grup içi davranışları gözlemlemek ve bilgileri kayıt etmek için **"Davranış izleme ve değerlendirme gözlem formu"** geliştirilmiş ve her çocuk için ayrı bir form kullanılmıştır. Araştırmada, gözlemlerin toplanması ve değerlendirilmesi dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

I. Ön çalışma

Ön çalışma, **"Davranış izleme ve değerlendirme gözlem formu"**'na harcanacak ortamala zamanı belirleme, gözlem formunun uygulanabilirliliğini denetleme ve çocukların ortak bir hareket eğitimi programı ile aynı yeterlilikte başlamasını sağlamak için yapılmıştır. Ayrıca ön çalışmada deney ve kontrol grupları rasgele yöntemine dayalı olarak kura ile belirlenmiştir.

II. Ön gözlemlerin uygulanması

Ön çalışma sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının **"Davranış izleme ve değerlendirme gözlem formu"** ile ön gözlemler yapılmıştır.

III. Öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine dayalı hareket eğitimi programlarının uygulanması

Kontrol grubuna araştırmacı kontrolünde, AYÇOV Çocuk Sevgi Evi'ndeki etkinlik alanlarında, öğretmenin aktif olduğu ve öğrencilerin talimat ve yönergelere uyduğu klasik öğretim yöntemlerine dayalı hareket eğitimi aktiviteleri uygulanmıştır. Deney grubuna ise; Akdeniz Üniversitesi Araştırma ve Uygulama Merkezi'ne bağlı Özel Gereksinimli Kişiler Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin uygulama salonunda, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinden: İşbirliği ile öğretim yöntemi, Koordinasyon ile öğretim yöntemi, Reggio Emilia Yaklaşımı ve Yönlendirilmiş buluş yöntemleri gibi öğrenci merkezli ve öğrencilerin süreçte aktif olduğu öğretim yöntemlerine dayalı hareket eğitimi etkinlikleri araştırmacı ve Topluma hizmet uygulamaları dersi öğrencileri tarafından, etkinliklerin özelliklerine uygun olarak, gerekli güvenlik tedbirleri de sağlanarak uygulanmıştır.

IV. Son gözlemlerin uygulanması

Öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine dayali hareket eğitimi programının uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol gruplarının **"Davranış izleme ve değerlendirme gözlem formu"** ile son gözlemler yapılmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Deney ve kontrol gruplarının öntest - sontest değişkenlerine göre her bir gözlem parametresini belirlemek için istatistik hesaplama yöntemlerinden frekans ve yüzde analizi yapılmıştır.

Bulgular

Frekans ve yüzde istatistik hesaplama yöntemleri ile elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 1. Cinsiyet, yaş ve grup değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılımları

Cinsiyet	Frekans	%	Yaş	Frekans	%	Grup	Frekans	%
Bayan	25	54,3	4 Yaş	22	47,8	Deney	22	47,8
Erkek	21	45,7	5 Yaş	24	52,2	Kontrol	24	52,2
Toplam	46	100		46	100		46	100

Yukarıda verilen tablo da cinsiyet değişkenine ilişkin frekans değerleri incelendiğinde; kızların 25 kişi olduğu ve örneklemin %54,3'ünü oluşturduğu, erkeklerin ise 21 kişi olduğu ve örneklemin %45,7'sini oluşturduğu söylenebilir. Yaş değişkenine ilişkin frekans değerleri incelendiğinde; 4 yaş 22 kişi olduğu ve örneklemin %47,8'ini oluşturduğu, 5 yaş 24 kişi olduğu ve örneklemin %52,2'sini oluşturduğu söylenebilir. Grup değişkenine ilişkin frekans değerleri incelendiğinde; deney grubunun 22 kişi olduğu ve örneklemin %47,8'ini oluşturduğu, kontrol grubunun 24 kişi olduğu ve örneklemin %52,2'sini oluşturduğu söylenebilir.

Tablo 2. 1 – 6 gözlem maddeleri değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılımları

1. Madde	Deney ön		Deney son		Kontrol ön		Kontrol son	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
Tamamen Geliştirilmeli	12	54,5	-	-	14	58,3	12	50
Biraz Geliştirilmeli	1	4,5	-	-	5	20,8	5	20,8
Biraz Gelişmiş	4	18,2	12	54,5	3	12,5	6	25
Tamamen Gelişmiş	5	22,7	10	45,5	2	8,3	1	4,2
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
2. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	11	50	-	-	13	54,2	10	41,7
Biraz Geliştirilmeli	-	-	3	13,6	3	12,5	1	4,2
Biraz Gelişmiş	1	4,5	16	72,7	2	8,3	11	45,8
Tamamen Gelişmiş	10	45,5	3	13,6	6	25	2	8,3
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
3. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	18	81,8	-	-	12	50	4	16,7
Biraz Geliştirilmeli	4	18,2	1	4,5	2	8,3	3	12,5
Biraz Gelişmiş	-	-	12	54,5	6	25	14	58,3
Tamamen Gelişmiş	-	-	9	40,9	4	16,7	3	12,5

Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
4. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	8	36,4	-	-	5	20,8	4	16,7
Biraz Geliştirilmeli	1	4,5	3	13,6	3	12,5	8	33,3
Biraz Gelişmiş	3	13,6	11	50	7	29,2	9	37,5
Tamamen Gelişmiş	10	45,5	8	36,4	9	37,5	3	12,5
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
5. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	6	27,3	-	-	4	16,7	5	20,8
Biraz Geliştirilmeli	3	13,6	2	9,1	9	37,5	7	29,2
Biraz Gelişmiş	5	22,7	9	40,9	5	20,8	4	16,7
Tamamen Gelişmiş	8	36,4	11	50	6	25	8	33,3
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
6. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	9	40,9	-	-	5	20,8	7	29,2
Biraz Geliştirilmeli	2	9,1	1	4,5	7	29,2	6	25
Biraz Gelişmiş	-	-	12	54,5	4	16,7	8	33,3
Tamamen Gelişmiş	11	50	9	40,9	8	33,3	3	12,5
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100

Yukarıda verilen tablo da 1–6 gözlem maddeleri değişkenlerine ilişkin ön gözlem ve son gözlem, deney ve kontrol grubu frekans değerleri incelendiğinde; deney grubuna ait ön-son gözlem parametrelerinde, frekans ve yüzde değerlerinin son gözlemler lehine ve yığılmaların daha çok **"gelişmiş"** değerlerde gerçekleştiği görülmektedir. Kontrol grubuna ait ön-son gözlem parametrelerinde ise, frekans ve yüzde değerlerinin ön ve son gözlemlerdeki dağılımlarının birbirine yakın değerler olduğu ve daha çok **"geliştirilmeli"** değerlerinde yığılmaların gerçekleştiği görülmektedir. 1–6 gözlem parametrelerindeki, deney ve kontrol grubu arasındaki bu farklılığın deney grubuna uygulanan öğrenci merkezli ve öğrencilerin süreçte aktif olduğu öğretim yöntemlerine dayalı hareket eğitimi etkinliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3. 7 – 14 gözlem maddeleri değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılımları

7. Madde	**Deney ön**		**Deney son**		**Kontrol ön**		**Kontrol son**	
	Frekans	**%**	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**
Tamamen Geliştirilmeli	10	45,5	-	-	11	45,8	7	29,2

Biraz Geliştirilmeli	1	4,5	3	13,6	2	8,3	7	29,2
Biraz Gelişmiş	2	9,1	9	40,9	2	8,3	8	33,3
Tamamen Gelişmiş	9	40,9	10	45,5	9	37,5	2	8,3
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
8. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	4	18,2	-	-	6	25	5	20,8
Biraz Geliştirilmeli	3	13,6	2	9,1	3	12,5	9	37,5
Biraz Gelişmiş	5	22,7	11	50	5	20,8	8	33,3
Tamamen Gelişmiş	10	45,5	9	40,9	10	41,7	2	8,3
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
9. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	8	36,4	-	-	7	29,2	7	29,2
Biraz Geliştirilmeli	2	9,1	3	13,6	3	12,5	8	33,3
Biraz Gelişmiş	3	13,6	10	45,5	3	12,5	6	25
Tamamen Gelişmiş	9	40,9	9	40,9	11	45,8	3	12,5
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
10. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	4	18,2	-	-	8	33,3	9	37,5
Biraz Geliştirilmeli	3	13,6	4	18,2	7	29,2	7	29,2
Biraz Gelişmiş	6	27,3	9	40,9	5	20,8	6	25
Tamamen Gelişmiş	9	40,9	9	40,9	4	16,7	2	8,3
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
11. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	7	31,8	-	-	7	29,2	6	25
Biraz Geliştirilmeli	4	18,2	3	13,6	8	33,3	13	54,2
Biraz Gelişmiş	2	9,1	9	40,9	4	16,7	3	12,5
Tamamen Gelişmiş	9	40,9	10	45,5	5	20,8	2	8,3
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100

12. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	8	36,4	-	-	9	37,5	9	37,5
Biraz Geliştirilmeli	3	13,6	-	-	13	29,2	10	41,7
Biraz Gelişmiş	1	4,5	13	59,1	3	4,2	3	12,5
Tamamen Gelişmiş	10	45,5	9	40,9	2	29,2	2	8,3
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
13. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	12	54,5	-	-	9	37,5	4	16,7
Biraz Geliştirilmeli	-	-	2	9,1	1	4,2	8	33,3
Biraz Gelişmiş	1	4,5	6	27,3	3	12,5	8	33,3
Tamamen Gelişmiş	9	40,9	14	63,6	11	45,8	4	16,7
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
14. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	6	27,3	-	-	6	25	8	33,3
Biraz Geliştirilmeli	2	9,1	-	-	4	16,7	10	41,7
Biraz Gelişmiş	-	-	17	77,3	6	25	5	20,8
Tamamen Gelişmiş	14	63,6	5	22,7	8	33,3	1	4,2
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100

Yukarıda verilen tablo da 7–14 gözlem maddeleri değişkenlerine ilişkin ön gözlem ve son gözlem, deney ve kontrol grubu frekans değerleri incelendiğinde; deney grubuna ait ön-son gözlem parametrelerinde, frekans ve yüzde değerlerinin son gözlemler lehine ve yığılmaların daha çok **"gelişmiş"** değerlerde gerçekleştiği görülmektedir. Kontrol grubuna ait ön-son gözlem parametrelerinde ise, frekans ve yüzde değerlerinin ön ve son gözlemlerdeki dağılımlarının birbirine yakın değerler olduğu ve daha çok **"geliştirilmeli"** değerlerinde yığılmaların gerçekleştiği görülmektedir. 7–14 gözlem parametrelerindeki, deney ve kontrol grubu arasındaki bu farklılığın deney grubuna uygulanan öğrenci merkezli ve öğrencilerin süreçte aktif olduğu öğretim yöntemlerine dayalı hareket eğitimi etkinliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 4. 15 – 22 gözlem maddeleri değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılımları

15. Madde	**Deney ön**		**Deney son**		**Kontrol ön**		**Kontrol son**	
	Frekans	**%**	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**
Tamamen Geliştirilmeli	17	77,3	-	-	15	62,5	8	33,3

Biraz Geliştirilmeli	-	-	1	4,5	2	8,3	12	50
Biraz Gelişmiş	-	-	12	54,5	2	8,3	2	8,3
Tamamen Gelişmiş	5	22,7	9	40,9	5	20,8	2	8,3
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
16. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	12	54,5	-	-	7	29,2	7	29,2
Biraz Geliştirilmeli	1	4,5	4	18,2	3	12,5	3	12,5
Biraz Gelişmiş	-	-	17	77,3	4	16,7	4	16,7
Tamamen Gelişmiş	9	40,9	1	4,5	10	41,7	3	12,5
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
17. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	17	77,3	-	-	11	45,8	16	66,7
Biraz Geliştirilmeli	4	18,2	1	4,5	8	33,3	3	12,5
Biraz Gelişmiş	-	-	20	90,9	2	8,3	4	16,7
Tamamen Gelişmiş	1	4,5	1	4,5	3	12,5	1	4,2
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
18. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	19	86,4	-	-	17	70,8	11	45,8
Biraz Geliştirilmeli	1	4,5	1	4,5	3	12,5	8	33,3
Biraz Gelişmiş	1	4,5	20	90,9	2	8,3	4	16,7
Tamamen Gelişmiş	1	4,5	1	4,5	2	8,3	1	4,2
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
19. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	19	86,4	-	-	12	50	8	33,3
Biraz Geliştirilmeli	1	4,5	6	27,3	8	33,3	10	41,7
Biraz Gelişmiş	1	4,5	14	63,6	3	12,5	5	20,8
Tamamen Gelişmiş	1	4,5	2	9,1	1	4,2	1	4,2
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100

20. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	14	63,6	-	-	8	33,3	11	45,8
Biraz Geliştirilmeli	6	27,3	-	-	9	37,5	4	16,7
Biraz Gelişmiş	-	-	17	77,3	3	12,5	7	29,2
Tamamen Gelişmiş	2	9,1	5	22,7	4	16,7	2	8,3
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
21. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	17	77,3	-	-	12	50	8	33,3
Biraz Geliştirilmeli	-	-	1	4,5	4	16,7	4	16,7
Biraz Gelişmiş	-	-	14	63,6	1	4,2	9	37,5
Tamamen Gelişmiş	5	22,7	7	31,8	7	29,2	3	12,5
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
Tamamen Geliştirilmeli	12	54,5	-	-	9	37,5	7	29,2
Biraz Geliştirilmeli	1	4,5	2	9,1	4	16,7	5	20,8
Biraz Gelişmiş	2	9,1	13	59,1	5	20,8	10	41,7
Tamamen Gelişmiş	7	31,8	7	31,8	6	25	2	8,3
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100

Yukarıda verilen tablo da 15–22 gözlem maddeleri değişkenlerine ilişkin ön gözlem ve son gözlem, deney ve kontrol grubu frekans değerleri incelendiğinde; deney grubuna ait ön-son gözlem parametrelerinde, frekans ve yüzde değerlerinin son gözlemler lehine ve yığılmaların daha çok **"gelişmiş"** değerlerde gerçekleştiği görülmektedir. Kontrol grubuna ait ön-son gözlem parametrelerinde ise, frekans ve yüzde değerlerinin ön ve son gözlemlerdeki dağılımlarının birbirine yakın değerler olduğu ve daha çok **"geliştirilmeli"** değerlerinde yığılmaların gerçekleştiği görülmektedir. 15–22 gözlem parametrelerindeki, deney ve kontrol grubu arasındaki bu farklılığın deney grubuna uygulanan öğrenci merkezli ve öğrencilerin süreçte aktif olduğu öğretim yöntemlerine dayalı hareket eğitimi etkinliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 5. 23 – 30 gözlem maddeleri değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılımları

23. Madde	**Deney ön**		**Deney son**		**Kontrol ön**		**Kontrol son**	
	Frekans	**%**	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**	**Frekans**	**%**
Tamamen Geliştirilmeli	12	54,5	-	-	10	41,7	12	50
Biraz Geliştirilmeli	2	9,1	3	13,6	3	12,5	4	16,7

Biraz Gelişmiş	1	4,5	18	81,8	6	25	6	25
Tamamen Gelişmiş	7	31,8	1	4,5	5	20,8	2	8,3
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
24. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	16	72,7	-	-	15	62,5	18	75
Biraz Geliştirilmeli	3	13,6	1	4,5	4	16,7	1	4,2
Biraz Gelişmiş	2	9,1	21	95,5	3	12,5	4	16,7
Tamamen Gelişmiş	1	4,5	-	-	2	8,3	1	4,2
Toplam	22	100	22	100				
25. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	20	90,9	-	-	18	75	14	58,3
Biraz Geliştirilmeli	1	4,5	4	18,2	1	4,2	1	4,2
Biraz Gelişmiş	1	4,5	18	81,8	2	8,3	7	29,2
Tamamen Gelişmiş	-	-	-	-	3	12,5	2	8,3
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
26. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	18	81,8	-	-	14	58,3	10	41,7
Biraz Geliştirilmeli	4	18,2	2	9,1	1	4,2	3	12,5
Biraz Gelişmiş	-	-	13	59,1	3	12,5	8	33,3
Tamamen Gelişmiş	-	-	7	31,8	6	25	3	12,5
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
27. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	11	50	1	4,5	11	45,8	10	41,7
Biraz Geliştirilmeli	2	9,1	2	9,1	5	20,8	6	25
Biraz Gelişmiş	2	9,1	2	9,1	2	8,3	6	25
Tamamen Gelişmiş	7	31,8	7	31,8	6	25	2	8,3
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100

28. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	9	40,9	-	-	12	50	14	58,3
Biraz Geliştirilmeli	1	4,5	2	9,1	5	20,8	4	16,7
Biraz Gelişmiş	2	9,1	19	86,4	3	12,5	4	16,7
Tamamen Gelişmiş	10	45,5	1	4,5	4	16,7	2	8,3
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
29. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	15	68,2	-	-	15	62,5	13	54,2
Biraz Geliştirilmeli	2	9,1	5	22,7	5	20,8	5	20,8
Biraz Gelişmiş	4	18,2	16	72,7	2	8,3	5	20,8
Tamamen Gelişmiş	1	4,5	1	4,5	2	8,3	1	4,2
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
30. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	16	72,7	-	-	13	54,2	9	37,5
Biraz Geliştirilmeli	5	22,7	2	9,1	5	20,8	3	12,5
Biraz Gelişmiş	-	-	13	59,1	2	8,3	10	41,7
Tamamen Gelişmiş	1	4,5	7	31,8	4	16,7	2	8,3
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100

Yukarıda verilen tablo da 23–30 gözlem maddeleri değişkenlerine ilişkin ön gözlem ve son gözlem, deney ve kontrol grubu frekans değerleri incelendiğinde; deney grubuna ait ön-son gözlem parametrelerinde, frekans ve yüzde değerlerinin son gözlemler lehine ve yığılmaların daha çok **"gelişmiş"** değerlerde gerçekleştiği görülmektedir. Kontrol grubuna ait ön-son gözlem parametrelerinde ise, frekans ve yüzde değerlerinin ön ve son gözlemlerdeki dağılımlarının birbirine yakın değerler olduğu ve daha çok **"geliştirilmeli"** değerlerinde yığılmaların gerçekleştiği görülmektedir. 23–30 gözlem parametrelerindeki, deney ve kontrol grubu arasındaki bu farklılığın deney grubuna uygulanan öğrenci merkezli ve öğrencilerin süreçte aktif olduğu öğretim yöntemlerine dayalı hareket eğitimi etkinliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 6. 31 – 35 gözlem maddeleri değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılımları

31. Madde	**Deney ön**		**Deney son**		**Kontrol ön**		**Kontrol son**	
	Frekans	**%**	**Frekans**	**%**		**Frekans**	**%**	**Frekans**
Tamamen Geliştirilmeli	9	40,9	-	-	10	41,7	8	33,3

Biraz Geliştirilmeli	2	9,1	2	9,1	4	16,7	4	16,7
Biraz Gelişmiş	4	18,2	14	63,6	4	16,7	10	41,7
Tamamen Gelişmiş	7	31,8	6	27,3	6	25	2	8,3
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
32. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	13	59,1	-	-	7	29,2	9	37,5
Biraz Geliştirilmeli	2	9,1	3	13,6	3	12,5	3	12,5
Biraz Gelişmiş	1	4,5	13	59,1	2	8,3	10	41,7
Tamamen Gelişmiş	6	27,3	6	27,3	12	50	2	8,3
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
33. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	7	31,8	-	-	10	41,7	14	58,3
Biraz Geliştirilmeli	3	13,6	8	36,4	3	12,5	4	16,7
Biraz Gelişmiş	6	27,3	14	63,6	4	16,7	3	12,5
Tamamen Gelişmiş	6	27,3	-	-	7	29,2	3	12,5
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
34. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	14	63,6	-	-	15	62,5	19	79,2
Biraz Geliştirilmeli	8	36,4	4	18,2	4	16,7	2	8,3
Biraz Gelişmiş	-	-	18	81,8	1	4,2	1	4,2
Tamamen Gelişmiş	-	-	-	-	4	16,7	2	8,3
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100
35. Madde								
Tamamen Geliştirilmeli	18	81,8	-	-	19	79,2	14	58,3
Biraz Geliştirilmeli	4	18,2	2	9,1	2	8,3	2	8,3
Biraz Gelişmiş	-	-	13	59,1	-	-	6	25
Tamamen Gelişmiş	-	-	7	31,8	3	12,5	2	8,3
Toplam	22	100	22	100	24	100	24	100

Yukarıda verilen tablo da 31–35 gözlem maddeleri değişkenlerine ilişkin ön gözlem ve son gözlem, deney ve kontrol grubu frekans değerleri incelendiğinde; deney grubuna ait ön-son gözlem parametrelerinde, frekans ve yüzde değerlerinin son gözlemler lehine ve yığılmaların daha çok **"gelişmiş"** değerlerde gerçekleştiği görülmektedir. Kontrol grubuna ait ön-son gözlem parametrelerinde ise, frekans ve yüzde değerlerinin ön ve son gözlemlerdeki dağılımlarının birbirine yakın değerler olduğu ve daha çok **"geliştirilmeli"** değerlerinde yığılmaların gerçekleştiği görülmektedir. 31–35 gözlem parametrelerindeki, deney ve kontrol grubu arasındaki bu farklılığın deney grubuna uygulanan öğrenci merkezli ve öğrencilerin süreçte aktif olduğu öğretim yöntemlerine dayalı hareket eğitimi etkinliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Günümüzdeki eğitim anlayışlarının değişmesi ile birlikte, eğitim sistemlerinin değişimi de kaçınılmaz bir hal almıştır. Evvelden eğitim, var olan bilgi, düşünce, beceri ve kültürün yeni nesillere aktarılması olarak algılanır iken, şuanda ise her şeyi bilen insan yerine, bilgiye erişme yollarını bilen, mevcut bilgilerden yeni bilgiler üretebilen yani sentezleme becerisini içselleştirmiş ve bilgiyi etkili biçimde kullanabilen nesiller yetiştirmeyi amaç edinmiş durumdadır diyebiliriz. Buradan yola çıkarak, önceki eğitim süreçlerinde, öğretmen merkezli, ezbere dayalı ve öğrencilerin pasif olduğu uygulamalardan, her geçen gün öğrenciyi aktif hale getirerek merkeze alan, öğrenme-öğretme süreçlerinin daha etkili kullanılmasını hedefleyen anlayışın benimsendiği bilinmektedir. Bu bakış açısı ile eğitimin okul öncesi eğitimden başladığını dikkate alırsak, erken çocukluk eğitiminin öneminin daha anlamlı hale geleceği düşünülmektedir.

Okulda öğrenme ve öğretme süreçlerinin etkililiği için, birçok kaynakta; öğrenciyi kendi gelişim ve öğrenme özellikleri ve çocuk realitesi içinde ele almak, eğitim, gelişim ve diğer ihtiyaçlarını anlamak, tüm bu unsurlar hakkında öğrencinin kendi farkındalığını geliştirmek, bireysel öğrenme profiline uygun biçimde kalıcı öğrenmesini sağlamak ana hedefler olarak vurgulanmaktadır (MEB, 2015). Meb 2015'te yayınladığı Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları standartları kılavuz kitabında: Öğrenci merkezli eğitimde ulaşılması hedeflenen temel beceriler olarak; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimciliği tanımlanmıştır. Bakıldığında çocuğun en önemli gelişim alanlarından biri olan psikomor alanın ihmal edildiği yada gözden kaçtığı görülmektedir (MEB, 2015). Hâlbuki temel hareketleri oluşturan; koşu, atlama, sıçrama gibi beceriler çocukların eğitim ve öğrenme deneyimlerinin parçasıdır. Bu dönemde öğrenilen beceriler yaşam boyu kalıcı olacak ve yeni becerileri için temel oluşturacaktır. Buna karşın hareket ve deneme olanaklarının verilmemesi ya da kısıtlanması çocuklarda motor beceri performansını olumsuz etkileyebilmekte ve "Sportif Yeterlik Engeli" olarak adlandırılan daha karmaşık becerileri öğrenmeye isteksiz ve çekingen davranma durumu gözlenebilmektedir (Gallahue & Ozmun, 2006). Temel hareketler döneminin erken çocukluk eğitimi döneminin psikomotor gelişim noktasında en önemli bölümünü oluşturduğunu düşünürsek, bu dönemdeki hareket eğitimi uygulamalarının da bir o kadar önemli olduğunun farkına varabiliriz.

Bu çalışmada, öğrenci merkezli ve öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerinde aktif olduğu öğretim yöntemlerine dayalı uygulanan hareket eğitimi etkinliklerinin 4-5 yaş erken çocukluk döneminde bulunan çocukların bazı davranışlarının gelişimine etkisi üzerinde durulmuştur. Bu amaç için uzman görüşleri ve MEB standartları da göz önünde bulundurularak **"Davranış izleme ve değerlendirme gözlem formu"** oluşturulmuştur. Gözlem formu ile bazı bireysel ve grup içi davranışları ile bazı motor becerilerin gelişimi takip edilmiştir. Çalışmanın katılımcı sayısının sınırlı olması ve genelleme yapılabilecek bir desende seçilmemiş olması bu araştırmanın sınırlılıklarındandır. Çalışma, bazı bireysel ve grup sosyal becerilerin değerlendirilmesi ve bazı motor becerilerdeki gelişmelerin ortaya konulması bakımından önemlidir. Bulgularda görülebileceği üzere, öğrenci merkezli ve öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerinde aktif olduğu öğretim yöntemlerine dayalı uygulanan hareket eğitimi etkinliklerine katılan 4-5 yaş erken çocukluk döneminde bulunan çocukların, bazı bireysel ve grup

sosyal becerilerin ile bazı motor becerilerinin pozitif yönde geliştiği görülmektedir. Buna dayalı olarak, motor gelişimin de erken çocukluk döneminde takip edilmesi ayrıca önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Yine Meb 2015'te yayınladığı Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları standartları kılavuz kitabında: **"Okul öncesi ve ilköğretimde başarı ve verimlilikle ilgili yapılan çeşitli araştırmaların, sonuçlarına bakıldığında, bu hedeflere ulaşmada hala ciddi sorunlar ve yetersizlikler olduğu görülmektedir. Sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu, eğitim ortamlarına ilişkin yetersizlikler, personel nitelikleri gibi alt yapı sorunlarına, diğer taraftan da yönetim ve eğitim-öğretim süreçlerindeki yetersizliklere dikkati çekmektedir. Kurum Standartlarının Öğrenme-Öğretim Alanındaki standartlar ve alt standartları kapsamında, kurumlarca değerlendirmeler yapılacaktır. Öz değerlendirmelerinden elde edilecek veriler ile bu sorunlara yönelik Bakanlıkça desteklenmesi gereken kritik konular, bölgesel ve yerel ihtiyaçlara yönelik çok daha net kanıtlar elde edilecek, destek ve yatırımlar buna göre yönlendirilebilecektir."** ifadesi yer almaktadır. Bu doğrultuda erken çocukluk dönemindeki hareket eğitimi etkinliklerinin de göz ardı edilmemesi gerekliliği düşünülmektedir.

Sonuç olarak; eğitim sistemimizde kademeli olarak uygulanmakta olan hareket eğitimi programlarının özellikle erken çocukluk eğitimi dönemindeki eğitim kurumlarında fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimlerinin olumlu olması açısından tüm çocukların düzenli olarak, öğrenci merkezli ve çocukların öğrenme–öğretme süreçlerinde aktif olduğu öğretim yöntemlerine dayalı hareket eğitimi etkinliklerine katılımının ve sürdürülebilirliğinin sağlanması gerekmektedir. Bu ihtiyacı karşılayacak erken çocukluk dönemi eğitimi kurumlarının, hem alan uzmanı öğretmenlere hem de çocukların her türlü gelişimlerini sağlayacak fiziksel ortam şartlarına sahip olması gerekmektedir. Meb (2015) göre; **"bir sınıftaki çocukların özgeçmişleri, bedensel, zihinsel ve duyuşsal gelişimleri, algılama, kavrama ve anlama yetileri, öğrenme stilleri, kültürel değerleri, inançları, tutumları, gelişim ihtiyaçları, tercihleri ve kişilik özellikleri birbirinden farklıdır. Bunlar onların bireysel farklılıklarını oluştururlar. Etkili öğretim ve öğrenme sonuçları için, çocukların bu bireysel farklılıkları, eğitim öğretim ortamında ve süreçlerinde göz önünde bulundurulmalıdır"** (MEB, 2015). Bu doğrultuda, çocukların bireysel olarak fiziksel aktivite düzeyleri mutlaka göz önünde bulundurulmalı, etkinlikler sırasında yorgunluk belirtileri izlenmeli ve çocukların uyku haricinde günlük atmış dakikadan fazla hareketsiz kalmamasına dikkat edilmesinin gerekliliği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Abercombıe, M. L. J. (1973). Aims and techniques of group teaching. *Society for Research into Higher Education Ltd*. 1–28.

Altınkök M. (2015). Examining the effects of "activity education with coordination" on the development of balance and arm power in 6-year-old primary school children. *International Online Journal of Educational Sciences,* 7 (4), 140-147.

Altınkök, M. (2012). İşbirliği ile öğretim yöntemine dayalı beden eğitimi derslerinin 9–10 yaş grubu çocukların temel motor becerileri ile problem çözme becerilerinin gelişimine etkisinin araştırılması. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bennett, T. (2001). Reactions to visiting the infant-toddler and preschool centers in reggio emilia, Italy. *Early Childhood Research & Practice,* Volume 3, Number 1, 1-8.

Borgia, E. (1991). *Impressions of Reggio Emilia.* Independent Study, University of Illinois, Illinois.

Brigman, G. A. & Webb, L. D. (2003). Ready to learn: Teaching kindergarten students school success skills. *The Journal of Educational Research,* 96 (5), 286-292.

Cadwell, L.B. (1997). *Bringing reggio emilia home: an innovative approach to early childhood education.* Cloth: ISBN-0-8077-3661-9, Paper: ISBN-0-8077-3660-0, Teacher's College Press, New York.

Cadwell, L.B. (2003). *Bringing learning to life: the reggio approach to early childhood education.* VT 05495-0020, Web site: http://www.teacherscollegepress.com Teachers College Press, Williston.

Copple, C. (2003). Fostering young children's representation, planning, and reflection: A focus in three current early childhood models. *Applied Developmental Psychology,* 24, 763-771.

Demiriz, S. & Dincer, C. (2000). Okul öncesi dönem çocuklarının öz bakım becerilerinin çalışıp çalışmama durumuna göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19, 58-65.

Dündar, S. (2007). *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Edwards, C.P. (2002). Three approaches from europe: Waldorf, Montessori and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice,* Volume 4, Number 1, 1-13.

Farran, D. C. & Son-Yarbrough, W. (2001). Title I funded preschools as a developmental context for children's play and verbal behaviours. *Early Childhood Research Quarterly,* 16, 245–262.

Gallahue, D. L. & Ozmun, J. C. (2006). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults.* (6th ed.), McGraw–Hill, New York.

Gallahue, D. L. (1982). *Understanding motor development in children,* John Wiley and Sons. New York.

Gilman, S. (2007). Including the child with special needs: learning from reggio emilia. *Theory into Practice,* DOI: 10.1080/00405840709336545, 46:1, 23-31.

Hirtz, P. (2002). *Koordinative Fähigkeiten – Gewandtheit – motorische Kompetenz.* In G. Ludwig & B. Ludwig (Hrsg.), *Koordinative Fähigkeiten – koordinative Kompetenz* (S. 59-64). Kassel: Univ., FB 03 (Psychologie).

Hollmann, W. & Hettinger,T. (1976). *Sportmedizin.* Stuttgart.

Johnson, D. & Johnson, R. (1990). *Cooperative learning and achievement.* In S. Sharan (Ed.), Cooperative learning: Theory and research, Praeger, New York.

Johnson, D. W. & Johnson R. T. (1987). *Research shows the benefits of adult coopertion.* Educational Leadership, 45–3, 27–30.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2000). *How can we put cooperative learning into practice.* The Science Teacher, 67, (2), s.39.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1990). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom.* Interaction. Book Company, Minnesota.

Jordan, D. W. (1997). *Social skilling trough cooperative learning.* Educational Research, 30 (1); 3–20.

Koçak, N. (2001). Erken çocukluk döneminde eğitim ve Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu. *Milli Eğitim Dergisi,* 151. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/kocak.htm Erişim tarihi: 05.03.2016.

Lazarowitz, R. (1995). *Learning science in cooperative modes in junior and senior high schools. Cognitive and affective outcomes. In Secondary schools and cooperative learning: Theories, models and strategies.* (Eds) J.E.Peterson and A.D.Digby., Garland, s.198, New York.

MEB, (2011). Çocuk gelişimi ve eğitimi: erken çocukluk eğitiminde temel ilkeler. Ankara.

MEB, (2015). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları standartları kılavuz kitabı: Yöneticiler, öğretmenler, maarif müfettişleri ve uzmanlar için kavramsal temeller ve uygulama.* Ankara.

MEB. (2001). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı.* İlköğretim Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.

Mosston, M. & Ashwort, S. (1986). *Teaching Physical Education.* Macmillan Publishing, New York.

Myers, R. (1990). Erken çocukluk gelişimi ve eğitimde farklı modeller. *10-14 Eylül 1990. Seminer Bildirileri,* Unicef yayını.

Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları*. Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

Poyraz, H. (1999). *Okul öncesi dönemde oyunlar ve oyuncaklar*. Arı Yayınları, Ankara.

Robinson, C. C., Anderson, G. T., Porter, C. L., Hart, C. H. & Wouden-Miller, M. (2003). Sequential transition patterns of preschoolers' social interactions during child-initiated play: is parallel-aware play a bidirectional bridge to other play states? *Early Childhood Research Quarterly,* 18, 3-21.

Sharan, S. (1980a). Cooperative learning in small groups: recent methods and effects on achievement, attidudes and etnic relations. *Review of Educational Research,* 50/2, 241–271, 315–342.

Sharan, S. (1980b). Learning in teams: a critical review of recent methods and effects on achievement, attitudes and race ethnic relations. *Review of Educational Research,* 50, 241–273.

Williams, P. (2001). Preschool routines, peer learning and participation. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 45, 317-339.

Ek 1: Çocukların Gelişim Alanlarını ve Aşamalarını Gözlemlemek için Kullanılan "Davranış izleme ve değerlendirme gözlem formu"

Grup: ⦾ **Deney** ⦾ **Kontrol** **Ad-Soyad:** **Yaş:** ⦾ **4 yaş** ⦾ **5 yaş** **Cinsiyet:** ⦾ **Kız** ⦾ **Erkek** **Aile durumu:** ⦾ **Var** ⦾ **Yok**	Gözlem derecesi			
	Tamamen Geliştirilmeli	**Biraz Geliştirilmeli**	**Biraz Gelişmiş**	**Tamamen Gelişmiş**
DAVRANIŞLAR	**1**	**2**	**3**	**4**
1. Oyun kurallarını anlar.				
2. Oyun kurallarına uyar.				
3. Yuvarlak etrafında döner.				
4. Hareket halindeki topa ayağı ile vurur.				
5. Hareket halindeki topu ayağı ile durdurur.				
6. Yönergelere uygun hareket eder.				
7. Farklı zeminler üzerinde dengeli yürür.				
8. Koşma hareketini yapar.				
9. Farklı yükseklikteki nesneler üzerinden atlar.				
10. Merdivene tırmanma hareketini yapar.				
11. Ritmik hareketler yapar.				
12. Yönlere uygun hareket eder.				
13. Topu kova içerisine atar.				
14. Farklı ağırlıktaki nesneleri taşır.				
15. 5 kez üst üste sekerek sıçrama hareketi yapar.				
16. Farklı yüksekliklerden atlar.				
17. Kendisine atılan topu yakalar.				
18. Yerden zıplayan topu yakalar.				
19. Etkinliklerde sırasını bekler.				
20. Sınıf kurallarına uyar.				
21. Oyun içerisinde verilen görevleri yerine getirmeye çalışır.				
22. Oyunda yapamadığı şeyler için arkadaşlarından yardım ister.				
23. Oyunda yapamadığı şeyler için öğretmenden yardım ister.				
24. Oyunda yardım isteyen arkadaşlarına yardım etmeye çalışır.				
25. Oyun sırasında arkadaşlarını destekler.				
26. Üzüntü içinde olan arkadaşlarını teselli eder.				
27. Kendisini grup içerisinde üstün görür.				
28. Yetişkinlerin rollerini taklit eder.				
29. Grup oyunlarına katılmaya isteklidir.				
30. İşbirliği gerektiren oyunlarda uyum sağlar.				
31. Bireysel oyunlara katılır.				
32. Oyun arkadaşlarını kendisi seçer.				
33. "Lütfen", "Teşekkür ederim" gibi nezaket sözcüklerini kullanır.				
34. Kendisine sorulan sorulara uygun cevaplar verir.				
35. Kendini rahatça ifade edebilir.				

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA DİNİ KAVRAM ÖĞRETİMİNDE MÜZİĞİN KULLANILMASI

Yrd. Doç. Dr. Zafer YILDIZ
Süleyman Demirel Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi
Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi ABD
yildizzafer@sdu.edu.tr

ÖZET

Okul öncesi din öğretiminde, çocuklarının ilgi ve algılarını canlı tutabilmek, eğlenceli bir öğretim ortamı oluşturabilmek ve bazı dini kavramları öğretebilmek kolay değildir. Bu nedenle okul öncesi din öğretiminde oyun, drama gibi etkinliklerden yararlanılmaktadır. Okul öncesi çocukların ilgi ve dikkatlerini çeken etkenlerden birisi de müziktir. Bu nedenle müzikten bir eğlence aracı olmasının ötesinde bir eğitim etkinliği olarak yararlanılmalıdır.

Bu tebliğ, 5 yaş çocuklarının müzik etkinliği yoluyla bazı dini kavramları nasıl öğrendiklerine ilişkin deneysel bir çalışmadır. 5 yaş çocuklarından oluşan örneklem grubuna öntest uygulanmış, ardından dini kavramları içeren ilahilerle birlikte bu kavramlar üzerine konuşulmuştur. Etkinlik sonrasındaki sontest sonuçlarına göre ise sontest lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Buna göre, çocukların dini kavramları müzik etkinlikleriyle eğlenceli bir öğretim ortamında daha kolay ve etkin öğrenebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Din Eğitimi, Müzik Eğitimi

1. Giriş

İnsanın en güzel surette yaratılması aslında onun fıtratında güzelliği kavrama, zevk alma ve estetik değeri olan eserler meydana getirme kabiliyetlerinin de olduğuna bir işarettir. Kur'an-ı Kerim'de Allahü Teâlâ bazı ayetlerde insanı düşünmeye çağırmakta bazı ayetlerde de ortaya koyduğu üstün belağat ve muhteşem tasvirlerle insanın estetik yönüne hitap etmektedir.[229]

Müziğin ruha tesir eden bu inkar edilemez gücü çok önceleri keşfedilmiş ve bir çok ruhsal hastalığın tedavi edilmesinde kullanılmıştır. Yunan düşünürü ve matematikçi olan Pisagor'un hastalarına çeşitli müzikler dinleterek uyuttuğu söylenir. Eflatun'un "musiki ruhu terbiye eden yegane vasıtadır. Musiki Allah'ın lisanıdır." dediği rivayet olunur. Sultan II.Bayezid 1484 tarihinde Edirne'de Tunca kenarında temelleri atılan imaretin bir parçası olan darüşşifayı yaptırmıştır . Bu hastanede akıl hastalarının ilacın yanısıra müzikle tedavi edildiği eski kaynaklarda belirtilmektedir. Fârâbî , Er-Razî ve İbn-i Sina gibi Türk –İslâm hekimlerinin Psiko-somatik hastalıkların ilaç , meşguliyet ve müzikle tedavi metotlarının gerek Selçuklu ve gerekse Osmanlı hekimleri tarafından hastanelerde tatbik edilerek 18. yüzyıla kadar geliştirdikleri görülmektedir . Günümüzde ise başta özel eğitime muhtaç çocuklarda olmak üzere, okul öncesi çocukların eğitiminde müzikten yararlanılmaktadır.

Okul öncesi din öğretiminde ise, çocukların dini gelişim özellikleri ile duygu dünyaları arasında yakın bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Okul öncesinde çocuğun din öğretimi sevgi merkezlidir ve çocuğun duygusal anlamda bağ kurması din öğretiminde temel basamaktır. Müzik duygusal bağ oluşturulmasında en etkili araçlardan birisidir. Bu yönüyle müzik bir eğlenme ve dinlenme aracı olamanın ötesinde güçlü bir öğretim aracıdır. Din öğretiminde de müziğin bu yönünden yararlanılması, çocukların dini kavramlara ilişkin olumlu duygular geliştirmelerine, mutlu olacakları bir öğretim ortamının oluşmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

---

229 Nusret Çam, İslam'da Sanat Sanatta İslam, Akçağ Yayınları, Ankara, 2008, s. 30

2. Müzik ve Eğitim

Müziğin ne olduğunu tanımlamak gerçekten güçtür. Çünkü müzik nedir sorusuna herkes kendi perspektifinden cevaplar verecek ve müziğe ilişkin tanımlar insanların müzikle olan ilişkilerinin niteliğine ve yoğunluğuna bağlı olarak değişecektir. Ancak genel olarak müziğin insan doğasının bir parçası olarak evrensel bir insan davranışı olduğu kabul edilir.[230] Say ise müziğin malzemesi "ses" olan bir sanat olduğunu ve seslerle gerçekleşen bu sanatın ortaya çıkabilmesi için iki ön şartın olması gerektiğini belirtir. Bunlar, ses ve insandır. Çünkü, sesleri birleştirerek, düzenleyen ve bir anlatım sanatı haline getiren insandır. Bu nedenle ses ile insan arasındaki ilişki müzik sanatını ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla müziksiz insan olamayacağı gibi müziksiz toplum da olamaz.[231]

Müzik, yaşamının her anında varolan bir olgudur. İnsan anne karnında iken bile, annesinin kalp atışlarının ritmini duyar, doğduktan sonra ağlamasın diye çıngırak sallar. Çarşıda pazarda, demircinin çekiç sesleri, pazarcının bağırmasında bir ahenk ve ritim vardır.

Müzik, bir anlamda bir iletişim ve eğitim aracıdır. Müzik eseri, bestecinin insanlığa sunduğu bir bildiri kabul edilebilir. Besteci, eserin içeriğini, duygu yükünü müzik vasıtasıyla dinleyiciye ulaştırır. "Müzikal iletişim" de diyebileceğimiz bu sürecin temel ögeleri şunlardır: Besteci, eser, seslendirici ve dinleyici.[232] Kaynak konumundaki besteci, mesajını (eser) alıcıya (dinleyici) müzik kanalı yoluyla ulaştırmaktadır. İletişim süreci açısından değerlendirildiğinde müzik, mesajın içeriğini ritim ve melodiler kullanarak duygusal boyutuyla birlikte alıcıya ulaştırabilen mükemmel bir iletişim aracıdır.

Türklerin hayatında müziğin önemli yere sahip olduğu görülmektedir. Müslümanlıktan sonra olduğu gibi İslam'ı seçmeden önce de Türklerin törenlerinde müzik kullanılmış ve bu törenleri ozan, bahşi, kam gibi isimlerle anılan din adamları yönetmiştir. Bu törenlerde okunan şiirler ve manzum parçalar pipa ve kopuz gibi çalgıların eşliğinde mûsikîli bir şekilde söylenmiştir. Türklerin İslâm'ı kabulünden sonra ise mûsikî, dini duyguların güzel bir şekilde ifade edilmesinde bir vasıta olarak kabul edilmiş, camilerde edâ edilen ibadet hayatında ve tasavvufî yaşamda hep varolmuştur.[233]

Tarih boyuncada müzik hep eğitim müfredatı içerisinde yer almıştır. Antik Yunan'da eğitim temel olarak felsefe, matematik, müzik ve beden olarak dört alanda ele alınmaktaydı. Bu şekilde bireylerde felsefe yoluyla düşüncenin gelişimi, matematikle aklın kullanımı, beden eğitimiyle insanın sağlıklı yaşaması amaçlanırken, müzik eğitimiyle de duyguların derinleştirilmesi hedeflenmekteydi. Ortaçağ döneminde ise eğitimden anlaşılanın dini bilgilerin aktarılması olduğu için müzik eğitimi ilahilerin öğretilmesi şeklinde gerçekleştiriliyordu. Rönesans çağıyla birlikte ise Avrupa'da din dışı müzik formları yaygınlaşmaya başlamış, çoksesli müzik benimsenmeye başlamıştır.[234]

İslam kültüründe ise ilk başlarda müziğe karşı farklı yaklaşımlar olmuştur. Müziği haram, helal ve mekruh sayan alimler olduğu gibi her müzik türünü özel olarak değerlendirip yorumlarını bunların icra şekli, muhtevası ve sonuçlarına göre yapanlar da olmuştur. Bu görüşlerin ayrı ayrı değerlendirilmesi bu çalışmanın genel amaçlarını aşacaktır. Ancak, müzikle ilgili ayet ve hadisler değerlendirildiğinde müzik aşağıdaki şartlar ölçüsünde mübah olarak kabul edilebilir;

- İnsanları, Allah yolundan alıkoymuyorsa,
- Dini açıdan mukaddes sayılan değerlerle alay etmiyorsa,
- Dinî sorumluluk ve görevlerin ihmal edilmesine neden olmuyorsa,
- Yalan, iftira, zina gibi dince yasaklanan hususları teşvik etmiyorsa,
- İbadet gibi telakki edilmiyorsa,
- İnsanları nefsani arzularına esir edecek şekil ve muhtevaya sahipse değilse,
- İnsanları dinî ve dünyevî faydalardan uzaklaştırarak tamamen faydasız işlerle meşgul etmiyorsa, müziğin dini açıdan mahzurundan söz edilemez.[235]

---

230 Ayhan Erol, Müzik Üzerine Düşünmek, Bağlam Yayınları, İstanbul, 2015, s. 18.

231 Ahmet Say, Müzik Nedir? Nasıl Bir Sanattır?, Evrensel Bayım Yayın, İstanbul,2008, s.15.

232 Say, 2008, s. 19.

233 Erdoğan Ateş, Türk Din Mûsikîsi, Rağbet Yayınları, İstanbul, 2015, s. 27, 41.

234 Say, 2008, s. 18.

235 Ahmet Şahin Ak, Türk Din Mûsikîsi, Akçağ Yayınları, Ankara, 2009, s. 24.

İslam medeniyet tarihinde bir yolculuğa çıktığımızda bir çok İslam aliminin müzikle ilgilendiği görülecektir. El-Kindî musiki alanında bir çok eser yazmıştır. 4'ü elimizde olan bu eserlerin toplamda musikiyle ilgili yedi eser olduğu ileri sürülür. Farabî, Yunan felsefecilerinden daha geniş ve derin bir şekilde sesin ve musikinin fiziksel ve fizyolojik esaslarını incelemiş, "El-Musikî", "el-Kelâm fi'l-Mûsikî", "Kitabü'n fi ihsâsi'l ikâ" ve "el-Mûsikîu'l – Kebîr" isimli eserleri kaleme almıştır.[236]

Türk-İslam kültürü içerisinde mûsikî özellikle saray ve tekkelerle, mehterhane etrafında gelişim göstermiştir. Türk mûsikîsinin gelişmesinde özellikle mevlevîhanelerin ve enderûnun önemli rolü olmuştur. Dini törenlerde mûsikîye yer veren Mevlevîlik ve diğer tarikatlar arasında büyük bestekarlar yetişmiş ve bunlar dinî ve dinî olmayan mûsikînin gelişmesinde büyük katkıda bulunmuşlardır. Mevlanâ Celâleddin Rûmi zamanında ayinler, ney, rebab ve kudüm'ün iştirakiyle icra edilmiştir. Hatta, menakıbnâmelerde ve Sultan Veled'in şiirlerinde Mevlana'nın ve oğlu Sultan Veled'in de rübab çaldıklarından bahsedilmektedir.[237]

Tarihimizde mûsikînin insanların tedavisinde de kullanıldığı görülmektedir. Müziğin insanın duygu, düşünce ve ruh dünyasına olumlu etkisinin keşfedilmesiyle ruhsal tedavide yararlı olacağı düşünülmüş ve dünyada müzikle tedavinin uygulandığı ilk akıl hastanesi, 1308-1309 yıllarında İlhanlı beylerinden Olcayto Mehmet Hudabe'nin hanımı İlduz Hatun tarafından Amasya'da yapılmıştır. Aynı şekilde 1470 yılında Darü'ş-Şifa'da ve II. Beyazıt tarafından 1484-1488 yılları arasında Edirne'de Tunca Nehri'nin kenarında yaptırılan akıl hastanesinde ruh hastalıklarının tedavisinde müzikten yararlanılmıştır.[238]

Müziğin insanları etkileyen gücünden yoğun bir şekilde yararlanan alanlardan biri de tasavvuf olmuştur. Bir anlamda mânevî eğitimin gerçekleştirildiği tekkelerde, motivasyon kaynağı olarak müzikten yararlanılması, müzikte içerik ve muhtevanın çok iyi oluşturulması günümüz eğitimcilerine ve mûsikîşinaslarına önemli bir refaranstır. Bazı dini kavramlar ve metinler öyle güzel besletelenmiştir ki, mûsikî ve muhteva adeta derinin kemiğe bürünmesi gibi bir birini sarmış ve ibadetlerin arasında seslendirilmesi, gönüllere ve kulaklara rahatsızlık vermemiştir. Bu konuda tarihimizdeki en iyi örnekler şüphesiz asırlardır söylenen salat-ı ümmiye ve tekbirdir. Salat-ı ümmiye, Hatip Zâkirî Hasan Efendi'ye ait olduğunu iddia edenler bulunsa da genellikle Itrî tarafından bestelendiği kabul edilen bir salattır. Günümüzde bütün İslam dünyası tarafından benimsenmiş ve özellikle teravih namazlarının arasında okunmaya devam etmektedir. Segah makamında bestelenen bu eser, asırlardır okunmakta ve Müslümanlarda bir bıkkınlık hasıl etmemektedir. Aynı şekilde tekbir de Itrî tarafından segah makamında bestelenmiş bir eserdir. Tekbir, İslam toplumu içinde Bayram namazlarında, kurban kesiminde, Hac'da ve arasıra mevlid bahirleri arasından icra edilmektedir. Ayrıca, arefe günü ikindi namazından Kurban Bayramı'ının 4. günü ikindi namazına kadar da farz namazlardan sonra selamı verdikten sonra okunmaktadır.[239]

Müzik, insanı etkileyen esrarengiz yapısıyla, gelişim sürecinin farklı boyutlarına olumlu etkileri olduğunu belirten Başer, müziğin, dil gelişimi, kişilik ve sosyal gelişim, duygusal ve zihin gelişimi alanlarında etkilerini ayrıntılı bir şekilde açıklamaktadır. Çocuğun gelişim dönemine uygun olarak sunulan müzik, içerdiği sözcük dağarcığı bakımından dil gelişimine katkı sağlayacağı gibi, çocuğun sözcükleri şarkının ezgisi ve ritmine uygun olarak söylemeye çalışması, dil ağız ve dudak kaslarının gelişmesine ve kelimeleri daha düzgün telaffuz etmesine neden olacaktır. Bunun yanısıra, çocuğun, solo veya toplu şarkı söylemek, bir enstrümanı çalmak gibi müzik etkinliklerine katılması, bunun karşılığında takdir ve alkış alması, çocukta bir şeyleri başarma duygusunun oluşmasına, grupla uyumlu olarak çalışabilme becerisinin gelişmesine neden olur. [240]

---

236 Süleyman Uludağ, İslam Açısından Mûsikî ve Sema, İrfan Matbaası, İstanbul, 1976, s. 25.

237 Mehmet Önder, Yüzyıllar Boyunca Mevlevîlik, Dönmez Yayınları, Ankara, 1992, s. 109; Ak, 2009, s. 59-63.

238 Bekir Grenebe, Müzikle Tedavi, Gün Kitabevi, Ankara, 1978, s. 28.

239 Ak,2009, s. 82-93.

240 Fatma Âdile Başer, "Müziğin Okul Öncesi Dönemde Çocuk Gelişimine Katkısı", Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:8, 2004, s. 5-8.

Artan, okul öncesi dönemde "çocukların müzik eğitimi"dendiği zaman nota bilgisi, çalgı becerisinin akıllara geldiğini halbuki müziğin çocuk eğitiminde bir teknik olarak kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Bunun nedenlerini ise şöyle sıralamaktadır: "Müzik çocuklarda başarıyı arttırır. Müzik etkinlikleri yarışmaya ve rekabete dayalı değildir. Müzik çalışmaları eğlencelidir, yaratıcılığı destekler. Müzik çalışmaları ile çocukların gelişimleri desteklenebilmektedir."[241]

Bireyin, duygusal, bilişsel, ruhsal gelişimi üzerinde olumlu etkisi olan, hatta geçmişten günümüze tedavi amaçlı olarak da kullanılan müzik, din eğitiminde de etkili bir yöntem ve araç olarak kullanılabilir. Yorulmaz da, müziğin birey üzerindeki etkilerini ayrıntılı bir şekilde ele aldıktan sonra, bir din eğitimi aracı olarak kullanılması gerektiğini savunmuştur. Din öğretiminde dinî mûsikînin kullanılmasının öğrencilerin dikkatini arttıracağı, daha kolay ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacağını belirten Yorulmaz, aynı zamanda bu şekilde gerçekleşen dersin öğrencilerde derse ve öğretmenlerine karşı olumlu tutumun gelişmesine büyük katkı sağlayacağını belirtmektedir.[242]

3. Okul Öncesinde Çocuğun Dini Gelişimi

Okul öncesi dönem, çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal ve dil gelişiminin büyük ölçüde tamamlandığı, bireyin hayata hazırlandığı, gelecek yaşamına etkileri yönüyle duygusal ve bilişsel izlerin kalıcı olduğu önemli bir dönemdir. İnsan hayatında önemli etkileri olması yönüyle gelişim sürecinin en önemli evresi olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitiminin, çocuğun bilişsel gelişimine, okula hazır olmasına, çocukta belirli becerilerin gelişmesine, okul başarısına olumlu etkileri olduğunu ortaya koyan bir çok araştırma yapılmıştır.[243] Bu nedenle çocuğun her türlü gelişim özellikleri çok iyi tanınmalı ailede ve okul öncesi öğretim kurumlarında bu özellikler dikkate alınarak öğretim yöntem ve yaklaşımı geliştirilmelidir.

Okul öncesi dönemde gerçekleştirilecek din eğitimi, çocukta sağlıklı dinî duygu ve düşünce gelişiminin sağlanmasıdır. Duygular, okul öncesi dönemde çocuğun hayatında önemli bir etkiye sahiptir. Çocuğun en temel ihtiyaçlarından birisi sevgidir ve doğduğundan itibaren sevgi ihtiyacını ve sevme eğilimini açıkça hareketleriyle ifade etmeye çalışır.[244] Çocuktaki bu temel ihtiyaç onun tutum ve davranışlarına da etki eden önemli bir etkendir. Bu nedenle duygular, hayattaki uyum ve uyumsuzluklarınönemlikaynaklarındandır.[245]

Başaran, çocukların davranışlarını etkilemesi yönüyle duyguları üç bölüme ayırır: Öfke, kıskançlık, nefret, düşmanlık gibi saldırıcılık davranışlarına yönelten duygular; Korku, üzüntü, sıkıntı, hüzün, keder, bıkkınlı, şiddet gibi yasaklayıcı ve savunucu davranışlara yönelten duygular; sevgi, şefkat, mutluluk, haz, zevk ve merak duyma gibi sevindirici davranışlara yönelten duygular.[246]

Çocuğun duygusal dünyasında dini kavramlara ilişkin çağrışımlarda önemli yer tutar. Çocukta din duygusunun fıtri olduğunu iddia edenlerin yanında bu görüşe katılmayanlar da olmuştur. Ancak şurası bir gerçektir ki, her iki durumda da din insan hayatının ayrılmaz bir parçasıdır.[247] Bu nedenle de hayatın ilk yıllarında 3yaşından itibaren çocuk çevresinden Allah, melek, peygamber, cennet, cehennem gibi bazı dini kavramları duyar ve bu kavramlarla ilgili sorular sorar, bilgi edinmeye çalışır. Henüz korunum, tersine dönüştürme, soyut düşünme gibi bilişsel özellikleri gelişmedi için bu kav-

---

241 İsmihan Artan, "Okul Öncesi Eğitimde Müzikle Öğrenme", I. Okul Öncesi Eğitimi Sempozyumu: Okul Öncesi Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar ve Uygulamalar, İstanbul, 4-5 Aralık 2010, ss.233-240.

242 Bilal Yorulmaz, "Bir Din Eğitimi Aracı Olarak Dini Müziğin Kullanımı", Din ve Müzik Sempozyumu, 26-27 Nisan 2012, İstanbul, s.

243 İlgili araştırmalar için bkz. Tüsiad (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği), Doğru Başlangıç: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim, Mayıs, 2005.

244 Mualla Selçuk, Çocuğun Eğitiminde Dinî Motifler, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 1991, s. 54.

245 Feriha Baymur, Genel Psikoloji, İnkılap Kitabevi, İstanbul, 1993, s. 73.

246 Ethem Başaran, Eğitim Psikolojisi, Özkan Matbaacılık, Ankara, 1997, s. 122.

247 Hasan Dam, "Çocukluk Dönemi Din Eğitimi", Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi, Ed. Mustafa Köylü, Nobel Yayınevi, Ankara, 2013, s. 28.

ramları anlamakta zorluk çeker.[248] Bu dönemde dini kavramlara ilişkin çocuğun anlayacağı düzey ve üslupta cevap vermek gerekir. Ancak çocuğun kavramları anlamasının ötesinde bu kavramlara ilişkin duygusal yakınlık hissetmesi, olumlu duygular beslemesi, sevmesi, sempati duyması, anlama düzeyi öncesinde çok önemli bir basamaktır.

Yörükoğlu, temelinde sevgi olmayan hiçbir eğitimin başarıya ulaşamayacağını, bu nedenle de din eğitiminin bir disiplin aracı olarak kullanılmaması gerektiğini belirtir.[249] Din eğitiminin sevgi merkezli oluşmasında çevresel faktörler önemli rol oynar. Çocuk kendisine dini kavram nasıl anlatılmışsa duyguları da o şekilde gelişir. Allah kavramı, insanları seven, koruyan, esirgeyen, bağışlayan şeklinde anlatılırsa, çocukta Allah'a karşı olumlu duygular gelişir.[250] Dolayısıyla çocuklarda dini gelişimde duygular önemi bir köprü vazifesi görmektedir. Çocuğun duygu dünyasından geçmeyen bilgi bilişsel dünyasında yer edemeyecektir.

Müzik ve duygular arasında güçlü bir bağ olduğuna göre çocuğun duyguları üzerinde de müziğin etkileri vardır. Dini kavramların çocuğun duygu dünyasını etkileyecek melodilerle sunulması, çocukta kavrama ilişkin olumlu duyguların gelişmesine yardımcı olacaktır. Özellikle 5 yaş dönemi dini kavramlara kulak aşinalığının kazanıldığı dönemdir. Bu yaşta çocuk şarkılar söylemekten, ezbere şiir okumaktan ve tekerlemeleri tekrarlamaktan hoşlanır. 5 ve 6 yaşlar birbirine yakın olsalar bile bilişsel gelişim açısından farklılıklar vardır. 5 yaşında çocuğun bazı kavramların dil gelişimi açısından telaffuzuna alışması, kavramlara sempati duyması daha sonraki gelişim sürecinde bu kavramları öğrenmesine önemli bir zemin teşkil eder.[251]

4. Yöntem

Bu çalışmada anasınıfına devam eden beş yaş çocuklarına bazı dini kavramları kazandırmada müzik etkinliğinin kullanılmasının etkisi araştırılmıştır. Araştırma, ön test, son test ve kalıcılık testi şeklinde tekrarlı ölçümlerden oluşan kontrol grupsuz deneysel desen modelindedir.

5. Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini, 2015-2016 öğretim yılının güz döneminde Isparta İl merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir anasınıfında öğretim gören 5 yaş grubu 20 çocuk oluşturmaktadır.

6. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı çocukların Allah, Peygamber, Bismillah, Elhamdülillah kavramlarıyla ilgili bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

7. Uygulama

Okul öncesinde çocuklara müzik yoluyla hangi kavramların öğretilebileceğini tespit etmek için şu aşamalar gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, uygulamada kullanılabilecek kavramların belirlenmesinde çocukların dini gelişimleriyle ilgili literatür taranmış ayrıca Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından 4-6 yaş grubu çocukları için hazırlanan Kur'an Kursları Öğretici Kitabı'ndan yararlanılarak dini kavramlar listesi çıkarılmıştır.[252] İkinci aşamada internette çocuklara yönelik ilahiler taranmış ve uy-

248 Cemil Oruç, Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi, Dem Yayınları, İstanbul, 2014, s. 157.

249 Atalay Yörükoğlu, "Ruh Sağlığı,Ahlak Değerleri ve Din Eğitimi", Türkiye I. Din Eğitimi Semineri, (23-25 Nisan 1981), Gelişim Matbaası, Ankara, 1981, s. 213.

250 Oruç, 2014, s.166.

251 Zeynep Nezahat Cihandide, Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi, Dem Yayınları, İstanbul, 2014, s. 40.

252 DİB, Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 1-2, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2015.

gulamada kullanılabilecek çocuk ilahileri belirlenmiştir. Üçüncü aşamada, çocukların ilgisini hangi ilahilerin çekebileceği ve hangilerinin çocukların seviyelerine uygun olduğu konusunda 5 yaş grubu öğretmenlerinin görüşleri alınarak bazı ilahiler elenmiştir. Son aşamada ise dini kavramlar listesiyle ilahiler karşılaştırılarak çocuklara uygun dini kavramlar ve bu kavramların öğretiminde kullanılabilecek çocuk ilahileri tespit edilmiştir. Böylece uygulamada Allah, Peygamber, Bismillah ve Elhamdülillah kavramlarının öğretilmesine, bunun içinde "En Büyük Kim?", "Teşekkür Ederim Allahım" ve "Peygamberi Görmek İçin" isimli üç çocuk ilahisinin kullanılmasına karar verildi.

Müzik yoluyla dini kavramların öğretilmesi 8 günlük bir sürede gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması aşamasında her bir çocukla ayrı ayrı ilgilenilmiştir. Çocuklar Ç1, Ç2, Ç3 şeklinde kodlanarak bir çizelge oluşturulmuştur. Çocukların kavramlar hakkında bilgi düzeylerinin tespit edebilmek için 2 günlük süre içerisinde çocuklarla birebir görüşülerek kavramlarla ilgili sorular sorulmuş ve ön teste çocukların cevapları 1 ve 0 şeklinde yazılmıştır. Ardından her bir kavram öğretimi için bir gün ayrılarak 4 günlük süre içerisinde kavramların öğretimi tamamlanmıştır. Kavramların öğretiminde önce çocuklarla birlikte birkaç defa ilahiler içeriğe uygun kaligrafiler geliştirilerek dinlenmiş ve aralarda ilahide geçen kavrama çocukların dikkatleri çekilmiştir. Müzik etkinliklerinin sonunda çocuklarla kavramlar tekrar edilmiş ve üzerinde konuşulmuştur. Kavramların öğretiminin tamamlanmasının akabinde 2 günlük süre içerisinde çocuklara tekrar kavramlarla ilgili sorular sorularak son test gerçekleştirilmiştir. Öğrenmenin kalıcılığını tespit etmek için 7 günlük bir sürenin sonunda tekrar aynı kavramlarla ilgili sorular sorularak kavramları ne ölçüde hatırladıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

8. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerin dini kavramlara ilişkin bilgilerini ortaya koymak amacıyla öntest ve sontest uygulanmıştır. Bu nedenle elde edilen verilerin analizinde bağımlı örneklemler için uygulanan Paired Samples T testi kullanılmıştır.

9. Bulgular

Verilerin analizi sonucunda her bir kavram için elde edilen bulgular aşağıdaki şekildedir:

a. "Allah" kavramına ilişkin bulgular:

"Allah" kavramının öntest, sontest ve kalıcılık testinden elde edilen verilere göre küresellik değeri (Mauchly's Test of Sphericity) $p > 0,151$ olduğu için küresellik varsayımı sağlanmıştır. Bu nedenle Sphericity Assumed değerine baktığımızda $p>0,002$ olduğu için ölçümler arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Allah kavramı	Ort.	N	SS	t	df	P
Öntest	0,50	20	0,512	-3,559	19	0,002
Sontest	0,90	20	0,307			

Yukardaki bulgulara göre "Allah" kavramına ilişkin öntest ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). Buna göre "Allah" kavramının ilahi etkinliği sonucunda öğrenilmesinde sontest lehine anlamlı farklılık vardır. (X=0,90)

b. "Peygamber" kavramına ilişkin bulgular

Yukardaki bulgulara göre ise "Peygamber" kavramına ilişkin öntest ve son test puanları arasında

Peygamber kavramı	Ort.	N	SS	T	df	P
Öntest	0,15	20	0,366	-4,359	19	0
Sontest	0,65	20	0,489			

anlamlı bir farklılık vardır (p<0,05). Buna göre "Allah" kavramının ilahi etkinliği sonucunda öğrenilmesinde sontest lehine anlamlı farklılık vardır. (X=0,65)

c. "Bismillah" kavramına ilişkin bulgular

Bismillah kavramı	Ort.	N	SS	t	df	P
Öntest	0,70	20	0,470	-1,831	19	0,83
Sontest	0,85	20	0,366			

"Bismillah" kavramına ilişkin elde edilen yukarıdaki bulgulara göre, öntest ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık gerçekleşmemiştir. (p>0,05). Bu sonuca göre çocuklarda "Bismillah" kavramına yönelik bilgi düzeyinde, ilahi etkinliği sonucunda anlamlı bir değişim meydana gelmemiştir. Çocukların "bismillah" kavramına ilişkin cevaplarının ortalamaları da etkinlik öncesi (X=0,70) ve etkinlik sonrası (X=0,85) değerleriyle bu sonucu doğrular niteliktedir.

d. "Elhamdülillah" kavramına ilişkin bulgular

Elhamdülillah kavramı	Ort.	N	SS	t	df	P
Öntest	0,35	20	0,489	-3,943	19	0,001
Sontest	0,80	20	0,410			

Yukardaki bulgulara göre ise "Elhamdülillah" kavramına ilişkin öntest ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır (p<0,05). Buna göre "Elhamdülillah" kavramının ilahi etkinliği sonucunda öğrenilmesinde sontest lehine anlamlı farklılık vardır. (X=0,80)

10. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, erken çocukluk dönemindeki çocuklara dini kavramların öğretiminde çocuk ilahilerinin ve şarkılarının etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Kontrol grupsuz deneysel desen modelinde gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulgulara göre 5 yaş çocuklarından oluşan örneklem grubuna uygulanan ön test ve sontest ölçümlerinden elde edilen bulgulara göre "Allah", "Peygamber" ve "Elhamdülillah" kavramlarının öntest ve sontest sonuçlarına göre, sontest lehine anlamlı bir

farklılık ortaya çıkmıştır. "Bismillah" kavramına ilişkin öntest ve sontest ölçüm sonuçlarına göre ise anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Buna göre "Allah", "Peygamber" ve "Elhamdülillah" kavramlarının ilahi etkinliğiyle öğretimi sonucunda çocukların kavramlara ilişkin bilgi düzeylerinde olumlu bir gelişme meydana gelmiştir. "Bismillah" kavramına ilişkin anlamlı bir farklılığın çıkmamasında, çocukların kavrama ilişkin bilgi düzeylerinin, öntest sonucunda da görüldüğü gibi yüksek durumda olması gösterilebilir. Toplumda, genellikle ailelerin çocuklarına öğrettikleri dini kavramların başında "Bismillah" kavramının geldiği düşünülürse böyle bir sonucun ortaya çıkması şaşırtıcı gözükmemektedir. Elde edilen bu sonuca göre müzik etkinlikleriyle çocukların dini kavramları kısa sürede eğlenerek öğrendikleri söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, müziğin çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan araştırmalarla paralellik göstermektedir.

Şendurur ve Akgül Barış tarafından yapılan bir araştırmaya göre, müzik eğitimi çocukların bilisel başarıları üzerinde etkin bir rol oynamaktadır. Lise 2. ve 3. sınıftan 26 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, müzik eğitimi alan ve almayan iki grubun yıl sonu not ortalamaları karşılaştırılmış, müzik eğitimi alan grubun tüm derslerden daha başarılı olduğu görülmüştür.[253] Akgül Barış tarafından yapılan başka bir araştırmada müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin benlik tasarım düzeyleri karşılaştırılmış, müzik eğitimi alan öğrencilerin lehine benlik tasarım puanları arasında anlamlı bir farklılıkbulunmuştur.[254]

Çaydere, müziğin çocukların dil gelişimine ve okuma düzeylerine etkisini ele alan bir çok araştırmayı incelemiş ve sonuç olarak şu sonuçlara ulaşmıştır: Eğitimin farklı alanlarında ve farklı aşamalarında müziğin ve müzikle ilgili eğitimin önemli bir yeri vardır. Müzik, bireylerin başarılı, dingin, sağlıklı olmalarına katkı sağlamaktadır. Müziğin araç olarak kullanıldığı eğitim biçiminde zamanın ve ilginin daha verimli olarak kullanıldığı görülecektir. Bu nedenle, okul öncesi ve ilköğretimlerde görev yapan öğretmenlere hizmet içi eğitim verilerek müzikle eğitimin derslerde kullanılırlığı arttırılmalıdır. [255]

Uygulama sırasında, araştırmacının ve okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar üzerindeki gözlemlerine göre, çocukların, ilahiyle birlikte dini kavramları öğrenirken çok keyif aldıkları ve mutlu oldukları çok rahat bir şekilde hissedilmekteydi. Çocuklar etkinliklerin sona ermesinden üzülmüş ve devam etmesini istemişlerdir. Bir çocuğun etkinliğin sona ermesi karşısında " yüzme dersinden daha eğlenceliydi." şeklinde tepki göstermesi dikkat çekiciydi. Öğretmenler de, bazı etkinlikler sırasında müzikten yararlandıkları ancak dini öğretiminde müziğin bu ölçüde etkili olabileceğini hiç düşünmediklerini belirttiler.

Bu araştırma sonuçları ve edindiğimiz izlenimler doğrultusunda okul öncesi çocukların din öğretiminde müziğin kullanımıyla ilgili önerilerimiz şunlardır:

1. Araştırma öncesinde çocukların ilgisini çekecek ve gelişim düzeylerine uygun çocuk ilahileri arayışına girdiğimizde, dini çocuk şarkılarının çok az olduğunu gördük. Bir çok çocuk şarkısının da sanatsal açıdan kalitesiz icra edildiğini ve bu alanda büyük bir boşluk yaşandığını gözlemledik. Bu nedenle çocuklara dini kavram ve değerleri öğretmeyi amaçlayan, sanatsal açıdan kaliteli çalışmalara çok ihtiyaç var.
2. Son dönemlerde din öğretimini amaçlayan bir çok okul öncesi kurumlar açılmakta ve okul öncesi din öğretimi programları oluşturulmaktadır. Bu programlarda müzik etkinlikleri bir öğretim aracı olarak kullanılmalı ve çocuklarda sağlıklı sanat zevkinin de gelişmesini sağlayacak çocuk ilahileri dinletilmesinde seçici davranılmalıdır.
3. Çocukların kendilerinin de söyleyebileceği çocuk ilahileri öğretilmeli, çocuğun zihninde din kavramlara aşinalık kazanacağı ilahiler yer etmelidir.

---

253 Yılmaz Şendurur, Dolunay Akgül Barış, "Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı", Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:22, Sayı:1, Yıl:2002, ss.165-174

254 Dolunan Akgül Barış, "Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:6, Sayı:3.

255 Öznur Öztosun Çaydere, "Dil Gelişimi ve Okuma Eğitiminde Müziğin Etkisi", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:6, Sayı:3.

KAYNAKÇA

AK, Ahmet Şahin, Türk Din Mûsikîsi, Akçağ Yayınları, Ankara, 2009.

ATEŞ, Erdoğan, Türk Din Mûsikîsi, Rağbet Yayınları, İstanbul, 2015.

ARTAN, İsmihan, "Okul Öncesi Eğitimde Müzikle Öğrenme", I. Okul Öncesi Eğitimi Sempozyumu: Okul Öncesi Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar ve Uygulamalar, İstanbul, 4-5 Aralık 2010, ss.233-240.

BARIŞ, Dolunan Akgül, "Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:6, Sayı:3.

BAŞARAN, Ethem, Eğitim Psikolojisi, Özkan Matbaacılık, Ankara, 1997.

BAŞER, Fatma Âdile, "Müziğin Okul Öncesi Dönemde Çocuk Gelişimine Katkısı", Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:8, 2004.

BAYMUR, Feriha, Genel Psikoloji, İnkılap Kitabevi, İstanbul, 1993.

CİHANDİDE, Zeynep Nezahat, Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi, Dem Yayınları, İstanbul, 2014.

ÇAM, Nusret, İslam'da Sanat Sanatta İslam, Akçağ Yayınları, Ankara, 2008.

ÇAYDERE, Öznur Öztosun, "Dil Gelişimi ve Okuma Eğitiminde Müziğin Etkisi", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:6, Sayı:3.

DAM, Hasan, "Çocukluk Dönemi Din Eğitimi", Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi, Ed. Mustafa Köylü, Nobel Yayınevi, Ankara, 2013.

DİB, Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 1-2, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2015.

EROL, Ayhan, Müzik Üzerine Düşünmek, Bağlam Yayınları, İstanbul, 2015.

GRENEBE, Bekir, Müzikle Tedavi, Gün Kitabevi, Ankara, 1978.

ORUÇ, Cemil, Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi, Dem Yayınları, İstanbul, 2014.

ÖNDER, Mehmet, Yüzyıllar Boyunca Mevlevîlik, Dönmez Yayınları, Ankara, 1992.

SAY, Ahmet, Müzik Nedir? Nasıl Bir Sanattır?, Evrensel Bayım Yayın, İstanbul, 2008.

SELÇUK, Mualla, Çocuğun Eğitiminde Dinî Motifler, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 1991.

ŞENDURUR, Yılmaz – BARIŞ, Dolunay Akgül, "Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı", Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:22, Sayı:1, Yıl:2002, ss.165-174 .

ULUDAĞ, Süleyman, İslam Açısından Mûsikî ve Sema, İrfan Matbaası, İstanbul, 1976.

YORULMAZ, Bilal, "Bir Din Eğitimi Aracı Olarak Dini Müziğin Kullanımı", Din ve Müzik Sempozyumu, 26-27 Nisan 2012, İstanbul.

Tüsiad (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği), Doğru Başlangıç: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim, Mayıs, 2005.

YÖRÜKOĞLU, Atalay, "Ruh Sağlığı,Ahlak Değerleri ve Din Eğitimi", Türkiye I. Din Eğitimi Semineri, (23-25 Nisan 1981), Gelişim Matbaası, Ankara, 1981.

İLKÖĞRETİMDE TÜRK MAKAM MÜZİĞİ

Doç. Dr. Atilla Coşkun Toksoy
İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı
Müzikoloji Bölümü
actoksoy@gmail.com

ÖZET

Bu bildirinin temel problemini; "İlköğretim sürecinde Türk Makam Müziği'nin yeri ve önemi nedir?" sorusu oluşturmaktadır. Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar geçen sürece kısaca bir göz atıldığında; konu ile ilgili birçok tartışmanın ve çalışmanın ortaya konulduğu rahatlıkla görülebilir.

Kabaca doksan yıllık bu zaman diliminde, dönem dönem değişen eğitim politikaları, beraberinde farklı fikir ve uygulamaları getirmiştir. Bildiride; genel durumu ortaya koymak adına bu çalışmalar tarihsel bakış açısıyla kısaca özetlenmeye çalışılacaktır. Günümüzdeki uygulama ise, öncelikle müzik dersi öğretim programları üzerinden bir okumayla belirlenmeye çalışılacaktır.

Bildirinin son bölümünü sorular ve öneriler oluşturmaktadır. Bu soruların başlıcaları; "İlköğretim müzik dersi öğretim programı Türk Makam Müziği Eğitimi'ni ne şekilde ele almaktadır?", "Türk Makam Müziği eğitimi uygulamaları ile ilgili karşılaşılan başlıca problemler nelerdir?", "Öğrencilerin Türk Makam Müziği'ne ilgileri ne düzeydedir?"… gibi temel problemleri işaret etmektedir. Araştırmacı, önerilerini hem ulusal müzik eğitimi bağlamında hem de uluslarası alanda karşılık bulan çok kültürlü müzik eğitimi çerçevesinden betimsel bir yordamayla sunmaya çalışacaktır.

Keywords: [ilköğretim, müzik öğretimi, Türk Makam Müziği]

Giriş

Cumhuriyetin ilanı ile beraber, Türk toplumsal ve kültürel yaşamında köklü değişikliklerin meydana geldiği bilinmektedir. Tüm bu değişim hareketi içinde kültürel-sosyal bir olgu özelliğine sahip müzik alanında da bir takım gelişmelerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Nitekim genç cumhuriyet müzik ve müzik eğitimi konularında önemli atılımlar yapmıştır.

Cumhuriyet dönemi kültür- sanat politikalarına genel olarak bakıldığında, Osmanlı'dan devir alınan mirası devam ettirmek yerine farklı bir anlayışla hareket edildiği görülür. Cumhuriyet Türkiye'sinde kültür-sanat politikasıyla hedeflenen şey, "Batılı kültür değerleriyle biçimlenmiş bir yaşam tarzı" tesis etmek ve bu ideal doğrultusunda oluşturulmuş/kurgulanmış bir "kültürel kimlik" oluşturmaktır. Esasen iki yüz yıllık geçmişe sahip "batılılaşma" hareketi, cumhuriyetle beraber kendi yurttaşını yaratmak, bu yeni birey bilincini oluşturmak için bir "çağdaşlaşma projesine" dönüşmüştür. (Paçacı, 1999: 20) Cumhuriyet'in erken dönemlerinde bu hedefe ulaşmak için yoğun çalışmalar yapılmıştır. Doğal olarak müzik eğitiminde de ulusal öğeler ön plandadır.

Bununla beraber, cumhuriyetin ilk elli yılında makam müziğinin bir konservatuarı olmamıştır. Mevcut mesleki müzik öğretim kurumları programlarında da makam müziğinin yer aldığını söylemek oldukça güçtür. İlköğretim ve orta öğretim müzik dersi programlarında makam müziğine dair konuların yer alması da ancak otuz yıl öncesine dayanır.

Uluslararası platforma bakıldığında geleneksel müziklerin müzik eğitimindeki yerine ait tartışmaların yirminci yüzyılın ortalarında başladığı görülebilir. İkinci dünya savaşı sonrasında kurulan ISME (International Society for Music Education) müzik eğitiminde dünya kültürlerine ait müziklerin önemli bir rol alması gerektiğine inanır.

Cumhuriyetin yüzüncü yaşına yaklaşırken, Türkiye'deki müzik ortamı oldukça gelişmiş, genişlemiş, çeşitlenmiş ve karmaşık bir hal almıştır. Okul müzik eğitiminin bir amacı da bu çeşitlilik içinde öğrencilerin estetik beğeni düzeylerine uygun seçimleri yapmalarına yardımcı olmaktır. Bir diğer

taraftan eğitimin sistematik bir kültürleme süreci olduğu düşünülürse, bireyin kendi kültürüne ait müziklerle tanışması da beklentiler dâhilindedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı; ; "İlköğretim sürecinde Türk Makam Müziği'nin yeri ve önemi nedir?" sorusuna günümüz müzik eğitimi anlayışı üzerinden cevaplar bulabilmektir.

Küreselleşmenin etkileriyle birbirine eskisinden çok daha yakınlaşan toplumlarda "kültür" ve ona bağlı öğelerin anlamları farklılaşmaya, içerikleri değişmeye başlamıştır. Bu noktada eğitim programlarının içeriği tartışmaya açıktır.

Yaklaşık bin yıllık geçmişe sahip ve yaşadığımız coğrafyanın bize armağanı olan makam müziğinin okul müzik eğitimi içindeki yerinin sorgulanması, günün ihtiyaçlarını karşılayacak bir müzik eğitimi programının şekillenmesine yardımcı olabilir.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bilindiği üzere tarama modelinde yapılan araştırmalar geçmişte ya da halen var olan bir durumu mevcut şekliyle betimlemeye çalışan araştırma yaklaşımlarıdır. (Karasar, 2005: 77)

Cumhuriyet Döneminde Müzik Eğitimi ile İlgili Başlıca Gelişmeler

Cumhuriyet ilk yıllarında iki müzik kurumu gözümüze çarpar. Bunlar "Mızıka-i Hümayun ve Darülelhan" idi. Mızıka-i Hümayun, 1826'da Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılmasından sonra, Avrupa'daki askeri bandolara benzer türde kurulmuş bir bando görünümündedir. Darülelhan ise 1917 yılında kurulmuş, Türk ve Batı müziğinin birlikte yürütüldüğü ülkemizdeki tek müzik eğitimi kurumuydu. (Paçacı, 1998: 10-13)

Cumhuriyet'in kuruluşundan sonra İstanbul'daki Mızıka-i Hümayun Orkestrası Ankara'ya çağrılmış ve Riyaset-i Cumhur Musiki Heyeti adıyla düzenli konserlere başlamıştır. Orkestra, sonradan Riyaset-i Cumhur Filarmoni Orkestrası ve Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası adını almıştır. (Şahin ve Duman, 1998: 263)

1923 yılında Darülelhan'ın "Garp Musikisi Şubesi" açılmış ve 1927'de "Şark Musikisi Şubesi" kapatılmıştır. Öğretimde yeni düzenlemeler yapılarak kurumun adı İstanbul Belediye Konservatuarına çevrilmiştir. Bu şekilde Türk Musikisi bölümü kaldırılan Darülelhan, doğrudan doğruya Batı Musikisi konservatuarı haline getirilmiştir. (Şahin ve Duman, 1998: 267)

Müzik eğitimi alanındaki çalışma ve gelişmeler, ülkenin de yeniden yapılanma sürecine girdiği cumhuriyetin ilk on beş yılında ağırlık kazanır. Bu gelişmelere kısaca göz atalım;

- 1924 Musiki ve Temsil Akademisi Kanunu
- 1924 Musiki Muallim Mektebi'nin Açılışı
- 1925-1928 Yetenekli Öğrencilerin Eğitim Amacıyla Yurtdışına Gönderilmesi
- 1934 Özsoy (İlk Türk operası)
- 1936 Ankara Devlet Konservatuarı'nın Kuruluşu (Boran ve Şenürkmez; 2010: 279-281)

1937 yılında Gazi Orta Muallim Mektebi Müzik Şubesi açılmış ve Musiki Muallim Mektebi'nin öğretmen olarak yetiştirilecek olan öğrencilerin bu kuruma aktarılmasıyla Musiki Muallim Mektebi, bir şubesi durumuna gelmiştir. Daha sonra Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü adını alan kurumda öğrenciler, genel kültür, sanat dersleri ve eğitim derslerini kapsayan bir programla yetiştirilmiştir. Müzik bölümü çıkışlılar, ortaokul, lise ve dengi okullarda müzik öğretmeni olarak görevlendirilmiştir. Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümünü, 1969 yılında İstanbul'da, 1973'te İzmir'de açılan diğer müzik bölümleri izlemiştir. (Şahin ve Duman, 1998: 265)

Prof. Paul Hindemith 1935 -1936 yıllarında bakanlık danışmanı olarak Türkiye'ye gelir. Hazırladığı rapora göre, asıl hazinemiz halk müziğidir. Halk müziğimiz oldukça zengindir ve bestecilerin yararlanacağı çok önemli bir kaynaktır. Bu sebeple İstanbul Belediye Konservatuarında Türk müziği çalışmaları folklor alanına kaydırılmış, Türkiye'de ilk kez müzik alanında folklor derlemeleri yapılmıştır. (aktaran Şahin ve Duman, 1998: 267)

Türk Müziği eğitimine ise ancak 1943'te İstanbul Belediye Konservatuarı'nda ve 1975 yılında Kültür Bakanlığı'na bağlı olarak Türk Musikisi Devlet Konservatuarı'nın açılmasından sonra geçilir. (Paçacı, 1998: 19)

1970'lerden sonra, Mimar Sinan Devlet Konservatuvarı (1972), 9 Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı (1982), Anadolu Üniversitesi Konservatuvarı (1989), Çukurova Konservatuvarı (1989), Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı (1994), Gaziantep Devlet Türk Müziği konservatuvarı (1998), Ege Üniversitesi Devlet Türk Müziği Konservatuvarı (1984) kurulur. (İlyasoğlu, 1999: 74)

Örgün eğitim kurumlarında müzik eğitimi 1924'ten 1930 yılına kadar "Musiki", 1930 yılından sonra "Müzik" dersleri şeklinde verilmiştir. 1948 yılına kadar sadece kent ilkokul ve ortaokul programlarında yer alan müzik dersi, 1948 programıyla köy ilkokullarında da verilmeye başlanmış, bu şekilde kent ile köy programları arasındaki farklılık giderilmiştir. Diğer yandan temel eğitimin ikinci kademesini oluşturan ortaokullarda, müzik dersi Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren zorunlu bir ders olarak yer almıştır. Ortaokullarda müzik eğitimi müzik öğretmenlerince verilmesi öngörülmüştür. Liselerde müzik dersi ilk kez 1952 yılında okutulmaya başlanmış, 1974–1978 yıllar arasında seçmeli, 1978 yılından itibaren de yeniden zorunlu seçmeli ders durumuna getirilmiştir. (aktaran Şahin ve Duman, 1998: 263)

Örgün Müzik Eğitiminde Türk Makam Müziği'nin Yeri

Müzik eğitiminde; 1940'lı yıllarda başlayan duraklama süreci, 1960'lı yılların başından itibaren yerini yeniden gelişim ve atılım dönemine bırakmıştır.

Uçan'a göre; "*Bu evrede Türk müziği inkılabı, özellikle Türk eğitim müziği ve genel müzik eğitimi üzerine yoğunlaşmıştır. Çocuk ve gençlere yönelik genel müzik eğitimini, kaynağını Türk çocuk ve halk müziğinden alıp çağdaş Türk çocuğunun ve gencinin kendisinden yola çıkarak evrene açılan bir anlayışla oluşturulup geliştirilen bir eğitim müziği temeline oturtma yolunda köklü atılım, girişim ve düzenlemelerde bulunulmuştur."* (Uçan, 2005: 109)

1960 sonrası dönemde müzik eğitimcisi yetiştiren kurumların açılmasına hız verilmiştir. Yine bu dönemde; örgün müzik eğitiminde uygulanmakta olan eğitim programlarında da bir takım yenileme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda 1968 yılından itibaren, Türk Halk Müziği ve çocuk şarkılarına dayanan ve daha sonra hazırlanacak olan programlara temel olan ilkokul müzik öğretim programı devreye sokulmuştur. 1960'lı yılların sonlarından itibaren, çocuklar ve gençler için şarkı kitaplarının yazımına hız verilmiştir. Kitaplarda yer alan şarkılarda, Türk Halk Müziği temel olarak alınmıştır.

1970'li yılların ortalarından itibaren, geleneksel Türk Müziği'nin kurumsallaştırılması çalışmaları hız kazanmış ve Türk Müziği Konservatuarları açılmaya başlanmıştır. Devletin müzik politikasında görülen bu değişim, doğal olarak örgün müzik eğitimimizin yönünü de etkilemiştir.

Bu aşamada, bu politika değişikliğinin örgün müzik eğitimi sistemine nasıl yansıdığını gözler önüne sermekte fayda vardır.

Değişimin etkileri, 1975 yılından itibaren görülmeye başlanmıştır. Bu tarihten itibaren eğitim fakültelerinin müzik eğitimi bölümleri öğretim programlarında, "Geleneksel Türk Müziği" dersine kuramsal ve uygulamalı olarak yer verilmeye başlanmıştır. Bunun yanında, Milli eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın (şimdiki adı ile Milli Eğitim Bakanlığı) ek kararıyla, "Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı Temel Bilimler Bölümü" mezunlarının da öğretmenlik formasyonu almaları koşuluyla, 1984-1985 öğretim yılından itibaren müzik öğretmeni olarak atanabilmelerinin sağlanması, ikinci bir

önemli gelişme sayılabilir. (Toksoy, 2000: 26) Ancak 1998 yılında yeni bir düzenleme ile konservatuvar programlarındaki formasyon dersleri kaldırılmış ve mezunların müzik öğretmeni olabilmeleri için bu dersleri açıktan almaları gerekmiştir. Bununla beraber, 1986-1987 öğretim yılından itibaren, geleneksel Türk Müziği'ne ağırlık veren ortaokul ve lise müzik dersi öğretim programları yürürlüğe konulmuştur.

İçeriğinde Türk Makam Müziği'ne yer verilen ilk müzik öğretim programı 1986 yılında yürürlüğe giren; Ortaokul Müzik Öğretim Programıdır.

Uz'a göre; *"...Askerî yönetimin ve muhafazakâr hükümetlerin egemen olduğu koşullarda hazırlanan 1986 Ortaokul ve Lise Müzik Dersi Öğretim Programı (Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı), önceki programlara tepki niteliği taşıyan ve ethnocentric/milliyetçi unsurların en yoğun olduğu programdır. ... Daha önce en çok ihmal edilen geleneksel Türk sanat müziği önemli bir yer kaplamıştır. ...Bütün programda Türk müziği konusu büyük bir yer kaplamakta;* öğrencinin başka müzikleri tanımasına pek olanak bırakılmamaktadır. Özetle benmerkezci bir kimlik ve müzik kimliği oluşturulması hedeflenmiştir." (Uz, 2009: 843)

Aynı dönemin müzik ders kitapları incelendiğinde teorik konuların yoğunluğu ön plandadır. Ders saatlerinin azlığı ile konu yoğunluğu arasındaki dengesizlik dikkat çekicidir. Öğretilmek istenen konu çok, örnek eserlerin sayısı ise azdır. (Toksoy, 2000: 50)

Temel eğitimin sekiz yıla çıkarılması ile "İlköğretim Müzik Dersi Programı" yeniden yapılandırılmış bu yapılandırmada ilk defa geleneksel müziklerimize bütün türleriyle yer verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1994: 7; Uçan, 2005: 324).

Uz'un 1994 programına dair görüşleri ise şöyledir: *"1994'te Bloom'un taksonomisini temel alan, 'davranış mühendisliği' anlayışıyla oldukça ayrıntılı olarak hazırlanan 'İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı' (İlkokul+ortaokul programı) yürürlüğe girmiştir. Program, 'Genel Amaçları'yla, deneysel bir sentezci yaklaşımla yola çıkmış gibi görünmekte ve önceki programdan daha az ulusal müzikten söz etmektedir."* (Uz, 2009: 844-845)

Programın 6,7,8. Sınıflarında geleneksel müzik türlerimiz ile ilgili oldukça kapsamlı üniteler ve bu ünitelere ait kapsamlı hedefler görülmektedir. Bunun yanı sıra 1994 ilköğretim programında ünitelerin sayısal çoğunluğu ve seçilen bazı konular tartışma konusudur. Programın içerdiği bazı konular gereksiz ayrıntı içermekte ve çocuğa müzik yaşantısı sağlamakta yetersiz kalmaktadır. Haftada bir saat müzik dersi ile tüm konuların işlenmesi ve istenilen amaçlara ulaşılması imkansız gözükmektedir. Aksu; müzik öğretmenlerinin lisans öğrenimlerinde gördükleri ikişer saatlik teorik Türk Halk ve Türk Sanat Müziği derslerinin, program amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olmayacağını düşünmektedir. Ayrıca yine müzik öğretmenlerinin lisans döneminde öğrenimini gördükleri orkestra çalgıları ile geleneksel müziğimizi icra etmelerinin zor hatta imkansız olduğunu belirtmektedir. Yine ders kitaplarındaki eksiklik, yanlışlık ve tutarsızlıkları bir başka sorun olarak ortaya koyar. (Aksu, 2005: 15-22) Topalak 2005 yılında gerçekleştirdiği araştırmasında, "düzeyine uygun müzikleri tonal ve makamsal yapılarıyla kavrayabilme" hedefini, bilişsel alana ait en düşük kavranan hedef olarak saptamıştır. (Topalak, 2005: 104) Bulut 2008 yılında yayınladığı çalışmasında öğretmen yeterliği, öğrenci motivasyonu ve hazır bulunuşluğu, program hataları açısından yukarıdaki ifadeleri doğrular sonuçlar elde etmiştir. (Bulut, 2008: 159-161) Öztürk, bu sorunlara, ilköğretim birinci kademedeki eksik, yanlış müzik eğitiminin getirdiği yükü de ekler. (Öztürk, 2006: 33-34)

1994 Programının temeli doğrudan gözlemlenip, ölçülebilen pozitivist paradigmaya dayanan davranışçı yaklaşıma, 2006 programı ise pozitivizm ötesi paradigmanın ürünü; bireyin bilgiyi kendisinin işlevselleştirdiği yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır. (Özgül, 2009: 615)

2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı, **"Dinleme - Söyleme - Çalma", "Müziksel Algı ve Bilgilenme", "Müziksel Yaratıcılık" ve "Müzik Kültürü "** adı altında dört temel öğrenme alanı üzerine oturtulmuştur. Bu öğrenme alanları, içerikleri bakımından birbirleriyle tamamen kenetli olup sadece gerekli hallerde olarak ayrılabilirler.

Özgül çalışmasında 2006 programının kazanım dağılımlarını şu şekilde vermiştir:

"İlköğretim kurumunun 8 yıl süresince dört öğrenme alanına ilişkin programın tümünü kapsayan 188 kazanımın; 63'ü (% 34) dinleme-söyleme-çalma, 37'i (% 20) Müzikal algı ve bilgilenme, 36'ı (% 19) Müzikte yaratıcılık, 52'i % 27 Müzik kültürü alanına yığılmıştır. Öğrenme alanlarına ilişkin en çok kazanımdan aşağıya doğru dinleme-söyleme-çalma, müzik kültürü, müziksel algı ve bilgilenme, müzikte yaratıcılık olarak sınıflandırılmaktadır." (Özgül, 2009: 617)

Öğrenme Alanları	**İlköğretim sınıfları ve kazanımlar**								**Toplam**	
	1	2	3	4	5	6	7	8	**n**	**%**
Dinleme-Söyleme-Çalma	10	9	7	7	5	8	7	10	63	34
Müziksel Algı ve Bilgilenme	2	5	5	5	7	5	5	3	37	20
Müzikte Yaratıcılık	5	2	5	5	5	5	5	4	36	19
Müzik Kültürü	7	6	7	7	7	5	6	7	52	27
Toplam	24	22	24	24	24	23	23	24	188	100

Şekil 1. Öğrenme Alanlarına İlişkin Kazanımların Dağılımı

Programın dinleme-çalma-söyleme alanına ait 37 kazanımdan 3'ü Türk Makam Müziği ile ilgilidir. 4-5-6. sınıflarda bulunan "Farklı ritmik yapıdaki ezgileri seslendirir" kazanımı dolaylı olarak Türk Makam Müziği ile ilişkilendirilebilir. "Türk toplum ve topluluklarının müzik kültürlerinden uygun örnekleri dinlemekten hoşlanır" kazanımının geniş makam coğrafyası hakkında farkındalık yaratacağı düşünülerek yine dolaylı yoldan bir ilişki kurulabilir.

ÖĞRENME ALANI	**SINIF**	**KAZANIMLAR**	**ETKİNLİK ÖRNEKLERİ**	**AÇIKLAMALAR**
DİNLEME-SÖYLEME	4	Farklı ritmik yapıdaki ezgileri seslendirir.	Öğrencilerin seviyelerine uygun olan ritmik yapıdaki ezgileri, kulaktan öğretmeye ve çaldırmaya yönelik etkinlikler düzenlenir.	Farklı ritmik yapıya ilişkin olarak 5/8'lik ölçü verilmelidir. Türkü ve şarkı seçimi, öğrencilerin ses sınırlarına ve müziksel algılamalarına uygun olmalı ve usul/ölçüler teorik olarak değil, kulaktan verilmelidir.
	5	Farklı ritmik yapıdaki ezgileri seslendirir.	Aksak ölçülerin kulaktan sezgisel olarak hissettirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenir.	Söz konusu 5/8, 7/8 ve 9/8'lik aksak ölçüden oluşan eserler, kulaktan öğretme yöntemi ile verilmelidir. Türkü - şarkı seçimi öğrencilerin ses sınırlarına ve müziksel algılamalarına uygun olmalıdır.
	6	Farklı ritmik yapıdaki müzikleri seslendirir.		Bu kazanım daha önce bilişsel ve kulaktan öğrenilmiş basit, bileşik ve aksak ölçülerle sınırlıdır.

	6 - 7	Yurdumuzdaki müzik türlerinden seçkin örnekler seslendirir.		Geleneksel Türk halk ve Türk sanat müziği, pop müzik ve çağdaş çok sesli Türk müziğinden seçkin örnekler, öğrencilerin ses sınırlarına ve sınıf düzeyine uygun biçime dönüştürülerek verilmelidir.
	8	Yurdumuzdaki müzik türlerinden seçkin örnekler seslendirir.		Seviyeye ve ses sınırlarına uygun geleneksel Türk halk ve Türk sanat müziği, pop müzik ve çağdaş çoksesli Türk müziğinden seçkin örnekler verilmelidir.
	8	Türk toplum ve topluluklarının müzik kültürlerinden uygun örnekleri dinlemekten hoşlanır.	Türk toplum ve topluluklarının müzik kültürlerine ilişkin seçkin örneklerden oluşan dinletiler düzenlenir.	

Şekil 2. Dinleme-söyleme-Çalma Alanına Ait Kazanımlar

Müzik Kültürü öğrenme alanına ait 52 kazanımdan "Yurdumuzdaki başlıca müzik türlerini ayırt eder", "Geleneksel Türk müziklerine ilişkin türleri ayırt eder" kazanımlarının Türk Makam Müziği'ne yönelik olduğu söylenebilir. Tabloda görülen diğer altı kazanım Türk Makam Müziği beğenisi ve kültürünü geliştirmek için kullanılabilir. Ayrıca; aynı alana ait altıncı sınıftaki "Atatürk'ün Türk müziğine ilişkin düşüncelerinin kavrar, Atatürk'ün müzikle ilgili görüşlerini anlamak için çeşitli kaynaklardan yararlanır, yedinci sınıftaki "Atatürk'ün güzel sanatlar içinde Türk müziğinin geliştirilmesine verdiği önemi açıklar", Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini öğrenmeye istekli olur", sekizinci sınıftaki "Atatürk'ün yeni müzik kurumlarımızın açılmasında ve müzik sanatçılarının yetiştirilmesindeki önderliğini örneklerle açıklar", "Atatürk'ün belirlediği müzik ilkeleri doğrultusunda yapılan çalışmaları ve *sağlanan gelişmeleri anlatır",* kazanımlarının "Türk Müzik İnkılâbı"nın öğrenciler tarafından anlaşılmasını amaçladığı gözlenebilir.

ÖĞRENME ALANI	SINIF	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
	4	Farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik beğeni ve kültürünü geliştirir.	Kaset ya da DVD ve CD'den farklı müzik türlerinin seçkin örnekleri dinletilir. Örnekler seçilirken, eserlerin seviyeye uygun ve nitelikli olmasına dikkat edilmelidir.	Sosyal Bilgiler Dersi, "İnsanlar Yerler ve Çevreler" Öğrenme Alanı: Efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

D. MÜZİK KÜLTÜRÜ	5	Farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik beğeni ve kültürünü geliştirir.	Öğrencilere özellikle yakın çevrelerinde ve bölgelerinde dinlenen geleneksel müziklerimize ilişkin örnekleri araştırmaları ve dinlemelerine ilişkin yönlendirmeler yapılır. Bunun dışında, pop müzik, klasik müzik vb. müzik türlerinden seçkin örneklerin yer aldığı dinleti etkinlikleri de düzenlenebilir.	
	5	Atatürk'ün sevdiği türkü ve şarkıları tanır.	Öğrencilerin Atatürk'ün sevdiği şarkı ve türkülerden seçkin örnekleri dinlemelerine ilişkin etkinlikler yapılır ve şarkı ve türkülerden düzeylerine uygun olanlar birlikte seslendirilir. Ayrıca ilgili şarkı ve türkülerin kullanıldığı drama ve tiyatro etkinlikleri düzenlenebilir.	
	6	Yurdumuzdaki başlıca müzik Türlerini ayırt eder.	Öğrencilere müzik türlerinden seçkin örnekler dinletilerek aralarındaki farkı hissetmeleri istenir. Sonraki aşamada ise dinletilen müziğin hangi türe ait olabileceği hakkında fikir yürütmeleri beklenir.	Geleneksel Türk halk ve Türk sanat müziği, pop müzik ve çağdaş Çoksesli Türk müziği hakkında örnekler verilmeli, bu türlerin doğuşu ve genel özellikleri hakkında açıklamalar yapılmalıdır.
	7	Halk türkülerinin yaşanmış öykülerini araştırır.		"Halk türkülerinin yaşanmış öykülerini canlandırır" kazanımı ile ilişkilendirilmelidir.
	8	Geleneksel Türk müziklerine ilişkin türleri ayırt eder.	Türk Halk Müziği (kırık hava, uzun hava) ve Klasik Türk Müziği'ne ilişkin (fasıl, tasavvuf, askeri, vb.) başlıca türlere ilişkin seçkin örneklerden oluşan dinletiler düzenlenir.	Türk Halk Müziği (kırık hava-uzun hava) ve Klasik Türk Müziğine ilişkin (fasıl, dini, Mehter vb.) başlıca türler, dinletiler yoluyla ayırt ettirilmelidir.
	8	Halk türkülerinin yaşanmış öykülerini araştırır.		

Şekil 3. Müzik Kültürü Alanına Ait Kazanımlar

Tabloda görüldüğü üzere müziksel algı ve bilgilendirme öğrenme alanında Türk Makam Müziği'ne dair üç adet kazanım saptanmıştır. Burada dikkat çekici nokta makam dizileri öğretilmeye çalışılırken, "tampere sisteme" uyarlanmış veya uyarlanabileceği düşünülen çok bilinen bazı makamlardan örnekler verilmesidir. Yaş grubu göz önüne alındığında makamların teorik yapılarına değinilmeden bu makamların kulak yoluyla kavratılması olumlu bir düşüncedir. Ancak dizilerin "tampere sisteme" uyarlanması ile neyin kastedildiği tam olarak anlaşılamamıştır.

ÖĞRENME ALANI	SINIF	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
D. MÜZİKSEL ALGI VE BİLGİLENME	7	Müzikte dizileri tanır.		Bu sınıf düzeyinde, makamsal dizilerden tampere sisteme uyarlanmış; "Hüseyni, Kürdi ve Nihavend makamına ait diziler verilmelidir. Ancak bu dizilerin öğretimi, kuramsal boyutta makam kavramlarına girilmeden sadece dizi boyutunda olmalıdır. Makamsal nitelikli eserlerin seslendirilmesinde, çocuğun ses gelişim süreci göz önünde bulundurularak; mutlaka gerekli
				göçürüm/transpozeler yapılmalıdır. "Çalgı ve çalgı topluluklarını ayıt eder" Türk ve Batı müziği çalgıları kullanış biçimlerine göre tanıtılmalı ve bu çalgıların oluşturduğu topluluklar üzerinde durulmalıdır.
	7	Çalgı ve çalgı topluluklarını ayırt eder.		Türk ve Batı müziği çalgıları kullanış biçimlerine göre tanıtılmalı ve bu çalgıların oluşturduğu topluluklar üzerinde durulmalıdır.
	8	Müzikte dizileri tanır.		Bu sınıf düzeyinde, makamsal dizilerden tampere sisteme uyarlanmış; "Hicaz, Rast ve Segah" makam dizileri verilmelidir. Ancak bu dizilerin öğretimi, kuramsal boyutta makam kavramlarına girilmeden sadece dizi boyutunda olmalıdır. Bu makamlar sadece şarkılarla değil türkülerle de verilebilmeli ve seçilen şarkı, türkü örnekleri çocukların ses sınırlarına ve düzeylerine uygun olmalıdır.

Şekil 4. Müziksel Algı ve Bilgilenme Alanına Ait Kazanımlar

Bir diğer taraftan Bulut'un 2008 yılındaki araştırması çarpıcı sonuçlar ortaya koymaktadır. Bulut araştırmasında bu sorunları üç ana başlıkta toplamıştır:

- *"Müzik öğretmenleri, lisans eğitimde almış oldukları Türk Sanat Müziği ve Türk Halk Müziği eğitimini, ilköğretim II. kademe müzik derslerine yansıtmalarında sorunlar yaşamaktadırlar."*
- *"Müzik öğretmenleri, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin, müzik derslerinde, Türk Sanat Müziği ve Türk Halk Müziğine ilişkin yaklaşımlarına yönelik sorunlar yaşamaktadırlar."*
- *"Müzik öğretmenleri, Türk Sanat Müziği ve Türk Halk Müziğinin, programdaki konularına ve yıllık ders planındaki ağırlıklarına, ders saatine, konuların öğretiminde kullanılan araç-gereç yeterliğine ve eğitim ortamına yönelik sorunlar yaşamaktadırlar." (Bulut, 2008: 159-160)*

Yazıcı 'da 2012 yılında yayımladığı çalışmasında; Batı ezgilerinin yanı sıra yerel ezgilerle de donatılmış okul şarkı dağarcığına sahip "Türk Okul Müziği" metotları oluşturulmasını önermektedir. Araştırmacıya göre: *"Türkiye'de öğrencilerin içinde bulundukları çevreler; coğrafya, tarihsel, kültür, sosyal vb. bakımlardan farklılıklar gösterdiği için, öğrenci, öncelikle kendi bölgesinin türkülerini duymakta, söylemekte, çalgısını dinlemekte, oyununu oynamakta, kısaca kendi bölgesinin değerleriyle, müziğiyle beslenmektedir. Bu bakımdan müzik öğretimi müfredatı, çevre müziğinin öğrenci üzerindeki etkisi düşünülerek hazırlanmalıdır. Ancak bugüne kadar yapılan müfredat programlarında Avrupalı toplumların halk ve okul müzikleriyle beraber onların majör-minör dizileri, anlayışı, beğenisi, Türk toplumu ile ilgisi olmayan, yabancı kalan her türlü değer temel alınmıştır. Ayrıca Türk Okul Müziği bestecilerini Avrupa müziklerine, okul şarkılarına ve marşlarına benzer müzikler yazmaya yöneltmiş, öğrenciyi kendi müziğine yabancılaştırarak Avrupalı toplumların müziklerini dinlemeyi, onların şarkılarını söylemeyi, onlara özenmeyi tek yol olarak benimsetmiştir".* (Yazıcı, 2012: 198-199)

Aydıner ve Şen araştırmalarında; İlk ve Ortaöğretim Müzik Eğitimi Programlarındaki "Geleneksel Türk Müzikleri" ile ilgili kapsamlı kazanımları, öğrencilerine kazandırabilecek nitelikteki bir müzik öğretmeninin, geleneksel Türk müziği çalgılarını kullanabilmesinin önemli bir nokta olduğunu vurgularlar. Ancak araştırma sonuçlarına göre; müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda Türk halk çalgılarına yönelik olarak gerçekleştirilen derslerin eğitim/ öğretim süreçlerinin tekrar gözden geçirilmesini önermektedirler. (Aydıner ve Şen, 2011: 148-149)

Programı incelediğimizde; dinleme-söyleme-çalma alanına ait "Yurdumuzdaki müzik türlerinden seçkin örnekler seslendirir" hedefinin 6-7-8. Sınıflarda yer aldığını görüyoruz. Güler 2009 yılında yaptığı alan araştırmasında, öğretmenlerin tamamıyla kendi ilgi, gayret ve becerilerini içeren çalışmalarla müzik dersi ders kitabı dışından öğrettikleri TRT Repertuarında var olan çocukluk çağına uygun şarkı ve türküler ile Türk Müziği makamlarında bestelenmiş okul müziklerini öğrencilerine öğretmede zorlanmadıkları saptanmıştır.(Güler, 2009: 51) Dolayısıyla ders kitaplarının Türk Halk müziği ve Türk Sanat müziği dağarcığı konusundaki yetersizliğine dikkat çekmektedir. Uluçay ise 2012 yılında öğretmen kılavuz kitapları üzerine yaptığı araştırmada; batı müziği tonlarının ve Türk Müziği makamlarının dengeli olarak kullanıldığını belirtmektedir. Bununla beraber, üç kitapta toplam 66 okul şarkısı yer almaktadır. Araştırmacı kitaplarda daha fazla sayıda sözlü okul şarkısı yer alması gerektiğini savunmaktadır. (Uluçay, 2012: 352-355)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Cumhuriyetin ulus-devlet anlayışına dayalı yeni müzik politikaları, Ziya Gökalp'ın "milli musiki" olarak nitelendirdiği sentez çerçevesinde belirlenmiştir. Cumhuriyetin özellikle ilk otuz yılında etkili olan bu fikir ve uygulamalarda üç basamaktan bahsedilebilir:

1. *"Ulusal Türk Musikisi'ni, yüzyıllardır süregelmiş eski, Bizans'tan kalma", "kurumaya yüz tutmuş" Klasik Türk Musikisi'nin etkisinden kurtarmak;*

2. *Anadolu halklarında işitilebilecek olan hakiki musikimize, "milli kültür"ümüze ait örnekleri toplamak;*

3.*Halk musikisiyle Batı musikisinin kaynaşmasından doğacak olan "milli musiki"mizin oluşturulması ve bunu için de toplanan halk müziği örneklerinin batı musikisi usulüne göre armonize edilebilmesi için, bilgili müzik adamları yetiştirmek. Bunlardan kadrolar oluşturmaya çalışmak, eğitim kurumları kurmak ve "yeni musiki"nin benimsetilmesi, kabul ettirilmesi için, bu müziği yaygınlaştırmaya dönük yoğun çalışmalara girişmek."* (Hasgül, 1996: 33)

Çalışmanın başında önemli bazı gelişmelerini vermeye çalıştığımız bu dönemi Uçan; "*Bu evrede özellikle çağdaş Türk eğitim müziği ve genel müzik eğitimi daha çok* ***evrenden çevreye*** *ve* ***evrenselden ulusala*** *ilkesine odaklanmıştır."* (Uçan 2003) *şeklinde yorumlamaktadır. Günün sosyal-siyasi gerçeklik ortamında geçerli sayılabilecek bu görüşler gerek profesyonel müzik eğitiminde gerekse genel müzik eğitiminde Türk Makam Müziği'nin yer almasına izin vermemiştir. Öte yandan giderek derinleşecek, esas olarak aynı köklere bağlı Türk Sanat Müziği – Türk Halk Müziği ayrımı ve tartışmalarını da beraberinde getirmiştir.*

1950-1970 arasındaki dönemde ise yine Uçan'ın ifadesine göre; *...müzik kültürü ve eğitimi alanında gerçekleştirilenler daha çok müzikte demokratikleşme üzerinde yoğunlaşmış ve giderek özellikle çağdaş Türk eğitim müziği ve genel müzik eğitiminde* ***çevreden evrene*** *ve* ***ulusaldan evrensele*** *ilkesi üzerinde odaklanmıştır.* (Uçan 2003) Yine çalışmamızın başında bahsettiğimiz, küresel planda müzik eğitiminde Avrupa merkezli bakış açısından ulusal ve kültürel değerlere öncelik veren müzik eğitimi anlayışına yöneliş bu dönemde gündeme gelmiştir. Hiç kuşkusuz bunda etnomüzikologların müziği "kültürel bir olgu" olarak tanımlarının etkisi büyüktür.

Uçan 2000'li yıllara kadar olan dönemi de; "müzikte daha hızlı demokratikleşme ve daha hızlı çoğulculaşma ekseni üzerinde yoğunlaşılmış; **çevreden evrene-evrenden çevreye** ve **ulusaldan evrensele-evrenselden ulusala** ilkeleri üzerinde odaklanılmıştır. Bu odaklanmada 2000 lere doğru belirginleşen **yöreselden küresele-küreselden yöresele** ilkesiyle yeni bir açılım sağlanmıştır. " (Uçan, 2003) cümleleriyle özetlemektedir. Gerek profesyonel müzik eğitimi gerekse genel müzik eğitiminde geleneksel müziklerimizin, dolayısıyla Türk Makam Müziği'nin tam anlamıyla yer alması bu yakın döneme rastlar.

Çalışmamızda ilköğretim müzik programları Türk Makam Müziği açısından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ortaya çıkan tespitlerimizi maddeler halinde verecek olursak;

- 1986-1994 programlarındaki tüm iyi niyetli yaklaşıma rağmen Türk Makam Müziği'ne ait hedeflerin fazlalığı ve daha çok teori alanında yığılması, uygulamada sorunlarla karşılaşılmasına yol açmıştır.
- Yine ilgili programlara ait ders kitapları yetersizdir. Bu kitaplar kimi zaman da yanlış bilgiler içermektedir.
- 2006 yılı müzik dersi öğretim programı, geleneksel müzikler ve diğer türler arasında bir denge sağlamış gözükmekle beraber öğrencilerin geleneksel müziklerimizi kültürel bağlamında anlayıp benimsemeleri konusunda yeterli gözükmemektedir.
- Her üç programda da Türk Makam Müziği ancak 2. kademe olarak adlandırılan 6. Sınıftan itibaren tanıtılmaya başlanmaktadır.

Araştırmada; "Türk Makam Müziği eğitimi uygulamaları ile ilgili karşılaşılan başlıca problemler nelerdir?", "Öğrencilerin Türk Makam Müziği'ne ilgileri ne düzeydedir? sorularının cevabı, ilgili literatürün incelenmesi ile verilmeye çalışılmıştır. Ulaşılabilen en güncel çalışmalar ışığında temel noktaları özetlersek;

Müzik ders saatinin yetersizliği, program ve ders kitaplarındaki sorunlar, müzik dersliği, araç-gereç yetersizlikleri, okul yöneticileri- veliler ve öğrencilerin müzik dersi hakkındaki olumsuz tutum

ve davranışları müzik eğitiminin genel problemleri olarak ortaya çıkmaktadır.

Bizce en önemli nokta; öğretmen yeterlilikleri ile ilgili sorundur. Öğretmenler, istekli ve gayretli olmalarına rağmen yaşadıkları coğrafyanın müziğini öğrencilerine öğretmekte zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Lisans eğitimi ile başlayan bu sorun, hizmet içi eğitimin eksikliği ile beraber büyümektedir.

Günümüzde müzik eğitiminden beklentiler farklılaşmıştır. Küreselleşme, dünya üzerindeki kültürleri birbirlerine yaklaştırırken bir yandan da "yerel" olana vurguyu artırmaktadır. Bu ortamda müzik eğitiminin birleştirici özelliği ile öğrencilerin kendi kültürel değerlerini tanıyarak diğer kültürlerin değerlerine de saygı duyan bireyler olarak yetişmesine yardımcı olması beklenmektedir. Böylece kültürlerarası karşılıklı anlayışın gelişmesine destek veren nitelikte bir müzik eğitimi anlayışı belirir. Boon (2009): Eliot'un görüşünü ortaya koyarak "dinamik çok kültürlülüğün gerçekleşebildiği bir müzik eğitimi" vizyonu oluşturmanın gerekliliğini vurgular. Buna bağlı olarak da eleştirel ve analitik bir müzikal kimliğinin oluşturulması hem çok kültürlü ve dinamik hem de zamanla dönüşebilen bir müzik eğitiminin gerçekleşebilmesinin, müzik eğitimi kurumlarının dünya ve Türkiye'deki müzik kültürlerine eleştirel ve bir yandan demokratikçe yaklaşabilen müzik öğretmenleri yetiştirmelerine bağlı olduğunu söyler.

Bir diğer taraftan işe kendi geleneksel müziklerimizden başlayacaksak önemli bir eleştiriyi göz ardı etmemiz gerekiyor. Öztürk'e göre; *"Cumhuriyet'le yaşıt olarak geleneksel musiki kültürümüzü oluşturan tüm yapısal ve işlevsel kavramların tamamen "westernize" edilmiş bir anlayışla yürütüldüğü görülmektedir."* (Öztürk, 2005) Çalışmamızda bu ifadeyi doğrulayacak veriler elde ettiğimizi ekleyelim. 2006 Programında rastladığımız; *"makamsal dizilerden tampere sisteme uyarlanmış: "Hüseyni, Kürdi ve Nihavend makamına ait diziler verilmelidir"* ifadeleri yukarıdaki bakış açısıyla bir anlam kazanmaktadır. Öztürk bunun yanında; *"....geleneksel müziklerin eğitimine ilişkin olarak yapılabilecek yeni yaklaşımlar için öncelikle ve mutlaka sistematik bir analiz sürecine ihtiyaç duyulacağını düşünmektedir." ".... henüz yeterli sayıda araştırma, analiz, sınıflandırma yapılmamışken ve bilgi üretimi adına hala büyük boşluklar varken, genel eğitim içinde geleneksel müziklere ait olarak yürütülecek uygulamaların, bu zengin birikime ciddi zararlar vereceği, anlam ve işlevlerini yitirmenin eşiğine getirilmiş olunacağı artık görülmelidir."* görüşünü savunmaktadır.

Bu noktada kişisel görüşümüzü ve önerilerimizi sunmak istiyoruz;

- Günümüz müzik eğitimi anlayışına uygun olarak gerek geleneksel halk müzikleri gerekse geleneksel sanat müzikleri okul müzik eğitiminin vazgeçilmez unsurlarıdır.
- Üzerinde yaşadığımız toprakları, "makam müziği" coğrafyasının en önemli merkezlerinden biri olarak tanımlamak yanlış olmayacaktır. Yürürlükteki müzik programına ait yaklaşım ve içeriğin "makam müziğinin" kültürel bağlamdaki anlam ve pratikleri ile beraber anlaşılmasına olanak verecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.
- Bu sebeple halk müziği ve makam müziğinin çok daha erken sınıflarda, gerekirse "müzik öğretim materyali" olarak öğrenci düzeyine uygun biçimde programda yer alması gerekmektedir. Zira ilköğretim ikinci kademesine gelen bir öğrenci çoktan kitle iletişim araçlarının etkisine girecek ve ne yazık ki "yerel-geleneksel" olana karşı bir körlük yaşamaya başlayacaktır.
- Bu konuda uluslararası alanda karşılık bulan çok kültürlü müzik eğitimi çalışmaları, Orff Yaklaşımı gibi uygulandığı kültürü çıkış noktası olarak alan müzik eğitimi yaklaşımlarının daha iyi anlaşılması ve uygulanması yararlı olacaktır.
- Bugüne kadar Türk Müziği çocuk şarkıları üretiminde Alaeddin Şensoy, Bekir Sıtkı Sezgin, Bilge Özgen, Erol sayan, Erdoğan Berker, Fethi Karamahmutoğlu, Selahattin içli, Mustafa Cahit Atasoy Mutlu Torun gibi bestecilerin emek verdiği görülmektedir. Bu çalışmaların devam ettirilmesi, teşvik edilmesi ve eğitim müziği içinde yer alması sağlanmalıdır. Türk müziği konservatuarları müfredat programında, Türk Müziği çocuk şarkılarının yaratılmasına

yönelik derslere yer verilmelidir.

- Öğretmen eğitim programlarının gözden geçirilerek, öğretmen adaylarının geleneksel müzikleri öğrencilerine aktarabilecek yeterlikte yetişmeleri sağlanmalıdır. Bu eğitim sadece çalma-söyleme bağlamında değil yukarıda da bahsedildiği üzere öğretmenlerin "geleneksel müzikleri" kendi kültürel bağlamında anlayıp değerlendirmelerine de yönelik verilmelidir.
- Öğretmenler yaşam boyu öğrenme ilkesine uygun olarak ihtiyaçlar doğrultusunda düzenli hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir.
- Anaokulundan başlayarak her kademede müzik derslerini uzman müzik öğretmenlerinin vermesi sağlanmalıdır. Gelişmiş kimi ülkelerde olduğu gibi müzik öğretmenliğinde de belli seviyeler için branşlaşma sağlanmalıdır.
- İlköğretim ikinci kademesinden itibaren müfredata mutlaka "çalgı eğitimi" dersleri konulmalıdır. Bu noktada Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı mezunu öğretmenler yetiştirilmelidir.

Saydığımız önerilerin hayata geçebilmesi için Milli eğitim Bakanlığı ve Kültür Bakanlığı olmak üzere ilgili bütün kurumlara görev düşmektedir. Müziği sadece bir eğlence aracı olarak görmek, en hafif tabiriyle eğitsel değerini hiçe saymaktır. Günümüzde kültürel ayrışmanın, farklılaşmanın bir anlam taşımadığı da açıktır. Bu sebeple müzik eğitimcileri, müzikologlar, besteciler ve kültür alanında uğraş veren tüm kesimlerin konu ile ilgili ortak ve sürekli çalışmalarına ihtiyaç vardır.

KAYNAKLAR

Aksu, Cahit. (2005). **"**Eğitimde Program Geliştirme Bağlamında "Müzik Eğitimimiz"", *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 8: 11-24, Erzurum.

Aydıner, Mehtap; Şen, Yavuz. (2011). "Geleneksel Türk Halk Çalgılarının Müzik Öğretmenleri Tarafından Kullanılma Durumu", *Millî Folklor,* Yıl 23, 9: 140-149.

Boon, Ebru, 2009. *"Müzik Eğitiminde Eleştirel Pedagoji ve Dinamik Çok Kültürlülük: Türkiye Modeli",* 8.Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 23-25 Eylül 2009, OMU.

Bulut, Damla. (2008). "İlköğretim II. Kademe Müzik Öğretmenlerinin Geleneksel Müziklerimizin Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar," *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt : 32, 1: 149-161.

Güler, Levent, 2009. İlköğretim II. Kademe (6. 7. Ve 8. Sınıflar) Müzik Dersi Kitaplarında Türk Müziği Okul Şarkılarına Ayrılan Yer, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hasgül, Necdet, 1996. "Cumhuriyet Dönemi Müzik Politikaları", *Dans Müzik Kültür Dergisi,* Boğaziçi Üniversitesi Folklor Kulübü Yayınları, 62, İstanbul.

İlyasoğlu, Evin. (1998) . "Yirminci Yüzyılda Evrensel Türk Müziği", *Cumhuriyet'in Sesleri,* ed. Gönül Paçacı, Türkiye Ekonomik ve Tarihsel Toplum Vakfı, İstanbul.

Karasar, Niyazi. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 15. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

MEB Talim Terbiye Kurulu. (1994). *İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı*, Milli Eğitim Basım Evi, Ankara.

MEB Talim Terbiye Kurulu. 2006. **İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı**, Milli Eğitim Basım Evi, Ankara.

Özgül, İlhan. (2009). "Türkiye'de İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Çözümlenmesi", *38. ICANAS Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, II. Cilt: 609-627, Ankara.

Öztürk, Erhan. (2006). **"İlköğretim Okullarındaki İkinci Kademe Müzik Eğitimi ve Sorunları",** *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, AKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Öztürk, Okan Murat, 2005. *"Geleneksel Müziklerin "Westernizasyonu": Binilen Dalın Kesilmesi".* Genel Müzik Eğitiminde Geleneksel Müziklerimiz Sempozyumu Bildirisi, Yüzüncü Yıl Ünv.. Eğt.Fak. GSEB, Müzik Eğt.ABD. 4-6 Mayıs, 2005, Van.

Paçacı, Gönül. (1998). "Cumhuriyet'in Sesli Serüveni", *Cumhuriyet'in Sesleri*, ed. Gönül Paçacı, Türkiye Ekonomik ve Tarihsel Toplum Vakfı, İstanbul.

Şahin, Mustafa; Duman, Ruşen. (1998). "Cumhuriyetin Yapılanma Sürecinde Müzik Eğitimi", ÇTTAD, Cilt VII, 16-17: 259-272.

Toksoy, Atilla Coşkun. (2000) **"İlköğretimde Müzik Eğitimi İle İlgili Yaklaşımlar Hakkında Genel Bir Değerlendirme",** *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Topalak, Şefika İzgi. (2005). **"**İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Amaçlarına Ulaşma Düzeyi Üzerine Bir Çalışma", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Uçan, Ali, 2003**.** *"Türkiye'de Cumhuriyet'in Sekseninci Yılında Müzik Kültürü ve Müzik Eğitimine Genel Bir Bakış",* Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu Bildirisi, Pegem AYayıncılık, 5-25.

Uçan, Ali. (2005). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum,* Evrensel Müzikevi Yayınları,(Genişletilmiş 3. Basım),Ankara.

Uluçay, Taner. (2012). "**İlköğretim 6-7-8. Sınıf Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Şarkıların Müziksel Amaçlar Bakımından İncelenmesi",** *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt14, 2: 337-357, Erzincan.

Uz, Abdullah. (2009). "Türk Müzik Ders Programları ve Batılılaşma, Küreselleşme, Kültürel Kimlik, "Yurtta Sulh, Dünyada Sulh", *38. ICANAS Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, II. Cilt: 833-847, Ankara,.

Yazıcı, Tarkan. (2012). **"İlköğretim Müzik Dersinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların, Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi (Trabzon İli Örneği)"**, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Cilt 21, 1: 185-200.

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ GELİŞİMLERİNİN İZLENMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ İÇİN ÖZGÜN BİR ÖLÇME ARACI : İSTANBUL GELİŞİMİ İZLEME VE DEĞERLENDİRME ENVANTERİ (İ-GİDE)

Yrd. Doç.Dr. Sema Karakelle. İstanbul Üniversitesi, Psikoloji Bölümü.
semakarakelle@gmail.com
Yrd. Doç. Dr. Seda Saraç. Bahçeşehir Üniversitesi, İlköğretim Bölümü.
sedabiryan@gmail.com
Ar.Gr. Uzm. Zehra Yaşar, Erzurum Teknik Üniversitesi, Psikoloji Bölümü.
zehra.yasar@erzurum.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi kurumların yapısına, çalışma tarzına ve kullanıcıların özelliklerine uygun bir araç olarak tasarlanan İstanbul Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Envanteri'nin (İ-GİDE) tanıtılmasıdır. İ-GİDE okul öncesi kurumlara devam eden 36-72 ay arası çocukların gelişimlerini süreç içinde izlemek ve kişisel nitelik ve yeterliliklerini değerlendirmek amacını güden sistematik gözleme dayalı bir ölçme aracıdır.

İ-GİDE, süreç odaklı gelişimsel değerlendirme yapmak veya sonuç odaklı değerlendirme yapmak

için kullanılabilir. Envanter düzenli aralıklarla doldurulduğunda çocuğun normal gelişiminin izlenmesi söz konusu olduğu gibi, bazı olumlu ya da olumsuz olayların çocuğun davranışları üzerinde etkide bulunup bulunmadığı da görülebilir (kardeş doğumu, ebeveynin boşanması yada kaybı, terapi, ilaç kullanımı, sınıf değişikliği gibi).

Envanter, okul öncesi kurumlarda çocuğu düzenli olarak gözleyen psikolog, psikolojik danışman ve öğretmenler tarafından doldurulabilir.

İ-GİDE, 7 alt bölüm halinde düzenlenmiş beşli Likert tipi ölçek üzerinde işaretlenen toplam 134 maddeden oluşmaktadır. Çocukların süreç içinde değerlendirilmesine olanak veren bu envanter, iki farklı düzeyde bilgi edinmeye yardımcı olacak şekilde düzenlenmiştir.

A. Alt bölümler, günlük yaşantı düzeni içerisinde çocuğun okula gelişi, öz bakım becerileri, oyun ya da eğitsel etkinlikleri genel davranışları, tercihleri ve sınıf içerisindeki durumu hakkında sistematik gözleme dayalı bilgiler vermektedir. İstenildiği takdirde yalnızca bu alt bölümler gözetilerek çocuğun bireysel izleme odaklı incelenmesi mümkündür. Böylece çocuğun davranışları ve sınıf içerindeki durumu hakkında sistematik gözleme dayalı sonuçlar çıkarmak mümkün olabilmektedir.

B. Alt ölçekler, çocuğun kişisel nitelik ve yeterliliklerini değerlendiren alt ölçek puanları hesaplanarak kullanılmaktadır. Envanterden 10 alt ölçek (Otonomi, Duygularını Düzenleme, Akademik Hazırlık vb.) puanı elde edilebilmektedir. Alt ölçek puanları, alt bölümlerindeki maddelerin farklı şekilde birleştirilmesi yoluyla elde edilmektedir.

Envanterin psikometrik özellikleri, 1.aşamada 261 ve 2. aşamada 242 çocuk üzerinde yapılan 2 ayrı çalışmada incelenmiştir. Bu çalışmalarda puanlayıcılar arası güvenirlik, iç tutarlılık ve eş zamanlı geçerlik gibi temel psikometrik özellikleri bakımından yeterli bulunmuştur. Bu özellikleri dolayısıyla İ-Gide'nin, okul öncesi kurumlarda süreç odaklı gelişimsel değerlendirme yapmak üzere kullanılabilecek güvenilir bir envanter olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim; 0-72 ay arası çocukların kapsayan sistemli bir eğitim sürecidir. Okul öncesi eğitim kurumları bağımsız anaokulları olarak kurulabildikleri gibi, gerekli görülen yerlerde ilköğretim okullarına bağlı ana sınıfları halinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılmaktadır. 2013-2014 Eğitim ve Öğretim yılı itibariyle uygulanmaya başlayan Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre okul öncesi eğitimin amacı çocukların bedensel, zihinsel, duygusal olarak gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını; onların ilköğretime hazırlanmasını; koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratılmasını; Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim kurumları, yukarıda belirtilen amaçlara ulaşmak için eğitsel işlevlerinin yanı sıra çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini izlemek; temel eğitime hazır olup olmadıkları ile ilgili kararlara yardımcı olmak; sorun davranışlara ilişkin belirtileri fark etmek ve önlem almak; ebeveynlere rehberlik yapmak gibi işlevleri de yerine getirmek durumundadırlar. Böylece, çocuğun kişisel özelliklerinin ve gelişiminin değerlendirilerek aile ile paylaşıldığı ilk kademe olmak gibi ciddi bir sorumluluğu üstlenmektedirler.

Okul öncesi eğitim kurumlarında bu işlevlerin gerçekleştirilmesi ağırlıklı olarak psikologların görev tanımlarının içine girmektedir. Okul öncesi alanda çalışan bir psikoloğun temel görevlerinden biri, çocukların genel davranış özellikleri hakkında bilgi edinmek ve fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini değerlendirmektir.

1. Okul Öncesi Kurumlarda Çocukların Gelişimlerinin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğu gün boyu birbirinden farklı etkinlikler esnasında doğal ortamlarında gözleme imkanı sağlamaktadır. Doğal gözlem, çocuğun gelişimine ve genel özelliklerine ilişkin bilgi toplamak için kullanılabilecek en kolay ve elverişli yöntemlerden biridir (Lidz,

2003; Pellegrini, 2004). Gözlem sürecinin öznelliğini azaltmak için gözlemin amacının, gözlenecek davranışların operasyonel/işlevsel tanımının, gözlemin yapılacağı zaman dilimi, süresi ve ortamının belirlenmesi; gözlemlerin sistematik olarak standart bir araç ile kayıt edilmesi ve böylece sürecin belirli bir temele oturtulması gerekmektedir (Lidz, 2003; Pellegrini, 2004).

Okul öncesi kurumlarda gerek psikologlar, gerekse öğretmenler çocuk hakkında bilgi edinmek ve kararlar almak amacıyla gözlem tekniğini sıklıkla kullanmaktadırlar. Fakat doğal gözlem süreci, yapısı gereği öznel (subjektif) değerlendirmelere yol açmakta; okul öncesi kurumların hızlı günlük rutini ise, bu yapılan gözlemlerin bulanık ve dağınık olmasına neden olmaktadır. Edinilen bu dağınık izlenimlerden çocukların gelişimleri ve genel davranış özellikleri hakkında yorum yapmak, ebeveynlere rehberlik yapmak, grup içi iletişimi düzenlemek gibi çok çeşitli şekillerde yararlanılmaktadır.

Çoğu zaman kurumlarda yeterli sayıda psikolog bulunmadığı için, çocuklar ancak öğretmenler tarafından düzenli olarak gözlenebilmekte, aile ile görüşmeler öğretmenlerden elde edilen izlenimler çerçevesinde yürütülmektedir. Öğretmenler, gerek eğitimleri nedeniyle gerek gündelik rutin içerisinde düzenli olarak gözlem yapamadıkları için ve gerekse çocukların hangi davranışlarının gözlenebileceği ile ilgili donanıma sahip olmadıkları için sistematik ve güvenilir veriler elde etmek çok güç olmaktadır. Okul öncesinde çalışan öğretmenlerin sorunları ve mesleki ihtiyaçları üzerine yürütülen bazı çalışmalarda, bu alanda çalışan öğretmenlerin çocukları tanımak için gerekli donanım, bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını düşündükleri ortaya konmuştur (Aktan ve Cömert, 2004; Aktan Kerem ve Cömert, 2006). Gözlemlerin sistematik olmayan şekilde yapılması ve benzer şekilde kayıt edilmesi, bu verilerin değerlendirilmesi ve çocuk hakkında sonuçlar çıkartılmasının ilgili meslek elemanının kişisel kavrayışı ile sınırlı kalmasına neden olmaktadır.

Aynı zamanda, okul öncesi alanda çalışan psikologların çocuğun yeterlilikleri hakkında ilkokula başlamaya uygun olup olmadığı gibi ciddi kararlara kaynaklık edebilecek değerlendirmeler yapmaları gerekmektedir. Kimi kurumlarda çocuk hakkında daha fazla bilgi toplamak için testlerden yararlanılmaktadır. Ancak seçilen testlerin uygunluğu her zaman sağlanamadığı gibi seçilen testlerin bir kısmının standardizasyonları, geçerlik güvenirlik değerleri ve normları mevcut ve/veya güncel değildir. Örneğin okul öncesi kurumlarda sık başvurulan gelişimsel değerlendirme araçları olan Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) veya Denver birer gelişimsel tarama envanteridir ve çocuğu tanımak ve gelişimini izlemek için tam olarak uygun değildir.

Dolayısıyla alanda okul öncesi çocuklarının normal gelişimlerini değerlendirmek üzere hem gündelik etkinlikler içinde gözlenebilen somut davranışlara dayalı hem sistematik ve kayıt tutmaya elverişli ve hem de bu gözlem sonuçlarından çocukların bazı özellik ve yeterlilikleri hakkında objektif değerlendirme yapmaya uygun bir araca ihtiyaç bulunmaktadır. İstanbul Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Envanteri bu ihtiyacı karşılamaya dönük bir ölçme aracı olarak tasarlanmıştır.

2. İstanbul Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Envanterinin (İ-Gide) Tanıtımı

İ-Gide, okul öncesi kurumlara devam eden 36-72 ay arası çocukların gelişimlerini süreç içinde izlemek ve kişisel nitelik ve yeterliliklerini değerlendirmek amacını güden sistematik gözleme dayalı bir ölçme aracıdır.

İ-Gide kullanılarak aşağıda belirtilen amaçlara ulaşılabilir:

- Çocuğu Tanıma: Çocuğun okul öncesi kurumundaki günlük yaşamı içerisindeki genel durumu hakkında bilgi sahibi olma.
- Çocuktaki Değişimi İzleme: Çocuğun davranış ya da tepkilerindeki değişimini izleme.
- Çocuk Hakkında Karar Almak Üzere Bilgi Edinme: Çocuğun kişisel özellikleri, yeterlilikleri ve eğilimlerini değerlendirerek okul/sınıf değiştirme, ilkokula başlama vb. kararlar almaya yardımcı olma.

Envanter düzenli aralıklarla doldurulduğunda çocuğun normal gelişiminin izlenmesi söz konusu olduğu gibi, bazı olumlu ya da olumsuz olayların çocuğun davranışları üzerinde etkide bulunup bulunmadığı da görülebilir (kardeş doğumu, ebeveynin boşanması yada kaybı, terapi, ilaç kullanımı,

sınıf değişikliği gibi). Çocuğun gelişiminin izlenmesi için, uygulama sıklığının 1 aydan az ve 6 aydan çok olmaması önerilmektedir.

Envanter düzenli aralıklarla doldurulmadığında, çocuğun belirli bir andaki genel durumu ve özellikleri görülebileceği gibi çocuk hakkında belirli bir karar vermek üzere (sınıf değişikliği, ilkokula hazır olup olmadığı) değerlendirmeye yapmaya yardımcı olabilir.

Envanter, okul öncesi kurumlarda çocuğu düzenli olarak gözleyen psikolog, psikolojik danışman ve öğretmenler tarafından doldurulabilir. Elde edilen sonuçlar, çocuğun gelişim süreci hakkında değerlendirmeler yapmak, çocuk hakkında aile ile görüşmek ve/veya kararlar almak üzere kullanılacaksa, psikolog ya da psikolojik danışmanlar tarafından değerlendirilmelidir. Tedavi kurumlarında çalışan psikolog veya hekimler, çocuğun okuldaki durumunu öğrenmek veya tedavi süresince izlemek üzere, İ-Gide'nin okuldaki ilgili meslek elemanının doldurulmasını sağladıktan sonra alt ölçekleri kullanarak değerlendirme yapabilirler.

2.1. İ-Gide'nin Yapısı ve Temel Özellikleri

Envanter 7 alt bölüm halinde düzenlenmiş beşli Likert tipi ölçek üzerinde işaretlenen toplam 134 maddeden oluşmaktadır.

İ-Gide, iki farklı düzeyde değerlendirme yapılarak bilgi edinmeye yardımcı olacak şekilde düzenlenmiştir.

A. Alt bölümler, günlük yaşantı düzeni ve etkinlikler içerisinde çocuğun genel davranışları, tercihleri ve sınıf içerisindeki durumu hakkında sistematik gözleme dayalı bilgiler vermektedir. İstenildiği takdirde yalnızca bu alt bölümler gözetilerek çocuğun bireysel izleme odaklı incelenmesi mümkündür. Envanterin alt bölümlerin bazıları yuvaların günlük yaşama düzenine uygun olarak (Okula Geliş, Oyun Sırasındaki Davranışlar, Eğitsel Etkinliklerdeki Davranışlar); bazıları ise her ortamda gözlenebilmesi mümkün bir alan olarak (Temel Alışkanlıklar, Dil ve İletişim, Sosyal-Duygusal Davranışlar, Sorun Olabilecek Davranışlar) başlıklandırılmıştır.

B. Alt ölçekler, çocuğun kişisel nitelik ve yeterliliklerini değerlendiren alt ölçek puanları hesaplanarak kullanılmaktadır. Envanterden 10 alt ölçek (Otonomi (OT), Yeniliğe Açıklık (YA), Duygularını Düzenleme (DD), Geçimli Olma (GO), Sosyal Kabul (SK), Şiddet Eğilimi (ŞE), Akademik Hazırlık (AH), Dikkatini Sürdürme (D), Dil Becerisi (DB), Çizim Becerisi (ÇB) puanı elde edilmektedir.

Alt ölçek puanları, alt bölümlerindeki maddelerin farklı şekilde birleştirilmesi yoluyla elde edilmektedir. Örneğin; oyun, eğitsel etkinlikler gibi alanlarındaki gözlemlerin seçilmiş ilgili maddeleri otonomi, şiddet eğilimi, akademik hazırlık vb. başlıklar altında puanlanmaktadır. Bir gözlem maddesi birden fazla alt ölçekte yer alabilmektedir. Örneğin, Eğitsel Etkinlerdeki Davranışlar alt bölümünde yer alan "Etkinlik süresince başka şeylerle uğraşır" maddesi, hem Akademik Hazırlık ve hem de Dikkatini sürdürme alt ölçeklerinde kullanılmaktadır. Benzeri bir şekilde, Sosyal Duygusal Davranışlar alt bölümünde yer alan " Arkadaşlarıyla sorunlarını onlarla konuşarak çözer" maddesi hem Otonomi ve hem de Geçimli Olma alt ölçeklerinde yer almaktadır. Alt ölçekleri oluşturan maddeler ve değerlendirmeyi amaçladığı özellikler aşağıdaki gibidir:

- Otonomi Alt Ölçeği: Temel Alışkanlıklar (6), Oyun sırasındaki davranışlar (2) ve Sosyal-duygusal davranışlar (8) olmak üzere üç farklı gözlem alanından gelen 16 maddeden oluşmaktadır. Ters puanlanan 4 madde vardır. Alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan 64'tür. Alınan puanın yüksekliği çocuğun otonom davranma düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.
- Yeniliğe Açıklık Alt Ölçeği: Oyun sırasındaki davranışlar (2), sosyal duygusal davranışlar (5), eğitsel etkinliklerdeki davranışlar (1), dil ve iletişim (1) olmak üzere dört farklı gözlem alanından gelen 9 maddeden oluşmaktadır. Ters puanlanan 1 madde vardır. Alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan 41'dir. Elde edilen puanın yüksekliği çocuğun yeni deneyimlere ve öğrenmeye açık olduğunu göstermektedir.
- Akademik Hazırlık Alt Ölçeği: Anaokuluna geliş (2); eğitsel etkinliklerdeki davranışlar (13); dil ve iletişim (3) olmak üzere üç farklı gözlem alanından gelen toplam 18 maddeden oluş-

maktadır. Ters puanlanan 3 madde vardır. Alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan 73'tür. Elde edilen puanın yüksekliği çocuğun akademik etkinlikler için gerekli becerilere sahip olduğunu göstermektedir.

- Dikkatini Sürdürme alt ölçeği: Öz bakım (1), oyun sırasındaki davranışlar (1), Sosyal duygusal davranışlar (1), eğitsel etkinliklerdeki davranışlar (2), dil ve iletişim (1) olmak üzere 5 farklı gözlem alanından gelen 6 maddeden oluşmaktadır. Ters puanlanan 1 madde vardır. Alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 26'dır. Alınan puanın yüksekliği, çocuğun dikkatini yoğunlaştırabildiğini ve sürdürebildiğini göstermektedir.
- Dil Becerileri Alt Ölçeği: Sosyal duygusal davranışlar (1), eğitsel etkinliklerdeki davranışlar (2), dil ve iletişim (9) olmak üzere 3 farklı gözlem alanından gelen toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Ters puanlanan 2 madde vardır. Alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan 42'dir. Alınan puanın yüksekliği çocuğun dil becerilerinin gelişmişliğini göstermektedir.
- Çizim Becerileri Alt Ölçeği: Eğitsel etkinlerdeki davranışlar gözlem alanından gelen toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Ters puanlanan madde yoktur. Alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35'dir. Alınan puanın yüksekliği çocuğun çizim becerilerinin gelişmişliğini göstermektedir.
- Şiddet Eğilimi Alt Ölçeği: Oyun sırasındaki davranışlar (4), sosyal duygusal davranışlar (4), eğitsel etkinliklerdeki davranışlar (3) olmak üzere 3 farklı gözlem alanından gelen toplam 11 maddeden oluşmaktadır. Ters puanlanan madde yoktur. Alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan 55'tir. Alınan puanın yüksekliği çocuğun şiddet eğiliminin yüksekliğini göstermektedir.
- Geçimli Olma Alt Ölçeği: Temel alışkanlıklarla ilgili davranışlar (3), oyun sırasındaki davranışlar (2), sosyal duygusal davranışlar (7), dil ve iletişim (1) olmak üzere 4 farklı gözlem alanından gelen toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Ters puanlanan 2 madde vardır. Alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan 57'dir. Alınan puanın yüksekliği çocuğun sınıf içinde kolay geçinilen, uzlaşmaya yatkın ve sosyal kurallara uygun davranma eğiliminin yüksekliğini göstermektedir.
- Duygularını Düzenleme Alt Ölçeği: Oyun sırasındaki davranışlar(4), sosyal duygusal davranışlar (9), eğitsel etkinliklerdeki davranışlar (1) olmak üzere 3 farklı gözlem alanından gelen toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Ters puanlanan 10 madde vardır. Alınabilecek en düşük puan 54, en yüksek puan 30'dur. Alınan puanın yüksekliği çocuğun duygularının dürtülerinin kontrolünü yapabildiğini ve bağlama uygun olarak düzenleyebildiğini göstermektedir.
- Sosyal Kabul Alt Ölçeği: Oyun sırasındaki davranışlar (2), sosyal duygusal davranışlar (5), dil ve iletişim (1) olmak üzere 3 farklı gözlem alanından gelen toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Ters puanlanan 2 madde vardır. Alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan 32'dir. Alınan puanın yüksekliği çocuğun grup içinde sosyal açıdan kabul gördüğünü göstermektedir.

Sorun olabilecek davranışlar bölümü yalnızca çocuğu tanıma, bireysel izleme veya tarama amaçlı düşünülmüştür ve alt ölçek puanlamalarına katılmamaktadır.

2.2. İ-Gide'nin Puanlaması ve Değerlendirmesi

Envanterin alt bölümlerinin ve alt ölçeklerinin puanlama ve değerlendirmeleri birbirinden ayrı yapılmakta ve farklı tür bilgilere ulaşmayı sağlamaktadır. Yapısı gereği İ-Gide'den toplam bir puan elde edilmemekte, her alt bölüm veya alt ölçek bağımsız olarak puanlanmaktadır. Ancak çocuğun farklı alanlardaki durumunu gösteren ve tüm bölüm ve ölçekleri bütüncül olarak gösteren profil kağıtları bulunmaktadır. Bu profiller yoluyla çocuğun zaman içindeki değişimi görülebileceği gibi, güçlü ve zayıf yönleri de görülebilmektedir.

2.3. İ-Gide'nin Geliştirilmesi Süreci ve Psikometrik Özellikleri

2.3.1. Başlangıç (1996-1998)

İ-Gide'ye başlangıç noktası oluşturan ve temellerini atan çalışma 1996-1998 yılları arasında Türk

Psikologlar Derneği (TPD) Okul Öncesi Komisyonu tarafından yürütülen bir proje olmuştur. Bu çalışmanın birinci yazarının da içinde bulunduğu TPD Okul Öncesi komisyonu bu proje çerçevesinde, çocuk yuvalarına devam eden 36-72 ay arası çocukların gelişimlerini izlemek amacıyla psikologlar tarafından kullanılabilecek standart bir gözlem formu geliştirmiştir. Çalışma aynı yıl tamamlanmış ve X. Ulusal Psikoloji Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur (Altuncan, Atalay, Karakelle, Özduygu, Özduygu, Şenyurt ve Sey Uluç, 1998). TPD Okul Öncesi Komisyonu 1999 yılından itibaren çalışmalarına son vermiştir. Geliştirilen bu form, 1999 yılından itibaren "Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Gözlem Formu" adıyla ve el kitabı ile birlikte TPD yayını olarak satışa sunulmuş ve takip eden yıllarda iki kez yeniden basımı yapılmıştır. Ancak üzerinde yeni düzenlemeler yapılması gerektiği düşünülerek 2008 yılından itibaren basımı durdurulmuştur.

2.3.2. Birinci Aşama (2011-2013)

Bu aşamada, mevcut çalışmanın birinci yazarı tarafından Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Gözlem Formu gözden geçirilerek genel özellikleri ve maddeleriyle ilgili düzenlemelere gidilmiştir. Aynı zamanda gözlem formunun gelişimi bireysel olarak izlemek kadar çocuk hakkında değerlendirmeler yapmaya ve kişisel özelliklerini belirlemeye izin veren bir yapıya dönüştürülmesi üzerine çalışılmıştır. Bu çerçevede, eski formun bakış açısı, alt bölümleri ve madde yapısı kısmen korunarak İstanbul Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Envanteri (İ-Gide) isimli bir ölçme aracı tasarlanmıştır. Tasarlanan aracın gözlem formundan en temel farkı, 36-72 ay arası okul öncesi kurumlara devam eden çocukların okuldaki ortam ve etkinlik alanlarında gözlenen davranışlarının, psikolojik özellik ve yeterliliklerini yansıtacak şekilde puanlanmasına olanak sağlayan 10 alt ölçeğe dönüştürebilmesidir. Aynı zamanda bazı maddeler çıkartılmış ve bazı yeni maddeler eklenmiştir.

Daha sonra Envanter 261 çocuk için uygulanmıştır. Envanteri en az 2 ay ilgili sınıfta gözlem yapan 24 tane psikoloji 3.sınıf öğrencisi doldurmuştur. Bu çalışmada alt bölümlerin iç tutarlılıkları Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Buna göre, Okula Geliş .892; Temel Alışkanlıklar .802; Oyun Sırasındaki Davranışlar .784; Sosyal Duygusal Davranışlar .791; Eğitsel Etkinliklerdeki Davranışlar .802; Dil ve İletişim .775 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ayrıca 20 çocuk için 3 gözlemciden veri alınmış ve puanlayıcılar arası güvenirlik incelenmiştir. Envanterin puanlayıcılar arası sınıf içi korelasyon (ıntraclass coefficient) katsayıları 1. ve 2. gözlemci için. .66; 1. ve 3. gözlemci için .76; 2. ve 3. gözlemci için .90 olarak hesaplanmıştır. Üç gözlemci için ICC değeri .88 olarak bulunmuştur. Bu testte .80'den sonrası güçlü güvenirlik olarak kabul edildiğinden puanlayıcılar arası güvenirliğin yeterli düzeyde olduğu kabul edilmiştir.

Bu aşamada alt ölçekler üzerinde de çalışılmıştır. Alt ölçekler İ-Gide'nin maddeleri ve okul öncesinde çeşitli kararlara dayanak teşkil edecek özelliklerin neler olabileceği dikkate alınarak belirlenmiştir.

2.3.3. İkinci Aşama (2014-2015)

İkinci aşamada, alt ölçeklerin geçerlilik ve güvenirlik çalışması yürütülmüştür (Çalışma Psikolojide Bilimsel Araştırmayı Yaygınlaştırma ve Teşvik Vakfı tarafından desteklenmiştir). Bu amaçla İstanbul'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 ay arası 242 çocuk ve 19 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmenler sınıflarındaki her bir çocuk için İ-Gide, Okul Öncesi Davranış ölçeği, Duygu Ayarlama Ölçeği ve Bağımsız Öğrenme Ölçeğini doldurmuşlardır. Çocukların tümüne bireysel olarak Peabody Resim Kelime Testi ve Frankfurther Dikkat Testi; uygun yaş grubundaki çocuklara ise Metropolitan Okul Olgunluğu Testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda belirlenin alt ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik katsayıları aşağıdaki gibidir.

Otonomi alt ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Otonomi alt ölçeğinin eş zamanlı geçerliliği için Whitebread ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen ve uluslararası ortak veri toplanan bir araştırma kapsamında Türkçeye uyarlaması Saraç ve Karakelle tarafından yapılan Bağımsız Öğrenen Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Otonomi alt ölçeği ile bu ölçek arasında yüksek korelasyon bulunmuştur ($r = .619$, $p < .01$).

Yeniliğe Açıklık alt ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Bu alt ölçek ile

benzer bir eğilimi değerlendiren çocuklar için uygun bir ölçme aracı bulunamadığından eş zamanlı geçerliliği incelenememiştir.

Akademik hazırlık alt ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Küçük yaşlar için bu tür bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Ancak yaş düzeyi uygun olan 5 yaş grubunun bir kısmına Metropolitan Okul Olgunluğu Testi (Oktay, 1980) uygulanmıştır. Akademik hazırlık ve Metropolitan arasındaki korelasyon katsayısı r = , 362, ($p < .05$) olarak hesaplanmıştır.

Dikkatini sürdürme alt ölçeğinin Cronbach alpha katsayısı .65 olarak bulunmuştur. Dikkati sürdürme alt ölçeğinin, Raatz ve Möhling (1971) tarafından geliştirilen Frankfurther Dikkat Testi ile korelasyonu r = ,251 ($p < .01$) olarak bulunmuştur.

Dil becerisi alt ölçeğinin Cronbach alpha katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Bu alt ölçeğin eş zamanlı geçerliliği için Dunn ve Dunn (1967) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Katz, Öner, Demir, Uzunkaya ve Uludağ (1974) tarafından uyarlanan Peabody Resim Kelime Testi kullanılmış ve korelasyon değeri r = ,418 ($p < .01$) olarak bulunmuştur.

Çizim becerisi alt ölçeğinin Cronbach alpha katsayısı .95 olarak bulunmuştur.

Şiddet Eğilimi alt ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Bu alt ölçeğin eş zamanlı geçerliliği için Crick, Casas, Mosher (1997) tarafından geliştirilen ve Şen ve Arı (2011) tarafından uyarlanan Okul Öncesi Davranış Ölçeği- Öğretmen Formunun İlişkisel Saldırganlık, Fiziksel Saldırganlık ve Depresif Duygulanım alt boyutları kullanılmış ve korelasyon katsayıları sırasıyla r = ,437; r = .674 ve r = .455, ($p < .001$) olarak bulunmuştur.

Geçimli olma alt ölçeğinin Cronbach alpha katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Bu alt ölçeğin eş zamanlı geçerliliği için Crick, Casas, Mosher (1997) tarafından geliştirilen ve Şen ve Arı (2011) tarafından uyarlanan Okul Öncesi Davranış Ölçeği- Öğretmen Formunun Olumlu Sosyal alt boyutu kullanılmış ve aralarında pozitif korelasyon bulunmuştur ($r = .517$, $p < .001$).

Duygularını Düzenleme alt ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Bu alt ölçeğin eş zamanlı geçerliliği için Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen ve ülkemize Kapçı, Uslu, Akgün, Acer (2009) tarafından uyarlanan Duygu Ayarlama Ölçeği kullanılmıştır. Duygu Ayarlama Ölçeğinden alınan toplam puanın yüksekliği çocuğun duygu ayarlamasının düşüklüğünü göstermektedir. Duygu Düzenleme alt ölçeği ile Duygu Ayarlama Ölçeği arasında korelasyon katsayısı r = -, 423, ($p < .01$) bulunmuştur.

Sosyal Kabul alt ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Bu alt ölçeğin eş zamanlı geçerliliği için Crick, Casas, Mosher (1997) tarafından geliştirilen ve Şen ve Arı (2011) tarafından uyarlanan Okul Öncesi Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu olumlu sosyal boyutuyla kullanılmış ve korelasyon katsayısı r = .421, $p < .001$ bulunmuştur.

Elde edilen bu değerler çerçevesinde dikkat alt ölçeği hariç bütün alt ölçeklerin tatminkar düzeyde geçerlik ve güvenirlik değerlerine sahip olduğu kabul edilmiştir.

İ-Gide'nin Türkiye normlarını belirlemek ve akademik hazırlık alt ölçeğinin yordayıcı geçerliğini incelemek üzere veri toplama çalışmalarına başlanmıştır.

3. Sonuç

Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların, doğal okul ortamı içerisindeki davranışlarını sistematik gözleme dayalı olarak inceleyen ve değişimlerini çok boyutlu olarak ortaya koyabilen az sayıda geçerli ve güvenilir ölçme aracı bulunmaktadır. İ-Gide, kendi kültürel dokumuzun ürettiği çocuk davranış ve alışkanlıklarına; okul öncesi kurumların yapısına, çalışma tarzına ve değerlendiricilerin özelliklerine uygun bir araç olarak tasarlanmış özgün bir değerlendirme aracıdır. Aynı zamanda İ-Gide, okul öncesi eğitim kurumlarında gerek psikologlar ve psikolojik danışmanlar gerekse öğretmenler tarafından kullanılabilecek ve çok boyutlu sonuç çıkartılabilmesine olanak sağlamaktadır.

Örneğin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan yeni düzenlemelere göre okul öncesi dönemdeki çocuklar 60 aydan itibaren ailenin isteği ve anaokulundaki uzmanların değerlendirmeleri doğrultusunda okula başlayabilmektedirler. İ-Gide'nin alt ölçekleri bu kararın hem bilişsel hem sosyal açıdan değerlendirme yapılarak verilebilmesi için uygun dayanaklar sunabilecek şekilde tasarlanmıştır.

İ-Gide'nin benzeri diğer ölçme araçlarıyla kıyaslandığında özgün değerini oluşturan temel farklılıkları aşağıdaki özetlenebilir.

A- Gözlem Süreci ve Kaydı Açısından

A.1. Gözlem yapılacak alan/ortamlar, Ülkemizdeki okul öncesi eğitim kurumlarındaki tipik günlük yaşam düzenine uygun zaman ve yaşantı dilimleri olarak belirlenmiştir (oyun sırasındaki davranışlar / eğitsel etkinlikler sırasındaki davranışlar gibi). Bu sayede gözlemcinin daha sistematik bir şekilde gözlem yapması, farklı kullanıcıların gözlem zamanlarının eş olması ve çocuğun daha çok sayıda davranışının gözlenmesi mümkün olabilecektir.

A.2. Gözlenecek davranışlar okul öncesi eğitim kurumunda doğrudan gözlenebilir, somut özelliklerden oluşturulmuştur. Maddeler niteleme sıfatı ve olumsuzluk eki taşımamaktadır. Böylece gözlemcinin daha nesnel davranması sağlanmak istenmiştir.

A.3. Maddeler somut davranışlara dayalı, yargı içermeyen ifadeler taşıdığından aynı zamanda gözlemcinin çocuğu gözlerken hangi davranışlara dikkat etmesi gerektiğini bildirerek bilgi verici ve eğitici bir işlev taşımaktadır. Bunun özellikle öğretmen ve mesleğe yeni başlayan psikolog kullanıcılar için önemli olduğu düşünülmektedir.

B- Puanlaması ve Değerlendirilmesi Açısından

B.1. İ-Gide' nin alt bölümleri, çocuğun okula gelişi, öz bakım becerileri, oyun tercihleri, oyun ya da eğitsel etkinliklerdeki davranışları vb. hakkında bilgi verme özelliğine sahiptir. İstendiği takdirde yalnızca bu alt başlıklar gözetilerek bireysel izleme odaklı değerlendirilmesi mümkündür. Böylece çocuğun genel davranışları ve sınıf içerindeki durumu hakkında sistematik gözleme dayalı sonuçlar çıkarmak mümkün olabilecektir.

B.2. Aynı zamanda İ-Gide ile gözlenen davranışların, çocuğun kişisel nitelik ve yeterliliklerini değerlendiren bağımsız alt ölçekler şeklinde puanlanabilmektedir. Örneğin, oyun, eğitsel etkinlikler gibi alanlarındaki gözlemlerin seçilmiş ilgili maddeleri otonomi, şiddet eğilimi vb. başlıklar altında puanlanacaktır. Böylece, gözlem sonuçlarının daha nesnel olması ve çocuk hakkında verilecek olası kararların belirli bir temele oturtulması sağlanmak istenmiştir.

B.2. Alt bölümler ve alt ölçekler farklı bilgi değeri taşıdığından öğretmenlerin çocuğun gündelik okul öncesi kurum düzenindeki davranışlarına ilişkin gözlemlerinin psikologlar tarafından çocuğun gelişiminin izlenmesi, değerlendirilmesi ve müdahalelerde bulunulması vb. amaçlarla ele alınması mümkün olacaktır.

B.3. Uygun alanlar için profiller oluşturularak hem çocuktaki değişimin görülmesi ve hem de normlarla karşılaştırılması mümkün olabilecektir. Bu özelliğin çocuk hakkında alınabilecek kararlar ve aile görüşmeleri için nesnel bir dayanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, İ-Gide'nin erken çocukluk döneminde gelişimsel özelliklerin süreç içinde değerlendirme amacını taşıyan elverişli bir araç olduğu kabul edilebilir. Aynı zamanda, şimdiye kadar yapılan çalışmalarda puanlayıcılar arası güvenirlik, iç tutarlılık ve eş zamanlı geçerlik gibi temel psikometrik özellikleri bakımından yeterli bulunmuştur. Bu özellikleri dolayısıyla İ-Gide, okul öncesi kurumlarda süreç odaklı gelişimsel değerlendirme yapmak üzere kullanılabilecek güvenilir bir envanter olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKLAR

Aktan, E., Cömert, D. 2004. "An Overview Of The Problems Of The Pre-School Educaiton in The 2000's: Turkey As A Typical Example", Ist International Pre-School Education Conference, Marmara University, İstanbul.

Aktan Kerem, E., Cömert, D. 2006. "Siirt İlinde Okul Öncesi Eğitimin Sorunlarının Tespitine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi", Milli Eğitim: Üç aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 35(170), 112-125.

Altuncan, F., Atalay, F., Karakelle, S., Özduygu, F., Özduygu, M., Şenyurt, F., Sey, R. 1998. "Okul Öncesi Çocuklar için Psikolog Gözlem Formu'nun Geliştirilmesi", X. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Crick, N. R., Casas, J. F., Mosher, M. 1997. "Relational and overt aggression in preschool", Developmental Psychology, 33(4), 579-588.

Dunn, L. M., Dunn, L. M. 1967. PPVT-III Peabody Picture Vocabulary Test (3. Baskı). USA: American Guidence Service.

Hildreth, G. H., Griffiths, N. L., McGauvran, M. E. 1965. Metropolitan readiness test. New York: Harcourt, Brace and World.

Kapcı, E., Uslu, R., Akgun, E., Acer, D. 2009. "İlkoğretim cağı cocuklarında duygu ayarlama: Bir olcek uyarlama calışması ve duygu ayarlamayla ilişkili etmenlerin belirlenmesi", Cocuk ve Genclik Ruh Sağlığı Dergisi, 16, 13-20.

Katz, J., Öner, F., Demir, N., Uzunkaya, A., Uludağ, P. 1974. "A Turkish Peabody Picture-Vocabulary Test", Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 6(1- 2), 129-140.

Lidz, S. C. 2003. Early Childhood Assesment. New Jersey: John Wiley & Sons.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). 2013. Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara, Türkiye: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Oktay, A. 1980. "Metropolitan readiness testinin İstanbul'da farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerdeki (5–6) yaş çocuklarına uygulanması", Pedagoji Dergisi, 1, 119–138.

Pellegrini, A. D. 2004. Observing Children in Their Natural Worlds, A Methodological Primer (2. Basım). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Raatz, U., Möhling, R. 1971. Frankfurter Test für 5jährige - Konzentration (FTF-K) [Frankfurt Concentration Test for 5-Year-Olds]. Weinheim, Germany: Beltz.

Shields A., Cicchetti D. 1997. "Emotion regulation among school age children: The development and validation of a new criterion Qsort scale", Developmental Psychology, 33, 906-916.

Şen M., Arı, M. 2011. "Reliability and validity study of the preschool social behavior scale - teacher form", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 44 (2), 001-028.

Whitebread, D., Coltman, P., Pino Pasternak, D. Sangter, C. Grau, V. Bingham, S. Almeqdad, Q. & Demetriou, D. 2009. "The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulation in young children", Metacognition and Learning, 4(1), 63-85.

Whitebread, D.; Vuillier, L.; Bryce, D.; Pino Pasternak, D.; Buettner, G.; Simchen, j.; Perels, F.; Mevarech, Z.; Shamir, A,; Levi Reich, T.; Saraç, S.; Karakelle, S. 2015. "Identifying and measuring self-regulation in young children: the development and validation of the child observational instrument", Yazım Aşamasında.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ BİLİŞSEL TEMPOLARINA GÖRE BENLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Kevser Tozduman Yaralı Abide Güngör AYTAR
Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü
kevsertozduman@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoları ile benlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubunu Kütahya ilinin çeşitli ilçelerinde okul öncesi kurumlara devam eden 60 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada çocukların benlik algılarını ölçmek amacıyla Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (DBAT), bilişsel tempolarını ölçmek amacıyla ise Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşüncelilik ve İçtepisellik Ölçeği (KOÖDÇDİ) kullanılmıştır. Ayrıca çocukların benlik algıları ile bilişsel tempolarının bazı değişkenlerle ilişkisini incelemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Normallik testi sonucunda, gruplar arasında farklılık incelenirken ikili, gruplarda normal dağılmayan değişkenlerde ise Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. İkiden fazla gruplarda ise normal dağılmayan değişkenlerde Bonferroni düzeltmeli Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, bilişsel tempo ile öz saygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken bilişsel tempo ile öz yeterlilik ve toplam benlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Bilişsel Tempo, Benlik, Okul Öncesi Eğitim

ABSTRACT

In this research, the relationship between the cognitive tempo and self perception of 5-6 aged preschool children was examined. The working universe of this study consists of 60 children in 5-6 ages going to kinder garden and pre-school classes in various districts of Kütahya. In the research, in order to assess the self perception of the children, Demoulin Self Concept Test (DSCDS) was chosen, besides, while evaluating their cognitive tempo, Kansas Reflection-Impulsivity Scale For Preschool (KRISP) was used. Also, Personal Information Forms developed by the researcher were utilized in order to review the connection of cognitive tempo and self perception with some other variances used. SPSS 20.0 was applied for the analysis of the data collected through the research. In consequence of test of normality, while examining the difference between the groups, double test was used. On the other hand, to interpret the variances which do not distribute normally, Whitney U Test was used. Additionally, in more than two groups, in variances which are not distributing normally, Benferroni corrected Kruskal Wallis H Test was adopted. In the light of research findings, there are not seen any statically significant differences between cognitive tempo and self esteem points of the children. However, significant differences were found between cognitive tempo and self efficacy points and total self point.

Anahtar kelimeler: Conceptial Tempo, Self, Preschool Education

Giriş

İnsanın kendini görüş ve algılayış biçimi olarak tanımlanan benlik, kişiliğin gelişimi sonucunda oluşan bir kişilik boyutudur (Baymur, 1983; Köknel, 1995; Güngör, 2011). Benliğin gelişimi doğuştan başlar. Doğum sonrasında ise ilk olarak bedensel gelişim, daha sonra da ruhsal ve toplumsal gelişim benliğin oluşmasını etkiler. Çocuklarda benlik algısı, çocukların özelliklerinin, yeteneklerinin, davranış ve değerlerinin kendine özgü inanışla tanımlandırılmasıyla yapılandırılmaya başlamaktadır (Berk, 2013). Benlik algısı, öz saygı (benlik saygısı) ve öz yeterlilik olmak üzere iki boyuttan oluşur (Demoulin, 1997). Öz yeterlilik, bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine ve kapasitesine ilişkin kendini algılayış tarzıdır (Senemoğlu, 2005). Çocuklar bir görevi yerine getirmek için yeterli beceriye sahip olsalar bile, görevi yerine getirmek için kendilerini, bu yeteneği gerçekten kullanabilecek gibi algılamazlarsa, başarısız olabilirler ya da o görevi gerçekleştirmek için herhangi bir girişimde bulunmazlar (Miller, 2008). Öz saygı ise bireyin kendi kişiliğine karşı geliştirdiği olumlu tutumu ifade eden bir kavramdır (İnanç vd., 2010; Güngör, 2011). Öz saygı, yaşamın ilk yıllarında edinilen deneyimlere ve bireyin değer verdiği kişilerin üzerinde bıraktığı etkilere bağlıdır (Plumber, 2011).

Benliğin yapısı, çevre ile özellikle de çevredeki anne-baba, arkadaş gibi belli insanlarla yaşanan etkileşim sonucu şekillenmektedir (Yanbastı, 1990). Dolayısıyla, benlik algısı, farklı durumlarda sürekli yapılan kendini değerlendirme ile gelişebilir (Woolfolk, 2007). Bilişsel gelişimdeki değişimler de benliğe etki eder ve yapılandırır (Berk, 2013). Bilişsel temponun da kişilik ile ilgili olduğu düşünülmektedir (Gander ve Gardiner, 2010). İnsanlar, problem çözmek için kullandıkları, bilgiyi toplama organize etme ve geliştirme yollarıyla birbirlerinden ayrılırlar (Rozencwajg, Corroyer, 2005). Çocukların da bilgiyi algılama, işleme ve anımsama yolları olduğu bilinmektedir. Bunlar, çocukların performanslarını ölçen yetenek farklılıkları olmayıp daha çok düşünme tarzı ve biçimi olarak adlandırılan farklılıklardır. Araştırmacıların bu konuya ışık tutacak çalışmalarından biri, bireyin bilişsel üslubunu (bilişsel stil) betimleyip değerlendirmektir. Bilişsel üslup, çocuğun bireysel olarak bir göreve yaklaşım tarzıdır (Gander ve Gardiner, 2010). Araştırmaların sonucunda birçok bilişsel üslup bulunmuştur. Bilişsel üslubu açıklamaya çalışan araştırmalar, bilişsel üslupları farklılık gösteren iki tür birey özelliğini ortaya koymaktadır (Gargallo, 1993). Kavramsal tempo olarak da adlandırılan bilişsel tempo en çok araştırılan bilişsel üsluplardan biridir. Bilişsel tempo içtepisel (impulsif) ya da düşünsel (reflektif) olarak ikiye ayrılır (Gander ve Gardiner, 2010). Reflektifler, düşünmeye eğilimlidirler ve mevcut alternatif çözüm yolları üzerinde düşünürler. Reflektifler bir göreve başlamadan önce, bir karar verirken ve başkalarının fikirlerini değerlendirirken üzerinde düşünürler. İmpulsifler bunun aksine, dürtüsel olarak ihtiyatlı davranmazlar. İmpulsifler, doğruluğu üzerinde yeterince düşünmeden problemlere hızlı çözüm yolu sunarlar (Gargallo, 1993). Bilişsel tempoda bireysel farklılıkların olduğu açıktır. Uygulamada; reflektiflik ve impulsivite, kolay ve hızlı görevler bağlamında örnek modeller üzerinden, cevapların gecikme süresi ve hata sayısı ile ölçülmektedir. Reflektif insanlar daha çok zaman kullanarak daha az hata yaparlar, impulsifler ise kısa zamanda daha çok hata yaparlar (Stenberg ve Grigorenko, 1997; Eska ve Black, 1971).Çocukların bilişsel tempolarının ve benlik algılarının birbirleriyle ilişkili olabileceği düşünüldüğünden, bireyin kendini gerçekleştirme sürecini şekillendiren çevre koşullarına, çocuğun gelişiminin lehine olacak şekilde müdahale için, farklı bilişsel tempoya sahip 5-6 yaş çocuklarının benlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmada, nicel araştırma modeli ve tarama deseni kullanılmıştır. Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 çocuklarının bilişsel tempoları ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından çalışma ilişkisel tarama modeli şeklinde tasarlanmıştır. Farklı cinsiyet grubundaki çocuklardan toplanan verilerle kesitsel araştırma düzeni kullanılmıştır (Creswell, 2014; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, farklı bilişsel tempo türlerine sahip (hızlı doğrucu, reflektif, impulsif ve yavaş yanlışçı) 5-6 yaş çocuklarının benlik algılarının incelemektir.
Bu amaçla birlikte, çocukların benlik algıları ile cinsiyetleri, annenin öğrenim durumu ve çocukların doğum sıraları arasındaki ilişki de incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Kütahya'nın ilçelerinde (Şaphane, Simav, Pazarlar) okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu, 21 kız (% 35), 39 erkek (% 65) 60 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada, tüm bireylerin seçilme olasılığının eşit olduğu ve bireylerin seçiminin diğerlerinin seçimini etkilemediği basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2013).

Veri Toplama Araçları

Kansas Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik ve İçtepisellik Ölçeği (KOÖDÇDİ)

Araştırmada çocukların yavaş doğrucu (Reflective) ve hızlı yanlışçı (İmpulsive) bir bilişsel tempoya sahip olup olmadığını belirlemek için Wright (1971) tarafından geliştirilen Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool (KRISP A): Kansas Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği A Formu kullanılmıştır. Bu ölçek 10 şekilden oluşmaktadır (Cassidy, 2004). Ayrıca 10 şekilden önce çocuklara testin nasıl çözüleceği ile ilgili bilgi veren 2 örnek soru bulunmaktadır. Her çocuk için uygulama yaklaşık olarak 20- 25 dakika sürmektedir. Araştırmacı çocukla birlikte önce 2 örnek soru üzerinde çalışır, daha sonra ölçeğin uygulamasına geçilir. Ölçekte yer alan şekiller sırayla çocuğa gösterilir ve çocuğa şöyle bir yönerge yönetilir: "Bak ……. bu sayfada bir top var bu topun aynısı olan topu senin önündeki sayfada yer alan top çizimleri içinden bul ve göster" talimatını verir vermez kronometreye basılır ve çocuğun ilk verdiği cevap süresini daha önceden çocuğun adına düzenlenmiş olan kâğıda not edilir. Eğer verdiği yanıt doğru değilse yanlış cevap olduğu söylenip doğru cevabı bulması için çocuk yönlendirilir. Doğru yanıtı verene kadar yaptığı hataların sayısı da bu arada cevap kâğıdına yazılır. 10 şekil bir oturumda tamamlanır. Her çocuğun ölçekten elde ettiği toplam cevap verme süresi ve hata sayısı ayrı ayrı toplanır.

Kansas Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliği en son Er (2012) tarafından yapılmış ve KOÖDÇDİ ölçeğinin iç tutarlılık güvenirliği, Cronbach'ın Alpha katsayısı kullanılarak araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel değerlendirmeler sonucunda KOÖDÇDİ ölçeği için Alpha (α) .80 olarak bulunmuştur. Testin güvenirliğinin bir diğer göstergesi olarak, test tekrar test güvenirliği incelenmiştir. Bu amaçla Konya il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5–6 yaş grubu 303 kişilik bir çalışma grubu seçilmiş ve ölçek iki hafta ara ile iki kez uygulanmış ve iki uygulama puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı incelenmiştir. Ölçek için hata sayısı r=0.74; tepki süresi r=0.89 bulunmuştur. Aynı grup üzerindeki iki ayrı uygulama sonuçları arasında pozitif yönde anlamlı p<.01 düzeyde ilişki gözlenmiştir. Bu değer, KOÖDÇDİ ölçeğinin "Testin Aralıklı Tekrarı" güvenirlik ölçütünü karşılar niteliktedir. Ölçek, içerik geçerliliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri arasındaki yüksek tutarlılık, bu ölçeğin geçerliliği için bir kanıt olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için testi yarılama yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla, Konya il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5–6 yaş grubu 303 kişilik bir örneklem grubundan veri toplamıştır. "Testi Yarılama Yöntemi"yle Sperman Brown formülüyle hesaplanan, korelasyon katsayısı; tepki süresi için r=.85, hata sayısı için r=.71 bulunmuştur (Er, 2012).

Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Olçeği (DBAT)

Bu ölçek Demoulin tarafından 1995- 1998 yılları arasında Batı Tennessee, Kentucky ve Kansas' daki bazı okullarda 950 okul öncesi eğitime devam eden öğrenciyi içine alan, dört farklı çalışmada

kullanılmış olup "Kendimi Seviyorum" adlı, benlik algılarını desteklemeyi amaçlayan bir program çalışmasında ölçme aracı olarak geliştirilmiştir (Akt: Zincirkıran, 2008). Turaşlı (2006) tarafından dilimize uyarlanmıştır. Yine Turaşlı (2014) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Maksimum güvenirlik Cronbach Alfa, Spearman tekniklerinde (0.88), en düşük güvenilirlik Guttman tekniğinde (0.88) elde edilmiştir. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı .607 ve .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin kriter geçerliliği için, bu yaş grubu çocukların benlik algısı düzeylerini belirlemeye yönelik aynı kapsamda bir test bulunamadığından, Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği kriter geçerliliği amacı ile uygulanmış ve korelasyonlara bakılmıştır. Sonuçlar toplu olarak değerlendirildiğinde Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeğinin tüm ölçekler ve alt boyutları arasında. 01 düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Turaşlı, 2014).

Çocukların bireysel benlik kavramının sistematik ve karşılaştırmalı analiz edilmesini sağlayan ve tanı koyan bir ölçme aracıdır. Orijinalinde 30 madde bulunan ölçek, yapılan istatiksel çalışmalar sonucunda bir maddenin anlamsız bulunmasından ötürü çıkarılmış ve öz yeterlilik 14 maddeye düşmüştür. Öz yeterlilik kısmında 14, özsaygı kısmında 15 madde olmak üzere toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 29 sorudan, öz yeterlilik (okula karşı duyarlılık) ve özsaygı (kendine karşı duyarlılık) iki alt ölçekten oluşmaktadır. Öz yeterlilik (çocuğun kendisi ile ilgili algısı), öz saygı (çocuğun okulu algılayışı ve grup içinde kendisi ile ilgili algısı) iki alt ölçeği oluşturur. Ölçek çocuğun ailesini ve okuldaki bazı faaliyetleri kapsayan ifadelerden oluşur. Her ifade "hissederim" şeklinde bitmektedir. Çocuğa sorulan soruların ardından çocuğun, hissettiği duyguyu en iyi ifade ettiğine inandığı yüz ifadesini boyaması istenir. Yüz ifadeleri temel olarak "mutlu", "ne mutlu ne mutsuz", "üzgün" olarak belirtilmiştir. Ölçeğin çocuklara uygulanması bir uzman tarafından bireysel olarak yapılır. Çocuğa üzerinde çeşitli yüz ifadelerinin bulunduğu cevap formu ile farklı renklerdeki boya kalemleri verilir. Uygulamacı tarafından okunan (sorulan) maddeler, her bir madde çocuk tarafından önünde bulunan ve her bir madde için konulan yüz ifadelerinden hissetiği duyguyu en iyi ifade ettiğine inandığı suratı boyayarak tamamlanır. Her maddedeki yüz ifadesi 1-3 arasında puan alır.

Kişisel Bilgi Formu

Çocukların bazı özelliklerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen form, çocukların cinsiyetleri, annenin öğrenim durumu, annenin çalışma durumu ve çocukların doğum sırası gibi bilgileri içeren sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Her çocuğun Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A formunda yer alan 10 şekilden elde ettikleri ilk cevap verme süresinin toplamı ve yaptıkları hata sayılarının toplamı ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra her çocuğun düşünme süresi ve hata puanları ortancaya bölme yöntemi kullanılarak aşağıda verilen dört gruptan birine dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların tepki süreleri ortalamasının 41.82 saniye; hata ortalamalarının da 41.82 olduğu tespit edilmiştir.

1. Hızlı doğrucular: Grubun ortancasından daha az zaman kullanıp ortancasından daha az hata yapanlar.

2. Yavaş doğrucular (Reflektifler): Grubun ortancasından daha fazla zaman kullanıp ortancasından daha az hata yapanlar.

3. Hızlı yanlışçılar (İmpulsifler): Grubun ortancasından daha az zaman kullanıp ortancasından daha fazla hata yapanlar.

4. Yavaş yanlışçılar: Grubun ortancasından daha fazla zaman kullanıp ortancasından daha fazla hata yapanlar.

Çalışmada kullanılan Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği (DBAT)'nin her maddedeki yüz ifadesi 1-3 puan arasında bir değer almaktadır. Ölçeğin ilk 15 maddesi öz yeterlilik, son 14 maddesi de öz saygı becerisini ölçmektedir. Öz yeterlilik alt ölçeği için 14- 42 arasında puanlama yapılırken,

özsaygı için 15-45 arsında puanlama yapılır. İki alt ölçek toplanarak benlik kavramı puanı oluşturulur. Toplam benlik kavramı puanı da 29- 87 arasında değişmektedir.

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı ile değerlendirilmiştir. Verilerin frekans ve yüzdesel dağılımları verilmiştir. Normallik testi sonucunda, gruplar arasında farklılık incelenirken ikili, gruplarda normal dağılmayan değişkenlerde ise Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. İkiden fazla gruplarda ise normal dağılmayan değişkenlerde Bonferroni düzeltmeli Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Gruplar arası farklılık incelenirken; anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup $p<0,05$ olması durumunda gruplar arası anlamlı farklılığın olduğu, $p>0,05$ olması durumunda ise gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Değişkenler arası bağımlılık incelenirken Ki-Kare testi kullanılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup, $p<0,05$ olması durumunda gruplar arasında anlamlı bir bağımlılığın olduğu, $p>0,05$ olması durumunda ise gruplar arasında anlamlı bağımlılığın olmadığı belirtilmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Çocukların Bilişsel Tempoları ile Öz yeterlik ve Öz Saygı Puanları İlişkisinin Kruskal Wallis H Testine Göre Sonuçları

		Çocukların Bilişsel Tempoları						Kruskal Wallis H Testi			
		n	$\overline{X}$	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma
Öz yeterlilik puanı	Hızlı doğrucu	20	35.50	36.5	18	40	5.19	38.13			
	İmpulsif	13	31.54	32	22	42	4.67	19.81			
	Reflektif	16	35.06	33.5	28	45	4.64	32.22			
	Yavaş yanlışçı	11	33.45	34	29	38	2.98	26.77			
	Toplam	60	34.15	34	18	45	4.74		9.409	**0.024**	1-2
Öz saygı puanı	Hızlı doğrucu	20	39.05	39.5	30	43	3.28	36.75			
	İmpulsif	13	35.54	36	22	45	5.52	23.12			
	Reflektif	16	34.69	37.5	3	43	9.61	26.47			
	Yavaş yanlışçı	11	38.36	37	31	43	3.78	33.73			
	Toplam	60	37.00	37.5	3	45	6.27		6.162	0.104	-
Toplam puan	Hızlı doğrucu	20	74.60	75.5	48	83	7.90	39.28			
	İmpulsif	13	67.08	66	54	87	8.45	20.04			
	Reflektif	16	69.19	69.5	37	85	10.99	26.88			
	Yavaş yanlışçı	11	72.64	72	66	82	5.59	32.18			
	Toplam	60	71.17	72	37	87	8.93		10.530	**0.015**	1-2

Çocukların bilişsel tempo grupları arasında öz saygı puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir ($p>0.05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte hızlı doğrucu çocukların öz saygı puanları daha yüksek bulunmuştur. Çocukların bilişsel tempo grupları arasında öz yeterlilik puanları ve toplam benlik puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmektedir ($p<0.05$). Hızlı doğrucu çocukların öz yeterlilik puanları ve toplam benlik algısı puanları impulsif çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 2. Çocukların Cinsiyetleri ile Öz Yeterlilik/ Öz Saygı Puanları Arasındaki İlişkinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Cinsiyet						Mann Whitney U Testi		
		n	$\overline{X}$	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	U	p
Öz yeterlilik puanı	Kız	21	35.05	36	28	42	3.96	33.62		
	Erkek	39	33.67	34	18	45	5.10	28.82		
	Toplam	60	34.15	34	18	45	4.74		344	0.308
Öz saygı puanı	Kız	21	38.29	39	30	45	4.14	33.02		
	Erkek	39	36.31	37	3	43	7.11	29.14		
	Toplam	60	37.00	37.5	3	45	6.27		356.5	0.410
Toplam puan	Kız	21	73.38	73	61	87	7.49	33.79		
	Erkek	39	69.97	70	37	85	9.49	28.73		
	Toplam	60	71.17	72	37	87	8.93		340.5	0.284

Cinsiyet grupları arasında öz yeterlilik puanı, öz saygı puanı ve toplam puan değerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir (p>0.05). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte öz yeterlilik puanı, öz saygı puanı ve toplam benlik algısı puanı kızlarda daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 3. Çocukların Anne Öğrenim Durumu İle Öz Yeterlilik/ Öz Saygı Puanları Arasındaki İlişkinin Kuruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Anne öğrenim durumu						Kruskal Wallis H Testi			İkili Karşılaştırma
		n	$\overline{X}$	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	H	p	
Öz yeterlilik puanı	Ortaokul ve altı	23	32.09	32	18	42	4.98	23.26			
	Lise	22	35.41	36	28	42	4.09	35.48			
	Üniversite	15	35.47	36	29	45	4.41	34.30			
	Toplam	60	34.15	34	18	45	4.74		6.495	**0.039**	1-2
Öz saygı puanı	Ortaokul ve altı	23	35.65	37	22	45	5.23	23.96			
	Lise	22	39.41	41	30	43	3.61	38.86			
	Üniversite	15	35.53	37	3	43	9.41	28.27			
	Toplam	60	37.00	37.5	3	45	6.27		8.586	**0.014**	1-2
Toplam puan	Ortaokul ve altı	23	68.17	69	48	87	8.61	23.61			
	Lise	22	74.86	77.5	63	85	6.71	37.64			
	Üniversite	15	70.33	74	37	83	10.72	30.60			
	Toplam	60	71.17	72	37	87	8.93		7.272	**0.026**	1-2

Anne öğrenim grupları arasında öz yeterlilik puanı, öz saygı puanı ve toplam benlik puanı değerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmektedir (p<0.05). Öz yeterlilik puanı, öz saygı puanı ve toplam benlik algısı puanı, annesi lise mezunu olan çocuklarda annesi ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4. Çocukların Doğum Sırası İle Öz Yeterlilik/ Öz Saygı Puanları Arasındaki İlişkinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Doğum sırası						Mann Whitney U Testi		

		n	$\overline{X}$	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	U	p
Öz yeterlilik puanı	İlk çocuk	34	35.12	35	28	42	3.91	33.91		
	Ortanca ve	26	32.88	32.5	18	45	5.47	26.04		
	Toplam	60	34.15	34	18	45	4.74		326	0.082
Öz saygı puanı	İlk çocuk	34	38.15	38.5	29	43	3.99	33.09		
	Ortanca ve	26	35.50	37	3	45	8.21	27.12		
	Toplam	60	37.00	37.5	3	45	6.27		354	0.188
Toplam puan	İlk çocuk	34	73.59	74	61	85	6.92	34.69		
	Ortanca ve	26	68.00	69	37	87	10.33	25.02		
	Toplam	60	71.17	72	37	87	8.93		299.5	**0.033**

Doğum sırası grupları arasında öz yeterlilik puanı ve öz saygı puan değerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir ($p>0.05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte öz yeterlilik puanı ve öz saygı puanı ilk çocuk olanlarda daha yüksek bulunmuştur. Doğum sırası grupları arasında toplam benlik puanı değerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmektedir ($p<0.05$). Toplam benlik algısı puanı, ilk çocuk olanlarda anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda, çocukların bilişsel tempolarına göre benlik algılarının incelenmesi konusunda bilişsel tempo ile öz saygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemesine rağmen hızlı doğrucu bireylerin öz saygı puanları daha yüksek bulunmuştur. Bilişsel tempo ile öz yeterlilik ve toplam benlik algısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Hızlı doğrucu bireylerin öz yeterlilik ve toplam benlik algısı puanlarının impulsif bireylere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalar da bilişsel temponun kişilikle ilgili olduğunu göstermiştir. Messer ve Brondzinsky (1979) içtepisel çocukların daha saldırgan ve kendilerini denetleme yeteneklerinin daha zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Black ve arkadaşları (1974) orta sınıf çocuklardaki içtepiselliğin korku, ketlenme, ve yeterlilik konusundaki kaygı ile bağlantılı olduğunu bulmuşlardır. Bununla birlikte, diğer araştırmalar düşünceli çocukların da kaygılı olabileceğini; ancak içtepisellerin genelleştirilmiş kaygılarının aksine, düşünceli çocukların kaygılarının daha çok çözebileceklerini düşündükleri görevlere yönelik olduğunu göstermişlerdir (Gander and Gardiner, 2010). Kackowski ve Pattterson (1975), başarısız olmanın ve ileride başarısız olacağı kaygısının benliğe saygıyı öldüreceğini, bu sebeple öğrencilerin başarısızlığa karşı geliştirdikleri bakış açısını değiştirmenin yaralı olacağını savunmuşlardır (Kılıççı, 2000). Gargallo (1993), çalışmasında reflektif çocukların impulsif çocuklardan daha iyi akademik becerilere sahip olduklarını bulmuştur (Aktaran, Er, 2012). Rozencwajg ve Corroyer (2005), çözümleme (analitik) süreci kullandıkları için reflektif bireylerin bilişsel olarak olgun olduklarını, bütünsel (holistik) süreci kullanan impulsif bireylerin ise olgun olmadıklarını belirtmektedir.

Çalışmanın bir diğer sonucuna göre, cinsiyet ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algısı puanı değerleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamış olmasına rağmen kızların öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algısı puanları erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Şeremet (2006), yaptığı araştırmada, 5 ve 6 yaş grubundaki çocukların kendilik algılarını, çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve araştırma sonucunda kendilik algısının cinsiyet değişkeni ile ilişkisine bakıldığında, erkek çocukların, kız çocuklarına kıyasla, bedensel yeterliliklerini daha olumlu algıladıklarını bulmuştur. Turaşlı (2006)'da DBAT'nin uyarlama çalışması sonucunda, özsaygı, öz yeterlilik ve benlik kavramı ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Önder (1997) ve Akyol (2002)'da benlik kavramında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark elde etmemişlerdir.

Diğer bir bulguda, anne öğrenim durumu ile öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Annesi lise mezunu olan bireylerin öz saygı, öz yeterlilik ve toplam benlik algısı puanları annesi ortaokul ve altı öğrenim düzeyine sahip bireylere göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenim süresi arttıkça annelerin çocuklarıyla ilişkilerinde daha yapıcı iletişim süreçlerini kullandıklarını söylemek mümkün olabilir. Gabay (1996), anne – babanın eğitim düzeyinin benlik değeri ile ilişkisini incelemiş ve babanın eğitimi arttıkça, çocukların akademik yeterlilikleriyle ilgili değerlendirmelerinin yükseldiğini bulmuştur.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, doğum sırası ile öz yeterlilik ve öz saygı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamasına rağmen ilk çocuk olan bireylerin öz yeterlilik ve öz saygı puanları daha yüksektir. Doğum sırası ile toplam benlik algısı puanı arasında ise istatistiksek olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur; toplam benlik algısı puanı ilk çocuk olanlarda anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Rosenberg (1981), ilk ve tek çocuklarda benlik saygısının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Sonuçlara bakıldığında doğum sırasının benlik algısını etkilediği; bunun da, anne babanın çocuklarına verdikleri sorumluluklarla ilgili olduğu söylenebilir. Demirel, Üner ve Kırımi (2001), annelerin fazla çocuk sahibi olduklarında çocuklarına ayırdıkları sürenin azaldığını bulmuşlardır.

Bu bulgular, ebeveynlerin çocuklarıyla geçirecekleri, etkinliklerle desteklenmiş kaliteli zamanların çocuklarının benlik algısını olumlu yönde etkileyeceğini göstermiştir. Ailelere benlik algısı hakkında bilgilendirici seminerler düzenlenmeli ve ailelerin, çocuklarının öz yeterlilik ve öz saygı alanlarında daha yeterli duruma gelmelerinde etkin rol alabilecekleri öğretilmelidir. Okul öncesi eğitim veren öğretmenlerin, eğitim programlarını çocukların bilişsel tempolarını ve benlik algılarını dikkate alarak düzenlemeleri, akademik becerileri iyi, kendine güvenen ve sağlıklı bireyler yetiştirmek için büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

Akyol, A.K. (2002). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Okuyan Çocukların Benlik Kavramlarının İncelenmesi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis,* 23(2), 1-22.

Baymur, F. (1983). Genel psikoloji. İstanbul: İnkılap ve Aka.

Berk, L. E. (2013). Child development. U.S.A: Allyn and Bacon.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2014). Araştırma Deseni. Ankara: Eğiten Kitap.

Demirel, F., Üner, A. & Kırımi, E. (2001). Van ili kırsalındaki annelerin çocuk beslenmesindeki alışkanlıkları ve uygulamaları. *Van Tıp Dergisi*, 8 (1): 18-22

Demoulin, D. F. (1997). "Giving Kids a Good Emotional Start-What Head Start Parents and Teachers Should Know To Ensure Emotionally Healthy Children". www.ilikeme.org/article1.html.

Durak Demirhan, T. (2007). *Yoğun düşünme eğitimi programının suçlu çocuklarının ahlaki yargılarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Er, S. (2012). *Farklı bilişsel tempoya sahip 5-6 yaş grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Eska, B., & Black, K. N. (1971). Conceptual tempo in young grade-school children. Child Development, 42, 505-516**.**

Gander, M. J., Gardiner, H. W. (2010) Çocuk ve Ergen Gelişimi.(7. Basım). (B. Onur, Çev.). Ankara: İmge.

Güngör, A. (2010). Kişilik Gelişimi. Ayten Ulusoy (Ed.), Eğitim Psikolojisi (s. 181-195). Ankara: Anı.

İnanç, B.Y., Bilgin M. & Atıcı, M. K. (2010). Gelişim psikolojisi çocuk ve ergen gelişimi (6.Baskı). Ankara: Pegem.

Kılıççı, Y. (2000). Okulda Ruh Sağlığı. Ankara: Anı.

Köknel, Ö. (1995). Kaygıdan mutluluğa kişilik (13. Baskı). İstanbul: Altın.

Messer, S. & Brodzinsky, D. (1979). The relation of conceptual tempo to aggression and its control. Child Development, 50 (3), 758-766.

Miller, P., H. (2008). Gelişim psikolojisi kuramları (B. Onur, Çev.). Ankara: İmge.

Önder, A. (1997), *Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Okul Öncesi Çocuklarında Kendilik Algısının Yaş Cinsiyet Prematüre Doğma ve Okula Devam Etme Süresine İlişkin Olarak İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Plumber, D. M. (2011). Benlik saygısı çocuklarda nasıl geliştirilir? İstanbul: Sistem.

Rosenberg, N. F. (1981). Problem-solving performance in lower- vs. middle-ses preschoolers. Ph.D. Dissertation, University of Pennsylvania.

Rozencwajg, P., Corroyer, D. (2005). "Cognitive Process in the Reflective -İmpulsive Cognitive Style." The Journal of Genetic Psychology, 166(4), 451-463

Seçer, Z. (2003). *Yoğun düşünme eğitimi programının çocukların ahlaki yargılarına etkisininin incelenmesi.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Seçer, Z., Çeliköz, N., Koçyiğit, S., Seçer, F. & Kayılı, F. (2009). *Social skill and problem behaviour of children with different cognitive style who attend preschool education*. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1554-1560.

Seçer, Z., Sarı, H., Çeliköz & N., Üre, Ö. (2009*).* Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 21, 407-420.

Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 21-30.

Şeremet, E. Ö. (2006). *Okul öncesi Dönemi Çocuklarının (5-6 yaş) Çocuklarının KendilikAlgılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul.

Stenberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive style in style. American Psychologist Association, 52(7), 700-712.

Turaşlı, N. K. (2006). *6 yaş grubu çocuklarda benlik algısın desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yanbastı, G. (1990). Kişilik Kuramları. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Yang, O. S. (1985*). The effect of verbal plan and review training on preschoolers' reflectivity*. Ph.D. Dissertation, University of Southern California.

Zincirkıran, Z. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocukların benlik kavramlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Woolfolk, A. E. (2007). Educational psychology. Allyn and Bacon U.S.A.

ÇOCUK VE TELEVİZYON: ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ İÇİN FAYDALı İÇERİK

Evren Yiğit

Yazar, Danışman

e-posta: evren@evrenyigit.com

ÖZET

Erken çocukluk eğitiminde aile ve eğitim kurumlarının yanı sıra televizyon ve medya araçlarının yeri ve önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bundan hareketle, dünyanın her yerinde araştırmacılar, çocuk için faydalı ve eğitsel içerik üretimine odaklanarak çocuğun televizyon ve diğer medya araçları karşısında geçirdiği süreyi "kaliteli" bir zaman olarak değerlendirebilmesi için çaba göstermektedirler. Ülkemizde de daha çok Trt Çocuk'un yayına girmesiyle beraber bu yönde çalışmalar artmıştır. Televizyon olumlu ve kaliteli içerik yoluyla çocuklara önemli yararlar sağlarken, kontrolsüzce ve bilinçsizce kullanıldığında çok sayıda olumsuz etkiye de sahiptir. Ebeveynlerin, çocuklar için çalışan eğitimcilerin, içerik üreticilerinin ve karar alıcı kişilerin bu konuda yeterli bilgi sahibi olması ile çocukların televizyondan en yüksek düzeyde faydayı sağlaması mümkündür.

Anahtar kelimeler: *Çocukluk, Televizyon, Medya, Kaliteli İçerik, Eğitsel İçerik, Çocuk Medyası*

Erken çocukluk eğitiminde aile ve eğitim kurumlarının yanı sıra televizyon ve diğer medya araçlarının yeri ve önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bundan hareketle, dünyanın her yerinde araştırmacılar, çocuk için faydalı ve eğitsel içerik üretimine odaklanarak çocuğun televizyon ve diğer medya araçları karşısında geçirdiği süreyi "kaliteli" bir zaman olarak değerlendirebilmesi için çaba göstermektedirler. Televizyon ise, bütün dünyada her yaştaki çocukların çoğunluğunun daha fazla tercih ettiği bir medya aracı olarak bu araştırmaların en öne çıkan odak noktasını oluşturmaktadır. Ülkemizde de daha çok Trt Çocuk'un yayına başlamasıyla beraber bu yönde çalışmalar artmıştır. Peki, çocuk televizyonunda kaliteli içerik ölçütleri nelerdir? Özellikle, eğitimciler, aileler ve çocuklar bu içerikten nasıl faydalanabilirler? Medya bu konuda çocuklara, ailelere ve eğitimcilere nasıl olanaklar sunmaktadır? Çocuğun yaşa uygun içerikle karşılaşmasının önemi nedir? Dünyada yapılan son araştırmalarla, çocuk televizyonu ve medyası konusundaki çeşitli eğilimlerin ele alınacağı makale bu soruların yanıtlarını verirken aynı zamanda Türkiye'de yapılan bazı olumlu örneklere değinecektir.

Uzun yıllar, bu konuda yapılan araştırma ve tartışmalar televizyon izlemenin çocuklar üzerindeki olumsuz etkisine, "azalmış dikkat sürelerine, okula karşı ilgisizliğe veya çocukların pasif 'zombi izleyicilere' dönüşmesine" (alıntılayan Fisch 3, 2008) hatta sağlıkla ilgili endişelere odaklanmıştır. Bugün, araştırmacılar çoğunlukla çocukların aslında aktif izleyiciler olduğu ve iyi planlanmış, iyi seçilmiş eğitsel içeriği olan programlardan yararlanabilecekleri yönünde hemfikirler. Ancak, bu noktada eğitsel içeriği tanımlamanın çok önemli olduğunu vurgulamak gerekiyor.

"Eğitsel içerik" adı üzerinde yayınlanmak üzere hazırlanan ve eğitsel değeri olan içeriği tanımlar. *Children's Learning from Educational Television: Sesame Street and Beyond* (Çocukların Eğitsel

Televizyon Yoluyla Öğrenmesi: Susam Sokağı ve Ötesi) adlı kitabın yazarı Shalom M. Fisch, eğitsel televizyonun ardındaki tartışmaları ise şöyle açıklar. "Kurgu ve eğitsel içerik birbirini tamamlayan öğelerdir. Kurgu, program içinde yer alan öyküdür- olayların sırası, istenen ve ulaşılan hedeflerdir. Eğitsel içerik ise, altta yatan eğitsel kavramlar ve mesajlardır. Bunlar hem tanıtım (tarihsel gerçekler gibi) hem de yordam bilgisi (problem çözme stratejileri)" (142) içerebilir.

Özellikle Amerika'da 1990 tarihli Amerikan Televizyon Yasası ile birlikte eğitsel içeriği tanımlamak daha da önem kazandı çünkü yasaya göre bütün televizyon kanallarının çocuklar için eğitsel içeriğe sahip olması zorunlu kılınmıştı. Bu karar televizyon endüstrisinin küresel devleri için zor bir adımdı çünkü Amerika'da gösterilen televizyon içeriğinin çoğunluğunu çizgi film gibi eğlence odaklı yapımlar oluşturuyordu. Bundan sonra, bazı küresel kanallar aile *sitcom*larını bile "sosyallik" içermeleri nedeniyle "eğitsel" olarak nitelemişlerdir. Fisch'e göre, tanımın dışında önemli olan diğer bir konu da programların değerlendirileceği standart ve kriterlerdir. Hatta durumdan zorlanan bazı kanallar "programların ardındaki niyeti bile standart olarak kullanmayı" (8) önermişlerdir. Bu yasanın endüstrideki yankıları oldukça karmaşık görünse de bir programın eğitsel olarak nitelenebilmesi için gerçek ölçütler vardır. Bunlara örnek olarak aşağıdaki sorular verilebilir:

- Program çocukları daha önce görmemiş oldukları şeyleri görmeye, duymamış oldukları şeyleri duymaya ve en önemlisi, daha önce düşünmedikleri ya da televizyon olmasa hayal edemeyecekleri şeyleri düşünmeye yönlendiriyor mu?
- Programdaki karakterleri çocuklar önemsiyor mu? İyi ile kötü arasındaki mücadele çok kesin çizgilerle mi ayrılıyor? Programdaki çocuklar zorlukları mantıklı bir yolla mı aşıyor? Öykünün sonu ana karakterlerin cömertliğine, adil olmasına, dürüstlüğüne, yardımseverliğine ve sorumluluk duygusuna bağlı mı?
- Programın iyi bir hikayesi var mı? Yeni ve bilinmeyen şeyleri anlatmak için bilinen kavramları kullanıyor mu? Sözlü ve görsel öğeler birbirleriyle uyumlu mu, birbirini tamamlıyor mu?
- Program, çocuklara öğüt verir ya da küçümser şekilde yaklaşmaktan kaçınıyor mu? Program, yetişkinleri mantıksız, haksız ya da aptalca davranışlar sergileyen kişiler olarak göstermekten yani çocuğun yetişkin dünyasına güvenini sarsacak biçimde yaklaşmaktan kaçınıyor mu?
- Program çocukların deneyim dünyasını estetik, güzelliğe önem veren bir şekilde genişletiyor mu?
- Programdaki espriler ve mizah anlayışı başkalarının haklarını istismar etmeyecek şekilde mi? (Lemish 200-01, 2007)

Elbette ki, bu ölçütler eğitsel içeriği değerlendirmede kullanabilen ölçütlerden sadece bazılarını oluşturur. Ancak, burada eğitsel içeriği tanımlarken bir de genel geçer ve çerçeveleyici bazı yayıncılık kurallarından ve etiğinden bahsetmek gerekir. Bu çerçeveleyici kurallardan biri Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'dir. Ülkemizin de taraf ülke olarak imza attığı bu sözleşme gereğince çocuklar bazı temel ve yan haklara sahiptirler. Bir çocuğun sağlıklı bir ortamda gelişmesi ve yapılan her eylemin de çocuk için öncelikli "yüksek yarar" taşıması gerektiğini belirten Çocuk Hakları Sözleşmesi'ndeki haklar aynı zamanda çocuğun kendisini ifade etme hakkı ve çocuk haklarından haberdar olma haklarını da içerir. Böylelikle, çocukların kendileri için üretilecek medya ürünlerinde "kendi seslerinin" duyulması ve de haklarından haberdar olabilmeleri, kaliteli içerik olarak tanımlanabilecek medya içeriğinin önemli çerçeve özelliklerden biri olmalıdır.

Bir diğer, önemli çerçeveleyici unsur ise, çocukların karşılaştığı medya ürünlerinin çeşitlendirilmesi ve çocuğa uygun hale getirilmesidir. Özellikle, ekonomik açıdan daha zor durumda olan ailelerde televizyon paylaşımı yoluyla çocuk kendisine uygun olmayan içeriğe oldukça fazla maruz kalabilir. Ayrıca, çocuğa yönelik yerel televizyon ürünleri de çocuklara kültürlerine uygun içerik sağlarken, sağlıklı çocuk gelişimini de göz ardı etmemelidirler. Kısaca, eğitsel içerik çocuklar için yaşlarına uygun olan bilgi sağlamanın ötesinde, çocukların tüm yönlerden gelişimine katkıda bulunan bir içerik türü olmalıdır. Çocukların doğası gereği, "eğlendikleri" zaman daha da çok "öğrendikleri" gerçeği unutulmamalı, çocuk için eğitsel içeriği de olan medya ürünleri, televizyon programları geliştirirken didaktik bir içerik anlayışından uzak durulmalıdır.

Eğitsel ya da kaliteli içeriğin tanımlanması alanında çalışan en önemli isimlerden biri olan Prof. Dr. Dafna Lemish ve Barbara Kolucki, "Medya ve Erken Dönem Çocukluk Gelişimi: Çocuklarla İletişim: Yetiştirme, İlham Verme, Harekete Geçirme, Eğitme ve İyileştirme İlke ve Uygulamaları" başlıklı makalede medyayı geliştirmenin ilkeleri ve ana hatlarından söz ederler. Buna göre, bazı vazgeçilmez ilkeler kaliteli/eğitsel/olumlu içeriğin de özünü belirleyecektir:

- Küçük Çocuklar İçin İletişim Yaşa Uygun, Dostane ve Çocuktan Yana Olmalı.
- Çocuklar İçin İletişim Çocuğa Bütüncül Yaklaşım Sergilemeli
- Çocuklar İçin İletişim Olumlu Olmalı ve Ondaki Güçlü Yönlere Dayanmalıdır
- Çocuklara Yönelik İletişimde En Kötü Durumda Olanlar da Dahil Olmak Üzere Bütün Çocukların Gereksinimleri ve Yetenekleri Dikkate Alınmalıdır
  (Lemish, Kolucki 21-6, 2013)

Bu dört ana ilkenin açılımına bakarsak, yaşa uygun, dostane ve çocuktan yana olan iletişim ilkesinin içinde "çocuk merkezli medya" kavramını görüyoruz. Unutulmamalıdır ki, çocuk figürleri ve çizgi film demek mutlaka çocuk merkezli medya demek değildir. "Yaşa uygun medyada çocuğun yaşamını sürdürmesi, büyümesi, korunması ve gelişmesi ile ilgili konularda" (Lemish, Kolucki, 21, 2013) içerik üretilmesi ve çocuklara sunulması esastır. Çocuklar ihtiyaçlarını karşılayan ve gelişimsel yaşlarına uygun medya ürünlerinden çok daha fazla şey öğrenirler, kendilerinin anlayacağı dil, karakter, öykü, müzik ve şakaları /fıkraları kullandığınızda ve "konuların (hastalık, korku ya da acil durum gibi) çok hassas olduğu durumlarda bile araçların ya da malzemelerin çocukların kendilerine değer verildiğini, sevildiğini hissettirecek, hoşa giden, eğlendirici türden olmasıyla" (Lemish, Kolucki, 21, 2013) o içerikten faydalanabilirler. Bu noktada unutulmaması gereken bir faktör de, özel efekt kullanımıdır. Günümüzde kullanılan özel efektlerin "potansiyel öğrenme değerlerini" yitirmeyecek şekilde yapılması da çocuklara yönelik iletişimin çocuktan yana olma ilkesini destekler.

Bir diğer ilke olan, iletişimde bütüncül yaklaşım, medyada ele alınan içeriğin bir bütün olarak ele alınmasını işler. "Çocuklar asıl mesajdan öğrendikleri gibi, bir öykünün rastgele ve özellikle öğretme amacına yönelik olmayan öğelerindeki (örneğin kız/erkek davranışları ve önbilgi, çocuklara bakanların bir çocuğun korkularına ya da yanlışlarına görsel olarak nasıl tepki verdikleri gibi) unsurlardan da öğrenirler (Lemish, Kolucki, 23, 2013). Çocukların yetişkinlerle olan ilişkilerini yansıtırken dikkatli davranılmalı ve bu konuda "olumlu modeller" yaratılmalıdır. Ayrıca, çocuğa kendisini tehlike altında ya da yetersiz hissettiğinde gidebileceği "sığınılacak limanlar" yaratma da bu ilkenin bir parçasıdır.

Olumlu iletişim, olumlu psikoloji yöntemlerini medyaya uygular. "*Güçlü yönlere dayalı iletişim* çocuğun "eksiklikleri" ya da sorunları yerine her çocuktaki direnci ve potansiyeli destekleme ve ortaya koyma üzerine odaklanmaktadır" (Lemish, Kolucki, 24, 2013). Aynı zamanda, bu çocukta özgüven ve yeterlilik duygusu inşa etmede de önemli bir medya iletişimi yoludur. Çocuklar, merak duygusu ve giderek artan öğrenme yetisi ile özgüvenlerini geliştirirler, medya bu konuda da çocuklara yardımcı olabilir. Bir başka, olumlu psikoloji öğesi ise olumlu örnek (model) kullanmadır.

> Araştırmaların çoğu, çocukların ve yetişkinlerin tekrar tekrar gözlemledikleri davranış modellerini benimsediklerini göstermektedir. Bununla birlikte çocuk medyasının bazı organları şiddet, basmakalıp davranış, lakap takma ve güvenli ya da sağlıklı olmayan edimler gibi istenmeyen davranışları sergilemektedir. Sonunda, çocuklara "sakın böyle yapmayın" şeklinde kısa bir mesajla öğüt vermektedirler. Daha etkin bir başka seçenek cömertlik, uysallık, içtenlik, ilgililik ve sorumluluk gibi sağlıklı davranışlar hakkında destekleyici, güçlendirici mesajların yanı sıra olumlu edimler göstermektir. (Lemish, Kolucki, 24, 2013)

Olumlu psikoloji, mutlu ve sağlıklı insanın ardında yatan ilkeleri araştıran bir bilim dalıdır. Erik M. Gregory, "Çocukların Medya Kullanımı: Pozitif Psikoloji Yaklaşımı" adlı makalesinde olumlu psikolojinin gösterilmesi için en iyi yollarından birinin medya olduğunu belirterek, olumlu psikolojiyi şu şekilde tarif eder: "Olumlu psikoloji alanında çalışan psikologlar insanda sağlıklı olanın nasıl teşvik edileceğini daha iyi anlayabilmek için cesaret, affedilmek, iyimserlik, umut ve neşe gibi insani

özelliklerin yapı taşlarını çalışmaktadır" (Gregory, 101, 2013). Öğrenilmiş çaresizliğin yerine öğrenilmiş iyimserlik gibi baş etme yöntemleri, çocuğun önünde yaşayacağı hayata medya yoluyla da hazırlanmasına oldukça büyük katkılar sağlar.

Lemish ve Kolucki'nin sözünü ettiği başka bir ilke ise "en kötü durumda olanlar da dahil olmak üzere bütün çocukların gereksinimleri ve yeteneklerinin dikkate alınmasıdır" (25). Bu ilke, bütün insanların değerli olduğu gerçeğinden hareketle çocukların özsaygısını geliştirmek üzere bir içerik üretilmesine dikkat çeker. Bu, farklılıklar üstüne yöneltilebilecek sorulara dürüstçe ve doğru yanıtlar vererek bütün farklılıkların övülmesi ve onlara değer verilmesi, klişeleşmiş kalıplardan uzak modellerin yaratılması ve yerli halk kültürünün ve geleneklerinin olumlu yönlerinin yansıtılması ve desteklenmesini de içerir. Örneğin, engellilerin ve haklarının medyada yer bulması, çocuk için üretilen içerik yoluyla etkin bir şekilde geliştirilebilir. Robyn Scott Vincent, "Değişen Yaklaşımlar: Her Seferinde Bir Öykü: Çocukların toplumun engellilere bakış açısını değiştirme potansiyeli" başlıklı makalesinde, savaşlar yüzünden her yıl binlerce çocuğun hayatını kaybettiğinin ve silahlı şiddet sonucu ölen her bir çocuğa karşılık, 100 çocuğun kalıcı, hayat boyu taşıyacağı bir engelle yaşamaya devam ettiğinin altını çizmektedir. Vincent, "Topluma ulaşmada ve yeni bir düşünce biçimini teşvik etmede en büyük fırsatı çocuklar sayesinde yakalamaktayız. Medya, cehaleti ve ön yargıyı ortadan kaldırmaya yardımcı olabilir" (Vincent, 282, 2013) diyerek toplumun engellilere bakış açısının dahi çocuk medyası aracılığıyla değiştirebileceğini ya da dönüştürülebileceğini öne sürer.

Peki, çocuk televizyonu için özellikle belirtilmesi gereken başka kalitetli içerik ilkeleri/ölçütleri nelerdir? Dafna Lemish, "Çocuk Medyasında Cinsiyet Temsilleri" adlı makalesinde bu ölçütleri bir de cinsiyet odaklı olarak ele alır.

- Eşitlik: Televizyonda erkek ve kız çocuklara eşit davranılıp eşit roller ve fırsatlar sunulurken aynı zamanda farklılıkları dikkate alınıp saygıyla yaklaşıldığında gelişir.
- Çeşitlilik: Çocuklar hem cinsiyet, ırk, etnik köken vb. gibi her sosyal kategoride hem de tüm olası gruplarda geniş bir karakter yelpazesi ve karışımı aracılığıyla temsil edildiğinde elde edilir.
- Karmaşıklık: Karmaşıklık ilkesi bir dereceye kadar, "farklı ama eşit" konumunu benimser ve pratikte daha karmaşık, geniş kapsamlı ve klişelerden uzak karakterler üreterek hem erkekler hem kızlar için olasılıkları ve nitelikleri genişletmeye çalışır.
- Benzerlik: Benzerlik ilkesine göre, senaryo çatışma, kalıplaşma, statü belirleme ve karşıtlığa yol açabilecek farklılıklara odaklanmak yerine kızların ve erkeklerin ortak yönlerini vurgulamalıdır.
- Birlik: Kızlar ve erkekler arasındaki dostlukların ve ilişkilerin eşit şartlar üzerine inşa edilmesini gerektirir.
- Gerçeklik: Televizyon programlarını gerçek yaşamdan karakterler, anlatılar ve sosyal bağlamları betimleyecek şekilde tasarlanmaya yönlendirir.
- Sesini Duyurma: Televizyon programları çocukların bakış açılarının bizzat kendilerinin gördüğü ve dile getirdiği biçimde sunulacak biçimde düzenlendiğinde mümkündür.

(Lemish, 37-46, 2013)

Bu ilkeler aslında her türlü farklılık ve zıtlık içeren durumda, kapsayıcı bir bakış açısı geliştirmek ve eşit şartlar sağlamak için kullanılabilir.

Unutulmamalıdır ki, bütün kaliteli içerik ölçüt ve ilkeleri sayesinde elde edilen kazanımlar ebeveyn veya yetişkin katılımı yoluyla arttırılabilir. "Çocuk ve ebeveynle etkileşimi daha da arttırmak ve ebeveynlere ne zaman ve nasıl çocukları ile iletişim kurmaları gerektiği konusunda rehberlik etmek amacıyla ebeveyn bandı" (Unterstell, Götz, Holler, 193, 2013) bu uygulamalardan biridir ve televizyonla geçirilen zamanı oldukça verimli kılabilecek bir yöntemdir. Ebeveyn bandının yanı sıra, programların web siteleri, mobil uygulamaları vs. yoluyla program hedefleri daha geniş bir yelpazeye yayılabilir.

Peki, çok küçük çocuklar da eğitsel televizyondan yararlanabilirler mi? 1990'larda AAP (Amerikan Pediatri Birliği) raporunda 2 yaş altındaki çocukların HİÇ televizyon izlememesi gerektiğini yayınlamıştı. Ancak son araştırmalara göre, eğer içerik onların ihtiyaçlarına göre ayarlanır ve televizyona ayrılan toplam süre de kontrol altında tutulursa (bebekler için günde en fazla 15-20 dakika) çok küçük çocuklar da televizyondan yararlanabilirler. Avustralya Hanen Merkezi'nin raporuna göre küçük çocukların televizyon izleme süreleri şu şekilde olmalıdır:

- 2 Yaş Altındakiler İçin: Amerikan Pediatri Birliği ve birçok başka uzman 2 yaş altındakilerin hiç televizyon izlememesi gerektiğini belirtir. Bebeklerin beyinleri televizyonda sunulan hızlı akan dil ve görsel imajları alımlayacak şekilde gelişmemiştir. Bu yaş grubu için tasarlanan DVDLerde bile, bebek iletişim kurmayı ve etkileşim içinde bulunmayı başkalarıyla birlikte olarak yapabilir, DVD'yi tek başına izleyerek bunu yapamaz.
- 2-3 Yaş: Dr. Sally Ward, Birleşik Krallık'ta tanınan bir konuşma ve dil terapisti olarak televizyon izlemeyi günlük yarım saat ile sınırlandırmayı tavsiye etmiştir.
- 3-5 yaş: Günde 1 saat yeterlidir. [446]

Erken Çocukluk dönemine yönelik özel olarak tasarlanan programlar yoluyla çocuk kazanımlarını inceleyen projelerden biri de, *Early Window Project* (Erken Pencere Projesi) adını taşımaktadır. *Early Window Project*'in 2001 yılındaki raporunda "sözcük gelişimi ve eğitsel programlama açısından eğitsel televizyondan elde edilen en yüksek kazanımların 2 ile 3 yaş arasında ol[duğu]" (alıntılayan Guernsey 163 2007) belirtilmiştir. Bu projeye katılan çocuklar okul öncesi herhangi bir eğitim olanağına sahip olmayan sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden geliyorlardı. Çalışmanın sonuçları televizyonun daha fakir ortamlarda büyüyen çocukların okula hazır olmasına ne kadar yardımcı olduğunu göstermesi açısından çok önemlidir. 'Peki, son araştırmalara göre, küçük çocuklar televizyondan nasıl öğrenebiliyorlar? Bebekler ve yeni yeni yürümeye başlamış çocuklar, videolardan ve televizyondaki içerikten eğer, "yavaş, sade ve tekrarlanan sesli bilgi ekrandaki görüntüyle tamamen örtüşürse" (Guernsey 49 2007) öğrenebilirler. Ayrıca, anaokulu çağındaki çocuklar "doğrusal anlatım" ve "gördüklerini hazmetmelerine el veren bir hıza" (Guernsey 182) ihtiyaç duyarlar. Bilgi, yaşa hatta aya uygun olmalıdır çünkü okul öncesi çağdaki çocuklar çok çabuk değişir ve büyürler. Programlar, çocukların bu değişen ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir. Bu noktada belirtilmesi gereken bir durum da küçük çocukların gerçek yaşam deneyimlerinden, televizyondan öğrendiklerinden çok daha fazla şey öğrenebilecekleridir.

Televizyonun karşısında geçirilen zamanın yararlı olabilmesi için, çocukların bir sorunun üstesinden gelmesi gerekir. Televizyon izleyen küçük çocuklarda "video eksikliği" adı verilen bir gerçek dışılık etkisi oluşmakta ve bu etki yüzünden çocuklar televizyondan daha az şey öğrenmektedir. Bebeklerin televizyondan sözcük öğrenme oranının oldukça düşük olması da bu etkene bağlanmaktadır. Rachel Barr'ın ifadesiyle, "video eksikliği etkisi, çoklu, farklı deneysel paradigmalarda bir ve üç yaş arasındaki bebeklerde görülür" (155, 2008). "Video eksikliği'ni" aşmanın bir yolu bol tekrar, diğeri ise "çocuk formatı" içeriğidir.

Çocuk formatı, "canlandırma formatında, neşeli müzikli, ikinci tekil şahıs kullanan bir çizgi film karakteri tarafından seslendirilen" (Huston, Bickham, Lee and Wright 52) bir içeriktir. Çalışmalar çocukların böyle bir formattan daha çok bilgi hatırladıklarını ve sonunda da daha çok şey öğrendiklerini göstermektedir. Dolayısıyla, son araştırmalara göre belirli koşullar sağlandığında her yaştaki çocuk televizyondan öğrenebilir. Peki, eğitsel içeriğin uzun vadedeki yararları nelerdir? Bu sorunun cevabı *Susam Sokağı* gibi uzun yıllar devam eden programlarda bulunabilir. "*Susam Sokağı* açıkça akademik bir programı olan en uzun süreli televizyon programı olarak, sözcük ve okula hazırlık gelişiminde kısa vadeli olumlu etkileriyle uzun vadeli olumlu sonuçlar doğurmaktadır" (Evans, Schmidt and Anderson 67, 2007). Bu olumlu etkiler sosyoekonomik düzeyi düşük olan çocuklarda

[446] Smith, Cindy. Television Watching: Practical Advice for Parents of Young Children, Hanen Centre. February 29, 2016, http://www.hanen.org/SiteAssets/Helpful-Info/Articles/Television-Watching-Practical-Advice-for-Parents-o.aspx

daha da belirgindir. Bu çocuklar için, *Susam Sokağı* türü programlar yeni deneyimlerin penceresi ve onları okula hazırlayan ve orada tutunmalarını sağlayan çok kısıtlı imkanların en önemlilerindendir.

Melissa S. Kearney ve Philip B. Levine, Temmuz 2015'te yayınlanan ve çok ses getiren "Mooc Yoluyla Erken Çocukluk Eğitimi: Susam Sokağı'ndan Dersler" başlıklı ekonomi bilim dalı araştırmalarında çocukları aynı bir okul öncesi- anaokulu programı gibi akademik bir müfredat yoluyla okuma, matematik gibi becerilerle tanıştırdığı için Susam Sokağı'nın aynı bir uzaktan eğitim programı gibi ele alınabileceğini ve etkilerinin de ölçülebilir ve sürdürülebilir olduğunu gösterdiler. Bu etki, özellikle daha dezavantajlı durumda olan çocuklara Susam Sokağı'nın "en büyük ve en az masraflı erken çocukluk müdahalesi" (Kearney, Levine, 1, 2015) olarak görülebileceğinin ve çocuklar için üretilen televizyon programlarına karar vericiler ve uygulayıcılar açısından farklı bir gözle ve daha geniş bir şekilde bakmak gerektiğinin de göstergesidir.

Ancak çocuklar, televizyonda eğitsel içerikten çok çizgi film gibi eğlence ve vakit geçirme amaçlı programları izliyorlar. Ne yazık ki, genel olarak sadece eğlence amaçlı üretilen içerik çocuklarda istenen etkileri yaratmıyor ve hatta "okul öncesi çağda izlenen genel eğlence amaçlı içerik ilerleyen yıllarda okul performansını olumsuz yönde etkiliyor" (Evans Schmidt and Anderson 68). Eğlence amaçlı içeriğin en olumsuz etkilerinden biri de televizyondaki şiddet yoluyla oluşuyor. Çocuklar için üretilen televizyon programlarında, özellikle de çizgi filmlerde görülen şiddet dünyada her yerde mevcuttur. Bu konuda yapılan çok sayıda araştırma televizyondaki şiddetin çocuklarda saldırganlık, duyarsızlaşma ve korku gibi uzun vadeli etkileri konusunda ebeveynleri uyarıyor.

- *Saldırganlık.* Televizyonda şiddet görüntüleri izlemek, saldırgan davranışlarda artışa, davranışlarda değişikliğe ve çatışmaları çözmede saldırganlığı benimseyen tutumlara yol açıyor.
- *Duyarsızlaşma.* Yoğun bir şekilde televizyonda şiddet izlemek, şiddete olan duyarlılığı azaltmakta ve toplumda artan şiddet olaylarına karşı daha yüksek oranda hoşgörü gösterilmesine yol açmaktadır.
- *Korku.* Televizyondaki şiddete maruz kalmak "kötü dünya sendromu" olarak adlandırılan bir duruma yol açar, çocukları kurban psikolojisine iter. (Murray 194, 2007)

Kızlar için bu durum daha tehlikelidir çünkü "şiddet içeren televizyon programlarıyla okul başarısı arasındaki olumsuz ilişki" (Evans, Schmidt and Anderson 69) kızlarda daha da yüksek oranda görülmektedir ve "giderek daha çok sayıda kız geleneksel olarak "maskülen" olarak algılanan şiddet programlarına ve karakterlerine ilgi göstermektedir"(Lemish 79, 2007). 2013 yılında, İstanbul'da gerçekleştirilen 1. Türkiye Çocuk Ve Medya Kongre'sinde oluşturulan *Çocuk Ve Medya Çocuk Görüşü Kitabı*'nda, 11 yaşındaki Arife Erdoğan, bu konudaki görüşlerini şöyle belirtiyor:

> Hep şiddet içeren çizgi filmler izleyen bir çocuğun beynini televizyon artık esir almıştır. Artık televizyonda gördüğümüz şiddeti hayatta uygulamak isteriz. İnsan kendi çocuğuna zarar vermek ister mi? İstemez ama bunu televizyondaki şiddet içerikli çizgi filmleri seyretmesine izin vererek yapıyor. Fakat bunun farkında değiller. Zannetmeyiniz ki biz sadece şiddetten hoşlanırız. İşin kolayına kaçmayın. Eğitici, eğlendirici, bilgilendirici programları daha çok sever, daha çok seyrederiz. Yeter ki bunları bizim hoşumuza gidecek şekilde hazırlayın[447]

Çocukların televizyon izlerken karşılaştığı bir diğer tartışmalı içerik ise reklamlardır. Çocukların reklam algısı yaşlarına bağlıdır; büyüdükçe reklamları diğer içeriklerden ayırt edebilmeye başlarlar. Araştırmalara göre, "çocukların çoğunluğu reklamların satış amaçlı bir içerik olduğunu ifade edemezler" (alıntılayan Jennings and Wartella 162, 2007) ancak tüketici davranışları çok erken yaşlardan itibaren görülmeye başlar. 2-5 yaş arasındaki çocuklar "ürünlere olan ilgilerini ifade eder ve tüketici gelişiminin tutturma ve pazarlık aşamalarına geçerler" (152). Bu konuda, yakın zamanda bir gelişme olmuştur. TRT'nin düzenlediği "Çocuk Medyasında İçerik Üretim ve Yönetimi: Fırsatlar, Yaratıcılık ve Sorunlar" temalı 4. Uluslararası Çocuk Medyası Konferansı'nda konuşan TRT Genel Müdürü Şenol Göka, "TRT Kurumu, bundan sonraki reklam pazarlamalarında çocuk kanalına neye

[447] Erdoğan, Arife. "Televizyonun Zararlı Etkilerinden Bizleri Koruyun". *Çocuk ve Medya Çocuk Görüşü Kitabı* (Haz. Mustafa Ruhi Şirin). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 2013.

mal olursa olsun reklam almayacağını" [448] belirtmiştir ve reklamsız çocuk medyası yolunda Türkiye'de de ilk adım atılmıştır.

Çocukların istekleri ve reklamlar arasındaki ilişki aynı zamanda bazı sağlık sorunları ile de ilgilidir. Çocukların reklama en fazla maruz kaldığı alan olan televizyon da buna önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Çocukluk obezitesi konusunda yapılan son çalışmalar televizyon izlemenin şişmanlık konusunda önemli bir etmen olabileceğini savunmaktadır. Öncelikle, sağlıksız yiyeceklerin reklamlarını izlemek çocuklarda benzeri ürünlere olan ilgiyi arttırıyor. Ayrıca, çocuklar televizyon karşısında atıştırmalık ürünleri fazlasıyla tüketiyorlar ve "televizyon bedensel aktivitenin yerini alıyor" (Lemish 98).

ScienceDaily[449], dergisinin web sitesine göre, 2008'de yapılan bir araştırmada "ABD'de fast food reklamlarına uygulanacak bir yasak çocukların kilolu olma oranını yüzde 18 azaltabilir". Öte yandan, İsveç'te 12 yaş altı çocuklara yönelik her türlü reklam zaten yasaklanmıştır. Erken Çocukluk Gelişiminde İletişim ve Medya sitesine[450] göre, İngiltere'de 2008 Ocak'tan itibaren "abur cubur" olarak nitelenen ve özellikle çocuklara hitap eden ürünlerin reklamlarının 16 yaş altı izleyicilere yönelik programlarda veya bu programların öncesinde veya sonrasında gösterilmesi yasaktır. Bu yasaktan sonra, İngiltere Federal İletişim Ofisi (OFCOM) çocukların televizyonda bugün beş yıl öncekinden %37 daha az abur cubur reklamı izlediklerini belirten bir rapor yayınlamıştır. Yasağın uzun vadeli etkileri de araştırılmaktadır. Türkiye'de ise daha kapsamlı bir düzenleme yapılması gerektiği aşikardır. Televizyon çocukları sağlık konusunda eğitmekte de kullanılabilecek bir araçtır. Ancak evlerde dikkat ve özenle kullanılmalı ve her ülkenin otoriteleri tarafından denetlenmeli ve düzenlenmelidir.

Okul öncesi çocukların sağlıklı gelişimine zarar veren bir başka etmen de "arka plan gürültüsü'dür". Bu, yetişkinlerin izlediği televizyon programlarının çocuğun odaklanma becerilerini etkilemesi ile ilgilidir. Bir çocuk, televizyonun açık olduğu bir odada televizyon izlemeden oyun oynasa bile, bu arka plan gürültüsünün "oyuncakla oynama ve ebeveyn-çocuk etkileşimi açısından bozucu etkileri vardır" (Evans, Schmidt and Anderson 79). Heather Kirkorian, tarafından yapılan bir araştırmada belirtildiğine göre "ebeveynler çocuklarıyla televizyon açık olduğunda % 54, kapalı olduğunda %66 oranında ilgilenmektedirler" (alıntılayan Guernsey 76). Dolayısıyla çocuklar izlemese bile, çocukların bulunduğu odada televizyonu açık bırakmak düşünüldüğü kadar zararsız bir eylem değildir ve anne babaların bu konuda bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Çocukların televizyon izleme alışkanlıklarında aile katılımı da önemli bir konudur. Anne babalar çocuklarıyla birlikte televizyon izleyebilirler, çocukların izlediği süreyi kısıtlayabilirler, televizyonu bir ödül veya ceza olarak kullanabilirler ve çocukları televizyonda gördükleri şeylerle ilgili bilgilendirebilirler. Çocukların bu araçtan gereği kadar yararlanabilmesi için aileler aracı konumda olmalıdır. Ailelerin çocuklarla beraber televizyon izlemesi, çocukların dil edinimini, sözcük gelişimini ve genel kültür ve bilgisini olumlu yönde etkiler. Ayrıca, Judith Van Evra'ya göre bazı programlar çocuklara farklı bir yönden de katkıda bulunur. Örneğin, "*Barney and Friends* adlı programın çocuk izleyicilerde bir çeşitli güvenme bağlanma hissini arttırdığı" (164, 2004) görülmüştür.

Araştırmacılar var olan programlar üzerine çalışırken, yeni programlar üretilmesine katkıda bulunurken ve bu araştırmaları da yayımlarken çocuk televizyonculuğu da tüm dünyada belirli aşamalardan geçiyor. Peki, Türkiye'de çocuk televizyonculuğu deyince neyi kastediyoruz?

---

[448] "TRT Çocuk Kanalına Reklam Almayacak". Erişim: [http://bianet.org/bianet/medya/169507-trt-cocuk-kanalina-reklam-almayacak]. Erişim Tarihi: 24 Kasım 2015.

[449] Childhood Obesity Trends, Study Shows. *ScienceDaily*. October 29, 2010, http://www.sciencedaily.com /releases/2008/11/081119120149.htm

450 Junk Food TV Ads to Be Banned From April. *The Communication Initiative Network*. October 29, 2010, http://www.comminit.com/en/node/268361/303

Türkiye'de çocuğa yönelik medya büyük bir hızla gelişiyor. Şu anda yayında olan çocuklara yönelik televizyon kanalları arasında; Baby Tv (Fox), Disney XD, Planet Çocuk, Duck Tv (Slovakya), Jojo, Baby First (Regency), Jetix Play (Playhouse Disney), Disney Channel, Yumurcak TV, Cartoon Network (Turner), Baby First, Baby TV, Cartoon Network, Da Vinci Learning, Disney Channel, Disney Junior, Disney XD, Duck TV, Kidz TV, Minika Çocuk, Minika Go, Nickelodeon, Nickelodeon HD, Nick Jr., Planet Çocuk, Smart Çocuk, Farklı Tv ve TRT Çocuk (Devlet) sayılabilir. Bu kanallar arasından yalnızca TRT Çocuk her yayın düzeyinde (yani kablo, dijital ve hava yoluyla) yayın yapmaktadır. Kanal her gün yayın yapmakta ve yerli ve yabancı çizgi film, drama, yarışma, çocuklar için haber, belgesel ve yerel eğitsel içeriğe yer vermektedir.

Türkiye'de halen çocuklara yönelik reklamlarla ilgili bir yasak yoktur. 3984 sayılı kanun gençlerin ve çocukların fiziksel, zihinsel ve ahlakî gelişimini zedeleyecek türden programların, onların seyredebileceği zaman ve saatlerde yayınlanmamasını öngörür. Otuz dakikadan kısa olan çocuk programları reklamla kesilemezler. Çocuklara yönelik veya içinde çocukların kullanıldığı reklamlarda, onların yararlarına zarar verecek unsurlar bulunmayacak, çocukların özel duyguları göz önünde tutulacaktır. Bu yasa Avrupa Sınırötesi Televizyon Sözleşmesi ile birlikte uygulanmaktadır ve bir kurum tarafından denetlenmektedir. Yasa, devletin çocuklara yönelik televizyon içeriği ile ilişkisinin temelini oluşturmaktadır. Ancak, yasada çocuklara özgü programlara yer verilmemiş olması sıkça eleştirilen konular arasındadır.

Türkiye'de son yıllarda çok sayıda değişik kurum ve kuruluş yoluyla çocuklar arasında "medya okuryazarlığı" kavramının geliştirilmesine çabalanmaktadır. Okullarda seçmeli olarak okutulan "medya okuryazarlığı" dersi 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK), Türkiye'de faaliyet gösteren tüm radyo ve televizyonların yayınlarını denetleyen kamu kuruluşudur. RTÜK'ün başlattığı bir medya okuryazarlığı projesi olan "Akıllı İşaretler" 23 Nisan 2006'dan bu yana yayındadır. "Akıllı İşaretler" simge sistemi her programın öncesinde gösterilen ve program içindeki unsurlara yer veren bir sınıflandırmadır. Bu sınıflandırmalar içinde, "genel izleyici kitlesi", "7 yaş ve üzeri için uygun" gibileri sayılabilir. RTÜK'ün Ekim 2010'da hayata geçirdiği medya okuryazarlığı projesi ise "İyi Uykular Çocuklar" adını taşımaktadır. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Televizyon Yayıncıları Derneğinin işbirliği sonucunda hazırlanan "İyi Uykular Çocuklar Projesi", okul öncesi ve ilköğretim çağı çocuklarına akşamları erken yatma alışkanlığının kazandırılmasını, anne ve babaların çocukların erken yatırılması konusunda duyarlılıklarının ve etkinliklerinin artırılmasını ve çocukların geç saatlerdeki televizyon yayınlarının olası zararlı etkilerinden korunmasını amaçlamaktadır.

Proje, akşamları saat 21:30'dan itibaren çocukların uyku saatinin geldiğini hatırlatan canlandırmaların (çizgi animasyon), tüm ulusal televizyon kanallarında yayınlanmasını kapsamaktadır. Akıllı İşaretler Çalışma Grubu'nun verilerine göre çocukların, yılda yaklaşık olarak 900 saati okulda, bin 500 saati ise TV karşısında geçiyor. İlköğretim çağını tamamlamış bir çocuk yaklaşık 100 bin kadar şiddet sahnesi ve 8 bin ölüm ya da öldürme sahnesi izlemiş oluyor. Türkiye'de yaklaşık 5 çocuktan birinin odasında TV bulunuyor ya da çocuklar televizyonun bulunduğu odada yatıyorlar. Çocuk dostu bir medya düzeninin kurulması, bu durumda, çocuklarımız için kaçınılmaz bir gereklilik olarak gözüküyor.

2013 yılında RTÜK tarafından gerçekleştirilen "Türkiye'de Çocukların Medya Kullanma Alışkanlıkları Araştırması" [451] sonucunda, araştırma kapsamındaki Türkiye'nin çeşitli yerlerinde bulunan evlerin %97.9'unda televizyon bulunduğu görülmüştür. Televizyon, en çok sahip olunan iletişim aracı özelliğini korumaktadır. Örneklemin, %43.6sı "ara sıra", %24.4'ü "sıklıkla" okul dışındaki zamanlarda televizyon izlemektedirler. "Her zaman" televizyon izleme oranı, "ilkokul" grubunda en yüksek şekilde görülmektedir. Örneklem yoluyla "günde kaç saat televizyon izlendiği" de

[451] *Türkiye'de Çocukların Medya Kullanma Alışkanlıkları Araştırması, RTÜK Eylül 2013, 1 Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi* . Erişim: [http://www.byegm.gov.tr/uploads/docs/RTU%CC%88K%EF%80%A2_Tu%CC%88rkiyede_C%CC%A7ocu_klar%C4%B1n_Medya_Kullanm_a_Al%C4%B1s%CC%A7kanl%C4%B1g%CC%86%C4%B1_Aras%CC%A7t%C4%B1_rmas%C4%B1_Eylu%CC%88l_2013.pdf]. Erişim Tarihi: 24 Şubat 2016.

araştırılmış; %68.5'inin "1-3 saat" aralığında olduğu görülmüştür. "Kız" öğrenciler, bu saat aralığında "erkek" öğrencilerden daha fazla televizyon izlemektedir. İletişim araçlarının kullanımı hakkında tek tek edinilen bilgilerin yanı sıra, çalışma esnasında öğrencilere, "iletişim araçlarına günde ortalama kaç saat zaman ayırdıkları" da sorulmuştur. Buna göre "2 saat 39 dakika" gibi yoğun bir zaman cep telefonu için ayrılmakta, bunu "1 saat 55 dakika" ile televizyon izlemektedir. Araştırmada yer alan öğrencilerin %41.8'i, "Türkçenin kullanımı konusunda televizyondan olumlu etkileniyorum", %15.4'ü "olumsuz etkileniyorum" yanıtını vermiştir. İletişim araçlarının "bilgi edinme" üzerindeki etkisi konusunda "televizyondan olumlu etkileniyorum" diyenlerin oranı %59, "olumsuz etkileniyorum" diyenler ise sadece %9 oranındadır. Hayal gücü gelişimi konusunda televizyondan "olumlu etkileniyorum" diyenler %54.9 luk bir orana, "olumsuz etkileniyorum" diyenler ise %13.2lik bir orana sahiptir. "Televizyon davranışlarımı olumlu etkiliyor" diyenlerin oranı %34'tür, "olumsuz etkileniyorum" diyenlerin oranı ise %17.2lik bir gruptur. Araştırmaya katılan çocukların "hafta içinde genel olarak televizyon izlediği saat dilimleri", %53.1 oranı ile "18.00-21.00" ve %24 oranı ile de "15.00-18.00" şeklindedir. Hafta sonunda %44 oranı ile "18.00-21.00" birincidir. Çocuklar, televizyonu eğlenmek için %21.3, bilgi edinmek için %18.6 izlemektedirler. En çok "çizgi filmler" %28.6, "yarışma programları" %20.5 ve "yerli diziler" %15.6 sevilmektedir. Trt Çocuk kanalı çocuk kanalları içinde %39.5 ile ilk sırayı almıştır ve çocuklar %81.3 oranında aileleri ile birlikte televizyon izlemektedirler.

Türkiye'de televizyondaki şiddet ve uzun saatler televizyon başında oturmak çocuk televizyon ilişkisinin en önemli unsurları gibi görülüyor. Ebeveynlerin kontrolsüz televizyonun zararları hakkında daha fazla bilgilendirilmesi gerekiyor. Çocuk dostu medya düzeni için önemli olarak nitelenebilecek gelişmeler de mevcuttur. Özellikle Trt Çocuk gibi kanallarda çocuklara yönelik özel olarak hazırlanan kaliteli içerik örneklerine rastlamak artık mümkün. Çocuk televizyonculuğu Türkiye'de gelişip büyürken yerel içeriğin azlığı da dikkat çekiyor. Çok sayıda televizyon kanalı sadece yabancı içerik yoluyla yayınlarını sürdürüyorlar. Ancak, bu konuda da umut verici gelişmeler mevcuttur. Türkiye'de çocukların büyük bir çoğunluğunun televizyonu en önemli iletişim araçlarından biri olarak görmesi de bu konuya verilmesi gereken önemi arttırıyor. Çocuk televizyonları yerel ve kaliteli içerik sayısını arttırmalı ve sadece düzenleyici ve denetleyici kurumlar değil toplumun ve ailelerin geneli televizyonun yarar ve zararlarından haberdar olmalıdır. Araştırmalar tarafından da desteklendiği gibi, televizyon eğer iyi kullanılırsa özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları için çok büyük farklar yaratabilir. Kaliteli yerel içeriğin olabildiğince arttırılması, bu konuda çocuk görüşlerinin ve uzmanların da görüşlerinin alınması, televizyondaki şiddet konusundaki denetleme mekanizmalarının etkin bir biçimde çalışması gerekmektedir. En fazla maruz kalınan iletişim araçlarından biri olan televizyonun çocuklarımızı etkilerken onların ve bizim geleceğimizi şekillendirdiği göz önünde bulundurulmalı ve çocukların izleme deneyimlerinin en kaliteli düzeye çıkarılması için bütün taraflarca çaba gösterilmelidir.

KAYNAKÇA

Barr, Rachel. "Attention and Learning from Media during Infancy and Early Childhood." *Blackwell Handbook of Child Development and the Media.* Ed. Sandra L. Carvert and Barbara J. Wilson. Boston: Blackwell Publishing, in press. 143-65.

Fisch, Shalom M. *Children's Learning from Educational Television: Sesame Street and Beyond.* NY: Routledge, 2008.

Guernsey, Lisa. *Into the Minds of Babes: How Screen Time Affects Children from Birth to Age Five*. PA: Basic Books, 2007.

Gregory, Erik M. "Çocukların Medya Kullanımı: Pozitif Psikoloji Yaklaşımı" (Çev. Ayşe Aksakal-Ed. Hakan Toker). *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı Cilt 2.* (Yay. Haz. Prof. Dr. Haluk Yavuzer, Mustafa Ruhi Şirin). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 2013.

Huston, Aletha C., David S. Bickham, June H. Lee, and John C. Wright. "From Attention to Comprehension: How Children Watch and Learn From Television". Pecora, Murray and Wartella 41-65.

Jennings, Nancy A and Ellen A. Wartella. "Advertising and Consumer Development". Pecora, Murray and Wartella 149-83.

Kearney, Melissa S., Phillip B. Levine. “Early Childhood Education by MOOC: Lessons from *Sesame Street*”. Erişim: [https://www.wellesley.edu/sites/default/files/assets/site/files/wellesleysesamestudy_full.pdf]. Erişim tarihi: 15 Şubat 2016.

Lemish, Dafna. *Children and Television: A Global Perspective*. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

Lemish, Dafna, Barbara Kolucki. “Çocuklarla İletişim: Yetiştirme, İlham Verme, Harekete Geçirme, Eğitme ve İyileştirme İlke ve Uygulamaları”. (Çev. Şemsa Yeğin- Ed. Dr. Feride Zeynep Güder).*1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı Cilt 2.* (Yay. Haz. Prof. Dr. Haluk Yavuzer, Mustafa Ruhi Şirin). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 2013.

Lemish, Dafna. “Çocuk Medyasında Cinsiyet Temsilleri”. (Çev. Pınar Şengözer Şiraz – Ed. Hakan Toker). *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı Cilt 2.* (Yay. Haz. Prof. Dr. Haluk Yavuzer, Mustafa Ruhi Şirin). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 2013.

Murray, John P. “TV Violence: Research and Controversy”. Pecora, Murray and Wartella 183-205.

Pecora, Norma, John P. Murray and Ellen A. Wartella, ed. *Children and Television: 50 Years of Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007

Schmidt, Marie Evans and Daniel R. Anderson. “The Impact of Television on Cognitive Development and Educational Achievement”. Pecora, Murray and Wartella 65-85.

Unterstell, Sabrina, Maya Götz, Andrea Holler. “Okul Öncesi Çocuklar İçin Televizyonda Kalite” (Çev. Nilgün Kalkan- Ed. Feride Zeynep Güder). *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı Cilt 2.* (Yay. Haz. Prof. Dr. Haluk Yavuzer, Mustafa Ruhi Şirin). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 2013.

Van Evra, Judith Page. *Television and Child Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.

MEDYANIN ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE GELİŞİME OLAN ETKISI

Doç. Lale Cabbarova

Bakü Devlet Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Psikoloji Fakültesi,
Sosyal ve Eğitim Psikolojisi Bölümü
e-posta: **lalajabbarova@rambler.ru**
mobile: **+994 50 399 31 30**

ÖZET

Günümüzde çocuklar erken yaşlardan itibaren medya araçlarının ve teknolojinin etkisi altında kalmaları sebebiyle medyanın çocukların gelişiminde ve hayatlarında çok önemli bir yere sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Bu çalışmada, medyanın erken çocukluk dönemindeki önemi iki açıdan ele alınmıştır. Yani, burada medyanın erken çocukluk dönemi eğitim olanaklarının gelişmesiyle çocukların dünya görüşlerinin oluşmasına olumlu yönde katkısının yanısıra toplumda yeni sorunlar yaratan olumsuz tarafları da incelenmiştir.

Araştırmalardan medyanın çocukların gelişimi üzerindeki etkilerinin daha çok olumsuz yönde olduğu belli oluyor. Özellikle, şiddet unsurları ve sahneleri olan medyanın çocukların agresif davranışlarına etkisi dikkat çeken konulardandır.

Çocukların gelişiminde medyanın görevinin öğrenilmesi ve okul öncesi dönemde medyanın çocukların davranışlarına olan etkilerini belirlemek için ebeveynler ile çocuk kurumlarında çocukların eğitimi ile ilgilenen uzmanlarla anket tekniği kullanılarak bir araştırma yapılmış, çocuklara yönelik medya ürünleri incelenmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre, televizyonda, internette çocuğun yaş ve gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak hazırlanmış programlar, eğitim kanalları küçük yaştaki çocukların gelişimini sağlayabilir ve erken yaşta okumaya heveslendirebilir. Fakat, bazen medya ürünlerinin hazırlanması ve sunumunda çocukların fiziksel, psikolojik ve manevi gelişim özelliklerinin dikkate alınmaması, medyanın çocuğun gelişiminde olumlu etkisini azaltmasına, hatta engele dönüşmesine de yol açıyor.

Anahtar kelimeler: Medya, Erken Çocukluk Dönemi, Medya Ürünleri

Giriş

Öncelikle konumuzun adında belirtilen medya kavramına açıklık getirmek istiyoruz. "Medya" denildiğinde ilk akla gelen fikir nedir? Elbette ki, bazıları başka insanlarla bizim aramızdaki bağlantı, diğerleri iletişim araçı olarak değerlendirecek. Aynı kelimenin kökeni de bizim düşündüklerimizin doğru olduğu kanaatinde olmamızı sağlıyor. Yani, konunun adında belirtilen medya kavramının sözlüklerde ve ansiklopedik bilgilerde Latince'deki "araç, araçı" anlamlarını ifade eden *medium* kelimesinden alındığı belirtiliyor. Burada bilginin özelliği bir o kadar önem taşımasa da, bilginin aktarıldığı alan önemseniyor (Guillory, 2010). Bu, eğlenceli, eğitimle ilgili veya ancak sıradan bir haber içeriği de taşıya bilir.

Medya kavramının ifade ettiği bilgilerin iletişim kanallarına uygun olarak onun ayrı ayrı bileşenlerini belirlemek mümkündür. Şu anda medya kavramına televizyon, radyo, gazete, dergi, reklam yayınları (billboards), İnternet, telefon, fax vb. ait (Shoemaker & Reese, 1996; Брайант ve Томпсон, 2004). Fakat medya kavramının içeriğini özetlerken genelde iletilen bilginin nesnesi gibi çok sayıda insanlar, kitleler düşünüldüğü için, burada biz "medyanın etkisi" olarak nitelendirirken bilginin transferinde aracı görevini taşıyan, oynayan aşağıdaki kanalları, araç olarak değerlendireceğiz:

- Televizyon;
- Radyo;
- Video
- Bilgisayar ve internet ağı;

• Basım ve yayınlar

Araştırmamıza Harold Lasvel'in iletişim sürecinin yapısını anlattığı şemaya dayanarak (Shoemaker and Reese, 1996 (Lasswell, 1948)) ele alırsak, araştırmamızın acısını şöyle netleştire biliriz:

Kim? *Kominikatör*	Ne diyor? *Medianın özeti*	Hangi kanal aracıyla? *Medium-araç*	Kime? *Kesim*	Hansı etkiler? *Etkiler*
		✓ Televizyon ✓ Radyo; ✓ Video; ✓ Bilgisayar ve internet ağı; ✓ Basım ve yayımlar	Erken yaşta olan çocuklar (0-6 yaş)	

Görüldüğü gibi, bizim şimdiki araştırmamız iki öğeye yönelmiştir. Medya ve erken yaştaki çocuklar.

Erken çocukluk döneminin bazı kaynaklarda 0-8 yaş arasını kapsadığı belirtilse de, çoğu bilimsel çalışmalarda bu dönem çocukların okul yaşına varıncaya kadar geçtiği yaşam yolunu kapsadığı belirtilmektedir. Örneğin; UNICEF'in 2001 yılı Dünya Çocukları Durumu yayınında erken çocukluk gelişiminin çocukların doğumdan sekiz yaşına kadar olan zaman dilimini ve bu süre içinde çocukların gelişimi için yapılması gereken tüm politika ve programları kapsadığı ifade edilmiştir (Bertan ve ark., 2009). Fakat, bir çok ülkede olduğu gibi, Azerbaycan'da da okul yaşı resmi olarak 6 yaş olarak seçildiği için, biz bu dönemi 0-6 yaş arası değerlendirmekteyiz. Belirtmek isteriz ki, post-Sovyet ülkelerinde, aynı zamanda, bizim ülkemizde yapılan bilimsel psikolojik ve pedagojik araştırmalarda "Erken Çocukluk" dönemi genelde "okulöncesi dönem" olarak değerlendiriliyor ve gelişmenin en yoğun dönemi olarak tanımlanmaktadır (Həmzəyev, 2003; Мухина, 2005; Эльконин, 2007). Bu dönem fiziksel gelişimin temelinin atıldığı ve kimliğinin ilk oluşumu, sosyal özelliklerinin, değerlerin benimsenmesi açısından çok önemlidir.

İnsanın fiziksel ve psikolojik açıdan oluşmasının temeli atıldığı bu dönemde çocuk aynı zamanda sünger gibi çevreden gelen etkileri çok hızla kendisine "çekmek" gibi özelliğe sahip oluyor. Çocuğun çevredeki etkilere bu şekilde aşırı duyarlı olması belirtilen yaş döneminde istenilen etkilerin onun hayatındaki, gelişimindeki görevini çoğaltmış oluyor.

Bu açıdan, erken çocukluk döneminde gelişmeye etki gösteren faktörler öğrenilmesinin önemini göz önünde buludrarak, şu anda bu alanda çeşitli bilim alanlarında, farklı acılardan yaklaşılarak incelenmiş çok sayıda çalışmalar, araştırmalar yapılmıştır. Bizim araştırma konusu olarak seçtiğimiz medyanın etkisi ile ilgili de çok sayıda araştırma mevcut. Ancak bilim ve teknoloji geliştikçe medya kavramının kapsamı genişliyor ve medyanın hayatın çeşitli alanlarında etkisinin boyutları da her geçen gün büyüyor.

Günümzde Azerbaycan'da iletişim araçlarını kullanmayan ailelere rastlamak çok zor. Yani, her bir ailede televizyon, bilgisayar, cep telefonu, tablet vb. kullanılmaktadır. Bu araçlarlaysa çocukları etkilemekten kalmıyor. Medyanın çocuklara etkisi teknoloji geliştikçe daha çok dikkat çekmekte. Dolayısıyla, bu konunun araştırılması yönünde çalışmalar da bu nedenle artar. Belirtmek isteriz ki, bu alanda çok sayıda uluslararası araştırmalar yapılmasına rağmen bu konuyla ilgili Azebaycan'da yeterince araştırma yapılmamıştır.

Bu yüzden de, bu konunun günün ihtiyaçlarına göre incelenmesi, çeşitli açılardan değerlendirilmesi, bu sorunun gündeme getirilmesi gerekli birşey. Şuanki araştırmanın amacı çocuk gelişiminde medyanın görevini öğrenmek, okulöncesi dönemde medyanın çocukların davranışlarına olan etkilerini belirlemek.

Medyanın Çocukların Hayatında Görevi

Biz mediyayla dolu bir dünyada yaşıyoruz. Son yıllarda medyanın çocuklara etkisiyle ilgili yüzlerce araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar çeşitli ülkelerde, çeşitli milletlere, cinse, sosyal gruba, ırka ait insanlar arasında yapılmasına rağmen, araştırmaların sonuçları hemen hemen aynı olmuştur

(Калаш, 2011; Rideout & Hamel, 2006; Пацлаф, 2003): İletişim araçları bizim gördüğümüz ve alıştığımız "eğitim sistemlerinden" farklı, yaygın eğitim sistemi oluşturur. Medyaydan alınan bilgi sayesinde çocuk toplum, kamu, insanlar arasındaki ilişkilerle ilgili bilgileri, davranış modellerini alarak kendi yaşamına, hareketlerine yansıtıyor. Buradan alınan bilgiler yetişmekte olan neslin değerlerinin, tutum ve davranışlarının oluşturulmasında önemli yer tutmaktadır. Bunları dikkate alarak medyanın en güçlü sosyalleşme amillerinden biri olduğunu söyleyebiliriz.

Medyayı çok zaman "Dünyaya açılan pencere" olarak nitelendiriyorlar. Gelin şimdi de biz bu pencereden erken çocukluk döneminde olan çocuğun gözüyle bakalım.

Erken çocukluk döneminin kapsadığı 0-6 yaş arasında 2 yaşına kadar çocukların medya ile ilişkisi pasif özellikler arz etse de, 2-6 yaş arası çocuklar için televizyon, videofilmler, bilgisayar oyunları, internet artık onların hayatının bir parçası haline geliyor. Gazete, dergi, kitapların okunması ise daha büyük yaşlarla karşılaştırıldığında bu döneme az rastlanmaktadır. Burada istisna gibi çeşitli fotoğraflı yazılı medya ürünlerini gösterebiliriz. Çocukların bu dönemde okuma alışkanlıklarının oluşmaması kağıt üzerinde olan medya ürünlerine ilgisini azaltıyor. Bu ilgi sadece yetişkinler tarafından, onların yardımıyla okunan kitaplar, dergiler aracılığıyla oluşuyor. Görüldüğü gibi, yazılı medya ürünleri kullanırken bu dönemde çocuklar diğer medya araçlarında (televizyon, video vb.) olduğu gibi yalnız, "başbaşa bırakılamadığı için" çocuğun medya ile ilişkisi doğrudan ebeveynlerin, büyüklerin gözetimi altında oluyor. Bu ise çocuğun psikolojik gelişimi acısından çok önemli. Evvela, çocuk erken gelişm döneminde onun için çok gerekli olan anne-baba ile iletişime ihtiyacını karşılar, diğer taraftan aldığı bilgilere büyüklerin açıklaması sayesinde aktif tutum gösterebiliyor. Yani diğer medya araçları ile ilişkiden farklı olarak, burada çocuk kendisinin zihinsel gelişmi, eleştirel düşüncesinin oluşumu açısından daha fazla imkanlar kazanıyor.

Erken çocukluk döneminde ulaşılması ve kullanılmasının kolay olması nedeniyle çocuklar üzerinde en çok etkisi olan araçlardan biri televizyondur. Çeşitli yıllarda, farklı ülkelerde yapılan araştırmalarda çocukların düzenli bir şekilde televizyon izlemeye iki, iki buçuk yaşlarından itibaren başladıkları belirlenmiştir (Ünal ve Durualp, 2012; Чернышева, 2008).

Bu dönemde çocuklar televizyonu çevreyi anlamak için izliyorlar. Fakat, televizyon tek yönlü bir sosyalleşme aracı olduğu için düşünme, anlatma, sorun üretme gibi yetenekleri zayıflatmaktadır. Çünkü, bu zaman bir şeyi açıklığa kavuşturmak için sorma, anlatma, kişisel görüş bildirme gibi sorunlar gerçekleşebilinmiyor. Çocuk, sadece olarak bilgileri "çiğnemeden", pasif bir şekilde şekilde "yutuyor." Bu nedenle, sadece televizyon, video ve benzeri araçlarla çocuğun erken dönemde tek başına, pasif algılayacağı bilgiler daha etkili ve çoğu zaman manupule edildiği için, daha da tehlikeli oluyor. Sonraki bölümlerde bu konuya döneceğimiz için burada sadece şunu belirtmek isteriyoruz; Medyann çocuklara etkisi ile ilgili gözden geçirdiğimiz araştırmalarda televizyonun erken yaşlarda olumsuz etkileri ile ilgili olgulara daha sık görülmektedir (Ünal ve Durualp, 2012; Брайант ve Томпсон, 2004; Wright & co. , 2001; Lillard & Peterson, 2011).

Televizyon karşısında geçirilen zaman çocuğa oynamak, kitap okumak, konuşmayı öğrenmek, akranları ve ebeveynleri ile geçireceği zamanı, diğer fiziksel, zihinsel ve sosyal alışkanlıklarının geliştirilmesi için harcanan zamanın yerini tutmaktadır. Bu nedenle, mantıklı olarak şöyle düşüne biliriz; ebeveyn kendi çocuğunun televizyon karşısında zaman geçirmesine izin veriyor ise onun belirtilen gelişme öğelerinden her hangisinin yerini tuta bileceğini düşünerek, onu mükemmelleştirebileceğini düşenerek şu adımı atıyor.

Fakat ne yazık ki, günümüzde ebeveynler genellikle medya araçlarından "çocuk bakıcısı" olarak kullanıyorlar. Kendi işleriyle uğraşmaya odaklanan anneler için birkaç saatlik rahatca kendi işiyle uğraşmak için televizyonu yakıp, ilginç çizgi filmleri olan birkaç disk almak yeterlidir. 3 yaşına doğru çocuğun artık sevdiği çizgi film kahramanları oluyor ve beğendiği çizgi filmini o defalarca izliyor (Калаш, 2011). Böylece, çocuğu ekran önünden ayırmak artık zor oluyor ve o zaman onun ilk bağımlılık embriyonları oluşmaya başlıyor. Aynı şeyi günümüzde televizyonun yeni "rakibi" olan bilgisayar ile ilgili de söyleye biliriz.

Rusya'da yapılan araştırmalara göre, 5-6 yaşında ortalamasına Rus çocuğu artık bilgisayardan özgürce kullanabiliyor (Челышева, 2008). Burada bir hususu belirtmek gerekir ki, modern çocuklar bilgisayar tekniğini büyüklerden de yeterince çabuk öğrenirler.

Çocukların bakış açısının, hayata yaklaşımlarının, düncesinin oluşmasında reklamlar da çok önemli bir göreve sahip. Olgun insanların oluşmuş değerler sistemi ve bakışları ile reklam etkilerine direnç gösterebiliyor. Çoğu insan (olgun) reklam dönerken diğer kanalları çevirerek onları

önemsemiyir. Çocuklardaysa algılanan bilgi özel işlenme olmadan hazmedildiğinden, reklamı "çiğnemeden yutulduğunda" aynı bir reklam parçasına siniri bozulmadan ve ilgiyi kaybetmeden defalarca bakabiliyorlar (Пацлаф, 2003). Yapılan araştırmalar da (Авдеева и Фоминых, 2002; Бугаева и Красюкова, 2009), çocukların aktif reklam izleyicilerinin büyük çoğunluğunu oluşturduğunu gösteriyor. Kontrolsüz televizyon karşısında kalan çocuk tamamen reklamın etkisine düşüyor.

Rusya bilimcileri erken yaştaki çocuklarla okul çağı döneminin ayrı ayrı aşamalarında olan çocukların reklama yaklaşımını ve reklamların onlara etki düzeyini öğrenmek için araştırmalar yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda, 5-6 yaşındaki çocukların televizyon reklamlarına daha olumlu tutum gösterdiği ortaya çıkmıştır. İleri yaşlarda okul çağı döneminin sonuna doğru negatif yaklaşım artmıştı.

ERKEN YAŞTAKİ ÇOCUKLARLA ORTA OKUL, LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TELEVİZYON REKLAMLARINA YAKLAŞIMI (Авдеева и Фоминых, 2002)	
5-6 yaştaki çocuklar	Artı – 55% Bazen beğeniyorum-10% Eksi – 35%
Orta okul, lise öğrencileri (lise 2)	Artı –0% Bazen beğeniyorum - 8% Eksi –92%

Bu araştırmada ayrıca, okulöncesi dönemdeki çocuklarda reklamlara güven seviyesinin ve onun etkisiyle hareket etme oranlarının da daha büyük yaşlarla kıyaslandığında gözle görülür derecede yüksek olması saptanmıştır.

Medyanın erken yaş döneminde olan çocuklara etkisini kapsamlı ve objektif belirlemek için onun hem pozitif, hem de negatif yönde etki olanaklarını analiz etmeğe çalışacağız.

Medyanın Olumlu Etkileri

Genel olarak, medyanın erken yaştaki çocuklara olumlu etkisi ile ilgili yapılan araştırmaların (Fisch, 2004; Ünal ve Durualp, 2012; Rideout & Hamel, 2006) analizi sayesinde bu tarz pozitif etkileri daha çok aşağıdaki açıdan nitelendire biliriz:

- İlk okula hazırlık sürecine destek;
- İnce motor becerilerinin gelişimi;
- sosialleşmede görevi;
- bakış açısının gelişimi;
- yaratıcılık ve fantazinin gelişimi;
- matematiksel düşüncenin gelişimi;
- yeni sözlerin öğretilmesi, kelime hazinesinin çoğaltılması;
- yabancı dillerin öğretilmesi;
- estetik ve ahlak duygularının oluşturulması.

Bazı araştırmacılar çocuklar için özel hazırlanmış eğitici ve öğretici televizyon programlarının onlara yeni kelimeler, kavramlar öğretme, okula hazırlık sürecinde çok etkili olduğunu söylüyorlar. Ayrıca, sosialleşmede de televizyonun görevi çok büyük. Yani, medyada gördüğü, duyduğu olayları, kural ve kanunları çocuklar interiorize ederek benimsiyor. Bu ise sosialleşmede vazgeçilmez bir görev sağlıyor. Kültürel değerlerin aktarılması, toplumda sosyal görevlerin benimsetilmesi, toplumdaki farklılıkları, alternatif yaşam tarzlarını öğretmekte medya vazgeçilmezdir. Televizyon, çocuklar için diğer insanlar, ırklar, etnik grublar, sosyal sınıflar, farklı ülkeler ve kendi kültürleri ile ilgili değerli bir bilgi kaynağı olmaktadır.

Medyanın erken çocukluk döneminde çocukların konuşma ve dilinin gelişmesindeki görevi ile ilgili yapılan araştırmalar bu etkinin yüksek düzeyde olmasını belirtiyor (Rice & Woodsmall, 1988; Wright & co., 2001). Bu alanda yapılan araştırmalara göre televizyon programlarının, sinema ve çizgi

filmlerinin, ayrı ayrı eğitici bilgisayar programlarının küçük yaştaki çocuklarda söz deposunun ve yeni dillerin öğrenilmesi açısından çok faydalı olduğuna ilişkin görüşleri ortaya seriyor. Ancak, önceden belirttiğimiz gibi, burada yazılı medya ürünlerinin çocukların dil ve okuma, yazma alışkanlıklarının gelişimindeki görevini teyit etmeye ihtiyaç yoktur. Yani, bu gibi becerilerin tam olarak kitap, dergi gibi ürünlerin sayesinde geliştiği herkese belli bir olgudur.

Çocukların akademik başarıları ile televizyon izleme arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırmacılar televizyonun akademik başarılara da olumlu etki sağladığını bulmuşlardı. Yani, televiziyonda, internetde çocuğun yaş ve gelişim özelliklerini dikkate alarak hazırlanmış uygulamaları, eğitim kanalları erken yaştaki çocukların gelişimini sağlaya, erken okumaya teşvik edebilir. Bu tars medya ürünleri okul öncesi çocukların okula hazırlanmaları açısından da önemlidir.

Belirtmek isteriz ki, bu alanda ilk modern eğitici televizyon programı olduğu icin, Susam Sokağı izlemenin etkileri ile ilgili cok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu alanda yapılan araştırmaların sonuçları Cocukların Susam Sokağı'nda amaçlanan dersleri aldığını gösteriyordu (Fisch, 2004; 2005). Daha sonraki araştırmalar da programı izleyen çocukların izlemeyen cocuklara kıyasla ilkokula daha iyi hazırlandıklarını ortaya koydu.

Medyanın Olumsuz Etkileri

Araştırmalar medyanın erken yaşlardaki çocuklar üzerinde olumludan çokolumsuz etkilerinin olduğunu göstermektedir. Bununla ilgili kaynaklarda çok sayıda araştırmalara rastlamak mümkündür.

Amerikan Pediatri Derneği'nin yaptığı uzun süreli araştırmalar, (2623 çocukla ilgili deney) 1 ve 3 yaşlarında televizyon izleyen çocuklar 7 yaşında daha çok dikkat ihlaline maruz kalmaya riskli oluyorlar. Bu yaşlarda (1 ve 3) televizyon izlemenin her saati 7 yaşında hiperaktivlik sendromu ve dikkat eksikliği riskinin gelişimi için zemin oluşturur (Wright ve ark., 2001).

Fakat unutmamak gerek ki, bu gibi araştırmalara alternatif olarak yapılan bazı araştırmalar farklı sonuçlar göstermiştir. Yani, Kuzey Carolina Üniversitesi bilim adamları 1-3 yaş arasındaki çocukların televizyon izlemesi ile ilgili yaptıkları sorgularının sonuçları ile 7 yaşındayken dikkat alanında oluşmuş sorunlar arasında bağımlılığı bulmak için uzun_araştırma yapmışlar (Foster and Watkins, 2010). Bu araştırma son yıllarda çocukların televizyon izlemesinin sonradan onlarda dikkat sorunlarına yol açması ile ilgili yapılan araştırmaların yeniden analiz edilmesi amacı taşıyordu. Araştırmadan çıkan genel sonuç, televizyon izleme ile ilgili dikkat sorunları arasında önemli bir ilişki bulunmamıştır. Bu bağlantı sadece en yüksek seviyede televizyon izleme ile ilgili buluna bilinir.

Televizyonu uzun vadeli izleyen çocuklarda irade ve zihinsel faaliyet alanında da sorunlar oluşuyor (Foster & Watkins, 2010; Пацлаф, 2003). Zihinsel çalışma gerektirmeyen bilgiler pasif olarak kabul edilir. Bu ise sonradan gerçek hayata da aktarılıyor. Çocuk herhangi bir ödev üzerinde odaklandığı zaman eğitim bilgileri onun tarafından zor algılanır. Çünkü, normal bilinç faaliyeti için çocuğa aktif oyunlar, akranları ile iletişim, canlı duygular gerekir. Sanal iletişim rengarenk içerikli dış dünyanın yerini tutamaz.

Yayınlanan programların, yayın ürünlerinin kalitesi de istenen düzeyde olmuyor (Брайант и Томпсон, 2004). Yani, doğru takdim olunmayan bilgi çocuğun davranış modeline önemli ölçüde etkileyebilir. Günümüzde değerler her geçen gün çok karışık tarzda sunulur, yayınlanan programlar, çizgi filmlerinde iyiyi kötüden ayıra bilme günden güne zorlaşıyor. Vampir, cadı - tüm bu kahramanların çizgi filmlerinde, oyunlarda, kitaplarda vb. kendi gerçek içeriği ile tarif edilmez, tamamen zıt değerlerin taşıyıcısı olarak sunulmaktadır.

Klasik çocuk edebiyatı, folklor örneklerine, masallara bakarsak çocuklarda sağlıklı manevi değerlerin oluşturulması için her zaman ve her yerde iyinin kötüyle mücadelesi hayrın şer üzerinde zaferi ile sona eriyor. Modern sinema içeriklerinde, özellikle de çocuklar için tasarlanan çizgi filmleri, dizilerde bu farklı tarzda kendini gösteriyor. Maalesef, "Adalet adına imha etme", "Dostluk adına kısas" ve bu gibi ideolojik alt anlamlı fikirler hazırda üretilen çocuk medyasının ana cizgisini oluşturmaktadır.

Çocukların televizyondan şiddet, şiddet sahnelerini izlemesi ve bu tür sahnelerin çocuklara etkisi ayrıca ve önemli bir konudur. Yapılan araştırmalarda şiddet sahnelerinin izlenmesiyle agresif davranışlar arasında pozitif bir ilişkinin olması belirlenmiştir.

Çok sayıda araştırmalarda çocuklara çeşitli agresiflik içeren sahneler sunulmuş ve bundan sonra onlarda agresiflik ve şiddet artmasına tanık olmuşlardır (Wilson, 2008). Oysa bu gibi sahneleri

olmayan programları izledikten sonra çocuklarda bu tür ihlallere rastlanmamıştır. Araştırmalar gösteriyor ki, sürekli şiddet görüntüleri izlemek gerçek hayattaki şiddete karşı çocuğun duyarlılığını da azaltabiliyor.

Öte yandan, sanatsal imgelerin algı yasalarına göre, saldırganlar yeni alışkanlıklar edinme modellerini benimsiyor. Eğer izlediği sahnelerde saldırganlar başarılı olursa, yukarıda belirttiğimiz gibi şerrin hayır üzerinde zaferinde olduğu gibi, o zaman artık çocuk geçirdiği yaşantılara göre "değerlendirilmesi" konusunda başarılı olur ve böylece uygun davranış teşvik edilir.

Medyanın ayrıca çocukların fiziksel sağlığına olumsuz etki edebilecek bazı taraflarını da belirtiyorlar. Kaynaklarda bununla ilgili en çok çocuklarda göz hastalıklarının ve obesiteye eğilimin oluşmasını vurguluyorlar. Yani, televizyon, bilgisayar gibi medya araçlarının karşısında yemek yiyen çocuk çiğnemeden yutma eğilimi göstere bildiği için obeziteye eğilim de böyle çocuklarda çok oluyor (Schwartz & Puhl, 2003). Genel olarak, medyanın çocukların fiziksel sağlık durumuna etkisi ile ilgili mevcut araştırmaları analiz ederken çocuklarda kendini gösterebilecek bulgular aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1) Yorgunluk;
2) Psikolojik bağımlılık;
3) Somatik hastalıklar;
4) Obezite;
5) Çalışma yeteneğinin zayıflaması vb.

Bir başka araştırmalar hatta televizyon ortamında "kronik" varolmanın gelişmeye olumsuz etki gösterebilmesi olgusunu ortaya koymaktadır (Shoemaker & Reese, 1996; Rideout & Hamel, 2006). Burada "kronik" varolma denince, babaya ya da ailenin diğer üyeleri yetişkinler için öngörülen programlar seyredildiğinde çocukların çoğu zaman onların yanlarında olmaları öngörülüyor. Belirtmek gerek ki, bebekler genellikle yetişkinler için öngörülen programlara bir o kadar ilgi gostermeseler de, bu tür programlar çocuğun gelişimi açısından önemli etkisi oluyor.

Diğer yandan büyüklerin izlediği film ve programlar, diziler, talk-show vb. çocukların öncelikle fon, sonra ise artık kendilerinin ilgiyle izlediği programlara dönüşüyor. Çocuk da büyüklerle birlikte televizyon karşısında yetişkinler bakan programları izliyor. Rusya'da yapılan araştırmaya göre (Федоров, 2004), küçük yaşlı mekteblilerin büyük çoğunluğu (% 27) melodram, serüven (17%), komedi (% 16), kriminal filmler (% 10) izlemeğe önem verdiklerini bildirmişlerdir. Çocuk filmlerineyse, toplam 6,5% öğrenci önem verdiğini bildirmiştir.

Araştırmalar, 3 yaşa kadar olan çocukların üçte biri, hatta hiç kimse izlemese bile "çoğu zaman" veya "her zaman" televizyonun çalışır durumda olduğu evde yaşadığını belirtmişlerdir (Kirkorian ve ark., 2009; Барсукова, 2012). Ayrıca, tam olarak televizyonun takibi altında bebeklerin büyük bir kısmı ya yalnız, ya da ebeveynleriyle oynuyorlar. Televizyonun etkisine bu tür maruz kalma "Background Television"- "Televizyon fonu" olarak adlandırılıyor. Yapılan araştırmalar gösteriyor ki, "Televizyon arka plan olarak" tutulduğunda çocukların yetişkinlerle karşılıklı iletişimine ve onların davranışını kötü etkiler. 12, 24 ve 36 aylık oyuncaklarıyla tek başına oynayan çocukları televizyon fonunda ve televizyon olmadan gözlemlemişler. Televizyonun kapalı olduğu zamanla kıyaslandığında onun çalışır durumda olması sırasında çocuklar daha az oynamış, dikkatlerini oyuncaklarına daha az yönetiyorlar. Bu araştırma gösteriyor ki, yetişkinler için tasarlanmış televizyon programları görsel-işitsel yayındırıcı olarak çocuklara daha çok küçük yaşlarından etkisini göstermektedir (Kirkorian ve ark., 2009).

Diğer bir araştırmadansa belli oluyor ki, çocuklar için arka plan (background) olan televizyon onlarla oyun sürecinde yer alan ebeveyn için (foreground) "ön planda" olabiliyor, babanın ilgisini çekerek, çocuktan dikkatinin dağılmasını şartlandırmaktadır. Bu nedenle, böyle bir ortam beraber oyun sürecinde ebeveyn-çocuk ilişkisinin hem kalite, hem de içeriğince etkisini göstermektedir. (Kirkorian, Pempek, Murphy, Schmidt and Anderson, 2009).

Japonya'da Pediatri Derneği tarafından yapılan araştırmaların sonuçları da gösteriyor ki, çocuğun çevresiyle kişisel ilişki kurma becerileri televizyon karşısında geçirdiği zamanla ters orantılıdır (Барсукова, 2012). Yani televizyon karşısında geçirilen zaman arttıkça, çevresindekilerle iletişim kurma becerileri azalıyor. Televizyon karşısında fazla zaman geçiren çocukların hepsinde yetişkinlerle iletişim sırasında dikkat eksikliği, göz temasından kaçmaya eğilim, konuşmanın ve zihinsel gelişimin zayıflaması görülmüştür (Zimmerman, Christakis ve Meltzoff, 2007; Барсукова, 2012).

Böylelikle, yaptığımız araştırmalar sonucunda, medyanın çocuklara etkisinin iki nitelikte olduğunu görmüş öldük. Yani, bir taraftan iletişim araçlarının çocukların manevi, psikolojik, hatta fiziksel sağlık durumunu olumsuz etkilemekle birlikte, aynı zamanda, eğitim programları, videolar, geliştirici videooyunlar çocukların eğitiminde, bakış açısının genişlemesinde önemli bir göreve sahip. Burada önemli olan çocuğun yaş ve psikolojik özelliklerinin dikkate alınması, medyanın içeriği, ebeveyn kontrolü, çocuğun medya ile iletişiminde ölçü, zaman faktörünün değerlendirilmesinin hangi durumda olmasıdır.

Azerbaycanda Çocuk Medyası ile İlgili Durum

Günümüzde Azerbaycan'da hemen her evde televizyon izleniyor. Hemen hemen, bilgisayar, tablet vb. gibi teknoloji kullanmayan ailelerin sayısı elle sayılacak kadar. Bu derecede insanların kullandığı tekniklerin ailedeki çocuklar üzerinde etkisi olmaya bilmez.

Azerbaycanda hazırda televizyon kanallarının sayısı, ayrıca televizyon yayınlarının çeşidi açısından 10-15 yıl önceki televizyondan farklıdır. Burada haber, gösteri, eğlence içerikli programlar yeterli olsa da, üzülerek söylemek gerek ki, çocuklar için, özellikle de, erken yaş dönemi için öngörülen programların hazırlanmasında ciddi sorunlar yaşanıyor. Çocuklar için özel TV kanalı neredeyse yok derecede. Sadece 2015 yılında çalışmalarını başlayan bir bölgesel kanal olan "Güneş TV"de genelde çocuk yayınları adıyla yurtdışında üretilen çizgi filmleri yayımlanıyor. Azerbaycan'da çocuklar için uzmanlaşmış ilk ve şimdilik tek kanal olan "Güneş TV" de hazırlanan programlarsa okul çağı çocukları için tasarlanmıştır. Bu kanalın 1 haftalık programının analizine bakarsak, burada zamanının yaklaşık % 95' ini yurt dışında üretilmiş çizgi filmleri, diziler ve filmler tutuyor.

Diğer taraftan, ayrı kanallarda çocuklar için hazırlanan programların da analizi gösteriyor ki, bu programların büyük bir kısmı doğrudan izleyici olarak çocukları değil, büyükleri öngörüyor. Örneğin; bu yayınlarda ebeveyn arasında eğlenceli yarışmalar yapılıyor, çocuk bakımı, çocukların sağlığı, eğitimi konuları ile ilgili ipuçları aktarılıyor.

Azerbaycan televizyon dünyasında yaptığımız gözlemler ve analizler gösteriyor ki, çocuk yayınları genel yayın zamanının çokaz bir kısmını oluşturuyor, mevcut programlar arasındaysa erken yaşta çocuklar için tasarlanmış özel programlara neredeyse rastlanmaz. Azerbaycan'da üretilen ister çizgi, isterse belgesellerin azlığı nedeniyle yerel kanallarda, genelde, yabancı ülkelerde hazırlanan çocuk filmleri yayımlanıyor. Bu ise yetişmekte olan neslin milli ruhta eğitilmesi yolunda negatif bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Bir olguyu da belirtmek isteriz. 2015 yılının sonbaharında Milli Televizyon ve Radyo Konseyi tarafından Azerbaycan'ın televizyon kanallarında çocuklar için öngörülen yayın ürünlerinin denetimi yapılmıştır. Bu denetimler sonucunda, bazı televizyon kanallarında çocuklar için program olmadığı belli olmuştur. Bu kanallar sadece yabancı çizgi filmleri sunmayı yeterli sayıyor.

Azerbaycan'da okul öncesi yaşına kadarki dönemde olan çocuklar için tasarlanmış yazılı medya ürünlerine gelince bu alanda son yıllarda gelişme belirlense de, yayınlanan gazete ve dergilerin kalitesi erken yaş döneminin özelliklerinin dikkate alınması açısından bir o kadar tatmin edici değil.

Son yıllarda küçük yaşlı çocuklara yönelik bazı geliştirici bilgisayar programları ve işte bu yaş dönemi için uzmanlaşmış siteler (örneğin; www.sehrlidunya.com, www.balalar-az.com/e-lib, www.bebe.az ve c.) kurulmuştur . Fakat, belirtmek gerek ki, ebeveynlerle ve okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlerle konuşmalardan onların genelde bu tarz medya ürünlerinden habersiz oldukları anlaşıldı. Herhalde bu alanda farkındalık, bilgilendirme tutumlarına ihtiyaç var.

Araştırma Bulguları ve Yorum

Medyanın çocuklara etkisini öğrenmek için sorgular, anket yöntemine dayanarak bir araştırma yaptık.

Araştırmaya 3-6 yaş arasında olan çocukların ebeveynleri katılmıştır. 42 ebeveyn sorguda yer almıştır. "Çocuğunuz en çok hangi medya araçlarlnı kullanıyor?" sorusuna cevap olarak hepsi televizyonu belirtmiş ve çocuklarının gün içinde ortalama 2-3 saat televizyon karşısında geçirdiğini belirtmişlerdir. En çok hangi kanalların ve programların izlenmesini belirlemek için sorduğumuz sorulara ailede iletişim dili Azerbaycan dili olan (% 67) (28 kişi) çocukların genelde Türkiye

kanallarına (“TRT Çocuk”, “Planet Çocuk” vb.), Rus dilli çocukların (33 %) (14 kişi) ise Rusça yayımlanan kanalları (“Nikelodeon”, “Detskiy Mir”, “Karusel” vb.) tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Belirtmek isteriz ki, bu 33% çocukların ailede tercih edilen dilin Rusça olmasına rağmen, 14 kişiden sadece 9'u ancak Rusça konuşmaktaydı, 5 kişiyse her iki dilde rahat konuşabiliyordu. Ebeveynlerle konuşmalardan o da belli oldu ki, çocukların hangi televizyon kanalını tercih etmesi konusu genelde ebeveynlerin iradesi ve tercihi ile ayarlanıyor.

Tercih edilen TV kanalları



Anketlerden ayrıca, çocukların (% 45 - 19 kişi) Azerbaycan televizyon kanallarında tesadüfen karşılaştığı dublaj yapılmış belgesel ve çizgi filmlerini, genelde çocuklar için öngörülmeyen komik programları izledikleri de anlaşılıyor. Kanaatimizce, bu tarz ilişki artık yukarıda belirttiğimiz gibi, Azerbaycan'da uzmanlaşmış çocuk televizyonu, çocuk yayınlarının hazırlanması alanında olan sorunlarla, boşluklarla ilgili olabilir.

Yaptığımız anketlerde ebeveynler çocukların genellikle radyo dinlemediklerini, televizyondan sonra bilgisayar, tablet ve cep telefonlarında (% 93) çeşitli oyunların oynanılmasını önemsediklerini bildirmişlerdir. Anketler çocukların yazılı medya araçlarının kullanım oranı hakkında (gazete (0%), dergi (29%), kitap / broşür (64%)) elde ettiğimiz sonuçlar bu ürünlerin erken yaştaki çocuklar arasında televizyon ve bilgisayar oyunları ile kıyaslanıldığında o kadar popüler olmadığını gösterdi .

Ankette sunduğumuz “Genellikle çocuklar çizgi filmi veya çocuk programını kiminle izliyor?”, sorusu sonucunda şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Çocuk programlarının yalnız izlenilmesinde büyüklerin bulunması

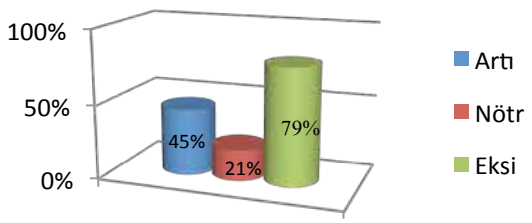


Diyagramda görüldüğü gibi çocukların çoğunluğu (% 79) televizyon karşısında sunulan programları yalnız izliyor. Bu olgu ise bize çocuğun pasif tutum sergilemesi, tartıştığımız medyanın olumsuz taraflarının kendini göstereme ihtimalinin fazla olması sonucuna yol açar. Yani, izlediklerini anlama, fikirlerini paylaşma için çocuğun şansı hayli azalıyor.

Yaptığımız anketlerde ayrıca medyanın çocuklara etkisini belirlemek için ebeveynin düşüncesini aldık. “Çocuklar televizyon izledikten sonra onlarda hangi değişiklikleri gözlemlediniz?, gibi açık soruya çeşitli ilginç cevaplar aldık. Belirtmek isteriz ki, alınan cevapları hesaplamak ve standartlaştırmak için biz onları üç kategoriye ayırdık: pozitif, negatif ve nötr.

Verilen cevapların kategorilere göre hesaplanması sürecinde bazı ebeveynlerin aynı zamanda çeşitli kategorilere uygun cevaplar vermesi dikkate alınmıştı. Yani, bir ebeveyn televizyon izledikten sonra çocuğundaki değişikliği hem olumlu, hem de olumsuz olarak nitelendirmiştir.

.



Fotodan belli olduğu gibi, ebeveynler televizyonun çocuklarının davranışında daha çok olumsuz değişiklikler (% 79 - 33 kişi) oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Belirtmek isteriz ki, cevaplar içerisinde çocuklarda, ayrıca, fiziksel olarak da negatif durumların ("gözleri kızarır, ağrıyor", "halsizleşiyor", "başı ağrıyor" vb.) gibi durumlar sergilenmektedir.

Cevaplarla ilgili düşünceye sahip olmak için onlardan bazılarını örnek olarak sunuyoruz: "Koyunlar" çizgi filminden sonra sandalyeleri dizerek üzerinden atlıyor", "sakinleşiyor, gidip oyuncakları ile sakince oynuyor", "kız kardeşine agresif davranıyor", "araba oyuncaklarıyla gördüklerini tekrarlıyor", "çok sayıda sorular sormaya başlıyor", "kötü uyuyor, korkulu rüyalar görüyor", "yeni, ilginç şeyler öğrenerek, bize anlatıyor" v.s.

Görüldüğü gibi, ebeveynler televizyon ile temasta olduktan sonra çocuklarında meydana gelen değişiklikleri çeşitli şekilde yorumlasa da, cevaplarda genel bir özellik olarak, çocuklarının ekrandan izlediklerini tekrarlamaya eğilimli olmasını görüntülemişler. Bu erken yaştaki çocukların psikolojik özellikleri ile alakalıdır. Yani, artık bilinmektedir ki, 6 yaşa kadar olan çocuklarda hayal gücü ve fanteziler yüksek oluyor (Hamzayev, 2003). Bu dönemde çocuklar her şeyi gerçek gibi kabul etmeye eğilimli olduklarından televizyonda izlediklerinin gerçek hayatta yapılabilecek aktivitiler olduğunu düşünüyorlar. İzlediği filmlerde olayların gerçek olduğuna inanıyor, oradaki hareketleri yapmaya çalışıyorlar (Мухина, 2005).

Anket sorgusunda çocukların en çok izlediği ve sevdiği çizgi filmlerini ve karakterleri belirlemek için sorulan sorular sonucu, bahsedilen çok sayıdaki karakterlerin arasında geleneksel karakterlere rastlanmadığı ortaya çıkmıştır. Bu da bize çocuklarımızın daha çok yabancı ülkelerde üretilmiş ürünlerinin etkisi altında kaldığını belirtmemize neden oluyor.Kanaatimizce, belirttiğimiz olgu geleneksel değerlerin gelecek nesle aşılanması açısından ciddi sorunlar yaratabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Hayatta her birimiz çocuğumuza her şeyin en iyisini sunmaya, onları çeşitli tehlikelerden korumaya çalışıyoruz. Neden biz çocuğu tanımadığımız yabancı insanın yanında bırakıp gitmiyoruz? Evet, çünkü biz onun amacını bilmiyoruz. Amacını bilmediğimiz için, çocuğu her insanın yanında bırakıp gitmiyoruz. Onunla istenilen iletişim bizim yanımızda, kontrolümüz altında olsun istiyoruz. Fakat, çocuğu daima yanımızda bulundurmanı, herkesten, her şeyden korumanın imkansızlığını biliyoruz. Biz onu ilk önce, kontrol altında yaşam, insanlar, güvenlik konuları ile ilgili bilgilendiriyor daha sonra serbest, tek ve yabancı bir ortama bırakıyoruz.

Bununla birlikte, televizyonda, İnternette, çizgi filmlerinde, kitaplarda yazarların amacını, hangi çıkarları olduğunu bilmeden çocuklarımızı rahatlıkla baş başa bırakıp gidiyoruz. Hiç bir yorum yapmıyoruz, tartışmıyoruz, okunulan, görülenlerle ilgili sorular sormuyoruz. Biz çocuklara kötü insanlardan korunmaya, acil durumlarda ne yapmak gerektiğine vb. öğretiyoruz, fakat onu kapsayan bilişim ortamında tek başına bırakıp çekiliyoruz.

Çocuğun dünyaya geldiği günden düştüğü iletişim ortamı aynı zamanda bilgi tehlikesini de içinde taşıyor. Medya sadece bilgi aracı gibi bilgileri topluma ulaştıran araç olmakla beraber, etki kaynağıdır. Çocuk yanımızda otururken bilgisayarda, tablette oyunlar oynuyor, televizyon seyrediyor ve biz kendimizi çocuklar yanımızda olduğu için rahat hissediyoruz. Fakat biz, aslında sanal olarak çocukların bizden ne kadar uzakta olduğunu anlamıyoruz. Bu zaman onu kim yönetiyor?

Yaptığımız araştırmalardan, günümüzde medya insanın bilincine ve kişiliğinin oluşmasına etki neden en dev faktör olduğu belirlendi. Günlük hayatta insanlar çok sayıda bilgi aktarımına maruz kalıyorlar, herhangi bir olgun insan için bunun karşısında durmak zor olur. Güçlenmemiş psikoloji ve olgunlaşmamış düşünceye sahip çocuklarda ise bu tür çeşitli bilgilere dayanmak imkansız oluyor. Bugün evreni radyo, televizyon, internetsiz hayal etmek zor. Tüm bunlar bizim hayatımıza girerek her yerde bize eşlik ediyorlar.

Araştırmamız sonucunda anlaşılıyor ki, medyayı kendi başına iyi veya kötü olarak nitelendirmek mümkünsüz. Medyanın olumlu ya da olumsuz etkileri çocuğun yaşına, medya ürünlüri ile temas olma sürecine, Medyanın içeriğine, özellikle de, ebeveynlerin kontrolüne göre çeşitli değerlendirile bilir. Bu nedenle, burada, fikrimize göre, erken çocukluk döneminde ebeveynlerin üzerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Onların medya okuryazarı olmaları büyük önem taşımaktadır. Ebeveynlerin medyanın etkileri konusunda bilgi sahibi olması çocukların küçük

yaşlardan itibaren medya okuryazarı olma, eleştirel düşünebilme ve yorumlama yeteneklerinin gelişmesi yolunda ilk adımlarının atılmasını sağlamaktadır (Korlan, 2011). Anlatılanlarla ilgili aşağıdaki tafsiyeleri uygun sayıyoruz:

• Ebeveynler medyanın çocuklara etkisi ile ilgili konularda bilgili olmalı ve çocuğu doğru yöne yönlendirmelidirler.

• Medya ürünleri "çocuk bakıcısı" olarak kullanmamalıdır. Çocuk televizyonu izlerken ebeveyn mutlaka onun yanında olmalı ve çocuğa sorular sorarak onu pasif izleyici durumundan aktif duruma getirmelidir;

• Hangi televizyon programlarını izlemesine dikkat edilmeli, çocuğun yaş özelliklerine, gelişim seviyesine uygun gelenini izlemesi onaylanmalıdır.

• Medyanın mümkün olduğu kadar eğitim imkanlarını, bakış açısının gelişmesi için kullanılmasına çalışmalı, medya ürünlerinden yersiz, aşırı eğlence içerikli kullanımı sınırlanmalıdır.

• Çocukların medyanın olumsuz etkilerinden uzak tutmaları için onlara farklı aktivitilerin sunulması çok önemlidir, hobiler kazandırması, birlikte zaman değerlendirilmesi, dostlarıyla, akranlarıyla iletişimde olmaları için ortam oluşturulması önemlidir.

KAYNAKÇA

1. Ünal, N., Durualp, E. (2012). *Televizyonun okul öncesi çocuklar üzerindeki etkisi*. [http://sbedergi.karatekin.edu.tr/Makaleler/1402121127_5.pdf]
2. Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K., Doğan, B. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*; 52: 1-8
3. Həmzəyev, M. (2003). *Yaş və pedaqoji psixologiyanın əsasları*. Bakı: Adiloğlu.
4. Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linebarger, D. L., Wright, J. C., & Larson, R.. (2001). Early Childhood Television Viewing and Adolescent Behavior: The Recontact Study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *66*(1), i–154. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/3181552
5. Kirkorian, H., Pempek, T., Murphy, L., Schmidt, M., Anderson,D. (2009). The Impact of Background Television on Parent-Child Interaction, *Child Development*, 80(5) ,1350–1359
6. Fisch S.(2005). Children's learning from television.Retrieved from: http://www.br-online.de/jugend/izi/english/publication/televizion/18_2005_E/fisch.pdf
7. Fisch S.(2004). *Children's learning from educational television:Sesame Street and beyond.*NY:Routledge
8. Foster, E. M.,Watkins, S. (2010). *The Value of Reanalysis: TV Viewing and Attention Problems. Child Development*, 81: 368–375. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01400.x (https://tr.wiktionary.org/wiki/medya).
9. Guillory, J.. (2010). Genesis of the Media Concept. *Critical Inquiry*, *36*(2), 321–362.
10. Lillard, A., Peterson, J. (2011). *The Immediate Impact of Different Types of Television on Young Children's Executive Function.* Pediatrics; originally published online September 12, 2011; DOI: 10.1542/peds.2010-1919 http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/early/2011/09/08/peds.2010-1919.full.pdf
11. Rideout, V., Hamel, E. (2006). *The media family: Electronic media in the lives of infants, toddlers, preschoolers and their parents.* Menlo Park, CA: Henry J. Kaiser Family Foundation.
12. Shoemaker, P. J., Reese, S. D. (1996). *Mediating the Message: Theories of Influences on Mass Media Content*. USA :Longman
13. Schwartz, M., Puhl, R. (2003), Childhood obesity: a societal problem to solve. *Obesity Reviews*, 4: 57–71. doi: 10.1046/j.1467-789X.2003.00093.x
14. Wright, J. C., Huston, A. C., Murphy, K. C., St. Peters, M., Piñon, M., Scantlin, R., & Kotler, J.. (2001). *The Relations of Early Television Viewing to School Readiness and Vocabulary of Children from Low-Income Families: The Early Window Project*. *Child* Development, 72(5), 1347–1366. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/3654391

15. Wilson, B. J.. (2008). Media and Children's Aggression, Fear, and Altruism. *The Future of Children*,*18*(1), 87–118. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/
16. Wartella, E. A., & Jennings, N.. (2000). Children and Computers: New Technology. Old Concerns. *The Future of Children*, *10*(2), 31–43. http://doi.org/10.2307/1602688
17. Zimmerman, F. J., Christakis, D. A., & Meltzoff, A. N. (2007). Associations between media viewing and language development in children under age two years. *The Journal of Pediatrics*, 151, 364 –368. doi: 10.1016/j.jpeds.2007.04.071
18. Авдеева, Н., Фоминых, Н.(2002). Психологическое воздействие телерекламы на детей. *Психологическая наука и образование,№* 4, (53—62).
19. Барсукова, О. В., (2012). Приемы тайм-менеджмента для родителей детей дошкольного возраста[Текст] // *Психология: традиции и инновации: материалы международной научной конференции (г. Уфа, октябрь 2012 г.).* С.81-86. http://www.moluch.ru/conf/psy/archive/35/2509/
20. Брайант, Дж., Томпсон, С.(2004). *Основы воздействия СМИ.* Москва: Издательский дом "Вильяме".
21. Бугаева, В., Красюкова, К.(2009). Влияние рекламы на детей. *Альманах современной науки и образования*. № 3 (22), С. 39-41.
22. Калаш, И.(2011). *Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании*.Erişim: [http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214673.pdf].Erişim tarihi: 23.11.2011
23. Мухина, В.С. (2005). *Психология дошкольника.* Москва: Издательский центр «Академия».
24. Пацлаф, Р. (2003). *Застывший взгляд*. Москва: Evidentis.
25. Челышева, И.В. (2008). *Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности.* Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ
26. Федоров, А. (2004). *Медиаобразование и медиаграмотность.* Таганрог: Изд-во Кучма.
27. Эльконин, Д. Б.(2007). *Детская психология.* Москва: Издательский центр «Академия».

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARA VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARI

Yüksel EROĞLU
Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
e-posta: yeroglu45@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okulöncesi eğitim kurumları yöneticilerinin erken çocukluk eğitiminde karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırma nitel desene dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırma sürecinde Bayburt ilinde yer alan üç resmi anaokulunda ve bir özel kreşte görev yapan 5 okul yöneticisiyle görüşülmüştür. Araştırmada yapı bakımından standartlaştırılmış açık uçlu mülakat kullanılmıştır. Mülakat formu erken çocukluk eğitiminde karşılaşılan sorunlara, bu sorunların çözüm önerilerine ve bu sorunların çözümünde kurum yöneticilerinin rolüne ilişkin 3 soru içermektedir. Verilerin analizinden elde edilen bulgular, kategoriler, temalar ve alt temalar doğrultusunda gruplandırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular; kategori, temave alt temalar dikkate alınarak alanyazın bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: *Erken Çocukluk Eğitimi, Okul Yöneticileri, Nitel Analiz*

Giriş

Okulöncesi eğitim, çocuğun doğumundan temel eğitime başlayıncaya kadar olan tüm yaşantılarını içeren bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Oktay, 2005). Bu dönem, çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan bedensel, zihinsel, sosyal, devinimsel ve dil gelişimlerini büyük ölçüde tamamladığı ve kişiliğin şekillendiği eğitim sürecini ifade etmektedir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000). Son yıllarda okulöncesi eğitim kavramının yerini erken çocukluk eğitimine (EÇE) bıraktığı görülmektedir. Erken çocukluk eğitimi, çocuğun gelişmesi ve bakımı ile ilgili olarak yapılacakların bütünü diye tanımlanmaktadır. Erken çocukluk eğitimi ailelerde ve kurumlarda verilmektedir (Ramazan ve Ural, 2007).

Erken çocukluk eğitimi çeşitli kurumlarda yürütülmektedir. Bu kurumlar hizmet verdikleri yaş gruplarına göre gruplandırılmaktadır: Kreşler, anaokulları, anasınıfları ve uygulama sınıfları. Kreşler, 0-36 aylık çocuklara bakım ve eğitim vermektedir. Anaokulları, 36-72 aylık çocukların eğitimini amaçlamaktadır. Anasınıfları, 60-72 aylık çocukların eğitimi amacıyla örgün eğitim kurumları bünyesinde açılmaktadır. Uygulama sınıfları ise 36-72 aylık çocukların eğitimi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulöncesi eğitimle ilgili program uygulayan eğitim-öğretim kurumları bünyesinde açılan sınıflardır (MEB, 2009).

Okulöncesi eğitim kurumlarında, kurum yöneticilerinin eğitim-öğretim sürecinin düzenlenmesinde, planlanmasında ve eğitsel etkinliklerin uygulanmasında önemli sorumlulukları bulunduğu belirtilmektedir. Kurum yöneticilerinin; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak okulun bütün işlerini düzenlemeye, yürütmeye ve denetlemeye yetkili olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca kurum yöneticileri, kalite yönetimi anlayışına uygun olarak kurumun yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumludur (MEB, 2009).

Okulöncesi eğitimin yürütülmesinde önemli görevleri bulunan kurum yöneticilerinin, okulöncesi eğitimde ortaya çıkan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin algılarının belirlenmesinin oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Bundan dolayı bu araştırmada okulöncesi kurum yöneticilerinin erken çocukluk eğitimine ilişkin sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca kurum yöneticilerinin sorunların çözümünde kendi rollerinin ne olması gerektiğine ilişkin düşüncelerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Okulöncesi kurum yöneticilerinin sorunlara ve

çözüm önerilerine ilişkin algılarının belirlenmesinin eğitim politikalarının belirlenmesi sürecinde kısa ve uzun vadede önemli katkılar sağlayacağı ifade edilebilir. Ayrıca bu araştırma; aileler, öğretmenler, üst yönetim ve yerel yönetimin okul yöneticilerinin kendilerinden ne beklediği konusunda bakış açılarının gelişmesini sağlayacaktır. Böylece okulöncesi eğitimle ilişkili aileler, öğretmenler ve yöneticiler arasında işbirliği kurulmasına zemin hazırlayacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel desene dayalı olarak oluşturulmuştur. Nitel desen; olayların, değerlerin ve normların araştırmayı yapan kişinin bakış açısıyla çözümlenmesine dayanmaktadır (Ekiz, 2013). Nitel araştırma yönteminde araştırılacak konu doğal ortamında incelendiği için yaşanılanları anlama, anlamlandırma ve daha sağlıklı yorumlar getirmeye uygun bir araştırma yöntemidir (Yaman, 2010).

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir çalışma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırma, Bayburt'taki üç resmi anaokulu ve bir özel kreş ve gündüz bakımevinde yöneticilik yapan toplam 5 kurum yöneticisiyle gerçekleştirilmiştir. Yöneticilerin 4'ü müdür, 1'i ise müdür yardımcısı statüsündedir. Araştırmaya katılımda gönüllülük ilkesi temel alınmıştır. Örneklemi oluşturan kurum yöneticilerinin 3'ü bayan (% 60), 2'si ise erkektir (% 40). Kurum yöneticilerinin yaş ortalaması 38,4'tür. Kurum yöneticilerinin hizmet süreleri ortalaması ise 17,4 olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler yapı bakımından standartlaştırılmış açık uçlu mülakat yöntemi aracılığıyla toplanmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu mülakat yöntemi araştırmacıya zaman ve emek açısından kolaylık sağlamaktadır. Bu yöntemin sağladığı sistemli çalışma fırsatı araştırma ham verilerinin sağlıklı biçimde çözümlenmesini mümkün kılmaktadır (Yaman, 2010). Bu yöntemde belli bir sıraya konmuş soruların katılımcılara yöneltilmesi söz konusudur. Tüm katılımcılara aynı soruların yöneltilmesini içeren standartlaştırılmış açık uçlu mülakat yönteminde kullanılacak görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen görüşme formu eğitim yönetimi ve denetimi, okul öncesi öğretmenliği ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümlerinde doktora yapmış üç uzmana incelettirilmiş ve onların görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu üç ana soru içermektedir: a) Erken çocukluk eğitiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir?, b) Erken çocukluk eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir? ve c) Erken çocukluk eğitiminde karşılaşılan sorunların çözümüne okul yöneticileri hangi roller bağlamında katkıda bulunabilir?

Verilerin toplanması için kurum yöneticileriyle görüşmeler kendi kurumlarında yapılmıştır. Görüşme sırasında ilk olarak araştırmanın amacı açıklanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Her bir görüşme yaklaşık 30-35 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yönteminin amacı elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir şekilde işlenmekte ve betimsel analizle ayırt edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu fark edilebilmektedir. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada elde edilen veriler kavramsallaştırılmış ve bu kavramlar çerçevesinde temalar belirlenmiştir. Araştırma verileri bu temalar dikkate alınarak işlenmiş ve betimlenmiştir. Betimlemeler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Alıntılardaki ilk harf görüşülen bireyin adını, ikinci harf soyadını, üçüncü sayı yaşını ve dördüncü sayı hizmet süresini göstermektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini arttırmak için belli önlemler alınmıştır (Öner-Altıok ve Üstün, 2013). Bu önlemler doğrultusunda ilk olarak görüşmeler yazılı hale getirilmiş ve yazılı hale getirilen metinler, görüşülen kişilere tekrar gönderilerek kontrol etmeleri istenmiştir. Yapılan içerik analizinde kategoriler, temalar ve alt temaları kapsayacak kadar geniş; ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak kadar dar kapsamda belirlenmiştir. İkinci olarak araştırmanın dış geçerliğini arttırmak için araştırma süreci ayrıntılı şekilde tasarlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Araştırmanın iç tutarlığını arttırmak amacıyla bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Araştırmanın dış güvenirliğini arttırmak için araştırmacı süreci ayrıntılı bir biçimde tanımlamıştır. Ayrıca ham veriler ve kodlamalar başkalarının incelemesine olanak sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

Bulgular

Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkarak birbiriyle ilişkili üç kategori, her bir kategoriyle ilişkili tema ve alt temalar belirlenmiştir. Bulgular, kategoriler, temalar ve alt temalar bağlamında çözümlenmiştir. Üç temel kategori kurum yöneticilerine sorulan sorular dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu üç temel kategori; erken çocukluk eğitiminde karşılaşılan sorunları, çözüm önerilerini ve sorunların çözümünde okul öncesi kurum yöneticilerinin oynadığı rolü içermektedir. Kurum yöneticilerinin sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin algıları bu kategoriler bağlamında çözümlenmiştir.

Erken Çocukluk Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Erken çocukluk eğitiminde karşılaşılan sorunlar kategorisiyle ilişkili olarak ailelerden kaynaklanan sorunlar, öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar, öğrencilerden kaynaklanan sorunlar, üst yöneticilerden kaynaklanan sorunlar ve Bayburt'ta hakim kültürden kaynaklanan sorunlar olmak üzere beş tema ortaya çıkarılmıştır. Ailelerden kaynaklanan sorunlar temasıyla ilgili alt temalar; ailelerin

ilgisizliği, bilinçsizliği, yalnızca kendi çocuklarıyla ilgilenilmesini istemeleri, ailelerin çocuklarının paylaşma gibi özellikler yerine daha fazla sahip olmayı öğrenmelerini istemesi, evde çocuklarına okuldaki eğitimle tutarsız biçimde davranmaları ve ailelerdeki ilgisizliğin kurum yöneticilerinde güdülenme kaybına yol açması olarak belirlenmiştir. Kurum yöneticilerinin ailelerden kaynaklanan sorunlar temasının içerdiği alt temalara ilişkin düşünceleri şu şekilde ifade edilebilir: "Aileler okul öncesi eğitimi çocuk bakıcılığıyla karıştırıyorlar. Bu konuda çok bilinçsizler. Bana göre ailelerin bizden tek istediği çocuğun okulda belli bir süre içerisinde oyalanmasını sağlamamız." [MK, 42, 20]. "Aileler yalnızca kendi çocuklarıyla ilgilenilmesini istiyorlar. Bir aile öğretmenin çocuğuyla yeterince ilgilenip ilgilenmediğini denetlemek için kamerayla sürekli sınıfı izlemek istemiştir. Aileler çocuklarının sahip olduklarını başkalarıyla paylaşması yerine daha fazlasına sahip olmak için çabalamayı öğrenmesini istemektedir." [SD, 38, 18]. " Anne-babalar eğitim sürecini desteklemiyor. Öğretmen okulda belli davranışları kazandırmak için uğraşıyor. Ailenin evde aynı çabayı göstermemesi öğretmenin bütün çabalarını boşa çıkarıyor. Aileler okul öncesi eğitimin bir bütün olduğunu anlamalı." [AA, 45, 25]. "Ailelerin ilgisiz tutum ve davranışları bütün hevesimi kırdı. İnsan çabalarının bir işe yaradığını görmeyince artık akıntıya kürek çekmenin anlamsız olduğunu görüyor. Sonra da sıradanlaşıyor, heyecanını kaybediyor." [RC, 30, 8].

Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar teması; öğretmenin kendini geliştirmek için çabalamaması, sürekli birbirleriyle çatışmaları ve özgün fikirler üretme konusunda yetersiz kalmaları alt temaları bağlamında çözümlenmiştir. Kurum yöneticilerinin bu alt temalara ilişkin düşünceleri şu şekilde belirtilebilir: "Öğretmenler, kendilerini geliştirmek için çabalamıyorlar. Bu gelişim yalnızca akademik gelişim olarak algılanmamalı. Duygusal ve sosyal gelişim için de çabalamalılar. Onlar kendileri gelişmeli ki çocukları da geliştirebilsinler." [SN, 37, 16]. "Öğretmenlerin uzlaşmaz tutumları kurumu olumsuz etkiliyor. Sürekli birbirlerinin ne yaptıklarıyla uğraşıp duruyorlar. Dedikodu yapmaktan işe odaklanamıyorlar. Bu durum kurumun atmosferini bozuyor." [RC, 30, 8]. "Okulöncesi eğitim diğer eğitim basamaklarından farklı. Burada müfredat yok. Bundan dolayı öğretmene çok iş düşüyor. Onun için öğretmen yaratıcı olmalı. Ne bileyim geziler düzenleyerek, drama vb. yöntemlerden yararlanarak çocuğun gelişimine katkıda bulunabilmeli. Çağdaş yaklaşımları incelemeli. Özgün fikirlere dayalı etkinlikler geliştirilebilmeli." [MK, 42, 20].

Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar teması ise öğrencilerin çeşitli davranış bozukluklarına sahip olmaları, arkadaşlarıyla geçinememeleri, bencil olmaları ve kendine güvenememe alt temaları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Kurum yöneticilerinin bu alt temalara yönelik görüşleri şu şekilde ifade edilebilir: "Öğrenci sınıfta yerinde duramıyor. Sürekli huzursuzluk çıkarıyor. Hep konuşuyor, susmuyor. Sınıfta disiplin diye bir şey bırakmadı. Bayburt'ta çocuk ve ergen psikiyatrisi yok ki yönlendirelim." [RC, 30, 8]. "Geçimsiz öğrencilerimiz var. Sürekli kavga ediyorlar. Kavga etme dışında kendilerini ifade edebilecekleri bir yol olduğunun farkında değiller. Herhalde bunu da büyüklerinden öğreniyorlar." [MK, 42, 20]. "Öğrencilerde karşılaştığımız en büyük sorun bencil olmaları. Hep kendileriyle ilgilenilsin istiyorlar. Bu durum biraz da ailelerinin suçu. Oyunu hep kendileri yönetmek istiyor. Paylaşmak yok bu çocukların felsefesinde." [SD, 38, 18]. "Bizim okuldaki çocukların kendilerine güveni eksik. Bu durum ailelerin yoksul olmasının sonucu. Ailede dördüncü, beşinci çocuk. Silik bir karakter. Ailede sevgi gördüğü yok. Onun için çekingen. Derdini anlatamıyor, bir şey isteyince söyleyemiyor, bir köşede pusuyor." [SN, 37, 16].

Üst yöneticilerden kaynaklanan sorunlar; okul öncesi eğitim kurumlarında yeterli personel istihdam edilmemesi ve okul öncesi eğitimi önemsememeleri alt temalarında çözümlenmemiştir. Kurum yöneticilerinin bu alt kategorilere ilişkin düşünceleri şu şekilde belirtilebilir: "Okul öncesi eğitim diğer kurumlar kadar önemsenmiyor. Çünkü okul öncesi eğitim TEOG, LYS gibi sınavlara giren öğrenci yetiştirmiyor. Oysaki eğitim bir bütündür. Burada bir sakatlık olursa ilerisini de etkileyecek. Dedim ya varsa yoksa başarı, başarı, başarı." [RC, 30, 8]. "Biz ne zamandan beri psikolog istiyoruz. Psikolog şart bizim kuruma. Çocukların davranış bozukluklarını çözme açısından gerekli olduğunu söylüyoruz. Ama yetkililer pek istekli değil" [AA, 45, 25].

Bayburt'ta hakim kültürden kaynaklanan sorunlar temasıyla ilişkili alt temalar dar sosyalleşme, sosyalleşme olanaklarının azlığı ve kapalı kültür olarak belirlenmiştir. Kurum yöneticilerinin bu alt

kategorilere ilişkin düşünceleri şu şekilde ifade edilebilir: "Bayburt küçük bir yer. İnsanlar birbirini tanıyor. Bu durum bir yönden iyi, ancak bir yönden de kötü. Çocuklar farklı kültürleri tanıma fırsatını kaçırmış oluyor. Ayrıca Bayburt'ta sosyalleşme olanakları çok sınırlı. Okulöncesi dönemin sosyalleşme açısından çok önemli olduğu göz önünde bulundurulursa bu durumun çocukları olumsuz etkileyeceği söylenebilir." [MK, 42, 20]. "Bayburt'ta kapalı bir toplumsal yapı var. Bundan dolayı Bayburt'ta yetişen çocuklar farklı kültürlerle temas fırsatı yakalayamıyor. Tabii bir de Bayburt'ta sosyalleşme olanağı çok yok." [AA, 45, 25]. "Bayburt'ta sürekli aynı kültür içinde yaşamak çocukların bakış açısına zarar veriyor. Çocuklar farklı yaşam tarzlarının olduğu konusunda algılama güçlüğü çekiyorlar. Bence bu birlikte yaşama becerisi için kötü bir durum". [RC, 30, 8].

Erken Çocukluk Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Erken çocukluk eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri kategorisi; ailelerin yapması gerekenler, öğretmenlerin yapması gerekenler, üst yönetimin yapması gerekenler ve yerel yönetimin yapması gerekenler olmak üzere dört temada ele alınmıştır. Ailelerin yapması gerekenler teması; çocuğa pedagojik ilkelere uygun biçimde davranma, çocuğun eğitimi sürecinde öğretmenlerle işbirliğine gitme ve çocuk eğitimi konusunda gelişmelerini sağlayıcı etkinliklere katılma alt temaları bağlamında çözümlenmiştir. Kurum yöneticilerinin bu doğrultudaki görüşleri şu şekilde ifade edilebilir: "Aileler çocuklarına davranırken uzmanlarla işbirliğine gitmeli. Onların önerileri doğrultusunda davranmalı. Çocuğun duygusal, sosyal, kişisel ve psikolojik açıdan sağlıklı biçimde gelişmesi için pedagojik ilkelere uygun biçimde davranmaları şart. Bunun için öğretmenleriyle uyumlu olmaları gerekiyor. Ayrıca okulda düzenlenen seminerlere katılmaları önemli." [SD, 38, 18]. "Aileler öğretmenlerin çabalarını desteklemeli. Öğretmenin davranış tarzını evde de sürdürmeli. Sürekli kendilerini geliştirecek etkinliklere katılmalılar. Okulöncesi eğitimle ilişkili kitaplar okumalılar, seminerlere katılmalılar, farkındalıklarını arttırmalılar." [SN, 37, 16].

Öğretmenlerin yapması gerekenler teması; mesleğine kendini adamak, çocuklara içten davranmak, kendini geliştirmek ve ailelerde farkındalık oluşturmak alt temaları doğrultusunda çözümlenmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekilde dile getirilebilir: "Öğretmenler her şeyden önce ailelerde farkındalık oluşturmalı. Aile olmayınca olmuyor. Bir de içten olmalı. Çocukları sevmeli, bunu ona hissettirmeli. Öğretmenlik sadece para kazanmak için yapılacak bir iş değil. Öğretmen çocuk cıvıltısından zevk almalı. İçtenlik olunca tüm sorunlar da çözülüyor."[RC, 30, 8]. "Öğretmen kendini geliştirmeli. Çağdaş eğitim yaklaşımlarını takip etmeli. Emile, Küçük Ağacın Eğitimi gibi kitaplar öğretmenin başucu kaynağı olmalı. Durağanlık körelmeye sebep oluyor. Hizmet içi eğitimlere katılmalı, yüksek lisans yapmalı."[MK, 42, 20]. "Tek bir şey söylemek istiyorum. Öğretmen kendini mesleğine adamalı." [AA, 45,25].

Üst yönetimin yapması gerekenler teması; kurumların ihtiyaçlarını belirlemek için sürekli çalışmalar yapma, okulların yapacağı etkinliklerde bürokratik işlemleri kolaylaştırma ve kurum yöneticilerini destekleme alt temaları dikkate alınarak çözümlenmiştir. Kurum yöneticilerinin bu alt temalara ilişkin düşünceleri şu şekilde ifade edilebilir: "Üst yönetimde yer alan yöneticiler, şube müdürü, ilçe ve il milli eğitim müdürü, sürekli kurumları ziyaret etmeli. Ailelerle, öğretmenlerle konuşmalı. Kurum yöneticileriyle toplantılar düzenlemeli. İhtiyaçları belirlemek için anketler yapmalı. Anketlerin sonuçlarına göre çözüm önerileri üretmeli." [MK, 42, 20]. "Üst yönetim kurumun arkasında durmalı. Yapılacak faaliyetlerde destek olmalı. Örneğin öğrenciler geziye götürülmek istendiğinde bürokratik ayrıntıların hızla çözülmesini sağlamalı." [SD, 38, 18].

Yerel yönetimin yapması gerekenler teması; çocuğun öğrenebileceği ortamlar oluşturma ve okul öncesi eğitime katkıda bulunacak merkezler kurma alt temaları bağlamında ele alınmıştır. Kurum yöneticilerinin görüşleri şu şekilde özetlenebilir: "Yerel yönetimler çocukların eğlenirken öğrenebileceği ortamlar oluşturmalı. Mesela trafik eğitim parkı, gözlemevleri yapabilir. Bu ortamlar çocukların bilime olan meraklarını arttıracaktır. Ayrıca bu ortamlar sayesinde okul, yaşamın bizzat

kendisini öğretecektir. Dedim ya mesela trafik eğitim parkında çocuklar trafik kurallarını bizzat yaşayarak öğrenecektir." [SN, 37, 16]. "Belediye bir psikolojik danışma merkezi kurabilir. Bu merkez ailelere seminerler verebilir, davranış bozukluğu olan çocuklara nasıl davranılacağı konusunda bilgilendirebilir. Bir proje kapsamında okulöncesi danışma merkezi oluşturabilir. Bu merkez velilerden öğretmenlere herkes için yararlı olabilir. Zannedersem Bağcılar Belediyesi böyle bir merkez oluşturmuş ve işlevsel şekilde çalışmaktadır. Aynısı Bayburt'ta da yapılabilir." [RC, 30, 8].

Erken Çocukluk Eğitimine İlişkin Sorunların Çözümünde Okulöncesi Kurum Yöneticilerinin Rolü

Okulöncesi kurum yöneticilerinin sorunların çözümünde oynadığı rol kategorisiyle ilgili olarak belirlenen temalar liderlik, denetim, iletişim, çatışma çözme ve farkındalık oluşturmadır. Liderlik temasıyla ilişkili olarak kurum yöneticilerinin görüşleri şu şekilde belirtilebilir: "Kurum yöneticisi her şeyden önce bir lider olmalıdır. Liderlik, kurum çalışanlarında dinamizm uyandırabilmek için şarttır. Kurum çalışanlarında ekip ruhu uyandırabilmek ancak lider bir kurum yöneticisiyle mümkündür." [MK, 42, 20]. "Bu soruya vereceğim cevap kesinlikle liderlik. Lider bir kurum yöneticisi kurumda ortaya çıkan her türlü güçlüğü aşabilir." [AA, 45, 25].

Denetim temasıyla ilişkili olarak kurum yöneticilerinin görüşleri şöyle belirtilebilir: "Kurumun sağlıklı şekilde işleyebilmesi denetim mekanizmasının çalıştırılmasıyla mümkündür. Denetim, işlerin başarıyla yapılıp yapılmadığını belirlemeye yarar. Bir de aksaklığın hemen belirlenip çözülmesini sağlar. Kurumu bir canlı varlık gibi düşünebiliriz. Eğer denetim olmazsa sorunlar belirlenemez. Sonra sorunlar birikir ve öyle bir noktada patlar ki çözümü oldukça güçleşir hatta bazen imkânsızlaşır. Onun için etkin denetim şart." [SD, 38, 18]. "Bence kurumun işleyişini bozan en önemli şey denetimsizlik. Onun için kurumsal denetim önemli. Denetim sorunların anında çözülmesini sağlar." [SN, 37, 16].

İletişim temasıyla ilişkili olarak bir kurum yöneticisinin görüşü şu şekilde ifade edilebilir: "Kurumda yöneticinin en önemli görevi iletişimi sağlamak olmalı. Bence bütün sorunların kaynağı iletişimsizlik. Benim de en nefret ettiğim şey iletişimsizliktir. Ama iletişim konusunda topu karşı tarafa atmamak gerekiyor. Hani ne diyorlar! İletişimsizseniz iletişim sizsiniz."[RC, 30, 8].

Çatışma çözme temasıyla ilişkili olarak bir kurum yöneticisinin görüşü şu şekilde dile getirilebilir: "İyi bir yönetici çatışma çözmeyi bilmelidir. Kurumların en büyük sorunu çalışanlar arasında sürekli çatışma olması, çalışanların gruplaşması, birbirinin ardından dedikodu yapması. Kurum yöneticisi bu sorunlarla başa çıkabilmek için çatışma çözmeyi becerebilmelidir. İnsanları kurumun amaçları doğrultusunda uzlaştırabilmek için bu şart." [AA, 45, 25].

Farkındalık oluşturma temasıyla ilişkili olarak kurum yöneticilerinin görüşleri şu şekilde belirtilebilir: "Kurum yöneticisi tüm paydaşların okul öncesi eğitimin önemini anlaması için çabalamalıdır. Bir şeyin neden gerekli olduğunu anlatamazsak insanların onun önemini kavramasını bekleyemeyiz. Onun için okulöncesi eğitimin öneminin kavranması için ilgili herkesi içine alan çalışmalar yapmalıdır." [RC, 30, 8]. "Ailelerin, belediyelerin, öğretmenlerin, kurumda çalışan memurların kısacası bütün bileşenlerin okulöncesi eğitimin önemini kavraması için çalışmalar yapılmalıdır." [SD, 38, 18].

Tartışma

Bu araştırmada okulöncesi kurum yöneticilerinin erken çocukluk eğitiminde karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin algıları; erken çocukluk eğitiminde karşılaşılan sorunlar, erken çocukluk eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri ve erken çocukluk eğitimine ilişkin sorunların çözümünde okulöncesi kurum yöneticilerinin rolü olmak üzere üç temel kategori altında incelenmiştir.

Araştırmada ortaya çıkan ilk kategori okulöncesi kurum yöneticilerinin erken çocukluk eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin algılarıdır. Erken çocukluk eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin kategori ailelerden kaynaklanan sorunlar, öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar, öğrencilerden kaynaklanan sorunlar, üst yöneticilerden kaynaklanan sorunlar ve Bayburt'ta hakim kültürden kaynaklanan sorunlar olmak üzere beş tema altında incelenmiştir. Ailelerden kaynaklanan sorunlar temasının alt temaları olarak ailelerin ilgisizliği, bilinçsizliği, yalnızca kendi çocuklarıyla ilgilenilmesini istemeleri, ailelerin çocuklarının paylaşma gibi özellikler yerine daha fazla sahip olmayı öğrenmelerini istemesi, evde çocuklarına okuldaki eğitimle tutarsız biçimde davranmaları ve ailelerdeki ilgisizliğin kurum yöneticilerinde güdülenme kaybına yol açması olarak belirlenmiştir. Okulöncesi eğitimde okul ve aile arasında işbirliği oluşturulmasının aileyi okulöncesi eğitimin bir parçası haline getirdiği ve okulda uygulanan eğitimin evde de devamlılığını sağladığı ifade edilmektedir. Böylece çocuğun öğrenmeleri pekişmekte ve kalıcı hale gelmektedir (Aksoy, 1998). Okulöncesi eğitimde aile ile işbirliği kurulabilmesinin ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesiyle mümkün olduğu ileri sürülmektedir (Köksal, Aral ve Aktaş, 2000). Koç (1984) tarafından yapılan araştırmaya göre okulöncesi eğitimde ailelerle ilişkili olarak karşılaşılan en önemli sorunlar; ailelerin okulöncesi eğitim konusunda bilgi sahibi olmamaları, okula ve çocuklarına karşı ilgisizliği veya aşırı ilgi göstermeleri ve okuldaki uygulamaya müdahale etmek istemeleridir. Koç (1984)'un araştırmasından elde edilen bulguların bu araştırmayı desteklediği ifade edilebilir. Micklo (1993) tarafından öğretmenlerle yapılan araştırmada da benzer şekilde öğretmenlerin ailelerin desteksizliğinden yakındığı belirlenmiştir. Ailelerin ilgisizliğinin yöneticilerde motivasyon kaybına yol açtığının belirlenmesi ilginç bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda aile katılım çalışmaları yoluyla ailelerin sürece katılımının sağlanmasının, bu sorunların çözümünü kolaylaştıracağı söylenebilir. Akkaya (2007) tarafından yapılan araştırmada ailelerin, gereksinimleri dikkate alınarak düzenlenen okul çalışmalarına katılım gösterme konusunda istekli oldukları ve bu çalışmaların çeşitlendirilmesinin (tiyatro, gezi, ağaç dikme vb.) aile katılımını daha da arttırdığı belirlenmiştir. Aynı araştırmada aile katılımı çalışmalarına katılmanın aileleri geliştirdiği konusunda ailelerin ve öğretmenlerin hem fikir oldukları saptanmıştır. Bütün bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde aile katılımını sağlayan çalışmaların okulöncesi eğitimin kalitesini arttırmanın yanında yöneticileri güdüleyeceği söylenebilir.

Araştırmada erken çocukluk eğitiminde karşılaşılan sorunlar kategorisi altında incelenen bir diğer tema öğretmenlerden kaynaklanan sorunlardır. Bu tema altında incelenen alt temalar; öğretmenin kendini geliştirmek için çabalamaması, sürekli birbirleriyle çatışmaları ve özgün fikirler üretme konusunda yetersiz kalmalarıdır. Aksu (2005)'ya göre öğretmenlerin; çocuklara yaratıcılığı ve problem çözmeyi öğreten, çocuklar ile etkili iletişim kurabilen, çocuklara zengin öğrenme ortamları hazırlayan, takım çalışmasına yatkın ve kaynaklardan yararlanabilen bireyler olması beklenmektedir. Bununla birlikte okulöncesi öğretmenleri, kendilerini geliştirmek için yeterli zaman ve olanak tanınmamasından, yeni kaynakları takip edecek zaman bulamamaktan ve konferans, seminer gibi etkinliklere katılamamaktan yakınmaktadır (Tezel-Şahin, Avcı ve Turla, 1997). Temel, Ersoy, Şahin, Avcı ve Turla (1999) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler; çevre ile iletişim ve işbirliği, öğretmen ve yöneticilerle sağlıklı ilişkiler kurma, oyun etkinliklerini planlama ve uygulama ve çocukla etkili iletişim kurma konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin yetersiz olduğu noktalar konusundaki algılarının kurum yöneticileriyle benzer olduğu söylenebilir.

Kurum yöneticilerine göre okul öncesi eğitimde karşılaşılan bir başka sorun kaynağı öğrencilerdir. Bu sorunlar; öğrencilerin çeşitli davranış bozukluklarına sahip olmaları, arkadaşlarıyla geçinememeleri, bencil olmaları ve kendine güvenlerinin az olmasıyla ilişkilidir. Koç (1984)'un araştırmasına göre okul öncesi eğitimde öğrencilerle ilişkili olarak ortaya çıkan sorunlar; davranış bozukluğu gösteren problemli çocukların varlığını, aşırı ilgi isteğini, kıskançlığı ve farklı çevre çocukları arasında uyum sağlanamamasını içermektedir. Bu sorunların çözümü noktasında yapılması gereken ilk iş sorunun ayrıntılı biçimde tanımlanmasıdır. Sorunun ayrıntılı biçimde tanımlanması; çocukla kurulan etkileşimin sayısını ve kalitesini arttırmayı gerekli kılmaktadır. Ardıç-Ünüvar (2011) tarafından yapılan araştırmada kurum yöneticilerinin idari işlerinden dolayı çocuklarla etkileşim kuramamaktan yakındığı belirtilmektedir. Söz konusu araştırmaya göre çocuklarla en çok etkileşime geçen personel

rehber öğretmenlerdir. Dolayısıyla çocukların yaşadığı bu sorunların etkili şekilde çözülmesinin rehber öğretmenlerin etkin müdahalesiyle mümkün olacağı söylenebilir.

Üst yöneticilerden kaynaklanan sorunlar temasıyla ilişkili alt temalar okul öncesi eğitim kurumlarında yeterli personel istihdam edilmemesi ve okul öncesi eğitimi önemsememeleridir. Okulöncesi eğitimde yönetici ve öğretmenlere sağlanan olanaklar, performanslarını oldukça etkilemektedir. Bundan dolayı okulöncesi kurum yöneticilerinin ve öğretmenlerinin iş verimlerinin arttırılması; çalışma koşullarının düzenlenmesine, yeterli sayıda personelin istihdam edilmesine ve sorunlarının belirlenmesine bağlıdır (Ardıç-Ünüvar, 2011). Okulöncesi eğitimde iş verimini arttırıcı çalışma koşullarının düzenlenmesinin üst yönetimin desteği olmadan mümkün olmadığı ifade edilmektedir. Bundan dolayı üst yönetimi oluşturan bireylerin okulöncesi eğitimin önemi konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Bayburt'ta hakim kültürden kaynaklanan sorunlar temasıyla ilişkili alt temalar dar sosyalleşme, sosyalleşme olanaklarının azlığı ve kapalı kültür olarak belirlenmiştir. Okulöncesi dönem sosyal ve duygusal gelişim açısından oldukça kritik bir dönemdir. Okulöncesi dönemde sosyal ve duygusal gelişim; çocuğun kendini ifade edebilmesini, duygularını kontrol edebilmesini ve kendisi ve çevresiyle uyum içinde olabilmesini içermektedir. Okulöncesi dönemde çocuğun sosyal açıdan gelişmesi, yetişkin yaşamdaki sosyal yeterliliği etkilemektedir (Kandır ve Alpan, 2008; Saarni, 2001). Çocuğun sosyal açıdan gelişmesi sosyalleşme olanaklarının varlığıyla doğru orantılıdır. Bu doğrultuda Bayburt'ta sosyalleşme olanaklarının azlığının çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkilediği söylenebilir. Ayrıca Bayburt dışarıdan göç almadığı için okul ve sınıf ortamının benzer yapıdan gelen öğrencilerden oluştuğu belirtilebilir. Bu durumun çocukların farklı sosyal yapılardan gelen bireyleri tanıma şansını kaçırmasına yol açtığı ve dolayısıyla sosyal gelişimini olumsuz etkilediği ifade edilebilir.

Erken çocukluk eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri kategorisi altında ailelerin yapması gerekenler, öğretmenlerin yapması gerekenler, üst yönetimin yapması gerekenler ve yerel yönetimin yapması gerekenler olmak üzere dört tema belirlenmiştir. Ailelerin yapması gerekenler; çocuğa pedagojik ilkelere uygun biçimde davranma, çocuğun eğitim sürecinde öğretmenlerle işbirliğine gitme ve çocuk eğitimi konusunda gelişmelerini sağlayıcı etkinliklere katılma alt temaları altında ele alınmıştır. Okulöncesi dönemdeki çocuklar sosyal davranışlarını aile bireyleri ile olan etkileşimleri sonucunda kazanmaktadır. Diğer bir ifadeyle okulöncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde etkin rol oynayan kurumların başında aile gelmektedir. Aile bir taraftan çocuğa zengin sosyal yaşantılar sunarken, diğer taraftan çocuğa model alabileceği örnekler sunmaktadır. Bundan dolayı çocuğun sosyal, duygusal ve kişilik gelişiminde anne-baba ile çocuk arasındaki etkileşim önemli rol oynamaktadır (Bakırcıoğlu, 2002).Bu nedenle anne-baba ile çocuk arasındaki etkileşimin kalitesini arttırmak için ailelere pedagojik ilkelere uygun olarak çocuk yetiştirmeyi amaçlayan tutum ve davranışların kazandırılmasının önemli olduğu söylenebilir. Ailelere bu tutum ve davranışların kazandırılmasının, ailelerin çocuk eğitimi konusunda gelişmelerini sağlayıcı etkinliklere katılma ve çocuğun gelişiminde etkili diğer bileşenlerle (öğretmenler vb.) işbirliğine gitme konusunda teşvik edilmesiyle mümkün olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin yapması gerekenler teması altında mesleğine kendini adamak, çocuklara içten davranmak, kendini geliştirmek ve ailelerde farkındalık oluşturmak alt temaları yer almaktadır. Bu araştırmaya göre öğretmenin sahip olması gereken en önemli özelliklerden birisi kendisini mesleğine adamasıdır. Öğretmenin kendisini mesleğine adamasının diğer yeterlilikler için temel oluşturacağı söylenebilir. Kendisini mesleğine adayan öğretmenin hem kendi kişisel ve mesleki gelişimi hem de aileler başta olmak üzere çocukla ilişkili diğer bileşenlerin gelişimi için daha çok çabalayacağı ifade edilebilir. Demirel (1999) tarafından yapılan araştırmada bu araştırmayla tutarlı biçimde öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel nitelikler güdüleyicilik, profesyonellik ve başarıya odaklanmışlık; mesleki nitelikler ise etkili iletişim kurma, öğretim etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanma, sınıf yönetimi ve rehberlik yapma olarak belirlenmiştir. Dönmez (2004)'e göre eğitimci kızgınlık, üzüntü ve nefret gibi olumsuz duygular yaşayan çocuklarla yakından ilgilenmeli ve onlara karşı sabırlı ve ilgili olmalıdır. Dönmez (2004)'in araştırmasından elde edilen bulgular, öğretmenlerin çocuklara içten davranması gerektiği bulgusunu desteklemektedir. Yılmaz

(2011) tarafından yapılan araştırmada da benzer biçimde okulöncesi öğretmenlerin sahip olması gereken kritik beceriler etkili iletişim, problem çözme ve empati kurma olarak belirlenmiştir.

Üst yönetimin yapması gerekenler teması; kurumların ihtiyaçlarını belirlemek için sürekli çalışmalar yapma, okulların yapacağı etkinliklerde bürokratik işlemleri kolaylaştırma ve kurum yöneticilerini destekleme alt temaları bağlamında çözümlenmiştir. Üst yönetimin okulöncesi eğitimin gelişmesi açısından atması gereken ilk adımın kurumun ihtiyaçlarını belirleme noktasında çalışmalar yapmak olduğu söylenebilir. İl ve ilçe milli eğitim müdürü, şube müdürü gibi yöneticilerden oluşan üst yönetim, kurumların ihtiyaçlarını belirlerken görüşme, gözlem, grup toplantıları ve bu amaçla geliştirilmiş ölçme araçlarından (Okulöncesi Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği vb.) yararlanabilir (Demirel, 2011). Kurumların ihtiyaçları belirlendikten sonraki aşamayı kurum yöneticilerine rehberlik edilmesi ve desteklenmesi oluşturmaktadır. Bu süreçte bürokratik işlemlerin azaltılmasının kurum yöneticilerinin çalışma azmini arttıracağı ve ihtiyaçların giderilmesi sürecini hızlandıracağı söylenebilir.

Yerel yönetimin yapması gerekenler; çocuğun öğrenebileceği ortamlar oluşturma ve okul öncesi eğitime katkıda bulunacak merkezler kurma alt temalarını kullanarak incelenmiştir. Çağdaş eğitim yaklaşımına göre okul, yaşamın kendisi olmalıdır. Okulun temel görevi, öğrencinin yaşama etkin olarak katılmasını sağlamaktır (Demirel, 2011). Bu nedenle çocukların okulda öğrendiklerini günlük yaşama aktarabilmelerini sağlayacak yaşam alanları oluşturulmasının çocukların günlük yaşama uyum becerilerini arttıracağı söylenebilir. Bu nedenle yerel yönetimler tarafından trafik eğitim parkı gibi yaşam alanları oluşturulmasının, çocukların yaşamın içerisinde olmasına katkı sunacağı ifade edilebilir. Yerel yönetimlerin yaşam alanlarının yanında danışma merkezleri oluşturmasının da oldukça yararlı olacağı belirtilebilir. Okulöncesi danışma merkezleri oluşturulması bir yandan ailelerin okulöncesi eğitime ilişkin farkındalık düzeyinin arttırılmasını sağlarken diğer taraftan okulöncesi eğitime ilişkin bilimsel temellere dayalı uygulamalar yapılmasına öncülük edebilir. Ayrıca söz konusu merkezlerin kurulması sürecinde Bayburt Üniversitesi ile işbirliğine gidilebilir.

Okulöncesi kurum yöneticilerinin sorunların çözümüne katkı sunmak için oynaması gereken roller liderlik, denetim, iletişim, çatışma çözme ve farkındalık oluşturma olarak belirlenmiştir. Ardıç-Ünüvar (2011) tarafından yapılan araştırmada bu araştırmayla tutarlı olarak okul yöneticileri iyi bir yöneticiyi; güler yüzlü, sabırlı, insan ilişkilerinde başarılı, kendisini sürekli geliştiren, girişken, kişilik olarak güven veren, liderlik yönü güçlü ve kararlı bireyler olarak betimlemişlerdir. Bir başka araştırmada ise eğitim yöneticilerinin denetim konularında donanımlı, insan ilişkilerinde başarılı ve kurumlarına vizyon kazandırabilecek nitelikte bireyler olması gerektiği bildirilmiştir (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012). Freeman ve Brown (2000) okulöncesi kurum yöneticilerinin etkili bir organizasyon geliştirme ve sürdürme, planlama ve uygulama, personeli yönetme ve ailelerle işbirliği kurma yeteneklerine sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Freeman ve Brown (2000)'a göre okul yöneticileri bu yeteneklerin yanında yönetsel bilgilere de sahip olmalıdır. Kısacası okul yöneticileri, okulda yer alan personeli bir amaç doğrultusunda harekete geçirebilecek yeterliliklere sahip olmalıdır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, okulöncesi eğitime ilişkin sorunların birçok kaynağı bulunduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu sorunların çözümü okulöncesi eğitimle ilişkili bütün bileşenlerin (aile, öğretmen, yöneticiler, belediyeler vb.) işbirliğini gerektirmektedir. Bundan dolayı okulöncesi eğitim veren kurumların, bu bileşenlerin işbirliği içinde hareket etmesini sağlayan çalışmalar planlamayı ve uygulamayı temel amaçlarından birisi olarak görmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca Bayburt nezdinde bütün bu birimleri okulöncesi eğitimin sorunlarını çözme konusunda harekete geçirebilecek üst bir koordinasyon kurulunun kurulması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 159-175.

Akkaya, M. (2007). *Öğretmenlerin ve Velilerin Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Aile Katılımı Çalışmalarına İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Aksoy, A. B. (1998). *Okulöncesi Eğitime Ebeveyn Katılımının Sağlanması*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 2, 97-99.

Aksu, M. (2005, Eylül). *Eğitim Fakültelerinin Değişen Rolleri ve Avrupa Boyutu*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu (22-24 Eylül 2005). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.

Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. (2002). *Okulöncesi Eğitim ve Okulöncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Ardıç-Ünüvar, N. (2011). *Okulöncesi Eğitimde Kalitenin Geliştirilmesine İlişkin İdareci, Öğretmen ve Veli Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bakırcıoğlu, R. (2002). *Çocuk Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuklukları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

Dönmez, B. (2004). *Sosyal Sistem Olarak Sınıf ve Sınıfın İklimi*. M. Şişman ve S. Turan (Editörler), Sınıf Yönetimi (s. 43-62). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.

Freeman, N. K., & Brown, M. H. (2000). Evaluating the director: The collaborative professional assessment process. *Young Children, 55*(1), 20-26.

Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Sosyal Duygusal Değerlendirme Aracının (ITSEA) Farklı Sosyoekonomik Düzeylerde Uygulanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 41-61.

Koç, N. (1984). *Okulöncesi Eğitim Sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Köksal, A., Aral, N. ve Aktaş, Y. (2000). Ankara'da Bulunan Özel Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Ebeveynlerden Beklentilerinin İncelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1*(2), 92-101.

M.E. B. (2009). *Okulöncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. Ankara: M.E.B.

Micklo, S. J. (1993). Perceived Problems of Public School Prekindergarten Teachers. *Journal of Research in Childhood Education, 8*(1), 57-68.

Oktay, A. (2005). Okulöncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması. A. Oktay ve Ö.P. Unutkan (Eds.), *Okulöncesi Eğitimde Güncel Konular* içinde (s.11-24). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Öner-Altıok, H. ve Üstün, B. (2013). Hemşirelik Öğrencilerinin Stres Kaynakları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(2), 747-766.

Ramazan, O. ve Ural, O. (2007). Türkiye'de Okulöncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. S. Özdemir ve H. Bacanlı (Editörler), *Türkiye'de Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (s. 11-61). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Saarni, C. (2001). Cognition, context and goals: Significant components in socialemotional effectiveness. *Social Development, 10*(1), 125-127.

Temel, F., Ersoy, Ö., Şahin, F.T., Avcı, N. ve Turla, A. (1999). *Anaokulu Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, s.151-164, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tezel-Şahin, F., Avcı, N. ve Turla, A. (1997). *Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Sorunlarının İncelenmesi*. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, s. 316-339, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yaman, E. (2010). Psikoşiddete Maruz Kalan Öğretim Elemanlarının Örgüt Kültürü ve İklimi Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*(1), 547-578.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, N. (2011). *Okulöncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri ve Empatik Eğilim Düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOSYAL YETERLİLİĞİ TEMSİL EDEN BECERİ VE ÖZELLİKLERİN TANIMLANMASI

Ahu ÖZTÜRK

Uludağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü

e-posta: ozturka@uludag.edu.tr

ÖZET

Gelişimin yeterlik kavramıyla ilişkisi incelenirken, yeterliğin ele alınma biçimi önemlidir. Çalışmanın amacı Türkiye'de okul öncesi dönemde sosyal yönden yeterli bir çocuğun sahip olması beklenen prototip özelliklerin, bu alanın uzmanı olan öğretmenlerce belirlenmesidir. Bu kapsamda, mesleki haberleşme grupları yoluyla öğretmenlerden "4-6 yaşları arasında sosyal yönden yeterli çocuk kimdir?" sorusunu cevaplamaları istenmiştir. Bulgular, sosyal yeterliliğin çocuğun hem yatay (arkadaşları) hem de dikey (yetişkinler) düzlemde kurduğu ilişkilerle belirlendiğini göstermiştir. Sosyal yönden yeterli çocuk için belirtilen özelliklerin ise çevresine yönelik uyumlu beceriler gösterme alanında yoğunlaştığı söylenebilir. Buradan yola çıkarak, okul öncesinde sosyal yeterlikle ilgili gösterge ve beceriler belirlenirken, uygulamacıların fikirlerinin dikkate alınmasında yarar görülmektedir.

Anahtar kelimeler: *Okul öncesi dönem, Sosyal Yeterlilik, Öğretmen Değerlendirmesi, Temsili Beceri ve Özellikler*

Giriş

Yeterlilik, bireyin psiko-sosyal bilişsel açıdan işlevselliğinin en temel göstergelerinden biri olarak ele alınmaktadır. Yaşam boyunca takip edilen bu işlevsellik, özellikle bireyin farklı yönlerini içerecek biçimde kendini değerlendirdiği veya diğerleri tarafından değerlendirildiği bir süreci içerir. Yeterlikle ilgili değerlendirmelerimiz ne kadar olumlu olursa, yaşamımızı bir bütün olarak olumlu sürdürdüğümüze dair inançlarımız o denli artar. Sosyal yeterliliğin gelişimini farklı yönlerine dikkat çekerek ele alan önemli çalışmacılardan Dodge (1986) yeterliliğin sosyo-bilişsel alt yapısı ve Ladd (2005) ise bağlamsal temelleri (örn. akran ilişkileri) üzerine yaptıkları saptamalarda, yeterliliğin tek bir tanımı olmadığına dikkat çeker. İlgili tanımlar değerlendirildiğinde yeterlik genellikle, birey ile çevresi arasındaki ilişkiler çerçevesinde ve/veya bireyin sahip olduğu özellikler çerçevesinde ele alınmaktadır. Yeterliliğin sadece bireyin sahip olduğu özellikler çerçevesinde ele alınması (Sarason, 1981; akt. Hubbard ve Coie, 1994), oldukça indirgemecidir. Bu türden bir kavramsallaştırma bireyin değiştirilemez doğasını da vurguladığı için, "ya hep ya hiç" mantığını da peşi sıra getirir. Gelişimsel açıdan ele alındığında ise yeterliğin bireyin tek ve değişmez bir kişisel özelliği olmadığı, bu nedenle "yeterli" ve "yetersiz" sınıflandırmasından birine yerleştiremeyeceği fikri günümüzde yaygınlaşmaktadır (Dodge, 1986; Ladd, 2005; Rubin ve Rose-Krasnor, 1992).

Pek çok çalışma sosyal yeterliliğin bileşenlerini, göstergelerini ve hangi diğer etkenlerle ilişkili olduğunu araştırmakla beraber, pek azı ortak bir "sosyal yeterlik" yapısını işaret etmektedir. Bunun iki nedeni olabilir. İlki Stump ve arkadaşlarının (2009) belirttiği biçimiyle

araştırmacıların sosyal yeterliliği ele alırken aşağıdan yukarıya bir süreç izlemeyi tercih etmesi ve yapıdan ziyade parça parça altta yatan özelliklere odaklanması sonucunda, yapıya dair kapsayıcı bir bilgi elde edilememesi olabilir (Stump, Ratliff, Wu ve Hawley, 2009)**. Diğer bir muhtemel açıklama ise sosyal yeterlik olarak adlandırılan kavramın kuramsal çerçeveden yoksun biçimde araştırılması ve içinde bulunulan çevre ve kültüre özel bazı özelliklerin gözden kaçırılması sonucunda, bu belirsizliğin ortaya çıkması olabilir. Bu ikinci neden, bu araştırmanın ortaya çıkış temelini oluşturmaktadır.**

Peki nedir bu yeterlilik? Çok yönlü olan sosyal yeterlilik sosyal ortamda sergilenen bir dizi beceri ve özelliğin, zamana ve bağlama uygun toplumsal-sosyal beklentileri karşılaması sonucunda kendimiz ve çevremizin bir değerlendirmesidir. Dolayısıyla söz konusu değerlendirme, çevremizin "sosyal biz"den beklentileri ve bu beklentileri karşılama durumumuz ile yakından ilişkilidir. Çocuklar ve hatta yetişkinler bile toplumdaki diğerlerinin onayını almak için, hangi sosyal ortamda ve zamanda nasıl davranılmasının uygun olacağını bilmelidir. Sosyal yönden yeterli olan kişiler, içinde oldukları fiziksel ve sosyal ortamları iyi biçimde analiz edebilmelidir (Erickson ve Schultz, 1997). Sosyal yeterlilik sosyal bağlamlara başarılı biçimde katılmak için özellikle çocukların anaokulu yıllarında edinme ihtiyacında olduğu önemli bir beceridir. En yoğun zaman geçirilen okul öncesi eğitim ortamlarından biri olan sınıfta, bir çocuğun uyum sağlamak için hem sınıf düzeni kavraması hem de sınıf içindeki diğerlerinin (öğretmen, arkadaşlar) özelliklerine dikkat etmesi, tanıması, anlaması ve süreğen biçimde gözden geçirmesi gerekmektedir. Erken çocukluk dönemi, hızlı bir bilişsel ve fiziksel değişimin yaşandığı bir dönem olarak bilinir. Sosyalleşme süreci süren bir bireyin, diğerleriyle arasında geçen sosyal durumlara yansıyan değişimi saptaması ve ona uyum sağlaması da beklenmektedir (Erickson ve Schultz, 1997). Bu durumda erken çocukluk dönemindekiler sosyal problem ve çatışmaların üstesinden bilişsel olarak gelmelidir (Dodge, 1986). Duyguların sosyal etkileşim ve bireyin iyi oluş hali üzerindeki yaygın etkisi ise, duygusal yeterlilik ile sosyal yeterlik arasındaki ilişkilerin doğasının gelişim bilimcilerin ilgisini çekmesini sağlar (Sroufe, Schork, Motti, Lawroski ve LaFreniere, 1984; akt. Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major ve Queenan, 2003). Okul öncesi dönem çocuğu aynı zamanda duygusal itkilerini bilişsel ve davranışsal olarak düzenlemede de sorun yaşamakta (Dodge, 1986; Hubbard ve Coie, 1994), çevresindeki bireylerin yönlendirmeleri bu düzenleme becerisine katkıda bulunmaktadır. Bu uyum ve düzenleme süreci boyunca erken çocukluk dönemindeki bir çocuğun okul ortamındaki en büyük destekçisi öğretmen olacaktır. Öğretmenler çocuğa hangi durumlarda ve duruma bağlı hangi sosyal-duygusal ipuçlarının önemli olduğuna dair bilgiyi çocuğa görsel, sözel ve diğer modalitelerde aktaran rehberlerdir.

Okul öncesi dönemle ilgili çalışan pek çok araştırmacı, bir çocuğun sosyal yeterliliğin en temel göstergesinin akranları tarafından aranılması veya tercih edilmesi olduğu fikrinde birleşmektedir (örn. Fantuzzo, Coolahan, Mendez, McDermott ve Sutton-Smith, 1998**; Guralnick ve Groom, 1988; Ladd, 2005). Lindsey (2002), okul öncesi dönemdeki 166 çocukla düzenlediği araştırmasında öğretmenlerinin en az bir diğer çocukla ortak arkadaşa sahip olan çocukları, ortak arkadaşı olmayanlara göre sosyal yönden daha yeterli bulduklarını göstermiştir. Bununla beraber arkadaşlık literatüründe, çocuklar arasında gerçek anlamda arkadaşlığın ilkokul yıllarından önce belirmediği yönünde pek çok bulgu yer almaktadır (örn. Gottman, 1983; Newcomb ve Bagwell, 1995). Hal böyleyken, okul öncesi dönemde arkadaşlarından ziyade, bir yetişkin tarafından çocuğun değerlendirilmesi ve sosyal ilişkilerin düzenlenmesi çocukta sosyal yeterliliğin daha uygun biçimde desteklenmesini sağlayacaktır.**

Yetişkinlerin yeterliliğe dair diğer bir önemli rolü ise, sosyal-kültürel beklentileri çocuklara ileten, çocuklara yol gösteren birer aracı olmalarıdır. Çocukların sosyal davranışlarını önceden yordamak ve onlara gerekli durumlarda açıklamalar yapmak da temelde yetişkinlerin görevleridir. Öğretmenlerin akran grubunun çocuğa yaklaşımını etkilediği ve akranların kendi aralarındaki etkileşimleri düzenleyen sosyal normların oluşmasına katkı sağladığı da bilinmektedir (Harper ve McCluskey, 2003). Çocukta sosyal yeterliliğin farklı göstergelerini analiz etmek ve altını çizmek konusunda ise öğretmenler oldukça yoğun enerji harcamaktadır.

Öğretmenler çocukların gün içindeki etkinliklerini gözleyerek, çocukların sosyal etkileşime geçmesini destekleyecek işler veya oyunlar için fikirler önerir. Çocuklar arasında olumlu sosyal etkileşimler kendiliğinden oluştukça, iyi öğretmenler sözel ve fiziksel önerilerini ve etkileşimler için ipuçları ve pekiştireçleri azaltarak çocuklara sosyal becerilerini kendi başlarına ilerletmeleri için rehberlik eder. Bu durum Lev Vygotsky'nin iskele oluşturma (scaffolding) kavramına denk gelir. Öğretmenlerin çocuğun akranları ve/veya yetişkinle kendiliğinden başlatıp sürdürmeye çalıştığı sosyal etkileşimlerde ne kadar yer alacağı veya müdahale edeceği konusu önemlidir. Bu durumda önerilen öğretmenin vereceği sosyal ipuçlarını sistematik olarak azaltarak, çocuğun bağımsız biçimde sosyal etkileşimlerini arttırmasına izin vermesidir (örn. Odom, Hoyson, Jamieson ve Strain, 1985). Okul öncesi öğretmenlerin özellikle oyuna katılmayan veya akranlarıyla çatışan çocuğun dikkatini etkin biçimde çektiği ve yeniden yönlendirdiği bildirilmektedir (Fung ve Cheng, 2015).

Sonuç olarak, etkili bir sosyal birey olmak için gereken beceriler; toplumsal bilgi tabanını kavrayış, davranışları denetleme becerilerimiz ve sosyal etkileşimlerimizin bir birleşimidir (Saltzman-Benaiah ve Lalonde, 2007). Tüm toplumlarda sosyal yönden etkili olmak günümüzde olmazsa olmaz bir özellik olarak kabul edilmektedir. Sosyal yönden yeterlilik ise daha da geniş bir anlamda kullanılmakta ve bireylerin doğumlarından itibaren sosyal çevrelerinde etkili olarak kavranmaları ve bunun da ötesinde kendilerinden beklenen gelişimsel görevleri yerine getirmeleri ve davranışlarının sorumluluğunu almalarını kapsamaktadır. Ayrıca farklı çevre ve zamanlarda süreğen biçimde sergilenen sosyal beceriler, diğerleri tarafından kişinin sosyal yönden yeterliğine ilişkin yargılarını belirlemekte ve zihinlerinde sosyal yeterlikle ilgili bazı prototip tanımlamalar oluşturmaktadır. Alan yazında sosyal yeterliği bireyde "iyi ve olumlu gelişimsel sonuçlar" ile ilişkilendiren tanımlamaların da sıkça yer aldığı gözlenmektedir (Ford, 1982; Waters ve Sroufe, 1983; akt. Rubin ve Rose-Krasnor, 1992). Görüldüğü üzere sosyal yeterlilik kavramı bireyin içinde bulunduğu gelişimsel dönemden, kültürün beklentilerinden oldukça etkilenen ve kapsamı oldukça geniş bir kavramdır. Sosyal yeterlik hakkında bazı sorulara yanıt ararken, öncelikle "Sosyal yönden yeterli birey" den neyi kast ettiğimizi yani belirli bir çerçevede tanımını ortaya koymamız gerekmektedir.

Amaç

Yeterlik gelişiminin anlaşılması için; bireyin farklı bağlamlarda ve/veya farklı kişilerle ilişkiler temelinde, zengin ve çok yönlü bir kavram olarak ele alınmasının gerekli olduğu ileri sürülmektedir (örn. Dunn, 1993). Araştırmanın temel olgusu olan sosyal yeterlilik; aynı zamanda farklı kültürdeki bireylerin zihinlerinde her bir kültüre özgü norm ve beklentilere göre kavramsallaştırılmaktadır. Kültüre özel bu sosyal yeterlik kavramının içeriğini ve hangi değişkenlerle tanımlandığını belirlemek ve olgunun sınırlı da olsa kültürel kapsam geçerliğini arttırmak amacıyla bu çalışma düzenlenmiştir.

Bu nedenlerle, gelişim alanındaki çalışmalarda kullanılmak üzere; sosyal-duygusal yeterliğin anahtar göstergelerinin belirlenmesi ve üzerinde anlaşmaya varılması gereksinimini karşılamak amacıyla, öncelikle ilgili yazında üzerinde net biçimde anlaşmaya varılamayan sosyal-duygusal yeterlik kavramının ilgili yaş grubu ve kültür açısından netleştirilmesi amaçlanmıştır. Böylece, ülkemizde okul öncesi dönemdeki bir çocuğun sosyal-duygusal yeterliğini belirten değişkenler ortaya konabilir.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de okul öncesi dönemde sosyal yönden yeterli bir çocuğun sahip olması beklenen prototip özelliklerin, bu alanın uzmanı olan öğretmenlerce belirlenmesidir. Bu amaç kapsamında, mesleki haberleşme grupları yoluyla okul öncesi dönem öğretmenlerinden "4-6 yaşları arasında sosyal yönden yeterli çocuk kimdir?" sorusuna cevap vermeleri istenmiştir.

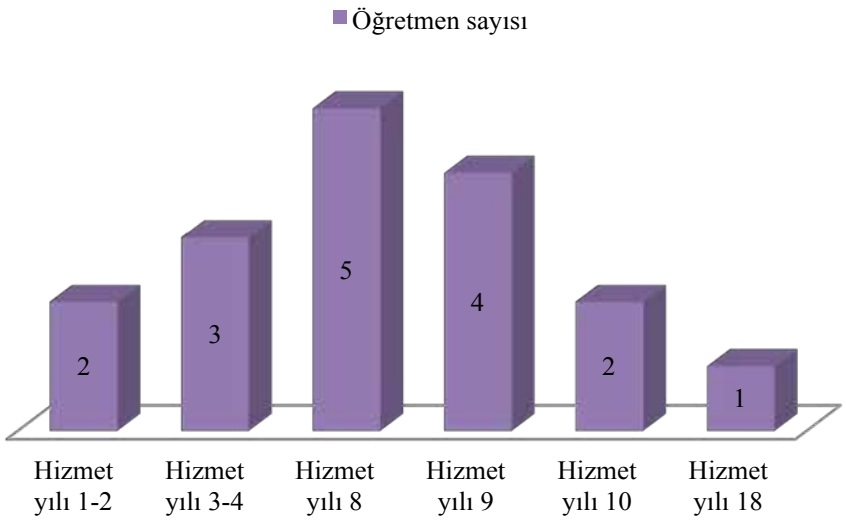
Sosyal yeterlilik olgusunu betimlerken, standart ölçeklerin sunduğu boyutlarla sınırlanmamak amacıyla daha esnek ve kapsayıcı bir yöntem olan niteliksel araştırmanın avantajından yararlanılmıştır (Maxwell, 2012). Öğretmenlerin verdiği yanıtlar, çalışmanın amacı doğrultusunda kavramsal bir çerçeve içinde ele alınmıştır. Bu aşamada, alanda yapılan önceki çalışmalarda kullanılan kuramsal

çerçevelerden, fikirlerden, görgül sonuçlardan ve araştırmacının kendi bireysel deneyimlerinden yararlanılarak sosyal yeterliğe dair öğretmenlerin fikirleri üzerinden ilerlenmiştir. Son aşamada ise katılımcıların fikirlerinin öncül bulguları geçerlemesiyle ilgili fikirler ve olası alternatif açıklamalar sunulmuştur.

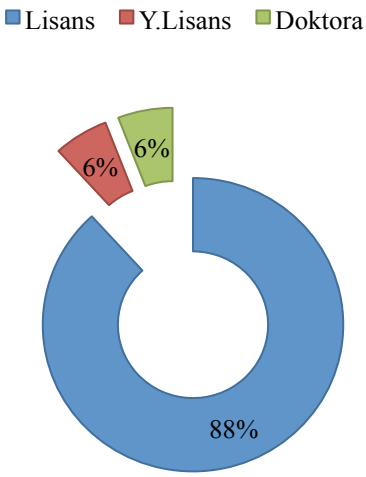
Örneklem

Çalışmaya, sekiz farklı ilde görev yapan ve çoğu anne olan 17 öğretmen ($Ort_{yaş}$ = 29.6; $Ort_{hizmetyılı}$= 7) gönüllü olarak katılmıştır. Öğretmenlerin 6'sı İstanbul, 3'ü Ankara, 2'si Bursa olmak üzere Kocaeli, İzmir, Bodrum, Karabük ve Giresun'da görev yapmaktadır. Kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılan öğretmenler yazılı olarak verdikleri yanıtlarını, elektronik posta yoluyla iletmiştir. En az bir özne ve bir yüklemden oluşan toplam 190 ifade birimi belirlenmiş ve değerlendirmeye almıştır (Ort_{ifade} = 10.7; ölçüm aralığı$_{ifade}$= 1-22). Öğretmenlerin toplam hizmet yılları ve eğitim düzeylerine ait bilgiler sırasıyla Şekil 1 ve Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Toplam Hizmet Yıllarına Göre Öğretmenlerin Sayısı (N=17)



Şekil 2. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Dağılımı (N=17)



Bulgular

Öğretmenlerin verdiği yanıtlar ilk olarak sosyal ilişkiler bağlamında incelenmiş ve sosyal yeterliğin çocuğun hem yatay (arkadaşları) hem de dikey (yetişkinler) düzlemde kurduğu ilişkilerle ele alındığı görülmüştür. Daha açık bir ifadeyle, öğretmenler sosyal yönden çocuğun yeterli olup olmamasıyla ilgili inançlarını çocuğun hem bir yetişkin olan kendisiyle kurduğu ilişkide sergilediği veya sergileyemediği özellik ve becerileri göz önüne alarak hem de çocuğun sınıf içindeki diğer arkadaşlarıyla etkileşimlerini "eşit ağırlıkta" değerlendirerek oluşturmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (N=15) sosyal yönden yeterli bir çocuktan beklentilerini hem çocuğun "kendinden büyüklere saygı göstermesi" hem de "akranlarına iyi davranışlar sergilemesi" kapsamında ele alma eğilimi göstermiştir. Bu durum öğretmenlerin çocuğun sosyalleşirken toplumun hiyerarşide çocuktan daha üst konumdakilere ve çocukla eşit konumdakilere sosyal özellik ve becerilerini sergilemesini beklediği ve çocuğu bu açıdan desteklediği söylenebilir. Bu kapsamda olasılık dâhilinde verilebilecek "küçüklere sevgi ve ilgi göstermek", yanıtına ise rastlanmamıştır. Ek olarak öğretmenlerin çocukların bireysel özellikleri ile sosyal ajanlarla (akranlar ve yetişkinler) ilişkileriyle ilgili belirttikleri yeterlik ifadeleri birbirinden ayrılarak yakından incelenmiştir. Çocuğun sosyal yeterliğini tanımlarken kullandıkları ifadelerde bireysel özelliklerinden ziyade sosyal ajanlarla ilişkilerinde becerilerine odaklanan (toplamın %50> ifade) öğretmenlerin anlamlı biçimde daha büyük yaşa ve uzun hizmet yılına sahip oldukları gözlenmiştir (N=11, $Ort_{yaş}$ = 32; $Ort_{hizmetyılı}$= 8.72).

İkinci olarak "Öğretmenlerin verdiği yanıtlar çocukların hangi gelişimsel alanlarıyla ilişkili kavramlar veya özelliklerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin ifadeleri çocuğun sosyal, duygusal ve davranışsal gelişim alanları temelinde incelenmiş; sosyal yönden yeterli çocuk için en sık belirtilen özelliklerin sırasıyla diğerleriyle uyumlu olma, kendini iletişim yoluyla becerikli biçimde ifade etme, duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleyebilme ve olumlu davranışlar gösterme olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, sosyal yönden yeterli bir çocuğun tanımını yaparken sıklıkla belirttikleri bu özelliklerin tümü Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Yönden Yeterli Çocuğu Tanımlamak İçin Belirtilen Özellikler ve Örnek İfadeler (N = 17)

Sosyal Yönden Yeterli Çocuk Tanımı İçinde Öğretmenlerin Belirttiği Özellikler ve Örnek İfadeler	Sınıflandırılan Toplam İfade (N=176)		Gelişimsel Alanlar
	Frekans	Yüzde	
Sosyal İlişkilerinde Uyum Becerileri			
"akranları ile iyi geçinen" (Katılımcı 10)	34	%19.4	Sosyal
İletişim Becerileri			
"iletişim kurarken nezaket sözcüklerini kullanma (lütfen, teşekkür ederim... gibi" (Katılımcı 11)	30	%17.1	İletişim
Kendilik Farkındalığı			
"Kendi yeterlik ve yetersizliklerinin farkında olan" (Katılımcı 13)	23	%13.1	Bilişsel
Benlik düzenleme			
"Oyunun kurallarına uyar" (Katılımcı 16)	15	%8.6	Sosyal
Duygusal Yeterlik			
"Kendi duygularını adlandırabilir" (Katılımcı 8)	11	%6.3	Duygusal
Empati ve Başkasının Bakış Açısını Alma			
"Empati kurma yeteneğine sahiptir" (Katılımcı 9)	10	%5.7	Duygusal
Sosyal Biliş ve Problem Çözme			
"sosyal ipuçlarını kodlayabilme de oldukça önemli" (Katılımcı 10)	10	%5.7	Bilişsel
Olumlu Sosyal Davranışlar			
"hem arkadaşlarıyla hem de diğer çevresiyle paylaşımda bulunan" (Katılımcı 12)	10	%5.7	Davranışsal
Mizaç			
"içine kapanık değil bilakis daha rahat olurlar" (Katılımcı 7)	8	%4.6	Davranışsal
Bağımsız İşlev Görme			
"bağımsız olarak giyim tarzını kendisi seçmesi" (Katılımcı	8	%4.6	Davranışsal

3)			
Problem Davranışlar			
“Arkadaşlarına karşı asla şiddet uygulamazlar” (Katılımcı 2)	6	%3.4	Davranışsal
Aile Ortamı			
“aile yaşamında uzun süreli büyük gelgitler olmamış çocuklar” (Katılımcı 1)	5	%3	Çevresel
Motivasyon			
“Sorumluluk alabilen ve aldığı sorumluluğu yerine getirme çabası gösteren,” (Katılımcı 17)	3	%1.7	Motivasyonel
Ebeveynlik			
“demokratik bir aile ortamında yetişmiş olan” (Katılımcı 7)	3	%1.7	Çevresel
Değerlendirme Koşulları			
“Bu tanıma en uygun çocuğu bir öğretmen olarak en güzel şekliyle serbest zaman saatinde gözlemleyebiliyoruz.” (Katılımcı 2)	6	%3.4	Ölçme
Değerlendirme İçin Kritik Dönemler			
“Özellikle bir kardeşin varlığı ya da kreşe başlama gibi durumlarda “ (Katılımcı 8)	2	%1.2	Ölçme
Sınıflandırılamayan ve belirsiz ifadeler			
“bence sosyal yönden yeterli olan çocuk ise her koşula ayak uydurabilen çocuk değildir ya da sürekli konuşan çocuğa sosyal yönden yeterli çocuk denilmemelidir.” (Katılımcı 12)	6	%.01	Diğer

Kullanılan toplam 190 ifadenin yoğunlaştığı ilk beş temel kategoriye/kavrama göre dağılımı incelendiğinde; ilk olarak bulgular, sosyal yeterliğin ağırlıkla (34 ifade ile %19.4 oranında) uyum davranışlarıyla temsil edildiğini göstermektedir. Albert Bandura (1997) Sosyal Öğrenme Kuramında yaşamın erken döneminden itibaren çocukların, çevrelerindeki diğerlerini izleyerek, model alarak ve taklit ederek kendi yetkinliklerini belirlediğini ileri sürer. Dolayısıyla sosyal çevrenin özellikleri, bireyin yeterlik algısının niteliği üzerinde etkilidir. Sosyal yeterliliğin, grubun normlarını benimseme, uyum sağlama ve itaat üzerine temellendiğini vurgulamayanlar ise genellikle toplulukçu kültürlerdir (örn. Rao, McHale ve Pearson, 2003). Burada ilginç olan nokta ise, öğretmenlerce yeterlik tanımlanırken ebeveynlik uygulamalarına görece az (3 ifade ile %1.7 oranında) vurgu yapılmasıdır. Bu bulgunun muhtemel nedeni, çoğunluğu okulöncesi dönemde çocuğu olan öğretmenlerin sosyal yeterliği temelde okuldaki öğrencileri üzerinden ele almaları ve okul ortamında çocuğun akranları ve kendileriyle ilişkili davranışları temelinde yeterliği kavramsallaştırmalarıdır. Bu durum da öğretmenlerin çoğunlukla kendi bağlamları olan sınıf içinde çocuğun gelişimini bir alan profesyoneli olarak belirli sıklıkta değerlenme alışkanlığından ve/veya öğrencileriyle anne-babalarını doğal

ortamlarda beraber gözleme fırsatlarının (örn. Ev gözlemleri, veli katılımlı geziler) belirgin biçimde az olmasından kaynaklanmaktadır.

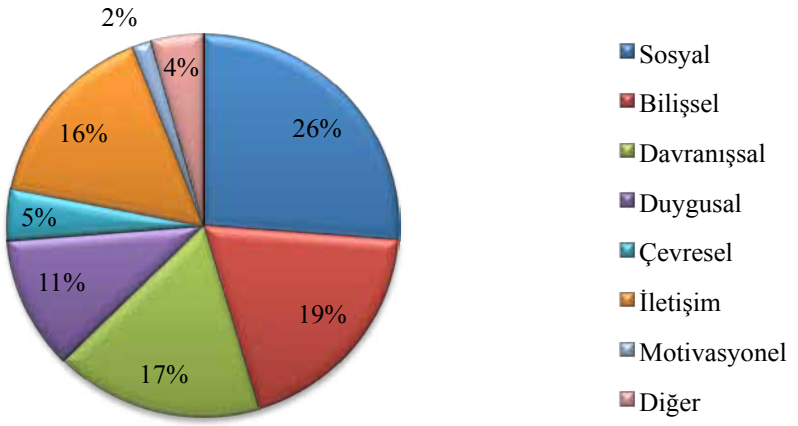
Sosyal yeterliği oluşturan kuramsal göstergeler içinde genellikle yer verilmeyen dilin kullanımı (örn.Felner, Lease ve Phillips, 1990), yeterliğin özellikle bilişsel yönünün sosyal çevre tarafından fark edilmesini sağlayan temel bir beceri veya araçtır. İletişim becerisinin düşük olması, özellikle davranış problemlerinin yüksek olduğu ve dolayısıyla sosyal yeterliğin düşük olarak bildirildiği çocuk ve ergen gruplarında önemli bir belirticidir (Rose-Krasnor, 1997**). Çalışmamızda öğretmenlerce** çocuğun toplumsal istekleri için dili kullanması, diğer bir deyişle iletişim becerileri ile ilgili ifadelerin sık biçimde kullanımı (30 ifade; % 17), sosyal yeterliği ölçen araştırmalarda çocuğun ifade edici dil becerisinin hiç değilse temel bir kontrol değişkeni olarak kullanılması gerektiği fikrini kuvvetlendirmektedir.

İfadelerin kullanım sıklığı göz önüne alındığında, üçüncü sırada kendilik farkındalığı yer almaktadır (23 ifade; %13.1). Kendilik farkındalığının çocuğun diğer ilişkilerinde güvene katkı sağladığı öne sürülmektedir (Thompson, 2006). Çocuğun benlik farkındalığı, akranlarının kendisiyle ilgili inançlarını anlaması ve kabul etmesini sağlayabilir (Grusec ve Laursen, 1991). Özellikle arkadaşlarıyla çatışmalar sırasında, hatasını kabul edip, uzlaşan çocukların akranları tarafından daha fazla kabul edildiği bildirilmektedir (Hartup, 1989). Kendi yeterliğiyle ilgili farkındalık geliştirmesi, çocuğa sosyal ilişkilerinde yol gösterecek bilişsel bir kılavuz görevi görmesi muhtemeldir.

Son olarak ele alacağımız beşinci kategori, sosyal yeterliliğin duygusal yeterlik ve empati ile ilişkili biçimde açıklandığı ifadelerin oluşturduğu (21 ifade; %12) kısımdır. Özellikle ilgili yazında duygusal yeterlik ve sosyal yeterliliğin üst üste binen kavramlar olduğu göz önüne alındığında, duyguların anlaşılması, ifade edilmesi, diğerlerinin duygularına uygun davranışların düzenlenmesi, sosyal yeterliği araştırırken önemli görünmektedir. Duygusal yeterlik çocukların diğerleriyle etkileşim ve ilişki oluşturma becerisi için hayatidir. Çocuklar duygularla ilgili bilgilerini ve tepkilerini kişiler arası ilişkileri düzenlerken kullanır (Saarni, 1990). Duygularla ilgili yetkin olan erken çocukluk dönemindeki bir çocuk akran ilişkilerini başlatmakta da başarılıdır (**Gottman ve Graziano, 1983). Denham ve arkadaşlarının (2003) okul öncesi dönemde 3-4 yaşlarında 143 çocukla düzenlediği çalışmada, duygusal yeterliliğin çocukların hâlihazırda ve iki sene sonrasındaki sosyal yeterliliklerine etkilediği bulunmuştur. Duyguları ifade etme, anlama, düzenleme boyutlarıyla ele alınan duygusal yeterliliğin özellikle duyguları düzenleme alanı, çocuğun 3-4 yaşlarında akranlarınca beğenilmesini yordayan en kuvvetli etkendir. Çocuğun anasınıfı yıllarındaki sosyal yeterliğini ise, 3-4 yaşlarında sergilediği duyguları anlama becerisi en güçlü biçimde yordamaktadır (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major ve Queenan, 2003). Bu çalışmada da öğretmenler, duygusal yeterlik ve empati yapma gibi duygu temelli becerilerin çocuğun sosyal yeterliği içinde görece daha sıklıkla belirtmişlerdir. Muhtemelen olumlu duygular hisseden, başkalarının duygularını alabilen ve duygusal davranışlarını düzenleyen çocuklar sosyal yönden daha avantajlı olacak ve kendilerini sosyal dünyada daha rahat hissedecektir.**

Belirtilen bu beş ve takip eden diğer temel kategoriyi ortaklaşan özellikleri temelinde ele aldığımızda; kabaca sosyal yönden yeterli bir çocuğun bir gelişimsel resminin belirdiği söylenebilir. Öğretmenlerin sosyal yönden yeterli çocuk tanımı için kullandıkları kavramlar için belirlenen gelişim alanları Şekil 3'de gösterilmektedir.

Şekil 3. Sosyal Yönden Yeterli Çocuk Tanımları İçin Belirlenen Gelişim Alanları



Karşılıklı gerekircilik, doğa ile çevrenin insan gelişimi üzerindeki etkileşimci etkisini vurgulayan ve gelişim psikolojisi alanında günümüzde oldukça etkili olan bir yaklaşımdır. Bazı öğretmenlerin erken çocukluk dönemindeki çocuğun bireysel gelişim alanları dışında kalan ama yeterliliğiyle yakından ilişkili olan yakın çevrenin özelliklerine de vurguda bulunduğu (8 ifade; %4.7) saptanmıştır. Öğretmenler çocuğun çevresindeki sosyal ajanları (örn. *Erken çocukluk dönemindeki bir birey için sosyal çevre olarak nitelendirdiğimiz aile ortamı, akran grubu ve diğer sosyal çevre çocuğun kendini ortaya koyabildiği ortamlardır*), uygun olan ve olmayan ana-babalık uygulamaları ve ailevi özellikleri (örn. *"Çocuk ailenin aynasıdır" sözü bence bu konuda örnek verilebilir*) ve yakın çevrenin genel niteliksel özelliklerini (örn. *Zengin bir sosyal çevre*) içeren ifadeleri de sosyal yeterlik tanımları içinde belirtmiştir.

Son olarak öğretmenlerin, sosyal yeterliği ölçmeye dair fikirler de önerdiği (8 ifade; %4.7) gözlenmiştir. Sosyal yeterlik değerlendirmelerinde çocuğun sosyal yönden yeterli özelliklerini okulda sergileyebileceği spesifik ortam (oyun) ve zamanlarla (serbest zaman) ilgili saptamalar vardır. Ayrıca çocuğun sosyal yeterliliğinin sınandığı kritik bazı dönemler (örn. *Özellikle bir kardeşin varlığı ya da kreşe başlama gibi durumlarda …*) ve durumlara (örn. *çocuk, diğer bir arkadaşından ya da kardeşinden örneğin oyuncak bebeği nasıl alabileceği gibi bir dizi problemle karşılaşmakta*) dair ipuçları da belirtilmiştir. Bu bulgular en azından bazı öğretmenlerin sosyal yeterlik değerlendirmelerini yaparken çocukların bağlamsal ve zamansal koşullarını da içeren daha kapsamlı bir değerlendirme yaptığını bize göstermektedir.

Genel Sonuç

Sonuç olarak öğretmenlerin yanıtlarını çocukların sahip olduğu bireysel özellikler ve sosyal-çevresel ortamda sergilediği beceriler temelinde ele aldığımızda, yeterliliğin öğretmenlerce çocuğun doğuştan getirdiği özelliklerle (örn. mizaç) tanımlanmasından ziyade, yoğunlukla çevresiyle etkileşimleri temelinde (örn. sosyal uyum ve arkadaşlık) ele alınan bir olgu olduğu görülmüştür. Kuşkusuz yeterlilik kişiler arası etkileşimlerin bir ürünüdür. Okul öncesi dönemdeki sınıf ortamı ise çocuğun anne-baba gibi yakın akraba çevresi dışında yetişkin/ler ile akran ilişkilerinin biricik ve tamamlayıcı sosyal deneyimler sunduğu bir ortamdır (Hartup ve Laursen, 1991). Öğretmenlerin sosyal yeterliliği daha ziyade çocuk-çevre etkileşimi temelinde tanımlaması, çocuk yetiştirilirken ülkemizde daha sıklıkla gözlenen holistik bakış açısı, toplulukçuluk ve beraberinde toplumumuzun kişiler arası harmoni ve uyuma verdiği önemin bir sonucu olabilir. Öğretmenler çocuğun sosyal yeterliliğinin çocuğun bireysel ve değiştirilemez bir özelliği olarak tanımlamaktan ziyade, toplumun ve özellikle ebeveynlerin etkisi olan bir beceriler ve özellikler bütünü olarak görme eğilimindeymiş gibi görünmektedir.

Sosyal-duygusal yeterlik, gelişimin duygusal, bilişsel ve davranışsal alanlarında bütünleşmiş çoğul beceri ve bilgiden oluşmaktadır. Bu nedenle bilişsel, duygusal ve davranışsal becerilerin başarılı biçimde entegrasyonu sosyal yönden yeterli olma ve olumlu arkadaş ilişkileri için oldukça önemlidir (Denham ve ark., 2003; Halberstadt, Denham ve Dunsmore, 2001).

Öğretmenlerin, sosyal yönden yeterli bir çocuğun tanımını yaparken sıklıkla belirttikleri özelliklerin çocuklar yetiştirilirken önemle ele alınacağı ve çocuklardan beklentileri oluşturacağı aşikârdır. Bu durum öğretmenlerin çocuklara sınıf içindeki davranışlarını da etkileyecektir. Örneğin, öğretmenlerin akranlar veya nesnelerle etkileşimlerinden diğerlerine göre daha az yeterliliğe sahip olan çocuklarla daha çok ilgilendikleri bildirilmektedir (Kontos ve Wilcox-Herzog, 1997). Bu araştırmanın bulgularından yola çıkarak, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal yeterlikle ilgili gösterge ve beceriler belirlenirken, öğretmenlerin bu çalışmada en sık biçimde belirttikleri özelliklerin de ele alınmasında yarar görülmektedir.

Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın bulguları, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yeterliklerini temsil eden beceri ve özelliklerin çok boyutlu yapısına öğretmenlerin katkısıyla ışık tutmaktadır. Sosyal yeterlikle ilgili öğretmen fikirleri, çocukların sınıf içinde sergilediği sosyal işlevselliğin anahtarı olan alanları işaret etmektedir. Genel olarak ele alındığında bulgular, öğretmenlerin çocuğun sosyal yeterliliğini hem kendileri ile etkileşimi hem de diğer çocuklarla etkileşimiyle ilişkili olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra bulgular, sosyal yeterlik ile ilgili üç genel örüntüyü ortaya koymaktadır. İlk olarak, sosyal yeterlik tanımları içinde hem bireyin sahip olduğu özellikler hem de diğerleriyle ilişkilerinde beraber yapılanan özellikler (uyum, düzenleme) vurgulanmıştır. Örneğin, çocukların sosyal yeterliliği için bireysel bir özelliği olan meraklı olmanın değerinden bahseden bir öğretmen çocuğun çevre ile yapılandırdığı uyumlu olma becerisini de vurgulamaktadır. İkinci olarak sosyal yeterliği tanımlamaları istenen öğretmenler yoğun biçimde akranları ile çocuk arasındaki etkileşime yönelik arkadaşlık becerilerine vurgu yapmıştır. Sınıf arkadaşlarıyla geçinen, onların oyunlarını bozmayan çocukların aynı zamanda öğretmenleri tarafından yeterli çocuklar olarak değerlendirildikleri ve tam aksine arkadaşlarının oyunlarını bozan çocukların ise yetersiz olarak değerlendirildiği görülmektedir. Son olarak, sosyal açıdan yeterlilik değerlendirmelerinin içinde çocukların diğerlerine karşı davranışları, duyguları ifade etme gibi daha açık gözlenen becerilerinin yanı sıra daha örtük bilişsel becerilerin de yer aldığı saptanmıştır. Öğretmenin bireysel ve grup içinde ayrıntılı gözlemler yaparak veya özel etkinlikler düzenleyerek değerlendirebileceği çocuğun düşüncelerini sosyal sorunları çözmek için uygun biçimde kullanması becerisinin de öğretmenler tarafından belirtilen özellikler arasında olması dikkat çekicidir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yeterliliğinin ölçekler veya sınıf içi gözlemler yoluyla incelendiği önceki çalışmaları, çocukların sahip olması beklenen yeterlilik beceri ve özellikleriyle ilgili bulgularımız destekler ve tamamlar niteliktedir. Bahsi geçen bu çalışmalar, çocukların sınıf içinde akranlarıyla olumlu etkileşimleri, olumlu sosyal becerileri (yardımlaşma, işbirliği), sözel olarak kendini güvenle ifade etmesi ve akran kabulü ile çocuğun genel sosyal becerisi arasında yoğun olumlu ilişkilere işaret etmektedir (örn. Fantuzzo, Coolahan, Mendez, McDermott ve Sutton-Smith, 1998). Aksine çocuğun diğerlerinden uzak durması, akranlarının oyununu bozma eğilimine sahip olması gibi akran ilişkilerinde sergilediği olumsuzlukların ise öğretmen bildirimlerinde sosyal beceriksizliğin en dikkat çekici belirticileri olduğu da görülmektedir (örn. Coolahan, Fantuzzo, Mendez ve McDermott, 2000). Çocukların diğer arkadaşlarına sergilediği olumsuz sosyal davranışlar (örn. Saldırganlık), öğretmenlerin çocukların sosyal ve akademik yeterliliğine yönelik değerlendirmelerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (ayr. bkz. Campbell, 2002). Duman (2013) Ankara'da düzenlediği araştırmada, okul öncesi stajyer öğretmenlerin sınıfta çocuğun akranlarını rahatsız eden saldırganca (vurma, ısırma) davranışları arttıkça kendilerini sınıf yönetiminde daha az yeterli algıladıklarını bulgulamıştır. Aynı araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu ise, batılı kültürlerde özellikle ilkokul öğretmenlerinin akademik yeterliliği ile olumsuz, okulöncesi ve ilkokul öğretmenlerinin ise sosyal yeterlilikle (uyumluluk) olumlu yönde ilişkili bulduğu çocuğun "geri çekilme" özelliğinin benzer bir etki göstermesidir. Çocuğun kendi başına oynama ve diğerleriyle oynamama, öğretmene sınıfın

düzenlenmesinde yardım etmeme gibi davranışları arttıkça stajyer öğretmenler kendi mesleki yeterliliklerini en üst düzeyde bildirmiştir (Duman, 2013). Paralel biçimde içe çekinik çocukların okul öncesi sınıfı içinde öğretmenlerin (Coplan, Rubin, Fox ve Caulkins, 1994; akt. Coolahan, Fantuzzo, Mendez ve McDermott, 2000) ve sınıf arkadaşlarının (Fantuzzo ve ark., 1998) dikkatini çekmediğine ve hatta öğretmenlerin beğenisi kazandıklarına (Wentzel ve Asher, 1995; akt. Coolahan, Fantuzzo, Mendez ve McDermott, 2000) dair bulgular mevcuttur. Tüm bu bulgular birlikte ele alındığında, öğretmenlerin çocuktan belirli yaşlarda gelişmesine önem verdiği özelliklere dair toplumsal beklentilerinin, çocukta dikkat ettiği sosyal davranışları değiştirebileceği (örn. çalışmalar ilkokuldan farklı olarak okul öncesi çocukların içselleştirme davranışlarının gözden kaçırıldığını ve dışsallaştırma davranışlarına odaklanıldığını gösteriyor) ve dolayısıyla farklı gelişimsel evrelerdeki çocukların öğretmenlerinin sosyal yeterlik değerlendirmelerinin önemle ele alınmasında yarar görülmektedir.

Kuşkusuz, sosyal yeterliliği ele alırken okul öncesi dönemdeki uygulamaları ve etkinlikleri incelemenin önemini vurgulamak bu alandaki çalışmaların temel amaçlarından biri olmalıdır. Literatürde öğretmen bildirimlerine dayalı ölçeklerden sıkça yararlanılmakla beraber, aynı ölçeğin farklı kültürel gruplarda ve farklı dillere çevrilerek birebir kullanılması ele alınan kavramın veya olgunun o kültür veya dildeki anlamı altında yatan etkenlerin ölçümünü sınırlamakta ve ekolojik geçerliliği azaltmaktadır (Rogers, 1998). Yöntembilimsel olarak bu çalışmada seçilen niteliksel veri analizi oldukça kapsamı itibariyle kıymetli bir bilgi sağlamakla beraber, bazı doğal zorlukları da beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerin sınıfta olan bitene dair görece kesin, güvenilir ve abartısız doğal gözlemciler (La Greca ve Stark, 1986) olmalarının yanı sıra, özellikle okul öncesinde sosyal yeterliliği değerlendirirken yüksek yordayıcı gücü olan gözlemler yaptıkları bilinmektedir (Connolly ve Doyle, 1981). Bununla beraber, bu incelemenin bazı zorluklarının (örn. Araştırmaya gönüllü katılımı sağlamak) ve kısıtlılıklarının olması (örn. Sadece sözlü bildirimleri analiz etmek), bu tür çalışmaların muhtemelen daha nadir gerçekleşmesine neden olmaktadır. Bu araştırmanın bulgularından yola çıkılarak, öğretmenlerin çocuklarda sosyal yeterlilik için belirttiği özelliklerin ve gelişimsel sürecinde yer alan bilişsel/davranışsal beceri ve bilgilerin geçerlenmesi için bir sonraki adımda düzenlenecek çalışmada gözlem ve deney gibi çoklu yöntemlerden bir arada yararlanmak önerilebilir.

Önerilen bu yeni çalışmanın muhtemel konusu, "Diğerleri sosyal yönden yeterli bir bireyin etkinliklerini/ içinde olduğu ortama bağlı uyumunu ve tarzını nasıl fark eder ve bu bireyin sergilediği yetkinliğe göre kendilerini nasıl yönlendirir veya nasıl bir tutum sergiler?" sorusuyla en iyi biçimde ifade edilebilir. Bu konu birkaç nedenle ve pek çok açıdan ilginç olabilir. Yeterlilik konusunda farklı disiplinlerce (psikoloji bilimi, eğitimbilim, sosyoloji) yürütülen çalışmalar düşünüldüğünde, bu araştırmanın derinlemesine yaklaşımı kullanılarak yetişkinlerin ve diğer çocukların farklı bağlamlarda (örn. televizyonda, elektronik ortamdaki oyunlarda, evde, misafirlikte) yeterliliği nasıl fark edip ayırt ettikleri ve farklı ortamlar arasında yeterliliğin nasıl sürdürüldüğünü nasıl anladıklarıyla ilgili anlayışımız ilerleyecektir. İşlevselci bakış açısıyla düşündüğümüzde, yeterliliğin özelliklerini ve ortaya çıktığı (veya çıkmadığı) koşulların nasıl kavrandığını betimlemek ve sadece sosyal yerine duygusal ve bilişsel olarak da çerçevelemeye yardımcı olacaktır. Son olarak karşılıklı gerekirci bir bakış açısıyla ele alındığında ise, sosyal ortam içinde bireyler arasında inşa edilen bir yapı olarak kavramsallaştırılan sosyal yeterlikteki, "etkileşim" öğesinin ve altında yatan etkenlerin uygulama alanından zengin verilerle ortaya konması gerçekten önemlidir.

KAYNAKÇA

Campbell, S.B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. New York: Guilford Press.

Connolly, J., & Doyle, A. B. (1981). Assessment of social competence in preschoolers: Teachers versus peers. *Developmental Psychology, 17*(4), 454-462.

Coolahan, K.C., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology, 92*, 458-465.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, E., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*(1), 238-256.

Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology: Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (Vol. 18, pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Duman, G. (2013). Pre-service preschool teachers' self competency evaluation of challenging play behaviors. *Education Research and Reviews, 8* (24), 2313-2316.

Dunn, J. (1993). Social interaction, relationships, and the development of causal discourse and conflict management . *European Journal of Psychology of Education, 8*(4), 391-401.

Erickson, F. & Schultz, J. (1997). When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In M. Cole, Y. Engestrom & O. Vasquez (Eds.). *Mind, culture, and activity: Seminal papers from the laboratory of comparative human cognition*. (pp. 22-31). Cambridge: Cambridge University Press.

Fantuzzo, J., Coolahan, K., Mendez, J., McDermott, P., & Sutton-Smith, B. (1998). Contextually-relevant validation of peer play constructs with African American Head Start children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 411–431.

Felner, R.D.; Lease, A.M., & Phillips, R.S.C. (1990). Social competence and the language of adequacy as a subject matter for psychology: A quadripartite trilevel framework. **In T.P. Gullota, G.R. Adams & R. Montemayor (Eds.). *The development of social competence in adolescence* (pp. 245-264). Beverly Hills, CA: Sage.**

Fung, W. & Cheng, R. W. (2015). Effect of school pretend play on preschoolers' social competence in peer interactions: Gender as a potential moderator. *Early Childhood Education Journal*, 1-18. Erişim: [http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-015-0760-z]. Erişim tarihi: 19 Şubat 2016.

Gottman, J. M. & Graziano, W. G. (1983). How children become friends. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 48* (3, Serial No.201). (pp. 1-86). Wiley.

Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the children's internalization of values: A reconceptualization of current points. *Developmental Psychology, 30* , 4-19.

Guralnick, M. J. & Groom, J. H. (1988). Friendships of preschool children in mainstreamed play-groups. *Developmental Psychology, 24*, 595-604.

Harper, L. V., & McCluskey, K. S. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings. Do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Querterly, 18*, 163-184.

Hartup, W.W. & Laursen, B. (1991). Relationships as developmental contexts. In R. Cohen, A.W. Siegel (Eds.), *Context and development* (pp. 253-279). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly. Invitational Issue: Children's Emotions and Social Competence, 40*(1), 1-20.

Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (1997). Influences on children's competence in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 247–262.

La Greca, A. M. & Stark, P. (1986). Naturalistic observations of children's social behavior. In P. S. Strain, Guralnick, M. J., and H. M. Walker (Eds.), *Children's social behavior: Development, assessment, and modification* (pp. 181-213). Orlando, Florida: Academic Press. Erişim: [https://books.google.com.tr/books?id=PyOLBQAAQBAJ&pg=PA200&lpg=PA200&dq=predictive+validity+teacher+rating+of+social+competence&source=bl&ots=tzWsw-RRr8&sig=en1CH9q1QR4JwC_pYhlugukIb5g&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwilmqG4gYnLAhWCHpoKHftfBLYQ6AEIKjAC#v=onepage&q=predictive%20validity%20teacher%20rating%20of%20social%20competence&f=false]. Erişim tarihi: 21 Şubat 2016.

Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal, 32* (3), 145-156.

Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Newcomb, A. F. & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 117*, 306-347.

Odom, S. L., Hoyson, M., Jamieson, B., & Strain, P. S. (1985). Increasing handicapped preschoolers' peer social interactions: Cross-setting and component analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*, 3-16.

Rao, N., McHale, J. P., & Pearson, E. (2003). Links between socialization goals and child-rearing practices in Chinese and Indian mothers. *Infant and Child Development, 12* , 475-492.

Rogers, M. (1998). Psychoeducational assessment of culturally and linguistically diverse children and youth. In H.Vance (Ed.), *Psychological assessment of children* (pp. 355–384). New York: Wiley.

Rose-Krasnor, L. (1997). A nature of social competence: a theoretical review. *Social Development, 6(1)* , 111-135.

Rubin, K. H. & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem-solving and social competence in children. In V.B. van Hasselt & M. Hersen (Eds.). *Handbook of social development: A lifespan perspective*. (pp. 283-323). New York: Plenum.

Saltzman-Benaiah, J. & Lalonde, C. E. (2007). Developing clinically suitable measures of social cognition for children: Initial findings from a normative sample. *The Clinical Neuropsychologist, 21*, 294–317.

Stump, K. N., Ratliff, J. M., Wu, Y. P. & Hawley, P. H. (2009). Theories of social competence from the top-down to the bottom-up: a case for considering foundational human needs. In J. L. Matson (Ed.), *Social behavior and skills in children*. (pp. 23-37). New York: Springer.

Thompson, R. A. (2006, Eylül). Attachment in early years and effects on later development. *14. Ulusal Psikoloji Kongresi Davetli Konferans 3, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.*

OKUL ÖNCESI DÖNEM ÇOCUKLARININ İLETİŞİM BECERİLERİNİN AKRANLARI TARAFINDAN SEVİLME DÜZEYİ ÜZERINDEKİ YORDAYICI ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN
Pamukkale Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD. hgulay@pau.edu.tr
Bil. Uzm. Hatice ERTEN SARIKAYA
Milli Eğitim Bakanlığı, Denizli, hatice_0417@hotmail.com
Prof. Dr. Alev ÖNDER
Marmara Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD.,aonder@marmara.edu.tr

ÖZET

Araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerilerinin akranları tarafından sevilme düzeyi üzerindeki yordayıcı etkisinin ortaya konulmasıdır. Araştırmanın örneklem grubunu, Denizli ilinde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubundan 110 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, 5-6 Yaş Grubu Çocukların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen Formu) ve Resimli Sosyometri Ölçeği yer almaktadır. 5-6 Yaş Grubu Çocukların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği, öğretmenler tarafından her bir çocuk için doldurulmuştur. Resimli Sosyometri Ölçeği ise araştırmacılar tarafından çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre çocukların iletişim becerileri, akranları tarafından sevilme düzeyleri üzerinde yordayıcı etkiye sahiptir.

Anahtar Kelimeler: *İletişim Becerileri, Akran İlişkileri, Okul Öncesi Dönem Çocukları, Akranlar Tarafından Sevilme, Sosyal Konum*

Giriş

İletişim becerisi, sosyal bir varlık olan insan için sağlıklı bir gelişim için önem taşımaktadır. Healy, (1997) iletişim becerilerini doğum öncesi dönemde gelişmeye başladığını belirtmiştir. Doğumdan itibaren ise çocuklar, bazen ağlayarak, bazen kollarını uzatarak, bazen yüz ifadelerini değiştirerek, daha sonra sözcükler aracılığıyla iletişim kurmaya çalışırlar (Özer, 1995). Çocuklarda akran ilişkilerinin önemi, okul yıllarında giderek artmakta ve gerek arkadaşlarına, gerek arkadaş olmayan akranlarına karşı gösterdikleri davranış kalıpları da farklılaşmaya başlamaktadır. Olumlu iletişim becerilerine sahip olan çocukların daha az saldırgan davranışlarda bulundukları, işbirliği, uzlaşma ve paylaşma gibi olumlu tutum ve davranışlar sergiledikleri ortaya konulmuştur. Olumlu tutum ve davranışlara sahip olan çocukların akranları tarafından daha çok kabul gördüğü yani akranlar arasındaki sosyal konumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Erwin, 2000). Akran ilişkilerinde başarının ölçütlerinden biri de sosyal konumdur. Sosyal konum çocuğun içinde bulunduğu akran grubu içindeki ne kadar sevilip sevilmediğine göre sahip olduğu pozisyonunu belirten kavramdır (Demir, 2006). Sosyal konum, sosyal popülerlik (çocuğun akranları tarafından sevilmesi) ve sosyal reddedilme (akranları tarafından sevilmemesi) olmak üzere iki farklı boyutu içermektedir (Kaya, 2004). Akranları tarafından sevilen popüler çocuklar, kişiler arası becerilere sahip, düşük düzeyde saldırganlık gösteren, olumlu sosyal davranışlara ve liderlik becerilerine sahip, genellikle mutlu, esprili ve nazik çocuklardır (Atlı, 2006; Braza ve diğ., 2007; Shepherd, 2008; Zettergren, 2005; Akt. Gülay, 2010: 115-116). Reddedilen çocuklar ise çok az sevilen, akran grubunda genellikle sevilmeyen çocuklardır. Zarar verici, olumlu sosyal davranışları uygulamada yetersiz, saldırgan, iletişim becerilerinden yoksun ve mizah anlayışı gelişmemiş çocuklar sosyal konumun bu

boyutunda değerlendirilmektedir (Bradley, 2001; Diesendruck ve Ben-Eliyahu, 2006; Dunn, Dunn ve Bayduza, 2007; Erwin, 1993; Slaughter, Dennis ve Pritchard, 2002; Akt. Gülay, 2010: 117). Akranlar tarafından sevilme ve akranlar tarafından reddedilme, çocukların akran grubundaki popüler olmaları ya da olmamaları ifade etmektedir (Hymel, Vaillancourt, McDougall ve Renshaw, 2002).

Okul öncesinde sosyal konumu, fiziksel özellikler (göz rengi, boy, çekicilik), çeşitli davranış şekilleri, duygusal beceriler etkilemektedir. Dikkat çekici fiziksel özelliklere sahip olan çocuklar akranları tarafından daha kolay kabul görürken, engeli olan ya da çekici özelliklere sahip olmayan çocuklar ilk etapta arkadaşları tarafından reddedilmektedir. Ayrıca sosyal problem çözme becerilerinin, olumlu ve olumsuz akran ilişkilerinde önemli bir rolü vardır. Empatik olma, başkalarının ve kendi duygularının farkında olma, duygularını uygun biçimde gösterme gibi duygusal becerilere sahip çocuklar akranları tarafından sevilmektedirler. Görülmektedir ki bir çocuğun akran grubundaki yerini birçok etmen belirlemektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönem akran ilişkileri, ileriki yıllardaki sosyal ilişkilerin örneklerini sunması açısından oldukça önemlidir (Gülay, 2010: 110).

Çocukların iletişim becerileri çocuk gelişimi açısından oldukça önemli bir kavramdır. Alan yazında Türkiye'de son yıllarda çocukların iletişim becerileri ile ilgili çalışmaların artmaya başladığı (Bayrakçı, 2009; Applegate, Burleson ve Dellia, 1992; Ergin, 2003: 23; Görgülü, 2009; Lee ve Fox, 2009; Önder, Dağal ve Şallı, 2015) ancak yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. İnsan yaşamında doğumla birlikte başlayan iletişim, yaşamın sonuna kadar devam eden iki yönlü bir süreçtir (Erdoğan, 2002: 175). Bu iki yönlü süreç okul öncesi dönem çocuğunun okul ile tanışmasından sonra akran grupları arasında yararlandığı birtakım beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmanın bu becerilerin çocuğun akranları tarafından konumlarının belirlenmesinde etkisinin olup olmadığının ortaya konması açısından alan yazına katkı sağlayacağı ve okul öncesi öğretmenlere mesleki açıdan yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerilerinin akranları tarafından sevilme düzeyi üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi çalışmanın temel amacıdır.

Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

- Okul öncesi dönem çocuklarının aktif iletişimde bulunma becerileri, akranları tarafından sevilme düzeyleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordayıcı etkiye sahip midir?
- Okul öncesi dönem çocuklarının iletişimde diğerlerini dikkate alma becerileri, akranları tarafından sevilme düzeyleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordayıcı etkiye sahip midir?
- Okul öncesi dönem çocuklarının iletişimde kurallara uyma becerileri, akranları tarafından sevilme düzeyleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordayıcı etkiye sahip midir?
- Okul öncesi dönem çocuklarının karşısındakine olumlu tepki gösterme becerileri, akranları tarafından sevilme düzeyleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordayıcı etkiye sahip midir?

Yöntem

Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklem grubunu, Denizli ilinde Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubundan 110 çocuk (66 kız-% 60.0; 44 erkek-% 40.0) oluşturmuştur. Çocukların tamamı normal gelişim özelliği göstermekte ve anne-babaları ile birlikte yaşamaktadırlar. Çocukların seçiminde basit rastgele örnekleme yönteminden yararlanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, 5-6 Yaş Grubu Çocukların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen Formu) ve Resimli Sosyometri Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel Bilgi Formu, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş, çocukların yaş, cinsiyet, okul türü gibi bilgilerinin yer aldığı formdur.

5-6 Yaş Grubu Çocukların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen Formu): Önder, Dağal ve Şallı (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 46 maddeden ve dört alt ölçekten oluşan bir öğretmen formudur. Ölçeğin alt ölçekleri; aktif iletişimde bulunma, iletişimde diğerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma, karşısındakine olumlu tepki gösterme olarak belirlenmiştir. Aktif İletişimde Bulunma: Bir bireyin karşılaştığı kişi veya kişilerle akran gruplarıyla, ailesiyle, öğretmenleriyle ve diğer yabancılarla iletişimi başlatabilmesi, sürdürebilmesi, duygu, düşünce, ihtiyaç ve beklentilerini rahat bir şekilde aktarabilmesi bireyin "aktif iletişimde bulunması" olarak tanımlanabilir. İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma: Bir bireyin duygu, düşünce, ihtiyaç ve beklentilerini ifade ederken ortamda bulunan diğer kişilerin duygu, düşünce, ihtiyaç ve beklentilerini göz önüne aldığını gösterir biçimde iletişimde bulunmasıdır. İletişimde Kurallara Uyma: Bir bireyin kişi ya da kişilerle iletişimde bulunurken karşısındaki kişiyi göz teması kurarak dikkatle dinlemesi, konuşma esnasında konuşma sırasına riayet etmesi, konuşurken nezaket sözcüklerini kullanabilmesi gibi iletişim kurallarına uyması olarak tanımlanabilir. Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme: Bir bireyin diğer kişilerin kendisiyle iletişim kurma çaba ve girişimlerine olumlu tepkiler göstermesi "karşısındakine olumlu tepki gösterme" olarak tanımlanabilir. Ölçeğin tamamının Cronbach Alpha değeri .98 bulunmuştur. Orijinal formda cronbach alpha katsayıları; aktif iletişimde bulunma için .97, iletişimde diğerlerini dikkate alma için .97, iletişimde kurallara uyma için .97 ve karşısındakine olumlu tepki gösterme için .87 olarak hesaplanmıştır (Önder, Dağal ve Şallı, 2015). Bu çalışma kapsamında belirlenen cronbach alpha katsayıları şu şekildedir: Aktif iletişimde bulunma için .81; iletişimde diğerlerini dikkate alma için .89; iletişimde kurallara uyma için .84, karşısındakine olumlu tepki gösterme şeklinde için ise .89 olarak belirlenmiştir.

Resimli Sosyometri Ölçeği: Asher, Singleton, Tinsley ve Hymel tarafından 1979'da geliştirilmiştir. Uygulamasında her bir çocuğa sınıftaki arkadaşlarının fotoğrafları tek tek gösterilmektedir. Çocuk sorulan soruya vereceği cevaba göre arkadaşının fotoğrafını, üzerinde "Gülen Yüz" (Çok severim cevabını temsil etmektedir), "İfadesiz Yüz" (Az severim cevabını temsil etmektedir), "Üzgün Yüz" (Hiç sevmem cevabını temsil etmektedir) resimlerinin bulunduğu kutulardan birinin içine atar. Her fotoğrafta gösterilen çocuk için dört ayrı soru sorulmakta ve cevaplar sayısal olarak kaydedilmektedir. Ölçek 2008'de Gülay tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Türkçe formunun iç tutarlılık katsayısı .91'dir. Test tekrar test uygulamalarında pozitif yönde, anlamlı ve yüksek bir ilişki vardır ($r=.98$, $p<.01$) (Gülay, 2008). Bu çalışma kapsamında ölçeğin cronbach alpha katsayısı .88 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada, çocukların akranları tarafından sevilme düzeylerinin belirlenmesinde şu yol izlenmiştir: Çocuklara bireysel olarak ölçekteki tüm sorular yöneltilmiştir. Her bir çocuk için dört soruda "Çok severim" cevaplarının toplamı alınmıştır. Bu toplam puanlar z puanına dönüştürülerek standardize edilmiştir.

Uygulama

5-6 Yaş Grubu Çocukların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği, öğretmenler tarafından her bir çocuk için doldurulmuştur. Resimli Sosyometri Ölçeği ise araştırmacılar tarafından çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır.

Veri Analizi

Çocukların iletişim becerileri puanlarına yönelik yapılan Kolmogorov Smirnov Testi sonucunda, iletişim becerilerine yönelik puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (aktif iletişimde bulunma $Ks(Z)= .185$; $p>.05$; iletişimde diğerlerini dikkate alma $Ks(Z)=. 258$; $p>.05$; iletişimde kurallara uyma $Ks(Z)= .324$; $p>.05$; karşısındakine olumlu tepki gösterme $Ks(Z)= .205$; $p>.05$). Bu

doğrultuda, çocukların iletişim becerilerinin akranları tarafından sevilme düzeylerin, yordayıcı etkisini belirlemek amacıyla Basit Doğrusal Regresyon Analizi Tekniği uygulanmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Çocukların Aktif İletişimde Bulunma Becerilerinin Akranları Tarafından Sevilme Düzeyleri Üzerinde Yordayıcı Etkisine Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	R	R^2	*F*	B	Std.E.	β	T	p
Aktif İletişimde Bulunma	.198	*.039*	4.394	.015	.007	.198	2.096	.038*

** p<.05*

Tablo 1. incelendiğinde, çocukların aktif iletişimde bulunma becerilerinin akranları tarafından sevilme düzeyleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu ($F_{(1\text{-}108)}$=4.394; p<.05) görülmektedir. Aktif iletişimde bulunma becerileri, çocukların akranları tarafından sevilme düzeyini yaklaşık %.04 düzeyinde yordamaktadır. Bu sonuca göre çocukların aktif iletişimde bulunma düzeyleri arttıkça, akranları tarafından sevilme düzeyleri de artmaktadır; çocukların aktif iletişimde bulunma düzeyleri azaldıkça, akranları tarafından sevilme düzeyleri de düşmektedir.

Tablo 2. Çocukların İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma Becerilerinin Akranları Tarafından Sevilme Düzeyleri Üzerinde Yordayıcı Etkisine Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	R	R^2	*F*	B	Std.E.	β	T	p
İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma	.323	*.104*	12.599	.028	.008	.323	3.550	.001*

**p<.01*

Tablo 2'de görülmektedir ki, çocukların iletişimde diğerlerini dikkate alma becerilerinin akranları tarafından sevilme düzeyleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğunu ($F_{(1\text{-}108)}$=12.599; p<.01) ve çocukların akranları tarafından sevilme düzeylerini %10 oranında açıkladığı görülmektedir. Bu sonuca göre çocukların iletişimde diğerlerini dikkate alma düzeyleri arttıkça, akranları tarafından sevilme düzeyleri de artmaktadır; çocukların iletişimde diğerlerini dikkate alma düzeyleri azaldıkça, akranları tarafından sevilme düzeyleri de azalmaktadır.

Tablo 3. Çocukların İletişimde Kurallara Uyma Becerilerinin Akranları Tarafından Sevilme Düzeyleri Üzerinde Yordayıcı Etkisine Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	R	R^2	*F*	B	Std.E.	β	T	p
İletişimde Kurallara Uyma	.362	*.131*	16.311	.033	.008	.362	4.039	.000*

**p<.01*

Tablo 3'ün verileri incelendiğinde çocukların iletişimde kurallara uyma becerilerinin akranları tarafından sevilme düzeyleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğunu ($F_{(1\text{-}108)}$= 16.311; p< .01) ve çocukların akranları tarafından sevilme düzeylerini %13 oranında açıkladığı görülmektedir. Çocukların iletişimde kurallara uyma düzeyleri arttıkça, akranları

tarafından sevilme düzeyleri de artmaktadır. Ayrıca iletişimde kurallara uyma düzeyleri azaldıkça, akranları tarafından sevilme düzeyleri de azalmaktadır.

Tablo 4. Çocukların Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme Becerilerinin Akranları Tarafından Sevilme Düzeyleri Üzerinde Yordayıcı Etkisine Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	R	R^2	*F*	B	Std.E.	β	T	p
Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme	.241	*.058*	6.661	.119	.046	.241	2.581	.011*
** p<.05*								

Tablo 4'ün verileri incelendiğinde çocukların karşısındakilere olumlu tepki gösterme becerilerinin akranları tarafından sevilme düzeyleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu ($F_{(1\text{-}108)}$=6.661; p<.05) görülmektedir. Çocukların karşısındakine olumlu tepki gösterme becerileri, akranları tarafından sevilme düzeylerinin % .06'sını açıklamaktadır. Bu sonuca göre çocukların olumlu tepki gösterme düzeyleri arttıkça, akranları tarafından sevilme düzeyleri de artmaktadır. Ayrıca olumlu tepki gösterme düzeyleri azaldıkça, akranları tarafından sevilme düzeyleri de azalmaktadır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulgularına göre 5-6 yaş çocuklarının aktif iletişimde bulunma, diğerlerini dikkate alma, aktif iletişimde kurallara uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme becerileri akranları tarafından sevilme düzeyleri istatistiksel açıdan anlamlı biçimde yordamaktadır. Şöyle ki, çocukların iletişim becerileri arttıkça, akranları tarafından sevilme düzeyleri artmakta, iletişim becerileri azaldıkça akranları tarafından sevilmeme düzeyleri de artmaktadır. Çocuklar akran ilişkileri sırasında, akranlarıyla aktif iletişime girdikçe, onları dikkate aldıkça, iletişimin gerektirdiği kurallara uydukça ve onlara olumlu tepkiler gösterdikçe, akranları tarafından sevileceklerdir. Araştırma dahilindeki dört temel iletişim becerisinden, çocukların akranları tarafından sevilme düzeyini en çok yordayan iletişim becerisi iletişimde kurallara uyma becerileri olmuştur. Bu becerileri sırasıyla iletişimde diğerlerini dikkate alma, karşısındakilere olumlu tepki gösterme ve aktif iletişimde bulunma becerileri izlemiştir.

İletişim becerileri ve akranlar arasında popülerlik karşılıklı etkileşim halinde olan kavramlardır. Coie, Dodge ve Coppotelli (1982) işbirliğine, olumlu sosyal davranışlara sahip olma, nazik olma, yapıcı olma gibi davranış özelliklerinin popülerlikle ilişkili olabildiğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da bu bilgiyi destekleyici bulgular ortaya konulmuştur. Iletişim becerileri ile popülerlik arasındaki karşılıklı ilişki bağlamında bir diğer durum, akranlar atarafından kabul edilme ve sevilmenin kişilerarası becerileri arttırabildiği yönündedir (Ladd, 2003). İletişim becerileri yüksek düzeyde olan çocuklarda girişken, konuşkan, nazik olma, dinleme, kurallara uyma, hoşgörü gösterme, ilgi, istek ihtiyaçlarını uygun şekilde ifade etme gibi kişilerarası ilişkileri geliştirecek bir takım beceriler görülmektedir (Önder, Dağal ve Şallı, 2015). Bu tür olumlu becerilere sahip olan çocukların akran ilişkilerinde soğukkanlı, sorun çıkarmayan, uyumlu bir tutum sergilemeleri söz konusudur. Olumlu tutumda akran ilişkilerinde, diğer çocuklar tarafından sevilmek, benimsenmekle karşılık bulabilecektir. Buna paralel olarak saldırganlık gibi dışa yönelik, içe kapanıklı gibi içe yönelik davranış sorunları, çocukların sağlıklı iletişim kurabilmelerini engelleyebilmektedir (Crick ve Ladd, 1993; Rubin, Bukowski ve Parker, 2006). Eggum-Wilkens, Valiente, Swanson ve Lemery-Chalfant (2014) 291 okul öncesi dönem çocuğu ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, utangaçlığın çocukların işbirliği becerilerini olumsuz yönde etkileyebildiğini, uzun süreli olarak da çocukların ilkokul 1. sınıftaki popülerlik düzeyi ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Görüldüğü gibi okul öncesi dönemdeki iletişim becerileri, kısa süreli etkilerinin yanı sıra uzun süreli etkilere de sahiptir. Araştırmacılar (Crick ve Dodge, 1999; Sutton Smith ve Swettenham, 1999) sosyal problem çözme, bakış açısı alma, sosyal bilgi-işlem süreci becerilerinin çocukların akranları tarafından sevilme düzeylerini arttırabilecek değişkenler olduğunu ifade etmişlerdir. Brighi, Mazzanti, Guarini ve Sansavini (2015) İtalya'da gerçekleştirdikleri çalışmalarında, 54 okul öncesi dönem çocuğunun akran

kabulünü ve saldırganlık düzeylerini incelemişlerdir. Bulgulara göre küçük çocuklar akran tercihlerinde sosyal yeterliliği, sosyal uyumu, olumlu duygu durumunu, dil becerilerini dikkate almaktadırlar. Bu araştırmanın bulgularının, konu ile ilgili benzer çalışmalarla parallellik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmadaki sınırlılıklar doğrultusunda okul öncesi dönemde iletişim becerileri konusu ile ilgili sonraki çalışmalar için şu öneriler getirilebilir: Türkiye'de küçük çocukların iletişim becerileri ile ilgili çalışmalar ve ölçme araçları arttırılmalıdır. Okul öncesi dönemde iletişim becerilerinin nasıl geliştiği, hangi değişkenlerden etkilendiği ortaya konulmalıdır. Anne-babalara çocuklarına iletişim becerilerini kazandırma başta olmak üzere iletişim ile ilgili birçok başlıkta eğitimler verilmelidir. Okul öncesi eğitim öğretmenleri, aile katılımı çalışmalarında anne-baba-çocuk iletişimine de yer vermelidir. Okul önecsi eğitim lisans eğitiminde, lisans öğrencilerinin konu ile ilgili uygulama yapmalarını sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır. Öğretmenlere konu ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmelidir. Küçük çocukların iletişim becerileri, boylamsal çalışmalarla izlenmelidir. Akran ilişkilerini etkileyen değişkenlere yönelik araştırmalar çeşitlendirilmelidir. İletişim becerilerine yönelik, akran, anne-baba görüşü, gözlem gibi farklı yöntemlerle bulgular toplanmalıdır. Öğretmenler, sınıf yönetimi stratejilerinde çocukların iletişim becerilerinin gelişmesini destekleyecek önlemler almalıdırlar. Ayrıca akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenli olarak uygulanmalıdır. İletişim problem yaşayan çocuklara yönelik sınıf ortamında özel düzenlemeler yapılmalı, iletişim becerileri programları uygulanmalıdır. Öğretmenler bu konuda ihtiyaç duyduklarında Rehberlik Araştırma Merkezleri ile iletişime geçmelidirler. Sınıf ortamında çocukların iletişim becerileri ve akran ilişkileri yıl boyunca öğretmenler tarafından sosyometri, gözlem, anne-baba görüşü, anektod, derecelendirme ölçekleri gibi farklı şekillerde takip edilmelidir.

KAYNAKÇA

Applegate, J. L., Burleson, B. R., & Delia, J. G. (1992). Reflection-enhancing parenting as antecedent to children's social-cognitive and communicative development. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-Delisi, & J. J. Goodnow (Eds.), Parental belief systems: The psychological consequences for children (2nd ed., pp. 3- 39). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bayrakçı, M. (2007). *Etkili iletişim sürecinde kişilerarası iletişim becerileri ve yaratıcı drama uygulama örneği*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Brighi, A., Mazzanti, C., Guarini, A., & Sansavini, A. (2015). Young children's cliques: a study on processes of peer acceptance and cliques aggregation. *The International Journal of Emotional Education, 7*, (1), 69-83.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1999). 'Superiority' is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith & Swettenham. *Social Development, 8*, 128–131.

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557–570.

Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology, 29*, 244–254.

Demir, S. (2006). *Arkadaşlık becerilerini geliştirmeye dönük grup rehberliği programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyometrik statülerine etkisi,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Eggum-Wilkens, N. D., Valiente, C., Swanson, J., & Lemery-Chalfant, K. (2014). Children's shyness, popularity, school liking, cooperative participation, and internalizing problems in the early school years. *Early Childhood Research Quarterly, 29*, 85-94.

Erdoğan, D. (2002). *İletişimi Anlamak.* Ankara: Erk Yayıncılık.

Ergin, H. (2003). *İletişim becerileri eğitim programının okulöncesi dönem çocuklarının iletişim becerisi üzerine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve Ergenlikte Arkadaşlık*, Çeviren: Osman Akınhay, İstanbul: Alfa Kitabevi.

Görgülü, F. (2009). *Drama destekli kubaşık öğrenme etkilerinin okul öncesi 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerisi üzerine etkisi,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gülay, H. (2010). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri,* Ankara: Pegem Akademi.

Healy, J. M. (1997). *Çocuğunuzun gelişen aklı doğumdan ergenliğe öğrenme ve beyin gelişimi* (Çev. A. B. Dicleli). İstanbul: Enka Okulları. (Orijinal eserin yayın tarihi, 1987, 1994).

Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougall, P., & Renshaw, P. D. (2002). Peer acceptance and rejection in childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds*.), Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (s. 265–284). Oxford, UK: Blackwell.

Kaya, A. (2004). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Ladd, G. W. (2003). Probing the adaptive significance of children'sbehavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. *Advances in Child Development, 31*, 43–104.

Lee, J., & Fox, J. (2009). Children's communication and socialization skills by types of early education experience. *Journal of Research in Childhood Education, 23*, (4), 475- 488.

Önder, A., Dağal, A. B. ve Şallı, D. (2015). 5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeği Geçerlik-Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*, (4), 1-13.

Özer, K. (1995). *İletişimsizlik Becerisi,* İstanbul: Varlık Yayınları.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships,and groups. In N. Eisenberg (Ed.), W. Damon & R. L. Lerner (Series Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (Vol. 3, 6th ed.,s. 571–645). New York, NY: Wiley.

Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology, 17*, 435–450.

ÇOCUKLARIN STANDART OLMAYAN ÖLÇME BİRİMLERİYLE FİZİKSEL ÖLÇÜM YAPABİLME BECERİLERİNİ KAVRAYABİLME SÜRECİNDEN YANSIMALAR

Mihriban HACISALİHOĞLU KARADENİZ
Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Eğitimi ABD, Giresun
mihrideniz61@gmail.com

ÖZET

Çalışmanın amacı, çocuklara standart olmayan ölçme birimleri ile fiziksel ölçüm yapabilme becerilerini kavrayabilme sürecinde bütünleştirilmiş matematik ve Türkçe etkinliklerinin (bilmece, tekerleme, şiir, parmak oyunu ve hikâye) etkililiğini incelenmeye çalışılmaktır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Giresun merkezdeki bir ilkokulunun anasınıfına devam eden çocuklardan amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 16 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak katılımlı gözlem tekniği kullanılmıştır. Süreçte bütünleştirilmiş büyük grup etkinlikleri kullanılmış, elde edilen dokümanlar betimsel analize tabi tutularak yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda, çocukların bütünleştirilmiş matematik ve Türkçe etkinliklerinden yararlanarak standart olmayan ölçme birimleri ile fiziksel ölçüm yapabilme becerilerini kavrayabildikleri belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi matematik eğitimi, standart olmayan ölçme birimleri, fiziksel ölçüm becerisi, bütünleştirilmiş Türkçe ve matematik etkinlikleri, 48-60 aylık çocuklar.

GİRİŞ

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM 2000), matematik eğitiminde uluslararası düzeyde kabul gören bir kuruldur. Bu kurulun çalışmaları bugün dünyada matematik eğitimi alanında çalışan pek çok araştırmacı için referans kabul edilmektedir (Cai 2003, Reys, Reys, Lapan, Holliday and Wasman; 2003, Riordan ve Noyce 2001). NCTM, 2000 yılında 'Principles and Standards of School Mathematics' (PSSM); 'Okul Matematiği İçin Prensipler ve Standartları' adlı bir doküman yayımlamıştır. Bu doküman da, okul öncesi dönemden 12. sınıfın sonuna kadar farklı düzeylerde matematiğin genel ilkelerinin neler olması ve matematiksel içerik ve süreçlerin hangi standartları sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Bundan önceki yayınlarda olduğu gibi bu doküman dada matematik beceri ve süreçlerin materyal, akran, aile, öğretmen ve çevre ile etkileşim halinde ezberleyerek değil anlayarak öğrenildiği fikri esas alınmaktadır (Charlesworth, 2005). NCTM okul öncesindeki çocukların öğrenmesi gereken evrensel standartlar arasında matematik ile ilgili beceriler de tanımlanmıştır. Bunlar; sayı kavramı, modele bakarak yapmak ve ilişkilendirmek, geometrik şekilleri tanıyabilmek, ölçme hakkında akıl yürütebilmek, bilgi toplama, organize etme ve ifade etmek şeklindedir (Dodge, Colker & Heroman, 2002). Bu dönemde, çocukların ilgisini çekecek ve gelişimsel olarak uygun öğretim yöntemleriyle etkili bir matematik eğitimi gerçekleştirilmesi için uygulanacak programın ve uygulayıcı öğretmenlerin çok iyi hazırlanmış olması gerekir (NAEYC, 2009). NAEYC ilkeleri de bu anlamda öğretmen nitelikleri ile ilgili önemli bilgiler içermektedir. Öğretmenlerin çocukların bulundukları hazırbulunuşluk seviyesini, yaş ve gelişim düzeyini, bireysel farklılıklarını, sosyoekonomik durumlarını belirleyerek kullanacakları yöntemleri öğrenme sürecine yansıtabilmelidir.

Okul öncesi eğitim sürecinde çocuklar; "sayı kavramı, modele bakarak yapmak ve ilişkilendirmek, geometrik şekilleri tanıyabilmek, ölçme hakkında akıl yürütebilmek, bilgi toplama, organize etme ve ifade etmek" gibi ön bilgilere sahip olmalıdırlar (Dodge vd., 2002). Öğretmen her bir çocuğun ön bilgilerini belirlemeli ve yeni bilgiyi onun üzerine yapılandırmalıdır (Ginsburg ve Seo, 1999; Griffin, 2004). Kazandırılması beklenen beceriler çeşitlendirilerek farklı gelişim düzeyindeki her bir çocuğun kendi düzeyine uygun bir matematik eğitimi almasına özen gösterilmelidir. Bu bağlamda bazı kavram ve becerilerin öğretilmesi diğerlerine göre daha güç olabilir, örneğin, uzunluk kavramını öğretmek, hacim kavramına göre daha basittir (Busbridge & Womack, 1991).

Bir nesnenin görünüşü değişse bile, uzunluk, hacim, alan, ağırlık ve miktarının değişmemesi durumu korunum olarak adlandırılır. Çocuklar bir nesneye bir şeyler ekleyip çıkarmadıkça, nesnenin miktarının değişmeyeceği gerçeğini anladıklarında korunum ilkesini kavrarlar. Piaget'ye (1951) göre, bu yeteneğin kazanılması işlem öncesi dönemin bitip, somut işlemler döneminin başladığının göstergesidir. Piaget miktarın değişmezliğini incelerken yaptığı deneyde, eşit boydaki iki bardağa aynı yükseklikte sıvı koyup, sonra çocuğun gözü önünde bir bardaktaki sıvıyı daha farklı boyuttaki bardağa döktüğünde, çocukların iki bardaktaki sıvı miktarının eşit olmadığını söylediklerini gözlemlemiştir. Aynı şekilde uzunluk, hacim, ağırlık korunumu ile ilgili deneylerde de çocukların aynı aşamalardan geçtiklerini göstermektedir. Miktar korunumunun yedi-sekiz yaşlarında, alan korunumun dokuz-on yaşlarında, hacim korunumunun on bir-on iki yaşlarında kazanabileceği belirlenmiştir (Piaget, 1951; Piaget ve Inhelder, 1974). Dolayısıyla okul öncesinde (Aktaş Arnas, 2009), korunum ile ilgili ön bilgiler ve fırsatlar, ölçme etkinlikleriyle sağlanırken, çocukların bu dönemde sayı, ağırlık, hacim alan ve uzunluk korunumunu kazanabilmeleri beklenemez. Bu nedenle ölçüleri anlama konusunda yetersizdirler (Burton, 1985) ancak okul öncesinde ölçümlerin öğretilmesinde amaç çocukların standart birimlerle ölçüm yapmaları ve bir problemi çözmelerinden ziyade ölçme hakkında fikir sahibi olmaları, problem durumunu tahmin etmeleri ve akıl yürütebilmeleridir (Akt: Aktaş Arnas, 2009).

Bir çocuk ilköğretim okuluna başlama yaşına geldiği halde ölçmeden (Baroody, 1989) sezgisel olarak hala "çok" un ne anlama geldiğini bilemiyorsa risk grubuna girer. "Az" ın öğrenilmesi "çok" a göre biraz daha zor bir kavram olduğu için daha geç öğrenilir (Akt: Güven, 2004). Erken çocuklukta su ve kum ile oynanan oyunların geçtiği süreler oldukça fazladır. Çocuklar deniz kıyısında kumla oynarken kovalarla kum döküp boşaltır, oyun esnasında birbirleriyle "az" ve "çok" kavramlarının geçtiği cümlelerle konuşurlar. Başka bir örnek verilirse; kız çocukları evcilik oynamayı çok severler, evcilik oynarken "çok bebeği" olduğunu veya "bebeğinin elbiselerinin az" olduğunu dile getirirler. Rutin etkinliklerden kahvaltı etkinliğinde "senin pastan benimkinden çok" ya da "benim meyve suyum az" gibi sözcüklerle günlük hayatta miktar ölçme becerisine sık sık rastlamak mümkündür. Okul öncesi dönemde ölçme etkinliklerinin amacı, çocukların ölçme hakkında fikir sahibi olmalarını sağlamaktır (Dikici, 2002). Çocukların gerçek dünyadaki ilişkileri görmelerine yardımcı olan ölçüm yapmayı literatürde, 'nesnelerinin uzunluklarının, yüksekliklerinin ve ağırlıklarının farklı birimler kullanılarak değerlendirilmesi' olarak tanımlandığını görmekteyiz (Charlesworth, 2000; Arce, 2000).

McGowan and Schrooten'e (1997) göre, alan kavramı ile ilgili olarak küçük nesnelerle yüzeyi kaplama, dokunma, boyama çalışmaları yapılabilir, iki farklı alana sahip nesnenin kapladığı alanlar karşılaştırılabilir (Akt: Aktaş Arnas, 2009). Alan etkinliği uygulanırken çocuklardan sınıflarındaki masanın yüzeyi, etkinlik kitaplarının yüzeyi veya evlerindeki herhangi bir oyuncaklarının yüzeyini ölçmelerini isteyerek başlanabilir. Bu uygulama esnasında yüzeyleri kaplamak için boya kalemi veya elişi kâğıtlarından yararlanılabilir.

Hacim kavramı ile ilgili olarak bir kaptan diğerine su, kum, baklagil dökme, boşaltma çalışmaları yapılabilir. Çocukların tahminleri alınabilir ve hacime ilişkin dolu, boş, yarı dolu (Copley, 2000) gibi hacimle ilgili kelimeleri kullanmaları sağlanabilir. Kütle ölçüsü çocukların en erken öğrendikleri ölçü birimidir. Çünkü çocuklar günlük yaşamlarında markette, pazarda, manavda bu ölçü birimiyle karşılaşmaktadırlar. Radeloff'a (1991) göre ölçüm, matematiğin çok önemli bir yanıdır, günlük hayatta örneğin alışverişte, yemek hazırlamada ve diğer benzer uygulamalarda rahatlıkla kullanılan pratik bir etkinliktir. Ölçüm ayrıca diğer matematiksel işlemlerin dahil olduğu bir kavramdır. Çocuğun öğrenmeye başladığı ilk dönemlerde ölçüm etkinlikleri oyun, taklit etme ve karşılaştırma yöntemleriyle edinmektedir. Ölçüm kavramı ölçme tecrübelerinin arttırılması yoluyla geliştirilebilir. Ölçmede "sayı içermeyen karşılaştırmalar yapmak, standart olmayan gelişigüzel birimler kullanmak, ölçülen bir nesneyi ölçüm birimleriyle karşılaştırmak, aynı ölçüm için standart birimler kullanmak" gibi belirli bir sıralama yapılarak uygulanan yaklaşımlar daha yararlı olabilmektedir (Akt: Aktaş Arnas, 2009).

Friedman (2003), zamanın tek yönlü olduğunun gelişimini anlamaya yönelik yaptığı çalışmada, bisküviyi bölme ve blokları düşürme gibi etkinlikler sonucunda çocukların parça bütün ilişkisini

kavrama, bunları ayırma ve anlamada zorlandıklarını, yetişkinler gibi zamanın tek yönlü geçtiği konusunda duyarlı olduklarını tespit etmiştir. Bir gün içinde yapılacak etkinliklerin çizildiği bir panonun asılması, kum-duvar saati, takvim gibi zaman bildiren araçların sınıfta veya evde bulundurulması zamanla ilgili bilgileri çocuğa iletmek için etkili yollardandır (Dinçer ve Ulutaş, 1999). Verilen belli bir zaman içinde başka bir etkinliğe geçileceği uyarılabilir (Genç ve Senemoğlu, 2001). Çocukların en geç ve en zor öğrendikleri kavramların başında gelen *'zaman ölçme'* ile ilgili anlayışları ancak günlük etkinlikler çerçevesinde oluşmakta ve gelişmektedir. Bir diğer çalışmada, çocukların *'zamanın farkında olma'* becerisini kavrayabilme sürecinde; önce-şimdi-sonra, dün-bugün-yarın, sabah-öğle-akşam-gece-gündüz, gün-hafta, ay-mevsim ve gün-yıl gibi kavramaların ortaya çıkmasının sağlanabileceği belirlenmiştir (Hacısalihoğlu Karadeniz, 2013).

Okul öncesi dönemde çocuklar, günlük yaşantılarında edindikleri zengin deneyimler ile pek çok matematiksel kavram ve beceriyi elde etmiş olurlar. Bu beceri ve kavramlar programda, eşleştirebilme, gruplayabilme, sıralayabilme, sınıflandırabilme, karşılaştırabilme, sayabilme, ölçebilme, geometrik şekilleri tanıyabilme, mekânsal ilişkileri (uzaysal algı) uygulayabilme, örüntüyü kavrayabilme, parça-bütünü kavrayabilme, toplama-çıkarma işlemi yapabilme, problem çözebilme, nesne grafiği hazırlayabilme becerileri üzerine kurgulanmıştır (MEB 2005). Programda 11. kazanım olarak; "Nesneleri ölçer" kazanımında çocuklardan beklenen davranışlar; "ölçme sonucunu tahmin eder, standart olmayan birimlerle ölçer, ölçme sonucunu söyler, ölçme sonuçlarını tahmin ettiği sonuçlarla karşılaştırır ve standart ölçme araçlarının neler olduğunu söyler" şeklinde sıralanmıştır. Bu kazanımın programda yer alan açıklamaları ise; "standart olmayan ölçme birimi olarak kalem, pipet, kürdan, silgi, lego, kitap, kâğıt gibi malzemelerle parmak, karış, kulaç, adım, ayak gibi doğal ölçme birimleri kullanarak doğal ölçme çalışmaları yapmalarına olanak sağlanmalıdır" şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2013). Çocukların çevrelerindeki dünyayı nasıl algıladıkları (Busbridge & Womack, 1991), etkili bir matematik eğitiminin hangi öğretim yöntemiyle ve ne tür etkinliklerle verilmesi gerektiği önemli görülmektedir. Bu bağlamda programda etkinlikler; Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık ve alan gezileri (MEB, 2013) ile çocukların zengin deneyimler kazanabilecekleri uygun ortamlar oluşturulması önerilmektedir. Bütünleştirilmiş etkinlik programda, "birden fazla etkinliğin uygun geçişlerle bir araya getirilmesinden oluşan etkinlikler" olarak belirtilmektedir (MEB, 2013). Bu nedenle bu çalışmada bütünleştirilmiş matematik ve Türkçe etkinlikleri (bilmece, tekerleme, şiir, parmak oyunu ve hikâye) seçilmiştir.

Çalışmanın Amacı

Yapılan bu çalışmanın amacı, çocuklara standart olmayan ölçme birimleri ile fiziksel ölçüm (uzunluk, kütle, hacim, miktar, alan ve zaman) yapabilme becerilerini kavrayabilme sürecinde bütünleştirilmiş matematik ve Türkçe etkinliklerinin etkililiğini incelenmeye çalışmaktır. Ayrıca bu konuyla ilgili ulusal ve uluslararası yeteri kadar çalışmaya rastlanmadığından literatüre oldukça fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Eldeki araştırma, çocuklara standart olmayan ölçme birimleri ile fiziksel ölçüm yapabilme becerilerini kavrayabilme sürecinde bütünleştirilmiş etkinliklerin etkililiğini ortaya çıkarmaya yönelik öğrenme ortamından yansımaları ortaya koymayı amaçladığından çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Giresun merkezde bulunan bir ilkokulunun anasınıfına devam eden 48-60 aylık çocuklardan amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 12'si kız toplam 16 çocuk oluşturmuştur. Bu seçim yapılırken öğretmenin araştırma sürecinin en etkili biçimde yürütülmesine yoğun destek vermesi göz önünde bulundurulmuştur.

İşlemler

Araştırmanın asıl uygulamalarına başlamadan önce uygulamalara katılan öğretmen ve çocukların dışındaki başka katılımcılarla (öğretmenlik uygulaması dersini alan adaylar), seçilen bir ölçme konusu

ve etkinlikleri ile bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu pilot çalışmanın, uygulama sürecine dair rota belirlemeye, uygulamanın işleyişi gözlem sürecinin ana hatlarını ortaya çıkarmaya yardımcı olmuştur. Çocukların ilk sosyalleştikleri kurumun ana sınıfı ortamı olduğunu göz önüne alınarak, uygulama sürecinde bütünleştirilmiş büyük grup etkinlikleri kullanılmıştır. Büyük grup etkinliği programda, "aynı kazanımlara ulaşmayı amaçlayan, aynı yöntem, teknik ve materyaller kullanılarak sınıftaki tüm çocuklarla birlikte yapılan etkinlikler" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013). Uygulama esnasında çocuklar masalarında dörtlü gruplar şeklinde yan yana sandalyelere oturmuşlardır. Araştırmacı tarafından çalışmanın amacına uygun bir şekilde bütünleştirilmiş etkinlikler geliştirilmiş, öğrenme ortamları ise ilgili sınıfın öğretmeni tarafından oluşturulmuştur. Yani uygulamalar sırasında dersleri, anasınıfı öğretmeni yürütmüş, araştırmacı ise gözlem notları tutmak amacıyla, her bir uygulama oturumunda bulunmuştur. Her bir ölçme alanı için haftada bir gün öğrenme sürecinde etkinlikler, öğretmen tarafından uygulanıp etkinlik içindeki kavramlara çocukların dikkati çekilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Analizi

Araştırmanın veri toplama araçlarını, sınıf içi gözlemler oluşturmaktadır. Araştırmacı herhangi bir ortamda oluşan davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa, gözlem yöntemini kullanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Verilerin toplanması aşamasında katılımlı gözlem tekniği kullanılmış olup, ilgili sınıfta 6 farklı ölçme alanı (uzunluk, miktar, kütle, zaman, alan ve hacim) için her biri bir haftaya gelecek şekilde 6 hafta süreyle uygulanmıştır. Çocukların davranışları, doğal çevresinde katılımlı bir yaklaşımla gözlenmiş, gözlem sonucunda elde edilen veriler not alınmış, süreçte yaşanan değişimleri incelemek üzere değerlendirilmiştir. Elde edilen dokümanlar, betimsel analize tabi tutulmuş ve tüm ürünler üzerinde yapılan uygulamalar günü gününe bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür. Bu tür analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır (Çepni, 2014). Yapılan çalışmadaki bulgular da sistematik bir yaklaşım ile gözlem notları ve dokümanlar özgün haline yakın bir şekilde betimlenmiş, uygulanan etkinlikler değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Çalışmada, çocuklara 'Nesneleri Ölçer' kazanımının standart olmayan ölçme birimleri ile *(kalem, pipet, kürdan, silgi, lego, kitap, kâğıt gibi nesnelerle ve parmak, karış, kulaç, adım, ayak gibi doğal ölçme birimleriyle)* fiziksel ölçüm (uzunluk, kütle, hacim, alan ve zaman) yapabilme becerilerini kavrayabilme sürecinde bütünleştirilmiş etkinliklerinin etkililiği incelenmeye çalışılmıştır. Erken çocukluk dönemde, çocukların 'Nesneleri ölçer' kazanımını kavrayabilmeleri mümkün müdür? ve bu amaçla bütünleştirilmiş etkinliklerden yararlanılabilir mi? sorularına yanıt aranmış ve aşağıdaki bulgular elde edilmiştir. Aşağıda önce anasınıfında yapılan bütünleştirilmiş etkinlikler verilmiş, yeri ve zamanı geldiğinde de betimsel analizler yapılmıştır.

I. Bütünleştirilmiş Etkinlikler ile "Uzunluk Ölçme" Becerisini Kavrayabilme Sürecine Yönelik Bulgular

Bilmece: Öğretmen çocuklara aşağıdaki bilmeceleri sırası ile sorar ve çocuklara düşünmeleri için fırsat tanır. Eğer çocuklar bilemezse öğretmen bilmeceyle ilgili ipuçları vererek çocukların cevabı bulmalarına yardım eder.

- ✓ *Boyu uzundur, kafası küçük*
  Dik kulakları vardır
  Sarı renkli kahve beneklidir
  (zürafa)

Tekerleme: Öğretmen aşağıdaki tekerlemeleri ilk önce kendisi söyler. Daha sonra parçalara bölerek söyler ve çocuklardan tekrar etmelerini ister. Sonra tekerlemenin tümü hep beraber tekrar edilir.

Uzun-Kısa
Zaman zaman uzunum (parmak uçlarında yüksel)
Zaman zaman kısa (eğil)
Zaman zaman çok uzunum (parmak uçlarında yükselebildiğimiz kadar)

Zaman zaman çok kısa (eğil)
Zaman zaman uzun (yüksel), Zaman zaman kısa (eğil)
Zaman zamansa ne uzunum ne kısa (normal boyda kal)

Şiir: Öğretmen çocuklara aşağıdaki şiiri ilk önce kendisi söyler. Daha sonra parçalara bölerek söyler ve çocuklardan tekrar etmelerini ister. Sonra şiirin tamamı çocuklarla beraber tekrar edilir.

Ayna
Aynanın karşısına geçerim
Boyumu da ölçerim
Ben uzunum bebekten annemden se kısayım
Büyüdükçe uzarım
Büyük işler yaparım

Parmak Oyunu: Öğretmen aşağıdaki parmak oyununu hareketleri ile beraber yapar ve çocuklardan onunla birlikte tekrar etmelerini ister.

Elim
Bir el havaya kaldırılır ve konuşturulur;
-Merhaba çocuklar ben beş parmak sizce hangimiz uzun (beş parmak gösterilir)
-Orta parmak ben en uzunum der ve kendini gösterir.
-İşaret ve yüzük parmakları bizim boylarımız eşit der ve kendilerini gösterir
-Serçe parmak işaret ve yüzükten sonra uzun olan benim der ve kendini gösterir
-Başparmak "of ya ben kısa kaldım" der ve üzülür.

Hikâye Etkinliği: Araştırmacı çocuklara aşağıdaki hikâyeyi okur ve çocukların hikâyeyi iyice anlamaları için fırsat tanır.

Uyumak İstemeyen Zürafa
Bir varmış bir yokmuş, bir zürafa varmış. Boyu o kadar uzun, o kadar uzunmuş ki, karnı acıktığı zaman ağaçların en yüksek dallarındaki yaprakları rahatlıkla yiyebiliyormuş. Bir gün yine karnı acıkmış. Önüne ilk çıkan ağacın yapraklarını şapur şupur yemeye başlamış... Ama birden, incecik kızgın bir ses duymuş. "Hey, dur bakalım canavar! Evimin bahçesini neden yoluyorsun?". Zürafa bakmış, minicik bir kuş. "Ben canavar değilim ki!" demiş kuşa. "Yavru bir zürafayım. Hem sonra evinin bahçesini yolduğumda yok. Yalnızca karnımı doyuruyorum" demiş. "Ama yediğin bütün yapraklar benim evimin bahçesi... Neredeyse yuvamı da kocaman ağzına alıp yutacaktın" demiş kuş. Zürafa çok üzülmüş. "Burada yuvan olduğunu bilmiyordum. Öyleyse ben de başka bir ağacın yapraklarını yerim". Ama ya başka ağaçta da, başka bir kuşun yuvası varsa? demiş. Kuş ona yardım etmeyi önermiş. "İstersen ben önden uçup bakayım. Eğer yaprakların arasında gizlenmiş bir yuva varsa sana haber veririm" demiş. Böylece kuş ve zürafa arkadaş olmuşlar. Kuş ona dallarında yuva olmayan ağaçların yerini göstermiş. Zürafa bol bol yaprak yemiş, karnını doyurmuş. Eğer yediği yaprakların üzerinde tırtıl varsa, o zaman zürafa kuşa haber veriyor, kuş da tırtılı yiyormuş. Çünkü kuşlar tırtıla ve solucana bayılırlarmış. Sonra oyun oynamışlar, oynamışlar, o kadar çok oynamışlar ki, güneş gökyüzünde çoktan kaybolmuş, hava iyice kararmış. "Ama benim çok uykum geldi," diye sızlanmış kuş. "Ben artık eve gidiyorum!" demiş. Sonra PIRRR! diye kanatlanıp evine uçuvermiş. Zürafa da kuş gittiği için uyumaya karar vermiş ve boyu uzun olduğu için dallara dikkat ede ede evine gitmiş, mışıl mışıl uyumuş.

Değerlendirme: Bütünleştirilmiş etkinliklerin kazanıma yönelik değerlendirilmesi yapılırken çocuklara uzun-kısa kavramları ile ilk olarak günlük hayatlarından sorular sorularak ön bilgileri belirlenmiştir. Anlatılan hikâye etkinliği ile kavramlar somutlaştırılıp etkinlikte geçen kavramlar pekiştirilmiştir. Böylece çocuklar bilmece, tekerleme, şiir, parmak oyunu ve hikâye etkinlikleri ile bu kavramlarla ilgili günlük dildeki kelimeleri doğru bir şekilde kullanmayı öğrenebilmişlerdir. Çocukların tamamının uzunluk ölçmede uzun-kısa kavramlarına ulaşmada bütünleştirilmiş etkinliklerle istenilen noktaya geldiği düşünülmektedir. '*Zürafa ile kuş arasında farklı olan neydi? Babanızın boyu mu daha uzun yoksa sizinki mi?'* sorularına etkinlikler sonunda çocuklarla birlikte yanıtlar aranmıştır. Çocuklara; *'Kuşun boyunu legonuzla ölçebilir miyiz? Zürafanın boyunu kaleminizle mi ölçeriz? Sınıfımızı benim adımlarımla mı ölçersek uzun gelir yoksa Mısra'nın mı?'* gibi sorularla standart olmayan doğal ölçme birimleri kullanımına dikkatleri çekilmiştir. Bunun sonucunda çocuklar günlük hayattaki her nesnenin uzunluğunu standart olmayan ölçü birimleri ile ölçebileceğini ve uzunluğunu bir başka nesne ile karşılaştırabileceğini kavrayabilmişlerdir. Uygulama süreci sonunda

çocukların bütünleştirilmiş etkinliklerle standart olmayan ölçme birimleri kullanarak '*uzunluk ölçümü'* yapabilme becerilerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

II. Bütünleştirilmiş Etkinlikler ile "Miktar Ölçme" Becerisini Kavrayabilme Sürecine Yönelik Bulgular

Bilmece: Öğretmen çocuklara aşağıdaki bilmeceleri sırası ile sorar ve çocuklara düşünmeleri için fırsat tanır. Eğer çocuklar bilemezse öğretmen bilmeceyle ilgili ipuçları vererek çocukların cevabı bulmalarına yardım eder

- ✓ *Her tarafta varım, çokça etrafta bulunurum*
  Rengim yeşil, gövdem kahve
  Bilin bakalım ben neyim (Ağaç)
- ✓ *Hayvanların yuvası*
  Ağaç doludur orası (Orman)

Tekerleme: Öğretmen aşağıdaki tekerlemeleri ilk önce kendisi söyler. Daha sonra parçalara bölerek söyler ve çocuklardan tekrar etmelerini ister. Sonra tekerlemenin tümü hep beraber tekrar edilir.
Kelebek
Az az azım, çok çok çoğum
Dünyada her yerde
Kırlarda bahçelerde
Oynarız her yerde

Parmak Oyunu: Öğretmen aşağıdaki parmak oyununu hareketleri ile beraber yapar ve çocuklardan onunla birlikte tekrar etmelerini ister.
Eller
İşte sağ elim haydi hep beraber sayalım (el havaya kaldırılarak sayılır)
İşte sol elim haydi bunu da sayalım
Sağ elden bir parmak eksildi kaldı kaç parmak haydi sayalım (oyun böyle parmak kalmayana kadar sayılır)

Hikâye Etkinliği: Öğretmen çocuklara aşağıdaki hikâyeyi okur ve çocukların hikâyeyi iyice anlamaları için fırsat tanır.
Ahmet'in Keki
Günlerden bir gün annesi Ahmet'i 3 yumurta alması için bakkala göndermiş. Ahmet bakkaldan yumurtaları alıp gelmiş ve annesiyle beraber kek malzemelerini hazırlamış. Annesi Ahmet'e, "4 bardak un koyar mısın?" demiş. Ahmet unu koymuş, sonra annesi yumurtaları sayarak koymasını istemiş ve Ahmet 1, 2, 3 diye sayarak yumurtaları unun üstüne kırmış. Daha sonra bir kabartma tozu ve vanilyayı koymuş ve diğer malzemeleri de eklemiş. Annesi keki yoğurup pişmesi için fırına koymuş. O sırada Ahmet'ten keke koyduğu malzemeleri saymasını istemiş ve Ahmet; "4 bardak un, 3 yumurta, kabartma tozu, vanilya koyduğunu" söylemiş. Annesi, "peki en fazla ne koydun" demiş. Ahmet; "4 bardak un daha fazlaydı" demiş. Annesi de "Peki hangisi daha azdı" diye sormuş. Ahmet; "Vanilya ve kabartma tozu daha azdı" demiş. Annesi Ahmet'i tebrik ederek keki fırından çıkarmış, tabaklara koymuş ve güzelce yemişler.

Değerlendirme: Etkinliklerin kazanıma yönelik değerlendirilmesi yapılırken çocuklara miktar ölçmede az-çok kavramlarının ortaya çımasına yönelik bütünleştirilmiş matematik ve Türkçe etkinliklerine yer verilmiştir. Böylece çocuklar, bilmece, tekerleme, şiir, parmak oyunu ve hikâye etkinlikleri ile bu kavramlarla ilgili günlük dildeki kelimeleri doğru bir şekilde kullanmayı öğrenebildikleri görülmüştür. Çocukların pek çoğu; *"tabağındaki kurabiyeler Nazlı'nın kurabiyelerinden çok mu?* gibi sorulara doğru yanıt verebilmişlerdir. Çocukların tamamına yakını miktar ölçmede az-çok kavramlarına ulaşmada bütünleştirilmiş etkinliklerin etkisinin olduğu görülmektedir. Çocukların pek çoğunun, geliştirilen bu etkinliklerin her birinin uygulama süreci sonunda 'miktar ölçüm' yapabilme becerilerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Çocukların ölçme kavramlarına yönelik anlamalarını ortaya çıkarmak için bazen soru-cevap, problem çözme, tartışma yöntemi ve tahmin etme yaklaşımı kullanılmıştır. Etkinliğin değerlendirilmesi çocuklarla birlikte

büyük grup etkinliği uygulamalarıyla yapılmış, çocuklara dönüt verilmiş, varsa yanlış önkoşul bilgileri düzeltilmeye çalışılmıştır. Uygulama süreci sonunda çocukların bütünleştirilmiş etkinliklerle standart olmayan ölçme birimleri kullanarak *'miktar ölçümü'* yapabilme becerilerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

III. Bütünleştirilmiş Etkinlikler ile "Kütle Ölçme" Becerisini Kavrayabilme Sürecine Yönelik Bulgular

Bilmece: Öğretmen çocuklara aşağıdaki bilmeceleri sırası ile sorar ve çocuklara düşünmeleri için fırsat tanır. Eğer çocuklar bilemezse öğretmen bilmeceyle ilgili ipuçları vererek çocukların cevabı bulmalarına yardım eder.

- ✓ *Uzun hortumuyla*
  Su içen bir hayvan
  Otu sever, etyemez
  Bizim eve giremez
  Çünkü çok mu çok ağır (Fil)
- ✓ *Çok hafifimdir*
  Her renkte dolanırım
  Kırlarda uçar
  Çiçeklere konarım (Kelebek)

Tekerleme: Öğretmen aşağıdaki tekerlemeleri ilk önce kendisi söyler. Daha sonra parçalara bölerek söyler ve çocuklardan tekrar etmelerini ister. Sonra tekerlemenin tümü hep beraber tekrar edilir.

Beş Küçük Sincap
Beş küçük sincap ağaçta oturuyor (tüm parmaklar dik avuç içi düz tutulur)
Ağır sincap ayağa kalkıyor aşağıya bakıyor (başparmak aşağı tutulur)
Hafif sincap yanına koşuyor (işaret parmak ile başparmak dair yapılır)
Şişman sincap fındıkları kırıyor (parmaklar şaklatılır)
Zayıf sincap ağaçta sallanıyor (yüzük parmağı ileri geri oynatılır)
En küçük sincap onlara el sallıyor (el sallanır)

Şiir: Öğretmen çocuklara aşağıdaki şiiri ilk önce kendisi söyler. Daha sonra parçalara bölerek söyler ve çocuklardan tekrar etmelerini ister. Sonra şiirin tamamı çocuklarla beraber tekrar edilir.

Meyveler
İçlerinde vitamin saklıdır
Meyve yemeyen hep hastadır
Yazlık kışlık meyveler farklıdır
Hepsi değişik tattadır
Elma armut kiraz
Bak bakalım hangisi ağır hangisi hafif taşı biraz
Hepsinden yemelisin biraz

Parmak Oyunu: Öğretmen aşağıdaki parmak oyununu hareketleri ile beraber yapar ve çocuklardan onunla birlikte tekrar etmelerini ister.

Kitap
Ooyy bu çok ağır bir kitap (zorlanma hareketi yapılır)
Aaa bu elimdeki de çok hafif (kolayca tutma hareketi yapılır)
Hadi siz de tekrar edin
Ağır hafif ağır hafif
Haydi, elimizdekileri bırakalım
Şap şap diye elleri çırpalım

Hikâye Etkinliği: Öğretmen çocuklara aşağıdaki hikâyeyi okur ve çocukların hikâyeyi iyice anlamaları için fırsat tanır.

Cem Pazarda
Cem her sabah olduğu gibi yine erkenden kalktı. Yatağını topladıktan sonra banyoya gidip elini yüzünü yıkadı. Cem bugün çok heyecanlıydı çünkü annesi ile birlikte ilk defa pazara gidecekti. Hemen annesinin yanına gitti, annesi Cem'e harika bir kahvaltı hazırlamıştı. Cem kahvaltısını yaptı, ellerini yıkadı, dişlerini fırçaladı ve kıyafetlerini giydi. Annesiyle birlikte pazara gittiler. Pazarda bağıran

satıcılar Cem'in çok dikkatini çekmişti. Çünkü bağırarak elma, muz, ıspanak gibi sebze ve meyveleri satmaya çalışıyorlardı. Annesiyle birlikte pazarda gezdiler ve meyve sebzelerden almaya başladılar. Annesi önce elma ve muz aldı. Poşetleri Cem taşımak istedi ve annesi poşetleri ona verdi. Annesiyle birlikte gezmeye devam ettiler ve annesi ıspanak ve da aldı. Bu sırada Cem'in kolları taşıdığı poşetler ağır olduğu için ağrımaya başlamıştı. Poşeti annesine geri vermek istedi ancak yine de elinde poşet olmasını ve annesine yardım etmek istiyordu. Bu kez aldığı poşetler hafifti ve rahatlıkla taşıdı, hiç kolu ağrımadı. Cem alışveriş sonrası eve gittiklerinde kollarının neden çok ağrıdığını öğrenmek istedi. Annesi bazı sebze ve meyvelerin büyük ve kalın oldukları için ağır olduğunu, bazılarının da yapraklı olduğu için hafif olduğunu söyledi. Cem böylece bazı sebze meyvelerin ağır veya hafif olduklarını öğrendi.

Değerlendirme: Etkinliklerin kazanıma yönelik değerlendirilmesi yapılırken çocuklara ağır-hafif ve eşit kavramlarını ortaya çıkarmaya yönelik matematik ve Türkçe etkinliklerine yer verilmiştir. Böylece çocuklar, bilmece, tekerleme, şiir, parmak oyunu ve hikâye etkinlikleri ile bu kavramlarla ilgili günlük dildeki kelimeleri doğru bir şekilde kullanmayı öğrenebilmişlerdir. Çocukların pek çoğu; *"çantan mı ağır, boya kalemlerin mi?"* gibi sorulara doğru yanıt vermişlerdir. Çocukların ölçme kavramlarına yönelik anlamalarını ortaya çıkarmak için soru-cevap, problem çözme, tartışma yöntemi ve tahmin etme yaklaşımı kullanılmıştır. Etkinliğin sonuç değerlendirilmesi çocuklarla birlikte büyük grup etkinliği uygulamalarıyla yapılmış, çocuklara dönüt verilmiş, varsa yanlış olan önkoşul bilgileri düzeltilmeye çalışılmıştır. Sürecin sonunda da çocukların büyük bir kısmının ağır-hafif, aynı ve eşit kavramlarını net olarak ayırt edebildikleri görülmüştür. Uygulama süreci sonunda çocukların bütünleştirilmiş etkinliklerle standart olmayan ölçme birimleri kullanarak '*kütle ölçümü'* yapabilme becerilerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

IV. Bütünleştirilmiş Etkinlikler ile "Zaman Ölçme" Becerisini Kavrayabilme Sürecine Yönelik Bulgular

Bilmece: Öğretmen çocuklara aşağıdaki bilmeceleri sırası ile sorar ve çocuklara düşünmeleri için fırsat tanır. Eğer çocuklar bilemezse öğretmen bilmeceyle ilgili ipuçları vererek çocukların cevabı bulmalarına yardım eder.

- ✓ *Benim bir ağacım var, her gün bir yaprak döker (takvim)*
- ✓ *Bir salkım üzümüm var, yarısı beyaz yarısı siyah (gece-gündüz)*

Tekerleme: Öğretmen aşağıdaki tekerlemeleri ilk önce kendisi söyler. Daha sonra parçalara bölerek söyler ve çocuklardan tekrar etmelerini ister. Sonra tekerlemenin tümü hep beraber tekrar edilir.

Mevsimler
Pazarda satılır meyve
Hepsi de taze taze
Soy portakalı kışın ye
Çileği dutu seve seve ye
Kirazı eriği yazın ye
Haydi, koy hepsini sepete
Tak koluna gidelim bize

Parmak Oyunu: Öğretmen aşağıdaki parmak oyununu hareketleri ile beraber yapar ve çocuklardan onunla birlikte tekrar etmelerini ister.

Saat
Benim bir saatim var (sağ kolun bileği gösterilir)
Kulağıma koydum (kulağa götürülür)
Tik tak tik tak (sesler çıkarılır)
Şimdi oyun başlayacak
Şip şap şip şap (eller vurulur)

Şiir: Öğretmen çocuklara aşağıdaki şiiri ilk önce kendisi okur. Daha sonra parçalara bölerek okur ve çocuklardan tekrar etmelerini ister. Sonra şiirin tamamı çocuklarla beraber tekrar edilir.

Gece olunca gökyüzünden
Bize göz kırparsınız
Gündüz olunca başka diyarlara kaçar saklanırsınız

Ay ve yıldızlar her zaman
Bize bu sürprizi nasıl yaparsınız?

Hikâye Etkinliği: Öğretmen çocuklara aşağıdaki hikâyeyi okur ve çocukların hikâyeyi iyice anlamaları için fırsat tanır.

Küçük Beyaz Sabun

Küçük beyaz sabun bu günlerde çok üzgündü. Çünkü onu kimse kullanmıyordu. Oysa beyaz sabun, evin küçük kızı Elif ellerini yıkasın diye satın alınmıştı. Elif ilk başlarda, sabahları kahvaltıdan ve akşamları da yemekten önce ve sonra ellerini düzenli olarak yıkıyordu. Küçük beyaz sabun da bir işe yaradığını düşünerek mutlu oluyordu. Ama son zamanlarda Elif sabah kahvaltılarında ve akşam yemeklerinde, ellerini yıkamadan yemek masasına oturmaya başlamıştı. Annesi uyarınca da hemen aceleyle ellerini ıslatıp dönüyordu. O gün de aynı şey oldu. Elif sabah olduğunda kahvaltısını yapmadan önce aceleyle ellerini suda yıkadı. Banyodan çıkmak üzereydi ki bir ağlama sesi duydu. Etrafına bakındı, küçük beyaz sabunu gördü. Elif şaşırdı küçük beyaz sabun ağlıyordu. Boncuk boncuk köpükler çıkarıyordu. Bir sabun neden ağlayabilirdi ki? Elif küçük sabunun yanına giderek; "Neden ağlıyorsun?" diye sordu. Küçük sabun; "Annen beni, senin kullanman için aldı. Sen ilk zamanlarda beni kullanıyordun, ben de buna çok seviniyordum. Ellerin tertemiz oluyordu. Ama artık beni kullanmıyorsun, unuttun beni" dedi. Elif küçük sabunun söylediklerini düşündü. Ona hak verdi ". Artık üzülme, söz bundan sonra ellerimi hep seni kullanarak yıkayacağım" dedi.

Değerlendirme: Bütünleştirilmiş etkinliklerin kazanıma yönelik değerlendirilmesi yapılırken çocuklara bugün-yarın, gece-gündüz kavramları ile ilk olarak günlük hayatlarından sorular sorularak ön bilgileri belirlenmiştir. Anlatılan hikâye etkinliği ile kavramlar somutlaştırılıp etkinlikte geçen kavramlar pekiştirilmiştir. Çocukların tamamının zaman ölçmede sabah-öğle-akşam, gece-gündüz, gün-ay-yıl kavramlarına ulaşmada bütünleştirilmiş etkinlikler ile istenilen kazanımlara ulaşabildikleri düşünülmektedir. "*Akşam olunca ne yaparız?", "Okula ne zaman geliriz?", "Bugün tatil mi?", "Bu yıl kardeşi dünyaya gelen var mı?"* gibi soruların yanıtları çocuklarla birlikte aranmıştır. Çocukların 'dün-bugün-yarın' kavramları dışındaki kavramlara ulaşma noktasında bir sorun olmadığı görülmüştür. Yapılan araştırmalar da çocukların diğer zaman becerilerine göre gün-ay-yıl konusundaki kazanımlarının oldukça yüksek düzeyde olduğu da görülmektedir. Çocukların 'zamanın farkında olma' becerisini kavrayabilmeleri sıradan ve basit bir iş değildir, bu beceri oldukça soyut ve geniş bir konudur. Bu nedenle çocukların bulundukları yaş grubu göz önünde alınırsa, 'zamanın farkında olma' becerisini (Hacısalihoğlu Karadeniz, 2014) kavrayabilme sürecinde bazı sorunlar yaşamaları olağan bir durumdur. Çünkü öğrencilerin bir kısmı bu konuda, ilkokulda hatta ortaokul yıllarında bile sorun yaşayabilmektedirler. Bunun sonucunda çocuklar günlük hayatta karşılaştıkları '*zaman ölçme'* becerisinin standart olmayan ölçü birimleri ile ölçebileceğini kavrayabilmişlerdir. Uygulama süreci sonunda çocukların bütünleştirilmiş etkinliklerle standart olmayan ölçme birimleri kullanarak '*zaman ölçümü'* yapabilme becerilerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

V. Bütünleştirilmiş Etkinlikler ile "Alan Ölçme" Becerisini Kavrayabilme Sürecine Yönelik Bulgular

Bilmece: Öğretmen çocuklara aşağıdaki bilmeceleri sırası ile sorar ve çocuklara düşünmeleri için fırsat tanır. Eğer çocuklar bilemezse Araştırmacı bilmeceyle ilgili ipuçları vererek çocukların cevabı bulmalarına yardım eder.

- ✓ *Kitap kaplanır, etrafı sarılır, zararlı maddelerden korunur (kaplık)*

Hikâye Etkinliği: Öğretmen çocuklara aşağıdaki hikâyeyi okur ve çocukların hikâyeyi iyice anlamaları için fırsat tanır.

Sınıfın Örtüsü

Cem öğretmen sınıfındaki masalar için çarşıdan örtü almış ve ertesi gün okula getirmiş. Çocuklara "günaydın" diyerek onlara masalar için örtü aldığını söylemiş. Çocuklar buna çok sevinmiş ve hemen sermek istemişler. Cem öğretmen çocukları 4 gruba ayırmış ve her birine bir masa örtüsü vererek masalara örtmelerini istemiş. Çocuklar örtüleri masalara örtmüşler ama örtüler masalara çok büyük gelmiş. Cem öğretmen çocuklara, "sizce neden örtüler masalara büyük geldi?" demiş ve çocukların düşünmelerini istemiş. Çocuklar, "çünkü örtüler büyük ama bizim masalarımız küçük" demişler. Öğretmen peki örtülerin masalara olması için ne yapabiliriz demiş. Çocuklar, "örtüleri masaların

boylarına göre küçültüp serebiliriz" demişler. Öğretmen çocuklarla beraber örtüleri masalara göre kesip tekrar sermişler ve bu sefer örtüler masaya tam olmuş ve bütün çocuklar masadaki sandalyelerine oturarak boyama çalışması yapmaya başlamışlar.

Değerlendirme: Bütünleştirilmiş etkinliklerin kazanıma yönelik değerlendirilmesi yapılırken çocuklara "alan" kavramını ortaya çıkarmaya yönelik matematik ve Türkçe etkinliklerine yer verilmiştir. Ekinlikler uygulanırken küçük nesnelerle yüzey kaplama işlemi yaptırılarak, çocukların bilişine alan kavramı yerleştirilmeye çalışılmıştır. Anlatılan hikâye etkinliği ile kavramlar somutlaştırılıp etkinlikte geçen kavramlar pekiştirilmiştir. Çocuklar, parmak oyunuyla bu kavramla ilgili günlük dildeki kelimeleri doğru bir şekilde kullanmayı öğrenmişlerdir. Çocukların tamamına yakınının alan kavramlarına ulaşmada bütünleştirilmiş etkinlikler ile kazanımlara ulaştığı düşünülmektedir. "*Örtü masayı neden kaplamadı?", "Bu hediye kutusunu elimdeki kâğıtla kaplayabilir miyiz?", "yatağınızın örtüsü yatağınızdan büyük mü, küçük mü?*" gibi soruların yanıtları çocuklarla birlikte aranmıştır. Bunun sonucunda çocuklar günlük hayatta karşılaştıkları alan kavramının standart olmayan ölçü birimleri ile ölçebileceğini kavrayabilmişlerdir. Yapılan etkinlik sonunda çocuklar masanın yüzeyinin örtünün büyüklüğüne göre kaplandığını, örtünün ya da masanın boyutu değiştikçe bu değerinde değişeceğini fark etmişlerdir. Etkinliğin değerlendirilmesi çocuklarla birlikte büyük grup etkinliği uygulamalarıyla yapılmış ve dönütler verilmiştir. Sonuç olarak uygulama süreci sonunda çocukların bütünleştirilmiş etkinliklerle standart olmayan ölçme birimleri kullanarak *'alan ölçümü'* yapabilme becerilerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bunun dışında öğretmen oyun etkinliğinde bahçeyi ip ile çeşitli büyüklüklerde parçalara bölerek, çocuklara hangi alanı süpürmeyi tercih edeceklerini sorabilir ve neden orayı tercih ettikleri hakkında konuşabilir. Başka bir etkinlik olarak öğretmen, üç veya dört çocuktan birlikte bir sandalyeye oturmalarını isteyebilir ve bunu yapmada neden başarısız olduklarını tartışabilir. Alan kavramını kazanmanın en iyi yollarından biri yüzeye dokunmadır. Bu nedenle öğretmen boyama etkinliğinden önce çocukların verilen resmin yüzeyine parmakları ile dokunmalarını isteyebilir ve onun yüzey büyüklüğünü hissetmelerini sağlayabilir. Çocuktan sanki boyuyormuş gibi duvarlara, sandalye ve masaya dokunmalarını isteyebilir.

3.5. Bütünleştirilmiş Etkinlikler ile "Hacim Ölçme" Becerisini Kavrayabilme Sürecine Yönelik Bulgular

Bilmece: Öğretmen çocuklara aşağıdaki bilmeceleri sırası ile sorar ve çocuklara düşünmeleri için fırsat tanır. Eğer çocuklar bilemezse öğretmen bilmeceyle ilgili ipuçları vererek çocukların cevabı bulmalarına yardım eder.
Bazen parkta bazen deniz kenarında
Oynarız onla çamurda, parkta, kumda
Biri ile doldurur diğeri ile boşaltır
Çocuklar buna bayılır mı bayılır (Oyuncak kova ve kürek)
Parmak Oyunu: Öğretmen aşağıdaki parmak oyununu hareketleri ile beraber yapar ve çocuklardan onunla birlikte tekrar etmelerini ister.
Benim bir okulum var (Ellerle okul şekli yapılır).
Tak tak kapısına vuralım (Elle vurma hareketi yapılır).
İçine girip bakalım (Eller, yüze tutularak selam verme hareketi yapılır).
Aaaaa içerisi boş mu yoksa (Şaşırmış gibi yapılır?)
Hayır hayır içi dolu çocuklar / Nazlı, Ahmet, … (Çocukların adları söylenir).
Anneee beni de götür ne olur (Yalvarma öykünmesi yapılır).
Oynayayım hopur, hopur (Ayağa kalkılır, hoplanır, zıplanır…).
Tekerleme: Öğretmen aşağıdaki tekerlemeleri ilk önce kendisi söyler. Daha sonra parçalara bölerek söyler ve çocuklardan tekrar etmelerini ister. Sonra tekerlemenin tümü hep beraber tekrar edilir.
Şu köşe yaz köşesi
Şu köşe kış köşesi
Ortada boş su şişesi
Şu köşe yaz köşesi
Şu köşe kış köşesi

Ortada dolu su şişesi

Değerlendirme: Bütünleştirilmiş etkinliklerin kazanıma yönelik değerlendirilmesi yapılırken çocuklara ağır-hafif, dolu-boş kavramları ile ilk olarak günlük hayatlarından sorular sorularak ön bilgileri belirlenmiştir. Çocuklar, parmak oyunuyla bu kavramla ilgili günlük dildeki kelimeleri doğru bir şekilde kullanabilmeyi öğrenebilmişlerdir. Çocukların tamamının hacim ölçmede ağır-hafif, dolu-boş kavramlarına ulaştığı düşünülmektedir. *"Çantan boş mu, dolu mu?", "Baban mı ağır sen mi?"*, "*oyuncakların kutuya sığacak mı?"* gibi soruların yanıtları çocuklarla birlikte aranmıştır. Bunun sonucunda çocuklar günlük hayatta karşılaştıkları 'zaman' kavramının standart olmayan ölçü birimleri ile ölçülebileceğini kavrayabilmişlerdir. Hazırlanan etkinliklerin uygulanmasının ardından çocuklar dolabının rafının 10 tane tahta blok ile dolduğunu fark edebilmişlerdir. Çocukların ölçme kavramlarına yönelik anlamalarını ortaya çıkarmak için soru-cevap, akıl yürütme, problem çözme, tartışma yöntemi ve tahmin etme yaklaşımı kullanılmıştır. Etkinliğin sonuç değerlendirilmesi büyük grup etkinliği uygulamalarıyla yapılmış, çocuklara dönüt verilmiş, varsa yanlış olan önkoşul bilgileri düzeltilmeye çalışılmıştır. Uygulama süreci sonunda çocukların bütünleştirilmiş etkinliklerle standart olmayan ölçme birimleri kullanarak *'hacim ölçümü'* yapabilme becerilerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Ölçmeye ilişkin beceri ve algılar da erken yaşlarda gelişmeye başlar (Clements, 2004; Linder, Powers-Costello ve Stegelin, 2011). Miktar, ağırlık, uzunluk gibi kavramların varlığından çok küçük çocuklar bile haberdardır. Çocukların ölçmede sorun yaşamamaları için onlarla standart olmayan ölçme birimleri ile *(kalem, pipet, kürdan, silgi, lego, kitap, kâğıt gibi nesnelerle ve parmak, karış, kulaç, adım, ayak gibi doğal ölçme birimleriyle)* fiziksel ölçme becerilerinin kavratılmasına çalışılmalıdır. Her ne kadar ölçme becerisi yavaş gelişen bir beceri olsa da her yaştaki çocuk standart olmayan ölçme birimleri ile fiziksel ölçüm yapabilme becerilerini geliştirebilirler. Bu nedenle standart olmayan ölçme birimleri ile fiziksel ölçüm (uzunluk, kütle, hacim, miktar, alan ve zaman) yapabilme becerilerine, erken yaştan itibaren doğru bir şekilde öğrenilmesi çocuğun gelecekteki akademik becerilerini olumlu yönde etkileyecektir. Okul öncesinde ele alınan ölçme becerisi, ilköğretim matematik öğretim programında; uzunluk, miktar, zaman, alan, hacim ve kütle ölçme bilgisinin (MEB, 2013, 2015) temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla çalışmada çocukların programda yer alan fiziksel ölçüm yapabilme becerisini kavrayabilme sürecinde bütünleştirilmiş Türkçe ve matematik etkinlikleri kullanılmaya çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından çalışmanın amacına uygun bir şekilde etkinlikler geliştirilmiş, bu etkinliklerin her birinin uygulama süreci sonunda çocukların standart olmayan ölçme birimleriyle fiziksel ölçüm yapabilme becerilerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Hacısalihoğlu Karadeniz, (2014)'te yaptığı çalışmanın sonucunda da çocukların diğer zaman becerilerine göre gün-yıl konusundaki kazanımlarının oldukça yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ünal (2013) çalışmasında, 'sabah, öğle, akşam' kavramlarının öğretim sürecinin geleneksel yöntemle gerçekleştirildiği, eğitim ortamlarının düzenlenmesinde desteklenmediği, materyal hazırlama konularında alternatif fikirlerin ortaya konulmasında yetersiz kalındığı, öğrencilerin ilgisini çekecek araç gereç ve örneklerin seçilmediğini belirlemiştir. Bu bulgular bu çalışmayı destekler niteliktedir. Bu çalışmanın sonucunda da, çocukların günlük hayatta sıklıkla karşılaştıkları zaman becerisinin, standart olmayan ölçü birimleri ile hazırlanan bütünleştirilmiş etkinliklerle ölçülebileceğini kavrayabilmişlerdir.

Özetle, matematik ile ilgili hazırlanan bütünleştirilmiş etkinliklerin; matematik eğitiminin amaçları ve ilkeleri doğrultusunda çocukların yaş ve gelişim seviyesine, bireysel farklılıklarına uygun olarak yaparak yaşayarak ve eğlenerek öğrenmelerine fırsat verecek şekilde planlanmalıdır. Böylece matematiğin en önemli öğrenme alanlarından ölçme alanın okul öncesi dönemden itibaren sağlam temeller üzerine kurulması sağlanabilir. Fiziksel ölçüm yapabilme becerisi çocuğun; çevre ile olan etkileşimi güçlendirmesini ve dünyayı doğru anlamlar yüklemesini, kendini tanımasını, problem çözme, akıl yürütme, tahmin etme, planlama, farklı araçları kullanma becerilerini geliştirmesini sağlamaktadır. Çocuklar okula başlamadan önce standart olmayan ölçme birimleri ile fiziksel ölçüm

(uzunluk, kütle, hacim, miktar, alan ve zaman) yapabilme becerileri ile ilgili birçok yaşantıya sahiptirler. Çocukların, özgün olarak tasarlanan harita örnekleri üzerinde mekânsal ilişkilere sahip olduklarını ve mekân-konum sözcüklerini doğru bir şekilde kullanabildiklerini ortaya çıkarmıştır (Hacısalihoğlu Karadeniz, 2015). Dolayısıyla çocukların süreçte uygun ve zengin etkinliklerle desteklendiklerinde mekânda konum ve mekânsal ilişkilerin yanı sıra standart olmayan ölçme birimleri ile fiziksel ölçüm yapabilme becerilerini kazanabilecekleri açıkça görülmektedir. Hacısalihoğlu Karadeniz (2011) çalışmasında, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında oluşturdukları matematik etkinliklerinin sınıfa yeterince yansımaması nedeniyle Okul Öncesi Eğitim Programı'nın bilişsel alan kazanımlarının pek çoğunu ortaya çıkaramadıklarını tespit etmiştir. Elde edilen bu durum çalışmanın sonuçlarını güçlendirdiğini düşündürmektedir. Ulaşılan sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Çocukların, standart olmayan ölçme birimleri ile fiziksel ölçüm yapabilme becerilerine ve ölçme kavramlarını geliştirebilmeleri için soru-yanıt, işbirlikli yöntem, grup çalışması, gösteri, gezi-gözlem, deney, problem çözme ve tahmin etme yaklaşımı gibi yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir. Çocukların standart olmayan ölçme birimleri ile fiziksel ölçüm yapabilme becerisini geliştirmek ve kalıcılığını sağlamak amacıyla etkinliklerinin çeşidi artırılabilir. Bunun yanı sıra etkinlikler geliştirilirken; çocukların yaş grubu, sosyoekonomik durumu ve çevre gibi faktörlerin de göz önüne alınmasına özen gösterilebilir. Ayrıca sosyal ve kültürel olarak dezavantajlı çocukların uygulamalarda bu durumlarının göz önünde bulundurması önerilebilir.
- Okul öncesi dönemde fiziksel ölçüm yapabilme becerileri gibi günlük hayatla çok sık ilişkilendirilen bu kavramlara yönelik, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına konferanslar, seminerler ve hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.
- Matematik ile ilgili bütünleştirilmiş etkinlikler hazırlanmalı, matematik eğitiminin amaçları ve ilkeleri doğrultusunda çocukların gelişim seviyesine uygun olarak, işbirliğini ve paylaşmayı amaç edinip planlanması sonucu matematiğin önemli öğrenme alanlarından ölçme konusu kavratılmasına yardımcı olunmalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının nicelik ve nitelik yönünden ele alınarak değerlendirilip, sürekli dönüt ve düzeltme yapılması, çocukların matematik eğitiminde etkili olabilir.

KAYNAKLAR

Akman, B. (2002). *Okul Öncesi Dönemde Matematik*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 23, 244-248.

Aktaş Arnas, Y. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi*. Adana: Nobel Kitabevi.

Arce, E. M., 2000. *Curriculum for Young Children: An Introduction*. Albany, NY: Delmar Thomson Learning.

Busbridge, J., & Womack, D. (1991). *Effective Maths Teaching*. Great Britain: Stanley Thornes Ltd.

Cai, J. (2003). Setting The Record Straight or Setting Up A Research Agenda?-Areview of Standards-Based School Mathematics Curricula: What Are They? What Do Students Learn? *Journal For Research İn Mathematics Education*, 34, 3: 260-265.

Charlesworth, R., (2000). Number Matters: Born to Count. *Early Childhood Education Journal*. 28, 1, 63-65.Costello, P. J. M. (2007). Action Research. London: Continuum.

Copley, J. V., (2000). *The Young Child and Mathematics.* National Association for the Education of Young Children. Published: Washington.

Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (Geliştirilmiş 7. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Ortada dolu su şişesi

Değerlendirme: Bütünleştirilmiş etkinliklerin kazanıma yönelik değerlendirilmesi yapılırken çocuklara ağır-hafif, dolu-boş kavramları ile ilk olarak günlük hayatlarından sorular sorularak ön bilgileri belirlenmiştir. Çocuklar, parmak oyunuyla bu kavramla ilgili günlük dildeki kelimeleri doğru bir şekilde kullanabilmeyi öğrenebilmişlerdir. Çocukların tamamının hacim ölçmede ağır-hafif, dolu-boş kavramlarına ulaştığı düşünülmektedir. *"Çantan boş mu, dolu mu?", "Baban mı ağır sen mi?"*, "*oyuncakların kutuya sığacak mı?"* gibi soruların yanıtları çocuklarla birlikte aranmıştır. Bunun sonucunda çocuklar günlük hayatta karşılaştıkları 'zaman' kavramının standart olmayan ölçü birimleri ile ölçülebileceğini kavrayabilmişlerdir. Hazırlanan etkinliklerin uygulanmasının ardından çocuklar dolabının rafının 10 tane tahta blok ile dolduğunu fark edebilmişlerdir. Çocukların ölçme kavramlarına yönelik anlamalarını ortaya çıkarmak için soru-cevap, akıl yürütme, problem çözme, tartışma yöntemi ve tahmin etme yaklaşımı kullanılmıştır. Etkinliğin sonuç değerlendirilmesi büyük grup etkinliği uygulamalarıyla yapılmış, çocuklara dönüt verilmiş, varsa yanlış olan önkoşul bilgileri düzeltilmeye çalışılmıştır. Uygulama süreci sonunda çocukların bütünleştirilmiş etkinliklerle standart olmayan ölçme birimleri kullanarak *'hacim ölçümü'* yapabilme becerilerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Ölçmeye ilişkin beceri ve algılar da erken yaşlarda gelişmeye başlar (Clements, 2004; Linder, Powers-Costello ve Stegelin, 2011). Miktar, ağırlık, uzunluk gibi kavramların varlığından çok küçük çocuklar bile haberdardır. Çocukların ölçmede sorun yaşamamaları için onlarla standart olmayan ölçme birimleri ile *(kalem, pipet, kürdan, silgi, lego, kitap, kâğıt gibi nesnelerle ve parmak, karış, kulaç, adım, ayak gibi doğal ölçme birimleriyle)* fiziksel ölçme becerilerinin kavratılmasına çalışılmalıdır. Her ne kadar ölçme becerisi yavaş gelişen bir beceri olsa da her yaştaki çocuk standart olmayan ölçme birimleri ile fiziksel ölçüm yapabilme becerilerini geliştirebilirler. Bu nedenle standart olmayan ölçme birimleri ile fiziksel ölçüm (uzunluk, kütle, hacim, miktar, alan ve zaman) yapabilme becerilerine, erken yaştan itibaren doğru bir şekilde öğrenilmesi çocuğun gelecekteki akademik becerilerini olumlu yönde etkileyecektir. Okul öncesinde ele alınan ölçme becerisi, ilköğretim matematik öğretim programında; uzunluk, miktar, zaman, alan, hacim ve kütle ölçme bilgisinin (MEB, 2013, 2015) temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla çalışmada çocukların programda yer alan fiziksel ölçüm yapabilme becerisini kavrayabilme sürecinde bütünleştirilmiş Türkçe ve matematik etkinlikleri kullanılmaya çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından çalışmanın amacına uygun bir şekilde etkinlikler geliştirilmiş, bu etkinliklerin her birinin uygulama süreci sonunda çocukların standart olmayan ölçme birimleriyle fiziksel ölçüm yapabilme becerilerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Hacısalihoğlu Karadeniz, (2014)'te yaptığı çalışmanın sonucunda da çocukların diğer zaman becerilerine göre gün-yıl konusundaki kazanımlarının oldukça yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ünal (2013) çalışmasında, 'sabah, öğle, akşam' kavramlarının öğretim sürecinin geleneksel yöntemle gerçekleştirildiği, eğitim ortamlarının düzenlenmesinde desteklenmediği, materyal hazırlama konularında alternatif fikirlerin ortaya konulmasında yetersiz kalındığı, öğrencilerin ilgisini çekecek araç gereç ve örneklerin seçilmediğini belirlemiştir. Bu bulgular bu çalışmayı destekler niteliktedir. Bu çalışmanın sonucunda da, çocukların günlük hayatta sıklıkla karşılaştıkları zaman becerisinin, standart olmayan ölçü birimleri ile hazırlanan bütünleştirilmiş etkinliklerle ölçülebileceğini kavrayabilmişlerdir.

Özetle, matematik ile ilgili hazırlanan bütünleştirilmiş etkinliklerin; matematik eğitiminin amaçları ve ilkeleri doğrultusunda çocukların yaş ve gelişim seviyesine, bireysel farklılıklarına uygun olarak yaparak yaşayarak ve eğlenerek öğrenmelerine fırsat verecek şekilde planlanmalıdır. Böylece matematiğin en önemli öğrenme alanlarından ölçme alanın okul öncesi dönemden itibaren sağlam temeller üzerine kurulması sağlanabilir. Fiziksel ölçüm yapabilme becerisi çocuğun; çevre ile olan etkileşimi güçlendirmesini ve dünyayı doğru anlamlar yüklemesini, kendini tanımasını, problem çözme, akıl yürütme, tahmin etme, planlama, farklı araçları kullanma becerilerini geliştirmesini sağlamaktadır. Çocuklar okula başlamadan önce standart olmayan ölçme birimleri ile fiziksel ölçüm

(uzunluk, kütle, hacim, miktar, alan ve zaman) yapabilme becerileri ile ilgili birçok yaşantıya sahiptirler. Çocukların, özgün olarak tasarlanan harita örnekleri üzerinde mekânsal ilişkilere sahip olduklarını ve mekân-konum sözcüklerini doğru bir şekilde kullanabildiklerini ortaya çıkarmıştır (Hacısalihoğlu Karadeniz, 2015). Dolayısıyla çocukların süreçte uygun ve zengin etkinliklerle desteklendiklerinde mekânda konum ve mekânsal ilişkilerin yanı sıra standart olmayan ölçme birimleri ile fiziksel ölçüm yapabilme becerilerini kazanabilecekleri açıkça görülmektedir. Hacısalihoğlu Karadeniz (2011) çalışmasında, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında oluşturdukları matematik etkinliklerinin sınıfa yeterince yansımaması nedeniyle Okul Öncesi Eğitim Programı'nın bilişsel alan kazanımlarının pek çoğunu ortaya çıkaramadıklarını tespit etmiştir. Elde edilen bu durum çalışmanın sonuçlarını güçlendirdiğini düşündürmektedir. Ulaşılan sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Çocukların, standart olmayan ölçme birimleri ile fiziksel ölçüm yapabilme becerilerine ve ölçme kavramlarını geliştirebilmeleri için soru-yanıt, işbirlikli yöntem, grup çalışması, gösteri, gezi-gözlem, deney, problem çözme ve tahmin etme yaklaşımı gibi yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir. Çocukların standart olmayan ölçme birimleri ile fiziksel ölçüm yapabilme becerisini geliştirmek ve kalıcılığını sağlamak amacıyla etkinliklerinin çeşidi artırılabilir. Bunun yanı sıra etkinlikler geliştirilirken; çocukların yaş grubu, sosyoekonomik durumu ve çevre gibi faktörlerin de göz önüne alınmasına özen gösterilebilir. Ayrıca sosyal ve kültürel olarak dezavantajlı çocukların uygulamalarda bu durumlarının göz önünde bulundurması önerilebilir.
- Okul öncesi dönemde fiziksel ölçüm yapabilme becerileri gibi günlük hayatla çok sık ilişkilendirilen bu kavramlara yönelik, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına konferanslar, seminerler ve hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.
- Matematik ile ilgili bütünleştirilmiş etkinlikler hazırlanmalı, matematik eğitiminin amaçları ve ilkeleri doğrultusunda çocukların gelişim seviyesine uygun olarak, işbirliğini ve paylaşmayı amaç edinip planlanması sonucu matematiğin önemli öğrenme alanlarından ölçme konusu kavratılmasına yardımcı olunmalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının nicelik ve nitelik yönünden ele alınarak değerlendirilip, sürekli dönüt ve düzeltme yapılması, çocukların matematik eğitiminde etkili olabilir.

KAYNAKLAR

Akman, B. (2002). *Okul Öncesi Dönemde Matematik*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 23, 244-248.

Aktaş Arnas, Y. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi*. Adana: Nobel Kitabevi.

Arce, E. M., 2000. *Curriculum for Young Children: An Introduction*. Albany, NY: Delmar Thomson Learning.

Busbridge, J., & Womack, D. (1991). *Effective Maths Teaching*. Great Britain: Stanley Thornes Ltd.

Cai, J. (2003). Setting The Record Straight or Setting Up A Research Agenda?-Areview of Standards-Based School Mathematics Curricula: What Are They? What Do Students Learn? *Journal For Research İn Mathematics Education*, 34, 3: 260-265.

Charlesworth, R., (2000). Number Matters: Born to Count. *Early Childhood Education Journal*. 28, 1, 63-65.Costello, P. J. M. (2007). Action Research. London: Continuum.

Copley, J. V., (2000). *The Young Child and Mathematics.* National Association for the Education of Young Children. Published: Washington.

Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (Geliştirilmiş 7. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

Dikici, A., 2002. *Orff Tekniği ile Verilen Müzik Eğitiminin Matematik Yeteneğine Etkisinin İncelenmesi.* Doktora Tezi (Basılmamış), Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dinçer, Ç. ve Ulutaş, İ. (1999). Yaşamımızdaki İlk Matematiksel Kavramlar ve Materyaller. *Çağdaş Eğitim,* Sayı 253, 23-28.

Dodge, D. T., Colker, L. J. & Heroman, C. (2002). *The Creative Curriculum for Preeschool*: Teaching Strategie, Inc: Washington, Dc.

Ekiz, D. (2003). *Eğitim Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Friedman, W. J. (2003). *Arrow of Time Early Childhood, Child Developedment*. 74(1), 155-167.

Genç, Ş. ve Senemoğlu, N., (2001). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 2.* Okul Öncesi Eğitim. Ankara: MEB Yayınevi.

Ginsburg, H. P., & Seo, K. H. (1999). Mathematics İn Children's Thinking. *Mathematical Thinking and Learning,* 1 (2), 113-129.

Griffin, S. (2004). Building Number Sense With Number Worlds. *Early Childhood Research Quarterly,* 19, 173–180.

Güven, Y. (2004). *Erken Çocuklukta Matematiksel Düşünme ve Matematiği Öğrenme*, İstanbul: Küçük Adımlar Eğitim Yayınları.

Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Matematik Uygulamalarının Okul Öncesi Eğitim Programına Uyumluluğu*. Doktora Tezi, KTÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2015). Okul Öncesi Çocuklarda Mekânsal İlişkiler: Harita Örnekleri. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1753-1770.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin).* Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı.* Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaokul Matematik Dersi (5-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *İlkokul Matematik Dersi (1-4. Sınıflar) Öğretim Programı.* MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Metin, N. (1992). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Matematik Kavramların Gelişimi*, 8.Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. 21-23 Mayıs, 1992, Bursa (Bildiri Kitabı), İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

National Council of Tecahers of Matematics (2000). *Principles and Standards for School Mathematics, The National Council of Teachers of Mathematics Reston,* Va: NCTM.

National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8.*

Position statement. Washington, DC: Author. www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf

Piaget, J. (1951). *The Child's Conception of the World.* Routledge ve Kegan Paul Ltd., London.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1974). *The Child's Construction of Quantities*. Routledge ve Kegan Paul Ltd., London.

Reys, R. Reys, B., Lapan, R., Holliday, G. & Wasman, D. (2003). Assessing the Impact of Standards-Based Middle Grades Mathematics Curriculum Materials on Student Achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34, 1, 74-95.

Riordan, J. E., & Noyce, P. E. (2001). The Impact of Two Standards-Based Mathematics Curricula on Student Achievement İn Massachusetts. *Journal for Research in Mathematics Education,* 32 (4): 368-398.

Ünal, K. (2013). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sabah, Öğle, Akşam Kavramlarının Öğretilmesi Sürecinin İncelenmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research,* Issue 5.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitapevi.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DEĞERLER EĞİTİMİNDE ANNE-BABA VE OKUL ETKİLEŞİMİ

Şengül İLGAR

Nihat TOPAÇ

Yrd.Doç.Dr. Şengül İLGAR , İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü ,Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, sengulilgar@hotmail.com

Öğr.Gör. **Nihat TOPAÇ,** İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü ,Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, nihattopac@hotmail.com

Özet

Aile ve okul çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminde çok önemli temel iki unsurdur. Okul öncesi dönem bu birlikteliğin başlangıcı için en uygun dönem olabilir. Özellikle değerler eğitiminde okul öncesi kurumlar tarafından planlanan bir takım etkinlik ve aktiviteler ile veliler ile işbirliği yapılabilir ve aile katılım programları gerçekleştirilebilir.

İyi hazırlanmış aile katılım programları ile aileler çocuklarının gelişimleri ve eğitimleriyle ilgili daha doğru bilgilere ulaşmayı öğrenirken, değerlerin eğitimi konusunda da okulla işbirliği yaparak okulda başlatılan eğitimi evde pekiştirir ve geliştirebilirler. Çocuklarıyla ve onlarla ilgili çevre ile daha iyi iletişim kurar ve kendi öz-yeterliliklerini geliştirirken çocuklarının gelişimi için zengin bir çevre sağlamış olurlar. Değerler çocuklukta başlayıp yaşa bağlı olarak artmakta ve öğrenme sonucu oluşmaktadırlar. Çocukların manevi, kültürel, sosyal gelişimlerinin sağlanması amacıyla çocukların gereksinimlerine göre okullardaki değer eğitimi günümüzde bir gereklilik arz eder. Eğitimin amaçlarından birisi de toplumun değer yargılarını bir sonraki nesle aktarmaktır. Bu aktarım hazırlanan programlar yoluyla açık veya kapalı şekilde gerçekleştirilmektedir. Burada yine eğitimciler, programların hazırlanmasında ve bu değerlerin aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadırlar. Buna karşın öğrencilerin karşısında yeterince olumlu örnek olmaması, okul-aile-öğretmen işbirliğinin tam olarak sağlanamaması değerler eğitiminin etkililiğini azaltmaktadır. Okul öncesi eğitim programında yer alan değerler eğitiminin uygulamada daha yararlı hale gelmesi için ailelerin okul ile işbirliği içerisinde olmaları teşvik edilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Aile- okul işbirliği, Değerler eğitimi, Erken çocukluk dönemi

Giriş

Okul ve aile çocuğun gelişimi ve başarısı için farklı ihtiyaç ve beklentiler içinde olan iki ayrı kurumdur. Farklı görevlere hizmet eden iki ayrı kurum olmasına karşın, birlikte hareket etme zorunluluğunu bünyelerinde barındırmaktadırlar.

Çocuk gelişimi aile, okul, mahalle gibi farklı ekolojik düzeylerdeki faktörler ve toplum tarafından etkilenir (Aber, Gephart, Brooks, Gunn, & Connell, 1997). Yıllar boyunca, araştırmacılar çocukların gelişimleri üzerinde aile ve okulun etkilerini birbirinden ayrı ele alarak incelemiş, daha sonra çalışmalar çocukların başarısında bu iki etmenin bağlantısına yönelmişlerdir (Epstein,1996; Grolnick & Slowiaczek, 1994). Ancak son yıllardaki çalışmalar aile –okul birlikteliği ile çocukların sadece okul başarısı değil, tüm gelişimlerindeki etkisi üzerinde durmaktadır. Bu gelişimlerden biri de değerlerin yerleştirilmesi ve geliştirilmesidir.

Eğitim bir bütünselliktir; anne, baba, toplum, okul, öğretmen ve akranlar bu bütünün parçalarıdır ve hepsi birer eğitmendir (Harrison, 2003). Hollingsworth & Hoover (1999), çocukları doğrudan ve dolay dolaylı yollardan eğittikleri için, anne - babayı çocuğun evdeki öğretmenleri olarak ele almakta ve okulda öğretmen tarafından kazandırılacak olumlu bir davranışın evde anne-baba tarafından kolaylıkla bozulabileceğini belirtmektedirler. Bu nedenle de günümüzün eğitimci ve öğretmenleri öğrencilerin evdeki öğretmenleri olarak velilerin önemini anlamış durumdadırlar (Çelenk, 2003: 29). Bununla birlikte aile eğitim programları önem kazanmaya başlamıştır. Okullar aile eğitimleri ile verdikleri eğitimi evde sürdürmeye çalışmaktadırlar.

Okul öncesi eğitim yılları veli-okul ilişkilerini teşvik etmek için en uygun dönem olabilir. Aileler, çocukların anaokulu ve daha sonraki yıllardaki öğrenmelerini desteklemek için, okulun ve ailenin nasıl işbirliği içinde çalışması gerektiğine yönelik temel bilgi ve becerilerini bu dönemde geliştirilebilirler(Epstein, 1996).

> Okul öncesi eğitim ve aile günümüzde birlikte düşünülmektedir. Ailenin okul öncesindeki çocuklarının eğitimiyle ilgilenmeleri, eğitimlerine katkıda bulunmaları sadece çocuğun gelişimine katkı değil ailenin gelişimine de katkı olarak anlaşılmaktadır. Eğitime ailenin katılımı yetişkin eğitiminde aile eğitim programlarının bir parçası olarak düşünülmektedir. Aile eğitimi bireylere ve ailelere bireyler arası ilişkilerini geliştirmelerinde fiziksel, duygusal, sosyal, cinsel gelişimlerinde ulaşabilecekleri en üst düzeye ulaşmalarında rehberlik etmek olarak tanımlanmaktadır (Brillinger & Burundage,1989 dan akt;Ural,2005:36).

Aile-okul ilişkisi uygulamaları genellikle gönüllü olarak sınıfta gözlemci, planlama ve danışma komitelerinde görev almak ve okulun sosyal etkinliklerine katılmak gibi faaliyetler ebeveyn okul katılımı kavramı olarak tanımlanmıştır (Hill & Taylor, 2004). Günümüzde aile katılım çalışmaları oldukça önem kazanmıştır.

Çocuğun ilköğretime başlamasıyla birlikte, öğrencinin okul başarısı üzerinde rol oynayan çevresel etkiler toplumun daha geniş bir kesimine doğru genişler. Fakat aile etkisi bütünüyle ortadan kalkmaz. Günün 24 saati içerisinde okul saatlerin miktarı göz önüne alınırsa, çocuk yaşamının ¾'nün bu dönemde de aile içerisinde geçirildiği gerçeği ortaya çıkar. Bu durum, okul yıllarında da çocuk-aile etkileşiminin önemini göstermektedir (Çelenk, 2003:30).

Aile katılım çalışmalarına katılmak, anne babaların bilgi ve becerilerini arttırıp, çocuklarını daha iyi tanıyarak onların gelişimlerine olumlu katkıda bulunmalarını sağlamaktadır (Temel, 2001). Böylece çocuklarının okulları ile ilgili daha iyi bilgilere ulaşırlar, çocukları ile daha iyi iletişim kurarlar, çeşitli servislerden daha iyi faydalanırlar, kendi öz-yeterlilikleri gelişir (Wandersman & diğerleri, 2002). Okul tarafından öğretilen birçok beceri, alışkanlık ve değerler evde aileler tarafından fark edilip pekiştirilebilir ve okulda başlatılan eğitim evde devam ettirilebilir.

Epstein'a göre okul aile işbirliği; öğrencilerin okula yönelik daha olumlu tutum geliştirmelerini sağlamakta, genel akademik başarı, görev ağırlıklı çalışmaların kalitesini yükseltmekte evde çalışmaya ayrılan süreyi arttırmakta ve öğrencilerinin ev-okul yaşantıları arasında daha az çelişki yaşamasına yardımcı olmaktadır (Gürşimşek,2003:12). Bu çocuğun kafasında oluşabilecek karmaşayı engellediği gibi, evde bazı alışkanlıkların daha kolay yerleştirilmesine yardımcı olacaktır.

De Roche & Williams (1998)'de yaptıkları araştırma sonucunda; ailelerle okul iş birliği içinde olduğunda öğrencilerin akademik başarıları yükselir, okula ve işlerine karşı daha olumlu davranışlar sergilerler, daha yüksek beklentileri olur ve toplum içinde daha pozitif davranışlar sergilediklerini belirtir. De Roche & Williams (1998)'e göre; öğretmenler, aileleri teşvik etme ihtiyacı duyar. Böylelikle tüm ailelerle bir iletişim ağı kurabilir ve onları tanıyıp öğrencileri ortak değerleri öğrenmeye ve uygulamaya teşvik edebilirler. Okullar ve aileler arasındaki ortaklık akademik başarıyı güçlendirmeli ve kişisel ve vatandaşlık değerlerini geliştirmelidir.

Türk eğitim sisteminde; eğitim-öğretimin niteliğini önemli ölçüde düşürücü etkenlerden biri çocuğun hayata hazırlanmasında birinci derecede role ve öneme sahip iki unsur olan okul ile aile arasında iş birliğinin yeterince kurulamayışıdır. Okul-aile birlikleri ve okul koruma dernekleri örgütlenmiş değillerdir. Veli görüşme günleri dışında, velilerle örgütlü bir koordinasyon söz konusu değildir(Aytaç, 2000). Oysa, okulda yapılan evde anne-babalar tarafından da desteklenmediği sürece okul eğitiminde başarıya ulaşmak olası değildir. Okul ve aile iki farklı toplumsal kurumdur ve farklı beklentiler etrafında şekillenmişlerdir. Bu iki farklı kurumun çocuk eğitimleri konusunda çıkar birliğine getirilmesi gereklidir (Şimşek & Tanaydın, 2001 den akt; Çelenk,2003:31). Okullarda uygulanan işbirliğini geliştirmeye yönelik bir takım çalışmalar her iki kurumunda ihtiyaçlarını geliştirmeye yönelik olmasının yanında çocukların gelişimine katkı sağlayacak şekilde programlanmalıdır.

Aile, yüz yüze ve içten ilişkilerin en içten olduğu birincil gruplardandır. Bu nedenle bireyin tutum ve değerlerinin oluşumunda birincil etkileşimi sağlaması yönünden ayrı bir öneme sahiptir. Aile bireyleri çocuğun okul öncesi dönemde neredeyse tek modelidir. Bu bireylerin tutum ve değer yargıları onların eğitim düzeleriyle de yakından ilgilidir. Çocuk okul öncesinde ve ilköğretim döneminde ailesinin değer yargılarını kendisine örnek alacaktır. Çocuk da uygun örnekleri ve değerleri böylelikle seçecektir (Başal, 2003). Özellikle değerler eğitiminde aile üyelerinin ilk rol modeller olarak çocuğun eğitiminde yer alması büyük önem taşımaktadır. Çocuk bağımsız bir birey olana kadar aile değerlerine bağlı olarak gelişimini sürdürür. Aslında toplumsal değerlerin yeni kuşağa aktarılması bu değerlerin kazanılması ile mümkündür.

Her anne ve baba çocuğunu en iyi biçimde yetiştirmek çabasındadır. Çocuğun erdemli bir insan olarak toplumda yer alması, başarılı bir erişkin olması kadar önemsenir. Erdemler hemen her

toplumda ulaşılmaya çalışılan yüce değerler olarak bilinir. Toplumsal yaşamın düzenli gitmesi için insancıl değerlerin gücüne gereksinim duyulmaktadır (Yörükoğlu, 2000:221). Çocukları erdemli ve iyi bir insan olarak yetiştirmek her ailenin çabası olduğu kadar her toplumum da ortak amacıdır. Bu nedenle değerler toplumdaki bireyleri bir arada tutan yegane unsurlardır.

Değerler bireysel ve toplumsal yaşantılar sonucu oluşan ilişkiler sonucu ortaya çıkan soyut ürünler ve kabullerdir. Bu kabuller davranışlara dönüştürülerek somutlaştırılırlar (Tokdemir, 2007:17). Değerler çocuklukta başlayıp yaşa bağlı olarak artmakta ve öğrenme sonucu oluşmaktadırlar. Çocukların yaşadıkları olayların, onlara yol göstermesi için değerler gereklidir. Değerler hayatı anlamlandıran olgulardır (Akbas,2004; Ruyter, 2002). Değerler, kişiler arası etkileşimden, aileden ve diğer toplumsal etkilerden denenerek ve gözlemlenerek öğrenilir. Bu yüzden açık bir şekilde değerlerin metodolojik ve kasıtlı bir şekilde öğretilmesi gerekir (Yazıcı, 2007). Çocukların kişilik gelişimlerinin büyük oranda doğumdan itibaren ilk beş yılda şekillendiğini kabul edersek değerler eğitiminin de bu dönemde verilmesi önem taşımaktadır. Burada da aile kadar okul ön plana çıkmaktadır. Çünkü hem eğitim programlarının içeriği ile hem öğretmenin iyi model olmasıyla aileyle birlikte değerler eğitimi gerçekleştirilebilir.

Çocukların manevi, kültürel, sosyal gelişimlerinin sağlanması amacıyla çocukların gereksinimlerine göre okullardaki değer eğitimi günümüzde bir gereklilik arz eder (Arweck & Nesbitt, 2003-245). Temel eğitim ve ilköğretim programlarımızın amaçlarında da yer aldığı üzere, bireylerin aynı zamanda duyuşsal alana yönelik gelişimlerine yer veren ifadelerin olduğu, özellikle bazı değerlerin ele alındığı göze çarpmaktadır. Ayrıca yeni ilköğretim programlarında da her ders için, değerler özellikle vurgulanmıştır. (Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, 2005). Bunun dışında, yine, öğrencilerin psikolojik, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimi, toplumun sorunlarına duyarlı olmaları, insan haklarına saygı bilincinin gelişimi, kişilik gelişimi eğitimi konularında çaba gösterme gibi temeller de ele alınmaktadır (MEB, 2005). Dolayısıyla Türk eğitim sisteminde de duyuşsal ürünlere önem verildiği görülmektedir.

Değer eğitimi sadece okulla sınırlı kalmaz. Okulun dışında ve öğrencilerin yaşadığı her anda değer eğitimi devam eder. Öğretmenler, okulun dışında da çocuklara her yönüyle örnek olma davranışını gerçekleştirerek sadece öğrencilere değil tüm topluma örnek teşkil ederler (Arweck & Nesbitt, 2003:245). Öğretmenler konumlarından dolayı, öğrencilerinin değer eğitimleri ile ilgili olumlu kararlar verebilmeleri için onlara yardım etmede elverişli bir duruma sahiptirler (Suh & Traiger,1999:1). Ancak öğretmenin, kendisinin de değerler eğitiminde yetkinliğe sahip olması ve bu değerleri kazandırmada bilgi ve beceri sahibi olması önemlidir.

Etkili karakter eğitimi programları göstermiştir ki ailenin tam katılımı bir zorunluluktur çünkü o, öğrencinin gelişiminde derin bir etkiye sahiptir (Berkowitz & Bier, 2005). Ailenin ve/veya okulun içinde bulunduğu topluluğun katılımı üç eşit stratejiye bölünebilir. Bunlar, ailenin ya da toplumun programlara aktif katılımı, ebeveyn eğitimi ve ailenin ve/veya bilgilendirilmesidir (Berkowitz, 2005, s.14).

Çelenk'in (2003) elde ettiği araştırma bulgularında okul ile iş birliği içerisine giren ve eğitim açısından destekleyici tutum içerisine giren ailelerin çocuklarının daha başarılı olduğu görülmüştür. Üner'in (2011) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin farklılıklara saygı eğitiminde aile katılımının önemli olduğu yönünde bulguya ulaşılmıştır. Yazar'ın (2012) ise yaptığı araştırmada elde ettiği bulgularda, öğretmen adayları; ailenin değerler eğitiminde önemli bir rolü olduğunu ve öğretmen-veli

işbirliğinin değerler eğitiminde önemli olduğunu ifadeetmişlerdir.

Anne babanın, çocuğuna örnek olması ve onu iyi karakter sahibi olarak yetiştirmeye çalışması yanında, okuldaki karakter eğitimi programlarına katılması, bu programların etkisi açısından çok gereklidir. Berkowitz'e (2005: 26) göre, okullarda anne babanın eğitilmesi ve programlara katılımı hem akademik hem de karakter çıktıları açısından önemlidir. Ebeveynler ile çocuklar arasında ev ortamında değer ve ahlaki içerikli konuşmaların yapılması, tarafların birbirine kendi yargı ve isteklerini sunabileceği ortamların oluşturulması gerekmektedir (Gander & Gardiner 1993 ten akt; Ekşi & Katılmış,2015).

Aile ile etkileşimde de anne-babalar, genellikle ahlaksız davranışların neden yanlış olduğunu ortaya koyduğundan, önemli bir rol oynayabilirler. Çocukların sosyal anlaşma anlayışının, bir bağlamdan diğerine farklılık gösteren anlaşmaların ve sosyal ortamların çeşitliliğinde sahip oldukları deneyimlerin sonucunda oluştuğu varsayılır. En önemli bağlamlardan biri kültürü içerir. Alan modeli, çocukların tüm kültürlerde, erken yaşlarda ahlaki ve sosyal alanları birbirinden ayıracağını varsayar; fakat belirli sosyal anlaşmalar bir kültürden diğerine değişiklik gösterebilir (Hersh & diğerleri, 1979; Woolfolk, 1998; Kohlberg ve Hersh, 2001; Rest & diğerleri, 2003; Senemoğlu, 2004).

Okulla birlikte ailelerin ilgi ve tutumları çocukların tutum ve davranışlarının kaynağı konumundadır. Dolayısıyla çocukların ahlak gelişimi üzerinde etkili olmaktadır Bundan dolayı okul, karakter eğitim uygulamalarında aileyi bir partner olarak görerek sürece dahil etmeli, aileye katkı ve destek sağlanmalı, evde başlayan ahlak eğitimini destekleyerek devam ettirmelidir (Ekşi&Katılmış,2015).

2000 yılında Bonnic tarafından yapılan bir araştırmada karakter eğitimi okul öncesi

sınıf ortamına saygıyı, sorumluluğu ve işbirliğini temel alarak yerleştirilmeye çalışılmıştır. Projede demokratik bir sınıf oluşturmada öğretmen davranışının model olması, karakter eğitiminin programa dahil edilmesi, çoklu zekanın kullanımı ve işbirliği aktiviteleri ve ayrıca öğrenme sürecine ailenin dahil edilmesiyle birlikte gerçek yaşam şartlarının sınıf ortamına getirilmesine özellikle yer verilmiştir. Verilen eğitimin sonunda bazı çocuklarda gelişme kaydedildiği gözlenmiştir ancak müdahalelere biraz daha fazla zaman ayrıldığında çok daha başarılı sonuçlar alınacağını düşünülmektedir (Bonnic, 2000).

Suh ve Traiger (1999), Amerika'da 40000 kadar onlu yaşlarda bulunan çocukların, karakter eğitimi hakkında görüşlerine başvurmuştur. Çocuklar karakter eğitimini ailelerin vermesi gerektiğine inanırken, bazıları ailelerin bu eğitimi vermiyor olmalarını göstermekle birlikte bazıları karakter eğitiminin okulun görev ve sorumlulukları içinde yer aldığını ve bunu kesinlikle okulun yapması gerektiğini belirtmişlerdir. Çocuklar ayrıca kişisel gelişim ve kişisel sorumluluk için okulun ders programları gibi bu konuyu işlemelerini ve okul ile ailelerin bu hareketi birlikte gerçekleştirmeleri gerektiğine belirtmişlerdir.

Tokdemir'in (2007) araştırmasında elde ettiği bulgularda öğrencilerin aileden yeterli davranışları kazanamaması, medyanın olumsuz etkisi, öğretmen ve idarecilerin değerleri yaşamıyor olması, ortak bir tutum ve değerlere sahip olmamak, değerler eğitiminde güçlük çekilen temalar olarak saptanmıştır.

Türk'ün (2009) elde ettiği araştırma sonuçlarında; ailelerin eğitim seviyesi, ailelerin çocuklarına zaman ayırmaması, okul-aile-öğretmen işbirliğinin tam olarak sağlanamaması, öğrencilerin karşısında yeterince olumlu örnek olmaması etkili bir değerler eğitimin verilmesini engellediği yönünde bulgulardır.

Sarı, (2007) yılında demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program içerikli bir araştırma yapmıştır. Öğretmen – öğrenci iletişimi, kural belirleme süreci ve kuralların yaptırımları, okulda düzenlenen sosyal etkinlikler, okul – aile işbirliği ve öğrencilerin aile ortamının niteliği bakımından da okul yaşam kalitesi düzeyi yüksek olan okuldaki örtük programın, düşük yaşam kalitesine sahip okula göre daha olumlu özellikler gösterdiği belirlenmiştir.

I-Okul–Aile Etkileşiminde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Okullarda ailenin tam olarak katılımın sağlanamaması ve ailenin katılımının okul işlerini aksatacağı düşüncesi ve bu ilişkinin yasalarla belirlenmemesi, katılımın yayılmasını ve gelişmesini etkilemektedir (Coleman & Churchill, 1997). Bu engelin ortadan kaldırılması okulda başlatılan eğitimin evde sürdürülmesini kolaylaştıracak böylece verilen eğitim pekişerek yerleşecektir.

Ailelerin okul etkinliklerine katılımı; çocuklarının okul ile ilgili yeteneklerinin gelişmesinde ailenin nasıl etkisi olacağı, bu yeteneklerin gelişiminde çocuklarının hangi yönlerinin ilerletilmesi ve çocukların öğrenme ve gelişimleri ile ilgili bilgileri sağlar (Powell, 2001). Çocuklarda ailelerinin okul aktivitelerine ve faaliyetlerine katılmalarını görmeleri, okulun önemi ile ilgili mesajları almalarını ve okul ile ev arasında bir bağın olduğunu anlamalarını sağlar (Fantuzzo, Tighe, & Perry, 1999). Böylelikle edinecekleri yeni bilgi, beceri, tutum, değerlerin hem eve hem de okulda destekleneceğini bilirler.

Ailenin eğitim sürecine katılımının sürekliliği iyi hazırlanarak planlanan programa ve bu programın ailenin gereksinmelerini karşılayacak şekilde düzenlenmiş olmasına bağlıdır (Henderson,1987). Aile ile birlikte çalışırken ilk yapılacak şey ailenin farklılığını anlamaktır. Birbirinden ayrı farklı kültürel bakış açıları ailelerin farklılığının bir bakış açısıdır ve kültürel farklılıklar, okul aile ilişkisini kurmaya çalışırken engeller yaratabilir. Hazırlanan aile katılım programı ailelerin kültür seviyesi, yaşadıkları deneyimleri, davranışsal ve gelişimsel beklentileri ile uyum sağlamalıdır. Bir çocuğun ailesi ile bilgilenme, duyarlı ve tutarlı okul aile ilişkisinin gelişmesi için önemlidir(Coleman,1997,15; Hohmann &Weikart,2000:69).

Ailenin eğitim düzeyi ve çocukların evde öğrenmeye katılımları iki etkili potansiyel unsurlardır. Eğitim düzeyi yüksek olana ailelerin okulla etkileşimleri daha yüksek olmaktadır (Castro, Bryant, Peisner-Feinberg, & Skinner, 2004). Ayrıca çocuğun evdeki eğitim, öğretim kalitesi daha yüksek olmaktadır (Magnuson, Sexton, Davis-Kean, & Huston, 2009).Ailelerin ekonomilerinin, yaşadıkları çevrenin, okul ortamının değişmesi çocuklarının eğitimlerine ilgi düzeylerini de değiştirmektedir (Davis, 1995).Tabiki bu etken okulun eğitim faaliyetlerini doğrudan olumlu veya olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenler, velilerin okullara dahil edilmesinin faydalarını bilirler, ama devamlı velilerin çocuklarının eğitimlerine karışmadıklarından şikayetçi olurlar (Lewis, 1992). Yöneticiler ve

eğitimciler ebeveynlerin okul veya evde kendileri nasıl dahil etmeleri gerektiğini tahmin edemezler. Aileler çocuklarının eğitimine nasıl dahil edilip yardımcı olabilecekleri konusunda eğitilmelidirler.

Bazı okullar kendi bünyelerinde ailelerle daha fazla ilişki kurar ve daha çok aktivite ile bu işbirliğini daha etkin hale getirmektedirler. Ailenin okula katılımı öğretmen, aile ve okul arasındaki iletişim belirlemektedir (Raun, 1998). Burns & diğerleri (1992)'ne göre; anne-baba ve öğretmenler arasında kurulacak düzenli iletişimin önemi büyüktür (Burns & diğerleri,1992). Okullar çok değişik iletişim kanallarını kullanarak bu iletişimi sağlamakla yükümlüdürler. Günümüzde teknolojinin de etkin kullanılabilmesi bunu kolaylaştırmaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan değerler eğitiminin uygulamada daha yararlı hale gelmesi amacıyla şu öneriler sunulabilir:

1-Okul öncesi eğitim programı değerler eğitimi boyutunda aileyi de programa dahil edecek şekilde yeniden düzenlenmeli ve geliştirilmelidir.

2-Okul öncesi eğitimi alan öğretmen adaylarına öğretimleri sırasında değerler ve değerler eğitimi ile ilgili derslerin verilmesi sağlanmalıdır.

3-Öğretmenler ve ailelere değerler eğitiminde ortak dili konuşabilmeleri için değerler ve değerler eğitimi ile ilgili olarak konu alanı uzmanları ve akademisyenler tarafından seminerler ve hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

4-Değerler eğitimi öğrencilere somut yaşantılar sağlayarak, sınıf içi ve ev ortamlarında gerçekleştirecekleri etkinlikler düzenlenerek verilmelidir.

5- Ailelerin değerler eğitiminde okul ile işbirliği içerisinde olmaları teşvik edilmeli ve öğrenciye verilen değerler eğitimi ödevlerine aile de katılmalıdır.

Bu birliktelikleri sağlayacak şu uygulamalar örnek verilebilir:

Çocukta sorumluluk değerini geliştirmek için "Sorumluluk Yumurtası" uygulaması yapılabilir. Burada çocuklarla birlikte sınıfta yumurta köpük kaseye pamukla birlikte yerleştirilip hafta sonu eve götürmesi ve ailesine göstermesi istenir. Ailesiyle birlikte yumurtayı kırmadan koruması ve hafta başında kırmadan tekrar getirmesi istenir.

Çocukta sabır değerini geliştirmek için "Sabır Çiçekleri" uygulaması yapılabilir. Çocuğun okulda yetiştirdiği bir çiçeği eve götürmesi, evde anne babasıyla o çiçeğe beraber bakması istenir. Çiçeği büyüdüğünde veya açtığında okula getirmesi istenir.

Güven değerini geliştirmek için çocuklardan en sevdiği oyuncağını evden getirmesi ve en güvendiği arkadaşına vermesi istenir. Oyuncağının 3 gün arkadaşında kalacağı açıklanır.3 gün sonra arkadaşı geri getirip teslim edecektir. Burada aile ile işbirliği içinde olarak oyuncağı kırmadan ve zarar vermeden getirmesi için çocuğa destek olması söylenir.

Yardımlaşmak değerini geliştirmek için seçilen kardeş okula yardım düzenlenir. Aileleriyle evde yardım paketi hazırlamaları ve bu yardım paketini yine anne ya da babasıyla okula getirmesi istenir.

Sevgi değeri ele alınırken doğa sevgisi temelli uygulama yapılabilir. Evde anneleriyle ya da babalarıyla birlikte kullanılmış pilleri toplamaları, annelerinin biriktirdiği atık yağları okula getirmeleri istenir.

Çocukta özgüveni geliştirmek için ailelerden çocuğun evde tek başına yapabileceği işleri desteklemeleri istenir. Oda toplamak, pijama giymek, mutfak işlerine yardım etmek gibi.

Sözünde durmak değerini geliştirmek için söz vermekle ilgili bir hikaye eve gönderilir. Anneden çocuğundan yarın yapacağı bir şeyin sözünü istemesi söylenir. Anne çocuktan söz alır. Çocuktan o gün etkinliği yaparak sözünü tutması beklenir. Öğretmen bunu destekler. Anne de aferin diyerek pekiştirir.

II-Okul Öncesin Eğitimde Değerler Eğitiminde Okul İle Aileler Arasında Etkileşim Yolları

1. Okul gazeteleri: Her sayısında bir değeri ele alan bir okul gazetesi çıkarmalı ve ailelerin değerlerle ilgili anı ve gözlemlerine ilişkin velilerden yazılar istemelidir. Bu gazetenin hazırlanması ve çıkarılması konusunda veliler görevlendirilebilir. Böylelikle değerler eğitimi konusunda farkındalık yaratılabilir.

2. Kutlama kartları: Çocuğun özel başarı ve davranışlarını kutlama amacıyla öğretmen ve veliler birbirlerine karşılıklı olarak kutlama kartları göndermelidir.

3. İletişim panosu: Özellikle veliler için olmak üzere okulun ana girişine bir ilan tahtası asılmalıdır. Ana-baba tutumları ile ilgili bilgiler gazete kupürleri ,broşür ,afişler ,haftalık yemek listesi ,çocukların etkinlik sırasında çekilen fotoğrafları asılabilir (Ömeroğlu & diğ.,2003:444). Bu iletişim panolarında; aylık değerlerle ilgili örnek uygulamalara yer verilebilir. Öğrencilerin ayın değeri konusunda yaptığı faaliyetlerin, çizdiği resimlerin, gerçekleşen proje çalışmalarının paylaşıldığı panolar hem veliye bilgi vermekte hem de çocukların özgüvenini sağlayabilmektir.

4. Velileri bilgilendirme: Ayrıca aile tutumları konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirmek için veya evde çocukla yapabilecekleri etkinlikler konusunda bilgilendirmek için öğretmen, rehber öğretmen veya alanında uzman kişilerce grup toplantıları, seminer konferanslar düzenlenebilir.

5.Velilere ödev verilmesi: Ailelere çocuğuna değerler konusunda okul dışında uygulayabileceği ödevler verilmeli, uygulamalar yaptırılmalıdır**.** Böylece çocuklarının sahip oldukları veya geliştirilmesi gereken değerleri fark etmeleri ve okuldaki uygulamalara destek olmaları hedeflenmektedir.

6-Ev ziyaretleri: Öğretmen açısından güç olsa da çocukların evlerine yapılan ziyaretler çok önemli eğitim fırsatları sunmaktadır. Öğretmenin ziyaretleri çocuk ve aileyi daha iyi tanımaya fırsat verir ve çocuk öğretmeninin kendisiyle ilgilendiğini düşünerek özsaygısını geliştirmektedir (Aral & diğerleri, 2002). Böylece hem çocuk hem de aile doğal ortamda gözlenebilir ve aile içi iletişim biçimleri, aile tutumları konusunda doğrudan bilgi edinilebilir.

7-Oku içi etkinlikler: Anne-babanın sınıf içi etkinlikleri izleme günleri velilerin, okulda kullanılan teknikleri, okulda uygulanan öğretim yaklaşımını görmeleri ve çocuklarının kazandığı becerileri izlemeleri için en uygun zamandır. Bu günlerde öğretmen, okuma programının nasıl planlandığını ve nasıl bir öğretim yaklaşımı uygulamakta olduğunu velilere açıklayabilir (Çelenk, 2003: 32). Okulda programlı bir şekilde verilen değerler eğitiminin evde de pekiştirilmesi ve sürdürülmesi için velilere önerilerde bulunulabilir

8-Okuma saati: Belirlenen belli gün ve saatlerde velilerin gelip çocuklara ayın değeri konusunda kitap okuması sağlanabilir. Veli ile öğretmenin belirlediği kitabı veli okuduktan sonra çocukla tartışması istenebilir.

Özetle; günümüzde artık hem aileler hem de okullar tek başına çocuğun gelişiminde yeterli olmayacaklarını kabul etmektedirler. Çocuğun sosyalleşmesinin yanında, bilişsel yeteneklerinin de geliştirilmesi bilinçli ailelerle mümkün olmaktadır. Ailelerin eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi onlarla kurulacak sağlıklı iletişimle mümkün olabilmektedir. Okullar farklı iletişim kanallarını kullanarak ve aile eğitim programlarıyla ailenin eğitime katkısını sağlayabilir ve çocuğun gelişimine katkı sağlayabilir. İyi planlanmış okul aile katılım çalışmaları daha etkili sonuçlara ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Bu aynı zamanda okulun işlevlerini daha kolay yerine getirmesine ve okulun kendi öğretimsel başarısını arttırmasına yardımcı olacaktır.

Anne babalar her zaman kişilikleri, maddi olanakları ve yaşam koşulları nedeniyle programa aktif olarak katılamayabilirler ya da katılmak istemezler. Anne babalar bu konuda zorlanmamalı, sınıf dışı etkinliklere katılmaları sağlanmalıdır (Coleman,1997:18). Ancak anne babalar şunu bilmelidir ki, çocuklar değer ve davranışlarla ne kadar uzun birliktelik sergilerlerse o kadar kolay o değer ve davranışları edinebilirler.

KAYNAKÇA

Aytaç, T.(200). Okul merkezli yönetim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aral, N. & diğerleri.(2002). Okulöncesi eğitim ve okulöncesi eğitim programları. İstanbul:

YA-PA Yay .

Aber, J. L.; Gephart, M.A.; Brooks-Gunn,J. & Connell, J. P. (1997). Development in context:

Implications for studying neighborhood effects. In J. Brooks-Gunn, G. J. Duncan, & J. L.Aber (Eds.), Neighborhood poverty. Context and consequences for children(pp. 44–61). New York: Russell Sage Foundation. Vol. 1 ,

Arweck, E. & Nesbitt,E. (2003) Values education: the development and classroom use of an educational programme, *British Educational Research Journal,*

Vol 30, No 2, 245-260.

Akbaş, O. (2004).Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilkögretim II.kademedeki

gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Başal, H. A. (2003).Gelişim ve psikoloji. Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Berkowitz, M.W. & Bier, M.C. (2005). What works in character education: A research-driven guide for educators. Washington, DC. Character Education Partnership.

Burns, C.P., Roe, B.D. & Ross, E.P. (1992). Teaching reading in today's elementary schools. Boston: Houghton Mifflin Company.

Bonnic, F. (2000). A caring and sharing environment helps teach values in kindergarten students. Master's Action Reseach Project, Saint Xavier University and Skylight Professional Development ,Field Based Master's Programme

Castro, D., Bryant, D. M., Peisner-Feinberg, E. S., & Skinner, M.L. (2004). Parent involvement in head startprograms: The role of parent, teacher, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly,*19,413−430

Coleman, M.(1997). Families and schools:In search of common ground, *Young Children*,,July,14-21.

Coleman, M. & Churchill, S.(1997). Challenges to family involvement, *Childhood Education*, Spring 97, Vol. 73, No 3,

Çelenk, S.(2003).Okul başarısının ön koşulu : Okul-aile dayanışması. http//www. *.ilköğretim-Online* org.tr,28-30.

Davis, B. (1995). How to involve parents in a multicultural school. Alexandria,V A:Association for Supervision and Curriculum Development

DeRoche, E.F. & Williams, M.M.(1998). Educating hearts and minds. Corwin Press: California.

Ekşi, H. & Katılmış, A.(2015). Karakter eğitimi el kitabı. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In A Booth & J.F. Dunn (Eds.), Family–school links: How do they affect educational outcomes?, 209−246.

Fantuzzo, J.;Tighe,E., & Perry, M.(1999). Relationships between family involvement in head start and children's interactive peer play. *NHSA Dialog*, 3, 60−67.

Gürşimşek, I. (2003).Okul öncesi aile katılımı ve psiko-sosyal gelişim . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* ,3(1)

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237−252.

Harrison, S.(2003). Mutlu çocuk. (çev:Murat Sağlam). İstanbul: Dharma Yay.

Henderson,A.T.(1987).The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement.National Committee for Citizens in Education :Columbia,MD.

Hohman,,& Weikert, (2000). Küçük çocukların eğitimi, İstanbul: Hisar Eğitim Vakfı Yayınları.

Hers, R.H., Paolitto, D.P. ve Reimer, J. (1979). Promoting moral growth from Piaget to Kohlberg (Foreword by Lawrence Kohlberg). New York: Longman Inc.

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic

achievement: Pragmatics and issues. Current Directions in Psychological Science, 13, 161−164

Kohlberg, L. & Hersh, R. H. (2001). Moral development: a review of the theory. Theory into Practice. 16(2) 53-59.

Lewis, (1992). Shame, the exposed self. New York: The Free Press

Magnuson, K. A., Sexton, H. R., Davis-Kean, P. E., & Huston, A. C. (2009). Increases in maternal education and young children's language skills. Merrill-Palmer Quarterly, 55, 319−350.

MEB. (2005). http://programlar.meb.gov.tr/index/baskan.htm

MEB.(2005). Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu, http://www.erg.sabanciuniv.edu/

Ömeroğlu,E., & diğerleri.(2003). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Yay.

Powell, D. R. (2001). Visions and realities of achieving partnership: Parent–school relationships at the turn of the century. In A. Göncü, & E. Klein (Eds.), Children in play story and school (pp. 333−357). New York: Guilford

Raun, B. (1998). Formal and ınformal parental ınvolvement in school, *Childhood Educatıon, Internatıonal Focus Issue* Vol.74, No 6

Rest, J. Turiel E. & Kohlberg, L. (2003). Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgments made by others. EBSCO Publishing. www.epnet.com 225-252.

Ruyter, D. (2002). The right to meaningful education: the role of values and beliefs,

Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Senemoğlu, N. (2004). Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.

Suh, B. & Traiger, J. (1999). Teaching values through elementary social studies and literature curricula. *Education. Summer*.Vol. 119 Issue 4. 723–727.

Temel, Z.F.(2001).Okul öncesi eğitime aile katılımı. Gazi üniversitesi anaokulu –anasınıfı öğretmen el kitabı. İstanbul:YA-PA Yay .

Tokdemir, M. A. (2007). Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki Görüşleri. Yayınlanmamıs Yüksek Lisans Tezi,

Türk, İ. (2009). Değerler eğitiminde saygı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tokat.

Ural,O. (2005). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. Okul öncesi eğitimde güncel konular.(Yay.haz. Oktay, A.)İstanbul: Morpa Yay.

Üner, E. (2011). Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri

Wandersman, A.; Nation, M. & Perkins, D.D. (*2002*). Promoting healthy communities through community development. In L. Jason & D. Glenwick (Eds.), Innovative strategies for promoting health and mental health across the life span (pp. 324-344). New York: Springer.

Woolfolk, A. E. (1998). Educational psychology (seventh edition). USA: A Viacom Company.

Yazar., T. (2012). Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, Sayı:5, 61-68.

Yazıcı, K. (2007). Değer eğitimine genel bir bakış, *Türklük Bilgisi*, 489-522.

Yörükoğlu, A. (2000). Çocuk ruh sağlığı. İstanbul: Özgür Yayınları.

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ UYGULAMALARİNDA YEREL TARİHİ ŞAHSİYETLERİN KULLANIMI

Doç.Dr. Metanet Memmedova

Baku Devlet Universitesi, Tarih fakültesi, Tarih bölümü

metanet.memmedova.61@mail.ru

ÖZET :*Tarihi şahsiyetler tarih öğretiminde nasıl öğretilmelidir; öğretmenin tanıtımı, kullandığı yöntemler, sunduğu materyaller öğrencilerin ilgisini çekebilmeli, tarihi şahsiyetlerin hayatı, onları yetiştiren tarihi ortam araştırma nesnesine dönüştürülmelidir. Öğretmen öğrenci karşısında belli bir tarihi problemi koymakla onu araştırma yapmaya mecbur etmelidir: Tarihi olay ve gerceklikmi tarihi şahsiyeti yetiştirir, yoksa tarihi olayların önem arz etmesinde şahsiyetlerin rolü mu dahabüyüktür?*

Anahtar kelimeler: tarihi şahsiyet, tarihi olay, erken çocukluk, öğretmen, öğrenci

Tarihin eğitiminde en önemli konulardan biri tarihi şahsiyetlerin öğretilmesidir. Dünya eğitim çapında ve Vatan tarihi eğitiminde tarihi şahsiyetlerin yeri ve rolü daima dikkat merkezindedir ve metodolojide düşündürücü konulardan biridir. Tarihi şahsiyetler tarih öğretiminde nasıl öğretilmelidir; öğretmenin tanıtımı, kullandığı yöntemler, sunduğu materyaller öğrencilerde ilgi doğurmalı tarihi şahsiyetlerin hayatı, onları yetiştiren tarihi ortam daima araştırma konusu olmalıdır. Öğretmen öğrenci karşısındabelli bir tarihi problemi koymakla onu araştırma yapmaya mecbur etmelidir: Tarihi olay ve gerceklikmi tarihi şahsiyeti yetiştiriyor, yoksa tarihi olayların önem arz etmesinde şahsiyetlerin rolü mü büyüktür. Milattan önceki tarihten bugünkü tarihe kadar yönelik zamana bir göz attığımızda, farklı zamanlarda herbir halkın yetiştirdiği tarihi şahsiyetleri görebiliriz; Büyük İskender, Tomiris, Kirus, Kleopatra, Julius Caesar, Charles de Gaulle Cengizhan, Timur, Janna Dark, Napoleon, Uzun Hasan, Şah İsmail Hatai, Fatih Sultan Mehmet, Sultan Süleyman Kanuni, I. Petro, Otto Fon Bismark, Hitler, Mehmet Emin Rasulzade, Neriman Nerimanov, Mustafa Kemal Atatürk, İ.V.Stalin, Charles de Gaulle, Haydar Aliyev ve b. Her bir tarihi şahsiyeti yetiştiren ortam ve tarihi durum olmalıdır. Yaşanan ictimai- siyasi süreçler, dönemin önde gelen, itici güçleri, sosyal patlama, zamanın en önemli tarihi sorunlarının çözümü şahsiyetlerin tarihte yer alabilmesi için zemin yarata biliyor, fakat bunlar yeterli değildir. Cemiyetin taleplerine uygun olarak devletin rehberi yetişir. Biz bunu Timur'un görüşlerinde daha net görüyoruz: "Devletin rehberi onun halkına benziyor." Diğer muhteşem kişilik olan Alman İmparatorluğu'nun kurucusu Bismark devletin oluşumunda askeri ilgiyle siyası ilginin birleşmesini mühim sayıyordu ve söylüyordu ki, "siyaset mümkün olan harita bilimidir, zamanın büyük meseleleri parlamento çıkışları ve kararları ile değil, demir ve kanla çözülür." "Bismark politik faaliyetlerinde hep güce dayanmanı beyan etmiş, devletin varlığını korumak için komşu devletlerle ilişkilerin düzenlenmesini önemli saymıştır. Almanya'nın çıkarlarının esas talep formu olarak aşağıdaki formülü sunmuştur: "Almanya Rusya ile ilişkileri iyileştirmelidir, hiçbir zaman onunla askeri çatışmaya girmemeli, İngiltere ile işbirliğibyapmamalıdır." Hatta bu büyük şahsiyyet kendi dönemi için uluslararası durumu şöyle tarif etmiştir: "Uluslararası durum öyle olmalıdır ki, Fransa'dan başka bütün büyük devletler için Almanya önemli olsun, işte büyük devletler arasında olan çelişkiler fonunda Almanya Avrupa'daki siyaset binasını yüceltebilir". Bismark'ın şahsında biz tarihi şahsiyetlere özgü karakterlerin tipik yönlerini görüyoruz. Yani tarihi kişilikte dayanıklılık, irade, metinlik, siyasi mavera yapmak girişimi, tarihi olayları anlamak ve onları yönlendirmek yeteneği, sağlam karakter, keskin ve net kararlar, amaca ulaşmak için araçların farkına varmamak girişimi, kendi gücüne güvenmekle beraber rakibin gücünü net hesaplamak becerisi, gerektiğinde demokratizim, humanistlik ve barışseverlik yetenekleri olmalıdır . Şah İsmail Hatai, A. A. Bakıhanov, M. K. Atatürk, M.E. Resulzade, , Otto fon Bismark, N.Nerimanov, H.Z.Tagıyev, Charles de Gaulle ve s.kimi "milli devlet

ideologları" devletçiliği tarih, kültür, dil, halk kavramları pozisyonundan nitelendirmişlerdir. Öyle ki, dili kültürün ifade aracı, milli birliğin en sağlam dayanağı olarak değerlendiren Atatürk'e göre milli devletin temelini dil ve kültür oluşturuyor: "Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli kültürdür" .[452] M.E. Resulzade de devletin, halkın tarihte yaşamasını sağlayan bir takım faktörler içerisinde dil kavramını özellikle söyler. "Dil bir açıdan hemen millet demektir". "Dil milletin büyük bir parçasıdır. ... zahiri ve batinidir. Milletleri bir-birinden ayıran en büyük belirti işte bu dil damgasıdır "," Milliyyetin öncelikli rüknünü teşkil eden şey dildir. ... Dil milliyyetin tamamını teşkil etmese de, yüzde doksanını içinde barındıran büyük bir faktördür ".[453] O, milletin tarihi oluşum sürecinde de dilin rolünü öne çekiyor ve" milliyet "le" millet "i aslında ayırıyor: "Milliyet - lisanı (dili), dini, ırkı, ... , ekonomik ve siyasi faktörlerin etkisi ile meydana gelen etnik bir topluluğu ifade eder. Millet ise bu topluluktan doğan genel bir iradeyi anlatır. Dilleri, adetleri, tarihleri, dinleri, vatanları ve saireleri bir olan insanlar bir milliyet teşkil ederler; fakat, bir milliyyetin millet haline geçmesi genel bilinç ve kolektif iradenin ortaya çıkmasına bağlıdır". M.E.Resulzade sosyal fikir ve devletçiliyimiz tarihinde bilimin, eğitimin, kültürün yayıcısı gibi tanınarak, halkın siyasi bilinç, maarif ve kültür alanlarındaki geriliyini bu alanlara ilgisizlikte, şovenist Rus siyasetinde, hurafe ve cehaleti tebliğ eden ruhanilerde görüyordu. Resulzade devletin ve milletin gelişmesinde büyük önemi olan basının özgür olmasını önemli sayıyordu. "Basın özgürlüğü" makalesinde yazıyordu: "Her ülkenin kültürünün gelişmesi onun edebiyyatının gelişimi ile ilgili olduğu gibi, her milletin siyasi durumu da onun basın özgürlüğü ile ilgilidir. O millet ve memleket mutlu ve özgürdür ki, onların basını mutlu ve özgür olsun. Resulzade geniş çapta okulların açılmasına, laik bilimlerin öğretimine, Azerbaycanlı kızların eğitim almasına, gençlerimizin yurtdışında eğitim alarak, bir aydın olarak yetişmesine büyük önem veriyordu. M.E.Resulzadeye istinaden "kültürü-beşeriyye milletlerin zahmetlerinden hasıl olan bir yekun. Her millet kendi iktidar ve kendi istiklali sayesinde, yani kendi diriliği ile kendine özel, özel olduğu kadar da değerli bazı şeyler ekler, bir milletin ölmesi veya ölmüş fikirlerle yaşaması sadece kendisinin mutsuzluğunu değil, insanlığın büyük bir eksikliğini oluşturmaktadır".[454] Böyle bir manevi işgal tehlikesinin varlığını hatırlatan M.E.Resulzade yazıyordu ki: "Bir milliyeti yok edip ortadan kaldırmak niyetinde olan siyasiler de asıl bunun içindir ki, asimilasyon işlemi yürütürken en birinci görüşleri dile gelir ve en önce bir milletin dilini unutturmaya gayret ederler".[455] Hele bir zamanlar "Azerbaycan Cumhuriyeti" eserinde azerbaycanlıları milliyet itibari ile türk, din itibariyle islam, kültürü-esasiyye itibariyle doğulu olarak sunan M.E.Resulzade dünyaya beyan ediyordu ki, "Azerbaycan türkçesi çeşitli şivelere sahip ve bulunduğu yerlere oranla çeşitli isimler taşıyan büyük Türk dilleri ağacının bir dalıdır".[456]

Öğrencilere en güzel örnek olan tarihi şahsiyetlerden biri de N.Nerimanovdur. Büyük sosyal - siyasi militan, ideolog, yazar, gazeteci, doktor ve birçok güzel meziyetleri kendinde birleştiren Nerimanov hem de özgür düşünebilen, kararlı, sağlam karakterli, kesin kararlar alan tarihi şahsiyet gibi dikkat çekmektedir. Bakü milyoncusu Tağıyevin maddi desteği ile Çarlık Rusya'sının Odessa şehrindeki Üniversitede eğitim alan Nerimanov kurultayda Rus canişinine yönelik telegramda halkın iradesini eks ettiren "talep ediyoruz" ifadesine göre milyonçunun maddi desteğinden vazgeçiyor. O yazıyor, "Başkalarının sadece açık konuşmakla yetinmediği, hatta Çar zulmüne karşı özgürlük yolunda kanlarını döktükleri bir zamanda ben kimseye menfur altınının gücüyle beni susturmasıma şans tanımam. Ben, günümüzün zalimlerinden kurtulmaltan dolayı, gelecek nesillerin kendisini menfur

[452] Qocatürk Utkan. Atatürk. Bakı: Elm, 1991, 212 s.

[453] Resulzade M.E. Azerbaycan Cumhuriyeti.(Keyfiyet-i Teşekkülü ve İndiki veziyyeti). Azerbaycan Türkleri Kültür ve Dayanışma Derneği Yayınları: 1, İstanbul, 1990, 205 s.

[454] Resulzade M.E. Millet olmayazmı. Azerbaycan, Ankara, 1 ağustos 1952, sayı 5, s.462

[455] A.g.y., s.476

[456] Resulzade M. E. Milletçilik - Patriotizm. Azerbaycan, Ankara, eylül 1952

altına satmaması için tüm kurultay karşısında Sayın Tağıyevin tmaddi desteğinden imtina ediyorum.[457] Nerimanov Azerbaycan'da milli devlet kuruculuğunun parçası olarak Azerbaycan diline devlet statüsünün verilmesine, milli aydınlara ve eğitime özel dikkat çekmiş, örf geleneklerin, bilimin, maarifin ve kültürün gelişmesine kaygı göstermişdir. XX yüzyılın 20'li yıllarında Nerimanov Rusya'nın Türkiye siyasetini de belli ölçüde etkilemiştir. Türkiye'den Moskova'ya gönderilen heyetin hepsi Bakü'de Nerimanovdan tavsiyeler aldıktan sonra oraya giderdi. O, Mustafa Kemal Atatürk'e ve Türk halkının istiklal savaşına derin sempati duymuştur. 1921 yılında Kars Anlaşması'nın bağlanması ve onaylanmasında da onun özel rolü olmuştur.

Öğretmen kadrolarının hazırlanmasına özellikle önem veren N.Nerimanovun öğretmen karşısında koyduğu görevlerden bazıları toplum için onurlu, cesur ve deyanetli, ayrıca eğitimli ve dürüst öğrenciler hazırlamaktan ibarettir. Nerimanov'a göre Azerbaycan Doğu için bir okuldur: "Yani Doğu mevcut halinde kalırsa, biz ona her yönden öğretmen olacağız." Nerimanova göre öğretmenlik mesleğine hazırlanan herkes klasik pedagojiyi- U.A.Komenskini, J.J.Russonu, Henrik Pestalotsini, K.D.Uşinski ve bu gibi seçkin temsilcilerin pedagojik görüşlerini öğrenmeli, onların bakışlarından avantajlı tarafları benimsemelidirler. Nerimanovun bu yönden yazdığı bir makale çok yaygındır: "Bir aday öğretmen olmaya hazırlanırken, Henrix Pestalotsinin ismini duymamış olabilirmi ?! O tüm çocuklara olan sevgisini bildirmeye bilir mi? Eğitim ve öğretime dair öğütlerini okumayabilir mi?"- diye soran Nerimanov gösteriyordu ki, pedogoji dahil didaktika Pestalotsiden sonra ilerleme yapmış ve gelecekte yapmaya devam edecektir. Tüm bu fikirler Nerimanovun Eğitime ve maarife verdiği değerin ifadesiydi.[458] H. Z. Tağıyev XIX yüzyılın sonu XX yüzyılın evellerinde Azerbaycan'ın sosyal - siyasi, ekonomik hayatında, finans, bankacılılk, Petrol endüstrisi, aydınlanma, tarım, ve temel hayırseverlik alanında eşsiz hizmetler göstermiştir. Onun kendi sermayesi hesabına yaptırdığı Şollar su hattı ve onlarca malikaneler, ilk tekstil fabrikası ve ilk kız okulu, ilk tiyatro binaları şimdi de Azerbaycan'ın sayılıp-seçilen maddi kültür değerlerindendir. Ayrıca mümin müslüman Tağıyev ülkesinin herbir vatandaşı için eğitimin önemini ve gerekliliğini iyi anlıyor, gelecek Azerbaycanlı uzmanların-petröl hasılatı yapanların, avukatların, doktorların,bilim adamlarının dünyanın en prestijli üniversitelerinde okumaları için onların eğitim masraflarını ödemiş, hem de Bakü'de Devlet Teknik Enstitüsü'nün açılmasına maddi yardım etmişti. 1901 yılında Azerbaycanlı kızlar için ilk okulun, Merdekanda ve Gubada bahçivanlık okullarının, Rusya'nın çeşitli şehirlerinde fabrikaların açılması onun maddi desteği sayesinde mümkün olmuştur. H.Z.Tağıyev gençleri yurtdışına eğitim almaya gönderirken onlaradan vatana döneceklerine ve sadece müslüman kızlarla aile kuracaklarına dair yazılı belge alıyordu. Bu sözler Tağıyeve aittir: "Bir erkeğe eğitim vermekle bir eğitimli insan kazanıyorsunuz, bir kıza eğitim vermekle eğitimli bir aile kazanıyorsunuz."; "Cemaat, kızlarımızın zemane dersi okumaları önemlidir; gözleri açılır, külfetde tavırları hoş olur". Hatta ünlü Rus dramaturqu A.N.Ostrovski ve bir diğer ünlü rus alimi D.Mendeleyevin Zeynelabidin Tağıyev hakkında hoş anıları var; her ikisi "Mütevazi militan", "akıllı adam" olarak hatırladıkları Tağıyevin cömertliğine, genişürekliliyine hayran kalmışlardı. Tağıyevle Bakü'de buluşan, Hindistan'dan İngiltere'ye giden bir İngiliz zadeganı onun yüksek kültürüne, insanlığına, hayırseverliğine hayran olur. Hacının resmini beraberinde vatanına götürür. Kendi parasıyla Edinburgh kentinde Tağıyevin heykelini diker. Şunu kaydetmek gerekir ki, bu batıda yükseltilen ilk Azerbaycanlının heykeli olmuştur.

Çoğu tarihi şahsiyetler var ki, onların dehası sadece sözleri ve yazılarında bugünki nesle teslim, ama tarihi şahsiyetlerin aslında, yarattıklarının hala yaşaması onların daha da güvenilirliğinin göstergesidir. Bu tarihi şahsiyetlerin eserlerinde değişmez bir tutum izliyor ki, bu da onlar için devletin en büyük, en başta gelen unsur olmasıdır. Bu durumu genelleştirilmiş şekilde şöyle açıklayabiliriz ki: Devlet, kültür, maarif ilk ve temel unsurlar olduğu gibi, diğer sosyal amiller de başlıca taşıyıcı ve hazine durumunda olmalıdır. Bu anlamda millet her şeyden önce ve daha çok tarih, dil. toprak, kültür, manevi değerler birliği vb. demektir. Bu unsurlar milli birliği koruyor ve milli hayatı muhafaza ediyor. Tarihsel bellek ve mantıksal düşünme her milletin düşünce tarzını, düşünce sistemini, felsefesini yansıttığı gibi, devlet de halkın maneviyatını, psikolojisini, tarihi değerlerini ve şahsiyyetlerini temsil

[457] Narimanov N. İzbrannıye proizvedeniya. B trex tomax, Baky, Elm, 1989

[458] Elçin N. N.Nərimanov; şəxsiyyəti və fəaliyyəti. Bakı,1997

eder. Her milletin felsefesi devletçiliği ile bağlıdır. Devlet bireylerin, ailelerin ve nesillerin, halkların ve milletin oluşmasını içeren unsurdur. Bu anlamda devlet bireyler, aileler, insanlar, nesiller arasında olduğu gibi, gayri-milletler arasında da ulusal ve uluslararası bütünlüğü, kültür, bilim, maarif, sosyoekonomik birliği pekiştirir. Tarihi şahsiyetler tarihi gelişim boyunca halkın yarattığı tüm maddi ve manevi değerlerin değerlendirilmesini sağlar, devletin varlığının ve uluslararası arenada konumunun önemini şartlandırır, geçmişten geleceğe yükselen milletin hayatında sürekli köprü ve merdiven rolünü oynayabilirler.

Çağdaş medeni dünya tarafından da devlet, her bir milletin maddi ve manevi mirasını koruyan ve geliştiren en önemli ve en güçlü araç olarak kabul edilmektedir. Dünyanın kültürel, sivil, uluslararası durumunun korunmasına çalışan uluslararası kuruluşların resmi belgelerinde de böyle bir hüküm onayını buluyor ki, her bir devlet uluslararası yasalara ciddi uymalı, birbirlerinin içişlerine karışmamalı, uluslararası sınırları bozmamalıdır. Çağdaş medeni dünyanın tarihi şahsiyyetleri sırasında Turkiye Cümhuriyyeti Cumhurbaşkanı sayın Recep Tayyıb Erdoğanı, Azerbaycan Respublikası Cümhurbaşkanı sayın İlham Aliyevi, Rusiya Cümhurbaşkanı V.Putini ve diğerlerini örnek gösterebiliriz. Fatih Sultan Mehmet'in fethettiği şehirlerin kraliçesi İstanbul modern devirlere kadar Türkiye'nin dokunulmazlık sembolüne, dünyaya meydan okuma portresine dönüşmüştür. Bazı tarihçilerin göre, İstanbul'un fethi orta yüzyılın sonu, yeni yüzyılın başlangıcı olmuştur. Buna göre de Fatih "yüzyıl açan hükümdar" olarak da bilinir. Fatih yaptığı reformlarlarla devleti esaslı şekilde yeniden kurmuştur. İstanbul Osmanlı İmparatorluğu'nun başkenti olmuştur.. II Mehmet İstanbul'u farklı dinlerden olan insanların bir arada yaşadığı, ticaret ve kültür merkezi olan bir başkente dönüştürmeyi hedefine koymuş ve bunu başarmıştır.

Tomris, Azerbaycan tarihinde massaget hükümdar olarak kabul edilen bu kadın verdiği sozü tutarak, Büyük Kirosu yenmiş ve yemin ettiği gibi onun başını insan kanı ile doldurulan kadehin içine koymuştu, bu da onun bir tarihi kişilik olarak nasıl kararlı ve dönmez olduğunu gösteriyorki, en büyük örnek böyle şahslerden olur.

İmparator Napoleon demir irade sahibi gibi herkesi kendine tabi edebiliyordu, kendi gücüne güveni o kadar güçlüydü ki, birşeyleri beceremeyeceği, bir şeylerin üstesinden gelemeyeceği fikri onun için akıl almaz idi. Napoleon demiştir: «Düşmanı yenmenin en mükemmel yöntemi - düşmanı dost etmektir».

Tarihin affedilmez hatalarından biri de budur ki, tarihi şahsiyetlere zamanında kendi gerçek değerini veremiyor. Biz bunu Janna Darkın örneğinde görebiliriz. Jannanın komutasında son baharacan tüm araziler geri alınmıştı. İleride birtek Paris kalıyordu. Ama kral nedense tereddüt ediyordu, hatta son baharda ordusunu da bıraktı. Kralı inandırmakla uğraşan Janna 23 Mayıs'ta ihanet sonucu esir düşüyor; şehre girenden sonra geri çekilmek için öngörülen köprüyü kimse yok etmişti. Söylenene göre bunu kralın taraftarları teşkil etmişti. Tahtta oturmasında Jannaya minnettar olmalı olan kral onu kurtarmak için hiçbir girişim göstermiyor. Burgundlular Jannanı 10 bin altın livreye İngilizlere satıyor.

Her halk kendi tarihi kimlikleri ile gurur duyur, onların yarattığı mirasa büyük saygı gösteriyor. Azerbaycan halkı da her zaman tarihi kimlikleri ile gurur duymuştur. Haydar Aliyev kapsamlı yetenekli, ansiklopedik zekaya sahip bir şahsiyet idi, kendi üzerinde çalışmayı seviyordu ve bunu başarıyordu, bir dakikasını de boş geçirmemeye çalışıyordu. Onun entelektüel potansiyeli, aslında, sınırsız idi, teorinin ve tecrübenin bütün alanlarına nüfuz edebiliyordu. Göreceği her bir işin projesi en küçük ayrıntılarına kadar önceden beyninde hazır olurdu. Kendi işini - devlet yönetimi ile doğrudan ilgili olan siyaseti, ekonomisi, devlet idaresini, personel seçimi ve yerleştirilmesi sürecini iyi bildiği gibi, felsefeyi, tarihi, edebiyatı ve kültürü de güzel biliyordu. Dahi liderin farklı alanlarda, farklı yönlere sergilediği bilgi herkesi şaşırtıyor ve hayretler içinde bırakıyordu. Birbirinden çok uzak olan çeşitli bilgi ve faaliyet alanları, uzmanlarla aynı düzeyde sohbet etmek kabiliyeti de büyük zekanın, iç zenginliğin bir göstergesi idi. Haydar Aliyev'in derin felsefi düşünce sahibi olması, olağanüstü öngörüsü, sözüyle yaptığının bir birini tutması Azerbaycan halkının milli lider düşünceleri ile uygun geliyordu. Haydar Aliyev'e olan halk sevgisinin, inancının temel nedenlerinden biri de bu idi. Milli lider Haydar Aliyev kimliği hakkında fikir söylemek, onun Azerbaycan devleti ve halkı için

gerçekleştirdiği siyasi etkinliği layıkıyla değerlendirmek büyük sorumluluk gerektirir. Ülke Cumhurbaşkanı Sayın İlham Aliyev milli lider Haydar Aliyev'in 90 yıllık yıldönümü etkinliğinde diyor: "Şahsiyetlerin tarihteki rolü hakkında çeşitli dönemlerde kitaplar, bilimsel ve sanatsal eserler yaratılmıştır. Bugüne kadar bu mesele bazı durumlarda tartışma konusudur. Ancak Haydar Aliyev'in şahsında biz açık şekilde görüyoruz ki, şahsiyetlerin tarihteki rolü bazı durumlarda çok değerli olur. Haydar Aliyev şahsiyeti, Haydar Aliyev dehası bugünkü Azerbaycan'ın başarılı gelişiminin temelinde duran bir faktördür".

Sonuç olarak diyebiliriz ki, her halkın milli hayat, milli varlık, milli benlik ruhunun esasını, baş kaynağını onun milli medeniyyetini, tarihini kan hafızasına yazması, maddi ve manevi değerlerini göz bebeği gibi koruması, tarihi kimliklerine değer vermesidir. Milli şuur sahibi olan ziyalılarımızın yazılarının ana hattını Vatanseverlik, milli tarihimizin tebliği, tarihimizin karanlık sayfalarının aydınlatılması, tarihi şahsiyetlerimizin değerlendirilmesi ve onlara değer verilmesi teşkil etmelidir. Milli özelliklerini, kültürünü, tarihini, değerlerini, tarihte iz bırakmış kimliklerini yaşatmaya muvaffak olan her millet, er ya da geç bağımsız bir milli devlet kurmaya adaydır. Ulusal nitelik ve milli kültürün başında ise milli benlik bilinci, tarihinde kendine dönme, devletçilik, örf geleneklere ve değerlere dayanmak ve onları teşvik etmek, geçmişine saygılı yaklaşmak, geleceğine iyimser bakmak, milli tarihimizde silinmez izler bırakan tarihi şahsiyetlerimize değer vermek gelir. Devletin ve halkın birliği ulusal hafıza ve düşünceyi möhkemlendirmenin önemli faktörü, milli bilincin temel kriterlerindendir. Tarihi şahsiyetlerin sayısı çok, ilginç hayatları o kadar değerli ve renkli ki, onlardan ne kadar yazarsak, ne kadar konuşsak bitmez. Onların hayatları sonu görünmeyen ümman, ilgiyle okunan zengin bir kitaptır. Dolayısıyla böyle mövzular bir makaleyle çerçivelenmemeli, onlar daha geniş okuyucu kitlesine daha geniş arenalarda aktarılmalıdır. Kendi dönemlerinde değeri bilinmeyen tarihi şahsiyetler tüm gerçekleri, çelişkileri, tarihteki pozisyonları ile tarihin belleğinde kalmalı, tarihe getirdikleri yenilikler halkın, tarihçi akademisyenlerin, genç araştırmacıların yargısına verilmelidirler. Tarih onları uzun süre yaşatmış ve bundan sonra da yaşatacaktır.

KAYNAKÇA

Qocatürk, Utkan (1991). *Atatürk.* Bakı: Elm

Resulzade, M.E. (1990). *Azerbaycan Cumhuriyeti.(Keyfiyet-i Teşekkülü ve İndiki veziyyeti)*. İstanbul, Azerbaycan Türkleri Kültür ve Dayanışma Derneği Yayınları: 1

Resulzade, M.E. (1952). *Millet olmayazmı*. Ankara, Azerbaycan:1 ağustos, sayı 5

Resulzade, M. E. (1952). *Milletçilik - Patriotizm.* Ankara, Azerbaycan: eylül

Narimanov, N. (1989) *İzbrannıye proizvedeniya*. B trex tomax, Baku: Elm

Elçin (1997). *N. N.Nərimanov; şəxsiyyəti və fəaliyyəti.* Bakı:

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ DİL GELİŞİMİNDE AİLENİN ROLÜ

Doç. Dr. Ali Fuat ARICI
Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi
afaturkey@hotmail.com

Özet

Çocuklara dinleme ve konuşma becerileriyle okuma ve yazma kültürü kazandırmak, onların toplumda başarılı ve mutlu olmalarını sağlamak, nesiller arasında köprüler kurarak geçmişin tecrübe ve değerlerini geleceğe taşımak hemen her ülkenin eğitimsel ve sosyo-kültürel öncelikleri arasındadır. Dil öğrenme sürecinin anne karnında başlayıp çocuğun üç yaşına kadar tamamen aile ortamında şekillenmesi, altı ve daha sonraki yaşlarda da bu ortamın rolünün yine çoğunlukla devam etmesi aileyi önemli hale getirmektedir. Çünkü çocuğun yetiştiği aile ortamı ile gösterdiği davranışlar arasında sıkı bir ilişkiden bahsedilmektedir. Yine Gazâli'de olduğu gibi, Allah tarafından anne ve babaya emanet edilen çocuğun sorumluluğu her şeyden önce onlara aittir. Ayrıca gördüklerini taklit etme eğilimindeki çocuk, önüne konulan her şeyi yansıtmaya hazırdır. Bu nedenle çocuk, iyi yetiştirilirse ideal bir vatandaş olabilir. Bu ortamın aksadığı çevre ve toplumlarda ise bunun telafisi oldukça zordur. Bu bakımdan başta çocukların iyi ve sorumlu birer insan olmaları, başarılı ve mutlu olmaları ve dünyada bir millet olarak ilelebet var olmalarında aile son derece önemli bir role sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, erken çocukluk, dil becerileri, aile

GİRİŞ

Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren kendini sosyal bir kurum olan ailenin içinde bulur. Bu andan itibaren duyduğu sesler, dokunduğu nesneler, gördüğü şeylerle artık eğitimi de başlamış olmaktadır. Hatta bebeklerin anne karnında beşinci aydan itibaren dışarıdan gelen sesleri dinlediği düşünülürse eğitimin dünyaya gelmeden başladığı da söylenebilir. Bu bakımdan başta dil becerileri olmak üzere çocukların çeşitli becerilerini geliştirme açısından aile ve okul öncesi eğitimi çok önemlidir. Çünkü 0-6 yaşlarda beden, dil ve zihin gelişimi çok hızlı ilerlemektedir. Bu dönemdeki gelişmeler çocuğun yaşamını ve geleceğini belirleyici olmaktadır (Güneş, 2010).

Bir iletişim aracı olan dilin gelişimi, çocuğun diğer gelişim boyutlarından; bilişsel özellikleri ve işlemlerinin yanı sıra duygusal, sosyal ve ahlâkî özelliklerinden soyutlanmış olarak gerçekleşemez. Fakat genellikle bilimsel çalışma ve yayınlarda, her gelişim boyutu ayrı ayrı ele alınmaktadır (Yapıcı, 2009: 54). Bu bakımdan araştırmada yer yer diğer gelişim alanlarına da değinme gereği duyularak bu çalışma sürdürmeye çalışılmıştır.

Geçmişte özellikle örgün eğitimin ve TV'nin yaygın olmadığı dönemlerde çocuklar dil eğitimlerini büyük ölçüde aile çevresinden almaktaydı. Bu eğitim ortamının ana unsuruysa sözlü edebiyattı: Halk hikâyeleri, destanlar, masallar, efsaneler, menkıbeler ve türküler bunların başında geliyordu. Bu yolla çocukların hem fert olarak yetişmesi sağlanırken hem de toplum hayatına nasıl katılacakları ve katkı sunacakları işlenmekteydi. Daha sonra okullarla birlikte uzun bir zaman evdeki bu eğitim yine devam etti. Özellikle çocukluğun erken dönemlerinde başladığı için bu eğitim etkili sonuçlar ortaya çıkarıyordu. Nitekim bazı büyük yazar ve şairlerin ifadeleri bunu teyit etmiştir. Mesela Kırgız yazar Cengiz Aytmatov, kitaplara, edebiyata, okumaya yönelmesinde çocukken ninesinden dinlediği masalların rolü olduğunu ifade etmektedir (Kolcu, 2002). Yine Türk edebiyatının önemli isimlerinden Ahmet Hamdi Tanpınar, Yahya Kemal, Necip Fazıl Kısakürek, Attila İlhan, Orhan Pamuk, Nurullah Genç ve Bekir Sıtkı Erdoğan gibi yazar ve şairlerin çocuklukta aile ortamındaki benzer uygulamaların onlar için çok önemli olduğu görülmektedir. Nitekim Sanders de (2000: 43) yetişmekte olan çocuğun gelişen beyninin sözlü kültürü kavramak için yaratıldığını, çocuğun önce atalarının sözlü kültürü içine girmesini, daha sonra da sözlü olarak tanıdığı dili görsel bir eyleme

(yazıya, metne) dönüştürmesinin gerektiğini belirtir. Yani çocuk konuşmayı ve dinlemeyi aile bireylerini taklit ve katılım yoluyla edinirken okuma ve yazmayı alfabeyle öğrenmektedir.

Her zaman olduğu gibi bugün de aile, başta çocukların dil becerilerinin gelişmesinde, iyi bir insan olarak yetişmesinde, başarılı bir hayat sürmesinde, mutlu bir aile kurmasında ve nihai olarak kadim değerlerini geleceğe taşıyan sorumlu bir insan olmasında son derece önemlidir. Nitekim çocuğun yetiştiği aile ortamı ile gösterdiği davranışlar arasında sıkı bir ilişkiden bahsedilmektedir. Dil öğrenme süreci anne karnında başlamasına rağmen günümüzde anne babaların çocukların bu becerilerini geliştirmek için pek çaba harcamadığı görülmektedir. Dahası günümüzde anne ve babaların büyük çoğunluğu başta sorumluluk sahibi değildir. Ebeveynlerin gününün büyük kısmı TV ve sosyal medyayla uğraşmakla geçmektedir. Öte yandan günümüzde çocuklar diğer akrabalarının (dede, nine, hala, teyze vb.) yanında da kimsesiz büyümektedirler. Aileler çocuklarını pahalı oyuncak ve teknolojik aletlerle donatarak sorumluluklarını yerine getirdiklerini düşünmektedirler. Ancak bilinmelidir ki sadece bedensel ihtiyaçların giderilmesi yeterli değildir. Bu bakımdan başta anne ve babalar olmak üzere ailelerin çocukların eğitimi için gerekli sorumlulukları yerine getirmeleri gerekmektedir.

AİLEDE DİL EĞİTİMİ

Eski Türk aile hayatında çocuğa ilkin düzgün konuşmayı öğretmek, sonra sırasıyla hayâ ve temyiz (doğruyu yanlışı ayırt etme) yeteneklerini geliştirmek, ardından büluğa kadar sürecek olan ibadet ve çalışma eğitimini başlatmak esastır (Sakaoğlu, 1992: 362). Türklerin aile eğitim anlayışında XI. yüzyıldan sonra Arap, Fars ve Türk düşünürlerin XII. yüzyıldan sonra da Ahiliğin etkili olduğu görülmektedir. Burada da özellikle Gazali'nin eğitim anlayışı aile ve medrese eğitiminde etkili olmuştur. Osmanlı aile eğitim anlayışında etkili olan İslam filozofu Gazâli'ye (1058-1111) göre eğitimin en önemli amacı "ahlakın güzelleştirilmesi"dir. Bunun için Gazâli, çocukları anne babaya verilmiş ilahi bir emanet olarak kabul eder. Bu nedenle eğitim önce ailede başlar. Çocuğun ailedeki kişisel eğitimi, onun ruhuna ve bedenine yöneliktir. Ona göre, çocuklara kazandırılması gereken ilk değerler; fazilet, adalet, sevgi, acıma, iyilik ve şecaattir. Anne ve baba bu değerleri önce çocuk üzerinde denemelidir. Bu bakımdan anne ve baba, çocuklara bu değerleri kazandırmak için onları öpmeli ve okşayıp sevmelidir. (Durakoğlu, 2014) Osmanlı imparatorluğunun büyüyüp şehir hayatı geliştikçe özellikle konaklarda eğitim gelenekten göreneğe doğru kaymış ve bu mekânlarda eğitim estetik bir hal almıştır. Konaklarda dil eğitiminde sözlü kültür ve rivayetler esas alınmıştır. Kitap olarak evlerde risaleler, divanlar, cönkler; Muhammediye ve Ahmediye gibi eserler daha sonra Taşköprüzade ve Kınalızade'nin kitapları son olarak da Erzurumlu İbrahim Hakkı, Sümbülzade Vehbi ve Seyyid Hasan Hulusi Efendi'nin kitapları aile eğitiminde etkili olmuştur (Onur, 2005: 108).

Ailede Dil Eğitiminin Önündeki Engeller

Postmodern toplum oluştukça kimlik ötesi bir topluma da girilmiş bulunulmaktadır. Yani bu toplumlarda tek ve istikrarlı bir kimliğin sürdürülmesi zorlaşmaktadır. Bunu yerine çok kültürlü kimlik oluşturulmak istenmektedir. Burada küresel ve baskın kültürler devreye girmekte ve bunların benimsenmesi sağlanmaktadır. Türk aile yapısındaki değişikliği Topçu (2014: 102) şöyle dile getirmektedir:

Aile kendi çatısı altında daha dağılmadan çürütüldü. Ana-babalar, çocuklarının ahlakına istikamet vermek şöyle dursun, onların heveslerinin hizmetindedirler. Evladının iç hayatını yoğurmak için en ufak emeği esirgeyen, sade onların ceplerine dolacak maddi saadetlerini emel edinen aileler, kendi yavrularının katili olduğunu bilmediler. Onların kalp ve vicdan terbiyesi yerine beden hazlarına hizmet yolunda yarışanlar, Amerikan ve Alman tezgâhlarının teknik imkânlarını çıldırasıya devşirmek için atıldıkları hayat yağması sahnesinde ruhun değerlerini çiğnerlerken çocuklarına en berbat ahlak örneği verdiklerinin bile farkında olmadılar.

Ailedeki bu değişimin sonucu olarak istediği her şeyi elde ederek şımartılan ve bencil olarak büyütülen, istikbali için pek çok meşru olmayan (rüşvet, iltimas vs.) yollara başvurularak büyütülen çocuklardan neler beklenebileceği ile ilgili yine Topçu'nun (2014: 103) tespitleri şöyledir:

Çocukları dünyaya gözünü açtığı günden beri gülüşlerini bir demir kitlesinin emelleriyle karşılayan, onların bakir ruhlarından sonsuzluğun müphem ümitlerini kazıyıp da üç boyutlu eşyanın sevgisini dolduran aileler, ruhun kanatlanması olan dua halini öldürerek içgüdülerinin terbiyesine terk ettikleri yavrularından ne bekliyorlar?

Mesuliyet bilincinin olmayışı

Bugün aileler çocuklarına nasıl bir eğitim vermektedirler? Ya da aile olmanın, anne olmanın ne demek olduğunun, nasıl bir sorumluluk içinde olduklarının bilincinde midirler? Bunların cevabı maalesef tatminkâr değildir. Ve asıl sorun buradadır. Bugün anne ve babaların büyük çoğunluğu başta sorumluluktan yoksun durumdadır. Anneler büyük ölçüde çeşitli ev işleriyle meşgul olmayla bu sorumluluğu yerine getirdiği kanaatindedir. Hatta pek çok anne bu noktada bile yetersiz kalmaktadır. Günün büyük kısmı TV ve sosyal medyayla uğraşmakla geçmektedir. Babaların durumu da farklı değildir. Bu durum karşısında çocuğun aklı, fikri, ruhu işlenmemiş bir tarlaya döner ve bu tarlaya iyi olan hiçbir şey ekilmiş olmaz. Bu bakımdan ilk iş anne babanın mesuliyet (sorumluluk) iradesini bir mefkûre halinde benimsemesi olacaktır (Topçu, 2014: 143). Sonra da Gazâli'de olduğu gibi, anne ve babanın her şeyden önce çocuklarına bakmakla sorumlu oldukları kabul edilmelidir. Çünkü temiz şuuru ve nefsi ile masum olan çocuk, Allah tarafından anne ve babanın ellerine bırakılmıştır. Çocuğun aynaya benzeyen kalbi, önüne konulan her şeyi yansıtmaya hazırdır. Bu nedenle çocuk, gördüklerini taklit etme eğilimindedir. Eğer çocuk, iyi yetiştirilirse ideal bir vatandaş olabilir. Aksine kötü yetiştirilir ve ihmal edilirse topluma zarar veren biri haline gelebilir. Dolayısıyla çocuğa tam ihtimam göstermek anne- baba ya da bakımını üzerine alan kimselerin görevidir. Bu nedenle çocuklara iyi davranışlar öğretilmelidir (Dağ ve Öymen, 1974).

İnsani değerlerin tükenişi

Modern zamanlarda ortaya çıkan "özgür birey olma" ve "anı yaşama" isteği bugünün insanını, bireyciliğe, benmerkezciliğe hatta bencilliğe doğru sürükledi. Bu da insanların geleceğini ve başkalarını düşünmeyen, rahatından taviz vermeyen ve fedakârlık nedir bilmeyen bir yaratık haline getirdi. Bütün bunların sonucu olarak evlilik yaşı ilerlemeye doğru giderken evlilik oranları ve çocuk sahibi olma isteği de azalmaya başladı. Böylece toplumda artık en fazla iki çocuk sahibi olma isteği hâkim olmaya başladı. Günümüz insanlarına pompalanan bu sözde modernlik hastalığı çocukları kardeşsiz ve arkadaşsız bırakarak çocukları daha büyük bir yalnızlığa ve bencilliğe sürüklemektedir. Dahası insanoğlunun bugün hürriyeti bile tehlikeye atılmış durumdadır. Bu yeni insan tipiyle ilgili Duralı'nın (2009) tespitleri şöyledir:

Moleküler biyolojinin mümkün kılmaya çalıştığı kopyalama, insanı hedef aldığında ne olacak? Kopyalama olayı gerçekleştiğinde kişinin en temel insani durumu olan 'ben' yahut 'kendi' sorunu ne olacak? Her şey 'ben'ime bağlı. Karar verme, tercih yapma, irademi konuşturma. Genetik malzemeyle oynanıp bana istenilen biçim verilebiliyor. ***Bizim insan olarak en büyük teminatımız birbirimizi yaratmamış olmaktır.*** Silah zoruyla üstüme baskı kurabilirsiniz. Serbestliğim gasp edilebilir; ama o vakit bile hürüm. Hürlük metafizik, oysa serbestlik siyasi veya hukuki bir terim. İnsan fıtratça hürdür. Buna karşılık moleküler genetik, hürlüğü topyekûn gasp eder.

Model olamama

Çocuk doğduğu ilk günden itibaren birçok şeyi anne ve babasından öğrenir. Bunlar başta dinleme ve konuşma becerileridir. Ses tonu, konuşma ahengi, lehçe ve kelime bilgisi ana-babadan –varsa kardeşlerden- alınır. Bundan ötürü çocuğun konuşmasında ilerleme sağlamak ana-babanın başlıca görevleri arasındadır (Wechselberg & Puyn 1999: 234). Bunların dışında okuma ve yazma becerilerinin temeli de ailede atılır. Ayrıca hoşgörü, fedakârlık, diğerkâmlık, doğruluk, dürüstlük… gibi değerler de bireye aile ortamının kazandırdığı özelliklerdir. Ancak bu benzer durumlar için bugünün çocuğu kendine örnek olacağı, yolundan gideceği bir modeli ailede bulamamakla karşı karşıyadır. Çünkü başta okuma kültürü olmak üzere toplumda maalesef olumsuz durumlar görülmektedir (Çocuk Vakfı, 2006; Karaşahin, 2009; Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Arıcı, 2012).

Ailede ana-babadan sonra çocuğa model olabilecek büyük anne ve babalar, amca, dayı, hala ve teyzeler de büyük ölçüde model olma düşüncesi ve tutumundan maalesef uzakta bulunmaktadırlar. Hatta kimi ailelerde bu kişiler çocuğu bir eğlence vasıtası olarak görme eğilimindedirler.

TV-Medya

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle TV / medya ve bilgisayar / internet kullanımı gittikçe artmakta ve bu durum ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşime de yansımaktadır. Nitekim çeşitli araştırmalarda (Kisten vd. 2005; Öztürk ve Karayağız, 2007; Cesur ve Paker, 2007) bu teknolojik imkânların iyi değerlendirilemediği veya kontrol altına alınamadığı zamanlarda olumsuz sonuçlar ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Dahası Moskowitz (Akt. Sanders 2000: 42) yaptığı bir araştırmada anne-babası sağır olan bir çocuğa İngilizce öğrensin diye TV izlettirildiğini ancak üç yaşına geldiğinde çocuğun işaretlerle her derdini anlatabildiğini ancak İngilizceyi anlayamadığını ve anlatamadığını tespit etmiştir. Buradan hareketle TV'nin dil edinimi için tek kaynak olamayacağı, çünkü bu aracın programlanmış ve hatasız bir şekilde konuşacağı, soru soracağı ancak çocuğun sorularına cevap veremeyeceği görülmektedir. Sanders (2000: 44) ise TV'nin insan sesini öldürdüğünü iddia ederek insanların ekranda gördükleri kişilerle tartışamadıklarını ve TV'deki görüntülerin körpe beyinlerin kavrayıp analiz edebileceğinden çok daha büyük bir hızla geçtiğini belirtmektedir.

TV ve medyanın ailede dil eğitimine engel teşkil etmesi temelde iki boyutludur. Bunlardan ilki yukarıda belirtilen olumsuz yönlerine rağmen çocukların bu araçlarla gereğinden fazla muhatap olması, ikincisi ise ebeveynlerin zamanlarının çoğunu bunlara ayırıp çocuklarıyla yeterince ilgilenmemesi noktasındadır. İlkinde çocuk TV'yi görsel bir oyuncak olarak görüyor (Şirin, 2006: 26) ancak çocuk bunu istediği gibi değil o çocuğu istediği gibi oynatıyor, kullanıyor. Diğerinde ise evde iletişim ortamı sekteye uğruyor, aile işlevini kaybediyor. Bu haliyle TV ve medya, program ve reklamlarıyla canlı öykü anlatımına ket vurarak gerçek anlamda güçlü bir okuryazarlığın gelişmesini engelleyecek yanlış bir tutuma yol açmaktadır Sanders (2000: 53).

Annem annem…

Çocuk eğitiminde anne, baba, kardeş ve diğer yakın çevresindeki kişilerin etkileri vardır, ancak annenin yeri bunlardan ayrı ve özeldir. Zaten "ana dili" ifadesi de boşuna değildir. Bunun için Pestalozzi "En iyi eğitmenler annelerdir." derken Montaigne (1996: 183) "En büyük kötülüklerimiz küçük yaşımızda belirmeye başlar ve asıl eğitimimiz bizi emzirip büyütenlerin elindedir." diyerek aile eğitimin ilk adresini göstermiştir. Evet, çocuklar nasıl eğitilirlerse öyle bilirler ve davranırlar. Eğer onların ruhunu işlenmeyen bir tarla gibi kendi haline bırakırsanız orada ısırganlar, dikenler, her türlü yabani bitki ve zehirli böcekler türer (Petrov, 2010). Gazâli de ruhun olgunlaşmasının değerlerin kazandırılmasıyla mümkün olduğunu düşünür ve anne, baba ve öğretmenlerin kendilerine Allah tarafından emanet olarak verilen çocuklara adalet, sevgi, merhamet, fazilet ve şecaat gibi değerlerin kazandırılmasıyla sorumlu olduklarını belirtir (Durakoğlu 2014). Ancak bugün gelinen noktada başta "annelik" kavramı ve buna yüklenen anlamların bir eğitimciden ziyade bir "arkadaş" veya daha bilinmeyen başka kavramlara dönüştüğü görülmektedir. Hâlbuki çocukların ruhlarının sevgi, şefkat ve merhametle beslenmesi ancak bir anneyle sağlanabilir. Nitekim anne ilahi sevgi demek olan şefkati, rahminde olduğu kadar, mürebbiyeliğinde gösterir (Duralı, 2013: 106). Atalarımızın "Ana gibi yar olmayacağı" değerlendirmesi de burada kendini göstermektedir. Böylece "ana dili" diye ifade edilen evde başta anne olmak üzere ailede edinilen dil, modern zamanların çalışan anneleri tarafından zorunlu olarak ihmale uğramaktadır. Çünkü bir annenin temel vazifesi olan çocuğun dilini geliştirmek için uygun ortamlar hazırlama durumu böylece sıkıntıya düşmektedir. Bunun için anne ve babaların çocukların eğitimi konusunda yüklendikleri sorumluluklarını yerine getirmeleri, çocukların ruhen ve ahlaken kendilerine muhtaç olduklarını görmeleri gerekmektedir.

Anneliğin kaybolmasının diğer bir sebebi de kadın ve erkek rollerinin değiştirilmeye çalışılmasındandır. Bu durumu Duralı (2013: 108) "kadınların erkekleştirilmesi, erkeklerin kadınlaştırılması" olarak tanımlamakta ve şöyle açıklamaktadır:

Erkek ile erkeklik özelliklerinin tümüyle başat kılındığı toplum, vahşileşip hunharlaşır. Tersine kadının şefkat, rikkat ile yumuşaklık niteliklerinin tek geçer akça haline getirildiği ortamda da yozlaşma ile soysuzlaşma baş gösterir. Birinci halde, medenileşmenin iki payandası, ahlak ile sanattan yoksun kılınırken ikincideyse kişiler haksızlık ile zulme karşı direnme ile başkaldırma iradelerini yitirirler. Böylece cinsiyet farklılığının doğurduğu görev bölüşümü alt üst olmakta, böylelikle de tek cinsiyetli nesillere zemin hazırlanmaktadır.

Çekirdek aile: Yalnız çocuklar

Bebekler dille oynamanın tadını ilk kez anneleri aracılığıyla alırlar. Anneler bebekleriyle ilişki kuran ilk insanlardır. Ancak günümüzün gittikçe yaygınlaşan aile tipinde anneler çalışmak durumunda kalmakta ve babalar gibi çocuklarıyla daha az temas kurmaktadırlar. Günlerini bakıcıların ellerinde, anaokullarında, kreşlerde veya yuvalarda geçirmek zorunda kalan çocuklar bir taraftan çocuk eğitiminde annenin oyuna dayalı rolünü görememekte diğer taraftan sözelliğe tam olarak girmeden okuryazarlığa adım atmaktadır (Sanders, 2000: 96). Ayrıca ailenin küçülmesi anne ve babaları gerçek rolleri olan annelik ve babalıktan alıkoyup farklı rollere (arkadaşlık, kardeşlik vb.) doğru sürüklemektedir. Hâlbuki Mustafa Kutlu'nun da belirttiği gibi "Bir çocuğun en çok ihtiyaç duyduğu şey yine bir çocuktur."

Sosyo-ekonomik sorunlar

Ailenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve kültürel çevre çocuğun gelişimini çeşitli yönlerden etkileyebilir. Aynı şekilde ailenin (büyük ölçüde ana-babanın) tutumunun da çocuğun nasıl bir yetişkin olacağına ilişkin tutumunu etkilediği söylenebilir. Çoğunlukla da anne-babalar bunun farkında olmayabilirler. Günümüzde çocuk yetiştirme, son derece zor ancak ve bir o kadar da önemli bir sosyo-ekonomik sorundur. Çünkü başta her çocuk biricik ve özeldir. Ayrıca her anne baba da birbirinden farklı özellikler taşımaktadır. Bu nedenle de, birden çok çocuk yetiştiren ailelerin, her bir çocuğundan dolayı birbirine benzemeyen güçlükler yaşadığını söyleyebiliriz.

Dil Becerileri ve Aile

Humbolt gerçek dilin ancak doğuştan öğrenilebileceğini, asla matematik gibi sonradan öğrenilemeyeceğini söylemiştir (Sanders 2000). Bu bakımdan yerinde ve zamanında ailede çocuğa sunulan imkânlar son derece önem taşımaktadır. Öyleyse şimdi "Okul öncesinde aile çocuklara dil gelişimi bakımından hangi imkânları sunmalıdır? ya da "Çocuk erken çocukluk döneminde aileden dil gelişimi konusunda neler edinebilir? sorularını cevap arayalım.

Dinleme becerisi ailede edinilir: Bebekler anne karnında beşinci aydan itibaren dışarıdan gelen sesleri dinlerler. Hatta 3-4 günlük bir bebeğin kendisine yabancı iki kadının sesini birbirinden ayıramamasına karşın annesinin sesini diğerlerinden ayırdığı hatta ana dillerini diğer yabancı dillerden ayırt edebildiği yani tanıdığı tespit edilmiştir (Picq vd., 2014: 96-97). Bu nedenle başta anne olmak üzere ebeveynler bebekle konuşmalı, çeşitli sesleri ve kelimeleri duymasını sağlamalıdır. Çocuklar kimi gerçekleri öykülerde, şiirlerde, masallarda tekrar tekrar dinleye dinleye öğrenir ve sözcükler hemen buharlaşıp havaya karışacağı için can kulağıyla dinlerler (Sanders 2000). Okul öncesinde başlayan dinletme çalışmaları, ilköğretim ikinci kademeye kadar öğrencilerin sevebilecekleri bir etkinliktir. Çocuklara dinletilen ninni ve masallarla ilgili çeşitli çalışmalar (sorular sorulması, öncesinin ve sonrasının tamamlatılması, yine başlangıç ve sonunun tahmin edilmesi) yaptırılabilir.

Çocuk konuşmayı aile içinde öğrenir. Çocuklar dil öğrenmek için bu dili duymak zorundadır. Bu da mutlaka canlı bir yetişkinin ağzından olmalıdır. Buna karşılık söz konusu yetişkin çocuğu dinlemek, soracağı milyonlarca soruya ve edeceği tüm şikâyetlere katlanmak zorundadır. Çocuğun konuşmada ilerlemesi hiçbir zaman kendiliğinden olmaz. Hiç kimseyle konuşmayan çocukların zihinsel yönden bir eksikliği olmamasına rağmen ağlama ve tek heceli kelime döneminde kaldığı görülmüştür (Wechselberg & Puyn 1999: 234). Moskowitz (akt. Sanders 2000: 42) de yaptığı bir araştırmada anne-babası sağır olan bir çocuğa İngilizce öğrensin diye TV izlettirildiğini ancak üç yaşına geldiğinde çocuğun işaretlerle her derdini anlatabildiğini ancak İngilizceyi anlayamadığını ve anlatamadığını tespit etmiştir. Bundan hareketle Moskowitz TV'nin dil edinimi için tek kaynak

olamayacağını, çünkü bu aracın soru soracağını ancak çocuğun sorularına cevap veremeyeceğini belirtir. Bunun için anne ebeveynlerin çocuklarla zaman geçirmesi, onların sorularına usanmadan cevaplar vermesi, onları dinlemesi gerekmektedir. Ayrıca onlarla hikâye, masal ve ninniler aracılığı ile konuşma ortamını daha çeşitli, zengin ve nitelikli hale getirebilirler.

Okuma alışkanlığının temeli ailede atılır. Ülkemizde anne, baba ve eğitimcilerin yakındıkları hususların başında çocuklara "okuma sevgisi ve alışkanlığı" kazandıramamak gelmektedir. Bu beceri genelde okul sıralarında kazandırılmaya çalışılsa da temelinin bebeklik döneminde hatta anne karnında atıldığı savunulmaktadır. Bebeklerin ellerine -en geç 1-2 yaşına kadar önce resimli sonra yazı ve resim karışık olarak- tutuşturulan kitaplarla okuma eğitiminin temeli atılabilir. 3-4 yaşında ise yetişkinle çocuk arasında bir sohbet aracı olan kitabın anne ve babayla birlikte okunması, çocuğu okumaya katılmasına özendirip okuma deneyiminde rol almasını sağlamaktadır (Yavuzer, 2005: 66-67). Ancak Tanju (2009) ebeveynlerin yarısının kendilerine kitap okumanın ebeveynleri tarafından aşılanmasına rağmen kendilerinin çocuklarıyla birlikte okumaya zaman ayıramadıklarını tespit etmiştir. Yine XIX. yüzyıl İngiltere'sinin en iyi hatibi olarak gösterilen Susam ve Zambaklar kitabı yazarı Ruskin'in annesi ile birlikte okuduğu İncil ve Babası ile birlikte okuduğu XVIII. yüzyıl klasikleri, gezip gördüğü tabii güzellikler ve sanat galerileri onun eğitiminin en değerkli kısmı olarak gösterilir (Ruskin, 2005: 12). Ayrıca Edhem İbrahim Paşa 1868'de yayımlanan Terbiyetü'l - Etfal Risalesi'nde çocuklara verdiği 30 dersin ikincisi okuma üzerinedir (Edhem İbrahim Paşa, 2014).

Yazma becerisinde aile önemli bir faktördür. Çocuk ailede konuşmayla edindiği iletişimi yazı ile devam ettirir. Bu becerilerden birinin gelişmesi diğerinin de gelişmesine katkı sağlar. Konuşmaya ve diğer becerilere göre yazma daha zor, karmaşık ve üst bir beceridir. Sprenger- Charolles (Güneş, 2010) okuma yazma öğrenme sürecinde nöronların önce sözlü dili ve buna dayalı olarak da yazılı dili daha iyi işlediklerini açıklamıştır. Yani okuma yazma öğrenirken sözlü dile dayalı kodlamalar kullanılmaktadır. Öğrenciler sözlü dildeki bilgi, anlam ve kodlamaları kullanarak yazılı dili öğrenmektedir. Sözlü dile dayalı kodlamalar, çocuğun hem zihinsel gelişimi hem de okuma öğrenmesi açısından değerli ve kalıcı olmaktadır.

Ailenin yazmadaki temel katkısı model oluşturma, aile ortamını bir kültür atmosferi haline getirme ve çocuğa bunun için imkânlar sunma şeklindedir. Nitekim son dönem Türk edebiyatının en önemli şairi Necip Fazıl annesinin isteği ve dedesinin evde oluşturduğu okuma ortamının kendisinin şiire başlamasında önemli etkisinin olduğunu belirtir. Yine Türk edebiyatının önemli romancılarından Peyami Safa üzerinde babasının şairliğinin ve edebi muhitinin etkisinden bahsedilebilir. Ayrıca Bekir Sıtkı Erdoğan ise çocukluğunda şair olan dayısını model aldığını belirtir.

Çocukların söz varlığının gelişmesinde aile önemli role sahiptir. Söz varlığı erken çocukluk döneminde dil bilgisinin önemli bir belirleyicisidir. Bu dönemdeki söz varlığı çocuğun gelecekteki dil ve bilişsel becerilerini etkilemektedir. Çocuklar genelde 1 yaşından itibaren ilk kelimeleri edinmeye başlarlar. P. Jusczyck, çeşitli araştırmalarla 7 aylık bebeklerin işittikleri kelimelerin anlamını öğrenmeden önce ses biçimlerini defalarca tekrarladıklarını ortaya koymuştur. Bu araştırmalar bebeklerin dinledikleri sözlerde sık tekrarlanan kelimelerin önce ses biçimlerini öğrendiklerini göstermektedir (Güneş, 2010). Yine çocuğun 18 ay ile ikinci yaş arasında sözcük hazinesinin kat kat arttığı, günde 10 sözcük öğrendiği belirtilir (Picq vd., 2014: 123). Bu dönemlerde çocuklara ninniler ve masallarla onların kelimelerin melodik ve ritimsel yapılarını keşfetmesi ve kelimeleri ses yoluyla tanıması sağlanıp kelime birikimi sunulabilir. Yine tekerlemeler hemen her çocuğun ilgisini çeker. Daha sonra çocukların evde erkenden deyim, atasözü, özlü söz, ikilemeler, taklitler benzetmeler, dua ve beddualar gibi çeşitli zengin sözlerle karşılaşması sağlanır.

Çocuğun estetik eğitimi ailede başlar. Bebeklikten itibaren insan güzel olana ilgi duyar. Bu ilginin sanatçı duyarlılığıyla oluşturulmuş eserlerle canlı tutulmasının insanın ruhunun beslenmesinde önemli rolü vardır (Dedeoğlu Orhun, 2014). Kişilerin dil ve edebiyat zevklerinin oluşması ve gelişmesinde çocuklukta büyüklerinden dinlediği ninni, masal, türkü, fıkra, halk hikâyesi gibi halk edebiyatı ürünlerinin önemli katkısının olduğuna şüphe yoktur. Mesela Türk edebiyatının son dönem büyük şairlerinden Yahya Kemal'in annesinden dinlediği türkülerin ve günümüzün meşhur

şairlerinden Nurullah Genç'in aile büyüklerinden dinlediği masal ve halk hikâyesi gibi metinlerin onların sanatlarında önemli bir rolü olduğunu kendi hatıralarından görmekteyiz.

Ailede Dil Eğitiminde Ne Yapmalı?

Araştırmacılara göre, dil öğrenme süreci anne karnında başlamaktadır. Bebek anne karnında beşinci aydan itibaren konuşmaları ve sesleri dinlemekte, sık tekrarlanan kelimelerle, anne ve babasının adını bilerek doğmaktadır. Bebekler doğum öncesinde sadece bazı kelimeleri duymakla kalmamakta, dille ilgili bazı bilgileri de öğrenmektedirler. (Güneş, 2010) Bebekler bu yeni hayatı merakla izleyerek her an yeni bir şeyler öğrenirler. Bu dönemde genellikle renkli, parlak, hareketli ve sesli nesnelere ilgi duyarlar. Bu ilgi bebekler için hazırlanmış metinsiz kitaplar ile karşılanabilir.

Çocuk eğitiminde annenin yeri ayrı ve özel olduğu için onlar bebeklerine ilk aylardan itibaren ninniler söyleyip masallar anlatabilirler. Bunlar yoluyla bebekle annenin arasında özel bir ilişki tesis eder. Daha önce de bahsedildiği gibi bebek daha 3-4 günlük iken annesinin sesini tanır. Anne de bu yolla bebeğine seslenir. Anneler, bu uygulamayı bebeğini kucağına alarak sakin bir ses tonuyla yapmalıdır. Bu yolla bir taraftan bebekler kendilerini daha güvende hissederlerken diğer taraftan kelime hazineleri de hızlı bir şekilde artarak hayalleri genişleyecektir.

> *Anne babalar bir kültürden diğerine bebeklerine çok farklı biçimde seslenirler. Bazı ülkelerde bebekle mırıldanarak konuşulur, bazısında ses tonu yükseltilir. Kimi kez oğlanlara ve kızlara aynı şekilde seslenilmez, bazen onlarla doğrudan konuşulmaz bazen de onları konuşma seline boğarlar. Bir başka yerde sözcükler ve cümleler çok tekrarlanır ya da bunlar durmadan açık açık belirtilir. Bütün bu kültür farklılıklarına karşın bütün çocuklar ana dillerini aşağı yukarı aynı yaşta ve doğru biçimde öğrenirler (Picq vd., 2014: 120).*

1 yaşından sonra çocuklar renkleri tanır ve ayırt edebilirler. Konuşmak ve yürümek gibi ilkler de bu döneme aittir. Bu yaş grubundaki çocuklar başta dokunarak, sonra dinleyerek öğrenirler. Canlı, güzel resimli ve kabartmalı kitaplara bakıp bunlara dokunmayı severler. Kitapların resimlerine bakıp anlatılanları dinleyebilir. Bu dönemde çocuklar ebeveynlerinden ayrı kalmaktan korkabilirler. Yine bu yaştan sonra çocukların merakları artar. Çevreye daha fazla ilgili olurlar. Ninni ve masallarla ilgili canlandırma çalışmaları yapmak –örneğin kitapta geçen kedinin, kuşun taklidini yapmak gibi- çocukların ilgisini çekebilir. Bu yaşın sonlarına doğru çocuk yürüyerek, tırmanarak, düşerek, dokunarak yaşadığı çevreyi tanımaya çalışan küçük bir kâşif gibidir. Daha fazla konuşur, düşünmenin ve akıl yürütmenin, öğrenmenin kışkırtıcı bilişsel alanına doğru öğrendiklerini biriktirerek tedricen ilerler (Gander ve Gardiner, 1998). Bu dönemde çocuğun bilişsel alanı ve konuşmasına çeşitli metinlerin katkısı sağlanabilir. Öğrenme hızı bir çocuktan ötekine ve kültürden kültüre değişmekle birlikte 1 yaşındaki çocuk ortalama kırk elli kelimeyi anlayabilir (Picq vd., 2014: 120).

2 yaşında çocuk tek ve iki sözcüklü cümleler kurabilir (Wechselberg & Puyn 1999: 229). Yine bu yaştan itibaren çocukların kitap resimlerine bakarak "Bu ne?" diye soru sormaları başlar. Arkadaşlarıyla oyun oynama oynayabilir. Kitapta geçen olay ve kahramanlarla ilgili taklitler yapabilirler. 2 buçuk yaşından itibaren hikâye ve masallarla ilgili sorular sorup anlatmaları sağlanabilir. Dil gelişimlerinin sağlanabilmesi, kelime hazinelerinin gelişmesi ve konuşabilmeleri için çocuklara bu dönemde bol bol kitaplar okunması gerekir. Cevap veremese de çocuğa ara sıra okunan metinle ilgili sorular sorup dikkatleri çekilebilir. Bunlar, "Minik kedi neden gülmüş? Sen onun yerinde olsan ne yapardın?' gibi sorular olabilir. Bu yolla çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağlanabilir. İngilizce konuşmayla ilgili bir incelemeye göre bebekler on altıncı ayda 92 ile 320 kelimeyi anlayıp 10 ile 180 kadarını üretebildikleri tespit edilmiştir (Picq vd., 2014: 120).

3 yaş civarında çocuklar evin ve sosyal çevrenin içinde yakınındaki insanların peşinden koşar, sorular sorar ve gördüklerini taklit eder. Bu dönemde çocuk yeni öğrendikleri kelimeleri sürekli tekrarlar, bu tekrarlar, çocuğun kelime kullanımında ustalaşmasını sağlar ve diğer öğrenilecek kelimelerin ön öğrenmelerini oluşturur (Yapıcı, 2008), ikiden fazla kelimeyle cümleler kurabilir,

"neden?" sorusunu daha çok sorar. Çocuğun konuşmasında ilerleme kaydedilebilmesi için ana-baba çocukla sık sık ve seve konuşmalı, kelimelerin anlaşılır ve doğru telaffuz edilmesine dikkat etmelidir (Wechselberg & Puyn 1999: 235).

4 yaşında inanılmaz bir aktivite içinde; daha fazla oynar, arkadaşlarıyla değişik etkinlikler planlar ve uygular. Öğrenme isteği bu dönemde artar, çevreye ilgisi başlar ve gitgide çoğalır. Bu yaşın sonuna doğru çocuk artık dilin aslını öğrenmiştir. Özellikle bu yaşlarda çocuk kelimeleri yanlış telaffuz edebilir. Bu durumda çocuğun hataları hemen düzeltme yoluna gidilmemeli, doğru telaffuzlar sık sık tekrarlanmalıdır.

5 yaşında, biraz daha sosyalleşmiş olarak çevresini sebep-sonuç ilişkisi içinde tanımaya, neyin iyi, neyin kötü olduğunu anlamaya çalışır (Gander ve Gardiner, 1998). Bu yaşta artık söz varlığı iyice gelişmiştir. Çevresindeki insanlarla iletişimini kendisi başlatıp sürdürebilir. Çocuklar bu yaşta şaka bile yapmaya başlarlar. Bu dönemde hemen her sağlıklı çocuk "psikolojik kekeleme" geçirebilir. Ancak bu bir süre sonra kendiliğinden düzelir. Bu dönemde çocuğun konuşma yeteneği, düşünme yeteneği kadar gelişmediği için kendisini heyecanlandıran bir durumu veya tehlikeli bir olayı anlatırken kullanmak istediği kelimeleri hemen bulamaz ve hece tekrarı yapmak zorunda kalır (Wechselberg & Puyn 1999: 235).

Görüldüğü gibi 3-6 yaşları arasında çocuklar oldukça hızlı bir gelişme içerisindedirler. Bu gelişmeyi iyi bir şekilde değerlendirmek için okul öncesi kurumları ve aileler çocuğun duygusal ve zihinsel gelişimine yardımcı olup katkıda bulunmak durumundadırlar. Özellikle aileler, iyi bir eğitim verebilmek için öncelikle çocuğun dil gelişim özelliklerini bilmekle işe başlayabilir ve çocuğun gelişimini destekleyebilirler. Fakat çocuğun diğer gelişimsel özellikleri ve çocuğa sunulan eğitsel, kültürel ortam da göz ardı edilmemelidir. Edebi metinler (ninni, masal, bilmece, hikâye vd.) bu dönemde de ailelerin ve öğretmenlerin en önemli destekçilerindendir. Çünkü bu tür metinler bu yaştaki çocuklar için daha ilgi çekici olmaktadır. Bu yıllarda çocuklar tekrarları çok severler. Aynı metni defalarca okumanıza ya da anlatmanıza rağmen her defasında bundan zevk alırlar. Ebeveynlerin bu durumdan kesinlikle şikâyetçi olmaması; aksine daha bir şevkle okumaya devam etmesi gerekir. Çünkü bu tekrarların öğrenme üzerindeki etkisi büyüktür. Çocukların bu dönemde ilgi alanına giren metinler, genelde eşyaları, hayvanları, yiyecekleri ve çocukları konu edinenlerdir. Bu konulara ek olarak aile, arkadaş ve okulla ilgili olanları da severler. Nitekim 5 yaşındaki çocuğun konuşma konusunun yüzde 23'ünü eşyalar, yüzde 36'sını kendisi ile ilgili şeyler ve yüzde 41'ini de başka kişiler oluşturmaktadır (Cole ve Morgan, 1985).

SONUÇ

Çocuk ve onun eğitimi toplumun geleceği açısından son derece önemlidir. Gelecekle ilgili umutlarımızın güçlü olması için öncelikle çocuklarımızın zihinsel, fiziksel ve sosyal açıdan sağlıklı bir kişiliğe sahip olmaları gerekmektedir. Bunun için başta çocukluk dönemi olmak üzere bebeklik hatta anne karnından başlayıp yükseköğrenim sonuna kadar bireye sunulan eğitim imkânları millet ve medeniyetin şekillenmesi açısından büyük önem kazanmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında bugünün çocuklarını ve gençlerini ülkemizin geleceği olarak görüp kültür ve medeniyetimiz çerçevesinde şahsiyet ve sorumluluk sahibi iyi insanlar olmalarını sağlayacak, Türkiye'nin meselelerine çareler bulacak ve Türk kültürüne büyük eserler kazandıracak bir bilinçle yetiştirmek milli bir dava olmalıdır (Arıcı 2016). Bu bakımdan çocukların başta dil becerileri olmak üzere her türlü eğitiminde belirleyici bir role sahip olan ailenin korunması ve işlevini yerine getirmesi sağlanmalıdır. Aksi takdirde bunu telafi etmek oldukça zordur. Unutulmamalıdır ki aile toplumun ve dolayısıyla milletin neşet ettiği yerdir. Bu yönüyle çocukların başta iyi ve sorumlu birer insan olmalarında daha sonra da hayatta mutlu ve başarılı olmalarında ve dünyada bir millet olarak var olmalarında aile son derece önemli bir role sahiptir.

KAYNAKÇA

Arıcı, A. F. (2012). Okuma Eğitimi, Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Arıcı, A. F. (2016). Çocuk Edebiyatı ve Kültürü, Ankara: Pegem Akademi Yayınları
Cesur, S. ve Paker, O. (2007). Televizyon ve Çocuk: Çocukların TV Programlarına İlişkin Tercihleri, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6(19): 106-125
Cole, L., & Morgan, J. B. (1985). Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi, (Çev. B. H. Vassaf), İstanbul: MEB Yayınları
Çocuk Vakfı. (2006). Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
Dağ, M. ve Öymen, H. (1974). İslam Eğitim Tarihi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
Dedeoğlu Orhun, B. (2014). Estetik Kavramı Çerçevesinde Çocuk Edebiyatı, Türk Dili, 756: 602-607
Durakoğlu, A. (2014). Gâzali'de Ahlak Eğitimi, GEFAD / GUJGEF 34(2): 211-226
Duralı, Ş. T. (2009). Sorun Çağının Anatomisi, İstanbul: Şule Yayınları
Duralı, Ş. T. (2013). Omurgasızlaştırılmış Türklük, İstanbul: Dergâh Yayınları
Edhem İbrahim Paşa. (2014). Çocuklara Hayat Bilgisi (Haz. İ. Kirenci), İstanbul: Büyüyenay Yayınları
Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (1998). Çocuk ve Ergen Gelişimi (Çev. B. Onur), Ankara: İmge Kitabevi Yayınları
Güneş, F. (2010). Ninnilerin Çocukların Dil ve Zihinsel Gelişimine Etkisi, ZfWT Zeitschrift für die Welt der Türken, Journal of World of Turks, 2(3): 27-38
Karaşahin, M. (2009). İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okuma kültürlerinin değerlendirilmesi. Ankara: MEB Yayınları.
Kisten, K. D., Lori, A. F., & Leann L. B. (2005). Links Between Parents' and Girls' TV Behaviors: A Longitudinal Examination, The Journal of Pediatrics, 147(4): 436-442
Kolcu, A. İ. (2002). Bozkırdaki Bilge Cengiz Aytmatov, Ankara: Akçağ Yayınları
Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları: (İlgi, Alışkanlık ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri. Türk Kütüphaneciliği, 24(1): 11-32
Montaigne, M. (1996). Denemeler, (Çev. S. Eyuboğlu), İstanbul: Cem Yayınevi
Onur, B. (2005). Türkiye'de Çocukluğun Tarihi, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları
Öztürk, C. ve Karayağız, G. (2007). Çocuk ve Televizyon, Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 10(2): 81-85
Petrov, G. (2010). Beyaz Zambaklar Ülkesinde**,** İstanbul: Karanfil Yayınları
Picq, P, Sagart, L., Dehaene, G., & Lestienne, C. (2014). Dilin En Güzel Tarihi, (Çev. S. Rifat), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
Ruskin, J. (2005). Susam ve Zambaklar (Çev. T. Turgut), Ankara: Babil Yayınevi
Sakaoğlu, N. (1992). Medeniyet Değişmeleri Çerçevesinde Türklerde Ailede Eğitim, Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi içinde, Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayını
Şirin, M. R. (2006). Televizyon, Çocuk ve Aile, İstanbul: İz Yayıncılık
Tanju, E. H. (2009). 5-6 Yaş Çocuklarına Sahip Ailelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Kitap Okuma, TV İzleme, Bilgisayar Kullanma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi Kongresi Bildiri Kitabı, Ankara: Gündüz Yayıncılık
Wechselberg, K. & Puyn, U. (1999). Anne ve Çocuk (Çev. E. Kınalıbay), İstanbul: Remzi Kitabevi
Yapıcı, Ş. (2008). Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocuklarda Dil Gelişimi, Eğitime Bakış Dergisi, 12: 54-61
Yavuzer, H. (2005). Çocuğu Tanımak ve Anlamak, İstanbul: Remzi Kitabevi

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DEĞERLERİN KAZANDIRILMASINDA SANAT EĞİTİMİNİN ROLÜ

Doç.Dr. Oğuz DİLMAÇ
Atatürk Üniversitesi
Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
oguzdilmac@atauni.edu.tr

Özet

Bu araştırma değerlerin bireylere kazandırılmasında sanat eğitimin rolü üzerinde durmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma ilgili alanyazın taraması yapılarak gerçekleştirilmiştir. Toplumlar istikrarlı bir şekilde devamlılıklarını sağlamak için barışçıl, insancıl, hoşgörülü ve toplumsal kurallara uyan, diğer bireylerle sağlıklı iletişim kurabilen insanlara gün geçtikçe artan bir şekilde ihtiyaç duymaktadır. Şüphesiz toplumların gerek kendi içlerinde gerekse birbirleri ile sürekli rekabet halinde oldukları günümüzde bilgi ve teknolojiye sahip olma düzeyleri onları diğerlerine göre bir adım öne çıkarmaktadır. Ama sadece bu özellikler toplumu birarada tutabilme açısından yeterli görülmemektedir. Bireylerde bunların yanı sıra kendi benliğini oluşturan, milli ve manevi değerlerinden beslenmesi beklenen bir özelliktir. Genel eğitimin içinde kendine özgü bir işleyişi olan ve bireyin daha çok duyuşsal becerilerini geliştirmeye yönelik ele alınması gereken sanat eğitimi de değerlerin kazandırılmasında oldukça önemli bir yere sahip olduğu ileri sürülebilir.. Uygulamalı bir alan olan sanat eğitiminde öğretenlerin öğrenenlere yönelik hazırlayacakları öğretim programlarında kendi tarihsel geçmişlerini, kültürel değerlerini tanımalarını sağlayacak çalışmalara ağırlık vermeleri, bunların yanı sıra paylaşma, empati, hoşgörü, yardımlaşma gibi kavramlar çerçevesinde konuların işlemesi, değerlerin sanat eğitimi aracılığıyla bireye kazandırılabilmesi için son derece önemlidir.

Keywords: Değerler eğitimi, sanat eğitimi, erken çocukluk dönemi

I.Giriş

Eğitim bulunduğumuz çağda her alanda baş döndürücü hızla gerçekleşen değişimlerine ayak uydurabilecek bireyleri yetiştirebilmeyi amaçlarken diğer bir yandan da kendi benliğini oluşturan geçmişinden, toplumunun değerlerinden de kopmamasını sağlamak zorundadır. Bu durum toplumun varlığını sürdürebilmesi açısından zorunluluktur. Böylece birey kendini meydana getiren değerlerini koruyarak evrensel değerlerin gelişmesine katkıda
bulunabilir.

Değerler eğitiminin amacı, çocuğun doğuştan getirdiği en iyi tarafı ortaya çıkarmak; kişiliğinin her yönüyle gelişmesini sağlamak; insani mükemmelliğe ulaşmasına yardımcı olmak; bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumak ve kurtarmak, bunun yanında iyi ahlakla donatmak ve devamını sağlamaktır (Aydın ve Gürler, 2013, s.16).

Değer kavramının tanımına bakacak olursak toplumun büyük bir çoğunluğu tarafından kabul gören, bireyin kişisel ve sosyal tercihlerini belirleyen, tutum ve davranışlarını etkileyen inançlara değer denildiği görülmektedir (Rokeach, 1973; Turan & Aktan, 2008). Koruklu ve Haktamış (2012) ise değer kavramını, kişiliğin oluşumunda yer alan ve erken yaşlardan itibaren kazanılan davranışsal tercihlerdir şeklinde tanımlamıştır. Schwartz 'da (1994) değerleri, bir kişi ya da sosyal varlıkların hayatında yol gösterici ilkeler sunan, önemi değişen, arzu edilen durumlar arası amaçlar olarak tanımlar.

Rokeach'a (1973) göre değerler kültürün, toplumların, kurumların ve kişiliğin izlerini taşır. Değerler konusunda ilk sınıflandırma da Rokeach (1973) tarafından yapılmıştır. Rokeach değerleri nihai (terminal) ve araçsal (instrumental) olarak iki kategoriye ayırmıştır. Araçsal değerler, nihai değerlere ulaşılması için bir araç olarak kabul edilmiştir. Nihai değerlere "rahat bir hayat, heyecanlı bir hayat, iç huzuru, gerçek dostluk, özgürlük, mutluluk" örnek olarak verilebilirken, araçsal değerlere

"hırslı, neşeli, cesaretli, itaatkâr, kibar, sorumlu" gibi değerler örnek olarak gösterilebilir (Kısaç ve Turan, 2015).

Schwartz'agöre (1992) değerlerin, beş temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar;

1. Kavramlar ya da inançlar,
2. Arzu edilen son durum ya da davranışlarla ilgili olan,
3. Belirli durumların ötesine geçmek,
4. Davranış ve olayların seçimi ya da değerlendirmesine rehberlik etme ve
5. Göreceli önemine göre sıralanır.

Değerler zamana ve toplumlara göre değişim ve farklılıklar gösterebilirler. Fakat sevgi, hoşgörü, doğruluk, adil olma, sorumluluk sahibi olma, işbirliği yapabilme, demokrasi gibi değerler tüm dünyada geçerlidir.

İlgili alanyazın taramalarında değerler kavramını oluşturan kültürel ve evrensel değerleri, ailede ve okulda öğretilmesi gereken değerler olarak Aktepe (2014, s.90)' Tablo 1 de görüldüğü gibi sıralamıştır:

Tablo 1. Ailede ve Okulda Öğretilmesi Gereken Değerler

Sorumluluk	**Saygı**	**Sevgi**	**Adalet**
Mutluluk	Dürüstlük	Hoşgörü	İyilik
Sadelik	Özgürlük	Estetik	Birlik
Misafirperverlik	Fedakarlık	Öz Saygı	Vefalık
İşbirliği	Paylaşma	Sabır	Anlayış
Barış	Çalışkanlık	Yardımseverlik	Cömertlik
Açık fikirlilik	Bilimsellik	Alçakgönüllük	Temizlik
Güvenilirlik	İffetli olmak	Öz denetim	Allaha inanmak
Tutumluluk	Duyarlılık	Sağlık	Vatanseverlik
Aileye bağlılık	Dayanışma	Azimli olmak	Empati
Kültürünü yaşatmak	Bağımsızlık	Öz güven	Merhamet

Değerler Eğitiminin Önemi

Toplumsal ilişkilerin beklenilen düzeyde olabilmesi ve buna bağlı olarak sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için değerlerin vazgeçilmez olduğunun farkına varılması eğitimcileri de harekete geçirerek eğitim programlarında bu kavrama yer verilmesi sonucunu doğurmuştur. Çeşitli araştırmalarda özellikle erken yaşlarda sosyal ve duygusal gelişime yönelik hazırlanan eğitim programları, bireyin gelişimine olumlu katkılar sağlayacağı ile ilgili sonuçlar elde edilmiştir (Avcıoğlu, 2003; Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007; Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman & Youngstrom, 2001; Samur ve Deniz, 2014). Dolayısıyla erken çocukluk döneminde ona sunulan ve sunulmayan eğitim olanakları onun geleceğini şekillendireceğinden ilk yıllarda verilen eğitim çok önemlidir.

Günümüzde adeta salgın bir hastalık gibi hızla yayılan ve toplumların temeli olan aile kavramının gittikçe önemini kaybettirilmeye başlanması, insanların birbirlerine olan hoşgörüsünün ve saygısının azaldığı, artan manevi boşluk hissi ve yozlaşan sistem düşüncesi, ahlaki bakımdan istismarlar, inançsız bireylerin yetişmesi bu duruma örnek olarak verilebilir. Tüm bu olumsuz gelişmelere eğitimin kayıtsız kalması beklenemez. Bu anlayış doğrultusunda eğitim, öğretim süreçlerinin vazgeçilmez unsuru olan okulların, önemli görevi, kültür aktarımında okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, ahlaki gelişimine katkıda bulunmak, karakterini ve benlik algısını olumlu yönde etkilemektir (Akbaş, 2004).

Bireylerin empati kurabilme, birbirlerine saygı duyma, hoşgörülü olabilme, yardımsever olabilme gibi toplumsal becerileri okullarda öğrenebilirler. Humm'un da belirttiği gibi "erdemi bilmek bir mesele, iradeyi erdeme uyumlu (ya da uygun) hale getirmek ise diğer bir meseledir" (Humm'dan Akt. Warnock, 2005, s.43). Dolayısıyla değerler eğitiminde de öğrencinin bilgiyi depolaması yeterli değildir. Birey değeri öncelikli olarak bilişsel olarak öğrenir (yalan söyleme doğru değildir gibi), sonra duygusal olarak öğrenir ve sonunda davranışsal olarak öğrenerek tutarlılık kazanır

(UNESCO, 2002). Çocukların davranışlarını değiştirebilmek için onların düşünebilmesine de olanak sağlanmalı eğitim programları buna uygun şekilde tasarlanmalıdır.

Erken Çocukluk Döneminde Değerler Eğitimi

Arı'ya göre (2003) 0-6 yaş arasını kapsayan okulöncesi dönem bireyin kişilik oluşumunun şekillenmesi, temel bilgi, beceri alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesi ileri yıllarını etkileyen yaşamın en kritik dönemlerden biridir. Bireyin gelişimi için gerekli bütün bu özellikler erken yaşlarda verilirse ilerleme daha kalıcı ve verimli olacaktır. Çocuk dünyaya geldiği zaman, beraberinde ne dini, ne ahlaki, ne hukuki, ne estetik, ne lisanî, ne iktisadi, ne de mantıki bir vicdan getirir. Bu vicdanları ona kendi milleti, kendi milletinin kültürü verir (Akt.: Aydın ve Gürler, 2012). Bu vicdanlar ilk önce ailede şekillenmeye başlar ve eğitim bu sürece çocuğun ilerleyen yaşlarında dahil olur ilerleyen süreçlerde ise işyeri-toplum ve ulusal değerler, insani değerler ve evrensel değerler kazanılmaktadır.

Erken çocukluk dönemde değerler eğitiminin kapsamı; ahlaki, toplumsal ve bireysel değerleri çocuğun gelişimine uygun olarak bütünüyle içermeli ve hiç bir alan tek başına ele alınmamalıdır. Bu biçimde ele alınan eğitimde çocuk hem evrensel değerleri benimseyecek hem de yetişkinliğe doğru kendisini ve yaşadığı toplumu anlama yeterliliği geliştirecektir (Arıkan, 2011).

Erken çocukluk dönemde değerler eğitimi ile ilişkili bir diğer nokta ise sosyal becerilerin kazanılmasıdır (Uyanık, 2006). Değer kazanımı çocuğa sosyal beceriler kazandırılması ile ilişkilidir. Örneğin; yardımlaşma, paylaşma, arkadaş kazanma gibi değerler akranlarından kazanabileceği sosyal beceriler aracılığıyla olur ve sosyal beceriler ile değerler eğitiminin sıkı bir şekilde birbirine bağlı olduğu görülmektedir. Sosyal becerilerin çocuğa kazandırılmasında ise şüphesiz okulun önemli bir yeri vardır.

Bireyin içinde bulunduğu topluma istenilen bir biçimde uyum sağlaması diğer bir deyişle, toplumun etkin bir üyesi olabilmesi için sosyal becerilerini sağlıklı bir biçimde tamamlaması gerekir. Sosyal beceriler, bireyin sosyal ortamlarda olumlu sosyal etkileşimler kurmasını sağlayan öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanabilir (Neslitürk, 2013).

Okulöncesi dönemde sosyal becerilerin çocuğa kazandırılmasında ise sanat eğitiminin özel bir yeri vardır. Sanat eğitimi, sosyal becerilerin gelişimine uygun bir ortam hazırlamanın yanı sıra tüm bireyleri çocukluktan başlayarak kültürel açıdan geliştirdiği; sezgileri, akıl yürütmeyi, hayal kurmayı ve beceriyi doğru şekilde geliştirirken, çok ve çeşitli bir okuryazarlığı basamak basamak inşa ettiği için gereklidir diyebiliriz. Sanat eğitimi aynı zamanda algılama ve düşünmenin çok çeşitli yollarının temellerini öğreterek öğrenmeyi öğrenme kaygısı içerisindedir. Amacı sanatçı yetiştirmek olmayan sanat eğitimi yaratıcı bir süreç olarak çocuğu özgür düşünmeye ve özgür çalışmaya yöneltmeye çalışır. Bunların yanı sıra sanat eğitimi bütünü anlama, kavrama yeteneğini kazandırmayı amaçlamıştır. Sanat eğitimi, çağdaş toplumda yetişen fertlerin her alanda yaratıcı olmasını sağlayan etkinliklerdir.

Erken çocukluk döneminde sanat etkinlikleri yapmanın çocuklar üzerinde çok olumlu etkileri olduğu bilinmektedir (Gökaydın, 2002; Çakır, 2002). Sanat uygulamalarının, çocukların sosyal becerilerini artırmalarını sağlamak için kendilerini ifade etmelerini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve karşı kültürlerle iletişim kurma gibi değerlerin de kazanılmasında önemli bir rolü bulunmaktadır.

Erken Çocukluk Döneminde Sanat Eğitimi

Sanat eğitimini, bireyin duygu ve düşüncelerini çeşitli tekniklerde beceri kazanarak ifade edebilmesine ve bunları yaparken de belirli bir estetik beğeni düzeyine ulaşmasını amaçlayan bir eğitim süreci olarak tanımlayabiliriz. Sanat eğitimi genel eğitimin bir parçası olarak görülmesinin yanı sıra kendine özgü özel eğitimi, yöntemi ve teknikleri olan bir alandır. Çocuklar için sanat eğitimi düşünsel, bilişsel, duyuşsal ve bedensel etkinlikler içerisinde bulunarak kendilerini ifade etmelerine imkân tanıyan çok önemli bir derstir. Özellikle erken çocukluk dönemde bireyin coşkusunun merakının en üst düzeyde olması ve dış etkenlere açık duygusal özellikleri nedeniyle sanat eğitimi alabileceği en iyi dönemdir. Sanat eğitimi ile erken çocukluk dönemde çocuk, içinde yaşadığı çevreyi,

ortamı tanır, çizdiği resimlerle kendisini çevresine kanıtlamaya ve bir değer olduğunun bilincine varmaya çalışır. Sanat uygulamaları sonucunda çocuğun gerçekleştirdiği çalışmalar, çocuğun kendisini tanımlamasında önemli bir faktördür. Çocuğun sanatsal etkinlikleri onun bir çeşit düşünme dilini oluşturur.

Her çocuk gelişimsel, bilişsel, duygusal ve algılama gibi bireysel farklılıklar gösterdiğinden sanatsal dil özellikleri de ayrıdır ve birbirine benzemez. Bu durum, çocuğun sanatsal etkinliklerinde psikolojik bazı karakteristik özellikler göstermesine neden olur. Ancak, aynı gelişim düzeyinde olan bazı çocukların yapıtlarında ortak özellikler görülebilir. Bu özellikler, yaş gruplarına göre basamaklar hâlinde gruplandırılarak anlamlandırılmıştır. Bu gruplandırmalar ünitenin ilerleyen konularında verilmiştir Erken çocukluk döneminde sanat eğitiminin temel görevi çocuğun işitme, görme ve dokunma gibi temel duyu organlarını kullanmayı öğretebilmek ve bunu yaparken de duygusal doyum sağlamaktır. Çevresini algılayıp onu şekillendirmeye yöneltmek için bu gerekli ilk koşuldur denebilir. Eğitimin çocuğun özgür, mutlu ve yaratıcı olması hedeflerine ulaşabilmesinde, hem çocuğu güdüleyen hem de bu amacı gerçekleştiren en önemli araçlardan biri sanat eğitimidir. Ayrıca, çocuğun problem çözme, anlama, organize edip, düşüncelerini yorumlama gibi zihinsel süreçlerinin gelişimine katkıda bulunur. Olumlu tutum ve davranışlarının geliştirilmesinde etkin bir rol oynayan sanat etkinlikleri sırasında çocuklar paylaşmayı, grup çalışmasını öğrenerek, sosyal ve duygusal yeterliklerini geliştirme fırsatı bulurlar. Erken çocukluk döneminde verilen sanat eğitiminde ilköğretimin planlı, programlı eğitimine göre daha bağımsız, spontane bir şekilde uygulamalara yer verilir. Çünkü okul öncesi dönemindeki çocuğun kendilerine özgü, son derece özgür, özel anlatım biçimleri vardır. Yaptıkları resimler onların iç dünyalarını yansıtır. Resimlerini önceden tasarlayarak yapmazlar, tam tersine, o an içlerinden geldiği gibi yaparlar. Erken çocukluk dönemi gelişiminde, çocuğun yürüme, konuşma, kendi başına elini yıkama, yemeğini yeme, el ve göz uyumu, cinsel kimliğini kazanma, çevresindekileri örnek alma ve toplumsal kuralları öğrenme gibi davranışlarının olumlu yönde geliştirilebilmesinde sanat eğitiminin de katkısı vardır. Bu dönemde, etkili sanat eğitimi programlarında öğrencilerin sanatla ilgili öğrenmelerinde belirli bir yöntem üzerine odaklanamaz. Erken çocukluk döneminde sanat eğitimi sürecinde, sanat üretmekle ilgili mükemmel çözümler, kesin yöntemler veya sonuçlar yoktur.

Erken çocukluk döneminde sanat eğitiminin temel görevi çocuğun işitme, görme ve dokunma gibi temel duyu organlarını kullanmayı öğretebilmek ve bunu yaparken de duygusal doyum sağlamaktır. Çevresini algılayıp onu şekillendirmeye yöneltmek için bu gerekli ilk koşuldur denebilir. Eğitimin çocuğun özgür, mutlu ve yaratıcı olması hedeflerine ulaşabilmesinde, hem çocuğu güdüleyen hem de bu amacı gerçekleştiren en önemli araçlardan biri sanat eğitimidir. Ayrıca, çocuğun problem çözme, anlama, organize edip, düşüncelerini yorumlama gibi zihinsel süreçlerinin gelişimine katkıda bulunur. Olumlu tutum ve davranışlarının geliştirilmesinde etkin bir rol oynayan sanat etkinlikleri sırasında çocuklar paylaşmayı, grup çalışmasını öğrenerek, sosyal ve duygusal yeterliklerini geliştirme fırsatı bulurlar. Erken çocukluk döneminde verilen sanat eğitiminde ilköğretimin planlı, programlı eğitimine göre daha bağımsız, spontane bir şekilde uygulamalara yer verilir. Çünkü erken çocukluk dönemindeki çocuğun kendilerine özgü, son derece özgür, özel anlatım biçimleri vardır. Yaptıkları resimler onların iç dünyalarını yansıtır. Resimlerini önceden tasarlayarak yapmazlar, tam tersine, o an içlerinden geldiği gibi yaparlar.

Erken çocukluk döneminde çocuk gelişiminde, çocuğun yürüme, konuşma, kendi başına elini yıkama, yemeğini yeme, el ve göz uyumu, cinsel kimliğini kazanma, çevresindekileri örnek alma ve toplumsal kuralları öğrenme gibi davranışlarının olumlu yönde geliştirilebilmesinde sanat eğitiminin de katkısı vardır. Bu dönemde, etkili sanat eğitimi programlarında öğrencilerin sanatla ilgili öğrenmelerinde belirli bir yöntem üzerine odaklanamaz. Erken çocukluk döneminde sanat eğitimi sürecinde, sanat üretmekle ilgili mükemmel çözümler, kesin yöntemler veya sonuçlar yoktur.

Sanat Eğitimi Aracılığıyla Değerlerin Kazandırılması

Değerlerin bireye kazandırılmasında özellikle duyuşsal alana yönelik olan sanat eğitiminin önemi büyüktür. Birey, duygusal ve ruhsal deneyim ihtiyaçlarını matematik, kimya ve yabancı dil vb. gibi derslerle elde edemez. Bu anlamda düşünüldüğünde sanat, insanın gelişim halkalarına etki eden duyarlılığı besleyen çok önemli bir kaynaktır denilebilir. Yani duyarlılığın kazandırılmasının en

ekonomik ve kestirme yolu ve duyguların hızla beslenmesi *sanat eğitimiyle* olabilir (Boydaş, 2004, s.7; Gençaydın, 2002, s.29). Toplumsal değerlere uygun olarak bireylerin eğitilebilmesine uygun bir alan olan sanat eğitimi bu yönden önemlidir. Sosyal bir varlık olarak insan, içinde yaşadığı toplumun değerlerini, tutumlarını, inançlarını alarak, toplumsal değerleri kazanarak içinde yaşadığı topluma uyum sağlamaktadır. Toplumsal kültürü oluşturan inançlar, fikirler ve normlar sisteminin her biri, birer değer olarak nitelendirilmektedir (Tural, 1992).

Sanat eğitimi bireyin topluma uyumunda gerekli bir disiplindir. "Neden sanat eğitimi gereklidir?" sorusuna verilecek cevap aynı zamanda sanat eğitiminin amaçlarını bize verir. Sanat eğitimi "duyguların dışavurumu, yaratıcılığın ortaya çıkarılması, düş gücünün geliştirilmesi, dengeli kişilik, kültürel kimlik oluşturma ve yurttaşlık bilincine sahip kişiler yetiştirme gibi amaçları" (Kırışoğlu, 2009, s.10) bünyesinde taşır. Eisner (1972)'ın sanat eğitiminin amaçlarının dayandırdığı üç temel, *çocuk, toplum ve konu alanı* incelendiğinde, özellikle toplum odaklı yaklaşımda, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda sanat eğitiminin amaçlarının belirlendiği görülmektedir. Bu anlayışa göre toplumun istendik birey davranışları doğrultusunda yani topluma uyumlu, bilinçli ve iyi bir vatandaş yetiştirme amaçlanıyorsa
sanat eğitiminin amaçları bu yönde şekillendirilir. Böylece sanat dersi toplumsal değerlere odaklanan bir araç haline gelecektir.

Okul öncesi eğitim programında sanat etkinliklerinin çocuğun yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanarak problem çözmesine, eleştirel ve çözüm odaklı düşünmesine olanak tanıyan etkinliklerdir. Sanat etkinlikleri aynı zamanda çocukların kendilerini ifade ederek, iletişim becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Bunlara ek olarak sanat etkinlikleri çocuğun kendini, içinde bulunduğu kültürü ve diğer kültürleri daha iyi anlamasına olanak tanıyarak farklılıklara saygı duymasına da yardımcı olur.

Öğretmenlerin Dikkat Etmeleri Gereken Noktalar

İnsanı geliştirip onun hayata hazırlayan en önemli etkenlerden biri şüphesiz öğretmenlerdir. Ülkelerin günümüzde giderek artan bir oranda ihtiyacını duyduğu evrensel ve kültürel değerlerine sahip, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesine ihtiyaç duymaktadır. Bu insan gücünü yetiştirmesinde ailelerin, yanı sıra en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğrencilere değerleri kazandırma sürecinde, etkili ve verimli bir öğretimin gerçekleşebilmesi için, öğretmenlerin değerlere ilişkin kazanımları ve birikimlerinin göz önünde bulundurulması
önemlidir (Çubukçu vd. 2012, s.25). Bu nedenle öğretmen eğitiminde değerler eğitimi zorunlu ders olarak verilmelidir.

Değerlerin öğrenilmesi rol öğrenmesi şeklinde gerçekleşen sosyal bir öğrenmedir (Dilmaç, 2012). Dolayısıyla öğretmenlerin değerleri öğretirken model olmaları gerekmektedir. Sadece okunarak ya da dinlenerek öğrenilemez (Aydın ve Gürler, 2013, s.198). Bu nedenle erken çocukluk döneminde paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, iletişimin artırılması gibi değerlerin uygulamalar yaptırılarak bireye kazandırılmasına imkan sağlayan sanatsal etkinlikler çok önemlidir. Bu süreçte öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bir takım noktalar bulunmaktadır. Sanatsal etkinlikler düzenlerken şu özelliklere dikkat edilmelidir;

- Öğretmenlerin öncelikle değerlerin önemini kavramış olması gerekmektedir.
- Değerlerin öğrencilere kazandırılabilmesi sürecinde öğretmenler sanatsal etkinlerini hazırlarken çocuğun empati, problem çözme, işbirliği ve paylaşım ve hoşgörü gibi kavramları göz önünde bulundurmalıdır.
- Sanat etkinlikleri aracılıyla değerlerin çocuğa kazandırılması sırasında her çocuğun bilişsel, duyuşsal, sanatsal algı ve kavramlarının farklı gelişim düzeylerine sahip olacağı göz önünde tutularak etkinlikler düzenlemelidir.
- Sanat etkinlikleri öğrenci merkezli olacak şekilde uygulanmalıdır.
- Paylaşma, işbirliği, yardımlaşma, grup çalışmasına imkan sağlayacak etkinliklere ağırlık verilmelidir.
- Etkinlikler planlanırken çocuğun çevresindeki tarihi ve kültürel değerleri fark etmelerini onları tanımalarını sağlayıcı etkinlikler seçilmelidir.
- Sanat eğitimcisi, öğrenciye iyi bir model olmalıdır.

- Sanatsal etkinliklerden önce hangi değeri öğretmek istiyorsak o değer sınıfta iyi bir şekilde tanıtılmalıdır. Derste ele alınan değerler kavramları örnekleri ile birlikte anlatıldıktan sora öğrencilerin konu ile ilgili görüşlerini sanatsal etkinliklerle ifade etmeleri istenebilir.
- Değerler ilişkin sanatsal etkinliklerde teorik bilgiler çocuğu sıkmadan, anlayabilecekleri seviyede oldukça kısa bir şekilde, günlük yaşantılarından örnekler vererek anlatılmalıdır.
- Değerlere sahip olunması durumunda ve sahip olunmazsa neler olabileceği hakkında karşılaştırmalı olarak bilgiler verilmelidir. Sanatsal etkinliklerde ise yardımsever olmanın önemi ve yardıma ihtiyaç duyduğumuzda hiç kimsenin bize yardım etmemesi durumunda hissedecekleri duygulara ilişkin fikirleri alındıktan sonra bu konu hakkında resim çalışması yaptırılabilir. Böylece yardımseverlik değerinin anlaşılması sağlanarak, uygulama sonunda öğrencinin çevresine karşı olan sorumluluklarının farkına varmasını sağlayacaktır.
- Değerlerle ilgili tavsiyelerde bulunurken emir veren bir dil kullanmak yerine, bu konudaki örnek kişi ve öykülerden yararlanarak dolaylı olarak vurgu yapılmalıdır (Aydın, Gürler, 2013, s.199).
- Çocukların sanat etkinlikleri sırasında yaptıkları çalışmalar mutlaka sergilenmelidir. Sergilemede ayrım yapmadan bütün çocukların çalışmaları sergilenmeye çalışılmalıdır. Böylece çocuğun güven duygusunun gelişmesine olanak sağlanmış olunacaktır.
- Etkinlikler çocukların, hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini ve iletişim kurma davranışlarını geliştirmesine fırsat vermelidir.
- Çocuğun estetik değerlerinin gelişimine yönelik uygun ortam hazırlanmalı ve etkinliklerde resim çalışmalarının yanı sıra üç boyutlu etkinliklere de yer verilmelidir.

Sonuç ve Öneriler

Erken çocukluk döneminde çocukların duygularını, düşüncelerini aktararak kendilerini ifade etmelerinde en etkili yollardan biri sanat eğitimidir. Çocuğun bu dönemi çoşkulu, meraklı, canlı, dış etkenlere açık duygusal özellikleri nedeniyle sanat eğitimini alabileceği en iyi dönemdir. Sanatsal etkinliklerle çocuklar çevrelerindeki nesneleri gözlemleyerek içinde yaşadığı ortamı tanır. Bu gözlemler çocukların algılarının gelişmesini sağlayarak kendilerine ait düşünce ve imgelerin ortaya çıkmasını sağlar. Bu yolla çocukların kişiliklerinin gelişimine olumlu katkı sağlayan sanat eğitimi ayrıca paylaşma, işbirliği yapma, empati kurma, kendi kültürünü ve başka kültürleri tanıma, iletişim becerilerini artırarak kendini ifade etme, başkalarına saygılı olma gibi değerleri de etkinlikler sırasında uygulamalı olarak kavramalarını sağlayacak ortamı sunar.

Bireyin, duygusal ve ruhsal deneyim ihtiyaçlarının karşılandığı bir alan olan sanat eğitimi duyarlılığı ve ahlakı besleyen çok önemli bir kaynaktır. Unutulmamalıdır ki değerlerin bireye kazandırılması sadece bilişsel bir süreçle sağlanamaz onu beyinlerin yanı sıra yüreklere de iyice yerleştirilmesi gerekmektedir. Buda sanat eğitiminin vasıtasıyla gerçekleşir. Çünkü sanat eğitimi bireyin duygularının, estetik değerlerle şekillenmesini sağlayarak onu güzel ve güzeli düşünmesine yönlendirir. Bunun sonucu olarak birey kötülük ve çirkinlikten uzaklaşır.

Değerlerin kavratılmasında öğretmenlerin bu konuya olan inançlarının yüksek düzeyde olması arzulanan başarıya ulaşılmasını olumlu şekilde etkileyecektir. Bu nedenle değerler eğitimi öğretmen yetiştirmede zorunlu bir ders olarak lisans programlarına yerleştirilmelidir.

Toplumun iyi insanlara ihtiyacı daha fazladır. Şu gerçek göz ardı edilemez, sadece okulda verilecek değerler eğitimi ile iyi insan yetiştirilmesi mümkün değildir. Bu bakımdan aile'de çok önemli bir faktördür. Çocukların etrafını saran ve toplumsal değerleri yıkan bazı televizyon dizileri, uyuşturucu kullanımı, kötü davranışlı insan örnekleri değerler eğitimini olumsuz etkileyecektir. Çocuğun okulda aldığı eğitimin evinde ve çevresinde mutlaka desteklenmesi değerlere ilişkin kazanımlarının kalıcılığını artıracaktır.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2004). Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II.kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi**.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Arı, Müzeyyen (2003). *Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi*(Editör: M.Sevinç). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.

Arıkan Arzu (2011). *Değerler eğitiminin tanımı, önemi ve kapsamı*. (Editör Arzu Arıkan). Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisi, 1-26.

Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. A. (2013). *Okulda Değerler Eğitimi*, Ankara: Nobel.

Avcıoğlu, H. (2003). Okul öncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkiliğinin incelenmesi. *Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı,* Cilt:1. Ankara: Ya-pa yayınları.

Boydaş, N. (2004). *Sanat Eleştirisine Giriş*. Ankara: Gündüz

Çakır İlhan, A. (2002). Yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde sanat eğitiminin rolü, *Çoluk Çocuk*, 19, 1-18.

Çubukçu, Z., Özenbaş, D. E., Çetintaş, N., Satı, D., Şeker, Ü, Y. (2012). Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Gözünde Öğretmenin Sahip Olması Gereken Değerler, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi,*Cilt: 2, Sayı: 1, 25-37.

Dilmaç, B. (2012). *İnsanca Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem.

Domitrovich, C.E., Cortes, R. & Greenberg, M.T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "paths" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28 (2), 67-91.

Eisner, W. E. (1972). *Education Artistic Vision*. New York: Macmillan.

Gençaydın, Z.(2002). *Sanat Eğitimcisi Yetiştirmede G.E.F. Resim-İş Bölümünün Yeri ve Bugünkü Durumu*. Gazi Üniversitesi "1.Sanat Eğitimi Sempozyumu". Ankara.

Gökaydın, N. (2002). *Temel sanat eğitimi*, Ankara: MEB Yayınları.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science,* 12, 18-23.

Kırışoğlu, O. T. (2009). *Sanat Kültür Yaratıcılık*. Ankara: Pegem.

Kısaç, İ. ve Turan, Z. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin değer yönelimleri, *Değerler Eğitimi Dergisi,* Cilt 13, No. 29, 495- 509.

Koruklu, N. ve Haktamış, H. (2012). Öğretmen Adaylarının Kavramsallaştırılma Boyutundaki Değer Tercihlerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 1291-1307.

Neslitürk, S. (2013). Anne değerler eğitimi programının 5–6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Rokeach, M. (1973). T*he nature of human values.* New York: The Free Press.

Samur, A. Ö., Deniz, M. E. (2014). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 463-481.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology, 25*, 1-65.

Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. *Journal of Social Issues*, *50*(4), 19-45.

Tural, S. (1992). *Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler*. Ankara: Ecdad.

Turan, S. & Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6 (2), 227-259.

UNESCO (2002). Learning to be. A holistic and integrated approach to values education for human development. A UNESCO- apnieve Sourcebook 2, Thailand.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DİNİ İLETİŞİM VE YENİ BİR MODEL ÖNERİSİ: D.U.Y.B.E.N.İ MODELİ

Yrd. Doç Dr. Turgay ŞİRİN

İstanbul Sabahattin Zam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü, İstanbul

turgay@turgaysirin.com / turgay.sirin@izu.edu.tr

ÖZET

Bu bildiride, temelde erken çocukluk dönemindeki çocukların manevî gelişiminde hayati öneme sahip olan dinî iletişim konusu üzerinde yoğunlaşarak, bu hususta yaşanan sorunlara çözüm olabilecek nitelikte, eğitimde insanî, millî ve özgün model arayışları kapsamında, özgün bir iletişim modeli önerisi sunulması hedeflenmektedir.

Dînî iletişim kavramı kısaca, dînî mesajlar içeren her türlü iletişimi ifade etmektedir. Dinî iletişim kavramı genel iletişim ilkeleriyle uyumlu olmakla birlikte iletişim tanımlarında yer alan "duygu, düşünce ve becerilerin sözler ve diğer sembollerle aktarılması sürecine" ek olarak "dinî duygu, düşünce, bilgi ve becerilerin sözler ve diğer sembollerle muhatabına aktarılması" olarak tarif edilebilir.

Sonuç olarak bu tebliğde, etkili bir dinî iletişim sürecinin nasıl yürütülebileceği hususu doğrultusunda geliştirilen bir iletişim modeli önerisi olarak; dinleme, uyum, yansıtma, beden dilini doğru kullanmak, empati, nezaket ve ilgi gibi iletişim sürecinin temel unsurlarını barındıran "D.U.Y.B.E.N.İ Modeli" ismini taşıyan özgün bir model önerisinde bulunulacak ve bu model ayrıntılı şekilde tanıtılacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Dinî İletişim, Din Psikolojisi, Gelişim Psikolojisi, Eğitim.*

1. Dinî İletişim Kavramı

1.1. Dinî İletişimin Tanımı

Dinî iletişim kavramı kısaca, dinî mesajlar içeren her türlü iletişimi ifade etmektedir. Bu iletişimler, iletişim kavramıyla tanımlanan farklı iletişim türlerinin hepsi içerisine dâhil edilebilir. Bu yönüyle dinî iletişim, sosyal hayatta ve aile hayatında kendiliğinden gelişen sohbet, konuşma gibi günlük iletişimin dışında tümüyle din eğitimi ve din hizmetleri alanında yoğunlaşmaktadır. Buna manevî boyutu olan geniş bir boyutu da dâhil edebiliriz.

Dinî iletişim, insanların dini bilgi edinmeleri, dinî tutum, davranış ve anlayış geliştirmelerini sağlamaya yönelik yapılan bir iletişimdir. Bununla birlikte, temel unsurları, düzeni ve işleyişi bakımından dinî iletişimin genel iletişimden bir farkı yoktur. Yani genel iletişim için var olan bütün ilke ve yöntemler dinî iletişim için de geçerlidir. Tek farkı, genel iletişime ek olarak dinî iletişim ismini almasına da sebep olan, dinî bilginin (mesajın) niteliğine ve dinin öngördüğü temel hususlara dair bilgi ve açıklamaların yer almasıdır.

Genel olarak iletişim ise, kaynak ile hedef arasında kurulan ve yürütülen bir süreçtir. Yani iletişim, mesajı gönderen kişi ile alıcı konumundaki iki insan ya da insan grubu arasında gerçekleşen duygu, düşünce, davranış ve bilgi alışverişi sürecidir. Bu sebeple insanlar, yaşadıkları çevrede sağlıklı ve mutlu bir hayat sürebilmek için iletişim kurmak mecburiyetindedir. Hatta iletişim süreci kişinin

kendisiyle olan iç iletişim süreciyle başlar ki bu açıdan bakılırsa insanların olmadığı zamanda dahi iletişim bir varoluş gerçeği olarak önümüzde durmaktadır.

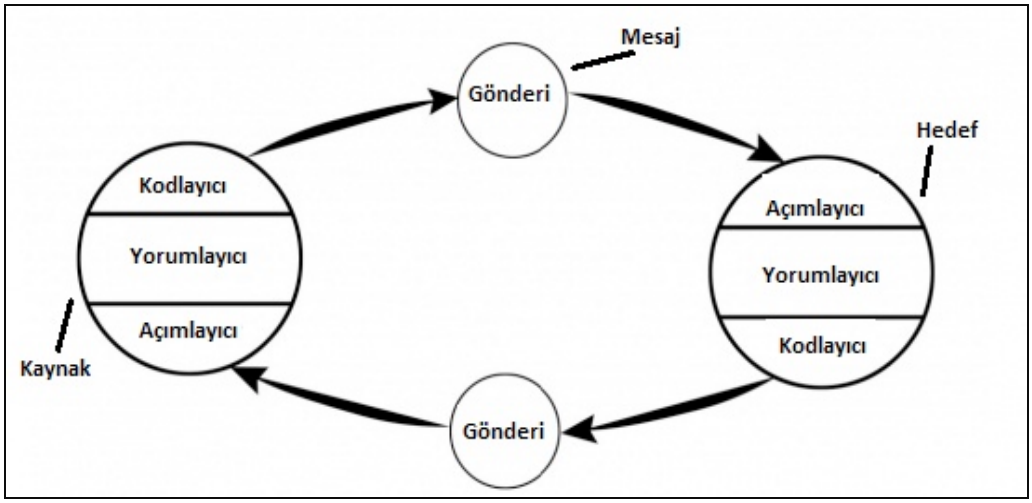
Daha teknik bir tanım yapacak olursak etkili iletişim, iletilen mesajın hem gönderici hem de alıcı tarafından anlaşıldığı bir ortam üzerinde bilginin bir göndericiden bir alıcıya aktarılma sürecidir. Organizmaların çeşitli yöntemlerle bilgi alışverişi yapmalarına olanak tanıyan bir süreçtir.

İslam inancında insanın varlık sahnesine çıkarıldığı gün, yalnız din ve dindarlık gerçeğinin değil, aynı zamanda Allah ile kulları arasındaki karşılıklı ilişki ve iletişimin de başladığı gündür. Bir başka ifadeyle din ve dolayısıyla dinî iletişim insanlık tarihiyle başlar. Hatta Kur'ân'a göre Allah ile kulları arasındaki iletişim, insanın yaratılışından önce başlar. Nitekim Kur'ân'da şöyle denilmektedir: "Kıyamet gününde, biz bundan habersizdik demeyesiniz diye Rabbin Âdemoğullarından, onların bellerinden zürriyetlerini çıkardı, onları kendilerine şahit tuttu ve dedi ki. 'Ben sizin rabbiniz değil miyim?'. (Onlar da), 'Evet biz buna şahit olduk' dediler " (el-A'râf, 172). Bu âyete göre insanoğluna daha yaratılıştan Allah'ı tanıma ve ona kulluk etme istidadı, yani din duygusu verilmiş ve Allah ile kulları arasındaki ilk iletişim "bezm-i elest" te yani ruhlar yaratıldığında gerçekleşmiştir. Hatta ayetten anlaşılacağı üzere bu iletişim, tek yönlü değil, Allah'ın hitabına kulların da cevap vererek geri bildirimde bulundukları iki yönlü bir iletişimdir.

Sonuç olarak, dinin ve dindarlığın olduğu yerde dinî iletişimin olması kaçınılmazdır. Dinî iletişim kısaca ifade etmek gerekirse, din konusunda yapılan, muhtevasını dinî mesajların oluşturduğu iletişimdir. Dinî iletişim, en eski iletişim türü olup, yol göstermek, rehberlik etmek, bilgi vermek, istenen istikamette inanç, tutum ve davranış oluşturmak amacıyla Allah'ın, peygamberler aracılığıyla kullarına ilahî mesajlar göndermesi, onların da bu mesajlara olumlu ya da olumsuz geri bildirimde bulunmaları esasına dayanır. Ayrıca başta peygamberlerin, aldıkları vahyi tebliğ faaliyetleri olmak üzere, dinî yayma, yaşatma amacıyla yapılan her türlü eğitim-öğretim, irşat, dinî propaganda ve misyonerlik faaliyetleri, insanlar arasında gerçekleşen dinî iletişim örnekleridir. Bu tür hizmetlere ihtiyaç duyulan her yer ve ortam, dinî iletişim kapsamındadır. İster yaratıcı ile kullar arasında, ister insanlar arasında gerçekleşsin, her iki şekliyle dinî iletişim, bütün dinlerde var olan bir olgudur.

1.2. Dinî İletişimin Unsurları

İletişimi kısaca mesajların kodlanarak bir kanal aracılığıyla bir kaynaktan bir hedefe yani alıcıya aktarılması süreci olarak tanımladığımızda iletişimin gerçekleşmesi için bazı unsurların bir araya gelmesi gerektiği görülecektir. İletişimde belirli mesajlar kodlanarak bir kanal aracılığıyla bir kaynaktan bir hedefe (alıcıya) aktarılır. Mesela bir konuşmacı (kaynak), ortak bir dil aracılığıyla kodladığı kelimeleri (ileti, mesaj) ses (kanal) yoluyla alıcıya (hedef) aktarır. Buradan da anlaşılacağı üzere iletişimin "kaynak, kodlama, mesaj, kanal, kod çözme, alıcı, yeniden kodlama ve geri bildirim" gibi temel öğeleri bulunmaktadır.



Şekil 1: Çift Yönlü İletişim Modeli

Dinî iletişim için de genel iletişimin temel unsurları geçerlidir. Mesela, dinî bir telkinde bulunan ya da vaaz veren bir din adamı vaaz esnasında "kaynak" konumundadır. Vermiş olduğu dinî bilgiler ise "mesaj" konumundadır. Dinleyen cemaat "alıcı" ya da "hedef" konumundadır. İşte bu sebeple geride de bahsedildiği üzere dinî iletişim genel iletişimden çok ayrı bir süreç değildir. Dinî iletişim genel iletişimin hususî bir alanı niteliğindedir.

Dinî ve manevî hizmetler, insanî ve manevî yönü oldukça güçlü bir insan ilişkisidir. Düzgün olarak yürütülen bu ilişkiler neticesinde duygusal ve zihinsel bütünlük, sevgi, saygı ve sağlıklı toplumsal ilişkiler gibi oldukça değerli bireysel ve sosyal kazanımlar elde edilir. Bu sebeple dinî ve manevî içerikli her türlü ilişkide, hedeflenen sonuçların elde edilebilmesi için bu çalışmaların etkili iletişimin gereklerine, ilke ve yöntemlerine uygun şekilde yürütülmesi çok önemlidir.

Toplumda üstlenilen görevler ve uğraşılan alanın kutsallığı sebebiyle, dinî ve manevî görevler yürüten kişiler hakkında muhataplar açısından ideal bir tutum ve davranış beklentisi oluşmaktadır. İnsanların din algısından, alışkanlıklarından, kültürel kodlardan vb. sebeplerden kaynaklanan bu beklenti, görevlileri birer sosyal öğretici konumuna ve etken bir duruma getirmektedir. İşte bu sebeple dinî iletişimin etkili şekilde yürütülmesi oldukça önemlidir.

Sonuç olarak, farklı alanlardaki din hizmetleri ya da manevî destekler, insanlara dinî konularda destek olma, onlarda anlamlı ve olumlu etkiler bırakma gibi ortak bir amaç taşımaktadır. İbadette, ölümde, hastalıkta, doğumda, felaketlerde, mahkûmiyette, kısaca insanların manevî desteğe ihtiyaç duydukları her yerde onların yardımına gidenlerin kişilikleri, davranışları, tutum ve yaklaşımları, muhataplar üzerinde istenen etkinin oluşmasında hayati bir öneme sahiptir. Bu olumlu tutum ve davranışlar, yerinde ve dozunda, güzel ve etkili sözlerle de birleşince, istenen etkinin oluşması önünde hiçbir etken kalmaz. Tüm bunların neticesinde, sonuç olarak, dinî ve manevî iletişim sürecinin sağlıklı şekilde başlaması ve sürdürülebilmesi için kaynağın yani etken konumda bulunan kişinin (din adamı veya rehberin) dikkat etmesi gereken hususlar aşağıdaki şekilde olmalıdır:

- Kişi göndereceği mesaj konusunda bilgili olmalıdır.
- Otoriter ve buyurgan olmamalıdır.
- Dostça ve samimi davranmalıdır.
- Kişi anlatacağı mesajlara uygun bir görünüşe sahip olmalıdır. Statü ve rolüne uygun mesajlar yollamalıdır. Aksi takdirde olumsuz bir etkileşim olacaktır.
- Esnek olmalı, takıntı ve sabit fikirlilikten uzak olabilmelidir.
- Gereksiz ve ilgisiz söz ve davranışlardan kaçınmalıdır.
- Dinî grup normları ile çatışma veya uyum sağlama çabası içine girmemeli, mesnetli ve dinin temel kaynaklarına uygun mesajlar sunmalıdır.
- Eleştirici, sorgulayıcı ve yargılayıcı davranmamalıdır.

Son olarak, kaynak konumundaki kişi mesajın niteliğine göre, tam bir iletişim kurabilmek için beden, sembol, ses, yüz, fotoğraf vb. araçları etkin şekilde kullanabilmelidir.

2. Dini İletişimde Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların (Muhatabın) Dinî Gelişim Özellikleri

"Erken çocukluk" kavramı pedagoji biliminin bir kavramı olarak ele alındığında; çocuğun 0-8 yaş dönemini oluşturmaktadır. Bu dönemdeki çocuklarla yapılacak dini iletişimde elbette onların dini gelişim özelliklerini de bilmek gerekmektedir. Nitekim dinî iletişim açısından muhatabın yani "hedefin, alıcının" özelliklerini bilmek oldukça önemlidir. Bu konu oldukça geniş bir konu olmasına rağmen, özellikle çocuk ve gençlerde din duygusunun gelişimi, Allah inancı, dinî tecrübeler gibi konuları barındıran "dinî gelişim dönemlerini" bilmek oldukça önemlidir. Nitekim bizim inancımıza göre insan her yönüyle üstün bir varlıktır. O her haliyle kâinatın bir özeti konumundadır ki insanı tanımak bu yönüyle muhteşem bir serüvendir. İnsanın doğum öncesiyle başlayan yolculuğu, doğum sonrası dönemden ölünceye dek devam eden bir yolculuktur. Bu yolculukta sürekli gelişen birey, fizyolojik olarak, sosyal olarak, bilişsel olarak gelişirken, bireyin dinî duygu ve düşünceleri de

gelişmekte ve değişmektedir. Dinî ve manevi konularda insanlarla iletişim kuracak olan bireylerin de bu gelişim dönemlerini bilmeleri çok önemlidir.

Çocuğun doğal gelişimi, çevresindeki yetişkinlerin ve içinde yaşadığı ailenin tutumu, dinî konuların öğretilmesi, okul öncesi dönem dinî duygu özellikleri gibi etkenler çocukta dinî bilincin gelişmesinde rol oynar.

Doğumdan itibaren hızla gelişen insan, okul öncesi dönemde duyguya dayalı, ya da hayalde canlanan veya bilişsel olarak tasarlanan bir dinî duyguya sahip değildir. Burada dinî duygu gelişimi diğer gelişim görevleri ile birlikte bir bütünlük arzeder. Bununla birlikte okul öncesi dönem çocuğun dinî duygusunun gelişiminin ve dinî konulara merakının en yoğun olduğu evredir. Bu dönemde çocuğun aldığı dinî eğitim onun da ileriki yaşlarda sahip olacağı dindarlığın şeklini de belirler.

Okul öncesi dönemde çocuğun ahlak eğitimi de din duygusunun gelişiminde etkilidir. Nitekim din olgusu, inanç, iman, ibadet ve ahlak esaslarını içerdiğinden, çocuğun okul öncesi dönemde aldığı din ve ahlak eğitimi, onun kendisine güvenen, Allah ile barışık, toplum ile uyumlu bir birey haline gelmesine zemin hazırlar. Bu sebeple din konularını zamanından önce ya da sonra yanlış öğretirsek, hangi yaşta olursa olsun çocuğa veya yetişkin insana iyilik yerine farkında olmadan kötülük yapmış oluruz.

Dinî hayatı doğum öncesinden başlatabiliriz. Daha anne karnında dinî etkiler şekillenmeye başlamaktadır.

Doğum öncesinde başlayan dini hayat, doğumla birlikte farklı bir gelişim kazanır. Dolayısıyla fıtrî bir duygu olan din, insan ruhunu doğuştan Allah'ı tanımaya ve bilmeye yöneltir. Psikoloji araştırmalarında da din duygusuna artık yer verilmektedir. Her ne kadar dine bakışımızı, dini duygu ve tecrübeyi ifade etme çabamızı değiştirmeyecek olsa da, bilimsel anlamda sunulan bir genetik buluş ışığında inanç geni adı verilen bir keşif yapılmıştır. Buradan da anlaşılıyor ki bu konuda insan ilgisi devam etmektedir.

2.1. Bebeklik Dönemi (0-2 Yaş)
Çocuklarda dinî duygu öz olarak yaratılışta veya diğer bir ifade ile doğuşta mevcuttur. Onun için, her din mensubu ailelerin çocuklarında olduğu gibi, Müslüman ailelerin çocuklarında da günler, aylar, yıllar geçtikçe bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal vb. gelişimlerine paralel olarak dinî duygu ve düşünce de gelişir. Çünkü Müslüman ailelerinde çocuk daha doğar doğmaz kulağına okunan "ezan" ve "kametle" ona dinî telkinde bulunulmaktadır. Bebeklik döneminde bebeğe yapılan ilk dinî uyarıcı kulağa okunan ezan, isim verme, ninniler ve erkek ise sünnet merasimi gibi etkinliklerdir. Sünnet merasimi ailenin kararına göre okul çağına da ertelenebilmektedir.

Bu dönemde çocuk, anne, baba ve diğer yakınlarınca sevilip okşanırken söylenen dinî içerikli bir takım sözlerle uyutulurken seslendirilen ninnilerle ona dinî telkin yapılmaya devam edilir. Çocuğun ağzından çıkacak ilk sözün "Allah" olması için kulağına yapılan fısıldamalar ise, onun dinî duygu ve düşünce bakımdan erkenden gelişmesine ve bu duygunun ilk fırsatta su yüzüne çıkmasına sebep olur.

Bebeklik döneminin sonuna doğru dil gelişimiyle de ilişkili olarak, birkaç kelime Allah lafzı ve ebeveynlerin bazı dinî davranışlarının taklit edildiği görülmektedir. Çocuk için bebeklik döneminde dinî gelişim, sevgi, güven ve bağlanma gibi duygularla sınırlıdır.

2.2. Erken Çocukluk Dönemi (2-8 Yaş)
Çocukların, yürüme ve konuşma gibi iki önemli yeteneği kazanıp, kendisini kanıtlamaya çalıştığı 2. yaş, onlar için çok önemli bir dönüm noktasıdır denebilir. Çocuğun konuşması her ne kadar birinci yaş civarında başlarsa da, anlamlı konuşma, söyleneni anlama, söylemek istediğini birkaç kelime ile ifade edebilmesi ancak ikinci yaş civarında mümkün olmaktadır. Bundan dolayı, bazı araştırmacı ve eğitimciler bu gerçeğe vurgu yaparak; ikinci yaşın, çocuk hayatında en önemli dönüm noktalarından biri ve aynı zamanda onlar için bir saadet (mutluluk) dönemi" olduğuna dikkat çekmektedirler. Bu

demektir ki çocuğun duygu, düşünce, davranış, duygu gibi eğitimleri yanında dinî eğitim ve öğretimi de bu yaşta başlatılabilir. Nitekim çocuk iki yaşından itibaren konuşmaya, idrak etmeye, kendisini ve çevresini anlamaya; çevrenin etkisine girmeye başlar. Bu dönemde aile çok önemlidir. Çocuk çevreyi merak eder. Sürekli sorular sorar. Verilen cevapları sorgulamadan kabul eder ve onlara hemen inanır. Bu dönemde antropomorfik düşünce (Allah'ı büyük çok büyük bir insan gibi tasavvur etme, soyutu somut olarak algılama) vardır.

Bu dönemde çocuklar büyüklerinden gördüklerini taklit ederler. Sofraya besmeleyle oturur, hamd ederek kalkar. Sık sık tekrarlamalar görülür. Sıfatları anlar. Büyük küçük manasını bilir. Kutsal geceler ve merasimler, bayramlar ve hediyeleşmek çocuk için çok önemlidir. Bu dönemde çocuğun yaptığı olumlu dînî davranışların teşvik edilmesi çok önemlidir. Bu yöntem, istenen davranışların gelişmesi ve kalıcı hale gelmesini sağlar. Hatta bu hayatın her döneminde önemlidir.

Bu dönemde dinin sevindiren ve kolaylaştıran bir şey olarak çocuğa sunulması önemlidir. Bu dönemde okunan dinî hikâyeler ve masalların etkisi büyüktür. Nitekim çocuklar bu dönemde duydukları kahramanların gerçekte de yaşadıklarına inanmaktadır. Bu dönemde çocuklara izletilen çizgi filmlere de çok dikkat etmek gerekir.

3. Dinî İletişimde Kaynağın (Anne-Baba, Öğretmen vb.) Önemi Ve Özellikleri

Dini iletişim sürecinde iletişimde kaynak konumunda olan kişilerin sahip olması gereken ve dikkat etmesi gereken bir takım hususlar bulunmaktadır. Bu hususlar kısaca, güvenilirlik, inanılır olmak, yaşayarak örnek olmak, iletişim becerisine sahip olmak, muhatabın gelişim özelliklerini bilmek, hoşgörülü olmak ve Allah sevgisini esas almak şeklinde sıralanabilir.

Dinî ve manevi konulardaki iletişimlerden insanların olumlu şekilde etkilenmeleri, istenen etkinin oluşması, verilmek istenen mesajın muhataba ulaşması, beklenen tutum ve davranışları kazanmaları, kayak kişinin güvenilir olmasına bağlıdır. Nitekim insanlar güvenmediği birinin sözlerine ve verdiği bilgilere itibar etmez. İşte bu sebepten Allah'ın emirlerini insanlara ileten peygamberler her zaman toplumda güvenilir (emanet ehli) insanlar olmuşlar ve emanet vasfı peygamber olmanın şartlarından olmuştur. İslâm peygamberi Hz. Muhammed (s.a.v.) de daha peygamberliğinden önce "el-emin (güvenilir kişi)" ünvanını toplumda kazanmıştı. Kendisine inanan ve inanmayan herkesin güvenini kazanmıştı. Bu sebeple onun yolundan gitme iddiasında bulunan kimselerin de her bakımdan güvenilir kişiler olmaları gereklidir.

İnsanlar iletişim esnasında inandırıcılığı güçlü olan kaynaktan gelen bilgilere veya genel olarak mesajlara daha fazla değer verme ve kabullenme eğilimindedirler. Bu noktada dış görünüş, donanım, ses tonu, yaklaşım şekli, sözlü ve sözsüz iletişime hâkimiyet, beden dilini yönetmek gibi faktörlerin tamamı uyumlu şekilde inanılırlık üzerinde etkide bulunur. Bu açıdan her davranışın tutarlı olması, söylenen sözlerle beden dilinin ve diğer destekleyici mesajların muhataba tutarlı şekilde ulaştırılması çok önemlidir. Tutarlılık burada kilit noktadadır.

Din iletişimde bulunacak kişilerin ilgili faaliyetlerinde, anne babayla birlikte çocuk için en önemli örneği teşkil ettiği, çocuk psikolojisi ve eğitimi ile ilgili kaynaklarda üzerinde genişçe durulan konulardan biridir. Kur'an'ı Kerim'deki ayetler de dinî prensipleri bizzat yaşayarak örnek olmayı emretmektedir. "Ey iman edenler! Yapmayacağınız şeyleri niçin söylüyorsunuz?" (Saff Suresi, 2. Ayet).

Psikoloji ve eğitim alanında yapılan araştırmalarda, çocuğu insan olma yolunda ilk yönlendiren ve ona mensubu bulunduğu kültürel değerleri kazandıran tek sosyal kurumun aile olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle okul öncesi dönemde çocuk, kendine özdeş tutacağı model olarak anne ve babasını alır; onların özellikleriyle değer yargılarını örnek olarak benimser, hareketlerini, konuşma ve davranışlarını taklit etmeye çalışır.

Dinî iletişimde bulunan kişiler çocuğa örnek olmalı ibadetlere birlikte iştirak edilecek bir ortam oluşturulmalıdır. Bilinmelidir ki, din eğitiminde uygulanan metotlar içinde en ideal olanı, ”çocuğu ibadete teşvik, birlikte ibadet ve ardından sohbetle anlatmak” tır.

Dinî iletişimde bulunan kişilerin, ibadetlerini bizzat yerine getirerek çocuğun gözünde bir model teşkil etmelerinin yanında, çocuğun hayal dünyasında, kendisine örnek alacağı başka ideal karakterler de oluşturulmalıdır. Çocuklara, Peygamberimizin ve diğer peygamberlerin hayatından bahseden kitaplardan bölümler okunmalıdır. Özellikle Hz. Peygamber ile Asrı Saadet'te yaşamış sahabelerin çocukları arasında gecen hatıralar çocuklar için önemli bir kaynaktır. Bu hatıralar vesilesi ile, küçük yaştan itibaren çocukların Hz. Peygamber'i tanımaları, sevmeleri ve kalplerinde O'nun sevgisine yer vermeleri mümkün olabilir.

Dinî iletişimde bulunan kişilerin öğrencilerine örnek olacak bir şahsiyete sahip olmasının temelleri, Kur'an ve sünnette de bulunmaktadır. İslam eğitimcilerinden Gazali'nin, "öğretmen, davranışlarına dikkat etmelidir; çünkü öğrenci öncelikle onun davranışlarına bakar, sonar söylediklerinden faydalanır " sözleri öğretmenin öğrenciye mutlaka iyi yönde örnek olması gerektiği yönündeki evrensel ilkenin göstergesidir.

Kısaca olarak gerek yaygın gerekse örgün din eğitimi kurumlarında ya da manevî destek verilen kurumlarda görev yapan kişilerin, muhataplarına iyi birer örnek olmalarının birçok problemi çözebileceği aşikârdır.

Çocukların psikolojik yapılarını, gelişim özelliklerini özellikle de dinî gelişim dönemi özelliklerini bilmek de dini iletişim açısından önemlidir. Nitekim bunlar bilinmez ise oldukça ciddi hatalar yapılması kaçınılmazdır. Örneğin çocukların gözünde ibadetlerin de bir "oyun" olduğu unutulmamalıdır. Sözgelimi, namaz kılan bir baba, bu esnada yanına gelerek kendisiyle ilgilenmesi için türlü şeyler deneyen çocuğunu, namaz bittiğinde azarlıyorsa çocuk kendince oyun olarak gördüğü bu ibadeti sevmeyecektir. Dolayısıyla anne babanın tavrı ve bu konudaki donanımı, çocuklara ibadetleri sevdirmede önemli bir rol oynar. Aynı durum dinî ve manevî içerikli hizmetlerde bulunan kişiler için de geçerlidir.

Din duygusu küçük yaşlarda oluşmaya başlar ve yaşanan dinî tecrübelerle de orantılı olarak şekillenir. Bu süreçte din duygusunun gelişmesinde iki duygu esastır. Bunlar Allah sevgisi ve Allah korkusudur. Nitekim yapılan bazı araştırmalarda, uygunsuz yapılan "Allah korkusu" telkinlerinin çocuklar üzerinde olumsuz sonuçlara yol açtığı gözlenmiştir. Bu sebeple denilebilir ki ilk yaşlardan itibaren başlatılması gereken dinî iletişimse Allah sevgisi esas olmalıdır.

Allah'ı bir çocuğa, ceza veren, azap veren biri olarak tanıtmak, İslam inancına ve eğitim ilkelerine de aykırıdır. Şurası unutulmamalıdır ki çocuğu Allah korkusuyla terbiye etmeye çalışmak, ciddi bir takım zararlı sonuçlara sebebiyet verebilir.

Her şeyden önce çocuğa, Allah'ı sadece cezalandıran, azap veren biri olarak tanıtmak, İslam akidesine ve eğitim ilkelerine ters düşmektedir. Şurası unutulmamalıdır ki, çocuk ruhunu Allah korkusuyla disipline etmek, belki bir müddet için mümkündür; ama bu kalıcı olmadığı gibi, sonradan birtakım zararlı sonuçlar da doğuracaktır.

Allah sevgisine dayalı bir iletişim çocukta temel duygulardan sayılan ümit ve bağlanma duygularıyla birleşerek sağlam bir inancın temellerini oluşturacaktır. Bilinmelidir ki, dinin içinde bulunan iman, itaat, hürmet, tazim, huşu gibi kavramlar da mutlak bir Allah sevgisinden kaynaklanmaktadır.

Sevgi, şefkat ve merhametin, her eğiticide bulunması gereken özellikler olmasının yanında, bunun din eğitimi öğretiminde de oldukça önem arz ettiğini söyleyebiliriz. İlgili bir ayette şöyle buyrulmaktadır: "Eğer sen onlara karşı kaba ve katı yürekli birisi olsaydın, şüphesiz onlar etrafından dağılıp giderlerdi." (Al-i İmran 159)".

4. Dini İletişim Süreci ve D.U.Y.B.E.N.İ Modeli Önerisi

Dinî iletişim kavramı genel iletişim ilkeleriyle uyumlu olmakla birlikte iletişim tanımlarında yer alan "duygu, düşünce ve becerilerin sözler ve diğer sembollerle aktarılması sürecine" ek olarak "dinî duygu, düşünce, bilgi ve becerilerin sözler ve diğer sembollerle muhatabına aktarılması" olarak tarif edilebilir. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere burada mesajın yani dinî bilgi, duygu, düşünce ve davranışların muhataba aktarılması dinî iletişimin amacıdır ve bu amacın yerine getirilebilmesi için belli süreçlerin ve yöntemlerin düzgün şekilde takip edilmesi gereklidir. Bu amaca hizmet etmesi ve iletişimde mesajın muhataba etkili ve sağlıklı bir şekilde ulaştırılması amacıyla "D.U.Y.B.E.N.İ Modeli" geliştirilmiştir. Bu model; dinleme, uyum, yansıtma, beden dilini doğru kullanmak, empati, nezaket ve ilgi kelimelerinin baş harflerinden oluşan akrostiş bir isme sahiptir.

4.1. Dinî İletişimde Temel Süreçler

4.1.1. Dinleme

Dinleme iletişimin en temel unsurlarından biridir. Nitekim dinî iletişim kuran kişinin aynı zamanda iyi bir dinleyici olması olmazsa olmazdır. Bu olmadığı takdirde asla etkili bir iletişim sürecinden bahsedilemez. Dinî iletişim sürecinde amaç muhataba herhangi bir görüşü empoze etmek değil, dinî mesajın muhataba etkili şekilde iletilmesidir. Bu sebeple, dinî ve manevî içerikli hizmetlerde bulunan kişiler, çok iyi bir dinleyici olmalı, karşı tarafın duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmalıdır. Danışmada dinlemek pasif değil tersine aktif bir roldür.

Dinî iletişim sırasında dikkatli olunmalı, kişinin dikkati ve ilgisi süreç üzerinde olmalı, yeri geldiğinde sorular sormalı, gerektiğinde, mimikler ve beden dili ile muhatabın konuşmasını teyid etmelidir. Bu şekilde muhatabına etkili geri bildirimler vermelidir.

Neden Dinlemiyoruz?

- **Akıl okuyoruz:** Karşımızdaki söze başladığı anda devamının nasıl geleceğini bildiğimizi düşünüp hemen cevap veriyoruz.
- **Sıkılıyoruz:** Dinleyebileceğimizden daha az kelime duyduğumuz için sıkılıyoruz. İnsanlar dakikada 750-1200 kelime dinleyebilirken sadece 125-150 kelime söyleyebilir.
- **Prova yapıyoruz:** Karşımızdaki konuşurken nasıl karşılık vereceğimizi düşünüyoruz.
- **Seçiyoruz:** Sadece duymak istediklerimizi duyuyoruz.
- **Zihinsel tuzaklar kuruyoruz:** Önyargılı dinleyip sadece söylenenleri çürütecek noktalar üzerinde duruyoruz.
- **Hayal kuruyoruz:** Karşımızdaki konuşurken aklımız başka yerlerde oluyor.
- **Özdeşleşiyoruz:** Söylenenleri daha önce yaşadıklarımıza benzetip devamını dinlemiyoruz.
- **Karşılaştırıyoruz:** Karşımızdaki konuşurken söylenenleri önceden yaşadıklarımızla karşılaştırıyoruz.
- **Şüpheleniyoruz:** İlk cümlelere dayanarak söylenenin yanlış olduğuna karar veriyor ve devamını dinlemiyoruz.
- **Savunuyoruz:** Her söyleneni kendi üzerimize alınıp savunmaya geçiyoruz.
- **Sürekli onaylıyoruz:** Ne söylendiğini dinlemeden her sözü onaylayarak etkin dinleme yaptığımızı sanıyoruz.
- **Yargılıyoruz:** İlk cümlede karşımızdakinin dinlenmeye değer olup olmadığına karar verip değilse dinlemiyoruz.

4.1.2. Uyum

Uyum, iletişimde kaynak konumunda bulunan kişinin, muhatabıyla arasındaki ilişkinin hızlı bir şekilde kurulmasını ve güven ilişkisinin seri bir şekilde tesis edilmesini sağlayan bir beceridir. Empati, anlayış, koşulsuz ilgi ve kabul, uyum sürecinin önemli unsurlarıdır. Uyumda, her iki taraf da birbirinin gerçeğini kabul eder ve uyumlu bir düşünce süreci oluşur. Burada muhatapla uyumu yakalayan iletişimde kaynak konumunda bulunan kişi, bir müddet sonra, çözüme ulaştırıcı yönlendirmelerde bulunur ve muhatap bunu doğal bir şekilde kabul eder.

Uyum, uzun incelenmesi gereken bir iletişim becerisidir. Ancak uyumun, duygularda uyum, beden dilinde uyum, ses tonu ve mimikler açısından uyum gibi çok farklı boyutları bulunmaktadır. İletişim sürecinde muhatapla senkronizasyonun yani uyumun iletişim süreci için çok büyük önem taşıdığı tartışılmaz bir gerçektir. Nitekim uyumun bozulduğu yerde iletişim de bozulur. Mesela, iletişimde siz yavaş muhatabınız hızlı konuşuyorsa uyum bozulmuş olur ve iletişim süreci yürümez. Aynı şekilde, siz çok sessiz muhatabınız çok sesli konuşuyorsa, beden dilleriniz uygun değilse, muhatabınız oturuyor siz oldukça yüksek bir yerden aşağıya doğru onunla samimi bir iletişim kurmaya çalışıyorsanız, ya da iki kişi arasında 10 metre ve üstü gibi bir mesafe varsa bu durumlarda uyum bozulmuştur ve iletişim süreci kopacaktır. Tüm bunlar bize uyum olmadan iletişimin yürüyemeyeceğini göstermektedir.

4.1.3. Yansıtma

Normal iletişim sürecinde olduğu gibi dinî iletişimde de iletişim sürecinin en temel unsurlarından biri yansıtma yani etkili bir geri bildirimdir. Nitekim geribildirim, aynı zamanda iletişimin sınıflandırılmasında da etkilidir. Buna göre geribildirimin olmadığı iletişime "tek yönlü iletişim" geribildirimin olduğu iletişime ise "çift yönlü iletişim" denmektedir.

Teknik olarak alıcının yani iletişimdeki muhatabın, kaynağın yani dinî iletişimde bulunan kişinin ilettiği mesaja verdiği yanıt, geribildirim olarak adlandırılır. Muhatap, kendisine ulaşan mesajı değerlendirerek, mesajını yeniden düzenler ve iletir. Bir mesaj göndericiden alıcıya, sonra tekrar göndericiye geri bildirim yoluyla iletilir. Geri bildirim, hedefin mesajı nasıl yorumladığını, anlayıp anlamadığını, mesajın ne oranda muhataba ulaştığını gösterir.

Etkin bir dinî iletişim, pozitif geribildirim sayesinde kurulabilir. Pozitif geri bildirim, iletişim sürecinde, mesajın alındığını, mesajın anlaşıldığını, doğru bir şekilde yorumlandığını ve bir sonraki mesaj için hazır olunduğunu gösterir. Pozitif geribildirim, destekleyici ve iletişim sürecinin ilerlemesi konusunda muhatabını motive eden bir unsurdur. Bir geribildirimin olumlu olması için yorumlayıcı ve yargılayıcı olmaması gereklidir. Akıl verici bir geribildirim değil mümkün olduğunca ayna tutmaya benzer şekilde nötr bir geribildirim verilmesi gereklidir.

4.1.4. Beden Dilini Doğru Kullanmak

Beden dili; vücut duruşu, jestler, mimikler, yüz ifadeleri, göz hareketleri gibi unsurlardan oluşan "sözel olmayan iletişim" şeklidir. Beden dili kullanılarak gönderilen mesajlar, neredeyse tamamen bilinçaltı tarafından algılanarak işlenir ve anlamlandırılır.

Yapılan bazı araştırmalar, insan iletişiminin %7'sinin kelimeler aracılığıyla yapıldığını öne sürerken diğer bazı araştırmalar bu oranın %30-%40 civarında olduğunu savunmaktadır. Her iki araştırma sonucuna göre ortak bir kanıya varmak gerekirse; insanlar arasındaki iletişimin asgari %60 azami %93'lük bir oranda beden dili kullanılarak yapıldığı söylenebilir. Bunun anlamanın en güzel yöntemi zihninizde sizin için son derece olumsuz olan bir mesajı birinin size gülen bir yüz ifadesi ve mutlu bir beden diliyle, coşkulu şekilde verdiğini hayal etmenizdir. Bu durumda muhtemelen size verilen mesajın içeriğine değil, mesajı getirenin beden diline dikkat edeceksiniz ve ilgili kişiye tepki göstereceksiniz. İşte bu örnek, beden dili ile mesajın birbirine uyumlu olması gerektiğinin ve beden dilinin çoğunlukla söz içeriğinin önüne geçtiğinin bir göstergesidir.

Dinî ve manevî içerikli hizmetlerde görev yapan kişilerin detaylı birer beden dili eğitimi almaları bu kişilerin iletişim etkinliğini oldukça yüksek seviyelere çıkaracaktır.

4.1.5. Empati

Empati veya eşduyum, bir başkasının duygularını, içinde bulunduğu durum ya da davranışlarındaki motivasyonu anlamak ve içselleştirmek demektir. Kendi duygularını başka nesnelere yansıtmak anlamında da kullanılmaktadır. Türkçeye, İngilizce 'empathy' veya bunun Fransızca uyarlaması olan 'empathie' biçiminden girmiştir. Yunanca iç, içine, içinde anlamlarına gelen "'En"' ve duygu, acı, hissetme, algılama anlamına gelen "patheia"' kelimelerinin birleşmesiyle oluşmuştur. Kısaca empati;

bir insanın, kendini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması ve bunu karşısındakine iletmesidir.

Empatinin tam olarak gerçekleşmesinin üç kuralı vardır. Bunlar, bir insanın kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak, olaylara onun bakış açısıyla bakması; karşıdakinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve o kişiyi anladığını ona ifade etmesidir.

Empati veya diğer bir adı ile eşduyum becerisi, dinî iletişimde olmazsa olmaz becerilerden bir diğeridir. Empati, kişinin, bir başkasının içinde bulunduğu duygu durumunu doğru olarak anlayabilmesi ve paylaşabilmesidir. Bu anlama bilişsel anlamadan farklı ve belki de daha zor bir iştir. Burada iletişimde kaynak konumunda bulunan kişi, karşı taraf ne düşünüyor, ne hissediyor, ne yaşıyor soruları ışığında, muhatabın yaşantıları ile ilgili olarak, kişinin yerinde ben olsaydım ne hisseder, ne düşünür ve ne yapardım şeklinde, araştırıcı bir yaklaşımla onu anlamaya ve hislerini paylaşmaya çalışır. Bu durum, dinî iletişim sürecinin en önemli becerilerinden biri olan "uyum" konusundaki önemli bir aşamadır.

Empati ve sempati birbirinin yerine kullanılan, karıştırılan sözcüklerdir. Bir insana sempati duymak demek, o insanın sahip olduğu duygu ve düşüncelere taraf olmak demektir. Empati kurduğumuzda ise karşımızdakinin duygu ve düşüncelerini anlamak esastır. Kendimizi sempati duyduğumuz kişinin yerine koymamız ve onu anlamamız şart değildir, sempatide "taraftar" olmak esastır. Bir insana sempati duymak, o insanın sahip olduğu duygu ve düşüncelere yakınlıktır. Karşıdaki bireye sempati duyuluyorsa bireyle birlikte duygular yaşanır. Empatide karşıdaki bireyin duygu ve düşüncelerini anlamak, sempati de ise hak vermek, yandaş olmak esastır. Empatinin karşıtı olarak antipati kullanılır. Fransızca antipathie "karşı duygu", nefret, sevmeme anlamlarına gelen bir kelimedir.

Özetle kaynak ile muhatap arasında bir tür duygu ortaklığı olarak nitelendirilebilecek olan empati, düşünce ve duygu düzeyinde bir bakıma, muhatap gibi duyabilmek, onun karşısında değil, onu anlamaya çalışmaktır.

Eşduyum geliştirmek, iletişimde kaynak konumunda bulunan kişi açısından vazgeçilmez bir beceridir. Eşduyum geliştirmek, herkesin başaracağı bir iş değildir. Birtakım sıkıntıları yaşayanlar, sorumluluk bilincine sahip olanlar, iletişim becerisi güçlü olanlar, savunucu ve alıngan olmayanlar bu konuda başarılı olabilirler. Bu da kişinin önce kendi ile barışık olmasını ve kendisini tanımasını gerektirmektedir.

4.1.6. Nezaket

Nezaket, insanların birbirlerine zariflik, incelik ve ölçülülük çerçevesinde davranmaları veya birbirlerini incitmemek için gerekli özeni göstermeleri anlamına gelir. Toplumda bireylerin birbirleriyle olan gündelik ilişkilerinde uymaları gereken ölçülü davranış kurallarıdır.

Nezaket kavramıyla yakından ilgili olan bir diğer kavram da terbiye kavramıdır. Terbiye; eğitim, görgü, belli bir eğitimle yetişmek, iyi ahlak, nezaket ve görgü kurallarına bağlılık anlamına gelir. Görgü ve yaşam kurallarının, kanunlardan daha etkili bir yaptırım gücü vardır; o güç insanlardaki beğenilme isteğidir.

Bir diğer önemli kavram ise zarafet kavramıdır. Zarafet; incelik, güzellik, estetik anlayışa uygunluk anlamına gelir. Güzellik duygusu ile ilgili olan ve güzellik duygusuna uygun olan anlamına gelen zarafet, insanlar arasındaki ilişkilere bir seviye kazandırır.

Görgü, toplumların tarihi süreç içerisinde geliştirdikleri saygı, ve incelik kurallarıdır. Görgünün şu şekilde tarifleri yapılabilir:

- Hayatını iyi yönlendirme sanatı
- Nezaket kuralları üzerinde bilgi sahibi olan ve onları uygulamasını bilen bir insanın vasfı
- Görgü nezaketin temelidir.

- Görgü kuralları; insanların birbirleriyle karşılaştıklarında takınmaları gereken tavırları; karşılama, konuşma, giyinme, yeme, içme, dinleme yöntemlerini, özel günlerde, kısaca tüm yaşantılarında nasıl davranacaklarını gösterir.
- Görgü kuralları; hukuk, din ve ahlak kurallarından tamamen ayrı değildir. Her toplumun hukuk, din, ahlak kurallarıyla görgü kuralları arasında yakın bir ilişki vardır.

Dinî iletişimde de nezaket son derece önemlidir. İnsanlara kaba davranmamak gerekliliği Kuran-ı Kerim'de de ifade edilmektedir. Nitekim ilgili ayette şöyle buyrulmaktadır: "Allah'ın rahmeti sayesinde sen onlara karşı yumuşak davrandın. Eğer kaba, katı yürekli olsaydın, onlar senin etrafından dağılıp giderlerdi. Öyleyse onları bağışla, onlar için bağışlanma dile ve iş konusunda onlarla müşavere et. Eğer azmedersen artık Allah'a tevekkül et. Şüphesiz Allah, tevekkül edenleri sever (Kur'an, 3/159).

Dinî ve manevî hizmetlerde bulunan kişilerin hal ve hareketlerine dikkat etmesi oldukça mühimdir. Nitekim bu dinî iletişimde kaynak konumunda bulunun kişilerin sözlerin dinlenilirliğini etkileyen bir süreçtir. Hz. Mevlana'ya atfedilen bir sözde "insanlar kıyafetleriyle karşılanır, ilmiyle ağırlanır, ahlakıyla uğurlanır" sözü bu inceliği çok güzel ifade etmektedir.

Toplumda Dikkat Edilmesi Gereken Genel Görgü Kuralları

- İlişkilerinde daima hoşgörülü olmak,
- Söz verilmeden konuşmamak,
- İki kişi konuşuyorken araya girmemek,
- Eleştiriyi yerinde ve zamanında yapmak,
- Ortamına uygun giyinmek. Giysinin, mevki, yer ve zamana uygun olmasına özen göstermek.
- Başkalarını rahatsız edici davranışlardan sakınmak.
- Verilen sözü tutmak,
- Ziyaretin kısa ve zamanlı olmasına özen göstermek,
- Oturuş ve kalkışlarda nezakete önem göstermek,
- Kalabalık mekânlarda insanları rahatsız edecek yükseklikte kahkahalar atmak ve bağrışmalardan kaçınmak,
- Gerektiğinde özür dilemesini bilmek,
- Uygun olmayan el şakalarından ve sözlü şakalardan kaçınmak,
- Genel kullanıma açık araç ve mekanları kullanırken başkalarını rahatsız etmemek ve araçları kullanmada özen göstermek,
- Trafik kurallarına ve diğer ahlak ve hukuk kurallarına uymada titizlik göstermek.
- Yemek yeme adabına dikkat etmek,

Hitap Etmede Uyulması Gereken Kurallar

- Çok yakınlar dışında kimseye "sen" diye hitap edilmez.
- Yeni tanıştığınız kişilere karşı resmi olun.
- Uzun ve anlamsız cümleler kurmayın
- Yüksek sesle ve çok hızlı konuşmayın
- Yabancı kelimeler, argo sözcükler kullanmayın.
- Fikirleri ispatlamaya çalışmayın.
- Jest ve mimikler doğal olmalı ve sözleri desteklemelidir.
- Konuşmaları genel olmalıdır.
- Toplumca yanlış anlaşılabilecek konuşmalardan kaçınılması gerekir.
- Muhatabın kültür seviyesine uygun bir dil kullanılması gereklidir.
- Muhatabın fikirlerine önem verilmesi ve bunun davranışlarla da gösterilmesi gereklidir.

Resmi ve Özel Yemeklerde Protokol ve Görgü Kuralları

- Resmi ve özel yemeklerde tabakta yemek bırakılmamaya çalışılır,
- Yemek koklanarak test edilmez,
- Masada saç taranmaz ve makyaj tazelenmez,
- Eller masanın altında tutulmaz,
- Kürdansız ve kürdanla da olsa aleni bir şekilde diş karıştırılmaz.
- Davet sahibinden önce yemeğe başlanılmaz,

- Masaya kül tablası konmamışsa ısrarla sigara içmeğe çalışılmaz.
- Yemek devam ederken izinsiz olarak sofra terk edilmez,
- Abartılı gülünmez, uzun, sıkıcı ve yüksek sesle konuşulmaz.

4.1.7. İlgi

Dinî iletişimin bir diğer temel unsuru ilgidir. İlgi, muhatabına yönelmek, onunla tüm varlığınızla iletişim kurmak demektir. Kişiyi önemsemek demektir. Nitekim insanlar ilgi görmek, dikkate alınmak isterler. Bu en temel insanî ihtiyaçlardandır. Bu sebeple iletişim sürecinde muhataba ilgi göstermek, iletişim sürecinin tamamını etkileyecek niteliktedir. İlgi unsuru tam anlamıyla ve yerinde kullanılacak olursa iletişim başarılı bir zemine kavuşmuş olur.

Muhatabımıza iletişim esnasında tüm dikkatimizle yönelmek kişiyi var etmek demektir. Kaynak konumundaki kişi bunu yaptığında muhatabına "sen benim için varsın ve değerlisin" mesajı vermiş olur ki bu oldukça önemlidir.

İletişimin ilgi unsurunun tam olarak yerine getirilebilmesi için aşağıdaki hususların yerine gelmesi gereklidir:

- Muhatabın karşısında fiziksel, zihinsel, duygusal ve ruhsal olarak hazır olmak gereklidir.
- Muhatapla ideal düzeyde bir dinî iletişime girmek
- Doğru kelimeleri seçmek, doğru cümleleri kurmak ve beden dilini tüm iletişim unsurlarıyla ahenkli şekilde kullanmak
- Muhatabın ne düşündüğünü anlamak için doğru sorular sormak
- Verdiği cevapları can kulağıyla dinlemek
- İletişim sürecinde sadece ve sadece muhataba odaklanarak onu anlamak.
- Etkili geribildirimler vermek.
- İletişim esnasında muhatabın en önemli ihtiyaçlarının başında "anlaşılmak ihtiyacı" geldiğini unutmamak.

5. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak erken çocukluk dönemindeki bireylerin sağlıklı bir manevi gelişim göstermeleri, bir takım değerlere sahip olmaları ve onları geliştirmeleri, aile içi bağların güçlenmesi, sağlıklı bir dinî tasavvur geliştirebilmesi ve tüm bunların üzerinde oturan sağlam bir kişilik geliştirebilmesinin anahtarı "etkili ve sağlıklı bir dini iletişimdir". Bu sebeple, etkili ve sağlıklı bir dini iletişim kurma amacına hizmet etmesi adına "D.U.Y.B.E.N.İ Modeli" kolaylaştırıcı ve etkili bir araç olabilir.

Bu tebliğde bahsedilen "D.U.Y.B.E.N.İ Modeli" gibi farklı iletişim modellerinin geliştirilmesi ve dini iletişim konusunda daha fazla araştırma yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ailede ve okul öncesi kurumlarda yürütülen dini iletişim süreçleri üzerinde yapılacak araştırmalar, özellikle teknoloji çağı olarak isimlendirdiğimiz bu çağda doğup büyüyen çocuklarla kurulacak iletişim üzerinde etkili yöntemler bulmamıza yardımcı olacaktır. Ayrıca özellikle dini kaygılara sahip ailelerde kuşak çatışmaları ve iletişim problemlerinin önüne geçecektir. Sonuçta da bir çok insani problemin temelini oluşturan iletişim problemlerinin de önüne geçerek, önleyici bir hizmet icra edecektir.

KAYNAKÇA

Arıcı, Asude, **Ergenlerde Dinî Başaçıkma Yöntemi Olarak Dua.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniv. SBE, 2005.

Armaner, Neda, **Din Psikolojisine Giriş**. Ankara, 1980.

Arpaguş, Hatice Kelpetin, **Osmanlı Halkının Geleneksel İslâm Anlayışı ve Kaynakları**, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2001.

Arslanoğlu, İbrahim, **Sağlıklı İnsan İlişkileri ve Etkili İletişim**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2013.

Ay, Mehmed Emin (Editör). Nurullah Özbek, Suat Cebeci, Zeki Salih Zengin, Turgay Gündüz, **Din Eğitimi ve Din Hizmetlerinde Rehberlik**, Anadolu Üniversitesi Yayını, 1. Baskı. Eskişehir, 2010.

Ay, Mehmet Emin, **Ailede ve Okulda İdeal Din Eğitimi**, 6. Baskı. İstanbul, 2010.

Ay, Mehmet Emin, **Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım**, 20. Baskı. İstanbul, 2008.

Ay. Mehmet Emin, **Din Eğitiminde Mükâfat ve Ceza**, 3. Baskı. İstanbul, 2005.

Baltaş, Zuhal ve Acar Baltaş, **Beden Dili**, İstanbul, 1994.

Bayraklı, Bayraktar, **İslâm'da Eğitim,** 5. Baskı, İstanbul: M.Ü.İ.F.V.Y. 1997.

Bilici, Ali Baz, **Gelişim ve Eğitim Odaklı Çocuk Psikolojisi ve Din**, İzmir, 2015.

Canan, İbrahim, **Kütüb-i Sitte Tercüme Ve Şerhi**, 18 Cilt. Akçağ Yayınları, Ankara, 1995.

Cebeci, Suat, **Din Eğitimi Bilimi Ve Türkiye'de Din Eğitimi**, 2. Baskı. Ankara: Akçağ Yayınları, 2005.

Cebeci, Suat, **Dini Danışma ve Rehberlik**, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1. Baskı. Ankara, 2012.

Cebeci, Suat, **Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Dinî İletişim**, İstanbul: İz Yayıncılık, 2003.

Certel, Hüseyin. **Din-İletişim İlişkisi ve Dinî İletişim Engelleri**, Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 2,Yıl: 2008/2.

Cirit, H, **Halkın İslâm Anlayışının Kaynakları Vaaz ve Kıssacılık**, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2002.

Dodurgalı, Abdurrahman, **Din Eğitimi ve Öğretiminde İlkeler ve Yöntemler**, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1999.

Doğan, Mebrure, **Duanın Psikolojik ve Psikoterapik Etkileri,** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniv. SBE. 1997.

Doğan, Yusuf, **Dinleme Eğitimi**, 1. Baskı, Pegem Akademi, 2011

Ebu Zekeriya Yahya bin Şeref en-Nevevi. **Riyazussalihin**, 5. Baskı, Beyrut: Daru'l-İlmi li'l-Melayin. 1977.

Ergül, Adem, **Kur'an ve Sünnet Işığında Kalbî Hayat.** İstanbul: Altınoluk Yayınları, 2000.

Fromm, Eric, **Psikanaliz ve Din,** Şükrü Alpagut (çev.), Birinci Baskı, İstanbul: Kabalcı Yayınları, 1990.

Goleman**,** Daniel, **Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?** 17. Baskı, Banu Seçkin Yüksel (çev.) İstanbul: Varlık/Bilim Yayınları, 2000.

Gordon, Thomas, **Etkili Ana Baba Eğitimi Aile İletişim Dili,** Sistem Yayıncılık. 2009.

Gürüz, Demet ve Ayşen Temel Eğinli, **İletişim Becerileri Anlamak, Anlatmak, Anlaşmak**, 3. Baskı, Nobel Yayınları, 2013

Gürüz, Demet ve Ayşen Temel Eğinli, **Kişilerarası İletişim Bilgiler, Etkiler, Engeller**, Nobel Yayınları, 2013

Güven, Bülent, **Etkili İletişim**, Pegem Akademi Yayınları, 2013.

Hackney, H. ve S. Cormier, **Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri: Psikolojik Yardım Süreci El Kitabı,** T. Ergene ve S. Aydemir Sevim (çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık (Orjinal eser 2005 yılında basılmıştır), 2008.

Hökelekli, Hayati, **Din Psikolojisi**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 2001.

Hökelekli, Hayati, **Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi**, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2006.

http://saniyesayioglu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/03/01/439375/icerikler/degerlerimiz_1614019.html (10.01.2016, 17:30)

İbn Hişam, Abdülmelik b. H., **es-Sîretü'n-Nebeviyye**, Kahire, 1932-39, C I, 1932.

İbn Manzur, Ebu'l Fazl Muhammed b. Mükerrem (ts.), **Lisânü'l-Arab**, I-XV, Bulak 1299-1308'den ofset, Beyrut: Dâru Sâdır.

Koç, Ahmet, **Din Eğitiminde Etkili İletişim**, 3. Baskı, Rağbet Yayınları, İstanbul, 2014

Konuk, Y. **Okul Öncesi Çocuklarda Dinî Duygunun Gelişimi ve Eğitimi**, Ankara, 1994.

Kur'an-ı Kerim ve Türkçe Açıklamalı Meâli, Ali Özek, Hayreddin Karaman, Ali Turgut, Mustafa Çağrıcı, İbrahim Kâfi Dönmez, Sadreddin Gümüş (Hzl.), Suudi Arabistan: Hâdimü'l-Harameyni'ş-Şerîfeyn Kral Fehd Mushaf-ı Şerif Basım Kurumu, 1992.

Kuşeyrî**,** Ebu'l Kâsım Abdülkerim b. Hevâzin, **Er-Risâletü'l Kuşeyriyye fî ilmi't-tasavvuf**, thk. Ali Abdülhamid Baltacı Maruf Züreyk, Beyrut, 1990.

Kutlu, Sönmez, **İslâm Düşüncesinde Hadis Taraftarları ve İman Anlayışları (Mezhepler Tarihi Açısından Bir Zihniyet Analizi Denemesi**), Ankara, 1997.

Kutub, Muhammed, **İslâm Terbiye Metodu ve Ahlak Sistemi**, Ali Özek (çev.), İstanbul, 1975.

Mardin, Şerif, **Türkiye'de Din ve Siyaset**, 3. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları, 1993.

Meadow, M. J. & Kahoe, R. D, **Psychology of religion: religion in individual lives.** New York: Harper & Row, 1984.

Mevsûatü'l-Hadîsü'ş-Şerif el-Kütüsü's-Sitte, Sâlih b. Abdülaziz b. Muhammed b. İbrahim (hazl.), Dârü's-Selâm Yayınları, 2000.

Necati, Osman, **Kur'an ve Psikoloji**, Hayati Aydın (çev.) Ankara: Fecr Yayınları, 1998.

Râgıb el-İsfehânî, Ebu'l Kâsım Hüseyin b. Muhammed (ts). **El-Müfredât fi Garîbi'l-Kur'ân** (thk. Muhammed Seyyid Kîlânî), Beyrut:Dâru'l-Ma'rife.

Şirin, Turgay. **Dini Danışma ve Rehberlik İhsan Modeli Manevi Danışmanlık**, Mim Akademi Yayınları, İstanbul, 2014.

Tayfun, Recep, **Etkili İletişim ve Beden Dili**, 5. Baskı, Nobel Yayınları, İstanbul, 2014

Ya'kub, Emil Bedi', **el-Mu'cemu'l-mufassal fi şevâhidi'l-lugati'l 'Arabiyye**, I-XIV, Dâru'l-Kütüb, Beyrut 1996.

Yavuz, Kerim, **Çocukta Dinî Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi**. Ankara, 1987.

Yıldız, Murat, **Çocuklarda Tanrı Tasavvurunun Gelişimi**, İzmir, 2007.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE MASALLARIN ÖNEMİ VE K.MARAŞ YÖRESİNDE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ MASAL ÖRNEKLEMİ

Candidate PhD Ömer KÜÇÜKMEHMETOĞLU
İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı, Türk Dili ve Edebiyatı
mehmedomer@gmail.com

ÖZET

Çocuk okul çağına gelene kadar vaktinin çoğunu evin içinde geçirmekte annesini babasını ve kardeşlerini görmektedir. Erken çocukluk eğitiminde rol oynayan en önemli kurum aile ocağıdır. Anne baba ve üçüncü nesil dede ve nine çocuk üzerinde çok etkili olmaktadır. Bu eğitim anne babanın çocuğa ayırdığı vakitle doğru orantılı olarak değişmektedir. Büyükleri onu dış çevreye, dünyaya hazırlamak için nasihatler, örnek olaylar anlatmaktadırlar. Çocuğun dünya görüşünü şekillendiren, bilinçaltına etki eden en önemli araçlardan biri de şüphesiz masallardır. Masallar yörelere göre değişiklik arz etmektedir. Maraş yöresine has birçok masal tespit edilmiştir. Bildiride erken çocukluk döneminde masalların önemi ve K.Maraş yöresinde erken çocukluk dönemi masal örneklemi incelenecektir.

Anahtar kelimeler: *Masal, eğitim, felsefe, psikoloji, halk edebiyatı.*

SUMMARY

He spends most of his time in the house until the child is school age, his father and brother to see their mother. Early childhood education is the most important institution in the hearth involved. on the third generation of parents and grandparents and children it is very effective. This training varies in direct proportion to the parents of the child in a timely manner to separate. Great for her external environment and preached to the world to prepare him describe case studies. Children shape the views of the world, one of the most important tools are undoubtedly affecting the subconscious tales. Tables are to vary according to region. Many tales have been identified specific to the Marash region. Declaration on the importance of early childhood fairy tales and K.Marash region will be studied early childhood fairy tale sample.

Keywords: *Tables, education, philosophy, psychology, folk literature.*

Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan bedensel, psikomotor, sosyal ve duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim sürecine erken çocukluk eğitimi denir. Erken çocukluk eğitimi çocuğun doğumundan ilkokula kadar geçirdiği yılları kapsar ve bireyin yetişkinlikte nasıl olacağını büyük ölçüde belirler ve bu nedenle çok önemlidir. Sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip çocuklar yetiştirmek, onların gelişim özelliklerini bilmeye bağlıdır. Çocukların özelliklerini bilmeden verilen eğitim hem güçtür hem de tamamen tesadüflere kaldığı için hata yapılmasına ve istemeyerek de olsa onların zarar görmesine yol açmaktadır. Özellikle çocukların, temel eğitime başlayıncaya kadar geçirdikleri birçok kritik dönemi içine alan ve gelişim hızlarının çok yüksek olduğu erken çocukluk eğitimi bu bakımdan büyük önem taşır. Bu dönemde çocuklar henüz kendi gelişim özelliklerini, yeteneklerini, ilgi alanlarını ve gereksinimlerini tanımadıklarından, duygu ve düşüncelerini ifade güçlüğü içerisinde olduklarından onlarla ilgilenen yetişkinlerin çok bilinçli ve dikkatli olmaları gerekmektedir. Çocuklara erken çocukluk eğitiminde belli davranışları kazandırmak ve gelişimlerini desteklemek için gerekli eğitim yaşantıları evde ebeveynler, erken çocukluk eğitim kurumlarında ise öğretmenler tarafından hazırlamalıdır. Bu eğitim yaşantılarından yararlanamayan çocukların gelişimleri yavaş olmakta ve çocuklar bu olumsuz izleri yaşamları boyunca taşımaktadır.[459]

Erken çocukluk eğitimine büyük etkisi olan ilk kişilerden biri olarak, Friedrich Wilhem Froebel (1782–1852) söylenebilir. Anaokulu kavramını ilk ortaya atan Froebel, çocuklara ilişkin eğitim programları ve yöntemleri oluşturma üzerinde çalışmış, 1800'lü yılların başında Almanya'da ilk anaokulunu kurmuştur. Ancak, düşünceleri zamana göre fazla yenilikçi olduğu için dünyada pek çok

[459]TC Millî Eğitim Bakanlığı, Erken Çocukluk Eğitiminde Temel İlkeleri, Ankara 2011, s. 3.

uygulamaları yasaklanmıştır. Bununla birlikte, EÇÖE'ye 20. yüzyıl kuramcıların ve uygulamacıların katkılarının büyük olduğu görülmektedir. Bu kuramcılar arasında John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Jean Piaget (1896-1980) ve Lev Vygotsky (1896-1934) en önemlileridir. Çocuklarda öğretmen tarafından seçilen etkinlikler yerine onların gereksinimlerine yönelik bir öğretimin izlenmesi gerektiğini belirten Dewey, "çocuk merkezli program" ve "çocuk merkezli okullar" terimlerini alanyazına kazandırmıştır. Erken çocukluk özel eğitimine katkı sağlayan bir diğer önemli kişi de, İtalya'da tıp derecesi alan ilk kadın olma unvanını taşıyan Maria Montessori'dir. Doktor olarak çalıştığı hastanede sıklıkla zihin engelli çocuklarla karşılaşması üzerine çalışmalarını, zihin engelli çocukların eğitimine yoğunlaştıran ve bu çocuklara yapılacak erken müdahalenin tıbbi müdahaleden daha önemli olduğunu belirten Montessori'nin geliştirdiği ve başarılı sonuçlar aldığı etkinlik temelli öğretim yöntemi, bugün hala birçok okul öncesi kurumun uygulamalarına şekil vermektedir.[460]

Türkiye'de çocuk yazını, dünyadaki çocuk yazınının gelişimiyle yakından ilgilidir. Genellikle yazın araştırmacıları bütün yeniliklerin başlangıcı saydıkları Tanzimat dönemini, Türkiye'de çocuk yazını gelişiminin de başlangıcı saymaktadırlar. Tanzimat'tan önce, çocuklara yönelik daha çok aydınlanmacı dünya görüşüyle doğrudan öğüt verici kitapların kaleme alındığı görülmektedir. Bizde çocuk yazını malzemelerinin genellikle sözlü gelenekte çok gelişmiş olduğu görülmektedir. Bunlar masal, bilmece, tekerleme, atasözleri, Nasreddin Hoca fıkraları olarak evlerde; Karagöz oyunları şeklinde kahvehane veya toplantı yerlerinde çocuklara sunulmaktaydı. 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarında özellikle Ahmet Rasim, Ahmet Mithat, Ziya Gökalp, Ömer Seyfettin, Tevfik Fikret, Ali Ekrem Bolayır, İbrahim Alaattin Gövsa, Ali Ulvi Elöve ve Aka Gündüz'ü çocuk yazını yazarlarımız arasında sayabiliriz. Özellikle Milli Edebiyat Döneminde çocuklarda dil bilincini geliştirmek, yeni nesilleri milli ve manevi değerler konusunda eğitmek amacıyla başta Ziya Gökalp olmak üzere, Ömer Seyfettin ve diğer milli edebiyat sanatçıları çocuklara yönelik birçok eser kaleme alarak, çocuk yazınımızın gelişmesine katkıda bulunmuşlardır.[461]

Çocuk okul çağına gelene kadar vaktinin çoğunu evin içinde geçirmekte annesini babasını ve kardeşlerini görmektedir. Erken çocukluk eğitiminde rol oynayan en önemli kurum aile ocağıdır. Anne baba ve üçüncü nesil dede ve nine çocuk üzerinde çok etkili olmaktadır. Bu eğitim anne babanın çocuğa ayırdığı vakitle doğru orantılı olarak değişmektedir. Büyükleri onu dış çevreye, dünyaya hazırlamak için nasihatler, örnek olaylar anlatmaktadırlar. Çocuğun dünya görüşünü şekillendiren, bilinçaltına etki eden en önemli araçlardan biri de şüphesiz masallardır. Masallar çocuğun dünyaya bakış açısını değiştirmekte, psikolojisine etki etmektedir. Masallar ülkelere, yörelere göre değişiklik arz etmektedir. Batı'nın masalları ile Doğu'nun masallarının kültürel öğeleri farklıdır. Maraş yöresine has birçok masal tespit edilmiştir.

Fare ile Karaböcek, Hacı Leylek, İki Avcı ve Kurt, Pamuk Eğiremeyen Kız, Külden Eşek, Topal Serçe, Eki ile Çeki, Lekes ile Cömert, Öksüz Gamber ile Ham Mahmut, Yedi Kız Babası ve Yedi Oğlan Babası, Porsuk ile Tilki K.Maraş yöresinden derlenmiş masallardan bazılarıdır.

Porsuk ile Tilki masalında aç gözlülüğün insanın başına açtığı belalar, Topal Serçe masalında aksiliğin insana nasıl bir son hazırladığı anlatılmaktadır. Her bir masal kendi içinde farklı felsefeleri ve bakış açılarını bulundurmaktadır.

Çocukları hayata hazırlamak dünyayı ve insanları tanıması için onlara yol göstermek maksadıyla masallar anlatılmaktadır. Bu masalların çocuğunu çocukluğumuzda bizim yöremizde ninelerimizden dinledik. Görsel teknolojinin artmasıyla bu değerler, masallar hızla kaybolmaktaydı. Bu masalların derleme çalışmaları bu yılın sonunda tamamlandı ve kitap şekline getirildi. Masallar sadırdan satıra geçerek ebedîleştiler. Bir örneklem olarak diğer yörelerde de aynı tip çalışmalar yapılabilir.

---

[460]Elif Sazak Pınar, Dünyada ve Türkiye'de Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Gelişimi ve Erken Çocukluk Özel Eğitim Uygulamaları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2006, 7 (2) 71-83

[461]Hikmet Asutay, Çocuk Yazınının Fantastik Dünyası: Masallar, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 8/13 Fall 2013, p. 269.

Erken çocukluk eğitiminde masallar çocuğa şahsiyet kazandırmakta kişilik eğitimine büyük katkı sağlamaktadır. Çocuk masalda kendisine iyi kahramanı, küçük şehzadeyi kendisine örnek almakta ve iyilerin tarafında kendini bulmaktadır. Bu da onun iyi bir birey olarak yetişmesine, bilinçaltına büyük etki yapmaktadır.

Maraş yöresinde Ömer Küçükmehmetoğlu editörlüğünde Abdulkadir Özkan ile masal derleme çalışmaları devam etmekte. Yazar Abdulkadir Özkan'ın derlemeleri neticesinde on dokuz masal sadırdan satıra geçirildi. Bu masallardan bazılarını burada örnek olarak vermek istiyorum.

Hacı Leylek[462]

Evvel zaman içinde kalbur saman içinde, develer tellal iken, pireler berber iken, ben annemin beşiğini tıngır mıngır sallar iken, anam düştü eşikten, babam düştü beşikten, biri aldı maşayı, biri kaptı kaşağıyı, kaçayım dedim dolandım durdum dört köşeyi…
Şu köşe yaz köşesi şu köşe kış köşesi, derken bir delik buldum attım kendimi dışarı, az gittim uz gittim dere tepe düz gittim. Bir de döndüm baktım ki bir arpa boyu yol gitmişim!
Eski zamanların birinde, iki komşu kadın yaşarmış yan yana evlerde. Kadının biri bir gün, almış eline sepeti çıkmış bahçesine. Maksadı; sonbahar mevsimi ağaçlardan dökülen ve kırık adı verilen çalı çırpıyı toplamakmış, topladığı kırıklarla ise sobasındaki odunları tutuşturmakmış. Henüz birkaç kırık atmışken sepetine, bakmış ki; ayağı yaralı bir leylek yatıyor yerde. Hemen içeriden getirdiği malzemelerle leyleğin ayağını sarmış, sonra içeri alıp birkaç hafta ona bakmış… Ve bahar ayı gelip çatmış, leyleğin ayağı iyileştikten sonra ise onu yoluna uğurlamış.

Aradan epey bir zaman geçtikten sonra ilkbaharda dönmüş leylek. Kadınsa iyileştirdiği leyleği görür görmez yanına gitmiş sevinerek. Demiş ki: "Hacı Leyleğim hoş geldin, neden elin boş geldin?" Leylekse hemen yuvasından bir kese atmış kadının önüne. Kadın bu hediyeye sevinerek açmış bakmış kesenin içine. Bir avuç kabak çekirdeğiyle karşılaşmış ve bu çekirdekleri tohum olarak toprağa atmış. Aradan zaman geçtikten sonra büyüyen kabaklardan birini yemek yapmak için mutfağa getirmiş. Kabağı ortasından kesmiş ki; bir de ne görsün! Kabağın karnından bir sürü altın dökülüvermiş! Hemen bahçeye giderek diğer kabakları da getirmiş ve kestiği her kabak ona altın vermiş!

Bir sürü altını olan kadın onları saymakla meşgulken, yan komşusu onu merak etmiş. Kapadığı perdelerin bir köşesinden onu gören komşusu hemen kapıyı çalmış ve içeri girmiş.

"Hayrola komşu!" Demiş. "Bu altınlar da nereden çıktı?"

Kadınsa, komşusuna, arkadaşı leyleği ve onun hediyesini anlatmış.

Hemen izin isteyip evine dönen komşu kadın, bahçesinde beklemeye başlamış. İlk gördüğü leyleği yakalayıp önce onun ayağını kırmış! Sonra ayağını sarıp ona bakmaya başlamış.

Aradan uzun bir zaman geçmiş ve iyileşen leylek göç etmek için sıcak yerlere uçup gitmiş. Bir müddet geçtikten sonra ilkbahar gelmiş ve leylek, ayağını kırdıktan sonra iyileştiren kadının bahçesine girmiş. Leyleği gören kadın, tıpkı diğeri gibi "Hacı Leyleğim hoş geldin, neden elin boş geldin!" demiş.

Leylek, kadının önüne bir kese atmış, kadın kesenin içine bakmış ve kabak çekirdekleriyle karşılaşmış. Hemen bahçesine diktiği çekirdekler, birkaç hafta sonra kocaman olmuş,

Mutfağına götürdüğü kabağın karnını altın bulma umuduyla açan kadın kocaman bir yılanla yüz yüze gelmiş. Ve yılan, bir hamlede kadını yutuvermiş!

Hacı Leylek masalında haset, kıskanç insanların başına gelecek akıbet ibretle incelenmiştir. Bu masalı çocukluğumda ninemden defalarca dinledim. Masalın içerisinde yöreyle ilgili birçok kültürel öge mevcuttur.

[462]Abdulkadir Özkan, Hacı Leylek Hikâyesi, Berceste Dergisi, 2015, Kayseri, 156, 50.

Topal Serçe[463]

Evvel zaman içinde kalbur saman içinde, develer tellal iken, pireler berber iken, ben annemin beşiğini tıngır mıngır sallar iken, anam düştü eşikten, babam düştü beşikten, biri aldı maşayı, biri kaptı kaşağıyı, kaçayım dedim dolandım durdum dört köşeyi… Şu köşe yaz köşesi şu köşe kış köşesi, derken bir delik buldum attım kendimi dışarı, az gittim uz gittim dere tepe düz gittim. Bir de döndüm baktım ki bir arpa boyu yol gitmişim! Bir varmış bir yokmuş, Allah'ın kulu çokmuş, çok demesiyse günah kabul olurmuş.

Zamanın birinde bir topal serçe yaşarmış. Ora senin bura benim gezerek kendisine yiyecek ararmış. Yine böyle bir gün bir çöplükte gezerken ayağına bir diken batmış. Uzun bir müddet uğraşsa da bir türlü dikenden kurtulamamış.

Canı çokça yanan serçe kanatlanıp uçmuş, bir yandan da ne yapacağına karar veremediği için suskunmuş. Acısı dayanamaz bir hale geldiğinde, gözleri yaşla dolduğunda ise kendini; tandır başında ekmek pişiren yaşlı bir teyzeyle karşı karşıya bulmuş. Hemen seslenmiş ona:

"Karaana Karana ayağıma batan şu dikeni çıkartsana!"

Adı üstünde, Karaana bir ana! Anne şefkati o anda, sanki kırk yıllık evlat samimiyeti vermiş olunca, hemencecik çıkarmış serçenin ayağına batan dikeni orada.

Bizim serçe teşekkür bile etmeden pır diye uçup gitmişken, biraz sonra geri dönmüş bilinmez bir sebepten. Karaana şaşırmış önce ama isteğini söyleyince bizim serçe, kızmaktan da kendini alamamış inceden inceye.

"Ne iğnesi?" Demiş: "Serçe! Ayağına batan kötü bir dikendi çıkardığım, haliyle tandırın ateşine attım ve onu yaktım, şimdi avare etmede beni git işine!"

Bunu duyan Topal Serçe, daha da inatlaşmış. Yoklar yoklara karışmış ve nihayet son sözü bizim serçe kapmış:

"Ardına geçerim, önüne geçerim bir kavram ekmeğini alır kaçarım!" Demiş.

O; iğne sandığı dikeni isterken inatla, yok artık demekten başka bir söz bulamamış Karaana ve eklemiş sonra:

"Nasıl alıp kaçarsın dene bakalım önce, dene de evracımla vurayım kafanın üstüne!"

Durur mu bizim Topal Serçe! Başlamış oyununa, Karaana'nın ardına saklanmış, önünden dolanmış ve kaptığı bir kavram ekmekle hemen oradan kaçmış.

Epey gittikten sonra bir çobanın yanına varmış. "Çoban kardeş," demiş: "Biraz süt sağda, şu ekmekleri katık edip yanına, seninle birlikte yiyelim" demiş. "Tamam," cevabını alan serçe, biraz sonra geleceğini söylemiş çoban kardeşine: "Sen bak işine, ben geleceğim yanına yine."

Zaman akşamı bulmuş, serçeyi bekleyen çoban artık açlıktan dayanamıyormuş. Sağdığı ve pişirdiği sütle, serçenin getirdiği ekmekleri yiyince ona afiyet olmuş. Ancak biraz sonra Topal Serçe yine gelmiş:

"Çoban kardeş, getir de sütle ekmeği, yiyelim bir güzel." Demiş.

[463]Abdulkadir Özkan, Topal Serçe, Temrin Dergisi, 2015, İstanbul, 74, 24-26.

Çoban her ne kadar anlatsa da onun geç kaldığını, bizim serçe ısrar etmiş. "Sen…" Demiş: "Madem benim ekmeğimi bensiz yedin, ben de senin ardına saklanıp, önünden geçip bir kınalı koyununu alıp kaçayım da aklın başına gelsin!"

"Nasıl yaparsın bunu?" Demiş çoban: "Sopamla vurduğum gibi başına, kalırsın orada!"

Elbette, bu kez de durmamış bizim Topal serçe. Aynı oyunu etmiş yine. Kaptığı gibi bir kınalı koyunu kaçıp gitmiş uzak yerlere…

Düğün alayına rastlamış bir köyde. Neşeyle düğün yaparken ahali tam tadında eğlence, aralarına konuvermiş bizim Topal Serçe. "Kardeşlerim," demiş: "Benim biraz işim var ötede, gelirim hemen bittiğinde, siz şu koyunu kesip pişirin de, yiyelim afiyetle hep birlikte!"

"Tamam," demiş düğün alayı bu güzel teklife. Koyunu kesmişler, pişirmişler, pilavın üstüne bir güzel dizmişler. Beklemişler, beklemişler, beklemişler ancak nafile. Haliyle oturup yemişler yemeği bizim serçeden ümit kesilince.

Çok geçmemişken üstünden, çıkagelmiş Topal Serçe. Bakmış ki yemek yenilmiş yine, aç kalmış bizim ki de.

"Nasıl yaparsınız bunu bana?" demiş: "Nasıl bensiz yersiniz kınalı koyunumu!"

Köylü anlatmış serçeye bütün durumu: "Her şeyi hazırladık ama gelmedin, o kadar zaman bekledik bir haber bile etmedin, baktık ki senden ümit kalmadı, ortada bırakmak yerine kınalı koyununu midelerimiz aldı!"

"Demek öyle" demiş serçe: "Siz benim kınalı koyunumu bensiz yerseniz, bende bir ardınıza saklanır bir önünüzden geçerim, sizin Cıngıllı püsküllü gelininizi alıp buralardan giderim!"

Topal Serçe yapmış yine oyununu, ardına saklanmış ahalinin, önünden geçmiş ve kaptığı gibi kolundan gelini uçup gitmiş. Yolda bir davulcuyla düdükçüye rastlamış Topal Serçe. "Kardeşlerim," demiş: "Ben size bu gelini versem de, siz bana şu davulla düdüğü verir misiniz eğleneyim diye?" Sonunda bu hengâmeden yorgun düşen bizim serçe, gelinin karşılığında davulla düdüğü almış üstüne. Biraz gidip uzakta bir dağın tepesine çıkıp oturmuşken, şarkı söylemeden olur mu bir de:

Dikeni verdim ekmek aldım,
Ekmek verdim koyun aldım,
Koyun verdim gelin aldım,
Gelin verdim davula kaldım.
Gelin verdim düdüğe kaldım.

Topal Serçe masalı bize çocukluğumuzda defalarca anlatılmıştır. Arkadaşlarımıza sorduğumuzda Anadolu'nun diğer yörelerinde de bu masalın olduğunu dile getirdiler. Bu masaldaki topal serçe aslında çocuğun kendisidir. Annesi yemek ye dediğinde yemeyen, boşta duran bir şeyi aldığında o benimdi diyerek ağlayan ve mızıkçılık yapan çocuk aslında topal serçenin kendisidir. Bu masalla bize mızıkçılığın akıbeti anlatılmıştır.

Lekes ile Cömert[464]

Zamanın birinde iki kardeş yaşarmış. Varlıklı, hanı, hamamı, kervanları olan lekesin aksine cömert kardeşi: kendi yağında kavrulan ama buna rağmen kapısını çalıp aman diyene mutlaka el uzatan bir adammış. Adı üstünde lekes hiçbir varlığını kardeşiyle bile paylaşmazken, cömert; ona bile güzel davranır, sofrasını misafirle paylaşır ve elinden geldiğince herkese iyilik yaparmış.

[464]Abdulkadir Özkan, Elbistan Hikâyeleri, 2016, K.Maraş: Fizan, 33-36 (Yayım aşamasında).

Bir gün cömert, odun kesmek için ormana gitmiş. Yıkılmış ağaçları ve kuruyan dalları arama telaşında çalışırken yükünü yüklenmiş. Evine dönen cömert bakmış ki akşamı etmiş, bu yorgunlukla yola devam edemeyeceğine karar vermiş. Rüzgâr adeta ıslık çalarken ağaçların arasında, bizimki çok fena üşümüş. "Şuradaki değirmende geceyi geçireyim, sabah ilk iş evime dönerim," diye düşünmüş.

İki kanatlı tahta kapının tokmağını vurmuş önce, yitmiş kapıyı ve girmiş içeriye. Selam vermiş, seslenmiş görmüş ki kimse yok, sabah ola hayrola niyetiyle çıkmış yatmış değirmenin sepetliğine .

Birazdan gıcırt diye bir ses işitmiş. Açılmış değirmenin kapısı ve zorpada bir ayı girmiş, zorpada bir kurt girmiş, zorpada bir tilki girmiş içeri. Durumu gören cömert hemen başını eğip gizlemiş sepete kendini. Sıcak çatıyı bulan hayvanlar oturmuşlar güzelce kurmuşlar meclisi. Ayı "Arkadaşlar," demiş: "Benim filanca mağaranın içinde bir deri tulumu dolusu yağımla bir deli tulumu dolusu balım var!" Kurt da demiş ki: "Benimde filanca sürüde… (Hasret çektiğini belirten derin bir nefes ve gururlu bir bakışla uzağa) Bir gözü sürmeli koçum var" Tilki geri durur mu arkadaşlarından: "Benimde falanca çalının dibine gömülü bir küp altınım var!"

Derken sabah olmuş. Gece, korkusundan neredeyse nefes bile alamayacak olan cömert hemen kalkmış. İlk iş ayının yağ ile balını, sonra kurdun gözü sürmeli koçunu ve nihayet tilkinin gömdüğü yerden bir küp altını çıkarıp evine dönmüş.

Elbette çok zengin olmuş. Bir kısmını satmış malların, kendine iki katlı koca bir köşk yaptırmış ve fakirlere de bolca yardım yapıp sofrasını onlara açmaktan geri kalmamış.

Aradan bir müddet zaman geçtikten sonra lekes: "Gideyim de şu kardeşimi göreyim, bakayım fukara ne yapıyor?" Demiş. Gelmiş ki kardeşinin bahçesine, kocaman bir köşk, küçücük bir hane yerine. Halılar, kilimler döşeli bütün eşyalar yerli yerinde. Neyse, cömert buyur etmiş içeri lekesi ve yedirmiş içirmiş akşama kadar güzelce ağırlamış kardeşini. Biraz sonra lekes sormuş: "Kardeşim nereden aldın bunları?" Demiş. "Filanca yerdeki değirmenin sepetine yattım aldım," demiş cömert.

Geceyi kardeşinin evinde misafir olarak geçiren lekes, sabah kalkar kalkmaz değirmenin yolunu tutmuş. Varmış usulca girmiş içeri. Sonra çıkmış yatmış değirmenin sepetliğine ve tutmuş nefesini.

Akşam olup hava kararınca yine kapı açılmış gıcırt! Zorpada bir ayı girmiş içeri, zorpada bir kurt ve zorpada bir tilki! Ayı söze girmiş hemen:

"Yahu benim filanca mağaradaki bir deri tulumu dolusu yağımla bir deli tulumu dolusu balım kaybolmuş!"

(Kurt) "Benimde filanca sürüdeki gözü sürmeli koçum yok olmuş!"

(Tilki) "Ya benim filanca çalının dibindeki bir küp altına ne demeli, kesin bizi dinleyen biri var arkadaşlar!"

(Ayı) "Kalkın arayalım bakalım!"

Nihayet kısa bir sürede aradıklarını bulan hayvanlar, lekesi hapur hupur yiyerek cezalandırmışlar.

Lekes ile Cömert masalında hayvanlar sembol olarak kullanılarak insanın içindeki yırtıcı hisler anlatılmıştır. Cömert insanla pahıl, eli açık olmayan insan mukayesesi aslında insanın içinde var olan iki haslettir. Bu hasletlerden iyi olanın galip gelmesiyle insan doğru yola, mutluluğa ulaşacaktır. Aksi takdirde sonu lekes gibi olacaktır.

Porsuk İle Tilki[465]

[465]Abdulkadir Özkan, Elbistan Hikâyeleri, 2016, K.Maraş: Fizan, 1-19. (Yayım aşamasında).

Bir varmış bir yokmuş. Zamanın birinde bir porsuk ile tilki komşuymuş. Birbirlerine arkadaşlık ederlerken bir gün tilki "Gel," demiş porsuğa. "Gel seninle Mustafa Dayının bağına girelim mis kokulu bir sabahta." Porsuk: "Nasıl olur?" Demiş. Zira sözü geçen üzüm bağının etrafı taşlarla örülmüş setle çevriliymiş. "Diğer bağın üzümleri zaten goruk ! Bir yolunu buluruz, merak etme sen porsuk!"

Nasıl yapalım, nereden bakalım derken bir su deliği görmüş tilki ve rahat bir ses tonuyla "Porsuk kardeş," demiş: "Şuradan gireceğiz ama bana söz ver burnumuzdan gelene kadar üzümleri yiyeceğiz!"

"Tamam," diye karşılık vermiş hemen porsuk. Ne de olsa delikte potuk … Arkın, bağdan çıktığı delik sayesinde içeri giren porsukla tilki başlamışlar üzümleri yemeye. Birkaç salkımı afiyetle midesine indiren tilki, porsuğa göstermeden, iki üzümü burnuna tıkayarak dönmüş ardını ve seslenmiş: "Kardeş, ben artık yemeyeceğim, baksana burnumdan geldi üzümler, ısrar edersen buracıkta ölüp gideceğim!" Bunu gören porsuk: "Peki tilki kardeş,'' demiş ve üzümleri ısrarla salkım salkım yemeye devam etmiş.

Biraz sonra Mustafa Dayı uzaktan görünmüş. Bağındaki istemediği, bu izinsiz misafirler için bütün sert mizacına bürünmüş. Almış eline sopayı, koşarak geliyormuş Mustafa Dayı.

Bunu gören tilki, atlamış girdikleri delikten içeri vizzede, çıkmış hemen duvarın ötesine. Ardından porsuk aynını yapmak istemiş. Fakat yediği onca üzüm yüzünden karnı davul gibi şişmiş. Başı girmiş delikten ama göbeğini diğer tarafa bir türlü geçirememiş.

Mustafa Dayı elindeki sopayla gelmiş porsuğun yanına ve başlamış onun ardına vurmaya. Pat pat pat… Döverken bağın sahibi istenmeyen misafiri, karşı yamaca oturmuş bunu izleyen tilki, söylemez mi güzel bir mani:

"Çok yersin deliğe sığmazsın çümçikem,

Ne lazım ki karnım için gam çekem!"

Porsuk ile tilki masalında açgözlülüğün zararları anlatılmaktadır. Çocuğa kanaatkâr olma öğretisi aşılanmaktadır. Masallar boş yere çocukları uyutmak için anlatılan edebî eserler değildir. Çocuğa hayatı öğreten eserlerdir. İnsanlar üzerinden anlatılsaydı o zaman insanlara güven duymayan ürkek çocuklar yetişebilirdi. Bu yüzden de masallar da birçok şey hayvanlar üzerinden ya da başka semboller vasıtasıyla anlatılmıştır.

İnsanoğlu kendi yaşam gerçeğini, çözüm önerilerini, beklentilerini masal olaylarına ve masal kahramanlarına yükleyerek anlatmış ve asırlardır bu yolla gelecek kuşakları ikaz etmeye, eğitmeye, yaşamın zorluklarına karşı onları donanımlı kılmaya çalışmıştır. Çünkü masal kahramanlarının karşılaştıkları sorunların hemen hepsiyle, yaşamın gerçekleri arasında koşutluk kurulabilir ve o masallardan ait oldukları toplumun yaşam gerçeğine ulaşılabilir. Çocukların karşılaştığı ilk edebi tür masaldır. Anlatıma dayalı ve kendine has bir mantığı olan masal, bütün kültürlerde çocuk edebiyatının ilk ve en önemli kaynağı olarak kabul edilmektedir. Masallar gerçek değil, hayal ürünleridir. Gerçeklik masallara dolaylı olarak yansır. Çocuk masal yardımıyla hayalden gerçeğe geçer, gerçeği hayalleri ile mukayese ederek somutlaştırır. Böylece kendi hayal dünyası ile anlatılan dünyayı birlikte yaşama fırsatı bulur. Masal, çocuğun yaşadığı iç dünyayı en iyi yansıtan araçlardan biri olduğu için, çocukların zevkini okşar. Daha açıkçası, masal çocuğun emrindedir; yanındadır; içindedir ve onun malıdır. Masal çocuk için bir alışkanlık değil bir ihtiyaçtır. Masalların çocuk gelişimine birçok önemli ve değerli katkısı vardır. Masal anlatımı esnasında, bir yandan anlatan kişi ile çocuk arasında iletişim kurulurken diğer yandan da çocuğun bütün zihinsel faaliyetleri harekete geçer. Okuduğu veya dinlediği masallardaki karakterler hakkında hayaller kuran çocuk, olayların gelişimine göre iyiyi ve kötüyü, doğruyu ve yanlışı ayırt etmeyi öğrenir. Masallarda verilen iletilere bakıldığında bunların en çok insan ilişkileri (arkadaşlık, dostluk, tevazu, yardım etme vb.) üzerine yani psikososyal gelişime yöneliktir.

İkinci sırada yer alan iletilerin aile üzerine olduğu, üçüncü sıradakilerinse "zekâ, sağduyu, dikkat" gibi bilişsel ve psikolojik iletiler olduğu görülmektedir.[466]

Çocuğun hayal dünyasını geliştiren, onu "soyut" düşünceye taşıyan ve duygusal eğitimine yardımcı olan masal, anadil eğitiminde de önemli bir görev üstlenmektedir. Çocuğa masal okunması ya da anlatılması, çocuğun dil öğrenme sürecine de katkı sağlayabilir. Çocuk sürekli ve düzenli bir konuşma ortamında büyüyünce dili öğrenmesi daha hızlı olmaktadır. Kendisiyle ilgilenilmeyip herhangi bir şekilde konuşması için özel çaba harcanmayan çocuklar hem daha geç konuşmaya başlamakta hem de kelime hazinesi daha az olmaktadır. Bu dönemde çocuk masalı anlamasa da sözcüklerin tekrarıyla dil öğrenimi hızlanmaktadır. Gökşen'e göre: "Çocukta ana dili kavramasına, gelişmesine büyük bir hizmeti olan masal, aynı zamanda çeşitli faydalar sağlayan bir sanat ve terbiye aracıdır. Henüz okuma yazma bilmeyen okulöncesi çağındaki yavruların başlıca fikir ve duygu besinini masallar teşkil eder. Masallar sayesindedir ki çocuk, ana dilinin kelimelerini, kullanılış şekillerini kolaylıkla kavramaya ve bir gün doğrudan doğruya, istediği zaman, kolayca okuyabilmek üzere okuma heves ve isteğini duymaya başlar… masalı ister yazılısından okuyana, isterse anlatana karşı çocukta bir sevgi ve saygı duygusu belirir. Böylece masal, büyükle küçüğü birbirine yaklaştıran, ısındıran bir vasıta olur." Günümüzde masalın birçok eğitimci tarafından yararlı olarak görülmesine karşın, bazı ana-baba ve öğretmenler tarafından gerçekçi olmadığı gerekçesiyle dışlanan bir tür olarak da karsımıza çıkmaktadır. Ancak, masalın çocuğu aşırı düş dünyasına sürüklemesinden ve gerçek dünyaya uyum sağlayamamasından korkmak masal türünü bütünüyle dışlamayı gerektirmemektedir. Çocuğa verilecek masalın bilinçli bir şekilde seçilmesi, olası sakıncaları ortadan kaldıracaktır. Eğitim değeri olan kaliteli masallar çocuğun ruhunu, iyi örneklere göre inşa ederek onları inandıkları yolda güçlükleri yenecek kişilikli birer insan olmaya yöneltir. Dünya ulusları bunun önemini bildikleri için çocuklarının ruhunu masallarla beslemektedirler. Özet olarak masalların, okul öncesi, okul dönemi veya okul sonrası ayrımı yapmadan, bütün eğitimdeki işlevi, özellikle dil öğretimi, dil kullanımı, dil gelişimi ve dil bilinci açısından önemi göz ardı edilemeyecek ölçüde büyüktür.[467]

Sonuç:

Bildiride erken çocukluk eğitiminde masalların dış çevreyi tanımada, dünyaya anlam vermede, dil öğreniminde, kişilik kazanmada yaptığı katkılar ve K.Maraş yöresinden derlenen orijinal masallardan alınan örneklemlerle analiz yapmaya çalıştık. Çocukları hayata hazırlamak dünyayı ve insanları tanıması için onlara yol göstermek maksadıyla masallar anlatılmaktadır. Bu masalların çoğunu çocukluğumuzda bizim yöremizde ninelerimizden dinledik. Görsel teknolojinin artmasıyla bu değerler, masallar hızla kaybolmaktaydı. Bu masalların derleme çalışmaları bu yılın sonunda tamamlandı ve kitap şekline getirildi. Masallar sadırdan satıra geçerek ebedîleştiler. Bir örneklem olarak diğer yörelerde de aynı tip çalışmalar yapılabilir. Erken çocukluk eğitiminde masallar çocuğa şahsiyet kazandırmakta kişilik eğitimine büyük katkı sağlamaktadır. Çocuk masalda kendisine iyi kahramanı, küçük şehzadeyi kendisine örnek almakta ve iyilerin tarafında kendini bulmaktadır. Bu da onun iyi bir birey olarak yetişmesine, bilinçaltına büyük etki yapmaktadır. Bazı masallar Maraş yöresinde ilçeden ilçeye değişiklik arz etmektedir. Bu masalların değişik varyantlarının derlenmesi hem çocuk edebiyatına hem de halk edebiyatına büyük katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Asutay, H. (2013). Çocuk Yazınının Fantastik Dünyası: Masallar, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 8/13 Fall, p. 265-278, ANKARA-TURKEY.

Özkan, A. (2015). Topal Serçe, Temrin Dergisi, İstanbul, 74, 24-26.

Özkan, A. (2015). Hacı Leylek Hikâyesi, Berceste Dergisi, Kayseri, 156, 50.

[466]Mustafa Şahin, "Masalların Çocuk Gelişimine Etkilerinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi", Milli Folklor Dergisi, Ankara, 2011, Yıl 23, Sayı1: 89, s. 208-209.
[467] Yılmaz, A.g.m., s. 302.

Özkan, A. (2016), Elbistan Hikâyeleri, K.Maraş: Fizan (Yayım Aşamasında).

Pınar. E. S. (2006). Dünyada ve Türkiye'de Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Gelişimi ve Erken Çocukluk Özel Eğitim Uygulamaları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7 (2) 71-83.

Şahin, M. (2011). "Masalların Çocuk Gelişimine Etkilerinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi", Milli Folklor Dergisi, Ankara, Yıl 23, Sayı: 89, s. 208-219

TC Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). Erken Çocukluk Eğitiminde Temel İlkeleri, Ankara.

Yılmaz, A. (2012). Çocuk Eğitiminde Masalın Yeri, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Mayıs 2012, Sayı:25, ss. 299-306.

Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitiminin İmkânı ve Pratik Örnekler[468]

Doç. Dr. Cemil Oruç
Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, c.oruc@alparslan.edu.tr

Özet

Erken çocukluk dönemi birçok gelişim alanı açısından kritik bir dönem, hayatın tamamını etkileyebilecek nitelikte olduğu için de önemli bir gelişim aşamasıdır. Bu konuda Avrupa'da günümüze değin pek çok araştırma yapılmış, özellikle gelişim psikolojisinin yöntemlerini kullanarak dini gelişimi açıklamaya çalışan ve bunları din eğitimine uygulayan araştırmalarla dini gelişim ve din eğitimi konularında geniş bir literatür oluşmuştur. Bu çalışmalara baktığımızda özellikle Piaget sonrası çalışmalar dini gelişimi bilimsel yöntemlerle açıklamaya çalışırken, Piaget'nin kullandığı yöntemlerin benzerlerini de dini gelişime uygulamışlardır. Bunu Kohlberg'in ahlak gelişim kuramından etkilenen çalışmalar takip etmiştir. Geliştirilen bütün dini gelişim kuramlarındaki temel vurgulardan biri 'erken çocukluk döneminin dini açıdan oldukça canlı ve üretken bir dönem' olduğudur.

Söz konusu dönemdeki dini ilgi ve merakı karşılamak ve bunu sağlıklı bir şekilde geliştirmek ise din eğitimi biliminin alanına girer. Bu konuda yine Batı literatüründe birçok çalışmaya rastlayabiliriz. Bu din eğitimi çalışmalarında büyük oranda, okul öncesi dönem eğitiminin önemli isimlerinden Maria Montessori (1870-1952)'nin metodolojisi etkili olmuştur. Montessori okul öncesi eğitimi üzerine yoğunlaşmakla birlikte okul öncesi din eğitimi ile ilgili çalışmalar da yapmıştır. Ancak onun yorumcuları bu metodolojiyi kullanarak konuyu daha ileri bir noktaya taşımışlardır. Bunlardan Sofia Cavaletti ve Jerome W. Berryman "The Good Shepherd" ve "Godly Play" adıyla anılan müstakil birer erken çocukluk din eğitimi yaklaşımı geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımlar erken çocukluk döneminin gelişimsel özelliklerine uygun İncil kıssalarını sınıf ortamında sunmayı ve bunlar üzerinde çalışmalar yapmayı önermektedir. Bunun dışında yine din eğitimcileri John Hull ve arkadaşları da geliştirdikleri "Gift to the Child" yaklaşımıyla birçok dinin kutsal metinlerinden seçilen kıssaların genel eğitim içerisinde çocuklara uygun bir şekilde sunulabileceği göstermişlerdir. Söz konusu yaklaşımlar başta Avusturya ve ABD olmak üzere halen birçok Avrupa ülkesinde anaokullarında uygulanmaktadır.

Anahtar Kavramlar: Erken çocukluk, Din eğitimi, Maria Montessori, Jerome W. Berryman, John Hull

Okul öncesi dönem gelişimin en önemli aşamalarından biridir ve yaklaşık 6-7 yaşlarına kadar devam eden bir süreci kapsar. Bu dönem çocuğun sonraki yaşamını büyük ölçüde etkilediği için ayrıca önemlidir. 'Erken çocukluk' da diyebileceğimiz bu dönem çocuğun fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimin yanı sıra dil gelişimi ve kişilik özelliklerinin belirmeye başladığı bir dönemdir. Bu dönemde, söz konusu gelişim alanları dışında, çocukların dini duygu ve düşünceler bakımından nasıl bir gelişim gösterdiği de ayrıca incelemeye değer bir konudur. Bu konuda yapılan araştırmalar çocuğun doğuştan bir kutsallık hissi yahut bir yaratıcı fikrine uzak olmadığını göstermektedir. Bu bakımdan okul öncesi dönemde çocuğun din eğitiminin konu ve yöntemlerinin ne olacağı önemli bir araştırma alanı olarak önümüzde durmaktadır.

Bu konuda yapılan araştırmalar özellikle çocuğun yaşantıları ve deneyimlerine özel bir önem atfetmektedir. Araştırmalar bu dönemde, çocuğun herhangi bir imada bulunulmaksızın deneyimlediği olgular ve yaşantıların hayatın ilerleyen dönemlerinde birer referans olarak karşısına çıkacağını belirtmektedir.[469] Yine bu çalışmalar 'Erken çocukluk dönemindeki dini deneyim ve yaşantıların o döneme katkı sağladığı gibi sonraki dönemlerde de *dolaylı ahlaki hazırlık* süreci'[470] olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan din eğitimi erken çocukluk döneminden itibaren ciddiyetle üzerinde

[468] Bu bildiri *Din ve Toplum Dergisi*nin 13. sayısında yayınlanan yazının gözden geçirilmiş halidir.

[469] Sofia Cavalletti, *The Religious Potential of the Child*, (Translated by., P. M. Coulter & J. M. Coulter), Chicago: Liturgy Training Publications, 1992, s.153.

[470] Cavalletti, *The Religious Potential of the Child*, s.153.

durulması gereken bir konudur. Ancak çocuğa verilecek din eğitiminin konusu ve yöntemleri ne olacaktır? Eğitim psikolojisine göre her gelişim döneminin kendine mahsus karakteristik özellikleri vardır ve çocuğa bu gelişim özelliklerine uygun bir eğitim verilmesi gerekir. Aksi durumda çocuğun gelişme potansiyeli taşıyan birçok özelliği olumsuz etkilenecek ve bunlar belki de hiçbir zaman gerçekleşme imkânı bulamayacaktır.

Ülkemizde okul öncesi din eğitimi meselesi henüz bütün yönleriyle teorik ve pratik olarak tartışılmadığı yahut bu konuyu tartışmak için bile henüz yeterli zihni hazırlıklar olmadığı için bu konuda gelişmiş bir literatürden söz edemiyoruz. Oysa Avrupa ülkelerine baktığımızda, okul öncesi din eğitimine büyük bir önem verildiği görülmektedir. Bu eğitimlerin büyük bir kısmını ise kiliseler üstlenmiştir. Örneğin Almanya'da kreş ve anaokullarının yaklaşık %70'i kilise veya kilise vakıflarına bağlıdır (Katolik kilisesinin 9.300, Protestan kilisesinin 8.953 anaokulu mevcuttur). Bu kurumların büyük bir kısmı dini bir atmosfer içerisinde eğitim vermekte, özellikle Katoliklere ait kurumlarda bir kilise ortamı oluşturulmaktadır. Üstelik bu kurumların tamamına yakını devlet yardımı almaktadır.[471] Aynı şekilde İngiltere'de de bünyesinde anaokulu da bulunan ilkokulların yarısına yakını kiliseler tarafından işletilmektedir.[472]

Avrupada okul öncesi din eğitimi problemi henüz çok erken denecek bir dönemde 15. yüzyıllarda başlamış, 20. yüzyılın başlarından bugüne değin süren ve bilimsel olarak bu tür bir eğitimin teorik ve pratik yönlerine ilişkin çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bunlardan özellikle okul öncesi eğitiminin öncü isimlerinden Maria Montessori (1870- 1952)'nin çalışmasından söz etmek gerekir. Montessori eğitim çalışmaları sırasında çocuklar için özel bir din eğitimi programı hazırlamış, öğretmenlere de bunun eğitimi için altı aylık kurslar vermiştir.[473] Kendisinin ikinci ve üçüncü nesil yorumcuları ise onun metodolojisini din eğitimine aktarmışlardır. Bugün bu metodoloji halen birçok Avrupa ülkesinde ve Amerika'da anaokullarında ve ilkokullarda uygulanmaktadır. Bu çalışmanın ilerleyen bölümlerinde Montessori yorumcularının geliştirdiği erken çocukluk din eğitimi yaklaşımlarını ele alacağız.[474] Yine bu çalışmada pedagojik kaygılarla eğitimci ve akademisyenlerin geliştirdiği din eğitimi yaklaşımlarını da ayrıca inceleyeceğiz.[475]

Avrupa ülkelerinde okul öncesi din eğitiminin teorik yönlerine ilişkin çalışmalar da yapılmaktadır. Okul öncesi dönemi çocukların Allah anlayışlarını inceleyen çalışmalar yanında[476] dini duygu ve düşüncenin gelişimi ile ilgili bazı araştırmalar bunlar arasında sayılabilir.[477] Bu konuda özellikle Piaget ve Kohlberg'in gelişim kuramlarını dini gelişime aktaran ve dini gelişimi büyük

---

[471] İrfan Başkurt, *Federal Almanyada Din Eğitimi,* İstanbul: İfav. Yay., 1995, s.97; S. Hayri Bolay & Mümtaz'er Türköne, *Din Eğitimi Raporu*, Ankara: Ankara Merkez İmam-Hatip Lisesi Öğrencileri ve Mezunları Vakfı, 1995, s.74.

[472] İngiltere'nin en güçlü kilisesi olan *Church of England'*a neredeyse tamamının devlet desteği aldığı 4.441 ilkokulu bağlıdır. Bu sayı İngiltere'deki toplam ilkokulların yaklaşık yarısı kadardır. Yine ikinci bir güçlü kilise olan Katolik kilisesi 1.696 ilkokul ile eğitim faaliyetlerine dâhil olmuştur. Bkz., Rob Berkeley, *Right to Divide? Faith Schools and Community Cohesion*, the Runnymede Trust. 2008, s.11

[473] Brendan Hyde, "Montessori and Jerome W. Berryman: Work, Play, Religious Education and the Art of Using the Christian Language System." British Journal of Religious Education, 33:3, 2011, ss.342; Cavalletti'nin daha ziyade uygulamaya yönelik çalışmalarına yer verdiği iki eser için bkz., *The Religious Potential of the Child; The Religious Potential of the Child-6 to 12 Years Old*, (Translated by., R. Rojcewicz & A.R. Perry), Chicago: Liturgy Training Publications, 2002.

[474] Cemil Oruç, "Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi", *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi,* (ed. M. Köylü), Ankara: Nobel Yay., (ss.13-62), 2015, s.50.

[475] Bkz., Michael Grimmitt, Julie Grove, John Hull & Louise Spencer, *A Gift to the Child: Religious Education in the Primary School Teachers' Source Book*, London: Simon & Schuster, 1991.

[476] David Heller, *The Children's God,* London: The University of Chicago Press, 1986;

[477] Ronald Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence,* New York: The Seabury Press, 1964; *Readiness for Religion-A Basis for Developmental Religious Education,* New York: The Seabury Press, 1965; Kenneth E. Hyde, *Religion in Childhood and Adolescence,* Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 1990.

oranda okul öncesi dönemden itibaren başlatan bir literatürün geliştiği görülmektedir.[478] Bunların yanı sıra söz konusu çalışmaları derleyerek eğitimcilere ve velilere yönelik el kitabı niteliğinde çalışmalara da rastlanmaktadır.[479] Bu çalışmaların tümünde erken çocukluk döneminin dini anlamda bir canlılık gösterdiği vurgulanmakta ve bu canlılığın uygun bir metodoloji ile geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Erken Çocuklukta Dini Gelişim

Gelişim psikolojisi alanında gerçekleştirilen uygulamalı araştırmalar, diğer gelişim alanlarında olduğu gibi, dini duygu ve düşüncenin de 'gelişen' bir olgu olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Gelişim psikolojisinin öncü isimlerinden Jean Piaget (1896- 1980), Psikanalitik kuramın kurucusu Sigmund Freud (1856-1939), ahlak gelişiminin önemli teorisyenlerinden Lawrence Kohlberg (1927-1987)'in çeşitli gelişim alanlarında yaptıkları çalışmalar din psikolojisi ve din eğitimi alanındaki çalışmaları doğrudan etkilemiştir. Söz konusu kuramları dini gelişim ile ilişkilendiren ve bu yönde uygulamalı çalışmalar yapan araştırmacılar dini gelişimin de benzer süreçlerde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bunlardan Piaget'nin çalışmalarından ilham alan David Elkind ile Kohlberg'in çalışmalarından esinlenen ve inancın gelişim süreçlerinden söz eden James W. Fowler'in çalışmaları bu konuda özellikle zikredilmeye değer. Ancak bu konunun İslam dini açısından da ayrıca ele alınması gerektiğini belirtmemiz gerekir. Çünkü, her ne kadar çocukların duygusal ve bilişsel gelişim süreçleri evrensel olsa da dinlerin kendilerine ait inanç ilkeleri birbirinden farklılık göstermektedir.

Fowler güven anlamında bir inancın bebeklikten itibaren geliştiğini belirtir ve bu anlamda inanç 'üretken insani bir deneyim' olarak tanımlanır. Buna göre çocukta iki yaşına kadar temel güven duygusunun geliştiği, çevre ile güvenli bir bağlanmanın gerçekleştiği, sürekli bir hareket ve farklılıkla zihinsel faaliyetlerin canlılık kazandığı *farklılaşmamış-ilksel bir inanç* gelişir. İki yaşından yedi yaşına kadarki erken çocukluk döneminde ise *sezgisel-yansıtıcı inanç* gelişir. Bu inanç formu, dil gelişimi ile şekillenmeye başlar. Özellikle de hikâyeler, semboller, zenginleşen hayal gücü –her ne kadar mantıki olarak kontrol edilmese de- inanç gelişimi için gerekli algıları bir araya getirir. Bu algılar kişinin hayatını kuşatan hem koruyucu hem de tehdit edici güçleri temsil eder. Bu dönem aslında ahlaki duyguların da uyandığı önemli bir aşamadır. Çünkü bu aşama çocuğun kutsalın farkına vardığı, otonom bir denge kurduğu, benlik oluşumunda utanmanın belirdiği, birçok dini ve ahlaki duygunun geliştiği bir dönemi kapsar. Allah tasavvuru bilinçli hale gelir ve anne-baba ve çevredeki kişiler ile– sağlıklı veya sağlıksız- yaşanan deneyimler önem kazanır. Çocuklar ahlak, kutsal gibi durumların farkına vararak kalıcı inanç imgeleri oluşturmada algı ve duyguları birleştirir. Bu durum yetişkinlerin anlattıkları hikâyelerin sonuçları arasında ilişki kurdukları ve bunları zihinsel olarak korumaya başladıklarını da gösterir. Bu dönemdeki olumlu yada olumsuz yaşantılara kısaca göz atıldığında aslında bunun hayatın ilerleyen dönemlerinde iman gelişiminde ne kadar önemli hale geldiği görülür. Çünkü bu dönemdeki tasavvurlar daha sonra bir şekilde uyandırılarak yeniden yapılandırılmaktadır.[480] Fowler inanç gelişimini birbirini izleyen ve yaşam boyu devam eden bir süreç olarak gördüğü için her dönemin kendine mahsus ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini, aksi durumda karşıt durumların ortaya çıkabileceğini belirtir. Öyle anlaşılıyor ki, Fowler inancın doğrusal bir gelişim gösterdiğini düşünmektedir.

Elkind, çocukluk döneminde gelişen ve hayatın ilerleyen dönemlerinde de devam eden zihinsel süreçlerle şekillenen 'arayış' anlamında dört dini gelişim aşamasına vurgu yapar. Bunlardan ilki çocuğun nesne sürekliliğini kazandığı iki yaşına kadarki süreci kapsayan *korunma arayışı*dır. Elkind'e göre bu aşamada çocuk bir nesnenin göz önünden çekilmesiyle yok olmadığını anlamaya başladığı andan, yani yaklaşık 1.5 yaşlarından itibaren bir Allah tasavvuru geliştirebilir ve ölümsüz bir Allah'ın var olabileceğini hissetmeye başlar. Bu aşamayı yedi yaşına kadar devam edecek olan *temsil arayışı* takip eder. Elkind'e göre korunma arayışında çocuk Allah'ın varlığını kabul edebilir. Temsil

---

[478] James W. Fowler, *Weaving the New Creation: Stages of Faith and the Public Church*, HarperCollins: San Francisco, 1991; *Faith Development and Pastoral Care*, Fortress Press: Philadelphia; C. Dykstra & S. Parks (eds), *Faith Development and Fowler*, Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 1986.

[479] Donald Ratcliff (Ed.), *Handbook of Preschool Religious Education*, Birmingham, Alabama: Religious Education Press., 1988.

[480] Fowler, *Weaving the New Creation*, s.102-105.

arayışı döneminde ise, Allah'ı temsil edecek olguların arayışı başlar ve bu arayış hayat boyu sürer. Bu aşamada çocuğa sunulan dini imajlar, yetişkinlerin dini deneyimleri, hikâyeler, oyunlar vs. çocuğun gelişmekte olan bilişsel ihtiyaçlarının karşılanması ve çocukta Allah'ı temsil edecek imajların oluşturulması ve geliştirilmesi noktasında önemli bir fonksiyon üstlenir. Bu sürecin en önemli yönü ise Allah tasavvuruna yönelik bir arayış oluşturmaktır. Dinin sunduğu Allah tasavvuru, bir semboller sistemi ile desteklenirse çocuğun arayışları karşılık bulabilir. Nitekim kutsal kitaplarda da bol miktarda Allah tasavvurunu destekleyen güçlü semboller bulunmaktadır.[481]

Şüphesiz dini gelişimi basamaklar halinde inceleyen her iki kuramın da, farklı açılardan eleştiriye açık olduğunu belirtmemiz gerekir. Dinin çizgisel olarak sürekli gelişim gösteren bir olgu olup olmadığı, bir kuramın bütün dindarlar için kullanılıp kullanılamayacağı, dinin paket bir program gibi her yaşa dönük özelliklerinin olup olmayacağı gibi konular tartışmaya açıktır. Eleştirileri bir yana bırakılacak olursa, bu kuramların ortaya çıkardığı önemli bir netice vardır ki bu da erken çocukluk döneminin kendine mahsus dini gelişim süreci vardır ve bunun uygun bir çevrede geliştirilmesi gerekir.

İslam dini açısından bu konu iki yönlü olarak ele alınmaktadır. İlk olarak insan doğuştan inanmaya eğilimli olarak yaratılmıştır. Örneğin, "Allah'ın insan bünyesine nakşettiği fıtrata uygun davran" (Rum, 30/30) ayetindeki "fıtrat" kavramı insanın doğuştan sahip olduğu bir inanma eğilimi şeklinde yorumlanmaktadır. Başka bir deyişle insan doğası manevi ve psikolojik olarak tek bir yaratıcıyı, Allah'ı bulacak şekilde yaratılmıştır.[482] İnancımıza göre insan, yaratılışından itibaren Allah'ın varlığına tanıklık etmiştir: "Ve senin Rabbin, her ne zaman Âdemoğulları'nın sulblerinden onların soylarını çıkaracak olsa, onları kendileri hakkında tanıklık etmeye çağırır: 'Ben sizin Rabbiniz değil miyim?' Onlar, cevaben, 'Elbette' derler, 'buna tanıklık ederiz!'" (A'râf, 7/172). İnsanın Allah'ın varlığını algılaması, bilmesi, sezmesi ona doğuştan verilmiş bir özelliktir. Ancak daha sonra çeşitli ahlaki bozulma süreçleri ile bu hakikatin üzeri örtülmekte veya bulandırılmaktadır.[483]

İslam düşüncesinde insanın doğuştan sahip olduğu inanç söz konusu olduğunda ikinci olarak bu yeteneğin korunması ve geliştirilmesi problemiyle karşılaşırız. İnanma yeteneği ile donatılmış insanın bunu nasıl sağlayacağı probleminin çözümü İslama göre dinin bizzat kendisidir. Din insanın doğuştan sahip olduğu kutsala yönelik yetenekleri geliştirmesi ve sürdürmesi için vardır.[484] İslam'da inanma yeteneğinin açığa çıkarılması ve geliştirilmesi teşvik edilen bir konudur. Kur'an-ı Kerim'de doğrudan Allah'ın yaratma sıfatına yönelik atıflar çocuğun somut örneklerden hareketle Allah'a ulaşması ve bunun üzerinde düşünmesine yol açar. Bu yaklaşım Elkind'in belirttiği Allah'ı temsil edecek araçları geliştirme konusundaki "güçlü semboller sistemi" ve Fowler'in belirttiği "güvene dayalı ilişkiler" ile inancın gelişimi düşüncesiyle de örtüşür. Ancak İslam inancı bütün bu gelişim sürecinde kutsal ile kurulan ilişkinin daha başlangıçtan itibaren var olduğu düşüncesiyle her iki kuramdan çok daha genel ve ileri bir yaklaşım sergiler.

Görüldüğü kadarıyla erken çocukluk dönemi genel kanının aksine dini açıdan oldukça canlı bir dönemdir. Özellikle de Allah tasavvurunun gelişimi açısından en önemli arayış dönemlerinden biri olarak karşımıza çıkar. Bu arayışa rehberlik edecek eğitimcilerin bazı ilkeleri göz önünde bulundurmaları gerekecektir.

Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitiminde Bazı İlkeler

Erken çocukluk dönemi öğrenmenin oldukça hızlı gerçekleştiği karmaşık ve hassas bir dönemdir. Bu bakımdan söz konusu dönemle ilgili öğretim faaliyetleri sırasında psikolojik ve pedagojik bazı ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekir.

1.Erken çocukluk din eğitimi Allah tasavvurunun öğretimidir: Dini inanç ve geleneğin genç kuşaklara aktarılması bakımından çocuklarda bir Allah tasavvurunun geliştirilmesi fevkalade

---

[481] David Elkind, "The Origins of Religion in the Child", *Review of Religious Research*, 12:1, (ss.35-42), 1970, s.38-39; Raymond F. Paloutzian, *Invitation to the Psychology of Religion*, Boston: Allyn and Bacon, 1996, s.97.

[482] Bayraktar Bayraklı, *Kur'an Tefsîri*, İstanbul: Bayraklı Yay., 2007, XV., s.55.

[483] Muhammed Esed, *Kur'an Mesajı*, İstanbul: İşaret Yay., 2013, s.383.

[484] Elmalılı M. Hamdi Yazır, *Hak Dini Kur'an Dili*, İstanbul: Azim Dağıtım, trs., VI, s.255-257.

önemlidir. Bu konuda yapılan çalışmalar erken çocuklukta din eğitiminin esasen çocukta bir Allah tasavvuru geliştirmek olduğunu göstermektedir.[485] Çünkü Allah tasavvuruyla birlikte bütüncül bir inanç sistemi oluşmaya başlar. Bu tasavvur bireyin Allah ile geliştirmiş olduğu fikir, his ve görüntülerin tümünü kapsar. Çocuklarda Allah tasavvurunun gelişimi inceleyen Rizzuto, bu görüntü ve fikirlerin iki ve üç yaşlarında geliştiğini belirtmektedir. Ona göre dini bir çevrede bulunsun yada bulunmasın her çocuk bu yaşlarda böyle bir Allah tasavvuru geliştirme potansiyeline sahiptir. Üstelik aynı yazara göre, "bu yaşlarda gelişen Allah tasavvuru hiçbir zaman yok olmaz, sadece çevre koşullarına göre bastırılır, dönüştürülür veya kullanılır".[486] On yaşlarından önce Allah'a inanmama eğiliminin nadir olması da bununla açıklanabilir.[487]

Bir ve tek Allah fikrinin doğuştan bütün insanlarda var olduğunu beyan eden Kur'an (Rum, 30/30; A'râf, 7/172), her ne kadar yetişkinlere yönelik vurgular yapsa da, çocuklar için de kullanılabilecek bir metodoloji sunar. Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki yetişkinlerin bile tam olarak kavrayamadıkları yüce ve aşkın bir Allah tasavvurunu çocuklara doğrudan anlatmanın doğal olarak problemli yönleri olacaktır. Çünkü insan zihni, önceden tecrübe edilmemiş bir şeyi tasavvur edemez veya onun hakkında bir fikir edinemez.[488] Bu durumda tecrübeleri sınırlı olan çocukların bunu anlamasını nasıl bekleriz? İşte bu soruya cevap olabilecek temel prensip, doğrudan Allah'ın zatına değil, onun yaratmalarına yapılacak vurgudur. İnsanın bu tür ödünç-imajlar yoluyla kavrayışın ötesindeki olguları, tecrübe edilen bilindik olgularla açıklayarak aşkın olanı daha iyi anladığı düşünüldüğünde,[489] tabiattan yola çıkması ve bu sayede Allah'ın zatını değil ama O'nun yüceliğini, evrene müdahalesini, insanı korumasını, her şeyden önemlisi her daim onun yanında oluşunu anlayabilir. Burada tabiat olayları önemli bir çıkış noktasıdır. Küçücük bir tohumun yeşermesi ve bir ağaca dönüşmesi bile başlı başına Allah'ı anlatmak için yeterli olabilmektedir.

2. Erken çocukluk dönemi din eğitimi teolojinin değil dinin ve din dilinin öğretimidir. Teoloji dini entelektüel olarak inceleyen bir bilim dalıdır. Çocukların bu konulardaki tartışmalar ve sadece uzmanlık gerektiren dini kavramlar ile doğrudan bir ilişkileri yoktur ve olmamalıdır. Din ise Yaratıcı ile geliştirilen canlı bir ilişkinin ifadesidir.[490] Doğal olarak din dili dini bir kavramın veya anlatımın salt aktarımı veya anlatımında kullanılan teorik, akademik bir dil değildir. Belirli bir hayat tarzına dayalı kanaat, tutum ve gerçekliğin nasıl görüldüğüne dair kavrayışların belli bir dilde ifadesidir. Yani din dili kişinin tutum ve bakış açısını yansıtır. Örneğin 'Müslümanlar Hz. Muhammed'in resul olduğuna inanırlar' gibi bir cümle doğrudan bildirme kipi olduğu için dilin dini kullanımıyla hiçbir ilgisi olmayabilir. Bir ifadenin dini olabilmesi için onun tarihsel ve antropolojik bir ifade olma düzeyini aşıp inanç bağlamında bir rol oynaması ve kanaate dayanan bir dil olma özelliği taşıması gerekir. Kısaca din dili inananın anlayışlarını yöneten ve onların hayatına yön veren temel bir bakış açısına yönelik tutumu dile getirir.[491]

Din eğitiminde çocukların din dilini öğrenmelerinde iki temel amaç vardır. Bunlardan biri din dilinin kişisel bir tutumu yansıtması, ikincisi ise din dilinin mutlak bir hakikat iddiası taşımasıdır. Çocukta din dilinin gelişmesi çocuğun birinci derecede kendisini ilgilendiren konuları kendi kavramsallaştırmaları ile belirli bir tavır ve hakikat iddiasıyla ortaya koymasını sağlar.[492] Farklı dinlere

---

[485] Joyce E. Bellous, Simone de Roos & William Summey, "The Child's Concept of God", (ed. D. Ratcliff), *Children's Spirituality-Christian Perspectives, Research, and Application*, Or: Cascade Books, (ss.201-218), 2004, s.201.

[486] Ana-Maria Rizzuto, *The Birth of the Living God: A Psychoanalytic Study*, Chicago: University of Chicago Press, 1979, s.90, 178.

[487] Hyde, *Religion in Childhood and Adolescence*, 70.

[488] Esed, *Kur'an Mesajı*, s.1488.

[489] Esed, *Kur'an Mesajı,* s.1488.

[490] James Michael Lee, "How to Teach: Foundation, Processes, Procedures", (ed. Donald Ratcliff), *Handbook of Preschool Religious Education*, Birmingham Alabama: Religious Education Press, 1988, s.153.

[491] Turan Koç, *Din Dili*, İstanbul: İz Yay., 1998, s.16-17.

[492] Cemil Oruç, "Çocuk Medyalarında Dinin Sunuluşu", *I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yay., (ss.255-276), 2013, s.266.

mensup çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarda aslında çocukların sanılanın aksine dini hakikat iddiasını küçük yaşlardan itibaren geliştirdiği görülmektedir. Örneğin Heller'in çalışmasında Yahudi çocuklar 'diğer dinlerin Tanrı'larından ayrı bir Tanrı'ları olduğunu', Katolik çocuklar ise 'Tanrı'nın kişiyle ilişkisinin baba-oğul ilişkisi gibi olduğunu' belirtmiştir.[493] Coles'un çalışmasında Müslüman çocukların 'Yahudi ve Hristiyan çocuklardan farklı olarak mutlak teslim olunan ve iyi-kötü mücadelesinde taraf olan bir Allah'ın varlığına inandıkları',[494] görülmüştür. Çocuklar düzenli bir din eğitimi alsa da almasa da yetiştikleri çevreye bağlı olarak gerek birebir ilişkilerde gerekse medya ve iletişim araçlarında birçok dini anlatı ile karşılaşmakta ve dini bir aidiyet geliştirmektedirler. Bunun dışında kutsal mekânları ziyaret etme, kutsal metinlerde geçen kıssaları dinleme, dua alışkanlığı kazandırma gibi uygulamalar din eğitiminin önemli bir bölümü teşkil eder. Bu bakımdan din eğitiminde kullanılan dilin özellikle çocukların algı dünyalarına uygun bir şekilde sunulması ve onların dini aidiyetlerinin gelişimine katkı sağlaması gerekmektedir.

3. Erken çocukluk döneminde çocuklar dini inancı kişisel ilişkiler aracılığıyla öğrenirler. Hiçbir insan çevreden 'izole olunmuş bir ada'[495] değildir. Çocuklar okul çağından önce, çevreleri ile geliştirdikleri ilişkiler ile sosyalleşme sürecine dâhil olurlar. Bunu da kendisi dışındaki herkesle kurdukları ilişkiler ile sağlarlar. Özellikle kardeşler ve kendi yaşıtı diğer çocuklar ile kurulan ilişkilerin niteliği onların gelişimlerinde önemli bir yer tutar. Çocuk bu ilişkilerden olumlu yada olumsuz etkilenir. Hatta bazen çocukların kendi akranları yetişkinlerin yaptığından daha etkili bir şekilde öğretici olabilirler.

Çocuğun çevresiyle kurduğu kişisel ilişkilerin niteliği gelecekteki dindarlığı üzerinde etkili olur. Çocuklarla kurulan olumlu ilişkiler yanında özellikle onlara yönelik aşırı disiplinli ve titiz bir yaklaşım çocukların Allah tasavvurlarını olumsuz etkiler. Özellikle din eğitimi sırasında baskılanmış çocuklar -zorla camiye götürülen, dua ve ibadete zorlananlar- edindikleri bu izlenimleri dini bir motivasyon olduğu için doğrudan Allah ile ilişkilendirebilir, bunları dini eğitim süreci bakımından olumsuz hatıralara dönüştürebilirler.[496] Psikolojik bir ilke olarak çocuklar sevgiyi, güveni yetişkinlerden öğrenir ve kendileri de bu yönde davranışlar sergilerler. Aynı şekilde çocuklar açısından Allah'ın sevgisi, güveni ve O'nun insan ile olan koruyucu ilişkisi konusunda ebeveyn ve öğretmenlerin davranışları oldukça öğreticidir. Yetişkinin sempatik sesi, onun sırtına cesaret verici bir şekilde dokunması gibi davranışlar çocuğa dolaylı olarak şunu ima eder: Allah seni seviyor ve seninle ilgileniyor."[497]

Çocuklara uygulanacak din eğitiminin duygusal, davranışsal ve zihinsel gelişim alanları kapsaması gerektiği belirten Sundén, ilk iki gelişim alanının daha erken yaşlarda hesaba katılması gerektiğini özellikle vurgular. Yani Sundén'e göre çocuk rasyonel düşünce süreçlerinden önce kutsallık fikrini duygusal ve davranışsal olarak hissetmelidir. Bunun için çocuk henüz konuşmaya ve rasyonel bir şekilde düşünmeye başlamadan önce ibadet ve dini törenlere iştirak ettirilerek ve dini mekânlara götürülerek bir süre güvenlik ve kutsallık duygusunu yaşaması sağlanmalıdır. Konuşmaya başladığında ebeveyn çocukla beraber dua etmeli ve duada sadece çocuk konu edinilmemelidir. Sundén'e göre ebeveyn bu tür pratikleri kendilerinin doğal ve günlük davranışları olarak gerçekleştirmeli ve çocuğun iştirakini teşvik etmelidirler. Ancak çocuğun ruhsal gelişimini engelleyecek zorlamalardan da kaçınmaları gerekir. Sundén'ın yaptığı araştırmada, samimiyetle dua eden bir anne görüntüsünün daha sonraki dönemde çocukta Allah'a inanma için bir evren oluşturduğu görülmüştür.[498]

---

493 Heller, *The Children's God*, s.8-15.

494 Robert Coles, *The Spiritual Life of Children-The Inner Lives of Children*, Boston: Houghton Mifflin Company, 1990, s.22.

495 Donald Ratcliff & Brenda Ratcliff, *ChildFaith-Experience God and Spiritual Growth with Your Children,* Oregon: Cascade Books, 2010, s.147.

496 G. Nils Holm, *Din Psikolojisine Giriş* (çev. Abdulkerim Bahadır), İstanbul: İnsan Yay., 2004, s.88.

497 Lee, *"How to Teach: Foundation, Processes, Procedures"*, s.168.

498 Holm, *Din Psikolojisine Giriş*, s.88.

4. Erken çocukluk din eğitiminde tekrar ve pekiştirme kalıcı öğrenmeyi sağlar. Olgunlaşmakta olan bireyde dindarlık bir anda değil, belli bir süreç içerisinde gelişir.[499] Bu gelişim sürecinin başlangıcında çevredeki bütün davranışlar taklit edilir. Bu taklit kesinlikle boş bir kabın doldurulması gibi her veriyi kopyalamak değildir. Çünkü sosyal öğrenme konusunda yapılan çalışmalar, çocuğun küçük yaşta gördüğü davranışları sonraki dönemlerde yeniden yapılandırdığını, kendi kişilik özelliklerine göre şekillendirdiğini ve bu yönde kendine ait davranışlar geliştirdiğini göstermektedir.[500] Çocukların doğru yönlendirilmesi ile yakın çevresinde karşılaştığı örnekleri taklit etmesi ve bu yöndeki tavsiyelere uyması kolaylaşmaktadır. Çünkü bu yaşlardaki taklitler aynı zamanda kişilik gelişimini de doğrudan etkilemektedir.[501]

Çocuklar, her ne kadar içeriğini yetişkinler gibi anlamasalar da, dini birçok davranışı taklit ederler. Yetişkinlerin bu taklit karşısında, destekleyici ve açıklayıcı olmaları önemlidir. Zira çocuğun –gülümseme, onay, sessiz veya sözlü kabul gibi- pozitif bir şekilde desteklenen davranışları tekrarlanma eğilimi; ilgisizlik ve samimiyetsizlik ile karşılaşan davranışları ise sönme eğilimi gösterir. Bu nedenle yetişkinler için sıradan görünen birçok davranış aslında çocuklar için olağanüstü bir öneme sahiptir ve çocuklar yetişkinlerin onayını alan bu tür davranışları sürdürürler.

Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi Yaklaşımları

3-6 yaş grubu çocukların din eğitimine yönelik yaptığımız incelemelerde Avrupa ve Amerika'da geliştirilen üç temel din eğitimi yaklaşımı görülmektedir. Biz bu yaklaşımların isimlerini birebir olarak Türkçeye çevirmeksizin aynen kullanmayı uygun görüyoruz. Çünkü bu kavramların birebir çevirisi yaklaşımın anlam ve özünü vermemektedir.

1.The Good Shepherd: Montesori'nin okul öncesi dönem çocukları için hazırladığı eğitim müfredatını din eğitimine aktaran yorumcularından Sofia Cavaletti'nin 4-6 yaş grubundaki çocukların din eğitimi için geliştirdiği bu yaklaşım günümüzde ABD, Avusturalya ve birçok Avrupa ülkesindeki anaokullarında uygulanmaktadır. Bu yaklaşımın temel dayanakları ise Montessori'nin eğitim metodolojisi, İncil ve Kilise ayinleridir. Cavaletti'nin geliştirdiği din eğitimi anlayışında *İncil* kıssalarının öğretimine dayanan ve oyunun önemli bir faktör olduğu bir sınıf ortamında 'çocuğun dinin gizemine alışabileceği' anlayışı benimsenmiştir.[502] Kısaca onun yaklaşımının özünü 'Hıristiyanlığın gizemini sınıf ortamında küçük çocuklara aktarmak' temsil eder.

Bu yaklaşımın temelinde dört önemli tespit vardır:

(a) Çocuk özellikle altı yaşından önce Allah ile eşsiz bir ilişki geliştirir.

(b) Bu ilişkinin geliştirilmesi yetişkinlerin yardımına ve Allah'ın dilemesine bağlıdır

(c) Çocuklar bu ilişkinin gelişmesi için kendi yerini belirlemeye ihtiyaç duyarlar.

(d) Çocukların manevi gelişimine hassas ve dolaylı araçlar daha iyi hizmet eder.[503]

Bu temel anlayıştan hareketle sadece bu yaş grubu için hazırlanan sınıflarda dini bir atmosfer içerisinde Hıristiyanlığın birçok uygulaması gerçekleştirilir. Bunun dışında küçük çocuklar için İncil'den seçilmiş bazı hikâyelere uygun materyaller geliştirilir.

Yaklaşımın genel anlamda; bir hikâyeyi anlatma, dinleme ve yansıtma, Allah'ın kelamını açıklama ve yanıtlama şeklinde dört aşaması vardır. Son aşamada ise oyun ve üç-boyutlu materyallerin kullanımı söz konusudur.[504] Kısaca bu yaklaşım Kutsal metinlerde geçen ve dini bir bakış kazandıran olgulardan yola çıkarak çocuğu kutsal ile buluşturmayı ve kutsala yanıt vermesini sağlamayı hedefler.

2. Gift to the Child: Birmingham Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde bir grup akademisyen ve eğitimci tarafından geliştirilen bu yaklaşım, çocukların dinî kavram, sembol ve ifadeleri

---

499 Gordon W. Allport, *The Individual and his Religion*, New York: The Macmillan Company, 1962, s.52-75.

500 Slavin, Robert E., *Educational Psychology: Theory and Practice*, Boston: Pearson, 2006, s.30-50.

501 Xavier Lefebvre and Louis Perin, B*ringing Your Child to God: The Religious Education of the Pre-School Child,* Geoffrey Chapman, 1967, s.20.

502 Bu yaklaşımın ismi İncil'de geçen alegorik bir kıssaya dayanır. Kıssa'da çobanın sürüsünü tanıması, onlara sahip çıkması ve her daim gözetlemesi Tanrı'nın koruyuculuğu ve rehberliğinin bütün inananlarının yanında olduğu vurgusuyla anlatılır. Bkz., John, 10:1-16.

503 Cavalletti, *The Religious Potential of the Child*, s.viii-xiv.

504 Brendan Hyde, "Children's Spirituality and 'The Good Shepherd Experience'", *Religious Education*, 99:2, (ss.137-150), 2004, s.141.

anlayamayacağı ve bu nedenle erken çocukluk döneminde henüz dine hazır olmayan çocuklara din eğitiminin verilemeyeceği varsayımını reddederek, 'Çocukların eğitim esnasında dine ulaşmalarına engel olmaktansa dinin zenginlikleri hakkında konuşmaya izin vermeye olan kuvvetli inanç'[505]la bu tür bir eğitimin pedagojik bir bakış açısıyla sınıf ortamında verilebileceğini belirtir.[506] Bu yaklaşım başta İngiltere ve Almanya olmak üzere birçok ülkede anaokullarında ve ilköğretim birinci kademe din eğitimi derslerinde halen uygulanmaktadır.

Bu yaklaşımın teorisyenlerinden İngiliz eğitimci John Hull çocukların erken yaşlarda soyut bazı nitelikler arz ettiği için dini kavramları anlayamayacağı, bu nedenle de din eğitiminin soyut işlemler dönemi olan on yaşlarından önce verilmemesi gerektiği şeklindeki klasik anlayışa karşı çıkarak, bu anlayışın bir önyargıdan ibaret olduğunu belirtir. Ona göre çok küçük yaşlardan itibaren çocuklar dini bir eğitim alma hakkına sahip olduğu gibi kendilerine ait özgün bir teoloji bile geliştirebilirler. Bu anlamda veli ve öğretmenlerin çocuklara öğretebileceği şeyler olabileceği gibi onların da çocuklardan öğrenebileceği çok şey vardır. Bu anlayış çerçevesinde geliştirilen birçok materyal sayesinde konuyla ilgili din eğitimi almamış kişilerin rahatlıkla küçük çocuklara dini anlatabilecekleri ifade edilmiştir.[507]

Yaklaşımın teorik dayanağını; din fenomenolojisinin önemli isimlerinden Rudolf Otto'nun (1958) 'insanın bir kutsallık hissi ile dünyaya geldiği ve bunu sosyal bir çevre içerisinde geliştirdiği tezi' oluşturur. Yani her çocuk, İslam'da da belirtildiği üzere, özünde bir kutsallık duygusu taşımakta, çocuğa bu yönde bir ortam sağlanıp fırsat verilirse bu duyguyu geliştirebileceği belirtilmektedir.[508]

Bu yaklaşımın uygulamasında dört temel aşama belirlenmiştir. Katılım, keşfetme, bağlama kavuşturma ve yansıtma. Bu süreçte öğretmenin görevi öğrencilerin bu kazanımları edinmesi ve bunları sınıfın geri kalanıyla paylaşması için açık uçlu sorular sormak ve herhangi bir açıklama yapmaktan kaçınarak tamamen öğrencilerin kendi yanıtlarını oluşturmalarına fırsat tanımaktır. Mesela ezan örneğinde, çocukların yüksekçe bir yerde yüksek sesle bir şeyler söylemek zorunda kaldıklarında ne söyleyecekleri sorulabilir. Bu tür açık uçlu sorular öğrencilerin öncelikle kendilerini kendi kavramlarıyla takdim edebilmelerini sağladığı gibi, ardından dinî kavramları kullanarak bu kavramlar etrafında kendilerini ifade edebilmeleri konusunda onları cesaretlendirir.

Sonuç olarak *Gift to the Child* yaklaşımı farklı dinlerden belirli kriterlere göre seçilen dinî içerikli konuların eğitime aktarılması ve çocuklarla dinî materyalin karşılaşması temeline dayanır. Dinî bir materyal ile karşılaşmalarının çocuklarda kutsallık hissi yaratacağı, bu hedef gerçekleşmese bile bu yöntemin en azından onların insanî gelişimlerine katkı sağlayarak farklı kültür ve dinleri anlayacakları vurgusuyla erken çocukluk dönemi din eğitimine yeni bir bakış kazandırmıştır. Otto'nun fenomenolojik yaklaşımının kutsallığı doğuştan bir kategori olarak görmesine dayanan *Gift to the Child*, bu bilinci açığa çıkarmak için dinî materyali bir araç olarak kullanarak başka herhangi bir desteğe ya da hazırlığa ihtiyaç duymaz. Dışarıdan herhangi bir yönlendirme yapılmaksızın öğrenci dinî materyalle ilgili konuyu, kendi çıkarımları sayesinde anlamaya çalışır ve kendisindeki kutsallık hissi sayesinde bazı kazanımlar edinir.[509]

3. Godly Play: Montessori'nin metodolojisini çocukların din eğitimine uygulayan diğer bir yaklaşım ise Jerome W. Berryman'ın *Godly Play'*dir. Günümüzde başta Amerika, Kanada, İngiltere, İskoçya, Finlandiya ve Almanya olmak üzere birçok Avrupa ve Afrika ülkesinde uygulanan *Godly Play* yaklaşımının ana çerçevesini 'Montessori metoduna göre hazırlanmış bir sınıf ortamında hayatın

---

[505] Julie Grove, "Religious Education: A Reformation for the 1990s", *Religious Education*, 3:13, (ss.20-25), 1991, s.20.

[506] Bu yaklaşımla ilgili daha ayrıntılı bir değerlendirme için bkz., Cemil Oruç, "Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimine Çoğulcu Bir Yaklaşım: 'Gift to the Child'", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11:26, İstanbul, (ss.227-258), 2013, (http://dem.org.tr)

[507] Grove, *"Religious Education: A Reformation for the 1990s"*, 21; Terence Copley, *Teaching Religion-Sixty Years of Religious Education in England and Wales*. Devon: University of Exeter Press, 2008, s.165.

[508] Grimmitt vd., *A Gift to the Child,* s.8.

[509] Geniş bilgi için bkz., Oruç, *"Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimine Çoğulcu Bir Yaklaşım: 'Gift to the Child'",* s.227-258.

amaç ve anlamının farkına varma, Hristiyan din dili sistemini kullanma amacıyla hikâye, kıssa, toplu dini etkinlikler gibi din dili sistemini temsil edecek Hristiyan hayat tarzını sergileme' oluşturur.[510]

Berryman, Montessori'den esinlenerek geliştirdiği bu din eğitimi yaklaşımında Allah'ın kullandığı dil ile kutsal hikâyeler, kıssalar, toplu dinî etkinliklerle oyun arasında ilişki kurar. Bu sayede çocuğun kalbine, zihnine, duyularına, sezgilerine ve ellerine hitap eden bir din eğitiminin yapılacağını belirtir. [511]

Bu yaklaşıma uygun sınıf ortamının, çocuğun dış dünyadan soyutlanmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekir. Yani anaokulundaki bir sınıf sadece söz konusu çalışmalar için ayrılmıştır. Böyle bir sınıf dinî birçok sembol ve işaretle donatılmıştır. Çocuklar bu sınıfa kutsallık hissi uyandırılacak bir şekilde alınırlar. Genelde her seferinde 4-6 öğrenci bir ders boyunca kabul edilir. Çocuklar kendilerini sınıfa girmeye hazır hissederlerse içeriye bir görevlinin yardımıyla alınırlar. İlk aşamada önemli olan çocuğun içeriye girmeye kendisini hazır hissetmesidir. Çünkü çocuğun manevî gelişimi için bu oldukça önemlidir. Çocuklar sınıfa girdikten sonra bu yaklaşımı bilen öğretmenlerin sorumluluğunda daire şeklinde otururlar. Dersin içeriğini ise üç temel öğe belirler. İlk olarak çocuklara bir kıssa anlatılır. Seçilen kıssa çocukta dünya görüşü oluşturmalı ve düşünmeyi öğretici nitelikte olmalıdır. İkinci olarak dinî metinlerden alınmış bazı hikâyeler anlatılır. Bu hikâyelerin de inananların kimliği ve kişiliğini yansıtıcı mahiyette olması gerekmektedir. Üçüncü olarak da çocukların dinî konularla ilgili bir araya gelmenin ne anlama geldiğini hissedecekleri bir ortam hazırlanır. Çocukların kıssa ve hikâyelerdeki anlatımlardan kendilerine rol modeller benimsemeleri için video, müzik veya sanatsal çalışmalar bazı materyaller kullanılır. Ardından çocukların soru sormaları ve kendilerine sunulan materyallerden çıkarımlarda bulunmalarını teşvik için merak grupları oluşturulur. Ancak burada önceden belirlenmiş cevaplar yoktur. Çocukların günün dersine oyunla dâhil olmaları için fırsat oluşturulur. Çocukların merakları, kendi hayatlarından, Allah ile olan ilişkilerinden ve derse katılımlarından kaynaklanır. Öğretmenin rolü ise çocukların meraklarını desteklemektir. Merak süreci tamamlandığında öğretmen çocukların dersle ilgili oluşturdukları yanıtlarda belirli işleri seçmelerine yardım eder. İşte bu olaylar zinciri derinlemesine oyunsallaştırılmış iş etkinlikleridir. Bu sayede çocukların dersle ve kendi hayatları ile ilgili sorularına yanıtlar geliştirmelerine yardım edilmiş olur.

Çocuklar sınıftaki herhangi bir materyali kullanarak günün hikâyesiyle ilgili resimler çizerek yanıtlar geliştirir yahut alternatif olarak daha önce işittikleri hikâyelerle ilgili materyaller kullanabilirler. Öğrencilerin yanıtlarının ardından sıcak içecek, bisküvi veya meyveden oluşan bir ziyafet hazırlanır. Sonuç bölümündeki bu ziyafet dinî bazı formlar taşıdığı için oldukça önemli kabul edilir. Ziyafetin sonunda öğrenciler bir görevlinin gözetiminde sınıftan çıkarılmaya hazırlanırlar. Öğrenciler dinî bazı kavramları da kullanarak sınıftan ayrılır. Bu sınıflar sadece bu amaç için kullanılır. Sınıfın en temel özelliği ise çocukta din dilinin gelişimine katkı sağlayacak semboller, resimler, dinî sanat eserleri ile donatılmış olmasıdır. Bu materyallerin birçoğu çocuğun dokunabileceği, canlandırabileceği ve kullanabileceği niteliktedir. İşte bunlar çocuğun sözel dil ile sözel olmayan bir sistem olarak oyunu öğrenmesi için bir eşik olarak görülür.[512]

---

[510] Berryman, Jerome W., *Teaching Godly Play: How to Mentor the Spiritual Development of Children*, Denver: Morehouse Education Resources, 2009, s.141-143.

[511] Hyde, *"Godly Play Nourishing Children's Spirituality: A Case Study",* s.508.

[512] Geniş bilgi için bkz., Oruç, "*Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*", s.13-62.

ERKEN ÇOCUKLUKTAN OKUL ÇAĞINA GEÇİŞTE MİLLÎ BİR ORYANTASYON MODELİ: OSMANLI'DA BED-İ BESMELE TÖRENİ VEYA ÂMİN ALAYI

Dr. Veli DOMBAYCI
MEB İzmir Karabağlar Katip Çelebi Ortaokulu DKAB Öğretmeni
velidombayci@gmail.com

ÖZET

Kişilik ve karakter gelişiminde en önemli aşamalardan biri olan erken çocukluk döneminde yaşanılan olayların ve edinilen tecrübelerin kişinin sonraki hayatına ziyadesiyle etki ettiği bilinmektedir. Çocuğun ailesinden ilk kez ayrıldığı ve okula ilk adım attığı 5-6 yaş aralığı da bir geçiş ve uyum dönemi olması bakımından dönüm noktalarından biridir. Bu bildiride çocukların kaygı veya korku yaşadıkları kritik süreçte onlara olumlu katkı sağlayabilecek bir uyum eğitimi modeli olan Bed-i Besmele Törenleri tanıtılarak pedagojik faydaları üzerinde durulmaktadır. Ayrıca bu törenlerin içeriği millî-manevî ve kültürel değerlerimizle uygunluk arzettiğinden yerli bir intibak modeli olarak günümüzde uygulanabilirliği ile ilgili teklifler sunularak muhatapları tarafından geliştirilmesi beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: *Çocuk, karakter, gelişim, model, uyum, millî-manevî, tören*

Erken Çocukluğun Önemi, Okula Başlangıç ve Uyum Sorunu

Yirminci yüzyıl itibariyle dünyadaki en verimli toplum yatırımının çocuk eğitimi olduğu anlaşılmış ve bu alandaki ihtisaslaşmayla beraber bu yöndeki çabaların da arttığı görülmüştür. Bu yüzden geleceğine yatırım yapmak isteyen milletler öncelikle erken çocukluk dönemi eğitim faaliyetlerine önem vermişlerdir.[513] Çocukluk dönemine ilişkin araştırmalar bireyin zihinsel gelişiminin yarısından fazlasının 8 yaşına kadar yani erken çocuklukta oluştuğunu; 18 yaşına kadar elde edilen okul başarılarının da 1/3'ünün 6 yaşına kadar alınan eğitime bağlı olduğunu ortaya koymaktadır.[514] Nobel ödüllü bilim insanı James Hackman'ın da ifade ettiği üzere çocuklara yatırım yapmak için onların birer yetişkin olmasını yada okula başlamalarını bekleme lüksümüz bulunmamaktadır. Dolayısıyla biz bu düşünce ile beraber kongre sloganımız olarak belirlenen "Ne kadar erken o kadar iyi!" ilkesinden hareketle çocuklarımızın okul öncesi yaşantılarına katkı sağlayabilecek her türlü etkinliği bir an evvel uygulamaya geçirmek gerektiği kanaatindeyiz. İşte bu bildirimizde konu edindiğimiz Bed-i Besmele törenleri de bu bağlamda tavsiye ettiğimiz etkinliklerden birisidir.

Psikolojik ve fizyolojik gelişim açısından değerlendirildiğinde insan yaşantısında bazı zaman dilimlerinin diğerlerine göre ön plana çıktığı fark edilmektedir. İnsan hayatı ve eğitim konulu araştırmalar, insan hayatında en önemli kritik dönemin çocukluk; çocukluk eğitimi içindeki altın çağın

[513] Atalay Yörükoğlu, **Değişen Toplumda Aile ve Çocuk**, (2.Baskı), Aydın Kitabevi, Ankara, 1984, s. 211.; Ali Baz Bilici, **Gelişim ve Eğitim Odaklı Çocuk Psikolojisi ve Din**, Akademik Gelişim, İzmir, 2015, s. 14.; Bu bildiride erken çocukluk dönemi, son yıllarda UNICEF tarafından da kabul edildiği üzere bilinçaltı kazanımların kritik dönemi olan 0-8 yaş aralığını kapsayacak şekilde kullanılmıştır. Elif N. Özmert, "Erken Çocukluk Gelişiminin Desteklenmesi-I: Beslenme", **Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi,** Yıl: 2005, Sayı: 48, s. 179.; Mehmet Zeki Ilgar ve Semra Coşgun Ilgar, "Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimine Genel Bir Bakış", **Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,** 2013, Sayı: 2, Cilt: 1, s. 220.

[514] Nurcan Koçak, "Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu", **Milli Eğitim Dergisi**, (Temmuz-Ağustos-Eylül 2001), Sayı: 151, s. 1.; Ö. Tekiner, "Okul Öncesi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar", **Okulöncesi Eğitim Sempozyumu (30-31 Mayıs 1996)**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1997, s. 10.

da erken çocukluk dönemi olduğunu göstermektedir.[515] Dolayısıyla erken çocukluk döneminin eğitim faaliyetleri açısından bilinçli ve verimli bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir.[516] Bu dönemde edinilen tecrübeler ve yaşanmışlıklar ileride telafisi mümkün olmayan davranışlara temel teşkil ettiği için tesadüflere bırakılamayacak kadar kıymetlidir. Örneğin çocukluk döneminde ebeveynine duygusal olarak bağlanamayan kişilerin yetişkinlikte yabancı insanlara karşı sürekli kuşku ile yaklaştığı[517] bilindiğinden benzer şekilde çocukluk dönemi içerisinde yaşadığı toplumun millî-manevî ve kültürel değerlerine bağlanamayan kimselerin de ileride toplumsal uyum ve kültürel çatışma gibi sorunlarla karşılaşması muhtemel görünmektedir. Şurası bir gerçektir ki ailesinden ayrılarak eğitim öğretim hayatına adım atan kreş, yuva, anasınıfı veya okul gibi yabancı bir ortama giren hemen her çocuk kaygı ve korkuya kapılabildiği gibi bazı çocuklar ayrıca uyum sorunu da yaşamaktadır. Bazı çocuklar bu süreci erken atlatmakta ancak bazıları atlamadığı gibi daha büyük sorunlara kapı aralamaktadır. Bu süreç profesyonel olarak yönetilemez ve desteklenmezse çocukların ileriki yaşantılarında kronik sorunlar bile oluşabilmektedir.[518] Bu yüzden çocukların sağlıklı bir gelişim süreci geçirebilmesi için okula hayatına Bed-i Besmele törenleri gibi uyum yani intibak eğitimi modelleri ile başlangıç yapmaları önemlidir. Zira erken çocukluk eğitimini sağlıklı, uyumlu ve verimli bir şekilde tamamlayan bireylerin sonraki okul hayatlarında başarılarının yüksek olduğu görülmektedir.

Ülkemizde 4+4+4 eğitim sisteminin uygulanmaya başlamasıyla beraber önümüzdeki on yıl içerisinde "Okul Öncesi Eğitim" kademesinin "Erken Çocukluk Eğitimi" adıyla yeniden düzenlenmesi beklenmektedir. Yapılan saha araştırmalarına göre, okullaşma oranları ile beraber aile eğitimi etkinliklerinin de artacağı ve bu sayede eğitim kalitesinin belirgin bir şekilde iyileşmeye başlayacağı öngörülmektedir.[519] Erken çocukluk eğitimine yapılacak yatırımlar sayesinde yoksulluk, sosyal eşitsizlik, cinsiyet ayırımı gibi olumsuz durumlara maruz kalan çocuklar ile okullaşma oranının düşük olduğu bölgelerdeki çocuklara da eğitim açısından fırsat eşitliği sağlanmış olacaktır.[520]

Biz, ülkemizdeki erken çocukluk dönemi eğitim çalışmalarına katkı sağlayabilmek amacıyla millî bir uyum eğitimi (*İntibak*) modeli olan Bed-i Besmele Törenleri'nin günümüze uyarlanarak yeniden hayata geçirilebilirliği ile ilgili tespit ve tekliflerimizi sunmaya çalışacağız. Ancak daha önce Osmanlı döneminde uygulanan Bed-i Besmele törenlerini kısaca tanıtarak çocuk eğitimi açısından faydalarını özetlemeye gayret edeceğiz.

Osmanlı Döneminde Bed-i Besmele Törenleri ve Pedagojik Faydaları

Osmanlı'da mektep çağına gelen çocukların[521] okuma aşkını arttırmak ve okul heyecanlarını yenmelerini sağlamak amacıyla tertip edilen merasimlere Bed-i Besmele Töreni veya Âmin Alayı

[515] H. Bacanlı, **Gelişim ve Öğrenme**, (9. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004, s. 43.; Yörükoğlu, a.g.e., s.211.; Cemil Oruç, **Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi**, Dem Yayınları, İstanbul, 2001, s. 35.; Bilici, a.g.e., ss. 17-20.

[516] M. Arı, "Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi", **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (Ed. M. Sevinç)**, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2003, ss. 31-35. Ali Baz Bilici, "Din Eğitiminin İlk Temelleri: Erken Çocuklukta Din", **Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı: XLII, İzmir, 2015, s. 68.

[517] Bilici, a.g.m., s. 68.

[518] Erken çocukluk döneminde kişiliğe etkisi olan bütün gelişim özelliklerinin desteklenmesi gerekmekte; desteklenmemesi durumunda ise gelişimin aksadığı görülmektedir. Örneğin manevî gelişimi ihmal edilen çocukların fedâkarlık, yardımseverlik gibi bazı değerler açısından gelişemediği bilinmektedir. Bkz. P. Mitchell, **The Psychology Of Childhood**, The Falmer Press, London, 1992, s. 144.; Bilici, a.g.m., s. 75. Vahdettin Yaşar, Sonay Yaşar, "Okul Çağındaki Çocuklarda Görülen Okul Korkusu", **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**, Sayı: 126-127, Ağustos-Eylül 2010, ss. 16-24.; Mücahit Öztürk, **Anne Baba ve Eğitimciler İçin Çocuk Psikiyatrisi**, Uçurtma Yayınları, İstanbul, 2007, ss. 1-3 ve my.

[519] Ilgar ve Coşgun Ilgar, a.g.m., s. 219.

[520] Çiğdem Kağıtçıbaşı, **Başarı Ailede Başlar**, Yapa Yayınları, İstanbul, 1993, s. 113.

[521] Aslında Osmanlı döneminde çocukların okula başladıkları belirli bir gün yoktu. Her çocuk kendi şartlarına uygun bir zamanda okula başlatılırdı. Belirlenen tarihler genelde 4 yaş 4 ay 4. gün veya 5 yaş 5 ay 5. gün gibi özel günlere denk getirildiği gibi bireysel gelişim özellikleri de dikkate alınırdı. İsmail Kara-Ali Birinci, "Mahalle Mektebine Başlama Merasimleri ve Mektep İlâhileri", **Eğitime Bakış**, Yıl: 4, Sayı: 12, ss. 15-17.

denmiştir.[522] Çocukların okula iştiyakla gitmelerini sağlamak amacıyla daha çok kandil geceleri veya Pazartesi, Perşembe gibi mübarek günlere denk getirilen bu törenlerde katılım, ikram ve coşkunun üst seviyede gerçekleştiği bilinmektedir. Bu törenlerde çocuğun ailesi başta olmak üzere yaşadığı sosyal çevrede bulunan diğer insanların da katılımının sağlanması ile çocuğa özgüven aşılamanın yanında; onun toplumsal intibakı için de fırsatlar oluşturulmuştur. Zira, rengarenk, süslü kıyafetler içinde evinden alınarak özel hazırlanmış faytonlara bindirilen çocuk mahalle arasında pür-neşe dolaştırılarak bir yandan heyecanı giderilmiş diğer yandan da sosyalleştirilmiş olmaktadır.[523]

Genelde mahalle mekteplerinde vazifeli bevvâbların idaresinde yürütülen Âmin Alaylarında okunan ilahi, dua ve gülbanklar[524] eşliğinde mahalle mektebine ulaştırılan talebeye hocanın huzurunda bazen Besmele çektirilerek bazen de Rabbi Yessir veya Elifba'dan birkaç harf okutturulduktan sonra tören tamamlanmış olurdu.[525]

Oyun, eğlence ve panayır havasında geçen bu merasimlerin en önemli işlevlerinden birisi de başlanılan bütün işlere "Allah'ın adıyla" başlanması gerektiğinin öğretilmesi yani Besmele eğitiminin öğrenciye talim ettirilmesidir. Böylece eğlendirilerek korku ve kaygısı azaltılan çocuk, okul hayatına hem ilk dinî eğitimini alarak hem de sosyalleşerek hayırlı bir şekilde başlamış ve toplumda yeni bir rol üstlenmeye hazırlanmış olurdu.

İnsan zihnindeki tasavvurların temeli erken çocukluk döneminde kodlanan görsel şemalar, duyuşsal izlenimler veya farklı motiflere dayandırılmaktadır. Gençlik dönemindeki tasavvur dünyasının genişliği, derinliği ve soyut anlamda gelişmişliği erken çocukluk döneminde edindiği izlenimlerin zenginliği ile yakından ilişkilidir. Bir takım törensel faaliyetler yada bayram gibi coşku içeren çeşitli kutlamalar çocuğun hafızasında kalıcı olmakta ve gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır.[526] Dolayısıyla biz günümüzde popüler olduğu üzere öğretim yılının sonunda tertip edilen ancak kişinin eğitimsel gelişimine pek de katkısı bulunmayan klişeleşmiş mezuniyet törenleri yerine eğitim hayatına ilk adım atışta faydaları daha fazla olan Bed-i Besmele (Âmin Alayı) tarzı törenlerin tesis edilmesi gerektiğini savunmaktayız.

Nitekim eğitim hayatının henüz başında çocuğun hafızasına kazınan ve unutulmaz anlar yaşamasını temin eden bu tür törensel faaliyetlerin pedagojik faydaları mezuniyet törenlerinkinden daha çoktur. Bunları kısaca özetleyecek olursak;

---

[522] Reşad Ekrem Koçu, "Âmin Alayı", **İstanbul Ansiklopedisi**, 1959, Cilt: II, s. 783.; Osman Ergin, **Türkiye Maarif Tarihi**, İstanbul, 1977, Cilt: 1, ss. 91-96.; Mehmet Zeki Pakalın, "Âmin Alayı", **Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü**, İstanbul, 1983, Cilt: 1, s. 58.; Mustafa Öcal, "Âmin Alayı", **DİA**, İstanbul, 1991, Cilt: 3, s. 63.

[523] Tâhirü'l-Mevlevî, "Mektebe Başlama Merasimi", **Mahfel Mecmua-i İslamiyesi, Dinî, İlmî, Edebî, İctimâî**, 1342, Cilt: 4, Sayı: 42, ss. 113-115.; Neslihan Koç Keskin, "I. Abdülhamit'in Şehzâdelerinin Bed-i Besmele Törenini Anlatan Enderunlu Fazıl'ın Sûrnâme-i Şehriyâr'ı Üzerine", **Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, Sayı: 27, s. 149.; Öcal, a.g.m., s. 63.; Kara ve Birinci, a.g.m., ss. 15, 16 ve 18.

[524] Törene katılan bütün mahalleliler tarafından yüksek sesle okunan dua ya da ilahilere gülbank denmektedir. Âmin Alaylarında en çok okunan ilahilerden birisi şöyledir:
Yâ İlahî başlayalım ism-i Bismillâh ile
Bu duaya el açalım ism-i Bismillâh ile
Sen kabul eyle duamız Besmele hürmetine
İlmini eyle müyesser yâ İlâhe'l-Âlemîn…. Bundan başka ilahiler hakkında bilgi edinmek için bkz., Kara ve Birinci, a.g.m., ss.18-19.

[525] Günümüzde Arap alfabesi kullanılmadığından bu törenlerde Elifbâ okutulması mümkün olmayıp şartlar uygun olursa mevcut Alfabe öğretiminde ilk ses olan "e" sesi verilebilir. Bu husus eğitimciler tarafından değerlendirilmesi gereken bir mevzu olduğu için fazla ayrıntıya girmeyi uygun görmüyoruz. Keskin, a.g.m., s. 149.; Kara ve Birinci, a.g.m., s. 17.; Öcal, a.g.m., s. 63.

[526] Recep Yaparel, **Bilişsel Psikolojinin Din Psikolojisine Katkıları Bağlamında Yükleme Kuramı**, 2k Dijital Baskı Sistemleri, İzmir, 2001, ss. 20-22.; Bilici, a.g.m., s. 76.; Keskin, a.g.m., s. 2; Kara ve Birinci, a.g.m., ss. 20-21.

- Çocukların korku, kaygı ve heyecanını azaltarak okul hayatına alışmasını kolaylaştırmak (Uyum, intibak, adaptasyon veya oryantasyon çalışması)

- Grup oyunları, eğlence ve törensel coşku ile sosyalleştirmek (Akran eğitimi)

- Dinî motifler ile şuuraltı müktesebatı canlandırmak (Bilinçaltı kazanımlar)

- Millî-manevî içerikler ile Değerler eğitimi sunmak

- İyi bir başlangıç yapma hissi ile eğitim hayatını sağlam temellere oturtmak ve geleceğe güvenle bakmasını sağlamak

- Törensel kıyafetler, değerli hediyeler ve kişiye özel hizmetlerle bireye özgüven aşılayarak sosyal statü kazandırmak

- İlk gün eğitimi kısa sürede bitirerek çocukta "Başarabilirim!" hissini uyandırmak (Cesaret eğitimi)

- Besmele, dua, ilahi ve gülbank ta'limi ile bir yandan dinleme ve telaffuz yeteneğini geliştirmek; diğer yandan ise yaşadığı toplumun millî-manevî ve kültürel değerlerini öğreterek uygulamasını sağlamak

Bu münasebetle şimdilik bildirimizin kapsamı dışında olmakla beraber okul öncesi eğitimin zorunlu olan ana sınıfı eğitimi aşamasında paket program olarak din eğitiminin uygulanabilirliğini meselesini de tartışmaya açmak isteriz.

Günümüz Okul Öncesi Eğitim Uygulamaları İçin Yeni Yaklaşım ve Teklifler

Günümüz itibariyle ülkemizde yürütülen zorunlu ana sınıfı eğitim müfredatında manevî değerler eğitimine yönelik yeterince uygulama bulunmamaktadır. Kurumsal bazda erken çocukluk eğitimi uygulamalarının temellerini atan Froebel'in klasik okul öncesi eğitim uygulamalarında temel amaç çocuğun her yönden gelişimini temin etmek veya desteklemek[527] olduğuna göre erken çocukluk eğitimi verilen kurumlarda çocukların manevi gelişimini destekleyecek faaliyetlerin de yapılması gerekmektedir. Söz konusu eksiklik ve ihtiyaç 19. Milli Eğitim Şûrâsında da tespit edilmiş ve Anasınıflarında değerler eğitimi verilmesi ile ilgili tavsiye kararları sonuç bildirgesinde yayımlanmıştır.[528] 6 Aralık 2014 tarihinde sonuç bildirgesi yayımlanan 19. Milli Eğitim Şûrâsı Tavsiye Kararları gereğince Osmaniye ili Kadirli ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından "Ana Sınıfı Değerler Eğitimi" konusunda "Değerlerimizle Değerliyiz" isimli bir proje geliştirilmiş ve ilçe bazında hayata geçirilmiştir. Ancak bu proje Şûrâ kararlarının yasal bağlayıcılığı bulunmadığı ve laik eğitim sistemine uygun olmadığı gerekçesiyle bazı sendikalar ve sivil toplum kuruluşları tarafından eleştirilmiştir.[529] Şûrâdaki tavsiye kararlarının yasal düzenlemeler yapıldıktan sonra uygulanabilirliği ile ilgili eleştiriler makul görünmekle beraber laik eğitim sistemine aykırı olduğu konusundaki eleştirilere katılmadığımızı belirtmek isteriz. Zira mevcut ana sınıfı etkinlikleri kapsamında Yılbaşı kutlamaları sırasında yapılan Noel baba, noel süslemeleri ve Jingle Bells şarkıları gibi faaliyetlerin hâl-i hazırda uygulanmakta olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla bizim teklifimiz gibi mevcut eğitim sistemine adapte edilecek yeni uygulamaların millî-manevî ve kültürel değerlerimize uygun olduktan ve gerekli yasal düzenlemeler yapıldıktan sonra hayata geçirilmesinin herhangi bir sıkıntı teşkil etmeyeceği kanaatindeyiz.

---

[527] Robert Mayers, "Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimde Farklı Modeller", **Seminer Bildirileri (10-14 Eylül 1990)**, Unicef Yayınları, 1990, ss. 12-14.
[528] Eğitim-Bir-Sen, 19. **Milli Eğitim Şurası Görüş ve Öneriler**, Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 56, Ankara, 2014, ss. 18, 57-58 ve my.
[529] http://www.tesosmaniye.com/mobile/haber-detay.asp?id=826. Erişim Tarihi: (13.03.2016)

Üç yaşından itibaren grup oyunu etkinlikleri neticesinde benmerkezci eğilimden sosyal yönelimli bir varlık olmaya doğru evrilen çocuk bu dönemde aldığı kurumsal kreş, yuva, ana sınıfı veya anaokulu eğitimi ile yaşadığı toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde temel eğitime hazırlanmış olmaktadır.[530] Ancak günümüz okul öncesi eğitim kurumsal programlarında aile veya yakın çevrenin bu sürece yeterince katkıda bulunduğu söylenemez.[531] Bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de erken çocukluk eğitiminde başarıyı yükseltmek amacıyla aile katılımını arttırabilecek bazı çalışmalar yapılmıştır.

Türkiye'de ev merkezli erken çocuk eğitim uygulamaları 1982-1986 yılları arasında Boğaziçi Üniversitesi tarafından yürütülen bir araştırma projesi olan "Erken Destek Projesi" kapsamında AÇEP (Anne Çocuk Eğitimi Programı) adıyla uygulanmıştır.[532] İlk kez İstanbul Zeytinburnu çevresinde başlatılan bu program 1994-95 yılından itibaren Dünya Bankası tarafından desteklenerek Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından ülke geneline yayılmaya başlamıştır. 1996 yılı itibariyle 4000'in üzerinde ailenin yararlandığı bu çalışma 1996-97 öğretim sezonunda yaygınlaştırılarak 46 il merkezinde yürütülmüştür.[533] Günümüzde de kurum ve ev merkezli okulöncesi eğitim uygulamaları devam etmekle birlikte meselenin aciliyet ve önemine binaen farklı eğitim modelleri oluşturma arayışları süregelmektedir. Örneğin UNICEF tarafından desteklenen ve Marmara Üniversitesi işbirliği ile Küçükçekmece'de pilot uygulaması yapılan Çok Amaçlı Okulöncesi Eğitim Merkezi modeli de toplumdaki tüm çevrelerin katılımı ile çocuğu çevresinden soyutlamadan eğitmek ve çocuğun bütün gelişim alanlarına destek olmayı amaçlamaktadır.[534] İşte milli-manevi değerlerimiz ile örtüşen Bed-i Besmele veya Âmin Alayı uygulaması kurumsal eğitim sürecine aile ve çevrenin de katılımını sağlayacak millî bir eğitim modelidir.

Kişilik, karakter ve başarı gelişimi açısından erken çocuklukta verilen kurumsal eğitimin yanı sıra bayram, kutlama, merasim, tören gibi özel anlarda oluşan ve izleri ömür boyu silinmeyen bilinçaltı kazanımların (şuuraltı müktesebat) da etkisi büyüktür. Bu nedenle, çocuğun aile ortamından çıkıp benliğini idrak ettiği ve rüşdünü ispatlayacağı okul ortamına ilk adım attığı geçiş döneminde sorunlarını en aza indirgeyecek millî bir intibak ve oryantasyon modeli olarak Bed-i Besmele törenlerini önemsiyor ve günümüz şartlarına uyarlanarak uygulanmasını teklif ediyoruz. Söz konusu törenler ilköğretim haftası etkinlikleri kapsamında gerçekleştirilebileceği gibi "Ne kadar erken o kadar iyi! ilkesinden hareketle Ana sınıfı eğitimine başlarken de uygulanabilir.

Kapsam ve sınırlılıkları yetkililer tarafından belirlenmesi şartıyla ister ana sınıfı ister ilköğretim uyum haftasında olsun biz, erken çocukluk döneminde değerler eğitimi sunan; mevcut eğitim sistemine uygun; pedagojik ve hukuki çerçevesi oluşturulmuş ve okula başlangıç sürecinde çocuğun intibakını kolaylaştıracak unutulmuş bir eğitim geleneğinin günümüze uyarlanabilirliği ve uygulanabilirliğini tartışmaya açmış bulunuyoruz. Konunun muhatapları tarafından geliştirilmesi ve hukuki düzenlemelerinin tamamlanmasından sonra uygulamaya konması daha isabetli olacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Bildirimizde teklif ettiğimiz Bed-i Besmele törenlerinin ilköğretim haftasından ziyade ana sınıfı başlangıcında uygulanması bizce daha makul görünmektedir. Bu görüşümüz kongre sloganımız olan "Ne kadar erken o kadar iyi! hedefiyle de örtüşmektedir. Kaldı ki, teklifimiz dinî eğitim içeriğinden ziyade daha çok millî ve manevî değerlerin ağırlıkta olduğu kısmî zamanlı bir uyum eğitimi modelinin hayata geçirilmesine dayanmakta yani uygulama zorluğu bulunmamaktadır.

---

[530] Milli Eğitim Bakanlığı, **Cumhuriyetimizin 75. Yılında Okul Öncesi Eğitim**, MEB Yayınları, Ankara, 1998, ss.10-17.

[531] Ayla Oktay, **Yaşamın Sihirli Yılları Okulöncesi Dönem**, Yeni Çizgi Yayınları, İstanbul, 1999, s. 92.; Çiğdem Kağıtçıbaşı, "Okulöncesi Eğitim Programlarının Uygulanmasında Ailelerle Yeterince İşbirliği Yapılamamaktadır", **Milli Eğitim Dergisi (Aralık 1996)**, Sayı: 132, ss. 23-26.

[532] Kağıtçıbaşı, a.g.e., s. 18.; Nilüfer Taptık, "Erken Çocukluk Eğitiminde Ev Merkezli Eğitim", **1992 Yapa Semineri**, Yapa Yayınları, İstanbul, 1992, s. 183.; Koçak, a.g.m., ss. 6-8.

[533] UNICEF, **Dünya Çocuklarının Durumu 1996**, s. 210.; Kağıtçıbaşı, a.g.m., s. 26.

[534] Oktay, a.g.e, s. 94.; Koçak, a.g.m., s.8.

Ayrıca, ana sınıfında oryantasyon eğitiminin uygulanması din eğitimi verilebilmesi için gerekli yasal düzenlemelerin yapılmasından daha kolay görünmektedir. Zira tavsiye etiğimiz paket programın içeriğindeki besmele ve rabbi yessir duaları bin yıllık Anadolu kültürümüzün yerleşmiş ve değişmez motiflerindendir. Mevcut eğitim sistemimizde hemen her vatandaşımız bir sınava girerken bu sözlerle başlangıç yapmayı tercih etmektedir. Dolayısıyla okul hayatına başlangıç yapacak çocuklarımız kendi kültüründen soyutlanamayacağından millî manevi değerlerin bir an önce yerleşmesi için henüz okula ilk adım attıkları dönemde Bed-i Besmele törenlerinin uygulanması fayda getirecektir kanaatindeyiz.

Böylece besmele ve anlamı ile rabbi yessir duasının öğretilmesi; çocuğun ikramlar ve eğlence ile okul kaygısının azaltılması neticesinde onun okulu sevmesi, okuma iştiyakının arttırılması ve sosyalleşmiş bir birey olarak özgüvenin yüksek bir halde okula başlatılması fonksiyonları hayata geçirilmiş olacaktır.

KAYNAKÇA

Arı, M. (2003). Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi, *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (Ed. M. Sevinç)*

Bacanlı, Hasan. (2007). *Gelişim ve Öğrenme (9. Baskı).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bilici, A.B. (2015). Din Eğitiminin İlk Temelleri: Erken Çocuklukta Din, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* XLII, 65-87.

Bilici, A.B. (2015). *Gelişim ve Eğitim Odaklı Çocuk Psikolojisi ve Din.* İzmir: Akademik Gelişim.

Eğitim-Bir-Sen, (2014). *19. Milli Eğitim Şûrâsı Görüş ve Öneriler*, Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları: (56).

Ergin, Osman. (1977). *Türkiye Maarif Tarihi*, (1). İstanbul: Eser Matbaası.

http://www.tesosmaniye.com/mobile/haber-detay.asp?id=826. Erişim Tarihi: (13.03.2016)

Ilgar M. Z. ve S. C. (2013). "Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimine Genel Bir Bakış". *Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2)

Kağıtçıbaşı, Çiğdem. (1993). *Başarı Ailede Başlar.* İstanbul: Yapa Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem. (1996). Okulöncesi Eğitim Programlarının Uygulanmasında Ailelerle Yeterince İşbirliği Yapılamamaktadır, *Milli Eğitim Dergisi (132).*

Kara İ. ve Birinci A. (1997). Mahalle Mektebine Başlama Merasimleri ve Mektep İlâhileri, *Eğitime Bakış,* (12), 15-17.

Keskin, Koç N. I. Abdülhamit'in Şehzâdelerinin Bed-i Besmele Törenini Anlatan Enderunlu Fazıl'ın Sûrnâme-i Şehriyâr'ı Üzerine, *Türkiyat Araştırmaları Dergisi (27)*

Koçak, Nurcan. (2001). Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu, *Milli Eğitim Dergisi*, (151).

Koçu, R.E. (1959). Âmin Alayı, *İstanbul Ansiklopedisi*, II.

Mayers, Robert. (1990). Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimde Farklı Modeller, *Seminer Bildirileri (10-14 Eylül 1990).*

Milli Eğitim Bakanlığı, (1998). *Cumhuriyetimizin 75. Yılında Okul Öncesi Eğitim.* Ankara: MEB Yayınları.

Mitchell, P. (1992). *The Psychology Of Childhood*. London: The Falmer Press.

Oktay, Ayla. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları Okulöncesi Dönem*, İstanbul: Yeni Çizgi Yayınları.
Oruç, Cemil. (2001). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi.* İstanbul: Dem Yayınları.
Öcal, M. (1991). Âmin Alayı, *DİA*, (3).

Özmert, E. N. (2005) Erken Çocukluk Gelişiminin Desteklenmesi-I: Beslenme, *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi,* (48)

Öztürk, Mücahit. (2007). *Anne Baba ve Eğitimciler İçin Çocuk Psikiyatrisi*. İstanbul: Uçurtma Yayınları.

Pakalın, M.Z. (1983). Âmin Alayı, *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, (1).

Tâhirü'l-Mevlevî. (1342). Mektebe Başlama Merasimi, *Mahfel Mecmua-i İslamiyesi, Dinî, İlmî, Edebî, İctimâî*, (4-42).

Taptık, Nilüfer. (1992). Erken Çocukluk Eğitiminde Ev Merkezli Eğitim, *1992 Yapa Semineri.*

Tekiner, Ö. (1997). Okul Öncesi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar, *Okulöncesi Eğitim Sempozyumu (30-31 Mayıs 1996).*

UNICEF, (1996). *Dünya Çocuklarının Durumu.*

Yaparel, Recep. (2001). *Bilişsel Psikolojinin Din Psikolojisine Katkıları Bağlamında Yükleme Kuramı*. İzmir: 2k Dijital Baskı Sistemleri.

Yaşar, Vahdettin ve Sonay. (2010). Okul Çağındaki Çocuklarda Görülen Okul Korkusu, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim* (126-127), 16-24.

Yörükoğlu, A. (1984). *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk* (2.Baskı). Ankara: Aydın Kitabevi.

ERKEN ÇOCUKLUKTA KUANTUM VE KELEBEK ETKİSİ: GÜNDELİK YAŞAM FİZİĞİ İMKÂNI

Şevki IŞIKLI

Marmara Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Bilişim ABD.
elektronik posta: sevki.isikli@marmara.edu.tr

ÖZET

Belirlenimciliği (nedenselliği) kadar korumak zorundayız fakat onu insani ölçeğin ilişki tarzı olarak sınırlandırmayı önerebiliriz. İnsan, bedensel yönüyle bu maddi dünyanın bir uzantısıdır. Ancak şimdiye kadar iddia edildiğinin aksine, insanı bütün yönleriyle açıklayabilecek ne psikoloji ne de fizik modeli geliştirilememiş; üç yaşındaki bir çocuğun beş dakika sonraki davranışlarını öngörememiştir. Bilindik psikoloji insan modelleri, belirlenimciliği insan psikolojisine uyarlamakta başarısız olmuşlar. Öte yandan mekanik ve kaotik modeller tek başlarına normo evrenin beşeri ve toplumsal olgularını tasvir etmekte başarısız olurlar. Bu yüzden mikro evrenin kuantum kesinsizliği ve kuantum bütüncüllüğü gibi "belirlenimcilik ve doğrusallıktan arındırılmış" fizik modelleri kullanmayı deneyebiliriz.

Anahtar kelimeler: *Psikanaliz, Nedensellik, Kuantum Fiziği, Kaos Kuramı, Kelebek Etkisi, Erken Çocukluk.*

Giriş

İnsani serçimlerin geçmiş deneyimler, karakter, kişilik, zeka, çevre ve genetikle belirlendiği düşüncesi, bilimsel açıklama modelindeki nedensellik talebini karşılar fakat katı nedensellik, insan ve toplum yaşamında etik, estetik ve hukukta, sorumluluk ilkesini kendisine dayandırdığımız özgür irade kabülünü tehdit eder. Hafifletici nedenler diye bir uygulamamız olsa da bilinçli tercihlerimizde özgür olduğumuz ve sorumluluğun bize ait olduğu konusunda, en azından hukuk sisteminin mahkum ettiği sayısız hükümlüyü göz önüne aldığımızda hiçbir şüphe duymayız. Suç ve ceza, ödül ve mükafat ancak bir dünya görüşü içinde, özgür irade ve serbest seçim varsayımıyla mümkün olabilir. Bu bağlamda insan davranışlarına dair üç önemli sorun açığa çıkar: 1) Davranış ile geçmiş deneyimler arasındaki ilişki, 2) Davranışların mevcut çevreyle etkileşiminde merkez-çevre sınırı, 3) Beşeri olguların bilimsel açıklama modeline uygunluğu. Bu üç sorun; kuantum fiziği ve kaos kuramına bağlamında, analojik bir yöntemle ele alındığında erken çocukluk dönemi araştırmalarına bakış açısı değişimine yol açabilecek bir sonuç doğurur. Analojik bir yöntemle beşeri bilimlere aktarıldığında *kesinsizlik*, *dolanıklık* ve *belirlenimsizlik*, *üstüstegelim*, *düalite*, *gözlemci etkisi* gibi kuantum mekaniksel ilkeler ile *başlangıç koşullarına hassas bağlılık* ve *kelebek* etkisi gibi kaos kuramı ilkeleri, hem insan davranışlarının açıklanması hem de bilimsel açıklama modelindeki mevcut eksikliğin giderilmesi için yeni bir paradigma inşa etme potansiyeli taşır.

Modern psikolojinin incelediği "birey"; bağımsız bedensel bütünlük ile ayrık (ve sadece kendisiyle özdeş bir) benlik tasarımına dayandığından indirgemecidir. Çünkü çevre koşullarındaki dinamizmi gözden kaçırır; bedensel varoluşu ten, şimdi zaman üzerinde geçmiş zamanı hatırlama, gelecek zamanı beklenti ile sınırlandırır. Şimdi-buradaki kişisel tercihlerinde bireyi, mutlak ajan (fail) diye takdim eder. Böylece varoluşsal bütüncüllüğe ve epistemolojik bağlamsallığa karşı ilgisiz kalır. Kuantum paradigmasına göre bir faaliyet merkezi (kişi) olarak insanın beden ve benlik bütünlüğü, kesin hatlarla çevreden yalıtılamaz; beden-çevre, kişi-toplum arasında sonsuz dereceli (bulanık) geçişler söz konusudur. Birey, çevresel koşullar ve kendi alt sistemleriyle özel türden bir etkileşim

(*bağlılaşım*/*correlation*) hâlindedir. Kuantum bütüncüllüğü, eylemlerin nedenleri arasında bulgulanamayan fakat belki de kişilik, bellek, genetik ve çevrenin etkileşimde hesaba katılamaz tarzda ortaya çıkan bir "artı değer"e yol açar. Eğer kuantum bütüncüllüğü gözlenebilir olguları açıklamakta kullanmak doğru ise insanı uzak-gözlenemeyen çevreyle anlık etkileşime açık hâle getirir ki bu ortak tarih ve çevre bilinciyle, dış ve dışsallıkla bütünleşme yoluyla insanı kendi tekilliğinden kurtulabilir. Burada nedensellik yerini bağlılaşıma; geçmişe dönüş, bağlamsallığa (*contextuality*), kesin öngörü ise amaçsal yönelim ve yerel-olmayan etkileşimlerle edimselleşen olasılık genliğine bırakır.

Davranışların açıklamasında kelebek etkisinin şimdi-burada ortaya çıkan bir olay içindeki izleri, geçmişe ve erken çocukluk dönemlerine değin sürülebilir. İnsanı bir tekillik, bir "özne birey" olarak tasarlayan modern psikoloji, "öz"ün verili olmayıp dil, tarih ve toplumsallığın henüz tamamlanmamış bir ürünü olarak görmeye başladığında modern-olmayan bir yola girmiş olur. Modern-olmayan postyapısalcı yaklaşımlar psikolojiyi arkeoloji, yeni fizik ve antropoloji, sosyoloji, dil gibi çok geniş ve yeni bağlamlarda iş görmeye davet eder. Böylece yeni bir psikoloji, sosyoloji hatta sosyal bilim imkanı; etik, estetik, spor ve yaşam felsefesi potansiyeli doğar. Bu metinde; insan davranışlarının nedenci açıklamasına dair modern psikolojik görüşlerin yetersizliğini serimlemeye çalışırken öngörüyü mümkün kılan iki şeyi, doğal düzenlilikler ve determinizmi kuantum bütüncüllüğüyle ilişkilendirmeyi önereceğim. Yöntem olarak metaforların sık kullanıldığı bir uslamlama türüne, analojiye (benzetme) başvuracağım.

Pozitivist Bilim Yapma Tarzının Modern Psikoloji ve İnsan Görüşüne Etkisi

Modern bilimin ontolojisi realist, epistemolojisi ise ampirist, bilim kuramı ise pozitivisttir. Ampirizm bilgi kuramı, pozitivizm ise bilim kuramıdır.[535] Pozitivist yaklaşıma göre bilgi, duyu verisine dayanır, veri ise algılanabilir-duyulabilir şeye yani olguya dayanır. Veri, duyusal izlenimler toplamıdır. Günay'ın ifade ettiği gibi, bir olayın pozitivist açıklaması, o olayın ilgili bir genel yasayla ilişkilendirmek tekniğiyle olur. Buradaki genel yasalar, deneyden tümevarım yoluyla çıkarsanan doğa yasalarıdır. Bilimsel açıklama, tümdengelim yoluyla genel yasalardan çıkarsanmalıdır. Pozitivist açıklama, böylece nomolojik (yasavari) açıklama olur. Bizim için burada kritik olan nokta şudur: Pozitivizm, bilginin kaynağına deneyi yerleştirmekle kalmaz, deneyin "dış dünyayı olguğu gibi tasvir ettiğini" de ileri sürer. "Pozitivizm, 'salt algılama (deneycilik)' varsayımına dayandığı için bilginin dış dünya çıkışlı olduğunu yani dış dünyadan türetildiğini ya da dış dünyayı olduğu gibi temsil ettiğini öne sürmektedir. Bu nedenle, bilgi (söz, kavram, sembol) kendi dışında 'somut', 'gerçek' dünya ile bağımlı bir biçimde ele alınmakta, bilgi ile gerçeklik arasında bir denklik (tekabüliyet) olduğu iddia edilmektedir".[536]

Pozitivizmin farklı versiyonlarının, örneğin Comte'un eski pozitivizmi ile Viyana Çevresinin neo-pozitivizminin ontoloji ve gözlem kabulleri arasında radikal farklılıklar yoktur. Realizmin cisim ve nesne anlayışı ile pozitivizmin olgu anlayışı, gözlemciden bağımsız dışsal gerçekliktir; orada öylece bulunan bir olgusallıktr. Bu olgusal nesnelliğe dair epistemolojik iddialar, duyusal yolla test edilebilir, doğrulabilir ve yanlışlanabilir. konu olan durum ve şeyler için nesnedir. Bu yüzden hem amprizm hem de ampirizme dayalı pozitivizm tekabüliyetçilik ölçütü benimser. Realizm içindeki materyalizm ve dualizm, gözlemden bağımsız dışsal gerçeklik idealini "olgu" olarak karşılamaya yeter.

Pozitivistler olgusallık ile spekülasyon, fizik ile metafizik, us ile us dışı arasına felsefenin bir ayrım koyması gerektiğine, modern bilimin bu yöntemle başarıya ulaştığına, felsefenin de ancak böyle bilimselleşeceğine inanırlar. August Comte, bilimselliğin ölçütü olarak "gözlenebilir sebep ve sonuçlar" ilkesini önermiş; toplumsal olguları, fizik ve matematiğin yöntemini kullanarak bilimsel olarak inceleyebileceğimizi iddia etmişti. Olguların bilgisi, olayların özünü ve gerçek nedenini vermese de olayları öngörmeye izin verir. Neo-pozitivizm, kuram ile olgu arasındaki denkliği, dil ile olgu arasındaki denkliğe indirger. Dünyanın bilimsel tasviri, neo-pozitivistler tarafından hem

[535] "Pozitivizm, empirist(deneyci) bilgi görüşüne dayanan ve özellikle toplum ve tarih bilimleri alanında etkili olan bir felsefe akımıdır." Günay, M. (2004). Metinlerle Felsefeye Giriş, Adana: Karahan Yayınları, s. 63.
[536] Günay, M. (2004). Metinlerle Felsefeye Giriş, Adana: Karahan Yayınları, s. 63.

idealleştirilmiş hem de projelendirilerek uygulamaya konulmuştur. Bilgi deneyden gelir, onun mantıksal çözümlenişi yoluyla dünya bilimsel olarak tasvir edilir. Neo-pozitivistler, bilimsellik kriteri olarak iki sihirli ölçüt bulduklarını düşünürler: 1) Olgusallık, 2) Mantıksallık. Mantıksal analiz sadece dilsel ifadeler için mümkündür.[537]

Klasik Mekaniğin İyileştirilmesi: Kaos Kuramı ve Kelebek Etkisi

Bazı uzmanlara göre bilimde 20. yüzyıl 3 (üç) şeyle hatırlanacaktır: 1) Kuantum mekaniği, 2) Görelilik kuramı, 3) Kaos paradigması. ***Kaos*** adlı meşhur eserinde, bu üç kuramı değerlendiren Gleick şöyle yazar: "Görelilik mutlak uzay ve zamana dair Newtoncu yanılgıya son vermişti; kuantum teorisi denetlenebilir bir ölçüm sürecine dair Newtoncu rüyasa son verdi; koas da Laplace'ın determinist yaklaşım çerçevesindeki olguların önceden bilinebileceği hakkındaki fantazisine son vermektedir".[538]

Modern bilimde, fiziksel nedenselcilik ile epistemolojik öngörü arasında zorunlu bir ilişki olduğu varsayılmaktaydı. Laplace determinizmi, belirlenimci bir evrende her şeyin mevcut koşulların iyi tanımlanmasıyla kesin olarak öngörülebileceğini söyler. Sigara dumanın evrimi gibi kaotik olgular, fiziğin başarısına gölge düşen beşeri olgulardan daha acil çözüm talep eder. Basit bir küvetin içinde oluşan girdap, atmosfer olayları, rüzgarda dalgalanan bayrak, kalp ritmleri, insan beyninin faaliyetleri, yaban popülasyonu ve salgın hastalıkları da bunlara ilave edebiliriz. Doğanın kural dışı yönü, süreksizlik ve düzensizlik gösteren yüzü bilim için bir bilmecedir. Gleick'e göre, fizikçiler düzensizlik-karmaşıklı konularıyla karşılaştıklarında dünya hakkında cahil olmaktan kurtulamamışlar, bilimin tasvir etmekte zorlandığı bu tür olguları, doğanın düzenli akışından sapmış bir "hilkat garibesi" gibi görmüşlerdir.[539]

1960'lı yıllarda Lorenz, bu tür kaotik olgularda ince bir geometrik yapının (fraktaller), rastlantısallık kılığına bürünmüş bir düzenin mevcut olduğunu öne sürdü. Kaotik olguların temelinde yatan göz alıcı fraktal yapı, aynı zamanda onun tasvir edilmesinin de imkânıdır. Buna göre, örneğin günlük hava durumunu gibi aperiyordik sistemler, denklemlerle tasvir edebilir. Öngörülemezlikle aperiyodiklik arasında bir ilişki olduğunu keşfeden Lorenz**,** meteorlojideki *öngörülemezlik*, *tesadüf, karmaşıklık* ve *düzensizliği,* belirlenimci sistemlerin şimdiye kadar fark edilmemiş bir özelliğine, "başlangıç koşullarına hassas bağlılık hipotezine" çözündürdü. Lorenz'in kullandığı denklemler doğrusal (*linear*) değildir yani tanımladıkları ilişkilerin birbirine orantılı olmaları gerekmez. Kaos paradigması, "Girdilerdeki küçük farklar, çıktılarda devasa farklara yol açabilir", der. Burada, "başlangıç şartlarına hassas bağlılık" söz konusudur ve bu olgu, "kelebek etkisi" olarak adlandırılır. Çinde bir kelebeğin kanat çırpması, New York'ta fırtınaya yol açabilir. Kelebek etkisi en çok şu dizilerle birlikte açıklanır:

Bir mıh bir nal kurtarır, bir nal bir at kurtarır, bir at bir asker kurtarır, bir asker bir cenk kurtarır, bir cenk bir vatan kurtarır.

Gerçek hayatta da olaylar zincirindeki küçük bir değişikliğin büyük sorunlara yol açtığı kriz noktaları bulunmaktadır. Kaos paradigması, mekanik modeller yerine dinamik modeller önerir; doğrusal (*linear*) süreçleri değil, doğrusal – olmayan (*non-linear*) süreçleri tasvir eder. Fakat çok temel bir ortak noktaya sahiptirler: Klasik mekanik de koas kuramı da katı belirlenimcidir. Peki, her ikisi de katı belirlenimci ise niçin klasik mekanik değil de kaos kuramı insan davranışlarının açıklanmasında daha faydalı olsun? Cevap, kaos kuramının bir sistemdeki anlık değişimleri, çok gerilerdeki çok küçük bir girdiye bağlamaya olanak vermesinde gizlidir. Bu yönüyle "Her şeyde bir hikmet vardır" diyen inancı tedirgin eden rastlantı, şans ve tesadüf gibi olguların evrenimizden bir kere daha kovuluşu anlamına da gelir.

---

[537] Güzel, H. C. (1996). **Sağduyu Filozofu: Popper**. (H. C. Güzel, Çeviren ve Derleyen) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları. s.4?

[538] Gleick (1995). Kaos. Ankaras: Tubitak yayınları. s. VIII.
[539] A.g.e., s. IV.

Başlangıç şartlarına hassas bağlılık, kökeni uzak geçmişte kaldığı ve tensörel arttığı için gözden kaçan, böylece de gözleme dayanan durum tasvirinin tam olmasını engelleyen kelebek etkisi insan davranışlarını anlama konusunda da yeni bir perspektif açar. Kelebek etkisi, modern fizik paradigması tarafından göz ardı edilmiş bir "ihmal edilebilir gözlem hataları[nı]" hesaba katmayı salık verir. Basitçe söyleyelim: Davranışların açıklama ve öngörüsündeki sapmalar uzak geçmişten veya şimdiki uzak çevreden kaynaklanabilir. Klasik fizik işlemlerinin "ihmâl edilebilir hata payı" uygulamasının yol açtığı tasvir, açıklama ve öngörü sorunları dikkate alınmalıdır. Kaos paradigması, geçmişin veya mevcut çevrenin ihmal edilebilir küçüklükteki etkilerinin göz ardı edilmesi sebep olabilir. Tersten söylediğimizde, erken çocukluk dönemlerindeki bilinçli küçük süreklilikler, çocuğun gelecekteki davranışları üzerinde devasa bir farklılaşmaya, öngörü kaybına, beklenmedikliğe yol açabilir. Burada bizim önerimiz, Gleick'in tespit ettiği gibi, *belirlenimcilik ve özgür irade, evrim ve bilinçli zekânın niteliği hakkında spekülasyonlarda bulunan, indirgemeciliği aşıp bütünün arayışına yönelen koas uzmanlarının*[540] iş başına geçmesi ya da kaos paradigmasıyla bu tür olgulara yaklaşılmasıdır.

Bir Bilim Olarak Modern Psikolojinin İnsan Modelleri

Entelektüel bir araştırma konusu olarak insan psikolojisini araştırma eğilimleri uzak geçmişe dayanmakla birlikte modern bir bilim olarak psikoloji yakın geçmişte, 19. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Yaklaşık bir asırlık olgunlaşma süreci içinde psikoloji, insan gelişimini ve davranışı açıklamaya yönelik çeşitli ekoller, yaklaşımlar ve alt disiplinlere ayrılacak kadar yol almıştır. Fakat yine de onun henüz çocukluk dönemini yaşadığı konusunda bir şüphe yoktur. Psikoloji, bir bilim olabilme amacıyla doğa bilimlerinin pozitivist metodolojisini taklit etmeye 1879'da Wilhelm Wundt'un "psikolojik araştırmalar laboratuvarı" ve 1892'de Stanley Hall'ün "deneysel psikoloji laboratuvarı"nın kuruluşuyla ile başlamıştır. İlk dönemlerde çocuk ve ergen gelişimi üzerine yoğunlaşman ilk psikologların amaçları, "deneysel çalışmalardan evrensel düzeyde geçerli veriler elde etmekti".[541] "Deney yoluyla evrensel düzeyde geçerli yasalar arama girişimi", öykünmeci bir tarzda, fizik ve astronominin 17. yüzyılın başlarından ulaştığı genel yasaların benzerini insan psikolojisinde, deney yaparak bulma girişimiydi: Serbest düşme veya yer-çekimi yasası gibi. Belki de belli davranışlara, belli psikoloji yasaları yol açıyordur, diye düşünüyorlardı.

Modern psikolojinin yöntemi, doğa bilimlerinde olduğu gibi gözlem ve deneye dayanır. Hem doğal gözlemde hem de sistematik gözlemde "Gözlemci, gözlemlediği insanın davranışlarını etkilemez" diye kabul edilir. Gözlemlenen insan, gözlem yapan karşısında nesne konumuna geçer. Doğal gözlemin aksine, araştırmacı, seçilen belirli bir davranış üzerinde sistematik olarak gözlem yapar. Bir plana göre yapılır, yer, zaman ve koşullar araştırmacı tarafından belirlenir. Genellikle bu gözlemler için laboratuar gibi özel alanlar oluşturulmuştur. Gözlenenler, gözlendiklerinin farkındadırlar. Doğal gözlem yöntemi sistematik değildir. Çünkü, bu yöntemi kullanan gözlemciler bilinçli herhangi bir seçim yapmaksızın gördüklerini ve duyduklarını kaydederler. Modern psikoloji; test, gözlem, anket, içe bakış, doğal gözlem, vaka çalışması (örnek olay analizi), görüşme, deney, istatistik gibi araştırma teknikleri kullanarak bilimsellik kazanmaya çalışmıştır. Böylece psikoloji öznel, sezgisel veya rastgele değil, nesnel ve genellenebilir cevaplar üretilebilir. Pozitivist metodolojiyi insana tatbik eden psikologlar, insan davranışını birçok farklı perspektiften incelediler. Henüz 100 yıl geçmeden, insanların belli davranışlara nasıl ve niçin yöneldiğini, karar alma ve hareket geçme anında zihinde ve beyinde neler olduğunu, bireylerin birbirinden niçin farklı olduğunu açıklayan 5 (beş) büyük model geliştirmeyi başardılar: i*) Psiko-fizyolojik model, ii) Davranışçı model, iii) Bilişisel model (ve beyin-bilgisayar modeli), iv) Psikanalitik model, v) Hümanist model*.

Psiko-fizyolojik model*;* insan düşünce ve davranışlarını, organik-biyolojik-fizyolojik süreçlerle açıklamaya çalışır. Örneğin öğrenme, beyindeki nörolojik bir etkinliktir. ***Davranışçı model*****;** psikolojik araştırmayı gözlenebilir davranışlarla sınırlandırır; her gözlenbilir davranışa önceki gözlenebilir olay ve davranışların yol açtığını ileri sürer. Ödül ve ceza, belli davranışlardaki yaklaşma

[540] Gleick (1995). s. VII.
[541] Verlag, Peter Delius (2010). **Bilgi Küpü (21. Yüzyıla Ayak Uydurmanız İçin Bilmenin Gereken Her Şey)**. 3. Baskı, (N. Elhuseyni, Çev.) Çin: NTV Yayınları Bilgi Küpü, 346.Bilgi Küpü, s.346.

ve uzaklaşma eğilimini etkiler. ***Bilişselci model***e göre insan zihni, duyu organlarından gelen verileri aktif biçimde işler, yeni bilgilere dönüştürür ve belleğe kaydeder. Davranışçılığa alternatifi olarak geliştirilen bu modelde insan, pasif alıcı (bir mekanik düzenek) değildir; bellekte kaydedilmiş geçmiş deneyimlerine dayanarak aktif olarak plan yapan ve karar veren dinamik bir sistemdir. ***Psikanalitik model***e insan, toplumsal kısıtlamalardan ötürü tatmin edilemeyen ve bilinç altına itilen arzular ve bastırılan içgüdüler ile çatışmaya eğilimli psikolojiye sahip bir varlıktır. İnsanların davranışlarını belirleyen unsur, kişisel ihtiyaç ve arzular ile toplumsal norm ve talepler arasındaki bitmek bilmeyen çatışmadır. İnsan eylemlerinin amacı çatışmadan kurtulmak, gerilimi azaltmaktır. **Hümanist model** ise insanı, henüz tümüyle açığa çıkmamış potansiyeller yumağı ve kendini gerçekleştirmeye çalışan aktif varlıklar olarak tanımlar.[542]

Burada, tartışmayı yöneten anahtar sözcük, "karar verme" olgusudur. Davranışlarımıza kararlar eşlik ediyor ya da kararlarımız davranışlarımızdan önce geliyorsa karar verme sürecini etkileyen içsel ve dışsal unsurların ayrıntılandırılmasını beklememiz gerekir. Bu modellerin hepsi için geçerli olan hipotez şudur: Davranışların hatta düşünce ve duyguların gözlenebilir-bulunabilir nedenleri vardır. Bu nedenlerin bazıları insan doğasında bulunur. İnsanın psikolojik doğasındaki ilkeler, "evrensel" olmalıdır… Bir bakıma genel yasalar arayan psikoloji, Kant'ın zihinde bulduğu "intersubjektif (özneler arası)" kategorileri, insan ruhunda bulmaya çalışır. Çevreyle etkileşim hâlindeki psikolojik doğa, düşünce ve davranışların da belirleyici nedenleri olmalıdır.

Psikolojinin insan modellerine göre, gözlenebilir davranışlar ve hastalık durumlarının bilimsel açıklaması yapılabilir. Bilimsel açıklama çoğu zaman mantıksal, rasyonel ve nedensel bir açıklamadır. Mezkür insan modelleri, insanın karar verme süreçlerini etkileyen unsurların ne olduğunda dair farklı sonuçlara ulaştığı anlaşılıyor: Psiko-fizyolojik modele göre fiziko-kimyasal bedensel uyarımlar, bilişsel modele göre bellek ve zekâ, psikanalitik modele göre erken çocukluk yaşantılarının bilinçaltı etkisi, hümanist modele göre doğuştan getirilen potansiyeller ve kendini gerçekleştirme eğilimş, davranışçı modele göre koşullanma ve alışkanlıklar… Bütün bunlar, neden-sonuç zincirinde geçmişteki bir halkayı ifade ederler, yani davranışlara önseldir.

İlk kuruluş döneminin aksine modern psikoloji, gözlenebilir davranışların altında gözlenemez fakat psikoterepi veya başka tekniklerle açığa çıkarılabilir içgüdüler, bilincin yapısı, kişilik tipolojileri gibi "gizli yapılar" aramaktadır. Örneğin psikanalitik yaklaşımın "çocukluğa dönme" yönteminde gözlenen "geçmiş zaman" ve "önceki davranış" vurgusu, doğa bilimlerindeki nedensellik ilkesinin beşeri bilimlerden biri olan psikolojideki yansımadır. Psikanalize göre, anlık tepkiler ve refleksler de dahil olmak üzere "gözlenebilir" davranışlar, tespit edilebilir "nedenler" içeren "geçmiş deneyimler kümesi"nin bir türevidir. G. Jung'ın Freudyen psikanalizinde, bilinç altına yaptığı ikili bölme, daha sonraki felsefi postyapısalcılarda etkisini sürdürür. Jung, bilinç dışını kişisel ve kollektif olmak üzere ikiye ayırmış, kişisel özyaşam öyküsüyle toplumsal koşullarda edimselleşen "insanlık değerlerine" atıf yapmıştı. Kişisel bilinç dışı, kişinin unutulmuş ya da bastırılmış düşünce duygularının yer aldığı bölümdür. Kolektif bilinç dışı ise tüm insanlık tarafından paylaşılan arketiplerle doludur; arketipler yerel kültürden, etnik kökenden ya da özgeçmişten bağımsızdır. Karar verme sürecine katılan fakat "şimdi ve burada" bulgulanamayan arketipler görüşü, kişi davranışları üzerinde yerel-olmayan etkiler sergilerler. Psikanalitik yerel-olmayan unsurların neler olduğu, antropolojik ve kuantum fiziksel araştırmaların alanında kalmaktadır. Eğer karar verme ve davranışı sergileme süreci ayrıntılı biçimde açığa kavuşturulmak isteniyorsa sadece psikolojinin eski belirlenimci, yerel ve modern paradigmasının dışına çıkılması zorunlu görünüyor. Bir sistem olan benliğin alt kümeleri arasında yerel olmayan etkileşmeler olduğunu, bilinç dışının bilinçli tercihler üzerindeki etkisi tartışmasının kendisi bir kanıttır: Merkezi bir bilinç üzerindeki çevresel bir bilinç dışının gözlenemez etkisi…

1960'lı yıllara kadar psikoloji, fizikten beslenen belirlenimcilik ve modern felsefeden beslenen yapısalcılıkla bağını temel düzeyde korunmuş, bütün insanlara teşmiş edilebilecek genel ilkeler aramıştır. 1960'larda, Heinz Kohut tarafından geliştirilmiş olan benlik psikolojisinde bir farklılaşma gözlenir. Kohut'un psikolojisinde insan, tekil bağımsız birey olarak değil, başkalarıyla ilişki içinde

[542] Verlag (2010). s.345.

ortaya çıkan "bütün bireysel gelişim" bağlamında ele alınır. İnsanı sınırları belli bir özne (fail, agent) olan bireysellikten uzaklaştırıp çevre ve ilişkilerin ürünü olarak gören bu yaklaşımda, yerel – olmayan etkileşmeleri ilk kez tanımlayan bütüncüllüğüyle kuantum paradigmasının etkisi olduğunu bulgulanabilir.

Davranışlar, kişinin durumuna bağlı olarak farklılık gösterir. Bireysel özellikler, dışavurum aındaki koşullarla son derece bağlı durumdadır. Öte yandan çevreden etkilenen insanların içinde bulundukları ortama aktif biçimde şekil verirler. Böylece çevresel ortamı, kendilerine göre olumlu sonuç verecek şekilde değiştirebilirler. Kişiliği ve davranışı etkileyen başka bir etmen, kişinin kendisini nasıl algıladığıdır. Benlik algısı, mizaç gibi, doğuştan gelen niteliklerin sosyal deneyimlerle bir araya gelmesi sonucunda oluşur.[543] Ben bilinci, bir kümenin kendisini, kendini alt kümesi haline getiremesine benzer. Buraya kadarki belirlenimcilik tartışmasında katı determinizm ile yumuşak determinizm görüşlerinin ağırlını gördük. İster Ayer gibi, dışsal-fiziksel baskı yoksa, örneğin başımıza silah dayayan biri olmadığı müddetçe seçimlerimizde özgürüz, diyen yumuşak determinizm isterse Stace gibi, bir sonraki aşamada ne yapacağımızın geçmiş ve çevre tarafından belirlenir, diyen katı determinizmi savunalım, her iki durumda da insan davranışları en nihayetinde belirlenmiştir. İkisi arasında, bulanık mantıkla gösterilebilir az bir fark vardır.

Modern Psikoloji Modellerinin Birlikte Tutarsızlığı

Davranışlarımızın orijinal değildir; farklı nitelikteki unsurlar tarafından etkilenmişlerdir. Derrida, düşünce tarihindeki hiçbir görüşün kökensel (orijinal) olmadığını, başka önceki başka düşüncelerin keyfi bir karışımı olduğunu söylemişti. Sorun şu ki, yapıbozumculuğun iddiasına göre, bu unsurların izi sürülemez; merkez ile çevre arasına, neden ile sonuç arasına mutlak bir ayrım konulamaz. [544] Bunu paranteze alarak söylediğimizde, katı veya yumuşuk determinizm, her ikisi de insan davranışlarının "gözlenebilir, anlaşılabilir, bulunabilir nedenler"den kaynaklandığını kabul eder. Psikolojinin bilim olma koşulunu da nedensel açıklamaya bağlar. Psikanalizle başlayan bilimsel açıklama tutumu, pozitivizmin "tespit edilebilir nedenler" kriterini karşılayamıyor. Nedenlerin bir kısmını çocukluğa, bir kısmını arketiplere, bir kısmını ise genetik kategorisine dahil ediyorlar. Genetiğin münferit bir davranış üzerindeki nedenselci açıklamasını yapmak sanıldığı kadar kolay olmayabilir. Burada kuantum mekaniksel bir analojiden yararlanacağım: Kuantum mekaniğinde, tek bir elektronun davranışlarını açıklamak ve öngörmek, onu ancak bir grup içine yerleştirmekle mümkün görünmektedir. Buna kuantum grup yorumu (ensemble) denir. Öyle görünüyor ki indirgeme yapmayan, daha az sayıda ön kabul içeren, gerçeğe daha uygun bir açıklama modeline ulaşmak için psikanaliz, postyapısalcılık ve yapısökümü gibi paradigmaları, kuantum ve kaos paradigmalarıyla birleştirmenin yolunu aramalıyız.

Davranışların açıklanması kadar, ruhsal bozuklukların tanısı ve ruh sağlığının yeniden sağlanması konusundaki "açıklanamazlar[ı]" bilimsel olarak açıklığa kavuşturacak yeni bir fiziğe ve yeni bir paradigmaya ihtiyaç vardır. Kişinin gündelik yaşamını sürdürmesini engelleyecek veya başkalarına zarar verecek düzeye erişmiş duygu, düşünce ve davranış bozukluklarına dair yapılan modern bilimsel açıklamalar, "uzman görüşü" olmaktan öteye gidememiştir. Genetik yatkınlık, travma, stres ve sosyal ortamın etkileşimiyle ortaya çıkan ruhsal hastalıklar, sadece kişisel sağaltım yoluyla tedavi edilmeye çalışılır. Hastalıkların tanımlanmasında insani yaşamın bütüncüllüğüne yönelik vurgu zayıf kaldığı gibi, tedavisinde bireyin kendisi üzerine yoğunlaşmaya çalışılmaktadır. Modern yaşam ile ruhsal hastalıklar arasındaki ilişkiye vurgu yeterli değildir yahut da hastalıkların tedavisi için **toplumsal düzene** atıf yetersizdir. Toplumsal yapıya atıf psikolojiden değil, felsefeden gelmiştir. Felsefe, bilimlere göre bu açıdan daha dinamik bir dönüşüm içindedir.

Yapısalcılık ve postyapısalcılık, postmodernite yeni paradigmanın haberini vermiştir. modern psikoloji modeller, aynı insanı açıklarken birbirine dönüştürülebilmeli ya da birbiriyle anlamlı bir bütün

[543] Verlag (2010). s. 363.
[544] Işıklı, Ş. (2010). "Yapısöküm İlkeleri ve Yazı Sorunu". **Özne Felsefe Dergisi**. Sayı 15. Cilt – ss. 93-112, s. 98.

oluşturabilmelidir. Fakat her biri kendi içinde doğru kabul edilen bu modeller, bilimsel bir çelişkiye yol açmaktadır.

Bütüncül Açıklama İçin Kuantum Mekaniği Önerisi

Klasik fizik, insanı çevresinden ayırarak doğaya yabancılaştırmış, kendi içinde ikiye bölerek yalnızlaştırmıştır. Görelilik fiziği ise popüler olduğu oranda, Zohar'ın tespit ettiği gibi, yeni bir dünya görüşüne "öncü" olmamıştır.[545] Görelilik kuramı, sanıldığının aksine gündelik yaşamımızla hiçbir ilgisi yoktur. "Kişiye göre değişen" anlamına gelen öznellikle, astronomik ölçeklerde ortaya çıkan fiziksel görelilik arasında sadece bir isim benzerliği söz konusudur. Kuantum fiziği ise farklıdır. Zohar'a göre, deneylerde gösterdiği kusursuz uyum ve başarıya rağmen kuantum fiziğinin nasıl bir dünya görüşüne yol açacağı üzerine yeterince kafa yorulmamıştır. Disiplinler arası düzelemde onunla ilgilenen birçoklarına göre kuantum fiziği, gündelik yaşam anlayışımızı aydınlatabilecek potansiyellere sahiptir. Gördüğümüz her şeyin iç işleyişini anlatması, foton gibi atom altı parçacıkların bedenlerimiz üzerinde gözlenebilir etkilerde bulunması, kesinsizlik ilkesi gibi genetik yapımızda yaşlanmaya yol açan sapmaları yönetmesi, gündelik yaşam deneyimlerine uyarlanabilecek zengin bir imgesel-kavramsal yapıya sahip olması (analojik uslamlamaya elverişli dilsel ve olgusal yapı) gibi imkanlar bizi gündelik yaşamın her yönüne kuantum paradigmasıyla bakmaya davet etmektedir.[546]

Bedenimiz ve tüm özdeksel evren atomlardan oluşmuştur, atomlar ise daha küçük parçacıklardan. Atom altındaki etkileşimleri yöneten yasalar, gündelik hayatın her alanına yayılmıştır. Örneğin bir tek foton, optik sinir duyarlılığını etkiler. Kesinsizlik ilkesi, yaşlanmaya katkıda bulunan genetik hataların birikmesinde ve bazı kanser çeşitlerinin gelişmesinde ve hatta evrimin oluşumunda aynı ölçüde rol oynayan elektronları yönetir. Kuantum fiziğinin varoluşsal denklemi, dalga-parçacık ikiliğini önerir. Bütün varlıklar, atom altı altı seviyede ya minik bilardo topları gibi parçacıklardan ya da deniz kabarması gibi dalgalardan oluşur. Tamamlayıcılık ilkesine göre dalga ve parçacık birbirini tamamlar. "Temel varlığın bu ya da şu olarak görülmesi, koşulların tümüne bağlıdır".[547] Kesinsizlik ilkesine göre eşzamanlı olarak "bu ve şu" aynı kesinlikte deneyimlenemez. Çökme postulatına göre, "bu" deneyimlendiğinde, "şu" ebediyyen yok olur. Gözlemcinin rolü ilkesine göre, bu varoluş ve yok oluşta, bilinçli gözlem sorumlu tutulmalıdır. Olasılık yorumuna göre bir şey, parçacık da olabilir dalga da; her şey bir olasılık dahilindedir.

Kuantum kesinsizliğine göre, başlangıç şartlarını tasvir eden ölçümler, hiçbir zaman mükemmel olamayacaktır. Fakat klasik mekanikçilere göre bilim normal şartlarda (NŞA)[548] yapılır, ölçümlerde her zaman göz ardı edilebilir küçük ölçüm hataları olabilir. "Bir sistemin başlangıç durumundaki şartlar hakkında yaklaşık olarak bir bilgiye sahip olan ve doğa yasalarını anlayabilen bir insanın sistemin yaklaşık davranış biçimini hesaplaması mümkündür".[549] Bu temel sayıltının karşısına Lorenz'in "başlangıç şartlarına hassas bağlılık" hipotezini koyalım. Eğer başlangıç şartlarındaki küçük bir farklılaşma sonuçta tahmine dilemez devasa farklılaşmalara yol açabiliyorsa, Newtoncu sistem asla kesin öngörüde bulunamaz. Makro evrede ölçüm sapmaları minimal kalabilir ve makro sistemin öngörüsünde kayma gözlenmeyebilir fakat sistem küçüldükçe, örneğin insani seviyeye indirildikçe ölçüm sapmaları hayati sonuçlara yol açar.

Bohr tümlerliği ve kuantum bağlamsallığı: Bu genlikte belirli bir eylemin gerçekleşme olasılığı istatistiksel olarak öngörülür. Çocukluk dönemi eylemleri ise içgüdü gibi metafizik bir kavramla değil, ortak tarihle (kültürel miras) açıklanır. "Kuantum fiziği kendimizi çevremizden ayıramayacağımızı söyler".[550] Çocuklar, bir çevreye veya çevreyle doğarlar. Çocukluk çevresinin ontolojisi, bir fail (*agent*) olarak seçeneklerin reel olmamasıyla, başka bir ifadeyle virtüel olmasıyla mümkün olabilir.

[545] Bkz. Zohar (2003). s.15.
[546] Zohar (2003). s.16.
[547] Zohar (2003). s.21.
[548] Klasik mekanikte bilimsel çalışmalar, indirgenmiş "normal şartlar altında" gerçekleştirilir.
[549] Gleick (1995). s. 7.
[550] Zohar (2003). s. 10.

Failin dolanık olduğu diğer unsurların tespit edilmesi, anlama ve açıklama için gerekli görünmektedir. Fail nerede biter, çevre nerede başlar (?) bu sınırlar kesin değildir.

Kuantum fiziğinde bir şeyin varlığının onun tüm çevresine bağlı olması durumuna bağlamsallık denir. Birçoklarına göre bu bağlamsallık, kuantum mekaniğinin farklı epistemolojiler, etik, estetik ve ruhsal boyutlarıyla yeni bir dünya görüşüne katkıda bulunması imkânının temel dayanağıdır. "Şeyler ve olaylar, daha büyük bir bütünün birden fazla yönleriymiş gibi davranılar ve kendi tek tek varoluşlarını ve anlamlarını bu bütünden alırlar" (Zohar 2003:51). Şeyler, sözcüğün basit anlamıyla birer "tekillik" olarak kabul edilir. Tümlerlik ilkesine göre, ayrı ayrı tekillikler olan bireyler dalga-parçacık dualitesinin birlikteliğidir. Bu tümleme özelliğini, bir kağıdın ön ve arka yüzü arasındaki zorunlu ilişkiye benzetebiliriz. Dalga-parçacık dualitesinde dalga, bütün uzay ve zamana yayılmış gibidir. Geçerli yorumlara göre bu dalgalar, potansiyel-olasılık dalgalarıdır. Eğer bir potansiyel dalgası, tüm yönlere doğru sonsuza dek uzanıyorsa birey-sel şeyler arasında belli bir "mesafe" ve "ayrıklık" bulunduğunu söylemek güç olur. Her şey, bu potansiyel dalgası yüzünden her şeyle etkileşim hâlindedir. Zohar'ın söylediği gibi, bundan çıkan sonuç, "bir cismin diğerini ne güç ne de enerji alışverişi olmadan anında etkilediği anlamına gelen 'uzaktan etki'nin kuantum fizikçisi için göndelik yaşamın bir gerçeği olmasıdır".[551]

Davranışların Açıklanışında Gündelik Yaşam Fiziği

Newton'un Cambridge'teki kürsüsünü devralan Stephan Hawking, "Teorik Fiziğin Sonuna mı Yaklaşıyoruz?" adıyla verdiği bir konferansta şöyle konuşmuştu: "Günlük hayatta yaşadığımız bütün olguları yöneten fizik yasalarını zaten biliyoruz".[552] Fiziki parçacıkların davranışlarını tasvir etme, açıklama ve öngörmeyi gerçek bir başarı sayıyoruz demektir. Fakat 3 yaşındaki bir çocuğun 5 dakika sonraki davranışını öngöremeyişimiz, bu başarıya açıkça bir karanlık gölge düşürmektedir. Klasik mekanik, 120 yıl öncesinde "Fizik bitmiştir, yapılacak tek şey, daha hassas ölçümler yapmaktır"[553] diyebilecek bir özgüvene kavuşmuştu. Klasik mekanik, özne ile nesne arasına, neden ile sonuç arasına, insan ile doğa arasına kesin bir ayrım koyarak oratya çıkan "modernlik" düşüncesinin bilimsel temellerini sağlamıştı. Modern bilim olarak klasik mekanik, bu yüzden 60-70 yıl öncesine kadar egemenlik süren modern dünya görüşünün bilimdeki mimarı olarak kabul edilir.[554] Elbette yol açtığı savaşlar nedeniyle modern yaklaşıma yöneltilen eleştirilerde de payını almaktadır. Örneğin Zohar'a göre, klasik mekanik katılığından beslenen modernizmin, insan ve toplum alanında yıkımlara yol açmıştır. "Yüzyılımızın yazılı eserlerinin çoğunda ve çok sayıda insan deneyiminde yadsınamayacak bir çözülme görülür. Kültürümüz ahlaksal, ruhsal ve estetik, her açıdan bir sıkıntı içindedir… Bu, modernizmin insanlığa getirisidir ve bedeli, hem kişisel hem de kültürel köksüzleşme bağlamında çok büyük olmuştur".[555]

Modern tutum, şeyleri iki değerli karşıtlıklar mantığıyla ele alır, iki karşıt kavram icat eder; birini merkeze diğerini çevreye yerleştirir. Merkezi akım, her zaman düşman, kötü, çirkin, engelli, geri, alçak olarak nitelendirilen çevre akımlarıyla mücadele halindedir. Fakat bu mutlak karşıtlık paradigmasının doğru olamayacağına dair ciddi sezgi ve tecrübeler birikmiştir. Zohar'a göre, "Eğer Descartes'ın dediği gibi, zihnimiz ya da bilinçli benliğimiz, özdeksel varlığımızdan tamamıyla farklı olsaydı, Newtoncu fiziğin öne sürdüğü gibi, eğer bilincin evrende hiçbir rolü olmasaydı maddeyle bizim bizim aramızda nasıl bir ilişki olabilirdi?"[556] 20. yüzyıla kadar insanın "makine-insan" olduğu görüşü ciddi sorgulamalara maruz kalmadı. Makine-insan modeline yönelik eleştiriler, bilimsel ilerleme nosyonu içinde gelecekte halledilecek sorunlar olarak paranteze alındı, ciddiye alınmadı, geçici itirazlar olarak değerlendirildi. Klasik mekaniğin egemenliği ancak dünya savaşlarından sonra bir gerçek bir tehdit olarak algılanmaya başlanmıştır. Gelinen noktada son 50 yıldan yıldan fazla bir

[551] Zohar (2003), .s. 51.
[552] Stephan Hawking'ten aktaran Gleick, 1995 , s. IX.
[553] Işıklı, Ş. (2012). **Kuantum Felsefesi: Postmodern Bilimin Doğuşu**, Birleşik Yayınları, s.2.
[554] Alatlı, A. (2007). **Şimdi Değilse Ne Zaman,** (7. Baskı b.). İstanbul: Zaman Kitap, s. 13.
[555] Zohar (2003). s. 13.
[556] Zohar (2003). s. 15.

zamandır Newtoncu fizik, yaratıcı fizik düşüncesini yönetmemekte, çoğu üniversitede ders olarak bile okutulmamakta, daha alt düzeydeki bir fen bilgisi eğitimi olarak kabul görmektedir.

Klasik mekaniği göre insan bedene indirgenirerek doğanın dinamik ve kaotik uzantısı olarak kabul edilir. Doğanın uzantısı olarak makine-insan modeli, insani hareketleri açıklamakta çokça zayıf kalmıştır. Klasik mekanik paradigma *kaotik, belirlenimsiz* ve *bulanık* olgulara karşı ilgisiz kalmıştır. Pozitivist bilim felsefesi, *doğrusallığı*, *belirlenimciliği*, *kesinliği* ve *yerelliği* ihlal eden her türlü olguya "metafizik" etiketi yapıştırarak bilimsel araştırmanın dışına itmiştir. Böylece makine-insan modeli, ruhsal yönü tümüyle yok saymış fakat bedensel yönü de açıklamayı başaramamıştır.

İnsanın kısmen bilimin konusu olan doğa kategorisine dahil edilişi, geri kalanın da doğanın türevleri olduğunu düşüncesini beraberinde getirdi. Nicelikten niteliğe dönüş, kantiteden kaliteye dönüş gibi deneysel yolla kanıtlanamamış diyalektik materyalist hipotezlerle sürdürüldü. Marks, bedenle ruh arasındaki, aslında insanla doğa arasındaki uçurumun derinliğini fark eden ilk isimdi ve bundan çok rahatsız olmuştu. Fakat Marks'ın insan-doğa arasındaki epistemolojik uçurumdan kaynaklanan yabancılaşmayla başa çıkması o gün için elbette mümkün değildi. Bu yzden yabancılaşmayı, insan-nesne arasında, insanın ürettiği nesneye yabancılaşması bağlamında ele alabildi. Makine-insan modeli öyle görünüyor ki insanı, doğa lehine kendine yabancılaştırma gibi bir dezavantaja, kusurlu bir bakış açısına yol açmıştır. Bilimlerin birliği hipotezini doğrulama zemini olan fizikalizm, çeşitli uzmanlık alanlarıyla bu ayrımı tek yönlü olarak ortadan kaldırmaya çalışmıştı.

Bedensel yönüyle doğaya bütünleşen insan, ruhsal yönüyle doğadan uzaklaşır. Makine-insan modelini kusurlarını telafi edebilmek için madde ile bilincin, insan ve doğanın, tin ile özdeğin iç içe girdiği ilişkilerinin fizik düzeyinde gözlenebildiği kuantum dünyasına bakmayı öneriyoruz. Zohar'ın kuantum bilinç hipotezi eğer doğruysa kuantum dünyasındaki madde ile bilinç ilişkisine yakından bakmak, mezkur sorunların çözümünde verimli olabilir. İnsan yaşamı ve toplumsal olgular, bazı yönleriyle mekanik olsa da birçok yönüyle kaotik ve belirlenemezcilik özelliği taşırlar. Klasik bilime göre sadece doğrusal denklemleri çözebiliriz. Çünkü onlar modüler özellik taşırlar. Yani doğrusal sistemler bölümlerden oluşur, sistem bölümlerine ayrılabilir, sonra da bu bölümleri birleştirilebilir. Doğrusal sistemlerin türevleri kartezyendir, aritmetik artarlar; etkileşimleri yereldir. Einstein, fiziksel entitiler ve onları temsil eden matematiksel denklemlerin yerellik ve ayrılabilirlik özelliği taşıdığını birer ilke olarak önerir: yerellik ilkesi (*locality*) ve ayrılabilirlik ilkesi (*seperability*).[557] Doğrusal olmayan sistemler ise modüler değildir, alt sistemlerine (alt küme veya temel bileşenlerine) kolayca ayrılamazlar; alt sistemler arasında, sistemin bütüncüllüğünden kaynaklanan gözlenemeyen etkileşimler söz konusudur. Doğrusal olmayan sistemlerin türevleri ise üstel (tensörel, geometrik) artar.

Maddi dünyayla etkileşim: Zahor, "Bilincimizin işin içine girmesi maddi gerçekliğin gelişmesini ne dereceye kadar etkiler ve" karşılığında çevremizdeki maddi dünya biçim kendi gelişmemiz üzerinde ne kadar iz bırakır(?)" diye sorar.[558] Açıkça görülmektedir ki madde üzerinde belirli düzeyde bir etkimiz vardır. Maddeyi işler, dönüştürür, şekillendirir, şeklini değiştirir, farklı oranlarda terkip eder, onlardan bileşik ve karşışımlar oluştururuz. Yediğimiz yiyecekler bizi besleyebileceği gibi zehirleyebilir de, yoldaki bir taşa ayağımız takılıp düşebiliriz, asansörde mahsur kalabiliriz. Su insanı boğar, ateş yakar örneğin. Pamuktan ip eğirir, giysi yapar, çamurdan çömlek yapar, yemek pişiririz. Bu tarz olgular Zohar'a göre, bedensel ihtiyaçlarla benlik arasındaki ilişki, benliğin maddeyle diyalogunun açık seçik kanıtlarıdır. Bizce bu diyalog, bir yönüyle varoluşsal zorunluluk içerir, diğer yönüyle maddeyi bedensel ihtiyaçların giderilmesi için kullanmaktan daha fazlasını yaptığımız için estetik ve etik bir keyfilik ve özgürlük de barındırır. Çömlekleri süsler, elbiseleri tasarlar, taşları yontup heykellerimizi yaparız. Aslında maddeyle etkileşimimiz, karşılıklı dönüştürücü bir diyalogtur. Türk atasözünde, "Mal canın yongasıdır." denir fakat bu yonganın biçim ve tarzı, anlamla ile inşa

[557] Bkz. Einstein vd. (1935). "Can Quantum-Mechanical Description Of Physical Reality Be Considered Complete?" **Physical Revieve,** Sayı 47, ss. 777-782.
[558] Zohar (2003). s. 243.

edilir. Biz, canın yongası olan maddeye "anlam" katan biçimler veririz. Biçim, estetik ilgilerimizin dışavurumunu taşır. Madde, insan olarak kendimizi gerçekleştirmenin harika imkanları demektir.

Maddi dünyayla etkileşimden etik ve estetiğin türeyişi: Karşılılıkı bağımlılık, en alt seviyede zorunluluk kipinde tezahür etmekle birlikte bireysel varoluşun çevreyle etkilemişinde ve yetişkinlerin yaşam serüveninde bu zorunluluk iradi bir seçimle, bilinçli bir yönelimle, estetik bir ilgiyle, etik bir kaygıyla çok boyulu olarak olumsallık hatta serbestlik kipine evrilir. Eski Türklerde evin içindeki ısıtan ve pişiren ateşin bir köşesindeki "Ocak taşına bile şekil lazım" diyen atasözü, maddeyle ilişkinin zorunluluk kipinden, işlevsel-araçsal boyuttan kurtarılışını ilân eder. Yaşam felsefesinin temel bileşenlerinin oluştuğu erken çocukluk dönenimde çocukların maddeyle oyun, rekabet ve birlikte varoluşa dair doğuştan getirdikleri sezgileri, köreltilmeden geliştirilmesini gerektirir. Çocuğun madde ile kurduğu ilişki, etik ve estetik olduğu kadar varoluşsal boyut da içerir. Zohar, insan ile madde arasındaki ilişkinin başlangıç koşullarına dair şöyle yazar: "Çocuğun bilinçli niyeti olmaksızın çamur asla çömlek olmaz fakat aynı şekilde çömlek olmaksızın çocuğun güzellik anlayışı asla vücut bulmayacaktır. Bir anlamda çocuk ve çömlek, birbirine hayat vermişlerdir".[559]

Maddenin gelip geçiciliği ve dönüştürmeye açık oluşunun anlamı: Anadolu'daki "yalan dünya", dünyanın büyükçe bir yalandan ibaret olduğunu kişinin iç dünyasında sezmesini sağlayan her trajik ölüm ve sonda yinelenir. Dünya, böylesi bağlamlarda, her türlü maddi varoluşu temsil eder. Dünyanın yalan oluşu bir gerçektir. Eğer hakikat, her şeyin gelip geçiciliği ise insanın "varoluşsal serüveni", bu geçicilik tespitine göre yeniden düzenlemeyi gerektirir. Dünyanın gelip geçiciliği aşırı vurgulandığında, dünya ile bağları koparmayı telkin etmiş oluruz. Dünya, bir gerçeklik olarak bize ait bir varoluş kipidir. Var oluşumuzun bu indirgenemez realite ve potansiyeli, bilincin nesneyi "dönüştürme" gücü, salt güç olarak değil, bir misyon olarak telakki edilmesini salık verir. Maddeyi öteleyen ve dışlayan dinle karışık halk bilgeliği, bilincin kendini fiilen ortaya koymasına karşı engelleyici, fırsatları ortadan kaldırıcı, oyun alanını daraltıcı bir şiddet uygular. "Yalan dünyanın yalan oluşu", maddenin amaçlı kas gücü karşısında biçim almasına, dağılmasına, yeniden bir araya gelmesine, buharlaşmasına da dayandırılır ki bu, varlığın özgür salınımına karşı işlenen açık bir baskıdır. Maddenin entropik zaman ve insan gücü karşısındaki dayanıksızlığı aslında yerilmesi değil, yeğlenmesi gereken tam bir harikalar dünyasıdır. Maddenin yitip giden zavallı bir meta hükmünde yorumlanması, insani varoluşsal zeminin kaybedilmesiyle sonuçlanabilir.

***Kuantum etkisi ve bütüncüllüğün insan davranışlarına aktarılması*:** Kuantum etki kavramına, belli bir yer ve zaman ortaya çıkan fakat nedensel açıklaması tam yapılamayan, bu olaya yol açan tüm nedenlerin tespit edilemediği, prensip olarak da tespit edilmesinin mümkün görülmediği (*dolanıklık*) fenomenleri açıklamak için başvuruyoruz. Cinayet, intihar, vurma, yaralama, panik, depresyon, migren, karamsarlık gibi birçok pisiko-şimik hastalıklar, aşırı fedakârlık, sürekli mutluluk, özgecilik (alturistik eylem), üzülmezlik, aşırı iyimserlik gibi kişilik tipleri, hangi olayların böylesi bir sonuca yol açtığı kesin olarak açıklanamaz. Kuantum dolanıklığı ve bütüncüllüğü ilkelerinin temelindeki olgu olan kuantum etkisi, yerel-olmayan etkileşimleri hesaba katmaya davet eder. Yerel-olmayan etkileşmeler, ancak sistem bütüncüllüğü içinde öngörülebilir.

Standart Kuantum Mekaniği Yorumuna göre, neden-sonuç zincirinin bir yerlerde kırıldığını kabul etmeyi olağan görür. Kuantum etkisini burada iki kategoride ele almalıyız. İlki, Heisenberg'in kesinsizlik etkisi, ikincisi kuantum bütüncüllüğü. Karar verme süreçlerine fiziksel olarak gözlenebilir olmayan, sosyolojik olarak yerel olmayan, psikolojik sebepsiz görünen kararların açıklanmasında kuantum dolanıklılığı önemli bir rol oynayabilir. Gözlenbilir davranışların açıklanmasında yeterli sebepleri her zaman bulmak mümkün görünmez. Bazen de sebepsizlik, bilimsel bir bulgu olarak konulur fakat yerel olmayan etkileşmeler hesaba katılmadığında hastalık, şizofreni, paranoya, kişilik bozukluğu gibi adlar verilir. Burada, geleneksel sistem yaklaşımı bir kenara bırakılarak bir sistemin işleyişini sadece sistemin alt kümeleri arasındaki ilişkiyle açıklamaya çalışmak yetersiz ve umarsız bir girişimdir. Özellikle normalden sapmış görünen karar verme süreçlerinin anlaşılmasında kuantum etkisi ve kelebek etkisi, sağaltım ve sağlıklı kişiliğin yeniden inşasında işe koşulmasını öneriyoruz.

[559] Zohar (2003). s. 244.

Davranışların öngörülmesinde kuantum olasılık genliği yaklaşımı: İnsan davranışlarını kesin olarak öngörmek neredeyse imkansız. Kuantum paradigması, bir sonraki davranış için olasılık genliği tasvir etme fikrini yaratmıştır. Davranışın olasılık genliği, bir kişinin hangi davranışlarda hangi sıklıkta bulunabileceğini gösteren matematiksel bir araçtır. Çoğu zaman, durum vektörü, olasılık genliğinin karesi alınarak sanal evrene aktarılır. Bir insan henüz cinayet işlemişken birini öldürme ve yaşatma olasılıklarınını reel olasılıklar olduğunu düşünmemiz imkansız görünür. İki çelişik önermenin eşzamanlı olarak birlikte bulunuşu mantığımıza aykırı olduğu gibi, normo fiziksel evrenin işleyişine de aykırıdır. Aynı anda artı ve eksi kutbun, sıcaklık ile soğuğun, içeride bulunma ile dışarıda bulunmanın bir arada olamacağını deneyimsel olarak da biliriz. Öyleyse t^1 zamanındaki bir insanın, zaman çizgisi üzerindeki t^2 zamanında hangi davranışta bulunacağını gösteren "olası davranışlar genliği" gerçek olasılıkları değil, sanal olasılıkları ifade edecektir. Eğer olasılıklar reel-gerçek olsaydı, bir derecelenmeden bahsedebilirdik, bir çelişkiden değil. Üstelik kişinin t^2 zamanındaki davranışı, t^1 zamanındaki olgular tarafından tümüyle belirlenmiş olurdu. Özgür irade, serbest seçim, ahlaki sorumluluk gibi kavramların içi birden bire boşalır, hepsi anlamsız hale gelirdi. Hepimiz, bu yazıyı okumaya devam etme ya da son verme konusunda tümüyle kendimizi özgür hissederiz. Tüm bir hukuk, toplum ve din sistemi, bu yanılsamalı özgürlük hissine dayanıyor olamaz, deriz.

Davranışların öngörülmesinde kelebek etkisinin hesaba katılması: Katı deterministler; bu kişinin t^2 zamanında gerçekleştirdiği davranışı, t^1 zamanı ve öncesindeki zamanlarda ontolojik olarak mevcut olan edinilmiş deneyimler, sahip olunan genetik ve benlik, içinde bulunulan çevresel koşullar tarafından determine edildiğine (belirlendiğine) inanma eğilimindeler. Ne var ki şimdiye kadar ne psikologlar ne de fizyologlar ne de fizikçiler, 3 yaşındaki bir çocuğun 5 dakika sonraki davranışını öngörebilme konusunda hiçbir başarı göstermediler. Her zaman, şimdiki durumun tasvirinde tamamlanamaz bir eksikliğe sığınıyorlar. Bu kişinin t^1 zamanındaki mevcut durumunun tam tasvir edilemediği iddia edildiğinde, basitçe şunu sormaya hakkımız olur: Başlangıç koşulunun tam tasviri ilkece mi tamamalanamaz yoksa deneyim olarak mı? Sonraki davranışın öngörülemeyişini başlangıç koşulları olarak adlandırılan mevcut durumun "ilkece" tam tasvir edilemediği kabul edildiğinde, sistemin evrilmesi olarak adlandırılan bir sonraki davranışa dair öngörü de bulanıklaşacaktır. Tasvirin ilkece tamamalanamazlığı, sistemin evriminin belirlenimci olmadığını düşünmek için bütün mantıksal ve olgusal imkanları bize sunar. Tamamlanamazlık belirlenmsizliğe, belirlenimsizlik ise özgür iradeye yer açar.

Sonuç

Uzaya uydu göndermeyi mümkün kılsa da modern bilim, kaotik, bulanık ve kuantal olgularda olduğu gibi, beşeri ve toplumsal olguların açıklanışında başarısız olmuştur. Bir adhoc hipotezle, yırtılan şemsiyeyi yamama girişimi sergileyerek "Henüz mümkün değil, ileride mümkün olacak" diyecek, meselenin daha hassas teknik donanım, matematiksel formalizm, insani yetenek meselesi olduğunu iddia edeceklerdir. Thomas Kuhn'a telmihen söyleyelim, gemiyi terk etmeyeceklerdir.

İçine bilincin karıştığı insani davranışların tasviri söz konusu olduğunda, fiziki sistemleri kolayca yapabildiğimiz şeyi yapamayız: İnsanı geçmişinden yalıtmayız, soyutlayamayız. Davranışçı model, etki-tepki mekanizmasıyla bunu yapabilirmiş gibi görünür ama anlaşılabilir nedenlerden ötürü kesin olarak başarılı olamaz. Sistem etkiyen unsurlar, güç bela "etki" kategorisinde tespit edilse dahi, etkiye tepki veren sistemin kendisi başlı başına bir sorun olarak durmaktadır. Çünkü herkes, biriciklik özelliği taşır. Genellenebilir bu "insan prototipleri" birçok olayda öngörülemez tepkiler verdiği için genel kabul görmez. Hümanist, psikanalitik ya da bilişsel model fark etmez, hepsi için durum aynı sorunla kuşatılmıştır. Modern nedensellik, dışsal gerçeklik (olgusllık ve realizm), Einstein yerelliği (etki ve tepkinin biraradalığı), tekabüliyet kuramı (denklikçi model), doğrusalcılık, iki değerli karşıtlıklar mantığı ve genel sistem yaklaşımı paranteze alınmalıdır. Kuantum bütüncüllüğü, doğrusal olmayan süreçler, ayrılabilirlik ilkesi, bağlamsallık, birlikte bulunuş, Bohr tümlerliği ve bulanık mantık yaklaşımı işe koşulmadıkça insan davranışlarını açıklama girişiminde böylesi bir eksiklik telafi edilemez.

10. Kaynakça

Alatlı, A. (2007). *Şimdi Değilse Ne Zaman* (7. Baskı b.). İstanbul: Zaman Kitap.

Einstein, Albert vd. (1935). Can quantum mechanical description of physical reality be considered complete? *Physical Review*(47), 777-782.

Gleick, J. (1995). *Kaos.* Ankara: TUBİTAK.

Günay, M. (2004). Metinlerle Felsefeye Giriş, Adana: Karahan Yayınları.

Güzel, H. C. (1996). *Sağduyu Filozofu: Popper.* (H. C. Güzel, Çev.) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Işıklı, Ş. (2010). Yapısöküm İlkeleri ve Yazı Sorunu. *Özne Felsefe Dergisi*, 93-112.

Işıklı, Ş. (2012). *Kuantum Felsefesi: Postmodern Bilimin Doğuşu.* Ankara: Birleşik.

Verlag, P. D. (2010). *Bilgi Küpü (21. Yüzyıla Ayak Uydurmanız İçin Bilmenin Gereken Her Şey)* (3. Baskı b.). (N. Elhuseyni, Çev.) Çin: NTV Yayınları.

Zohar, D. (2003). *Kuantum Benlik.* (S. Kervanoğlu, Çev.) İstanbul: Doruk Yayınları.

KÜLTÜREL BAĞLAMDA ÇOCUK VE OYUN

Blm. Uzm. Didem Türkoğlu, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
didem.turkoglu@gazi.edu.tr

Prof. Dr. Adalet Kandır, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
akandir@gmail.com

ÖZET

Oyun yaygın anlayışla eğlence unsuru öne çıkan uğraşı olarak görülmektedir. Yaşamın her evresinde önemli bir yere sahip olan oyun; özünde zevk alma amacı taşıyan, fiziksel ve zihinsel etkinlikler olarak tanımlanır. Çocuklar için oyun, iç dünyayı sosyal dünyaya açan, ilgi, yetenek ve eğilimleri ortaya çıkaran, bilişsel yeteneklerin doğal ortamda sergilenmesini sağlayan bir uğraşıdır. Çalışmada çocuğun gelişimi ve eğitimine önemli katkı sağlayan oyunun daha işlevsel ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi için kültürel bağlamda incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili alan yazının doküman analizi yöntemiyle değerlendirmesi yapılarak, çalışmanın kuramsal yapısı ortaya konulmuştur. Çalışmanın sonucunda, oyunun çok yönlü katkısı ortaya konulmuş, eğitimcilere sonuca ilişkin öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: *Okul öncesi eğitim, Oyun.*

Oyun Nedir?

Yaşamın her evresinde önemli bir yere sahip olan oyun; genel sözlük anlamı ile özünde zevk alma amacı taşıyan, fiziksel ve zihinsel etkinlikler olarak tanımlanır. Oyun, yetişkinler ve çocuklar açısından ayrı anlamlar ifade eden birçok tanımı içerisinde barındırır. Yetişkinler açısından oyun; oynanış biçimi ve özelliklerine göre pek çok çeşidi bulunan, kimi zaman zihinsel, kimi zaman bedensel gelişimi destekleyen, çoğu kez boş zamanları değerlendirmek için oynanan bir uğraşıdır. Başka bir boyutuyla oyun, sanatsal değer taşıyıp, insanları estetiksel açıdan geliştiren, coşku ve tat veren eğlendirici bir etkinliktir. Huizinga, oyunun felsefisini ele aldığı Homo Ludens adlı eserinde oyunu; kişinin kendini bütünüyle kaptırdığı, çok ciddi bir etkinlik olarak tanımlamıştır (Poyraz, 2003:3, Sevinç, 2004:26; Seyrek ve Sun, 2003:27; Sheridan, 2011:4).

Yetişkinlerin yaşamlarında dahi bu kadar çeşitte ve önemde yer alan oyunun çocuklar için yeri ise ayrı önem taşır. Yetişkinler tarafından çocukların hoşça vakit geçirmelerine yardımcı olan, eğlenceli ancak amacı olmayan etkinlikler olarak düşünülen oyun, aslında çocuğun gelişiminde çok önemli rol oynar. Çocuğun iç dünyasını sosyal dünyaya açan, ilgi, yetenek ve eğilimleri ortaya çıkaran, bilişsel yeteneklerin doğal bir ortamda sergilenmesini sağlayan, çocuğun gözüyle bakıldığında ise onun en önemli işidir. Sheridan (2011:5), oyun ve iş arasındaki kavram kargaşasını şu şekilde değerlendirmiştir: Oyun, duygusal tatmin elde etmek amacıyla yapılan, memnuniyet verici zihinsel veya fiziksel çabayı gerektiren uğraşken; iş, bir yarar sağlamak amacıyla disiplinli zihinsel ve fiziksel bir çabayı gerektiren gönüllü uğraştır. Piaget'ye göre çocuğun oyunu ile işi arasında devamlılık vardır. Herhangi bir etkinliğin oyun olarak tanımlanabilmesi için şu özellikler koşul olarak belirtilmektedir (Başal, 2007:245; Cinel, 2006:12; Sevinç, 2004:27):

- Oyun içten güdümlü bir davranıştır. Kendi içinde bütünlüğü vardır.
- Oyuna katılmak çocuğun özgür seçimidir.
- Çocuk oyun oynarken eğlenmeli ve hoş vakit geçirmelidir.

- Oyun gerçek hayatın taklidi olmayıp, çocuğun yaşantısına uygun olan, çocuğun hayalini yansıtmasına, yeni roller üstlenerek bu rollere ilişkin kendi duygu ve düşüncelerini oluşturmasına, sanki öyleymiş gibi yaşamasına fırsat veren etkinliklerdir.
- Çocuk oyunda aktif bir şekilde rol alır.

Çeşitli teorik perspektifler açısından bakıldığında ise oyunun en temel özelliği, zorunlu bir hedefe dayalı olmayan, çocuğun ilgi ve isteğe bağlı olarak devam ettirdiği bir etkinlik olmasıdır. Oyun çocuğun gelişiminin ilk yıllarında bir zevk, ilerleyen zamanlarında ise belirlenmiş veya belirlediği kurallara bağlı olarak zekasını, yeteneğini, duygu ve düşüncelerini sergileyeceği bir kültürlenme ve toplumsallaşma sürecidir (Çelebi, 2007:10; Schousboe ve Winther-Lindqvist, 2013:2).

Oyun yaşamın pek çok disiplin alanıyla ilişkili bir kavramdır. Oyun tanımları incelediğinde oyunun, felsefik açıdan insanın varoluşundan itibaren süregelen, yaşamının tüm evrelerinde insanın etkileşim içerisinde bulunduğu bir eylem olduğu; psikolojik boyutuyla duygu düzenleme becerilerini geliştirme, olumsuz duygularla başa çıkabilmeyi sağlayan destekleyici bir ortam sağladığı, sosyolojik boyutuyla toplumun sosyokültürel özelliklerinin nesilden nesile aktarılmasını sağladığı, gelişimsel boyutuyla ise bütünsel gelişim alanlarını desteklediği çok unsurlu bir uğraşı olduğu görülmektedir. Bu nedenle oyun kavramının çok boyutlu değerlendirilerek, eğitim programlarında yer alması önemlidir.

Tarihsel Süreç İçerisinde Oyunun Gelişimi ve Kültürle İlişkisi

Çocuk oyunlarının tarihi insanlık tarihi kadar eskiye dayanır. Batıda çocuk oyunlarından söz eden en eski kaynakların 13. yüzyıla, doğuda ise 11. yüzyıla kadar gittiği bilinmektedir. Oyun tarihi incelendiğinde Mısır ve İran'da yapılan kazılarda türlü oyuncakların bulunduğu görülmüştür. Mısırda yaşayan çocukların tahta bebeklerle oynadıkları, Romalı çocukların araba ve top oyunlarını oynadıkları, Antik Yunanda ise şehirlerde yaşayan çocukların müzik, dans, şarkı ile çeşitlenen oyunları oynadıkları saptanmıştır. Bununla birlikte şehirde yaşayan ailelerin çeşitli festivallerde kırsal kesim halkına oyunlar sundukları, bu oyunlarda çocuklarını nasıl iyi bir şekilde eğittiklerini göstermeye çalıştıkları görülmektedir. Ortaçağ döneminde ise yeniliklere karşı olan egemen düşünce yaşamın her alanını olduğu gibi çocuk oyunlarını da etkilemiştir. Öyle ki her dört yılda bir gelenek haline gelmiş olan Olimpia oyunları dahi kaldırılmış, Rönesans dönemine kadar oyun oynatma ve beden eğitimi büyük günahlardan sayılarak bu tür faaliyetlere okullarda da yer verilmemiştir (Başal, 2007:246; Poyraz, 2003:4; Onur ve Güney, 2004:7).

Çeşitli ulusların tarihinde oyunun ilk şekillerinin müzik eşliğinde oynandığı görülmektedir. Hareketli oyun olarak nitelendirilebilecek olan bu oyunlar yoluyla insanların kendilerini tanrıya yakın hissettikleri düşünülmektedir. Bu nedenle özellikle ilkel insan topluluklarında oyun, tanrılara yaklaşabilmek için bir takım mimikli danslar ve kuralları olmayan ritmik hareketler olarak tanımlanmıştır. Bu nedenle çocuk oyunları eski ritüel, inanç ve büyü kalıntılarını incelemek bakımından en iyi kaynaklardan biridir. Ünlü İngiliz araştırmacı Gomme, çocukların yüzyıllar boyunca yetişkinleri taklit ederek onlardan gördüklerini yaratıcı ve saklayıcı güçleriyle nesilden nesile aktarılmasını sağladığını ifade etmektedir (Poyraz, 2003:4).

Oyun ve kültür arasındaki ilişki önemli bir geçmişe sahiptir. 1950 yılında klasik oyun teorisyeni Johan Huizinga oyunu kültürel bir olgu olarak tanımlamıştır (Holmes, 2013). Huizinga insan kültürüne "Homo Faber (Yapımcı İnsan)", "Homo Sapiens (Düşünür İnsan)" kavramlarının yanında Homo Ludens kavramını getirmiştir. Huizinga'ya göre fizyolojik gereksinimler ve isteklerin dışında kalan oyun gönüllü ve özgür olarak seçilir (Özdemir, 2006:38). İnsanı "*oyuncu insan"* anlamına gelen "Homo Ludens" olarak tanımladığı eserinde, oyunun kültürden daha eski olduğunu belirtmiştir. Buna göre oyun kültürden önce var olup, kültürün oluşmasını sağlamıştır. Oyun, çeşitli kültürlerden çıkma veya bir rastlantı sonucu değil, tersine çeşitli kültür biçimlerinin doğuşunda başlıca etkendir (And, 2003:27). Oyunun tanımı yapılırken üzerinde durulan önemli özelliklerden birisi, öğrenilmeyen bir zevk olduğudur. Doğada bulunan oynama arzusu Huizinga'ya göre yalnızca insanlarda değil,

hayvanlarda da görülen bir olgudur. Bu olgu hayvanların birbirleriyle oynamalarında da kendini göstermektedir (Huizinga, 2006:13-16).

Kültür, bir toplumun yaptığı ve yarattığı maddi-manevi ürünleri nesilden nesile aktardığı birikimdir. Maddi kültür; bir toplumun kullandığı kap-kacak, giyim eşyaları, her türlü alet, teknik araçlar, makineler ve fabrikalardır. Manevi kültür ise, en başta o toplumun konuşma ve yazı dili, edebiyatı, sanatı, bilimi, felsefesi, örf ve adetleri, gelenekleri, töreleri, halk inançları, alışkanlıkları, ahlak ve hukuku, değerleri, sembolleri, ekonomik anlayışı, ayin ve törenleri, müzik, resim, oyun, heykel ve mimari tarzıdır (Arslanoğlu, 2000). Kültür, oyun biçiminde doğmakta ve başından itibaren oynanan bir oyun olmaktadır. Bu nedenle oyun olgusu kültürel aktarımın en önemli araçlarındandır. Kültür ve oyun karşılıklı olarak birbirlerini etkiler. Kültür ve oyun arasındaki bu ilişki, farklı kültürlerde ortaya çıkan farklı türdeki oyunlardan da anlaşılabilir. İşlevsel olarak kültürle ilişkili olan oyunlar değersiz veya rastgele değil, o kültürün özelliğine göre yapısal ilişki ve çeşitliliktedir (Arslan ve Bulgu, 2010:10-14; Çelebi, 2007:18; Huizinga, 2006:13-16).

Kültürün önemli bir parçası olan çocuk oyunları, içinde yaratıldıkları sosyokültürel ortamın aynası durumundadır. Çocuklar oyunlarında, var oldukları toplumun sosyokültürel unsurlarına yer vererek sosyalleşirken, kültürdeki sürekliliğin sağlanmasına da katkıda bulunurlar. Bu bakımdan çocuk oyunları, toplumun sosyokültürel yapısını ve bu yapıdaki değişimleri belirlemeyi amaçlayan çalışmalar için de önemli bir bilimsel araç niteliğini taşır (Özdemir, 2006:17).

Kültürlerarası Benzerlik: Gelişimsel Teorilerde Çocuk Oyunlarının Kavramsallaştırılması

Çocuk oyunlarının kavramsallaştırılması batı dünyasında kabul edilen temel gelişimsel teorilerin iki varsayımına dayanmaktadır. Bu varsayımlar:

- *Oyun, evrensel bir aktivitedir.*
- *Oyun, gelişimi destekler* (Göncü, Mistry ve Mosier, 2000:321; Göncü, Tuermer, Jain ve Johnson, 1999:149).

Oyunun evrensel bir aktivite olması bakımından iki nokta dikkate değer görülmektedir. Bunlardan ilki, önde gelen gelişim teorilerinin (Parten, 1932; Piaget, 1945; Vygotsky, 1978) de ortak görüşü olan çocuk oyunlarının kökeni, sıklığı ve gelişiminin dünyanın farklı yerlerinde hemen hemen aynı yolları izlediğidir. Örnek olarak, pek çok teorisyen dünyanın her yerindeki çocukların hayali oyunları oynadıklarını savunur. İkincisi bu teorilerde sunulan oyunun spesifik karakterlerinin, tüm çocuklar için geçerli olduğudur. Örnek olarak, Piaget, Parten ve Vygotsky çocukların oyunla meşgul oldukları ortamlarda belirgin şekilde yaklaşık 3 yaş civarında hayali oyunun ortaya çıktığını savunur (Göncü, Tuermer, Jain ve Johnson, 1999:149).

İkinci varsayım bakımından ise gelişim teorisyenleri, çocukların optimal gelişimi açısından oyunun gerekli bir aktivite olduğunu savunur. Bununla birlikte teorisyenler, oyunun çocukluk çağı açısından değerli bir aktivite olmasının yanında psikolojik olguların gelişimini anlamaya hizmet etmesi açısından da değerli olduğunu vurgular. Bazı teorisyenler duygusal öneme sahip deneyimleri temsil konusunda çocuk oyunlarına atıfta bulunmuştur. Örnek olarak Freud (1961) oyunu, çocukların sıkıntılı geçmiş deneyimlerini kendi istekleri ile duyguları yoluyla çalışarak hafiflettikleri terapötik bir etkinlik, tekrarlanan bir dürtü olarak göstermiştir. Oyunun çocuğun duygusal gelişimi üzerindeki etkisi üzerinde duran Freud'a göre oyun, çocuğun geçmiş baskılarının çözümlenmesinde bir mekanizma görevi görmektedir. Freud oyunu çocukların iç dünyalarını, duygularını açığa vurdukları ve gerçek yaşamda başa çıkamadıkları korku ve kaygılarını oyun yoluyla elimine ettikleri bir araç olarak görmüştür. Freud'a göre çocuklar günlük yaşamda her gün karşılaştıkları ve başa çıkamadıkları bu problemleri oyun yoluyla azaltabilmektedir. Oyun çocukların çatışma ve problemlerini ifade edebilmelerinden dolayı psikoanalistler için bir terapi yöntemi olarak görülmüştür (Frost, Wortham ve Reifel, 2012:31-32; Göncü, Tuermer, Jain ve Johnson, 1999:150; Saracho ve Spodek, 1998:7).

Erikson ise oyunun çocuğun psikososyal gelişiminin aynası olduğunu, gelişim dönemleri boyunca ise farklılaştığını ifade etmiştir. Oyun yoluyla çocuk gerçek duygu, düşünce ve olaylarla başa çıkmak için yeni modeller yaratır. Oyunun benlik gelişimi üzerindeki etkisine değinen Erikson, kültürel kurumlar ve psikoseksüel evrelerin bireyin gelişiminde önemli olduğunu belirtmiştir. Bu evrelerin kaynaşmasında oyun, çocuğun geçmişinin bir yansıması, şu anki düşünce tarzı ile gelecekteki keşiflerinin sosyal ve biyolojik yansıması olduğunu belirtmiştir (Frost, Wortham ve Reifel, 2012:32; Sevinç, 2004:65).

Piaget (1962) oyunu, çocukların önemli duygusal deneyimlerini kendi çabalarıyla yeniden yarattıkları, özümsemenin en üst noktası olarak kavramsallaştırmıştır (Göncü, Tuermer, Jain ve Johnson, 1999:150). Piaget'ye göre oyun, zihinsel bir mekanizmanın ürünüdür. Piaget oyunu, özümleme ve uyum sağlama olarak tanımladığı iki mekanizma yolu ile çocukların dış dünyadan topladıkları bilgiyi var olan şemalarına özümlemeleri veya bu şemalarda değişiklik yaparak uyum sağlama yoluna gittikleri bir aktivite olarak yorumlamıştır. Piaget oyun gelişimi ile zihinsel gelişim arasında yakın bir ilişki olduğunu savunarak, oyun gelişimini alıştırmalı oyun, sembolik oyun ve kurallı oyun olmak üzere üç farklı evrede ele almaktadır (Frost, Wortham ve Reifel, 2012:38; Poyraz, 2003:36; Saracho ve Spodek, 1998:7).

Smilansky, Piaget'nin çalışmalarına dayanarak ve sembolik oyunun önemine dikkat çekerek çocukların oyunlarını fonksiyonel oyun, yapı-inşa oyunu, dramatik oyun ve kurallı oyun olmak üzere dört kategori altında tanımlamıştır. Bu aşamalar çocuğun fiziksel aktivite ihtiyacına dayanan fonksiyonel oyundan, oyun materyallerine dayanan yapı-inşa oyunu, sembolik temsillere dayanan dramatik oyun ve kurallı oyun olarak ilerlemektedir (Frost, Wortham ve Reifel, 2012:139).

Vygotsky (1968), "lider etkinlik" olarak vurgulanan çocuk oyunlarının gelişimsel önemi üzerine vurgu yapan en dikkate değer teorisyenlerdendir. Vygotsky teorisinde iki ilişkili nokta öne sürmüştür. Bunlardan ilki, yakınsal gelişim alanı olarak, var olan yeterlik seviyelerinin ötesinde işlevler için çocuklara hayali durumlar sağlayan hayali oyuna değinmesidir. Bununla birlikte oyuna, dil ediniminde gerekli bir mekanizma olarak vurgu yapmıştır (Göncü, Tuermer, Jain ve Johnson, 1999:150). Vygotsky, Piaget'yi çocuğun merkezcilik özelliğini vurguladığı için eleştirmiş, zihinsel yapıların araç ve sembol kullanımı ile şekillendiğini savunmuştur. Bu nedenle oyunun aşamaları yerine sembolik oyun üzerine odaklanmıştır. Çünkü sembolik oyun, çocukların gerçekleştirilemez arzularıyla başa çıkmasına izin vermektedir. Vygotsky, Freud gibi oyunun, çocuğun unutulmayan arzu ve isteklerinden ve sosyal çevre tarafından karşılanamayan durumların yarattıkları gerginlikten doğduğunu savunmuş, bu gerilimden kurtulmak için çocuğun sanki öyleymiş gibi bir dünya içine girdiğini belirtmiştir. Vygotsky için oyunun temel karakteristiklerinden bir diğeri çocuğun kendine hakim olmasıdır. Çocuk, gerçek hayatta olan kuralları hayali oyunlarında da kullanmayı istemektedir. Bu nedenle Piaget'nin görüşünü eleştirerek çocukların kurallı oyunlara daha erken zamanlarda ulaştıklarını belirtmektedir (Frost, Wortham ve Reifel, 2012:139; Sevinç, 2004:67).

Mildred Parten ise bir sosyalleşme aracı olarak gördüğü oyunu, 2-6 yaş arasındaki çocukların sosyal gelişimi açısından altı aşamada sınıflandırmıştır. Bu sınıflamada Parten oyunun ilkel sosyal davranışlardan, işbirlikli sosyal davranışlara doğru gelişimini ele alan katılımsız oyun, seyirci oyun, kendi başına oyun, paralel oyun, işbirlikli oyun, kooperatif oyun basamakları olarak oluşturmuştur (Frost, Wortham ve Reifel, 2012:42)

Diğer bir grup teorisyen ise, oyunun bilişsel ve iletişim becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisine odaklanmıştır. Örnek olarak Bateson (1955), meta-iletişim teorisinin bir parçası olarak oyun üzerine odaklanmıştır. Bateson'a göre oyun, meta-iletişimi (hareketler ve sözlerin görünürden ziyade temsili bir seviyede yorumlanmasını belirten, iletişimin ilişki boyutunu ele alan üst iletişim) gerektiren birkaç önemli aktiviteden biridir. Oyun hakkındaki meta-iletişim çocukların oyun iletişimini, oyun dışından başka biri olarak iletişimlerinden ayırmalarını sağlar. Bateson'un etkileşim ve iletişime ilişkin bu görüşleri, ilerleyen yıllarda sosyal etkileşim ve iletişim teorilerinin geliştirilmesine temel oluşturmuştur (Göncü, Tuermer, Jain ve Johnson, 1999:150; Özdemir, 2006:45).

Oyun ile ilgili teoriler, çocukların oyun davranışlarının doğasını anlamak amacıyla çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Mellou (1994), bu teorileri iki başlık altında sınıflandırmıştır: Klasik teoriler (Spencer ve Schiller, Lazarus, Gross ve Hall) ve modern teoriler (psikanalitik ve bilişsel teoriler) . Bütün klasik teoriler; enerji, içgüdü, evrim hakkında modası geçmiş inanışlara sahip olmasına karşın, modern oyun teorilerine bir temel oluşturmaları bakımından önem taşımaktadırlar. Klasik teoriler yaklaşık 19. yüzyılda, 1. Dünya Savaşı öncesinde ortaya çıkmış ve neden oyunun gerekli olduğu, hangi amaca hizmet ettiği üzerine yoğunlaşmıştır. Modern oyun teorileri ise 1920'lerden sonra oyunun çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini incelemiş, oyun davranışına yol açan etmenleri açıklamışlardır. (Gazezoğlu, 2007:37; Henniger, 2012:119; Saracho ve Spodek, 1998:5).

Oyun ile ilgili teori ve kuramlar incelendiğinde, özellikle son yirmi yıl içerisinde, gelişimsel teorisyenlerin oyunun kendisini anlamaktan daha çok oyunun gelişimsel fonksiyonlarını anlamaya öncelikli olarak değer verdikleri görülmektedir. Bu gelişimsel teorilerin yaygın ve odak noktasının, bir kültürden diğer kültüre farklılaşmaksızın, oyunun evrensel olarak gelişimsel fonksiyonlarda aynı yolları izlediğinin savunulmasıdır (Göncü, Tuermer, Jain ve Johnson, 1999:152).

Kültürel Bir Etkinlik Olarak Çocuk Oyunları

Kültür çocukların dünyayı anlamlandırmasında önemli rol oynar. Birey etkinliklerinin anlamlandırılması ve sembol, anlam, dil, hedef gibi uygun kültür araçlarının kullanılması ise erken yılların en temel öğrenmeleridir (Cole, Hakkarainen ve Bredikyte, 2010:1). Alexei Leont'ev (1903-1979) insan gelişimini, insanın kendi kültür araçlarını kullanarak etkinliklere katılımı ve içselleştirmesi sonucunda becerilerinin farkına varma olarak kavramsallaştırmıştır. Bu nedenle Leont'ev'e göre kültür, insan gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Leont'ev bir kültürün ekonomik yapısının o kültürün üyelerinin etkinliklerini belirlediğini iddia etmektedir. Bir Sovyet bilim adamı olarak dönemin Sovyet şartlarında araştırmalarını sürdüren Leont'ev teorisinde çocuk oyunlarına ilişkin, oyunların yalnızca çocuğun gelişimine katkısını değil, çocukların oyunda neler yaptıkları üzerine de odaklanmıştır (Göncü, Tuermer, Jain ve Johnson, 1999:153; Leontiev, 2005:8).

Leont'ev becerilerin içselleştirilmesi süreci olarak Vygotsky'nin temel teorisinden yararlanmıştır. Leont'ev teorisinde içselleştirme, etkinlik ve bilincin gelişimi kavramlarına vurgu yapmıştır. İçselleştirme, insan özellikleri, kapasitesi ve davranış modellerinin tarihsel olarak biçimlenmesi sonucu yeniden üretilmesi ile sonuçlanan bir sürece sahiptir. Bu ise yalnızca sosyal etkinliklere katılım ve bu katılımı başarıyla tamamlamanın bilincinde olma yoluyla gerçekleşir. Bir etkinlik temelde sosyal, toplumsal bir yaşam birimidir. Örnek olarak, bireyin gıda ihtiyacını karşılamak için alışveriş yapması bir etkinlik ile meşgul olmasını gerektirir. Bu teoriye göre her etkinlik bir konu, bir nesne ve bir güdü içeren bir varlığa sahiptir. Leont'ev bilincin gelişiminin açıklanmasında ise, üç seviyeli bir sistemden bahsetmiştir. Bir etkinlik ve o etkinliğe ilişkin güdü en küresel seviyedir. Gıda ihtiyacını karşılamak için yapılan alışveriş etkinliği güdü ile yürütülür. Birey o etkinlikle meşgul olmadan önce, gıda ihtiyacının farkında olmakla birlikte, nasıl bir etkinlik içerisinde olacağının tam olarak bilincinde değildir. Tam bilinç, eylemleri ve hedefleri içeren ikinci seviyede gerçekleşir. Bunu kültürel araçların kullanımı yoluyla yapılan pratik etkinlik olarak adlandıran Leont'ev bu yolla bireyin eylemlerinin farkındalığını ve bilincini geliştirdiğini savunur. Bu seviyede birey eyleminin bilincinde olup hedefe yönelik hareket etmektedir. Örnek olarak, bireyin sebze almak için manav bölümüne gitmesi gibi. Bununla birlikte bu seviyede birey hedeflerine ulaşmak için dil gibi kültürel araçları kullanmaktadır. Alışveriş gibi bir etkinliğe katılımın sonucu olarak birey, deneyimine ilişkin ticari ilişkiler hakkında bir anlam sistemi biçimlendirip, bireysel olarak içselleştirmektedir. Üçüncü seviye hedeflere ve eylemlere paraleldir. Bu seviye koşulları ve işlemleri içerir. İşlemler artık bilinçli dikkati gerektirmeyen otomatikleşmiş eylemlerdir. Tüm bu etmenler neticesinde Leont'ev sosyal etkinliklere aktif olarak katılan bireyin gelişimini kavramsallaştırmıştır. Çünkü katılım, toplum içerisinde gerekli

olan becerilerin içselleştirilmesi ve bir etkinliğin başarılabilmesi için bireysel olarak kültür araçlarının nasıl kullanılacağının öğrenilmesini gerektirir (Göncü, Tuermer, Jain ve Johnson, 1999:154-155).

Leont'ev bebeklik döneminde nesne ortamında uzmanlaşmanın, okul öncesi dönemde hayali oyunun, orta çocukluk döneminde okul çalışmalarının ve ergenlik ile yetişkinlik döneminde ise ekonomik çalışmaların önde gelen etkinlikler olduğunu belirtmiştir. Leont'ev çocukların neden oyun oynadıklarını Vygotsky'e benzer bir yaklaşımla açıklamıştır. Buna göre çocuklar, gerçek hayatta yapamadıkları isteklerini oyun yoluyla gerçekleştirir. Örnek olarak, Piaget'nin de belirttiği gibi gerçek hayatta ata binemeyen çocuk, oyun içerisinde bir sopayı at gibi kullanarak bu isteğine ulaşır (Göncü, Tuermer, Jain ve Johnson, 1999:155).

Leont'ev okul öncesi dönemde oyunun, hayal gücü, kişilik ve soyut düşünmenin gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Vygotsky gibi Leont'ev de bir eğitim etkinliği olarak hayali oyunun önemini vurgulamıştır. Çocuğun oynayarak öğrenmeye başladığını belirtmiştir. Çocuk oyunda çeşitli eylemler (gerçek oyun eylemleri) yoluyla hareketlerinin farkında olarak (spesifik oyun rolleri) problem durumları çözer (Göncü, Tuermer, Jain ve Johnson, 1999:156).

Leont'ev'in teorisini temel alan Göncü, Tuermer, Jain ve Johnson (1999:156), çocuk oyunlarındaki kültürel çeşitlilik üzerine beş ilke ortaya koymuştur. Bunlar:

1. *Çocuğun içinde yaşadığı toplumun ekonomik yapısı, bir etkinlik olarak oyunun kullanılabilirliğini etkiler*: Çocukların etkinlikleri toplum yapısına göre birbirinden farklılıklar gösterebilir. Sosyoekonomik açıdan farklılıklar gösteren toplumlarda, çocukların oyuna erişimi, çocuklara sağlanan oyun fırsatları, çocukla oyun yoluyla etkileşim kurma veya ekonomik sebepler nedeniyle çocuğun oyun olanaklarından faydalanamaması gibi farklılıklar ortaya çıkabilir.
2. *Çocuk oyunlarının anlaşılması, çocuğun içinde yaşadığı toplumun oyunun değeri hakkındaki inançlarının tanımlanmasını gerektirir*: Oyunun faydaları, yetişkin-çocuk etkileşiminde oyunun değerinin tanımlanması, oyun için zengin fırsatlar sunulmasında önemlidir. Ancak düşük sosyoekonomik düzeydeki toplumlarda, geçim faaliyetlerinde çocukların yardımına ihtiyaç duyulması, yetişkinler tarafından oyunun değerinin anlaşılmaması, oyunun önemine dair inanç olsa dahi zaman ve iş faktörleri nedeniyle oyuna önem verilmemesi gibi faktörler etkili olabilir.
3. *Çocuk oyunlarını anlama, oyunun çocuklara iletilmesi hakkında toplumun değerlerini incelemeyi gerektirir*: Değerler, çocuklara iki yolla iletilebilir. Birincisi, oyunun istenilen bir etkinlik olup olmadığı konusunda çocukları açık bir şekilde bilgilendirmektir (ödevini yaptıktan sonra oyun oynayabileceğini belirtmek veya oyununa katılım sağlamak gibi). Oyunun değerini belirtmekteki ikinci yol ise, sözsüz ve dolaylı olandır. Örnek olarak, yetişkinlerin oyunun değerinin farkında olarak çocukların oyunlarına katılmak yerine onlara oyuncak, oyun alanı ve oyun zamanı vermesi gibi.
4. *Çocuk oyunlarını anlama, çocukların kendi dünyalarında oyunu nasıl temsil ettiklerini incelemeyi gerektirir*: Bu yaklaşım çocukların kişisel ilgi, istek ve ihtiyaçları hakkında bilgi verir. Çocukların yetişkinlerin rollerini anlaması ve neden bazı rollerin çocukların yaşamında önem kazandığını ortaya çıkarır.
5. *Çocuk oyunlarını anlama, çoklu veri toplama ve analiz tekniklerini içeren disiplinler arası bir metadoloji benimsenmesini gerektirir*: Çocuk oyunları toplumsal yapı, yetişkin değeri, çocuk ve toplumun diğer üyeleri arasındaki iletişim ve etkileşimin bir uzantısı olarak gelişir. Bu yapı, çocuk oyunlarının ekonomik, kültürel, eğitimsel ve psikolojik bağlamlarda çalışılmasının yanı sıra gelişimsel psikolojiyi de içerisine alan disiplinler arası bağlamlarda çalışılmasını gerektirir.

Leont'ev'in etkinlik teorisini temel alan Göncü, Tuermer, Jain ve Johnson (1999)'ın ortaya koyduğu bu ilkeler, kültürün ekonomik, sosyolojik, felsefik ve psikolojik dinamiklerinin birbirileriyle ilişkili olduğu kadar, oyun ve oyuna ilişkin erişim ve değer algısı üzerinde de etkili olduğunu ortaya

koymaktadır. Bu bağlamda, farklı toplumların farklı kültürel özellikleri çocukların oyun ve oyuna ilişkin etkinlikleri üzerine de yansımaktadır.

Oyuna İlişkin Görüşler

Çocukların yaşamlarının bir parçası olan oyun, pek çok filozof ve eğitimciye göre de; çocuklardan esirgenmemesi gereken temel bir eğitim aracı olarak görülmüş, bilim insanlarının dünya görüşleri ve felsefeleri çerçevesinde farklı şekillerde yorumlanmasına olanak sağlamıştır (Sevinç, 2004:37-38; Seyrek ve Sun, 2003:34-35):

Platon, çocukların eğitimi için önce anne ve babaların eğitilmesi gerektiğini öne sürmüş, çocuğun eğitiminin beden eğitimi ve ruh eğitimi olmak üzere iki alanda birden yapılmasını savunmuştur. Bedensel eğitim açısından oyunun eğitsel değerine vurgu yapan Platon, çocuğun oyunla büyümesi gerektiğini vurgulamıştır. Comenius da benzer şekilde oyunun çocuğun gelişiminde çok önemli bir öğrenme aracı olduğunu belirtmiştir. Comenius okul öncesi eğitimde oyunu temel eğitim aracı olarak görmüş, müzik eşliğinde yapılan dramatik oyunların çocukların kişiliğini geliştirdiğine, ahlak ve değer eğitimine katkısı olduğuna, yaratıcılıklarını geliştirdiğine değinmiştir. Rousseau ise, Emilie adlı eseri ile çocuk eğitimine dair o güne kadar var olan anlayışı temelinden sarsmıştır. Rousseau çocuğun saf ve temiz bir şekilde doğduğunu, toplumsal etki ile şekillendiğini savunarak, çocukların her türlü baskıdan uzak, bireysel farklılıkları ile yaş ve ilgi düzeyi gibi özelliklerinin göz önünde bulundurularak eğitilmesi gerektiğini savunmuştur (Sevinç, 2004:36; Seyrek ve Sun, 2003:34-35).

Oyunun çocukluk çağındaki yerinin üzerinde önemle duran bir diğer önemli kişi ise, Frobel'dir. Anaokulu alanında yaptığı önemli yeniliklerle tanınan Frobel'e göre çocuk oyun oynama gereksinimi içerisindedir. Bu nedenle çocuğa ihtiyaç duyulan her şey oyun yoluyla öğretilebilmektedir. Oyun sırasında edinilen bilgiler daha iyi özümlendiği için, çocuğa her şey oyunun canlı ortamı içinde öğretilmelidir. Çocuk tensel ve tinsel gelişimini oyunla sağlamakta, almak kadar vermeyi de öğrendiği yetişkin dünyasına hazırlanmaktadır. Frobel oyunun önemini "Oyun çocuğun tüm yaşamını belirleyen çekirdektir. Oyun okul öncesi dönemde çocuğun en katıksız, en çok ruhsal doyum sağlayan uğraşıdır" diyerek belirtmiştir (Rüşvanlı, 2007:5; Seyrek ve Sun, 2003:39).

Montesorri yaptığı gözlemler sonucu, çocukların dünyayı aktif olarak araştırdıklarını, bağımsızlığa doğru yöneldiklerini vurgulamıştır. Çocukların dünyayı keşfetmesine yardımcı olmak ve kişilik gelişimlerini desteklemek amacıyla, geniş bir duyusal ve işlevsel materyal grubu içerisinden seçme özgürlüğüne dayalı etkinliklerin önemini belirtmiştir. Montesorri oyunu, çocuğun çevreye uyum sağlamasında önemli bir yeri olan, çocuklar için bir iş ve mutluluk kaynağı oluşturan, eğitim değeri yüksek etkinlikler olarak görmektedir. Montesorri, oyunun çocuğun işi olduğunu savunmakla birlikte, oyuna bakış açısı oldukça farklıdır. Ona göre, oyun çocuğun tabiatının ancak bir kısmına hitap edebilir. Oysa iş yani öğrenme aktivitesi, daha derin etki alanıyla bireyin tüm benliğini tatmin eder. Montesorri çocuğun yetişkin denetiminde kendi girişimiyle etkinliklerde bulunmasını savunmakla birlikte; sosyodramatik oyunları değil oyun malzemeleriyle çocukların öğrenmesine yönelik yapılan oyunları daha önemli saymıştır. Bu etkinlikler yaratıcılığı ön plana çıkarmamakta, problem çözme, yeni kavramlar öğrenme, sosyal beceri kazanma ve fiziksel beceri gelişimini desteklemede önemli görmüştür. Hayali oyunlara önem vermeyen Montesorri, oyunun bir amacı olması üzerinde durmuştur (Gazezoğlu, 2007:26; Onur ve Güney, 2004:7; Sevinç, 2004:52).

Oyuna ilişkin görüşler incelendiğinde, çocukların yaşadıkları dünyaya uyum sağlamalarında oyuna gereksinim duydukları, oyunun çevrelerini anlamlandırmalarında bir öğrenme aracı olarak işlev görmesinin yanında, bilişsel, sosyal duygusal ve yaratıcı gelişimini destekleyen bir eğlence unsuru olma özelliğinin ön plana çıktığı dikkati çekmektedir. Bu noktada, filozof ve eğitimcilerin ortak kanısının çocukların oyunla büyümesi olduğu söylenebilir.

Sonuç Ve Öneriler

Sonuç olarak kültürel bağlamda çocuk ve oyun ilişkisinin incelendiği araştırmada kültürün ekonomik, sosyal, felsefik ve psikolojik dinamiklerinin oyun ve oyuna ilişkin değer algısı üzerinde etkili olduğu, oyuna ilişkin olarak toplumdan topluma benzerlik ve farklılıklar gösteren unsurlar olduğu görülmüştür. Benzerlik gösteren unsurlara bakıldığında, oyunun çocuğun gelişimi ve eğitimine katkısı ile çocukların oyun davranışları üzerine olduğu, bu davranışların ise farklı teoriler altında incelendiği saptanmıştır. Farklılık gösteren unsurlara bakıldığında ise, toplumların farklılaşan sosyokültürel özellikleri sonucunda oyuna ilişkin değer algısı, çocuklara sağlanan oyun fırsat ve olanakları üzerine olduğu dikkati çekmektedir.

Oyuna ilişkin görüşler ve çocukların oyun davranışlarına ilişkin gelişim teorilerinin farklı başlıklar altında toplandığı görülmektedir. Ancak hangi başlık altında olursa olsun, toplumların kültürlerindeki değişiklikler çocuk oyunlarında da değişikliklere sebep olmaktadır. Örnek olarak, dijital kültürün etkisiyle önceki yıllarda sıklıkla oyun alanı olarak kullanılan sokakların yerini, endüstrileşme ve değişen sanayi toplumu neticesinde ev veya park ve bahçeler almıştır. Dijital kültür bu etkisini çocuk oyunlarında, yetişkin ve çocuğun oyun etkileşiminde de göstermektedir. Günümüzde çocuk-yetişkin etkileşiminin oyun niteliği dijital kültür ve dijital kültür araçlarından önemli ölçüde etkilenmektedir. Özellikle yaygınlaşan dijital oyunların ön plana çıkması, dijital kültürün çocuk ve oyun üzerindeki etkisine kanıt oluşturmaktadır.

Oyunun gelişimsel, sosyokültürel ve toplumsal temelleri ile kültürlerarası benzerlik ve farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, farklı işlevler üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. Özellikle erken yıllarda çocukların oyunları ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde çocukların oyunlarına yetişkin rehberliği (Gimitrova, 2013), oyun, oyun alanı ve oyun zamanına yönelik verilen fırsatlar (Rowlands, 2007), yetişkin-çocuk etkileşimi ile oyun davranışlarının bilişsel ve sosyal yapı üzerindeki etkilerinin (Garaigordobil ve Berrueco, 2011; Hoffman ve Russ, 2012; Lloyd ve Howe, 2003; Lindsay ve Corwell, 2013; Maxwell, Mitchell ve Evans, 2008) incelendiği görülmektedir. İlgili teoriler ışığında yürütülen araştırmaların, özellikle hayali oyun ve yarı-yapılandırılmış oyunların önemini ortaya koyduğu belirtilebilmektedir. Bununla birlikte serbest oyun fırsatlarının çocukların keşfetme, aktif öğrenme, işbirliği ve iletişim gibi becerilerini geliştirdiği vurgusu üzerinde duran araştırmaların, en dikkat çekici noktası yetişkinin süreç içerisindeki rolüdür. Yapılan araştırmalar yetişkinin kullandığı dil ve rehberliğin çocukların oyun davranışlarında etkili olduğu, keşfedici oyun süresini uzattığı görülmektedir. Bununla birlikte, oyun ve oyun ortamına ilişkin fırsatların da değerlendirildiği görülmekte, modern oyun teorilerinin de önemini vurguladığı gibi bu ilişki içerisinde yetişkinin rehber rolü, çocukların keşfedici oyun davranışlarıyla bütünleştirilmektedir. Araştırmaların oyun fırsatları içerisindeki hayali oyunların; yaratıcılık, keşfetme ve duygu düzenleme becerileri ile ilişkisine önem verdiği görülmektedir. Bu noktada özellikle Vygotsky, Leont'ev ve Parten'ın oyunun sosyokültürel doğası ile Piaget'nin bilişsel teorisinin göz önünde bulundurulduğu söylenebilmektedir. Çocukların oyun davranışları ile duygularını kabul edilebilir yollarla ifade etme, olumsuz duygularla başa çıkabilme becerisini kazandıkları, yaratıcılık ve yürütücü biliş gibi bilişsel mekanizmalarının geliştiği söylenebilmektedir.

Oyun ile ilgili yapılan yurtiçi araştırmalar incelendiğinde ise, oyunun sosyokültürel ve toplumsal rolüne yönelik araştırmaların önemine değinildiği görülmektedir (Yıldızbaş ve Apaydın, 2002). Araştırmalarda sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların oyun davranışlarındaki etkiler ile ebeveyn-çocuk ilişkisi içerisindeki yerine vurgu yapıldığı söylenebilir (Akgün ve Yeşilyaprak, 2012; Gül, 2006) Özellikle oyunun toplumsal farkındalığını inceleyen araştırmalarda boş zamanı değerlendirmeye yarayan eğlenceli bir unsur olarak görülmesi (Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı, 2012), oyunun temel felsefesi olan aktif ve keşfedici doğasına aykırı görünmektedir. Oyunun bir öğrenme tekniği olarak çeşitli program bileşenleri ile incelendiği, oyun ve oyun alanlarına yönelik düzenlemelere ilişkin araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007; Turgut ve Yılmaz, 2010). Bununla birlikte özellikle serbest oyun fırsatları ile yarı yapılandırılmış oyun fırsatları üzerinde durulmasının önemli olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlar ışığında konu ile ilgili olarak yeni çalışmalara yön vermek amacıyla sunulacak öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Farklı toplumların sosyokültürel özellikleri göz önünde bulundurularak, evrensel bir etkinlik olan oyunun bu toplumlar üzerindeki ekonomik, psikolojik ve eğitsel işlevleri değerlendirebilir.
- Oyunun toplumsal ve kültürel temelleri göz önünde bulundurulduğunda, çeşitli kültürlere ait oyun ve oyun davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelemesi yapılabilir.
- Kültürler arası oyun paylaşımlarına yönelik proje çalışmaları yapılabilir.
- Toplumun kültürel gereksinimlerini destekleyici oyun planlamalarına ilişkin projeler geliştirilebilir.
- Kültürel aktarımlarda oyunun bir yöntem olarak kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.
- İlgili teoriler ışığında oyunun çocukların bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişimlerine olan katkısı göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi programlarında oyun etkinliklerinin yapısı, işleyişi ve programda kullanılmasına ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- Çocuk gelişimi ve eğitimi üzerinde oyun ortamlarının düzenlemesi, oyun materyallerinin özellikleri ve yöntem olarak etkisine ilişkin daha spesifik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akgün, E., & Yeşilyaprak, B. (2011). Anne Çocuk Oyun Etkileşiminde Niteliksel Boyut: Annelerin Sözel İfadelerinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*, 11-20.

And, (2003). *Oyun ve Bügü* (Genişletilmiş Baskı). İstanbul: YKY.

Arslan, Y. & Bulgu, N. (2010). Socialization Via Play. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, *1*(1), 8-22.

Arslanoğlu, İ. (2000). Kültür ve Medeniyet Kavramları. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, (15).

Başal, H. A. (2007). Geçmiş Yıllarda Türkiye'de Çocuklar Tarafından Oynanan Çocuk Oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(2), 243-266.

Cinel, N.Ö. (2006). *Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki 3-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Anne Babaların Oyuncak Ve Oyun Materyalleri Hakkındaki Görüşlerinin Ve Bu Yaş Grubu Çocukların Sahip Oldukları Oyuncak Ve Oyun Materyallerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cole, M., Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2010). *Culture and Early Childhood Learning*. Encyclopedia on Early Childhood Development.

Çelebi, D.B. (2007). *Türkiye ve Azerbaycan'daki Çocuk Oyunları ve Oyuncaklarının Karşılaştırmalı İncelemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Erbay, F., & Durmuşoğlu Saltalı, N. (2012). Altı Yaş Çocuklarının Günlük Yaşantılarında Oyunun Yeri Ve Annelerin Oyun Algısı. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *13*(2), 249-264.

Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2012). Play and Child Development (4 th). USA: Pearson.

Garaigordobil, M., & Berrueco, L. (2011). Effects of a Play Program on Creative Thinking of Preschool Children. *The Spanish journal of psychology*, *14*(02), 608-618.

Gazezoğlu, Ö. (2007). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarına Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılmasında Oyun Yoluyla Öğretimin Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gmitrova, V. (2013). Teaching to Play Performing a Main Role–Effective Method of Pretend Play Facilitation in Preschool-Age Children. *Early Child Development and Care*, *183*(11), 1705-1719.

Göncü, A., Tuermer, U., Jain, J., & Johnson, D. (1999). Children's Play as Cultural Activity. Göncü, A. (1999) (Ed.) *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*(pp. 25–37). New York: Cambridge University Press .

Göncü, A., Mistry, J., & Mosier, C. (2000). Cultural Variations in the Play of Toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, *24*(3), 321-329.

Gül, M. (2006). *Anasınıfına Devam Eden Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 61-72 Ay Arası Çocuklara Sembolik Oyun Eğitiminin Genel Gelişim Durumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Henninger, M. L. (2012). *Teaching Young Children: An Introduction*. New Jersey: Upper Saddle River.

Hoffmann, J., & Russ, S. (2012). Pretend Play, Creativity, and Emotion Regulation in Children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *6*(2), 175.

Holmes, R. M. (2013). Children's Play and Culture. *Scholarpedia*, *8*(6), 31016.

Hoorn, J.V., Nourot, P.M., Scales, B., & Alward, K.R. (2007). *Play at the Center of the Curriculum*. (4th Edition). Pearson, Merrill Prentice Hall.

Huizinga, J. (2006/1955). *Homo Ludens Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme.* (Çev.: M.A. Kılıçbay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun/Play as Educational Activity in The Child's Development Process. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16),325-342.

Leontiev, A. A. (2005). The life and Creative Path of A.N. Leontiev. *Journal of Russian & East European Psychology*, *43*(3), 8-69.

Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2013). Pretend and Physical Play: Links to Preschoolers' Affective Social Competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, *59*(3), 330-360.

Lloyd, B., & Howe, N. (2003). Solitary Play and Convergent And Divergent Thinking Skills in Preschool Children. *Early Childhood Research Quarterly*, *18*(1), 22-41.

Maxwell, L. E., Mitchell, M. R., & Evans, G. W. (2008). Effects of Play Equipment and Loose Parts on Preschool Children's Outdoor Play Behavior: An Observational Study and Design İntervention. *Children Youth and Environments*, *18*(2), 36-63.

Onur, B. & Güney, N. (2004). *Türkiye'de Çocuk Oyunları: Araştırmalar.* Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Özdemir, (2006). *Türk Çocuk Oyunları* (1. Cilt). Ankara: Akçağ.

Poyraz, H. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Oyun Ve Oyuncak*. (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Rowlands, F. (2007). *An Analysis of Teachers Attitudes Towards Play and Children's Free Play Opportunities*. Published Doctoral dissertation, Concordia University.

Rüşvanlı, H. O. (2007). *Türkiye'deki Oyuncak Sektöründe Yeni Ürün Tasarımını Tetikleyen Faktörler.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Saracho, O. N., & Spodek, B. (Eds.). (1998). *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education*. SUNY Press.

Schousboe, I., & Winther-Lindqvist, D. (Eds.). (2013). *Children's Play and Development: Cultural-historical Perspectives* (Vol. 8). Springer Science & Business Media.

Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Seyrek, H., & Sun, M. (1998*). Okul Öncesi Eğitiminde Oyun*. İzmir: Mey Yayınları.

Sheridan, M. (2011). *Play in Early Childhood: From Birth to Six Years* (3.rd Edition)(Rewised and Updated by Howard, J., & Alderson, D). Routledge.

Turgut, H., & Yılmaz, S. (2010). *Ekolojik Temelli Çocuk Oyun Alanlarının Oluşturulması*. III. Ulusal Karadeniz Ormancılık Kongresi. 20-22 Mayıs 2010, Artvin.

Yıldızbaş, F., & Apaydın, Ş. (2002). Kültür ve Çocuk Oyunları İlişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(3), 96-104.

AN ANALYTICAL STUDY ON THE IMPORTANCE OF VALUES EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Okan SARIGÖZ
Assist. Prof. Dr. Mustafa Kemal University, Division of Curriculum and Instruction,
okan.sarigoz@gmail.com

ABSTRACT

Preschool period is the first period that a child's core values begin to be formed and developed. These core values can differ from each child according to kindergarten, preschool education, social environment, and the training of family. In the childhood period, children start to gain basic knowledge and hold values they will use in their lives. Some of these core values of children may be sorted as responsibility, love, respect, kindness, justice, help, happiness, goodness, tolerance, self-confidence, and honesty. The aim of this research is to determine the views of pre-service teachers studying in the department of preschool teaching about values education by considering some demographic variables. The sample of the research constitutes 311 pre-service teachers studying in the Department of Preschool Teaching, the Faculty of Education of Akdeniz University, in 2015-2016 school years. 'General Screening Model', which is one of the descriptive screening methods, and 'Mixed Model' were used in the research. Validity and reliability studies of 20-item 'Survey of Values Educationin Preschool Period' used in the research were conducted and Cronbach's Alpha internal reliability coefficient was calculated as 0.87. As a consequence of the research, such results have been reached that each child should receive effective education regarding core values in the preschool period, and teachers who will give the education, should be graduated from preschool teaching or experts in their fields, and while giving basic education to children, meeting with families should happen. Moreover, such results have been reached in the research that depending on demographic variables, there is no a statistically significant difference of opinions about values education in the preschool period between female and male preservice teachers according to gender variable.

Keywords: *Preschool Education, Values Education, Child Education, Core Values*

INTRODUCTION

There are some standards, features, behaviours or core values which support societies, and are effective on personal development and gaining a place in society, and universally admitted by all people, and also belong to individual. Although these values are understood similarly by everyone in terms of their meanings, the values of each individual can be at different levels. In the dictionary of the Turkish Language Association (2010), the concept of value which has been overstressed recently, is defined as the quality determining the importance of objects and events fora society, class, or a human, in other words, it is defined as objects and events which are important for a society, class, or a human. According to Halstead & Taylor (2000: 169), the concept of value means standards and principles forming objects, people, opinions, situations, behaviours, and such judgements as good, bad, desirable, undesirable. To Hökelekli (2010), values are beliefs and rules leading and guiding behaviours andreal behaviour standards shared and admitted by most of the people. Çelikkaya (1996: 168), defines the value as all kinds of social, human, ideological or divine-based feeling, thinking, behaviours, rules and values kept alive, adopted and accepted by people or within a society, belief, and ideology.

It was determined in the researches done that values, desired to be formed in an individual, should be in stilled since small ages, and so, values such asresponsibility, love, respect, kindness, justice, help, happiness, goodness, tolerance, self-confidence, and honesty should be instilled in each individual by relevant institutions, especially in the preschool period. Thus, all individual should be given values education from the beginning of preschool period throughout their lives. According to UNESCO, values education means educational efforts made in order that children and youth explore and develop

positive values, and move toward their potential, and these efforts should continue for a lifetime. To Tezcan (1974: 14), values are criteria giving meaning and importance to whole culture and society.

According to Ekşi (2003: 80), there are some purposes of instilling core values. These purposes regarded as the goals of The National Education, are specified while mentioning about training people who will embrace ethical and moral values, and have balanced, healthy andwell-developed personalities and characters in terms of body, mind, morality, soul, and emotion.

Springer determined some core values at the end of his research, and conceptually explained and classified these values as follows;

Scientific Value; attaches importance to truth, knowledge, reasoning and critical thinking. A person, who has scientific values, is empirical, critical, rationalist and intellectual.

Economic Value; attaches importance to the thing beneficial and practical, and indicates that economic values should be considered important in life.

Aesthetic Value; attaches importance to symmetry, harmony and form. Individual sees life as a variety of events, and thinks that art is necessity for society.

Social Value; Loving others, help and selflessness are essential. The supreme value is the love of humanity. The one shows his love to people, and is courteous and sympathetic, not selfish.

Political Value; Personal power, influence and reputation are above all others. It is related to the powermainly.

Religious Value; embracesthe universe as a whole, and links itself to its integrity. The one sacrifices earthly pleasures for the sake of his religion (Kağıtçıbaşı & Kuşdil, 2000: 60–61).

Although the definition of the concept of value, determining which concepts it is composed of, and sorting or obtaining information about values thanks to the researches done are very important in terms of contribution toindividual and the field, to know what values are, to understand, comprehend, analyse, synthesise and evaluate by knowing their all features are circumstances facilitatingeducators' work in education. The features of values are sorted by Schwartz & Bilsky (1987) as follows;

1. Values are beliefs. However, they are entirely not objective opinions free of emotions. When they come to the fore, they intertwine with emotions.
2. Values are related to an individual's goals and behaviour patterns effective on achieving these goals.
3. Values are above specific actions and circumstances. For instance, the value of obedience exists in our relationships at home, work, and school and with unknown people.
4. Values function as standards directing the selection of behaviours, people and events or the change of them.
5. Values are sorted within themselves according to their importance. This sorting forms a system determining value priorities. Cultures and individuals can be described thanks to the systems of value priorities they exhibit.
6. Values are structures open to change. Changes in value priorities can happen in order to satisfy interaction needs and new needsarising in time.
7. Values vary according to cultures they are bound up with. They also can differ within cultures they belong to. Two different societies may have same value, but the importance they give to this value may be different (Kağıtçıbaşı & Kuşdil, 2000: 60).

The other scientist, who has done the research in the field of values, is Schwartz. His researches have included studies related tovalues. He determines 10 value types at the individual level in his study by reaching 60,000 people in 63 countries. These value types;

Table 1. Classification of individual values according to Schwartz

Explanation	Values

Power: social status,control over people and resources	To have social power, authority, to be wealthy, and to preserve one's image in society (To be embraced by people)
(Achievement): personal success tendency based on social standards	To be successful, competent, ambitious, and to have influence (To be clever)
(Hedonism): tendency towards personal pleasure and gratification	Pleasure, to enjoy life
(Stimulation): excitement and novelty seeking	To be brave, to live a changeable life, and to have an exciting life
(Self-direction): independence in thought and action	To be creative, curious, free, to choose one's goals, and to be independent (To have self-respect)
(Universalism): understanding, tolerance, and protecting the welfare of all people and of nature	To be open-minded, virtuous,to desire social justice, equality, peace in the world, world that is full of beauties, tolive in harmony with nature, and to protect the environment (Internal harmony)
(Benevolence): preserving and enhancing the welfare of people with whom one hasclose relationships	To be helpful, honest, forgiving, loyal and responsible (True friendship, mature love, an immaterial life, a meaningful life)
(Tradition): respecting and being committed to culturalor religious customs and ideas that one's culture / religion impose	To be humble, religious, to take whatever life gives me, to be respectful towards traditions, and moderate (To retire into seclusion)

(Ros, Schwartz & Surkiss, 1999; Schwartz, Caprara & Vecchione, 2010; Yılmaz, 2009).

When the researches on values are examined, it is seen that they are generally related to what values are, how many groups they gather in, their definitions and conceptual meanings. However, the importance attached to values education by teachers or preservice teachers, who will give values education, was not extensively researched (Özkartal, 2015a-2015b). Therefore, in order to fill this gap in the field and determine the views of preservice teachers on values education, it was decided to do this research.

METHOD

Population and Sample

The population of this research constitutes preservice teachers studying in the department of preschool teaching under the faculties of education of universities in Turkey, and the sample of the research constitutes 311 preservice teachers studying in the Department of Preschool Teaching in the Faculty of Education of Akdeniz University.

Research Model

This research was done with the aim of determining the views of pre-service teachers studying in the Department of Preschool Teaching in the Faculty of Education of Akdeniz University about values education in the preschool period by considering the demographic variables of gender, grade level, type of school, and school graduated. For this purpose, the surveys and scales, used in the researches on the subject, were scanned by the researcher, and a new 'Survey of Values Education in the Preschool Period' was developed by the researcher and used in the research. At first, a field study was done for the survey used in the research, and then open ended questions about the subject were asked preservice teachers studying in the department of preschool teaching, and from the answers given to these questions, a sketch of 27-item survey was created. After necessary analytical studies, the 20-item survey was formed by removing 7 items from the survey, and after the opinions of four academic members experts in the field of educational sciences about the survey were received, and the survey was put into final form by making required regulations.

Validity and reliability studies of 'Survey of Values Education in the Preschool Period' used in the research were conducted and Cronbach's Alpha internal reliability coefficient of the 20-item survey was determined as 0.87. The answers of preservice teachers participating in the research to the survey depending on the demographic variables were calculated by using Anova test which is an F test, t-test and one-way variance analysis with the help of SPSS 20 statistical software package. The survey used in the research consists of five point likert type 20 items including (1) Strongly Disagree, (2) Disagree, (3) Undecided, (4) Agree, and (5) Strongly Agree. Overall assessment of the survey used in the research was determined as follows (Sarıgöz & Özkara, 2015; Dönger, 2016a-2016b; Sarıgöz, Dönger & Cengiz, 2015; Sarıgöz & Demiralay, 2015; Cengiz, Sarıgöz & Dönger, 2015):

$$RO = \frac{HV - LV}{NO} = \frac{5-1}{5} = 0.8$$

RO: Range of Options
HV: The Highest Value
LV: The Lowest Value
NO: Number of Options

1.00 – 1.80: Strongly Disagree
1.81 – 2.60: Disagree
2.61 – 3.40: Undecided
3.41 – 4.20: Agree
4.21 – 5.00: Strongly Agree

The survey was applied to 311 preservice teachers studying in the department of preschool teaching in the faculty of education, and the effort was made to determine the opinions of preservice teachers about values education in the preschool period depending on the demographic variables. In the research, general screening model which is one of the descriptive screening methods, and mixed model were used. General screening model is the screening arrangements carried out on a group, sample group or a paradigm or the entire universe in order to draw conclusion about the universe composed of numerous elements (Karasar, 2006: 79). General screening model is a research model used to specify the types of information such as people's attitudes, beliefs, values, habits and opinions (Mcmillan & Schumacher, 2001). Mixed model includes collecting qualitative and quantitative data regarding same basic facts in a study or a series of studies, and analysing and interpreting the collected data (Leech & Onwuegbuzie, 2007).

FINDINGS

In this part of the research, the demographic data about the preservice teachers participating in the research, and obtained data about the survey used in the research, and statistical findings and observations regarding these data are presented.

Table 1. t-test analysis results of the preservice teachers' answers to the Survey of Values Education in the Preschool Period according to gender

Gender	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Female	151	84.325	4.640	309	.189	.850
Male	160	84.225	4.626			

p>0.05

When the data in Table 1 was examined, from the answers of preservice teachers participating in the research to the Survey of Values Education in the Preschool Period, it can be said that there is no a statistically significant difference of opinions (p> .05) between female and male preservice teachers depending on gender by looking at the t-test analysis results.

Table 2. t-test analysis results of the preservice teachers' answers to the Survey of Values Education in the Preschool Period according to grade level

Grade Level	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
3rd Grade	158	85.614	3.942	309	5.428	.00

4th Grade	153	82.889	4.877			

p<0.05

When the data in Table 2 was examined, from the answers of preservice teachers participating in the research to the Survey of Values Education in the Preschool Period, it can be said that there is a statistically significant difference (p< .05) between the preservice teachers in the 3rd grade and the preservice teachers in the 4th grade in favour ofthe preservice teachers in the 3rd grade depending on the demographic variable of grade level by looking at the t-test analysis results.

Table 3. t-test analysis results of the preservice teachers' answers to the Survey of Values Education in the Preschool Period according to the type of school

Type of School	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
1. Day School	154	84.942	4.500	309	2.546	.011
2.Night School	157	83.618	4.667			

p>0.05

When the data in Table 3 was examined, from the answers of preservice teachers participating in the research to the Survey of Values Education in the Preschool Period, it can be said that there is a statistically significant difference (p< .05) between the preservice teachers studying in day school and the preservice teachers studying in night school in favour of the preservice teachers studying in the day school depending on the demographic variable of the type of school by looking at the t-test analysis results.

Table 4. Anova test analysis results of the preservice teachers' answers to the Survey of Values Education in the Preschool Period according to the school graduated

School Graduated	N	$\overline{X}$	sd	Variance Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Significant Difference (Tukey)
1) Science H.S.	27	83.19	6.42	Btw. Gr	96.547	3	32.182	1.512	.211	
2) Anatol. H.S.	246	84.56	4.44	Wit. Gr	6535.222	307	21.287			
3) Voc. H.S.	18	83.44	4.68	Total	6631.768	310				
3) Others	20	83.00	3.70							
Total	311	84.27	4.63							

p>0.05

When the data in Table 4 was examined, from the answers of preservice teachers participating in the research to the Survey of Values Education in the Preschool Period, it can be said that there is no a statistically significant difference of opinions between the preservice teachers graduated from Science High School, Anatolian High School, Vocational School, and Other High Schools in terms of their views about values education in the preschool period depending on the demographic variable of the school graduated by looking at the Anova test results [$F_{(1.512)}$, $p_{(.211)}$; p> .05].

Table 5. Arithmetic averages of the answers of the preservice teachers to the Survey of Values Education in the Preschool Period

SURVEY ITEMS OF VALUES EDUCATION IN THE PRESCHOOL PERIOD *To children in preschool education;*	$\overline{X}$	**Skill Level**
3. Education of **love** should be given.	4.64	*Strongly Agree*
9. Education of **respect** should be given.	4.42	*Strongly Agree*
4. Education of **honesty** should be given.	4.42	*Strongly Agree*
5. Education of **compassion** should be given.	4.41	*Strongly Agree*
20. Education of **help** should be given.	4.40	*Strongly Agree*
11. Education of **diligence** should be given.	4.38	*Strongly Agree*

8. Education of **sharing** should be given.	4.34	*Strongly Agree*
6. Education of **solidarity** should be given.	4.31	*Strongly Agree*
10. Education of **cleaning**should be given.	4.31	*Strongly Agree*
15. Education of **patriotism** should be given.	4.30	*Strongly Agree*
2. Education of **sensibility** should be given.	4.28	*Strongly Agree*
7. Education of **self-confidence** should be given.	4.25	*Strongly Agree*
13. Education of **humbleness** should be given.	4.22	*Strongly Agree*
14. Education of **friendship** should be given.	4.21	*Strongly Agree*
18. Education of **honourableness** should be given.	4.18	*Agree*
12. Education of **responsibility**should be given.	4.04	*Agree*
17. Education of **peace** should be given.	3.97	*Agree*
16. Education of **thrift** should be given.	3.80	*Agree*
19. Education of **collaboration** should be given.	3.73	*Agree*
1. Education of **patientness** should be given.	3.69	*Agree*

General Arithmetic Average: 4.214 (Strongly Agree)

From the arithmetic averages of the answers of the preservice teachers to the survey items in Table 5, it was determined that article 3 stating '*Education of love should be given to children in preschool education.'* ($\overline{X}$ =4.64), and article 9 stating '*Education of respect should be given to children in preschool education*.' ($\overline{X}$ =4.42), and article 4 stating '*Education of honesty should be given to children in preschool education*.' ($\overline{X}$ =4.42), and article 5 stating *'Education of compassion should be given to children in preschool education.*' ($\overline{X}$ =4.41) are the items with the highest arithmetic averages in the survey. In the light of the answers given to the survey items, it can be said that the pre-service teachers think values first and foremost, which should be overemphasised and given to children in preschool education, should be Love, Respect, Honesty and Compassion.

From the arithmetic averages of the answers of the preservice teachers to the survey items in Table 5, it was determined that article 1 stating '*Education of patientness should be given to children in preschool education.*' ($\overline{X}$ =3.69), and article 19 stating '*Education of collaboration should be given to children in preschool education*.' ($\overline{X}$ =3.73), and article 16 stating '*Education of thrift should be given to children in preschool education*.' ($\overline{X}$ =3.80), and article 3 stating '*Education of peace should be given to children in preschool education*.' ($\overline{X}$ =3.97) are the items with the lowest arithmetic averages in the survey. In the light of the answers of preservice teachers to the survey items and of the conversations with the preservice teachers, it can be said that the preservice teachers think values such as Patientness, Collaboration, Thrift and Peace, which should be overemphasised and given to children in preschool education, can be given later to children.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

Conclusions

This research was done with the aim of determining the views and opinions of preservice teachers studying in the Department of Preschool Teaching in the Faculty of Education about values education given in early childhood education. Also, in the research, the effort was made to determine whether the opinions of preservice teachers about values education given in early childhood education differ according to the variables of gender, grade level, type of school, and school graduated or not.

From the t-test analysis result of the answers of preservice teachers participating in the research to the Survey of Values Education in the Preschool Period, it was concluded that there is no a significant difference of opinions between female and male pre-service teachers depending on gender. Thus, it can be said that female and male preservice teachers have similar opinions regarding values education given in early childhood education.

From the t-test analysis result of the answers of preservice teachers participating in the research to the Survey of Values Education in the Preschool Period, it was concluded that there is a significant difference of opinions between the preservice teachers in the 3rd grade and the pre-service teachers in the 4th grade in favour of the preservice teachers in the 3rd grade depending on grade level. Thus, it can be said that the pre-service teachers in the 3rd grade have higher consciousness and think more positively regarding values education given in early childhood education than the preservice teachers in the 4th grade.

From the t-test analysis result of the answers of preservice teachers participating in the research to the Survey of Values Education in the Preschool Period, it was concluded that there is a significant difference of opinions between the preservice teachers studying in the day school and the preservice teachers studying in the night school in favour of the preservice teachers studying in the day school depending on the type of school.Thus, it can be said that the preservice teachers studying in the day school have higher consciousness and think more positively regarding values education given in early childhood education than the preservice teachers studying in the night school.

From Anova analysis result the answers of pre-service teachers participating in the research to the Survey of Values Education in the Preschool Period, it was concluded that there is no a significant difference of opinions between the preservice teachers graduated from Science High School, Anatolian High School, Vocational School, and Other High Schools depending on the school graduated. Thus, it can be said that the preservice teachers graduated from different high schools have similar opinions regarding values education given in early childhood education.

From the analysis results of the answers of preservice teachers participating in the research to the Survey of Values Education in the Preschool Period, it was determined that the items with the highest arithmetic averages are related to the concepts of Love, Respect, Honesty and Compassion. In the light of the preservice teachers' answers to the survey items and of the conversations with the preservice teachers, it can be said that values education first and foremost, which should be given to children in early childhood education, should be related to emotional bonds, especially the concepts of love and respect.

From the analysis results of the answers of the pre-service teachers participating in the research to the Survey of Values Education in the Preschool Period, it was determined that the items with the lowest arithmetic averages are related to the concepts of Patience, Thrift, Peace and Collaboration. In the light of the answers of preservice teachers to the survey items and of the conversations with the preservice teachers, it can be said that values, the value of Thrift, especially, based on personal behaviours and given in the values education which should be given to children in early childhood education, should be given later.

In the light of the preservice teachers' answers to the Survey of Values Education in the Preschool Period, it was determined that the general arithmetic average of the survey passes Agree by a narrow margin and coincides with Strongly Agree (4.21). Hence, it can be said that the views and opinions of preservice teachers regarding values education in early childhood education are close to the expected level (4.50).

Recommendations

Core values, which are basic and suited to universal principles, should only be given to children in early childhood education. Complicated concepts should be given in the advancing years according to ageand development levels of children.

Early childhood education means trainings given in order toimprove the readiness of children and orients them to school life before starting school. Therefore, children should not be forcedabout any subject and disinclinedto go to school in this period.

Education should be given in early childhood period by educators experienced in their fields, because early childhood period is one of the most critical periods. In addition, educators who will give education should be graduated from university at least, and experienced and experts in their fields.

Institutions or organizations providing early childhood education should be inspected regularly by supervisory officers in relevant institutions, and a close watch should be kept continuously on the physical state of institution, managers and educators.

Institutions or organizations providing education in theearly childhood period should not give arbitrarily trainings, but should give trainings according to the curriculum determined by Ministry of National Education.

When a problem related to children occurs in early childhood education, educators should meet with children's families and educators working at other relevant institutions, and if needed, all kinds of negative situations should be resolved by getting help from educators assigned to other institutions or organizations, and working coordinately with child, educator, family, manager, and officers in other institutions.

REFERENCEES

Cengiz, M. Ş., Sarıgöz, O. and Dönger, A. (2015). Evulation of pre-service teachers' ideas about brainstorming method in terms of some veriables. *The Journal of Academic Social Science,* 3(12), 251-263.

Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi.* İstanbul: Alfa Yayınları.

Dönger, A. (2016a). Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin yabancı dil kaygısı. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi,* 5-8 Mayıs, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Dönger, A. (2016b). Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin yabancı dilin gerekliliğine ilişkin görüşleri. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi,* 18 Mart Üniversitesi, 5-8 Mayıs, Çanakkale.

Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazanılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79–96.

Halstead, J. M. and Taylor, J. M. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.

Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi,* 6(18), 4-10.

Kağıtçıbaşı, Ç. ve Kuşdil, M. E. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59–76.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Leech, N. L. and Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 43, 265-275.

Mcmillan, J. H. and Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction.* New York: Longman.

Özkartal, M. (2015a). Turkish mythology and its place in education of art. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 3(5), 83-98.

Özkartal, Z. (2015b). A cultural heritage Yılankıran fountain of Isparta. *Akdeniz University Faculty of Fine Arts Journal*, 8(15), 26-36.

Ros, M., Schwartz, S. H. and Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology: An International Review,* 48(1), 49-71.

Sarıgöz, O. and Demiralay, R. (2015). Evaluation of attitudes of the students towards lifelong learning. *The Journal of International Social Research*, 8(41), 994-999.

Sarıgöz, O., Dönger, A. and Cengiz, M. Ş. (2015). The evaluation of the teachers' views about environmental education and issues. *International Peer-Reviewed Journal of Humanities and Academic Science,* 4(14), 54-76.

Sarıgöz, O. ve Özkara, Y. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ve ilkeleri hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 8 (39), 710-716.

Schwartz, S. H. And Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychologial structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.

Schwartz, S. H., Caprara, G. V. and Vecchione, M. (2010). Basic personal values, core political values, and voting: A longitudinal analysis. *Political Psychology,* 31 (3), 421- 452.

Tezcan, M. (1974). *Türklerle ilgili stereotipler (kalıp yargılar) ve Türk değerleri üzerine bir deneme.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Türk Dil Kurumu, (2010). *Türkçe sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi,* (17), 109-128.

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİN SOSYAL YETKİNLİK VE DAVRANIŞ SORUNLARINA ETKİSİNİN CİNSİYET TEMELLİ ANALİZİ

Doç. Dr. Zarife SEÇER

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, zsecer@konya.edu.tr

Öğretmen Nihan KARABULUT

Elazığ Anaokulu, nhnkrblt87@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmada, okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerinin sosyal yetkinlik ve davranış sorunlarına etkisi, cinsiyet değişkeni temelinde incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 5-6 yaş grubu 275 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler, "Bağımsız t testi" ve "Çoklu Regresyon Analizi" teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların duygusal değişkenlik/olumsuzluk puanlarının, saldırganlık ve kaygı puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığı duygu düzenleme değişkeninin modele anlamlı bir katı sağlamadığı, diğer yandan hem duygu düzenleme hem de duygusal değişkenlik/olumsuzluk puanlarının ise sosyal yetkinlik puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucu elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler: *Okul Öncesi Dönem, Sosyal Yetkinlik, Davranış Sorunları, Duygu Düzenleme, Cinsiyet.*

Giriş

Çocuk gelişimi araştırmalarında, tipik ve atipik gelişimin belirlenmesindeki önemi nedeniyle duygu düzenlemenin sık kullanılan bir kavram haline geldiği görülmektedir (Cole, Mitchel & Teti, 1994; Cole, Martin & Dennis, 2004; Denham, 1998; Keenan, 2000). Thompson (1994) duygu düzenlemeyi, bireyin amaçlarına ulaşmak için özellikle yoğun ve zamansal özellikli duygusal tepkilerini değiştirme, değerlendirme ve izlemeden sorumlu dışsal ve içsel süreçler olarak tanımlamaktadır. İçsel süreçler, bireyin karakteri, dikkat gibi bilişsel süreçleri, dışsal süreçler ise kültürel beklentiler, akran ilişkileri, eğitim ve bakım verilen ortamı kapsamaktadır (Fox & Calkins, 2003). Diğer bir anlatımla, duygu düzenleme yeterliği, kalıtım, çevresel faktörler ve onların etkileşimi ile ilgilidir (Eisenberg, Spinrad, & Eggum, 2010). Duygu düzenleme, pek çok amaç için yapılmaktadır. En önemli amaç ise, duygusal sıkıntı ve düzensiz duygu kökenli davranış sıklığını azaltmaktır. Çeşitli tarzlardaki duygu düzenlemenin küçük çocuklardaki sıkıntıyı azalttığı bulunmuştur. Örneğin, 5-10 aylık bebeklerde hayal kırıklığı olayına cevaben oluşan parmak emme gibi kendini yatıştırma davranışının olumsuzluğu azalttığı ileri sürülmektedir (Stifter & Braungart, 1995).

Yapılan araştırmalarda, duygu düzenlemenin sosyal yeterlilik üzerinde etkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılara göre akran etkileşimi için gerekli olan duygu düzenleme becerilerine sahip olmayan okul öncesi çocuklar sosyal yönden yetersiz kalmakta (Denham vd., 2003), olumsuz duyguları yoğun olan çocuklar ise daha fazla davranış sorunlarına sahip olmaktadırlar (Eisenberg, Fabes, Guthrie, Murphy, Maszk, Holmgren & Suh, 1996). Buna ilaveten mutlu, öfke düzeyi düşük okul öncesi ve ilkokul çocukları öğretmenleri tarafından işbirlikçi ve arkadaş canlısı olarak tanımlanmaktadır. Bu çocuklar akranları tarafından da sevilmektedir. Öfkesini göstererek düzenleyen okul öncesi çocuklar ise akranları ve öğretmenleri tarafından sosyal yeterlilik düzeyi düşük olarak değerlendirilmektedirler (Denham, Bassett, & Wyatt, 2007; Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig, & Pinuelas, 1994; Miller, Gouley, Seifer, Dickstein, & Shields, 2004).

Araştırmacılar duygu düzenleme ile ilgili verilen eğitimlerin çocukların duygu düzenleme becerilerine katkıda bulunduğunu ileri sürmektedirler. Örneğin, Domitrovich, Cortes, Greenberg (2007) yaptıkları çalışmada, okul öncesi çocuklarda duygusal farkındalığı ve düzenlemeyi sağlamak için öğretmenleri tarafından çocuklara alternatif düşünce stratejilerini destekleme programı uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, programa katılan çocukların diğerlerine göre sosyal yeterlik düzeyinin arttığını, sosyal çekingenliklerinin azaldığını, iyi düzeyde duygusal bilgiye sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Buna ilaveten Türkiye'de de programla ilgili araştırmalar yürütüldüğü ve Türk çocuklar üzerinde de (Arda & Ocak, 2012; Ocak & Arda, 2011, 2014) programın uygulandığı ve benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Sonuç olarak okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerinin, gelişimin pek çok açısı ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Duygu düzenlemenin çocuğun gelişimi ve eğitimi üzerindeki etkileri göz önüne alındığında, duygu düzenleme ve sosyal yetkinlik ve davranış sorunları değişkenleri arasında var olduğu düşünülen ilişkinin cinsiyete göre açığa çıkarılması önem taşımaktadır. Bu kritik noktadan hareketle, Türkiye'de de pek çok araştırmacının duygu düzenleme becerileri ve sosyal yetkinlik ve davranış sorunları (Çorapçı, Aksan, Arslan, & Yağmurlu, 2010; Tanrıbuyurdu & Yıldız, 2014) konularında araştırmalar yaptıkları görülmüştür. Buna rağmen, her iki değişkenin cinsiyete dayalı incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca konunun Türkiye'de incelenmesi literatüre katkı sağlaması, konu ile ilgili araştırma eksikliğinin giderilmesi ve konu ile ilgili ileri düzeyde yapılacak araştırmalarda, araştırmacılara ışık tutması ve referans oluşturması açısından da önem taşımaktadır.

Bu nedenle bu araştırma, cinsiyete göre okul öncesi çocukların duygu düzenleme (duygusal değişkenlik/olumsuzluk, duygu düzenleme), sosyal yetkinlik ve davranış sorunlarının (kızgınlık/saldırganlık, anksiyete/içedönüklük) farklılaşıp farklılaşmadığını, kız ve erkek çocukların duygu düzenlemelerinin sosyal yetkinlik ve davranış sorunlarını (kızgınlık/saldırganlık, anksiyete/içedönüklük) yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1- Cinsiyete göre okul öncesi çocukların duygu düzenleme (duygusal değişkenlik/olumsuzluk, duygu düzenleme), sosyal yetkinlik ve davranış sorunları (kızgınlık/saldırganlık, anksiyete/içedönüklük) puanları farklılaşmakta mıdır?

2- Kız çocukların duygu düzenleme (duygusal değişkenlik/olumsuzluk, duygu düzenleme) puanları sosyal yetkinlik ve davranış sorunları (kızgınlık/saldırganlık, anksiyete/içedönüklük) puanlarını yordamakta mıdır?

3- Erkek çocukların duygu düzenleme (duygusal değişkenlik/olumsuzluk, duygu düzenleme) puanları sosyal yetkinlik ve davranış sorunları puanlarını (kızgınlık/saldırganlık, anksiyete/içedönüklük) yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı il merkezinde bulunan ve Basit Rastgele Örnekleme Tekniği kullanılarak belirlenen Bağımsız Anaokullarına devam eden 275 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların 126'sı (%45,8) kız, 149'u (54,2) ise erkek çocuktur. Araştırma grubunu oluşturan çocukların annelerinin 132'si %48,0) bir işte çalışırken, 143'ü

(%52,0) çalışmamaktadır. Buna ilaveten annelerin 40'ı (%14,6) ilkokul, 84'ü (%30,5) lise, 151'i (%54,9) ise üniversite mezunudur. Ayrıca çocukların 56'sı (%20,4) tek çocuk, 152'si (%55,3) iki kardeş, 64'ü (%24,4) ise üç ve daha fazla kardeşe sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, (1) Kişisel Bilgi Formu, (2) Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği ve (3) Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan çocukların yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, annenin eğitim düzeyi, çalışma durumu ile ilgili durumlarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşan bir formdur.

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği

La Freniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilmiş; Çorapçı, Aksan, Arslan Yalçın ve Yağmurlu (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlama, geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu ölçek, okul öncesi dönemde çocukların gösterebilecekleri kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük gibi duygusal ve davranış sorun belirtilerinin yanı sıra bu dönemde gelişmesi beklenen sosyal becerilerin niceliğini değerlendirir. Her biri 10 madde içeren üç alt ölçeğe sahiptir: Sosyal Yetkinlik (SY) alt ölçeği, çocukların akranlarıyla bir aradayken gösterdikleri işbirliği ve anlaşmazlıklara çözüm yolları aramak gibi olumlu özellikleri ölçer. Kızgınlık-Saldırganlık (KS) alt ölçeği, yetişkinlere karşı gelme ve akran ilişkilerinde uyumsuz ve saldırgan davranmak gibi dışsallaştırma sorun belirtilerini; Anksiyete-İçe Dönüklük (Aİ) alt ölçeği ise, çocukların üzgün, depresif duygu durumlarını ve grup içinde çekingenlik gösterme gibi içselleştirme sorun belirtilerini değerlendirir. Özgün formda ve farklı ülkelerdeki uyarlama çalışmalarında, alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları 0.80 ve üstünde bulunmuştur. Özgün formun 2 hafta ve 6 ay ara ile yapılan test-tekrar test güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.78 ile 0.86 ve 0.59 ile 0.70 arasında bulunmuştur. SYDD-30, öğretmen ya da ebeveyn tarafından doldurulabilmektedir. Ölçekte yüksek puanlar yüksek kızgınlık, yüksek sosyal yetkinlik ve yüksek içe dönüklüğü; düşük puanlar ise düşük kızgınlık, düşük sosyal yetkinlik ve düşük içe dönüklüğü göstermektedir (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010).

Duygu Düzenleme Ölçeği

Shields ve Cicchetti (1997), tarafından geliştirilen ölçek, duygusal tepkiselliği ve duyguların ortamın koşullarına göre düzenlenip ifade edilmesini değerlendirmektedir. Bu ölçek, hem okul öncesi çağdaki (Yağmurlu & Altan, 2010) hem de okul çağındaki çocukların (Batum ve Yağmurlu 2007; Kapçı ve ark. 2009) duygu düzenleme becerilerini ölçmek için kullanılmaktadır. Duygusal Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme adı verilen iki alt ölçekten oluşmaktadır. Değişkenlik/Olumsuzluk alt ölçeği, çocuktaki duygu durum değişkenliği ile olumsuz duygulanım gösterme eğilimini ölçmektedir (örneğin, duygu hali çok değişkendir; kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir). Duygu Düzenleme (DD) alt ölçeği ise çocuğun duygularını ortama uygun olarak ifade etme becerisini ölçmektedir (örneğin, üzüldüğünü, kızıp öfkelendiğini veya korktuğunu söyleyebilir). Ölçek, hem anne-baba hem de çocuğu tanıyan diğer bir yetişkin tarafından doldurulabilen bir ölçektir. Ölçekte yer alan maddeler "1 (Hiçbir zaman)" ile "4 (Hemen her zaman)" arasında değişen değerler almaktadır. Ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği çocuğun duygu düzenlemesinin düşüklüğünü göstermektedir. Ölçeğin, geçerlik güvenirlik çalışmaları, Kapçı, Uslu, Akgün ve Acer (2009) tarafından yapılmıştır. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi önerilen iki faktörlü yapının Türk çocuklarına uygun olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca gerçekleştirilen analizler de ölçeğin ölçüt ve ayırt edici geçerliğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında Anne-baba değerlendirmeleri arasındaki korelasyon (r=.81), test-tekrar test kararlılığı (r=.90) ve iç tutarlık (α=

.84) analizleri ölçeğin genel olarak yüksek bir güvenirlikle değerlendirme yaptığını göstermiştir. Cronbach Alpha değeri ise .75 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması, Elazığ İl Merkezinde bulunan Bağımsız Anaokulunda öğretmenlik yapan ikinci araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmenleri ile işbirliği yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alındıktan ve öğretmenlerin çocukları en az bir dönem gözlemesinden sonra toplanmaya başlanmıştır. Önce, Basit Rastgele Örnekleme tekniği kullanılarak seçilen okulların okul öncesi öğretmenlerine araştırma ve ölçekler konusunda detaylı bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere yaklaşık 350 (Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeği) ölçek bırakılmıştır. Bu işlem bittikten yaklaşık 15-20 gün sonra ikinci araştırmacı ölçekleri bıraktığı okullara yeniden giderek öğretmenlerin doldurduğu 300 ölçeği öğretmenlerden geri almıştır. Daha sonra, ölçeklerinin eksik/hatalı olup olmadığı araştırmacılar tarafından kontrol edilmiş ve hatalı ve eksik olan 25 ölçek çıkarılmıştır. En son olarak ise 275 ölçekten elde edilen veriler, istatistiksel analiz için bilgisayara aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 11.0 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde Bağımsız t Testi ve Çoklu Regresyon Analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında ise 0.05 hata payı üst değer olarak alınmıştır. Bağımsız t testi, çocuğun cinsiyetine göre duygu düzenleme (duygusal değişkenlik/olumsuzluk, duygu düzenleme), sosyal yetkinlik ve davranış sorunları (kızgınlık/saldırganlık, anksiyete/içedönüklük) arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Kız ve erkek çocukların duygu düzenleme (duygusal değişkenlik/olumsuzluk, duygu düzenleme) puanlarının sosyal yetkinlik ve davranış sorunlarını (kızgınlık/saldırganlık, anksiyete/içedönüklük) ne derecede yordadığını belirlemek için ise Çoklu Regresyon Analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Tablo 1'de çocuğun cinsiyetine göre duygu düzenleme (duygusal değişkenlik/olumsuzluk, duygu düzenleme) ve sosyal yetkinlik ve davranış sorunları puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Bağımsız t testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyete Göre Okul Öncesi Çocukların Duygu Düzenleme (Duygusal Değişkenlik/Olumsuzluk, Duygu Düzenleme), Sosyal Yeterlik ve Davranış Sorunları (Kızgınlık/Saldırganlık, Anksiyete/ İçedönüklük) Puanlarının Karşılaştırılmasına Ait Değerler

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	ss	t	p
Duygu düzenleme	Kız	126	24.666	3,809	.637	.525
	Erkek	149	24.362	4,064		
Duygusal değişkenlik/olumsuzluk	Kız	126	28.825	8,017	-3.52	.001*
	Erkek	149	32.852	10,514		
Sosyal yetkinlik	Kız	126	42.539	11,810	2.28	.023*
	Erkek	149	39,080	13,087		

Saldırganlık	Kız	126	19.269	14,637	-3.46	.001*
	Erkek	149	26.147	17,786		
Anksiyete/içe dönüklük	Kız	126	19.134	11,104	-1.57	.116
	Erkek	149	21.396	12,436		

Tablo 1'in sonuçları incelendiğinde, kız ve erkek çocukların duygusal değişkenlik/olumsuzluk (t=-3.52; p<.001), sosyal yetkinlik (t=2.28;p<.023), kızgınlık/saldırganlık (t=-3.26;p<.001) puanları arasında kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu, duygu düzenleme (t=6.37; p>.525) ve anksiyete/içe dönüklük (t=-1.57; p>.116) puanları arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 2'de kız çocukların duygu düzenleme ve duygusal değişkenlik/olumsuzluk puanlarının sosyal yeterlik puanlarını yordamasına ilişkin Çoklu Regresyon Analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 2. Kız Çocukların Duygu Düzenleme ve Duygusal Değişkenlik/Olumsuzluk Puanlarının Sosyal Yetkinlik Puanlarını Yordama Gücü

Variable	B	SH_B	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Constant	35,758	12,127		2,949	,004		
Duygu düzenleme	,766	,340	,247	2,254	,026	,446	,199
Duygusal değişkenlik/ olumsuzluk	-,420	,161	-,285	-2,602	,010	-,457	-,228
	R=.490	R^2=.240	F=19,470	P=.000			

Tablo 2'deki kız çocukların duygu düzenleme, duygusal değişkenlik/olumsuzluk puanları ile (yordayıcı değişkenlerle), sosyal yetkinlik puanları (yordanan) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, hem duygu düzenlemenin hem de duygusal değişkenlik/olumsuzluk değişkenlerinin sosyal yetkinliği anlamlı biçimde yordadığı söylenebilir. Diğer bir deyişle, çocukların duygu düzenleme ve duygusal değişkenlik/olumsuzluk puanları ile sosyal yetkinlik arasında anlamlı bir ilişki vardır (R= .490 R^2=.240 P<.000). Adı geçen 2 değişken birlikte, toplam varyansın yalnızca % 24'ünü açıklamaktadır. Bu durum kız çocukların sosyal yetkinliği üzerinde başka faktörlerin de etkili olduğunu göstermektedir. Öte yandan standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin sosyal yetkinlik üzerindeki göreli önem sırası; (1) duygusal değişkenlik/olumsuzluk, (2) duygu düzenleme şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, iki yordayıcı değişkenden her ikisinin de sosyal yetkinliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3'de kız çocukların duygu düzenleme ve duygusal değişkenlik/olumsuzluk puanlarının kızgınlık-saldırganlık puanlarını yordamasına ilişkin Çoklu Regresyon Analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 3. Kız Çocukların Duygu Düzenleme ve Duygusal Değişkenlik/Olumsuzluk Puanlarının Kızgınlık-Saldırganlık Puanlarını Yordama Gücü

Variable	B	SH_B	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Constant	-34,783	10,410		-3,341	,001		

Duygu düzenleme	,358	,292	,093	1,227	,222	-,506	,110
Duygusal değişkenlik/ olumsuzluk	1,569	,139	,859	11,323	,000	,794	,714
	R=.797	R^2=.696	F=107.256		P=.000		

Tablo 3'deki kız çocukların duygu düzenleme ve duygusal değişkenlik/olumsuzluk puanları ile (yordayıcı değişkenlerle), kızgınlık/saldırganlık puanları (yordanan) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, duygusal değişkenlik/olumsuzluk değişkeninin kızgınlık/saldırganlığı anlamlı biçimde yordadığı söylenebilir. Diğer bir deyişle, çocukların duygu düzenleme ve duygusal değişkenlik/olumsuzluk puanları ile kızgınlık/saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki vardır (R= .797 R^2=.696 P<.000). Adı geçen 2 değişken birlikte, toplam varyansın % 70'ni açıklamaktadır. Bu durum kız çocukların kızgınlık/saldırganlıkları üzerinde başka faktörlerin de etkili olduğunu göstermektedir. Öte yandan standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin kız çocukların kızgınlık/saldırganlık üzerindeki göreli önem sırası; (1) duygusal değişkenlik/olumsuzluk, (2) duygu düzenleme şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, iki yordayıcı değişkenden sadece duygusal değişkenlik/olumsuzluk değişkeninin kızgınlık/saldırganlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4'de kız çocukların duygu düzenleme ve duygusal değişkenlik/olumsuzluk puanlarının anksiyete/içedönüklük puanlarını yordamasına ilişin Çoklu Regresyon Analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4. Kız Çocukların Duygu Düzenleme ve Duygusal Değişkenlik/Olumsuzluk Puanlarının Anksiyete/İçedönüklük Puanlarını Yordama Gücü

Variable	B	SH_B	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Constant	-5,180	9,686		-,535	,594		
Duygu düzenleme	-,073	,271	-,025	-,271	,787	-,481	-,024
Duygusal değişkenlik/ olumsuzluk	,906	,129	,654	7,030	,000	,672	,535
	R=.672		R^2=.452	F=50.685	P=.000		

Tablo 4'deki kız çocukların duygu düzenleme ve duygusal değişkenlik/olumsuzluk puanları ile (yordayıcı değişkenlerle), anksiyete/içe dönüklük puanları (yordanan) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, duygusal değişkenlik/olumsuzluk değişkeninin anksiyete/içe dönüklüğü anlamlı biçimde yordadığı söylenebilir. Diğer bir deyişle, çocukların duygu düzenleme ve duygusal değişkenlik/olumsuzluk puanları ile anksiyete/içe dönüklük arasında anlamlı bir ilişki vardır (R= .672 R^2=.452 P<.000). Adı geçen 2 değişken birlikte, toplam varyansın yalnızca % 45'ini açıklamaktadır. Bu durum kız çocukların anksiyete/içe dönüklüğü üzerinde başka faktörlerin de etkili olduğunu göstermektedir. Öte yandan standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin kız çocukların anksiyete/içe dönüklük üzerindeki göreli önem sırası; (1) duygusal değişkenlik/olumsuzluk, (2) duygu düzenleme şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, iki yordayıcı değişkenden sadece duygusal değişkenlik/olumsuzluk değişkeninin anksiyete/içe dönüklüğün anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 5'de erkek çocukların duygu düzenleme ve duygusal değişkenlik/olumsuzluk puanlarının sosyal yetkinlik puanlarını yordamasına ilişin Çoklu Regresyon Analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 5. Erkek Çocukların Duygu Düzenleme ve Duygusal Değişkenlik/Olumsuzluk Puanlarının Sosyal Yetkinlik Puanlarını Yordama Gücü

Variable	B	SH_B	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Constant	10,240	10,993		,931	,353		
Duygu düzenleme	1,509	,314	,469	4,807	,000	,614	,370

Duygusal değişkenlik/ olumsuzluk	-,241	,121	-,194	-1,988	,049	-,545	-,162
R=.627	R^2=.393	F=47.358	P=.000				

Tablo 5'deki erkek çocukların duygu düzenleme ve duygusal değişkenlik/olumsuzluk puanları ile (yordayıcı değişkenlerle), sosyal yetkinlik puanları (yordanan) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, hem duygu düzenlemenin hem de duygusal değişkenlik/olumsuzluk değişkenlerinin sosyal yetkinliği anlamlı biçimde yordadığı söylenebilir. Diğer bir deyişle, çocukların duygu düzenleme ve duygusal değişkenlik/olumsuzluk puanları ile sosyal yetkinlik arasında anlamlı bir ilişki vardır (R= .627 R^2=.39 P<.000). Adı geçen 2 değişken birlikte, toplam varyansın yalnızca % 39'unu açıklamaktadır. Bu durum erkek çocukların sosyal yetkinliği üzerinde başka faktörlerin de etkili olduğunu göstermektedir. Öte yandan standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin erkek çocukların sosyal yetkinliği üzerindeki göreli önem sırası; (1) duygusal değişkenlik/olumsuzluk, (2) duygu düzenleme şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, iki yordayıcı değişkenden her ikisinin de sosyal yetkinliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 6'da erkek çocukların duygu düzenleme ve duygusal değişkenlik/olumsuzluk puanlarının kızgınlık-saldırganlık puanlarını yordamasına ilişin Çoklu Regresyon Analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 6. Erkek Çocukların Duygu Düzenleme ve Duygusal Değişkenlik/Olumsuzluk Puanlarının Kızgınlık/Saldırganlık Puanlarını Yordama Gücü

Variable	B	SH_B	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Constant	-24,455	11,434		-2,139	,034		
Duygu düzenleme	,177	,327	,040	,543	,588	-,584	,045
Duygusal değişkenlik/ olumsuzluk	1,409	,126	,833	11,163	,000	,803	,679
	R=.803	R^2=.645		F=132.490	P=.000		

Tablo 6'de görüldüğü gibi duygu düzenleme ve duygusal değişkenlik/olumsuzluk ile (yordayıcı değişkenlerle), erkek çocukların kızgınlık/saldırganlık puanları (yordanan) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, duygusal değişkenlik/olumsuzluk değişkeninin kızgınlık/saldırganlığı anlamlı biçimde yordadığı söylenebilir. Diğer bir deyişle, çocukların duygu düzenleme ve duygusal değişkenlik/olumsuzluk puanları ile kızgınlık/saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki vardır (R= .803 R^2=.645 P<.000). Adı geçen 2 değişken birlikte, çocukların kızgınlık/saldırganlık ilişkin toplam varyansın yalnızca % 65'ini açıklamaktadır. Bu durum erkek çocukların kızgınlık/saldırganlık üzerinde başka faktörlerin de etkili olduğunu göstermektedir. Öte yandan standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin erkek çocukların kızgınlık/saldırganlık üzerindeki göreli önem sırası; (1) duygusal değişkenlik/olumsuzluk, (2) duygu düzenleme şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, iki yordayıcı değişkenden sadece duygusal değişkenlik/olumsuzluk değişkeninin kızgınlık/saldırganlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 7'de erkek çocukların duygu düzenleme ve duygusal değişkenlik/olumsuzluk puanlarının anksiyete/içedönüklük puanlarını yordamasına ilişin regresyon analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 7. Erkek Çocukların Duygu Düzenlemesi ve Duygusal Olumsuzluk Puanlarının Anksiyete/İçedönüklük Puanlarını Yordama Gücü

Variable	B	SH_B	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Constant	-1,503	8,477		-,177	,860		
Duygu düzenleme	-,211	,242	-,069	-,873	,384	-611	-,072
Duygusal değişkenlik/ olumsuzluk	,854	,094	,722	9,123	,000	,774	,603
R=.775	R^2=.601	F=109.756	P=.000				

Tablo 7'deki erkek çocukların duygu düzenleme ve duygusal değişkenlik/olumsuzluk puanları ile (yordayıcı değişkenlerle), anksiyete/ içe dönüklük puanları (yordanan) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, duygusal değişkenlik/olumsuzluk değişkeninin anksiyete/içe dönüklük anlamlı biçimde yordadığı söylenebilir. Diğer bir deyişle, çocukların duygu düzenleme ve duygusal değişkenlik/olumsuzluk puanları ile anksiyete/içe dönüklük puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır (R= .775 R^2=.601 P<.000). Adı geçen 2 değişken birlikte, toplam varyansın yalnızca % 60'ini açıklamaktadır. Bu durum erkek çocukların anksiyete/içe dönüklüğü üzerinde başka faktörlerin de etkili olduğunu göstermektedir. Öte yandan standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin erkek çocukların anksiyete/içe dönüklüğü üzerindeki göreli önem sırası; (1) duygusal değişkenlik/olumsuzluk, (2) duygu düzenleme şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, iki yordayıcı değişkenden sadece duygusal değişkenlik/olumsuzluk değişkeninin anksiyete/içe dönüklüğün anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın ilk alt problemi doğrultusunda elde edilen veriler analiz edildiğinde, okul öncesi çocukların cinsiyetine göre duygusal olumsuzluk/değişkenlik ve sosyal yetkinlik, kızgınlık/saldırganlık sonuçlarının farklılaştığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, kız çocukların duygusal değişkenlik/olumsuzluk, kızgınlık/saldırganlık puanları erkek çocuklarına göre daha düşükken sosyal yetkinlik puanları ise yüksektir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Örneğin Kapçı ve arkadaşları (2009) 6-13 yaş çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmada erkek çocukların duygu ayarlama becerilerinin kızlara göre daha düşük olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Çorapçı ve arkadaşları (2010) ise, kız çocukların erkek çocuklarına kıyasla sosyal açıdan daha yetkin, öfkeli, kızgın davranışları daha az gösterdiklerini bildirmişlerdir. İlgili literatüre göre, çocuğun cinsiyetine göre sahip olduğu duygusal özellikler duygu düzenleme anlayışında önemli rol oynamaktadır. Pek çok araştırmada, kız çocukların erkeklere göre daha yüksek düzeyde duygusal farkındalık (Bajgar, Ciarrochi, Lane, & Deane, 2005), daha doğru (Casey, 1993) ve daha ayrıntılı duygusal anlayışa sahip oldukları (Hughes & Dunn, 2002) bildirilmektedir. Çocukların cinsiyetine dayalı sahip oldukları bu özelliklerinin yanında sosyalleştirme ortamı olan aile ortamının da etkili olacağı düşünülmektedir. Diğer bir anlatımla, Çorapçı ve arkadaşlarının (2010) ilgili literatürü taradıktan sonra yaptıkları açıklamaya göre Sosyal yetkinlik ve saldırgan davranışlarda gözlemlenen cinsiyet farklılığında, biyolojik ve kalıtımsal etmenler etkili olabilmektedir. Ancak, sosyal çevrenin ve erken yaşlardan itibaren etkili olan toplumsal cinsiyete göre farklı çocuk yetiştirme tutumlarının etkisi de göz ardı edilmemelidir. Örneğin, kalıtımsal olarak hareketli bir yapıya sahip erkek çocuklarında gözlemlenen davranış sorunlarındaki artışın, özellikle de ebeveynlerinin olumsuz çocuk yetiştirme davranışına bağlı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer sonuçları incelendiğinde, kız ve erkek çocukların duygu düzenleme ve duygusal değişkenlik/olumsuzluk değişkenlerinin çocukların sosyal yetkinliğini anlamlı düzeyde yordadığı; kızgınlık/saldırganlık ve anksiyete/içedönüklük puanlarını ise yalnızca duygusal değişkenlik/olumsuzluk değişkeninin yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Konunun uzmanlarına göre olumsuz duyguları yoğun olan çocuklar daha fazla davranış sorunlu (Eisenberg, Fabes, Guthrie, Murphy, Maszk, Holmgren & Suh, 1996) ve saldırgandır (Shields, Ryan, & Cicchetti, 2001; Ramsden &

Hubbard, 2002).Kurnaz ve Kapçı (2013)'e göre yetersiz duygu ayarlama stratejileri bireyin sosyal-psikolojik uyumunu olumsuz biçimde etkileyebilmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında araştırmacılar ve ilgili birimlere yönelik geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır:

Bu araştırmada veriler öğretmen gözlemlerine dayalı olarak elde edilmiştir. Sonraki çalışmalarda, çocuk/akran/ebeveyn görüşlerine dayalı olarak çoklu kaynaklardan elde edilen verilerden yararlanılabilir. Çalışma nicel araştırma teknikleri kullanılarak yürütülmüştür. Yapılacak diğer çalışmalarda, hem nitel hem nicel araştırma teknikleri bir arada kullanılarak veriler toplanıp araştırma daha fazla zenginleştirilebilir. Bu araştırma Elazığ il merkezinde bulunan Bağımsız Anaokullarına devam eden çocuklar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden gelen, kırsalda yaşayan, farklı türdeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden veya Çocuk Esirgeme Kurumunda kalan okul öncesi çocuklar üzerinde de benzer araştırmalar yapılabilir. Sosyal yetkinlik, davranış sorunları, duygu düzenleme konularında başta okul öncesi eğitim öğretmenleri olmak üzere anne babalara eğitimler verilebilir. Okul öncesi öğretmenleri duygu düzenleme, sosyal yetkinlik konularında sınıflarında farklı etkinlikler planlayıp uygulayabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada, araştırma grubu çocukların Elazığ İl merkezinde bulunan Bağımsız Anaokullarına devam etmeleri ve ölçeklerin öğretmenler tarafından doldurulması sınırlılık olarak kabul edilmiştir. Bu nedenlerden dolayı elde edilen sonuçlar sadece araştırma grubuna alınan çocuklara genellenebilir.

KAYNAKÇA

Arda, T. B. & Ocak, S. (2012). Social Competence and Promoting Alternative Thinking Strategies--PATHS Preschool Curriculum, *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12 (4), 2691-2698.

Bajgar, J.,Ciarrochi, J., Lane, R., & Deane, F. P. (2005). Development of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C), *British Journal of Developmental Psychology,* 23 (4), 569-586.

Batum, P. &Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation, *Current Psychology,* 25 (4), 272-294.

Casey, R. J. (1993). Children's emotional experience: Relations among expression, self-report, and understanding, *Developmental Psychology,* 29 (1), 119.

Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective, *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 59 (2-3), 73-102.

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research, *Child Development,* 75 (2), 317-333.

Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan, D. Y., & Yağmurlu, B. (2010). Emotional, Behavioral and Social Adjusment Screening at School Entry: Social Competence and Behavior Evaluation-30 Scale, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi/Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health,* 17 (2), 63-74.

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children.* Guilford Press.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Path way to social competence?, *Child Development,* 74 (1), 238-256.

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence, Handbook of socialization: Theory and Research, 614-637.

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum, *The Journal of Primary Prevention,* 28 (2), 67-91.

Eisenberg, N.,Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994). The Relations of Emotionality and Regulation to Children's Anger-related Reactions, *Child Development,* 65 (1), 109-128.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R., & Suh, K. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children, *Development and psychopathology,* 8 (01), 141-162.

Eisenberg, N.,Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation toc hildren's maladjustment, *Annual Review of Clinical Psychology,* 6, 495.

Fox, N. A. & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences, *Motivation and Emotion,* 27 (1), 7-26.

Grandey, A. A.,Fisk, G. M., &Steiner, D. D. (2005). Must" service with a smile" be stressful? The moderating role of personal control for American and French employees. *Journal of Applied Psychology,* 90(5), 893.

Hughes, C. & Dunn, J. (2002). 'When I say a naughty word'. A longitudinal study of young children's accounts of anger and sadness in themselves and close others, *British Journal of Developmental Psychology,* 20 (4), 515-535.

Kapçı, E. G., Uslu, R. İ., Akgün, E., & Acer, D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: Bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlamayla ilişkili etmenlerin belirlenmesi, *Turk.J.Child Adolesc.Ment.Helath,* 16 (1), 13-20

Keenan, K. (2000). Emotion dysregulation as a risk factor for child psychopathology, *Clinical Psychology: Science and Practice,* 7 (4), 418-434.

Kurnaz, A. & Kapçı, E. G. (2013). An examination of peer aggression and victimization in relation to psycho-social variables, *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences,* 46 (1), 317-342.

LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30), *Psychological Assessment*, *8* (4), 369.

Miller, A. L., KielyGouley, K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2004). Emotions and behaviors in the Head Start classroom: Associations among observed dysregulation, social competence, and preschool adjustment, *Early Education and Development,* 15 (2), 147-166.

Ocak, Ş. & Arda, T. B. (2011). Promoting Alternative Thinking Strategies Program in Preventive Intervention Science, *International Journal of Early Childhood Special Education,* 3 (2).

Ocak, Ş. & Arda, T. B. (2014). The Comparison of Preventive Intervention Programs in Early Childhood Period, *Hacettepe University Journal of Education,* 29 (4), 171-188.

Ramsden, S. R. & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression, *Journal of Abnormal Child Psychology,* 30 (6), 657-667.

Shields, A. &Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale, *Developmental Psychology,* 33 (6), 906.

Shields, A., Ryan, R. M., & Cicchetti, D. (2001). Narrative representations of caregivers and emotion dysregulation as predictors of maltreated children's rejection by pers, *Developmental Psychology,* 37 (3), 321.

Stifter, C. A. & Braungart, J. M. (1995). The regulation of negative reactivity in infancy: Function and development, *Developmental Psychology,* 31 (3), 448.

Tanrıbuyurdu, E. F. & Yıldız, T. G. (2014). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Türkiye Uyarlama Çalışması, *Eğitim ve Bilim,* 39 (176), 317-328

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition, *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 59, 24–52 (2–3; Serial No. 240).

Yagmurlu, B. & Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers, *Infant and Child Development,* 19 (3), 275-296.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIĞI KAZANMASINDA ANNENİN FARKINDALIĞININ ÖNEMİ

Doç.Dr. Asiye KAKIRMAN YILDIZ[·]

Özet

Okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı, sadece bireysel değil, toplumsal açıdan da bir gelişmişlik kıstası olarak dikkate alınmakta; okumaya ilgi ile refah düzeyi arasında önemli bir ilişki olduğu yaygın bir şekilde kabul görmektedir. Türk toplumunun okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı göstergelerine bakıldığında, bu konunun hâlâ bir sorun olarak güncelliğini koruduğunu söylemek mümkündür. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle evde okuma ortamının olup olmamasıyla kişinin okuma alışkanlığı kazanıp kazanmaması arasındaki ilişkiye odaklanmış olması, okuma alışkanlığı konusunda ele alınması gereken temel meselelerin gözden kaçırılmasına neden olmuştur. Halbuki okuma alışkanlığı, sadece okuma yapmak değil, aynı zamanda ne okuyacağını, nasıl okuyacağını ve okuyacağı materyali nereden temin edeceğini de bilmek demektir.

Türkiye'de kitap ve okuma kültürü altyapısının son derece zayıf olması, bugün içinde bulunduğumuz oku(ma)ma sorununun temel nedenidir. Bu konudaki altyapı eksikliğinin hâlâ devam ediyor olmasının en önemli nedeni ise, gelecekte ülkenin herhangi bir noktasında söz sahibi olacak çocuklarımıza, kitap ve kütüphane kültürünü yerleştirecek bir yatırım yapmıyor oluşumuzdur. Özellikle yaşamın ilk yıllarında çocukların kişilik, zihin ve sosyal gelişimlerinde ve alışkanlık edinmelerinde ailelerin rolü büyüktür. Aile konusu ele alındığında ise çocuğun hayatında "baş rol" olan anneye odaklanmak gerekmektedir. Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-6 yaş arasında çocukları olan 327 anneyle hem okuma alışkanlıklarını hem de okuma algılarını tespit etmeye yönelik anket çalışması yapılmıştır. Anketler, İstanbul'un farklı semtlerinde faaliyet gösteren 13 tane okul öncesi eğitim kurumunun desteğiyle okuldaki 3-6 yaş arasındaki öğrencilerin annelerine ulaştırılmıştır. Anket sonuçları istatistiksel olarak değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma Alışkanlığı, Kütüphane, Okul Öncesi Dönem, Annenin Rolü

Giriş

Hiç kuşkusuz ailenin, geleceğine yönelik ana unsuru ve tüm kültürel- ekonomik faaliyetlerinin amacı çocuklardır. Toplumun geleceği nasıl inşa ediliyor, hangi kültürel kalıplar yaşam şekli olmuş ve üretim süreci nasıl hazırlanıyor gibi sorulara verilecek olan cevaplar toplumun görünümünü yansıtacaktır. Tarihsel sürece bakıldığında, çocuğun eğitiminin aile içinde temelde anneye ve büyükanneye ait olduğu görülmektedir. Bu nedenle de modernleşme devrinde yazarlar kadının, yani annenin eğitimli olmasının üzerinde önemle durmuştur (Ortaylı, 2000 s. 96). Devlet politikalarının da bu yönde olduğu görülmektedir. Örneğin 1910 yılında Beyazıt'ta açılan "Osmanlı Ana Mektebi" adındaki okulun amacı "İstanbul kadınlarının annelik ve ev hanımlığı görevlerini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için onlara gerekli bilgileri vermektir" (Oktay, 2005, s. 16).

Temelde çocuklarına olan ilgilerini en önemli işi saymayan çok az aile vardır. Fakat içinde bulunulan koşturmaca hayatın dayattığı bazı zorunluluklar arasında bu ilginin genelde kaybolduğu ya da azaldığı görülmektedir. Hâlbuki özellikle okul öncesi dönem olmak üzere bir çocuğun bütün ilgi ve alışkanlıklarının temellerinin ailede atıldığı pek çok bilimsel çalışmada işlenmiştir. Okuma alışkanlığı da tıpkı diğer alışkanlıklar gibi büyük ölçüde çocuğun evindeki kitap ve dil atmosferiyle belirlenir. Bu konuda da her konuda olduğu gibi, çocuğun temel beceri ve alışkanlıkların gelişmesinde zemin hazırlayan annenin farkındalığı önemlidir.

[·] Marmara Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, akakirman@marmara.edu.tr

Okul öncesi eğitim, özelliği gereği yalnız kurumsal olarak değil, aynı zamanda ailede de gerçekleştirilmesi gereken bir eğitimdir. Aile konusunda ise anne temel rolü üstlenmektedir. Nitekim anne, çocuk doğasına ve fıtratına en aşina insandır. Bu açıdan özellikle annelerin bilinçlendirilmesi ve bilgilendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitimde aile içi eğitimin kalitesi okul öncesi kurumlarda verilen eğitimle desteklendiği zaman çocuğun gelişimi açısından çok önemli sonuçlar elde edilebilir. Bu nedenle kurumsal eğitim kadar ve hatta ondan daha da fazla gerekli ve önemli olan ailelerin eğitimidir.

Neden Okul Öncesi Dönem?

Okul öncesi dönem beyin gelişiminin en yoğun ve hızlı yaşandığı dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için güçlü bir zemin oluşturur. Bu nedenle, çocuklar özellikle okul öncesi dönem olarak adlandırılan yaşamın ilk altı yılında çok hızlı büyürler ve bu gelişim alanlarında şaşırtıcı bir hızla yetkinleşirler. Böylece çocuğun kendi potansiyelini gerçekleştirmesinin ve toplumun üretken bir bireyi olabilmesinin yolu açılmış olur. Beyin okul öncesi dönem boyunca hızlı geliştiği için bu dönem, beynin çevresel etkilere en açık olduğu dönemdir. Bu kapsamda çevre, çocuğun gelişimini ve öğrenme motivasyonunu derinden etkiler. Çocuğun ne kadar keşfedebileceği, neler öğrenebileceği ve hangi hızla öğrenebileceği çocuğun çevresinin ne kadar destekleyici olduğuyla ve çocuğa ne gibi olanaklar sunulduğuyla yakından ilişkilidir (Okul Öncesi Eğitimi Programı,2013, s. 12)

Literatürde, insanın doğumdan önce, doğum esnasında ve doğumdan sonraki gelişiminde kalıtımsal ve çevresel etkenlerin büyük rol oynadığı belirtilmektedir. Çevrenin etkisinin daha anne karnındayken başladığını ve kalıtımın belirlediği çerçevede doğumdan itibaren devam ettiğini belirten literatüre göre, doğumdan sonra edinilen bilgi, beceri ve alışkınlıklar kalıtımsal etmenler yanında çevre şartlarından da büyük ölçüde etkilenmektedir (Gündüz Sağlam, 2007, s. 9)

Çocuğun çevresini bu sihirli dönemde oluşturan iki önemli merkez vardır: anaokulu ve aile. Aile hem çocuğu yetiştirme hem de çocuğun etkileşimde bulunacağı çevrenin oluşturulmasında istasyon görevi görmektedir. İnsanların sahip oldukları karakterlerde, özellikle mizaç açısından, genlerin önemli bir rolü vardır ama gelişim psikolojisinin farklı alanlarında elde edilen bulgular, dinlediğimiz müzik, sevdiğimiz insanlar, okuduğumuz kitaplar, bize verilen disiplin, hissettiğimiz duygular gibi yaşadığımız herşeyin beynimizi derinden etkilediğini göstermektedir. Başka bir deyişle, beynimizin temel mimarisinin ve doğuştan gelen mizacımızın ötesinde, ebeveynlerin çocuklarına dirençli ve iyi entegre olmuş bir beyin sunma konusunda yapabilecekleri pek çok şey olduğu görülmektedir (Siegel ve Bryson, 2015, s.23).

Kitapların Çocuğun Hayatındaki Yeri

Çocuk kitapları, okul öncesi dönemden başlayarak çocukları renk ve çizginin estetik diliyle tanıştıran, onlara anadilinin güzelliğini duyumsatan ilk araçlardır. Nitelikli çocuk kitapları, çocukların olay, olgu ve durumların sanatçı bakış açısıyla yorumlamasına tanık oldukları görsel ve yazılı araçlardır. Kitapların, çocuklara, dil bilinci ve duyarlığı edindirerek edebiyat dünyasının kapısını aralama, okuma isteği ve alışkanlığı kazandırma gibi temel işlevleri de göz önüne alındığında, çocuğun gelişim sürecinde etkili bir eğitim aracı olduğu gerçeği ortaya çıkar (Sever, 2013, 32).

Çocuk kitapları, kitap okumayı bilmeyen çocuğa önce kitabı, sonra da okumayı sevdirebilir. Çocuk kitaplarının en büyük ve önemli özelliklerinden biri de, çocuğa kitap dünyasının kapılarını açmasıdır. Konusu, dili ve resimleriyle uyarılan çocuklar, kitap dostu ve kitap okumayı seven yetişkinler olarak büyürler. Çocuk farkında olmadan bu kitaplardaki renk, şekil, çizgi ve uyum gibi estetik ve anlam becerisi kazanır (Saçkesen, 2008, 33).

Çocukların dokunacağı ve göreceği ilk şeylerden biri resimli kitaplar olmalıdır. Çocuk metni anlamasa bile, ebeveynler çocuk ile resimlere bakmak onlardaki nesneleri adlandırmak suretiyle, resimli kitabı çocuğa anlatmalı ve yüksek sesle okumalıdır. Böylece çocuğun dili kitaplara ilgisi ile birlikte gelişecek ve kitaptaki resimleri takip etmek suretiyle ilk "göz sözlüğü" gelişecektir (Bamberger, 1990,

45). Bu tavsiyeyi destekler nitelikte bugün pek çok ülkede, "oyuncağım bir kitap" (my toy is a book) adıyla topluma küçük yaşlardan itibaren okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla çalışmalar yapılmaktadır.

Kütüphane Bizim Neyimiz Olur?

Kütüphane, kültür aktarımında önemli işlevi olan, temel toplumsal kurumlardan biridir. Fakat kütüphaneden yararlanabilmek için bir dizi bilişsel ve duyuşsal davranım geliştirmiş olmak, yani hem kütüphaneyi kullanmayı öğrenmiş bulunmak hem de kütüphanede okumayı seviyor olmak gereklidir. Bunun yanı sıra, kişilerin okuma becerileri ile kütüphane kullanma becerileri arasında ilişki bulunmaktadır. Nitekim sosyal bilimler için gerekli becerilerden ilki olan "bilgi kazanmaya ilişkin beceriler"in, kendi içinde "okuma, çalışma ve kütüphane kullanma becerisi olarak" sınıflandırıldığı; okuma becerisi ile kütüphane kullanma becerisinin aynı başlık altında toplandığı görülmektedir (Dökmen, 1994, s. 46).

Günümüzde dünyanın her yerinde bilgiye erişim, bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme, toplumların önemli bir önceliği haline gelmiştir. Bu bağlamda, halk ve çocuk kütüphaneleri toplumun gereksinim duyduğu bu tip hizmetler için en uygun kurumlardır. Özellikle erken çocukluk döneminde dezavantajlı ailelerin çocuklarını kreş ve gündüz bakımevlerine göndermede çektikleri zorluk göz önüne alındığında; çocuk kütüphaneleri, farklı ekonomik çevrelerden gelen bu çocuklara kaliteli kitaplar ve ortam sağlayarak bir nebze olsun bu ailelerin çocuklarının eksikliklerini giderebilirler. Bu bağlamda, çocuk kütüphaneleri alt gelir grubundan gelen ve okulöncesi programlara devam edemeyen çocuklar için de önemli bir yere sahiptir (Yıldız, 2010).

Yıldız (2010) Teale (1999)'nin çocuk kütüphanelerinin sunacağı üç temel aktivitenin çocukların gelişimi için kaçınılmaz olduğunu vurguladığından bahseder. Bunlar; sesli okuma, çocukların zevk alacakları bir ortam yaratma ve okuma-yazmayı çocukların oyunlarının bir parçası yapmadır.

Kitapla çocuk arasındaki etkileşim için, kütüphane kullanma alışkanlığının da desteklenmesi gerekmektedir. Bunun için ebeveynlerin, çocuklarının hayatlarının erken çağlarında halk kütüphanelerini kullanmaya teşvik etmeleri önemli görülmektedir. Bunun yanısıra, evdeki genel kitaplığın dışında çocuğa ait özel bir kitaplığın bulunması da bu ilişkinin zamanla daha da sağlamlaşmasını sağlayacaktır (Bamberger, 1990, 46).

Çocuk –Kitap İlişkisinde Rol- Model Olarak Anne-Baba

Çocukların gelişimleri ve eğitimleri için çok önemli olan okulöncesi dönem, yalnızca eğitim kurumları değil aynı zamanda / özellikle aile tarafından da desteklenmelidir. Özellikle yaşamın ilk yıllarında çocukların kişilik, zihin ve sosyal gelişimlerinde ve alışkanlık edinmelerinde şekillendirici rolü olan ailelerin, çocuklarının kitaba olan tutumlarının belirlenmesinde de önemli bir rolü vardır. Buna paralel olarak araştırmalar da, düzenli okuma alışkanlığı olan anne babaların çocuklarının daha iyi birer okuyucu olduklarını göstermektedir (Sevim, 2003, s.59). Özellikle yaşamın ilk yıllarında çocukların kişilik, zihin ve sosyal gelişimlerinde ve alışkanlık edinmelerinde ailelerin rolü büyüktür. Literatürde, okuma alışkanlığının temellerinin aile tarafından atıldığı ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalara göre, kendisi kitap okuyan, çocuğuna kitap alan ve çocuğuna kitap okuyarak örnek olan ailelerin çocukları için doğal bir öğrenim ortamı sağladığından bahsedilmektedir. Fakat araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre ülkemizde, okul öncesi dönem çocuklarının kitap okuma alışkanlığı kazanımında rol model olması gereken ailenin görevini yeterince yerine getirmediği görülmektedir (Tuğrul ve Yılmaz, 2013, 29; Sevim, 2003, 59; Tanju, 2010,31; Sever, 2013; Şirin, 2007; Tuğrul ve Feyman, 2013) Ebeveynlere bir takım tavsiyelerin verildiği literatürde altı çizilen en noktalardan birinin kitap okuma alışkanlığının kazanılmasında aile üyelerinin birbiriyle olan etkileşiminin önemi olduğu görülmektedir.

Çocuğun okuma ilgisinin oluşumunda anne-baba modelinin rolü büyüktür. Çocuğa kitabı elinde tutabileceği yaştan itibaren bu fırsatı veren ve çocuğun yanında kitap okuyarak olumlu bir model oluşturan anne ve baba, okuma ilgisinin gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunur (Yavuzer, 1997, s. 165).

Dökmen (1994), çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında anne ve babanın rolünü "modelden öğrenme" ilkesi çerçevesinde değerlendirmektedir: "Eğer çocukların ve gençlerin yeterli miktarda ve gerekli kalitede okumasını istiyorsak, modelden öğrenmelerini sağlayacak ortamı hazırlamalıyız. Çocukların okumayı modelden öğrenebilecekleri ilk ve en önemli ortam ailedir" (s. 20). Buradan yola çıkıldığında, okuma alışkanlığı kazanmış bir topluma ulaşmak için, o toplumun çocuklarının okumaya karşı olan davranışlarını incelemenin gerekli olduğu açıktır (Yıldız, 2010, s. 46).

Yapılan son araştırmaların ışığında Amerikan Pediatri Derneği ebeveynlere, çocuklarına doğdukları andan itibaren yüksek sesle kitap okumasını tavsiye etmektedir. Beyin gelişiminin insan hayatının ilk 3 yılının, daha sonraki dönemlerine göre çok daha hızlı olması nedeniyle ebeveynlerin, çocuklarına doğdukları andan itibaren yüksek sesle kitap okumalarının kelime hazinelerinin gelişmesinde ve iletişimlerinin güçlenmesinde son derece önemli olması nedeniyle "erken okuryazarlık eğitimi" vermesini de tavsiye etmektedir (The New York Times)

Çocuk- Kitap İlişkisinde Köprü: Anne

Son yıllarda anne –baba ilgisine yönelik pek çok araştırma yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalarda anne babalar çocuklarıyla ilgilendikleri zaman, çocukların, sosyoekonomik durumları, etnik kökenleri ya da ailelerin eğitim düzeyleri ne olursa olsun başarı oranlarının arttığı, yüksek başarı düzeylerine sahip oldukları, okula daha iyi hazırlandıkları, olumlu tutum ve davranış sergiledikleri, güdülerinin ve özgüvenlerinin arttığı, sosyal ve iletişim becerilerinin arttığı arkadaşları ile etkileşimlerinin daha olumlu olduğu, şiddet içeren davranışların azaldığı görülmüştür (Doğan, 2013). Fakat sadece anne – çocuk ilişkisini ele alan çalışmaların çokluğu da, erken eğitim programlarının odak noktasının anne üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Akgün (2008)'ün Kanık (1998)'tan aktardığına göre alanda çalışan uzmanlar sadece çocukla çalışmanın çok da yararlı olmadığını, çocuktaki tüm gelişim alanlarında ve davranışlarında değişiklik ortaya çıkarabilmek için çocukla birlikte çocuğun temel bakıcısı olan kişi, (genellikle annedir) ile olan etkileşimine odaklanılmasının son derecede önemli olduğunu belirtmektedirler.

Her ne kadar aile içinde anne-baba-çocuk ilişkisinden söz edilse de, çocuğun gelişiminde anne ön plandadır. Bu nedenle anne-çocuk ikilisinin ilişkisine odaklanmak gereklidir. Bu ilişkinin birbirini nasıl etkilediği ve birbirinden nasıl etkilendiği araştırılması gereken ve toplumun panaromik resminin çekilmesi için temel ipuçları veren önemli bir kaynaktır. Yapılan çalışmalarda, ailelere uygulanan eğitim programlarında çocuğun gerek akademik gerek kişisel gelişiminde annenin rolünün artmasının; bir diğer deyişle annenin eğitici potansiyelinin geliştirilmesinin çocuğun kendisini güvende hissetmesi ve öz saygısının gelişmesi ile bağlantısının olduğu tespit edilmiştir (Alakoç Pirpir, 2011, s. 104; Parlayıcı, 2010, s. 34).

Gerek ülkemizde gerekse yurtdışında uygulanan "aile eğitim programları"nın amacı ve hedefi incelendiğinde, referans noktası olarak annenin alındığı görülmektedir. Çünkü, tek başına annenin desteklenmesi ile bile, çocuğun bilişsel, bedensel ve sosyal becerilerini, yaratıcılığını ve yeteneklerini geliştirebileceği bir ortamın oluşacağı tahmin edilmektedir. Burada hedef, çocuğu aile ortamından ayırmadan, anneyi desteklemek ve onu çocuğun eğitiminde etkili kılmak ve annenin çocuğunun ilk öğretmeni olduğunu anlatmaktır (Alakoç Pirpir, 2011; Parlayıcı, 2010; Orçan, 2004; Kurtulmuş, 2003). Fakat incelenen çalışmalarda, okuma alışkanlığının kültürel ve entelektüel seviyede bir problem olduğu ülkemizde, okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanması için yapılması gerekenlerin ülke ölçekli bir politika olarak ele alınmadığı; annenin bu konudaki önemine pek de yer verilmediği görülmektedir. Halbuki yapılan çalışmalarda, özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, annenin akademik olarak eğitimli olmasının, okur-yazar olmasının ve okuma alışkanlığına sahip olmasının, hem çocuğun sağlıklı bir gelişim göstermesinde hem de okuldaki başarılarına katkısı olduğu görülmektedir (Scommenga, 2016).

Anne ile çocuk arasında özel bir ilişki vardır. Anne çocuk için birtakım deneyimler oluşturmakta, çocuk da bu esnada ihtiyaçlarını karşılamayı, gerilimlerini yatıştırmayı öğrenmektedir. Anne henüz istikrarlı olmayan bir dünyada çocuk için güven, huzur ve anlayış kaynağıdır (Çakıcı, 2006, s.37).

Hayatın ilk yıllarında bebeğin psikososyal görevi güvenmeyi öğrenmektir. Anne ile ilişkiden doğan güven duygusu ileride kurulacak ilişkilerin de temelini oluşturmaktadır. Anne, çocuk için, içinde yaşanılan dünyanın yorumlanması ve toplumun temsil edilmesinde ilk örnektir. Çocuğun çevresindeki nesne ve olaylarla kurduğu ilişki annesiyle ilişkisine göre biçimlenmektedir. Çocuk annesinin gözetimi altında yakın çevresini keşfetmekte, nasıl hareket edeceğini gözlemektedir. Böylece ilk bilgilerini taklit ve özdeşim yoluyla edinir. Çocuk doğduğu andan itibaren annesiyle bağlantılı yaşar. Amacı hep bu bağı ayakta tutmaktır. Anne çocuğun yaşamında önemli yere sahiptir. Toplumsallığın ilk tohumları erken yıllarda ilk kez anne sayesinde atılır. Sosyal ilişkilerin gelişiminde annenin rolü büyüktür. Sağlıklı anne - çocuk iletişimi, çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesini, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmasını sağlar. Çocuğu ile olumlu duygusal etkileşim içinde olan annelerin çocukları diğerlerine göre daha uyumlu kişilik geliştirmektedir. Çocuk ilk bilgileri anneden öğrenir. Özellikle iletişim yeteneğinin gelişmesinde anne etkilidir. Kullanılan dil ve iletişim sayesinde çocuk yeni kavramlar edinerek sosyal ilişkileri öğrenmekte, diğer insanlarla zihinsel etkileşime girmektedir. Çocuk hangi yaşta olursa olsun bir sorunla karşılaştığı zaman yol gösterecek, destekleyecek bir yetişkin arar. Bu, genellikle çocuğun örnek aldığı, hayranlık duyduğu bir bireydir. Yaklaşık ilköğretim çağına kadar kız veya erkek çocuğun gözündeki ideal insan annesidir ve onunla özdeşim kurma eğilimi vardır (Çakıcı, 2006, 37-38).

Aile ortamı ve çocuk ilişkilerine bakıldığında, çocuğun yetişmesinde annenin rolü daha büyüktür. Özellikle toplumumuzda çocuğun bakım ve eğitiminde annenin önemi daha fazladır; anne çocuk ile daha yoğun bir ilişki içindedir. Anne çocuk etkileşimi, çocuğun gelişiminde yaşamsal önem taşıyan, uzun süreli bir etkileşim biçimidir. Annenin çocuğun kişilik özellikleri, akademik başarısı, davranışları ve empati becerisi üzerinde etkileri bilinmektedir (Akgün, 2008). Araştırma sonuçlarına göre aynı düşük sosyoekonomik ortamda, çocuğa daha çok ilgi gösteren, daha bilinçli annelerin çocuklarının diğerlerinden daha iyi geliştiklerini göstermektedir. Özellikle olumlu bir anne çocuk etkileşimi ve çocuğa erken yasta sağlanan uyarıcı ve destekleyici ortam çocuğun sağlıklı gelişimini sağlamaktadır. Burada anahtar kavram yakın aile çevresi ve özellikle annedir. Annenin desteklenmesi ve bilinçlendirilmesi çocuğun daha iyi gelişimini sağlar (Kağıtçıbaşı, 1999)

Okul öncesi dönemde çocuğun hızlı gelişimi özellikle annenin de kendini geliştirmesini ve farkındalık algısını beslemesini gerektirmektedir. Nitekim yeni doğan bebeğin annesinden beklentileri ile 5 yaş çocuğunun annesinden beklentileri birbirinden oldukça farklıdır. Bu nedenle ebeveynlik de gelişen bir rol olarak ele alınmalıdır (Kotil, s. 81)

Annenin ebeveynlik davranışına ait inançları, annelik davranışı üzerinde etki yaparak, çocuğun davranışlarının gelişiminde dolaylı bir etki ortaya çıkarmaktadır (Kotil, s. 5). Özellikle çocuğun ve annenin hayatına ilk kez okul kavramının girdiği okulöncesi eğitim döneminde, çocuğun sosyal ve duygusal uyumu ve gelişimi ile birlikte annenin farkındalığının da incelenmesi son derece önemlidir.

Araştırmalar ebeveyn-çocuk (özellikle anne) ilişkisinin etkisinin davranış problemlerinin, akran yeterliliğinin, akademik başarının ve sınıfa uyumun habercisi olduğunu ortaya koymaktadır. Erken çocukluk dönemindeki uyum ve gelişimin kalitesi, ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğini bir işlevi olarak değerlendirilmektedir (Kotil, s. 24).

Çocuğa evde sık sık kitap okunması, masallar anlatılması ve okunan kitap üzerinde sohbet edilmesi, onun kelime hazinesini zenginleştirmesi, hayal gücünü kuvvetlendirmesi açısından olduğu kadar, dikkatini belli bir süre belli bir konu üzerinde toplayabilmesini sağlaması açısından da önemlidir (Oktay, 1983, s.150). Oktay (1983, s.153) evde çocuğa kitap okuma işinin yalnızca anne tarafından değil, ailenin diğer üyeleri tarafından da sağlanabileceğini belirtmektedir. Fakat çocuğa kitap okunması ve bunun özellikle anne tarafından yapılması birçok faydanın yanısıra anne çocuk ilişkisini sağlamlaştırması açısından da önem taşıdığını ayrıca işaret etmektedir.

Yurtseven ve Kurt'un (2013, s. 113-114) çalışmalarında Aram ve Aviram'ın yaptığı çalışmaya atıfla, annelerin kitap okuma sıklığının çocuğun dil gelişimi üzerinde etkili olduğunun görüldüğünden bahsedilmektedir. Ayrıca çocukların dil ve erken okuma yazma gelişimini desteklemek için hazırlanan

müdahale programlarının ailelerin kitap okuma tutumlarına, çocuklarının ise dil gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra aynı araştırmanın sonuçlarına göre, annelerin kitap okuma sıklığının çocukların görevleri tamamlama becerilerine olumlu etkiler yaptığı görülmektedir.

Doğumdan sonra çocuğun ilk etkileşimde bulunduğu ve kendisine en yakın olan kişi annesidir. Bu nedenle anne-çocuk beraberliğinde fiziksel temas çok önemlidir. Nitekim bu yakınlık ve annenin verdiği güven, daha sonraki yıllarda çocuğun sosyal ilişkilerinin gelişmesinde (Arabacı, 2011,.s. 40-41) ve akademik başarısının oluşmasında son derece önemli bir rol oynamaktadır. Annenin bebek için önemi sadece bakımı ya da fiziksel teması sağlaması değil aynı zamanda anne ile bebek arasında kurulan sevgi bağı, çocuğun sağlıklı büyümesi, zihinsel açıdan becerilerin gelişmesi açısından da oldukça önemlidir. Nitekim yapılan araştırmalar, annenin çocuğuna gösterdiği ilgi, yakınlık ve sevecenliğin çocuğun gereksinimlerine karşı duyarlı olmasının, çocuğa destek olmasının, çocukta kendine güven, kendini kabul ve özsaygı gibi olumlu kişilik boyutlarının geliştiğini göstermektedir (Kuzu, 2006, 33; Tatlı, 2014, 23-24).

İnsanın hayatında okumanın alışkanlık hâline gelmesini sağlayan ve bunda rol oynayan birçok etken bulunmaktadır. Bunu yapacak ilk etkileşim merkezi ise, elbette ailedir. Fakat araştırma sonuçları bu konuda özellikle annenin çocuk tarafından rol-model alındığına işaret etmektedir. Örneğin, evde okur-yazarlık aktivitelerine verilen önem ve çocukla birlikte gerçekleştirilen okur-yazarlık aktiviteleri, annenin okul etkinliklerine katılımı ve anneye özgü beklentiler gibi çeşitli aile değişkenlerinin çocuğun akademik öncesi yeterliliklerine katkısını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırma sonucunda, annenin eğitimsel beklentilerinin, okul etkinliklerine katılımının ve evdeki eğitimsel aktivitelerde annenin katılımının çocukların yeterliliklerine olan inançlarını, okula hazırlık becerilerini ve okula uyumları üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Alakoç Pirpir, 2011).

Bir başka araştırmada ise, çocukların kelime farkındalığını uyararak, erken yazma ve ebeveynlerin yazmayla ilgili davranışlarının kullanımını artırmak amacıyla yaptıkları çalışmada, ev merkezli kitap okuma programının etkililiği incelenmiş; ebeveynlerin yazmayla ilgili davranışları kullanmalarının çocukların erken okur-yazarlık becerilerini ne kadar etkilediği üzerine tasarlanmış ve yazıda kullanılan kelimeler, alfabe bilgisi, yazı tanıma, kelime bölümleme ve yazı kavramları olmak üzere yazmayla ilgili davranışların kullanımını içeren bir eğitim annelere verilmiştir. Araştırma sonucunda deneme grubunda yer alan çocukların eğitimden sonra, yazıda kullanılan kelimeler, kelime bölümleme ve yazı kavramları boyutlarında kontrol grubunda yer alan çocuklara göre daha iyi performans gösterdikleri saptanmıştır (Justice ve Ezel, 2000). Bu ve benzeri araştırmaların sonuçlarından, Bamberger (1990)'in çalışmasında da belirttiği üzere, okuma alışkanlığı edinmiş olmanın eğitimdeki verimliliği % 30 artırdığı görülmektedir.

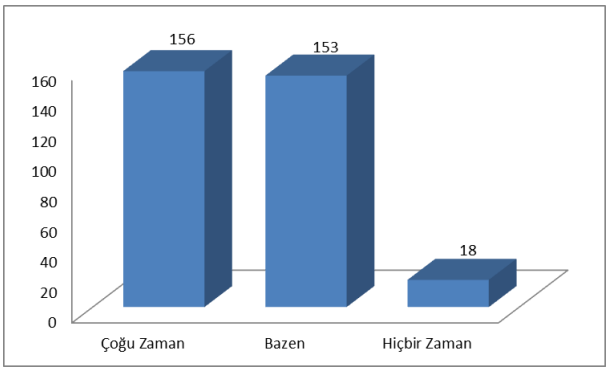
Yöntem

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-6 yaş arasında çocukları olan 327 anneyle hem okuma alışkanlıklarını hem de okuma algılarını tespit etmeye yönelik anket çalışması yapılmıştır. Anketler, İstanbul'un farklı semtlerinde faaliyet gösteren 13 tane okul öncesi eğitim kurumunun desteğiyle okuldaki 3-6 yaş arasındaki öğrencilerin annelerine ulaştırılmıştır. Ankete katılan anneler, basit rastgele örnekleme metoduyla seçilmiştir. Anket bütün annelere dağıtılmış, çalışmayı kabul eden 327 annenin sonuçları değerlendirilmiştir. Anketten elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

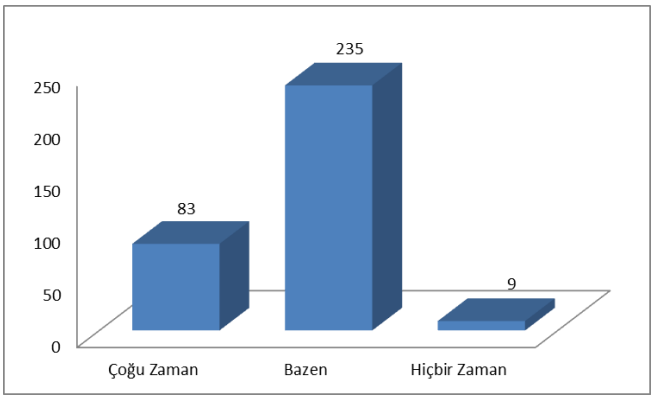
Araştırma süreci sonucunda ulaşılan bulguların değerlendirilmesinde *çocuğun olumlu davranış geliştirmesinde rol model olması beklenen annenin,* kendisinin *okuma alışkanlığına sahip olup olmadığı,* çocuğuyla kurduğu etkileşimde kitabın aracı olup olmadığı; annenin hem kendi okuduğu hem de çocuğuna okuduğu kitapları seçme ve edinme davranışı ve kütüphane kullanma alışkanlığının olup olmadığı sorgulanmıştır.

Soru 1: Çocuğunuza Kitap Okuyor musunuz?



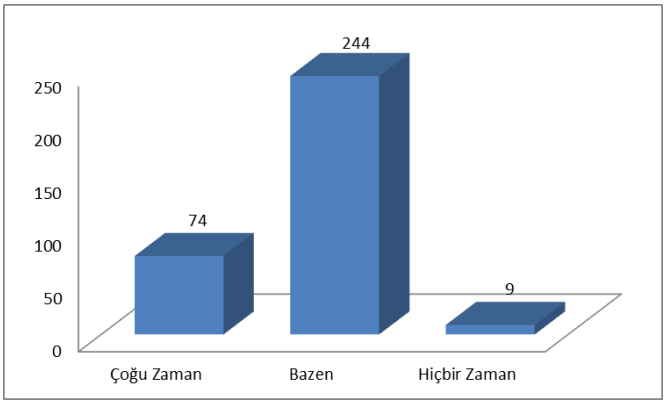
Literatürde de belirtildiği üzere, okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazma bilmemeleri nedeniyle, ailesiyle ama en çok da annesiyle yapacağı kitap okuma faaliyeti çocuğu duygusal, zihinsel ve akademik olarak hayata hazırlayan kritik bir etkinliktir. Annelerin bu konudaki farkındalık seviyesini ölçmeyi amaçlayan bu soruya verilen cevaplar arasında "her zaman" cevabının hiç verilmemiş olması üzüntü vericidir. Annelerin yaklaşık olarak %50 'sinin "çoğu zaman" cevabı vermiş olması teselli olarak kabul edilse bile diğer %50'sinin olumsuz ya da olumsuza yakın cevaplar verdiği görülmektedir. Tabii ki bu sonuçlar çocuklara evde kitap okunmadığı anlamına gelmemekle birlikte çocuğun hayatında anne figürünün bu konuda yeterince yer almadığını göstermektedir.

Soru 2: Çocuğunuz sizi kitap okurken (kendinize ait bir kitabı) hiç gördü mü?



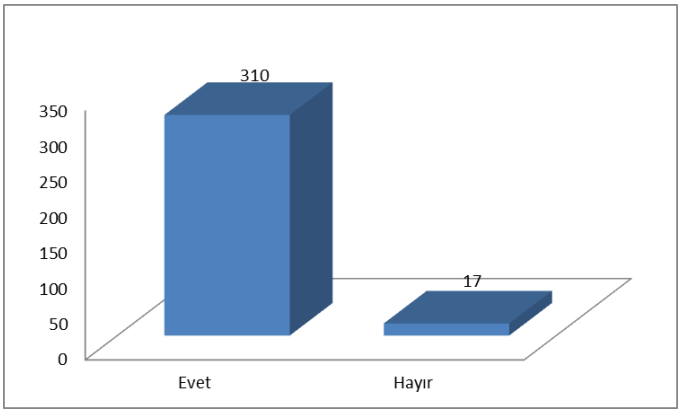
Annenin okuma alışkanlığını ve bu konuda rol model olup olmadığının sorgulandığı bu soruya annelerin yaklaşık %70'inin bazen cevabı verdiği görülmektedir. Okuma alışkanlığının bir süreklilik arz etmesi gerektiği yaklaşımından hareket edildiğinde annelerin düzenli okuma alışkanlığı olmadığını söylemek mümkündür.

Soru 3: Çocuğunuza bir şey öğretirken kitaplardan destek alıyor musunuz?



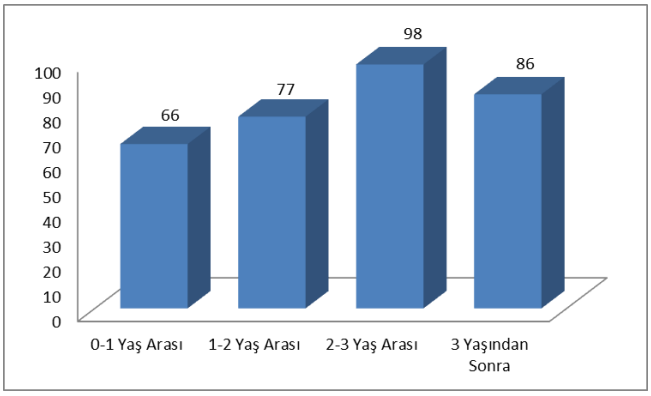
Annelerin bilgi edinme kaynağı olarak kitaptan destek alma derecesini ölçen bu soruya verilen cevapların % 25'inin çoğu zaman cevabı verdiği, büyük çoğunluğun ise bazen cevabı verdiği görülmektedir. Bu sonuçlar bize annelerin kitaplarla olan münasebetini ya da bilgi kaynağı / danışma kaynağı olarak kitabın tercih edilme derecesini göstermesi açısından dikkate alınmalıdır.

Soru 4: Çocuğunuza hediye olarak hiç kitap aldınız mı?



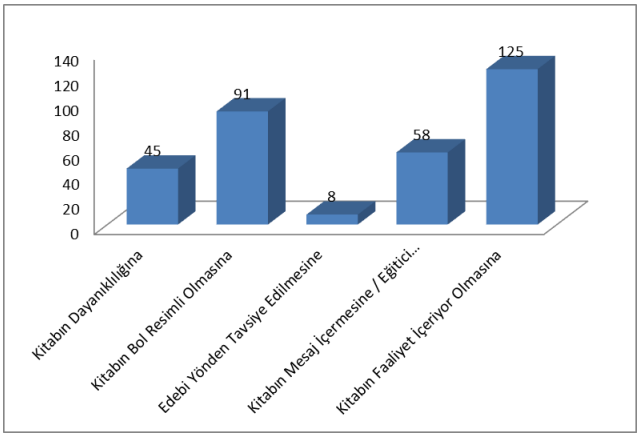
Bu soruya verilen cevaplar, toplum olarak aslında kitaba önem verdiğimizin küçük ölçekli bir göstergesidir. Nitekim önceki sorularda da tespit edildiği gibi 327 annenin 156'sı çocuğuna çoğu zaman kitap okurken sadece 83'ünün kendisi için kitap okuduğu görünüyor. Bunun yanısıra çocuğuna kitap almayan anne ise hemen hemen yok gibi. Bu sonuç bize, okuma alışkanlığına sahip olmayı arzuladığımızı ama bunu nasıl gerçekleştireceğimizi bilemediğimizi göstermektedir.

Soru 5: Kaç yaşından itibaren çocuğunuza kitap almaya başladınız?



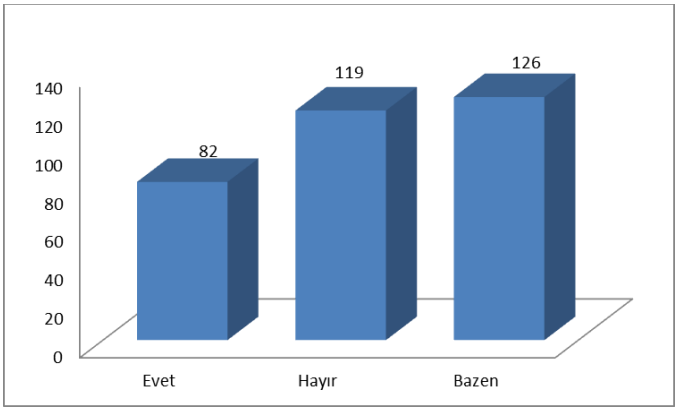
Bu soruya verilen cevap, bir önceki soruyu hem destekler hem de yalanlar niteliktedir. Çünkü bir önceki soruda 17 annenin çocuğuna hediye olarak hiç kitap almadığı cevabı verdiği görülmüş olmasına rağmen bu soruda o boşluğun yer almadığı görülmektedir. Hatta 241 annenin çocuğu henüz 3 yaşına ulaşmadan çocuğuna kitap aldığı görülmektedir. Dolayısıyla bir önceki soruda çocuğuna kitap almadığını belirten annelerin kitap almayı hediye olarak görmemesinden kaynaklandığını söylemek doğru olacaktır.

Soru 6: Çocuğunuza kitap alırken öncelikli olarak neye göre karar veriyorsunuz? (Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)



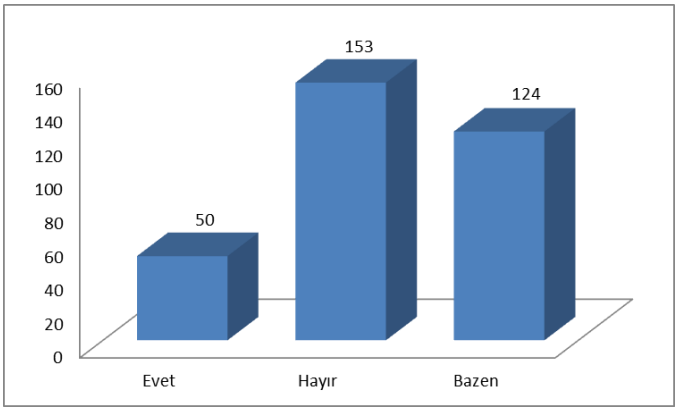
Bu soruya verilen cevap bizim toplum olarak "okuma" mefhumundan ne anladığımızı da yansıtmaktadır aslında. Nitekim toplumun okuma alışkanlığını ölçmeyi amaçlayan çalışmalarda ortaya çıkan sonuç Türk toplumunun az okuduğunu; okuyanların çoğunluğunun ise iş ya da mesleki gelişimleri için "fayda amaçlı" okuma yaptığını göstermektedir. Bu soruya verilen cevaplar da aslında annelerin okuma mefhumuna yükledikleri anlamın bir göstergesi. Nitekim verilen cevaplarda da görüldüğü üzere edebi yönden tavsiye edildiği için kitap alan annelerin sayısının sadece 8. Diğer 319 annenin ise çocukları için satın aldıkları kitabın fayda yaratmasını beklediği görülmektedir**.**

Soru 7: Çocuğunuzun düzenli olarak takip ettiği bir süreli yayın var mı?



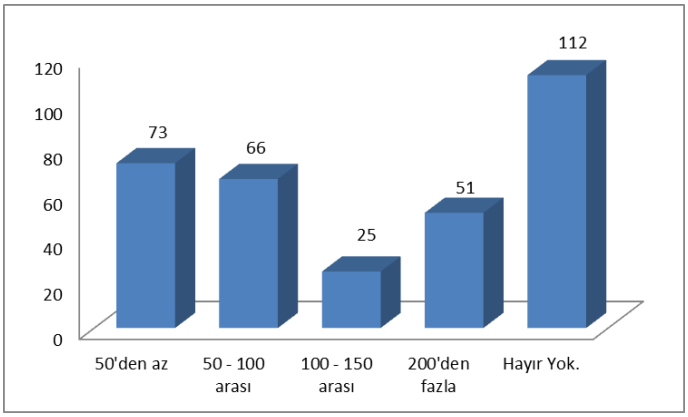
Okuma alışkanlığı kazanma ya da kazandırma faaliyetinde kullanılacak olan tek materyal kitap değildir. Toplumun entelektüel olarak okuma alışkanlığına sahip olabilmesi için o ülke insanlarının süreli yayın takip etme alışkanlığına da sahip olması gerekmektedir. Bu soruya annelerin verdiği cevap ise hâlâ okuma alışkanlığı konusunda kültürel olarak problemlerimizin olduğunu göstermektedir. Ankete katılan 327 anneden sadece 82'sinin çocuğunun süreli yayın takip ediyor olması bu savı desteklemektedir.

Soru 8: Sizin düzenli olarak takip ettiğiniz bir süreli yayın var mı?



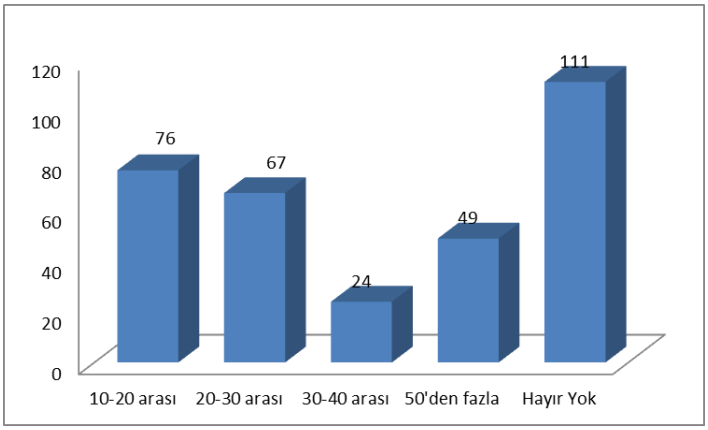
Bir önceki soruyla paralel olarak düşünüldüğünde, okuma alışkanlığı yaklaşımına verilen anlamın burada da sekteye uğradığı görülmektedir. 327 anneden sadece 50'sinin bir süreli yayını düzenli olarak takip ediyor olması, okuma alışkanlığının kültürel seviyede de sorun olarak durduğunu göstermektedir. Nitekim kendisi süreli yayın takibi olmayan annelerin çocuklarına da bunu aktaramadığı görülmektedir.

Soru 9: Evinizde genel bir kitaplık var mı? Varsa ortalama kaç kitaptan oluşuyor?



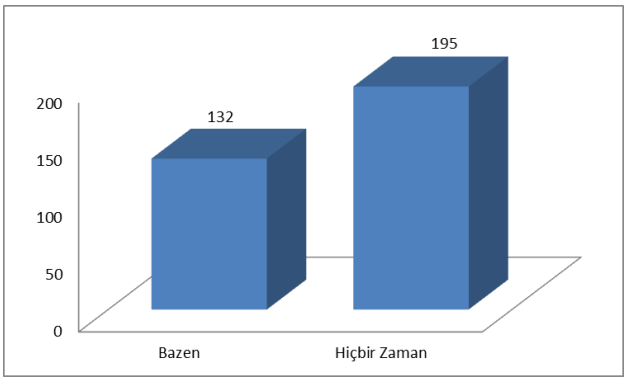
Bu soruya verilen cevabın göstergeleri, ülke ölçekli okumama alışkanlığımızı temsil etmektedir. Ankete katılan 327 annenin 112'si evlerinde genel bir kitaplığın olmadığını, 73'ü 50'den daha az kitabın olduğunu, 66'sı ise en fazla 100 kitap olduğunu belirtmiştir. Evinde 200'den fazla kitabı olan ailenin sayısı ise sadece 51'dir. Literatürde de sıklıkla belirtildiği üzere, okuma alışkanlığının temellerinin aile tarafından atıldığı ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalara göre, kendisi kitap okuyan, çocuğuna kitap alan ve çocuğuna kitap okuyarak örnek olan ailelerin çocukları için doğal bir öğrenim ortamı sağladığından bahsedilmektedir. Fakat ülkemizde ailelerin bu konuda çocuklarına iyi bir rol-model olmadığı bu sonuçlardan da anlaşılmaktadır.

Soru 10: Çocuğunuza ait özel bir kitaplık var mı? Varsa kaç kitaptan oluşuyor?



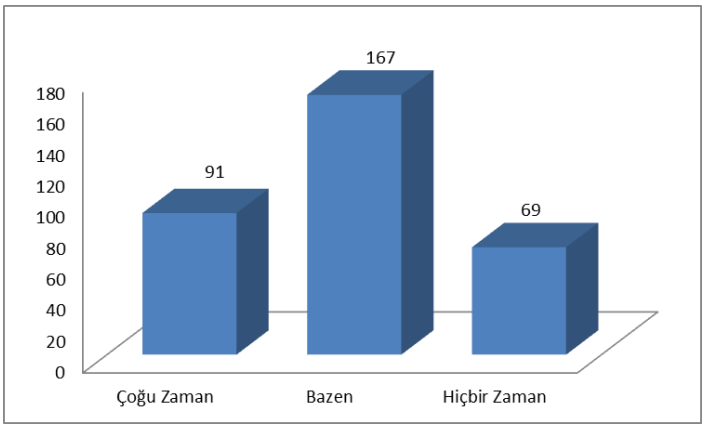
Bu soruya verilen cevapla bir önceki soruya verilen cevap arasında maalesef bir paralellik var. Aile ortamındaki okuma yaklaşımı ile çocuğun okuma alışkanlığı arasındaki ilişkininin bir resmi olan bu sonuca göre, evinde kitaplığı olmayan çocuğun kendine ait de bir kitaplığı yok.

Soru 11: Çocuğunuzla birlikte kütüphaneye gidiyor musunuz?



Kütüphaneye gitme alışkanlığı ya da kütüphaneye üye olmayı isteme davranışı bir gelişmişlik ve medeniyet kıstası olarak yer almaktadır literatürde. Bu soruya verilen cevaplara bakıldığında maalesef daha almamız gereken çok yol olduğu açık ve net görülmektedir. Nitekim annelerin hiçbirinin her zaman cevabını hiç vermediği görülmektedir. Yaklaşık 200 annenin ise hiçbir zaman cevabını vermiş olması, 200 çocuğun kütüphaneyle henüz tanışmamış olduğunu göstermektedir.

Soru 12: Okul Öncesi Dönem çocukları için özel olarak hazırlanmış bir kütüphanenin eksikliğini hiç hissetiniz mi?



Kütüphaneye gitmemek ya da üye olmamak ile ilgili insanların kendilerini savunma mekanizmaları ya yakınlarında kütüphane olmamasıdır ya da kütüphanede çocuklar için ayrılmış olan alanın yeterli

bulunmamasıdır. Fakat bu soruya verilen cevaplar ilginç bir gerçeğe işaret etmektedir: İnsanlar maalesef kütüphane mefhumuna sahip değil. 236 annenin bu soruya verdiği olumsuz ya da olumsuza yakın cevaplar da bu hipotezi desteklemektedir. 327 annenin sadece 91'inin çoğu zaman cevabını vermiş olması ve bu annelerin hiçbirinin her zaman cevabını hiç vermemiş olması kütüphane kullanma alışkanlığı ve mefhumu olmayan ailelerin, çocuklarına da bu konuda verebileceği herhangi bir eğitiminin olmadığının delilidir.

SONUÇ

Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı, toplumsal gelişmişlik kıstası olarak ele alındığında, Türk toplumunun kültürel yapısında oldukça büyük sorunların olduğu; ekonomik kalkınma için belirgin bir unsur olarak değerlendirildiğinde bu alandaki gelişmenin hiç olmadığı; eğitimin ekonomiyi mobilize ettiği gerçeğiyle hareket edildiğinde ise ülke olarak kalkınmamızın önünde daha çok engellerin olduğu görülecektir.

İnsan gelişimi ailenin yapısıyla iç içedir. Bu nedenle aile, kavramlaştırmada ön plandadır. Aile ele alındığında, aynı şekilde bunun da sosyo-kültürel çevreyle iç içe olduğu görülmektedir. Çocuğun dili ve okul başarısı ile evde kitapların bulunması ve erken yaşta kitap okunmaya başlanması ile ailenin okuma kültürü arasında güçlü bağlantılar bulunmuştur. Sözlü dil becerileri ve basılı medyaya aşinalık ile sözcük dağarcığı gibi faktörleri içeren okuma kültürünü erken yaşta ev ortamında yaşamanın gelişmiş okuryazarlığa etkisi açıkça görülmektedir. Fakat literatürde de belirtildiği gibi bu konuda aileler maalesef üzerlerine düşeni yapmamaktadır. Dolayısıyla, Türkiye'de kitap ve okuma kültürü altyapısının son derece zayıf olması, bugün içinde bulunduğumuz oku(ma)ma sorununun temel nedenidir. Bu konudaki altyapı eksikliğinin hâlâ devam ediyor olmasının en önemli nedeni ise, gelecekte ülkenin herhangi bir noktasında söz sahibi olacak çocuklarımıza, kitap ve kütüphane kültürünü yerleştirecek bir yatırım yapmıyor oluşumuzdur.

Okuma alışkanlığının toplumsal düzeyde artırılabilmesi ve bunun bir kültür haline getirilebilmesi için öncelikli olarak ailelere eğitim verilmeli; onların akademik yetkinlik ve kabiliyetlerinin geliştirilmesine önem verilmelidir. Sorgulayan, öğrenen ve sorgulayıp öğrendiğini hayata adapte eden insanlar, kendi toplumlarının ilerlemesine hem tanıklık edecek hem de liderlik yapacaktır. Toplumda bu tarz insanların yetişmesi, yine toplumun kendi yarattığı bireylerine verdiği önemle doğru orantılıdır. Toplumda bu tarz içten denetimli insanlar yetiştirmek vazifesi ise temelde annelere düşmektedir.

Çünkü yetiştirecekleri çocukların akademik, bilişsel ve duyuşsal yetkinliği ancak bu şekilde artırılabilecektir. Nitekim literatürde sıklıkla kurtarılmaya ve şekillendirilmeye çalışılan çocuk doğasını laboratuvarlarda keşfetme çabasının yararsızlığını, gelinen son noktadaki başarısızlığımız göstermektedir

KAYNAKÇA

AKGÜN, Emre (2008) Anne Çocuk İlişkisini Oyunla Geliştirme Eğitiminin Anne Çocuk Etkileşim Düzeyine Etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ALAKOÇ PİRPİR, Devlet (2011) Anne Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Temel Eğitime Hazır Bulunuşluk Düzeyine Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

ARABACI, Nalan (2011) Anne- Baba- Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı'nın (ABÇİDA) Geliştirilmesi ve Anne- Baba- Çocuk İletişiminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

BAMBERGER, Richard (1990). **Okuma Alışkanlığını Geliştirme**. Çev. Bengü Çapar. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

ÇAKICI, Serap (2006) Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Ailelerin Aile İşlevlerinin, Anne-Çocuk İlişkilerinin ve Aile İşlevlerinin Anne-Çocuk İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÇELEBİ, N. vd. (2014) "Neoliberal Eğitim Politikaları ve Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Uluslararası Sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) Analizi". **Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi,** 3 (3): 33-75

DOĞAN, Ebru (2013) Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stillerinin Anne Davranışları Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Konya.

DÖKMEN, Üstün (1994). **Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko- Sosyal Bir Araştırma**. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul

KAKIRMAN YILDIZ, A (2015). "Türkiye'de Okuma Alışkanlığı Kültürü İçin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Anaokulu Kütüphanelerinin Gerekliliği", **Milli Eğitim Dergisi,** 44 (208): 90 – 105

KURTULMUŞ, Zeynep (2003) Anne Eğitim Programının 4-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Annelerin ve Babaların Aile İlişkilerini Algılamasına Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KUZU, Naime (2006) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarının Anne Davranışları Üzerindeki ve Annelerin Okul Öncesi Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MOTOKO, Rich (2014). Pediatrics Group to Recommend Reading Aloud to Children From Birth. The New York Times. June 24. http://www.nytimes.com/2014/06/24/us/pediatrics-group-to-recommend-reading-aloud-to-children-from-birth.html?_r=0 adresinden 12.11.2015 tarihinde erişildi.

OKTAY, A. (1983) **Okul Olgunluğu**. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları. İstanbul.

OKTAY, Ayla ve Özgül POLAT UNUTKAN (2005). "Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri", **Okul Öncesi Eğitim Denetim Rehber Kitabı** içinde,ss. 36- 48. YA-PA Yayınları, İstanbul.

ORÇAN, Maide (2004) Anaokuluna Devam Eden 6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Gelişimlerinin Algılanan Anne-Baba Tutumları ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Konya.

ORTAYLI, İlber (2000). **Osmanlı Toplumunda Aile**, Pan Yayıncılık , İstanbul

PARLAYICI, Hamdi (2010) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Anne- Baba Eğitimine İlişkin Veli, Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ,Konya.

SAĞLAM GÜNDÜZ, Ayşegül (2007) Anne- Baba ve Öğretmenlerin Okul Öncesi Çocuk Kitaplarını Değerlendirmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

SCOMMEGNA, Paola (2016) Mothers' Reading Skills Linked to Improved Child Survival and Student Achievement. 29 / 02/ 2016 tarihinde http://www.prb.org/Publications/Articles/2013/mothers-reading-skills.aspx adresinden erişildi.

SEVER, S (2013) **Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü**, Tudem Yayınları, İzmir.

SEVİM, O (2003) **Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırma Projesi**. Bilge Kültür Sanat, İstanbul.

SIEGEL, D. J. ve BRYSON, T. P (2015) **Bütün Beyinli Çocuk**, Koridor Yayınları, İstanbul.

ŞİRİN, M. R. (2007) **Çocuk Edebiyatı Kültürü Okuma Alışkanlığı ve Medya Sarmalı**, KÖK Yayıncılık, Ankara.

TANJU, E. H. (2010) "Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığına Genel Bir Bakış". **Aile ve Toplum**, Nisan-Mayıs-Haziran, s. 31-41

TATLI, Sümeyya (2014) Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Anne –Babalarıyla ve Öğretmenleriyle Olan İlişkilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Konya.

TUĞRUL, B. ve FEYMAN, N. (2007) "*Okul öncesi çocukları için hazırlanmış resimli öykü kitaplarında kullanılan temalar"*. **II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu**, 4-6 Ekim, Ankara Üniversitesi.

TUĞRUL, B. ve YILMAZ, H (Haz.) (2013). Toplum Temelli Erken Çocukluk Hizmetleri Sunumu Kılavuzu.

Türkiye'nin Kitap Okuru Araştırması (2016) http://www.radikal.com.tr/kultur/iste-turkiyenin-kitap-okuru-arastirmasi-1496861/ Erişim tarihi 09.03.2016

YILDIZ, Yasemin (2010) Çocukların Okuma Alışkanlığı Kazanmalarında Halk Kütüphanelerinin Rolü: Ankara Adnan Ötüken İl Halk Kütüphanesi Örneği. Kültür ve Turizm Bakanlığı Nevşehir Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Bölge Kurulu Müdürlüğü, Nevşehir

YURTSEVEN Lütfiye ve KURT Gökçe (2013). "Okul Öncesi Eğitimin ve Annelerin Hikâye Kitabı Okumasının Çocukların Sosyal Beceri Gelişimi İle İlişkisi", **CÜ Sosyal Bilimler Dergisi**, Aralık 2013, 37 (2): 99-119.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ FOTOĞRAF EĞİTİMİNİN AİLELERE, ÖĞRETMENLERE VE FOTOĞRAF SANATÇILARINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Hülya AYKUTLU[*]
İbrahim COŞKUN[**]

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocuklara verilen fotoğraf eğitimini ailelerin, öğretmenlerin ve fotoğraf sanatçılarının görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Araştırmada Edirne'de Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı olan bir Kreş ve Gündüz Bakımevi'nde en az bir yıl okul öncesi eğitimi almış 15 okul öncesi öğrencisine, ilk aşamada fotoğraf alanında teorik ve teknik eğitim verilmiştir. İkinci aşamada pratik uygulama eğitimi verilmiştir. Son aşamada ise çocuklar tarafından çekilen fotoğraflardan sergi aşamasına hazırlanma ve sergi açılışı çalışmaları gerçekleştirilerek eğitim sürecini tamamlamışlardır. Eğitim çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak, iki fotoğraf sanatçısı tarafından hazırlanan kitaplar, eğitim materyalleri, fotoğraf makineleri ve kartelaları kullanılarak gerçekleşmiştir. Eğitim sonrasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ailelerin, öğretmenlerin ve fotoğraf sanatçılarının verilen eğitimi değerlendirmek üzere görüşleri alınmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 10 veli, sürece dâhil olan 4 öğretmen ve 2 fotoğraf sanatçısı oluşturmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum (örnek olay) çalışması tekniğine göre desenlenmiştir. Toplanan veriler nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarının okul öncesi öğretmenlerine, öğretmen adaylarına, ailelere ve okul öncesi eğitimi veren kurumlara, fotoğrafın eğitsel çalışmalarda kullanılacak yeni araştırmalara katkısı olacağı ve yön vereceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: *Okul öncesi, erken çocukluk, fotoğraf eğitimi, sanat eğitimi.*

Abstract

The purpose of this research is to evaulate the training of taking photograph for preschool children in accordance with the opinion of teachers, families and the photographers. The research has been in Edirne Family and Social Policy, the Ministry of Nursery and Day Care, which is a pre-school, for at least one year trained 15 students In the first step, theoretical and technical trainingwas given. In the second step, practical training was given. The final step was the preparation phase of the exhibition of photographs taken by the children .After the opening of the exhibition of works the educational process was completed according to the children's developmental level education; it has been realized using books, prepared by two photographers, educational materials, cameras and cards. After the training, to assess the training the opinions of the families, teachers, and photographers have been taken through the instruments of the family and semi structured form developed by the researchers The participants of the 10 parents, teachers constitute 4 and 2 photographers. Involved in the process. The research status of qualitative research methods (case) study was designed according to the technical. Collected data were analyzed by content analysis of qualitative data analysis techniques. The results are considered to give directions to pre-school teachers, teacher candidates, families and pre-school education institutions, will contribute to new research to be used in educational studies and photographs are considered to give direction.

Keywords: Pre-school, early childhood, studied photography, art education.

GİRİŞ

[*] MEB Öğretmen, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları AD., hulyaaykutlu@gmail.com
[**] Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi AD., zibrahimc@gmail.com

Sanat genel anlamda, insanın bir biçim yaratma yetisidir (Tepecik, 2002). Sanat, dinamik ve birleştirici bir etkinliktir (Nikoltsos, 2000). Sanat, insanların doğa karşısındaki duygu ve düşüncelerini çizgi, renk, biçim, ses, söz ve ritim gibi araçlarla güzel ve etkili bir biçimde, kişisel bir üslupla ifade etme çabasından doğan, ruhsal bir faaliyettir (Artut, 2002). Sanat "duygu ve düşünce arasındaki karşılıklı ve iç içe geçmiş bağlantıyı " vurgular. İnsanın bu iki yönünün uyumunun sağlanması bir anlamda eğitimin de temel amaçlarındandır (San, 1979).

Sanat eğitimi, her yaştaki birey için gerekli olup, insan hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğun duygu dünyasının gelişmesine yardımcı olacak en uygun koşullar, sanat eğitimi ile sağlanabilir. Çünkü sanat eğitimi bir "duyarlılık" eğitimidir. Sanat eğitimi, bireyin yaratıcı güç ve potansiyellerini eğitmek, estetik düşünce ve bilinci örgütlemek için gereklidir. Sanat eğitimi gözlem yapma, orijinallik, buluş ve kişisel yaklaşımları desteklemekte, pratik düşünceyi geliştirmektedir (San, 1985; Nikoltsos, 2000; Kefi, 2002; Isbell ve Raines, 2003; Yolcu, 2004; Yılmaz, 2005; Akt.: Aral ve Can-Yaşar, 2009).

Sanat eğitiminde hem çocuklar hem de yetişkinler hedef kitleyi oluşturur. Bu dönem bireylerin nitelikli eğitim alabilmesi, Türkiye'nin geleceği açısından son derece önemlidir. Çünkü donanımlı, nitelikli bir eğitimle yetiştirilmemiş nesil, geleceğin teminatı olamaz. Bu yüzden "sanat eğitimi, gerek okul öncesinden üniversite düzeyine kadar uygulanan örgün; gerekse boş zamanları değerlendirme, bir hobi alanı olarak ömür boyu sürebilecek niteliğiyle en önemli eğitim alanlarından biri olmaya devam edecektir" (Özsoy, 2003; Akt. Mercin ve Alakuş, 2007).

İnsanın başta kendisini ve ardından içinde yaşadığı doğal ve kültürel çevreyi tanıma zorunda olduğu bilinmelidir. İnsan, doğa ile her an yüz yüzedir. İnsan, yüz yüze kaldığı bu dünyayı anlamak için tüm güçlerini kullanırken kendi kültürel, bilimsel ve teknolojik evrenini de oluşturmak çabası içindedir. Nesneler arasındaki düzen ya da düzensizlik ilişkilerinin titizlikle araştırılmasına duyarlı, özgün ve seçici tavır gerektiren sanat, bu anlamda bireye küçümsenemeyecek katkısı olabilir. Çağdaş uygarlık düzeyini yakalamak yaratıcı düşüncenin geliştirilmesiyle mümkündür. Hem genel hem de sanatsal anlamda yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için sanat eğitimi, okul öncesi dönemden başlayarak devam etmelidir (Mercin ve Alakuş, 2007).

Okul öncesi eğitim, gelişimi tüm boyutlarıyla kapsamalıdır. Çocuk gelişiminin tüm boyutları birbirine bağlıdır ve bir bütün olarak ele alınmalıdır. Bir gelişim alanındaki değişmeler, diğer gelişim alanlarını hem etkilemekte hem de bunlardan etkilenmektedir. Bireysel özellikleri nedeniyle çocukların gelişimlerini en yüksek düzeye çıkartabilmek için, ihtiyaçları doğrultusunda benzersiz ortamlar sunmak gerekir (Myers, 1990; Dowling,1992; Williams, 1992). Bu ortamların sunulmasında çocuğun gelişiminin desteklenmesinde sanat eğitimi önemli bir yer tutmaktadır.

Eğitim kurumlarında sanat eğitimi, uygun şekilde hazırlandığında çocukların yaratıcılıklarını geliştiren büyük bir potansiyel olmaktadır. Duygularını dil ve programdaki diğer etkinliklerle ifade edemeyen bireyler, sanat etkinlikleri ile özgün ürünler oluşturarak kendilerini ifade etme imkânı bulmakta ve rahatlamaktadırlar. Çocuklar yaptıkları etkinliklerde kendilerini yansıtmakta, olaylar hakkında duygu düşünce ve görüş biçimlerini algıladıkları şekilde dile getirmektedirler.

Çocukların yarattıkları sanat ürünleri onların duyguları ve düşünceleri hakkında eğitimcilere bilgiler verebilmektedir. Hangi yaşta olursa olsun çocukların büyük bir çoğunluğu, sanat eğitiminden büyük bir zevk almaktadır (Edwards ve Nabors, 1993; Eliason ve Jenkins, 1994; Artut, 2002).

Fotoğrafta göz algılamanın ilk durağıdır ve her görüntü bir yaşam kesitidir, akıp giden zamana müdahale ederek yaşamın çerçevelenmesidir (Çizgen, 2002). İnsanın nesnelerle ilişkileri canlı ve hareketlidir ve bir şeyi görünce kişi kendisinin de görüleceğini fark eder, dünyanın bir parçası olduğunu hisseder (Berger, 2008). Bir şeyi fotoğraflamak, ona sahip olmak gibidir, çocuklar kendisiyle dünya arasında ilişki kurar ve bir aktarımda bulunabilirler.

Özellikle son yıllarda teknolojik gelişmelerin de etkisiyle fotoğraf sanatının popülerliği artmıştır ve fotoğraf bir sanat, aktivite, sosyalleşme aracı olarak tüm dünyada hızla yaygınlaşmaktadır (Coşkun ve Ark., 2010). Fotoğraf çok yönlü bir araçtır. Bir haberin anlatıcısı, bazen de anın belgesi olmakta ve uluslararası bir dile dönüşmektedir. İnsanın istediğini görme eğiliminde olduğu belirtilmektedir ama fotoğrafta gözün gördüğünden daha fazlası vardır (Ünal, 1999).

Günümüzde okul öncesi eğitim kurumlarında sistemli veya sistemsiz bir şekilde sanat eğitimi çalışmaları yürütülmektedir. Hangi yaşta olursa olsun çocukların büyük bir çoğunluğu, sanat

eğitiminden büyük bir zevk almaktadır. Dışarıdan bakıldığında çocukların ellerini, elbiselerini ve etrafı kirletmelerine neden olmakla birlikte sanat eğitimi, onları hem eğlendiren hem de eğlendirirken birçok yararlar sağlayan etkinliklerin başında gelmektedir (Ulutaş ve Ersoy, 2004).

Fotoğraf alanında atölyeler, kurslar, serbest hobi çalışmaları gibi ilkokul öğrencilerini destekler nitelikte çalışmalar yakın zamanlarda sıkça duyulmaktadır. Yakın zamana kadar ilkokul öğrencilerine uygun olarak hazırlanan fotoğraf eğitimi ile ilgili yayımlanmış bir kitap bile yoktu, şu anda bu konuda çocuk düzeyinde hazırlanmış olarak ulaşılabilen bir adet kitap bulunmaktadır ve bu araştırmada söz konusu kitap, eğitim materyali olarak kullanılarak uygulama yapılmıştır.

Ülkemizde son yıllarda okul öncesi dönemdeki çocukların bale, dans, müzik, resim, çizim teknikleri, ritim, maket, seramik spor, yabancı dil animasyon ve yoga gibi çok farklı alanlarda kurs imkânı bulabildikleri görülmektedir. Fakat modern çağımızdaki gelişen teknolojiyle birlikte düşünüldüğünde; okul öncesi dönemdeki çocuğun "bakmak, düşünmek ve görmek" algısına, yaratıcılığına, dünyaya daha farklı açılardan bakmasına ve özgüvenini geliştirerek yeni ve özgün ürünler ortaya koymasına yardımcı olacak "fotoğraf" alanında çalışmalara sıklıkla rastlanmamaktadır. İlkokul dönemindeki çocuklara uygun olarak ulaşılabilen kısa dönemli kurslarda, gelişimlerine uygun hazırlanmış nitelikli bir eğitim kitabının, materyallerin kullanılmamakta olduğu örnekler görülmüştür. Eğitmenlerinin profesyonel olmadığı veya akademik anlamda fotoğraf eğitimi almamış kişilerden oluştuğu durumlarla karşılaşılmıştır.

Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocuklara verilen fotoğraf eğitimi sürecinin; ailelerin, öğretmenlerin ve fotoğraf sanatçılarının görüşlerine nasıl yansıdığını belirlemek ve bu sürecin olumlu-olumsuz yanlarının neler olduğunu belirlemek, çocuklara, ailelere, öğretmenlere ve fotoğraf sanatçılarına olumlu veya olumsuz katkılarını incelemektir.

Bu sebeple, fotoğraf sanatçılarının verdiği eğitimle, öncelikle teorik eğitim verilmiştir. Daha sonra pratik uygulamalı eğitimler verilerek, çocukların bireysel olarak yaratıcı çekimler yapmalarına imkân tanınmıştır. Son olarak da pratik uygulamalardan elde edilen ürünlerin çıktıları alınarak, seçilen fotoğrafların açılan sergide sergilenmesi, çocuğun kendi fotoğraflarını sergilemesi ve tüm süreçle ilgili sözlü sunumunu gerçekleştirmesi sağlanmıştır.

Okul öncesi dönemde sanat eğitiminin boyutları düşünüldüğünde; yaratıcılığı, dünyaya bakış açısını ve kalıcı ürün kaydını nitelikli bir biçimde çocuğun kendi kendine başarabileceği ve tüm düşsel zenginliğini işin içine katabileceği, çocuğun kendi dünyasını yaratıp bağımsız olarak yansıtabildiği alanlardan biri şüphesiz fotoğraftır.

Çocuğun gelişim alanlarını destekler nitelikte planlanan fotoğraf eğitiminin, çocuğun hayatında neleri değiştirdiğini anlamak için öncelikle hayatında en çok zaman geçirdiği kişilere görüş sorulmalıdır. Bu sebeple ailelerden, öğretmenlerden ve fotoğraf sanatçılarından yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki sorulara yanıtlar alınarak, elde edilen veriler temalandırılarak bulgular yorumlanmıştır. Üç ayrı aşamadan oluşan fotoğraf eğitiminin (teorik, uygulama ve sergi), üç ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formuna dayalı olarak aileler, öğretmenler ve fotoğraf sanatçıları açısından olumlu ve olumsuz yansımaları ele alınmıştır.

Araştırmanın Önemi:

Görüntüyle anlam aktarımı insanların mağara duvarlarına çizdiği resimlere kadar uzanan bir geçmişe dayanmaktadır. Anlamın olduğu yerde dile ihtiyaç duyulur, düşünceyi ve anlamı besleyen dil toplumsaldır, fotoğraf dili ise içerikteki anlamın görsel biçime çevrilmesidir. Bu çevrimde fotoğrafçının bedeni, ruhu, duyguları, algıları, kültürü, ideolojisi, hayalleri, yaşantıları vb gibi etkili olmaktadır. Fotoğraf ile yola çıkarak kişinin kendi gerçeğine, oradan da izleyene ulaştığından bahsedilmektedir (Yaykın, 2009).

Fotoğrafçılık amatör bir uğraş alanı ve sanat olarak, insanların kendilerini ifade etmede, düşüncelerin aktarımında ve tanıklıkların belgelenmesinde başvurulan belki de en kolay yoldur denilebilir (Karadağ, 2000).

Ülkemizde son yıllarda, daha çok çocuklar ile gerçekleştirilen fotoğraf atölyesi projeleri yer almaktadır (Yurdalan, 2004). Sokak çocukları, yurtta kalan çocuklarla vb gerçekleştirilmiş ve sergilenmiş projeler mevcuttur (Coşkun ve Ark., 2010). Bu projelerde araştırmamızda sağlanan

niteliksel olarak çocuk düzeyine uygun fotoğraf kitabı gibi bir yayın kullanıldığı gözlenmemiştir. Bu araştırmada planlanana ve uygulananlar gibi, çocuk düzeyine uygun kartelaların deneyimlenmesi ve drama çalışmalarıyla, alan gezileriyle birlikte gelişimleri desteklenmesi, kalıcı ürün kayıtları oluşturmaları pek karşılaşılan bir durum değildir. Okul öncesi dönemde yapılan sanat eğitimi araştırmalarına bakıldığında fotoğraf eğitimi ile ilgili alan yazında neredeyse hiçbir araştırma bulunmamaktadır. Bu sebeple ilgili ailelerin, öğretmenlerin, fotoğrafçıların görüşlerinin alınması büyük önem taşımaktadır.

Problem Durumu:

Bu araştırmada araştırmanın ana problemi "Okul öncesi dönemdeki çocuklara verilen fotoğraf eğitimi sürecinin; ailelerin, öğretmenlerin ve fotoğraf sanatçılarının görüşlerine yansıması nasıldır?" sorusundan oluşmaktadır.

Alt Problemler:

1. Teorik, uygulama ve sergi olmak üzere üç aşamadan oluşan fotoğraf eğitimi sürecinin *ailelerin görüşlerine* yansıması nasıldır?

2. Teorik, uygulama ve sergi olmak üzere üç aşamadan oluşan fotoğraf eğitimi sürecinin *öğretmenlerin görüşlerine* yansıması nasıldır?

3. Teorik, uygulama ve sergi olmak üzere üç aşamadan oluşan fotoğraf eğitimi sürecinin *fotoğraf sanatçılarının görüşlerine* yansıması nasıldır?

Araştırmanın sınırlılıkları:

Bu araştırma;

1. Uygulamanın gerçekleştiği Edirne'deki Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne bağlı özel kreş ve gündüz bakımevinde, en az bir yıl okul öncesi eğitimi almış 15 okul öncesi öğrencileri ile,
2. Fotoğraf eğitimi veren fotoğraf sanatçıları, sadece bu eğitimi alan çocukların aileleri ve yalnızca eğitim sürecine dâhil olan öğretmenlerle ve
3. Veri toplama araçlarındaki görüşleri tespit etmeye yarayan ve araştırmacılar tarafından hazırlanan sorularla sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi:

Okul öncesi dönemdeki çocuklara verilen fotoğraf eğitimi sürecinin; ailelerin, öğretmenlerin ve fotoğraf sanatçılarının görüşlerine nasıl yansıdığını belirlemeyi hedefleyen bu araştırma; nitel araştırma modelinin durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Nitel araştırmalar var olan durumun derinlemesine çalışılmasına olanak sağlar. İnsan ve davranışını içinde bulunduğu ortam içinde ve çok yönlü olarak anlamaya çalışmak gerekir. Durum çalışmaları bir sınıf, bir mahalle, bir örgüt gibi doğal bir çevre içerisinde gerçekleştirilir ve çalışmaya konu olan ortam veya olayların bütüncül bir yorumunu hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Durum çalışması metodolojisi, ilgilenilen araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi elde etmeyi ve olayı her yönüyle anlamayı amaçlayan bir araştırma dizaynıdır. Bu tür alışmalarda; araştırmacı veri toplamada, analiz etmede ve bu verilerden sonuç çıkarmada birinci derecede kaynak teşkil etmektedir (Merriam, 1998).

Örneklem/Katılımcılar

Bu araştırma; 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Edirne'deki Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne bağlı özel bir kreş ve gündüz bakımevinde, çocukları en az bir yıl okul öncesi eğitimi almış 10 veli, fotoğraf eğitimi sürecine katılan 4 öğretmen ve eğitimi veren 2 fotoğraf sanatçısı ile yürütülmüştür.

Dört öğretmenin biri müzik öğretmeni, biri bale ve çocuk yogası eğitmeni, biri kurucu müdür ve biri kuruluş müdürü ve grup öğretmeni olarak eğitim sürecine dâhil olmuştur. Öğretmenlerin tamamı bayandır. Diğer demografik özellikler Tablo-1'deki gibidir:

Tablo-1: Öğretmenlerin demografik özellikleri

Öğretmenler	*Cinsiyet*	*Yaş*	*Meslek uzmanlık alanı*	*Kurumdaki hizmet süresi*	*Okul öncesinde toplam hizmet süresi*
Ö1	Bayan	33	İngilizce öğretmeni-yönetici	2 yıl	12 yıl
Ö2	Bayan	24	Müzik öğretmeni-Y.L.	1 yıl 6 ay	1 yıl 6 ay
Ö3	Bayan	24	Bale- çocuk yogası	4 yıl	1 yıl 6 ay
Ö4	Bayan	25	Çocuk gelişimi	2 yıl	7 yıl

Araştırmanın çalışma grubuna 1 baba ve 9 anne olmak üzere toplam 10 veli katılmıştır. Yaş gruplarına bakıldığında 28-40 yaş arası katılımcılar bulunmaktadır. Diğer demografik özellikleri Tablo-2'deki gibidir:

Tablo-2: Ailelerin demografik özellikleri

Veliler	*Yakınlık derecesi*	*Cinsiyet*	*Yaş*	*Meslek*	*Kurumdaki eğitim süresi*	*Toplam eğitim süresi*
V1	Anne	Bayan	37	Ev hanımı	2 yıl 6 ay	2 yıl 6 ay
V2	Baba	Erkek	40	Muhasebeci	1 yıl	1 yıl 6 ay
V3	Anne	Bayan	35	Öğretmen	1 yıl 6 ay	2 yıl 6 ay
V4	Anne	Bayan	34	Hemşire	6 ay	1 yıl 6 ay
V5	Anne	Bayan	36	Ev hanımı	3 ay	2 yıl 6 ay
V6	Anne	Bayan	30	Memur	1 yıl	1 yıl
V7	Anne	Bayan	28	Ev hanımı	2 yıl	2 yıl
V8	Anne	Bayan	30	Halkla ilişkiler sorumlusu	1 yıl	1 yıl
V9	Anne	Bayan	34	Ev hanımı	1 yıl 3 ay	3 yıl
V10	Anne	Bayan	39	Öğretim üyesi	1 yıl 6 ay	1 yıl 6 ay

Araştırmanın çalışma grubundaki fotoğraf sanatçılarının 2'si de iki üniversite mezunu olup, ikisi de 60 yaşındadır. Biri bayan, diğeri erkektir. Diğer demografik özellikleri aşağıda Tablo-3'deki belirtildiği gibidir:

Tablo-3: Fotoğraf sanatçılarının demografik özellikleri

Fotoğraf sanatçıları	*Cinsiyet*	*Yaş*	*Meslek uzmanlık alanı*	*Uzmanlık alanında çalışılan hizmet süresi*	*Okul öncesi eğitimi üzerine çalışılan toplam hizmet süresi*
F1	Bayan	60	Resim öğretmeni/ fotoğrafçılık ve	30 yıl	10 yıl

			kameramanlık		
F2	Erkek	60	Fotoğrafçılık ve kameramanlık/ Orman mühendisi	45 yıl	2 gün

Veri toplama araçları:

Eğitim sonrasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ailelerin, öğretmenlerin ve fotoğraf sanatçılarının verilen eğitimi değerlendirmek üzere görüşleri alınmıştır. Görüşme formları ailelere, öğretmenlere ve fotoğraf sanatçılarına ayrı ayrı hazırlanmıştır. Bu formlarda ailelere 16, öğretmenlere 10 ve fotoğraf sanatçılarına 11 soru yöneltilmiştir.

Veri toplama süreci:

Okul öncesi öğrencilerine ilk aşamada fotoğraf alanında teorik ve teknik eğitim verilmiştir. Bu aşamada eğitimi veren fotoğraf sanatçıları tarafından yazılan ve yayımlanan çocuklara fotoğraf eğitimini konu alan eğitim kitabı, kartelalar, gerçek nesneler ve karanlık kutu kullanılmıştır. Her çocuğun kendine ait eğitim kitabı, kartelası temin edilmiştir.

İkinci aşamada pratik uygulama eğitimi verilmiştir. Pratik uygulamalar yapılırken her çocuğun kendine ait bir fotoğraf makinesi ile çekim yapmasına olanak sağlanmıştır. İl içinde kültür gezileri oluşturulmuş olup, şehir manzaraları, tarihi ve doğal güzellikleri de fotoğraf karelerine almalarına imkân verilmiştir.

Son aşamada ise çocuklar tarafından çekilen fotoğraflardan sergi aşamasına hazırlanma ve sergi açılışı çalışmaları gerçekleştirilerek toplam 30 saat eğitim sürecini tamamlamışlardır. Sergi açılışı şehirdeki ziyaretçilere sunularak, protokol eşliğinde ve halka açık biçimde gerçekleştirilmiştir. Çocukların kendi fotoğraflarını sözlü olarak sunmalarına, ziyaretçilere bu eğitimi ve bu süreçte çektikleri fotoğrafların anlamlarını, hayallerini anlatmalarına imkân tanınmıştır.

Bu eğitim sürecinde tüm malzemeler, tüm maddi kaynaklar ve eğitim ortamı olanakları, ulaşım imkânları, gezi masrafları; araştırmanın gerçekleştirildiği Edirne'deki Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne bağlı özel kreş ve gündüz bakımevi tarafından karşılanmıştır.

Eğitim sürecinin bir hafta sonrasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ailelerin, öğretmenlerin ve fotoğraf sanatçılarının verilen eğitimi değerlendirmek üzere görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi:

Bu araştırmada toplanan veriler nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. Ailelerden, öğretmenlerden ve fotoğraf sanatçılarından alınan ayrı formlara yönelik veriler kodlanmış, kodlanan verilerden temalar bulunmuştur. Kodların ve temaların düzenlenmesi sonrasında bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır.

Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir:

1. Verilerin kodlanması
2. Temaların bulunması
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın verileri analiz edilirken nitel verilerin sayısallaştırılmasında kullanılan frekans (f) tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin görüşler verilirken etik kurallar gereği kodlama tekniğinden yararlanılmıştır. Bu tekniğe göre velilere "V", öğretmenlere "Ö" ve fotoğraf sanatçılarına da "F" kodları verilmiştir.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Araştırmanın birinci alt problemi olan *"Teorik, uygulama ve sergi olmak üzere üç aşamadan oluşan fotoğraf eğitimi sürecinin ailelerin görüşlerine yansıması nasıldır?"* sorusuna yönelik katılımcı ailelere 16 maddeden oluşan veri toplama aracındaki görüşlerin içerik analizi ile tema/kategori ve kodlar Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. ***Fotoğraf eğitimine ilişkin aile görüşleri***

Temalar	***Kodlar***	***Frekans***
Memnuniyet ve Olumlu Görüş	Başarılı **23**; heyecanlı **17**; eğlenceli **11**; mutlu **11**; tebrik ve teşekkür **10**; ilgi ve itina **9**; güzeldi ve çok sevdi **8**; seviyesine uygun, esnek ve güçlü bir eğitim **8**; iyi bir fikir **6**; gururlu **5**; gelişimleri açısından çok faydalı **5**; beklentilerimizi karşıladı **5**; şans **4**. **Diğer (25):** sabır, iletişimleri çok güçlü, zevkli, güven duygusu, avantajlı bir eğitimdi, olumlu etkiledi, materyaller güzel, memnunuz, destek oldu, duygulandırdı, önemli bir eğitim, farklı bir deneyim, güzel bir fırsat, devamı gelmeli, bu yaş grubuna verilen ilk eğitim.	**122**
Çocuğa Katkıları	Özgüveni gelişti **26**; yeteneği gelişti **18**; farklı bir bakış açısı kazandı (çocuk gözüyle bakmak) **12**; beceriyi hayatın her alanında kullanıyor **6**; farkındalık **5**; keşfetme **3**. **Diğer (14):** oyun olarak görme, oyun dışında bir şey, güzel gördüğü görüntüleri seçme, beceriye ilk adım, ayrıntıları ön planda tutuyor, temel düzey bilgisinin ve becerisinin oluştuğunu, hatıra oldu, tahminimizden daha çok şey öğrendi, eğitimini unutulmaz kıldı.	**84**
Geçmiş Deneyimler	Bilgisi yoktu **20**; önceden eğitim almadı **17**; fotoğraf makinesi yoktu **7**. **Diğer (5):** Fotoğraf makinesi vardı, evdeki fotoğraf makinemiz ve telefon, telefonun kamerası ile.	**49**
Olumsuz Görüş	Çocuk çok etkilenmedi **1**; radikal bir değişim olmadı **1**; eğitimin devamı getirilmedi **1**	**3**

En çok frekans alan değerlere bakıldığında, 'özgüven' yanıtı (n=26) ; 'başarı' (n=23) ve 'yeteneği gelişti' (n=18); fotoğraf konusunda bu yaş grubunun eğitim alabileceğiyle ilgili 'bilgisi yoktu' (n=20) yanıtı alınmıştır. En az frekans değerine bakacak olursak 'eğitimi unutulmaz kıldı' (n=1), 'oyun olarak görme' (n=1), 'eğitimin devamı getirilmeli' (n=1) yanıtları alınmıştır. Bazı velilerin yanıtları aşağıdaki gibidir:

V10: Fotoğraf makinesi kullanacağı için heyecanlıydı. Bol bol fotoğraf çekmek istiyordu.

V7: Bilmediği için, fikri yoktu.

V9: Ben bu konuda hala bu yaştaki çocukların sergideki fotoğraflardaki başarısının şaşkınlığını yaşıyorum. Çünkü bu yaşta bu eğitim benim için çok avantajlı bir deneyim oldu. Hiçbir şey için geç ya da yaş olarak erken değil.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Araştırmanın ikinci alt problemi olan *"Teorik, uygulama ve sergi olmak üzere üç aşamadan oluşan fotoğraf eğitimi sürecinin öğretmenlerin görüşlerine yansıması nasıldır?"* sorusuna yönelik katılımcı ailelere 10 maddeden oluşan veri toplama aracındaki görüşlerin içerik analizi ile tema/kategori ve kodlar Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. ***Fotoğraf eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri***

Temalar	***Kodlar***	***Frekans***

Memnuniyet ve Olumlu Görüş	Başarıları **18**; eğlenceli **13**; çok mutlu ve sevinçli **7**; ilgili **6**; kendini sevdiren ve samimi yazarlar **5**; heyecan ve özgüven **4**; hayal gücü, sıkılmadan, gelişim seviyesine inebilen, etkili iletişim kuran, sabırsızca beklenen, eğlenceli materyaller ve dikkat **3**. **Diğer (6):** Özverili, estetik duygular, meraklı, işlerini ciddiye alma, iletişim becerisi.	**62**
Çocuğa Katkıları	Farklı bakış açıları **8**; farkındalık **6**; özgüven ve özdisiplin **4**; iletişim, problem çözme, tartışma ve işbirliği becerileri **4**; fotoğraf çekmenin incelikleri **4**; kendi kendilerine çekmek **3**; ebeveynlere özgü **3**; kendini gerçekleştirme **2**. **Diğer (23):** Yeniçağa ayak uydurma, hayal gücü, fotoğraf makinesi deneyimi, önemli kişilerle tanışmak, araştırmacı kişilik, kültür gezisi, sosyal aktiviteye, tarihi mekân algısı, profesyonel eğitim, zamanı verimli geçirme, fotoğraf kültürü, bakma-düşünme- görme yeteneği, çekim isim ve yöntemleri, teknik konuşmalar, fiziksel hazır bulunuşluk, süreklilik, fotoğraf sanatının tanıtılması, sabır, soru sorma ve sorgulama, doğa-ritim algısı, estetik duygu, düzeye uygun örnekler, yeni bilgiler.	**57**
Teknik Diyalog lar	Kuş gibi karınca gibi olalım **7**; değişik kareler yakalamalıyım **2**. **Diğer (5):** Gerçek makineyle çekmeliyim, flu olmamalı, makinemle çekeceğim, poz kaçırmamalıyım, çekim isim ve yöntemleri.	**14**
Önerile r	Okulla sınırlı kalmamalı **2**; süreklilik olmalı **1**; diğer okul öncesi eğitim kurumlarında da verilmeli **1**; aileler de profesyonel eğitim almalı **1**, hava şartları iyi kollanmalı **1**.	**6**

En çok frekans alan yanıtlara bakıldığında; 'başarı' cevabı (n=18); 'eğlenceli' cevabı (n=13) ve 'farklı bakış açıları kazandırması' cevabı (n=8) alındığı görülmektedir. En az sıklıkta yanıt alınanlara bakıldığında, 'aileler de profesyonel eğitim almalı' (n=1), 'süreklilik olmalı' (n=1) ve hava şartları iyi kollanmalı (n=1) vb. yanıtlar görülmektedir. Bazı öğretmen yanıtları aşağıda verilmiştir:

Ö3: Fotoğraf çekimi sırasında Kapalı Çarşı'da bayrakların ardı ardına sıralanmasının ve Tunca Köprüsü'nde aralıkların birbirini takip etmesinin "ritim" olduğunu sözlü olarak çocukların konuşmasından duydum. O yaş grubundan bir çocuğun bilimsel adını bilmesi ve öğrenmesi bir başarıdır diye düşünüyorum.

Ö4: Evet karşıladı. Öğretmenleri olarak öğrencilerimle gurur duydum. Mutlu oldukları için ben de çok mutlu oldum. Çocuklar kendileri yaparak yaşayarak öğrendikleri için çok mutluydular. Veliler çocukları ile gurur duydular. Ve bir ilk'i çocuklarının gerçekleştirmesinden dolayı gururları ve mutlulukları katlandı. Bu süreç herkesin beklentisini karşıladı ve başından sonuna kadar olumlu geçmesi ile birlikte, veliler bu alandaki kendi yetersizliklerini çocukların "hayır öyle değil böyle çekeceksin" gibi sözleriyle görmüş oldular. Bunları çocuklar eğitim sonucunda söyledikleri için veliler de mutluydu. Böyle atölye çalışmaları yaygınlaştırılmalı.

Ö2: Fotoğraf sanatçıları okul öncesi dönemdeki çocukların seviyesine inebilecek özveride, eğlenceli, çocuklara bilgilerini aktarırken anlaşılır bir yaklaşımda bulunarak etkileyici bir tutum sergilediler.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan *"Teorik, uygulama ve sergi olmak üzere üç aşamadan oluşan fotoğraf eğitimi sürecinin fotoğraf sanatçılarının görüşlerine yansıması nasıldır?"* sorusuna

yönelik katılımcı sanatçılara 11 maddeden oluşan veri toplama aracı uygulanmıştır. Yapılan içerik analizine yansıyan görüşler aşağıda kategori başlıklarına göre verilmiş ve durumu örneklemek amacıyla katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır:

Fotoğraf eğitimine ilişkin fotoğraf sanatçılarının görüşleri

Memnuniyet ve Olumlu Görüş:

Araştırmaya katılan ve eğitim veren fotoğraf sanatçıları genel olarak uygulamanın başarılı geçtiğini ve belirlenen amaçlara ulaşıldığını belirtmişlerdir. Sanatçılar uygulama ile ilgili olarak; beklentilerinin karşılandığı, anlatılanların çocuklar tarafından rahatlıkla uygulandığını, çocukların kendilerini başarılı hissettikleri, özgüvenlerinin arttığını, memnuniyetin ailelere de yansıdığını, velilerin çocuklardan daha çok heyecanlandığını, sergiyi merakla ve sabırsızca beklediklerini, velilerin önyargının yersiz olduğunu anladıklarını, uygulama ve eğitimin sıkıcı bir seminer şeklinde olacağını umduklarını, ancak eğitimin eğlenceli ve öğretici geçtiğinin kendilerine iletildiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bunlara ilişkin katılımcı sanatçı görüşlerine örnekler aşağıdaki gibidir:

F1: *Kamera arkası görüntülerin çekilmesi ve sergi açılışında izlenmesi sırasında hiçbir olumsuz izlenim olmadı ve olmuyor. Memnuniyetler, çocukların ve izleyicilerin gülme sesleri, neşeli bağırışları ile kendini belli ediyor. Velilerin yüzlerindeki tebessüme sevinç ve gurur gözyaşlarının da ekleniyor olması, sonuçların altına atılan imza gibi oluyor.*

F2: *Olumlu gelişmeler ise eğitimin sonunda kendini göstermektedir. Çocukların başarıları kendilerine olan özgüvenlerinin yüzlerine vuran ifadelerinde görünüyor. Bu durumun ailelere yansımış olması da olumlu gelişmenin önemli bir parçası olarak ortaya çıkıyor.*

Çocuğa Katkıları:

Araştırmaya katılan fotoğraf sanatçılarından alınan yanıtlara bakıldığında; uygulamanın özgüveni geliştirdiğini, çocukları cesaretlendirdiğini, alışık olmayan bir uygulama olması ve çocukların küçük yaşta karma fotoğraf sergisine katılması gibi katkılarından bahsetmişlerdir. Uygulama ile ilgili olarak; ailelerin çocuklarına fotoğraf makinesi almak istediklerini, çocukların okuldaki etkinliklerde fotoğraf çekimlerini üstlendiklerini, çocukların arkadaşlarından daha da ayrıcalıklı olduklarını, çocukların ve izleyicilerin sevinçli gülme seslerini sahnede duyduklarını, velilerin yüzlerindeki tebessümü gözlemlediklerini, ailelerin sevinç ve gurur gözyaşları döktüklerini ifade etmişlerdir.

Bunlara ilişkin katılımcı sanatçı görüşlerine örnekler aşağıdaki gibidir:

F1: *Belki de hayatında ilk defa karma sergiye katılacak olması sebebiyle, eğitim ve çalışmanın sonunda fotoğrafların sergileneceğini öğrendiklerinde çok heyecanlanıyorlar. Veliler ise çocuklardan daha fazla heyecanlanıyorlar ve sergi merakla, sabırsızca bekleniyor.*

F2: *Çocukların başarı memnuniyetleri, sergi sırasında gözlemlenmiştir. Bu memnuniyet veli ilgisi ile desteklendi. Ailelerin çocuklarına fotoğraf makinesi almak istemeleri de bu beklentilerin karşılandığı anlamına gelmektedir.*

Geçmiş Deneyimler:

Araştırmaya katılan fotoğraf sanatçıları geçmiş deneyimlerini açıklarken, atölye çalışmalarımıza bir yıl önce başladıklarını, 2-5. sınıflarla pek çok çalışma gerçekleştirdiklerini fakat fotoğraf ile ilgili okul öncesi dönemde ilk kez çalıştıklarını vurgulamışlardır. Fotoğraf sanatçılarının biri özel okulda resim öğretmenliği deneyimi olduğunu, diğer fotoğraf sanatçısı ise okul öncesi eğitimdeki ilk tecrübesi olduğunu belirtmişlerdir.

Fotoğraf sanatçıları bunlara ek olarak çocukların cep telefonları ile üretilen görüntüleri çektiğini, kuralı olmayan öylesine bir şey olarak algıladıklarını ve çocuklara fotoğraf çekip çekmediği sorulduğunda "annemin cep telefonu ile çekiyorum." yanıtını aldıklarını belirtmişlerdir.

Bunlara ilişkin fotoğraf sanatçılarının görüşlerine örnekler aşağıdaki gibidir:

F1: *Öğrencilerin beklentileri konusunda net tek bir görüş gözlenememiştir. Fotoğraf onlar için, öncelikle cep telefonları ile üretilen görüntüler ve herhangi bir kuralı olmayan öylesine bir şey olarak görülmekte olduğu anlaşılmaktadır.*

F2: *"Fotoğraf çeken çekmeyen var mı?" sorumuza genellikle "Annemin cep telefonu ile çekiyorum." cevabı gelmektedir.*

Olumsuz Görüşler ve Öneriler

Araştırmaya katılan fotoğraf sanatçıları, önerilerinden ve olumsuz gelişen durumlara yönelik soruları yanıtladığında; öğrencilerin ilgisini çekebilecek ortamı oluşturduklarını, çocukların ilgisini aynı konuda uzun süreli tutmanın mümkün olmadığını, çocukların koşullanma davranışlarından destek alınarak onların oyun mekanizmasını kullanarak çeşitli betimlemeler kullanıldığını vurgulamışlardır. Davranışlar yarı yarıya spontane gelişerek grubun ve çocukların yapılarına, ihtiyaçlarına göre hareket edildiğini, etkili iletişim kurmaya çaba gösterdiklerini, eğitim araçlarından yaralanarak eğlenceli ve dikkat çekici materyaller kullandıklarını belirtmişlerdir.

Çalışmanın bir küçük çalışmasını velilerle yapılabileceğini, velilerin fotoğraflara basit dijital müdahaleler konusunda eğitilmesi sonucunda çocukla birlikte çektikleri fotoğrafları birlikte bilgisayarla inceleme, işleme yapabileceklerini, fotoğrafı devam ettirmelerini dilediklerini, "bakmak - düşünmek ve görmek" üçlüsünün etkisini normal yaşamlarında da hatırlatmalarını, ev yaşantılarında da sürdürülmesini; çocuklarla birlikte teknik çalışmayı sürdürebileceklerini ve bunların çok önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Resim çok küçük yaşlardaki çocuğun hayatında olması gerektiğini, fotoğraf eğitiminin de çok küçük yaştaki çocuklara verilebileceği, farklı bakış açısını erken yaşta kazanmaları ve her yaşta üzerine koyarak büyüyerek diğer bireylerden farklı bakmaya devam edebileceklerini ifade etmişlerdir.

Çocukların gruplaşması, diğer çocukların dikkatlerinin dağılmasına neden olması, bunların yaş grubunun gelişimsel özelliği olsa da olumsuz durumlar arasında sayılabileceğini ifade etmişlerdir.

Bunlara ilişkin fotoğraf sanatçılarının görüşlerine örnekler aşağıdaki gibidir:

F1: *Ailelere önerimiz – ki kimi ailelerden de bu yönde istek geldi ve aileler önerimize olumlu yanıt verdiler- çocuklarla birlikte bu teknik çalışmayı sürdürmeleridir. Bunun için de çocuklarla yapılan çalışmanın bir küçük çalışmasını velilerle yapmak ve velilerin çekilen fotoğraflara basitçe dijital müdahalelerin nasıl yapılacağı konusunda eğitilmesi önerilmektedir. Böylece çocukla birlikte çektikleri fotoğrafları bilgisayarda birlikte inceleme işleme yaparak ailece birlikte katılımcı olarak fotoğrafı devam ettirmeleri sağlanmış olacaktır.*

F2: *Olumsuzluk olarak değerlendirilmesi çok doğru olur mu bilemeyiz ama çocukların gruplaşması ve diğerlerinin dikkatlerinin dağılmasına neden olmaları- ki bu çoğu zaman yaş grubunun gelişimsel özelliği olup tüm dersler için de geçerlidir- dışında bir olumsuzluk sayamayız. Ailelerin çocuklarına güncel ve revaçta olan fotoğraf eğitimi sırasında işlediğimiz "bakmak-düşünmek ve görmek" üçlüsünün etkisini, normal yaşamlarında da sürekli hatırlatmalarını öneririz. Bu hatırlatmanın ev yaşantılarında da sürdürülmesi önemlidir.*

Diğer:

Fotoğraf sanatçıları görüşlerini belirtirken yazdıkları kitabın, 13 yıllık bir düşünceyle oluştuğunu, bu yaş gruplarına yönelik herhangi bir yayın olmaması durumunu ve bu yaş gruplarının eğitilmelerindeki önemini gördüklerinden dolayı çocuklara yönelik bir kitap hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Dünya üzerinde de böyle bir yayımın olmamasını, tanınan yabancı fotoğraf bilirkişileri ile literatür sorguladıklarında fark ettiklerini, kitaptaki çizimleri bayan yazarın, metinleri erkek yazarın hazırladığını ve basımda maddi destek alamadıkları için baskıyı kendi imkânlarıyla gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Fotoğraf sanatçıları kitabı "eğitim" projeleriyle birlikte değerlendirdiklerini, kitabın içeriğinin çocuğun lise çağlarında bile geriye dönüp hatırlayabileceği nitelikte olduğunu; çizimler ve anlatımların yazarlar tarafından yapıldığını; aynı zamanda tiplemeler ve renklerde pedagog danışmanlığı aldıklarını, taslak çizimlerin çocukların tercihine de sunularak tespit edildiğini belirttiler.

Fotoğraf sanatçıları verdikleri yanıtlarda yabancı dil eğitiminin yaygınlaşması, önem kazanması ve çok küçük yaşlarda başlaması sebebiyle kitaplarının Türkçe- İngilizce olarak yapıldığını, çevirilerin ilk olarak Türkiye'de, son olarak İngiltere'de bir profesör tarafından onaylandığını belirtmişlerdir.

Fotoğraf sanatçılarının bazı yanıtları aşağıdaki gibidir:

F1: *Fotoğraf İ. A. kitabı, 13 yıllık bir düşüncenin oluşumudur. Bu yaş gruplarına yönelik herhangi bir yayın olmaması ve bu yaş gruplarının eğitilmelerindeki önemi görmüş olmamız, böyle bir kitabı oluşturmamızın sebebiydi. Dünya üzerinde de böyle bir yayımın olmadığını ise daha sonraları fotoğraf konusunda dünya genelinde tanınan yabancı fotoğraf bilirkişilerinden öğrendik. Kitap çizimleri E.S., metinler ise S. A. tarafından hazırlandı.*

F2: *Okullarda yabancı dil eğitiminin yaygınlaşması ve önem kazanması, üstelik yabancı dil eğitiminin çok daha küçük yaşlardan başlıyor olması da kitabımızın Türkçe- İngilizce olarak yapılmasını gündemimize getirdi. Çeviriler Türkiye'de yapıldı ve son olarak da İngiltere X Üniversitesi profesörlerinden biri tarafından onaylandı. Baskı aşamasında fotoğraf dünyasından bir destek alamadık. Baskıları yazarlar olarak kendi imkânlarımızla gerçekleştirdik. Herhangi bir yayınevi ile de anlaşmadık. Kitabımızı "eğitim" projemizle birlikte değerlendirmeye başladık. Kitabın içeriği, bir çocuğun lise çağlarında bile geriye dönerek hatırlayabileceği şekilde çizimler ve anlatımlar barındırmaktadır. Kullanılan tiplemeler ve renkler ise pedagog danışmanlığının onayından geçmiştir. Kahramanların çizimleri çocukların tercihine de sunularak tespit edilmiştir.*

Fotoğraf sanatçılarının kitabı yayımlamasının sebepleri, süreci ve eğitim ortamının hazırlanması gibi süreçlerden bahsedilen yanıtları yukarıdaki gibidir. Önerilerine bakacak olursak; çalışmanın bir küçük çalışmasını velilerle yapılmasının; velilerin fotoğraflara basit dijital müdahaleler konusunda eğitilmesinin; böylece çocukla birlikte çektikleri fotoğrafları birlikte bilgisayarla inceleme - işleme yapabilecekleri; fotoğrafı devam ettirmeleri gerektiği; "bakmak - düşünmek ve görmek" üçlüsünün etkisini normal yaşamlarında da hatırlatmaları gerektiği; ev yaşantılarında da sürdürülmesinin ihtiyaç olduğu; çocuklarla birlikte teknik çalışmayı sürdürmeleri gerektiğini düşünmektedirler.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi dönemde olan çocukların fotoğraf eğitimi almaları, bir atölye kurulması, pratik fotoğraf çekimi dersleri alması ve ürünlerin sergilenmesi hakkında ailelerin yanıtlarına bakıldığında Çok güzel bir fikir olduğunu, gelişimleri açısından çocuklarımızın ne kadar ayrıntılı düşünüldüğünü hissettiklerini, olaylara farklı açılardan bakmayı öğrendiklerini ve çocukları için faydalı olduğunu vurgulamışlardır.

Çocuklarının fotoğraf yeteneğini keşfetmelerine, özgüvenlerin gelişimine çok büyük katkısı olduğundan ve okul öncesi için çok ilginç bir durum olduğunu, fotoğrafçılığa "çocuk gözüyle bakma"yı bize kazandırdığını belirtmişlerdir.

Çocukların tamamının daha önceden fotoğraf ile ilgili bir eğitim almamış olup; ailelerin %80'inin fotoğraf eğitimi alabilecekleri ile ilgili bir bilgisi yoktu. Ailelerden bazıları bu araştırmanın ülkede ve dünyada böyle bir eğitimi duymadıklarını belirtmişlerdir. Çocuklarının fotoğraf için çok küçük olduklarını sandıklarını, yanıldıklarını ifade etmişlerdir.

Aileler, fotoğrafçılar tarafından yazılan, eğitim materyali olarak kullanılan kitabın çok faydalı, çocukların düzeyine uygun ve basitçe anlayacakları esnek bir üslupla yazıldığını ifade etti. Tebrik ettiklerini, memnuniyetlerini, kuruma, fotoğraf sanatçılarına teşekkürlerini dile getirdiler. Ailelerin 9'u beklentilerini fazlasıyla karşıladığını, 4'ü ise bu başarıyı beklemediklerini belirtti.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, gelişim seviyelerine uygun kitap ve etkili iletişim kurabilen, içten samimi, fotoğrafı sevdiren, eğlenceli yazarlar olduklarını belirtmişlerdir. Herkesten farklı açıdan fotoğraf çekebildiklerini, eğitim gününü geri sayım yaparak beklediklerini, eğlenceli materyallerden ve gerçek fotoğraf makineleri ile kendi kendilerine çekebildikleri için çok keyif aldıklarını belirttiler. Ebeveynlere özel olarak gördükleri bu aktiviteyi gerçek yaşamlarında deneyimleyerek başarılı olduklarını, bunun özgüvenlerini belirgin ölçüde geliştirdiğini ifade ettiler.

Hem teorik hem pratik eğitimde öğrencilerin motivasyonu, ortaya çıkan ürünlerin nitelikleri, eğlenerek öğrendikleri ve farklı açılardan dünyaya bakmayı sağladığı konusunda hemfikir yanıtlar alınmıştır. "Karınca gibi, kuş gibi olalım." bakış açısı çocukların seviyesine inebilmenin göstergesidir. Öğretmenlerin 4'ü ailelerin evde de desteklemeleri gerektiğini ve kendilerinin de yetişkin düzeyinde eğitim almaları tavsiye etmiştir. Öğretmenlerin 3'ü, fotoğraf çekimi için yapılan gezilerde aslında kültür gezileri yapıldığını, şehrin, doğanın, tarihin işlenerek fayda sağladığı görüşünü belirtmiştir.

Fotoğraf sanatçıların 2'sinin de yanıtlarına bakıldığında; kitaplarının 13 yıllık bir düşüncenin oluşumu olduğu, yaş gruplarına yönelik herhangi bir yayın olmaması ve bu yaş gruplarının eğitilmelerindeki önemi görmüş olmaları, böyle bir kitabı oluşturmalarının sebebi olmuştur. Dünya üzerinde de böyle bir yayımın olmadığını ise daha sonraları fotoğraf konusunda dünya genelinde tanınan yabancı fotoğraf bilirkişilerinden öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Kitap çizimleri bayan yazara, metinler ise erkek yazara aittir. Yanıtlarına göre, okullarda yabancı dil eğitiminin yaygınlaşması ve önem kazanması, üstelik yabancı dil eğitiminin çok daha küçük yaşlardan başlıyor olması da, kitaplarının Türkçe- İngilizce olarak yapılmasını gündemlerine getirmiştir. Çevirilerin Türkiye'de yapıldığını ve son olarak da İngiltere'de bir Profesör tarafından onaylandığını, baskı aşamasında fotoğraf dünyasından bir destek alamadıklarını, baskıları yazarlar olarak kendi imkânlarıyla gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Kitaplarını "eğitim" projesiyle birlikte değerlendirmeye başladıklarını, kitabın içeriğinin bir çocuğun lise çağlarında bile geriye dönerek hatırlayabileceği şekilde çizimler ve anlatımlar barındırdığını, kullanılan tiplemelerin ve renklerin ise pedagog danışmanlığı alınarak üretildiğini, taslak çizimlerin çocukların tercihine de sunularak tespit edildiğini belirtmişlerdir.

Olumsuzluk olarak değerlendirdiklerinde, bazı çocukların gruplaşması ve diğerlerinin dikkatlerinin dağılmasına neden olmalarını saymışlardır ki bunun çoğu zaman yaş grubunun gelişimsel özelliği olup tüm dersler için de geçerli olabileceğini, bunun dışında olumsuz hiçbir durum görmediklerini ifade etmişlerdir. Çocuklarla yapılan çalışmanın bir küçük çalışmasını velilerle yapmak ve velilerin çekilen fotoğraflara basitçe dijital müdahalelerin nasıl yapılacağı konusunda eğitilmesini önermişlerdir.

Bu araştırmanın sonucuna bakıldığında, alan yazındaki okul öncesinde sanat eğitimi, fotoğraf eğitimi alanındaki araştırmalara uygulamalı ve aileleri de içeren çalışmaların daha sık yapılması, boylamsal araştırmaların yapılması (süreci anlamak açısından daha yararlı sonuçlar ortaya çıkacağı), daha çok sayıda öğrenciye ulaşılabilen ortamlarda benzer araştırmaların düzenlenerek sonuçlarının belirlenmesi önerilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerine, okul öncesi eğitim anaokulu, anasınıfı, kreş, yuva, bakımevi gibi kurumlara okul öncesinde sanat eğitiminin önemsenerek fotoğraf ile ilgili atölyeler, kısa süreli veya uzun süreli eğitimler vermeleri önerilmektedir. Hayatlarında kalıcı etkiler bıraktığı, ailelerin ve öğretmenlerin değişimi çok olumlu gözledikleri bu araştırmanın sonucuyla bilinmektedir. Okul öncesi eğitimi veren ve öğretmen yetiştiren üniversitelere, sanat eğitimi verilirken fotoğraf alanında da destek sağlamaları, topluma hizmet uygulamalarında faaliyetlerinde yer vermeleri önerilmektedir.

Unutulmamalıdır ki fotoğraf sanatçıları; ellerine erken yaşta fotoğraf makinesi verildiğinde daha çok deneyim imkânı bularak yetişecek; deneyimlerin ve erken yaşta eğitim almanın tarifsiz yeterliliğine ulaşacaklardır. İleride meslek olarak devam ettirmese de çocuklar nitelikli olacakları bir sanat aktivitesi veya hobi edinmiş olacaklardır.

KAYNAKÇA:

Aral, N. ve Can Yaşar, M. (2009). Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi, Fazlıoğlu, Y. (Ed.), İstanbul: Kriter.

Artut, K. (2002). Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri, (Geliştirilmiş İkinci Baskı), Ankara: Anı.

Berger, J. (2008). Görme Biçimleri. İstanbul: Metis.

Coşkun, S. ; Yıldız, Ö. ; Yazıcı, A. (2010). Psikiyatrik Rehabilitasyonda Fotoğrafın Kullanımı: Bir Ön Proje. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 1*(3), s.: 121-127

Çizgen, G. (2002). Fotoğrafça sanatça. İstanbul: Beril.

Dowling, M., (1992). Education 3-5 (Second Education), Thousand Oaks, CA: SAGE Publication.

Edwards, L. C. & Nabors, M. L. (1993). The creative arts process: what it is and what it is not, *Young Children, 48*(3), pp.: 77-81.

Eliason, C. & Jenkins, L. (1994). A Practical Guide to Early Childhood Curriculum, New York: Macmillan College Publishing Company.

Isbell, R. T. & Raines, S. C. (2003). Creativity and the arts with young children, New York: Thomson and Delmar Learning Printed.

Kefi, S. (2002). "Okul öncesi eğitim kurumlarında etkin bir öğrenme ortamında sanat etkinlikleri ile çocukların yaratıcılığa sevk edilmesi", M.E.B., Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu, poster bildiri, Geleceğe Bakış, Ankara: Kök.

Mercin, L. ve Alakuş, A. O. (2007). Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı:9*, s: 14-20.

Myers, R. (1990). Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde farklı modeller, S. Bekman (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Farklı Modeller*, Seminer Bildirileri (s. 11-18), İstanbul: UNICEF,1990.

Nikoltsos, C. (2000). The Art Of Teaching Art In Early Childhood Education: ERIC Document Resume, Reproduction Service No: ED443575. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443575.pdf (Erişim tarihi: 14.03.2016)

Özsoy, V. (2003). Görsel Sanatlar Eğitimi. Ankara: Gündüz Eğitim.

San, İ. (1979). Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık, Ankara: Türkiye İş Bankası.

Tepecik, A. (2002). Grafik Sanatlar, Ankara: Detay-Sistem.

Ulutaş, İ.ve Ersoy, Ö. (2004). Okul Öncesi Dönemde Sanat Eğitimi, *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12*(1), s.:1-12.

Ünal M. (1999). Yaşamın aynası fotoğraf. İstanbul: Gendaş Kültür.

Yılmaz, M. (2005). Görsel Sanatlar Eğitiminde Uygulamalar, Ankara: Gündüz Eğitim.

Yolcu, E. (2004). Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri, Ankara: Nobel.

Williams, R. L. (1992). Determining the curriculum. *The Early Childhood Curriculum* (Second Education), New York and London: Teachers College Columbia University.

EK. Etkinlik, meteryal, kitap ve uygulama örnekleri.









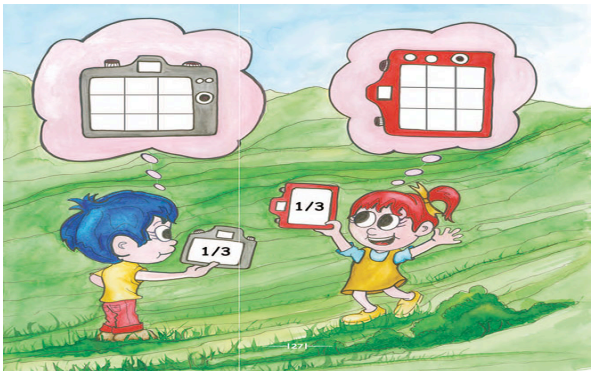




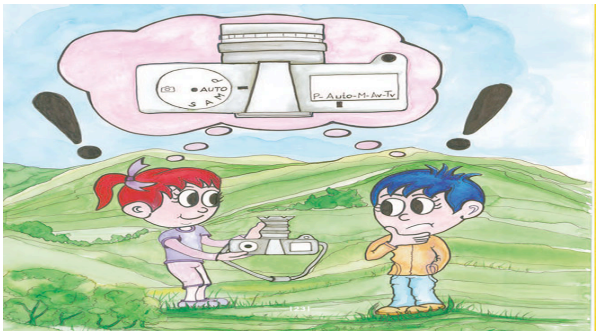











AUTO
P. Auto-M-Av-Tv

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINDAKİ ETKİNLİKLERE YÖNELİK ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Öğr. Görv. Fatma Koç
Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği,
zelalelifenes@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Ramazan Sak
Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği,
ramazansak06@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarının farklı değişkenler (çalışma durumu-kadrolu-ücretli, eğitim verilen yaş grubu, kurum türü, çalışılan sektör, sınıftaki çocuk sayısı, kullanılan plan türü) açısından incelenmesidir. Tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları olan 683 okul öncesi öğretmeni seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Veri analizinde SPSS 20 paket programı kullanılmış olup, gruplar arası farklılığı belirlemek için parametrik olmayan Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testleri uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Ücretli olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin fen ve gezi etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları kadrolu olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek bulunmuştur. 3 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının, 4 ve 5 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin matematik, okuma yazma, Türkçe, oyun, fen, hareket ve gezi etkinlikleri ile ölçeğin genel toplamına ilişkin öz-yeterlik inançları anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin matematik, fen ve gezi etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları devlet okullarında çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından daha yüksektir. Öğretmenlerin matematik, okuma yazma ve hareket etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları sınıflarındaki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin drama, sanat ve oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları kullandıkları plan türüne göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Öz-yeterlik, okul öncesi eğitim, program.

GİRİŞ

Okul öncesi eğitimin önemine ilişkin farkındalık arttıkça, okul öncesi eğitimin niteliğinin arttırılmasına yönelik çalışmalarda da bir artış söz konusudur. Nitelik arayışına ilişkin yapılan çalışmaların başında da okul öncesi eğitim programına yönelik çalışmalar gelmektedir. Türkiye'de 2006 okul öncesi eğitim programı 2012 yılında bütün paydaşların katılımıyla çok yönlü olarak ele alınmış ve 2013 yılından itibaren yeni hazırlanan program uygulamaya konulmuştur (MEB, 2013). 2013 okul öncesi eğitim programı fen, Türkçe, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, müzik, alan gezileri, hareket, oyun, drama ve sanat etkinlerini içermektedir. Bu etkinlikler hakkında kısaca bilgi verilecek olursa:

"Fen Etkinliği: Çocukları dikkat etmeye, soru sormaya, merak etmeye, gözlemlemeye, araştırmaya, incelemeye ve keşfetmeye yönelten etkinliklerdir" (MEB, 2013, s. 48). Fen etkinlikleri çocukların çok yönlü düşünebilmelerine, problem çözme becerileri kazanmalarına, merak duygularını ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat veren etkinliklerdir (Macaroğlu Akgül, 2003).

"Türkçe Etkinliği: Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, sözcük dağarcıklarını geliştirmek ve iletişim becerilerini artırmak için planlanan etkinliklerdir" (MEB, 2013, s.46).

"Matematik Etkinliği: Matematik eğitiminin amacı çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağlamak, çocuklarda matematiğe karşı olumlu bir tutum kazandırmak, çocukların önceden getirdikleri kavramsal bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurmasına yardımcı olmak, matematiksel kavramların neden ve nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmaktır" (MEB, 2013, s.43). Matematik etkinliği çocuğun bilişsel gelişimini destekleyen, kavram öğrenimini, yaşadığı fiziksel ve sosyal çevre ile olan aktif etkileşimleri sonucunda deneyimlerini artırarak çevresini anlamasını kolaylaştıran, kavram şemaları oluşturmasını destekleyen etkinliktir (Aktaş-Arnas, 2013). Okul öncesi dönemdeki matematik etkinliklerinde doğrudan bilgi aktarımı yerine, çocukların günlük hayatta karşılaştıkları sorunlarla ilgili çözüm önerileri geliştirmelerini sağlamak ve böylece yaparak yaşayarak öğrenmelerini desteklemek amaçlanmaktadır. Bu sayede çocuğun sıralama, gruplama, eşleştirme, sayma, örüntü oluşturma, doğal ölçü birimleri kullanma becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır (Aktaş-Arnas, Aslan ve Bilaloğlu, 2012).

"Okuma Yazmaya Hazırlık: Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam ettiği süre boyunca sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil ve öz bakım becerileri gibi bütün alanlarda eşit şekilde desteklendiği çalışmaların bir bütünüdür. Kesinlikle okuma veya yazma öğretmek amacını taşımamaktadır" (MEB, 2013, s. 44).

"Müzik Etkinliği: Çocukların hem bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen hem de müziksel gelişim sürecini olumlu yönde etkileyen çalışmalardır" (MEB, 2013, s. 48).

"Alan gezisi: Çocukların araştırma, problem çözme ve olayı yerinde gözlemleme yolu ile doğrudan ve anlamlı öğrenme gereksinimlerini karşılama amacını taşımaktadır" (MEB, 2013, s. 49). Çocukların çevrelerini tanımalarına ve çevreleriyle ilgili yeni bilgiler edinmelerine imkan verir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2002).

"Hareket Etkinliği: Hareket etkinliklerinin amacı, çocukların temel hareket becerilerini geliştirerek çocuğun fiziksel, motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimine ve öz bakım becerilerine katkıda bulunmaktır. Bu etkinlikler süresince çocukların temel hareket becerileri, beden farkındalığı, motor yeterliliği (güç, koordinasyon, hız, çabukluk) ve fiziksel yeterliliği (esneklik, kuvvet, dayanıklık) gelişir" (MEB, 2013, s. 49).

"Oyun Etkinliği: Oyun, çocukların eylem düzeyinde katılım gösterdikleri, düşünce ve duygularını ifade ettikleri, meraklarını giderecek araştırma ve gözlem yapma olanağı buldukları, yeni keşiflerde bulundukları, nesnelerle ve kişilerle etkileşim içinde bulundukları haz verici bir etkinliktir (MEB, 2013, s. 47).

"Drama Etkinliği: Çocukların bir grup içerisinde durum veya olayları kendi yaşantılarından yola çıkıp materyaller kullanarak, dramatik formlar yoluyla canlandırmasıdır" (MEB, 2013, s.43). Drama, çocukların kendilerini, duygularını, bedenlerini tanımalarını, iletişim becerilerini geliştirmelerini ve yeni kavramlar öğrenmelerini sağlar (Önder, 2003).

"Sanat Etkinliği: Çocuğun yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanarak problem çözmesine, eleştirel ve çözüm odaklı düşünmesine olanak tanıyan etkinliklerdir" (MEB, 2013, s. 45). Ayrıca, çocuklar sanat etkinlikleri sayesinde düşüncelerini yaratıcı el becerileriyle ortaya koyma fırsatı yakalamaktadırlar (Poyraz ve Dere, 2012).

Okul öncesi eğitiminin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen en temel unsurlardan biri öğretmendir. Öğretmenin yaptığı işteki performansını etkileyen önemli bir değişken de öz-yeterlik inancıdır. Öğretmen öz-yeterliği; öğretmenin istenilen öğrenci katılımını ve öğrenmeyi gerçekleştirebilme yeteneğine ilişkin kendisine yönelik yargısıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretime ilişkin davranışları, öğrencilerinin motivasyonları ve başarıları üzerinde etkilidir (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler daha yoğun iş stresi yaşamakta ve işlerinde daha fazla zorlanmakla birlikte (Betoret, 2006), mesleki doyumları daha düşük olmaktadır (Klassen ve diğerleri, 2009).

İlgili alanyazın incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanışlarına ilişkin bazı çalışmalar bulunmaktadır (Çobanoğlu, 2011; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Kadim, 2012; Kesgin, 2006; Özbey ve Alisinanoğlu; 2009). Ayrıca, katılımcılarını okul öncesi öğretmen adaylarının oluşturduğu öz-yeterlik inançlarıyla ilişkili bazı çalışmalar da bulunmaktadır (Alabay, 2006; Çetingöz, 2012; Ekinci-Vural ve Hamurcu, 2008; Kesicioğlu ve Güven, 2014). Okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını karşılaştıran çalışmalarda bulunmaktadır (Kotaman, 2010; Şenol-Ulu, 2012). Ayrıca, alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin veya öğretmen adaylarının öz-

yeterliklerine ilişkin bazı ölçek geliştirme çalışmaları da bulunmaktadır (Koç, Sak, Kayri, 2015; Özmenteş, 2011; Şeker ve Alisinanoğlu, 2015; Tepe ve Demir, 2012).

Alanyazındaki çalışmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki sadece bir etkinliğe (drama, fen, matematik veya oyun) yönelik öz-yeterlik inançlarının incelendiği görülmektedir (Aksu, 2008; Alabay, 2006; Çetingöz, 2012; Ekinci-Vural ve Hamurcu, 2008; Kadim, 2012; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009). Ancak, okul öncesi eğitim programında yer alan bütün etkinliklere (Fen, Türkçe, Matematik, Okuma-Yazmaya Hazırlık, Müzik, Hareket, Oyun, Drama, Sanat ve Alan Gezileri) yönelik öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını bütün olarak inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarının farklı değişkenler (çalışma durumu-kadrolu-ücretli, eğitim verilen yaş grubu, kurum türü, çalışılan sektör, sınıftaki çocuk sayısı, kullanılan plan türü) açısından incelenmesidir. Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin uygulanmasına ilişkin öğretmen öz-yeterliğinin söz konusu değişkenler açısından incelenmesiyle, okul öncesi eğitim kurumlarında bütün etkinliklerin daha nitelikli uygulanmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada aşağıdaki alt problemler incelenmiştir:

1) Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançları öğretmenlerin çalışma durumuna (Kadrolu, Ücretli) göre bir farklılık göstermekte midir?

2) Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançları öğretmenlerin eğitim verdiği yaş grubuna göre bir farklılık göstermekte midir?

3) Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançları öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre bir farklılık göstermekte midir?

4) Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançları öğretmenlerin çalıştıkları sektöre (Devlet-Özel) göre bir farklılık göstermekte midir?

5) Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançları sınıflarındaki öğrenci sayısına göre bir farklılık göstermekte midir?

6) Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançları kullandıkları plan türüne (hazır plan, kendi hazırladığı plan) göre bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmalarında kişilerin tutum, eylem, fikir ve inançları belirlenmeye çalışılır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi amaçlandığından ve öğretmenler kendi koşullarında, öğretmenlere herhangi bir müdahalede bulunulmadığından tarama modeline dayalı bir araştırma yapılmıştır.

2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinden seçkisiz örneklem yöntemiyle ile seçilen Van, Muş, Mardin ve Batman illerinde, yine seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarında (Bağımsız anaokulu, anasınıfı, uygulama sınıfı) çalışan 683 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin dağılım

Değişkenler		**N**	**%**
Cinsiyet	Kadın	581	85,1
	Erkek	102	14,9
Mesleki Deneyim	0-5 Yıl	436	63,8
	6-11 Yıl	191	28,0
	12 yıl ve üstü	56	8,2

Araştırmaya katılan 683 okul öncesi öğretmeninin 581' inin (% 85) cinsiyeti kadın iken 102'sinin (% 15) cinsiyeti erkektir. Katılımcıların 436' sı (% 63,8) 0-5 yıl arası deneyime; 191'i (% 28,0) 6-11 yıl arası deneyime ve 56 öğretmen (% 8,2) ise 12 yıl ve üstü mesleki deneyime sahiptir.

3. Verilerin Toplanması

Araştırma için Van, Muş, Mardin ve Batman İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden alınan izin belgeleriyle birlikte okullara gidilerek, çalışma hakkında okul öncesi öğretmenlerine ön bilgilendirmede bulunulmuştur. Çalışmaya gönüllü katılmak isteyen öğretmenlere veri toplama araçları bırakılmış ve bir haftalık sürenin sonunda veri toplama araçları geri toplanmıştır.

4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve *"Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği"* kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgi formunda, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine, mesleki deneyimlerine, çalışma durumlarına (Kadrolu, Ücretli), eğitim verdikleri yaş grubuna, çalıştıkları kurum türüne, çalıştıkları sektöre (Devlet-Özel), sınıflarındaki çocuk sayısına ve kullandıkları plan türüne ilişkin sorular yer almaktadır.

Bu çalışmada Koç, Sak ve Kayri (2015) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte 59 madde ve 10 alt boyut yer almaktadır. Ölçekte, matematik etkinliği, drama etkinliği, okuma-yazma etkinliği, Türkçe etkinliği, sanat etkinliği, oyun etkinliği, müzik etkinliği, fen etkinliği, hareket etkinliği ve alan gezisi etkinliği alt boyutları bulunmaktadır. Beşli Likert tipi derecelendirme türünde olan ölçeğin tüm maddeleri için hesaplanan toplam güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) .95'dir.

5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Toplanan verilerin uygunluğuna ilişkin yapılan ön değerlendirmede, cevapsız bırakılan ya da birden çok işaretlenen maddelerin bulunduğu 207 ölçek çalışmada kullanılmamıştır. Veriler SPSS 20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normalliğini test etmek için Kolmogorow-Smirnow testi kullanılmıştır. Ölçeğin genelinden ve ölçeğin tüm alt boyutlarından elde edilen puanların normal dağılım göstermemesinden dolayı iki gruptan oluşan değişkenler için Mann-Whitney-U testi, ikiden fazla gruba sahip değişkenler için de Kruskal Wallis-H testi gibi parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları farklı değişkenler açısından değerlendirilirken tabloların fazla yer kaplamasından dolayı tablolarda sadece anlamlı fark bulunan maddelere yer verilmiştir.

1. Alt Problem: Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları öğretmenlerin çalışma durumuna (Kadrolu, Ücretli) göre bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 2. Katılımcıların okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının çalışma durumlarına (Kadrolu, Ücretli) göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U Testi bulguları

Ölçeğin Alt Boyutları	Çalışma Durumu	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Fen Etkinliği	Kadrolu	564	332,38	187461	28131	,005*
	Ücretli	119	387,61	46125		
Gezi Etkinliği	Kadrolu	564	330,28	186280	26950	,001*
	Ücretli	119	397,53	47306		

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki fen (U= 28131, p<.05) ve gezi (U= 26950, p<.05) etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarında öğretmenlerin çalışma durumuna

(Kadrolu, Ücretli) göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer etkinliklerde ise (matematik, drama, okuma-yazma, Türkçe, sanat, oyun, müzik ve hareket) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05). Gruplar arasındaki fark incelendiğinde fen ve gezi etkinliklerinde ücretli olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının kadrolu olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

2. Alt Problem: Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları öğretmenlerin eğitim verdiği yaş grubuna göre bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 3. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının eğitim verilen yaş grubuna göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Eğit. Ver. Yaş Grubu	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	İkili Karşılaştırmalar
Oyun Etkinliği	3 Yaş Grubu	39	416,44	4	9,86	,043*	1. ve 2. grup arasında 1 grup lehine 1. ve 3. grup arasında 1 grup lehine
	4 Yaş Grubu	141	341,47				
	5 Yaş Grubu	379	327,93				
	6 Yaş Grubu	109	356,87				
	Karma Yaş Grubu	15	400,83				

Tablo 2 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki oyun etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının eğitim verilen yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$\chi^2_{(sd=4,\ n=683)}$= 9.86, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan ikili karşılaştırma testleri sonucunda; 3 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının sıra ortalaması 416,44 iken 4 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının sıra ortalaması 341,47 ve 5 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının sıra ortalaması 327,93'tür. Diğer bir ifadeyle 3 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının, 4 ve 5 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

3. Alt Problem: Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre bir farklılık göstermekte midir?
Tablo 4. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H testine ilişkin bulgular

Ölçeğin Alt Boyutları	Kurum Türü	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	İkili Karşılaştırmalar
Ölçeğin Genel Top.	Bağımsız Anaokulu	394	367,67	2	15,82	,000*	1. ve 2. grup arasında 1 grup lehine
	Anasınıfı	273	306,34				
	Uygulama Sınıfı	16	318,28				
Matematik Etkinliği	Bağımsız Anaokulu	394	365,79	2	13,70	,001*	1. ve 2. grup arasında 1 grup lehine
	Anasınıfı	273	308,66				
	Uygulama Sınıfı	16	325,13				
Okuma-Yazma Etkinliği	Bağımsız Anaokulu	394	360,13	2	8,62	,013*	1. ve 2. grup arasında 1 grup lehine
	Anasınıfı	273	314,93				
	Uygulama Sınıfı	16	357,50				

Türkçe Etkinliği	Bağımsız Anaokulu	394	361,31	2	8,96	,011*	1. ve 2. grup arasında 1 grup lehine
	Anasınıfı	273	315,72				
	Uygulama Sınıfı	16	314,97				
Oyun Etkinliği	Bağımsız Anaokulu	394	360,91	2	12,11	,002*	1. ve 2. grup arasında 1 grup lehine
	Anasınıfı	273	311,33				
	Uygulama Sınıfı	16	399,56				
Fen Etkinliği	Bağımsız Anaokulu	394	370,66	2	19,74	,000*	1. ve 2. grup arasında 1 grup lehine
	Anasınıfı	273	302,24				
	Uygulama Sınıfı	16	314,66				
Hareket Etkinliği	Bağımsız Anaokulu	394	358,93	2	7,43	,024*	1. ve 2. grup arasında 1 grup lehine
	Anasınıfı	273	320,59				
	Uygulama Sınıfı	16	290,53				
Gezi Etkinliği	Bağımsız Anaokulu	394	378,78	2	32,80	,000*	1. ve 2. grup arasında 1 grup lehine 1. ve 3. grup arasında 1 grup lehine
	Anasınıfı	273	292,29				
	Uygulama Sınıfı	16	284,41				

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programında yer alan matematik [$\chi^2_{(sd=2,\ n=683)}$=13.70, p<.05], okuma yazma [$\chi^2_{(sd=2,\ n=683)}$=8.62, p<.05], Türkçe [$\chi^2_{(sd=2,\ n=683)}$=8.96, p<.05], oyun [$\chi^2_{(sd=2,\ n=683)}$=12.11, p<.05], fen [$\chi^2_{(sd=2,\ n=683)}$=19.74, p<.05], hareket [$\chi^2_{(sd=2,\ n=683)}$=7.43, p<.05] ve gezi [$\chi^2_{(sd=2,\ n=683)}$=32.80, p<.05] etkinlikleri ile ölçeğin genel toplamına [$\chi^2_{(sd=2,\ n=683)}$=15.82, p<.05] ilişkin öz-yeterlik inançları çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan ikili karşılaştırma testleri sonucunda; bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin matematik, okuma yazma, Türkçe, oyun, fen, hareket ve gezi etkinlikleri ile ölçeğin genel toplamına ilişkin öz-yeterlik inançları anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin gezi etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançları uygulama sınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin gezi etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarından daha yüksektir.

4. Alt Problem: Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları öğretmenlerin çalıştıkları sektöre (Devlet-Özel) göre bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 5. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin çalıştıkları sektöre (Devlet-Özel) göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testine ilişkin bulgular

Ölçeğin Alt Boyutları	Çalışılan Sektör	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Ölçeğin Genel Top.	Özel Sektör	51	409,85	20902	12655	,011*
	Kamu	632	336,52	212683		
Matematik Etkinliği	Özel Sektör	51	400,55	20428	13130	,027*
	Kamu	632	337,28	213158		
Fen Etkinliği	Özel Sektör	51	439,12	22395	11163	,000*
	Kamu	632	334,16	211191		
Gezi Etkinliği	Özel Sektör	51	450,62	22981	10576	,000*

	Kamu	632	333,23	210604

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki matematik (U=13130, p<.05), fen (U=11163, p<.05) ve gezi (U=10576, p<.05) etkinliklerinde ve ölçeğin genel toplamında (U=12655, p<.05) öz-yeterlik inançları çalıştıkları kurumun sektörüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anlamlı fark bulunan matematik, fen ve gezi etkinliklerinde ve ölçeğin genel toplamında özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip oldukları bulunmuştur.

5. Alt Problem: Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları sınıflarındaki çocuk sayısına göre bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 6. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının sınıflarındaki çocuk sayısına göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H testine ilişkin bulgular

Ölçeğin Alt Boyutları	Çocuk Sayısı	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	İkili Karşılaştırmalar
Matematik Etkinliği	5-10	45	270,53	4	15,62	,004*	1. ve 3. grup arasında 3 lehine 1. ve 4. grup arasında 4 lehine 1. ve 5. grup arasında 5 lehine
	11-15	200	322,64				
	16-20	277	342,66				
	21-25	140	386,86				
	26 ve üstü	21	371,76				
Okuma-Yazma Etkinliği	5-10	45	267,34	4	16,48	,002*	1. ve 3. grup arasında 3 lehine 1. ve 4. grup arasında 4 lehine 1. ve 5. grup arasında 5 lehine 2. ve 5. grup arasında 5 lehine 3. ve 5. grup arasında 5 lehine
	11-15	200	328,55				
	16-20	277	342,27				
	21-25	140	368,21				
	26 ve üstü	21	451,71				
Hareket Etkinliği	5-10	45	295,23	4	9,61	,047*	1. ve 4. grup arasında 4 lehine 2. ve 4. grup arasında 4 lehine 3. ve 4. grup arasında 4 lehine
	11-15	200	332,00				
	16-20	277	334,87				
	21-25	140	380,50				
	26 ve üstü	21	374,83				

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki matematik [$\chi^2_{(sd=4,\ n=683)}$= 15.62, p<.05], okuma yazma [$\chi^2_{(sd=4,\ n=683)}$= 16.48, p<.05] ve hareket [$\chi^2_{(sd=4,\ n=683)}$= 9.61, p<.05] etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan ikili karşılaştırma testleri sonucunda; matematik etkinliğiyle ilişkili olarak sınıflarında 16-20, 21-25 ve 26 ve üstü aralıklarında çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançları sınıflarında 5-10 aralığında çocuk bulunan öğretmenlerin matematik etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip oldukları bulunmuştur. Okuma yazma etkinliğiyle ilişkili olarak sınıflarında 16-20, 21-25 ve 26 ve üstü aralıklarında çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançları sınıflarında 5-10 aralığında çocuk bulunan öğretmenlerin okuma yazma etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca sınıflarında 26 ve üstü aralığında çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma

etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançları sınıflarında 16-20 ve 21-25 aralıklarında çocuk bulunan öğretmenlerin okuma yazma etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip oldukları bulunmuştur. Hareket etkinliğiyle ilişkili olarak sınıflarında 21-25 aralığında çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin hareket etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançları sınıflarında 5-10, 11-15 ve 16-20 aralıklarında çocuk bulunan öğretmenlerin okuma yazma etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip oldukları bulunmuştur.

6. Alt Problem: Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançları kullandıkları plan türüne (hazır plan, kendi hazırladığı plan) göre bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 7. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarının kullandıkları plan türüne göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi

Ölçeğin Alt Boyutları	Kullanılan Günlük Plan	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Drama Etkinliği	Hazır Plan	498	330,93	164802	40551	,015*
	Kendi Planı	185	371,81	68784		
Sanat Etkinliği	Hazır Plan	498	353,88	176234	40146	,008*
	Kendi Planı	185	310,01	57351		
Oyun Etkinliği	Hazır Plan	498	351,56	175075	41305	,034*
	Kendi Planı	185	316,27	58510		

Tablo 7 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki drama ($U=40551$, $p<.05$), sanat ($U=40146$, $p<.05$) ve oyun ($U=41305$, $p<.05$) etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları kullandıkları plan türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kendi hazırladığı planı kullanan okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançları hazır plan kullanan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek bulunmuştur. Hazır plan kullanan okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları kendi hazırladığı planı kullanan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek bulunmuştur.

TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki fen ve gezi etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarında öğretmenlerin çalışma durumuna (Kadrolu, Ücretli) göre anlamlı bir farklılık bulunmuş olup, bu etkinliklerde ücretli olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının kadrolu olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ücretli olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin aynı işi yapmalarına rağmen kadrolu öğretmenlerin iş güvencesine sahip olmamalarından dolayı kendilerini kadrolu öğretmenlerle kıyaslamaları ve birçok konuda kendilerini daha yeterli görmüş olabilmelerinin fen ve gezi etkinliklerindeki öz-yeterlik inançlarının daha yüksek çıkmasına sebep olmuş olabileceği düşünülmektedir. Ücretli öğretmenlerin büyük bir kısmının özel kurumlarda çalışıyor olmalarının fen ve gezi etkinliklerindeki farklılığı açıklamada diğer bir unsur olduğu düşünülmektedir. Özellikle okulların veya ailelerin ekonomik imkânlarının önemli bir değişken olduğu fen ve gezi etkinliklerinde (fen etkinlikleri için laboratuvar ve gerekli araç gereç temini, gezi için güvenli ulaşım aracı ve gerekli ulaşım giderlerini sağlanması gibi) ücretli öğretmenlerin mevcut imkânlardan dolayı daha yüksek bir öz-yeterlik inancına sahip oldukları düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın bulguları fen ve gezi etkinlikleri dışında Kadim (2012)'in çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Kadim (2012) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kadro durumlarına göre öz-yeterlik inançlarının farklılık göstermediğini bulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki oyun etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançları eğitim verilen yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Gruplar karşılaştırıldığında ise 3 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının, 4 ve 5 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın ortaya çıkmasında, 3 yaş grubuyla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliğini diğer etkinliklere oranla daha sık uygulamalarına

bağlı olarak bu etkinliğe ilişkin öz-yeterlik inançlarında bir artışın olduğu söylenebilir. Bu bulgu Kadim (2012) tarafından yapılan çalışmanın sonucundan farklılık göstermektedir. Kadim (2012) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya, uygulamaya ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterliklerinin eğitim verilen yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Bu çalışmada oyun etkinliği dışındaki diğer etkinliklerde eğitim verilen yaş grubuna göre okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının anlamlı bir farklılık göstermemesi Türkiye'de uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programının özellikleriyle ilişkili olabilir. Okul öncesi eğitim programı bütün etkinlikleri kapsamakla birlikte, öğretmenlerden kendi sınıflarındaki çocukların gelişim özelliklerine uygun kazanım ve göstergelerin seçimine dayalı olarak etkinlikleri planlamaları ve uygulamaları beklenmektedir. Dolayısıyla, öğretmenler çocukların takvim yaşlarından ziyade sınıflarındaki çocukların gelişim özelliklerine uygun etkinlikler planlama ve uygulamalarından dolayı eğitim verdikleri yaş grubuna göre öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık bulunmamış olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programında yer alan drama, sanat ve müzik etkinliklerine yönelik öz-yeterlik inançları çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermezken, diğer etkinlikler ile ölçeğin genel toplamına ilişkin öz-yeterlik inançları anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin matematik, okuma yazma, Türkçe, oyun, fen, hareket ve gezi etkinlikleri ile ölçeğin genel toplamına ilişkin öz-yeterlik inançları anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın ortaya çıkmasında anaokullarında görev yapan öğretmenlerin anaokullarının çeşitli avantajlarından yararlanıyor olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Bağımsız anaokullarının eğitim-öğretim için gerekli araç-gereç ve eğitsel imkânlar açısından daha donanımlı olmaları, aynı işi yapan birden çok öğretmenin bir arada çalışması, öğretmenlerin birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmaları gibi avantajların öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının daha yüksek çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu Kadim'in (2012) çalışmasıyla kısmen paralellik göstermektedir. Kadim (2012) görev yapılan kurum türünün okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliğini planlamalarına ilişkin öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılık gösterdiğini ancak oyun öğretimi, uygulama ve oyun etkinliğini değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Kadim (2012) anaokulunda çalışan öğretmenlerin oyun planlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin anasınıfında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları çalıştıkları kurumun sektörüne göre matematik, fen ve gezi etkinliklerinde ve ölçeğin genel toplamında anlamlı farklılık gösterirken, diğer etkinliklerde ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Anlamlı fark bulunan matematik, fen ve gezi etkinliklerinde ve ölçeğin genel toplamında özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek öz-yeterliğe sahip oldukları bulunmuştur. Anlamlı farkın bulunduğu etkinlikler incelendiğinde, matematik, fen ve gezi etkinlikleri olmaları, özel ve devlet okulları arasındaki bazı farklılıkların bu sonucu doğurduğu söylenebilir. Örneğin, özel okullara çocuklarını gönderen velilerin çocuklarına akademik olarak özellikle matematik gibi etkinliklerle yoğunlaştırılmış eğitim programının uygulanmasını beklemelerine bağlı olarak özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri bu konuda daha fazla matematik etkinliği yapmalarına paralel olarak öz-yeterlik inançları daha yüksek çıkmış olabilir. Ayrıca, özel okulların fen etkinliklerinde kullanılacak malzemelerin temini ve gezi etkinlikleri için gerekli maddi desteğin (ulaşım, yasal izinler, ikramlar vb.) sağlanması konularından daha avantajlı olmalarına bağlı olarak bu okullarda çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları daha yüksek çıkmış olabilir. Çalışmanın bu bulgusu Özbey ve Alisinanoğlu'nun (2009) çalışmasıyla örtüşmemektedir. Özbey ve Alisinanoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Özbey ve Alisinanoğlu (2009) çalışmalarında sadece fen etkinliklerine odaklanmışlardır ancak bu çalışmada 10 farklı etkinlik türüne odaklanıldığından, okul öncesi öğretmenleri bazı etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarını belirtirken diğer etkinliklerle karşılaştırarak bir değerlendirmede bulunmuş olabilmelerinin bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki matematik, okuma yazma ve hareket etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarında sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık

görülürken, diğer etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sınıflarında 16-20, 21-25 ve 26 ve üstü aralıklarında çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin matematik ve okuma yazma etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları sınıflarında 5-10 aralığında çocuk bulunan öğretmenlerin matematik ve okuma yazma etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca, sınıflarında 21-25 ve 26 ve üstü aralıklarında çocuk bulunan öğretmenlerin anlamlı farklılık bulunan etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarının diğer aralıklarda çocuk bulunan sınıfların öğretmenlerinden daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip oldukları söylenebilir. Sınıf mevcutları fazla olan öğretmenlerin matematik, okuma-yazma ve hareket etkinliklerine yönelik öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu beklenilenin dışında bir sonuç olup, öğretmenlerin sınıf mevcutlarının fazla olması durumunda performanslarının da düşüreceğinden öz-yeterlik inançlarının da düşük olması beklenmiştir. Ancak bu çalışmada öz yeterlik inançlarının yüksek çıkması matematik, okuma-yazma ve hareket etkinliklerinde sınıftaki çocuk sayısının fazla olması çocuk- öğretmen ve çocuklar arasındaki akran etkileşimini arttıracağından öğrenme başarısını etkileyebilme durumundan dolayı öğretmenlerin öz-yeterlik inançları daha yüksek çıkmış olabilir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim-öğretimi gerçekleştirdiği sınıfın fiziki koşullarının uygun olması durumunda çocuk sayısının fazlalığı öğretmen öz-yeterliği açısından olumsuzluğa sebep olmamış olabilir. Bu sonuç ile ilişkili diğer bir nokta ise başarılı ve tecrübeli öğretmenlerin sınıflarına yönelik velilerin taleplerinin yoğun olmasından dolayı sınıf mevcutları fazla olmuş olabilir. Özellikle velilerin akademik başarı endeksli matematik ve okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinde kendilerini başarılı gören bu öğretmenlerin bu nedenle öz-yeterlik inançları daha yüksek çıkmış olabilir. Bu çalışmanın oyun etkinliğine ilişkin bulgusu, Kadim (2012) tarafından yapılan çalışma ile paralellik göstermektedir. Kadim (2012) okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya, uygulamaya ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterliklerinin sınıflarındaki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki drama, sanat ve oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları kullandıkları plan türüne göre anlamlı bir farklılık gösterirken diğer etkinliklerde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kullanılan plan çeşidine bağlı olarak drama, sanat ve oyun etkinliklerinde öğretmenlerin öz-yeterlik inançları farklılık göstermektedir. Kendi hazırladığı planı kullanan okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançları hazır plan kullanan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek bulunmuştur. Drama etkinliğinde okul öncesi öğretmenleri kendi sınıflarındaki çocukların gelişim özelliklerini, sınıflarında kullanabilecekleri kostüm gibi araç-gereçleri daha iyi bildiklerinden kendi planlarını yapmanın onların öz-yeterlik inançları üzerinde daha etkili olduğu düşünülmektedir. Hazır plan kullanan okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları kendi hazırladığı planı kullanan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek bulunmuştur. Hazır planlarda sanat ve oyun etkinlikleri örnek çizimler ile ayrıntılı gösterildiğinden öğretmenlerin bu etkinlikleri uygulamaları daha kolay olabilmektedir. Bu nedenle hazır plan kullanan öğretmenlerin sanat ve oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları daha yüksek çıkmış olabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki fen ve gezi etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarında öğretmenlerin çalışma durumuna (Kadrolu, Ücretli) göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Fen ve gezi etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarında ücretli olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları kadrolu olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından daha yüksektir.

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançları eğitim verilen yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Gruplar karşılaştırıldığında ise 3 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının, 4 ve 5 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programında yer alan matematik, okuma yazma, Türkçe, oyun, fen, hareket ve gezi etkinlikleri ile ölçeğin genel toplamına ilişkin öz-yeterlik inançları çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı bir farklılık gösterirken, drama, sanat ve müzik etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin matematik, okuma yazma, Türkçe, oyun, fen,

hareket ve gezi etkinlikleri ile ölçeğin genel toplamına ilişkin öz-yeterlik inançları anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları çalıştıkları kurumun sektörüne göre matematik, fen ve gezi etkinliklerinde ve ölçeğin genel toplamında anlamlı farklılık göstermiş olup, özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek öz-yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki matematik, okuma yazma ve hareket etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarında sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıflarında 16-20, 21-25 ve 26 ve üstü aralıklarında çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin matematik ve okuma-yazma etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları sınıflarında 5-10 aralığında çocuk bulunan öğretmenlerin matematik ve okuma-yazma etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca, sınıflarında 21-25 ve 26 ve üstü aralıklarında çocuk bulunan öğretmenlerin anlamlı farklılık bulunan etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarının diğer aralıklarda çocuk bulunan sınıfların öğretmenlerinden daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip oldukları söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki drama, sanat ve oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları kullandıkları plan türüne göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kendi hazırladığı planı kullanan okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançları hazır plan kullanan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek bulunmuştur. Hazır plan kullanan okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları kendi hazırladığı planı kullanan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek bulunmuştur.

Bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerinden daha yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda anasınıflarının donanım ve araç-gereç konularında anaokullarının sahip olduğu imkânlara benzer imkânlara sahip olmaları için gerekli destek ve düzenlemeler yapılmalıdır. Okul öncesi sınıflarındaki çocuk sayısı faktörünün öğretmen öz-yeterlik inancıyla olan ilişkisi düşünüldüğünde bir sınıftaki çocuk sayısının sınıfın büyüklüğü göz önünde bulundurularak belirlenmesinin öğretmenlerin etkinlik uygulamalarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Yapılacak başka çalışmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılarak okul öncesi öğretmenlerin inanış ve uygulamalar karşılaştırılabilir. Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin yüksek öz-yeterlik inancına sahip okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların gelişim özellikleri ile düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların gelişim özellikleri karşılaştırılabilir.

Kaynakça

Aksu, H, H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 161-170.

Aktaş-Arnas, Y. (2013). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Aktaş-Arnas, Y., Aslan, D., ve Bilaloğlu, G. R. (2012). *Okul öncesi eğitimde matematik ve fen etkinlikleri.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Aral, N., Kandır, A., ve Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı.* Ankara: Ya-pa Yayıncılık.

Alabay, E. (2006). İlköğretim okul öncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Yedi Tepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 30-40.

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology, 26*, 519–539.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz.* (Çeviri Editörü: Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık

Çetingöz, D. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini uygulamaya yönelik öz-yeterlilikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *42,* 131-142.

Çobanoğlu, R. (2011). *Okul öncesi eğitimde eğitim programı uygulamasının yordayıcıları olarak öğretmen özyeterlik ve öğretmenlik inançları*. (Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden edinilmiştir.

Ekinci-Vural, D., & Hamurcu, H. (2008). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Dersine Yönelik Öz-yeterlik İnançları ve Görüşleri. *İlköğretim Online, 7*(2), 456-467.

Gömleksiz, M. N., ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(7), 201-221.

Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu.

Kesicioğlu, O. S., ve Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *9*(5), 1371-1383.

Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz- yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of the Teachers' Self-Efficacy Scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology, 34,* 67–76.

Koç, F., Sak, R., ve Kayri, M. (2015). Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizi. *İlköğretim Online, 14*(4), 1416-1427.

Kotaman, H. (2010). Turkish early childhood educators' sense of teacher efficacy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8*(2), 603-616.

Macaroğlu Akgül, E. (2003). *Fen ve doğa etkinlikleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı.* Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara.

Özbey, S., ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerinin fen etkinliğine ilişkin yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(1). 1-18.

Özmenteş, S. (2011, April). *Müzik öğretimine yönelik özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi.* 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications (İCONTE). 27-29 April 2011, Antalya-Turkey.

Poyraz, H. ve Dere, H. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99,* 611–625.

Şeker P. T., & Alisinanoğlu, F. (2015). Self-efficacy scale of preschool teachers towards mathematics education in preschool period. *Creative Education, 6*, 204-210.

Şenol-Ulu, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Afyonkarahisar, Türkiye.

Önder, A. (2003). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Tepe, D., & Demir, K.(2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(12). 137-158.

Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL DUYARLILIK DÜZEYLERİ

Yrd. Doç. Dr. Fatma Yaşar EKİCİ

İstanbul S. Zaim Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal duyarlılık düzeylerini incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde "Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal duyarlılıkları sınıf düzeylerine, yaşlarına, öğrenim görürken kaldıkları yere ve medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığı ve/veya derecesi belirlenmeye çalışıldığı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini İstanbul İli'nde bulunan üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan ve tesadüfi örnekleme metoduyla belirlenen 140 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Riggio (1986) tarafından geliştirilmiş ve Yüksel (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Sosyal Beceri Envanteri"nin 15 maddeden oluşan Sosyal Duyarlılık Boyutu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekildedir: Araştırmada katılımcıların sınıf düzeyi ile sosyal duyarlılık puanı (X^2=4,413; p>.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Katılımcıların yaşları ile sosyal duyarlılık puanı (X^2=6,711; p>.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Katılımcıların öğrenim görürken kaldıkları yer ile sosyal duyarlılık puanı (X^2=5,916; p>.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bundan farklı olarak, katılımcıların medeni durumları ile sosyal duyarlılık puanı arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre; bekar olanların (sıra ort.= 70,50) evli olanlara (sıra ort.= 25,08) oranla sosyal duyarlılıklarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda görülmüştür ki okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal duyarlılıkları sınıf, yaş ve öğrenim görürken kaldıkları yere göre farklılaşmamaktadır. Bundan farklı olarak, okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal duyarlılıkları medeni durumlarına göre farklılaşmaktadır. Buna göre bekar olan okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal duyarlılığı, evli olan okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha yüksektir.

Anahtar kelimeler: Okul Öncesi Öğretmen Adayı, Sosyal Beceri, Sosyal Duyarlılık

GİRİŞ

Son dönemlerde küresel anlamda toplumsal problemler çeşitlilik kazanmıştır. Palen (2001), 21.yüzyılda görülen başlıca sosyal problemleri, eşitsizlik problemleri (ırkçılık, cinsiyet ayrımcılığı vb.), küresel ölçekli problemler (göçmenler, dinci davranışlar, kentsel yaşamla ilgili sorunlar, ekonomik sorunlar vb.), günlük yaşam ile ilgili problemler (eğitim sorunları, aile düzeninin değişmesi vb.), sosyal kurallara uymama ile ilgili problemler (suç ve şiddet, madde bağımlılığı, cinsel tercihlerle ilgili sorunlar vb.), geleceği tehdit eden problemler (savaşlar, terör, çevre sorunları vb.) olarak gruplandırır. Toplumsal problemlerin bu şekilde çeşitlilik göstermesi ve toplumlar için tehlikeli hale gelmesi sonucunda sosyal problemlere olan ilgi artmıştır. Bazı sosyal bilimciler sosyal problemlerin tespitini toplumsal değişim için bir başlangıç noktası olarak görmektedirler (Mardache, 2010:35). Sosyal problemlerin tespit edilmesi ve bu problemlere çözüm bulunması sürecinde sosyal duyarlılık önem kazanmaktadır. Toplumsal sorunların giderilebilmesinde, öncelikle o toplumdaki insanların sorunlara ilişkin bir farkındalık duygusuna sahip olmaları, durumdan endişe veya rahatsızlık duymaları ve sorunun çözümü için bir şeyler yapılması gerektiğini ifade etmeleri gerekmektedir (Fuller ve Myers, 1941:322). Son dönemlerde birçok bilim insanı, vakıflar ve sivil toplum kuruluşları, vatandaşların sosyal problemlere karşı olan ilgisizliği ve sivil çekilmeyle (withdrawn) ilgili endişelerini dile getirmektedir. Sosyal problemlere olan ilgisizlik ve sosyal katılımdaki düşüşlerin devam etmesi durumunda, politik ve sosyal sistemlerin zayıflayacağı öngörülmektedir (Johnson, 2005:44).

Toplum içerisinde yaşayan birey için başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini önleyecek becerilere sahip olmak, duygularını ve düşüncelerini çevresinde ilişki kurduğu insanlara iletmek bireyler arası etkileşimin sağlanabilmesi için oldukça önemlidir. Ayrıca insan kişilerarası iletişim gereği ilişki kurduğu insanların duygularını, düşüncelerini anlamak ve toplumsal yaşamda başarılı olmak ister. Bu da bireyin birtakım becerilere sahip olmasıyla mümkündür. Bu beceriler genel olarak sosyal beceri olarak adlandırılmaktadır (Yüksel, 2004:2). Peki, nedir bu sosyal beceriler? Riggio (1986, 1989) sosyal becerileri altı alt boyutta şu şekilde açıklamıştır:

-*Duyuşsal anlatımcılık (emotional expressivity):* Bireylerin sözel olmayan iletişim becerilerini, özellikle duyuşsal mesajları gönderme becerilerini ifade etmektedir. Bu yapı ayrıca bireylerarası etkileşimde eğilimlerin sözel olmayan anlatım yönünü ve duyuşsal durumları tam olarak ifade becerisidir.

-*Duyuşsal duyarlık (emotional sensitivity):* Diğerlerinin sözel olmayan mesajlarını alma ve anlamlandırma becerisini ifade eder. Duyuşsal duyarlılığı yüksek bireyler duygusal iletişimi hızlı ve yeterli bir şekilde çözümleyebilirler, diğerlerinin duygusal durumlarına karşı çok hassastırlar ve onların duygusal durumlarına katılırlar.

-*Duyuşsal kontrol (emotional control):* Bireylerin duyuşsal ve sözel olmayan tepkilerini düzenleme ve kontrol becerileriyle ilgilidir. Bu becerisi yüksek olan bireyler iyi birer duygusal aktördürler, duruma göre hissedebilir ve duygusal zıtlaşma durumunda maske takabilirler. Hissettikleri duygusal durumları maskelemek için birbirleri ile zıt duygusal durumları kullanabilirler. Üzüntülerini gizlemek için yapmacık, neşeli bir yüz ifadesine bürünebilirler ya da şaka yapıldığında hiçbir şeyleri yokmuş gibi davranabilirler.

-*Sosyal anlatımcılık (social expressivity):* Bireylerin birbirleriyle sosyal iletişim kurma ve iletişime katılma becerilerini ifade etmektedir. Bu beceri düzeyi yüksek olan bireyler başkalarıyla konuşmaya başlama becerileri sayesinde toplulukça sevilirler ve sempatik görünürler. Bu bireyler söylemek istediklerini içeriğe bağlı olmaksızın kendi başlarına konuşmayı kolaylıkla yönlendirebilirler.

-*Sosyal kontrol (social control):* Sosyal rol oynama ve bireyin sosyal olarak kendini ortaya koyma becerilerini ifade eder. Sosyal kontrol düzeyi yüksek olan bireyler anlayışlı, sosyal olarak uzman ve kendilerine güvenleri fazladır. Sosyal kontrolü yüksek olan bireyler, davranışlarını içinde bulundukları duruma göre ayarlayabilirler. Sosyal olarak akıllı ve ileri, sempatik, kaygısız ve rahattırlar. Bu bireyler farklı sosyal rolleri oynayabilirler ve tartışma sırasında kolayca özel tutum ve yönelim alabilirler.

-*Sosyal duyarlılık (social sensitivity):* Başkalarının sözel iletişimlerini alma, anlama ve yorumlama becerilerini içermektedir ve bireyin sosyal davranış kuralları hakkındaki genel bilgisi olarak tanımlanır. Sosyal olarak duyarlı insanlar diğerlerine karşı kibardırlar. İyi bir izleyici ve dinleyicidirler çünkü sosyal normlar ve kurallar hakkında bilgi sahibidirler. Bu bireylerin sosyal kaygı ve sosyal davranışla çok ilgili olmaları, sosyal etkileşime katılmalarını engelleyebilir.

Yukarıda açıklanan altı temel boyut, sosyal becerilerin genel bir açıklamasıdır. Bu boyutlardan herhangi birine çok fazla sahip olmak her zaman yeterli değildir ve diğer sosyal beceri boyutlarıyla bağlantılı olarak fonksiyonel olmayabilir. Bu bakımdan Riggio (1986), bu altı temel sosyal beceriye sahip olan ve bu becerileri dengede tutabilen bireylerin sosyal beceriler yönünden yeterli olduğunu belirtmektedir (Akt: Uzamaz, 2000: 22).

Okul öncesi dönem olarak adlandırılan 0-6 yaş dönemi, bireyin ileriki yaşamının adeta rotasını belirler. Bu dönemde çocuğun en yakın sosyal çevresi ailesidir. 3 yaşla birlikte sosyalleşme ihtiyacı artan çocuklar, okul öncesi eğitim kurumlarına giderek burada akranlarıyla ve öğretmenleriyle zamanlarının büyük bir kısmını geçirirler. Dolayısıyla okul öncesi öğretmeni çocuğun anne babasından sonra yaşamında yer eden ve yaşamına yön veren en önemli birey olmaktadır. Böyle önemli bir görevi üstlenen okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları sosyal beceriler ve sosyal duyarlılıkları, öğretmenliğini yaptıkları çocuklar üzerinde de önemli bir etki bırakmaktadır.

Öğretmenlik becerileri kadar sosyal beceri ve sosyal duyarlılığa yönelik bilgi ve bilincin kazanıldığı eğitim kurumlarının başında üniversitelerin eğitim fakülteleri gelmektedir. Öğretmenler, toplumun mimarı olarak görülürler. Onlardan içinde yaşadığı toplumsal kültürü anlaması, değerlendirmesi, toplumsal etkinliklere katılması ve liderlik rolü üstlenmesi beklenir (Gündüz, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesi dönemdeki eğitimleri önemlidir. Bu bağlamda Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından eğitim fakültelerinin programlarında yapılan değişiklikler çerçevesinde 2006-2007 öğretim yılından itibaren topluma hizmet uygulamaları dersi okutulmaya başlanmıştır. YÖK tarafından önerilen dersin kur tanımı: "Topluma hizmet uygulamaları dersi, öğretmen adaylarına

toplumsal sorumluluk bilincini kuramsal ve uygulamalı olarak kazandırma ve uygulama sırasında işbirliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir ders olma özelliği taşımaktadır. Topluma hizmet uygulamaları dersi; bir saat teorik, iki saat uygulama olmak üzere haftada toplam üç saat ve iki kredilik zorunlu bir derstir. " biçimindedir (Uğurlu ve Kıral, 2012: 68).

Konuyla İlgili Türkiye'de ve Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Sosyal duyarlılık, sosyal becerilerin alt boyutlarından biridir. İlgili literatür incelendiğinde yapılan araştırmaların sosyal duyarlılık odaklı olmaktan ziyade sosyal beceriler çerçevesinde ele alındığı görülmektedir.

Yüksek (1997) üniversite öğrencilerine verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemek üzere bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak sosyal beceri eğitiminin, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin bir alt boyutu olarak "duygusal duyarlık" düzeyini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmakla birlikte; uygulanan eğitimin duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol gibi sosyal becerilerin alt boyutlarında etkin olmadığı belirlenmiştir.

Balcı ve Kalkan (2001), üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyi ile utangaçlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada, sosyal beceri düzeyi ile üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ancak, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol alt boyutları ile utangaçlık arasında önemli bir kolerasyon olduğunu saptamıştır.

Deniz (2002), üniversite öğrencilerinin karar verme stillerini ve sosyal beceri düzeylerini baskın ben durumları, cinsiyet ve üniversiteye giriş puan türlerine göre ele almıştır. Araştırma sonucunda sosyal beceri düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre farklılaşma görülmüş, sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Altunbaş (2002), yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin cinsiyet, ikamet durumu, sosyal etkinliklere katılma durumu ve sosyal beceri düzeylerine göre sosyal destek algı düzeylerinde farklılaşma olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda; yüksek sosyal beceriye sahip olan öğrencilerin düşük ve orta düzey sosyal beceriye sahip olan öğrencilere göre aileden ve arkadaşlarından daha fazla sosyal destek aldıkları bulunmuştur.

Deniz ve Hamarta (2003), yapmış oldukları çalışmada üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve bağlanma stillerinin sosyal beceri ve yalnızlık düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda; üniversite öğrencilerinin sosyal beceri, duyuşsal duyarlılık ve duyuşsal kontrol alt boyutlarında bağlanma stillerinin anlamlı düzeyde etkiye sahip olmadığı bulunmuştur.

Kara (2003), öğretmen ve öğrencilerin sosyal beceri algılarına etki eden faktörleri belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin algılamalarına göre sahip oldukları sosyal becerilerin; yaş, cinsiyet, öğretim derecesi, kıdem, okuttukları sınıf düzeyi, devlet okulu veya özel okulda çalışma durumları değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği; öğrencilerin algılamalarına göre sahip oldukları becerilerin ise; yaş, cinsiyet, devlet okulu veya özel okula gitme durumları, anne ve baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini saptamıştır.

Genç (2005), Erzurum il merkezinde 20 ilköğretim okulunda görev yapan 600 öğretmen üzerinde ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleştirilme düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre değişiklik gösterdiği, branşlara göre ise değişiklik göstermediği, bunun yanında ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin kazandırılmamasının sebeplerinin de öğretmenlere göre farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır.

Kalafat (2006) tarafından, üniversite öğrencilerinin beden memnuniyet düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada; beden memnuniyetinin genel olarak erkeklerde kızlara göre yüksek olduğu görülmüştür. Kızların ise genel sosyal beceri düzeyleri erkeklere oranla daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Sadece duyuşsal kontrol sosyal beceri alt ölçeğinde yer alan özellikleri bakımından erkekler, kızlara göre daha yüksek puanlar elde etmişlerdir.

Seven ve Yoldaş (2007), yapmış oldukları araştırmada, Buca Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerine etki eden faktörlerin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda; kız öğrencilerin sosyal beceri toplam puanı erkek öğrencilere göre yüksek bulunmuştur.

Mezun olunan okul, anne ve babanın öğrenim durumu, doğum sırası, sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenlerle öğrencilerin sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
Özçep (2007), ilköğretimde görev yapan beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması konulu çalışmasında; beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri düzeyleri branş değişkenine göre, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, sosyal anlatımcılık boyutunda fark gösterirken, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal kontrol, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol değişkenine göre farklılık göstermemiştir.
Lane (1999), yaptığı araştırmada akademik ve sosyal beceri eğitiminin akademik performansı ve sosyal yetkinliği arttırması ve problem davranışları azaltması üzerindeki etkisini incelemiş, sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarını olumlu yönde etkilediği ayrıca öğrencilerin kişiler arası iletişim becerilerine katkısı olduğu sonucuna varmıştır.
Segrin (2001), üniversite öğrencilerinin sosyal beceriler ve olumsuz yaşam olayları arasındaki ilişkileri incelemek için yapmış olduğu çalışmada; sosyal becerilerle olumsuz yaşam olayları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve sosyal beceri düzeyleri düşük olan bireylerin daha fazla olumsuz olaylar yaşadıkları sonucuna varmıştır.
Huprich ve arkadaşları (2004), bireylerin sosyal beceri düzeylerinin kişiler arası bağlılık ve depresyon riski arasındaki ilişki derecesini belirlemeye dönük olarak yaptıkları araştırmada bağımlı kişilik özellikleri gösteren bireylerde bağımlılık ve depresyon riskinin arttığı ve sosyal beceri düzeylerinde azalma görüldüğü tespit edilmiştir.

Araştırmanın Amaç ve Alt Amaçları

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal duyarlılık düzeylerini incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde belirlenen alt amaçlar aşağıdaki şekildedir:

- Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal duyarlılıkları sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal duyarlılıkları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal duyarlılıkları öğrenim görürken kaldıkları yere göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal duyarlılıkları medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?"

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal duyarlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiği için tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modelinde ise; iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığı ve/veya derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 1999, s.81).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma evrenini İstanbul İli'nde bulunan üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise 2014-2015 bahar yarıyılında İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği lisans programı 1.,2.,3. ve 4.sınıflarında öğrenim görmekte olan ve tesadüfi örnekleme metoduyla seçilmiş 140 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklemin Okumakta Olduğu Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans Yüzde Dağılımları

Demografik Özellik	Gruplar	*f*	%
Sınıf	1.sınıf	32	22,9
	2.sınıf	29	20,7
	3.sınıf	56	40,0
	4.sınıf	23	16,4
	Toplam	140	100,0

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 140 öğretmen adayının % 22,9'u (32 kişi) 1.sınıfta, %20,7'si (29 kişi) 2.sınıfta, %40'ı (56 kişi) 3.sınıfta, %16,4'ü (23 kişi) ise 4.sınıfta öğrenim görmektedir.

Tablo 2. Örneklemin Yaşına İlişkin Frekans Yüzde Dağılımları

Demografik Özellik	Gruplar	*f*	%
Yaş	18-20 yaş arası	46	32,9
	21-23 yaş arası	72	51,4
	24-26 yaş arası	8	5,7
	27-29 yaş arası	7	5,0
	30-32 yaş arası	2	1,4
	33-35 yaş arası	2	1,4
	Missing system	3	2,1
	Toplam	140	100,0

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 140 öğretmen adayının %32,9'u (46 kişi) 18-20 yaş arasında, %51,4'ü (72 kişi) 21-23 yaş arasında, %5,7'si (8 kişi) 24-26 yaş arasında, %5'i (7 kişi) 27-29 yaş arasında, % 1,4'ü (2 kişi) 30-32 yaş arasında, %1,4'ü (2 kişi) 33-35 yaş arasındadır. Katılanların %2,1'i (3 kişi) Kişisel Bilgi Formu'nda yaş bilgisi ile ilgili kısmı doldurmamıştır.

Tablo 3. Örneklemin Öğrenim Görürken Kaldığı Yere İlişkin Frekans Yüzde Dağılımları

Demografik Özellik	Gruplar	*f*	%
Öğrenim görürken kalınan yer	aile ile birlikte	106	75,7
	öğrenci evi	8	5,7
	devlet yurdu	2	1,4
	özel yurt	22	15,7
	Missing System	2	1,4
	Toplam	140	100,0

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan 140 öğretmen adayının %75,7'si (106 kişi) öğrenim görürken ailesi ile birlikte kalmakta, %5,7'si (8 kişi) öğrenci evinde kalmakta, %1.4'ü (2 kişi) devlet yurdunda kalmakta, %15,7'si (22 kişi) ise özel yurtta kalmaktadır. Katılımcıların %1,4'ü (2 kişi) Kişisel Bilgi Formu'nda öğrenim görürken kalınan yer bilgisi ile ilgili kısmı doldurmamıştır.

Tablo 4. Örneklemin Medeni Duruma İlişkin Frekans Yüzde Dağılımları

Demografik Özellik	Gruplar	*f*	%
Medeni Durum	Evli	6	4,3
	Bekar	134	95,7
	Toplam	140	100,0

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan 140 öğretmen adayının % 4,3'ü (6 kişi) evli, %95,7'si (134 kişi) bekardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu ve "Sosyal Beceri Envanteri"nin Sosyal Duyarlık Boyutu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada örneklem grubundaki okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf, yaş, öğrenim görürken kaldıkları yer ve medeni durumlarına ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından yapılandırılmış bir form geliştirilmiştir ve katılımcılara uygulanmıştır.

Sosyal Duyarlılık Ölçeği: Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal duyarlılık düzeylerini ölçmede Sosyal Beceri Envanteri'nin (Social Skills Inventory) 6 boyutundan biri olan ve Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinden bağımsız olarak da kullanılabilen Sosyal Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Sosyal Beceri Envanteri, 1986 yılında Riggio tarafından geliştirilmiş ve 1989 yılında

yeniden revize edilerek bugünkü şeklini almıştır. Envanterin Türkçe'ye uyarlanması Yüksel (2004) tarafından yapılmıştır. Sosyal Beceri Envanteri 90 maddedir ve altı boyuttan oluşmaktadır ve her boyutta 15 madde bulunmaktadır. Envanterdeki maddelere beşli likert tipi bir cevaplama anahtarı hazırlanmıştır ve anahtarda en düşük puan 1, en yüksek puan ise 5'dir. Veri toplama aracındaki maddelerin cevap seçenekleri; "Hiç benim gibi değil" 1, "Biraz benim gibi" 2, "Benim gibi" 3, "Oldukça benim gibi" 4 ve "Tamamen benim gibi" 5 puan olarak hesaplanmaktadır. Envanterdeki bazı maddelerin puanları ise tersine çevrilerek hesaplanmaktadır. Bir kişi envanterin bütününden toplam puan olarak en düşük 90, en yüksek ise 450 puan alabilir. Alt ölçeklerden ise en az 15, en çok ise 75 puan alınabilmektedir. Sosyal beceri Envanteri'nin yurt dışında yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Riggio (1986, 1989) tarafından gerçekleştirilmiştir. Testin güvenirliği testin tekrarı ve iç tutarlılık yöntemleriyle ayrı ayrı hesaplanmıştır. İki hafta ara ile yapılan testin tekrarı yöntemi ile 40 adaya uygulama yapılmıştır. Ölçeğin orijinalinden elde edilen güvenirlik katsayısı rx= .94 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen güvenirlik katsayıları ise rx= .81 ile rx= .96 arasında değişmektedir. Sosyal Beceri Envanteri üzerinde yapılan diğer bir güvenirlik hesaplaması da Cronbach Alpha güvenirlik yöntemidir. Bu yöntemle elde edilen alt ölçek puanı güvenirlik katsayıları .62 ile .87 arasında bulunmuştur (Yüksel, 2004: 31:32). Sosyal Beceri Envanteri, Yüksel (1986) tarafından 53 üniversite öğrencisine dört hafta ara ile iki kez uygulanmış ve testin tekrarı yöntemi ile hesaplanan toplam puana ilişkin güvenirlik katsayısı tüm ölçek için rx= .92 bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen güvenirlik katsayıları ise rx=.80 ile .89 arasında değişmektedir. Sosyal Beceri Envanteri güvenirliğini hesaplamak için bir başka yöntem olarak da iç tutarlılık hesaplanmıştır. Sosyal Beceri Envanteri 182 öğrenciye uygulanmış iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alpha) .85 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçeklerden elde edilen iç tutarlık katsayıları .56 ile .82 arasında değişmektedir. Sosyal Duyarlılık Alt Ölçeği için iç tutarlılık kat sayısı ise .72 şeklinde çıkmıştır (Yüksel, 2004: 39-40). Yüksel (2004), Sosyal Beceri Envanteri'nin geçerlik çalışmasını kapsam geçerliği ve benzer ölçekler geçerliği olmak üzere iki yöntem kullanarak yapmıştır. Sosyal Beceri Envanteri geçerlik çalışmalarında başvurulan ilk yöntem kapsam geçerliğidir. Alanda uzman olan kişiler Sosyal Beceri Envanteri'ni incelemişler ve ölçeğin sosyal becerileri ölçebilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Geçerlik çalışmalarında başvurulan ikinci yöntem ise benzer ölçekler geçerliğidir. Sosyal Beceri Envanteri'nin benzer ölçekler geçerliğini belirlemek için Synder tarafından geliştirilip Bacanlı tarafından 1990 yılında Türkçeye uyarlanan Kendini Ayarlama Ölçeği ölçüt olarak kullanılmıştır. İngilizce ve Tarih bölümü ikinci sınıf öğrencilerine Sosyal Beceri Envanteri ve Kendini Ayarlama Ölçeği birlikte uygulanmıştır. Her iki ölçekten elde edilen puanlar arasında .63 (n=37) korelasyon bulunmuştur (Yüksel, 2004: 41). Bu bulgular ışığında Sosyal Beceri Envanteri'nin Sosyal Duyarlılık Alt Ölçeği, güvenirliği ve geçerliğinin araştırmada kullanılabilecek düzeyde olduğu kanısına varılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin veriler 2014-2015 bahar yarıyılında ders saatleri içinde derse giren öğretim elemanlarının yardımı ile toplanmıştır. Verileri toplamak amacıyla belirlenen araştırma grubundaki sınıflara ölçeklerin uygulanacağı saatler belirlenmiştir. Kararlaştırılan saatlerde "Kişisel Bilgi Formu" ve "Sosyal Duyarlılık Ölçeği" birlikte uygulanmıştır. Uygulamadan önce veri toplama araçları ile ilgili yönergeler okunmuş ve uygulamayla ilgili bilgi verilmiştir. Veri toplama araçlarında herhangi bir karışıklığa neden olmamak için her iki veri toplama aracı birbirine eklenmiş olarak verilmiştir. Veri toplama araçları, uygulamanın yapıldığı gün sınıfta bulunan öğrenciler tarafından cevaplanmış, uygulama için öğrencilere gerekli süre tanınmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Elde edilen araştırma verilerinin istatistiksel çözümlemeleri SPSS 22 paket programında uygun istatistiksel işlemler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılmıştır:

-Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal duyarlılıklarının sınıf düzeylerine, yaşlarına, öğrenim görürken kalınan yere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi Normal dağılım göstermeyen gruplarda üç veya daha fazla sayıda grubun ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığını test amacıyla kullanılan bir tekniktir (http://mustafaotrar.net/istatistik/kruskal-wallis-h-testi/ 26.02.2016).

-Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal duyarlılıklarının medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla non-parametrik Mann Whitnay U testi kullanılmıştır. Mann Whitney U testi, normal dağılım özelliği göstermeyen bir dağılımda iki bağımsız grup ortalamalarını

karşılaştırmak amacıyla kullanılan non-parametrik bir tekniktir (http://mustafaotrar.net/istatistik/non-parametrik-mann-whitney-u-testi/ 26.02.2016).

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın her bir alt amacı ele alınarak elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulup açıklanmıştır.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal duyarlılıklarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yöneliktir. Aşağıda, birinci alt amaca ilişkin bulgular tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 5. Sosyal Duyarlılık Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Sınıf düzeyi	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
1.sınıf	30	62,17			
2.sınıf	28	70,79			
3.sınıf	55	75,44	4,413	3	,220
4.sınıf	23	57,39			
Toplam	136				

Tablo 5 incelendiğinde; sınıf değişkenine göre okul öncesi öğretmen adaylarının Sosyal Duyarlılık Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. (X^2= 4,413; p>.05). Sosyal Duyarlılık Ölçeği'nden alınan puanlara göre 1.sınıfta öğrenim görmekte olan katılımcıların sıra puan ortalaması 62,17; 2.sınıfta öğrenim görmekte olan katılımcıların sıra puan ortalaması 70,79; 3.sınıfta öğrenim görmekte olan katılımcıların sıra puan ortalaması 75,44; 4.sınıfta öğrenim görmekte olan katılımcıların sıra puan ortalaması ise 57,39'dur.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal duyarlılıklarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yöneliktir. Aşağıda, ikinci alt amaca ilişkin bulgular tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 6. Sosyal Duyarlılık Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Yaş	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
18-20 yaş arası	45	76,60			
21-23 yaş arası	71	63,06			
24-26 yaş arası	6	51,67			
27-29 yaş arası	7	73,93	6,711	5	,243
30-32 yaş arası	2	40,00			
33-35 yaş arası	2	39,75			
Toplam	133				

Tablo 6 incelendiğinde; yaş değişkenine göre okul öncesi öğretmen adaylarının Sosyal Duyarlılık Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. (X^2= 6,711; p>.05). Sosyal Duyarlılık Ölçeği'nden alınan puanlara göre 18-20 yaş aralığındaki katılımcıların sıra puan ortalaması 76,60; 21-23 yaş aralığındaki katılımcıların sıra puan ortalaması 63,06; 24-26 yaş aralığındaki katılımcıların sıra puan ortalaması 51,67; 27-29 yaş aralığındaki katılımcıların sıra puan ortalaması 73,93; 30-32 yaş aralığındaki katılımcıların sıra ortalaması 40,00; 33-35 yaş aralığındaki katılımcıların sıra ortalaması ise 39,75'tir.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal duyarlılıklarının öğrenim görürken kaldıkları yere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yöneliktir. Aşağıda, üçüncü alt amaca ilişkin bulgular tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 7. Sosyal Duyarlılık Ölçeği Puanlarının Öğrenim Görürken Kalınan Yer Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Öğrenim Görürken Kalınan Yer	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Aile ile beraber	103	65,67			
Öğrenci evi	8	58,00	5,916	3	,116
Devlet yurdu	2	32,25			
Özel yurt	21	83,45			
Toplam	134				

Tablo 7 incelendiğinde; öğrenim görürken kalınan yere göre okul öncesi öğretmen adaylarının Sosyal Duyarlılık Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. (X^2= 5,916; p>.05). Sosyal Duyarlılık Ölçeği'nden alınan puanlara göre öğrenim görürken ailesi ile beraber kalan katılımcıların sıra puan ortalaması 65,67; öğrenci evinde kalan katılımcıların sıra puan ortalaması 58,00; devlet yurdunda kalan katılımcıların sıra puan ortalaması 32,25; özel yurtta kalan katılımcıların sıra puan ortalaması ise 83,45'tir.

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal duyarlılıklarının medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yöneliktir. Aşağıda, dördüncü alt amaca ilişkin bulgular tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 8. Sosyal Duyarlılık Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Evli	6	25,08	150,50			
Bekar	130	70,50	9165,50	129,500	-2,764	,006
Toplam	136					

Tablo xxx incelendiğinde, medeni durumu değişkenine göre okul öncesi öğretmen adaylarının Sosyal Duyarlılık Ölçeği'nden aldıkları puanlarda gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (U=129,500; p<,05). Evli olan grubun sıra ortalaması 25,08; bekar olan grubun sıra ortalaması 70,50'dir. Sıra ortalamaları incelendiğinde farklılığın bekar olan grubun lehine olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda görülmüştür ki okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal duyarlılıkları sınıf, yaş ve öğrenim görürken kaldıkları yere göre farklılaşmamaktadır. Bundan farklı olarak, okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal duyarlılıkları medeni durumlarına göre farklılaşmaktadır. Buna göre bekar olan okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal duyarlılığı, evli olan okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Medeni durumla ilgili bu bulgu, evliliğin sosyal duyarlılığı artırmak yerine geçim, çocuk yetiştirme ve benzeri nedenlerle bireylerin sosyal farkındalıklarının da azaldığı fikrini akla getirmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının 1.sınıftan 4.sınıfa kadar aldıkları eğitimle birlikte sosyal duyarlılıklarının artması, beklenen bir durum iken bu araştırma bulgusu tam tersini göstermektedir. Bu durum, okul öncesi alanındaki lisans programlarının ders içeriği ve niteliğinin sosyal duyarlılığı artırma noktasında yeterli olamadığı düşüncesini akla getirmektedir. Araştırmanın yaş ile ilgili bulgusu da beklenilenin aksinedir. Lisans düzeyinde yaş ilerledikçe bireylerin yaşam deneyimlerindeki artışa paralel olarak sosyal duyarlılıklarının artması beklenirken yaş faktörünün sosyal duyarlılığı etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, toplum olarak sosyal duyarlılığımızın azaldığı ve bu nedenle de deneyimlerin, bireylerin duyarlılıklarını artırmanın tersine azalmasına neden olduğu fikrini akla getirmektedir. Araştırmanın, öğrenim görürken kalınan yer faktörü ile ilgili bulgusu da beklenilenin aksine çıkmıştır. Araştırmada öğrenim görürken yurt ve benzeri toplu yaşam alanlarında kalan öğrencilerin sosyal duyarlılık düzeyinin daha yüksek olması beklenirken, öğrenim görürken kalınan yerle sosyal duyarlılık arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu bulgu, bireylerin toplu yaşam alanlarında bile bireysel bir yaşam tarzı benimsediği fikrini akla getirmektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalarda elde edilen bulguların bir kısmı bu araştırmanın bulgusuyla paralellik gösterirken bir kısmı da paralellik göstermemektedir. Akpınar ve diğerleri (2015) beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini inceleyerek,

demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada Riggio tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin cinsiyet, yaş, okuduğu bölüm, kaldığı yer, kredi alıp almama, aylık gelir durumu, babalarının mesleği, annelerinin çalışıp çalışmamaları ve spora ilgi düzeyleri değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamazken, okuduğu sınıf, annelerinin eğitim durumu, babalarının eğitim durumu, kardeş sayıları ve yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim merkezi değişkenlerine göre ise de istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Çetin (2009) 'beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karar verme stilleri sosyal beceri düzeyleri ve stresle başa çıkma biçimlerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi' konulu çalışmasında; öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, öğrenim gördükleri bölüm, spor yapma düzeyi, öğrenimleri sırasında barındıkları yer ve yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim merkezi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın olduğunu tespit etmiştir.

Bu araştırmanın bulguları dikkate alınarak şu önerilerde bulunulabilir: Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal duyarlılıkları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Daha geniş bir örneklem grubu ile farklı değişkenlerle benzer bir çalışma yapılabilir. Eğitim fakültelerindeki diğer programlarda (RPD, sınıf öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği vb.) öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmen adayları arasında sosyal duyarlılık açısından karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir. Benzer şekilde eğitim fakülteleri ile diğer fakültelerdeki öğrencilerin sosyal duyarlılık düzeyleri karşılaştırılarak incelenebilir. Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin sosyal duyarlılık düzeylerini karşılaştıran bir araştırma yapılabilir. Okul öncesi lisans programlarına sosyal duyarlılığı artırmaya yönelik dersler eklenebilir.

KAYNAKLAR

Akpınar, S., Akpınar Ö., Nas, K., Temel, S., Birol, Ş. (2015). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğrencilerinin Bazı Değişkenler Açısından Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 17 (28), 80-84.

Altunbaş, G. (2002). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Kişisel Özellikleri ve Sosyal Beceri Düzeyleri İle İlişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Balcı, S., Kalkan, M. (2001). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Utangaçlık Düzeyleri ile İlişkisi. *Samsun On dokuz Mayıs Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1).

Çetin, M.Ç. (2009). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Karar Verme Stilleri Sosyal Beceri Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Biçimlerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi,* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Deniz, M.E. (2002). *Üniversite Öğrencilerinin Karar verme Stratejileri ve Sosyal Beceri Düzeylerinin TA-Baskın Ben Duyguları ve Bazı Özellik Niteliklerine Göre Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi,* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Deniz, M.E., Hamarta, E. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet ve Bağlanma Stillerinin Sosyal Beceri ve Yalnızlık Düzeylerindeki Etkileri. *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 09-11 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Fuller, R. C., Myers, R. R. (1941). The Natural History of a Social Problem. *American Sociological Review,* Vol. 6(3), 320-329.

Genç, Z.G. (2005). İlköğretimde Sosyal Becerilerin Gerçekleşme Düzeyinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13(1).

Gündüz, H. B. (2007). *Bir meslek olarak öğretmenlik*. M. D. Karslı (Ed.). Eğitim Bilimine Giriş içinde (s. 233) 9. Bölüm, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Huprich, S.K., Clancy, C., Bornstein,R.F., Nelson-Gray, R.O. (2004). Do Dependency and Social Skills Combine to Predict Depression? Linking Two Diatheses in Mood Disorders Research. *Individual Differences Research*, Vol 2(1), Apr 2004, 2-16.

Johnson, B. (2005). Overcoming "Doom and Gloom": Empowering Students in Courses on Social Problems, Injustice and Inequality. *Teaching Sociology,* Vol. 33, 44-58.

Kalafat, T. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Beden Memnuniyet Düzeyleri ile Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Kara, E. (2003). *Öğretmen ve Öğrencilerin Sosyal Beceri Algılarına Etki Eden Faktörler.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lane, K.L. (1999). Young Students at Risk for Antisocial Behavior. The Utility of Academic and Social Skills Interventions. *Journal of Emotional&Behavioral Disorders*. 7, 211-223.

Mardache, A. (2010). Community of Predeal a Diagnosis of Social Problems. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov,* Vol. 3 (52), 33-40.

Özçep, C. (2007). *İlköğretimde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenlerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Palen, J.J. (2001). *Social Problems for The Twenty First Century.* Newyork: McGraw-Hill Companies.

Riggio, R.E. (1986). Assessment of Basic Social Skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (3), 649-660.

Riggio, R. E. (1989). Social Skills Inventory. Consulting Psychologists Press, Inc

Segrin, C. (2001). Social Skills and Negative Life Events: Testing the Deficit Stres Generation Hypothesis. *Current Psychology,* Volume 20, Issue 1, pp 19-35

Seven, S., Yoldaş, C. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1).

Uğurlu, Z., Kıral, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin İşleyiş Süreci ve Kazanımlarına İlişkin Görüşleri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1)..

Uzamaz, F. (2000). *Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Kişilerarası İlişki Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yüksel, G. (1997). *Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yüksel, G. (2004). *Sosyal Beceri Envanteri El Kitabı.* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

http://mustafaotrar.net/istatistik/kruskal-wallis-h-testi/ (Erişim Tarihi: 26.02.2016).

http://mustafaotrar.net/istatistik/non-parametrik-mann-whitney-u-testi/ (Erişim Tarihi: 26.02.2016)

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ İÇİN MESLEĞE YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİ (OÖMY) GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Dr. Mustafa OTRAR
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
motrar@marmara.edu.tr

Uzm.Gülşen Kıhrı
İstanbul - Zeytinburnu - Haluk Ündeğer İlkokulu
gkihri@gmail.com

ÖZET

Bu araştırma, resmi ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma boyutlarının (anlamsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma, güçsüzlük, normsuzluk) cinsiyete, yaşa, çocuk sahibi olma, eğitim durumuna, görev yaptığı kuruma, mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini İstanbul Avrupa Yakasında bulunan 70 resmi ve özel okulda görev yapan 231 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada otobiyografik uygulama ve alanyazın incelemelerine bağlı olarak okulöncesi öğretmenleri için mesleğe yabancılaşma ile ilgili 143 maddelik havuz oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Lawshe analizi yapılan kapsam geçerliği işlemlerinin ardından 61 madde ölçekten çıkarılmış ve 11 madde üzerinde değişiklik yapılarak oluşturulan 82 maddelik taslak ölçek tesadüfi oransız küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 70 okulda bulunan 231 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak amacıyla temel bileşenler analizi ile üç kademeli faktör analizi yapılmış (*KMO=.903; Bartlett=17298.480; p<,001*) ve varimax dik döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu analizler sonucunda 5 faktörlü (anlamsızlık duygusu, yalıtılmışlık duygusu, kendine yabancılaşma, güçsüzlük, normsuzluk) 69 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. Güvenirlik için varimax rotasyon sonucu saptanan beş alt boyut ve ölçeğin tümü için Cronbach alfa α=.97 (α_{min}*=.823-*α_{max}*=.967*) katsayıları hesaplanmıştır. Öte yandan Pearson analizi ile hesaplanan madde-toplam ve madde-kalan korelasyonları anlamlı (*p<.001*); t testi kullanılarak yapılan (alt-üst %27) analizler sonucu maddelerin ve faktörlerin ayırt edici olduğu saptanmıştır. Pearson analizi ile faktörler arasındaki korelasyonların anlamlı olduğu belirlenmiştir (*p<.001*). Devamlılık katsayısı için ölçek üç hafta arayla aynı gruba uygulanmış ve korelasyon katsayısı anlamlı bulunmuştur ($r_{=}$*.83; p<.001*). Değerler, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Mesleğe Yabancılaşma, Okulöncesi Öğretmenleri

1.GİRİŞ

Günümüzde çalışma durumunun giderek daha önemli bir hale gelmesiyle, kadınların iş hayatına daha çok girmesiyle, bilim ve teknolojideki ilerlemeler, gelişmelerin daha çok hız kazanması, kültürel ve toplumsal alanlarda değer ve anlayışların değiştiği bir dönem yaşanmaktadır. Var olan bu gelişmeler, insanlık ve toplum için umut verici, insan hayatını kolaylaştırıcı, zenginleştirici sonuçlar doğursa da, arkasından farklı sorunları da yaşamımıza taşımaktadır. Bazı bireyler iş hayatının iş dışında yaşadıkları diğer hayatlarından ayrı tutulması gerektiğini düşünürüler çünkü iş hayatı onların kendi kişisel alanları değil diğer bireylerle paylaştıkları ortak alanlardır. Buradan çıkan sonuç iş hayatında bireylerin tek boyutlu, kendilerini eksik hisseden, kendinden ve diğerlerinden yabancılaşmış zorunda bırakılmaktadır. Bu bağlamda da öne çıkan yabancılaşma biçimlerinden en başta geleni de mesleğe yabancılaşmadır (Otrar ve Halaçoğlu, 2011).

Yabancılaşma; en genel anlamıyla bireylerin birbirlerinden ya da belirli bir ortam veya süreçten uzaklaşmalarını ifade etmektedir (Marshal, 2005). Çağdaş psikoloji ve sosyolojide ise bireyin toplumda diğer insanlara veya bizzat kendisine aşırı yabancılık hissetmesi halini anlatmak için kullanılır (Kızılçelik ve Erjem, 1996). Yabancılaşma çoğunlukla bireyle arası ilişkilerde ortaya çıkan psikolojik boyutları olduğu kadar sosyolojik açıdan da etkileri de olan psiko-sosyal bir durumdur. Bunun sebebi yabancılaşma kişinin kendine yada başkalarına yönelik de olabilmektedir (Budak, 2003). Yabancılaşma bireyin toplumun oluşturduğu değerler çevresine karşı ilgisinin kaybetmesi, dünyaya karşı içine dönük bir tutum elde etmesi anlamına gelmektedir. Sosyolojik açıdan ise yabancılaşma kişinin mensubu bulunduğu gruba karşı olmasıdır (Dönmezer, 1994).

Yabancılaşmayı literatüre ilk yerleştiren Hegel, yabancılaşmayı, mutlak ruhun kendisine dönmesi süreci olduğunu ve bunu bir süreç olarak tanımlamaktadır. Ona göre yabancılaşma kaçınılmazdır (Tolan, 2005). Feuerbach ise yabancılaşmadan sadece dini yabancılaşmayı anlar. İnsanın yarattığı tinsel güçlerin birer yabancı olarak karşılarına dikildiklerini ileri sürer (Silah, 2005). Marx yabancılaşmayı, kapitalizm üzerinden ele almış kapitalistçe yapılan üretim ve yaşanan yaşam biçiminin bir sonucu olarak ortaya çıktığını savunmuş; modern yaşamın üretim aracı olarak görülen işçi bireylerin kendisine yüklenen roller nedeniyle ürününe kendisine ve değerlerine yabancılaştığını iddia etmiştir (Tolan, 1981; Aron, 2010; Doğan, 1998). Durkheim ise yabancılaşmayı daha çok sosyolojik bağlamda kullanmış; yabancılaşmanın bireyin, değer sistemleri ve toplumsal kurallara, kendi davranış ve isteklerini yönlendirememesi sonucu ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Fromm (1995)'a göre yabancılaşma toplumsal bir olgu olduğu kadar bireysel bir sorun olarak değerlendirmektedir.

Yabancılaşma kavramı ile en çok ilgilenen ve araştırma yapan Seeman (1975) yabancılaşmayı sosyal-psikolojik açıdan ele almış; yaptığı çalışmalarla iş hayatındaki yabancılaşmanın tanımlanması ve ölçülmesine önemli katkılar sağlamıştır. Seeman, yabancılaşma kavramını sınırlandırarak, bireye etkilerini aşamalarla göstermiştir. Seeman (1959) yabancılaşmayı beş ayrı kategoride ele almıştır. Seeman'a göre yabancılaşma kategorileri şunlardır:

Güçsüzlük: Bireylerin yaşamını etkileyen koşullar üzerinde etkin olamaması ya da denetim kuramaması,

Anlamsızlık: Bireylerin eylemlerinin kendileri için anlaşılır olmaması eylemlerle genel amaçlar arasında bağlantı kuramaması,

Kuralsızlık (Normsuzluk): Kuralların etkisini yitirmesi amaçlara ulaşmak için kural dışı eylemlerin zorunluluğuna inanılması,

Yalıtılma (İzolasyon): Toplumda veya örgütte yüksek değer verilen inanç ya da amaçların birey açısından herhangi bir değer taşımaması,

Kendinden uzaklaşma: Bireylerin eylemlerinin kendi başına bir doyum kaynağı olmaktan çok kendi dışındaki doyumlar için bir araç durumuna gelmesi şeklinde açıklanmaktadır.

Örgütsel yabancılaşma üzerine çalışma yapan araştırmacıların birçoğunun amacı, güçsüzlük,

anlamsızlık, normsuzluk, uzaklaşma ya da yalıtılmışlık duygusuna ilişkin öznel bir yabancılaşmayı ölçmek olmuştur. Bu öznel durumları da örgütsel yapı, işin doğası, örgütsel iklim, teknoloji vb. değişkenlerle bağlantı kurarak gerçekleştirmektedirler. Bu çalışmalarda yabancılaşmanın operasyonel tanımını, yabancılaşma duygusunu yaratan koşullardan çok, çalışanların kendi öznel duygularını ifade etmeye dönük bir duruma dayandırmaktadırlar (Zielinski ve Hoy, 1983). Nesnel yabancılaşma yaklaşımının ampirik yabancılaşma çalışmalarında daha çok benimsendiği ve özellikle Amerikan ekolünden gelenlerce daha çok tercih edildiği belirtilmektedir (Elma, 2003).

Eğitim örgütlerinin toplum içerisinde edindiği bu rol, bir devletin ya da toplumun varlığını sürdürmesinde vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Okulların işleyişinde de eğitim işgörenleri, önemli rol ve görevler yüklenmektedir. Eğitim işgörenlerinin başında da hem nicel anlamda hem de nitel anlamda öğretmenler ön sırada gelmektedir. Okulu amaçlarına ulaştırmada ve etkili okulu yaratmada öğretmenin yüklendiği rol oldukça önemlidir (Balcı, 2001a; Özdemir ve Yalın, 1999; Şişman, 2002). Öğretmen olmadan eğitim hizmeti yapılamaz. Bu sebeple de öğretmen okulun vazgeçilmez bir unsurudur (Başaran, 2000).

Bununla birlikte eğitim ile ilgili yasal düzenlemelerin, yönetmeliklerin, genelgelerin öğretmenin düşünce ve eylem özgürlüğünü sınırlaması, emek ve çabalarının yeterince takdir edilmemesi, toplumsal ilişkilerde yaşadığı yalnızlık duygusu, eğitimsel olanakların ve kaynakların yetersizliği, başarılı ve başarısız öğretmenler ayırımının etkili biçimde yapılamaması gibi etkenler de öğretmenin işine yabancılaşmasına neden olabilir. Bunun yanı sıra Şimşek'in (1997) de belirttiği gibi merkezi bir eğitim sisteminin öğretmeni sadece programda belirlenmiş konuları yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş kitaplar yoluyla öğrenciye aktaran pasif bir uygulayıcı haline dönüştürmesi de, öğretmenin işin yabancılaşmasına neden olabilir. Sınıf ortamlarında eline kesin hatlarıyla belirlenmiş bir program tutuşturulan öğretmen yaratıcılığını devreye sokamaz, farklı öğretim yöntemlerini uygulama olanağı bulamaz (Şimşek, 1997). Ayrıca programın hazırlanması süreci, içeriği, uygulanma koşulları ve öğretmene sınıf içinde özerklik alanı bırakması açısından da olumsuz etkilerde bulunduğu söylenebilir.

Bu tür etkenlerin öğretmenlerin işe yabancılaşması üzerindeki etkisinin belirlenmesi, öğretmenin işini daha etkili ve başarılı biçimde yürütmesi için gerekli olanakların sunulması ve engellerin ortadan kaldırılması açısından yarar sağlayacaktır. Bu araştırma ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problem cümlesi "Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma düzeyleri için geliştirilen ölçeğin geçerlik-güvenirlik değerleri nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, İstanbul ilindeki ilkokul, bağımsız anaokulu ve özel anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmektir.

Araştırmanın Önemi

Başarılı bir öğretmenin ne olduğunu gösterecek en önemli tarafı, onun, yaşadığı dünya ve eğitim hakkında bir felsefeye sahip olmasıdır. Eğitim toplumsal değişmede kilit işlevlerden birini yerine getirir. Hesapçıoğlu (2008), başarı ile uyumunda, öğretmenin öğrencilerine aktaracağı teknik yöntemler yeterli olmadığını belirtmektedir. Öğretmen yeni kuşaklara bir takım formüller, teknikler aktaran bir kişi değil, onlara sosyal ve dünya ile ilgili değerler de aktaran bir kişidir. Başarılı bir öğretmenin üç yönü bulunduğunu belirtilmektedir: toplumun aydın bir üyesi olarak öğretmen, dünya topluluğunun uyanık bir üyesi olarak öğretmen ve mesleğinin yeterli bir üyesi olarak öğretmen. İnsanların eğitilmek için başkaları ile ilişkiye geçmesi gerekmektedir. Toplum da eğitim için bir ilişkiler dokusu oluşturmuş ve eğitim kurumlarını meydana getirmiştir (Başaran, 1998).

Eğitim, bireye olumlu davranışlar kazandıran, onu bir mesleğe hazırlayan temellerini oluşturan bir olgudur. Eğitim kurumlarının temel işlevi, çevreyi eğitim için uygun şekilde düzenleyerek, öğrencilerine istenilen davranışları kazandırmak ve öğrenme yaşantılarının yaşanmasını sağlamaktır. Eğitim kurumundaki eğitim hizmetini üreten öğretmen, eğitim sisteminin vazgeçilmez iş görenidir (Başaran, 2006). Ekonomik ve sosyal değişmeler eğitim kurumlarında çalışan personelin düşünce ve davranışlarının değişmesini zorunlu kılmaktadır (Taymaz, 1997). Gerek bu değişime uyum sağlayabilmek gerekse de eğitim kurumunun amaçlarının tam gerçekleşmesinde öğretmenleri mesleklerine yabancılaşma sürecinin önemi yadsınamaz.

Son araştırmaları sonucunda öğretmenlerin her birinin güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, izolasyon ve kendine yabancılaşma adlı bu alt başlıklardan her birini deneyimlediğini söyleyen Brooks ve Hughes (2008), bu yüzden çalışan bireyin kendisine, örgütüne ve dünyaya yönelik negatif bakış açısından kaynaklanan bir durum olan yabancılaşmanın anlaşılır kılınması gerektiğini de eklemişlerdir. Yabancılaşma kavramı sadece oluşturduğumuz amaçları nasıl birbirimizle paylaşabileceğimizi öğrenebildiğimizde ortadan kalkabilecektir. Yabancılaşma ile ilgili yapılacak bilimsel araştırmalar buna hizmet edecektir. Bu araştırma da bu tür bir amaca yapacağı katkı açısından önem taşımaktadır (Otrar ve Halaçoğlu, 2011).

Sayıltı
Okul öncesi öğretmenlerinin anket sorularını samimi ve içten bir şekilde cevap vermişler gerçek görüş ve algılarını ifade etmişlerdir.

Sınırlılıklar

1. 2012-2013 yılı İstanbul'daki ilkokul, bağımsız anaokulları ve özel okullarda görev yapan okulöncesi öğretmenleriyle,
2. Kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

Tanımlar
Yabancılaşma: Eğitim Kurumu ve çevresinin koşulları nedeniyle öğretim üyesinin, işini ve işiyle ilgili gelişmeleri anlamsız bulması; kendisini yetersiz ve güçsüz hissetmesi; kendini kurumdan, çalışma arkadaşlarından soyutlaması ve bunların neden ya da sonucu olarak işine karşı olumsuz tutumlar beslemesidir (Elma, 2003).

YÖNTEM
Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi bölümleri yer almıştır.

Ölçeğinin Geliştirilme Süreci

Türkiye koşullarına uygun okul öncesi öğretmenleri için kullanılabilecek bir yabancılaşma ölçeği geliştirmenin amaçlandığı araştırmanın ilk bölümü bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu amaçla geçerlik ve güvenirlik işlemleri gerçekleştirilmiştir. Kuramsal olarak da Seeman'ın kuramsal açıklamaları merkeze alınmıştır. Ölçek beşli likert tipi modele uygun şekilde tasarlanmıştır.

Güvenirlik Analizleri
Güvenirlilik bir test veya ölçme aracının ölçtüğü şeyi ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Tekin, 1993). Likert tipi ölçeklerin güvenirliliği ölçmek için Cronbach Alpha kat sayısı kullanılmıştır ki bu değer uyarlanan ölçek ve ölçeğin alt ölçekleri için iç tutarlılığı/homojenliği hakkında bilgi verir (Tezbaşaran, 1996; Tekin, 1993; Turgut, 1997; Yıldırım, 1999). Öte yandan ölçeğin güvenirliği için yarılama (split half) yöntemi de kullanılmıştır. *Split-half* (iki eşit parçaya bölme) (Split-half reliability) tekniği bir ölçme aracının güvenirliğini belirlemede kullanılan yöntemlerden biridir (Tekin, 1993;

Turgut, 1997). Bu bağlamda da Guttman ve Spearman değerleri hesaplanmıştır. Güvenirlik bağlamında devamlılık kat sayısını belirlemek amacıyla test-tekrar test yöntemi de gerçekleştirilmiştir. Son olarak madde-toplam, madde-kalan ve madde ayırt edicilik işlemleri yapılmış ve sonuçlar tablolaştırılmıştır.

Geçerlik Analizleri

Faktör analizi, yorumlanması oldukça güç olan birçok ilişkiyi açıklayan birbirleriyle korelasyonu olan maddeleri yapısal olarak anlamlı, nispeten bağımsız faktörler altında toplayan çok değişkenli bir analiz tekniğidir. Faktör analizi çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara (faktörlere) ulaşmayı amaçlar (Büyüköztürk, 2002; Tekin, 1993; Tezbaşaran, 1996; Turgut, 1997; Yıldırım, 1999; Köymen, 1994). Faktör analizi aynı zamanda bir yapı geçerliği (construct validity) analizi olarak da tanımlanmaktadır (Köymen, 1994). Bu bağlamda ölçeğin faktör yapısını belirlemeye yönelik olarak öncelikle temel bileşenler analizi ardından belirlenen faktörleri yorumlamada ve anlamlandırmada kolaylık sağlamak amacıyla Kaiser Normalleştirmesiyle Varimax dik döndürme tekniği (Varimax with Kaiser Normalization) kullanılarak analiz uygulanmıştır. Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna da KMO ve *Bartlett Testi* sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir. Tavşancıl'a (2002) göre faktör analizinde, örneklemden elde edilen verilerin yeterliğini belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmalıdır. KMO, bulunan değerin 1'e yaklaştıkça mükemmel, .50'nin altında ise kabul edilemeyeceğini göstermektedir. Öte yandan faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olması gerekir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği Bartlett's testi ile test edilmektedir ki Barlett değerinin manidarlığı verilerin çok değişkenli bir normal dağılımdan geldiğini ortaya koymaktadır.

Ölçek geliştirme sürecinde madde havuzunu oluşturabilmek için öncelikle kuramla ilgili literatür ayrıntılı biçimde taranmıştır. Bu araştırma sürecinin ardından Seeman'ın yabancılaşma kuramına uygun olarak toplam 143 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Maddelerin oluşturulmasının ardından oluşturulan form her biri işletme, eğitim yönetimi, psikoloji ve psikolojik danışmanlık alanlarında uzman olan (en az doktora yapmış) altı öğretim elemanı tarafından incelenmiş, oluşturulan maddelerin yokladığı davranışların ilgili öğrenme stillerinin göstergesi olup olmadığına dair görüşleri (3'lü) alınmıştır. Uzmanların gerektiğinde açıklama yapmalarına olanak vermek için her bir maddenin karşısına bir boşluk bırakılmıştır. Uzmanlara gerektiğinde maddeler üzerinde de düzeltme yapabilecekleri belirtilmiştir. Altı uzmanın görüşünün alındığı uzman değerlendirme formundan elde edilen veriler değerlendirilirken maddelerin ilgili faktör altında yer almasının uygun olduğuna karar vermek için Lawshe analizi sonuçları temel alınmıştır. Lawshe yönteminde hazırlanan ölçme aracının geçerliğinin istenen düzeyde ölçek maddesinin anlaşılabilirliği uygulanan bireylere uygunluğu gibi hususlar önemli yer tutmaktadır. Bunlara ek olarak uzman görüşleri arasındaki uyum/uyumsuzluk aynı zamanda kapsam yada yapı geçerliği için birer bir gösterge olarak kullanılmaktadır (Yurdugül, 2005).

Ayrıca uzman görüşlerine bağlı olarak sorunlu olduğu ifade edilen maddelerin. öneriler doğrultusunda düzeltmeleri yapılmıştır. Tüm bu işlemlerin ardından 61 madde ölçek taslağının dışına çıkarılmış, 11 madde de öneriler doğrultusunda düzeltmeye tabi tutulmuştur. Taslak ölçeğin 82 maddeden oluşmasına karar verilmiştir. Genel uygulamalara geçilmeden önce oluşturulan ölçek formu ve maddeler üzerinde fark edilmemiş herhangi bir imla. ifade veya biçim sorunu olabileceği sayıltısına bağlı olarak bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama 30 kişilik bir grup üzerinde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında öğretmenlerden alınan sorular ve geri bildirimler ve diğer gözlemlere bağlı olarak genel uygulama için bazı tedbirlerin alınması gerektiğine karar verilmiştir. Bu bağlamda. ölçek formunun daha kullanışlı hâle getirilmesi, cevaplama için ayrı bir formun kullanılmasının gerekliliği hissedilmiştir. Bu amaçla da ölçeğin nasıl uygulanacağına ilişkin daha detaylı bir yönerge oluşturulmuştur. Bu hazırlıkların ardından genel uygulamaya geçilmiştir. İlkokul, bağımsız anaokulları ve özel okullarda gerçekleştirilen uygulamalarda 70 okulda bulunan toplam 253 öğretmene ulaşılmıştır. Uygulamalar tamamlandıktan sonra tüm cevap formları incelenmiştir. Bu inceleme sürecinde eksik cevap verme, demografik bilgileri ya da bazı soruları kodlamama gibi nedenlerle cevapları geçersiz sayılarak (n=22) form analiz dışı bırakılmıştır. Sonuç

olarak kalan N=231 örneklem sayısı ile ölçek geliştirmeye yönelik analizlere başlanmıştır.

Geçerlik Analizleri Sonuçları

Geçerlik işlemleri için öncelikle maddeler arasındaki gruplaşmaları (faktör) belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizleri sürecinde KMO ve Bartlett değerleri belirlenmiş; temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiş son olarak da dik döndürme (varimax rotation) işlemleri yapılmıştır.

Faktör analizlerinde elde edilen yük değeri. bir maddenin tanımlanacak olan bir alt boyutta (faktörde) yer alıp almamasında kullanılan kritik değeridir ve maddenin söz konusu faktörle olan ilişkisini gösterir. Yük değerinin yüksek olmasına bağlı maddenin söz konusu faktör altında yer almasını meşrulaştıran bir değerdir. Belli bir grup madde bir faktörün altında yüksek yük değeri ile bulunuyorsa, bu maddeler ilgili faktörü tanımlayan/ölçen maddeler olarak yorumlanırlar. Genellikle bir maddenin yük değerinin 0.45 ve daha yüksek olması beklenirse de bu değerin .30'a kadar indirgenmesi kabul görmektedir. Faktör yapılarının belirlenmesi amacıyla kullanılabilecek farklı teknikler bulunmakla birlikte temel bileşenler analizi (Principal Component Analysis) literatürde çok sık kullanılan yöntem olarak göze çarpmaktadır (Kleinbaum, Kupper ve Muller, 1987; Zeller ve Karmines, 1978).

Çizelge 1. KMO ve Bartlett Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.903
Bartlett küresellik Testi	X^2	17298.480
	Sd	3321
	p	.000

Yapı geçerliği bağlamında gerçekleştirilecek faktör analizi öncesinde verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Kalaycı (2005) KMO değerinin .50 ve daha yüksek, Bartlett küresellik testi sonucunun ise anlamlı olması gerektiğini belirtmektedir. Çalışmada KMO değeri 0.903, Bartlett's küresellik testi de ($p<.001$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar değişkenler arasında yüksek bir korelasyonun olduğunu verilerin faktör analizi için uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçların ardından faktör analizine geçilmiştir. Faktör analizinde temel bileşenler analizi uygulanmış, eigen değeri 1 olarak işleme başlanmış ve dik döndürme tekniklerinden varimax döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemin ardından eigen değeri 1'in üzerinde olan 10 faktör elde edilmiştir. Kuramsal yapıya uygun olmayan bu faktör profilinin ardından eigen değeri en yüksek beş faktör istenecek şekilde analiz tekrarlanmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Çizelge 2. Açıklanan Toplam Varyans Miktarları

Bileşen	**Başlangıç Öz değerleri (Initial Eigenvalues)**			**Toplam Faktör Yükleri**			**F. Yük. Döndürülmüş Toplamları**		
	Top.	**Vary %**	**Küm. %**	**Top.**	**Vary %**	**Küm. %**	**Top.**	**Vary %**	**Küm. %**
1	27.276	33.263	33.263	27.276	33.263	33.263	13.461	16.416	16.416
2	6.187	7.545	40.808	6.187	7.545	40.808	11.211	13.673	30.089
3	5.913	7.211	48.019	5.913	7.211	48.019	9.257	11.289	41.378
4	4.539	5.535	53.554	4.539	5.535	53.554	7.477	9.119	50.496
5	4.084	4.981	**58.535**	4.084	4.981	58.535	6.592	8.039	58.535

6	2.161	2.636	61.170
7	1.525	1.860	63.030
…..	…..	…..	…..
82	.030	.037	100.000

Çizelgede en yüksek eigen değerine sahip 5 faktöre ait değerler görülmektedir. Oluşan beş faktörün açıklandığı toplam varyans miktarı %58.535'dir. Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla birinci faktör için %33.263, ikinci faktör için %7.545, üçüncü faktör için %7.211, dördüncü faktör için %5.535, beşinci faktör için %4.084 olarak belirlenmiştir. Bu işlemlerin ardından maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek için Varimax dik döndürme analizleri gerçekleştirilmiş ve sonuçlar aşağıda tablo olarak sunulmuştur.

Çizelge 3.Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi

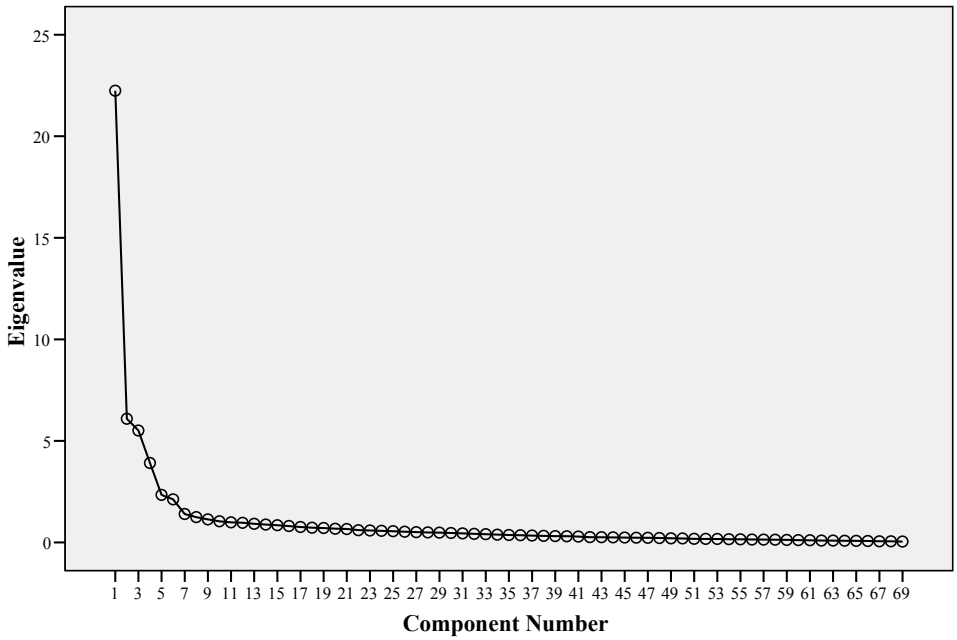
Maddeler	Faktörler				
	1	2	3	4	5
Madde28	.864				
Madde38	.841				
Madde36	.826				
Madde33	.823				
Madde22	.816				
Madde25	.790				
Madde35	.769				
Madde37	.765				
Madde29	.755				
Madde31	.748	.309			
Madde32	.731				
Madde27	.730				
Madde30.	.719				
Madde24.	.718				
Madde34	.711				
Madde20	.701				
Madde19	.652		.302		
Madde26	.646				
Madde21	.528		.371		
Madde18	.495		.317		
Madde23	.421				
Madde54		.827			
Madde55		.818			
Madde59		.814			
Madde53		.804			
Madde60		.804			
Madde66		.789			
Madde50		.787			
Madde61		.759			
Madde63		.733			
Madde62		.732			
Madde52		.731			
Madde57		.725			

Madde64	.708			
Madde56	.647			
Madde51	.630			
Madde65	.618			
Madde58	.584			
Madde16		.805		
Madde1		.787		
Madde13		.742		
Madde14		.728		
Madde5		.725		
Madde10.		.718		
Madde11		.695		
Madde7		.694		
Madde9	.377	.676		
Madde6		.600		
Madde2		.592		
Madde17		.588		
Madde3		.583		
Madde8		.560		
Madde12	.387	.541		
Madde15		.497		
Madde4		.446		
Madde75			.731	
Madde76			.702	
Madde81			.690	
Madde74			.684	
Madde77			.664	
Madde73			.664	
Madde69			.656	
Madde80			.650	
Madde68			.649	
Madde79			.647	
Madde72			.639	
Madde71			.608	
Madde67			.587	
Madde78			.573	
Madde70			.571	
Madde82			.506	
Madde46	.318			.811
Madde44				.795
Madde47	.319			.774
Madde43				.772
Madde45	.301			.772
Madde41.				.705
Madde49				.625
Madde40				.606
Madde48				.601
Madde39				.582
Madde42				.549

4 aşamalı analiz sonucunda Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımı incelenmiş, 12 maddenin (9.11.13.12.18.19.21.31.43.45.46.47) birden fazla faktörde yüksek değer (<.30) verdiği görülmüştür. Söz konusu maddeler elenerek faktör analizi yenilenmiştir.

Çizelge 4. Açıklanan Toplam Varyans Miktarları

Bileşen	Başlangıç Öz değerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			F. Yük. Döndürülmüş Toplamları		
	Top.	Vary%	Küm. %	Top.	Vary%	Küm. %	Top.	Vary%	Küm. %
1	22.242	32.235	32.235	22.242	32.235	32.235	11.487	16.648	16.648
2	6.089	8.825	41.060	6.089	8.825	41.060	11.158	16.170	32.819
3	5.512	7.989	49.049	5.512	7.989	49.049	7.285	10.558	43.377
4	3.910	5.667	54.716	3.910	5.667	54.716	6.918	10.026	53.403
5	2.341	3.392	**58.108**	2.341	3.392	58.108	3.247	4.705	58.108
6	2.122	3.075	61.183						
…..	…..	…..	…..						
69	.043	.062	100.000						



Çizelgede ve grafikte üçüncü kademe faktör analizinin ardından elde edilen en yüksek eigen değerine sahip 5 faktöre ait değerler görülmektedir. Oluşan beş faktörün açıklandığı toplam varyans miktarı %58.108'dir. Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla birinci faktör için %32.235, ikinci faktör için %8.825, üçüncü faktör için %7.989, dördüncü faktör için %5.667, beşinci faktör için %3.392 olarak belirlenmiştir. Bu işlemlerin ardından maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek için Varimax dik döndürme analizleri gerçekleştirilmiş ve sonuçlar aşağıda tablo olarak sunulmuştur.

Çizelge 5. Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi

Maddeler	Faktörler					Faktör	Madde Sayısı	İçerdiği Maddeler
	1	2	3	4	5			

Madde28	.867				
Madde38	.841				
Madde33	.836				
Madde22	.827				
Madde36	.826				
Madde25	.792				
Madde35	.784				
Madde37	.769				
Madde29	.766		1	16	20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38
Madde32	.740				
Madde24	.740				
Madde34	.735				
Madde30	.731				
Madde27	.728				
Madde20	.717				
Madde26	.665				
Madde23	.418				
Madde54		.832			
Madde55		.818			
Madde59		.816			
Madde53		.813			
Madde60		.810			
Madde66		.795			
Madde50		.791			
Madde61		.772			
Madde63		.746	2	17	50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66
Madde62		.741			
Madde52		.740			
Madde57		.736			
Madde64		.709			
Madde56		.652			
Madde51		.643			
Madde65		.630			
Madde58		-.595			
Madde75			.738		
Madde76			.713		
Madde81			.703		
Madde74			.694		
Madde77			.675		
Madde68			.665		
Madde73			-.657	3.	16
Madde69			-.654		67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82
Madde80			.648		
Madde79			.635		
Madde72			.634		
Madde71			.610		

Madde67	.588				
Madde70	.567				
Madde78	.558				
Madde82	.500				
Madde16		.796			
Madde1		.780			
Madde14		.730			
Madde5		.717			
Madde10		.716			
Madde7		.698			
Madde3		.622	4.	13	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 14, 15, 16, 17
Madde6		.610			
Madde2		.597			
Madde17		.563			
Madde8		.542			
Madde15		.499			
Madde4		.448			
Madde39			.688		
Madde48			.684		
Madde40			.677	5.	6
Madde42			.662		39, 40, 41, 42, 48, 49
Madde41			.608		
Madde49			.500		

Üçüncü kademe faktör analizi sonucunda varimax dik döndürme tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımı incelendiğinde tüm maddelerin yalnızca bir faktörden yüksek değer (<.30) aldığı görülmüştür. Son hâlinde ölçek 68 maddeden oluşmaktadır. Her bir faktör ilgili faktörde yer alan maddeler incelenerek isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci alt boyutun *Anlamsızlık Duygusu (Meaninglessness)* alt boyutu olarak; ikinci alt boyutun *Yalıtılmışlık Duygusu (Isolation)* alt boyutu olarak; üçüncü alt boyutun *Kendine Yabancılaşma (Self-Estrangement)* alt boyutu olarak; dördüncü alt boyutun *Güçsüzlük Duygusu (Powerlessness)* alt boyutu olarak; beşinci alt boyutun *Normsuzluk (Normlessness)* alt boyutu olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Öte yandan ölçeğe de *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Ölçeği (OİYÖ)* adı verilmiştir. Puanlamada ters maddeler altı çizili olarak gösterilmiştir. Bundan sonraki işlemler bu maddeler ters madde olarak yeniden kodlanmasının ardından sürdürülmüştür. Her faktörün puanı faktörün içerdiği maddelerin toplamlarının faktörün içerdiği madde sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir. Puanların artması faktöre ismini veren ilgili özelliğin artması; ölçeğin genel toplam puanı da genel olarak yabancılaşma duygusunun artması şeklinde yorumlanmaktadır.
Bu veriler bağlamında madde eleminasyonu gerçekleştirilmemiş ve güvenirlik analizlerine geçilmiştir.

Çizelge 7. Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Ait Güvenirlik Katsayıları

Faktör	C. Alpha	S.Brown	Guttman
Anlamsızlık Duygusu	.967	.957	.955
Yalıtılmışlık Duygusu	.963	.945	.943
Kendine Yabancılaşma	.912	.911	.909
Güçsüzlük Duygusu	.915	.886	.882
Normsuzluk	.823	.802	.802
TOPLAM	.966	.781	.781

Çizelgede de anlaşılacağı gibi ÖİYÖ'nün iç tutarlık katsayıları oldukça yüksek bulunmuştur. Cronbach's Alpha değerleri α=.967 (Anlamsızlık Duygusu) ile α=.823 (Normsuzluk) arasında değişmektedir. Spearman Brown değerleri S=.957 ile S=.802 arasında değişmiştir. Öte yandan Guttman değerleri de G=.955 ile G=.802 arasında yer almıştır. Ölçeğin toplamı içinse Alpha değeri α=.966; Guttman değeri G=.781; Spearman Brown değeri de S=.781 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin iç tutarlılığının son derece yüksek olduğu ortaya koymaktadır.

Bu işlemlerin ardından faktör bazında ayırt edicilik işlemlerine geçilmiştir. Testin alt ve üst çeyreklerindeki (%27'lik) kişilerin aldıkları puanların birbiriyle ilişkisiz grup t testi ile karşılaştırılması ile elde edilen puanlardır. Buradaki amaç o maddeye verilen cevabın alt ve üst gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı ve dolayısıyla ayırt etme gücünü ortaya koymaktır (Ergin, 1995).

Çizelge 8. Anlamsızlık Duygusu (Meaninglessness) Alt Boyutu Puanlarının Ayırt Edicilikleri

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						t	*Sd*	*p*
Madde20	Alt	62	2.39	1.030	.131	-14.767	122	.000
	Üst	62	4.63	.607	.077			
Madde22	Alt	62	2.34	1.115	.142	-17.474	122	.000
	Üst	62	4.92	.329	.042			
Madde23	Alt	62	2.05	.913	.116	-10.708	122	.000
	Üst	62	4.16	1.257	.160			
Madde24	Alt	62	2.34	.940	.119	-15.996	122	.000
	Üst	62	4.73	.705	.090			
Madde25	Alt	62	2.34	1.086	.138	-18.587	122	.000
	Üst	62	4.95	.216	.027			
Madde26	Alt	62	2.23	.818	.104	-22.060	122	.000
	Üst	62	4.79	.410	.052			
Madde27	Alt	62	2.39	.998	.127	-19.270	122	.000
	Üst	62	4.92	.275	.035			
Madde28	Alt	62	2.34	.904	.115	-21.807	122	.000
	Üst	62	4.94	.248	.031			
Madde29	Alt	62	2.40	.896	.114	-19.693	122	.000
	Üst	62	4.85	.399	.051			
Madde30	Alt	62	2.24	.970	.123	-16.114	122	.000
	Üst	62	4.66	.676	.086			
Madde32	Alt	62	2.37	1.012	.129	-15.808	122	.000
	Üst	62	4.69	.561	.071			
Madde33	Alt	62	2.63	.891	.113	-19.630	122	.000
	Üst	62	4.94	.248	.031			
Madde34	Alt	62	2.40	1.093	.139	-15.932	122	.000
	Üst	62	4.77	.422	.054			
Madde35	Alt	62	2.47	.953	.121	-17.972	122	.000
	Üst	62	4.84	.413	.052			
Madde36	Alt	62	2.26	.940	.119	-19.883	122	.000
	Üst	62	4.82	.385	.049			
Madde37	Alt	62	2.34	1.070	.136	-16.505	122	.000
	Üst	62	4.76	.432	.055			
Madde38	Alt	62	2.24	.862	.110	-21.781	122	.000
	Üst	62	4.84	.371	.047			

Çizelgede görüldüğü üzere, anlamsızlık duygusu (meaninglessness) alt boyutunda yer alan maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek üzere üst %27 ve alt %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi sonucunda tüm gruplar için farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.001). Söz konusu farklılıklar üst %27'lik gruplar lehine gerçekleşmiştir. Elde edilen sonuçlar alt boyuttaki tüm maddelerin ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.

Çizelge 9. Yalıtılmışlık Duygusu (Isolation)Alt Boyutu Puanlarının Ayırt Edicilikleri

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						t	*Sd*	*p*
Madde50	Alt	62	2.16	1.089	.138	-17.406	122	.000
	Üst	62	4.77	.459	.058			
Madde51	Alt	62	2.11	1.118	.142	-15.074	122	.000
	Üst	62	4.66	.723	.092			
Madde52	Alt	62	2.06	1.143	.145	-16.291	122	.000
	Üst	62	4.68	.536	.068			
Madde53	Alt	62	2.10	1.036	.132	-19.837	122	.000
	Üst	62	4.85	.355	.045			
Madde54	Alt	62	1.98	1.248	.158	-18.086	122	.000
	Üst	62	4.94	.307	.039			
Madde55	Alt	62	1.95	1.137	.144	-20.191	122	.000
	Üst	62	4.94	.248	.031			
Madde56	Alt	62	1.97	.923	.117	-14.834	122	.000
	Üst	62	4.29	.818	.104			
Madde57	Alt	62	1.95	.895	.114	-17.618	122	.000
	Üst	62	4.37	.607	.077			
Madde58	Alt	62	1.84	.834	.106	-14.300	122	.000
	Üst	62	4.00	.849	.108			
Madde59	Alt	62	2.03	1.173	.149	-18.678	122	.000
	Üst	62	4.90	.298	.038			
Madde60	Alt	62	2.13	1.138	.144	-18.007	122	.000
	Üst	62	4.85	.355	.045			
Madde61	Alt	62	1.95	.948	.120	-22.326	122	.000
	Üst	62	4.84	.371	.047			
Madde62	Alt	62	1.94	.903	.115	-17.873	122	.000
	Üst	62	4.58	.737	.094			
Madde63	Alt	62	1.95	.999	.127	-16.673	122	.000
	Üst	62	4.50	.671	.085			
Madde64	Alt	62	1.95	.982	.125	-16.631	122	.000
	Üst	62	4.55	.739	.094			
Madde65	Alt	62	1.81	.846	.107	-14.962	122	.000
	Üst	62	4.26	.974	.124			
Madde66	Alt	62	1.95	.876	.111	-19.760	122	.000
	Üst	62	4.60	.586	.074			

Çizelgede görüldüğü üzere, yalıtılmışlık duygusu (Isolation) alt boyutunda yer alan maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek üzere üst %27 ve alt %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi sonucunda tüm gruplar için farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.001). Söz konusu farklılıklar üst %27'lik gruplar lehine gerçekleşmiştir. Elde edilen sonuçlar alt boyuttaki tüm maddelerin ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.

Çizelge 9. Kendine Yabancılaşma (Self-Estrangement) Alt Boyutu Puanlarının Ayırt Edicilikleri

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Madde67	Alt	62	1.98	.983	.125	-12.500	122	.000
	Üst	62	4.02	.820	.104			
Madde68	Alt	62	2.10	.936	.119	-14.122	122	.000
	Üst	62	4.31	.801	.102			
Madde69	Alt	62	1.89	.832	.106	-11.794	122	.000
	Üst	62	3.79	.960	.122			
Madde70	Alt	62	1.89	.889	.113	-13.530	122	.000
	Üst	62	4.06	.903	.115			
Madde71	Alt	62	2.21	.943	.120	-10.190	122	.000
	Üst	62	4.05	1.062	.135			
Madde72	Alt	62	1.95	.876	.111	-10.882	122	.000
	Üst	62	3.76	.970	.123			
Madde73	Alt	62	1.71	.710	.090	-11.707	122	.000
	Üst	62	3.77	1.193	.152			
Madde74	Alt	62	2.16	1.059	.134	-11.868	122	.000
	Üst	62	4.21	.852	.108			
Madde75	Alt	62	2.03	.905	.115	-14.422	122	.000
	Üst	62	4.29	.837	.106			
Madde76	Alt	62	2.27	.908	.115	-12.864	122	.000
	Üst	62	4.32	.864	.110			
Madde77	Alt	62	2.10	.882	.112	-12.125	122	.000
	Üst	62	4.19	1.038	.132			
Madde78	Alt	62	1.82	1.033	.131	-10.767	122	.000
	Üst	62	3.85	1.069	.136			
Madde79	Alt	62	1.69	.589	.075	-13.638	122	.000
	Üst	62	3.84	1.089	.138			
Madde80	Alt	62	2.18	.984	.125	-11.783	122	.000
	Üst	62	4.19	.920	.117			
Madde81	Alt	62	2.05	1.047	.133	-14.673	122	.000
	Üst	62	4.44	.738	.094			
Madde82	Alt	62	1.74	1.159	.147	-9.145	122	.000
	Üst	62	3.94	1.492	.189			

Çizelgede görüldüğü üzere, kendine yabancılaşma (self-estrangement) alt boyutunda yer alan maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek üzere üst %27 ve alt %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi sonucunda tüm gruplar için farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.001$). Söz konusu farklılıklar üst %27'lik gruplar lehine gerçekleşmiştir. Elde edilen sonuçlar alt boyuttaki tüm maddelerin ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.

Çizelge 10. Güçsüzlük Duygusu (Powerlessness) Alt Boyutu Puanlarının Ayırt Edicilikleri

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Madde1	Alt	62	2.56	1.398	.178	-12.065	122	.000
	Üst	62	4.87	.558	.071			
Madde2	Alt	62	2.08	.963	.122	-13.585	122	.000
	Üst	62	4.34	.886	.113			

Madde3	Alt	62	2.02	1.287	.163	-9.521	122	.000
	Üst	62	4.29	1.372	.174			
Madde4	Alt	62	2.44	1.196	.152	-6.507	122	.000
	Üst	62	3.77	1.093	.139			
Madde5	Alt	62	2.58	1.313	.167	-12.200	122	.000
	Üst	62	4.76	.502	.064			
Madde6	Alt	62	2.06	.956	.121	-9.565	122	.000
	Üst	62	3.84	1.104	.140			
Madde7	Alt	62	2.45	1.051	.133	-14.179	122	.000
	Üst	62	4.55	.502	.064			
Madde8	Alt	62	2.40	1.078	.137	-11.821	122	.000
	Üst	62	4.42	.801	.102			
Madde10	Alt	62	2.35	1.356	.172	-12.962	122	.000
	Üst	62	4.73	.485	.062			
Madde14	Alt	62	2.42	1.374	.174	-12.936	122	.000
	Üst	62	4.81	.474	.060			
Madde15	Alt	62	2.53	1.036	.132	-9.956	122	.000
	Üst	62	4.27	.908	.115			
Madde16	Alt	62	2.56	1.410	.179	-12.244	122	.000
	Üst	62	4.87	.461	.059			
Madde17	Alt	62	2.60	1.324	.168	-10.493	122	.000
	Üst	62	4.61	.732	.093			

Çizelgede görüldüğü üzere, güçsüzlük duygusu (powerlessness) alt boyutunda yer alan maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek üzere üst %27 ve alt %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi sonucunda tüm gruplar için farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.001). Söz konusu farklılıklar üst %27'lik gruplar lehine gerçekleşmiştir. Elde edilen sonuçlar alt boyuttaki tüm maddelerin ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.

Çizelge 11. Normsuzluk (Normlessness) Alt Boyutu Puanlarının Ayırt Edicilikleri

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* **Testi**		
						t	*Sd*	*p*
Madde39	Alt	62	1.90	.469	.060	-13.543	122	.000
	Üst	62	3.94	1.084	.138			
Madde40	Alt	62	1.84	.549	.070	-16.562	122	.000
	Üst	62	4.02	.878	.111			
Madde41	Alt	62	1.77	.556	.071	-20.284	122	.000
	Üst	62	4.26	.788	.100			
Madde42	Alt	62	1.89	.630	.080	-11.794	122	.000
	Üst	62	3.79	1.103	.140			
Madde48	Alt	62	1.53	.564	.072	-13.447	122	.000
	Üst	62	3.87	1.248	.158			
Madde49	Alt	62	1.95	.688	.087	-16.608	122	.000
	Üst	62	4.31	.879	.112			

Çizelgede görüldüğü üzere, normsuzluk (normlessness) alt boyutunda yer alan maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek üzere üst %27 ve alt %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi sonucunda tüm gruplar için farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.001). Söz konusu farklılıklar üst %27'lik gruplar lehine gerçekleşmiştir. Elde edilen sonuçlar alt boyuttaki tüm maddelerin ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.

Çizelge 12. OİYÖ Alt Boyutları ve Toplam Puanlarının Ayırt Edicilikleri

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Anlamsızlık Duygusu (Meaninglessness)	Alt	62	2.87	.878	.112	-25.136	122	.000
	Üst	62	5.82	.290	.037			
Yalıtılmışlık Duygusu (Isolation)	Alt	62	1.99	.790	.100	-24.527	122	.000
	Üst	62	4.62	.299	.038			
Kendine Yabancılaşma (Self-Estrangement)	Alt	62	2.42	.426	.054	-18.538	122	.000
	Üst	62	3.59	.258	.033			
Güçsüzlük Duygusu (Powerlessness)	Alt	62	3.53	1.020	.129	-17.673	122	.000
	Üst	62	5.92	.312	.040			
Normsuzluk (Normlessness)	Alt	62	3.53	1.020	.129	-17.673	122	.000
	Üst	62	5.92	.312	.040			
OİYÖ Toplam	Alt	62	2.47	.380	.048	-29.186	122	.000
	Üst	62	4.24	.290	.037			

Çizelgede görüldüğü üzere, OİYÖ alt boyutları ve toplam puanlarının ayırt ediciliklerini belirlemek üzere üst %27 ve alt %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi sonucunda tüm gruplar için farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.001). Söz konusu farklılıklar üst %27'lik gruplar lehine gerçekleşmiştir. Elde edilen sonuçlar alt boyutların ve ölçek toplam puanlarının ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.

Çizelge 13. Madde Toplam (Item-Toplam) ve Madde Kalan (Item-Reminder) Korelasyon Sonuçları

Maddeler	Toplam Puan			Madde Kalan	
	N	r	p	r	p
Madde1	231	.592	p<.001	.575	p<.001
Madde2	231	.518	p<.001	.498	p<.001
Madde3	231	.362	p<.001	.333	p<.001
Madde4	231	.400	p<.001	.378	p<.001
Madde5	231	.526	p<.001	.507	p<.001
Madde6	231	.429	p<.001	.407	p<.001
Madde7	231	.530	p<.001	.513	p<.001
Madde8	231	.563	p<.001	.546	p<.001
Madde10	231	.623	p<.001	.606	p<.001
Madde14	231	.563	p<.001	.545	p<.001
Madde15	231	.500	p<.001	.482	p<.001
Madde16	231	.615	p<.001	.599	p<.001
Madde17	231	.567	p<.001	.549	p<.001
Madde20	231	.614	p<.001	.599	p<.001
Madde22	231	.656	p<.001	.641	p<.001
Madde23	231	.437	p<.001	.413	p<.001
Madde24	231	.646	p<.001	.631	p<.001
Madde25	231	.668	p<.001	.653	p<.001
Madde26	231	.653	p<.001	.638	p<.001
Madde27	231	.682	p<.001	.668	p<.001

Madde28	231	.671	p<.001	.657	p<.001
Madde29	231	.716	p<.001	.704	p<.001
Madde30	231	.659	p<.001	.644	p<.001
Madde32	231	.669	p<.001	.655	p<.001
Madde33	231	.706	p<.001	.695	p<.001
Madde34	231	.709	p<.001	.697	p<.001
Madde35	231	.696	p<.001	.683	p<.001
Madde36	231	.662	p<.001	.648	p<.001
Madde37	231	.653	p<.001	.638	p<.001
Madde38	231	.665	p<.001	.651	p<.001
Madde39	231	.437	p<.001	.416	p<.001
Madde40	231	.427	p<.001	.407	p<.001
Madde41	231	.503	p<.001	.483	p<.001
Madde42	231	.448	p<.001	.428	p<.001
Madde48	231	.359	p<.001	.333	p<.001
Madde49	231	.508	p<.001	.488	p<.001
Madde50	231	.660	p<.001	.644	p<.001
Madde51	231	.658	p<.001	.641	p<.001
Madde52	231	.691	p<.001	.676	p<.001
Madde53	231	.654	p<.001	.637	p<.001
Madde54	231	.638	p<.001	.620	p<.001
Madde55	231	.576	p<.001	.555	p<.001
Madde56	231	.589	p<.001	.572	p<.001
Madde57	231	.568	p<.001	.550	p<.001
Madde58	231	.564	p<.001	.547	p<.001
Madde59	231	.662	p<.001	.646	p<.001
Madde60	231	.730	p<.001	.717	p<.001
Madde61	231	.723	p<.001	.709	p<.001
Madde62	231	.674	p<.001	.659	p<.001
Madde63	231	.640	p<.001	.624	p<.001
Madde64	231	.588	p<.001	.569	p<.001
Madde65	231	.581	p<.001	.562	p<.001
Madde66	231	.607	p<.001	.590	p<.001
Madde67	231	.324	p<.001	.300	p<.001
Madde68	231	.488	p<.001	.467	p<.001
Madde69	231	.264	p<.001	.241	p<.001
Madde70	231	.305	p<.001	.280	p<.001
Madde71	231	.384	p<.001	.362	p<.001
Madde72	231	.206	p<.01	.182	p<.01
Madde73	231	.348	p<.001	.326	p<.001
Madde74	231	.497	p<.001	.478	p<.001
Madde75	231	.429	p<.001	.407	p<.001
Madde76	231	.508	p<.001	.490	p<.001
Madde77	231	.517	p<.001	.497	p<.001
Madde78	231	.369	p<.001	.345	p<.001
Madde79	231	.396	p<.001	.374	p<.001
Madde80	231	.527	p<.001	.508	p<.001
Madde81	231	.548	p<.001	.529	p<.001
Madde82	231	.370	p<.001	.341	p<.001

Çizelgede görüldüğü üzere, madde toplam (item-toplam) ve madde kalan (item-reminder) analizlerinde tüm maddelerin korelasyonlarının anlamlı olduğu görülmektedir. Madde toplamda en yüksek korelasyon (r_{max}=*.730; p<.001*), en düşük korelasyon (r_{min}=*.206; p<.01*); madde kalanda ise en yüksek korelasyon (r_{max}=*.717; p<.001*), en düşük korelasyon (r_{min}=*.182; p<.01*) olarak hesaplanmıştır. Tüm bu sonuçlar tüm maddelerin aynı yapı içinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Çizelge 14. Faktörler Arası İlişkiler

Puanlar		Yalıtılmışlık	Kendine Yabancılaşma	Güçsüzlük	Normsuzluk	OİYÖ Toplam
Anlamsızlık	r	.535	.325	.568	.476	.817
	p	.000	.000	.000	.000	.000
Yalıtılmışlık	r		.251	.468	.467	.800
	p		.000	.000	.000	.000
Kendine Yabancılaşma	r			.419	.319	.586
	p			.000	.000	.000
Güçsüzlük	r				.440	.735
	p				.000	.000
Normsuzluk	r					.647
	p					.000

Çizelgede görüldüğü üzere, faktörler arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda tüm faktörler ve toplam arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu ilişkiler faktörler arasında en yüksek anlamsızlık alt boyutu ile kendine yabancılaşma alt boyutu arasında (*r=.535; p<.001*); en düşük de kendine yabancılaşma alt boyutu ile yalıtılmışlık alt boyutu arasında (*r=.251; p<.001*) düzeyinde gerçekleşmiştir. Söz konusu sonuçlar tüm faktörlerin aynı yapı içinde olduklarını ispatlamaktadır.

Tüm bu işlemlerin ardından ölçeğin öğretim elemanlarının akademik yabancılaşma düzeylerini saptamada geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Çizelge 15. Faktörler için Örnek Maddeler

Faktör	**Örnek İfade**
Anlamsızlık Duygusu	Bu iş yerinde işe yaramayan bir sürü iş yapmaktayım.
Yalıtılmışlık Duygusu	Bu iş yerinde arkadaş olmak isteyeceğim kimse yok.
Kendine Yabancılaşma	İşe gelmediğim zamanlarda kendimi boşlukta hissediyorum.
Güçsüzlük Duygusu	Ben bu iş yerinde hiçbir şeyi değiştiremem.
Normsuzluk	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.

KAYNAKLAR

Aron, R., (2010). *Sosyolojik düşüncenin evreleri*. Ankara: Kırmızı Yayınları

Balcı, A.,(2001a). *Etkili okul ve okul geliştirme, Kuram uygulama ve araştırma* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Balcı, A., (2001b). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknikler ve ilkeler* (3. Baskı). Ankara,Pegem

A Yayıncılık

Başaran, İ. E., (1998). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetsel davranış*. Ankara, Aydan Tes.

Başaran, İ. E., (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. (Dördüncü yeniden yazım). Ankara, Feryal Matbaası.

Başaran, İ.E., (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara:Ekinoks.

Bayındır, B., (2002). Ortaöğretim Dal Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşmaları ile Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Brooks, J.S., Hughes, R.M., Brooks, M.C., (2008). Fear and trembling in the american high school: educational reform and teacher alienation. *Educational policy*, 22 (1), 45-62.

Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Büyüköztürk. İ., (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim yönetimi dergisi*, *32*, 470-483.

Doğan, İ., (1998). *İletişim ve Yabancılaşma*. İstanbul, Sistem Yay

Dönmezer, S., (1994). *Kriminoloji.* İstanbul, Beta Yayınları

Elma, C.,(2003). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Ankara, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Fromm, E., (1995). *Marx'ın insan anlayışı.* (Çev: K. H. Ökten). İstanbul: Arıtan Yayınevi.

Hesapçıoğlu, M., (2008). *Eğitim Bilimine Giriş* İstanbul, Eğitim Akademi

Kızılçelik, E. ve Erjem,Y.,(1996). *Açıklamalı Sosyoloji Sözlüğü*. İzmir, Saray Yayınevi

Klainbaum, D.G.; Kupper, L.L.; Muller, K.E., (1987). *Applied regression analysis and other multivariable methods*. USA, Boston: PWS-Kent Publishing.

Köymen, Ü., (1994). Öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Psikolojik danışma ve rehberlik dergisi***,** *2* (1), 19-28.

Marshal, G.,(2005). *Sosyoloji sözlüğü*. Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları

Otrar, M., Halaçoğlu, B. (2011). Akademisyenlerde mesleğe yabancılaşma ölçeği (AYÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası eğitim bilimleri kongresi bildiri özetleri* (içinde). Bişkek-Kırgızistan: Türk-Kırgız Manas Üniversitesi.

Özdemir, S. ve H.İ. Yalın., (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, (2.Baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Seeman, M., (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*.Vol. 783-790.

Seeman, M,. (1975). Alienation Studies. *Annual Review of Sociology*, Vol. 1. , pp. 91-123.

Silah, M., (2005*). Endüstride Çalışma Psikolojisi.* Ankara: Seçkin Yayıncılık

Şimşek, H., (1997). *21. Yüzyılın eşiğinde paradigmalar savaşı: Kaostaki Türkiye.* İstanbul, Sistem Yayıncılık.

Şişman, M., (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Ankara, PEGEM Yayıncılık.

Taymaz, H., (1997). *Teftiş Kavramlar İlkeler Yöntemler*. Ankara, Kadıoğlu Matbaası.

Tavşancıl, E., (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tekin, H., (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Yargı Yayınları.

Tezbaşaran, A.A.,(1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu.* Ankara: TPD Yayınları Tolan, B., (2005). *Sosyoloji*. Ankara, Gazi kitapevi.

Tolan, B., (1981). *Çağdaş toplumun bunalımı: Anomi ve yabancılaşma*. Ankara, Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları No: 166.

Tolan, B., (2005). *Sosyoloji*. Ankara, Gazi kitapevi.

Turgut, M. F., (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları.* Ankara, Gül yayınevi.

Yurdugül, H., (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. *XIV. Ulusal eğitim bilimleri kongresi'nde sunulan bildiri*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara, ÖSYM Yayınları.

Zeller, R.A. & Carmines, E.G., (1978). *Statistical analysis of social data***.** USA, Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

Zielinski, A. E. & W. K. Hoy., (1983). Isolation and alienation in elementary schools. *Educational administration quarterly*, 19 (2), 27-45.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ERKEN ÇOCUKLUK YAKLAŞIMLARINDAKİ BENİMSEDİKLERİ BOYUTLAR

Yrd. Doç. Dr. Sema BÜYÜKTAŞKAPU SOYDAN
Mevlana Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği
ssoydan@mevlana.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının erken çocukluk yaklaşımlarında çocuğa bakış açısı, öğretmenin rolü, eğitim müfredatı ve çocuğu değerlendirme şekilleri konularında benimsedikleri görüşler araştırılmıştır. Jensen (2004) tarafından geliştirilen Soydan tarafından Türkçe'ye uyarlanan Erken Çocukluk Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler Ölçeği (The Early Childhood Curricular Beliefs Inventory ECCBI) kullanılmıştır. Erken Çocukluk Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler Ölçeği Çanakkale Onsekiz Mart Üniverstesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Mevlana Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi 4. Sınıf Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 265 öğretmen adayı ve Konya, Gaziantep, Edirne ve Osmaniye illerinde görev yapan 100 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen ve öğretmen adaylarının en yüksek seviyede Bank Street Yaklaşımını, ikinci sırada Hıgh Scope Yaklaşımını, en son sırada ise Montessori Yaklaşımını benimsedikleri görülmektedir. Ayrıca araştırmada bu üç yaklaşımının alt boyutları ile ilgili düşünceleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu sonuçlara göre; çocuğa bakış açısı ile ilgili olarak öğretmenlerin en yüksek seviyede Bank Street yaklaşımını, öğretmen adaylarının ise en yüksek seviyede Hıgh Scope yaklaşımını benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenin rolü ile ilgili olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının farklı yaklaşımları benimsedikleri görülmektedir. Bank Street yaklaşımını öğretmenler en düşük seviyede benimserken, öğretmen adayları en yüksek seviyede benimsedikleri görülmektedir. Eğitim programı ile ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarının en yüksek seviyede Bank Street yaklaşımını benimsedikleri görülmektedir. Çocuğun değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerinde farklılıklar olduğu, öğretmenler en yüksek seviyede Bank Street yaklaşımını benimserken, öğretmen adaylarının en yüksek seviyede Hıgh Scope yaklaşımını benimsedikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hıgh Scope Yaklaşımı, Montessori Yaklaşımı, Bank Street Yaklaşımı

GİRİŞ

Okul öncesi yılları çocuğun bilgi ve becerileri kazanımında önemli olmakla birlikte, daha sonraki okul başarısının da güçlü bir belirleyicisidir (Nancy, 2011). Ayrıca 0-6 yaş arasını kapsayan okul öncesi yılları kişiliğin oluşumu, şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde ileriki yıllara olan katkısı nedeniyle kritik bir öneme sahiptir (Arı, 2003). Okul öncesi eğitimin önemi nedeniyle bu sürecin planlı ve programlı olması gereklidir. Eğitim etkinliklerinin programda yer alan kazanımlara dayalı olarak hazırlanması, süreçte ve sonuçta çocuklarda oluşması beklenen öğrenme çıktılarına ne derece ulaşıldığının izlenmesi önemlidir (MEB,2012). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin sorumlulukları arasında, programlarını okul öncesi eğitimin amaçlarını dikkate alarak hazırlamak ve planlanan ve uygulanan eğitim etkinliklerinin çocukların davranışlarında oluşturduğu değişikliği ölçmek ve yorumlamak yer almaktadır. Öğretmenler bu programda belli kalıplar içerisine sokulmamış, programdaki evrensel ilkeler doğrultusunda belirlenen amaç ve kazanımlara ulaşmak için hazırlanan yıllık ve günlük planlar konusunda özgürlük tanınmıştır. Her konu, ortam ve etkinlik; kısaca her şeyin öğretmen tarafından amaç ve kazanımlara ulaşmak amacıyla kullanılmasına izin verilmiştir (MEB, 2006).

Öğretmenlere bu süreçte rehberlik edecek, uygulamalarına yön verecek pek çok eğitim yaklaşımı bulunmaktadır. Ancak bu yaklaşımların gerekli altyapı hazırlanmadan, sadece isimlerine kurumların tanıtım sayfalarında ve broşürlerinde yer verilerek kullanıldıkları görülmektedir. Bu durum yaklaşımların hatalı ve eksik uygulamalarının gerçekleştirilmesine yol açmaktadır (Haktanır ve

diğerleri, 2010). Ayrıca bu yaklaşımlar geliştirildikleri ülkelerin eğitim politikalarını ve kültürel özelliklerini de yansıttıklarından dolayı; okul öncesi öğretmenlerinin belirli bir yaklaşımın tüm bakış açılarını benimseyip ülkemizde uygulamaya çalışmasının başarısızlıkla sonuçlanacağı düşünülmektedir. Bilindiği üzere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 36-72 aylık çocuklar için hazırlanan programda Çoklu Zekâ Kuramı temele alınarak çocuğun bilgiyi kendisinin yapılandırmasını vurgulayan yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarından yararlanılmıştır (MEB, 2006). Öğretmenlerin programda ona tanınan özgürlük anlayışı çerçevesinde, yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak dünyada kabul görmüş erken çocukluk yaklaşımlarının benimsedikleri görüşlerini dikkate aldığı programlar hazırlamalarının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Ancak öğretmenlerin okul öncesi sınıflarındaki eğitim uygulamalarına erken çocukluk eğitim yaklaşımlarının felsefe ve uygulamalarını yansıtabilmeleri için öncelikle bu yaklaşımlarla ilgili ayrıntılı bilgiye ihtiyaçları vardır. Bu nedenle öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde eğitim yaklaşımları ile ilgili ileriki öğretmenlik yaşantılarında uygulamaya dönüştürecekleri teorik bilgileri edinmeleri gerekli görülmektedir. Öğretmen olduklarında ise bu bilgileri doğrultusunda, eğitim yaklaşımlarının benimsediği yönlerini sınıfındaki uygulamalarına yansıtarak teori ile uygulamayı birleştirmeleri beklenmektedir. Böylece öğretmenlerin bilgileri ile kendi eğitim amaçlarını birleştirerek kendine özgü bir eğitim felsefesi oluşturması, yani her okul öncesi sınıfının kendine özgü bir eğitim felsefesinin olması sağlanabilir (Büyüktaşkapu Soydan, 2013). Literatürde öğretmen eğitiminde teori ve uygulamanın birbirini tamamlaması, öğretmen adayının bu çerçevede öğrenme-öğretme süreci içinde geçerli eğitim teorileri ile bağdaşan bir yaklaşım açısı oluşturması ve çocuğun gelişimine uygun olabilecek pratik modeller önerebilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Barbour, 1982; Gilstrap, 1995). Bu bilgiler ışığında; öğretmenlerin bir eğitim felsefesi ve eğitim anlayışının olmasının çok önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ve gelecekte öğretmenlik yapacak öğretmen adaylarının kendilerine özel oluşturdukları bu eğitim anlayışlarını derinlemesine incelemek, mevcut ve gelecekteki okul öncesi eğitimin niteliği ve kalitesi hakkında görüş sahibi olmamıza imkan sağlayacaktır.

Ancak Türkiye'de yapılan araştırmalarda, öğretmen adaylarının Montessori ve Reggio Emilia Yaklaşımlarının olumlu yönleri, olumsuz yönleri ve Türkiye'de uygulanabilirlik ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla nitel bir araştırma (Şahin Sak, 2014) ve okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında benimsedikleri eğitimsel yaklaşımların bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi ile ilgili bir tez çalışması (Kalıpçı, 2008) yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte Büyüktaşkapu Soydan (2013) tarafından öğretmen adaylarının Bank Street, Montessori ve Hıgh Scope yaklaşımlarının görüşlerini ne düzeyde benimsediklerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapıldığı ve bu çalışmada sadece öğretmen adaylarının görüşlerinin bütüncül bir bakış açısı ile incelendiği görülmektedir. Okul öncesi sınıflarında görev yapan deneyimli okul öncesi öğretmenleri ile eğitimlerini tamamlamak üzere olan güncel teorik bilgilere sahip öğretmen adaylarının erken çocukluk yaklaşımları ile ilgili görüşlerinin derinlemesine ve karşılaştırmalı olarak incelenmesinin, öğretmenlerin mevcut ve gelecekteki okul öncesi eğitim uygulamaları hakkında bilgi sunacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının adaylarının çocuğa bakış açısı, öğretmenin görevleri, eğitim programı ve çocuğun değerlendirilmesi ile ilgili benimsedikleri erken çocukluk yaklaşımlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının erken çocukluk yaklaşımları ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik olan bu araştırma genel tarama modelindedir. Tarama yöntemi, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu araştırmada da okul öncesi öğretmen adaylarının erken çocukluk yaklaşımları ile ilgili görüşlerini var olduğu şekliyle ortaya konmaktadır. Bu yönüyle araştırma betimsel nitelik taşımaktadır (Büyüköztürk, 2002).

Çalışma Grubu

Erken Çocukluk Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler Ölçeği Çanakkale Onsekiz Mart Üniverstesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Mevlana Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi 4. Sınıf Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 265 öğretmen adayı ve Konya, Gaziantep, Edirne ve Osmaniye illerinde görev yapan 100 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Çalışma grubunda 31 erkek 234 kadın öğretmen adayı, 13 erkek 87 kadın öğretmen olmak üzere toplam 365 kişi yer almaktadır. Öğretmen katılımcıların %60'ı 1-5 yıl, %23'ü 5-10 yıl, %4'ü 10-15 yıl, %3'ü ise 15 ve üzeri yıllarda görev yapmakta olan öğretmenlerdir.

Ölçme Aracı

Jensen (2004) tarafından geliştirilen ve Soydan tarafından Türkçe'ye uyarlanan Erken Çocukluk Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler Ölçeği (The Early Childhood Curricular Beliefs Inventory ECCBI), erken çocukluk eğitimi alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının erken çocukluk yaklaşımları ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek Davranışçı Yaklaşım, Bank Street Yaklaşımı, Montessori Yaklaşımı ve Hıgh Scope Yaklaşımlarını içeren 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte her alt boyutta 18 madde toplamda ise 72 madde yer almaktadır. Her alt boyut kendi içinde 6 başlıktan oluşmaktadır. Bu başlıklar çocuğa bakış açısı, öğretmenin rolü, kaynaklar, program, değerlendirme ve eğitim ortamıdır. Her başlık ile ilgili 3'er madde mevcuttur. Türkçe'ye uyarlanan ölçekte, uzman görüşleri doğrultusunda "Davranışçı yaklaşım" olarak adlandırılan alt boyut yer almamış, 72 maddelik ölçeğin 54 maddesi yani üç boyutu yer almıştır. Ölçeğin son hali, Bank Street Yaklaşımı, 18 madde, Montessori Yaklaşımı 18 madde ve Hıgh Scope Yaklaşımı 18 madde olmak üzere toplam 54 madde olarak şekillenmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları doğrultusunda yapılan faktör analizi sonuçları, Bileşenler analizi sonucu, üç faktörün, tüm ölçek puanları içindeki varyansın % 43.73' ünü açıkladığı görülmektedir. Madde faktör korelasyonu sonucu, ölçeğin her bir maddesi ile maddenin ait olduğu faktörden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değerleri .30 ile .70 arasında değiştiği ve her bir maddenin, faktörün geneli ile anlamlı ve pozitif ilişki içerisinde olduğu görülmüştür ($p<0,001$). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin RMSEA ve S-RMR değerlerinin kabul edilebilir uyum gösterdiğini; X2/df değerinin iyi uyum gösterdiğini ifade etmektedir. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin Sperman Brown güvenirlik katsayısı 0,91; Guttmann Split-Half değeri 0,91; Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ise 0,96 olarak belirlenmiştir. Faktörlere ilişkin Sperman Brown güvenirlik katsayıları 0,84 ile 0,86; Guttmann Split-Half değerlerinin 0,78 ile 0,86; Cronbach alpha değerlerinin ise 0,88 ile 0,91 arasında değerler aldığı görülmektedir. Bu değerler çerçevesinde ölçeğin güvenilir ölçümler yapabildiği söylenebilir. Nitekim güvenilirlik katsayının 0,70 ve üzerinde olması, ölçeğin güvenilirliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2002).

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde öğretmen ve öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçek maddelerinin her biri; Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklinde ölçeklendirilmiştir. Öğretmen adaylarının, beşli likert tipi ölçeğe verdikleri cevaplara karşılık olarak elde edilen puanlar üzerinden aritmetik ortalama, standart sapma, t testi gibi istatistikler yapılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının erken çocukluk yaklaşımlarına ilişkin görüşleri Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Erken Çocukluk Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri

		n	x	ss	t	p
Bank Street Yaklaşımı	Öğretmen	100	13.9	1.30	-1.79	.003
	Öğretmen Adayı	265	12.1	1.75		

		n	x	ss	t	p
Hıgh Scope Yaklaşımı	Öğretmen	100	12.7	1.65	.76	.11
	Öğretmen Adayı	265	12.8	1.56		
Montessori Yaklaşımı	Öğretmen	100	11.7	2.39	-3.45	.00
	Öğretmen Adayı	265	10.9	1.91		

Tablo 1 ‘de öğretmen ve öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun erken çocukluk eğitiminde önemli yer tutan bu üç yaklaşımı da benimsedikleri; ancak en yüksek seviyede Bank Street Yaklaşımını, ikinci sırada Hıgh Scope Yaklaşımını, en son sırada ise Montessori Yaklaşımını benimsedikleri görülmektedir. Bununla birlikte sadece Montessori yaklaşımı ile ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Çocuğa Bakış Açısı ile ilgili Görüşleri

		n	x	ss	t	p
Bank Street Yaklaşımı	Öğretmen	100	75.80	6.79	-1.411	.81
	Öğretmen Adayı	265	75.62	7.18		
Hıgh Scope Yaklaşımı	Öğretmen	100	74.34	6.74	-2, 346	.96
	Öğretmen Adayı	265	74.64	7.04		
Montessori Yaklaşımı	Öğretmen	100	73.01	8.75	1.827	.00
	Öğretmen Adayı	265	71.00	6.64		

Tablo 2’de, öğretmenlerin erken çocukluk eğitiminde çocuğa bakış açısı ile ilgili olarak en yüksek seviyede Bank Street yaklaşımını, ikinci sırada Hıgh Scope Yaklaşımını, en düşük seviyede ise Montessori Yaklaşımını benimsedikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının ise en yüksek seviyede Hıgh Scope Yaklaşımını, ikinci sırada Bank Street yaklaşımını ve en düşük seviyede ise Montessori Yaklaşımı benimsedikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen ve öğretmen adaylarının Bank Street ve Montessori Yaklaşımının çocuğa bakış açısı ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenin Rolü ile ilgili Görüşleri

		n	x	ss	t	p
Bank Street	Öğretmen	100	12.4	1.96	2.34	.12

		n	x	ss	t	p
Yaklaşımı	Öğretmen Adayı	265	12.9	1.77		
Hıgh Scope Yaklaşımı	Öğretmen	100	12.7	1.66	-.61	.75
	Öğretmen Adayı	265	12.6	1.79		
Montessori Yaklaşımı	Öğretmen	100	12.6	1.95	-1.93	.06
	Öğretmen Adayı	265	12.2	1.67		

Tablo 3'de, öğretmenlerin erken çocukluk eğitiminde öğretmenin rolü ile ilgili olarak en yüksek seviyede Hıgh Scope Yaklaşımını, ikinci sırada Montessori Yaklaşımı ve üçüncü sırada Bank Street Yaklaşımının görüşlerini benimsedikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının ise erken çocukluk eğitiminde öğretmenin rolü ile ilgili olarak en yüksek seviyede Bank Street, ikinci sırada Hıgh Scope, ve son sırada Montessori Yaklaşımının görüşlerini benimsedikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen ve öğretmen adaylarının erken çocukluk yaklaşımlarındaki öğretmenin rolü ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı ile ilgili Görüşleri

		n	x	ss	t	p
Bank Street Yaklaşımı	Öğretmen	100	12.4	1.81	1.69	.72
	Öğretmen Adayı	265	12.8	1.82		
Hıgh Scope Yaklaşımı	Öğretmen	100	11.9	2.08	1.82	.07
	Öğretmen Adayı	265	12.3	1.82		
Montessori Yaklaşımı	Öğretmen	100	11.8	2.09	1.63	.04
	Öğretmen Adayı	265	12.2	1.83		

Tablo 4'de, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programı ile ilgili olarak en yüksek seviyede Bank Street Yaklaşımının, ikinci sırada Hıgh Scope yaklaşımını ve en son sırada ise Montessori Yaklaşımının görüşlerini benimsedikleri görülmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim programı ile ilgili aynı yaklaşımları benimsedikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen ve öğretmen adaylarının erken çocukluk yaklaşımlarındaki eğitim programı ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Çocuğu Değerlendirme ile ilgili Görüşleri

		n	x	ss	t	p

		n	x	ss	t	p
Bank Street Yaklaşımı	Öğretmen	100	12.7	1.58	-.22	.47
	Öğretmen Adayı	265	12.6	1.76		
Hıgh Scope Yaklaşımı	Öğretmen	100	11.8	2.30	5.03	.01
	Öğretmen Adayı	265	12.9	1.65		
Montessori Yaklaşımı	Öğretmen	100	12.5	1.66	-1.19	.14
	Öğretmen Adayı	265	12.2	1.89		

Tablo 5'de, öğretmenlerin çocuğun değerlendirilmesi ile ilgili olarak en yüksek seviyede Bank Street Yaklaşımının, ikinci sırada Montessori ve en son sırada ise Hıgh Scope Yaklaşımının benimsedikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının çocuğun değerlendirilmesi ile ilgili olarak en yüksek seviyede Hıgh Scope Yaklaşımının, ikinci sırada Bank Street ve en son sırada ise Montessori Yaklaşımının benimsedikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen ve öğretmen adaylarının Hıgh Scope Yaklaşımının çocuğun değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

TARTIŞMA

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen ve öğretmen adaylarının en yüksek seviyede Bank Street Yaklaşımını, ikinci sırada Hıgh Scope Yaklaşımını, en son sırada ise Montessori Yaklaşımını benimsedikleri görülmektedir. Çocuğa bakış açısı alt boyutu ile ilgili olarak ise, öğretmenlerin en yüksek seviyede Bank Street yaklaşımını, öğretmen adaylarının ise Hıgh Scope yaklaşımını benimsedikleri görülmektedir.Piaget'in görüşlerini temel alan yaklaşımlardan biri olan Hıgh Scope yaklaşımı ile Dewey'in görüşlerini temel alan Bank Street yaklaşımının çocuğa bakış açısında benzerlikler yer almaktadır. Nitekim Hıgh Scope yaklaşımının Erikson, Piaget, Dewey, Hunt, Kohlberg, Bowlby, Ainsworth, Rogers, Flavell, Smilansky, Bruner gibi teorisyenleri ve Bank Street yaklaşımının bakış açılarını temel aldığı bilinmektedir (Hohmann ve Weikart, 2002). Çocukların doğal merak ve çevreyi araştırarak öğrendiğine inanan Dewey'in fikirleri üzerine kurulan çocuk merkezli Bank Street yaklaşımda iyi eğitilmiş ve kendine güvenen profesyonel öğretmenlerin çocukları sık sık gözlemleyerek merak ettiği ve ilgilendiği konuları değerlendirmesi ve bu doğrultuda eğitim planlarını yeniden gözden geçirmesi beklenmektedir (Mooney, 2000; Berns, 2009). Dewey gibi Piaget'in de çocukların merak ettiği bir konuda tam olarak tatmin olmadıkları zaman öğrenmeye hazır olduklarını; meraklarının öğrenmelerini harekete geçirdiğini düşünmektedir (Mooney, 2000). Bank Street ve Hıgh Scope Yaklaşımının çocuğa bakış açısındaki bu benzerliklerden dolayı öğretmen ve öğretmen adaylarının bu yaklaşımları yüksek düzeyde benimsedikleri düşünülmektedir.

Ayrıca literatürde okul öncesi öğretmenlerinin çocuğa bakış açısı çocukların nasıl öğreneceğine ilişkin görüşleri olarak nitelendirildiği görülmektedir (Guo ve diğerleri, 2010). Öğretmenlerin eğitim uygulamaları ile ilgili kararları bu bakış açılarıyla ilişkilidir (Guo ve diğerleri, 2010; Lara-Cinisomo ve diğerleri, 2008). Öğretmenlerin çocuğa bakış açısı eğitim uygulamalarını etkilediğinden, bazı okul öncesi öğretmenleri çocukların düşüncelerinin önemli olmadığını, öğretmenlerin düşüncelerinin daha önemli olduğunu düşünmekte ve öğretmen merkezli uygulamaları tercih etmekte ya da neyi nasıl öğrenmek istediklerini belirleyebileceklerine inanmakta ve öğrenci- merkezli uygulamaları tercih etmektedir (Guo ve diğerleri, 2010; Lutonsky, 2013) Öğrenci merkezli uygulamalarda öğretmen yönergelerin doğrudan öğrenci ihtiyaçlarını merkeze alması gerektiğine inanmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak için öğrencilerle bir takım olarak çalışmayı değerli gören okul öncesi öğretmenleri tarafından tercih edilmektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımı

kullanan okul öncesi öğretmenleri öğrencilerin neyi öğrenmek istediği konusunda seçim yapmalarını olanak tanımaktadır (Guo ve diğerleri, 2010). High Scope yaklaşımında çocukların ilgileri doğrultusunda kendilerinin planlayıp başlattıkları, fiziksel ve toplumsal çevreleriyle girdikleri etkileşimlerle yaptıkları planları uygulamaya döktükleri ve sonunda uygulamaları değerlendirdikleri bir döngü üzerinde işlemektedir. Çocuk kendi etkinliklerini seçmek, planlamak, başlatmak, uygulamak ve değerlendirmek konusunda cesaretlendirilir. Böylece programın bir diğer önem verdiği beceri olan çocuğun inisiyatif alıp plan yapma becerisinin de geliştirilmesi için olanaklar yaratılmış olur (Samuelsson, Sheridan, ve Williams, 2006; Schweinhart, ve Weikart, 1997; Roopnarine, ve Jonhson, 1993).

Bank Street yaklaşımında ise, çocuğun dünya hakkındaki görüşlerini derinleştirme olanağı sağlanmaktadır. Programda plan yapma önemli bir aşamadır ve plan hazırlanırken verilen her karar, çocukların öğrenme süreçlerini ve öğrenen olarak hissettiklerini etkilemektedir (Driscoll ve Nagel, 1999; Berk, 1994; Perryman ve Fisher, 2000). Bank Street Yaklaşımında, planlamanın olması için genel sosyal çalışma alanının içerdiği şeyler önceden bütün personel ile belirlenmekte, daha sonra öğretmen, programında çocukların ilgisini çekecek şeyleri bulmak için çaba sarf etmektedir. Deneyim, etkinlik ve katılım, öğretmenlerin öğretim yönteminde çok önemli bir rol oynamaktadır. Bank Street yaklaşımının plan yapma ile ilgili uygulamaları okul öncesinde öğretmen merkezli uygulamaları anımsatmaktadır. Öğretmen merkezli öğretimde, genelde öğretmenin yönlendirdiği ve öğrencilerin yönlendirme sürecine çok az dâhil olacağı durumlarda geçerlidir. Bu öğretim şeklinde okul öncesi öğretmenleri sık sık yönergeler verilmekte ve bu yöntemin öğrencileri başarıya götürdüğüne inanmaktadır (Schockley, 2011; Wilson ve Corbett, 2001).

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğa bakış açısı ile ilgili görüşlerinde en yüksek seviyede Bank Street ve ikinci sırada Hogh Scope Yakşaşımını benimsemeleri öğrenci merkezli uygulamaları benimsemekle birlikte daha çoğunlukla öğretmen merkezli uygulamaları tercih ettiklerini göstermektedir. Öğretmen adaylarının ise en yüksek seviyede Hıgh Scope Yaklaşımını, ikinci sırada ise Bank Street Yaklaşımını benimsemeleri öğretmen merkezli uygulamaları benimsemekle birlikte daha çoğunlukla öğrenci merkezli uygulamaları tercih ettiklerini düşündürmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının Bank Street yaklaşımının çocuğa bakış açısı ile ilgili görüşlerinde anlamlı farklılık olduğuna dair araştırma bulgumuz bu düşüncelerimizi destekler niteliktedir. Bank Street Yaklaşımının çocuğa bakış açısı ile ilgili görüşlerini öğretmenlerin anlamlı düzeyde daha fazla benimsemesi mevcut uygulamaların öğretmen merkezli yürütüldüğüne dair düşüncemizi kuvvetlendirmektedir. Bununla birlikte yeni yetişen öğretmen adaylarının öğrenci merkezli uygulamalar ile ilgili görüşleri daha fazla benimsedikleri ile ilgili bulgu, araştırmamızda elde edilen sevindirici bir sonuç olarak görülmektedir.

Montessori yaklaşımında ise çocuğa bakış açısında duyarlı evreler önemli bir yer tutmaktadır. Montessori'ye göre çocukların içinde onları faaliyete iten bir güdü vardır. Çocuklar duyarlı evreler sayesinde büyük bir tutku ve coşkuyla dış dünya ile temasa geçerler (De Bartolomeis,1973; akt; Durakoğlu, 2010). Bu duyarlı dönemlerde çevresini anlamakta ve duyularını farklı uyaranlar karşısında keşfetmektedir (Morrison, 1998). Belirli bir duyarlık döneminde çocuk, bir bilgi ya da beceriyi kazanmaya karşı büyük bir istek duymatadır (Montessori, 1995; Torrence ve Chattin-McNichols, 2000). Bu duyarlı dönemlerde, çocuk belirli bir beceri üzerinde odaklanmakta ve diğerlerini bir kenara bırakmaktadır. Ayrıca bir beceriyi kazanma sürecinde, tekrar tekrar aynı şey üzerinde çalışabilmektedir. Eğer, çocuk üzerinde çalıştığı beceriyi geliştirirse, o bilgi/becerinin kazanılmasıyla çocuk mutlu olmakta ve kendini rahatlamış hissetmektedir. (Grim, 2011). Örneğin, bir çocuk dile, hareket etmeye, toplumsal davranışa, düzene vs. karşı duyarlılık içerisinde bulunuyorsa bu gelişim gereksinimine göre hazırlanmış davranış ve öğrenme olanakları ile karşılaştırılmalıdır (Lillard, 2005). Ayrıca Montessori yaklaşımında çocuğun kendi çevresini bağımsızca düzenlemesi ve kendi kendine yapabilmesini sağlamak amacıyla günlük yaşam becerileri ile ilgili çalışmalara yer verilmektedir. Montessori, çocuğun özgürlüğünü, yetişkinlerden bağımsız hale gelerek elde ettiğini; bunun da günlük yaşam becerilerinin geliştirilmesiyle mümkün olabileceğini söylemektedir. Bu düşünce doğrultusunda Montessori okullarındaki çocuklar, öğretmenlerinden mümkün olduğu kadar az yardım alarak aralarında, yetişkin etkinlikleri olarak bilinen toz almak, sofra hazırlamak, masa toplamak, bulaşık yıkamak gibi ev işlerinin de bulunduğu faaliyetleri gerçekleştirmektedirler.

Dolayısıyla bu okullarda yapılan günlük yaşamla ilgili her türlü çalışma, Montessori'nin, 'kendi başıma yapmama yardım et' ilkesinden hareket edilerek gerçekleştirilmektedir. Çocukların bu yetişkin etkinliklerini sosyo-dramatik oyunlar içerisinde mış gibi yapmaları yerine gerçekten yapması beklenmektedir (Lillard ve Jessen, 2003). Montessori yaklaşımının çocuğa bakış açısının öğretmen ve öğretmen adayları tarafından en düşük seviyede benimsenmesinin nedeninin; bu yaklaşımın duyarlı evreler ve günlük yaşam etkinlikleri ile ilgili felsefesinin tam olarak kavranamaması olarak düşünülmektedir. Ayrıca araştırmamızda öğretmenlerin Montessori Yaklaşımının görüşlerini anlamlı düzeyde daha yüksek seviyede benimsedikleri tespit edilmiştir. Bunun sebebinin; öğretmenlerin meslek hayatlarındaki yaşantılarında çocukların duyarlı evreleri olduğu ve günlük yaşam becerilerinin desteklenmesi gerektiği ile ilgili gözlemleri ve deneyimlerinin olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen üçüncü bulguda öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenin rolü ilgili farklı yaklaşımları benimsedikleri görülmektedir. Bank Street yaklaşımını öğretmenler en düşük seviyede benimserken, öğretmen adayları en yüksek seviyede benimsedikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen ve öğretmen adaylarının erken çocukluk yaklaşımlarındaki öğretmenin rolü ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bank Street yaklaşımında öğretmenin rolü, günlük etkinliklere şekil vermek, rehberlik etmek ve çocukların ihtiyaçlarını bilerek onların öğrenme düzeylerini artırmaya çalışmaktır (Lim, 2004). Öğretmenin çocuğun gelişimi ile ilgili gözlemleri ve kendi anlayışı çerçevesinde eğitim uygulamalarına karar vermesi istenmektedir (Hesse-Biber ve Nagy, 2011). Ayrıca öğretmen, program geliştirici olarak görülmektedir. Öğretmen programı geliştirmek için çocukların nasıl büyüdüklerini ve sosyal etkinliklerin onları nasıl etkilediğini bilmekle yükümlüdür. Bu nedenle çocukları çok iyi dinlemeli, çocukların sorularından çıkardığı sonuçları dikkate almalı, onları gözleyerek, dinleyerek ve soru sorarak aileleri ve yaşantıları hakkında bilgi edinip, ona göre program hazırlamalıdır. Çocukların gözlem, oyun yoluyla doğrudan deneyimlere dayanarak öğrendiklerini bilmek, öğretmeninin programla ilgili aldığı kararlar üzerinde de etkili olmaktadır (Lim, 2004; Perryman ve Fisher, 2000). Ayrıca, öğretmenin, her çocuğun bireyselliğini, becerisini fark etme ve çocuğa etkili bir şekilde dönüt verme bilgi ve yeteneğine sahip olması temeline dayanmaktadır (Lunenburg, 2000).

High/Scope yaklaşımında ise öğretmenin görevi, etkin öğrenmeyi geliştirecek bir ortam sağlamak ve çocuklara eylemleri hakkında düşünmeleri için yardımcı olmaktır. Bu süreçte öğretmenler çocukların aktivitelerini yönlendirme ya da kontrol etmekten ziyade rehberlik etmesi ve desteklemesi beklenmektedir. Bu nedenle bu yaklaşımda öğretmen, çocukların fikirlerini ortaya çıkarmaktan ziyade çocukların ilgi ve meraklarını takip eden kişidir. Ayrıca çocuğun başlangıçta planladığı çalışmalar ile uygulamaya dönüştürebildiği çalışmalar arasında karşılaştırma ve değerlendirme yapması için yönlendiren kişidir (Hohmann ve Weikart, 2002; Weikart ve Schweinhart, 2000). High Scope sisteminde öğretmenin en önemli görevlerinden biri çevreyi çocuğun eğitimine olanak sağlayacak, çocuğun gelişimini en iyi şekilde destekleyecek biçimde düzenlemektir. Öğretmenler çocukları gözlemleyerek, çocukların bilgiyi nasıl topladıklarına, yastaşlarıyla nasıl iletişim kurduklarına ve sorunları nasıl çözdüklerine dair bilgiler elde edebilirler (Bilaloğlu 2004; Roopnarine ve Jonhson, 1993). Her gün öğretmen takımları çocukların yaptıkları ve söyledikleri şeylere ilişkin notlar tutarak, çocukları gözlemleyerek ve onlarla etkileşime girerek çocuklar hakkında bilgi toplarlar. Bu bilgiler doğrultusunda çocuk gelişiminin altı kategorisi (insiyatif, toplumsal ilişkiler, yaratıcı temsil, müzik ve hareket, dil ve okuma yazma ve mantık ve matematik) doğrultusunda değerlendirilir (Charlesworth, 1993).

Montessori yaklaşımında ise öğretmenin görevi, her bir çocuğun ilgisini ve gelişim basamağını tespit etmek için onu aktif bir şekilde gözlemlemektedir (Montessori, 1975). Günlük çalışmaları her çocuğun, bireysel ihtiyaçlarına ve ilgilerine dikkât ederek ve gözlemlerinin sonuçlarına dayandırarak oluşturmaktadır (Çakıroğlu Wilbrant, 2007; Topbaş, 2004). Bir başka ifadeyle; öğretmenin görevi çocuğun gelişimsel sürecini çok iyi takip ederek çocuğa rehberlik etmek, ihtiyaçlarına uygun materyallerle çocuğun eşleşmesini sağlamak ve materyalin uygulama basamaklarını çocuklara tanıtmaktır (Torrence ve Chattin-McNichols, 2000). Ayrıca öğretmenin her çocuğun gelişimini gözlemlemesi ve materyalle çocuğun çalışması esnasında yaptığı tüm hareketlerini dikkatle izlemesi ve not etmesi beklenmektedir (Montessori, 1965; Topbaş, 2004). Bu süreçte hassas gözlemler

yapabilmesi için öğretmenlerin sabırlı olması, çocuğu çalışmalarını sıkılmadan uzun süre izlemesi istenmektedir (Montessori, 1965). Ayrıca Montessori eğitimciyi hazırlanmış çevrenin koruyucusu olarak göstermekte; eğitimcinin ilk ve en önemli görevinin bu çevreyi hazırlamak olduğunu ifade etmektedir. Eğitimciyi hazırlanmış çevrenin hem mimarı hem de bir parçası olarak kabul etmektedir (Standing, 1962).

Bank Street, Hıgh Scope ve Montessori Yaklaşımının öğretmenin rolü ile ilgili görüşlerinde ortak noktalar olduğu görülmektedir. Eğitim ortamını hazırlama, çocukların ilgi, ihtiyaç ve meraklarını gözlemleme, rehberlik etme gibi görevler, bu üç yaklaşımda da öğretmenin rolü içerisinde kabul edilmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenin rolü ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmamasının sebebinin bu yaklaşımların bakış açılarındaki benzerlikten kaynaklandığı düşünülmekedir. Ayrıca her üç yaklaşımın görüşlerinin birbirine yakın ve yüksek düzeylerde benimsenmesinin sebebinin, bu yaklaşımlardaki öğretmenin rolü ile ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin görevleri arasında büyük benzerlikler göstermesi olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen dördüncü bulguda öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim programı ile ilgili en yüksek seviyede Bank Street yaklaşımını benimsedikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen ve öğretmen adaylarının erken çocukluk yaklaşımlarındaki eğitim programı ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bank Street yaklaşımında, çocukların dünya hakkındaki görüşlerini derinleştirme olanağı sağlayan sosyal çalışmalar ve fiziksel dünyanın nasıl işlediğini anlatmaya çalışırken kendilerinin bilgi toplayarak anladığını keşfetmesini sağlayan bir müfredat temel alınır (Perryman ve Fisher, 2000; New ve Cochran, 2007). Sosyal çalışmalar çocukların hem şu an hem de geçmişte çevreleri ve bireyler arası ilişkilerle ilgili olduğu için programın en önemli unsurlarındadır (Seçer, 2012). Program fazla konuya dayalı bilgi içermemekle birlikte çocukların bu bilgileri öğretmenden elde etmesi yerine çevreyle etkileşimi sonucu gelişmesi amaçlanmaktadır (Temel ve Dere, 1999; Cuffaro, Nager ve Shapiro, 2000). Gelişim ve öğrenmenin, gelişim alanlarının birbirleriyle etkileşimlerinin yanında çocukların akranları ve yetişkinlerle yaşadıkları deneyimler sonucunda ortaya çıkan her türlü etkileşim sayesinde meydana geldiği kabul edilmektedir. Dewey'in çok önemsediği demokrasi kavramı üzerine vurgunun yapıldığı programda demokratik yaşam içinde bilgi ve beceriyi bütünleştirmek için fırsat sağlanmaktadır (Seçer, 2012). Sınıf çocukların demokratik toplumlarda yaşamayı öğrendiği çevredir. Bu nedenle toplum merkezli müfredat olarak adlandırılması tercih edilmektedir. Ülkemizdeki okul öncesi eğitim programında çocuğun yaşadığı toplumun değerlerini tanıması, evrensel ve toplumsal değerleri benimsemesinin sorumluluk bilincine sahip birey olarak yetişmesi açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca her çocuğun farklı deneyimlere sahip insanlarla doğal bir iletişim ve ilişki kurmaya teşvik edilmesi önerilmektedir (MEB, 2006; MEB, 2012). Öğretmen ve öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun Bank Street yaklaşımının eğitim programı ile ilgili görüşlerini benimsediklerini ifade etmeleri ülkemizdeki programının felsefesini kavramış ve benimsemiş olduklarını düşündürmektedir.

Hıgh/Scope programının dayandığı temel ilke yetişkinleri ve çocukları öğrenme eyleminde ortaklar olarak tanımlayan etkin katılımcı öğrenmedir. Diğer temel ilkeler ise; olumlu yetişkin-çocuk etkileşimine dayalı program uygulamaları, zengin program içeriği, öğrenme çevresi, tutarlı bir günlük program ve değerlendirmedir. Çocuğun gelişim ve öğrenmesine yönelik olarak etkin öğrenme, çocuğun girişimleri ve temel deneyimler programın merkezinde yer almaktadır. Programının günlük düzenini; temizlik, planla-yap-değerlendir sıralaması, küçük ve büyük grup faaliyetleri ve açık hava faaliyetleri oluşturmaktadır. Planlama, çalışma ve değerlendirme zamanı şeklinde günlük rutindeki yerini alan bu sürece çocuklar küçük gruplar halinde çalışma zamanında yapacakları çalışmalara karar vermekle başlarlar (Hohmann ve Weikart, 2002). Küçük ve büyük grup faaliyetleriyle günlük rutin bir etkinlik sürecinin olduğu bu yaklaşımın aksine Montessori yaklaşımında program her çocuk için ayrı olarak planlanmaktadır. Montessori eğitimcisi çocukların başarı gösterebileceğini gözlemlediği en uygun materyalle bireysel eğitim vermektedir (Güleş, 2011; Henniger, 2004). Çocukların birbirinden farklı düzeyde gelişime ihtiyaç duyduklarına inanıldığından Montessori sınıflarında grup etkinliklerine nadiren yer verilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının Hıgh Scope yaklaşımının program ile ilgili görüşlerini Montessori yaklaşımına göre daha fazla benimsemeleri,

bireysel etkinliklere yer vermekle birlikte, daha çoğunlukla büyük ve küçük grup etkinliklerine programlarında yer vermeyi düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca günlük programda çocukların bireysel isteklerine göre değişebilen bir program yerine düzenli bir rutini takip etmeyi tercih edeceklerini düşündürmektedir.

Montessori yaklaşımının programında çocukların hareket koordinasyonu ve toplu yaşam alıştırmaları içerisinde yer alan kaşıklama çalışmaları, dökme çalışmaları, mendil katlama, saç örgüsü; özbakım alıştırmaları içerisinde düğme ilikleme, ayakkabı boyama; yaşadığı çevreye karşı alıştırmalar içerisinde masa yüzeyi süpürme gibi günlük yaşam alıştırmaları yer almaktadır (Büyüktaşkapu, 2011). MEB (2012) programında da özbakım becerileri ile ilgili " Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır. Giyinme ile ilgili işleri yapar." kazanımları ile ilgili "Çevre temizliği ile ilgili araç gereçleri kullanır. Düğme açar. Düğme kapar. " göstergeleri yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Montessori yaklaşımının program ile ilgili bu görüşünü benimsemeleri, yeni MEB programında yer alan kazanım ve göstergeleri kendi hazırladıkları planlarda ele alırken Montessori yaklaşımının günlük yaşam alıştırmalarına yer vereceklerini düşündürmektedir.

Araştırmada elde edilen beşinci bulguda çocuğun değerlendirilmesi ile ilgili öğretmenlerin en yüksek seviyede Bank Street yaklaşımını benimserken, öğretmen adaylarının en yüksek seviyede Hıgh Scope yaklaşımını benimsedikleri görülmektedir.

Bank Street yaklaşımında öğretmenler çocuğu değerlendirmek için davranışları ve çalışmaları ile ilgili gözlemlerini, portfolyoları, kontrol listeleri, anektod notları, aile raporları ve kendi geliştirdiği teknikleri kullanmaktadır (McAfee ve Leong, 2002; Cuffaro, Nager ve Shapiro, 2000; Haberman, 2000). Bu teknikler çocukların doğal ortamlardaki, evdeki, okuldaki gelişim performansının belgelenmesini amaçlayan değerlendirmelerdir. Bu değerlendirmede öğretmen çocuğun yapamadığı şeylerden ziyade öğrenmedeki ilerlemesi ve yaptığı şeylerle daha çok ilgilenmektedir. Ayrıca değerlendirmede çocukların soyut yetenekleri, tecrübeleri ve tutumlarını değerlendirmek yerine çocukların bireysel olarak tüm öğrendikleri ve kazandığı beceriler üzerine odaklanılmaktadır (McAfee ve Leong, 2002). Bir başka ifadeyle Bank Street yaklaşımında öğretmenlerin görevi her çocuğu birey olarak tanımak ve değerlendirmektir (Pioneers, 2001; Akt: Bayhan ve Bencik). Bu süreçte her çocuğun bireysel etkinliklerdeki performansının belirlenmesi ile birlikte grup etkinlikleri sırasında arkadaşlarıyla nasıl etkileşime girdikleri gözlemlenmektedir (Cuffaro, Nager ve Shapiro, 2000).

Diğer bir yaklaşım olan Hıgh Scope yaklaşımında ise çocukların değerlendirilmesine yönelik olan geliştirilen Okul Öncesi Çocuk Gözlem Kaydı kullanılmaktadır. Bu değerlendirme formunda temel göstergeleri içeren alanlar altında alt becerilere ve gelişimsel adımlara ayrılmış olup, kontrol listesi şeklinde tasarlanmıştır (Goffin ve Wilson, 2001). MEB (2006) programında öğretmenlerin gözlem kayıtları, anektod kayıtları, gelişim kontrol listeleri, portfolyolar ve gelişim raporları aracılığıyla çocuğu değerlendirmesi önerilmekle birlikte; çocuğun gelişimi Hıgh Scope yaklaşımındaki gözlem kayıt formuna benzer şekilde programda belirlenen amaç ve kazanımların artı, yarım artı ve eksi ile kodlanarak doldurulan Gelişim Kontrol Listesi ile değerlendirilmesi zorunlu kılınmakta idi. 2012 MEB programında ise çocukların motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimi ve özbakım becerileri ile ilgili gelişimlerine ilişkin gözlemlerini kaydetmesi istenmektedir. Her çocuğun gelişimsel ilerlemelerinin ve desteklenmesi gereken gelişimsel özelliklerinin bu forma kaydedilmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin 2006 MEB programındaki gelişim kontrol listesini doldururken ve değerlendirirken çocukların yapamadığı şeylere odaklanma riski oluşmaktadır. Ancak 2012 MEB programı değerlendirme formunda Bank Street yaklaşımında uygulandığı gibi çocuğun yapamadığı şeylerden ziyade öğrenmedeki ilerlemesi ve yaptığı şeylere vurgu yapılmasına imkan sağlayan "Gelişim Gözlem Formu" doldurulması istenmektedir. Gelişim gözlem formunda çocuğun neleri başarıyla yaptığı ve ne düzeyde yaptığı hakkında bilgilere yer verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2012).

Araştırmamıza katılan öğretmen adaylarının 2006 MEB programında uygulanmakta olan gelişim kontrol listesiyle benzerlik gösteren "Çocuk gözlem kaydı" aracılığıyla çocuğun değerlendirildiği Hıgh Scope yaklaşımının görüşlerini benimsemekle birlikte, büyük çoğunluğunun 2012 MEB programında benimsenen değerlendirme felsefesini yüksek düzeyde benimsemiş olduklarıyla ilgili

elde edilen sonuç sevindiricidir. Bu sonuç yeni yetişen öğretmen adaylarının; benimsedikleri bu görüşleri öğretmenlik hayatlarında uygulamaya dönüştürdükleri düşünüldüğünde, yeni uygulamaya başlanan okul öncesi eğitim programının amacına ulaşmasında üzerine düşen görevleri yerine getirecek şekilde kendilerini geliştirdiklerini düşündürmektedir.

Bununla birlikte araştırmamızda öğretmen ve öğretmen adaylarının Hıgh Scope Yaklaşımının çocuğun değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık olduğu da tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Hıgh Scope Yaklaşımının çocuğun değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerini daha az benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenler en düşük seviyede Hıgh Scope yaklaşımını benimserken öğretmen adayları en yüksek seviyede bu yaklaşımın görüşlerini benimsemektedirler. Ayrıca öğretmenler en yüksek seviyede Bank Street Yaklaşımını benimsemektedirler. Bu sonuçlar öğretmenlerin 2006 MEB programında uygulanan çocuğu değerlendirme yöntemleri ile ilgili olumlu düşünceleri olmakla birlikte; benimsemedikleri, eleştirdikleri yönleri de olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca 2012 MEB okul öncesi eğitim programındaki çocuğun değerlendirilmesi ile ilgili değişiklikleri öğretmen adaylarına kıyasla daha fazla gerekli gördüklerini ve benimsediklerini ifade etmektedir. Bu farklılığın sebebinin öğretmenlerin Hıgh Scope Yaklaşımının çocuğu değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerini yansıtan 2006 MEB okul öncesi eğitim programını uygularken aksayan ve sıkıntılı yönleri görme, ayrıca Bank Street Yaklaşımının çocuğu değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerini yansıtan 2012 MEB okul öncesi eğitim programı uygulamalarının olumlu yönlerini görme fırsatına sahip olması olarak düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Arı, M. (2003). Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi Ve Kalitenin Önemi. M. Sevinç (Editör) *Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (ss. 31-35). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları

Barbour, H. N. (1982) Preparation of Early Childhood Teachers, *Childhood Education*, 49 (1).

Bayhan, P. ve Bencik, S. (2008). Bank Street Yaklaşımının (Gelişimsel Etkileşim Yaklaşımı) İlkeler, Program ve Eğitimci Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33 (149) 80-88.

Berk, E. L. (1994). Child Development (3rd Ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Berns, R.M. (2009). *Child, Family, School, Community: Socialization and Support*. Belmont, CA: Thomson Learning, Inc.

Bilaloğlu, G. R. (2004). Okul Öncesi Eğitimde High Scope Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 13, 41-56.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüktaşkapu, S. (2011). Montessori Materyalleri. Emel Çakıroğlu Wilbrandt (Editör) *Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı* (120-135). Ankara: Kök Yayıncılık.

Charlesworth, R. (1993) Review of professional literature. The High Scope assessment tool, aids education and classroom discipline. Dimensions of early childhood, 21, 36-38.

Cuffaro, H., Nager, N. ve Shapiro, E. (2000). The Developmental interaction Approach At Bank Street College Of Education. In J. Roopnarine & J. E. Johnson (Eds.), *Approaches To Early Childhood Education* (pp.263-276). Upper Saddle River: Prentice-Hall.

Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2007). *Uygulamalı Montessori Eğitimi Semineri Notları*, Konya.

Driscoll, A., ve Nagel, N. G. (1999). Childhood Education: Birth-8. Boston: Allyn and Bacon.

Durakoğlu, A. (2010). *Maria Montessori'ye Göre Çocuğun Doğası Ve Eğitimi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gilstrap, R. L. (1995) Professional Books- Early Childhood Curriculum: Development Bases For Learning And Teaching. *Childhood Education,*71 (3), 176-179.

Goffin, S. G. ve Wilson, C. S. (2001). Curriculum Models and Early Childhood Education: Appraising The Relationship. New York: Amcmillan.

Grim, T. (2011). Understanding Montessori's Sensitive Periods. http://www.shiningminds.com/PDF/CommunityTimes/CT%20Nov%20Dec%20Jan%202011.pdf (Erişim Tarihi, 2012, Eylül)

Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., ve Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 1094-1103.

Güleş, F. (2011). Montessori Eğitiminde Program Ve Planlar. Emel Çakıroğlu Wilbrandt (Editör) *Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı* (120-135). Ankara: Kök Yayıncılık.

Haberman, E. (2000). Learning To Look Closely At Children: A Necessary Tool For Teachers. In N. Nager & E. Shapiro (Eds.), *Revisiting A Progressive Pedagogy* (pp.203-219). Albany, NY: State University of New York Press.

Haktanır, G., Dağlıoğlu, E. ve Güler, T. (2010). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Mevcut Durumu. UNESCO Yayımlanmamış Araştırma Raporu. Ankara.

Henniger, M. L. (2004). *Teaching Young Children: An introduction*. 3rd Edition, New Jersey: Prentice Hall

Hesse-Biber, B., ve Nagy, S. (2011). *Handbook Of Emergent Methods*. New York, NY: Guilford Publications.

Hohmann, M. ve Weikart, D.P. (2002). *Education Young Children: Active Learning Practices For Preschool And Child Care Programs.* (2th edition) Ypsilanti, Michigan: Hıgh/Scope Press.

Jensen, M.K. (2004). *Development of The Early Childhood Curricular Beliefs Inventory: An Instrument to Identify Preservice Teachers' Early Childhood Curricular Orientation*. Unpublished PhD Thesis. The Florida State University.

Kalıpçı, S. (2008). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarında Benimsedikleri Eğitimsel Yaklaşımları Belirleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Lara-Cinisomo, S., Fuligni, A., Ritchie, S., Howes, C. ve Karoly, L. (2008). Getting ready for school: An examination of early childhood educators' belief systems. *Early Childhood Education Journal,* 35, 343-349.

Lillard P. P. ve Jessen, L. L. (2003) *Montessori From The Start (The Child At Home, From Birth To Age Three)*, United States By Schocken Books: New York.

Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The Science Behind The Genius*. New York, NY:Oxford University Press, Inc.

Lim, B., Y. (2004). The Magic of The Brush and the Power of Color: Integrating Theory into Practice of Painting in Early Childhood Settings. Early Childhood Education Journal, 32 (2), 113-119.

Lunenburg, F. C. (2000). Early Childhood Education Programs Can Make Difference İn Academic, Economic And Social Arenas. *Education Journal*, 120(3), 519-528.

Lutonsky, R.R. (2013). *PRESCHOOL TEACHERS' BELIEFS ABOUT CLASSROOM PRACTICES AND HOW PRESCHOOL STUDENTS LEARN.* Unpublished Master Dissertation. The University of Alabama. Alabama.

Mcafee, O. ve Leong, D. J. (2002). *Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning*. Boston: Allyn & Bacon.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı Ve Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. MEB Yayınları: Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. MEB Yayınları: Ankara

Montessori, M. (1975). *Formation of Man.* Madras:Kalakshetra. (First published 1948)

Montessori, M. (1965). *Dr. Montessori's Own Handbook*. NewYork: Schocken Books. (First published 1914)

Montessori, M. (1995). *Çocuk Eğitimi "Montessori Metodu"*. (Çev. G. Yücel). 4. Basım. İstanbul: Özgür Yayınları. (Orijinal Eserin Adı: The Secret of Chidhood).

Mooney, C. G. (2000). *An Introduction to Dewey, Montessori, Piaget, and Vygotsky*. Manchester: Redleaf Press.

Morrison, G.S. (1998). *Early Childhood Education Today* (7th edition) New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Nancy L. C.(2011). Kindergarten Teachers' Perceptions of Kindergarten Readiness. http://www.californiakindergartenassociation.org/pdf/Cappelloni%20Article1.pdf

New, R.S. ve Cochran, M. (2007). Early Childhood Education: An International Encyclopedia. Westport, Conn: Praeger Publishers.

Perryman, A. ve Fisher, P. (2000). A Brief History: Bank Street College of Education. from, http://www.bankstreet.edu./aboutbsc/history.html. (Erişim Tarihi, 2010, Ocak)

Piaget, J. (1977). *The Development of Thought.* New York: Viking Pres. (Original work published 1975)

Roopnarine, L. J. ve Jonhson, E. J. (1993). *Approaches to early childhood education.* New Jersey: Printice Hall.

Samuelsson, P. I., Sheridan, S. ve Williams, P. (2006). Five preschool curricula comparative perspective. *International Journal of Early Childhood, 38,* 11-30.

Schweinhart, J. L. ve Weikart, P. D. (1997). The High Scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly, 12,* 117-143.

Seçer, Z. (2012). Bank Street (Gelişimsel Etkileşim) Yaklaşımı. Z. Fulya Temel (Editör) *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar* (ss. 193-223). Ankara: Vize Yayıncılık

Standing, E.M. (1962). *Maria Montessori Her Life And Work*. The New American Library, America: Fifth Printing.

Şahin Sak, T. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımları ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15 (3), 1-20.

Topbaş, E. (2004). *Montessori Yöntemi ile Çocuk Eğitimi*. Birinci Basım, Ankara: Tekağaç Yayıncılık.

Temel, F. ve Dere H. (1999). *Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Torrence, M. ve Chattin-Mcnichols, J. (2000). Montessori Education Today. In J.L. Roopnarine & J. E. Johnson (Eds.) *Approaches To Early Childhood Education* (3th edition.) (pp. 191-220). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Weikart, D.P. ve Schweinhart, L.J. (2000). The High Scope Curriculum For Early Childhood Care And Education. In J. Roopnarine & J.E. Johnson (Eds.) *Approaches To Early Childhood Education* (s.277-293). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.

Wilson, B. L. ve Corbett, H. D. (2001). *Listening to urban kids: School reform and the teachers they want.* Albany: State University of New York Press.

ÖZEL EĞİTİME İHTİYACI OLAN ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ ÇOCUKLARDA DİNİ VE MANEVİ DEĞERLER EĞİTİMİNİN ÖNEMİ VE YÖNTEMLERİ

Suna TOPÇU

Diyanet İşleri Başkanlığında Kuran Kursu Öğreticisi

Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

e-posta:suna_topcu42@outlook.com

ÖZET

Dini ve manevi değerler eğitimi çok önemli bir konudur. Bu eğitim engelli çocuklar için olduğunda çok daha zordur; bilgi ve özen isteyen bir iştir. Ne var ki konu çok ihmal edilmiş ve üzerinde fazla çalışma yapılmamıştır. Bu eğitim nasıl verilir, nelere dikkat edilmelidir. Çocuklarımıza dini ve manevi değerler eğitimini verirken hangi yöntem izlenmelidir; bu konuda nasıl materyaller hazırlanmalıdır. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarımızın dini ve manevi ihtiyaçlarını belirlerken ve onlar için çalışırken nasıl bir öğretim tekniği kullanılır. Bu çalışmada, engelli çoçuklarımızda da bulunan fitri ihtiyacın; sanat faaliyetlerinin de yer aldığı bir metod ve buna uygun oyun, drama ve materyallerin özel eğitim ve öğretim yöntemleriyle birleştirilerek giderilmesine katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: *Dini ve manevi değerler, engelli çocuk, eğitim ve öğretim, materyal*

Erken Çocuklukta Özel Eğitime İhtiyacı Olan Çocuklarda Dini ve Manevi Değerler Eğitiminde Materyal Geliştirmenin Amacı:

Özel eğitimin tarihçesi antik çağlara kadar dayanmaktadır MÖ 335 yıllarında özel gereksinimli çocuklar istismar edilmiş silahla öldürülüp nehre atılmış, ormanlara bırakılıp ölüme terk edilmişlerdir. Bunlar ilkel toplumların özellikleriydi,bu tutum hiristiyan ve islam dininin gereği olarak koruyucu ve merhametli tutum geliştirilmesi sonucu değişikliğe uğramıştır .Böylece özel eğitimle ilgili ilk çalışmaları din kurumları yapmışlardır onların barınma beslenme sağlık ihtiyaçlarını bizzat karşılanmıştır .Dini bir gereklilik olarak bu konuda ilerleme göstermek bizim borcumuzdur **.**Türkiye de özel eğitim alanında çıkarılmış ilk yasal düzenleme, 1997 senesinde yürürlüğe girmiş olan özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararnamedir. Özel eğitim uygulaması, anayasanın 42. maddesinde geçen hükümlere dayanarak yapılandırılmaktadır. Özel eğitim gerektiren bireyleri belirlemek incelemek, uygun eğitimi ve eğitim ortamını sağlamak, bu konuda manevi değerler eğitimi rehberliğini verebilmek tüm özel eğitim bireylerinin isteğine, yeteneğine, yeterliliğine göre eğitimden faydalanmasının sağlanması gerekir. Eğitime erken başlanması ve sürekliliğinin olması lazımdır. Mümkün olanlar için bireyselleştirilmiş eğitim planı yapılmalıdır. Ailenin de aktif katılımı eğitimi bir adım daha öne taşıyacaktır. Bu, kendi benliklerini oluşturmada onlara yapılabilecek en önemli katkıyı oluşturacaktır.

Özel eğitim, genel eğitimin ayrılmaz bir bütünüdür. Hak ettiği seviyede incelenmeyen bu konuyu ayrıntıları ile masaya yatırıp çocuklarımıza dini ve manevi değerlerini öğreterek, kendini yeterli hale getirecek bağımsız üretici ve inançlı bireyler olmaları için onlara oyun, şarkı, şiir vb. her türlü sanatsal materyallerle bu eğitimi verebilmek gerekmektedir. Tüm öğrenme dürtülerini harekete geçiren yöntemler üretmek kaçınılmazdır. Özünü, dinini, değerlerini bilmemek; kendini bilmemektir. Erken çocuklukta dini ve manevi değerler eğitimini istedikleri ve

sevdikleri şekle uygun materyallerle özel eğitim teknikleriyle onlara sunup hızlı ve iyileştirici bir özel eğitim ile o bireylerin olumlu yönde değişmesi ve gelişim göstermesi istenmektedir.

Özel eğitim öğrencilerimiz, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyler olarak tanımlanmıştır. Özel gereksinimi olan çocuklar bu gereksinimlerinden dolayı farklı metot ve materyaller ile destekli bir eğitim aldıklarında olumlu sonuçlar, yaratıcı problem çözme, buluş yoluyla öğretim yapılabilmektedir.Eğitim doğumla başlayan ,çocuğun en iyi öğrenme yöntemi olan oyunla geliştirilen bir süreçtir. Her çocuk birbirinden farklı özelliklerdedir; bu özellikler onları birbirinden ayırır ve özel kılar. Onlarda istenilen inanç gücünü ve yeteneklerini besleyecek ortam, araç, gereç gibi öğrenme stratejilerini görsel, işitsel, dokunsal materyallerle, drama, hikâyeler vb. yöntemlerle kendi engellerine uygun özel eğitimlerle beslemek gereklidir. Özel eğitimle ilgili programların ve materyallerin hazırlanması ile ilgili çalışmalarda eğitime erken başlamak önemlidir

Özel eğitim gerektiren gruplar, görme, işitme, ortopedik, zihinsel vb. engelliler, süreğen hastalığı olanlar, dil ve konuşma problemi bulunanlar, esasen çoğu zaman üstün zekâlı ve özel yetenekli de olabilmektedirler. Özel eğitim genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Türü ve derecesine bakılmadan özel gereksinimi olan her çocuk özel eğitimden yararlandırılmalı, dini ve manevi değerler eğitiminden mahrum bırakılmamalıdır. Bu çocukların eğitimi süresiz ve kesintisiz olmalıdır. Öğrencinin dikkat süresi, güdülenmesi, sunulan içeriğe uyumu, psikolojik durumu, hazır bulunuşluğu, dine ve manevi eğitime olan ihtiyacı, materyallerin öğrencinin ihtiyacına göre belirlenmesi ve düzeltilmesi çok önemli olmakla beraber, materyallerin her öğrenci için uygun olup olmadığı öğrenciye göre değiştirilebilirliği de çok önemli olan, hassasiyetle incelenmesi gereken ve üzerinde düşünülecek noktalardır. Öğretim materyalleri, öğrencinin amaçları gerçekleştirmesine hizmet edecek şekilde düzenlenebilmelidir. Öğretimde etkinlik çalışması; hedeflenen davranış olması yanında bilgi ve becerilerin öğretilmesi aşamasında büyük önem arz etmektedir. Öğrencilerdeki gözlenen ferdî farklılıklara ciddi olarak yaklaşıp eğitimi bireyselleştirmek en iyi sonucu verecektir ve bireysel eğitim en kolay sonuç alınan yöntemdir.

Bu konudaki araştırmalarım sonucunda erken çocuklukta özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda dini ve manevi değerlerle ilgili bilgiye ulaşamadım.

Görme Engelli:

Görme engelliler grubu doğum öncesi,doğum sırasında,doğumdan sonra bu engele sahip olabilmektedirler.Bu yetersizliğin en önemli nedeni genelde kalıtımsaldır.Gözün her hangi bir görme mesafesinden görememesi veya ayrıntıları görememesidir. Görme engelliler kategorize edilirken görme alanı 20 olan kişilere kör,20/70 ile 20/200 arası olanlara ise az gören denilmektedir.Yani materyal hazırlarken bu iki gurubu hesaba katarak materyal geliştirmeliyiz. Bazılarına kabartma yazı bazılarına da büyük puntolu yazı kimine de mercekle görülecek materyaller seçmemiz yerinde olacaktır.Beş duyudan kullanamadığını çıkarıp ,diğer dört duyusuna hitap eden uygun materyaller öğrenciler için güzel olacaktır.Mesela duyma ,tatma ,dokunma ,koklama gibi faaliyetlerin içinde olduğu oyunlar çok eğlenceli ve yararlı sonuçlar verecektir.

Görme engellilerin eğitiminde dinleme, kavram gelişimi, uzaysal ilişkiler,çalışma ve organizasyon becerileri veya yazılı iletişim becerileri mevcuttur.Bunlar, kabartma alfabe kullanma büyük yazı, basılı materyalleri büyüteçle okuma, ses kaydı dinleme ve yapma yardımcı yazıcı kullanma gibi sayabiliriz.Bunlardan bazen birkaçını etkili kullanmak gerekebilir.Öğrencilerin gözlem yoluyla öğrenmesi sınırlıdır. Halbuki görebilen bireyler hayata dair pek çok şeyi gözlem yaparak öğrenebilir.Beden dili veya jest ve mimiklerden oluşabilen sosyal etkileşimden uzak ses ve karaltı şeklinde sosyal etkileşime dahil olabilmektedirler.

Bu öğrencilerimizin çatal kaşık kullanma, giyinme ,soyunma gibi öz bakım becerileri, gözlem görsel taklit,iletişim becerileri,koşma,zıplama vb. gibi etkenler görme seviyesinin derecesine ve bu engelinin

onu nasıl etkilediğine göre değişim gösterir.Gezi veya benzeri yerlere gidildiğinde veya resimli bir hikaye kitabı okurken görsel olan eğitimlerde sesli betimleme yapmak onların hayal dünyalarını zenginleştirir.

Bu konuda öğrencilerimize normal ses tonu ile 'yardımcı olabilir miyim' ? diye sormak iletişim kurmanın ilk aşamasını oluşturur .Onun kolunu kavramak yerine onun sizin kolunuza girmesi çok daha sağlıklı olacaktır.Eğitimde elinizin dış yüzeyini onun elinin dış yüzeyine dokundurmanız onun sizin dirseğinizin hemen üstünden tutmasını sağlayacaktır. Yürürken onun yarım adım önünden yürümeniz sizin hareketlerinizi algılamasını kolaylaştırır. Birde baston kullanarak önlerini bastonun yol göstermesiyle ilerleye bilirler.

İşitme Engelli:

İşitme engelliler doğum öncesi,doğum sırası ve doğumdan sonra olmak üzere gelişen bir engel gurubudur. İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen yetersizliğinden dolayı konuşmayı edinemeyen dili kullanamayan iletişimde güçlük çeken ve bu sebeplerle eğitimde ve sosyal hayatta olumsuzluk yaşayan bireylerdir . İşitme engelli gurubu kendi içinde farklılık gösterir. Sağır (deaf) ve ağır işiten (hard of hearing) şeklinde yapılandır. İşitme kaybının oluştuğu yere (işitmeden etkilenen kısmına) kaybın dercesine (desibel) kaybın hangi yaşta olduğuna göre sınıflandırma yapılırsa sağlıklı ilerleme kaydedilebilir.İşitme kaybı derecesi (15-25 çok hafif düzey)(25-45 hafif düzey)(45-65 orta düzey)(65-95 ileri düzey)bu düzeyin üstü ise çok ileri düzeydir.Hangi yaşta işitme kaybının olduğunda sınıflandırma için bir ölçüdür.İşitme kaybı dil gelişimi öncesi (prelingual) ve dil gelişimi sonrası (postgual) dönemlerde oluşabilmektedir.Dil gelişimi oluştuktan sonra işitme engelli olmak diğerlerine göre daha avantajlıdır.

İşitme yetersizliğine sahip çocuklar erken tanımlanmaları ve okul öncesi dönemle kendilerine uygun eğitim ortamında eğitime başlamaları ilk yapılması gerekendir.Bu öğrencilerimizin sözcük dağarcıkları ve söz dizimlerinde önemli derecede gecikmeler gözlenmektedir buda onların akademik başarısını önemli ölçüde etkiler.Normal zekaya sahip bireyler olmalarına rağmen üniversiteye girebilme oranları çok düşük seviyededir.En önemli ve ihmal edilen diğer bir konuda işitme kaybı sadece iletişim ile ilgili bir problem olmayıp kavramları algılamadaki zorlukları sebebiyle tüm gelişim alanlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Erken tanınıp eğitime başlandığında ise bu gelişim alanındaki kısıtlamalar daha aza indirilecektir.Odyolojik değerlendirme ise tanı'nın ilk aşamasıdır.

Seçilecek iletişim yönteminin kullanımı ve kazandırılmasında en önemli faktör işitme kaybının erken tanımlanması ve erken çocuklukta eğitime başlanmasıdır. Bu öğrencilerimizle iletişimlerimizde kendi içinde çeşitlilik göstermektedir.İmplant olan bir öğrenci ile sözel (oral) iletişim mümkündür.Önemli noktalara dikkat edilerek eğitim verildiğinde kendi yaş düzeyindeki engelsiz çocuklara yakın olduğu gözlemlenmektedir.Erken eğitimden yaralandıklarında sonuç çok daha iyi olur. Kaybın çok büyük olduğu grupta yalnız işaret dili (manuel) sistem uygulanırken, işitme kaybı daha hafif olan çocuklarda (yarım) dediklerimiz ise az duyan az işitebilen grupta da sözel (oral) ağırlıklı, işaret dili (manuel) ise azınlıkta bir iletişim şeklidir..Bu iki sistemin beraber kullanımı ise (total) iletişim yöntemleri vardır.Birde dudak okuyabilirler.Bu eğitimlere ailelerinde dahil etmek dil gelişim becerisinin gelişmesi için çok önemlidir.

Bu engele sahip grupta fm sistemli sınıf,bilgisayar,görsel materyaller tercih edilmeli işaret dili bilen ve özel eğitim almış öğretmenler ile bu eğitim yapılmalıdır.

Zihinsel Engelliler :

Zihinsel engel bir hastalık değildir.Zihinsel engelli kişiler yavaş öğrenirler ve öğrenme kapasiteleri sınırlıdır.Günlük yaşamın gerekleriyle baş etmede zorluk çekerler.Zihinsel engel ırk,eğitim,sosyal ve

ekonomik koşullara bağlı olmadan her toplumda görülebilir. Hafif mental IQ 55-70 ,orta IQ 40-55,ağır IQ 25-40çok ağır IQ 25 den az şeklinde sınıflandırılırlar.

Down sendromlu genetik düzensizlik sonucu insanın fazladan bir kromozom bulunması durumudur.Dawn sık sık zihinsel kavramada bozukluklar ve fiziksel gelişimin tipik yüz görünümü gibi farklı olması ile belli olur.Çoğunlukla hafif ve orta seviyeli öğrenme güçlüğünü içerir.Hastalık değil genetik farklılıktır.Çok cana yakın ve rahatlarına düşkündürler.

Otizm erken dönemde teşhis koyabilmek ve uygun eğitime başlamak,hastalığın gidişatı için çok önemlidir. Göz teması çok az veya hiç kurmayabilen bu çocuklar dönen nesnelere bakarlar farklı tepkiler verirler.Çocuğa uygun ihtiyaçlarına yönelik olarak planlanmış proğramlarla çocuğun gelişimi akranlarına ulaşması sağlanabilir.Zihinsel engelli katogorisinde olup olmadığı tartışmalıdır.Norolojik bir sorundur diye adlandırılır ve dahice işler yapmış pek çok otizmli insan vardır.

Burada onların algılarına ve ihtiyaçlarına uygun yalın materyaller geliştirilip eğitimin süresi ve süreci üzerinde aceleci davranmamak kilit noktadır.Kolaydan zora giden mümkün olduğu kadar sade karmaşadan uzak bir eğitim yöntemi önemlidir. Bu öğrencilerin eğitim proğramları işlevsel olmalıdır.Bu çocuklarda okul öncesi dönemde sensori motor(görme işitme gibi duyular)işlevlerde çok az gelişme gösterir.Sevdikleri faliyetler müzik,ritim, dans tır.Semazen olabilirler,resim yapabilirler.

Bedensel Engelli :

İskelet(kemik), kas ve sinir sisteminde meydana gelen bozukluklara bedensel engel(ortopedik engel)denmektedir.Bu engelden dolayı eğitim performansının ve sosyal uyumun yaşanması durumudur .Doğumdan önce ,doğum sırasında veya sonrasında olabilir. Spastik tip ,kas ve sinirde meydana gelen,bireyin hareketlerini kontrol etmede zorluk yaşamasıdır.Ateoit tip,kasların bazen sertleşip bazen gevşemesiyle olur.Ataksit tip ,birey dengede problem yaşar ve titreme gözlemlenir.Hipotonik tip (gevşek) kasların çoğunda görülen gevşekliktir.Karışık tip (speral parsinin farklı tiplerindeki özelliklerin bir araya gelmesi ile oluşur.

Bu gurupta materyal geliştirirken hareketlerdeki kısıtlılığı göz önünde bulundurup onların ihtiyacına uygun yapabilecekleri ve aktif katılımda zorlanmayacakları materyaller hazırlanmalıdır.Daha çok vücudunun çalışabilen kısımları ile aktivite yaptırılabilir.

Süreğen hastalıklar:
Çocuğun fonksiyonlarının ve kapasitesinin engellenmesine neden olan sürekli bakım isteyen hastalıklardır ve çok kapsamlı çeşitleri vardır.Kan,kalp,damar,cilt,bedensel hastalıklar kanser hastalığı, ruhsal hastalıklar ,davranış bozukluğu olan hastalıklar sadece bir kısmıdır.Çok ayrıntılı ve çeşitlilik göstermektedir.
Öğrencilerin devam eden tedavilerini etkilemeden gerekirse ev veya hastane ortamında onlara bu eğitim verilebilir.

Üstün Zekalı Ve Özel Yetenekliler:

Bebeklik döneminden itibaren bilişsel gelişim dışında gelişimin bir veya birden çok alanında yaşıtlarından ileri düzeyde olan ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerdir. Kendilerinin akranlarından çok daha farkı gelişim gösterirler.Özel yetenekleri çoğu zaman tesadüfi süreçlerle keşfedilmişlerdir.Üstün zeka ve özel yetenekli çocuklar ne kadar erken, erken çocukluk eğitimine başlarlarsa hayattaki zaman kayıpları olmamış olur.Az olmayan sayıdadırlar.
Özel gurubun materyalleri çocukların ihtiyaç ve gereksinimlerini karşılayabilmelidir.Onlara zaman kazandırmalıdır.Seviyelerin altında olmamalıdır.

Materyal geliştirme:

Erken çocuklukta materyal geliştirmek özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için olduğunda onların özelliklerine engel seviyelerine ve dahi birden çok engelinin olup olmaması ile doğrudan

ilişkilidir.Önemli olan geliştirilen materyalin hangi engel grubuna göre hazırladığımız ve avantajlı ,dezavantajlı yanlarının bilinmesidir.Dini ve manevi değerleri materyallerle öğretmeye gelindiğinde bu hassasiyetle yaklaşılması gereken bir konudur..Hatta her öğrencinin kendisine uygun bireysel materyaller üretmek yerinde olacaktır.

Özel eğitimdeki öğrencilerimizin dikkatini çekecek ihtiyaçlarını karşılayacak materyaller, dini kavramların içinde soyut kavramları somutlarla ,bilinenleri bilinmeyenlerle ilişkilendirilerek, kolaydan zora en kolay anlaşılır düzeyde ve yalınlıkta hazırlayabilinmelidir.Zaman kavramı da en verimli şekilde kullanılmalıdır.Eğitim yapılan yer ve özelliklerinin de bu konuda değerlendirilmesi önem arz eder .Bu materyaller ne kadar güzel hazırlansa da öğretmenin bu araç ve gereci kullanma becerisi ve bu materyali değerlendirmedeki başarısı da etkenler arasındadır.

Gerçekleştirilmesi planlanan öğrenme etkinliğine uygun bir yöntemin seçilmesi, öğretimde bir aracın kullanımı her şeyden önce bir aracın ve bir materyalin sistematik bir şekilde seçilmesini gerekli kılar.Hedef kitle engelliler olunca iş daha da karmaşıklaşır.Bu yüzden her öğrenciye farklı materyal üretmek gerekebilir.Bu özellikle iki engeli olan bireylerde zeka seviyesine uygun yapılmalıdır.Hangi engel grubunun ağır bastığı da çok önemlidir.

Materyal geliştirmede görsel ve işitsel araçların kullanımı engelli bireylerde daha önemli bir sistemdir.Teknolojik gelişmeler toplumsal yaşamın her alanında değişmelere neden olmaktadır. Söz konusu değişmeler, tüm toplumsal kurumların yanında eğitim kurumlarının amaç, yapı, işlev ve işleyişlerini de etkilemektedir. Toplumdaki her kesim eğitim kurumlarından teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirmesini ve öncelikli temel işlevi bireyleri toplumun gereksinimleri doğrultusunda geleceğe hazırlamak olan bu gelişmelerden faydalanmasını arzu etmektedir. Eğitim sistemi de aynı işlevi öğretmenlerden istemektedir bu nedenle öğretmen adaylarının gelecek nesillerin eğitim ihtiyaçlarına yanıt verebilecek eğitim programları çerçevesinde, yoğun çağdaş öğretim teknolojileri içeren bir anlayışla yetiştirilmeleri toplumsal olarak kabul edilmelidir ki artık gereklidir.

Günü kurtarma çabasını bırakıp üreten geliştiren, dünyayı engellide olsa kurtaracak bireyler yetiştirmek zorundayız. İslam dininin verdiği eğitim ruhuna sahip, özel gereksinimli çocuklara ne yapabilirimin kaygısını taşıyan,ilgilendiği engel grubunun alan bilgisine sahip eğitimcilerin yetiştirilmesi elzemdir.Eğitim çabalarının genel amacı, yetişmekte olan çocukların ve gençlerin, topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmektir. Bu uyumun gerçekleştirilmesi için, ideal olarak, bireylerin beceri ve yetenekleri, eğitim yolu ile geliştirilmek istenirken en fıtri duygu olan din ve maneviyattan uzak bir eğitim düşünülmemelidir.

Dini ve manevi gelişimleri için öğretimde yıllık ,aylık, haftalık ve günlük çalışma planları her öğrenciye bireyselleştirilerek yapılabilir.. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı ile ortaklaşa dini ve manevi değerler eğitimi modülleri oluşturulmalıdır. Elif ba cüzü telefona, tablete indirilebilecek ve oyun oynar gibi özelliklere sahip interaktif bir eğitime dönüştürülebilir..Hareketli haritalar gerek kağıt katlamadan, keçeden gerekse akıllı tahta üzerinden yapılmalı bunlardaki uygulamalar tablet ve telefonlara indirebilmelidir .Televizyon bilgisayar,telefon,tablet,tepegöz,projeksiyon,sinema,film,cd,dvd,kaset çalar gibi materyallerin hepsi dini eğitime uygun hale getirilmeli ve engelli kardeşlerimize uyarlanmalıdır.

Manevi değerlerimizle ilgili gezi düzenlenip gezi sonunda proje çalışması yapılarak materyal hazırlanmalı yaşayarak öğrenmelerine fırsat tanınmalıdır. Hikaye, roman, kıssa ,ilahi, kaside, marş ,şiir ,şarkı ,mektup, kart ,resim ,tablo afiş ,proje, pano çalışmaları ile ilgi ve çalışmalarla dikkatler öğretilecek dini ve manevi değerler eğitimine çekilebilir.

Hayali bir kahramanın canlandırılması ile çizgi film veya animasyonla pek çok verilmek istenen değer verilmekle kalmaz, pek çok duyuya hitap edilebilir.Engelli olan öğrencilerimizin hayallerinde özgür olacakları özgür düşünecekleri sorgulayacakları yaşayarak öğrenecekleri simülasyonlar hazırlanabilir .Haç ve umrede simülasyon kullanımı güzel olacaktır bu konuda bilgisayar oyunları da çok rağbet görebilir.Bunlar gelişebilir olmalı ve çağın gerisinde kalmamalıdır.Yada çok masrafsız kesme

yapıştırma veya katlama teknikleri ile de onlara renkli dünyalar sunup öğrenme süreçlerine katılabilir.Materyal artık öğrenme sürecinin içinde tüm eğitimde uygulanması zorunlu bir eğitim biçimidir.Bunların özel eğitim gereksinimi olan çocuklara uygun hazırlanması ve bu yöntemle dini ve manevi eğitimin verilmesi artık olmazsa olmazımızdır.

Erken çocuklukta bireylerin soyut kavramları anlayamama durumu bir gerçekse de kişilik ve karakterin en hızlı oluştuğu bu yaşlarda dini ve manevi eğitimin temelleri atılıp ileriki yaşlarda birey bu kavramlara anlam yükleyebilecektir. Daha çok öğrenci merkezli, grup çalışmasına yönelik eğitim materyalleri planlanmalı öğrencilerin birbirine öğretmesi yöntemleri uygulanmalıdır. Engelli çocukları toplumdan ayrıştırmadan fakat onlara normal çocuklara sağlanan imkanlar doğrultusunda,eğitimde fırsat eşitliği gereği rahatça sportif aktivitelerini de yapabilecekleri sosyal tesis donatılı,konferans salonları olan özel din eğitimi merkezleri ve Kur'an Kursları yapmak dini ve manevi eğitim noktasında engelli bireyleri güdüleyici olacaktır.

Geliştirdiğimiz materyallerden örnekler :

Kazanımlar: Allahın verdiklerinin ne güzel olduğunu anlar ve şükür eder**.**
Kullanılan materyal:Müzik eşliğinde yedi harika şarkısı söylenir sözlere uygun hareket yapılır.

Yedi Harika (şarkı)

Bize göz niğmetini vermiş güzel yaratan.
Hele bir ağız var ki ne farkı vardır baldan.
Burna bahane bulma bizim için yaratmış.
Rabbim kulakta vermiş helali işit demiş
Gözleri korumaya kapak ve kirpik yapmış.
Üzerine yay gibi birde kaşı uzatmış.
Güzel konuşmak için bize bir çene vermiş.
Ya doğru ve düz konuş gerekirse sus demiş.
Öyle mekanizma ki yapamaz hiçbir insan.
Ne kadar şükretsek de ödeyemeyiz inan.

Meryem Dönmez

Kazanımlar:Öz bakım modülü içindeki giyinme bölümünde kendinin yapabileceklerini tanır.Müslümanın nasıl giyinmesi gerektiğini anlar.
Müzik eşliğin de şarkı söyler ve sözlere uygun işaretler yapar.

Eteğim sarı (şarkısı)

Gömleğim mavi mavi!
Düğmesi hani hani!
İlikledim bak kendim büyüdüm yani yani!
Eteğim sarı sarı!
Çektim yukarı yukarı!
Giyebildim bak kendim çıktım dışarı!
Çorabım yeşil yeşil!
Giymek zor değil değil!
Sağdan başlar giyerim ,böyle öğrendim öğrendim!
Ben müslümanım elhamdülillah!
Güzel giyerim giyerim!
Böyle öğüt verdi bana peygamberim!
Böyle öğüt verdi bana peyğamberim peygamberim!

Elife Bağdem

Kazanımlar: Kendi kahramanının gerçekte kim olduğunu söyler**.**

Benim Kahramanım (Sahne Oyunu)

Öğrencilerimize çeşitli kahramanların kostümleri giydirilir.(Süpermen, kızıl şimşek,demir adam)sahneye çıkarlar ve kendi kahramanlarının özelliklerini söyleyecekler gibi olsalar da sıra ile şunları söylerler ;

-Benim kahramanım tüm dünyayı kurtarır.

-Benim kahramanım bütün kötülüklerden ve kötü insanlardan bizi korur.

-Benim kahramanım iyi insanları ve tüm iyilikleri çok sever .

-Benim kahramanım daima gülümser.

-Benim kahramanım çocukları çok sever.

-Benim kahramanım dünyadaki en mükemmel özelliklere sahiptir.

-Benim kahramanım çok güzel bir yere bizleri çağırıyor. O yerde hiçbir kötülük olmaz ,gidenler çok mutlu olur,o mükemmel yere yalnızca seçilmiş iyi insanlar girebilir.

-Onun bu pelerinlere,bu maskelere,bu komik kıyafetlere ihtiyacı yok.

Diyip üstündeki tüm pelerin ve maskeleri vb aksesuarları birazda hışımla yere atar.

Ve (hep beraber)

- benim kahramanım hz. Muhammed (s.a.v) derler.

(yukarıdaki kısımda ekleme veya çıkarma yapabiliriz, çocukların seviyelerine ve sahnede durma süresine göre esneklik gösterilebilir.)

Suna Topçu

Kazanımlar:Öz bakım modülündeki el ve tırnak temizliğini anlar.eva gibi bir materyali kullanabilmeyi öğrenmiş olur.

Etkinlik:

Çocuklara tırnaklarının uzun olduğunda iç kısımlarına gözle görülmeyen mikropların gireceği anlatılır.

Sonra yapışkanlı eva dan az az kesilerek tırnaklarının üzerine tırnaklarının seviyesini geçecek şekilde uzun tırnakları varmış gibi yapıştırılır ve hafifçe ellerini sırada ve kendi üzerinde gezdirmesi istenir. Yapışkanlı ve az uzunca yapılan eva ya çabucak yapışan cisimleri görünce etkinlik tamamlanmış olur.

Kazanımlar : Allahın isimlerini ve manasını bilir söyler veya işaret eder**.**Burada kısa ve öz şekilde manayı ve ismi kolayca ezberler.

99 Esması

Dilimizin duası,

birdir tekdir o Allah.

La ilahe illallah !

Kuddüs senin bir adın,

Noksanlıktan uzaksın.

Selam ismini andım.

Bir adında er rahman.

Kulları bağışlayan.

Ahirette ya rahim,

Mü'mini esirgeyen.

Bize zenginlik verdin,

mülk sahibi meliksin.

Selamete çıkardın.

Mümin ismini andım.

İman ile boyandım.

Ne güzelsin müheymin,

Koruyup gözetensin…

(Bu şekilde tüm isimleri söylenir.)

Elife Bağdem

KAYNAKÇA

Ataman,Ayşegül ve diğerleri (2003)gelişim ve öğrenme,gündüz eğitim ve yayıncılık.Ankara.

Batshaw,Mark (1987)Children with Handicaps.P.H.Publihhin co.USA

Enç,Mitat(1972)Eğitim Ruhbilimi,inkilap Aka İstambul.

Özel eğitim http//www.meb.gow.tr/ozelegitim.htm.

Ersoy,Ö&Avcı,N.(2000).Özel,gereksinimiolançocuklar ğitimleri:Özel eğitim.İstambul:YAPA Yayınları

Özsoy,Y(1985)İşitme engellilerin eğitimi.İstambul Milli Eğitim Basımevi

Türkiye de Özel Eğitim Alanında Geliştirilen ve Uyarlanan Ölçme Araçları

Özel Eğitim Sezgin Vural Maya Akademi

RELIGIOUS AND VALUES EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD

Nasiru-Deen ABDUL

Paragon Foundation, Ghana

E-mail: paragonfoundationceo@gmail.com

ÖZET

Most researchers associate the behaviour, attitudes and characters of people to their early childhood education. The reason can be attributed to the effect of belief on our behaviors and characters. Belief is a core component of religious education which shapes and forms our values and thus behavior and character. This paper seeks to throw more light on the significance, effect and method of developing the sense of religion and thus Religious and value education in early childhood. The main and model religion adopted in this paper is Islam. However, very few examples from Christianity and African Traditional religion will be cited. The General concept of early childhood developmental Stages and the relationship with religious education will be analyzed. Practical steps in religious and values education will be suggested. The paper finally seeks to suggest useful practical ways of nurturing the sense of Godliness (Taqwa) in early childhood development.

Keywords: *Chıldhood, Religion, Values, Education*

Religious and Values Educatıon

Human being in different civilizations and centuries admits and acknowledges the fact that training of mankind to achieve the purpose of his creation is essential in life. The term used for this very important concept is Education. Base on the complexity of the nature of human being and his purpose of creation, there emerged, from the onset till date, very divergent concepts and definitions of education. J.C Aggarwal (former Deputy Director of education, Delhi) thus enumerated over thirty-eight different definitions of education from diverse range of scholars as far as before Christ BC to the 20th century.[560]

EDUCATION: in its general sense, is a form of learning in which the knowledge, skills, and habits of a group of people are transferred from one generation to the next through teaching, training, or research. Thıs confirms the statement of George Peabody that Educatıon ıs a debt due from present to future generatıon.[561]

CHILDHOOD: is the age span ranging from birth to adolescence. Early Childhood is the preschool era ranging from birth to age six. Education at this stage is called Early Childhood Education. It has immense effects on the future character and thus personality of the individual. Early chıldhood

[560] Aggarwal J. C.,The Essentials of Educational Psychology, please. 6-7

[561] R.N. Munshi, World Famous Quotations, pg. 241

educatıon ıs the continues and gradual training and nuturing of the physical, intellectual, emotional and social aspects of the child from conception until tbe schooling age begins, age 6 of the child.

RELIGION: ıs belıef ın and worshıp of a superhuman controlling power (Oxford Dictionary of English). The Encyclopedıa of Islam of The Turkısh Dıyanet wıth reference to human being or creatures summarizes Religion as ; Belıevıng in The Almighty God, admıttıng our weakness and our limitations, submitting our wıll in obedıence to and worshiping The Creator[562]. Religion thus is made of set of Beliefs and Worship. Worship is any act or behaviour that is in accordance to the dictates of what we believe in (God).

Looking at the variety of different types of religion in the world it is easy to understand that "Religious Education" will be a complex term to define. Different field of disciplines have their own unique way of defining Religious Education. The International Association for Religious Freedom (IARF) prepared a booklet on the topic of Religious education. The booklet was prepared as an assistance to delegates attending the UN's "International Consultative Conference on School Education in Relation with Freedom of Religion and Belief, Tolerance, and Non-Discrimination," held in Madrid, Spain from 23-25 November 2001. John M. Hull of University of Birmingham in his submission in this booklet touched on the views of his colleague Michael Grimmitt. He distinguished between 'learning religion,' 'learning about religion,' and 'learning from religion' as the three main basic concepts in Religious Education.

'Learning Religion' is the concept of Religious education in which a believer of particular religion teaches the religion seeking to transform the learners with the beliefs and values of that religion. This is the concept in my write up. For the sake of clarity I will however want to briefly touch on the remaining two concepts without registering my concerns.

When the religion is taught by another person seeking to only impart knowledge or help learners know much about the religions in question then this concept can be termed as 'Learning about Religion'. That is the case of 'Religious and Moral Education in the basic schools in Ghana. In this Subject students are taught African Traditional Religion, Christianity and Islam. John M.Hull likens this concept to Anthropology and Comparative Religious Studies. The term Social Anthropology in Oxford English dictionary also brings us closer to this concept.

Learning from Religion is the concept of imbibing in children pearls of standard moral values from any religion. The children do not necessarily need to belong to that religion. The Moral values may also come from different religious background. John M.Hull sites ' the Gift to the Child project' carried out at the University of Birmingham as a typical example of Learning from Religion. Teachers select units of material from various world religions for study by children, aged 4-11 years.

For the sake of this write up, I will like to adopt the definition of Prof. Halis AYHAN and his team of scholars in their book NEW APROACHES TO TEACHING RELIGIOUS AND MORAL EDUATION. They defined Religious Education as teaching and imbibing basic beliefs and tradition of ones religion to ensure a gain in individual experience and practice by the youth and children.

VALUES: are principles or standards of behaviour; ones judgment of what is important in life (Oxford Dictionary of English). It means that our religion and for that matter set of beliefs as well as our culture and civilization will have practical effects on our values. Prof Yasar and his co-author Dr Mehmet summarizes a Value as a norm of a specific community that is of psychological, social and aesthetic significance to their beliefs. N.Büşra BAHÇECI with her academic consultant Dr Faruk KANGER thus define Values Education as a lifelong learning process that seeks to perfectly imbibe all the religious and moral values at all stages in the life of human being. They went ahead to classify values into three major Groups; thus, 1- Belief Values, 2- Moral Values and 3- Ethical Values.

[562] Türkiye Dıyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, V9. P314

The Significance of Early childhood Religious and Moral Education

It is an established fact in so many research results that early childhood education helps in the reduction of crimes and delinquency. (Source: Chıcago Longıtudınal Study). Early childhood Religious Education promotes the spiritual, moral, social, cultural, mental and physical development of pupils and of society.[563]

Relationships that build the social network for Peaceful Co-existence are also modeled by beliefs and Values. Beliefs and Values are basically informed by Religion, Culture and Constitution of the society. Nature and Nurture are the two basic sources that breeds Religion, Culture and Constitution. Religion is supposed to link us to nature and the creator of nature, God. Religion thus provides a natural, universal and strong source of motivation for the practice of values, with the promise of Heaven it makes its source of motivation eternal. Thus whenever values are well and beautifully nurtured with religious education they will be practiced and observed sincerely for the sake of the creator even when and where the culture and Constitution does not even exist.

The intellect that is developed and nurtured with religious education gains a deep sense of Godliness (Piety)[564] and thus moral perfection. Belief and Piety from religious education nurture the ability and sense of distinction of what is right and wrong.[565]

The seed of the character of a child is sown in early childhood and developed later in life. Effective early childhood religious education thus leads to organized and disciplined adult life.

The principal question I will like to answer before closing this topic is why should much emphasis be placed on religious education in early childhood? Many research results like that of Jean Piaget and the findings of NLP reveals the weakness of the conscious mind in early childhood. As a result children copy, imitate and model without critical scrutiny or questioning. Prof Hayati however confirms the fact that concentration and strength of the emotions in early childhood is very high. We thus need to only develop a strong sense of attachment and love to let children believe, trust, learn and practice what we teach them.

The debate on whether the heart learns or has an intellectual feature continued until the recent emergence of Neurocardiology. The Quran however categorically mentioned this fact centuries ago before various discoveries that led to some scholars calling the heart "a small brain".

The brain makes its intellectual conclusions by processing ideas, knowledge and experience. The heart however is thought to also make its intellectual conclusions by processing feelings and emotions[566] (Dr Adem ERGUL). However it is worth stating that the brain, as a center of thought, produces ideas only in the shade of the emotions that emanate from the heart[567] (Osman Nuri TOPBAŞ) The heart is the center of desire and thus our behaviors and characters.

Strong emotions in children may be a sign of perfection in functionality (emotional intelligence) in early childhood. So it's easier for children to accept and practice certain core religious beliefs without

[563] (https://www.salford.gov.uk/sacreresyllabussection2.htm).

[564] Quran, (Fatir 35:28)

[565] Quran, (Anfal 8/23).

[566] Ergül, Adem. Kalbi Hayat.

[567] Sheikh Osman Nuri TOPBAŞ, Sufism

much scrutiny and questioning. This becomes a big advantage for all who want to imbibe and instill some religious beliefs before the emergence of the conscious mind. For the fact that piety and sincerity emanate from the heart, religious and values education is of immense significance in early childhood when it is easier to nature faith, piety and sincerity in the heart.

The DEVELOPMENTAL FEATURES OF EARLY CHILDHOOD

E.B Hurlock (1959) is quoted to have said: "development means a progressive series of changes that occur in an orderly predictable patterns as a result of maturation and experience". This is actually the subject matter of developmental psychology, the study of progressive changes in behavior and abilities from conception to death

Development is continues, sequential and proceeds in an orderly manner from general to specific directions. Being aware of the progressive and sequential changes in the physical structure, motor skills, intellectual abilities and behavior of children helps the trainer or parents to effectively guide, train and thus give very effective religious and values education to the children. This knowledge or awareness of progressive changes is even more crucial in early childhood which is one of the sensitive periods during development when the child is very receptive to religious education. It also helps us to know when our children are ready or matured enough to start learning a particular new skills.

Because of the limited scope of this paper and my knowledge, it is only the developmental features that have direct and significant effect on both religious and values education will be discussed.

In general from Birth to 6 years, in early childhood, children learn to sit, crawl, walk, eat, talk and control the elimination of waste. They learn sex difference and relate emotionally to Parents, siblings and other people. They learn to distinguish right and wrong and gradually develop their conscience.

Language Development

At birth to some few weeks, Neonates are able to see, hear, smell, tastes and respond to pain and touch. The ear is among the most sensitive sense organs. It even starts functioning in the womb and thus even reacts to sounds in the womb.[568] Neonates are able to hear and recognize voices and connect them to the body (Jerome Bruner 1983). They are thus able to recognize their mothers voice (GW79). By the tenth month after birth children start to adequately pronounce a word and by a year at least 3 words. They learn close to 300 words by the end of the second year. With about 1500 words by the close of the fourth year they are able to express themselves fluently.

Emotional Development

Psychologist Andrew Meltzoff found that babies are born mimics. They imitate adult facial gestures while they can see them. Newborn babies clearly express general excitement and rapidly become able to express a variety of Emotions (GW80). With their mimicry ability and strong excitement they are capable of learning smilling as early as possible. By the age of 8 to 12 Months infants smile more frequently to communicate their interest to people around them. This social smile is normally elicited by social stimuli, such as seeing a parents face (GW81). Excitement, delight, elation and joy when managed well will lead to the building of a strong attachment and affection for Adults by the end of the first year. Attachment and affection are the basic tools needed in Nurturing religious beliefs and values in children. On the other hand, if the child is not given the necessary attention and care basic negative emotions like distress, anger, disgust and fear get strengthened and weaken the attachment, affection and trust needed for nurturing religious beliefs and values.

[568] Prof. Ümit Davasligil. Ana-Baba Okulu, pg.15

Cognitive Development

Despite the limitations and criticisms it had attracted, Jean Piaget (1896-1980)'s findings on series of maturational Stages in intellectual development of children are almost been referred to by most educationist.

Mental and Intellectual Development

Mental development is the development of the mental capabilities which help an individual to adjust his behaviour to the ever changing environmental conditions or to enable him accomplish a task that needs complex cognitive abilities. It implies increase in intelligence. Mental development sequentially proceeds from sensation, perception, concept, language and memory development to the attainment of creativity and problem solving skills.

The scope of this paper is limited to the early childhood, preschool period which is from Birth to 7years.

The results of Intelligence tests show that mental or intellectual growth is rapid in infancy, moderate in childhood and slow in youth. Aside the fast mental growth in infancy mental development before 3 years of age is characterized by strong sense of curiosity, rote memory and creativity. According to Jean Piaget new babies cannot create internal representations of such as images. As a result, they lack object performance, an understanding that objects continue to exist when they are out of sight.

Before age 3 the concept of time, sense of observation, perception and concentration are either weak or not developed.

The continues rapid mental development up to the end of early childhood, leads to a remarkable Perceptual powers and curiosity. Children at this age begin to pursue their high sense of curiosity to ask so many questions. They however still Lack the intellectual strength to critically challenge the answers they are given.

Despite its limitations and criticisms it had attracted, Jean Piaget (1896-1980)'s findings on series of maturational Stages in intellectual development of children are almost been referred to by every educationist and developmental Psychologists. The elaborative form of the developmental Stages of the mind from Birth enumerated by Jean Piaget are;

1- Sensory Motor Stage (0-2years)

2- Pre-conceptual Stage (2-4years)

3- Intuitive Stage (4-7years)

4- Concrete Operations Stage (7-11years)

5- Formal Operation stage (11years-Adolescence)

The above description of the nature of Mental Processes in early childhood development fits the first 3 developmental Stages Jean Piaget mentioned. More light will be thrown on the way children learn in coming topics.

The Process of Learning in Children

Education is built on learning. Education is a form of learning. Religious and values education are both forms of learning. Understanding the process of learning will ultimately enhance the effectiveness of both religious and values education.

Learning takes place with an increase or change of knowledge, experience or feelings that leads to a change in our attitude behavior and capabilities or skills. Woodworth RS (1945) says Learning is any activity that positively or negatively develops the individual and makes his behavior and experience different from what that would otherwise have been. Crow and Crow (1973) summarized learning as the acquisition of knowledge, attitudes and habits.

Ears, eyes, skin (body), nose and tongue are the five basic sense organs that detect changes in the environment and act as channels of perceptions. Sounds are principally detected by the ears. The eye detects vision or images. Feelings and emotions are sensed by the body/skin. Major sense organs like the ears, eyes and body can independently perceive and channel environmental changes to the brain and heart for processing and thus learning to take place. On the other hand the nose in charge of perceiving smell and the tongue in charge of perceiving taste normally need the support of any of the other 3 (ears, eyes and skin) for effective and complete learning to take place. Thus the major channels of perceptions are ears, eyes and body. Learning profiles can therefore be categorized as Visual, Auditory and Kinesthetic as seen in some Neuro Linguistic Programming (NLP) books. 42/20

Long before Neuro Linguistic Programming (NLP) and educational theories on learning profiles in the twentieth centuries some verses in the Quran talked about the accounts the ear, eyes and body will give as testimony against those who will challenge the judgment of Allah. The Quran also explicitly states that we use these channels of perceptions to learn.

The intellect grows through learning that is processing the information that is channeled to the mind. Jean Piaget calls the patterns or ways of Mental Processes as schemes, cognitive structures in the mind. Applying an existing mental patterns to new situations to understand it, is termed as Assimilation. The Modification of existing mental patterns (schemes) to fit new demands is called Accommodation. Mental processing patterns like Assimilation and accommodation, according to Jean Piaget, are the major ways through which the intellect grows.

A major pattern that needs to be noted in the learning of children is that their learning profiles develop from Kinesthetic (Motor skills development) to Auditory (Language development) and finally Visual (Intellectual development). The educational implications of this fact has led to the recommendation of the inclusion of play and recitation (Rhymes, Rhythms, music...) in all fields of early childhood education. However the best method to ensure effective learning is the method that enables the child to learn through all the three major learning profiles.

The Methods of Religious and Value Education

It is part of the natural developmental process of children for them to form their own unique feelings, impressions and perceptions of the religious events, issues and situations they are exposed to in their homes, schools, places of worship etc. A sense of religion, is the Feelings and impressions formed of religious events and issues by the individual.

The sense of attachment and Love start developing soon after birth or even before birth on the part of the Mother. The sense of belongingness, fear and security are all basic innate senses in early childhood. These are also basic emotions that nurtures the sense of religion.

Among the first sense that awakens the sense of religion is the sense of seeking refuge for protection and security. The sense of belongingness also awakens in children, just like every Human being to question their ORIGIN and CREATOR /OWNER.

Religious education aims at Nurturing and developing the basic innate feelings/emotions of children to enable them discover their creator, God, and live in accordance to the Creator's guidance in life. The effectiveness and the desired results is greatly dependent on environmental factors (provided by the family or caretakers)

Values are commonly accepted individual and social standards of behaviors that build our characters and personalities. The innate core of values are instincts and emotions. Instincts and emotions are modeled with the scale of belief and culture into values that form the bases of our habits and character. Core values like honesty, integrity, trustworthiness, respect, humility, cleanliness... etc. are Universal values that forms the foundation of our characters.

It is thus clear that values education cannot be effectively done without religious education. Values education can thus be classified into 1- Belief Values, 2- Moral Values and 3- Ethical Values. These are actually the basic aims of Religion.

The method to be discussed below is actually to help us nurture some specific emotions into beliefs and Values thereby carrying out both religious and values education. It is a method I have benefited from in my group of school of over 500 pupils. The empirical benefits and effects are very clear. I am presenting the method here because so many other scholars have directly or indirectly mentioned part or complete of it in their research papers. The basic educational tools most educationist mention in religious and values education are the establishment of strong attachment and love, the use of words and expressions that awakens the sense of religion and values, model behavior of teachers, tactful questions and answers, story and films show, worship and religious events...etc..

The steps and method for effective religious and moral education can be summarized in these stages:

A- Parental Attachment and Love Development Stage

B- Conceptualization Stage

C- Role Modeling Stage

D- Remembrance Stage

Attachment and Love Development Stage

Attachment is an enduring emotional bond which an individual forms to another person Bowlby (1977). It is a reciprocal, enduring, relationship between infant and caregiver, each of whom contributes to the quality of the relationship (Papalia et al., 1999). In general, attachment is the emotional bond that individuals form with their caregivers over the course of their infancy. The quality and timing of attachment could determine the quality of later development.

The major ways of establishing attachment and love is breast feeding, responding to needs, touching and handling the baby or child with care, frequent communication with pleasant facial expressions and providing a positive sense of security. Teachers can develop secure attachment by showing care, concern, love and attending to the needs of the child to eventually awaken the sense of trust, love and security in the child.

The role of Breast feeding in attachment formation is so significant that its period or duration is mentioned in the Holy Quran. Perhaps Allah returned Musa (AS.) to the mother to enable her build a strong attachment with him to serve as the foundation of his belief and values. With the strong attachment and love through breastfeeding there was a remarkable bond between the Musah and the mother that Pharaoh could not break.

Strong and secure attachment awakens the sense of trust and love. The children's hearts and minds are open to whoever they have secured attachment with. Children love and model people they are securely attached to. Infants who are securely attached at the age of one year show resiliency, curiosity, problem solving ability and social skills in preschool (Collins & Gunnar, 1990). A child that is securely attached will be more than likely to be confident and resilient when confronted with peer pressure. It is believed that secure bonding leads to psychological wellbeing and resistance to ordinary, as well as extreme, stress experienced throughout a life time (Thompson, 2000). Such children can easily be nurtured with core beliefs and values at an accelerated rate as they ask no critical questions at this age.

B- Conceptualization Stage

Our behaviors are obviously a representation of the content of our minds and hearts. For any emotion, belief and values intended to be built, the concept and feelings of such belief and values should be nurtured in the mind and heart first. Most at times such beliefs and values have innate instincts and emotions that need to be awaken and strengthened to start with religious and values education.

To awaken basic sense of beliefs and values children can be taught to recite and memorize some basic Religious expressions. This will serve as paints for mental collocations for an image or concept of the belief and values in their minds. The recitation and memorization of selected Quranic verses and Hadith of the Prophet (SAW) is a perfect examples. This is one of the first methods Prophet Muhammad (SAW) used. He recite the call for prayers (adhan) into the ears of newborn babies, advised parents to ensure that the first word the child should know is Allah and the first statement should be the Monotheism (Tawheed) statement: There is no God worthy of worship except Allah. Some companions say the first statement the Prophet Muhammad (SAW) taught some children that are brought to him is Quran 17/111.

The Halaqa, an informal Islamic educational systems in Ghana uses the same system of recitation and memorization. At the preschool stage core values like love , respect, Mercy , benevolence are present and explained in painting books for children to paint. It tremendously help to build the concept of such beliefs and values intended to be developed. It is also noted that the concept of beliefs and values presented in a form of stories and films is clearer and well understood better. The next developmental Stage explains this point better.

C- The Modeling Stage

The conscious mind being weak at early childhood makes it difficult for critical analysis and easy Comprehension. With their strong sensation ability they easily can model and practice when they are securely attached to the parent or teachers. The exhibition of such lofty belief and value by the parent or teacher can easily be modeled or imitated by children in early childhood. At this stage stories, videos and films will be very important in imbibing beliefs and values. Preschool children amidst their older colleagues also learn to model their behaviours.

D- The Remembrance Stage

After certain lofty beliefs and values have been nurtured in the minds and hearts of children, the next challenge is to protect and maintain this state. Specific prayers/dua at the beginning and ending of each gesture in the tradition of the Prophet of Islam is a tremendous solution to this challenge. The sense of Taqwa, piety is to increase the awareness of Allah and His pleasure in all our deeds. The five daily prayers as well are to help awaken our conscience to continuously develop, strengthen and

MUSİKİ ARACILIĞIYLA KÜLTÜR EMPERYALİZMİNİN, ERKEN ÇOCUKLUK SÜRECİNDE ÖNLENEBİLİRLİĞİ

Dr. Alp ÖZEREN
Kadıköy Halk Eğitimi Merkezi ve Akşam Sanat Okulu
alpozeren@gmail.com

Özet

Bir toplumda musiki, yanlış ellerde şekillendiği, yayıldığı takdirde; o toplumdaki milli, manevi, ahlâki değerlerin çürütülmesi ve bireylerin bu değerlere yabancılaştırılması, bu değerlerden uzaklaştırılması yönünde tehlikeli ve etkili bir silâha dönüşebilir. Tersi durumda, yani musiki doğru ellerde şekillendiği takdirde de; milli, manevi, ahlâki değerlerin korunması, yüceltilmesi, gelecek nesillere güvenle, eksiksiz biçimde aktarılabilmesi büyük ölçüde gerçekleşebilir.

Öz musikimizin binlerce yıllık geçmişi (en az beşbin yıl), tarihsel derinliği ve coğrafi genişliği gözönüne alındığında; en önemli iki unsur, müzikle tedavi ve mehter olgularıdır. Musiki aracılığıyla psikolojik baskı yaratarak, düşmanın mehteri duyduğunda kaçmasını sağlayarak daha az can kaybı ile savaş kazanma stratejisi olarak mehter ve Batı'da akıl hastalarının yakıldığı süreçte, müzik ile tedavi olgularının asaleti, değeri düşünüldüğünde; genlerimizde bulunan Geleneksel Musiki mirası ile ne denli gurur duysak azdır.

Erken çocukluk sürecinin; çocuklar tarafından, verilerin en çok, en yoğun, en hızlı, en kalıcı ve en savunmasız şekilde kabûl gördüğü süreç oluşundan ve de gelecekte bireysel ve toplumsal bağlamlarda, bu sürecin meyvelerinin toplanacağı kaçınılmaz gerçeğinden hareket ile; çocukların, genlerinde bulunan öz musikileri ile uygulamalı olarak ilk buluşmaları da bu süreçte gerçekleşmelidir ki ilerde nasıl olduğunu dahi kavrayamadan öz musikilerine, özlerine yabancılaşmasınlar.

Ağırlıklı olarak tarama, değerlendirmeye; yazarın eğitimcilik, iletişimcilik, sivil toplum yöneticiliği, akademik çalışmaları ile bağlantılı bireysel gözlem, deneyim, incelemelerine dayalı olarak gerçekleşecek sunumda; düğünlerde, doğum günlerinde, şehit cenazelerinde onyıllardır kullanılmakta olan özümüze yabancı ezgilerin, okul zillerinin, yabancı ezgilere Türkçe söz yazılarak oluşturulmuş çok sayıda çocuk şarkılarının öz musikimize uzak oluşunun yaratmış, yaratmakta olduğu psikolojik tahribat; bu durumun, özümüze yabancılaşma, kültür emperyalizmine hizmet vb. boyutları, somut ve bilimsel örneklerle ele alınacaktır.

Musiki aracılığıyla kültür emperyalizmi olgusu; Konfüçyus'un 'Bir millet tutsak etmek isterseniz musikisini çürütün' yaklaşımı ile özetlenebilir. Bunun da en kolay yolu, milleti öz musikisine yabancılaştırmak ve bu yabancılaştırmaya bireylerin erken çocukluk süreçlerinde başlamak olsa gerektir. Geleneksel sanat musikisi ve geleneksel halk musikisi, birbirini bütünleyen iki değer olarak ele alınmalıdır. Öz musiki dışındaki diğer musikiler de gereğince incelenmeli, tanıtılmalı ancak asla öz musikiyi ikinci plana atacak derecede; öz musikiyle ilgilenenlerin kendilerini ikinci planda hissedecekleri derecede öncelik ve üstünlük verilmemelidir. Öz musikilerini bilen, sevip sayan ve gelecek nesillere layığıyla aktarabilen

nesillerin yetişebilmesi de bu musikinin bireylere erken çocukluk sürecinde gereğince aktarımı ile mümkün olabilecektir.

Keywords: Öz Musiki, Kültür Emperyalizmi

Sayın oturum başkanım; değerli oturum paydaşlarım; saygıdeğer akademisyenler ve izleyiciler; muhtevası açısından, ülkemiz için çok anlamlı, önemli, değerli bir 'ilk' olan bir kongrenin son saatlerine yaklaştığımız şu dakikalarda bu kongrenin toplumsal yaşantımızda çok önemli bir başlangıç olacağına yürekten inanarak hoş geldiniz demek ve burada bulunmaktan, burada söz sahibi olabilmekten duyduğum heyecanı, onuru ifade ederek sözlerime başlamak istiyorum.

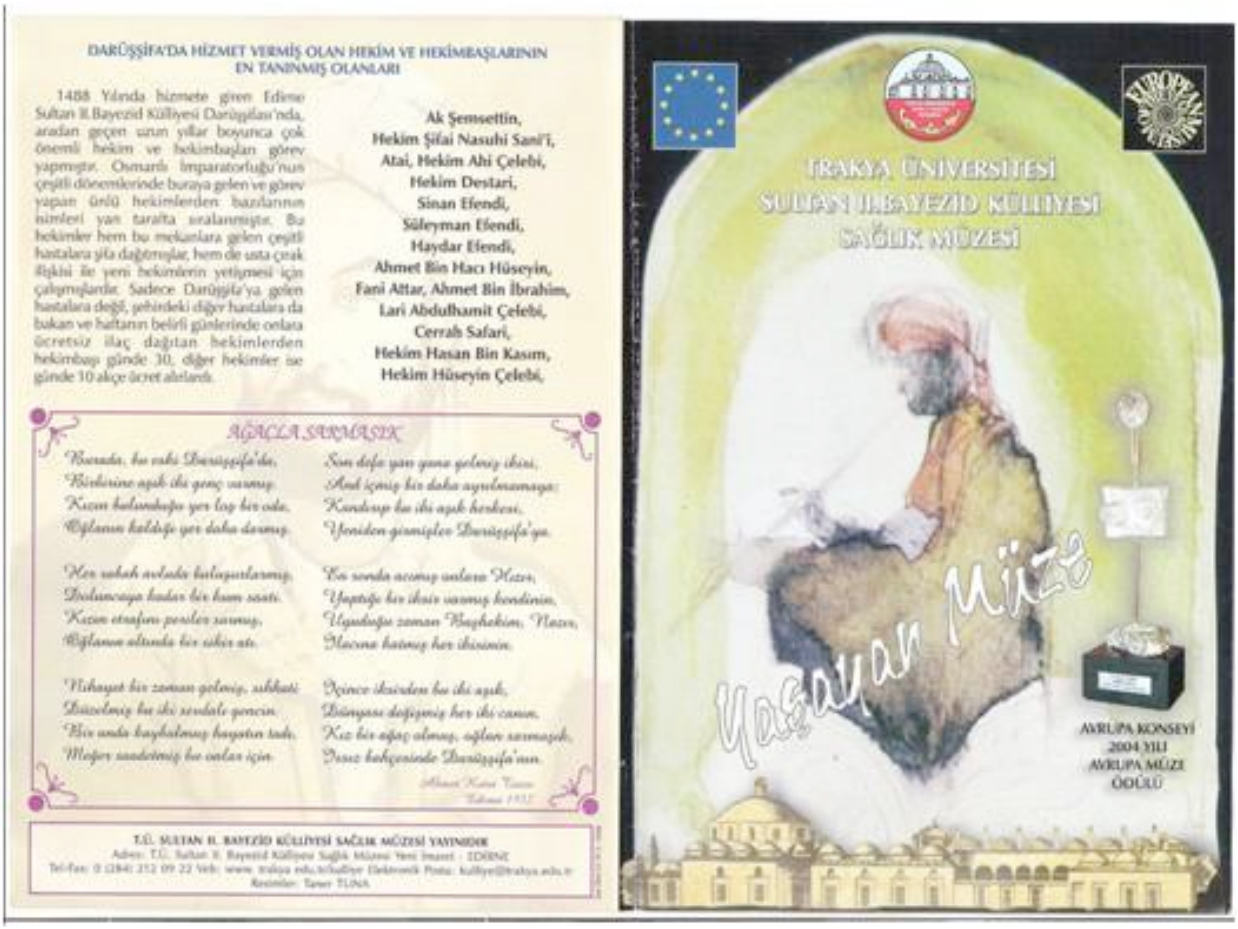
Ve elbette, sunumumun başlangıcında; Kongre Bilim Kurulu Başkanımız Sayın Selâhattin TURAN, İstanbul Gönüllü Eğitimciler Derneği Yönetim Kurulu Başkanı Sayın Nuri ÖZKAN, Yönetim Kurulu Genel Sekreteri Sayın Mehmed Esad DEMİRCİ ve Kongre Düzenleme Kurulu Başkanı Sayın Mücahit KIBRIS'ın şahıslarında kongrenin başarıyla gerçekleşmesi için çaba gösteren tüm kişi ve kurumlara da teşekkür, saygı ve şükranlarımı sunmak isterim.

BİLDİRİMİN VİZYONU: Milli, manevi, ahlâki değerlerin, iç ve dış emperyalist odaklarca; onyıllar boyunca çürütülmeye, eritilmeye değerler erozyonu girdabında parçalanmaya çalışıldığı bir süreçte; duygu ve akıl yoluyla algılanabilen bir dil, bir bilim, bir sanat olma vasfı taşıyan 'musiki' olgusunun söz konusu değerleri yaşatma, yüceltme POTANSİYELİNE DAİR bilincin aktarımı; gereğince hayata geçirilmesine ve de bu bilincin olabilecek en erken süreçte, erken çocukluk sürecinde oluşturulmasına, geliştirilmesine katkı sağlayabilmektir.

BİLDİRİMİN MİSYONU: Bu anlamlı, önemli, değerli ve tarihi kongrenin çıkış noktasından, yani 'ne kadar erken, o kadar iyi' yaklaşımından hareketle; eğitim sistemimiz içinde, erken çocukluk sürecinde, öz musikimizin teoride ve pratikte gereğince ve resmen yer almasına katkı sağlayabilmektir.

Değil erken çocukluk süreci; ilk öğretim, orta öğretim, lisans ve lisansüstü süreçlerde dahi öz musikimizin hak ettiği ve olması gereken düzeyde yer bulamadığı bir ortamda erken çocukluk sürecinde, yani kişiliklerin kalıcı olarak şekillenme sürecinde öz musikilerini tanıyıp içselleştirebilen bireyler, yakın ve uzak gelecekte tüm eğitim seviyelerinde öz musikilerini de lâyık olduğu yaygınlık ve saygınlık düzeyine taşıyabileceklerdir…

İznizle; önce, toplumumuzun binlerce yıllık müzikâl altyapısında yer alan iki önemli olguyu vurgulamak istiyorum. Bunlardan birincisi müzikle tedavi olgusu. Müziğin insan ve toplum yaşamındaki önemini, 'Müzik ruhun gıdasıdır' yaklaşımından da öteye, yukarıya taşıyan bu olgu en büyük gurur kaynaklarımızdan biridir. Tarihsel verilere göre; Batı'da, akıl hastalarının yakıldığı süreçte dahi bizde 'müzikle tedavi' söz konusu imiş. Bu konudaki en somut örneklerden biri Edirne'de bulunan 2. Bayazıd Külliyesi'nde yer alan Darüşşifa (yani müzikle tedavi ünitesi) dır. O kadar önemlidir ki; 2. Bayazıd Külliyesi, 2004 yılında, büyük ölçüde DARÜŞŞİFA nın katkısıyla, Avrupa Konseyi müze ödülüne lâyık görülmüştür.



DARÜŞŞİFA'DA HİZMET VERMİŞ OLAN HEKİM VE HEKİMBAŞILARININ EN TANINMIŞ OLANLARI

1488 Yılında hizmete giren Edirne Sultan II.Bayezid Külliyesi Darüşşifası'nda, aradan geçen uzun yıllar boyunca çok önemli hekim ve hekimbaşıları görev yapmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nun çeşitli dönemlerinde buraya gelen ve görev yapan ünlü hekimlerden bazılarının isimleri yan tarafta sıralanmıştır. Bu hekimler hem bu mekanlara gelen çeşitli hastalara şifa dağıtmışlar, hem de usta-çırak ilişkisi ile yeni hekimlerin yetişmesi için çalışmışlardır. Sadece Darüşşifa'ya gelen hastalara değil, şehirdeki diğer hastalara da bakan ve haftanın belirli günlerinde onlara ücretsiz ilaç dağıtan hekimlerden hekimbaşı günde 30, diğer hekimler ise günde 10 akçe ücret alırlardı.

Ak Şemsettin,
Hekim Şifai Nasuhi Sani'i,
Atai, Hekim Ahi Çelebi,
Hekim Destari,
Sinan Efendi,
Süleyman Efendi,
Haydar Efendi,
Ahmet Bin Hacı Hüseyin,
Fani Attar, Ahmet Bin İbrahim,
Lari Abdulhamit Çelebi,
Cerrah Safari,
Hekim Hasan Bin Kasım,
Hekim Hüseyin Çelebi,

AĞAÇLA SARMAŞIK

Burada, bu eski Darüşşifa'da,
Birbirine aşık iki genç varmış.
Kızın bulunduğu yer loş bir oda,
Oğlanın kaldığı yer daha darmış.

Her sabah avluda buluşurlarmış,
Dolunaya kadar bir kum saati.
Kızın etrafını periler sarmış,
Oğlanın altında bir sihir atı.

Hikayet bir zaman gelmiş, sıkılmış:
Düzelmiş bu iki sevdalı gencin.
Biz onda kaybolmuş hayatın tadı,
Meğer saadetmiş bu onlar için.

Son defa yan yana gelmiş ikisi,
Ant içmiş bir daha ayrılmamaya.
Kandırıp bu iki aşık herkesi,
Yeniden girmişler Darüşşifa'ya.

Ve sonda acımış onlara Hazır,
Yaptığı bir ihsan varmış kendinin.
Uyandığı zaman Baştabip, Nazır,
Hazine hatmış her ikisinin.

Ne için ikisinden bu iki aşık,
Dünyası değişmiş her iki canın.
Kız bir ağaç olmuş, oğlan sarmaşık,
Sınır bahçesinde Darüşşifa'nın.

Ahmet Kutsi Tecer
Edirne 1932

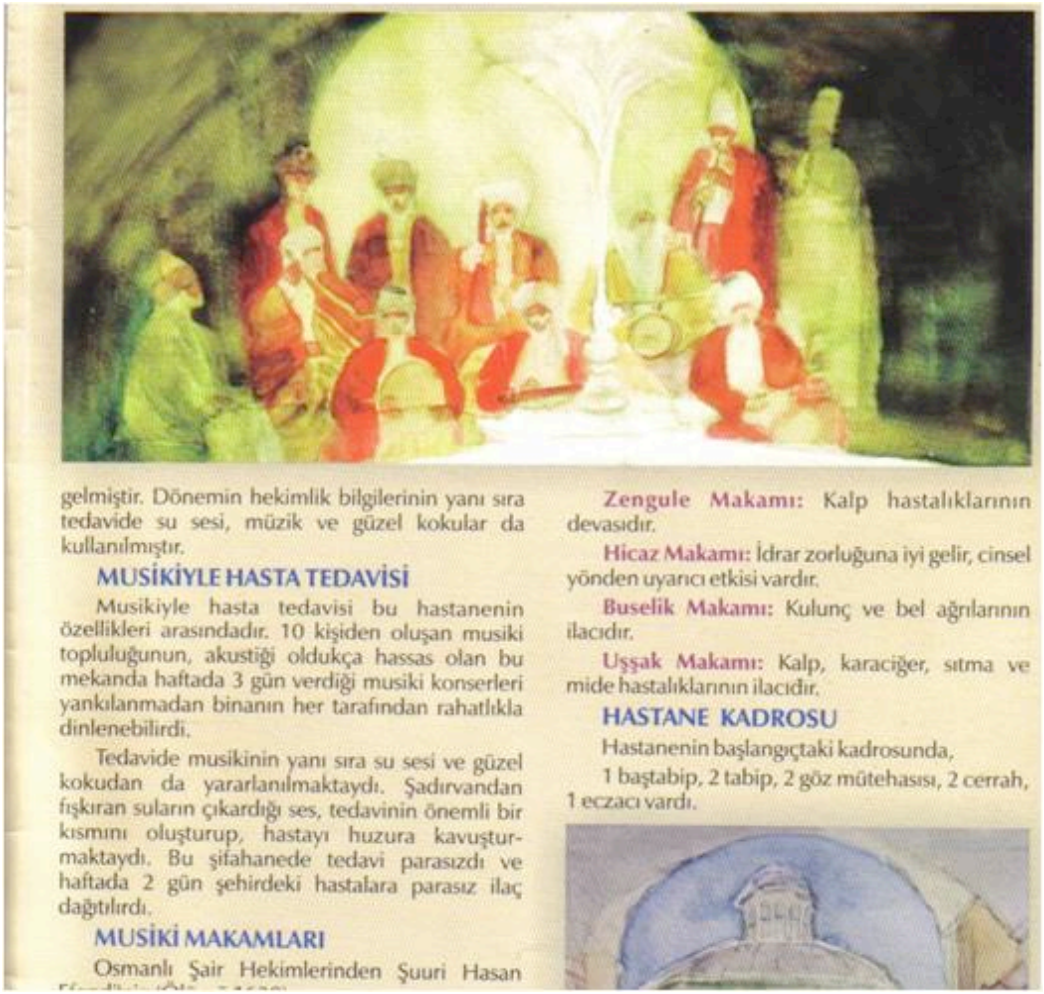
T.Ü. SULTAN II. BAYEZİD KÜLLİYESİ SAĞLIK MÜZESİ YAYINIDIR
Adres: T.Ü. Sultan II. Bayezid Külliyesi Sağlık Müzesi Yeni Imaret - EDİRNE
Tel-Fax: 0 (284) 212 09 22 Web: www.trakya.edu.tr/kulliye Elektronik Posta: kulliye@trakya.edu.tr
Resimler: Taner TUNA

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SULTAN II.BAYEZID KÜLLİYESİ
SAĞLIK MÜZESİ

Yaşayan Müze

AVRUPA KONSEYİ
2004 YILI
AVRUPA MÜZE
ÖDÜLÜ

(Yaşayan Müze, Trakya Üniversitesi Yayını)



gelmiştir. Dönemin hekimlik bilgilerinin yanı sıra tedavide su sesi, müzik ve güzel kokular da kullanılmıştır.

MUSİKİYLE HASTA TEDAVİSİ

Musikiyle hasta tedavisi bu hastanenin özellikleri arasındadır. 10 kişiden oluşan musiki topluluğunun, akustiği oldukça hassas olan bu mekanda haftada 3 gün verdiği musiki konserleri yankılanmadan binanın her tarafından rahatlıkla dinlenebilirdi.

Tedavide musikinin yanı sıra su sesi ve güzel kokudan da yararlanılmaktaydı. Şadırvandan fışkıran suların çıkardığı ses, tedavinin önemli bir kısmını oluşturup, hastayı huzura kavuşturmaktaydı. Bu şifahanede tedavi parasızdı ve haftada 2 gün şehirdeki hastalara parasız ilaç dağıtılırdı.

MUSİKİ MAKAMLARI

Osmanlı Şair Hekimlerinden Şuuri Hasan

Zengule Makamı: Kalp hastalıklarının devasıdır.

Hicaz Makamı: İdrar zorluğuna iyi gelir, cinsel yönden uyarıcı etkisi vardır.

Buselik Makamı: Kulunç ve bel ağrılarının ilacıdır.

Uşşak Makamı: Kalp, karaciğer, sıtma ve mide hastalıklarının ilacıdır.

HASTANE KADROSU

Hastanenin başlangıçtaki kadrosunda,

1 baştabip, 2 tabip, 2 göz mütehassısı, 2 cerrah, 1 eczacı vardı.

(Yaşayan Müze, Trakya Üniversitesi Yayını)

Bildiri özetimde de vurgulamış olduğum gibi; musiki aracılığıyla psikolojik baskı yaratarak ve düşmanın mehteri uzaktan duyduğunda kaçmasını sağlayarak daha az can kaybı ile savaş kazanma stratejisi olarak özetleyebileceğimiz asil mehter olgusu ile de ne kadar gurur duysak azdır. Ve elbette bu gibi gururların ilelebet sürekliliğinin sağlanabilmesi için de; toplumu oluşturan, oluşturacak olan bireylerin akıl ve yüreklerine olabilecek en erken çağda saygı ve sevgi ile aktarılabilmesi yaşamsal önem arzetmektedir.



10 PAZAR, 2 Şubat 2003 Yaşam AKŞAM Haber

Binbaşı Taş: "Mehteri özüne uygun şekilde yaşatmaya çalışıyoruz"

Dünyanın ilk müzik grubu

Harbiye Askeri Müzesi'nde Türk tarihi müzikle yaşatılıyor. 270 eğitimli müzisyenden oluşan Mehteran grubu, haftanın beş günü konuklarına gösteri yapıyor.

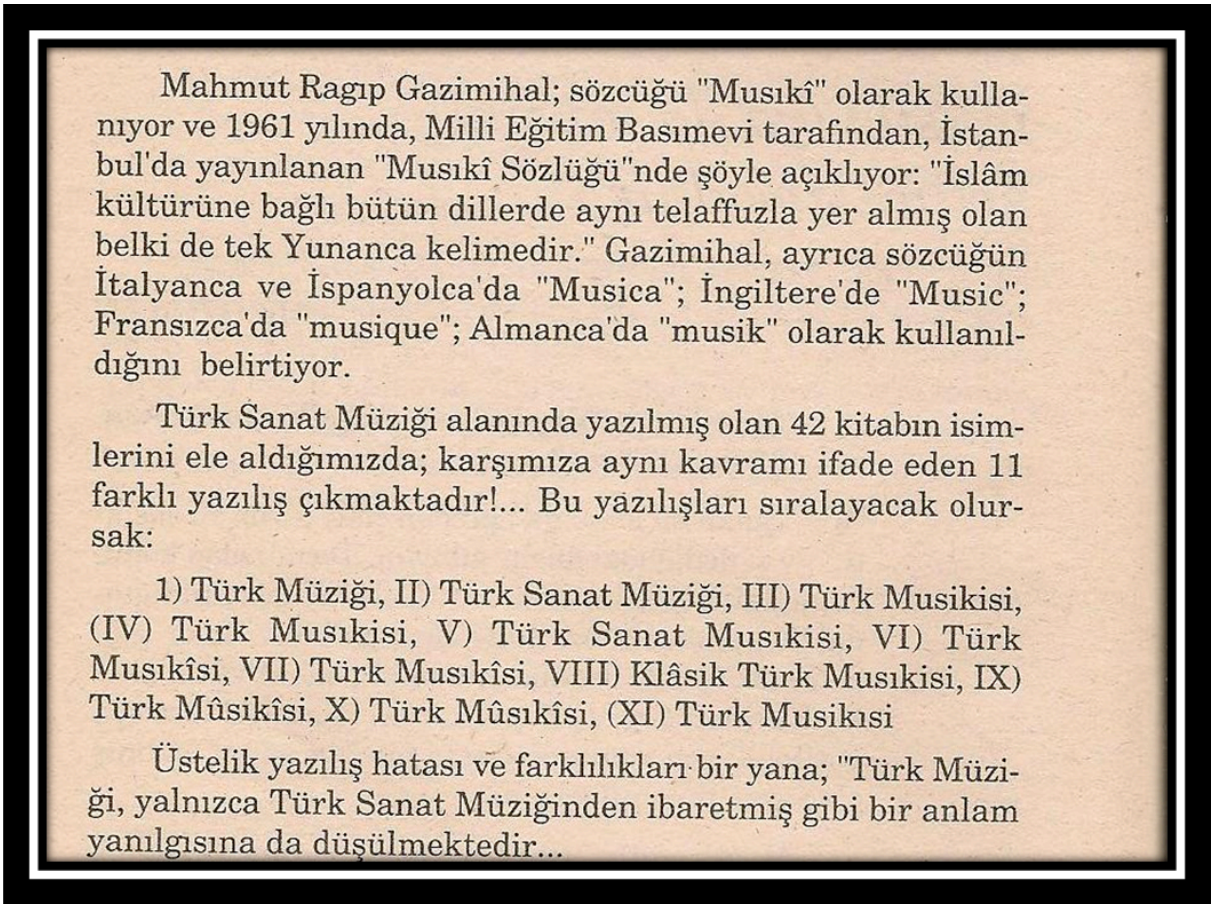
KIPAN

(Akşam Gazetesi, 2 Şubat 2003)

Mehter hakkında bilinçlenmek yönünden, kendimi oldukça şanslı addediyorum. Çünkü İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuarı'ndaki lisans ve lisansüstü eğitimlerim esnasında; konunun en önemli uzmanlarından rahmetli Haydar SANAL'ın öğrencisi olma ve kitabını **(Sanal, 1964)** edinme onurunu yaşadım. Mehterin ne denli önemli olduğunu; Cinuçen TANRIKORUR'un satırlarında görebiliriz **(Tanrıkorur, 2001:37) :**

…'Mehter, Türklerin hem resmi tören müziği hem de -ilk ataları Hunlardan bu yana- Dünya müzik sanatına armağanları olan bir askeri müziktir. Siz bakmayın –öbür geleneklik kurumlarımız gibi- sazlarından repertuarına kadar içine düşürüldüğü komik hale ve ülkenin ilerleyişini ille de tarihi kurumlarımızla alay ederek anlatma kompleksiyle özürlü birtakım yarı aydınların, "mehter yürüyüşü gibi; iki ileri, bir geri" *benzetmesine. İmparatorluk asırlarında; devletin ihtişamına uygun heybetiyle, Dünya'nın bütün ordularını titretmiş, korkudan savaşacak gücü kalmayan düşmanı teslim almak suretiyle harbi (yani insan kanı dökülmesini)önlemiş; Haydn, Mozart, Beethoven gibi müzik devlerineölümsüz eserler bestelettirmişti'…*

Bildirimin başlığında yer almakta olan 'musiki' kelimesine de, kısaca, bilimsel çerçevede değinmekte yarar görüyorum.



Mahmut Ragıp Gazimihal; sözcüğü "Musıkî" olarak kullanıyor ve 1961 yılında, Milli Eğitim Basımevi tarafından, İstanbul'da yayınlanan "Musıkî Sözlüğü"nde şöyle açıklıyor: "İslâm kültürüne bağlı bütün dillerde aynı telaffuzla yer almış olan belki de tek Yunanca kelimedir." Gazimihal, ayrıca sözcüğün İtalyanca ve İspanyolca'da "Musica"; İngiltere'de "Music"; Fransızca'da "musique"; Almanca'da "musik" olarak kullanıldığını belirtiyor.

Türk Sanat Müziği alanında yazılmış olan 42 kitabın isimlerini ele aldığımızda; karşımıza aynı kavramı ifade eden 11 farklı yazılış çıkmaktadır!... Bu yazılışları sıralayacak olursak:

1) Türk Müziği, II) Türk Sanat Müziği, III) Türk Musikisi, (IV) Türk Musıkisi, V) Türk Sanat Musıkisi, VI) Türk Musıkîsi, VII) Türk Musıkîsi, VIII) Klâsik Türk Musıkisi, IX) Türk Mûsikîsi, X) Türk Mûsıkîsi, (XI) Türk Musikısı

Üstelik yazılış hatası ve farklılıkları bir yana; "Türk Müziği, yalnızca Türk Sanat Müziğinden ibaretmiş gibi bir anlam yanılgısına da düşülmektedir...

(Özeren, 2003:28)

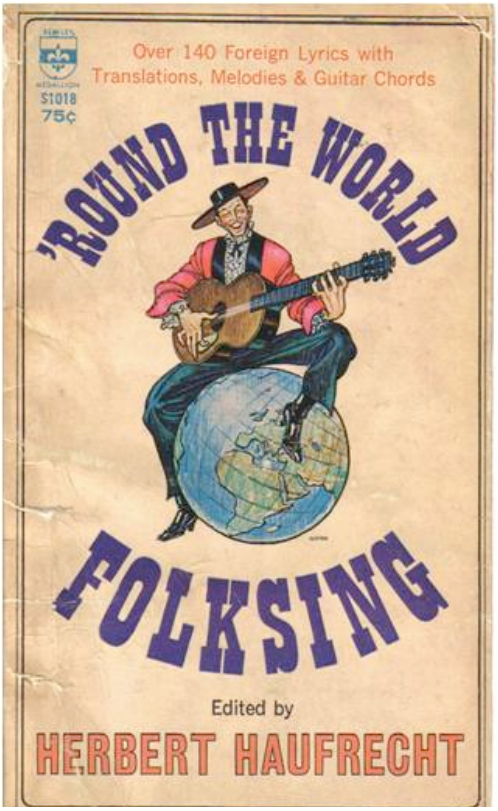
MÜZİK ve MUSİKİ kelimeleri, aynı anlamı taşımaktadırlar. Özellikle müzik bilimi alanında çalışan kişi ve kurumların, terminoloji bağlamında bu konuya gereken hassasiyeti (**hiç olmazsa bundan sonra!..**) göstermeleri; bazı kişi ve kurumların, TERMİNOLOJİ konusunu, anlamsız bir şekilde kendi kısır çekişmelerine, müziksel KAMPLAŞMALARI'na alet etmekten vazgeçmeleri beklenmekte / ümit edilmektedir. **(Özeren, 2010)**

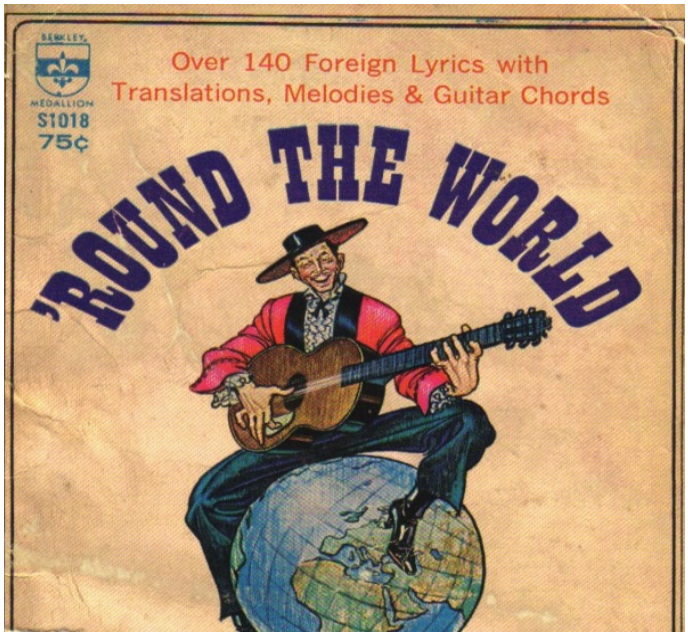
MUSİKİ ARACILIĞIYLA KÜLTÜR EMPERYALİZMİ ÖRNEKLERİ

Konuya; iki örnek söz ile başlanabilir:

- Bir milleti tutsak etmek isterseniz, müziğini çürütün. **(Konfüçyus)**
- Bir ülkenin tüm şarkılarını ben yazayım; kanunlarını, kim yaparsa yapsın. **(Bir İskoç deyişi)**

Örnek 1





(Haufrecht, 1964)

... Basım yılı 1964, yeri: ABD. Dünya'nın 140 ülkesinin halk ezgilerinin yer aldığı bir kitap... Tüm komşularımızın yer aldığı bu kitapta, dünyanın belki de en zengin halk müziği potansiyeline sahip Türk Halk Müziği'ne ait tek bir eser dahi yok. Biz, o tarihlerde; bugün dahi aynı adı taşıyan, Eminönü – Yeşilköy arasındaki yola, kennedy caddesi adını verirken; bu resimdeki kovboy sol ayağının ön ucuyla, bir böcek ezercesine nereye basıyor diye incelediğimizde ise, tahmin edeceğiniz gibi; Türkiye Cumhuriyeti'nin tam üzerine bastığını görüyoruz!..Tesadüf mü???
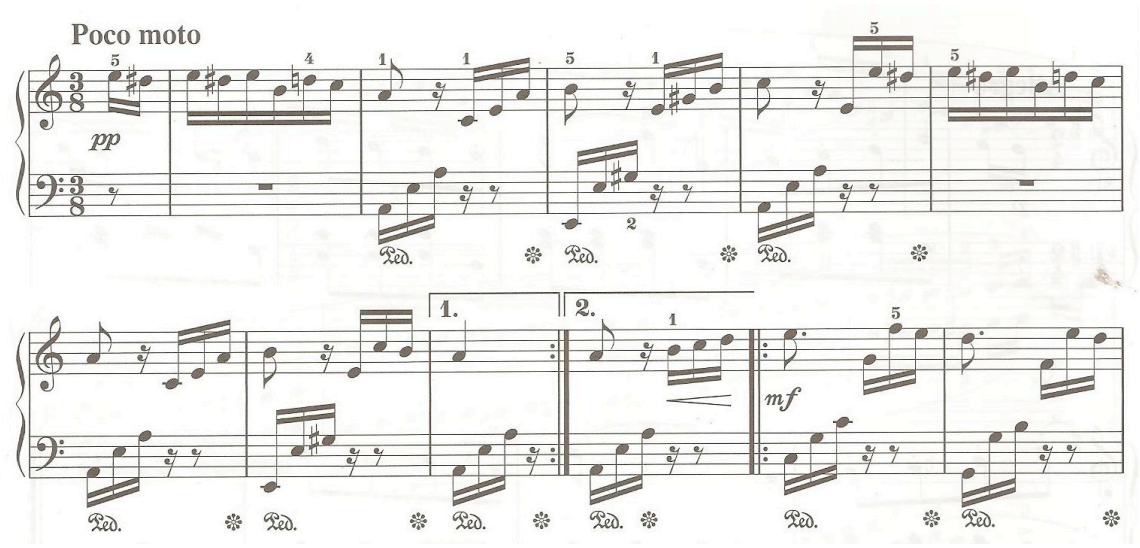
Örnek 2
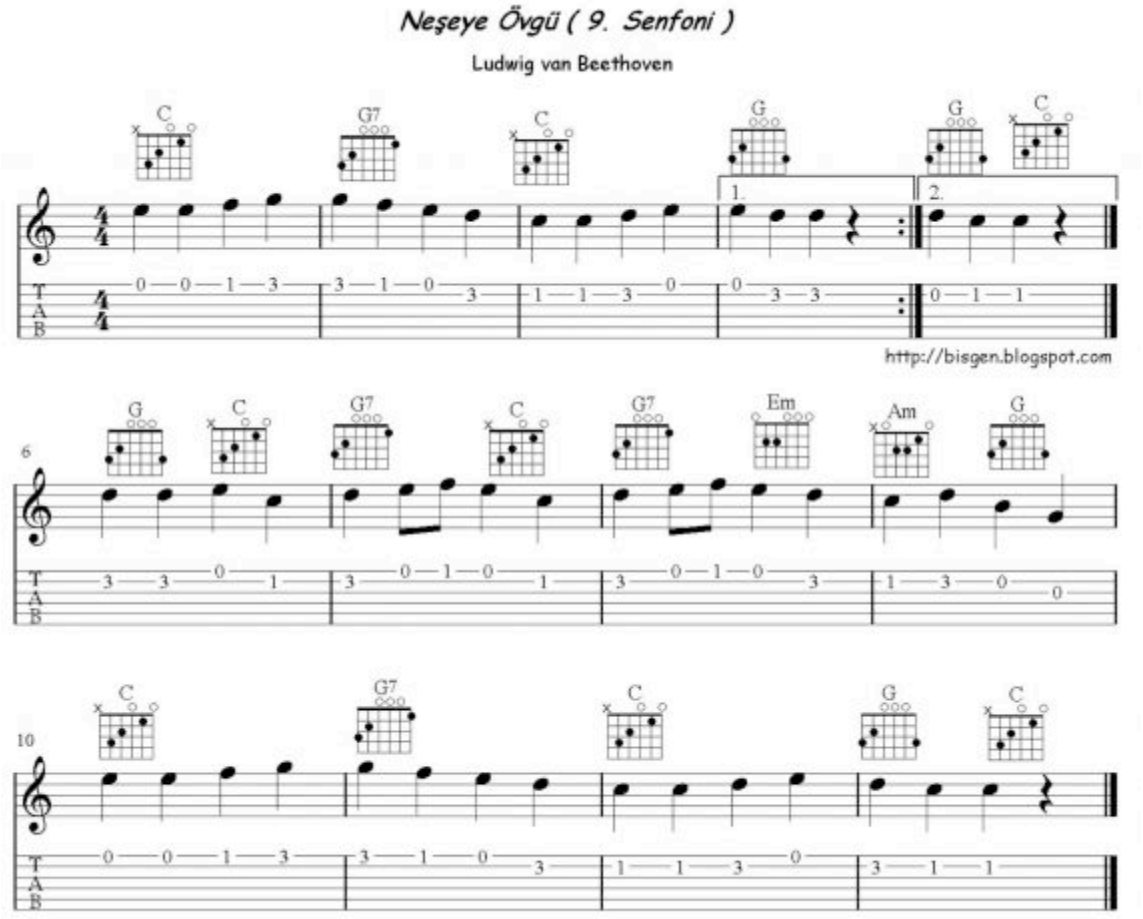


Sabancı Firması (*üstelik Aşık Veysel'in torunu Çiğdem Hanım da bünyesinde çalışır iken*) PHILIP MORRIS firması ile işbirliği yaparak, dünyanın, İNSANA EN ZARARLI, ÜRÜNLERİNDEN olan 'sigara'ya, bu toprakların en asil unsurlarından biri olan TÜRKÜ adını verebildi. Müzik alanındaki bilirkişilerimiz (*Türkü profesörleri vb*.) sus-pus otururlarken; Sümer EZGÜ vb. yürekli birkaç insan, seslerini yükselttiler de SABANCI FİRMASI, geri adım atarak bu sigarayı piyasadan çekmek zorunda kaldı… Musa EROĞLU'nun deyimiyle; TÜRKÜLER BİRLEŞTİRİR; oysa, SİGARA, öldürür/ayırır...

Örnek 3

OKUL ZİLLERİ KONUSU: Sizlere, çoğumuzun okullarda derse giriş-çıkış zili olarak aşina olduğu, "Fur Elise" ve "9. Senfoni" melodilerini dinleterek söze başlamak istiyorum.





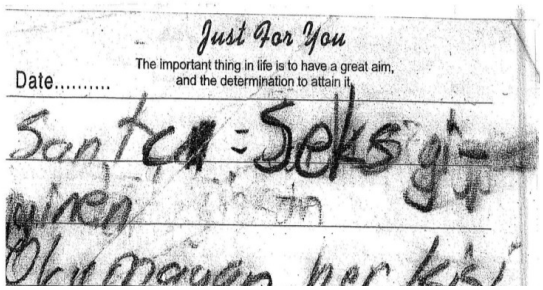
Her iki melodi de tartışılamayacak kadar kaliteli ve üstün bir müzikaliteye sahiptir düşüncesinde buluştuğumuzu sanıyorum. Şimdi bir an için; bir insanın sabah kahvaltısında, öğle yemeğinde, akşam yemeğinde yıllar boyunca sürekli olarak tek bir gıda ile beslendiğini; örneğin sürekli olarak çok kaliteli bir peynir yediğini düşünelim. Bütün öğünlerde (*ne kadar kaliteli olursa olsun!..*) sürekli ve sadece peynir yemeye hangimiz ne kadar dayanabiliriz acaba?!.Oysa çevremize şöyle bir kulak kabartacak olursak; çoğu okulda 8 yıl boyunca sürekli olarak tek bir melodinin çocuklara, öğretmenlere ve çevreye bilerek ya da çoğu zaman farkında bile olmadan dinletildiğini duyabiliriz. Örneğin günde 6 saat ders gören (*etüdleri de saymıyoruz...*) bir ilköğretim öğrencisi; 8 yıl boyunca, tatil v.b. günler düşüldüğünde,

yaklaşık olarak 16 bin kez aynı melodiyi (*HER SEFERİNDE YAKLAŞIK 10 SANİYE...*) dinlemek zorunda kalmaktadır.Eğer gerçekten, "Müzik ruhun gıdası" ise, bu durumda, ülkenin geleceğinin teminatı olan küçüklerimiz için bir tür RUHSAL GIDA ZEHİRLENMESİ kaçınılmaz olacaktır.

"Ziller" konusundaki fikrime; ilk kez Kasım 2002'de Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenen uluslararası "Avrupa'da ve Türk Cumhuriyetleri'nde Müzik Kültürü ve Eğitimi Kongresi"nde sunduğum "**Müzik Toplumu Olabilmek**" başlıklı bildirimde yer verdim. Bildirimi sunacağım günün sabahında dahi Ankara Öğretmenevi'nin yakınında bir okuldan gelen "**Fur Elise**" melodisi kulaklarımızı dolduruyordu.

Anaokulundan üniversite seviyesine her yaş grubundan yüzlerce öğrencim olmasına karşın; bir kez dahi "*Neden hep aynı zil melodisini dinliyoruz?*" ya da "*Neden kendi şarkı türkülerimiz okul zili olarak çalınmıyor?*" şeklinde bir yakınma ile karşılaştığımı hatırlamıyorum... Öğrenciler zilleri çok beğendikleri için mi yakınmıyorlar yoksa böyle bir konuda söz haklarının olabileceğini akıllarından bile geçirmedikleri için mi yakınmıyorlar, bilemiyorum ancak şurası bir gerçek ki; çocuklarımızın büyük bir çoğunluğunun bilinçaltına; Türkülerimiz, okul zili olarak dahi çalınmaya değmeyecek kadar değersiz gibi bir duygu, günden güne kemikleşerek yerleşmekte ve bu da aklımıza, doğal olarak, Konfiçyus'un "*Halk ezgileri kiminse memleket onundur*." ya da"*Bir milleti tutsak etmek isterseniz, müziğini çürütün*." düşüncelerinin ardında yatan anlamları getirmektedir. Kısacası, çocuklar, 16 bin kez dinledikleri okul zili melodilerinin bir kısmı dahi kendi halk ezgilerinden oluşmadığı sürece; kendi kültürlerine yabancılaşmaktadırlar. Ülkemiz geleceği açısından en çok güvendiğimiz unsur olan genç nüfusun kendi kültürüne yabancılaşması ise direkt olarak ülke geleceğinin, varlığının tehlikeye düşmesi demektir. Keşke ülkemiz okullarında; tüm dünya ezgileri ve kendi ezgilerimiz dengeli biçimde okul zili olarak kullanılsaydı da biz şimdi çocuklarımıza; öz kültürümüze ait şarkı, türkülerin de en az o çok sevdikleri yabancı kökenli müzik eserleri kadar değerli olduklarını hissettirebilseydik. Ben bir müzik öğretmeni olarak durumun gerçekten vahim olduğunu hissediyorum. Kendi okulumda ve bazı arkadaşlarımın görev yaptıkları okullarda gerçekleştirdiğim küçük çaptaki anketler gösteriyor ki; yetişmekte olan taze beyinler, "sanatçı" dendiğinde yalnızca şarkı söyleyip danseden seksi bayanları düşünür hale gelmiş!..



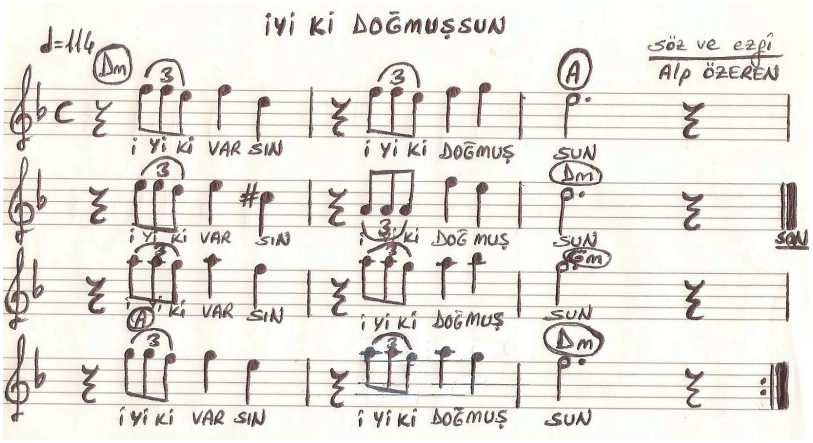


Çocuklarımız, elbette, Madonna, Michael Jackson, Eminem, Jennifer Lopez, Mozart, Beethoven, Bach v.b. de dinleyeceklerdir ve dinlemelidirler. Ancak kendi kültürlerine ait olan müzik eserlerini de yeterince (*en azından öz çalgıları olan bağlamayı aşağılamayacak kadar...*) dinlemeleri ve sindirmelerini sağlayacak ortamların da geliştirilmesi gerekir. Okul zilleri; yalnızca okuldaki öğrencileri ve eğitimcileri değil, civarda ikâmet edenleri, zil çalarken oradan geçenleri de bilinçaltında etkilemektedir. Dolayısıyla; bilinçli bir planlama ile, okul zillerinden, toplumun müzik zevkini geliştirme amaçlı olarak dahi yararlanılabilir.

<u>Örnek 4</u>
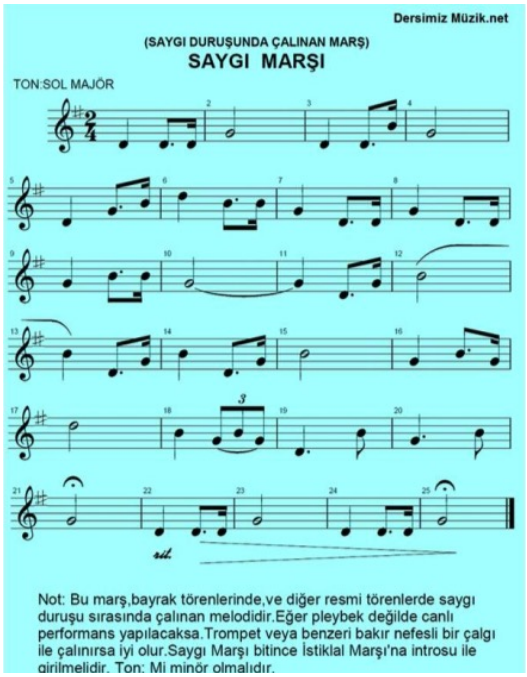
Gündelik yaşamda; en yaygın durumdaki etkinliklerden biri de, bireylerin doğum günü kutlamalarıdır kuşkusuz. Bu bağlamda da; kendi müzikâl yapımızdan esinlenerek, özgün doğum günü kutlama ezgileri oluşturmamız gerektiğini düşünerek, bir örnek çalışma yaptım. Onu da; bildirim vesilesiyle, paylaşmak isterim. Önce, Dünya'da yaygın olarak kullanılmakta olan doğum günü ezgisinin notasını ve ardından da kendi alternatif çalışmamın notasını paylaşıyorum.





Örnek 5

31 Temmuz 2011 Pazar gününü 1 Ağustos Pazartesi gününe bağlayan gece; facebook profilimde, bir arkadaşımın, önemli ve hiç beklemediğim bir sorusu ile karşılaştım. Özetle ve yaklaşık olarak; ülkemizdeki resmi törenlerde, İstiklâl Marşı'ndan önce trompet ile çalınan (*ya da banttan dinletilen*) ezginin kökenini sormakta idi kendisi. Soru karşısında; daha doğrusu bugüne kadar bu ezginin kökenini araştırmak konusundaki şahsi ihmalkârlığım nedeniyle dehşete kapılmadım desem yalan olur ve hemen ardından, böylesine "yaşamsal" önemde bir konuya dikkat çektiği ve bu konuda şahsımdan bilgi istediği için de ayrı bir saygı ve gurur duydum açıkçası… Önce söz konusu ezginin notasını görelim dilerseniz**:**



(*Sözün burasında, büyükçe bir parantez açarak; yazım kapsamında paylaşmış olduğum bu basit notayı çok az kişinin deşifre edebileceğini bilmenin de, "**musiki toplumu olabilmemiz**" ideali bağlamında çok acı bir gerçek olduğunu, altını çizerek ifade etmek isterim. Çünkü; günümüz dünyasında, gerçekten uygar ve "Dünya Politikaları"na yön veren ülkelerde, toplumlarda insanlar gazete okurcasına rahatlıkla nota okuyabilmektedirler. Nota okumak, yetenek falan gerektirmemektedir. İçinde bulunduğumuz ortamda ise; resmi musiki okullarını bitirmesine karşın nota okuyamayanlar dahi bulunmaktadır ne yazık ki…*)

Konuyu, internet ortamında araştırırken ulaştığım ve 'Tİ'ye mi Alındık' başlıklı bir köşe yazımda da yer verdiğim **(Özeren, Ağustos 2011)** Mustafa KAYMAKÇI'nın makalesinden bazı alıntılar yapmak isterim:

…Bildiğimiz gibi Türkiye'de Resmi Törenlerde İstiklal Marşı'nda önceki saygı duruşu sırasında 30 saniye kadar süren Ti Sesi çalınır ve arkasından İstiklal Marşı söylenir.

Ti Sesi'nin kökenini merek ettiniz mi bilemem. Ben merak ettim. Merakımı, eski Amerika Birleşik Devletleri Başkanı Bush'un Türkiye'ye geldiği zaman söylediği söz artırdı. Bush, İstiklal Marşı'ndan önceki saygı duruşunda Ti Sesi'ni duyunca çok memnun olmuş, 'kültürümüz buraya kadar gelmiş' demiş.

Konuyu biraz araştırdım. Anılan Ti sesi'nin önce,1953 yılı ABD yapımı "From Here To Eternity" adlı ve Türkçe'ye "İnsanlar Yaşadıkça" olarak çevrilen filimdeki müzik parçalarından biri olan "Military Taps" olduğunu öğrendim. Müziğin bestekarı ise Daniel Butterfield.

Şimdi sorulması gereken sorular var. Birincisi şu; Ti Sesi, Türkiye'ye ne zaman, nasıl girdi? İkincisi şu; İstiklal Marşı, Türkiye Cumhuriyeti'nin Marşı'dır. Bir başka deyişle, Türk Milleti'nin emperyalizme karşı duruşunun ve direnişinin, onuru ve bağımsızlık isteğinin bir ifadesidir. Durum böyleyken hangi gerekçeyle, Amerikan İç Savaşı sırasında bestelenmiş bu müzik parçası Saygı Duruşu'na eklenmiştir? Amerika için önemli olan bu müziğin, Türkiye için neyi ifade ettiğini İstiklal Marşı'ndan önceki Saygı Duruşu'na Ti Sesi'ni ekleyenler açıklamalıdırlar diye düşünüyorum.

Yapılması gereken ilk iş, Ti Sesi'ni Saygı Duruşu'ndan derhal çıkartılması ve Türk Bestekarları'nca bir müzik yaptırılmasıdır. Sanırım bu konu üzerinde durmuş ve duracak müzik bilimcilerimiz vardır. Ancak konu, yalnız müzik bilimcilerini değil, BÜTÜN YURTSEVERLERİ İLGİLENDİRİYOR kanısındayım…

Kanımca; durumun trajikomik yönlerinden biri de, böylesine önemli ve çoktan incelenip (*özellikle de müzikoloji bölümleri tarafından*) sonuçlarının hiç olmazsa akademik müzik
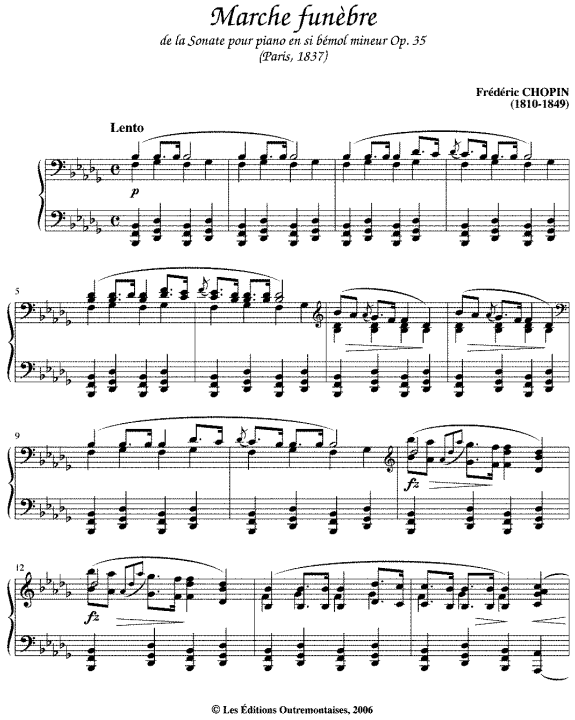
eğitimi kamuoyu ile gereğince paylaşılmış olması gereken bir konuda, en belirgin makalenin bir zootekni profesörü tarafından yazılmış ve yayılmış bulunmasıdır.

Bu durumdan hareket ile; şu an görünen resme bakacak olursak (*…ki cesaretle bakabilmeliyiz kanımca…*); "**musiki aracılığıyla kültür emperyalizmi**"nin ancak bu kadar etkin biçimde uygulanabileceğini görmekteyiz ne yazık ki…

Örnek 6

Türk Cenaze Marşı Konusu:

Öncelikle; onyıllardır, resmi cenazelerimizde (şehit vb.) kullanılmakta olan Chopin ezgisinin notasını paylaşalım:



Kanımca; bu konu da, MUSİKİ ARACILIĞIYLA KÜLTÜR EMPERYALİZMİ başlığı altında öncelikli konulardan biridir. Böyle zamanlarda ve konularda, herşeyden önce; Konfüçyus'un, "*Bir milleti tutsak etmek isterseniz müziğini çürütün*" yaklaşımının anımsanması gerektiğini düşünüyorum.
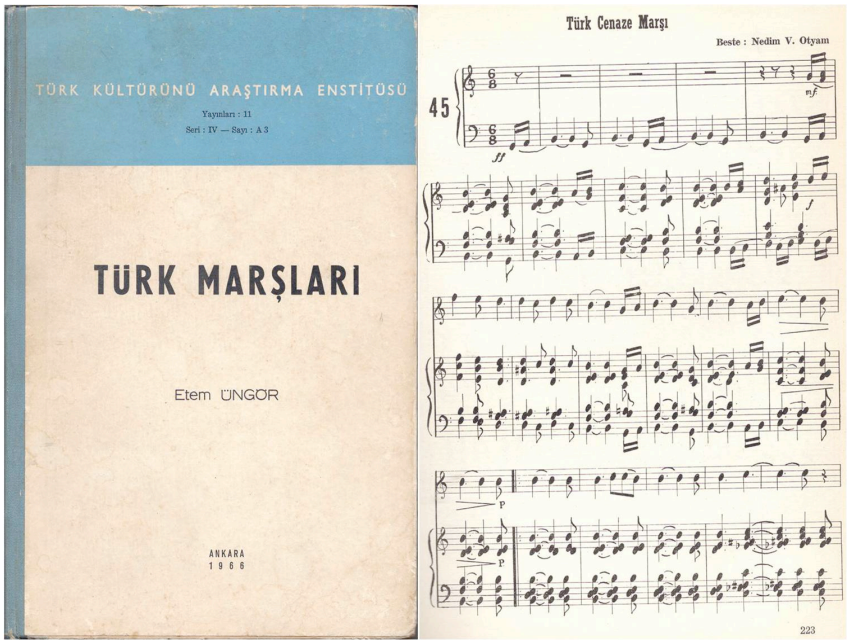
Anadolu insanının; ağıtları ön plandadır. Bu nedenle; ilk bakışta TÜRK CENAZE MARŞI kavramı, bize çok yakın gelmeyebilir. Bu kavramın, ağırlıklı olarak; şehitlerin, devlet büyüklerinin cenazeleri için düşünülmesi gerekir.

Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuarı'nda öğretim görevlisi olduğum zamanlarda, bir öğrencim, Sakarya'nın bir köyündeki bir şehit cenazesinde, bir köylünün bando komutanına, Chopin'in cenaze ezgisini kastederek, "*Makarios da bu müzikle gömülmüştü. Benim çocuğumun cenazesinde neden bu müziği çalıyorsunuz*?" şeklindeki yakınışına, bizzat şahit olduğunu anlatmıştı… Bu samimi anekdot, aslında pek çok şeyi özetlemektedir. Özellikle de TÜRK MUSİKİ KÜLTÜRÜ'nün binlerce yıllık asil geçmişi göz önüne alındığında;

Chopin'in ezgisinin, bizim duygularımıza tercüman olmaya yetmeyeceğini, ANADOLU İNSANI nın şehitlerini defnederken Chopin'in ezgisine ihtiyacı olmadığını iddia etmek, körükörüne ve abartılı bir milliyetçilik olmasa gerektir. Rahmetli Selâhattin İÇLİ Hocamız,

İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuarı'nda, Sanatta Yeterlik (Doktora) eğitimi kapsamındaki PROZODİ dersimizde; enstrümantal ezgilerin melodilerinin de, bestelendiği coğrafyanın lisânında olduğunu belirtmişti. HER YİĞİDİN YOĞURT YİYİŞİ yaklaşımından hareket ile, ANADOLU İNSANI'nın, TÜRK MİLLETİ'nin, kendi özüne dayalı bir cenaze marşı olması düşüncesi, olsa olsa KÜLTÜR EMPERYALİZMİ ne bir karşı duruş, boyun eğmeyiş olarak değerlendirilebilir. TÜRK MUSİKİSİ'nin melodik zenginliği ve gücünü, müzik bilmeyenlere dahi net biçimde hissettirebilecek olan; rahmetli Cinuçen TANRIKORUR'un '**Kanaat ve Ölüm**' başlıklı makalesi (**Tanrıkorur, Müzik ve Dil**) nden şöyle bir anekdot da paylaşılabilir: "*…Bunlardan biri de 1932 de, Türk Musikisi konusunda tavsiyeleri alınmak üzere davet edilen , Viyana Müzik Akdemisi Müdürü Joseph Marx'tı. İstanbul Belediye Encümeni'ne verdiği raporda Prof. Marx, şöyle diyordu: "Sadece çıplak melodi açısından kıyaslandığında, ITRÎ'nin bulduğu müzik cümleleri, çağdaşı BACH'ın bulduğu müzik cümlelerinden çok daha üstündür. Sırf bize benzemek için Türk Musikisi'ni çokseslendirmeye çalışmak, musikinize yapacağınız en büyük kötülük olur…"* Yahya Kemâl BEYATLI da, "*Çok insan anlayamaz eski musikimizden…*" derken, Prof. Marx'ın anlatmaya çalıştığı şeyleri derinden, yürekten hissetmiş olsa gerek… (**Özeren, Eylül 2012**)

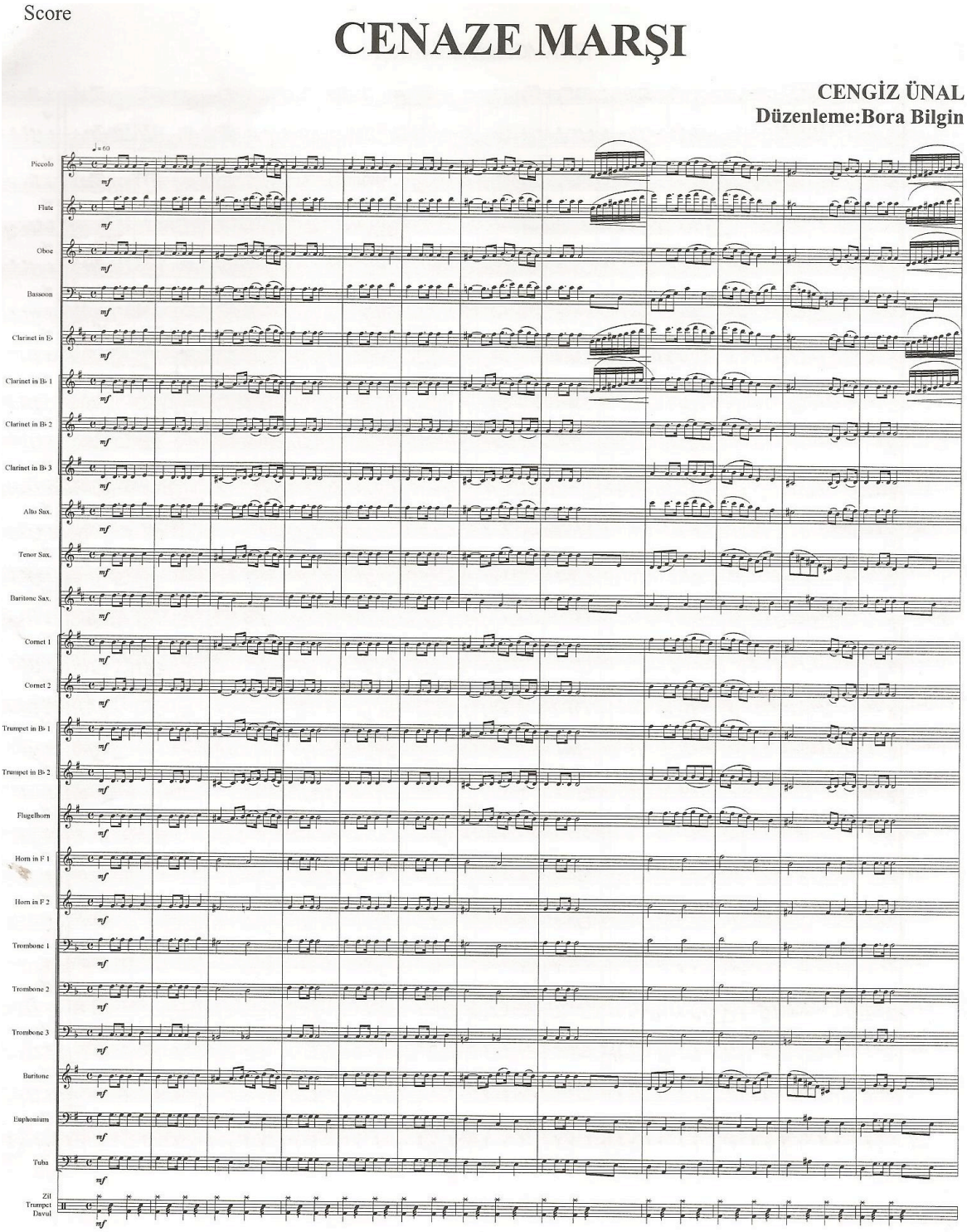
Yakın zamanda yitirdiğimiz değerli müzikolog ve Dünya'nın en önemli çalgı koleksiyonlarından birini oluşturmuş olan Etem ÜNGÖR tarafından 1966 yılında yayınlanan **TÜRK MARŞLARI** isimli kitapta (*ki; Zeki ÜNGÖR'e ait 'İstiklâl Marşı ezgisi'nin, Carmen Silva Opereti'nden alınmış olma ihtimalinden de bu kaynakta söz edilmektedir…*) Nedim OTYAM tarafından bestelenmiş olan bir TÜRK CENAZE MARŞI notası yer almaktadır.



Daha yakın zamanlara, günümüze gelindiğinde; İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuarı Öğretim Üyesi Yrd. Doç. F. Cengiz ÜNAL'ın Segâh Cenaze Marşı ile karşılaşmaktayız. Kendisi; TRT-2 televizyon kanalında, konuyla ilgili olarak yaptığı açıklamada şunları dile getirmektedir: " *Türk Musikisi'nde; sözlü musiki ön plana çıktığından, bu tür konuların ihmâl edildiği görülmektedir. Türk Musikisi'nin makamları incelendiğinde; her türlü duygu ve düşünceyi ifade etmenin mümkün olduğu görülür. Bilindiği gibi; Dünya'da ve Ülkemizde, cenaze merasimlerinde Chopin'in cenaze marşı çalınmaktadır. Hüznü çok iyi ifade eden bu eser; milletlerin kendi kültürel ve dini değerlerini ifade bakımından, bizce eksiktir. Bu düşünceden yola çıkarak; ben de Türk Musikisi ile bir cenaze marşı besteledim. Özellikle merhum Cumhurbaşkanımız Turgut ÖZAL'ın cenazesi sırasında gelişen tartışmalar, bu çalışmalarımı hızlandırdı. Musikimizde Segâh makamı, dini ve tasavvufi duyguları, çok iyi ifade etmektedir. Özellikle bu makamı seçtim ve dini musikinin 'Segâh Tekbir' ve 'Salât-ı*

Ümmiye' motiflerinden faydalanarak bu eseri tamamladım. Çalışmalarımda, öğretim görevlisi arkadaşım Ali ERAL'ın katkıları oldu. Umarım başarılı olmuşuzdur ve bu eksiklik giderilmiştir."

Bildirim kapsamında; Sayın Ferda Cengiz ÜNAL'ın bestelemiş olduğu Cenaze Marşı'nın, şef partisyonunu da, kendisinin izni ve onayı ile paylaşmak isterim:



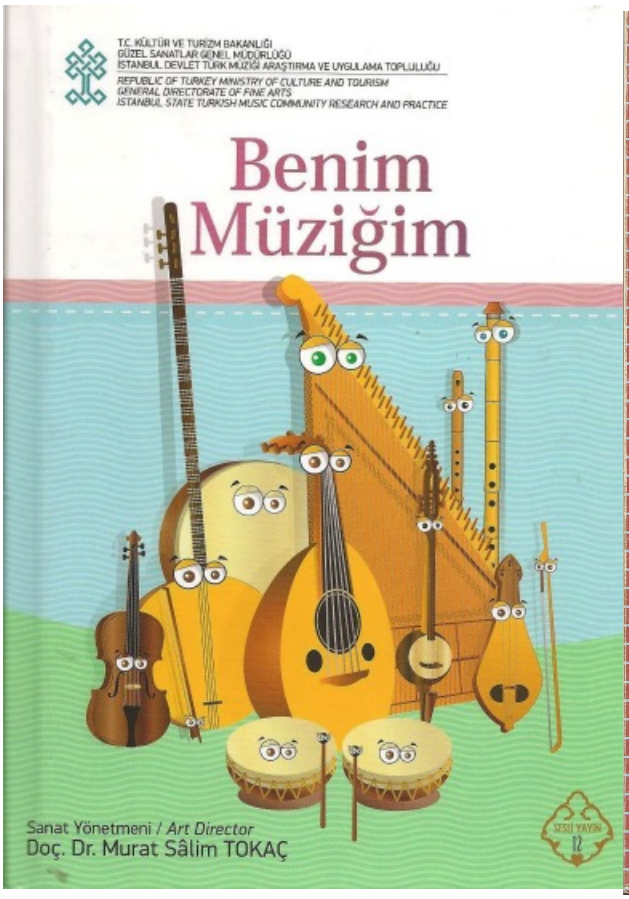
Örnek 7

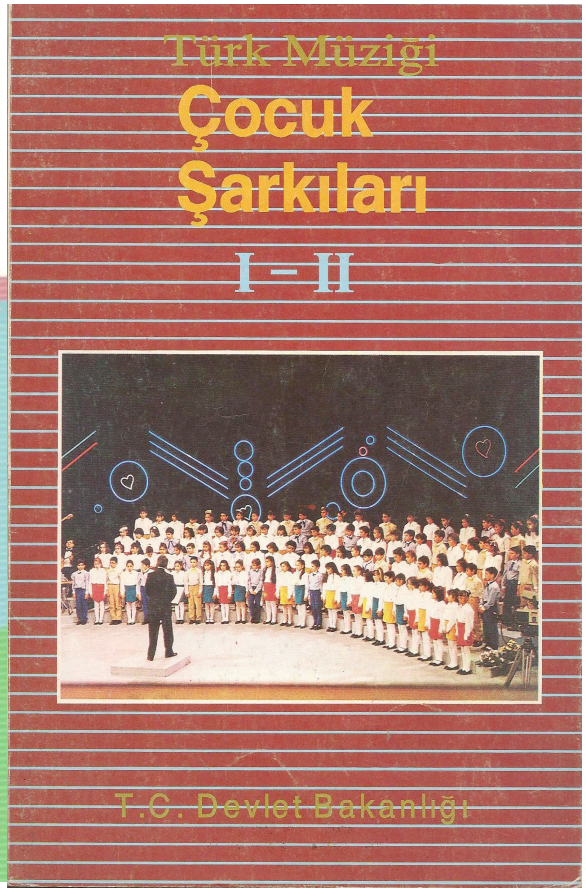
Şarkı sözleri aracılığıyla kültür emperyalizmi:



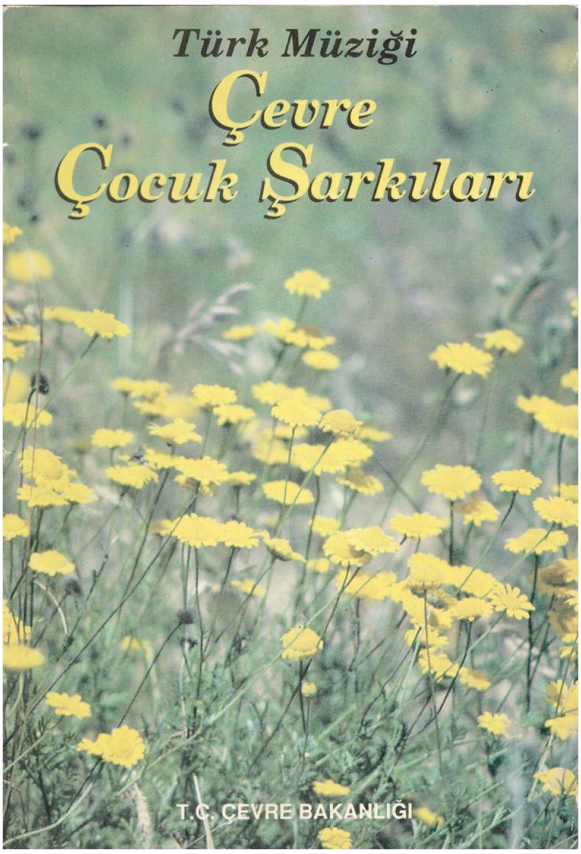
Yukarıdaki gibi şarkı sözleri konusunda Feyza HEPÇİLİNGİRLER şöyle diyor: '*…Gençlerin her an dinledikleri şarkılarda söylenen sözler bunlar. Bu sözlere yansıyan bir yaşama biçimi varsa, kuşkusuz bu sözlerin belirlediği bir yaşama biçimi de vardır. Her şarkıda defalarca yinelenen sözler, her radyoda, her televizyonda defalarca çalınan parçalar öylece esip geçmiş olamaz insanların kulaklarının üzerinden. İlk duyuşta, anlamı üzerine düşünülmese bile; günlerce duyulduktan, dinlendikten sonra, bu parçaların anlamı üzerinde halâ ve hiç düşünülmemiş olduğunu varsayamayız. Eğer gençlerimizin dinlediği, eşliğinde dansettiği, göbek attığı, gerektiğinde birlikte söylediği bu şarkıların sözlerinin ilettiği anlam üzerinde düşünmemiş olabileceklerini varsayarsak, bu, başka bir incelemenin konusu olmak zorunda. Kimse, sürekli duyduğu sözlerin anlamını algılamıyor olamaz. Söze dökülen her şey, gerçeklik kazanır. Bir kavram, söylenmediği sürece yok sayılabilir; ama söylendiği anda, artık anlamlar dünyasında kendi yerini açmıştır. Ayrıca, şunu da biliyoruz; herhangi bir söze bir iletinin (mesaj)özel olarak yerleştirilmesine gerek yoktur. Söylenmiş her söz, bir iletidir zaten. Öyleyse, şarkı sözleri için de aynı ilke geçerlidir. Pop müzik parçalarının sözleri, aynı zamanda topluma, özellikle de gençlere sunulmuş bir iletidir. Bu iletide neler dendiği de ortada…*' (**Hepçilingirler, 2004:99**)

Günümüzün gelişmiş ve adeta tüm zihinleri işgâl etmiş bulunan medya teknolojileri düşünüldüğünde; erken çocukluk sürecindeki zihinlerin de bu gibi şarkı sözlerine maruz kalmaktan korunamayacakları apaçık ortadadır ve bu durumda da en büyük rol, onları doğru musiki eserleriyle buluşturma yükümlülüğü bulunan ailelerine düşmektedir. Neyse ki; bu konuda, ümitsiz değiliz ve çok değerli örnek çalışmalar bulunmaktadır. Milli, manevi, ahlâki değerlerimizin öz musikimiz aracılığıyla gereğince vurgulandığı bazı kaynakların resimlerini paylaşmak isterim:


T.C. KÜLTÜR VE TURİZM BAKANLIĞI
GÜZEL SANATLAR GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
İSTANBUL DEVLET TÜRK MÜZİĞİ ARAŞTIRMA VE UYGULAMA TOPLULUĞU
REPUBLIC OF TURKEY MINISTRY OF CULTURE AND TOURISM
GENERAL DIRECTORATE OF FINE ARTS
ISTANBUL STATE TURKISH MUSIC COMMUNITY RESEARCH AND PRACTICE
Benim Müziğim
Sanat Yönetmeni / Art Director
Doç. Dr. Murat Sâlim TOKAÇ


Türk Müziği
Çocuk Şarkıları
I - II
T.C. Devlet Bakanlığı


dahi bebek
ruhu geliştirir!
Çocuklara özel Türk Müziği
"Doğaçlamalar"
Diky
Bebeğinizin ruhunu
zengin kültür mirasımızla geliştirin...
Dede Korkut
Mustafa Kemal
Mimar Sinan
Dede Efendi
Nene Hatun
Hacı Bektaş



Örnek 8

Yanlış rol modellerinin; medya kişi ve kurumlarınca, sorumsuzca ve kontrolsüz şekilde yüceltilişleri

Bu düşünceyi örnekleyen bazı ‘medyatik ünvanlar’ı anımsayacak olursak;

ZEKİ MÜREN’in
SANAT GÜNEŞİ;
SEZEN AKSU’NUN
KRALİÇE;
BÜLENT ERSOY’UN
DİVA;
İBRAHİM TATLISES’İN
İMPARATOR;
HÜLYA AVŞAR’IN
SANATSAL MAESTRO
olarak sunuluşlarının
hatta bombardıman edilişlerinin yarattığı zihinsel karmaşa…

Özellikle; yukarıda belirtilmiş olan isimlerin, rol modeli oluş düzeyleri hesaba katıldığında ve hemen ardından şu kitaplar gözden geçirildiğinde, çocuklarımızın ve hâtta yetişkinlerimizin dahi ne denli büyük bir ‘kavramsal gürültü’ tehdidi altında bulundukları kolayca görülebilecektir.



Örneğin; Hürriyet gibi etkili bir gazetenin, şöyle bir bilim dışı, etik dışı subjektif bir iddiayı, ilk sayfada logosunun hemen altında yayınlamış olması, her şeyden önce, GAZETECİLİK ETİĞİ ne aykırı bir yanıltıcı reklâm gibidir:



Yine; yıllardır kaynak gösterilmeden, kim tarafından, nasıl verildiği dahi bilinmeden ortalıkta dolaşan bir ‘sanat güneşi’ ünvanı da bu bağlamda değerlendirilebilir. Bu unvan da, tamamen subjektif; kim tarafından, nerede, ne zaman, nasıl ve hangi gerekçelerle verildiği belli olmayan bir ünvandır. Rahmetli Zeki MÜREN’in sanatçı kimliğini tartışmak aklımızın köşesinden dahi geçmez ancak pek çok sanat dalı mevcut iken (*resim, mimari, heykel vb.*) böyle bir ünvanın, kaynağı belirsiz bir medya tarafından, bir ses sanatçısına verilmiş olması dahi diğer sanat dallarının önde gelen kişi ve kurumlarının sorgulamaları gereken bir garip durumdur kanımca. Geçtiğimiz yıllarda; Zeki MÜREN’in tüm mirasını bağışlamış olduğu iki kurumdan biri konumundaki Türk Eğitim Vakfı’nın üst düzeydeki bir yöneticisine konuyu açtığımda, düşüncemi haklı bulduğunu ve kendilerinin vermiş oldukları anma ilânlarında dahi sanat güneşi şeklinde bir ünvana yer vermeyişlerini vurguladı. Bu ilânlardan birini de paylaşmakta yarar görüyorum:



Zeki MÜREN örneğinin bildirimle daha net bağlantısına gelince, kişisel görüşüm odur ki; aşağıdaki resimdeki gibi bir marjinal erkek sanatkâr, kamuoyunda SANAT GÜNEŞİ olarak tanıtıldığında, yüceltildiğinde; milli, manevi, ahlâki değerlere saygılı bir TÜRK AİLESİ'nin bilinçaltında, '*Güneşi böyle ise, çocuğum sanat ile asla uğraşmasın…*' düşüncesi dahi oluşabilecektir büyük olasılıkla:



Söz; medyanın hatalı yaklaşımları ile toplumuzdaki medya okuryazarlığının gelişmemiş oluşu gerçeği buluştuğunda oluşan sakıncalardan açılmışken, bir başka çarpıcı örneği de paylaşmakta yarar bulunmaktadır:



Hürriyet

TELEFON
İSTANBUL: (0-212) 677 00 00
HABER HATTI: 677 03 44 - 677 03 45 Fax: 677 03 40
OKUR DANIŞMA HATTI: (0-212) 478 00 78

HAVA DURUMU

ADANA	1°/11°	AMSTERDAM	8°
AFYON	-7°/1°	BAĞDAT	13°
AĞRI	-29°/-19°	BERLİN	3°
ANKARA	-4°/2°	ZÜRİH	3°
ANTALYA	5°/14°	FRANKFURT	4°
BURSA	-3°/6°	GİRNE	10°
DİYARBAKIR	-8°/4°	KOPENHAG	8°
ELAZIĞ	-14°/-1°	LONDRA	13°
ERZURUM	-25°/-15°	MADRİD	13°
İSTANBUL	-2°/5°	MOSKOVA	-7°
İZMİR	4°/11°	PARİS	4°
TRABZON	-1°/5°	ROMA	15°

15 ARALIK 2004 ÇARŞAMBA
RUMİ : 2 K.evvel 1420
HİCRİ : 3 Zilkade 1425
İSTANBUL

VAKİT	Güneş	Öğle	İkindi
VASATİ	7.15	12.06	14.23
VAKİT	Akşam	Yatsı	İmsak
VASATİ	16.45	18.12	5.42

Müzik odasında TACİZ SKANDALI

ÖĞRETMEN TUTUKLANDI

Üsküdar'da bir meslek lisesi, müzik öğretmeninin üç kız öğrencisine tacizde bulunduğu iddialarıyla çalkalanıyor. Okuldan uzaklaştırılan sanık, cezaevine konuldu.

GÜNÜN HABERİ

İSTANBUL Üsküdar'daki taciz skandalı, öğrencilerden E.G'nin olayı annesine anlatmasıyla ortaya çıktı. Okul yönetimi, üç öğrencinin tacize maruz kaldığının öğrenilmesi üzerine müzik öğretmeni İ. Gürbüz Çankaya'yı okuldan uzaklaştırdı ve savcılığa şikâyette bulundu. Tacize uğradıklarını iddia eden öğrenciler Ş.C., Z.Z. ve E.G. Numune Hastanesi'ndeki psikiyatri servisine sevk edildi. Çankaya savcılıkta verdiği ifadesinde suçlamaları reddederek kendisini savundu:

Benimle birlikte olmak istiyorlardı

"Z.Z. okul adına solist olarak

Ümraniye Cezaevi'ne konulan İ. Gürbüz Çankaya Ağır Ceza'da yargılanacak.

Bu haber, medyanın, ÖZ MUSİKİ olgusuna yaptığı en kabûl edilemez saldırılardan biridir. Açıklamak gerekirse;

1) Öğretmen; henüz hüküm giymemiş iken apaçık teşhir edilmesi, herşeyden önce suçtur.

2) Böyle bir haberde, öğretmenin sırıtan bir resminin kullanılması; bu öğretmenin şahsında, insanlarda, musiki eğitimcilerine karşı bir antipati uyandırabilir.

3) MÜZİK, ÖĞRETMEN gibi kavramlar, özellikle de BAĞLAMA resminin bu haberde kullanılması, müzik ve özellikle de HALK MÜZİĞİ bağlamında antipati yaratabilir.

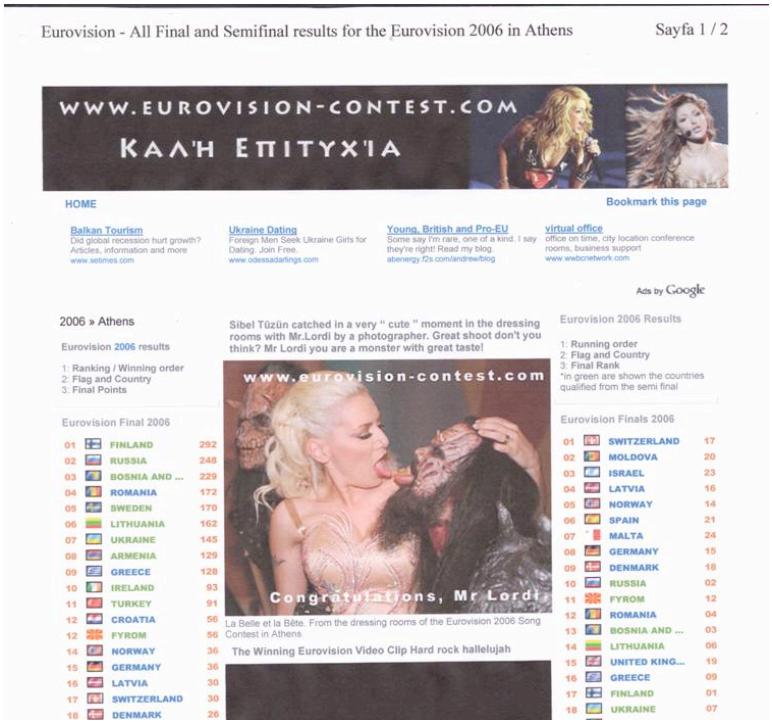
4) Gözünden kaçanlar da okusun gibi bir yaklaşımla, davası sonuçlanmamış böyle bir habere GÜNÜN HABERİ ibaresinin konulması da KÖTÜ NİYET in belirgin bir göstergesidir...

SONUÇ: Bu haberi okuyan milli, manevi, ahlâki değerlere bağlı, saygılı bir aile; çocukları, seçmeli hale getirilmiş müzik dersini seçmek istediğinde büyük olasılıkla engel olacaktır.

Bir başka çarpıcı, üzücü ve milli değerlerimizi yaralayıcı örnek de Eurovision şarkı yarışmasında karşımıza çıkmakta ne yazık ki. Önce ilgili resmi görelim ve ardından bu resmi yorumlayalım:



Sibel TÜZÜN; 2006 yılında, Yunanistan'da yapılan Eurovision şarkı yarışmasında Türkiye'yi temsil etmek üzere, TRT tarafından seçildi ve TRT'nin olanaklarıyla (*yani bizim vergilerimizle*) Atina'ya giderek yarışmaya katıldı. Yarışmadaki başarısızlığı bir yana; yarışma sonrasında, kuliste yarışmanın birincisi Finlandiya'lı Lordi grubunun maskeli solisti ile, hiç gerek yokken (*Türkiye Cumhuriyeti'ni, Anadolu Kadını'nı temsil ettiğini unutmuşcasına*) vermiş olduğu AKILLARA ZARAR poz (*iki yaşında bir kız çocuğu olan bir Türk Annesi olmasına ve orada Türkiye'yi temsil etmesine rağmen; parmağındaki alyansı da utanıp sıkılmadan göstererek*)… Resmin yer aldığı sayfayı ve orada yazılanları da görelim:



Yarışmadan üç yıl sonra, 2009 yılında çıktısını aldığım bu sayfada, resmin üstünde de İngilizce olarak şöyle yazmakta: *Sibel Tüzün catched in a very " cute " moment in the dressing rooms with Mr.Lordi by a photographer. Great shoot don't you think? Mr Lordi you are a monster with great taste!* "Mr. Lordi; sen ağzının tadını bilen bir canavarsın" denilerek güya espri yapılmakta ancak aslında Türkiye Cumhuriyeti'ni temsil eden bir ses sanatçısı üzerinden tüm milli, manevi, ahlâki değerlerimiz ayaklar altına alınmaktadır.

Neticede; medya tarafından yaratılan olumsuz sanatçı algısı, yine bir günlük gazetemizde tam sayfa olarak tüm sanatçılara yönelik ağır bir ithama kadar varmakta:



Beyaz: "Herkes sanatçılar gibi zinaya hazır değil"

Prof. Dr. Zekeriya BEYAZ'ın; Reha MUHTAR ve Balçiçek PAMİR ile gerçekleşen röportajı esnasında sarfettiği bu sözlerle ilgili olarak, hemen ertesi gün, basın savcılığına yapmış olduğum suç duyurusu da takipsizlikle sonuçlandı ne yazık ki.

CUMHURİYET BAŞSAVCILIĞI
BASIN BÜROSU

Hazırlık No	: 2004/37604
Basın No	:2004/2159
Karar No	: 2004/10764
Basın Karar No	:2004/480

TAKİPSİZLİK KARARI

DAVACI	: K.H.
MÜŞTEKİ	: ALP ÖZEREN, Oğlu 'den olma, doğumlu, İnönü Cad. Aydın Sk. Gökyer Apt No.5 D.1 Kozyatağı Kadıköy/ İSTANBUL ikamet eder.
SANIKLAR	: 1- REHA MUHTAR, Barbaros Bulvarı No.125 Cam Han .5 Beşiktaş/ İSTANBUL ikamet eder.
	: 2- ZEKERİYA BEYAZ, Marmara Üniversitesi Ilahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi Kadıköy/ İSTANBUL ikamet eder.
SUÇ	: Maddei mahsusa suretiyle hakaret
SUÇ TARİHİ	: 05/09/2004

Aristotales; eğitimde müziğe önemli bir yer vermiş olup, '*Duyguları, tam olartak anlatma konusunda hiçbir şey ritim ve şarkı söyleme kadar güçlü değildir. Madem ki bu o kadar güçlü bir etkidir; şu halde, müzik, çocukların eğitiminde mutlaka kullanılmalıdır*' diyerek, müziğin eğitimdeki önemine dikkat çekmiştir.

Eski Yunan'da müzik sanatı genel kültürün başlıca özelliği olarak görüldüğü ve eğitimin temel dayanaklarından biri olarak algılandığı, ayrıca zevk ve ruh terbiyesine yarayan bir araç olarak kabûl edildiği için; devleti idare eden kişiler tarafından desteklenmiştir. Yunan filozofları da müziği, ahlâk eğitiminin bir aracı olarak değerlendirmişler, müzik eğitimine büyük bir anlam yüklemişlerdir. Eflâtun; müziği, eğitimde gerekli ve en temel öge olarak görmüş, ruhsal gelişimi de bedensel gelişim kadar önemsemiş, eğitimde güzel sanatların gücüne inanmış ve ruhun güzelliklerle yükseleceğini belirtmiştir. Eflâtun'a göre, müzik, bir eğlence aracı değil; güzellik ve iyilik aracıdır.

Çek eğitimcisi Comenius da, müziğin eğitsel değerini önemseyen düşünürlerden biridir. Eğitim etkinlikleri içinde, müziğe yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Annelere, çocukların bebeklik dönemlerinde ninniler, şarkılar söylemelerini; oyun çağı döneminde de, ritmik şarkılarla oyunlar oyanmasını önermiştir. '*Müzik, çocuğun iç dünyasını düzenleyen önemli bir eğitim aracıdır. İnsanı yumuşatır, değiştirir; daha ahlâklı ve düşünceli kılar*' diyen Comenius, erken yaşlarda müzik eğitimini önemsemiştir.

Japon eğitimci Shinicki Suzuki, '*Ben, sadece iyi vatandaşlar yetiştirmek istiyorum. Eğer bir çocuk, doğumundan itibaren iyi müziği dinler ve onu çalmayı öğrenirse; disiplin, duyarlılık, hoşgörü kazanır ve iyi bir kalbe sahip olur.*' demektedir.

Gelişmiş olarak tanımlanan toplumlara bakıldığında; yüksek öğrenimi ve yetişkin eğitimini önemsedikleri gibi, eğitim gereksinmelerini de daha erken yaşlarda karşılamaya başladıkları erken çocukluk eğitimine, çocukluk dönemindeki eğitsel yaşantılara ve çocukluktaki müzik eğitimine önem verdikleri görülür. Çocuklar, ailenin ve toplumun geleceğidir. Ailelerin ve toplumun geleceğinin, yetiştirilecek çocuklara bağlı olması gibi önemli bir nedenden dolayıdır ki; her çocuğun sağlıklı, mutlu, kendisiyle barışık, başkalarının mutluluğunu da düşünen, başkalarının varlık alanına ve düşüncelerine değer veren, ötekilerin yaşamına ve kendi yaşamına saygılı, içinde bulunduğu toplumun üretken ve yaratıcı bir üyesi olarak yetişmesi, son derece önem taşımaktadır.

Müzik ve ses, doğumla beraber – araştırmaların da ortaya koyduğu gibi – henüz anne karnındayken insan yaşamına girmektedir. Bebekler, seslere, daha anne karnındayken tepki vermeye başlarlar… Çocuklar, doğumu izleyen günlerde, ninniler yoluyla müzik ile tanışırlar. Sonraları hoplatılma, sallanma etkinlikleri ile müziği yaşarlar. Daha sonra ise; dünyalarına tekerlemeler, saymacalar, parmak oyunları, şarkılı ve müzikli oyunlar girer. Çocukların, gerek bebeklik ve gerekse ilk ve ikinci çocukluk dönemlerinde müziğe karşı ne kadar duyarlı olduklarını gözlemlemek için, onların şarkı ve sesleri nasıl dinlediklerini; müziği duyduklarında bedensel hareketlerle nasıl eşlik ettiklerini ve şarkılı oyunlara uyma çabalarını izleyebilirsiniz. Çocuklarda müziğe karşı gözlenen bu doğal ilgiler, doğuştan getirilmektedir.

Tüketim toplumunun bir parçası olan modern insan, duyarlılığını kaybetmiştir. Yetişkinler, çocukları için duyarlılık eğitiminin gereğini unutmuş görünmektedirler… Toplumsal şiddetin temeli, duyarsız insanların varlığıdır. Kişisel ve sosyal duyarlılığı gelişmiş; belli bir düşünce ve içsel derinliğe sahip bireyler yetiştirmek, bireysel ve toplumsal şiddeti engellemenin en etkili yoludur. Sanat ve müzikle uğraşan bireyler, kendilerine ve başkalarına zarar vermekten; duygusal şiddet içeren davranışlar sergilemekten uzaktırlar… Müzik sevgisiyle, yaşamı ve insanları sevmeyi öğrenmiş; kişiliği, müziğin estetik duyarlılığı ile yoğrulmuş çocukların; kendilerine ve başkalarına zarar vermekten uzak, sağlıklı kişilik özelliklerine sahip bireyler olarak yetiştikleri söylenebilir. (**Güler, 2008:49-53**)

Geleneksel kültürümüzde, çocuğun, musikiyle ilk olarak doğduğunda ve evde tanıştığı söylenebilir. Adet olduğu üzere; yeni doğan çocuğun kulağına, ezan ve kamet nağmeleriyle birlikte ismi okunur. Çocuk, ilk zamanlarda, gününün çoğunu geçirdiği uykuya da ninnilerle dalar. Evlerde yapılan musikili toplantılar, mevlidli törenler de çocuğun ilk karşılaştığı musiki faaliyetlerindendir.

Yaşadığı mekânı çevreleyen sokak ve mahallede de, musiki, türlü hâllerde çocuğun karşısına çıkar.

Ev, sokak, mahalle gibi doğal ortamlarda; çocuk, kulak terbiyesinden geçerken, devrin musiki zevkini ve repertuarını edinebilmekte idi. Evde ninniler ve ev halkının diline doladığı şarkı ve türkülerin yanı sıra; günde beş vakit duyduğu ezanlar, temcit ve salâlar, şarkılı çocuk oyunları, tekerlemeler, sokak satıcılarının nağmeleri, şahit olduğu amin alayı, sünnet ve düğün merasimleri, cülûs şenliği benzeri şenlik ve merasimler, Ramazan ayında toplumun her kesiminin katıldığı ibadet ve eğlencelerle benzeri her türlü faaliyet bu tabii eğitimin temelini oluşturmakta idi… Ramazan'ın çocuklar açısından en büyük eğlencesinin Karagöz seyri olduğunu söylemek mümkündür. (**Hacıosmanoğlu, 2014:22-27**)

Bildirim kapsamında; geçmişte, '**çocukluk dönemi içerikli**' olarak sunmuş olduğum bildirilerimin künyelerini de paylaşmak isterim:

- **GELENEKSEL ÇOCUK HALK MÜZİĞİ VE KÜLTÜR EMPERYALİZMİ**
  Yıl: 2004 / Etkinlik: *1. Halkbilim Sempozyumu* / Düzenleyen: Osmangazi Üniversitesi
- **AĞAÇ, YAŞKEN EĞİLMELİ VE TÜRK ÇOCUKLARI, NİTELİKLİ MÜZİK İLE, OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE TANIŞTIRILMALIDIR**

Yıl: 2004 / Etkinlik: *Erken Çocukluk Eğitiminde Sanat Sempozyumu*
Düzenleyenler: Milli Eğitim Bakanlığı – Gazi Üniversitesi – Morpa Yayınları

- **TÜRK ÇOCUKLARI'NIN MÜZİK KÜLTÜRÜNDEKİ DEĞİŞİMLERİ ETKİLEYEN KOŞULLAR**
  Yıl: 2004 / Etkinlik: *Halk Kültüründe Değişim Uluslararası Sempozyumu*
  Düzenleyenler: Motif Halk Oyunları Derneği – Kocaeli Üniversitesi
- **ANAOKULUNDA NİTELİKLİ MÜZİK EĞİTİMİ ALABİLMEK, HER TÜRK ÇOCUĞU'NUN HAKKIDIR**
  Yıl: 2005 / Etkinlik: *1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*
  Düzenleyenler: Marmara Üniversitesi – YA-PA Yayınları
- **ÇOCUKLAR İÇİN YARATILAN MÜZİK YAPITLARININ, TOPLUMSAL MÜZİK BİLİNCİ VE DİL GELİŞİMİ AÇISINDAN ROLÜ VE ÖNEMİ**
  Yıl: 2006 / Etkinlik: *2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*
  Düzenleyen: Ankara Üniversitesi
- **DEMOKRASİ VE ÇOCUK HAKLARI BAĞLAMINDA, NİTELİKLİ MÜZİK EĞİTİMİNİN GEREKLİLİĞİ**
  Yıl: 2007 / Etkinlik: *4. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi*
  Düzenleyen: İstanbul Üniversitesi

SONUÇ

Tarihsel derinlik ve coğrafi genişlik, saygınlık bağlamlarında; Dünya'daki en güçlü ve köklü milli musiki miraslarından birine ve aynı zamanda Dünya'daki en genç nüfuslardan birine sahip olan ülkemizde, *MİLLİ MUSİKİMİZ İLE ÇOCUKLARIMIZ, NE YAZIK Kİ, HENÜZ GEREĞİNCE BULUŞTURULAMAMIŞTIR…*

Bu olumsuz durumun temel nedenlerinin başında; erken çocukluk sürecinde, yani karakterlerinin en güçlü düzeyde şekillendiği süreçte; milli musiki unsurlarımızın çocuklarımıza aktarımı yönünde, gerekli yasal düzenlemelerin (anaokullarında, müzik öğretmenleri tarafından milli musiki eğitiminin zorunlu tutulması vb.) hayata geçirilmemiş olması gelmektedir.

Günümüzde ve gelecekte bu durumun süregelmesi; yani anaokullarında milli musiki eğitiminin zorunlu, planlı, programlı bir boyuta taşınmaması, yakın ve uzak gelecekte milli, manevi, ahlâki değerlerimizin yozlaşmasına; değerler erozyonuna; her türlü kültür emperyalizmi odaklarının hedeflerine erişimlerinin kolaylaşmasına yol açacaktır.

Bu en önemli dönemlerinde milli musiki eğitiminden yoksun kalan nesiller; gelecekte bu eksikliklerini farkedip gidermek, onarmak istediklerinde hayli zorlanacaklar ve büyük olasılıkla, gereğince verimli sonuçlar alamayacaklardır…

ÖNERİLER

1) Binlerce yıllık temele sahip milli musikimize ait dağınık olmayan, ortak ve resmi bir veri tabanı oluşturulmalıdır; geliştirilmelidir.

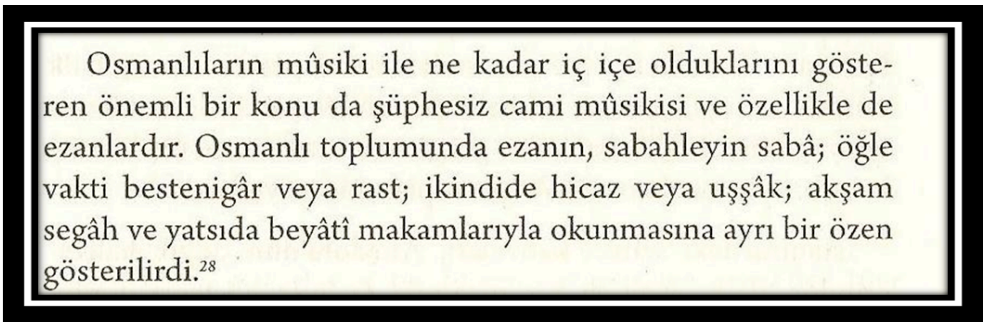
2) Erken çocukluk sürecinde, eksiksiz şekilde MİLLİ MUSİKİ aktarımı amacı doğrultusunda kaç müzik öğretmeni gerektiği, gerçekçi bir rakam ile tespit edilmelidir.

3) Mevcut müzik öğretmenlerinin tamamına; erken çocukluk sürecinde milli musiki aktarımı konusunda, zorunlu hizmet içi eğitim verilmelidir.

4) Milli musikimiz konusunda yeterli donanıma sahip olmayan müzik öğretmenleri, gerekirse işlevsel bir sınav ile tespit edilerek, en kısa sürede mevcut ve gelecekteki tüm müzik öğretmenlerimizin konuyla ilgili gerekli donanıma sahip olabilmeleri sağlanmalıdır.

5) Her müzik öğretmenine; en az bir milli musiki enstrümanı çalma zorunluluğu getirilmeli ve bu konuda da hizmet içi eğitim verilmelidir.

6) Camilerdeki din görevlilerimizin milli musiki konusunda yeterli donanıma sahip olmaları; kendilerinin '**doğal ve güçlü kanaat önderliği**' vasıflarından hareket ile tüm kamuoyunu milli musikimiz konusunda bilinçlendirme yönünde büyük rol oynayacaktır. Bu düşünceden hareket ile de; en kısa sürede din görevlisi arkadaşlarımız için, tüm lisans düzeyindeki müzik kurumlarımızca birer ya da daha çok sınıf tahsis edilerek, kendilerine milli musikimiz konusundaki temel ve ileri düzey veritabanının; uygulamalı olarak, ilgili akademisyenlerce aktarımı sağlanmalıdır. En önemli konuların başında da; Ezan'ın, geçmişte olduğu gibi bugün de, günün vaktine uygun makamlarda seslendirilmesi gelmektedir.


Osmanlıların mûsiki ile ne kadar iç içe olduklarını gösteren önemli bir konu da şüphesiz cami mûsikisi ve özellikle de ezanlardır. Osmanlı toplumunda ezanın, sabahleyin sabâ; öğle vakti bestenigâr veya rast; ikindide hicaz veya uşşâk; akşam segâh ve yatsıda beyâtî makamlarıyla okunmasına ayrı bir özen gösterilirdi.[28]

7) Konunun kamuoyunda gereğince etkili olabilmesi; gönülden katılımın sağlanabilmesi yönünde, mutlaka profesyonel iletişim uzmanları ile işbirliği yapılmalıdır.

8) Milli, manevi değerlerimizin gelecek kuşaklara gereğince aktarımı yönünde; erken çocukluk sürecindeki tüm çocuklarımızın, diğer gerekliliklerin yanısıra mutlaka milli musikimize de gereğince aşina olabilmeleri için çocukların aileleri bilinçlendirilmeli, cesaretlendirilmeli, yönlendirilmelidir.

Bildirime gösterilen ilgiye, sabra; kongremiz için emek veren tüm kişi ve kurumlara çok teşekkür ederim… Ayrıca; kültür emperyalizmi konusunda bilinçlenme yolculuğumu başlatan Sayın Ali YAYLA'ya ve rahmetli Cinuçen TANRIKORUR'un kitaplarını okumamı önererek ufkumu genişleten Sayın Fatma Adile BAŞER'e de özel olarak teşekkür etmek isterim. SAYGI, SEVGİ, HOŞGÖRÜ VE ÇAĞCIL EĞİTİMİN; '*ERKEN ÇOCUKLUK SÜRECİNDE MİLLİ MUSİKİ*' İLE ETKİN VE KALICI DÜZEYDE BULUŞTUĞU GÜNLERE HEP BİRLİKTE ERİŞEBİLMEK DİLEĞİ VE UMUDUYLA; MUSİKİ DOLUSU SAYGILARIMLA.

KAYNAKÇA

Akşam Gazetesi, 2 Şubat 2003

Dahi Bebek, 'Bebeğinizin ruhunu zengin kültür mirasımızla geliştirin', (www.dahibebek.com)

Düzenli, P. (2014), İslâm Kültür Tarihinde Musiki, Kayıhan Yayınları, 2014

Eröz, M. (2000). Türk Ailesi. MEB Yayınları, Ankara

Funerable March, Les Editions Outremontaises, 2006

Fur Elise notası, 50 Greats For The Piano, YAMAHA MUSİC MEDIA CORP. , Indonesia, 2000, s. 48

Güler, N. (2008), Müzikle Çocuk Eğitimi, Hepsi Çocuk Yayınları, İstanbul, 2008, s. 49-53

Hacıosmanoğlu, 2014:22-27

Haufrecht, H (ed.). (1964). Round The World Folksing, Berkeley Medallion Books, New York

Hepçilingirler, F. (2004), Her Söz Bir Şey Söyler, Eğitim, Kasım 2004, MEB Yayınları, s. 99

Hürriyet Gazetesi, 9 Mart 2004

Hürriyet Gazetesi, 15 Aralık 2004

Kurtkan, A. (2000). Türk Milletinin Manevi Değerleri. MEB Yayınları, Ankara

Özeren, A. (2003) . 'Musikî Kelimesine Dair', Orkestra Dergisi, Kasım 2003, s. 28

Özeren, A. (2010). 'Müzik=Musiki', MÜZİKritik, Bosphorus Sanat Gazetesi, Ekim 2010, İstanbul

Özeren, A. (2011). 'Tİ ye mi Alındık?' MÜZİKritik, Bosphorus Sanat Gazetesi, Ağustos 2011, İstanbul

Özeren, A. (2012). 'Türk Cenaze Marşı', MÜZİKritik, Bosphorus Sanat Gazetesi, Eylül 2012, İstanbul

Sabah Gazetesi, 5 Eylül 2004

Tanrıkorur, C. (2001). Biraz da Müzik. Zaman Kitap, İstanbul

Tanrıkorur, C. (2003). Osmanlı Dönemi Türk Musikisi. Dergâh Yayınları, İstanbul

Tanrıkorur, C. (2004). Türk Müzik Kimliği. Dergâh Yayınları, İstanbul

Tanrıkorur, C. (2009). Müzik, Kültür, Dil. Dergâh Yayınları, İstanbul

Taşkıran, T. (2000), Türk Ahlâkının İlkeleri, MEB Yayınları, Ankara

Tokaç, M.S. (2016), Benim Müziğim, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara

Türk Müziği Çocuk Şarkıları, Türkiye Cumhuriyeti Devlet Bakanlığı Yay., Ankara, 1990

Türk Müziği Çevre Çocuk Şarkıları, Türkiye Cumhuriyeti Çevre Bakanlığı Yay., Ankara, 1991

Türkü Sigarası, Sabancı Holding, 2004

Üngör, E. (1966). Türk Marşları. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yay, Ankara, s. 223

Yaşayan Müze, Trakya Üniversitesi Yayını

www.bisgen.blogspot.com.tr

www.eurovision-contest.com

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA TÜRK KÜLTÜRÜ İLE DİĞER KÜLTÜRLERE YER VERİLME DÜZEYLERİ: NİTEL BİR ÇALIŞMA

Yard. Doç. Dr., Lütfü İLGAR, İ.Ü Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü,

lutfuilgar@hotmail.

ÖZET

Kasıtlı kültürleme süreci olarak ta tanımlanan eğitim yoluyla toplumun yüzyıllar boyunca oluşturduğu maddi - manevi değerleri yeni kuşaklara aktarılmakta, bu sayede yeni kuşakların içinde yaşadığı toplumun değerlerine uyum ve katkı yapmaları sağlanmaktadır. Küreselleşen dünyada, içinde yaşanılan toplumun kültürü yerine ağırlıklı olarak başka kültürlerin erken yaşlardan itibaren çocuklara verilmesi, kendi kültürünü tanıyıp-bilmemeyi ve kendi kültürüne yabancılaşmayı da beraberinde getirmektedir. Bu çalışmada devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim kurumlarında Türk kültürü ile diğer kültürlere yer verilme düzeylerine ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu Ankara ve İstanbul'da görev yapan 25 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Form, yüz yüze görüşme yöntemiyle uygulanmış, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine göre okul öncesi eğitim kurumlarında Türk kültürü ile diğer kültürlere yer verilme düzeyleri bakımından farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Türk Kültürü, Okul Öncesi Eğitim

Giriş

Günümüzde toplumların karşı karşıya bulunduğu en büyük tehdit ve tehlikeden biri diğer kültürlerin ve özelliklede baskın kültürün (Batı kültürünün) etkisinde kalarak hızla kültürel değişime uğramaktır. Bu kültürel değişim sonunda o kültüre ait birçok özellik ortadan kalkıp yok olmakta, bu yok oluş ise birey ve toplumların geçmişten ve geçmişinden kopmasına-koparılmasını yol açmaktadır. Bu tehlike ve tehdidi en fazla hisseden ülkelerden biri de Türkiye ve Türk milletidir.

Eğitim; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Bu tanımdaki istendik kelimesi söz konusu değişmenin önceden tasarlandığını göstermek, kasıt kelimesi de önceden tasarlanmış bir değişikliği sadece bir tesadüf eseri olarak yaratan ve belki farkında bile olunmayan durumları dışarıda tutmak; böylece de kültürleme ve eğitim arasındaki ayrımı göz önünde bulundurmak için kullanılmıştır (Ertürk, 1986:12-13). Eğitim, bireyde istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanır. Buradaki "istendik" kelimesi bir yana, "yön" kelimesi, eğitimin bir yönünün olduğunu, eğitimin bir hedefe doğru yapıldığını gösterir. Yönü, yani hedefi olmayan bir eğitim düşünülemez (Bacanlı, 1999:44). Eğitimi, tarih sürecinde devam eden bilgi, beceri, normlar, kurallar, değerler sisteminin yeni kuşaklara aktarılması olarak tanımlamak mümkündür (Aydın, 2004:79). En geniş anlamı ile eğitim toplumdaki "kültürleme" sürecinin bir parçasıdır (Fidan, 2012:4) Hiç kuşkusuz, çocuk toplumsal değerleri veya herhangi diğer kültürel ürünleri doğuştan kendisiyle birlikte getirmez (Şerif, 1985:34).

Kültürleme, insanın kişilik yapısı içinde doğduğu ve yetiştiği kültür tarafından belirlenir. Her toplum kendi kültürünün özelliklerini yeni kuşaklara geçirir. Toplumun bireyleri, kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilemesi ve değiştirmesine "kültürleme" denir. İnsanın çocuk, genç ve yetişkin olarak kendi toplumuyla bütünleşmesi toplum içinde etkinlik kazanması ve yetişmesi sırasında karşılaştığı bilinçli ve bilinç dışı öğrenmeler bu süreç sonunda elde edilir (Fidan, 2012:4) Kültürleme insanoğlu'nun kendi kültüründen öğrendiklerinin tümü olduğu halde; kültürleşme insanın başka toplumlardan öğrendikleri veya bir toplumun diğerinden aldığı, edindiği öğeler ve farklı toplumların karşılıklı olarak birbirinden etkilenmesidir (Güvenç, 1994:126). Kültürleşme, genel anlamıyla, başka bir kültürle ilişki ve alışveriş sonucu ortaya çıkan bir tür kültür değişmesidir (Berkes, 1976'dan akt.: Güvenç, 1994:127).

Yirminci yüzyılda büyük devletler, aynı zamanda büyük kültür savaşları da vermektedirler. Türkiye bu savaşın hedefleri arasındadır. Bir takım devletler kendi kültürlerini sözlü ve görüntülü basınımıza aktarabilmek için çok ciddi gayretler içerisine girmişlerdir (Aydemir, 1990:147). Ulusların dili, dini, gelenek ve görenekleri milli kültürlerinin yapı taşlarıdır (Mahiroğulları, 2005). Milli kültürler, başka kültürler tarafından tek yönlü bir etkiye maruz kaldığında o toplumda iki refleksin oluşması doğaldır; kültürel etkilenmeye ya "direnç" gösterilir ya da "uygun" bulunup onaylanır (Büyükuslu, 2000: 122'den akt: Mahiroğulları, 2005).). Tek yönlü olarak dayatılmak istenen farklı bir kültür, toplum tarafından kolayca benimsenmiyorsa; o toplumda "milli bilinç" gibi bazı dinamikler canlı tutuluyor demektir. Bir ülkede tek yanlı kültürel etkilemenin direnç gösterilmeden kısa sürede kabullenilip uygun bulunması, kuşkusuz o ülkede milli kültür politikalarının olmamasıyla izah edilebilir (Mahiroğulları, 2005).

Eğitim açısından küreselleşmenin tekdüzelik değil, farklı toplumsal kimliklerin kültür zenginliklerinin tanıtılması ve paylaşılması olması nasıl sağlanabilir? Buradaki en önemli öğe, kuşkusuz her topluluğun önce kendisi olmaktan gurur duymasına yardımcı olacak bir ulusal dil ve kültür eğitiminden geçmesinin sağlanmasıdır. Kendi dilini iyi kullanabilen ve kendi kültür değerlerinin bilincinde olan bir insan topluluğu başka dil ve kültürlere de daha bilinçli ve saygılı bir ilgi gösterebilir (Oktay, 2004:18). Küreselleşme kuşatıcı etkisi nedeniyle her kültürden birçok değeri ortadan kaldırmakta, dönüştürmektedir. Ancak kültürel erozyon, küresel arenada bir güce sahip kültürlerden ziyade bu dinamikleri ellerinde bulunduramayan ülkelerin kültürlerinde daha yoğunluklu hissedilmektedir. Bu durum küresel aktörlerin kültürel erozyondan hiç etkilenmediği anlamına gelmemektedir elbette, lakin etkilenme düzeyi farklı olmaktadır. Nitekim hızlı küreselleşme olgusunun gelecekte birçok kültürü yok edebileceği düşüncesi halen geçerli görülebilmektedir. Küreselleşme karşısında milli kültürlerin sürekliliğinin korunarak değil yayılarak devam ettirileceği düşüncesi yeni yaklaşımları da beraberinde getirmiştir (Göktolga ve Gündoğmuş, 2015).

İnsanın yetişmesinde kasıtlı olarak yapılan kültürlemenin yanı sıra, yaşam içinde kendiliğinden oluşan öğrenmelerinde önemli rolü vardır. İnsanlar kişilik özelliklerinin, değerlerinin ve becerilerinin bir kısmını bu yolla kazanırlar. Eğitimciler kültürlemenin bir kısmını "informal", amaçlı olarak yapılanını ise "formal" eğitim olarak adlandırırlar (Fidan, 2012:4) Formel eğitim bir toplumun politik, ekonomik ve sosyo-kültürel özelliklerini belirlemede temel rol oynar (Lynch ve Lodge, 2002:1). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. Maddesinde Türk Millî Eğitiminin genel amaçları arasında, Türk Milletinin bütün fertlerini, millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren… yurttaşlar olarak yetiştirmek amacı da güdülmektedir. Aynı kanunun 10. Maddesinde ise "Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir." denilmektedir.

Kültür insan davranışının öğrenilen kısmıdır (Tezcan, 2011:188). Kültürün başlıca öğelerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Erdoğan, 1975:23):

1-Maddi kültür öğeleri; teknoloj, mimari eserler, tabiatla mücadele yapıtları,

2-Dil, bir toplumun konuştuğu lisan,

3-Ahlak ve estetik,

4-Eğitim, bazı kültürel değerlerin öğrenilmesi,

5-Din, inançlar, tutumlar, kaide ve değerler,

6-Sosyal organizasyon, sosyal kurumlar,

7-Politik hayat

Kültür, kendini oluşturan kurumların işlevlerinin toplamından farklı bir işleve sahiptir. Bunları şöyle sıralayabiliriz (Fichter, 1957:277'den akt: Tezcan, 2011:188):

a. Kültür, bir toplumu diğerlerinden ayıran bir işaret gibidir.

b. Kültür, bir topluma özgü olan değerleri içerir ve onları yorumlar.

c. Kültür, toplumsal dayanışmanın temellerinden birini oluşturur.

d. Kültür, bir toplumsal yapının hem kalıbını, hem de içeriğini dolduracak, biçimlendirecek malzemeyi sağlar.

e. Kültür, toplumsal kişiliğin doğuş ve gelişiminde egemen bir etmendir.

Okulöncesi yıllar çocuklarımıza yaşamla ilgili zenginlikleri sunabileceğimiz, onlara doğal güzelliklere ve kültürel değerlere duyarlı olmalarını sağlayabileceğimiz yıllardır (Dinçer, Demiriz ve Şimşek, 2003). Okul öncesi eğitim kurumları olan yuva ve anaokullarının çocuğun gelişimine ilişkin amaçlarından biri de çocuğun sağlıklı bir sosyalleşme süreci içinde gelişmesine olanak tanımak-kültürel değerlerin özümsenmesine ve değerlendirilmesine olanak tanınmasıdır (Başal, 2007:11). Çocuğun sosyalleşmesi için içine girdiği ilk formal kurum, okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Çocuk burada kendi varlığının ve farklı bir birey olduğunun bilincine varır. Anadilinin yanı sıra, yaşadığı çevrenin dilini ve kültürünü öğrenme olanağı bulur (Çakır, 2002). Öğretmenler, özellikle de ilk öğretmen, çocuklarla yakın ilişkisi içinde geçen uzun bir sürenin sonucu olarak onları etkilemede ana-babadan sonra ikinci derecede önemli bir rol oynayabilirler. Öğretmenin davranışları çocukları toplumsal, duygusal ve zihinsel gelişimlerinin her yönünde etkiler (Gander ve Gardiner, 1998:390).

Günümüzde Türk Milli Eğitim Sistemi içinde, öğrencilerimize bilgi ve beceri yanında duyuşsal davranışlar (tutum ve değer) de kazandırmak amaçlanmaktadır. Bunları, diğer alan amaçların arasına serpiştirilmiş olarak, Milli Eğitimin Genel Amaçlarında (örneğin, bireyi milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri benimseyen, koruyan ve geliştiren...); ilköğretimin amaçlarında (örneğin, onu kişilik ve ahlaki karakter sahibi iyi bir yurttaş olarak yetiştirmeyi amaç bilir.); ve her ders alanında (örneğin, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme, okulda yapılan faaliyetlere katılma, bayram sevincini yaşayabilme) görmek mümkündür (Kılıç, 2002).

Kendi kültürünü bilen birey, karşılaştığı diğer kültürleri değerlendirirken zorlanmaz. Birey her iki kültür arasındaki benzer veya ortak noktalar aracılığıyla, egemen kültüre ait öğeleri daha kolay algılayıp yorumlayabilir. Kendi kültürel değerlerini yeterince tanımayan birey, yeni bir kültürlenme sürecinin etkisinde kalarak kendi kültürüyle ilgili yeni değer yargıları geliştirmeye başlayabilir (Çakır, 2003'den akt: Cırık, 2008).Sözü edilen olumsuzlukların yaşanmaması için, öğrenme ortamlarında çok kültürlü eğitim etkinliklerine yer verilirken, bireyin farklı kültürleri tanımasının yanında kendi kültürüne de yabancılaşmaması sağlanmalıdır (Cırık, 2008). Avrupa ve Amerika'da uygulanmakta olan eğitim programları bilim insanlarımız tarafından incelenmekte ve bu programlar doğrultusunda çocuklarımızın gelişimine ve öğrenimine en fazla katkı sağlayabilecek eğitim programları oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bugün eğitim programlarımız oluşturulurken çağın gerektirdiği donanım öngörülmekte ve çocuklarımızın üst düzey düşünme becerileri ile desteklenmesi hedef alınmaktadır. Ancak unutulan bir husus vardır ki bu husus toplumsal düzeni, toplum içerisinde kimlik kazanmayı ve toplumun devamlılığını sağlamayı öngören kültürün aktarımıdır. Toplum, oluşturduğu kültür ile bir arada olabilme ve sürekliliğini sağlayabilme başarısını göstermektedir. Toplum olarak Türk Toplumuna

baktığımızda 3000 yıllık bir geçmişin olduğu zengin bir kültürün varlığı görülmektedir (Bay ve Bay, 2015).

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışmada devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim kurumlarında Türk kültürü ile diğer kültürlere yer verilme düzeylerine ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005:39)'e göre "nitel araştırma" gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır. Bu araştırmada küçük bir grupla çalışma yapılarak, araştırmaya konu olan bireylerin görüş ve deneyimleri, mümkün olduğunca ayrıntılı ve derinlemesine ve de doğrudan sunulmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ve İstanbul'da görev yapan 25 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenler 17 farklı özel okulda görev yapmaktadır. Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlere ait bazı özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Mesleki kıdem
ÖÖ1	K	23	1
ÖÖ2	K	35	8
ÖÖ3	K	46	24
ÖÖ5	K	50	25
ÖÖ6	K	33	10
ÖÖ7	K	26	3
ÖÖ8	K	25	3
ÖÖ9	K	33	10
ÖÖ10	K	35	10
ÖÖ11	K	44	20
ÖD12	K	51	28
ÖD13	K	43	23
ÖD14	K	39	14
ÖD15	K	41	20
ÖD16	K	44	22
ÖD17	K	37	15
ÖD18	K	30	8
ÖD19	K	40	20
ÖD20	K	25	3
ÖD21	K	28	7
ÖD22	K	36	14
ÖD23	K	28	5
ÖD24	K	32	10
ÖD25	K	44	21

Katılımcı öğretmenlerin tamamı kadındır. Öğretmenlerin yaşları 22-51 arasında değişmektedir. Mesleki kıdem olarak en düşüğü 1, en yükseği 28 yıllık kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

2015-2016 eğitim-öğretim yılında yapılan bu çalışmada verileri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak için pilot uygulama yapılmış, 3 uzmandan uzman görüşleri alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılarak son haline getirilmiştir. Bu form çalışma grubunda yer alan, özel ve devlet okullarında görev yapmakta olan, araştırmaya katılmaya gönüllü olan Ankara ve İstanbul'da görev yapan 25 (11'i özel okulda, 14'ü devlet okulunda) okul öncesi öğretmenine yüz yüze görüşme yöntemiyle, görüşme yönteminin

ilkelerine dikkat edilerek uygulanmıştır. 10 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formunun kullanıldığı her bir görüşme yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve çözümlemesi yapılmıştır.

"Okul öncesi eğitim kurumlarında Türk kültürü ile diğer kültürlere yer verilme düzeyleri nelerdir?" problemini temel alan bu araştırmanın genel amacı okul öncesi eğitim kurumlarında Türk kültürü ile diğer kültürlere yer verilme düzeyleri ilişkin algılarını incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1-Türk Kültürü denildiği zaman aklınıza neler geliyor?
2-Okul öncesi kurumlarında Türk Kültürüne yeterince yer verildiğini düşünüyor musunuz?
3-Siz sınıfınızda Türk kültürüne ait hangi öğelere yer veriyorsunuz?
4-Siz sınıfınızda Türk kültürüne hangi sıklıkta yer veriyorsunuz?
5-Yabancı kültürlerin çocuklara öğretilmesini uygun buluyor musunuz? Cevabınız EVET ise bunun nedenlerini söyleyebilir misiniz?
6-Cevabınız HAYIR ise bunun nedenlerini söyleyebilir misiniz?
7-Sınıfınızda yabancı kültürlere ait hangi öğelere yer veriyorsunuz?
8-Okulöncesi eğitim kurumlarında Türk Kültürüne mi yoksa diğer kültürlere mi daha fazla yer verilmektedir? (Geneli düşünerek cevaplayınız)
9-Görev yaptığınız okulöncesi eğitim kurumunda Türk Kültürüne mi yoksa diğer kültürlere mi daha fazla yer verilmektedir? (Kurumunuzu düşünerek cevaplayınız)
10- Siz görev yaptığınız okulöncesi eğitim kurumunda Türk Kültürüne mi yoksa diğer kültürlere mi daha fazla yer vermektesiniz?

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak için araştırmaya katılan bireylerin gönüllü olmasına, soruların açık ve anlaşılır olmasına, görüşme ilkelerine dikkat edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005:224)'e göre betimsel analiz yaklaşımında elde edilen veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenleneceği gibi, görüşme süreçlerinde kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir.

Çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara verdiği cevaplar araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiş, araştırma konusuna ilişkin veriler sistematik ve açık şekilde betimlenerek düzenlenmiş, bu veriler tablolara dönüştürülmüş, aynı şekilde görüş belirten öğretmenlerin sayıları verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yaptığı açıklamalardaki temel düşünceyi özetleyen cümlelerden bazıları doğrudan alıntılarla tırnak içinde aynen sunulmuştur. Görüşleri aynen aktarılan öğretmenler, sırasıyla ÖÖ1, ÖD2, … şeklinde sembolize edilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar betimsel analiz tekniği ile analiz edildikten sonra bu cevaplardan birbirine yakın cümleler maddeleştirilip aynı şekilde kategorize edilerek tablo haline getirilmiş ve frekansları verilmiştir.

Tablo 2: Türk Kültürü denildiği zaman aklınıza neler geliyor? sorusuna verdikleri cevaplar

N=25	f
Adet, gelenek ve görenekler	24
Değerler	22
Mutfak-yemekler	19
Bayramlar	17
Dil	16
Giysiler	16
Halk oyunları	16
Müzik	15
Geleneksel sanatlar	13
Tarihi zenginlikler	13
Millet sevgisi	13
Vatan sevgisi	13
Tarihimiz	12
Din	12
Ecdada saygı	11
İnsan sevgisi	10
Edebiyat	8
Milli bayramlar	7
Dini bayramlar	7
Özel günler	7
Aile bağları	4
Düğünler	4
Milli değerler	3
Manevi değerler	3
Yardımlaşma	1

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin "Türk Kültürü denildiği zaman aklınıza neler geliyor?" sorusuna verdikleri cevaplarda en sık olanlar sırasıyla Adet, gelenek ve görenekler, Değerler, Mutfak-yemekler, Bayramlar, dil ve Giysiler şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 3: Okul öncesi kurumlarında Türk Kültürüne yeterince yer verildiğini düşünüyor musunuz? sorusuna verilen cevaplar

N=25	f
Okul öncesi kurumlarında Türk Kültürüne yeterince yer verildiğini düşünüyorum	10
Okulöncesi kurumlarında Türk Kültürüne yeterince yer verildiğini düşünmüyorum	13
Kısmen yer verildiğini düşünüyorum	2
Veriliyor ama yeterli değil	1

Tablo 3'te görüldüğü gibi "Okul öncesi kurumlarında Türk Kültürüne yeterince yer verildiğini düşünüyor musunuz? sorusuna verdikleri cevaplarda öğretmenlerin çoğunluğunun Türk Kültürüne yeterince yer verilmediğini düşündüklerini görülmektedir.

Tablo 4: Siz sınıfınızda hangi Türk kültürüne yer veriyorsunuz? sorusuna verilen cevaplar

N=25	f
Dini Bayramlarımız	21
Milli Bayramlarımız	21
Misafirperverliğimiz	18
Aile yapımız	15

Müziğimiz	15
Büyüklere saygı	15
Görgü kuralları	15
Tarihimiz	15
İnsanlara sevgi	14
İnsanlara saygı	14
Adab	13
Yardımlaşma	13
Önemli Tarihi günler	13
Eski Türk Büyükleri	13
Bazı eski oyunlar	13
Kıyafetlerimiz	12
Yiyecek ve içeceklerimiz	12
Ahlaki değerlerimiz	12
Halk oyunları	12
Eski Türk Karekterleri	8
Türk kültürü ile ilgili hikayeler	4
Oyunlar	4
Aile bağları	3
Yöresel kıyafetler	1
Yöresel yiyecekler	1

Tablo 4'te görüldüğü gibi " Siz sınıfınızda hangi Türk kültürüne yer veriyorsunuz?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde ilk sıralarda; dini bayramlarımız, milli bayramlarımız, misafirperverliğimiz, aile yapımız, müziğimiz, büyüklere saygı, görgü kuralları tarihimiz şeklinde cevaplar alınmıştır.

Tablo 5: Siz sınıfınızda Türk kültürüne hangi sıklıkta yer veriyorsunuz? sorusuna verilen cevaplar

N=25	f
Çok az	7
Nadir, ara-sıra	7
Belirli gün ve haftalarda	5
Ayda 1 kez	1
Ayda 4-5 kez	1
Hemen her konuda	1
Çoğunlukla	1
Birkaç haftada 1	1
Her hafta	1

Tablo 5'te görüldüğü gibi "Siz sınıfınızda Türk kültürüne hangi sıklıkta yer veriyorsunuz?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde ilk sıralarda; çok az, nadir, ara-sıra belirli gün ve haftalarda şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Tablo 6: Yabancı kültürlerin çocuklara öğretilmesini uygun buluyor musunuz? Cevabınız EVET ve HAYIR ise bunun nedenlerini söyleyebilir misiniz? sorusuna verilen cevaplar

N=25	f
Yabancı kültürlerin çocuklara öğretilmesini uygun buluyorum	18
Yabancı kültürlerin çocuklara öğretilmesini uygun bulmuyorum	7

Tablo 6'da görüldüğü gibi "Yabancı kültürlerin çocuklara öğretilmesini uygun buluyor musunuz?" "Cevabınız evet ve hayır ise bunun nedenlerini söyleyebilir misiniz?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde; çoğunlukla Yabancı kültürlerin çocuklara öğretilmesini uygun buluyorum cevabı alınmıştır. Yabancı kültürlerin çocuklara öğretilmesini uygun bulmuyorum diyenlerin oranı daha düşüktür. ÖÖ1 "Öğretilebilir ama bunu kendi kültürümüz olarak benimsetmemek gerekir. Çocuklar her kültürü görmeli", ÖÖ2 "Hayır, çünkü her kültür kendi içinde yaşamalı ve yaşatılmalı", ÖÖ3 "Evet, farkındalık yaratmak ve kültürümüzün artılarını daha kolay anlamaları için", ÖÖ4 "Evet, farklı kültürleri bilip, iyilik ve doğruluk adına güzel olan yanları alıp içinde bulunduğu kültürle harmanlayıp güzel olan her şeyden istifade etmesi açısından", ÖÖ5 "Hayır, kendi kültürümüze uygun yetiştirebilirsek tarihteki eski gücümüze ulaşabiliriz", ÖÖ7 "Hayır, kendi kültürünü küçükken layıkıyla öğrenirlerse büyüdükleri zaman diğer kültürleri kendileri tanıyabilir ama kafaları karışmaz ve

özenmezler. İlk önce kendi kültürünü benimsemelidirler", ÖÖ8 "Çocuklar Türkiye'yi çok iyi bilmeli, Türkiye ile sınırlı kalmamalı, dünyayı da bilmeli", ÖÖ10 "Evet, hoşgörü ve paylaşım adına öğretilmeli", ÖÖD12 "Evet, daha geniş açılı bakmaları için, farklılıkları ayırt edebilmeleri için", ÖD15 "Evet, global bir çağda yaşıyoruz, çocukların ufkunu genişletmek için öğretilmeli", ÖD18 "Hayır, anasınıfında oldukları için öncelikle kendi kültürümüzü öğrenmeliler", ÖD20 "Evet, yurt dışında eğitimler çoğaldı", ÖD25 "Öğretilmesinden ziyade tanıtılması, farklı kültür ve insanlara saygı duyması için".

Tablo 7: Sınıfınızda hangi yabancı kültürlere yer veriyorsunuz? sorusuna verilen cevaplar

N=25	f
Yer vermiyorum	9
Yer veriyorum	16
Müzik	15
Dil	13
Yeni yıl kutlamaları	12
Kıyafetler	9
Yemekler	4

Tablo 7'de görüldüğü gibi "Sınıfınızda hangi yabancı kültürlere yer veriyorsunuz?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde; 9 öğretmen "Yer vermiyorum" şeklinde cevap vermiştir, yer veriyorum diyenler ise bunlarla ilgili olarak; müzik , dil, yeni yıl kutlamaları, kıyafetler, yemeklere yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 8:Okulöncesi eğitim kurumlarında Türk Kültürüne mi yoksa diğer kültürlere mi daha fazla yer verilmektedir? (Geneli düşünerek cevaplayınız) sorusuna verilen cevaplar

N=25	f
Türk kültürüne	8
Diğer kültürlere	10
Eşit	7

Tablo 8'de görüldüğü gibi "Okulöncesi eğitim kurumlarında Türk Kültürüne mi yoksa diğer kültürlere mi daha fazla yer verilmektedir? (Geneli düşünerek cevaplayınız)" sorusuna verilen cevaplar Türk kültürüne daha fazla yer verildiğini düşünenlerin sayısının az olduğu görülmektedir.

Tablo 9: Görev yaptığınız okulöncesi eğitim kurumunda Türk Kültürüne mi yoksa diğer kültürlere mi daha fazla yer verilmektedir? (Kurumunuzu düşünerek cevaplayınız) sorusuna verilen cevaplar

N=25	f
Türk kültürüne	8
Diğer kültürlere	8
Eşit	9

Tablo 9'da görüldüğü gibi "Görev yaptığınız okulöncesi eğitim kurumunda Türk Kültürüne mi yoksa diğer kültürlere mi daha fazla yer verilmektedir? (Kurumunuzu düşünerek cevaplayınız)" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde; Türk kültürüne ve Diğer kültürlere daha fazla yer verilmektedir diyen öğretmenlerin sayısı eşittir. Eşit oranda yer verilmektedir diyenlerin sayısı daha fazladır.

Tablo 10: Siz görev yaptığınız okulöncesi eğitim kurumunda Türk Kültürüne mi yoksa diğer kültürlere mi daha fazla yer vermektesiniz? (Kurumunuzu düşünerek cevaplayınız) sorusuna verilen cevaplar

N=25	f
Türk kültürüne	10
Diğer kültürlere	8
Eşit	7

Tablo 10'da görüldüğü gibi "Siz görev yaptığınız okulöncesi eğitim kurumunda Türk Kültürüne mi yoksa diğer kültürlere mi daha fazla yer vermektesiniz? (Kurumunuzu düşünerek cevaplayınız)" sorusuna verilen cevaplar Türk kültürüne daha fazla yer vermekte olduğunu söyleyenlerin sayısı daha fazladır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde; Türk Kültürü denildiği zaman aklınıza neler geliyor? sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde olarak; adet, gelenek ve görenekler, değerler, mutfak-yemekler, bayramlar dil, giysiler, halk oyunları, müzik en fazla akla gelenler olarak sıralanmaktadır. Okul öncesi kurumlarında Türk Kültürüne yeterince yer verildiğini düşünüyor musunuz? sorusuna verdikleri cevaplarda öğretmenlerin çoğunluğunun okul öncesi kurumlarında Türk Kültürüne yeterince yer verilmediğini düşündüklerini görülmektedir. Siz sınıfınızda hangi Türk kültürüne yer veriyorsunuz? sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde ilk sıralarda; dini bayramlarımız, milli bayramlarımız, misafirperverliğimiz, aile yapımız, müziğimiz , büyüklere saygı, görgü kuralları tarihimiz şeklinde cevaplar alınmıştır. Siz sınıfınızda Türk kültürüne hangi sıklıkta yer veriyorsunuz? sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde ilk sıralarda; "çok az, nadir, ara-sıra belirli gün ve haftalarda" şeklinde cevaplar vermişlerdir. Yabancı kültürlerin çocuklara öğretilmesini uygun buluyor musunuz? Cevabınız evet ve hayır ise bunun nedenlerini söyleyebilir misiniz? sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde; çoğunlukla yabancı kültürlerin çocuklara öğretilmesini uygun buluyorum cevabı alınmıştır. Yabancı kültürlerin çocuklara öğretilmesini uygun bulmuyorum diyenlerin oranı daha düşüktür. Sınıfınızda hangi yabancı kültürlere yer veriyorsunuz? sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde; 9 öğretmen "Yer vermiyorum" şeklinde cevap vermiştir, yer veriyorum diyenler ise bunlarla ilgili olarak; müzik , dil, yeni yıl kutlamaları, kıyafetler, yemeklere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Okulöncesi eğitim kurumlarında Türk Kültürüne mi yoksa diğer kültürlere mi daha fazla yer verilmektedir? (Geneli düşünerek cevaplayınız) sorusuna verilen cevaplar Türk kültürüne daha fazla yer verildiğini düşünenlerin sayısının az olduğu görülmektedir. Görev yaptığınız okulöncesi eğitim kurumunda Türk Kültürüne mi yoksa diğer kültürlere mi daha fazla yer verilmektedir? (Kurumunuzu düşünerek cevaplayınız) sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde; Türk kültürüne ve diğer kültürlere daha fazla yer verilmektedir sayısı eşittir. Eşit oranda yer verilmektedir diyenlerin sayısı daha fazladır. Siz görev yaptığınız okulöncesi eğitim kurumunda Türk Kültürüne mi yoksa diğer kültürlere mi daha fazla yer vermektesiniz? (Kurumunuzu düşünerek cevaplayınız) sorusuna verilen cevaplar Türk kültürüne daha fazla yer vermekte olduğunu söyleyenlerin sayısı daha fazladır.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı 2013'te programın temel özellikleri arasında; 'Kültürel ve Evrensel Değerleri Dikkate Alır' üst başlığı ile Çocukların yaşadıkları toplumun değerlerini tanımaları, kültürel ve evrensel değerleri benimsemeleri onların sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak yetişmeleri açısından önemlidir. Program, bu yönüyle, farklılıklara saygı duyulmasını ve farklı özellikleri olan bireylerle uyum içinde bir arada yaşamaya dair deneyimler kazanılmasını teşvik etmektedir. Programda değerler eğitimi ayrı bir alan olarak ele alınmamış, ancak kazanım ve göstergelerde bütüncül bir şekilde vurgulanmıştır (MEB, Okul Öncesi Eğitim Programı 2013:17) denilmektedir. Programın kazanımlar, göstergeleri ve açıklamaları incelendiğinde (MEB, Okul Öncesi Eğitim Programı 2013:29); sosyal ve duygusal gelişimle ilgili kazanımlar, göstergeleri ve açıklamaları kısmında: Kazanım 8, Farklılıklara saygı gösterir. (Göstergeleri: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler. Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.) Açıklamaları: Çocukların bireysel, sosyal ve kültürel farklılıkları zenginlik olarak kabul edip, saygı göstermesi için uygun etkinlikler düzenlenir. Bu konuda yetişkinlerin model olması ve çaba göstermesi gerekmektedir. Kazanım 9, Farklı kültürel özellikleri açıklar. (Göstergeleri: Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler. Kendi ülkesinin kültürü ile

diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler. Farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler.) Açıklamaları: Bu kazanımın gerçekleştirilmesine çocuğun kendi ülkesinin kültürünü tanıması ile başlanır ve farklı kültürlerin tanıtımı ile devam edilir. Örneğin, "çocuklara her ülkenin bir bayrakla temsil edildiği anlatılır ve kendi ülkesinin bayrağı tanıtılır. Çeşitli etkinliklerde çocukların kendi ülkesinin kültürüne ait bayramlar, yemek, giysi, müzik, oyuncak, oyun, dans, para gibi özellikleri ele alınabilir. Daha sonra bu çalışmalar farklı kültürler için de yapılır. Bunun yanı sıra ülkelerin farklı olduğu kadar ortak değerleri olduğu da vurgulanmalıdır" denilmektedir.

Kendi kültürel değerlerini yeterince tanımayan çocuk, yeni bir kültürleme sürecinin etkisinde kalarak kendi kültürüyle ilgili yeni değer yargıları geliştirmeye başlar (Çakır, 2002).Yücel (2016) tarafından yapılan bir çalışmada ortaya çıkan sonuçlar sadece masal kahramanları ölçeğinde değerlendirildiğinde, Çizmeli Kedi, Örümcek Adam, Pamuk Prenses, Cinderella…gibi Batı masal kültürlerinin şekillendirdiği kahramanların çocuklarımız tarafından benimsendiği görülmektedir. Turan (2016) tarafından yapılan bir çalışmada örnek olarak seçilen çocuk klasiklerinin dini ve ahlaki değerler açısından yapılan tahlilinden şu sonuçlara ulaşılmıştır: Çocuk klasiklerinde batı kültürü ve Hıristiyanlığa ait dini ve ahlaki değerlere oldukça fazla yer verildiği, buna karşılık Türk klasiklerinde ise genel anlamda Türk kültürüne, örf ve adetlerine ve dini ve ahlaki değerlerine ya hiç yer verilmediği ya da olumsuz olarak yer verildiği görülmektedir (Turan, 2010). Müzik evrensel bir dil olması bakımından kültür aktarması olarak da değerlendirilebilir zira farklı müzikler, kültürel özellikleri yansıtır (Uluğbay, 2013). Büyük bir ticarî kapasiteye sahip kültür endüstrisi ürünlerinden olan ve "facebook" gibi siteler üzerinden de oynanan çevrimiçi oyunlar, çocukların, tamamen ya da kısmen yabancı olduğu bir kültüre kontrolsüzce maruz kalması, belirli bir yaş aralığı gözetilmeksizin kendine uygun veya uygunsuz ortamlarla içiçe olması hem çocuklarda psikolojik tahribatlara yol açabilmekte hem de geleneksel bilgi ve kültürün işlevsizleşmesine sebep olabilmektedir. Dolayısıyla geleneksel çocuk oyunlarının içindeki unsurların kimi yönleriyle kültürün ve toplumsal düzenin sürekliliği için bu ortama aktarılması, geliştirilmesi ve yaşatılması önem taşımaktadır (Aslan, 2015:240). Türkiye'de okul öncesi yayınları konusunda Çocuk vakfının yaptığı "Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi (2006)" adlı çalışmanın sonuçları şunlardır: Çocuk yayınları yabancılaştırıcı ağırlıklı bir içerikle sunuluyor. Genel toplam içinde yerli çocuk ve gençlik yayınları oranı (1990-2005) yüzde 40 ile 25 arasında değişiyor. 1995-2005 yılları arasında Avrupa kökenli popüler çocuk ve gençlik kültürü yayınlarında (kitap-dergi) artış oldu. Türk çocuk ve gençlik yayıncılığında Avrupa (İngiltere, Fransa, Almanya, İtalya) Amerika, Japonya ve son yıllarda çok uluslu yayıncılığa girmeye çalışan Çin pazarı önde. Çocuk dergileri Batı kültürü ve adları dahil yabancılaştırıcı ağırlıklı bir içerikle sunuluyor. Çocuklar için: (Witch, Disney-Prenses, Sindy, Tiger, Donald Amca, Gam World, Action Man, Spider Man, Jojo Club... Gençler için: Heygirl, Mixgirl, Hello, Super ...) Okulöncesi yayınları çeviri ağırlıklı. Türkiye'de 1990-2005 yılları arasında çeviri çocuk ve gençlik yayınlarının oranı, yıllara göre, yüzde 60 ile 75 arasında değişiyor. Son on yılda (1995-2005) misyonerlik amaçlarını içeren ve ücretsiz dağıtılan çocuk ve gençlik yayınları gündeme geldi.

Okul öncesi eğitimi kurumlarında bulunması önerilen merkezler; blok, kitap, müzik, sanat, fen ve dramatik oyun merkezleridir (MEB, Okul Öncesi Eğitim Programı-2013:37). Öğretmen gerekli zaman ve durumlarda seçilen temalara uygun olarak bir süreliğine yeni merkezler de oluşturabilir (MEB, Okul Öncesi Eğitim Programı 2013:37). Çocukların kültürel gelişimlerine destek vermek amacıyla 12 sınıfı bulunan bir anaokulunda sınıfların içerisinde kültür merkezleri oluşturulmuş, merkezin içerisinde kültürel malzemeler yerleştirilmiştir. Kültür merkezinin etkililiği konusunda yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kültürel aktarım açısından merkezin gerekliliğini belirttikleri ve çocukların merkeze ilgi duydukları görülmüştür (Bay, 2016). Millî kültürün aktarılması amacıyla oluşturulan kültür merkezi uygulamasını öğretmenlerin olumlu değerlendirmeleri ve çocukların merkeze aktif katılımlarının gözlenmesi, okul öncesinde sınıf ortamının zenginleştirilmesi açısından olumlu örnek olarak değerlendirilmiştir (Bay, 2016).

Türkiye'de okul öncesi eğitim programında çocuğun kendi ülkesinin kültürünü tanıması ile başlayıp sonrasında farklı kültürleri de tanımasını içeren genişleyen bir çevre yaklaşımının benimsendiği görülmektedir (Aktın, Karakaya, Türk, ve Aslan, 2015). Okul Öncesi Eğitim Programı-2013 Etkinlik

Kitabı İncelendiğinde; 24. Etkinlikte (Bu Gölge Kimin?) etkinliğin kazanımlar ve göstergelerinde Kazanım 8, Farklılıklara saygı gösterir.(Göstergeleri: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.) ve 34. etkinlikte (Kurbağa Kumkum) Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir. (Göstergeleri: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.) denilmekte, çocukların bireysel farklılıkları ele alınırken, sosyal ve kültürel farklılıkları zenginlik olarak kabul edip, saygı göstermesi için neler yapmasına yönelik bilgiler yer almamaktadır. Okul Öncesi Eğitim Programı-2013 Etkinlik Kitabında MEB, Okul Öncesi Eğitim Programı-2013 sosyal ve duygusal gelişimle ilgili kazanımlar, göstergelerinde yer alan Kazanım 9 ile ilgili hiçbir kayda rastlanmamıştır. Ayrıca; YÖK'ün Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı içerisinde Türk Kültürü ve Öğretilmesine yönelik bir ders bulunmamaktadır. (bknz:http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/okul_oncesi.pdf/7df366cd-74f9-4e5c-b3af-96482405f8bd)

Toplum olarak önceliğimiz kendi kültürel değerlerimizi özümseyen, farklı kültürleri bilen ve bu değerlere saygılı bireyler yetiştirmek olmalıdır. Bu araştırma ile aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

- Okul öncesi eğitim kurumlarında Türk kültürü ile diğer kültürlere yer verilme düzeyleri konusunda yapılmış başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu konu önemi itibariyle araştırma konusu olarak ele alınmalıdır.

- YÖK'ün Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarına Türk Kültürü ve Öğretilmesine yönelik bir ders konulmalıdır.

- Türk Kültürünün ve Diğer kültürlerin Öğretilmesine yönelik etkinlikler Okul Öncesi Eğitim Programı – 2013 Etkinlik Kitabında da yer almalıdır.

- Okul öncesi eğitimi kurumlarında bulunması Türk Kültürünü tanıtan merkez kurulmalıdır.

- Kültürümüzü tanıtıcı kaliteli materyaller (film, çizgi film vs.) hazırlanmalı ve çocuklara izlettirilmesi sağlanmalıdır. Diğer basılı materyaller (kitaplar, müzikler, oyuncaklar vs.) hazırlanmalı ve öğretmenlerin ve çocukların istifadesine sunulmalıdır. Ayrıca günümüz çocukları dijital oyunlara daha fazla ilgi göstermektedir. Bu çerçevede geleneksel oyunlarımızın okul öncesi kurumlarda oynatılmasının yanında bu geleneksel oyunların dijital ortama aktarılması da sağlanmalıdır.

- Teknoloji ile iyice küçülen ve küreselleşen dünyada kendi kültürümüzün erken yaşlarda yeni kuşaklara aktarılmasında başta aile ve okul olmak üzere tüm eğitim kurumlarının üzerine düşeni yerine getirmesi önemlidir. Anne-baba ve öğretmenler çocukların kültürümüze ait özellikleri tam anlamıyla kazanabilmesi için kolaylaştırıcı ve yol gösterici olmalıdır. Bu çerçevede okul öncesi kurumları ailelere eğitim verebilmelidir.

Kaynakça

Aktın, K., Karakaya, M., Türk, Z. ve Aslan, Y. (2015). Okul Öncesi Dönemde Farklı Kültürlerin Öğretimine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma, Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Nisan, 258-277.

Aslan, A. S. (2015). Türkiye'de Dijital Kültür Ürünleri Olarak Oyunlar ve Gelenek Unsurlarının Aktarımı: Facebook Örneği, I. Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Özet Kitabı http://www.tudcook.com/belge/2015-ozet-kitabi.pdf

Aydemir, M. (1990). Avrupa Topluluğu Karşısında Milli Kültürümüzün Meseleleri, İstanbul: Türk Milli Kültür Vakfı.

Aydın, B. (2004). "Bireysel Özgürlük ve Erdem", 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, (Yayına Hazırlayanlar: O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan) 2. Baskı, İstanbul: DEM Yayınları.

Bacanlı, H. (1999). Duyuşsal Davranış Eğitimi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Başal, H.A. (2007). Okul Öncesi Eğitim, İstanbul: Morpa.

Bay, Y. ve Bay, N. (2015). Önsöz, I. Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Özet Kitabı http://www.tudcook.com/belge/2015-ozet-kitabi.pdf
Bay, D. N. (2016). Okul Öncesi Sınıflarının Geliştirilmesi: Kültür Merkezleri, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 4, Sayı: 29, 178-192.
Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 34: 27-40.
Çakır, M. (2002). Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 2, Sayı 1, 39-58.
Dinçer, Ç., Demiriz, Z. ve Şimşek, I. (2003). Okulöncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynlerin Sanat Etkinliklerine Yaklaşımlarının İncelenmesi, Eğitim ve Bilim, Cilt 28, Sayı 129, 50-63.
Erdoğan, İ. (1975). Kültürün Yönetim Fonksiyonlarının Uygulanmasına Etkisi ve Faktör Analizi Yöntemi İle Bir Araştırma. İstanbul: İÜ İşletme Fakültesi Yayını.
Ertürk, S. (1986). Eğitimde Program Geliştirme, 5. Baskı, Ankara: METEKSAN Ltd. Şti..
Fidan, N, (2012). Okulda Öğrenme ve Öğretme, 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1998). Çocuk ve Ergen Psikolojisi, (Yayıma Hazırlayan Bekir Onur), 3. Baskı, Ankara: İmge Kitabevi.
Göktolga, O. ve Gündoğmuş, B. (2015). Küreselleşmeye Karşı Milli Kültürü Koruma ve Yayma Çabası: Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri Örneği, International Journal of Social Science, Number: 33, p. 315-328, Spring I.
Güvenç, B. (1994). İnsan ve Kültür, 6. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
Kılıç, A. (2002). "Duyuşsal Alan Özellikleri ve Bireye Kazandırılması", Eğitim Araştırmaları, Sayı: 8, 153-164.
Lynch, K. L. & Lodge, A. (2002). Equality and Power in Schools: Redistribution, Recognition and Representation. London: RoutledgeFalmer.
Mahiroğulları, A. (2005). Küreselleşmenin kültürel değerler üzerine etkisi. Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, 50, 1275-1288.
MEB, Okul Öncesi Eğitim Programı 2013
Okul Öncesi Eğitim Programı-2013 Etkinlik Kitabı
Oktay, A. (2004). "Yirmibirinci Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim", 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, (Yayına Hazırlayanlar: O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan), 2. Baskı, İstanbul: DEM Yayınları.
Şerif, M. (1985). Sosyal Kuralların Psikolojisi, (Çeviren İsmail Sandıkçıoğlu), İstanbul: Alan Yayıncılık.
Tezcan, M. (2011). Eğitim Sosyolojisi, Genişletilmiş 6. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
Turan, İ. (2010). Bazı Batı ve Türk Çocuk Klasiklerinde Dini ve Ahlaki Değerler, Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, Cilt 10, Sayı 1, 171-194.
Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi (2006). Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyatı Okulu. http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/pdf/raporlar/14okuma_aliskanligi_karnesi2006.pdf
Uluğbay, S. (2013). Müzik Eğitiminin Çocuk Zekasına Olan Etkileri, Cilt:21 No:3 Kastamonu Eğitim Dergisi, 1025-1034.
Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınevi.
Yücel, F. (2015). Kültürel Yozlaşma Bağlamında Okul Öncesi-İlkokul Öğrencilerinin Masal ve Çizgi Filmle İlgili Algıları, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi-KKEFD, Sayı:30, 119-135.

ERKEN DÖNEM ÇOCUKLUKTA DİN EĞİTİMİ ÜZERİNE BAZI DEĞERLENDİRMELER

Recai DOĞAN·

> "Çocuklara yatırım yapmak için, onların birer yetişkin olmasını bekleme lüksümüz olmadığı gibi onlar okula başlayana dek bekleme lüksümüz de yoktur. Çünkü o zaman müdahale etmek için çok geç olabilir." (James Hackman)

Giriş

Çocuk algısı ve çocuk yetiştirmede toplumlardaki tarihsel gelişim içindeki değişiklikler bu süreçlerde biyolojik yasalar kadar kültürel yapının da etkili olduğunu göstermektedir ve bunlar tarihsel yapıya bağlı olarak değişen etkenlerdir. Başka bir deyişle bu süreçte belirli bir toplum için maddi kültür ve ekonomik durum, tıp anlayışı, siyasi ve sosyal yapı, yaygın olan inanç ve değer sistemleri vb. belirleyici faktörlerdir. Dolayısıyla çocukların nasıl tasarlandığının yanı sıra nasıl algılandıkları da daima toplumsal ve tarihsel bir bakış açısını yansıtır. Ancak ilgili literatür incelendiğinde farklılaşmalara rağmen toplumlarda ortak bazı noktalarında olduğu görülür. Çocuk yetiştirmede Doğu ve Batı'nın birikimlerinin belli dönemlerde belli yollarla ve belli ölçülerde birbirini etkilediği de açıktır. Özellikle son zamanlarda iletişim alanındaki gelişim ve değişim bu durumu daha da yoğunlaştırmıştır. (Gil'adi, 2001:309)

Modern dönemlerde hangi coğrafya, sosyal ve kültürel ortamlarda yetişirlerse yetişsinler tüm çocukların evrensel bir çocuk doğasına sahip oldukları kabul edilmiştir. Son zamanlarda ise bu kabul bırakılıp çocukların bazı yönlerden birbirlerine benzedikleri ancak her birinin de kendine ait bir özgünlüğünün olduğu savı kabul görmeye başlamıştır. Bu durum, çocuk eğitimi anlayışını da etkilemiştir. Örneğin, kendine özgü nitelikleriyle modern olarak nitelendirilen ailenin yer aldığı toplumlarda çocuk saf ve yetişkin korumasına ihtiyaç duyan bir varlık olarak kabul görmüş ve bu anlayışa göre yetiştirilmeye çalışılmış ve çocuk eğitimi üzerine yazılan eserlerde daha çok "Çocuk nasıl büyür ve gelişir?" sorusunun cevapları üzerine yoğunlaşılmıştır. Halbuki modern sonrası dönem toplumlarında aile yapısının da değişmesiyle "Çocuklar nasıl büyütülmelidir?" sorusunun cevapları verilmeye çalışılmış ve süreç daha çok teknik üzerine yoğunlaşarak ilerlemiştir. Bugünlerde ise geleceğin 'kavramsal değişim' çağı olduğu üzerinde durulmakta ve çocuk algı ve eğitimi de yeniden yapılandırılmaktadır. (Elkind, 2001:232-233) Eğitim sistemlerinin bilinmeyen mesleklere, teknolojileri ve bilinmeyen bir geleceğe insan yetiştirdiği üzerinde durulmaktadır. İletişim vasıtalarındaki değişim ve gelişim bilginin niteliğini ve yayılma stratejilerini doğrusal olmayan bir şekilde etkilemektedir. Bunun bir sonucu olarak da çağın gereklerini yerine getirecek insan gücünün mahiyet ve niteliği de değişmektedir. Yeni durumlarda problem çözebilen, çocuklu okuryazarlık becerisi olan, iletişim ve empati becerisi gelişmiş, eleştirel düşünebilen, etik ve estetik değerlerle donanmış bireyler bu çağın insan tipi olarak nitelendirilmektedir.

Bu değişim sürecinde erken dönem çocuklukta eğitim de yeniden farklı açılardan ele alınmaya başlanmıştır. Çünkü çocuklara erken yaşlarda sağlanacak düzenli bir okul öncesi

· Prof. Dr.: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

eğitim, hem eşitlikle hem de eğitimin niteliği ile yakından ilgilidir. Okulöncesi eğitim, öncelikle dezavantajlı çocukların diğer akranlarıyla eşit şartlarda ilköğretim başlaması için imkân sağlar ve nitelikli olmasıyla da çocukların gelecekteki okul başarıları ve eğitimde kalma süreleri üzerinde de etkili olur.

Konu, din eğitimi ve erken çocuklukta din eğitimine geldiği zaman durum oldukça karmaşıktır. Dünya tarihinin belli bir döneminde çocuk eğitimi daha çok teosantrik merkezli olarak ele alınmıştır. Batıda kilise din arasındaki mücadele çocuk eğitimine de damgasını vurmuştur. Ancak onlar bu süreci genelde İslam özelde ise Türkiye'ye göre daha farklı yaşamışlardır. Türk modernleşme sürecinde dinin toplum içindeki yeri hep tartışılageldiği için din eğitiminin genel eğitim içindeki yeri de daima tartışmalı bir konu olmuştur. Bu durum, Türkiye'de genel eğitim ile din eğitimi ilişkisinin kurulamamasına sebep olduğu gibi din eğitiminin de bilimselleşmesi sürecini etkilemiştir.

Günümüz batı toplumlarında bireyin üst düzey bilişsel ve psikomotor becerilerinin yanı sıra duyuşsal, törel vb. becerileri de eşit şekilde ele alınmaktadır. Bu ele alışta toplumun sahip olduğu inanç ve değerler sistemi de göz önünde bulundurulmakta ve her toplum bunu kendi tarihi geçmişi, kültürel ve sosyal yapısına göre yeniden şekillendirmeye çalışmaktadır. Artık Türkiye'de de uzun zamandır tartışma ve ayrışma alanı olan din eğitiminin niçinliği yerine nasıllığı üzerine yoğunlaşmanın zamanı geldi geçiyor. Bireyin dini ve manevi yönünün tekrar öneminin artık bilindiği bir dönemde genel eğitim içinde erken çocukluktan başlayarak din eğitiminin nasıl yer alması gerektiğinin bilimsel temel ve uygulamalarının belli bir felsefe içinde ortaya konması önemlidir.

Bu tebliğde öncelikle erken dönem çocukluk dönemi gelişim özellikleri üzerinde din eğitimi açısından kısaca durulmuş daha sonra bu dönem din eğitiminin durumu üzerine bir değerlendirme yapılarak nasıl bir din eğitimi sorusunun cevabı çerçevesinde bazı temel ilkeler belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla bu tebliğin amacı erken çocukluk döneminde din eğitimi hakkında derinliğine bilgi vermek değil, bu eğitim sürecinin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili bazı temel ilkelere vurgu yapmaktır.

Erken Çocukluk Dönemi Özellikleri ve Dini Gelişim

Erken çocukluk dönemi 0-6 (0-72 aylar) yaşlar arasını kapsar. Bu yaş çocuklarının ev ve kurum ortamlarında bedensel, duygusal, zihinsel, sosyal vb. yönlerden gelişmelerini desteklemek amacıyla sistemli, organize ve planlı her türlü eğitim etkinliklerine erken çocukluk eğitimi denir. (Güven-Azkeskin, 2014:2) Türkiye'de genellikle okulöncesi kavramı ile aynı anlamda kullanılır. (Gürkan, 2009:3)

Erken çocukluk dönemi eğitiminin "0-72 ay çocukların; tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duygularının gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimlerini kazanmasını sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir." (Yılmaz, 2003: 13) veya "çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan bedensel, psikomotor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim sürecidir." (Aral-Kandır-Yaşar, 2002:3) gibi pek çok tanımları yapılmıştır. Bu tanımların bazılarında amaç ön plana çıkarken bazılarında ise zaman, yer, çevre vb. merkeze alınmıştır. Şu tanım erken çocukluk eğitimi ile ilgili yapılan tanımları kapsayıcı niteliktedir: Erken çocukluk eğitimi "çocuğun doğumu itibarı ile 6 yaşına kadar olan zaman dilimi içinde 80-72 ay), çocuğun tüm gelişim alanlarını (bilişsel, dil, duygusal-sosyal, fiziksel, psikomotor, kişisel) desteklemeye yönelik, gelişimsel özelliklerine ve bireysel farklılıklarına uygun, mevcut potansiyelini ortaya çıkarmasını, geliştirmesini ve kendini ifade etmesini amaçlayan, ilköğretimin gerektirdiği zihinsel ve

duygusal-sosyal yeterliliklere ulaşmasını diğer bir deyişle ilköğretime hazırlığını sağlayan, çocuğun bulunduğu toplumun kültürel değerlerini tanımasını, benimsemesini ve topluma uyumunu gözeten, tüm bunlar için uygun ve uyarıcı bir çevre olanağı sunan, bir okul öncesi eğitim kurumunda, ailede ya da alternatif programlarda verilen sistemli ve planlı bir eğitim süreci"dir. (Güven-Azkeskin, 2014:3)

Erken çocukluk dönemi psikologlarca kişiliğin oluşup şekillenmesi, temel bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumların kazanılıp geliştirilmesinde daha sonraki yıllara etkisi sebebiyle insan yaşamının en kritik dönemlerinden biri olarak kabul edilir. Bu dönemde çocuğa sağlanacak deneyimlerle elde edeceği temel bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumlar onun daha sonraki öğrenim yaşamının yanı sıra sosyal ve duygusal yaşamına da temel oluşturup biçimlendirir. (Arı, 2003: 8) Dolayısıyla erken çocukluk dönemi eğitimi önemlidir. Çünkü çocuğun zihinsel gelişiminin %80inin tamamlandığı bu dönemde yapılan eğitim onun zihinsel gelişimine olumlu katkı yapar. Yaşamaya ve potansiyelinin en üst noktasına kadar gelişmesine imkân sunar. Tüm çocuklara fırsat eşitliği sunarak eşitsizlikler belli oranlarda ortadan kalkar. Ailenin çocuğun eğitiminde yer almasını ve eğitimin sürekliliğini sağlar. Daha sonraki öğrenmelere temel oluşturur. Çocuğun gelişiminin bir bütün halinde gerçekleşmesine katkıda bulunur. Kültürel değerleri özümsemesine katkıda bulunur. (Yılmaz, 2003:14; Arı, 2003:9; Gürkan, 2009:7)

Erken çocukluk döneminde elde edilen davranışların önemli bir kısmının ileriki yıllarda çocuğun kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği bilimsel araştırmalarla tespit edilmiştir. Erken çocukluk dönemi eğitimi çocuğun ilerideki yaşamını etkileyecek önemli bir dönem ve süreçtir. Dolayısıyla bu dönem eğitiminde çocuğun sağlıklı bakım ve beslenme, sevgi ve ilgi, güven, hareket ve oyun, kendi kendini tanıma-özgürlük ve yetişkin desteği vb. temel ihtiyaçları dikkate almak önemlidir. (Güven-Azkeskin, 2014:5-8) Çocuğun gelişimi, özellikleri bilinmeli ve takip edilmelidir. Çünkü çocuk bu dönemde büyüdükçe farklı beceriler kazanır. Bunların neler olduğunu bilmek ondan beklentilerin ve ona verilecek desteğin sağlıklı olmasını sağlar. Aksi takdirde onun ne zaman neyi yapacağı bilinmezse yapabileceklerinin üstünde veya altında beklentiler içinde olunabilir.

Pek çok araştırma dini duygunun doğuştan olduğunu göstermektedir. Örneğin Bovet, çocuğun dini gelişiminin, insana dışarıdan dayatılan yabancı bir nesne değil, onun kendi doğasında var olan evrensel bir özellik olduğunu vurgular. Ona göre din duygusu insan ruhunda öylesine kök salmıştır ki onu söküp atmak mümkün değildir (Bovet, 1958:220). Buna göre dini inanç ve davranış, hayatın en insani yönüdür. Dini gelişimin ilk belirtileri, ilk çocukluk döneminde çocuğun yapısında potansiyel olarak vardı ve bunun ifade şekli ise gelişime paralel olarak öğrenilir. Allah'ın vahiy aracılığı ile peygamberlere tebliğ ettiği ayetler, yani dini normlar, insanın dini meylini yönlendirerek şekil vermeyi, tabiatından kaynaklanan bu enerjiyi yönlendirmeyi hedef alarak çocuğun gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Erken çocukluk dönemi ile ilgili bu bilgiler bize, çocuğun bütün gelişim basamaklarına uygun birbiriyle ilişkili çok yönlü bir eğitimin yapılması gerektiğini göstermektedir. Çocuğun 0-6 yaşlar arasındaki yaşamı incelendiğinde dinin ve ahlakın onun bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumlarının biçimlenip oluşmasında önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bu dönem çocuğun aldığı din eğitimi onun ileriki yaşlarda sahip olacağı dindarlığın oluşmasında etkilidir. Çocuk, daha doğduğu andan itibaren dini kavramlar duymakta, ilerleyen yaşlarında gelişimine uygun olarak dini davranış, obje, simgelerle karşılaşmaktadır. Din ile bu iç içe oluş onun dinin ve ahlaki gelişimi yanında bilişsel, duygusal, kültürel, sosyal vb. gelişimini de etkilemekte başka bir ifadeyle kişilik oluşumunun şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Çocuğun doğal gelişimi, ailenin, çevresindeki ve birlikte olduğu diğer yetişkinlerin tutumu, dini konuların doğrudan doğruya öğretilmesi, erken çocukluk dönemi dini duygu özellikleri vb. değişkenler çocukta dini duygu ve bilincin gelişmesinde etkilidir.

Günümüzde bireyin dini ve ahlaki gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalar, geliştirilen kuramlar bize erken çocukluk döneminde din ve ahlak gelişimi ve önemi ile ilgili önemli bilgiler sunmaktadır. Bu çalışmaların verileri, ilk çocukluk döneminde din (Allah, peygamber, ibadet, kutsal kitap vb.) ile kurulan ilişkinin ve geliştirilen davranışların ileriki yallardaki dini ve ahlaki hayatı, bireyin kişiliğini etkilediğini göstermektedir. Erken çocukluk dönemi çocuğun eğitiminde din ve ahlakla ile ilgili gelişimi görmezlikten gelinip kendiliğindenliğe bırakılamaz. Dolayısıyla çocuğun ileri yıllardaki dini tutum ve davranışların temellerinin oluşup şekillenmesinde erken çocukluk döneminde aldığı din eğitimi önemlidir ve görmezlikten gelinemez. Çocuk erken çocukluk döneminde aldığı din ve ahlak eğitimi ile kendisine özgüveni olan, Allah ve çevresi ile barışık, toplum ile uyumlu ve otonomisi gelişmiş bir birey haline gelir.

Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Bazı Temel İlkeleri

Türkiye'de din eğitiminin bilimselleşmesinin tarihi eski değildir. Bunda din eğitiminin hayatın gerçekliğinden doğan bir ihtiyaç olduğu ve bu ihtiyacın bilimsel bilgiyle giderilmesi gerektiğinin geç fark edilmesi, din eğitiminin uzun süre sadece pratik yönüyle görülüp bilimsel teorik boyutunun gözden kaçırılması, meşruiyetini tartışmaktan, onu bilimsel niteliklere ulaştıracak tartışmalara zemin bulunamaması, psikoloji gibi eğitime etki eden yeni bilimlerin verilerini din eğitimi açısından yorumlamanın zaman alması, psikoloji ve eğitim alanındaki yeni yaklaşımların, çocuk merkezli yaklaşım gibi, din eğitimi alanına bir saldırı gibi algılanması, bilimlerindeki pozitivist anlayışların, din ve din adamlarıyla ilişkilerin kurulmasını zorlaştırması, program geliştirme ve öğretmen yetiştirme çabalarına din eğitiminin uzunca bir süre dâhil edilmemesi vb. sebepler etkili olmuştur. Ancak son otuz yıldır bu konularda ciddi bilimsel çalışmalar yapılmakta ve uygulamaya temel oluşturulmaya çalışılmaktadır. Yapılan çalışmaların önemli bir kısmı ise daha çok yaygın ve örgün din eğitimi ile ilgilidir. Bu gelişmelere rağmen yaygın ve örgün din eğitimindeki uygulamalarla eleştiriler de devam etmektedir.

Türkiye'de erken çocukluk dönemi eğitiminin önemi konusunda son zamanlarda daha çok farkındalık oluşmaya başlamış, hem bilimsel hem de uygulamaya yönelik önemli gelişmeler de olmuştur. (Selçuk, 1990; Oruç, 2012; Çelik, 2004; Şimşek, 2004; Tatar, 2013) Bu gelişmelere paralel olarak bu dönem din eğitimine de ilgi artmıştır. Özellikle Diyanet İşleri Başkanlığı'nın 4-6 yaş Kur'an kursları, özel açılan bazı okul öncesi kurumlarda din eğitimi ağırlıklı programların yer alması süreçte etkili olmuştur. Bu durum, erken çocukluk dönemi dini gelişim ve eğitimi ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalarda da bir artış gözlenmektedir. Bütün bu gelişmelere rağmen Türkiye'de bu dönem din eğitimi ile ilgili uygulamalar incelendiği zaman konu ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların verilerinin uygulamaya yeterince yansımadığı, geleneksel din eğitiminin devam ettiği de gözlemlenmektedir. Örneğin, anne ve babaların çocuğun din eğitimini yeterince dikkate almamaları, bununla ilgili kurumların eğitim programlarının çocuğun gelişim özelliklerini yansıtmaması vb. sayılabilir.

Erken çocukluk döneminde kişiliğin oluşumunda dinin rolü görmezden gelinemeyeceğine göre din eğitiminin önemi de kendiliğinden ortaya çıkar. Ancak önemli olan sadece din eğitimi yapmak değil, yapılan eğitimin kaliteli olmasıdır. Erken çocukluk dönemi dini ve ahlaki gelişimi ve din eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar, eğitim ve psikoloji bilimlerinin verileri dikkate alındığında bu dönem din eğitimi ile ilgili yapılacak uygulamaların kaliteli bir eğitim süreci oluşturabilmesi için ayrıntıya inmeden bazı temel ilkeler en azından belirlenip uygulanabilir.

Erken çocukluk dönemi din eğitimi ya aile ya bir okul öncesi eğitim kurumu ya da her ikisince beraber verilmektedir. Dolayısıyla bu iki kurumun din eğitimi yaklaşımı çocuğa verilecek din eğitiminin kalitesini de etkileyecektir.

Çocuğun din eğitimini aldığı ilk yer ailedir. Çocuğun doğuştan sahip olduğu din duygusunun ne kadar gelişeceği, nasıl biçimleneceği ve daha sonraki yılları ne derece etkileyeceği; ailenin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel niteliği, çocuğa sağladığı uyaranlar, aile bireylerinin birbirleriyle ve çocukla olan ilişkileri, çocuk yetiştirme tutumları, sözel iletişim biçimleri, nasıl bir model oluşturdukları, gelişim, eğitim ve dini ve ahlaki gelişim ile din eğitimi konusundaki bilgileri, din ve ahlak anlayışları gibi aile ortamı ile ilgili değişkenlere bağlıdır. Örneğin, pek çok bilimsel çalışmada çocuğun dini yöneliminde, anne

babalarının dini yaşayışından etkilendiği belirlenmiştir. Anne babaların istikrarlı bir aile ortamında yetiştirdiği çocuğun, dini konularla ilgili kendileriyle görüş birliği içerisinde olduğu, önemli konular üzerinde onlarla uzlaşma sağlayabildiği belirlenmiştir. Yine bu çalışmalarda bireylerdeki inanç zayıflığının, daha çok zayıf anne baba ilişkileri sonucunda ortaya çıktığı da vurgulanmıştır. Zayıf ve güvensiz bir aile ortamı yerine, güçlü ve emin olunan güvenli bir aile ortamında yetişen bir çocuğun, anne babasının dini inançlarının etkili olması kuvvetle muhtemeldir. Bir çocuğun ailesine bağlanma düzeyi, değerleri ve ilkeleri öğrenme ve model alma yolu da sonucu etkiler. (Bilici, 2014:66)

Bu bakımdan çocuğun keyfi ve kendiliğinden değil de bilinçli olarak din eğitimini alması önemlidir. Çocuğun kişiliğinin oluşmasında etkili olan din eğitiminde belirleyici etkileri bulunan aile bireylerinin genel eğitimi yanında çocuğun dini ve ahlaki gelişimi ile din eğitimi konularında bilgilenmeleri, bilinçlenmeleri önemlidir.

Ailenin özellikle çocuk eğitimi ile ilgili psikoloji ve pedagoji bilgisinin yanı sıra çocuğun dini gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olması çok önemlidir. Özellikle erken çocukluk döneminde çocuğun himaye altında bulunma duygusu, güven, sevgi, kolay inanırlık, taklit ve özdeşim, soru sormaya düşkünlük, egosantrizm, antropormorfizm, animizm gibi temel bazı özellikleri dini gelişimi açısından bilmesi elzemdir. Ailenin çocuğun dini duygusunun gelişiminde huzurlu bir ev ortamı oluşturması, davranışlarında tutarlı olması, alternatif örnekler sunması, sevgi ve şefkatle yaklaşması, hoşgörülü ve müsamahakâr davranması, çocuğun bu dönem öğrenme özelliklerini dikkate alması gibi faktörlere dikkat ederken din eğitiminde katı ve baskıcı bir eğitim yaklaşımını benimsememesi, çocuğa dini konuların yanlış ya da eksik anlatılmaması, günahkârlık ve suçluluk duygularının yansıtılmaması, ibadetler konusunda aşırılığa kaçılmaması, dini bilgilerin mübalağalı anlatılmaması gibi hususlara da dikkat etmesi önemlidir. (Bilici, 2014:98)

Günümüzde pek çok çocuk, ailenin yanı sıra bir okul öncesi eğitim kurumuna da gitmektedir. Erken çocukluk dönemi eğitim programları incelendiğinde oldukça fazla değişiklik göstermektedir. Bu kurumlardan bir kısmı çocuğun tüm gelişim basamaklarına uygun olarak bir eğitim programı hazırlarken bazıları dini ve ahlaki gelişimi dikkate almamakta bazıları ise tamamen kurumsallaşmış bir din eğitimi programı uygulamaktadır. Bazı programlar çocuğun sosyal gelişimine ağırlık verirken, bazıları bilişsel gelişimi öncelemektedir. Halbuki programların hazırlanmasında hangi düzeyde ve nerede olursa olsun çocuğun durumunu, ilgi ve ihtiyaçlarını, yeteneklerini içinde bulunduğu çevre şartlarını bilmek ve karşılaştığı sorunlar hakkında bilgi sahibi olmak önemlidir. Çocuğun tüm gelişim alanlarına hitap eden, yaş ve gelişim düzeylerine uygun, bilgi, beceri, deneyim, tutum ve alışkanlıklar kazandıracak nitelikte eğitim programlarının hazırlanıp uygulanması gerekir. Yine bu tür eğitim programlarının çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyecek şekilde hazırlanması kadar çocuklar arası bireysel farklar olduğu bilgisinden hareketle düzenlenmeleri de önemlidir. Bütün çocukları belli normlara göre değerlendiren ve hepsinden aynı görevi ve daha önceden belirlenmiş becerileri yapmalarını bekleyen programlar, eğitim kalitesini düşürür.

Erken çocukluk döneminde çocuğun gelişiminde rol oynayan iki önemli kurum olarak aile ve okulöncesi eğitim kurumları ile ilgili bu genel bilgilerden sonra artık buralarda verilecek din eğitimin bazı temel ilkelerini değinilebilir. Hem aile hem de okulöncesinde dikkat edilebilecek ilkeler her iki kurumun çocuğun dini gelişimindeki yeri, sürekliliği ve dayanışması açısından bu tebliğde bir bütün halinde eğitim programının unsurları açısından genel hatlarıyla verilmiştir.

Amaçlar:

Hem aile hem de okul öncesi bir eğitim kumunda din eğitiminin temel amacı, çocuğun ileriki hayatında sağlıklı bir dini ve ahlaki gelişime sahip olmasının alt yapısını oluşturmaya yönelik yapılandırılmalıdır. Bu dönem çocuğun bütün yönleriyle din ve ahlakı kurumsal olarak öğrendiği bir dönem değil, bir hazırlık dönemidir. Bu sebeple din eğitimi ile ilgili belirlenecek bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmelerin bu çerçevede değerlendirilmesi ve belirlenmesi önemlidir. Çocuğun dini ve ahlaki gelişimine uygun olarak onlarda dini, ahlaki, sosyal, duygusal, dil, kavram, psikomotor vb. alanlarda beceriler geliştirmesini öncelemek gerekir.

İçerik:

Erken çocukluk dönemi dini ve ahlaki gelişimi ile ilgili yapılan araştırmaların çoğu çocuğun din olgusuna karşı ilgili olduğunu fakat bu ilgiye rağmen onun dini anlamda, dini bir tarzda düşünemediğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Goldman din eğitiminin "yaşam merkezli" ya da "öğrenci merkezli" olması gerektiği görüşündedir. O erken çocukluk döneminde din eğitimi, dinin bizzat kendisinden değil, çocuğun kendisinden başlamalıdır fikrini savunur. Başka bir ifadeyle çocuğun gündelik hayatla ilgili bütün yaşantılarından hareket edilerek yine çocuğun ilgi duyduğu dini temalar çerçevesinde bir din eğitimini öngörür. Çünkü Goldman, yaklaşık yedi yaşına kadar çocuk gerçek anlamda dini bir anlayışa sahip değildir ve kendisine öğretilecek şeyleri anlayamayacak veya çarpıtacaktır argümanından hareketle bu dönemde ayrı bir din eğitimi müfredatı uygulanmasını kabul etmez. Özellikle de entelektüel anlamda bilgi aktarımını eleştirir. Ona göre bu dönemde yaşam bir bütünlük içerisinde sunulmalıdır. Böylece dini duygu diğer gelişim alanlarından farklı bir alanda değil, onlarla ilintili olarak gelişebilir. (Oruç, 2013:982)

Goldman ile benzer görüşleri paylaşanlardan biri de Lee'dir. O, bu konuda özetle şöyle der: Din yaşamın bir parçasıdır, yaşamdan ayrılmaz bir şeydir. Yanımızda, hemen etrafımızda olan bir şeydir. Bu sebeple görünmese de vardır. Din eğitimi çocuğun kişisel yaşamının bir parçası olarak görülmelidir. Kişinin bütün diğer öğrenme süreçlerinden bu nedenle ayrılamaz. Çünkü o görünmese de çocuğun çevresinde ve yakınındadır. (Lee, 1988:167)

Dikkatli bir gözlem erken dönemde çocuğun din ve ahlakla hayatın içinde bir bütün olarak karşılaştığını gösterir. Çocuk bir çizgi film seyrederken, bir konuşma esnasında, bir fotoğrafta, dinlediği bir şarkıda… din ile ilgili bir ögeye rastladığında hemen soru sorar ve öğrenmek ister. Çevresindekilerin ibadet ettiğini görür onları taklit eder. Çocuk için din hayatın içindedir. Onun ayrılmaz bir parçasıdır ve bütündür. Dolayısıyla erken dönem çocuklukta din eğitiminin içeriğini kurumsallaşmış din değil, çocuğun ilgi ve ihtiyaçları, soruları, öğrendikleri ve öğrenmek istedikleri oluşturmalıdır. İçerik hayatın içinden, günlük yaşam deneyimlerine dayalı, çocuk merkezli, esnek olmalıdır. Eğer temalar/konular oluşturuluyorsa bunlar amaç değil araç olarak değerlendirilmelidir.

Öğrenme ortamları:

Erken dönem çocukluk üzerine yapılan bilimsel araştırmalar bu dönem çocuğunun öğrenmesi ile ilgili önemli veriler ve temel öğrenme ilkeleri sunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır:

- Çocuk yaşadığı ve etrafında olan her şeyden öğrenir.
- Sözel eğitimden ziyade aktif olarak katıldıklarında ve ilgi duyduklarında daha iyi öğrenir.
- Çocuğun nitelikli ve kapsamlı çalışmalar yapabilmeleri için zamana ve mekâna ihtiyaçları vardır.
- Öğrenmenin başlangıç noktası çocukların yapamadıkları değil, yapabildikleri olmalıdır.
- Oyun ve karşılıklı konuşma çocuk için kendileri, başkaları ve çevrelerindeki dünya hakkında bilgi sahibi olabilecekleri en temel yöntemdir.
- Kendi kendisine düşünme konusunda desteklenen çocuk daha çok bağımsız hareket eder.
- Yetişkinler ve diğer çocuklarla kurduğu ilişki çocuğun gelişiminin odak noktasını oluşturur. (Güven-Azkeskin, 2014:9-12)

Bu temel ilkeler, erken çocuklukta çocuğun öğrenmesinde bireysel farklılıklara, onun öğrenme sürecine aktif katılımını, problem çözmesini, keşfederek öğrenmesini temel alan strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılmasına vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla bu dönem din eğitiminde çocuğun ilk dini anlayışları en iyi şekilde drama, şarkı, taklit, yaşantı, oyun, vb. ile uyandırılabilir. Erken çocuklukta dinin nasıl öğrenilmesi gerektiği ile ilgili araştırmalar yapan Lee bu konuda özetle şöyle der: Her insan dini, öncelikle mantıksal olarak değil, psikolojik olarak öğrenir. Bilimsel bir konu, her zaman mantıksal olarak yazılırken, din dersi psikolojik olarak öğretilir. Bu durum, dini öğreten kişinin, çocuğun dinin mantıksal parametrelerine sokmaması anlamına gelir. Din eğitimi, dini öğrenmenin psikolojik sınırlarına göre uyumlu hale getirilmiş bir şekilde uygulanmalıdır. Bir diğer ifadeyle din, gerçekten

çocuğun öğrendiği bir tarza göre tamamen özel olarak ayarlanmalı ve öğretilmelidir. (Lee, 1988:167)

Diğer taraftan hem aile ortamında hem de okul öncesi eğitim kurumunda öğrenme ortamlarının, öğrenme sürecinde kullanılacak öğrenme materyallerinin, çocuğun tüm gelişimine uygun olması önemlidir.

Değerlendirme

Hem ailede hem de okulöncesi eğitim kurumlarında çocuğun dini ve ahlaki gelişiminin ve öğrenmelerinin değerlendirilmesi de kendine özgü olmalıdır. Anne ve baba çocuklarının din ile ilgili konularda değerlendirirken değer biçmekten kaçınmalı, onun kendisine özgüvenini, özsaygısını sarsacak tutum ve davranışlardan kaçınmalıdır. Eğitim kurumlarında da aynı anlayışla hareket edilmeli ve değerlendirme süreci çok yönlü olmalıdır. Değerlendirmenin amacının aile ve eğitim kurumlarında çocuğun dini ve ahlaki gelişiminin sağlıklı ilerleyip ilerlemediğini belirlemek ve önlemler almak için olduğu unutulmamalıdır.

Erken çocuklukta din eğitiminin amaçları, içeriği, öğrenme ortamları ve değerlendirme ile ilgili bu temel ilkelerin yanı sıra özellikle okulöncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin çocuğun dini ve ahlaki gelişimi konusunda bilgi sahibi olmaları da önemlidir. Yine diğer kurum personelinin bu işi yapabilecek yeterliklere sahip olması ve ekip çalışmasını bilmesi gerekir.

Son olarak artık erken çocuklukta aile ve okulöncesi eğitim kurumları çocuğun din eğitiminde ortak hareket edebilmelidirler. Çocuk her ne kadar bir eğitim kurumuna gidip burada din eğitimi alıyor olsa da vaktinin büyük bir kısmını ev ortamında geçirmektedir. Dolayısıyla çocuğun dini gelişim sürecine ailenin katılımını sağlayarak her iki kurumun birlikte hareket etmesi çocuğun sağlıklı bir din eğitimi almasına fırsat oluşturur. Bu durum, çocuğun din eğitiminde de bir süreklilik sağlar.

Kaynakça:

Aral, N.-Kandır, A.-Yaşar M. (2002), *Okulöncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.

Arı, M. (2003), "Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi". *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. Editör: Müzeyyen Sevinç. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Bilici, A. B. (2014), *0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Süreci ve Din Eğitimi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bovet, P. (1958), *Din Duygusu ve Çocuk Psikolojisi*. Çeviren: S. Odabaşı. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Çelik, A. (2004), "Çocuk, Oyun ve Din Eğitimi". Erzurum: *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı: 9.

Elkind, D. (2001), "Childrearing and Education in a Changing World". *Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk*. Yayına Hazırlayan: Bekir Onur. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Gil'adi, A. (2001), "Is There a Concept of Childhood in Islamic Civilization?". *Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk*. Yayına Hazırlayan: Bekir Onur. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Gürkan, T. (2009), "Okul Öncesi Eğitime Giriş". *Erken Çocukluk Dönemi ve Okul Öncesi Eğitim*. Editör: Şefik Yaşar. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Güven, G.-Azkeskin, K. (2014), "Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim". *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Lee, J.M. (1988), "How to Teach: Foundations, Processes, Procedures". *Handbook of Preschool Religious Education*. Ed. Donald Ratcliff. Birmingham: Religious Education Press.

Oruç, C. (2012), *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları.

Oruç, C. (2013), "Erken çocukluk Dönemi Dini Gelişim Teorileri Bağlamında Din Eğitimi". *Türkish Studies*. Volume: 8/8. Ankara.

Selçuk, M. (1990), *Çocuğun Gelişiminde Dini Motifler*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Şimşek, E. (2004), "Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi". *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* IV/1.
Tatar, Ş. (2013), *Okul Öncesi Eğitim Programı ve Din Eğitimi İlişkisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Yılmaz, N. (2003), "Türkiye' de Okul Öncesi Eğitimi". *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. Editör: Müzeyyen Sevinç. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

EĞİTİMDE İNSANÎ, MİLLÎ VE ÖZGÜN MODEL ARAYIŞLARI
ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ KONGRESİ
SONUÇ BİLDİRGESİ

İstanbul Gönüllü Eğitimciler Derneği (İGEDER) tarafından 18-20 Mart 2016 tarihleri arasında İstanbul'da *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi* düzenlenmiştir. Söz konusu kongreye yurt içinden ve dışından 2000 kişi katılmıştır. Başta psikoloji, felsefe, ilahiyat, sosyoloji, sağlık alanları olmak üzere erken çocukluk ve eğitim bilimleri uzman ve akademisyenlerince 193 bildiri sunulmuş; kongre kapsamında farklı atölye, çalıştay ve panellerle erken çocukluk eğitimi farklı yönlerden müzakere edilmiştir. Türkiye, 10 yılda, erken çocukluk eğitimi konusunda önemli gelişmeler kaydetmiş ve okul öncesi eğitim programları alandaki gelişmeler ışığında yenilenmiş, toplumda duyarlık oluşturmak amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmış, okul öncesi eğitim kurumları yapısal ve fiziksel olarak iyileştirilmiş ancak erken çocukluk eğitiminin hayati önemi ve hassasiyeti konusunda *farkındalık,* toplumun bütün kesimlerinde, istenen düzeye getirilememiştir. Kongrede sunulan bildiri ve tartışmalardan çıkan bazı sonuçların kamuoyu ile paylaşılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Kongrede yapılan bildiriler, çalıştaylar, atölyeler ve tartışmalar ışığında;

1. *'Yarınki Türkiye'nin yaşatıcıları çocuklardır'* varsayımından hareketle Türkiye'deki bütün çocukların *eşit* ve *adil bir erken çocukluk eğitimi* alması için bütün kaynaklar seferber edilmelidir.
2. Erken çocukluk eğitimi başta olmak üzere bütün eğitim kademlerinde; çocuklarımıza Türkiye'nin bir yeryüzü devleti olma ülküsüne hizmet edecek ve bunu destekleyecek bilimsel birikimle birlikte geleneksel birikimi de göz önüne alan özgün bir *erken çocukluk eğitim felsefesi*nin oluşturulması gerekmektedir.
3. Başta erken çocukluk eğitimi olmak üzere bütün eğitim kademeleri, çocuklarımızın farklı yaşam alanlarını bir bütün olarak algılayabilecek ve bütünleştirebileceklerini sağlayacak yeni *bütüncül eğitim yaklaşımları*na ihtiyaç bulunmaktadır.
4. Bütün eğitim kademelerinde *"ödev esaslı ahlak insanı"* yetiştirme anlayışı önceliklenmelidir.
5. Erken çocukluk eğitimi programları, çocuklarımızın *özgürlük-güven dengesi*ni sağlayacak şekilde *kendine* ve *toplumuna güven duygusu*nu güçlendirecek temel amaçlarından hareket edilerek yeniden yapılandırılması gerekmektedir
6. Hâlihazırda ki müfredat gelişimsel kazanım ve göstergeler açısından iyi tasarlanmış olmasına rağmen *millî, insanî* ve *manevi* bileşenler açısından desteklenmesi; programındaki bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal, iyi alışkanlıklar kazandırma dil ve özbakım becerilerine ek olarak *ahlâki gelişim*e yönelik kazanım ve göstergelere programda yer verilmelidir.
7. Özel erken çocukluk eğitimi yapan kurum ve yapılara, kendi geliştirdikleri model ve anlayışlara dayalı öğretim programı geliştirme imkânı verilmeli; bu programlar resmi ve akademik olarak izlenerek değerlendirmelere açık hale getirilmeli; ülkemiz ihtiyaçlarına uygun iyi örnek modeller geliştirilmesi gerekmektedir.
8. Bütün eğitim kademelerimizdeki eğitim programlarının, çocuklarımızın '*bütün yeteneklerini teşvik edecek'* şekilde yeniden gözden geçirilmelidir.
9. Erken çocukluk dönemlerine yönelik öğretmen yetiştirme programları millî, insanî ve manevî bileşenler de göz önünde bulundurularak yeniden yapılandırılmalıdır.
10. Okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlere millî ve insanî değerlerin öğretimi ile ilgili sertifikasyon programları hazırlanmalıdır.
11. Erken çocukluk eğitimi alanında çocuk hikâye, metin ve görselleri ağırlıklı olarak başka kültürlerden aktarılarak, çevrilerek kullanılmaktadır. Özgün, kültürümüze uygun erken çocukluk metin ve görsellerinin üretilmesi için çalışmalar yapılmalı, projeler geliştirilmeli ve desteklenmelidir.
12. Yeni nesil çocuklar dijital bir devrim içerisinde kendilerini bulmuşlardır. Bu nedenle her bir çocuğun *kendi özgün ruhunun ufkuna yürüyebilecek* ve *kendi iç dünyalarına keşfedebilecekleri* yeni pedagoji ve görsel öğrenmelere ağırlık verecek yeni bakış açıları geliştirilmelidir.
13. 2000 yılından sonra doğan çocuklar çok şanslı bir nesil olmasına rağmen teknolojik bağımlılık sorunu ile karşı karşıyadır. Bu nesil, 2030'lu yıllarda kendi kendini yönetemeyeceği tahmin

edilmektedir. Bu sebeple çocuklarımızın çok yönlü yetiştirilmeleri için başta aile olmak üzere okullarımıza, öğretmenlerimize eğitim liderlerine ve medyaya büyük sorumluluklar düştüğü eğitimde politika yapıcılar tarafından sürekli hatırda tutulmalıdır.

14. Çocuklarımızı sınavlar aracılığı ile sıralama, eleme ve yaftalama yerine *'bütün öğrencilerimizin başarılı olabileceğine inanan bir toplum ve eğitim anlayışına*' geçiş için özgün değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi gerekmektedir.
15. Türkçenin doğru ve güzel kullanımı, zengin bir dil ve düşünce gelişimi için özgün ve yapılandırılmış etkinlik ve uygulamalar daha da iyileştirilmesi ve Türkçenin çocuğun ileriki yaşamındaki hayatî önemi konusunda toplumda farkındalık çalışmaları yapılmalıdır.
16. Okul öncesi eğitim kurumlarında Türkçeyi öğrenmeyi zor durumda bırakacak *yabancı dil öğretimi* uygulamaları tartışmaya açılmalıdır.
17. Çocukların gelişimleri bir bütün olarak gerçekleştirebilmesi için *tam gün eğitime geçiş* için planlamalar yapılmalıdır.
18. Okul öncesi eğitim kurumlarımızın fiziki mekânları hali hazırdaki müfredata uyumlu hale getirilmesi için iyileştirilmeler yapılmalı; yeni açılacak okul öncesi eğitim kurumları klasik Selçuklu, Osmanlı ve Cumhuriyet mimarisini içerecek geniş bahçe ve oyun alanlarını da içeren özgün mekânlar olarak tasarlanmalıdır.