

EĞİTİM VE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ

EDİTÖR:
Doç. Dr. Zekavet KABASAKAL



YAZARLAR:

Prof. Dr. Osman YILMAZ
Doç. Dr. Çiğdem KAN
Doç. Dr. Yasin ÖZKARA
Doç. Dr. Zekavet KABASAKAL
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül ULUTAŞ
Dr. Gülperi MEZKİT SABAN
Dr. Gülşen ALTINTAŞ
Öğr. Gör. Burcu COŞANAY
Arş. Gör. Nurbanu ŞEREN
Uzm. Öğretmen Nurşen KAYA
Ayşe KOCAMEMİK

EĞİTİM VE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ

EDİTÖR:

Doç. Dr. Zekavet KABASAKAL

YAZARLAR:

Prof. Dr. Osman YILMAZ

Do. Dr. iğdem KAN

Do. Dr. Yasin ÖZKARA

Do. Dr. Zekavet KABASAKAL

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegöl ULUTAŞ

Dr. Gülperi MEZKİT SABAN

Dr. Gülşen ALTINTAŞ

Öğr. Gör. Burcu COŞANAY

Arş. Gör. Nurbanu ŞEREN

Uzm. Öğretmen Nurşen KAYA

Ayşe KOCAMEMİK



Copyright © 2019 by iksad publishing house
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced,
distributed, or transmitted in any form or by
any means, including photocopying, recording, or other electronic or
mechanical methods, without the prior written permission of the publisher,
except in the case of
brief quotations embodied in critical reviews and certain other
noncommercial uses permitted by copyright law. Institution Of Economic
Development And Social
Researches Publications®

(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)

TURKEY TR: +90 342 606 06 75

USA: +1 631 685 0 853

E mail: iksadyayinevi@gmail.com

www.iksad.net

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.

Iksad Publications – 2019©

ISBN: 978-625-7029-64-3

Cover Design: Özlem Kaya

December / 2019

Ankara / Turkey

Size: 16x24 cm

EDİTÖRDEN

ÖNSÖZ

Doç. Dr. Zekavet KABASAKAL

(1 - 2)

BÖLÜM 1

ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK UYGULAMALARININ SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSSEL EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI ÜZERİNE ETKİLERİ

Dr. Gülşen ALTINTAŞ
Prof. Dr. Osman YILMAZ

(3 - 33)

BÖLÜM 2

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖDÜLLÜ ÇOCUK KİTAPLARINI ÇOCUK HAKLARI BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRMESİ

Arş. Gör. Nurbanu ŞEREN
Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

(35 - 52)

BÖLÜM 3

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÇEVREYE İLİŞKİN DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Burcu COŞANAY
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül ULUTAŞ

(53 - 84)

BÖLÜM 4

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE AKRAN İLİŞKİLERİ VE İLGİLİ FAKTÖRLER

Doç. Dr. Zekavet KABASAKAL
Uzm. Öğretmen Nurşen KAYA

(85 - 115)

BÖLÜM 5

BATI EĞİTİM TARİHİNDE ÇOCUK VE ÇOCUK KÜLTÜRÜ

Dr. Gülperi MEZKİT SABAN

(117 – 130)

BÖLÜM 6

SOSYAL BİLGİLER VE ELEŞTİREL MEDYA OKURYAZARLIĞI

Doç. Dr. Çiğdem KAN
Ayşe KOCAMEMİK

(131 – 153)

BÖLÜM 7

TÜRK EĞİTİM TARİHİNDE ÇOCUK VE ÇOCUK KÜLTÜRÜ

Dr. Gülperi MEZKİT SABAN

(155 – 170)

ÖNSÖZ

Eğitim bireyin yaşamında kazanımlarını arttıran önemli bir süreçtir. Günümüzde eğitim hem nitel hem nicel olarak gelişmekte, her yaştan insanın pek çok gelişimsel ihtiyacını karşılayacak şekilde düzenlenmektedir. Bu kitapta eğitimin ana ögesi olan öğrenen boyutu ile ilgili olarak, eğitim sürecinin diğer önemli bileşenleri, öğretmenler ve akranlar açısından çalışmalar ele alınarak değerlendirilmiştir.

Kitabımız iki kısım şeklinde ele alınabilir. İlk iki bölüm öğretmen adaylarının mesleki formasyonlarında onlara yararlı olabilecek çalışmalardan oluşmaktadır. İlk bölüm bireyin gerçeğliğe, gerçeğliğe dayalı bilginin ne olduğuna ve bu bilginin öğrenilme ve üretilme süreçlerine ilişkin bakış açısını incelemektedir. Eğitim alanında artırılmış gerçeğlik çalışmaları teknolojinin de desteğiyle giderek artmaktadır. İkinci bölüm yine öğretmen adaylarının çocukların hakları konusundaki farkındalıkları kapsamındadır. Çocukların yaşamında en az aile kadar etkili olabileceği kabul edilen öğretmenlerin çocuk haklarının farkında olmalarının eğitim sürecine önemli katkılarının olacağı ve duyarlılık yaratacağı açıktır.

Kitabımızın son iki bölümü ise çocukların okul ile ilk kez tanıştıkları ve bireyin yaşamında önemli bir gelişim aşasını içeren okul öncesi eğitimi kapsamaktadır. Kitabımızın üçüncü bölümü okul öncesi öğrencilerinin giderek önemi artan bir konu olan çevreye ilişkin farkındalık ve tutumları konusundaki değerlendirmelerini öğretmenin gözünden ele almaktadır. Son bölüm ise bireyin psikososyal gelişiminde farklılıklar oluşturabilen akran ilişkilerini erken çocukluk

dönemi çerçevesinde ve akran ilişkilerinde belirleyici olan faktörlerin incelenmesini kapsamaktadır.

Kitabımızın sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri başta olmak üzere, tüm öğretmenler öğretmen adayları, psikolojik danışmanlar, aileler ve çocukların eğitim sürecine katılan herkes için katkı sağlayabileceği düşünülebilir. Tüm bölüm yazarlarımıza ve emeği geçenlere teşekkür ederim. Yararlı olması dileğiyle

Doç. Dr. Zekavet KABASAKAL

BÖLÜM 1¹

ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK UYGULAMALARININ SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSEL EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI ÜZERİNE ETKİLERİ

Dr. Gülşen ALTINTAŞ²

Prof. Dr. Osman YILMAZ³

¹ Bu çalışma Gülşen ALTINTAŞ' ın doktora tezinin bir kısmını kapsamaktadır. Ubec-
Icse International Congress on Science and Education on September 28-30,2018
de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve
Öğretimi Anabilim Dalı Demirci/Manisa -Türkiye gulsencbu@gmail.com

³ Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi
Anabilim Dalı, Burdur-Türkiye oyilmaz15@gmail.com

GİRİŞ

Bilimsel bilgilerin hızla artışı toplumsal ve bireysel ihtiyaçların göz önüne alınmasının önemini arttırmaktadır. Konuyla ilgili çalışmalar ve konuyla ilgili karşılaşılan kavramlar, bireylerin o konuyu anlamaya yönelik etkisini oldukça arttırdığı görülmektedir. Bireyin epistemolojik inancının temeli onun nasıl öğrendiği ve öğrettiğine yönelik olarak kendi kişisel yorumlarına dayanır. Bireyin epistemolojik anlayışı, gerçekliğe, gerçekliğe dayalı olarak bilginin ne olduğuna, bu bilginin nasıl öğrenildiğine, öğretilmesine ve üretildiğine yönelik bakış açısını etkiler (Tezci ve Uysal, 2004). Bireysel görüşleri ve soruları yansıtan epistemolojik inançlar, Bilgi nedir? Bilgi nasıl kazanılır? Bilginin kesinlik derecesi nedir? Bilgi için sınırlar ve kriterler nelerdir? Bilgi, öğrencinin dışında gerçekleşen ve disiplin alanlarının otorite figürleri (uzmanlar) tarafından öğrenciye yüklenmesi sonucu kazanılan bir şey midir? yoksa disiplin alanlarının ışığında etkileşim ile mi elde edilen bir şeydir? gibi sorulara yanıt arar (Brownlee vd., 2001; Hofer ve Pintrich, 1997; Ravindran vd., 2000; Akt: Aksan ve Sözer, 2007). Kişinin bilginin kazanımına ve bilginin doğasına dair görüşleri epistemolojik inançlarıyla oluşturulmaktadır (Schommer, 1990; Schommer, 1993). Bir öğretmenin pek çok farklı inancı onun bilgiyi tanımlanmasında önemli bir yer tutarak; öğrenmeye, değerlere, etkinliğine, bilgiye ya da bilginin kazanımıyla ilişkilidir (Chan, 2003). Bilimsel epistemolojik inançlar, son yıllarda eğitimcilerin oldukça ilgi gösterdiği bir değişken olarak bireylerin öznel bakış açılarını yansıtarak ortaya çıkmaktadır (Deryakulu, 2003). Bilimsel bilginin temelini oluşturan kavramların

yanlış öğrenilmesi ya da yanlış yorumlanması kavram kargaşası ve kavram yanlışlarına yol açar. Farklı disiplinlerde çalışan bilim adamlarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin daha çok geleneksel / pozitivist bilim anlayışını benimsediklerini (Pomeroy, 1993), öğretmen adaylarının epistemolojik inançlar açısından geleneksel bilim ve fen eğitimi anlayışına sahip oldukları (Bakır ve Adak, 2017; Çoğaltay, 2016; Kızıklı, 2016; Özbay, 2016; Öztürk, 2016) tespit edilmiştir. Terzi (2005) eğitim fakültesinde 437 öğretmen adayı ile bilimsel epistemolojik inançları üzerine yürüttüğü araştırmada, öğretmen adaylarının pozitivist bir bilim anlayışına sahip oldukları sosyal bilimlerde okuyan öğretmen adaylarının fen bilimlerinde okuyan öğretmen adaylarına göre, kız öğretmen adaylarının ise erkek öğretmen adayların göre daha pozitivist bir bilim anlayışına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kavramların bilimsel içerikle doğrudan öğretilmesi sırasında ortaya çıkabilecek yanlış anlaşılmanın önüne geçilmesinde çok farklı teknolojiler kullanılabilir. Öğretilecek durumların teknolojik araçlarla görselleştirilerek öğrenmede kullanılması, öğrencilerin gerçek dünya durumları ve problemlerini anlamasına yardımcı olabilir (Jonassen, 2000). Böylelikle son yüzyıldaki gelişmelerle önemli bir yol alan ve yaygın olarak kullanılan bilgisayarlarda üretilen verilerin gerçek ortamlarda etkin ve istedik şekilde kullanılabilmesi için yeni teknolojiler geliştirilmeye çalışılmakta, artırılmış gerçeklik (AG) ortamları bu yeni teknolojilere örnek olarak verilebilmektedir (Vallino, 1998).

AG; bilgisayar tarafından oluşturulan sanal veri ya da görsellerle, gerçek ortam görüntülerini çakıştırarak bireyde oluşan anlamı “artırmak” amacıyla yapılan işleme sürecidir (Encyclopaedia Britannica). AG, aynı zamanda sanal nesnelerin gerçek dünya ile etkileşimle birleşmesine yardımcı olan teknoloji olarak tanımlanmaktadır (Azuma,1997). Artırılmış gerçeklik, fiziksel ve dijital dünyanın, mobil ya da giyilebilir bir cihazla gerçek zamanlı olarak bir araya getirilmesini içerir (Cirulis ve Ginters, 2013; Glockner, Janner, Mahn ve Theis, 2014; Ong ve Nee, 2013). AG, sanal gerçeklikten farklı olarak iki şekilde karşımıza çıkar. Birincisi AG eş zamanlı etkileşim ile sanal nesnelerin gerçek dünyada kullanılabilmesi, ikincisi somut etkileşim sağlamasıdır. AG ile öğrenenlere, öğrenme süreçlerinde yer verilmesi (Delello, 2014) ve yaparak yaşayarak öğrenmelerin (Wojciechowski ve Cellary, 2013) oluşturulduğu eğitim ortamlarının tasarlanmasına olanak sağlayabilir. AG pek çok alanda yaygın olarak kullanılmaktadır (tıp, mühendislik, tarih, turizm, müze vb.). Eğitim ortamlarında kullanılabilirliği yakın zamanda artış göstermektedir (Fleck, Hachet ve Bastien, 2015; Vilkonine, 2009; Wu, Lee, Chang ve Liu, 2013).

AG'nin eğitimde kullanımı konusunda yapılan araştırmalara, eğitimcilerin, öğrencilerin bu teknoloji hakkındaki görüşleri çeşitli çalışmalara konu edilmiştir. Küçük-Avcı (2018), yaptığı meta analiz çalışmasında üç boyutlu sanal ortamlar ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenme başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir ve artırılmış gerçeklik teknolojisinin, 3B sanal ortama göre öğrenme

başarısı üzerinde daha yüksek etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Eroğlu (2018), 7.sınıf öğrencileriyle astronomi kavramlarının artırılmış gerçeklik uygulamaları ile öğretiminin değerlendirilmesinde elde ettiği bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu, hem öğrencilerin hem de fen bilimleri öğretmenlerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarına karşı pozitif görüşlerde olduklarını belirtmiştir. Demirel (2017), 7. sınıf öğrencilerinin argümantasyon yöntemi destekli artırılmış gerçeklik uygulamalarının akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi, fen ve teknoloji dersine yönelik güdülenme ve argümantasyon becerisi üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında argümantasyon destekli artırılmış gerçeklik uygulamalarının, argümantasyon yöntemi ve mevcut öğretim programı uygulamalarına göre öğrencilerin başarılarını ve güdülenmelerini artırmada daha etkili olduğunu, tündengelim yoluyla çıkarım yapma becerisini geliştirdiğini gözlemlemiştir. Şahin (2017), 7. sınıf öğrencileriyle artırılmış gerçeklik teknolojisi ile yapılan fen öğretiminin, başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisini incelediği çalışmasında AG'nin öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına olumlu yönde etkisi olduğunu belirlemiştir. Bu nedenle AG teknolojilerinin eğitim ortamlarında yaygınlaştırılmasının önemli olduğunu vurgulamıştır.

Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının son yıllarda eğitime hızlı bir giriş yaptığı gözlenmektedir. Teknolojinin ilerlemesi bu girişi daha da hızlandırmaktadır. Zengin bir öğrenme deneyimine geçiş AG'nin sahip olduğu ileri teknoloji sayesinde (Alcañiz, Contero, Pérez-López, ve

Ortega, 2010), eğitim alanındaki kullanımı ön plana çıkarmıştır. Öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılan teknolojik araçların bireylere aktif, motivasyonu yüksek, öğrenmeleri için yeni fırsatlar sunduğu bilinmektedir (Nischelwitzer, Lenz, Searle ve Holzinger, 2007; Sumadio ve Rambli, 2010; Alsumait ve Musawi, 2013). Öğretmenlerin gelişen teknolojiye ayak uydurabilmeleri teknolojiyi tanıma ve kullanabilme becerileriyle, sınıf ortamını zenginleştirebilme açısından değerlidir. Öğrenme öğretme süreçlerinin aktif ve teknoloji destekli yürütülebilmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. AG'nin özellikleri öğrenme öğretme süreçlerinde dikkatleri toplayarak, öğrenciyi merkeze alması (Delello, 2014), durumsal öğrenme (Jhonson, Adams ve Cummins, 2012; Taşkıran, Koral ve Bozkurt, 2015; Wojciechowski ve Cellary, 2013), otantik öğrenme (Wu vd., 2013; Yuen vd., 2011), sorgulayarak öğrenme (Fleck, Simon ve Bastien, 2014; Fleck ve Simon, 2013; Wojciechowski ve Cellary, 2013, yaparak yaşayarak öğrenme (Singhal, Bagga, Goyal ve Saxena, 2012) en dikkat çeken yaklaşımlar olarak söylenebilir.

Çoklu öğrenme ortamı olarak öğrenme materyal tasarımının, öğrencilerin anlama ve aktarmayı kolaylaştıracak olumlu duyguları tetikleyebileceğini (Park, Plass ve Brüken, 2014), çoklu öğrenme ortamı eğitim materyalinde animasyonun genel bir olumlu etkisinin olması (Berney ve Bétrancourt, 2016), bilgisayar temelli öğrenme ortamının keşfinden hemen sonra video içeriklerinin bilgi edinimi üzerine bir sosyal işaret etkisinin olduğunu ve bunun muhtemelen bilişsel çabaların azalmasından kaynaklanan bir etki olduğunu göstermektedir (Töpper, Glaser ve Schwan, 2014). Fazel ve Izadi

(2018) Artırılmış Gerçeklik (AG) teknolojisinin çeşitli alanlarda birçok potansiyele sahip bir teknoloji olduğunu, ancak, özellikle dijital üretim alanında henüz yeterli araştırılmanın yapılmadığını belirtmişlerdir. Bilimsel akıl yürütme becerileri, sanal deneylerin nasıl yürütüleceğini gösteren teknolojiyi, gelişmiş sorgulama görevleri veya video modelleme örnekleri aracılığıyla elde edilebilir (Kant, Scheiter ve Oschatz, 2017). AG, gerçek dünyaya ait ilişkilerin çeşitli biçimlerindeki artırılmış bilgilerle birleşmesi nedeniyle algılanan içeriğin bilgilendirici değerini arttırabilir (Jeřábek, Vladimír ve Wildov, 2014). Yine, öğretmenlerin bilgisayarın öğretimde kullanılmasına olumlu tutumlar gösterebilir bile bilgisayar ve bilgisayar kullanımı konusunda hizmet içi eğitime gereksinim duydukları görülmektedir (Taşkesen ve Yılmaz, 2018). Bu bağlamda araştırma; artırılmış gerçeklik uygulamalarının sınıf öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları üzerindeki etkilerini incelemektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nicel yöntemlerden ön test – son test kontrol gruplu (eşleştirilmiş) yarı deneysel desen kullanılmıştır. Tasarlanan materyalin etkisinin ölçülmeye çalışılması ve fakülteadaki mevcut durum düşünüldüğünde deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin rastgele atanamamasından dolayı yarı deneysel desen uygulanmıştır.

Eğitim araştırmalarında deneysel yöntemin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Özellikle deneysel yöntemin geliştirilen bir materyalin etkinin belirlenmesinde kullanıldığı çalışmalara rastlanmaktadır (Abdüsselam, 2013; Zengin, Kırılmazkaya ve Keçeci, 2011; Tatlı,

2011). Yapılan araştırma, araştırmacı tarafından yürütülen “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarlama” isimli zorunlu ders kapsamında yürütülmüştür. Haftada 4 ders saati (45’x4) olmak üzere toplam 14 hafta olarak planlanmış ve uygulanmıştır. İlk beş hafta piloy uygulamalar yürütülerek karşılaşılabilecek sorunlar belirlenmiş, giderildikten sonra asıl uygulamaya geçilmiştir. Araştırmada kullanılan Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği (BEİÖ), Pomeroy (1993)’ un tarafından geliştirilmiş Deryakulu ve Bıkmaz (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Özgün ölçek, 50 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmuştur. Türkçeye uyarlanan ölçek kültürel açıdan yeniden düzenlenen 30 madde olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alan 30 maddenin, “Geleneksel bilim anlayışı” nı belirleyen birinci alt faktörün 22 maddesi olumlu, “geleneksel olmayan bilim anlayışı” nı belirleyen ikinci faktörün 8 maddesi olumsuzdur. Ölçekten alınan yüksek puan geleneksel bilim anlayışına, düşük puan ise geleneksel olmayan bilim anlayışına güçlü inancı göstermektedir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır (Deryakulu ve Bıkmaz,2003). Araştırmada kullanılan BEİÖ (Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği)’nin Alpha iç tutarlılık katsayısı birinci faktör için, .787; ikinci alt faktör için, .972 ve ölçeğin bütünü için, .844 olarak hesaplanmıştır. BEİÖ’ nin bilim felsefesinin kabul ettiği temel doğrular açısından veri toplama aracında tanımlanan, geleneksel bilim anlayışı ” pozitivist bilim anlayışı”, geleneksel olmayan bilim anlayışı ” post-modern bilim anlayışı” olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin AG teknolojisiyle gerçekleştirilen uygulamaya yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak için

bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçek maddeleri araştırmanın amacı doğrultusunda ilgili alan yazından da (Chang, Chen, Huang ve Huang, 2011; Küçük, Yılmaz, Baydaş ve Göktaş,2014; Taşkiran, Koral ve Bozkurt, 2015; Yusoff, Zaman ve Ahmad, 2011; Wojciechowski ve Cellary, 2013) faydalanılarak düzenlenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek maddeleri kuramsal olarak sebepli davranış kuramı ve teknoloji kabul modeline dayanmaktadır. Teknoloji kabul modelinde de sebepli davranış kuramı temel alınarak bireyin davranışlarını belirleyen niyet ve niyeti belirleyen temel bileşenler ortaya konulmaktadır. Bu kuramlar özellikle bireylerin yeni teknolojileri kabulü üzerine odaklanmaktadır. Bu çalışmada da yeni bir teknoloji olan AG ile uygulamalar gerçekleştirilmesi nedeniyle ölçek bu kuramlar üzerine temellendirilerek hazırlanmıştır. Ölçek 5’li Likert türünde 35 maddeden oluşmuştur. Oluşturulan ölçek sekiz alt boyuta uzman görüşüne sunularak gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçeğe son hali verilmiştir.

Tablo 1 Arttırılmış Gerçeklik Görüş Anketi Alt Faktör Soru Sayıları ve Güvenirlik Puanları

Alt Faktörler	Soru Sayısı	Güvenirlik Puanları
Eğitsel Etkililik	4	.921
Fayda	7	.928
Kullanım Kolaylığı	4	.930
Memnuniyet	5	.911
Kendi Kendine Öğrenme	6	.916
Etkili Öğrenme Ortamı	3	.927
Çoklu Öğrenme Ortamı	3	.921
Eğitici Tarafından Yönlendirme	3	.928

Tablo 1’de uygulama sonrası yapılan analizlere göre, alt boyutlara ait soru sayıları ve güvenirlik puanları (Cronbach Alfa) verilmiştir. Daha önce arttırılmış gerçeklik materyali ile ders alan öğretmen adaylarına ulaşamadığından, ölçek için pilot çalışma yapılamamıştır. Uygulama sonunda yapılan analiz sonuçları, ölçeğin (Cronbach’ın Alfa $\alpha = .932$) yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Ulaşılabilir evren, araştırmacının ulaşabileceği, gerçekçi evrenidir (Büyüköztürk, 2008). Araştırmanın çalışma grubunu ise Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2016-2017 öğretim yılı Sınıf Öğretmenliği Bölümü 2. sınıfta öğrenim gören 64 öğretmen adayından oluşturmaktadır.

Tablo 2 Araştırmanın Çalışma Grubuyla İlgili Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Deney	Kontrol
Kız	24	26
Erkek	8	6
Toplam	32	32

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunun 32 (24 kız, 8 erkek), kontrol grubunun 32 (26 kız, 6 erkek) öğretmen adayından oluştuğu görülmektedir. Grup içi ve gruplar arasındaki cinsiyet değişkeninin dağıldığı görülmektedir. Bu durum araştırmanın zayıf noktalarından biri olarak değerlendirilebilir. Ancak yapılacak araştırmada önceliğin öğretmen adayların doğal sınıf ortamlarının bozulmaması ve katılımın tamamen gönüllük esasına dayandırılması nedeniyle bu farklılıklar göz ardı edilmiştir. Araştırmada BEİÖ (iki alt boyut içeren bilimsel epistemolojik inanç ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan AG-SM

(Artırılmış Gerçeklik-Stopmotion) ölçeği nicel bir veri toplama araçları kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının Artırılmış gerçeklik öğrenme materyali kullanımının, öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarına etkisi incelenmiş ve Tablo 3, 4, 5, 6 ve 7’de verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi, “AG-SM öğrenme materyali kullanımının, öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarına etkisi nedir?” şeklindedir. Bu alt problemi cevaplayabilmek için araştırmaya katılan öğretmen adaylarına “Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği” (BEİÖ) uygulanmıştır. BEİÖ’nin kontrol ve deney gruplarına ait sonuçlar incelenerek, AG-SM’nin öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Gruplar arası karşılaştırmada bağımsız t-testi, grupların kendi içinde karşılaştırılmalarında bağımlı t-testi kullanılmıştır.

Öntest sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının, sahip oldukları Bilimsel Epistemolojik düzeylerinin birbirinden farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için bağımsız t-testi yapılmıştır. Deney ve Kontrol grubuna ait öntest, Bilimsel Epistemolojik İnanç puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3 Deney ve Kontrol Grupları Arasında Öğretmen Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançları Ölçeği Alt Faktörleri ve Toplam Puanı Bakımından Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	Test	N	\bar{x}	Sx	t	sd	P																								
Geleneksel Bilim Anlayışı(GBA)	Deney		32	3,93	,36	,147	62	,734																								
	Kontrol		32	3,92	,32				Geleneksel Olmayan Bilim Anlayışı(GOBA)	Deney	Öntest	32	3,76	,39	,868		,848	Kontrol		32	3,68	,39	Bilimsel Epistemolojik İnanç Toplam(BEİT)	Deney		32	3,89	,34	,413		,342	Kontrol
Geleneksel Olmayan Bilim Anlayışı(GOBA)	Deney	Öntest	32	3,76	,39	,868		,848																								
	Kontrol		32	3,68	,39				Bilimsel Epistemolojik İnanç Toplam(BEİT)	Deney		32	3,89	,34	,413		,342	Kontrol		32	3,85	,27										
Bilimsel Epistemolojik İnanç Toplam(BEİT)	Deney		32	3,89	,34	,413		,342																								
	Kontrol		32	3,85	,27																											

Tablo 3'e göre elde edilen öntest puanlarında Deney ve Kontrol grupları arasında "Geleneksel Bilim Anlayışı" [GBA(62)=,147,p=,734] ve "Geleneksel Olmayan Bilim Anlayışı" [GOBA(62)=0,868,p=,848] alt faktörleri ile Bilimsel Epistemolojik toplam puanları açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir [BEİT(62)=0,413,p=,342]. Bu bulgu, uygulama öncesinde grupların bilimsel epistemolojik inançlarının birbirine yakın olduklarını göstermektedir.

Deney grubu öğretmen adaylarının öntest- sontest puanları arasındaki bilimsel epistemolojik inançları incelendiğinde öntest-sontest

sonuçlarına göre, deney grubundaki öğretmen adaylarının, sahip oldukları Bilimsel Epistemolojik İnanç düzeylerinin birbirinden farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için bağımlı t-testi yapılmıştır.

Deney grubu öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları ölçeği alt faktörleri ve toplam puanı bakımından öntest –sontest puanlarına ait ortalamaları ve standart sapma değerleri bağımlı örneklem t-Testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4 Deney Grubu Öğretmen Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançları Ölçeği Alt Faktörleri ve Toplam Puanı Bakımından Öntest – Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Sx	T	sd	P																				
Geleneksel Bilim Anlayışı (GBA)	Deney Öntest	32	3,93	,36	-2,151	62	,03																				
	Deney Sontest	32	4,12	,32				Geleneksel Olmayan Bilim Anlayışı (GOBA)	Deney Öntest	32	3,76	,39	-,982		,33	Deney Sontest	32	3,87	,48	Bilimsel Epistemolojik İnanç Toplam (BEİT)	Deney Öntest	32	3,89	,34	-,204		,04
Geleneksel Olmayan Bilim Anlayışı (GOBA)	Deney Öntest	32	3,76	,39	-,982		,33																				
	Deney Sontest	32	3,87	,48				Bilimsel Epistemolojik İnanç Toplam (BEİT)	Deney Öntest	32	3,89	,34	-,204		,04	Deney Sontest	32	4,05	,30								
Bilimsel Epistemolojik İnanç Toplam (BEİT)	Deney Öntest	32	3,89	,34	-,204		,04																				
	Deney Sontest	32	4,05	,30																							

Tablo 4 incelendiğinde Deney grubu öğretmen adaylarının öntest – sontest puanları arasında “Geleneksel Bilim Anlayışı” [GBA(32)=-

2,151,p=,03] ve Bilimsel Epistemolojik İnanç toplam puanlarında [BEİT(62)=-,982,p=,04] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu deney grubuna uygulanan AG-SM öğretim materyalinin öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarını arttırdığını göstermektedir. Deney grubuna ait öntest ve sontest puanları bağımlı t-testi ile incelendiğinde ise öntest sontest puanları arasında AG-SM öğrenme materyali açısından “Geleneksel Bilim Anlayışı” ve Bilimsel Epistemolojik İnanç toplam puanları açısından sontest lehinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. “Geleneksel Olmayan Bilim Anlayışı” [GOBA(62)=0,868,p=,848] alt faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kontrol grubu öğretmen adaylarının öntest- sontest puanları arasındaki bilimsel epistemolojik inançları incelendiğinde öntest-sontest sonuçlarına göre, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının, sahip oldukları Bilimsel Epistemolojik İnanç düzeylerinin birbirinden farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için bağımlı t-testi yapılmıştır.

Kontrol Grubu öğretmen adaylarının, Bilimsel Epistemolojik İnançları Ölçeği Alt Faktörleri Ve Toplam Puanı Bakımından Öntest –Sontest Puanlarına ortalamaları ve standart sapma değerleri bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 5’ de verilmiştir.

Tablo 5 Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançları Ölçeği Alt Faktörleri ve Toplam Puanı Bakımından Öntest – Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Sx	T	Sd	P
Geleneksel Bilim Anlayışı(GBA)	Kontrol Öntest	32	3,92	,32	-2,252		,03
	Kontrol Sontest	32	4,10	,32		62	
Geleneksel Olmayan Bilim Anlayışı(GOBA)	Kontrol Öntest	32	3,68	,39	-1,956		,06
	Kontrol Sontest	32	3,89	,41			
Bilimsel Epistemolojik İnanç Toplam(BEİT)	Kontrol Öntest	32	3,85	,27	-2,502		,02
	Kontrol Sontest	32	4,04	,31			

Tablo 5 incelendiğinde Kontrol grubu öğretmen adaylarının öntest–sontest puanları arasında “Geleneksel Bilim Anlayışı” [GBA(32)= -2,252, p=,03] ve Bilimsel Epistemolojik İnanç toplam puanlarında [BEİT(22)= -2,502, p=,02] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu kontrol grubuna uygulanan normal ders öğretim materyalinin öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inancalarını arttırdığını göstermektedir. Kontrol grubuna ait öntest ve sontest puanları bağımlı t-testi ile incelendiğinde ise öntest sontest puanları arasında normal ders öğrenme materyali açısından “Geleneksel Bilim Anlayışı” ve Bilimsel Epistemolojik İnanç toplam puanları açısından sontest lehinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

“Geleneksel Olmayan Bilim Anlayışı”[GOBA(32)= -1,956, p=,06] alt faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Deney ve Kontrol grubu öğretmen adaylarının uygulama öncesi durumlarındaki farklılıklarından kaynaklanan etki giderildikten sonra uygulama sonrasındaki Bilimsel Epistemolojik İnançları incelendiğinde, öğretmen adaylarının uygulama öncesi durumlarındaki farklılıklarından kaynaklanan etki giderildikten sonra ve uygulama sonrasındaki Bilimsel Epistemolojik İnanç ortalamalarındaki değişimi analiz etmek için tek faktörlü kovaryans analizi ANCOVA testi kullanılmıştır. Öntestler arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen ortalamalardaki farkın etkisinin ortadan kaldırılması amacıyla ANCOVA yapılmış ve öntestler ortak değişken olarak kullanılmıştır. ANCOVA analizinin amacı, bir araştırmada etkisi test edilen bir faktörün ya da faktörlerin dışında, bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan bir değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlamaktır. ANCOVA analizi gruplar arasında önceden oluşan farklılığı düzeltmek amacıyla kullanılırken ayrıca, hata varyansını düşürerek istatistiksel gücü ve tahmin doğruluğunu artırdığından ortak değişkene ilişkin deney gruplarının anlamlı bir şekilde farklılaşmaması durumunda dahi kullanılabilen güçlü bir tekniktir (Büyüköztürk, 2012). Uygulama sonrasında, gruptaki öğretmen adaylarının öntest Bilimsel Epistemolojik İnanç ortalamalarına göre düzeltilmiş son test ortalama Bilimsel Epistemolojik İnanç sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6 Sontest Bilimsel Epistemolojik İnanç Ortalamalarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Betimsel İstatistik

Gruplar	N	\bar{x}	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	32	4,056	4,054
Kontrol	32	4,043	4,048

Tablo 6 incelendiğinde Bilimsel Epistemolojik İnanç testi düzeltilmiş puanları deney grubu için 4,054, kontrol grubu için 4,048'dir. Deney ve Kontrol gruplarının düzeltilmiş Bilimsel Epistemolojik İnanç puanları arasında farklılık olmadığı görülmektedir. Deney ve Kontrol gruplarının düzeltilmiş sontest Bilimsel Epistemolojik İnanç ortalamalarındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin ANCOVA sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo7 Öntest Bilimsel Epistemolojik İnanç Ortalamalarına Göre Düzeltilmiş Sontest Bilimsel Epistemolojik İnanç Sayılarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık düzeyi (p)
Öntest (Reg)	4,161	1	4,161	44,348	
Grup	0,013	1	0,013	0,142	0,712
Hata	5,629	62	0,94		
Toplam	1055,618	64			

Tablo 7’de yapılan ANCOVA sonuçlarına göre, AG-SM öğrenme materyalinin kullanıldığı deney grubu ile normal ders materyallerinin kullanıldığı kontrol grubu arasında, öntest Bilimsel Epistemolojik İnanç puanlarına göre düzeltilmiş sontest Bilimsel Epistemolojik İnanç puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(1-62)}=44,348, p=,712$). Elde edilen bulgulara göre, derslerde AG-SM öğrenme materyali kullanımının, öğretmen adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur.

Artırılmış gerçeklik öğrenme materyali kullanımı, öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarını ne derece açıkladığının belirlenmesinde çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Artırılmış gerçeklik öğrenme materyali kullanımı öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının çoklu regresyon analiz sonuçlarına göre; “Doyum/memnuniyet” ile artırılmış gerçeklik ders materyali (AG-SM) pozitif yönde yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .761, R^2= .579; p<0,05$). “Doyum/memnuniyet” değişkeni ile birlikte artırılmış gerçeklik uygulama materyali (AG-SM) etkililiğinin toplam varyansın yaklaşık % 58’ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin artırılmış gerçeklik uygulama materyali (AG-SM) üzerindeki önemi ($\beta= 1,107$) “doyum/memnuniyet” olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise “doyum/memnuniyet” değişkeni artırılmış gerçeklik uygulama materyalinin (AG-SM) anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

“Doyum/memnuniyet” değişkenlerini, bilimsel epistemolojik inancın alt ölçęi olan geleneksek olmayan boyutunda Artırılmış Gerçeklik uygulaması (AG-SM) ile yordama gücünün anlamlı, “ders materyali yönünden”, “fayda”, “kullanım kolaylığı”, “kendi kendine öğrenme”, “etkili öğrenme ortamı olarak”, “çoklu öğrenme ortamı”, “eğitici tarafından yönlendirilen öğrenme ortamı” artırılmış gerçeklik uygulaması (AG-SM) ile yordama gücünün anlamlı olmadığı görölmüştür.

Sonuç

Artırılmış Gerçeklik Öğrenme Materyali Kullanımının Bilimsel Epistemolojik İnanca ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı istatistiksel analiz sonuçlarında görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının öntest–sontest puanları arasında “Geleneksel Bilim Anlayışı ve Bilimsel Epistemolojik İnanç toplam puanlarında anlamlı bir fark görülürken, “Geleneksel Olmayan Bilim Anlayışı” alt faktöründe her iki grup için anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklik uygulamalarına katılmadan önceki deney grubunun öntest sonucu bilimsel epistemolojik inanç düzeyi $\bar{x} = 3,93$ iken, bu uygulamaya katıldıktan sonraki sontest düzeyi $\bar{x} = 4,13$ tür. Bu durum bilimsel epistemolojik inanç ölçeğinden alınan hem öntest hem de sontest puanları, öğretmen adaylarının “geleneksel/ pozitif bilim anlayışına” sahip olduklarını göstermektedir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının, kabul edilebilir ve geçerli bir bilgi üretmenin pozitivist bakış açısıyla üretilebileceğine inandıklarını göstermektedir. Bu sonuç Pomeroy (1993), Bakır ve Adak (2017), Cheng (2018), Çoğaltay (2016), Kızıklı (2016), Özbay(2016) ve Öztürk (2016) bulgularıyla örtüşmektedir.

Öntest Bilimsel Epistemolojik İnanç ortalamalarına göre düzeltilmiş sontest Bilimsel Epistemolojik İnanç sayıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Elde edilen bulgulara göre, derslerde AG-SM öğrenme materyali kullanımının öğretmen adaylarının Bilimsel

Epistemolojik İnançları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Bu sonuç De-Juanas, Navvarro ve Ezquerra (2014) , Çamur (2016), Bilecik (2016) ve Gök (2014) bulgularıyla örtüşmektedir.

Bu çalışmanın diğer bir sonucu AG-SM öğrenme materyali kullanımının öğretmen adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançları yordadığı yönündedir. AG-SM öğrenme materyali kullanımının öğretmen adaylarının geleneksel olmayan bilimsel epistemolojik inanca ait yordama gücünün yüksek olması, öğretmen adaylarının çağdaş bilim anlayışında teknolojinin etkisi olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Başol ve Türkoğlu (2009), Genç (2016), Chang (2017) ve Isıkçı (2016)'nın bulgularıyla örtüşmektedir.

KAYNAKÇA

- Abdüsselam, M. S. (2012). Fizik öğretiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının öğrenci akademik başarısı üzerine etkisi: 11. Sınıf manyetizma konusu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(4)*, 170-181.
- Aksan, N. ve Sözer, M. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1)*,31-50.
- Alcañiz, M. P.-L., Contero,M., Pérez-López,D.C. ve Ortega,M. (2010). *Augmented realitytechnology for education, new achievements in technology education and development*. . Safeullah Soomro (Ed.), InTech. http://cdn.intechopen.com/pdfs/10538/InTech_augmented_realit_technology_for_education.pdf.sayfasından erişilmiştir.
- Alsumait, A. a.-M. (2013). Creative and innovative e-learning using interactive storytelling. . *International Journal of Pervasive Computing and Communications, 9(3)*, 209-226. DOI 10.1108/IJPCC-07-2013-0016).
- Azuma, R. (1997). A Survey of Augmented Reality. *Presence.Teleoperators and Virtual Environments, 6(4)*,355-385.
- Bakır, S. ve Adak, F. (2017). Science Teachers and Pre-Service Science Teachers' Scientific Epistemological Beliefs and Opinions on the Nature of Science. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46(1)*, 134-164.

- Başol, G. V. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Düşünme Stilleri ile Kontrol Odağı Durumları Arasındaki İlişki. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1,732-757.
- Bilecik, A. (2016). *Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarında Bilimsel Epistemolojik İnanç, Çevre Bilgisi Ve Çevreye Karşı Tutum Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Yapısal Eşitlik Modellemesi Çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Brownlee, J. B.-L. (2001). Core epistemological beliefs and peripheral beliefs about learning: Developing an holistic conceptualisation of epistemological beliefs. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2,1-16.
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong Teacher Education Students' Epistemological Beliefs and Approaches to Learning. *Research in Education*, 69 (1), 36–50.
- Chang, H. (2017). How To Augment The Learning Impact Of Computer Simulations? The Designs And Effects Of Interactivity And Scaffolding. *Interactive Learning Environment*, 25 (8).
- Chang, Y. C. (2011). Investigating student' perceived satisfaction, behavioral intention and effectiveness of english learning using augmented reality. *Proceeding of the 2011 IEEE International Conference on Multimedia and Expo(pp.1-6).Washington ,DC,USA:IEEE computer Society.*
- Cheng, K. (2018). Surveying Students' Conceptions of Learning Science by Augmented Reality and their Scientific Epistemic

- Beliefs. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education (online)*, 4 (4),1147-1159 .
- Cirulis, A. a. (2013). Augmented reality in logistics. *Procedia Computer Science*, 26, 14–20.
- Çoğaltay, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersinin Öğretmen Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançları ve Bilimsel Araştırmalara Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2),125-140.
- De-Janas, A. N. (2014). Student's Epistemological Beliefs and the Perception about University Professor. A Study with Science Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116 (21) February,1343-1347.
- Delello, J. A. (2014). Insights from pre-service teachers using science-based augmented reality. *Journal of Computers in Education*, 1(4), 295–311. <http://doi.org/10.1007/s40692-014-0021-y>.
- Demirel, T. (2017). *Argümantasyon yöntemi destekli artırılmış gerçeklik uygulamalarının akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi, fen ve teknoloji dersine yönelik güdülenme ve argümantasyon becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Deryakulu, D. (2003). Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği. *Eğitim ve Bilim Uygulamaları Dergisi*, 4 (2) 243-257.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38,230-249.

- Deryakulu, D. V. (2003). Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*.
- Eroğlu, B. (2018). *Ortaokul öğrencilerine astronomi kavramlarının artırılmış gerçeklik uygulamaları ile öğretiminin değerlendirilmesi*(Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Fleck, S. H. (2015). Marker-based augmented reality: Instructional-designing to improve children interactions with astronomical concepts. *Interaction Design and Children 'da sunulmuş bildiri*. Tufts University. Boston.
- Genç, M. (2016). The approach of candidate teachers towards socio-scientific issues: The space researches example. *Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue*, 738-742.
- Glockner, H. J. (2014). *Augmented reality in logistics: Changing the way we see logistics - a DHL perspective*. http://www.dhl.com/content/dam/downloads/g0/about_us/logistics_insights/csi_augmented_reality_report_290414.pdf adresinden alındı
- Gök, G. (2014). *7e Öğrenme Döngüsü Modelinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Vücudumuzda Sistemler Konusunu Anlamalarına, Öz-düzenleme Becerilerine, Bilimsel Epistemolojik İnançlarına Ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gök, G. (2014). *7e Öğrenme Döngüsü Modelinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Vücudumuzda Sistemler Konusunu Anlamalarına, Öz-Düzenleme Becerilerine, Bilimsel Epistemolojik İnançlarına*

- ve *Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi* (Doktora Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hofer, B. P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67 (1), 88–144.
- Islıcık, T. (2012). *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Bilimsel Epistemolojik İnançlara Etkisi*(Yüksek Lisans Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Jeřábek, T. R. (2014). Specifics of Visual Perception of The Augmented Reality in The Context of Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 598 – 604.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as Mindtools for Schools Engaging critical Thinking*. USA; Upper Saddle River.
- Kızıklı, G. (2016). *Bilimsel Epistemolojik İnançlar, Teog Sınavına İlişkin Tutumlar Ve Teog Başarısı Arasındaki İlişkilerin Analizi*(Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Küçük Avcı, Ş. (2018). *Üç boyutlu sanal ortamlar ve artırılmış gerçeklik Uygulamalarının öğrenme başarısı üzerindeki etkisi: Bir meta-analiz*
- Kolsto, S. (2001). ‘To trust or not to trust,...’ – pupils’ ways of judging information encountered in a socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 23(9), 877–901.
- Küçük, S. Y. (2014). Ortaokullarda artırılmış gerçeklik uygulamaları tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 393-404.

- Nischelwitzer, A. (2007). Some aspects of the development of low-cost augmented reality learning environments as examples for future interfaces in technology enhanced learning. . *Universal Access in Computer Science*, 4, 4556, 728-737.
- Ong, S. ve Nee, A.Y.C. (2013). Virtual and augmented reality applications in manufacturing. . *Springer Science & Business Media*.
- Özbay, H. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ve Zihinsel Risk Alma Davranışları İle İlişkisinin İncelenmesi*(Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, F. (2016). Bilimsel Epistemolojik İnançlar, Bilimsel Bilginin Doğası Hakkındaki Görüşler ve Bilimsel Tutumlar Üzerine Bir Çalışma: Abu Dhabi Örneği . *MSKU Journal of Education*, 3 (2),16-29. .
- Park, B. v. (2014). Cognitive And Efective Process in Multimedia Learning. *Learning And Instruction*, 29, 125-127.
- Pomeroy, D. (1993). Implications of teachers' beliefs about the nature of science: comparison of the beliefs of scientists, secondary science teachers, and elementary teachers . *Science Education*, 77(3), 261-278.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 498-504.

- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary schools. *Journal of Education Psychology*, 85(3),406-411.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. . *Educational Psychology Review*,, 6 (4), 293-319.
- Singhal, S., Bagga,S.,Goyal,P ve Saxena,V. (2012). Augmented chemistry: İnteraktive education system. *İnternational Journal of Computer Applications*, 49 (15), 1-5.
- Sumadio, D. a. (2010). Preliminary evaluation on user acceptance of the augmented reality use for education. *Proceedings of Second International Conference on Computer Engineering and Applications*, 461-465. .
- Şahin, D. (2017). *Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile yapılan fen öğretiminin ortaokul öğrencilerinin başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi*(Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Taşkesen, S. v. (2018). 3D Modelleme Programları ve Figür İmajlarının Desen Dersi Başarılarına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (1), 49 – 55.
- Taşkıran, A. K. (Şubat,2015). Arttırılmış gerçeklik Uygulamasının yabancı dil eğitiminde kullanılması. *Akademik Bilişim 15*. Eskişehir.: Anadolu Üniversitesi.
- Terzi, A. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Bilimsel Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), ,298-311.

- Töpper, J. V. (2014). Extending Special Care Based Principles of Multimedia Learning Beyond Their Immediate Effect. *Learning and Instruction*, 29, February, 10-20.
- Vilconiene, M. (2009). Influence of augmented reality technology upon pupil's knowledge about human digestive system: The results of the experiment. . *Online submission*, 6(1),36-43.
- Wojciechowski, R. V. (2013). Evaluation of learner's attitude toward learning in ARIES augmented reality environments. *Computers & Education*, 68,570-585.
- Wu, H. L. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computer & Education*, 62,41-49.
- Yusoff, R. Z. (2011). Evaluation of user acceptance of mixed reality technology. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27 (special 8), 1369-1387.

BÖLÜM 2

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖDÜLLÜ ÇOCUK KİTAPLARINI ÇOCUK HAKLARI BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRMESİ⁴

Arş. Gör. Nurbanu ŞEREN⁵

Doç. Dr. Yasin ÖZKARA⁶

⁴ Bu çalışma, 11-14 2018 Nisan tarihlerinde Ankara'da gerçekleştirilen 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak özeti sunulmuştur.

⁵ Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Antalya, Turkey. nurbanuseren@gmail.com

⁶ Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Antalya, Turkey. yasinozkara@gmail.com

GİRİŞ

Bir toplumun mutluluk ve refah içinde yaşaması, önce çocukların fiziksel, zihinsel ve ruhsal yönden sağlıklı bir şekilde gelişmelerini sağlaması ile mümkündür. Bu şekilde yetiştirilen çocuklar ileride çevresi ile etkili iletişim kurabilen, sorumluluk alabilen, problem çözme yeteneğine sahip iyi birer yurttaş olmaktadır (Unutkan, 2008). Yani çocuğun iyi yetiştirilmesi, toplumların geleceğini de garanti altına alır. Süreç içerisinde çocukların ayrıca korunması gerektiği düşünülmüş ve temelinde insan haklarını barındıran çocuk hakları kavramı ortaya çıkmıştır. Akyüz (2000) çocuk haklarını en genel anlamda çocuğun özgürlük ve saygınlığı gözetilerek onun bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal ve ahlaksal açıdan sağlıklı biçimde gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan yararları olarak tanımlamıştır. Bu haklar dünya üzerindeki tüm çocukları kapsamakta olup onların yüksek yararını gözeterek, bir çocuğun kendisi ile ilgili konularda aktif rol almasını sağlamayı amaçlamaktadır (Uçuş, 2013). Bulduğumuz çağın özellikleri ve gereksinimleri çocukların hakları konusunda bilinçlenmesini gerekli kılmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde hakları konusunda bilinçli olan çocukların, olmayanlara göre daha fazla sorumluluk aldıkları, empati kurdukları ve kendilerini savunabildikleri görülmüştür (Neslitürk ve Ersoy, 2007; Covell ve Howe, 1999). Karaman Kepenekçi (2000:26) de sahip oldukları hakları konusunda bilgilendirilen çocukların, yetişkinlik yıllarında da hakları kullanma, korunmasını sağlama ve başkalarının haklarına saygı duyma konusunda bilinçli insan olacaklarını ifade etmiştir.

Çocuk hakları eğitiminde bu hakları ihlal etmeyen bir içerik barındıran çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanılabilir. Çünkü çocuk edebiyatı ürünleri çocuk haklarında vurgulanan birçok değeri vermede kullanılabilecek en önemli araçlardandır (Dilidüzgün, 1996; Koc ve Buzzelli, 2004). Turan (2011)'a göre “kitaplarda çocuk haklarının varlığı, çocukların kendi haklarının, sorumluluklarının farkında olmalarına, toplumsal gelişimlerine duyarlı, sağlıklı bir biçimde tamamlamalarına olanak yaratır.” Dolayısıyla özellikle ilkokul çağındaki çocukları hakları konusunda bilgilendirmek için en uygun araç gereçlerden biri de çocuk kitaplarıdır (Karaman Kepenekçi ve Aslan, 2011).

Çocuk, hem toplumsal hem kültürel değerleri çocuk edebiyatı yoluyla fark eder, hisseder ve benimser. Yani çocuk edebiyatı ürünleri çocuğu toplumsallaştırır (Aslan, 2006). İlkokul çağındaki çocuklar bu dönemde kitaplarda yer alan kahramanları kendilerine model alırlar. Kahramanların yanı sıra onların bakış açısı ve kitaplarda verilen iletilerin her biri onlar için birer özdeşim ögesi olur (Sever, 2002). Dolayısıyla çocuk hakları gözetilerek yazılmış çocuk kitapları çocuğa kendi hakları konusunda fikir verebilir. Bu yüzden hem insan hakları hem de çocuk hakları eğitiminde tüm yazın ürünlerinden faydalanılabilir (Turan, 2011).

Bu yüzden çocuk kitaplarını seçerken çocukların gelişimsel özelliklerine dikkat edilmesinin yanında, kitapların çocuk haklarına değinip değinmediği de göz önüne alınmalıdır. Çünkü çocuklar, kitaplardaki kahramanlar ile kendilerini özdeşleştirerek hakları

konusunda fikir sahibi olabilir. Yani çocuk haklarının doğru bir şekilde aktarılması nitelikli çocuk kitapları sayesinde gerçekleşebilir. Kitapların ödül almış olması ise belli bir yeterliğe sahip olduklarının göstergesidir. Dolayısıyla aileler ve öğretmenler için bir tercih sebebi haline gelerek kitlelere ulaşması daha kolay olabilmektedir.

Bu noktalar dikkate alındığında görev yapan sınıf öğretmenlerine ve göreve başlayacak olan öğretmen adaylarına büyük görevler düşmektedir. Çocuğun içinde bulunduğu toplumun bir parçası olan sınıf öğretmenlerinin çocukların sahip oldukları hakların farkında olmaları, onlara duyarlık yaratmaları açısından önemlidir. Aynı zamanda Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 42. maddesine bakıldığında, çocuk haklarının hem çocuklar hem de yetişkinler tarafından öğrenilip yaygınlaştırılması gerektiği görülmektedir. Lelebici ve Çeliköz (2016)'ya göre çocuk haklarının öğretilmesi için en temel kurumlar, eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin çocuk hakları hakkında bilgi sahibi olmaları ve çeşitli uygulamalarla sınıf ortamına aktarmaları, öğrencilerin de haklarının farkında olan bireyler olarak yetişmesini sağlar. Literatür incelendiğinde çocuk hakları ve çocuk kitapları ile ilgili yapılan çalışmaların kitap inceleme ile sınırlı kaldığı görülmüştür (Turan, 2011; Karaman Kepenekçi ve Aslan, 2011). Bu araştırmanın problemi "Sınıf öğretmeni adayları ödüllü çocuk kitaplarını çocuk hakları bağlamında nasıl değerlendirmektedir?" şeklindedir. Alt problemler ise aşağıda verilmiştir:

1. Sınıf öğretmeni adayları "Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan" adlı kitabı çocuk hakları bağlamında nasıl değerlendirmektedir?

2. Sınıf öğretmeni adayları “Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha” adlı kitabı çocuk hakları bağlamında nasıl değerlendirmektedir?
3. Sınıf öğretmeni adayları çocuk kitaplarındaki çocuk hakları konusunda kendilerini nasıl algılamaktadırlar?

YÖNTEM

Araştırma nitel yöntemle yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinde son sınıfta öğrenim görmekte olan 12 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak basit seçkisiz örneklem yoluyla seçilmiş olan “Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan?” ile “Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha” adlı kitaplar ve yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formunda uzman görüşü alınarak Karaman Kepenekçi ve Aslan (2011) tarafından oluşturulan kategorilerden yararlanılmıştır. Bu kategoriler aşağıda verilmiştir:

1.) Yaşamsal Haklar

- *Çocuğun Sevgi ve İlgi Görme Hakkı*
- *Çocuğun Sağlık Hakkı*
- *Çocuğun Beslenme Hakkı*
- *Çocuğun Bakım Hakkı*
- *Çocuğun Ailesi ile Birlikte Yaşama Hakkı*

2.)Gelişimsel Haklar

- *Çocuğun Eğitim Hakkı*
- *Çocuğun Bilgi Edinme Hakkı*
- *Çocuğun Oyun Hakkı*
- *Çocuğun Dinlenme, Eğlenme ve Boş Zamanlarını Değerlendirme Hakkı*

3.)Korunma Hakkı

- *Çocuğun İhmal ve İstismardan Korunması Hakkı*

4.)Katılım Hakkı

- *Çocuğun Görüş Bildirme Hakkı*
- *Çocuğun Başkalarının Görüşlerini Almak İçin Soru Sorması Hakkı*
- *Çocuğun Karar Verme ve Kendisiyle İlgili Kararlara Katılım Hakkı*

Sınıf öğretmeni adaylarından her bir kategorideki hakka, onlara verilen kitaplarda değinilip değinilmediği, değinildiği düşünülüyorsa nerede değinildiği ve bu düşüncenin nedeninin açıklanması istenmiştir.

Veri Analizi

Veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Çocuk hakları kendi içerisinde çocuğun “yaşamsal hakları”, “gelişme hakları”, “korunma hakları” ve “katılma hakları” olmak üzere dört alt kategoriye ayrılmıştır. Her alt kategori için yazılan ifadeler de kendi içinde çocuk haklarına yer verme bakımından “onaylanan ifadeler” ve

“onaylanmayan ifadeler” olarak 3 ayrı uzman görüşü alınarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

1. Alt probleme yönelik bulgular

Araştırmanın 1. alt problemi sınıf öğretmeni adaylarının “Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan?” adlı kitapta çocuk haklarına yönelik değerlendirmeleri nasıldır? şeklindedir. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan adlı kitapta çocuk haklarına yer verilme şekline yönelik öğretmen adaylarının görüşleri

	Yaşamsal Haklar		Gelişimsel Haklar		Korunma Hakkı		Katılım Hakkı		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Onaylanan İfadeler	25	25,2	5	21,7	15	41,6	40	45,4	85	34,5
Onaylanmayan İfadeler	74	74,7	18	78,2	21	58,3	48	54,5	161	65,4

Tablo 1’e bakıldığında “Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan?” adlı kitapta çocuk haklarına yer verilme düzeyine yönelik öğretmen adaylarının belirttikleri ifadelerden %34’ü onaylanırken %65’i onaylanmamıştır. Onaylanan ifadelerden bazıları şunlardır:

“Annesi sevgiyle baktı yavrusuna.” – Sevgi ve İlgi Görme Hakkı

“Büyükanne ormanın diğer ucunda, Kırmızı Başlıklı Kız’ın ve ailesinin yanında.” – Ailesi ile Birlikte Yaşama Hakkı

Onaylanmayan ifadelerle bakıldığında öğretmen adaylarının genellikle cümlelerde anahtar kelimelere yoğunlaştığı ve kendi ön bilgilerinden faydalandıkları görülmüştür. Örneğin bir öğretmen adayı “Sofrada soğumasın mantarlı pizza.” ifadesini ailesi ile birlikte yaşama hakkı olarak düşünmüş ve bunun nedenini şu şekilde ifade etmiştir: “*Biz sofraya her zaman ailecek otururuz. Benim için sofraya aileyi temsil ediyor. O yüzden bu cümle bana aileyi anımsattığı için ailesi ile birlikte yaşama hakkı kategorisinde olduğunu düşündüm.*”

Başka bir öğretmen adayı ise “Kırmızı başlıklı bir kız çıktı yoluna.” ifadesini bakım hakkı olarak düşünmüş ve bunun nedeni hakkında şunları söylemiştir: “*Kızın kırmızı bir başlığı var. Bu demek oluyor ki giyinmiş. Yani kıyafeti var. Kıyafetinin olması da bir nevi bakım hakkıdır.*”

Öğretmen adaylarından bir diğeri ise “Baktım yatakta hasta bir büyükanne.” ifadesini sağlık hakkı olarak düşünmüş ve şu sözlerle kendisini ifade etmiştir: “*Hastalıktan bahsediyor, sağlıkla ilişkili bir kelime. Yani sağlığımıza dikkat etmemiz için sağlık hakkına vurgu yapılıyor.*”

2. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın 2. alt problemi sınıf öğretmeni adaylarının “Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha” adlı kitapta çocuk haklarına yönelik değerlendirmeleri nasıldır? şeklindedir. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha adlı kitapta çocuk haklarına yer verilme şekline yönelik öğretmen adaylarının görüşleri

	Yaşamsal Haklar		Gelişimsel Haklar		Korunma Hakkı		Katılım Hakkı		Toplam	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Onaylanan İfadeler	42	27,6	13	41,9	0	0	52	46	107	32,1
Onaylanmayan İfadeler	110	72,3	18	58	37	100	61	53,9	226	67,8

Tablo 2’ye bakıldığında “Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha” adlı kitapta çocuk haklarına yer verilme düzeyine yönelik öğretmen adaylarının belirttikleri ifadelerden %32’si onaylanırken %67’si onaylanmamıştır. Onaylanan ifadeler bazıları şu şekildedir:

“Pirinç lapası yemek istemiyorum. Başka bir şey yemek istiyorum demiş küçük ejderha. Mesela ne diye sormuş babası. Tatlı mı tuzlu mu demiş annesi.” – Beslenme ve Çocuğun Görüş Bildirme Hakkı

“Portakal suyunu hep içerim.” – Beslenme Hakkı

“Ormanın yakınlarındaki küçük evde bir ejderha ailesi yaşıyormuş.” – Ailesi ile Birlikte Yaşama Hakkı

“Acele etmeliyim, kendi yiyeceğimi kendim seşmeliyim diyerek masadan kalkmış.” – ocuğun Karar Verme Hakkı

Onaylanmayan ifadelere bakıldığında retmen adaylarının genellikle cümlelerde anahtar kelimelere yoğunlaştığı ve içeriğe kendi yorumlarını kattıkları görülmüştür. Örneğin bir retmen adayı “Bir sabah kahvaltıda en sevdiği yiyecek olan pirinç lapasına dokunmamış.” ifadesini sevgi ve ilgi görme hakkı olarak düşünmüş ve bunun nedenini şu şekilde ifade etmiştir: “*Pirinç lapasını seviyor. En sevdiği yiyecek diye bahsedilmiş. O yüzden sevgi ve ilgi görme hakkı olduğunu düşünüyorum.*”

Başka bir retmen adayı ise “ok çok eskiden kremalı pastaya benzeyen büyük dağın eteklerinde tatlı meyvelerle dolu bir orman ve pirinç tarlaları varmış.” ifadesini beslenme hakkı olarak düşünmüş ve bunun nedeni hakkında şunları söylemiştir: “*Tamamen beslenmeye yönelik kelimeler var. Okuyunca hemen yiyecekler canlanıyor gözümüzde. Bu sebeple beslenme hakkını içeriyor.*”

retmen adaylarından bir diğeri ise “Kk kelebek ejderhayı görünce uçup gitmiş.” ifadesini çocuğun ihmal ve istismara karşı korunması hakkı olarak düşünmüş ve şu sözlerle kendisini ifade etmiştir: “*Belli ki kelebek ejderhadan korkup uçuyor. Umasaydı ejderha kelebeğe zarar verebilir, istismar edebilirdi. Kendini korumak için uçmuş olabilir.*”

3. Alt probleme yönelik bulgular

Araştırmanın 3. alt problemi “Sınıf öğretmeni adayları çocuk kitaplarındaki çocuk hakları konusunda kendilerini nasıl algılamaktadır?” şeklindedir. Öğretmen adaylarının neredeyse tamamı çocuk haklarına yönelik bilgisi olmadığını söylemiştir. Bir öğretmen adayı kendisini şu sözlerle ifade etmiştir: “Çocuk hakları konusunda bir bilgim yok. Çocuk hakları diye bir şey olduğunu biliyorum ama içeriğinin ne olduğunu neleri kapsadığını bilmiyorum.”

Çocuk kitaplarının çocuk haklarını içermesi gerektiğini ise bir başka öğretmen adayı şu şekilde ifade etmiştir: “Kitapların kesinlikle hakları vermesi gerekiyor bence. Biz bile bu haldeyse çocuk başka hangi yoldan öğrenecek haklarını?”

Diğer öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Çocuk haklarını bilseydim öğrencilerime kitap seçerken önce ben okur ve onlara göre olup olmadığına karar verebilirdim. Belki de bazı kitapların içinde uygunsuz şekilde cümleler vardır, hakların ihlali vardır ve onu orada gören çocuk bunu normal kabul edebilir. O yüzden önce benim bilmem lazım ki öğrencilerime de doğru yönlendirme yapabileyim.”

“... Mesela çocuğun oyun hakkı olduğunu bilen bir öğretmen beden eğitimi dersinde matematik işlemez. Ya da teneffüse çıkarmamazlık etmez.”

“Daha önce hiçbir kitabı bu şekilde incelememiştim. Çocukların gerçekten nitelikli kitaplara ulaşması için kesinlikle önce bizim elimizden geçmesi gerekiyor ama ne yazık ki biz de bunun eğitimini almadığımız için ne derece yönlendirebiliriz ki?”

“Çocuk edebiyatı dersinde bu şekilde inceleyebilirdiniz aslında kitapları. Bu şekilde çok daha verimli oluyor. Yoksa teorik bilgiyi yine az çok öğreniyoruz biliyoruz, yapıyoruz bir şekilde. Bize öğretmen olunca yapabileceğimiz şeyler lazım.”

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının ödüllü çocuk kitaplarını çocuk hakları bağlamında nasıl değerlendirdiğini ortaya koymaktır. Bulgular incelendiğinde “Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan?” adlı kitaba yönelik %34 onaylanan, %65 onaylanmayan ifade; “Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha” kitabına yönelik ise %32 onaylanan, %67 onaylanmayan ifade olduğu görülmüştür. Onaylanmayan ifadelere yönelik öğretmen adaylarının kitapları incelerken kimi zaman kendi ön bilgilerine kimi zaman sadece belirli anahtar kelimelere yoğunlaşarak çocuk haklarını aramışlardır. Bunun nedeni olarak öğretmen adayları çocuk hakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları için kendi bilgilerini kullandıklarını ve kavram yanılığısına düştüklerini ifade etmişlerdir. Karaman (1993) çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olma bakımından özellikle sınıf öğretmenlerinin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Uçuş (2009)’un yaptığı çalışmada öğretmen ve yöneticilerin çocuk hakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaya (2011) ise öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun çocuk hakları sözleşmesini okumadığını bulmuştur. Bu sonuçlar, çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Fakat Fazlıoğlu (2007) ve Kor (2013)’un yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin çocuk hakları konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Kepenekçi ve Baydık (2009) çocukların hakları konusunda önce yetişkinlerin eğitim alarak bilgi sahibi olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca aldıkları

eğitimnin teorik olarak kaldığı; çocuk kitaplarını çeşitli öğeler açısından inceleme faaliyetinde bulunmadıkları için pratiğe dönüşmüş bir birikime sahip olmadıkları söylenebilir. Gündüz Sağlam (2007) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitaplarını değerlendirmesi üzerine bir çalışma yapmış ve gruplar arasında eğitim durumu ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı fark bulmuştur. Çocuk kitaplarının değerlendirilmesi konusunda öğretmenlerin yeterlik düzeyleri yüksek değildir. Bu bağlamda müfredatta yer alan çocuk edebiyatı dersi kuramsal yapının yanında uygulamalar ile yürütülerek çağdaş bir eğitim-öğretim anlayışı taşınmalıdır (Ergün ve Gündüz, 2011). Bu süreçte öğretmen adayları farklı çocuk kitapları ile tanıştırılarak çeşitli açılardan incelemeleri sağlanmalıdır. Ayrıca eğitim fakültelerinin eğitimde şekillendirici role sahip sınıf öğretmenliği programlarında çocuk hakları dersi yer almalıdır. Öğretmen adaylarının çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olmaları, mesleğe başladıklarında öğrencilerine de farkındalık yaratmalarını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akyüz, E. (2000). Çocuk Hukuku. Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, C. (2006). Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Covell, K. ve Howe, R.B. (1999). The impact of children's rights education: A Canadian study. *International Journal of Children's Rights*, 7(2), 171-183.
- Dilidüzgün, S. (1996). Çağdaş Çocuk Yazını. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ergün, M. ve Gündüz, A. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 1 (1), 23-29.
- Fazlıoğlu, Z. (2007). Çocuk Hakları Sözleşmesinde Yer Alan "Çocuk Hakları" Konusunda Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilinç Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz Sağlam, A. (2007). Anne-Baba ve Öğretmenlerin Okul Öncesi Çocuk Kitaplarını Değerlendirmesi. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2000). İnsan hakları eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaman Kepenekçi, Y. ve Aslan, C. (2011). Okulöncesi Döneme Seslenen Kitaplarda Çocuk Hakları. Ankara: Ankara Üniversitesi

Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.

- Karaman Kepenekçi, Y. ve Baydık, B. (2009). Zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 42(1), 329-350.
- Karaman, Y. (1993). İlkokul öğretmenlerinin gözlemlerine göre çocukların aileleri tarafından istismarı ve ihmali. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, S. (2011). Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları İle İlgili Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Koc, K. ve Buzzelli, C.A. (2004). The moral of the story is ...: Using children's Literature in moral education. Young Children, 59(1), 92-97.
- Kor, K. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Konusundaki Görüşlerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Leblebici, H. ve Çeliköz, N. (2016). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları. International Journal of Social Sciences and Education Research, 3(1), 307-318.
- Neslitürk, S. ve Ersoy, A. F. (2007). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarının Öğretimine İlişkin Görüşleri. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3(2):245-257.
- Sever, S. (2002). Çocuk kitaplarına yansıtılan şiddet. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35, 1-2.

- Turan, S. (2011). Masalların Çocuk Hakları Bağlamında Çözümlemesi: Her Güne Bir Masal Adlı Kitap Üzerine Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçuş, Ş. (2009). Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin İlköğretim Programlarındaki Yeri ve Sözleşme'ye Yönelik Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçuş, Ş. (2013). Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Unutkan, Ö.P. (2008). İnsan Hakları, Çocuk Hakları ve Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.

BÖLÜM 3:
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÇEVREYE
İLİŞKİN DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE İNCELENMESİ*

Öğr. Gör. Burcu COŞANAY⁷

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül ULUTAŞ⁸

⁷ Muş Alparslan Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi, Muş, Türkiye. b.cosanay@alparslan.edu.tr

⁸ İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi, Malatya, Türkiye. aysegululutas@inonu.edu.tr

GİRİŞ

Bireyler, dünyaya gözlerini açtıkları andan itibaren içinde buldukları çevreyi gözlemler, merak eder, sorgular ve keşfeder bu sayede ilk deneyimler, ilk öğrenmeler gerçekleşmiş olur (Erbaş, Ergül, Şimşekli & Özdilek, 2002). Hayatın ilk yıllarında gerçekleşen öğrenmelerin önemi ise oldukça büyüktür bu nedenle çevre, çocukların ilk öğrenme sürecinde oldukça önemlidir (Öztürk, Şahin & Mercan, 2010). Canlılar için hayati öneme sahip olan çevre kavramı farklı disiplin alanlarında farklı tanımlarla ifade edilmektedir. Çevre kanununa göre; içinde yaşayan tüm canlıları etkileyen ve onlardan etkilenen bununla birlikte dış koşulları da içine alan sistem çevre olarak adlandırılmaktadır (Görmez, 2015).

Son yıllarda daha çok karşımıza çıkan ve eğitimle üstesinden geleceğimiz en önemli sorunlardan biri çevre problemleri olarak ifade edilmektedir. Çevre, kâinata insanla alakalı canlı ve cansız her şeyi içine alan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Kışlalıoğlu, 1985). Birey, çevre, iktisat ve kültür bir zincirin halkaları gibidir bu halkaların birinde ortaya çıkan bir değişim diğerlerini de etkilemektedir (Şahin, Cerrah, Saka & Şahin, 2004). Çevre ile ilişkili problemler ve bu problemlerin sonucunda ortaya çıkan gerek sosyal gerekse bireysel tepkiler 1960'ların son dönemlerinde gün geçtikçe önem kazanmaya başlamıştır (Taşkın ve Şahin, 2008). Çevre problemlerinin artmasındaki nedenlerin başında ise; hızlı nüfus artışı ve bu hızlı nüfus artışının getirdiği plansız yerleşme, farklılaşan yaşam standartları, şehirleşme, endüstrileşme, teknolojideki gelişmeler gelmektedir (Gülay ve Ekici,

2010). Bu nedenler, çevreyi en çok etkileyen canlının insan ve insan etkileri olduğunu göstermektedir.

Sosyal ve toplumsal sorunların çözümünde en etkili yöntemin eğitim olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Çevreyle ilgili bu tür sorunların çözümünde ise devreye ‘Çevre Eğitimi’ girmektedir. Çevre eğitimi, doğduğumuz ilk andan itibaren hayatımızı devam ettirdiğimiz çevre, bu çevreyi ilerde nelerin beklediği ve çevremizi koruma hususunda neler yapabileceğimizi bizlere aktarmak için verilen eğitim olarak tanımlanabilir (Ogelman ve Güngör, 2005). Bu eğitim ilk başta sadece ağaç, orman, çiçek, su gibi tabii oluşumların yer aldığı dar bir çevreyi koruyup geliştirmeyi çağrıştırabilir fakat aslında canlı küreyi (biyosfer), biyomları ve ekosistemleri de kapsayan daha geniş çaplı bir çevreyi müdafaa ve ıslah etme çalışmalarını içine alan bir eğitimidir (Ünal ve Dımışki,1999). Çevre eğitimi, hem çevresel kavramları, bilgileri aktarmada hem de kişilerde çevre tutumunu geliştirmeye ve geliştirilen bu tutumların hayatları boyunca kullanacakları davranışlara dönüşmesini sağlamakta yol göstericidir (Unterbruner, 1991). Bahsedilen bu eğitim çevrenin tek bir boyutuna odaklanmanın aksine tüm boyutlarıyla çevreyi bireye tanıtmaya çabasıdır. Doğal, yapay ve kültürel çevre konusunda hassas ve bilgili yeni nesiller geliştirerek bireylerin çevre ile ilgili bilgi ve farkındalıklarını artırmaya yönelik bir eğitimidir (Gülay ve Önder, 2011).

Çevre eğitiminin mutlaka verilmesi gerektiği 1970’li yıllarda ortaya çıkmaya başlamıştır ve bu hususta çoğu ülkede örnek projeler geliştirilmeye çalışılmıştır. 1972 yılında İsveç’in Stockholm şehrinde

gerçekleştirilen çevre konferansında çevre eğitimi konusunun oldukça önem arz ettiğinin üzerinde durulmuş ve çevre problemleri hakkında farkındalık yaratmak gayesiyle her sene 5 Haziran da ‘Dünya Çevre Günü’nün kutlanması kabul edilmiştir. 1975 yılında Belgrat’ta gerçekleştirilen toplantıda ise çevre eğitiminin sadece insanların etkin iştiraklarıyla çözülebileceği kararlaştırılmıştır (Deniz, 2014). Çevre eğitimi hakkında araştırmacılar, çevre problemleri ile bu problemlerin çözümlerine gösterilen ilgi ve önemin çevre eğitiminin amaç ve özellikleri için ulaşılmak istenen asıl hedef olduğunu altını çizerek belirtmişlerdir. Problem çözmeye karşı gösterilen bu ilgi 1977 yılında Tiflis’teki Konferans (Birleşmiş Milletler Hükümetler Arası Çevre Eğitimi Konferansı) süresince tartışılan çevre eğitiminin gayeleri ve misyonlarında açıkça belirtilmiştir. Tiflis Konferansı’na katılan devletler çevreye karşı sorumlu tutum geliştirilmesinin çevre eğitimi konusunda büyük önem taşımasıyla birlikte aynı zamanda zorunluluk arz ettiğini doğrulamışlardır (Kocalar, 2012).

İnsanlar gündelik hayatlarında birçok sorunla yüz yüze gelirler ve bu sorunların çözümünde farklı metotlar ya da araçlar kullanırlar. Çevre sorunları da bulunduğumuz dönemdeki en önemli problemdir ve bizlerin de bu problemi çözmemiz için ihtiyaç duyacağımız araç çevre eğitimidir (Erten, 2004). Çevre eğitiminin temelinde yaparak yaşayarak öğrenme yani tecrübelerle dayanan bir öğrenme süreci vardır ve hayatımızın ilk dönemlerinden başlayarak bu gibi tecrübelerin kazandırılması gerekmektedir. Bu tecrübelerle beraber küçük yaşlardan

itibaren çocuklarda hayatları boyunca sürecek tabii çevreye yönelik beceriler, değerler ve tutumlar kazandırılacaktır (Gülay, 2011).

Çevre eğitimi, erken çocukluk döneminden itibaren başlanarak eğitimin her kademesindeki öğrencilere verilmelidir. Erken çocukluk döneminde verilen okul öncesi eğitim içerisindeki çevre eğitiminin gerekliliği farklı açılardan ele alınmaktadır. Bunların içinde okul öncesi çocuklarının gelişim ilkelerine bağlı öğrenmeyi kapsayan önemli kavramlar karşımıza çıkıyor. Bunlar okul öncesi çocuklarının çevrelerini keşfetme isteği ve meraklarıdır ki bunlar birbirini destekleyen kavramlardır (Gülay, 2011).

Yaşadığımız dönemde kırsal yerlerden kentlere göç en üst düzeye ulaşmıştır. Bu da yerleşim yerlerinin artmasına bununla birlikte tarım arazilerinin azalmasına, yeşillik alanların ve ağaçların tahrip edilmesine, su kaynaklarının kirlenmesine neden olmaktadır (Güngördü, 2002). Tüm bu etkenler çocukların buldukları çevre de hayvan ve bitki çeşitliliğinin azalmasına neden olmaktadır. Oysa ki, çevre ile ilişkili ve tecrübeye dayalı etkinliklerin etkili ve devamlı öğrenmeyi desteklediği bilinmekle birlikte gelişimin kritik dönemlerinin yer aldığı erken çocukluk döneminde de birden fazla uyarıcıyla karşılaşan çocuklarda kalıcı öğrenmenin daha etkin olduğu ifade edilmektedir (Wilson, 1996).

Çevre kavramı, çevre hakkı olarak 1982 anayasasında yer almıştır fakat 1980'li senelerin sonlarına doğru çevre eğitimi ülkemizde gündeme gelmeye başlamıştır. Tüm bunlara rağmen 1991 senesine kadar eğitimin hiçbir döneminde çevre eğitimi denen bir olguyla

karşılaşılmamıştır. 1992 senesinde ise ilkokuldaki tüm sınıflara Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlık, trafik, okuma ve çevre, adında uygulamaya yönelik dersler konulmuştur, 1997 senesinde ise bu uygulamaya son verilmiştir (Alkış, 2002). Günümüze gelecek olursak çevre eğitimi ilkokul, ortaöğretim ve lise kademelerinin hiçbirine ders olarak konulmamış, çevre ile ilgili bilgilendirme ve çevreye yönelik farkındalık geliştirme konuları diğer derslerin içine dağıtılmıştır. Ancak, son birkaç yıl içinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bazı özel eğitim kurumları temel hedeflerini çocuklara ve gençlere 'çevre eğitimi verme ve çevre bilinci kazandırmak' olarak belirlemişlerdir. Bu da okul öncesi dönemden üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde çevre koruma bilincinin verilmeye çalışıldığının göstergesidir (Akçay, 2006).

Okul öncesi eğitim programında belirtilen kazanım ve göstergeleri incelediğimizde çevre eğitimine de yer verildiği görülmektedir. Bu programda çevre eğitimi etkinliklerine 'Fen Etkinlikleri' içinde yer verilmektedir fakat çevre o kadar kapsamlı bir konudur ki çevre eğitimini sanat, müzik oyun, matematik, drama ve okuma yazmaya hazırlık gibi tüm etkinliklerin içinde görebilmek mümkündür (Akçay, 2006). Örneğin, sanat etkinliği yaparken su şişelerinin kapağını kullanmamız çocukta geri dönüşüm kavramının oluşmasını sağlamaktadır.

Akçay (2006), araştırmasında Türkiye ve diğer ülkelerin okul öncesi eğitim programlarında çevre eğitimine yer verme durumlarını karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmada Türkiye ve diğer ülkelerin eğitim programlarının esnek yapıya sahip olmasından dolayı çevre için eğitim

olgusunun uygulanması için uygun olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Özellikle Almanya’da çevre eğitimi için kurulmuş özel okullar bulunmaktadır. Çevre eğitimi, okul öncesi eğitim programı ve ilkökul eğitim programında önem taşıyan konuların başında gelmektedir. Okul öncesi eğitimde önemli bir yeri olan Maria Montessori, tabiatın çocuk üzerindeki etkisini incelemiş ve çocukların tabiatla buluşmasını şu şekilde açıklamıştır: ‘Çocukları rahat bırakın, yağmur ve kar yağdığı zaman dışarı koşsunlar, bir su birikintisini gördüklerinde ayakkabılarını çıkartabilsinler, çayırın çimeni ıslaksa bırakın çıplak ayaklarıyla bu ıslaklığı hissetsinler, gölgesi koca bir ağaç gördüklerinde o ağacın dibinde dinlensinler.’ Çocukların doğada özgür bırakılması gerçeği Montessori tarafından da bu ifadelerde açıkça belirtilmektedir. Keşfetmek çocukların doğasında vardır ve çocukların bu ilgisi engellenmemelidir. Onların bu hürriyetleri kısıtlanınca tabiata yabancılaşıp ve bunun sonucunda zararsız canlılara bile zarar verebilmektedirler (Kesicioğlu, 2008).

Yapılan araştırmalar, küçük yaşlarda çocuklara verilen çevre eğitiminin ve kazandırılan çevre bilincinin çocukta kalıcı olduğunu sonraki yıllarda da çocukların çevreye yönelik davranışlarını etkilediğini göstermektedir (Cincera ve Krajhanzl, 2013; Değirmenci, 2013; Durkan, Güngör, Fetihi, Erol & Ogelman, 2016; Liefländer ve Bogner, 2014; Uslucan, 2016). Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara çevre bilinci kazandırılması için çocuklara çevreyi tanıtmayı sağlamaya, çevreyi koruyup, güzelleştirmeye ve sevmeye yönelik faaliyetlerin düzenli bir şekilde uygulanması

gerekmektedir. Çevre eğitiminde istikrar, düzen ve sistem sağlandıkça okul öncesi eğitim kurumu yaygınlaştıkça çevre eğitimi de aynı oranda yaygınlaşacaktır. Çevre eğitiminin yaygınlaşmasını istiyorsak çevre konusunda yapılan çalışmaları da farklılaştırmamız gerektiği ve farklı öğretim teknikleri kullanmamız gerektiği unutulmamalıdır. Eğitimler de tabiatla iç içe olmalıdır çünkü çocuk söylenenden çok yapılan bir davranışı gördüğü zaman bu bilincine yer etmektedir (Gülay, 2011).

Çocukların çevre eğitimi konusunda nitelikli ve ileriye yönelik eğitim alabilecekleri en ehemmiyetli dönemlerden biri olan okul öncesi dönemde, çocukların en iyi gözlemcilerinden olan öğretmenlerin gözünden çocukların çevreye yönelik ön tutumlarını değerlendirmek bununla birlikte konuyla ilgili öneriler sunmak önem arz etmektedir. Konuyla ilgili literatürdeki çalışmalar incelendiğinde (Akçay, 2006; Alcarria, Perez & Vilches, 2014; Kesicioğlu, 2008; Şahin, 2008; Şallı, 2011; Taşkın ve Şahin, 2008) çevre, çevre eğitimi, okul öncesi dönemde çevre kavramı ve çevre eğitime yönelik az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Çalışmaların daha çok ilkokul, ortaokul, üniversite öğrencileri üzerinde yapılmış olması öğretmenlerin örneklemini oluşturduğu çalışmaların sınırlı oluşu, alanda bir eksiklik olarak görülmektedir (Buhan, 2006; Erten, 2002; Gök, 2012; Karademir ve Cingi, 2017; Öztürk ve Öztürk, 2015) . Çocuklarda erken dönemde kazanılan beceri ve tutumlar dikkate alındığında erken çocukluk döneminin denk geldiği okul öncesi eğitim döneminde çevre ile ilgili çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği söylenebilir. Bu nedenle bu

çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının çevreye ilişkin tutumlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Materyal ve Yöntem

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının çevreye ilişkin tutumlarına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nitel desende tasarlanmıştır. Bir konunun ya da durumun bütüncül ve detaylı bir şekilde incelenmesini sağlayan araştırma yöntemi nitel araştırma olarak belirtilmektedir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek; 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Malatya il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde görev yapan 50 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerden elde edilen veriler Malatya ili Battalgazi ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 12 resmi bağımsız anaokulu içerisinde tesadüfen seçilen 7 bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. Katılımcıların % 10'u 0-1 yıl, % 40'ı 1-5 yıl, % 24'ü 6-10 yıl mesleki kıdeme sahipken; % 18'i 11-15 yıl ve % 8'i 16-20 yıl mesleki kıdeme sahiptir. 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler araştırma grubunda %40'lık bir oranla çoğunluğunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel araştırmaların temel veri toplama araçlarından olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak katılımcılardan spesifik

veriler toplanabilmekte, katılımcılardan alınan cevaplara göre ek sorular sorulabilmekte aynı zamanda da sorulan sorular esnetilmektedir (Merriam, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştiren bir yöntemdir (Büyüköztürk ve ark., 2016). Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerinin yer aldığı Genel Bilgi Formu ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevreye İlişkin Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim programında çevreye yönelik kazanım ve göstergeler yer aldığı için öğretmenlerin çocuklarda çevre duyarlılığını arttırmaya yönelik eğitim verdikleri düşünülmektedir ve araştırma için hazırlanan görüşme formu soruları bu düşünceden hareketle araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevreye İlişkin Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşme Formu”, çocukların çevreye ilişkin davranışlarını belirlemek amacıyla öğretmenlerin gözlemledikleri davranışları saptamaya yönelik 13 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde açık uçlu sorulara yer verilmesine, çok boyutlu olmamasına, öğretmenleri istedik cevaplara yönlendirici olmamasına ve kolay anlaşılır, sade olmasına özen gösterilmiştir. Üç alan uzmanı, bir okul öncesi öğretmeni ve bir ölçme değerlendirme uzmanından alınan görüşler neticesinde görüşme formunda yer alan sorulara son şekli verilmiştir. Görüşme formu aşağıdaki sorulardan oluşmaktadır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin;
 - a- Çevre eğitiminin önemine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - b- Çevre eğitiminin çocuklara katkı sağladığı gelişim alanlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - c- Çevre eğitiminde çocukların çevreye karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri için gerekenlerin neler olduğuna yönelik görüşleri nelerdir?
 - d- Çevre eğitime yönelik sınıf içerisinde uyguladıkları etkinlikler nelerdir?
 - e- Çevre eğitimi etkinliklerine yer verdikleri sıklık ve kullandıkları öğretim yöntemleri nelerdir?
 - f- Uyguladıkları çevre eğitimi süresince çocukların çevreye ilişkin farkındalıklarının geliştiğine ilişkin gözlemledikleri davranışlar nelerdir?
 - g- Çevre eğitimi sürecinde çocukların hayvanları korumaya yönelik kazanımları edindiğini gözlemledikleri davranışlar nelerdir?
 - h- Çevre eğitimi sürecinde çocukların bitkileri korumaya yönelik kazanımları edindiğini gözlemledikleri davranışlar nelerdir?
 - i- Okul öncesi dönem çocuklarında su tasarrufunu sağlama ve su kirliliğini önlemeye ilişkin gözlemledikleri davranışlar var mıdır, varsa nelerdir?
 - j- Çevre eğitimi süresinde çocuklarda çevre kirliliğine karşı ilişkin gözlemledikleri davranışlar nelerdir?

- k- Çevre eğitimi kapsamında çocukların artık materyallerin geri dönüşümüne ilişkin gözlemledikleri davranışlar var mıdır, varsa nelerdir?
- l- Çevre eğitimi sürecine aile katılımını sağlamaya yönelik uyguladıkları metotlar nelerdir?
- m- Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan çevre eğitimine yönelik önerileri nelerdir?

Verilerin Toplanması

Alan yazın taranarak oluşturulan görüşme soruları amaca uygunluk ve soruların anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla pilot uygulama olarak 10 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Pilot uygulama sonunda öğretmenlerden alınan dönütler neticesinde görüşme soruları son halini almıştır. Çalışmaya katılacak öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlerle görüşme yer ve zamanı belirlenmiştir. Pilot uygulamaya katılan öğretmenler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Görüşmeler, araştırmacılar tarafından katılımcılarla bire bir ve yüz yüze gerçekleşmiş ve görüşmeler katılımcıların onayı alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Araştırmacılar görüşme sürecinde ayrıca not tutmuşlardır. Her bir katılımcı ile gerçekleşen görüşme yaklaşık 25-35 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verileri analiz etmek için içerik analizi metodu kullanılmıştır. İçerik analizi, formda kullanılan sözlü ve yazılı

materyallerin sistemli bir biçimde analiz edilerek araştırmaya katılan insanların yazdıkları ve/veya söylediklerinin açık talimatlar ile kodlanıp nicelleştirilmesidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu nedenle öncelikle görüşmeler araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamında yazılı hale dönüştürülmüştür. Daha sonra, araştırmada elde edilen tüm veriler birçok kez okunarak kodlanmıştır. Ulaşılan verilerin sunumunda, alıntı seçimi için farklı görüş (çarpıcılık), temaya uygunluk (açıklayıcılık), çeşitlilik ve uç örnekler ölçütleri göz önüne alınmıştır (Ünver, Bümen ve Başbay, 2010). Araştırma güvenilirliğini belirlemek amacıyla, üç araştırmacı tarafından bireysel değerlendirme yapılmıştır. Miles ve Huberman (1994)'ın formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \times 100$) kullanılmıştır. Yapılan hesaplamada genel uyuşma düzeyi % 75 bulunmuştur. Yıldırım ve şimşek'e (2005) göre uyuşma yüzdesinin %70 olduğu güvenilirlik hesaplamasında araştırma güvenilirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilmektedir.

Bulgular

Bu bölümde okul öncesi dönem çocuklarının çevreye ilişkin tutumlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bulguları yorumlanmıştır. Görüşme sürecinde öğretmenlere sorulan sorular tema olarak kabul edilmiş ve öğretmenlerden alınan yanıtlar ile alt temalar oluşturulmuştur.

Tablo 1. Çevre Duyarlılığını Arttırmaya Yönelik Eğitimde Çevre Bilincinin Gelişimine İlişkin Alt Temalar

	f	%
Deneyim	11	22
Kritik Dönem	10	20
Etkileşim	8	16
Duyarlılık	7	14

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %22'si deneyimin, %20'si kritik dönemin, %16'sı etkileşimin ve % 14'ü duyarlılığın çevre duyarlılığını arttırmaya yönelik eğitim sürecinde çevre bilincinin gelişiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Burada belirtilen etkenlerin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenler, çocuklarda çevre duyarlılığını arttırmaya yönelik eğitim içerisinde kazandırılacak çevre bilincinin oluşmasında etkili olan faktörler olarak özellikle çocuğun yaşadığı deneyimi, çocuğun gelişimindeki kritik dönemi, çocuğun çevreyle girdiği etkileşimi ve çocukların sahip olduğu duyarlılığı vurgulamışlardır. Öğretmenler deneyim faktörünün okul öncesi dönemde oldukça etkili olduğundan bahsetmektedirler. Bunlarla beraber deneyim konusunda Buhan (2006), çalışmasında çocukların çevreyle ilgili yaşadıkları olumlu tecrübelerin (deneyimlerin) artmasıyla çevreye yönelik tutumlarının da olumlu şekilde değiştiğini belirtmektedir. Örneğin araştırmaya katılan öğretmenlerden biri bu durumu şu şekilde belirtmiştir;

“Çocukların birkaçı okulun bahçesinde bulunan meyve ağaçlarını tanıyor ve hangi meyveye ait olduklarını biliyor. Nerden biliyorsun bunun şeftali ağacı olduğunu diye sorduğumda ise dedemlerin bahçesinde de var aynı yapraklı ağaçtan ve dedem onun şeftali ağacı olduğunu söylemişti diyerek yanıt verdi. Çocuğun geçmiş deneyimi sayesinde bu ağacı tanıdığını fark ettim.” (Ö;17).

Tablo 2. Çevre Duyarlılığını Arttırmaya Yönelik Eğitimin Etki Ettiği Gelişim Alanlarına İlişkin Alt Temalar

	f	%
Sosyal-Duygusal Gelişim	19	38
Öz Bakım Becerileri	16	32
Bilişsel Gelişim	13	26
Psiko-motor Gelişim	8	16
Dil Gelişimi	5	10
Ahlak Gelişimi	3	6

Tablo 2’ye göre katılımcıların verdiği yanıtlar incelendiğinde çevre duyarlılığını arttırmaya yönelik eğitim %38 sosyal-duygusal gelişime etki ederken; %6 ise ahlak gelişimine etki etmektedir. Belirtilen diğer gelişim alanlarını ise %32 öz bakım becerileri, %26 bilişsel gelişim, %16 psiko-motor gelişim ve %10 dil gelişimi oluşturmaktadır. Bakıldığından bir öğretmenin birden fazla gelişim alanını belirttiği görülmektedir.

Tablo 3. Çevre Duyarlılığını Arttırmaya Yönelik Eğitimde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Alt Temalar

	f	%
Drama	20	40
Oyun	17	34
Proje	10	20
Soru-Cevap	9	18
Gösterip Yaptırma	9	18
Örnek Olay	8	16
Beyin Fırtınası	6	12
Örnek Olay	3	6

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin %40'ının çevre duyarlılığını arttırmaya yönelik eğitimde drama yönteminden yararlandığını, %34'ünün oyun yöntemini kullandığını, %20'sinin proje metodundan faydalandığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerden %18'i soru-cevap yöntemini, %18'i gösterip yaptırma yöntemini, %16'sı örnek olay metodunu, %12'si beyin fırtınası tekniğini ve %6'sı ise alan gezisi yöntemini kullanmaktadır. Yüzdeler dikkate alındığında öğretmenlerin birçoğunun çevre duyarlılığını arttırmaya yönelik eğitim sırasında aynı anda birden fazla teknik ve yöntem kullandıklarını görmek mümkündür. Çalışmaya katılan katılımcılardan biri sınıf içerisinde çevre bilincinin oluşturulması için kullandığı yöntemleri aşağıdaki şekilde ifade etmiştir;

“Ben çocukların öğrenme sürecinde birden fazla duyuya hitap eden yöntemlerin daha kalıcı bir öğrenme gerçekleştirdiğini düşünüyorum. Sınıfta çevreye duyarlılıkla ilgili bir etkinlik yaptığımda bunu sadece drama yöntemini kullanarak yaptığımda etkinlik sonunda çocuklara drama da anlatmaya çalıştığım geri dönüşüm teması ile ilgili sorduğum sorulara uygun yanıtlar alamadığımı fark ettim fakat aynı temayı farklı etkinliklerde tekrar kullandığımda çocukların artık geri dönüşüme yönelik sorduğum sorulara doğru yanıtlar verdiğini gördüm.” (Ö; 3).

Tablo 4. Çevre Duyarlılığını Arttırmaya Yönelik Eğitim Sırasında Çocuklarda Gözlemlenen Tutum ve Davranışlara Yönelik Alt Temalar

	f	%
Yere Çöp Atmama ve Atanları Uyarma	13	26
Hayvan ve Bitkilere Karşı Duyarlılık	10	20
Temiz Havanın Yararları ve Kirli Havanın Zararları	8	16
Suyu Dikkatli Kullanma	7	14
Geri Dönüşüm	6	12

Tablo 4 incelendiğinde çevre duyarlılığını arttırmaya yönelik eğitim sırasında öğretmenlerin çocuklarda gözlemlediği tutum ve davranışlara bakıldığında ise öğretmenlerin %26’sının çocuklarda yere çöp atmama ve atanları uyarma davranışını gözlemlediği, %20’sinin

hayvan ve bitkilere duyarlı davranan çocukları gözlemediği görülmektedir. Katılımcıların %16'sının temiz havanın faydaları ve kirli havanın zararları hakkında bilgi sahibi olan çocukları gözlemediğini, %14'ünün suyu dikkatli kullanma davranışını gözlemediğini ve %12 sinin ise geri dönüşüme yönelik bilgi sahibi olan çocukları gözlemediği belirtilmektedir. Öğretmenlerden birkaçı aynı anda birden fazla davranışı gözleme fırsatı bulmuştur.

Yere çöp atmama ve ataları uyarma davranışı çevre duyarlılığını arttırmaya yönelik eğitim sürecinde en çok karşılaşılan davranışlardan biridir bu davranışlar genellikle çocukların yetişkinlerden gördüğü ve eğitim sürecinde edindiği bilgileri içermektedir. Çocuklar bu davranışlarıyla çevrelerini temiz tutma bilinci kazandıklarını göstermektedirler. Hayvan ve bitkilere karşı daha duyarlı davranan çocuklar ise tabloda ikinci sırada yer almaktadır. Bu tutuma sahip çocuklarda yoğun hayvan ve bitki sevgisi bulunmaktadır. Çevre farkındalığının oluşmaya başladığı gözlemlenen bu tutumlarda görülmektedir. Çocuklarda en az gözlemlenen ise geri dönüşüme yönelik tutumlardır artık materyallerin geri dönüşümü çevre bilincinin kazanılmasında önemli bir yere sahiptir bu bilincin gelişmesi için etkinlikler arttırılmalıdır. Öğretmenlerden biri gözlemlenen davranış ve tutumları şu şekilde ifade etmiştir;

“Sınıf içerisinde uyarılmadan oyuncaklar toplanır, yere herhangi bir çöp atılmaz ve atalarda uyarılır, tuvaletlerini yaparken sağlık bilgisi kurallarına uyulur ve tuvalet kâğıdı çöp kutusuna

atılır, çevre farkındalığı gelişmiştir. Hayvan ve bitkilere sevgiyle yaklaşılr.” (Ö;32).

Tablo 5. Çevre Duyarlılığını Arttırmaya Yönelik Eğitim Sürecinde Aile Katılımını Sağlamaya İlişkin Alt Temalar

	f	%
Bilgi Notuyla Bilgilendirme	13	26
Proje Ödevi	11	22
Doğa Gezileri	9	18
Ağaç Dikimi	8	16
Piknik	5	10

Tablo 5’e bakıldığında öğretmenlerin %26’sının çevre duyarlılığını arttırmaya yönelik eğitim sırasında aile katılımını bilgi notu göndererek sağladığı, %22’sinin ailelere proje ödevi vererek sağladıkları görülmektedir. %18’i doğa gezileri ile aile katılımı sağlarken, %16’sı ağaç dikimi etkinliğiyle ve %10’u da piknik ile aile katılımını sağladıklarını belirtmektedir. 4 öğretmen ise bu soruyu yanıtızsız bırakmıştır. Öğretmenlerden biri bu soruyu şu şekilde yanıtlamıştır;

“Okulda sınıf içerisinde çocuklara kazandırmaya çalıştığımız davranışların kalıcı olması ve öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için bunların evde aileyle de tekrarlanması gerektiğini düşünüyorum. Bu nedenle öğrenme sürecine aileleri

mümkün olduğunca katmaya çalışıyorum. Özellikle çevre ile ilgili temalarda ailelere çocuklarıyla beraber yapacakları proje ödevleri verdiğim zaman hem ailelerden hem de çocuklardan çok iyi dönütler alıyorum.” (Ö;25).

Tartışma ve Yorum

Anaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin çocukların çevre duyarlılığını arttırmaya yönelik eğitim sırasında çevreye yönelik davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada belirlenen sonuçlara göre öğretmenler çevre duyarlılığını arttırmaya yönelik eğitim sırasında çevre bilinci kazanılmasında deneyimin, çocukların içinde bulunduğu kritik dönemin, etkileşimin ve duyarlılığın etkili olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak bakılacak olursa belirlenen etkenlerin (deneyim, kritik dönem, etkileşim ve duyarlılık) gözlemlenen faktörler arasında olması normaldir fakat küçük çocuklarda bu bilincin kazandırılması sürecinde ilgi ve merak duygularının oldukça önemli olduğu unutulmamalıdır. Çocukların doğalarında bulunan merak güdülerinin harekete geçirilmesi için kullanılacak en etkili yöntem ise çocukların doğada gözlem yapmalarına imkân sağlamaktır. Öğretmen görüşleri en fazla deneyimin etki ettiğini belirtmektedir fakat yapılan çalışmalara bakıldığında da çocukların öğrenilecek konuya ilişkin gözlem yapması ve doğayla ilgili etkileşime girmesi öğrenme sürecinde daha etkili olan yöntemdir. Çocuklar gözlem sayesinde doğal sürecin özelliklerini yaparak yaşayarak fark ederler. Okul öncesi dönem çocuklarında çevreyle ilgili etkili ve kalıcı bir bilinç veya öğrenme gerçekleşmesi

isteniyorsa onlara bütün duyu organlarını (dokunma, koklama, işitme, tatma ve görme) kullanabilmeleri için fırsat yaratılmalıdır bu sayede çocuklar doğa hakkında birçok şeyi öğrenebilirler (Arnas, 2002).

Araştırmaya katılan öğretmenler çevre duyarlılığını arttırmaya yönelik eğitimin gelişim alanlarından en çok sosyal-duygusal gelişime etki ettiğini belirtmektedirler. Bunun nedeni olarak gelişim alanları içerisinde çocukların daha çok sosyal-duygusal gelişim becerileriyle çevreye yönelik kazanımların edindiklerini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin yanıtları arasında öz bakım becerileri ise %32'lik bir oranla ikinci sırada yer almaktadır. Gülay ve Ekici (2010)'nin çalışmalarında ise bunun aksine çevre duyarlılığını arttırmaya yönelik eğitimin en fazla öz bakım becerilerine yönelik olduğu belirtilmektedir bunu takip edenler ise sosyal-duygusal gelişim alanı ile bilişsel gelişim alanı olarak görülmektedir. Çevre duyarlılığını arttırmaya yönelik eğitim çocuklarda en fazla öz bakım becerilerini geliştirmektedir yerlere çöp atmama, çevresini temiz tutma ve çevreye karşı duyarlılık gibi kazanımların daha çok öz bakım becerileriyle ilişkili olduğu fark edilmektedir. Bu çalışmadan çıkan sonucun aksine çevre duyarlılığını arttırmaya yönelik eğitimin psiko-motor ve dil gelişimi alanlarına etki etmediği belirtilmektedir.

Görüşme formunun birinci bölümünde elde edilen bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısının mesleki kıdeminin 1-5 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre örnekleme oluşturan öğretmenlerin yanıtlarına bakıldığında modern ve yeni öğretim metotlarıyla donatıldıklarından ötürü, edindikleri bilgileri

uygulamaya hazır ve istekli oldukları görülmektedir. (Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006). Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme sürecinde oyunun önemi oldukça büyüktür. Oyun sayesinde çocuklara doğal öğrenme ortamları sunularak çocukların gelişimleri desteklenmektedir (Jones, 2001). Okul öncesi dönemde yapılan etkinliklerin çoğunun temelinde oyun olduğu bilinmektedir fakat ortaya çıkan sonuçta öğretmenlerin çevre duyarlılığını arttırmaya yönelik eğitim süresince bu yöntemden istenildiği ölçüde yararlanamadıkları görülmektedir.

Çevre duyarlılığını arttırmaya yönelik eğitimde en az kullanılan yöntem ise alan gezileri olarak belirtilmiştir. Alan gezileri; çocukların durumları, kişileri, kavramları kendi doğal ortamında tanıma, gözleme, ilişki kurma, eleştirel düşünme ve iş birliği davranışı kazanma gibi mühim davranışlar edinmektedir (Kızıltaş ve Sak, 2016). Çocukların nitelikli tecrübelerle derinlemesine öğrenmelerini sağlamak ve çocukların çevreyle ilgili merak ve alakaları artırılmak isteniyorsa alan gezileri yöntemi kullanılmalıdır (NRC, 2009). Alan çalışmalarına bakıldığında alan gezileri çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayan en etkili yöntemlerden biridir. Bu nedenle alan gezisi etkinliklerine daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.

Anne ve babalar yalnızca çocukların ilk öğretmenleri olmayıp aynı zamanda öğretmenlerin de ilk ortaklarıdır. Bu nedenle öğretmenler anne ve babalar uygulanan öğretim programı ve çocukların gelişim düzeyleri hakkında bilgilendirmeleri ve sürece aktif katılımlarını sağlamalıdır (Danielson, 2002). Araştırmaya katılan öğretmenlerin aile katılımlarını ilk olarak aileleri sürece aktif olarak

katmayıp sadece bilgilendirici bilgi notlarıyla sağladıkları görülmektedir. Aile katılımı etkinliklerinde ailelerin eğitim sürecine aktif katılımları sağlanmalıdır. Diğer bir yöntem olan çocuklarla ailelerin beraber yapacakları projeler ile çocukların da ailelerin de bu sürece aktif katılımını sağlamalarıdır. Genellikle ailelerin bu sürece etkin olarak katılımları sağlanmak istenmiş bu nedenden dolayı da doğa gezileri, ailelerle ağaç dikimi ve son olarak da ailelerle beraber piknik etkinliklerine de yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitimde çocuk yalnız değildir her çocuk ebeveyniyle bu eğitim sürecini paylaşmaktadır. Bunun hem çocuğa hem de ebeveyne birçok yönden katkısı vardır çocuklarıyla beraber ailelerde aile katılımıyla yeteneklerini ortaya koyabilmektedir (Zembat ve Unutkan, 1999). Araştırma da yer alan öğretmen görüşlerine göre 13 öğretmen aile katılımını aileyi bu sürece aktif bir şekilde katmaktan ziyade aileye eğitimle ilgili bilgi notu göndererek sağlamaktadır. Bilgi notu ailenin eğitimle ilgili bilgilendirilmesi ve evde çocuğunu eğitim sürecine hazırlaması açısından fayda sağlamaktadır fakat en çok kullanılan yöntem olması öğretmenlerin aile katılımı planlamalarında basit tekniklere başvurduğunu göstermektedir. Geri kalan 33 öğretmenin çevre duyarlılığını arttırmaya yönelik eğitim süresince aile katılımı etkinliklerine ailelerin aktif bir şekilde katılımını sağlamaya yönelik etkinlikler planladıkları görülmektedir. Çocuklar eğitim sürecine ailelerinin de katıldığını gördüklerinde konuyla ilgili etkinliğe daha istekli katıldıkları gözlemlenmektedir. Özellikle öğretmenlerin en az kullandıkları yöntemlerden olan çocuklarla ailelerin ağaç dikimi ve

piknik organizasyonu çocuğun ailesini de çevre bilincine sahip bir aile olarak görmesi çocuğun çevreye yönelik davranışlarını pozitif yönde etkilemektedir.

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının çevreye ilişkin davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan betimsel bir araştırmadır. Demografik bilgi olarak öğretmenlerin mesleki kıdemine bakılmış ve çevre duyarlılığını arttırmaya yönelik eğitim süresince kullandıkları tekniklere dikkat çekilerek sınıf içerisinde çocuklardan gözlemledikleri çevresel tutumları belirtmeleri istenmiştir. Alan yazına bakıldığında ülkemizde okul öncesi çocuklarının çevresel tutumlarını belirlemeye yönelik yeterli çalışmaya rastlanmamıştır.

Çalışmada öğretmenlere açık uçlu sorular sorulmuş ve çevre duyarlılığını arttırmaya yönelik eğitim etkinliklerinde ne şekilde ve hangi yöntemleri kullandıkları, sınıftaki çocukların çevreye yönelik gözlemlenebilen tutumlarının neler olduğunu yanıtlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çocuklarda gözlemledikleri tutum ve davranışlar arasında çocukların yaş düzeyine uygun olanlar olmasından farklı olarak bazı çocukların ilkokul ve ortaokul öğrencilerinde gözlemlenebilecek davranışlara sahip oldukları da görülmektedir. Bunun okul öncesi dönemde çevre duyarlılığını arttırmaya yönelik eğitim sırasında kullanılan yöntem ve tekniklerle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bakıldığında çocukların sürece aktif katılımını sağlayan yöntemlere yer veren öğretmenlerin çoğunun gözlemledikleri tutum ve davranışların daha üst düzeyde olduğu

görülmektedir. Aile katılımının da yararlanılan etkinliklerinde çocuğun çevreye yönelik tutumuna etki ettiği gözlemlenmiştir.

Çevre eğitimi süreci içerisinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin çocuklarda çevre bilincinin yerleşmesindeki etkisi araştırılabilir. Sonraki çalışmalarda okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik ölçek geliştirilebilir. Okul öncesi dönemde aile katılımı etkinliklerinin etkisi düşünüldüğünde ebeveynlerin bu sürece etkin katılımını sağlayan farklı etkinlikler planlanarak eğitim programına dâhil edilebilir. Bu çalışmanın betimsel olduğu düşünüldüğünde okul öncesi dönemde çevre eğitimi almış ve çevresel tutumları belirlenmiş çocukların ilkokul dönemindeki çevresel tutumlarını ölçmeye yönelik boylamsal bir çalışma yapılabilir. Çevre eğitiminin okul öncesi dönem olan 3-6 yaş grubunda verilmesinin önemine dikkat çekilirken bu eğitimin etkili olabilmesi için öncelikle okul öncesi öğretmen adaylarının lisans döneminde çevre eğitime yönelik alacakları eğitimler arttırılmalı ve çevre eğitime yönelik etkinliklere programlarda daha sık oluşturulmalı ve uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akçay, İ. (2006). *Farklı ülkelerde okul öncesi öğrencilerine yönelik çevre eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ üniversitesi, Bursa.
- Aktaş Arnas, Y. (2002). Okul öncesi dönemde fen eğitiminin amaçları. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 6(7), 1-6.
- Alcarria, AL., Perez, JG. ve Vilches FP. (2014). Preschool Education Professionals as Mediators of Environmental Health Education. 6th International Conference on Intercultural Education “Education and Health: From a transcultural perspective” *Procedia Soc Behav Sci* 132, 639-46.
- Alkış, S. (2002). *İlköğretimde tarihi çevre eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ üniversitesi.
- Bixler, R., Carlisle, D. L., Hammitt, W. E. ve Floyd, M. F. (1994). Observed fears and discomforts among urban students on field trips to wildland area. *The Journal of Environmental Education*, 26(1), 24-33.
- Buhan, B. (2006). *Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilinci ve bu okullardaki çevre eğitiminin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara üniversitesi, İstanbul.
- Cincera, J. ve Krajhanzl, J. (2013). Eco – schools: What factors influence pupils' action competence for pro-environmental behavior. *J Clean Prod*, 61(25): 117-22.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. (Çev. Ed. Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap.

- Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 20(20), 1-18.
- Danielson, C. (2002). *Enhancing student achievement: A framework for school improvement*. Association for Supervision & Curriculum Development, Alexandria, VA, USA. http://site.ebrary.com/lib/hacettepe/Doc?id=10_044776&ppg=71.
- Değirmenci, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Kayseri ili örneği). *Middle Eastern & African Journal Educational Research* 3, 59-68.
- Deniz, T. (2014). *Çevre eğitiminde toplumbilimsel argümantasyon yaklaşımının kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Durkan, N., Güngör, H., Fetihi, L., Erol, A. ve Ogelman, HG. (2016). Comparison of environmental attitudes and experiences of five-year-old children receiving preschool education in the village and city centre. *Early Child Dev Care* 186(8): 1327-41.
- Erbaş, S., Ergül, R., Şimşekli, Y. ve Özdilek, Z. (2002). *Okul öncesi dönemde fen öğretimi*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Erten, S. (2002). İlköğretimin 2. kademesindeki (6.7.8. sınıflar) öğrencilerde çevreye yararlı davranışların araştırılması. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongre Kitabı*.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*. *Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı*, 65(66).

- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: H.Ü. Yayını.
- Gök, E. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevresel tutumları üzerine alan araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Görmez, K. (2015). *Çevre sorunları ve Türkiye*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gülay Ogelman, H. ve Güngör, H. (2015). Türkiye'deki okul öncesi dönem çevre eğitimi çalışmalarının incelenmesi: 2000-2014 yılları arasındaki tezlerin ve makalelerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 12(32), 180-194.
- Gülay, E. ve Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 74-84.
- Gülay, H. ve Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir gelişim için okulöncesi dönemde çevre eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gülay, H. (2011). Ağaç yaş iken eğilir: Yaşamın ilk yıllarında çevre eğitiminin önemi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(3), 240-245.
- Güngördü, E. (2002). Türkiye'de Nüfus Hareketleri ve Şehirleşme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(2): 409-414.
- Jones, M. (2001). *Oyun ve Çocuk*. (Çev. Ayda Çayır). İstanbul: Kaknüs yayıncılık.
- Karademir, A. H. ve Cingi, M. A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye ilişkin davranış düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41): 120-36.

- Karamustafaoğlu, S. ve Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1).
- Kesicioğlu, O. S. (2008). *Ebeveynleri okul öncesi dönemdeki çocuklarına (60-72 ay) yaşattıkları doğal çevre deneyimleri ve çocukların çevreye karşı tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi üniversitesi.
- Kışlalıoğlu, M. ve Berkes, F. (1994). *Ekoloji ve çevre bilimleri*. Remzi Kitabevi.
- Liefländer, AK. & Bogner, FX. (2014). The effects of children's age and sex on acquiring proenvironmental attitudes through environmental education. *J Environ Educ*, 45(2): 105-17.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Montessori, M. (1997). *Çocuk Eğitimi – Montessori Metodu*. (çev. Güler Yücel). Özgür yayınları, İstanbul.
- Öztürk, F. Z. ve Öztürk, T. (2015). Öğretmen adaylarının çevre ve çevre eğitimi ile ilgili görüşleri (Ordu üniversitesi örneği). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(33), 115-32.
- Öztürk, Ş., Şahin, Ş. ve Mercan, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin okul öncesi eğitime ilişkin görüşleri (On Dokuz Mayıs Üniversitesi Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(1), 175-86.
- Şahin, B. (2008). “Büyük bir ev istiyorum” – “evimde havuz olmasını istiyorum”: okul öncesi 6 yaş grubu çocuklarının çevre kavramını

- algılayışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, On dokuz mayıs üniversitesi.
- Şahin, N., Cerrah, L., Saka, A. ve Şahin, B. (2004) Yüksek Öğretimde Öğrenci Merkezli Çevre Eğitimi Dersine Yönelik Bir Uygulama. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3): 113-128.
- Şallı, D. (2011). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile 48-60 aylık çocuklara geri dönüşüm kavramının kazandırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara üniversitesi.
- Taşkın, Ö. ve Şahin, B. (2008). Çevre kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 1–14.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Unterbruner, U. (1991). *Umwelterziehung Und Die Angst Jugendlicher Vor Umweltzerstörung*. German: Veritas.
- Uslucan, S. (2016). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların (60-72 Ay) Çevreye Yönelik Tutumlarına Çevre Eğitim Programının Etkisi (Çanakkale İl Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale üniversitesi.
- Ünal, S. ve Dımışkı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye’de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16(17), 142-154.
- Wilson, R. A. (1996). Starting Early: Environmental Education During The Early Childhood Years. *Columbus OH: ERIC Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education*.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Tıpkı Basım)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P. ve Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22,156-162.
- Yücel, A. S. ve Morgil, F. İ. (2016). Çevre eğitiminin geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 69-80.
- Zembat, R. ve Unutkan Polat, Ö. (1999). *Okulöncesinde çocuğun sosyal gelişiminde aile katılımının önemi, Marmara üniversitesi anaokulu öğretmeni el kitabı*. Ankara: YA-PA Yayınları.

BÖLÜM 4⁹

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE AKRAN İLİŞKİLERİ VE İLGİLİ FAKTÖRLER

Doç. Dr. Zekavet KABASAKAL¹⁰

Uzm. Öğretmen Nurşen KAYA¹¹

⁹ Bu çalışma Nurşen Kaya'nın tezsiz yüksek lisans projesinin bir kısmını içermektedir.

¹⁰ Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, İzmir, Türkiye. zekavetkabasakal@gmail.com

¹¹ nursenim_kaya@hotmail.com

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi pek çok kuramcı tarafından çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir süreç olarak vurgulanmaktadır (Yazgan İnanç, Yerlikaya, 2008; Kabasakal, 2019). Çocuk bu gelişim aşamasında akranları ile daha yoğun iletişim içerisinde bulunmaktadır. Erken çocukluk döneminde kurulan sağlıklı ve etkili akran ilişkilerinin hem okula uyum sürecinde hem sosyal ilişkilerde etkili olduğu belirtilmektedir (Karaca, Gündüz ve Aral, 2011). Akran etkileşimlerinin yaşamı öğrenme, yeni ortama uyum sağlama, kişileri ve kendini tanıma, anlama gibi farklı açılardan irdelenmesi önemlidir. Erken çocukluk dönemi akran ilişkileri ve akran ilişkilerinde yaşanan problemlerin belirlenmesi açısından ilk belirtilerin görüldüğü gelişim dönemidir.

Çocukların okul yaşamlarında ve yaşamları boyunca başkaları ile kurdukları olumlu ilişkiler başkalarının duygularını anlamlandırabilmek için gereklidir. Araştırmacılar, duygularını daha iyi ifade edebilen çocukların başkalarına göre daha olumlu sosyal davranışlar gösterdiklerini ve yaşlıları tarafından daha çok kabul gördüklerini belirtmektedirler (Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes ve Liew, 2005).

Akran ilişkileri, bilişsel açıdan, okula uyumun, akademik hazır oluşun akademik motivasyonun ve başarının (Ladd, Kochenderfer ve Goleman, 1997), ileriki yıllardaki psikolojik sağlığın önemli belirleyicilerindedir (Denham,2007). Çocukların davranışları akranlarıyla benzerlik gösterir. Sosyal gelişim için gerekli olan sosyal

becerilere müdahalenin erken yaşlarda olmasının önemli olduğu, olmazsa akranlarından birçok anlamda gerileme yaşayacaklarını belirtilmektedir (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005).

Literatür incelendiğinde akran ilişkilerine ait birçok kuram bulunmaktadır. Vygotsky, çocukların yaşlılarıyla sosyalleşmesinin gerekliliğini savunur. Popüler olmayı sosyallik olarak tanımlayan Koch ise akran ilişkilerini inceleyen diğer kuramcıdır. Koch, çocuğun okul ortamında kendisini sosyal bir gruba ait hissetmesinin sosyalleşme sürecini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Bilişsel açıdan akran ilişkilerini değerlendiren Piaget, çocukların kendi aralarında oynadıkları oyunların ve grup işbirliğinin çocuk gelişimi üzerine katkılarından söz etmektedir. Bandura ise gelişimin sosyalleşmeyle olabileceğini ve kişilerin çevresel etkenlerle kurduğu bağlantılar sayesinde meydana geldiğini ifade etmiştir (Uluyurt, 2012). Çocuğun aile ortamından sonra en çok etkileşimde olduğu kişiler yaşlılardır. Arkadaşlarıyla birlikte sosyalleşmiş olan çocuk paylaşmayı aktif olarak etkinliklere katılmayı iletişimi ve işbirliği gerektiren çalışmalarda uyumlu olmayı öğrenir (Erten, 2012). Aşağıda bu kuramlardan bazıları kısaca ele alınmıştır.

AKRAN İLİŞKİLERİNE AİT KURAMLAR

George Herbert Mead'in Yaklaşımı

Yapısalcı yaklaşımı savunan Mead'in yaklaşımında, zihin, benlik ve toplum temel kavramlardır. Ona göre zihin sosyal etkileşimlerle ve dil becerileri ile şekillenir. Mead, insanın sosyal varlık oluşuna dikkat

çeker. Sosyal varlık olma, sosyal yapıların parçası olmasının dışında, sosyal gelişimin diğer gelişim alanları üzerindeki etkisiyle ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda zihin, benlik, dil becerileri doğrultusunda sosyal gelişime çok yönlü bakış açısı getirmiştir (Gülay, 2010).

Mead, akranların, çocuğun kişilik gelişimindeki etkisine vurgu yapmıştır. Akranlarla oynanan oyunlarda çocuğun rolleri tanıma ve etkileşim sağlama gibi beceriler edineceğini belirtmiştir. Akranlarla kurulan ilişkilerde çocuklar sosyal anlamda bir model oluşturmakta bu sayede çocukların gerçek yaşamla ve yetişkinlerle ilgili denemeler yapmasını sağlamaktadır. Mead, çocukların kendilik algısını, arkadaş grubu ve kendisinin ortak bir gaye de olduğu zaman kazandıklarını ifade eder. Çocukların birbirleriyle iletişimi, sosyal hayatlarını etkilediği için önemli olduğunu belirtmektedir.

Harry Stack Sullivan'ın Yaklaşımı

Sullivan, kişiler arası ilişkilerin psikolojik sağlık üzerindeki önemine değinmiştir. Ona göre yalnızlık, bireyin yaşayabileceği en acı deneyimdir. Sullivan kişilik gelişimini altı dönemde ele aldığı yaklaşımında, çocukluk dönemindeki akran ve arkadaşlık ilişkilerine odaklanmıştır. Erken çocukluk döneminde, sonraki yıllardaki akran ilişkilerinin temellerini atıldığını ifade ederek; akran ilişkilerinde akran kabulünü arttıracak olumlu sosyal davranışların çocuktaki kaygıyı azaltacağını ve kendilik kavramına olumlu katkılar sağlayacağına dikkat çekmektedir. Sullivan'a göre akran ilişkileri: temel sosyal beceriler, sosyal anlamda yeterlilik, deneyimleyerek öğrenme

alanlarında çocukların gelişimine katkı sağlamaktadır (Yazgan İnanç, Yerlikaya, 2008).

Bilişsel Gelişim Kuramı / Jean Piaget

Piaget'ye göre bilişsel gelişim, çocuk çevresiyle etkileşimi ile bilişsel yapıların karşılıklı değişimi ile mümkündür. Çocukların kendi gelişimlerinde aktif rol oynayarak bilgi edinmesinin yapısal doğasına vurgu yaparak, bilişsel gelişimi dört evreye ayırır. Bunlar duyuşsal-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemleridir. Piaget'e göre çocuk, bir dönemde kazanması gerekeni kazandığında o dönemdeki gelişimini tamamlamış olur (Senemoğlu, 2007).

Bruner'e göre bilişsel gelişim, çocuğun çevresini dokunsal hareketler ile deneyimlediği eylemsel dönem, çocukların nesnelere algıladıkları gibi hayal ettiği imgesel dönem ve çocuğun mantık, sözel, müzik vb. öğeleri kullanarak etkileşim kurduğu sembolik dönemden oluşur (Senemoğlu, 2007). Bebeklik, duyuşsal-motor dönemdeki bilgi ve bilişsel gelişim, hareket ve duyuşlar yoluyla kazanılır. Piaget, bilişsel ve sosyo-bilişsel olarak akran ilişkileri incelemiştir. Çocukların aralarındaki diyaloglar ve oyunlar etkileşimlerini artırmaktadır. Çocuklar birbirlerini taklit ederek beceriler kazanırlar. Bu durum bilişsel gelişim açısından önemli bir işleve sahiptir. Kurama göre akran iletişimleri, paylaşımlar yaşamalarına, yardımlaşma konusunda en iyi ortamı oluşturur. Yardımlaşma ve paylaşımlar sosyalleşme açısından önemlidir. Piaget, akran etkileşiminin, çocukların kendilerinin ve akranlarının bilgileri arasındaki farklılıkları ortaya çıkarma ve dengeyi sağlamalarında yardımcı olduğunu belirtir. Piaget yaklaşımı, bilişsel

açından tek başına çalışmaktan ziyade akran gruplarıyla birlikte çalışmanın daha çok yarar sağladığını belirtmektedir (Fawcett ve Garton, 2005).

Ekolojik Sistem Kuramı

Bu kuram çevrenin önemine vurgu yapmaktadır. Kuramda çok katmanlı bir ekolojik sistem bulunmaktadır: Mikrosistem, bireyin hayatını temsil eder. Anneyle, akranlarla ve öğretmenlerle etkileşimdir. Mezosistem (orta sistem), sistemler arasında olanı içerir. Aile-akraba etkileşimi, aile-komşu ilişkisi buna örnek verilebilir. Ekzosistem (dış sistem), kişinin etkisinin olmaması daha çok ortamın kişi üzerindeki etkisinden bahseder. Ailenin psikolojik durumu, gelir düzeyi, çalışma şartları gibi faktörlerdir. Makrosistem (büyük sistem) toplum içerisinde yer alan değerler, örf ve adetler gibi normları temsil eder. Çocuğun genetik, bedensel, bilişsel yapısını ve kişilik özellikleri gibi öğeler çerçeveyi oluşturur. Çocuğun gelişiminde çevredeki tüm unsurların katkısı vardır. Doğumundan başlayarak çocuklar hep bu sistemlerle etkileşim halinde olur (Gülay, 2009a).

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE AKRAN İLİŞKİLERİNİN GELİŞİMİ

Akran ilişkileri erken çocuklukta, sosyalleşmeyi, yaşantıları şekillendirmektedir. Akran ilişkileri açısından erken çocukluk dönemini dört evreye ayıran Howes, her bir evrenin toplumsal etkileşim, akran ilişkileri ve zihinsel açıdan özelliklerini açıklar. Evrelerin sırası değişmez; bir evrede toplumsal açıdan etkin olan bir

çocuğun diğer evrelerde de bu özelliği koruyacağı varsayılır. Howes'a göre akran ilişkilerinin gelişiminde dört dönem vardır: Birinci dönem 0-12. aylar, ikinci dönem 13-24. aylar, üçüncü dönem 25-36. aylar ve dördüncü dönem 37-72. aylar arasından oluşur (Howes, 1980). Birinci dönemin temel özelliklerinden biri akranlarla kendilerini bir olarak düşünür. Yaşıtlarını bebekler oyuncakları gibi algılayabilmektedir. İkinci dönemde ise, ilişkinin boyutu karşılıklı etkileşim şeklinde olması önemlidir. Dönemsel özellik olan benmerkezcilikten uzaklaşmaya başladığında yaşlılarla kurulan ilişki birbirini tamamlar nitelikte olacaktır. Üçüncü dönemde, iletişimin ilerlemesi, daha çok akranla sohbet etme ve uzun süreli ilişkiler önemlidir. Dördüncü dönemde bireysel farklılıkları fark etme, anlama, şiddetli tepkiler negatif algılanmaktadır. Karşısındakini anlamak gibi özellikler görülmektedir (Howes, 1980).

AKRAN İLİŞKİLERİ İLE İLGİLİ KAVRAMLAR

Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim çocuk gelişiminde önemli öğelerinden biridir. Kişinin belirli bir grubun etkili üyesi olması ve grup üyelerinin davranışlarını içselleştirdikleri bir süreçtir. Erken çocukluk döneminde sosyal gelişim, çocuğun çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurması ile gerçekleşmektedir. Sosyal gelişim sürecinin oluşmasını sağlayan aşamalar çocuğun kendisinin farkına varması, kişinin kendisini başkaları tarafından nasıl değerlendirdiğini anlayabilmesi, kendini çevresiyle karşılaştırması açısından önemlidir. Çocukluk dönemi özgüven, kendini bilmek,

iletişim örüntüleri, sorunlarla baş etme, öz denetim gibi tutum ve kazanıldığı önemli yıllardır. Çocukluk yılları sosyal beceri gelişimi açısından aile de içinde başlayarak, çevresinde ki deneyimleri ile gelişir (Gülay, 2010). Sosyalleşme ilk olarak aile içinde başlar ve daha sonra sosyalleşme gerçekleştikçe çevreninde etkisi ile kazanımlar edinir. Çocukluğun bu ilk yıllarında sosyalleşme sürecinin temeli bağlanma ile atılır. Çocuğun annesi ile kurduğu sevgi dili, ihtiyaçlarının anında karşılanması, çocuğa gösterilen özen ve ilgi güvenli bağlanmayı sağlamaktadır. Güven duygusu oluştuğunda, çocuğun ilerleyen zamanlarda çevresiyle sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmesi açısından önemlidir. Yaş sosyal gelişimi etkileyen diğer bir etmendir. Yaş ilerledikçe sosyalleşme kişinin gelişimsel olarak her alanda olgunlaşmasını sağlamaktadır (Gülay, 2009b; Uluyurt, 2012).

Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterlik, insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmak ve bunu her zaman olumlu bir şekilde sürdürebilmektir. Bu durum, bireyin gelişimi açısından için ön koşul niteliğinde önem taşımaktadır. Kişinin sağladığı sosyal amaçlara varabilmek için sahip olduğu sosyal becerileri doğru anda ve ortamlarda ne denli iyi kullandığını belirten sosyal yeterlik, sosyal değerleri, öz düzenlemeyi, kişiler arası iletişimi, karar verebilmeyi, öz düzenleme becerisini de içinde barındırmaktadır (Topaloğlu, 2013). Agresif davranışlar gösteren ve akran zorbalığına maruz kalan çocukların problem çözme becerilerinde başarı sağlayamadıkları, iletişim ve sorunlarla uğraşabilmek açısından başarısız oldukları görülmektedir. Sosyal yeterliğe sahip çocuklar ise

daha az saldırgan davranış sergilemekte ve akran şiddetine daha az maruz kalmaktadırlar (Uluyurt, 2012).

Duygusal Yeterlik

Duygusal yeterlik, sosyal ilişkiler esnasında kişinin duygusal olgunluk becerisini kullanarak duyguları anlama, sözel olarak anlatma ve yönetebilme durumudur. Duygusal yeterlik, okul öncesi dönemde akran ilişkileri sayesinde olur. Duygusal yeterliliğin 3 ana unsuru vardır. Bunlar; duygusal farkındalık, duygusal anlatımcılık ve duygusal düzendir (Bolatkıran, 2006). Duygusal farkındalık, kişinin kendi dünyasını, eksi ve artı yanlarını, seçimlerini ve davranışlarına sebep olan duygularını anlaması ile ilgili olup okul öncesi dönemde gelişmeye başlamaktadır. Duygusal anlatımcılık, kişilerin sosyal anlamda kişisel hedeflere ulaşmak ve çevresindeki insanları mutlu etmek için etkili mesajlar göndermektir. Duygulu durumları anlatma ve duygulu durumları sözel olmayan yollar ile anlatmasıdır. Duygusal anlatımcı kişi, enerjik ve hareketlidir. Bu becerileri ile başka kişileri etkileyebilir (Beytekin ve Doyuran Göktürk, 2012). Duygusal yeterlik 2-5 yaş civarında okul öncesinde yaşlıları ile kurduğu iletişim ile kazanılmaya başlamaktadır. Çocuklar kendi duygusunu anlama, fark edebilme, öz düzenleme yapabilme, yaşlıları ile yaşadığı olumsuz durumları çözebilmeyi deneyimleyerek öğrenir. Bu şekilde duygularını düzenleyen çocuklar hem kendisi hem de yaşlıları ile iletişimi uyumludur. Akran ilişkilerinde duygusal yeterlik bu açıdan önemlidir (Gülay, 2010).

Olumlu Sosyal Davranış

Olumlu sosyal davranış, başkasına fayda sağlayacak, sosyalleşme ile şekil alan kişinin gönüllü olarak yaptığı bir olgudur. Genelde hayatın ilk zamanlarında başlayarak bütün yaşamı boyunca devam etmektedir. Yardımlaşma ve kendini başkasının yerine koyma becerisi çok önemlidir. Eşduyum, bir başkasının duygularını, içinde bulunduğu durumu anlamasıdır. Bu beceriye sahip çocuklar paylaşmayı, yardımlaşmayı, çalışma ortaklığı gibi olumlu sosyal davranışları gösterdiklerinde akranları tarafından çocukların sevilip, önemsendiği görülmüştür (Ladd ve Profilet, 1996).

Saldırgan Davranışlar

Saldırgan-Sinirli Davranışlar: Sorunlar yaşadığı zaman karşı tarafa sözel şiddet, şikâyet etme, tepkisel davranma, öfkeli tutum ve davranışlar içerir. Olumsuz sosyal davranışlar, reddedici bir tutum, akranlarını reddetme, dışlama gibi sosyal ilişkileri bozacak davranışlar olarak tanımlanabilir. Saldırganlığı etkileyen önemli öğelerin başında kişilerin sosyal yaşam süreçlerinin belirleyici olduğu düşünülür. Çocuklarda 2 yaş civarında kendilerini anlatmaya başlarlar. Kendini ifade etmeye başladığında saldırgan davranışlarda azalma görülmektedir. Bireysel farklılıklar önemlidir. Bu farklılıklarda erkekler sözel olmayan hareketlerde bulunurken kızlar da sözel olarak tepkilerini ortaya koymaktadır (Bayhan ve Artan, 2007).

Arkadaşlık

Akran ilişkileri, arkadaşlık konusunda temel yapı taşıdır. Arkadaşlık, kişilerin pozitif ve etkili etkileşimleri sonucunda gelişen bir ilişki türüdür. Arkadaşlık birbirini destekleme, yakınlık kurma, sorunlarla baş etmeyi sağlar. Temelinde arkadaşlığın keyifli zamanlar, onaylanma ve sosyalleşme vardır. Akran ilişkileri, arkadaşlık ilişkilerini içine alır. İlişkilerdeki seçimler kişilerin nelerden hoşlandığı, sosyal çevresi, bireysel özellikler gibi unsurlar etkilidir. Bunlara göre çocuklar akranlarıyla iletişime geçecektir. Akran ilişkilerinde sosyal ilişkilerin etkisi, gelişimi ve kişinin kendini ne kadar tanıdığı, çevresini anlamlandırması açısından önemli bulunmaktadır (Ağzıbüyük, 2008).

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE AKRAN İLİŞKİLERİNİN GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Akran ilişkilerinin gelişimini etkileyen birçok öge vardır. Bunlar, bireysel farklılıklar (sosyal çekingenlik, utangaçlık vb), aile, okul öncesi eğitim kurumları ve oyundur.

Bireysel Farklılıklar

Her çocuk farklı ve özeldir. Bireysel farklılıklar, hem gelişimsel hem de akran ilişkilerinde etkilidir. Bireysel farklılığı etkileyen kalıtsal özellikler; cinsiyet, anne babanın kalıtsal özellikleri, genlerin dizilişinde ortaya çıkan özelliklerin “baskın” ya da “çekinik” olmasıdır. Bireysel farklılıklar, ilişkileri etkiler. Bireysel farklılıkları etkileyen unsurlar aynı zamanda birbirini tamamlar. Kişileri anlamak için farklılıkları bilmek gerekir. Akran ilişkilerini etkileyen bazı farklılıklar

vardır. Bu farklılıklar akran ilişkileri üzerinde önemli etkilere yol açmaktadır. Bunlar; sosyal çekingenlik, dil, cinsiyet, mizaç, utangaçlık, aşırı hareketlilik, kendilik kavramı, zihinsel yeterlik ve fiziksel çekiciliktir (Kabasakal, 2019).

Sosyal Çekingenlik

Sosyal çekingenliği olan çocukların davranışları gözlemlendiğinde; çocukların çevresiyle iletişim kuramaması, etkileşim durumunda kaygılanması öncelikli olarak görülür. Akranları tarafından dışlanan çocuklar tek başına oynarlar. Araştırma sonuçları, erken çocukluk döneminde, çekingen çocukların eş duyum, problemlerle baş etme, kendilik algıları ve sosyal-duygusal gelişim düzeylerinin düşük seviyede olduğu göstermektedir. Bu çocuklar gruplarda aktif değillerdir ve bu yüzden akran reddi yaşama olasılıkları yüksek olarak belirtilmektedir (Christensen, Young ve Marchant. 2007).

Utangaçlık

Kişiyi sosyallikten uzaklaştıran, duygularını ifade etmekte sıkıntı yaşayan, az konuşan, bazen tepkisiz bazen aşırı tepkili olan, bedensel reaksiyonlar gösteren, iletişimin sağlıklı olamadığı duygusal bir durumdur. Utangaçlığa sebep olacak birçok neden vardır. Baskıcı ailelerin çocuklarından bu durumlarla karşılaşmak daha söz konusudur. Koruyucu aileler; tek başına hareket etmede sıkıntı yaşayan, bağımlı çocuklar olarak yetişirler. Mücadele edemeyen, tekil davranan, kendini düşünen yapısı olduğu için çocuklar akranları tarafından kabul görmede

ve aralarına girme konusunda sıkıntı yaşayabilirler (Gökmenoğlu, 2011).

Fiziksel Görünüş

Fiziksel özellikler akran ilişkilerini etkileyen unsurlardan biridir. Kişinin bedeninde davranışlarını etkileyen, hayatı için gerekli her şeyi oluşturur. Fiziksel gelişim ile davranışlar arasında bir ilişki vardır. Fiziğindeki herhangi bir bozukluk hareketlerini de etkiler. Doğrudan ve dolaylı davranışları etkiler. Doğrudan etkiler, kişinin ne yapacağını gösterir. Mesela fiziksel gelişiminde sıkıntı yaşamayan çocuklar yaşlıları ile oynadıkları aktivitelerde sıkıntı yaşamazlar. Dolaylı etkiler, çocuğun akranlarına tutumlarında gelişiminin etkisi önemlidir. Bu davranışlar çocuğun hareketlerinde de görülür. Mesela kilo konusunda sorunları olan bir çocuk ortamlardan kendini uzaklaştırır, bu tavrı da kendisinde güvensizlik yaratır. Bununla birlikte, yaşlıları tarafından dalga unsuru olmaları, çocuğun aşağılık duygusu oluşmasını tetikleyebilir (Tepeli, 2010).

Oyun

Oyun, insan hayata gözlerini açtıktan itibaren bütün yaşamında kurallı ya da kuralsız olarak oynanan ve kişiyi birçok alanda geliştiren, bazen eğlendiren bazen de öğreten eğlenceli aktivelere denir. Oyunun ve akran ilişkilerinin gelişimi birbiri ile bağlantılıdır. Oyun sayesinde çocuk, sorunları nasıl çözeceğini ve arkadaşlık ilişkilerinin nasıl kurulacağını öğrenir. Çocuk ben ve sen dilini kullanmayı, ilişkideki dengeyi kurmayı kazanır. Ev, okul ve kendisi arasındaki bağlantıyı

kurar. Kurallara uymanın önemini oyun sayesinde anlayabilir (Çoban ve Nacar, 2008),

Aile

Çocuğun ilk etkileşimi aile de başlar. Sağlıklı aile formları çocuğun gelişimini olumlu yönde desteklerken, sağlıksız formlar çocuk için risk oluşturur. Bu nedenle gelişme ve sosyalleşmede en önemli faktör ailedir. Ebeveynlerle ilişkiler çocukların yaşamında ki akranlarla iletişimde ve sosyal ilişkilerini de etkiler. Çocukların çevrelerini sürekli gözlemlerler. Şiddet içerikli tavırlar sergileyen anne babaların çocukları çevrelerine de aynı davranışları sergileyebilirler (kabasakal,2013). Taklit etme sosyalleşme de büyük bir etkendir. Yardımlaşma, kısa sürede çözüm üretme, kişiler arası ilişkileri ilk ailede gözlemler ve öğrenir. Aile ilişkilerindeki sorunlar çocuklar ilişkilerinde akranlarıyla sorunlar yaşamasını neden olabilir (Gülay, 2010, Uluyurt, 2012).

Erken çocukluk döneminde akran ilişkilerin sağlıklı ilerlemesinde anne babanın rol model olması belirleyici bir faktördür. Ailelerin sosyal anlamda güçlü ilişkilerinin olması çocukların sosyal yaşamını da etkiler. Bu sebeple akran ilişkilerine önem vermeleri, oyunlar oynamaları ve fırsat tanımaları ilişkilerinde sosyal olarak becerikli olmalarını sağlar. Simkins ve Parke (2002)'nin çalışmasında sağlıklı ilişkileri olan ailelerin de çocuklarının akran ilişkilerin de aynı tutumları geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Kızların ebeveynlerin yanında daha fazla zaman geçirmeleri, sürekli gözlemlendiklerinden ötürü sağlıklı akran ilişkileri kurduklarını belirtmektedirler.

Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Okul öncesi eğitim merkezleri, çocuğun yaşadığı ilk deneyimleri ve gelişimi açısından ivme kazandığı bir kurumdur. Aileden sonra çocuğun gelişimine katkı sağlayan en önemli merkez anaokullarıdır. Birçok araştırma ilkökul eğitime başlayan çocuklarda, okul öncesi eğitimi alanların akranları ile iletişimlerinde ve uyum sürecinde gelişim gösterdiğini belirtiyor. Sosyalleşme ne kadar çok olursa ilkökula başladıklarında çocukların adaptasyon sürecini kolay atlatmasını sağlamaktadır. Çocuklar akranları ile yaşayacağı sorunlar bireysel olarak oynadığı problemlerden daha farklı olacağı için bu yönde önleme çalışmaları yapılmalıdır. Yaşadıkları sıkıntılara göre çözüm yolları sunmak sorun karşısında bir fırsat yaratır. Bilişsel becerilerin gelişimi açısından yapılan araştırmalar hem yetişkinler ile hem de akranları ile iletişim kuran çocukların sadece akranlar ile iletişim kuran çocuklardan daha çok bilgi edindiklerini göstermektedir (Erkan ve Kırca, 2010; İnan, 2017).

KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alan yazınındaki yurt içi ve yurt dışı çalışmalara bakıldığında akran ilişkilerinin; öz yeterlilik algısı, şiddet davranışları, sosyal yeterlilik düzeyi gibi pek çok değişken ile ilişkisinin araştırıldığı görülmektedir. Aşağıda bu çalışmalardan bazılarının sonuçları özetlenerek verilmiştir.

Akran İlişkileri İle İlgili Yapılan Yurtiçi Araştırmaları

“Okul Öncesi 5-6 Yaş Grubu Çocukların Akran ilişkileri ile Annelerinin Ebeveynliğe Yönelik Öz yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada annelerin öz yeterlik algılarının okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerine etkisi incelenmiştir. Örneklem grubu 5-6 yaş grubu 96’sı kız 104’ü erkek olmak üzere 200 çocuk ve bu çocukların annesi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Ladd ve Profile Çocuk Davranış Ölçeği”, “Akranlarının Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği” ve “Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği-Anne Formu” kullanılmıştır. Çocukların akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı korkulu kaygılı olma ve aşırı hareketlilik puanlarının 1. ve 2. çocuklardan yüksek, 4. çocukların akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme puanlarının 2. çocuklardan yüksek olduğu bulunmuştur. Annelerin öz yeterlik algısı ile çocukların saldırganlıkları arasında negatif anlamda bir ilişki vardır. Çocukların saldırganlık düzeyinin %5’ini açıklayabilmektedir. Konu ile ilgili yapılan benzer çalışmalarda, okul öncesi çocukların saldırgan davranışları ile ebeveynlerin davranışları yönetme becerisi ve disiplin tekniklerinin ilişkili olduğu belirtilmektedir. Annenin öz yeterlikleri ile çocukların korkulu-kaygılı olması arasındaki ilişki, hem bağlanma teorisi hem de annelik depresyonu ve stresi ile ilgili araştırmalara dayanarak açıklanabilir. Annelerin öz yeterliklerinin çocukların saldırganlık, dışlanma, korkulu-kaygılı olma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalmasını etkileyebileceği dolayısıyla da akran

ilişkilerinde etkili olabileceği sonuç olarak ileri sürülebilir (Seçer, Ogelman, Önder ve Berengi, 2012).

Çağdaş tarafından (1997), İletişim Dilinin 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişimine Etkileri konulu yapılan çalışmada örnekleme 15'i deney 15'i kontrol olmak üzere toplam 30 çocuk oluşturmaktadır. Annelerin çocuklarına karşı tutum ve davranışlarını ölçmek için bu araştırma için geliştirilmiş olan “Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeği (EKDDÖ)” çocukların işbirliği ve sosyal ilişkilerine ilişkin davranışlarını ölçmek için ise “Davranış Derecelendirme Ölçeği (DDÖ)” geliştirilerek uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında “Anne-Çocuk İletişim Dilinin Eğitimi” sonrasında deney grubu annelerin, çocuklarına karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmelerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Gülay (2011), akran ilişkilerinin toplumsal cinsiyet ve dil becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada, 5-6 yaş grubundan (113 kız, 123 erkek) 236 çocuğun dil becerileri, akran ilişkileri ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada, olumlu sosyal davranış, sosyal olmayan davranış, dışlanma, korku/kaygı, aşırı hareketlilik/dikkat dağınıklığı ve akran şiddetine maruz kalma değişkenlerinin çocukların dil becerileri üzerinde etkisi olduğu belirtilmektedir (Gülay, 2011a).

Gülay (2011) TV izleme alışkanlıkları ile ilgili olarak okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkileri incelenmiştir. Yapılan araştırmada ebeveynleri (126 anne-126 baba) ve 126 çocuk (62 kız, 64 erkek) örneklem grubunu oluşturmuştur. “Çocuk Davranış Ölçeği”,

“Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği” ve “Çocuk ve Televizyon” ölçekleri kullanılmıştır. TV izleme süresi ile arkadaş sayısı, olumlu sosyal davranışlar, saldırganlık, sosyal olmayan davranış, dışlanma, kokulu-kaygılı olma, aşırı hareketlilik-dikkat dağınıklığı ile anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kendi kardeşleri ya da arkadaşları ile TV izleyen çocukların tek ya da ebeveynleri ile TV izleyen çocuklar ile karşılaştırıldığında daha fazla arkadaşı oldukları ve daha yüksek olumlu sosyal davranış düzeylerine sahip oldukları bulunmuştur. (Gülay, 2011b).

Özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarına uygulanan kişilerarası problem çözme becerilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların, akran ilişkilerindeki sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerilerinin sayısının, resmi kurumlara devam eden akranlarına göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Görüldüğü üzere akran ilişkilerinin temel alındığı araştırmalar da farklı örneklerle rastlanabilmektedir (Anlıak ve Dinçer 2005).

Akran İlişkileri İle İlgili Yapılan Yurtdışı Araştırmaları

Okul öncesi çocuklarda akran kabulünü çeşitli değişkenler açısından inceleyen araştırmada Kuzey Kıbrıs'ta üç okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 75'i kız, 83'ü erkek 158 çocuk ile çalışılmıştır. Çocukların yaş aralığı 40-72 ay arasında olup sonuçlara bakıldığında okul öncesi dönemde görülebilecek duygusal davranışsal sorunların ve kişisel

sosyal gelişimin akran kabulünü yordadığı görülmüştür (Ummanel, 2007).

Wood, Cowan ve Baker (2002)'ın okul öncesi dönemde 47 çocukla yaptığı araştırmada Akran Reddi Öğretmen Ölçeği ve sosyometrik ölçeklerden alınan verilere göre erkeklerin kızlara oranla daha fazla davranış problemleri ve akran reddi yaşadıkları belirtilmektedir (Wood, Cowan ve Baker, 2002).

Baumgartner ve Strayer (2008)'in 3-5 yaş arası 150 çocukla yaptıkları araştırmada akranları tarafından provoke edilen çocukların tepkilerini gözlemsel olarak incelemişler, fiziksel saldırı, nesne mücadelelerinin yanı sıra sözel ve yıkıcı çatışmaları beş kategoride kodlamışlardır; saldırı, kavga, duygu sömürüsü, müzakere ve yardım isteme. Erkeklerle kızlar arasında akranların provokasyon davranışlarına karşı tepkilerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Erkeklerin kızlardan daha fazla saldırgan tepkileri tercih etmeye eğilimli olduğu görülmüştür (Baumgartner ve Strayer, 2008).

Colwell ve Lindsey (2003), “Okul Öncesinde Çocukların Arkadaşlığı Ve Akranları Kabulü: Sosyal Yeterlilik Ve Bağlantılar” adlı araştırmalarında, 43-82 ay arası ve 44 anaokulu öğrencisi ile iki yıl, çocukların duygusal yeterlilikleriyle akran ilişkileri incelemişlerdir. Sonuçlara bakıldığında çocukların duygusal yeterliğe ait becerileri akranlarıyla kurdukları ilişkilerin duygusal boyutunu etkilediğini görmüşlerdir. Duygusal yeterliliğe sahip çocukların başkalarına yardım amaçlı sosyal davranışlar sergiledikleri ve akranlarıyla işbirliğine dayalı oyunlar oynadıkları sonucuna varmışlardır.

Okul öncesinde utangaçlık, sosyal yeterlilik, akran ilişkileri arasındaki ilişkileri araştıran çalışmada, 243 Yunanlı öğrencinin utangaçlık ve kişilerarası değişkenler arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin tüm sosyal becerilerde ve utangaçlık değişkeninde erkek öğrencilerden daha yüksek puanlar aldığı bulunmuştur. Erkeklerin de akran ilişkilerinde daha başarılı oldukları ve güvenli bağlanmış çocuklarda akran ilişkilerinin daha iyi olduğu görülmüştür (Kokkinos, Kakarani ve Kolovou, 2016).

Mendez, Fantuzzo ve Cicchetti (2002) 141 Afrika kökenli Amerikalı (3,5-5,5 yaş) anaokulu öğrencisiyle yaptıkları araştırmada çocukların kişilik özellikleri ile akran oyun yeterliliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma, çocukların sosyal yeterliliğinin iki değişken (etkileşimli yeterlik ve doğrudan saldırganlık) içinde incelenmesini sağlamıştır. Bulgular, etkileşimli yeterliliğe sahip çocukların, olumlu mizaç özelliklerine sahip olduğunu ve başarılı akran oyun etkileşimleri gerçekleştirdiğini göstermiştir. Doğrudan saldırganlık gösteren çocukların ise akran oyunlarını bozduğunu, oyuncaklarını paylaşmadıklarını ve arkadaşlarının oyuncaklarına zarar verme davranışlarını sık sık gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Akran zorbalığı ve saldırganlık ile ilgili 5 yaş grubundan 198 kız, 198 erkek olmak üzere 396 çocuk ile iki yıl süren bir araştırma yapılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, doğrudan saldırganlık, psikolojik uyum ve okul uyumu açısından risk olarak saptanmıştır. Anasınıfı döneminde yüksek düzeyde doğrudan saldırgan olan çocukların, ilköğretim 1. sınıfta psikolojik uyum ve okul uyumlarının düşük düzeyde olduğu

belirlenmiştir. Yakın arkadaş sayısı, öğretmen-çocuk arasındaki yakın ilişki, akranlar tarafından kabul edilme, uyumunu kolaylaştırıcı ve koruyucu faktörler arasında bulunmaktadır. Akran şiddetine maruz kalma da saldırganlığı arttıran diğer bir unsur olarak görülmüştür (Ladd ve Burgess, 2001).

Öğretmen-çocuk etkileşimleri ve okul öncesi çocukların kendilerini ve akranlarını nasıl algıladıklarının çalışıldığı araştırmada dört aylık bir süre boyunca kırk yedi beyaz, orta sınıf okul öncesi çağıdaki çocuk (yirmi yedi erkek, yirmi kız; kırk Avrupa-Amerikalı, iki Latin Amerikalı, iki Afrika-Amerikalı, üç Asyalı) okul öncesinde iç ve dış faaliyetleri sırasında izlenmiştir. Çocukların öğretmenlerle etkileşim içinde geçirdikleri zaman, aynı zamanda çocukların işbirliğine yönelik davranışları, duygusal ifadeler ve öğretmenlere yönelik saldırgan tutumları değerlendirilmiştir. Bulgular, kızların erkeklere göre öğretmenlerle daha çok etkileşim içinde olduklarını, erkeklere göre öğretmenlerle daha uyumlu ve olumlu etkileşimler içinde zaman geçirdikleri ortaya çıkarmıştır (Colwell ve Lindsey, 2003).

Hoza, Mrug, Gerdes, Hinshaw, Bukowski, Gold, Kraemer, Pelham, Wigal ve Arnold (2005), DEHB’li Çocukların Akran İlişkileri, İlişkileri Nasıl Etkiler?’’ isimli çalışmalarının evrenini 1098 normal gelişim gösteren çocuk ve 165 dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuk oluşturmuştur. Bu araştırma betimsel niteliktedir. Araştırmanın sonucunda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların daha fazla olumsuz davranış sergiledikleri ve akran ilişkilerinde daha başarısız oldukları belirtilmiştir

4-6 yaşlarındaki 49 erkek, 43 kız, İspanyol anaokulu öğrencisi ile yapılan çalışmada, akran, öğretmen ve kişisel değerlendirmelerle saldırganlıkla ilgili roller incelenmiş, sonuçlara göre saldırgan çocuklar, sosyal açıdan reddedilmiş olarak bulunmuşlardır. Savunmacılar, sınıftaki en popüler çocuklar olarak belirlenmişlerdir. İspanyol çocuklar arkadaşlarının %12' sini saldırgan, %13,5' ini kurban edilen, % 29' unu savunucu, %30' unu da izleyici olarak tanımlanmışlardır. Saldırgan çocukların saldırganlığa daha çok yöneldikleri görülmüştür. Akran şiddetine maruz kalma deneyimleri açısından kızlar ve erkekler arasında farklılık bulunmuştur. Erkekler hem akran, hem kişisel, hem de öğretmen değerlendirmelerinde daha saldırgan bulunmuş, kızların erkeklerle göre daha savunucu ve izleyici oldukları görülmüştür. Küçük yaştaki çocuklarda, akran şiddetine maruz kalanlar sosyal olarak reddedilmektedir ve büyük yaşta ise reddedilmektedirler. Akran değerlendirmelerine göre saldırgan çocuklar diğerlerinden fiziksel açıdan daha güçlüdürler. Öğretmen ve kişisel değerlendirmelerine göre de fark bulunmamaktadır. Saldırganlıkla, sosyal olarak reddedilme arasında olumlu yönde ilişki bulunmaktadır. Savunmacılar tüm değerlendirmelerde ortalama fiziksel güce sahip bulunmuşlardır (Monks, Ruiz ve Torrado, 2002).

Schrepferman, Eby, Snyder ve Stropes (2006) tarafından 5,5 yaşındaki 133 kız ve 134 erkek çocuğun anaokulundan, ilköğretim 4. sınıfa dek izlendiği çalışmada, akran ilişkileri ile depresyon arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlarda, anaokulunda akranlarla etkileşimin ve yakınlığın, çocuklar için ileriki yıllarda depresyondan koruyucu bir

faktör olduğu belirlenmiştir. Akranlarla yakın ilişkilerin, destek, sosyal beceri gelişimi ve güven duygusunu sağladığı ortaya konulmuştur. Akranlarla olumsuz etkileşimlerin de özellikle kızlarda depresyon riskini arttırabildiği görülmüştür.

Heiman (2005) hiperaktivitesi olan ve olmayan çocukların akran ilişkilerini karşılaştırmış, hiperaktivitesi olan çocukların olmayanlara göre çok fazla yalnızlık duygusu hissetmediklerini ve sosyal ilişkilerinde problem yaşamadıklarını belirtmiştir. Akran ilişkileri ve hiperaktivite ile ilgili çoğu araştırmaya ters düşebilecek bir sonuç bulan Heiman, arkadaşlık kalitesini ölçmek için hiperaktivitesi olan ve olmayan kaynaştırma sınıfındaki öğrencileri ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmiş. Literatürden farklı bir sonuca ulaşmıştır. Sonuçlara göre hiperaktivitesi olmayan çocukların boş vakitlerinde hiperaktivitesi olan akranlarına karşı tutumları değişkenlik gösterebilmektedir. Hiperaktivitesi olan çocuklar yalnızlık duygusu hissetmediklerini ve diğer akranlarına göre sosyal problemlerinin olmadığını belirtmişlerdir (Heiman, 2005).

Erken çocukluk döneminde akran ilişkilerine ait süreçler ve faktörler gözden geçirildiğinde değerlendirmeler şöyle özetlenebilir: akran ilişkilerinin çocuklarının sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerinde önemli rol oynadığı, bu ilişkilerin uzun dönemde sosyal-davranışsal ve akademik performansta güçlü bir belirleyici olduğu görülmektedir. Başkalarıyla iletişim kurmakta zorlanan bireylerin, etkili iletişim için davranışlarını düzenleme konusunda sorun yaşadıkları vurgulanmaktadır. Çocukların akranlarıyla ilişkilerini düzenlemede

yetişkinlerle olan ilişkileri kadar kendi kişisel özellikleri ile de bağlantılı boyutların belirleyici olabileceği üzerine durulmaktadır. Okul öncesi eğitime devam etmek çocukların sosyal becerilerinin, akran ilişkilerinin ve sosyal konum düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir.

KAYNAKÇA

- Ağzıbüyük, Ç. (2008). Muzaffer İzgü'nün Anneannemin Akıl Almaz Maceraları" serisinde" arkadaşlık" kavramının çocuk gelişimi açısından değerlendirilmesi (Doktora tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Akçamete, G. ve Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7-12 yaş) geçerlik ve Bayhan, P. ve Artan, İ.(2007). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. Güvenirlik çalışması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38(1), 149-166.
- Baumgartner, E. ve Strayer, F. F. (2008). Beyond flight or fight: Developmental changes in young children's coping with peer conflict. *Acta Ethologica*, 11(1), 16-25.
- BeYTEKİN, O. F. ve GÖKTÜRK, Ş. D. (2012). Yükseköğretim Yöneticilerinin İdari Davranışları, Duygusal ve Sosyal Yeterlikleri: Kültürlerarası Bir Araştırma. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1).
- Bolatkıran, M. A. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Yeterlilikleriyle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algularına Göre İncelenmesi (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği)(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Christensen, L., Young, K. R. ve Marchant, M. (2007). Behavioral intervention planning: Increasing appropriate behavior of a socially withdrawn student. *Education and Treatment of Children*, 30(4), 81-89
- Colwell, M. ve Lindsey, E. (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care*, 173(2-3), 249-258.
- Çağdaş, A. (1997). İletişim dilinin 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkileri (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2008). İlköğretim 2. kademe eğitsel oyunlar. 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. ve Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. *Handbook of Socialization* 24, 614-637
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A. Ve Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A Three-wave longitudinal study. *Child Development*. 76, (5), 1055-1071.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106.
- Erten, H. (2012). "Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi." Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans,

- Fawcett, L. M. ve Garton, A. F. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 157- 169.
- Gökmenoğlu, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeyleri ile algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki ilişki (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Gülay, H. (2009a). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Vol. 12(22), 82–93.
- Gülay, H. (2009b). 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Konumlarını Etkileyen Çeşitli Değişkenler. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran 2009. Cilt:V1, Sayı: I, 104-121
- Gülay, H. (2010). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülay, H. (2011a). Effects of peer relationships and gender on turkish children's language Skills. *Social Behaviour and Personality*, 7(39), 979-992.
- Gülay, H. (2011b). The evaluation of the relationship between the tv-viewing and peer relations of preschool children. *International Journal of Academic Research*, 3(2), 922-930.
- Heiman, T. (2005). An examination of peer relationships of children with and without attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology International*, 26(3), 330-339.
- Howes, C. (1980). Peer play scale as an index of complexity of peer interaction. *Developmental Psychology*, 16(4), 371.

- Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A. ve Arnold, L. E. (2005). What aspects of peer relationships are impaired in children with attention-deficit/hyperactivity disorder?. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73(3), 411.
- İnan, H. Z. (2017). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-24.
- Kabasakal, Z. (2013). The Effects of Mother Education Programs on the Functionality, Anger Management and Conflict Solution Levels of Families. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 1-20.
- Kabasakal, Z. (2019), *Kişilik (Psikolojiye Giriş, Ed: Şerife Işık) Pegem Yayınları*. Ankara.
- Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 65-76.
- Kokkinos, C. M., Kakarani, S. ve Kolovou, D. (2016). Relationships among shyness, social competence, peer relations, and theory of mind among pre-adolescents. *Social Psychology of Education*, 19(1), 117-133.
- Ladd, G. W. ve Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment?. *Child development*, 72(5), 1579-1601.
- Ladd, G. W. ve Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive,

- withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental psychology*, 32(6), 1008-1017.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. ve Goleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment?
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J. ve Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income African American preschool children. *Child Development*, 73(4), 1085-1100.
- Monks, C., Ortega Ruiz, R. ve Torrado Val, E. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 28(6), 458-476.
- Schrepferman, L. M., Eby, J., Snyder, J. ve Stropes, J. (2006). Early affiliation and social engagement with peers: Prospective risk and protective factors for childhood depressive behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(1), 50-61.
- Seçer, Z., Ogelman, H. G., Önder, A. ve Berengi, S. (2012). Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkileri ile annelerinin ebeveynliğe yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1993-2008.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gönül Yayıncılık.
- Simkins, S. D. ve Parke, R. D. (2002). Do friends and nonfriends behave differently? A social relations analysis of children's behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, 263-283

- Tepeli, K. (2010). Motor (hareket) gelişim, (Ed: E.Deniz) Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. (2.baskı), Ankara: Maya Akademi.
- Topaloğlu, A. Ö. (2013). Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Uluyurt, F. (2012). Bazı değişkenlere göre okul öncesi kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkileri. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, Konya.
- Ummanel, A. (2007). Okul öncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim, Ankara.
- Wood, J. J., Cowan, P. A. ve Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(1), 72-88.
- Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2008). Kişilik kuramları. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

BÖLÜM 5

**BATI EĞİTİM TARİHİNDE ÇOCUK VE ÇOCUK
KÜLTÜRÜ**

Dr. Gülperi MEZKİT SABAN¹²

¹² Aksaray Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.
Gulperi2417@gmail.com

Yazılı tarihi metinlere bakıldığında, devlet üzerine sistem geliştiren ve temelinde idealizmi koyan Platon, devletin sağlıklı gelişip ilerleyebilmesi adına çocuklar üzerine birçok fikir üretmiş ve tavsiyelerde bulunmuştur. İdealist anlayış çerçevesinde çizdiği eğitim modelinde okul ve dolayısıyla öğretmen ahlaki, edebi ve bedii terbiyeyi veren kurum ve kişilerdir. Bu sebeple ‘Devlet’ adlı eserinde, ‘Nasıl bir eğitim ve nasıl bir öğretim olmalı?’ soruları üzerinde sıkça durmuş, çocukların ruhsal gelişimi için önem arz eden beden, müzik ve güzel sanatlar derslerini desteklemiştir. Çocukların eğitiminin özellikle erken yaştaki çocuk eğitimlerinin masallar üzerinden verilmesi gerektiğine inan Platon(377a), Devlet adlı eserinde, “Çocukların masallarla eğitilmesi gerektiğini biliyor musunuz?” diye sorar; ancak bu konuda seçici olunmasını ister. Özellikle kötü içeriğe sahip olan ve kötü sonuçlanan masalların çocuk eğitiminde kullanılmamasını savunurken; iyi ahlaki öğretilere sahip olan masallarla çocukların terbiye edilebileceğini düşünür. Müzik de ruhu terbiye edecek bir başka araçtır; “çünkü ritim ve makam ruhumuzun derinliklerine kadar sokularak bizi çepeçevre sarar, ona soylu davranış kazandırır. İnsan doğru bir müzik eğitimi almışsa, ruhu da güzelleşir, aksi halde tersi olur.”(Platon 401d)

Platon’un masal, beden, müzik gibi derslerde görüldüğü üzere vurguladığı temel husus ‘doğru bir eğitim’dir. Sade, karmaşıklık ve karışıklıktan uzak, tek bir çizgide ilerleyen ve doğru yöne sevk eden eserler ve yöntemler ancak çocuklar ve dolayısıyla devletin geleceği için faydalı olabilmektedir. Fayda esaslı ve belli doğrultuda bilgilerin çocuklara verilmesini isteyen düşünür, aksi anlatım ve hareketlerden

kaçınılmasını ister ve “Aynı şekilde tanrıların birbirine savaş açtıklarını, entrikalar çevirdiklerini, aralarında kavga ettiklerini onlara anlatmamalıyız.” der. Çocukların hayal dünyasında anlamlandıramayacakları, onları zora sokan düşüncelere dalmasını ve kötü –örnek teşkil edebilecek anlatılardan kaçınılmasını bekler. Büyüyünce sahip olmaları gerektiğini düşündüğü fikirlerin tam zıttı fikirlerin ruhlarına yerleşmelerine göz yummak istemeyen düşünür, eğitimi belli ve biçimli öğretilerin çocuklara ve topluma aşılmasında araç işlevi olduğunu savunur. Makbul vatandaşın yolunun makbul çocuktan geçtiğini ileri süren düşünür düşünen ve eğitilmiş çocuklar ile sağlıklı devletin kurulabileceğini ileri sürmüştür.

Öğrencisi olan Aristo da çocuk eğitimini, ‘devlet meselesi’ olarak görmesi sebebiyle ailenin kaderine bırakılmadan yönetici seçkinlerce durumun ele alınmasını salık verir. 0-5 yaş eğitiminden ilk defa bahseden düşünür olması, erken yaşta çocuk eğitimi için bir dönüm noktası sayılabilir. Çocukları algı dönemlerine göre sınıflandırıp yaşlarına uygun eğitim verilmesini isteyen filozof, kadınların eğitimini de özellikle üzerinde durulması gereken bir konu olarak görür. Sağlıklı nesillerin sağlıklı ebeveynler eliyle yetişeceğini ileri sürer ve bu suretle kız çocuklarının eğitilmesi gerektiğini devletin geleceği için olmazsa olmaz bir düstur olarak ileri sürmektedir:

“Beş yaşına kadar verilecek eğitimde biçimsel bir öğretime ihtiyaç olmayacaktır. Bu dönemde çocuklar özellikle oyun yoluyla vücutlarını çalıştırmalıdır. Bu dönemde yapılacak etkinliklerin daha sonraki dönemler için bir hazırlık olduğu bilinmelidir. Bu nedenle,

oynayacakları oyunlar ve çocuk denetçileri tarafından anlatılacak masallar belirli bir düzenden yoksun olmamalıdır. Özgür kişilere yarayacak türden olmalıdır. Ayrıca bu dönemde çocukların zamanlarının çoğu evde geçtiği ve soyluluğa aykırı şeyleri yapmaya eğilimleri fazla olduğu için, kölelerin yanında çok az vakit geçirmeleri sağlanmalıdır”(Aristoteles: 230). Aristo'nun, insan yaşamında çocukluğu bir felâket olarak görür. Bu düşünceyi yine erken çocukluk döneminde çocukların yeterince eğitimi ve ahlaklı olmamasına bağlar:

“O'na göre insan yaşamını tehlikeye sokabilen bin türlü zorluklar, hastalıklar, kazalar arasında çocukluk dönemi de bulunur. Çocuk, hareketlerinde aklını kullanamadığı için erdeme ulaşamaz. Aynı dönem düşünürlerinden Augustin için bebeğin annesinin memesine saldırması bile, kıskanç olması, kimseyle bir şeyini paylaşmak istememesi gibi günahkârlığının belirtisidir: “Ağlayarak memeye saldırmak bir günah değil midir? Zira ben eğer şimdi yaşıma uygun yiyeceğe böyle büyük bir iştahla göz dikseydim, beni haklı olarak azarlarlar, benimle alay ederlerdi.” Yani, çocuk ve yetişkin arasında ahlâkî ve fiziksel bir başkalığa hak tanınmamakta, çocuk da yetişkinin sahip olması gereken değerleri taşıyıp taşımadığına göre bir yere konmaktadır. Çocuk, Tanrı'ya daha yakındır, fakat bu yakınlık onun Tanrı'ya yönelmesinden değil, onunla kafa tutmak için daha az katı, daha az deneyli olmasından kaynaklanmaktadır” (Bumin 1983: 20).

Antik Yunan Dönemi'nin ardından, Roma Dönemi'nin meşhur filozoflarından Seneca, çocuklara daha kötümser ve adeta 'aşağı sınıf insan' gözüyle bakar: "Sokakları dolduran sakat, çarpık, kötürüm çocuk

sürüsüne bakınca insanın gülesi geliyor. Ana babalar sokağa atmakla aslında onlara iyilik ediyorlar." Aynı şekilde Aristo da babaların çocuklar üzerinde hakkı olduğunu ifade eder. Bunu da mülkiyet hakkı olarak ifadelendirir. Yörükoğlu, "Tevrat'ta yazılı on emirden biri ana babaya boyun eğme olduğunu belirtir. İbranilerde baba sözünden çıkan ya da baş kaldıran çocuğun cezası taşlanarak öldürülmektir" (Yörükoğlu 1984: 11).

Çocukluğun adeta 'aşağı sınıf vatandaşlık' olarak görüldüğü geleneksel dünya, yirmi birinci yüzyıl filozoflarından ve aynı zamanda Çocuk Ansiklopedisi yazarı Aires'e göre geçmiş dünya, çocukluk bilincinden yoksun ve adeta 'çocuğun yok sayıldığı' bir dünyadır. Aires'in temel tezi ise çocukların her zaman var olmalarına karşın, toplumsal bir kurgu olarak çocukluk anlayışı ve düşüncesinin yeni bir buluş olmasıdır. Philippe Aries bu teze gerekçe olarak Orta Çağ sanatında on ikinci yüzyıla kadar çocukluğun yer almadığını gösterir. Çocukların resimleri yapılsa bile çıplak biçimde ve kaslı yetişkinler gibi çizildiklerini ve sanat alanında çocuk morfolojisinin reddedildiğini öne sürer; bu dönemde çocukluk kategorisine ilişkin bir bilincin olmadığını savunur (Akt: İnal 2011: 12).

Batı kültüründe modernleşme dönemi itibariyle 'çocukluk' ve ona dair kavramlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Modern dönem öncesinde çocuk en erken 6-7 yaşlarında konuşmayı ve anlamayı tam anlamıyla başardığı dönemden itibaren ailenin bireyi olarak görülmekteydi. Modern dönem öncesinde 'küçük yetişkinler' olarak adlandırılan çocuklar, Aries'in de belirttiği gibi, yaklaşık olarak beşinci ve on

üçüncü yüzyıllar arasında, insanlar çocukluğu yaşamın farklı bir dönemi olarak görmüyor, büyüyen insanın bakım ve beslenme gereksinmesini dikkate almıyorlardı. “Gander ve Gardiner ise çocukların beş yedi yaşına kadar, yani yetişkin dünyasına girinceye kadar bebek olduklarını, ayrı bir çocukluk dünyasının mevcut olmadığını söylerler. James A. Shultz'a göre, Antik Çağ'dan on sekizinci yüzyıla kadar olan yaklaşık iki bin yıl boyunca, Batı'da çocuklar eksik yetişkinler olarak görülürler ve 'yetersiz', tamamen yetişkinlere bağımlı oldukları düşünüldüğünden, yaşamları Orta Çağ yazarlarınca önemsenmez” (Karaca 2013: 14).

Aydınların önemsemediği çocuk sanat insanlarınca da dikkate alınmamıştır. “Çocuk şeklindeki melekler olsun, küçük çocuklar olsun, hepsi birer yetişkin gibidirler. Meryem Ana bir kadın olarak heykelde geliştirilirken, çocuk-İsa kimsenin, pek ilgilenmediği çirkin bir bodur olarak kalmaktadır (Bumin 1983: 21). Aydınlar ve sanat insanların dikkate almadığı çocuk, edebiyat çevrelerince de önemsenmez; ancak Öztan'ın (2013: 15) da belirttiği üzere, tarihi metinler ve vesikalar, daha çok kralların savaşları, zaferleri üzerine inşa edilmiştir. “Ortaçağ yazarları, ekseriyetle “erkek ve yetişkin” olanlar üzerine yazmıştır. Yetişkinlerin çocukluğu, ancak kral, aziz ya da azize olduklarında yazınsal olarak keşfe değer bulunmuştur”.

Birey olarak görülmeyen küçük yetişkinler, düzenlenen kutlamalara ve eğlencelere de katılamamaktır. Sosyal hayata katılımı sınırlı tutulan çocuk, aile bireyleriyle sınırlı ve özensiz vakit geçirmiştir. “Modern çocukluk paradigmasının temel öğelerinden biri olan ‘ayıp’, bir başka

deyişle buradaki anlamı ile ‘çocukların yanında sakınılması gereken söz ve davranışlar bütünü’, bir yaptırım ve denetim aracı olarak henüz günlük hayatın ayrılmaz bir parçası değildir” (Özta 2013: 16).

Küçük yetişkinler olarak vasıflandırılan çocuklar aslında baba mülkiyetinde bir ‘şey’dir. Baba isterse onu evden kovabilir; isterse de en ağır cezaları verebilir. Bu konu toplum nezdinde de yadırganmaz. Özta’nın (2013: 16) deyişimiyle, “taşınabilir bir mülkiyetin parçası” olarak görülen küçük yetişkinler ve usta-çırak mekanizmasının içerisinde hayatı ve mesleği öğrenmişlerdir. Çocuklar, sınıfsal kökenlerine bağılı olarak -şövalye yanında askerlik ve usul eğitimi, zanaatkâr yanında çıraklık, çiftliklerde hizmetçilik, sözü edilen eğitimin sınıfsallığa göre değışen görünümüdür- çoğunlukla evlerinden uzakta bir ustanın yanında ve gözetiminde yetiştirilmişler.(Mezkit 2019: 13)

On altıncı yüzyılın önde gelen aydınlarından olan ve yaşanan Orta Çağ karanlığının sebebini cehalet olduğı kanısına varan Luther, skolastik düşünceye tüm boyutlarıyla karşı çıkmış ve çocuk ve çocuğun eğitimi konusunda da yenilikçi ve ilerici modeller öne sürmüştür:

“Luther, 1510’da, çocukların okula verilmesinin zorunluluğı üzerine vaazında, toplum sağlam üyelerini nasıl mızrak, tüfek taşıyıp savaşmaya zorlayabilirse, çocuklarını okula göndermeye de zorlayabilir ve zorlamalıdır, diyor. Cehaleti adeta şeytanla savaştan daha şiddetli bir savaş olarak gören Luther, cahilliğı bir günahkârlık kaynağı olarak görür. Çünkü cahillik beraberinde,

Tanrı tanımazlığı, tembelliği, başıboşluğu getiriyordu. Luther'e göre, bir devletin refahı yalnızca surlarının sağlamlığına, evlerinin mükemmelliğine, sularının bolluğuna bağlı değildi. "Bir devletin selameti ve gücü özellikle, kendisine iyi yetişmiş, dürüst, aklı başında, eğitilmiş yurttaşlar veren bir eğitimde" yatıyordu" (Bumin 1983: 23).

Röneans ve reform hareketlerinin ardından Batıda çocuk, Luther'in girişimi ve ardından gelen aydınların eğitim konularında radikal değişikliğe gitmeleri sebebiyle, çocuk üzerine düşünmesi gereken ve yine Platon çizgisinde devletin selameti için iyi yetiştirilmesi gereken varlık olarak görülmeye başlanmıştır. "XVII. yüzyılın sonlarından itibaren yazılmış birçok anı ve diğer türdeki kitaplarda burjuva ailelerinde çocuklara gösterilen bu yakınlıktan 'büyük bir şaşkınlıkla' söz ediliyor. Sürekli çocuklarıyla ilgilenen, onları sohbetlerinin merkezine koyan bu yeni ana babalar, çocuk eğitimiyle ilgili geleneksel uygulamaları alt üst ediyorlardı. Doğar doğmaz sütanneye gönderilen, sonra eve birkaç saat uğrayıp kolejin yolunu tutan çocuklar, bu yeni ailelerde "yemekte bile ana babalarıyla birlikteydiler" (Bumin 1983: 49).

Rönesans ve reform hareketlerinin Batıda zemin bulması ve kurumsallaşması ile birlikte çocuk kavramı da kökten değişimler geçirmiştir. Öncelikle 'aşağı sınıf aile bireyi' statüsü, 'ailenin en kıymetli ögesi'ne dönüşmüştür. Fransız İhtilali ile birlikte gelen özgürlük adalet ve eşitlik kavramları çocukların yaşamlarında da etkili olmuş; bu kavramların içselleştirilmesinde eğitimi araçsallaştıran

yöneticiler, çocuğun eğitimiyle oluşturmak istedikleri ulus-devlet yönetimine uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlamışlardır. “Devrim, kurmak istediği “yeni site”nin yeni yasalarıyla, eski rejimden miras gelenekler arasındaki ayırımın kaldırılması için öğretime güveniyordu. Yapılacak iş, Aydınlanmadan alınan mirasın öğretim yoluyla halka mal edilmesiydi. Böylece mutlu ve özgür bir ulus yaratılacaktı. İyi bir öğretim topluma iyi evlâtlar, iyi eşler ve iyi babalar, özgürlük ve eşitliğe ateşli dostlar ve sadık savunucular sağlayacaktı. Ateşli cumhuriyetçiler yetiştirmek mutlu bir toplum yaratmanın koşuluydu” (Bumin 1983: 56).

“Eski Rejim döneminde iyi Hristiyanlar yetiştirmek görevini üstlenmiş olan okul, devrimle beraber özgür ve mutlu insanlar yaratacak, halka «özgürlük, eşitlik ve kardeşlik» öğretecekti. Halk eğitimi genel iradeye yardım ederek bütün toplumsal kurumları geliştirmeli, «özellikle herkesi yeniden canlandıran ve birleştiren bu kutsal "vatan sevgisini yaymalıydı.» Halkın moral alanda gerçekleştireceği yeniden canlanmayı bedensel bir diriliş de izleyecek, çocukların okullarda, yetişkinlerin yurttaş bayramlarında uygulayacakları oyunlar ve jimnastik, Fransızlardan cumhuriyetçi güçlü bir soy yaratacaktı. Genç kızlara yönelik cinsel eğitim kısırlığı ortadan kaldıracak, Konvansiyon’da söylenen biçimiyle, onları “Çinlilerden daha doğurgan kılacak”, ‘cumhuriyetçi soy’a ‘galyalı ataların’ dev gibi iriliklerini ve güçlerini tekrar kazandıracaktı” (Bumin 1983: 57).

İhtilalle birlikte gelen yeni düşüncelerin geleceğin yeni devletinde vücut bulmasının en kestirme yolu çocukların bu bilinç ile yetiştirilmesinden geçmektedir. Bu zeminde devlet baba, vatan annedir. “Devletin bekası için ülkedeki bütün çocuklar beş yaşından on iki

yaşına kadar birlikte yetiştirilecekler, aynı elbiseyi giyecek, aynı yemeği yiyecek ve aynı eğitim ve ilgiyi görecektelerdi. Ana babalarından alınan çocuklar cinsiyetlerine göre “yarı-yatılı okul, yarı kışla” okullara dağıtılacaklardı. Çocuklar bu eşitlik evlerinde ‘basit fakat sağlıklı yiyecekler’ ve ‘kullanışlı fakat kaba giyecekler’le, ‘cumhuriyetçi kalıptan, yeni insanlar’ olarak çıkacaklardı” (Bumin 1983: 60). Orta Çağ’da, iyi hıristiyan yetiştirmek olan okulların görevi artık değişmiş, ulus-devlet bilincinde, vatansever ve devrimleri içselleştirmiş bir kitle eğitimi amaçlanmıştır. “Çünkü “Cumhuriyetçiler “vatan sevgisi” ile kuşakları uzlaştıracaklarına inanıyorlardı. Tarih ve coğrafya derslerine ulusal bir içerik kazandırılıyor, beden eğitimi ve marşlar öğretim programlarına giriyordu. Böylece, Mona Ozouf’un sözleriyle, “laik okulda vatan, kilise okulunda Tanrı’ya tanınmış rolü oynuyordu” (Bumin 1983: 79).

Modernizm ile çocuk kültüründe yaşanan değişimler sadece kamusal hayatları ile sınırlı değildir. Özel hayatlarındaki değişiklikler de göze çarpmaktadır. Evin dışına çıkan ve kitleselleşen okul eğitimi neticesinde çocukların giysilerinden okudukları kitaplara, oyunlarından oyuncaklarına kadar pek çok alanda değişimler yaşanmıştır. “Soylu ailelerde bu yüzyıla kadar çocuklar için ayrı bir giysi kabul edilmiyor, çocuklar saç modellerinden ayakkabılarına kadar büyükler gibi süslenip giyiniyorlardı. Bu uygulama, pedagojik kaygıyla uygulanan disiplinin somutlaşmış bir halinden başka bir şey değildi” (Bumin 1983: 48). Küçük yetişkinlerden küçük yurttaşlara terfi eden çocuklar, vatan-devlet bilinci ve sevgisiyle yetiştirilmek istenmiştir. “Kiliseye olan

bağlılık yerini okullara bıraksın istenmiştir; ancak otoritenin ismi ve niteliği değişmekte, fakat çocuk hiçbir zaman otoritesiz bırakılmamaktadır. Tanrı okuldan ayrıldığı gün, onun yerini dolduracak başka birisi kapıda beklemektedir. Kilise ve Devlet, her ikisi de okula büyük umutlar bağlamakta, ideolojilerinin en kolay ve etkili bir biçimde yeşereceği yer olarak küçük öğrencilerin kafalarını ve bedenlerini hedef almaktadırlar” (Bumin 1983: 85).

On dokuzuncu yüzyıl, çocukların bağımsız birey olarak ele alındığı ve sorunlarının dile getirildiği bir çağ olarak düşünülmektedir. Çocuk folkloru kitabında, Tucker (2008: 6), on dokuzuncu yüzyılda, endüstri sektöründeki büyümenin, insanların, çocukların ifade edici davranışları hakkında düşünmesini sağladığı zaman başlamıştır: “Alexander Chamberlain, William Wells Newell ve Leydi Alice Bertha Gomme de dâhil olmak üzere ilk çocukluk çağındaki folkloristler, çocukları daha önceki kültürlerin koruyucusu ve yaratıcı çeşitlerin geliştiricileri olarak gören evrimsel bir yaklaşımı takip ettiler. Bu evrim odaklı bilginler, toplumun üç aşamadan geçtiğine inanıyordu: vahşilik, barbarlık ve medeniyet. Bu yaklaşıma göre, yetişkinler mevcut uygarlığı sürdürdüler, ancak çocuklar medeniyetin önceki başarılarını yansıtıyorlardı” demiştir.

Bilinen tarihten bu yana çocuk kültürü ve eğitimini özetleyecek olursak, Batı kültüründe Platon ve Aristo çizgisinde başlayan ‘devletin sağlıklı geleceğinin çocuklarla atılacağı’ tezi doğrultusunda eğitime verilmesi gereken değer, Orta Çağ boyunca kesintiye uğramış ve ilaveten eğitim sadece dini referanslı kitaplarla ilerlemiş; ancak “aydınlanma

döneminin ardından ‘okullaşmanın’ artması ve eğitimin kilisenin denetiminden çıkarılması ile eş zamanlı olarak değer kazanmış; endüstri devrimi ile de folkloru hakkında araştırma yapılmış, modern çağın paradigmasıdır. Çocukların, ulus-devlet yönetiminde ‘geleceğin yönetici bireyleri’ olarak görülmesinden mütevellit, ‘işlenmesi gereken cevher’ olarak görülmesi ve bu minvalde ortaya konan çabalar, yeni çocukluk anlayışını doğurmuş; ‘küçük yetişkinlerin’ yerini ‘saf, işlenmeye değer çocuklar’ almıştır” (Mezkit 2019:17).

KAYNAKÇA

- ARISTOTELES; *Politika*, Çev. Mete Tuncay, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1993.
- BUMİN, K. *Batı'da Devlet ve Çocuk*. İstanbul: Alan Yayıncılık, 1983.
- KARACA, Ş. *Türk Edebiyatında Çocuk*. İstanbul: Kesit Yayınları, 2013.
- MEZKİT SABAN G. *Millî Kimliğin Oluşturulması Bağlamında 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, 2019.
- ÖZTAN, G. G. *Türkiye'de Çocukluğun Politik İnşası*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2013.
- PLATON. *Devlet*. Çev. Cenk Saraçoğlu, Veysel Atayman, 3. bs. İstanbul, Bordo Siyah, 2006.
- YÖRÜKOĞLU, A. *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*. Ankara: Aydın Kitabevi, 1984.

BÖLÜM 6

SOSYAL BİLGİLER VE ELEŞTİREL MEDYA OKURYAZARLIĞI

Doç. Dr. Çiğdem KAN¹³

Ayşe KOCAMEMİK

¹³ Fırat Üniversitesi, Eğitim fakültesi, ilköğretim bölümü, ckan@firat.edu.tr

1. GİRİŞ

Eğitim herhangi bir alanda, kişi için gerekli konularda bilgi ve beceri kazandırma, bireyin yetiştirilmesi ve gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır. En genel tanımıyla bireyin davranışlarını kendi yaşantıları yoluyla istedik yönde değişiklik meydana getirme sürecidir (Yavuz, 2016).

Sosyal Bilgiler insanların geçmişi, bugünü ve geleceği ile bağ kurmalarını sağlayan, yaşama hazırlarken öğreten bir disiplindir. Bireyin evre ile uyumu ve vatandaşlık bilgilerine sahip olmasını sağlarken, kişinin birey olması için yol gösterirken, topluma uyum sağlamasına da yardımcı olur (Öztürk, 2006).

Medya okuryazarlığı; yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren biçimlerdeki (televizyon, video, sinema, reklâmlar, internet ve mesajlara ulaşma, bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği kazanabilmek olarak tanımlanmaktadır (Gomez ve Gomez, 2007, Manzo, 2007; akt. Korkmaz ve Yeşil 2011).

Medya günümüzde toplumsal yaşamı belirleyen en önemli merkezlerden biridir. Sosyal hayata katılım yeni dünyada medya aracılığı ile yapılmaktadır. Gelişme ağındaki çocuklar ailelerinden çok kitle iletişim araçlarıyla karşı karşıya gelmekte buda kültürün ve toplumsal yapının ister istemez değermesi ve gelişmesi demektir. Bireylerin medyadaki mesajları doğru algılayabilmesi ve

yorumlayabilmesi için eleştirel bakışa sahip olmaları gerekir (Şahin, 2012).

Geçmişte okuryazar olmak yeterli bir nitelik olarak görülürken günümüzde teknolojideki gelişmeler yeni okuryazarlık biçimlerini daha önemli hale getirmiştir. Yeni okuryazarlık türleri “bilgi, bilgisayar, sosyal medya” gibi alt dalları bünyesine alan medya okuryazarlığı; kişilerin medya araçlarını kullanabilme, medya içeriklerine ulaşabilme bu içerikleri çözümleme, değerlendirme ve iletebilme yeteneğidir (İlhan ve Aydoğdu, 2015). Günümüzde okuryazarlık; toplumsal uygulama ve ilişkiler, bilgi, dil ve kültür ile ilgilidir. Geçmişe göre şimdilerde teknolojiye, kişisel ve profesyonel iletişim alanında devrim niteliğinde birçok değişiklik meydana gelmiştir. Okuryazarlığı bilenler ve kullananlar bunu önemsemezlerken, kullanamayanlar da modern iletişim yollarından mahrum kalırlar (Özel, 2018).

Görsel ve işitsel paylaşım yollarının çok fazla artış gösterdiği günümüzde bireyler bunlar aracılığıyla bilgiye erişimde zorluk yaşamamaktadır. Bireylerin mesajı alan alıcı rolünün yanına, kullandıkları medya hesapları yoluyla, mesajlarını paylaşımlarına olanak sağlayan kaynak rolü de eklenmiştir. Bireylerin yaşamlarındaki bu yenilik kolaylaştırıcı ve etkileyici olduğu kadar korkutucu da olabilmektedir (Sarsar ve Engin, 2015). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaştığı, özellikle internet sayesinde her türlü bilgiye erişimin kolaylaştığı, bununla beraber gereksiz mesajlarla karşı karşıya gelen kişilerin erişimini istediği bilgiye erişmesi, istemediği bilgiden de kaçınması için okuryazarlık becerilerini kazanması

gereklidir. Modern dünya hızlı yenilenen bilgi ve enformasyona sahiptir (Karaman, 2016). Modern bilim toplumunun hangi düzeyde medya okuryazarı olduğunun belirlenmesi için medya ve televizyon okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması önemlidir. Böylelikle, bu beceriler açısından bireylerin eksik ya da yanlış yaptıkları birtakım uygulamaların düzeltilebilmesi için hareket noktaları da daha doğru belirlenebilir (Korkmaz ve Yeşil, 2011).

İnternet, yetişkinler için olduğu kadar çocuklar ve gençler için de bilgiye ulaşmanın en hızlı yoludur. Bilgi toplumunun bireyleri yazılı materyaller yerine görsel ve görsel-işitsel kaynakları tercih etmektedir. Medyadaki mesajlar bireylere, yazılı ve görsel basına göre internetle daha hızlı ulaşmaktadır. Çocuklar itle iletişim araçlarında karşılaştıkları yüzlerce bilgiyi anlamak, eleştirmek, fikir üretebilmek için iyi birer medya okuryazarı olmak zorundadır. Oyunlar, internet siteleri, sohbet programları çocukların en çok vakit geçirdiği ortamlardır. Buda çocukların her an savaş, kavga, ölüm, öldürme gibi olumsuz durumlarla karşılaşmasına sebep olabilir. Çocuklar zamanla bu davranışları benimseyerek davranış haline getirerek şiddete eğilim gösterebilir. Bu bağlamda internet okuryazarlığı çocukların başkaları tarafından korunmasındansa kendi kendilerini koruma ve bilinçlendirme yönünden daha önemli bir aşamadır (Karahisar, 2014).

Medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmalar özellikle öğrencileri teknolojiiden uzak tutmak yerine, teknolojiyi ve medyayı nasıl etkin şekilde kullanmaları gerektiğini öğretme üzerinedir. Gelişen teknolojilerle sürekli kendini yenileyerek bireylerin yaşamının her

alanına hızlı bir şekilde giren medyanın, bireylerin üzerindeki olumsuz etkilerine engel olmak ve bu medyadan en etkili şekilde yararlanabilmek için medya okuryazarlığı bütün bireyler için kazanılması gereken önemli bir beceridir. Bu becerilerin kazandırılmasında eğitim ve öğretim kurumlarının sorumluluğu büyüktür (Karaman, Karataş, 2009).

2. MEDYA OKURYAZARLIĞI

Medya okuryazarlığı için; yeni medya araçlarını etkin şekilde kullanabilme, karşımıza çıkacak olan farklı biçimlerdeki iletiler karşısında pasif durumda kalmamak için iletilere eleştirel açıdan bakabilme ve mantıklı bir şekilde yorumlayabilme yeteneğidir. Medya okuryazarlığı, medyada karşımıza çıkan iletileri etkili bir şekilde kullanarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmedir. Bilgi yapımızı oluştururken medyadan ve gerçek dünyadan edindiğimiz bilgiler ham maddeyi, beceriler ise bilgiye ulaşmadaki araçları temsil eder (Özel, 2018).

Medya okuryazarlığı, geleneksel okuryazarlık kavramını, öğrencilerin yaşamlarına hükmeden iletişim biçimlerini içerecek şekilde genişletir. Öğrenciler okuryazar olacaksa, onlara yazılı ve yazılı olmayan mesajlar için okuryazarlık becerilerinin ve alışkanlıklarının kazandırılması gereklidir. Bu Ulusal Sosyal Araştırmalar Konseyi (NCSS) medya okuryazarlığını, medya mesajlarını analiz ederken sorulacak temel soruları ve önerilen müfredat kaynaklarını vurgulamaktadır (Sperry& Baker,2016).

Medya okuryazarlığı kavramı son yıllarda gerek diğer ülkelerin eğitiminde gerekse Türkiye eğitiminde kullanılmaya başlayan önemli bir kavram olmuştur. Medya araçlarında karşılaşılan mesajları ayırt edebilme, algılayabilme, yorumlar geliştirebilme, mesajlara karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirebilme, derinlemesine inceleyip, süzerek alabilme, kendi iletilerini üretebilme becerisi taşımaktadır (Çinelioglu, 2013).

Medya okuryazarlığı hakkında birçok tanım yapılmıştır. Tanımların bazıları şu şekildedir: Medya okuryazarlığı tanımlarına bakıldığında bu konudaki ilk sistematik tanımlamayı Finli araştırmacı Sirkka Minkkinen 1978 yılında yapmıştır. Minkkinen medya okuryazarlığı kavramını bireyde bulunması gereken bilişsel ve estetik konuları ile ilgili becerileri geliştirmesinin gerekliliği olarak tanımlamıştır (akt. İnCEOğlu, 2006).

Birleşik Devletlerde 25 medya eğitimcisi bir araya gelerek medya okuryazarlığının bir tanımını yapmak ve amaçlarını belirlemek için,1992'de Aspen Enstitüsü İletişim ve Toplum Programı, medya okuryazarlığı konusunda bir konferans (the National Leadership Conference on Media Literacy) düzenlemiştir. Burada yapılan medya okuryazarlığı tanımı kabul gören en yoğun tanımdır. Medya eğitimcilerine göre medya okuryazarlığı: farklı yollarla iletilere ulaşarak onları doğru biçimde yorumlama ve iletiyi tekrar gönderme yeteneğidir, şeklinde tanımlanmıştır (Aufderheide, 1993; akt. Altun, 2010).

Yukarıda değinilen medya okuryazarlığı ile ilgili tanımlara bakıldığında belirli bir tanımın belirli bir çerçevede olmadığı görülmektedir. Medya okuryazarlığı ülkemizde ilk olarak 2003 yılındaki İletişim Şurasında gündeme getirilmiş, 2004 yılında ise Eylem Planı düzeyinde çalışan Medya ve Şiddet Çalışma Grubunun sonuç raporunda Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) önerisiyle gündeme alınmıştır. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığı 2006–2007 öğretim yılında Ankara, İstanbul, İzmir, Adana, Erzurum illerini baz alarak denemelere başlamış ve 2007–2008 öğretim yılında ilköğretim II. kademedeki seçmeli ders olarak medya okuryazarlığı okutulmaya başlanmıştır (Kurt ve Kürüm, 2010).

3. SOSYAL BİLGİLER VE MEDYA OKURYAZARLIĞI

Sosyal bilgiler, insanlığın varoluşundan itibaren kendini hissettiren bir alandır. İnsanı ve yaşamı konu alan sosyal bilgiler, insanlığın ve yaşamın başlangıcından bu yana var olan bir alandır. Demokratik bir toplum ve sağlıklı sosyal ilişkiler için sosyal bilgiler ve onun paralelinde medya okuryazarlığı eğitiminin önemi büyüktür. Ülkemizde ve dünyada sosyal bilgiler dersi içerisinde veya ayrı bir ders olarak öğrencilere verilmesi gereken medya okuryazarlığı eğitimini vermekle yükümlü olanlar ise sosyal bilgiler öğretmenleridir. Sosyal bilgiler derslerinde medya okuryazarlığının öğretimi öğrencilerin bilinçli birer medya tüketicisi olmalarını sağlayacaktır (Çinelioğlu,2013).

Eğitim sistemine bakıldığında temel amacın, toplumun doğru kabul ettiği değerleri bireylere aktarmak olduğu görülmektedir. Değerlerin kazanılmasında okulun olduğu kadar aile, arkadaş ortamı ve medya gibi

başka araçlarında etkisi vardır. Okul, çocuğun belirlenen program dâhilinde belli bir eğitim almasını sağlaması bakımından önemlidir (Kan,2010). Sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi incelendiğinde kitle iletişim araçlarının kullanımı ve güncel olayların öğretimi, gibi eğitsel konuların da dersin kapsamına girdiği görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin kapsamının gün geçtikçe genişlemesi ve meydana gelen gelişmeler medya okuryazarlığı ve sosyal bilgiler dersinin beraber ele alınmasını sağlamıştır. Kitle iletişim araçları ile sosyalleşme, şiddet içerikli davranışlara, politik iletişimden bilgi edinmeye ve sosyal bilgilerin içeriğini oluşturan pek çok alana etki etmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi ve etkili bir medya okuryazarlığı birbirinden bağımsız değildir ve birbirini kapsar (Özay, 2015). Ülkemizde “Medya Okuryazarlığı” dersi sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından verilmektedir. Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken, sosyal bilgiler dersi ile birlikte, ‘Medya Okuryazarlığı’ dersine ilişkin bilgi, beceri ve tutumlar kazanması ve sosyal bilgiler dersinin hak ve sorumluluklarını bilen, eleştirel düşünme gücü gelişmiş, etkili vatandaşlar yetiştirme amaçlarına ulaşabilmesi için güncel konu ve olayları sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirmesi gereklidir. (Deveci ve Çengelci,2008).

Considine (2002) çalışmasında ise medya okuryazarlığını dersinin ve sosyal bilgiler dersinin içinde işlenmesinin daha mantıklı olacağını belirtmiş ve sebeplerini şu şekilde sıralamıştır:

- Yurttaşlık bilgisi, vatandaşlık, toplum ve bilginin yerini saptama, elde etme, analiz etme ve yorumlama konusunda vurgulamalarla ilişkilendirilmesinin mantıklı olması,

- Medya okuryazarlığının “küresel bağlantılar”, “birey ve toplum” ile “bireyler”, “gruplar” ve “kurumlar” öğrenme alanlarına hitap eden sosyal bilgiler kazanımlarına mantıksal olarak uyması ve bu ilişkinin kaçınılmaz olması,
- Aileler, okullar ve kişilerle birlikte, kitle iletişim araçlarının başlıca sosyalleşme kurumlarından sayılması muhakkak bir zorunluluktur ve bu nedenle sosyal bilgiler derslerinde çalışılmaya layık olmasıdır (akt. Özay,2015).

4. MEDYA OKUYAZARLIĞI VE EĞİTİMİ

Eğitim programında hedef ve içerik kısmı son derece önemlidir. Medya okuryazarlığı ile birlikte temel beceri ve tutumların kazanımı amaçlanmaktadır. Büyük şehirlerde ikamet eden çocuk ve genç neslin bilgisayar ve interneti kullanımının yanı sıra yaşamlarının vazgeçilmez parçası haline gelmesi, medya ve bilgisayar okur-yazarlığı her geçen gün önemini daha da arttırmaktadır. Medya okur-yazarlığı, toplumun her kesimini ilgilendirmekle beraber, doğru, tam, etkin ve verimli medya kullanımı ve dolayısıyla sosyal medya kullanımı; doğurduğu sonuçlar açısından çocuklar ve ergenler açısından ele alınması gereken bir konu görünümündedir (Konuk ve Güntaş, 2018). Özellikle medya araçları karşısında savunmasız bir alıcı durumunda bulunan çocukların, öğretimin ilk kademelerinden başlayarak bilinçlendirilmesi sağlanarak, medyadaki iletilere karşı etkin bireyler olması, medyayı anlamaları ve iletileri çözümlenmeleri hedeflenmelidir (Karaman ve Karataş, 2009). Kitle iletişim araçları ve medyanın insan hayatındaki yeri düşünüldüğünde bu becerinin önemi artmıştır. Çocuklar üzerinde

eğitici bir özelliğe sahip olan medya günlük yaşamda iyi ya da kötü birçok ürünü sunmaktadır. Bu medya ürünleri arasında çocukları ve yetişkinleri etkileyecek sorunlar ortaya çıkacak ve bu sorunların etkileri zamanla ve yavaş yavaş kendini gösterecektir (Çinelioğlu, 2013).

Medyadan gelen içeriğe erişebilmek için teknolojiyi kullanabilme yetisi ve gelen iletiyi anlamakla beraber bu iletiyi değerlendirebilme yeteneği medya okuryazarlığının en önemli noktalarıdır. Bu sebeptendir ki dünyanın tüm gelişmiş ülkelerinde medya eğitimi ya da medya okuryazarlığı dersleri, çeşitli seviyelerde okullarda ders olarak okutulmaktadır. Medya okuryazarlığı dersleri ya doğrudan müfredatta konmakta ya da müfredatta ilgili dersler içinde anlatılmaktadır (Solmaz ve Yılmaz, 2012).

Medya okuryazarlığı, kitle iletişim araçlarının vermiş olduğu mesajların bireylere farklı bir dünya varmış gibi algı oluşturmaya çalıştığını fark ettirmek, buradaki bilgilerin her zaman doğru olmayabileceğini göstermek, bu mesajların insanları istedikleri yöne doğru yönlendirmeye çalıştıklarını kavratmak amaçlı olduğu, bunlara eleştirel bakış açısıyla bakmak gerekliliğinin öğretimi amacını güder. Çocuklar tarafından kolaylıkla ulaşılabilen iletişim araçlarının ve medyanın yoğun etkisi ile medya okuryazarlığı olmadan medyanın olumsuz etkilerine karşı koyulması imkânsızdır. Günümüz dünyasında yetişkinlerin olduğu kadar çocuklarında kolayca ulaşabildiği kitle iletişim araçları karşısında çocuklar birer pasif alıcı konumundadır (Özel, 2018). Kitle iletişim araçlarının toplum üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Gelişim çağında ki bireyler yaşamlarının

önemli bir kısmını medya araçları karşısında geçirmektedir ki bu oran aynı zamanda uyku dışında herhangi bir faaliyete harcanan en büyük zaman dilimini oluşturmaktadır. Medya ve medya araçlarının iyi veya kötü etkileri sadece çocuklar üzerinde değil tüm bireyler üzerinde geçerlidir. (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Medya okuryazarlığı eğitiminin hangi dönemde başlaması gerektiği ve bu eğitimin kimler tarafından verilmesi gerektiği, öğretim yaklaşımı ve içeriğinin nasıl olacağı, bu dersi verecek öğretmenlere nasıl bir eğitim verileceği gibi konular üzerinde çalışmalar devam etmektedir. Bunların yanı sıra medya okuryazarlığı dersinin ayrı bir ders olarak mı yoksa diğer derslerle ilişkilendirilerek mi verilmeli konusu en önemli sorunlardan biridir (Çakmak, Altun, 2013).

Medya okuryazarlığı dersinin ülkemizde uygulanması ve planlanması şu şekilde olmuştur. “Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İş birliği Protokolü” RTÜK ve MEB Talim ve Terbiye Kurulu arasında 22 Ağustos 2006 yılında imzalanmış ve bu protokole göre her iki kurumun alacağı sorumluluklar ve görevler tanımları yapılmıştır. MEB Talim ve Terbiye Kurulunda yapılan görüşmelerde “İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı kabul edilmiştir. Kurulda alınan karara göre; medya okuryazarlığı dersini okutacak öğretmenler ve bu dersin okutulacağı pilot okullar belirlenmiştir. Bu program uygulamaya geçirilerek 5 okulda pilot uygulama yapılmıştır ve bu okullardaki 20 sosyal bilgiler öğretmeni eğitimden geçirilmiştir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

İlköğretim yedinci ve sekizinci sınıflarda okutulmakta olan Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı, 2018 yılın da güncellenmiştir. Medya okuryazarlığı dersi 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanmıştır. Güncellenen medya okuryazarlığı ders programında öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve beceriler bulunmaktadır. MEB tarafından geliştirilmesi hedeflenen medya okuryazarlığı becerileri şu şekildedir:

- 1.Farkındalık
- 2.Erişim
- 3.Sorgulama
- 4.Çevrimiçi güvenlik
- 5.Çözümleme
- 6.Değerlendirme
- 7.Üretim
- 8.Paylaşım
- 9.Etkincilik (MEB,2018).

5. ELEŞTİREL MEDYA OKURYAZARLIĞI

Çevresine eleştirel açıdan bakan bireyler doğru bilgiye ulaşmak için karşılarına çıkan verileri mantıksal açıdan inceler, bilginin doğruluğu veya yanlışlığı ile ilgili benzerlik ve farklılıkları bulur ve sonuca ulaşmaya çalışırlar. Bireylerin eleştirel düşünür olabilmesi uygulamalarla desteklenerek ve planlı bir süreç takip edilerek gerçekleşebilir. Çünkü eleştirel düşünme, öğretilebilir ya da geliştirilebilir bir düşünme becerisidir. Medya okuryazarlığı, bireylerin medya kullanımında daha eleştirel tüketiciler olmaları için birtakım

becerilere sahip olmaları gerektiği görüşüne dayandığı kavramsal yapı içerisinde tartışılmıştır. (Kurt ve Kürüm, 2010).

Medya mesajlarına eleştirel olarak erişme, analiz etme, değerlendirme ve oluşturma yeteneği, yaşam boyunca bilgili ve etkin bir vatandaş olma sürecinde çok önemlidir. Eleştirel sorular sormak, sadece medya okuryazarlığının değerli bir boyutu değil, aynı zamanda demokrasiye katılmanın vazgeçilmez bir yanısıdır. Bununla birlikte, medya okuryazarlığının etkinliğini ölçmek, alan için hala büyük bir zorluktur. Her yaştan insanın medyaya yönelik eleştirel sorgulama alışkanlıklarına ne ölçüde katılabileceği açık değildir (Schilder & Redmond,2019).

Medya okuryazarlığı, geleneksel olarak eleştirel düşünceye dayalı bir süreç veya beceri yetisidir. Koruma ve katılım arasındaki diyalektik boyunca uzanan uzun bir gelişim geçmişine sahiptir. Çağdaş medya okuryazarlığı şu konuları düzenleme eğilimindedir: gençlerin katılımı, öğretmen eğitimi ve müfredat kaynakları, ebeveyn desteği, politika girişimleri. Bu gibi programlar, özellikle haber olaylarını kırma, eleştirel düşünceyi davranış değişikliği ile bağlama ve siyasi içeriği değerlendirme yönündeki hızlı tepkiler durumunda olumlu sonuçlar ortaya koymuştur. Ancak medya okuryazarlığı programlarının da zorlukları vardır. Genel olarak, medya okuryazarlığı çabalarının kapsamlı değerlendirme verilerinin eksikliği vardır. Bazı araştırmalar, medya okuryazarlığı çabalarının belirli materyaller üzerinde çok az etkili olduğunu veya aşırı güven koşullarının zararlı koşulları üretebileceğini göstermektedir. Medya okuryazarlığı programlarını

hem değerlendirmenin hem de güncellenenin uzunlomasına niteliği, bunu uzun süren bir mücadele haline getirmektedir (Bulger & Davison,2018).

Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme birbirinden bağımsız ilerlemesi düşünülemeyen, bütüncül bitişik ilerleyen bir süreçtir. Eleştirel medya okuryazarı; medya iletilerini anladığı şekliyle alır, yorumlar, aldığı anladığı bilgiye alternatif kaynak bulur ve bilginin doğru olup olmadığını sorgular. Başka bir deyişle, medya aracılığıyla edindiği bilgilerin doğru olup olmadığının ayırımını yapar ve belli bir şüphe içinde bu bilgileri algılar (Karaman, 2016).

İletişim araçlarının çoğaldığı medyanın insanlar açısından öneminin arttığı günden beridir medyanın zararlarından bahsedilmiş ve korumacı bir yaklaşım düşünülmüştür. Son dönemlerde bu fikir yerine medyaya eleştirel bir yaklaşımla bakılması, medya sunumlarına karşı aktifleşmek gerektiği ve kontrolün medyada bireylere geçmesini amaçlayan eleştirel yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Medyayı doğru okumak, medya ürünlerini doğru tüketmek ve zararlarından uzak durmak için eleştirel medya eğitimi almak önemlidir. Medyayı doğru okuyan ve eleştirme yetisi gelişmiş bireyler medya dilini iyi bilmeli ve medyada üretilen mesajların değerlendirmesini iyi yaparak, süreç esnasında yasal yollara dikkat eder. Bilinçli bir medya kullanıcısı olan eleştirel medya okuryazarı, medyayı eleştirel bir yapı kapsamında ele alır (inelioğlu, 2013).

Medya okuryazarlığı bir eğitim programı olduğu için öncelikle gençleri ve çocukları medyadan gelebilecek istenmeyen iletilerden korumayı

hedefler. Bireylere medyada karşılaşacakları iletilere eleştirel yönden bakmayı ve çözümler bulma olanağı sağlayarak aynı zamanda yaşam ile medya aracılığıyla kurgulanmış hayat arasındaki farka ışık tutarak medyanın bilinmeyenleri hakkında toplumu bilgi sahibi kılar. Medya okuryazarı olabilmek, toplumu kontrol altına almaya çalışan, tüm dikkatini sosyal yaşama yöneltmiş medyaya karşı, toplumun da medyayı kontrol altına alması ve dikkatini medyanın işleyiş mekanizmasına yöneltmesini gerektirir (Şahin, 2012).

Ediger (2001) eleştirel düşünmeyi; gerçeği, uygunluğu ve dürüstlüğü sorgulamayı merkezine alan, öğretmen merkezli eğitim ve devamında öğrenci merkezli tartışma şeklinde devam eden bir öğrenme süreci olarak tanımlar. Eleştirel medya okuryazarlığı bireyin önüne gelen medya iletilerinin aslında ne anlam ifade ettiğini sorgulamak ve tüm bunların içeriği nasıl etkilediğinin farkında olmaktır. İnsanlar medyadaki iletilere eleştirel yaklaştığı sürece medyanın üzerindeki sorumluluk artmakta ve buda eleştirel düşünme becerisinin önemini göstermektedir. Medya okuryazarlığı ile öğrenciler, yaşamaları boyunca karşılarına çıkan medya mesajlarını inceleyerek doğru yorumlar ve eleştirel düşünme becerilerini kendilerine fayda sağlayacak şekilde geliştirirler (akt. Özel, 2018).

6. MEDYA OKURYAZARI BİREYDE OLMASI GEREKEN ÖZELLİKLER

Medya okuryazarı kişiler televizyon, radyo, gazete, dergi, kitap, reklamlar, tabelalar, kitle iletişim araçları gibi çeşitli alanlardan gelen iletileri anlar ve daha iyi çözümlerler. Medya okuryazarı bireyler,

medyadaki iletilerin hangi sebeple yapıldığını anlayabilir ve ne anlam taşıdığını araştırarak bulabilirler. Medya okuryazarı bireyler ayrıca, iletmek istedikleri mesajları oluşturabilir, sosyal medya mecrasında daha aktif katılımcılar olabilirler. Medya okuryazarı olan bir birey; medyayı elinde bulunduran yapımcılarının, düşünce ve fikirlerini değiştirmeye yönelik iletiler sunabileceğini, medyanın egemen olduğu toplumda, sözünü geçiren kesimin kendisini kontrol edebileceğini bilir (Özel, 2018).

Medya Okuryazarlığı Dersi ile öğrenciler, geçmişten bugüne, toplumda karşılaştığı, anladığı, anladığını bilgiye dönüştürdüğü iletileri, eğitim kurumlarında öğrendiği bilgileri birbiri ile ilişkilendirecek, bununla beraber öğretmenin de rehberliğinde kendisine fayda sağlayacak yepyeni bazı beceri ve değerlere ulaşacaktır. Bu programı başarı ile tamamlayan öğrenci medyayı farklı açılardan okuyup çevreye daha duyarlı bir birey haline gelir. Kitle iletişim araçları ve medyadan gelen mesajları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneğine sahip olacaktır. Anlayan ve sorgulayan bir medya okuryazarı olur. Sosyal hayata daha aktif katılır ve yapıcı birey olmayı öğrenir. Kamu ve özel yayıncılığın toplumda olumlu hava oluşturması noktasında duyarlı davranır daha (Meb.2006).

Potter (2005) medya okuryazarı olan bireylerde olması gereken becerileri şu şekilde sıralamıştır.

1. Analiz: Medya iletilerini anlamak ve sorgulayabilmek.
2. Değerlendirme: İletileri karşılaştırma yaparak sonuç çıkarabilmek.

3. Gruplandırma: Mesajların benzer ve farklı yönlerini belirleyebilmek.
4. Tümevarım: Küçük parçaları birleştirerek büyük parça hakkında genelleme yapabilmek.
5. Tümdengelim: Genel prensipleri kullanarak küçük parçaları açıklamak
6. Sentez: İletilerle yeni bir yapı oluşturmak.
7. Soyutlamak: İletide bulunan sözcüklerden daha azını kullanarak mesajın özüne inmek (akt. Bütün ve Kesten, 2014).

İspanya'nın Seville şehrinde 2002 yılında 14 ülke ve 23 uzman katılımıyla, UNESCO'ya üye ülkeler medya okuryazarlığı ile ilgili "Gençler İçin Medya Eğitimi" adında bir seminer düzenlemiştir. Toplantının sonucunda "bütün medya araçlarını bilir ve herhangi bir teknoloji aracı ile iletilen mesajları okuyup anlamlandıracağı; insanların toplumlarında kullanılan iletişim medyasına ve bunların çalışma biçimlerine ilişkin bir anlayışa sahip olmalarını ve başkalarıyla iletişime geçmek için bu medyayı kullanma konusunda beceriler kazanmalarını sağlayacağı" kararına varılmış ve medya okuryazarı olan bireylerde olması gereken davranışlardan söz edilmiştir:

- Medya iletilerini anlar, analiz eder yorumlar ve mesaj iletebilir,
- Mesajın nerden geldiğini ve hangi amaçla iletildiğinin farkına varır,
- Mesajları yorumlar medya değerini anlar,
- birey kendi iletisini hazırlar ve uygun medya aracını kullanarak iletebilir,

- Yayın takip etme ve yayın yapma hakkının kullanmayı ve erişimi istemeyi bilir (Altun, 2010).

7. SONUÇ

İletişimin geliştiği çağda ülkemizin bu gelişmelerden etkilenmemesi mümkün değildir. Kitle iletişim araçları, internet ağının hızla yayılması ve sosyal medya gibi hayatımıza büyük bir hızla giren unsurlar, toplum yapımızın değişmesine neden olmaktadır. Değişen toplum yapısı, kültürel öğelerin yerini alan evrensellik, eğitim yapımızın da değişmesini gerektirmektedir. Medya ile her an baş başa kalan çocuklar için, tehlike arz eden durumların ortaya çıkması kaçınılmazdır.

Eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı birbiriyle ilişkili iki olgudur ve bu olguların özellikle eğitimciler ve toplum için önemi büyüktür. Öğretmenler öğrencilerine medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme yetisi kazandırmak için kendilerini bu yönde yetiştirmelidirler. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyi düşük ve medya okuryazarlığı becerisine sahip olma yetisi orta düzeyde ise, bu durum öğretmen yetiştirme programlarının sorgulanması gerektiğini göstermektedir (Karaman, 2016).

Bireyin medyadan gelen mesajları eleştirel bir bakış açısıyla çözümleyip değerlendirmesi, göndermek istediği mesajları oluşturup, medya ve medya araçlarını tanıması gibi becerileri bilmesi olarak tanımlanan medya okuryazarlığı bireylerden bir takım üst düzey düşünme becerilerini de beklemektedir. Bunlardan en önemlisi eleştirel düşünme becerisidir. Medya okuryazarlığı becerisi ve eleştirel düşünme

becerisi birbirinden bağımsız değildir ve bu iki beceri bir diğer becerinin gelişimi ve eğitimi için kullanılabilir ve bu beceriler bireylere kazandırılır (Kurt ve Kürüm, 2010).

Artık iletişim araçlarının ve medyanın teknik bilgisinden ise medyadan gelen mesajın nasıl algılandığı ve yorumlandığı daha önemlidir. Medya okuryazarlığı dersinin daha etkin olacak şekilde, müfredatın yoğunlaştırılması bu bağlamda önem arz etmektedir.

8. ÖNERİLER

- ❖ Medya okuryazarlığı eğitiminin sadece ortaöğretim kademesinde değil, okul öncesinden itibaren başlaması bilinçli nesiller yetiştirmek için ilk adım olacaktır.
- ❖ Yükseköğretim kademelerinde medya okuryazarlık dersi verilerek öğretmen adaylarına etkili medya okuryazarlığı becerisi kazandırılmalı. Böylece neyi nasıl öğretecekleri hakkında fikir sahibi olurlar.
- ❖ Öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitim verilerek eleştirel medya okuryazarı gençlik yetiştirmek için imkân sağlanabilir.
- ❖ Eleştirel düşünen medya okuryazarı bireyler yetiştirmek için hem eleştirel düşünme hem de medya okuryazarlığı kavramlarını sosyal bilgiler dersi ile bütünleştirmek gerekir.

9. KAYNAKÇA

- Altun, A. (2010). Medya okuryazarlığının sosyal bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğretimi (Doktora tezi). *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Altun, A., ve Çakmak, E. (2013). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Medya Okuryazarlığı Eğitimi, *Eğitimde Teori ve Uygulama Dergisi*, 9(2).152-170.
- Çinelioğlu G. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Dersine Yönelik Tutumlarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Yüksek Lisans Tezi.
- Bulger M., Davison. (2018). The Promises, Challenges and Futures of Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*. 10(1). 1-21.
- Bütün E., Kesten, A. (2014). Medya Okuryazarlığı Dersi Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 49-63.
- Deveci, H. ve Çengelci, (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 25-43.
- İlhan, E., Aydoğdu, E. (2015). Medya Okuryazarlığı Dersi ve Yeni Medya Algısına Etkisi. *Erciyes İletişim Dergisi*. 4(1).52-68.
- İnceoğlu, Y. (2007). Medyayı Doğru Okumak. Medya Okuryazarlığı. (Edt. Türkoğlu, N. ve Şimşek, M.C.) *Kalemus Yayınları* .21-26.İstanbul.

- Karaman, M. K. (2016). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*. 4(1).
- Karaman, M. K., & Karataş, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri. *İlköğretim Online*, 8 (3).
- Karahisar, T., (2014). İnternet te Çocukları Bekleyen Riskler ve Medya Okuryazarlığı. *Türk Online Tasarım, Sanat ve İletişim Dergisi*.4(4).
- Kan Ç. (2010). Sosyal Bilgiler ve Değerler Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*.40(187).138-145.
- Konuk, N., Güntaş, S. (2018). Sosyal Medya Kullanımı Eğitimi ve Bir Eğitim Aracı Olarak Sosyal Medya Kullanımı. *Uluslararası Dergi Girişimcilik ve Yönetim Soruları Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Korkmaz, Ö. Yeşil R. (2011). Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği Geçerlilik ve g-Güvenirlilik Çalışması. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi*. 8 (2).
- Kurt, A. A., ve Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 20-34.
- Kurudayıoğlu M., Tüzel S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*. (28) .0-298.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: *Meb Yayıncılık*.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Medya okuryazarlığı dersi öğretim programı. Ankara: *Meb. Yayıncılık*.
- Özel, A. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Algılarının İncelenmesi. *Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Doktora Tezi.
- Özay, C. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Yüksek Lisans Tezi.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. İçinde C. Öztürk (ed.) Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. *Pegem Yayıncılık*. 2-117. Ankara.
- Sarsar, F., ve Engin, G. (2015). Sınıf Öğretmeni adaylarının medya okur-yazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 165-176.
- Solmaz, B., Yılmaz A.R. (2012). Medya Okuryazarlığı Araştırması ve Selçuk Üniversitesinde bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi*. 55-61.
- Schilder E., Redmond, T. (2019). Measuring Media Literacy Inquiry in Higher Education: Innovation in Assessment. *Journal of Media Literacy Education*, 11(2) 95-121.
- Sperry C. Baker F. W. (2026). Media Literacy. *Social Education*, 80(3). 183-185.
- Şahin, A. (2012). Medya Okuryazarlığı Dersi Alan ve Almayan İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Medya Tüketim Alışkanlıkları Farklılaşması. *Marmara üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Yüksek Lisans Tezi.
- Yavuz D. (2016) Eğitimin Değerlerle Yeniden Tanımlanması. *Kafdağı*.1(1).29-39.

BÖLÜM 7

**TÜRK EĞİTİM TARİHİNDE ÇOCUK VE ÇOCUK
KÜLTÜRÜ**

Dr. Gülperi MEZKİT SABAN¹⁴

¹⁴ Aksaray Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.
Gulperi2417@gmail.com

Kültüre dair birçok alanda olduğu gibi çocuk yetiştirme hususunda da her toplumun kendine dair bir çocuk algısı ve dolayısıyla davranış kalıpları mevcuttur. Günümüzde geçerli olan en geniş tanımı Birleşmiş Milletlerin, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin birinci maddesinde görmekteyiz. Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç on sekiz yaşına kadar her insan çocuktur. 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nda çocuk, on sekiz yaşını doldurmamış kişi olarak yer almaktadır.

İslami hukuka göre çocuk kavramı daha farklı bir noktada durur. Akli erme ve ermeme durumuna göre nitelenen çocukluk, tam anlamıyla etrafını anlayabilen, yorumlayan ve mantıklı karar verilen dönem öncesi ve sonrası olmak üzere iki döneme ayırarak inceler. Bu eşiğe de 'Temyiz' adı verilir. "Temyiz ve idrak sahibi az da olsa şer'i hukuku anlayabilmesi demektir. Bununla dini amellerin manasını, hukuki muameleleri ve neticelerini çocuk, basit de olsa, anlar. Bu bakımdan çocukluk dönemini bu temyiz kabiliyetinin başladığı zamana göre 'temyiz öncesi dönem' ve 'temyiz dönemi' olmak üzere ikiye ayırmak ve ehliyet durumunu bunlara göre ele almak daha uygun görülmektedir" (Uzunpostalcı 2006: 171).

İslami kültürün temyiz dönemine göre sınıflandırdığı çocuk kavramı, Türk kültüründe toplumun en küçük birimi olarak tanımlanan ailenin de en önemli üyelerinden biri olduğunu ifade etmek yanlış olmaz. Esasen Türk kültüründe aile kavramı, milleti oluşturan halkalar olarak ifade edilmelidir ve bu halkaların gücü, aile üyelerinin her birinin

önemli ve özel oluşundan kaynaklanmaktadır. Eberhard bu durumu şöyle özetlemektedir: Tarih incelemeleri ortaya koymuştur ki, Türk milletini bütünlük içinde tutan iki güç merkezi mevcut olmuştur: Biri ordu düzeni, diğeri aile yapısı. Bunlardan biri bozulduğu takdirde Türk topluluğu dağılmakta veya tamamen yok olmaktadır. Mesela Tabgaçların Çinlilemesine sebep, 5. yüzyılın sonlarına doru Budizmin kabulü yanında “küçük aile” tipinde olan Türk ailesinin, Çin’deki geniş aile şekline dönüşmesidir (Eberhard, 1989:163).

Töreye uymayan Türklerin Çinlileşmesini örnek gösteren Eberhard, ailenin, toplumun dağılmasını önleyen temel yapı olduğunun altını çimiştir. Bu suretle dönemin şartları ve gelenekleriyle oluşturulan töre, başta çocuklar olmak üzere toplumun ahlaki ve sosyal eğitim aracı da olmuştur. “Çocuk, Türk töresinin iç dinamiği ve toplumda statikliği kaldıran bir hareket unsurudur. Bu yönüyle toplum, kendi iç dinamiğini, çocuk sayesinde sürekli canlı tutar ve her daim kendini yeniler” (Yalçın-Şengül 2004: 211).

Çocuk sayesinde dinamizm kazanan Türk töresinde çocuk, Batı Ortaçağ’ındaki gibi aşağı sınıf bir vatandaş olarak görülmeyip aksine fikrine değer verilen bir birey olarak görülmüştür. Bu bağlamda “Uygur dönemi eserlerinden el yazması bir fal kitabı olan Irk Bitiğ (Fal Kitabı)’de yer alan “Og/j öğinte, kanınta öbkelepenı tezipeñ barmış. Yana sakınmış kelmiş. Ögim ötin alayın, kangım sabin tınglayın tip kelmiş” “Oğlu annesine ve babasına öfkelenip kaçmış gitmiş. Tekrar düşünmüş ve gelmiş. Annemin öğüdünü alayım, babamın sözünü dinleyeyim deyip gelmiş” cümleleri ile içindeki problemlerin tecrübe

sahibi anne baba yardımıyla kolayca çözümlenebileceğini anlatmaktadır” (Eker 2001: 134).

Eski Türk tarihine ve yaşayışına dair eldeki belge ve bulguların yetersizliği dolayısıyla ilk dönem tarihinde törenin eğitici bir kurum olarak görülmesi ve çocuğu şekillendirmesi, Dede Korkut Destanlarında bu bilgilerin onaylanmasını sağlar. Özellikle aile ilişkilerinin ve töre bilgisinin hemen her yönüyle işlendiği eser, on üç hikâye ve giriş bölümü ile birlikte toplam on dört bölümden oluşmaktadır. Kitabın mukaddimesinde, aile üyelerinin nasıl olması gerektiği üzerine de bir çerçeve çizen eser, kız çocuğu ve erkek çocuğunun ilk eğitimi aileden aldığını vurgulayan pek çok atasözünü haizdir. Bir örnek olarak: “Oğul babadan görmeyince sofrayı kurmaz; kız anadan görmeyince öğüt almaz” atasözü sunulabilir. Yine bir diğer örnekte oğul-devlet ilişkisi bağlamında, hayırlı evladın bir ‘devlet meselesi’ olduğu vurgulanır:

Oğul atanun yetiridür,
İki gözinün biridür.
Devletlû oğul kopsa;
Ocağınun közidir (Ergin,1989: 74).

Kafesoğlu, (1988: 217) Batı toplumlarının, vatan için baba tabirini kullandıklarını; eski Türk toplumunda ise baba tabirinin devlet için kullanıldığını belirtir. Oğul - devlet ilişkisi bağlamında devletin eril niteliğe büründüğünü, ‘Devlet Baba’ ifadesinin kökeninin bozkır medeniyetinin mirası olduğunu söyler. Ocak kavramının Türk kültüründe önemli bir yer tuttuğu, ocağın tütmesiyle ailenin birliğinin

devamı metaforu soyun devamlılığına işaret ederken; ocağın sönmesi, ailenin dağılması anlamına gelmektedir. Türk kültür anlayışında evlat, babasının soyunu yürütecek mahiyette yetişmemişse, soyun devamı ve aileler birliğini oluşturan boyun geleceği tehlikeli olabilmektedir. İşlev esaslı evlat anlayışı minvalinde, eğer bir evlat ‘ocağın sönmesine’ neden olacak atasının ‘şanının’ ve ‘namının’ yükünü alamayacaksa, doğmasının anlamı yoktur. (Mezkit 2019: 19)

Batı kültürünün Orta Çağında çocuğun değersiz ve aile üyelerinin içinde birey kimliğinden yoksun bir varlık olarak görülen çocuk aynı dönemde, Türk kültüründe hasretle aranan, çocuksuzluğun uğursuzluk sayıldığı ve çocuksuz ailelerin toplumdan dışlandığı bir dönem olarak belirtilmelidir. Dede Korkut metinlerinin ilk destan parçası Dirse Han oğlu Boğaç Han Destanı’nda, Dirse Han, çocuksuzluğu dolayısıyla ‘Bey sofrasından’ dışlanmıştı: Bayındır Han’ın düzenlediği şölene katılan Dirse Han, kara otağa alınmış ve altına kara keçe serilip kara koyun yahnisinden verilmiştir; çünkü Tanrı, onu, çocuğu olmadığı için lanetlemiş olduğu düşünülmektedir. “Bu destanda çocuğun boyların birliği için önemi vurgulanırken; çocuk sahibi olmamanın toplumsal baskı aracı olduğu, Türk kültüründe çocuğun ve dolayısıyla devletin gelecekteki yöneticisi olacak çocuğun önemi vurgulanır. Türk destanlarında ‘evlatsızlık’ motifi eksikliğe, olumsuzluğa, kötülüğe yorumlanmaktadır” (İbrayev 1998: 280).

Yine Dede Korkut metinlerinden üçüncü destan parçası olan Kam Püre Oğlu Bamsı Beyrek Destanında da Kam Püre oğlunun bir oğul sahibi olamayışına Pay Piçen Bey de bir kız evladı olmayışına

hayıflanmaktadır ve Oğuz Beyleri bir araya gelip çocuklarının olması için dua eder ve nihayetinde Tanrı onlara birer evlat bağışlar.

Türk kültürünün başlangıcından bu yana aileyi bir araya getiren bireylerin en başında çocuk gelmektedir. Anelik ve babalık motifinin değerli olduğu edebi anlatımlarda, çocuksuz aileler hor görülmekte ve onlar için toplu dua ayinleri gerçekleştirilmektedir.

Anadolu'da medeniyet kuran Selçuklu Türklerinde de aynı anlayış görülmektedir. Çocuğa verilen değerin aynı gelenek çizgisinde devam ettiren Selçuklular, çocukların eğitimi üzerine de birçok gelişmeler yaşanmıştır. Bu dönemin eğitim anlayışına dair daha ayrıntılı bilgiler bulmamız mümkündür. Selçuklu Dönemi en çok Medreseler kurulan ve idare altındaki tüm coğrafyaya yayılan bir eğitim müesseselerinin varlığıyla bilinmektedir.

Medreselerin geni anlamda devlet eliyle kurulması, eğitimin parasız olması ve medrese teşkilatının en küçük ayrıntılara kadar tespiti Selçuklular devrinde olmuştur. Selçuklular, medreseleri ilmin gelişmesini sağlamak, ilmiye mensuplarına maaş bağlayarak onlar devletin yanında tutmak, devlet memurlarını yetiştirmek, ...amacıyla kurulmuştur. (Köymen, 1992, s. 355) daha önceleri camiler kahvehaneler gibi toplumu bir araya getiren yerlerde yapılan eğitim kurumsallaşmaya başlamış ve Osmanlı Devleti'nin kuruluş yıllarında da bu gelenek devam etmiştir.

Osmanlı Devleti'nde medreseler, Selçuklulardan aldıkları mirası daha yayılcı bir düstur ile takip etmiş ve bu gelenek Cumhuriyete kadar devam etmiştir; ancak ilkokul ve ortaokul düzeyindeki eğitimlerin başarıya ulaştığını söylemek okur yazar oranı göz önünde tutulduğu zaman çok başarılı olduğu söylenemez. Daha çok dini eğitimin verildiği bu kurumlarda, matematik ve kelam bilgisi gibi dersleri de görmek mümkündür. Sıbyan mektepleri olarak adlandırılan bu mekteplerde, devletin yenileşme dönemi olarak adlandırılan Tanzimat Dönemi'ne kadar ıslahat yapılmadığı görülmekte ve batılı çağdaş mekteplerden geri kaldığı bilinmektedir. II. Mahmut döneminde yapılan birçok ıslahattan biri de eğitim üzerine olmuş, sıbyan mektepleri de bu konuda gözden geçirilmiş ve güncellenmiştir. II. Mahmut'tan sonra yönetime geçen Abdulmecid, 1845 yılında Hatt-ı Humayun'u yayımlamış ve bu dönemde “sıbyan okulları ile ilgili yeni düzenleme çabaları görülmektedir. Sıbyan Mektepleri ile ilgili en önemli düzenlemeler ise 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile sağlanmıştır. Bu nizamname ile Osmanlı Devleti'nde okullar tahsile göre sınıflandırılmış ve bu sınıflandırmada Fransız sistemi esas olarak alınmıştır. Bu tasnifte bu çalışmanın sınırları içine tamamen giren mekâtib-i sıbyaniye ve kısmen giren mekâtib-i rüşdiye dörder yıllık olarak öngörülmüştü. Aynı nizamnamenin getirdiği önemli yeniliklerden biri de ilk tahsili, kız ve erkek çocuklar için mecburi hale getirmeyi öngörmesidir. (kızlar için 6-10 yaş erkekler için 7-11 yaş)” (Okay 2000:61)

Kız ve erkek çocukları için zorunlu tutulan Sıbyan Mektepleri eğitiminin, sadece örgün ve okulda olma gibi bir zorunluluk taşımadığı bilinmektedir. Evde, ders vermeye gelen hocalar eşliğinde de eğitim faaliyetleri sürdürüldüğü bilinmektedir. Görgü kuralları, toplum içinde davranış, yabancı dil ve beden geliştirme ile müzik bilgisi dersleri dönem için oldukça yeni sayılabilecek ders müfredatını oluşturmaktaydı.

Tanzimat Dönemi ile modernleşme girdilerinin sıkça görüldüğü sosyal hayatta ve devlet işlerinde, nüfus sayımı da ilk defa sadece erkeklerden değil; tüm aile bireylerinin dâhil edilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Nüfus bilgilerinin de yer aldığı Tereke defterleri incelendiği zaman çocuk sayısının sanıldığı kadar aksine fazla olmadığı görülmektedir. Ortalama 2-3 çocuklu ailelerin oluşturduğu son dönem Osmanlı toplumunda Demirel'in (1992: 95) belirttiği üzere Müslüman ailelerin, daha az çocuklu olduğu tespit edilmiştir.

"Tanzimat Fermanı'nın ilanı Osmanlı toplumu için geleneksel kurumların/kuralların modernleşmesinin sistemli ve bütüncül anlamda ilk adımı olarak görülmelidir. Osmanlı toplumunda bireyin değişen dünya ve çevrenin içinde, çevresi ile hesaplaşan bir unsur olduğunun bilincine ulaşılması, on dokuzuncu yüzyılın bir vakasıdır. Yani Osmanlı insanı değişen bir dünyada kendisinin de değişmesi gerektiğini ve bu nedenle de ön planda çocuğun eğitime eğilmek gerektiğini anlamıştır" (Ortaylı 2012: 146). Geri kalmışlığın sebeplerinin araştırıldığı ve üstesinden gelmek için birçok ıslahatın

gerçekleştirildiği 19. asır, çocuk eğitimi, kültürü ve sağlığı açısından her alanda olduğu gibi yenilikler asrı olmuştur. Örnek vermek gerekirse, doktorların ihtisaslaştığı ve ayrı ‘çocuk doktorları’nın görüldüğü ilk zamanlar bu asra aittir. Hastalanan çocukları, onlara özel bir doktora götürmek, onların özel olduklarını vurgulamak için atılan adımlardan biri olarak değerlendirilmelidir.

Çocukluk dönemine dair pek çok yenilik modernizm ile birlikte hayatlarına dâhil olmuştur. El yapımı yahut çocukların mutfak eşyaları vb. aletlerle oyuncak olarak oynadığı 19. Asırdan itibaren artık çocuk oyuncaklarının üretildiği ve satıldığı görülmektedir. “İzmir, Selanik ve İstanbul çocuk oyuncaklarının ithalat merkezi konumunda olduğu bilinmektedir. Eyüp tarihsel bağlamda, Osmanlı çocuklarının oyun ve oyuncak merkezi konumundayken, ithal edilen ürünler, başta İstanbul olmak üzere büyük Osmanlı şehirlerinde açılan şubelerin oyuncak sekiyonlarında satılmaya başlanmıştır” (Okay 2014: 46-49). “Çocukların özneliği konusunda hiçbir hakkı bulunmadığı Ortaçağ’ın aksine, çocuk bakımı konusu önem kazanarak zaman içerisinde profesyonelleşmiş, hijyen adeta ‘keşfedilmiş’, çocuk gelişimi üzerine ilk bilimsel kitaplar yazılmaya başlanmıştır. Giderek artan bir hızla çocukların yaşlarına göre hangi besinleri tüketmesi, kaç saat uyuması, hangi hareketleri yapması gerektiğine dair “bilimsel tezler” üretilmiştir. 19. yüzyılın özellikle son çeyreğinden itibaren bedensel egzersizler, çocuklar için özel olarak programlanmaya başlamıştır” (Öztan 2013: 22).

20. asrın ilk yıllarında Sıbyan Mekteplerine 6 Ekim 1913'te Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati (İlköğretim Geçici Kanunu) ile 4-7 yaş arasındaki çocuklar için de anaokulları eklenmesine karar verilmiştir. "Çocukların yaşlarına uygun olarak faydalı oyunlar, geziler, el işleri, ilahiler, yurtseverlik şiirleri, tabiat bilgisine alışkın konuşmalar ile onların ruhi ve bedeni gelişmelerine hizmet eden kurumlar.Kanun ana mekteplerin 4 yaşından 7 yaşına kadar çocuklar için kurulacağını belirtmektedir" (Akyüz, 1996, s. 13). Bu suretle zorunlu olan ıbyan Mektebi eğitimi 4 yaşından başlayarak 11-12 yaşına kadar uzatılmıştır.

Okullaşmanın zorunlu olması ve nicelik bakımından da yaygınlaşmasının neticesinde çocuklar için kitaplar yazılmaya başlanmış ve bu da çocuk edebiyatının doğmasına zemin hazırlamıştır. Dönemin aydınları öncelikle telif eserler vermek suretiyle çocuklar için masal, tekerleme, fabl ve hikâye kitapları yazmaya başlamışlardır. Daniel Defoe'nun Robinson Crusoe ve Jonathan Svift'in Gulliver'i, Victor Hugo'nun 'Sefiller'i olan Hikâye-i Mağdurin, Jules Verne'in, Arzın Merkezine Seyahat, Beş Haftada Balonla Seyahat başta olmak üzere birçok eser hızla çocuk edebiyatının çeviri külliyatını oluşturmaya başlamıştır.

On dokuzuncu asrın sonlarına doğru çocuklar için hazırlanan hikâye, roman, fabl ve şiir örneklerinde belli temaların üzerinde sıklıkla durulmuştur. Ortaylı'nın tabiriyle Osmanlı Devleti'nin en uzun asrı olan bu dönemde, kütleli toprak kayıpları ve savaşların sürekliliği sebebiyle yaşanan insan kayıpları, eserlerde; 'vatan', 'namus',

‘askerlik’, ‘şehitlik’, ‘intikam’ ve ‘kin’ temalarının yoğunlukla işlenmesine neden olmuş, oluşturulmak istenen ‘Türk çocuğunda’ bulunması gereken hasletleri de bu bağlamda işlemeye özen gösterilmiştir. ‘Disiplinli’, ‘çalışkan’, ‘vatansever’, ‘merhametli’ ve ‘itaatkâr’ olması beklenen çocuk, oluşturulmak istenen ‘ideal çocuk’ kavramının önde gelen özelliklerini oluşturur. (Mezkit 2019: 22)

Eğitim ve öğretim alanında icra edilen bu yenilikler, çocuğun dünyasını ne kadar değiştirdiği noktasında Ortaylı’ya (2012: 141) göre, hedef büyük çapta değişmiş değildir. O’na göre Osmanlı modernleşmesinin ilginç yanı, bazı halde muhtevadan çok seklin değişmesidir. Tanzimat döneminde yüksekokullar ilk elde kurulmuştur; ama klasik mahalledeki sıbyan mektebinin çağdaş eğitime geçmesi daha ağır olmuştur. Dolayısıyla çocuk eğitimi hem değişen, hem değişmeyen bir alandır ve on dokuzuncu asrın Batı Avrupa eğitimleriyle mukayese edilemez niteliktedir. (Mezkit 2019: 23)

Özetle, Türk kültüründe çocuğun eğitimi töre ile başlamıştır. Töre ile şekillenen çocuk, ailenin ayrılmaz bir parçası olarak görülmüş; yokluğu ise toplumdaki dışlanma sebebi olarak görülecek kadar kıymetli bir varlık olarak aile içinde yerini almıştır. Eğitimi üzerine ilk olarak Selçuklu devrinde okullaşma görülmesiyle birlikte düşülmeye başlanmış ve Tanzimat Dönemi ile birlikte zorunlu eğitim dönemi başlamıştır. Anaokulundan ilkokulun sonuna kadar zorunlu eğitimden geçen kız ve erkek çocuklar, cinsiyet fark etmeksizin mekteplere gitmeye zorunlu kılınmışlardır.

Devletin geri kalmasının sebeplerinden biri de cehalet olduğunu fak eden yöneticiler, kötü gidişi durdurmak için eğitimi çare olacak bir yol olarak görmüşler ve birçok ıslahatlar gerçekleştirmişlerdir. Okullaşma ile birlikte çocuk edebiyatının da doğmasına zemin hazırlayan zorunlu eğitim sayesinde okur yazarlık oranı artmaya başlamış ve eğitim-öğretim programlarında birçok yenileşme gerçekleşmiştir.

Cumhuriyet Dönemi'ne gelindiğinde ise, geç kalınmış eğitim meselesini devletin temel meselelerinden biri olarak gören devrin yöneticileri savaşların devam ettiği esnada Maarif Kongresi düzenlemişler ve 'milli eğitim' noktasında devrim gerçekleştireceklerini belirtmişlerdir.

Cumhuriyetin kuruluşu sırasında ülkenin içinde bulunduğu şartlar özellikle ilköğretime öncelik verilmesini gerektirdiğinden bu ilk yıllarda okul öncesi eğitim kurumlarının sayısında herhangi bir ilerleme görülmemektedir. Genç Cumhuriyet yeni bir yurttaş tipi yaratmaya çalıştığı için kaynaklarının önemli bir bölümünü ilköğretimdeki okullaşmanın gelişimine harcamıştır. Bu nedenle de okul öncesi dönemin eğitimi ailelerin ve yerel yönetimlerin sorumluluğuna bırakılmıştır (Oktay 83a-Oktay 83b).

Cumhuriyet dönemi eğitiminin temel özellikleri şunlardır:

1. Dönemin siyasal, ekonomik, hukukî, kültürel değişimleri gerçekleştirildiğinde toplumun %10'u bile okur yazar olmadığı için, bunların kitlelere benimsetilmesi ve kökleşmelerinde eğitimin oynayabileceği rol her zamankinden fazla anlaşılmış ve eğitime bu

nedenle önem verilmiştir.

2. Atatürk, bizzat kendisi "Başöğretmen" unvanı ile eline tebeşiri alarak, kara tahta başında halka ders vermiş, kitlelerin eğitim düzeyinin yükselmesi için büyük çaba harcamıştır. Bu hareketiyle, O, öğretmen ve eğitimcilere çok değerli bir manevi destek sağlamıştır.

3. Eğitimde genel olarak sayısal bakımdan önemli gelişmeler sağlanmıştır.

4. 1924'te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat (öğretim birliği) kanunu ile tüm okullar Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve medreseler kaldırılmıştır.

5. Eğitim laikleştirilmiştir.

6. Eğitim demokratikleşmiştir.

7. Özellikle tarih ve dil konularında millî bir amaca yönelme başlamıştır. Ancak, zaman zaman bu alanlarda aşırılıklara da gidilmiştir.

8. Lâtin harfleri kabul edilmiştir.

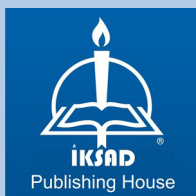
9. Kadın eğitimine önem verilmiştir, bu alanda büyük gelişme sağlanmış ve erkek - kız karışık (karma) eğitim kesinlikle gerçekleşmiştir. (Akyüz 2008: 176)

Cumhuriyet yönetimi ile birlikte özellikle kız çocuklarının eğitimine büyük önem verilmiş, alfabe değişikliğine gidilmiş ve bu suretle okuryazar sayısı çok kısa bir zaman diliminde kat kat artarak rejimin

öncelediği ‘okuryazar oranını artırmak’ ve ‘milli eğitimi’ gerçekleştirmek hedeflerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu suretle ve aynı amaçla kurulan Halk Evleri, Köy Enstitüleri gibi kurumlar, halkın topyekün eğitime katılmasını amaçlamış ve toplum olarak eğitimden geçilmesini hedeflemiştir.

KAYNAKÇA

- AKYÜZ, Y. *TÜRK EĞİTİM TARİHİ M.Ö. 1000 - M.S. 2008*. Ankara, Pegem Yayınları, 2008.
- EBERHARD, W. *Çin Tarihi*, Ankara, TTK Yayınları, 1998.
- ERGİN M. *Dede Korkut Kitabı I*. Ankara, TDK Yayınları, 1989.
- GÜRLER, A. *Çocuğun Suça Yönelmesinde Aile Faktörünün Ve Akran Gruplarının Rollerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Isparta, 2005.
- ÖZTAN, G. G. (2013). *Türkiye’de Çocukluğun Politik İnşası*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- KÖYMEN, M. A. *Büyük Selçuklu Tarihi III, Alp Arslan ve Zaman*, Ankara, TTK Yayınları, 1992.
- OKTAY, A. *TÜRKİYE’DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN GELİŞİMİ*. Ankara Üniversitesi, II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Ankara, 1998.
- YALÇIN Süleyman Kaan; ŞENGÜL, Murat. “Dede Korkut Hikâyeleri’nin Çocuk Eğitimi Açısından Öne Sürdüğü Değerler ve Ortaya Çıkarmak İstedığı Tip Üzerine Bir Değerlendirme”, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 14, Sayı: 2, s. 209-223, Elazığ, 2004.



978-625-7029-64-3