



Trakya Üniversitesi Yayın No: 210

ISBN : 978-975-374-241-2

ÇOCUK VE GENÇLİK YAZININDA ÇOKKÜLTÜRCÜLÜK

Multiculturalism in Child and Youth Literature



Editörler / Editors

Prof. Dr. Hikmet ASUTAY

Assoc. Prof. Dr. Ergin JABLE

Assist. Prof. Dr. Demirali Yaşar ERGİN

Lec. Çağlayan KARAOĞLU-BİRCAN

Trakya Üniversitesi

TÜBAB 2019/72 no ile Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Proje Birimi tarafından desteklenmektedir.



Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı <http://www.tika.gov.tr/tr>

Çocuk ve Gençlik Yazınında Çokkültürcülük

Multiculturalism in Child and Youth Literature

Editörler / Editors

Prof. Dr. Hikmet Asutay
Assoc. Prof. Dr. Ergin JABLE
Assist. Prof. Dr. Demirali Yaşar ERGİN
Lec. Çağlayan KARAOĞLU-BİRCAN

Web Yönetimi ve kitap kapak tasarımı / Webmaster:

WEB EDITÖRLERİ:
Dr. Öğr. Üyesi Hakan GÜLDAL
Can MIHCI
Muhammed Mustafa AKŞAM

KAPAK TASARIMI:
Dr. Lale ASLAN

GRAFİK TASARIM:
Muhammed Mustafa AKŞAM

DİZGİ VE SAYFA DÜZENİ:
Prof. Dr. Hikmet Asutay
Dr. Öğr. Üyesi Demirali Yaşar ERGİN

Trakya Üniversitesi Yayın No: 210

ISBN : 978-975-374-241-2

Edirne 2019

© Trakya Üniversitesi Yayınları - 2019
ULUSLARARASI BİLİMSEL ARAŞTIRMA KİTABI

Alanı: Dil ve Edebiyat

Hazırladığı Yer: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Edirne - 2019

Her hakkı saklı olup, kitap içerisinde yer alan yazıların her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir. İzin alınmaksızın hiçbir şekilde ve hiçbir yolla tamamen veya kısmen çoğaltılamaz, kopyalanamaz, elektronik ortamlara kaydedilemez ve kaynakça belirtilmeden alıntı yapılamaz.

DESTEKLEYEN KURUM VE KURULUŞLAR:



<https://www.trakya.edu.tr/>



UNIVERSITETI I
PRISHTINËS
HASAN PRISHTINA

<https://www.uni-pr.edu/>



T.C. MİLLÎ EĞİTİM
BAKANLIĞI

Trakya Üniversitesi

TÜBAP 2019/72 no ile Trakya Üniversitesi
Bilimsel Araştırmalar Proje Birimi tarafından desteklenmektedir.

TİKA Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı <http://www.tika.gov.tr/tr>

İLETİŞİM / CONTACT: Kitap Editörler Kurulu için hikmetasutay@yahoo.de adreslerinden iletişim kurulabilir. / **To have a contact with organizing committee:** hikmetasutay@yahoo.de

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi / Trakya University Education Faculty
Kosova Yerleşkesi / Kosava Campus

22030 EDİRNE

Telefon / Telephone:

0 284 212 08 08 / 0 284 212 13 70 / 0 284 212 09 36

Faks: / Faks:

+90 284 214 62 79

Trakya Üniversitesi / Trakya University

www.trakya.edu.tr

Uluslararası Bilimsel Araştırma Kitabı Hakem, Bilim ve Değerlendirme Kurulu
Editorial and Advisory Board

- Prof. Dr. Aida Islam - University of Skopje / Makedonya
Prof. Dr. Adnan Kahıl - University of Skopje / Makedonya
Prof. Dr. Ana Dimova - Konstantin Preslavsky Üniversitesi / Bulgaristan
Prof. Dr. Ali Gültekin - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Arber Çeliku - Tetovo Devlet Üniversitesi / Makedonya
Prof. Dr. Biljana Kamcevska Phd - University of Skopje / Makedonya
Prof. Dr. Bujar Saitı Phd - University of Skopje / Makedonya
Prof. Dr. Daniela Stoytcheva - St. Kliment Ohridski Üniversitesi / Bulgaristan
Prof. Dr. Emil Sulejmanı - The University Of Skopje / Makedonya
Prof. Dr. Emine Ahmetoğlu - Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ersel Kayaoğlu - İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Heino EWERS - Goethe Üni. / Frankfurt a. Main Almanya
Prof. Dr. Hikmet Asutay - Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. İmran Karabağ - Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Irfan Morina - Prishtina University / Kosova
Prof. Dr. Kseanela Sotirofski - Aleksander Moisiu Durres Üniversitesi-Arnautluk
Prof. Dr. Kujtim Shala - Prishtina University / Kosova
Prof. Dr. Leyla Coşan - Marmara Üniversitesi İstanbul
Prof. Dr. Lulzim Aliu -University of Skopje / Makedonya
Prof. Dr. Mahmut Karakuş - İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Marieta Petrova - University of Skopje / Makedonya
Prof. Dr. Metin Toprak - Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Mito Spasevski - University of Skopje / Makedonya
Prof. Dr. Mihaela Cernăuți-Gorodețchi - Alexander. Ion Cuza University of Iasi / Romanya
Prof. Dr. Mirjana Teodosijević - Belgrad Üniversitesi / Sırbistan
Prof. Dr. Muharrem Tosun - Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Muhlise Coşkun Ögeyik - Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Nevide Akpınar Dellal - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Osman Gashi - Prishtina University / Kosova
Prof. Dr. Osman Titrek - Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Rıdvan Canım - Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Sali Bashota - Prishtina University / Kosova
Prof. Dr. Salih Okumuş - Prishtina University / Kosova
Prof. Dr. Sanjin Kodrić - University of Sarajevo / Bosnia-Herzegovina
Prof. Dr. Sevinç Hatipoğlu - İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa
Prof. Dr. Sevinç Sakarya Maden - Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Snejana Boitscheva - Konstantin Preslavsky Üniversitesi / Bulgaristan
Prof. Dr. Suad Becirovic - Novi Pazar Üniversitesi / Sırbistan
Prof. Dr. Suzana Canhası - Prishtina University / Kosova
Prof. Dr. Şener Bağ - Namık Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Tatjana Koteva Mojsoska - University of Skopje / Makedonya
Prof. Dr. Vesna Makasevska Phd - University of Skopje / Makedonya
Prof. Dr. Yeşim Fazlıoğlu - Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Azra Abadžić-Navaey - Zagreb Üniversitesi / Hırvatistan
Doç. Dr. Cemile Akyıldız-Ercan - Atatürk Üniversitesi Erzurum
Doç. Dr. Damir Matanovic - Josip Juraj Strossmayer Üniversitesi / Hırvatistan
Doç. Dr. Ergin Jable - Prishtina University / Kosova

Doç. Dr. Lulzim Ademi - University of Skopje / Makedonya
Doç. Dr. Qibrije Frangu - Prishtina University / Kosova
Doç. Dr. Milazim Krasniqi - Prishtina University / Kosova
Doç. Dr. Mukadder Seyhan Yücel - Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Necdet Neydim - İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Neli Miteva - Konstantin Preslavsky Üniversitesi / Bulgaristan
Doç. Dr. Nuran Malta Muhaxheri - Prishtina University / Kosova
Doç. Dr. Nysret Krasniqi - Prishtina University / Kosova
Doç. Dr. Romyana Todorova - Konstantin Preslavsky Üniversitesi / Bulgaristan
Dr. Öğr. Üyesi Elsev Brina Lopar - Prishtina University / Kosova
Dr. Öğr. Üyesi Demirali Yaşar Ergin - Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Hayrettin Parlakyıldız - Kıbrıs İlim Üniversitesi (CSU)
Dr. Öğr. Üyesi Yıldız Aydın - Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Coşkun Doğan - Trakya Üniversitesi
Dr. Agnieszka Sochal - Varşova Üniversitesi, Polonya
Dr. Amina Şilyak Jesenkoviç - Saraybosna Şarkiyat Enstitüsü / Saraybosna
Dr. Daniela Kirova - Konstantin Preslavsky University / Bulgaristan
Dr. Esin Hüdaverdi - Prishtina University / Kosova
Dr. Eva Csáki Peter Pazmany - Katolik Üniversitesi / Macaristan
Dr. Ion Lihaciu Iasi - (Yaş) Üniversitesi, Romanya
Dr. Nebahat Sulçevsi - Prishtina University / Kosova
Dr. Sanja Lovrić Kralj - University of Zagreb / Hırvatistan
İsa Sülçevsi - Priştine / KOSOVA

Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Çokkültürcülük

Multiculturalism in Child and Youth Literature

Bu kitabı hazırlarken çocuk ve gençlik yazınında özel bir konu olarak “Çokkültürcülük” kavramı ele alınmıştır. Çokkültürcülük kavramının güncel ve son yıllarda pek çok alanda kullanılmasının nedeni, küreselleşen dünya kültürleri ve giderek hızla artan yeni medyalar aracılığıyla oluşan genel bir kültür çevresi ile birlikte özelden de çocuk ve gençlik yazınında çokça kullanılıyor ya da yer veriliyor olmasıdır. Trakya Üniversitesi – Edirne olarak bulunduğumuz konum itibarıyla Balkan ülkeleri ile varolan akademik, sosyal ve kültürel ilişkilerimizden ve işbirliğimizden yola çıkarak Türk ve Balkan ülkelerindeki çocuk ve gençlik yazınında çokkültürcülük kavramını irdelemeye çalıştık. O yüzden bu kitapta yer alan otuz yakın çalışmanın pek çoğu bu konu etrafında toplanmaktadır. Çokkültürcülük kavramı çocuk ve gençlik kitaplarında konu olarak ne kadar çok işlenebilirse, geleceğimiz olan çocuk ve gençlerimiz, komşu ülkelerin ve diğer dünya ülkelerinin çocuk ve gençleri ile birlikte daha iyi, birbirini tanıyan ve anlayan ve en önemlisi de barışçıl bir dünya kurabileceklerdir kanısındayız. Bu bağlamda komşularımız olan ve de tarihsel-kültürel ortak geçmiş ve bağlarımız bulunan Balkan ülkeleri ile birlikte bu ortak değerleri ele almamız gerekmektedir.

Çokkültürcülüğün belli başlı ilkelerinden en önemlisi de hoşgörü kavramıdır. Yazın aracılığıyla öykülenecek olan çokkültürlülük kavramı bağlamında hoşgörü, ötekine saygı kavramları ne kadar benimsetilebilirse, farklı ülkelerin çocuk ve gençleri de o kadar hoşgörülü ve barışçıl bir dünya hazırlayabileceklerdir. Bu anlamda bugün en fazla ihtiyacını duyduğumuz unsurlardan olan barış, hoşgörü gibi evrensel değerlerin eğitim ve kitaplar aracılığıyla çocuklara aktarılması gerekmektedir.

Prof. Dr. Hikmet ASUTAY

(Editör)

*Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Edirne, 2019*

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	vi
Birol YİĞİT	1
DEVLET OKULLARININ FİNANSMAN KAYNAKLARI VE YÖNETİCİLERİNİN FİNANSMAN SORUNLARI.....	1
Burcu ÖZTÜRK, Hikmet ASUTAY	8
TOPLUM-ELEŞTİREL BİR ÇOCUK KİTABI ÖRNEĞİ: “PÜNKTCHE UND ANTON”	8
Cansu SAKALLI, Coşkun DOĞAN	16
OKUL DENEYİMİ DERSİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARINA MESLEKİ AÇIDAN KATKILARI	16
Cavidan ÇÖLTÜ İMREN	24
NUR İÇÖZÜ’NÜN DÖNEMEÇ ADLI ROMANI ÖRNEĞİNDE OLUŞUM ROMANI	24
Coşkun DOĞAN	29
KÜLTÜREL OLGULARIN MASALLARDA AKTARIMI VE ÇEVİRİNİN ÖNEMİ	29
Coşkun DOĞAN	37
İKİNCİL METİN OLARAK ÇEVİRİNİN ÖTEKİNİ UYUMLAŞTIRICI ROLÜ	37
Çağlayan KARAOĞLU BİRCAN	42
MONTESORİ YAKLAŞIMINDA ÇOCUĞUN GELİŞİMİ VE EĞİTİMİNDE DUYU GELİŞTİRME AKTİVİTELERİNİN YERİ	42
Demirali Yaşar ERGİN	51
ÖRNEKLEME TEORİSİ,	51
Demirali Yaşar ERGİN, Semih ÇAYAK	64
İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİ VELİLERİNİN BEKLENTİLERİ	64
Elif OLGUN, Sevinç SAKARYA MADEN	85
ESKİ VE YENİ ALMANCA LİSANS PROGRAMLARINA ELEŞTİREL BİR BAKIŞ	85
Emine TOK, Hikmet ASUTAY	104
NE BABALAR VAR! GRİMM MASALLARINDA EDİLGEN BABA FİGÜRÜ	104
Erhan VATANSEVER, Salih Koralp GÜREŞİR	110
BALKANLARDA ÇIKARILAN BİR ÖĞRENCİ DERGİSİ: YENİ MEKTEP	110
Gökhan ILGAZ, Tuğba TÜRK	115
BALKAN ÜLKELERİNDE EVDEKİ KİTAPLAR, EBEVEYN EĞİTİM DÜZEYİ VE OKUMA PUANLARI	115
Hafize MUTLU , Sevinç SAKARYA MADEN	125
ALMANCA ÖĞRETMEN ADAYLARININ 2018-2019 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINDAKİ DERS PROGRAMI DEĞİŞİKLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	125
Handan Asûde BAŞAL , Ercan KAPLAN , Meryem KORKMAZ, Hasan Hüseyin EMİR	144
SURİYELİ GÖÇMEN AİLE VE ÇOCUKLARININ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE VE TÜRK KÜLTÜRÜNE UYUMU ...	144
Hans-Heino EWERS	154
Çeviren: Güner SABANCI-GÜLMEZ	154
KÜRESELEŞEN ÇAĞDA ÇOCUK EDEBİYATI: ÇEVİRİNİN ÖNEMİ	154
İbrahim KIBRIS	164
DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK OLARAK AHMET MİTHAT EFENDİ’NİN ÖYKÜLERİNDE YER ALAN ÖNERİ VE ÖĞÜTLER	164
İbrahim KIBRIS	170
METİN İŞLEME SÜREÇLERİ YÖNÜYLE SON ON İKİ YILDA UYGULAMAYA KONULAN TÜRKÇE PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ	170
İlker ÇÖLTÜ	178
ERST MUSS MAN SATT WERDEN, DANN KOMMT DIE MORAL ARMUT UND DEPRIVATION ALS SOZIALES PROBLEM BEI DEM WERK “ALLEINGELASSEN” VON THOMAS FUCHS.....	178
İlker ÇÖLTÜ	185
GRİMM KARDEŞLERİN SİMELİBERG VE BİN BİR GECE MASALLARINDAKİ ALİ BABA VE KIRK HARAMİLER MASALLARININ KARŞILAŞTIRILMASINDA BENZER YÖNLERİN ULUSAL ATASÖZLERİ VE METİNLERARASILIK BAĞLAMINDA İRDELENİMİ	185

İmran KARABAĞ	192
JOACHIM HEINRICH CAMPE'NİN AYDINLANMA DÖNEMİ ALMANYA'SINDA EĞİTİM VE ÇOCUK EDEBİYATI DİLİNİN GELİŞİMİNE KATKISI.....	192
Lulzim ALIU	200
METHODOLOGICAL ASPECTS OF READING NON-LITERARY TEXTS IN THE TEACHING OF NATIVE LANGUAGE.....	200
Meltem DÜZBASTILAR Resulhan Bahadır HAFIZOĞLU	206
KEMAN ÖĞRETİMİNDE TEKRAR STRATEJİSİ KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN ÇALGI ÇALMA PERFORMANSLARINA ETKİSİ	206
Meltem DÜZBASTILAR, Resulhan Bahadır HAFIZOĞLU	211
ANLAMLANDIRMAYA DAYALI BENZETİMLER İLE ÖRNEK FİKİR ÜRETEBİLME BECERİSİNİN KEMANDA STACCATO TEKNİĞİNİN UYGULANMASINA ETKİSİ.....	211
Meral TANER DERMAN, Gamze KÖKSAL, Ünzile KURT²	215
EVDE DÜZENLİ OLARAK KİTAP OKUNAN VE OKUNMAYAN ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI.....	215
Metin TOPRAK	226
JOACHIM HEINRICH CAMPE: ALMAN ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATININ UNUTULMAYA YÜZ TUTMUŞ BİR TEMSİLCİSİ	226
Mine AKOVA, Birol YIĞIT, Demirali Yaşar ERGİN	231
ŞİDDET NEDENLERİ VE ÖNLEMLER ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ	231
Muharrem ÖZDEN	239
GÜNÜMÜZ ANADOLU AĞIZLARINDA ÇOCUK OYUNLARIYLA İLGİLİ OLARAK KULLANILAN SÖZ VARLIĞI ÜZERİNE BİR İNCELEME.....	239
Mukadder SEYHAN YÜCEL	258
Methodisch-didaktische Reflexionen und Aufgabenformen bei Lehrwerken für frühes Deutsch	258
Necdet Neydim	265
ÇOCUKLUĞUN VE ÇOCUK EDEBİYATININ TARİHSEL YOLCULUĞU	265
Nimet HAŞIL KORKMAZ, Çiğdem GÖKDUMAN, Fatma DEMİR	273
BABALARA GÖRE ÇOCUKLARIN OYUNU	273
Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN, Handan Asûde BAŞAL Merve DEMİRTAŞ Aysenur ÜZÜM, Şule UZUN	284
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SINIFLARINA DEVAM EDEN MÜLTECİ ÇOCUKLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE DİĞER ÇOCUK VELİLERİNİN GÖRÜŞLERİ	284
Salih Koralp GÜREŞİR, Erhan VATANSEVER	292
ÇOCUK ÜZERİNDEN MİLLİ KİMLİK İNŞA ETME ÇABASI ÖRNEĞİ: ÇOCUK SESİ DERGİSİ	292
Süleyman Hakan YILMAZ, Yasemin GÜLŞEN YILMAZ	300
YENİ İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNİN ÇOCUK YAZININA GETİRMİŞ OLDUĞU YENİLİKLER	300
Yasemin GÜLŞEN YILMAZ, Süleyman Hakan YILMAZ ,.....	308
ÇOCUK DERGİLERİNİN İÇERİK ANALİZİ YÖNTEMİYLE İNCELENMESİ	308
Yıldız AYDIN	318
JUREK BECKER'İN <i>SCHLAFLOSE TAGE</i> ROMANINDA TOPLUMCU KİŞİLİK SORUNSALINA EKİN SİYASAL BİR YAKLAŞIM.....	318
Yücel Atıla ŞEHİRLİ	325
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK TUTUMLARI.....	325
Yücel Atıla ŞEHİRLİ	343
23 NİSAN MİLLİ EGEMENLİK VE ÇOCUK BAYRAMI'NA İLİŞKİN SINIF EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ METAFORİK ALGILARI.....	343
Zerrin BALKAÇ	357
ATATÜRK'ÜN EĞİTİM POLİTİKASI ÇERÇEVESİNDE "ÇOCUK VE GENÇLİK EĞİTİMİ" HUSUSUNDA BİR DEĞERLENDİRME	357

Biol YİĞİT¹

DEVLET OKULLARININ FİNANSMAN KAYNAKLARI VE YÖNETİCİLERİNİN FİNANSMAN SORUNLARI

1. Giriş

Eğitim faaliyetlerinin istenilen düzeyde yürütülmesi her şeyden önce yeterli parasal kaynakların sağlanması, artırılması, çeşitli alt kesimler arasında dengeli biçimde bölüştürülmesi ve eldeki kaynakların etkili bir biçimde kullanılmasını zorunlu kılmaktadır (Adem, 1993. s.184-185). Eğitim sisteminin finansmanı, eğitimin tüm boyutlarını etkileyen ve diğer çalışma alanlarıyla iç içe olan bir çabadır. Bu nedenle eğitimin finansmanı, eğitim sektörünün mevcut sorunlarının temel nedenlerinden birisi olduğu gibi, öngörülen hedeflerin gerçekleşme olanaklarını da sınırlayan bir faktördür (XV. M.E. Şurası, 1996). İlkokulların amaçlarını gerçekleştirebilmeleri, bugün ve gelecekteki faaliyetlerini sürekli olarak başarılı bir şekilde yürütebilmeleri, gereksinim duydukları fonları sağlamalarına bağlıdır. Bu da finans işlevinin okulun diğer işlevleri içindeki önemini göstermektedir (Yaman, 2001,s.11). İlkokulun finansmanı evrensel düzeyde ele alındığında, 1948 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve 1990 Çocuk Hakları Sözleşmesi ile tüm uluslar arası topluluk, temel eğitimin zorunlu ve ücretsiz olması konusunda görüş birliğine varmıştır. Ancak uygulamada farklı durumlar gözlenmektedir. Örneğin pek çok ülkede İlkokul öğrencilerinin ulaşım, kitap, eğitim araç-gereci vb giderleri de kamu tarafından finanse edilirken, bazı ülke uygulamalarında yerel toplum ve ailelerin eğitime katkıları beklenmektedir (Arslan, 2000,s.3).

Türk Milli Eğitim Sisteminde ilköğretim dönemi özel bir konuma sahiptir. Çünkü okul çağındaki tüm Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının eğitiminin devlet tarafından sağlanması anayasal bir zorunluluktur. Diğer yandan, ülkemiz nüfusun büyük bir kısmının almış olduğu örgün eğitim sadece bu dönem ile sınırlıdır. Buna rağmen, ülkemizde ilköğretim okullarının finansı konusunda ciddi problemler yaşanmaktadır. Bir araştırmaya göre; şehir merkezindeki okullar 27 çeşit kaynaktan gelir elde ederken, köy okullarının gelirleri 20 çeşit kaynaktan sağlanmaktadır (Kavak, Ekinci ve Gökçe, 1997). İlköğretim okullarının finansmanı 222 Sayılı ilköğretim kanununda şu şekilde açıklanmaktadır:

- a) *Her yıl devlet gelirlerinin %3 'ünden az olmamak üzere devlet bütçesinden yapılacak yardımlar,*
- b) *Özel idare bütçelerine yıllık gelirlerinin en az %20' si oranında konulacak ödenekler,*
- c) *Köy okullarında, gelir sağlamak üzere tahsis edilen arazi ve okul bahçesinden elde edilen gelirlerle birlikte köy bütçesine her yıl genel gelirlerinin en az %10'u oranında konulacak ödenekler,*
- d) *Okulun parası varsa bunun faiz gelirleri,*
- e) *Okulda hurdaya ayrılan malların satışında elde edilen gelirler,*
- f) *Vakıf gelirlerinden ayrılacak hisseler de ilköğretimin gelir kaynakları*

Yasada bu şekilde belirtilmesine rağmen bu gelir kaynakları ile ilgili hükümler hayata geçirilememiştir. İlköğretimin Türk Milli Eğitim Sisteminde zorunlu ve finansmanının devlet tarafından karşılanması öngörülmesine rağmen, uygulamada hiçte öyle olmadığı görülmektedir (Korkmaz, 2005). Devlet, yurttaşlara eğitim hizmetini sunarken kâr amacı gözetmez. Bununla

¹Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Edirne-Türkiye, biolyigit@trakya.edu.tr

beraber verilen eğitim ile toplumun eğitim düzeyinin artması, yani nitelikli işgücünün ve üretimin artması beklenmektedir. Ayrıca kamu tarafından sağlanan eğitim hizmeti ile birlikte eğitim hizmetinden yararlananlar arasında “fırsat eşitliğinin de sağlanması beklenmektedir. Eğitime olan istem (talep) gün geçtikçe artmaktadır.

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde devlet eğitim hizmeti vermek için yeterli oranda pay ayıramamaktadır. Bu durumda verilen eğitim hizmetinin niteliği düşebilmektedir. Eğitim hizmetinin niteliğinin düşmemesi uğruna gelişmekte olan ülkeler, devlet okullarında eğitim hizmetinden yararlananların bir bedel ödemek durumunda kalabileceği politikalar üretebilmektedir. Ayrıca özel sektörü de eğitim hizmeti sunması için özendirici yasal düzenlemeler yapabilmektedirler. Böyle durumlarda eğitim hızla özelleştirilen alanlardan birisi durumuna gelmektedir. Verilen eğitim hizmetinin finansmanı devlet bütçesi ve eğitim hizmetinden yararlananların ödedikleri bedeller ile karşılanmaktadır (Özçelik,2007).

İlkokulların finansmanının; kamu bütçelerinden (devlet bütçesinden ve il özel idare bütçesinden) karşılanması gerekmektedir. Fakat kamunun eğitime yeterli finansmanı ayırmadığı yönünde de güçlü bir kanı vardır. Türkiye'nin ulusal gelirinden eğitim için ayırabildiği para, gelişmiş ülkelere bakarak oldukça sınırlıdır. Bu nedenle okulların üzerine düşen görevleri yapabilmesi tamamen yöneticinin becerisine kalmaktadır. Okul yöneticileri, var olan sınırlayıcı konularına karşın, bir şeyler yapmaya çalışmaktadır. Diğer taraftan eğitim-öğretim etkinliklerinin tamamen görsel, işitsel, uygulamalı ve teknolojik alanlarda yürütülmesi gerekmektedir. Günümüz teknoloji dünyasında okullarda fen laboratuvarları, çok fonksiyonlu teknoloji sınıfları, resim atölyesi ve iş eğitimi atölyelerinin kurulması artık zorunluluk haline gelmiştir.

Başarılı bir yöneticinin, çevrenin eğitime nasıl katkıda bulunabileceğini de bilmesi gerekir. Çünkü çevrede belirli potansiyellere sahip olduğu halde eğitime ne yolla katkıda bulunabileceğini bilemeyen kişi ve kurumlar bulunabilir (Erdoğan, 2000, s.131).Yönetici ayrıca çevrede bulunan kurumların eğitimle ilişkili olarak sorumluluklarının neler olabileceği konusunda da yol gösterebilmelidir. Bu konuda en fazla görev okul yöneticilerine düşmektedir. Kaynak yetersizliği gerçeği, her kademedeki eğitim yöneticilerini, bir yandan daha fazla kamu kaynağı elde edebilme diğer yandan da kamu dışı kaynak sağlayabilme yönünde arayışlara götürmektedir. Okulun amaçları doğrultusunda yönetilebilmesi ve beklenen başarının elde edilebilmesi, okulun finansman kaynaklarını doğru değerlendirmesine bağlıdır.

Bu araştırmada; İlkokulların yöneticilerinin kaynak sağlama girişimlerine, en çok finansman sağladıkları kaynaklara, gider kalemlerine ve yöneticilerin finansman sorunları hakkındaki düşünce ve önerilerine yer verilmiştir.

2. Amaç

Araştırmanın amacı, ilkokul yöneticilerinin görüşlerine dayanarak, okulun giderlerinin karşılanmasında, kamu bütçesi ve özel gelir kaynaklarının neler olduğunun ve bu gelirlerin kullanımı konusundaki uygulamaların belirlenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Okulların finansmanında;

İl Özel İdare Bütçesinden, yeterli kaynak sağlanmakta mıdır?

Genel bütçeden sağlanan kaynak yeterli midir?

İlkokulların İl Özel İdare ve Genel bütçe dışında diğer gelir kaynakları nelerdir?

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli, resmi ilkokullarda görev yapan yöneticilerin finansman sorunlarını belirlemeye yönelik tarama türü çalışmadır. Veri toplama aracı olarak beş seçenekten oluşan Likert tipi anket geliştirilmiş ve okul yöneticilerine uygulanmıştır.

3.2. Çalışma evreni

Araştırmanın çalışma evrenini; 2017-2018 Eğitim ve öğretim yılında Edirne İl merkezi ve ilçelerinde bulunan 48 resmi ilkokulun yöneticileri oluşturmuştur. Çalışma evreni olarak Edirne ilinde bulunan resmi ilkokulların seçilmesi, araştırmacının bu ilde görev yapması nedeniyle, ulaşım ve veri toplama kolaylıkları etken olmuştur.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Konu ile ilgili alan yazından ve araştırmalardan ayrıca yararlanılmıştır. Anketlerin uygulanmasında, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Anketlerin dağıtımı, toplanması ve yöneticiler ile yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşüne başvuru alan 48 okul müdürü tarafından doldurulan anketlerin tamamı değerlendirmeye alınmıştır.

Anket soruları üç bölümden oluşmaktadır:

I. Bölümde, okulun özelliklerini ve yöneticinin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik sorular.

II. Bölümde, resmi İlkokul okullarının en önemli finansman kaynakları olan: A- Okul Koruma Derneği Gelirleri, B- İl Özel İdaresi Bütçesi, C- Genel Bütçe ve D- Eğitime Katkı Payı Gelirleri olmak üzere 4 başlık altındaki gelirlerinin, İlkokul okullarının 15 gider kalemini karşılama oranını belirlemeye yönelik sorular.

III. Bölümde, okullarının finansman kaynağı olabilecek diğer gelir kaynaklarının okulun ihtiyaçlarını karşılama oranını belirlemeye yönelik sorular ve yöneticilerin problemle ilgili görüş ve önerilerini tespit etmeye yönelik açık uçlu bir soru.

3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında Microsoft Excel istatistik programına yüklenerek tablo haline dönüştürülmüştür.

İstatistik analizleri için SPSS paket programı kullanılmıştır. Veriler ortalama, yüzde, frekans ve standart sapma ile değerlendirilmiştir. Ölçekte kullanılan manidarlık testlerinde 0.05 manidarlık düzeyi kullanılmıştır.

Okul Yöneticilerinin; okullarının giderlerini karşılamadaki farklılıkları için cinsiyet değişkenine göre **t-testi** analizi, 48 İlkokul yöneticisinin %10,4'ü kadın, %89,6'sı erkek cinsiyetinde çıkması nedeniyle yapılmamıştır. Okul yöneticilerinin; Yöneticilikteki Kıdem, Çalıştığı Okuldaki Yöneticilik Kıdemi, Yöneticilikle İlgili Hizmet İçi Eğitim, Kurs, Seminer vb Etkinliklere Katılma Sayısı ve Çalıştıkları Okuldaki Yönetici Sayıları bağımsız değişkenlerine göre okulun giderlerini karşılamada en çok kullandıkları gelir kaynakları arasındaki farklılığı analiz ederken **tek yönlü varyans analizi** uygulanmıştır.

4. Bulgular

4.1. Kişisel Bulgular

Araştırmaya katılan 48 okul yöneticisinin cinsiyete göre dağılımı; %10,4 kadın, %89,6 erkek olduğu, Okul yöneticilerinin; %41,7'sinin 1-3 yıl, %25,0'inin 4 - 7 yıl, %16,7'sinin 8 - 11 yıl, %16,7'sinin 12 ve daha fazla yıl yönetici olarak görev yaptığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan 48 okul yöneticisinin; %2,1' i 1-5 yıl, %4,2' si 6-10 yıl, %93,8'inin 16 ve daha fazla yıl mesleki kıdeminin olduğu belirlenmiştir.

Okullara İl Özel İdare Bütçesinden, yeterli kaynak sağlanmakta mıdır?

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 76/b maddesine göre İl Özel İdaresi yıllık gelirinin en az % 20' sini İlkokul giderlerine ayırmak zorundadır. 3360 Sayılı İl Özel İdaresi Kanununa (1987) göre, İlkokul açmak, yürütmek, bakım, onarım ve donatımı için ödenek ayırmak illerin görevidir. Ayrıca MEB Bütçesinden İlkokul hizmetlerinde yatırım ve cari giderler için aktarılan kaynakların kullanımında da ara yönetsel birim işlevini İl Özel İdareleri yerine getirir.

Tablo 1. İl Özel İdare Bütçesinden sağlanan gelirlerin, giderleri karşılama oranları

Özel İdare Bütçesinden; okulunuzun ihtiyaçlarını karşılamak için ne ölçüde yararlanıyorsunuz	Hiç		Çok az		Ara sıra		Çoğu zaman		Her zaman		A.ort.	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Elektrik giderleri	10	20,8	7	14,6	14	29,2	9	18,8	8	16,7	2,95	1,36
Su giderleri	11	22,9	7	14,6	10	20,8	12	25,0	8	16,7	2,97	1,42
Telefon giderleri	45	93,8	1	2,1	2	4,2	-	-	-	-	1,10,	,42
Yakıt giderleri	8	16,7	4	8,3	8	16,7	12	25,0	16	33,3	3,50	1,45
Araç-gereç, malzeme alımı	45	93,8	1	2,1	1	2,1	1	2,1	-	-	1,12	,53
Temizlik giderleri	47	97,9	-	-	1	2,1	-	-	-	-	1,04	,28
Özel gün kutlamaları	47	97,9	1	2,1	-	-	-	-	-	-	1,02	,14
Bakım-onarım	41	85,4	2	4,2	4	8,3	1	2,1	-	-	1,27	,70
Kırtasiye, evrak, ulaşım v.b	47	97,9	1	2,1	-	-	-	-	-	-	1,02	,14
Çevre düzenlemesi	45	93,8	1	2,1	1	2,1	1	2,1	-	-	1,12	,53
Yoksul öğrencilere yardım	47	97,9	1	2,1	-	-	-	-	-	-	1,02	,14
Sosyal içerikli yarışma, turnuva	45	93,8	1	2,1	1	2,1	1	2,1	-	-	1,12	,53
Bilg., Projektör, Fotokopi mak alımı	47	97,9	-	-	1	2,1	-	-	-	-	1,04	,28

Bu sonuca göre; İl Özel İdare Bütçesinden okullara ayrılan ödenek, okulların sadece yakıt giderlerinin bir kısmını karşılamakta, diğer giderler için ise hiçbir kaynak sağlanmamaktadır.

Yöneticilerin büyük çoğunluğu mülkiyeti İl Özel İdarelerine ait olan İlkokul okullarının su, elektrik, yakıt, bakım-onarım, boya-badana, çevre düzenlemesi gibi giderlerinin İl Özel idarelerince karşılanması gerektiği görüşünü belirtmiştir. İl Özel İdare Bütçesinden sadece İlkokul okullarının bir kısmına (ısınma sistemleri kömür, fueloil,doğalgaz olan okullar) yakıt için kaynak ayrıldığı görülmektedir. Diğer giderlere ise hiçbir katkısının olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

2-Genel bütçeden sağlanan kaynak yeterli midir?

Tablo 2. Genel Bütçeden sağlanan gelirlerin, giderleri karşılama oranları

Genel Bütçeden sağlanan gelirlerden; Okul yöneticisi olarak, okulun ihtiyaçlarını karşılamak için, ne ölçüde yararlanıyorsunuz ?	Hiç		Çok az		Ara sıra		Çoğu zaman		Her zaman		A.ort.	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Elektrik giderleri	41	85,4	4	8,3	2	4,2	-	-	1	2,1	1,25	,72
Su giderleri	42	87,5	3	6,3	2	4,2	-	-	1	2,1	1,22	,72
Telefon giderleri	43	89,6	2	4,2	1	2,1	-	-	2	4,2	1,25	,86
Yakıt giderleri	41	85,4	3	6,3	-	-	1	2,1	3	6,3	1,37	1,06
Araç-gereç, malzeme alımı	36	75,0	7	14,6	3	6,3	1	2,1	1	2,1	1,41	,87
Temizlik giderleri	46	95,8	1	2,1	-	-	-	-	1	2,1	1,10	,59
Özel gün kutlamaları	47	97,9	-	-	-	-	1	2,1	-	-	1,06	,43
Bakım-onarım	46	95,8	1	2,1	-	-	-	-	1	2,1	1,10	,59
Kırtasiye, evrak, ulaşım v.b	43	89,6	2	4,2	1	2,1	-	-	2	4,2	1,25	,86
Çevre düzenlemesi	46	95,8	1	2,1	-	-	1	2,1	-	-	1,08	,45
Yoksul öğrencilere yardım	45	93,8	1	2,1	2	4,2	-	-	-	-	1,10	,42
Sosyal içerikli yarışma, turnuva	47	97,9	-	-	1	2,1	-	-	-	-	1,04	,28
Bilg., Projektör, Fotokopi mak alımı	40	83,3	1	2,1	6	12,5	1	2,1	-	-	1,33	,78

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 77. maddesinde belirtilen, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nce her yıl kabul edilen Genel Bütçe Kanununa göre eğitime ayrılan paydır. İl Millî Eğitim Müdürlükleri, Millî Eğitim Bakanlığına her yıl ihtiyaçlarını bütçe disiplini içinde bildirirler. Bakanlık, illerin ve okulların daha önceki isteklerini de dikkate alarak, Genel Bütçeden eğitime ayrılan ödeneği dağıtır. Ödenekler; Maliye Bakanlığına bağlı Mal Müdürlükleri aracılığı ile harcanır.

Tablo 2 incelendiğinde Okul müdürlerinin genel bütçeden sağlanan kaynaklarla,günlük ihtiyaçlarının çok azını karşılayabildikleri görülmektedir.

Bulgular İlkokul okullarının belirlenen giderlerine MEB bütçesinden kaynak ayrılmadığını göstermektedir. MEB bütçesinin personel giderlerini (maaş, ders ücreti, yolluk, harcırah, sağlık vb.) yatırım ve transfer harcamalarını karşılamamanın dışında finansman ihtiyacına cevap veremediği gerçeği görülmektedir. Genel Bütçe Kanunu hazırlanırken gelirlerdeki açık nedeniyle MEB bütçesinden kesinti yapılmakta, MEB' da eğitim kurumları içinde en önemli kesintiyi İlkokuldan yaptığı anlaşılmaktadır.

Tablo 3. İlkokul Okulu Yöneticilerinin gelir sağladığı diğer kaynaklar ve giderlerini karşılamada etkisi

İlkokulların İl Özel İdare ve Genel bütçe dışında diğer gelir kaynakları nelerdir?	Hiç		Çok az		Ara sıra		Çoğu zaman		Her zaman		A.ort.	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Okul kooperatifi veya kantin gelirleri	26	54,2	13	7,1	4	8,3	3	6,3	2	4,2	1,79	1,11
Bağış yoluyla toplanan gelirler	7	14,6	8	16,7	8	16,7	17	35,4	8	16,7	3,22	1,32
Kermes, çay, okul gezisi, tiyatro gösterisi	10	20,8	14	29,2	9	18,8	12	25,0	3	6,3	2,66	1,24
Dernekler, özel kuruluşlar, katkısı	9	18,8	9	18,8	5	10,4	19	39,6	6	12,5	3,08	1,36

İlkokulların İl Özel İdare ve Genel bütçe dışında diğer kaynaklardan elde ettikleri gelirlerini genellikle yürütme sürdürme ve eğitim giderleri olan temizlik, personel, kırtasiye, boya-badana, tamir onarım, araç-gereç, malzeme, elektronik ders ve büro aracı alımlarına harcadıkları tespit edilmiştir. Bunların dışında gelirlerin çok azını ise çevre düzenlemesi, telefon ve haberleşme giderleri, sosyal ve sportif faaliyetler, yoksul öğrencilere yardım, elektrik giderleri için harcadıklarını ve çok az düzeyde su ve yakıt giderleri için kaynak harcadıklarını belirtmişlerdir.

Okul yöneticileri yeni kaynak arayışlarının önemli ölçüde eğitimcilerin ve kurumların güvenilirliğine zarar verdiğini, yanlış algılanmalara neden olduğunu belirtmektedirler. Devlet yöneticileri ve eğitim yöneticileri finansman konularında velilerle karşı karşıya bırakılmaması gerektiği görüşünü bildirmişlerdir.

Okul yöneticileri eğitim, iş gören, yürütme ve sürdürme giderlerini karşılamak için her türlü faaliyetlerden kaynak sağlama çabası sonunda velilerden, derneklerden, özel kuruluşlardan, hayır sever kişilerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu tür yardımlar, giderleri karşılayacak nakit para bağıışı olabileceği gibi, malzeme, eşya, kırtasiye, gıda, araç-gereç, büro malzemesi gibi aynı yardımlar olmaktadır. Bazı durumlarda yetişmiş eleman veya mesleki tecrübe desteği de önemli bir katkı olabilmektedir. Bu tür kaynak sağlamada yönetici faktörü önemli rol oynamaktadır. Çünkü çevrede eğitime katkı yapacak kişileri etkileyen, özendirilen, okul-çevre ilişkisini sağlıklı olarak yürüten yöneticiler bu kaynaklardan yararlanabilmektedir.

5. Sonuç

Araştırmanın gerçekleştirildiği okullarda görev yapan yöneticilerin; mesleki ve yöneticilikteki kıdemleri oldukça yüksektir. Ayrıca yöneticilikle ilgili hizmet içi eğitim, kurs ve seminer gibi etkinliklere katılma sayıları oldukça fazla ve okullarının yönetiminde kendilerine yardımcı olan yeterli sayıda yöneticinin olduğu kanaatine varılmıştır.

Okullarının tamamında, Devlet Bütçesinden ayrılan kaynaklar yetersizdir. İl Özel İdare Bütçesinden İlkokullara ayrılan kaynaklar olması gerekene göre yok denecek kadar azdır. Ayrıca İl

Özel İdaresi okullara belli oranda kaynak sağlayan kooperatiflerin işlevini yitirmesine neden olan olmuştur. Okul kantinlerinin özel işletmecilere devredilmesi ile birlikte okullar önemli ölçüde gelir kaybına uğramıştır.

Okulların finansmanında kamusal alandan yeterli kaynak sağlanamaması nedeniyle yeni kaynak arayışları ve çabaları zorunluluk haline gelmiştir. Kaynak sağlamada dolaylı ve açık yüklenici velilerdir. Çünkü her türlü kaynak bulma çabalarında veliden katkı beklenmektedir. Okulların finansmanı için kaynak yaratma zorunluluğu veliler ile okul arasında çatışmaya neden olmaktadır. Çatışma eğitimin tüm süreçlerinde nitelik kaybına neden olmaktadır.

Eğitim sisteminin örgütlenmesinden kaynaklanan başka eğitim kurumları ile planlı ve ortaklaşa kullanılacak araç-gereç, malzeme, donanım, laboratuvar, spor salonu vb. alanlara ayrı ayrı kaynak ayırmaktadır. XV. MEŞ kararlarında belirtilen bir birine yakın okullarda eğitim kampüsleri oluşturulması tavsiyesinin dikkate alınmadığı ve kaynak israfı gibi düşünülmesine neden olmaktadır.

Kaynak kullanımında önemli bir yer tutan; boya-badana, tamir-onarım, tadilat-bakım vb. faaliyetlerinde yerel ve merkezi bazda bir planlamanın olmaması nedeniyle her yönetici, kendi okulu için bağımsız harcama yapmaktadır. Bu tür harcamaların periyodik bakım planlaması ile binaların mülkiyetine sahip olan İl Özel İdarelerince üstlenilmesi durumunda önemli bir kaynak tasarrufu sağlayacağı düşüncesini oluşturmuştur.

Kaynak yaratma zorunluluğu, İlkokul okulu yöneticilerinin çok önemli zamanını ve enerjisini tüketmektedir. Eğitim-öğretim işlerine, kendini geliştirmeye, çalışanların motivasyonuna, okulun paydaşları olan öğrenci ve velilerle olan ilişkilere daha az zaman ayırması anlamına gelmektedir. Bu nedenle İlkokul yöneticilerinin öğretmenlerin ve öğrencilerin bu sorundan soyutlanmasını sağlayacak yönetsel, finansal ve denetimsel yapıları oluşturmak okula nitelik kazandıracaktır.

En çok kaynak tüketen giderlerin sürdürme ve işletme giderleri olduğu görülmektedir. Bu nedenle okulların varoluş nedeni olan eğitsel, sosyal, kültürel etkinliklere daha az kaynak ayrıldığı görülmektedir.

6. Öneriler

Okul yöneticilerinin; finansman konusunda bilgili ve deneyimli, bütçe tekniklerini uygulayabilen, insan kaynakları yönetimi ve eğitim yönetimi stratejileriyle donatılmış, çağın teknolojisini kullanabilen personelden seçilmesi finansman sorunlarının çözümüne önemli katkılar sağlayacaktır.

Okullara çeşitli kaynaklardan sağlanan gelirler tek bir hesap veya bütçe sisteminde toplanmalı, harcamalar ise tek hesap üzerinden yapılarak denetlenebilirlik, şeffaflık ve güvenilirlik sağlanmalıdır.

Okulların en önemli gelir kaynaklarından biri olan okul kantinlerinin işletilmesi veya kiraya verilmesi okul yönetimlerine bırakılmalıdır.

Okullarının finansmanında önemli ölçüde rol alan ve bu rolünü başarı ile yerine getiren yöneticiler, üst yönetimler tarafından maddi ve manevi ödüllerle desteklenmelidir.

Devlet bütçesinden okullara ayrılan pay kesinti ve tasarruf yapılmadan sisteme aktarılmalıdır.

Yerel yönetimler su, doğalgaz, yakıt, çevre düzenlemesi gibi okullarının önemli miktardaki kaynağını tüketen hizmetleri ücretsiz olarak yüklenmelidir.

İlkokul okulu yöneticileri okullarında yapılacak harcamalar ve kaynak sağlama etkinlikleri için çevrelerindeki kişi ve kuruluşlara karşı şeffaflıkla güven ortamı yaratarak katkı sağlayabilirler.

İl Özel idareleri mülkiyeti kendisine ait İlkokul binalarının boya-badana, bakım-onarım gibi giderlerini üstlenmelidir.

Eğitimde kaynakların yerinde kullanımı açısından yönetici, öğretmen, veli, öğrenci, sendika, meslek kuruluşları ve yerel örgütlerin yönetime katılımını sağlayan İlkokulun yerel yönetimlerce yürütülmesi için yapılabilecek düzenlemeler araştırılmalıdır.

Aynı eğitim bölgesi içinde bulunan eğitim tesis, donanım ve teknolojileri tam gün, tam yıl süre ile ortak kullanım için oluşturulacak düzenlemeler yapılmalıdır.

Özetle, ilköğretim kurumlarına kamu tarafından ayrılan bütçenin yeterli olmaması ve gerekli bütçe dışı mali kaynağın sağlanamaması, mali kaynak sorunlarının yaşanmasına neden olmaktadır. Kurumlardaki mali kaynak yetersizliği de ihtiyaçların karşılanamamasına neden olduğu için eğitim - öğretimde aksamalara yol açmaktadır. Yaşanan mali kaynak sorunları ayrıca ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticileri bu konuda alternatifler bulmaya yönlendirmektedir (Kayıkcı ve Akan, 2014). Bu durum da eğitim - öğretim konusunda öğretmen ve yöneticilerin verimliliğinin düşmesine neden olmaktadır. Yaşanan bu olumsuzlukların ortadan kaldırılması için bilimsel araştırmalar yapılmakta ve yapılan araştırmaların sonuçları yetkili makamlarla paylaşılmaktadır. Ülkemizin ekonomik, sosyal ve kültürel yönden gelişmesi için eğitimin önemi bilindiğine göre, bu konuda somut adımların atılması ve kalıcı çözümlerin üretilmesi beklenmektedir.

7. Kaynakça

- Adem, Mahmut. (1993) “*Ulusal Eğitim Politikamız Ve Finansmanı*”, Ankara, A.Ü.Eğitim Bilimleri Yayını.
- Adem, Mahmut. (1997) *Eğitim Planlaması*, Ankara, Şafak Matbaacılık, Üçüncü Baskı.
- Arslan, Saliha. (2000) <<*Ankara İli Ortaöğretim Kurumlarının Özel Gelir Kaynakları*>> Yüksek Lisans Tezi, A.Ü.Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Eğitim Bilimleri Fakültesi Kütüphanesi.
- Başaran, İ. Ethem. (2000) *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*, Ankara, Feryal Matbaası, Dördüncü Yeniden Yazım.
- Erdoğan, İrfan. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*, İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Kavak, Y., Ekinci, E. ve Gökçe, F. (1997). *İlkokulda Kaynak Arayışları Bir Araştırma*, Ankara, Şafak Matbaacılık.
- Kayıkcı, G ve Akan, D. (2014). *İlköğretim Kurumlarının Mali Kaynak Sorunları ve Okul Müdürlerinin Çözüm Uygulamaları* Asos Journal Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 2, Sayı: 1, Mart 2014, s. 237-255
- Korkmaz, İsa (2005). *İlköğretim Okullarının Karşılaştıkları Finansman Sorunları. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- M.E.B. 15.Milli Eğitim Şurası (1996), Ankara, <<*Eğitim Sisteminin Finansmanı*>> Genel Kurul Görüşme Raporu ve Sonuç Bildirileri.
- Özçelik, Ufuk. (2007). *Ortaöğretim Okullarının Finansman Kaynaklarının Okul Yöneticilerinin Görüşlerinden Yola Çıkarak Belirlenmesi (Ankara İli Bala ve Gölbaşı İlçelerinde Bir Çalışma)* Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Ünal, Işıl. (1996). *Eğitim Ve Yetiştirme Ekonomisi*, Ankara, Epar Yayınları.
- Ünal, Semra. (1997). <<*İlkokul Yöneticilerinin Finansman Sorunları*>>, İstanbul, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı: 9, Sayfa: 369-378.
- Yaman, Hasan. (2002) “*İlkokul Okullarının Finansman Kaynakları*” Edirne, T.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü Mezuniyet Projesi.

Burcu ÖZTÜRK², Hikmet ASUTAY³

TOPLUM-ELEŞTİREL BİR ÇOCUK KİTABI ÖRNEĞİ: “PÜNKTCHEM UND ANTON”

Giriş

Edebiyat, kişinin duygu ve düşüncelerini kendine has üslubuyla yazılı ya da sözlü olarak dile getirme şeklidir. Eski çağlarda ilk olarak söz ile nesilden nesle aktarılırken, artık edebiyat yazılı olarak aktarılmakta ve kendi içerisinde farklı türlere ayrılmaktadır. Zamanın ilerlemesi, çağın değişmesi, hitap edilen kitlelerin çeşitliliği, toplumsal olayların farklılığının artması bu türlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Yazın türlerinin çeşitliliği okurların tercih edeceği kitaplar açısından önemlidir. Çünkü yetişkinlere yönelik olan eserlerde kullanılan terimler ve olay örgüsü onlara uygun iken, bu eserlerin çocuklar tarafından okunması hem kullanılan terimler açısından anlamayı zorlaştırmakta hem de olay örgüsü bakımından karmaşık olabilmektedir. Çocuklara yönelik olan eserlerde anlaşılır bir dil kullanımı ve çocuğun yaşına uygun olay örgüsünün yer alması bu açıdan önemlidir.

Çocuk ve gençlik yazını yetişkin yazını açısından büyük bir öneme sahiptir. Çünkü küçük yaşta okuma alışkanlığı kazanan çocuk edindiği bilgiler ile yeni bakış açıları kazanacak ve algılama kapasitesi artacaktır. Bu durum ileride yetişkin yazınına daha doğru anlamasını sağlayacaktır. Söz varlığı artan çocuk dilini doğru kullanmaya başlayacak ve ilerisi için hayatının temellerini bu dönemde, okuduğu eserlerle atacaktır. Bu anlamda “çocuk yazını, yetişkin yazınına geçişte bir ‘ara basamak’ ya da ‘geçiş yazını’ işlevini üstlenmektedir” (Dilidüzgün, 2006: 26-27). Dolayısıyla çocuk yazınının önemine dikkat etmek gerekmekte, yazarların kullandığı dil ve eserdeki olay örgüsü dikkate alınarak eserler tercih edilmelidir.

Çocuk ve gençlik yazınının en önemli temsilcilerinden olan Erich Kästner eserlerinde sadece iyiyi ya da kötüyü ele almayan, iyinin de kötü yanları olabileceğini aktararak tek taraflı bakış açısının oluşmasına engel olan yazarlardan biridir. Ayrıca eserlerinde yaşadığı dönemin özelliklerinin yansıdığı ve bu sayede eserlerdeki kurgunun gerçek olarak algılandığı bir gerçektir. Çünkü olay örgüsü günlük hayattan seçilmekte ve eserleri aracılığıyla özellikle çocuklara dolaylı yoldan mesaj vermektedir. Bu çalışmada ilk olarak Erich Kästner’in “Pünktchen und Anton” adlı eserinin dahil olduğu çocuk yazını hakkında bilgi verilecektir. Ayrıca bu bölümde çocuk yazını ürünlerinin sahip olması gereken özellikler hakkında kısa bilgi verilerek, yazarların bu eserler yazılırken nelere dikkat etmeleri konusu aydınlatılacaktır. Diğer bölümde Erich Kästner’in hayatına çocuk yazınındaki yerini vurgulamak amacıyla değinilecektir. Daha sonra eserin kısa bir özeti verilecek, toplum-eleştirel bir kitap olarak incelenmesinin sebepleri anlatılarak yazarın vurgulamak istediği ahlâki değerlerin neler olduğu, çocuk perspektifinden hayatın nasıl görüldüğü ve sınıf farklılıklarının onlar tarafından yetişkinler gibi algılanıp algılanmadığı örneklerle gösterilecektir.

Çocuk Yazını ve Özellikleri

Çocuk yazını; çocuğun ilgi ve gereksinimlerini göz önünde tutarak onun anlayabileceği seviyede ve onun anlayabileceği kelimelerle oluşturulan, çocuğa hitap eden ürünlerden

²Trakya ve Tekirdağ Namık Kemal Üniversiteleri Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Ortak Doktora Programı Öğrencisi. burcuozturk@gmail.com

³Prof. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı. hikmetasutay@yahoo.de

oluşmaktadır. Yalçın ve Aytaş'a göre ise "çocuk edebiyatı; çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce ve yeteneklerine, zevklerine hitap eden, eğitirken eğlenmelerine katkıda bulunan sözlü ve yazılı ürünlerdir" (Yalçın&Aytaş, 2002: 5). Çocuk yazını ürünlerinde doğru kullanılan kelimeler ve olay örgüleri ile çocuğa okuma alışkanlığı aşılanabilirken, yanlış kelimeler ve olay örgüleri ile çocuğun okumadan soğuyabileceği bir gerçektir. Bu nedenle çocuk yazını ürünlerinde eserin dış kapağı ve kapakta kullanılan renkler de dahil olmak üzere birçok hususa dikkat etmek gerekmektedir. Çocuk yazını yazarlarının tercih edeceği herhangi bir yanlış kelime ya da verilmek istenen mesajın yanlışlığı çocuğu son derece olumsuz etkileyebilmektedir.

Çocuk yazını ürünlerinin sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Okudukları eserler ile çocuklar evreni, doğayı, toplumu ve insanı sevmeyi öğrenmelidir. Eserler çocukların yaşamı tanımaları için yol gösterici olmalıdır. Çocuklar kitaplar aracılığı ile heyecan duygusunu yaşamalı, merak duygusunun artması ile kafasında oluşabilecek sorulara çözüm aramayı öğrenebilmelidir. Çocuk yazını ürünleri eğer çocuğu bu yönde teşvik edecek özelliklere sahip olursa ilerisi için çocuğun gelişiminde etkin rol oynar ve küçük yaşta kitaplarla tanışan çocuklar hayatlarının temel taşlarını erken yaşta oluşturarak fark yaratabilirler. Çünkü meraklanan çocuk olay örgüsünü çözmek için karakterlerin özelliklerini düşünecek, kimin doğru ya da yanlış yaptığını kendince yorumlayacak ve sonuca ulaşacaktır. Bu durum çocuğun kendisini iyi hissetmesini sağlayacaktır. Böylece hem çocuğun kendisine olan özgüveni artacak hem de yaşamındaki sorunlara farklı açılardan bakıp çözüm yolları aramayı öğrenecektir. Çocuk yazını ürünlerinin amacı çocuklara duyarlılık kazandırmak, onları doğruya ve güzele yönlendirmek, düşünce evrenlerini genişletmek, onları anadilin kullanım şekilleri hakkında bilgilendirmek ve sürekli yazılı kültür ile iletişimde kalabilmelerini sağlamaktır (Bkz. Sever; 2003). Ayrıca eserlerde yalnızca somut kavramlara değil soyut kavramlara da yer verilmesi çocuğun dil gelişimi açısından önemlidir. Böylece "çocuklar yazı dilini de bir yetişkin kadar etkili olarak kullanabileceklerdir" (Senemoğlu, 2003: 57).

Çocuk yazını eserlerinde olay örgüsü, kullanılan kelimeler ya da karakterlerin özelliklerinin yanı sıra yazarlar da büyük bir öneme sahiptir. Kitaplarda günlük dilde sık kullanılmayan eski sözcüklerden ve argo niteliği olan kelime kullanımlarından kaçınmak gerekmektedir (Oğuzkan, 1997: 51). Yazarların yazdıkları eserlerde kendi ideolojilerini yansıtmamaları, çocuğa bu mesajı vermemeleri ve çocuğu olumsuz yönde etkilememeleri ve çocuk yazını bir ticari araç olarak görmemeleri gerekmektedir. Sever (2000) bu durumu şu şekilde aktarmaktadır:

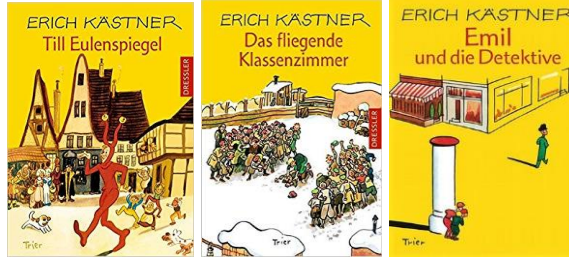
(...) Çocuklar adına yazılan-hazırlanan ve sayıları hiç de küçümsenmeyecek oranlara ulaşan bazı kitap ve dergilerde, çocuklarımızın kendilerine özgü dünyaları ve kişilikleri yadsınarak, çocuklar, güdümlü yetişkinlerce bir ideolojinin bir inancın körü körüne savunucusu, bağımlısı yapılmak isteniyor. Kitaplar, dergiler çağdışı amaçlar için bir araç olarak kullanılıyor. Öte yandan, yalnızca kâr amacıyla oluşturulan kitaplarla da çocukların duyarlılıkları örseleniyor. Çocuğun geleceğe dönük, sevgiyle beslenmesi gereken dünyası, kalın duvarlarla örülüyor. Onlara, karma, özensiz bir dille birtakım kalıplaşmış, günümüzün çağdaş değerleriyle çelişen davranışlar aktarılıyor (Sever, 2000: 644).

Yazarların çocuk yazınında dikkat etmeleri gereken bir diğer nokta ise şiddet temasının ayırımının yapılarak çocuğa uygun bir şekilde mesajın verilmesidir. Şiddet öğeleri gerçek hayatı yansıtabilmek amacıyla kullanılmış olsa bile en etkili yöntemin şiddet değil iletişim olduğu olay örgüsü aracılığıyla aktarılmalıdır. Böylece çocuk şiddete karşı nasıl davranması gerektiği hususunda duyarlı kılınacak ve şiddete karşı bir anlayış oluşturabilecektir (Sever; 2012: 199). Bu nedenle kahraman amacına şiddet uygulayarak ulaşmamalıdır, tam tersi şiddetin zararlarını görmeli ve şiddetin sorun çözmede etkili bir yol olduğu düşüncesine kapılmamalıdır (Turan, 2011: 207).

Çocuk Yazını Yazarı Olarak Erich Kästner



(Erich Kästner)



(Ünlü çocuk yazını eserlerinden bazıları)

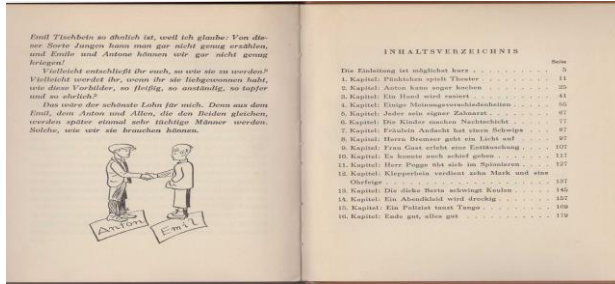
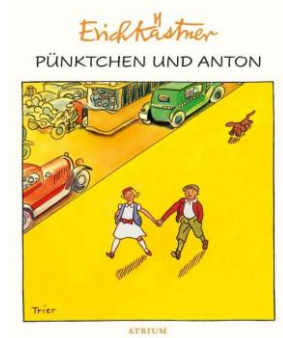
Erich Kästner 23 Şubat 1899'da Dresden'de doğmuştur. Annesi Ida Kästner, babası ise öz babası olmayan Emil Kästner'dir. Aile doktoru olan Emil Zimmermann ise Kästner'in öz babasıdır. Kästner'in hayatında ne annesi, ne öz babası ne de annesinin eşi olan üvey babası Emil Kästner'in bir önemi vardır (Görtz&Sarkowicz, 1998: 160). Eserlerinde kendi hayatından izler bulunan Kästner annesi ya da babası olmayan çocuklar üzerinden de mutsuz ailelere sahip çocuklar üzerinden de kitaplar yazmıştır.

Erich Kästner'in farklı gazeteler için yazdığı tiyatro, sanat- ve edebiyat eleştirilerinin arasında "Die Weltbühne" de vardır. Die Weltbühne o zamanların "Weimar Cumhuriyetinde Almanya'daki muhalif ulusal burjuvanın en önemli haftalık gazetesi idi" (Schikorsky, 2003: 48). Resmi anlamda yazar olarak isim yaptığı ilk çocuk kitabı olan "Emil ve Dedektifler" 1929 yılında yayımlanmıştır. Bu eserden sonra aynı yıl içerisinde "Arthur mit dem langen Arm" (1930), "Das verhexte Telefon" (1930) eserleri yayımlanmıştır. 1931 yılında "Pünktchen und Anton" ve 1933'de yayımlanan "Das fliegende Klassenzimmer" eserleri ile Erich Kästner "çocuk ve gençlik kitabı yazarı" olarak anılmaya başlamıştır.

Yalnızca çocuk ve gençlik kitabı yazmayan Kästner yetişkin romanı olan "Fabian: Die Geschichte eines Moralisten" kitabını da 1931 yılında yayımlatır; fakat ününü çocuk ve gençlik kitapları aracılığıyla kazanır. Erich Kästner'in çocuk ve gençlik kitaplarının çoğu filmleştirilmiştir. Ve bunu başarabilen çok ender yazarlardandır. Eserlerinde hicivli bir dil kullanmış, gündelik hayatın sorunlarını mizahçı fakat gerçekçi bir üslupla aktarmıştır. Bu nedenle çocuk yazınında önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü tamamen kurgusal ya da ütopyik yerler/ olaylardan ziyade gerçek hayattan tercihler yaparak onları olası bir şekilde kurgulayarak başarılarla imza atmıştır. Münih Edebiyat Ödülü ve Georg Büchner Ödülünü alan yazar 1974 yılında Münih'te hayata veda etmiştir.

3. “Pünktchen und Anton”

3.1. Eserin Özet



(Eserin kapağı)

(Eserin “İçindekiler” bölümü)

‘Pünktchen’ (Noktacık) olarak adlandırılan Luise Pogge zengin bir aileden gelmektedir. Fakat anne ve babası çok yoğun olduklarından ona vakit ayıramazlar. Bu nedenle Noktacık ile ilgilenmesi için bir bakıcıyı işe alırlar. Fakat Bayan Andacht iyi bir çocuk bakıcısı değildir. Kendisinin “iyi olmayan çocuk bakıcısı” olarak değerlendirilmesinin nedeni akşamları eski ve yırtık kıyafetleri Noktacık’a giydirerek köprü altında kibrit satmasına sebep olmasıdır. Çünkü Bayan Andacht’ın nişanlısı kötü niyetli ve tehlikelidir. İnsanlara yalvararak para elde edilmeli ve bu para kendisine verilmelidir. Hatta Andacht’ın nişanlısı o kadar kötüdür ki zengin bir aileye sahip olan Pogge’nin evini soymayı bile düşünür. Bayan Andacht ise bu davranışların kötü olduğunu ve yanlış olduğunu söylemek yerine nişanlısını sevdiği için sesini çıkartmaz ve o ne derse yapar.

Esere adını veren diğer bir kahraman ise Anton’dur. Anton Noktacığın en iyi arkadaşıdır ve çok zor koşullarda hayata tutunmaya çalışan bir gençtir. Kötü ve zor şartlarda annesi ile beraber yaşar. Okulunu ihmal etmeyerek eğitimine devam eden Anton, akşamları okulun yanında ayakkabı bağı satarak para kazanmaya çalışmakta ve hasta annesine bakabilmek için çabalamaktadır. Gözlem yeteneği çok kuvvetli olan Anton Bayan Andacht’ın nişanlısını bir türlü sevmeyiz; çünkü onun dolandırıcı olduğunu fark eder. Yaşı küçük olmasına rağmen aslında hayat sayesinde tecrübe edinmiş ve neredeyse bir yetişkin deneyimine sahiptir. Çok yetenekli olan Anton aynı zamanda cesur ve doğrudan asla vazgeçmeyen bir karakterdir.

3.2. Eserin İncelenmesi

Erich Kästner’in “Pünktchen und Anton” adlı eseri ‘Elden Geldiğince Kısa’ adlı bir önsöz ile başlamaktadır. Dikkat çeken nokta önsözün italik yazılmasıdır. Burada anlatıcı okuru bilgilendirmektedir. Anlatacağı hikâyeye hakkında bilgi vererek konusunun tamamen gerçek mi yoksa kurgu mu olduğunu okura anlatır. Kitap on altı bölümden oluşmakta ve her bölümden sonra yazarın doğrudan verdiği mesajlar bulunmaktadır. Yazar her bölümden sonra düşüncelerini bir başlık altında yazarak okurla paylaşmıştır. Yazar aslında bölümleri ahlâki açıdan değerlendirmektedir. Düşüncelerin bölümlerden farkını Kästner şu şekilde aktarmıştır: “Bu kitapta düşünmeyle ilgili ne varsa, küçük bölümler halinde yazacağım ve bu kitabı basacak olan adamdan,

“düşünceler”imi öyküden biraz farklı biçimde basmasını isteyeceğim. Düşüncelerle ilgili bölümler tıpkı bu ÖNSÖZ’deki gibi italik dizilip basılacak” (Kästner, 2013: 9).

Kitap “Küçük Bir Sondeyiş” ile bitmektedir. Yazar düşünceler kısmında Ich-Erzähler (Ben Anlatıcı) kullanımını tercih etmiş ve adeta okurla sohbet havası ortamı yaratmıştır. Kitabın düşünceler kısmında yazar yönelttiği sorular ile okuru sorgulamaya teşvik etmiştir: “Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz bilmiyorum. Bir erkek çocuğun yemek pişirmesini doğru buluyor musunuz? Annesinin önlüğünü takmasını, patates soymasını, bunları bir tencereye koymasını, üstüne tuz serpmesini, tüm öbür şeyleri yapmasını?” (age.: 34). Kitabın bölümlerinde ise ben anlatıcı kullanımı ortadan kaldırılmış ve her şeyi bilen bir bakış açısı olan tanrısal bakış açısı yöntemiyle eser anlatılmaya başlanmıştır (Klarer, 1999: 51).

“Pünktchen und Anton” yazarın ikinci çocuk romanıdır. Eser sosyal ve köklü değişikliklerin yapıldığı ve bunların keskin hatlarla belli olduğu Weimar Cumhuriyeti döneminde yayımlanmıştır. Bu nedenle eserde ekonomik ve toplumsal durumun, zengin ve fakir arasındaki farkın portresini çizmek mümkündür. Çevrenin ayırt edici özelliğinin fark edildiği bu eser aslında Kästner’in ekonomik ve sosyal koşullara verdiği önemi göstermektedir (Beutler, 1967: 187). Eserde olumsuz manzaralar ile karşılaşmak mümkündür. Her ne kadar modernizm olsa da dönemin gerçeklikleri göz ardı edilemez. Bu olumsuz durumları Susanne Haywood “yabancılaşma, büyükşehir adsızlığı, çocukların çalıştırılması, işsizlik, okul eğitimi ve bozulmuşluk” (Haywood, 1998: 118) olarak sınıflandırmıştır. Esere bakıldığında ise Anton’un ayakkabı bağı satarak çalışması, annesinin hastalanması sonucu yaşanan işsizlik sorunu, Anton’un okul durumunun kötüye gitmesi, ödevlerini geciktirmesi gibi durumlar bu olumsuzlukların örtüşüğünü göstermektedir.

Toplumsal durumun değişmesi I. Dünya Savaşı’ndan sonra aile kavramında da değişikliklere neden olmuştur. Çekirdek aile anne, baba, çocuk ve kimi zaman hizmetçiden oluşan kişiler şeklinde tanımlanmaya başlanmıştır. Sosyal açıdan değerlendirildiğinde baba para kazanmalı, işe gitmeli; anne ev işleri ve çocuk bakımıyla ilgilenmeli ve çocuğuna örnek olmalıdır. Eserde ise bu durumu görmek mümkün değildir. Bay Pogge tüm sorumlulukları yerine getirip evin geçimi ile ilgili aksaklık yaratmamaktadır. Öğle yemeklerinde ise kızıyla ilgilenen bir babadır. Fakat sosyal açıdan bakıldığında anneden daha çok baba kızı ile ilgilenmektedir. Dolayısıyla sadece iş ile ilgilenip geçim derdinde olmadığından sosyal tanıma uymamaktadır. Bayan Pogge ise evin işleri ve çocukları ile ilgilenmek yerine burjuva eğlenceleriyle vakit geçirip, çocuğunu bakıcıya bıraktığından sosyal tanımlamadaki anne kavramına uymamaktadır. Bu durum yazar tarafından “Birinci Düşünce” kısmında bir sitem ile dile getirilmiş ve kadının kendi rolünü hizmetçi üzerinden izlediği aktarılmıştır:

“Kocasıyla ilgilenmiyor, öyleyse onunla neden evlenmiş? Çocuğuyla ilgilenmiyor, o zaman onu neden dünyaya getirmiş? Kadın görevini ihmal ediyor, haksız mıyım? Tiyatroya ya da sinemaya ya da at yarışına da gitmeyi sevmesine kimse bir şey demeyecektir. Ama o öncelikle Noktacık’ın annesi ve Bay Pogge’nin eşidir” (Kästner, 2013: 21-22).

Burada yazarın okuru düşünmeye teşvik ettiği ve aksaklıkların olduğunu kendi düşüncelerini aktararak vurgulamaya çalıştığı görülmektedir. Kişilerin üzerine düşen görevleri yerine getirmesi, saygı, arkadaşlık, aileye değer verme gibi değerlerin vurgusu yapılarak çocukların da bu erdemlere sahip olması için mücadele etmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Dolayısıyla eserin ahlâki yönünün söz konusu olduğunu söylemek mümkündür. Yazarın kullandığı dil de bu durumda çocuklara uygun olduğundan önemlidir. Özellikle yazarın “İnsanları mutlu etmenin ne kadar mutluluk verici olduğunu öğrenmeye bakın!” (age.: 88) ifadesini vurgulamak gerekmektedir. Yazar düşünceler kısmında okura bu şekilde hitap ederek erdemli mesajları ve ahlâki değerleri de okuyucuya aktarmayı başarmaktadır.

3.3. Aileler ve Toplumsal Yapı

Noktacık ve Anton aileleri ile birlikte yaşayan iki çocuktur. Fakat sahip oldukları aileler arasında ekonomik farklılıklar vardır. Noktacık varlıklı bir aileye sahiptir. Öyle ki yaşadığı evin on

odasının belirtilmesi ile bu durum vurgulanmaktadır (age.: 14). Anton ise varlıklı bir aileye sahip olmayan, fakir bir çocuktur. Hasta annesi ile çok kötü şartlarda yaşamakta ve Noktacık ile kıyaslandığında sosyal durumları çok kötüdür. Fakat Noktacık'ın sahip olmadığı huzura sahiptir. Sosyal farklılıklara sahip olan aileler açısından kıyaslandığı zaman aslında tipik zengin-fakir farkının ortada olduğu ve filmler de dahi yansıtılan farkın eleştirel olarak eserde ortaya konulduğu ve aileler arası kıyaslanmanın bariz olduğunu söylemek mümkündür.

Her çocuk gibi annesi ile bolca vakit geçirmek isteyen, ebeveynleri ile kuvvetli ilişkileri olsun isteyen Noktacık maalesef bu durumdan uzaktır. Çünkü annesi çocuğuyla ilgilenmemekte, bakıcının çocuğuyla vakit geçirmesini istemekte; kendisi ise dışarıda vakit geçirip eğlenmek istemektedir. Noktacık hoşnut olmadığı bu durumu babasına şu şekilde aktarmaktadır: “(...) Ama annemin para kazanması gerekmiyor, ama yine de bana zaman ayıramıyor. İkiniz de bana zaman ayıramıyorsunuz. Şimdi başka bir bakıcım olacak ve ondan sonra ne olacak, kimse bilemez” (age.: 146). Diğer yandan Anton ile Noktacık'ın ailesi kıyaslandığında ise ebeveyn ilişkilerinin farklı olduğu ortaya çıkmaktadır. Anton ve annesi birbirine sıkı sıkı bağlıdır; oysa Noktacık annesi ile vakit geçiremediği için üzülen bir çocuktur. Fakat burada Anton annesi hasta olduğu için onun sorumluluğunu kendi üzerine alan, fedakâr bir çocuk olarak okurun karşısına çıkar. Noktacık varlıklı olduğu için bu işlerden ne kadar uzak olsa da Anton'un annesine bakmaktan başka çaresi yoktur. Çocuğunun fedakârlıklarının farkında olan annenin düşünceleri ise şu sözlerle özetlenmiştir:

“Katı olmamalıydı, çocuğun son haftalarda kendisi yüzünden çok şeye göğüs germesi gerekmişti. Önce her gün hastaneye ziyarete gelmişti. Aşevinde yemek zorunda kalmıştı, gece gündüz evde yapayalnızdı. Sonra eve getirilmişti. On dört gündür yatıyordu, hatta birkaç kere odaları ıslak bir bezle silmişti” (age.: 95).

Bu örnekler ile aslında kurgudan ziyade daha çok hayatın içerisinden kesitlerin yer aldığı söylemek mümkündür. Çünkü sosyal açıdan sınıf farklılıkları olan ailelerin gerçek hayatta yaşadığı bir durum ile karşı karşıya kalınmıştır. Bu nedenle sınıf farklılıklarının, zengin-fakir arasındaki hayata bakışın ve çocukların dahi sorumluluklarının farklılığının neler olabileceği Noktacık ve Anton üzerinden okura aktarılmıştır.

3.4. Evrensel Bir Değer: Arkadaşlık

Esere adını veren Noktacık ve Anton o zamanki sınıf ayrımını göz önünde bulundurmeyen, ne zengin olduğu için karşısındakini çok üstün gören, ne de fakir olduğu için diğerini dışlayan, ezen, soyutlamaya çalışan karakterlerdir. Tam tersi her ikisi aslında sosyal farklılıkların arkadaşlığa engel olamayacağını örneğini göstermektedir. Eserde Noktacık Anton'un durumunun kötü olduğunu bilmekte; fakat bunu hiçbir şekilde yüzüne vurmamaktadır. Hatta ailesi ile tanıştırmak bile Anton'un mükemmel birisi olduğundan, onun kendisinin en iyi arkadaşı olduğundan bahseder. Bu durum ebeveynleri tarafından yadırganmaz ya da Anton'un fakir olması çocuklarının arkadaşlıklarını bitirmeleri için bir sebep olarak gösterilmez. Noktacık Anton'a her zaman sahip çıkar ve onun zor durumda kalmasını asla istemez. Öğretmeni Anton ödevlerini eksik yaptığı için onu azarladığında ve bu durumun devam etmesi halinde ailesine mektup yazarak durumu bildireceğini söylemiştir. Noktacık ise öğretmen ile konuşarak Anton'un içinde bulunduğu durumu, annesine bakmak için gece-gündüz çalıştığını, bu nedenle ödevlerinde eksiklik olabileceğini anlatarak arkadaşını korumuş ve arkadaşlığın nasıl olması gerektiği hakkında okura bir örnek göstermiştir. Okur bu durumda iyi bir arkadaş figürünü görme fırsatı bulmuştur. Çünkü çocuk fakir olduğu için onu küçük düşürmek yerine, çalışması konusunda alay etmek ya da bu durumu sınıfa anlatarak Anton'u dışlamak yerine ona sahip çıkmıştır. Bu durum da sosyal farklılıkların arkadaşlığı da bozmadığını ya da bozmaması gerektiğini göstermiştir.

3.5. Karakter Özellikleri İle Sosyal Yapı Farklılığı

Erich Kästner'in bu eserinde sosyal eleştirinin ve sosyal farklılıkların aktarıldığını söylemek mümkündür. Çünkü her şeye sahip olan, her istediklerini elde eden çocuklar ile daha zor durumda olan, sabretmeyi öğrenen çocuklar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Çünkü daha zor

şartlarda yetişen çocuklar daha erken yaşlarda olgunlaşmak zorunda kalmaktadır. Noktacık ve Anton'da da bu durumu fark etmek mümkündür. Noktacık zengin bir ailede büyüdüğü için hayatın zorluklarını bilmemekte ve geçim sorumluluğunu üzerine almadığından hayat nedir bunu bilmemektedir. Fakat Anton zor şartlarda yetiştiğinden hayata bakışı, insanları tanınması ve olgunlaşması onun karakterini de etkilemiştir. Çünkü sahip olamadığı şeyler için sabretmeyi bilen bir çocuktur. Maddi anlamda zor durumda olduklarından annesine bakmak zorunda ve okul sonrası çalışmaktadır. Noktacık ile kıyaslandığında bu anlamda karakter farkları olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü Noktacık aynı durumda olsa zengin hayatı ve parayı tattığından çalışmayı göze alamayacak bir karakterdir.

Bir diğer farklılığı ise Andacht ve nişanlısında görmek mümkündür. Robert Andacht'ın nişanlısıdır ve Anton tarafından “Şeytan Robert” (age.: 48) olarak nitelendirilir. Çünkü Anton gözlem yeteneği gelişmiş bir çocuktur ve insanların niyetlerini anlayabilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde Noktacık'tan daha bilgilidir şeklinde yorumlamak mümkündür. Andacht'ın fiziksel özellikleri nedeniyle (uzun ve zayıf) hiçbir zaman nişanlısı olamayacağını düşünmektedir. Burada özgüven eksikliğini görmek de mümkündür. Çünkü sırf başka birisi kendisiyle nişanlanmaz diye kötü karakterli olmasına rağmen Andacht'tan ayrılmaz. Aslında karakterlerin sahip oldukları bu özellikler ile Kästner'in öncelik verilmesi gereken değerlere dikkat çektiğini söylemek mümkündür. Hayatta duyguların, yardımseverliğin, insanlığın en değerli zenginlik olduğunu vurguladığı bir gerçektir. Maddi anlamda zengin olup hayata tamamen uzak olmaktansa, maddi anlamda fakir olup hayata daha yakın ve farklı pencerelerden bakan insanlar olmanın önemi aktarılmıştır.

Sonuç

Çocuk yazını eserleri çocukların sahip olması gerektiği bakış açıları açısından büyük bir öneme sahiptir. Her ne kadar aile çocuğuna eğitim vermek için çabalasa da özellikle okul çağında olan çocuklar dış dünyada yer aldıkları süre zarfında doğru ve yanlış davranışlarını fark edebilmektedir. Her davranışı sergileyebilme ve sonrasında doğruluk ve yanlışlık durumunu deneme imkânı olmayan çocuklara bu noktada çocuk yazını eserleri eşlik etmektedir. Çünkü çocuklar eserlerdeki olaylar sayesinde ve karakterlerin tutumları aracılığıyla yeni örnek olaylar görebilme şansına sahip olmakta ve bu sayede farklı bakış açıları kazanmaktadır. Çalışmada Erich Kästner'in “Pünktchen und Anton” adlı çocuk yazını eseri incelenmiş ve ilk olarak çocuk yazını eserlerinin sahip olması gereken özelliklere sahip olup olmadığı belirlenmiştir. Bu durum sonucunda eserin ana fikri ve seçilen karakterlerin, kullanılan kelimelerin ve oluşturulan kurgunun gerçek hayat ile benzerlik taşıdığı sonucuna ulaşılmış ve çocuk yazını eseri adı altında değerlendirmenin doğruluğu vurgulanmıştır. Çünkü eserde ana karakterler herhangi bir kötü davranış sergilememekte, tam tersi iki arkadaş birbirine her şeye rağmen sınıksız sarılmaktadır. Diğer yandan bakıldığında ise eseri sosyo-eleştirel bir kitap örneği olarak ele almak mümkündür. Çünkü çoğu eserdeki karakterlerin sahip oldukları benzer özellikler yerine bu eserde zengin ve fakir iki arkadaş ana karakterdir. Fakat ne maddiyatın çok iyi olması ne de maddiyatın düşüklüğü sahip olunan “arkadaşlık” olgusunun önüne geçememiştir. Eser aracılığıyla aslında zengin ve fakir aileler arasındaki farklar da gösterilmiştir. Bu nedenle eser kurgusu gerçek hayattan büyük bir benzerlik taşıdığı için çocuk yazını açısından önemlidir. Çünkü Kästner gelecek nesillerin çocukluktan itibaren ahlâk çerçevesi içerisinde yetişmesini istemekte ve bu isteği için de kurgusunu ona göre oluşturmaktadır. Sosyal farklılıkları eserinde vurgulayan Kästner'in amacı aslında zengin-fakir ayrımı yapmak ve bunu aşılacak değildir. Eserde vurgulanmak istenen sosyal farklılıkların arkadaşlık ve dostluğun önüne geçemeyeceğidir. Çünkü kimse kimseyi sahip olduğu sosyal durum nedeniyle dışlama ve hor görme hakkına sahip değildir, önemli olan insanlıktır. Esere baktığımız zaman insanlık örneği evini terk etmeyip annesinin bakımını üstlenen Anton'a karşı Noktacık'ta da görülmektedir. Çünkü elde ettiği parayı Anton'un ihtiyacı olduğundan ona vermeyi tercih etmiş; fakat bu durumundan ötürü onu asla dışlamamıştır. Hatta ailesi ile tanıştırdıktan Anton'un ne kadar doğru ne kadar iyi bir insan olduğunun vurgusunu yapmıştır. Dolayısıyla bu örnekler çocuk okurlar ve onların ahlâki çerçeveyi oluşturmaları açısından önemli ve bir o kadar da faydalıdır.

Sonuç olarak, eser çocuk okurları olumlu ve doğru yönde yönlendirdiği, okurların sahip oldukları değerlerin ve imkânların doğru yönde kullanılması gerektiğini vurgulamıştır, bu nedenle önemlidir. Ayrıca eserin olay kurgusunun ve sahip olduğu özelliklerin çocuk okurların dikkatini çekeceği, empati yaptırarak ve yönlendirilen sorular aracılığıyla eserin çocukların farklı bakış açıları geliştirmeleri açısından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

Birincil Kaynakça

Kästner, E. (2013). *Noktacık ile Anton*. (Çev.: Vedat Çorlu). İstanbul: Can Yayınları.

İkincil Kaynakça

Beutler, K. (1967). *Erich Kästner. Eine literaturpädagogische Untersuchung*. Berlin: Beltz Verlag.

Dilidüzgün, S. (2006). *Çağdaş Çocuk Yazını*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Görtz, F. J., Sarkowicz, H. (1998). *Erich Kästner. Eine Biographie*. München: Piper Verlag.

Haywood, S. (1998). *Kinderliteratur als Zeitdokument. Alltagsnormalität der Weimarer Republik in Erich Kästners Kinderromanen*. Frankfurt: Peter Lang.

Klarer, M. (1999). *Einführung in die neuere Literaturwissenschaft*. Darmstadt: Primus Verlag.

Oğuzkan, A. F. (1997). *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Emel Matbaacılık San.

Schikorsky, I. (1995). "Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur". İçinde: (der: Bettina Hurrelmann). *Literarische Erziehung zwischen Realismus und Utopie-Erich Kästners Kinderroman Emil und Detektive* (s. 216-233). Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sever, S. (2000). "Çocuk Kitaplarında Dilsel ve Görsel Duyarlık". *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu: Sorunlar ve Çözüm Yolları*. (Yay. Haz. S. Sever). Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi Yayını, s. 631-646.

Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sever, S. (2012). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.

Turan, L. (2011). "Çocuk Yayınlarında Yer Alan Bazı Olumsuzluklar". (der: Ö. Yılar ve L. Turan). İçinde: *Çocuk Edebiyatı*. s. 203-223. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yalçın, A., Aytaş, G. (2002). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Cansu SAKALLI⁴, Coşkun DOĞAN⁵

OKUL DENEYİMİ DERSİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARINA MESLEKİ AÇIDAN KATKILARI

1. Giriş

Okul Deneyimi dersi öğretmen adaylarının, öğretmenliğe hazırlanmaları sırasında öğretmen ve öğrencilerle birlikte uygulama çalışmaları yapmaları esasına dayanmaktadır. Okul Deneyimi, öğretmenlik mesleğinin içerisinde olması gereken birçok görevi gözlem yoluyla öğretmen adaylarına tanıtmaya amacını güden planlı gözlem ve etkinliklerden oluşmaktadır. Bu ders öğretmen adaylarının okullarda gözlemler yapmaları, gözlemleri üzerinde düşünmeleri ve öğretmenlik becerilerinde deneyim kazanmaları için önem amaçlamaktadır. Öğrencilerin, okullarda olabildiğince farklı sınıf düzeylerinde çalışmaları ve eğitim programlarının kapsadığı bütün derslerin öğretimine gözlem bağlamında aktif olarak katılmaları gerekir.

Okul Deneyimi dersi daha önceki yıllarda “okullarda gözlem” adlı, süresi daha kısa olan eski bir dersin yerine getirilmiştir. Öğretmen adaylarının bu derste yaptıkları görev ve etkinlikler, onlara, deneyimli öğretmenleri görev başında gözleme, öğrencilerle bireysel ve küçük gruplar halinde çalışma, sınırlı da olsa, kendi alanlarında kısa süreli öğretmenlik deneyimi kazanma olanağı sağlar. Okul Deneyimi dersinde gerçekleştirilen etkinlikler, öğretmen adaylarına, başarılı bir öğretmen olmalarını sağlayacak çeşitli beceriler kazandırılmaktadır. Ders ilerledikçe, küçük bir grupta kısa bir süre için öğretmenlik yapmaya veya öğretmenin yakın denetimi altında, onunla birlikte ekip öğretime başlayacaklardır. Okul Deneyiminin son etkinliklerinde, öğretmen adayından tüm bir ders saati için sınıftaki öğretmenlik rolünü üstlenmeleri istenmektedir. Öğretmen adayları, öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi konularında önemli ölçüde deneyim kazanmış olduğu düşüncesinden hareketle; bir sonraki dönem Öğretmenlik Uygulamasına başlayacaklardır. Bu etkinlikler esnasında öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğini anlama ve öğretmenliği oluşturan yeterlikleri kazanma yönündeki gelişmeleri yönünden, fakültede danışma öğretim elemanları ve mesleklerinde deneyim kazanmış olan uygulama okulundaki uygulama öğretmenleri tarafından işbirliği içerisinde değerlendirilmektedir.

2. Okul Deneyimi Dersinin Tanımı ve Önemi

Son yüzyılda dünyada ve ülkemizde de en çok üzerinde konuşulan konulardan biri okullarda verilen eğitim- öğretimin kalitesi ve yeterliliğidir. Eğitimin kalitesini belirleyen unsurların en başında “Öğretmen” gelmektedir. “Öğretmen” kalitesini yükseltmek için ise eğitim fakültelerinde aldıkları teorik eğitimin yanı sıra, mesleğe başlamadan önce aldıkları okullarda uygulamalı eğitimin katkısı muhakkak ki büyüktür. Öğretmenlik mesleği, öğretmen nitelikleri ve öğretmen yeterlilikleri şeklinde iki temel alan olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen nitelikleri içerisinde bireysel ve mesleki nitelikler söz konusu iken, öğretme yeterliliği öğretmenin alan bilgisi, üç ana alan olan öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültürü kapsamaktadır. Öğretmen adayları alan bilgilerinin ve genel kültürlerini fakülte eğitimleri esnasında geliştirebilirken, öğretmenlik meslek bilgisi ve mesleki nitelikler için mutlaka farklı bir uygulama alanı

⁴ Öğrenci- Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü Almanca Öğretmenliği Anabilim Dalı 22030 EDİRNE, cansuskll@gmail.com

⁵ Öğretim Görevlisi Doktor- Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü 22030 EDİRNE, coskundogan2002@yahoo.de

gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen adayları için fakülte ders programlarına zorunlu ve uygulamalı “Okul Deneyimi” konmuştur. Okul Deneyimi dersinin YÖK tarafından tanımı şöyle yapılmıştır:

*Öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazırlanmaları sırasında öğretmen ve öğrencilerle birlikte uygulama çalışmaları yapmaları esastır. Okullarda yapılacak iki ayrı uygulama çalışmasından ilki olan okul deneyimi, öğretmenlik mesleğini oluşturan birçok görevi öğretmen adaylarına tanıtma amacına yönelik planlı gözlem ve etkinliklerden oluşmaktadır. Bu gözlem ve etkinlikler **Okul Deneyimi** olarak mevcut öğretmen eğitimi programlarında haftada bir saat seminer ve dört saat okuldaki etkinlikler olarak yer almaktadır.(YÖK, 1998:33)*

Öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarına başlamadan önce görev alacakları okulların genel işleyişi ve öğretmen olarak yerine getirmeleri gereken uygulamaların nasıl yapıldığına dair okul- fakülte işbirliği çerçevesinde uygulama yaparak deneyim kazanmalarını sağlayan “Okul Deneyimi” dersi son derece önemlidir. Okul Deneyimi dersinin öğretmen adayları için kaçınılmaz bir süreç olması tabii ki dersin çerçevesinin iyi belirlenmesini de gerekli kılmaktadır. “Okul Deneyimi” dersi bir başka tanıma göre içerik açısından şu şekilde tanımlanmaktadır:

Öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü gözleme, öğretmenin bir dersi işlerken dersi nasıl düzenlediğini, dersi hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin yönetimi için ve sınıfın kontrolü için öğretmenin neler yaptığını, öğretmenin dersi nasıl bitirdiğini ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini gözleme, okulun örgüt yapısını, okul müdürünün görevini nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini inceleme, okul deneyimi çalışmalarını yansıtan portfolyo hazırlama. (<https://bys.trakya.edu.tr/file/open/58917226>)

Öğretmen adayları alan bilgisi bakımından yeterli olsalar dahi “Okul Deneyimi” dersi olmadığı takdirde öğretmenlik mesleğinin uygulamasına yönelik bilgi ve beceri açısından eksik kalacaklardır. Bu nedenle meslek öncesi öğretmen eğitimi çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu eksikliği gidermek ve öğretmen kalitesini arttırmak açısından da uygulama gerektiren “Okul Deneyimi” dersine büyük gereksinim vardır. "Okul Deneyimi" dersi ile öğretmen adayı öğretmenlik mesleğini oluşturan görevleri tanımaya ve daha iyi kavramaya başlar. Okul deneyimi süresince öğretmen adaylarının okullarda gözlem yapmaları, gözlemleri üzerinde düşünmeleri ve öğretmenlik becerilerinde deneyim kazanmaları hedeflenir. “Okul Deneyimi” dersi ilk uygulanmaya başladığı yıllarda, Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II olarak mevcut öğretmen eğitimi programlarında iki ayrı dönemde haftada bir saat seminer ve dört saat okuldaki etkinlikler olarak yer almaktaydı. Okul Deneyimi I dersi fakültelerin ilk yılında yapılmakta ve öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgileri vermekteydi. Buna göre öğretmen adaylarının mesleğe daha ilk yıldan itibaren uyum sağlaması amaçlanmaktaydı. Ancak “Okul Deneyimi” dersi daha sonraları, Eğitim Fakültelerinde VII. dönemde dört saati uygulama, bir saati seminer olmak üzere toplam 3 krediden oluşan bir ders olarak verilmektedir. Dersin seminer kısmında yukarıda bahsedilen hedefleri gerçekleştirmek amacıyla öğrencilere, dersin kapsamında yer alan etkinlikleri nasıl hazırlayacakları örnekleriyle birlikte, fakültelerindeki Okul Deneyimi danışman öğretmenleri tarafından anlatılmakta ve öğretmen adayının Okul Deneyimi dosyasını nasıl hazırlayacağı konusu açıklanmaktadır. Okul Deneyimi süresince fakültedeki danışman öğretmen, öğretmen adayına Okul Deneyimi dersine ait dosyasını hazırlama süresince destek verir. Fakülte danışmanı önceki dönemlerde hazırlanan dosyalardan iyi ve iyi olmayan örnekler seçmeli ve öğrencilerin incelemesine olanak verilmelidir. Her hafta, danışman öğretmen ve öğretmen adayı bir araya gelerek öğretmen adayının bir önceki hafta yaptıkları etkinlik raporları üzerine tartışılması gerekmektedir. Bu seminerlerde danışman öğretmen, öğretmen adayına programın etkinliklerinin uygulanması konusunda yardımcı olmakta ve işleyiş hakkında yol göstermektedir.

“Okul Deneyimi” dersinin uygulama kısmı ise öğretmen adaylarının uygulama yapacağı okulu, programı, öğretmenleri ve öğrencileri genel olarak tanımalarını sağlamak için gözlem ve görüşmelere dayalı olarak yürütülen bir eğitim etkinliklerinden oluşmaktadır. “Okul Deneyimi” dersinin uygulama kısmı, kendi aralarında bir sıraya dizilmiş olan günlük çalışmalardan oluşmaktadır. Öğretmen adayları uygulama okulunda bulunduğu zamanlarda, planlı gözlemler yaparlar ve onları öğretmenliğe hazırlayacak görevlerden oluşan çeşitli etkinliklerde bulunurlar. Bu

anlamda “Okul Deneyimi” dersi kapsamındaki etkinlikler aşağıdaki gibi üç ana grupta toplanabilir. Bunlar;

Öğretmenlerin ve öğrencilerin gözlenmesi,

Öğretmenlik becerilerinin gözlem yoluyla geliştirilmesi,

Yönetim ve okulla ilgili genel konular, (<https://bys.trakya.edu.tr/file/open/62765467>)

Öğretmen adayları, “Okul Deneyimi” dersini başarabilmek için, uygulama kapsamındaki görevlerini, fakültedeki danışman öğretmenleri ve uygulama okulundaki öğretmenlerinin rehberliği ile yerine getirmek zorundadır. Okul Deneyimi kapsamındaki etkinlikleri oluşturan görevleri yerine getirirken, uygulama öğretmenlerini gözleyerek ve onların görüşlerini alarak, olabildiğince çok şey öğrenmeye çalışırlar. Daha sonra öğrendiklerini, öğretmenlik becerileri geliştirme ile ilgili kendi birikimleri birleştirirler.

Öğretmen adayları, “Okul Deneyimi” dersi kapsamındaki etkinliklere başlamadan önce, o derste yerine getirecekleri bütün görevleri incelemeli ve bunların, öğretmenlik becerilerinizi geliştirmeye yönelik nasıl bir sıralı çalışmalar düzeni oluşturduğunu görmeye çalışmalıdırlar. Her etkinlik için önceden muhakkak hazırlık yaparlar ve o günün etkinliğini okuldaki uygulama öğretmenlerinin ve gerektiği durumda okul yönetiminin yardımı ile yerine getirirler. “Okul Deneyimi” uygulamasını tamamlayan öğretmen adaylarının; okulun kurumsal ve örgütsel yapısını, okul yönetimini, yönetmenliklerin işleyişini, okul ve sınıf ortamında yürütülen etkinlikleri gözlemleme becerisini kazanmaları beklenmektedir. Uygulama okulundaki öğrencileri ve öğretmenlik mesleğini sistemli bir yaklaşımla tanımaları, öğretmenlik becerilerini öğrenme, ders bağlamında denemeleri, geliştirme ve öğretmenlik mesleğinin tüm sorumluluklarını bir süre üstlenme fırsatı bulmaları sağlanmıştır. Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersinde bir okul ortamı sağlaması, değişik sınıf düzeylerinde gözlem ve uygulama yapma olanağı sağlaması, planlı ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırılması, öğretmen adaylarına değerlendirme ile ilgili dönüt, destek ve rehberlik verilmesi gibi konulardaki mesleki gereksinimlerinin karşılanması beklenmektedir. Bu nedenlerden hareketle Okul Deneyimi dersi, öğretmen adaylarının mesleki nitelikleri kazanmaları ve öğretmenlik mesleği bilgisini edinmeleri bakımından büyük rol oynamaktadır.

3. Okul Deneyimi Dersinin Uygulanması

Okul Deneyimi dersi öğretmen adayının uygulama yapacağı okulda, öğrenme-öğretme sürecinde gözlem ve uygulama yapması amacıyla planlanan bir derstir. Okul Deneyimi dersi güz dönemi başladığında Eğitim Fakültelerinin bulunduğu illerin Milli Eğitim Müdürlükleri ile belli bir koordinasyon içerisinde düzenlenmektedir. Okul Deneyimi dersini almak zorunda olan öğretmen adaylarının her biri için, il valiliğinden “Olur” alınıp, fakültede her bir danışman hoca için dörder kişilik öğrenci grupları belirlendikten sonra ilgili uygulama okuluna Fakülte danışmanı eşliğinde gidilmektedir. Uygulama okulundaki rehber öğretmenle tanışma sonrası gerekli evraklar okul yönetimine verildikten sonra öğretmen adayları rehber öğretmenin haftalık ders saatine göre, uygulama okulunda gözlem yapacakları sınıf ve ders saatlerini belirlemektedirler. Böylece öğretmen adayları uygulamalı olarak öğretmenlik mesleği ile tanışmış olmaktadır. Okul Deneyimi dersinin amacı Trakya Üniversitesi web sayfasında aşağıdaki gibi verilmiştir:

Öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazırlanmaları sırasında öğretmen ve öğrencilerle birlikte uygulama çalışmaları yapmaları esastır. Okul deneyimi, öğretmenlik mesleğini oluşturan birçok görevi, öğretmen adaylarına tanıtmaya yönelik planlı gözlem ve etkinliklerden oluşmaktadır. Bu gözlem ve etkinlikler Okul Deneyimi olarak haftada bir saat seminer ve dört saat okuldaki etkinlikler olarak yer almaktadır (<https://bys.trakya.edu.tr/file/open/62765467/>).

Öğretmen adaylarının uygulama okulunda yapmak zorunda oldukları etkinliklerin yanında yaptıkları gözlemlerde öğretim yöntem ve tekniklerinin ders içerisinde nasıl uygulandığını, sınıf kontrolünden ders içerisinde rehber öğretmenin neler yaptığını raporlamaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmen adayları okulun kurumsal yapısını ve okul yönetiminin işleyişini incelemek ve her bir

etkinlik için rapor hazırlamak zorundadırlar. Bu anlamda Okul Deneyimi dersi etkinlikleri kapsamında Trakya Üniversitesi web sayfasında şöyle denmektedir:

Bu etkinlikler: Öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü gözleme, öğretmenin bir dersi işlerken dersi nasıl düzenlediğini, dersi hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin yönetimi için ve sınıfın kontrolü için öğretmenin neler yaptığını, öğretmenin dersi nasıl bitirdiğini ve öğrenci çalışmalarını değerlendirdiğini gözleme, okulun örgüt yapısını, okul müdürünün görevini nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini inceleme ve okul deneyimi çalışmalarını yansıtan portfolyo hazırlamalıdır (<https://bys.trakya.edu.tr/file/open/62765467/>).

Öğretmen adaylarının bir dönem içerisinde hazırladıkları etkinlikleri kapsayan raporlar her hafta Fakülte Danışmanı tarafından bir saat yapılması zorunlu seminer dersinde değerlendirilir ve her bir öğretmen adayına dönüt verilmektedir. Raporlarını tamamlayan öğretmen adayları, raporunu bir nüshasını kendi danışmanına diğerini ise uygulama okulundaki danışmanına vermektedir. Dönem sonunda tüm etkinlikleri içeren dosyası ve öğretmen adayının devam çizelgesi Fakülte Danışmanı ve uygulama okulundaki rehber öğretmeni tarafından incelenerek gerekli değerlendirme yapılarak Okul Deneyimi dersi değerlendirmesi yapılır ve öğretmen adaylarının başarılı olup olmadıkları belirlenmektedir.

3.1. Okul Deneyimi Etkinlikleri

Öğretmen adaylarının, öğretmenlik meslek bilgisi ve mesleki nitelikleri edinmeleri için Okul Deneyimi dersi kapsamında bir dönem süresince belirlenen günlerde uygulama okulunda her hafta farklı bir etkinlik yapılmaktadır. Bu etkinlikler ders sonunda öğretmen adayı tarafından raporlaştırılarak, okulda rehber öğretmenle, fakültede de danışmanı öğretim elemanı ile gözden geçirilmektedir. Daha sonra o hafta yapılan etkinlikle ilgili öğretmen adayına danışman tarafından dönüt verilmektedir. Okul Deneyimi dersinde öğretmen adaylarının yapmak zorunda oldukları YÖK tarafından belirlenen etkinlikler şöyledir:

HAFTA Okul Deneyimi dersiyle ilgili çalışmaların tamamlanması

Etkinlik 1 Dönem Planı

Etkinlik 2 Öğretmenin Okuldaki Bir Günü

Etkinlik 3 Öğrencinin Okuldaki Bir Günü

Etkinlik 4 Bir Öğrencinin İncelenmesi

Etkinlik 5 Öğretim Yöntemleri

Etkinlik 6 Derslerin Gözlenmesi

Etkinlik 7 Dersin Yönetimi ve Sınıf Kontrolü

Etkinlik 8 Soru Sormayı Gözleme

Etkinlik 9 Okulda Araç-Gereç ve Yazılı Kaynaklar

Etkinlik 10 Okul Müdürü ve Okul Kurallar

Etkinlik 11 Okul ve Toplum

Etkinlik 12 Mikro Öğretim Teknikler

SON HAFTA Rapor teslimi ve okul Deneyimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi (<https://bys.trakya.edu.tr/file/open/62765467/>)

Öğretmen adayları bu etkinlikleri yaptıktan sonra kendilerinin yaptıkları dosyaları Fakülte Danışmanı değerlendirilmekte ve Okul Deneyimi dersinden başarı durumu belli olmaktadır. Buna göre başarılı olan öğretmen adayı bir sonraki dönem Okul Deneyimi dersinin devamı olan “Öğretmenlik Uygulaması” dersi alabilmektedir.

3.2. Okul Deneyimi Dersinin Öğretmen Adaylarına Katkısı

Öğretmenlik mesleğinin temelleri çok eskilere dayanmaktadır. İnsanlık var olduğu sürece bu meslek var olacaktır. Öğretmenlik mesleği toplumlar için tarih boyunca çok önemli bir yer tutmuştur ve önemi katlanarak artmıştır. Çünkü iyi bir öğretmen tüm temelden başlayarak aileyi tüm toplumu etkileyebilir. İyi bir öğretmen tarafından yetiştirilmiş bireyler şüphesiz toplum için faydalı kişiler olacaktırlar. Öğretmenler eğitim sisteminin temel öğelerinden biridir. Bu anlamda öğretmenin önemini Özdemir/Yalın şu şekilde vurgulamaktadır.

Birinci sınıf eğitim sistemi olmayan bir ülkede mükemmellik olamaz. Aynı şekilde nitelikli öğretmenlerin olmadığı eğitimde de mükemmellik olamaz. Programlar değiştirilebilir, dada fazla araç-gereç alınabilir, fiziksel çevre yenilenebilir, okul saatleri uzatılabilir, fakat nitelikli öğretmenler olmadan değişiklikler istenilen etkiyi yaratmaz.(Özdemir/Yalın 1998:11).

Bir toplumun yaşamasının en önemli öğelerinden biri olan “Eğitim”, uğraşısını üstlenmiş olan kurumsal yapı Milli Eğitim Bakanlığı, çıkarmış olduğu bazı temel kanun ve talimatlarda öğretmenlik mesleğinin nasıl bir şekilde yapılması gerektiği konusunda belirlemeler yapmıştır. Bu bağlamda çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanununun Ünal/Ada şu şekilde aktarmışlardır.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesine göre, “öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitimin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon le sağlanır. Dünyanın en eski mesleği olan öğretmenlik, bu gün saptana 24 bin iş içerisinde en anlamlı ve de gerekli meslek özelliğini sürdürmektedir.(Ünal/Ada 2008:15).

Tüm bu bilgiler ışığında öğretmenlik mesleğinin niteliğini arttırmak ve daha kaliteli, donanımlı öğretmenler yetiştirmek tarih boyunca insanlığın tartıştığı önemli konulardan olmuştur. Öğretmenlik mesleği açısından önemli konulardan biri de öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sırasında iyi, nitelikli ve donanımlı bir birer eğitimci olarak yetiştirilmeleri konusudur. Bu bağlamda fakültelerde alınan teorik eğitimin yanı sıra öğretmen adayının gerçekten öğretmen rolünü üstlenebilmesi ve mesleğinin gereklerini öğrenebilmesi açısından uygulamalı eğitim ihtiyacı olmasıdır. Öğretmen adayları için, uygulamalı çalışmalar, teorik bilginin tam olarak anlamlandırılması, pekiştirilmesi, yeni bilgi ve beceriler kazanılması konusunda çok önemlidir. Bu anlamda Şişman şöyle demektedir.

Öğretmen yetiştiren programlar içinde, öğretmen adaylarının fiziksel (bedensel), zihinsel, akademik, ruhsal, ahlaki, duygusal ve sosyal yönlerden mükemmel biçimde yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bunu sağlamak için de programlarda çeşitli derslere yer verilmiştir. Öğretme yetiştiren programlarda yer alan dersler, öğretmenlere kazandırılması öngörülen yeterlilik alanlarına göre, öteden beri genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi dersleri olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Geçmişte öğretmen yetiştiren programlarda genel kültür ve alan bilgisi derslerinin yanında öğretmen adaylarının alması gerekli görülen öğretmenlik meslek bilgisiyile ilgili derslerin adları, içerikleri ve kredileri zaman içinde çeşitli değişikliklere uğramıştır. Eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen yeniden yapılanma çalışmaları sonucu 1998-1999 öğretim yılından uygulanmaya başlayan yeni programlarda bu derslerin adları, kredileri, haftalık ders saatleri ve içerikleri yeniden belirlenmişti. Ancak aradan geçen sekiz yıllık süre içinde programlar değiştirilerek 2006 yılında eğitim fakültelerinin programları yeniden düzenlenmiş, 2006-2007 yılından itibaren uygulamaya konulmuştur (Şişman 2006:217,218).

Mesleğini tam anlamıyla kavrayabilmiş, öğretmenlik nitelikleri taşıyan, mesleki alan bilgisi ve becerileri kazanabilmiş öğretmen yetiştirmek için öğretmenlik eğitiminin, uygulama boyutunda karşımıza Okul Deneyimi dersi çıkmaktadır. Okul Deneyimi dersi, öğretmen adaylarına uygulama yaptığı okulu, öğrencileri, programı ve öğretileri genel olarak tanıma ve öğrenme-öğretme sürecinde gözlem yapma olanağı vermektedir. Böylece öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğini değişik yönleriyle tanıyabilmekte ve öğretmenin okuldaki rolünü tam olarak kavrayabilmektedir. YÖK’e göre öğretmen adayları “Okul Deneyimi” dersi tamamlandığında öğretmen adaylarının aşağıdaki özellikleri kazanmış olmalıdır:

Okulun örgütsel yapısını, işleyişini ve öğretmenliği sistemli bir yaklaşımla tanımış olma.

Okulun yönetimini ve okuldaki işler ile okulda bulunan kaynaklara ilişkin bilgi sahibi olma.

Sınıf ortamındaki ve okuldaki diğer etkinlikleri gözlem yoluyla tanıma.

Sınıf içi öğretimde kullanılabilecek kısa süreli etkinlikler planlayabilme ve uygulayabilme.

Öğrenme ve gelişme açısından öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları tanıyabilme.

Okulda diğer öğretmenlerle verimli ve uyumlu çalışabilmek için gerekli becerileri kazanma. (YÖK 1998:33,35).

Öğretmen adayları, okul deneyimi dersi ile alanında tecrübeli öğretmenleri gözlemleme olanağı bulmaktadır. Okul Deneyimi dersi kapsamında yaptıkları çalışma ve etkinlikler sayesinde kısa süreli dahi olsa öğretmenlik deneyimi kazanma fırsatları olmaktadır.

4. Okul Deneyimi Dersinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Katkısı

“Okul Deneyimi” dersi öğretmen adayları için “Öğretmenlik Uygulamaları” dersine bir ön hazırlık niteliğindedir. Bunun için “Okul Deneyimi” dersinin bir sonraki dönem öğretmen adayının uygulaması zorunlu olduğu “Öğretmenlik Uygulaması” dersi için önemi ve katkısı büyüktür. “Öğretmenlik Uygulaması” dersi öğretmen adaylarına, öğretmen olarak görev alacağı alanda ve öğretim düzeyinde, bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan uygulama etkinliklerinden oluşan bir derstir. Dersin amacı YÖK tarafından şöyle tanımlanmıştır.

Öğretmenlik uygulaması ve semineri, öğretmen adayının kazanmış olduğu bilgi ve becerileri bir okul ortamında deneyip geliştirebilmesini ve mesleğinin gerektirdiği özellikleri kazanabilmesi için planlanan bir derstir. (YÖK,1998:37)

“Öğretmenlik Uygulaması” dersini tamamlayan öğretmen adaylarından, öğretmenlik mesleğine yönelik birçok yeterliliği yerine getirebilmeleri beklenmektedir. Bunlara; uygulama okulunda değişik sınıflarda öğretmenlik yapmak suretiyle öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerini geliştirebilmeleri, kendi alanlarının ders programlarını anlayabilmeleri, ders kitaplarını değerlendirebilmeleri, ölçme ve değerlendirme yapabilmeleri gibi yeterliliklerdir. Öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanması açısından bu kadar önemli olan “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin kapsamı YÖK’e göre şu şekildedir:

Lisans programlarında ve tezsiz yüksek lisans programlarında bu ders haftada 2 saatlik seminer ve 6 saatlik öğretmenlik uygulamasından oluşan bir dönemlik derstir. Öğretmen adayından bir öğretmene verilen haftalık ders saatinin en az 3 saatinde sınıflara girerek ders yapması, kalan 3 saatinde ise okulda kalarak aşağıda belirtilen çalışmaları yapması beklenir. Aday öğretmenin okulda yapması istenen çalışmalar şunlardır:

Özellikle o gün öğreteceği konu ile ilgili son hazırlıkları yapmak,

Tepegöz, fotokopi, çalışma yaprakları ve diğer görsel araçlar gibi ders araçlarını hazırlamak,

Verdiği dersle ilgili olarak uygulama öğretmeni ile görüşmek,

O gün verdiği dersle ilgili kendi değerlendirmesini yapmak,

Kısacası aday öğretmen okulda gününü gözden geçirir, değerlendirir ve planlamalar yapar. Zamanı kalırsa uygulama öğretmenin vereceği dersleri izler. (YÖK,1998:37)

Öğretmen adayları için, öğretmenlik uygulaması dersinin öngördüğü amaçlara ulaşabilmek için öğretmenlik uygulaması dersinden önce bir hazırlık aşamasına ihtiyaç vardır. Çünkü öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adayından bu güne kadar öğrendiği uzmanlık alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür ve öğrenme-öğretme süreci bilgilerini etkin şekilde kullanarak aktif şekilde ders anlatması ve deneyim kazanması istenen bir derstir. Öğretmen adayı bu seviyeye de ders anlatabilmesi için iyi bir ders içi gözleme ihtiyaç duymaktadır. Bu da “Okul Deneyimi” dersi ile gerçekleştirilmektedir. Okul Deneyimi dersi ile öğretmen adayı, alanında tecrübeli rehber öğretmeni vasıtasıyla uygulama okullarında alan bilgisinin nasıl kullanıldığını, öğrenme-öğretme sürecinin yönetimini, öğrenci kişilik (rehberlik)

hizmetlerinin nasıl yürütüldüğünü ve mesleki yeterliliklerin nasıl etkin biçimde kullanıldığını gözlemlene olanağı elde eder.

Öğretmen adayının gözlemlediği tüm bu özellik ve yeterlilikleri, öğretmenlik uygulaması dersinde uygulaması beklenir. Okul deneyimi dersi, öğretmen adaylarını öğretmenlik uygulaması dersine hazırlayan bir yol haritası gibidir. Öğretmen adayları bir dönem boyunca alanında tecrübeli rehber öğretmenlerini gözlemleyerek öğretme-öğrenme sürecini nasıl yöneteceklerini öğrenirler ve kendilerini meslek bilgisi alanında geliştirme olanağı elde etmektedirler. Böylece öğretmen adaylarının, gözlemledikleri bilgiler ışığında öğretmenlik uygulaması dersinde ders anlatmak suretiyle öğretmenlik yapmaları, ders programlarını anlayabilmeleri, ders kitaplarını değerlendirebilmeleri, ölçme-değerlendirme yapabilmeleri kolaylaşır. Şüphesiz ki Okul Deneyimi dersi öğretmen yetiştiren programlarda, öğretmen adayını öğretmenlik uygulaması dersine hazırlayan çok önemli bir derstir. Öğretmen yetiştiren programlar kapsamında birçok üniversitenin bünyesinde, eğitim fakülteleri dışında çeşitli bölümlerinden öğretmenlik mesleğini yapmaya hak kazanmak isteyen öğrenci veya mezunlar için yürütmekte olduğu “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı” bulunmaktadır.

Bu program çerçevesinde, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında yer alan dersleri incelendiğinde “Okul Deneyimi” dersinin program dışında kaldığını görülmektedir. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Program adayları, program kapsamındaki öğretmenlik alan derslerini tamamladıktan sonra “Okul Deneyimi” dersini almaksızın, doğrudan “Öğretmenlik Uygulaması” dersini almaktadırlar. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı kapsamında okul deneyimi dersi yer almamaktadır. Okul deneyimi dersinin, öğretmen adaylarını özellikle “Öğretmenlik Uygulaması” dersine hazırlaması hususu göz önünde alındığında, “Okul Deneyimi” dersinin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı kapsamında yer almaması büyük eksikliklerdir. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı kapsamındaki öğretmen adayları doğrudan öğretmenlik uygulaması dersini almakta ve böylece okul deneyimi dersinin kendilerine sağlayacağı yararlılardan faydalanamamaktadırlar.

5. Sonuç

“Okul Deneyimi” dersi hizmet öncesi öğretmen eğitiminin en önemli parçalarından biridir. Bu ders, mesleki bilgi ve becerilerin kazanılmasında etkin bir rol oynamaktadır. Öğretmen adayları okul deneyimi dersi sayesinde fakültede edindikleri alan bilgilerini, okul ortamında uygulama ve edindikleri bu bilgileri en etkin verimli şekilde nasıl kullanmaları gerektiğini gözlemleyerek öğrenme şansı elde ederler. “Okul Deneyimi” dersi öğretmenlik mesleğinin uygulama boyutunu geliştirmek amacıyla konulmuş olan önemli bir derstir. Öğretmen adayları “Okul Deneyimi” dersi ile uygulama okulunu, programı, öğretmenleri ve öğrencileri yakından tanıma fırsatı bulur.

“Okul Deneyimi” dersi sayesinde öğretmen adayları okulun örgütsel yapısını, yönetimini, işleyişini, okul ve sınıf ortamında yürütülen etkinlikleri gözlemleyebilir, öğrencileri ve öğretmenliği yakından tanıyabilir. “Okul Deneyimi” dersi ile öğretmen adayları, okuldaki öğretmen ve öğrencilerle vakit geçireceğinden dolayı bu süreçte okula alışırsak üzerlerindeki çekingenlik, korku, endişe ve kaygılarından kurtulup öğretmenlik mesleği açısından güven kazanma olanağı bulabilirler. Öğretmen adayları bu süreç boyunca kendi eksikliklerini görebilir ve bu sayede tamamlama olanağı elde edebilir. “Okul Deneyimi” dersi ile öğretmen adayları eğitim ortamını yakından gözlemlene imkanı bulacağından okulun yapısı hakkında daha gerçek ve sağlıklı bilgiler elde edeceklerdir. Öğretmen adayları yine okul deneyimi dersi ile beden dillerini (jest, mimik vb.) nasıl kullanmaları gerektiğini öğrenecek, değişik yöntem teknik ve araç-gereç kullanımı gözlem yoluyla bilgi edinme olanağı bulacaktır.

İyi bir öğretmen kuvvetli iletişim becerilerine sahip olmalı, sevecenlik, fedakarlık ve sabır gibi özellikler barındırmalıdır. Öğretmen adayları da bu özellikleri öğrencilerle geçirdiği süre boyunca kazanma ve geliştirme olanağı bulacaktır. “Okul Deneyimi” dersini aldıktan sonra öğretmen adayları muhakkak sorumluluk bilinci kazanacaklardır. Öğretmen adayları bu süreçte öğretmenlik

mesleğinin gerçekten kendilerine uygun bir meslek olup olmadığını görme olanağı bulabilecekler ve bu da karar verme süreçlerinde büyük fayda sağlayacaktır. Tüm bu bilgiler ışığında bakıldığında hiç şüphesiz Okul Deneyimi dersi, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimi için vazgeçilmez öneme sahip olan bir derstir.

6. Kaynakça

- Genç, Çavuş/ Şahin, Salih Zeki (2013) ‘‘Eğitim Bilimine Giriş’’ Paradigma Akademi, İstanbul
- Özdemir, Servet/ Yalın, H.İbrahim (1998) ‘‘Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği’’ Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Şişman, Mehmet (2006) ‘‘Eğitim Bilimine Giriş’’ Pegem Yayıncılık, Ankara
- Ünal, Semra/ Ada, Sefer (2008) ‘‘Öğretmenlik Mesleğine Giriş’’ Ege Basım, İstanbul
- YÖK (1998) ‘‘Fakülte-Okul İşbirliği’’ YÖK/DÜNYA BANKASI, Ankara
- İnternet Kaynakları
- <https://bys.trakya.edu.tr/file/open/58917226> (Erişim Tarihi: 06.04.2019)
- <https://bys.trakya.edu.tr/file/open/62765467/> (Erişim Tarihi: 14.04.2019)

Cavidan ÇÖLTÜ İMREN⁶

NUR İÇÖZÜ'NÜN DÖNEMEÇ ADLI ROMANI ÖRNEĞİNDE OLUŞUM ROMANI

1. Giriş

Değişim olgusunu hem toplumlarda hem de doğada gözlemleyebilme olasılığı vardır. Varlıkların değişime uğraması kaçınılmaz bir gerçektir. Değişime direnmek veya değişimi reddetmek sosyal bir varlık olarak insan açısından neredeyse imkânsızdır. Çünkü sosyal ortamın dışında yaşayamayacak olan insan, bulunduğu ortamın ekonomisine, kültürüne ve zamanın teknolojik gelişimine muhakkak uyum sağlamalıdır. Aksi durumda kendisini var olan toplumdan soyutlamış yalnız kalmış sayabilir. Değişim çoğu zaman gelişimi ve olgunlaşmayı da kendisi ile beraber getirir. Ancak gelişim ve olgunlaşma bireyin içinde bulunduğu çevreye ve bu çevredeki faktörlere bağlı kalır. Sosyal, ekonomik ve teknolojik imkânları dezavantajlı bölgede yaşayan bir bireyin söz konusu bu imkânları çok daha rahat ve kolay elde edebilen ve kullanabilen bireye oranla elbette eksik kalacaktır. İrdelleyeceğimiz eserimizde farklı manevi ve maddi geçmişleri olan gençlerin yaşadıkları ortamlarda başlarına gelen kimi olumlu, ama çoğunlukla olumsuz olaylar çerçevesinde kendi aralarında oluşturdukları ve uzun yıllar sürdüğünü gördüğümüz sevgi, dostluk, güven ve arkadaşlık değerlerinin dışa vurumu izlenebilecektir. Günümüz pedagojik bağlamında ele alınan çocuk ve gençlik yazını, genel olarak gençlerin karşılaşabileceği sorunları irdelenmek koşulu ile herkesin başına gelebilecek olayları güncel yaşam örnekleri ile göz önüne serer. Bu sorunları anlatmanın yanı sıra, bu sorunlardan da nasıl kurtulunabileceğini, yaşanılan ortamdaki kusurlardan nasıl arınılabileceğini yol gösterici çözümlerle de aktarır. Dolayısıyla da her çocuk ve gençlik yazını olmasa da çoğunluk içerisinde kalan eserler gençlere adeta birer rol model olma özelliği taşımaktadır. Bu bağlamda taşra kesiminde hayatını sürdüren bir gencin makûs talihinden kurtulmak ve daha iyi yaşam şartlarını var saydığı büyük şehire gelmek koşulu ile nasıl bir hayat döngüsünün olduğunu ele aldığımız çalışmamızda özellikle oluşum romanının izleri irdelenecektir.

2. Eserin Olay Örgüsü

Eserimizin ana karakterini dört genç oluşturmaktadır. Bunlardan ikisi Van şehrinden, ikisi ise İstanbul'dandır. Karakterlerimiz, Melih, Zeynep, Çetin ve Serdar'dır. Melih ve Zeynep daha iyi bir gelecek elde etme umudu ile Van'dan ayrılıp İstanbul'a göçmüşlerdir. Gerçi asıl göç eden Zeynep ve ailesidir. Melih ise Zeynep'e aşık olduğundan o da kendi ailesinden habersiz tek başına Zeynep'in ardından İstanbul'a ayak basmıştır. Fakat İstanbul beklediği kadar küçük bir yer değildir elbette. Zeynep'i arayıp bulmak ümidi ile İstanbul'u dolaşan Melih çok farklı bir kader ile karşılaşacaktır. Eserimizin diğer iki ana karakteri ise daha sonradan öğrenip bileceğimiz Zeynep'in sınıf arkadaşı Çetin ile Melih'in sınıf arkadaşı Serdar'dır. Çetin ve Serdar karakterleri yerine göre asosyal, tembelle ve okul ile neredeyse alakaları olmayan tiplerdir. Zaman zaman kimlik krizine girerler. Okul ve okumak yani gelecekte bir meslek sahibi olmak onların pek de umursadıkları konular değildir. Onlara karşı düalist olanlar ise Melih ve Zeynep'tir. Diğerleri her ne kadar okul ortamı ile ilgili değilse bile Melih ve Zeynep okumak için bir o kadar gayret gösterirler.

Lise çağında olan adı geçen karakterler aynı zamanda da adolesan yani genç erişkinlik dönemi içerisindeyler. Budak (2009: s. 308) bu evreyi kişinin kendi ihtiyaçlarına yönelik ilginin kaybolmasına rağmen, başkalarıyla yakın ilişki kurma ve sorumluluk alma ihtiyacının ve

⁶ Dr. Öğretim Üyesi/ Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı/ imrence@cu.edu.tr

becerisinin geliştiği evre olarak tanımlar. Dolayısıyla adı geçen karakterler kendilerine toplumsal nitelik kazanmak istedikleri bir dönemdedirler. Kime veya neye ve de nasıl değer vereceklerini, duygusal ilgilere nasıl cevap bulmaları gerektiğinin bunalımını yaşarlar zaman zaman. Eserimizin olay örgüsünü karakterlerimizin analizini yaparak ve karakterlerin yaşam şartlarını belirli gerekçelerle aydınlatarak sürdürmek isteriz. Ancak bu aşamadan önce kısaca oluşum romanının özelliklerine değineceğiz.

3. Oluşum Romanının (Bildungsroman) Genel Özellikleri

Gallmeister; oluşum romanını genç bir bireyin gerçeklikle karşılaşması, dünya ile başa çıkması ve başarısı sayesinde gelişmesi olarak tanımlar (Knörrich 1981:s. 38). Genç birey farklı sorunsallıkları değişik gerçeklik anlamlarıyla konuşturur, ideal ve gerçeklik arasındaki gerilime vurgu yapar. Oluşum romanında kahramanın veya okurun gelişimi ve eğitimi erelenir. Ayrıca Alman edebiyatında bir roman çeşidi olan Bildungsroman, Türkçeye, Oluşum Romanı olarak da çevrilebilmektedir.

Aytaç (2014: s. 155) Bildungsroman yani oluşum romanını, Ortaçağ edebiyatında Wolfram von Eschenbach'ın Parzifal eserine daha sonra ise Klasik akım döneminde Johann von Goethe'nin Wilhelm Meisters Lehrjahre (Wilhelm Meister'in Çıracılık Yılları) (1795) adlı eserinde en önde gelen özelliklerini koruduğunu belirtir. Gallmeister'in yinelediği gibi; oluşum romanının kahramanları dış dünyanın etkilerine dayanan ve eğitime yatkın kişiler olup, zor gelişim süreçlerine maruz kalırlar. (Knörrich 1981: s. 41). Oluşum romanında beklentiler kahramanın eğitim vasıtasıyla kendini geliştirmesi, iyi bir meslek sahibi olması ve bu sürecini sağlıklı bir evlilikle noktalamasıdır.

4. Karakter analizi

4.1. Melih

Artık İstanbul'a adım atmış olan Melih bir gün tesadüfen yolda kendisinden yaşça büyük bir bayana alış verişi poşetlerini yardım etmesi ile eserimizin anlatımı başlamış olur. Yardı edilen Bayan R onun hayat hikâyesini öğrenir. Delikanlı sevdiği kız için lise 2. Sınıfı bırakıp İstanbul'a gelmiştir. Anlık bir öfke ve duygu karmaşası içinde bir anda otobüse atlamış ve İstanbul'da bulmuştur kendisini. Eser kahramanımız sevdiğinin semtini bulsa bile sevdiğini bulamamıştır oralarda. İşte yukarıda da belirtmiş olduğumuz adolesan dönemi gençliğine burada kolaylıkla bir örnek verebiliriz. Gençler buna benzer durumlarda gelecekte neler olabilir plan ve programını yapmadan ani duygu devinimi sonucunda beklenmedik kararlar alabilir ve bu kararları da rahatlıkla uygulayabilme imkânına sahip olabilirler.

Parklarda geceler, açlık sınırına gelir, bu devasa şehrin adeta kendisini yuttuğunu yok ettiğini hisseder. Yabancılık duygusu, kızgınlık, şaşkınlık gibi karmaşık duygular yaşar. Ümit gitgide tükenmektedir. Melih sadece yeni bir şehirde olmanın yabancılığını değil, aynı zamanda kendisine karşı da yabancılaşma hisseder. Dolayısıyla sosyolojinin önemli konularından biri olan yabancılaşma olgusu, bireyin hem “çevreye” hem de “kendine yabancılaşma” olarak adlandırılabilir.

“Yabancılaşma kavramının Karl Marx'ın yazılarında da belirtildiği gibi felsefi, sosyolojik ve psikolojik boyutları vardır. Felsefi bir kavram olarak yabancılaşma, kapitalizmde bir nevi ekonomik olarak sömürülme olarak tanımlanabilmektedir. Psikolojik boyutunda ise güçsüzlük, anlamsızlık, tecrit olma, normsuzluk ve kendinden soğuma denilebilir. Sosyolojik yabancılaşmada da öz ve yabancı kavramları ile verilebilmekte, yeni varılan yerde diğeri tarafından dışlanmışlık olarak aktarılır”. (Marshall 2003: s. 788-789)

Melih çaresizlik içerisinde kendisine şu soruyu sorar:

Dönmeli miyim? - Hayır- Çünkü kendisinin okumasına bu denli fedakârlık yapmış olan ebeveynlerine utançtan karşılarında duramaz. *“Artık geri dönemem. Varını yoğunu ortaya koyup*

beni okutmaya çalışan anama babama karşı yüzüm yok” (İçözü 2012: s. 12) diyerek direnmeye devam eder.

Yabancılaşma veya bir ortama yabancı olma kendisi ile beraber korkuları da dile getirir. Melih İstanbul’un sıkıntıları ile karşılaşır ve Van’daki hayatına, özellikle de oradaki saf ve temiz ortama hiç de uymadığını görür.

“İstanbul’un kirli yüzü ile karşılaşmışım. Korkuyordum. O gece sabaha dek dolaştım durdum. Sanki bir yere oturup uyuyakalırsam kentin çamuru her yanıma bulaşacakmış gibi hissediyordum“ (İçözü 2012: s. 14)

İstanbul’un kirli olduğuna inanır. Hata yaptığına inanır. Büyük hata...” Kimse için okulu bırakmaya evden kaçmaya değmeyeceğine inanç getirmiştir artık (İçözü 2012: s. 16)

Çocuk ve gençlik yazını zamanla açık veya örtük mesajlar da verebilir okura. Melih’in bu düşünceleri çocuk ve gençlik yazınında bizlere belki de şu örtük mesajı verebilmektedir. Bu mesaj “bilmediğin yere tek başına gitme” olabilir. Melih ilginç bir tesadüf eseri, bir eğitim bursuna başvurmuştur ve bu bursu alabilmesini değerlendirenlerden biri de kendisinin aylar önce poşetlerini taşımasına yardım ettiği Bayan R dir. İşte Melih’in hayatındaki dönüm noktası asıl şimdi başlar. Çalışmamızı oluşum romanı eksenini etrafında değerlendirip irdelemek istersek kısaca oluşum romanının aşamaları doğrultusunda karakterlerimizi analiz etmemiz gerekir. İşte eserimizdeki ana kahramanlardan biri olan Melih’in de eğitim bursuna başvurması, burada kabul edilmesi ve eğitimini tamamlayarak meslek sahibi olması oluşum romanının içeriğini yansıtacaktır bizlere.

Dilthey bu kavramı genişletir ve 1906’da “Das Erlerbnis und die Dichtung” (yaşantı ve yazma) adlı eserinde oluşum romanının genç bir insanı konu edindiğini, buna bağlı olarak arkadaşlık ve sevginin öğrenildiğini, gerçek yaşamın sorunsallığı ile karşılaştığını, yaşam deneyimi ve tecrübelerin biriktirildiğini sonunda ise bireyin kendi özü ve dünyanın kendisine verdiği görevlerin farkına vardığını betimler (Knörrich 1981: s. 38)

Melih kabul edilir. İstanbul’da tek başına kaldığı dönem içerisinde açlık, yaşamda kalma mücadelesi onun büyük bir akıntıya karşı yüzdüğünün gücünü göstermiştir aslında. Oysa şimdi içi içine sığmamakta okumanın değerini anlamış ve kendine güvenen insanlar tarafından bir fırsat bir el verilmiştir. Eğitimden geçecek ve başarılı bir geleceğe yol alacaktır. Ve yine bu amaçta “kendisine güvenenlere karşı mahcup olmamak” duygusu baskındır (İçözü 2012: s. 27)

Melih vakfın yurduna yerleştirilir. Yurt binasının baş sorumlu ve görevlisi Osman Baba’dır. Kendisini bekçi, bahçıvan, kâtip olarak tanımlayan bu kişi her şeyden sorumludur. Ona yurt ve yurttaki burs imkanı ile okuyacak olan çocuklar emanet edilir. Melih ve Osman Baba son derece iyi anlaşır ve hatta başkalarının sorunlarına da yardımcı olurlar. Davranış kazandırma konusunda Osman Baba’nın etkisi Reyhan Vakfındaki bütün öğrencilerdeki değişimleri açısından gözlemlenebilmektedir. Gençlere yapılan bu yardım sadece yurt binası ile sınırlı tutulmamış, Melih’in sınıf arkadaşı Serdar’ı da toplumsal bir bataklıktan çıkarmaya da yaramıştır. Melih’in ailesi ile yazışmasının sonucunda ne denli mutlu olduğu artık okula devam ettiği ve onların yüzünü kara çıkarmayacağını söylemesi üzerine annesi de Melih’in evden ayrılışını affetmiş ve ona güvenip sonuna kadar desteklediğini göstermiştir.

4.2. Zeynep

Eserimizin ikinci ana kahramanı Zeynep’tir. Ailesi ile birlikte Van’dan kopup gelen Zeynep iyi bir yaşamın düşüncesi ile okuluna gider ve her alanda başarılı olabilmek için elinden gelenin fazlasını yapar. Okul ortamındaki sosyal faaliyetlere de katılan Zeynep babasından her açıdan güven ve destek görürken halasının onu okumak konusunda engellemesine anlam veremez. Püsküllüoğlu (1997: s. 465) güven kavramını “*Bir şeyden umulan, beklenen niteliğe inanıp ona göre davranma*” şeklinde ifade eder.

Melih Van’dan Zeynep için İstanbul’a kadar gelmiş ancak Zeynep sınıf arkadaşı olan Çetin’in aşk ekseninde yer almıştır. Zeynep’in ailesi İstanbul’da maddi sıkıntılar içerisinde yaşar

ama Zeynep'in annesi tüm bunlara rağmen mutludur çünkü kızını okutabilmenin gururunu yaşar. Zeynep liseler arası tiyatro yarışmasına dâhil olur. Halası dar görüşlüdür, çevreye güven duymaz. Kız çocuklarının okutulmaması gerektiği zihniyetin temsilcisidir. Ancak halaya rağmen Zeynep'in babası her türlü desteği sağlamaktadır.

Konu gece boyunca evde de tartışıldı. Zeynep'in okula gitmesine uzun süre karşı çıkan halası hemen söylenmeye başlamıştı tabii:” Ben demedim mi? İstanbul’da kız çocuk okutmak akil işi değil. Okula gittiği yetmezmiş gibi bir de tiyatro sardı başımıza. Benim aklım ermez. Kız kısmı biraz evinde oturmalı. ...Çok yüz veriyorsunuz, çok. Bu gidişle başınızı taştan taşa vurursunuz siz. Babası sonunda öfkelenerek kardeşini susturdu. Saçmalıyorsunuz... Kötü her yerde var. ... Bu işin Zeynep'in tahsiliyle, okulun tiyatro çalışmasına katılmasıyla hiç ilgisi yok...Hava erkenden kararıyor. Zeynep'i bir süre okul çıkışında beklerim, eve birlikte döneriz. (İçözü 2012: s. 83-84)

4.3. Serdar

Gençlerin çoğu günümüzde tüketim toplumunun en üst seviyesinde yaşamakta, aileleri tarafından da her tür istekleri çoğu zaman karşılanmaktadır. Her istedikleri neredeyse sorgusuz sualsizce yerine getirilen gençlerin tüketim toplumunu oluşturmaları kolaylaşmakta başka insanlarla sosyalleşmede zorluk çekmektedirler. Sosyal ortamlardan uzak, içine kapanık birey haline gelen gençler bir şeyleri başarmanın hazzına eremedikleri için mutsuzlukları katlanarak büyümektedir. İşte Serdar karakteri de bu bağlamda tüketici bir birey olarak karşımıza çıkar. Anne ve babası ayrılmış, kendisi ise uyuşturucunun tuzağına düşmüş bir gençtir.

Serdar Melih'in sınıfta kendini toplum ve topluluktan soyutlayan sorunlu sınıf arkadaşıdır. Bunun da en önemli gerekçesi aile bireylerinin ayrı yaşamaları ve annenin Serdar'a yeterince ilgi göstermemesidir. Özellikle annenin ilgi göstermemesi sonucunda “Deprivasyon” yani sevgi yitimi meydana gelmektedir. Fromm (2013: s. 51) bu konuda çocukların ve gençlerin sevgi ve ilgiye ihtiyaç duyduklarını, annenin çocuklarını koşulsuz sevmesi gerektiğini söylemektedir. Yaşamın sağlıklı sürebilmesi iki evreye bağlıdır. Birinci evre annenin çocuğun bakımı ve sorumluluğunu taşıması, ikinci evre ise çocuğa yaşam sevinci aşılmasıdır.

Serdar'ın annesi sıkıntısına çare olabilecek biri varsa o da Melih'tir düşüncesiyle sorununu ona anlatır. Melih'e gösterilen bu inanç ona daha çok sorumluluk yükler. Serdar aile yakınlığı görmediğinden asosyal bir yaşantı içindedir ancak Melih'in bu konudaki şansı Reyhan Vakfı'nın kendisine sunmuş olduğu olanak ve Osman Baba gibi birisinin onların her türlü sıkıntılarında destek sağlamasıdır. Serdar'ın parçalanmış aile yapısı, baba sevgisinden uzak ve annenin de yeterince ilgi göstermemesi onu farklı bir duruma iter. Bu ilgisizlik ve kendine yabancılaşma onu uyuşturucunun batağına düşmüştür. Melih Serdar ile iletişim kürara ve onunla arkadaş olmak için elinden geleni yapar. Tek başına da yaşamla başa çıkabilirsin. Ben sana gel birlikte ders çalışalım diyorum. İki yıldır İstanbul’da tek başınayım, anam babam bir arada ben yanlarında değilim. Senden bir farkım var mı? Var tabii!! Ben yaşama asılıyorum...İstersen seninle de paylaşacak konularımız olabilir. Örneğin şu İngilizce meselesi... Ne olur yani bana yardımcı olsan? Bir yanın mı eksilir? (İçözü 2012: s. 107). Melih'in bu çıkışlarının amacı arkadaşını yüreklendirmek ona cesaret vermektir. Serdar'ın iyileşmesine artık yurttaki Osman Baba da katılmıştır. Serdar'ın girdiği bir uyuşturucu komasında Melih yanındadır, anında Osman babayı arar, Reyhan yurdunda telefonu Osman baba kaldırdığında korkunç bir şekilde rahatlar. “Hele şükür... Sonunda o gur, kendine güvenen sesi duymuştu bile” (İçözü 2012: s. 131). Osman Baba gelir Serdar'ı hastaneye kaldırır ve bir karar verirler. “Bu kan emicilerin kökünü kazıyacaklardır” (İçözü 2012: s. 134) Bu inançla plan yaparlar. Ve Serdar'ı bu bataklığa sürenleri düzenlenmiş bir oyunla polise teslim ederler.

4.4. Çetin

Eserimizin son kahramanı Çetin'dir. Zeynep'in sınıf arkadaşı olan Çetin, Kirmanzadelerin tek erkek torunudur. (İçözü 2012: s. 157) Dedesi onu okumaya teşvik edendir. Burada da dede “ hazıra dağ dayanmaz” öğüdü ile torununu çalışmaya ve okumaya inanması gerektiğini, bireyin

yaşamda başka bir güvencesinin olamayacağı nasihatini dolaylı yünden vermiştir. Dedesinin kaybeden Çetin okulu bırakmak ister ama Zeynep'e âşık olmuş olmasından ve Zeynep'in onu tekrar okumaya teşvik etmesinden ötürü azimle üniversite sınavlarına hazırlanır. Artık üniversite sınavına odaklanan gençler bu yaşam döngüsünde kararlı olmaya yönelik yerlerini almışlardır.

Eserin sonunda Melih'in üniversiteyi kazanıp başarılı olduğunu zaman döngüsünde 10 yıl sonrasında anlamaktayız. Melih kaymakam olmuştur. Herkese teşekkür etme vakti gelmiştir. Vilayet evinde tüm sevdikleri ve ona destek olanlar için bir yemek düzenler. Yaşam süreci boyunca ona destek vermiş olan herkes oradadır. Bunların arasında Melih'e maddi manevi güvence, iş ve oda vermiş olan Mehmet amca ve çiçekleri, ona bohçada aile resimlerini göndermiş ve manen arkasında olduklarının güven duygusunu yansıtmış olan anne ve babası, yurttaki Osman baba, Vakıf yöneticisi Bayan R. Yazarımız, "Hangi yaşta olursa olsun insanlara güvenmek, yardım isteyenleri boş çevirmemek gerektiğini gördüm"(İçözü 2012: s. 215) ifadesiyle dayanışma, güven ve inancın başarıya olan katkısını vurgular.

Bu arada Zeynep ünlü bir tiyatrocı olmuş ve Çetinle evlenmiştir. Serdar Amerika'da mastır yapmış, Çetin ise dedesinin arzusu üzerine işletmeyi bitirip aile işlerini yürütmeye başlamıştır. Yemek masası etrafındaki toplantı esnasında artık Melih'e hayırlı bir kısmet bulmak yine Bayan R'ye kalmıştır.

5. Sonuç

Genç bireyler, hem sosyal bir varlık olarak insan sıfatıyla hem de özellikle adolesan dönemlerinde kişiliklerini oluşturmaya gayret gösterirken yetişkinlerin yardımına muhtaçtırlar. Bu dönemde onlara toplumun değer yargılarını doğru aktarabilecek yetişkinlerle bir araya gelmeleri son derece önemlidir. Adolesan dönemde hem eğitim hem de öğretim genç bireylerin farklı yönlerden gelişimlerini ve olgunlaşmalarını da sağlayacaktır. Davranışların değiştiği, kendilerini toplumda bir varlık ve bir kişilik olarak gördükleri bu dönemde artık kendi yaşam yollarını çizmeye başladıkları, sosyalleştikleri ve toplumsallaştıkları görülmektedir. Oluşum romanı ekseninde ele alınabilecek olan romanımız, tıpkı bu roman türünün özelliklerini taşıyarak genç bireylerin eğitim alarak meslek sahibi olduklarını ve daha sonra evlendiklerini de bizlere göstermektedir. Çocuk ve gençlik eseri bağlamında yazılmış olan eserde azim, sebat ve dürüstlüğün her daim yerine getirilmesi gereken bir erdem olduğu aktarılmaya çalışılıp başarının elde edilebileceği vurgulanmak istenir.

6. Kaynakça

- Aytaç, G. (2014). Edebiyat Yazıları I. Ankara: Ürün
 Budak, S. (2009). Psikoloji sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat
 Fromm, E. (2013). Sevme sanatı. İzmir: İlya
 İçözü, N. (2012). Dönemeç. İstanbul: Altın Kitaplar
 Knörrich, O. (1981). Formen der Literatur. Stuttgart: Alfred Kröner
 Marshall, G. (2003). Sosyoloji Sözlüğü, Çev. Osman, A., Derya, K. Ankara: Bilim ve Sanat
 Püsküllüoğlu, A. (1997). Arkadaş Türkçe Sözlük. İstanbul: Arkadaş

Coşkun DOĞAN⁷

KÜLTÜREL OLGULARIN MASALLARDA AKTARIMI VE ÇEVİRİNİN ÖNEMİ

1. Giriş

Çocuklara yönelik yazın türlerinde değişimler, artık çocuğun edilgen durumdan çıkarılıp temel alındığı bir anlayışa bürünmüştür. Bu anlayış değişikliği ile birlikte çocuklara yönelik yapılan çalışmaların yeniden değerlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Çocukların kendi toplumlarına uyum sağlamaları ve farklı kültürlerin değerlerini tanıyarak hoşgörü çerçevesinde değerlendirmesi açısından “Çocuk Yazını” önemli bir alan haline gelmiştir. Bu durum çocuklar için üretilmiş eserlerin edebiyatın ayrı bir türü olarak ele alınmasını ve çocuk okurların ilgilerini karşılayacak özellikleri gerektirmektedir. Bu özellikleri içinde barındıran yazın türlerinden biri olan masallar çocuklara görelilik düşüncesinden hareketle, temel yazın türlerinden en önemlilerinden biridir. Ait oldukları kültürlerin duygu, düşünce ve değer yargılarının hayal ürünü motiflerle süslenerek sunulduğu masallar çocukların en çok sevdikleri yazın türlerindedir. Özellikle dilin çok yönlü olarak etkili bir şekilde örgüldendiği masallar, çocukların toplumsal kültür zenginliklerinin edinilmesine olanak sağlamaktadır. Böylece çocuklar, kimlik bilinci edinirken, ait oldukları toplumun da özelliklerini tanımaktadır. Ulusal değerlerin yanında evrensel değerleri öğrenerek gelecekte farklı kültürlerden gelen bireylerle iletişim kurma, onlara hoşgörü ile bakma, uyum içerisinde birlikte yaşama deneyimlerini kazanırlar.

Teknolojik alanda dünyada yaşanan inanılmaz hızlı iletişim ve çoklu medya araçları çocukların farklı olan kültür ürünleriyle çok daha erken karşılaşmasına neden olmaktadır. Çocuklar, çocuk dünyasının özelliklerini yansıtan yazın türü olan farklı dillerde üretilmiş masallara yüklü olan kültürel öğelerle karşılaşmak zorunda kalmaktadırlar. İşte iki farklı kültür ve özgün kültürel öğeler arasında oluşturulacak bir iletişim köprüsü çeviri etkinliği, çocuğa yönelik farklı dillerde hazırlanmış yazın ürünlerinin tanıtımını sağlamaktadır. Bunun yanında her toplumda geçerli olan ortak evrensel kültürel öğelerin farkındalığı çeviri aracılığı ile gün yüzüne çıkarılacaktır.

Bir kültürün oluşması binlerce yıl almaktadır. Kültürel olguların toplumsal pratik içerisinde fark edilemeyen topluma özgün bazı gizemli yönleri vardır. Bunları masallarla çocuğa görelilik açısından çevrilse dahi anlamak oldukça zor bir iştir. Bu nedenle çevirmen, çocuğun yaş ve eğitim seviyesine, okuma alışkanlığına yönelik bir masal çeviri etkinliği gerçekleştirmesi durumunda kalmaktadır. Kendi kültürel sembollerini tanıyan çocuk, farklı kültürel sembolleri metin içerisinde fark edecektir. Böylece yabancı kültürlerle etkileşim içerisine girecektir.

2. “Çocuk Yazınının” Çocuğun Toplumsallaşması Açısından Önemi

Toplumların varlıklarını sürdürebilmesi için topluma yeni üyelerin katılması gereklidir. Çünkü toplumu oluşturan bireylerin yaşa süreci kısıtlıdır. Yeni üyelerin toplumsal kültürü öğrenmeleri gereklidir. Aksi halde toplumun varlığı söz konusu olamaz. Toplumla birey arasında ilişki, her ikisinde birbirinden ayrılamaz parçalar olduğunu göstermektedir. Bu ilişki her toplumda aynı ancak her toplumun yapısı farklıdır. Birey kendi yaşadığı toplum içerisinde toplumsallaşmaktadır. Toplumsallaşma; toplumun yeni üyesi olan çocuğun topluma ait yerleşmiş

⁷ Öğr. Gör.Dr. ; Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü 22030 EDİRNE, e-mail: coskundogan2002@yahoo.de

değerlerini, tutumlarını, gelenek ve göreneklerini çeşitli kurumlar aracılığı ile öğrenmesi ve o topluma uyum sağlaması anlamına gelmektedir. Toplum yeni bireye kendi mirası olan kültürü öğrenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, toplumun temel yapı taşlarından biri ve, gelecekte toplumun varlığını sürdüreceği olan çocuğun tanımını yapmak gereklidir. MEB (2000:549) sözlüğünde çocuk, “İnsan yavrusu, küçük yaşta oğlan veya kız, bebek, tıfıl, sabi; bebeklik çağı ile ergenlik çağı (0-16 yaş aralığı) arasındaki gelişme” şeklinde tanımlanmaktadır. Toplumsallaşmanın temel kuralı yaşam boyu öğrenmektir. Ancak çocuğun toplumsal uyumu için toplumun değerlerini ve önceki kuşaktan miras kültürünü öğrenmesi gerekmektedir. Bu anlamda “çocuğa görelik” tutumların yanında, çocuk yazını da önemli bir rol oynamaktadır. Çocuk toplumsallaşmanın ilk kurumu olan aile içerisinde “Çocuk Yazını” türleriyle karşılaşmaktadır. Daha sonra diğer önemli bir kurum olan okulda, bu kez kendisi okuyarak “Çocuk Yazını” aracılığı ile toplumsallaşmakta ve kişiliği oluşmaktadır. Çocuğun gelişimi açısından bu kadar önemli olan “Çocuk Yazını (Edebiyatı)” ile ilgili çokça tanımlar yapılmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir.

Yalçın ve Aytaş'a (2000) göre “Çocuk Edebiyatı”; çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu ve düşünce yeteneklerine ve zevklerine hitap eden, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunan yazılı ve sözlü verimlerdir. Birkan'a (2005) göre ise; “Çocuk Edebiyatı” gerek konu gerekse dil ve üslup bakımından yetişkin edebiyatından farklıdır. Daha çok eğitici ve ahlaki niteliklere sahip bu edebiyat türünün belki de en önemli yönü, çocuğa zevk vermesidir (Akt.Arı,2016:134).

Ayrıca dünyada çocuğun çeşitli nedenlerle (özellikle medya) farklı kültürlerle çok erken yaşta karşılaşması, farklı kültürlerde oluşturulan çocuk yazınlarını da tanımmasını gerekli hale getirmiştir. Bu nedenle çocuk okurun, yazın dünyasından beklentileri eskiye oranla farklılaşmıştır. Bu farklılık çeviri etkinliğini ön plana çıkarmıştır. Farklı toplumsal ve kültürel değerlerin çeviri aracılığı ile “çocuk dünyasına” yansıtılması, evrensel değerleri benimsemiş, toplumsallaşmış bir dünya vatandaşı niteliği için çok önemli bir alan olmuştur. Çeviri Çocuk Edebiyatı konusunda Arı şöyle düşünmektedir.

Çeviri Çocuk Edebiyatı hem toplumsal ve kültürel değerlerin çeviriye yansıtılması anlamında en önemli alan olarak nitelendirilebilir. Çocuk Edebiyatı, bir toplumun, bir kültürün değerlerini hem taşıması hem de inşa etmesi konusunda en önemli metin türüdür. Bu anlamda çeviri alanındaki yeni kuramsal yaklaşım için en önemli alan olarak kabul edilebilir. Çeviri yapmanın yalnızca dilsel aktarımdan ibaret olmayıp, her sözcüğün, her bir sembolün, her bir metnin dilinden çok öte, toplumsal ve kültürel değerlerin yansıtılması olduğu ve bu bakış açılarını dikkate alarak çeviri yapılmasının gerekliliği çocuk edebiyatı çevirilerinde görülebilir (Arı, 2016:121).

Çocuk yazınında her zaman çocuğun eğitilirken toplumlaşmasına yönelik metinler ele alınmıştır. Özellikle çocuğun eğitilmesi ve topluma kazandırılması ön plandadır. Yani çocuk henüz bir birey olarak görülmemektedir. Sürekli üçüncü kişiler üzerinden çocuk değerlendirilmiştir. Böylece çocuğun dünyasına ilişkin yazın çalışmaları yüzyıllar boyunca ihmal edilmiştir. Ve hatta sözlü olarak çocuklara anlatılan masallar bile 18. yüzyıla kadar yetişkinlerle ortak olarak paylaşılmıştır. Bu anlamda Neydim şöyle söylemektedir.

İlkel ve feodal toplumlarda masalların, önemli bir yer tuttuğu görülür. Ortaçağda çocuklar ve yetişkinler aynı oyunları oynar, aynı oyuncaklara sahipken ve aynı masalları dinlerken, Aydınlanma dönemi ile birlikte bunlar ayrılmaya başlamıştır. Bu ayrımın tohumları matbaanın icadı ile birlikte atılmıştır. Matbaa, yeni bir dünyanın yaratılmasında ve bu yeni dünyada yetişkinliğin önem kazanmasına yol açmıştır (Akt. Arı, 2016:123).

Çocuk yazını, gerek kaynak kültürde gerekse çeviri ürünlerinde kendi içerisinde birçok türü barındırmaktadır. Genel kabul gören “Çocuk Yazını” türleri, Masal, Fabl, Hikaye ve roman, Çocuk Şiirleri ve Çocuk Tiyatrolarıdır. Bunlardan “Masal” çocuğa görelik düşüncesine göre, çok farklı bir yeri olmasına karşın halen “Çocuk Yazını” içerisinde yer almaktadır.

3. Masalın Tanımı

Masallar, özellikle bireylerin çocukluk döneminde çok sık karşılaştığı ve ait olduğu toplumun değer yargılarının, anlayışının, dünya görüşünün ve kültürünün yansıtıldığı edebi ürünlerdir. Bu şekilde masalların çocuk bireylerin toplumsallaştırma aracıdır. Masallar, tarihsel

süreç çerisinde sözlü olarak “anlatıcılar” tarafından anlatılırken, matbaanın bulunması ve eğitici yönünün olduğunun farkına varılması ile birlikte derlenerek yazılı ürün olarak da çocukların hizmetine sunulmaktadır. Yazarları belli olmadığı için, masallar konuları toplumun ortak ürünleridir. Masalın edebi bir ürün olarak oldukça çok tanımı vardır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın “Örnekleriyle Türkçe Sözlüğünde” masal şöyle tanımlanmıştır.

Masal, (meşel) İ.A 1. Daha çok çocuklara anlatılan, olağan veya olağanüstü, hemen hemen tamamen hayali olaylara ve kahramanlara yer veren, hikaye. 2. Öğüt ve ibret verici hikayae; ahlak dersleri veren alegorik eser; fabl. 3. mec. Saçma sapan yalan, uydurma söz; boş şey (M.E.B.,2000:1908).

Genellikle dinleyicilerinin ve okurlarının çocuk olduğu masallar, çocuğun duygusal gelişimine katkıda bulunmaktadır. Masallar çocuğa, dinleme eğitimi kazandırılmasında da büyük rol oynamaktadır. Kurmaca bir metin olarak çocukların hayal dünyasının zenginleşmesine katkıda bulunurken, masalların içerisindeki toplumsal kurallarında gerçeklik bağlamında verilmesi önemlidir. Bu anlamda Sabah Genel Kültür Ansiklopedisinde masalın tanımı şöyle yapılmaktadır.

Masal, yaratıcısı bilinmeyen ve ağızdan ağıza süriüp gelen, olağanüstü, düş ürünü olaylarla örülü anlatı türü. Masallar olağanüstü olabildikleri gibi gerçekçi de olabilir, yani gerçek kişilere, gelecek olaylara dayandıkları izlenimini veren masallar da vardır. Ama her iki masal çeşidinde de düş ürünü, uydurma oluş ana niteliktedir (Sabah Genel Kültür Ansiklopedisi,1987:1374).

Masalların özelliği toplum içerisinde kuşaktan kuşağa aktarılmasıdır. Aynı toplum içerisinde yaşayan bütün bireyler, o kültür bağlamında anlatılan hemen hemen tüm masalları ve kahramanlarını tanımaktadır. Anlatımları kısa ve öğüt veren öğretici motiflerle donatılmış masallar uyaklı ve ritmik anlatımıyla oldukça akılda kalıcıdır. Kolay kolay unutulamazlar. Halka mal olmuş masalarda dinsel ve ulusal olgular öne çıkarılmaz. Masallara olağanüstü durumlar ve olaylar hakimdir. Anlatım dili de çok önemlidir. Genelde geniş zaman ve -mişli geçmiş zaman kullanılmaktadır. Masalarda 3,7,9, ve 12 gibi rakamlarının büyük yeri olduğu görülmektedir. Masalda her tabakadan insan ve masal kahramanı bulunabilirken, hayal ürünü yaratıklarda masalların figüranlarıdır (cinler, periler, devler gibi). Bu anlamda Zengin masalı şu şekilde tanımlamaktadır.

Masal olağanüstü ile gerçeği birleştiren bir sanattır. Sınır tanımayan hayal gücüyle, doğaüstü varlıklar ve olaylarla dolu olan masal, hayali bir anlatıdır. Olayların geçtiği yer ve zamanı belirli olmayan, dev, ejderha, cin peri, cadı karı, arap, padişah, vezir gibi kahramanları belirli kişileri temsil etmeyen bir anlatıdır (Zengin, 2006: 22)

Masalları diğer edebi yazın türlerinden ayıran kesin noktalar vardır. Masalların kültürel ve folklorik bu özellikleri onları çok eğlenceli kılmakla beraber çoğu bilim dalının da araştırma konusu olmasına neden olmaktadır (Zengin’e (2006) göre; eğitim, edebiyat, tarih, sosyoloji, sosyal antropoloji, etnoloji, coğrafya, psikoloji, resim, müzik, sinema, tiyatro, televizyon, mimarlık, bale gibi). Masalların kedi içerisinde türleri de söz konusu. Bunlar, hayal olgulara dayanan hayali masallar ve gerçek olgulara dayandırılan gerçekçi masallardır.

4. Çocuk Okur ve Çeviri

Çocuğa yönelik yapılan yazın çevirilerinin salt eğlendirme yönü dışında eğitim açısından da amacının ne olduğu konusunda iyi bir belirleme yapılması gerekmektedir. Çevirmen çeviri ürünü olan eseri oluştururken, erek kültürde nasıl bir amaç taşıması gerektiğine kara vermesi bir zorunluluktur. Çocuk okur, çeviri ürünü olan metni olduğu gibi kabul eder ve haz aldığı sürece de okur. Çevirmen, hangi düşüncüyü çeviri ürünü olan eserde aktaracağı amacı belirlemeli ve işlevi doğrultusunda bunu gerçekleştirmeye çalışmalıdır. Tellioğlu (1998) bu anlamda şöyle düşünmektedir.

Her çeviri eylemi sonunda ortaya çıkan çeviri metnin erek kültür içerisinde belli bir işlevi olacaktır. Skopos kuramına göre çeviri metnin erek kültürde en iyi biçimde işlev görmesi yine çevirinin amacına bağlıdır. Bir başka deyişle, çevirmen amacını belirlerken, yapacağı çevirinin erek kültürde nasıl işlev göreceğini saptamalı, çevirisini bu amaç ve hedeflediği işlev doğrultusunda gerçekleştirmeye çalışmalıdır (www.çeviribilim.com).

Yazarlar, ortak kültürel yapı içerisinde de olsalar çocuk okurların beklentilerine yönelik metinleri oluştururlar. Çevirmen de çeviri yaparken erek çocuk okurun beklentilerini göz önünde bulundurmaya zorundadır. Metni yeniden yazar gibi oluşturmak konusunda duyarlılık göstermelidir. Bu anlamda Neydim şöyle söylemektedir.

Bu durum çevirmenin yükümlülüklerinin arttıracağını ve yazar çevirmen olmak, bir yandan çevirmenin çözümleyici işlevinin önemini arttırırken, diğer yandan daha duyarlı olmasını gerektirir (Neydim,2005:100).

Çocuk yazını çeviri metinlerinin çoklu okuru söz konusudur. Önce çevirmen okuyacak, diğer üçüncü kişiler (yayınevleri ve ebeveler gibi) karar verecek sonra çocuğun beğenisine sunulmaktadır. Okuyucu rolünde olan büyüklerin de beğenisi ve beklentileri ön plana çıkmaktadır. Çevirmen, diğer metin çevirilerinde olmayan bir çeviri etkinliği gerçekleştirmek zorunda kalacaktır. Yazar-Metin-Okur ilişkisi olması gerekirken, çocuk farklı bir kültür ürünü olan yazınla iletişime üçüncü bir şahıs üzerinden iletişime geçmektedir. Bu anlamda Ewers şöyle düşünmektedir.

Bizim üçlü ilişkinin yerine çocuk edebiyatı iletişimini üçüncü kişiler üzerinden gerçekleştirmektedir (Kitapçılar; Yetişkin Alıcılar, Kütüphaneciler, Öğretmenler, Pedagoglar, Ebeveynler, Diğer Yetişkin İlgili Kişiler) (Ewers, 2000:101).

Çocuk yazının çevirmek, salt bir kaynak metin çevirmenin ötesinde bir olaydır. Çocuk farklı bir okuyucu kitesidir. Bunun nedeni, çocuğun okuyacağı metnin çocuğa göreliğine karar veren yetişkinlerdir. Bu anlamda çevirmenin erek dilde kabul edilebilecek doğal bir ürün ortaya çıkarması gerekmektedir. Yani kaynak metinle erek metin bir bütünsellik içerisinde çocuğa sunulmalıdır. Çünkü çocuğun okuma alışkanlığı çevirmenin çeviri sürecindeki kararlarını etkilemektedir. Bu durumu Kurultay şöyle ifade etmektedir.

Çocuk, metni doğrudan kendi bağlamı içine yerleştirerek okur. Özgün metnin bağlamını dikkate almaz, bunun bilincinde değildir. Buna karşın çeviri, çocuk için yabancı dünyaya açılan bir penceredir. Çocuk edebiyatı çevirisinin çocuk için çok önemli bir boyutu da bu yolla edinilen yabancı dünya deneyimidir (Kurultay, 1994:198).

Bunların dışında çocukların erişimine sunulması düşünülen çeviri yazını, çeviri koşullarını oluşturan toplumsal yapıyı da göz önünde bulundurmaya zorundadır. Çocukların beğenisine sunulan ve çocuğa görelilik düşüncesi ile gerekli koşulları sağlayan metinlerin önce yetişkinlerin sansüründen geçmelidir. Yani çevirmenin, çeviri ürününün oluşma sürecinde toplumsal bağlamda çeviriye etki eden unsurları da hesap etmesi gerekmektedir. Arı bu durumu şöyle ifade etmektedir.

Son yıllarda gelişim gösteren “çeviri sosyolojisi”, çeviriye etki eden faktörleri ele aldığımızda, çevirinin şekillenmesinde önemli bir yeri olan ve çeviri çocuk edebiyatında “çoklu gönderici” olarak yukarıda belirtilen yapıları ortaya çıkarmak için önemli veriler ortaya çıkarmaktadır. Günümüz sosyolojik bakış açısı, çeviriye sadece metin boyutuyla değil, çeviriye etki eden toplumsal faktörleri inceleyen bir yaklaşım sunmaktadır (Arı, 2016:153).

Çocuk yazını dışında “Çoklu Okur” olgusu hiçbir metin türünde söz konusu değildir. Çocuk yazınının bu özelliğini çevirmen, çeviri öncesi alacağı kararlarda ön plana koymalıdır. Yani çevirmen, üreteceği çeviri metninin sadece çocuk okur tarafından değil, bu alanın bir parçası olan farklı statülerde ki yetişkinlerinde okuyacağını hesaplamalıdır. Bu nedenle çocuk yazınının bu özelliği, erek ürünün alıcı kitesinin iyi tanınmasını gerekli kılmaktadır. Çocuk yazını çevirisi henüz tam olarak toplumsal ve bilişsel bir düzeye ulaşmamış çocuk okuru nedeniyle, farklı bir çeviri süreci olarak değerlendirilmesinde fayda olacaktır.

5. Kültürel Değerler Taşıyıcısı Olarak Masal Yazının Özellikleri ve Çeviri

Masallar çocuğun birden çok duyu organına hitap etmektedir. Çünkü masalların kendilerini özgü bir biçimsel ve anlamsal yapıları vardır. Her ne kadar yer ve zaman belli olmasa da masal kahramanı masalın ahenkli ve ritmik olan anlatım tarzına göre hareket etmektedir. Masal kahramanının yaptığı iş veya işlerin tümü kahraman tarafından yerine getirilmektedir. Kaynak dilde

oluşturulan masaların anlam ve anlatım gücünü, dilin şiirsel ahenk ve ritmik gücü erek dilin yapısal özelliklerinden ötürü çeviri güçlüklerine neden olabilmektedir. Örneğin Türkçe masalarda sıkça geçen ikilemeler, tekerlemeler, deyimler, atasözleri, bilmeceler, yöresel ağız farklılıkları gibi her iki dilin yapısal özelliklerinden kaynaklanan çeviri güçlüklerinin yaşandığını Zengin Türkçeden Almancaya çevrilen masallar için şöyle vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, masallarımızın başarılı sayılabilecek biçimde çevrilmeleri durumunda bile, kültürel özellikler, dil, üslup ve içerik yönünden çok şey kaybettikleri bir gerçektir. Dolayısıyla Türkçe metinler çeşitli alanlarda gerçekleştirdiği işlevini Almanca çevirilerde tam olarak yerine getirememektedir (Zengin, 2006:198).

Masallar çocuğun kendine rol modeller bulduğu yerlerdir. Masallar toplumsal değerlere, düşüncelere ve duygulara ters düşmeyen kahramanlara sahiptir. Böylece çocuklar toplumsal değer yargıları ile bütünleşik olarak yetişmektedir. Masallar çocukların toplumsallaşmasına yarayan bir rehber niteliğindedir. Her toplumun masallarında kendine özgün ulusal değerlerle donatılmış kahramanlar vardır. Bir kültürde hoş görülen bir kahraman eylemi farklı kültürde görülmeyebilir. Bu bağlamda masalları başka dillere aktarırken kültürel özelliklerin aktarımı konusunda çeviri zorlukları yaşanmaktadır. Çocuk okur, metnin yazarı, hangi dilden çevrildiği ya da çevirmeni kimdir bunlara dikkat etmez. Onun için metnin eğlenceli olması yeterlidir. Bu anlamda çocuk yabancı kültüre ait yazını kendi bağlamı içinde alımlar ve okur. Bu anlamda Neydim şöyle düşünmektedir.

Çocuğun sosyal ve kültürel olarak savunmasız bir konuda olması, ayrıca kültürel ve ahlaksal normlardaki farklılıklar, ulusal değerler, çocuğun alımlama koşulları, çocuk edebiyatı çevirisinin göz önüne alması gereken noktalardan bazılarıdır. Ancak burada üzerinde durulması gereken bir nokta vardır. Kaynak metnin bütünü hedef kitle için çok yeni düşünceler oluşturabilir. Çevirmen ve yayıncı bu düşüncelerin kendi hedef kitesi için de önemli olduğunu düşünüyorsa o zaman metnin bütünsel değeri ön plana çıkacaktır (Neydim, 2003:117).

Masalların çocukların her döneminde özellikle dil bilincinin gelişimine katkıları büyüktür. Özellikle dilbilgisel öğelerin (ünlem, sıfat, zarf gibi) sözcük etkilerini arttırmak için vurgulama ve tonlamaları iletişimsel anlamda dil becerilerini arttırmaktadır. Ayrıca dinleme eğitimi uygulaması için de masallar iyi bir araç konumundadır. Çeviri yoluyla farklı kültürlerden çocuğa sunulacak yabancı masallar da çocuğun dünyaya farklı bir pencereden bakmasını ve olaylara yaklaşımını etkileyecektir. Dilsel becerilerin yanında “anlama” becerisi de çok önemlidir. Başkasını anlamak, ona hoşgörü ile bakmak, onun varlığından hoşnut olmak çeviri yoluyla çocuğa sunulan farklı kültürel motiflerle donatılmış masallarla gerçekleştirilebilir. Bu anlamda Arı şunları söylemektedir.

Kültürel sembollerin çeviri yoluyla aktarılmasında en önemli alanlardan birisi çocuk edebiyatı alanıdır. Kültürel sembollerin aktarım şekli ve yöntemi, bir kültürde yetişen çocuklar için belirleyicidir. Çocuk yaşta okunan kitaplarda işlenen semboller, çocuğun kültürel yaşamında derin izler bırakarak, çocuğun şekillenmesinde rol oynarlar. Özellikle çocuk edebiyatının çocuğun kültürel sembol dünyasıyla tanışmasında en önemli rolü oynadığı söylenebilir. Çocuk edebiyatı metinlerinin çocuğun duygu ve düşünce dünyasına etkisi oldukça büyüktür (Arı, 2016:220-221).

Masallar çocuğun hayal dünyasının gelişimine katkı sağlamaktadır. Toplumların kültür birikimlerinin sergilendiği yer olan masallar varlıklarını nesilden nesile aktararak sürdürmüşlerdir. Çocuk masal içerisinde anlatılanları yaşamaktadır. Böylece çocuk bilişsel olarak gelişirken masalla hayal dünyaları beslenmiş olmaktadır. Masal çevirileri çocukların evrensel değerler çerçevesinde gelecekte ulaşmak istedikleri hedeflere ulaşmalarında katkıda bulunacaktır. Çocuk, farklı kültürden çevrilen masal değerleri tanımakla yeni dünyalar keşfetme olanağı bulmaktadır. Böylece, farklılıklara karşı olabilecek olumsuz tutumlarında da uzaklaşacaktır. Türkçeden Almancaya çevrilen masalların erek okur olarak çocuğa sunduğu katkıları Zengin şöyle ifade etmiştir.

Çeviri aracılığı ile hedef dil okuru kendisine yabancı olan dilimizin ve kültürümüzün özelliklerini tanıma fırsatı bulmaktadır. Böylelikle Türkçenin somut anlatım biçimini, anlatım zenginliğini, Türk insanının düşünce tarzını, dünyayı ve olayları algılayışını, yaşam anlayışını ve kültürel değerlerini tanımış olur. Kuşkusuz bunun da kültürlerarası ilişkilere ve her iki toplumun birbirini daha iyi tanımaya büyük katkılar sağlayacağı kanısındayım (Zengin, 2006:198).

Çocuk yazınındaki kültürel değerlerin çeviri yoluyla aktarılması öncelikle çeviri etkinliğinin “kültür” ve “kültürel değerler” konusunda her türlü eğitim ve pratikte uygulayacağı yöntemsel tutumlara bağlıdır. Dünyada artık birçok nedenlerden ötürü tüm kültürler bir etkileşim içindedir. Bu düşünceden hareketle; tüm dünyada geçerli olan ortak kültürel değerlerin çeviri metinleri aracılığı ile aktarılması anlamlı olacaktır. Kültürel değerler insanlığın ortak mirasıdır. Bireyin toplumsallaşması açısından her bir kültürel çeşitliğin diğer kültürlerle buluşmasını sağlamak, farklı kültürel değerlerin öğrenilmesi açısından faydalı olacaktır. Ayrıca çocuklar, farklı kültürel değerleri öğrenirken, kendi özüne ait olan kültürel değerleri daha iyi kavrayacaktır. Kültürel değerlerin masallar aracılığı ile çevrilmesi çocuklara dünya da ortak kültürel değerlerin, farklı kültürel değerlerin ve kendi kültürel değerlerinin öğrenilmesi açısından yararlı olacaktır. Bu tür bir çeviri etkinliğini gerçekleştiren çevirmen, erek metnin hedef kitlesi olan çocuğun alımlama sorununu göz önünde bulunmalıdır. Çocuğun yabancı kültür değerlerinden etkilenmemesi için, erek çocuk okuru her yönüyle tanıyan bir çevirmen kimliğine ihtiyaç vardır.

6. Masal Çevirileri ve Evrensel Değerlerin Aktarılması

Çocuk dünyasının doğal yapısı her yerde aynıdır. Oyunlarla dünyayı tanımaya başlayan çocuk, zamanla gönlünü hoş eden bilişsel gelişimine katkı sunan, içinde yaşadığı toplumun kültürel miraslarını, yine çocuksu algılama gücüne göre hazırlanmış ve kültürel birçok motiflerle süslenmiş masallarla öğrenmektedir (bkz. Baran, 1999). Dünyada yaşanan her bir kültüre ait çocuk yazınları vardır. Özellikle içinde yaşanan çağın beraberinde insanlığa sunulan hızlı iletişim ve ulaşım olanakları çocukların her bir farklı kültürle çok daha hızlı karşılaşmasına neden olmaktadır. Bu düşünceden hareketle çocuklara göre hazırlanmış yazın türleri ve çevirileri, çocuklara evrensel toplumsal değerlerin öğretilmesini sağlamaktadırlar. Çocuklara yönelik hazırlanmış metinler, çocuk dünyasının özelliklerinden bağımsız olmaması ve çocukların bilişsel gelişimine katkısı olan bilgi aktarımlarının göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Çocuk dünyasının güncel eğilimlerine göre hazırlanacak metinlerin hedef kitleyi oluşturan çocuklar tarafından anlaşılabilirliği konusuna dikkat edilmelidir. Çeviri yoluyla erek çocuk okura aktarılacak metinlerin çocuğa görelilik düşüncesine uygun olmalıdır. Bu anlamda Ewers şöyle demektedir.

Bir metin okuyucunun ilgilerine, eğilimlerine aynı zamanda ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. İlgiler gerçekliği belli alanları, her bir bilim alanı, belli motifler, içerikler, konular ve sorunlar açısından çocuk ve genç okurları desteklemelidir (Ewers,2000:201).

Çocukların bilişsel dünyasında yaşamsal öneme sahip olan edebi yazınlar, ait oldukları toplumların kültür birikimleridir. Bu nedenle çocuklara yönelik yapılacak çeviriler, diğer çevirilerden farklı bir bakış açısından ele alınmak zorundadır. Çocuğa görelilik düşüncesinden hareketle, çocuk çevirilerini özel bir alan olarak irdelenmesi gereklidir. Çocuğa sunulacak çevirilerin çerçevesi bir otorite olan yetişkinler tarafından belirlenmektedir. Neydim (krş.2005:99) bu konuda şöyle söylemektedir.

Kendine özgü özellikler içeren, çocuk edebiyatında yer alan tüm aktörler yetişkin kategorisindedir. Benzer durumun çeviri süreci için de geçerli olduğunu; çevirmenin, editörün ve yayıncının da birer yetişkin olduklarını ve metnin çocuğa göreliliğini, yararlarını ve zararlarını belirleyen, ona sansür uygulayan ya da metne müdahale eden aktörlerdir (Akt.Ari,2016: 151).

Masallar içerisinde bulunan kültürel semboller, metin içerisinde olması gereken olgulardır. Çünkü bu olgular kültürün ürünleri ve toplum içerisinde de pratikte uygulanmaktadır. Kültürel olguların çeviri yoluyla aktarılması, özellikle de çocuklar yönelik bir çeviri ise oldukça zordur. Bu anlamda çocuk okurların alımlıma seviyelerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Belli bir bilgi birikimi olmayan çocuk okurun yabancı kültürel sembollerin aktarımı çocuğun metine yaklaşımın belirlemektedir.

Özellikle çocuklara yönelik yapılan çeviri etkinliklerinde yabancı kültürel olguların yerine benzer erek kültüre ait semboller konmaktadır. Bu anlamda da çocuk okur yabancı olanı tanımamakta ve gelecekte gerçek olan kültürel olgularla karşılaştığın da yanılgılar yaşamaktadır.

Böylece çocuğun kendisinin yabancı kültürel olgularla özdeşleşmesi söz konusu olmamaktadır. Arı bu konuda şöyle söylemektedir.

Bir çevirmenin kendi kültürel çevresinde yaşayan çocuk- okurların, yabancı kültürel sembollerle ne derece açık olacağını ve hangi ölçüde tahammül göstereceğini bilme yetisi olmak durumundadır. Bunun için, çevirmenlerin çocuğun çevresinde yetişmiş ve çocuğun etrafındaki kültürel sembollerini tanıyan ve onlara büyümüş bir çevirmen profili gerekir (Arı, 2016:172)

Yabancı kültürel olguların masallarla erek çocuk kültürüne aktarılması, yabancılaştırma yöntemi ile gerçekleştirildiğinde çocuk bu metni anlamamaktadır. Yerlileştirme yapıldığında ise çocuğun yabancı kültürel olguları öğrenemeyeceği düşünülmektedir. Bunun için çocuğun okuma alışkanlığının geliştirilmesi ve çeviri sürecinde çocuk yazını aktarılırken yabancı sembollerini uyarlama yoluna gidilmesi gerekmektedir. Fakat Kurultay bu konuda çocuklara yönelik çevirilerin barındırdığı sembollerin olduğu gibi kalmasını söylemektedir.

Çevirinin tümüyle yabancılaştırıcı bir çeviri yöntemiyle gerçekleştirilmeyeceğini, çünkü bu yöntemle çevrilmiş bir metnin çocuk tarafından anlaşılmayacaktır ve böyle bir çevirinin amacı, çeviri aracılığıyla çocuğa yabancı dünyaları görme imkanı sağlamaktır, ancak burada belirleyici olanın çocuğun alışkanlığı, başka bir anlamda alımlama yetisi olduğudur (Akt. Arı, 2016: 184).

Çocuk yazınında en önemli tür olan masalların farklı kültürlere aktarımında, yabancı sembollerin aktarımında dikkat edilecek en önemli husus; çevirmenin çocukla ne ölçüde iletişim kurmasıyla alakalıdır. Erek dile çevrilecek metin üzerinde değişiklikler konusunda kendilerini yetkin gören üçüncü şahısların tutumu da burada önemli hale gelmektedir. Çocuğun yabancı bir kültürün ait olduğu dünyayı çeviri metinlerle tanıma olanağı ve o kültüre ait kültürel sembollerin uyarlanması karar mekanizması üçüncü kimselerdir. Fakat yabancı sembollerin olduğu gibi aktarılması çocuğun yabancı kültürle tanışması ve hoşgörüsü ile bakması açısından önemlidir.

7. Sonuç

Masallar bir eğlence aracı olarak görülmektedir. Aslında masallar ait olduğu kültürün duygu ve düşüncelerinin, hayallerinin, değer yargılarının anlamını bulduğu sözcüklerden çok akıllıca örgülenmiş bir metin türüdür. Masallar, çocuğa kendi kültürü içerisinde kendini gerçekleştirme, sosyalleşme, toplumun değer yargılarıyla bütünleşme, başkalarına karşı duyarlı davranma, hak ve adalet olgularını anlamlandırma ve hayal dünyasını geliştirme konularında katkı sağlayan metin türleridir. Masallar, akla mantığa sığmayan ve gerçekliklerle hiçbir bağlantısı olmayan hayal ürünleri gibi görünmektedirler. Ancak kültürel değerler bağlamında her zaman iyi ile kötünün çatışması şeklinde geçen ve hep iyinin kazandığı büyülü bir yapısı olan masallar çocukların ufkunun gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Masallar kültür taşıyıcı olan dilin öğrenilmesine ve dilin etkili kullanılmasına katkı sağlamaktadır. Masallar, toplumların kültürel birikimlerini, hayal ürünleri kahramanlarla nesilden nesile aktarmaktadırlar. Çeviri ise, en genel tanımıyla farklı diller arasında bir aktarım aracıdır. Kültürlerarası etkileşim sonucu oluşan “kültürlenme” tek taraflı olan bir olgu değildir. Çocuğun kendi kültürünün dışında olan kültürlerin farkındalığını oluşturmak ve farklı dünyaları tanımak için kapıları aralamak gerekmektedir. Bu anlamda çeviri bu kapıları açan bir anahtar niteliğindedir. Çeviri, kültürlerarası bir köprüdür. Bu köprüyü inşa eden kimse de çevirmendir. Ancak kültürel olguların aktarımı oldukça zordur. Evrensel kültüre ait değerlerle kendi değerleri arasında ortak bir noktaları keşfetmesini sağlayan çeviri etkinliği, çocuğa, masallar aracılığı ile farklı kültürel olguları aktarırken, yabancı kültürü çocuklara empoze etmemelidir.

Çeviri, sosyolojik bir olgudur. Çocuklara yönelik yapılan çeviriler, yetişkinlere yönelik yapılan çevirilerden daha zordur. Çünkü çocuklara belli bir mesaj verme kaygısı taşıyan masallar, çocuklara gelecekte nasıl bir kişilik olacağı konusunda yön veren eserlerdir. Çocuğun eğitimi, toplumsallaştırılması, kendi sosyal değerleri ile farklı sosyal değerlerin masal kahramanları üzerinden aktarılması, çocuğun gelecekte nitelikli bir dünya vatandaşı olması açısından önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Arı, Sevinç (2016). “Çeviri ve Kültürel Semboller”, Değişim Yayınları, İstanbul
- Baran, Musa (1999). “Çocuk Oyunları”, Kültür Bakanlığı Yayınları, Çocuk Kitapları Dizisi/ 131, 2. Basım, Ankara
- Ewers, Hans Heino (2000). “Literatur für Kinder und Jugendliche”, Wilhelm Fink Verlag, München
- Kurultay, Turgay (1994). “Probleme und Strategien bei der kinderliterarischen Übersetzung im Rahmen der interkulturellen Kommunikation”, Hans Heino Ewers (der.) Kinderliteratur im interkulturellen Prozess: Studien zur allgemeinen und vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft, Weimar:Metzler, 191-201, Stuttgart
- Milli Eğitim Bakanlığı (2000). “Örnekleriyle Türkçe Sözlük”, M.E.B.’liği Yayınları: 2967, İstanbul
- Neydim, Necdet (2003). “Çeviri Çocuk Edebiyatı”, Bu Yayınevi, İstanbul
- Neydim, Necdet (2005). “Küçük Prenses Çevirilerindeki Çevirmen Kararlarına Erek Odaklı Bakışla Karşılaştırmalı Bir İnceleme”, Studien zur deutschen Sprache und Literatur, 17, s. 99-109
- Neydim, Necdet (2009).” Türkiye’de Çeviri Çocuk Edebiyatının Bu Edebiyat Alanının Gelişimindeki Önemi”, Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu, Eğitim-Sen Yayınları, s. 50-58
- Sabah Genel Kültür Ansiklopedisi (1987). “Masal Nedir?”, Cilt 2, Sabah Gazetesi Yayınları, İstanbul
- Yavuzer, Haluk (1984). “Çocuk Psikolojisi”, Altın Kitaplar Yayınevi, 1. Basım, İstanbul
- Zengin, Dursun (2006). “Almancaya Çevrilen Türk Masallarında Çeviri Sorunları”, Türk Dil Kurumu Yayınları:873, Ankara

Coşkun DOĞAN⁸

İKİNCİL METİN OLARAK ÇEVİRİNİN ÖTEKİNİ UYUMLAŞTIRICI ROLÜ

1. Giriş

Kaynak metinler öncelikle ilk oluşturulduğu kültürün ve toplumun özelliklerini yansıtmaktadır. Bunun için yazar, içinde bulunduğu kültürün inceliklerini tanımalı ve metin oluşturma sürecinde okurun beklentileri doğrultusunda bir anlatım gerçekleştirmelidir. Özgün bir metnin oluşumunun göstergesi, kullanılan metin dilinin biçimsel ve ifadesel olarak bir bütünlük içerisinde kullanılmasıdır. Kaynak metnin bu özgün durumundan farklı bir sosyo- kültürel alana taşımak için, çevirinin ikincil metin olarak kaynak metnin özgünlüğü bozmadan oluşturulması gerekmektedir. Kaynak metnin olduğu kültür ve toplum içerisindeki durumu, erek metin oluşturulmasında özellikle göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Çünkü kaynak metin belli sosyo-kültürel normlar çerçevesinde oluşturulmuş ve kültürel öğelerle bezenmiştir. Kaynak metin çevresinde bıraktığı etkiyi, çeviri aracılığı ile oluşturulan ikincil metnin de erek kültürde de aynı etkiyi bırakması kültürlerarası uyum açısından önemlidir. Bunun için ikincil metinlerin her zaman farklı kültürler arasında bir iletişim köprüsü rolünü oynamalıdır.

Çeviri ürünü olan ikincil metnin oluşumunu gerçekleştiren çevirmen, erek okurun beklentilerini karşılayacak donanımına sahip olmak zorundadır. Yazarın yazarı olmak için çevirmen, kaynak metni iyi anlamalı ve analiz etmelidir. Bu nedenle çeviri eylemini gerçekleştirmeden önce, bir çeviri stratejisi belirlemelidir. Çeviri stratejileri, çevirmene yol gösteren, çevirilerin belli düzen içerisinde gerçekleşmesini sağlayan planlamalardır. Böyle bir planlama, kaynak metin ile çeviri ürünü olan ikincil metin arasında çeviri kayıplarının önlenmesine yardımcı olmaktadır. Kaynak dilde oluşturulmuş yazınsal metinlerin çevirisi diğer metin türlerine oranla daha karmaşıktır. Çünkü bu tür metinlerde ilk yazarın kullanmış olduğu dil ve dilsel olgular çeviri sürecini etkilemektedir. Bunun için çevirmenlerin ikincil metni oluştururken kaynak metin yazarının kullandığı kurguyu bozmadan kültürel öğeleri yansıtan düşünce ve duyguları aktarması beklenmektedir. Bu durumda çevirmen tarafından oluşturulan ikincil metinlerin kaynak metinle uyumlu bir şekilde erek okura kabul ettirmeleri önemli hale gelmektedir.

2. İkincil Metnin Tanımı

İkincil metnin ne olduğunu anlayabilmek için önce “Metin” kavramını tanımını yapmak gerekmektedir. Metin, iletişim boyutunda bireyin alımlamayı tercih ettiği ya da kendisinin ürettiği, yazılı, sözlü, bir resim veya bunların hepsinin içinde bulunduğu ortak bir metindir. Metnin tanımını Holz Maenttari (1984) şu şekilde ifade etmektedir.

Üreten ya da alımlayan kişinin metin olarak kabul ettiğini, metin sayıyoruz. Bu yazılı bir metin olabilir (lirik bir şiirden anlamsız sözcüklere kadar); alımlayan kişi için belli bir anlam taşıyan resim de olabilir; ya da her ikisinin karışımı olabilir (çeviri literatüründe buna resim bağlantılı metin denmiştir) (Akt. Ammann, 2008:78).

Dilbilimde metnin oldukça çok tanımı olmakla beraber, metin türleri de vardır. Ancak metnin ne olduğunu alımlayan kişinin belirlemesi daha doğru olacaktır. Metni ilk üreten kişi metni niçin ve hangi amaçla ürettiğinin farkındadır. Ancak metni alımlayan kişi ya da özellikle kaynak metinden erek metne çeviri yapmak için alımlama yapan çevirmen, kaynak metni nasıl anladığı önemlidir. Bunun yanında yeni bir metin üretecek olan çevirmenin metni hangi amaçla

⁸ Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü 22030 EDİRNE e-mail: coskundogan2002@yahoo.de

kullanacağıdır. Burada çevirmenin bireysel tercihleri de ön plana çıkmaktadır. Erek okura yönelik hazırlanacak metinlerin zihinsel çözümlemesi çevirmenin okuma stratejilerine ve metni anlamasına bağlıdır. Sonuç olarak çevirmenin erek okura yönelik ürettiği metin “İkincil Metin “ olarak tanımlanmaktadır. İkincil metinler belli bir amaca, hedefe ve erek okurun daha önce edinmiş olduğu bilgilerin üzerine inşa edeceği düşünülmelidir. Aksi halde ikincil metinlerin vereceği bilgiler yanlış anlaşılmalara ve yorumlara neden olabilmektedir. Bu anlamda Ammann şöyle düşünmektedir.

Bir metin (bir çeviri), belli bir durum içinde alıcı ya da muhatap (.....)tarafından belli bir şekilde ve bağlamda anlaşılır. Erek okur kendisine gelen yeni bilgiyi yorumlarken eski bilgilerine dayanarak hareket eder. Bunu yaparken o zaman kadar öğrenip edindiği, “bilgileri” genellikle sorgulamaz; dolayısıyla elindeki yeni bilgiyi “yanlış“ anlamış olduğunu fark edemeyebilir (Ammann, 2008: 51).

Farklı iki kültüre sahip ülkelerin zamanla birbirlerinden uzaklaşması veya yakınlaşması ikincil metin olarak çeviri sorunları olarak karşımıza çıkabilmektedir. Birçok alanda (ticaret, turizm gibi) ülkelerarası ilişkilerin artması yazın dünyasına da ister istemez yansımaktadır. Bu bağlamda kaynak kültürde bazı öğeler yazar tarafından yerleştirilebilir veya yabancılaştırılabilir. Yani kaynak metnin kültürel motifleri, her iki kültüre de nasıl faydalı olabilir düşüncesinden hareketle, hem yazar hem de ikincil metni oluşturan çevirmen tarafından bazen kaynak bazen de erek kültür odaklı olarak metnin uyumlaştırılması anlamına gelmektedir. Bu anlamda aynı kaynak metinden farklı çeviri örnekleri çıkabilmektedir. Bu anlamda Yücel şöyle düşünmektedir.

Bir metnin kültüre göre nasıl farklı alımlandığı, iki kültür arasındaki uzaklıkla da iniltidir. Sözelimi, bir kaynak metnin farklı kültürlerin edebiyatına çevrilmesi, iki kültürün gelişmişlik düzeyinin, tarihsel gelişime bağlı olarak, farklı çevirilerin ortaya çıkmasına yol açabilir (Yücel, 2016:271).

İkincil olarak üretilen metinlerin belli kaynak metinlere dayandırıldığı için, betimleyici ve açıklayıcıdır. Farklı sosyo- kültürel yapının motifleri ile örgülenmiş kaynak metinleri erek kültüre ve okura yanlış aktarmamak için gerekli bir durumdur. İkincil metinleri toplumlararası ve kültürlerarası daha uyumlu kılabilmek adına birçok çeviri kuramı ve çevirmenlerin izlemesi gereken çeviri stratejileri öngörülmektedir. (Strateji, TDK’de (2000:881). “önceden planlanan bir hedefe ulaşmak için izlenen yol”, şeklinde tanımlanmıştır). Bunlar, çeviri ürünü olan “İkincil Metinlerin”, amaçlarına ulaşması ve bilimsel bir dayanağı olması açısından önemlidir. Çeviri stratejileri, çevirmenin ikincil metni oluştururken, bu yolda kendine yol gösteren ve kendisinin belli bir düzen içerisinde çalışmasını sağlayan alacağı kararlardır.

3. İkincil Metin ve Çevirmen Kimliği

İnsanlık tarihi sürecince var olan çeviri eylemi, en çok tartışılan bir konudur. Çeviri eylemi insanlar arasında iletişimi sağlamanın yanında bilim dalların tümüyle ilişkisi vardır. Bu anlamda çeviri, son çeyrek yüzyıl içerisinde kendini bilim dünyasına bağımsız bir bilim dalı olarak kendini kabul ettirmiştir. Çeviribilim alanının kendine özgün izleyeceği yol ve dayandırıldığı kuramsal bilgileri, kurallarının varlığı söz konusudur. Yazıcı bu konuda şöyle söylemektedir.

Kuramsal bilginin çeviriye geniş açıdan bakmayı öğrettiğini, çevirmenin ufkunu genişlettiğini, çevirinin sadece kaynak dil ve kültürünü bilmekle yapılamayacağını, bunun için hedef dil ve kültür ile araştırma ve yaratıcı düşünmeyi gerektiren bir eylem olduğunun bilincine varmasına vesile olmaktadır (Yazıcı, 2005:27).

Çeviri eyleminin ikincil bir metin üretmesi ve kaynak metninin erek dilde uyumlaştırılmasını sağlayacak çevirmenlerinde bilmesi gereken birçok çeviri kuramları vardır. Bu kuramlar, çeviri eyleminin sadece dilsel ve biçimsel anlamda değil, her iki dilin de toplumsal ve kültürel yapılarını göz önüne alarak, kültürlerarası iletişimin kurulması yönünde yaklaşımı olması gerekliliğini savunmaktadır. Ayrıca ikincil bir metin oluşturmak durumunda olan çevirmenin de bir çeviri stratejisi belirlemesi gerekmektedir. Yani bu, çevirmenin çeviri eylemini nasıl yapacağına dair yaptığı bir plan yapması anlamına gelmektedir. Bu anlam da Gürçağlar şöyle düşünmektedir.

Çevirmenler bir metni seçerken ve çevirirken o metne yaklaşımları ve aktarım sırasında benimsedikleri bir takım yöntemler çeviri stratejilerini oluşturur. Diğer bir deyişle, çevirmenle ortaya

çıkardığı çeviri metin arasındaki ilişkinin niteliği strateji kavramıyla açıklanabilir. Kuramsal açıdan bu ilişkiyi ele alırken üzerinde en fazla durulan “eşdeğerlik” kavramıdır (Gürçağlar, 2011:38).

Çeviri stratejisi çevirmenlerin, bir çeviriyi daha iyi nasıl yapabileceklerine yönelik planlama yapmalarıdır. Çeviri öncesinde ve esnasında izlenecek yolun saptanması, ikincil metin olarak çeviri ürünüde, kaynak metnin içeriğinde bulunan sosyo-kültürel olguların en az seviyede kayıpla yapılmasına yardımcı olacaktır. Çeviri stratejileri çevirmene yol gösteren faydalı araçlardır. Her iki kültürü ve farklılıklarını tanıyan bir çevirmen oluşturduğu ikincil metin içerisinde farklı kültürle ait motifleri uyumlu hale getirebilir. Bu tam olarak yerlileştirme olmamakla beraber yabancı olanı kabullendirme olarak adlandırılabilir. Yani kaynak kültürde metin üretmiş yazarla erek okuru yakınlaştırma anlamındadır. Bu anlamda Schleiermacher şöyle söylemektedir.

Birbirine tamamen yabancı olan yazar ve okurun, iyi bir çevirmen tarafından birbirine nasıl yakınlaştıracağını ve bunu sağlarken de okurun kendi anadil çevresinde koparılmadan, metni doğru ve tam anlayarak, metinden keyif alarak okumasını sağlayacak hangi yöntemin kullanılması gerektiği sorusunu sorar (Akt: Ari, 2016:175).

İkincil metin oluşturulurken, kaynak metin derinlemesine irdelenerek içerdiği kültürel olguların iyi anlaşılması ve erek kültürde kabul edilebilir bir yapıya sahip olmalıdır. Ayrıca kaynak metin üzerinden oluşturulan ikincil metinde farklı kültürel öğelerin algılanmasına yönelik yorum yapabilen bir çevirmen kimliği olmalıdır.

3.1. Ötekini Uyumlaştırma Sürecinde İkincil Metin Önemi

Kaynak metinler ilk kez kendinin ait olduğu sosyo-kültürel çevrede yazılan metinlerdir. İlk yazarın özgün metni şeklinde ortaya çıkan kaynak metnin farklı dil veya dillerde yani ikincil metin olarak oluşturulduğunda edilen metin, “erek metin” olarak adlandırılmaktadır. Çeviri tarihsel süreç içerisinde bazen kaynak metin odaklı bazen de erek odaklı olarak gerçekleştirilmiştir. Ancak son çeyrek yüzyılda çeviri özgün bir bilim dalı olarak ortaya çıkması ile birlikte, çeviribilim alanında kaynak metnin erek metne aktarılması sürecinde, çeviriyi etkileyen diğer tüm içsel ve dışsal olguların göz önüne alınmasını gerektirmiştir. Erek odaklılık bu anlamda Gürçağlar tarafından şöyle ifade edilmektedir.

Çevirinin kaynak metin ve kaynak kültürden bağımsız bir üretim olduğunu, bir olgu olarak çeviriyi anlamının ve tanımlamanın yolunun erek kültürün beklentilerini ve çevirilerin erek bağlam içindeki yerlerini incelemekten geçtiğini vurgularlar. Bu kuramlar kural koyucu değil, betimleyici ve açıklayıcıdır (Gürçağlar, 2016: 128).

Kültür süreç içerisinde koşullara gören ne kadar dinamik görünse de toplumsal pratik içerisinde statiktir. İkincil metin olan çeviri ürünü günün koşullarına ve erek kültürün ihtiyaçlarına uygun şekilde kurgulanmalıdır. Ancak bu düşünce kaynak metinde geçen kültürel öğelerin yok saymak anlamına gelmemelidir. Fakat “İkincil Metin” olarak çeviri ürünün erek kültürde amacı, uygunluğu, eşdeğerlilik kazanması ve aktarım dili, kaynak metnin uyumlaştırmasını kolaylaştırmaktadır. Bunun için çeviride erek odaklılık kaynak metnin kültürünün de tanıtılmasını gerektirmektedir. Bu konuda Vermeer (1994) şunları söylemektedir.

Eylem ve davranışla ilgili insanın kendi içinde “kültürleşen” olarak yaşadığı toplumun bir kültürün teamülleri, gelenek ve normlarıyla bağlantılıdır (toplumlar farklı düzlemlerde bulunurlar: burada bir bireyin idio- kültürden, dia- kültürden ve bunların üzerinde bunları kapsayan para- kültürden söz edilebilir). Bir metin bir eylem üretimidir, başka bir ifadeyle bir metin, kendisini üretenin ve kendisinin üretenin kültürünün genel davranışlarıyla bağlantılıdır (Akt: Ari, 2016:196).

Çevirinin kaynak kültürden erek kültüre yapılan bir dilsel aktarım olduğu düşüncesinden hareketle; kaynak metnin oluştuğu zamanla erek kültüre aktarılan zaman arasındaki farkı göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Çünkü dil ile kültürün zaman içerisindeki değişimleri erek kültürde oluşturulacak ikincil metnin anlaşılmasını, canlılığını esnekliğini ve kültürlerarası uyumlaştırıcı işlevini ortadan kaldırmaktadır. Bilgisayar aracılığı ile yapılan çevirilerde yazın metinlerin de geçen sözcüklerin anlamlarının güncellenmemesi daha sonraki zamanlarda ikincil metinlerin farklı anlaşılmasına neden olmaktadır. Bu anlamda Göktürk şunları söylemektedir.

Canlı, esnek, devingen, değişken öğelerden oluşan yazın dili, düz anlamlar doğrultusunda bir kalıplaşmaya, geleneksel bir kurallaşmaya zorlandığı an ölüdür. Gerçekte yazın metinlerinin salt dilbilimsel temelli bilgisayar çevirisine elverişsizliği de bu özelliklerin doğal bir sonucudur. (Göktürk, 2018:47).

Kaynak metin çevirisi aracılığı ile başka dünyaların tanıtılması, bireylerin kendi yaşamının dışında gelişen olaylara ve kültürleri tanıma çabasının sonucunda gerçekleşmektedir. İkincil metinlerle aktarılan farklı dünyalar, tüm insanlığa ortak yaşam alanlarını belirleyerek paylaşabilmelerine olanak sağlamaktadır. Çeviri ürünü ikincil metinler, yeni bilgi alanlarına açılan kapılardır. Böylece çeviri farklı kültürlerarasında bir köprü olmuş, oluşturulan ikincil metinler aracılığı ile toplumlararası bilgi akışı sağlanmıştır. Bu eylem, toplumlar- ve kültürlerarasında uyumu ve beraberinde de birbirlerine karşı hoşgörüyü getirmiştir. Bu anlam da Göktürk şunları söylemektedir.

Keats'in şiirinde coşkuyla dile getirildiği gibi, çeviri yeni bilgi alanlarına açılmanın yoludur. Tarih boyunca birçok uygarlıkta, aydınlatma dönemleri çeviriyle başlamıştır. Her toplumda, her çağda, sanat, bilim, düşünce alanlarında özgün yaratıcılığın, açık ya da dolaylı olarak, çeviriyle beslendiği su götürmez bir gerçektir (Göktürk, 2016:16).

İkincil metin oluşturulması sürecinde, sadece kaynak metnin korunmasının yanında erek kültürün ve toplumun beklentileri göz önüne alınmalıdır. Özellikle yüzyılın son yarısında özgün bir bilim dalı olan Çeviribilim, uluslararası boyutta büyük bir bilgi alışverişinin içerisinde kendini bulmuştur. Kitle iletişim araçlarının bu kadar gelişmesi, ikincil metinlerini farklı uzmanlık alanlarında da etkin olması gerekliliğini doğurmuştur. Bu kadar karmaşık uluslararası bilgi akışının olduğu bir sistem içerisinde, yanlış anlaşılmalara karşı, ikincil metinlerin toplum- ve kültürlerarası uyumlaştırıcı rolü daha çok artmıştır.

4. Sonuç

Özellikle yüzyılın başlarından itibaren ülkelerarası ilişkilerin boyutunun genişlemesi farklı çeviri sorunlarını ortaya çıkarmıştır. Çokdilli ve çokkültürlü toplumların artması, çevirinin önemini dilsel aktarımların ötesine taşımıştır. Bu nedenle çeviri ürünü olan ikincil metinlerin genelde erek odaklı olarak oluşturulmasını gerektirmektedir. Dünyadaki hızlı değişimler çeviri olgusunu geleneksel ve sınırlı bakış açılarının ötesine götürmüştür. Daha özgür ve tarafsız tüm herkesin beklentilerini karşılayacak kültürlerarası uyumu sağlayacak ikincil metinlerin gerekliliği söz konusu olmuştur. Kaynak metnin dilinden farklı olarak ikincil metinler canlı, değişken, devingen, esnek ve uyumlaştırıcı bir dil içermelidir. Kültür ve onun taşıyıcısı olan dil toplumsal yapı içerisinde canlı bir varlıktır. Bu nedenle sürekli değişime açıktır. Çeviri yaparken, kaynak metnin oluşturulduğu zaman ile ikincil metnin oluşturulacağı zaman farkı farklılıkların uyumu açısından dikkat edilmesi gereken bir konudur. İkincil metnin oluşturulmasında özne olan çevirmenin, çeviri bilgisinin yanında her iki dilin eşdeğerlilik düzeyinde olan ortak kültürel öğelerini ve ikincil metinde bıraktığı izlerinin sonuçlarını profesyonel anlamda takip etmesi beklenmektedir. Böylece birçok ortak kültürel değerlerin yeniden keşfedilmesini metin veya metinler aracılığı ile sağlayacak ve kültürlerin buluşması mümkün kılacaktır. Çevirmenin kaynak metin yazarının kullandığı dili, anlam ve biçimsel olarak çözümlenmesi ve bunun sonucunda ortaya çıkacak ikincil metnin kaynak metnin kültürel öğeleriyle birlikte anlaşılmasını sağlanması gerekmektedir. Yazarın yazarı olan çevirmenin ikincil metni oluştururken izleyeceği yol veya kullanacağı çeviri stratejileri de farklılıkların anlaşılması açısından oldukça önemlidir.

Kültürel etkenler ve kültürel öğeler çeviri etkinliğinde önemli rol oynamaktadır. Kültürlerarası bir etkileşim aracı olan çeviri eylemi, ortak kültürel öğelerin erek metine aktarılması konusunda her iki kültürün de derinlemesine irdelenmesini gerektirmektedir. İkincil metin olarak çeviri dünyaya açılan bir pencere düşüncesinden hareketle; her topluma ait özgün kültürlerin kaybolmamasına özen göstermesi gerekmektedir. Bu düşünce toplumsal uyum ve kültürlerarası iletişim için oldukça önemlidir. Küreselleşmenin ulusal değerleri yok ettiği dünyada, farklı kültürleri tanımak ve kendi kültürünü korumak için çeviri ikincil metin olarak uyumlaştırıcı bir rol alacaktır.

Kaynakça

- Amman, Margret (2008). “Akademik Çeviri Eğitimine Giriş”, Çev. E.Deniz Ekeman, Multilingual, İstanbul
- Arı, Sevinç (2016). “Çeviri ve Kültürel Sembolleri”, Değişim Yayınları, İstanbul
- Arı, Sevinç (2014). “Çeviri Sosyolojisi”, Aylak Adam Kültür, Sanat Yayıncılık, İstanbul
- Ersoy, Hüseyin (2012). “Kavram, Kuram ve Süreç Açısından Tercüme Etkinliği”, AraştırmaYayınları, Ankara
- Göktürk, Akşit (2018). “Çeviri: Dillerin Dili”, 13. Baskı, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul
- Gürçağlar, Şennaz Tahir (2011). “Çevirinin ABC’si”, Say Yayınları, İstanbul
- Yalçın, Perihan (2015). “Çeviri Stratejileri Kuram ve Uygulama”, Grafiker Yayınları, Ankara
- Yazıcı, Mine (2005). “Çeviribilim Temel Kavram ve Kuramları”, Multilingual Yayınevi, İstanbul
- Yücel, Faruk (2016). “Çevirinin Tarihi”, Yenilenmiş Edisyon, Çeviribilim Yayınları, İstanbul

Çağlayan KARAĞLU BİRCAN⁹

MONTESSORİ YAKLAŞIMINDA ÇOCUĞUN GELİŞİMİ VE EĞİTİMİNDE DUYU GELİŞTİRME AKTİVİTELERİNİN YERİ

1. Giriş

"Doğa hayatın öğretmenidir. Onun gittiği yolu izlemek gerekir."

Maria Montessori (1900)

Çağdaş yaklaşımlar içerisinde yer alan ve birçok okul öncesi eğitim kurumunda kullanılan Montessori yaklaşımı, modern eğitim anlayışını benimser. Duckworth bir çalışmasında Maria Montessori'yi çocuk ve eğitimi kavramlarına tamamen taze bir vizyon getiren "barış eğitiminin kurucu annelerinden biri" (Duckworth, 2006) olarak tanımlar. Montessori'nin çocuk merkezli eğitim anlayışına savunmasında Fransız düşünür Jean Jacques Rousseau'nun (1712–1778) etkisini görmek mümkündür. Montessori de Rousseau (2007) gibi çocuğu kendi başına bırakmanın onun eğitimindeki en temel iş olduğunu ve tüm çocukların kendi kendini eğitime gücünü taşıdıkları anlayışını benimser. Bu anlayışla çocukların çeşitli eylem ve aktivitelerde bulunarak kendilerini geliştirmeleri sağlanır.

Montessori, çocukların özellikle üç alandaki gelişmelerini hedef almıştır. Bu üç alan, hareket eğitimi, duyu eğitimi ve dil eğitimidir. Montessori'nin duyu eğitimi amacı edindiği üç aşama vardır: Benzerliklerin farkında olmak ve bunları eşleştirme yeteneği, bir sıra nesne arasındaki karşıtlıkları ve aşırılıkları ayırabilme yeteneği ve birbirine şekil, renk, doku, ağırlık, gibi açılardan benzeyen nesnelere ayırma yeteneğidir. Bu çalışmada Montessori Gelişimindeki duyu eğitimi alanında renklerin ayırılması ve renk aralarındaki geçişlerin farkındalığı üzerinde durulacaktır. Çocukların duyu eğitimi materyalleriyle ne şekilde hareket ettikleri ve bu materyallerin duyu gelişimlerine katkı sağlayıp sağlamadığı bu araştırmanın hedefinde olacaktır.

2. Amaç

Bu bildiri amaç Montessori Eğitim Anlayışındaki duyu geliştirme aktivitelerinde kullanılan renk tabletlarının duyu eğitimi işlevini ve etkisini uygulamada gözlemleyebilmektir.

3. Yöntem

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Uygulama, gözlem, betimleme, kıyaslama ve yoruma dayanmaktadır. Araştırma deseni birebir etkileşime dayalı bir durum çalışmasıdır. "*Durum Çalışması bir duruma ilişkin etkenlerin (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb) bütüncül bir yaklaşımla araştırıldığı ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanan bir araştırma yöntemidir*" (Sözbilir, Atila, 2016).

Bu çalışmadaki odak nokta, Montessori Yaklaşımında duyu aktiviteleri eğitimi için hazırlanan materyallerin bir uygulama esnasında denenmesidir. Duyu eğitimi alanında bulunan Montessori Materyallerinden bu uygulamada renk tabletları serisinden 3. Kutu seçilmiştir. 3. renk tablet kutusunun materyallerinin seçim nedeni ise bu kutudaki renklerin diğer iki kutuya kıyasla çok

⁹ Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Edirne-Türkiye, caglayan@trakya.edu.tr

daha fazla çeşitli olması ve renk geçişlerinin de buna bağlı olarak çok sayıda ve çeşitli olmasıdır. Böylece uygulama esnasında denek çok daha fazla olasılıkla karşılaşmış olup daha ince ayırım yapabilmesini gözleme olasılığı da artmış olacaktır. Bu da araştırma değerlendirmesi açısından daha netlik sağlayabilecektir. Bu durum çalışması için evreni Edirne ilindeki tüm 6 yaş gurubu çocuklar oluşturmaktadır. Bu yaş gurubunun evren olarak seçilmesindeki etken 3. Renk Tablet kutusu Materyali için uygun yaş gurubunu oluşturmasıdır. Yani Montessori Eğitiminde 3-6 yaş evresinde emici zihin evresi içinde bulunması duyu aktiviteleri için gereklidir. Duyuların incelik kazanması, tatma, koklama, dokunma, ağırlık gibi duyarlılık 2-6 yaş arasında oluşur (Montessori,1999; Kaya, 2010).

Bu bağlamda örneklem olarak Edirne ilindeki 6 yaş gurubundan gönüllü olan bir denekle çalışılmıştır. Ancak bu deneğin seçiminde kendisinin olduğu kadar ailesinin izni gerekmesi nedeniyle araştırmacının tanıdığı ve ulaşabileceği bir denek seçilmiştir. Bu örneklem seçiminde güdümlü hareket edilmiştir. *“Güdümlü örnekleme, araştırma evreni içinde araştırma probleminin en tipik biçimde gözlenebileceği bir alt grubun örneklem olarak seçilmesidi”r (Sencer ve Sencer, 1978, 486)*. Bu çalışmada duyu materyali olan 3. Renk Kutu materyalinin işlerliğini gözlemek için bu materyele uygun yaş gurubunun önceden belli olması, video çekimleri rahat olabilmesi için örneklem çocuk olması nedeni ile çekim yapma biraz tanınması gerektiği gerçeklerinden yola çıkılarak, gözleme en uygun güdümlü örneklem seçim yöntemi görülmüştür.

Araştırmanın amacı duyu eğitimi bağlamında geliştirilmiş olan renk tabletlerinin renklerin farkındalığı ve renk geçişlerinin ayrıntılarının kavranmasında çocuğun gelişiminin izlenerek çocuğun üzerindeki etkisinin farkındalığına dayanmaktadır. Deneğin duyu eğitimi alanında kullanılmak üzere tasarlanan renk tabletlerini bireysel ve özgür bir şekilde nasıl kullandığı ve üzerinde nasıl bir etki yarattığının gözlenmesi araştırmanın hedefindeyken bu etkinin yorumlanması yorumlanması araştırmayı sonuçlandıracaktır. Uygulama sonucunun bir denek üzerinden ve öznel bir çalışma olması neden ile tüm evrene genelleme yapılması bu çalışmanın amacı değildir. Ancak uygulamanın evrene tavsiye niteliğinde bir katkısı olabilir.

Çalışmanın neden yapıldığını ve önemi daha iyi anlaşılması için önce Montessori Eğitiminin ne anlama geldiği, nasıl geliştiği, bu eğitim çeşvisindeki hedefler, sonrasında uygulama için kullanılacak duyu geliştirme materyallerinin tanıtımı çalışmanın alt başlıklarını oluşturmaktadır. Yapılan durum çalışmasının betimlenmesi ardından yorumlanmasından sonra çalışma tartışma ve sonuç ve nihayetinde de kaynakça bölümü ile sonlanacaktır.

4. Montessori Anlayışında Kozmik Eğitim

İnsanlar gerçekten birleşmiş durumdadır ama bunu algılayamamaktadırlar. *"Bu gidişle geleceğe bırakacağımız yerküre ancak hamam böcekleri ve kurtçukların mutlulukla yaşayacakları bir yer olacak"* (Montessori, 1988b). Kozmik eğitim bir yandan kozmik teori diye adlandırılan bir dünya görüşünü dile getirirken diğer yandan da bu dünya görüşüne dayalı bir eğitim modelini ifade eder. Montessori böyle bir eğitimin sayesinde savaşlar önlenir diye inanır. Maria Montessori Hindistan'da bulunduğu (1939-1945) yıllarında *"Eğitimde bizi ilimden daha ziyade, tek vatani dünya olan insanlar ve kültürleri ilgilendirir. İnsan tüm elde ettiği keşifleriyle bir uçurumun kenarında uyumaktadır. Uyanmalı bakışını, sahiplenmiş olduğu doğadan tekrar gelişmemiş içine yöneltmelidir. Hedef yeni insan ve yeni insan topluluğudur. İnsanı oraya ulaştıracak yol çocuktur,"*(Montessori,1988a) demiştir. Bu düşüncede hedef ırk, sınıf farkı olmaksızın 'La Nazione Unica '(Montessori,1953) insanlığın bütünlüğüdür. Partiler ve uluslar arasındaki tüm savaşlar insanlığın geri kalmışlığının bir ifadesidir. Bunların hepsi yeni bir eğitim anlayışına değişmelidir. Bu düşünce kozmik plana göre kozmik bir eğitimle mümkündür. Montessori ye göre eski eğitim sisteminde,

GELENEKSEL ÖĞRETİM:

ayrımcılık uygulanmakta,

çocuğa sadece kendi ülkesinin tarihi ve dini öğretilmekte,

*diğer ülke ve uluslara göre daha üstün olarak öğretim yapılmakta,
çocuklara not verilerek, yarışma ortamına sokulmakta,
gereksiz bir yarışma, rekabet duygusunun gelişmesine neden olunmakta,
kendisi dışında her şeye karşı saygısızlık aşılanmaktadır (Montessori, 1988b)*

Kozmik teori için *Evrensel Şuur*'un oluşması gerekir. Bu nedenle, çocukların özellikle duyarlı oldukları 6-12 yaş arasında uyandırılması gereklidir. Bu *tek millet* düşüncesinde her insanın değerine bağımlı olduğu ve her insanın değerinin var olmasına katkıda bulunması gerektiği düşüncesi vardır. Bu hedefe ulaşmak için çocuklarda *şükran ve sevgi duygusunun* uyandırılması gereklidir. Çocuklara *biz* duygusu yani tüm evrenin bir parçası olduğu bilinci aşılanmalıdır (bkz.Montessori, 1988b).

Kozmik Eğitim Felsefesi Ve Çocuk Gelişim Evreleri

“*Evrendeki herşey birbiriyle ilişkili, heşeyin bir kuralı var ve herşey buna uygun hareket eder*” (Montessori, 1988a). Maria Montessori, çocuğun gerekli becerilere sahip olabilmesi için bazı hassas evrelerinin olduğunu ifade etmiştir. Bu hassas evreler kısadır ve beceri kazanıldıktan sonra kendiliğinden söner. Montessori bu dönemleri yeniden doğum (Montessori, 1999) olarak tanımlar ve bu dönemleri üç bölümde ele alır; birinci evre 0 – 6 yaş dönemi, ikinci evre 6–12 yaş ve bu evredeki duyarlı evreler ise 11 alt başlıkta ele alınır (Kayılı, 2010), üçüncü evre 12–18 yaş gurubu olarak tanımlanır. Ancak yinede Montessori, evre geçişlerinin kesin biyolojik tarihlere bağlı olmadığını ifade eder. Çünkü bu geçişler, aniden oluşmaz, bunlar, olgunlaşma ile öğrenme süreçlerinin etkileşimlerinin neticesi olarak nitelendirilir. Ayrıca evre geçişleri, çocuğun çevresi ile alışverişi sırasındaki iç çalışmasının ürünleridir (bkz.Wilbrandt, 2009; 2014 ve Arslan, 2008).

Montessori insanın dünyadaki bulunduğu yeri görsel olarak algılayabilmesi için çocukların eğitimine siyah bir kordon devreye sokar. Siyah Kordon/Kurdele bir nevi dünya tarihi zaman göstergesi, o yıllarda bilinen büyük patlamadan beri geçen üç milyar yılı ifade etmek için üç yüz metre uzunluğunda siyah renkte ve üzerinde hiçbir şey olmayan kumaştan bir kordondur. Daha sonra bu sayı 5 milyar sene ve otuz metre üzerine düzenlenir. Bu kordon sonunda ki ancak bir santimetrelik kırmızı bir şerit insanın bu süreçte varoluş süresini ifade eder. Bu şekilde insanın, dünyanın başlangıcından itibaren ne kadar kısa zamandır dünyada var olduğu açıkça görünür (Montessori, 1988a.)

Siyah Kordon ile hedeflenen çocukta itina ile oluşturulmuş insanoğlunun kendisine ve üzerinde yaşadığı dünyaya karşı sorumluluk duygusunu ve bilincini uyandırmaktır. O kadar uzun zaman içinde oluşmuş bir oluşumun (evrenin), bencil çıkarlar için bir gecede yok edilmemesi gerektiğinin farkına varılmasını sağlamaktır. Kırmızı şerit ile hedeflenen çocuk için inanılmaz uzunlukta, karanlık geçmişten kendi varoluşunu ifade eden kısacık bölümdeki aldığı yolu anlatmaktır (Montessori, ebd.). “*İnsanın yeryüzündeki serüveninin*” (Montessori, 1900) anlatıldığı bu şerit sunulduğunda insanoğlu yaratılışın sonsuz uzunluğunda kısacık görünen zaman diliminde inanılmaz şeyler başardığını görür. Bunu anlatan tablolarla çocuk onu bu günlere getiren geçmiş insanlara karşı minnet duyar. Böylece çocuklara sorumluluk duygusu taşımaları gerektiğinin beraberinde bunun nedenlerinin de temelleri atılmış olur (Montessori, 1988a).

Kozmik Eğitimde Çocuk Gelişim Evreleri

Montessori anlayışında çocuk yetişkin olmaya doğru yaşantısında çeşitli evrelerden geçer:

Doğuş evresi : Bedenini benimser, vücudunun fonksiyonlarını kontrol etmeyi öğrenir.

Nesne evresi: Duyuların gelişmesi için maddi çevresini keşfeder

Dil evresi: Konuşmayı öğrenir çevresi ile sözel ilişki kurar.

Beden-Zihin evresi: Aynı dönemde yürümeyi öğrenir. Bu hem beden hem de zihinsel gelişimini zenginleştirir.

Duygudaşlık (empati) evresi: Çocuk yakın çevresindeki öteki canlılar hayvanlar, bitkilerle ilgilenmeye başlar canlılara karşı duygular geliştirir.

Estetik evre : Çevresindeki ayrıntılar, çiçeklerin rengi, geometrik biçimler, önem kazanır, duygusal gelişir, düzen ve estetik yaşantısı zenginleşir.

Mantıklı düşünme evresi: Planlı bağlantılar kurmaya başlarken mantıklı düşünmenin ilk belirtileri de başlar. Bu gelişim özellikle somut olmamasına rağmen çocuğun somut şeyleri anlamasına yarar. (Montessori, 1972;1987).

Montesoori'ye göre çocuk kendi gelişim planını içinde taşıyan bağımsız bir varlık olarak çocuk doğuştan sonra gelişmesi gereken "ruhsal embriyo" dur. Sonra *emici zihin* ile dış dünyaya bağlanır (Oğuz, Akyol, 2006). Her çocuk kendine özgü bir *yapı planına* sahiptir, öyle doğar. Her insan güç ve imkânlar konusundaki potansiyelleri hakkında bireysel olarak geliştirilmesi mümkün ve gerekli olan bir depodur (*bugün genetik bilim bu düşünce dedir*). Bilinç geliştikçe emici zihin faaliyeti sona erer, içgöçleri ve sahip olduğu inşa planına uygun bir şekilde yaşadığı çevreden edindiği ve içselleştirdiği izlenimleri dener ve kullanır. Meşguliyyete derinlemesine yönlendirilen çocuk yaptığı işe odaklanmayı öğrenir, buna Montessori *dikkatin Polarizasyonu* der ve bu nokta *eğitiminin kilit noktasıdır*. Dikkatin oluşması sonucunda başka canlıların da çiçeklerin, böceklerin vb. farkına varılır. Böylece her türlü acıya, sevgiye, ilgiye karşı duyarlılığı da geliştirir (Montessori, 1972;1987;1997)

Montessori Eğitiminde Düzen Ve Öğretmen

Maria Montessori 1913 yılında “*Özgürlük çalışmadır, düzen zihinsel gelişmeye giden yolda özgürleşme anlamına gelir*” diye ifade etmiştir (Montessori, 1953). Her duyu materyalinde belirgin bir biçimde olması gereken uygun donanımlara ve düzen şekillerine büyük önem vermiştir. Çocuğu bir anlamda kendisini inşa eden bir işçi yapı planını sadece kendisinin bildiği bir mimar olarak tanımlar. Bunların tümü ancak çocuğa uygun hazırlanmış bir çevredeyse gerçekleşir (Montessori, 1966;1975& Durakoğlu, 2011).

Öğretmen çevrenin en uygun şekilde düzenlenmesiyle ve buna uygun materyallerin hazır hâle getirilmesiyle bireyin inşa planının içinde bulunan gelişim aşamalarına destek olabilir ve çok bilgili olmalıdır. Çocuk asla küçümsenmemeli, cezalandırılmamalı ve azarlanmamalıdır. Çocuk kendini özgürce şekillendirebilmeli ve asla yetişkine bağımlılık geliştirmemelidir. “*Montessori öğretmenin görevi ise, özellikle çocuğun bilgiyi yaşayarak keşfetmesine yardımcı olmaktır. Dolayısıyla, Montessori felsefesinin özünü, “kendi kendine eğitim” teşkil etmektedir*” (Durakoğlu, 2010).

Montessori eğitim felsefesinde öğretmenin rolü aşağıdaki kavramlar çerçevesinde düşünülmüştür;

Rehber

Model

Gözlemci

Rapor Tutucu

Ailelerle İletişimde Kalan

Alanında Uzman (NAMC)

Montessori öğretmeni çok iyi bir gözlemci olmanın yanında, çocuğa bireysel rehberlik hizmeti sunabilen, her materyalden nasıl yararlanabileceğini çocuğa gösterebilen kişidir. Montessori öğretmeni, çocukların çalıştığı ortamda güçlülükle fark edilen bir görünümüdür. Öğretmen çocuğun hatasını söyleme çabasında olmaz. Eğer, çocuk kendi hatasını fark edemiyorsa, bu onun yeterince gelişmediğini göstermektedir (Temel, 1994). Montessori yönteminde çocuk, öğretmeni, bir yönelten olarak görmektedir. Bundan dolayı ifadelerinde Montessori *öğretmen* yerine *yönelten* kavramını tercih etmektedir. Aslında Montessori çevresi, çocuk için bir öğretmen

rolünü sergilemektedir. Montessori okulunda çocuk, özel olarak tasarlanmış Montessori materyalleri ile kendi kendine öğrenmesi hedeflenmiştir. Kullanılan materyaller, çekici, aslında son derece basit, küçük, kendi kendini düzelten materyallerdir. Eğer çocuk bir hata yaparsa, araç gerece bakarak yaptığı hatayı düzeltebilir. Bu şekilde yetişkin biri çocuğa yaptığı hatayı düzeltmesini söyleyerek onu eleştirmemiş olur.

Montessori okulunda, çocuk kendi kendine ve akranlarıyla öğrenir. Sınıf düzenlemelerine, kaidelerine uymayı öğrenir ve hatta uyum göstermeleri için arkadaşlarını uyarır. Uygulayacağı etkinliği, kendi seçtiği ve kendi sistemine göre düzenlediği için, çocuğun başarıya ulaşma olasılığı yüksektir. Montessori ortamında yarış yoktur. Montessori her çocuğun, kendine has bir gelişim gösteren, öznel bir kişilik olduğunu ve kendi potansiyeli doğrultusunda öğrenebileceğini iddia eder. Montessori bilgiyi ezberden çıkartıp, her yaşta çocuğun kavrayabileceği bir düzeye indirgeyen ve bunları bütünlükle iletebilecek bir metot ve araç gereç dizisi yaratmıştır. Montessori öğretimi çocukların sosyal ve duyuşsal gelişimlerini destekleyerek gelecek yaşamlarında diğer insanlara, çevrelere, kendilerine saygılı olan, sorumluluk sahibi, toplumla barışık yaşayabilen kişiler olmalarına katkı sunmaktadır (Lilliard, 2005: akt. Edwards, 2006; Bruggeman, 2011).

Bundan sonraki bölüm Montessori Eğitiminde duyu geliştirme ve duyu aktivelerinin ne anlama geldiğine ışık tutmaya çalışacaktır.

5. Montessori Eğitiminde Duyu Geliştirme

3-6 yaş arasında ise çocuk, duyuşsal izlenimlerini çevreden ayırarak, bilinçli emici akıl duyularını geliştirir (Tuğluk, Gündoğdu, Kaya, 2006). “Çocuğa önceden hazırlanmış bir çevre” (Montessori,1997) ve bu çevreyi keşfedebilmesi için ona bir dizi anahtar verilir. Bunlar duyuşsal gereçlerdir ve her çocuk bu gereçlerin yardımıyla kendine özgü yetenek ve ritmine uygun olarak, zihninin daha önce algılamış olduğu izlenimleri sınıflandırmaya, örgütlemeye koyulur. Kısacası doğal bir ihtiyaç olan kendi “iç disiplini” (Montessori, 1972,1997) yaratır

Montessori, çocukların özellikle üç alandaki gelişmelerini hedef almıştır. Bu üç alan, hareket eğitimi, duyuların eğitimi ve dil eğitimidir. Bunlara ayrıca Montessori'nin erken yaştan itibaren öğretilmesini uygun gördüğü okuma-yazma ve aritmetiği içeren akademik öğrenme de eklenebilir (Lewis, 1977, Montessori, 1966). Montessori'nin duyuların eğitimindeki aşamaları daha ayrıntılı tarifi şu şekilde olmaktadır; benzerliklerin farkında olmak ve bunları eşleştirme yeteneği, bir sıra nesne arasındaki karşıtlıkları ve aşırılıkları ayırabilme yeteneği ve birbirine şekil, renk, doku, ağırlık, gibi açılardan benzeyen nesnelere arasında ayırma yapabilmek yeteneğidir. Montessori'de duyuşsal aktiviteler çocuğa dört şekilde yardım edebilmek üzere tasarlanmıştır:

Geliştirme: Aktiviteler, basitten karmaşığa doğru ilerleyerek çocuğu geliştirirler.

Düzen/sıra: Bunu bir sistem içinde yaparlar. Çünkü her defasında tek bir duyuya hitap ederler, bu duyu içerisindeki farklılıkları ortaya çıkarırlar ve bu farklılıklardaki yapıyı araştırırlar

Genişletme: Şekilleri hissetme, baharatları koklamak gibi, daha önce keşfetmediği deneyimleri uyandırdıkları için duyularını genişletirler.

Hassaslaştırma: Çocuğun sadece belirli özelliklere odaklanmasını sağladıkları için hassaslaştırırlar. (bkz.Gettman,1987)

Yukarıdaki tariflerin ışığında bu araştırmanın odağını Montessorinin çocukların gelişim alanındaki aşamalardan duyu eğitimi oluşturmaktadır. Bu çerçevede bundan sonraki bölümde bu duyu eğitimi için tasarlanan bazı örnek materyallerin tanıtımı yapılacaktır. Bu örneklerin arasında uygulama esnasında kullanılan olacak renk tabletlere öncelik verilmiştir.

6. Duyu Geliştirme Materyalleri

Duyusal aktivitelerde kullanılan materyaller, çocuğun normal şartlarda oyun sırasında karşılaşılabileceği materyallerden çok farklıdır. Birçok oyuncak, onları satın alacak olan anne-babanın ilgisini çekmek için tasarlanmıştır. Duyusal malzemeler ise çocuklar gözlem yapılarak onları cezp etmek üzere tasarlanmıştır. Öncelikle çocukların doğuştan ilgi duydukları tahta, pamuk, ipek, yün, taş gibi malzemelerden yapılmışlardır. İkinci olarak da çocukların kolayca yönetebileceği, onların elleri, kolları ve aralarındaki oranlar düşünülerek tasarlanmıştır. Üçüncü olarak da malzemelerin görünüşleri çok basit ve temiz, doğal renklerdedirler. Montessori Duyu Geliştirme Materyalleri alttaki başlıklar altında sınıflandırılmıştır:

Görsel (şekil, büyüklük, kompozisyon, desen ve renk),

İşitsel (sesin şiddeti ve perdesi),

Dokunsal (dokuyu hissetme),

Barit (ağırlığı hissetme),

Termik (sıcaklığı ve ısıyı emme potansiyelini hissetme),

Tatsal (değişik tatları hissetme)

Stereognostik (formu hareketle birlesen kassal ve dokunsal etki ile hissetme) seklindedir. (bkz. Gettman, 1987)

Montessori Duyu Geliştirme Materyalleri

Montessori renk tabletleri üç kutudan oluşmaktadır. Basitten karmaşığa ilkesi ile ilerliyor kutular aynı boyutta, ağırlıkta, aynı malzemeden yapılmıştır. Çocuğun kendi mistik derinliği ve canlılığıyla rengi(duyuları) deneyimlemesini sağlar.

Şekil 1: Montessori Duyu Geliştirme Materyalleri Renk Tabletleri

Renk Tabletleri 1. Kutu (Temel Renkler)	Renk Tabletleri 2. Kutu (Tüm Renkler)	Renk Tabletleri 3. Kutu (Tüm Renkler ve Geçiş Tonları)
--	--	---



http://montessorimateryali.com/montessoriliste_dosyalar/image020.jpg

6. Durum Çalışması

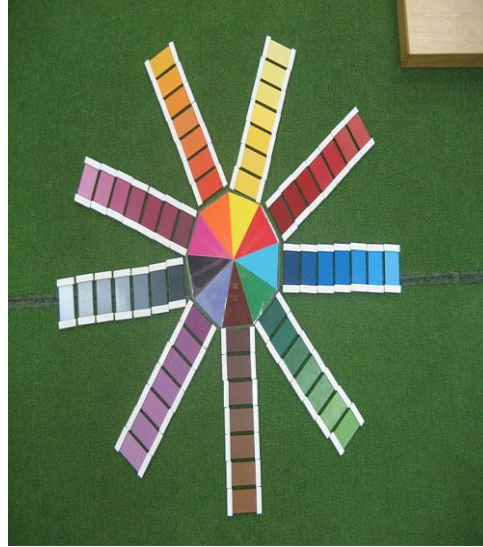
Bu araştırmada güdümlü örneklem olarak araştırmacının tanıdık çevresinden 6 yaş gurubu çocuğu olan aileler ve çocuklarla görüşülmüş ve gönüllü olan bir kız çocuğuyla duyu eğitimi materyali uygulaması gerçekleştirilmiştir. Çocuğun etkinlik süreci video kamera ile çekimlenmiştir. Bu çekim arşivlenmiş ve çalışmaya eklenmiştir. Çocuğa ve aileye çalışmanın amacı kısaca anlatılmış ve çekim izni alınmıştır. Çekim için aileye ve çocuğa uygun olan bir saat diliminde çekim gerçekleştirilmiştir. Çekim araştırmacının aile ve çocuktan görüş alarak seçenek

olarak sunduğu ve genel kabul gören çocuğun bildiği ve tanıdığı bir ev ortamında olmuştur. Aile aynı odada olmamakla birlikte diğer odalardan birinde bulunmuştur.

Renk Tabletleri 3. Kutu Materyalinin bu uygulama için seçilmiş olmasının nedeni renklerin ve aralarındaki farkların yaşadığımız dünya ve çevremiz açısından çok büyük bir önem teşkil etmesidir. Çocuk dünyasında renklerin büyük bir önem arz etmesinin yanısıra çocukların renk aktivitelerine daima eğilim göstermeleridir. Renk kutularından 3. Kutunun seçilme nedeni ise bu kutu materyalin tüm renkleri barındırması ve renk ayrımlarının da en üst düzeyde çeşitli olmasıdır. Bu durumda denek en fazla çeşit renk ayırımının farkında olabildiğini sağlayabilmektedir.

Araştırmacı uygulamada kullanılacak olan duyu aktiviteleri gelişimindeki çok çeşitli renklerin ayrımlarını yapabilme olasılığını yaratan bu materyali kullanımında deneğin nasıl bir etkileşimde bulunduğunu gözleme amacındadır. Bu amaç çerçevesinde materyal deneğe bir kez gösterilir kısaca tanıtılır. Yukarıda ayrıntılı olarak açıklanan Montessori Eğitiminde öğretmenin yada yönlendiricinin sürece karışmadan sadece gözlemci olması kriterine uygun olarak etkinliğin uygulama süresince araştırmacı uzaktan takipçi olur ve deneği materyalle yalnız bırakır. Denek materyali kendisi istediği gibi uygulayabilecektir. Deneğe 3.Renk Kutusu (bkz.Şekil 1) materyalinle kısaca gösterildiği gibi aktivite yapabileceği ve özgür olduğu anlatılır, süre olarak bir kısıtlama konulmaz. Aktivite bittiğine deneğin kendisi karar verir ve bittiğini söyler. Çekim başlar ve denek 8 dakika aktivite çalışmasında bulunur. Denek renk tabletlerinin hepsini kullanır ve tüm ana renklerin en ince açıklıktan koyuluğa giden aralıklarını tespit ederek bir şekil üzerinde gösterir (bkz Video 1). Deneğin uyguladığı şekil aşağıda örnek verilen şeklin bir benzeridir (bkz.Şekil 2).

Şekil 2 Montessori Duyu Geliştirme Aktiviteleri Renk Tabletleri 3. Kutu Materyalinle Yapılan Örnek Aktivite Şekli



Şekil 2 (<https://www.flickr.com>)

7. Yorumlar

Video çekimi esnasında ve sonrasında gözlenen deneğin sakin, keyifli ve rahat bir tutum içinde olduğu farkedilmektedir. Denek başta sergilediği hafif bir tedirginliği, çekimde olduğuna alışma dönemi diye düşünülebilir. Ancak çok kısa bir sürede üzerindeki tedirginlik gitmiş ve denek tamamen odaklanmış ve rahat bir tutum içinde acele etmeden, kendine özgüvende hissederek aktiviteyi yapmıştır. Uygulamada kutuda bulunan tüm renk tabletleri kullanılmış ve renk aralıkları doğru bir şekilde ayrımlanmıştır. Bu ayırım denek tarafından güzel bir çiçek yada değirmen görüntüsü şeklinde son bulmuştur. Montessori Duyu Aktivitesi Renk Tabletlerinin denek üzerinde olumlu bir etkisi görülmüştür ve materyalin kullanım rahatlığı denek çocuğun el becerisine yansımıştır. Materyalin tutuşu ve zemine yerleştirilmesinde son derece kolay hareket etmiştir.

Aktivitenin bittiğine kendisi karar vermiştir. Emin bir şekilde yaptığı çalışmaya beğeniyle baktığı gözlenebilmektedir. Bu durum çalışmasında röportaj veya eylem araştırması olarak düşünülmediği için denekle çekim içinde ve sonrasında bir röportaj yapılmamıştır. Amaç deneğin konuşma şekli veya ifade gücü değil renk ayrımlarını duyarlılığını göstermiş olmasıdır. Deneğe çalışma sonrasında sadece keyif alıp almadığı sorulmuştur. Buna denek *evet, yine yapmak isterim* diye yanıt vermiştir. Uygulama başarılı olmuştur ve renk tabletleri materyalinin çocukların duyu eğitiminde renk ayırımına katkıda bulunmasında anlamlı bir yeri olduğu söylenebilir.

8. Sonuç ve Öneriler

Montessori Yöntemine dayalı eğitim anlayışının çocuk eğitiminde ne kadar başarılı olduğu gerçeğini literatür taramalarında bazı araştırmaların sonuçları göstermektedir. Bu çalışmalara göre Montessori çocuklarının çok daha olumlu performanslar sergiledikleri açıkça ortaya konulmaktadır. Örneğin bunlardan bir tanesi Lilliard ve Questin'in, erken eğitim sunan Montessori okulları ile erken eğitim sunan başka okullar arasında karşılaştırma amaçlı yaptıkları sosyal ve akademik becerileri ölçen bir araştırmadır. Bu araştırma sonucuna göre şöyle bir özetleme yapılabilir. Anaokulu sonunda, Montessori çocuklarının gerçekleştirilen standart okuma ve matematik testlerinde daha iyi oldukları, oyun alanlarında daha olumlu etkileşim gösterdikleri ve daha ilerlemiş sosyal biliş ve yönetici kontrollerine sahip oldukları ayrıca eşitlik ve adalet için daha fazla ilgi gösterdikleri saptanmıştır. İlkokul sonunda ise, Montessori çocuklarının daha yaratıcı ve karmaşık cümle yapıları ile denemeler yazabildikleri, karmaşık durumlarda daha pozitif tepkiler verdikleri ve okullarına karşı daha toplumsal duygular besledikleri ortaya çıkmıştır (bkz. Lilliard, Quest, 2006). Yine ülkemizde yapılan güncel bir çalışmada Montessori eğitimi alan çocuklar ve Montessori eğitimi almayan çocuklar karşılaştırıldığında okula hazırlık seviyeleri, yön/konum, bireysel/sosyal farkındalık, yapı/materyal, miktar ve zaman/sıralama gibi kavram alanlarında istatistiksel olarak deney grubu (Montessori çocukları 4-6 yaş) lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Toran, Temel, 2014).

Bu çalışmada amaçlanan bir durum çalışması ile bir denek üzerinde Montessori duyu eğitim materyallerinden renk tabletleri ile aktivitede bulunmak ve bu uygulama sürecinde deneğin materyalle nasıl bir etkileşimde bulunduğu gözlemlenmesi ve buna dayalı olarak denek üzerinde anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığıdır. Yapılan uygulama sonucunda duyu geliştirme aktiviteleri materyallerinden renk tabletleri 3. Kutu materyalinin denek üzerinde olumlu bir etki yarattığı gözlemlenmiştir. Deneğin etkinliği çok rahat yaptığı, renkleri ve geçişlerini karşılaştırıp aralarındaki farkları tesbit etme becerisi kazandırma amacını taşıyan materyalin eğitim amacına ulaştığı ve deneğin üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu gözlemlenmiştir. Denek renk aralarındaki geçişleri eksiksiz ve doğru sıralayabilmiştir. Ayrıca denek materyali oyun amaçlı kullanmış belki o anda kendi hayalindeki veyahut önceden izlenimlerinden belleğinde var olan bir şekilde aktiviteyi tamamlamıştır. Bu şekil aynı aktiviteyi yapan başka çocuklar tarafından da uygulanmıştır (bkz [youtube](#)). Bu davranış ile çocuğun en zevk aldığı etkinliğin oyun olduğu gerçeğine ışığında renk kutusu materyali çok etkili bir materyal olarak varsayılabilir. Alan yazını taramalarında örneğin (bkz Lilliard ve Questin 2006; Toran, Temel 2014) gibi araştırmalarda Montessori eğitimi ve bu eğitim felsefesi doğrultusunda kullanılan materyellerin oldukça etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca dünyada bir çok eğitimci ve kurum tarafından Montessori Materyalleri uygulanmaktadır. Bu bağlamda dünyada genel geçerliliği olan bir eğitim anlayışıdır. Ancak ülkemizde Montessori eğitimi diğer batılı ülkeler ve amerikada olduğu kadar benimsenmemektedir. Bu çalışmada bu anlamda Montessori eğitim felsefesinin ülkemizde daha çok yayılması için bir katkı sunulması yönüne bir adım olabilir. Montessori eğitimi duyu aktiviteleri geliştirme konusunda olduğu kadar genel Montessori eğitim felsefesi üzerine çok daha geniş tabanlı ve çeşitli nitel, nicel ve karma çalışmaların yapılması bu çalışmanın ışığında tavsiye olunur.

Kaynakça

- Arslan, M. (2008). *Günümüzde Montessori Pedagojisi*. Milli Eğitim Dergisi, K15, 177, 65–79.
 Durakoğlu, A. (2010). *Maria Montessori'ye Göre Çocuğun Doğası Ve Eğitimi*. T.C.

- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı Doktora Tezi, Ankara
- Durakoğlu, A. (2011). *Maria Montessori'ye Göre Okul Öncesi Çocukluk Döneminin Özellikleri*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (2011) 133-145
- Duckworth, C. (2006). *Teaching peace: a dialogue on the Montessori method* George Mason University, Washington, USA. Downloaded by [Trakya Üniversitesi] at 05:28 17 July 2014
- Gettman, D. (1987). *Basic Montessori: Learning activities for under-fives*. Macmillan.
- Kayılı, G. (2010). *Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının İlköğretime Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya,
- Lewis, C. (1977). *The Montessori Method in Education Before Five*. (Edited by Boegehold D, Betty, Cuffaro, K. Harriet, Hooks H. William, Klopff J. Gordon). Bank Street College of Education. S.54, New York.
- Lillard, A. ,Else-Quest, N. (2006). *The Early Years. Evaluating Montessori Education*.
- Ananalysis Of Students' Academic And Social Scores Compares A Montessori School With Other Elementary School Education Programs. Education Forum, Science Vol 313 29, Published by AAAS. Online Erişim: www.sciencemag.org/cgi/content/full/313/5795/1893/DC1
- Montessori, M.(1953). *La Mente del Bambino*, Roma: Officine Grafiche Aldo Garzanti.
- Montessori, M.(1966). *The Montessori Method, Interoduction* by J. Mc.H. Seventh Printing. New York. Schocken Books
- Montessori, M.(1975). *Çocuk Eğitimi*. (Çev. Y. Güler). İstanbul: Saner Yayınları.
- Maria Montessori, "Das kreative Kind"-0er absorbierende Ceist, Veriag Herder, 1972.Maria Montessori, "Frieden Erziehung", Freiburg, 1973.
- Maria Montessori, *Kinder sind anders*, dtv/Klett-Cotta, 1987.
- Maria Montessori, "Kosmische Erziehung", Herausgegeben und eingeleitet von Paul Qswald und Günter Schulz-Benesch, Kleine Schriften Maria Montessoris Band 1, Verlag Herder, 1988a.
- Maria Montessori, "Dem Leben Helfen" Herausgegeben und eingeleitet von Paul Qswald und Günter Schulz-Benesch, Kleine Schriften Maria Montessoris Band 3, Verlag Herder, 1988b.
- Montessori, M. (1997). *Çocuk Eğitimi, Montessori Metodu*. (çeviri: Güler Yücel). 5. Basım, Özgür Yayınları, s.224, İstanbul.
- (NAMC); North American Montessori Center. Erişim: <http://montessorioskul.blogspot.co.uk/>
- Oğuz, V. Akyol, A. (2006).-*Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı* Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enst. Dergisi, Cilt 15, Sayı 1, S.243-256mart 2010
- Rousseau, J. J. (2007). *Emile, bir çocuk büyüyor* (Çev. Ü. Akagündüz). İstanbul: Selis Kitaplar.
- Rousseau, J. J.(2008). *Emile (Bir Çocuk Büyüyor)*. (Çev: Ü. Akagündüz). İstanbul: Selis Kitaplar (1994). Montessori'nin Görüşleri ve Eğitime Yaklaşımı. Okul Öncesi Eğitimi Dergisi, sayı:47.
- Sözbilir, M., & Atila, M.E. (2016). Nitel araştırma desenleri. S. Karaman (Ed.), *Araştırma yöntem ve teknikleri II içinde* (Ünite 3). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi. Erişim:<https://msbay.files.wordpress.com/2009/10/6-hafta-arac59fc4b1rma-yaklac59fc4b1m-desen-ve-yc3b6ntemleri.pdf> (17.04.2019)
- Temel, Z. F. (1994). Montessori'nin görüşleri ve eğitim yaklaşımı. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*, 26(47), 18-22.
- Toran, M., Temel, F. (2014). *Montessori Yaklaşımın Çocukların Kavram Edinimi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. İlköğretim Online, 13(1), 223-234. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Wilbrandt, E. Ç.(2009). *Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Wilbrandt, E. Ç.(2014). *Okul Öncesi Eğitimde Maria Montessori Yaklaşımı*. Ankara: Kök Yayıncılık
- <https://www.youtube.com/watch?v=mYY3ilr3nVI> Erişim: 02.06.2019
- <https://www.flickr.com/photos/27682674@N02/2582344231/in/gallery-64736171@N02-72157626973805219/> Erişim: 02.06.2019
- <http://montessorioskul.blogspot.co.uk/> Erişim: 02.06.2019
- http://montessorioskulum.com/?page_id=62 Erişim: 02.06.2019
- http://montessorimateryali.com/montessoriliste_dosyalar/image020.jpg Erişim: 02.06.2019

Demirali Yaşar ERGİN¹⁰

ÖRNEKLEME TEORİSİ*, **

Parametreyi kestirmeye yarayan istatistikler **örnekleme hataları** ve **örnekleme dışı hataları** içerir. Ölçme araç ve süreçleri kusursuz olmadığından örnekleme dışı hatalardan kaçınmak kesin değildir (Kish, 1965, s.10; Tekin, 1977, ss.39-40). Ayrıca, birimlerin araştırmaya girmiş olmaları halinden etkilenecek eksik, yanlış veya normal zamandakinden farklı tepkide bulunması da örnekleme dışı hataların nedenlerindedir (Gürtan, 1982, s.676).

1.Örnekleme Hataları

Örneklemin amacı sınırlı sayıda birimin meydana getirdiği örnekleme dayanarak mevcudu fazla olan evrenin herhangi bir parametresini tahmin etmektir. Evren birimleri arasında random esasa göre seçilen örneklem birimlerini göz önünde tutmak suretiyle bulunan istatistiklerin, evren birimlerinin tamamının göz önüne alınması halinde hesaplanacak olan evren karakteristik değerlerinden farklı olabileceği açıktır. Bu bakımdan, örneklemden elde edilen sonuçların gerçek sonuçların sadece birer tahmini olarak kabul edilmesi söz konusudur. Örnekleme dayanarak yapılan karakteristik değer tahminlerinin, evrenin karakteristik değerlerine göre göstermiş oldukları farklılıklar tahmin hataları veya örnekleme hataları olarak adlandırılır (Çömlekçi, 1985, ss.186-187).

Örnekleme hataları, random örnekleme hataları ve yanlış örnekleme hataları olarak iki türdür. Random hatalar ölçülebilir, yanlış örnekleme hataları ise ölçülemez (Deming, 1950, s.30).

Random hatalar, araştırma sonuçları açısından çok önemli görülmezken yanlış (sistemli) hatalardan özenle sakınılmalı ve gerekli önlemler alınmalıdır (Karasar, 1982, ss. 135-136).

1.1.Yanlış Örnekleme Hataları

Örnekleme sonucu istatistik ve parametre arasında belli bir farklılık çıkabilir. Bu farkın kaynaklarından ilki ve önemlisi olan yanlış hata (sistemli yanlış, yanlış yanlış) örneklemin seçilmesi sırasında denetlenemeyen ve tek yönlü işleyerek belli birimlerin lehine veya aleyhine yanlışlık yaratan etkenlerin ürünüdür. Örneklemede yansızlık kuralına yeterince uyulamaması, evrenin tanımlanması ve listelenmesindeki eksiklik veya yanlışlıklar ile örneklem birimlerinden bir bölümüne ulaşamamak yanlış hataların başlıca nedenleridir (Aloba, 1980, s. 174; Moser ve Kalton, 1971, s. 79).

Örneklemedeki yanlış hataların önlenmesi için azami dikkat göstermek, bunun için de kaynaklarını bilmek gerekir. İlk bakışta random gibi görünen bir örnekleme işlemine çeşitli nedenlerden dolayı yanlış hata karışabilir ve örneklem, random olmaktan çıkabilir. Hata kaynaklarından biri eksik veya tekrarlı evren listesidir. Evren listesi eksik ise listede bulunmayan birimlerin seçilme şansı olmayacak, eşit seçilme şansı prensibi zedelenecektir. Listedeki bazı birimler birden fazla yer almışsa, bunların seçilme şansı artacağı için örneklem yine random olmaktan çıkacaktır (Gürtan, 1982, ss.674-675).

¹⁰ Dr. Öğretim Üyesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Edirne-Türkiye, demiraliergin@gmail.com ORCID:0000-0002-1670-4083

* Bu bölüm, yazarın doktora tezinden ürettiği çalışmadır.

** Bu çalışma, 26-28 Nisan 2019 tarihlerinde Priştine/KOSOVA'da gerçekleştirilen 2. Uluslararası Balkan Çocuk ve Gençlik Yazını Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Yansız bir örneklem ile işe başlansa bile, uygulama sırasında karşılaşılan bazı güçlüklerden dolayı yansızlık niteliğini kaybedebilir ve yanlış hata karışabilir. Örneklemdeki bazı birimlere ulaşılamaması veya ulaşılanlardan bazılarının araştırma kapsamına girmeyi reddetmesi uygulama sırasında karşılaşılabilecek bu tür etmenlerdir (Çömlekçi, 1985, s.187; Gürtan, 1982, s.675).

Örneklem istatistiği evren parametresinden tek yönde sapma eğilimi gösteriyorsa, yanlış hata söz konusudur. Bu tip hata olduğunda, istatistikler ya parametreden daima daha küçük, veya daima daha büyük olma eğilimindedir. Yanlış hatayı yaratan sebebin ortadan kaldırılmasıyla hata da düzeltilmiş olur. Bu bakımdan, yanlış hatanın hangi sebepten dolayı meydana geldiğinin bilinmesi gayet önemlidir (Çömlekçi, 1985, s.187).

Örneklemdeki yanlışlıklar ve sabit hatalar standart hata formülleri ile ortaya konulamayacağı gibi bunları ölçmek de olanaklı değildir. Standart hatalar sabit hataları ortaya çıkarmaz. Bu tür hatalar yalnız bir yönde olur ve her zaman artı veya eksidir (Akhun, 1983a., s. 50).

Yanlış hatadan kurtulmanın yolu örnekleme süreçlerinde yansızlığı sağlamaktır. Sadece örnekleme büyütme yanlış hataları azaltmaz (Karasar, 1982, s. 137).

1.2.Yansız Örneklem Hataları

Örneklem, tamamen kurallara uygun olarak yapılsa bile örneklem ve evren değerleri arasında belli sapmaların bulunması olasılığı vardır. Bu sapmalar yansız hatalar olup şansa bağlı olduklarından az veya çok olmak üzere her iki yöne de saptıkları, sonuçta birbirlerini dengeleyerek parametreye yaklaşılacağı beklenir (Karasar, 1982,ss.135-136).

Evrenden alınacak herhangi bir örneklem dayanılarak yapılacak olan tahmin, yanlış hataya neden olacak etmenler giderilmiş olsa bile, küçük veya büyük bir tahmin hatası taşıyabilecektir. Random örnekleme başvurarak tahmin hatalarını her ne kadar ortadan kaldırmak mümkün olmuyorsa da, bu hataların tesadüfi olmaları sağlanmış olur. Örneklem hatalarının tesadüfi oluşu örneklem dağılımının oluşmasına yol açar. Hataların tesadüfi oluşu, bunların belli olasılıklarla sınırlarını belirlemeyi sağlar (Çömlekçi, 1985, s.188).

Bir evrenden alınabilecek birbirinden farklı örneklem sayısı kombinasyon formülü ile hesaplandığına göre 10 birimlik bir evrenden 5 birimlik 252 farklı örneklem alınabilir. İncelenmek üzere seçilen örneklem bu mümkün (örneğimizde 252) kombinasyonlardan herhangi biri olabilir. İncelenecek değişkenler açısından birimlerin değerleri farklı olacağından kombinasyonların farklı sonuçlar vermesi doğaldır (Gürtan, 1982, s.671).

Aynı evrenden alınacak aynı büyüklükteki örneklemelerden elde edilen değerler birbirinden farklı olacaktır. Bu fark, hem evrendeki birimlerin farklı oluşundan, hem de örneklemeleri oluşturan birimlerin seçilmesinde rol oynayan etmenlerin random oluşundan ileri gelir. Örneklem sonuçları arasında bu nedenden ötürü meydana gelen farklara random hata adı verilir (Gürtan, 1982, s.673).

Alınması olası pekçok sayıdaki örneklemde elde edilecek, parametrenin farklı tahminleri bir örneklem hatası içerecektir. Örneklem hatasının ölçülebilmesi, örneklem dayanarak tahminlerde bulunmak için zorunludur. Örneklem hatasının hesaplanabilmesi evrendeki elemanların örneklem girme olasılıklarının bilinmesini gerektirir. Evrendeki her birimin örneklem girme olasılığının bilindiği, dolayısıyla örneklem hatasının hesaplanabildiği örneklem tiplerine olasılık örnekleme denir (Korum, 1981, s. 131).

Yansız hatanın belirtilen özelliklerinden dolayı, örneklemde edinilen istatistik evren parametresinden veya aynı evrenden alınmış iki örneklemin istatistikleri birbirinden farklı olsa bile, bunların dağılımının ortalaması yani örneklem istatistiğinin beklenen değeri (expected value), evren parametresine eşit olur (Çömlekçi, 1985, s. 188).

Yansız (random) hata, random seçimden ileri geldiği için örneklemenin kaçınılmaz bir sonucudur. Yansız hatalar normal dağılım gösterdiği ve bazı hesaplamaların yapılmasına imkan tanıdığı için önemli bir hata değildir (Gürtan, 1982, s.674).

Yansız örnekleme hatasının ölçüsü şu faktörlere bağlıdır (Yıldırım, 1973, ss.112-113) :

1. Random alınan örneklemin büyüklüğü ölçüsünde sapma miktarı azalır.
2. Kullanılan istatistiğin türüne göre sapma miktarı değişir.
3. İncelemeye konu olan özelliğin evrendeki dağılımına paralel olarak sapma artar veya azalır.

Örnekleme hatası, aynı koşullarda yapılan tam sayımla örneklem değeri arasındaki fark olduğundan ve tam sayım yapılmadığından dolayı evrendeki değer bilinemediği için ölçülemez. Örnekleme hatasının ancak sınırları hesaplanabilir. Bu da standart hatanın hesaplanması ile mümkün olur (Ünver, 1985, s.264).

1.3.Standart Hata

Örnekleme başvurulmasının esas amacı araştırmanın az masrafla kısa zamanda yapılması olduğuna göre evrenden çekilmesi mümkün bütün örneklem değil, bunlardan yalnızca biri seçilir, ona dayanarak evren hakkında karar vermeye çalışılır. Birtek örneklemden elde edilen sonuçlar yansız örnekleme hataları nedeniyle evren değerlere tam olarak karşılık olamaz. Fakat örneklem değeri ve standart hata bilinince parametrenin hangi olasılıklarla hangi sınırlar arasında olabileceği hesaplanabilir. Bu hesaplamalarda, yansız hatalar random olduklarından normal dağılım eğrisi özelliklerinden yararlanır (Çömlekçi, 1985, s.188; Gürtan, 1982, s.676).

Örneklemin en büyük özelliği, bu yöntemle alınan örneklemelerden elde edilen sonuçların evren değerlerinden ne ölçüde uzaklaştığını (örnekleme hatasını) hesaplayabilme imkanındır. Bunu mümkün kılan standart (tipik) hata adı verilen ölçüdür. Standart hata, örneklemede yapılan hatanın genel ve ortalama ölçüsüdür (Çömlekçi, 1985, s.188).

Standart hata, örneklemden elde edilen istatistiklerin kararlılığını ölçer. Evrenden, aynı büyüklükte başka örneklemeler alınması halinde bu örneklemelerden elde edilecek istatistiklerin araştırma örnekleminde bulunan sonuçlara ne kadar yakın olacağını belirler. Diğer bir ifadeyle, standart hata, araştırma örneklemindeki istatistiğin, aynı evrenden aynı büyüklükte alınabilecek olanaklı tüm örneklemelerden elde edilecek sonuçların ortalamasından ne kadar sapma olasılığı bulunduğunu gösterir (Sencer ve Irmak, 1984, s.426).

Örneklemden bulunan değerlere ve standart hata ölçüsüne dayanarak evren değerlerinin hangi olasılıklarla hangi sınırlar arasında bulunabileceği hesaplanabilir. Bir örneklemden elde edilen aritmetik ortalama 160, ortalamanın standart hatası [yanlış, doğrusu $e=\varepsilon$ =sapma miktar] 1 ise parametrenin %68.3 olasılıkla (160 ± 1) 159-161 , %95.5 olasılıkla (160 ± 2) 158-162, %99.7 olasılıkla (160 ± 3) 157-163 sınırları arasında bulunduğu söylenebilir (Gürtan, 1982, ss.51-52).

Standart hatanın, standart sapmayla yakın ilişkisi vardır. Standart sapma gibi standart hatada bir dağılımdaki gözlemlerin gösterdiği değişkenliği dile getiren bir istatistiksel değerdir. Yine standart sapma gibi, bir dizinin normal dağılım göstermesi durumunda birimlerin ne kadar bir olasılıkla hangi değer aralıkları içine düşeceğini gösterir. Standart sapmanın, çeşitli olasılıklarla bir dizinin dağılımı içinde belirlediği alanlar standart hata için de geçerlidir (Sencer ve Irmak, 1984, s.425).

Standart hatayı standart sapmadan ayıran temel nitelik, standart sapmanın gerçek bir dağılım ölçüsü olmasına karşılık, standart hatanın varsayılan bir dağılımın değişkenliğini gösteren bir ölçüm olmasıdır. Standart sapma, gerçekten yapılmış olan ölçümlerin oluşturduğu bir dağılımla ilgiliyken, standart hatanın değişkenliğini ölçtüğü gözlenmiş bir dağılım yoktur. Standart hata aynı evrenden aynı büyüklük ve aynı nitelikte alınabilecek örneklemelerin tümünden elde edilecek

istatistiklerin değişkenliğini ölçer. Diğer bir deyişle, ilgilenilen istatistiklerin oluşturduğu dağılımın standart sapmasıdır(Sencer ve İrmak,1984, s.425).

Ortalamada olduğu gibi, örneklemelerden elde edilen diğer bütün istatistikler için de, bu istatistiklerin örneklem dağılımlarının standart sapması kendileri için standart hata olarak kullanılır. Değişkenin evrendeki genişliği çoğaldıkça standart hata ölçüsü de büyür (Arkin, 1968, s.130).

Bir örneklemde elde edilen değerlere, evreni betimlerken ne kadar güvenebileceğinin, genelleme ile yapılabilecek hatanın derecesinin de belirtilmesi gerekir. Bu ise standart hata kavramı ile açıklanır (Arkin, 1968, s. 128).

1.3.1.Standart Hatanın Hesaplanması

Standart hatanın;

- Evrenden çekilmesi mümkün birbirinden farklı bütün n birimlik örneklemeleri oluşturmak
- Örneklemeler için ilgili istatistikleri hesaplamak
- Örneklem istatistikleri ile evren parametresi arasındaki farkı almak
- Farkların karelerini bulmak
- Farkların kareleri toplamını örneklem dağılımının mevcuduna bölmek
- Bölümün karekökünü almak

suretiyle hesaplanabileceğini teorik olarak açıklamak mümkündür (Çömlekçi, 1985, s.189).

1.3.2.Standart Hatanın Tahmini

Uygulamada, standart hata önceki paragraflarda açıklandığı gibi hesaplanmaz. Çünkü, evrenden sadece bir örneklem alınması sözkonusu olduğundan standart hatanın tahmini yoluna gidilir (Çömlekçi, 1985, s.189).

Standart hatanın tahmini, ilgilenilen parametreye göre farklı formüllerin kullanılmasını gerektirir. Ancak formüllerin hepsinde söz konusu olan varyans, örneklem değil evrene ait değerlerdir. Araştırma evrenine ait bu değerlerin biliniyor olması pek gerçekçi değildir. Bu nedenle örneklem ait değerler, evrene ait değerlerinin yansız bir kestiricisi kabul edilerek formüllerde onların yerine kullanılır.

Standart hatanın tahmini “örneklem dağılımı” ile mümkün olur.

2.Örneklem Dağılımı

Tesadüfi değişkenler ve yansız örneklem konusunda bilinmesi gereken temel noktalardan biri, matematiksel istatistik tarafından örneklem bölünmesi veya örneklem dağılımı olarak işlenen konudur. İstatistiklerin standart hatalarının tahmin yoluyla hesaplanmasının teorik temeli örneklem dağılımı ve bununla ilgili kabul ve ispatlara dayanmaktadır.

Belli bir istatistiğin, N birimlik evrenden belli olasılıklara göre seçilen n birimlik mümkün tüm örneklemelerden elde edilen değerlerinin oluşturduğu dağılıma **örneklem dağılımı** denir (Esin, 1986, s.249).

Örneklem dağılımı teorik bir dağılımdır. Bu dağılım, aynı evrenden, herbirini random seçmek suretiyle aynı büyüklükteki mümkün bütün örneklemeleri alınırsa elde edilecek dağılımdır. Örneklem dağılımı, herhangi bir istatistiğin, (random seçilen eşit büyüklükteki örneklemelerden hesaplandığında) alabileceği mümkün olan bütün değerlerinin oluşturduğu dağılımdır (Siegel, 1977, s. 13).

Parametresi θ ile gösterilen evrenden seçilecek n birimlik örneklemeden yararlanarak θ 'yu tahmin için hesaplanan istatistik $\hat{\theta}$ ile gösterilir. Örnekleme hatası ise $\theta - \hat{\theta}$ farkıdır. Bir evreni meydana getiren birimlerden n birimlik örneklem seçilip, her birinden $\hat{\theta}$ 'lar hesaplandığında $\hat{\theta}$ 'lar bir evren meydana getirirler. Bu evren için yapılacak nispi çokluk bölünümüne $\hat{\theta}$ 'in örnekleme dağılımı denir (Esin, 1986, s.249).

Kestiricilerin örnekleme dağılımı, örnekleme teorisinin temel kavramlarından biridir. Yanlı seçimin olmaması, yanlı kestirimden kaçınmak için yeterli değildir. Yansız seçim yansız kestirim için gerekli ise de yeter şart değildir. Yansız seçilmekle beraber olası örneklemelerin tümünde evrenin en iyi şekilde kestirildiği söylenemez. Evrenin gerçek değeri etrafında (-) ve (+) yönde bir dağılım olduğu görülür. Yani kestiriciler şansın etkisiyle örneklemeden örnekleme değişebilmektedir. Örnekleme dağılımının ortalaması gerçek parametreye eşittir. Burada yansız kestirim söz konusudur (Stuart, 1962, ss. 17-18).

İadeli veya iadesiz bir seçime başvurarak belli bir evrenden alınması mümkün olan birbirinden farklı n birimlik örneklemelerin çekilmesi halinde her örneklem için aritmetik ortalama, standart sapma gibi çeşitli istatistiklerin hesaplanması mümkündür. Bu suretle, hesaplanan istatistiğin bir dağılımı elde edilmiş olur. Hesaplanan istatistik, örneklem aritmetik ortalaması ise, meydana gelen dağılıma "Aritmetik Ortalamaların Örnekleme Dağılımı" adı verilir. Aynı şekilde standart sapma, varyans, ve diğer istatistikler için de örnekleme dağılımları elde edilebilir (Çömlekçi, 1985, s.183).

Diğer taraftan, her örnekleme dağılımı için de aritmetik ortalama, standart sapma veya herhangi bir başka ölçü hesaplanması mümkündür. Bu takdirde, ortalamanın örnekleme dağılımının aritmetik ortalamasından, standart sapmasından veya herhangi bir başka ölçüsünden sözedilebileceği gibi standart sapmanın örnekleme dağılımının aritmetik ortalaması, standart sapması veya herhangi başka bir ölçüsünden bahsedilebilir (Çömlekçi, 1985, s.183).

Bir istatistiğin örnekleme bölünmesinin standart sapması standart hata olarak tanımlanmaktadır. Standart hata, evren varyansı ile doğru, örneklem büyüklüğünün karekökü ile ters orantılıdır. Standart hata ne kadar küçük olursa parametre hakkında istatistikleri kullanan tahminler daha sağlıklı olur. Standart hatayı azaltmak, örnekleme desenini sabitken ancak örneklem büyüklüğünü arttırmakla sağlanır. Örnekleme desenini değiştirmek, örneğin tabakalı örnekleme geçmek ile varyans küçültülerek standart hata küçültülebilir (Aloba, 1980, ss. 152-153; Korum, 1981, ss. 136-137; Sencer ve Sencer, 1978, ss. 506-509).

Evren ve örneklem frekans dağılımı ve örnekleme dağılımı kavramlarına açıklık kazandırmak gerekir. İlgilenilen değişken bakımından evrendeki birimlerin ölçüm sonuçlarının frekanslarının dağılımı evren frekans dağılımıdır. Evren frekans dağılımının yatay ekseni puanları, dikey ekseni frekansları göstermektedir (Akhun, 1983a., s.4).

Bu evrenden n birimlik yansız bir örneklem alındığında, bu örneklemdeki birimlerin puanları örneklemin frekans dağılımını oluşturur. Yine burada, puanlar yatay eksende ve frekanslar dikey eksende gösterilir (Akhun, 1983a., s.4).

Alınacak n birimlik örneklemelerde birimlerin puanları üzerinden çözümlenelerde kullanılacak istatistik hesaplanır ve yeni dağılım grafiği çizilirse, bu kez bir örnekleme dağılımı elde edilir. Burada istatistikler (aritmetik ortalamalar veya standart sapmalar veya oranlar vb.) yatay eksende ve olasılıklar (p) dikey eksende gösterilir. Örnekleme dağılımındaki dikey eksende gösterilen, frekans olmayıp, bağıl olasılıklardır (Akhun, 1983a., s.4).

Çünkü, kombinasyon formülü gereği N birimlik evrenden n birimlik örneklem seçme kombinasyonu çoğaldıkça bu dağılım için gerekli frekansların hesaplanması imkansız denecek ölçüde güçleşmektedir. Bu durumda birimleri böyle bir kombinasyonda olan bir örnekleme elde etme frekansı yerine, bu örneklemeden hesaplanan böyle bir istatistiği elde etmenin olasılığına dayalı olarak oluşturulan bir dağılımdan nasıl faydalanılacağı esas alınır.

Bir evrenden seçilebilecek birbirinden farklı tüm örneklem sayıları, örnekleme oluşturan birimlerin değişik sıralaması değişik hal olarak kabul edilirse permutasyon formülü ${}_n P_r = \frac{n!}{(n-r)!}$ ile, şayet örneklem içindeki sıralama dikkate alınmazsa kombinasyon formülü ${}_n C_r = \frac{n!}{r!(n-r)!}$ ile hesaplanır (Akhun, 1983c. ss. 8-21; Aloba, 1980,ss.140-142; Ersoy, 1977, s. 34-45).

Olasılığa dayanan örneklemelerde N birimlik bir evren içinden n birimlik örneklem seçme olasılığı belli bir sıralama söz konusu olmadığından kombinasyon formülü ile hesaplanır. Evren içindeki her birimin örneklem içine girebilme şansı n/N olacaktır (Aloba, 1980, ss. 143-144).

Kombinasyon formülüne göre 10 birimlik bir evrenden 3 birimden oluşan örneklem alınırsa alınabilecek birbirinden farklı örneklem sayıları 120 olur. Evren 1000 birimden oluşuyorsa aynı şartlarda bu sayı 166.167.000 olmaktadır. Evren büyürken çekilebilecek örneklem sayıları süratle artmaktadır (Gürtan, 1982, s.53).

Bir evrenden elde edilebilecek örneklem sayısı büyüdükçe seçilme olasılıklarının hesaplanması güçleşmektedir. Bunu basitleştirmek için merkezi limit teoreminden yararlanılmakta ve belirli bir örneklemin ortaya çıkma olasılığı yerine o örneklemden elde edilen istatistiğin ortaya çıkma olasılığı hesaplanmaktadır (Aloba, 1980, s. 145).

N hacimli bir evrenden n büyüklüğünde pek çok örneklem alınabilir. "n hacimli örneklem her birinden elde edilen istatistikler nasıl bir dağılım gösterecektir?" sorusuna matematiksel istatistik tarafından ispatlanan şu teoremler altında cevap bulunabilir.

2.1.Tchebycheff Eşitsizliği

Bir madeni para 10 defa atıldığında çıkan yazıların sayısına X denirse, X'in beklenen değeri, yani yazıların beklenen sayısı $\mu=5$ 'dir. Bu deney 100 defa tekrarlansaydı X'in beklenen sayısı 50 olacaktı. X değişkeni 1'den 100'e kadar her değeri alabilir. Ancak, X=90 veya X=10 gibi değerler alması beklenmez. "X değişkeni, çeşitli tesadüfi değerler alırken, beklenen değerinden çok fazla sapan değerler alma olasılığı nedir? " sorusuna Tchebycheff eşitsizliği sayesinde cevap verilebilir.

$P\left(|x - \mu| \geq \varepsilon \leq \frac{\sigma^2}{\varepsilon^2}\right)$ eşitsizliğine Tchebycheff eşitsizliği denir (Ersoy ve Ağılı, 1986, ss.155-157). Buna göre, **değişkenin ortalamadan ε kadar veya daha fazla sapması olasılığı en çok σ^2 / ε^2 kadardır.** ε küçüldükçe, sapma küçülmekte ve değişkenin bu tür değerleri alması olasılığı çoğalmaktadır. Standart sapma (σ) birim alınırsa ve $\varepsilon=k\sigma$ olarak seçilirse, $E(X)=\mu$ ve $Var(X)=\sigma^2$ olduğundan Tchebycheff eşitsizliği $P(|x - \mu| \geq k\sigma) \leq \frac{1}{k^2}$ şeklini alır (Ersoy ve Ağılı, 1986, ss.155-157; Korum, 1977, s.179).

Tchebycheff eşitsizliğine göre, X'in ortalamadan en az 3σ kadar sapma göstermesinin en büyük olasılığı $P(|x - \mu| \geq 3\sigma) \leq \frac{1}{3^2} = \frac{1}{9} = 0.111$ 'dir. Bu normal dağılımdan bulunacak ± 3 standart sapmanın dışına düşen tüm hallerin olasılığı (0.003) ile aynı anlamdadır. Eşitsizlik, örneklem ve evren ortalaması farkı olasılığı hakkında $P\left(|\bar{x} - \mu| \geq \varepsilon \leq \frac{\sigma^2}{n\varepsilon^2}\right)$, örneklem ortalamalarının ortalamasını tahmin aralığı için $P(\bar{x} - \varepsilon < \mu < \bar{x} + \varepsilon) \geq 1 - \frac{\sigma^2}{n\varepsilon^2}$ veya $P(\bar{x} - k\sigma < \mu < \bar{x} + k\sigma) \geq 1 - \frac{\sigma^2}{nk^2}$, örneklem büyüklüğünü hesaplamak için $n \geq 1 - \frac{1}{1-p} \times \frac{\sigma^2}{\varepsilon^2}$ ifadelerini alır.(Ersoy ve Ağılı, 1986, ss.158-160).

2.2 Büyük Sayılar Kanunu

BÜYÜK SAYILAR KANUNU: Örneklem büyüklüğü sonsuza yaklaştıkça evren ortalaması ve örneklem ortalaması arasındaki mutlak farkın, istenildiği kadar küçültülmesi mümkün olan bir miktardan daha fazla olmamasının olasılığı 1'e yaklaşır. Bu $P(|\bar{x}-\mu|<\varepsilon)>1-\delta$ şeklinde ifade edilebilir.

$P(|x-\mu|\geq k\sigma)\leq\frac{1}{k^2}$ olarak ifade edilen Tchebycheff eşitsizliğinden hareket ederek büyük sayılar kanunu $\lim_{n\rightarrow\infty}P(|\bar{x}-\mu|\geq\varepsilon)=0$ veya $\lim_{n\rightarrow\infty}P(|\bar{x}-\mu|<\varepsilon)=1$ olarak son ifadesini bulur (Korum, 1977, s.178).

Büyük sayılar kanunu dağılımın şekli ile ilgili bir bilgiyi gerektirmez. Bu nedenle büyük kolaylık sağlar (Deming, 1950, ss. 315-317; Kendall ve Stuart, 1963, ss. 88-89, ss. 192-193).

Büyük sayılar kanunu ve ilgili formüller uygulamalı istatistikte son derece önemlidir. Evrenin dağılımı ne olur ise olsun (yeter ki sonlu varyansa haiz olsun) örneklemin büyüklüğü arttıkça, örneklem istatistiklerinin evren parametresi etrafında yoğunlaştığını gösterir. Örneklem büyüklüğünü genişlettikçe örneklem değerlerinin, evrenin değerlerinin daha yansız ve temsili bir kestiricisi olması beklenir (Mood, 1973, s.174).

2.3 Merkezi Limit Teoremi

Önce tesadüfi değişkenlerin dağılımı ile ilgili bazı teoremleri hatırlamak gerekecektir. Bağımsız normal değişkenlerin toplamının da dağılımı normal olacaktır. X değişkeni $X=X_1+X_2$ durumunda X_1 ve X_2 normal dağılmış değişken ise X 'in dağılımı da normal olur. Ayrıca $\bar{X}=\bar{X}_1+\bar{X}_2$ ve $\sigma^2=\sigma_1^2+\sigma_2^2$ olur. Eğer $X=X_1+X_2$ ifadesinde X 'in dağılımı normal ise X_1 ve X_2 değişkenlerinin herbirinin dağılımı da normal olacaktır. Bu kurallar sadece iki değişken toplamı için değil n sayıdaki değişken toplamı için de geçerlidir (Aloba, 1980, s.146).

Tesadüfi değişkenler her zaman normal dağılıma sahip olmayabilir. Buna rağmen değişken sayısı büyük olduğunda, değişkenlerin dağılımı normal olmasa bile değişkenlerin toplamının dağılımı normal olacaktır. Bu, çok sayıda etmenin etkisi altında kalan birçok tesadüfi değişkenin normal dağılımını açıklamaktadır (Aloba, 1980, s.147).

Değişkenlerin dağılımı ne olursa olsun herbiri aynı dağılıma -aynı türden dağılıma (binom, normal, vb.), birbirine eşit değişken ortalamalarına ve varyanslarına sahip olmak üzere n sayıda tesadüfi değişkenin $X_1, X_2, X_3, \dots, X_n$ toplamını ifade eden $X=X_1+X_2+X_3+\dots+X_n$ değişkeninin dağılımı yaklaşık olarak normal olacaktır. Bu durumda $\bar{X}=\bar{X}_1+\bar{X}_2+\bar{X}_3+\dots+\bar{X}_n$, $\mu=\mu_1+\mu_2+\mu_3+\dots+\mu_n$ ve $\sigma^2=\sigma_1^2+\sigma_2^2+\sigma_3^2+\dots+\sigma_n^2$ olacaktır.

Yukarıdaki açıklamaların ışığı altında, aritmetik ortalaması μ ve varyansı σ^2 olan bir evren içinden n birimlik bir tesadüfi örneklem seçilirse, aynı bölünmeye sahip n tesadüfi değişken $(\bar{X}_1+\bar{X}_2+\bar{X}_3+\dots+\bar{X}_n)$ elde edilmiş olur. Aritmetik ortalamaların dağılımı da yaklaşık olarak normal olacaktır. Bu tesadüfi değişkenlerin aritmetik ortalaması $\mu_{\bar{x}}=\left(\frac{1}{n}\right)(\bar{X}_1+\bar{X}_2+\bar{X}_3+\dots+\bar{X}_n)$ dağılımın aritmetik ortalamasına (μ) eşit olacaktır (Aloba, 1980, ss.146- 148; Esin, 1975, ss. 25-31; Deming, 1950, ss. 315-318; Stuart, 1962, s. 31).

X karakteristiğinin evrendeki dağılımının parametreleri μ ve σ^2 ve dağılımın şekli ne olursa olsun, bu evrenden alınan 30 veya daha büyük hacimli örneklemelerden elde edilecek örneklem ortalamalarının dağılımının şekli normal dağılıma son derece yaklaşır ve parametreleri de μ ve σ^2/n olur. Bu teoreme istatistik teorisinde, merkezi limit teoremi denir (Aloba, 1980, ss.145-148; Ersoy, 1977, ss. 177-183; Korum, 1981 s. 136).

Merkezi limit teoremini şu şekilde de ifade etmek mümkündür. Aritmetik ortalaması μ ve varyansı σ^2 olan bir evren içinden n birimlik bir tesadüfi örneklem seçersek, aynı bölünmeye sahip n tesadüfi değişken elde edilmiş olur. Bu tesadüfi değişkenlerin aritmetik ortalaması örneklem aritmetik ortalamasına eşit olacaktır (Aloba, 1980, s. 148; Esin, 1975, ss. 25-31; Deming, 1950, ss. 315-318; Stuart, 1962, s. 31).

Parametreleri μ ve σ^2 olan bir evrenden alınan n büyüklükteki örneklemin ortalaması \bar{x} ise $y = \frac{\bar{x} - \mu}{\frac{\sigma}{\sqrt{n}}}$ olarak tanımlanan y random değişkeninin dağılımı, n sınırsız olarak büyüdüğünde, ortalaması (0) ve varyansı (1) olan dağılıma yaklaşır (Mood, 1973, s.177).

Örneklem büyüklüğü sonsuz olduğunda $z = \frac{\bar{x} - \mu}{\frac{\sigma}{\sqrt{n}}}$ dağılımı normal dağılım olur. $n \geq 30$ ise

normal dağılım özellikleri kullanılabilir. Merkezi limit teoreminin uygulanması için gerekli şartlar sağlandığı durumlar için merkezi limit teoremi ile Tchebycheff eşitsizliği kullanmaktan çok daha etkin sonuçlara ulaşılır (Aloba, 1980, s. 148; Esin, 1975, ss.25-31; Stuart, 1962, s.31).

Merkezi limit teoreminin sağladığı en büyük kolaylık evrendeki dağılımın şekli ile ilgilenmemesidir. Dağılımın şekli ne olursa olsun, varyansı sonlu ise geniş örneklem için örnekleme dağılımı yaklaşık olarak normal dağılım özelliği taşıyacaktır. Uygulamalı istatistikte varyansın sonlu olması kritik bir kısıntı değildir. Çünkü, pek çok araştırmada ilgilenilen değişkenlerin büyüklüğü sonludur ve bunun sonucu varyansı da sonlu olacaktır. Teoremin önemi, ortalaması μ ve varyansı sonlu olan herhangi bir evrenden alınacak örneklemelerin ortalamaları, yaklaşık olarak, ortalaması μ ve varyansı σ^2/n olan random bir değişken gibi normal dağılım gösterdiğini açıklamasıdır (Mood, 1973, ss.177-178).

İstatistikler, aynı evrenden alınacak her örnekleme başka başka değerler alabileceklerinden birer random değişken durumundadırlar. Merkezi limit teoremi gereği, örneklem istatistiği (sapma,vb.) tesadüfi değişkeni de normal bir dağılıma sahip olacaktır. Bu istatistik tesadüfi değişkeni aynı evrene ait olduklarından hepsinin beklenen değeri evrenin beklenen değeri μ 'ye ve yine hepsinin varyansı evrenin varyansı σ_x^2 'ye eşittir (Kıcımın, 1975, ss.136.137).

Merkezi limit teoremi, normal dağılımın istatistikteki çok yaygın kullanımını haklı gösterici en önemli nedenlerdendir. Pratikte alınan örneklem büyüklüğü, çoğu zaman normal dağılım varsayımını haklı gösterici büyüklükte olur. Tchebycheff eşitsizliğini kullanırken tesadüfi değişkenlerin dağılımı ile ilgili herhangi bir varsayım yapılmadığı için, merkezi limit teoreminden yararlanıldığında daha çok bilgi kullanılmış olur ve etkinlik büyük ölçüde artırılmış olur. Burada etkinlik

- Aynı güven düzeyinde (olasılıkta) aynı standart hatayı daha küçük örneklem büyüklüğü ile elde etmek,
- Aynı güven düzeyinde aynı örneklem büyüklüğü ile daha küçük bir standart hata elde etmek,
- Aynı örneklem büyüklüğünde aynı standart hatayı daha yüksek güven düzeyinde elde etmek

şeklinde belirir (Korum, 1977,s.183).

Büyük sayılar kanunu ve merkezi limit teoreminin pratik sorunların çözümünde kullanılış şekilleri ve etkinlik farklarını göstermek amacıyla aşağıdaki örnekler ele alınmıştır.

1. Bir araştırmada $\sigma^2=10$, $n=36$, $\bar{x}=52$ ise örneklem ortalamasının evren ortalamasından olan farkının 1'den az olacağı ($\epsilon=1$) şekilde örneklem değerleri ile karşılaşma olasılığının ne olduğu bilinmek isteniyor olsun. Bulunmak istenen olasılık $P(|\bar{x} - \mu| < 1)$ veya $P(-1 < \bar{x} - \mu < 1)$ olarak ifade edilebilir

a. Sorun Tchebycheff eşitsizliği ile çözülürse

$P(|\bar{x} - \mu| < \varepsilon) < 1 - \frac{\sigma^2}{n\varepsilon^2} = 1 - \frac{10}{36 \times 1} = \frac{26}{36} = .722$ olur. Söz konusu evrenden alınacak 36 birimlik bir örnekleme, örneklem ve evren ortalamaları arasındaki farkın 1'den daha az olması olasılığı % 72.2'dir.

b. Sorun merkezi limit teoremi kullanılarak çözülürse

$P(-1 < \bar{x} - \mu < 1)$ ifadesi $(\frac{\sigma}{\sqrt{n}})$ 'e bölünürse $P\left(-\frac{\sqrt{n}}{\sigma} < \frac{\bar{x} - \mu}{\frac{\sigma}{\sqrt{n}}} < \frac{\sqrt{n}}{\sigma}\right)$ eşitsizliği $z = \frac{\bar{x} - \mu}{\frac{\sigma}{\sqrt{n}}}$ olduğundan $P\left(-\frac{\sqrt{n}}{\sigma} < z < \frac{\sqrt{n}}{\sigma}\right)$ olur. Buna göre $P\left(-\frac{\sqrt{36}}{10} < z < \frac{\sqrt{36}}{10}\right) = P(-1.90 < z < 1.90)$ elde edilir. Standart normal dağılım ile ilgili tablolardan yararlanarak ± 1.90 z değerleri arasındaki alanın .94256 olduğu bulunur. $P(-1 < \bar{x} - \mu < 1) = .94256$ olacaktır (Korum, 1977, ss.184-185).

Söz konusu evrenden alınacak 36 birimlik bir örnekleme, örneklem ve evren ortalamaları arasındaki farkın 1 veya daha az olması olasılığı % 94.256'dır.

2. Bir araştırmada $\sigma^2=10$, $n=36$, $\bar{x}=52$ ise örneklem ve evren ortalamaları arasındaki farkın (€) ne kadardan az olma olasılığının (P) %95 olduğu bilinmek isteniyor olsun. Bulunmak istenen hata ile ilgili olasılık $P(|\bar{x} - \mu| < \varepsilon) \geq .95$ veya $P(|\bar{x} - \mu| < \varepsilon) = .95$ olarak ifade edilebilir:

a. Sorun Tchebycheff eşitsizliği ile çözülürse

$P(|\bar{x} - \mu| < \varepsilon) \geq 1 - \frac{\sigma^2}{n\varepsilon^2}$, den $.95 = 1 - \frac{\sigma^2}{n\varepsilon^2} \Rightarrow \frac{\sigma^2}{n\varepsilon^2} = 1 - .95 = .05$ olduğundan $\frac{10}{36\varepsilon^2} = .05 \Rightarrow \varepsilon = 2.357$ olur. $\varepsilon^2 = \frac{\sigma^2}{n(1-P)}$

Söz konusu evrenden alınacak 36 birimlik bir örnekleme, örneklem ve evren ortalamaları arasındaki fark %95 olasılıkla 2.357'den küçük olacaktır.

b. Sorun merkezi limit teoremi kullanılarak çözülürse

$P(-\varepsilon < \bar{x} - \mu < \varepsilon) = .95$ ifadesi $(\frac{\sigma}{\sqrt{n}})$ 'e bölünürse $P\left(-\frac{\varepsilon\sqrt{n}}{\sigma} < \frac{\bar{x} - \mu}{\frac{\sigma}{\sqrt{n}}} < \frac{\varepsilon\sqrt{n}}{\sigma}\right) = .95$ ifadesi $z = \frac{\bar{x} - \mu}{\frac{\sigma}{\sqrt{n}}}$

olduğundan $P\left(-\frac{\varepsilon\sqrt{n}}{\sigma} < z < \frac{\varepsilon\sqrt{n}}{\sigma}\right) = .95$ olur.

$P\left(-\frac{\varepsilon\sqrt{36}}{\sqrt{10}} < z < \frac{\varepsilon\sqrt{36}}{\sqrt{10}}\right) = .95$ ifadesi, standart normal dağılımın sıklık fonksiyonu tablosunda $.95/2 = .4750$ olasılığa karşılık olan z değeri 1.96 olduğundan $\frac{\varepsilon\sqrt{36}}{\sqrt{10}} = 1.96$ ve $\varepsilon = \frac{1.96\sqrt{10}}{\sqrt{36}} = 1.033$ olarak bulunacaktır (Korum, 1977, ss.184-185). $(\varepsilon = \frac{z\sigma}{\sqrt{n}})$

Söz konusu evrenden alınacak 36 birimlik bir örnekleme, örneklem ve evren ortalamaları arasındaki fark %95 olasılıkla 1.033'den küçük olacaktır.

3. Bir araştırmada $\sigma^2 = 10$, $\bar{x} = 52$ ise örneklem ortalamasının evren ortalamasından olan farkının (€) 1'den fazla farklı olması olasılığını (P=.05) yapmak için örneklem hacminin (n) ne

olacağı bilinmek isteniyor olsun. Bulunmak istenen örneklem hacmi ile ilgili olasılık $P(|\bar{x} - \mu| > 1) < .05$ veya $P(-1 < \bar{x} - \mu < 1) = .95$ olarak ifade edilebilir.

a. Sorun Tchebycheff eşitsizliği ile çözümlerse

$$P(|\bar{x} - \mu| < 1) < .05 \text{ olması için } n \geq \frac{\sigma^2}{\delta \varepsilon^2}, n \geq \frac{10}{.05} = 200 \text{ olur.}$$

Söz konusu evrenden alınacak örneklemde, örneklem ve evren ortalamaları arasındaki farkın % 95 olasılıkla 1'den küçük olmasını sağlayacak örneklem büyüklüğü en az 200 olmalıdır.

b. Sorun merkezi limit teoremi kullanılarak çözümlerse

$$P(-1 < \bar{x} - \mu < 1) = .95 \text{ ifadesi } \left(\frac{\sigma}{\sqrt{n}}\right)'e \text{ bölünürse } P\left(-\frac{\sqrt{n}}{\sigma} < \frac{\bar{x} - \mu}{\frac{\sigma}{\sqrt{n}}} < \frac{\sqrt{n}}{\sigma}\right) = .95 \text{ ifadesi } z = \frac{\bar{x} - \mu}{\frac{\sigma}{\sqrt{n}}}$$

olduğundan $P\left(-\frac{\sqrt{n}}{\sigma} < z < \frac{\sqrt{n}}{\sigma}\right) = .95$ olur. $\frac{\sqrt{n}}{\sigma} = z$, $\frac{\sqrt{n}}{\sqrt{10}} = 1.96$, $n = 10 \times 1.96^2 = 39$ olarak bulunacaktır

(Korum, 1977, ss.184-186). $n = \frac{z^2 \sigma^2}{\varepsilon^2}$

Söz konusu evrenden alınacak örneklemde, örneklem ve evren ortalamaları arasındaki farkın % 95 olasılıkla 1'den küçük olmasını sağlayacak örneklem büyüklüğü 39 olmalıdır.

Veri	İstenen	Tchebycheff E.	Merkezi L.T.
ϵ, n	P	.722	.943
P, n	ϵ	2.357	1.033
P, ϵ	N	200	39

Yukarıdaki üç örnekle ilgili sonuçlar birarada incelenirse iki yöntem arasındaki etkinlik farkı açıkça görülecektir. Merkezi limit teoreminin her üç durum için üstünlüğü normal dağılım bilgilerinin kullanılabilmesindedir (Korum, 1977, s.186).

Evrendeki dağılım normal ise merkezi limit teoremi yaklaşık değil kesin değerleri verecektir. Evrendeki dağılım normalden çok farklı değilse, oldukça küçük örneklemde bile merkezi limit teoremi iyi bir yaklaşımdır. Evrendeki dağılım tamamen normalden farklı olduğu hallerde bile teorem geçerlidir. Örneğin evren dağılımı $p=1/2$ ile binominal olduğunda $n=30$ ise merkezi limit teoremi ile örneklem ortalamaları dağılımını elde etmenin maksimum hatası .07'dir. Araştırmalarda $n \geq 30$ büyüklüğündeki örneklem için Tchebycheff eşitsizliğini kullanmak gereksizdir. Ancak merkezi limit teoreminin uygulanması için gerekli bilgilerin olmadığı hallerde Tchebycheff eşitsizliğinden yararlanma yoluna gidilir (Korum, 1977, ss.186-187).

Merkezi limit teoremi sürekli dağılımlara olduğu kadar kesikli dağılımlara da uygulanabilir. Binom dağılımda $\mu=p$, $\sigma^2=pq$ ve $\sigma_p^2=pq/n$ olduğu bilinmektedir (Mood, 1973, ss.181-185).

Binominal dağılımlı X tesadüfi değişkenini, beklenen değeri 0 ve varyansı 1 olan bir değişkene (z) dönüştürülür ise $z = \frac{X - E(X)}{\sqrt{\text{Var}(X)}} = \frac{X - np}{\sqrt{npq}}$ bu standart normal dağılım olacaktır. n'in

büyümesi halinde binominal olasılık fonksiyonu yatay olarak genişler, ortalama ve mod değerleri yükselir, mod değeri olasılığı azalır, dağılımın uç kısımları nisbi önemlerini gittikçe kaybeder ve dağılım beklenen değer etrafında gittikçe daha simetrik bir görünüm kazanır, yani normal dağılımın özelliklerini alır, z'nin asimptotik dağılımı normal olacaktır. Bununla beraber $n \geq 30$ değerleri için normal eğriyi binominal olasılıkları elde etmek için kullanmak mümkündür (Korum, 1977, ss.148-153).

Tchebycheff eşitsizliği ve merkezi limit teoreminin binominal dağılıma uygulanışı ile ilgili olarak aşağıdaki örnek incelenebilir.

4. Büyük bir parti mal içinde, tesadüfi örnekleme yoluyla bozuk olanların yüzdesinin belirlenmeye çalışıldığı bir araştırmada, örneklem ortalamasının evren ortalamasından olan farkının (€) 0.1'den az farklı olması olasılığını (P=0.95) yapmak için örneklem hacminin ne olacağı bilinmek isteniyor olsun. Bulunmak istenen örneklem hacmi ile ilgili olasılık ve beklenen değerler

$P(|\bar{x} - \mu| < .1) \geq .95$ veya $P(-0.1 < \bar{x} - \mu < 0.1) \geq 0.95$ ile $E(\bar{x}) = p$ ve $var(\bar{x}) = \frac{pq}{n}$ olarak ifade edilebilir:

a. Sorun Tchebycheff eşitsizliği ile çözümlerse

$$P(|\bar{x} - \mu| < .1) \geq .95$$

$$P(|\bar{x}n - pn| < .1n) \geq .95$$

$$P(|\Sigma x - pn| < .1) \geq .95$$

$P(|\Sigma x - pn| < .1) < .05$ ifadesi $P(|\bar{x} - \mu| \geq \epsilon) < \frac{\sigma^2 n}{\epsilon^2}$ olarak da ifade edilebilen Tchebycheff eşitsizliğinden yararlanarak $P(|\Sigma x - pn| < \epsilon n) \leq \frac{pq n}{\epsilon^2 n}$ olur. Buradan $n = \frac{pq}{\epsilon^2 (1-p)}$ elde edilir. En büyük (pq) ise $(.50 \times .50) = .25$ olduğundan $n = \frac{.5 \times .5}{.1^2 (1-.95)} = \frac{.25}{.0005} = 500$ olur.

Söz konusu evrenden alınacak örnekleme, örneklem ve evren yüzdeleri arasındaki farkın % 95 olasılıkla .1'den küçük olmasını sağlayacak örneklem büyüklüğü en az 500 olmalıdır.

b. Sorun merkezi limit teoremi kullanılarak çözümlerse

$P(-0.1 < \bar{x} - \mu < 0.1) \geq 0.95$ ifadesi standart sapma $(\sqrt{\frac{pq}{n}})$ 'e bölünürse

$P\left(-.1\sqrt{\frac{n}{pq}} < \frac{\bar{x} - p}{\sqrt{\frac{pq}{n}}} < .1\sqrt{\frac{n}{pq}}\right) \geq .95$ ifadesi $z = \frac{\bar{x} - p}{\sqrt{\frac{pq}{n}}}$ olduğundan $P\left(-.1\sqrt{\frac{n}{pq}} < z < .1\sqrt{\frac{n}{pq}}\right) \geq .95$ olur. Buradan $n = \frac{z^2 pq}{\epsilon^2}$ elde edilir. $n = \frac{1.96^2 (.5)(.5)}{.1^2} = 96$ olarak bulunacaktır.

Söz konusu evrenden alınacak örnekleme, örneklem ve evren yüzdeleri arasındaki farkın % 95 olasılıkla .1'den küçük olmasını sağlayacak örneklem büyüklüğü 96 olmalıdır.

Merkezi limit teoremi, parametreleri kestirme konusunda, sonsuz çeşitlilikte olabilecek dağılım şekilleri ile uğraşmamız gereğini kaldırıp normal dağılım üzerinde önemle durulmasını gerektirmektedir (Korum, 1981, s.137).

2.4 Ortalamaların Örnekleme Dağılımı

Aynı büyüklükteki (n) olası tüm örneklemlerden (m) elde edilecek m sayıdaki ortalama, örneklemlerin değişik olması nedeniyle birbirinden az veya çok farklı olma eğilimi gösterecektir. Bütün örneklem ortalamaları, evren ortalaması etrafında - veya + yönde farklı şekilde dağılacaklardır. Örneklemlerin kendileri çarpık bile olsa ortalamalarının normal dağılım göstereceği matematiksel olarak bilinmektedir. Aritmetik ortalamaların örnekleme dağılımı adı verilen bu dağılım, ortalamaların örneklemden örnekleme nasıl farklılık göstereceğini yansıtacaktır. Örneklem ortalamalarının ortalaması evren ortalamasına eşit olacaktır. Ortalamanın standart hatası da örneklem ortalamalarının, örneklemlerin alındığı evren ortalamasından olan farkının miktarını ölçer (Akhun, 1983a., ss. 11-12; Hirsch, 1963, ss. 111-124; Siegel, 1977, ss. 14-15).

N hacimli bir evrenden, iadeli n birimli örneklemelerin ortalamalarının dağılımının ortalaması evren ortalaması μ 'ye , dağılımın varyansı ise σ^2/n 'e eşittir. İadesiz örnekleme halinde örneklem ortalamasının varyansı için $\sigma_x^2 = \frac{\sigma^2}{n} \left(1 - \frac{n}{N}\right)$ formülü kullanılır (Korum, 1981, s.136).

Genellikle evren standart sapması bilinmediğine göre, örneklemin yeterince büyük olması halinde, örneklem standart sapması evren standart sapmasının sistematik hata taşımayan bir tahmini kabul edilerek örneklem, iadesiz seçimle, mevcudu belirli bir evrenden çekilmiş ise ortalamaların örnekleme dağılımında $E(\bar{x}) = \mu$ ve $\sigma_{\bar{x}} = \frac{\sigma}{\sqrt{n}} \times \sqrt{\frac{N-n}{N-1}}$ olur. Evren mevcudu çok fazla ise, veya örneklem iadeli bir seçime başvurularak elde edilmişse, örnekleme dağılımının standart sapması (ortalamanın standart hatası) $\sigma_{\bar{x}} = \frac{\sigma}{\sqrt{n}}$ olur (Çömlekçi, 1985, ss.183-184).

Konuyu açıklamaya yardımcı olacağı düşüncesiyle olayı örnekler üzerinden açıklayıcı bütünüyle verilen şu makaleyi dikkatle izleyelim.

3.Örnekleme Teorisinin İstatistik Sonuçları

3.1.Nokta Tahmin: Manidarlık

Hesaplama sonucu bulunan istatistikler bir nokta tahmindir. Parametreyi sayı cetveli üzerinde bir noktada tahmin etmektedir.

İlişki veya fark ortaya koyan, yani iki ve daha fazla değişken söz konusu olduğunda bu nokta tahminin geçerliğine karar verilmesi gerekir. Matematiksel olarak bulunan her sonuç evrendeki durumu yansıtmakta mıdır? Belki evet, belki hayır. Elde edilen bu sonuç örneklem seçimindeki objelerin random seçiminden kaynaklanan bir sonuç mudur? Örneklem başka objelerden oluşsaydı yine benzer bir sonuç elde edilebilir miydi? Bu soruların karşılığını manidarlık sınaması ile bulmuş oluyoruz. Çoğu istatistik için örneklem hacmi ve örnekleme dağılımından yararlanılarak olasılık hesapları sonucu bazı ölçüt değerler elde edilir. Hesaplanan değer bu ölçüt değere eşit ve büyükse manidar bir sonuç elde edildiğine karar verilir. Yani tesadüflerden bağımsız bir sonuç olduğu, örneklem giren objelerin şu ya da bu birimler oluşundan etkilenmediği, evrendeki gerçek durumu yansıttığı yargısını doğurur.

Ölçüt değerlerin seçilmesinde gereken iki bilgi; **serbestlik derecesi** (örneklem büyüklüğü ile ilgili olup farklı istatistik teknikler için farklı şekillerde elde edilebilir) ve **manidarlık düzeyidir**. Manidarlık düzeyi güven düzeyini 1'e tamamlayan değerdir. .95 güven düzeyi için manidarlık düzeyi .05'dir ve **“söz konusu istatistiğin tesadüflere bağlı olarak elde edilmiş olmasının olasılığı %5 ve daha azdır”** anlamına gelir.

3.2.Aralık Tahmin: Standart Hata-Güven Aralığı

Evrendeğer ile örneklemdeğer arasında kabul edilebilecek farklılık miktarını (C), o istatistiğin standart hatasının güven düzeyini temsil eden z değeri ile çarpılmasına eşit olduğunu biliyoruz($C=SH \times z$). Eğer güven düzeyini 0.95 olarak seçmiş isek z değeri 1.96, 0.99 olarak seçmiş isek z değeri 2.58 olacaktır.

Güven aralığı $\bar{\theta} \pm C$ olarak belirlenir. Belirlenen güven aralığı, benimsenen güven düzeyi oranında parametreyi kapsamaktadır.

$\bar{x}=52$, $\sigma_x=4$ ise ve .99 güven düzeyi için $C=2.58 \times 4=10.32$ olur. Güven aralığının alt sınırı $52-10.32=39.68$ ve üst sınırı $52+10.32=62.32$ olduğundan bu verilere göre **“%99 olasılıkla evren aritmetik ortalaması (μ) 39.68-62.32 sınırları arasındadır”**. Diğer bir ifadeyle **“aynı konuda, aynı büyüklükte alınabilecek tüm örneklemelerin %99’unda elde edilecek aritmetik ortalama 39.68-62.32 sınırları arasında olacaktır”**.

4.Kaynaklar

- Akhun, İlhan. İstatistiklerin Manidarlığı ve Örneklem. Ankara:1983a.
- Akhun, İlhan. Temel Olasılık. Ankara:1983c.
- Aloba, Bilge. İstatistik Analiz Metodları. İstanbul: Çağlayan Yayınevi, 1980.
- Arkin, Herbert. İstatistik Metodlar. Çeviren: Saim Kendir. Ankara: 1968.
- Cochran, W.G. Sampling Techniques. Third ed. Wiley, 1977.
- Çömlekçi, Necla. İstatistik. Bilim Teknik Yayınevi, 1985.
- Deming, William Edward. Some Theory of Sampling. Dover Publications Inc, 1950.
- Ersoy, Nuri ve Esen Ağılı. İhtimaller Hesabı I. Ankara: 1986.
- Ersoy, Nuri. İhtimaller Hesabı ve İstatistik. Ankara: 1977.
- Esin, Alptekin. Örnekleme Metodları ve Bir Uygulama. Ankara: AİTİA Yayınları, 1975.
- Esin, Alptekin. Temel İstatistiğe Giriş. Gazi Üniversitesi Yayınları, 1986.
- Gürtan, Kenan. İstatistik ve Araştırma Metodları. İstanbul Üniversitesi Yayınları, 1982.
- Hirsch, Werner Z. "Sampling Distribution of Means." Çeviren: Demirali Yaşar Ergin ve Füsün Akkoyun, Ankara: A.Ü.E.B.F. Dergisi, 1983.
- Hirsch, Werner Z. Introduction to Modern Statistics. MacMillon Company, 1963.
- Karasar, Niyazi. Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Ankara: Bahçelievler PK 33, 1982.
- Kendall, Mourice G. ve Alan Stuart. The Advanced Theory of Statistics Volume I. Distribution Theory. Charles Griffin Company, 1963.
- Kıcımın, Mehmet. Mühendisler İçin İhtimaller Hesabı ve İstatistiğe Başlangıç. Ankara: ODTÜ, 1975.
- Kish, Leslie. Survey Sampling. John Wiley Inc. 1965.
- Korum, Uğur. İstatistiğe Giriş. Ankara: Siyasal Bilgiler Fakültesi, 1981.
- Korum, Uğur. Matematiksel İstatistiğe Giriş. Ankara: TODAİE, 1977.
- Mood, M.Alexander ve Franklin G. Graybill. İstatistik Teorisine Giriş. Çeviren: Süeda Moralı. İTÜ Yayınları, 1973.
- Moser, C.A. ve G.Kalton. Survey Methods in Social Investigation. Heinemann, 1971.
- Özden, Hayriye. Örneklemeye Giriş. Ankara: HÜ Fen Fakültesi Yayınları, 1977.
- Raj, Des. Sampling Theory. McGraw Hill, 1968.
- Sencer, Muzaffer ve Y. Sencer. Toplumsal Araştırmalarda Yöntembilim. Ankara: TODAİE, 1978.
- Sencer, Muzaffer ve Yakut Irmak. Toplumbilimlerinde Yöntem. İstanbul: Say Yayınları, 1984.
- Siegel, Sidney. Davranış Bilimleri İçin Parametrik Olmayan İstatistikler. Çeviren: Yurdal Topsever. Ankara: AÜDTCF, 1977.
- Stuart, Alan. Basic Ideas of Scientific Sampling. Charles Griffin Company, 1962.
- Sukhatme, P.V. Sampling Theory of Surveys With Applications. Iowa State Col. Press, 1953.
- Tekin, Halil. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: 1977.
- Ünver, Özkan. Uygulamalı İstatistik. Bilim Yayınları, 1985.
- Yıldırım, Cemal. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları, 1973.

Demirali Yaşar ERGİN¹¹, Semih ÇAYAK¹²

İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİ VELİLERİNİN BEKLENTİLERİ*

1.Giriş

Okul çağı hem çocuk hem de ailesi için önemli ve bir o kadar da stresli bir süreçtir. Özellikle çocuğun ilk defa okula başlayacak olması veliler açısından birçok düşünceyi de beraberinde getirmektedir. Okul seçiminden öğrencinin gideceği sınıfa ve hatta öğretmenin kim olacağına kadar birçok soruya veliler tarafından yanıt aranmaya çalışılmaktadır. Çocuğunu okula eksiksiz bir şekilde hazırlamaya çalışan velinin zihninde bu gibi soruların olmasının sebeplerinden birisi de çocuğunun eğitime yönelik beklentileridir. Nitekim çocuğun bu dönemde aldığı eğitimin kaliteli olması gerekmektedir (Bıkmaz & Güler, 2002) ve her anne baba çocuğunun kaliteli bir eğitim almasını ve donanımlı bir birey olarak yetişmesini arzu etmektedir. Bu nedenle çocuğu için her şeyin en iyisini ve en güzelini isteyen velilerin eğitimden ve okuldan birtakım beklentileri bulunmaktadır. Velilerin bu beklentilerinin karşılanması onları eğitim sürecinde daha etkin ve istekli kılacak, böylece de eğitim sürecinde paydaşlar arasında (öğretmen, veli, okul yönetimi vb.) uyumlu bir işbirliğinin oluşmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda veli beklentileri çocukların akademik ilerlemelerini etkileme konusundaki rolü ile de son yarım yüzyılda psikolog ve sosyologların ilgisini önemli ölçüde çeken bir kavram olmuştur (Yamamoto & Holloway, 2010).

Okulların sunulan eğitim hizmeti ile öğrencilere akademik anlamda gerekli bilgileri kazandırma, kültürel birikimi aktarma, toplumsal kalkınmaya hizmet etme, bireyin sosyalleşmesini sağlama gibi çok sayıda önemli işlevi bulunmaktadır. Küresel araştırmalar, çocukların okula hazırlanışlarında veli katılımına duyulan ihtiyacı göstermektedir (Nyakundi, Begi & Kamau-Kang'ethe, 2017). Zira bireyin eğitim-öğretim hayatında yelpazenin bir ucunda aile diğer ucunda ise okul bulunmaktadır (Aşlamacı ve Eker, 2017). Her ne kadar öğrencilerin okuldaki başarılarında aile ile ilgili değişkenlerin oldukça önemli olduğu görüşü yaygın biçimde kabul görüyor olsa da (Lindberg, 2017) okullarda sunulan eğitimin ana aktörlerinden olan öğretmenlere ve okul yöneticilerine de büyük görev düşmektedir. Bu sebeple sunulan eğitim hizmetlerinin kalitesi ve etkililiği onların sergileyecekleri performanslara ve kendilerine yönelik beklentileri karşılama düzeylerine bağlıdır.

Aileler çocukları okula başlama yaşına geldiklerinde çocuklarına yönelik olumlu beklentilere sahiptir ve aileler okulun gelecekteki daha iyi değişime katkıda bulunacağına inanırlar (Rahmawati, Tairas & Nawangsari, 2018). Ebeveyn beklentileri terimi literatürde çeşitli şekillerde tanımlanmış olmakla birlikte çoğu araştırmacı ebeveyn beklentilerini anne-babaların çocuklarının gelecekteki başarılarına, ders notlarına ve ulaşılan en yüksek eğitim düzeyine yansıdığı gibi gerçekçi inançlar veya yargılar olarak tanımlamaktadır (Yamamoto & Holloway, 2010).

Eğitim ilk önce ailede başlar dolayısıyla çocuğun eğitimi bağlamında en büyük sorumluluk velinin üzerinde bulunmaktadır (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Bir ebeveynin çocuğunun eğitim ve öğrenimine katılımının niteliği ve kapsamı, farklı başarı örüntülerini açıklamak için önemli bir faktördür (Stull, 2013). Ancak ebeveyn beklentileri ebeveyn katılımından farklıdır; ebeveyn beklentileri inançtır, okul katılımı ise okul toplantılarına katılmak, ev ödevlerine yardım

¹¹ Dr. Öğr.Üyesi, Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ölçme ve Değerlendirme Anabilimdalı, Edirne-Türkiye, demiraliergin@gmail.com ORCID:0000-0002-1670-4083

¹² Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, semihcayak@gmail.com

* Bu çalışma, 26-28 Nisan 2019 tarihlerinde Priştine/KOSOVA'da gerçekleştirilen 2. Uluslararası Balkan Çocuk ve Gençlik Yazını Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

etmek ve öğretmenle iletişim kurmak gibi ebeveyn davranışlarıdır (Hughes, Kwok & Im, 2013). Moore, Whitney ve Kinukawa (2009) ebeveynlerin beklentileri ile çocuklarını etkileme olasılığının yüksek olduğunu bildirmiştir. Bu bağlamda yaptığı araştırmada Epstein (1992) çocuklarından okul başarısı bekleyen velilerin çocuklarının daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan Hatipoğlu ve Kavas (2016)'ta eğitim sürecinde velilerin eğitime katılmalarının hem öğrencinin başarısını artıracaklarını hem de öğretmenin işini kolaylaştıracağını vurgulamıştır. Zhan (2006)'da çocuklarına yönelik daha yüksek beklentileri olan ebeveynlerin, çocuklarının okullaşma ve sosyal işlevselliği için daha düşük standartlara sahip ebeveynlerden daha yüksek standartlar koyma olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Fan ve Chen (2001)'de ebeveyn beklentileri ile başarı arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu bulmuştur. Belirtilen bu araştırmaların yanında veli beklentilerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Astone ve McLanahan, 1991; Catsambis & Garland, 1997; Lippman, Guzman, Dombrowski Keith, Kinukawa, Schwalb, & Tice, 2008). Dolayısıyla okulları, velileri sadece okula ekonomik katkı sağlayan, öğrencinin sadece başarı durumunu öğrenmek, ya da ciddi bir sorun olduğunda veya çağrıldığında okula gelen kişiler olarak değil, öğrencinin başarısında ve sağlıklı bir kişilik geliştirmesinde rol oynayan ortaklar olarak görmesi gerekmektedir (Sarıtaş, 2011).

Türkiye'de de mevcut sistemde 12 yıllık zorunlu eğitim uygulanmakta olup bunun dört yılı ilkökul, dört yılı ortaokul ve dört yılı da lise eğitiminden oluşmaktadır. Bu eğitim kademeleri içerisinde özellikle ilkökul birinci sınıf, hem öğrenci hem de onun anne ve babası için önemlidir. Çocuğu ilk defa okula başlayan veli belki de kendi eğitim sürecinden yıllar sonra okul denilen kurumla tekrar buluşmaktadır. Özellikle çocuğunun ilk defa okula başlaması nedeniyle onun okula uyumu konusundan, akademik başarı düzeyinin nasıl olacağına kadar oldukça fazla düşüncelere sahip olan velilerin eğitim sürecinden birtakım beklentileri bulunmaktadır. Her ne kadar aileler genellikle çocuklarını okula götürmeye istekli olsalar da (Nyakundi, Begi & Kamau-Kang'ethe, 2017) bazen bu durumun tersi gerçekleşebilmektedir. Aslanargun ve arkadaşları (2004) yaptıkları araştırmalarında velilerin büyük bir kısmının okula ilişkin ilgisizliğinin altında öğretmen ve yöneticilerin velilere yeterince ilgi göstermemesi olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Lemlech (1999)'te velilerin öğretmenden beklentileri ile çocuklarının eğitimleriyle ilgilenmeleri arasında ilişki olduğunu vurgulayarak öğretmenlerin de velilerin onlardan neler beklediği hususunda bilgi sahibi olmaları gerektiğini belirtmektedir. Ana babaların çocuklarının eğitimleriyle ilgilenmeleri onların eğitimden ve öğretmenden beklentileriyle ilişkilidir. Bu düşünceden hareketle Bacanlı (2003)'nın da belirttiği gibi çocuklarının eğitimleriyle ilgilenen ana babalar, eğitimden ve öğretmenden beklentileri olan ana babalardır. Charles & Senter, (1995) ana babaların öğretmenlerden beklentilerini şöyle sıralamaktadır:

1. Çocuklarına yeterli özen ve dikkatin gösterilmesi
2. Çocukların öğrenme konusunda ve eğitime yönelik olarak heyecan duymaları
3. Çocuklarına gerekli bilgi ve becerilerin öğretilmesi
4. Çocuklarının girişimleri için cesaretlendirilmesi ve desteklenmesi
5. Çocuklarının iş ve davranışlarının denetlenmesi
6. Çocukları konusunda ailelerin zaman zaman bilgilendirilmesi
7. Öğretmenin kendini ve zamanını çocuklara adanması (tahsis etmesi)

Her ana-babanın okuldan beklentileri farklıdır ve öğretmenin bu beklentileri bilmesi onlarla iletişime nasıl geçmesi gerektiği konusunda ona yol gösterici olacaktır (Çayak & Ergin, 2015). Nitekim beklentilerin eğitimsel sonuçlarda oynadığı önemli rol göz önüne alındığında (Sommerfeld, 2016) velilerin okuldan istek ve beklentilerinin farkında olunması gerekmektedir (Bacanlı, 2003). Bu düşüncelerden hareketle yapılan bu araştırmada çocuğu ilkökul birinci sınıfa giden ailelerin veli beklenti düzeylerini belirlemek ve bu konudaki görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Velilerin beklenti düzeyleri nedir ve demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Velilerinin öğretmenlerden, okul yönetiminden ve genel olarak okuldan beklentilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2.Yöntem

2.1.Araştırmanın Deseni

İlkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin çocuklarının eğitim sürecine ilişkin beklentilerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırma desenlerinden sıralı açıklayıcı desende tasarlanmıştır. Sıralı açıklayıcı desende öncelikle nicel araştırma gerçekleştirilmekte olup daha sonra nitel araştırma gerçekleştirilmektedir (Cresswell, 2003). Araştırmanın nicel kısmı tekil tarama modelinde, nitel kısmı ise olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Karma yöntem araştırmalarının çeşitleme, tamamlama, geliştirme, başlatma ve genişletme olmak üzere beş önemli işlevi bulunmaktadır (Greene, Caracelli & Graham, 1989). Bu araştırmada karma yöntemin tercih edilmesinin sebebi, tamamlayıcılık (complementarity) olarak tasarlanmıştır. Nitekim tamamlayıcılıktaki amaç bir yöntemden elde edilen bulguların detaylandırılması, sunulması, artırılması ve açıklığa kavuşturulmasında diğer yöntemden elde edilen sonuçların kullanılmasıdır (Baki ve Gökçek, 2012, s. 4).

2.2.Araştırma Grupları

Sıralı ve eş zamanlı karma yöntem örneklem türleri literatürde en sık tanımlanan örneklem türlerindedir. Sıralı karma yöntem örnekleme, bir karma yöntem çalışması için olasılıklı ve amaçlı örnekleme stratejilerinin “Nicel-Nitel” ya da “Nitel-Nicel” şeklinde sıralı biçimde örneklem seçilmesini kapsamaktadır (Baki ve Gökçek, 2012). Bu bilgiler doğrultusunda çalışmanın örneklem türü sıralı (nicel-nitel) karma yöntem örnekleme olarak seçilmiştir. Çünkü önce nicel kısım (veli beklentileri ölçeği) ve daha sonra ise nitel kısım (görüşmeler) yapılmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek katılımcıların belirlenmesinde; nicel araştırma için basit seçkisiz örnekleme yöntemi, nitel araştırma için ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır.

2.2.1.Nicel Verilerin Toplandığı Evren ve Örneklemin Belirlenmesi

Nicel araştırmanın hedef evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Edirne il merkezindeki ilkokullarda çocuğu birinci sınıfa giden veliler oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırma random seçilen toplam 161 öğrenci velisi ile yürütülmüştür. Nicel araştırmanın örneklem grubunu oluşturan velilerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

2.2.2.Nicel Verilerin Toplandığı Araştırma Grubunun Özellikleri

Toplam 161 kişi olan nicel araştırma örneklem grubunun

- %18'i 29 ve daha küçük, %65,2'i 30-39, %11,8'i 40-49, %5'i 50 ve üstü yaş grubunda;
- %87'si kadın, %13'ü erkek;
- %29,8'i ilkokul, %26,1'i ortaokul, %27,3'ü lise, %11,8'i üniversite(lisans), %5'i lisansüstü mezunu;
- %19,3'ü maaşlı çalışan, %4,3'ü çiftçi/küçük iş sahibi, %2,5'i patron (işçi çalıştıran), %73,4'ü işsiz/emekli/ev hanımı;

- %12,4'ü tek çocuk, %80,1'i 2-3 çocuk, %7,5'i 4 ve daha fazla çocuk sahibi;
- %41,6'sının şu anda birinci sınıfa başlayan çocuklarının ilk çocuğu olduğu, %53,4'ünün 2-3. çocukları olduğu, %5'inin 4. veya daha fazlaka çocukları olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1. Nicel Araştırmaya Katılan Velilerin Dağılımı

		f	%
Velilerin Yaşları	29 ve daha küçük	29	18,0
	30-39	105	65,2
	40-49	19	11,8
	50 ve üstü	8	5,0
Velilerin Cinsiyetleri	Kadın	140	87,0
	Erkek	21	13,0
Velilerin öğrenim durumları	İlkokul	48	29,8
	Ortaokul	42	26,1
	Lise	44	27,3
	Üniversite (ön lisans/lisans)	19	11,8
	Lisansüstü	8	5,0
Velilerin İş Durumları	Maaşlı çalışan	31	19,3
	Çiftçi/Küçük iş sahibi	7	4,3
	Patron (işçi çalıştıran)	4	2,5
	İşsiz/emekli/ev hanımı	119	73,9
Velilerin Çocuk Sayıları	Tek	20	12,4
	2-3	129	80,1
	4 ve fazla	12	7,5
Şu anda birinci sınıfa başlayan çocukları kaçınıcı çocukları	İlk	67	41,6
	2.-3.	86	53,4
	4. veya daha fazla	8	5,0
Şu anda birinci sınıfa başlayan çocuklarının cinsiyetleri	Kız	67	41,6
	Erkek	94	58,4
Şimdiye kadar okula başlayan çocuk sayıları	Tek	68	42,2
	2.-3	88	54,7
	4 ve daha fazla	5	3,1
Halen kaç çocuğunun öğrenciliğinin devam ettiği	Tek	65	40,4
	2.-3	90	55,9
	4 ve daha fazla	6	3,7
Toplam		161	100,0

- Şu anda birinci sınıfa başlayan çocuklarının %41,6'sı kız, %58,4'ü erkektir.
- %42,2'sinin şimdiye kadar tek çocuğu okula başlamışken, %54,7'sini 2-3 çocuğu, %3,1'inin 4 ve daha fazla çocuğu şimdiye kadar okula başlamıştır.
- %40,4'nün tek çocuğunun, %55,9'unun 2-3 çocuğunun, %3,7'sinin 4 ve daha fazla çocuğunun halen öğrenciliği devam etmektedir

2.2.3. Nitel Verilerin Toplandığı Katılımcıların Belirlenmesi

Araştırmanın nitel boyutunun katılımcılarının seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme başvurulmuştur ve katılımcıların çocuğunun ilkököl birinci sınıfa gidiyor olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma Edirne il merkezinde bulunan resmi ilkökullarda çocuğu birinci sınıfa giden toplam 20 veli ile yapılan görüşmeler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan velilerin özelliklerine göre dağılımları Tablo 9'da gösterilmiştir.

2.2.4. Nitel Verilerin Toplandığı Araştırma Grubunun Özellikleri

Tablo 2. Nitel Araştırmaya Katılan Velilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	f	%		
Kadın	13	65	65	65
Erkek	7	35	35	100,0
Toplam	20	100,0	100,0	

Nitel araştırmaya katılan velilerin 13'ü (%65) kadın, 7'si (%35) erkektir. (Tablo 2)

2.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu bölümde nicel ve nitel veri toplama araçları ile verilerin toplanması süreçlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı ve Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve Ergin ve Çayak (2019) tarafından geliştirilen “Veli Beklentileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 9 alt boyuttan ve 40 maddeden oluşmaktadır. Belirtilen çalışmada araştırmacılar ölçeğin geneli için Cronbach α katsayısını 0,834 olarak bulmuştur. Özdamar (2004)'ın da belirttiği gibi bulunan değer 0,60'ın üzerinde olduğu için kabul edilebilir düzeydedir. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda birinci sınıf öğrenci velilerine yönelik olarak 250 tane ölçek formu çoğaltılmıştır ve velilere doldurmaları için dağıtılmıştır. Velilerden geri dönen, eksik ve yanlış doldurulmuş ölçekler çıkarıldıktan sonra kalan ölçeklerle analizler yapılmıştır.

2.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı ve Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Bunun için araştırmacılar tarafından sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Her bir görüşme ortalama 30 dakika sürmüştür. Görüşmeler araştırmacılar tarafından ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır ve daha sonra yazı dökülmüştür.

Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları nitel araştırmanın doğasına daha uygun olduğunu düşünülen alternatif kavramlar ile açıklanmaktadır. Bu sebeple “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik” yerine “aktarılabirlik”, “iç güvenilirlik” yerine “tutarlık” ve “dış güvenilirlik” yerine “teyit edilebilirlik” kavramlarını kullanılmaktadır (Lincoln & Guba, 1985, akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bilgiler doğrultusunda inandırıcılığı sağlamak için olabildiğince çok sayıda katılımcı ile olabildiğince uzun görüşmeler yapılmıştır. Aktarılabirliğin sağlanabilmesi için ise katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar sunulmuştur. Tutarlığın sağlanabilmesi için görüşmelerde soruların katılımcılara benzer bir biçimde sorularak kayıt altına alınmasına, verilerin kodlanması sürecindeki kavramsallaştırma yaklaşımının tutarlığına ve verilerin sonuçlar ile ilişkilerinin kurulmasına çalışılmıştır. Teyit edilebilirliğin sağlanabilmesi için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu, ham veriler, kodlamalar ve araştırmanın raporlaştırılması esnasında alınan notlar uzman incelemesine sunulmuştur.

2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi

2.4.1. Nicel Araştırma Verilerinin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Nicel araştırmanın verileri SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veli Beklentileri Ölçeği'ne ilişkin aritmetik ortalamaların yorumlanmasında dörtlü likert tipi dereceleme ölçeğindeki “hiç önemli değil” seçeneği için 1, “önemli değil” seçeneği için 2, “önemli” seçeneği

için 3 ve “çok önemli” seçeneği için 4 puan verilerek veli görüşleri sayısallaştırılmıştır. Dörtlü ölçekteki üç aralık için ($4-1=3$) hesaplanan aralık katsayısına göre ($3/4=0,75$) Veli Beklentileri Ölçeği'nin maddelerinden alınan ortalama puanların yorumlanmasında kullanılan ortalama puan aralıkları ve bu aralıkların karşılık geldiği düzeyleri Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Ölçek Maddelerinden Alınabilecek Ortalama Puanların Sınırları ve Değerlendirme Aralıkları

Verilen ağırlık	Ölçekte karşılık gelen düzey	Sınır
1	Hiç önemli değil	1,00-1,74
2	Önemli değil	1,75-2,49
3	Önemli	2,50-3,24
4	Çok önemli	3,25-4,00

Araştırmada veli beklentilerinin velilerin ve öğrencilerin bazı kişisel bilgilerine göre farklılaşmasını incelemek için ise t testi, ANOVA, LSD teknikleri ile istatistiksel çözümlenmeler yapılmıştır

2.4.2. Nitel Araştırma Verilerinin Çözümlemesi

Nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Ayrıca içerik analizinde fikir, konu ve kavramları belirtmek üzere alıntılara da yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bilgiler doğrultusunda araştırmacılar tarafından yazıya aktarılan görüşler benzer konu başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Daha sonra görüşler kodlanarak analiz işlemi sonucunda belirli kategoriler altına yerleştirilmiştir. Ayrıca katılımcı görüşleri verilirken her bir katılımcı bir kodla belirtilmiştir. Örneğin K1: Görüşme yapılan bir numaralı katılımcıdır.

3. Bulgular

3.1. Nicel Araştırma Bulguları

Veli Beklentileri Ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarının normallik sınaması için basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Her iki değere göre de hem toplam hem alt boyutlar olarak verilerin normal dağılım özelliği taşıdığı saptanmıştır. (Tablo 4)

Tablo 4. Veli Beklentileri Ölçeğinin Normallik Sınaması ve Betimsel Değerler

	N	\bar{x}	ss	Skewness	Kurtosis
Öğrenciye Yönelik Eğitimsel Beklentiler	161	3,73	0,32	-1,02	-0,21
Alansal Beklentiler	161	3,58	0,40	-0,67	-0,41
Mekansal Beklentiler	161	3,79	0,28	-1,69	2,84
Yönetimsel Beklentiler	161	3,54	0,39	-0,26	-1,25
Öğretmenden İlgisel Beklentiler	161	3,80	0,34	-2,04	4,62
Öğretmenden Mesleki Beklentiler	161	3,60	0,37	-0,57	-0,80
Öğretmenden Kişisel Beklentiler	161	3,80	0,35	-1,63	1,41
İletişimsel Beklentiler	161	3,49	0,40	-0,49	-0,17
Ekonomik Beklentiler	161	2,80	0,93	-1,13	1,72
Veli Beklentileri Toplamı	161	3,57	0,26	-0,64	-0,04

Veli beklentilerinin en yüksek olanları “Öğretmenden Kişisel Beklentiler” ($\bar{x}=3,797$), “Öğretmenden İlgisel Beklentiler” ($\bar{x}=3,795$) ve “Mekansal Beklentiler” ($\bar{x}=3,789$) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Veli beklentilerinin en düşük olanı ise “Ekonomik Beklentiler”dir ($\bar{x}=2,800$). Veli Beklentileri Toplamı ($\bar{x}=3,57$) verisinden hareketle velilerin beklentilerinin yüksek olduğu söylenebilir (Tablo 4)

Veli beklentileri toplamda ve tüm alt boyutlarda veli cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. (Tablo 5)

Tablo 5. Veli Cinsiyetlerine Göre Veli Beklentileri İçin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	n	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	sd	p
Öğrenciye Yönelik Eğitimsel Beklentiler	Kadın	140	3,73	0,32	0,03	0,16	159	0,870
	Erkek	21	3,71	0,33	0,07			
Alansal Beklentiler	Kadın	140	3,58	0,4	0,03	0,18	159	0,857
	Erkek	21	3,56	0,42	0,09			
Mekansal Beklentiler	Kadın	140	3,78	0,3	0,02	-1,12	42	0,267
	Erkek	21	3,83	0,17	0,04			
Yönetimsel Beklentiler	Kadın	140	3,54	0,39	0,03	-0,04	159	0,967
	Erkek	21	3,54	0,41	0,09			
Öğretmenden İlgisel Beklentiler	Kadın	140	3,78	0,35	0,03	-1,24	159	0,217
	Erkek	21	3,88	0,25	0,05			
Öğretmenden Mesleki Beklentiler	Kadın	140	3,61	0,37	0,03	0,26	159	0,792
	Erkek	21	3,58	0,4	0,09			
Öğretmenden Kişisel Beklentiler	Kadın	140	3,80	0,34	0,03	0,49	159	0,623
	Erkek	21	3,76	0,4	0,09			
İletişimsel Beklentiler	Kadın	140	3,50	0,4	0,03	0,9	159	0,392
	Erkek	21	3,42	0,41	0,09			
Ekonomik Beklentiler	Kadın	140	2,81	0,92	0,08	0,21	159	0,837
	Erkek	21	2,76	1,04	0,23			
Veli Beklentileri Toplamı	Kadın	140	3,57	0,26	0,02	0,12	159	0,902
	Erkek	21	3,56	0,27	0,06			

Veli beklentileri toplamda ve tüm alt boyutlarda velilerin ilkökul birinci sınıfa başlayan çocuklarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. (Tablo 6)

Tablo 6. Velilerin İlkokul Birinci Sınıfa Başlayan Çocuklarının Cinsiyetlerine Göre Veli Beklentileri İçin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	sd	p
Öğrenciye Yönelik Eğitimsel Beklentiler	Kız	67	3,74	0,32	0,04	0,41	159	0,684
	Erkek	94	3,72	0,33	0,03			
Alansal Beklentiler	Kız	67	3,60	0,42	0,05	0,54	159	0,590
	Erkek	94	3,56	0,39	0,04			
Mekansal Beklentiler	Kız	67	3,81	0,26	0,03	0,83	159	0,408
	Erkek	94	3,77	0,30	0,03			
Yönetimsel Beklentiler	Kız	67	3,54	0,40	0,05	0,09	159	0,931
	Erkek	94	3,54	0,38	0,04			
Öğretmenden İlgisel Beklentiler	Kız	67	3,78	0,31	0,04	-0,48	159	0,635
	Erkek	94	3,81	0,37	0,04			
Öğretmenden Mesleki Beklentiler	Kız	67	3,57	0,39	0,05	-0,97	159	0,334
	Erkek	94	3,63	0,36	0,04			
Öğretmenden Kişisel Beklentiler	Kız	67	3,82	0,31	0,04	0,57	159	0,566
	Erkek	94	3,78	0,37	0,04			
İletişimsel Beklentiler	Kız	67	3,54	0,39	0,05	1,43	159	0,154
	Erkek	94	3,45	0,41	0,04			
Ekonomik Beklentiler	Kız	67	2,85	0,78	0,10	0,57	159	0,572
	Erkek	94	2,77	1,03	0,11			
Veli Beklentileri Toplamı	Kız	67	3,58	0,24	0,03	0,60	159	0,548
	Erkek	94	3,56	0,27	0,03			

Veli beklentileri toplamda ve tüm alt boyutlarda velilerin yaşlarına göre farklılık göstermemektedir (Tablo 7).

Tablo 7. Velilerin Yaşlarına Göre Veli Beklentileri İçin ANOVA Sonuçları

Puan	n, \bar{x} ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	n	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Öğrenciye Yönelik Eğitimsel Beklentiler	29 ve daha küçük	29	3,79	0,30	G.Arası	0,33	3	0,11	1,07	0,364
	30-39	105	3,71	0,33	G.İçi	16,23	157	0,10		
	40-49	19	3,66	0,31	Toplam	16,56	160			
	50 ve üstü	8	3,83	0,24						
	Toplam	161	3,73	0,32						
Alansal Beklentiler	29 ve daha küçük	29	3,63	0,38	G.Arası	0,72	3	0,24	1,50	0,216
	30-39	105	3,53	0,41	G.İçi	25,11	157	0,16		
	40-49	19	3,68	0,38	Toplam	25,84	160			
	50 ve üstü	8	3,73	0,32						
	Toplam	161	3,58	0,40						
Mekansal Beklentiler	29 ve daha küçük	29	3,88	0,21	G.Arası	0,43	3	0,14	1,84	0,143
	30-39	105	3,76	0,31	G.İçi	12,28	157	0,08		
	40-49	19	3,77	0,21	Toplam	12,71	160			
	50 ve üstü	8	3,90	0,15						
	Toplam	161	3,79	0,28						
Yönetimsel Beklentiler	29 ve daha küçük	29	3,70	0,32	G.Arası	1,07	3	0,36	2,41	0,070
	30-39	105	3,50	0,38	G.İçi	23,23	157	0,15		
	40-49	19	3,46	0,44	Toplam	24,29	160			
	50 ve üstü	8	3,63	0,48						
	Toplam	161	3,54	0,39						
Öğretmenden İlgisel Beklentiler	29 ve daha küçük	29	3,80	0,32	G.Arası	0,13	3	0,05	0,38	0,767
	30-39	105	3,78	0,36	G.İçi	18,48	157	0,12		
	40-49	19	3,87	0,23	Toplam	18,61	160			
	50 ve üstü	8	3,75	0,35						
	Toplam	161	3,80	0,34						
Öğretmenden Mesleki Beklentiler	29 ve daha küçük	29	3,71	0,35	G.Arası	1,03	3	0,35	2,53	0,059
	30-39	105	3,55	0,38	G.İçi	21,39	157	0,14		
	40-49	19	3,62	0,37	Toplam	22,43	160			
	50 ve üstü	8	3,84	0,23						
	Toplam	161	3,60	0,37						
Öğretmenden Kişisel Beklentiler	29 ve daha küçük	29	3,84	0,32	G.Arası	0,09	3	0,03	0,25	0,861
	30-39	105	3,78	0,36	G.İçi	19,50	157	0,12		
	40-49	19	3,82	0,34	Toplam	19,59	160			
	50 ve üstü	8	3,79	0,40						
	Toplam	161	3,80	0,35						
İletişimsel Beklentiler	29 ve daha küçük	29	3,58	0,35	G.Arası	1,07	3	0,36	2,29	0,081
	30-39	105	3,47	0,40	G.İçi	24,46	157	0,16		
	40-49	19	3,33	0,40	Toplam	25,53	160			
	50 ve üstü	8	3,69	0,40						
	Toplam	161	3,49	0,40						
Ekonomik Beklentiler	29 ve daha küçük	29	2,72	0,96	G.Arası	2,98	3	0,99	1,14	0,335
	30-39	105	2,87	0,92	G.İçi	136,66	157	0,87		
	40-49	19	2,47	1,07	Toplam	139,64	160			
	50 ve üstü	8	3,00	0,54						
	Toplam	161	2,80	0,93						
Veli Beklentileri Toplamı	29 ve daha küçük	29	3,63	0,25	G.Arası	0,29	3	0,10	1,46	0,228
	30-39	105	3,55	0,25	G.İçi	10,25	157	0,07		
	40-49	19	3,52	0,27	Toplam	10,54	160			
	50 ve üstü	8	3,68	0,27						
	Toplam	161	3,57	0,26						

Veli beklentileri toplamda ve tüm alt boyutlarda velilerin eğitim durumlarına göre farklılık göstermemektedir (Tablo 8).

Tablo 8. Velilerin Eğitim Durumlarına Göre Veli Beklentileri İçin ANOVA Sonuçları

	n, \bar{x} ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	n	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Öğrenciye Yönelik Eğitimsel Beklentiler	İlkokul	48	3,70	0,34	G.Arası	0,66	4	0,16	1,61	0,174
	Ortaokul	42	3,76	0,27	G.İçi	15,91	156	0,10		
	Lise	44	3,66	0,37	Toplam	16,56	160			
	Üniversite	19	3,77	0,27						
	Lisansüstü	8	3,93	0,10						
	Toplam	161	3,73	0,32						
Alansal Beklentiler	İlkokul	48	3,53	0,44	G.Arası	0,48	4	0,12	0,73	0,570
	Ortaokul	42	3,59	0,37	G.İçi	25,36	156	0,16		
	Lise	44	3,60	0,40	Toplam	25,84	160			
	Üniversite	19	3,55	0,43						
	Lisansüstü	8	3,78	0,29						
	Toplam	161	3,58	0,40						
Mekansal Beklentiler	İlkokul	48	3,74	0,34	G.Arası	0,29	4	0,07	0,93	0,451
	Ortaokul	42	3,80	0,27	G.İçi	12,41	156	0,08		
	Lise	44	3,78	0,28	Toplam	12,71	160			
	Üniversite	19	3,86	0,15						
	Lisansüstü	8	3,90	0,15						
	Toplam	161	3,79	0,28						
Yönetimsel Beklentiler	İlkokul	48	3,53	0,39	G.Arası	0,63	4	0,16	1,04	0,387
	Ortaokul	42	3,55	0,42	G.İçi	23,66	156	0,15		
	Lise	44	3,48	0,40	Toplam	24,29	160			
	Üniversite	19	3,57	0,29						
	Lisansüstü	8	3,78	0,36						
	Toplam	161	3,54	0,39						
Öğretmenden İlgisel Beklentiler	İlkokul	48	3,77	0,41	G.Arası	0,33	4	0,08	0,69	0,598
	Ortaokul	42	3,77	0,34	G.İçi	18,29	156	0,12		
	Lise	44	3,79	0,32	Toplam	18,61	160			
	Üniversite	19	3,87	0,27						
	Lisansüstü	8	3,94	0,12						
	Toplam	161	3,80	0,34						
Öğretmenden Mesleki Beklentiler	İlkokul	48	3,62	0,40	G.Arası	0,25	4	0,06	0,44	0,783
	Ortaokul	42	3,54	0,39	G.İçi	22,18	156	0,14		
	Lise	44	3,61	0,39	Toplam	22,43	160			
	Üniversite	19	3,65	0,25						
	Lisansüstü	8	3,66	0,33						
	Toplam	161	3,60	0,37						
Öğretmenden Kişisel Beklentiler	İlkokul	48	3,80	0,39	G.Arası	0,96	4	0,24	2,01	0,096
	Ortaokul	42	3,83	0,32	G.İçi	18,63	156	0,12		
	Lise	44	3,74	0,35	Toplam	19,59	160			
	Üniversite	19	3,95	0,12						
	Lisansüstü	8	3,58	0,50						
	Toplam	161	3,80	0,35						
İletişimsel Beklentiler	İlkokul	48	3,51	0,37	G.Arası	0,32	4	0,08	0,50	0,739
	Ortaokul	42	3,48	0,43	G.İçi	25,21	156	0,16		
	Lise	44	3,43	0,43	Toplam	25,53	160			
	Üniversite	19	3,55	0,38						
	Lisansüstü	8	3,56	0,37						
	Toplam	161	3,49	0,40						
Ekonomik Beklentiler	İlkokul	48	2,83	0,91	G.Arası	2,32	4	0,58	0,66	0,621
	Ortaokul	42	2,93	0,81	G.İçi	137,32	156	0,88		
	Lise	44	2,64	1,06	Toplam	139,64	160			
	Üniversite	19	2,74	1,05						
	Lisansüstü	8	3,00	0,76						
	Toplam	161	2,80	0,93						
Veli Beklentileri Toplamı	İlkokul	48	3,56	0,24	G.Arası	0,23	4	0,06	0,87	0,483
	Ortaokul	42	3,58	0,25	G.İçi	10,31	156	0,07		
	Lise	44	3,53	0,30	Toplam	10,54	160			
	Üniversite	19	3,61	0,23						
	Lisansüstü	8	3,68	0,20						
	Toplam	161	3,57	0,26						

Veli beklentileri toplamda ve tüm alt boyutlarda velilerin iş durumlarına göre farklılık göstermemektedir (Tablo 9).

Tablo 9. Velilerin İş Durumlarına Göre Veli Beklentileri İçin ANOVA Sonuçları

	n, \bar{x} ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	n	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Öğrenciye Yönelik Eğitimsel Beklentiler	Maaşlı çalışan	31	3,73	0,30	G.Arası	0,07	3	0,02	0,21	0,886
	Çiftci/Küçük işsahibi	7	3,65	0,28	G.İçi	16,50	157	0,11		
	Patron (işçi çalıştıran)	4	3,81	0,19	Toplam	16,56	160			
	İşsiz/emekli/evhanımı	119	3,72	0,33						
	Toplam	161	3,73	0,32						
Alansal Beklentiler	Maaşlı çalışan	31	3,52	0,38	G.Arası	0,18	3	0,06	0,36	0,782
	Çiftci/Küçük işsahibi	7	3,54	0,40	G.İçi	25,66	157	0,16		
	Patron (işçi çalıştıran)	4	3,70	0,35	Toplam	25,84	160			
	İşsiz/emekli/evhanımı	119	3,59	0,41						
	Toplam	161	3,58	0,40						
Mekansal Beklentiler	Maaşlı çalışan	31	3,81	0,21	G.Arası	0,06	3	0,02	0,24	0,867
	Çiftci/Küçük işsahibi	7	3,74	0,16	G.İçi	12,65	157	0,08		
	Patron (işçi çalıştıran)	4	3,87	0,08	Toplam	12,71	160			
	İşsiz/emekli/evhanımı	119	3,78	0,31						
	Toplam	161	3,79	0,28						
Yönetimsel Beklentiler	Maaşlı çalışan	31	3,48	0,38	G.Arası	0,27	3	0,09	0,58	0,627
	Çiftci/Küçük işsahibi	7	3,43	0,37	G.İçi	24,03	157	0,15		
	Patron (işçi çalıştıran)	4	3,50	0,46	Toplam	24,29	160			
	İşsiz/emekli/evhanımı	119	3,56	0,39						
	Toplam	161	3,54	0,39						
Öğretmenden İlgisel Beklentiler	Maaşlı çalışan	31	3,80	0,32	G.Arası	0,01	3	0,00	0,03	0,994
	Çiftci/Küçük işsahibi	7	3,79	0,37	G.İçi	18,60	157	0,12		
	Patron (işçi çalıştıran)	4	3,75	0,20	Toplam	18,61	160			
	İşsiz/emekli/evhanımı	119	3,80	0,35						
	Toplam	161	3,80	0,34						
Öğretmenden Mesleki Beklentiler	Maaşlı çalışan	31	3,56	0,35	G.Arası	0,43	3	0,14	1,02	0,388
	Çiftci/Küçük işsahibi	7	3,39	0,35	G.İçi	22,00	157	0,14		
	Patron (işçi çalıştıran)	4	3,63	0,48	Toplam	22,43	160			
	İşsiz/emekli/evhanımı	119	3,63	0,38						
	Toplam	161	3,60	0,37						
Öğretmenden Kişisel Beklentiler	Maaşlı çalışan	31	3,81	0,33	G.Arası	0,02	3	0,01	0,06	0,983
	Çiftci/Küçük işsahibi	7	3,76	0,25	G.İçi	19,57	157	0,13		
	Patron (işçi çalıştıran)	4	3,75	0,50	Toplam	19,59	160			
	İşsiz/emekli/evhanımı	119	3,80	0,36						
	Toplam	161	3,80	0,35						
İletişimsel Beklentiler	Maaşlı çalışan	31	3,38	0,39	G.Arası	0,58	3	0,19	1,21	0,308
	Çiftci/Küçük işsahibi	7	3,39	0,40	G.İçi	24,95	157	0,16		
	Patron (işçi çalıştıran)	4	3,44	0,38	Toplam	25,53	160			
	İşsiz/emekli/evhanımı	119	3,52	0,40						
	Toplam	161	3,49	0,40						
Ekonomik Beklentiler	Maaşlı çalışan	31	2,81	0,91	G.Arası	1,18	3	0,39	0,45	0,721
	Çiftci/Küçük işsahibi	7	3,00	0,00	G.İçi	138,46	157	0,88		
	Patron (işçi çalıştıran)	4	3,25	0,50	Toplam	139,64	160			
	İşsiz/emekli/evhanımı	119	2,77	0,98						
	Toplam	161	2,80	0,93						
Veli Beklentileri Toplamı	Maaşlı çalışan	31	3,54	0,24	G.Arası	0,06	3	0,02	0,28	0,841
	Çiftci/Küçük işsahibi	7	3,52	0,18	G.İçi	10,48	157	0,07		
	Patron (işçi çalıştıran)	4	3,63	0,26	Toplam	10,54	160			
	İşsiz/emekli/ev hanımı	119	3,58	0,27						
	Toplam	161	3,57	0,26						

Veli beklentileri toplamda ve tüm alt boyutlarda velilerin sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılık göstermemektedir (Tablo 10).

Tablo 10. Velilerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Veli Beklentileri İçin ANOVA Sonuçları

	n, \bar{x} ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları				F	p
	Grup	n	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO		
Öğrenciye Yönelik Eğitimsel Beklentiler	Tek	20	3,78	0,31	G.Arası	0,10	2	0,05	0,47	0,627
	2-3	129	3,71	0,33	G.İçi	16,47	158	0,10		
	4 ve fazla	12	3,77	0,30	Toplam	16,56	160			
	Toplam	161	3,73	0,32						
Alansal Beklentiler	Tek	20	3,67	0,40	G.Arası	0,24	2	0,12	0,73	0,485
	2-3	129	3,56	0,41	G.İçi	25,60	158	0,16		
	4 ve fazla	12	3,62	0,34	Toplam	25,84	160			
	Toplam	161	3,58	0,40						
Mekansal Beklentiler	Tek	20	3,86	0,21	G.Arası	0,16	2	0,08	0,98	0,377
	2-3	129	3,78	0,29	G.İçi	12,55	158	0,08		
	4 ve fazla	12	3,74	0,25	Toplam	12,71	160			
	Toplam	161	3,79	0,28						
Yönetimsel Beklentiler	Tek	20	3,54	0,42	G.Arası	0,01	2	0,00	0,02	0,979
	2-3	129	3,54	0,38	G.İçi	24,29	158	0,15		
	4 ve fazla	12	3,56	0,49	Toplam	24,29	160			
	Toplam	161	3,54	0,39						
Öğretmenden İlgisel Beklentiler	Tek	20	3,83	0,33	G.Arası	0,30	2	0,15	1,31	0,274
	2-3	129	3,78	0,35	G.İçi	18,31	158	0,12		
	4 ve fazla	12	3,94	0,16	Toplam	18,61	160			
	Toplam	161	3,80	0,34						
Öğretmenden Mesleki Beklentiler	Tek	20	3,76	0,28	G.Arası	0,60	2	0,30	2,16	0,119
	2-3	129	3,59	0,38	G.İçi	21,83	158	0,14		
	4 ve fazla	12	3,52	0,39	Toplam	22,43	160			
	Toplam	161	3,60	0,37						
Öğretmenden Kişisel Beklentiler	Tek	20	3,83	0,30	G.Arası	0,05	2	0,03	0,22	0,807
	2-3	129	3,80	0,36	G.İçi	19,54	158	0,12		
	4 ve fazla	12	3,75	0,38	Toplam	19,59	160			
	Toplam	161	3,80	0,35						
İletişimsel Beklentiler	Tek	20	3,58	0,44	G.Arası	0,21	2	0,10	0,65	0,525
	2-3	129	3,47	0,40	G.İçi	25,32	158	0,16		
	4 ve fazla	12	3,52	0,33	Toplam	25,53	160			
	Toplam	161	3,49	0,40						
Ekonomik Beklentiler	Tek	20	2,95	0,89	G.Arası	1,14	2	0,57	0,65	0,523
	2-3	129	2,76	0,97	G.İçi	138,50	158	0,88		
	4 ve fazla	12	3,00	0,60	Toplam	139,64	160			
	Toplam	161	2,80	0,93						
Veli Beklentileri Toplamı	Tek	20	3,64	0,26	G.Arası	0,16	2	0,08	1,18	0,311
	2-3	129	3,55	0,26	G.İçi	10,38	158	0,07		
	4 ve fazla	12	3,60	0,21	Toplam	10,54	160			
	Toplam	161	3,57	0,26						

Veli beklentileri toplamda ve tüm alt boyutlarda velilerin birinci sınıfa başlayan çocuklarının kaçınıcı çocukları olduğuna göre farklılık göstermemektedir (Tablo 11).

Tablo 11. Velilerin Birinci Sınıfa Başlayan Çocuklarının Kaçınıcı Çocukları Olduğuna Göre Veli Beklentileri İçin ANOVA Sonuçları

Puan	n, \bar{x} ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	n	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Öğrenciye Yönelik Eğitimsel Beklentiler	İlk	67	3,73	0,34	G.Arası	0,03	2	0,01	0,14	0,872
	2.-3.	86	3,73	0,31	G.İçi	16,53	158	0,11		
	4. veya daha fazla	8	3,67	0,32	Toplam	16,56	160			
	Toplam	161	3,73	0,32						
Alansal Beklentiler	İlk	67	3,55	0,43	G.Arası	0,07	2	0,04	0,22	0,802
	2.-3.	86	3,60	0,39	G.İçi	25,76	158	0,16		
	4. veya daha fazla	8	3,58	0,33	Toplam	25,84	160			
	Toplam	161	3,58	0,40						
Mekansal Beklentiler	İlk	67	3,83	0,27	G.Arası	0,44	2	0,22	2,80	0,064
	2.-3.	86	3,78	0,29	G.İçi	12,27	158	0,08		
	4. veya daha fazla	8	3,58	0,22	Toplam	12,71	160			
	Toplam	161	3,79	0,28						
Yönetimsel Beklentiler	İlk	67	3,59	0,38	G.Arası	0,34	2	0,17	1,11	0,332
	2.-3.	86	3,50	0,39	G.İçi	23,96	158	0,15		
	4. veya daha fazla	8	3,50	0,46	Toplam	24,29	160			
	Toplam	161	3,54	0,39						
Öğretmenden İlgisel Beklentiler	İlk	67	3,79	0,37	G.Arası	0,17	2	0,09	0,74	0,480
	2.-3.	86	3,78	0,33	G.İçi	18,44	158	0,12		
	4. veya daha fazla	8	3,94	0,18	Toplam	18,61	160			
	Toplam	161	3,80	0,34						
Öğretmenden Mesleki Beklentiler	İlk	67	3,65	0,36	G.Arası	0,27	2	0,13	0,95	0,388
	2.-3.	86	3,57	0,39	G.İçi	22,16	158	0,14		
	4. veya daha fazla	8	3,56	0,35	Toplam	22,43	160			
	Toplam	161	3,60	0,37						
Öğretmenden Kişisel Beklentiler	İlk	67	3,78	0,37	G.Arası	0,08	2	0,04	0,34	0,712
	2.-3.	86	3,82	0,33	G.İçi	19,51	158	0,12		
	4. veya daha fazla	8	3,75	0,35	Toplam	19,59	160			
	Toplam	161	3,80	0,35						
İletişimsel Beklentiler	İlk	67	3,52	0,40	G.Arası	0,35	2	0,17	1,09	0,338
	2.-3.	86	3,47	0,41	G.İçi	25,18	158	0,16		
	4. veya daha fazla	8	3,31	0,22	Toplam	25,53	160			
	Toplam	161	3,49	0,40						
Ekonomik Beklentiler	İlk	67	2,72	1,03	G.Arası	1,43	2	0,72	0,82	0,443
	2.-3.	86	2,84	0,89	G.İçi	138,21	158	0,88		
	4. veya daha fazla	8	3,13	0,35	Toplam	139,64	160			
	Toplam	161	2,80	0,93						
Veli Beklentileri Toplamı	İlk	67	3,57	0,28	G.Arası	0,00	2	0,00	0,03	0,975
	2.-3.	86	3,57	0,24	G.İçi	10,54	158	0,07		
	4. veya daha fazla	8	3,56	0,21	Toplam	10,54	160			
	Toplam	161	3,57	0,26						

Velilerin mekânsal beklentileri şimdiye kadar kaç çocuğunun okula başladığına göre farklılaşmaktadır. Veli beklentileri toplamda ve diğer tüm alt boyutlarda velilerin birinci sınıfa başlayan çocuklarının kaçınıcı çocukları olduğuna göre farklılık göstermemektedir (Tablo 12).

Tablo 12. Velilerin Şimdiye Kadar Kaç Çocuğunun Okula Başladığına Göre Veli Beklentileri İçin ANOVA Sonuçları

	n, \bar{x} ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları						
	Grup	n	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	
Öğrenciye Yönelik Eğitimsel Beklentiler	Tek	68	3,73	0,34	G.Arası	0,24	2	0,12	1,15	0,319	
	2-3	88	3,73	0,31	G.İçi	16,33	158	0,10			
	4 ve fazla	5	3,51	0,30	Toplam	16,56	160				
	Toplam	161	3,73	0,32							
Alansal Beklentiler	Tek	68	3,56	0,43	G.Arası	0,03	2	0,02	0,09	0,911	
	2-3	88	3,59	0,39	G.İçi	25,81	158	0,16			
	4 ve fazla	5	3,56	0,33	Toplam	25,84	160				
	Toplam	161	3,58	0,40							
Mekansal Beklentiler	Tek	68	3,83	0,26	G.Arası	0,54	2	0,27	3,50	0,033	
	2-3	88	3,77	0,29	G.İçi	12,17	158	0,08			
	4 ve fazla	5	3,50	0,17	Toplam	12,71	160				
	Toplam	161	3,79	0,28							
Yönetimsel Beklentiler	Tek	68	3,59	0,38	G.Arası	0,38	2	0,19	1,26	0,285	
	2-3	88	3,51	0,39	G.İçi	23,91	158	0,15			
	4 ve fazla	5	3,40	0,52	Toplam	24,29	160				
	Toplam	161	3,54	0,39							
Öğretmenden İlgisel Beklentiler	Tek	68	3,76	0,38	G.Arası	0,14	2	0,07	0,62	0,540	
	2-3	88	3,81	0,31	G.İçi	18,47	158	0,12			
	4 ve fazla	5	3,90	0,22	Toplam	18,61	160				
	Toplam	161	3,80	0,34							
Öğretmenden Mesleki Beklentiler	Tek	68	3,65	0,35	G.Arası	0,21	2	0,11	0,76	0,470	
	2-3	88	3,57	0,40	G.İçi	22,21	158	0,14			
	4 ve fazla	5	3,55	0,27	Toplam	22,43	160				
	Toplam	161	3,60	0,37							
Öğretmenden Kişisel Beklentiler	Tek	68	3,78	0,35	G.Arası	0,15	2	0,07	0,59	0,555	
	2-3	88	3,82	0,35	G.İçi	19,45	158	0,12			
	4 ve fazla	5	3,67	0,41	Toplam	19,59	160				
	Toplam	161	3,80	0,35							
İletişimsel Beklentiler	Tek	68	3,52	0,40	G.Arası	0,27	2	0,13	0,84	0,434	
	2-3	88	3,47	0,41	G.İçi	25,26	158	0,16			
	4 ve fazla	5	3,30	0,27	Toplam	25,53	160				
	Toplam	161	3,49	0,40							
Ekonomik Beklentiler	Tek	68	2,81	1,04	G.Arası	0,23	2	0,11	0,13	0,879	
	2-3	88	2,78	0,88	G.İçi	139,41	158	0,88			
	4 ve fazla	5	3,00	0,00	Toplam	139,64	160				
	Toplam	161	2,80	0,93							
Veli Beklentileri Toplamı	Tek	68	3,58	0,28	G.Arası	0,05	2	0,02	0,35	0,706	
	2-3	88	3,56	0,25	G.İçi	10,49	158	0,07			
	4 ve fazla	5	3,49	0,16	Toplam	10,54	160				
	Toplam	161	3,57	0,26							

Şimdiye kadar okula başlayan 4 ve daha fazla çocuğu olanların mekansal beklentileri tek çocuğu ile 2-3 çocuğu şimdiye kadar okula başlamış olanlara göre daha yüksektir (Tablo 13).

Tablo 13. Velilerin Şimdiye Kadar Kaç Çocuğunun Okula Başladığına Göre Mekansal Veli Beklentileri İçin LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
Tek	2-3	0,05	0,04	0,236
	4 ve daha fazla	0,33*	0,13	0,012
2-3	Tek	-0,05	0,04	0,236
	4 ve daha fazla	0,27*	0,13	0,033
4 ve daha fazla	Tek	-0,33*	0,13	0,012
	2-3	-0,27*	0,13	0,033

Velilerin mekânsal beklentileri halen kaç çocuğunun öğrenciliğinin devam ettiğine göre farklılaşmaktadır. Veli beklentileri toplamda ve diğer tüm alt boyutlarda velilerin halen kaç çocuğunun çocuğunun öğrenciliğinin devam ettiğine göre farklılık göstermemektedir (Tablo 14).

Tablo 14. Velilerin Halen Kaç Çocuğunun Öğrenciliğinin Devam Ettiğine Göre Veli Beklentileri İçin ANOVA Sonuçları

	n, \bar{x} ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	n	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Öğrenciye Yönelik Eğitimsel Beklentiler	Tek	65	3,74	0,35	G.Arası	0,32	2	0,16	1,56	0,214
	2-3	90	3,73	0,30	G.İçi	16,24	158	0,10		
	4 ve fazla	6	3,50	0,27	Toplam	16,56	160			
	Toplam	161	3,73	0,32						
Alansal Beklentiler	Tek	65	3,55	0,44	G.Arası	0,07	2	0,04	0,23	0,798
	2-3	90	3,59	0,38	G.İçi	25,76	158	0,16		
	4 ve fazla	6	3,60	0,31	Toplam	25,84	160			
	Toplam	161	3,58	0,40						
Mekansal Beklentiler	Tek	65	3,82	0,28	G.Arası	0,57	2	0,28	3,68	0,028
	2-3	90	3,79	0,28	G.İçi	12,14	158	0,08		
	4 ve fazla	6	3,50	0,15	Toplam	12,71	160			
	Toplam	161	3,79	0,28						
Yönetimsel Beklentiler	Tek	65	3,60	0,37	G.Arası	0,68	2	0,34	2,28	0,106
	2-3	90	3,51	0,39	G.İçi	23,61	158	0,15		
	4 ve fazla	6	3,29	0,53	Toplam	24,29	160			
	Toplam	161	3,54	0,39						
Öğretmenden İlgisel Beklentiler	Tek	65	3,78	0,38	G.Arası	0,02	2	0,01	0,08	0,926
	2-3	90	3,80	0,32	G.İçi	18,59	158	0,12		
	4 ve fazla	6	3,83	0,26	Toplam	18,61	160			
	Toplam	161	3,80	0,34						
Öğretmenden Mesleki Beklentiler	Tek	65	3,66	0,35	G.Arası	0,31	2	0,15	1,10	0,337
	2-3	90	3,57	0,39	G.İçi	22,12	158	0,14		
	4 ve fazla	6	3,58	0,26	Toplam	22,43	160			
	Toplam	161	3,60	0,37						
Öğretmenden Kişisel Beklentiler	Tek	65	3,81	0,35	G.Arası	0,22	2	0,11	0,88	0,417
	2-3	90	3,80	0,35	G.İçi	19,38	158	0,12		
	4 ve fazla	6	3,61	0,39	Toplam	19,59	160			
	Toplam	161	3,80	0,35						
İletişimsel Beklentiler	Tek	65	3,52	0,41	G.Arası	0,40	2	0,20	1,25	0,289
	2-3	90	3,48	0,40	G.İçi	25,13	158	0,16		
	4 ve fazla	6	3,25	0,27	Toplam	25,53	160			
	Toplam	161	3,49	0,40						
Ekonomik Beklentiler	Tek	65	2,85	0,97	G.Arası	0,25	2	0,12	0,14	0,871
	2-3	90	2,77	0,94	G.İçi	139,40	158	0,88		
	4 ve fazla	6	2,83	0,41	Toplam	139,64	160			
	Toplam	161	2,80	0,93						
Veli Beklentileri Toplamı	Tek	65	3,59	0,28	G.Arası	0,13	2	0,07	1,00	0,369
	2-3	90	3,56	0,24	G.İçi	10,41	158	0,07		
	4 ve fazla	6	3,44	0,18	Toplam	10,54	160			
	Toplam	161	3,57	0,26						

Halen 4 ve daha fazla çocuğu öğrenci olanların mekansal beklentileri halen tek çocuğu ile 2-3 çocuğu öğrenci olanlara göre daha yüksektir (Tablo 15).

Tablo 15. Velilerin Şimdiye Kadar Kaç Çocuğunun Okula Başladığına Göre Mekansal Veli Beklentileri İçin LSD Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Tek	2-3	0,03	0,05	0,442
	4 ve daha fazla	0,32*	0,12	0,008
2-3	Tek	-0,03	0,05	0,442
	4 ve daha fazla	0,29*	0,12	0,016
4 ve daha fazla	Tek	-0,32*	0,12	0,008
	2-3	-0,29*	0,12	0,016

3.2.Nitel Araştırma Bulguları

İlkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin beklentilerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda elde edilen veriler “velilerin öğretmenden beklentileri”, “velilerin okul yönetiminden beklentileri” ve “velilerin genel olarak okuldan beklentileri” olmak üzere üç tema altında incelenmiştir. Bu temalara ait bulgular ve katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

3.2.1.Velilerin Öğretmenden Beklentileri

Çocuğu ilkököl birinci sınıfa başlayan velilerin öğretmenlerden beklentileri teması altında “Öğrencisiyle ilgilenme”, “Kişilere güler yüzlü yaklaşma”, “Öğrenciye okulu sevdirmeye”, “Öğrenciye rehberlik etme”, “Etkili iletişim kurabilme”, “Etkili iletişim kurabilme”, “Öğrenciyi güdüleyebilme”, “Öğrenciyi güdüleyebilme”, “Bireysel ve toplumsal değerleri kazandırma”, “Tarafsız ve adil olma”, “Sosyal etkinliklere yer verme”, “Sınıfa hâkim olabilme”, “Empati kurabilme” ve “Örnek olma” kodlarına ulaşılmıştır. Bu temaya ait kodlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir: (Tablo 16)

Tablo 16. İlkokul Birinci Sınıf Öğrenci Velilerinin Öğretmenleri Yönelik Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Velilerin Öğretmenden Beklentileri	Öğrencisiyle ilgilenme	11
	Kişilere güler yüzlü yaklaşma	9
	Öğrenciye okulu sevdirmeye	7
	Öğrenciye rehberlik etme	6
	Etkili iletişim kurabilme	6
	Öğrenciyi güdüleyebilme	6
	Bireysel ve toplumsal değerleri kazandırma	5
	Tarafsız ve adil olma	5
	Sosyal etkinliklere yer verme	4
	Sınıfa hâkim olabilme	4
	Empati kurabilme	3
	Örnek olma	1

“...benim çocuğum çok duygusal bir çocuk bu nedenle öğretmenden beklentim çocuğuma karşı sevgiyle ve güler yüzle yaklaşması...” (K8)

“...öğretmen öğrencisine güzel sözlerle yaklaşmalı, dersleri onu heveslendirerek işlemeli...” (K14)

“...çocuklara sorumluluk vermeli. Ayrıca arkadaşları ile uyumlu olarak iyi geçinmeleri konusunda uyarılarda bulunmalı. Çocuklara teşekkür ederim, özür dilerim gibi kavramları öğretmeli. Yaptığı bir hatada özür dilemesini bilmenin önemini kavratmalı...” (K17)

“...öğretmen bir öğrenciyi öncelikle okula adapte etmeli, ona okulu ve okumayı sevdirmeli...” (K20)

3.2.2.Velilerin Okul Yönetiminden Beklentileri

Çocuğu ilkököl birinci sınıfa başlayan velilerin öğretmenlerden beklentileri teması altında “Okulun temizliğini sağlama”, “Güvenliğin sağlanma”, “Güler yüzlü davranma”, “Öğrencilerin düzeninin sağlanması (giriş çıkış)”, “Denetim yapma (ders, kantin vb.)”, “Nitelikli eğitim sunulması için uğraşma”, “Eğitsel etkinlikler düzenleme”, “Sınıf mevcutlarının azaltma”, “Yönetimde velilere söz hakkı verme”, “Teknik ve donanımsal ihtiyaçları karşılama”, “Teknik ve donanımsal ihtiyaçları karşılama”, “Veliler için seminerler düzenleme”, “Etkinlikleri ücretsiz yapma”, “Etkinlikleri ücretsiz yapma” ve “Velilere karşı anlayışlı olma” kodlarına ulaşılmıştır. Bu temaya ait kodlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir: (Tablo 17)

Tablo 17. İlkokul Birinci Sınıf Öğrenci Velilerinin Okul Yönetimine Yönelik Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Velilerin Okul Yönetiminden Beklentileri	Okulun temizliğini sağlama	10
	Güvenliğin sağlanması	9
	Güler yüzlü davranma	6
	Öğrencilerin düzeninin sağlanması (giriş çıkış)	2
	Denetim yapma (ders, kantin vb.)	4
	Nitelikli eğitim sunulması için uğraşma	3
	Eğitsel etkinlikler düzenleme	3
	Sınıf mevcutlarının azaltma	2
	Yönetimde velilere söz hakkı verme	2
	Teknik ve donanımsal ihtiyaçları karşılama	2
	Veliler için seminerler düzenleme	1
	Etkinlikleri ücretsiz yapma	1
	Velilere karşı anlayışlı olma	1

“...okulda çocuğumun güvenliği ile ilgili tedbirler mutlaka alınmalı. Ayrıca tuvalet ve sınıfların hijyenik olması için de gerekli hassasiyet mutlaka gösterilmeli...” (K15)

“...veliler ile düzenli toplantı yapılmalı, onlarla fikir alışverişinde bulunulmalı ve böylece öğrencileri doğru bir şekilde çalışmaya özendirilmeli...” (K16)

“...okul yönetiminde görev almış kişilerin öğrenci ve velilere karşı nazik ve güler yüzlü olması gerekiyor...” (K17)

“...sınıf sayıları artırılmalı çünkü sınıflar kalabalık, bu durumda öğretmen her öğrenciyle yeteri kadar ilgilenemiyor...” (K18)

3.2.3. Velilerin Okuldan Fiziksel ve Donanımsal Beklentileri

Çocuğu ilkököl birinci sınıfa başlayan velilerin öğretmenlerden beklentileri teması altında “Spor ve tiyatro salonları”, “Donanımlı Kütüphane”, “Yeşil alanlar”, “Oyun alanları” ve “Bilim atölyeleri” kodlarına ulaşılmıştır. Bu temaya ait kodlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir: (Tablo 18)

Tablo 18. İlkokul Birinci Sınıf Öğrenci Velilerinin Okuldan Fiziksel ve Donanımsal Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Velilerin Okuldan Fiziksel ve Donanımsal Beklentileri	Spor ve tiyatro salonları	7
	Donanımlı Kütüphane	4
	Yeşil alanlar	2
	Oyun alanları	2
	Bilim atölyeleri	1

“...imkân dâhilinde okul bahçesi çiçeklendirilmeli ve böyle çocukların yeşil ile bütünleşmesi sağlanmalı...” (K16).

“...çocuklara enerjilerini boşaltabilecekleri oyun alanları sunulmalıdır...” (K10)

“...akıllı tahtalar tüm sınıflarda olmalı ve kütüphane daha büyük ve her yaştan ve düzeyden kitapları içerisinde barındırmalı...” (K7)

“...ayrıca bilim atölyeleri gibi alanları da okullarda görmek isteriz...” (K5)

4.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

4.1 Sonuç ve Tartışma

İlkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin beklentilerinin nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak incelendiği bu araştırma sonucunda velilerin beklenti düzeylerinin en fazla öğretmenden kişisel beklentiler, öğretmenden ilgisel beklentiler ve mekânsal beklentiler alt boyutları şeklinde sıralandığı, beklenti düzeyinin en düşük olduğu alt boyutun ise ekonomik beklentiler olduğu bulunmuştur. Ancak ölçeğin geneline ve tüm alt boyutlarına ait ortalama puanlar incelendiğinde ortalama puanların birbirine çok yakın olduğu bununda velilerin tüm alt boyutlar bazında hemen hemen benzer düzeylerde beklentileri olduğundan ileri geldiği düşünülmektedir.

Veli beklentilerinin velilerin bazı demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için yapılan analizler sonucunda veli beklenti ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının velilerin; cinsiyetlerine, ilkokul birinci sınıfa başlayan çocuklarının cinsiyetlerine, yaşlarına, eğitim durumlarına, iş durumlarına, sahip oldukları çocuk sayısına ve birinci sınıfa başlayan çocuklarının kaçınıcı çocukları olduğuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Rahmawati, Tairas & Nawangsari (2018)'de ebeveynlerin çocukları okula başlama yaşına geldiklerinde olumlu beklentiler içerisinde olduklarını ve okulun gelecekteki daha iyi değişime katkıda bulunacağına inandıklarını bildirmiştir. Buradan da velilerin beklentilerinin yaş, cinsiyet gibi değişkenlerden etkilenmediğini genel olarak her ebeveynin benzer düzeylerde beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Ancak veli beklenti ölçeği mekânsal beklentiler alt boyut puanının velilerin; şimdiye kadar kaç çocuğunun okula başladığına göre ve halen kaç çocuğunun öğrenciliğinin devam ettiğine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda bu farklılıkların, şimdiye kadar okula başlayan 4 ve daha fazla çocuğu olanlarla, tek ve 2-3 çocuğu olanlar arasında şimdiye kadar tek ve 2-3 çocuğu okula başlayanlar lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği; benzer şekilde halen öğrenciliği devam eden 4 ve daha fazla çocuğu olanlarla, tek ve 2-3 çocuğu olanlar arasında öğrenciliği devam eden tek ve 2-3 çocuğu olanlar lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu bulgular araştırmadan elde edilen orijinal bulguları arasındadır, dolayısıyla bu durumun altında yatan sebebin araştırılması önerilmektedir. Velilerle yapılan görüşmeler neticesinde ise ortaya velilerin öğretmenden beklentileri, okul yönetiminden beklentileri ve okuldan fiziksel ve donanımsal beklentileri olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. Bu temalara ilişkin kodlar incelendiğinde görüşme yapılan ilkokul birinci sınıf velilerinin çocuklarının öğretmenlerinden sırasıyla en çok öğrencisiyle ilgilenmelerini, kişilere güler yüzlü yaklaşımlarını, öğrenciye okulu sevdirmelerini, öğrenciye rehberlik etmelerini, etkili iletişim kurabilmelerini, öğrenciyi güdüleyebilmelerini, bireysel ve toplumsal değerleri kazandırmalarını, tarafsız ve adil olmalarını, sosyal etkinliklere yer vermelerini, sınıfa hâkim olabilmelerini, empati kurabilmelerini ve örnek olmalarını bekledikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgulardan hareketle velilerin büyük bir kısmının öğretmenin çocuklarıyla ve kendileri ile güler yüzlü ve olumlu bir iletişim kurabilmelerini, ayrıca çocuklarının eğitimsel anlamda başarı sağlayabilmeleri için onlara etkili bir öğretmenlik yapmasını bekledikleri görülmüştür. Bıkmaz ve Güler (2002)'de velilerin beklentilerini inceledikleri araştırmalarında hem devlet hem de özel okul velilerinin büyük bir çoğunluğunun öğretmenlerinden sevgi, anlayış ve şefkatli olmalarını beklediğini bulmuştur. Çocukların ebeveynlerinin en değerli varlıkları olduğu ve bu sebeple çocukları için her şeyin en iyisini ve güzelini sunmayı arzulayan velilerin böyle bir beklentilerinin olması normal bir durum olarak kabul edilebilir. Aynı zamanda velilerin, çocuklarının henüz birinci sınıfa gidiyor olması sebebiyle okula yönelik uyum sorunu endişesi taşıyarak öğretmenden çocuklarını okulu sevdirecek, onları okula bağlayacak beklentiler içerisinde buldukları düşünülebilir. Benzer şekilde veliler öğretmenlerden sınıflarına hâkim olabilmelerini beklemektedir (Bıkmaz & Güler (2002). Çünkü her ana babanın okuldan beklentileri farklıdır ve öğretmenin bu beklentileri bilmesi onlarla iletişime nasıl geçmesi gerektiği konusunda ona yol gösterici olacaktır.

Eğitim sürecine tüm ilgililerin katılması gerekmektedir (Gökçe, 2000). Dolayısıyla velilerle yapılan görüşmelerin içerik analizleri sonucunda ortaya çıkan bir diğer temada velilerin okul yönetimine ilişkin beklentileri olmuştur. Bu tema kapsamında ortaya çıkan kodlar çoktan aza

doğru sırasıyla şöyledir: Okulun temizliğini sağlama, güvenliğin sağlanma, güler yüzlü davranma, öğrencilerin düzeninin sağlanması (giriş çıkış), denetim yapma (ders, kantin vb.), nitelikli eğitim sunulması için uğraşma, eğitsel etkinlikler düzenleme, sınıf mevcutlarının azaltma, yönetimde velilere söz hakkı verme, teknik ve donanımsal ihtiyaçları karşılama, veliler için seminerler düzenleme, etkinlikleri ücretsiz yapma, velilere karşı anlayışlı olmaktır. Ortaya çıkan bu kodlar velilerin okul yönetiminden en çok okulun temizliğine ve güvenliğine yönelik beklentilerinin olduğunu göstermektedir. Araştırmadan böyle bir bulgunun ortaya çıkmasının altında velilerin çocuklarının kendilerini koruyamayacak kadar küçük yaşta olmaları ve medyada da okullarda güvenlik sorunları neticesinde ortaya çıkan bazı olumsuz haberlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Veliler tarafından vurgulanan bir diğer beklenti ise okul yönetiminin kendilerine güler yüzlü davranması olmuştur. Eğitim kurumları olarak okulların toplumsal yaşam içerisindeki yeri çok önemlidir zira okullar girdisi de çıktısı da insan olan örgütlerdir ve toplum içerisindeki tüm bireyler okullarda öğrenci olarak eğitim almakta ve daha sonra da çocukları aracılığıyla yaşamlarının ileriki dönemlerinde yine bu kurumlardan eğitim hizmeti almaktadır. Dolayısıyla çok farklı toplumsal dokuya ait insan kitlelerine hizmet sunan okulların yönetiminde bulunan kişilerin hizmet alan konumunda bulunan insanlarla olan iletişimlerine ve ilişkilerine dikkat etmesi gerekmektedir. Aslanargun (2007), ailelerin okula yönelik ilgi yetersizliğinin temelinde, okul yönetimi ve öğretmenlerle iletişimsizlikten kaynaklanan yanlış anlamaların ve şüphelerin bulunduğunu belirtmektedir. Şişman ve Turan (2004)'da etkili bir okulda velilerin yönetici ve öğretmenlerle rahatlıkla görüşebileceğini vurgulamıştır. Özellikle devlet okullarında görevli olan yöneticilerin kamusal bir alan olarak okullarda eğitim alma hakkını kullanan vatandaşlarla olan iletişimlerinde karşılarındaki kişileri incitecek veya ayırıştırarak davranışlarda kesinlikle bulunmamaya özen göstermesi gerektiği düşünüldüğünde velilerin böyle bir beklenti içerisinde olmaları en tabii hakları olarak görülebilir. Öte yandan veliler çocuklarının kaliteli bir eğitim almalarını arzulamaktadır, bunun içinde okul yönetiminden zaman zaman bu konuda gerekli denetimleri yapmalarını beklemeleri yerinde bir beklenti olarak görülebilir. Ayrıca veliler çocuklarına daha faydalı olabilmek için okul yönetiminden kendilerinin kişisel gelişimleri konusunda da beklentileri bulunmaktadır. Ailenin öğretmene vereceği destek çok önemlidir (Sümbül ve Yavuz, 2004). Bu açıdan eğitim sürecinde velilerin de önemli bir rol üstlendiği, her şeyi öğretmenlerden ve okul yönetiminden beklemenin doğru olmayacağı düşünüldüğünde velilerin kendilerini geliştirmek için istekli olmaları ve böyle bir beklenti içerisinde bulunmaları çok olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Zira eğitim-öğretim etkinliklerinin karar sürecinde herhangi bir katılımı ve desteği olmayan ailelerin, ortaya çıkan sorunların çözümünde katkısının olması mümkün görünmemektedir (Aslanargun, 2007). Özkan (2018)'de ortaokul beşinci sınıf velilerinin okul yönetiminden beklentilerini incelediği araştırmasının sonucunda velilerin her zaman okulun; temizlik ve hijyen konusunda duyarlı olmasını, güvenlik hizmetlerinin yetkili personel tarafından sağlanmasını, çocuğa sorumluluk anlayışı kazandırılmasını, çocuğun akademik başarıları ve başarısızlıkları hakkında veliye bilgi verilmesini ve çalışan bütün personelinin çocuğa gereken ilgiyi, saygıyı ve sevgiyi göstermesini beklediğini bulmuştur.

Velilerin, öğretmenlerin ve okul yönetiminin yanında okuldan da fiziksel ve donanımsal birtakım beklentileri olmuştur. Bu temaya ilişkin kodlar “spor salonları, donanımlı kütüphane, yeşil alanlar, oyun alanları ve bilim atölyeleri” şeklinde olmuştur. Özellikle köylerden kentlere göçün artmasıyla ve şehir merkezlerinde bulunan okulların sınırlı bir bahçeye sahip olması ve bunun aksine oldukça kalabalık öğrenci nüfusuna sahip olmaları nedeniyle öğrenciler için oyun alanı yetersizliği ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu bağlamda velilerin spor salonları, oyun alanları ve yine şehirlerde hızla artan yapılaşmanın etkisiyle yeşil alanların azalması sonucunda çocukların park, bahçe ya da diğer bir deyişle toprak buluşabileceği bir alan ihtiyacı doğrultusunda okul bahçelerinde yeşil alanlar olmasını beklemeleri ve istemeleri yerinde bir durum olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bilgi birikiminin çok hızlı bir şekilde arttığı günümüzde öğrencilerin klasik laboratuvar ortamından ziyade modern bilim atölyelerinde öğrendiklerini deneyimleme fırsatına sahip olması gerekmektedir, bu açıdan veliler tarafından okullarda bilim atölyelerinin kurulması beklentisi küreselleşen dünya ile olan yarışta ülkemizi temsil edecek geleceğin bilim insanları olan öğrencileri yetiştirecek kurumlar olan okullar için önemli bir ihtiyaçtır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde uygulayıcılara (Milli Eğitim Bakanlığı, okul yöneticileri ve öğretmenler) ve araştırmacılara yönelik olarak bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler şunlardır:

4.2.Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Okul yöneticileri ve öğretmenler mesleklerini icra ederken velilerine ve öğrencilerine karşı kişiler arası iletişimlerinde olumlu bir tutum içerisinde olmalı ve empati kurabilmeli.
- Öğretmenler, hayatlarının önemli bir zaman dilimini geçirecekleri öğrenciliğe ilk adımı atan öğrencilerini okul hayatına adapte edecek etkinlikler yapmalı.
- Öğretmenler öğrencileri arasında adil ve tarafsız olmalı, en önemlisi onlara örnek bir kişilik olmaya çalışmalı
- Okul yöneticileri okul binalarında öğrencilerin sağlıkları ve can güvenlikleri için gerekli tüm tedbirleri muhakkak almalı.
- Okul yöneticileri eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde yürütülmesi için gerekli denetimleri yapmalı ve öğretimsel bir lider olarak öğretmenlere rehberlik etmelidir.
- Okul yöneticileri okul rehberlik servisi aracılığıyla velilere yönelik seminerler düzenlemelidir.
- Okulda yapılan etkinlikler her öğrencinin katılımını sağlamak için maddi beklenti gözetilmeksizin ücretsiz olmalıdır.
- Okul yönetimi mevcut imkanlar dâhilinde sınıf sayılarını arttırarak sınıflarda fazla sayıda öğrenci olmamasını sağlamalıdır.
- Yapılacak olan okullarda sportif ve kültürel faaliyetlerin yürütülmesi için salonlar yapılmalı.
- Okul bahçeleri öğrencilerin oyun oynamasına yetecek büyüklükte olmalı ve öğrencilerin toprak ile doğa ile temas edebileceği şekilde betondan ziyade yeşil alanları olacak şekilde yapılmalı
- Okullarda öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilecekleri, öğrendiklerini deneyimleyebilecekleri modern bilim atölyeleri oluşturulmalı.

4.3.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma Edirne il merkezinde yapılmıştır, farklı şehirlerdeki ya da kırsal yerleşim yerlerindeki okullardaki öğrencilerin velilerinin beklentilerinin neler olduğunu araştıran yeni araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmanın çalışma grubunu çocuğu resmi ilkokulların birinci sınıfına devam etmek olan öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Farklı eğitim kademelerine ya da özel okullara giden öğrencilerin velilerinin beklentilerini tespit etmeye yönelik olarak yeni araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma kapsamında veli beklenti ölçeği mekânsal beklentiler alt boyut puanının velilerin şimdiye kadar kaç çocuğunun okula başladığına göre ve halen kaç çocuğunun öğrenciliğinin devam ettiğine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu bulgudan yola çıkarak böyle bir farklılığa nelerin sebep olduğu yeni bir araştırma ile incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(18), 119-135.
- Aslanargun, E., Avcı, H., Avcu, A., Dönmez, S. A., İpek, K., Nair, E. (2004). Velilerin Okula Yönelik İlgisi Yetersizliklerinin Sebepleri, Bilecik: Pazaryeri İlçe Milli Eğt. Md. Yay.
- Astone, N.M., & McLanahan, S.S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.
- Aşlamacı, İ., & Eker, E. (2017). İmam-Hatip Lisesi Öğrenci Velilerinin Çocuklarının Eğitimine Katılım Durumları: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies And Communities*, 1(2), s. 153-185
- Bacanlı, H. (2003). *Ana baba ile ilişkiler*. Sınıf Yönetimi (Ed. Emin Karip). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bıkmaz, F., & Güler, D. S. (2002). What parents expect from classroom teachers and how classroom teachers measure up to those expectations. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2(2), 466-472.
- Catsambis, S., & Garland, J.E. (1997). Parental involvement in students' education during middle school and high school. Report 18. Baltimore, MD: CRESPAR, Johns Hopkins University.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design: Qualitative and Mixed methods Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çayak, S., & Ergin, D. Y. (2015). Öğretmen-Veli İşbirliği İle İlkokul Öğrencilerinin Sınıf İçindeki İstenmeyen Davranışları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (11), 59-77.
- Epstein, J.L., (1992). *School and family partnerships*. In: Alkin, M., Editor, , 1992. Encyclopedia of educational research (6th edn.), MacMillan, New York, pp. 1139-1151.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. ve Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluating designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İtobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(4).
- Hughes, J. N., Kwok, O. M., & Im, M. H. (2013). Effect of retention in first grade on parents' educational expectations and children's academic outcomes. *American educational research journal*, 50(6), 1336-1359.
- Lemlech, J. K. (1999), *Classroom Management, Methods and Techniques for Elementary and Secondary Teachers* (3. Edition), Waveland Press, Illinois, USA.
- Lindberg, E. N. (2017). Aile katılımı: Bir kavramsal ve durumsal analiz çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 13, S. 51-72.
- Lippman, L., Guzman, L., Dombrowski Keith, J., Kinukawa, A. Schwalb, R., & Tice, P. (2008). *Parent expectations and planning for college: Statistical analysis report* (NCES 2008-079). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.
- Moore, K. A., Whitney, C., & Kinukawa, A. (2009). *Exploring the links between family strengths and adolescent outcomes*. Child Trends Research Brief. Online at: https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/03/Child_Trends-2009_04_16_RB_FamilyStrengths.pdf
- Nyakundi, M., Begi, N., & Kamau-Kang'ethe, R. (2017). Determinants of parents' perception on school readiness among pre-primary school pupils in Karasani division, Nairobi county, Kenya. *European Journal of Education Studies*.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (çok değişkenli analizler)*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özkan, Ü. (2018). *Ortaokul 5. sınıf öğrenci velilerinin okul yönetiminden beklentileri*. Yüksek lisans tezi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Rahmawati, A., Tairas, M. M. W., & Nawangsari, N. A. F. (2018). Children's School Readiness: Teachers' and Parents' Perceptions. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 2(1), 201-212.
- Sarıtaş, M. (2004). *Öğretmen-Veli Görüşmelerinin Yönetimi*, M. Şişman, S. Turan (Ed.), Sınıf Yönetimi, Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti, 197-222, Ankara.
- Sarıtaş, M. (2011). *Öğretmen-veli görüşmelerinin yönetimi*. Sınıf Yönetimi (Ed. Mehmet Şişman-Selahattin Turan). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sommerfeld, A. K. (2016). Education as a collective accomplishment: how personal, peer, and parent expectations interact to promote degree attainment. *Social Psychology of Education*, 19(2), 345-365.

- Stull, J. C. (2013). Family socioeconomic status, parent expectations, and a child's achievement. *Research in Education*, 90(1), 53-67.
- Sünbül, M. A., & Yavuz, M. (2004). *İlköğretim okulu öğretmen ve velilerinin veli toplantıları hakkındaki görüş ve beklentilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi*. XIII: Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri. [http](http://www.uebk.org.tr). XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9.
- Şişman, M. ve Turan S. (2004). *Eğitim ve Okul Yönetimi. Eğitim ve Okul Yöneticiliği*, (Editör, Yüksel Özden), Ankara: Pegem A Yay., 99-146.
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189-214.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhan, M. (2006). Assets, Parental Expectations and Involvement, and Children's Educational Performance, *Children and Youth Services Review*, 28, 961-75.

Elif OLGUN¹³, Sevinç SAKARYA MADEN¹⁴

ESKİ VE YENİ ALMANCA LİSANS PROGRAMLARINA ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

1. Giriş

Program, Türkçe Sözlükte (TDK, 2005: 1627) belirli şartlara ve düzene göre yapılması öngörülen işlemler bütünü, okullarda haftanın belli günlerinde, belli saatlerde verilecek dersleri gösteren çizelge olarak tanımlanırken, Doğan'a (1997) göre öğretmene neyi, niçin, nasıl öğreteceğini; yöneticiye hangi eğitim ortamı, kaynak ve araç-gereçlere gereksinim olacağını; eğitim denetçisine neyi nasıl değerlendireceğini; öğrenciye neyi öğreneceğini, kendinden beklenenlerin neler olduğunu; işverene ve topluma hangi niteliklerle donanmış bireyler beklemeleri gerektiğini bildiren temel yapıdır. Bu çalışma kapsamında yapılan literatür taraması neticesinde eğitim bilimi alanında 'program' yerine daha çok 'öğretim programı' kavramının kullanıldığı ancak bunun yanı sıra 'eğitim programı', 'ders programı', 'müfredat' gibi çok çeşitli kavramlara da alan çalışmalarında yer verildiği görülmüştür. Öğretim programı Türkçe Sözlükte (TDK, 2005: 1533) bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan, müfredat, ders programı, müfredat programı olarak tanımlanırken, bazı çevrimiçi başvuru kaynaklarında bir dersin hedeflerine ulaşmak için ünitelerin konulara ve alt konulara ayrılmasını, buna dayalı öğretim tekniklerinin düzenlenmesini ve değerlendirme boyutunu kapsayan daha geniş kapsamlı bir kavram olarak ele alınmaktadır. Ders programı ise öğretim programı içinde yer alan bir dersin hedef, içerik, öğretme ve öğrenme süreçlerini ve değerlendirme bölümlerini ve derslerle ilgili olan eğitim programı ise öğrencide bölüm yeterliliklerinin kazandırılmasını öngören bir program olarak tanımlanmış, ders programlarının öğretim programı, öğretim programı veya müfredat olarak da adlandırılabilirdiği ve eğitim sistemini oluşturan temel öğelerin başında geldiği ve eğitim ve öğretimin hedeflerine göre düzen içerisinde devam etmesini sağladığı bilgisine yer verilmiştir. MEB'in resmi açıklamalarında, yenilenen öğretim programları için önceki yıllarda kullanılmasına özen gösterilen "öğretim programı" yerine, 1930'lu yılların sonuna kadar yaygın biçimde kullanılmış olan "müfredat" kavramının yeniden kullanılmaya başlandığı açıklaması yer almaktadır. Program geliştirme alan yazınında eğitim programı ile ilgili birçok tanıma rastlanmaktadır. Demirel (Demirel, 1992 akt.: Coşkun, 2017: 7) eğitim programını "öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" olarak tanımlamaktadır. Toplumda alışılmış bir ifade olarak kullanılan "müfredat" kavramı ise Arapça "müfred" (tekil) sözcüğünden gelen "tekil olguların arka arkaya sıralanmasından oluşan bir listeyi" (Sözer, 2000 akt.: Coşkun, 2017: 7) ifade eder. Demirel'e (Demirel, 1992 akt.: Coşkun, 2017: 7) göre bilimsel açıdan eğitim ya da öğretim programı, belirli öğeler ve bu öğeler arasındaki dinamik ilişkiler ağını ifade ettiği için 1950'li yıllardan sonra müfredat kavramı yerini "Eğitim Programı" anlayışına bırakmış ve akademik çevrelerde bu kullanımı daha çok tercih edilmeye başlanmıştır. Türk Dil Kurumu da (TDK, 2005: 1431) müfredat kavramını "Bir bütünü oluşturan bireyle, ayrıntılar" ve "Öğretim Programı" şeklinde açıklamış, "Müfredat Programı" ile eşdeğer görmüş, bunun da eğitim alanında "Öğretim Programı" kavramı ile verilebileceği bilgisini ilave etmiştir. Demirel (2007) Programın; Eğitim Programı, Öğretim Programı ve Ders Programı olmak üzere hiyerarşik bir sıralama oluşturduğunu iddia etmektedir. Demirel'e göre bunlardan en kapsamlı olanı eğitim programıdır. Öğretim programı eğitim programının içindedir, ders programı

¹³ Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Edirne-Türkiye, eolgun84@gmail.com

¹⁴ Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Edirne-Türkiye, sevincmaden@trakya.edu.tr

ise öğretim programının içinde yer alır. Ders programı, dersin içeriği ve etkinlikleri ile alakalıdır. Demirel'e (2007) göre ders Programları ünite ve konulardan oluşmaktadır ve değişen eğitim sistemleri ile birlikte ders programları da değişir. Ancak Demirel bu değişimlerin bilimsel bir çalışmaya dayalı yapılmadığı durumlarda öğrencilere ne kazandırılması gerektiği konusunda karmaşıklık yaratacağı düşüncesindedir.

Coşkun'a (2017) göre program geliştirme biliminde sözü edilen bu çalışmalar bir modelin ortaya konması ile başlar. Modele göre eğitim programı geliştirilmeden önce aşağıdaki aşamaların oluşturulması gerekir;

- *yapılacakların bilinmesi,*
- *öğelerin belirlenmesi ve yapılandırılması,*
- *öğelerin ilişkileri,*
- *programın etkililiğinin değerlendirilmesi.*

Coşkun (2017: 7) bir model olmadan geliştirilen programların bilimsel açıdan etkililiğinin değerlendirilmesinin sorunlu, karmaşık ve ucu açık olabileceğini vurgulamış, nitekim literatürde de "Program Geliştirme Çalışmaları, eldeki var olan programın daha iyi bir duruma getirilmesi için harcanan çabaların tümüdür", şeklinde tanımlanmış, programın kapsadığı amaçların sağlıklı ve etkin bir şekilde saptanması ve gerçekleşmesi için faydalanılan esasların, prensiplerin ve uygulamaların operasyonel anlamda ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Eğitim programları ne kadar geliştirilip düzeltilirse eğitim sisteminde o derece kalıcılık ve ilerleme sağlanır. Bu nedenle geçmişten günümüze eğitim programları içerisinde yer alan ders programlarının çağ dışı kalmaması için, özellikle gelişen teknolojiye uygun ve ihtiyaçlara göre, daha iyi bilgi ve beceri kazandırılması ve eğitimin kaliteli olması için en iyi verimi elde edene kadar üzerinde çalışılmış ve belli aralıklarla geliştirilmeye çalışılmıştır. Eğitim programları geliştirme çalışmaları sadece derslerle ilintili yapılmamış, eğitim alanındaki yenilikleri içselleştirecek ve çağın gerektirdiği öğretmenlik mesleği yeterliklerini kazandırmak için zaman zaman öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili de bazı kanunlar ve tebliğler yayınlanmış, bu alandaki programlar üzerinde çalışılmış ve geliştirilen programlar uygulamaya konmuştur. Şöyle ki;

Ülkemizde çağdaş manada öğretmen yetiştirme süreci başlayıncaya kadar (bkz. Yüksel, 2011) öğretmen yetiştirmeye tıpkı Avrupa ülkelerinde olduğu gibi usta – çırak ilişkisine dayanan ve din adamları tarafından yürütülen bir iş olarak bakılmıştır. İlk defa Fatih Sultan Mehmet, Eyüp ve Ayasofya medreselerinde sıbyan mektebi muallimi olacaklar için diğer medreselerden farklı bir program öngörmüş, ancak çağdaş manada öğretmen yetiştirme 1926 yılında çıkan Maarif Teşkilatı Kanunu ile başlamıştır. Bu kanun ile İlköğretmen Okullarının yanı sıra bir de Köy Muallim Mekteplerinde de (bkz. Ergün, 2006) öğretmen yetiştirilmiştir. Daha sonra Köy Öğretmen Okulları istenilen nitelikte öğretmen yetiştirmedikleri iddia edilerek 1932 ve 1933 yıllarında kapatılmış, 1937 yılından itibaren ise Köy Öğretmen Okulları yeniden açılmaya başlanmıştır. Daha sonra Köy Enstitüleri 1954'te 6234 sayılı yasa ile İlköğretmen Okulu modeline dönüştürülmüş (Kılınç, 2008) ve 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlere yükseköğrenim görme şartı getirilmiştir. Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında branş öğretmeni yetiştirme görevi önce Eğitim Enstitüleri'ne verilmiş, bu görevi daha sonra Yüksek Öğretmen Okulları devralmış, Yüksek Öğretmen Okulları ise 1982'de "Eğitim Fakültesi" adıyla üniversitelere bağlanmıştır. Öğretmen yetiştirme yetkisinin üniversitelere devredilmesinden günümüze kadar geçen sürede Eğitim Fakültelerine yönelik beş önemli düzenleme gerçekleştirilmiştir. Şöyle ki;

İlk düzenlemede, sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Yüksekokullarının eğitim süreleri YÖK'ün 1989 yılında aldığı kararla dört yıla çıkarılmış ve bu okullar Eğitim Fakülteleri ile eşit düzeyde eğitim vermeye başlamıştır. 1992 yılında Eğitim Yüksekokullarının bir kısmı Eğitim Fakültesine dönüştürülmüş bir kısmı ise Sınıf Öğretmenliği Bölümü olarak mevcut Eğitim Fakültelerine bağlanmıştır.

İkinci önemli düzenleme ise; YÖK Başkanlığının 1996 yılı başında MEB ve Dünya Bankası ile birlikte başlattığı çalışmadır. Bu çalışma ile öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda eğitim

fakültelerinde yeni düzenlemeler yapılmış, 1997 yılında Türkiye'nin Eğitim Fakültesi bulunan tüm üniversitelerinde ortak 4 yıllık lisans programı uygulanmasına geçilmiştir.

Üçüncü düzenleme ise 2006 yılında gerçekleştirilmiştir. 2006 düzenlemesinde YÖK, 1997 yapılanmasıyla gerçekleştirdiği düzenlemelerin birçoğunda gerek uygulamada çıkan aksaklıklar gerekse farklı çevrelerden gelen eleştiriler nedeniyle kısmen geri adım atmak durumunda kalmış, 2006 yapılanmasıyla öğretmen adaylarının genel kültür dersleri arttırılmış, seçmeli ders olanakları getirilmiştir. Üniversitelere yıldızlı dersler altında yer alan dersler ile ilgili değişiklik yapma imkânı verilmiş ve son olarak 3,5 yıl alan + 1,5 yıl meslek bilgisi eğitiminden vazgeçilmiş, meslek bilgisi dersleri sürece yayılmıştır.

2010 yılında YÖK tarafından yapılan dördüncü bir düzenleme ile Fen-Edebiyat Fakülteleri, daha sonra daha başka fakültelerin mezunu olup Pedagojik Formasyon eğitimini başarı ile tamamlayan öğrencilere de öğretmen olarak görev yapabilme hakkı verilmiştir (bkz. Özoglu, 2010).

Öğretmen yetiştirim süreci ile ilgili son güncelleme* kararı ise Yükseköğretim Kurulunun 12 Nisan 2018 tarihli toplantısında alınmış ve tüm Eğitim Fakültelerine bir yazı gönderilerek 2018-2019 eğitim öğretim yılında birinci sınıflarda güncellenmiş olan programın uygulanması ve 2., 3. ve 4. sınıflarda ise eski program ile eğitim-öğretime devam edilmesi istenmiştir.

2. Amaç

Bu çalışmada ilk önce 2018-2019 eğitim-öğretim yılı öncesinde 2007 yılından bu yana uygulanmakta olan program (bundan böyle 'eski program' olarak adlandırılacak) ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibarıyla 1. sınıflarda uygulamaya konan program (bundan böyle 'yeni program' olarak adlandırılacak) doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiş ve hangi derslerin eski ve yeni programda değişmemiş olarak yer aldığı tespit edilmeye çalışılmış, söz konusu derslerin ders saatlerinin ve kredilerinin aynı olup olmadığı araştırılmış, hangi derslerin içerik bakımından benzer olsa da adlarının değiştirilmiş olduğu, hangi derslerin tamamen programdan kaldırıldığı veya ayrıştırılarak farklı yarıyıllara yerleştirilmiş olduğu veya farklı yarıyıllarda veya ayrı birer ders olarak verilen ancak tek bir ders başlığı altında toplanan derslerin olup olmadığı, zorunlu derslerin seçmeli veya seçmeli derslerin zorunlu ders yapıp yapılmadığı gibi sorulara cevap aranmış, aynı zamanda Genel Kültür (GK), Meslek Bilgisi (MB) ve Alan Eğitimi (AE) derslerinin ders saati, kredi ve AKTS değerleri bakımından bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Program inceleme ve karşılaştırma çalışmasının ardından görüşme tekniği ile Trakya Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarına ve Almanca Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerine bir anket uygulanarak, YÖK tarafından 2018-2019 eğitim öğretim yılında güncellenen Almanca Öğretmenliği Lisans Programı ile eski lisans programına (2007-2018 yılları arasında uygulanan program) ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu çalışma ile bir taraftan Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dallarında görev yapan öğretim elemanlarının öte yandan Almanca öğretmenliği lisans öğrencilerinin Almanca Öğretmenliği Lisans Programları ile ilgili düşüncelerinin, beklentilerinin ve eleştirilerinin neler olduğu saptanmaya çalışılmış, yeni geliştirilmiş olan Almanca Öğretmenliği Lisans Programı ile ilgili memnuniyet düzeyinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu yönü ile daha önce yapılan çalışmalardan ayrılmaktadır (bkz. Cangil Erişkon, 2012; Küçükahmet, 2007; Yıldırım, 2011 ve Yıldırım & Vural, 2014).

3. Yöntem

Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen eski ve yeni programın incelenmesi aşamasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmış olup, ardından Trakya Üniversitesi Alman Dili Eğitimi

* Yükseköğretim Kurulu 2018 yılında Bologna sürecini, Kredi ve AKTS uyumsuzluklarını ve bu uyumsuzlukların Farabi ve Erasmus vb değişim programları kapsamındaki değişimlerde sorunlara sebep olmasını gerekçe göstererek öğretmenlik lisans programlarını güncelleştirir.

Anabilim Dalı Öğretim Elemanlarına ve Almanca Öğretmenliği 4. Sınıf öğrencilerine yarı yapılandırılmış bir anket uygulanmış ve katılımcıların 2018 yılında yapılan güncellemeye ilişkin görüşleri alınmış, toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Anket 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Alman Dili Anabilim Dalında görev yapan 5 öğretim elemanına ve Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Lisans Programında kayıtlı 27 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ankette eski program ile karşılaştırıldığında yeni programdaki ders değişikliklerine ilişkin görüşleri ortaya koyacak kapalı ve açık uçlu sorulara yer verilmiştir.

4. Bulgular

Bu çalışmanın bulgular bölümünde ilk önce doküman incelemesi yöntemi ile iki programın incelenmesi ve karşılaştırılması yoluyla elde edilen veriler sunulmuş, ikinci bölümde ise anketlerden elde edilen verilere yer verilmiştir.

4.1. Eski Program ve 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Uygulamaya Konan Almanca Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Zorunlu Derslere* İlişkin Veriler

1.Yarıyıl Zorunlu Dersler

Almanca Öğretmenliği Lisans programı 1. yarıyıl eski ve yeni programda yer alan dersler incelendiğinde görülmüştür ki eski programda yer alan bazı alana ilişkin dersler yeni programdan çıkarılmamış, bazılarının adı dahi aynı kalırken (Sözlü İletişim Becerileri 1, Okuma Becerileri 1, Yazma Becerileri 1 vs. gibi), bazılarında isim değişikliğine gidilmiş (Eski Program: Almanca Dilbilgisi, Yeni Program: 1 Almancanın Yapısı 1; Eski Program: Türkçe 1: Yazılı Anlatım, Yeni Program: Türk Dili 1; Eski Program: Bilgisayar 1. Yeni Program: Bilişim Teknolojileri; Yeni Program: Eğitim Bilimine Giriş. Yeni Program: Eğitime Giriş olmuş), bazı derslerin haftalık ders saatleri azalmış ve bazı derslerin ise AKTS değerleri değişmiştir.

Tablo 1: Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 1. Yarıyıl Eski ve Yeni Program Dersleri

Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 1.Yarıyıl			
Eski Program (2018-2019 Öncesi)	Yeni Program (2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılından İtibaren Uygulanan)		
	TUK A		TUK A
Almanca Dilbilgisi 1	3-0-3	<i>Almancanın Yapısı 1</i>	2-0-2-3
Sözlü İletişim Becerileri 1	3-0-3	Sözlü İletişim Becerileri 1	2-0-2-2
Okuma Becerileri 1	3-0-3	Okuma Becerileri 1	2-0-2-2
Yazma Becerileri 1	3-0-3	Yazma Becerileri 1	2-0-2-2
Türkçe 1: Yazılı Anlatım	2-0-2	<i>Türk Dili 1</i>	3-0-3-5
Bilgisayar 1	2-2-3	<i>Bilişim Teknolojileri</i>	3-0-3-5
Eğitim Bilimine Giriş	3-0-3	<i>Eğitime Giriş</i>	2-0-2-3
----		Eğitim Psikolojisi	2-0-2-3
----		Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2-0-2-3
----		Yabancı Dil 1	2-0-2-3

Bunun yanı sıra yeni programın 1. yarıyılına ‘Eğitim Psikolojisi’, ‘Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi’ ve ‘Yabancı Dil’ gibi yeni dersler eklenmiş, alan derslerinde eksiltelen ders saati ve AKTS puanları meslek eğitimi derslerine aktarılmıştır. Ekleme yapılan bu derslerden ‘Eğitim Psikolojisi’ eski programda 2. yarıyıldaki, ‘Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi’ eski programda 4. sınıfta ve ‘Yabancı Dil’ eski programda 3. sınıfta verilen derslerdir. Bunlarla birlikte eski programda 7 zorunlu ders var iken yeni programdaki zorunlu ders sayısı 10’a yükselmiştir. Ancak haftalık saati eski programda 3 olan derslerin haftalık ders saati 2 saate inmiştir. Bu çalışma kapsamında incelenen ve karşılaştırılan eski ve yeni programda AKTS puanının bir yarıyıl için

* Tablolarda italik ve koyu yazılmış olan dersler, yeni programda isim değişikliği yapılan derslerdir.

toplamda 30 olduğu, ancak eski programda 1. yarıyılıda teorik yapılan zorunlu ders saatinin 19, uygulamalı yapılan ders saatinin 2 ve zorunlu derslerde toplam kredinin 20 olmasına rağmen yeni programda teorik yapılan zorunlu derslerin ders saatinin 22 olduğu, yeni programda uygulamaya çok az yer verildiği, zorunlu derslerin toplam ders saatlerinin ve dolayısıyla toplam kredilerinin 22 olduğu belirlenmiştir.

2.Yarıyıl Zorunlu Dersler

Almanca Öğretmenliği Eski Lisans Programında 2. yarıyılıda yer alan derslerden ‘Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi’ ve GK kodlu ‘Bilgisayar 2’ dersi yeni programda kaldırılmıştır.

Tablo 2: Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 2. Yarıyıl Eski ve Yeni Program Dersleri

Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 2.Yarıyıl			
Eski Program (2018-2019 Öncesi)	Yeni Program (2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılından İtibaren Uygulanan)		
	TUK A		TUK A
Almanca Dilbilgisi 2	3-0-3	<i>Almancanın Yapısı 2</i>	2-0-2-3
Sözlü İletişim Becerileri 2	3-0-3	Sözlü İletişim Becerileri 2	2-0-2-4
Okuma Becerileri 2	3-0-3	Okuma Becerileri 2	2-0-2-3
Yazma Becerileri 2	3-0-3	Yazma Becerileri 2	2-0-2-3
Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi	3-0-3	----	
Bilgisayar 2	2-2-3	----	
Eğitim Psikolojisi	3-0-3		
		Eğitim Sosyolojisi	2-0-2-3
Türkçe 2: Sözlü Anlatım	2-0-3	<i>Türk Dili 2</i>	3-0-3-5
----		Eğitim Felsefesi	2-0-2-3
----		Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2-0-2-3
----		Yabancı Dil 2	2-0-2-3

Eski programda 1. yarıyılıda ‘Bilgisayar 1’ ve 2. yarıyılıda ‘Bilgisayar 2’ olarak verilen ders yeni programda sadece 1. yarıyılıda ‘Bilişim Teknolojileri’ adı altında tek dönem okutulacak biçimde düzenlenmiştir ve eski program ile karşılaştırıldığında birinci yarıyılıda haftada iki teorik iki uygulamalı, ikinci yarıyılıda haftada iki teorik, iki uygulamalı olmak üzere iki yarıyıl süresince okutulan ders ilk yarıyılıda sadece haftada 3 saat teorik okutulacak biçimde programlanmıştır. ‘Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi’ dersi ise zorunlu ders olmaktan çıkarılmış, yeni programda alan eğitimi seçmeli ders havuzunda yer almıştır. Eski programda yok iken yeni programa iki adet Meslek Bilgisi dersi eklenmiştir. Bu dersler ‘Eğitim Sosyolojisi’ ve ‘Eğitim Felsefesi’dir. Eski programda ders sayısı 8 iken, yeni programda ders sayısı 9’a yükselmiştir. Eski programda ikinci yarıyılıda okutulan ‘Eğitim Psikolojisi’ dersi yeni programda ikinci yarıyılıda yer almamaktadır. Yeni programın uygulamaya konması ile birlikte 1.sınıf Almanca Lisans programındaki alan derslerinde azalma olmuş, Meslek Bilgisi kodlu derslerin sayısı ve saati artmıştır. Eski programın 2. yarıyılında derslerin 22 saatinin teorik, 2 saatinin uygulamalı yapılması öngörülürken ve eski programda toplam 23 kredilik (30 AKTS’ye denk) ders yer almışken yeni programda teorik yapılan ders saati 19’dur. Uygulamalı yapılan herhangi bir ders yoktur. Yeni programda 2. yarıyılıda yer alan 30 AKTS’ye denk gelen zorunlu ders toplam kredi sayısı 19’dur.

Eski ve yeni program seçmeli dersler bakımından incelendiğinde görülmüştür ki gerek eski programda gerekse yeni programın 2. yarıyıl derslerinin arasında seçmeli derslere yer verilmemiştir.

3. ve 4. Yarıyıl Zorunlu Dersler

Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 3. yarıyılıda eski programda bazı derslerin ismi değişmiş (‘Almanca Dilbilgisi 3’ dersinin adı ‘Almancanın Yapısı 3’ olmuş, ‘Almanca Öğretiminde Yaklaşımlar 1’ dersinin adı ‘Almanca Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları’ olmuş), eski programda yer alan ‘İleri okuma ve Yazma Becerileri’ dersine yeni programda yer

verilmemiştir. Eski programda 6. yarıyılıda verilen ‘Türk Eğitim Tarihi’ dersi yeni programda 3. yarıyılıda verilmek üzere programlanmıştır. 4. yarıyılıda eski programda yer alan ‘Karşılaştırmalı Dil Bilgisi’ ve ‘Almanca Öğretiminde Yaklaşımlar’ dersleri yeni programda kaldırılmıştır. ‘İleri Okuma ve Yazma Becerileri’ dersi eski programda hem 3. yarıyılıda hem de 4. yarıyılıda veriliyor iken yeni programda sadece 4. yarıyılıda yer almış, 4. yarıyılıda yeni programa ‘Almanca Öğretim Programları’ dersi eklenmiştir. Zorunlu derslerin sayısı eski ve yeni programda 3. ve 4. yarıyılıda eşittir. 3. yarıyılıda zorunlu ders sayısı 6 ders, 4. yarıyılıda 7’dir. Eski programda 3. yarıyılıda 18 kredilik, 18 teorik zorunlu ders vardır. Uygulamalı yapılan herhangi bir derse yer verilmemiştir. Yeni programda zorunlu alan derslerinin 12 saatinin tümü teorik yapılmaktadır. Bu derslerin kredi değeri 12’dir. Eski programda 4. yarıyılıda zorunlu derslerin 19 saatinin teorik, 2 saatinin uygulamalı olarak yapılması öngörülmüş, kredi değeri ise 20 olarak belirlenmiştir. Gerek 2. gerekse 4. yarıyılıda yer alan derslerin tümü bir dönemde 30 AKTS olacak biçimde programlanmıştır.

Tablo 3: Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 3. Yarıyıl Eski ve Yeni Program Dersleri

Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 3. Yarıyıl			
Eski Program (2018-2019 Öncesi)		Yeni Program (2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılından İtibaren Uygulanan)	
	TUK A		TUK A
Almanca Dilbilgisi 3	3-0-3	<i>Almanca Yapısı 3</i>	2-0-2-3
Dil Bilim 1	3-0-3	Dilbilim 1	2-0-2-3
Alman Edebiyatı 1	3-0-3	Alman Edebiyatı 1	2-0-2-4
İleri Okuma Yazma Becerileri 1	3-0-3	-----	
Almanca Öğretiminde Yaklaşımlar 1	3-0-3	<i>Almanca Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları</i>	2-0-2-3
Öğretim İlke ve Yöntemleri	3-0-3	Öğretim İlke ve Yöntemleri	2-0-2-3
		Türk Eğitim Tarihi	2-0-2-3
		<i>MB Seçmeli I</i>	2-0-2-4
GK Seçmeli 1	2-0-2	<i>GK Seçmeli I</i>	2-0-2-3
		<i>AE Seçmeli I</i>	2-0-2-4

3. ve 4. Yarıyıl Seçmeli Dersler

Tablo 4: Almanca Öğretmenliği Lisans 4. Yarıyıl Eski ve Yeni Programda Yer Alan Dersler

Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 4. Yarıyıl			
Eski Program (2018-2019 Öncesi)		Yeni Program (2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılından İtibaren Uygulanan)	
	TUK A		TUK A
Karşılaştırmalı Dilbilgisi	3-0-3	---	
		Almanca Öğretim Programları	2-0-2-3
Dil Bilim 2	3-0-3	Dilbilim 2	2-0-2-3
Alman Edebiyatı 2	3-0-3	Alman Edebiyatı 2	2-0-2-4
İleri Okuma Yazma Becerileri 2	3-0-3	İleri Okuma Yazma Becerileri	2-0-2-3
Almanca Öğretiminde Yaklaşımlar 2	3-0-3	---	
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2-2-3	<i>Öğretim Teknolojileri</i>	2-0-2-3
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2-0-2	<i>Eğitimde Araştırma Yöntemleri</i>	2-0-2-3
		<i>MB Seçmeli 2</i>	2-0-2-4
		<i>GK Seçmeli 2</i>	2-0-2-3
		<i>AE Seçmeli 2</i>	2-0-2-4

Eski programın 3. yarıyılında 1 adet GK seçmeli dersi var iken, yeni programda MB, GK ve AE kodlu 3 adet seçmeli derse yer verilmiştir. Ancak bunlardan her biri ayrı alana ait seçmeli derslerdir. Eski programda 4. yarıyılıda hiçbir seçmeli derse yer verilmemiştir. Yeni programda 3. yarıyılıda MB, GK ve AE kodlu 3 adet, her biri farklı alana ait seçmeli ders eklenmiştir. Eski programda 3. yarıyılıda yer alan seçmeli derslerin teorik ders saati sayısı 2’dir. Uygulama yapılması

öngörülmemiştir. Seçmeli dersin kredisi 2 olarak belirlenmiştir. Yeni programda yer alan 3 adet seçmeli dersin her biri için ikişer saat teorik ders öngörülmüştür. Uygulama yapılmamaktadır. Seçmeli derslerin toplam kredisi 6'dır. 3. ve 4. yarıyılarda yer alan seçmeli derslerin toplam AKTS' puanları 22'dir. MB ve AE kodlu derslerin AKTS puan değeri 4 iken, GK kodlu dersin puanı 3'tür.

5.ve 6. Yarıyıl Zorunlu Dersler

Eski ve yeni Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 5. ve 6. yarıyıllarında yer alan dersler incelendiğinde görülmüştür ki 5. yarıyıldaki eski programda 'Edebi Metin İncelemesi ve Öğretimi 1' olarak adlandırılan ders 'Almanca Öğretiminde Edebi Metinler 1' ve 'Özel Öğretim Yöntemleri 1' dersi ise 'Almanca Dil Becerileri Öğretimi 1' olarak değiştirilmiştir. 'Sınıf Yönetimi' dersi yeni programda 6. yarıyıla alınmış, eski programda 'Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi' dersi 4. sınıfta iken yeni programda 5. yarıyıla alınmıştır. 'Eğitimde Ölçme Değerlendirme' dersi eski programda 6. yarıyıldaki iken yeni programda 5. yarıyıla alınmış, eski programda 5. ve 6. yarıyıldaki olan 'Yabancı Dil 1 ve 2' derslerinin ise yeni programda 1. ve 2. yarıyıla alındığı gözlemlenmiştir. Bunlara ek olarak eski programda 5. yarıyıldaki olan 'Bilim Tarihi' ve 'Etkili İletişim' dersleri kaldırılmıştır. Eski programda 5. yarıyıldaki zorunlu ders sayısı 7 iken, yeni programda zorunlu ders sayısı 5'tir. Eski programda 6. yarıyıldaki olan 'Çocuklara Yabancı Dil' dersi ise yeni programda 7. yarıyıla alınmış, 'Türk Eğitim Tarihi' dersi yeni programda 3. yarıyıla konmuştur. 'Eğitimde Ahlak ve Etik' dersi ise yeni programa eklenen ancak eski programda yer almayan yepyeni bir derstir. Eski programda 5. yarıyıldaki zorunlu derslerin teorik olarak yapılması öngörülen toplam ders saati 17'ye tekabül etmektedir.

Tablo 5: Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 5. Yarıyıl Eski ve Yeni Program Dersleri

Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 5. Yarıyıl			
Eski Program (2018-2019 Öncesi)	Yeni Program (2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılından İtibaren Uygulanan)		
	TUK A		TUK A
Dil Edinimi	3-0-3	Dil Edinimi	3-0-3-4
Edebi Metin İnceleme ve Öğretimi 1	3-0-3	Almanca Öğretiminde Edebi Metinler 1	3-0-3-4
Özel Öğretim Yöntemleri 1	2-2-3	Almanca Dil Becerilerinin Öğretimi 1	3-0-3-5
Sınıf Yönetimi	2-0-2	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2-0-2-3
(Bilim) Dil Tarihi	2-0-2	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2-0-2-3
İkinci Yabancı Dil 1	2-0-2	----	
Etkili İletişim	3-0-3	----	
		MB Seçmeli 3	2-0-2-4
		GK Seçmeli 3	2-0-2-3
A Seçmeli I	2-0-2	AE Seçmeli 3	2-0-2-4

Uygulamalı olarak yapılması öngörülen ders saati 2, toplam kredi 18'dir. Yeni programda ise teorik olarak yapılması öngörülen ders saati 13'tür. Uygulamalı yapılacak herhangi bir seçmeli ders yoktur. Yeni programda seçmeli derslerin kredi değeri 13'tür. 6. yarıyıl zorunlu derslerin teorik olarak yapılması öngörülen ders saati 15'dir. 6 saatin uygulamalı ders yapılması öngörülmüştür. Eski programda 6. yarıyıldaki seçmeli derslerin toplam kredi değeri 18'dir. Yeni programda ise seçmeli derslerin 11 saati teorik, 2 saati uygulamalı yapılması öngörülmüştür. 6. yarıyıldaki seçmeli derslere tekabül eden toplam kredi 12'dir.

Tablo 6: Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 6. Yarıyıl Eski ve Yeni Program Dersleri

Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 6. Yarıyıl			
Eski Program (2018-2019 Öncesi)	Yeni Program (2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılından İtibaren Uygulanan)		
	TUK A		TUK A
Çocuklara Yabancı Dil	2-2-3	----	
Edebi Metin İnceleme ve Öğretimi 2	3-0-3	<i>Almanca Öğretiminde Edebi Metinler 2</i>	3-0-3-5
Özel Öğretim Yöntemleri 2	2-2-3	<i>Almanca Dil Becerilerinin Öğretimi 2</i>	3-0-3-5
		Eğitimde Ahlak ve Etik	2-0-2-3
Türk Eğitim Tarihi	2-0-2	----	
		Sınıf Yönetimi	2-0-2-3
Topluma Hizmet Uygulamaları	1-2-2	Topluma Hizmet Uygulamaları	1-2-2-3
Ölçme ve Değerlendirme	3-0-3	----	
İkinci Yabancı Dil 2	2-0-2	----	
		<i>MB Seçmeli 4</i>	2-0-2-4
		<i>GK Seçmeli 4</i>	2-0-2-3
A Seçmeli II	2-0-2	<i>AE Seçmeli 4</i>	2-0-2-4

5.ve 6. Yarıyıl Seçmeli Dersler

Eski programda 5. ve 6. yarıyıldarda birer adet alan seçmeli ders (A Seçmeli I ve A Seçmeli II) yer alıyor iken yeni programda GK, MB ve AE kodlu toplam üç ayrı alandan birer adet seçmeli derse (5. Yarıyıl: GK Seçmeli 3, MB Seçmeli 3 ve AE Seçmeli 3 ve 6 Yarıyıl: GK Seçmeli 4, MB Seçmeli 4 ve AE Seçmeli 4) yer verilmiştir. Eski programda 5. ve 6. yarıyıldarda yer alan her bir seçmeli dersin teorik ders saati 2 olarak programlanmıştır. Uygulama yapılması öngörülmektedir. Kredi sayıları her bir dersin 2'dir. 5. yarıyıl seçmeli derslerin toplam kredisi 4, AKTS puanı 8'dir. Yeni programda 6. yarıyıl teorik olarak yapılması gereken toplam seçmeli ders saati 6'dır. Uygulama yapılması öngörülmektedir. Seçmeli derslerin toplam kredi değeri 6, AKTS puanı 8'dir.

7.ve 8. Yarıyıl Zorunlu Dersler

Bu çalışma kapsamında yapılan incelemeler neticesinde görülmüştür ki, Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 7. yarıyıldaki 'Almanca Ders Kitabı İncelemesi' dersi eski ve yeni programda hiçbir şekilde değişmemiştir. Eski programda 7. yarıyıldaki 'Okul deneyimi' dersi yeni programda kalkmış, bunun yerine 'Öğretmenlik Uygulaması 1' dersi konmuştur. Bu ders 8. yarıyıl 'Öğretmenlik Uygulaması II' olarak devam etmektedir. Eski programda 'Rehberlik' dersinin yeni programda yerini 'Okullarda Rehberlik' adlı ders almıştır. İki dersin içeriği farklıdır. Şöyle ki; 'Rehberlik' dersi sadece rehberlik ilkelerini öğretmeyi hedeflerken, 'Okullarda Rehberlik' dersi daha kapsamlıdır ve okul yöneticisi ve öğretmenlerle, rehber öğretmen ve psikolojik danışman arasındaki işbirliğini göz önünde bulundurur. Eski programda yer alan 'Materyal Geliştirme ve Uyarlama' dersinin yeni programdan kaldırılıp, alan eğitimi seçmeli derslerine eklendiği gözlemlenmiştir. 7. yarıyıl zorunlu olan derslerin teorik olarak yapılması öngörülen ders saati 12'dir. Uygulamalı olarak yapılması öngörülen ders saati 8'dir. 7. yarıyıl seçmeli derslere tekabül eden kredi sayısı 2'dir. Yeni programda ise teorik yapılması öngörülen ders saati 9, uygulamalı yapılması öngörülen ders saati 6'dır. Seçmeli derslere 7. yarıyıl tekabül eden kredi sayısı 4, AKTS puanı ise 8'dir.

Tablo 7: Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 7. Yarıyıl Eski ve Yeni Program Dersleri

Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 7. Yarıyıl			
Eski Program (2018-2019 Öncesi)		Yeni Program (2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılından İtibaren Uygulanan)	
	TUK A		TUK A
Almanca Ders Kitabı İncelemesi	2-2-3	Almanca Ders Kitabı İncelemesi	2-0-2-3
Okul Deneyimi	1-4-3	Öğretmenlik Uygulaması 1	2-6-5-13
Materyal Geliştirme ve Uyarlama	2-2-3	-----	
		Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi	3-0-3-3
Rehberlik	3-0-3	Okullarda Rehberlik	2-0-2-3
Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi 1	2-0-2	----	
İkinci Yabancı Dil 3	2-0-2	----	
		MB Seçmeli 5	2-0-2-4
A Seçmeli III	2-0-2	AE Seçmeli 5	2-0-2-4

8. yarıyılıda ise eski programda ilk kez, yeni programda ise ikinci kez yer alan ‘Öğretmenlik Uygulaması 2’ dersi yer almaktadır.

Tablo 8: Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 8. Yarıyıl Eski ve Yeni Program Dersleri

Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 8. Yarıyıl			
Eski Program (2018-2019 Öncesi)		Yeni Program (2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılından İtibaren Uygulanan)	
	TUK A		TUK A
Öğretmenlik Uygulaması	2-6-5	Öğretmenlik Uygulaması 2	2-6-5-13
Özel Eğitim	2-0-2	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2-0-2-3
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2-0-2		
		Almanca Öğretiminde Ders İçeriği Geliştirme	2-0-2-3
----		Almanca Öğretiminde Sınav Hazırlama	2-0-2-3
----		----	
Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi 2	2-0-2	----	
		MB Seçmeli 6	2-0-2-4
A Seçmeli IV	2-0-2	AE Seçmeli 6	2-0-2-4
GK Seçmeli II	2-0-2		

Bu araştırma göstermiştir ki, eski programda yer alan bazı dersler isim değişikliği ile yeni programda yer alırken, bazı dersler yeni programa ilk kez eklenmiştir. Bunlar ‘Almanca Öğretiminde Ders İçeriği Geliştirme’ ve ‘Almanca Öğretiminde Sınav Hazırlama’ dersleridir. Bu dersler öğretmen adaylarına hem mesleki açıdan hem alan bilgisi bakımından katkı sağlayacak türde derslerdir. Eski programda 8. yarıyılıda zorunlu derslerin teorik olarak yapılması öngörülen ders saati 8, uygulamalı olarak yapılması öngörülen ders saati ise 6’dır. Toplam kredi 11’dir. Yeni programda teorik yapılması öngörülen ders saati 8 iken, uygulamalı olarak yapılması öngörülen ders saati de aynen eski programda olduğu gibi 6’dır. 8. yarıyıl zorunlu derslerin toplam kredisi 11’dir. Genel anlamda yeni programdaki zorunlu ders sayısının arttığı ve bazı ders isimlerinin güncellenen programda değiştirildiği görülmektedir. Bu verilerden hareketle yeni ders programlarında fazla ders olduğu için alan derslerinin ders saatleri eski ders programındaki saatlere göre düşürülmüş, uygulama dersleri eski programa göre azalmıştır. Her bir dersin kredi sayıları da eski ve yeni programda birbirini tutmamakta, ancak her bir dönem için derslerin kredilerinin toplamı 30 AKTS’ye denk gelmektedir.

7. ve 8. Yarıyıl Seçmeli Dersler

Eski programda 7. yarıyılıda bir adet alan seçmeli derse (A Seçmeli III) yer verilmişken, yeni programda her bir alan için birer adet olmak üzere 2 seçmeli derse (MB Seçmeli 5 ve AE Seçmeli 5) yer verilmektedir. Yeni programda 3., 4., 5. ve 6. yarıyıllarda her birinde 3 seçmeli ders

bulunurken, 8 yarıyılıda MB Seçmeli 6 ve AE Seçmeli 6 olmak üzere sadece MB ve AE kodlu iki seçmeli derse yer verilmiştir. Eski programda 7. yarıyılıda teorik olarak yapılması öngörülen seçmeli ders saat 2'dir ve uygulamalı yapılması gereken herhangi bir ders öngörülmemiştir. Seçmeli dersin kredisi 2'dir. Yeni programda ise teorik yapılması öngörülen seçmeli ders saati 4'dir ve uygulamalı yapılacak herhangi bir seçmeli ders öngörülmemiştir. Yeni programda ise iki adet seçmeli dersin toplam kredisi 4, AKTS'si 8'dir. 8. yarıyıl seçmeli derslerin teorik ders saati 4, uygulamalı ders saati 0, kredi toplamı 4 olarak belirlenmiştir. Burada dikkat edilecek husus, Tablo 9'da da görüleceği gibi yeni programda uygulama saatlerinin eski programa oranla daha az olmasıdır. Teorik saatlerden 4 saat, uygulamalı saatlerden toplamda 14 saat eksilme olmuştur.

Genel anlamda yeni programdaki zorunlu ders sayısının arttığı ve bazı ders isimlerinin güncellenen programda değiştirildiği görülmektedir. Bu verilerden hareketle yeni ders programlarında alan derslerinin ders saatleri eski ders programındaki saatlere göre düşürülmüş, uygulama dersleri eski programa göre azalmıştır. Eski programda zorunlu derslerin toplam ders saati 158 iken, yeni programda zorunlu derslerin toplam ders saati 118'dir. Kredi sayıları da eski ve yeni programda birbirini tutmamakta, ancak her bir dönem için derslerin toplam AKTS puanlarının 30 olduğu görülmektedir.

Tablo 9: Programların Teorik ve Uygulamalı Ders Saatleri, Kredileri ve AKTS Puan Değerleri

Eski Program	Yeni Prog									
	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat	AKTS	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat	AKTS
Genel	1		111	170	---	138	14	145	15	240
Toplam	142	28	156						152	

Seçmeli derslere gerek eski gerekse yeni programda ancak 3. yarıyıldan itibaren yer verilmiştir. Eski ve yeni program karşılaştırıldığında dikkat çeken diğer bir husus ise, eski programda seçmeli dersler için her bir üniversitede isteğe bağlı derslerin yer aldığı seçmeli ders havuzlarının oluşturulmuş olması, yeni programda ise her bir alan için ders listelerine ve bu derslerin içerikleri ile ilgili bilgilere yer verilmiş olmasıdır (bkz. Tablo 10). Her bir seçmeli ders için eski programda olduğu gibi ayrı havuzlar hazırlanması öngörülmemektedir. Seçmeli dersler tüm fakülte öğrencilerinin alabileceği ortak seçmeli derslerdir.

Meslek Bilgisi Seçmeli derslere bakıldığında bir öğretmenin mesleki bakımdan daha çok donanımlı hale gelmesi için örneğin; 'Eğitim Hukuku', 'Eğitimde Program Dışı Etkinlikler', 'Çocuk Psikolojisi ve Eleştirel ve Analitik Düşünme' gibi derslere yer verildiği görülmektedir. Bu derslerin bir kısmı çocukların gelişimine yönelik bilgi içeren dersler iken bir kısmı öğretmen adaylarının kendi gelişimine yönelik derslerdir.

Meslek Bilgisi (MB), Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2 hariç olmak üzere Genel Kültür (GK) dersleri kapsamında yer alan zorunlu ve seçmeli derslerin, ilgili anabilim dalları (programlar) altında değil; program ayırımı yapılmadan fakültenin ortak dersleri olarak açılması öngörülmüştür (bkz. YÖK-2018). Alan Eğitimi seçmeli derslerinde eski programda zorunlu dersler 'Almanca Öğretiminde Materyal Tasarımı', 'Karşılaştırmalı Dil Bilgisi', 'Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi' ve 'Çeviri' gibi dersler yeni programda seçmeli dersler havuzunda yer almaktadır. Bu derslerin zorunlu ders olmaktan çıkartılıp seçmeli ders olması Almanca öğretmen adayları için ilk bakışta olumsuz bir karar gibi görülse de bu değişikliğin yapılmasının başlıca nedenlerinden biri kişilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaç ve eksikliklerine göre ferdi eğitim almalarına olanak sağlamaktır.

Genel olarak eski ve yeni programa bakıldığında seçmeli derslere birinci ve ikinci
Tablo 10: 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Uygulamaya Konan Almanca Öğretmenliği Lisans Programı YÖK
Tarafından Belirlenmiş Olan Seçmeli Ders Havuzları

MB Seçmeli Dersler	GK Seçmeli Dersler	AE Seçmeli Dersler
1-Açık ve Uzaktan Öğrenme	1-Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele	1-Akademik Almanca
2-Çocuk Psikolojisi	2-Beslenme ve Sağlık	2-Almanca Öğretiminde Drama
3-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	3-Bilim Tarihi ve Felsefesi	3-Almanca Öğretiminde Materyal Tasarımı
4-Eğitim Hukuku	4-Bilim ve Araştırma Etiği	4-Almanca Öğretiminde Yeni Teknolojiler
5-Eğitim Antropolojisi	5-Ekonomi ve Girişimcilik	5-Almanca-Türkçe Çeviri
6-Eğitim Tarihi	6-Geleneksel Türk El Sanatları	6-Türkçe-Almanca Çeviri
7-Eğitimde Drama	7-İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi	7-Dil Felsefesi
8-Karşılaştırmalı Eğitim	8-İnsan İlişkileri ve İletişim	8- İleri Almanca Dil Bilgisi
9-Mikro Öğretim	9-Kariyer Planlama ve Geliştirme	9-Karşılaştırmalı Dil Bilgisi
10-Öğrenme Güçlüğü	10-Kültür ve Dil	10-Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi
11-Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama	11-Medya Okur Yazarlığı	11-Kültürlerarası Öğrenme ve Öğretme
12-Eğitimde Program Dışı Etkinlikler	12-Mesleki İngilizce	12-Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi
13-Eğitimde Program Geliştirme	13-Sanat ve Estetik	13-Sosyodilbilimi ve Öğretimi
14-Eğitimde Proje Hazırlama	14-Türk Halk Oyunları	
15-Eleştirel ve Analitik Düşünme	15-Türk İşaret Dili	
16-Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi	16-Türk Kültür Coğrafyası	
17-Kapsayıcı Eğitim	17-Türk Musikisi	
18-Karakter ve Değer Eğitimi	18-Türk Sanat Tarihi	
19-Müze Eğitimi		
20-Okul Dışı Öğrenme Ortamları		
21-Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim		
22-Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme		

Yarıyıl da hiç yer verilmediği görülmüştür. Her iki programda da seçmeli dersler 3. yarıyıldan itibaren başlamaktadır. Ancak eski programda iki adet GK ve 4 adet alan seçmeli derse yer verilmiş iken, yeni programda 3. yarıyıldan başlayarak 4., 5. ve 6. yarıyıllarda GK, MB ve AE kodlu olmak üzere 3 ayrı alandan seçmeli derse her dönem yer verilmiştir. 7. yarıyıl da ve 8. yarıyıl da genel kültür seçmeli dersine yer verilmemiş, ancak MB ve AE kodlu birer adet Meslek Bilgisi ve Alan Bilgisi seçmeli ders programda yer almaya devam etmiştir. Eski Almanca Öğretmenliği Lisans Programında yer alan seçmeli dersler Genel Kültür ve Alan Bilgisi içeren derslerden oluşurken, yeni programda GK ve Alan Bilgisi seçmeli dersler yanı sıra ek olarak MB kodlu meslek bilgisi içeren seçmeli derslere de ilave olarak yer verilmiştir. Eski programda seçmeli ders havuzları bölümün önerisi ile Eğitim Fakültelerinin Yönetim Kurullarınca belirlenirken ve Eğitim Komisyonunun ve Senatonun onayından geçmesi suretiyle uygulanmaya başlanırken, yeni programda seçmeli derslerin havuzunda yer alacak olan dersler YÖK tarafından belirlenmiş ve listelenmiştir. Ek olarak yeni derslerin açılmasına da izin verilmiştir.

4.2. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Elemanları ve Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 4. Sınıf Öğrencilerinin Eski ve Yeni Programa İlişkin Görüşleri

Bu bölümde Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarına ve Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 4. sınıf öğrencilerine ayrı ayrı birer anket uygulanmış ve eski ve yeni programa ilişkin görüşleri alınmıştır. Elde edilen verilerden hareketle eski ve yeni programda yer alan derslerin ne düzeyde alan bilgisi, ne düzeyde eğitim bilimleri meslek bilgisi ve ne düzeyde kültür bilgisi

kazandırdığı tartışılmış, bunun dışında bazı becerilerin geliştirilip geliştirilmediği konusunda öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşlerinin neler olduğu irdelenmiştir.

4.2.1. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Elemanlarının Eski ve Yeni Programa İlişkin Görüşleri

Öğretim Elemanları ile yapılan görüşme çerçevesinde 5 soruya yanıt aranmaya çalışılmıştır;

- 1) Eski ve yeni Almanca Lisans Programına ilişkin genel görüşleriniz nelerdir?
- 2) Eski ve yeni programdaki seçmeli dersler, alan ve mesleki açıdan Almanca Öğretmen Adayları için anlamlı bir fark oluşturmada mıdır?
- 3) Uygulamaya konan yeni programdaki dersler öğrenciye neler kazandırmaktadır? Öğrenme-öğretme sürecine hangi faydaları sağlar?
- 4)Almanca Öğretmenliği Lisans Programında hangi derslerin açılması gerektiğini düşünüyorsunuz? Nedenini açıklayınız!
- 5) Yeni Almanca Öğretmenliği Lisans Programları hazırlanmadan önce neler yapılmalıdır? Önerileriniz nelerdir?

Yapılan görüşme çerçevesinde Almanca Öğretmenliği eski ve yeni lisans programına ilişkin sorulan soruların sırasınca 7 öğretim elemanının cevaplarına baktığımızda şu bulgulara ulaşılmıştır;

Eski ve yeni program hakkında genel görüşlerin sorulduğu birinci soruya alınan cevaplar katılımcıların tümünün (7 öğretim elemanı) alan derslerinin özellikle beceri derslerinin kredi ve ders saatlerinin azaltılmasını eleştirdiğini ortaya koymuştur. Özellikle ‘Sözlü İletişim Becerileri’ ders saatinin artırılması gerekirken azaltılması, alan derslerine daha az ve meslek bilgisi derslerine daha çok yer verilmesi yabancı dil becerilerinin gelişimi açısından sakıncalı bulunmuştur. Yeni programda seçmeli derslerin çeşitliliği, ‘Sınav Hazırlama’, ‘Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesi’ gibi derslerin olması olumlu karşılanırken, seçmeli derslere bu denli saat ayrılması nedeniyle zorunlu alan ders saatlerinin azaltılması doğru bir girişim olarak değerlendirilmemiştir. Son olarak Öğretmenlik Uygulamasının son sınıfta iki dönem verilmesi olumlu karşılanmıştır.

İkinci soruda eski ve yeni programdaki seçmeli derslerin, alan ve mesleki açıdan öğretmen adayları için anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı sorulmuştur. 7 öğretim elemanından farklı görüşler alınmıştır. Zorunlu olan bazı derslerin kaldırılarak seçmeli ders havuzuna konmuş olması, seçmeli derslerin öğrenciler tarafından alan dersi olarak algılanmaması nedeniyle olumsuz karşılanmıştır. Seçmeli ders havuzuna konan ve eski programda zorunlu olan derslerin içerik ve nitelik açısından fark oluşturmadığı ve programda çok sayıda seçmeli dersin öğrencilere otonom öğrenme imkânı sağlayacağı ve meslek eğitimlerine katkıda bulunabileceği bildirilmiştir. Bunlara ek olarak bazı üniversitelerde seçmeli dersi yürütecek uygun ve hazır öğretim elemanının bulunmama olasılığının yüksek olduğu ve bu yüzden havuzda yer alan derslerin belirtilen içerik doğrultusunda verilmesinde sıkıntı olabileceği belirtilmiş ve bazı alan eğitimi seçmeli derslerin öğrencilerin düzeylerine göre fazla üst düzeyde dersler olduğu vurgulanmıştır.

Üçüncü soruda katılımcılara uygulanan yeni programdaki derslerin öğrenciye neler kazandırdığı sorulmuş, katılımcıların yeni program veya yeni derslerin öğrenme-öğretme sürecine hangi faydaları sağladığını düşündüklerini yazmaları istenmiştir. Katılımcılar yeni program ve yeni derslerin öğrenciye kazanımları ve öğretme-öğrenme sürecine faydaları bakımından eski program ile kıyaslandığında bir fark oluşturmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılar mesleki eğitim derslerinin çeşitlenmesine ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak bazı dersleri Almanca öğretmenliği mesleği ile ilişkilendiremediklerini yazmışlar, bu tür derslerin sadece vakit kaybı olduğunu ve öğrenciye çok önemli bir şey kazandırmayacağını vurgulamışlardır. GK ve MB kodlu derslerin öğretmen adaylarına bilişsel ve üstbilişsel boyutta gelişimleri için katkıda bulunabileceklerini

savunmuşlardır. Anket uygulanan öğretim elemanları gerek alan derslerinde gerekse öğretmenlik mesleğine dair derslerde uygulama yapılmamasının ve özellikle eski programda zorunlu alan derslerinden biri olan ‘Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi’ dersinin kaldırılmış olmasının olumsuz sonuçlar doğuracağını bildirmişlerdir.

Dördüncü soruda katılımcılara Almanca Öğretmenliği Lisans Programında hangi derslerin açılması gerektiğini düşündükleri sorulmuş ve bu derslerin neden açılması gerektiğini düşündüklerini belirtmeleri istenmiştir. 1 öğretim elemanı ders açılmasına ihtiyaç olmadığını yazmıştır. 6 öğretim elemanı ise ‘Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi’, ‘Sesletim (Fonetik)’, ‘Dilbilgisi’, ‘Yabancılar Türkçe Öğretimi’, ‘Çeviri (T-A/A-T)’, ‘Telaffuz’, ‘Konuşma’, ‘Duyduğunu Anlama’, ‘İnteraktif Sözlük Kullanımı’, ‘Yaratıcı Yazma’, ‘Güzel Okuma’ gibi derslerin açılmasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. ‘Sınıf Yönetimi’ gibi meslek derslerinin de Almanca olarak, Almanca ile ilişkilendirilip Almanca öğretim elemanları tarafından verilmesi gerektiği bildirilmiştir.

Beşinci soruda katılımcılara yeni Almanca Öğretmenliği Lisans Programları hazırlanmadan önce neler yapılması gerektiğini düşündüklerini ve bu konuda önerilerinin neler olduğunu yazmaları istenmiştir. 7 öğretim elemanı da İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretimin bir arada değerlendirilmesi gerektiğini, okullardan, öğrencilerden, müdürlerden, öğretmenlerden ve akademisyenlerden fikir alınması gerektiğini, dil politikalarının Avrupa Ortak Kriterler Çerçevesi Ölçütlerine göre düzenlenmesi gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Yeni ders programları hazırlanırken bir ihtiyaç analizinin yapılması gerektiği, program geliştirme komisyonlarında sadece Ankara’daki üniversitelerden hocaların yer almasının bölümlerin özelliklerinin birbirinden çok farklı olması nedeniyle doğru olmadığını, komisyonlarda Türkiye’de bulunan tüm bölümlerden en az bir temsilcinin bulunması ve paydaşların mutlaka artırılması gerektiğini ve komisyon üyelerinin özellikle lisans derslerini yürüten elemanlardan seçilmesi gerektiğini bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcı öğretim elemanları öğrencilerden de programa ve derslere dair görüş alınması gerektiğini, öğrencilerin programda hangi dersleri istediklerinin sorulması gerektiğini ve komisyonlarda veya çalıştaylardaki öğretim üyelerin geliştirdikleri önerilerinin mutlaka dikkate alınarak programa yansıtılması gerektiğini vurgulamışlardır.

4.2.2. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 4. Sınıf Öğrencilerinin Eski ve Yeni Programa İlişkin Görüşleri

Bu araştırma kapsamında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 4. sınıf öğrencilerine aşağıda listelenmiş olan 8 adet soru sorulmuştur:

Almanca Lisans Programı hakkında genel görüşleriniz nelerdir? İyi yönleri veya zayıf yönleri nelerdir?

Almanca Lisans eğitimi sürecinde yaşadığınız en önemli sorunlar nelerdir?

Almanca Öğretmenliği Lisans eğitimi süresince nelere dikkat edilmeli ve program içeriği ile ilgili neler yapılmalıdır? Önerileriniz nelerdir?

Almanca Öğretmenliği Lisans Programının başarılı bir şekilde hazırlanması başka bir deyişle iyi Almanca öğretmenleri yetiştiren programların hazırlanabilmesi için öğretim elemanlarından ve YÖK’ten beklentileriniz nelerdir?

Lisans programındaki dersler sizce yeterli midir? Eleştirileriniz/önerileriniz nelerdir?

Bu programdaki derslerin kazanımları sizce nelerdir?

Almanca Öğretmenliği Lisans Programında tabloda yer alan hangi derslerin açılmasını istersiniz? Neden?

Yeni Almanca Öğretmenliği Lisans Programındaki seçmeli dersler hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Aşağıda yer alan tabloda yeni seçmeli dersler verilmiştir. Bu tablodaki derslerden hangilerinin açılmasını veya açılmamasını isterdiniz? Neden?

Aşağıda bu araştırma kapsamında yapılan görüşme çerçevesinde T.Ü Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği 27 öğrencinin verdikleri cevaplar sıralanmıştır. Şöyle ki;

Birinci soruya ilişkin alınan cevaplar ile katılımcılar Almanca Lisans programı hakkında genel görüşlerini, programın iyi ve zayıf yönlerini şu şekilde aktarmışlardır; Öğrencilerin tamamı derslerin ve ders içeriklerinin yetersiz olduğunu alan bilgisi derslerinin geri planda kaldığını, yöntem ve uygulama açısından eksikliklerin göze çarptığını, bu programın öğrencinin kendini geliştirmesine odaklı bir program olmadığını, temel becerilerin tamamının öğrencilere kazandırılmadığını, özellikle konuşma becerisini geliştirmek için konuşmaya yönelik derslerin her dönemde olması gerektiğini ve konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için farklı etkinliklerin yapılması gerektiğini, günlük konuşmaya ve konuşma derslerine daha çok özen gösterilmesi gerektiğini, telaffuz ve dinleme derslerinin eksik olduğunu ve bu tür derslere gereken önemin verilmediğini, derslerde yeterince Almanca konuşulmadığını ve derslerin çoğunun Türkçe olarak işlendiğini ve bunun da öğretmen adaylarının dil gelişim sürecini olumsuz etkilediğini, derslerin sürekli dilbilgisi ağırlıklı işlenmesinin doğru olmadığını ve dilbilgisi dersinin içerik ve öğretim boyutunun eksik olduğunu, ancak dil bilgisi dersinin daha geniş kapsamlı verilmesinin konuşma becerisine katkı sağlayabileceğini, bazı derslerde ezber istenmesinin doğru olmadığını, uygulamalara az yer verildiğini, öğrencilere üstten ders alma fırsatının tanınmamasının yanlış bir uygulama olduğunu ve derslerde başarı sağlayanları desteklemek yerine özellikle çapraz giden öğrenciler için bu programın çok heves kırıcı olduğunu, hazırlık sınıfından sonra birinci sınıfta büyük bir ders boşluğunun olduğunu ve dile ilişkin öğrenilmiş olan bilgilerin lisans eğitimi süresince unutulduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar programa sadece seçmeli dersler eklenerek ders sayısının artırılmasının yeterli olabileceğini, öğretmen adaylarının sunum yapmaları durumunda özgüvenlerinin artacağını ve bu nedenle öğretmen adaylarına sunum yapma olanaklarının sağlanması ve uygulamaların artırılması gerektiğini dile getirmiş, ayrıca ‘Ruh Sağlığı’, ‘Canlıların Hakları’, ‘Günlük Hayatta Yaşananlar’, ‘İnsanlık nedir’, ‘Öğretmen nasıl olmalı’, ‘Hak ve Hukuk’ gibi temalı derslerin de ders programına eklenmesini istemişlerdir. Katılımcılar eski programdaki Almandaki ‘Kontrastive Landeskunde’ kavramı ile karşılık bulan ‘Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi’ ve ayrıca ‘Materyal Tasarlama’ gibi derslerin yeni programda yer almamasını öğretmenlik alan bilgisi açısından bir eksiklik olarak gördüklerini belirtmiş, birkaç dersi zor bulduklarını, ancak bazı sorunlar yaşansa da bu sorunların çözülebileceğini ve baştan sona tüm derslerin gerekli olduğunu vurgulamışlardır.

İkinci soruda öğrencilere Almanca Lisans Eğitimi sürecinde sorun yaşayıp yaşamadıkları sorulmuş, katılımcılar görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir: Almanca konuşma konusunda yeterince pratik yapılmamaktadır ve bu nedenle Almanca sorulan sorulara soru anlaşılrsa dahi geri dönüt verilememektedir. Almanca yeterli düzeyde kullanılmamaktadır. Almanca belli bir düzeyde öğrenilmiş olsa dahi bazı durumlarda okuduğunu anlamada veya duyduğunu anlamada zorluklar yaşanmaktadır. Öğretim elemanları öğrencilerin Almandayı bildiklerini varsaymakta ve derslerini bu varsayım ile işlemektedir. Bu da öğrencilerin Almanca bilgilerinin daha da körelmesine sebep olmaktadır. Bazı derslerde sadece akademik Almanca ve çok çok özel terimlerin kullanılması, ‘Telaffuz’ dersinin olmaması, Almanca bölüm dersleri ile ilgili program ve sunumların yetersiz olması, bazı derslerde tam olarak verim alınamamasına neden olmaktadır. Bazı dersler öğrencilerin dil düzeyine uygun bir dil ile anlatılmakta ve içerik sadeleştirilmiş bir biçimde aktarılmaktadır. Ancak sınavlarda öğrencilerin cevaplandırması çok zor olan sorular sorulmaktadır. Öğrencilerin sunum yapmalarında sıkıntılar yaşanmaktadır. Grup çalışmaları istenildiği gibi yürütülemede, istenilen sonuçlar elde edilememektedir. Dilbilgisi dersleri hala öğrencilerin çok büyük sıkıntılar yaşadıkları derslerdir. Uygulamalar yeterli değildir. Katılımcılar üstten ders alınmasına izin verilmemesini bir sorun olarak göstermişlerdir. 27 öğrenciden 2 öğrenci sorun yaşamadığını bildirmiştir.

Üçüncü soruda katılımcılara Almanca öğretmenliği lisans eğitimi süresince nelere dikkat edilmesi gerektiği sorulmuş ve program içeriği ile alakalı önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin görüşleri şu şekildedir; Eğitim bilimi derslerine değil alan bilgisi derslerine yoğunlaşmalı ve ‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersine yardımcı olacağı için meslek bilgisi dersleri

son yılda daha fazla olmalıdır. Ders seçiminde birbirinin devamı olan derslere dikkat edilmeli, bu konuda danışmanlar öğrencileri mutlaka bilgilendirmeli ve doğru seçim yapmalarını sağlamalıdır. Derslerin Almanca işlenmesi gerekmektedir. Katılımcılar program içeriği ile ilgili şu önerilerde bulunmuşlardır: program öğrencilerin daha aktif konumda olmasını sağlamalı ve tüm yeterliliklere sahip öğretmen yetiştirmeyi hedeflemelidir. Katılımcılar bir dilin tüm özellikleri ile öğrenilmesi gerektiğini düşündükleri için ‘Sözlü İletişim Becerileri’ dersinin sadece birinci sınıfta değil, diğer dönemler içinde de olması gerektiğini, konuşma becerisini geliştirmeyi hedefleyen bir programın uygulanması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmen adayları programdaki ders sayısının yeterli olduğunu fakat ders içeriği ve aktarımı açısından bazı derslerde eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılara göre kelime hazinesini genişletecek daha verimli dersler olmalı, ders saatleri artırılmalı, pratiğe önem verilmeli ve yazılı sınavlar yerine sözlü sınavlar yapılarak ezberci bir sistem ortadan kaldırılmalıdır. Dersler not korkusu ile değil, öğretme ve öğrenme ön planda tutularak işlenmelidir. Gerek derslerde gerekse sınavlarda uygulanan yöntem ve kullanılan dil düzeyi öğrencilere uygun olmalı, bağıl değerlendirme sistemine geri dönülmelidir. Derslerde öğrencilere daha çok söz hakkı verilmesini sağlayacak düzenlemelere gidilmeli ve birinci sınıftan itibaren Almanca sunumlar yaptırılmalıdır. Almanca Öğretmenliği Lisans Programı öğrencileri genellikle üniversite giriş sınavlarında İngilizce sınavındaki soruları cevaplandırmak suretiyle Almanca Öğretmenliği Lisans Programlarına yerleştikleri için ancak buna karşın öğretim elemanlarının çoğu Almanya’da yaşamış ve Alman okullarına gitmiş kişiler olduğu için öğretim elemanları öğrencileri Almanca öğrenmek ve Almanca öğretmeni mesleğinin yeterliklerini kazanabilmek için teşvik etmeli ve daha çok destek vermelidir. Öğretim elemanları motive edici olmalı, daha çok materyalle çalışılmalı ve daha çok Alman kültürü ile ilgili bilgiler aktarmalıdır. Katılımcılar ‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersinin bir seneye sıkıştırılmayıp 4 yıllık eğitim-öğretim sürecine yayılmasının daha yararlı olacağı görüşünde olduklarını belirtmişlerdir.

Dördüncü soruda katılımcılarda Almanca Öğretmenliği Lisans Programının başarılı bir şekilde hazırlanması için öğretim elemanları ve Yükseköğretim Kurumundan neler bekledikleri sorulmuştur. Toplanan veriler şöyledir; Ders içeriklerinin daha etkili olması gerekir. Ders anlatımları hangi dil düzeyinde gerçekleşiyor ise sınavlar da aynı dil düzeyinde yapılmalıdır. Bilinçli, dil konusunda uzmanlaşmış, bir dili en iyi şekilde nasıl öğretileceğini bilen öğretmenler ve ilgili yöneticiler, işini ve öğrencileri seven personel, motive edici olan, tüm yeterliliklere sahip öğretmen yetiştirmeyi hedefleyen programlar hazırlanmalıdır. Yapararak-yaşayarak öğrenme etkinlikleri artırılmalıdır. KPSS+YDS sınavlarına ilişkin bilgilendirme yapılmalıdır. Sadece öğretmen değil aynı zamanda eğitimci de yetiştirilmelidir. Yoğun Almanca derslerine ve alan derslerine ağırlık verilerek yeterli düzeyde Almanca bilen öğretmenler yetiştiren bir lisans programı geliştirilmelidir. Lisans eğitimi süresince öğretmen adayları ilkökuller ve lise gibi çeşitli okullarda da bulunmalı, Eğitim Fakültelerinde izlenen öğretmenlik lisans programları okullar ile işbirliği içerisinde öğretmen adaylarını yetiştiren programlar olmalıdır. Ezberci sistem yerine farklı teknikler kullanılmalı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda İngilizce derslerine verilen önem Almanca derslerine de verilmeli, YDS ve YÖKDİL gibi yabancı dil seviye tespit sınavları güncel konular içerecek biçimde yapılmalıdır. Dersler ile ilgili ara sınavlar ve yılsonu sınavları veya bütünleme sınavlarında küçük hatalar yüzünden kötü notlar verilmemeli ve öğrenciler arasında öğretmen tarafından hiçbir konuda ayrımcılık yapılmamalıdır. Yabancı dilde iletişim becerisini geliştiren ve hedef kültür hakkında bilgiler veren bir program hazırlanmalıdır. İngilizcedeki gibi TOEFL ve benzeri sınavların yapılmasında yarar vardır. Temel becerilerin geliştirilebilmesi için videolar hazırlanmalı, bilgi paylaşan veya çeşitli uygulamalar yapmaya imkân sağlayan web siteleri hazırlanmalı ve bunlardan öğrencilerin faydalanmasına olanak sağlanmalıdır. Derste öğretmenler yerine öğrenciler daha fazla aktif olmalı ve belli bir süreden sonra öğrencilerin derste sunum yapmalarına ve uygulama yapmalarına imkân sağlanmalıdır. Program tutarlı olmalı, eğitim derslerinin de Almanca verilmesinde yarar vardır. Öğretim elemanları sürekli Almanca konuşmalı ve yanlış da olsa öğrencilerden Almanca cevaplar vermeleri istenmelidir. Katılımcılar, istenilen yeterliliklere sahip Almanca öğretmenleri yetiştirebilmek için sadece iyi bir programın yeterli olmadığını aynı zamanda öğrencilerin psikolojisini anlayabilen,

öğrenciyi analiz edebilen ayrıca kendi alanlarında ders kitabından bağımsız ders verebilen, uzman eğitimcilerin de olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Beşinci soruda Lisans programındaki derslerin yeterli olup olmadığı sorulmuş, dersler konusunda katılımcıların eleştirilerini yazmaları ve var ise önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların bazıları yeni programda seçmeli olarak sunulan derslerin zorunlu olarak ders programına eklenmesini, fazla sayıda seçmeli ders yerine konuşma ve yazma becerisini ve telaffuzu geliştirecek derslere yer verilmesini, bir taraftan derslerin iyileştirilmesinin sağlanmasını ancak öte yandan bu dersleri verecek öğretim elemanı kadrosunun da oluşturulmasını ve bazı öğretim elemanlarının daha fazla akademik bilgiye sahip olmasına özen gösterilmesini, eğitim derslerinin üstün körü değil detaylı verilmesi gerektiğini, bazı gereksiz derslerin olduğunu oysa bunun yerine YDS ve alana yönelik derslerin daha fazla olması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler yeni programdaki alan derslerinin yetersiz olduğunu, bunun dışındaki diğer dersleri yeterli bulduklarını yazmışlardır.

Altıncı soruda yeni programdaki derslerin kazanımlarının neler olduğu sorulmuş, katılımcılar yeni programın GK ve AE kodlu dersler kapsamında iyi düzeyde kazanımlar edindirdiğini, ancak ideal yeterliklere sahip Almanca öğretmenleri yetiştirmek için öğretmen adaylarına bir taraftan alan bilgisi aktarılırken öte yandan uygulamalı olarak yabancı dilin nasıl öğretilebileceğine ilişkin yöntem ve tekniklerin de öğretilmesi gerektiğini yazmışlardır.

Yedinci soruda öğrencilere, Almanca öğretmenliği Lisans Programında yer alan derslerden hangilerinin açılmasını istedikleri sorulmuş, eski ve yeni programdaki dersler verilerek neden bu dersleri seçtiklerine dair cevap aranmıştır. 27 öğrenciden 21'i yeni program eşliğinde eğitim almayı tercih ettiğini belirtirken, 3 kişi eski ve yeni programda eşit sayıda dersi işaretlemiş ve böylelikle hem eski hem de yeni programdan ders almak istediklerini belirtmişlerdir. 3 kişi ise eski programı eğitim almayı tercih etmiştir. Neden ilgili dersleri seçtiklerini ise katılımcılar şöyle açıklamışlardır: Almanca alan dersleri kadar öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür dersleri de önemlidir. Katılımcılar eski programdaki temel beceri dersleri ve zorunlu olan dersleri önemli bulduklarını ancak bunun dışında yeni programdaki dersleri tercih ettiklerini yazmışlardır. Seçilen derslerin çok etkili olduğunu ve mutlaka öğrenilmesi gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları genel kültür derslerinin birinci sınıfta verilmesinin daha uygun olacağını yazmış, yabancı dildeki 4 temel beceri derslerini özellikle seçtiklerini, alan derslerinin daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. Seçilmeyen zorunlu derslerin sebebi ise alınan görüşlere göre şöyledir; bazı dersler gereksizdir, programa uygun değildir. Edebiyat gibi özel alan derslerinin öğrenciler tarafından okul dışında öğrenilmesi gerekmektedir. Katılımcılar 'Bilgisayar' dersinin gereksiz olduğunu ve 'Eğitim Felsefesi' dersinin ise fazla derin konular içerdiğini, ağırlıklı olarak dil becerilerinin ön planda olmasının gerekli olduğunu, 'Dil Bilgisi' ve 'Kitap İnceleme' dersinde daha etkili bir yöntem ve içeriğin kullanılması gerektiğini ve alan derslerine öncelik verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Sekizinci soruda katılımcılara yeni Almanca Öğretmenliği Lisans Programındaki seçmeli dersler ile ilgili görüşleri sorulmuş, bir tabloda listelenen seçmeli derslerden hangilerinin açılmasını istediklerini yazmaları istenmiştir. Katılımcılar en çok Alan Eğitimi derslerinin açılmasını istemişlerdir. Açılması istenen dersler ile ilgili ikinci sırada Meslek Bilgisi dersleri ve üçüncü sırada Genel Kültür dersleri gösterilmiştir. Alan Eğitimi derslerinden hemen hemen tüm derslerin açılması istenmiş, Meslek Bilgisi seçmeli dersler için daha çok eğitim ve çocuklar ile ilgili dersler tercih edilmiştir. Öğrenciler seçtikleri dersin gerekçelerini şu şekilde açıklamışlardır; Öğretmen adayına meslek yeterliliği ve alan bilgisi açısından olumlu kazanımlar sunacağı ve bir öğretmenin görev yaptığı zaman içinde illa özel bir öğrencisi olabileceği için, bir eğitimci için gerekli ve çağın pragmatizm felsefesine uygun olduğu için, daha kapsamlı olduğu için, bilgi eksiklerinin giderilmesi ve farklı perspektifler kazandırabileceği için, içerik olarak daha zengin olduğu için, çocukları daha iyi anlamak için, öğrencilerin bakış açısını anlamak ve öğrencilerle iyi bir diyalog içine girmek için, farklı ilgi alanlarına yönelik çok ve çeşitli dersin olması gerektiği için, eğitim alanında detaylara inilmesi ile öğretmen adayları için daha fazla bilgi edinilmesi sağlanabileceği için, daha etkili dersler görmeyi istekleri için, daha fazla ilgi alanları olduğu için,

bunlara ek olarak kişisel gelişime de katkıda bulunduğu için ilgili dersleri seçtiklerini belirtmişlerdir. Seçilmeyen dersler ile ilgili gerekçe gösterilirken ise, seçilen derslerin daha gerekli ve önemli olduğu savunulmuştur. Diğer nedenler şöyle sıralanmıştır: Bölüm ile alakalı değil. Diğer dersler ile hiçbir alakası olmayan bağımsız dersler seçilmemiştir. Bazı derslerin içerikleri birbirine çok benzemektedir. Öğrencilerin öğrenirken eğlenmesi gerektiği için. Bir öğrenci ise hiç ders seçmemiş, son seneye kadar hiçbir yararını görmediğini belirtmiştir.

Bu görüşlerin hepsine ek olarak genel anlamda öğrenciler, konuşma dersinin sadece birinci sınıfta verilmeyerek, her sene verilmesi gerektiğini ve bu dersin saatlerinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları ‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersinin daha üçüncü sınıfta başlaması gerektiğini ve böyle bir uygulamanın daha etkili olacağını savunmuşlardır. Önerilen diğer bir konu, ‘Dilbilgisi’ ve ‘Yazma’ derslerinin ‘Dilbilim’ ile bağlantılı bir şekilde öğretilmesidir. Katılımcılar fakülteedeki eğitim kadrosundan memnun olduklarını, derslerin içeriğinde değil ders işleyiş metotlarında bazı sorunların yaşandığını vurgulamış ve yeni metotlara yer verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Diğer dile getirilen bir konu ise öğretmen adaylarının belli bir sınıf ve seviyeden sonra derslerde sunum yapması gerektiği, mezun olan öğretmen adaylarının Almanca konuşma konusunda sıkıntı yaşamaması için ‘Konuşma’ derslerinin birinci sınıf itibarıyla verilmesi gerektiğidir. Diğer önemle üzerinde durulan konular ise öğretim üyelerinin de hiçbir şekilde derslerde Türkçe konuşmaması gerektiği, her sene, her dönem, her derste öğrencilerin Almanca konuşturulması gerektiğidir. Katılımcılar derslerde tüm konuşma ve tartışmaların Almanca olması gerektiğini vurgulamışlardır.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ilk önce eski program (2007-2018 yılları arasında uygulanan program) ve Yükseköğretim Kurulunun 12 NİSAN 2018 tarihli toplantısında güncellenmesi kararlaştırılan ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 1. Sınıflarında uygulanmaya konan yeni programda yer alan zorunlu ve seçmeli dersler doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiş, iki program eleştirel bir bakış açısı ile karşılaştırılmış ve veriler betimsel yöntem ile değerlendirilmiştir. Daha sonra Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarına ve Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 4. Sınıf öğrencilerine bir anket uygulanarak öğretim elemanlarının ve öğrencilerin eski ve yeni programda yer alan derslere ilişkin görüşleri alınmış, eski ve yeni programın incelenmesi ve değerlendirilmesi neticesinde ve anket sorularına verilen cevaplardan hareketle yeni programda alan derslerine daha az yer verildiği, eski programda yer alan bazı zorunlu derslerin yeni programda seçmeli ders havuzunda listelendiği, eski program ile kıyaslandığında yeni programda daha fazla seçmeli derse yer verildiği sonucuna varılmıştır.

Bu çalışma gerek öğretim elemanlarının gerekse öğrencilerin özellikle ‘Sesletim (Fonetik)’ dersinin açılması gerektiği fikrinde olduklarını ortaya koymuştur. Katılımcıların açılmasını arzu ettikleri diğer dersler ise ‘Çeviri’, ‘Konuşma Becerisi’, ‘Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi’ ve ‘Duyduğunu Anlama Becerisi’dir. Seçmeli derslerin bazıları iki katılımcı tarafından alan ile alakasız ve gereksiz bulunmuş, bazı dersler için olumlu görüş bildirilmiştir. Öğretim elemanları ve öğrenciler lisans programları hazırlanmadan önce tüm paydaşların görüşünün alınması gerektiğini savunmuşlardır.

Sonuç olarak öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri birbirinden ayrılmamış, anlamlı bir fark oluşmamıştır. Genel olarak eski ve yeni program karşılaştırılıp incelendiğinde zorunlu alan ders sayısının azaltılmış olduğu, zorunlu olan derslerin bazılarının seçmeli ders havuzunda yer aldığı ve seçmeli ders sayısının zorunlu ders sayısı ile karşılaştırıldığında yeni programda daha da arttığı görülmüştür. Seçmeli derslerin daha çok öğretmen adaylarının meslek bilgisini artırıcı türden dersler olduğu görülmektedir. Bu araştırma neticesinde örneğin ‘Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi’ gibi birkaç dersin zorunlu olarak verilmesi gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. Zira bir dil öğrenirken, o dilin kültürünü de bilerek öğrenmek önemlidir. ‘Sözlü İletişim Becerileri’ gibi elzem derslerin ders saatlerinin düşürülmesi olumlu karşılanmamıştır. ‘İletişim Becerileri’ dersi yeni

programdan kaldırılmıştır. Oysa “Bir öğretmen için İletişim çok önemlidir” denmiştir. Öğretmen her koşulda başta öğrencileri ile iletişim halindedir. Bu dersin kaldırılması bu yüzden olumlu karşılanmamıştır. 2018 yılı yeni Almanca Öğretmenliği Lisans Programında derslerin toplam kredi sayıları ve ders saatleri azaltılmış, ancak her dönem AKTS puanı 30 olacak biçimde düzenlenmiştir. Uygulama saatlerinin de eski programa göre yeni programda azalmış olduğu tespit edilmiştir. Teorik işlenen derslerin saatleri yeni programda eski program ile karşılaştırıldığında daha çoktur. Oysa öğretmenlik mesleğini icra edecek olan bireyler için uygulamanın artırılması şarttır. Eski programda ‘Öğretmenlik Uygulaması’ sadece 8. yarıyılıda bir dönem verilirken, yeni programda iki döneme yayılmıştır ve bu önemli ve olumlu bir adım olarak değerlendirilmiştir. Fakat kesinlikle yeterli görülmemiştir. Almanca öğretmen adaylarının temel dil becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı, özellikle konuşmada yetersiz kaldıkları, kendilerini her zaman istedikleri gibi ifade edemedikleri, bu becerilerin bir türlü istenilen seviyeye çıkarılmadığı ifade edilmiştir. Bu araştırma neticesinde ders programında yapılan değişikliklerin öğrencilerde yaratıcılığı, üretkenliği, aktifliği istenilen düzeyde artırmadığı, hatta öğrencilerin daha da pasif konuma düşürüldüğü görüşünde olan katılımcıların sayılarının yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre öğretmen adayları pasif konumda olmayı değil, uygulamaların artırıldığı ve öğretmen adaylarının daha aktif konumda olabileceği bir program arzu etmektedir. Öğretmenlik mesleğinin tecrübe gerektiren bir meslek olarak bilinmesine rağmen, katılımcılar bu tecrübenin büyük bir bölümünün 4 yıllık öğretmen yetiştirim süreci içerisinde almak istediklerini belirtmişlerdir.

Bu görüşme T.Ü. Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği lisans programında kayıtlı 50 4. sınıf öğrencisinden sadece 27si ve 9 öğretim elemanından 7’si ile gerçekleştirilmiştir. Konuya ilişkin daha genel geçer sonuçlar elde etmek için araştırmanın genişletilerek daha fazla öğretim elemanının ve öğretmen adayının görüşünün alınmasında yarar vardır. T.Ü. Üniversitesinde sonuçlar böyle iken, diğer üniversitelerde çok farklı sonuçlar çıkabilir. Zira her üniversitenin öğrenci özellikleri ve üniversiteye giriş şartları ve öğretim elemanlarının uzmanlık alanları değişkenlik gösterebilmektedir. Bu sebeple bu çalışma bir örnek teşkil ederse amacına ulaşmış sayılacaktır. Ancak daha genel geçer sonuçlar elde etmek ve üniversitelere göre görüşlerde bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak için daha geniş kapsamlı bir çalışmanın Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı bulunan tüm üniversiteleri içerecek biçimde yapılmasında yarar vardır.

Sonuç olarak bu araştırma neticesinde Yükseköğretim Kurulunun, lisans programlarını hazırlarken veya güncellerken, önceden MEB’e bağlı kurumlarda çalışan öğretmenlerden, Eğitim Fakültelerindeki öğretim elemanlarından ve öğretmen adaylarından fikirler, görüş ve öneriler alarak program geliştirme çalışmalarını geniş katılımlı ve eğitim bilimlerindeki esaslar ve yenilikler çerçevesinde yapması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Kaynakça

- Erişkon Cangil, B . (2012). “Küreselleşme ve Avrupa Birliği Yabancı Dil Eğitim Politikaları Işığında 2000’li Yıllarda Türkiye’de Yabancı Dil ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikalarına Bir Bakış”. HAYEF Journal of Education, 1 (2), 273-282. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/iuhayefd/issue/8783/109786>
- Coşkun, Y., D. (2017). “ERG Eğitim Girişimi Raporu. Öğretim Programları Arka Plan Raporu. Eğitim İzleme Raporu”. İstanbul.http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/Ogretim_Programlari_Arka_Plan_Raporu.pdf (Erişim Tarihi: 29. 06. 2019)
- Demirel, Ö. (2007). “Eğitimde Program Geliştirme”. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, H. (1997). “Eğitim Bilimleri Program Geliştirme”. Ankara: Pegem Akademi
- Ergün, M. (2006) (1987). “Eğitim ve Toplum – Eğitim Sosyolojisine Giriş”. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi yay. 1987; Ankara: Ocak yay. 1992 (2. baskı); Eğitim Sosyolojisine Giriş. Ankara: Ocak yay. 1995 (3. baskı), 1997 (4.baskı). *egsos* (1992). Eğitim ve Toplum.(eğitim sosyolojisine giriş) 2.baskı. Ankara: Ocak Yayınları
- Kılınç, A. (2008). “Uygun, Selçuk. Tanıkların Dilinden Bir Dönem Öğretmen Okulları (İlköğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri)”. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2007, 221 s. ISBN 975-11-2717-3. Eğitimde Kuram ve Uygulama. 4 (1):183-186.
- Küçükahmet, L . (2007). “2006-2007 Öğretim yılında uygulamaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5 (2), 203-219. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/tebd/issue/26116/275135>

- Özoğlu, M. (2010). “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları”. Seta Analiz, Sayı:17.
- Türk Dil Kurumu. (2005). “Türkçe Sözlük”. Ankara: Akşam Sanat Okulu Matbaası.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cbcf28c2afc53.62582469
(Erişim Tarihi: 15.03.2019)
- Yıldırım, A. (2011). „Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma“. http://www.ijocis.org/FileUpload/ds144289/File/ali_yildirim.pdf. (Erişim: 12.04.2019)
- Yıldırım, İ. Vural, Ö. F. (2014). “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon Sorunu Problems Related with Teacher Training and Pedagogical Formation in Turkey”. Journal of Teacher Education and Educators Volume/Cilt 3, Number/Sayı 1, 2014, 73-90. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/646296>. (Erişim Tarihi: 05.04.2019)
- Yükseköğretim Kurulu. <https://www.yok.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 05.04.2019)

İnternet Kaynakları

- https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf (Erişim Tarihi: 05.04.2019)
- <https://www.nedir.com/ders-program%C4%B1> (Erişim Tarihi: 28.03.2019)
- https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/59480/mod_resource/content/0/%282%29E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0MDE%20PROGRAM%20GEL%C4%B0%C5%9ET%C4%B0RME%20%28TANIM%20VE%20KAVRAMLAR%29.pdf (Erişim Tarihi: 12.04.2019)
- <http://www.nedir.com/%C3%B6%C4%9Fretmenlik-mesle%C4%9Fi> (Erişim Tarihi: 15.04.2019)
- https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf (Erişim Tarihi: 05.04.2019)

Emine TOK¹⁵, Hikmet ASUTAY¹⁶

NE BABALAR VAR! GRİMM MASALLARINDA EDİLGEN BABA FİĞÜRÜ

1.Giriş

Anne ve baba figürü toplumda ailenin temel yapı taşları olarak görülmektedir. Çocuk yazınında yer alan masallarda da anne ve babaya belirli roller biçilmiştir. Ancak koruyucu, güçlü ve fedakâr baba figürüne tezat oluşturacak şekilde, masallarda sıkça edilgen baba figürüne de rastlanmaktadır. Masalların ortaya çıkış sebebi her ne kadar yetişkinleri eğlendirmek olsa da, zamanla günümüz uyarlamaları ile hedef kitlesi çocuklar olarak değişmiştir. Dolaylı yoldan çocuğun kişilik ve benlik gelişimini şekillendiren masallarda defalarca aile kavramı geçmektedir. Bu nedenledir ki Grimm Kardeşlerin dilden dile aktarılan anonim masal derlemelerine “Kinder- und Hausmärchen”, yani “Çocuk ve Aile Masalları” adı verilmiştir. Bu çalışmada öncelikle Türk toplumundaki aile yapısı ve baba figürüne değinilmiş, sonrasında çocuk yazınında yer alan masallar hakkında bilgiler derlenmiş ve nihayetinde u çerçevede edilgen baba figürü incelenmiştir. Bunu yaparken Grimm masalları baz alınarak figür betimlenmeye çalışılmıştır.

2.Türk Toplumunda Aile Yapısı Ve Baba Figürü

Türkiye’de aile yapısı geleneksel kalabalık aileden küçük aileye doğru gitmektedir. Kalabalık ailede eğitim çoğu zaman büyükanne, büyükbaba gibi aile büyükleri tarafından sağlanmaktaydı veya çocuk büyükbaba ve babasının iletişimini gözlemleyerek, bu gözlemlerini içselleştirerek, kendi kendine çıkarımlar yaparak kişilik gelişimini şekillendirebilmekteydi. Geleneksel kalabalık aile yapısından küçük aile yapısına geçişle anne ve babalara doğrudan sorumluluk düşmektedir ve birebir çocuklarının yetiştirilmesiyle ilgilenmek durumunda kalmaktadırlar. Tezel Şahin ve Cevher’in de belirttiği gibi “Sağlıklı anne-baba-çocuk ilişkileri sağlıklı kişiliklerin oluşmasında önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Anne-baba ve çocuk arasındaki ilişkiler çocuğun mevcut davranışlarını etkilemenin yanı sıra gelecekteki davranışlarının belirlenmesinde de önemli bir etkidir.” (Şahin & Cevher, 2007:775). Bu bağlamda, anne- baba – çocuk ilişkisinin yaşandığı ortama da vurgu yapan Ozensel, “ Gergin ve sürtüşmeli bir karı koca ilişkisi çocuklar için güvensiz ve tedirgin bir ortam yaratır.” (Ozensel, 2004) kanısına varmıştır. Türk Dil Kurumu’nda (TDK) “baba” kelimesinin anlamsal olarak farklı karşılıkları belirmektedir;

“1. Çocuğu olan erkek, peder. 2. Çocuğun dünyaya gelmesinde etken olan erkek [...] 5. Bir ülkeye veya bir topluluğa yararlı olmuş kimse [...] 6. mec. Anlayışlı, iyi huylu erkek. [...] 8. mec. Koruyucu, babalık duyguları ile dolu kimse.” (T.C. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, tarih yok).

Bu tanımlardan yola çıkarsak eğer, babanın çocuk sahibi olan kişi ve dünyaya gelmesinde etken olduğuna, dolayısıyla sorumluluk sahibi biri olması gerektiğinden yola çıkılır genelde. Zira Avrupa ülkelerine kıyasla Türk toplumunda ebeveynler, bu sorumluluğu çocukları belirli bir yaşa gelene kadar değil bir ömür üstlenirler. Baba kelimesi bir diğer yandan yararlı anlamına da gelmektedir. Yani etrafına yararlı olan kimselere baba kelimesi ile hitap edilmektedir. Bundan yola çıkarak babaların, etraflarındaki insanlara yararı dokunmuş kişiler oldukları çıkarılabilir. Mecazi anlamda anlayışla karşılayan, huy olarak iyi ve koruyup kollayan erkeklere de baba diye hitap edilmektedir, yani dolaylı olarak babalar iyi, anlayışlı ve koruyucu bir kişiliğe sahip olmalıydılar, aksi taktirde bu sıfat toplumumuzda ve kültürümüzde anlamını yitirebilir. Bu tanımlar ve içerikler

¹⁵ Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Bursa-Türkiye, *etok@uludag.edu.tr*

¹⁶Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Edirne-Türkiye, *hikmetasutay@yahoo.de*

ışığında Grimm masallarında yer alan edilgen baba figürü “Baba gibi baba!” mı yoksa “Ne babalar var!” mı dedirtecek, inceleme sonunda ortaya çıkacaktır.

3. Yazının Bir Türü “Masal”

Bu başlık altında ilk olarak yazın, daha sonra da yazının bir türü olan masalı tanımlamak gerekir. Yazının, bir diğer adıyla edebiyatın TDK’da yer alan tanımı “Olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı [...]” (T.C. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, tarih yok) olarak geçmektedir. Yazının biçimlendirilip söze ve/ veya yazıya dökülme işlemine Asutay farklı bir görev yükleyerek, yazını “bir iletişim aracı” (Asutay, 2013:268) olarak yorumlamaktadır, yani kaleme ve/ veya dile dökülen, okuyucuya ve/ veya dinleyiciye bir şeyler anlatmak amacındadır. Yazının bir çok alt türü vardır, bunlardan biri de “masal”dır. TDK masalı “Genellikle halkın yarattığı, hayale dayanan, sözlü gelenekte yaşayan, çoğunlukla insanlar, hayvanlar ile cadı, cin, dev, peri vb. varlıkların başından geçen olağanüstü olayları anlatan edebî tür” (T.C. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, tarih yok) olarak tanımlamaktadır. Masalların hedef kitlesi zamanla değişerek, yetişkinlerin ilgi alanlarından çıkıp çocukların ilgi alanlarına girmiştir. Bu süreçte tabii ki içerikleri ve dilsel özellikleri çocuğun algısına ve dünyasına uygun olacak şekilde süzgeçten geçirilerek yeniden kaleme alınmıştır. Masalların iletişim görevi ile çocuklara doğrudan veya dolaylı yoldan mesajlar verebilir ve kişilik gelişimleri ve sosyal algılarını şekillendirebilir. Hem eğlendirici hem de eğitici nitelikte olan masallar vasıtasıyla Grimm masallarındaki edilgen baba figürü betimlenmeye çalışılmıştır.

4. Yöntem

4.1. Araştırma Modeli

Grimm Masalları’nda edilgen baba figürünü inceleyen bu çalışma nitel bir araştırma olup, doküman analizi çerçevesinde ele alınmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2016:41) göre “*nitel araştırma*”, *gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma [...]*” olarak tanımlamaktadırlar.

4.2. Örneklem

Örneklem; amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile elde edilmiştir. Bu çerçevede masalların;

- a- Masalların Grimm kardeşler tarafından derlenmiş olmaları,
- b- Google arama motoruna “die bekanntesten Grimm Märchen” ve “en bilindik Grimm masalları” yazıldığında ilk 10’a giren masalların baz alınması,
- c- İlk 10’a giren masallarda edilgen ve söz verilen babaların olması,

ölçüt olarak benimsenmiştir. Değiniilmesi gereken bir husus ise, arama motoruna Almanca olarak “die bekanntesten Grimm Märchen” ve Türkçe olarak “en bilindik Grimm masalları” yazıldığında, ilk 10’a giren masalların değişkenlik göstermesidir. Bu, iki farklı kültürün ilgilerinin farklı masallar üzerine yoğunlaştığına ve bu nedenle listede farklılıklar oluştuğuna yorumlanabilir. Belirtilmesi gereken başka bir husus ise, örneklemin internet ortamında bulunan masallardan elde edildiğidir, zira sanal ve basılı ortamdaki masallar içerik açısından farklılıklar göstermektedir. Bir diğer husus da; Türkçe ve Almanca masal listesindeki masallarda edilgen baba figürüne söz verilmesinde farklılıklar olduğundan, Almanca liste baz alınıp, metinde geçen kısımlar Almancadan alıntılanıp parantez içerisinde Türkçeye çevrilmiştir.

4.3. Verilerin Analizi

İlk 10’a giren masallarda kodlama yapılmadığından ve sadece edilgen baba figürü incelendiğinden, bu çalışmanın veri analizi betimsel analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

“Betimsel analizde, görüşülen yada gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. [...]. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkisi irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. (Yıldırım; Şimşek, 2016:239,240).

Bu çerçevede veri analizinde edilgen babaların kurdukları cümleler esas alınmıştır.

5. Bulgular

Google Chrome arama motoruna Almanca olarak “die bekanntesten Grimm Märchen” (Grimms Märchen. Alle Märchen der Brüder Grimm, 2019) ve Türkçe olarak “en bilindik Grimm masalları” (Grimm Masalları. Grimm Kardeşler tüm peri masalları, 2019) yazıldığında aşağıdaki ilk 10’a giren masallar tespit edilmiştir. (Tablo 1)

Tablo 1. İlk 10’a Giren Masallar

Almanca Masal Listesi	Türkçe Masal Listesi
Rotkäppchen	1. Kırmızı Başlıklı Kız
Frau Holle	2. Hansel ile Gretel
Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich	3. Pamuk Prenses
Rapunzel	4. Kurbağa Masalı
Schneewittchen	5. Bremen Mızıkacıları
Dornröschen	6. Prens ile Prenses
Hänsel und Gretel	7. Rapunzel
Aschenputtel	8. Balıkçı ve karısı
Rumpelstilzchen	9. Külkedisi
Die Sterntaler	10. Cesur Terzi

Almanca masal listesinde ilk 10’da dört, Türkçe masal listesinde iki edilgen baba figürü bulgusuna rastlanmıştır. Çalışmanın veri çeşitliliği kazanması açısından Almanca masal listesindeki ilk 10’a giren masallar esas alınmıştır.

5.1. Rapunzel

Hamile eşinin büyücü kadının bahçesindeki kuzukulaklarından (farklı yayınlarda turp olarak da geçebilmektedir, örn. Grimm Kardeşler. GRIMM MASALLARI, 2008:132) canı çekince, adam izinsiz olarak büyücünün bahçesine girer, kuzukulaklarından toplar ve eşine götürür. İkinci seferde ise büyücü kadın, adamı yakalar ve yeni doğacak bebeğine karşılık kuzukulaklarını toplamasına izin verir ve adam korkudan kabul eder. "Eh du deine Frau sterben läßest, holst du ihr von den Rapunzeln, es mag kosten, was es will." (Grimms Märchen. Alle Märchen der Brüder Grimm, 2019), (*Karının ölmesine razı olmaksızın, kuzukulaklarından alırsın, ne pahasına olursa olsun*).

Bu masalda eşiyile doğacak çocuğu arasında kalmış olan adam tercihini eşinden yana yapar. Monolog halindeki “ne pahasına olursa olsun” cümlesi ile adam, büyücü kadının neler yapabileceğini veya isteyebileceğini önceden kestirememiştir. Eşine karşı sorumluluk sahibi olan koca, doğacak çocuğuna karşı, korktuğu için, sorumluluk üstlenememiştir. Eşinin iyiliği için ve sonucunda onun üzülmesi pahasına alınan karar, bir ihtimalle ona danışılıysaydı farklı gelişebilirdi. Burada adamın kararları kendisinin verdiği ve eşine danışmadığı ortadadır, bu durumda etken bir rol üstlenen baba figürü, büyücü kadından korkuya edilgen babaya dönüşmektedir.

5.2. Hänsel Und Gretel (Hansel İle Gretel)

Bu masaldaki fakir aile; bir baba, bir üvey anne, bir kız ve bir erkek çocuk tarafından oluşmaktadır. Yiyecekleri azalmaya başladığında, baba sızlanmaya başlar ve çözüm olarak üvey anne çocukları ormana bırakmayı sunar. Baba, buna karşı çıkar ama kalan yemeğin dörde bölünmektense ikiye bölüneceği fikri onu cezbeder. Bu konuşmaları duyan Hänsel ile Gretel üzülürler ama Hänsel önlemini alır ve sabah odun kesmek için aile ormana doğru ilerlerken, topladığı beyaz taşları yola atar. Neticede, babası ve üvey annesi onları ormanda bıraktıktan sonra

ay ışında parlayan beyaz taşların yardımıyla eve dönüş yolunu bulurlar. Bir müddet sonra baba yine sızlanmaya başlar ve üvey anne sadece yarım somun ekmeklerinin kaldığını ve bu sefer çocukları, evin yolunu bulamayacakları şekilde ormanın derinliklerine bırakmaları gerektiğini söyler. Baba itiraz etse de sonunda kabul eder ve bunu duyan Hänsel ile Gretel yine önlem alırlar ve ormana giden yol boyunca üvey annelerinin verdiği bir parça ekmekten Hänsel parçalar kopararak yola atar ki bunları takip ederek evin yolunu bulabilsinler. Odun kesme bahanesiyle üvey anne ve baba çocukları ormana bıraktıktan sonra Hänsel ve Gretel eve dönmek isterler ama ekmek kırıntılarını kuşlar yemiştir ve çocuklar ormanın derinliklerinde kaybolmuşlardır. Bir müddet ağaç kovuklarında uyuyarak ve orman meyveleri yiyerek hayatta kalan çocuklar ormanın derinliklerinde şekerden yapılmış bir eve rastlarlar. Bu ev cadıya aittir ve çocukları ilk gece misafir eder. Ertesi gün Greteli ev işlerinde yardımcı olarak çalıştırmaya ve Hänseli kafese kilitleyip beslemeye başlar ki, kilo aldığına yiyebilsin. Gözleri iyi görmeyen cadı, Hänselin parmağından kilo alıp almadığını anlamaya çalışır ancak Hänsel ona her seferinde ince bir tavuk kemiği uzatır. Sabırsızlanan ve sinirlenen cadı Hänseli yemek üzere Gretele fırını yakması için talimat verir ancak Gretel fırının ısısı konusunda emin olmadığını söyler ve cadının kontrol etmesini istediği sırada onu fırına atarak yakar ve Hänseli kurtarır. Evden ayrılırken ceplerine ve eteklerine evde bulunan değerli taşlardan dolduran çocuklar eve dönerler ve babalarına kavuşurlar. Babanın, çocukları bıraktıktan sonra tek mutlu anı olmamıştır ve bu süreçte üvey anne de ölmüştür.

"Was soll aus uns werden? Wie können wir unsere armen Kinder ernähren da wir für uns selbst nichts mehr haben?" ("Ne olacak bizim bu halimiz? Kendimize yetecek kadar bir şeyimiz kalmamışken, zavallı çocuklarımızı nasıl doyurabiliriz ki?"), *"Nein, Frau," sagte der Mann, "das tue ich nicht; wie sollt ich's übers Herz bringen, meine Kinder im Walde allein zu lassen! Die wilden Tiere würden bald kommen und sie zerreißen."* ("Hayır hanım," dedi adam, "bunu yapmayacağım; çocuklarımı ormanda yalnız bırakmaya nasıl gönlüm el verir! Vahşi hayvanlar kısa sürede gelirler ve onları parçalarlar."), *"Aber die armen Kinder dauern mich doch,"* ("Ama zavallı çocuklara üzülüyorum,"), *"Hänsel, was guckst du da und bleibst zurück, hab acht und vergiß deine Beine nicht!"* ("Hänsel, neye bakıyorsun da geride kalıyorsun, dikkat et ve bacaklarını unutma!"), *"Nun sammelt Holz, ihr Kinder, ich will ein Feuer anmachen, damit ihr nicht friert."* ("Şimdi odun toplayın siz çocuklar, bir ateş yakmak istiyorum üşümemeniz için."), *"Hänsel, was stehst du und guckst dich um?" sagte der Vater, "geh deiner Wege!"* ("Hänsel, ne diye durup etrafına bakıyorsun?" dedi baba, " yoluna devam et!") (Grimms Märchen. Alle Märchen der Brüder Grimm, 2019).

Hänsel ile Gretel masalı edilgen baba figürünün en belirgin olduğu masallardan bir tanesi olarak örnek gösterilebilir. Üvey anne hakimiyeti altında ezilen ve çocuklarını, hayatları pahasına, ezdiren bir baba karşımıza çıkmaktadır. Metinde bir çok kez baba fakirlikten yakınmaktadır ve üvey annenin çözümüne her iki seferde de karşı çıksa da kabul eder. Yemeğini çocuklarıyla paylaşıp fedakarlık yapmaktansa, onları ormanda ölüme terk etmeyi tercih etmiştir. Ormana bırakma sürecinde de Hänsel duraksadığında, onu alaycı bir şekilde yürümeye zorlamaktadır ve çocukların ormana götürülüp bırakılma işlemini hızlandırmak istemektedir. Bu durumda kendi çocuklarına saygı göstermediği ve üvey annenin de, babanın bu tavrından aldığı güç ile saygı ve sevgi göstermeyeceği beklenebilir. Bu masaldaki baba TDK'nın tanımına ve toplumumuzdaki baba figürüne kıyasla koruyucu ve babalık duyguları gelişmiş bir karaktere tezat bir karakter yapısına sahip olduğu ve bu durumda sadece çocuğu olan ve dünyaya gelmesine etken, edilgen bir kişilik olarak betimlenebilir.

5. 3.Aschenputtel (Sinderella/ Külkedisi)

Aschenputtel (bazı yayınlarda hem külkedisi hem de Sinderella olarak geçmektedir, örn. Grimm Kardeşler. GRIMM MASALLARI, 2008:158, 159, 160) masalında Aschenputtelin annesi öldükten sonra, babası tekrar evlenir ve üvey anne eve beraberinde iki kızıyla gelir. Aschenputtel, üvey anne ve üvey kız kardeşlerin kötü muamelesine maruz kalır, mutfak ve temizlik işlerinden sorumlu tutulur ve isli kıyafetlerle dolaşmak zorunda bırakılır. Bir gün baba çarşıya giderken üvey kızlarına ve Aschenputtela ne istediklerini sorar, üvey kardeşler elbiseler ve değerli taşlar isterken, Aschenputtel babasının şapkasına dokunan ilk dalı koparıp getirmesini ister. Babanın getirdiği bu dalı kız, annesinin mezarı başına diker ve her gün dua ederken döktüğü göz yaşları ile dal büyür ve ağaç halini gelir. Bir gün prens evlenmek için balo düzenler ve kendine uygun olan eş adayını

seçebilmesi için ülkedeki tüm bekar kızların baloya katılmasını ister. Aschenputtelda baloya gitmek ister ama üvey anne ve kız kardeşler çeşitli imkansız görevler vererek Aschenputtelin baloya gitmesini engellerler. Verilen bu görevler farklı farklı hayvanların yardımıyla gerçekleştirilir ve annesinin mezarı başına dikilen ağaç Aschenputtele ihtişamlı bir elbise verir ve kız baloya katılır ama balo sonunda prensten kaçır. Prens birkaç kez balo düzenler ve her seferinde Aschenputtel kaçır. Prens ev ev gezerek Aschenputtelin evini bulur ve elinde kızın kaçarken bıraktığı ayakkabıyı üvey kız kardeşlere denettirir. Ayakkabı ilkinde küçük gelir ve anne baş parmağını kesmesini ister ama Aschenputtele yardımcı olan kuşlar prense durumu anlatırlar ve prens kızı geri getirir. Bunun üzerine ikinci kız ayakkabıyı dener ve ona da küçük gelir ve anne bu sefer kızından topuğunu kesmesini ister. Yine Aschenputtele yardımcı olan hayvanlar prense yanlış gelini aldığı fısıldarlar ve prens eve dönerek, aileye başka kızlarının olup olmadığını sorar. Bunun üzerine baba başta “hayır” dedikten sonra, ilk eşinden olma kızı aklına gelir ve baba onun olamayacağını, üvey anne ise onun, prensin karşısına çıkamayacak kadar kirli olduğunu söyler. Buna rağmen prens Aschenputtele ayakkabıyı denettirir ve düğün gerçekleşir.

"Aber du, Aschenputtel," sprach er, "was willst du haben?" (“Ya sen, Sinderella,” dedi o (baba), “sen ne istiyorsun?”), *"Nein," sagte der Mann, "nur von meiner verstorbenen Frau ist noch ein kleines verbüttetes Aschenputtel da: das kann unmöglich die Braut sein."* (“Hayır,” dedi adam, “sadece ölen karımdan küçük, zayıf bir külkedisi var: onun o gelin olması imkansız.”) (Grimms Märchen. Alle Märchen der Brüder Grimm, 2019)

Bu masalda babaya bir defa söz verilmesine rağmen edilgen kimliği açıkça belli olmaktadır. Baba, üvey anne ve kızların farklı farklı kötü muamelelerine ses çıkarmadığından bu kaniya varılabilir. Masalda baba veya diğer karakterler tarafından söze dökülmemiş olsa bile üvey anne ve kız kardeşlerin devamlılık gösteren kötü muamelesi babasının bu duruma sessiz kaldığına bir göstergedir. Öksüz kızına sahip çıkmamakla beraber, evdekilerin hitabet şekliyle kızına hitap edip küçümsemesine göz yummaktadır ve kendi de bu küçümsemeye dahil olmaktadır. Öz kızını sahiplenmediği ve aşağıladığı, prensin eve geldiği sahnede de kendini belli etmektedir. Prens başka kızınız var mı sorusuna “hayır” diye karşılık veren edilgen baba, sonrasında ölmüş karısından kalma kızını hatırlar ama onun prensin aradığı gelin adayı olamayacağına imkansız gözüyle bakar. Baba bu durumda kızının evdeki yaşam şeklinden ve esaretinden kurtulma imkanına mani olmakla beraber onun geleceğini olumsuz yönde etkilemeye çalışmaktadır ve üvey annesinden bir farkı yoktur. Baba, üvey annenin muamelesine sessiz kalarak kızını korumamaktadır ve verilen görevlere ve kirli kıyafetlere itiraz etmemektedir.

5. 4. Rumpelstilzchen

Rumpelstilzchen (Rumpelstilskin) masasında fakir bir baba, krala giderek kızının samanı eğirerek altına dönüştürme kabiliyeti olduğunu söyler. Bunu duyan ve altını çok seven kral, kızı sarayda saman dolu bir odaya kapatır ve sabaha kadar samanları altına dönüştürmesini aksi taktirde sabahında öldürüleceğini emreder. Kız ağlayarak bunu nasıl yapacağını düşünürken, küçük bir varlık odaya girer ve kıza belirli şeyler karşılığında yardım eder. Nihayetinde kızın verebilecek olduğu bir ziyneti kalmadığında son göreve karşılık, ilk doğacak çocuğunu ister ve kız, kralın karısı olup olmayacağı belirsiz olduğu için, teklifi kabul eder. Kral ile evlenen ve ilk çocuğunu dünyaya getirdiği gece çocuğu almaya gelen Rumpelstilzchen, bebeği vermek istemeyen kıza üç gün süre tanır. Bu üç gün içerisinde kız, Rumpelstilzchenin ismini bilirse bebeği vermeyecekti. Kız ilk gün farklı farklı isimler saydı ama bilemedi, ikinci gün de bilemedi. Üçüncü gün, saray çalışanın vesilesiyle öğrendiği ismi söyler ve bebek annede kalır. "Ich habe eine Tochter, die kann Stroh zu Gold spinnen." (“Benim bir kızım var, o samanı altına eğirebiliyor.”) (Grimms Märchen. Alle Märchen der Brüder Grimm, 2019)

Rumpelstilzchen masasında baba hem edilgen, hem de kötü bir karaktere sahiptir. Krala kızının aslında var olmadığı halde, bir gücü olduğu ve samanı altına çevirebileceğini söyleyerek kızını öldürülmesi kesin olduğu halde, krala tereddütsüz teslim eder. Bu masalda baba hem yalancı, hem sorumsuz, hem bencil hemde kızını korumaktan yoksun ve merhametsiz olarak betimlenebilir.

6. Sonuç ve Öneriler

İncelenen dört masalın ikisinde, edilgen baba figürünün üvey anneden kaynaklı olduğu ve ikisinin de kendi iradeleri dahilinde edilgenlik gösterdiği sonucuna varılmıştır. Üvey anne faktörü altında edilgenlik gözlemlenen masalarda diğer iki masala kıyasla oranın daha fazla olduğu saptanmıştır. Oranın fazla olduğu Hânsel ve Gretel ve Sinderella masallarında hükümün üvey annede olduğu ve babanın tercihini üvey anneden yana kullandığı ve edilgen durumda kaldığı kanısına varılmıştır. Rapunzel ve Rumpelstilzchen masallarındaki edilgen babalar, çocuklarının geleceklerinin belirsizliğine ve can güvenliklerinin olmadığını bilmelerine rağmen, ses çıkarmayıp çocuklarının hayatlarını tehlikeye atmışlardır. Bir babanın görevi her durumda çocuklarını korumak, sahip çıkmak ve sorumluluk almak olması gerekirken, bu masalarda babalar bu görevleri yerine getirmemektedirler ve çoğu durumda bencil davranarak çocuklarının içerisinde buldukları durumu görmezden gelmektedirler, sessiz kalmaktadırlar ve olumsuzluğa edilgen babaların kendileri sebep olmaktadır. Bu tavrıların nedeninin çoğunlukla yoksulluk kaynaklı olduğu tespit edilmiştir.

7. Kaynakça

- Asutay, H. (2013). Çocuk Yazınının Fantastik Dünyası: Masallar. *Turkish Studies*, 8(13), 265-278. doi:10.7827/TurkishStudies.5790
- Grimm Kardeşler. GRIMM MASALLARI.** (2008). (N. Yeğinobalı, Çev.) İstanbul: Can Sanat Yayınları Ltd. Şti / Can Çocuk Yayınları.
- Grimm Masalları. Grimm kardeşler tüm peri masalları.** (2019). Grimm Kardeşler. En güzel peri masalları: https://www.grimmstories.com/tr/grimm_masallari/favorites (Erişim: 20.03.2019).
- Grimms Märchen. Alle Märchen der Brüder Grimm.** (2019). Rumpelstilzchen. Ein Märchen der Brüder Grimm: https://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen/rumpelstilzchen (Erişim: 22.03.2019).
- Grimms Märchen. Alle Märchen der Brüder Grimm.** (2019). Rapunzel. Ein Märchen der Brüder Grimm: https://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen/rapunzel (Erişim: 20.03.2019).
- Grimms Märchen. Alle Märchen der Brüder Grimm.** (2019). Hânsel und Gretel. Ein Märchen der Brüder Grimm: https://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen/hansel_und_gretel (Erişim: 21.03.2019)
- Grimms Märchen. Alle Märchen der Brüder Grimm.** (2019). Die schönsten Märchen der Brüder Grimm: https://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen/favorites (Erişim: 20.03.2019).
- Grimms Märchen. Alle Märchen der Brüder Grimm.** (2019). Aschenputtel. Ein Märchen der Brüder Grimm: https://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen/aschenputtel (Erişim: 21.03.2019).
- Ozensel, E. (2004). Türk Toplumunda Çocuğun Yetiştirilmesinde Annenin Rolü: Konya İli Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 77-96.
- Şahin, F. T., & Cevher, F. N. (2007). Türk Toplumunda Aile - Çocuk İlişkilerine Genel bir Bakış. *ICANAS 38 (38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi)* (s. 775 -789). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- T.C. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.** (tarih yok). Türk Dil Kurumu: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&kelime=baba&kategori=verilst&ayn=tam (Erişim: 01.04.2019).
- T.C. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.** (tarih yok). Türk Dil Kurumu: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ca491fa681d30.84706527 (Erişim: 02.04.2019).
- T.C. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.** (tarih yok). Türk Dil Kurumu: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ca4925e47c238.11741736 (Erişim: 02.04.2019).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Erhan VATANSEVER¹⁷, Salih Koralp GÜREŞİR¹⁸

BALKANLARDA ÇIKARILAN BİR ÖĞRENCİ DERGİSİ: YENİ MEKTEP

Eğitim milletlerin geleceğini şekillendiren en önemli unsurların başında gelmektedir. Eğitimin üç temel ayağı vardır. Bunlar okul, öğretmen ve öğrencidir. Tarih bize bu üç unsuru layıkıyla dikkate almayan eğitim politikalarının başarıya ulaşmasının mümkün olmadığını açık bir şekilde göstermiştir. Eğitimin temelini oluşturan en önemli unsur ise öğrencidir.

18. yüzyıl dünya tarihinde birçok gelişme yaşanmış ve yaşanan bu gelişmelere paralel olarak birçok alanda yenilikler ortaya çıkmıştır. Avrupa’da yaşanan Reform, Rönesans ve Fransız İhtilali ile birlikte siyasi, ekonomik ve toplumsal hayatta önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu önemli gelişmelerin yaşandığı alanlardan biri de eğitimidir. Bu dönemde modern anlamda okullar ortaya çıkmış ve bu okullarda ders veren eğitimciler de belli konularda uzman olan kişilerden oluşmuştur (Gündüz 2013: 72). Osmanlı Devleti’nde modern eğitim 1839 tarihinde ilan edilen Tanzimat Fermanı ile başlamıştır. Bu dönemde modern eğitim anlayışına uygun olarak birçok okul açılmıştır. Yine bu dönemde eğitimin kalitesini artırmak amacıyla birçok kanun çıkarılmıştır. Çıkarılan bu kanunlarla eğitimin geliştirilmesine, halkın okutulması, okul ve sınıf ortamının düzenlenmesine, yeni ders araç gereçlerinin kullanılmasına çalışılmıştır (Akyüz 2007: 46).

Tanzimat döneminde açılan modern okullarla birlikte klasik öğrenci profili de değişerek günümüzdeki modern öğrenci profilinin belirtileri görülmeye başlanmıştır. Bu dönemde eğitimde görülen gelişmeler okul ile sınırlı kalmamış ve öğrencilerin kendilerini geliştirebilmeleri için öğrencilere yönelik dergiler de çıkarılmaya başlanmıştır. Yine bu dönemde eğitimciler, ailenin ve devletin eğitim görevlerini, çocuklara ve topluma karşı olan sorumlulukları açısından ele almaya başlamış, eğitim bir bilim olarak görülmeye başlanmış, eğitim bilimi ile ilgili yayınlar yapılmaya başlanmıştır (Akyüz 2004: s. 145). Öğrencilere yönelik çıkarılan dergiler bu yayınlar arasında önemli bir yere sahiptir. Bu doğrultuda çıkarılan ilk çocuk dergisi 15 Ekim 1869 tarihinde yayınlanan *Mümeyyiz* Dergisi’dir (Bayram 2005: 484-500).

Balkanlar tarih boyunca Osmanlı Devleti açısından önemli bir yere sahip olmuştur. Balkanların bu öneminin en büyük sebebi bölgede yaşayan Türk nüfusudur. Osmanlı hâkimiyeti altında geçen yaklaşık altı yüz yıl boyunca Balkanlar Osmanlı Devleti’nde yapılan birçok yenilik hareketinin de ilk uygulandığı bölge olmuştur. Bu açıdan Balkanlar, Tanzimat ile başlayan eğitimdeki modernleşmenin ilk görüldüğü yerlerdendir. Bölgede açılan birçok modern eğitim kurumunun yanında çocuklara yönelik birçok dergi de çıkarılmıştır. Bu dönemde Üsküp’te çıkarılan *Yeni Mektep* dergisi bunlardan biridir.

Yeni Mektep dergisi Üsküp Darülmuallimin Rüşdiyesi müdürü olan Sabri Cemil Bey tarafından Üsküp’te çıkarılmıştır. 1882 tarihinde Priştine’de dünyaya gelen Sabri Cemil Bey, Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerinin önde gelen eğitimcilerindendir. İstanbul Darülfünun’u Edebiyat Bölümü mezunu olan Sabri Cemil Bey, II. Meşrutiyet döneminde Üsküp Darülmuallimin Rüşdiyesi müdürü olarak görev yapmıştır. Balkan Savaşı’nın ardından İstanbul’a gelen Sabri Cemil Bey, Bursa ve Şam’da görev yapmış, Kurtuluş Savaşı sırasında da İlköğretim Genel Müdürlüğü görevlerinde de bulunmuştur (Şanal, Durmuşçelebi 2010: 258-273). Eğitim alanında önemli idari görevleri bulunan Sabri Cemil’in, aynı zamanda söz konusu alanda kaleme aldığı çalışmaları vardır.

¹⁷ Araştırma Görevlisi Doktor, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Edirne-Türkiye, erhanvatansever@trakya.edu.tr

¹⁸ Öğretim Görevlisi Doktor, Trakya Üniversitesi Türk Dili Bölümü, Edirne-Türkiye, salihkoralp@trakya.edu.tr

Bu eserlerin en önemlisi 1911 yılında Üsküp'te yayınlandığı *Amelî Fenn-i Tedris* isimli kitabıdır. Sabri Cemil Bey'in Tanin, Tedrisat-ı İbtidâîye, Yeni Fikir, Yıldız gibi dergi ve gazetelerde de eğitim üzerine yazıları bulunmaktadır (Altın 2013: 21).



Yeni Mektep, Y. 1, N. 1, Nisan 1327.

İlk sayısı 1327 (1911) Nisan ayında, son sayısı ise 1328 (1912) Haziran ayında yayımlanan dergi toplamda 14 sayı çıkmıştır (*Yeni Mektep*, Nisan 1327: 1). Dergi her ayın son gününde yayımlanmıştır (*Yeni Mektep*, Haziran 1328: 1). Derginin yalnızca 14 sayıda kalmasında Sabri Cemil'in, Balkan Savaşı ile birlikte İstanbul'a göç etmesinin etkisi olduğu söylenebilir. Dergide genel olarak öğretmen ve öğretmen okulu öğrencilerine yönelik yazılar kaleme alınmıştır (Bayındır, Şentürk 2016: 35). *Yeni Mektep* dergisinin Hakkı Tarık Uz koleksiyonunda 2. ve 4. sayısı hariç olmak üzere toplam 12 sayısı bulunmaktadır. Derginin sabit bir sayfa sayısı bulunmamaktadır.

Derginin yazar kadrosu; Sabri Cemil, Mustafa Şekip, Ahmet Tevfik, Mehmet Fikri, Galip Bahtiyar, Muharrem Sezai, Ali Kemal, Mehmet Emin, Tahir Lütfü, Nüzhet Nebil, İbrahim Alaaddin, Abdüllatif Nejat, F. Sacit gibi isimlerden oluşmaktadır. Sabri Cemil ve Mustafa Şekip'in derginin tüm sayılarında yazıları bulunmaktadır.

Derginin çıkarılma amacını ve yayın politikasını Sabri Cemil'in kaleminden çıkan şu satırlarda okuruz:

“Artık hep anladık ki vatana mektep, mektebe de muallim ister. Bu hakikati tanımış olan Millet-i Osmaniye bir taraftan (Muallimlerimizin maaşı az) diye bağürmakta iken öbür taraftan (Muallimlerimiz bir işe yaramaz) diye feryat ediyor.

Biz mevcut mekteplerimizi, muallimlerimizi hiç mesabesinde görmek istemiyoruz. Fakat muallimlerin şanına yakışan odur ki milletin himayesine mazhar olmak için liyakat kazanmağa, gerçek bir muallim olmağa çalışmaktır. Filhakika noksanımız, görgüsüzlüğümüz az değil çoktur. Fakat bu çokluğu yok edecek çareler de vardır. O da aşk ve sebatır. Mesleğimizi, hayvandan insan yetiştiren bu muhterem sanatı büyük bir aşk ile sevmesek fedakârlık edip kusurlarımızı tanıyamayız. Bu kusurları tashih etmek, tecrübemizi artırmak yolunda sebat gösteremezsek muallimlik vazifesini hakkıyla görmüş olmayız...

Biz isteriz ki Osmanlı milleti dünkü gibi bugün de sersem olmasın, düşüncesiz, riyakârlık devresinden kurtulmuş olsun. Azamet-i nefse, itimat-ı nefse malik bulunsun. Diyaneti, hakikati, hayrı, hüsnü sevsin, vatan, millet duyguları katında oynasın, hülâsa Osmanlı bir insan olsun.

Çocukta fikir var, irade var, kabiliyet var. Yanlış bir usul bunların hepsini köreltir. Bugün yeniliğe muhtacdır. Zaten İmam Ali efendimiz buyurmuyorlar mı ki “Sen çocuğunu kendi edebine, yaşı yaşına göre terbiye etmekle kalma. İlerisini düşün. Zira o senin bulunduğun şu

zamanda değil, istikbalde yaşamak için halk olunmuştur. Kendisine ileride mesut yaşayacak ve yaşatacak bir terbiye verir.

Milletin ekmekten sonra birinci ihtiyacı olan terbiyeyi çocuklarımıza işte bu suretle vermeliyiz. İleride balmumu gibi şekilden şekle girmemeleri için onları bugün dikkat etmeye alıştırmalıyız.

İşte Yeni Mektep bugün şu parlak ve tatlı ümit ile kapısını açıyor. İstiyor ki milletin mukadderatını eline almış olan çalışkan muallimlere yardım etsin. Bilhassa memleketimizin, Kosova'nın noksanını, ihtiyacını, istidadını göz önüne alan Yeni Mektep, nazariyat kısmında muallimlerin ruh-i sanatı olan fenn-i terbiye-i etfal (pedagoji), ilm-i ahval-i ruh (psikoloji)'ye dair faydeli dersler vermeye, arkadaşça musahabelerle dertlerimizi dökmeğe ve bunlara çare aramaya çalışacaktır. Bundan maada tatbikat kısmında muallimlere ilm-i diniyeye, ahlaka, Osmanlıcaya, tarihe, coğrafyaya, hesaba, malumat-ı fenniye ve medeniyeye dair ilmî dersler hazırlayacak ve çocuklara faydelerinden maada mektebi sevdiren musiki neşide ve notaları, sade manzumeler, el işleri, oyunlar da verebilecektir. Böyle geniş ve canlı bir program takip edilecek olan istikbalin mekteplerine Yeni Mektep şimdiden her cihetle bir numune olmak istediği içindir ki memalik-i mütemeddinede ana mekteplerine devam eden 3-6 yaşındaki çocuklara muallimler tarafından verilen mini mini dersleri de ihmal etmeyecek ve bu suretle temelli bir terbiye binası kurmak isteyenlere yol gösterecektir. Maarif müfettişlerinin raporları, taşra muallimlerinin mütalaa ve istizahları da Yeni Mektep'te yer bulacak ve muallimleri çalışmaya, düşünmeye sevk etmek için talim ve terbiyeye dair sualler irad etmeyi de unutmayacaktır. Açık bir Osmanlıca ile yazılacak olan bütün bu yazılar hep bir gayeye müteveccih olacak, o da bir mecmuanın yapabileceği kadar "hali islah, istikbali ihzar" dan ibaret bulunacaktır." (Yeni Mektep Nisan 1327: 1)

Kosova Matbaasında basılan *Yeni Mektep* dergisi "Nazariyat" ve "Tatbikat" olmak üzere iki bölümden müteşekkildir (Yeni Mektep Eylül 1327a: 1);



Nazariyat kısmında; *Gezinti Dersleri, Hayatta Sözler, Ormanlar İçin, Türkiye Haricinde Mektepler, Muallim, Osmanlıca, İptidai Mekteplerinde El İşleri, Gezinti Dersleri* gibi teorik ders konularına yer verilmiştir.

Tatbikat kısmında ise; *Malumat-ı Medeniye, Osmanlıca Dersleri, Kundak Çocukları, Dilenciye Acıyınız, Mini Minilere, Ecdadımız, Mekteplerimizin Noksanları, İhtiyat Sınıfı Dersleri, Hesap, Birinci Sınıf Dersleri* gibi uygulamalı ders konularına yer verilmiştir.

Hem dergide yer verilen konulara hem de derginin çıkarılma sebeplerine bakıldığında, çocukların iyi bir eğitim alabilmelerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini layıkıyla tamamlamaları ile mümkün olabileceği tezi ortaya çıkmaktadır.

Dergide "Nazariyat" olarak isimlendirilen teorik kısımda okullarda okutulması gereken derslerin ve bu derslerin dâhil olduğu bilimlerin tanımı, içeriği ve söz konusu bilimlerin eğitim ile ilgileri üzerinde durulmuştur. Örneğin "ilm-i ahval-i ruh ve terbiye" (psikoloji) "*İnsan hayat-ı*

ahlakiyesinin dâhili hadiselerini mütalaa eden bir ilim dalıdır. Bu ilim bizim kuvvet ve melekelerimizi, hayatımızı, onların sebeplerini, neticelerini, bizim temayüllerimizin aslını ve suret-i hareketini tetkik eder...” (Yeni Mektep Eylül 1327b: 17) şeklinde tanımlanmakta ve çocukların sahip olduğu yetenekleri ortaya çıkarma noktasında öğretmene büyük bir yardımı olduğu vurgusu yapılmaktadır. Mehmet Şekip tarafından kaleme alınan “Hayatta Sözler” kısmında ise geleceğin öğretmen adayları olan öğrencilere mesleki öğütler verilmiştir. Ahmet Tevfik tarafından kaleme alınan “Ormanlar İçin” ve “Ağaçları Koruyalım” gibi kısımlarda daha çok köy öğretmenlerine yönelik bilgiler ve tavsiyelere yer verilmiştir. Sabri Cemil tarafından kaleme alınan “Mekteplerimizde Nazar” kısmında okulların mevcut durumları ve ideal bir okulun nasıl olması gibi bilgilere yer verilmiştir. Mehmet Şekip tarafından kaleme alınan “İptidai Mekteplerinde El İşleri” kısmında ise öğretmen adaylarının resim ve hesap gibi birçok dersin öğretilmesi sırasında kullanacakları materyalleri tasarlayabilmeleri için gerekli bilgiler verilmiştir.

Tatbikat olarak isimlendirilen uygulama kısmında ise teorik kısımda ele alınan konuların hangi yöntemlerle öğretilceği konusu ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Örneğin Sabri Cemil tarafından okul öncesi öğrencilerine yönelik kaleme alınan “Mini Minilere” dersinde etkinlik örnekleri uygulamalı bir şekilde anlatılmıştır:

“Renkli kâğıtlar – Bunların renkleri söylenir: Bir kırmızı, bir mavi, bir yeşil, bir sarı, bir beyaz... Beyaz kâğıtlar bir tarafa, öbürleri de öte tarafa konur. İkişer ikişer birleştirilir: Bir kırmızı ve bir yeşil, bir beyaz ve mavi, bir sarı ve bir mor... Mavi kâğıtlar bir sıraya dizilir. Kırmızı kâğıtların etrafında yeşil kâğıtlarla bir kol yapılır.

Yaptırmak ve bozdurmak – Çocuklar bir birlerine kuşak bağlamağa ve sonra çözmeye alıştırlılır. Bundan sonra bu işi her biri kendi üzerinde yapar.

El İşleri – El işleri mini minilerin dersleri arasında en çok zaman tutmalıdır. Bunlar sade, faydeli ve bilhassa daima başka başka olmalıdır. Her çocuk bir avuç çubuk alacak, bunları keyfine göre birleştirecektir. İyi yapan ve işte devamlı olanlara mükâfat verilmelidir.” (Yeni Mektep Eylül 1327c: 27)

Sabri Cemil Bey tarafından kaleme alınan “Hesap” dersinde bir öğretmenin matematik dersini nasıl işlemesi gerektiği de örnekleri ile anlatılmıştır. 12 sayısı şu örnekle anlatılmıştır:

“On iki çubuk, on iki çakıl taşı, on iki taş tanesi, on iki çubuk sayınız. On iki çubuğu bir arada bağlayınız: bir deste (bir düzine) çubuk olur...” (Yeni Mektep Eylül 1327d: 180).

Sonuç

Eğitim, milletlerin ve devletlerin geleceklerinde oldukça mühim bir yere sahiptir. Bu yüzden özellikle devletler eğitime gerekli önemi vermeli ve tüm vatandaşlarına eşit eğitim hakkını sağlamalıdır. Öğretmen okullarında eğitim alan öğrenciler eğitimin en önemli unsurunu oluşturmaktadırlar. Bu yüzden bu okullarda okuyan öğretmenlerin iyi bir eğitim almaları gerekmektedir. Sabri Cemil Bey tarafından bu amaç ile çıkarılan *Yeni Mektep*, önemli bir eğitim dergisidir. Bu doğrultuda derginin içeriği, öğretmenler ve öğretmen okullu öğrencilerini iyi yetiştirmeye yönelik hazırlanmıştır. *Yeni Mektep* dergisinde kaleme alınan konular hem teorik hem de uygulamalı bir şekilde ele alınmıştır. Dergide ele alınan konuların günümüzdeki Eğitim Fakülteleri’nin müfredatları ile birçok açıdan paralellik göstermesi bir diğer önemli husustur. *Yeni Mektep*, dönemde görülmeye başlanan okul öncesi eğitime yönelik dikkatiyle de Türk eğitim tarihi için önem arz etmektedir.

Kaynakça

- ALTIN, Hamza, “II. Meşrutiyet Devri Pedagoglarından Sabri Cemil ve Amelî Fenn-i Tedris’i”, *Turkish Studies*, Volume 8/2, Winter 2013, (p. 19-35).
- AKYÜZ, Yahya, *Türk Eğitim Tarihi*, MEB Yayınları, İstanbul 2007.
- BAYRAM, Yavuz, “Türk Edebiyatının İlk Çocuk Dergisi: Mümeyyiz (1869-1870)”, *Hece*, S: 104-105, Ankara 2005.
- BAYINDIR, Celal, ŞENTÜRK, Cihad, “Yeni Mektep Dergisinde Neşredilen Makaleler Işığında 20. Yüzyılın İlk Çeyreğinde Avrupa’da Eğitime Bakış”, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18 (30), 2016, (ss. 35 – 40).

GÜNDÜZ, Mustafa, “Modern Eğitimin Doğuşu ve Alternatif Eğitim Paradigmaları”, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, Y. 2013, Eğitim Felsefesi Özel Sayı 1.

ŞANAL, Mustafa, DURMUŞÇELEBİ, Mustafa, “Kosovalı Eğitimci Sabri Cemil (Yalkut) Bey’in Bazı Derslerin Özel Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri”, *BAL-TAM Türklük Bilgisi*, Yıl: VI, 12, 258–273 (2010).

Yeni Mektep, Y. 1, N. 1, Nisan 1327.

Yeni Mektep, Y. 1, N. 5, Eylül 1327a.

Yeni Mektep, Y. 1, N. 5, Eylül 1327b.

Yeni Mektep, Y. 1, N. 5, Eylül 1327c.

Yeni Mektep, Y. 2, N. 5, Eylül 1327d.

Yeni Mektep, Y. 2, N. 14, Haziran 1328

Gökhan ILGAZ¹⁹, Tuğba TÜRK²⁰

BALKAN ÜLKELERİNDE EVDEKİ KİTAPLAR, EBEVEYN EĞİTİM DÜZEYİ VE OKUMA PUANLARI

1.Giriş

Temel olarak bir kurum olarak ailenin bir takım işlevi bulunmaktadır. Aileler üyelerinin temel ihtiyaçlarını karşılamanın ötesinde; çocuğu yetiştirip sosyalleştirmekte, üyeleri arasında karşılıklı konfor ve destek sağlamaktadır (Barker ve Chang, 2013). Uzun zamandır anne babanın olmanın anlamı çocuğu dünyaya getirme şeklindeki fiziksel olguya işaret etmesine rağmen zamanla bu anlayış değişmiştir (Bacanlı, 2008). Bu açıdan aileler üyelerinin sosyal, psikolojik, biyolojik gelişimi ve bakımı için bir laboratuvar olarak görülebileceği düşünülmektedir (Glick, Rait, Heru ve Ascher, 2016). Aile çocuktaki gündelik beceriler, öz bakım becerileri, dil ve iletişim becerileri vb. (Kılıç, 2018) geliştirmek konusunda önemli işlevleri olan çocuğun hayatındaki ilk ve temel toplumsal birim olarak görünmektedir. Ailelerin işlevleri göz önüne alındığında; kitap okuma konusunda çocuğa model olmak, çocuğun merak duygusunun kitaplar aracılığıyla tatmin edilmesi, çocuğun doğru eserlerle tanıştırılması açısından ailenin yeri yadsınmaz (Atman, Çat, Gökbulut ve Mudu, 2012). Böylece yaşam boyunca gelişen, değişen çok boyutlu ve karmaşık beceriler dizisi olan okur yazarlık becerileri (Rebello, 1999) yaşamın ilk dönemlerinde aile aracılığıyla ile gelişmektedir. Eğitim sürecindeki tüm içeriğin üzerine kurulu olduğu okur yazarlık (Kılıç, 2018) çocukta yaşam boyu bulunması gereken iki temel beceriden biri olarak, ailenin sorumluluğu ve desteğini gerektirmektedir (Girolametto, Lefebvre ve Greenberg, 2007). Hatta ailenin bu işlevi aile okur yazarlığı terimi ile kavramsallaştırılmıştır. Evde kitap bulunması, çocukla kitap hakkında konuşmak, kitaplara karşı ailenin olumlu tutuma sahip olması aile okuryazarlığı ortamı olarak adlandırılabilir (Roberts, Jurgens ve Burchinal, 2005). Anne babaların çocuklarının hem gelişimlerini hem de özelliklerini öğrenmelerini gerekmekte; çocuklarına nasıl öğreteceklerini ve onların motivasyonları hakkında da bilgi sahibi olmalıdırlar (Bacanlı, 2009). Ebeveynler çocuklarının ilk öğretmenleri olarak görünmekte, çocuğun dil ve okuma becerilerini geliştirmekte önemli bir yeri temsil etmektedirler (Özbek Ayaz, Güleç ve Şahin, 2017). Çocukların erken yaş dönemlerinden itibaren kitapları tanıtmak, evde kitap için ortamlar oluşturmak, çocuğa kitap okumak, çocuklar kitapçılara ve kütüphanelere gitmek (Tezel Şahin ve Tutkun, 2016) aile-çevre ortamında karşılaştığı uyaranların zenginlik seviyesine göre sözel muhakeme becerisi (Koyuncu, Yabaş 2017) ile beraber çocuğun farklı becerilerini geliştirmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okul öncesinde Çocuğun günlük yaşamında yazılı materyallere, resimlere vb. maruz kaldıkça okuma yazma, dil becerileri de o derece gelişmektedir (Kılıç, 2018). Evde kitapların bulunması ise ev okuryazarlığının yapısal yönünü oluşturmada (Britto, 2001) ve kitap sayısı ve okuma sıklığı arttıkça çocuğun okuryazarlık becerileri gelişmektedir (Senechal, 2011). Ayrıca ev öğrenme ortamı olarak; çocuk kitaplarının, boya kalemlerinin, oyuncakların, kulaklıkların, alfabe bloklarının bulunmasının, ebeveyn çocuk etkileşiminin ve çocuğun okur yazarlık etkinliklerine ebeveynin katkısının incelendiği bir çalışmada bu tür ortamın çocuğun şimdiki ve gelecekteki okuryazarlık ve dil becerilerini olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır (Rodriguez, ve Tamis-Lemonda, 2011). Ailenin evde oluşturduğu çevre sosyoekonomik düzeye göre çocuğu okur yazarlık becerilerini geliştirmede daha etkili görülmektedir (Au, 2000). Bu çevrenin özelliklerinin belirlenmesi okuryazarlığın geliştirilmesinde ev ortamında hangi koşulların

¹⁹ Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Edirne-Türkiye, gokhani@trakya.edu.tr

²⁰ Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Edirne-Türkiye, tugbaturk@trakya.edu.tr

önemli olduğunu ortaya çıkaracaktır (Haney ve Hill, 2004). Örneğin okuryazar ailelerin çocuklara sunduğu yazılı ve görsel materyaller, birlikte okuma yaptıkları okuma etkinlikleri, birlikte çizdikleri resimler çocukların okuma yazma alanındaki başarılarını da artırmaktadır (Çelenk, 2003). Petrill, Deckard, Schatschneider ve Davis (2005) ise evlat edinilen çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmada genlerden ziyade maruz kalınan çevrenin önemli olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Öyle ki okuma güçlüğü olan çocuklarda bile evdeki okuma ortamı paragrafları kavrama ve doğru yazım puanlarını etkilediği görülmüştür (Rashid, Morris ve Sevcik, 2005). Evde kitap bulunması, birlikte kitap okuma, kütüphaneye ve kitapçıya gitme gibi ebeveynin kitaplara karşı tutumu çocuğun okuryazarlığı üzerinde birçok çevresel faktörden görece daha etkili görünmektedir. Çocuğun okuma becerilerini etkileyen bu durumun kültürel faktörlerden etkilenebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle ülkeler arasında bir karşılaştırmanın yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma PISA 2015 verilerine dayalı olarak dokuz Balkan ülkesindeki (Bulgaristan, Hırvatistan, Karadağ, Kosova, Kuzey Makedonya, Romanya, Slovenya, Türkiye, Yunanistan) öğrencilerin ev okur yazarlığının yapısal yönünü oluşturan evde kitap bulunma, evde bulunan kitap türü, ebeveyn eğitim durumuna göre okuma puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır.

2.Yöntem

2.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma PISA 2015 verilerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. PISA çalışmalar tarama modelindedir dolayısıyla bu çalışma tarama modelinde tasarlanmıştır.

2.2.Çalışma Grubu

Bu araştırma PISA 2015 çalışmasına katılmış ve araştırmanın değişkenlerine dönük verileri eksiksiz girmiş olan dokuz Balkan ülkesinden toplam 46096 öğrenci ile gerçekleştirilmiş ve katılımcıların dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların dağılımları

Ülkeler	f	%
Bulgaristan	5259	11.41
Hırvatistan	5371	11.65
Karadağ	5098	11.06
Kosova	4268	9.26
Kuzey Makedonya	4573	9.92
Romanya	4784	10.38
Slovenya	6041	13.11
Türkiye	5529	11.99
Yunanistan	5173	11.22
Toplam	46096	100

2.3.Veri toplama araçları

Bu çalışma PISA 2015 verileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin ait veri setinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu veriler öğrencilerin ülkeleri, cinsiyetleri gibi temel verilerle birlikte araştırmada seçilen diğer verilerdir. Araştırma bağlamında seçilen veriler şunlardır:

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu (UNESCO) tarafından geliştirilen International Standard Classification of Education (ISCED) sınıflaması kullanılmıştır. Araştırma kategorileri “Yok (None)”, “ISCED 1”, “ISCED 2”, “ISCED 3B, C”, “ISCED 3A”, “ISCED 4”, “ISCED 5B” , “ISCED 5A, 6” sıralı değişken olarak elde edilmiştir.

Öğrencileri babalarının eğitim düzeyi: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu (UNESCO) tarafından geliştirilen International Standard Classification of Education (ISCED) sınıflaması kullanılmıştır. Araştırma kategorileri “Yok (None)”, “ISCED 1”, “ISCED 2”, “ISCED 3B, C”, “ISCED 3A”, “ISCED 4”, “ISCED 5B”, “ISCED 5A, 6” sıralı değişken olarak elde edilmiştir.

Evde klasik edebiyat eseri kitap (Shakespeare gibi): Evde olması durumu Evet, olmama durumu Hayır olarak ikil kategori şeklinde elde edilmiştir.

Evde şiir kitabı olma durumu: Evde olması durumu Evet, olmama durumu Hayır olarak ikil kategori şeklinde elde edilmiştir.

Evde sözlük olma durumu: Evde olması durumu Evet, olmama durumu Hayır olarak ikil kategori şeklinde elde edilmiştir.

Okuma Puanları: PISA 2015 kapsamında elde edilmiş olan 10 olası değerlerin ortalaması alınarak okuma puanları elde edilmiştir (Cheema & Galluzzo, 2013; Gándara & Randall, 2015; House & Telese, 2008; Lay & Chandrasegaran, 2016; Tatsuoka, Corter & Tatsuoka, 2004; Yu, Wu & Mangan, 2015).

2.4. Verilerin analizi

Tablo 2. Skewness ve Kurtosis değerlerinin dağılımı

Ülkeler	Evde Olma Durumu	Değerler	Klasik Edebiyat Eseri Kitap (Shakespeare gibi)	Şiir Kitabı	Sözlük
Bulgaristan	Evet	Skewness	-.317	-.293	-.216
		Kurtosis	-.302	-.428	-.515
	Hayır	Skewness	.436	.103	.421
		Kurtosis	-.235	-.662	-.151
Hırvatistan	Evet	Skewness	-.311	-.376	-.145
		Kurtosis	-.236	-.205	-.423
	Hayır	Skewness	-.067	-.091	.014
		Kurtosis	-.423	-.4	-.458
Karadağ	Evet	Skewness	-.111	-.082	-.009
		Kurtosis	-.343	-.39	-.415
	Hayır	Skewness	.179	.17	.076
		Kurtosis	-.21	-.27	-.554
Kosova	Evet	Skewness	-.121	-.057	-.052
		Kurtosis	-.209	-.21	-.24
	Hayır	Skewness	-.026	-.086	-.097
		Kurtosis	-.221	-.444	-.284
Kuzey Makedonya	Evet	Skewness	-.184	-.057	-.004
		Kurtosis	-.142	-.209	-.182
	Hayır	Skewness	.118	.112	.23
		Kurtosis	-.182	-.333	-.561
Romanya	Evet	Skewness	-.061	-.058	-.043
		Kurtosis	-.277	-.291	-.299
	Hayır	Skewness	.164	.194	.273
		Kurtosis	-.189	-.198	-.182
Slovenya	Evet	Skewness	-.316	-.294	-.208
		Kurtosis	-.174	-.246	-.384
	Hayır	Skewness	.015	-.023	.157
		Kurtosis	-.501	-.493	-.414
Türkiye	Evet	Skewness	-.156	-.087	-.026
		Kurtosis	-.035	-.176	-.217
	Hayır	Skewness	.063	.014	-.057
		Kurtosis	-.176	-.219	-.092
Yunanistan	Evet	Skewness	-.449	-.395	-.3
		Kurtosis	-.042	-.164	-.299
	Hayır	Skewness	-.201	-.278	.179
		Kurtosis	-.34	-.319	-.363

Çalışmanın verilerinin analizinde evdeki kaynakların dağılımı için frekans ve yüzde hesaplanmıştır. Ebeveynlerin eğitim durumlarına göre evde klasik edebiyat eseri kitabı

(Shakespeare gibi), şiir kitabı ve sözlük bulunma durumlarının dağılımı (2xc) boyutlu tablolarda Mann-Whitney-Wilcoxon testi (Arıcıgil Çılan, 2009) incelenmiştir. Yine evde klasik edebiyat eseri kitabı (Shakespeare gibi), şiir kitabı ve sözlük bulunma durumlarına göre öğrencilerin PISA 2015 okuma puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için öncelikle puanların dağılımı incelenmiştir. Büyüköztürk (2007)'e göre, Skewness ve Kurtosis değerlerinin ± 1 arasında olması normallik varsayımı için yeterlidir. Tablo 2'de görüldüğü gibi normallik varsayımı sağlandığından t testi uygulanmıştır. Anlamli çıkan sonuçların etki değerleri için Cohen d katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen katsayılar, $<.0$, yan etki; $0-.2$, etki yok; $.2-.4$, küçük etki; $.5-.8$, orta düzey etki; $.8$ ve üstü büyük etki (Cohen, 1988) olarak yorumlanmıştır. Tüm değişkenlerin okuma puanlarına nasıl yönlendirdiğini belirlemek için Chi-Squared Automatic Interaction Detector (CHAID) algoritması kullanılarak karar ağacı analizi yapılmıştır.

3.Bulgular

Balkan ülkelerinde PISA 2015 çalışmasına katılan ve araştırmanın verilerini eksiksiz dolduran öğrencilerin evlerinde “klasik edebiyat eseri (Shakespeare gibi)”, “şiir kitabı” ve “sözlük” olma durumları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Evde Klasik Edebiyat Eseri (Shakespeare gibi), şiir kitabı ve sözlük olma durumları

Ülkeler	Durum	Klasik Edebiyat Eseri (Shakespeare gibi)		Şiir Kitabı		Sözlük	
		f	%	f	%	f	%
Bulgaristan	Evet	4055	77.1	3515	66.8	4684	89.1
	Hayır	1204	22.9	1744	33.2	575	10.9
	Toplam	5259	100	5259	100	5259	100
Hırvatistan	Evet	2498	46.5	1746	32.5	5098	94.9
	Hayır	2873	53.5	3625	67.5	273	5.1
	Toplam	5371	100	5371	100	5371	100
Karadağ	Evet	3487	68.4	3595	70.5	4677	91.7
	Hayır	1611	31.6	1503	29.5	421	8.3
	Toplam	5098	100	5098	100	5098	100
Kosova	Evet	2371	55.6	3557	83.3	3459	81
	Hayır	1897	44.4	711	16.7	809	19
	Toplam	4268	100	4268	100	4268	100
Kuzey Makedonya	Evet	2185	47.8	3107	67.9	3893	85.1
	Hayır	2388	52.2	1466	32.1	680	14.9
	Toplam	4573	100	4573	100	4573	100
Romanya	Evet	3770	78.8	3836	80.2	4200	87.8
	Hayır	1014	21.2	948	19.8	584	12.2
	Toplam	4784	100	4784	100	4784	100
Slovenya	Evet	3422	56.6	3384	56	5157	85.4
	Hayır	2619	43.4	2657	44	884	14.6
	Toplam	6041	100	6041	100	6041	100
Türkiye	Evet	2955	53.4	3111	56.3	5232	94.6
	Hayır	2574	46.6	2418	43.7	297	5.4
	Toplam	5529	100	5529	100	5529	100
Yunanistan	Evet	2916	56.4	2342	45.3	5023	97.1
	Hayır	2257	43.6	2831	54.7	150	2.9
	Toplam	5173	100	5173	100	5173	100

Tablo 3 incelendiğinde klasik eserde en yüksek oran sırasıyla Romanya, Bulgaristan ve Karadağ’a aittir. Türkiye %53.4 ile sondan üçüncü sıradadır. Türkiye’den sonra gelen ülkeler %50’nin altında olup, bu ülkeler, Hırvatistan ve Kuzey Makedonya’dır. Evde şiir kitabı bulundurma oranı en yüksek üç ülke Kosova, Romanya ve Karadağ’dır. En sonda yer alan ülkeler ise Hırvatistan, Slovenya ve Yunanistan’dır. En sonda yer alan ülkeler %50’nin altına bir orana sahiptir. Türkiye evde şiir kitabı bulundurma oranında ise sondan dördüncü sırada yer almaktadır. Evde en yüksek sözlük bulundurmada ise ilk üç Yunanistan, Hırvatistan ve Türkiye’dir. En az orana sahip olanlar ise Kuzey Makedonya, Kosova ve Arnavutluk’tur. Sayısal olarak değerlere

bakıldığında hepsi %75'in üstündedir. Yani Balkan ülkelerinde evlerin 4'te 3'ünde sözlük bulunmaktadır.

Tablo 4'ye göre tüm ülkelerde ebeveynlerin eğitim düzeyi artıkça evde klasik eser kitabı bulunma olasılığı artmaktadır. Etki değerleri karşılaştırıldığında Hırvatistan, Karadağ, Kuzey Makedonya, Romanya, Slovenya ve Yunanistan'da annenin eğitim düzeyi daha etkin; Bulgaristan, Kosova ve Türkiye'de babanın eğitim düzeyi daha etkilidir. Tüm ülkelerde ebeveynlerin eğitim düzeyi artıkça evde şiir kitabı bulunması artmaktadır. Etki değerleri karşılaştırıldığında Hırvatistan, Bulgaristan, Karadağ, Romanya ve Slovenya'da annenin eğitim düzeyi daha etkin; Kosova, Kuzey Makedonya, Romanya ve Türkiye'de babanın eğitim düzeyi daha etkilidir. Yunanistan'da ise eşit düzeye sahiptir. Tüm ülkelerde ebeveynlerin eğitim düzeyi artıkça evde sözlük bulunması artmaktadır. Bulgaristan, Karadağ ve Slovenya'da anne eğitim düzeyi daha etkili iken; Türkiye ve Kosova'da babanın eğitim düzeyi daha etkili olmuştur. Hırvatistan, Kuzey Makedonya ve Romanya'da ise etki düzeyleri aynı çıkmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde de tüm ülkelerde öğrencilerin evlerinde “klasik edebiyat eseri (Shakespeare gibi)”, “şiir kitabı” veya “sözlük” olma durumlarında okuma puanlarının ortalaması anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Ülkeler göre inceleme yapıldığında, Bulgaristan'da okuma puanları arasındaki farklar “klasik edebiyat eseri (Shakespeare gibi)” ve “sözlük” açısından büyük etkiye sahipken, “şiir kitabı” orta düzeyde etkiye sahiptir. Hırvatistan, Karadağ ve Slovenya'da tüm alanlarda orta düzey etki etki çıkmıştır. Kosova'da tüm değişkenlerde küçük etki ortaya çıkmıştır. Kuzey Makedonya'ya “klasik edebiyat eseri (Shakespeare gibi)” ve “şiir kitabı” küçük; “sözlük” ise orta düzeyde etkiye sahiptir. Türkiye ve Yunanistan'da ise “klasik edebiyat eseri (Shakespeare gibi)” orta, “sözlük yüksek”, “şiir kitabı” Türkiye'de etkisiz; Yunanistan ise orta düzeyde etkiye sahiptir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi PISA 2015'te okuma çalışmasına katılan Balkan ülkelerindeki öğrencilerin okuma puanlarını etkileyen veya farklılaştıran birinci faktör evde klasik edebiyat kitabının olma durumudur. Evlerinde bu tür kitaplar olan öğrencilerin okuma puanlarının ortalamaları daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Evde kitap olma durumunun her iki değişkeninde de etkili olan ikinci faktör ülkeler veya ülkeler grubu olmuştur. Evlerinde klasik edebiyat eseri kitabı olanların (Evet) puanı en yüksek ülke Hırvatistan'dır. Hırvatistan'ı takip eden ikinci ülke Slovenya iken, üçüncü ülke ise Yunanistan'dır. Bu grupta Türkiye, Karadağ ve Romanya bir arada bulunmaktadır. Bu gruptaki üçüncü etki eden faktör ise ülkelerden ülkelere farklılık göstermektedir. Türkiye, Karadağ ve Romanya'da Babanın eğitim düzeyidir. Babanın eğitim düzeyi arttıkça okuma puanlarının ortalaması farklılaşmaktadır. Bulgaristan, Hırvatistan ve Yunanistan'da etkili olan üçüncü faktör ise Annenin eğitim düzeyidir. Annenin eğitim düzeyi arttıkça puanların ortalamaları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Kosova, Kuzey Makedonya ve Slovenya'da ise üçüncü etkili olan faktör cinsiyettir. Kızlar ile erkeklerin puanları arasında anlamlı fark oluşmaktadır. Özetle evde klasik eser kitabı olması durumunda, ikinci faktör olarak ülke ve üçüncü faktör olarak ülkeye göre baba eğitimi, anne eğitimi ve cinsiyet gelmektedir.

Evde klasik eser kitap olmaması durumunda ortalama puanlar anlamlı şekilde düşmektedir. Bu faktörü, diğer durumda (evde klasik eser kitap olması) olduğu gibi, ülke faktörü takip etmektedir. Yine benzer şekilde en yüksek ortalamaya sahip ülkeler sırasıyla Hırvatistan, Slovenya ve Yunanistan olmuştur. Bu grupta Kosova ile Kuzey Makedonya birlikte bulunmaktadır. Bu ülkeler içerisinde bir tek Hırvatistan'da anne eğitim üçüncü faktör olarak belirlenmiştir.

Anne eğitimi artıkça puanlarında ortalamaları arasında fark anlamlı hale gelmektedir. Slovenya, Karadağ, Kosova ve Kuzey Makedonya'da üçünü önemli faktör ise cinsiyettir. Kızların ortalamaları ile erkeklerin ortalamaları arasında anlamlı fark vardır. Romanya, Bulgaristan, Türkiye ve Yunanistan'da üçüncü önemli faktör ise evde sözlük olmasıdır. Buna göre evde sözlük olması durumunda okuma puanlarının ortalamaları anlamlı derecede yükselmektedir. Özetle evde klasik eser kitabı olmaması durumunda, onu ülke ve üçüncü faktör olarak ülkeye göre evde sözlük olması, anne eğitimi ve cinsiyet gelmektedir.

Analizde bir başka çıkan sonuç ise eve şiir kitabının olması veya olmaması durumu okuma puanların farklılaşmasına etki etmemektedir. Bu çalışmada okuma puanlarını etkileyen faktörlerin sırasıyla, evde klasik eser kitaplarının olup olmama durumu, ülkeler ve aynı düzeyde cinsiyet, anne eğitimi, baba eğitim ve evde sözlük olma durumudur.

Tablo 4. Evde Klasik edebiyat eseri (Shakespeare gibi,), şiir kitabı ve sözlük olma durumları ve ebeveynlerin eğitim düzeylerinin dağılımı analizi

Ülkeler	Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi	Evde Klasik Eser Kitap Olma Durumu					Evde Şiir Kitabı Olması Durumu					Evde Sözlük Olması Durumu					
		Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Etki Değeri d	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Etki Değeri d	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Etki Değeri d
Bulgaristan	Annenin Eğitim Düzeyi	Evet	4055	2829.43	11473334	1632426*	.5	3515	2836.9	9971686.5	2337843.5*	.39	4684	2738.90	12829000.50	836569.5*	.42
		Hayır	1204	1958.34	2357836			1744	2213.01	3859483.5			575	1742.90	1002169.50		
	Babanın Eğitim Düzeyi	Evet	4055	2798.73	11348857.5	1756902.5*	.42	3515	2816.36	9899508.5	2410021.5*	.35	4684	2716.87	12725839.50	939730.5*	.33
		Hayır	1204	2061.72	2482312.5			1744	2254.39	3931661.5			575	1922.31	1105330.50		
Hrvatistan	Annenin Eğitim Düzeyi	Evet	2498	3035.98	7583867.5	2714137.5*	.43	1746	3165.93	5527722	2326659*	.44	5098	2714.12	13836583.00	552522*	.16
		Hayır	2873	2381.71	6842638.5			3625	2454.84	8898784			273	2160.89	589923.00		
	Babanın Eğitim Düzeyi	Evet	2498	2993.57	7477943.5	2820061.5*	.38	1746	3093.16	5400657	2453724*	.37	5098	2714.12	13836559.50	552545.5*	.16
		Hayır	2873	2418.57	6948562.5			3625	2489.89	9025849			273	2160.98	589946.50		
Karadağ	Annenin Eğitim Düzeyi	Evet	3487	2724.16	9499144	2199741*	.35	3595	2675.2	9617352	2249743*	.27	4677	2591.04	12118296.00	790224*	.19
		Hayır	1611	2171.45	3498207			1503	2248.83	3379999			421	2088.02	879055.00		
	Babanın Eğitim Düzeyi	Evet	3487	2700.92	9418091.5	2280793.5*	.31	3595	2668.63	9593719	2273376*	.25	4677	2584.07	12085698.00	822822*	.16
		Hayır	1611	2221.76	3579259.5			1503	2264.56	3403632			421	2165.45	911653.00		
Kosova	Annenin Eğitim Düzeyi	Evet	2371	2222.42	5269347.5	2040445.5*	.16	3557	2165.69	7703360	1153570*	.11	3459	2200.82	7612623.00	1169778*	.22
		Hayır	1897	2024.62	3840698.5			711	1978.46	1406686			809	1850.96	1497423.00		
	Babanın Eğitim Düzeyi	Evet	2371	2232.22	5292594	2017199*	.18	3557	2169.38	7716473.5	1140456.5*	.13	3459	2214.90	7661355.00	1121046*	.27
		Hayır	1897	2012.36	3817452			711	1960.02	1393572.5			809	1790.72	1448691.00		
Kuzey Makedonya	Annenin Eğitim Düzeyi	Evet	2185	2535.62	5540327.5	2065657.5*	.37	3107	2380.32	7395654	1987486*	.21	3893	2376.71	9252518.00	974393*	.33
		Hayır	2388	2059.52	4918123.5			1466	2089.22	3062797			680	1773.43	1205933.00		
	Babanın Eğitim Düzeyi	Evet	2185	2518.09	5502018	2103967*	.34	3107	2401.09	7460190	1922950*	.25	3893	2377.20	9254427.00	972484*	.33
		Hayır	2388	2075.56	4956433			1466	2045.2	2998261			680	1770.62	1204024.00		
Romanya	Annenin Eğitim Düzeyi	Evet	3770	2505.9	9447234.5	1483880.5*	.32	3836	2462.75	9447112.5	1548781.5*	.21	4200	2443.72	10263611.00	1011289*	.2
		Hayır	1014	1970.89	1998485.5			948	2108.24	1998607.5			584	2024.16	1182109.00		
	Babanın Eğitim Düzeyi	Evet	3770	2497.86	9416931	1514184*	.30	3836	2468.1	9467641.5	1528252.5*	.22	4200	2443.87	10264248.00	1010652*	.2
		Hayır	1014	2000.78	2028789			948	2086.58	1978078.5			584	2023.07	1181472.00		
Slovenya	Annenin Eğitim Düzeyi	Evet	3422	3325.53	11379953	3439018*	.41	3384	3289.38	11131262	3587446*	.35	5157	3114.85	16063286.50	1795404.5*	.26
		Hayır	2619	2623.1	6869908			2657	2679.19	7118599			884	2473.50	2186574.50		
	Babanın Eğitim Düzeyi	Evet	3422	3275.7	11209440	3609531*	.34	3384	3252.85	11007652.5	3711055.5*	.30	5157	3105.94	16017336.50	1841354.5*	.24
		Hayır	2619	2688.21	7040421			2657	2725.71	7242208.5			884	2525.48	2232524.50		
Türkiye	Annenin Eğitim Düzeyi	Evet	2955	2982.58	8813515.5	3160144.5*	.29	3111	2925.7	9101856.5	3261257.5*	.23	5232	2777.72	14533041.50	710390.5*	.07
		Hayır	2574	2515.22	6474169.5			2418	2558.24	6185828.5			297	2540.89	754643.50		
	Babanın Eğitim Düzeyi	Evet	2955	3037.33	8975320.5	2998339.5*	.37	3111	2974.29	9253007.5	3110106.5*	.30	5232	2790.55	14600168.00	643264*	.13
		Hayır	2574	2452.36	6312364.5			2418	2495.73	6034677.5			297	2314.87	687517.00		
Yunanistan	Annenin Eğitim Düzeyi	Evet	2916	2884.42	8410958.5	2423439.5*	.46	2342	2923.18	6846083.5	2527771.5*	.42	5023	2600.01	13059841.50	311384.5*	.10
		Hayır	2257	2202.74	4971592.5			2831	2308.89	6536467.5			150	2151.40	322709.50		
	Babanın Eğitim Düzeyi	Evet	2916	2875.29	8384359	2450039*	.45	2342	2922.86	6845349.5	2528505.5*	.42	5023	2596.29	13041162.50	330063.5*	.07
		Hayır	2257	2214.53	4998192			2831	2309.15	6537201.5			150	2275.92	341388.50		

*p<.05

Tablo 5. Evde Klasik Edebiyat Eseri Kitabı (Shakespeare gibi), şiir kitabı ve sözlük olma durumuna göre okuma puanları

Ülkeler	Olma Durumu	Klasik Edebiyat Eseri Kitabı						Şiir Kitabı						Sözlük					
		N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	Etki Değeri d	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	Etki Değeri d	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	Etki Değeri d
Bulgaristan	Evet	4055	467.55	95.86	32.13*	2094.54	1.05	3515	467.51	98.11	23.04*	5257	.67	4684	457.35	98.49	28.34*	781.69	1.25
	Hayır	1204	371.76	89.29				1744	401.50	97.17				575	350.08	83.94			
Hırvatistan	Evet	2498	520.43	78.66	24.10*	5369	.66	1746	523.76	80.39	19.78*	5369	.58	5098	494.71	81.81	7.28*	5369	.45
	Hayır	2873	468.82	77.97				3625	477.92	79.17				273	457.62	85.72			
Karadağ	Evet	3487	451.90	80.81	26.08*	3315.27	.79	3595	445.19	82.61	16.89*	5096	.52	4677	435.79	83.62	8.93*	5096	.45
	Hayır	1611	391.00	75.96				1503	402.68	80.36				421	397.84	82.90			
Kosova	Evet	2371	359.59	67.07	12.73*	4266	.39	3557	351.72	66.93	7.94*	4266	.33	3459	351.64	66.96	7.18*	4266	.28
	Hayır	1897	333.74	64.43				711	329.99	65.25				809	332.94	65.81			
Kuzey Makedonya	Evet	2185	378.39	86.44	16.69*	4571	.49	3107	363.94	86.73	8.31*	4571	.26	3893	362.28	84.53	10.58*	4571	.44
	Hayır	2388	336.80	82.06				1466	341.27	84.63				680	324.59	91.92			
Romanya	Evet	3770	450.20	82.56	24.09*	1691.89	.85	3836	446.47	83.74	17.39*	4782	.63	4200	442.06	84.47	13.19*	4782	.58
	Hayır	1014	383.53	77.05				948	393.95	81.31				584	392.92	83.37			
Slovenya	Evet	3422	511.29	82.56	23.30*	6039	.60	3384	509.96	83.28	21.46*	6039	.56	5157	495.03	85.08	11.86*	6039	.43
	Hayır	2619	461.38	82.42				2657	463.78	82.69				884	458.27	85.50			
Türkiye	Evet	2955	448.42	71.34	21.54*	5464.29	.58	3111	435.56	74.49	7.13*	5311.65	.19	5232	432.62	72.27	14.79*	336.62	.88
	Hayır	2574	407.66	69.15				2418	421.57	70.75				297	373.48	66.75			
Yunanistan	Evet	2916	502.13	82.66	20.94*	5171	.59	2342	499.01	84.24	14.05*	5040.70	.39	5023	483.88	85.17	15.65*	5171	1.3
	Hayır	2257	452.96	85.14				2831	465.50	86.74				150	373.33	87.37			

Tablo 6. Karar ağacı sonuçlarının tablo biçiminde gösterimi

Okuma Puanları 438.61; 94.46; 46096; 100;	Klasik Edebiyat Kitabı *F=3140.61, df1:1, df2=46094	Evet: 458.70; 94.95; 27659; 60	TR; ME; RO: 450.26; 78.86; 10212; 22.2	Baba Eğitimi *F=122.33 df1:1, df2=10209	I5A, 6: 467.35; 86.08; 2713; 5.9 I5B; I3A; I4; I3B,C: 448.54; 76.98; 5491; 11.9 I2; I1; Y: 431.89; 68.40; 2008; 4.4 Y; I1; I2: 376.44; 96.87; 164; 4 I3B,C: 438.37; 94.38; 360; 8 I3A; I4: 451.31; 89.09; 1263; 2.7 I5B: 466.93; 84.03; 270; .6 I5A, 6: 490.64; 93.73; 1998; 4.3
			BG: 467.55; 95.86; 4055; 8.8	Anne Eğitimi *F=90.80 df1:1, df2=4050	Y; I1; I2: I3B,C: 455.90; 85.10; 316; .7 I3A; I4; I5B: 495.29; 77.39; 1355; 2.9 I5A,6: 521.30; 81.84; 1245; 2.7
			GR: 502.13; 86.66; 2916; 6.3	Anne Eğitimi *F=93.06 df1:1, df2=2913	Y; I1; I2; I3B,C; I5B: 490.12; 79.06; 677; 1.5 I3A,4: 519.71; 73.16; 978; 2.1 I5A,6: 545.62; 75.80; 843; 1.8
			HR:520.43; 78.66; 3498; 5.4	Anne Eğitimi *F=101.02 df1:1, df2=2495	E: 343.77; 68.98; 1107; 2.4 K: 373.44; 62.14; 1264; 2.7
			XK: 359.59; 67.06; 2371; 5.1	Cinsiyet, *F=121.32, df1:1, df2=2369	E: 355.45; 90.17; 1041; 2.3 K: 399.26; 77.23; 1144; 2.5
			NMK: 378.39; 86.44; 2185; 4.7	Cinsiyet, *F=149.55, df1:1, df2=2183	E: 489.97; 84.33; 1740; 3.8 K: 553.35; 74.56; 1682; 3.6
			SI: 511.29; 82.56; 3422; 7.4	Cinsiyet, *F=253.48, df1:1, df2=3420	EV: 411.22; 68.48; 2336; 5.1 H: 372.70; 66.11; 238; .5
			TR: 407.66, 69.15; 2574; 5.6	Sözlük, *F=, df1:1, df2=	EV: 388.37; 90.24; 813; 1.8 H: 337.43; 76.74; 391; .8
			BG: 371.76; 89.29; 1204; 2.6	Sözlük, *F=92.08, df1:1, df2=1202	EV: 457.50; 82.76; 2140; 4.6 H: 369.93; 85.60; 117; .3
			GR: 452.96; 85.13; 2257; 4.9	Sözlük, *F=123.74, df1:1, df2=	Y; I1; 5B: 437.91; 74.60; 634; 1.4 I2: 449.84; 71.54; 339; .7 I3B,C: 463.64; 78.08; 373; .8 I3A; I4; I5A,6: 487.13; 75.46; 1527; 3.3
			HR: 468.82; 77.97, 2873; 6.2	Anne Eğitimi *F=73.77, df1:1, df2=2255	E: 320.37; 72.82; 2457; 5;3 K: 355.71; 72.563 1828; 4
			XK; NMK: 335.45; 74.78; 4285; 9.3	Cinsiyet, *F=247.49 df1:1, df2=4283	E: 381.35; 78.23; 919; 2 K: 403.81; 70.87; 692; 1.5
			ME: 391; 75.95; 1611; 3.5	Cinsiyet, *F=35.24, df1:1, df2=1609	EV: 389.40; 77.47; 760; 1.6 H: 365.95; 73.12; 254; .6;
			RO: 383.53; 77.05; 1014; 2.2	Sözlük, *F=17.94, df1=1; df2=1012	E: 446.33; 80.26; 1546; 3.4 K: 483.06; 80.67; 1073; 2.3
SI: 461.38; 82.42; 2619; 5.7	Cinsiyet, *F=132.12, df1:1, df2=2617				

E: Erkek, K: Kız; EV: Evet; Y: Yok (None); I:ISCED, *: p<.05; Hücrelerdeki Sayıların Sıralanışı: Ortalama; Standart Sapma; Kişi Sayısı; Yüzdesi, SI: Slovenya; RO: Romanya; ME: Karadağ, XK: Kosova; NMK: Kuzey Makedonya, HR: Hırvatistan; GR: Yunanistan; BG: Bulgaristan, TR: Türkiye

4.Tartışma

Bu çalışma kapsamında PISA 2015 verilerine dayalı olarak dokuz Balkan ülkesindeki (Bulgaristan, Hırvatistan, Karadağ, Kosova, Kuzey Makedonya, Romanya, Slovenya, Türkiye, Yunanistan) öğrencilerin ev okur yazarlığının yapısal yönünü oluşturan evde kitap bulunma, evde bulunan kitap türü, ebeveyn eğitim durumuna göre okuma puanlarının farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Verilerin analizi sonucunda tüm ülkelerde ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça evde klasik eser, sözlük ve şiir kitabı bulunma olasılığının arttığı görülmüştür. Tüm ülkelerde öğrencilerin evlerinde “klasik edebiyat eseri (Shakespeare gibi)”, “şiir kitabı” veya “sözlük” olma durumlarında okuma puanlarının ortalaması anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Ülkeler göre inceleme yapıldığında, Bulgaristan’da okuma puanları arasındaki farklar “klasik edebiyat eseri (Shakespeare gibi)” ve “sözlük” açısından büyük etkiye sahipken, “şiir kitabı” orta düzeyde etkiye sahiptir. Hırvatistan, Karadağ ve Slovenya’da tüm alanlarda orta düzey etki etki çıkmıştır. Kosova’da tüm değişkenlerde küçük etki ortaya çıkmıştır. Kuzey Makedonya’ya “klasik edebiyat eseri (Shakespeare gibi)” ve “şiir kitabı” küçük; “sözlük” ise orta düzeyde etkiye sahiptir. Türkiye ve Yunanistan’da ise “klasik edebiyat eseri (Shakespeare gibi)” orta, “sözlük yüksek”, “şiir kitabı” Türkiye’de etkisiz; Yunanistan ise orta düzeyde etkiye sahiptir. PISA 2015’te okuma çalışmasına katılan Balkan ülkelerindeki öğrencilerin okuma puanlarını etkileyen veya farklılaştıran faktörler; evde klasik eser kitabı olması durumunda, onu ülke (sırasıyla Hırvatistan, Slovenya, Yunanistan) ve üçüncü faktör olarak ülkeye göre baba eğitimi (Türkiye, Karadağ, Romanya), anne eğitimi (Bulgaristan, Hırvatistan, Yunanistan) ve cinsiyet gelmektedir. Evde klasik eser olmaması durumunda ise ortalama puanlar anlamlı şekilde düşmektedir. Bu faktörü, diğer durumda (evde klasik eser kitap olması) olduğu gibi, ülke faktörü takip etmektedir.

Kaynakça

- Au, K. H. A. (2000). Multicultural perspective on policies for improving literacy achievement. *Handbook of Reading Research*. NJ:Erlbaum: Mahway.
- Bacanlı, H. (2008). Anababalık ve çocukluk. *Muradiye Dergisi*, 16: 68-69.
- Bacanlı, H. (2009). Anababa eğitimi. *Muradiye Dergisi*, 20: 230-237.
- Barker, P. & Chang, J. (2013). *Basic family therapy*. (6th edition). West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.
- Britto, P. R. (2001). Family Literacy Environments and Young Children’s Emerging Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 346-347.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (8. ed.)*. [Data analysis handbook for social sciences]. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2),28-34.
- Çılan, Ç. A. (2009). *Sosyal bilimlerde kategorik verilerle ilişki analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cheema, J. R., & Galluzzo, G. (2013). Analyzing the gender gap in Math achievement: Evidence from a large-scale US sample. *Research in Education*, 90(1), 98-112. <http://dx.doi.org/10.7227/RIE.90.1.7>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. Auflage)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gándara, F., & Randall, J. (2015). Investigating the relationship between school level accountability practices and science achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 23(112), 1-25. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2013>.
- Girolametto, L., Lefebvre, E. P., & Greenberg, J. (2007). The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centers: A feasibility study. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 38(1), 72. [http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/007\)](http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461(2007/007))
- Glick, I. D., Rait, D. S., Heru, A. M., & Ascher, M. S. (2016). *Couples and family therapy in clinical practice*. (5th edition). West Sussex: John Wiley.
- Haney M. ve Hill J. (2004). Relationships Between Parent-Teaching Activities and Emergent Literacy in Preschool Children. *Early Child Development and Care*, 174(3), 215-228.
- House J. D., &Telese J. A. (2008) Relationships between student and instructional factors and algebra achievement of students in the United States and Japan: An analysis of TIMSS 2003 data. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 14(1), 101-112.
- Kılıç, F. (2018). *İlköğretim I. Sınıf velilerine yönelik bir aile okuryazarlığı programı geliştirme çalışması (Doktora tezi)*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koyuncu, B. & Yabaş, D. (2017). Okul öncesi dönem çocukların sözel muhakeme yetenekleri ile matematik işlem becerileri arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(3), 722-739.
- Özbek Ayaz, C., Güleç, H., & Şahin, Ç. (2017). Ailelerin, çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri okuma aktivitelerinin düzeyini belirleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-19.
- Rodriguez, E. L. ve Tamis-Lemonda, C. S. (2011). Trajectories of the Home Learning Environment Across the First 5 years: Associations with Children’s Vocabulary and Literacy Skills at Prekindergarten. *Child Development*, 82(4), 1058-1075.

- Lay, Y. F., & Chandrasegaran, A. L. (2016). Availability of school resources and TIMSS grade 8 students' science achievement: a comparative study between Malaysia and Singapore. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(9), 3065-3080.
- Petrill, A.S., Deckard, D. K., Schatschneider, C., & Davis, C. (2005). Measured environmental influences on early reading: Evidence from an adoption study. *Scientific Studies of Reading*, 9 (3), 237–259.
- Rashid, F. L., Morris, R. D., & Sevcik, R. A. (2005). Relationship between home literacy environment and reading achievement in children with reading disabilities. *Journal of learning disabilities*, 38(1), 2-11.
- Rebello, P. M., Family Literacy Environments and Young Children's Emerging Literacy Skills , Columbia University,1999
- Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language and Hearing*, 48(2), 345-359.
- Senechal, M. (2011). A Model of the Concurrent and Longitudinal Relations Between Home Literacy and Child Outcomes. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.). *Handbook of Early Literacy Research* (Cilt.3, s.175-187).New York: Guilford Press.
- Tatsuoka, K. K., Corter, J. E., & Tatsuoka, C. (2004). Patterns of diagnosed mathematical content and process skills in TIMSS-R across a sample of 20 countries. *American Educational Research Journal*, 41(4), 901–926. doi:10.3102/0002831204100490.
- Tezel Şahin, F. ve Tutkun, C. (2016). Okul Öncesi Dönemde Anne, Baba, Çocuk ve Kitap, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2373-2390
- Yu, C. H., Wu, S. F., & Mangan, C. (2015). Identifying crucial and malleable factors of successful science learning from the 2012 PISA. In Myint Swe Khine (Eds.), *Science education in East Asia: Pedagogical innovations and best practices* (pp.567-590). New York: Springer.

Hafize MUTLU²¹ , Sevinç SAKARYA MADEN²²

ALMANCA ÖĞRETMEN ADAYLARININ 2018-2019 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINDAKİ DERS PROGRAMI DEĞİŞİKLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

1.Giriş

Eğitimde program kavramı, pek çok düşünür ve eğitim bilimcisi tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır (bkz. Caswell Campbell: 1973; Good: 1973; Saylor, Alexander ve Lewis: 1981; Taba: 1962; Doll: 1986; Tanner ve Tanner: 1980; Gagne: 1967; Johnson:1967; Pratt: 1980 akt.: Karaçalı, 2011). Bu araştırma kapsamında yapılan literatür taraması eğitim programı kavramının kullanılmasının M.Ö. birinci yüzyıla kadar uzandığını ortaya koymuştur. Oliva (Oliva 1988: 4 akt.: Karaçalı, 2011) Julius Ceaser ve askerlerinin Roma'da yarış arabalarının, üzerinde yarıştığı oval biçimdeki koşu pistini Latince curriculum (İngilizce track; koşu yolu) olarak adlandırdıklarını ve koşu pisti olarak bilinen bu somut kavramdan bugün ders programı anlamına gelen somut bir kavramdan hareket ederek ders programı anlamına gelen soyut bir kavrama geçiş yapıldığını ve bu süreçte, eğitim programı (curriculum) kavramının ‘izlenen yol’ anlamında eğitim alanında da kullanılmaya başlandığını belirtmiştir. Karaçalı (2011) kelimenin etimolojik yapısından hareket eden kimi eğitimci yazar ve düşünürlerin ‘izlençe’ sözcüğünü kullanmayı yeğlediğini, Ertürk (1982) gibi kimi düşünürlerin ise eğitim programı için yetiştirmekten yola çıkarak ‘yetişek’ sözcüğünü kullanmayı benimsediğini ve ‘geçerli öğrenme yaşantıları düzeni’ olarak tanımladığını dile getirmiştir. Doğan (1975) ise eğitim programını “öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı” olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarında beklenen öğrenmeyi gerçekleştirmek için uygulanan eğitim programları üzerinde durulacak ve ‘program’ kavramı kullanılacaktır.

Türkiye’de çağdaş mânâda öğretmen yetiştirme süreci başlamadan önce tıpkı Avrupa ülkelerinde olduğu gibi öğretmen yetiştirme bir usta – çırak ilişkisine dayanan ve din adamları tarafından yürütülen bir iş olarak başlamış (bkz. Yüksel, 2011), daha sonra öğretmenler çıkarılan özel kanunlar ve ilan edilen çeşitli tebliğler ile ve geliştirilen özel programlar ve uygulamalar ile çeşitli kurumlarda yetiştirilmiştir. Önceleri diğer medreselerden farklı bir program izleyen Eyüp ve Ayasofya medreselerinde sıbyan mektebi muallimleri yetiştirilmiş, çağdaş manada öğretmen yetiştirme daha sonraları 1926 yılında çıkan Maarif Teşkilâtı Kanunu ile birlikte İlköğretmen Okulları yanı sıra Köy Muallim Mekteplerinde gerçekleşmiştir (bkz. Ergün, 1987). Ancak Köy Öğretmen Okulları beklenileni vermedikleri gerekçeleri ile 1932 ve 1933 yıllarında kapatılmış, daha sonra 1937 yılından itibaren, Köy Öğretmen Okulları tekrar açılmaya başlanmış, çeşitli tartışmaların etkisi ile Köy Enstitüleri 6234 sayılı yasa ile 1954’te İlköğretmen Okulu modeline dönüştürülmüş ve 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlere yükseköğrenim görme şartı getirilmiştir (bkz. Kılınç, 2008).

Cumhuriyet döneminde branş öğretmeni yetiştirme görevi öncelikle Eğitim Enstitüleri’ne verilmiş, bu görev daha sonra Yüksek Öğretmen Okullarına devredilmiştir. Yüksek Öğretmen Okulları, 1982’de “Eğitim Fakültesi” adıyla üniversitelere bağlanmış ve bu karar ile öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere verilmiştir. Ancak öğretmen yetiştirme yetkisinin üniversitelere

²¹ Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Edirne-Türkiye, hafizemutlu194@gmail.com

²² Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Edirne-Türkiye, sevincmaden@trakya.edu.tr

devredilmesinden günümüze kadar geçen sürede, özellikle 1975-1980 döneminde bu okullarda düzenli bir eğitim öğretimin ve stajların gerektiği gibi yapılmadığı düşüncesi ile Eğitim Fakültelerine yönelik çok sayıda önemli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir (bkz. YÖK, 2007). Bu düzenlemelerden ilki ülkemizin ihtiyaç duyduğu nitelikli öğretmenleri yetiştirmek üzere Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı aracılığı ile 1996 yılında başlatılmış, Yükseköğretim Kurulu, Milli Eğitim Bakanlığı ve Dünya Bankasının ortak bir projesi kapsamında geliştirilen Öğretmenlik Lisans Programları tüm Eğitim Fakültesi bulunan üniversitelerde aynı anda 1997- 1998 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konmuş, buna göre fakültelerdeki lisans ve lisansüstü düzeylerde yürütülen programlarda değişiklikler yapılmıştır (Yıldırım, 2005). Bu programlar 2007 yılında yeniden revize edilmiş ve 2018 yılına kadar uygulanmıştır. En son 12 Nisan 2018 tarihinde gerçekleştirilen toplantıda Yükseköğretim Kurulu Eğitim Fakülteleri Lisans Programlarının yeniden güncellenmesine karar vermiş, gönderilen bir yazı üzerine 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm Eğitim Fakültelerinin 1. sınıflarında yeni lisans programlarına geçilmesi ancak 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin eski programdaki dersleri almaya devam etmeleri istenmiştir.

Öğretmenlik lisans programlarının güncellenmesiyle ilgili bazı derslerin adı, tanımı, içeriği, haftalık saati ve kredisi değiştirilmiş, bazı dersler birleştirilmiş, bazı dersler programdan kaldırılmış, bazı yeni dersler eklenmiş, bazı dersler ise zorunlu ders olmaktan çıkarılarak seçmeli ders havuzuna konmuştur. Yenilenen lisans programlarındaki dersler, öğretmenlik meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür olmak üzere üç gruba ayrılmış ve programda sırasıyla MB, AE ve GK kodları ile gösterilmişlerdir. Yeni programların %30-35'ini öğretmenlik meslek bilgisi, %45-50'sini alan eğitimi ve %15-20'sini genel kültür grubundaki dersler oluşturmaktadır.

Bu araştırmada ilk önce doküman incelemesi yöntemi ile eski ve yeni Almanca Öğretmenliği Lisans Programları incelenmiş ve karşılaştırılmış ve derslerin intibakları üzerinde durularak 2018 yılında gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarının* faydalı olup olmadığı ve yeni programın Almanca öğretmenlerine temel kazanımları** kazandırıp kazandırmadığı irdelenmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarına ve öğretmen adaylarına bir anket uygulanarak ucu açık sorular ile katılımcılara programın güncellenmesine ilişkin görüşleri sorulmuş, yeni programın kalite ve verimi artırıp artırmadığına, süreyi etkili kullanma, öğretmen ve öğrenciyi karmaşadan uzak tutma, eğitimde birliği oluşturma, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasını sağlama, planlı çalışmayı yaşam becerisi haline getirme ile düşünme becerilerini geliştirme bakımında ne derece faydalı olduğu sorusuna cevap aranmıştır. Bu araştırmada Uslu'nun (2006) yaptığı gibi sadece 2007 yılında Almanca Öğretmenliği Lisans programına ilişkin görüş alınmamış, aynı zamanda 2018 yılındaki güncellenen program da dahil edilmiştir. Bu yönü ile bu çalışma 2018 yılı öncesi yapılan program güncellemeler ile ilgili diğer araştırmalardan farklılık arz etmektedir.

Araştırmanın evrenini Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği öğretim elemanları ve 2018-2019 öğretim yılında Trakya Üniversitesi Almanca Öğretmenliği Lisans Programında kayıtlı 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise 4. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasından seçkisiz yöntemle belirlenen 4 (dört) öğrenci ve 4 (dört) öğretim üyesinden oluşmaktadır. Anket çalışması ile öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşler ışığında 2018-2019 öğretim yılında

* Günümüzde bir program geliştirme çalışmasının faydalı bir program geliştirme çalışması olarak nitelendirilebilmesi için program geliştirme çalışmasının sadece bir kısım dersin çıkartılıp yerine başka derslerin getirilmesi olarak görülmemesi gerekmektedir. Tam tersine geliştirilen program eğitim sisteminin yerleşik eğitim kültürünü oluşturmali ve bireyi planlanmış amaçlara taşımalıdır. Daha fazla bilgi için bkz. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Mart 1998.

** Almanca Öğretmenliği lisans programı bünyesinde ele alınan temel kazanımlar öğretmen adaylarına; Avrupa Ortak Çerçeve Programı kapsamında C1 ve C2 düzeyinde yabancı dil yeterliliği kazandırılması ve hedef dilin ülkesi ve kültürü hakkında kapsamlı bilgi kazandırılması, toplumsal konulara ilişkin duyarlılık sağlanmasıdır. Almanca Öğretmenliği Programında amaçlar saptanırken bu ölçütler dikkate alınmaktadır. Aynı zamanda bireylerde istedik değişimler oluşturmak esastır

yapılan değişikliklerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç ile uygulanan anket ile aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1-Yeni ve eski program dersleri karşılaştırıldığında alan derslerine nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

2-Eski programda olup yeni programda olmayan derslere bakıldığında, olumlu ve olumsuz yönleri çerçevesindeki görüşleriniz nelerdir?

3-Yeni programda yeni eklenmiş olan derslere bakıldığında, olumlu ve olumsuz yönleri çerçevesindeki görüşleriniz nelerdir?

4-Ders kredilerinin değişmiş olması meslek bilgisi, genel kültür, alan eğitimini ne yönde etkilemiştir?

5-Alan eğitiminin bir parçası olan ‘Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi’ dersinin müfredattan çıkarılması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

6-Seçmeli derslerde görülen farklılıkları nasıl değerlendirebilirsiniz?

7-Yeni programın öğretmenlik mesleği yeterliği, temel bilgi, öğretme becerisi ve değerler bakımından ne ölçüde yeterli görüldüğüne ilişkin görüşleriniz nelerdir?

8-Eğitim derslerinde görülen değişimin eğitim sürecine ve öğretmen adaylarının donanım sahibi olmaları bakımından nasıl değerlendirilebilir?

9-Yeni programı, eğitimin gerekliliklerine uygunluğu açısından yorumlayınız.

10- Yeni programın, çağımızın gerektirdiği mesleki donanımın kazanılması üzerine değerlendirildiğinde ne tür bir artışı/katkısı olabilir?

Bu çalışma kapsamında uygulanan anket ile Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarının ve Almanca Öğretmenli Lisans öğrencilerinin ani yapılan program güncellemeye ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

2.Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel bir araştırma* olup ilk önce doküman incelemesi yöntemi ile eski ve yeni Almanca Öğretmenliği Lisans Programları incelenmiş ve karşılaştırılmış ve program geliştirme çalışmasının günümüzde öğretmen yetiştirme ile ilintili belirlenen hedefler ışığında ne ölçüde faydalı olduğu irdelenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarına ve öğretmen adaylarına bir anket uygulanarak ucu açık sorular ile programın güncellenmesine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Anket soruları açık uçlu ve görüş almaya yöneliktir. Öğretim elemanlarına ve öğretmen adaylarına uygulanan anket soruları aynıdır. Anket 4 öğretim üyesi ve 4 öğretmen adayına (4. sınıf öğrencileri) 2019 yılının Nisan ayında uygulanmıştır. Anket görüşme yöntemiyle uygulanmış, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının adları etik kurallar gereği gizli tutularak öğretim elemanlarına Öğretim Elemanı 1, Öğretim Elemanı 2, Öğretim Elemanı 3 ve Öğretim Elemanı 4, öğretmen adaylarına ise Öğretmen Adayı 1, Öğretmen Adayı 2, Öğretmen Adayı 3 ve Öğretmen Adayı 4 şeklinde kodlar verilmiştir.

Anketten elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

3.Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular 2 başlık altında değerlendirilip yorumlanmıştır.

* Daha fazla bilgi için bkz. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

3.1.Eski ve Yeni Almanca Öğretmenliği Lisans Programlarının İncelenmesi, Karşılaştırılması ve Değerlendirilmesi

I. Yarıyıl ders programında alan bilgisi derslerinin teorik haftalık ders saati 3 iken her bir dersin haftalık saati 2'ye düşürülmüş ve alan bilgisi derslerinden toplamda 5 AKTS kredisi azaltılmıştır. Bununla birlikte 'Almanca Dil Bilgisi' dersinin ismi 'Almanca'nın Yapısı' olarak değiştirilmiştir. Genel Kültür derslerinin haftalık ders saatleri 2 iken 3 saate yükseltilmiş, AKTS kredileri artırılmıştır. 'Türkçe I: Yazılı Anlatım' dersinin ismi 'Türk Dili' olarak sadeleştirilmiş ve 'Bilgisayar I' dersinin ismi 'Bilişim Teknolojileri' olmuş, 2 saat uygulama dersi kalkmıştır (bkz. Tablo 1).

Tablo 1: Almanca Öğretmenliği Lisans Programı I. Yarıyıl Dersleri

Almanca Öğretmenliği Eski Lisans Programı (2007-2018 Yılları Arasında Uygulanan)				Almanca Öğretmenliği Yeni Lisans Programı (2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılından İtibaren Uygulanan)			
Ders No Kodu	Dersin Adı	Kredisi AKTS/ T U K ECTS	Açıklama	Ders Kodu	Dersin Adı	Kredisi AKTS/ T U K ECTS	Açıklama
1	ALM 171 Almanca Dilbilgisi I	3 0 3 5.0		AE	Almanca'nın Yapısı 1	2 0 2 2.0	Adı değişmiş, 3 saat olan teorik ders 2 saate düşürülmüş ve AKTS kredisi azalmıştır.
2	ALM 173 Sözlü İletişim Becerileri I	3 0 3 5.0		AE	Sözlü İletişim Becerileri 1	2 0 2 2.0	Adı değişmemiş, 3 saat olan teorik ders 2 saate düşürülmüş ve AKTS kredisi 5 iken 2 olmuştur.
3	ALM 175 Okuma Becerileri I	3 0 3 5.0		AE	Okuma Becerileri 1	2 0 2 2.0	Adı değişmemiş, 3 saat olan teorik ders 2 saate düşürülmüş ve AKTS kredisi 5 iken 2 olmuştur.
4	ALM 177 Yazma Becerileri I	3 0 3 5.0		AE	Yazma Becerileri 1	2 0 2 2.0	Adı değişmemiş, 3 saat olan teorik ders 2 saate düşürülmüş ve AKTS kredisi 5 iken 2 olmuştur.
5	TRKÇ 143 Türkçe I: Yazılı Anlatım	2 0 2 2.0		GK	Türk Dili 1	3 0 3 5.0	Adı değişmiş, 2 saat olan teorik ders saati 3 saate yükseltilmiş ve AKTS kredisi 2 iken 5'e yükselmiştir.
6	BOTE 142 Bilgisayar I	2 2 3 4.0		GK	Bilişim Teknolojileri	3 0 3 5.0	Adı değişmiş, 2 teorik ve 2 uygulamalı olan ders saati 3 saate düşmüştür. 2 saat uygulama kalkmıştır. AKTS kredisi 4 iken beş olmuştur.
7				GK	Yabancı Dil 1	2 0 2 3.0	Bu ders 3. sınıf güz döneminden 1. sınıf güz dönemine alınmış, adı ve AKTS kredisi değişmiştir. 2 saat teorik ders 2 saat olarak kalmış, AKTS kredisi 2 iken 3'e çıkmıştır.
8				GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2 0 2 3.0	Bu ders 4. sınıf güz döneminden 1. sınıf güz dönemine alınmıştır. İsimde değişiklik yoktur. Teorik 2 saat muhafaza edilmiş, AKTS 3'e yükselmiştir.
9	EBB 171 Eğitim Bilimine Giriş	3 0 3 4.0		MB	Eğitime Giriş	2 0 2 3.0	Adı değişmiş, 3 saat teorik ders, 2 saate düşürülmüş ve AKTS kredisi azalmıştır. AKTS 4 iken 3 olmuştur.
10				MB	Eğitim Psikolojisi	2 0 2 3.0	Bu ders 1. sınıf bahar döneminden 1. sınıf güz dönemine alınmıştır. Adında değişiklik yoktur. Eski programda 3 saat teorik yapılması öngörülen dersin saati yeni programda 2 saate düşürülmüş ve AKTS kredisi de azalmıştır.
Toplam		192 20 30		Toplam		220 22 30	

Eski programda üst dönemlerde verilen 'Yabancı Dil I' ve 'Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1' dersleri birinci yarıyıla alınmış ve haftalık ders saatlerinde ve AKTS kredilerinde değişiklik olmuştur. Meslek bilgisi derslerinde ise teorik ders sayısı ve AKTS kredileri azaltılmış, 'Eğitim Bilimine Giriş' dersinin ismi 'Eğitime Giriş' olarak değiştirilmiş ve bu ders eski programda 1. sınıf bahar döneminde verilirken güz dönemine alınmıştır (bkz. Tablo 1).

Tablo 2'de de görüldüğü gibi II. yarıyıl ders programında, alan bilgisi teorik ders saatleri azaltılmış, 'Sözlü İletişim Becerileri II' dersi hariç diğer derslerin AKTS kredisi düşürülmüştür. Eski programda yer alan 'Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi' dersi yeni programdan kaldırılmıştır. Genel Kültür derslerinde 'Türkçe II: Yazılı Anlatım' dersinin ismi 'Türk Dili 2' olmuş, teorik ders sayısı ve AKTS kredisi artmıştır. 'Bilgisayar II' dersi kaldırılmıştır. Eski programda üst dönemlerde verilen 'Yabancı Dil 2' ve 'Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2' dersleri ikinci döneme alınmış,

AKTS kredi sayılarında değişiklikler olmuştur. Meslek Bilgisi kategorisinde ‘Eğitim Psikolojisi’ dersi 1. sınıf bahar döneminden güz dönemine alınmış, teorik saati ve AKTS kredisi azalmıştır. Yeni programa ‘Eğitim Sosyolojisi’ ve ‘Eğitim Felsefesi’ dersleri eklenmiştir.

Tablo 2: Almanca Öğretmenliği Lisans Programı II. Yarıyıl Dersleri

Almanca Öğretmenliği Eski Lisans Programı (2007-2018 Yılları Arasında Uygulanan)						Almanca Öğretmenliği Yeni Lisans Programı (2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılından İtibaren Uygulanan)								
Ders No	Ders Kodu	Dersin Adı	Kredisi			AKTS/ ECTS	Açıklama	Ders Kodu	Dersin Adı	Kredisi			AKTS/ ECTS	Açıklama
			T	U	K					T	U	K		
1	ALM 172	Almanca Dilbilgisi II	3	0	3	4.0		AE	Almanca-nın Yapısı 2	2	0	2	3.0	Adı değişmiş, 3 saat olan teorik ders saati 2 saate düşürülmüş ve AKTS kredisi azalmıştır. AKTS 4 iken 3 olmuştur.
2	ALM 174	Sözlü İletişim Becerileri II	3	0	3	4.0		AE	Sözlü İletişim Becerileri 2	2	0	2	4.0	Adı değişmemiş, 3 saat olan teorik ders azalmış, 2 saate düşürülmüştür. AKTS puanında bir değişiklik olmamıştır.
3	ALM 176	Okuma Becerileri II	3	0	3	4.0		AE	Okuma Becerileri 2	2	0	2	3.0	Adı değişmemiş, 3 saat olan teorik ders saati 2 saate düşürülmüş ve AKTS kredisi azalmıştır.
4	ALM 178	Yazma Becerileri II	3	0	3	4.0		AE	Yazma Beceriler 2	2	0	2	3.0	Adı değişmemiş, 3 saat olan teorik ders saati 2 saate düşürülmüş ve AKTS kredisi azalmıştır. AKTS 4 iken 3 olmuştur.
5	ALM 180	Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi	3	0	3	3.0	Bu ders kaldırılmıştır.							
6	TRKÇ 243	Türkçe II: Yazılı Anlatım	2	0	2	2.0		GK	Türk Dili 2	3	0	3	5.0	Adı değişmiş, 2 saat olan teorik ders, 3 saate yükseltilmiş ve AKTS kredisi artmıştır.
7	BOTE 242	Bilgisayar II	2	2	3	5.0	Bu ders kaldırılmıştır.							
8								GK	Yabancı Dil 2	2	0	2	3.0	Bu ders 3. sınıf bahar döneminden 1. sınıf bahar dönemine alınmış, dersin adı ve AKTS kredisi değişmiştir. Teorik ders saati muhafaza edilmiş ve AKTS kredisi artmıştır.
9								GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	3.0	Bu ders 4. sınıf bahar döneminden 1. sınıf bahar dönemine alınmıştır. Adında değişiklik yoktur, teorik ders saati muhafaza edilmiş ve AKTS kredisi artmıştır.
10	EBB 371	Eğitim Psikolojisi	3	0	3	4.0	Bu ders 1. sınıf bahar döneminden 1. sınıf güz dönemine alınmış, teorik saati ve AKTS kredisi azalmıştır.							
11								MB	Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3.0	Bu ders programa eklenmiştir.
12								MB	Eğitim Felsefesi	2	0	2	3.0	Bu ders programa eklenmiştir.
Toplam			22	2	23	30		Toplam	19	0	19	30		

Tablo 3’de de görüldüğü gibi III. Yarıyıl Alan Eğitimi derslerinde teorik ders saat sayıları azaltılmış, bazı derslerin isimlerinde değişiklik yapılmış, ‘Alman Edebiyatı 1’ dersi hariç diğer derslerin AKTS kredileri düşürülmüştür. ‘İleri Okuma ve Yazma Becerileri’ dersi 2. sınıf güz döneminden bahar dönemine alınmıştır ve yeni programa bir alan eğitimi seçmeli dersi eklenmiştir. Genel kültür derslerinde ders saatinde değişiklik olmayıp AKTS kredisi artırılmıştır. Meslek Bilgisi kategorisinde ‘Öğretim İlke ve Yöntemleri’ dersinin teorik ders saati ve AKTS kredisi düşürülmüş ve ‘Türk Eğitim Tarihi’ dersi 3. sınıf bahar döneminden 2. sınıf güz dönemine alınmıştır. Yeni programa yeni bir seçmeli ders eklenmiştir.

Tablo 3: Almanca Öğretmenliği Lisans Programı III. Yarıyıl Dersleri

Almanca Öğretmenliği Eski Lisans Programı (2007-2018 Yılları Arasında Uygulanan)						Almanca Öğretmenliği Yeni Lisans Programı (2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılından İtibaren Uygulanan)								
No	Ders Kodu	Dersin Adı	Kredisi			AKTS/ ECTS	Açıklama	Ders Kodu	Dersin Adı	Kredisi			AKTS/ ECTS	Açıklama
			T	U	K					T	U	K		
1	ALM 271	Almanca Dilbilgisi III	3	0	3	6.0	AE	Almanca'nın Yapısı 3	2	0	2	3.0	Adı değişmiş, 3 saat olan teorik ders iki saate düşmüş ve AKTS kredisi yarı yarıya azaltılmıştır.	
2	ALM 273	Dilbilim I	3	0	3	6.0	AE	Dilbilimi 1	2	0	2	3.0	Adında değişiklik yoktur. 3 saat olan teorik ders saati 2 saate düşürülmüş ve AKTS kredisi yarı yarıya azaltılmıştır.	
3	ALM 277	Alman Edebiyatı I	3	0	3	4.0	AE	Alman Edebiyatı 1	2	0	2	4.0	Adında değişiklik yoktur. 3 saat olan teorik ders saati azaltılmış, ancak AKTS kredisi değişmemiştir.	
4	ALM 178	İleri Okuma ve Yazma Becerileri	3	0	3	4.0							Bu ders 2. sınıf güz döneminden 2. sınıf bahar dönemine alınmıştır. Teorik 3 ders saati azaltılmış, AKTS kredisi yükseltilmiştir.	
5	ALM 275	Almanca Öğretiminde Yaklaşımlar I	3	0	3	4.0	AE	Almanca Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	2	0	2	3.0	Adı değişmiş, 3 saat olan teorik ders, 2 saate inmiş ve AKTS kredisi azalmıştır.	
6							AE	Seçmeli 1	2	0	2	4.0	Bu ders programa eklenmiştir.	
7	ALM 279	Seçmeli I	2	0	2	2.0	GK	Seçmeli 1	2	0	2	3.0	Ders saatleri muhafaza edilmiş ve AKTS kredisi yükseltilmiştir. Seçmeli havuzda yer alan dersler tamamen farklı derslerdir.	
8	EBB 471	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	4.0	MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2	3.0	Adı değişmemiş, 3 saat teorik ders, 2 saate düşürülmüş ve AKTS kredisi azalmıştır. AKTS 4 iken 3 olmuştur.	
9							MB	Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3.0	Bu ders 3. sınıf bahar döneminden 2. sınıf güz dönemine alınmıştır. Ders saati ve AKTS kredi sayısında bir değişiklik yoktur.	
10							MB	Seçmeli 1	2	0	2	4.0	Bu ders programa yeni eklenmiştir.	
		Toplam	20	0	20	30		Toplam	18	0	18	30		

Tablo 4’de de görüldüğü gibi IV. Yarıyıl ders programında Alan Eğitimi derslerinden ‘Karşılaştırmalı Dilbilgisi’, ‘Almanca Öğretiminde Yaklaşımlar II’ ve ‘İleri Okuma ve Yazma Becerileri II’ yeni programda kaldırılmıştır. ‘İleri Okuma ve Yazma Becerileri’ dersi 2. sınıf güz döneminden 2. sınıf bahar dönemine alınmış, ders saati ve AKTS kredisi düşürülmüştür. Diğer derslerde genel olarak teorik ders sayısı azaltılmış ve ‘Alman Edebiyatı’ dersi hariç AKTS kredisi düşürülmüştür. Yeni programa ‘Almanca Öğretim Programları’ ve AE, GK ve MB kodlu 3 adet ‘Seçmeli 2’ dersleri eklenmiştir.

Tablo 4: Almanca Öğretmenliği Lisans Programı IV. Yarıyıl Dersleri

Almanca Öğretmenliği Eski Lisans Programı (2007-2018 Yılları Arasında Uygulanan)						Almanca Öğretmenliği Yeni Lisans Programı (2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılından İtibaren Uygulanan)								
Sıra No	Ders Kodu	Dersin Adı	Kredisi			Açıklama	Ders Kodu	Dersin Adı	Kredisi			Açıklama		
			T	U	K				AKTS/ECTS	T	U		K	AKTS/ECTS
1	ALM 272	Karşılaştırmalı Dilbilgisi	3	0	3	4.0						Bu ders kaldırılmıştır.		
2	ALM 274	Dilbilim II	3	0	3	5.0	AE	Dilbilim 2	2	0	2	3.0	Adında değişiklik yoktur. 3 saat olan teorik ders saati 2 saate düşürülmüş ve AKTS kredisi azaltılmıştır.	
3	ALM 276	Almanca Öğretiminde Yaklaşımlar II	3	0	3	5.0						Bu ders kaldırılmıştır.		
4	ALM 278	Alman Edebiyatı II	3	0	3	4.0	AE	Alman Edebiyatı 2	2	0	2	4.0	Adında değişiklik yoktur. 3 saat olan teorik ders saati 2 saate düşürülmüş ancak AKTS kredisi değişmemiştir.	
5	ALM 282	İleri Okuma ve Yazma Becerileri II	3	0	3	5.0						Bu ders kaldırılmıştır.		
6							AE	Almanca Öğretim Programları	2	0	2	3.0	Bu ders programa yeni eklenmiştir.	
7							AE	İleri Okuma ve Yazma Becerileri	2	0	2	3.0	Bu ders 2. sınıf güz döneminden 2. sınıf bahar dönemine alınmıştır. AKTS kredisi düşürülmüştür. Teorik 3 ders saati 2 saate düşürülmüş, AKTS kredisi yükseltilmiştir.	
8							AE	Seçmeli 2	2	0	2	4.0	Bu ders programa yeni eklenmiştir.	
9							GK	Seçmeli 2	2	0	2	3.0	Bu ders programa yeni eklenmiştir.	
10	ALM 284	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2	4.0	MB	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3.0	Adı değişmiş ve AKTS kredisi 4 iken 3’e inmiştir. MB kodlu meslek bilgisi dersi olmuştur.	
11	EBB 571	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3	3.0	MB	Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3.0	Adı değişmiş, iki saat uygulama ve iki saat teorik olarak yapılan dersin uygulaması kaldırılmış, yeni ders programında 2 saate teorik yapılması öngörülmüştür. AKTS kredisi değişmemiştir.	
12							MB	Seçmeli 2	2	0	2	4.0	Bu ders programa eklenmiştir.	
Toplam			19	2	20	30	Toplam			18	0	18	30	

Tablo 5: Almanca Öğretmenliği Lisans Programı V. Yarıyıl Dersleri

Almanca Öğretmenliği Eski Lisans Programı (2007-2018 Yılları Arasında Uygulanan)				Almanca Öğretmenliği Yeni Lisans Programı (2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılından İtibaren Uygulanan)			
Ders No	Dersin Adı	Kredisi AKTS/ T UK ECTS	Açıklama	Ders Kodu	Dersin Adı	Kredisi AKTS/ T UK ECTS	Açıklama
1	ALM 373 Dil Edinimi	3 0 3 5.0		AE	Dil Edinimi	3 0 3 4.0	Adında ve ders saatlerinde değişiklik yoktur. AKTS kredisi azaltılmıştır.
2	ALM 379 Edebi Metin İnceleme ve Öğretimi I	3 0 3 5.0		AE	Almanca Öğretiminde Edebî Metinler I	3 0 3 4.0	Adı değişmiştir. 3 saat olan teorik ders saati muhafaza edilmiş ancak AKTS kredisi azaltılmış, 5 iken 4 olmuştur.
3	ING 144 İkinci Yabancı Dil I	2 0 2 2.0	Bu ders 3. sınıf güz döneminden 1. sınıf güz dönemine alınmış, adı ve AKTS kredisi değişmiştir. 2 saat teorik ders muhafaza edilmiş, AKTS kredisi artmıştır.				
4	ALM 375 Seçmeli I	2 0 2 2.0	Bu ders kaldırılmıştır.				
5	ALM 377 Özel Öğretim Yöntemleri I	2 2 3 5.0		AE	Almanca Dil Becerilerinin Öğretimi I	3 0 3 5.0	Adı değişmiştir. 2 teorik ve 2 uygulama olan toplam haftalık 4 saat, 3 ders saatine düşürülmüş, 2 saat uygulama kalkmış ancak AKTS kredisi değişmemiştir. Meslek bilgisi dersi yerine alan eğitimi dersi olmuştur.
6				AE	Seçmeli 3	2 0 2 4.0	Bu ders programa eklenmiştir.
7	ALM 385 Etkili İletişim	3 0 3 4.0	Bu ders kaldırılmıştır.				
8	ALM 389 Dil Tarihi	2 0 2 4.0	Bu ders kaldırılmıştır.				
9				GK	Seçmeli 3	2 0 2 3.0	Bu ders programa eklenmiştir.
10	EBB 572 Sınıf Yönetimi	2 0 2 3.0	Bu ders 3. sınıf güz döneminden 3. sınıf bahar dönemine alınmıştır. Teorik ders saatleri sayısı muhafaza edilmiş, AKTS kredisi değişmemiştir.				
11				MB	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2 0 2 3.0	Bu ders 3. sınıf bahar döneminden, 3. sınıf güz dönemine alınmış, adı ve AKTS kredisi değişmiştir. Teorik 3 ders saati, 2 saate düşürülmüş, AKTS kredisi azaltılmıştır.
12				MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2 0 2 3.0	Bu ders 4. sınıf bahar döneminden 3. sınıf güz dönemine alınmıştır. Ders saati ve AKTS kredi sayıları değişmemiştir.
13				MB	Seçmeli 3	2 0 2 4.0	Bu ders programa eklenmiştir.
Toplam		192 2030		Toplam		190 1930	

Tablo 5’de de görüldüğü gibi V. Yarıyıl Alan Eğitimi derslerinden ‘Edebi Metin İnceleme ve Öğretimi I’ dersinin ismi ‘Almanca Öğretiminde Edebî Metinler I’ olarak değişmiş, ‘Dil Edinimi’ dersinin adı aynı kalmış, her iki dersin de 3 saat teorik ders saati aynen muhafaza edilmiş ve ancak AKTS kredileri her iki dersin de azaltılmış, 5 iken 4 olmuştur. Eski programda yer alan

‘Seçmeli I’ kaldırılmış, ‘İkinci Yabancı Dil I’ dersi 3. sınıf güz döneminden 1. sınıf güz dönemine alınmış, ders saatleri ve AKTS kredisinde değişiklikler olmuştur. Yeni programa MB, GK ve AB kodlu 3 adet ‘Seçmeli 3’ dersi eklenmiştir. Genel Kültür kategorisinde eski programda yer alan ‘Etkili İletişim’ ve ‘Dil Tarihi’ dersleri kaldırılmış, bunun yerine yeni programa ‘GK Seçmeli 3’ dersi eklenmiştir. Meslek bilgisi derslerinden ‘Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme’ dersi 3. sınıf bahar döneminden, 3. sınıf güz dönemine alınmış, ders saatleri ve AKTS kredisinde değişmiştir. ‘Türk Eğitim Sistemi’ ve ‘Okul Yönetimi’ dersi 4. sınıf bahar döneminden 3. sınıf güz dönemine alınmıştır.

Tablo 6: Almanca Öğretmenliği Lisans Programı VI. Yarıyıl Dersleri

Almanca Öğretmenliği Eski Lisans Programı (2007-2018 Yılları Arasında Uygulanan)				Almanca Öğretmenliği Yeni Lisans Programı (2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılından İtibaren Uygulanan)			
Ders No/Kodu	Dersin Adı	Kredisi AKTS/ T UK ECTS	Açıklama	Ders Kodu	Dersin Adı	Kredisi AKTS/ T UK ECTS	Açıklama
1	ALM 374 Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi	2 2 3 5.0	Bu ders 3. sınıf bahar döneminden 4. sınıf güz dönemine alınmış, 2 saat uygulama dersi kaldırılmış, haftalık 3 saat teorik olmuş, AKTS kredisiz azaltılmıştır.				
2	ALM 378 Özel Öğretim Yöntemleri II	2 2 3 3.0		AE	Almanca Dil Becerilerinin Öğretimi 2	3 0 3 5.0	Adı değişmiş, 2 saat uygulama dersi kaldırılmış, haftalık ders saati 3 saat teorik olmuş ve AKTS kredisiz artmıştır.
3	ALM 380 Edebi Metin İnceleme ve Öğretimi II	3 0 3 5.0		AE	Almanca Öğretiminde Edebi Metinler 2	3 0 3 5.0	Adı değişmiş, 3 saat olan teorik ders muhafaza edilmiş ve AKTS kredisiz değişmemiştir.
4				AE	Seçmeli 4	2 0 2 4.0	Bu ders programa eklenmiştir.
5	ING 243 İkinci Yabancı Dil II	2 0 2 2.0	Bu ders 3. sınıf bahar döneminden 1. sınıf güz dönemine alınmış, adı ve AKTS kredisiz değişmiştir.				
6	ALM 372 Seçmeli II	2 0 2 2.0	Bu ders kaldırılmıştır				
7	SIN 841 Türk Eğitim Tarihi	2 0 2 3.0	Bu ders 3. sınıf bahar döneminden 2. sınıf güz dönemine alınmıştır.				
8				GK	Seçmeli 4	2 0 2 3.0	Bu ders programa eklenmiştir.
9	ALM 642 Toplum Hizmet Uygulamaları	1 2 2 6.0		GK	Toplum Hizmet Uygulamaları	1 2 2 3.0	Dersin adı ve ders saatleri değişmemiş, ancak AKTS kredisiz yarı yarıya inmiştir.
10	EBB 671 Ölçme ve Değerlendirme	3 0 3 4.0	Bu ders 3. sınıf bahar döneminden güz dönemine alınmış, adı değişmiş, teorik 3 ders saati, 2 saate düşürülmüş, AKTS kredisiz azaltılmıştır.				
11				MB	Seçmeli 4	2 0 2 4.0	Bu ders programa eklenmiştir.
12				MB	Sınıf Yönetimi	2 0 2 3.0	Bu ders 3. sınıf güz döneminden 3. sınıf bahar dönemine alınmıştır. Teorik ders saati sayısı muhafaza edilmiş, AKTS kredisiz değişmemiştir.
13				MB	Eğitimde Ahlak ve Etik	2 0 2 3.0	Bu ders programa eklenmiştir.
Toplam		176 2030		Toplam		172 1830	

Tablo 6'da da görüldüğü gibi VI. Yarıyıl ders programında Alan Eğitimi derslerinden 'Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi' dersinin ders saati ve AKTS kredisi değişmiştir. 'Özel Öğretim Yöntemleri II' ve 'Edebi Metin İnceleme ve Öğretimi II' derslerinin adları değişmiştir. 'Almanca Dil Becerilerinin Öğretimi 2' olarak ismi değişen dersin uygulama saati kalkmış, ders saati ve AKTS kredisi azaltılmıştır. Genel Kültür derslerinde 'İkinci Yabancı Dil II' adlı ders 3. sınıf bahar döneminden 1. sınıf güz dönemine alınmış, AKTS kredisi değişmiştir. 'Seçmeli II' dersi kaldırılmıştır ve 'Türk Eğitim Tarihi' dersi 3. sınıf bahar döneminden 2. sınıf güz dönemine alınmıştır. Yeni programa MB, GK ve AE kodlu 'Seçmeli 4' dersleri eklenmiş ve 'Topluma Hizmet Uygulamaları' dersinin AKTS kredisi değişmiştir. Meslek bilgisi derslerinden 'Ölçme ve Değerlendirme' adlı ders 3. sınıf bahar döneminden güz dönemine alınmış, dersin adı, ders saatleri ve AKTS kredisi değişmiştir. Yeni programa 'Seçmeli 4' ve 'Eğitimde Ahlâk ve Etik' dersleri eklenmiş, 'Sınıf Yönetimi' dersi 3. sınıf güz döneminden altıncı döneme alınmıştır.

Tablo 7'de de görüldüğü gibi VII. Yarıyıl ders programında Alan Eğitimi kodlu 'Almanca Ders Kitabı İncelemesi' dersinin uygulaması kalkmış ve AKTS kredisi azaltılmıştır. 'Materyal Geliştirme ve Uyarlama' dersi, 'Çeviri Teknikleri' ve 'Seçmeli III' dersi yeni programda kaldırılmış, 'Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi' dersi 3. sınıf bahar döneminden bu döneme alınmış, ders saatleri ve AKTS kredisinde değişiklikler olmuştur. Yeni programa MB ve AE kodlu iki adet 'Seçmeli 5' dersi eklenmiştir. Eski program Genel Kültür derslerinden 'Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I' dersi 4. sınıf güz döneminden 1. sınıf güz dönemine alınmıştır. Yeni programda yedinci yarıyıl Genel Kültür dersi bulunmamaktadır. Meslek Bilgisi kategorisinde 'Rehberlik' dersinin ismi 'Okullarda Rehberlik' olmuş, teorik ders saati ve AKTS kredisinde farklılıklar olmuştur. 'Okul Deneyimi' dersi kaldırılmış, bunun yerine 'Öğretmenlik Uygulaması 1' dersi konmuş, teorik ders saatleri, uygulama saatleri ve AKTS kredisi artmıştır.

Tablo 7: Almanca Öğretmenliği Lisans Programı VII. Yarıyıl Dersleri

Almanca Öğretmenliği Eski Lisans Programı (2007-2018 Yılları Arasında Uygulanan)				Almanca Öğretmenliği Yeni Lisans Programı (2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılından İtibaren Uygulanan)			
Ders No Kodu	Dersin Adı	Kredisi AKTS/ T UK ECTS	Açıklama	Ders Kodu	Dersin Adı	Kredisi AKTS/ T UK ECTS	Açıklama
1	ALM 471 Almanca Ders Kitabı İncelemesi	2 2 3 5.0		AE	Almanca Ders Kitabı İncelemesi	2 0 2 3.0	Adı değişmemiştir. 2 saat uygulama kaldırılmış, ders toplam 4 saatten 3 saate indirilmiş, dersler sadece teorik olmuştur. AKTS kredisi azaltılmıştır.
2	ALM 473 Materyal Geliştirme ve Uyarlama	2 2 3 5.0	Bu ders kaldırılmıştır.				
3				AE	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi	3 0 3 3.0	Bu ders 3. sınıf bahar döneminden 4. sınıf güz dönemine alınmış ve AKTS kredisi değişmiştir. Teorik 2 saat 3 saate yükseltilmiş, 2 saat uygulama dersi kaldırılmıştır. AKTS kredisi azaltılmıştır.
4				AE	Seçmeli 5	2 0 2 4.0	Bu ders programa yeni eklenmiştir.
5	ALM 711 Çeviri Teknikleri	2 0 2 5.0	Bu ders kaldırılmıştır.				
6	ALM 477 Seçmeli III	2 0 2 2.0	Bu ders kaldırılmıştır.				
7	ZAI 101 Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2 0 2 2.0	Bu ders 4. sınıf güz döneminden 1. sınıf güz dönemine alınmıştır. Teorik 2 saat muhafaza edilmiş, AKTS kredisi artmıştır.				
8	EBB 871 Rehberlik	3 0 3 4.0		MB	Okullarda Rehberlik	2 0 2 3.0	Adı değişmiştir. 3 saat teorik olan ders saati 2 saate düşürülmüş ve AKTS kredisi azalmıştır. AKTS 4 iken 3 olmuştur.
9	EBB 312 Okul Deneyimi	1 4 3 7.0		MB	Öğretmenlik Uygulaması 1	2 6 5 13.0	Okul Deneyimi dersi kalkmış, bunun yerine Öğretmenlik Uygulaması dersi iki dönem okutulacak biçimde programlanmıştır. 1 saat teorik ve 4 saat uygulama olan ders 2 saat teorik ve 6 saat uygulamalı ders saati olacak biçimde programlanmıştır. AKTS kredisi 7'den 13'e yükseltilmiştir.
10				MB	Seçmeli 5	2 0 2 4.0	Bu ders programa yeni eklenmiştir.
	Toplam	148 1830		Toplam		136 1630	

Tablo 8’de de görüldüğü gibi VIII. Yarıyıl eski ders programında Alan Eğitimi kodlu derslerden ‘Seçmeli IV’ dersi kaldırılmış, yeni programa MB ve AE kodlu iki adet ‘Seçmeli 6’ dersi, ‘Almanca Öğretiminde Ders İçeriği Geliştirme’ ve ‘Almanca Öğretiminde Sınav Hazırlama’ dersleri eklenmiştir. Genel Kültür derslerinde eski programda bulunan ‘Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II’ 4. sınıf bahar döneminden 1. sınıf bahar dönemine alınmıştır. ‘Seçmeli II’ dersi kaldırılmıştır. Yeni programda VIII. yarıyıl Genel Kültür kodlu herhangi bir seçmeli ders bulunmamaktadır. Meslek Bilgisi derslerinden ‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersinin ders saatlerinde ve AKTS kredisinde değişiklikler olmuştur. ‘Özel Eğitim’ dersinin ismi ‘Özel Eğitim ve Kaynaştırma’ olarak değişmiştir. Eski programda yer alan ‘Türk Eğitim Sistemi’ ve ‘Okul Yönetimi’ dersleri 4. sınıf bahar döneminden 3. sınıf güz dönemine alınmıştır.

Tablo 8: Almanca Öğretmenliği Lisans Programı VIII. Yarıyıl Dersleri

Almanca Öğretmenliği Eski Lisans Programı (2007-2018 Yılları Arasında Uygulanan)					Almanca Öğretmenliği Yeni Lisans Programı (2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılından İtibaren Uygulanan)										
Ders No Kodu	Dersin Adı	Kredisi AKTS/ T UK ECTS			Açıklama	Ders Kodu	Dersin Adı	Kredisi AKTS/ T UK ECTS			Açıklama				
1	ALM 474	Seçmeli IV	2	0	2	7.0					Bu ders kaldırılmıştır.				
2							AE	Seçmeli 6	2	0	2	4.0		Bu ders programa eklenmiştir.	
3	ZAI 102	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2	2.0								Bu ders 4. sınıf bahar döneminden 1. sınıf bahar dönemine alınmıştır. Teorik ders saati aynen muhafaza edilmiş, AKTS kredisi ise artmıştır.	
4	ALM 472	Seçmeli II	2	0	2	6.0								Bu ders kaldırılmıştır.	
5							AE	Almanca Öğretiminde Ders İçeriği Geliştirme	2	0	2	3.0		Bu ders programa eklenmiştir.	
6							AE	Almanca Öğretiminde Sınav Hazırlama	2	0	2	3.0		Bu ders programa eklenmiştir.	
7	EBB 411	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5	9.0		MB	Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5	13.0		Adı değişmemiştir, ancak 7. yarıyıl ‘Öğretmenlik Uygulaması 1’ verildiğinden bu derse 2 ibaresi eklenmiştir. 2 saat teorik, 6 saat uygulamalı yapılması öngörülen ders saatleri eski programda 9, yeni programda 13 AKTS kredisine eşdeğerdir.
8	EBB 772	Özel Eğitim	2	0	2	3.0		MB	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3.0		Adı değişmiştir. Teorik ders saati ve AKTS kredisi değişmemiştir.
9		Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3.0								Bu ders 4. sınıf bahar döneminden 3. sınıf güz dönemine alınmıştır. Ders saati ve AKTS kredisi değişmemiş-tir.	
10							MB	Seçmeli 6	2	0	2	4.0		Bu ders programa eklenmiştir.	
		Toplam	12	6	20	30		Toplam	12	6	15	30			

3.2 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Uygulamaya Konan Yeni Ders Programına İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi

Ankette yer alan soruları 4 öğretim elemanı ve 4 öğrenci eksiksiz cevaplandırmışlardır. Şöyle ki;

Soru 1: Yeni ve eski program dersleri karşılaştırıldığında alan derslerine nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

Öğretim Elemanı 1: *Yeni programı alan dersleri bakımından olumsuz değerlendiriyorum ve eski programın daha kapsamlı olduğunu düşünüyorum.*

Öğretim Elemanı 2: *Nitelik ve nicelik yönünden azalma vardır.*

Öğretim Elemanı 3: *Yeni programda gerek kredi sayısı gerek ders çeşitliliği azaltılmış ve kısıtlanmıştır.*

Öğretim Elemanı 4: *Alan derslerinin kredilerinin azalması programı olumsuz yönde etkilemiştir.*

Öğretmen Adayı 1: *Eski ve yeni programı karşılaştırdığımda eski programdaki bazı alan derslerinin yeni programda olmadığını gördüm (Örnek: Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi). Yeni programda eski programda olmayan alan dersleri mevcut. Şüphesiz yeni programdaki alan dersleri öğretmenlik alan bilgisi açısından faydalı olacaktır. Ancak eski programdaki önemli derslerin yeni programda yer almamasını bir eksiklik olarak düşünüyorum.*

Öğretmen Adayı 2: *Alan derslerinin saatlerinin azalması ve uygulama saatlerinin kaldırılması öğretmen adayı yetiştirmede eksikliğe yol açacaktır.*

Öğretmen Adayı 3: *Bazı alan derslerinin kaldırılması programı olumsuz etkilemiştir. Eklenen bazı seçmeli dersler bölümle bağdaşmamaktadır.*

Öğretmen Adayı 4: *Alan dersi çeşitliliği azaltılmıştır.*

Soru 2: Eski programda olup ve yeni programda olmayan derslere bakıldığında, olumlu ve olumsuz yönleri çerçevesindeki görüşleriniz nelerdir?

Öğretim Elemanı 1: *Beceri derslerinin ders saatlerinin daha fazla olması gerekir.*

Öğretim Elemanı 2: *'İleri Okuma Becerileri' dersi ve 'Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi' dersinin kaldırılması programı olumsuz etkilemiştir.*

Öğretim Elemanı 3: *'Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi' dersi öğrenciler için önemli bir derstir. Kaldırılması olumsuz bir sonuçtur.*

Öğretim Elemanı 4: *'Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi' dersi dil öğrenme sürecinde önemli olduğundan kaldırılmaması gerekirdi.*

Öğretmen Adayı 1: *Alan derslerinin yeni programda yer almaması ve 'Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi', 'Materyal Hazırlama' ve uygulama saatlerinin kaldırılması öğretmen adayını alan bilgisi bakımından eksik bırakabilir.*

Öğretmen Adayı 2: *'Ülke Bilgisi' dersinin kaldırılması olumsuz bir etkidir.*

Öğretmen Adayı 3: *Dil aynı zamanda bir kültür temsil ettiğinden 'Ülke Bilgisi' dersi öğretmen adayları için bir kayıptır.*

Öğretmen Adayı 4: *Bazı derslerin kaldırılması öğretmen yeterliliğini yerine getiremeyebilir.*

Soru 3: Yeni programda yeni eklenmiş olan derslere bakıldığında, olumlu ve olumsuz yönleri çerçevesindeki görüşleriniz nelerdir?

Öğretim Elemanı 1: *Meslek Eğitimi kodlu derslerin sayısının fazlalığı ve alan derslerinin az olması olumsuz bir etkidir.*

Öğretim Elemanı 2: *Çok fazla seçmeli dersin müfredata girmesi ve sınav hazırlama dersinin eklenmesi olumludur. Ancak alan derslerinin saatlerinin azaltılması bir eksikliktir.*

Öğretim Elemanı 3: *'Sınav Hazırlama' dersinin getirilmesi olumludur.*

Öğretim Elemanı 4: *Meslek Bilgisi ve Genel Kültür kodlu dersler bakımından zengindir. Fakat alan derslerini olumsuz yönde etkilemiştir.*

Öğretmen Adayı 1: *Yeni programda özellikle 'Almanca Öğretiminde Ders İçeriği Geliştirme' ve 'Almanca Öğretiminde Sınav Hazırlama' gibi iki önemli ders yer almaktadır. Bu dersler eski programdaki bu dersler ile ilgili eksiklikleri kapatacaktır.*

Öğretmen Adayı 2: *Seçmeli ders çeşitliliği artırılmış ve 'Sınav Hazırlama' dersi eklenmiştir.*

Öğretmen Adayı 3: *Seçmeli dersler ve meslek bilgisi ders çeşitliliği artmış fakat kaldırılan dersler olumsuz etkilemiştir.*

Öğretmen Adayı 4: *'Sınav Hazırlama' dersi öğretmenler için yararlı bir ders olabilir.*

Soru 4: *Ders kredilerinin değişmiş olması meslek bilgisi, genel kültür, alan eğitimini ne yönde etkilemiştir?*

Öğretim Elemanı 1: *Kredilerin değişmesinin alan bilgisi açısından olumsuz olduğunu düşünüyorum.*

Öğretim Elemanı 2: *Alan eğitimi kredileri oldukça azalmıştır. Bu olumsuzdur. Fakat meslek bilgisi ve genel eğitim dersleri açısından olumlu gözükmektedir.*

Öğretim Elemanı 3: *Özellikle alan derslerinin kredilerinin azaltılmasının büyük bir sorun olduğunu düşünüyorum.*

Öğretim Elemanı 4: *Alan eğitimini olumsuz yönde etkilemiştir.*

Öğretmen Adayı 1: *Ders kredilerine baktığımda yeni programda uygulamadan çok teorik derslere önem verildiğini görüyorum. Bu, öğretmen adayının öğretmenlik meslek bilgisi bakımından eksik kalmasına neden olabilir. Çünkü uygulamalı dersler öğretmenlik meslek bilgisini geliştirmeye yöneliktir.*

Öğretmen Adayı 2: *Genel olarak genel kültür ve meslek bilgisi kodlu derslerin kredilerinin artması bu derslerin alan eğitiminden daha önemli bulunduğunu göstermektedir. Olumsuz bir etki yaratmıştır.*

Öğretmen Adayı 3: *Alan eğitimi kredilerinin azalması öğretmen adaylarının alan bilgisini de azaltabilir. Bu karar olumsuzdur.*

Öğretmen Adayı 4: *Kredilerin değişmiş olması alan eğitimini olumsuz etkilemiştir.*

Soru 5: *Alan eğitiminin bir parçası olan 'Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi' dersinin müfredattan çıkarılması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?*

Öğretim Elemanı 1: *Dil öğrencisi için hedef kültürün öğrenilmesi mutlaka gereklidir.*

Öğretim Elemanı 2: *Yeni dönem didaktik metodik ile ters orantıda olmuştur. Dil – kültür- ülke bilgisi zedelenmiştir.*

Öğretim Elemanı 3: *Almanca'yı Türkiye'de öğrenen öğrenciler için çok önemli bir ders olduğunu düşünüyorum.*

Öğretim Elemanı 4: *Dil kültür ile birlikte verilmelidir.*

Öğretmen Adayı 1: *Öğretmen adayının alan bilgisi açısından eksik yetişmesine yol açabilir.*

Öğretmen Adayı 2: *Bu dersi görmüş biri olarak Almanca öğrenirken alan bilgisi yanı sıra kültürün de öğrenilmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum.*

Öğretmen Adayı 3: *Bu dersin kaldırılması bir eksikliğe neden olabilir.*

Öğretmen Adayı 4: *'Ülke Bilgisi' alan eğitimi için önemli derslerden biriydi.*

Soru 6: *Seçmeli derslerde görülen farklılıkları nasıl değerlendirebilirsiniz?*

Öğretim Elemanı 1: *Seçmeli dersler Almanca öğrenmeye yönelik olmalıdır.*

Öğretim Elemanı 2: *Alan dersleri ile ilgili kısıtlamalar uygun değildir. İleri düzeyde Almanca edinmeden alan seçmeli derslerinde "Akademik Almanca" dersinin verilmesi uygun değildir.*

Öğretim Elemanı 3: *Bence çok kısıtlı, her bölümüm öğrenci ve öğretim elemanı profiline göre farklı gereksinimleri vardır.*

Öğretim Elemanı 4: *Çeşitlilik artırılmış fakat bölüme yönelik daha fazla seçmeli ders olsaydı daha iyi olabilirdi.*

Öğretmen Adayı 1: *Yeni programda seçmeli ders sayısının arttığını görüyorum. Bence bu öğretmen adayının kendi istek ve ilgi alanlarında ilerleyebilmesi bakımından çok faydalı olacak bir model olabilir.*

Öğretmen Adayı 2: *Seçmeli ders sayısı artmıştır. Ancak bölümle ilgisi olmayan derslerin öğretmen adayları için yararlı olacağını düşünmüyorum.*

Öğretmen Adayı 3: *Çeşitliliği artması olumludur.*

Öğretmen Adayı 4: *Seçmeli derslerin çeşitliliğinin artması olumludur. Öğrencilere alan bilgisi alanında daha çok donanım kazandırdığı sürece olumludur.*

Soru 7: *Yeni programın öğretmenlik mesleği yeterliği, temel bilgi, öğretme becerisi ve ölçme ve değerler bakımından ne ölçüde yeterli görüldüğüne ilişkin görüşleriniz nelerdir?*

Öğretim Elemanı 1: *Öğretmenlik mesleği yeterliğini karşılayacağını düşünüyorum.*

Öğretim Elemanı 2: *Yeterli bulmuyorum, alan bilgisinin azaltılması olumlu bir gelişme değildir.*

Öğretim Elemanı 3: *Genel anlamda çok fazla kısıtlama var.*

Öğretim Elemanı 4: *Genel alan bilgisi azalımı ve kısıtlamalar öğretmen mesleği yeterliğini olumsuz etkilemiştir.*

Öğretmen Adayı 1: *Uygulamalı derslerin azalmasının adayların mesleki bilgilerini geliştirmek bakımından eksiklik oluşturabileceğini düşünüyorum.*

Öğretmen Adayı 2: *Alan bilgisi bakımından kısıtlama olsa bile meslek yeterliğini kısmen karşılayabilir.*

Öğretmen Adayı 3: *Uygulama dersleri kaldırıldığından öğretme becerisi yeterliğini tamamıyla karşılamayabilir.*

Öğretmen Adayı 4: *Alan bilgisi kısıtlaması ile meslek yeterliğini yetersiz duruma getirebilir.*

Soru 8: *Eğitim derslerinde görülen değişimin eğitim sürecine ve öğretmen adaylarının donanım sahibi olmaları bakımından nasıl değerlendirilebilir?*

Öğretim Elemanı 1: *Dil yeterliliği açısından program değişimi olumsuzdur.*

Öğretim Elemanı 2: *Öğretmen adayları alan bilgisi ile ilgili daha da gerileme yaşayacak.*

Öğretim Elemanı 3: *Almanca öğretmen adayından günümüzde birçok yetkinlik beklenmektedir. Bu güncellenmiş programda bu yetkinlikleri kazandıracak olan dersler kısıtlanmıştır. Programda bulunan alan dersleri ile ilgili yeterliklerin ne düzeyde kazandırılacağı bir soru işaretidir.*

Öğretim Elemanı 4: *Eğitim dersleri yeterlidir.*

Öğretmen Adayı 1: *Uygulama yapma olanaklarının azalması Almanca öğretmelik mesleği yeterliliği kazandırma bakımından olumsuzdur.*

Öğretmen Adayı 2: *Eğitim dersleri yeterli fakat alan bilgisi içeren derslerin kısıtlanması olumsuzdur.*

Öğretmen Adayı 3: *Eğitim dersleri eğitim sürecindeki ihtiyaçları karşılayabilir.*

Öğretmen Adayı 4: *Meslek bilgisi alanı yeterli olsa bile alan bilgisi olmadan fazla etkisinin olduğunu düşünmüyorum.*

Soru 9: *Yeni programı, eğitimin gerekliliklerine uygunluğu açısından yorumlayınız.*

Öğretim Elemanı 1: *Dil donanımı açısından eksiktir.*

Öğretim Elemanı 2: *Alan, meslek bilgisi ve kültür dağılımı iyidir fakat dengeli değildir.*

Öğretim Elemanı 3: *Yeni programın kısıtlamalar ile ne kadar yeterli olduğu belirsizdir.*

Öğretim Elemanı 4: *Alan bilgisinin azalması eğitim sürecini olumsuz etkileyecektir.*

Öğretmen Adayı 1: *Uygulama açısından eksiklikleri olmakla beraber teorik eğitim kısmı eğitimin gerekliliklerine olumlu cevap verebilecek yöndedir.*

Öğretmen Adayı 2: *Öğretmen adaylarının mesleki donanımını tamamıyla karşılayacağını düşünmüyorum.*

Öğretmen Adayı 3: *Yeni programın kısıtlamalar getirdiği ve kaldırılan önemli dersler göz önünde bulundurulduğunda mesleki donanımı olumsuz etkileyeceği düşüncesindeyim.*

Öğretmen Adayı 4: *Programda alan derslerinin azalmaması gerekirdi. Bu öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde eksikliklere neden olabilir.*

Soru 10: Yeni programın, çağımızın gerektirdiği mesleki donanımın kazanılması üzerine değerlendirildiğinde ne tür bir artışı olabilir?

Öğretim Elemanı 1: *Mutlaka bir artışı olabilir. Ancak hedef dile ait ders saatlerinin daha fazla olması gerekirken düşürülmesi ve meslek derslerinin sayısının artırılması olumsuzdur.*

Öğretim Elemanı 2: *Bireysel öğrenme, teknolojik öğrenme ve uygulamalara yeterince destek yoktur.*

Öğretim Elemanı 3: *Genel Kültür ve mesleki bilgisi bakımından değerlendirildiğinde kazanım ve yetkinlikler açısından olumlu olarak yorumlanabilir.*

Öğretim Elemanı 4: *Alan bilgisi donanımı bakımından yeni programın uygulamalardan yoksun oluşu nedeniyle bir artışı olmaz. Teorik bilgi kazandırabilir.*

Öğretmen Adayı 1: *Pedagojik derslerin ilk dönemlere toplanması bence olumlu olmuştur.*

Böylece öğretmen adayı ilk yıllardan itibaren eğitimini almakta olduğu meslek hakkında daha iyi bilgi edinebilir.

Öğretmen Adayı 2: *Meslek dersleri ile bir artışı olabilir fakat alan bilgisi ile ilgili bu değişim olumsuzdur.*

Öğretmen Adayı 3: *Artısı olduğu gibi eksikliklerinin daha fazla olduğunu düşünüyorum.*

Öğretmen Adayı 4: *Öğretmen adaylarının meslek bilgilerini karşılayabilecek düzeydedir ve seçmeli derslerin fazlalığı bir artı olarak görülebilir.*

Bu bağlamda 1. soruya verilen cevaplar ışığında öğretim üyelerinin 4'ünden biri programın nitelik ve niceliğinin azaldığını düşünmekte, 2'si alan derslerinin eski programda daha kapsamlı olduğunu ve yeni programın yetersiz olduğunu belirtmektedir. Bir öğretim elemanı alan derslerinin kredi ve saatlerinin kısıtlanmasının eğitim öğretim sürecini olumsuz yönde etkileyeceği kanaatinde dir.

Öğretmen adaylarının 3'ü bazı derslerin kaldırılmasını olumsuz karşılamış, biri kredi ve saatlerin azaltılmasını olumlu bir girişim olarak değerlendirmiştir.

2. soruya verilen cevaplar 4 öğretim üyesinden 4'ünün de 'Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi' dersinin kaldırılmasını doğru bulmadıklarını göstermiş, öğretmen adaylarının da 'Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi' dersinin kaldırılmasını olumsuz bir girişim olarak değerlendirdiklerini ortaya koymuştur.

3. soru ile ilgili elde edilen verilerden şu sonuç elde edilmiştir: öğretim üyelerinden biri meslek eğitimi derslerinin sayısının artırılmasının ve alan derslerinin azaltılmasının olumsuz bir etki yaratacağını belirtmiş, biri yeni programın meslek bilgisi ve genel kültür dersleri bakımından zengin fakat alan dersleri bakımından yetersiz olduğunu yazmış, diğer 2'si ise seçmeli dersler ile ilgili oluşturulmuş olan ders havuzunu olumlu bir girişim olarak karşılamış ve özellikle yeni programa 'Sınav Hazırlama' dersinin eklenmesini çok olumlu bir yenilik olarak değerlendirmiştir. Öğretmen adaylarından biri seçmeli derslerin ve meslek bilgisi derslerinin çeşitliliğinin artırılmış olmasını çok iyi bulmuş, bazı derslerin kaldırılmasını eleştirmiştir. Diğer 3 öğretmen adayı ise 'Sınav Hazırlama' dersinin gerekli bir ders olduğunu düşündüklerini belirtmiş, programa eklenmiş olmasını çok olumlu karşılamışlardır.

4. soruya verilen cevaplar öğretim üyelerinin 4'ünün de program değişikliğinin alan eğitimi bakımında olumsuz bir girişim olduğunu düşündüklerini ortaya koymuş, ancak meslek bilgisi ve genel kültür dersleri bakımında olumlu bir değişiklik olduğu görüşünde olduklarını göstermiştir. Öğretmen adayları ders kredilerinin değişmesinin bir öğretmen adayının öğretmenlik meslek bilgisi bakımından eksiklik yaratacağını bildirmişlerdir.

5. soruya verilen cevaplardan elde edilen veriler 4 öğretim üyesinden 3'ünün dil ile ilintili bir programda kayıtlı bir öğrenci için hedef kültürün de öğrenilmesi ve öğretilmesi gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Diğer 4. öğretim elemanı da Almanca'yı Türkiye'de öğrenen öğrenciler için 'Karşılaştırmalı Kültür Bilgisi' dersinin çok önemli bir ders olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının 4'ü de yeni program ile öğretmen adaylarının alan bilgisi bakımından eksik kalacaklarını belirtmişlerdir.

6. soruya alınan cevaplar öğretim üyelerinin ikisinin seçmeli derslerin Almanca öğrenmeye yönelik dersler olması gerektiğini düşündüklerini göstermiştir. Bir öğretim elemanı ise alan derslerinin azaltılmasının ileri düzeyde Almanca edinmeye engel olduğu düşüncesinde olup, aynı zamanda bazı seçmeli derslerin alan ile uyuşmadığı kanaatindedir. Katılımcılar yeni programın Türkiye'de birbirinden oldukça farklı özellikte olan Almanca Öğretmenliği Lisans programında kayıtlı öğrencilere ve öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına birebir uymadığı görüşündedir. Katılımcılar Almanca Öğretmenliği Lisans öğrencilerinin özelliklerinin ve gereksinimlerinin her üniversitede aynı olmadığını öne sürmüşler ve bu programda yer alan dersler ile her bir üniversitede hedeflenen yeterlikte Almanca öğretmeni yetiştirilemeyeceğini iddia etmişlerdir.

7. soruya ilişkin görüşler şöyledir: öğretim üyelerinden dördü de güncellenmiş programın yeterli olmadığını ve alan derslerinin azaltılması nedeniyle öğretmen yetiştirim sürecinin olumsuz yönde etkileyeceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından dördü de programda öğretmenlik mesleğine ilişkin teorik derslere bakıldığında bu derslerin öğretmen adayları için yeterli olduğunu düşündüklerini dile getirmişlerdir. Ancak katılımcılar uygulamalı derslerin azaltılmasını olumlu bir girişim olarak görmemiş, bu değişikliğin öğretmen adaylarının mesleki bakımından eksik yetiştirilmesine dikkat çekmişlerdir.

8. soruya verilen cevaplar, öğretim üyelerinin dördünün de öğretmen adaylarının yeni program ile Almanca öğretmenlik mesleği için gerekli düzeyde donanımlı yetişemeyeceklerini, alana ilişkin daha az bilgi ile mezun olacaklarını düşündüklerini göstermiştir. Öğretmen adaylarından üçü yeni programın eski program ile kıyaslandığında daha üstün özellikli bir program olmadığını düşündüklerini belirtmiş, bir öğrenci ise yeni programda yer alan derslerin öğretmen adaylarının öğretmen yeterliliklerini istenilen düzeye çıkaramayacağını yazmıştır.

9. soruya ilişkin görüşlere bakıldığında anlaşılmaktadır ki, 2 öğretim üyesi yeni programın öğretmen adaylarının dil düzeyini üst düzeylere ulaştırmada yetersiz kalacağı düşüncesindedir. Bir öğretim elemanı ise alan, meslek ve genel kültür dersleri dağılımının uygun olduğunu düşünmekte, fakat ders saatlerinin azaltılması, kredilerin düşürülmesi ve uygulamaların kaldırılması gibi kısıtlamaların olmasının uygun olmadığını öne sürmektedir. Bir öğretim elemanı ise alan eğitimine ilişkin derslerin gerekli donanımı sağlayamayacağını ve Almanca öğretmenlerinden beklenen yeterlikleri kazandıramayacağını düşünmektedir. Öğretmen adaylarından dördü de yeni programın uygulama açısından eksikliklerinin olduğunu belirtmişlerdir.

10. soruya verilen cevaplar öğretim üyelerinden 2'sinin yeni ders programının değişmesinin mutlaka bir yararının olacağını düşündüğünü fakat hedef dile ait olan derslerin daha fazla olması gerektiğini vurguladıklarını ortaya koymuştur. Bir öğretim elemanı yeni programın mesleki donanım açısından yetersiz olduğunu düşünmekte 'Yazma', 'Okuduğunu Anlama', 'Konuşma', 'Duyduğunu Anlama' derslerinin 2., 3. ve 4. sınıflarda verilmemesini bir eksiklik olarak görmektedir. Bir katılımcı Almancada "Aussprache" olarak karşılık bulan "Sesletim" dersinin gerekliliğini belirtmiştir. Diğer bir öğretim üyesi ise GK ve MB kodlu dersler bakımında program değerlendirildiğinde yeni programın kazanım ve yetkinlikler açısından olumlu olarak yorumlanabileceğini düşündüğünü belirtmiştir. Öğretmen adaylarından dördü ise 10. soruya olumlu

cevap vermişlerdir. Şöyle ki; “Meslek bilgisi derslerinin ilk dönemlere toplanması bence olumlu olmuştur. Böylece öğretmen adayı ilk yıllardan itibaren eğitimini almakta olduğu meslek hakkında daha iyi bilgi edinebilir” denilmiştir.

4. Sonuç ve Öneriler

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanları ve Almanca Öğretmenliği Lisans Programında kayıtlı öğretmen adayları ile yapılan 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren 1. sınıflarda uygulamaya konan ders programına ilişkin anket uygulaması sonucunda gerek öğretim elemanları gerekse öğretmen adayları yeni programda alan derslerinin bazılarının kaldırılması, bazılarının ders saati ve kredi ve AKTS kredilerinin eksiltilmesi ve uygulamaların nerdeyse yok denecek kadar azaltılması kararını olumlu karşılamamış, bu değişikliklerin öğretmen adayında alan bilgisi bakımından eksikliklere yol açacağını belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar yeni programda yeni eklenmiş olan derslere bakıldığında öğretmenlik meslek bilgisi kategorisinde yararlı derslerin bulunduğu görüşünde olduklarını bildirmişler, ‘Sınav Hazırlama’ dersinin programa konmasını olumlu karşılamışlardır. Veriler, katılımcıların alan ders kredilerinin azalmış olmasının öğretmen eğitimini olumsuz yönde etkilediğini ve alan derslerine verilen önemin azaldığını düşündüklerini göstermiştir. Katılımcılar meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin eski programa kıyasla daha çeşitli olmasından dolayı memnuniyet duyduklarını yazmışlardır.

Alan eğitiminin bir parçası olan ‘Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi’ dersinin her ne kadar seçmeli dersler havuzuna konmuş olsa da zorunlu derslerin arasından çıkarılmış olması tüm katılımcılar tarafından olumsuz karşılanmış, özellikle dil ile ilgili bölümlerde eğitim alan öğrenciler için dil kadar o dilin konuşulduğu ülkelerin kültürünün de öğretilmesi ve öğrenilmesi gerektiği görüşünde olduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılar seçmeli derslerin çeşitliliğinin artmasının yerinde ve uygun olduğunu belirtilmiş fakat daha çok genel kültür ve meslek bilgisi kategorisinde seçmeli ders sayısının artmış olmasını, buna karşın alan derslerinde kısıtlamalara gidilmiş olmasını olumsuz bir değişiklik olarak değerlendirmişlerdir.

Sonuç olarak çağdaş gelişmeler ve yönelimlerin ortaya çıkardığı temel ihtiyaçlar çerçevesinde oluşturulan bu yeni güncelleme ve düzenleme, öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken temel bilgi, beceri ve değerler yanı sıra bunları edinme süreçlerinin de başarılı olabilmesi bakımından önemlidir. Almanca Öğretmenliği Lisans programının güncellenmesi ile öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerinin, özelliklerinin ve ilkelerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Ancak bu çalışma kapsamında yapılan anket çalışması aracılığı ile katılımcılar yeni programın Almanca öğretmenlik mesleği yeterliği, temel bilgi, öğretme becerisi ve değerler bakımından istenilen düzeyde yeterli olmadığı ve birçok bakımdan sınırlandırılmış olan alan dersler nedeniyle eksikliğe yol açacağı ve bu değişimin olumsuz olduğu düşüncesinde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu yeni düzenleme ile öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken temel bilgi ve Almanca dil becerilerinin kaldırılan uygulama saatleri ile sadece teoride kalacağına dikkat çekilmiştir. Veriler, yenilenen programın Trakya Üniversitesi Almanca Öğretmenliği Lisans Programında kayıtlı öğretmen adaylarının temel sorunlarının göz önünde bulundurulmadan oluşturulduğunu ortaya koymuştur. Gerek yeni ve eski programın incelenmesi ve karşılaştırılması gerekse öğretim elemanları ve öğretmen adayları ile yapılan anket çalışması yeni program oluşturulurken Almanca’yı Türkiye’de öğrenen birbirinden farklı dil düzeylerine sahip olan öğretmen adaylarının dikkate alınmadığını ve bu tür öğretmen adaylarının dil bilgi ve becerilerini yükseltmeye yönelik derslerin artırılmadığını ortaya koymuştur. Veriler, yeni güncellenen bu programın Trakya Üniversitesi Almanca Öğretmenliği Lisans Programında kayıtlı Almanca öğretmen adaylarına Avrupa Ortak Çerçeve Programı kapsamında C1 ve C2 düzeyinde yabancı dil yeterliliği kazandırılması ve hedef dilin ülkesi ve kültürü hakkında kapsamlı bilgi kazandırılması temel kazanımları kazandıracak bir program olarak görülmediğini ortaya koymuştur. Oysa Almanca Öğretmenliği Programında amaçlar saptanırken bu ölçütler dikkate alınmaktadır.

Geliştirilen bu yeni program bireyi planlanmış amaçlara taşımadığı için ancak kısmen faydalı bir program geliştirme çalışması olarak nitelendirilebilir. Hedeflenen temel kazanımların istenilen düzeyde kazandırılmamasının başlıca nedeni Trakya Üniversitesinde eğitim alan Almanca öğretmen adaylarının çoğunun Almanya'ya hiç gitmemiş olmasından ve Almancayı Türkiye'de daha çok üniversitenin bir yıllık hazırlık sınıfında öğrenmelerinden ve çoğunun üniversiteye giriş sınavında Almanca sınavına hiç girmeden doğrudan İngilizce sınavında elde etmiş oldukları puanlar ile Almanca Öğretmenliği Lisans Programına yerleşmiş olmalarından kaynaklanmaktadır.

Bu çalışma bu tür programların geliştirilmesi ve güncellenmesi çalışmalarından önce mutlaka ilgili bölüm öğrencileri ve öğretim elemanlarının görüşlerinin alınması gerektiğini ve ihtiyaç belirleme yöntemi ile çağımızın ihtiyaç duyduğu özellikte öğretmen yetiştirebilen zenginleştirilmiş programların geliştirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Ancak bu bağlamda unutulmamalıdır ki bu araştırma sadece Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında görevli 4 öğretim elemanı ve aynı birimin Almanca Öğretmenliği Lisans Programında kayıtlı dört 4. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiş, sınırlı bir bölgede sınırlı bir zamanda yapılmış bir araştırmadır. Sadece 2007 yılından bu yana Yükseköğretim Kurulunun tüm Eğitim Fakültelerinde uygulanmasını emrettiği 4 yıllık Almanca Öğretmenliği Lisans Programı ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren 1. sınıf Almanca Öğretmenliği Lisans öğrencilerine uygulanması öngörülen yeni güncellenmiş program ile ilintili sınırlandırılmıştır. Daha genel geçer sonuçlar elde etmek için benzer bir çalışmanın aynı üniversitenin Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında görevli tüm öğretim elemanları ve Trakya Üniversitesinin Almanca Öğretmenliği Lisans programında kayıtlı tüm öğrencileri ile yapılmasında yarar vardır. Bu araştırmanın diğer üniversitelerde de tekrarlanması büyük önem arz etmektedir. Böylelikle uzmanlık alanları farklı öğretim elemanları ve farklı özellikli öğrencilerin de görüşleri Almanca Öğretmenliği Lisans Programlarını geliştirme ve güncellemede yol gösterici olabilir. Araştırmanın, program birkaç yıl uygulandıktan sonra da öğretim elemanları ve öğretmen adayları 4 yıllık programın tümü ile ilgili deneyimlerini ve gerçekçi görüşlerini ortaya koyacağından tekrarlanmasında yarar vardır. Böylelikle tüm paydaşların görüşlerinin alınması ile daha faydalı program geliştirme çalışmaları gerçekleştirmek mümkün olacaktır.

Kaynakça

- Doğan, H. (1975). "Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı". Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:7,
- Ergün, M. (1987). "Eğitim ve Toplum – Eğitim Sosyolojisine Giriş". Malatya: İnönü Üniv. Eğitim F. Yay. 1987; Ankara: Ocak yay. 1992 (2. baskı); Eğitim Sosyolojisine Giriş. Ankara: Ocak yay. 1995 (3. baskı), 1997 (4.baskı). [egsos](#) (1992). Eğitim ve Toplum.(eğitim sosyolojisine giriş)2.baskı. Ankara: Ocak Yayınları
- Ertürk, S. (1982). "Eğitimde Program Geliştirme". Ankara: Meteksan Lmt. Şti, 1982 s.95
- Karaçalı, M. (2011). "Program Geliştirmede Temel Kavramlar." file:///C:/Users/dell_7205/Downloads/kaynakça%20PROGRAM%20GELİŞTİRMEDE%20TEMEL%20KAVRAMLAR.
- Oliva, P. F. (1998). "Developing the Curriculum". 2nd Ed. Boston: Scott, Foresman and Company. p.4.
- Uslu, Z. (2006). "Almanca Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Öğrenci Görüşleri Işığında 2006 2007 Öğretim Yılında Yapılan Değişikliklerin Değerlendirilmesi -Dicle Üniversitesi Örneği". Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi 32-1,s. 169-185. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874951.pdf> (Erişim Tarihi: 07.04.2019)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). "Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri". Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. F. (2005). "Eğitim Fakülteleri, Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Yapılandırılması. 1-2". https://www.academia.edu/4812392/Öğretmen_Yetiştirme_Programlarının_Yeniden_Yapılandırılması: 08.04.2019.
- Yükseköğretim Kurulu (2018). "Öğretmenlik Lisans Programlarına Yeni Düzenleme". <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/mevzuat> (Erişim Tarihi: 05.04.2019)
- Yükseköğretim Kurulu (2007). "Almanca Öğretmenliği Lisans Programı". <http://egitim.trakya.edu.tr> (Erişim Tarihi: 13.04.2019)
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). "Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)". Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.

- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (1998). “Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları”. [https://www.yok.gov.tr/ Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf) (Erişim Tarihi: 07.04.2019)
- Yükseköğretim Kurulu. (1998). “YÖK Dünya Bankası fakülte-okul işbirliği kılavuzu”. Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- Yüksel, S. (2011). “Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme”. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

*Handan Asûde BAŞAL*²³, *Ercan KAPLAN*²⁴, *Meryem KORKMAZ*²⁵, *Hasan Hüseyin EMİR*²⁶

SURİYELİ GÖÇMEN AİLE VE ÇOCUKLARININ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE VE TÜRK KÜLTÜRÜNE UYUMU

1. Giriş

Ülkemiz, yüzyıllar boyunca dünya tarihinde farklı dinlere ve milletlere ev sahipliği yaparak bazen yerleşim amaçlı bazen de geçici amaçlı olsa da, kıtalar arasında köprü vazifesi görmüştür. Anadolu ve misafirperver ev sahipleri, hem dini yükümlülük hem de insanlık vazifesi ahdederek yüreğini her zaman mazluma, çaresize ve yurtsuza açmıştır. Anadolu'ya yapılan göçler, Osmanlı Devletinin son dönemindeki göçler kadar yoğun olmasa da, Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir. Anadolu'ya göç eden mülteci insanların ortak bir özelliği; savaşlar, yokluk, trajik kayıplar ve büyük acılar yaşadktan sonra Anadolu'ya gelmiş olmalarıdır. Tarih boyunca Anadolu, başta iklim ve jeopolitik konumuyla birlikte, liman, verimli topraklar ve stratejik savunma güzergâhlarına sahip olması dolayısıyla, ayrıca ekonomik, sosyal ve kültürel kimliğinden dolayı çekim merkezi haline gelmiştir. Gelen kitlesel göç dalgaları, Osmanlı Devleti'nin ve sonrasında da Türkiye Cumhuriyeti'nin toplumsal, etnik ve kültürel yapısını büyük ölçüde etkilemiştir.

İlk defa Anadolu'ya Fatih Sultan Mehmet zamanında getirilen Arnavutlar, 1468 senesinde İstanbul'un Arnavutköy semtine yerleştirilmişlerdir. Böylece bugün ki Arnavutköy, 1468 yılında Arnavut göçmenler tarafından oluşturulmuştur. Dolayısıyla, Arnavutköy, Arnavut kaldırımı, yemeklerimizden Arnavut ciğeri, kişilik özelliklerinden Arnavut inadı adını verdiğimiz isim ve özelliklerin Arnavutların, Anadolu'ya ilk göçleri, diğer bir deyişle, yaşadıkları Arnavutluk toprağının Osmanlı Devleti yönetimine geçmesiyle başlamıştır. Arnavutlar, Osmanlı Devleti idari makamlarında en fazla görev almış etnik grubu oluşturmuşlardır (Bakay, 2007). 1850'li yıllarda Kırım Tatarlarının göç dalgalarını, 19.Yüzyılın başlarından itibaren Azerbaycan'dan gelen göçler izlemiştir. Yine 19. Yüzyılda Polonyalıların Osmanlı topraklarına yaptıkları göç ve bunun sonucunda ortaya çıkan Polonez Köy önemli bir ayrıntıdır. Polonya Krallığı'nın 1830 yılında Rus topraklarına katılması sonrasında, 1831 yılı başlarında ülkenin entelektüel kesimini teşkil eden 10,000 kişi Polonya'dan ülkemize göç etmişlerdir.

Anadolu'ya yapılan göçler incelenirken, İlk Arap kökenli göçlerde savaşların önemli rolü olduğu görülmüştür. Gerek İslam'ın yayılma dönemlerinde ve gerekse daha sonra Osmanlı Devleti ile yapılan savaşlar sırasında, Anadolu'ya yapılan seferler sonrasında pek çok Arap, ülkelerine dönmeyerek Anadolu'da kalmışlardır. Tarsus ve Adana civarında yaşayan Arapların Anadolu'ya göç etmelerinin nedeni ise mezhep farklılıklarından dolayı, ülkelerinde gördükleri baskı olmuştur. Bu nedenlerin dışında Arapların Anadolu'ya yerleşmelerinin temel nedeni ise genelde ticarettir. Arap göçünün en son dalgası ise Osmanlının son döneminde yaşanmıştır. I. Dünya Savaşı öncesinde Suriye bölgesinde batı destekli Arap milliyetçiliği hareketinin giderek radikal bir boyut kazanması üzerine Suriye, Hicaz ve Mezopotamya bölgelerinden göç eden 5 bin civarında Arap nüfusu, İç ve Batı Anadolu bölgelerine nakledilmişlerdir.

²³Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Okul öncesi Eğitimi ABD. Bursa-Türkiye, asubasal@uludag.edu.tr

²⁴ Öğretmen, MEB, Bursa-Türkiye

²⁵ Öğretmen, MEB, Bursa-Türkiye

²⁶ Öğretmen, MEB, Bursa-Türkiye

Anadolu'ya göçler, Osmanlının son dönemindeki göçler kadar yoğun olmasa da, Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir. Türkiye önemli uygarlıkların yaşandığı bir coğrafya olarak kabul edilmektedir. Cumhuriyet döneminin en önemli ve ilk göç hareketi, 1923 yılında esasları belirlenen Türk – Yunan mübadelesi ile gerçekleşmiştir. Bu göç hareketi isminden de anlaşılacağı üzere karşılıklı gerçekleşmiştir. 1922-1938 yılları arasında Yunanistan'dan 384 bin kişinin geldiği bilinmektedir. Yugoslavya – Makedonya'dan gelen Türkiye'ye kitlesel göçler diğer bir önemli göç hareketidir. Makedonya'da yaşayan Türklerin, Türkiye Cumhuriyeti'ne ilk göç akımı 1924 yılında gerçekleşmiştir. Bunu, 1936 ve 1953 yılında yilındaki ikinci göç dalgası izlemiştir. Tüm bu göç dalgalarında, bu topraklardaki yönetimlerin izlemiş oldukları politikalar ve Türklere uygulanan baskılar etken olmuştur (Bozkurt, 2010).

Cumhuriyet döneminde Anadolu'ya gerçekleşen büyük göç dalgalarından bir diğeri de Bulgaristan'dan gelen göç hareketleridir. Bulgaristan'dan göçler aralıklarla 1989 yılına kadar sürmüştür. 1980'li yılların başında gerçekleşen Afgan göçünün oluşumunda Sovyet – Afgan savaşı önemli bir role sahiptir. 1982 yılında Sovyetler Birliği'nin Afganistan'ı işgal etmesiyle bölgede yaşayan birçok Türk kökenli Türkiye'ye gelmişlerdir. Ayrıca, gelenler arasında Özbekler, Uygurlar, Kazaklar ve Kırgızlar da bulunmaktadır.

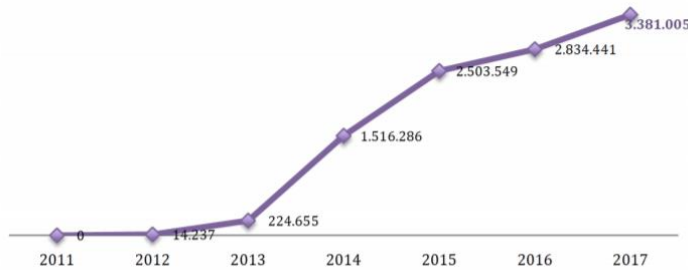
Iraktan gelen göçlerin büyük bir kısmı 1988 yılında Kuzey Irak'ta yaşanan Halepçe katliamı sonrası gerçekleşmiştir. 1992-1998 yılları arasında Bosna'dan 20 bin kişi, 1999 yılında Kosova'dan 17.746 kişi, 2001 yılında Makedonya'dan 10.500 kişi ülkemize göç etmiştir. Tarihte Suriye'den, ferdi kaçışların dışında, 1945, 1951, 1953 ve 1967 yıllarında Türkiye'ye toplu göçler gerçekleşmiştir. Sayıları kesin bilinmeyen bu göçmenler, Kırıkhan, İskenderun ve Adana'ya yerleştirilmiştir. Son yıllarda Suriye'de yaşanan savaş sebebiyle ülkemize gelen ilk mülteci grubu 2011 yılında gelmiştir. The U N Refugee Agency'a (UNCHR) göre; Türkiye'de yaşayan Suriyeli göçmen sayısı 2.816.485 dir. Ancak bu rakam son iki yıl boyunca gittikçe artmaktadır.

Anadolu tarihinin son iki yüz yılında yaklaşık 6 milyona yakın göçmen, bugünkü Türkiye Cumhuriyeti sınırları içine yerleşmiştir. Göçmenlerin yaklaşık yarısı devlet imkânları ile yerleştirilmişler ve istihdam sağlanmıştır. Diğer yarısı genelde daha önce gelen eş-dost ve akrabaların yanına yerleşmişlerdir. Göçmenler ve yerli halk arasında etkileşim ve göçmenlerin uyumu konularında ve hatta yerleşim yerleri ve şekilleri konularında Türkiye'nin gerek iç politikasında gerekse dış politikasında yıllar yılı önemli gündem konusu olmuştur ve olmaya devam etmektedir.

2. Suriyeli Göçmenler

Suriye'de yaşanan savaş ve yaşanan iç karışıklıklar nedeniyle ülkemize ilk mülteci grubu 2011 yılında gelmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi, Nisan 2011 ve Mayıs 2014 yılları arasında Suriye'den bir milyon civarında kişi Türkiye'ye göç etmiştir (İç İşleri Bakanlığı Genel Müdürlüğü, 2013).

Tablo 1: Göç Eden Suriyeli Göçmenlerin Sayıları



Şekil 1. Türkiye'deki Suriyeli Göçmen Sayısı (2011-17)

Kaynak: (GİGM, 2017)

UNCHR'a (2016) göre, Türkiye'de yaşayan Suriyeli göçmen sayısı 2.816.485; 2017 Yılı verilerine göre ise 3.381.005'tir. En son olarak, Türkiye'de geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin sayısı 3.588.877 olduğu İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından saptanmıştır (2018). Suriye'den Türkiye'ye göç eden Suriyelilerin, Türkiye'de yaşadıkları şehirlere göre dağılımları aşağıda verilmiştir:

Tablo 2: Göç Eden Suriyelilerin Yaşadıkları Şehirlere Göre Dağılımları

ŞEHİR	SAYI	İL NÜFUSU İLE KARŞILAŞTIRMA
İstanbul	560 bin 760	%3,73
Şanlıurfa*	469 bin 12	%23,62
Hatay*	438 bin 649	%27,85
Gaziantep*	404 bin 979	%20,19
Adana*	226 bin 994	%10,24
Mersin	206 bin 966	%11,54
Bursa	157 bin 965	%5,38
İzmir	139 bin 618	%3,26
Kilis*	125 bin 731	%92,23
Konya	100 bin 971	%4,63

Tablo 2'de görüldüğü gibi, 560.760 ile en çok İstanbul'da; 100.971 ile en az Konya'da yaşamaktadırlar. Ancak, göç ettikleri nüfus sayısı ile yaşadıkları şehrin nüfusu arasındaki orana bakıldığında; %92.23 ile en çok Kilis'te; %3.26 ile en az İzmir'de yaşamaktadırlar.

Suriye'li göçmenlerin Türkiye'de dağılım gösterdikleri yerleşim yerleri Türkiye Haritası üzerinde gösterilmeye çalışılmıştır.



Göçmenlerin Türkiye'ye sığındıkları 2011 yılında Türk vatandaşları Suriye'li göçmenlere merhamet duygularıyla yaklaşmış ve her konuda destek olmaya çalışmışlardır. Ancak, 2014 yılından sonra gösterilen bu tutumlar değişmeye başlamıştır. Özellikle göçmen sayılarının giderek artış göstermesi ve Suriye'deki savaşın yavaş yavaş bitmesi Türk vatandaşlarında "Suriyeli mülteciler niçin ülkelerine dönmüyorlar?" sorusunu oluşturmuştur. Halen bir çok Türk Vatandaşı, Suriyeli mültecilerin artık ülkelerine dönmeleri gerektiğini düşünmektedir. Ülkemizde birçok kişi, Suriyelilerin asla bir yurttaş olarak Türkiye'de kalmalarını istememektedirler. Kişisel dost olarak arkadaş ilişkisi kurmalarına ya da komşu olarak mahallerinde bulunmalarına tarafsız durmakta ve bu duruma fazla ses çıkarmamaktadırlar. Ancak yakın akrabalarından biriyle evlenmelerini ise asla kabul etmemektedirler (Erdoğan, 2014)

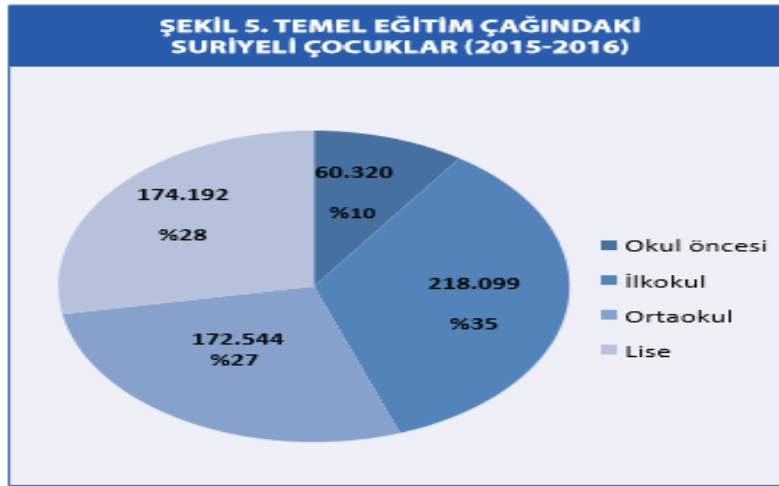
Türkiye'ye gelen Suriyelilerin en azından yakın bir gelecekte ülkelerine geri dönmeyeceklerinin anlaşılması üzerine eğitim gibi boşluk kabul etmeyen bir alanın düzenlemeleri, aşağıda detayları verilen yönetmelik ve genelgelerin çıkarılmasıyla ancak 2014 yılının sonlarına doğru sistematik bir çerçevede ele alınmaya başlanmıştır. Suriyeli çocukların eğitimlerine yönelik izlenen politikalar, ilk etapta Suriyelilerin geri dönecekleri varsayımı üzerinden geliştirilmeye çalışılmış ve kısa vadeli bu politikalar sadece kamp içindeki Suriyeli çocuklara yönelik hazırlanmıştır. Daha açık ifade ile 2012 yılında MEB tarafından Suriyelilere Türkçe öğretmek yerine Arapça müfredat ile eğitimleri desteklenmiştir. Bu vesile ile Suriyelilerin geri döndüklerinde herhangi bir sorun yaşamaması hedeflenmiştir (Dinçer, 2012).

Bu çalışmanın genel amacı; Suriyeli göçmen ailelerin ve çocuklarının Türk Kültürüne ve Türk Eğitim Sistemine uyum sürecini verilen hizmetler, yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri bağlamında incelemek ve tartışmaktır.

3. Suriyeli Çocuklara Tanınan Haklar Ve Eğitim Hizmetleri

Yüzyıllar boyunca, göçmenler ve sığınmacılar için güvenli bir barınak olan ülkemiz günümüzde de Suriyeli sığınmacılara ev sahipliği yapmaktadır. Uluslararası hukuk ve insanlığın bir gereği olarak, Türkiye Cumhuriyeti; Suriyeli sığınmacılara barınma, beslenme, sağlık ve eğitim gibi alanlarda hizmet vermektedir. Sığınmacıların sayısının fazla olması, onlara sağlanan hizmetlerin maliyetini ve zorluğunu arttırmaktadır. Bir ülkenin vatandaşları, vatandaşı oldukları devletten haklarının korunması ve gözetilmesi hususunda talep hakkına sahiptir. Ancak, bazı durumlar karşısında, Uluslararası bir toplum veya başka bir devlet bu koruma ve hizmetleri sağlama yoluna gitmektedir. Özellikle Suriyeli sığınmacıların bazılarında vatandaşlık verilmesi ise gerçekleştirilen hizmetlerin bazılarında örneğin, eğitim gibi, özel tedbirler alınmasını gerektirmektedir. Genel olarak, Türkiye'de vatandaşlık verilen Suriyeli sığınmacılara sağlanacak olan eğitim hizmetlerinin temel amaçları; Sosyal Bilgiler Eğitiminin genel amaçları ile Türk Kültür ve Değerlerinin vatandaşlık eğitimi bağlamında bireylere benimsetilmesini öngörmektedir. Aşağıda Tablo 3'de Temel Eğitim çağında bulunan çocukların eğitim dönemlerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 3: Temel Eğitim Çağındaki Suriyeli Çocuklar



Tablo 3'de görüldüğü gibi, ülkemize göç eden Suriye'li çocukların %10'u okulöncesi; %35'i ilkökul; %27'si ortaokul ve %28'i ise lise dönemi öğrencilerden oluşmaktadır. Aşağıda Tablo 4'de Suriye'li çocukların yıllara göre okullaşma oranları verilmektedir.

Tablo 4: Yıllara Göre Geçici Eğitim Merkezleri ve Devlet Okullarında Öğrenim Gören Suriye’li Çocukların Sayıları

		TABLO 1. YILLARA GÖRE OKULLAŞAN SURIYELİ ÖĞRENCİ SAYISI				
		2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Okul Öncesi	GEM	3.000	5.000	8.000	8.145	11.351
	GEM dışı	500	1.000	2.000	4.911	3.888
İlkokul	GEM	13.000	23.000	33.000	43.720	129.403
	GEM dışı	4.500	11.500	40.000	79.255	46.035
Ortaokul	GEM	7.000	13.000	20.000	22.595	56.738
	GEM dışı	2.000	8.000	22.000	28.084	12.711
Lise	GEM	3.000	4.000	8.000	10.045	26.036
	GEM dışı	1.000	2.000	6.000	13.144	4.241
Toplam	GEM	26.000	45.000	69.000	84.505	223.528
	GEM dışı	8.000	22.500	70.000	125.394	66.875
Genel Toplam		34.000	67.500	139.000	209.899	290.403

Kaynak: MEB’den alınan veri

Tablo 4’de görüldüğü gibi, 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılında Geçici Eğitim Merkezleri ve Dışında toplam 290.403 öğrenci eğitim görmektedir. En son sayıma göre; bu öğrencilerin 15.239’u okulöncesi eğitim; 175.438’i ilkökul; 69.089 ortaokul; 30.277’i lise öğrencilerinden oluşmaktadır.

Ülkemizde bulunan Suriye’li çocuklara yönelik verilmeye çalışılan eğitim ve öğretim hizmetlerinde dikkat edilmeye çalışılan noktalar şunlardır:

Suriyeli öğrencilerin sene kaybı yaşamamaları amacına hizmet eden bir eğitim verilmesi,

Yürütülecek eğitim-öğretim hizmetlerinin koordinasyonundan Milli Eğitim Bakanlığının sorumlu olması,

Öğretmen ihtiyacının norm fazlası öğretmenlerden sağlanması, yeterli olmaması halinde ise Arapça bilen kişilerce ücretli ders şeklinde karşılanması,

Suriyeli vatandaşlar içerisinde eğitim verebilecek nitelikte gönüllüler varsa bunların da görevlendirilmesi, ancak bu görevlendirme ücret talep etmemeleri şartıyla yapılacaktır.

Uygulanacak olan eğitimin içeriğinin ise, MEB’in kontrolünde olması, Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanması ve temel yaşam becerileri, moral eğitimi, genel kültür, sosyal beceriler gibi konularla zenginleştirilerek işlenmesi, ayrıca Türk asıllı Suriyeliler talep etmeleri halinde Türkiye müfredatında da eğitim görebileceklerdir.

Türkçe öğrenmek isteyenlere hizmet verecek Türkçe öğretimi kursları da açılacaktır (MEB, 2013).

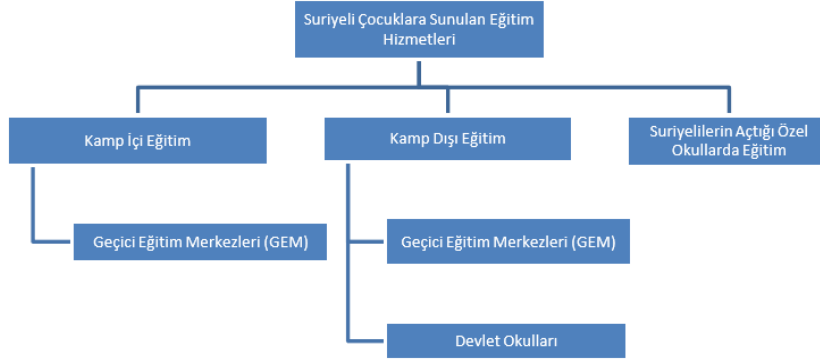
4. Türkiye’nin Suriyeli Sığınmacılara Yönelik Eğitim Hizmetleri Ve Eğitim Hakları

Suriyeli çocukların eğitimlerine yönelik izlenen ilk politikalar, ilk etapta Suriyelilerin geri dönecekleri varsayımı üzerinden geliştirilmeye çalışılmış ve kısa vadeli bu politikalar sadece kamp içindeki Suriyeli çocuklara yönelik hazırlanmıştır. Daha açık ifade ile 2012 yılında MEB tarafından Suriyelilere Türkçe öğretmek yerine Arapça müfredat ile eğitimleri desteklenmiştir. Bu vesile ile Suriyelilerin geri döndüklerinde herhangi bir sorun yaşamaması hedeflenmiştir (Dinçer, 2012).

Türkiye’ye gelen Suriyelilerin en azından yakın bir gelecekte ülkelerine geri dönmeyeceklerinin anlaşılması üzerine eğitim gibi boşluk kabul etmeyen bir alanın düzenlemeleri ve yönetmelik ve genelgelerin çıkarılmasıyla ancak 2014 yılının sonlarına doğru sistematik bir çerçevede ele alınmaya başlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2015-2019 Stratejik Planı'na ilk kez mülteciler ve sığınmacıların eğitimi ile ilgili ibareler eklemiştir. Buna göre; “Mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların da, buldukları süre boyunca eğitim görmelerini sağlamak üzere bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır” (MEB, 2015). Yukarıda belirtilen yasal düzenlemelere bağlı olarak, Türkiye'nin Suriyeli çocuklara sunmakta olduğu eğitim hizmetleri Tablo 5'de gösterilmiştir:

Tablo 5: Suriye'li Çocuklara Sunulan Eğitim Hizmetleri



Tablo 5’de görüldüğü gibi; Suriye’li çocuklara sunulan eğitimleri; Kamp İçi Eğitim, Kamp Dışı Eğitim ve Suriye’lilerin Açtığı Özel Okullarda Eğitim diye üçe ayırabiliriz. Kamp İçi Eğitim, Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) yapılan eğitimdir. Kamp Dışı Eğitim ise Devlet Okullarında yapılan eğitimdir. Ayrıca Suriye’lilerin açtığı özel okullarda da eğitim yapılmaktadır. Bunun için, Türkiye’nin okul çağındaki Suriyeli çocuklara yönelik, 2014/21 sayılı “Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi” kapsamında kamp içlerinde ve kamp dışlarında kurulan Geçici Eğitim Merkezlerinde, bununla birlikte kamp dışındaki Suriyeli çocukların devlet okullarında ve ayrıca kendilerinin açtıkları özel okullarda görebilecekleri eğitim hizmetleri sunulmaktadır (MEB, 2014). Geçici Eğitim Merkezleri (GEM): okul çağındaki Suriyeli çocuklara ve gençlere yönelik, hem AFAD tarafından 25 ilde oluşturulan kamplarda hem de kamp dışında faaliyet gösteren, Suriye müfredatına bağlı kalarak Arapça eğitim veren ilköğretim ve ortaöğretimi kapsayan eğitim merkezleridir (AFAD, 2015;MEB, 2014). Bu merkezlerdeki eğitimde uygulanan müfredat Suriye müfredatıdır. Suriye Geçiş Hükümeti Eğitim Bakanlığı tarafından okutulan ders kitaplarının içeriğinde yer alan Beşşar Esed ve Baasçılık gibi konular ve Suriye rejimini destekleyen ifadeler kaldırılmıştır (BEKAM, 2015).

Devlet Okulları: Kamp dışında yaşayan Suriyeli çocukların eğitime erişimleri noktasında bir diğer ve önemli alternatif devlet okullarıdır. Nitekim MEB’in 2014/21 no.lu genelgesine göre, Suriyeli çocukların kendilerine verilen yabancı tanıtma belgesi ile herhangi bir devlet okuluna kayıt yaptırmaları mümkündür. (MEB, 2014).

Özel Okullar: Suriyeliler Türkiye’de devlet tarafından kendilerine tahsis edilen yahut kendi imkanlarıyla buldukları eğitim öğretim binalarında Suriye müfredatına göre eğitim verme imkanına da sahiptirler. Örneğin, İstanbul Bahçelievler’de Suriyeli öğrenciler için özel okul açılmıştır. Burada Suriye müfredatına uygun eğitim verilmektedir. Bu ve benzeri okullar İstanbul, Şanlıurfa ve Gaziantep gibi Suriyeli nüfusun yoğun olduğu illerde de bulunmaktadır. Ancak, bu okullara ilginin düşük olduğu ve Suriyelilerin sosyo-ekonomik durumlarının çok yeterli olmaması nedeniyle, genellikle çocuklarını bu okullara gönderememektedirler (Dinçer, 2012).

Ayrıca, Suriyeli çocukların akademik eğitimlerinin yanında yetişkin Suriye’liler için de birtakım meslek edindirme, yabancı dil, dikiş nakış, güzel sanatlar gibi kurslarla birlikte Kur’an-ı Kerim ve hafızlık eğitimi gibi yaygın eğitim kursları da açılmıştır. Suriyelilerin eğitimlerine ilişkin kamp dışında ulusal ve uluslararası kuruluşlarla iş birliği halinde hem örgün eğitim hem de yaygın eğitime yönelik çeşitli projeler yürütülmektedir (Dinçer, 2012).

5. Suriyeli Çocuklar İçin Türkçe Eğitimi

Suriyeliler ülkemizde mülteci veya sığınmacı olarak değil “geçici koruma” statüsünde hayatlarını idame ettirmektedir (Kağnıcı, 2017). Ancak, zaman zaman mülteci kelimesi, Türkiye’de yaşamlarını sürdüren ve geçici koruma altındaki Suriyelileri nitelemek için de kullanılmaktadır. Türkiye’de geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin sayısı en son verilere göre 3.588.877 olduğu İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından saptanmıştır (2018). Bu sayının neredeyse yarısı çocuklardan oluşmakta olup, Türkiye’deki 0-18 yaş arası geçici koruma altındaki çocuk sayısı 1.6 milyondan fazla olduğu saptanmıştır (UNICEF, 2018).

Çocukların savaş ortamında yaşadıkları acılar, zorluklar ve travmalara karşı güvenli bir ortam oluşturabilecekleri, yeni sosyal ilişkiler kurarak psikososyal destek alabilecekleri eğitim, hayatlarında çok önemli olacaktır (Özdemir, 2017). Suriyeli çocuklara Türkçe öğretmek ve eğitim alanlarının desteklemek amacıyla, özellikle uzun süre Türkiye’de yaşayacakları öngörülen Suriyelilerin eğitimi için atılan en önemli adımlardan biri PICTES Projesidir. PICTES, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi adlı Projenin İngilizce isminin kısaltılmış hâlidir. “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile AB Türkiye Delegasyonu arasında “Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı” anlaşması (FRIT) çerçevesinde imzalanan sözleşme ile Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunda MEB’in faaliyetlerini desteklemeyi amaçlayan bir projedir.”

Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegre olmalarında Türkçe eğitimi önemli bir role sahiptir. MEB’e bağlı devlet okullarında eğitim dili Türkçedir. Türkçe bilmeyen bir öğrencinin ne matematikten ne tarihten ne de diğer derslerden başarılı olması beklenemez, proje kapsamında Suriyeli mülteci çocuklara Türkçe öğretmek için geçici süreli, sözleşmeli olarak görevlendirilen öğretmenler de üniversitelerimizin Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunlarından oluşmaktadır (Eyüp, Arslan ve Cevher, 2017).

Dolayısıyla çocukların Türkçeyi öğrenmeleriyle okulda ki başarıları daha da artacak ve devamları da sağlanmış olacaktır. Türkiye’deki göçmenlerin büyük bir çoğunluğunu kadınlar ve çocuklardan oluşması eğitim hizmetlerinin önemini daha da arttırmıştır. Ayrıca, kendi ülkelerinde eğitim alamamış çocuklara ülkemizde gerekli Arapça eğitimi verilmektedir. Bu eğitimin sebebi ileride kendi ülkelerinde söz sahibi olacak çocukların kendi dillerini öğrenmeleri ve unutmamaları için gerekli görülmektedir. Bu nedenle gerekli sayıda Arapça öğretmeni de görevlendirilmiştir.

6. Göçmen Çocuk ve Gençlerin Okullaşamama Nedenleri

Türkiye’de okula düzenli devam eden Suriyeli çocuk ve gençlerin dışında, henüz okula devam edemeyen yaklaşık 400 bin çocuk ve genç bulunmaktadır. Bu durumun nedenleri aşağıda verilmeye çalışılmıştır:

- Sosyo-ekonomik Yetersizlikler,
- Bilgilendirme ve Yönlendirme Eksikliği,
- Dil ve Kültürel Nedenler,
- Tek Ebeveynlilik, Refakatsiz ve Engelli Çocuklar,
- Sürekli Yer Değiştirme,

Sosyo-ekonomik Yetersizlikler: Suriyelilerin ekonomik kırılganlıkları nedeniyle eğitime erişemeyen çocuklar için birtakım sosyal yardım mekanizmaları oluşturulmuştur. Örneğin UNICEF tarafından GEM’lerde okuyan 222.944 öğrenci için öğrenci başına 30 TL nakit yardımı okullara gönderilmiştir. Ayrıca Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Kızılay, UNICEF ve ECHO (Avrupa Sivil Koruma ve İnsani Yardım İşlemleri) iş birliğinde Suriyeli öğrenciler için okula devam şartıyla yardım sistemi kurulmuştur.

Suriyelilerin yoğun olarak bulunduğu yerleşim yerleri, genellikle kendi vatandaşlarımızın da, sosyoekonomik gelişmişlik bakımından dezavantajlı olduğu bölgeler olduğu dikkate alındığında yapılan her türlü sosyal yardımın yerleşik vatandaşlarımızı da içine alarak yapılması karşılıklı sosyal uyum açısından kritik önem taşımaktadır.

Bilgilendirme ve Yönlendirme Eksikliği: Eğitime erişimin önündeki bir diğer önemli engel, Suriyelilerin hak ve sorumluluklarına yönelik yeteri anlamında bilgi sahibi olmamalarıdır. Örneğin; Suriyeli ailelerin çoğunluğu, çocuklarının bilhassa devlet okullarında eğitim imkânlarının olduğunu bilmemektedir (Coşkun, Eren-Ökten, Dama, Barkçin, Zahed, Fouda, Toklucu ve Özserp, 2017). Bu konuda bilgilendirilmelerin özellikle en son gelen göçmenlere yapılması uygun olacaktır.

Dil ve Kültürel Nedenler: Suriye’de yaşanan iç savaş nedeniyle ülkemize birçok Suriye vatandaşı göç etmiş ve bu insanlara ülkemizde “sığınmacı” statüsünde yaşama hakkı tanınmıştır. Gelen sığınmacıların ülkemizde karşılaştıkları ilk ve temel sorun dil farklılığıdır. Dil sorunu sığınmacıların hem sosyal hayatlarında hem de hizmet aldıkları çeşitli kurumlarda karşılarına çıkmaktadır. Bu kurumlardan bir tanesi de okullardır. Dil farklılığının neden olduğu diğer bir olumsuzluk ise ülkemizde ki öğretmenlerin sınıfta yaşadıkları dil sorunları nedeniyle, Suriyeli öğrencileri sınıfta istememesi şeklinde karşımıza çıkabilmektedir.

Nitekim yapılan bir araştırmaya göre; Suriye’li çocukların Türkçe bilmemeleri nedeniyle ciddi sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Aynı çalışmada öğretmenler; Çocuklarla hiçbir şekilde iletişime geçemedikleri, çocukların akranları ile de iletişimlerinin sınırlı olduğu, sınıfta yalnız kaldıkları, yaşadıkları sorunları öğretmenlerine aktaramadıkları, karşılaştıkları sorunlar ile tek başlarına mücadele etmek zorunda kaldıkları, çocukların dertlerini anlatamadıkları, anlatsalar bile cevap alamadıkları ve bir süre sonra da nasıl olsa anlamıyor diye diğer çocukların onlarla konuşmadıkları ve yaşanan sorunlar nedeniyle, çocukların ailelerinin birkaç kez okula çağdırdıkları, ancak, dil sorunu yüzünden iki tarafın anlaşamadığını belirtmektedirler (ÖRSEL, 2016)

Ayrıca ülkemiz insanları da, Suriyeli çocuklara yönelik, genellikle Suriyeliler hakkında okuduklarından, izlediklerinden ya da duyduklarından yola çıkarak çeşitli olumsuz tutumlar sergilemektedirler. Oysa ülkemize göç eden sığınmacıların hem zor koşullardan gelmeleri hem de yeni bir ülkeye ve kültüre uyum sağlamak zorunda olmaları nedeniyle birçok konuda destek görme ihtiyacı bulunmaktadır. Göç süreci sırasında en çok destek ihtiyacı olan kesim ise çocuklardır. Çünkü çocuklar bu dönemde hem gelişimsel desteğe, hem yaşadıkları travmatik olayları atlattırma ve yeni geldikleri ülkeye uyum sağlamaya yönelik psikososyal desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Almqvist ve Broberg, 1999; Thabet, Abed ve Vostanis, 2004; Fazel ve Arkadaşları, 2012).

Türkiye’ye gelen Suriyeli sığınmacıların yaklaşık olarak %34’ü 11 ilde kurulan 22 kampta yaşarken, yaklaşık olarak %66’sı kamp dışı alanlarda yaşamlarını sürdürmeye çalışmaktadır. Bu sığınmacıların %53’ü çocuklardan oluşmakta ve tahminlere göre kamplarda tüm okul çağındaki çocukların %20’si, kampların dışında yaşayanların %74’ü okula gitmemektedir (UNICEF,2015). Ülkemizde son yıllarda yapılan çalışmalar Suriyeli sığınmacıların eğitime erişimde çok ciddi sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Dinçer, Federici, Ferris, Karaca, Kirişci, ve Özmenek Çarmıklı, 2013; UNICEF, 2015)

Sürekli Yer Değiştirme: Suriyelilerin öncelikle kamplardan şehirlere doğru hareketliliği ve sonrasında da şehirler arası hareketliliği oldukça yüksektir. Bu nedenle sabit bir ikametleri bulunmamaktadır. Bu durum çocukların eğitime dâhil olamamasına, olmuşsa da devamlılığın sağlanamamasına neden olmaktadır.

Tek Ebeveynlilik, Refakatsiz ve Engelli Çocuklar: Ebeveynlerinden birini ya da her ikisini de kaybetmiş çocukların eğitim süreçleri ile ilgilenebilecek kimsenin olmaması da eğitime erişimde önemli bir engel teşkil etmektedir (Coşkun ve diğerleri, 2017). Suriyeli çocuklar arasında engellilik durumu bulunan çocukların da eğitime erişimleri oldukça kısıtlıdır. Dahası zihinsel olarak öğrenme güçlüğü olmayan çocukların, sadece fiziksel engellerinden dolayı zihinsel

engelliler okullarına ya da sınıflarına da yönlendirilmesi bu çocukların eğitimden uzaklaşmasına sebep olabilmektedir.

7. Suriyeli Çocuklara Yönelik Eğitim Politikaları

Türkiye'ye gelen Suriyelilerin en azından yakın bir gelecekte ülkelerine geri dönmeyeceklerinin anlaşılması üzerine, eğitim gibi boşluk kabul etmeyen bir alanın düzenlemeleri, aşağıda detayları verilen yönetmelik ve genelgelerin çıkarılmasıyla ile eğitimleri desteklenmiştir. Dolayısıyla, Suriyelilerin geri döndüklerinde herhangi bir sorun yaşamaması hedeflenmektedir (Dinçer, 2012). Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri başlıklı daha kapsamlı bir genelge çıkarılmıştır (MEB, 2013). Genelge'de şu hususlar kararlaştırılmıştır:

Eğitimlerine ara vermek zorunda kalmış kamp içindeki Suriyeli çocuklara sene kaybı yaşamamalarını sağlayacak bir nitelikte eğitimin sunulması ve bu bağlamda yürütülecek eğitim hizmetlerinin koordinasyonunun MEB'in sorumluluğunda olması,

Öğretmen ihtiyacının, o ildeki norm fazlası öğretmenlerden, yeterli olmaması durumunda şartlara uygun Arapça bilen kişilerin ders ücreti karşılığında MEB tarafından görevlendirilerek karşılanması, ayrıca, Suriyeli vatandaşlar arasından çocuklara eğitim vermek isteyen öğretmen veya şartlara uygun kişilerin, MEB tarafından değerlendirilerek ancak ücret talep etmemesi koşulu ile tamamen gönüllülük esasına dayalı bir şekilde görevlendirilmesinin yapılması,

Verilecek eğitimin içeriğinin MEB'in kontrolünde, Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanması, ayrıca Türk asıllı Suriyelilerin talep etmeleri halinde Türkiye müfredatında da eğitim görebilmesi,

Türkçe öğrenmek isteyen Suriyeliler için tesis imkanları doğrultusunda Türkçe ve mesleki eğitim kursları açılması,

Kampların dışında kalan Suriyelilerden oturma izni olanların 16 Ağustos 2010'da yayımlanan 2011/48 sayılı "Yabancı Uyruklu Öğrenciler" konulu genelge kapsamında kayıtları yapılarak okullaşmalarının sağlanmasıdır (MEB, 2013).

Çalışmanın içeriğinde de belirtildiği gibi, şu anda ki mevcut durumda sosyoekonomik düzeyi daha düşük yerleşim yerleri ve yetersizliği olan okullar daha çok sayıda göçmenlere ev sahipliği yapmaktadır. Bu sonuç bir dezavantaj olarak karşımıza çıkmaktadır. Şu an için, karşımıza çıkan en büyük güçlüğü bu durum olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- AFAD. (2015). "Afet Raporu Suriye": <https://www.afad.gov.tr/tr/IcerikListele1.aspx?ID=16>. adresinden alınmıştır.
- Almqvist, K.& Broberg, A. G.(1999) "Mental health and social adjustment in young refugee children 3½ years after their arrival in Sweden". Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 38(6), 723-730.
- Bakay, G. (2007). "İçimizden Biri: Arnavutlar." IV. Kültür Araştırmaları Sempozyumu, İç/Dış/Göç ve Kültür. İstanbul/Şile: Işık Üniversitesi .
- BEKAM. (2015). "Suriyeli Misafirlere Yönelik Sosyal Uyum ve Eğitim Müfredatları Çalışmaları Raporu". <https://docplayer.biz.tr/26893435-Suriyeli-misafirlere-yonelik-sosyal-uyum.html> adresinden alınmıştır
- Bozkurt, G. S. (2010). "Tito Sonrası Dönemde Eski Yugoslavya Bölgesindeki Türkler ve Müslümanlar". Türk Dünyası İncelemeleri, ss. 51-95.
- Coşkun,İ., Eren-Ökten,C., Dama, N. Barkçin, M., Zahed, S., Fouda, M., Toklucu, D. & Özsarp, H. (2017). "Engelleri Aşmak: Türkiye'de Suriyeli Çocukları Okullaştırmak." Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araşt. Vakfı
- Dinçer, Ö. (2012). "Oyunun Kuralı Değişmemeli." Dünya Bülteni: <http://www.dunyabulteni.net/servisler/haberYazdir/221066/haber>. adresinden alınmıştır
- Dinçer,O. B.,Federici,V., Ferris, E., Karaca,S., Kirişçi, K. ve Özmenek Çarmıklı, E. (2013). "Suriyeli Mülteciler Krizi Ve Türkiye Sonu Gelmeyen Misafirlik". Ankara: Brookings Enstitüsü & Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK)

- Erdoğan, M. (2014). “Türkiye’deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum Araştırması”. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi
- Eyüp, B. Arslan, N., & Cevher, T. Y. (2017). “Teachers’ Readiness Levels and Opinions Related to Integration Course for Turkish as a Foreign Language to Refugees”. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 5(4), 174-200.
- Fazel, M., Reed, R.V., Panter-Brick, C and Stein, A. (2012). “Mental Health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and prospective factors”. *Lancet*. 379 (9812), 266-282.
- İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2013). “Faaliyet Raporu”. <http://www.goc.gov.tr/mobilicerik/kitlesel-akinlar,ss.558-559> adresinden alınmıştır.
- İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2018). “Faaliyet Raporu”. http://www.goc.gov.tr/icerik6/2018-faaliyet-raporu_350_361_12218_icerik adresinden alınmıştır.
- MEB. (2013). “Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim”. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html adresinden alınmıştır.
- MEB (2014). “Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri.” Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü: https://antalya.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02015212_yabanc.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB (2015). “Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı”. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/20035209_meb_20152019_stratejik_plan_hazirlik_programi.pdf adresinden alınmıştır.
- Örsel, A. (2016). “Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği/ Suriyeli Mülteciler Çalıştay”. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları, 1 (1) , İstanbul.
- Özdemir, M. (tarih yok).” I. Dünya Savaşı Sırasında Osmanlı Ülkesinde Yaşanan Göç Hareketleri”. İzmir, Türkiye Cumhuriyeti: Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Thabet, A. A. M., Abed, Y., & Vostanis, P. (2004). “Comorbidity of PTSD and depression among refugee children during war conflict”. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(3), 533-542.
- UNICEF (2015). “Syria Crisis Education Factsheet. Middle East and North Africa out-of-School Children Initiative.” http://www.oosci-mena.org/uploads/1/wysiwyg/150313_Syria_factsheet_English.pdf adresinden alınmıştır.
- UNICEF (2018). “Türkiye’deki Suriyeli Çocuklar.” <https://www.unicefturk.org/yazi/acil-durum-turkiyedeki-suriyeli-cocuklar> adresinden alınmıştır.
- UN Refugee Agency (UNCHR, 2016). “Global Report 2016” http://reporting.unhcr.org/sites/default/files/gr2016/pdf/Book_GR_2016_ENGLISH_complete.pdf adresinden alınmıştır

Hans-Heino EWERS²⁷

Çeviren: Güner SABANCI-GÜLMEZ²⁸

KÜRESELLEŞEN ÇAĞDA ÇOCUK EDEBİYATI: ÇEVİRİNİN ÖNEMİ

Ülkelerin sürekli büyüyen uluslararası siyasi, ekonomik ve kültürel örgüsü içerisinde, kısaca söylemek gerekirse, Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatının küreselleşen çağda yeni biçimiyle geliştirilmesi ve teşvik edilmesiyle ilgili bir mesele ortaya çıkmaktadır. Burada uzun bir Çocuk ve Gençlik Edebiyatı geleneğine, ayrıştıran bir dağılım sistemine sahip olan ülkeler ile ulusal dilde Çocuk ve Gençlik Edebiyatının gelişmekte olduğu ülkeler arasında bir ayrıma varılmalıdır. Ayrıca söz konusu ikinci durumda genellikle çeviri yoluyla ulusal pazara ulaşan ve genç okurlara sunulan yabancı dildeki okuma parçaları yerel Çocuk ve Gençlik Edebiyatının gelişimine bir engel olarak görülmektedir. Bu tartışılmaz bir gerçektir. Aynı zamanda bu durum kendisini özellikle doğu ve güneydoğu Avrupa ülkelerinde göstermektedir. Çünkü bu ülkeler, yıllar önce açılmış kitap ve medya pazarlarının etkisiyle kaliteli, ancak daha çok trivial (eğlenceli/vakit öldürmek için olan), başta İngilizce medya ürünlerinin akınına uğramıştır. Bunun sonucunda yerel ürünler piyasadan kenara itilmiştir. Dünya çapında başarı elde eden *Harry-Potter* kitapları ve filmleri bu durum için en göze çarpan örnek olabilir. Yine de korumacı anlayış ve önlemlere geri dönüş bana pek isabetli gelmiyor. Hatta kendi ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı için teşvik edici de görünmüyor. Genel olarak kültürel bir tecrit benim gözümde zayıflığın ve eksik olan kültürel özgüvenin bir işaretidir. Çocuk ve Gençlik Edebiyatının uluslararası düzeyde artan rekabet baskısından kaçılmaması, aksine bunun karşısında durulması gerekmektedir.

Böylece çevirinin yeniden hedef ülkedeki Çocuk ve Gençlik Edebiyatında, yani yerli edebiyatın gelişimindeki öneminin tartışılmasına gerek vardır. Bunu kendimi bilimsel olarak sorumlu hissettiğim ve Çocuk ve Gençlik Edebiyatındaki gelişimi bakımından birkaç açıdan oldukça öğretici olan bir ülke örneği üzerinde yapacağım. Bahsi geçen ülke batı Almanya ve biraz da 1945'den sonraki Avusturya. Almanya 18'inci yüzyıla ve hatta daha öncesine dayanan ve Avrupa'nın en büyük Çocuk ve Gençlik Edebiyatı geleneğine sahip olan ülkeleri arasında olsa da, Nazi diktatörlüğünün ve ikinci dünya savaşının bitmesiyle yeni bir başlangıca gerek duyulmuştur. Bunun sebebi nasyonal sosyalist ayrıştırmalardan dolayı uluslararası edebiyatın gelişiminde kalıntı oluşması değildi sadece. Batı Almanya ve Avusturya Çocuk ve Gençlik Edebiyatının arayışını kapatma çabasında çevirilerin ve çevirinin teşviki önemli rol oynamıştır. Şimdi bu konu ele alınacaktır.

Savaş Sonrası Uluslararası Çocuk Edebiyatı

İkinci Dünya Savaşı sonrasında Almanya ve Avusturya'da Çocuk ve Gençlik Edebiyatının bu duruşu, başta Avrupa ülkelerinin edebiyatına açılmanın işareti olarak sergiledi. Buradaki hedef geniş uluslararası bir eser sunumunun genç okurlarda yerleşmesiydi. Almanya'dan kaçan Yahudi Jella Lepmann, 1946 yılında Almanya'nın birçok şehrinde sergilenen uluslararası gençlik kitapları fuarı organize etmiştir. Fuarda sergilenen kitaplar 1949'da Münih'te kurulan Uluslararası Gençlik Kütüphanesinin (*Internationale Jugendbibliothek München*) temelini oluşturmuştur. Bugün bu kütüphanede tüm dünyadan yaklaşık yarım milyon çocuk ve gençlik kitabı bulunmaktadır.

²⁷ Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Heino Ewers; Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft (WE I), Goethe-Universität Frankfurt. Fachbereich Erziehungswissenschaften, Campus Westend, Theodor-W.-Adorno-Platz 6 D-60323 Frankfurt am Main. ewers@em.uni-frankfurt.de

²⁸ Trakya ve Namık Kemal Üniversiteleri Sosyal Bilimler Enstitüleri Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Ortak Doktora Programı Öğrencisi, guner.sabanci@hotmail.de

Kütüphane gibi sergiler diğer ülke ve kıtalardan çocuk ve gençlik kitapları çevirilerinin milletler arası iletişime katkı sunabileceği temel düşüncesine dayanmaktadır.

Savaş sonrası dönemde çeviriler için yapılan tanıtımlar Çocuk ve Gençlik Edebiyatını Batı Almanya ve Avusturya’da uzun süre etkilemiştir. Yeniden güçlenen ve yeni kurulan yayın evleri o zamandan bu yana İskandinavya, Hollanda, İngiltere, ABD, Kanada, Polonya ve Çekoslovakya’nın klasik ve aynı zamanda çağdaş Çocuk Edebiyatını çevirilerle piyasaya çıkartmaktadır. Bu ülkeler listesi on yıllar boyunca Fransa, İtalya, İspanya ve Güney Amerika ve Afrika gibi ülkelerle genişlemiştir. Alman Demokratik Cumhuriyeti’nde (*Deutsche Demokratische Republik - DDR*) Rusçadan yapılan çeviriler inanılmaz bir rol oynamıştır. Klasik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı diye adlandırılan eserlere özel bir ilgi gösteriliyordu. Tüm dalgalanmalara rağmen bu dönemin klasikler kanonu, eserlerin başlıkları ağırlıklı olarak İngilizce dünyasından olsa da, çoğunlukla çevirilerden oluşmuştur. Çocuk Edebiyatı artık milli değil, bir bakıma dünya edebiyatı sayılmıştır.

Çevrilen Çocuk ve Gençlik Edebiyatı başka ülkelerin ve kültürlerin gerçeğine bir bakış açısı sağlamalıydı. Richard Bamberger’in Avusturyalı standart eseri “Jugendlektüre” burada şöyle der: “Çeviriler, bir ülkenin gençlik edebiyatına yönelik ufku genişletir. Sıra dışı bir anlatım hikâyesi olmayan çevrilmiş bir kitap dahi, ilgili ülkenin çocuklarına, onların hiçbir zaman veya ancak birkaç yıl sonra tanışabileceği, tamamıyla yeni bir arka planla, günlük hayat biçiminin yabancılığını tasvir etmesiyle önem kazanmaktadır. Çeviriler başka ülkelerin insanlarına giden en iyi köprüdür [...]”

Çeviri uygulamalarının edebiyat alanında da değişmeye başlamasıyla Çocuk Edebiyatı çevirisi daha çok önem kazanmaya başlamıştır. 19’uncu ve 20’inci yüzyılın başlarında Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserlerinin başlık çevirileri kaynak dilden olduğu gibi alınıyordu, daha farklı söylemek gerekirse: ”cultural context adaptation” ilkesine bağlı olarak, birçok durumda kapalı olarak adlandırılan “covert translations” söz konusuydu. Böylece 20’inci yüzyılın Çocuk ve Gençlik Edebiyatı çevirmenleri kendilerini kaynak metne bağlı hissetmekteydiler. Sahnelerin, isimlerin ve kültürel alışkanlıkların “almancalaştırılması” çok daha uygunsuz bir hal almıştır. Dolaysız bir şekilde gösterilen yabancı hayatların dünyaları, her ne kadar yabancılığın azizliğine uğrasa da, kendi farklılığını bu şekilde korumuştur. En olağanüstü olanı Astrid Lindgren eserlerinin çevirileri olsa gerek. Nesiller boyu Batı Almanya’nın çocukları Lidgren’in eserleri ve bunların orijinal canlandırmalarıyla büyüdü. Tabi yazarın İsveçli olduğunu ve kitaplarının Güney İsveç veya Stockholm’da geçtiğini bilerek. Pippi Langstrumpf ve Bullerbü fanları olarak Alman çocuklar büyük olasılıkla kendi ülkelerindeki hayatların dünyasından çok İskandinavlarınkine hâkimdiler. Bunun bir benzeri, çevrilmiş sayısız gençlik romanlarında sergilenen ve Batı Almanya’da popüler olup ödüller alan, İngiliz ve Amerika’nın belli mahalleri, örneğin Londra ve New York için geçerli olabilir.

Çeviri, genç okurlar için Almanca okuma parçalarının ayrılmaz bir parçası olarak görülmeye başladı ve araçlar ve eleştirmenler tarafından özgün birer Alman çocuk ve gençlik edebi metninden farksız ele alındı ve değerlendirildi. Bunların yabancı eserlerden çeviri oldukları ise birçok kez söylenmemiştir. Eğer Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı yazarların uyruğuna ve dil biçimine göre tanımlanmıyor, aksine bir ülkede kendi dilinde okuma parçası olarak sunulup pazara çıkartılıyorsa, o zaman çeviriler de buna dahil olmaktadır. O zaman İkinci Dünya Savaşı’ndan sonraki dönemde Almanca Çocuk ve Gençlik Edebiyatı’nın oldukça fazla uluslararası olduğu gerçeğini saptamak gerekmektedir. Çevirinin Çocuk ve Gençlik kitapların üretimindeki rakamsal payı, bize çevirinin gerçek önemi hakkında sadece kısıtlı bir şey söylemektedir. Yapılan çeviriler bugüne kadar Almanya’da hala ödül başlıklarını ve de seçim listesindeki başlıkları oluşturmaktadır.

Çocuk ve Gençlik Edebiyatı alanındaki uluslararası büyüme potansiyeli artış göstermektedir. 90’lı yılların sonundan itibaren Almanya’da da Çocuk ve Gençlik Kitabı pazarına İngiliz ve Amerikan çok satanları hakimdi, öyle ki Almanca başlıklar dikkate alınmamaya ve yalnız kalmaya mahkum kalmıştır. Söz konusu eserler sırasıyla J. K. Rowling’in *Harry Potter* roman serisi, Stephenie Meyer’in *Twilight (Alacakaranlık)* serisi ve Suzanne Collins’in *Tribute von Panem (Açlık Oyunları)* bölümleridir. Bunların yanında dünya genelinde satışa sunulan fantastik

üçlemeler veya seriler yer alıyor: Burada sadece Terry Pratchetts *Schreibenwelt* romanları, Eoin Colfer'in *Artemis Fowl* serisi, Jonathan Stroud'un Bartimaeus'u ve Christopher Paolini'in Eragon serisi ve aynı zamanda Rick Riordan'ın Percy Jackson serisi dile getirilebilmektedir. Bu eserlerin başarısında filmlerinin de çekilmiş olması rol oynamaktadır. Alman yazarlardan belki de sadece Cornelia Funke bu yazarların yanında söylenebilmektedir.

Çevirinin Erek Kültürdeki Önemi

Etki bırakan çeviriler erek kültürde kendilerine özgü bir önem kazanmaktadırlar. Çeviriler ne kadar az yerleşik olurlarsa ve yabancı olan kaynak metne sadık kalırlarsa, erek kültürün edebi diline zenginlik kazandırır ve erek günlük dile de katkı sunarlar. Bu durum yenilikçi edebiyatın etkisi altına girmektedir. Neredeyse her alanda büyüme gösteren uluslararası örgüde, sınırlı düzeyde uluslararası aracı olan veya hiç olmayan, ulusal diller dışarıdan gelen bu zenginliğe ihtiyaç duymaktadırlar. Sadece bu şekilde diğer dillerle olan rekabette eşit olarak atfedilebilirler, sadece bu şekilde ilgili ülkenin dilinde giderek artan uluslararası karmaşanın üstesinden gelinebilmektedir.

Bunların dışında çeviriler erek kültürde, özellikle şiir bilgisi alanında, stil oluşturan etki geliştirebilmektedir. İşte bu şekilde Modern Çocuk ve Gençlik Edebiyatının her bir türü Almanya'da Almanca aktarımlarının büyük ilgi gördüğü ve örnek olarak gösterildiği yabancı örnek metinlerin akabinde gelişmiştir ve hemen sonrasında dönüşmüştür. Örneğin modern psikolojik çocuk romanı bunlara dâhil edilebilmektedir. Sonradan çünkü ilgili tür İskandinav çocuk romanları çevirisine dönüşmüştür. Savaş sonrası Batı Almanya Çocuk Edebiyatında da İskandinav Çocuk Edebiyatı normları belirleyici bir rol oynamıştır. Bunların hikâyeleri ise bir Hans Petersen ve Astrid Lindgren eserinin çevirisi olmadan yapılamamaktadır. Modern bir sosyal eleştiri olan Gençlik Edebiyatı ve psikolojik ergenlik romanlarına (*Adoleszenzroman*) bakıldığında Alman yansımaları büyük ölçüde Kuzey Amerika modeline dayanmaktadır. Bu akımın Almanca çeviri hikayesi 1954 yılında, daha doğrusu 1962 yılında Salinger'in *Çavdar Tarlasında Çocuklar* (*Der Fänger im Roggen*) eseriyle başlar ve 1970'li yıllarda, modern Alman Ergenlik Edebiyatının da yavaş yavaş değişime uğramaya başlamasıyla zirveye ulaşmıştır. 1970'li ve 1980'li yıllarda İskandinav Gençlik romanları da biçimin oluşmasında etkili olmuştur.

Kökene Alman olan Fantastik Çocuk Edebiyatı, hemen savaş sonrası dönemde, yeni çevirilerle Alman pazarına giren İngiliz Çocuk Edebiyatının fantastik etkisiyle ivme kazanmaktadır. Genç okurlara yönelik Alman Korku Hikâyeleri gelişimini aynı şekilde İngiliz, ama daha çok Amerikalı örneklere borçludur. Modern Fantastik Edebiyata İngiliz etkisi oldukça yoğun olmuştur. Almanya'da bu türün babası olarak bilinen isimler Tolkien ve C. S. Lewis. Hatta bu türün etkisi Amerikan klasiklerinden de fazla olmuştur. Burada belirtilen türlerin yabancı kilit metinleri çeviri olarak sürekli Alman pazarında mevcuttur. Pazardaki yerlerini güçlü ve sabit kılmaları nedeniyle özgün Alman metinleri bu duruma neredeyse hiç karşı koyamamıştır. Bu Tolkien'in eserleri için de, yakın zaman için ise daha çok Joanne K. Rowling'in *Harry Potter* romanları, Stephanie Meyer *Twilight Saga* eseri ve Suzanne Collins'in *Hunger Games Trilogy* için de geçerlidir.

Az sayıdaki göstergeler İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Çocuk ve Gençlik Edebiyatının hikâyesinin, çeviriyi dâhil etmeksizin yazılamıyor olmasını daha da netleştirmektedir. Burada konu artık daha önce söylendiği gibi, artık karşılıklı etkileşim içerisinde olan geleneksel yapının şiirsel işlemiyle ilgili değil. Yabancı örnek metinler daha çok çevirilerle erek kültürün edebiyat sunusu olmuştur. Toplam sunulan gençlik edebiyatı eserleri arasında Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı olarak geçmektedir. Özel durumlarda ulusal kanon olabilir ve hatta başka bir deyişle Uluslararası Klasiklere yükselebilmektedir.

Küreselleşme Kötüye Mi Gidiyor? Çıkış Yolu olarak Glokalizasyon mu?

Son zamanlarda küreselleşme süreci birçok kişi tarafından problemlili, her açıdan sıkıntılı ve hatta kötü olarak görüldüğü pek dikkate alınmamaktadır. Bu sürecin çevresel, ekonomik ve politik tarafları göz ardı edilmelidir. Küreselleşme edebi ve de kültürel açıdan değerlendirildiğinde bahsi geçen Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı ve aynı zamanda Almanya'daki genel

edebiyat yakın zamanda tarihe karışacağı söylenebilmektedir. Almanya’da “german literature first” henüz yeteri derecede itibar kazanmamıştır. Aynı zamanda yabancı edebiyatın etkileri ve yabancı edebiyatın çevirisinin dışlanması da söz konusu olmamıştır. Yine de şimdiden taraf belirlemek pek de yanlış olmayacaktır: Kendi kültürünü koruma amaçlı dışarıdan gelen her türlü edebi ve kültürel etkinin göz ardı edilmesi, kendi öz kültürüne zarar vermekte ve zayıflatmaktadır. Bu durum bir zayıflık göstergesidir. Toplumun büyüyen ağ ve de örgüsünde ulusal kültürler sadece uluslararası ve yabancı kültürlerle etkileşime açık olduklarında, yabancı olan edebiyatla kendi ülkesinde rekabete kalmaktadır. Ve ancak büyümeye çalıştıkça kendisini ispatlayabilmektedir. Ulusal kültürler özgüvenlerini ancak diğer bir kültürle, yani yabancı kültürlerle karşılaştığında ve karşılaştırıldığında kazanmaktadır.

Küreselleşme taraftarı olanlar bu sürecin kesinlikle aynı şeyleri yapmakla ve sıradan standartlaşmalarla gerçekleşmeyeceğini savunmaktadırlar. Aksine: “lokal” olanı (yaşadığı bölge veya şehir) ve hiperlokalı (kendi komşuları, ailesi, ev arkadaşları), yenilenmesi”ni yaşamaktadır. Bu nedenle küreselleşme yerine glocalizasyon’dan söz edilmektedir. Genç bir “küresel neslin” kimlik oluşumun sağlayan büyük toplulukların artık bir önemi kalmamaktadır. Büyük topluluklar önceden etki bırakan güçlerdi: Burada kastedilen ulus, ulus devleti veya büyük din topluluklarıdır. “Ulusluk ve hatta din ve diğer kolektif ideolojileri de bu genç kozmopolitin kimliğinin özünü oluşturmamaktadırlar.”

Dünya çapındaki “bağlantılar”, yüksek “mobilité” ve sosyal “bireyselleşme” genç neslin “ulusal kimliğinin bozulmasına” ve “kilise gibi büyük kolektiflerden veya uluslardan kurtulmaya neden olmuşlardır”. “Dünyanın her bir yanında, her türlü imkânın bulunduğu ve de bağlantı içerisinde olan dünyada eşsiz (bir) özgürlükle, genç ve bilgili insanlar yetişmektedir [...]” Bu durumda İngilizce konuşulan ülkelerden olmayan kozmopolit genç neslin kendi anadilinden vedalaşıp sadece “dünya dili olan İngilizceyle küresel sorunları” tartışacak olmaları söz konusudur.

İngilizce konuşulmayan ve İngiliz kültürünün hâkim olmadığı ülkelere olanlar dil çeşitliliğini nasıl koruyacaklarını ve dilsel çeşitliliğin glocalizasyon sürecine nasıl uyarlanabileceğini düşünmek durumundadırlar. Almanya veya Polonya gibi yeni dünya vatandaşların anadillerine, her ne kadar üstü örtülü milliyetçiliklerinden ayrıldıkları durumu hoş görülmemekte olsa dahi, saygı duyulmalı ve ulusal edebi ve kültürel mirasa yönelik samimiyet gösterilmelidir. Dünya dili olan İngilizceye kaçış yerine çok dillilikte direnmeli ve kendi anadilinin geleceği için sorumluluk üstlenip propagandasını yapmaları gerekmektedir. Böylece ulusal edebiyatın ve kültürün çekiciliğinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum *küresel nesil* için daha da büyük önem taşıyor, ne kadar çok dışarıdan gelen etkileşime açık olurlarsa, çevirinin payı da o kadar büyük ve geniş çaplı olmaktadır.

Hans-Heino EWERS

In Zeiten wachsender internationaler politischer, ökonomischer und kultureller Verflechtung der Nationen, kurz gesagt: im Zeitalter der Globalisierung stellt sich die Frage nach der Entwicklung und Förderung von nationaler Kinder- und Jugendliteratur in neuer Weise. Dabei wäre zu unterscheiden zwischen Ländern, die auf eine lange kinder- und jugendliterarische Tradition zurückblicken können und über ein ausdifferenziertes Distributionssystem verfügen, und solchen Ländern, deren nationalsprachliche Kinder- und Jugendliteratur noch in der Entwicklung begriffen ist – aus welcher unterschiedlichen Gründen auch immer. In letzteren kommt es häufig dazu, dass ausländische Lektüreangebote für junge Leser, die zumeist via Übersetzung auf den nationalen Markt dringen, als ein Hemmnis für die Entwicklung der heimischen Kinder- und Jugendliteratur angesehen werden. Dies nicht zu bestreiten. Es macht sich insbesondere in solchen ost- und südosteuropäischen Ländern bemerkbar, deren Buch- und Medienmärkte vor Jahrzehnten geöffnet wurden, was zu einer Flut von qualitativ hochwertigen, aber mehr noch trivialen, vornehmlich englischsprachigen Medienprodukten geführt hat, die heimische Produkte vom Markt verdrängen. Der weltweite Erfolg der *Harry Potter*-Bücher und -Filme dürfte das wohl hervorstechendste Beispiel sein. Dennoch scheint mir eine Rückkehr zu protektionistischen Einstellungen und Maßnahmen nicht angebracht und auch für die eigene Kinder- und Jugendliteratur nicht förderlich zu sein. Generell ist eine kulturelle Abschottung in meinen Augen ein Zeichen von Schwäche und mangelndem kulturellem Selbstvertrauen. Dem wachsenden kinder- und jugendliterarischen Konkurrenzdruck auf internationaler Ebene darf man nicht ausweichen, sondern muss sich ihm stellen.

Hierzu bedarf es einer erneuten Diskussion über die Bedeutung von Übersetzungen für die Kinder- und Jugendliteratur des Ziellandes, also der heimischen Literaturentwicklung. Dies möchte ich im Folgenden am Beispiel eines Landes tun, für das ich mich wissenschaftlich zuständig fühle und dessen kinder- und jugendliterarische Entwicklung in mancher Hinsicht durchaus lehrreich ist: Gemeint ist Westdeutschland, teils auch Österreich nach 1945. Obwohl Deutschland zu den europäischen Ländern mit einer großen kinder- und jugendliterarischen Tradition gehört, die ins 18. Jahrhundert und noch weiter zurückreicht, war nach dem Ende der Nazidiktatur und des Zweiten Weltkriegs doch ein Neuanfang erforderlich – nicht zuletzt deshalb, weil durch die nationalsozialistische Abschottung ein Rückstand hinter der internationalen Literaturentwicklung entstanden war. Bei der Aufholjagd der westdeutschen und österreichischen Kinder- und Jugendliteratur spielten Übersetzungen und deren Förderung eine entscheidende Rolle. Darum soll es im Folgenden gehen.

Kinderliterarischer Internationalismus der Nachkriegszeit

Nach dem Zweiten Weltkrieg stand die Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland und Österreich demgegenüber ganz entschieden im Zeichen einer Öffnung für die Literatur des vornehmlich europäischen Auslands; beabsichtigt war es, ein breites internationales Angebot für junge Leser zu etablieren. Im Jahr 1946 organisierte Jella Lepmann, eine aus Deutschland emigrierte Jüdin, eine internationale Jugendbuchausstellung, die in mehreren deutschen Städten gezeigt wurde.¹ Die ausgestellten Bücher bildeten den Grundstock der 1949 gegründeten Internationalen Jugendbibliothek in München, die heute über einen Bestand von ca. einer halben Million Kinder- und Jugendbüchern aus aller Welt verfügt. Ausstellung wie Bibliothek wurden und von dem Grundgedanken getragen, dass das Übersetzen von Kinder- und Jugendbüchern aus anderen Ländern und Kontinenten der Völkerverständigung dienen könne.

¹ Vgl. Jella Lepman: Die Kinderbuchbrücke. Geleitwort von Carl Zuckmeyer; Nachwort von Andreas Bode. Frankfurt/Main: S. Fischer 1964.

Die Propagierung von Übersetzungen in der unmittelbaren Nachkriegszeit hat die Kinder- und Jugendliteratur in Westdeutschland und Österreich nachhaltig geprägt.ⁱ Wiedererstarbte und neu gegründete Verlage bringen seitdem die klassische wie die zeitgenössische Kinderliteratur Skandinaviens, Hollands, Englands, der USA, Kanadas, Polens und die Tschechoslowakei in Übersetzungen heraus. Die Liste der Herkunftsländer verbreiterte sich im Laufe der Jahrzehnte um Frankreich, Italien, Spanien und Südamerikanische und afrikanische Länder. In der DDR spielten Übersetzungen aus dem Russischen eine herausragende Rolle. Eine besondere Aufmerksamkeit wurde den sog. Klassikern der Kinder- und Jugendliteratur entgegengebrachtⁱⁱ; ungeachtet aller Schwankungen bestand der Klassikerkanon dieser Jahrzehnte zum überwiegenden Teil aus Übersetzungen, wobei Titel aus der englischsprachigen Welt überwogen.ⁱⁱⁱ Die Kinderliteratur galt nicht mehr als eine nationale, sondern als eine Art Weltliteratur, so eurozentristisch, um nicht zu sagen: England lastig deren Charakter aus heutige Sicht auch gewesen sein mag.

Die übersetzte Kinder- und Jugendliteratur sollte Einblicke in die Lebenswirklichkeit anderer Länder und Kulturen ermöglichen. In dem österreichischen Standardwerk „Jugendlektüre“ von Richard Bamberger heißt es hierzu: „Übersetzungen bringen eine Erweiterung des Horizontes in die Jugendlektüre eines Landes. Auch ein übersetztes Buch, das keine außergewöhnliche Handlung hat, gewinnt Bedeutung durch die Schilderung eines für die Kinder des betreffenden Landes völlig neuartigen Hintergrundes, einer ungewöhnlichen, fremden Art des täglichen Lebens, die ein Kind sonst nicht oder erst viel später kennenlernen würde. Übersetzungen sind die besten Brücken zu den Menschen anderer Länder [...]“^{iv}

Dies war übersetzte Kinderliteratur umso mehr, als sich auch auf diesem literarischen Feld die Übersetzungspraxis zu ändern begann. Waren die Übersetzungen kinder- und jugendliterarischer Titel im 19. und frühen 20. Jahrhundert stark einbürgernd, anders gesprochen: dem Prinzip der ‚cultural context adaptation‘ verpflichtet^v, handelte es sich in vielen Fällen gar um verdeckte, sog. covert translations, so fühlten sich die Übersetzer von Kinder- und Jugendliteratur in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entschieden mehr dem Ausgangstext verpflichtet.^{vi} Eindeutschungen von Schauplätzen, Namen und kulturellen Gepflogenheiten waren mehr und mehr

ⁱ Vgl. in kritischer Perspektive Jörg Becker: The Internationalization of Children's Books: Translations and their Ideological Deformations in the Federal Republic of Germany. In: Göte Klingberg et al. (Hgg.): Children's Books in Translation: The Situation and the Problems. Stockholm 1978, S. 28-45; Christiane Raabe: Die Vermittlung von internationaler Kinder- und Jugendliteratur in der globalisierten Gegenwart. Positionen und Projekte der Internationalen Jugendbibliothek. In: Jörg Knobloch (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur in einer globalisierten Welt. Chancen und Risiken. München: kopaed 2011 (=kjl&m 11.extra), S. 138-147. Bezüglich der Rede von der „Völkerverständigung“ heißt es: „Heute ist an die Stelle das Konzept vom interkulturellen Dialog oder auch vom *Dialog der Kulturen* getreten, in das sich die Förderung kultureller Vielfalt einfügt. Im Kern hat sich das Selbstverständnis jedoch nicht geändert.“ S. 140f.

ⁱⁱ Vgl. Emer O'Sullivan: Transfer über Sprach- und Kulturgrenzen: die Übersetzungsgeschichte von *Alice in Wonderland* ins Deutsche. In: E. O'S.: Kinderliterarische Komparatistik. Heidelberg: Winter 2000, S. 296-378; Agnes Blümer: Mehrdeutigkeit übersetzen. Englische und französische Kinderliteraturklassiker der Nachkriegszeit in deutscher Übertragung. Frankfurt/Main: Peter Lang Edition 2016.

ⁱⁱⁱ Vgl. Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1995; Anita Schilcher, Claudia Maria Pecher (Hgg.): „Klassiker“ der internationalen Jugendliteratur. Kulturelle und epochenspezifische Diskurse aus Sicht der Fachdisziplinen. 2 Bde, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012-13.

^{iv} Richard Bamberger: Jugendlektüre. Jugendschriftenkunde, Leseunterricht, Literaturerziehung. Wien: Jugend und Volk 1965, S. 331f.

^v Vgl. House, Juliane: Culture-specific elements in translation. In: Harald Kittel et al. (Hgg.): Übersetzung – Translation – Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung. 1. Teilband. Berlin u.a.: de Gruyter 2004, S. 494-504.

^{vi} Vgl. zum Übersetzen von Kinderliteratur generell Göte Klingberg: Children's Fiction in the Hands of the Translators. Lund: Gleerup 1986; Emer O'Sullivan: Kinderliterarisches Übersetzen. In: E. O'S.: op.cit. (Anm. 6), S. 172-295; Juliane House: Linguistic aspects in the translation of children's books. In: Harald Kittel et al. (Hgg.), op.cit. (Anm. 9), S. 683-697; Brigitte Schultze: Kinderliteratur und pikto-literarische Intermedialität. Translatorische Variantenbildung an Wilhelm Buschs Max und Moritz. In: Harald Kittel et al. (Hgg.): Übersetzung – Translation – Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung. 2. Teilband. Berlin u.a.: de Gruyter 2007, S. 1660-1669; Sandro Lampariello: Literarisches Übersetzen in der Kinder- und Jugendliteratur im 20. Jahrhundert am Beispiel von Lewis Carrolls "Alice's Adventures in Wonderland". Würzburg: Königshausen & Neumann 2017.

verpönt. Die anschaulich gemachten fremdländischen Lebenswelten bewahrten auf diese Weise ihre Andersartigkeit, so sehr sie auch an Fremdheit einbüßten.ⁱ Den herausragendsten Fall dürften wohl die Übersetzungen der Werke Astrid Lindgrens darstellen.ⁱⁱ Generationen westdeutscher Kinder sind mit Lindgrens Werken samt deren originaler Illustrierung groß geworden – wohl wissend, dass es sich bei der Autorin um eine Schwedin handelt und deren Bücher in Südschweden oder Stockholm spielen. Als Pippi Langstrumpf- und Bullerbü-Fans waren deutsche Kinder mit skandinavischen Lebenswelten möglicherweise mehr vertraut als mit der eigenen Heimatⁱⁱⁱ. Ähnliches dürfte für englische und amerikanische Vorstädte, für London und New York bspw., gelten, den Schauplätzen zahlreicher übersetzter Jugendromane, die in Westdeutschland populär und mit Preisen ausgezeichnet wurden.

Übersetzungen wurden dabei als integrale Bestandteile des deutschsprachigen Lektüreangebots für junge Leser angesehen und von Vermittlern und Kritikern nicht anders behandelt und beurteilt als originäre deutsche kinder- und jugendliterarische Texte. Nicht selten wurde geradezu bei Seite gelassen, dass es sich um Übersetzungen ausländischer Werke handelte. Definiert man eine nationale Kinder- und Jugendliteratur nicht nach der Nationalität ihrer Verfasser bzw. nach ihrer primären Sprachgestalt, sondern nach dem, was in einer Nation als landessprachliches Lektüreangebot aufgeboten und auf den Markt gebracht wird, dann gehören auch die Übersetzungen dazu. Dann muss man konstatieren, dass die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg ein hohes Maß an Internationalität besessen hat. Der zahlenmäßige Anteil der Übersetzungen an der Kinder- und Jugendbuchproduktion sagt nur bedingt etwas über deren wirkliche Bedeutung aus. Bis heute stellen Übersetzungen in Deutschland die Mehrheit der Preistitel wie der Titel auf Auswahllisten dar.

Auf dem Feld der Kinder- und Jugendliteratur hat sich die Tendenz zu Internationalisierung geradezu potenziert. Ab Ende der 1990er Jahre wird der Kinder- und Jugendbuchmarkt auch in Deutschland von englischen und amerikanischen Megasellern in einem Maße beherrscht, dass deutsche Titel zu einem Mauerblümchen-Dasein verurteilt sind. Die Rede ist von den *Harry-Potter*-Romanfolgen einer J.K. Rowling, sodann von der *Twilight*-Serie von Stephenie Meyer, schließlich von Suzanne Collins Tribute von Panem-Folgen. Daneben sind weltweit vermarktete Fantasy-Trilogien oder -Serien getreten: Genannt seien hier nur Terry Pratchetts Scheibenwelt-Romane, Eoin Colfers *Artemis Fowl*-Reihe, Jonathan Strouds *Bartimäus*- und Christopher Paolinis *Eragon*-Tetralogie wie auch Rick Riordan's Percy Jackson-Reihe. Der Erfolg dieser Titel wird entscheidend mitgeschaffen durch deren Verfilmung. Von deutschen Autoren konnte hier streckenweise nur eine Cornelia Funke mithalten.

Die Bedeutung von Übersetzungen in der Zielkultur

Einflussreiche Übersetzungen erlangen in der Zielkultur eine durchaus eigene Bedeutung. Übersetzungen bewirken, je weniger sie einbürgernd verfahren, je mehr sie der fremden Ausgangstext verpflichtet bleiben, eine ungeahnte Bereicherung der zielkulturellen

ⁱ Vgl. Krapoth, Hermann: Das Fremde. In: Harald Kittel et al. (Hgg.): op.cit. (Anm9), S. 1674-1679; ebenso den Abschnitt „Fremdheit“ in Katarzyna Lukas: Fremdheit – Gedächtnis – Translation. Interpretationskategorien einer kulturorientierten Literaturwissenschaft. Berlin u.a.: Peter Lang 2018, S. 115-159.

ⁱⁱ Vgl. Astrid Surmatz: Pippi Langstrump als Paradigma. Die deutsche Rezeption Astrid Lindgrens und ihr internationaler Kontext. Tübingen: Francke 2005. Zur konträr verlaufenden Rezeption in Frankreich vgl. Svenja Blume: Pippi Långstrumps Verwandlung zur "dame-bien-élevée". Die Anpassung eines Kinderbuches an ein fremdes kulturelles System: eine Analyse der französischen Übersetzung von Astrid Lindgrens Pippi Långstrump (1945 - 48) Hamburg: Kovač, 2001; Karin Schindler: Pippi Langstrumpf in Frankreich. Wie weltliterarische Kinderliteratur an der Kulturbarriere scheitern kann. In: Rainer Kohlmayer (Hrsg.): Literarisches und mediales Übersetzen. Aufsätze zu Theorie und Praxis einer gelehrten Kunst. Frankfurt am Main: Lang, 2004, S. 147-164.

ⁱⁱⁱ Svenja Blume, Bettina Kümmerling-Meibauer, Angelika Nix (Hgg.): Astrid Lindgren - Werk und Wirkung. internationale und interkulturelle Aspekte. Frankfurt am Main: Lang, 2009.

Literatursprache, vermittelt darüber dann auch der jeweiligen Alltagssprache.ⁱ Dass dies zu den Wirkungen einer jeden innovativen Literatur gehört, sei damit nicht in Abrede gestellt; doch dürfte Übersetzungen in übersetzungsstarken Ländern daran ein Löwenanteil zukommen. In Zeiten wachsender internationaler Verflechtungen auf nahezu allen Gebieten sind Nationalsprachen, die nicht oder nur begrenzt als Medium internationaler Verständigung fungieren, verstärkt auf eine solche von außen kommende Bereicherung angewiesen. Nur so können sie sich in der Konkurrenz mit anderen Sprachen als gleichwertig behaupten; nur so können die immer komplexeren internationalen Gegebenheiten nationalsprachlich verarbeitet werden.

Übersetzungen können darüber hinaus in der Zielkultur eine *stilbildende* Wirkung entfalten, was besonders auf dem Gebiet der Gattungspoetik fassbar wird. So haben einzelne Gattungen der modernen Kinder- und Jugendliteratur sich in Deutschland im Anschluss an ausländische Mustertexte herausgebildet, deren deutsche Übertragungen große Beachtung fand und zu Vorbildern erklärt wurden. Dies gilt bspw. für den modernen psychologischen Kinderromanⁱⁱ, der sich im Anschluss an übersetzte skandinavische Kinderromane dieses Genres entwickelt hat. Bereits für die westdeutsche Kinderliteratur der frühen Nachkriegszeit spielte die skandinavische Kinderliteratur eine normgebende Rolle; deren Geschichte kann ohne Einbezug der übersetzten Werke etwa eines Hans Petersen und einer Astrid Lindgren nicht geschrieben werden.ⁱⁱⁱ Was den modernen sozialkritischen Jugendroman und den psychologischen Adoleszenzroman angeht, so folgen deren deutsche Ausprägungen weitgehend nordamerikanischen Vorbildern; deren deutsche Übersetzungsgeschichte beginnt bereits im Jahr 1954 bzw. 1962 mit Salingers „Der Fänger im Roggen“ und erreicht ihren Höhepunkt in den 1970er Jahren, in denen sich schließlich auch die moderne deutsche Adoleszenzliteratur zu formieren beginnt.^{iv} Stilbildend wirkten in den 1970er und 1980er Jahren auch die übersetzten skandinavischen Jugendromane.

Die phantastische Kinderliteratur deutscher Provenienz erblühte in den frühen Nachkriegsjahrzehnten unter dem Einfluss der Klassiker der englischen kinderliterarischen Phantastik, die teilweise in neuen Übersetzungen auf den deutschen Markt gekommen waren.^v Deutsche Grusel- und Horrorgeschichten für junge Leser verdanken sich ebenfalls englischen, vermehrt aber auch amerikanischen Vorbildern. Noch ausgeprägter ist der englische Einfluss auf dem Feld der modernen Fantasy; als deren Väter gelten auch in Deutschland Tolkien und C.S. Lewis– und zwar mehr als die amerikanischen Klassiker dieses Genres.^{vi} Die ausländischen Schlüsseltexte der hier genannten Gattungen sind durchweg in Übersetzungen auf dem deutschen Markt präsent; vielfach behaupten sie hier eine solch starke und andauernde Marktposition, dass sich originär deutsche Ausprägungen kaum dagegen durchsetzen können. Dies gilt etwa für die Werke Tolkiens, in jüngerer Zeit mehr noch für die „Harry Potter“-Romane einer Joanne K. Rowling, die „Twilight Saga“ einer Stephenie Meyer und die „Hunger Games Trilogy“ von Suzanne Collins.

ⁱ Diesen Aspekt verfolgt in historischer Perspektive Jörn Albrecht: Bedeutung der Übersetzungen für die Entwicklung der Kultursprachen. In: Harald Kittel et al. (Hgg.): op.cit. (Anm. 10), S. 1088-1108. Für Katarzyna Lukas „(bildete) die romantische Tradition [...] das Bewusstsein heraus, dass das Übersetzen ein Eingehen auf [...] Fremdheit bedeutet und dass eine fremdheitserhaltende literarische Übersetzung die ‚Sprachbewegung‘ [...] antreibt: die Entwicklung der Zielsprache durch schöpferische Erweiterung ihrer Ausdrucksmöglichkeiten.“ Vgl. op.cit. (Anm. 11), S. 122.

ⁱⁱ Vgl. Wilhelm Steffens: Der psychologische Kinderroman – Entwicklung, Struktur, Funktion. In: Günter Lange (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1. Grundlagen, Gattungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2000, S. 308-331.

ⁱⁱⁱ Vgl. Richard Bamberger, op.cit. (Anm. 8), S. 333.

^{iv} Vgl. Carsten Gansel: Der Adoleszenzroman. Zwischen Moderne und Postmoderne. In: Günter Lange (Hrsg.): op.cit. (Anm. 33), S. 359-398; Hans-Heino Ewers: Jugendroman und Jugendromanforschung. Eine erneute Bestandsaufnahme. In: H.-H. E.: Literaturanspruch und Unterhaltungsabsicht. Studien zur Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur im späten 20. und frühen 21. Jahrhundert. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang Edition 2013 (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien; Bd. 85), S. 251-278.

^v Vgl. Hans-Heino Ewers: Kinder- und Jugendliteratur. In: Phantastik. Ein interdisziplinäres Handbuch. Hrsg. v. Hans Richard Brittnacher und Markus May. Stuttgart, Weimar: Metzler 2013, S. 249-257; ders.: „Klassische und moderne Phantastik für Kinder“. In: H.-H. E.: op.cit. (Anm. 33), S. 281-292.

^{vi} Vgl. Hans-Heino Ewers: Heldendichtung und Katastrophenliteratur. Anmerkungen zur Poetik der Fantasy. In: H.-H. E.: op.cit. (Anm. 32), S. 293-313.

Die wenigen Andeutungen lassen bereits deutlich werden, wie wenig eine Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur nach dem Zweiten Weltkrieg ohne Einbeziehung der Übersetzungen geschrieben werden kann. Wir haben es hier, wie gesagt, nicht mehr mit der traditionellen Form der wechselseitigen Beeinflussung auf dem Wege dichterischer Verarbeitung zu tun. Die ausländischen Mustertexte sind vielmehr in Übersetzung zum integralen Bestandteil des zielkulturellen Literaturangebots geworden; sie gehören zum nationalen kinder- und jugendliterarischen Gesamtangebot und können in Einzelfällen gar eine nationale Kanonisierung erfahren, mit andern Worten: zu nationalen Klassikern aufsteigen. Auf den Begriff der Nationalliteratur braucht unter diesen Voraussetzungen nicht einmal verzichtet zu werden, wie jetzt denn auch widerspruchsfrei von einer Internationalisierung von Nationalliteraturen gesprochen werden kann, womit ein Prozess gemeint wäre, der sich im Zeitalter der Globalisierung unzweifelhaft intensiviert hat, auch wenn er in dem einen oder anderen Land unterschiedlich weit gediehen sein dürfte.

Globalisierung in Misskredit? Glokalisierung als Ausweg?

Dass der Prozess der Globalisierung in jüngster Zeit von vielen als problematisch, zweiseitig, ja als fatal angesehen wird, steht außer Frage. Die ökologischen, ökonomischen und politischen Seiten dieses Prozesses sollen hier außer Acht bleiben. In Konzentration auf die literarischen bzw. kulturellen Aspekte von Globalisierung wäre hier konkret zu fragen, ob die hier thematisierte Internationalisierung der Kinder- und Jugendliteratur wie der Allgemeinliteratur in Deutschland in Bälde der Vergangenheit angehören dürfte. Noch hat sich der Ruf nach ‚german literature first‘ in Deutschland nicht in nennenswertem Maße bemerkbar gemacht, wie es bislang auch nicht zu einer Diskriminierung ausländischer literarischer Einflüsse und Übersetzungen ausländischer Literatur gekommen ist. Dennoch scheint es nicht unangebracht zu sein, jetzt schon Position zu beziehen: Eine jede Abschottung gegen literarische und kulturelle Einflüsse von außen schadet der eigenen Kultur, die man zu schützen vorgibt, schwächt sie und ist selbst schon Anzeichen von Schwäche. In Zeiten wachsender Vernetzung und Verflechtung können sich nationale Kulturen nur behaupten, wenn sie sich für internationale und fremdkulturelle Einflüsse öffnen, wenn sie sich der Konkurrenz mit ausländischer Literatur stellen – und zwar direkt und auf heimischen Boden – und dadurch zu wachsen suchen. Selbstgewissheit und Selbstbewusstsein können nationale Kulturen mehr denn je nur in der Begegnung und Vergleichung mit fremden Kulturen gewinnen.

Globalisierung laufe keineswegs auf Gleichmacherei und öde Standardisierung hinaus, so versichern uns deren Anhänger. Im Gegenteil: Es „erlebt das Lokale (die Region oder Stadt, in der man lebt) und Hyperlokale (die eigene Nachbarschaft, die Familie, die Wohngemeinschaft) ein Revival.“ⁱ Statt von Globalisierung wird deshalb lieber von „Glokalisierung“ gesprochen.ⁱⁱ Was für die Identitätsbildung einer jungen „Generation global“ dagegen keine Bedeutung mehr habe, seien die Großkollektive, die früher die prägenden Kräfte waren: Gemeint sind die Nation, der Nationalstaat oder die großen Religionsgemeinschaften. „Nationalität ist nicht mehr Kern der Identität dieser jungen Kosmopoliten, genauso wenig sind es Religion oder andere Kollektive Ideologien.“ Weltweite „Konnektivität“, hohe „Mobilität“ und soziale „Individualisierung“ hätten in den Jugendgenerationen zu einer „Auflösung der nationalen Identität“, einer „Abkehr von großen Kollektiven wie Kirche oder Nation geführt“. „Überall in der Welt wachsen junge, gebildete Menschen in einer vernetzten Welt voller Möglichkeiten heran, mit (einer) einzigartigen Freiheit [...]“ⁱⁱⁱ Dazu würde passen, dass kosmopolitische Jugendgenerationen nicht englischsprachiger Länder auch von ihrer Muttersprache Abschied nehmen und nur noch „in der Weltsprache Englisch über globale Probleme“ diskutieren.

ⁱ Generation Global / Autoren: Lena Papasabbas, Tristan Horx, Cornelia Kelber, Verena Muntschick ; Herausgeber: Zukunftsinstitut GmbH, Frankfurt am Main : Zukunftsinstitut, [2017], S. 19.

ⁱⁱ Vgl. Roland Robertson: Glokalisierung. Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Ulrich Beck (Hrsg.): op.cit. (Anm. 1), S. 192-220.

ⁱⁱⁱ p.cit. (Anm. 41), S. 18.

So überzeichnet dieses Selbstportrait der Generation global auch sein und so sehr es auch nur auf Teile der Jugend wohlhabender Länder zutreffen mag, so macht es doch nachdenklich. Es sollte die Angehörigen nicht englischsprachiger Länder und Kulturen veranlassen, sich Gedanken darüber zu machen, wie der Erhalt von Sprachenvielfalt, von sprachlicher Diversität in das Konzept der Glokalisierung einzubringen wäre. Der neuen Wertschätzung des Lokalen sollte die Spitze gegen Nationalsprachen und Nationalliteraturen und -kulturen genommen werden. Den neuen Weltbürgern aus Ländern wie Deutschland oder Polen sollte Respekt gegenüber der eigenen Muttersprache und Offenheit auch für das nationale literarische und kulturelle Erbe abverlangt werden, so sehr man deren Abkehr von überzogenen Nationalismen auch gutheißen mag. Statt einer Flucht in die Weltsprache Englisch sollte auf Mehrsprachigkeit beharrt und eine Verantwortlichkeit für die Zukunft der eigenen Muttersprache propagiert werden. Dabei kommt der Attraktivität nationaler Literaturen und Kulturen eine entscheidende Rolle zu; für die Angehörigen der Generation global dürfte sie umso größer sein, je offener diese für Einflüsse von außen, je mehr sie sich durch Internationalität auszeichnen, je größer und weitgestreuter nicht zuletzt auch der Anteil von Übersetzungen ist.

İbrahim KIBRIS²⁹

DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK OLARAK AHMET MİTHAT EFENDİ’NİN ÖYKÜLERİNDE YER ALAN ÖNERİ VE ÖĞÜTLER

1. Giriş

1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı; günümüzden en az 150 yıl önce, “Sanat toplum içindir.” diyen Osmanlı edebiyatçılarının, o günkü koşullar içinde, içinde yaşadıkları topluma nasıl biçim vermeye çalıştıklarına ışık tutmak ve böylece edebiyat yoluyla yüklenilmek istenen misyonu gün ışığına çıkarmaktır. Bir toplumda var olan değerler ne denli iyiden, doğrudan ve güzelden yana olursa, o toplum o denli sağlam bir zeminde ilerliyor demektir. Yoksa, istenmeyen zemin ve durum nedeniyle, o toplumun belirlenen yere gelebilme hedefi gerçekleşmeyecektir. Ahmet Mithat, yaşadığı yüzyılda bu gerçeği kavramış ve bu nedenle, içinde yaşadığı topluma elinden geldiğince, yazdıklarıyla katkıda bulunmak istemiştir.

1.2. Araştırmanın yöntemi

Bu araştırmada, literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla, Ahmet Mithat’ın; 25 küçük kitap olarak değişik zamanlarda yayımladığı, daha sonra bir cilt olarak baskıları yapılan Letaif-i Rivayat adlı kitabında yer alan 3 uzun öyküsü değerler ve bu değerlerle ilgili yazarın ortaya koyduğu yaşantı örnekleri yönüyle taranmıştır. Elde edilen bulgular toplumcu edebiyat anlayışı yönüyle değerlendirilmiş ve istendik davranışlar yönüyle yorumlanmıştır.

1.3. Araştırmanın kapsam ve sınırlılıkları

Bu araştırma için yukarıda adı geçen ve Ahmet Mithat tarafından 25 küçük kitap olarak değişik zamanlarda yayımlanan Letaif-i Rivayat’ta yer alan 3 uzun öyküsünün, belirtilen amaç doğrultusunda taranıp değerlendirilmesiyle sınırlıdır.

2. Bulgular Ve Yorum

2.1. Emanetçi Sıtkı

Bu çalışma için önce” Emanetçi Sıtkı” adlı öyküden söz edilecektir. Ahmet Mithat, anlatacağı öykünün gerçek olduğunu belirterek söze başlar. Çünkü yazara göre, bir olay gerçek olmayıp da hayal ürünü olduğu zaman romandır. Olay, gerçekten olmuş bir olaysa o zaman ortaya çıkan anlatı hikâye-öykü olmayıp bir tarih eseridir.

Yazar, anlatacağı olayın çok önemli olduğunu, hatta genç kızların bu olayı okumaktan pek hoşlanmayacaklarını, delikanlıların da sevip sevmeyeceklerinden kuşkulu olduğunu, ancak hikmet sahibi kimselerin bu öyküyü önemseyerek okuyacaklarını belirterek söze başlar.

Ahmet Mithat, yine pek çok öyküsünde olduğu gibi öyküsünde geçen bazı durumlarla ilgili olarak okuyucusunu aydınlatmayı dener. O dönemde “Emanetçi” bir bakıma bu günün kargo taşıyan kuruluşları gibi, kendilerine para ve kıymetli mal emanet edilen güvenilir kişi/ulak

²⁹ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Dr. Öğretim Üyesi, kibris_i@ibu.edu.tr

demektir. Böylece yazar, çoğu öyküsünde olduğu gibi, araya girerek ayrıntılı bir açıklama ile okuyucusunu aydınlatır ve bir süre sonra da, “Görüyorsunuz ya, emanetçilik bir nev’ postacılık demektir.” diye belirtip postacılığın geçmiş dönemlerdeki durumunu ve II. Mahmut tarafından düzenlenişini adeta bir ansiklopedik bilgi gibi tarih bilgisini okuyucularına aktarır (Ahmet Mithat. 2001, 734). Yazarın belirttiğine göre, emanetçiler toplumun güven duyduğu, belli bir maddî varlığı olan kişilerdir. Çünkü kendisine emanet edilen bir nalın kaybolması hâlinde, onu ödeyebilecek bir güç de gerekecektir.

Yazar bu öyküsünde, her yönüyle toplum içinde kendisine güven duyulan, ağır başlı, hâlim selim bir kişi olan Sıtkı Efendi’nin neden evlenemediğinden yola çıkarak, bu gerçekliğin altındaki gizli aşk öyküsünü mektup tekniğinden yola çıkarak anlatmaya çalışır. Böylece yazar, evlenmeyişiyle ilgili olarak kendini haklı göstermeye çalışan Sıtkı Efendi’nin tezini kendi düşünceleriyle çürütecek, evli olmanın, aile kurmanın ne kadar önemli olduğunu anlatmaya çalışacaktır.

Sıtkı Efendi daha beş yaşındayken anne ve babasını kaybetmiştir. Böylece kimsesiz kalan Sıtkı’yı konak sahibi, varlıklı bir kişi olan Dimyatizade olarak anılan biri himayesine alır. Onu haremine kadar dâhil edip evlatlık olarak yetiştirir. Dimyatizade’nin o sıralar Ayşe Şeref adında daha yeni doğmuş bir kızı vardır. Sıtkı ile Ayşe Şeref bir arada büyür. Sıtkı abilik edip ona kendi öğrendiklerini öğretir. Bu konağa daha sonra yine anne babası ölen ve Dimyatizade’nin bir akrabasının çocuğu olan Rıza’da alınır. Böylece konakta üç çocuk birlikte büyütülüp eğitilirler. Sıtkı ağırbaşlı ve uyumlu tavırlarıyla konakta güven sağlamıştır. Hatta giderek büyüyen Ayşe Şeref’e eş olacağına düşlerini bile kurmaktadır. Ancak bu durum, Dimyatizade’nin hanımından kaynaklanan bir düşünce ile sona erer. Önce Sıtkı haremde ve konaktan çıkarılıp dışarda bir eve yerleştirilir. Ayşe Şeref de Rıza ile evlendirilecektir. Sıtkı yine Dimyatizade’nin işlerinde çalışıp gündüzleri konağa gelip gitmektedir.

Ayşe Şeref on üç yaşına geldiğinde Rıza ile evlendirilir. Babasının sağlığında konakta yine işler iyi gidiyordu. Ancak Dimyatizade’nin üç beş yıl içinde ölmesiyle işler değişir ve Rıza idareyi eline alır. Kısa süre içinde zevk sefa düşkünü, kumar meclisleriyle konağa olmadık kişileri toplayan savruk bir kişi olur. Bu durum Ayşe Şeref ve annesinin hoşuna gitmese de karşı çıkamayıp kabullenmek zorunda kalırlar. Konakta düzen giderek bozulur, çalışanların maaşları bile ödenemez.

Artık Sıtkı da konakta değildir. Konaktan ayrılmış ve kendi işini (Emanetçilik) kurmuştur. Konakta ise para edecek şeyler giderek satılıyor, çalışanlar da dağılıyordur. En sonunda da konak satılıp borçlar ödenmiş, kalan kısmıyla da kiralık bir eve çıkılmıştır. Duruma çok üzülen Anne ve Ayşe şeref Rıza’nın savrukluğuyla ilgili hiçbir şeyi değiştiremezler. Böylece huzursuzluk ve parasal sıkıntı içinde yaşarlarken Rıza’nın beklenmedik biçimde ölümü anne ve kızı için adeta bir kurtuluş olmuştur.

Artık Ayşe Şeref, annesi ve kalfası Pembegül’le birlikte hiç de alışık olmadıkları bir biçimde yaşamaya başlarlar. Geçimlerini nasıl sağlayacakları konusunda düşünmeye başlarlar. Önce bir yerlerde temizlik de dâhil çalışmaya karar verseler de de bunu yapamayacaklarını düşünürler. Sonunda önceden iyi bildikleri el örmesi işler yapıp bunları satarak para kazanmaya karar verirler. Ancak başlangıçta işler iyi gitmez. Masraflarını bile zor çıkarırlar. Buna rağmen direnirler ve ürettikleri daha güzel işlerle kendilerine bir piyasa edinirler. Böylece ürettiklerini daha iyi fiyatlara satıp geçimlerini sağlayacak kadar bir gelire sahip olurlar.

Ancak bir süre sonra Ayşe Şeref annesini kaybeder. Bu arada annesinin yerine, daha çok iş üretmek üzere konaktan ayrılma bir Çerkez cariye aklına gelir. Nerede olduğunu bilmediği bu Cariye’yle iletişim kurmak için aklına Sıtkı Efendi gelir. “Bunu da ancak Sıtkı bilir.” düşüncesiyle Sıtkı’ya bir mektup yazar. Mektubu mahalle bekçisi aracılığıyla mektubu Sıtkı’ya ulaştırır. Sonunda evlenmiş olan Çerkez cariye ve kocası Sarı Mustafa Ayşe Şeref’in evine yerleşip örme işlerine yardımcı olurlar.

İşte bu mektup Emanetçi Sıtkı adlı öyküde işlenecek olan aşk temasını başlatmış olur. Başlangıçta Ayşe Şeref, Sıtkı'nın kendisine cevap yazmayışına hem üzülür hem de kızar. Sıtkı ise cevap yazmasa da Ayşe Şeref'in örme işlerinin satılması ve daha çok para kazanmaları için gizlice onlara yardımcı olur. Öykü bundan sonra Ayşe Şeref'le Sıtkı'nın duygu dolu yazışmaları ve gizli kalmış duyguların dışı vurulmasıyla devam eder.

Öyküde yer alan kişiler genellikle birbirlerine saygılı ve kişisel olarak onurlarına düşkün insanlardır. Ayşe Şeref bir bakıma bir kadın olarak namuslu kalmanın ve namuslu bir hayat sürmenin zorluk ve tuzaklarla dolu İstanbul yaşamına karşı nasıl direneceğinin bir simgesidir. Sıtkı da yine aynı biçimde, bekâr olarak yaşamını sürdürmesine karşın son derece ağır başlı, işine sadık, toplumun değer yargılarının dışına çıkmayan örnek bir kişiliktir.

Ahmet Mithat bir bakıma kişileri aracılığıyla içinde bulunduğu topluma nasıl bir insan tipi özlediğini vurgulamak ister. Bu nedenle kişilerine adeta “Meryemane” bir saflık (Meryemana saflığı) bir namus özelliği yükler. Bu amaçla Sıtkı Efendi'nin Ayşe Şeref Hanım'a yazdığı mektuba şu satırları koyacaktır:

“Sizi Meryemane bir iffetle mutaassıf olmak üzere takdir etmiş idim, doğru çıktı. Hazret-i Eyüb sabrına, Sıddık kanaatine malik diye takdir etmiş idim, doğru çıktı. İzzet-i nefsinizi, vakarınızı en büyük beliyatla dahi duçar-ı zillet etmezsiniz diye takdir etmiş idim, doğru çıktı. Elhâsıl şayan-ı perestîşbir meleksiniz diye takdir etmiş idim, doğru çıktı. İşte bu tahatturat hem meziyatınızı nazar-ı hayretimde bir vakit daha i'la ederek beni sevindirdi, güldürdü hem de böyle camiatül-meziyat olduğunuz hâlde feleğin zulmü muktezasıyla bahtiyar olamadığınızı göstererek ağlattı. ... (Ahmet Mithat. 2001, 757).”

Ayşe Şeref Hanım da Sıtkı Efendi'nin kendisiyle ilgili yazdıklarından sonra şöyle düşünecek ve böylece Ahmet Mithat'a sevginin, dostluğun insan düşüncelerini nasıl temizleyeceğine ilişkin fırsat verecektir:

“Ayşe Hanım Sıtkı'nın bu mektubu üzerine gönlünde büsbütün bir eser-i mağlubiyet hisseyledi. Kendi kendisine bir muaheze olmak üzere 'Vefakârlığı, ulüv-i cenab-ı biz ne zannediyor muşuz Sıtkı nasıl icra etmiş ve diyor! Ben Sıtkı'nın yerinde olsa idim gönül verdiğim zat başkasıyla izdivaç eyledikten sonra ondan müteneffir olarak her ne suretle olur ise olsun intikama bile kıyam eyler idim. O ise böyle bir zille-i intikamı kabul şöyle dursun, hâlâ kendisini bana kul köle olmak için takdim eyliyor. ... ” (Ahmet Mithat. 2001, 759).”

Yine de duygularını bu kadar yalın ve açık biçimde belirtmiş olan Sıtkı Efendi'ye kızacak ve “Evet, ayaklarına kapanıp aman diler isem yeri vardır. Herif benim için bir gençlik feda etmiş olduğu hâlde, işte hâlâ müsaade etsem o benim ayaklarıma kapanarak aman dileyecek. Erkekliğin şanıyla o bu kadar hilm ve tevazu gösterdiği hâlde ben kadınlık şanıyla tekebbür ve imtinada mı bulunmalıyım.” Dedi ve bu mülâhaza-i hakimane neticesinde şeytana uymayıp rahmana uymayı tercih eyledi. ” (Ahmet Mithat. 2001, 757).

Ayşe Şeref Hanım Sıtkı'nın kendisiyle ilgili çekingen tavrına karşılık rahatsız olur. Hatta, evlenmeyle ilgili niyetini Sıtkı'ya bizzat-kendisi açmak ister. Bu konudaki düşüncelerini, birlikte yaşadıkları Çerkez cariyenin kocası Sarı Mustafa'ya açar. Sarı Mustafa da bu durumun uygun olmadığını, içinde yaşadıkları toplumun adet ve gelenekleriyle uyuşmayacağını belirterek Ayşe Şeref'e karşı çıkar. İster ki evlenme önerisi bir şekilde Ayşe Şeref'in değil Sıtkı Efendi'den gelsin. Kısacası Mustafa, çok eğitilmiş bir kişi olmamasına karşın, içinde yaşadığı toplumun değer yargılarından uzaklaşmamasını, evlilikte önerinin “kız isteme” biçiminde mutlaka erkek tarafından yapılmasını ister. Böylece Türk toplumunda o yıllarda Batılı ülkelerden bize aktarılan ve batılı yaşam biçiminin dayattığı evlilik ya da kız isteme tutumuyla ilgili durumlara karşı tavrını da belli etmiş olur.

Ben süre nedeniyle Emanetçi Sıtkı ile ilgili söyleyeceklerimi bitiriyorum. Biraz da seçmiş olduğum Bekârlık Sultanlık ve Teehhül adlı öykülerden söz edeceğim.

2. 2. Bekârlık Sultanlık mı Dedin?

Aynı cüzdeki Bekârlık Sultanlık mı Dedin? adlı hikâye ise Ahmet Mithat Efendi'nin ve Tanzimat Dönemi romanının en çok işlediği konulardan biri olan yanlış Batılılaşma veya alafrangalık üzerinedir. Dolayısıyla mekân Beyoğlu'dur ve Mihnetkeşan'da bir yüzünü gördüğümüz ve Felatun Bey'le Rakım Efendi'de daha ayrıntılı tanıdığımız, sefahatla karışmış, eğlence hayatına bir süre için kapılıp yaşadıklarından sonra aklını başına toplayarak düzenli bir aile hayatına kavuşan bir genç adamın hikâyesidir. Felatun Bey'in bu âlemde her şeyini kaybetmesine ve bir memuriyete razı olarak İstanbul'dan ayrılmasına karşılık, bu hikâyenin kahramanı Süruri Efendi, on beş yıl kadar Anadolu'da çeşitli yerlerde memuriyetlerde bulunduktan sonra biriktirdiği parayla Beyoğlu'na gelir. Felatun Bey gibi bir mirasyedi değildir. Onun kadar genç ve tecrübesiz de değildir. Bu yüzden bir müddet bu dünyanın içinde yaşadıkdan sonra, başlangıçta evliliğin aleyhinde olduğu ve aile hayatını insana büyük sorumluluklar yükleyen bir yük olarak gördüğü hâlde, sonunda saadetin ancak evlenip bir aile kurmak suretiyle mümkün olabileceğini anlar. Ahmet Mithat Efendi'nin romanlarındaki erkek kahramanların birçoğu böyle bir tecrübe yaşadıkdan sonra "ıslah-ı nefis" ederler. Söz gelişi Müşahedat'ın kahramanı Refet, uzun süre sefahat âlemlerinde yaşayıp bu hayatın çirkinliğini gördükten sonra olgunlaşmış ve âdeti mükemmel bir genç örneği olmuştur. Çengi'de Cemal Bey, bütün servetini sefahat âlemlerinde tükettikten sonra hatasını anlamış; sonunda dürüst, namuslu, emeğiyle geçinen ve kazandığı kadar harcayan biri olmuştur. Gerçi Cemal Bey sonunda yine servetine kavuşmuş ve çalışmaya ihtiyacı kalmamıştır. Ama yazar bu gibi sürpriz sonların ancak romanlarda görülebileceği, gerçek hayatta ise bir kez servetini kaybettikten sonra onu geri kazanmanın âdeti imkânsız olduğu konusunda okuyucularını uyarmayı ihmal etmez.

Süruri Efendi'yi, hesabını bilmesi ve kazancı ile giderinin denk olmasına özen göstermesi bakımından Rakım Efendi'ye, Beyoğlu hayatına özenmesi ve bir süre bu hayatın içinde yaşaması dolayısıyla da Felatun Bey'e benzer özellikler gösteren bir tip olarak değerlendirebiliriz.

Bekârlık Sultanlık mı Dedin?, anlatıcı-yazar ile okuyucu arasındaki diyalogun başarılı bir şekilde yürütüldüğü bir eser oluşuyla da dikkati çekmektedir. Hikâye boyunca okuyucu, yazar-anlatıcıya eşlik eder. Süruri Efendi'nin davranışlarının bir süre sonra onu hangi noktaya götüreceğini tahmin etmeye çalışan, yer yer yazara itiraz eden veya onun fikirlerine katılan biri olarak okuyucu sürekli anlatının içindedir. Yazar-anlatıcının, "Bu hesabı da beğendiniz ya!", "Hakkı da yok mu ama?" gibi okuyucuyu muhatap alan cümleleri veya "Aman, Allah'ı severseniz, evlenmeye mi karar verdi?", "Vay! Demek oluyor ki Süruri Efendi hâlâ bekârlığın sultanlık olmasına kanidir!" gibi okuyucudan yazar-anlatıcıya yöneltilen ifadelerle yazar anlatımı monotonluktan kurtarmıştır. Ahmet Mithat Efendi'nin birçok roman ve hikâyesinde başvurduğu, Batılı romantik yazarların eserlerinden gelen bu yöntem onun okuyucuyla yakınlık kurmasını sağlamıştır.

Şimdi de bu öyküden iki alıntıyla sözlerimi sürdüreceğim.

Öykü kahramanı Sururi Efendi aslen Bab-ı Ali'de yetişmiş, yirmili yaşlarının başlarında iken Anadolu'ya memur olarak gitmiştir (Kastamonu). Daha o yaşlarda iken çevresinde hiç kimseden böyle bir söz duymadığı hâlde, "Bekârlık Sultanlık" demiş ve bu konudaki düşüncesini aradan geçen on beş seneye karşın değiştirmemiştir. Hatta düşüncelerini "Adam nene lâzım, dertsiz başını derde mi sokacaksın? Çoluk çocuk ne imiş? Beni âdem sülalesini muhafaza etmeyi sen deruhte etmedin ya! Şimdiki hâlde henüz gençsin. ... " sözleriyle de düşüncelerini pekiştirir.

Ahmet Mithat bu sözleri söyleyen Sururi Efendi'yi "... bekârlıkta olan sultanlığa o kadar inanmış ve bunun mukabili olmak üzere tehhül âleminde gördüğü dağdağadan o kadar ürkmüş idi ki ... diye tanımlar (s. 269). Sonunda Sururi Efendi bekâr yaşamam için ne kadar planlar yapsa da bir türlü dengeli bir bütçe ve dengeli bir yaşam kuramamıştır. Her seferinde yaptığı hesaplar boşa çıktıukça Ahmet Mithat yine öteki öykülerinde olduğu gibi, evliliğin, özellikle insan soyunun devamında şart olduğunu ileri sürer. Öykünün sonuna doğru da araya girerek şu sözlerle düşüncelerini belirtir:

“Bekârlık sultanlık mı dedin? Böyle rezilâne tard edildiği bir mahalle artık bir daha ayak atmayacağını anladıktan sonra zavallı Süruri Efendi kendisine daha muvafık bir suret-i maişet tayinine mecburiyet gördü. Bu kere verdiği kararın içinde kendisini şu hotellerle yaşamak namıyla enva’-ı sefalet içinde yuvarlanmaktan kurtarmak dâhi dâhil idi. ... (279).

Sonunda Süruri Bey karşılaştığı olumsuzluklarla baş edemeyip Cihangir’de bir ev açış ve evliliği, aile yaşamını tercih etmiştir. Bütün olanlardan sonra da Ahmet Mithat, tezinin gerçekleşmiş olmasının rahatlığıyla şu sözleri söyleyecektir:

“İşte bu mesut damat dâhi bizim Süruri Efendi’dir ki bekârlık sultanlıktır sözündeki hükmün derece-i kuvvet ve isabetini bekârlıktan çıkmayınca ve dünya evine girmeyince anlayamamıştır.”

2. 3. Teehhül

Teehhül hikâyesinde yine evlilikle ilgili, iki gencin intiharıyla sonuçlanan bir olay anlatılır. Ailesinin isteklerine karşı çıkmadığı için sevmediği bir kızla evlenmek zorunda kalan Mazlum adındaki genç, sevgilisinin kendisine gönderdiği ve intihar edeceğini bildiren bir mektup üzerine onunla aynı kaderi paylaşmak için bileklerini keserek hayatına son verir. Böylece hem Mazlum Bey’in ve sevgilisinin ailesi yanlış tutumları dolayısıyla çocuklarının ölümüne neden olur hem de Mazlum’un istemeden evlendiği Sabire Hanım genç yaşında dul kalacaktır.

Öyküde Ahmet Mithat’ın, toplumun değer yargılarına ve genel kabullerine ters düşecek olan bu evliliğini eleştirmiş, gençlerin birbirini namus ve iffet dairesi içinde kalmak koşuluyla tanıyarak evlenmeleri gerektiğini olumsuz bir örnekten yola çıkarak anlatmaya çalışmıştır. Dahası öykünün sonunda, Mazlum’un ölümüyle ilgili duygularını Sabire Hanım’a üzümlerle şu sözlerle bildirir:

“İşte kızım, düğüne gidememeğliğimin sebebi budur. Herhangi gelini görsem, kendisini bir büyük mülhikeye ikna ediyor zannıyla ve o dahi benim gibi olmasın havfıyla merakım kalkıyor. Artık sen git. Beni kendi hâlime bırak. İstedğim gibi ağlayayım.” diye başını iki yastığın arasına soktu ve kız dâhi kendisini böyle ağlar iken bırakıp gitti.”

Böylece Osmanlı toplumunda o gün yorumlanan biçimiyle dinin ve geleneğin, birbirinin mahremi olmayan kadın ile erkeğin bir arada bulunmasını yasaklamış olması, Tanzimat dönemi roman ve hikâyesinde önemli bir problem olarak ortaya çıkan durum, başka romancılarda olduğu gibi, Ahmet Mithat’ın eserlerinde de tema olarak işlenmiştir.

3. Sonuç Ve Öneriler

Görüldüğü üzere Ahmet Mithat, sözü edilen üç uzun öyküsünde de bir toplumun üyelerinin, o toplumda var olması gereken üç önemli özelliği üzerinde durmuştur. Bunlar; dürüstlük ve güven, bir toplumun devamlılığının sağlanması için gerek duyulan evliliğin önemi ve son olarak de bir toplumun bireylerinin mutluluğunu sağlamada eş seçiminin önemi. Yazar, önemli gördüğü bu üç değeri, kendisine göre ortaya koymuş sonra da kurguladığı ya da gerçek hayattan seçtiği örneklerle tezinin doğruluğunu kanıtlamaya çalışmıştır. Ahmet Mithat bunu yaparken de zaman zaman adeta bir insan mühendisi edasıyla araya girerek olayların akışına müdahale etmek istemiştir. Bu da Ahmet Mithat’ın toplumcu yanını ortaya koyan bir özelliktir. Böylece, edebiyatın bir toplumu şekillendirmede, onun bireylerine istedik davranış kazandırmada bir araç olabileceğini de ortaya koymuştur.

Ancak Ahmet Mithat bunu yaparken zaman zaman öğretici olmanın yalınlığına düşmüş ve yazdıklarının yazınsallığını göz ardı etmiştir. Ayrıca, Ahmet Mithat, öykülerini yazdığı dönemin sanatlı ve ağdalı üslubunu da bir yana bırakarak yalın ve süssüz bir anlatımla öykülerini oluşturmuştur. Bu da onun daha geniş kitlelerce okunmasını sağlamış, bir bakıma onun toplumcu emellerinin hedef kitlelerce özümseyip içselleştirilmesine yardımcı olmuştur.

Aslında her yazın-edebiyat insanının bu kaygıyı belli ölçülerde taşıması gerekir. Ancak bu kaygı yerine getirilirken de yazınsallığın ve bunun için de gereken işçiliğin göz ardı edilmemesi önerilir. Böylece yazılan eserler yalnızca o günün okuyucularınca değil gelecek kuşaklarca da sevilerek okunacak ve eser bir bakıma evrensel bir nitelik kazanacaktır.

Kaynaklar

Ahmet Mithat Efendi, Letaif-i Rivayat, Yayına Hazırlayan: Sabahattin Çağın , Fazıl Gökçek, Çağrı Yayınları, İstanbul, 2001.

Ahmet Mithat Efendi, Felatun Bey ile Rakım Efendi, Özgür Yayınları, İstanbul, 2017

GÖKÇEK, Fazıl, “Letaif-i Rivayat Hakkında”, Letaif-i Rivayat, haz. Fazıl Gökçek ve Sabahattin Çağın, Çağrı Yayınları, İstanbul 2001.

KIBRIS, İbrahim; Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı, Anı Yayınları, Ankara, 2005.

İbrahim KIBRIS³⁰

METİN İŞLEME SÜREÇLERİ YÖNÜYLE SON ON İKİ YILDA UYGULAMAYA KONULAN TÜRKÇE PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

1.Giriş

Cumhuriyetin ilanından bugüne kadar birçok Türkçe programı geliştirilmiş ve uygulamaya koyulmuştur. İlköğretim birinci kademe için, 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, 2005 ve 2015; İlköğretim ikinci kademe için de, 1924, 1929, 1938, 1949, 1962, 1981, 2006 ve 2015 yıllarında öğretim programları geliştirilmiştir. Her geliştirilen program bir önceki programın eksiklerini gidermiş ve Türkçe öğretimini çağdaş ve güncel bir niteliğe kavuşturmayı hedeflemiştir.

Cumhuriyetin ilanından bugüne kadar birçok Türkçe programı geliştirilmiş ve uygulamaya koyulmuştur. İlköğretim birinci kademe için, 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, 2005 ve 2015; İlköğretim ikinci kademe için de, 1924, 1929, 1938, 1949, 1962, 1981, 2006 ve 2015 yıllarında öğretim programları geliştirilmiştir. Her geliştirilen program bir önceki programın eksiklerini gidermiş ve Türkçe öğretimini çağdaş ve güncel bir niteliğe kavuşturmayı hedeflemiştir.

1929-1930 Türkçe programı, 1928 harf inkılabından sonra, o günün şartları içerisinde hazırlanan ilk programdır. 1929-1930 yılında hazırlanıp yayınlanan Türkçe öğretimi programı, dil ve edebiyat öğretimi bütüncül yaklaşımla ele almış ve o günün şartları içerisinde hazırlanan bu program Türkçe derslerinde izlenecek yöntem konusunda açıklamalar getirmiştir. Daha sonra 1945 yılında yapılan program ve ders kitabı çalışmalarıyla Türkçe öğretiminde ilk ve ortaokul düzeylerinin birbirini bütünlemesine önem verilmiş, buna karşın lise düzeyindeki edebiyat dersleri farklı düşünülmüştür. Bu programda tahrir (kompozisyon) derslerinde verilecek konuların öğrencilerin ilgi, seviye ve yeteneklerine uygun olması, konuya öğrencinin ilgisini çekmenin önemi, plan yapma becerisinin kazandırılması gibi hususlar vurgulanmış, kıraat (okuma) derslerinde ise öğrencilere okuma alışkanlığı ve edebi zevk kazanma, edebi türleri tanıtmaya, olumlu değerleri metinlerle pekiştirme amaçlanmıştır. Programda, metin anlama çalışmaları üzerinde durulmuş, metin üzerinde yazma ve konuşma, diksiyon, sesli ve sessiz okuma metin türleri, sözlük kullanımı, metin seçiminde dikkat edilecek ilkeler gibi, yöntemle ilişkin bilgiler ayrıntılı biçimde verilmiştir (Coşkun, 2007). Programda, ortaokul kısmı birinci devre, lise kısmı ikinci devre olarak belirtilmiştir. Birinci devrenin (ortaokul kısmının) programından Arapça ve Farsçaya ait kaidelerin çıkarıldığı ve müfredata yeni bir şey ilavesine ihtiyaç olmadığı için ilk üç sınıf programları planlandığı şekilde uygulanacağı belirtilmiştir. İkinci devre (lise) kısmında ise divan edebiyatı konularının azaltıldığı, bunun yerine batı edebiyatı konularının eklendiğinin ifade edildiğini görüyoruz. Batı edebiyatı şaheserlerinin öğrenciye tanıtmanın bir gaye olduğu ifade edilmiştir.

1929 Müfredat Programının başka bir özelliği de, ortaokul Türkçe ve lise edebiyat programlarının temelde aynı olduğu düşüncesiyle bir bütün olarak ele alınmış, Türkçe ve edebiyat gibi iki ad yerine Türkçe olarak tek adla anılmış olmasıdır. Programın üzerinde hassasiyetle durulmuş, bir değerlendirmeye tabi tutmak için de edebiyat muallimleri kongresi düzenlenmiştir.

³⁰ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Dr. Öğretim Üyesi, kibris_i@ibu.edu.tr

İçerik, programda yer alan üniteler ve konulardır (Demirel, Kaya, 2006). Öğretim programlarında, içerik “ne öğretilim?” sorusuna cevap vermektedir. 1949 Ortaokul Türkçe eğitimi programında, Türkçenin içeriği genel konu başlıkları halinde verilmiş ve bu başlıkların altında öğretilecek materyal belirtilmiştir. 1949 yılı Türkçe programı şu bölümlerden oluşmaktadır. “Amaçlar, Açıklama, Okuma, Söz ve Yazıyla İfade, Dil Bilgisi, İmla, Yazı.”

1. Okuma
2. Sesli Okuma Sessiz Okuma
3. Söz Ve Yazıyla Anlatım
4. Sözle Anlatım Yazıyla Anlatım
5. Dil Bilgisi
6. İmla
7. İnşat
8. Yazı

1949 ortaokul Türkçe eğitimi programını yukarıdaki şekli ile şematik olarak konu başlıklarını ifade edebiliriz. Bu dönemde uzman kişiler tarafından önce ders kitapları yazılmakta ve program da bu doğrultuda yapılmaktaydı. Yani önce “içerik, belirlenmekte, sonra da amaçlar ve haftalık ders dağılımı belirlenmektedir. Bunun için uygulamada asıl rehber program değil, ders kitabı olmaktadır. 1981 Türkçe programındaki “Genel Amaçlar” kısmı, 6.7.1981 tarih ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Türkçe eğitimi programının –2.maddesi hariç- farklı düzenlenmiştir. Bu programda amaçlarla konular arasında bir bütünlük bulunmamaktadır. 1981 Türkçe eğitimi programının içeriği, 1949 Türkçe eğitimi programına benzemektedir. Yine konular genel başlıklar halinde verilmiş ve amaçlarla konular arasında tam bir bağlantı kurulamamıştır.

1981 Türkçe programıyla ilk kez ilk ve ortaokul Türkçe programları bir arada ve ayrı bir kitapçık olarak ele alınmıştır. 6.7.1981 tarih ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Türkçe dersi programının ana özelliği davranışları öne ala; DAVRANIŞÇI bir yaklaşıma göre düzenlenmiş olmasıdır. Konular genel başlıklar halinde verilmiş olup amaçlarla konular arasındaki bağlantı tam anlamıyla kurulamamıştır.

Ancak, ders işleme sürecinin başında yer alan HAZIRLIK aşamasında, DİKKAT ÇEKME ve HEDEFLERDEN HABERDAR ETME yönüyle önceki programlardan farklıdır.

Bu programın önceki programlardan ayrılan bir yönü “Yöntem, Araç ve Gereçler, Ölçme ve Değerlendirme” bölümlerine ayrı bir yer verilmesidir. Böylece önceki programlarda yer alan eksiklikler önemli ölçüde giderilmiştir.

‘Yöntem’ başlığı altında Türkçe dersinin nasıl işleneceği belirtilmiştir. Türkçe dersinin bu programa göre; 1. Hazırlık çalışmaları, 2. Metnin okunması, 3. Metnin incelenmesi, 4. Kelime çalışmaları, 5. Metinle ilgili soruların cevaplandırılması, 6. Plan ve paragraf kavramını kazandırma, 7. Parçadaki dil ve anlatımın incelenmesi, 8. Parçanın türü üzerinde çalışmalar, 9. Parçanın yazarı üzerinde durma, 10. Dil bilgisi çalışmaları, 11. Anlatım çalışmaları, şeklinde aşamalı olarak işlenmesi düşünülmüştür (MEB, 1995).

1949 programında olduğu gibi 1981 programında da ‘Yazı Programı’ da ayrı bir etkinlik olarak ele alınmış, haftada 1 ders saatinin yazı çalışmalarına ayrılmasına karar verilmiştir.

1.1. Araştırmanın amacı

2006 yılında yenileşme ve modernleşme adına iddialı olarak hazırlanan Türkçe programından sonra hazırlanmış olan Türkçe programlarının bir geliştirmenin ürünü yoksa bir daraltmanın ürünü mü sorusuna yanıt aramak böylece varılacak olan yargıya dikkat çekmek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

1.2.Araştırmanın yöntemi

Bu araştırmada, 2006 yılından başlanarak Millî Eğitim Bakanlığının müfredat hâline getirdiği Türkçe programları incelenmiş ve benzerlik ve farkları belirtilmeyen çalışılmıştır. Bu nedenle, araştırmada literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca, benzer çalışmalar da gözden geçirilip bakış açılarından yararlanılmaya çalışılmıştır.

1.3.Araştırmanın kapsam ve sınırlılıkları

Araştırma son on iki yılda Millî Eğitim Bakanlığınca çıkarılmış olan 4 Türkçe programını kapsamaktadır. Ancak bu programlar, araştırmanın, sınırlı bir süresi olan bir sempozyum sunusu olduğu için, ders işleme süreçlerinin değerlendirilmesiyle sınırlı tutulmuştur.

2. Bulgular Ve Yorum

2.1. 2006 Programı Ve Ders İşleme Süreci

Bu programda, öğrenme ve öğretme süreci, öğrencinin birikim, beceri ve gelişimlerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini ve öğrencinin merkeze alındığı bir yaklaşımla hazırlanmış olan bir programdır (Millî Eğitim Bakanlığı MEB 2006, s. 9). Bu nedenle programda, öğrenme etkinlikleri bir bütünlük içinde değerlendirilip öğrencinin katılımını gerektiren uygulamalar ön plana alınmış ve bol miktarda örneklendirilmiştir. Uygulamalar; bireysel farklılıklara duyarlı, bağımsız veya grup içinde öğrenmeyi özendirme, öğretim etkinliklerini okuldan okul dışına taşıma gibi özellikler arz etmektedir. Program, öğrencilere Türkçeyle ilgili bilgi ve becerileri kazandırmanın yanında, onların yeni bilgi ve çözümler üretmeyi alışkanlık hâline getirmelerini de amaçlamıştır. Bunun için de öğrenciler bütün öğretim etkinliklerine etkin olarak katılacak, öğretmen ise bu süreç içinde öğrenciyi yönlendirecek, onlara yardımcı olacak bir kılavuz konumunda olacaktır.

Model olarak verilen ders işleme sürecine göre bir Türkçe dersi işlenecek olsa da, sürecin hemen üstünde “Ders İşleniş ile ilgili Açıklamalar” başlığı altında işlenecek dersle ilgili olarak öğretmenin, ders işleme sırasında kendi inisiyatifini kullanabileceği belirtilmiştir. Buna göre, Öğretmenin, hazırlayacağı metin işlenişlerinde farklı yöntem, teknik ve etkinlikler kullanabileceği, işlenen temanın içeriğine göre süre, metinlerin özelliği, yapılacak etkinlikler ve bir yıl boyunca işlenecek tema ve metinlerin sayıs konusunda belirleme yapabileceği belirtilmiştir.

Ders işleme sürecinde önerilen modeli ise şöyledir:

1. HAZIRLIK İşleniş sürecinin ilk basamağında, öğrencinin derse, okuma veya dinleme/izleme etkinliğine hazırlanması, konuyla ilgili birikimlerini harekete geçirmesi, konunun anlaşılmasını kolaylaştırıcı bilgiler edinmesi, dikkatini metne yoğunlaştırması hedeflenmektedir. (...)
2. OKUMA, DİNLEME/İZLEME Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda her tema kapsamında en az üç okuma metni ile bir dinleme/izleme materyaline yer verilmesi öngörülmüştür. Okuma metinleri ile dinleme/izleme materyallerinin işlenişinde “metnin belli bir yöntem dâhilinde okunması, dinlenmesi/izlenmesi”, “kelime ve cümle çalışmaları” ile “metni anlama, çözümleme ve yeniden yapılandırma çalışmaları”na yer verilir. (...)
3. KONUŞMA Her okuma metni ya da dinleme/izleme materyalinin içeriğinin işlenişinden sonra metne ya da temaya bağlı bir konuşma etkinliği düzenlenir. (...)
4. YAZMA Her okuma metni ya da dinleme/izleme materyalinin içeriğinin işleniş ve konuşma etkinliğinden sonra metne ya da temaya bağlı bir yazma etkinliği düzenlenir. (...)

5. DİL BİLGİSİ Dil bilgisi kazanımlarının verilisinde okuma metinlerinde hareket edilebileceği gibi bağımsız metinlerden ya da çalışma kâğıtlarından da yararlanılabilir. (...)

Ayrıca, örnek ders işlemenin öncesinde ise ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME etkinliklerinin nasıl yapılacağı ayrıca belirtilir. Görüldüğü üzere program, öğretmenlere çok açık ve anlaşılır bir model sunarak Türkçe dersinin nasıl işlenmesi gerektiğini sergilemiştir. Programda ayrıca, öğrenme ve beceri alanlarına göre amaç ve kazanımlar sıralanmış ve ders içi ve ders etkinliklerle bu amaç ve kazanımlara yönelik uygulamaların nasıl yapılmasıyla ilgili açıklamalar da belirtilmiştir. Bunun yanında, okuma metninin yetmediği yerde etkinliklerin çalışma yapraklarıyla nasıl desteklenebileceği, değişik ölçme tekniklerinin nasıl kullanılacağı de örnekli olarak sunulmuştur.

Ayrıca şu ayrıntıların da belirtilmesinde yarar var:

- Ortaokulda Türkçe dersleri üç farklı materyalden oluşmaktadır. Bunlar; Türkçe kitabı, Öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabıdır.
- Ders kitabında sadece metinler, çalışma kitabında ise o metinlerle ilgili etkinlikler bulunmaktadır.
- Her metin için genellikle 7-12 arası etkinlik bulunmaktadır.
- Ayrıca öğretmenin de hem ders kitabını hem de çalışma kitabını içeren ”öğretmen kılavuz kitabı” bulunmaktadır. Bu kılavuz kitapta ders işleme süreci ile ilgili yönlendirmeler ve ölçme değerlendirme çalışmalarının cevapları da bulunmaktadır.

Dersin işlenişinde, öğrenci metinle ilk kez karşılaşır gibi farz edilir. Bu süreçteki etkinlikler şöyle sıralanır: şekildedir:

- Metinlerle ilgili ön hazırlık gerektiren herhangi bir ödev veya görev varsa, öğrencilere bildirilir ve yapmaları sağlanır.
- Metin okunmadan önce varsa hazırlık soruları sorulur ve öğrenci hazır hale getirilir.
- İşlenecek metin, örnek olması açısından, önce öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunur.
- Daha sonra sınıftaki bir veya birkaç öğrenciye okutturulur.
- Metnin anlaşıldığı düşünüldüğünde, ders kitabı kapatılarak, çalışma kitabına geçilir.
- Çalışma kitabında, metin ile ilgili ilk etkinliğe başlanır.
- Öğretmen, etkinlikle ilgili gerekli açıklamaları yaptıktan sonra öğrencinin onu kendi başına yapmasını sağlar.
- Daha sonra öğrencilerden yaptıklarını okumaları istenir.
- Varsa eklenmesi gereken veya düzeltilmesi gereken bir şeyler, gereken yapılır ve sıradaki etkinliğe geçilir.
- Etkinlikler dil bilgisi konuları ile ilgili ise, o dil bilgisi konusu önce öğretmen tarafından anlatılır, örnekleri verilir ve gerekirse deftere yazdırılır. Konu anlaşıldıysa ilgili etkinliği, öğrencilerin yapması beklenir.
- Ders işleyişi buna benzer şekilde devam eder. Son olarak da ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle işleyiş sonlandırılacağı belirtilir. Programda ayrıca, 2006’ya kadar olan bütün programlardan farklı olarak süreç değerlendirmelerinin de yapılması önerilerek, bu etkinliklerden elde edilen sonuca göre, yapılan uygulamaların gözden geçirilmesi gerektiğine dikkat çekilir.

2.2. 2015 Türkçe Öğretim Programı

2006 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ortaokul 6-8. sınıflara yönelik olarak hazırlanmışken 2015 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ise 1-8. Sınıflar olmak üzere ilkokul ve ortaokuldaki tüm sınıfları kapsayacak şekilde hazırlanmıştır.

2015 programında ise ilk bu dersin vizyonunun ne olduğu üzerinde durulmuştur. Buna göre, programın vizyonu şöyle belirtilmiştir:

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimcilik ve sorun çözme kapasitesi gelişmiş,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, öz güveni yüksek, çevresiyle uyumlu, görüş ve tezlerini gerekçe ve kanıtlarla destekleyerek yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini güvenli bir şekilde kullanarak bilgi edinme, oluşturma ve paylaşma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir.”

2015 programında dinleme ve konuşma sözlü iletişim adı altında birleştirilmiş ve bunun yanında okuma ve yazma becerilerine yer verilerek üç farklı öğrenme alanına indirgenmiştir. Bu programda hangi sınıflarda hangi temaların olması gerektiği açıkça belirtilmiştir. Bu sebeple 2006 programına göre daha az esnek olduğunu söyleyebiliriz. 2015 programında göze çarpan bir diğer yenilik ise “değerler eğitimi” olduğunu da belirtmekte fayda vardır.

4-8. sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir. Bu sınıf düzeylerinde bilişsel becerilerin ölçülmesinde yazılı sınavlardan yararlanılır. Yazılı sınavlar yapılandırılırken kullanılan maddelerin öğretim programı kazanımlarının bilgi, beceri tür ve düzeyleri ile tutarlı olmasına dikkat edilmelidir. Yazılı sınavlar yapılandırılırken öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasına imkân sağlayan çeşitli madde türlerinden yararlanılmalıdır. Hazırlanan maddeler, mümkün olduğunca yazılı (kısa metin) olmalıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı şiir, tablo, grafik vb.) ve görsel unsurlar (karikatür, fotoğraf, resim vb.), grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları vb.) gibi öncüllere yer verilerek zenginleştirilmeli ve bunların aktif kullanımlarını gerektirmelidir. Bu tarz maddeler öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerilerini kullanmaları ve geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Sorular, eski ve yeni bilgilerin birleştirilmesini, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirme yapılmasını gerektirmelidir. Gerçek hayata ait durumların ve materyallerin kullanıldığı öncüllere dayalı sorular, öğrencilerin çıkarım yapma becerisini yordarken edindikleri bilgileri nerede ve/veya hangi gerçek hayat durumlarında kullanabileceklerine dair farkındalık geliştirmelerini de sağlayacağı belirtilmiştir.

Dil becerilerinin ayrı ayrı veya bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmesi için eğitim öğretim yılı sürecinde öğrenci ürün dosyaları ile elektronik portfolyolardan da yararlanılması tavsiye edilmiştir.

2.3. 2017 Türkçe Öğretimi Programı

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, Türkçeyi,

konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması, okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi, basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması, millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır. (MEB 2017, s. 9)

Bu programda derslerin nasıl işleneceğine ilişkin bir model sunulmamıştır. 2006 ve 2015 programlarında “1. HAZIRLIK, 2. OKUMA, DİNLEME/İZLEME, 3. KONUŞMA, 4. YAZMA, 5. DİL BİLGİSİ” biçimindeki modele bu programda yer verilmemiştir. Dahası, bu konuda 2015 programında da doğrudan bir model sunulmamıştır. Ancak, ders kitaplarının yazımı sırasında nasıl bir yol izlenmesiyle ilgili koşullar sayılırken, metinlerin nasıl işleneceğine yönelik bir sıralama yapılmıştır. Böylece, öğretmenlerin, ilgili kazanımları kazandırmak üzere, ders kitabına araç olarak konulan metinleri yukarıdaki sıraya göre işlemeleri gerektiği belirtilmiş olmaktadır.

Programda, her beceri ve bilgi alanıyla ilgili olarak kazanımlar düzenli olarak sayılmıştır. Ancak bu kazanımlarının nasıl gerçekleştirileceğine yönelik olarak açıklamalar da programda yer almamıştır. Bu programla birlikte öğrenci çalışma kitabının ve öğretmen kılavuzunun da kaldırılmasından, bu konuda öğretmenlerin serbest bırakıldığı ve böylece ders işleme konusunda inisiyatifin öğretmenlere bırakıldığı biçiminde bir sonuç çıkarılabilir. Ancak bu konuda da hiçbir hatırlatma ya da bir uyarı olmadığı gibi, bunun da nasıl yapılacağına ilişkin bir açıklama yoktur. Ayrıca temalarla ilgili de hangilerinin zorunlu hangilerinin seçmeli olduğu konusunda da daha önceki programlarda var olan açıklamalar bu programda yer almamıştır.

Programda ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağıyla ilgili çok açık ve net açıklamalar vardır. Buna göre; öğrencilerin süreç içerisinde izlenmesi, yönlendirilmesi, öğrenme güçlüklerinin belirlenerek giderilmesi, öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmenin desteklenmesi amacıyla sürekli geri bildirim sağlanmasına yönelik bir ölçme değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Elde edilen sayısal değerlerin anlam kazanabilmesi için öğrencilerin gelişiminin izlenmesi ve bu gelişime bağlı olarak yönlendirilmesi, programda önemsenen ilkeler arasında sayılmıştır (MEB 2017, s. 6). Ayrıca eğitim öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin; tanıma, izleme ve sonuç odaklı olmak üzere üç farklı şekilde yapılması da önerilmiştir. Tanıma amaçlı değerlendirme; “Öğretim programlarında vurgulanan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri, kazanımlar ve değerler açısından ön öğrenmelere ilişkin düzeylerinin belirlenmesi” olarak tanımlanmıştır. İzleme amaçlı değerlendirmenin amacının ise öğrencilere not vermek olmadığı, amacın yıl boyunca öğretimi geliştirmek, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemek, ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmak olduğu belirtilerek değerlendirmenin süreç odaklı olarak yapılması gerektiği belirtilmiştir. Böylece sonuç odaklı değerlendirmeye de yardımcı olunacağı, öğrenme ve öğretme süreci sonunda, öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğinin daha kolay tespit edileceği (MEB 2017, s. 6)

Dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmesi, slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, Genel Ağ, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılması gerektiği de kazanım olarak programda yerini almıştır. Ancak bu konuda öğretmene yönelik bir açıklama ya da bu kazanımların sınıflara göre ne düzeyde uygulamalarla gerçekleştirileceğine yönelik bir öneri ya da açıklama yoktur.

Görüldüğü gibi program kuramsal yönüyle önemli bilgiler içermekte, teknolojik araç ve gereçler kullanılırken gizlilik, bütünlük ve erişilebilirlik ilkelerinin göz önüne alınması gerektiği özellikle belirtilmektedir. Bu noktada özellikle genel ağın güvenli kullanımı konusunda

öğretmenlere yönelik önemli uyarılar vardır: “Dijital kaynakların, özellikle Genel Ağdan indirilen materyallerin kullanımında intihal yapılmamalı, etik kurallara ve telif haklarına uyulmalıdır. “ (MEB 2017, s. 10) denilerek, özellikle öğretmenler için de bir uyarı programa konulmuştur.

Programda yalnızca, ilkököl 1. Sınıf öğrencilerine, ilk okuma yazma ile ilgili bir model sunulmaktadır. Daha önceki programlarda “Ses temelli cümle yöntemi” olarak belirtilen okuma yazma öğretiminin adı da “Ses esaslı okuma yazma öğretimi” olarak değiştirilmiştir.

Programda, kazanımların Dinleme (MEB 2017, s. 22), Konuşma, Okuma /anlama, Yazma biçiminde sıralanmasından, metin işlemenin de bu sıraya göre yapılması gerektiği anlamı çıkarılabilir. Ancak bununla ilgili bir hatırlatma ya da bir öneri yoktur.

Kazanımlar arasında, her sınıf için ayrı ayrı görsel okuma kazanımlarına yer verilmiştir. 2006 programında yer alan basitten karmaşığa olmak üzere sıralanan Dil bilgisi kazanımları da 2015 programında ve sonraki programlarda yoktur. Yalnızca “Okuma Kazanımları” arasında “Söz varlığı” ara başlığı altında Dil bilgisi ile ilgili kazanımlarına yer verilmiştir. Genel amaçlar kısmında Türkçe dersinin öteki disiplinlerle ve bilim dallarıyla ilişki içinde işlenmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB 2017, s. 9).

“Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan öğretim programında okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmaya sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır. “ deniyor, ancak bunun nasıl yapılacağına ilişkin bir öneri, talimat programda yer almamıştır.

2.4. 2018 Türkçe Programı

2018 yılında ise ortaokul Türkçe programı yeniden değiştirilmiştir. Programda ölçme ve değerlendirme, 2006 programından farklı olarak sonuç değerlendirmeye yönelik olarak düzenleme yapılmış, süreç değerlendirmeden söz edilmemiştir. Ancak ölçme araçlarının düzenlenişinde çoklu zekâ kuramının ilkelerine uygun olarak yeni bir bakış açısı getirilmiştir. Buna göre; «Hiçbir insan bir başkasının birebir aynısı değildir. Bu sebeple öğretim programlarının ve buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme sürecinin “herkese uygun”, “herkes için geçerli ve standart olması” insanın doğasına terstir. Bu sebeple ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi şarttır. Öğretim programları bu açıdan bir yol göstericidir. Öğretim programlarından ölçme değerlendirmeye ait bütün unsurları içermesini beklemek gerçekçi bir beklenti olarak değerlendirilemez. Eğitimde çeşitlilik; birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları vb. iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilendiği için, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretim programlarından değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenir. Bu noktada özgünlük ve yaratıcılık öğretmenlerden temel beklentidir.» denilerek programın bu konudaki tutumu daha açık olarak dile getirilmiştir.

3. Sonuç

Programlar 2006’ya kadar geliştirilerek değiştirilmeye çalışılmıştır. Ancak 2006’dan sonra aynı şeyi söylemek mümkün değildir. Programlar, sanki bu programların nesnesi olan öğretmen ve öğrencilerden gelen yakınmalar üzerine giderek daraltılmış, başta kazanımlar olmak üzere iyice daraltılmış, son program 1-8. sınıflar için olduğu hâlde bir program kitabı özelliğinden çok bir broşür niteliğine bürünmüştür.

Örneğin, 1-5. sınıflarda Türkçe programının ders işleme sürecinde 5 alt lan varken (Okuma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu, konuşma, yazma) bu 2006’dan sonraki programlarda 4’e indirilmiş, görsel okuma ve sunu yalnızca okuma kazanımlarından biri-ikisi

olarak kalmıştır. Aynı şekilde, ortaokullar için ders işleme sürecinde dil bilgisi bir alt alan iken, bu alan 2018 programında bir alt alan olmaktan çıkarılmış, kazanımlar ise mevcut alanlar içine serpiştirilmiştir.

Yine, 2018Türkçe programında ders işleme sürecinin nasıl yönleneceği ile ilgili bir öneri ya da açıklama yer almamıştır. Belki de unutulmuş olan bu eksiklik, en kısa zamanda giderilmelidir.

Ortaokulda dil bilgisi konularının bir alt alan olarak yer almayışı ve dil bilgisi ile ilgili kazanımların daraltılıp azaltılması da bir eksiklik. Bunun da giderilmesi gerekir. Dil bilgisi bilgi ve kavrama düzeyinde ele alınmalı, okuma metinlerinden yola çıkılarak dil bilgisinin ders işleme sürecindeki ağırlığı artırılmalıdır.

Yine, 2018 programında Öğretmen Kılavuzu ve Çalışma kitabı uygulaması kaldırılmıştır. Bunun da ders işleme sürecini etkileyeceği kesindir. Ayrıca, bu boşluğun nasıl doldurulacağı ya da bu boşluğu öğretmenin nasıl dolduracağı da programda yer almamıştır. Bu durumun da ders işleme sürecinin verimliliğini olumsuz etkileyeceği kesindir.

2006'dan sonraki programlarda DİL BİLGİSİ ayrı bir öğrenme ve alanı olmaktan çıkarılmış, metinlerden yola çıkarak ilgili kavramlarının işlevlerinin bulundurulmasına yönelik olarak/sezdirme biçiminde bir uygulamaya gidilmiştir.

Kaynaklar

- MEB (1981); Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı. Tebliğler Dergisi. Sayı: 2098, (26 Ekim 1981), s. 327-356.
- MEB (1995); Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. Tebliğler Dergisi. Sayı: 2434.
- MEB (2006) Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara 2006
- MEB (2015) Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara 2015.
- MEB (2017) Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara 2017.
- MEB (2018) Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara 2018
- https://www.researchgate.net/publication/321651844_2006_2015_VE_2017_TURKCE_DERSI_OGRETIM_PROGRAMLARININ_KARSILASTIRILMASI (Bağcı Ayrancı,Bilge).

İlker ÇÖLTÜ³¹

ERST MUSS MAN SATT WERDEN, DANN KOMMT DIE MORAL ARMUT UND DEPRIVATION ALS SOZIALES PROBLEM BEI DEM WERK “ALLEINGELASSEN” VON THOMAS FUCHS

1. Einleitung

Wenn man es erwartet, dass Kinder später anständig und wohlerzogen wachsen, und sich als ein guter Bürger bilden, muss man zuerst darauf achten sie emotional und fürsorglich zu behandeln und gesund zu ernähren. Der Mensch ist ein hilfsbedürftiges Wesen, besonders wenn es in einem kleinen Alter oder in der Pubertät ist. Das Kind gestaltet sich kulturell, biologisch und gesellschaftlich in der Kindheit aus, die von der Geburt bis zur Pubertät erlebt wird. Die Kindheit hat insbesondere in der Familie das Recht auf körperliche, geistige, seelische und soziale Entwicklung. Die Eltern haben in der Phase der Kindheit ihres Kindes die Pflicht, es psychologisch und physikalisch gesund aufwachsen zu lassen. Sie müssen ihre Kinder vor Gefahren, vor Armut bewahren, ihre Sicherheit leisten, sie unterbringen und vor sexueller Gewalt schützen. Falls es nicht der Fall wird, können Kinder geistig und körperlich beschädigt werden, dass wiederum zu einem sozialen Problem in der Gesellschaft führen wird. In dieser Arbeit wird versucht zu zeigen, welche Probleme vorkommen können, wenn Kinder anhand der Armut vernachlässigt werden und keine Zuneigung bekommen. Anhand des Romans möchten wir schildern, wie kleine Kinder ohne der Zuneigung und Hilfe der Eltern versuchen werden ihre Probleme zu bewältigen. Nachdem der Inhalt in kurzer Zusammenfassung wiedergegeben wird, werden versucht die Begriffe wie Armut, Lüge, Deprivation zu erklären. Es werden die Bewältigungsstrategien der Kinder, die manchmal harmlos aber manchmal auch unmoralisch handeln können gezeigt.

2. Die Handlung des Romans

Eine alleinerziehende Mutter, die mehrmals in verschiedenen Städten ihren Job verliert, versucht mit ihren Kindern ein Leben zu führen. Sie befinden sich in einer neuen Stadt und in einer neuen Wohnung, wo gehofft wird, dass alles anders werden soll. Der 13 jährige Ich- Erzähler (Jonathan), hat ein Traum und möchte nicht wieder wie früher ins Heim kommen. Die biologischen Väter der drei Kinder sind verschieden. Also jedes Kind hat einen anderen biologischen Vater. Die Mutter macht sich inzwischen mit einem neuen Mann bekannt, ihre Freundschaft wird immer enger und sie wird schwanger. Bei der Dauer der Schwangerschaft vernachlässigt die Mutter die Kinder. Die Kinder bleiben öfters allein mit ihren eigenen Existenzproblemen. Es herrschen materielle Einschränkungen wie zB: Ernährung, Kleidung und später auch das Wohnen in dem Mietshaus und es herrscht auch eine Gefühlsarmut der Mutter gegenüber den Kindern. Die Mutter kündigt ihr Job wegen ihrer Schwangerschaft. Die Mutter hat fast keinen Nutzen für sich selbst und ihre Kinder. Der Ich- Erzähler weiss weder noch ein oder aus. Ab jetzt übernimmt er die Rolle der Erwachsenen. Mit Hilfe von Internet- Schul und Kirchenbasaren versucht er für sich und seine Geschwister Kleidung und Essen zu bekommen. Er nimmt seiner Mutter Gespräche mit Lehrern ab. Er kocht, kauft ein und wäscht für die anderen Kleinen. Die Kinder haben ein Unglück, weil entweder der Vater noch die Mutter für sie da sind. Die Kinder sind auf sich selbst angewiesen ohne die Zärtlichkeit und Liebe der Mutter zu haben. Leider haben sie auch keine väterliche Fürsorge und die Wohltat eines warmen Heims. Die Lebensumstände der Kinder werden als Kinderarmut

³¹ Dr. Öğretim Üyesi/ Çukurova Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu/ icoltu@gmail.com

geschildert. Die Rolle als Erwachsener, die der Erzähler übernommen hat, überrollt ihn mehr und mehr. Zuletzt aber scheitert er und seine Freundin findet keinen anderen Ausweg als das Jugendheim zu benachrichtigen.

3. Erst Muss Man Satt Werden Dann Kommt Die Moral

Bertold Brecht betont in seinem dramatischen Werk, dass man erst satt sein muss um eine gute Moral zu haben. In diesem Zusammenhang zitieren wir aus dem Drei-Groschen Oper von Brecht.

Das zweite Dreigroschen-Finale: Denn wovon lebt der Mensch

Macheath:

*“Ihr Herrn, die ihr uns lehrt, wie man brav leben, Und Sünd und Missetat vermeiden kann, Zuerst müsst ihr uns was zu fressen geben, Dann könnt ihr reden, damit fängt es an. Ihr, die ihr euren Wanst und unsre Bravheit liebt, Das eine wisset ein für allemal, Wie ihr es immer dreht, und wie ihr's immer schiebt, **Erst kommt das Fressen, dann kommt die Moral.** Erst muss es möglich sein auch armen Leuten, Vom grossen Brotlaib sich ihr Teil zu schneiden” (Brecht 1986: s. 62).*

Brecht führt mit seinem Bühnenwerk die Londoner Unterwelt mit all ihrer Niedertracht und Brutalität vor und kritisiert die Reichen und den Kapitalismus. Dieses sogenannte Sprichwort-*Erst kommt das Fressen, dann kommt die Moral*-möchten wir als unser Motto annehmen. Denn wie wir im Werk sehen werden, muß der Ich-Erzähler wegen seiner emotionaler Überforderung, Ausweglosigkeit und Not sich dem Nutz der Lüge wenden. Wie man auch weiss ist die Lüge eine unmoral. In diesem Zusammenhang können wir auch auf die Maslowsche Bedürfnispyramide, die die Motivation und Bedürfnisse des Menschen einstuft, Bezug nehmen. Der amerikanische Psychologe Abraham Maslow (1908-1970) und seine Theorie über die Bedürfnisse der Menschen ist eine theoretische Grundlage der Sozialpsychologie. Maslow möchte mit dieser Pyramide, die Motivationen und Bedürfnisse des Menschen beschreiben.



Figür 1: Bedürfnispyramide nach Maslow (Budak 2009: s. 369)

Wie auch bei Bertold Brecht können wir auch bei Abraham Maslow zu jenem Ergebnis kommen, dass die Menschen zuerst überleben müssen um bestimmte Motivationen zu erreichen. Darum ist es wichtig, dass man zuerst die Grund und Existenzbedürfnisse, also die physiologischen Bedürfnisse wie Nahrung, Wärme und Unterkunft leistet.

Auch ein anderer Satz wie –*“Der Mensch ist, was er isst”*– zeigt uns, dass die Ernährung soziale, ökonomische und psychologische Dimensionen hat. Hierzu können wir auch eine Redewendung im Deutschen hinzufügen. *“Essen und Trinken hält Leib und Seele zusammen.”* (Drosdowski et al., 1992)

Sosehr auch der Ich- Erzähler Jonathan es versucht hat seinen Weg nach oben zu führen, schaffte er es nicht. Zuletzt kritisierte er sich selbst, wo in einer zertörten psychologischen Weise alleingelassen ist.

“Wir waren gescheitert. Ich war gescheitert. Ich hatte versagt. Wir hatten es nicht geschafft, der Weg nach oben war zu steil für uns gewesen. Wir lebten im Dreck- wir waren Dreck. Martin und meine Mutter hatten recht. Alle wussten es, deshalb hatte es auch niemand bei uns ausgehalten. Wir waren Dreck. Asozialer dreck. Wir waren unten und die anderen oben. Und das war richtig so” (Fuchs 2010: s. 161)

4.Armut

Gemeinhin wird zumindest zwischen subjektiver (individuell empfundener) und objektiver (sozial oder sogar rechtlich definierter) Armut unterschieden. Armut wird als soziale Situation von Randgruppen in materieller und damit existenzieller Not erkannt...Armut wird auch als persönliches Schicksal (Krankheit, Invalidität, Alter oder sonstige Hilfsbedürftigkeit) oder als Folge allgemeiner Zeitereignisse (Wirtschaftskrisen, Naturkatastrophen, Kriege) anerkannt. (Hartfiel & Hillmann 1972: s. 41)

Armut kann auch in anderen Fällen vorkommen wie zB: Bildungsarmut. Die Armut, die besonders wenn es stattfindet und von den Kindern emotional negativ aufgenommen wird, kann bestimmte Störungen verursachen. Besonders leiden die Kinder an einer emotionalen Armut, wenn ihre Eltern arbeitslos sind und eine fehlende sozial-gesellschaftliche Teilnahme haben.

5.Deprivation

Beraubung, psychologische Bezeichnung für einen psychischen Zustand der Entbehrung dadurch, daß das Individuum seine ursprüngliche (triebgesteuerten) oder erlernten (erfahrenen) Bedürfnisse nicht oder unzureichend befriedigen kann. (Hartfiel & Hillmann 1972: s. 134)

Weil viele von ihren Freunden einen normalen Alltag führen, besteht für die Geschwister von Jonathan und für ihn selbst wegen der Armut eine Deprivation. Die gefühle wie Scham, Ausgrenzung und Verzicht begleiten sie, insbesondere bei den Gemeindehäusern, wenn sie zur Tafel gehen müssen.

“Es war demütigend, wieder eine der Ausgabestellen anzusteuern. Ich hatte das Gemeindehaus in der Schwarzbürgerstraße ausgewählt. Ich zahlte am Eingang den einen Euro symbolisches Entgelt, und dann reihten wir uns in die Schlange. Es war so, wie ich es mir erhofft hatte. Hier, am anderen Ende der Stadt, war wirklich niemand, den wir kannten. Aber nicht nur wegen der Entfernung waren wir anonym. Der Hauptgrund war, die Leute in unserem Viertel hatten diesen Bittgang, dieses Anstehen um Essensspenden einfach nicht nötig. Die wussten gar nicht, dass es so was wie die Tafel gab (Fuchs 2010: s. 101)”

6.Kindes-Vernachlässigung Und Desinteresse Der Mutter

Die Mutter vernachlässigt die Kinder in der Schule wie die Lehrerin von der Waldorfschule berichtet;

“Malen, zeichnen, plastizieren...Beunruhigend war für mich nur, dass, nach anfänglichem starkem Engagement, sich die Mutter bald kaum noch am schulischen Leben beteiligte. Diesbezügliches Nachhaken blieb leider erfolglos. Doch über Jonathan hatten wir immer Kontakt zur Familie” (Fuchs 2010: s. 44)

Die Mutter ist so verantwortungslos, dass sie nicht an die Zukunft ihrer Kinder denkt und für ihre eigene Gemütlichkeit einfach ihre Arbeit kündigt. Somit wird die einzige Einkommensquelle der Kinder unterbrochen. Sie denkt nicht daran, wie zB. Die Kinder ohne das Geld in dem Leben auskommen werden.

“Ja, so bin ich eben. Obwohl es schon verdammt viel kostet, plötzlich vier Mäuler zusätzlich durchzufüttern. Wieso musst du uns durchfüttern? fragte ich irritiert. Wir leben doch von Mas Geld! Elterngeld gibt es erst, wenn mein Sohn geboren ist! Martin schnaufte gereizt. Aber im Moment-niente. Und dann erfuhr ich so ganz nebenbei, dass meine Mutter ihren Job gekündigt hatte” (Fuchs 2010: s. 62)

Die Mutter, als eine Person, die die zu erfüllenden Pflichten vernachlässigt bleibt jetzt bei ihrem neuen Freund, der ein kleines Haus auf einem Grundstück hat. Die Kinder leben ab jetzt auf eigene Faust. Inzwischen ist die Mutter von dem neuen Freund namens Martin wieder schwanger geworden. Also das vierte Kind von dem nicht gleichen also anderen Vater wird in kurzer Zeit ein Mitglied der Familie sein. Jonathan muss sein Kreuz auf sich nehmen als seine Last als Pflicht akzeptieren und sich für seine kleine Geschwister opfern.

“Meine Mutter wohnte inzwischen ganz im Garten. Martin und sie hatten mit dem Pajero irgendwann ein paar Koffer mit ihrem Kram abgeholt. Eine Art vorverlegte Flitterwochen, verstehst du, John, entschuldigte sich meine Ma bei mir. Wann sonst werden Martin und ich mal so richtig Zeit füreinander haben? Wenn das Baby kommt, ist das vorbei. Gönnst du mir vorübergehend diese kleine Auszeit?” (Fuchs 2010: s. 67)

Leider beklagt sich die Mutter mit verschiedenen Ausreden, mit denen sie immer wieder zeigen möchte, dass sie benachteiligt sei. Ihre grösste Ausrede ist ihre Schwangerschaft. Sie bringt immer ihre Schwangerschaft vor, wie es schwer für sie sei, dass sie nicht arbeiten kann und dass sie sich immer wieder in einer ruhigen Atmosphäre ausruhen muss. Der Diskurs der Mutter beruht auf folgende Sätze wie; “habe bitte ein bisschen Geduld; das ist vorübergehend; ihr werdet sehen alles wird anders; wir müssen jetzt zusammenhalten; ihr könnt mich jetzt nicht im Stich lassen usw. Besonders spricht sie mit Jonathan, weil die anderen zwei Kinder zu klein sind, um die Sache zu verstehen. Allmählich kommt es dazu, dass jetzt die Mutter nur mit dem neuen Freund in dem Garten und die Kinder in der Mitwohnung getrennt voneinander leben.

“Also verlängerte meine Mterer ihre Zeit im Garten-denn dort war ja Martin den Tag über da, um sie zu umsorgen- und wir drei waren somit allein zu Haus” (Fuchs 2010: s.71)

Die Mutter tröstet ihren Sohn und die anderen kleinen Kinder und gibt ihnen immer wieder erlogene Hoffnungen.

“Wenn ich versuchte, mit meiner Mutter darüber zu sprechen, dann sagte sie immer nur: Bitte, John, halte durch. Du siehst doch, ich kann im Moment nicht. Wenn das Baby erst da ist, wird alles anders” (Fuchs 2010: s.74)

Das Motto der Mutter ist immer “wir müssen jetzt zusammenhalten”. Aber das Motto gilt nur für sie selbst. Mit dem Zusammenhalten gegenüber den Kindern wird nichts Ernst gemacht. Nach wieder einer bestimmten Zeit vermuten nun die Kinder, dass die Mutter endlich zurückkommt. Die Jahreszeit ist Herbst, das Wetter wird immer mehr kälter. Die Kinder meinen, dass ab nun die Mutter nicht mehr in dem kleinen Haus bleiben wird und dass sie zurückkommt. Das Baby ist geboren. Der kleine Junge heisst Jason. Aber leider ist es eine Utopie für die Kinder. Sie kommt nur für einige Minuten nach Hause um die neue Nachricht zu sagen. “Ich werde vorerst zu Martin in die Wohnung ziehen. Nur für eine Weile... Wir müssen jetzt zusammenhalten” (Fuchs 2010: s.14-15)

Carmen aber beehrte gegen ihr Schicksal auf und brach ihr Schweigen.

“Mama ist ein Schwein, sagte sie tonlos. Sie hat uns für Jason und Martin verlassen. Das stimmt nicht! widersprach ich. Mama tut was sie kann. Das stimmt nicht, erwiderte sie in dem gleichen gefühlstoten Tonfall. Mama denkt nur an sich, an sich und Martin, an sich, Martin und Jason. Wir sind ihr inzwischen egal” (Fuchs 2010: s.125-126).

7. Die Zuneigung

Jedes Individuum benötigt die Liebe. Die Liebe, die eine Zuneigung und eine Wertschätzung bedeutet, ist bei der Grossziehung der kleinen Kinder unerlässlich. Nicht nur kleine

Kinder sondern die ganzen Menschen bevorzugen es, geliebt und geschätzt zu werden. Die Liebe und Wertschätzung sind die Begriffsmerkmale einer gesunden Befindlichkeit. Die erste emotionale Liebe fängt natürlich im Raum der Familie des Kindes an. Die väterliche und mütterliche Liebe oder Zuneigung ist verschieden. Fromm (2013: s. 51) betont, dass die bis zehn jährigen Lebensangelegenheit der Kinder, überhaupt nur auf Liebe und Zuneigung beruht. Die Mutter muss bedingungslos das Kind lieben. Das Aufrechterhalten des Lebens geschieht in zwei Phasen: Die erste Phase ist, dass die Mutter, die Pflege und Verantwortung, die für die Fortführung des Lebens notwendig ist, leisten muss. Bei der zweiten Phase ist es wichtig, dem Kind die Lebensfreude einzuprägen. Man soll dem Kind beibringen, wie schön es ist auf der Welt zu leben und wie schön es ist als ein kleiner Junge oder als ein kleines Mädchen auf die Welt gekommen zu sein.

8. Die Vernachlässigten Kinder Haben Es Schwer Anschluss Zu Finden

Den besonders emotional vernachlässigten und materiell armen Kindern fällt es schwerer sich mit anderen gleichaltrigen Personen zu befreunden und einen Anschluss zu finden. Es können psychische und soziale Störungen vorkommen, weil sich die Kinder entgegen ihren Klassenkameraden wegen ihrer Deprivation schämen müssen. Ihr ärmlicher Lebensumstand brigt zur Folge, dass sie sich von vielen Aktivitäten zurückziehen müssen. Diese emotionale Deprivation kann später zu einer Verhaltensstörung führen. In diesem Zusammenhang möchten wir auf den siebenjährigen Maik zurückkommen, der bestimmte Verhaltensstörungen in der Schule und auch in dem Haus seines Freundes zeigt.

“Der kleine Maik war ein paar mal mit unserem Frieder verabredet. Da hat mich schon gewundert, dass er sofort bei mir oder meinem Mann auf den Schoß kam, um zu schmuse. Ihm fehlte jede Vorsicht Fremden gegenüber. Und dann fiel mir noch auf, er konnte irgendwie gar nicht spielen. Er wurde auch schnell wütend, einmal hat er Frieder sogar gebissen! Da haben wir weitere Verabredungen untersagt” (Fuchs 2010: s.71)

Wie auch bei diesem Zitat können wir sehen, dass Maik auch beim Spielen keine richtige Orientierung hat und sofort aggressiv wird. Nicht nur bei seinem Freund auch in der Schule hat Maik große Probleme, wie die Klassenlehrerin es dem Jonathan berichtet.

“Seine Klassenlehrerin berichtete über Maik, als ob er ein schwer verhaltensgestörtes Kind wäre. In ihren Augen war er schwer erziehbar und eine echte Belastung für die anderen Schüler” (Fuchs 2010: s. 82)

Dieterich (1989: s. 328) behauptet bei den Störungen des Kleinkindalters und der Kindheit, dass die beste Bezugsperson oder der/ die beste Diagnostiker/-in die Eltern (Vater und Mutter) seien. Weil der siebenjährige Maik die Mutter als Diagnostikerin nicht besitzt, müssen seine Verhaltensstörungen normal angesehen werden.

9. Lüge Uud Diebstahl Als Die Unmoral

9.1. Die Lüge

“Die Lüge bedeutet, absichtlich falsche Aussage, Aussage zur bewußten Täuschung anderer”. (Wahrig 1975: s. 849)

“Die Lüge ist auch, auf Täuschung berechnete Aussage, die das verschweigt bzw. entstellt, was der Aussagende über den betreffenden Sachverhalt weiß bzw. anders weiß, als er sagt. Vom Standpunkt der Ethik aus ist die Lüge zu verurteilen, wenn die Täuschung hervorgerufen wird, um einem anderen zu schaden oder um sich einen Vorteil vor anderen zu verschaffen.” (Schischkoff 1978: s. 420)

9.2. Die Lüge Ist Zerstörend

Weil die Mutter von Anfang an sich nicht um die Kinder kümmerte und als ein pflichtvergessender Typ nur mit dem neuen Freund zu leben versuchte, musste der dreizehnjährige

Jonathan sich um seine Geschwister kümmern und sie ernähren. Seine Verantwortung fand kein Ende. Er musste sich für die Schule, für das Einkaufen, für Miete und Strom, für die Sauberkeit, Gesundheit und Hausaufgaben der Kinder kümmern. Jonathan konnte nicht mehr alleine ausreichen. Das Haus war vermüllt. Inzwischen ging auch die Waschmaschine kaputt.

“Ich roch den Gestank. Ich sah den Dreck. Die Küche vermüllt bis zum Fenster. Versifft Töpfe, verschimmelte Teller, Essensreste auf dem Boden, Überall Insekten. Komisch, die waren mir vorher nie aufgefallen, waren die neu oder schon länger da? Der Herd verklebt und müllig. Den Kühlschrank muss ich nicht erst öffnen, um zu wissen, wie schimmelig, dreckig und klebrig es darin aussah. In der Küche war kein Fleck ohne Müll. Und im Badezimmer daneben sah es nicht anders aus. Höchstens, dass es hier anders roch. Strenger, weniger nach Schimmel, eher nach Urin und Kot” (Fuchs 2010: s. 160)

Ein Haus in so einem Zustand kann nicht mehr mehr als Krankheiten auszuströmen. Obwohl Jonathan das Beste gibt, kommt es natürlich vor, dass er bei so vielen Sorgen manchmal scheitern muss. Um über Wasser zu bleiben und nicht wieder ins Heim zu kommen, wendet er sich zur Lüge. Die Lügen, die er seinen Freund, der Lehrerin von Maik und manchmal auch der Freundin gegenüber stellt, sind seine momentane Erlösungen der Sorgen. Sein Freund Florian, den er seit langer Zeit nicht gesehen hatte, kam zufälliger Weise vorbei. Er will hoch zum Haus. Jonathan muss lügen.

“Ich sah Florian hochkommen. Ohne groß zu zögern, schnappte ich mir meine Jacke und die Schlüssel und fing ihn noch am nächsten Treppenabsatz ab. So ein Zufall! Hey, Florian! Ich hob die Hand zur Begrüßung. Zu dir wollte ich gerade! Echt? Florian war verblüfft. Ja! In meinem Kopf rasten die Gedanken. Ich wollte erst anrufen, aber dann dachte ich, ich komme einfach so vorbei. Warum? Weil...na ja, wir haben so lange nichts mehr zusammen gemacht. Ich dachte, wir können mal wieder zusammen gamen. Den lauen machen. Ehrlich gesagt, seitdem ma wieder den ganzen Tag zu hause ist muss ich mal raus” (Fuchs 2010: s. 133)

Jonathan muss leider alle anlügen. Manchmal seine Geschwister, dass alles in kurzer Zeit wieder gut werden und in Wohlstand kommen, manchmal die Lehrerin von maik, manchmal auch die Beamtin von dem Jugendheim. Um einen Ausweg von der negativen Lebenssituation zu finden und seinen Kopf retten zu können lügt Jonathan das Blaue vom Himmel runter. Aber leider haben Lügen kurze Beine (Drosdowski et al., 1992). Jonathan kann seine Lügen nicht ewig fortführen. Zuletzt erfährt seine Freundin in was für einem Zustand er ist und sie selbst muss das Jugendamt benachrichtigen.

“Trotzdem, John, du musst zum Jugendamt. Die werden die helfen. So geht es nicht weiter. Das kann ich nicht. Ich stand auf, ich ertrug diese Nähe nicht mehr. Sie verstand offensichtlich gar nichts. Das wäre Verrat an Maik und Carmen. Ich muss die beiden schützen. Sie dürfen nicht ins Heim. Das habe ich ihnen versprochen. Verstehst du das, Miriam, ich habe das VERSPROCHEN! Dann werde ich zum Amt gehen. Miriam stand ebenfalls auf” (Fuchs 2010: s. 167)

9.4. Die Ausweglosigkeit Und Der Diebstahl

Als nun Jonathan und seine Geschwister an dem Hungertuch nagen (Drosdowski et al., 1992: s. 357) mussten und mitten im Dezember der Strom abgestellt worden war, hatte er keine andere Wahl Diebstahl zu machen. Natürlich bekam er Gewissensbisse aber er fand leider keinen Ausweg mehr sich selbst und seine Geschwister über Wasser zu halten.

“Also beschloss ich, was zu tun. Es widerstrebte mir wirklich und ich versprach mir und der Welt innerlich, dass ich es auch wirklich zurückzahlen würde. Dennoch fühlte ich mich mehr als mies, als ich zum zweiten mal in deren Abwesenheit die Wohnung unserer Nachbarn betrat. Denn diesmal kam ich nicht mehr als James Bond, unterwegs im Namen ihrer majestät, sondern als Dieb. Ich fand tatsächlich zweihundertfünfzig Euro im Schreibtisch. Ich nahm nur die zwei Einhunderter. Mir klopfte das Herz, als ich die Wohnung wieder abspernte und den Schlüssel unter die Fußmatte legte. Das schlechte Gewissen machte mich fertig und gleichzeitig fühlte ich mich unendlich erleichtert” (Fuchs, 2010, 158).

10.Zusammenfassung und Ausblick

Das Buch mit seinen 13 Kapiteln ist sehr nachwirkend. Jedes Kapitel fängt mit kurzen Angaben von Nachbarn, Lehrern oder Schulfreunden an, die ihre Meinungen über die Personen äußern und mit ihnen einen bestimmten Zeitabstand verbracht haben. In dem Werk versuchen die Kinder, die zuerst von ihren Vätern und dann auch von ihrer Mutter alleingelassenen sind, ihre Ängste und Sehnsüchte zu bewältigen und so zu leben wie die anderen in ihrer Umgebung. Die ersten Schuldträger dieser Familie sind die skrupellosen Väter von Maik, carmen und Jonathan, die sich der Unterhaltspflicht entzogen haben. Die zweite Schuldträgerin ist die Mutter, weil sie ohne bedenken ihre Kinder im stich gelassen hat. Wie man weiss sind die Kinder von ihren Eltern abhängig. Wenn die Eltern arbeitslos sind und wenn eine alleinerziehende Mutter es versuch sich und ihre Kinder über Wasser zu halten, können sehr schwierige Probleme und auch emotionale Störungen bei Kindern vorkommen. Der grund dafür ist, dass sie in Armut leben müssen. Die Kinder haben kein eigenes Zimmer und werden vielmals unterernährt. Die Armut kann später auch zu der Deprivation führen. Vielleicht als eine Lösung zu finden, können Regierungen den Kindern, die in Armut sind noch bessere Chancen geben wie zB. kostenloses Mittagessen in den Schulen.

Quellenverzeichnis

- Brecht, B. (1986). Die Dreigroschen-Oper. Leipzig: Reclam
- Budak, S. (2009). Psikoloji sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat
- Dieterich, M. (1989). Handbuch Psychologie & Seelsorge. Wuppertal und Zürich: R. Brockhaus
- Drostowski, G., Müller, W., Stubenrecht, W.S., Wermke, M. (1992). Duden. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Band 11. Mannheim: Dudenverlag
- Fromm, E. (2013). Sevme sanatı. İzmir: İlyas
- Fuchs, T. (2010). Alleingelassen. 3. Auflage. Würzburg: Arena
- Hartfiel, G., Hillmann, K.H. (1972). Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Alfred Kröner
- Schischkoff, G. (1978). Philosophisches Wörterbuch. 21. Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner

İlker ÇÖLTÜ³²

GRİMM KARDEŞLERİN SİMELİBERG VE BİN BİR GECE MASALLARINDAKİ ALİ BABA VE KIRK HARAMİLER MASALLARININ KARŞILAŞTIRILMASINDA BENZER YÖNLERİN ULUSAL ATASÖZLERİ VE METİNLERARASILIK BAĞLAMINDA İRDELENİMİ

“EMEK OLMADAN MÜKÂFAT OLMAZ VEYA PARA BAZEN FELAKET GETİRİR”

Giriş

Çoğunlukla mutlu sonla biten, ahlaka dayalı, yararlı ve pedagojik yönü bulunan masallar, çocukluktan itibaren anlatılan masalların belki birçoğu unutulsa bile bazı masallar içeriği, konusu ve ilgi çekiciliği ile birçoğumuzun zihninde yer etmiş ve hala geçerliliğini korumaktadır. “Bir varmış bir yokmuş...” diye başlayan masal anlatımı, çocuğun iç dünyasına hitap ederek onun mutluluğunun artmasına vesile olur. Masallar çocuğun fantastik ve gizemli dünyasına dokunur. Fantastik kurguda birtakım değişimler, alışılmış ölçütlerin dışına çıkma olayları ile karşılaşılır. Bedensel ve alışlagelmiş nesnelere ölçü ve ebatlar ya aşırı büyük veya aşırı küçük olarak karşımıza çıkar. (Wild 1990: s. 357-358). Todorov’a göre (2004: s. 31) fantastik eserlerde serüvenin sonuna değin karmaşa sürer: Gerçeklik mi, düş mü? Gerçek mi, yanılsama mı? gibi olayların gelişimi ve süreci eserin bitimine kadar devam eder. Masallar ise; temelde halk masalları yani kaynağı anonim ve derleme olanlar ile sanat masalları yani yazarı belli olanlar olmak üzere ana ekseninde ikiye ayrılır. Halk masalları Grimm Kardeşler olarak sayılmaktayken sanat masallarına örnek olarak Hans Christian Andersen’in masalları verilebilir.

1.Masallar

Klasik bir başlangıç olan “Bir varmış bir yokmuş, evvel zaman içinde...ben ninemi beşiğinde tıngır mıngır salları iken”...diye başlayan ve yine klasik bir son olan “Eğer ölmedilerse bugün hala yaşarlar” diye sonlanan anlatılarımız masal olarak adlandırılmaktadır. Masalların, halkın ortak yarattığı olarak ağızdan ağıza, kuşaktan kuşağa aktarılan, cin, peri, dev gibi olağanüstü olaylara yer veren, genellikle bir tekerlemeyle ya da “bir varmış, bir yokmuş” gibi bir sözle başlayan bir tür halk öyküsü olduğu belirtilir (Püsküllüoğlu 1997: s. 717)

Günümüz pedagojik yaklaşımında küçük çocukların masallarla büyütülmesi, yatmadan önce ona masal okunması okul öncesi çağdaki çocukların ruh dünyasını ve hayal gücünü geliştirici olarak kabul edilmektedir. Hatta ilkökul birinci veya ikinci sınıfta bile öğretmenin masalları sesli okuması veya başka öğrencilere okutması gibi çalışmalar ders müfredatlarında haftalık programlara alınmış olan çalışmalardır. Öğretmenin sesli okuyup öğrencilerin dinlemesi onların anadil dersinde dinleme becerilerini geliştirmesinin yanı sıra yine öğrencilere okutulması onların okuma becerilerini geliştirici çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Masalların insanların veya genç bireylerin hayal dünyasını geliştirip değerler eğitimine katkı sunmasının yanı sıra farklı alanlarda kullanım koşulu ile insanlara fayda sağladığı da günümüzde kanıtlanmış olan bilimsel gerçeklerdir. Yazınsal bir tür olan masal, psikoloji veya psikoterapi gibi disiplinlerde de kullanılarak insanların psikolojik açıdan tedavi edilmeleri ve şifa

³² Dr. Öğretim Üyesi/ Çukurova Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu/ icoltu@gmail.com

bulmalarına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda son yüzyılın psikoterapi alanında öncüsü sayılan İran asıllı psikoterapist Peseschkian (2009: s. 139-140) hastalarının tedavisinde masalların iyileştirici gücünden birçok kez fayda sağlamıştır. Masalların psikolojik terapi edici gücünü danışanlarına uygulayan Kast (1986: s. 9-11) masalların hayat hikayelerimizde belirli bir rol oynadığını... bizlerle sembol ve imgelerle iletişim kurduğunu...terapi için ise duygusal yaşam süreçlerimizi etkilediğini ifade eder. Terapiye cevap verebilmek için masal ile özdeşleşmeli, masallardaki iyi veya kötü karakterlere karşı veya yanında tavır alınmalı, bazı masal motifleri bizi çok bazıları ise az derecede etkilemelidir.

Çocuk ve gençlik yazınının bir türü olan masallar küçük yaş çocuklarının gelişimi açısından önemli bir anlama sahiptir. İnsanların yaşadıkları dönem ve çevrelerine göre yaşam tarzlarını, karşılaşılan zorlukları aşma çabaları veya kötünün iyiye nasıl evrileceğini örneklerle aktarmaya çalışan masallar birçok değer kazanımına da öncülük eden yazınsal eserlerdir. Masallarda olumlu olan örneklerin yanı sıra olumsuz olan örnekleri de bulabilmek doğal kabul edilmelidir. Nasıl ki sevgi, dürüstlük, yalan söylememe, nefret, üzüntü vb. değerlerin masallar aracılığı ile örneklendirmesi varsa yine bu yazınsal eserler arası her ne kadar da eleştirilse bile ölüm veya belki de öldürmek gibi çocuğun zihninde travma yaratabilecek konularda işlenmektedir. Masallar çok uzun süreli hatta yüzyıllar boyu süren bir zaman dilimi içerisinde aktarım bulmuş olan başlangıçta sözlü ama daha sonraları zaman zaman yazıya aktarılarak yazılı eserler olarak kendisine edebiyat içerisinde yer edinmiş olan çalışmalardır. Bu bağlamda özellikle çocuğa yönelik pedagojik yaklaşımların bilimsel olarak gerçekleşmediği ve günümüzden iki veya üç yüz yıl öncesine veya daha da gerisine dayanan masal anlatımlarında öldürmek veya ölüm konuları son derece doğal olarak işlenmiştir.

Ele aldığımız masalların karşılaştırılması Grimm kardeşler ile Binbir gece masallarıdır. Bin bir gece masallarının derlenmesi Grimm kardeşlerin masallarının derlenmesinden yaklaşık bin yıl önce gerçekleşmiştir. Farklı kaynaklar Farsça bir eser olan Hezar Efsanesi'nin Arapçaya çevrilmesi sonucu bu masalların ortaya çıktığını savunmaktadır (Binbir Gece masalları, 2008: s. 5). Ancak Ünlü (1996: s. 64-65) çeviri yoluyla Avrupa ve özellikle Almanya'ya ulaşan masallardaki Türk dünyası, genellikle Arap ve Fars unsurların karıştığı Şark dünyasıyla iç içe görülür ve ilk defa 1731'de Almanca'ya tercüme edilen ve aslında Hint kaynaklı olan 1001 Gece Masallarını hatırlatır ifadesinde bulunmaktadır.

Aydınlanma akımının çok sevdiği bir başka tür de masaldır. 17.yy. saray edebiyatı, konusu gereği masala gereken önemi vermemiş, bu tür de 18. Yy. da yeniden keşfedilmiştir. Alman şairler bir yandan masal yazarken, bir yandan da diğer milletlerin masallarını, tercüme ve taklit yoluyla Alman edebiyatına kazandırmışlardır. Masal, 18yy.da üzerinde durulan bir başka türdür. Çünkü masalların sonunda yer alan öğreti, aydınlanma çağının maksadına uygundur. Aydınlanma çağı çerçevesinde, ufkun genişletilebilmesi için tercümelere de önem verilir. Bu yolla pek çok Türk ve Şark menşeli masal Alman edebiyatına girmiştir (Ünlü 1996: s. 64-65). Aydınlanma akımı ile hız kazanan masallar Romantik akım ile çocukluk kavramına önem verilmesi ile de masallar neredeyse doruk noktasına erişti denilebilmektedir. Romantik akım döneminde çocukluk ve çocuğa yönelik önem kazanır, o güne değin çocuklara karşı sürdürülen katı kurallar yıkılmaya başlar ve çocuklar göklere yükseltilecek varlıklar olarak ele alınmaya başlar. (Große et al., 1991: s.105-106).

Dolayısıyla Bin bir gece masallarındaki bazı anlatılar yüzyıllar içerisinde coğrafi sınırları aşarak Arap yarım adası veya İran fars kültüründen günümüz Avrupa'sına sözlü aktarılmıştır savını öne sürmek isteriz. Sözlü olarak aktarılan bu masallar Avrupa'da da yapısal olarak dönüşüme uğramış veya aynı konu Avrupa'da yaşayan kişiler hakkında da anlatılmış olabilmektedir. Bu savımızı Haçlı seferleri ve İslamiyet'in yayılması sonucu kültürlerarası iletişimin de artması ile insanların birbirleri ile iletişimlerinin artmasına da bağlamamız mümkündür. Bu bağlamda kültürlerarasılık ve metinlerarasılık kavramlarına da değinmek isteriz. Metinlerarasılık kavramı adı altında karşılaşılabileceğimiz en önemli çalışmalardan biri yeniden yazma tekniği ile farklı bir metnin yapısının, biçiminin değiştirilerek üretilmesidir. "Yeniden yazma genel olarak, hangi türden

olursa olsun, önceki bir metnin, onu taklit eden, dönüştüren, açık ya da kapalı bir biçimde ona gönderen bir başka metinde yenilenmesi olarak tanımlanır” (Aktulum 2000: s. 236)

Kültürlerarası boyutuyla ele alabileceğimiz her iki masalın olay örgüsü neredeyse birebir anlatılmıştır. Tahminimizce Grimm Kardeşlerin anlatmış veya derlemiş oldukları Simeliberg masalı Binbir gece masalındaki Ali Baba ve kırk haramiler adlı masaldan esinlenilerek kendisine bir ortam bulmuştur. Yani bir nevi reprodukte olmuş dememiz pek de yanlış olmaz düşüncesindeyiz. Aktarım adı altında, var olan bir örnekten yola çıkılarak (örneğin bir konu, metin, resim vs.) bu örneğin (ki burada Ali Baba ve Kırk haramiler masalındaki kaya, harami, sihirli sözcük ve ganimet sembol ve figürleri) içerik, biçim ve yapısını bir başka mekânda, farklı bir ortamda veya başka bir toplumda mevcut kılmak amacıyla reproduksiyon süreçlerini oluşturmak anlaşılır (Hausmann 2005: s. XI).

2. Grimm Kardeşler

Grimm kardeşler 1785 (Jakob Grimm) ve 1786 (Wilhelm Grimm) yıllarında Hanau’da doğmuşlardır. Hukukla içiçe olan bir ailede büyüüp her ikisi de hukuk okumuş ve kütüphaneci olarak çalıştıktan sonra Göttingen üniversitesine geçiş yapmışlardır. 1863 yılında Jakob ve 1859 yılında Wilhelm Grimm vefat etmiştir. (Grimm b 2000: s. 2)

Poser, dilbilimci ve masal derleyicisi olan Grimm kardeşler özellikle romantik dönem akımının yaşandığı Almanya’da akımın da etkisi ile çocuklara daha çok değer verildiğini belirterek yüzyıllarca dilden dile aktarılan ve zamanla da kaybolmaya yüz tutan eserlerin bir araya getirilmesi ve derlenmesi görevini üstlenen Grimm kardeşlerin çocuk ve yuva masalları (Kinder und Hausmärchen) adlı derlemelerini yayınladıkları ifade eder. (Knörrich 1981: s. 251). Grimm kardeşlerin yapmış oldukları derleme çalışması ilk önce 1812 de (86 masal) daha sonra ise 1815 de (72 masal) olarak Berlin’de yayınlanır (Grimm a 2012: s. 4).

3. Eserlerin Kısa Olay Örgüsü ve Karşılaştırılması

Tablo 1: Her iki eserin ortak özelliklerinin karşılaştırılması

Grimm kardeşlerin masalı (1812-1822) SIMELIBERG	Bin bir gece masalı (813-833) ALİ BABA VE KIRK HARAMİLER
<ul style="list-style-type: none"> - Ana karakterler iki erkek kardeş - Kardeşlerden biri fakir diğeri zengin - Fakir kardeş buğday ile geçimini sağlar - Fakir olan yük arabası ile dağda bayırda gider - Ormanda eşkıyalarla karşılaşır hemen bir ağacın üzerine çıkar ve haydutları gizlice izler - Eşkıyalar (haydut) 12 adamdır - Açılması istenen dağın (kayanın) adı Semsî’dir (Sesam= susam). Emir cümlesi ile açılır. Açıl Semsî dağı açıl! - Ana karakter gelenlerin haydut olduğunu düşünür - Verilen emir doğrultusunda kaya açılır 	<ul style="list-style-type: none"> - Ana karakterler iki erkek kardeş - Kardeşlerden biri fakir diğeri zengin - Fakir olan kardeş ormandan odun keserek geçimini sağlar - Fakir olan eşiği ile odun çeker - Ormanda eşkıyalarla karşılaşır hemen bir ağacın üzerine çıkar ve haydutları gizlice izler - Eşkıyalar (haydut) 40 adamdır - Açılması istenen dağın (kayanın) adı Susam’dır. Emir cümlesi ile açılır. Açıl Susam açıl! - Ana karakter gelenlerin haydut olduğunu düşünür - Verilen emir doğrultusunda kaya açılır

<ul style="list-style-type: none"> - İlk defasında aldığı paraları harcar - İkinci kez altın ve paraları almaya gittiğinde erkek kardeşinden bir ölçü kabı olan kileyi ödünç ister - Zengin ve kıskanç kardeş kilenin altına zift sürer - Kıskanç kardeş olayın aslını zorla da olsa öğrenir. Kendisi bu sefer mağaraya gider - Hırslı kardeş mağaraya girer ama hırs gözünü öyle bürümüştür ki çıkmak için sihirli sözcükleri unuttur - 12 haydut gelir ve acımasızca başını alır 	<ul style="list-style-type: none"> - İlk defasında aldığı paraları kimse fakirliğinden şüphelenmesin diye evinin arka bahçesine gömer - İkinci kez altın ve paraları almaya gittiğinde Ali Baba'nın karısı tahılları ölçen bir kabı eltisinden ödünç ister - Zengin ve kıskanç elti tahıl ölçme kabının altına sıcak mum sürer - Kıskanç kardeş olayın aslını zorla da olsa öğrenir. Kendisi bu sefer mağaraya gider - Hırslı kardeş mağaraya girer ama hırs gözünü öyle bürümüştür ki çıkmak için sihirli sözcükleri unuttur - 40 Haydut/ harami gelir ve onun canını oracıkta alırlar
--	---

Yukarıdaki tabloda sunulan karşılaştırmadan da anlaşılacağı üzere Grimm kardeşlerin derlemiş olduğu “Simeliberg” ve Binbir gece masallarının “Ali baba ve kırk haramiler” anlatıları, derlenmiş oldukları tarih ve ortaya çıkmış oldukları coğrafya açısından farklılık gösterse dahi, birbirlerine çok yakın olay örgüsü taşımaktadırlar. Ancak her iki eserin bu ortak yönlerinin haricinde Binbir gece masallarındaki Ali baba ve kırk haramilerin serüveni devam eder. Haydutlar, öldürdükleri adamın (Kasım), birisi tarafından mağaradan alınarak götürüldüğünü öğrenince mağaralarına başka kişilerin de girdiğini anlayıp bu kişiyi aramaya koyulurlar. Sonunda Ali Baba'nın evini bulur. Bir hile ile kırk küp içerisinde kırk harami/ haydut Ali Baba'nın evine girer ancak evdeki hizmetçi kızın dikkati onları ele verir. Hizmetçi kız küplerdeki haydutların üzerine kızgın yağ dökerek hepsini öldürür.

Yukarıdaki anlatım ve olay örgüsü bağlamında masalların vermek istediği birtakım mesajların da olduğunu bu aşamada belirtmek isteriz. Masallar, yazılmış oldukları dönemin analizi, verdikleri imgeler, semboller ve içermiş oldukları konular itibarı ile okura açık veya kapalı olmak üzere birtakım alt mesajlar iletirler. Eğer iletilmek istenen izlek veya buradaki anlamıyla alt mesaj açık bir mesaj ise, masalın sonuna doğru yapılmış olan eylemin ne derece doğru veya yanlış olduğu öğüt anlamındaki cümleler ile aktarılır. Eğer mesaj örtük ise sadece olayın örgüsü yani masalın kendisi anlatılmış olur ve masalın sonunda elde edilebilecek olan çıkarım okurun kendi anlama gücüne bırakılır. Bu bağlamda da ele almış olduğumuz her iki masalın bize vermek istediği alt mesajlar örtük yani kapalı mesajlardır. Okur olarak bizler bu masallardan aşağıda belirtilen davranışların erdemli davranışlar olmadığını ve sergilenen bu davranışların toplum içerisinde kabul görmeyen olumsuz yaklaşımlar olduğu konusunda çıkarım sağlarız. Bu çıkarımlarımızı değerler eğitimi açısından ele aldığımızda, emek olmadan mükâfat olmayacağını, paranın her zaman mutluluk getirmediğini, hırsızlığın, hasetin, açgözlülüğün ve cinayetin olumsuz değerler ve erdemler olduğu biçiminde sıralamamız olasıdır.

4.Olumsuz Yansıtılan Ahlaki Değerler

4.1. Hırsızlık

Başkasına ait olan bir şeyi gizlice ve habersizce alıp kendine mal etmek olarak da tanımlayabileceğimiz hırsızlık her toplum veya her ulusta ahlaki açıdan değersiz bir davranış olarak kabul görür.

4.2.Haset

Hem Grimm kardeşlerin hem de Binbir gece masallarındaki bu anlatımlarda ortak olan unsurlardan bir diğeri de kardeş hasetliğidir. Her iki eserde de abi rolündeki karakter her ne kadar varlıklı olsa da fakir olan kardeşine yardım etmez ve onların en küçük bir gelişimine ve zenginleşmesine tahammül edemeyerek hasetle davranmaktadırlar. Kardeşler arasındaki maddi açıdan var olan dengesizlik sonucu fakir olanların bulmuş oldukları hazine ile insanoğlunun temel eğilimlerinden biri gerçekleştirilmek istenir. Ancak fakir kardeşin refaha erme isteği zengin olan diğerkardeş tarafından bir sıkıntıya ve bunaltıya vasıl olur. Özakkaş (2015: s. 443-444) insan ilişkilerinde hasetin etik olarak en ilkel tavır olduğunu vurgular...Yani haset, dış dünyada bizim dışımızdaki bireylerin, kurumların elde ettiği her türlü güzelliğe karşı (maddi veya manevi) hissettiğimiz negatif duygudur. Bu bağlamda masallardaki zengin kardeşler fakir kardeşlerin zavallılıkları veya acizliklerinden hoşnut iken, onların başarısı ve refahı karşısında içleri daralmaktadır. Kılborne (2014: s. 23) ise haseti, hem bencil hem de kötücül bir duygu olarak tanımlar. Haset insanları hedef alır, haset eden göz diktiğine ya da arzu ettiğine sahip olan kişiden hoşlanmadığı ve ona zarar vermek istediği anlamına gelen bir ifade içerir.

4.3.Açgözlülük

Yaşayan bir varlık veya organizma biyolojik ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılayabildiği sürece varlığını sürdürebilmektedir. Bu ihtiyaçların karşılanmasına doyum veya doyuma ulaşma demektedir. Budak (2009: s. 217) doyumunu biyolojik olarak açlık, susuzluk, cinsellik vb. ile ruhsal olarak sevgi, yakınlık, başarı vb. ihtiyaçların karşılanması veya giderilmesi sonucundaki denge biçiminde tanımlar. Açgözlülük ise varlığın biyolojik veya ruhsal ihtiyaçların karşılanmasında bir türlü doyuma ulaşamaması, sürekli olarak daha çok istemesi, en güzel, en varlıklı en başarılı kişinin kendisinin olması doyumsuzluğun temelini oluşturur. Bu denli ihtiyaçlar sadece onda olmalı, iyi ve güzel şeylerin yanı sıra en çok mal varlığı onda olmalı, diğerleri onu kıskanmalı ona daha çok değer vermeli, saygı göstermeli ve başkasında hiçbir şey kalmamalıdır. Açgözlülük eserde işlendiği gibi sosyal ilişkilerde ciddi sıkıntılar doğurur: açgözlülük sosyal ilişkilerde ciddi sıkıntılar doğurup kendisi veya kendisinin dışındaki insanların da mutluluğunu engelleyeceğinden toplumsal huzura zarar vermiş olur.

5.Çıkarım Sağlanabilen Atasözleri ve Deyimler

Yukarıda da belirttiğimiz üzere ele almış ve karşılaştırmış olduğumuz masalların bizlere vermek istediği örtük mesajlardan olası çıkarımlarımızı Türkçe atasözü ve deyimler vasıtasıyla aşağıdaki örneklerle açıklamak isteriz.

5.1.Türkçe Atasözleri

- Ava giden avlanır- Kendi çıkarlarını düşünerek başkalarını kullanmak ve aldatmak isteyen, aynı tuzağa kendisi düşer. (Özafşar 2009: s. 29)
- Az tamah çok ziyan verir- Elindeki ile yetinmeyip daha fazlasına sahip olmak için her türlü işi yapanlar, ellerindeki de kaybederek zarar ederler. (Özafşar 2009: s. 30)
- Bedava sirke baldan tatlıdır- Emek verilmeden elde edilen şeyler insanların hoşuna gider (Özafşar 2009: s. 35)
- Destursuz başa girilmez- Başkasının evine veya yaşam alanına izinsiz girilmez (Özafşar 2009: S. 55)

5.2.Almanca Atasözleri ve Deyimler

- *Ohne Fleiß kein Preis* (Çaba olmadan ödül olmaz)

Antik Yunan şairi Hesiod (M.Ö. 700 civarı) tanrıların babası olan Zeus'un çalışma ve emek harcamayı tercih ettiğini belirtir: Tanrılar bir kazanç elde edilebilmesi için ter dökmek gerektiğini söyler. (Drosdowski et al.,1993: s. 352)

- *Gelegenheit macht Diebe:* (Fırsat, hırsız ortaya çıkarır)

Bu söz İngiliz Filozof, yazar ve politikacı Francis Bacon'a dayandırılmaktadır. Eğer birisi, kendisine ait olmayan bir şeyi, bulduğu ilk fırsatta kendisine mal edip alıyor ise o zaman fırsatlar hırsızları meydana çıkarır sözü kullanılmaktadır. (Drosdowski et al.,1993: s. 168)

- *Es gibt nichts Gutes außer: Man tut es* (İnsanın bir şeyi yapmasından daha iyi bir şey yoktur). 1950 yılında yayınlanmış olan Erich Kästner'in "Açık ve net" adlı eserindeki alıntıya istinaden; Eğer iyi bir şeye ulaşılacak isteniyor ise, çalışarak eylem ve faaliyet içerisinde olma gereklidir. (Drosdowski et al.,1993: s. 177)
- *Unrecht Gut gedieth nicht:* (Haksız elde edilen kazanç gelişmez/ mutluluk getirmez). Haksız yere elde edilen kazanç kimseye olumlu sonuç getirmez. (Drosdowski et al.,1993: s. 445)

5.3.Arapça Atasözleri

- Rüzgâr, bazen gemilerin istemediği yönden eser. (İnsanın, her arzu ettiği şey olmaz)
- Kıskanç bir kişi en mutsuz olandır. (<https://arab.org/tr/88>)

6.Sonuç

Çocuk ve gençlik yazını değerler eğitimi açısından toplum genelinde olumlu karşılanan davranışları öğretme veya rol model olarak gösterme çabasıdır. Genç bireylerin onaylayacakları kural ve uygulamaları kazandırmak veya kazandırmaya çalışmak, bu vasıta ile olumlu davranış değişikliği oluşturmak günümüz çocuk ve gençlik yazınının en önemli amaçlarından biri olmuştur. Bu bağlamda küçük yaştan itibaren bizlere okunan veya bizlerin de okuduğu yazınsal bir eser türü olan masallarda belirli bir öğreti hedefi vardır. Masallar günümüzde olduğu gibi yüzyıllar öncesindeki biçimi ile her ne kadar da pedagojik olmasa bile yine de değerler eğitimine katkı sunmuştur. Ele almış olduğumuz Grimm kardeşlerin "Simeliberg" ve Bin bir gece masallarının "Ali Baba ve kırk haramiler" adlı masallarının karşılaştırılmasında öncelikle benzer ve farklı yönlerin bulunmasına gayret edilmiş, ardından ise masalın bizlere vermek istediği açık veya örtük mesajlar yorumlanmaya çalışılmıştır. Masalların vermek istedikleri mesajlar yorumlandıktan sonra bu mesajlara uygun düşebilecek Türkçe, Almanca ve Arapça atasözü veya deyimler ile çalışmamız desteklenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çoğu ulus ve halklar tarafından ahlak dışı bir davranış olarak ele alınan hırsızlık, haset, açgözlülük gibi olumsuz değerler açıklanmış ve genç bireylere bunların ne denli olumsuz olduğu aktarılmaya çalışılmıştır. Bu çalışma ile temel anlamda ahlaki değerler açısından bedavacılığın ne kadar kötü olduğu, haset ve açgözlülüğün insanlarda ruhsal sorunlar olduğu, bu sorunların çözülebilmemesinin aslında insanın kendinde var olan irade güçlüğü ile oluşabileceği vurgulanmıştır. Eserlerde açgözlü olan zengin kardeşler fakir olanların altın paraları nereden bulduklarını söylemedikleri takdirde onları ispiyonlamak ile tehdit etmekte ve böylece kardeşlerinin sosyal yaşantı ve mutluluklarına engel olmaktadır. Bu tür davranışın bile kardeşler arasında sevgi ve saygının yanı sıra kardeşi koruyup kollamak gerektiğine dair bir alt mesaj olarak verilmek istenir.

Kaynakça

- Aktulum, K. (2000). Metinlerarası ilişkiler. Ankara: Öteki
- Binbir gece masalları (2008). Çev: Yurdatap, S. M. 10. Baskı. Ankara: Elips
- Budak, S. (2009). Psikoloji sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat
- Drostowski, G., Müller, W., Stubenrecht, W.S., Wermke, M. (1993). Zitate und Aussprüche. Band 12. Mannheim: Dudenverlag

- Grimms Märchen (2012) –a-. Kinder und Hausmärchen. Köln: Anaconda
- Grimms Märchen (2000)-b-. Grimms Märchen. Hamburg: Cecilie Dressler
- Große, W., Grenzmann, L., Bark, J., Steinbach, D., Wittenberg, H. (1991). Geschichte der deutschen Literatur- Klassik und Romantik. Stuttgart: Ernst Klett
- Hausmann, A., Bussmann, B., Kraft, A., Logemann, C. (2005). Übertragungen-Formen und Konzepte von Reproduktion in Mittelalter und früher Neuzeit. Berlin: Walter de Gruyter
- Kast, V. (1986). Märchen als Therapie. 2. Auflage. Olten: Walter
- Kilborne, B. (2014). Utanç ve haset. Çev: Erdal, B. İstanbul: Bilgi Üniversitesi
- Knörrich, O. (hrsg.) (1981). Formen der Literatur. Poser, T. Märchen. – Stuttgart: Kröner
- Özafşar, S. (2009). Atasözleri sözlüğü. İstanbul: Birleşik
- Özakkaş, T. (2015). Bütüncül Psikoterapi. 7. Baskı. İstanbul: Litera
- Peschian, N., Aziz, A. (2009). Lexikon der positiven Psychotherapie. Frankfurt: Fischer
- Püsküllüoğlu, A. (1997). Arkadaş Türkçe Sözlük. 2. Baskı. Ankara: Arkadaş
- Ünlü, S. (1996). Sosyolojik açıdan yeni alman edebiyatı tarihi. Konya: Damla
- <https://arab.org/tr/88-arap-atas%C3%B6zleri/> Erişim: 25.04.2019- 04:41

İmran KARABAĞ³³

JOACHIM HEINRICH CAMPE'NİN AYDINLANMA DÖNEMİ ALMANYA'SINDA EĞİTİM VE ÇOCUK EDEBİYATI DİLİNİN GELİŞİMİNE KATKISI

Eğitimci ve yazar olarak Joachim Heinrich Campe

16. yüzyılda gerçekleşen Reform hareketleri Avrupa'nın genelinde olduğu gibi Almanya'da da tüm alanları etkiledi. Bu etki çocuk edebiyatında özellikle öğretici ve dinsel ilkelerin öne çıkmasına neden oldu. 18. yüzyılda kendisini iyice hissettiren Aydınlanma döneminde ise yeni ideolojiye uygun olarak bireyin bağımsızlığına ve dolayısıyla çocuğun bağımsız kişiliğine vurgu yapılıyordu.

Aydınlanma döneminin Almanya'daki en önemli temsilcilerinden ve Pedagoglarından birisi şüphesiz ki Joachim Heinrich Campe'dir. Kitaplarını hem çocuk hem de yetişkin okuyucular için yazan Campe, aynı zamanda ilk yayımlanan Almanca sözlüklerden birisi olan *Wörterbuch der deutschen Sprache*'nin de yazarı ve yayıncısıdır. Wilhelm ve Alexander von Humboldt kardeşlerin özel öğretmenliğini de yapmış olan Campe, çocuk eğitimi ve çocuk edebiyatına katkılarından dolayı Goethe tarafından da takdir edilmiştir:

“Campe hat den Kindern ungläubliche Dienste geleistet. Er ist ihr Entzücken und so zu sagen ihr Evangelium.” (Eckermann 1848: s.332)

(Campe, çocuklara inanılmaz hizmetler yaptı. O, onların ilham kaynağı ve söylemeliyim ki rehberi oldu.)

Bu övgüye rağmen Goethe sonraki yıllarda, Campe'nin Alman diline yabancı dillerden geçen ve dil kirliliğine neden olan alıntı sözcüklere karşı verdiği mücadeleyi sert bir şekilde eleştirecektir. Yaşadığı dönemde yenilikçi bir eğitim modeli öneren ve bu yeni eğitim modelinin dili için çaba harcamış olan Campe, Alman dilinin sadeleşmesi ve yabancı sözcüklerden arındırılması için de mücadele etmiştir. Bu çalışmada Campe'nin dil anlayışının çocuklara yönelik yazmış olduğu en önemli edebi eseri Genç Robenson'a (Robinson der Jüngere) nasıl yansımış olduğu ve ülke genelinde kullanılacak olan standart bir Almanca için verdiği mücadele incelenecektir.

Joachim Heinrich Campe teoloji öğrencisi olduğu yıllarda Aydınlanma düşüncesiyle tanıştı. Aydınlanma öğretisini o kadar çok içselleştirmişti ki, Hristiyanlık inancını akılla birleştirmeye çalışıyordu. Daha sonra öğretmen, yazar ve vaiz olarak çalışmaya başladı. Campe, kısa zamanda Rousseau'nun “doğaya dönüş” düşüncesinde tekrar etmek istediği kendi gerçek tutkusu olan eğitim bilimlerinde uzmanlaştı. Resmi makamlar tarafından uydurulmuş ders planları, emir ve buyrukların belirlediği bir ders etkinliğinin yerine, çocuğun gelişimine uygun araç, gereç ve metotlar kullanabilen öğretmenler onun için daha önemliydi. Ona göre öğrenciye istemediği bilgi zorla kabul ettirilemez. Ancak öğrenci için yararlı bilgi içeren bir ders etkinliği uygulanabilir. Böyle bir durumda öğrencinin bu derse gereksinim hissetmesi sağlanmalı. Yani ders öğrenci için cazip hale getirilmeli. Almanya'da var olan eğitim modelini kökten sarsan bu reformist düşünce Aydınlanma ideolojisinin temel felsefesi ve Rousseau'nun öğretisiyle çok örtüşüyordu. Avrupa'nın diğer ülkelerinde de başlamış olan bu yeni eğitim sürecinin Almanya'daki en önemli temsilcisi olan

³³ Prof.Dr. Kocaeli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi

Campe, düşüncelerinin devlet okullarında uygulanamayacağını gördüğü için otuzlu yaşlarda Hamburg yakınlarında kendine ait özel bir yatılı okul kurdu. Bu okul onun yaşadığı evdi aynı zamanda. Bazen güzel bir odada, ama daha çok bahçede, elma ağaçlarının altında Hamburg'da yaşayan varlıklı ailelerin erkek çocuklarına kendi çocuklarıyla birlikte dersler verdi. Aydınlanma döneminde edebiyat alanında henüz çocuklara ve gençlere uygun okuma kitapları olmadığı için Campe, çocukların okuyabilecekleri kitaplar yazdı. Örneğin okumaya yeni başlayanlar için büyüleyici bir alfabe kitabı yazdı ve yetişkinler için babacan bir ses tonuyla ders anlatan bir öğretmen oldu. Campe bu yeni eğitim modeli için çok çaba harcadı. Campe, başka yazarlar tarafından çocuklar için yazılan metinleri de düzenledi. İngiliz yazar Daniel Defoe'nun 1719 yılında yayımladığı "Robinson Crusoe" adlı yapıtını Rousseau öğretisine de uygun olarak kısa zamanda Genç Robenson (Robinson, der Jüngere "zur angenehmen und natürlichen Unterhaltung für Kinder") adıyla yeniden uyarladı. Campe, Defoe'nin yazdığı örnek baskıyı aldı ve Robinson'un akıbeti hakkındaki bu gerçek öyküyü kendi çocuklarına ve diğer çocuklara bir babanın bilgi verdiği temel metne dönüştürdü. Bu metinde Campe, çocuklara Robenson'un ada öykülerini anlatıyor, ancak bu anlatı sıklıkla öyküyü anlatan, yani baba ve dinleyiciler arasında mantıklı diyaloglar ile kesiliyor. Çocuklar sorular soruyor, baba soruları yanıtıyor ve bu şekilde eğitim için güzel bir olanak sağlanmış oluyordu. Böylece çocuklara bir yandan ahlak eğitimi veriliyor, bir yandan da konu ile ilgili sorular yanıtlanmış oluyordu. Örneğin denizde bir fırtına nasıl çıkabiliyor veya adada hangi hayvanlar yaşıyor gibi sorulara yanıtlar veriliyor ve böylece bu hayat bilgisi dersi ilgi çeken bir maceraya dönüşüyordu. Bu yeni bir edebiyat türüydü ve bu edebiyat derslerinin yeni eğitim modelinin başarısındaki katkısı kısa zamanda fark ediliyordu. Campe'nin çocuklar için yeniden düzenlediği ve yeni akımın en önemli ürünlerinden biri olan Genç Robenson, 1900 yılına kadar 120 baskı yaptı ve Aydınlanma dönemi ve sonrasında Avrupa kültüründe çok önemli izler bıraktı. Eckermann'ın da vurgulamış olduğu gibi Campe, çocuk edebiyatına sevgisini kattı, bir öğretmen özeniyle konuları kaleme aldı. Çocukların ilgisini çeken tarihi olayları ele aldı ve bu olayları yeniden ve bir aracı sorumluluğuyla ve daha heyecanlı sahnelerle çocuklara sundu. Çocuklar için gerekli ve eğitici olan tam da buydu. (Eckermann 1848: s.334)

Campe *Genç Robenson*'u neden yazdığını şöyle açıklıyor:

"Öncelikle genç okuyucularımı elimden geldiği kadar güzel bir şekilde eğlendirmek istiyorum. Çünkü çocuk ruhunun her dersi sevemeyeceğini biliyorum. Burada seçilmiş olan öykünün birçok temel bilgiyi kapsamı ve çocuklar için öğretici olması çok önemlidir. Buradaki bilgilerden anladığım hem bir bilim insanının bilmesi gereken temel bilgiler hem de ev yaşamıyla, doğayla ve insanlık değerleriyle ilgili çok sayıda temel kavramların öğretilmesidir. İlk yazılmış olan Robenson'daki soyut kavramlar yerine burada gerçek nesnelere, gerçek ürünler ve doğa olaylarını anlatan kavramlar kullanıldı.

Dördüncü ve en önemli görevim ise, durum ve olayları ortaya koymak ve özellikle çocukların eğitimine uygun olan ve onların ruhuna hitabeden göstergelere ve erdemli duygular uyandıran kavramlara yer vermektir. Beşinci amacım insan ruhuna hitap edebilmektir. Genel olarak maddi ve manevi dünyamızı, duygu dünyamızla birleştiren bir zenginliğe ulaşabilmektir." (Campe 1843: s.4, 5)

Bu amaca uygun olarak Campe'nin eserinde çocuk ruhuna hitabeden, coşku ve heyecan uyandıran kavram ve tümce yapılarına yer verildiği görülmektedir. Bir yandan eğlendirmek ve bilgilendirmek bir yandan farklı konularda eğitmek Campe'nin buradaki temel prensibi olmuştur.

Aydınlanma ideolojisinin dil anlayışı ve Joachim Heinrich Campe

Aydınlanma ideolojisinin Almanya'daki en önemli temsilcilerinden biri olan Johann Christoph Gottsched yazın alanında dönemin ruhuna uygun köklü değişiklikler yapmak istiyordu. Bu amaçla aşırı dil sanatlarıyla süslenmiş Barock yazın dilinin sadeleştirilerek yeniden düzene sokulması için kaynak olarak bir Almanca dilbilgisi kitabı ve kapsamlı bir sözlüğün yazılmasını gerekli görüyordu. Anlaşılabilir, açık ve pürüzsüz bir dilin yaygınlaşması için bir yazın türü olarak şiire çok önem veren ve şiiri düz yazıdan ayıran Gottsched, Barock döneminin gösterişli dilinden vazgeçilmesini; ancak şiirin başlıca retorik karakterinin korunması gerektiğini savunmuştur. Gottsched ve taraftarları akla uygun aydınlanma ruhu içerisinde şiirden irrasyonel olan her şeyi ve açıklanamaz mucizeleri çıkarmak istediler ve dolayısıyla yalnızca metaforları ve imaj yönü güçlü

ifade biçimlerini çıkarmakla kalmadılar, aynı zamanda diyalektlere ait imaj yönü güçlü ifadelerden arınmış entelektüel ama aynı zamanda sıkıcı bir amaç dilini de oluşturdular.

17. yüzyıldan başlayarak 18. yüzyıla kadar uzun bir süreci kapsayan en iyi dilin veya standart dilin biçimi ve statüsü hakkındaki tartışmaların özünü Analojist ve Anomalist modeller oluşturuyordu. Gerçekte Analojistler ile Analogistler arasındaki bu tartışma dilin doğasıyla ilgiliydi ve kökü Antik Yunan'a kadar uzanıyordu. Analojist düşünce dilin doğal, düzenli ve mantıklı olduğunu savunurken, Anomalist düşünce dilin düzensizliğine ve karmaşık yapısına vurgu yapıyordu. Genel olarak dilin mantık ürünü olduğu ve bundan dolayı da kurallı ve sistematik örneklerle sınıflandırılabilceği düşüncesinden hareket eden Analojist model aynı zamanda doğru Almanca'nın bölgeler üstü olması gerektiği ve hiçbir diyalektle özdeşleştirilemeyeceği düşüncesine dayanmaktadır. Dilin bir uzlaşma değil, aksine doğal bir şey olduğunu ve dil ile gerçek hakkında kurallı bir mutabakatın olmadığı düşüncesini temsil eden Anomalist model ise belirli bir konuşmacı grubunun kullandığı dili tespit ediyor ve bu dilin standart dil olarak kullanılmasını savunuyordu. Anomalist model 17.yüzyılda Yukarı Saksonya bölgesinin kullandığı diyalekti (Meißnisch) örnek alıyor. Yani Anomalist düşüncede teorik olarak belirli bir bölgenin konuşma dili etkindir. Bu anlamda kaliteli bir örnek olarak Yukarı Saksonya diyalektini veren Gottsched kendi açısından Analojistlere ters düşüyor ve Anomalist modele daha yakın durduğunu gösteriyor. Gottsched, "Kritische Dichtkunst" adlı eserinde öncelikle dildeki anlaşılabilirliğin tehlikeye girmesinden dolayı az sayıdaki istisna ile birlikte eski Frenççe'ye ait ifade biçimlerinin ve sözcüklerin kullanılmasını da diyalektlere ait unsurları da reddediyor. (Karabağ 2015: s.39)

Aydınlanma döneminde bilim insanları arasında süren standart dil tartışmasına bilerek veya bilmeyerek Campe'de katılmıştır. Belirli bir bölge dilinin genelleşmesi ve ülke genelinde resmi dil olarak kabul edilmesi düşüncesini esas alan Anomalist anlayışa temelden karşı çıkan ve klasik dönem yazarlarının kullanmış oldukları standart dili öneren Campe'nin, bu teziyle Analojist dil anlayışına daha yakın durduğu ve kendisi gibi sade, açık ve anlaşılır bir dil için mücadele veren ve bunun için Almanca dilbilgisi kitabı yazan Goetsched ve kapsamlı bir Almanca sözlük yazan Adelung'dan ayrı düşüğü görülmektedir. Campe, Adelung'un 1782 yılında yayımlanmış olan bir makalesindeki *was ist Hochdeutsch?* sorusuna 1795 yılında verdiği yanıtta iyi ve doğru Almanca'nın 1770 yılından bu yana kullanılan Alman edebiyatının klasik dönem yazar ve şairlerinin dili olduğunu söyler. (Dieckmann 1988: s.1)

Bu farklılıklara rağmen Campe, bazı konularda Adelung ile hemfikir olduğunu da vurgulamaktadır. Campe, Adelung ile standart dil konusunda hemfikir olduğu noktaları altı maddede özetliyor:

"Bizim standart yazı dilimiz ve yukarı Saksonya konuşma dili aynı olmalı.

Diğer Alman lehçeleri özellikle Almanya'nın doğusunda ve kuzeyinde konuşulan lehçeler şu anki yazı dilimize hiçbir katkı sağlamamışlardır ve de sağlayamayacaklardır.

Dil hakkında herhangi bir düşüncesi olmayan yazarlar dilin gelişimine de katkı sunamazlar ve zaten sunamamışlardır. Bundan sonra da sunamayacaklardır.

Bir ülkenin yazı dilinin her dönem zengin ve varlıklı bölgelerdeki varsıl grupların lehçesinin olması doğaldır.

Çoğunluk içerisindeki bir birimin (bir birliğin) böyle güzel bir yazı dilini istemesi doğaldır.

Standart dilimiz, bu yüzyılın ikinci yarısında gelişim ve eğitim yoluyla veya tamamen bay Adelung'un iddia ettiği gibi 1760 yılından beri sadece Saksonyalı yazarlar tarafından değil, var olan bütün Alman lehçelerinin zengin etkisiyle aktifleşen, ancak gelişmeyen ve tam aksine zemin kaybederek gerilemeye yüz tutmuş kulağa hoş gelen bir dildir." (Dieckmann 1988: s.7)

Eğitim ve kültür açısından çok gelişmiş bir bölgenin dilinin ortak dil olması konusunda Adelung'un düşüncelerini paylaşan Campe, Adelung'dan ayrıldığı noktaları da ortaya koymaktadır.

Dil konusunda Campe üç noktada Adelung'dan farklı düşündüğünü vurgulamaktadır:

“Kullanmakta olduğumuz standart yazı dili ve üst sınıfların konuştukları dil olarak kabul edecek olursak yukarı Saksonya lehçesi tamamen aynı diller değildir, aksine birbirlerinden farklılıkları olan dillerdir. Almanya'nın bütün bölgelerinde, bunların arasında yukarı Saksonya da var, sadece yerel diller veya şiveler konuşulmuyor, aksine Almanya'nın genel yazı dili konuşuluyor. Bu dil elbette iyi yazarların özenle yazdıkları gibi sade ve akıcı bir dil değildir.

Bu standart dilde çok şey var. Bu yüzden en iyi yazarlarımız bu dilde yazıyorlar ve bütün Almanlar bu dili anlıyor. Bu özellikler yukarı Saksonya dilinde yoktur. Adelung'un sözlüğünde bu eksik noktalar göze çarpıyor.

Bir diğer şey sözcüklerdeki değişimin görünümüdür. Yukarı Saksonya konuşma biçiminde birçok sözcükte sesli harflere konulan işaretler (Umlaut) var. Bu durum standart dil için alışılmış bir şey değildir. Örnek: die Förste, die Hüfe, die Knälle, die Däche. Normal standart dilde bu sözcükler sesli harflerine işaret konulmadan yazılıyor.” (Dieckmann 1988: s.7)

Çocuk eğitimi ve edebiyatına katkılarından dolayı daha önce Goethe'nin takdirini kazanmış olan Campe Alman diline yabancı dillerden geçen ve dil kirliliğine neden olan alıntı sözcüklere karşı verdiği mücadele nedeniyle de Goethe tarafından sert bir şekilde eleştirilmiştir:

“Goethe, kendi çağında dilin kirlenmesinden söz edenlerden çok rahatsız olur, dilin bir çamaşır parçası olmadığını belirtir ve kirlenmeden söz edenlerin öncüsü, sözlük yazarı Joachim Heinrich Campe'yi Alman dilini sodalı su ve kumla temizlemeye kalkan korkunç çamaşırıcı kadın sözleriyle alaylı eleştirinin hedefi yapar.” (Vural 2006: s.5)

Dildeki arınma ve sadelik konusunda taviz vermeyen Campe, Goethe ve Schiller tarafından birlikte kaleme alınan bir başka yazıda yine alaycı eleştirilerin hedefi olmuştur:

“Sayın sadelik yanlısı (der Purist)! Dili yabancı sözcüklerden arındırma konusunda çok akıllısın; peki, söyle o zaman arkadaş, Pedant (bilgiç) sözcüğünü bize nasıl Almancalaştıracağını?” (Straßner 1995: s.167)

Schiller öldükten dokuz yıl sonra bile Goethe'nin Puristlere, özellikle de Campe'ye olan eleştirileri aynı sertlikle ve alaycı üslupla devam ediyordu. Bu eleştirilere en iyi örneklerden birisi aşağıdaki şiir formunda yazılmış olandır:

“Gott Dank! Daß uns so wohl geschah,
Der Tyrann sitzt auf Helena!
doch ließ sich nur eine bannen,
Wir haben jetzo hundert Tyrannen.
Die schmieden, uns gar unbequem,
Ein neues Continentalsystem.
Teutschland soll rein sich isolieren.
Ein Pest-Cordon um die Grenze führen,
Daß nicht ein schleich fort und fort
Kopf, Körper und Schwanz vom fremden Wort.
Wir sollen auf unseren Lorbeern ruhn,
Nichts weiter Denken als was wir thun.” (Straßner 1995: s.167)

“Tanrıya Şükür! Ki durumumuz iyi,
Zalim şimdi Helena'da hapiste!
birini sürgüne gönderdik de,
ancak şimdi yüz zalim var başımızda.
Yeni bir kıtasal sistem
tertipliyorlar aleyhimize.
Almanya kendisini tamamen tecrit etsin.
Sınıra bir veba-kordonu çekilsin.
Ki usulca sokulmasın içeriye
yabancı kelamın başı, gövdesi ve kuyruğu.”

Goethe'nin bu hiciv şiirinde kastettiği Tyrann Fransa İmparatoru Napolyun'dur. İki kez imparatorluk koltuğuna oturmuş, İngilizler tarafından Saint Helena Adası'na sürgüne gönderilmiş

ve orada ölmüştür. Goethe'ye göre zalim bir imparator ile dilde sadelik için savaşıyor ve yabancı sözcüklerin kullanılmasını istemeyen Campe aynı anlayış içerisinde olan iki zorbadır.

Başta Goethe olmak üzere şair ve yazarların dilde sadeleştirme ve yabancı dillere ait unsurları arındırma çabalarına karşı çıkmaları doğaldır. Çünkü aşırı sadeleştirme ve yabancı sözcüklerden arındırma sonucu ortaya tamamen kuru, sıkıcı, renksiz ve ifade gücü eksik bir dil çıkmakta ve bu da edebiyat metinlerindeki dil zevki ve üslup zenginliği açısından uygun bir durum değildir.

Genç Robenson'un Dili

Campe, hem bir öğretmen hem de çocuk edebiyatı yazarı olarak Aydınlanma ideolojisinin dil anlayışına uygun bir şekilde genel olarak kısa tümcelerden oluşan sade, yalın ve anlaşılır bir dil kullanmaya özen göstermiştir. Genç Robenson da bu amaçla yazılmıştır. Eserde baba ve oğul arasındaki kısa diyalogda bu dilin özellikleri görülebilmektedir:

“Vater: Seid unbesorgt, Kinder; ich will's schon so machen, daß es nicht gar zu traurig werde. Es war einmal ein Mann in der Stadt Hamburg, der hieß Robinson. Dieser hatte drei Söhne. Der älteste davon hatte Lust zum Soldatenstande, ließ sich anwerben und wurde erschossen in einer Schlacht mit den Franzosen. Der zweite, der ein Gelehrter werden wollte, hatte einmal einen Trunk getan, da er eben erhitzt war; kriegte die Schwindsucht und starb.

Nur war also nur noch der kleinste übrig, den man Krusoe nannte, ich weiß nicht, warum? Auf den letzten nun der Herr Robinson und die Frau Robinson ihre ganze Hoffnung, weil er jetzt ihr Einziger war. Sie hatten ihn so lieb, als ihren Augapfel; aber die liebten ihn mit Unverstand.

Gotlieb: Was heißt das, Vater?

Vater: Du wirst es gleich hören. Wir lieben euch auch, wie ihr wißt; aber eben deswegen halten wir euch zur Arbeit an, und lehren euch viel angenehme und nützliche Dinge, weil wir wissen, daß euch das gut und glücklich machen wird. Aber Krusoe's Eltern machten es nicht so. Sie liessen ihrem liebsten Söhnschen in allem seinen eigenen Willen, und weil nun das liebe Söhnchen lieber spielen, als arbeiten und etwas lernen möchte: So liessen sie es meist den ganzen Tag spielen, und so lernte es denn wenig aber gar nichts. Das nenen wir andern Leute eine unvernünftige Liebe.

Gotlieb: Ja! Nun verstehe ich es.

Vater: Der junge Robinson wuchs also heran, ohne daß man wußte, was aus ihm werden würde. Sein Vater wünschte, daß er die Handlung lernen möchte; aber dazu hatte er keine Lust. Er fragte, er wollte lieber in die weite Welt reisen, um alle Tage recht viel neues zu sehen und zu hören. Das war nun aber recht unverständlich gesprochen von dem jungen Menschen. Ja, wenn er schon was rechts hätte gelernt gehabt! Aber was wollte ein so unwissender Bursche, als dieser Krusoe war, in der weiten Welt machen? Wenn man in fremden Ländern sein Glut machen will, so muß man sich erst viel Geschicklichkeit erworben haben. Und daran hatte er bisher nich nicht gedacht. Es war nun schon siebzehn Jahre alt, und hatte seine meiste Zeit mit herumlaufen zugebracht. Täglich quälte er seinen Vater, daß er ihn doch möchte reifen lassen; sein Vater antwortete: er wäre wohl nicht recht gescheit, und wollte nichts davon hören. Söhnschen, Söhnschen! Rief ihm dann die Mutter zu, bleibe im Lande und nähre dich redlich!” (Campe 1843: s.5-6)

Baba: Endişelenmeyin çocuklar; öyle yapacağım ki hiçbir şey yanlış gitmeyecek. Bir zamanlar Hamburg şehrinde bir adam vardı. Adı Robinson'du. Robinson'un üç oğlu vardı. En büyük oğlu asker olmak istiyordu, kayıt yaptırdı ve Fransızlarla çıkan bir çatışmada öldü. Bilgin olmak isteyen ikinci oğlu kendini içkiye verdi, bir gün aniden ateşlendi, ince hastalığa tutuldu ve öldü.

Geride sadece en küçük oğlu kalmıştı. Onun adına Krusoe diyorlardı. Neden böyle dediklerini bilmiyorum. Bay ve bayan Robinsonların son umutları olmuştu, çünkü artık tek varlıkları oydu. Bay ve bayan Robinson onu tıpkı göz bebekleri gibi çok severlerdi. Ama onların bu sevgisi akılsızcaydı.

Gotlieb: Bunun anlamı nedir, baba?

Baba: Birazdan duyacaksınız. Biliyorsunuz ki biz de sizi seviyoruz. Bu yüzden sizi çalışmaya teşvik ediyoruz ve size iyi ve yararlı şeyler öğretiyoruz. Çünkü bunun sizi iyi ve mutlu yapacağını biliyoruz. Ama Krusoe'nun ebeveynleri bizim gibi yapmadılar. Sevgili oğullarının her isteğini karşıladılar, çünkü sevgili oğulları çalışmaktan ve bir şeyler öğrenmekten daha çok gün boyu haytalık yapmak istiyordu. Onun gün

boyu oynamasına izin veriyorlardı ve o neredeyse hiçbir şey öğrenemiyordu. İşte başka insanlardaki bu sevgiye biz mantıksız sevgi diyoruz.

Gotlieb: Evet! Şimdi anlıyorum.

Baba: Nihayet genç Robenson büyüdü. Ama onun ne olacağını, kimse bilmiyordu. Babası, onun bir iş, bir ticaret öğrenmesini istiyordu. Ama onun buna hiç hevesi yoktu. Sorduğu şeydi, her gün yeni şeyler görmek ve duymak için bütün dünyayı gezip dolaşmak istiyordu. Gencin konuşmaları gerçekten cahilceydi. Evet, keşke gerçekten güzel şeyler öğrenmiş olsaydı! Dünyayı gezip dolaşmak isteyen Krusoe gibi cahil bir genç ne olmak ister ki? Uzak diyarlarda ekmeğini kazanmak isteyen biri önce çok bilgi ve beceri sahibi olmalı. Ve o bunu şimdiye kadar hiç düşünmemişti. Artık 17 yaşındaydı ve zamanının çoğunu gezip dolaşmakla geçiriyordu. Babasını her gün üzüyordu. Oysa babası onun olgunlaşmasını istiyordu. Babası şöyle yanıtladı: Akıllı olmadı ve hiçbir şeyi dinlemek istemedi.

Oğul, oğul! Yurdunda kal ve dürüstçe ekmeğini kazan! diye haykırdı annesi arkadan.

Campe'nin Almanca'ya kazandırdığı sözcükler

Campe, Almanca'ya başka dillerden özellikle de Fransızca'dan giren sözcüklerin arındırılması ya da Almanca'ya kazandırılması için çok uğraş verdi. Alan Kirkness, Campe'nin yabancı kökenli sözcükleri üç gruba ayırdığını vurgulamaktadır:

“Konkrete Substantive (Somut adlar): Çok uzun zamandan beri Alman dili içerisine yerleşmiş ve asimile olmuş somut sözcükler. Fenster, Pullover, Tafel, Brille, Brief gibi sözcükler. Campe'ye göre bu sözcükleri Almancaştırmaya zaten gerek yoktur. Ancak Facade (ön cephe, yüz), Balkon veya Nische (hücre, mihrap) gibi asimile edilemeyen sözcüklere karşılık bulunmalı.

Abstrakte (Soyut adlar): amüsieren, Bonton (görgü), Charakter gibi sözcükler. Campe, bu sözcüklerin genel olarak sadece yazı dilinde kullanıldıklarını ve halkın konuştuğu dilde yer almadığını vurgulamaktadır. Bu sözcüklere de kolaylıkla karşılık bulunabilir.

Übersinnliche Wörter (Soyut kavramlar): Hypothese, Kausalität, Substanz, Medizin, Mathematik gibi sözcükler. Campe, bu sözcüklerin yanlış anlamalara ve kafa karışıklıklarına neden olabildiklerini ve bu yüzden bunlara karşılık bulunması gerektiğini ifade ediyor. Buna rağmen Schule, Form, Bischof, Priester, Tempel, predigen, Regel, Titel gibi alıntı sözcüklerin dil içerisine korunmasının yararlı olacağını da vurguluyor.” (Kirkness 1975: s.94-95)

Übersinnliche Wörter grubundaki kavramları Campe *vernunftswörter* olarak da adlandırmaktadır. Bu kavramlar da Türkçe'de genel olarak soyut adlar ya da soyut kavramlar olarak adlandırılmaktadır. Ancak insan aklı tarafından üretilen kavramları Campe ikinci gruptaki soyut adlardan ayırmış ve onlar için *Vernunftswörter* (insan aklının ürünü kavramlar) terimini kullanmıştır. Böylece adlar Campe'de somut, soyut ve aklın ürünü olmak üzere üç gruba ayrılmıştır.

Çekya'daki Masarykova Üniversitesi Pedagoji Fakültesi araştırmacılarından Marketa Klublova'nın “Der Prismus: Ein positiver Beitrag für die deutsche Sprache oder eine Katastrophe?” başlıklı çalışmada üç önemli dilbilimcinin tespit etmiş olduğu Campe tarafından Almancaştırılan yabancı kökenli sözcükleri üç grupta toplamıştır:

1.Hermann Dunger'in tespit ettiği sözcükler:

“antik: *altertümlich*
 Motiv: *Bewegungsgrund*
 Fraternität: *Brüderlichkeit*
 qualifizieren: *sich eignen*
 nomen proprium: *Eigennamen*
 Takt: *Feingefühl*
 Pamphlet: *Flugschrift*
 Koketterie: *Gefallensucht*
 konventionell: *herkömmlich*
 Universität: *Hochschule*
 inkonsequent: *folgewidrig*

Publizität: Öffentlichkeit
Sentimentalität: Empfindelei
piquant: prickelnd
Rendezvous: Stelldichein
Komponist: Tondichter
Revolution: Umwälzung
realisieren: verwirklichen
Karikatur: Zerrbild

2.Eduard Engel'in tespit ettiği sözcükler:

Monopol: Alleinhandel
Prätentiös: anspruchsvoll
ostensibel: auffällig
Exkursion: Ausflug
prätendieren: beanspruchen
Kompensation: Schadenersatz
Journal: Tageblatt
Kollision: Zusammenstoß

3.Peter von Polenz'in tespit ettiği sözcükler:

evalvieren: auswerten
qualifizieren: befähigen
privilegieren: bevorrechtigen
inklusive: einschließlich
progressiv: fortschrittlich
Insekt: Kerbtier
Glosse: Randbemerkung
Terrorismus: Schreckensherrschaft
faktisch: tatsächlich
Prophezeiung: Voraussage

involvent: zahlungsunfähig” (Klupalova 2011: s.21-22)

SONUÇ

Aydınlanma döneminin önemli pedagoglarından Johann Heinrich Campe'nin eğitim ve bu eğitimin temel aracı olarak dile ait çalışmaları önemli izler bırakmıştır. Özellikle çocuk eğitimi için verdiği mücadele değişik çevreler tarafından takdirle karşılanmış ve yeni bir dönemin başlamasına öncülük etmiştir. Campe'nin dildeki sadelik arayışı Aydınlanma döneminin dil anlayışıyla genel olarak örtüşmekle birlikte bazı noktalarda da kendisi gibi dilbilimci olan Gottsched ve yine dilbilimci ve aynı zamanda sözlük yazarı olan Adelung çizgisinden ayrılmaktadır. Almancaya kazandırdığı çok sayıda sözcük ve söz varlığı ise dilbilim alandaki başarısının en önemli belgesidir. Aydınlanma döneminde yeni ve çağdaş bir eğitim ve sade, anlaşılır ve yabancı sözcüklerden arındırılmış bir dil için uğraş vermiş ve bu konularda önemli katkılar sunmuş olan Campe, ayrıca çok sayıda yabancı sözcüğe günümüzde de sıklıkla kullanılan Almanca karşılık bulmuştur.

Kaynakça

- Campe, Joachim Heinrich (1843) “Robinson der Jüngere. Ein Lesebuch für Kinder”. 33. Rechmässige Auflage. Braunschweig: Verlag der Schulbuchhandlung.
- Dieckmann, Walther (Ed.) (1988) “Reichtum und Armut deutscher Sprache”. Berlin: De Gruyter. ISBN : 978-3-11-033473-9.
- Eckermann, Johann Peter (1848) “Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens”. Dritter Teil. Magdeburg: Heinrichshofen'liche Buchhandlung.
- Kirkness, Alan (1975) “Zur Sprachreinigung im Deutschen 1789 – 1871”. Forschungsberichte des 26.1 Instituts für deutsche Sprache. Eine historische Dokumentation Teil I, TBL Verlag Gunter Narr. Tübingen: ISBN: 3-87808-626-1, 1.

- Karabağ, İmran (2015) “Aydınlanma İdeolojisinin Dile Yansımaları”. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı:15. ISSN-1307-5500.
- Klupalova, Marketa (2011) “Der Purismus: Ein positiver Beitrag für die deutsche Sprache oder eine Katastrophe?”. Masarykova Uni., Pädagogische Fak. Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur, Bakkalaureatsarbeit, Brünn.
- https://www.google.com/search?ei=2_uuXIGnCM6kwQLQmKHYAw&Der+Purismus/3A (Erişim: 07.04.2019).
- Straßner, Erich (1995) “Deutsche Sprachkultur. Von der Barbarensprache zur Weltsprache”. Max Niemeyer Verlag. Tübingen. ISBN: 3-484-73038-2.
- Ülkü, Vural (2006) “Cumhuriyetten Günümüze Türk Dilinin Dünü, Bugünü ve Geleceği”. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi. http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI_TURK_DILI/16php. (Erişim: 07.04.2019).

Lulzim ALIU³⁴

METHODOLOGICAL ASPECTS OF READING NON-LITERARY TEXTS IN THE TEACHING OF NATIVE LANGUAGE

The papers mention the reasons why non-literary texts are necessarily included in the teaching of the native language. Two possibilities of their involvement are being considered, that is, they are the teaching content and teaching source in the course. Finally, some methodological procedures are mentioned that enhance the understanding and processing of non-literary texts.

When we speak for the methodological aspects of reading non-literary texts in the teaching of the native language, we highlight three questions that we will try to answer: Why should they be included in the teaching of this subject? How can they get involved? Which methodological procedures can be applied in this case?

Why should non-literary texts be included in the teaching of native language?

The basic objective of teaching native language is to enable students to communicate with their language, which enables them to teach the contents of all subjects and to include them in lifelong learning. Language communication or understanding involves receiving and transmitting messages, which are realized through language activities: listening and reading in their reception, speaking and writing in the production or transmission of messages. It is already clear that this set of fundamental goals reading non-literary texts should be an essential component of the teaching of the native language. It becomes even more apparent if we look at how the purpose and tasks of teaching this subject in the elementary and high school are formulated. We highlight those which constituents that are not achievable without the work of non-literary texts:

The realization of the purpose and the task of teaching native language involves mastering the standard language and contributes to: development of linguistic-communication skills in the spoken and written use of languages in all functional styles;

To acquire language knowledge, linguistic culture and ability to decipher the native language in all textual types, functional styles and means of communication. Develop readership culture as a basis for general education and constant self-education. Understand and use scientific achievements in linguistics, literature and other sciences.

Learn to read, understand, interpret, evaluate and evaluate professional texts and use vocabulary (professional language).

The purpose and tasks of the teaching native language need to connect teaching with real life. The student is surrounded by the texts of all functional styles, and the school should give him the tools for their reading and understanding. An additional reason for this also provides newer views on functional styles that problematize the status of a literary-style or show and prove that literary-style cannot be regarded as a functional style.¹ Functional styles, namely, socially verified established methods of expression and are the product of real human needs practical forms of communication, while the literary style of schematic abstraction is derived from the principle features of diverse and autonomous literary statements characterized by an indirect relationship to reality and the lack of a real context.

³⁴ Assoc. Prof. Dr. University "St. Cyril and Methodius" - Skopje, Faculty of Pedagogy "St. Kliment Ohridski" - Skopje, North Macedonia, lulialiu@yahoo.com

It should also be remembered that the grown up reader (the one who has mastered the reading technique, which adjusts the speed of reading the meaning and complexity of the text, reads well and follows the self-understanding of the text) does not become suddenly, but gradually, by reading many and varied texts. The teaching of the native language should give strong incentives to this. Perhaps the first step on this path should be to return reading in the classroom, because for all language activities, important regular occasions are the training. Reading is in the class, however, often neglected: because of the fear that it will not be able to process the intended teaching unit, "teachers usually are very fast reading", and they are no longer read aloud, in their own words, conversely, semi-concurrently, alternately.ⁱⁱ

Including non-literary texts in the teaching of the native language also takes in consideration different types of readers. Among such texts we can find those who, for example, favor a functional-pragmatic type of reader who asks for useful information or a rational-intellectual type that turns the reading into active thinking, questions texts, analyzes messages.ⁱⁱⁱ

Finally, reading literary and non-literary texts contributes to the realization of the task of reading education, that is, the building of an active and cultivated reader. During reading of professional, scientific and scientific-popular texts enables the acquisition of professional and scientific information, and consequently, comprehensive education in school and lifelong education.

Taking into consideration all of these, non-literary texts in the teaching of native language are necessities rather than choices. In practice, however, it often happens that literary texts prevail, maybe because of continuing reading and reading lessons, especially in high school, or because language teaching too often uses linguistic texts as linguistic models. Let us answer, and to the other question.

How can I include non-textual texts in teaching native language?

We can talk about two ways to include non-literary texts in the teaching of native language: they are the teaching content and teaching source. The curriculum is primarily represented in the area of linguistic expression and to a lesser extent in native language and media culture (see Table 1).

Table 1. Non-textual texts as teaching contents¹³

Primary school curriculum	High school curriculum (gymnasium and professional schools)
5 th grade Language expression: • Literary and non-literary texts Media culture: • types of press	1 st grade Language expression: • Writing as a Communication and Artistic Creation. • Modus of text formatting. Types of text: description, breakdown (analysis) interpretation. • Description as a type of text. Artistic and scientific description: linguistic and stylistic differences and similarities. • Interpretation (interpretation, explanation). • Analysis. • Adoption of professional vocabulary. Use with expert vocabulary.
6 th grade Media culture: • network pages, language and literature online	2 nd grade Language expression: • Biography as a type of text. Curriculum Vitae for stylistic features: subjective (literary and stylistics) and objective (business, official).

	<ul style="list-style-type: none"> • Display as a type of text. • Abstract as a type of text and as an expression of the need for meaningful word plauging. • Making (instruction) as a type of text.
<p>7th grade</p> <p>Language expression:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a note • biography and autobiography • news • comment <p>Media culture:</p> <ul style="list-style-type: none"> • book materials (self used with a reference collection: dictionary, encyclopedia and orthography book). 	<p>3rd grade</p> <p>Language:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentence and text. Linking sentences in text. Types of text. <p>Language expression:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proofing (argumentation). The importance of evidence in discussion texts. • Review as a type of discussion text. • Public speaking. Preparation of public speaking. Written base for public speaking (notes, citations, data). • Announcements. Language and style features of the announcements. Oral and written communication. • Interpretation. Professional presentation, professional article, professional report, professional correspondence. Request and appeal. • Read the professional text with the commentary.
<p>8th grade</p> <p>Language expression:</p> <ul style="list-style-type: none"> • different styles • debate • problematic article, critics • journalistic style, objective approach, complexity, relevance, interview • administrative-business style, administrative forms, proceedings, request, application • a resume, a request, a letter • review or display • personal and open letter 	<p>4th grade</p> <p>Language:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Functional decomposition of the lexicon. Style and stylistics. Functional styles of native standard language. The main lexical features of the literary, publicist and conversational style. <p>Language expression:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussion. Professional vocabulary and professionalism in the discussion. Oral and written debates. Professional argumentation, comment and appeal. • Communication texts: news, announcement, advertisement, thanksgiving, invitations, reminders ... Private and public communications texts. Differences in the design of communication texts. • Referrals as a type of text. • Proceeding text.

The term non-literary texts is applied in the fifth grade. It should be noted that non-literary texts as a program content occur in the younger grades of elementary school as part of language teaching (e.g. teaching topics: notification, past event reporting, reporting on the task performed) and media culture (children's journals, children's encyclopedias', distinguish between informational and fun features of the computer, the library - service with dictionary and school orthography book).

From the educational achievements mentioned in the non-literary texts as program contents there is a clear understanding of all language activities, which is in line with the knowledge that the development and encouragement of language-communicative abilities of students favored the way of teaching which involves the interplay of listening, reading, speaking and writing. Reading and producing (writing) certain non-literary types of texts is closely related. Writing actually means applying the learned but also learning through applying. Thus, for example, the key notion of news as an educational achievement states: listen, read and understand the news;

independently formulate news in speech or script; with problematic articles and criticism: distinguish problematic articles and criticize other texts; writing criticism or problematic article and so on. In this sense, both thematic and stylistic versatile texts are in fact an incentive for stylistic-compositional exercise, or for creative reading, that is, such reading "in which the reader is creatively responsive to the expression and the content of the text by creating a new text in spoken or written form". Educational achievements also provide support for other types of productive reading, a reading that implies a higher level of reading: analytical, in which the details of the text are analyzed; critical, which promotes critical thinking about messages in the text; problematic, which promotes observation and problem-solving; cognitive, revealing new discoveries. More reading levels are required, of course, in high school programs, for example: "The teaching of linguistic expression includes literary and non-literary texts that observe the legitimacy of their creation, interpretation and acceptance (understanding)."

As a teaching source, non-textual texts can be found in all subject areas of the native language.

It has been noted that the teaching of native language (grammatically in wide sense) is observed, analyzed in texts of all functional styles, literary and non-literary, while respecting the principle of content competence and functional and stylistic diversity. Practice shows, and the textbooks point to it, that lingua-methodically templates often take a literary text, that is intra subject engagement, but it should not be expressed to much greater extent if we want to meet the demands set by modern grammar teaching.^{iv} This is to pay attention to all areas of use of language, the language "in all its protections and services", "which is in the immediate course of movement, grows, changes."

In addition, the accepted view that reading comprehension gains and develops in all subjects, not just for hours of mother tongue, puts the text in the recognition for the source of knowledge: The one who prepares the teaching must face the use of textual materials.^v Acquiring professional knowledge and professional competences is inconceivable and cannot be realized without the processing of texts. Thus, all subjects become a polygon for enhancing reading competences (as well as other language activities). The reading competence includes five degrees from the understanding of simple texts with the help of independent understanding of complex texts.^{vi} Each of the degrees covers three levels: 1. collecting information from different texts, 2. understanding (text interpretation) and 3. evaluating (reflection and evaluation). If we look at non-literary texts from that point of view, then literary literacy would have to include literary texts to a greater extent in teaching language and linguistic expression of linguistic professional and scientific texts. Then the focus will be on informational structure of the text, on the standpoint of the messages that the text implies (as opposed to the situation where non-literary texts are the curriculum content, thus highlighting the functionality of a particular text type among the educational goals). Such non-literary texts can be found in textbooks or, didactically uneducated, in scientific and professional literature (books, professional and scientific journals), in a variety of print media, on the web. If we want the students to achieve the highest degree of reading competences, we must gradually involve the most demanding texts written in scientific style.

Some methodological procedures applied to reading non-literary texts

Reading with understanding and productive reading in general presupposes a dialogic interrelation with the text. We list several methodological procedures that are suitable for reading non-literary texts, and are applicable within the teaching lesson and / or two-lessons.^{vii}

Reading with the marking system (insert procedure).^{viii} It can be said that this is a sub-category of targeted reading or reading with a task. While reading the text, students agree on their understanding of the text: the sign seen (√) indicates what they know, the plus sign (+) for new information, the minus sign (-) that contradicts their opinion and questionnaire (?) for what they have unclear or want to know more about that. This procedure is particularly suitable for

informative and explicative expert and scientific texts. Initially, when students are introduced into such a way of reading, signs can be simplified to two basic signs: familiar and new. The source of the information is the text, and the starting point for the discussion can be the contents that students have known or new. This methodical procedure was applied in textbooks for high school of the native language.

Writing notes. The text is read in pairs. In the first step, each member of the pair records his impressions, observations, and comments read. Then, in the second step, the notes are exchanged with the pair. In the third step, the students in pairs make a joint note that includes the observations of both members of the couple. That way of reading encourages dialogue about the text and with the other readers (pairs), encourages students to analyze and critically read, and is particularly suitable for reading argumentative non-literary texts. In the beginning, it is usually difficult for pupils to make a move away from reproductive reading texts and to start reading from the notes, but soon, if the teacher explains what is expected from them, he receives a critical reaction to the text and critical evaluation of the text.

Reading with prediction. This procedure has already been confirmed in the reading of narrative literary texts, but it is also applicable to discussions, arguments, non-literary texts. Before reading the text, students based on the title and author information predict for what the text might be and what type can be. It is desirable to ask them, what their expectations are in terms of the difficult of the text. Then the text is read with interruptions to the marked stops. Before reading a particular section of the text in a three-columns prediction table, students write the answers to the questions: *What do you think, what will be discussed in this part of the text?* and *What evidence do you have for that?* After reading that part of the text, they also answer the question in the third column: *For what was talked about in the text?* As in the literature points, and this can be confirmed by the teachers who apply this procedure in their practice, comparing their own predictions about the text and what is really written, increases the interest in reading the text, but also contributes to understanding and checking their own understanding of the text.^{ix}

Lies of publications. This is a game suitable for reading informative newspaper articles in which students discover how to manipulate news stories or how journalists work imprecisely.^x They selected a few news / articles from different newspapers or magazines that speak about the same event. Students in groups read one news / article and prepare a presentation for the other students. After that, each group's representative convinces the version of his group's event, while other groups point to inaccuracies that they see in comparison with their own version.

The above methodical procedures support the active relation to the text and the concentration on the text, and encourage interaction with the text and with other students as well as the interrelation of the language activities. By introducing such procedures in regular classes, the teacher prepares students for quality extracurricular reading. This way will also contribute to referring learners to the way in which they read notes (for example, in the form of clips, mind maps, drafting of abstracts, writing reports, etc.), paying attention to students to adjust the reading speed to the type and weight of the text, and certainly, link extracurricular reading of non-literate texts with teaching. Extracurricular reading of non-literary texts can be an integral part of a project's work or a preparation for a class discussion (teacher referring to literature), for student exposure in relation to a given topic, for presenting free topics. Namely, students should occasionally be given the opportunity to present texts that they read at their own choice. The teacher can thus follow the reader's interests of the student, and it becomes clear to him how the students understand the text and what they understand, and how this knowledge helps in the planning of teaching.

Conclusion

Reading non-literary texts contributes to achieving the fundamental goal, purpose and task of teaching the native language, developing a reading culture, respecting different types of readers, linking teaching with life's needs. It also favors the development of all language activities and

promotes them, which is why it is necessary to include them in the teaching process. As Jonke's known statement says: *write as the good writers write*, today, in accordance with the learning of functional stylistics and the requirements of the teaching of the native language, can be paraphrased to: *write in the way it is written in a functional style*, which involves the creative reading of various types of texts of different functional styles.

References

- Bagić, Krešimir, 2004, *Treba li pisati kako dobri pisci pišu*, Zagreb.
- Benge Kletzien, Sharon; Cota Bekavac, Miljenka, 2002, *Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi. Priručnik za nastavnike 2. dio*, Zagreb.
- Frančić, Anđela; Hudeček, Lana; Mihaljević, Milica, 2006, *Normativnost i višefunkcionalnost u hrvatskome standardnom jeziku*.
- Mattes, Wolfgang, 2007, *Rutinski planirati - učinkovito poučavati*, prev. Slavica Bilić, Zagreb.
- Rosandić, Dragutin, 2005, *Metodika književnoga odgoja*, Zagreb.
- Schumm, Jeanne Shay, 2005, *Škola bez muke. Strategije i vještine učenja za uspjeh u školi*, Lekenik.
- Silić, Josip, 2006, *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*, Zagreb.
- Steele, Jeannie L., Meredith, Kurtis S., Temple, Charles, 1998, *Nove strategije za promicanje kritičkog mišljenja*, Zagreb.
- Težak, Stjepko, 1996, *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*, Zagreb.
- Visinko, Karol, 2010, *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika. Pisanje*, Zagreb.

Endnotes

ⁱ Frančić, A., Hudeček, L., Mihaljević, M., 2006, *Normativnost i višefunkcionalnost u hrvatskome standardnom jeziku*, Zagreb and Silić, J., 2006, *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*, Zagreb.

ⁱⁱ Visinko, K., 2010, *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika. Pisanje*, Zagreb.

ⁱⁱⁱ Rosandića, D., 2005, *Metodika književnoga odgoja*, Zagreb.

^{iv} "... in the textbook literature, a great part of literary style in the processing of language content is still remarkable. In addition to literary textbooks, literatures prevailing in literary style, the same style is overemphasized in textbooks from native language and linguistic expression, which means that, in a methodically inappropriate way, most of the language content is processed on the templates of literary texts "(Visinko, K., 2010, p. 36).

^v Mattes, W., 2007, *Rutinski planirati – učinkovito poučavati*, Zagreb, str. 135

^{vi} I degree - Understand simple texts with help, II. degree - understand simple texts to a great extent without help, III. degree - understand the mediocre difficult texts, IV. degree - understand complex texts, V. degree - detailed understanding of complex texts. (Mattes, W., 2007, p.142)

^{vii} Methodical reading procedures with tagging, predictive reading, and writing notes are elaborated in the project *Reading and writing with critical thinking*.

^{viii} The shortcut name is from English: Interactive Notation System for Effective Reading and Thinking.

^{ix} When the prediction table applies to narrative literary texts, the questions are: What do you think will happen? Why do you think so? (or: What evidence do you have?) and What really happened?

^x Steele, J.L., Meredith, K.S., Temple, C., 1998, *New Strategies for Promoting Critical Thinking*, Zagreb, and Benge Kletzien, S., Cota Bekavac, M., 2002, *Active Learning and Critical Thinking in Higher Education. Teacher's Manual Part 2*, Zagreb.

Meltem DÜZBASTILAR³⁵ Resulhan Bahadır HAFIZOĞLU³⁶

KEMAN ÖĞRETİMİNDE TEKRAR STRATEJİSİ KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN ÇALGI ÇALMA PERFORMANSLARINA ETKİSİ

1.Giriş

Müzik eğitiminin en temel boyutlarından, küçük yaşlardan başlayarak uzun bir eğitim sürecini içeren çalgı eğitimidir. Gerek dünyamızda, gerek de ülkemizde çalgı eğitiminin çalgı eğitiminin önemli alanlardan biri de keman eğitimidir. Belirli bir süreci kapsayan keman eğitiminde birey, bilişsel duyuşsal ve devinişsel yönleriyle bir bütün olarak ele alınmaktadır (Tanrıöver ve Tanrıöver, 2015). Bu eğitim ve öğretimin etkili, başarılı ve kalıcı olabilmesi için, bir takım ilkeler doğrultusunda olması beklenmektedir (Uslu, 2012).

Nitelikli keman eğitiminde, yapılacak eğitim koşullarının öğrenci, öğretmen, program, ortam, işleyiş ve uygulamalar açısından hazırlanışı ve öğretimin düzgün sürdürülmesi etkili olmaktadır (Uslu, 2012). Keman öğretim süreci içerisinde doğru tutuş, duruş, temiz ses üretebilme, detache, legato, staccato, spiccato, gibi yay tekniklerinin ya da becerilerin, sol elde ise pozisyon değiştirme, entonasyon, çift ses çalma, vibratogibi tekniklerin ya da becerilerin öğrenciye kazandırılması amaçlanmaktadır. Aksi takdirde, keman eğitiminin amacına ulaştığı söylenemez (Çelenk, 2010). Dolayısı ile keman eğitiminde kullanılan öğrenme öğretim yöntem ve stratejilerinin, bu becerilerin kazandırılmasına yönelik yapılması önemli unsurlardan biridir. Bu bağlamda; keman eğitiminde öğretim yöntemlerine yönelik farklı arayışlar (çalma/çalışma yöntemlerine farklı alanlardan yeni boyutlar eklenmesinin performansa olası katkıları vb.) ön plana çıkmaktadır (Yağışan, 2008).

Keman eğitimi sürecinin en etkili bir şekilde değerlendirilmesi için, uygun öğrenme yaşantısının oluşturulması, öğrenme yaşantısının oluşması için ise keman öğretmenin etkili önlemleri alması, bu önlemleri bireyin öğrenme yaşantısı boyunca sürdürmesi, öğrenme yaşantısının dayandığı yöntemleri yeterince bilip uygulaması gerekmektedir (Şendurur, 2001). Buradan yola çıkılarak, keman dersinde öğrenme stratejilerini kullanabilen bir öğrencinin, kendisi için gerekli olan bilgileri kazanma yollarını bileceği, bu bilgileri keman dersine çalışırken hatırlayıp- kullanabileceği ve önceden çalıştığı bir etütte ya da eserde öğrendiği bilgiyi, yeni öğreneceği etütteki ya da eserdeki benzer durumlara aktarabileceği söylenebilir. Böylelikle öğrenci öğrenmenin daha kolay, daha hızlı ve daha kalıcı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayabilir (Kılınçer ve Uygun, 2013).

1.1 Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejisi, öğrenenin öğrenme sırasında sahip olduğu ve bu süreci etkileyen davranış ve düşünce biçimleridir. Öğrenme stratejisi öğrenenin bilgiyi seçme, edinme, organize etme ve bütünleştirmesini kolaylaştırır (Saban ve Bal, 2010). Beckman'a (2002) göre öğrenme stratejileri; öğrencilerin kendi düşüncelerine güvenmesine, bir işi yapmak için birden fazla yol olduğunu bilmesine, yaptığı yanlış fark edip onu düzeltmesine, hafızasını güçlendirmesine, öğrenmesini artırmasına, kendi öğrenme sürecini geliştirmesine ve daha fazla sorumluluk

³⁵ Doç. Dr. Trabzon Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğt. Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı. meltemerol78@yahoo.com

³⁶ Yüksek Lisans Öğrencisi. Trabzon Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğt. Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı.

üstlenmesine yardımcı olur (Akt: Saban ve Bal, 2010). Öğrenciler tarafından kullanılabilen bu stratejiler, öğretmenler tarafından öğrencilere öğretilir (Belet ve Yaşar, 2007):

“Bireyin keman çalma performansının geliştirilebilmesi için, bireyin çalışma yöntemlerini bilmesi önemlidir. Çünkü çalgı başarısında tercih edilen yöntem ve stratejiler, bireylerin sahip oldukları yetenekten daha önemlidir. Bu bağlamda keman eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Keman dersinde öğrenme stratejilerini kullanabilen bir öğrenci çalışacağı eserin bestecisini, dönemini, hız terimlerini, tempo /tempo değişimlerini, ton/makam değişimlerini fark edebilir. Böylece çalışmaya başlamadan önce, eserin genel yapısını tanıyabilir. Eseri kemanda yineleyerek, belirli bir çalma kolaylığı elde edebilir. Eserin notalarını görsel bir biçimde zihninde yineleyerek de çalgısına dokunmadan uygulama yapabilir. Eserde geçen teknik, müzikal, armonik, ritmik yapılar arasında benzerlik/farklılık ilişkileri kurabilir ve böylece anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilir. Eserde geçen soyut bilgi, kavram ya da durumları bir takım görsel işaretler kullanarak, zihninde somut duruma getirebilir. Çalışacağı bir esere ne kadar zaman ayıracağını, karşılaştığı güçlüğü nasıl aşacağını, çalışmalarını nasıl kontrol edebileceğini bilir ve böylece öğrenme sürecini denetleyebilir” (Kılınçer ve Uygun, 2013 s. 470).

Yapılan literatür araştırmalarına göre ise çok farklı öğrenme stratejileri öne çıkmıştır bunlar; tekrar etme, anlamlandırma, örgütleme, duyuşa ve anlamayı izleme stratejileridir. Bu çalışmada kapsamında tekrar etme stratejisine odaklanılmıştır.

1.2 Tekrar Stratejisi

Keman öğrenme etkinliklerinde edinilen bilgilerin kalıcılığının sağlanması için, bu bilgilerin işlenmesi gerekmektedir. Bilgiyi işleme yollarından biri de yinelemedir. Yineleme stratejileri, bir etüdü veya eseri belirli bir çalma kolaylığı elde edinceye kadar yineleme, zor pasajları çalma kolaylığı elde edilinceye kadar yineleme, etütteki veya eserdeki parmak geçişlerini, el pozisyonlarını ve yay tekniklerini yineleme gibi birtakım stratejileri içermektedir.

İşlemsel bellek “Belli bir işin yapılması için gerekli işlem basamaklarının sırasıyla saklandığı yerdir. Örneğin etüt ya da eserlerin zorlu pasajlarını, özellikle deşifre aşamasında bir bütün halinde çalmak zordur. Bu yüzden o pasajlar ölçü ölçü, çalışılıp daha sonra ölçüler birbirine bağlanarak bütüne ulaşılır. Böylece bireyde bir işlem sırası şeması oluşur. Bu bellek de anısal bellek gibi güçlüdür ve bilgiler kolay unutulmaz, çabuk hatırlanır” (Tarman, 2006: 39).

Akkuş’a (2000) göre; “tekrar yapmak öğrenci tarafından sıkıcı bir çalışma olarak algılanabilir. Ancak seslendirilmesi zor pasajları başarıyla seslendirebilmek için, tekrar yapmaktan başka bir yol yoktur. Yapılması zor hareketler sürekli tekrar edildikten sonra beceriler gelişir”. Ayrıca, Ercan (2006), keman çalmanın doğru alıştırma ve tekrarlarla gelişen bir beceri olduğundan, eser içinde geçen cümlelerin yeterince tekrar edilmesinin, parmakların otomatik olarak o beceriyi öğrenmesini sağlayacağından söz etmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı; keman eğitiminde tekrar etme stratejisinin bireylerin çalgı performansları üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

2.Yöntem

Araştırma kontrol gruplu öntest-sontest deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ilinde özel bir müzik kursunda keman eğitimi alan 10 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin beşi deney gurubunu, beşi kontrol gurubunu meydana getirmektedir. Öğrencilerin gruplara ayrılmasında keman çalma düzeyleri göz önünde bulundurulmuş, seviyeleri eşit olan dengeli iki grup oluşturulmuştur.

2.2. Veri toplama aracı

Öğrencilerin ön test ve son test performanslarını değerlendirmek amacıyla Dalkıran(2008) tarafından geliştirilen “*Bireysel Çalgı Eğitimi Vu- Vu (Keman) Dersi Performans Ölçme Aracı*” kullanılmıştır. Ölçme aracı Program Boyutu, Sınav Performans Boyutu ve Yarıyıl İçi Durum Boyutu olmak üzere 3 ana boyuttan; programın gereklerine uygunluk, doğru ve temiz ses üretimi, keman çalmaya hazır bulunma, sağ ve sol el tekniği, metrik ve ritmik doğruluk, artikülasyon, bütünlük, ton kalitesi, hız ve gürlük, vibrato, dönem içi performans olmak üzere 11 alt boyuttan oluşturulmuştur. Aracın derecelendirme bölümü için “1-çok düşük, 2-ortanın altında, 3-Orta, 4-ortanın üstünde, 5-çok iyi” seçeneklerinden oluşan Beşli Likert ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçme aracındaki maddelerin birbiriyle oldukça yüksek tutarlılıkta ölçme yaptığını göstermektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

Çalışmanın veri toplama süreci 2 hafta sürmüştür. Deneysel çalışmanın ilk basamağında öğrencilere çalacak oldukları eser verilmiştir. Öğrencilerden bu esere çalışarak bir sonraki derse gelmeleri istenmiştir. Esere çalışarak gelen öğrencilerin performansları dinlenerek değerlendirme ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Deneysel çalışmanın uygulama kısmında Ömer Can keman metodundaki 153’ nolu alıştırma çalışılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere araştırmacı önce tekrar stratejisini açıklamış, eseri kendisi çalmıştır. Ardından eseri tekrar stratejisine uyun olacak şekilde öğrenci ile çalışmıştır. Eserin zor olan pasajları öğrencilere tekrar ettirmiş, nüans olan yerlere işaret koymuştur. Notaların sürelerine de dikkat edilmesi istenmiştir. Kontrol grubunda ise öğrencilerine ilk başta araştırmacının seslendirdiği 153’ nolu alıştırma dinletilmiş ve öğrencilerden eseri çalmaları istenmiştir. Her iki grupta bulunan öğrenciler ile ortalama 20 dakikalık çalışma yapılmıştır. Ardından öğrencilerin eseri çalma performansları dinlenerek değerlendirme ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir.

2.4 Verilerin analizi

Öğrencilerin ön test ve son test performansları Dalkıran(2008) tarafından geliştirilen ölçek ile değerlendirilmiş ve öğrencilerin ağırlıklı toplam puanları hesaplanmıştır.

Ölçme aracının dereceleme ve puanlama boyutuna ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

Dereceleme	
1	2
(Çok Düşük)	(Ortanın Altında)
3	4
(Orta)	(Ortanın Üstünde)
5	(Çok İyi)
Ölçme Aracının Alt Boyutlarından Alınabilecek En Yüksek Puanlar	
Programın gereklerine uygunluk.....	20p
Keman çalmaya hazır bulunma.....	5p
Sağ ve sol el tekniği.....	10p
Doğru ve temiz ses üretimi.....	20p
Metrik ve ritmik doğruluk.....	5p
Artikülasyon.....	5p
Bütünlük.....	10p
Ton kalitesi.....	5p
Hız ve gürlük.....	5p
Vibrato.....	5p
Dönem içi performans.....	10p
Toplam.....	100p

3. Bulgular

Deney grubundaki öğrenciler ve tekrar stratejileri kullanılarak çalgı eğitimi yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin çalgı performanslarına ilişkin değerlendirme ölçeğinden almış oldukları ağırlıklı toplam puanlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 1: Deney Grubu öğrencilerinin ön test ve son testten almış oldukları ağırlıklı toplam puanlar

Deney Grubu Öğrencileri	Ön test	Son test
Ö1	58	74
Ö2	56,5	70,5
Ö3	49,5	60
Ö4	57,5	76
Ö5	69	80,5

Tablo 1 den görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerin tekrar stratejisini kullanarak daha başarılı olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin bu ölçekten almış oldukları ağırlıklı toplam puanların ortalaması ön testte 58,1 iken, Son testte 72,2'dir. Deney grubu öğrencilerinin almış oldukları ortalama puanlar arasında yeterli seviyede artış olduğu görülmüştür.

Kontrol grubundaki öğrencilerin çalgı performanslarına ilişkin değerlendirme ölçęği Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2: Kontrol Grubu Öğrencilerinin ön test ve son testten almış oldukları ağırlıklı toplam puanlar

Kontrol Grubu Öğrencileri	Öntest	Sontest
Ö1	54	60
Ö2	60	61,5
Ö3	38,5	45,5
Ö4	63,5	74
Ö5	67,5	69

Tablo 2 de görüldüğü gibi öğrencilerin ilgili araştırmayı uygulamalarında çalgı performanslarının daha düşük olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin bu ölçekten almış oldukları ağırlıklı toplam puanların ortalaması ön testte 56,7 iken, Son testte 62'dir. Kontrol grubu öğrencilerinin almış oldukları ortalama puanlar arasında yeterli seviyede artış olmadığı görülmüştür.

Deney grubu ve Kontrol grubu öğrencilerin ortalama puanları arasında özellikle son test uygulamasında önemli bir fark olduğu görülmüştür. Tekrar stratejisi uygulanan öğrencilerin son testte daha başarılı olduğu ve bu yüzden tekrar stratejinin keman eğitimin de önemli bir yeri olduğu ve eğitimciler tarafından uygulanılmasının gerektiğini söyleyebiliriz.

4.Sonuç

Keman öğrenme etkinliklerinde edinilen bilgilerin kalıcılığının sağlanması için, bu bilgilerin işlenmesi gerekmektedir. Bilgiyi işleme yollarından biri de tekrarlama. Tekrar stratejileri, bir etüdü veya eseri belirli bir çalma kolaylığı elde edinceye kadar tekrarlama, zor pasajları çalma kolaylığı elde edilinceye kadar tekrarlama, etütteki veya eserdeki parmak geçişlerini, el pozisyonlarını ve yay tekniklerini tekrarlama gibi birtakım stratejileri içermektedir.

Bu bağlamda yapılan çalışmada tekrar stratejilerinin öğrenci çalgı çalma performansları üzerinde daha başarılı olduğu görülmüştür. Etüt ve eseri metrik ve ritmik yapısına uygun çalabilme, nüansların altını işaretleyip dikkatlerini çekmek, eserin yay tekniğine dikkat etmek ve sesleri doğru basmak öğrencilerin çalgı çalma performansını artırmasında olumlu yönde etkilemiştir. Sonuç olarak öğrencilerin tekrar stratejisini uygulaması çalgı çalma performanslarını olumlu yönde etkilemiştir.

Kaynakça

- Akkuş, R. (2000). “Çalgı Çalışma Alışkanlıkları”. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, ss.107-111.
- Belet D. ve Yaşar, Ş. (2007). “Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi”. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3(1),69-86.
- Çelenk, K. (2010). Keman Öğretiminde Vibrato Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dalkıran, E. (2008). “Keman Eğitiminde Performansın Ölçülmesi”. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,5(2),116-136.
- Ercan, N., (2006). “Piyano Eğitiminde Alıştırma Yapmanın Önemi ve Bazı Öneriler”. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 12, ss.104-108.
- Kılınçer, Ö.,& Uygun, M. A. (2013). “Thedevelopmentscale of learningstrategiesused in pianolesson. Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi”. Journal of Human Sciences, 10(1), 468-493
- Saban, A. İ.,& Bal, A. P. (2010). “Matematik Ve Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerinin Bazı Sosyo Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi”. Ege Eğitim Dergisi, 11(2).
- Şendurur, Y. (2001). “Keman Eğitiminde Etkili Öğrenme-Öğretme Yöntemleri”. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 21.
- Tanrıöver, A. U.,& Tanrıöver, G. B. (2015). “Thedifficulties that Can Be Encountered in Theviolineducation in Theprocess of General, Volunteer and Vocational Musical Education”. Journal of AcademicSocialScienceStudies, (32), 555-567
- Tarman, Süleyman (2006). “Müzik Eğitiminin Temelleri”, Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Uslu, M. (2012). “Nitelikli Keman Eğitimine Yönelik Yaklaşımlar”. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching Kasım 2012, Cilt 1, Sayı 4, Makale 01, ISSN: 2146-9199.
- Yağışan, N. (2008). “Keman Çalmanın Biomekanik Analizi”. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Meltem DÜZBASTILAR³⁷, Resulhan Bahadır HAFIZOĞLU³⁸

ANLAMLANDIRMAYA DAYALI BENZETİMLER İLE ÖRNEK FİKİR ÜRETEBİLME BECERİSİNİN KEMANDA STACCATO TEKNİĞİNİN UYGULANMASINA ETKİSİ

1.Giriş

Eğitim, bireyin davranışlarında veya yeteneklerinin istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi ve bireye yeni davranışlar ve yetenekler, kazandırılması yolundaki çalışmaların tümü olarak tanımlanmaktadır (Akyüz, 2012). Hayat boyu süren eğitim ile bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda, müzik eğitimi “bireye, kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma ya da bireyin (müziksel) davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel değişiklikler oluşturma sürecidir (Uçan, 1993).

Müzik eğitiminin bireyin duyuşsal, devinişsel bilişsel gelişimine katkı sağlamasının (Şendurur ve Akgül Barış, 2002) yanı sıra bireylerin kişilik gelişimine ve sosyalleşmesine önemli ölçüde etkili rol oynadığı görülmektedir (Özen, 2004). Ayrıca müzik eğitimi, çocukta el ve göz koordinasyonu, ritim, sembollerini tanıma, dikkat ve insan zekâsının diğer normlarını geliştiren bir nitelik de taşır. (Şendurur ve Akgül Barış, 2002). Müzik eğitiminin boyutları, ses eğitimi, müziksel işitme eğitimi, müzik beğenisi eğitimi, yaratıcılık eğitimi ve çalgı eğitimi olarak ele alınmaktadır (Bilen, 1995).

Çalgı eğitimi, bir çalgıyı çalabilmek için gerekli olan bir takım becerilerin bireylere sistematik bir biçimde kazandırılması olarak nitelendirilebilir. Çalgı eğitiminin işitme eğitimiyle paralel olarak yürütülmesi birçok açıdan önem taşımaktadır. Çalgı eğitiminde öğrenci, öncelikle dinlemeyi öğrenmelidir (Özcan, 2017). İster toplu olarak ister bireysel olarak müzik yaparken öğrenci, önce kendi çalgısını, daha sonra kendisine eşlik eden ya da birlikte müzik yaptığı diğer çalgıcıları dinlemelidir. Öğrenciler çalgılarını çalarken aktif çalgıcılar oldukları kadar aktif dinleyiciler de olmalıdırlar (Özmenteş, 2014).

Gerek dünyamızda, gerek de ülkemizde çalgı eğitiminin önemli alanlardan biri de yaylı çalgılar sınıfı içinde yer alan keman eğitimidir. İnsan sesine en yakın sese sahip olması, ses renginin etkileyici, geniş ses alanı, güçlü yorum olanakları sağlayan çeşitliliği, zengin ve kullanışlı bir dağara sahip olması, dünyanın pek çok ülkesinde kullanılan yaygın, sevilen ve ayrıcalıklı bir çalgı durumuna gelmesinde etkili olmuştur (Uslu, 2012). Kemanın tek sesli/ çok sesli, geleneksel/ klasik/ modern, ulusal/ evrensel, solo/ eşlik/ orkestral vb. boyutlarda kullanım amaçlarına ve hemen hemen bütün kültürlerde zengin bir literatüre sahip olması, müzik eğitimi kurumlarında etkili bir eğitim aracı, önemli bir eğitim alanı haline gelmiş olmasının başlıca nedenleri arasında sayılabilir (Uçan, 2004). Bu doğrultuda, keman eğitimi hem okul içi hem de okul dışı çalgı eğitiminde önemli bir yer tutar (Günay ve Uçan, 1980).

Belirli bir öğretim sürecini kapsayan keman eğitiminde birey, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönleriyle bir bütün olarak ele alınmaktadır (Tanrıöver ve Tanrıöver, 2015). Bu eğitim ve öğretimin etkili, başarılı ve kalıcı olabilmesi için, bir takım ilkeler doğrultusunda olması beklenmektedir. (Uslu, 2012).

³⁷ Doç. Dr. Trabzon Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğt. Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı. meltemerol78@yahoo.com

³⁸ Yüksek Lisans Öğrencisi. Trabzon Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğt. Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı.

Nitelikli keman eğitiminde, yapılacak eğitim koşullarının öğrenci, öğretmen, program, ortam, işleyiş ve uygulamalar açısından hazırlanışı ve öğretimin düzgün sürdürülmesi etkili olmaktadır (Uslu, 2012). Keman öğretim süreci içerisinde doğru tutuş, duruş, temiz ses üretebilme, detache, legato, staccato, spiccato, gibi yay tekniklerinin ya da becerilerin, sol elde ise pozisyon değiştirme, entonasyon, çift ses çalma, vibrato gibi tekniklerin ya da becerilerin öğrenciye kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, keman eğitiminde özellikle öğretim yöntemlerini çalgıdan ve öğrenciden daha fazla verim almaya yönelik, sınırları geniş, aynı zamanda farklı disiplinlerden de faydalanarak, yeniliklere açık olarak geliştirmek gerekir. Dolayısı ile keman eğitiminde, öğretim yöntemlerine yönelik farklı arayışlar (çalma/çalışma yöntemlerine farklı alanlardan yeni boyutlar eklenmesinin performansa olası katkıları vb.) ön plana çıkmaktadır (Yağışan, 2002).

Bu çalışma, Anlamlandırmaya Dayalı Benzetimler ile Örnek Fikir Üretebilme Becerisinin kemanda staccato tekniğinin uygulanmasına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışma Akçaabat özengen müzik eğitimi veren özel bir kurumda keman eğitimi alan öğrenciler ile yürütülmüştür. 5'er öğrenci birinci grup ve ikinci grup olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır.

Birinci grup ve ikinci grup olmak üzere iki gruba ayrılan öğrenciler ile 30 dakikalık çalışmalar yapılmıştır. Çalışmada kullanılmak üzere Suziki metodundan Long Long Ago müziği seçilmiştir. Öncelikle öğrencilere staccato tekniği açıklanmıştır. Bu teknik, öğretmen tarafından bir kere çalınmıştır. Daha sonra ise öğrencilerden dinledikleri tekniği tarif etmeleri istenmiştir. Benzetim yapan 5 öğrenci birinci grup ve benzetim yapamayan 5 öğrenci ikinci grup olarak belirlenmiştir. Birinci grubun staccato tekniği için yaptığı benzetimler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 3. Birinci Grupdaki Öğrencilerin Yapmış Oldukları Benzetimler

Birinci grup	Öğrencilerin yaptığı benzetimler
Ö.1	Saat sesi
Ö.2	Kapıya vurulması
Ö.3	Atın koşması
Ö.4	Göz kırpması
Ö.5	Pinpon topu

Birinci gruptaki öğrencilere, parçayı çalışırken yaptıkları benzetimleri düşünmeleri ve aynı sesleri çıkarmaya çalışmaları söylenmiştir. İkinci gruptaki öğrenciler, staccato tekniğini herhangi bir canlı veya cansız bir nesnenin hareketine benzetemedikleri için öğretici tarafından uygulamalı gösterilip kendilerinden çalmaları istenmiştir.

Uygulama süresince, her iki gruptaki öğrencilere de nota değerini yanlış çalma ya da yanlış ses basma gibi hatalar yapması durumunda dönüt verilmemiştir. Öğrencilerin çalışma süreci sonundaki nihai performansları araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğe göre değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Birinci gruptaki öğrenciler ile benzetim tekniği kullanılarak çalgı eğitimi yapılmıştır. Öğrencilerin çalgı performanslarına ilişkin değerlendirme ölçeği Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 4. Birinci Grup Öğrencilerine ilişkin Değerlendirme Ölçeği

<i>Birinci Grup</i>	<i>Nüans</i>	<i>Teknik</i>	<i>Notaları Temiz Basma</i>	<i>Notaların Tamamını Sürelerine Uygun Çalma</i>	<i>TOPLAM PUAN</i>
Ö.1	22	24	23	25	94
Ö.2	21	20	18	22	81
Ö.3	23	22	19	23	87
Ö.4	18	20	17	21	76
Ö.5	20	22	21	20	83
Ortalama	20.8	21.6	19.6	22.2	84.2

Tablo 2’de, benzetim tekniği kullanan öğrencilerin staccato tekniğini daha iyi anladıkları için daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Birinci gruptaki öğrencilerin ortalama puanı 84.2’dir. en yüksek ortalama Notaların Tamamını Sürelerini Uygun Çalma (22.2)’dir. Daha sonra Teknik (21.6), Nüans (20.8) ve Notaları Temiz Basma (19.6) alanları gelmektedir. İkinci gruptaki öğrencilerin çalgı performanslarına ilişkin değerlendirme ölçeği Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 5. İkinci Grup Öğrencilerine ilişkin Değerlendirme Ölçeği

<i>İkinci Grup</i>	<i>Nüans</i>	<i>Teknik</i>	<i>Notaları Temiz Basma</i>	<i>Notaların Tamamını Sürelerine Uygun Çalma</i>	<i>TOPLAM PUAN</i>
Ö.6	17	17	16	21	71
Ö.7	18	15	17	22	72
Ö.8	19	14	18	21	72
Ö.9	18	19	15	23	75
Ö.10	14	20	19	24	77
Ortalama	17.2	17	17	22.2	73.4

Tablo 3’de fikir üretmeyen öğrencilerin çalgı performanslarının daha düşük olduğu görülmüştür. İkinci gruptaki öğrencilerin ortalama puanı 73.4’tir. Öğrencilerin en yüksek puan aldığı alan, Notaların Tamamını Sürelerini Uygun Çalma (22.2)’dir. Daha sonra, Nüans (17.2), Notaları Temiz Basma (17) ve Teknik (17) alanları gelmektedir.

Benzetim yapabilen öğrencilerin aldıkları puanların ortalamasının, benzetim yapamayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Notaların Tamamını Sürelerine Uygun Çalma’da iki grubun da aynı puanları almışlardır. Nüans’da birinci grubun ortalaması 3.6, Teknik’te 4.6 ve Notaları Temiz Basma’da 2.6 puan daha yüksektir.

Yapılan çalışma sonucunda, keman öğretiminde benzetimler ile örnek fikir üretebilen öğrencilerinin daha başarılı olduğu görülmüştür. Eserin staccato tekniklerini gündelik hayatta karşılaştığımız durumlara benzetilmesi nüans ve teknik konularında daha etkili olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, farklı alanları aynı anda düşünüp uygulama konusunda da birinci grubun daha başarılı olması dikkat çekicidir.

4. Sonuç

Birinci grupta, benzetim tekniği kullanan öğrencilerin staccato tekniğini daha iyi anladıkları için daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Birinci gruptaki öğrencilerin ortalama puanı 84.2’dir. en yüksek ortalama Notaların Tamamını Sürelerini Uygun Çalma (22.2)’dir. Daha sonra Teknik (21.6), Nüans (20.8) ve Notaları Temiz Basma (19.6) alanları gelmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin çalgı performanslarına ilişkin değerlendirme ölçeği Tablo 3 de verilmiştir. İkinci grupta, fikir üretmeyen öğrencilerin çalgı performanslarının daha düşük olduğu görülmüştür. İkinci gruptaki öğrencilerin ortalama puanı 73.4’tir. Öğrencilerin en yüksek puan aldığı alan, Notaların Tamamını Sürelerini Uygun Çalma (22.2)’dir. Daha sonra, Nüans (17.2), Notaları Temiz Basma (17) ve Teknik (17) alanları gelmektedir.

Yapılan çalışma sonucunda, benzetim yapabilen öğrencilerin aldıkları puanların ortalamasının, benzetim yapamayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Notaların

Tamamını Sürelerine Uygun Çalma’da iki grubun da aynı puanları almışlardır. Nüans’da birinci grubun ortalaması 3.6, Teknik’te 4.6 ve Notaları Temiz Basma’da 2.6 puan daha yüksektir. Keman öğretiminde benzetimler ile örnek fikir üretebilen öğrencilerinin daha başarılı olduğu görülmüştür. Eserin staccato tekniklerini gündelik hayatta karşılaştığımız durumlara benzetilmesi nüans ve teknik konularında daha etkili olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, farklı alanları aynı anda düşünüp uygulama konusunda da birinci grubun daha başarılı olması dikkat çekicidir.

Derslerde benzetim yöntemini kullanmanın akademik başarıyı artırdığı sonucuna dayanarak, öğretmenlerin, öğrencilerini bu yöntemi kullanmaları konusunda teşvik edilmesi önerilmektedir. Benzetim yönteminin keman dersleri dışında diğer derslerde de başarıyı artıracığı düşünülmektedir. Benzer çalışmaların farklı okullarda ve farklı alanlarda, daha geniş kitlelerde yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2001). “Türk Eğitim Tarihi (M.Ö.1000-M.S.2004)”, Ankara: Pegem Akademi.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Günay, E., Uçan, A. (1980). “Çevreden Evrene Keman Eğitimi I”, Yeni Dağarcık Yayınları, Ankara: Önder Matbaa.
- ÖZCAN, A. (2017). “Keman Eğitiminde Çoksesli Aranje Tekniklerinin Kullanımı”. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (1), 290-302. DOI: 10.17860/mersinefd.305980.
- Özen, N. (2004). “Çalgı Eğitiminde Yararlanılan Müzik Eğitimi Yöntemleri”. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt-24, Sayı-2.
- Özmenteş, G. (2014). “Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Müzik Özyeterlikleri, Benlik Saygıları Ve Bireysel Özellikleri Arasındaki İlişkiler”. Eğitim ve Bilim, 39(171).
- Şendurur, Y. , & Barış, D. A. (2002). “Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı”. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1).
- Tanrıöver, A. U. ve Tanrıöver Başaran, G. (2015). “Genel, Özengen ve Mesleki Müzik Eğitimi Süreci İçinde Verilen Keman Eğitiminde Karşılaşılabilecek Olası Güçlükler.” The Journal of Academic Social Science Studies. 32: 555- 567.
- Uçan, A. 1993. “Müzik Eğitimi, Ülkemizde Müzik Öğretimine Genel Bir Bakış”, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2004). “Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri İçin Keman Ders Kitabı Lise Hazırlık”, İstanbul: M. E. B Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Uslu, M. (2012). “Nitelikli Keman Eğitimine Yönelik Yaklaşımlar”. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4, 1 – 11.
- Yağışan, N. (2002). *Keman Çalmada Etkin Bedensel Yapıların Hareket Analizi Ve Fiziksel Motorik Özelliklerin Geliştirilmesinin Öğrencilerin Çalma Performansına Yansımaları*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Long, Long Ago (Variation)
Suzuki Violin Method V.2-4
T. H. Bayly

$\text{♩} = 108$ Moderato

Meral TANER DERMAN³⁹, Gamze KÖKSAL⁴⁰, Ünzile KURT²

EVDE DÜZENLİ OLARAK KİTAP OKUNAN VE OKUNMAYAN ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

1.Giriş

Dil, sözlü iletişim kurma, doğru sözcükleri kullanıp cümleler kurma ve diğer insanların söylediklerini anlama becerisidir (Yavuzer 2012). Dil, çocuğun öğrenmesini kolaylaştıran, başkalarıyla iletişim kurmasını, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesini ve dünyayı daha iyi tanımasını sağlayan önemli gelişim alanlarından biridir (Tetik 2016). Gelişim süreci boyunca tüm gelişim alanları birbirine etki etmektedir. Özellikle dil ve sosyal gelişim alanları, birbirinin gelişimlerinden sürekli yararlanmakta ve etkilenmektedir, ikisi arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur (Ergin 2012). Eğitimin temelleri dil ile atılır. Kendini ifade edemeyen bir çocuğun sosyal hayatta başarısız bir birey olması kaçınılmazdır. Çocukların nasıl konuşacağını, kendini, duygularını ve düşüncelerini açıklamasını öğrenmesi gerekir. Bu nedenle çocukların dili erken yaşlarda öğrenmesi gerekmektedir (Einon 2005). Çocuğun ilk etkileşimde bulunduğu kişiler ebeveynleridir, bu yüzden ailenin dil gelişiminde rolü büyüktür (Muslugüme 2016). Dil, öncelikli olarak kişiye en yakın insanlar olan anne-babadan, daha sonra yakın çevresinden edinilmektedir (Tulu 2009). Aile bireylerinin, özellikle annenin çocuk ile kurduğu sağlıklı ilişki onun dil gelişimini önemli biçimde etkilemektedir (Yavuzer 2012).

Yaşamın ilk altı yılı olarak değerlendirilen okul öncesi dönem, beden, dil ve zihin gelişiminin en hızlı geçirildiği kritik dönem olarak kabul edilmektedir. Öğrenmenin en yoğun gerçekleştiği, alışkanlıkların ve yeteneklerin en hızlı şekilde gerçekleştiği dönemdir (Demir 2011). Çocuk kitapları, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal, ahlaki gelişimlerini etkileyen ve dil gelişimi açısından da vazgeçilmez bir öneme sahip olan faktörlerden biridir. Bunun yanı sıra kitap okunması, çocukların kişilik gelişimine, duygusal ve ruhsal ihtiyaçlarının karşılanmasına da önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Whitehurst & Lonigan 1998; Gönen & Uyanık Balat 2002; Arnold & Colburn 2006; Tanju 2010). Araştırmalar, ebeveynlerle birlikte kitap okunmasının sadece okul öncesi yıllarda değil aynı zamanda bebeklik döneminde de değerli bir öğrenme deneyimi olduğunu ve birlikte kitap okumalarının ne sıklıkta ve ne kadar kaliteli bir şekilde yapıldığının çocukların dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerileriyle ilişkili olduğunu göstermiştir (Fletcher & Reese 2005; Raikes vd. 2006, Bingham 2007).

Kitap okunması, çocukların düşünme, problem çözme, yaratıcılıklarını ve yeteneklerini geliştirme fırsatları sağlarken, aynı zamanda doğaya, insanlara, doğada gördüğü diğer canlılara ve olaylara karşı da duyarlılık geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Kitap okumak için herhangi bir yaş veya belirli bir zaman dilimini beklemek gerekmemektedir. Kitap okuma eylemi, her yaşta, her zaman, her yerde yapılabilen en kolay ve en eğlenceli aktivitedir (Tanju 2010). Okul öncesi dönemde çocukların dil gelişimlerini destekleyici etkinliklerin başında sözel etkileşim ve düzenli olarak kitap okuma gelmektedir.

Okul öncesi dönemde kitapların çocuğun dil gelişimine olumlu etkilerinin yanı sıra çocuğun kendini ifade etmesine, kendini tanımasına fırsat oluşturmaktadır. Çocuğun ilgisini çeken

³⁹ Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okulöncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, mtaner@uludag.edu.tr

⁴⁰ Öğrenci, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okulöncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, gamzekoksal1990@hotmail.com, unzilekurt16@hotmail.com

bir öykü çocuğa anlatılarak veya kitaptan okunarak çocuğa anadilinin çeşitli kullanımlarını işitme fırsatı verecektir. Kelime dağarcığını geliştirecektir. Çocuk öyküyle ilgili sorular sorarak ifade edici dilini geliştirirken bir yandan da konu ile ilgili bilgi edinmesi sağlanmaktadır (Hargrave & Sénéchal 2000; Deretarla Gül 2013).

Bütün alışkanlıklarda olduğu gibi okuma alışkanlığı geliştirmenin temeli de çocuklukta atılmaktadır ve ailenin bu konuda çocuğa iyi bir rehber, örnek olması başlıca etkidir (Deretarla Gül 2013). Okul öncesi çocukları okuma ve yazmayı henüz bilmedikleri için, okuma etkinliklerine bir yetişkinin onlara kitap okuması ile katılabilmektedirler (Barone & Morrow 1996). Birlikte kitap okuma, bebek ve çocuklara hem öğrenme hem de ebeveynle nitelikli vakit geçirme fırsatı sunan bir deneyimdir (Tercanlı Metin & Gökçay 2014). Okul öncesi döneminde çocukla birlikte yapılan okuma çalışmalarının faydalarından birkaçı şöyledir: matematiksel düşünmeyi ve öğrenmeyi arttırmakla birlikte zihinsel ve akademik açıdan çocukların gelişimlerine fayda sağlar, empati kurma becerisi kazandırdığı gibi çocukların sosyal-duygusal değerleri kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Deretarla Gül 2013).

İlk etapta çocuk için oyuncak niteliğinde olan çocuk kitapları çocuklar için heyecan verici ve ilgi çekicidir. Çocukların kitaplarda ilgilerini en çok çeken şey resimleridir (Brittain 2010: Akt. Tepetaş Cengiz 2015). Okumayı bilmeyen çocuk kitap resimlerini inceleyip onlarla ilgili konuşarak, gördüklerini isimlendirerek, resimlerle ilgili sorular sorarak, gördüğü şeyleri anlatarak ifade edici dilini geliştirir. Bir taraftan sözcük dağarcığını geliştirip alıcı dilinin gelişmesini sağlarken bir taraftan ifade edici dilinin gelişmesini sağlar (Gönen 1993; Aygün & Abacı 2014). Bu nedenle çocuğa kitap okunması kadar, nasıl kitap okunacağı da oldukça önemlidir. Yapılan bazı araştırmalar çocuklara kitap okunurken onlara soru sormanın çocukların kelime dağarcıklarını geliştirdiğini, yeni sözcükler edindiğini ortaya koymuştur. Kitap okunan çocukların daha fazla yeni kelime edindiği ve daha fazla sebep-sonuç ilişkisi kurabildiği ortaya konmuştur (Barone & Morrow 1996). Ayrıca yüksek sesle kitap okumak, iletişimin geliştirilmesi için bir araç görevi görmektedir (Brodin & Renblad 2019). Çeşitli dijital araçlardan ve ebeveynlerin okuma etkinliklerine katıldığı ortamlardan destek alan çocukların, okuma gücünün daha yüksek, fonolojik bilincinin daha fazla olduğu ve destek almayan çocuklara kıyasla daha kapsamlı bir sözcük dağarcığına sahip oldukları belirtilmektedir (Foy & Mann 2003). Ebeveynin çocuklara kitap okuma sırasındaki davranışları, çocukların daha iyi öğrenme sonuçları elde etmesi ile ilişkili bulunmuştur. Kitap okunurken, soru-cevap formatlarını kullanmanın ve etkileşimli okumanın çocukları okula hazırlamada etkili olduğu belirtilmiştir (Bingham 2007; Cline & Edwards 2013).

Yapılan bu çalışma kendisine düzenli kitap okunan çocuklar ile okunmayan çocukların dil gelişimleri hakkında istatistiksel bilgi sağlması, konu ile ilgili yapılacak diğer çalışmalara kaynak teşkil etmesi bakımından önemlidir. Sunulan bilgilerin ebeveynlere ve öğretmenlere olumlu yönde katkısının olacağı düşünülmektedir.

2.Amaç

Bu araştırmanın amacı evde düzenli kitap okunan ve okunmayan çocukların dil gelişimlerini karşılaştırmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Evde düzenli kitap okunan ve okunmayan çocukların dil gelişim düzeyleri nedir?
2. Evde düzenli kitap okunan ve okunmayan çocukların dil gelişim düzeyleri arasında fark var mıdır?
3. Cinsiyete göre evde düzenli kitap okunan ve okunmayan çocukların dil gelişimi arasında fark var mıdır?
4. Sosyoekonomik duruma göre evde düzenli kitap okunan ve okunmayan çocukların dil gelişimi arasında fark var mıdır?
5. Kitap okuma sıklığına göre evde düzenli kitap okunan ve okunmayan çocukların dil gelişimi arasında fark var mıdır?

6. Kitap okuyan kişiye göre evde düzenli kitap okunan ve okunmayan çocukların dil gelişimi arasında fark var mıdır?

7. Anne babaların evde düzenli kitap okumama nedenleri nedir?

3. Yöntem

3.1.Araştırmanın modeli

60-72 ay çocuklarının dil gelişimlerini karşılaştırmak için betimsel nitelikte tarama modeli kullanılmıştır.

3.2.Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini Bursa il merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocuklar ve onların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Bursa il merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden, 59'u 60-66 aylık, 93'ü 67-72 aylık yaş grubunda olan ve evde düzenli olarak kitap okunan 90 çocuk ile okunmayan 62 çocuk, 73 kız 79 erkek olmak üzere toplam 152 çocuk oluşturmaktadır.

3.3.Verileri toplama araçları ve verilerin toplanması

Çocuklar ve ebeveynlerin demografik bilgileri ve kitap okuma alışkanlıkları ile ilgili bilgiler araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formu ile elde edilmiştir. Çalışmaya katılan 36-72 aylık çocukların dil becerilerini ölçmek amacıyla, “Peabody Resim Kelime Testi” kullanılmıştır. Gerçek formu İngilizce olan, Peabody Resim Kelime Testi 1959 yılında Dunn tarafından geliştirilmiştir. Testin Türkiye’de ilk kez uyarlanması ise 1974 yılında Katz, Önen, Demir, Uzlukaya ve Uludağ tarafından yapılmıştır. Bu test 2-12 yaş arası çocukların kelime bilgisi gelişimini ölçmek amacıyla bireysel görüşmeler yoluyla uygulanmaktadır. Testin uygulama süresi 10 ile 15 dakika arasındadır. Testin materyali, 100 karttan oluşmakta ve her kart dört resimden meydana gelmektedir. Ayrıca deneklerin verdiği cevapların uygulayıcının kaydettiği bir de kayıt form bulunmaktadır. Karttaki resimler kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Uygulayıcı her kart için çocuğa bir sözcük söyler, çocuktan kartın üstündeki dört resimden uygun olanı parmağıyla göstermesini veya uygun resmin altındaki sayıyı söylemesini ister. Çocuk arka arkaya gelen sekiz soruda altı yanlış cevap verene kadar uygulamaya devam edilir. Çocuğun verdiği her doğru cevap bir puandır. Peabody resim kelime testini uygulamak üzere çocuk sessiz bir odaya alınmalıdır. Uygulama yapılacak çocuğa teste başlamadan önce “seninle bir oyun oynayacağız” diyerek çocuk teste hazırlanır. Daha sonra örnek A da ki dört resme işaret ederek “bu sayfada ki resimleri görüyor musun? Şimdi sana bir kelime söyleyeceğim ve senin buna uygun resmi göstermeni isteyeceğim diyerek çocuk testin uygulanışı ile ilgili bilgilendirildikten sonra “şimdi bir tanesini yapalım” diyerek testi uygulamaya geçilir. Araştırmacı söylediği kelimeye uygun resmi çocuğa parmağını o resmin üzerine koyarak göstermesini ister. Testi uygulayan kişi destekleyici yaklaşımıyla, hoş sözler söyleyerek test yapılan çocuğu harekete geçirir. Yanlış cevaplar için çocuk uyarılmamalı, çocuk verdiği cevabın doğru olup olmadığını öğrenmek istediği takdirde buna “verdiğin, iyi bir cevaptı” diyerek yanıt verilmelidir. Testteki kelimeler araştırmacı tarafından ezbere söylenmek yerine okunmalıdır. Kelime okunduktan sonra çocuğa resimler arasında seçim yapması için gerekli zaman tanınmalı, fakat 1 dakika içinde hala yanıt alınamadıysa “haydi, göster bir tanesini” diyerekten çocuk harekete geçirilmelidir. Test yapılan çocuk sürekli olarak cevabını değiştiriyorsa, en son verdiği cevap dikkate alınmalıdır. Uygun resmi gösterme yoluna giden çocuklardan, parmağını doğru cevap olduğunu düşündüğü resmin üzerine koyması istenmelidir. Resmin altındaki sayıları yanıt olarak söyleyen çocuklara “hangi sayı?” diye sorulur. Her doğru yanıtta “1” puan verilir. Puanların toplamı, testin ham puanını oluşturmak üzere hesaplanır (Öner 2008).

3.4. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması

Cinsiyete ve evde düzenli kitap okunup okunmamasına göre çocukların dil gelişim düzeyleri arasındaki farkı ortaya koymak için t testi; sosyoekonomik duruma, kitap okuma sıklığına ve kitap okuyan kişiye göre çocukların dil gelişimi arasındaki farkı belirlemek için varyans analizi kullanılmıştır. İstatistiksel karşılaştırılmalarda anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

4. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak, veri analizi sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1. 60-72 aylık çocukların anne babalarının çocuklarına evde düzenli kitap okunma durumu

		Düzenli kitap okunuyor mu?			Toplam
		Evet	Hayır		
Yaş	60-66 ay	f	35	24	59
		%	59,3	40,7	100
	67-72 ay	f	55	38	93
		%	59,1	40,9	100
Toplam	f	90	62	152	
	%	59,2	40,8	100	

Tabloda görüldüğü gibi, 60-66 aylık çocuğu olan ebeveynlerin %59,3'ü, 67-72 aylık çocuğu olan ebeveynlerin ise %59,1'i çocuklarına düzenli olarak kitap okuduklarını, 60-66 aylık çocuğu olan ebeveynlerin %40,7'si, 67-72 aylık çocuğu olan ebeveynlerin ise % 40,9'u düzenli olarak kitap okumadıklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak ise ebeveynlerin %59,2'si evde düzenli olarak kitap okuduklarını, % 40,8'i ise düzenli olarak kitap okumadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 2. Evde düzenli kitap okunan ve okunmayan çocukların dil gelişim puanlarının karşılaştırılması

		n	Ortalama	ss	Standart Hata Ortalaması	t	sd	p
Düzenli kitap okunuyor mu?	Evet	90	66,92	7,98	0,84	3,67	150	0,00
	Hayır	62	61,82	9,03	1,15			

*p<.05

Tablo 2'de görüldüğü gibi evde düzenli kitap okunan çocukların dil puanları ortalaması 66,92, okunmayanların ise 61,82'dir. T testi sonucunda iki grup arasında dil puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (t = 3,67; p<.05). Bu bulgu evde düzenli kitap okunan çocukların dile gelişim düzeylerinin düzenli kitap okunmayan çocuklara göre daha iyi olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Yaş gruplarına göre düzenli kitap okunan çocuklar ile okunmayan çocukların dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması

		Yaş	n	Ortalama	ss	Standart Hata Ortalaması	t	sd	p
Evde düzenli kitap okunan	60-66 ay	35	66,26	8,09	1,37	-0,63	88	0,53	
	67-72 ay	55	67,35	7,95	1,07				
Evde düzenli kitap okunmayan	60-66 ay	24	58,87	8,30	1,69	-2,10	60	0,04*	
	67-72 ay	38	63,68	9,08	1,47				
60-66 aylık evde düzenli kitap okunan			35	66,25	8,09	1,37	3,41	57	0,001*
60-66 aylık evde düzenli kitap okunmayan			24	58,87	8,30	1,69			
67-72 aylık evde düzenli kitap okunan			55	67,35	7,95	1,07	2,06	91	0,04*
67-72 aylık evde düzenli kitap okunmayan			38	63,68	9,08	1,47			

*p<.05

Evde düzenli kitap okunan 60-66 ay çocuklarının dil gelişim puanları ortalaması 66,26; 67-72 ay çocukları ise 67,35'tir. Yapılan t testi sonucunda evde düzenli kitap okunan iki farklı yaş grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Evde düzenli kitap okunmayan 60-66 ay çocuklarının dil gelişim puanları ortalaması 58,87; 67-72 ay çocukları ise 63,68'tir. Yapılan t testi sonucunda evde düzenli kitap okunmayan iki farklı yaş grubu arasında 67-72 aylık çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca, tabloda görüldüğü gibi, hem 60-66 aylık düzenli kitap okunan çocuklarla, 60-66 aylık düzenli kitap okunmayan çocuklar arasında hem de 67-72 aylık düzenli kitap okunan çocuklarla, 67-72 aylık düzenli kitap okunmayan çocuklar arasında evde düzenli kitap okunan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 4. Cinsiyete göre düzenli kitap okunan ve okunmayan çocukların dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	Ortalama	ss	Standart Hata Ortalaması	t	sd	p
Evde düzenli kitap okunan	Kız	44	66,91	8,06	1,22	-0,01	88	0,99
	Erkek	46	66,93	7,98	1,18			
Evde düzenli kitap okunmayan	Kız	29	61,00	9,04	1,68	-0,67	60	0,51
	Erkek	33	62,55	9,10	1,58			
Evde düzenli kitap okunan kız		44	66,91	8,06	1,22	2,920	71	0,005*
Evde düzenli kitap okunmayan kız		29	61,00	9,04	1,68			
Evde düzenli kitap okunan erkek		46	66,93	7,98	1,18	2,27	77	0,03*
Evde düzenli kitap okunmayan erkek		33	62,55	9,10	1,58			

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, evde düzenli kitap okunan kız çocuklarının dil gelişim puan ortalaması 66,91; erkek çocuklarının dil gelişim puanlarının ortalaması ise 66,93'tür. Yapılan t testi sonucunda cinsiyete göre evde düzenli kitap okunan çocukların dil puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Evde düzenli kitap okunmayan kız çocuklarının dil gelişim puan ortalaması 66,00; erkek çocuklarının dil gelişim puanlarının ortalaması ise 62,55'tir. Yapılan t testi sonucunda cinsiyete göre evde düzenli kitap okunan çocukların dil puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Ayrıca, tabloda görüldüğü gibi, hem evde düzenli kitap okunan kız çocukları ile evde düzenli kitap okunmayan kız çocukları arasında, hem de evde düzenli kitap okunan erkek çocukları ile evde düzenli kitap okunmayan erkek çocuklarının dil gelişim düzeyleri arasında evde düzenli kitap okunan gruplar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 5. Sosyoekonomik düzeylerine göre evde düzenli kitap okunan ve okunmayan çocukların dil gelişim puanları

Kitap okuma	Sosyoekonomik düzey	n	Ortalama	ss	Standart hata
Evde düzenli kitap okunan	Düşük	3	57,67	4,51	2,60
	Orta	48	67,29	8,11	1,17
	İyi	38	67,05	7,78	1,26
	Toplam	89	66,87	8,00	0,85
	Düşük	6	64,00	11,88	4,85
Evde düzenli kitap okunmayan	Orta	40	61,35	7,89	1,25
	İyi	15	61,73	11,18	2,89
	Toplam	61	61,70	9,06	1,16

Tablo 5'de görüldüğü gibi evde düzenli kitap okunan çocukların ebeveynlerinin sosyoekonomik düzeylerine göre düşük gruptaki en çocukların dil gelişim düzeyleri puan ortalaması 57,67; orta gruptaki çocukların dil gelişim düzeyleri puan ortalaması 67,29; iyi gruptaki çocukların dil gelişim düzeyleri puan ortalaması 67,05 iken; evde düzenli kitap okunmayan düşük gruptaki çocukların dil gelişim düzeyleri puan ortalaması 64,00; orta gruptaki çocukların dil

gelişim düzeyleri puan ortalaması 61,35; iyi gruptaki çocukların dil gelişim düzeyleri puan ortalaması 61,73'tür.

Tablo 6. Evde düzenli kitap okunan ve okunmayan çocukların dil gelişim düzeylerinin sosyoekonomik düzeylerine göre karşılaştırılması

		Kareler ortalaması	sd	Ortalamanın karesi	F	p
Evde düzenli kitap okunan	Gruplar arası	263,90	2	131,95	2,11	0,13
	Grup içi	5374,48	86	62,49		
	Toplam	5638,38	88			
Evde düzenli kitap okunmayan	Gruplar arası	36,66	2	18,33	0,22	0,80
	Grup içi	4886,03	58	84,24		
	Toplam	4922,69	60			

*p<.05

Tabloda görüldüğü gibi, evde düzenli kitap okunan ve okunmayan çocukların dil gelişim düzeylerinin sosyoekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tablo 7. Okuma sıklığına göre evde düzenli kitap okunan çocuklarla okunmayan çocukların dil gelişim puanları

	Kitap okuma sıklığı	n	Ortalama	ss	Standart hata
Evde düzenli kitap okunan	Her gün	30	66,37	8,74	1,60
	İki günde bir	32	68,84	8,22	1,46
	Haftada bir kez	16	64,62	7,82	1,96
	Haftada iki kez	12	66,25	4,43	1,28
	Toplam	90	66,92	7,98	0,84
Evde düzenli kitap okunmayan	Ayda bir kez	1	69,00	.	.
	Arada sırada	13	63,77	7,77	2,15
	Diğer	1	57,00	.	.
	Okunmuyor	47	61,23	9,45	1,38
	Toplam	62	61,82	9,03	1,15

Tablo 7'de görüldüğü gibi evde düzenli kitap okunan çocukların ebeveynlerinin kitap okuma sıklığına göre her gün kitap okunan çocukların dil gelişim düzeyleri puan ortalaması 66,37; iki günde bir kitap okunan çocukların dil gelişim düzeyleri puan ortalaması 68,84; haftada bir kez kitap okunan çocukların dil gelişim düzeyleri puan ortalaması 64,62, haftada iki kez kitap okunan çocukların dil gelişim düzeyleri puan ortalaması 66,25 olarak belirlenmiştir.

Evde düzenli kitap okunmayan çocukların ebeveynlerinin kitap okuma sıklığına göre ayda bir kez kitap okunan çocukların dil gelişim düzeyleri puan ortalaması 69,00; arada sırada kitap okunan çocukların dil gelişim düzeyleri puan ortalaması 63,77; diğer olarak belirtilmiş şekilde kitap okunan çocukların dil gelişim düzeyleri puan ortalaması 57,00, hiç kitap okunmayan çocukların dil gelişim düzeyleri puan ortalaması 61,23 olarak belirlenmiştir.

Tablo 8. Evde düzenli kitap okunan ve okunmayan çocukların dil gelişim düzeylerinin kitap okuma sıklığına göre karşılaştırılması

Kitap okuma sıklığı		Kareler ortalaması	sd	Ortalamanın karesi	F	p
Evde düzenli kitap okunan	Gruplar arası	217,27	3	72,42	1,14	0,34
	Grup içi	5447,18	86	63,34		
	Toplam	5664,46	89			
Evde düzenli kitap okunmayan	Gruplar arası	140,31	3	46,77	0,56	0,64
	Grup içi	4834,73	58	83,36		
	Toplam	4975,05	61			

*p<.05

Tabloda görüldüğü gibi, evde düzenli kitap okunan ve okunmayan çocukların dil gelişim düzeylerinin kitap okuma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tablo 9. Kitap okuyan kişiye göre evde düzenli kitap okunan çocuklarla okunmayan çocukların dil gelişim puanları

	Kitap okuyan kişi	n	Ortalama	ss	Standart hata
Evde düzenli kitap okunan	Anne	64	67,25	7,31	0,91
	Baba	30	65,80	9,22	1,68
	Kardeş	9	62,78	8,51	2,84
	Diğer kişiler	2	67,50	2,12	1,50
	Toplam	105	66,46	7,97	0,78

Tablo 9’da görüldüğü gibi evde düzenli kitap okunan çocukların kitap okuyan ebeveynlerine annesi tarafından kitap okunan çocukların dil gelişim düzeyleri puan ortalaması 67,25; babası tarafından kitap okunan çocukların dil gelişim düzeyleri puan ortalaması 65,80; kardeşi tarafından kitap okunan çocukların dil gelişim düzeyleri puan ortalaması 62,78, diğer kişiler tarafından kitap okunan çocukların dil gelişim düzeyleri puan ortalaması 67,50 olarak belirlenmiştir.

Tablo 10. Evde düzenli kitap okunan çocukların dil gelişim düzeylerinin kitap okuyan kişiye göre karşılaştırılması

	Kareler ortalaması	sd	Ortalamanın karesi	F	p
Gruplar arası	177,20	3	59,07	0,93	0,43
Kitap okuyan kişi	Grup içi	6420,86	101	63,57	
	Toplam	6598,06	104		

*p<.05

Tabloda görüldüğü gibi, evde düzenli kitap okunan çocukların dil gelişim düzeylerinin kitap okuyan kişiye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tablo 11. Anne babaların çocuklarına evde düzenli kitap okumama nedenleri

Kitap okuyan kişi	n	Zaman olmaması	Diğer kardeşlerin etkisi	Alışkanlık olmaması	Çocuğun isteksizliği	Kitabı ihmal etme	Kitapların yetersizliği	Ebeveynin okuma yazma bilmemesi	Toplam
Evde düzenli kitap okunmayan	60-66 ay	f 9	1	2	2	0	1	1	16
		% 56,3	6,33	12,5	12,5	0	6,3	6,3	100
Evde düzenli kitap okunmayan	67-72 ay	f 11	2	3	5	3	1	0	25
		% 44	8	12	20	12	4	0	100
Toplam		f 20	3	5	7	3	2	1	41
		% 48,8	7,3	12,2	17,1	7,3	4,9	2,4	100

Tablo 11’de görüldüğü gibi anne babaların çocuklarına düzenli kitap okumama nedenlerinin sonuçları incelendiğinde 60-66 aylık çocukların ebeveynlerinin %56,3 ve 67-72 ay çocukların ebeveynlerinin %44’ünün “zaman olmaması” nedeniyle düzenli kitap okumadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öte yandan 60-66 aylık çocukların ebeveynlerinin %12,5 ve 67-72 ay çocukların ebeveynlerinin %20’si “çocuğun isteksizliği” nedeniyle düzenli kitap okumadıklarını söylemişlerdir.

5. Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda, anne babaların büyük çoğunluğunun çocuklarına evde düzenli kitap okudukları belirlenmiştir. Literatürde de anne babaların büyük çoğunluğunun gece yatmadan önce ve özellikle annelerin çocuklarına kitap okuduğu ifade edilmektedir (Tezel Şahin & Tutkun 2016). Literatürde, ebeveynlerin kitap okuma sıklığına dair araştırmalar, çocukların gelişimleri arttıkça kitap okuma sıklığının arttığını göstermektedir. Örneğin Amerika’da yapılan bir araştırmada, ebeveynlerin %22’sinin 12 aydan önce bebekleri ile her gün kitap okuduğunu, 1 ve 2 yaşlarında bu oranın % 44-45’e yükseldiği belirlenmiştir (Young vd. 2014). Işıkoğlu Erdoğan (2016) tarafından

yapılan çalışmada da ebeveynlerin %36,9'unun çocuklarıyla birlikte haftada 1-2 kez, %30,5'inin ise her gün kitap okudukları saptanmıştır. Çalışmaya katılan ebeveynlerin % 8,4'ünün ise çocuklarıyla birlikte nerdeyse hiç kitap okumadıkları bulunmuştur.

Evde düzenli kitap okunan çocukların dile gelişim düzeylerinin düzenli kitap okunmayan çocuklara göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde benzer bulgulara ulaşan çalışmalara ulaşılmıştır. Oghi vd. (2010) tarafından Japonya'da yapılan araştırmada, video aracılığıyla öykü dinletilen ve anneleri tarafından kitap okunan bebeklerin bu süre zarfında nöral aktivasyonları incelenmiş ve annelerini dinleyen bebeklerde dikkat, hafıza, sosyo-duygusal gelişim ve dil gibi bilişsel işlevlerden sorumlu frontal bölgedeki nöral aktivitenin, video izleyen bebeklerdekinden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Arnold ve Colburn (2006) da, doğum anından itibaren ve hatta bebek anne karnındayken bile kitap okumanın çocuğun beyin gelişimini desteklediğini ifade etmişlerdir. Zembat, Aydın ve Duman (2006), beş yaş çocuklarına yönelik hazırlanan aile katılımlı dil eğitim programının çocukların dil gelişimlerini arttırdığını saptamışlardır. Polat Unutkan (2006) tarafından yapılan çalışmada anne ve babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimine etkisi incelenmiş ve anne babaları tarafından kendilerine sık sık ve bazen kitap okunan çocukların, anne babaları tarafından kitap okunmayan çocuklara göre dil gelişimi ve ses çalışmalarında daha başarılı oldukları ifade edilmiştir. Çocuklara resimli veya resimsiz olsun, etkili ve kaliteli bir şekilde kitap okunmasının (Tepetaş Cengiz 2015; Karrass vd. 2003; Ortiz vd. 2001; Sénéchal vd. 1995; Payne vd. 1994; DeBaryshe 1993), çocuklara zengin dil deneyimleri sağladığı, kelime daracığının gelişiminde önemli rol oynadığı ve böylece dil gelişimini hızlandırdığı belirtilmiştir. Çocukla birlikte düzenli kitap okumanın, çocuğun dil gelişimine, sosyo-duygusal gelişime ve erken okur-yazarlık becerilerine katkıda bulunduğu görülmektedir (Tercanlı Metin & Gökçay 2014). Çocuklara yüksek sesle kitap okunmasının çocukların sözel dağarcıklarını artırarak dil gelişimine olumlu katkı sağladığı ifade edilmiştir (İnce & Aydın 2017; Sim & Berthelsen 2014). Evde anne babanın çocuğa kitap okuması sırasında, karmaşık bir dil kullanmalarının (Crain-Thoreson vd. 2001), sözcük ve fiilleri tekrar etmelerinin (Akhtar vd. 2001) çocukların sözcük bilgisini artmasına neden olduğu bilinmektedir. Bu nedenle evde düzenli kitap okumanın, çocukların kelime öğrenmeleri ve dil gelişimleri açısından önemli bir fırsat olduğu düşünülmektedir.

Evde düzenli kitap okunmayan 60-66 aylık çocuklarla 67-72 aylık çocukların dil gelişimlerinin yaşı büyük olanlar lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Evde düzenli kitap okunan çocuklar arasında yaşa göre bu farklılaşmanın kapandığı görülmektedir. Ayrıca aynı yaş grubunda olup düzenli kitap okunan ve okunmayan çocuklar arasında ise düzenli kitap okunanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu durum da evde düzenli kitap okumanın çocukların dil gelişimlerine olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Literatürde çocukların yaşları arttıkça, dil becerilerinin de geliştiği ifade edilmektedir (Ergin 2012; Şen vd. 2010). Bu araştırmada da düzenli kitap okunmayan grupta yaşa bağlı olarak dil gelişimde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim olduğu görülmektedir. Ancak düzenli kitap okunan grupta ise yaşa bağlı değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durumun nedeninin ise daha küçük yaş grubu çocukların evde anne babaları tarafından düzenli kitap okunması değişkeninden daha fazla olumlu yönde etkilenmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Evde düzenli kitap okunan veya okunmayan kız ve erkek çocuklarının dil gelişim düzeyleri birbirine benzerdir. Fakat evde düzenli kitap okunan kız çocuklarının, evde düzenli kitap okunmayan kız çocuklarının dil gelişim düzeylerinden daha iyi olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde evde düzenli kitap okunan erkek çocuklarının, evde düzenli kitap okunmayan erkek çocuklarının dil gelişim düzeylerinden daha iyi olduğu belirlenmiştir. Literatürde de, araştırma bulgularını destekler nitelikte dil gelişiminin cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Taşkın & Tuğrul 2014; Tepeli & Karadeniz 2013; Yıldırım 2008; Öztürk 1995; Acarlar & Baykoç Dönmez 1992). Fakat kız ve erkek çocukların evde düzenli kitap okunması değişkenine göre kendi içlerindeki farklılaşmaya bakıldığında evde düzenli kitap okunan gruplar lehine farklılık olduğu görülmektedir. Bu durum da evde düzenli kitap okumanın çocukların dil gelişimlerine olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Evde düzenli kitap okunan veya okunmayan çocukların dil gelişim düzeyleri arasında sosyoekonomik düzeye, kitap okuma sıklığına ve kitap okuyan kişiye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bütün bu bulgular ışığında, evde düzenli kitap okumanın çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediği, evde düzenli kitap okunan çocukların dile gelişim düzeylerinin düzenli kitap okunmayan çocuklara göre daha iyi olduğu saptanmıştır.

Ebeveynlerin çocuklarına düzenli kitap okumama nedenlerinin sonuçları incelendiğinde 60-66 aylık çocukların ebeveynlerinin %56,3 ve 67-72 ay çocukların ebeveynlerinin %44'ünün "zaman olmaması" nedeniyle düzenli kitap okumadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öte yandan 60-66 aylık çocukların ebeveynlerinin %12,5 ve 67-72 ay çocukların ebeveynlerinin %20'si "çocuğun isteksizliği" nedeniyle düzenli kitap okumadıklarını söylemişlerdir.

6.Öneriler

Anne babaların evde çocuklarına düzenli bir şekilde kitap okumaları önerilmektedir. Böylece çocuklar, anne babaları gözlemlemiş olacaklar ve hem kitap okuma alışkanlığı kazanmalarına hem de anne babaların çıkardıkları sesleri, sözcükleri taklit etmelerine fırsat sağlanmış olunacaktır. Bu sayede çocukların dil gelişimleri de olumlu yönde gelişecektir.

Anne babalar, evde etkili kitap okuma zamanları belirlemeli ve bu düzenli bir şekilde devam ettirilmelidir. Belirlenen bu zaman diliminin çocuğa kitap okuyarak veya çocuğun kitaplarla kaliteli zaman geçirmesi sağlanarak değerlendirilmelidir.

Öğretmenler ise, ailelere evde çocuklarına kitap okumalarının, kitap üzerine sohbet etmelerinin ve resimleri incelemelerinin önemini, nasıl kitap okumaları gerektiğini anlatan seminerler verebilir.

Kaynakça

- Acarlar, F. ve Baykoç Dönmez, N. (1992). 30-47 Aylar (2.5-4 yaş) arasındaki türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 163- 203.
- Akhtar N., Jipson J. and Callanan MA. (2001). Learning words through overhearing. *Child Development*, 72 (2), 416-430. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00287>
- Arnold, R. & Colburn, N. (2006). Storytime lessons. *School Library Journal*, 52(3), 50.
- Aygün, A. and Abacı, O. (2014). Examination of illustrated story books published between the years of 2004-2013 for 4-8 age group children in terms of illustration, procedia - *Social and Behavioral Sciences*, 152, 94-99.
- Barone, D. M. & Morrow, L. M. (2003). *Literacy and young children: Research-based practices*, New York: The Guilford Press.
- Bingham, G. E. (2007). Maternal literacy beliefs and the quality of mother-child book-reading interactions: Associations with children's early literacy development. *Early Education & Development*, 18, 23-49.
- Brodin, J. & Renblad, K. (2019) Improvement of preschool children's speech and language skills, *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2018.1564917
- Clein, K. D. & Edwards, C. P. (2013). The instructional and emotional quality of parent-child book reading and early head start children's learning outcomes, *Early Education & Development*, 24 (8), 1214-1231, DOI:10.1080/10409289.2012.697431
- Crain-Thoreson, C., Dahlin, M. P. and Powell, T. A. (2001). Parent-child interaction in three conversational contexts: Variations in style and strategy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 23-38. <http://dx.doi.org/10.1002/cd.13>
- DeBaryshe, B. D. (1993). Joint picture book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, 20, 455-461.
- Demir, S. (2011). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve sorunları, *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1 (1), 38-49.
- Deretarlar Gül, E. (2013). Okul öncesi çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma. M. Gönen. (Ed.). *Çocuk Edebiyatı*. 305-314. Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.
- Einon, D. (2005). Creative Play for 2-5's: *Recognize and stimulate your child's natural talents*. London: Hamlyn.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H. ve Erdoğan Aras, S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 231-246.
- Ergin, B. (2012). 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25, 64–103
- Foy, J. G., & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24 (1), 59–88. doi: 10.1017/S0142716403000043
- Gönen, M. (1993). Anaokulu öğretmenlerinin beş ve altı yaş çocukları için kullandıkları masal ve hikaye kitaplarının niteliklerinin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 2, 56-58.
- Gönen, M. ve Uyanık-Balat, G. (2002). Çocuk kitaplarına yeni bir yaklaşım: İnternet’te resimli çocuk kitapları (e-books). *Hakemsiz Yazılar Türk Kütüphaneciliği*, 16 (2), 163-170.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (1), 75-90. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (3), 1071-1086.
- İnce, T. ve Aydın, A. (2017). “Dil gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi”, *İlk beş yaşta çocuk sağlığı izlemi* (Edt. Gülbin Gökçay ve Ufuk Beyazova), 1. Baskı. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Karrass, J., VanDeventer, M. C. & Braungart-Rieker, J. M. (2003). Predicting shared parent– child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology*, 17 (1), 134-146.
- Musulğüme, E. (2016). Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Oghi, S., Loo, K. K., Mizuike, C. (2010). Frontal brain activation in young children during picture book reading with their mothers. *Arm Pediatrica*, 99 (2), 225-229. doi: 10.1111/j.1651-2227.2009.01562.x.
- Ortiz, C., Stowe, R. M. & Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared Picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 16 (2), 263-281. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00101-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00101-6)
- Öner, N. (2008). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testler: Bir başvuru kaynağı* (Genişletilmiş İkinci Basım): İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Öztürk, H. (1995). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen birinci sınıf çocukların alıcı dil ve ifade edici dil düzeyleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J. & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4), 427-440. [http://dx.doi.org/10.1016/0885-2006\(94\)90018-3](http://dx.doi.org/10.1016/0885-2006(94)90018-3)
- Polat Unutkan, Ö. (2006). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazırlanışına etkisi, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 285-293.
- Raikes, H., Luze, G., Brooks-Gunn, J., Raikes, H. A., Pan, B. A., & Tamis-LeMonda, C. S. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77, 924–953.
- Sénéchal, M., Cornell, E. H., & Broda, L. S. (1995). Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10 (3), 317-337. [http://dx.doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90010-1](http://dx.doi.org/10.1016/0885-2006(95)90010-1).
- Sim, S. and Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: Evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39 (1), 50-55.
- Şen, S., Yıldız Çiçekler, C. ve Yılmaz, R. (2010) Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen 5- 6 yaş çocukların üstdil becerilerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2),37-54.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış, *Aile ve Toplum*, 6 (22), 30-39.
- Taşkın, N. ve Tuğrul, B. (2014). Okul öncesindeki çocukların dil ile matematik becerileri arasındaki ilişkinin farklı değişkenlere göre incelenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 129-148.
- Tepeli, Y. ve Karadeniz, H. K. (2013). Otizmlili ve normal gelişim gösteren çocukların alıcı dil becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2 (6), 73-89.
- Tepetaş Cengiz, G. Ş. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tercanlı Metin, G. ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi, *Çocuk Dergisi*, 4(3):89-94, doi: 10.5222/j.child.2014.089
- Tetik, G. (2016). Diyaloga dayalı hikaye okuma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş (48-60 ay) çocuklarının dil gelişimine etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Tezel Şahin, F. ve Tutkun, C. (2016). Okul öncesi dönemde anne, baba, çocuk ve kitap, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2373-2390.
- Tulu, Y. (2009). Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi* (34. Baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Young, K. T., Davis, K. and Schoen, C. (1996). *The commonwealth fund survey of parents with young children*. New York: The Commonwealth Fund.
- Zembat, R., Aydın, A. ve Duman, H. (2006). 5 Yaş grubu çocukları için hazırlanmış aile katılımlı dil eğitimi programının dil gelişimine etkisinin incelenmesi, *Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu Bildiri Kitabı (Kıbrıs)*, 2. Cilt, 27- 30 Haziran 2006, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s. 141-154.

Metin TOPRAK⁴¹

JOACHİM HEİNRİCH CAMPE: ALMAN ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATININ UNUTULMAYA YÜZ TUTMUŞ BİR TEMSİLCİSİ

Giriş

J. H. Campe (1746-1818) “Geç Aydınlanma Dönemi”nin günümüzde artık neredeyse unutulmaya başlamış, ancak yaşadığı dönemde oldukça önemsenen bir ismi olup günümüzde daha çok dilde sadeleşme ve Alman dilinin yabancı kelimelerden arındırılmasına yönelik çalışmaları ve bu konudaki radikal fikirleriyle bilinir. Ancak Campe’nin diğer ve daha önemli bir özelliği ise teoloji eğitimi aldığı halde dönemin aydınlanmacı ideolojisini benimseyerek dünyevi ve akılcı bir eğitim anlayışını savunuyor olmasıdır. Campe, eğitim alanında reformist düşüncelere sahip olmanın ve bu düşüncelerini hayata geçirmek için çabalayan bir pedagog olmanın yanı sıra, bu düşüncelerini oldukça üretken ve etkin bir biçimde çocuklara ve gençlere yönelik kurgusal ve kurgusal olmayan farklı türden metinler yoluyla yaymaya çalışmış ve oldukça da başarılı olmuştur. Campe’nin çocuk ve gençlere yönelik yazdığı metinlerde dönemin ruhuna uygun olarak eğitici boyut ön plandadır ancak Campe’nin metinlerini o dönem açısından ilginç kılan; onları belli yaş gruplarına göre sınıflandırması ve yaptığı sınıflandırmaya uygun, o gruba hitap eden dil, üslup ve konular belirlemiş olmasıdır. Günümüzde genel geçerliliği olan bu olgu o dönemde büyük ilgi ve destek gördüğü gibi belli çevreler tarafından da ağır bir dille eleştirilir. Bu çalışmada, Campe’nin bir pedagog olarak edebiyatı çocuk ve gençleri eğitmede neden etkin bir araç olarak kullanmak istediği sorusundan hareketle dönemin çocuk ve gençlik edebiyatının temel özelliklerine yönelik bazı yargılara ulaşılmaya çalışılacaktır.

Filantropikler Dönemi

Her ne kadar çocuklara ve gençlere yönelik kitaplarının bir kısmı 19. yüzyıla sarksa da Campe genel olarak bir önceki yüzyılın önemli çocuk edebiyatı yazarları arasında gösterilir. 18. yüzyılın ikinci yarısı Almanya’da çocuk ve gençlik edebiyatı açısından bir dönüm noktasına karşılık gelir ve Campe bu dönüm noktasına denk gelen tartışmalara önemli katkılarda bulunmuştur. Aydınlanma döneminin bu evresi genellikle eğitim açısından filantropik dönem ya da filantropikler dönemi olarak da adlandırılır. İngiltere ve Fransa’da 17. yüzyılın ikinci yarısında filizlenmeye başlayan ve amacı genel olarak dar sınırlar içerisine hapsedilmiş bireyi düşünsel anlamda olduğu kadar pratik yaşamın diğer alanlarında da özgürleştirmek olan Aydınlanmacı düşünce Almanya’da ancak 18. yüzyılın ikinci yarısında etkisini gösterir ve pek çok alanda olduğu gibi özellikle eğitim alanındaki tartışmaları ve pratikleri de etkilemeye başlar. Bu dönemde yeni yeni ortaya çıkmaya başlayan ve toplumsal yaşamın pek çok alanında oldukça etkin olmaya başlayan burjuva sınıfı geleneksel toplumsal düzenin aşama aşama yıkılmasına sebep olmuş, bu ise beraberinde ekonomiden politikaya, hukuktan eğitime kadar pek çok alanda yeni gelişmenin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Filantropizm genelde Aydınlanmacı düşüncüyü savunanların eğitim alanındaki gelişmelere verdiği tepkileri nitelemek üzere kullanılan bir terim olarak karşımıza çıkar. Aydınlanmacı düşünce genel olarak insan denen canlının içerisinde yaşadığı dünyayı akılcı bilgi ve ahlaki sorumlulukla düzenleyecek bir donanım, bunu yapacak akılcı düşünme yetisine sahip olduğunu savunur ancak bunu yapabilmesi için belli bir eğitime tabi tutulması gerektiğini ileri sürer (bkz. Schmitt 2007: 16-17). Doğallık, akılcılık ve hümanizmi ilke edinen dünyevi bir eğitim

⁴¹Kocaeli Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Kocaeli-Türkiye, tprk.metin@gmail.com

anlayışını benimser. Doğal olarak, geleneksel eğitim sistemi, belirtilen hedefe ulaşmayı amaç edinenler için eleştirilerin odağında yer alır.

Campe ve Geleneksel Eğitim Anlayışının Eleştirisi

Geleneksel eğitim sistemini en radikal biçimde eleştiren önemli isimlerden birisi de filantropizmin ilk temsilcilerinden biri olarak da kabul edilen Johann Bernhard Basedow'dur (1724-1790). Basedow'un reformcu eğitim anlayışı kısaca, aydınlanmış bir toplum için yararlı ve özgüven sahibi bireyler yetiştirmeye odaklanan bir sistem oluşturmayı amaçlar (bkz. Hirsch 2008: 29). Dini ve dünyevi eğitimin birbirinden ayrılmasını; eğitimin toplumun inanç, mezhep ve sınıf farkı gütmeksizin bütün katmanlarına yayılmasını; dünyevi eğitim için dini olmayan yeni ritüellerin oluşturulmasını; hoşgörülü, aydınlanmacı, akla dayalı, akli olduğu kadar bedensel gelişimi de göz önünde bulundurulmasını; kozmopolit bir dünya görüşünün öğrencilere benimsetilmesini; çocukların yaşına uygun, gerçek yaşamda karşılığı olan (örneğin gramer ve retorik'in yerine resim, müzik ve dans gibi aktivitelerin programa dahil edilmesi), ezberci olmayan ancak rekabete dayalı, başarıyı ödüllendiren bir sistemin oluşturulmasını savunan Basedow 1771 yılında Prens Franz tarafından öngördüğü eğitim modelini pratiğe dökmek için Dessau'ya davet edilir ve 1774 yılında projesini hayata geçirebileceği bir okul kurar. Okulun amacı yeni eğitim modelini benimseyip kitlelere yayacak öğretmenler yetiştirmektir (bkz. Schmitt 2003: 124-127 ve Benner 1999: 11-12). Bu dönemde geçimini sağlamak için özel dersler veren (Humboldt kardeşler de bunlar arasındadır) ve teoloji eğitimi aldığı için vaizlik kariyeri planlayan Campe, başlangıçta Basedow'un bütün görüşlerine katılması bile (Basedow'un rekabetçi ve hırsla dayalı eğitim anlayışı Campe'nin sonraları karşı çıkacağı ve eleştireceği önemli bir nokta olacaktır) eğitim modelinin en ateşli savunucuları arasında yer alır (bkz. Tischer 1992: 37). Yeni modele olan inancı onun bir süre sonra vaizlik kariyerini tamamen bir kenara bırakarak uzun süredir mektuplaştığı Basedow'a ve onun yeni eğitim modeline katkıda bulunmak üzere Dessau'ya gitmesi ve bir süre sonra da (1776) okulun yönetimini devralmasıyla sonuçlanır. Ancak genç öğretmenlerle (akılcı ilkeleri sorgulayan Sturm und Drang taraftarları) okulda uygulanan eğitim sistemi konusunda ve ideolojik sebeplerden anlaşmazlığa düşünce bir yıl sonunda bu görevden ayrılır ve Hamburg'a gider. Bu dönemde aynı zamanda Basedow ile birlikte "Pädagogischen Unterhandlungen" (1777) adlı dergiyi yayınlamaya başlar. Derginin amacı, yeni eğitim modeli ile ilgili uygulamada yaşanan olumlu ve olumsuz gelişmeleri okur ile paylaşmaktır. Derginin ilk sayısında amacın, derginin bir bölümünün çocuklara yönelik bir gazeteye dönüştürmek olduğu belirtilerek anne-baba ve öğretmenlerin çocuklarla yaşadıkları pedagojik boyuta sahip olumlu olumsuz deneyimlerinin, yaptırım ve ödüllendirmenin çocuğun eğitimi üzerindeki etkilerinin kendileriyle paylaşılmasını talep ederler. Çünkü Campe ve Basedow iyi ve kötü davranışların yayın yoluyla ilan edilmesini bir tür cezalandırma ve ödüllendirme biçimi olarak görürler ve bunun çocuğun eğitimine olumlu katkısı olduğu düşüncesini savunurlar. Gazetenin üç temel amacı olacaktır: Bilgiyi çocuğa onun yaşına ve algı düzeyine uygun olarak aktarmak ve bunu yaparken aynı zamanda çocuğu eğlendirmek; yayıncılığı eğitim aracı olarak kullanmak; diğer gazetelerin dil ve tarzını beğenmeyen yetişkin okurlar için bir seçenek haline gelebilmek. Çocuklara veya çocuk eğitimine yönelik bu dergi sadece 8 sayı yayınlanabilir, Campe ilk sayıdan sonra derginin editörlüğünden ayrılır (Uphaus-Wehmeier 2013: 60-62).

Campe'nin Robinson Crusou Romanı

Yeni eğitim modelinin uygulama aşamasında yaşadığı sorunlar büyük bir hayal kırıklığına sebep olsa da Campe gelen teklifler üzerine Hamburg'da şehrin ileri gelen ailelerine özel dersler vermeye başlar ve öğrenci sayısını 5 çocukla sınırlı tutar ancak gelen aşırı talepler üzerine sayıyı 13'e çıkarmak zorunda kalır. Burada geçirdiği 5 yıl Campe'nin öğretmen ve yazar olarak geçirdiği en verimli ve en başarılı zaman dilimidir. "Sittenbüchlein", "Betrachtungen über Empfindsamkeit und Empfinderei", "Kinderbibliothek", "Die Entdeckung von Amerika" gibi çalışmaları bu dönemde kaleme alınmıştır. Yine daha sonra dünya çapında bir başarı yakalayacak, 1900'lerin başına kadar 120 baskısı yapılacak olan ve bu çalışmada üzerinde durulacak "Robinson der

Jüngere” (1779-1780) adlı çocuk romanını da bu dönemde kaleme alır. Aynı yıl Johann Karl Wezel de eğitici bir “Robinson Krusoe” romanı yazar, ancak bu roman Campe’nin romanının gölgesinde kalır ve unutulur, ta ki 1961 yılında yeniden keşfedilene kadar.

İki bölümden oluşan ve bir yıl arayla yayınlanan roman aslında Campe’nin kendi eğitim anlayışını kurgusal bir metin aracılığıyla okura aktarma, yani eğlendirirken aynı zamanda eğitime işlevine sahiptir. Bu yönüyle dönemin genel edebiyat anlayışına da uygundur. Campe, kitabıyla öncelikle çocuklara hitap etmeyi amaçlar ama beklentisi kitabın yetişkinler tarafından da okunması yönündedir. Yazdığı önsözde kitabın temel amaçlarını şu şekilde sıralar: Genç okurlarını elinden geldiğince hoş bir biçimde eğlendirmek ve bu sayede kalplerini yararlı bilgiye açmalarını sağlamak; anlatılan hikaye çerçevesinde genç okurlarına ev yaşamına, doğaya ve diğer insani etkinliklere dair temel bilgiler vermek; özellikle doğa tarihine dair bilgiler iletmek; hikayeyi genç okurlara mümkün olduğunca ahlaki, dini değerler aşılacak ve onları erdemli kılacak gerçeküstü olmayan olaylarla karşılaştıracakları şekilde kurgulamak, bunu yaparken hem akıllarına hem de duygularına hitap etmek; ve son olarak genç okurlarını hayali ve boş bir coşkuya sevk etmek değil, onları gerçek dünyada en doğal ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde harekete geçirmek (Campe 1827: III-VI)

Roman, konusunu ve ismini Daniel Defoe’nun ünlü “Robinson Crusoe” (1719) adlı romanından almakla beraber asıl olarak J.J. Rousseau’nun “Émile (1762) adlı eğitim romanının etkisi altında yazılmıştır. “Robinson Crusoe” romanı yayınlandığı dönemde genel olarak dini, politik ve toplumsal boyutları da olan fantastik unsurlara sahip bir macera romanı olarak algılandı ve o şekilde de okundu. Ancak Rousseau’nun “Emile” adlı eğitim romanında, henüz eğitilmemiş genç beyinler ve ruhların birer birey olmalarına katkıda bulunabilecek iyi bir edebiyat metni ve romanı “en üstün doğal eğitim kitabı” olarak nitelemesiyle eğitici boyut öne çıkmaya başlar. Öte yandan Rousseau romanın özellikle fantastik unsurlarını bir kenara bırakma eğilimindedir, onun için önemli olan romanda yalnız bir insanın gerçek koşullar altında kendi ihtiyaçlarına yönelik kendi yargılarını oluşturmak zorunda kalmasıdır. Romanın bu nedenle geminin batması ile başlaması, kurtarılması ile bitmesi kendi eğitim anlayışı açısından en uygun çözümdür (Rousseau 2018: 240-241). Rousseau’nun bu değerlendirmede bulunmasının nedeni genç bir insanın kendi eğitim modeline uygun olarak ıssız bir adada yaşam mücadelesi verip bu mücadelesinde başarılı olması kuşkusuz önemli bir rol oynamaktadır. Büyük oranda Rousseau’nun romana yönelik düşüncelerinden etkilenen Campe de romanı bu haliyle hem kuru ve sıkıcı bulur hem de kendi kafasındaki eğitim modeli ve bu eğitim modelinin ortaya çıkartmayı hedeflediği insan tipi için uygun bulmaz ve kendi romanında önemli pek çok değişikliğe gider. Bu değişikliklerin neler olduğuna girmeden önce Campe’nin metninin kısa bir özetini vermek yararlı olacaktır.

Roman, amaçları çalışıp dua ederek mutlu bir yaşam sürmekten ibaret bir ailedeki baba figürünün akşamları çocuklarını eğlendirmek ve eğitmek üzere çeşitli hikayeler anlattığı bir sahne ile başlar ve babanın o akşam anlatacağı hikaye Hamburglu Robinson ailesinin Krusoe adlı oğullarının başından geçen bir macera ile ilgilidir (Campe 1827: 15). Robinson ailesinin üç oğlu vardır, bunlardan en büyüğünün hayali asker olmasıdır; bu hayalini gerçekleştirir ancak Fransızlarla girilen bir çatışmada ölür. Ortanca oğullarını tüberkülozdan kaybeden ailenin tek umudu artık en küçük oğulları olan Krusoe’dur. İki oğlunu kaybeden aile Krusoe’yi el üstünde tutmakta, her isteğini koşulsuz yerine getirmekte, çalışmaktan çok oynamayı tercih eden Krusoe böylece bu “akılcı olmayan” sevgi nedeniyle aylarını ve yıllarını yaşama dair hiçbir şey öğrenmeden geçirmektedir (Campe 1827: 17). Hiçbir beceriye ve amaca sahip olmadan büyüyen Krusoe, Hamburg limanında çalışan bir arkadaşı tarafından bir gemi seyahatine katılmaya ikna edilir. Bindiği gemi bir karaya oturur ve batar. Krusoe ıssız bir tropik adaya sığınarak hayatta kalmaya çalışır. Ancak bu hayatta kalma mücadelesi oldukça zorlu olacaktır çünkü hiçbir araç gerece sahip değildir. Hayatta kalmak için doğayla, vahşi havanlarla ve açlıkla mücadele ederken çıplak elleri ve aklından başka sahip olduğu hiçbir şey yoktur ve anne babasının yanlış eğitim yöntemlerinden dolayı bu ikisini de o güne kadar kullanma gereği duymamıştır. Krusoe kendisiyle baş başa kaldığı için ilk anda geçmiş ile anne babasına karşı sorumsuz tutumuyla hesaplaşma imkanı da bulur ve aşama aşama çeşitli hayatta kalma stratejileri geliştirir. Besin, kalacak yer ve ateş gibi temel

ihtiyaçlarını giderme yollarını bir nebze öğrendikten sonra onlara daha düzenli ve sistematik ve konforlu ulaşmanın yollarını arar ve bulur, daha büyük ve ferah bir mekan yaratma ve elbise yapımından, hayvan evcilleştirmeye kadar uzanan tek kişilik bir kültür inşa eder. Bütün bunları yaparken yine kendisi gibi bir şekilde bir süre sonra adaya gelen Freitag da (Cuma) yanındadır (Campe 1827: 178). Birkaç yıl sonra adaya yolu düşen İngilizler tarafından kurtarılan Krusoe ve Cuma, Hamburg'a dönerler. Burada marangozluk mesleğini öğrenen ikili ömürlerinin sonuna kadar dostluklarını sürdürdükleri mutlu bir yaşam sürerler (Campe 1827: 310).

Yukarıda da belirtildiği gibi Krusoe'nin hikayesi Campe tarafından ulaşılmak istediği hedefler tamamen eğitsel olduğu için Defoe'nin metninden tamamen farklı bir şekilde kurgulanmış ve anlatılmıştır. Bir aile babası çocuklarına akşamları Krusoe'nun adada hayatta kalma mücadelesini anlatmaktadır. Çocukların hikayeye verdiği tepkiler ve babayla hikaye çerçevesinde yürüttükleri sohbetler, hikayenin anlatılış amacına hizmet eder. Çocuklar Krusoe'nun anlatılan hikayesinin etkisiyle babalarından Krusoe gibi ertesi gün uyumamak veya kahvaltı yapmayarak aç kalmak için izin isterler veya Krusoe gibi güneşten korunmak amacıyla şemsiye yaparlar. Campe bu yolla Krusoe'nun özünde bireysel bir kurtuluşa dayalı hikayesini bir aile, grup veya topluluğa uyarlayarak kendi eğitim anlayışına da uygun hale getirir. Çünkü Campe, Rousseau'nun tek başına kendisine yetebilen birey yetiştirme idealinden farklı olarak, insanı toplumsal bir canlı olarak kabul eder ve edebiyatını da bu düşüncesine hizmet edecek biçimde kurgular ve bu amaç için kullanır: Çocuklara, toplumun henüz onlara açık olmayan alanlarını, davranış biçimlerini edebiyat aracılığıyla aktararak deneyim kazandırmak, onları içerisinde yaşadıkları toplumla uyumlu hale getirmek (bkz. Wild 2007: 63).

Campe, Defoe'nun metninde öncelikle ahlaki boyutu eksik ve yetersiz bulur, çocuk eğitiminde kullanılacak bir metinde öncelikle bu boyutun öne çıkarılması gerektiğini düşündüğü için kendi metninde asıl vurgunun bu yönde olduğu söylenebilir. Dolayısıyla metnin ana temasını ahlak oluştururken, okurun üzerinde bırakmak istediği etki; öz-disiplin yoluyla çalışkanlığın, üretkenliğin, iş ve çalışma ahlakının teşvik edilmesine ve geliştirilmesine yöneliktir. Campe bunu yaparken çalışmayı bilinçli bir biçimde el işçiliğinden tarıma, kafa işçiliğinden eğitim işçiliğine kadar çok geniş bir çerçevenin içerisine yerleştirir ve genel bir çalışma (iş) eğitimi ve etiği için belli başlı ilkeler belirler. Bu ilkeler romanın içerisine serpiştirilmiş halde karşımıza çıkar, bunlar şu şekilde sıralanabilir; çalışkanlık, dakiklik, titizlik, düzen, tutumluluk, kanaatkarlık, sabır, zevk unsuruna getirilen kısıtlama, planlı bir yaşam, ihtiyaca yönelik üretim v.b. Buna karşın mal mülk edinme ve bunların güç elde etmek için kullanımı çalışma ahlakına uygun olmayan, tamamen olumsuz özellikler olarak karşımıza çıkar (bkz. Schönert 2007: 103-104). Oysa bu iki unsur Daniel Defoe'nun romanında ana karakterin amaçları arasında yer alır. Yine Defoe'nun karakterinden farklı olarak elinde hiçbir şey olmadan adaya gelen Campe'nin Krusoe'su, adadan kurtulup baba evine geri döndüğünde de elinde hiçbir şey olmayan bir insandır. Ancak adada geliştirdiği ve doğa tarafından kendisine kazandırılan çalışma ahlakı sayesinde Cuma ile birlikte marangozluk mesleğini belirtilen ilkeler çerçevesinde yürüterek mutlu bir yaşam sürer. Bu yönüyle bakıldığında Campe için çalışma, iş, emek ve üretim gibi kavramların ekonomik bir boyuta sahip olmadığı görülür. Çalışma pratiğinin kişinin eğitimi üzerindeki olumlu etkisi Campe için asıl önemli unsurdur. Campe, romanın eğitici özelliğinin hedefine ulaşması için izlediği stratejinin ne olduğunu kitabına yazdığı önsözde şu şekilde açıklar: (1) Krusoe ilk aşamada adada tek başındadır ve elinden başka kullanabileceği hiçbir alet yoktur. Burada iki amaç vardır: İlki insanın tek başına ne kadar çaresiz olduğunu göstermek, ikinci olarak ise içerisinde yaşadığımız koşulları bir nebze düzeltmek için düşünmenin ve disiplinli çalışmanın ne denli gerekli olduğunu göstermek. (2) Sonraki aşamada Cuma karakteri devreye girer ve küçük bir dostluk ve dayanışmanın bile insan yaşamını ne denli olumlu etkilediği gösterilir. (3) Son aşamada ise kıyıya vuran bir gemiyle bir anda pek çok alete kavuşan ikilinin yaşadığı mutluluk aracılığıyla gündelik yaşamda pek de önemsemediğimiz bazı araç gerecin ne denli değerli oldukları gösterilir (bkz. Campe 1827: XI). Campe'nin oluşturduğu karakter ve kurgu, bu özellikleriyle Defoe'nun "tüccar" zihniyetine sahip karakteri ve macera duygusu uyandıran kurgusundan büyük oranda ayrılır.

Sonuç

Joachim Heinrich Campe günümüzün modern eğitim anlayışının temelini oluşturmaya başladığı 18. yüzyılın önemli karakterlerinden birisi olduğu halde günümüzde isminin geçtiği akademik çalışmalara artık pek sık rastlanmamaktadır. Oysa Campe yukarıda da değinildiği gibi modern anlamda yeni bir eğitim anlayışının ortaya çıkmasına zemin hazırlayan en önemli aktörlerden birisidir. Üstelik bu katkısı tek boyutlu bir katkı da değildir. Campe kuramsal bazı düşünceler ileri sürüp, bunları yayınlamakla yetinmeyip hayata geçirmeye çalışmış ve yazdığı kurmaca metinlerle de bu uygulamanın nasıl olması gerektiğinin toplumun geniş kesimlerine aktarılması için kayda değer çabalarda bulunmuştur. Campe'nin getirdiği yeni model de geleneksel feodal sistemde olduğu gibi zorlama barındırır ancak bu zorlama fiziki bir cezalandırma yoluyla gerçekleşmez ve daha çok ikna etmeye ve olumlu davranışları ödüllendirme yoluyla teşvik etmeye dayalıdır ve bu bilgi aktarımları ve daha da önemlisi bu olumlu davranış biçimlerini teşvik etme bir oyun konsepti içerisinde gerçekleştirilir. Yukarıda ele alınan Krusoe romanı (*Robinson der Jüngere*) bunu yaparken izlenmesi gereken yolu gösterir. Campe, kendi eğitim anlayışına uygun olarak Daniel Defoe'nun ünlü romanını tamamen farklı bir anlatım tekniği kullanarak yeniden ele alır ve onu bir eğitim romanına dönüştürür. Hikayesi anlatılan karakter başlangıçta yaşama, doğayla, toplumla tamamen uyumsuz, vurdumduymaz ve hayalperest özellikler sergilerken, adadaki yaşam mücadelesi onu en sonunda doğaya hükmetmeyi başarmış, kendi ayakları üzerinde durabilen, yaşadığı toplumla uyumlu, inançlı bir bireye dönüştürür. Bunu yaparken doğa ve akıl kendisine yol gösterici olmuştur. Bu durum hem Campe'nin hem de dönemin ideal insan modeline uygun düşmektedir. Öte yandan Campe'nin romanı çocuk ve gençlere yönelik olmakla beraber, genç bir insanın bazı yaşam deneyimleri sonucu yaşadığı dönüşümü anlatıyor olması sebebiyle 19. yüzyılın başlarından itibaren sıklıkla anılacak olan Bildungsroman türünün belli başlı unsurlarını da içerisinde barındırır. Roman ayrıca çocukları ve gençleri bir bütün olarak yaşama hazırlama, yaşadığı toplumla uyumlu hale getirme hedefi güden bir eğitim anlayışına hizmet etmek istediği için eğitim kurumlarında çocuklara yönelik temel eğitimin nasıl olması gerektiğine yönelik ipuçları da barındırmaktadır ve bu yönüyle tartıştığı sorunlar günümüzde de güncelliğini korumaktadır. Campe'nin edebiyata kendi eğitim anlayışı içerisinde yer vermek istemesinin sebebi, öğrenmede ve eğitimde “taklide” verdiği önem ve ona yüklediği farklı anlamla ilintilidir. Campe'nin bu kavrama yüklediği anlam gördüğü bir davranışı benimseme ve sonrasında içselleştirme şeklinde tanımlanabilir. Dolayısıyla edebiyat aracılığıyla çocuğa aktarılacak yaşam deneyimleri çocuk tarafından içselleştirilecek ve davranışlarına olumlu yönde yansıtacaktır.

Kaynakça

- Benner, Dietrich (1999). “Der Begriff moderner Kindheit und Erziehung bei Rousseau”, *Philanthropismus und in der deutschen Klassik, Zeitschrift für Pädagogik Jahrgang 45 - Heft 1 - Januar/Februar*, s. 1-18.
- Campe, Joachim Heinrich (1827). *Robinson der jüngere. Ein Lesebuch für Kinder*, Verlag J.J. Macken, Reutlingen
- Hirsch, Erhard (2008). “Das meiste neue pädagogische Licht ist von Dessau ausgegangen”. *Zum 275. Geburtstag Basedows und 225. Gründungstag des Dessauer Philanthropins*. Garber, Jörn (ed.) “Die Stammutter aller guten Schulen”. *Das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus 1774-1793 Tübingen: Niemeyer*, s. 23-82
- Rousseau, Jean-Jacques (2018). *Émile. Ya da Eğitim Üzerine*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul
- Schmitt, Hanno (2003). “Pädagogen im Zeitalter der Aufklärung - die Philanthropen: Johann Bernhard Basedow, Friedrich Eberhard von Rochow, Joachim Heinrich Campe, Christian Gotthilf Salzmann”. Tenorth, Heinz- Elmar (ed.): *Klassiker der Pädagogik. Von Erasmus bis Helene Lange içinde*. - München, s. 119-143
- Schmitt, Hanno (2007). *Vernunft und Menschlichkeit: Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn
- Schönert, Jörg (2007). “Perspektiven zur Sozialgeschichte der Literatur”. *Beiträge zu Theorie und Praxis (Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur; 87) Tübingen: Max Niemeyer*, s. 98-112.
- Tischer, Michael (1992). “Die Konstitution der pädagogischen Erziehungsphantasie. Beobachtungen an Joachim Heinrich Campes Kinderroman ‘Robinson der Jüngere’”, *Pädagogische Korrespondenz (1992) 11*, S. 34-48
- Uphaus- Wehmeier (1984). *Annette. Zum Nutzen und Vergnügen - Jugendzeitschriften des 18. Jahrhunderts: Ein Beitrag zur Kommunikationsgeschichte (Dortmunder Beiträge zur Zeitungsforschung, Band 38)*, Verlag K.G. Saur; München
- Wild, Reiner (2007). *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*, Verlag J. B. Metzler, Stuttgart

Mine AKOVA⁴², Birol YİĞİT⁴³, Demirali Yaşar ERGİN⁴⁴

ŞİDDET NEDENLERİ VE ÖNLEMLER ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ*

1. Giriş

Çocukların ve gençlerin şiddetten uzak yetişmeleri onların gelecekteki yaşam kaliteleri için çok önemlidir. Şiddet, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından, “fiziksel güç veya iktidarın kasıtlı bir tehdit veya gerçeklik biçiminde bir başkasına uygulanması sonucunda maruz kalan kişide yaralanma, ölüm ve psikolojik zarara yol açması ya da açma olasılığı bulunması” durumu olarak tanımlanmaktadır. Dünya ve bölgelerin istatistiklerine göre, şiddet sonucu etkilenen dezavantajlı gruplar arasında özellikle ergenler yer almaktadır. Ergenlerin neden olduğu şiddet, toplumda en çok göz önünde olan şiddet biçimlerinden biridir.

Literatür incelendiğinde, şiddetin farklı şekillerde tanımlanmış olduğu görülmektedir. Sözcük kökeni olarak bakıldığı zaman şiddet, Arapça kökenli bir sözcüktür. Sertlik, kaba kuvvet kullanma olarak ifade edilmektedir (Kapıcıoğlu,2008). Türk Dil Kurumu şiddeti, “sertlik, katılık, sözle yola getirme yerine kaba kuvvet kullanma; azarlamada ve cezalandırmada aşırı gitme” olarak tanımlamıştır (Göktaş, 2010). İngilizce de ise şiddet, ‘violence’ olup sert ya da acımasız kişilik, güç anlamına gelmektedir (Can, 2007). Bu kelime, Latince’den gelen ‘vio’ kökünden türetilmiştir (Skrapec, 2003; Akt. Koç, 2011). Keleş ve Ünsal şiddeti, oluşma şekline göre dar ve geniş olarak iki anlamda ifade etmişlerdir. Dar anlamıyla şiddet, bireyin bedensel bütünlüğüne zarar verecek şekilde dışarıdan gelen acı verici eylemlerdir. Geniş anlamıyla ise, birey üzerindeki etkileri doğrudan gözlenemeyen işsizlik, medya terörü, doğanın tahribi, sağlıksız kentleşme gibi sebeplerin meydana getirdiği şiddettir (Keleş&Ünsal, 1996).

Ayrıca şiddet; aile, medya, sosyal ortam, fiziksel ve psikososyal gelişim, akademik başarı ve beceri seviyesi, madde ve alkol bağımlılığı, arkadaş ortamı ve okul gibi nedenlerden ortaya çıkan çeşitli değişkenlerden etkilenen ve değişkenleri etkileyen bir olgudur (MEB, 2006).

Toplum tarafından şiddet, sadece fiziksel şiddet olarak düşünülmektedir. Sadece fiziksel şiddet değil psikolojik şiddet, cinsel şiddet, davranışsal şiddet, sembolik şiddet gibi şiddet türleri de mevcuttur (Bal, 2013). Dünya Sağlık Örgütü şiddeti, uygulanan kişiye ve uygulanış şekline göre 2 gruba ayırmıştır. Uygulanan kişiye göre; kişiler arası şiddet, kişinin kendisine yönelttiği şiddet ve kolektif şiddet; uygulanış şekline göre ise, fiziksel şiddet, cinsel şiddet, mahrum bırakma ya da ihmal ve psikolojik şiddettir (WHO, 2006; Akt. UNİCEF Türkiye Temsilciliği ve Uluslararası Çocuk Merkezi Derneği, 2016).

Araştırmalar son yıllarda şiddetin özellikle okullarda önemli bir sorun haline geldiğini bu sorunun dikkat çekici boyutlara ulaştığını göstermektedir (Flannery ve ark., 2003; Akt. Uzbaş, 2009). Okullarda görülen şiddet, öğrenci ile öğrenci, öğrenci ile öğretmen ya da okul personeli ile okul yöneticileri arasında yaşanan fiziksel saldırı ve tehdit gibi eylemleri içermektedir (Henry, 2000; Akt. Akman, 2010). Bu nedenle okulda şiddetin nedenleri ve önlenmesine ilişkin araştırmalar yapmak önem arz etmektedir.

⁴² Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Öğrencisi

⁴³ Dr. Öğretim Üyesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Edirne-Türkiye

⁴⁴ Dr. Öğretim Üyesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Edirne-Türkiye, demiraliergin@gmail.com, ORCID:0000-0002-1670-4083

* Bu çalışma, 26-28 Nisan 2019 tarihlerinde Priştine/KOSOVA’da gerçekleştirilen 2. Uluslararası Balkan Çocuk ve Gençlik Yazını Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

2. Amaç

Çalışmanın amacı öğrencilerin şiddetin nedenleri ve önlemler hakkındaki görüşlerini saptamaya yönelik tutum ölçek geliştirmektir.

3. Yöntem

Çalışma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Edirne ilinde random seçilen 3 lisenin 9. 10. ve 11. sınıflarından seçilen 500 öğrenci ile yürütülmüştür.

Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından ortaokul ve daha üst düzeylerdeki öğrencilere uygulanmak üzere hazırlanan “Şiddet Nedenleri ve Önlemler Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5’lü derecelmeli 32 sorudan oluşmaktadır.

Ölçek geliştirme istatistikleri olarak altboyutları belirlemek için varimax rotated açılımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizinde 7.boyuta tek madde düştüğü için bu boyut/madde ölçekten çıkarılmıştır. Son haliyle ölçek 31 madde ve Medya kaynaklı nedenler, Sosyoekonomik nedenler, Psikolojik nedenler, Güvenlik önlemleri, Önlem yükümlülükleri ve Sosyal Önlemler olmak üzere 6 alt faktörden oluşmaktadır. Test toplamı için ve her alt boyut için ayrı ayrı madde-toplam korelasyon katsayısı ve madde-hariç toplam korelasyon katsayısı hesaplanarak içtutarlık belirlenmiştir. Aynı şekilde Test toplamı için ve her alt boyut için ayrı ayrı maddelerin ayırtma gücünü saptamak için üst çeyrek ve alt çeyrekler arası t-testi uygulanmıştır. Ölçek ve alt boyutlar için cronbach ve rulon katsayıları hesaplanarak güvenilirlik belirlenmiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonrasında ölçeğin geçerli, güvenilir ve kullanılabilir olduğu belirlenmiştir.

4. Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemede "rotated exploratory factor analysis" kullanılmıştır. Verilerin faktör analizi yapmaya uygunluğu KMO ve Bartlett testleri ile değerlendirilmiş ve istatistiksel gereklilikleri karşıladığı saptanmıştır. (Tablo 1)

Tablo 1. KMO ve Bartlett Testleri

Kaiser-Meyer-Olkin		0, 836
Bartlett	Kaykare	6134,340
	Sd	496
	P	0,000

Eigen değeri 1 ve daha yukarı olan bileşenlerin seçileceği şekilde yapılan analizde 7 faktör oluşmuştur. Açılımlayıcı (extraction) yöntem olarak temel bileşenler (principal component) analizi kullanılmıştır. 7 bileşen (faktör) toplam değişkenliğin %58,024’ünü açıklamaktadır. (Tablo 2)

Tablo 2. Açılanan Toplam Değişkenlik

Bileşen	İlk Eigen değerleri			Kareler Toplamı			Döndürülmüş Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyansın %	Birikimli %	Toplam	Varyansın %	Birikimli %	Toplam	Varyansın %	Birikimli %
1	6,925	21,639	21,639	6,925	21,639	21,639	3,646	11,395	11,395
2	3,461	10,816	32,455	3,461	10,816	32,455	3,330	10,405	21,800
3	2,481	7,753	40,208	2,481	7,753	40,208	2,917	9,117	30,917
4	1,831	5,723	45,932	1,831	5,723	45,932	2,877	8,989	39,907
5	1,454	4,545	50,477	1,454	4,545	50,477	2,433	7,602	47,509
6	1,305	4,079	54,556	1,305	4,079	54,556	1,852	5,788	53,297
7	1,110	3,469	58,024	1,110	3,469	58,024	1,513	4,728	58,024
8	,963	3,011	61,035						

"Varimax rotated" faktör analizi sonuçlarına göre faktörler ve hangi maddeleri içerdikleri belirlenmiştir. Maddeler en yüksek eigen değerini gösterdikleri faktöre yerleştirildiklerinde ölçeğin 7 faktörden oluştuğu belirlenmiştir (EK Tablo 3). Ancak faktör analizinde 7.boyuta tek madde düştüğü için bu boyut/ madde ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre belirlenen faktörler ve anlamları şöyledir; (Tablo 4)

Tablo 4. Faktörler

F1	Medya kaynaklı nedenler
F2	Sosyoekonomik nedenler
F3	Psikolojik nedenler
F4	Güvenlik önlemleri
F5	Önlem yükümlülükleri
F6	Sosyal Önlemler

"Boyutlar arası içtutarlık güvenilirliği saptamak için madde-toplam (item-total) korelasyon ve madde-hariç (item-remainder) toplam korelasyon katsayıları hesaplandı. Faktör toplamlarının ölçek toplamıyla ilişkilerini sorgulamak için hesaplanan Rulon=0.796, Cronbach α =0.671 olarak bulunmuştur. Bu analizlere göre tüm faktörlerin ölçeğin toplamı ile pozitif yönde ve içtutarlık gösterdiği görülmüştür (Tablo 5).

Tablo 5. Test Toplamı İçin Boyutlararası İchtutarlık Analizi

Faktör	Madde-toplam korelasyon katsayısı			Madde- hariç toplam korelasyon katsayısı		
	rit	sd	p	rir	sd	p
F1	0,646	498	p<.01	0,370	498	p<.01
F2	0,767	498	p<.01	0,526	498	p<.01
F3	0,685	498	p<.01	0,506	498	p<.01
F4	0,555	498	p<.01	0,340	498	p<.01
F5	0,637	498	p<.01	0,494	498	p<.01
F6	0,398	498	p<.01	0,285	498	p<.01
	Rulon			Cronbach		
	0,796			0,671		

Tüm faktörlerin her biri için ayrı ayrı içtutarlık güvenilirliği saptamak amacıyla madde-toplam korelasyon ve madde-hariç toplam korelasyon, Rulon, Cronbach α katsayıları hesaplandı. Bu analizlere göre tüm itemlerin faktör analiziyle belirlenmiş olan faktörleri ile içtutarlık gösterdiği görülmüştür. (Ek Tablo 6-11).

Tablo 12. Faktörler İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları

Faktör	Üst Çeyreklik			Alt Çeyreklik			Karşılaştırma		
	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
F1	135	23,585	3,641	135	14,741	4,938	16,686	268	p<.01 0,0000
F2	135	32,156	4,018	135	20,948	4,318	21,994	268	p<.01 0,0000
F3	135	26,459	2,769	135	19,711	4,324	15,213	268	p<.01 0,0000
F4	135	18,941	3,557	135	13,844	3,875	11,216	268	p<.01 0,0000
F5	135	17,548	2,054	135	12,704	3,484	13,867	268	p<.01 0,0000
F6	135	8,422	1,655	135	6,400	2,227	8,438	268	p<.01 0,0000

Şiddet nedenleri ve önlemlerine ilişkin tutumlar hakkında ayırt etme gücünü saptamak için üst çeyreklikteki öğrenciler ile alt çeyreklikteki öğrenciler arasında fark olup olmadığını analiz etmeye yönelik t testi kullanılmıştır. Faktör toplamlarının ölçek toplamına göre oluşturulan çeyreklikler arasındaki farkını sorgulamak için hesaplanan t sonuçlarına göre tüm faktörlerin ölçeğin toplamına göre şiddet nedenleri ve önlemlerine ilişkin yüksek ve düşük düzeyde tutumlara sahip öğrencileri ayırt etmeye hizmet ettiği görülmüştür. (Tablo 12)

Tüm faktörlerin her biri için ayrı ayrı şiddet nedenleri ve önlemlerine ilişkin yüksek düzeyde tutuma sahip öğrenciler ile düşük düzeyde sahip öğrencileri ayırt etme gücünü saptamak için t testi kullanılmıştır. Maddelerin faktör toplamına göre oluşturulan çeyreklikler arasındaki farkını sorgulamak için hesaplanan t sonuçlarına göre tüm faktörlerde tüm maddelerin şiddet nedenleri ve önlemlerine ilişkin yüksek ve düşük düzeyde tutuma sahip öğrencileri ayırt etmeye hizmet ettiği görülmüştür. (Ek Tablo 13-18)

Yapılan tüm istatistiksel analizler sonucunda 6 faktör ve 31 maddeden oluşan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna, kullanılabilirliğine karar verilmiştir. Tüm maddeler düz değerlendirmelidir (kesinlikle katılıyorum =5). Tüm faktörlerde yüksek puanlar şiddet nedenleri ve önlemler ile ilgili tutumların yüksekliğine işaret etmektedir.

Kaynaklar

- Akman, Y. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Şiddet ve Okul İklimi Alguları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Bal, N.(2013). *Sosyolojide Şiddet Kavramı*, Yurt ve Dünya Dergisi, 6.Sayı, s.6-22.
- Can, Y. (2007). *İlköğretim Okullarında Şiddet (Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Yaklaşımları)*, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Göktaş, E. (2010). *Özel ve Devlet Liselerinde Şiddete Eğilim Nedenleri ve Şiddet Etkenlerinin Karşılaştırılması:Üsküdar Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi,Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kapıcıoğlu, İ. (2008). *“Üniversite öğrencilerinin şiddet algısı”*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Keleş, R. ve Ünsal, A. (1996). Kent ve Siyasal Şiddet, *Cogito*, sayı 6-7, Kış-Bahar. 1996, ss.91-104.
- Koç, B. (2011). *Okullarda Şiddet*, E Yazı Yayıncılık, İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006, Eylül), *Eğitim ortamlarında şiddetin önlenmesi ve azaltılması Strateji ve eylem planı*, (2006-2011), Ankara.
- UNICEF Türkiye Temsilciliği ve Uluslararası Çocuk Merkezi Derneği (2016). *Çocuklara Kötü Muamelelerin Önlenmesi: Bu Konuda Harekete Geçilmesine ve Kanıt Toplanmasına Yönelik Bir Kılavuz*.
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43499/9241594365_tur.pdf?sequence=21&isAllowed=y
Erişim Tarihi: (20.07.2018).
- Uzbaş, A. (2009). Okul Psikolojik Danışmanlarının Okulda Saldırganlık ve Şiddete Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18).
- World Health Organization (WHO), (2002). World report on violence and health: summary. Geneva
https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summaryen.pdf Erişim Tarihi: (20.01.2019).

Ekler

Şiddet Nedenleri Ve Önlemler Ölçeği (Bazı örnek maddeler)

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak, her ifade için size göre yalnızca en uygun olan seçeneğin karşısına ✕ işareti koyarak cevaplayınız. Kararsızsanız veya herhangi bir fikriniz yoksa o maddeyi cevaplamayınız.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1)	Bazı bilgisayar oyunları şiddet eğilimini artırmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	Bilgisayar başında çok vakit geçirmek şiddet eğilimine neden olmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)	Şiddeti önlemede medyaya görev düşmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)	Televizyon programları şiddet davranışlarının oluşmasında etkilidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)	Şiddet içeren film ve programları izlemekten kendimi alamıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)	Şiddeti önlemede okula görev düşmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7)	Şiddet içerikli yayınları izleyen ebeveynler çocuklarına bu tür yayınları izleme konusunda olumsuz örnek olabilirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8)	Uyku zamanını televizyon izlemeye ayırmak şiddet davranışlarının oluşmasında etkilidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9)	Şiddeti önlemede aileye görev düşmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10)	Okulumuzun rehberlik biriminin şiddeti önlemeye yönelik çalışmalar yapması şiddeti önleyebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Table 3. Rotated Component Matrix^a

Item	Faktör	Bileşenler						
		1	2	3	4	5	6	7
s01	1	,810	-,042	,032	,074	-,013	-,004	,029
s02	1	,743	,114	-,009	,156	-,166	,037	-,246
s03	1	,698	,125	,078	-,022	,094	-,016	,152
s04	7	-,009	,149	-,091	-,032	,065	-,099	-,653
s05	1	,655	,126	,090	-,001	,119	-,001	,222
s06	1	,603	,282	,044	,037	-,012	,053	-,230
s07	1	,758	,150	,065	,104	,107	-,023	,039
s08	2	,422	,454	,167	-,030	,165	,052	,183
s09	2	,230	,386	,204	,072	,267	-,087	,553
s10	2	-,046	,779	,046	,142	-,017	-,017	,027
s11	2	,049	,752	,037	,143	-,121	,061	-,144
s12	2	,228	,645	,294	-,098	,135	-,032	,175
s13	2	,243	,578	,158	-,075	,291	-,091	,031
s14	2	,214	,570	,131	-,017	,115	,054	-,282
s15	2	,255	,561	,251	,014	,115	,103	,054
s16	3	,099	,265	,602	-,040	,181	-,003	,260
s17	3	,004	,028	,682	,098	,014	,163	,037
s18	3	-,003	,028	,705	,033	,173	,178	,225
s19	3	,135	,210	,612	,107	,194	,002	-,095
s20	3	-,002	,273	,646	-,051	-,014	,050	-,182
s21	3	,226	,075	,523	,237	,099	-,145	,137
s22	5	,056	,108	,297	,197	,614	,211	,263
s23	5	-,011	,060	,214	,237	,747	,214	,059
s24	5	,121	,116	,035	,033	,756	,107	-,076
s25	5	-,017	,040	,110	,397	,572	,015	-,054
s26	4	,091	-,007	,092	,802	,156	-,054	-,128
s27	4	,033	,004	,086	,824	,064	,054	-,115
s28	4	,068	,058	,051	,716	,092	,062	,089
s29	4	,119	,004	,141	,643	,253	,251	,277
s30	6	,003	,026	,115	,183	,237	,838	,091
s31	6	,018	,016	,153	,085	,143	,883	-,017
s32	4	,005	,107	-,100	,380	,044	,248	,198

Tablo 6. F1 İçin Maddelerarası İçtutarlık Analizi

Soru	Madde-toplam korelasyon katsayısı			Madde- hariç toplam korelasyon katsayısı		
	rit	sd	p	rir	sd	p
s01	0,786	498	p<.01	0,655	498	p<.01
s02	0,753	498	p<.01	0,628	498	p<.01
s03	0,726	498	p<.01	0,595	498	p<.01
s05	0,689	498	p<.01	0,541	498	p<.01
s06	0,665	498	p<.01	0,507	498	p<.01
s07	0,783	498	p<.01	0,669	498	p<.01
rulon				cronbach		
0,877				0,829		

Tablo 7. F2 İçin Maddelerarası İttutarlık Analizi

Soru	Madde-toplam korelasyon katsayısı			Madde- hariç toplam korelasyon katsayısı		
	rit	sd	p	rir	sd	p
s08	0,666	498	p<.01	0,525	498	p<.01
s09	0,593	498	p<.01	0,451	498	p<.01
s10	0,664	498	p<.01	0,537	498	p<.01
s11	0,639	498	p<.01	0,505	498	p<.01
s12	0,748	498	p<.01	0,655	498	p<.01
s13	0,693	498	p<.01	0,577	498	p<.01
s14	0,635	498	p<.01	0,493	498	p<.01
s15	0,682	498	p<.01	0,565	498	p<.01
	rulon			cronbach		
	0,896			0,818		

Tablo 8. F3 İçin Maddelerarası İttutarlık Analizi

Soru	Madde-toplam korelasyon katsayısı			Madde- hariç toplam korelasyon katsayısı		
	rit	sd	p	rir	sd	p
s26	0,783	498	p<.01	0,621	498	p<.01
s27	0,802	498	p<.01	0,659	498	p<.01
s28	0,744	498	p<.01	0,563	498	p<.01
s29	0,742	498	p<.01	0,583	498	p<.01
s32	0,515	498	p<.01	0,270	498	p<.01
	rulon			cronbach		
	0,825			0,765		

Tablo 9. F4 İçin Maddelerarası İttutarlık Analizi

Soru	Madde-toplam korelasyon katsayısı			Madde- hariç toplam korelasyon katsayısı		
	rit	sd	p	rir	sd	p
s26	0,783	498	p<.01	0,621	498	p<.01
s27	0,802	498	p<.01	0,659	498	p<.01
s28	0,744	498	p<.01	0,563	498	p<.01
s29	0,742	498	p<.01	0,583	498	p<.01
s32	0,515	498	p<.01	0,270	498	p<.01
	rulon			cronbach		
	0,825			0,765		

Tablo 10. F5 İçin Maddelerarası İttutarlık Analizi

Soru	Madde-toplam korelasyon katsayısı			Madde- hariç toplam korelasyon katsayısı		
	rit	sd	p	rir	sd	p
s22	0,765	498	p<.01	0,583	498	p<.01
s23	0,863	498	p<.01	0,734	498	p<.01
s24	0,744	498	p<.01	0,489	498	p<.01
s25	0,681	498	p<.01	0,438	498	p<.01
	rulon			cronbach		
	0,765			0,756		

Tablo 11. F6 İçin Maddelerarası İttutarlık Analizi

Soru	Madde-toplam korelasyon katsayısı			Madde- hariç toplam korelasyon katsayısı		
	rit	sd	p	rir	sd	p
s30	0,930	498	p<.01	0,751	498	p<.01
s31	0,941	498	p<.01	0,751	498	p<.01
	rulon			cronbach		
	0,856			0,856		

Tablo 13. F1 İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları

soru	Üst Çeyreklik			Alt Çeyreklik			Karşılaştırma			
	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	t	sd	p	
s01	135	4,422	0,902	135	1,756	0,918	23,990	268	p<.01	0,000
s02	135	3,874	0,996	135	1,696	0,900	18,782	268	p<.01	0,000
s03	135	4,459	0,770	135	2,296	1,086	18,800	268	p<.01	0,000
s05	135	4,407	0,736	135	2,311	1,123	18,075	268	p<.01	0,000
s06	135	3,741	1,044	135	1,748	0,870	16,977	268	p<.01	0,000
s07	135	4,400	0,725	135	2,007	0,894	24,072	268	p<.01	0,000

Tablo 14. F2 İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları

soru	Üst Çeyreklik			Alt Çeyreklik			Karşılaştırma			
	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	t	sd	p	
s08	135	4,422	0,767	135	2,430	1,143	16,753	268	p<.01	0,000
s09	135	4,867	0,362	135	3,356	1,296	13,002	268	p<.01	0,000
s10	135	4,022	0,902	135	2,244	0,805	17,022	268	p<.01	0,000
s11	135	3,770	1,036	135	2,015	0,837	15,253	268	p<.01	0,000
s12	135	4,659	0,535	135	2,785	0,957	19,786	268	p<.01	0,000
s13	135	4,378	0,762	135	2,526	0,854	18,737	268	p<.01	0,000
s14	135	3,822	0,961	135	1,933	0,857	16,983	268	p<.01	0,000
s15	135	3,867	0,853	135	2,119	0,811	17,190	268	p<.01	0,000

Tablo 15. F3 İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları

soru	Üst Çeyreklik			Alt Çeyreklik			Karşılaştırma			
	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	t	sd	p	
s16	135	4,630	0,720	135	3,163	1,009	13,697	268	p<.01	0,000
s17	135	4,570	0,605	135	2,963	1,061	15,235	268	p<.01	0,000
s18	135	4,881	0,347	135	3,237	1,192	15,334	268	p<.01	0,000
s19	135	4,533	0,621	135	2,919	0,947	16,513	268	p<.01	0,000
s20	135	4,570	0,580	135	2,778	0,936	18,848	268	p<.01	0,000
s21	135	4,756	0,592	135	3,015	1,240	14,668	268	p<.01	0,000

Tablo 16. F4 İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları

soru	Üst Çeyreklik			Alt Çeyreklik			Karşılaştırma			
	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	t	sd	p	
s26	135	4,274	0,706	135	2,000	0,846	23,878	268	p<.01	0,000
s27	135	4,252	0,677	135	2,052	0,849	23,448	268	p<.01	0,000
s28	135	4,363	0,759	135	2,237	1,002	19,582	268	p<.01	0,000
s29	135	4,481	0,558	135	2,570	1,011	19,152	268	p<.01	0,000
s32	135	3,748	1,013	135	2,430	1,004	10,703	268	p<.01	0,000

Tablo 17. F5 İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları

soru	Üst Çeyreklik			Alt Çeyreklik			Karşılaştırma			
	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	t	sd	p	
s22	135	4,963	0,190	135	3,304	1,217	15,591	268	p<.01	0,000
s23	135	4,844	0,364	135	2,763	0,899	24,833	268	p<.01	0,000
s24	135	4,652	0,627	135	2,378	0,913	23,768	268	p<.01	0,000
s25	135	4,422	0,767	135	2,815	0,994	14,818	268	p<.01	0,000

Tablo 18. F6 İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları

soru	Üst Çeyreklik			Alt Çeyreklik			Karşılaştırma			
	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	t	sd	p	
s30	135	4,919	0,275	135	2,593	0,785	32,372	268	p<.01	0,000
s31	135	4,926	0,263	135	2,378	0,880	32,122	268	p<.01	0,000

Muharrem ÖZDEN⁴⁵

GÜNÜMÜZ ANADOLU AĞIZLARINDA ÇOCUK OYUNLARIYLA İLGİLİ OLARAK KULLANILAN SÖZ VARLIĞI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Giriş

İnsan gelişim sürecinin en önemli evresi olan çocukluk döneminde 'hareket' bir çocuk için en büyük ihtiyaçtır. Bu evrede oyun ve spor gibi faaliyetler hareketi desteklemektedir. Oyun oynamak ve spor yapmak çocuklar için en büyük haklardır. Her çocuk bu haklardan yararlanmalıdır (Aksoy 2013: s. 83). Oyun çocuğun gelişimi için yaşamsal bir önem taşımaktadır. Yaşamla ilgili deneyimleri oyun aracılığıyla öğrenen çocuk; fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimini bu yolla desteklemektedir. Bu nedenle gerçek yaşamın bir parçası olan oyun, etkili bir öğrenme süreci olarak ifade edilebilir. Çocuk oyunları, toplumsal kültür açısından önemli olduğu kadar eğitim ve ruh bilimi yönünden de önem taşımaktadır. Çocukların eğitiminde etkin bir yol olan oyun, çocuk için gerekli olan davranış, bilgi ve becerilerin oyun içinde kendiliğinden öğrenildiği süreci kapsar. Çocuk aynı zamanda yardımlaşma, sevecenlik, hoşgörülü olma, kibarlık, saygılı olma, bağımsızlık ve cesaret gibi önemli değerleri oyun sürecinde öğrenir ve değer algısını oluşturur. Çocuk, yaşamda yer alan rolleri ve olguları oyun içinde kavrar, benimser, pekiştirir. Bu bağlamda, çocuğun kişiliği oyun içinde daha belirgin çizgilerle ortaya çıkar ve gelişir. Bu araştırmanın amacı, Eskişehir yöresi, geleneksel çocuk oyunlarının niteliklerini ortaya koymak ve çocuklara yaşam becerileri kazandırmadaki işlevini incelemektir. Araştırmada, kültür analizi deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanan veriler, çocuk oyunları teması altında toplanmış ve yaşam becerileri kazandırmadaki işlevleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; geleneksel çocuk oyunları aracılığıyla geliştirilmesi beklenen beceriler; öz yönetim, dil-iletişim, problem çözme, karar verme, liderlik, eğlenme, iş birliği yapma ve takım olma becerileridir (Girmen 2012: s. 263). Oyun ve oyuncağın geçmişi insanlık tarihi kadar eskidir. Tarihin tüm dönemlerinde her sınıftan çocuk oyun oynamıştır. Huizinga oyunlu yarışmaların ruhunun, kültürün kendisinden daha eski olduğunu ileri sürmektedir. Bilinen en eski oyun aracı taştır. Ülkemizde "Beştaş" olarak bilinen oyun, en eski oyunlarımızdandır. Eski Mısır'da bulunan en eski oyun araçları, tahtadan yapılmış bebekler, tahtadan veya taştan yapılmış topaçlar, kepek doldurulmuş toplardır. Tarihçiler uçurtmanın 3000 yıl önce Çin'de bulunduğunu tespit etmişlerdir. Romalı çocukların çember, araba ve topla oynadıkları bilinmektedir (Toksoy 2010: s.205). Çeşitli ülkelerdeki oyuncak müzelerinde, eski çağlardan kalan tahta, kil, bronz, fildişi gibi malzemelerden yapılan oyuncaklar sergilenmektedir (Tuncor 2000: s. 7-8). Aşık kemiği ile oynanan oyunlar, farklı kültürlerde farklı biçimlerde önümüze çıkmaktadır (Aral, Gürsoy ve Köksal 2001: s. 11). Anadolu'da pek çok yörede "aşık kemiği" ile oynanan oyunlara rastlanır.

Ülkemizde çocuk oyunları açısından oldukça zengindir. Bununla birlikte çocukların oynadıkları oyunların pek çoğu hem çocukların hem de yetişkinlerin oynadıkları oyunlardır. Bu konudaki en tipik örnek Karagöz-Hacivat oyunudur. Anadolu'daki oyuncaklar çoğunlukla doğada bulunan malzemelerden yararlanılarak üretilmiştir. Zaman içinde toplumsal ilişkilerin gelişmesi ve giderek karmaşık hâle gelmesi, çocuk oyunlarının konularının, içeriklerinin, rollerinin ve kurallarının da değişip, gelişmesine neden olmuştur. Yakın geçmişte oynanan çocuk oyunlarının birçoğu gelişmiş toplumlarda giderek önemini ve geçerliliğini yitirmiş yerini günlük yaşamda yer alan olaylardan esinlenen oyunlar ve oyuncaklar almıştır. Günümüzde "tüketim toplumunun en

⁴⁵ Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Edirne, muharremozden@trakya.edu.tr

gözde alıcıları olan çocuklara sayısız ve sınırsız sayıda “oyun ve oyuncak” alternatifi sunulmaktadır. Gelişen ve değişen teknolojik olanaklar, başta bilgisayar ve internet olmak üzere bugünkü çocuğun oyun dünyasında köklü değişikliklere yol açmıştır (Toksoy 2010: s. 207). Şehirleşmenin, özellikle çarpık yapılaşmanın getirdiği boş ve yeşil alanların hızlı yok oluşu, çocukların açık alandaki özgürlüklerini de büyük ölçüde kısıtlamıştır. Plânlı ve düzenli yapılaşmanın olduğu yerlerde ise oyun alanları sınırlarla belirlenmiştir. Sanal dünyanın hızlı gelişimi, sunduğu oyun alternatifleri, çocukları bu sınırlandırılmış oyun alanlarından da uzaklaştırıp kapalı mekânlara çekmiştir. Birlikte oyun oynama alışkanlıkları doğal olarak yerini bireysel oyunlara bırakmıştır. Geleneksel çocuk oyunlarındaki paylaşım dayalı takım oyunları neredeyse unutulmaya yüz tutmuştur (Özbakır 2009: s. 148). Bu çalışmada günümüz Anadolu ağızlarında kullanılan çocuk oyunları ile ilgili söz varlığı üzerinde durulmuştur. Bu söz varlığı 3 bölümde incelenmiştir. İlk bölümde Anadolu ağızlarında kullanılan çocuk oyunlarının adları tespit edilmiş, bu adlar aşık oyunları, taş oyunları, top oyunları, değnek oyunları, diğer oyun aletleriyle veya oyun aletine dönüştürülen diğer materyallerle oynanan oyunlar, saklama, saklanma oyunları, atlama, sıçrama, sekme oyunları, koşma, kovalama, kapma oyunları, dilsiz, şaşırtma oyunları, dramatik oyunlar, çeşitli oyunlar başlıkları altında 11 gruba ayrılmıştır. İkinci bölümde günümüz Anadolu ağızlarında çocuk oyunları ile ilgili olarak kullanılan terimler, üçüncü bölümde ise günümüz Anadolu ağızlarında çocuk oyunları ile ilgili olarak kullanılan fiiller tespit edilmiştir. Çalışmada Derleme Sözlüğünden yararlanılmıştır.

1. Günümüz Anadolu Ağızlarında Kullanılan Çocuk Oyunu Adları

1.1. Aşık Oyunları

aluk Aşık kemiği ve bu kemikle oynanan oyun. (DS: Zile -To.) **ballı callı** Bir çeşit aşık oyunu. (DS: -Çr.) **çitime oyunu** Büyükçe bir daire çizilerek ortasına ceviz, aşık veya çekirdek dikilir. Oyuna katılanlar dikkörtgen şeklindeki küçük taşla, bu daire içindeki cevizi çıkarmaya çalışır, çıkarılan cevizler çıkaran kimsenin olur. (DS: Bahçeli, Bor -Nğ.) **çizi** Bir çeşit aşık oyunu. (DS: -Ezm.) **domaç** Aşık kemiği ile oynanan bir oyun. (DS: Gediz -Kü.) **döndermec** Aşıkla oynanan bir oyun. (DS: Kerkük) **düşmeli aşık** Kaybedenin aşığı vermesi suretiyle oynanan bir oyun. (DS: -Nğ. ve çevresi) **hibili** Aşık oyunu. (DS: -Çr.) **hobbışli** Bir çeşit aşık oyunu. (DS: -Çr.) **ikilik** Bir çeşit aşık oyunu. (DS: Vazıldan, Divriği -Sv.) **kirtikli** Bir çeşit aşık oyunu. (DS: -Çr.) **lopuh** Aşıkla oynanan oyun. (DS: İrişli, Bayburt, Sarıkamış -Kr.) **meşmel** Bir çeşit aşık oyunu. (DS: Kaptanpaşa köyleri, Çayeli -Rz.) **mire** Aşık oyununun bir çeşidi. (DS: Ziyere -Ama.) **sormaq** Bir çeşit aşık oyunu. (DS: İrişli, Sarıkamış -Kr.)

1.2. Taş Oyunları

amata Taşla oynanan bir çocuk oyunu. (DS: Bodrum -Mğ.) **atma taş** Çocukların oynadığı bir taş oyunu. (DS: Aliköy, Çaycuma -Zn.) **ayaktaşı** Çocukların yere çizdikleri şekiller üzerinde taşla oynadıkları bir çeşit oyun. (DS: Alucra -Gr.; -Kr.; Çalılı -Yz.) **beş kaya** Beş taşla oynanan bir çocuk oyunu. (DS: Evreşe, Gelibolu -Çkl.; Yeniköy -İst.; -Ks.; -Sm.; Ersis, Utav, Yusufeli -Ar.; -Ed.; Hamitabat, Lüleburgaz -Krk.; Saray -Tk.) **biççili** Beştaş oyunu. (DS: Yerkesik -Mğ.) **bolu yağması** Çocukların, çukurlara taş koyarak oynadıkları bir oyun. (DS: Fethiye -Mğ.) **cıka** Taşla oynanan çocuk oyunu. (DS: Karadere, Anamur -İç.) **cızbız** Altı taş oyunu. (DS: İrmaksırtı, Çarşamba -Sm.) **cızgıt** Düz ve kaygan bir taşı, yere çizilmiş çizgiler üzerinden, tek ayakta iterek geçirme, çizgi oyunu. (DS: Eziler, Buldan -Dz.) **cüz** Dokuztaş oyunu. (DS: Merzifon -Ama.; Uluşiran, Şiran -Gm.; -Ezc.) **çakı çakı taşlar** Beş taş oyunu. (DS: Örkenez, Yalvaç -İsp.) **çekdiri** Yirmi dört taşla oynanan bir oyun: Dün geç vakte kadar çekdiri oynadık. (DS: Navlu, Yeşilova -Brd.) **çetük** Kaydırak oyunu. (DS: Mindaval, Şarkıkaraağaç -İsp.) **çitak** Taş oyunu. (DS: Kartal -İst.) **dalloğ** Üçtaş oyunu. (DS: Çamova, Divriği -Sv.) **dana** Yassı taşlarla oynanan bir çocuk oyunu. (DS: Eğrigöz, Emet -Kü.) **diktağan** Taşlarla oynanan bir çeşit çocuk oyunu. (DS: Datya, Reşadiye -To.) **dokurcun** Dokuztaş oyunu. (DS: Eşme köyleri -Uş.; Yassıviran, Senirkent -İsp.; Bozan, Tokat -Es.; Refahiye çevresi -Ezc.; -Kn.; Tepecikören, Kozan -Ada.; Mut köyleri -İç.; -Ed.) **doma** Taş ve

sopalarla oynanan bir çocuk oyunudur. Yuvarlak bir taşı sopa ile yuvaya sokmaya çalışan ebe, kendisine engel olmaya çalışanlara sopasıyla dokunursa ebe o kimse olur. (DS: *Kemaliye, Alaşehir -Mn.*) **düz** Kare şeklinde çizilmiş ve dörde bölünmüş bir yüzey üzerinde üçer taşla iki kişi tarafından oynanan bir çeşit oyun. (DS: *Antakya -Hat.*) **ebeş** Beş taş oyunu. (DS: *Bünyan -Ky.*) **elbaş** Çocukların beş taşla oynadıkları bir oyun ki, taşın birini ellerine alıp, dördünü yere koyarak ellerindeki taşı havaya atıp yerdekilerini kaparlar. Çocuklar bu oyunu oynayacakları zaman "elbaşım, etek taşım, yüzük taşım, top taşım" diye birbirlerini çağırıp oyuna başlarlar. (DS: *-Çr.*) **elboş** Kız çocuklarının küçük ve yuvarlak beş taşla oynadıkları oyun. (DS: *-Çr.*) **eldası** Bir çeşit taş oyunu ki bunu en çok kızlar oynar. (DS: *Kurna -Brd.*) **elketek** Beş taş oyunu. (DS: *Ziyere -Ama.*) **ellep** Beş ya da on taşla oynanan oyun. (DS: *Alemdar -Bo.; Kurşunlu -Çkr.*) **elpapa** El üstünde oynanan taş oyunu: *Yaşar gel elpapa oynayalım.* (DS: *Vezirköprü -Sm.*) **eltaşı** Beştaş oyunu. (DS: *Yavuz, Şavşat -Ar.; Diktaş, Sincan, Divriği -Sv.*) **emen** Bir çeşit taş oyunu. (DS: *Çeltek, Yeşilova -Brd.; Ziyere -Ama.; Refahiye ve çevresi -Ezc.*) **feleke** Kaydırak oyunu. (DS: *Tosya -Ks.; -Ama.*) **fileke** Yassı, hafif taş ve bu taşlarla oynanan oyun. (DS: *Yendiğin, Ilgın -Kn.*) **filike** Çocukların oynadıkları kaydırak oyunu. (DS: *Kemaliye, Alaşehir -Mn.*) **gala** Dikili taşla oynanan bir çeşit çocuk oyunu. (DS: *Afşin -Mr.; Telin, Gürün -Sv.*) **gayrak** Çocukların düz taşlarla oynadıkları bir oyun. (DS: *Salda, Yeşilova -Brd.; Dariveren, Alâattin,, Acıpayam -Dz.*) **gildirgiç** Yassı taşlarla oynanan bir çeşit çocuk oyunu. (DS: *Gürün -Sv.*) **gubba** Kaydırak oyunu. (DS: *-İst.*) **heççik** Beştaş oyunu: Kızlar heççiğe oturdu daha kalkarlar mı? (DS: *Kesme, Divriği -Sv.*) **hellep** Beştaş oyunu: Helleplik taş gibi dolu yağdı. (DS: *Büyükkabaca, Senirkent -Isp.*) **heşdik** Küçük taşlarla oynanan beştaş oyunu. (DS: *-Vn.*) **honaşık** Beştaş oyunu. (DS: *Rumeli göçmenleri -İst.*) **honne** Kale olarak kullanılan büyük taşın üstündeki küçük taşı vurmaya çalışarak oynanan bir çeşit oyun. (DS: *Yavuz, Şavşat -Ar.*) **hopbirtaş** Beştaş oyunu. (DS: *Çepni, Gemerek -Sv.*) **hüplemecek** Küçük çakıl taşı ya da fındıkla oynanan bir çeşit çocuk oyunu. (DS: *Nefsiköseli, Görele -Gr.*) **lapaza** Kaydırak oyunu. (DS: *-Rz.*) **lönğür** Açılan çukura belirli bir yerden taş atılarak oynanan oyun. (DS: *Lüleburgaz -Krk.*) **malmuç** Büyük bir taş üstüne kuka yerine dikilen taşı, atılan taşla düşürmeye çalışarak oynanan oyun. (DS: *Demirtepe, Susurluk -Ba.*) **mam** Çocukların oynadığı kaydırak oyunu. (DS: *Fatsa -Or.; -Nğ.*) **mamışık** Taşlarla oynanan bir çocuk oyunu. (DS: *-Mğ.*) **mesmes** Kaleye konulan taş, taş ya da değnekle vurarak oynanan çocuk oyunu. (DS: *Tokat -Es.*) **meşek** Yassı taşla oynanan kaydırak oyunu. (DS: *Karacasu -Ay.*) **miçi** Ortaya konulan para ya da bilyeye, kayrak taşlarıyla vurarak oynanan bir çocuk oyunu. (DS: *Keçiborlu -Isp.*) **minik** Kaydırak oyunu. (DS: *Afşar, Hadım -Kn.*) **mırık** Yassı taşlarla oynanan bir çocuk oyunu. (DS: *-Çkr.*) **mocuk** Çukura taş atarak oynanan bir çocuk oyunu. (DS: *Bor -Nğ.*) **muku** Kaydırak oyunu. (DS: *Bayramiç -Çkl.*) **murt** Taşlarla oynanan bir çocuk oyunu. (DS: *-Nş.*) **sınır** Kaydırak oyunu. (DS: *Ilıcaksu, Domaniç -Kü.*) **sülenke** Bir çeşit kaydırak oyunu. (DS: *-Yz.*) **tıkırcın** Dokuztaş oyunu. (DS: *Karasinir, Çumra -Kn.*) **tokurcun** Dokuztaş oyunu. (DS: *Yalvaç -Isp.*) **üçleme** Kareyi dörde bölen çizgiler üstünde üçer taşla oynanan bir çeşit oyun. (DS: *Bor -Nğ.*) **üz** Dokuztaş oyunu. (DS: *Uluşiran, Şiran -Gm.*)

1.3. Top Oyunları

cincan Topla oynanan bir çeşit çocuk oyunu. (DS: *Ziyere -Ama.*) **cincon** Topla oynanan bir çocuk oyunu. (DS: *-Ama.*) **cukcuk** Topu havaya atarak oynanan bir çeşit oyun. (DS: *Sücutüllü, Yalvaç -Isp.*) **dittimiç** Topu kazılan çukura sopayla atarak oynanan bir çocuk oyunu. (DS: *Bayramiç -Çkl.*) **eşekli top** Havaya atılan topu yakalayıp, diğer arkadaşlarına vererek oynanan bir çocuk oyunu. (DS: *İlama -Isp.*) **gelegele** Çocukların çomak ve topla oynadıkları bir çeşit oyun. (DS: *Erciş -Vn.*) **gili** Yere çukurlar açılarak, hayvan tüyünden yapılmış topla oynanan oyun. (DS: *Hacılyas, Koyulhisar -Sv.*) **gömbe** Kazılan çukura sopa ile top atılarak oynanan bir çeşit çocuk oyunu. (DS: *Çilehane, Reşadiye -To.*) **holhol** Bir çeşit top oyunu. (DS: *-Isp.*) **hort** Kıldan yapılan top ve sopa ile oynanan bir çocuk oyunu. (DS: *Satılmış -Es.*) **hotagaç oyunu** Sopayla topu çukura atarak oynanan bir çeşit oyun. (DS: *Uluşiran, Şiran -Gm.*) **lapak oyunu** Topu duvara vurup düşürmeden yüze kadar sayarak oynanan oyun. (DS: *Osmaneli -Bil.*) **mırık** Yuvarlak ağaç, top ve değnekle oynanan oyun. (DS: *İğneciler, Mudurnu -Bo.*) **papara** Top, belirtilen çukura düşürülerek oynanan bir çeşit oyun. (DS: *Urla -İz.*)

1.4. Değnek Oyunları

batçı Bir çocuk oyunu ve bu oyunda kullanılan ucu sivriltilmiş değnek. (DS: Göksun ve köyleri -Mr.; Afşar köyleri, Pınarbaşı -Ky.; Kümbet, Kadırlı -Ada.) **battu battı** Değnekle oynanan bir çocuk oyunu. (DS: Aliköy, Atabey, İğdecik -Isp.; Çeltek, Yeşilova -Brd.; İğneciler, Mudurnu -Bo.; -Çkr.) **bıçgın** İki değneği birbirine sürterek havaya fırlatma oyunu. (DS:-Kü.) **bir** Sopayla oynanan bir çocuk oyunu. (DS: Göle -Kr.; -Vn.) **çabçabuq** Çelik çomak oyunu. (DS: Erciş -Vn.) **çalçubuq** Çelik çomak oyunu. (DS: Erciş -Vn.) **çelik** Çocukların sopa ile oynadıkları oyun: Çocuklar çelik oynadı. (DS: İshaklı, Bolvadin, Eber, Dinar -Af.; Sücüllü, Yalvaç, Koyulca, İlyas, Keçiborlu -Isp.; İsabey, Çal, Çivril -Dz.; Merzifon ve köyleri -Ama.; Müriüs ,Erbaa, Çayır, Zile -To.; Danışman, Fatsa, Ünye, Perşembe -Or.; Uluşiran, Şiran -Gm.; Refahiye -Ezc.; Afşin -Mr.; Çepni, Gemerek, Afşar aşireti, Damızlık, Gürün, Kangal ve köyleri -Sv.; -Ky.; Mucur -Krş.; Doğanbey, Beyşehir -Kn.; -İç.; Lüleburgaz -Krk.) **çellek** Çelik çomak oyunu: Çocuklar çellek oynuyor. (DS: Karahisar, Tavas -Dz.) **çırakman** Erkek çocuklar tarafından ufak bir çukura bir makara kukasını koymak için sopalarla vurularak oynanan bir çeşit oyun. (DS: Bağlılı, Eğridir -Isp.; Yeniköy -Ba.; Çatalca -İst.; Mut -İç.; Serik, Güzelsu, Akseki -Ant.; Çavuşköy, Babaeski -Krk.; Kemaller, Ruscuk, Bulgaristan) **çitbit** Bir çeşit çelik çomak oyunu. (DS: Karaman -Kn.) **çom oyunu** Değneklerle oynanan bir çeşit çocuk oyunu. (DS: Ulur, Bolvadin -Af.; Eğridir ve köyleri -Isp.) **çortlık** Çocukların sopalarla oynadıkları bir çeşit oyun. (DS: Yavuz, Şavşat -Ar.) **dana** Uzun değneklerle yuvarlak bir taşa vurarak oynanan çocuk oyunu. (DS: Demirkapı, Susurluk -Ba.) **danaküçü** Çocukların uzun bir değnekle bir kemik parçasına vurarak oynadıkları oyun. (DS: Ortabereket -Ank.) **dengire** Çoğunlukla okul çağına gelmemiş çocukların oynadığı bir oyundur. Bir sıraya dizilen çocuklar değneklerini yaylandırdıktan sonra birden fırlatırlar. Değneği en geride kalan çocuk ebe olur ve değneğini bir sıraya dizilmiş olan çocuklara paralel olarak yere koyar. Birer birer değneklerini fırlatan çocuklar ebenin değneğine vurarak uzaklaştırmaya çalışırlar. Hiç biri değneğe vuramazsa ebeyi şaşırtarak değneklerini almaya çalışırlar. Bu arada ebe onlardan birini yakalarsa ebe değişir, yakalayamazsa gene kendisi ebe olur ve oyun devam eder. (DS: Karamanlı, Tefenni -Brd.) **dibiş degenek** Çelik çomak oyunu. (DS: -Vn.) **dikme çelik** Yere dikilmiş bir direk üzerine çelik konarak oynanan çelik çomak oyunu. (DS: Düzce -Bo.; Sarı, Merzifon -Ama.) **dilbedirik** Sopalarla oynanan bir çeşit çocuk oyunu. (DS: Yukarıseyit, Çal -Dz.) **ditimiç** Topu kazılan çukura sopayla atarak oynanan bir çocuk oyunu. (DS: Bayramiç -Çkl.) **doma** Taş ve sopalarla oynanan bir çocuk oyunudur. Yuvarlak bir taşı sopa ile yuvaya sokmaya çalışan ebe, kendisine engel olmaya çalışanlara sopasıyla dokunursa ebe o kimse olur. (DS: Kemaliye, Alaşehir -Mn.) **donuz oyunu** Ağaçtan yapılan, küçük top büyüklüğündeki donuz ile oynanan bir çocuk oyunu. Ebe açılan çukura donuzu sokmaya, diğer çocuklar da sopa ile buna engel olmaya çalışırlar. (DS: Aliköy, Çaycuma -Zn.) **dostak** Değnek ve topaç ile oynanan bir çocuk oyunu. (DS: Çeltek, Navlu, Yeşilova -Brd.) **düllük** Çelik çomak oyunu. (DS: Ayvalı, Bağlılı, Eğridir -Isp.) **düngülüş** Çelik çomak oyunu. (DS: Amasra çevresi, Bartın -Zn.) **ebemgürgulaç** Yuvarlak bir cismi sopalarla çukura sokma oyunu. (DS: Gündül, Ayaş -Ank.) **elik çelik** Çelik çomak oyunu. (DS: Gündül, Ayaş -Ank.) **eriş** Uzun bir değneği taşa vurarak oynanan bir çeşit çocuk oyunu. (DS: Çivril -Dz.) **fof** Değneklerle oynanan bir çeşit çocuk oyunu. (DS: Bünyan -Ky.) **gadı** Çocukların değnekle oynadıkları bir oyun. (DS: Cenciğe -Ezc.) **gelele** Çocukların çomak ve topla oynadıkları bir çeşit oyun. (DS: Erciş -Vn.) **gıldırğıç** Çelik oyunu denilen bir çeşit çocuk oyunu. (DS: Uluşiran, Şiran -Gm.) **gömbe** Kazılan çukura sopa ile top atılarak oynanan bir çeşit çocuk oyunu. (DS: Çilehane, Reşadiye -To.) **heligülü** Değnek, topaç ve kozakla oynanan bir çeşit çocuk oyunu. (DS: -Kn.) **hodak** Değnekle oynanan bir çeşit oyun. (DS: -Çr.; Çepni, Karaözü, Gemerek -Sv.) **hort** Kıldan yapılan top ve sopa ile oynanan bir çocuk oyunu. (DS: Satılmış -Es.) **hot** Çocukların değnekle, kutu, yuvarlak taş ya da aşık büyüklüğünde bir ağaç parçasına vurarak oynadıkları oyun. (DS: Düzce -Bo.; Peşman, Daday -Ks.; -Çkr.; Çamova, Divriği -Sv.) **hotagaç oyunu** Sopayla topu çukura atarak oynanan bir çeşit oyun. (DS: Uluşiran, Şiran -Gm.) **hotdayak** Çubukla oynanan bir çeşit çocuk oyunu. (DS: Boyabat -Sn.) **hot oyunu** Çocukların değnekle, kutu, yuvarlak taş ya da aşık büyüklüğünde bir ağaç parçasına vurarak oynadıkları oyun. (DS: -Çkr.; Zara -Sv.; Bünyan -Ky.) **höre** On beş yirmi santimetre boyundaki sopalarla oynanan bir çeşit oyun. (DS: Telin, Gürün -Sv.) **hulu** Değnekle oynanan bir çeşit oyun. (DS: Sattyüzü, İskilip -Çr.) **kazık** İnce uzun sopaları

yere, çamura çakarak oynanan bir çocuk oyunu. (DS: Eşme -Uş.) **lekdime oyunu** Yay biçimine getirilen değneklerin yere vurulup ileriye doğru fırlatılmasıyla oynanan oyun. (DS: Yassıören, Senirkent -Isp.) **mantalik** Çelikçomak oyunu. (DS: -Dy.) **mazmaz** Çelik çomak oyunu. (DS: Hasköy, Havsa -Ed.) **mentek** Çocukların değneklerle oynadıkları bir oyun. (DS: Yavuz, Şavşat -Ar.) **mertlek** Çelikçomak oyunu. (DS: Kuruçay, Tavşanlı -Kü.) **mesmes** Kaleye konulan taş, taş ya da değnekle vurarak oynanan çocuk oyunu. (DS: Tokat -Es.) **metdeynek** Çelikçomak oyunu. (DS: Kumdanlı, Yalvaç, Gelendost -Isp.; Oğuz, Acıpayam -Dz.; -Rz.; Bor -Nğ.) **mırık** Yuvarlak ağaç, top ve değnekle oynanan oyun. (DS: İğneciler, Mudurnu -Bo.) **milâ** Çocukların oynadığı çelikçomak oyunu. (DS: Bağlıca, Ardanuç -Ar.) **mit** Çelikçomak oyunu. (DS: Üzümlü, Fethiye -Mğ.) **moç** Topuzlu sopalarla oynanan bir çeşit oyun. (DS: İpsala -Ed.) **naldırnaç** Çelikçomak oyunu. (DS: Uluşiran, Şiran -Gm.) **süldür** Çelikçomak oyunu. (DS: Bayadı -Or.) **süzdürmeç** İnce değneklerle oynanan oyun. (DS: Emet -Kü.) **tektirme** Esnek çubuklarla oynanan bir çeşit oyun. (DS: Gölkonak, Yenişar, Şarkikaraağaç -Isp.) **tokalan** Değnekle oynanan bir çeşit çocuk oyunu. (DS: Demirli, Bucak -Brd.) **toskellef oyunu** Değnekle tahta parçalarına vurularak oynanan bir çeşit oyun. (DS: Karamanlı, Tefenni -Brd.)

1.5. Diğer Oyun Aletleriyle veya Oyun Aletine Dönüştürülen Diğer Materyallerle Oynanan Oyunlar

(tahterevalli, topaç, bilye, kuka, kozalak, sırick, ceviz, fasulye, fıstık kabuğu, erik çekirdeği, para, düğme, boncuk, süpürge, kâğıt, kalem, mendil, ağaç çubuk, kazık, hayvan tırnağı, ... vs.)

ağat Bilye oyunu. (DS: Pasinler, -Ezm.) **ağdırış eğdiriş** Tahterevalli oyunu. (DS: Mudurnu, -Bo.) **angilkoç** Tahterevalli oyunu. (DS: Başağrı, Mesudiye -Or.) **atmalı** Çocukların oynadığı bir ceviz oyunu. (DS: Bahçeli, Bor -Nğ.) **ayşe abat** En az 5 metre uzağa dikilen parayı cevizle vurma oyunu. (DS: Kesme, Divriği -Sv.) **basmaç** Yazı tura oyunu. (DS: Afşin -Mr.) **beşbeş** Çocukların kâğıt üzerinde kalemlle oynadıkları bir oyun. (DS: -Kn.) **bila** Bilye oyunu. (DS: Yavuz, Şavşat -Ar.) **boncuk oyunu** Para, düğme, boncuk gibi şeylerle oynanan bir çocuk oyunu. (DS: -Isp.; Acıpayam -Dz.) **buru** Kozalak ve sırickla oynanan bir oyun. (DS: Karadere, Gündoğmuş -Ant.) **cancan** Ağaç çubuklarla oynanan bir çocuk oyunu. (DS: Eraslan, Suluca, -Ama.) **cibide** Bilye oyunu. (DS: Bulkaz, Çivril -Dz.) **cicibici** Renkli fasulyelerle oynanan çocuk oyunu. (DS: -Mn.) **cük** Fıstık kabuğu ve erik çekirdeği ile oynanan oyun. (DS: -Ur.) **çiftelik** Bilye oyunu. (DS: Yerkesik -Mğ.) **çömçe gelin** Çocukların süpürgeyi gelin yaparak oynadıkları oyun. (DS: Erciş -Vn.; Afşin -Mr.) **dostak** Değnek ve topaç ile oynanan bir çocuk oyunu. (DS: Çeltek, Navlu, Yeşilova -Brd.) **heligülü** Değnek, topaç ve kozakla oynanan bir çeşit çocuk oyunu. (DS: -Kn.) **hoynuk** Topaç oyunu. (DS: Rumeli göçmenleri, Kadiçiftliği -İst.) **iğillama** Bilye ya da maziyla oynanan bir çeşit çocuk oyunu. (DS: Hadım -Kn.) **madik** Bir çeşit bilye oyunu. (DS: Mudanya -Brs.) **mıçı** Ortaya konulan para ya da bilyeye, kayrak taşlarıyla vurarak oynanan bir çocuk oyunu. (DS: Keçiborlu -Isp.) **mih** Topaç, döndürek oyunu. (DS: Mudanya -Brs.) **mırık 1.** Hayvan tırnağıyla oynanan bir çeşit çocuk oyunu. (DS: Kurşunlu, Ilgaz -Çkr.) **2.** Topaç oyunu. (DS: Karaağaç, Gölpazarı -Bil.) **dandiliçüş** Tahterevalli oyunu. (DS: -Yz. Çevresi) **dangılıkırma** Tahterevalli oyunu. (DS: Salarha -Rz.) **daryandı** Tura ile oynanan oyun. (DS: -Yz. ve çevresi) **dingilapışdo** Tahterevalli oyunu. (DS: Erciş -Vn.) **emen** Bir çukura fındık atıp içine düşürmece oyunu. (DS: -Ezc.) **gazgıç** Çocukların yere küçük kazık saplayarak oynadıkları bir oyun. (DS: Aşudu, Darende -Ml.) **havayvatmaç** Bir çeşit yazı tura oyunu. (DS: Afşin -Mr.) **ilikli** Düğmeyle oynanan bir çeşit oyun. (DS: Örkenez, Yalvaç -Isp.) **loma** Çocukların oynadığı kuka oyunu ve kuka. (DS: Barla -Isp.; Alayunt -Kü.) **lop** Kuka oyunu. (DS: -Ezc.) **miras** Ceviz ve boncukla oynanan bir çocuk oyunu. (DS: Perşembe -Or.) **munciğa gömen** Çocukların toprakta boncuk saklayıp bularak oynadıkları bir çeşit oyun. (DS: Kerkük) **tula oyunu** Mendil bağlayıp birinin arkasına bırakılarak oynanan bir çeşit çocuk oyunu. (DS: Uluşiran, Şiran -Gm.) **vız vız tula** Mendille oynanan bir çeşit çocuk oyunu. (DS: Uluşiran, Şiran -Gm.)

1.6. Saklama, Saklanma Oyunları

bitti Saklambaç oyunu. (DS: -Çkr.; Çamlıbel, Artova -To.) **cınapır** Körebe oyunu. (DS: Taşburun, Iğdır -Kr.) **cınğullı** Bir çeşit saklambaç oyunu. (DS: Havsu, Kelkit -Gm.) **çillik** Körebe oyunu. (DS: Yeşilova -Brd.) **dolamaç** Saklambaç oyunu. (DS: Körküler, Yalvaç -Isp.) **ebe** Körebe oyunu. (DS: Antakya ve köyleri -Hat.) **ebekaç** Saklambaç oyunu. (DS: Hacılıyas, Koyulhisar -Sv.; Karaman -Kn.) **edek** Saklambaç oyunu. (DS: Muratlar, Bayramiç -Çkl.) **emen** Saklambaç oyunu. (DS: Ilıcaksu, Domaniç -Kü.) **gizli guku** Saklambaç oyunu. (DS: Şile -İst.; Yukarıkale, Koyulhisar -Sv.) **göz yumması** Saklambaç oyunu. (DS: -Ml.) **göz yumuk** Körebe oyunu. (DS: -Bo.) **guuk** Saklambaç oyunu. (DS: -Gr.) **güzlenbeç** Saklambaç oyunu. (DS: Divranos -Tr.) **harar** Bir çeşit saklambaç oyunu. (DS: -Nğ.) **hiştut** Saklambaça benzeyen çocuk oyunu. (DS: -El.) **hohoy** Bir çeşit saklambaç oyunu. (DS: Şebinkarahisar -Gr.) **illis** Saklambaç oyunu. (DS: Kıranbergaz, Bandırma -Ba.) **itti bitti** Saklambaç oyunu. (DS: -Ezm.) **mulavara** Saklambaç oyunu. (DS: Afşin -Mr.) **muncığa gömen** Çocukların toprakta boncuk saklayıp bularak oynadıkları bir çeşit oyun. (DS: Kerkük) **saklangıç oyunu** Saklambaç oyunu. (DS: Bağlıllı, Eğridir -Isp.) **semelit** Körebe oyunu. (DS: -Es.) **sinenbeç** Saklambaç oyunu. (DS: -Isp.; Vezirköprü -Sm.; -Çr.) **siviştir** Mendil saklanarak oynanan bir çeşit oyun. (DS: Lâpseki -Çkl.) **sual** Bir çeşit çocuk oyunu (ebe kalede bekler, öteki çocuklar saklanır, ebe gördüklerinin adlarını elindeki taşı kaleye vurarak söyler). (DS: Bayramiç -Çkl.)

1.7. Atlama, Sıçrama, Sekme Oyunları

aplamsıra Birdirbir oyunu. (DS: Afşin -Mr.) **ayaqdaşı** Seksek, kaydırak oyunu. (DS: Kızılçakçak, Arpaçay -Kr.) **bazlambaç** Birdirbir de denilen bir çocuk oyunu. (DS: -Gaz.) **bildirbi** Birdirbir oyunu. (DS: -Çr.) **bosdanacan** Birdirbir oyununa benzeyen bir oyun. (DS: Erciş -Vn.) **bozlambaç** Birdirbir oyunu. (DS: Reyhanlı ve Amik ovası Türkmenleri -Hat.) **çarçarı** Birdirbir oyunu. (DS: Satyüzü, Alagür, İskilip -Çr.) **çinçin** Tek ayak üzerinde sekerek oynanan bir çocuk oyunu. (DS: Örkenez, Yalvaç -Isp.; Afşin, Elbistan -Mr.) **çoturum eşeği** Uzuneşek oyununun diğer bir ismi. (DS: Hacıhamzalı, Gülek, Tarsus -İç.) **dana dana dostana** Birdirbir oyunu. (DS: -Ezc.) **elbürgeç** Birdirbir oyunu. (DS: -Sm.) **eşeğim kunu** Uzuneşek denen bir oyun. (DS: Cenciğe -Ezc.) **etmeze** Birdirbir oyunu. (DS: İznabol, Ermenek -Kn.) **göverçin taklası** Çocukların birbirlerinin üzerinden atlayarak oynadıkları bir çeşit oyun. (DS: Ağırnas -Ky.) **güvercin taklası** Arkaları birbirine dönük elleri dizlerinde olarak eğilen dört çocuk üzerinden perende atarak geçilen bir çocuk oyunu. (DS: Merzifon -Ama.) **hamam çöktü** Eğilerek dizilenlerin üzerinden atlayarak oynanan bir çeşit oyun. (DS: Bayramiç -Çkl.) **hereni** Çocukların birbirlerinin üzerinden atlayarak oynadıkları bir çeşit oyun. (DS: Aşağıkayı, Tosya -Ks.) **heymafi** Birdirbir oyunu. (DS: -Isp.) **hömbek** Birbirinin üstünden atlayarak oynanan bir çeşit oyun, birdirbir. (DS: Ağırnas, -Ky.) **incik** Bir çeşit çocuk oyunu, seksek, kaydırak. (DS: Afşin -Mr.) **inne binne** Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: Bor -Nğ.) **ipléşsek** Bir çeşit birdirbir oyunu. (DS: Afşin -Mr.) **paya** Seksek oyunu. (DS: Türkgücü, Çorlu -Tk.) **sektekkic** Çocukların karşılıklı geçip bir ayaküstünde sıçrayarak oynadıkları oyun. (DS: -Kn.) **sıraman** Birdirbir oyunu. (DS: Üsküdar -İst.) **silgeç** Bir çeşit çocuk oyunu, birdirbir. (DS: -Ada.; Arslanköy -İç.) **simi** El ele tutuşarak seke seke oynanan bir çocuk oyunu. (DS: Yukarıseyit, Çal -Dz.) **zimi** Soğuk günlerde çocukların sekerek oynadıkları bir oyun. (DS: Fethiye -Mğ.)

1.8. Koşma, Kovalama, Kapma Oyunları

birik Çocukların koşarak oynadıkları bir oyun. (DS: Tekke, Çivril -Dz.; Ferhenk, Anamur -İç.) **çarık kapmaca** Bir çeşit oyun. (DS: -Isp.) **çullık** Koşmaca oyunu. (DS: Tekkeköy -Dz.) **dingilehoç** Koşmaca oyunu. (DS: İrişli, Bayburt, Sarıkamış -Kr.) **ebben** Elim sende oyunu. (DS: Mut köyleri -İç.) **ebecik** Çocukların oynadıkları bir çeşit oyun. (DS: Navlu, Yeşilova -Brd.) **ebegeldi** Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: Karaözü, Gemerek -Sv.) **ebiç** Çocukların birbirine ellerini vurup kaçarak oynadıkları oyun. (DS: Fethiye ve köyleri -Mğ.) **elbende** Çocukların birbirlerine el vurup kaçarak oynadıkları bir oyun. (DS: Uluşiran, Şiran -Gm.) **elim yağlı** Çocukların oynadıkları koşmaca oyunu. (DS: Çuvalı, Yeşilova -Brd.; -Çr.; -Ezc.) **emeç** Vurup kaçma oyunu. (DS:

Bayramiç -Çkl.) hoç Koşmaca oyunu. (DS: *Keçiborlu -Isp.; Ceylan, Fethiye -Mğ.) kovalama* En az dört kişiyle oynanan bir çeşit çocuk oyunu. (DS: *Kepez -Ky.)*

1.9. Dilsiz, Şaşırtma Oyunları

billik tutma Tutulan şeyin hangi elde olduğunu bulma oyunu. (DS:-Kr.) *değişme* Aldatarak oynanan kartopu oyunu: Arkadaşlarla değişme oyunu oynadık. (DS: *Körküler, Yalvaç -Isp.) henhen oyunu* Bir çeşit şaşırtmaca oyunu. (DS: *Bozüyük -Bil.)*

1.10. Dramatik Oyunlar

aşbincik Çocukların yemek oyunu. (DS: -Ba.; *Afşin, Elbistan -Mr.; Hisarcık, Yayladağı -Hat.) bac* Esir almaca oyunu (*çocuklar arasında*). (DS: *Utav, Yusufeli -Ar.) evüçük* Çocukların oynadığı bir çeşit oyun. (DS: *Nefsiköseli, Görele -Gr.) mayna* Çocukların oynadığı esir almaca oyunu. (DS: -Kn.)

1.11. Çeşitli oyunlar

aba tutma Bir çocuk oyunu. (DS:-Dy.) *alda* Bir çocuk oyunu. (DS: *Kıbrıs) analık* Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: *Akçaşar, Eğridir -Isp.; Çeltek, Salda, Yeşilova -Brd.) ara kesti* Daire içinde ve dışında yirmişer kişilik guruplarla oynanan bir çocuk oyunu. (DS: *İğdeli, Gemerek -Sv.) arturmaç* Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: *Dodurga, Artova, -To.; -Gr.; Çepni, Gemerek, Zara, Kangal ve köyleri, -Sv.) aşılamaç* Bir çocuk oyunu. (DS: *Mezitli, Mersin -İç.) ateşleme* Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: *Çataklıhoca, Çayeli -Rz.) atlandı* Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: *Bolat, Hadım -Kn.) ayağım yağlı* Tek ayaküstünde oynanan bir çocuk oyunu. (DS: *Başköy, Tercan -Ezc.) ayamaya* Çokça kızların oynadığı bir oyun. (DS: *Hayati, Erbaa -To.) badrambaz* Yağmursuz mevsimlerde yağmur yağdırmak için çocukların birbirini ıslatarak oynadıkları bir oyun. (DS: *Ortaca, Akşehir -Kn.) bandık geldik* Bir çocuk oyunu: Haydi çocuklar bandık geldik oynayalım. (DS: *Kumdanlı, Yalvaç -Isp.) battı balık* Sekiz-on kişi ile oynanan bir çocuk oyunu. (DS:-Çr.; *Antakya -Hat.) bazlamaç* Bir çocuk oyunu. (DS:-Gaz.) *benziboz* Bir çeşit çocuk oyunu. (DS:-Kn.) *bıcı bıcı* Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: *Yenice, Emet -Kü.) bucuk* 4 -5 kişi ile oynanan bir çocuk oyunu, bot. (DS: *Silifke -İç.) caz* Kare biçiminde ve kenarortaylarıyla köşegenleri çizilmiş bir şekil içinde iki kişiyle oynanan oyun. (DS: *Zana -Ama.) cecucuk* Küçük çocuklarla oynanan bir oyun. (DS: *İğneciler, Mudurnu -Bo.) cingiltz* Bir çocuk oyunu. (DS: *Kandıra -Kc.) cıpcıp* İki çocuğun karşılıklı, ellerini birbirine vurup, yüzlerine dokunarak oynadıkları oyun. (DS: *Ekse, Çal -Dz.) cıttır cıbiq* İki kişinin sırt sırta dönüp kollarını birbirine geçirerek, birbirlerini kaldırma oyunu: *Gel cıttır cıbiq oynayalım.* (DS: *Bahçeli, Bor -Nğ.) cız* Erkek çocukların oynadıkları bir oyun. (DS: *Pelitköy, Burhaniye -Ba.; -El.; Anamur -İç.) cızılı* Bir çocuk oyunu. (DS:-Çr.) *ciccavcar* Kuyu etrafında dönerek oynanan çocuk oyunu. (DS: *Çayırlı, Haymana -Ank.) cıncim* Çocukların ellerini üstüste koyarak oynadıkları bir çeşit oyun. (DS: *Mesudiye köyleri -Or.; Nefsiishaklı, Görele -Gr.; -Sv.; Kadıköy, Saray -Tk.) cıncik makarna* Bir çocuk oyunu. (DS: *Düzce -Bo.) cor* Çocuk oyunu. (DS: *Bulancak -Gr.) corcor* İki gruba ayrılan çocukların bir kısmının yere çizilen daire içine, bir kısmının dışına sıralanarak oynadıkları oyun. (DS: *Taşkışla -İst.) cu* Bir çeşit çocuk oyunu. (DS:-Çr.) *cüllülük* Bir çeşit çocuk oyunu. (DS:-Kn.) *çamçakır* Gece oynanan bir çocuk oyunu. (DS: *Taşoluk, Gökşun -Mr.) çatal matal* Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: *Demirkapı, Susurluk -Ba.; -Ezm.) çaylak kapışmak* Bir çeşit oyun. (DS: *Küçükisa, Zile -To.) çeltük* Bir çocuk oyunu. (DS: *Düzköy, Keşap -Gr.) çevirgeç* Çocukların oynadıkları bir çeşit oyun. (DS: *Susurluk -Ba.) çevrim çiçek* Çocukların kendi etraflarında dönerek oynadıkları bir oyun. (DS: *Afşin, Elbistan -Mr.) çındır* Sinsin denilen oyun. (DS: -Ur.) *çır* Erkek çocuklar tarafından oynanan kale oyunu. (DS: -El.) *çit garış* Bir çocuk oyunu. (DS: *Ziyere, Merkez ilçesi -Ama.) çömçöm* Bir çocuk oyunu. (DS: *Tefenni -Brd.; Bereketli, Tavas -Dz.) çöplen* Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: -Sn.) *çörçör* Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: *Ağlı, Küre -Ks.) çöttük* Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: *Çamova, Divriği -Sv.) çur* Bir çeşit oyun. (DS: *Dumlupınar, Altıntaş -Kü.) dalyandı* Bir çocuk oyunu. (DS: *Çayırlı, Haymana -Ank.) delikçe* Yere çukurlar kazarak oynanan bir çeşit oyun. (DS: *İpsala -Ed.) domuzcuk* Çocukların oynadığı bir oyundur.

Kazılan çukur üzerine çubuklar dizilir. Bu çubukların üstünde gezerken kim çukura düşerse o domuzcuk olur. Hep birden domuzcuk diye bağırlılır. (DS: Çanakça, Çatalca, Kandilli -İst.) **durtut** Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: -Kn.) **ebegeçti** Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: -Kn.) **ebeğomeci** Anormal yürüyerek oynanan bir çeşit oyun. (DS: Yeşilova -Brd.) **ebem çit çit** Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: -Çr.) **ecimduvar** Çocukların oynadığı bir çeşit oyun. (DS: Çilehane, Reşadiye -To.) **edirnene** Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: -Kn.) **el eli ebeni eli** El el üstünde kimin eli var oyunu. (DS: Gündül, Ayaş -Ank.) **eliç** Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: Erbaa -To.) **elim elim öpelek** Küçük çocukların oynadıkları bir çeşit oyun. (DS: Gürün -Sv.) **elimucu** Bir başkasına elini vurup, ebeliği ona devrederek oynanan bir oyun. (DS: Bergama -İz.) **elmuç** Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: Fili, Biga -Çkl.) **emen oyunu** Üç arkadaşla oynanan bir çocuk oyunu. (DS: -Ama.) **göğleme** Çocukların oynadıkları bir çeşit oyun. (DS: Keçek, Oltu -Ezm.) **güce** Bir çeşit oyun. (DS: -Rz.) **halasu** Dört beş kişinin bir kişiyi ellerinde taşıyarak oynadıkları bir oyun. (DS: Safranbolu -Zn.) **hamam kızdı** Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: Silifke -İç.) **hampır** Çingene çocuklarının oynadığı bir çeşit oyun. (DS: Edremit -Ba.) **harmanbiş** Çocukların çamur ve toprakla oynadıkları bir çeşit oyun. (DS: -Kn.) **haşlama** Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: -Ama.) **herlembe** Çocukların çamurla oynadıkları bir çeşit oyun. (DS: Keçiborlu -İsp.) **hid** Çocukların oynadıkları bir çeşit oyun. (DS: Karaözü, Gemerek -Sv.) **horom** Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: Yavuz, Şavşat -Ar.) **hömbek** Bir çocuk oyunu olup, halka biçiminde oturan çocuklardan ikisi ortaya çıkarak bazı hareketler yaparlar. Halkadaki çocuklarda onları taklit ederler. (DS: İnebolu -Ks.) **hullu** Ağaç dalları üzerinde oynanan bir çeşit oyun. (DS: Fili, Biga -Çkl.) **huştut** Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: Kesirik -El.) **ilkiççik** Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: Hadım -Kn.) **küsküç** Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: -Mr.) **lame** Çocukların oynadığı çizgi oyunu. (DS: Yavuz, Şavşat -Ar.) **ödek** Çanak biçimindeki çamuru taşa vurup patlatarak oynanan bir çocuk oyunu. (DS: Salda, Yeşilova -Brd.) **tekyümbek** Bir çeşit oyun. (DS: -Ml.) **tenten** Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: -Çr.) **tuls** Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: Uluşiran, Şiran -Gm.) **zamba** Bir çeşit çocuk oyunu. (DS: -Kr. ve çevresi)

2. Günümüz Anadolu Ağızlarında Çocuk Oyunlarıyla İlgili Olarak Kullanılan Terimler

- **abak** Çocuk oyunlarında sayı, kama, gol. (DS: Kandıra -Kc.; -Gr. köyleri)
- **absû** Çocukların aşık, kaydırak oyununda başarı göstermeleri üzerine söyledikleri söz. (DS: -Nğ.)
- **agaf** Boncuk oyununda, oyuncunun oyun sonuna kadar kullandığı yuvarlak, süslü meşe. (DS: Kızılbaş, Urla -İz.)
- **aksu** Olmadı, kabul etmem anlamına gelen bir çocuk oyunu deyim. (DS: -Nğ. ve köyleri)
- **aktar gülder** Çocukların, hotik oyununda kullandıkları bir deyim: *Aktar gülder, alttan gelen güdek güder.* (DS: -To.)
- **alabık** İkiyüzlü, arabozan kimse (çocuk oyunlarında). (DS: -Gr.)
- **alaboku** Oyunda eşsiz kalan ve iki tarafla oynayabilen çocuk. (DS: -Sm.)
- **allahtanlık** Oyunda tek kalan çocuğun iki kişi yerine oynama hakkı: *Bana allahtanlık verin.* (DS: -Ks.)
- **anaç** Çelik çomak oyununun büyük sopası. (DS: Antakya -Hat.)
- **appa** Meşe oyununda toprağa çizilen ve içine meşelerin konulduğu daire. (DS: Karşıyaka -İz.)
- **apıç** Çelik oyununda bir kısım. (DS: Karamanlı, Tefenni -Brd.)
- **asar** Çelik çomak oyununda gol. (DS: Yukarıseyit, Çal -Dz.)
- **ataycak** Çocukların çatalı ağaçtan yapıp üstüne çıkararak yürüdükleri oyun aracı. (DS: Aslanköy -İç.)
- **aykaranı** Çelik çomak oyununda bir durum. (DS: Bademli, Dinar -Af.)

- **ayna altı** Üç çizgi oyununda bir yer. (DS: Artova -To.)
- **aynık** Çocukların bilye oyunu araçlarından, (bilye gibi). (DS: Çivril ve köyleri -Dz.)
- **baddak** Çocukların kayrak oyununda kullandıkları ceviz büyüklüğünde yuvarlak taş. (DS: Homa, Çivril -Dz.)
- **bal** Çocukların oyun oynadıkları aşıkların girintili çıkıntılı kısımları. (DS: -Çr.)
- **başarı** Çocuk oyunlarında ebe olan. (DS: Senirkent, Uluborlu -Isp.)
- **başıl** Çocuk oyunlarında baş olan ve oyuna ilk başlayan. (DS: Kızılçakçak, Arpaçay -Kr.; -Ky. Köyleri)
- **başüstü** Çocukların oynadığı çizgi oyununda baş üzerine taş koyarak dolaşma durumu. (DS: Hacilyas, Koyulhisar -Sv.)
- **batçı** Bir çocuk oyunu ve bu oyunda kullanılan ucu sivriltilmiş değnek. (DS: Göksun ve köyleri -Mr.; Afşar köyleri, Pınarbaşı -Ky.; Kümbet, Kadirli -Ada.)
- **beg** Beş taş oyununda dokunulmaması gereken taş. (DS: Ersis, Yusufeli -Ar.)
- **berbeg** Bilye oyununda çukurun önünde bilyenin durduğu yer. (DS: Kerkük)
- **bıcık** Oyunda ebe. (DS: Uluborlu -Isp.)
- **billi** Çelik çomak oyununda çelik. (DS: Karaman -Kn.; Mut köyleri -İç.)
- **biren** Beş taş oyununda, taşların her biri. (DS: Hacıhamzalı, Gülek, Tarsus -İç.)
- **birler** Çizgi oyununda sağdaki ilk kare. (DS: Artova -To.)
- **bolu** Çelik çomak oyununda çeliği karşılamak için tutulan ağaç, çomak. (DS: Susurluk -Ba.; Şebinkarahisar -Gr.)
- **boynum pot** Koşarak oynanan oyunlarda söylenen bir deyim. (DS: Hacıhamzalı, Gülek, Tarsus -İç.)
- **buli buli** Cici cicina çocuk oyununun sonu. (DS: Uşhum, Yusufeli -Ar.)
- **buzalamacı** Oyun oynarken mızıyan, mızıkçı. (DS: Ortaköy, Çal -Dz.)
- **büllü** Oyunlarda oyunbozan mızıkçıların resmine denir: *Fadime'nin büllüsünü çizdın mı?* (DS: Sorgun -Yz.)
- **büşükçü** Çocuk oyununda ebe kalan. (DS: Çulhan, Yenipazar -Ay.)
- **canlı 1.** Çelik oyununda çeliği çelmeye hakkı olan (kimse). (DS: Çamlıbel, Artova -To.) **2.** Saklambaç oyununda kaleye ebeden önce gelen (kimse). (DS: Çamlıbel, Artova -To.)
- **cap** Çelik çomak oyununda çeliğin konulduğu çukur yer. (DS: -Ur.)
- **cıvgar** Taşlı çelik çomak oyununda kullanılan bir terim. (DS: Navlu, Yeşilova -Brd.)
- **cile** Aşık oyununda eneke kaydedilirse geri almak için verilen aşık. (DS: İrişli, Bayburt, Sarıkamış -Kr.)
- **cilli** Kovalamaca oyununda kale. (DS: Ahlat -Bt.)
- **comb** Bilya oyununda sakkanın, esas bilyaların konduğu dairenin içinde kalması hali. (DS: Hacıhamzalı, Gülek, Tarsus -İç.)
- **cos** Değnekle oynanan bir çeşit kaydırak oyununda sayı kazanan tarafın diğer tarafa kazandıklarını bildirirken söyledikleri söz. (DS: -Bo.)

- **çuk** Aşık oyununda aşığın istenilen biçimde oturması hali. (DS: Sarayköy -Dz.; Akhisar, Kemaliye, Alaşehir -Mn.; Bayazıt -İst.; -To.; Göle, Ardahan, Posof -Kr.; Bor -Nğ.)
- **cunti** Taşlarla oynanan bir çeşit oyunda ebe taş. (DS: Ağrakos, Suşehri -Sv.)
- **cuş** Saklambaç oyununda sayı. (DS: Düzce -Bo.)
- **cür** Çelik ve aşık oyunlarında sınırlandırılan yerin dışı. (DS: -Ky.)
- **cüz** Dokuz taş oyununda üçüncü taşın aynı çizgi üzerine gelmesi: Cüz. Bu taşı burdan üz. (DS: Merzifon -Ama.)
- **çığ** Bir çeşit oyunda kullanılan ağaç çubuk. (DS: Yukarıseyit, Çal -Dz.)
- **çıqıl** Aşık oyununda önce çıkan çocuk (öncü) : Men çıhcıl, sen garana (Ben öncü, sen soncu). (DS: İrişli, Bayburt, Sarıkamış -Kr.)
- **çıldır** Çelik çomak oyununda çeliğin dikilmesi şekli. (DS: Devri, Bucak -Brd.; -Bo.; Büyükçekmece -İst.; Hisarcık, Yayladağı -Hat.)
- **çilik** Çelik çomak oyununda kullanılan ince değnek. (DS: Kızılçakçak, Arpaçay -Kr.)
- **çisürük** Seksek oyununun bir bölümü: Şimdi çisürge geçtim. (DS: Sivrihisar -Es.)
- **çitime** Çitime oyununda kullanılan dikdörtgen şeklindeki taş. (DS: Bahçeli, Bor -Nğ.)
- **çontu** Çocukların oyunda kullandıkları değnek. (DS: Karahisar, İncesu -Ky.)
- **çot gelme** Çift gelme (Beş taş oyununda çok kullanılan bir söz.). (DS: Diktaş, Ovacık, Divriği -Sv.)
- **çürümencelik** Oyunda puan kaybetmemek için söylenir. (DS: -Nğ.)
- **daday** Çelik çomak oyununda üstüne çelik konulmak için yere dikilen kazık. (DS: Karabüzey, Araç -Ks.)
- **dalya** Çocukların oyunlardan önce kararlaştırdıkları 100, 120 gibi son sayı: Arkadaşlar dalya 120'dir. (DS: Atabey -İsp.; Anbarcık, Gölhisar -Brd.)
- **damak** Çelik çomak oyununda kullanılan çeliğin sivri uçları. (DS: Bozan, Tokat -Es.; Taşköprü -Ks.)
- **dana** Çocuk oyunlarında hedef olarak seçilen şey. (DS: -Ezm.)
- **delle** Oyunda kazanılan sayı, para: Ali dellelerini çıkarmadan kaçtı. (DS: Navlu, Yeşilova -Brd.)
- **dıkız** Çelik çomak oyununda dokuzdan sonra söylenen ve on rakamının yerini tutan sözcük. (Çiftlik, Dinar -Af.; Güney, Yeşilova, Karamanlı, Kozluca, Kağılcık, Tefenni -Brd.)
- **dibcil** Birbirinin sırtından atlayarak oynanan bir çocuk oyununda ebenin söylediklerini unutarak söyleyemeyen oyuncu. (DS: -Sv.)
- **düllük** Çelik çomak oyununda kısa değnek. (DS: Kesme, Cebel, Eğridir -İsp.)
- **ebe** Oyunda elebaşı olan çocuğun durduğu yer. (DS: Ermenek -Kn.)
- **efil üfül** Oyunda rakibinin şansını kırmak için elle yapılan büyü. (DS: -Kü.)
- **ekmekçi** Çocukların oyun oynadıkları aşıkların toka tarafı. (DS: -Rz.; -Ar.)
- **el 1.** Çelik oyununda bir bölüm. (DS: Karamanlı, Tefenni -Brd.) **2.** Birkaç kişinin kuvvetlerini denemeleri için belirli bir yerden attıkları demirden bir oyun aracı. (DS: Eşke, Divriği -Sv.)
- **elbaşı** Oyunda ilk oynayan (kimse). (DS: Bereketli, Tavas -Dz.; -Ur.; Dört Yol -Hat.)

- **eletek** Çocukların bilya oyununda, bilye bir engele rastlarsa, bu söz kullanılır. (DS: Merzifon -Ama.)
- **elimbaş** Oyundan özürli olarak bir an için ayrılmış olma (çocuklar arasında kullanılır). (DS: -Ba.)
- **elim başımda** Oyunda bir şey söylemek ya da ebe tarafından tutulmamak için söylenen söz. (DS: -Brd.)
- **elim yağlı** Çocukların oyun sırasında birkaç dakika oyun dışı tutulması. (DS: Sivrihisar -Es.)
- **ellemedaş** Beş taş oyunundaki taşlar. (DS: İrişli, Bayburt, Sarıkamış -Kr.)
- **elli başı** Oyun grubunun başkanına verilen isim. (DS: İshaklı, Bolvadin -Af.)
- **ellik** Kaydırak oyununda atılan büyük taş. (DS: -Ank.)
- **eme 1.** Çocukların oyun için kazdıkları ufak çukur. (DS: Doma, İnegöl -Brs.; Holanta, Sivrihisar -Es.; Kargı -Çr.) **2.** Çocukların oyunda işaretledikleri yer, ebenin yeri, kale. (DS: Sırgı, Eşme -Uş.; Kapulluk, Beypazarı -Ank.) **3.** Çocukların çizgi oyunu oynadıkları taş. (DS: -To.)
- **emen 1.** Hodak oyununda kemiği sokmaya yarayan küçük çukur, kale. (DS: -Af.) **2.** Çocukların oyun oynarken kazdıkları çukur. (DS: Kavak, Yeşilova -Brd.; -Çkl. ve çevresi; Ünye -Or.) **3.** Çocukların oyunda hedef olarak diktikleri taş. (DS: Ünye -Or.; -Tr.; Kınık, Suşehri, Hacılıyas, Koyulhisar -Sv.) **4.** Çocukların oyunda kullandıkları düz taş ya da kiremit parçası. (DS: -Ama.)
- **enek 1.** Çocukların oynadıkları bilye, ceviz gibi oyunlarda sahip oldukları sermaye: Eneğimi çıkardım, artık oynamam. (DS: -Çr.; Zile -To.; -Mr.; Karaözü, Gemerek -Sv.; Polatlı -Ank.; -Krş.; -Ky.; -Nğ.; -Ada. ve çevresi) **2.** Herhangi bir oyun sonunda elde kalan son fiş ya da sayı. (DS: Sungurlu -Çr.; -Yz.) **3.** Kaydırak, bilye gibi oyunlarda ortaya dikilen kuka ya da para. (DS: Afşin, -Mr.; -Nğ.; -Yz.)
- **engalle** Oyuna üçüncü olarak giren kimse. (DS: -Çr.)
- **epene** Oyunda herkesin yeri. (DS: Niksar -To.)
- **eşkârdak** Karatavuk ve saklambaç oyunlarında eş. (DS: Bor -Nğ.)
- **eve** Oyunda ebe: Gelin saklambaç oynayalım, men ebe olacağım. (DS: İrişli, Bayburt, Sarıkamış, Selim -Kr.)
- **fileke** Çocukların oyun oynadıkları yassı taş. (DS: -Nğ.)
- **fol** Çelik çomak oyununda merkez ve başlangıç yerlerine açılan küçük çukurlar. (DS: Maçka -Tr.)
- **galak** Türlü oyunlarda kazanılan sayı. (DS: Merkez ilçesi ve köyleri -Or.)
- **gambak 1.** Enek denilen oyun bilyesinin biraz büyüğüne verilen ad. (DS: Çarşamba -Sm.) **2.** Çocuk oyunlarında sayı, belirli bir devreden sonraki kazanma birimi. (DS: Heris, Artova -To.)
- **gañgak** Oyunda geri kalan. (DS: Merzifon ve köyleri -Ama.)
- **gankak** Oyunda geri kalan (kimse). (DS: Merzifon -Ama.)
- **garana** Aşık oyununda en sona kalan (kimse) : Sen garanaya galdıñ. (DS: İrişli, Bayburt, Sarıkamış -Kr.)
- **gele** Çocuk oyununda ebe olanların durdukları yer. (DS: Uluşiran, Şiran -Gm.)
- **gıcarçı** Oyunbozan, mızıkçı. (DS: Merzifon ve köyleri -Ama.)
- **gıcık** Oyunu idare eden çocuk. (DS: Düzce -Bo.)

- **gıdak 1.** Çocukların oyunda yerlerini belli etmek için yere koydukları değnek ya da taş. (DS: -Bo.; -Çkr.) **2.** Bazı çocuk oyunlarında kararlaştırılan yenme sayısı. (DS: Kurşunlu -Çkr.)
- **gıldırgüçük** Çocukların aşık oyununa başlarken içlerinden çoban tutmak için değneklerini atmaları: Gıldırgüçükte çobanlık bana düştü. (DS: Çeltek, Yeşilova -Brd.)
- **gılı** Çocukların oyunda kendi yerlerine koydukları işaret. (DS: -Çkl.; -Bo.)
- **gıllı** Oyunda ebe olanın tam karşısında, son tarafta olan kimse: Ebe idik gıllı kaldık. (DS: -Nğ.)
- **gıran** Çocuğun oyun arkadaşları: Gırañların gelmiş seni çağırıyor. (DS: Bağlıllı, Şarkıkaraağaç -Isp.)
- **gızâcı** Oyunda mızıkçılık eden. (DS: -Gaz.)
- **göbüç** Değnek oyununda değneğin yerde bıraktığı iz. (DS: Kuruhüyük, Boğazlıyan -Yz.)
- **göbüş** Gala denilen çocuk oyununda kazanılan iyi puan. (DS: Afşin -Mr.)
- **gölük** Oyunda ebe olan (kimse). (DS: Kuzköy: Ünye -Or.)
- **gudetçi** Oyunda ebe olan. (DS: -Ank.)
- **güdek 1.** Oyunda ceza, ceza sırası: Mızıklama Hasan güdek sende. (DS: Ödemiş -İz.; -İst.; Karabüzey, Araç -Ks.; Merzifon -Ama.; -To.; Serik -Ant.; Milas -Mğ.) **2.** Oyunda ebelik. (DS: -Brd.; Safranbolu -Zn.; -Çr.; -Sm.; Merzifon -Ama.; -Ant.; -Mğ.)
- **güdekeçi** Oyunda ebe. (DS: Sırapınar -Isp.; Karabüzey, Araç -Ks.; Merzifon -Ama.; Çilehane, Reşadiye -To.)
- **güdüllük** Oyunda ebe. (DS: İncesu -Ky.)
- **habban** Çocukların kaydırak oyununda kullandıkları yassı, yuvarlak taş. (DS: Bahçeli, Bor -Nğ.)
- **haclap** Beştaş oyununun taşları. (DS: Karamanlı, Tefenni -Brd.)
- **hame** Çocuk oyununda eşilen yer, çukur. (DS: İskilip -Çr.)
- **hapa** Aşık kemiğinin oyunda belirli çizgiye bir karıştan çok uzak kalması. (DS: Dodurga, Bozüyük -Bil.)
- **heme** Çocuk oyunlarında hedef, kale, çukur. (DS: Beypazarı -Ank.)
- **heregüt** Oyunda yapılan mızıkçılık. (DS: Niksar -To.)
- **hıcp** Oyunda ebe, baş olan (kimse). (DS: -Çkr.)
- **hint** Değnekle oynanan top oyununda kale. (DS: -Mr.)
- **hink** Çelik çomak oyununda kale olarak kazılan çukur. (DS: Bor -Nğ.)
- **hoddik** Çocuk oyununda nişan olarak ortaya konulan ağaç, taş, kemik vb. şeyler. (DS: Merzifon ve köyleri -Ama.)
- **holla** Çelik çomak oyununda çomak. (DS: Ersis, Yusufeli -Ar.; -Ezm.)
- **hota** Çocukların kaydırak oyunlarında, çengelli sopalarla oynadıkları oyunlarda ortaya koydukları yuvarlak ağaç, taş ya da kemik. (DS: Düzce -Bo.; Niksar -To.)
- **höllük** Kaydırak oyununda taşın konulduğu çukur. (DS: Bor -Nğ.)
- **huy** Top oyununda topu arkadaşlarına verme, pas. (DS: Şabanözü, Polatlı -Ank.)
- **hül** Top oyununda birbirine top atma, pas. (DS: Yavuz, Şavşat -Ar.)
- **hüllük** Çelik çomak oyununda yerde açılan uzun çukur. (DS: Genezin, Avanos -Nş.)

- **hüt** Bir çocuk oyununda kaleye dikilen teneke kutu: *Hütü yerine dikte öyle ara.* (DS: *Mudanya -Brs.*)
- **ıdıllık** Çocuk oyunlarında ebenin elinde tuttuğu şey. (DS: *Çulhan, Yenipazar -Ay.*)
- **ıkka** Aşık oyununda, yenilince elde kalan tek aşık. (DS: *-Nğ.*)
- **illik** Çocukların saklambaç oyununda ebeyi seçmek için çektikleri kura. (DS: *Tire -İz.*)
- **inip** Çocuk oyunlarında ilk anlamında söylenir. (DS: *Çepni, Gemerek -Sv.*)
- **kemikçil** Aşık oyununa tutkun çocuk. (DS: *-Çr.*)
- **kenek** Oyunda verilen peşin sayı, avans. (DS: *Alanya -Ant.*)
- **külü** Bir çeşit oyunda kullanılan yumurta biçiminde taş. (DS: *Çekerek -Yz.*)
- **langa** Beştaş oyununda alınan sayı. (DS: *Gölkonak, Şarkıkaraağaç -Isp.*)
- **lap** Bir çocuk oyununda kuka olarak dikilen şeyi kaleden çıkarmak için kullanılan yassı taş: *Kiremit lap iyidir.* (DS: *-Ezc.*)
- **lapak** Oyunda önceden kararlaştırılan sayıya gelindiğinde söylenen sözcük, kama. (DS: *Osmaneli -Bil.*)
- **lepik** Çocukların oyunda kullandıkları düz, yuvarlak ve yassı taş. (DS: *Osmaneli -Bil.; -Kr.; Hacılıyas Koyulhisar, Gemerek -Sv.*)
- **lık** Çocukların oyunda birbirlerinin sırtlarına elleriyle vururken kullandıkları sözcük. (DS: *Afşin -Mr.*)
- **lopüt** Oyun oynarken kullanılan bir ucu düğümlü mendil. (DS: *Bozdoğan -Ay.*)
- **lömbüç** Yuvarlak ve yassı taşlarla oynanan oyunda kaleye dikilen şey. (DS: *-Mr.*)
- **löş** Çocuk oyununda kaleye ebeden önce gelerek ebe olmaktan kurtulma sevinciyle çıkarılan ünlem. (DS: *-Ml.*)
- **mabcı** Oyunda kale olarak kullanılan yuvarlak çizilmiş yer. (DS: *İncirgediği, Karaisalı -Ada.*)
- **malak** Çocuk oyunlarında kazanma sayısı, kama. (DS: *Milas -Mğ.*)
- **mandak 1.** Oyunda sayı, gol. (DS: *Çal -Dz.*) **2.** Çocukların oyun oynamak için toprakta açtıkları küçük çukur. (DS: *Büyükkabaca, Senirkent -Isp.*)
- **manya** Çocuk oyunlarında sonuca varma ya da oyunun bir bölümünü kazanma. (DS: *Ünye -Or.*)
- **mapçı** Oyunda ebe. (DS: *Mersin köyleri -İç.*)
- **maya** Çocuk oyunlarında ebe olan çocuğun birini tutunca "sobeledim" anlamında kullandığı sözcük. (DS: *-Rz.*)
- **mayla** Köşe kapmaca oyununda kapılan köşe. (DS: *Çerkeş -Çkr.; Eğin -Ezc.*)
- **mayna** Oyunda ebenin beklediği yere ayak basma. (DS: *Perşembe köyleri -Or.*)
- **maza** Çocukların kaydırak oyununda kaleye diktikleri kuka. (DS: *-Ky.*)
- **mede** Çocuk oyunlarında kale. (DS: *Kurşunlu, Ilgaz -Çkr.*)
- **meke** Çocukların oyun oynadıkları küçük ve yassı taş, bilye. (DS: *-To.; Karaözü, Gemerek -Sv.; Gülnar, Mersin, Silifke -İç.*)
- **mele** Çocuk oyunlarında kale olarak kullanılan çukur. (DS: *Tokat -Es.; Araç -Ks.; -Sv.*)
- **mellef** Merkez olarak kabul edilip toplanılan yer (çocuk oyunlarında). (DS: *Kerkük*)

- **mene** Çocuk oyunlarında kale olarak kazılan çukur. (DS: -Af.; Bayadı -Or.)
- **meni** Çelik çomak oyununda çeliği zıplattmak için kullanılan çukur. (DS: Peşman, Daday -Ks.)
- **mere** Oyunda kale, sınır. (DS: Nizip -Gaz.)
- **meri** Çocuk oyunlarında durak yeri, kale. (DS: Çayırılı -Ank.)
- **merri** Çember, çocukların aşık oyunuyla toprağa çizdikleri daire. (DS: -Isp.)
- **met** Çelikçomak oyunu ve bu oyunda kullanılan 10 -15 cm. uzunluğundaki değnek. (DS: İshaklı -Af.; Sütçüler köyleri, Örkenez, Yalvaç, Barla, Eğridir köyleri, Kesme -Isp.; -Brd.; -Dz.; -İz.; Yeniköy -Ba.; Kulfal, Ezine -Çkl.; Sivrihisar -Es.; Kandıra, Şehler, Hendek -Kc.; Çoğullu, Reşadiye, Gerede, Düzce -Bo.; Safranbolu -Zn.; Peşman, Daday, Karabüzey, Araç -Ks.; -Çkr.; -Rz.; -Ezc.; Hacılıyas, Koyulhisar -Sv.; Kalecik, Gölköyü, Gürcü, Kızılcahamam, Çanılı, Ayaş -Ank.; -Ky.; -Nş.; Bor -Nğ.; Akşehir, Argıthani -Kn.)
- **millik** Kayrak oyununda, çocukların vurmaya çalıştıkları, kaleye dikilmiş yuvarlak taş. (DS: Karamanlı, Tefenni, Kurna -Brd.)
- **mındık** Çelikçomak oyununda, çeliği havalandırmak için kullanılan küçük çukur. (DS: Sandıklı -Af.)
- **miciyh** Aşık oyununda aşığın yan yatmış, yarı yatık durumu. (DS: İrişli, Bayburt, Sarıkamış, Selim -Kr.)
- **mid** Oyunda kale. (DS: -Ada.)
- **mimit** Bilye oyununda, kaleden aynı uzaklıktaki oyuna başlama yeri. (DS: -Ada.)
- **mina** Çelikçomak oyununun bir bölümü. (DS: Karamanlı, Tefenni -Brd.)
- **mırav** Fındık oyunu için kazılan çukur. (DS: -Vn.)
- **mire** Aşık oyununda aşık kemiğinin bir çeşit duruşu. (DS: Ziyere -Ama.)
- **mit** Çocuk oyunlarında başlangıç yeri. (DS: Düzce -Bo.; -Ada.)
- **mitbaşı** Çocuk oyununda elebaşı. (DS: -Ada.)
- **moruk** Çocukların oyunda kazandıkları sayı. (DS: Başpınar, Tefenni -Brd.)
- **moza** Bir çocuk oyununda kaleye dikilen taşı vurmak için atılan taş. (DS: -Ezc.)
- **mucuk 1.** Oyunda ebe. (DS: Yassıören, Senirkent -Isp.) **2.** Kaydırak oyununda kullanılan yuvarlak ve yassı taş. (DS: -Kü.; Bahçeli, Bor -Nğ.)
- **mûlet** Oyunda taraflardan birinin eksik olan oyuncusunun yerine de oynayan çocuk. (DS: Safranbolu -Zn.)
- **muluk** Oyunda ebe. (DS: Çivril -Dz.)
- **muşaf** Eşit olma, başa baş kalma durumu (oyunda). (DS: Sarayköy -Dz.; Yerkesik, -Mğ.)
- **nalbir mûkisâdiki** Düz ve yassı taşlarla oynanan bir çeşit oyunda yapılan sayı. (DS: Silifke -İç.)
- **omba** Aşık oyununda aşığın dik durması. (DS: Bayburt -Gm.)
- **onba** Çocukların ceviz oyununda kullandıkları baş ceviz. (DS: Erkinis, Yusufeli -Ar.)
- **ortanul** Oyunda ortadaki oyuncu. (DS: -Çr.)
- **ökcülü** Oyunda ebe olan. (DS: -Krş.)
- **ömel** Oyunda çocukların kaptıkları kale. (DS: -Çkr.)
- **öngül** Oyunlarda elebaşı, ebe. (DS: Argıl, Halfeti -Ur.; Bağyaka, Finike -Ant.)

- **öngül ardı** Oyunda ikinci gelen. (DS: Merzifon -Ama.)
- **part** Çelikçomak oyununda çeliğin yerde vurulması. (DS: Eldirek, Fethiye -Mğ.)
- **pürnekeçi** Oyuna, işe arada sırada katılıp çoğunlukla oyunbozanlık eden kimse. (DS: Güneyce, İkizdere -Dz.)
- **saka** Aşık oyununda elde kullanılan büyük aşık. (DS: Balçıkhisar -Es.; Ergâni -Ezc.; Çanullı, Ayaş -Ank.; -Krş.; -Nğ.)
- **sime** Çocukların oyunda kullandıkları ucu sivri değnek. (DS: -Dz.)
- **söbe** Saklambaç oyununda belirlenen yere ebenin ya da oyunculardan birinin önce gelmesi. (DS: Alaşehir -Mn.; Demirkapı, Susurluk -Ba.)
- **süğüm** Çocuk oyunlarında çizilen çizgi. (DS: -Sm.; -Nğ.)
- **su** Çizgili aşık oyununda enekle vurulan aşığın çember dışına çıkmayarak tam çizgi üstünde kalma durumu. (DS: İlama -Isp.)
- **suluk** Oyunda çizgiyi aşamayan, üstünde kalan, yanan: Suluk, sen atacaksın. (DS: Bahçeli, Bor -Nğ.)
- **sübe** Aşık oyununda, aşığın çizgi üstünde kalma durumu. (DS: -Krş.)
- **sülepe** Kaydırak oyununda kullanılan yassı taş. (DS: -Ur.)
- **sülü** Çelikçomak oyununda kullanılan kısa ve uçları sivri çubuk. (DS: -Ml.)
- **süzdürmeç** Köpeküzümü ağacının dallarından yapılan ince oyun değneği. (DS: Emet -Kü.)
- **teber** Aşık oyununda kullanılan terim. (DS: Çepni, Gemerek -Sv.)
- **tomaka** Çocuk oyununda kamçı yerine kullanılan, ucuna düğüm atılmış büyük mendil vb. (DS: Kerkük)
- **toskellef** Toskellef oyununda kullanılan tahta parçaları. (DS: Karamanlı, Tefenni -Brd.)
- **yelte** Çelikçomak oyununda çomak sağ elde, çelik sol eldeyken vurma. (DS: Bayburt, Selim -Kr.)
- **zırık** Çelikçomak oyununda verilen küp (ceza). (DS: Fethiye -Mğ.)

3. Günümüz Anadolu Ağızlarında Çocuk Oyunlarıyla İlgili Olarak Kullanılan Fiiller

- **abak at-** Oyunda gol atmak, sayı kazanmak, kama basmak. (DS: İcilli -Gr.)
- **adaş-** Çocuklar, oyunda ad seçerek eş olmak. (DS: Ünye -Or.; Gürün -Sv.)
- **ara kes-** Ara kesti oyunu oynamak. (DS:-Dy.)
- **bardeş-** Oyun başlamadan evvel iki arkadaş oyuna girenleri seçmek için sözleşmek, eş tutmak. (DS: İlyas, Keçiborlu -Isp.; Merzifon -Ama.)
- **cullıgını yaz-** Mızıkçı, duvara veya yere çizgi çizerek oyunu bozduğunu göstermek. (DS: -Krş.)
- **cullit-** Oyunda karşı tarafı mızıkçılığa zorlamak. (DS: -Krş.)
- **cızdıriver-** Yenmek (oyunda): Oyunda Hasan'ı cızdırıverdim. (DS: Kavakköy, Çivril -Dz.)
- **cirim çevir-** Koşarak oyun oynamak (çocuklar hk.). (DS: Ermenek -Kn.)
- **culluk et-** Çocuklar taş oyununda ceza vermek. (DS: Sücüllü, Yalvaç -Isp.)
- **cumurla-** Saklambaç oyununda kaleye el vurmak. (DS: Yerköy -Yz.)

- **çelki getir-** Çelik çomak oyununda çeliği uzaklara yollamamak için korumak: *Dur ben bir çelki getireyim.* (DS: *Navlu, Yeşilova -Brd.*)
- **çel-** Çelik çomak oyununda, havaya fırlayan çeliğin ortasına değnekle vurup ileri fırlatmak. (DS: *Düzce -Bo.; Merzifon -Ama.*)
- **çıldırta-** Oyun oynarken iki kişinin arasından geçerek birinin oyundan çıkmasını sağlamak. (DS: *Hisarcık, Yayladağı -Hat.*)
- **çız gel-** Oyunda düzene uymamak. (DS: *-Mn.*)
- **çint-** Aşık oyununda büyük aşıkla küçük aşıkları vurmak. (DS: *Dodurga, Bozüyük -Bil.*)
- **çirtim oyna-** İki kişi arasında, üzüm salkımından sıra ile birer birer kopararak bir çeşit oyun oynamak. (DS: *Gürün -Sv.*)
- **çiti-** Çitime oyununda yakından atarak cevizleri veya aşıkları çıkarmak. (DS: *Bahçeli, Bor -Nğ.*)
- **çöldur-** Aşık oyununda aşık, bey tarafına oturmak. (DS: *Merzifon -Ama.*)
- **cörtle-** Oynadığı oyunu becerememek. (DS: *Ermenek -Kn.*)
- **curla-** Oyunda sayıyı çürütmek. (DS: *Bayat, Emirdağ -Af.*)
- **çürüt-** Oyunda sayı kaybetmek. (DS: *Uluşiran -Gm.*)
- **dıdıbalak çıkar-** Oyunda bir kimse karşısındakini yenerek bütün parasını almak. (DS: *Kurna -Brd.*)
- **elles-** Çocuk oyunlarında eş seçmek. (DS: *Kaya, Fethiye -Mğ.*)
- **el verme-** Herhangi bir oyunda rakibine fırsat vermemek. (DS: *Hacıhamzalı, Gülek, Tarsus -İç.*)
- **erneş-** Oyunda eşleşmek. (DS: *Yuva, Elmalı -Ant.*)
- **eve-** Oyunda üstün gelmek, yenmek. (DS: *-Ml.*)
- **fettle-** Koşmaca, körebe ve saklambaç oyunlarında, ebe oyuncularından birini yakalamak. (DS: *-Kü.*)
- **gamala-** Oyunda yenmek. (DS: *-Sm.*)
- **gangallat-** Oyunda yenmek. (DS: *Sorgun ve köyleri -Yz.*)
- **gıcar-** Oyunbozanlık etmek, mızıkçılık etmek. (DS: *Merzifon ve köyleri -Ama.; Zile -To.; Mühye -Ank.*)
- **gızar-** Oyunbozanlık etmek, mızıkçılık etmek: *Evel öyle diyodu, şimdi de gızarıyo.* (DS: *Heris, Artova -To.; Gökdere, Akdağmadeni -Yz.*)
- **havuksın-** Oyunda yenilen, korkutulmak istenen kimseye ya da hayvana baskı yapmak. (DS: *Karsavuran, Saimbeyli -Ada.*)
- **henkeş-** Bir çeşit değnek oyununda yarışmak.- *Haydin henkeşelim.* (DS: *Aşağıtuzlukçu, Akşehir -Kn.*)
- **heplek de-** Aşık oyununda karşısındakini yenip ortaya konulan bütün aşıkları kazanmak. (DS: *-Kü.*)
- **hınar-** Oyunu kaybeden mızıkçılık etmek. (DS: *Tokat -Es.*)
- **holla-** Oyunu bozmak. (DS: *Cemele -Krş.*)

- **kapakla-** Çelikçomak oyununda 20 sayı elde etmek: *Bir defa kapakladık.* (DS: *Küçük Alan, Gölhisar -Brd.*)
- **keptir-** Oyunda yenmek, batmasına neden olmak. (DS: *-Ada.*)
- **kirt-** Aşık oyununda çizgi yanma gelen aşığı el ile ayırmak, aldat- *Kirtersen oynamam.* (DS: *-Çr.*)
- **lipik at-** Oyunda sayı üstünlüğü kazanmak. (DS: *Uluşiran, Şiran -Gm.*)
- **lombak bas-** Oyunda yenmek, kama basmak. (DS: *-Sm.*)
- **malak at-** Oyunda sayı kazanmak, kama yapmak. (DS: *Bodrum -Mğ.*)
- **ödeş ol-** Oyunda önce yenilip sonra kazanarak ödeşmek. (DS: *Merzifon -Ama.*)
- **öt-** Oyunda kazanarak karşısındakinin elinde olanı almak. (DS: *-Tr.; Koyundere, Ahıska -Kr.; Bodrum -Mğ.*)
- **piye et-** Oyunda kandırmak. (DS: *Uluşiran, Şiran -Gm.*)
- **sağıl-** Birdirbir oyununda uzanıp atlamak. (DS: *-Ur.*)
- **söbele-** Saklambaç oyununda kaleye ebeden önce gelmek. (DS: *Çanullı, Ayaş -Ank.*)
- **utul-** Oyunda yenilmek, yitirmek. (DS: *Uluşiran, Şiran -Gm.; -Ml.; Güdül ve köyleri -Ank.*)
- **yeldir-** Oyunda sürekli ebe olmak. (DS: *Karamanlı, Tefenni -Brd.*)
- **zık çal-** Oyunda yenilenin ayaklarından tutarak kalçasını yere vurmak. (DS: *Bor -Nğ.*)

Kısaltmalar

<i>DS</i> Derleme Sözlüğü	Çkr. (Çankırı)
Ada. (Adana)	Çr. (Çorum)
Adı. (Adıyaman)	Dz. (Denizli)
Af. (Afyonkarahisar)	Dy. (Diyarbakır)
Ağ. (Ağrı)	Ed. (Edirne)
Ama. (Amasya)	El. (Elazığ)
Ank. (Ankara)	Ezc. (Erzincan)
Ant. (Antalya)	Ezm. (Erzurum)
Ar. (Artvin)	Es. (Eskişehir)
Ay. (Aydın)	Gaz. (Gaziantep)
Ba. (Balıkesir)	Gr. (Giresun)
Bil. (Bilecik)	Gm. (Gümüşhane)
Bn. (Bingöl)	Hak. (Hakkâri)
Bt. (Bitlis)	Hat. (Hatay)
Bo. (Bolu)	Isp. (Isparta)
Brd. (Burdur)	İç. (İçel)
Brs. (Bursa)	İst. (İstanbul)
Çkl. (Çanakkale)	İz. (İzmir)

Kr. (Kars)	Rz. (Rize)
Ks. (Kastamonu)	s. Sayfa
Ky. (Kayseri)	Sk. (Sakarya)
Krk. (Kırklareli)	Sm. (Samsun)
Krş. (Kırşehir)	Sr. (Siirt)
Kc. (Kocaeli)	Sn. (Sinop)
Kn. (Konya)	Sv. (Sivas)
Kü. (Kütahya)	Tk. (Tekirdağ)
MI. (Malatya)	To. (Tokat)
Mn. (Manisa)	Tr. (Trabzon)
Mr. (Maraş)	Tn. (Tunceli)
Md. (Mardin)	Ur. (Urfa)
Mğ. (Muğla)	Uş. (Uşak)
Mş. (Muş)	Vn. (Van)
Nş. (Nevşehir)	Yz. (Yozgat)
Nğ. (Niğde)	Zn. (Zonguldak)
Or. (Ordu)	

Sonuç

Günümüz Anadolu ağızlarında çocuk oyunları ile ilgili olarak kullanılan söz varlığını incelediğimiz bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Derleme sözlüğünde hareketle yapılan bu tasnif çalışmasında çocuk oyunları ile ilgili toplam 587 kelime tespit edilmiştir.
2. Bu kelimelerin 340'ı oyun adıdır. Bu oyun adlarından 15'i aşık oyunu, 62'si taş oyunu, 14'ü top oyunu, 58'i değnek oyunu, 38'i diğer oyun aletleriyle veya oyun aletine dönüştürülen diğer materyallerle oynanan oyunlar, 26'sı saklama, saklanma oyunu, 28'i atlama, sıçrama, sekme oyunu, 14'ü koşma, kovalama, kapma oyunu, 3'ü dilsiz, şaşırtma oyunu, 4'ü dramatik oyun, 78'i de çeşitli oyun kategorisindedir.
3. Yapılan çalışmada çocuk oyunları ile ilgili 197 terim tespit edilmiştir. Bu terimler genellikle oyun aleti adları veya oyunda yenme veya yenilmeyle ilgili olarak kullanılan kelimelerdir.
4. Bu kelimelerin 50'si ise çocuk oyunları ile ilgili fiillerden meydana gelmektedir.

Modern çağda çocuk oyunlarının genellikle kapalı mekânlarda oynandığı ve daha bireysel oyunlar olduğu muhakkaktır. Geleneksel çocuk oyunlarının genellikle dış mekân oyunları olduğu yaptığımız çalışmanın belki de en can alıcı sonucu olarak düşünülebilir. Bilhassa oyunlarda kullanılan oyun aletlerinin tabiatla hemen bulunabilecek bir yapıda olması, en basit oyun aletleriyle oyun kurma avantajını beraberinde getirmektedir. Ayrıca dış mekân oyunlarının çocuğun tabiatla ve sosyal hayatla iç içe olma ve hayata daha somut eylemlerle hazırlanma açısından olumlu katkılar sunacağı da bir gerçek olarak karşımızda durmaktadır. Oyunların genellikle grup oyunları olması ve koordinasyon gerektiren bir yapıya sahip olması çocuğun grupla hareket etme ve ortak karar verme yetisini geliştireceği muhakkaktır. Kullanılan söz varlığının zenginliğine bakıldığında oyun çeşitliliği ve oyun içi aktivitelerin farklılığının kelime haznesine doğrudan yansıdığı görülmektedir.

Kaynakça

- Aksoy, Yıldız (2013) “Çocuk Oyun Alanları Üzerine Bir Araştırma İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak ve Trabzon İlleri Örneği”. İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi, 82-106.
- And, Metin (1974) “Oyun ve Bügü - Türk Kültüründe Oyun Kavramı”. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Aral, Neriman & Gürsoy, Figen & Köksal, Aysel (2001) “Okul Öncesi Eğitiminde Oyun”. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arsunar, Ferruh (1955) “Türk Çocuk Oyunlarından Örnekler”. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Baran, Musa (1993) “Çocuk Oyun/an”. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Boratav, Pertev Naili (1973) “100 Soruda Türk Folkloru”. İstanbul: Fono Matbaası.
- Boratav, Pertev Naili (1991) “Türkölü Çocuk Oyunları” Folklor ve Edebiyat (Cilt 2), İstanbul: Anadolu Yayıncılık.
- Girmen, Pınar (2012) “Eskişehir Folklorunda Çocuk Oyunları ve Bu Oyunların Yaşam Becerisi Kazandırmadaki Rolü”. Millî Folklor, 24 (95), 263-273.
- Habibov, Yusuf & Sözen, İsmail (2005) “Anadolu ve Azerbaycan Türklerinin Çocuk Oyunlarının Karşılaştırılması”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39 (1), 75-96.
- Onur, Bekir & Güney, Neslihan (2004) “Türkiye’de Çocuk Oyunları: Araştırmalar”. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları 12.
- Öcal Oğuz & Ersoy, Petek (2005) “Türkiye’de 2004 Yılında Yaşayan Geleneksel Çocuk Oyunları”. Ankara: Gazi Üniversitesi THBMER Yayını.
- Örnek, Sedat Veyis (1977) “Türk Halk Bilimi”. Ankara: Ajans-Türk Matbaacılık.
- Örnek, Sedat Veyis (1979) “Geleneksel Kültürümüzde Çocuk”. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özbakır, İbrahim (2009) “Geleneksel Türk Çocuk Oyunlarında Doğal Oyuncaklar ve Oyuncak Olmuş Hayvanlar”. ZfWT, 1 (1), 147-162.
- Özdemir, Nebi (2006) “Türk Çocuk Oyunları”. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özdoğan, Berka (1997) “Çocuk ve Oyun”. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özhan, Mevlüt (1990) “Çocuk Oyunlarımız”. Ankara: Feryal Matbaası.
- Seyrek, Hilmi (2010) “Anaokulları ve Anasınıfları İçin Şarkı Dağarcığı”. İzmir: Mey
- Toksoy, Atilla Coşkun (2010) “Yarışma Niteliği Taşıyan Geleneksel Çocuk Oyunları”. Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi, 2 (1), Kültür Tarihimizde Yarış (Editörler: Emine Gürsoy Naskali, Hilal Oytun Altun), 205-220.
- Tuncor, Ferit R. (2000) “Eğitici Çocuk Oyunları”. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Tuncor, Ferit Ragıp (2000) “Eğitici Çocuk Oyunları” İstanbul: Esin Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu (1963-1977) “Tarama sözlüğü C.I-Vİ” Ankara: TDK Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (1963-1982) “Derleme sözlüğü C.I-Xİ” Ankara: TDK Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (1998) “Türkçe sözlük I” Ankara: TDK Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (1998) “Türkçe sözlük I-İ”. Ankara: TDK Yayınları 8.Baskı.
- Türk Dil Kurumu (2005) “Yazım kılavuzu” Ankara: TDK Yayınları 24. Baskı.
- Türk Dil Kurumu (2009) “Türkiye’de halk ağızlarından derleme sözlüğü” Ankara: TDK Yayınları.

Mukadder SEYHAN YÜCEL⁴⁶

Methodisch-didaktische Reflexionen und Aufgabenformen bei Lehrwerken für frühes Deutsch

1. Einleitung

Der frühe Fremdsprachenunterricht an Grundschulen und aber auch an Kindergarten ist heute weltweit nicht mehr zu ignorieren. Die Bemühungen setzen sich dafür fort, dass für Kinder in der Schule eine lebendige Lernumgebung erschaffen werden kann. Neben den methodisch-didaktischen speziellen Kenntnissen der FremdsprachenlehrerInnen spielen bei diesem Prozess die Bedürfnisse der Kinder, Lehrpläne und Lernziele, die Gestaltung und Steuerung des Unterrichtsverfahrens, der Unterrichtsraum, die Auswahl der Materialien/digitalen Materialien und verwendeten Lehrwerke eine große Dominanz. Wird die Fremdsprache Deutsch im frühen Alter in einem nicht deutschsprachigen Land gelernt, so sind bei diesem Lernprozess LehrerInnen und Lehrwerke besonders prägend.

DaF-Lehrwerke für Kinder haben die Aufgabe, den neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen und aktuellen Ansätzen, Techniken und Technologien zu folgen. Diese Entwicklungen reflektieren sich besonders bei den methodisch-didaktischen Ansätzen und Aufgabenformen der DaF-Lehrwerke für Kinder. Mit anderen Worten bedeutet das, dass DaF-Lehrwerke für Kinder im methodisch-didaktischen Kontext sich kindgemäß ausrichten sollen. Die Aufgabenstellungen bei DaF-Lehrwerken für Kinder spielen in dieser Hinsicht eine wichtige Rolle. Dieser Beitrag zielt ab, am Beispiel von zwei DaF-Lehrwerken für Kinder, die methodisch-didaktischen Richtlinien und Aufgabenformen analysieren und darstellen zu können. Mit dieser Intention wird versucht anhand Lehrwerkanalysen festzulegen, wie kindliches Fremdsprachenlernen im methodisch-didaktischen Kontext und demzufolge bei den Aufgabedarstellungen berücksichtigt wird und stattfindet. Bevor zum Übergang zur Analyse der DaF-Lehrwerke für Kinder, soll ein kurzer und zusammenfassender Überblick erschaffen werden, welche methodisch-didaktische Prinzipien und Einschalten für den DaF-Unterricht im Primarbereich zugrunde liegen:

- *Der fremdsprachliche Unterricht im Primarbereich sollte kind- und altersgerecht sein. Kinder lernen je nach Altersjahren unterschiedlich. Die Entwicklungsstufen zu den biologischen, kognitiven, motorischen und emotionalen Kompetenzen und Wahrnehmungen ändern sich zwischen 0-12 Jahren.*
- *Der Schwerpunkt liegt auf das Erlernen grundlegender kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die kontinuierlich entwickelt werden sollen. Handlungsorientierung, mit allen Sinnen Lernen, spielerisch Lernen, interessantes, aufbauendes und motivierendes Input sind Schlüsselwörter dieses Prozesses.*
- *Die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichtsverfahrens an die Welt, an das Interesse, an Bedürfnisse und Erfahrungen des Kindes verknüpfen zu können ist wünschenswert. Somit kann die kommunikative und interkulturelle Kompetenzentwicklung des Kindes gefördert werden, wobei die Sensibilisierung zum ‚eigenen‘ und ‚fremden‘ unterstützt und aufgebaut werden kann.*
- *Die Berücksichtigung der Konzentrationsfähigkeit des Kindes ist von großer Bedeutung. Die Steuerung des Unterrichtsgeschehens kann sich in diesem Sinne entfalten.*

⁴⁶ Prof. Dr. Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi, mukadderseyhanyucel@trakya.edu.tr

- *Den Kindern im Unterrichtsverfahren sollte Zeit, Tätigkeiten, Freiraum und Beispiele gegeben werden, wo sie auch selber erleben, imitieren und entdecken können.*
- *Die Schulung der Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht folgt der Reihenfolge wie im natürlichen Spracherwerb: Hören und Verstehen, Sprechen, Lesen und Verstehen und zuletzt Schreiben. Der verstehensbasierter Ansatz erhält hierbei eine wichtige Rolle.*
- *Minimalistisches, kleinschrittiges und angstfreies Lernen, Neugier erweckende Aktivitäten und Handlungen, abwechslungsreiche und vielfältige Übungen und Aufgaben, verschiedene methodische Ansätze und Wechsel von Sozialformen stehen im Mittelpunkt des kindgemäßen Lernens/Fremdsprachenlernens (Vgl. BIG-Kreis, 2008; BIG-Kreis, 2009; Edelenbos & Kubanek, 2007; Lundquist-Mog & Widlok, 2015; Tracy, 2008; Vu, 2012; Widlok/ Petravić/ Org & Romcea, 2010).*

2.Relevanz der DaF-Lehrwerke im frühen Fremdsprachenunterricht

Im Hinblick der oben erwähnten methodisch-didaktische Prinzipien und Eingeschalten des kindgemäßen Fremdsprachunterrichts im Primarbereich, wird für die Entwicklung der sprachlichen, kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen der Kinder erwartet, dass DaF-Lehrwerke für Kinder je nach Ziel und Bedürfnisse, diese Kompetenzen altersgerecht, handlungsorientiert und aufgabenorientiert entwickeln. Denn die Entwicklung und Förderung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz kann mit Anleitung und methodisch-didaktisches ‚Repertoire‘ der FremdsprachenlehrerInnen und anhand zielorientierten und vielfältigen Aufgaben durchgeführt werden (Vgl. Funk/ Kuhn/ Skiba/ Spaniel-Weise & Wicke, 2014). Für ein effektives Unterrichtsverfahren, für der Interaktion zwischen den Kindern, für die Entwicklung der fremdsprachlichen Fertigkeiten und allgemein für die Realisierung eines handlungsorientierten und kindgemäßen Fremdsprachenunterrichts erhalten neben anderen Faktoren die DaF-Lehrwerke eine wichtige Rolle (Pfitzer, 2006; Widlok/ Petravić/ Org & Romcea 2010). Die DaF-Lehrwerke im frühen Fremdsprachenunterricht sind für verschieden Altersgruppen erstellt und enthalten bestimmte Lernziele, indem Aussprache geschult, Fertigkeiten und Wortschatz entwickelt und fremdsprachliche und kulturelle Gegebenheiten reflektiert werden. Was unter ein ‚gutes Lehrwerk im frühen Fremdsprachenunterricht‘ zu verstehen ist und welche Grundlagen und Kriterien dafür ausschlaggebend sind, fassen Lundquist-Mog & Widlok wie folgt zusammen:

Stichworte	Kriterien für ein gutes Lehrwerk
Entwicklungspsychologie	Das Lehrwerk geht ganzheitlich vor, berücksichtigt die Entwicklungsstufen des Kindes, fördert auch nicht sprachliche Entwicklungsbereiche(z.B. Fein und Grobmotorik).
Lernpsychologische Erkenntnisse	Das Lehrwerk berücksichtigt Vorwissen der Kinder, weckt Neugierde, motiviert, unterstützt Bewegungslernen durch Mitmachgeschichten, Bewegungsspiele, Bewegungslieder usw., bieten vielfältige Anknüpfungspunkte für das Memorieren, z.B. von Wortschatz durch Aktivierung vieler Sinne, regt zur eigenen Handlung an, bietet spielerische Lernformen an, bietet an, feste Verbindungen als Chunks zu lernen.
Erkenntnisse aus dem Erstspracherwerb	Das Lehrwerk bietet reichhaltigen Input, gibt Gelegenheiten zu imitieren, Reproduzieren, macht grammatische Strukturen erst in der geeigneten Altersstufe bewusst, fordert nicht zu früh das Sprechen und Schreiben und respektiert eine Phase des stillen Verstehens (Silent Period).
Methodische Ansätze	Das Lehrwerk geht nach dem verstehensbasierter Ansatz vor, unterstützt die Produktion sprachlicher Strukturen (Scaffolding), bietet Übungsformen, in denen psychisch und nicht sprachlich reagiert werden (TPR), bietet Gelegenheit, Bedeutung gemeinsam zu konstruieren (Ko-Konstruktion), bietet Gelegenheit, Neues durch gemeinschaftliches Handeln zu erfassen (Ko-Aktion), bietet am Ende einer Übungskette eine kommunikative Aufgabe, bei der die Kinder ihre Sprach- und Handlungsfähigkeit erproben können (Aufgabenorientierung).
Fremdsprachliche Kompetenzen	Das Lehrwerk schult die Wahrnehmung von Lauten und Intonation, schult Aussprache, schult das Hörverstehen und das Hör-Sehverstehen, bietet reichhaltige Übungen und Strategien zum Wortschatzerwerb, vermittelt grammatische Strukturen auch als Ganzes, sodass sie als Chunks gelernt werden können, rückt die Schreibfertigkeit nicht in den Vordergrund, vermittelt Landeskunde integriert, d.h. Texte, Bilder und Beispiele bieten die Möglichkeit, kulturelle Unterscheide zu erkennen und über die

	eigene und fremde Kultur nachzudenken, zeigt Lernstrategien und gibt die Gelegenheit, diese auszuprobieren.
Themen und Texte	Das Lehrwerk erhält Themen, die die Kinder ansprechen und die für ihre Lebenswelt relevant sind, enthält vielfältige Textsorten und Lernmaterialien, enthält möglichst authentische Texte, greift Themen wieder auf, geht spiralförmig vor.
Zusatzmaterialien	Das Lehrwerk bietet integrierte digitale Lernmaterialien und Hörtexte bzw. es werden gezielte Vorschläge zum Einsatz digitaler Medien gemacht.
Lebendiger Lernort	Das Lehrwerk plant den Unterrichtsverlauf so, dass möglichst viel Interaktion unter den Kindern oder zwischen Kindern und Lernmaterial möglich ist, schlägt wechselnde Arbeits- und Sozialformen vor.

(Lundquist-Mog & Widlok 2015:181)

Dieser Beitrag zielt ab, am Beispiel von zwei DaF-Lehrwerken für Kinder, die methodisch-didaktischen Richtlinien und Aufgabenformen analysieren und darstellen zu können. Mit dieser Intention wird versucht anhand von zwei Lehrwerkanalysen (*der Grüne Max neu 1* und *Planetino 1*) festzulegen, wie kindliches Fremdsprachenlernen im methodisch-didaktischen Kontext und demzufolge bei den Aufgabedarstellungen berücksichtigt wird und stattfindet. Für dieses Anliegen wurden die Lehrbücher, Arbeitsbücher und Lehrerhandreichungen der beiden Lehrwerke analysiert und im Hinblick Themen, Inhalte, methodische Konzeption und Aufgabenformen, Bemerkungen festgelegt.

3. Methodisch-didaktische Reflexionen und Aufgabenformen in den Lehrwerken: *der Grüne Max neu 1* und *Planetino 1*

Das erste Lehrwerk ist: *der Grüne Max neu 1* (Krulak-Kempisty/Reitzig & Endt, 2017). Es ist konzipiert für Kinder ab 9 Jahren und führt in 3 Bänden zu Niveaustufe A2. Das analysierte Lehrwerk *der Grüne Max neu 1* besteht aus der Konzeption: Lehrbuch, Arbeitsbuch mit Audio-CD, Audio-CD zum Lehrbuch, Lehrerhandbuch und einer digitalen Ausgabe. Das Lehrbuch *der Grüne Max neu 1* beinhaltet 4 Kapitel und ein Zusatzkapitel das *Kunterbuntes* heißt, welches aus Lieder, Bilder, Aktivitäten zu landeskundlichen Themen wie Advent, Ostern, Jahreszeiten etc. besteht. Jedes Kapitel endet mit den Einheiten *Kleine Reime*, *Naseweis* und einer kreativen Aktivität wie z.B. *Projekt*, *Mein Dossier*, *Lernstationen* und *Puppentheater*. *Kleine Reime* sind Lieder, die Übungen zum Wortschatz, Aussprache und Rhythmus beinhalten. Der Durchführungsprozess ändert sich je nach dem Kapitel. Manche Lieder werden mit Bewegung oder Inszenierung verbunden, andere mit Aufnahmen der Kinder oder Elternteile. *Naseweis* befaßt sich mit landeskundlichen Themen, die kindgemäß fortführt. Andererseits erhalten die Implementierung der Piktogramme wichtige Funktionen im Lehrwerk. Sie signalisieren das Verfahren zu hören, sprechen, erzählen, lesen, schreiben und spielen in Form von *Ich*, *Ich und du* und *Wir*.

Jedes Kapitel besteht aus 6 Einheiten/Lektionen. Die Kapitel heißen: *Deutsch-meine deutsche Sprache*, *Meine Deutschklasse und ich*, *Meine Freunde und ich*, *Meine Familie und ich*. Schon diese Überschriften besagen, dass das Kind sich angesprochen fühlt. Das Ich-Gefühl und die persönliche Rolle innerhalb der Gruppe werden hierbei entwickelt, die das Mut zum Handeln unterstützen können (Widlok/ Petravić/ Org & Romcea 2010). Als methodisch-didaktisches Prinzipien beabsichtigt das Lehrwerk *der grüne Max Neu 1*, das Fertigkeiten Hören, Sprechen, Erzählen, Lesen und Schreiben entwickelt werden, wobei besonders Augenmerk zu Hören und Sprechen gegeben wird. Als Konzeption und methodisch-didaktischen Richtlinien erwähnt der Verlag des Lehrwerkes, dass durch vielfältigen Unterrichts- und Aufgabenformen Kreativität und Motivation gefördert wird, interkulturelle Landeskunde einen wichtigen Stellenwert hat, SchülerInnen schrittweise zum autonomen Lernen geführt und Bewusstsein zur Mehrsprachigkeit gefördert werden (<https://www.klett-sprachen.de/der-gruene-max-neu/r-1/74#reiter=titel&niveau=A1>).

Am Beispiel eines Kapitels (Kapitel 2) sollen nun Themen, Inhalte, methodische Konzeption und Aufgabenformate analysiert werden:

2. Kapitel: Meine Deutschklasse und ich: Zu diesem Kapitel werden Inhalte mit den Überschriften, Buch, Heft, Kuli..., Wo ist die Kreide? Sprechen, lesen, malen..., Eva malt nicht gern, Sag das mal auf Deutsch! Darf ich...? -Danke! dargestellt. Das Lehrerhandbuch gibt wichtige Hinweise und Anregungen für LehrerInnen, wie methodisch-didaktisch Inhalte, Aufgaben und Übungen durchgeführt und Unterrichtsentwürfe erstellt werden können ((Krulak-Kempisty & Reitzig & Endt, 2017). Ziele dieses 2. Kapitels sind, dass SchülerInnen ihre Schulsachen auf Deutsch nennen, wichtige Sachen für den Unterricht erkennen, über sich selber und über Freunde im Deutschunterricht sprechen, seinen Deutschlehrer verstehen und kurz antworten können. Diese Lernziele sagen schon aus, dass der verstehensbasierter Ansatz im Mittelpunkt liegt. Das heißt, dass Kinder zuerst hören, verstehen und danach sprechen können. Andererseits reflektieren die erwähnten Ziele, dass der Schwerpunkt auf die Entwicklung der Selbst- und Sozialkompetenz liegt. Die 1. Lektion zum 2. Kapitel fängt mit der Überschrift: Buch, Heft, Kuli an. Mit 6 unterschiedlichen Aufgaben werden SchülerInnen spielerisch, kommunikativ- und handlungsorientiert dazu gefördert, ihre eigenen Schulsachen benennen zu können. Jede 1. Aufgabe erstellt als Kommunikationssituation die Grundlage der jeweiligen Lektion dar. In der Lektion 7 des 2. Kapitels werden Requisiten wie Kuli, Federmäppchen, Farbstift, Mappe usw. gezeigt und anhand verschiedene Aufgaben und Übungen diese Sachen vorgestellt, geübt, nachgesprochen und verfestigt. SchülerInnen erfahren die Schulsachen von ihren Gleichaltrigen in Deutschland. Der Stoff der Lektion 7 wird anhand 4 Unterrichtsstunden und mit 6 Aufgaben erarbeitet Die Aufgabendarstellung lautet wie folgt:

Aufgabe 1: Hören-Verstehen: Lehrer/Lehrerin nennt die Schulsachen und SchülerInnen sollen es im Klassenraum zeigen. SchülerInnen arbeiten anhand Partnerarbeit, nennen die Namen der Schulsachen, wobei sie den rotfarbigen Faden folgen. Demnächst werdend wiederholend von der CD die Schulsachen angehört und SchülerInnen sprechen diese Schulsachen nach.

Aufgabe 2: Sehen- Verstehen, Sprechen, Mobilität: Ziel: Die Schulsachen auf der Bank von Laura erkennen und nennen können. Ein ganzheitliches Lernen wird berücksichtigt, wobei die Schulsachen mit Artikeln benannt werden. Wortschatzverfestigung und Aussprache.

Aufgabe 3: Hören-Verstehen-Handeln: Die Schulsachen vom Audio CD hören und mit Requisiten verbinden können.

Aufgabe 4: Spiel: Mobilität, Hören, Zeigen, Aussprechen: Schulsachen werden im Klassenraum versteckt. Anhand festgelegter Regeln werden die Schulsachen entdeckt. Neugier und Zusammenarbeit spielen hierbei eine wichtige Rolle.

Aufgabe 5 und 6: ‚Mein Deutsch-Teil‘: Malen-Vergleichen-Lesen: Grammatikteil: Gelernte Schulsachen spielerisch mit Artikeln verbinden können, bunt anmalen; 3 unterschiedlicher Übungen zur Verfestigung der gelernten Schulsachen.

Im Arbeitsbuch wird die Lektion *Buch, Heft, Kuli* mit variantenreichen Übungen unterstützt und verfestigt. Es wird gemalt, gezeichnet, geschnitten, geklebt, geschrieben und gespielt. Die neu gelernten Wörter dieser Lektion werden von SchülerInnen gleichfalls in der eigenen Sprache geschrieben. Jedes Kapitel im Arbeitsbuch endet mit dem Teil ‚Meine Stärken‘, die die Fähigkeiten der SchülerInnen evaluieren. Dieses Vorgehen verläuft anhand Partnerarbeit, indem SchülerInnen die erforderliche Tätigkeit ihrem Partner/ihrer Partnerin vorspielen, vorsprechen, schreiben und demzufolge sich mit entsprechenden Smileys bewerten. Zusammenfassend ist zu erwähnen, dass das Thema im vorhandenen Kapitel unterschiedlich bearbeitet wird, indem anregende, motivierende und abwechslungsreiche Aufgaben und Sozialformen verwendet werden. SchülerInnen werden mit verschiedenen Tätigkeiten und Aufgabenformen konfrontiert. Anhand der Aufgabenstellungen werden Fertigkeiten geschult, Wortschatz und Aussprache entwickelt und das Lernen spielerisch, handlungsorientiert und kreativ gefördert.

Das zweite analysierte Lehrwerk ist *Planetino1*(Kopp/Büttner & Alberti, 2018). Das Lehrwerk führt in drei Bänden zum Niveau A1 und ist konzipiert für 8-11 jährige Kinder im In-

oder Ausland ohne Vorkenntnisse. Es besteht aus einem Kurs- und Arbeitsbuch, ein Lehrerhandbuch, 3 Audio CD's zum Kursbuch und eine digitale Ausgabe.

Das Kursbuch beinhaltet 5 Module. Jedes Modul enthält 4 kurze Lektionen und jedes Modul fängt mit 2 Comics an. Jedes Modul hat eine Überschrift. Sie heißen *Kennenlernen, Meine Familie, Schule, Meine Sachen* und *Spielen und so weiter*. Jedes Modul beendet mit einer Abschlussseite *Das kann ich schon*. Diesen Modulen folgen die Bereiche Theater: *Der König und das Gespenst, Feste im Jahr, Wortliste* und *ein Spiel für alle Fälle*. Das Lehrerhandbuch erwähnt für die Organisation und methodisch-didaktischen Prinzipien des Kurs- und Arbeitsbuchs, dass der Einsatz einer handgemachten Handpuppe aus Socken (Planetino-Handpuppe) Interesse und Motivation der Kinder zum Lernen und Sprechen fördern kann (Büttner/ Kopp & Alberti, 2017:3). Das Lehrwerk stellt die Handpuppe nicht nur für LehrerInnen dar. Die Handpuppe ist gleichfalls ein Werkzeug bzw. eine Hilfeleistung bei Übungen und Aufgaben, indem SchülerInnen diese Handpuppe auch selber verwenden können. Diese Tendenz reflektiert, dass eine angstfreie Lernumgebung geschaffen werden möchte. Lernen mit allen Sinnen, ganzheitliches Lernen, Mobilität, Spiele, Lieder, Reime, Partnerarbeit und Gruppenarbeit sind Schlüsselwörter der Progression des Kurs- und Arbeitsbuches von *Planetino* 1. Die vier Fertigkeiten nehmen bei den Aufgaben und Übungen ihren Platz ein ,im Vordergrund Hören-Verstehen-Sprechen, damit die authentische Sprache kommunikativorientiert und kindgemäß reflektiert werden kann. Andererseits wird in jeder Lektion mit dem Teilbereich *Nachsprechen* die Aussprache mit verschiedenen Übungen die Intonation, Lauten und Silben gehört, nachgesprochen und mitgeklatscht. Wie Aufgaben- und Übungsformen im Lehrwerk aufgenommen werden, sollen anhand eines Lektionsbeispiel vom Kurs- und Arbeitsbuch veranschaulicht werden.

Modul 2: *Meine Familie*, Lektion 5: *Meine Mutter*. Ziel dieses Modules ist, dass SchülerInnen Personen aus ihren Familien vorstellen können und anhand unterschiedlicher Aktivitäten die Personen beschreiben können. Das Modul fängt im Kursbuch mit 2 Comics an. Es handelt sich um Höraktivitäten, wobei das Lehrerhandbuch wichtige Anregungen abgibt, wie die Comics handlungs- und spielorientiert durchgeführt werden können (Büttner/ Kopp & Alberti, 2017:7). Aktivitäten und Aufgaben dazu sind: Lehrer/Lehrerin bringt Fotos vom Familie mit, Hören, stilles mitlesen, wiederholendes Hören, anhand Spiele und Rollenverteilung die Wörter in Sprechblasen erraten und schreiben. Die Lektion 5 in Modul 2 besteht aus 2 Seiten und 5 Überschriften. .

Aufgaben zur Überschrift ‚Hallo Mama‘ (hören, mitlesen, wiederholendes Hören, imitatives mitlesen): Dialog vom CD hören, Text zum Dialog zudecken, Bild anschauen, wiederholendes Hören, mitlesen, halblaut mitsprechen, mit verteilten Rollen nachsprechen.

Aufgaben zur Überschrift ‚Lied 1,2,3 und 4,5,6‘ (hören, hören-anschauen, mitsingen, mitsummen, zeigen, imitatives nachsprechen): Lied wird von SchülerInnen zuerst mit zugemachten Augen angehört, Bild anschauen, zeigen, imitatives nachsingen, Liedstrophe als Spiel mit Namen der SchülerInnen durchführen, Mimik, Gestik und Bewegung stehen im Mittelpunkt.

3 Übungen und ein Spiel zur Hörgeschichte: (CD): Zu der Hörgeschichte werden unterschiedliche Varianten und Vorschläge für LehrerInnen im Lehrerhandbuch abgegeben, wie die Übungen im Klassenraum attraktiv und handlungsorientiert durchgeführt werden können. Die Fertigkeiten Hören, Hören-Sehen, Sprechen und zuletzt Schreiben werden anhand dieser Übungen geschult. Mit ‚Platzwechselspiel‘ hören SchülerInnen die Hörgeschichte von der CD in einem Kreis und SchülerInnen wechseln ihre Plätze, soweit sie ihre Wörter hören.

Aufgabe 4 Würfeln und Zeichnen (Hören, Verstehen, Handeln, Zeichnen): Verfestigung von Redemitteln anhand Würfeln und Zeichnen: Zahlen vom Lied spielerisch anhand Würfeln und Zeichnen lernen und verfestigen. Anwendung der Sozialformen Partner- oder Gruppenarbeit.

Übungen zum Nachsprechen: Hören und Nachsprechen des neugelernten Wortschatzes.

Im Arbeitsbuch wird die Lektion 5 *Meine Mutter* mit unterschiedlichen Übungen verfestigt. Ankreuzen, Zahlen schreiben; schneiden und kleben von Sätzen, angegebene Wörter in das Kreuzworträtsel schreiben; Purzelsätze in richtiger Reihenfolge schreiben; Bilder ansehen und die richtige Entsprechung ankreuzen, Wörter danach in den Heft schreiben sind Beispiele dafür. Die Aufgabendarstellung im Lehrwerk in *Planetino 1* läßt erkennen, dass Kinder anhand unterschiedlichen Strategien und Tätigkeiten den fremdsprachlichen Input lernen und entwickeln können

4.Zusammenfassender Ausblick:

Im Hinblick der methodisch-didaktischen Richtlinien und Aufgabenformen der Lehrwerken Der Grüne Max Neu 1 und Planetino 1 können folgende Feststellungen zusammengefasst werden:

Die Progression beider Lehrwerke erfolgt spiel- und handlungsorientiert. Beide Lehrwerke geben Wert auf das Lernen mit alle Sinnen, auf das Lernen durch unterschiedliche Lernkanäle und auf Sozialformen. Basteln, hören, spielen, sehen, schneiden, kleben, summen, klatschen, bewegen, Partnerarbeit, Gruppenarbeit sind Beispiele dafür.

Sowohl innerhalb der Themen und Inhalte als auch bei der methodisch-didaktischen Progression und bei den Aufgabenformen sind bei beiden Lehrwerken zu erkennen, dass die kommunikative Befähigung zur Fremdsprache Deutsch natur- und altersgemäß durchgeführt wird. Hören, Verstehen und Sprechen ist im Vordergrund. Lesen und Schreiben folgen diese Fertigkeiten. Auf Erklärungen zur grammatischen Strukturen wird verzichtet.

Lehrerhandbücher beider Lehrwerke geben wichtige und effektive Anweisungen, Vorschläge und Alternativen für LehrerInnen ab, wie SchülerInnen im Unterricht aktiv mitwirken können, Spaß und Freude für das Lernen gefördert werden kann, wie Aufgaben und Übungen abwechslungsreich und kreativ gestaltet und angewendet werden können und wie der Unterrichtsverfahren spiel- und handlungsorientiert erfolgen kann.

Die jeweiligen Lektionen der beiden Lehrwerke sind kurz aufgefasst und es werden vielfältige Aufgaben- und Übungsformen angeboten. Die Zahl der Aufgaben und Übungen in jeder Lektion sind nicht viel. Minimalistische Aufgabenstellungen unterstützen somit den Verstehensprozess.

Unterschiede bestehen zwischen beiden Lehrwerken beim Verfahren und Aufgabenformen zur Landeskunde, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Das Buch Der Grüne Max Neu 1 integriert bei seinen Lektionen kleine Texteinheiten von anderen Sprachen (Lieder, Wörter, Namen, Fahnen, kurze Sätze usw.). Diese Eigenschaft zeigt sich auch bei den Aufgaben und Übungen des Lehrwerks. Im Lehrbuch sollen z.B. Kinder ein Lied zur Begrüßung mit unterschiedlichen Sprachen mitsingen, das gesungene Lied auf Handy oder Kamera aufnehmen, Schulnoten seines eigenes Landes schreiben, in anderen Sprachen zählen usw. Ziel ist hiermit das Bewusstsein für Mehrsprachigkeit erstellen und ein Verständnis zu anderen Sprachen, Kulturen und Nationalitäten entwickeln zu können. Landeskundliche Themen und die interkulturelle Dimension prägen somit auch die Aufgaben und Übungen. Das Lehrwerk Planetino 1 schließt landeskundliche Themen nur im Anhang mit der Überschrift Feste im Jahr ein. Andererseits bring das Lehrerhandbuch Planetino 1 zu Worte, dass die Hauptfigur im Lehrwerk Planetino heißt und aus einem anderen Planet kommt. Ziel wäre hiermit, ein Verständnis zu anderen Kulturen zu entwickeln und Toleranz für Minderheiten erwecken zu können (Büttner/Kopp &Alberti 2017:2).

Als Schlussfolgerung kann zusammengefasst werden, dass die Bedeutung der DaF-Lehrwerke im Primarbereich nicht zu unterschätzen ist. DaF-Lehrwerke im Primarbereich können im Unterrichtsverlauf unterschiedliche Funktionen einnehmen, indem das Hörverstehen, das Hörsehverstehen, das Leseverstehen, die Aussprache und der Wortschatz geschult und die Sensibilisierung zu anderen Kulturen gefördert werden kann. Ersichtlich wurden von den Analysen der DaF-Lehrwerke im Primarbereich, dass die Aufgabenformen, im Hinblick ihrer Ziele, in beiden Lehrwerken eine zentrale Rolle spielen. Der verstehensbasierter Ansatz erhält in beiden Lehrwerken eine große Relevanz, indem die Sprache mehrwertig mit Hören und Verstehen gelernt

wird. Dieser erwähnte Ansatz wird mit reichlicher Variation von Aufgabenformen realisiert. Bei den Aufgabenformen des verstehensbasierter Ansatzes liegt der Fokus auf Handlungs- und Spielorientierung. Die Aufgabenformen der beiden Lehrwerke geben den Ausblick, dass Kindern die Gelegenheit gegeben wird, dass sie mitmachen, singen, nachmachen, vortragen, reagieren, spielen und sich bewegen können.

5.Literaturverzeichnis

- BIG-Kreis (2008) „Lernstandsermittlung, Förderung und Bewertung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule“. München.
- BIG-Kreis (2009) „Fremdsprachenunterricht als Kontinuum. Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. München.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006) „Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung“. *Sprachen für die Kinder Europas. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis und zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04* (lot 1). Brüssel: Europäische Kommission (http://ec.europa.eu/education/index_en.htm) (Letzter Zugriff am 04.05.2019).
- Edelenbos, P. & Kubanek, A. (2007) „Fremdsprachen-Frühhbeginn: Einzigartige Lernchancen nutzen“. Zu den Ergebnissen der Studie EAC 89/04 für die Europäische Kommission. *Frühes Deutsch*, 16(10), 26 – 38.
- Engel, G., Groot-Wilken, B. & Thürmann, E. (Hrsg.) (2009) „Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen. Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis“. CornelsenBerlin.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. & Wicke, R. (2014) „Aufgaben, Übungen, Interaktion“. *Deutsch Lehren Lernen 4*. München: Klett-Langenscheidt.
- Kopp, G., Büttner, S. & Alberti, J. (2018) „Planetino 1, A1, Kurbuch“. Hueber, Ismaning.
- Kopp, G., Büttner, S. & Alberti, J. (2018) „Planetino 1, A1, Arbeitsbuch“. Hueber, Ismaning.
- Büttner, S., Kopp, G. & Alberti, J. (2018) „Planetino 1, A1, Lehrerhandbuch“. Hueber, Ismaning.
- Krulak-Kempisty, E., Reitzig, L. & Endt, E. (2017) „Der Grüne Max Neu, Lehrbuch 1“. Klett/ Langenscheidt, München.
- Krulak-Kempisty, E., Reitzig, L. & Endt, E. (2017) „Der Grüne Max Neu, Arbeitsbuch 1“. Klett/ Langenscheidt, München.
- Krulak-Kempisty, E. & Reitzig, L. (2017) „Der Grüne Max Neu, Lehrerhandreichung 1“. Klett/ Langenscheidt, München.
- Lundquist-Mog, A. & Widlok, B. (2015) „DaF für Kinder“. *Deutsch Lehren Lernen 8*. München: Klett-Langenscheidt.
- Pfitzer, P. (2006) „Kindgemäßes Fremdsprachenlernen. Zur Theorie und Praxis des Frühbeginns Englisch“. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Tracy, R. (2008) „Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. France Verlag, Tübingen.
- Vu, G. (2012) „Interkulturelles Lernen in der Grundschule - Wer lernt von wem?“. Cornelsen Vlg Scriptor.
- Widlok, B., Petravić, A., Org, H., & Romcea, R. (2010) „Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen , Neubearbeitung“. München: Goethe Institut.

Necdet Neydim

ÇOCUKLUĞUN VE ÇOCUK EDEBİYATININ TARİHSEL YOLCULUĞU

Çocuk ve çocukluk kavramlarına yaklaşım

Çocuk ve çocukluk kavramlarının bugün anladığımız anlama gelebilmesi için yüzyılların geçmesi gerekmiştir. Günümüz gerçekliğine baktığımızda olması gereken anlama ulaşabilmesi için daha da geçmesi gerekecektir. Toplumsal tarihsel süreçte çocuğa iki temel paradigmayla yaklaşılmıştır:

- 1- *Nesne olarak ele alan anlayış.*
- 2- *Özne olarak ele alan anlayış*

Çocuğu nesne olarak ele alan anlayışlar onu, diledikleri gibi biçimlendirebilecekleri bir varlık olarak görmüş ve kendi amaçlarına dönük olarak biçimlendirmeyi de haklarıymış gibi algılamışlardır. Bu temel anlayışın tarihsel derinliği vardır. Antik Çağda egemenler köle çocuklarını öldürmeyi kendilerinde bir hak olarak görmüşler ancak ahlaki olarak bunu 6 yaşla sınırlandırmışlardır. Çünkü o yaştan sonra kendilerine isyan etmek üzere büyüyeceklerini ve bu nedenle öldürülmeleri gerektiğine karar vermişlerdir.

Feodal toplumlar çocuğu kendi doğaları içinde ele almışlardır. Feodalitede çocuk ve çocukluk biyolojik gerçeklikten yola çıkarak ele alınır ve onun kendi doğası içinde gelişimine göre yaklaşırlar. Bu toplum yapısında çocukluk genel olarak yedi yaşında sona erer ve yedi yaşına gelen çocuk, söyleneni anladığı kendini ifade edebildiği için yetişkinler dünyasına katılır ve aynı zamanda bu, onun üretim sürecine de katılması anlamına gelir. Kendi bedensel gerçekliği içinde üretime katılan çocuk, yazınsal olarak sözlü kültüre sahip bu toplumlarda, yazınsallıkla, yetişkin edebiyatı üzerinden ilişki kurar ve çocuğa dönük ayrı bir edebiyattan söz edilemez. Feodalitenin yüzlerce yıllık bir deneyimle oluşturduğu edebiyat ürünlerine bakarsak bunların masallar, destanlar, öyküler, ninniler, mitoloji ve halk şiirleri olarak gerçekleştiğini görürüz. Feodal kültürün sözlü edebiyat ürünlerinin çocuğa göreliği söz konusu değildir. Özgün masal ve destanların çocuk gerçekliğinin dışında sorunlar içerdiği, çocuğun kültürel ve yaşamsal birikiminin onları anlamaya yetmeyeceği muhakkaktır. Ancak sözlü kültür ürünleri anlatıcının yetenek ve hedef kitlesine göre oluşturmasıyla bağlantılı olarak yeniden anlamlar kazanır bu nedenle sürecin bu bağlamda ele alınması daha doğru olur.

Çocuk anlayışı ve çocukluk kavramlarının değişmeye başlaması, en azından etkilenmeye başlaması matbaanın icadıyla ortaya çıkmaya başlar. Bu süreç, insanın bir değer olarak ele alınışıyla koşut olarak yaşanmaya başlanır. Matbaanın icadı, Rönesans, insanı ortaçağın değersizliğinden çıkarmış ve yeniden bir değer olarak ele alınmasına ve tanımlanmasına neden olmuştur. 16. ve 17. Yüzyıllarda yoğun savaşlar, salgın hastalıklar çocuğun kurtulması gereken bir yük olarak algılanmasına neden olmuş ve dönem çocuk açısından ciddi felaketlere yol açmıştır. Açlık, terkedilme, doğal davranışlara dönüşmüş çocuklar aileden uzaklaştırılmış ve bunun sonucunda doğan çocukların büyük kısmı ölmüştür. Çocuğun bir değer olarak algılanmayışının bir başka kanıtı da XVIII. yüzyılın ikinci yarısına kadar ona edebiyatta önemli bir yer verilmemesidir. Çocuk, genel olarak edebiyatta sıkıcı, dikkati çekmeye değmeyen bir nesne konumundadır. La Fontaine bile çocuktan küçümsemeyle söz eder. Çocuk ancak sosyal hayatta değer kazandıktan sonra edebiyatta da bir değer kazanabilmiştir. Yüzyıllar süren bir süreçte çocuğun kendisinden kopartılmasına ve ölümüne kayıtsız kalan anne- babalar, bu sevgiyi ancak XIX. yüzyılda keşfedebilmişlerdir. Ama o zamana kadar ölen çocuklarının cenazesine bile katılma zahmetine katlanamamışlardır (bkz. Badinter s.66). Kız ve erkek çocuklara yaklaşımlarda da farklılıklar vardır. Kız çocuklar karşılığında hiçbir şey kazanamayacakları, üstelik evlendirmek için drahoma

ödemek zorunda oldukları bir yükür. Yeterli para bulunamadığı için evlendirilemeyen kız çocuğunun yeri ya manastır, ya da hizmetçiliktir. Erkek çocuklar içinde de büyük olan değerlidir ve miras da bütünüyle ona bırakılır. Küçük erkek kardeşler ya orduya yazılır, ya ağabeyinin hizmetine girer, ya da biraz eğitimleri varsa rahip olabilirlerdi.

XVIII. yüzyılın ortalarına kadar kadınların gereğinden fazla eğitim almalarına çoğunlukla karşı çıkmıştı. Moliere ve Fenelon'dan başlayıp, Montaigne'den Rousseau'ya kadar aydınların hepsi kadına doğal anne ve ev kadını işlevi verdiler. Ve bilginin, kadını en kutsal görevlerinden uzaklaştırıp, onu bozacağını söylediler. Aydınlanma çağının başlarında Fenelon daha katı kısıtlamalar getirmiştir. Fenelon, kızların bilimsel merakını cinsel suçla eşdeğerli tutabilmiştir. Kızların biraz matematik ve dini bilgiler ve ancak gerekli görüldüğünde birazcık Latince ve tarih öğrenmesine izin vermiştir. Erkeklerle tanınan eğitim özgürlüğü, kadınlara ancak uzun mücadeleler sonunda tanınmıştır.

XVI. ve XVII. yüzyıllarda çocukların eğitiminde yatılı okullar önemli bir yer tutar. XVII. yüzyılda kızlar ve erkekler için okullar çoğalmış, küçük genç kızlar için manastırlar açılmıştır. Burjuvazi, bilgiyi sosyal yükselme için bir araç gibi görür, çünkü ancak bilgi sayesinde yüksek memuriyetler elde etmek mümkündür. Ailenin çocuğa verdiği önem, aynı zaman da ailenin kendisine gösterdiği yeni ilginin bir işareti sayılır. Bu, çocukların ailelerine iftihar kaynağı olmasını sağlayan yeni bir gururun ifadesidir. Bir başka açıdan bu ezeli narsisizmlerinin başka bir tatmin biçimi olamaz mı? Manastıra eğitime gönderilen genç kız eve döndüğünde, ailenin tek düşündüğü şey, bir an önce evlendirip, ondan kurtulmaktır. Başlangıçta sütanneye gönderilerek uzaklaştırılan çocuk, buluş çağında da yatılı okula gönderilerek uzak tutulmakta ve geri döndüğünde ise anne-baba sevgisini tanımadan evlendirilmektedir. Çocuğun anne sevgisiyle yetişmesini savunan Rousseau bile, beş çocuğunu terk etmiştir. Ancak 1760 tan sonra çocukların anneleriyle olmaları gerektiğini söyleyen yayınlar artmaya başlar ve çocuklar anne sevgisiyle tanışmaya başlarlar. Bu tarihten sonra çocukların sağ kalması ve sevgiyle büyümesi süreci başlar. Çocuklar gelecekte kendilerinden bir şeyler beklenen varlıklardır artık. İşte bu dönemden sonra çocuk, varlıkların en değerlisi olmaya başlamış, çocuğun sağlığı, eğitimi doğumundan itibaren aile tarafından önemsenir olmuştur. Hatta daha önceleri duyarsız davranan baba bile, bu sürece katılmaya başlamıştır. Yatılı okullar kötü karşılanır olmuş, çocuklarını başlarından atan anne- babalar eleştirilmiştir. Çocuklarını sevmemek artık açıklanamaz bir suç haline gelmiştir. Bütün bunların oluşumunda ulus devletlerin ortaya çıkması ve ulus devletlerin kendi geleceklerini sürdürebilmek için yeni nesillere gereksinme duyması da etkin olmuştur. 18. yüzyılın ikinci yarısında çocuğa dönük paradigmadaki değişimler meydana gelmeye başlar. Çocuk hem sorgulanan hem de farklı biçimde bir değer olarak algılanan varlıktır artık. Bunda, dönemsel olarak bakıldığında sanayileşme, kentleşme, modernleşmenin etkisinin olduğunu söyleyebiliriz.

Sosyal bilimler açısından baktığımızda paradigma değişimlerinin bu denli keskin dönüşümlerle gerçekleştiğini söyleyemeyiz. Fen bilimlerinde ortaya çıkan paradigma değişimlerinin topluma yansımaları, benimsenmesi ve toplumda dönüşümler yaratması, ortaya koyduğu buluşların üretim ilişkilerine yansımaları ve bu yansımaların yaşam biçimlerini, insan ilişkilerini etkilemesiyle gerçekleşmektedir. Bu durum var olan sosyal paradigmayı etkilemekte ve temel dönüşümler gerçekleşmektedir. Sosyal paradigmalardaki değişimler uzun zaman gerektirmektedir. Her ne kadar devrimlerle sosyal paradigmalarda alt üst oluşları gerçekleşiyor gibi görünse de bu paradigma değişimlerinin toplumsal olarak benimsenme ve yerleşme süreçleri söz konusudur. Fen bilimlerinde eski paradigmayı geçersiz kılmak için yeni paradigmayı geçerli kılacak formülü ortaya koymak yeterli iken sosyal alanda bu paradigma dönüşümlerini etkin kılabilen o denli kolay gerçekleşmez. Bilimsel paradigmalardaki değişimlerin yarattığı birikim sonucu Orta Çağ'dan Yeni Çağ'a geçiş uzun bir süreci gerektirmiştir. Aydınlanma'nın yarattığı paradigma değişiminin toplumsallaşma süreci de uzun sürmüştür. Ancak bu birikimlerin gerçekleştiği toplumlarda bunun sonucunda toplumdan gelen yeni bir paradigma talebi söz konusudur. Somut bir örnek vermek gerektiğinde bilimsel paradigmalarda değişiminin üretime yansımaları olarak ele alınabilecek olan sanayileşme ve kentleşme toplumsal ilişkileri etkilemiş ve Fransız devrimiyile büyük dönüşümünü gerçekleştirmiştir.

Çocuk artık feodalitede olduğu gibi geçici bir varlık, sorun ve yük olarak algılanan bir varlık olmaktan çıkmaya ve yeni oluşmaya başlayan toplum yapısının ihtiyaç duyduğu bir varlık olmaya başlamıştır. 1789 Fransız İhtilali ile birlikte sosyo-politik yapı değişmiş, ulus devlet süreci başlamış, bu süreç sosyal yapıyı tümünden değiştiren bir dönemi başlatmıştır. Artık feodal kültürün büyük aile yapısının yerine çekirdek aile yapısı gelmiş ve bu yapıyla birlikte aile rol modeller yeniden belirlenmeye başlamıştır. Bu çok sancılı bir süreçtir ama dönüşü pek de mümkün değildir. Aile içi rol modellerin değişimi, çocuğa yeni bir rol yüklemiş ve çocuk yeni toplum yapısının gereksindiği bir varlık olarak yetişmesi için farklı bir mekâna, yani okula gönderilmiştir. Bu çocuk ve çocukluk kavramında meydana gelen en temel değişim (lerin) başlangıcını oluşturmuştur. Okul çocukluk alanının genişletmiş; feodalitenin yedi yaşla sınırdığı çocukluk on dört yaşa kadar genişlemiştir; ancak yedi on dört yaş arası dönem onun okula gittiği, yeni toplum yapısının gereksindiği varlık olarak eğitildiği bir dönem olmuştur. Bu dönem artık yeni çocukluğu belirleyen dönemdir. Yeni çocuklukta kız ve erkek çocuklardan, anne babadan beklenenler farklıdır. Kadınlar iyi bir eş ve anne olarak eğitilirken, erkek çocuklar zanaatkâr, işçi, memur, asker ve din adamı olmaları için eğitim almaya başlamışlardır. Bu dönemin en önemli yanı, çocuğa dönük bir edebiyatı oluşturmaya başlamasıdır. Başlangıçta çocuğa dönük bir edebiyat olmadığı için yetişkin edebiyatından yararlanıp oradan alınan metinler çocuğa göreleştirilerek onlara götürülmüş; ardından yeni bir çocuk edebiyatı oluşumu için çaba gösterilmiştir.

Batı'da modernite ve aydınlanmanın ürünü olan çocuk ve gençlik edebiyatı (ÇGE) onsekizinci yüzyılın sonlarında başlarken, Osmanlı'da Tanzimat'ın ardından, ancak ondokuzuncu yüzyılın 2. yarısında başlayabilmiştir. Aydınlanmayla birlikte Batı'da ortaya çıkan ÇGE salt aydınlanmanın dünya görüşünü yansıtmamış, aynı zamanda aydınlanmaya tepki olan Romantizmin ve dinin bakış açılarını ve tepkilerini yansıtan ve onların çözümünü ortaya koyan örneklerle de temsil edilmiştir. Aydınlanma dünya görüşünü yansıtan kitapların yanı sıra, aynı dönemde buna tepki olan görüşlerin yansıdığı çocuk ve gençlik edebiyatı, 60'lı yıllarda büyük bir anlayış değişimi geçirmiştir. Bu yıllara kadar çocuğa biçimlendirilebilecek bir nesne anlayışıyla yaklaşan edebiyat eğitim sistemi, bu yıllarda önemli bir sorgulamadan geçirilmiş; temel anlayışında büyük değişimler yaşamıştır. Batı'da ÇGE bu süreci ve çatışmayı yaşamışken, bizde yaklaşık yüz yıl sonra başlayan çocuk ve gençlik Edebiyatının ilk ürünleri çeviriler olmuştur. (ilk çeviriler 1860'larda başlar) Çeviri kitapların tümü sanki bütünüyle aydınlanmanın bir ürünü ve yansıması olarak algılanmıştır. Batıda farklı amaçlar doğrultusunda ortaya konan bu edebiyat ürünleri Osmanlı'da ve Türkiye'de tek bir kaptan birleştirilerek temel amaç olan modernleşme doğrultusunda kullanılmıştır. Bu anlayış çok büyük bir değişime uğramadan 80'li yıllara kadar devam etmiştir. 80'li yıllardan sonra Türkiye'de önemli değişimler yaşanmış ve bu değişimler toplumun yaşam biçimine yansımıştır. Ancak bu değişim talebi -çocukların talebi olmasına karşın- edebiyata tam anlamıyla yansımamıştır. 60'lı yıllarda Batı'da eğitim ve çocuk anlayışındaki paradigma değişiminin de dönüm noktasını ya da değişim gücünü ikinci dünya savaşının getirdiği sonuçlar yaratmıştır. Belki o zamana dek belli alanlarda sorgulama ya da tartışma biçiminde yaşanan paradigma değişimi talepleri değişim gücünü ve dönüm noktasını burada bulabilmiştir. Ancak buna rağmen değişimin tam anlamıyla toplumsal talebe dönüşebilmesi 60'lı yıllarda gerçekleşebilmiştir.

Tekrar edebiyata dönecek olursak Antik Çağda ve Ortaçağ'da yedi yaşla birlikte yetişkinler dünyasına katılan çocuğa dönük bir edebiyat olmamıştır. Ancak sanayileşmenin başlamasıyla birlikte feodal ilişkiler de bozulmaya başlamış, feodalitenin etkin olduğu dönemlerde aile içi ilişkileri ve işlevleri birbirine benzer olan bireyler arasında görev farklılıkları ortaya çıkmıştır. Aydınlanma ve sanayileşmenin başladığı XVIII. yüzyıla kadar ortak edebiyat olarak sözlü yazının temelini oluşturan masalların önemli bir yer tuttuğu görülür. İlkel ve feodal toplumlarda masal, önemli bir eğitim aracı olarak da kullanılmıştır. Ortaçağ'da çocuklar ve yetişkinler aynı oyunları oynar, aynı oyuncaklara sahipken ve aynı masalları dinlerken, Aydınlanma dönemiyle birlikte bunlar ayrılmaya başlamıştır. Bu ayrımın tohumları matbaanın icadıyla birlikte atılmıştır. Matbaa, yeni bir dünyanın yaratılmasına ve bu yeni dünyada yetişkinliğin önem kazanmasına yol açmıştır. Başlangıçta bu dünya çocukları tanımsız bırakmıştır. Çocuklar yetişkinler dünyasından atılırken, onlara yaşayabilecekleri bir başka dünya sunulmuştur. İşte bu başka dünyaya "çocukluk" denmiştir. Bu tanımla birlikte çocuk, çocukluk dünyasından

çıkıp, yetişkinler dünyasına katılabilmek için belli süreçleri aşmak zorunluluğuyla karşı karşıya kalmıştır.

Bizdeki gelişim çizgisine baktığımızda, sanayileşme ve aydınlanmanın Osmanlı'yı etkilemeye başladığı XVIII. yüzyıla kadar feodal ilişkilerin söz konusu olduğunu ve bu süreçte edebiyatın, sözlü yazının temel taşı olan masallara ve destanlara dayandığını görürüz. Türk tarihi genel çizgisiyle ele alındığında, tarihsel süreç içinde çocuğa değer verildiği ve çocuğun aile içinde belirli bir saygınlığa sahip olduğu görülür. Ünlü düşünür Gazali " Eyoğul", Keykavus "Kabusname", Erzurumlu Hakkı " Marifetname" adlı eserlerinde çocuğa ve çocukluğa bilimsel ve felsefi yönden yaklaşmışlardır. (bkz. Yavuzer 1984 s. 20-23)

İslamiyet öncesi Türk destanlarında, kadının önemli bir yerde olduğunu görürüz. Kadının önemli konumda olduğu durumlarda çocuk da bir değer olarak kabul edilir. Türk destanlarında da çocuk kendine bir yer bulmuş ve çocuktan bir değer olarak söz edilmiştir. Ancak bir değer olmasına karşın yine de geleneksel değerlerin baskın olması çocuğu belli bir yaşa kadar tanımsız olarak tutmuştur. Dede Korkut Destanındaki "Boğaç Han" öyküsünden yola çıkalım: Bu öyküde kadın eşiyle aynı haklara sahip bir değerdir. Uzun zaman çocuk sahibi olamayan Dirse Han karısını terk etmez. Sorunlarını eşiyle çözmeyi dener. Çocuk açısından baktığımızda ise, doğan çocuk 15 yaşına gelene dek adsız bırakılmaktadır. (bkz. Binyazar, Dedem Korkut s.99-114) Buradan çocuğun biyolojik gelişiminin ardından onu bir yetişkin olarak tanımlamanın söz konusu olduğunu söylemek olasıdır diye düşünüyorum. Bir şeyi başaran çocuk, başardığı işe göre adlandırılmakta ve yetişkinler dünyasına adım atmaktadır. Ancak yetişkinler dünyasına adım atana kadar çocuk değersiz değil, tanımsız bir varlıktır.

Tanzimat döneminde çocuklara kitap okumaları, kendilerini geliştirmeleri ve başka milletlerin çocuklarından geri kalmamaları öğütlenmiştir. Bu dönemde bilgi, disiplin, eğitim övülmüş, çocuğa dayak atılması eleştirilmiştir. Daha önemlisi kız çocukların okutulması teşvik edilmiştir. Tanzimat döneminde önem kazanan bu çocuk ve eğitim anlayışının topluma bütünüyle hâkim olduğunu söylemek olanaksızdır. Bir aydın hareketi olarak başlayan ve kimi zaman yönetim tarafından destek gören bu anlayış; kimi zaman da yönetimin ve toplumun tepkileriyle karşılaşmıştır. Tanzimat döneminin bu aydınlanma anlayışı Cumhuriyet döneminde de devlet politikasına dönüştürülerek sürdürülmüştür.

Edebiyatta çocuk

XIX yüzyılın ikinci yarısına kadar çocuk edebiyatına dönük bir çalışma görülmez. Tanzimat'ın başlangıcıyla birlikte çocuğa, çocukluğa ve çocuk edebiyatına dönük yeni bakış açıları ortaya çıkmaya başlar. Tanzimatla birlikte başlayan batılılaşma çabaları çocuğa bakış açısını değiştirmiş ve ona dönük edebiyat ve eğitimin gereksinmesini doğurmuştur. Ancak henüz feodal ilişkilerini sürdürmekte olan Osmanlı toplumunda aydınlanma çabaları bir öykünme olarak ortaya çıkmıştır. Bu öykünme Batı'ya yetişme çabalarının da bir zorunluluğudur aynı zamanda. Aydınlanma kendi bakış açısıyla çocuğa yaklaşırken ve kendi felsefesine dönük bir çocuk edebiyatı yaratırken, Tanzimat da benzer bir yolu izleme çabasına girmiştir. "Robinson Cruseou" ve "Gulliver" romanlarının çocuk edebiyatı alanında ilk çevrilenlerden olması Batı'daki Aydınlanma sürecinin çeviri yoluyla bize yansıtılma çabası olarak görülmelidir. Çocuk ve Gençlik kitabı olarak yazılmamasına karşın bu kitaplar aydınlanma döneminde ÇGE'nin ilk ürünleri olarak kabul edilmiştir. Osmanlı'da da ilk çevrilen kitaplar bu kitaplardır. (bkz. Türk Ed. Ans. Atilla Özkırımlı) Daha sonra Jules Verne'nin kitaplarının çevrilmesi, çocuğu bilime yöneltmenin bir çabası olarak düşünülebilir. Bu dönemde oluşmaya başlayan çocuk edebiyatının dikkat çekici bir yanı ise bu edebiyat girişimlerinin Balkan kentlerinde yapılmasıdır. Modernite ile ilk kez bu bölgede yaşayan ya da buradaki okullarda eğitim alan aydınların karşılaşması onların bu gelişimin farkına varması ve bunu kendi toplumuna taşıma çabası olarak düşünülebilir. Selanik bu çalışmaların en çok gerçekleştiği kentlerin başında gelir. Dergilerin çoğu bu kentin matbaalarında basılmıştır.

Aydınlanma dönemi, yeni toplumun gereksindiği yetişkinleri yaratabilmek için çocuk edebiyatında didaktik ve ahlakçı bir yöntem izleyerek, idealize çocuk figürü çizmiş ve uzunca bir

süre bu figürü yaratma çabasını sürdürmüştür. Osmanlı döneminde, Tanzimat'tan başlayarak aynı yöntem uygulanmış ve bu yöntem daha sonra Cumhuriyet döneminde de sürdürülmüştür. Çocuk edebiyatına dönük çalışmalar didaktik, ahlakçı ve buyurgandır. Başlangıçta çocuğa oyunu bile yasaklayan anlayış, daha sonra belli bir süreç içerisinde yumuşama göstermiştir. Tanzimat dönemindeki çocuk edebiyatının en önemli yanı, kız ve erkek çocukları ayırmaksızın eğitime yöneltmiş olmasıdır. (bkz. Kür İsmet, Türkiye'de Çocuk dergileri 1869- 1928) Tanzimatla temelleri atılan ve Cumhuriyet'le daha bir geliştirilen çocukluğa bakışta didaktik yön, yine de ağırlığını sürdürmüştür.

Tarihsel süreçte çeviri çocuk edebiyatı

Tarihsel süreç içinde çeviri çocuk edebiyatına baktığımızda, Tanzimatla başlayan yenileşme çabalarının içinde çeviri edebiyatın önemli bir yer tuttuğu görülür. Edebiyat geleneğimizde başlangıçta Batı'da da olduğu gibi çocuk edebiyatı yetişkinlerle ortak sözlü edebiyata (masallara ve destanlara) dayandığı ve ayrı bir çocuk edebiyatından söz edilemeyeceği için bu boşluğu doldurmada çeviri çocuk edebiyatından yararlanılmıştır.

Edebiyat tarihçilerimiz tarafından genel olarak kabul edildiği gibi, yeni Türk edebiyatı XIX. yüzyılın ikinci yarısında, Tanzimat döneminde, Avrupa ve özellikle Fransız etkisiyle doğmuş, o dönemde yapılan çeviriler başlıca etki aracı olarak çok önemli bir rol oynamışlardır. Bundan başka Tanzimat'tan beri süregelen çeviri etkinliğinin Cumhuriyet'ten sonraki çağdaş edebiyatımızı da canlandırmaya devam ettiğine dair pek çok gösterge vardır. Ancak bu geniş bağlam içinde, edebiyat tarihi açısından çeviri yetişkin edebiyatı söz konusu olduğu zaman önemli görülen dönem, çevirilerin bariz şekillendirici işlev gördüğü Tanzimat dönemidir. Aynı şeyleri çeviri çocuk edebiyatı için de söylemek mümkündür. Çeviri edebiyatla yerli edebiyat dizgesi arasında, sonraki dönemlerde görülen ve belki de daha karmaşık olan ilişkiler, tarihsel araştırmalara konu olmamıştır (Aktaran Paker 1987). İdare, hukuk ve eğitim alanlarında "yeniden düzenleme" anlamına gelen Tanzimat 1839 yılında başlattığı reformlarla Osmanlı/Türkiye tarihinde yeni bir çığır açmıştır.

18.yüzyılın sonlarından itibaren, Avrupa'daki bilimsel teknolojik ilerlemenin verdiği ilhamla başlayıp çoğu kez başarısızlığa uğrayan bir dizi çağdaşlaşma sonucu olarak görülmesi gereken Tanzimat reformları, tartışmalı da olsa, resmi ve bilinçli batılılaşmanın geri dönülmez ifadesiydiler. Bunun sonucu olarak, yerli edebiyat çoğul-dizgesinde XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren görülen değişiklikler, batılılaşmayla başlayan kültür değişiminin ağır ilerleyen süreci içinde yer alıyordu (Paker 1987). Batıyla ortaya çıkan bu etkileşimde çevirilerin önemli bir işlevi vardır. Çevrilen kitaplara bakıldığında Batının yaşadığı gelişim sürecinin biraz geç de olsa bizde de yaşandığını görmek mümkündür. Batı'da 1719 yılında yayınlanan, cesaretle ve tekniğe hükmederek dünyaya egemen olunabileceğini ve insana duyulan inancı vurgulayan Daniel Defoe'nin "Robinson Crusoe" romanı bizde 1864 yılında Ahmet Lütfi çevirisiyle "Hikaye-i Robinson" adıyla yayınlanır. 1726 yılında yayınlanan, kısır mücadeleler ve hoşgörüsüzlüğün getirdiği deneyimleri, insan hırsının boşluğunu, sonunda geriye umutsuzluk ve yalnızlığın kaldığını ortaya koyan Jonathan Swift'in 'Gulliver' romanı da 1872 yılında Mahmud Nedim tarafından çevrilir ve 'Gulliver Nam Müellifin Seyahatnamesi' adıyla yayınlanır. Çeviri çocuk edebiyatının bu iki kitapla başlaması Batı'daki aydınlanma sürecinin çeviri yoluyla bize yansması olarak algılanabilir. Bu dönemde Jules Verne'nin kitapları da yayınlanır. 'Gizli Ada' (1869) 'Seksen Günde Devriale' (1889) 'İki Sene Mektep Tatili' (1891) Ahmet İhsan Tokgöz çevirileridir. 'Merkezi Arza Seyahat' (1885) 'Beş Hafta Balon ile Seyahat' (1888) Mehmet Emin tarafından çevrilmiştir. Bu dönemde ayrıca Şinasi, Recaizade Mahmut Ekrem ve Ahmet Mithat Efendi'nin La Fontaine ya da başka şair ve yazarlardan şiir ve düzyazı biçiminde çevirdiği fabl türünde kısa hikâyeler ve uyarlamalar vardır (Aktaran Koz 1993) Avrupa kültürüne ve sanayileşmesine ve aydınlanma sürecine artan ilginin somut belirtileri olan bu eserlerin yayınlanması, toplumda yeni bir kültürün oluşturulması ve bu kültürle yetişmiş kuşakların yaratılması çabasıdır.

Tanzimat döneminde yayınlanan çocuk dergilerine bakıldığında çevirinin önemli bir yeri ve etkinliği olduğunu görürüz. Özellikle çeviri öyküler, yazılar ve bunun yanında dergilerdeki

çocuğa bakış göz önüne alındığında ciddi bir modernleşme çabasının varlığını görürüz. Dergilerde çeviri süreçleri uyalama biçiminde ortaya çıkmış bu da metnin yabancılığının ortadan kaldırılarak okur metin arasındaki yabancılığı ortadan kaldırmış ve özdeşleşme kolaylaştırılmıştır. Dönemim çevirilerin bu bağlamda gerçekleşmesi değindiğimiz modernleşme çabasının bir yansıması olarak karşımıza çıkar. Dahası o dönem bu dergilerde çeviri yapan çevirmenlerin daha sonraki dönemde Cumhuriyet'in önde gelen yazarları olduğunun tanıklığını yaparız. (Ahmet İhsan Tokgöz, Ali Ulvi Elöve, Tevfik Fikret v.d.). 1869'larda yayınlanmaya başlayan bu dergilerde çevirilerin yanısıra toplumsal yazılar önemli bir yer tutar. Bu dergilere bakıldığında toplumun çocuğa bakış açısını çocuğu ele alış biçimini ve geçirdiği evreleri görmek mümkündür. Çocuk dergilerinde ayrıca sosyal ve politik yaşamın etkilerini görmemek olanaksızdır. Ülke sorunları çocuk dergilerine olabildiğince yansıtılmıştır. Çocuklar adam yerine konmuş, eğitim sorunları ele alınmış ve kadın haklarından söz edilmiştir. 1869 dan bu yana yayınlanmış, Ömürleri genellikle pek uzun sürmemiş 200 ün üstünde dergi vardır.

1882 de yayınlanan 'Çocuklara Arkadaş' dergisinde daha önce yayınlanan dergilerde olduğu gibi fen bilgisi ile ilgili yazılar ve didaktik öyküler var. Bu dergide ilk çeviriler yayınlanmaya başlanmış, ancak çeviriler az bir bölüm tutuyor. Çevirmen adı verilmemiş ve hangi dilden çevrildiği belirtilmemiş. Yine 1882 de yayınlanan 'Vasita-i Terakki' dergisinde 'Hırsızlık' başlıklı öykü bir çeviri. 1896 yılında 'Çocuklara Mahsus Gazete' yayın hayatına başlıyor . Dergide başka ülkelerden, Osmanlı ülkesinden haberler veriliyor ve olaylar anlatılıyor. Ülke sorunlarından bahsediliyor, yurt dışından sanat olayları hatta politik olaylar ele alınıyor. (158) Dergi 297. sayısında kapağını Fransızca yazıyor. (Journal pour les Enfants). Bu biçim kapak bir süre devam ediyor, sonra sessiz sedasız kalkıyor. Dergiyi çıkaranlarda yabancı hayranlığı, özellikle Fransız hayranlığı var. Yazıların büyük bir bölümü Fransızca'dan çevrilmiş. 1897 yılında yayınlanmaya başlayan 'Çocuklara Rehber ' dergisi fizik ve biyoloji bilgileri veriyor. Dergide Fransızca'dan çevrilmiş 'Küçük Mektuplar' var. Çevirmeni verilmiş. Leman adında bir bayan. (Rasinden Oğluna) Yazı kitap seçimiyle ilgili öğütleri kapsıyor. Leman hanım derginin hem çevirmeni hem de yazarı. Yine aynı dönemde yayınlanan 'Çocuk Bahçesi ' adlı dergide Fransız Lui Bustar'dan çeviri bir öykü var, çevirmeni Ali Ulvi. Derginin yazarları arasında daha sonra Cumhuriyet döneminde de etkinliklerini koruyan Tevfik Fikret, Mehmet Emin Yurdakul, Hüseyin Cahit Yalçın, Rıza Tevfik Bölükbaşı, Ali Ulvi Elöve, Raif Necdet var. Bu derginin önemli bir özelliği Selanikte yayınlanması, çeviri yazılar yayınlamasına karşın yabancı hayranlığının olmayışı ve dönemin yönetimi tarafından kapatılmış olması. 1913 yılında yayına başlayan 'Arkadaş' dergisinde Fenelondan yapılan bir çeviri var. Dergide Türk dilinde çocuklara dönük eserler olmamasından yakınılıyor. Hugo ve Le Marti'den söz ediliyor. Yine aynı yıl yayına başlayan 'Çocuk Dünyası' adlı dergide çocukların okuyacağı kitapların olmamasından yakınılıyor ve Tolstoy'un çocuklar için yazdığını, dergide Fransız, Alman, İngiliz ve Rus edebiyatından yararlanacaklarını ama milli masallara daha fazla önem verecekleri söyleniyor. Dergi de ayrıca Ali Ulvi'nin 'Çocuklarımıza Neşideler' ve İbrahim Alaaddin Bey'in 'Çocuk şiirleri' kitaplarından söz ediliyor. Ayrıca Kinsley'in 'Su Bebekleri' ve 'Peri Masalları' adlı kitaplarının çevrilmesinin düşünüldüğü söyleniyor. "Çocuk Dünyası"nda yayınlanan yazılar kitap haline getiriliyor. 'Gulliverin Seyahatnamesi' baskısı ilk tükenen kitaplardan. ' Su Bebekleri' Kitap halinde parlak ve iki renkli bir kapakla yayınlanmış.

Yukarda değindiğim bu bilgiler Tanzimat döneminde yayınlanan çocuk dergilerinde çevirinin yeri ve etkinliğini vurgulamakta aynı zamanda eğitim sürecinde çeviriden nasıl yararlandığını da ortaya koymaktadır. Bu yayın etkinliklerinden de görüldüğü üzere Osmanlı da XIX. yüzyılın ikinci yarısına kadar söz konusu olmayan çocuk edebiyatı, batılılaşmanın etkisiyle gündeme gelmiş ancak o döneme dek etkin olan sözlü edebiyatın bir parçası olan masallardan başka yerli dayanak bulamamıştır. Kültürel anlamda yenileşmede ortaya çıkan bu boşluk çeviri edebiyatla doldurulmuştur.

Cumhuriyet dönemi Çocuk Edebiyatı

Cumhuriyet döneminde çocuk edebiyatına dönük bir ilgi yoğunlaşması olur. Bu dönemde batılılaşma çabaları Tanzimat dönemindekinden farklı olarak devlet ideolojisine dönüşür ve

özellikle tek parti döneminde devlet ideolojisi olarak yoğun biçimde uygulanır. Cumhuriyetin ilk dönemleri, Tanzimat döneminde başlatılan çalışmaların yaşama geçirilmesi olarak kabul edilebilir. Tanzimat döneminin öncü yazarları Cumhuriyet döneminin önde gelen yazarları olurlar. 1945 den sonra başlayan klasiklerin çevrilmesi çalışmaları çocuk edebiyatını da etkilemiş ve 50’li yıllardan itibaren çocuk klasikleri de çevrilmeye başlamıştır. Bu aynı zamanda 1945 lerde başlayan dünyadaki değişim sürecinin bir yansımasıdır. Ancak bu yansımanın doğrudan olduğunu söylemek güçtür. Batıda geçmiş dönemin tüm anlayışları sorgulanırken, bizde bu anlayışları yansıtan kitapların çevrilmesi tarihsel süreci yakalama çabası olarak düşünülebilir.

50’li yıllarda Türkiye’de yeni bir değişim süreci getiren bir anlaşma gerçekleşir ve Türkiye Nato’ya girer. Bu süreç sadece askeri bir süreç değildir, aynı zamanda yeni bir toplumsal yapıyı da beraberinde getirir. Bu da yeni edebiyat anlayışlarına kapı açar. Şiirde romanda, sanatın farklı dallarında çeşitli edebiyat akımları oluşurken toplumsal alanda politik gelişmeler gerçekleşir. Bu da aynı zamanda çocuk edebiyatında yeni akımların ortaya çıkmasını sağlar. İlk tüketim toplumu ürünleri çeviri ve telif olarak bu alanda yerini almaya başlarken ona koşut olarak idealist felsefeye karşı çıkan Marksist edebiyat ürünleri de çocuk edebiyatında varlığını göstermeye başlar.

60’lı ve 70’li yıllarda bu akımlar egemen konumdayken 80 sonrasında gerçek anlamda tüketim toplumuna geçen Türkiye’de çocuk ve ona koşut olarak kadına yaklaşım değişir ve bu hedef kitlesi özel olarak tüketim kitlesi olarak – dünyadakine koşut - belirlenir. Bunun çocuk edebiyatına etkisi bu sürecin ardından çocuk hem tüketim kitlesi olarak belirlenir hem de edebiyatın öznesi olmaya başlar. Edebiyatın öznesi olmak ona kimlik kazandırırken aynı zamanda tüketim nesnesi olması trajik bir görüntü ortaya koyar. Artık çocuklar yalnız edebiyatın öznesi değildir aynı zamanda ailelerin narsisist eğilimlerini gerçekleştirecekleri varlıklardır. Bu dönemde çok önemli edebiyat etkinlikleri gerçekleşir. 1979 dünya çocuk yılında Milliyet Yayınları öncülüğünde Tarık Dursun K.’nin yönetiminde yetişkin edebiyatı yazarlarına(Yaşar Kemal, Aziz Nesin, Oktay Akbal, Fazıl Hüsni Dağlarca v.d.) çocuk kitapları yazdırılır ve yetişkin edebiyatından bazı eserler çocuk edebiyatı alanına gönderilir. Bunların başında Ömer Seyfettin’in bazı kitapları da vardır.

80’li yıllar çocuk edebiyatında klasiklerin yeniden öne çıktığı ve zararsız kitaplar olarak algılandığı dönemdir ve boşluk çeviri ile tamamlamaya çalışılır. Bu dönemde daha çok masal ve fantastik ürünler yayımlanır. 90’lar çocuk edebiyatında yeni atılımların yapıldığı yıllardır. Bu yıllarda hem çocuk edebiyatına dönük ürünler çoğalmaya başlar, hem de bu alanda çalışanların oluşturdukları STK’lar alanı geliştirmeye dönük toplantılar ve örgütlenmeler yaparlar. Bu dönemde çocuk ve gençlik edebiyatında muhafazakâr görüşte olan metinler de kamusal alana çıkar ve sonrasında önemli bir gelişim gösterir.

Günümüzde çocuk edebiyatı yayımlayan yayın evlerinin sayısı 200 ün üzerindedir. Bu alanda kitapları yayımlanan yazar sayısı 300’ün üzerindedir ve çocuk kitapları illüstrasyonu oldukça gelişmiştir. 2008 yılında Türkiye Frankfurt kitap fuarında “Konuk Ülke” olarak ayrılan ve bu fuarda ilk kez çocuk edebiyatı standı Kültür Bakanlığının desteğiyle bağımsız bir stand olarak açılmış ve Türkiye onlarca çocuk edebiyatı ürünüyle temsil edilmiş ayrıca burada paneller düzenlenmiştir. Yine Kültür Bakanlığının önemli bir projesi olan TEDA ile çocuk edebiyatı dışı açılma girişimlerinde bulunmuş ve birçok kitap farklı dillere çevrilmiştir. Çok değerli bir proje olan TEDA sonuçlarıyla da yeniden değerlendirilmeli ve çocuk edebiyatının dışı açılımı bu alanın uzmanlarıyla işbirliği içinde gerçekleşmelidir. Bugün yayın piyasasına bakıldığında okul öncesi yayınlar da dâhil olmak üzere piyasada 35.000 başlık çocuk edebiyatı ürünü mevcuttur ve nicelik olarak oldukça önemli bir sayıdır. Ancak nitelik sorgulaması bu kongrenin ve bu nitelikte düzenlenmiş kongrelerin temel amacı olmalıdır. Çocuk edebiyatı eleştirel bakıldığı ve yazınsal açıdan sorgulandığı sürece daha bir gelişme gösterecek ve hem içerde hem de dışarda saygın bir yer edinecektir. Bu bağlamda bakıldığında 90’lar ve 2000lerin ilk on yılı çocuğun, onun haklarının, onun edebiyatta ve hayatın içinde bir özne olarak algılanması çalışmalarıyla geçmiş ve bu aynı zamanda edebiyata da yansımıştır.

Doksanların Çocuk Edebiyatı Kavramına Katkısı

90'lerden itibaren başlayan ve günümüze kadar gelen süreçte özellikle çocuk ve gençlik edebiyatında akademik çalışmalar yapılmaya başlar ve 80'lere kadar başlıca bir alan olarak görülmeğe sakınılan ve edebiyat alanı olarak görülmesi küçümsenen, dahası aşağılanan bu alan, akademinin desteğini alır ve saygın bir edebiyat olarak kabul görülmesi çalışmaları yapılır. İstanbul, Ankara, Eskisehir ve Edirne'de çocuk ve gençlik edebiyatı üzerine akademik tezler yazılır, sempozyum, panel ve kongreler düzenlenir. Adı geçen illerdeki üniversitelerin Alman Dili ve Edebiyatı ve Çeviri Bölümlerindeki akademisyenlerin öncülüğünde başlayan bu süreç gelişerek günümüze kadar gelmiştir. Bu çalışmaların kendine özgü yanı "çocuk edebiyatı"nın saygın bir alan olarak kabul edilmesinin sağlanması ve "çocuk gerçekliği ve eşitliği" kavramlarının bu araştırma alanında yerleştirilmesidir.

Çeviri çocuk edebiyatı üzerine ilk çalışma tarafımdan yapılmışken eş zamanlı olarak ilk "ergen edebiyatı" çalışması da bu kongrenin gerçekleşmesinde büyük emeği olan Hikmet Asutay tarafından gerçekleşmiştir. Ali Gültekin, Nuran Özyer, Selahattin Dilidüzgün, Zehra İpşiroğlu, Turgay Kurultay, Hikmet Asutay, öncüler arasında yer alırken ve o dönemde henüz bir elin parmaklarını geçmeyen çalışmalar varken, şimdi alana bakıldığında onlarca tezin ve makalenin yazılması mutlulukla izlenen bir gerçekliktir. Bugün ve sonrasında eminim ki bu çalışmaları daha öteye, daha yükseğe taşıyacak araştırmacılar çıkaracak ve bizler de onların çalışmalarından ve varlıklarından büyük keyif alacağız ve geleceği güzelliklere emanet etmenin iç huzurunu duyacağız.

Nimet HAŞIL KORKMAZ⁴⁷, Çiğdem GÖKDUMAN⁴⁸, Fatma DEMİR⁴⁹

BABALARA GÖRE ÇOCUKLARIN OYUNU

1.Giriş

Bireyin yetişkin dönemlerini dahi etkileyecek olan yaşamın ilk yılları eğitimciler tarafından en önemli yıllar olarak görülmektedir. Çocukların hayatları ile tanışmaya oyun ile başladığı ve oyunu hayati bir iş olarak gördükleri düşünülmektedir. Bu nedenle çocukların kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri oyun ortamlarının hazırlanması büyük önem taşımaktadır (Kaytez veDurualp, 2014). İnsan yaşamının en önemli bölümlerinden birisi olan çocukluk döneminde, çocuklar oyunlar aracılığı ile sosyalleşmekte ve yaşadıkları dünyayı özümsemektedir (Güney Karaman, 2009). Yaşam devam ettikçe, ihtiyaçlar, oynanan oyunların niteliği ve oyunlarda kullanılan malzemeler değişmesine karşın, genel olarak oyun varlığını sürdürmüş ve çocukların olduğu her yerde bulunmaya devam etmiştir(Erşan, 2006).

Çocukların gelişimi üzerinde etkili olan gelişim evrelerinin birbiri ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Belki bir evrede yaşanan olumsuzluğun diğer evre üzerinde yapacağı olumsuz bir etki neticesinde çocuğun gelişim alanlarından herhangi birinde başarısız olabileceğini gösterebilir. Çocuklar bu gelişim evrelerindeki bağlantılar yoluyla geçmiş ve gelecek arasında köprü kurabilir ve öğrendiklerini aktarabilirler (Konur, 2014).Oyunun, çocukluk döneminin her bir evresine farklı katkılar sağladığı bilinmekle birlikte, çocuğun bilişsel ve fiziksel açıdan gelişimini de önemli derecede etkilediği düşünülmektedir. Çocuğun oyun oynayarak, yaşadığı toplumla etkileşimde bulunmayı, paylaşmayı, yardım etmeyi, kendi ve arkadaşlarının haklarının neler olduğunu öğrendiği düşünülmektedir (Sezer, Yılmaz ve Koçyiğit, 2016). Oyunun, çocukların bilişsel, fiziksel, duyuşsal ve motor gelişimleri üzerine etkileri olduğu yapılan çalışmalarla belirtilmektedir. Bu etkilerin görülmesinin ön koşullarından biri ise uygun oyun ortamlarının ebeveynler tarafından hazırlanması gerektiğidir. Güvenli ve rahat olmayan oyun ortamlarında çocukların kendilerini gerçekleştiremedikleri ifade edilmektedir (Durualp ve Aral, 2018). Zamanının çoğunu okulda ve evde geçiren çocuklar için uygun oyun ortamını hazırlayacak olan kişiler, evde ebeveynler, okulda öğretmenlerdir. Oyunun bir eğitim aracı olduğu düşünülmekte ise uygun oyun ortamları hazırlanarak gerekli eğitimin verilmesinin amaçlanması dahilinde oyunla birlikte çocuğun motor ve bilişsel edinimler kazanmasına da destek verilmektedir (Şişman, Özyavuz ve Erdinç, 2010).

Oyunun çocuğun gelişimi üzerine katkılarının olduğu bilinmektedir, kaliteli bir oyun sürecinin bazı temel özellikleri vardır ve bu temel özellikler çocuk üzerinde baskı ve eğitim amaçlı zorunluluk duygusu uyandırılmamalıdır. Çünkü oyunun içeriğini oluşturan etmenler düşünüldüğünde; gönüllü katılım yoluyla gerçekleştiği, parasal-maddi kazanca bağlı olmadığı, sonucunda ödül kazanılmayacağı ve zevk alma amacıyla oynandığı düşünülmektedir (Tezel Şahin, Akıncı Coşgun ve Aydın Kılıç, 2017). Geçmişten günümüze oyunun önemi üzerine fazlasıyla durulduğu, yapılan araştırmalardan ve çalışmalardan görülmektedir. Oyun oynayarak çocuğun öz benliğini bulmaya, haklarını öğrenmeye, becerilerini geliştirmeye ve en önemlisi de gerçek hayata hazırlanmaya başladığı düşünülmektedir. Çocukların sağlıklı şekilde oyun oynayabilmesi için gerekli materyal ve uygun ortamın sağlanması gerekmektedir ve bu bağlamda en büyük görev ise ebeveynlere düşmektedir. Çünkü oyun ortamını sağlayacak, gerekli oyun malzemelerini alacak olan anne-babalardır. Sadece fiziki ortamın sağlanması da yeterli değildir. Ebeveynlerin oyunu

⁴⁷ Prof. Dr. ,Uludağ Üniversitesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Bursa, nhasil@uludag.edu.tr

⁴⁸ Yüksek Lisans Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa, cigdem_sahanli@hotmail.com

⁴⁹ Öğretmen, MEB, Yalova, fd53297@gmail.com

algılama şekli de diğer etmenler kadar sağlıklı bir ebeveyn çocuk ilişkisinin kurulmasında ve oyun oynama eyleminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesinde son derece büyük önem arz etmektedir (Özdenk,2007).

Her alanda gelişmelere uyum sağlamamız ve daha iyi kalkınmamız için imkan sağlayan, yaşantımızı kolaylaştıran önemli etkenlerden birisi olduğu düşünülmektedir dijital dünyanın (Somyürek, 2014). Teknolojik gelişmelerdeki artış ebeveynlerin oyun ile ilgili fikirlerinin, oyunu oluşturan ve oyun oynamanın bir aracı olan oyun materyallerin elde edilmesinin ve uygun oyun ortamların hazır hale getirilmesinin yanında, çocuğun oyun oynama davranışlarını da etki altına aldığı görülmektedir. Çocukların gelişim yaşlarına uygun izlemesi gereken süreden daha fazla tv izlemesi, dijital oyun oynaması gibi teknolojik aletlerin uzun süre kullanılması ve bu yanlış kullanımların özellikle okul öncesi dönemde eğitim gören çocuklarda artış göstermesi ve kullanım şekillerinin alışkanlık haline dönüşmesi ile meydana gelen olumsuz davranış şekillerinin çocukların yaşamında oyunun ne derece önemli olduğuna yönelik düşünülmesini zorunlu kılan mühim bir konu haline getirdiği görülmektedir (İşçiabaşı, 2011).

Bu temel amaç dâhilinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çocuklarımız okul dışı günlük rutin etkinliklerinde neler yapmaktadır?
2. Çocuklarımızın oyun arkadaşlığını kim yapmaktadır?
3. Çocuklarımız ev içerisinde daha çok hangi alanlarda oyun oynamaktadır? memnun musunuz?
4. Çocuklarımızla ev içerisinde ve dışarıda oyun oynama konusunda yaşadığımız sıkıntılar nelerdir?
5. Bir baba olarak oyun nedir?
6. Çocuğunuzun teknolojiye olan ilgisi nedir? Herhangi bir teknolojik aleti var mı?
7. Çocuğunuzun dijital oyunlarla oynama oranı nedir? Siz baba olarak dijital oyunları faydalı buluyor musunuz?
8. Çocuğunuzun dijital oyunları fazla oynamasını ve dijital aletleri fazla kullanmasını önlemek için ne gibi tedbirler alıyorsunuz?
9. Çocuğunuz sizinle ne tür oyunlar oynuyor, annesi ile ne tür oyunlar oynuyor? Oyun oynarken anne ve baba olarak farklılaştırma yapıyor mu?
10. Siz anne ve babanız ile küçükken oyunlar oynuyor muydunuz?

2.Yöntem

2.1.Araştırma Deseni

Yapılan çalışma nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan durum çalışmasıdır. Nitel araştırma, çalışma yapılan grup arasında bulunan ilişkiyi, bulunan ilişkinin ne türde ve anlamda olduğunu anlamak için yapılan Gözlem, Görüşme ve Doküman Analizi gibi veri toplama yöntemlerinin yorumlanmasıdır. Yapılan araştırmalarda bireylerde bulunan ön yargıların ve edinilen tecrübelerin olduğu şekilde aktarılmasındaki zorluk dolayısı ile nitel araştırma yöntemlerindeki sınırlılıklardan bahsedilebilir. Fakat edinilen tecrübelerin gerçeği yansıtması ve bu durumlara sebep olan çeşitli faktörlerin oluşması gibi durumlardan dolayı da yöntemlerin avantajlarından söz edilebilir (Alan, 2016).

2.2.Çalışma Grubu

Yapılan çalışmada çalışma grubu oluşturulurken ölçüt örnekleme türü kullanılmıştır. Marmara Bölgesinde bulunan Bursa şehrinde otomotiv sanayinde üretim işçisi olarak çalışan ve

okul öncesi eğitim alan 5-6 yaşında çocuğu olan 16 işçi baba ile görüşülmüştür. Görüşme yapılacak babaların belirlenmesinde gönüllü katılım yolu esas alınmıştır ve ilgili babaların yaş ortalamaları 33,4'tür. Bulgular bölümünde elde edilen verilerin istatistiksel sonuçları ve baba görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir. Bunlara göre babaların gizliliği esas alınmıştır ve her baba ayrı ayrı kodlanmıştır (B1, B2 gibi).

2.3.Verilerin Toplanması

Yapılan çalışmada babaların “oyun”a yönelik görüşlerini belirlemek amacı ile yüz yüze görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği, nitel araştırmalarda kullanımına sık yer verilen veri toplama araçlarından birisidir. Katılımcılarla yüz yüze görüşme yapılması ile amaçlanan, kişinin içsel dünyasına girerek, onun olaylara karşı bakış açısını anlamaya çalışmaktır. Görüşme yönteminin, kişinin tecrübe ve tutumlarına, yaşanan olaylara yönelik görüşlerine, duygu ve inançlarına ilişkin bilgi edinme açısından etkili yöntemlerden biri olduğu belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmada elde edilen nitel veriler, babalarla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme ve babalara yüz yüze sorulan açık-uçlu sorularla, ses kayıt cihazı kullanılarak elde edilmiştir. Kayıt cihazları dinlenerek birebir yazıya geçirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile kategorilere ayrılmıştır. Edinilen ham verilere üzerinde betimsel analiz uygulanmıştır. Cümle içerisinde babalar B1, B2 vs. gibi kodlanmış ve babaların konuşmaları örnek olarak çalışmada yer almıştır.

3.Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1.Babaların, Çocuklarının Okul Dışında Kalan Zamanlardaki Oyun Oynama Durumlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Babaların vermiş olduğu cevaplara göre, çocuklarının gün içerisinde okul dışında kalan zamanlarda oyun oynama durumlarını şu başlıklar halinde değerlendirmek mümkündür. Çocukların 2'si her gün evde oyun oynamakta, 7'si dijital oyunlar oynamakta, 1'i boyama, resim yapma, hamur oyunu oynama gibi sanatsal faaliyetlerle uğraşma, 6'sı dışarıda veya evde hareketli oyun oynamakta, 1'i oyun parklarına gitmekte, 1'i babasıyla oyun oynamaktadır. Yukarıdaki bulgulardan da anlaşılacağı gibi çocukların büyük bir çoğunluğu okul dışında kalan zamanlarını hareketli ve dijital oyunlar oynayarak geçirmektedirler. Babaların çocuklarının oynadığı oyun çeşitlerinden hangilerinden memnun oldukları ile ilgili görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda şu bulgular ortaya çıkmıştır. Bir baba çocuğunun oyun oynamasından, bir baba çocuğunun dışarıda oyun oynamasından memnun olduğunu, iki baba da çocuğunun dijital oyunları fazla oynamasından memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Babaların çocuklarının günlük etkinliklerine karşı memnuniyet durumlarını yansıtan görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur.

B4- “Eşim de çalıştığı için vardiya değişikliği olduğunda gözlemlemeye çalışıyorum. Daha çok telefon ve tabletle oynuyor. Eğer yorgun olmazsam oynamaya çalışıyorum, hava da güzelse dışarı çıkarıyorum. Memnun değilim çünkü hanımın evde olması daha iyi, çalışması iyi değil, evde olsa çocukla daha iyi ilgilenir, şu durumda çocukla ilgilenemiyoruz ikimiz de. Baba olarak ben fazla ilgi gösteremiyorum ve bizim yüzümüzden çocuk internet ve telefon bağımlısı oldu.”

B3- “Bil bakalım” oyunu var onu oynuyoruz, parka gidiyoruz, doğayı çok seviyor bizim evin oralar hep yeşillik gezmeye çıkıyoruz, hayvanat bahçesine çok gidiyoruz. Avm'lerdeki oyun parklarına çok gidiyoruz.”

B7- “Dışarıda arkadaşlarıyla oynuyor, evde tabletle oynuyor.” şeklindedir.

3.2. Babaların Çocuklarının Günlük Rutin Etkinliklerinde Neler Yaptıklarına İlişkin Algıları Nasıldır?

Babaların görüşlerine göre, çocuklarının gün içerisinde okul dışında kalan zamanlarda yaptıkları etkinlikleri şu başlıklar halinde değerlendirmek mümkündür. Çocukların 2'si ödev yapmakta, 2'si yemek yemekte, 10'u evde oyun oynamakta, 3'ü akraba ziyareti, alışverişe gitme ve farklı yerlere gezmeye gitmekte, 2'si ev işlerine yardım etmekte, 7'si dijital oyunlar oynamakta, 1'i resim yapma, boyama, hamur oyunları gibi sanatsal faaliyetlerle uğraşmakta, 6'sı evde ve dışarıda hareketli oyunlar oynamakta, 8'i televizyon izlemekte, 1'i parka gitmekte, 1'i kitap okumakta, 1'i babayla oyun oynamakta, 1'i oyun parkına gitmektedir.

Yukarıdaki bulguların da gösterdiği gibi çocukların büyük bir kısmı okul dışında kalan zamanlarını hareketli ve dijital oyun oynayarak, televizyon izleyerek geçirmektedirler. Bu etkinliklerin haricinde ise çocuklar gün içerisinde sanatsal etkinlikler yapmakta, evdeki işlere yardım etmekte ve gezmeye gitmektedir. Babaların, çocuklarının günlük yaptıkları etkinliklerine karşı memnuniyet durumlarını belirten görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur.

B7- “Dışarıda arkadaşlarıyla oynuyor, evde tabletle oynuyor.”,

B8- “Annesine yardım ediyor, kardeşiyle oynuyor, televizyon izliyor tablet oynuyor.”,

B9- “Televizyon izliyor, oyun oynuyor, tabletinde oyun oynuyor.”,

B11- “Televizyon izler, oyuncaklarıyla oynar, dışarıda arkadaşlarıyla oynar, tableten oyun oynar.”,

B2- “Oyun oynuyor, yemek yemeyi seviyor, bir şeyler yiyor. İşten geldikten sonra tüm vaktimi onunla geçiriyorum. Yaptığı bu etkinliklerden de memnunum.” şeklindedir.

3.3. Babaların Çocuklarının Oyun Arkadaşlarına Yönelik Farkındalık Düzeyleri ve Oyun Algıları Nedir?

Babaların çocuklarının oyun arkadaşlığını kimin yaptığına ilişkin görüşleri alınmış ve bu görüşler şu başlıklar halinde değerlendirilmiştir. Babaların ifadelerine göre yapılan değerlendirmelere göre çocukların 2'si komşu çocuklarıyla, 1'i tabletle, 2'si sokak arkadaşlarıyla, 7'si apartman arkadaşlarıyla, 3'ü kuzenleriyle, 4'ü annesiyle, 1'i babasıyla, 8'i hem anne hem babasıyla, 2'si dedesi ve nenesiyle, 6'sı kardeşleriyle oyun oynamaktadır. Babaların görüşlerinden elde edilen bulgulara göre çocukların okul dışı zamanlarında en çok arkadaşlarıyla, ebeveynleri ve kardeşleriyle sonra da akrabalarıyla oyun oynadıkları belirlenmiştir. Babaların, çocuklarının oyun arkadaşlığını kimin yaptığına yönelik görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur.

B5- “ Genelde ben, annesi, babaannesi ve apartman arkadaşları yapıyor.”,

B7- “Annesi, sokak arkadaşları var komşu çocukları onlarla oynuyor.”,

B9- “Kardeşi, annesi ve apartman arkadaşları, kuzenleri.”,

B10- “Abisi, site arkadaşları bazen de annesi ve ben yapıyoruz.”,

B15- “genelde hanım yapıyor.”,

B3- “Annesi ve ben yapıyoruz.” şeklindedir.

Babaların oyun algılarına ilişkin görüşleri ise şu başlıklar altında değerlendirilmiştir. Babaların 1'i oyunu her şey olarak, 3'ü eğitim olarak, dokuzu eğlence olarak, 2'si mutlu olmak olarak, 1'i boş zaman harcama olarak, 2'si enerjisini attığı yer olarak ifade etmiştir. Babaların oyuna ilişkin algılarını niteleyen ifadelerden kesitler aşağıda sunulmuştur.

B3- “Oyun eğlencedir ama bana kalırsa şimdiki zamanda oyun; tablet, telefon ve bilgisayar olduğu için yalınlaştırılmadığı.”,

B6- “Eğlenmektir. Bazı oyunlar alıyoruz ondan çok biz oynuyoruz.”,

B4- “Çocuğumun eğlenebildiği anda bir şeyler öğrenebilmesidir.”,

B12- “Çocuğumun eğlenmesi için bir araçtır.”,

B5- “Oyun, boş zaman harcamadır.”,

B8- “Çocuğun enerjisini yansıttığı şeydir. Eğitimidir.”,

B2- “Çocuğun mutlu olması için bir araçtır.”

Yukarıdaki baba görüşlerinden de anlaşılacağı üzere babaların çoğunluğu oyunu eğlence ve eğitim olarak nitelerken, az sayıda baba ise mutlu olmak, boş zaman harcama, her şey ve enerjisini attığı yer olarak değerlendirmektedir.

3.4.Çocukların Ev İçi ve Dışında Oyun Alanı Olarak Kullandıkları Yerler ve Yaşadıkları Sıkıntılara Yönelik Babalarının Görüşleri Nasıldır?

Babaların görüşlerine göre ev içinde oyun alanı olarak çocukların 4’ü salonu, 1’i yatak odasını, 9’u kendi odasını, 7’si oturma odasını, 1’i holü kullanmaktadır. Dışarıda oyun alanı olarak ise çocukların 3’ü apartman önünü, 1’i parkı, 1’iavm’lerdeki oyun parkını kullanmaktadır. Babaların görüşlerine göre çocuklar evde oyun alanı olarak daha çok oturma odalarını kendi odalarını ve salonu, sonrasında ise evin diğer alanlarını kullanırken, dışarıda ise kapalı ve açık oyun alanı olan çocuk parklarını ve apartman önlerini tercih etmektedirler. Babaların çocuklarının oynadıkları alanlara ilişkin memnuniyet durumları incelendiğinde yedi babanın memnun olduğu, bir babanın ise memnun olmadığı belirlenmiştir. Memnuniyet durumlarına ilişkin kesitler aşağıda sunulmuştur.

B1- “Salonda oynuyor ev içinde. Dışarıda ise park ve apartman önünde oynuyor. Memnunum çünkü salon büyük top oynarken ev içinde engel olmuyor.”,

B4- “Kendi odasında oynuyor bütün eşyaları ve bilgisayarı tableti orda. Memnunum evi dağıtmıyor.”,

B9- “Salonda oynuyor. Memnun değilim işten eve gelip dinleneyim diyorum onun oyununu bozmamak için şekilden şekle giriyorum etraf dağınık.”,

B10- “Salonda oynar. Kısmen memnunum oynuyor tamam ama her şey salonda adım atacak yer kalmıyor bazen.”

B14- “Kendi odası ve oturma odasında oynuyor memnunum.”

Babaların çocuklarıyla oyun oynama konusunda yaşadığı sıkıntılara ilişkin bulgulara yönelik kesitler ise şu şekildedir.

B1- “Ev içinde sürekli telefon ve tabletle oynamak istiyor bizi dinlemiyor. Dışarıda ise daha çok arkadaşları ile oynamak istiyor bizi oyuna dahil etmek istemiyor.”,

B2- “Ev içerisinde, telefona çok düşkün hiç bırakmak istemiyor söz dinlemiyor. Ama biz saklıyoruz bir haftadır bulamıyor ağlıyor sıkılınca kendi oyuncaklarıyla oynuyor. Dışarıda ise tutturduğuna tutturuyor bir oyuncuğa bindiye veya eline aldıysa hiç bırakmak istemiyor. Bıraksam sabaha kadar kalacak.”,

B5- “Ev içinde evi dağıtıyor ve bizi dinlemiyor biz de çalıştığımız için yorgun oluyoruz kaldırmıyor bünye. Dışarıda sıkıntı yaratmıyor serbest zaman geçiriyor geniş alanda ama bazen başına buyruk davranıp beni dinlemediği oluyor o da çok önemli değil. Ben bu durumdan memnunum.”,

B14- “Gürültü yapıyor ve evi dağıtıyor. Dışarıda ise her şeye elini sürececek çok hareketli her yere girecek mutlaka. Her şeye dokunacak, basacak inceleyecek.”,

B16- “Dinlemiyor beni ve susmuyor mecburen bağırıyorum çünkü çok yoruluyorum iş yerinde. Dışarıda çok fazla sıkıntı çıkarmıyor.”,

B13- “Evi dağıtıyor, gürültü çok yapıyor kimi zaman abisiyle kavga ediyor. Dışarıda çok sıkıntı yaratmıyor ama uyardığımızda söz dinliyor.”,

B3- “Uslu ve akıllı bir çocuk ev dışarıda bize çok sıkıntı yaşatmıyor. Daha doğrusu yaşatacağı zaman biz ilgisini başka yönlere çeviriyoruz.”

3.5.Çocukların Ebeveynleri İle Oyun Oynarken Anne ve Babalarını Farklılaştırmalarına Yönelik Babaların Görüşleri Nedir?

Çocukların ebeveynleri ile oyun oynarken anne ve babalarını farklılaştırmalarına yönelik babaların görüşleri alınmış ve yapılan değerlendirme neticesinde 1 babanın ailece oyun oynamamakta, 5 babanın çocuğu oyun oynarken farklılaştırma yapmayıp ebeveynleri ile birlikte oyun oynamakta, 11 babanın çocuğu oyun oynarken farklılaştırma yapmakta, 3 babanın çocuğu anneleriyle ev işi yapmakta, 5 babanın çocuğu anneleriyle uysal, yaratıcı oyunlar oynamakta, 1 babanın çocuğu annesiyle makyaj yapmakta, 5 babanın çocuğu babalarıyla koşturmaca, dövüş oyunları oynamakta, 4 babanın çocuğu babalarıyla dışarı çıkıp, parka gidip, bisiklete binmekte, 3 babanın çocuğu ise babalarıyla top oynamakta olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Yapılan değerlendirme sonucunda babaların büyük çoğunluğu çocuklarının oyun oynarken anne ve babalarını farklılaştırmakta olduğunu; çocuklar babalarıyla daha çok top oynama, bisiklete binme, parka gitme, koşturmaca ve dövüş oyunları oynama gibi çok hareketli ve aynı zamanda dışarıda oynanan oyunları oynarlarken, anneleriyle daha çok ev işi yapmakta, yaratıcı ve uysal oyunlar oynamakta olduğunu ifade etmişlerdir. Babaların bu görüşlerine yönelik kesitler aşağıda sunulmuştur:

B3- *“Genelde hep beraber oynarız. Uno diye bir oyun daha aldık onu oynuyoruz tableten eğitici oyunlar var sözcük bulmaca onu oynuyoruz birlikte.”,*

B4- *“Evet, annesiyle genelde makyaj yapıyor, mutfakta yemek yapıyor küçük ev hanımı gibi benle hır güreş oyunu oynuyor top oynuyor.”,*

B10- *“Benle top oynar, kavga dövüş oyunları oynar annesiyle çok fazla oynamaz daha çok paylaşır düşündüklerini.”,*

B16- *“benimle dışarı çıkıyor, top oynuyor annesiyle de ev işlerine yardım ediyor ama bazen de ailecek oynuyoruz.”,*

B7- *“Ben çalışıyorum zamanım olmuyor annesi de çalışıyor ve onun haricinde evde bir küçük bebeğim daha var. Eşim eve geldiğinde küçük çocukla ilgileniyor büyük oğlumla pek oyun oynayamıyoruz. Ama ben genelde dışarı çıkartıyorum. Ailece oynadığımız bir oyun yok.”,*

B8- *“Farklılaştırma yapmıyor ikimizi de oyuna dahil ediyor, mutlaka anne de baba da olacak kurduğu oyunda (onun yüzünden hanımla küs kalamıyoruz).”,*

B9- *“Ben çok yorgun oluyorum genelde anneye oynuyor ama benimle savaş dövüş oyunları oynuyor.”,*

B6- *“Kesinlikle yapıyor. Annesiyle daha çok yaratıcı oyunlar oynuyor daha uysal oyunlar oynuyor. Benimle ise boks, güreş gibi yaramazlık oyunları oynuyor.”*

Şeklinde. Yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen bulgulara göre tartışma-sonuç ve öneriler bölümlerindeki yorumlar yapılabilir.

3.6.Babaların Çocuklarının teknolojiye olan ilgisine ve Herhangi bir teknolojik aleti olup olmadığı durumlarına ilişkin algılarına yönelik bulgular.

Babaların görüşlerine göre, çocuklarının teknolojiye olan ilgilerinin ne olduğuna ve herhangi bir teknolojik aletlerinin olup olmadığına yönelik bulguları şu başlıklar halinde değerlendirmek mümkündür. Çocukların 15’inin teknolojik aleti var, 1’inin herhangi bir teknolojik aleti yok, çocukların 10’u teknoloji ile ilgili, çocukların 2’si teknoloji ile ilgili değil ve son olarak çocukların 4’ü teknoloji ile çok fazla ilgilidir. Yukarıdaki bulgulardan da anlaşılacağı gibi çocukların neredeyse tamamının herhangi bir teknolojik aleti bulunmaktadır. Sadece bir çocuğun kendine ait bir teknolojik aleti yoktur. Çocukların büyük çoğunluğu teknolojiye karşı ilgilidir azınlık sayılacak küçük bir kısım olan iki çocuk ilgili değildir ve bir kısım çocuk ise çok fazla ilgilidir. Babaların çocuklarının teknolojiye olan ilgisine ve herhangi bir teknolojik aleti olup olmadığına ilişkin algılarını yansıtan görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur.

“A3- Telefon, tablet ve bilgisayarı var. Ama çok kendini kapturarak oynamıyor genelde video izliyor bizle oynamayı daha çok seviyor.

A4- Telefon var eski onu verdik laptop var bir de eğitici okul öncesi eğitim paketi aldım.

A5- Tablet ve bilgisayarı var teknolojiye de meraklı oyunlara da meraklı

Babaların çocuklarının dijital oyunlarla oynama oranlarına ve dijital oyunları faydalı bulma durumlarına ve bunun nedenlerine yönelik görüşlerini bildiren bulgular. Babaların görüşlerine göre, çocukların 4’ü çok fazla oynuyor, çocukların 6’sı çok oynamıyor, çocukların 2’si video izlemeyi seviyor. Babaların 9’u dijital oyunları faydalı bulmamaktadır.

Bu görüşler doğrultusunda faydalı bulmama durumlarının nedenlerine yönelik bulgular şu şekildedir. Babaların 1’ine göre dijital oyunlar yanlış yönlendirmektedir, 2’sine göre kötü içerikler bulunmaktadır, 3’üne göre şiddete sevk etmektedir, 1’ine göre yabancı hayranlığı uyandırmaktadır, 2’sine göre çocuklar asosyal olmaktadır, 1’ine göre çocukların göz sağlığı bozulmaktadır, 1’ine göre bağımlılık yapmaktadır, 1’ine göre aileyi umursamamaktadır, 1’ine göre çocuğun bilinçaltına işlemektedir, bu görüşlerin haricinde 2 baba dijital oyunları faydalı bulmaktadır buna göre çocuklar teknolojiden iyi şeyler öğrenmektedir, bunlara ek olarak ise babaların 4’üne göre bazı oyunlar faydalıdır, 2 babaya göre ise bazı oyunlar zararlıdır.

3.7.Babaların çocuklarının dijital oyunlarla oynama oranlarına ve dijital oyunları faydalı bulma durumlarına ve bunun nedenlerine yönelik algılarından kesitler aşağıda sunulmuştur.

A2- İki saat oynadığı oluyordu. Ben faydalı bulmuyorum şiddete sevk ediyor.

A6- Çok oynamaz genelde birileriyle oynamak ister. Ben de çok faydalı bulmuyorum asosyal yapıyor çocukları dijital oyunlar.

A10- çok fazla oynamıyor ama ben faydalı bulmuyorum zararlı içeriklerle dolu abisi çok fazla oynadığı için gözleriyle ilgili ciddi rahatsızlık yaşadı Allaha bu çok meraklı değil.

A11- Bazı oyunlar güzel eğitici bazıları da zararlı yani oyuna göre değişiyor faydası. Çok fazla oynamaz ama alınca da eline bırakmak istemez.

A14- Oyun fazla oynamaz genelde video izler. yüzde 60’ı komik şeyleri izliyorsa yüzde 40’da oyun oynuyor. Zararlı oyunlara giremiyor zaten.

A15- Yok hayır. Ben genellikle o oyunlara karşıyım bazen kaptırdığı zaman çocuğun direk bilincine yansiyabiliyor. Bazen uyuyamıyor o yüzden karşıyım fazla oyun indirmiyorum animasyon film izliyoruz. Kendi başına oynadığında biz de rahatız ama yarım saat sonra tepemize biniyor sıkıldığında hemen yanımıza geliyor” şeklindedir.

3.8.Babaların Çocuklarının dijital oyunları fazla oynamasını ve teknolojik aletleri fazla kullanmasını önlemek için ne gibi tedbirler aldıklarına yönelik görüşlerini belirten bulgular

Babaların görüşlerine göre, 11 baba çocuklarının ilgisini dağıtmakta, 3 baba interneti kapatmakta, 2 baba konuşup anlatmaya çalışmakta, 1 baba ödüllendirmekte, 4 baba cezalandırmakta, 1 baba eve internet almamakta, 6 baba tableti saklamakta, 1 baba ise bozulan teknolojik aletleri yaptırmamaktadır. Bu bulgular doğrultusunda babaların görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur.

“A1- Kitap alıyorum. İlgisini daha çok başka şeylere yöneltmeye çalışıyoruz. En son çare olarak interneti kapatıyorum.

A5- Genelde söz dinliyor bırak deyince olmadı ertesi gün vermiyoruz uyarımızın ciddiyetini anlasın diye.

A8- Genelde uyarıyorum, dinlemediğinde kızıyorum tableti saklıyorum. İlgisini dağıtmaya çalışıyorum.

A10- Dışarı çıkarıyorum, ilgisini başka şeylere veriyorum hiç olmadı kızıp elinden alıyorum ceza olarak tableti.

A11- Başka oyuncaklar veriyorum, sevdiği başka şeyleri birlikte yapmayı teklif ediyorum

A13- Elinden aldım sadece haftasonu verdim, tuturmaya kalktığı anda alıp dışarı çıkardım ve eğlenceli kitaplar aldım onlarla birlikte ben ve annesi de kitap okuduk.

A15- Kısıtlama getirirdim, saat dilimleri koyardım daha fazla dinlemiyorsa diğer aktivitelerini engellerdim ona göre söz dinletirdim onu kapatır dışarı çıkarırdım.

Şeklinde dir.

4. Tartışma Ve Sonuç

Bu çalışmada çocukların okul dışında kalan zamanlardaki oyun oynama durumları, çocukların günlük rutin etkinliklerinde neler yaptıkları araştırılmış ve çocukların kitap okuma, resim yapma gibi sanatsal etkinlikler yapma, ev işlerine yardım etme ve farklı yerlere gezmeye gitme gibi faaliyetlerin yanında büyük çoğunluğunun en fazla oyun oynadığı ve bu sayıya yakın büyük kısmının ise televizyon izleme ve dijital oyunlarla oynadığı saptanmıştır. Bu sonuç her gün düzenli olarak oyun oynayan çocukların miktarının çok olması bakımından olumlu, fakat büyük çoğunlukta çocuğun da uzun süreli televizyon izlemesi ve dijital oyunlar oynaması bakımından da olumsuz olarak değerlendirilebilir. Babaların çocuklarının oyunlarına dahil olmaları ile birlikte fiziksel, hareketli oyun oynama konusunda pasif olan çocukların oyuna dahil olacağı düşünülmektedir.

Babaların, çocukların teknolojik alet kullandıkları, dijital oyun oynadıkları ve televizyon izledikleri zaman sürenin uzun olmaması şartı ile memnuniyet duyduklarını ifade etmeleri gerçekte çocukların bu tür etkinliklere kullanmaları gereken süreden daha fazla zaman ayırdıkları anlamına gelebilir. Aslında bu durumdan babaların normal kullanım süresinden daha fazla süre teknolojik alet kullanımı, dijital oyun oynama ve televizyon izleme gibi etkinliklerin yapılmasının zararlı olabileceği konusunda yeterli bilgi sahibi olmalarına karşın, bu durumun önüne geçmek için gerekli süre kısıtlamasını yapamadıkları ve yeterli önlemleri alamadıkları anlaşılmaktadır. Televizyon ve dijital aletler karşısında kontrolsüz bir şekilde fazlaca geçirilen zaman, sosyal etkinliklerin yapılmasının önüne geçerek, çocukların hareketsiz kalmasına sebep olabilir; fiziksel aktivite yapmasını ve sosyalleşmesini kısıtlayabilir. Bu nedenledir ki gereğinden fazla teknolojik alet kullanılması ve televizyon izlenmesi özellikle televizyon ve dijital oyun gibi etkinliklerden yetişkinlere oranla daha fazla etkilenen çocukları olumsuz yönlendirebilir (Yurdakul, Dönmez, Yaman ve Odabaşı, 2013).

Yapılan araştırma verileri neticesinde elde edilen diğer bir sonuç; çocukların okul dışında kalan zamanlarında en çok arkadaşları, anne, baba ve kardeşleriyle daha sonra akraba ve üst kuşak ebeveynlerle ve son olarak da tablet-bilgisayar gibi teknolojik aletlerle oynadıklarıdır. Babalar çocuklarının ev dışında daha çok arkadaşlarıyla, ev içinde ise daha çok anne babalarıyla ve kardeşleriyle oynadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, şehirleşmeyle birlikte gelen ekonomik sıkıntılar neticesinde fazla iş yüküne maruz kalan alt sosyoekonomik düzeyde çalışan babaların fazla mesaisi çalışmaları ve yorgunlukları sebebiyle çocuklarının oyunlarına dahil olamamalarından kaynaklandığını düşündürmektedir. Yine şehirleşmeyle birlikte kadının da çalışma hayatına girmesiyle komşuluk ilişkilerinin azalması, geçmişte çocukların daha çok ev dışında arkadaşlarıyla oynaması durumunun, ev içerisinde aile üyelerinden birileriyle oynamaları durumuna dönüşmesine neden olduğunu düşündürmektedir. Aslında ev içerisinde çocukların arkadaşlarıyla oynayamamasının sebebi, temel olarak yine şehirleşmenin beraberinde getirdiği güven eksikliğiyle de açıklanabilir.

Babaların bir kısmı oyunu eğitim aracı olarak görmekte, çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağladığını düşünmekte, fakat oyuna dahil olmamaktadır. Bununla birlikte çocuklar daha çok yaratıcı oyunları anneleriyle oynarlarken, dövüş ve top oynama gibi fiziki oyunları babalarıyla oynamaktadır. Ortaya çıkan bu netice doğrultusunda babaların oyuna dahil olmaları, çocuklarının oyunlarını algılama şekline bağlanabilir. Sonuç olarak, ebeveynlerin oyuna dahil olmalarının

çocuğun oyununu algılama şekline göre değişmekte olduğu düşünülmektedir. Araştırma verilerine göre çocuklar ev içerisinde daha çok kendi odalarında, salon ve oturma odasında, dışarıda ise çocuk parkları ve apartman önlerinde oynamaktadırlar. Dışarıda açık mekanda oynanan oyunlar çocuğun fizyolojik gelişimine katkı sağlamakta ve doğanın bize sunmuş olduğu imkanlardan, oksijenden ve güneşin faydalarından, bol miktarda faydalanmamamıza olanak vermektedir (Erdem, 2003). Yine benzer şekilde dış mekanlarda oynanan oyunlar çocuklar için hareketi, fiziksel aktiviteyi teşvik etmekte ve değişik etkinlikler yapma imkanı sağlamaktadır. Yapılan aktiviteler sonucunda çocuk fiziksel ve ruhsal doyuma ulaşabilir (Bektaş, 2004).

Kapalı alanlarda oynayan çocuklar daha çok birbirleri ile iletişime dayalı oyunlar oynamaktadır ve açık alanlarda oynanan oyunların kapalı alanlarda oynanan oyunlara kıyasla çocuk üzerinde, sosyalleşme, fiziksel gelişime ve çevre bilincine sahip olma gibi olumlu etkilere yol açmakta ve çocuğu fiziksel hareketliliğe teşvik etmektedir (Cevher Kalburan, 2014). Babaların bir kısmı güvenlik, dağınıklık ve fiziki ortamın özellikleri gibi nedenlerle bu alanlardan memnun değildirler. Bu yüzden çocuğun gelişimine katkısı göz önünde bulundurularak çocuklar için güvenli oyun alanlarının sayısı artırılmalıdır. Ancak evde dağınıklık yaratması, çok gürültü yapıyor olması, dışarıda her şeye dokunmak istemesi ve söz dinlememesi gibi nedenlerin günümüzde bile oyunun önünde bir engel olarak geçerliliğini koruduğu görülmektedir. Bu nedenlerin varlığı, babaların çocuğun oyun oynaması gerektiğine yeteri kadar inanmadığını düşündürmektedir (Aksoy, 2013).

Araştırma bulgularına göre babaların ev içinde ve dışında yaşadıkları sıkıntılara da değinilmiştir. Babaların ev içerisinde en çok, çocuklarının evi dağıtmasından, gürültü yapmasından, tutturmasından ve telefon- tabletle oynamak istemesinden, dışarıda ise daha çok çocuklarının söz dinlememesinden, ağlamasından, anne-babalarını yanlarında istememesinden ve yine tutturmasından şikayetçi oldukları görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla kuracakları doğru iletişim sayesinde çocukta asabiyet, tutturma, söz dinlememe, kavga etme, ağlama gibi olumsuz özelliklerin yerini daha pozitif, kendini anlatabilen ve kendine güvenen özelliklerin alacağı düşünülmektedir (Kuzucu, 2011).

Yine araştırma bulgularına göre çocukların oyun oynarken ebeveynleri arasında farklılaştırma yapıp yapmadıkları araştırılmış ve çocukların büyük çoğunluğunun oyun oynarken ebeveynleri arasında farklılaştırma yaptıkları ve bu orana yakın yarısının ise ebeveynleri arasında farklılaştırma yapmadıkları bulunmuştur. Farklılaştırma yapan çocuklar daha çok anneleriyle ev işleri yapma, daha uysal ve yaratıcı oyunlar oynama gibi seçimlerde bulunurken babalarıyla daha çok top oynama, bisiklete binme ve dövüş sporlarına ait tekniklerle oyunlar oynama gibi seçimlerde bulunmuşlardır. Ebeveynleri arasında farklılaştırma yapmayan yarıya yakın kısım ise ebeveynlerini oyuna dahil ederek hep birlikte oyun oynamayı tercih etmişlerdir. Özellikle erkek çocuğu olan babalar oğullarıyla dövüş, top oynama gibi etkinlikler yaparken; kız çocuğu olan babalar kızlarıyla daha uysal ve daha hareketsiz oyunları ve davranışları tercih etmişlerdir. Anne babaların çocukları ile her koşulda ilişki kurabildiği ve kurdukları bu ilişkinin önemli bir bölümünün oyun aracılığı ile gerçekleştiği bilinmektedir. Oyun oynayarak ebeveynler çocuklarına yaklaşmakta ve onları keşfetme ve tanıma fırsatı yakalamaktadırlar (Kırman ve Doğan, 2017). Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, babaların çocukları ile oyun oynarken cinsiyet ayrımı gözettikleri görülmüştür. Babaların, çoğunlukla erkek çocukları ile daha çok fiziksel aktif oyunlar, futbol, savaş ve dövüş oyunları oynadıkları ve oynama sürelerinin kız çocukları ile oynama süresinden uzun olduğu görülürken, kız çocukları ile daha çok öğrenme konusunda çocuğa destek olmak, saldırgan oyunları kontrol altında oynamak ve daha sakin etkinlikler yapmak gibi oyunları oynadıkları belirtilmiştir (Barutçu ve Hıdır, 2016).

Araştırma bulgularına göre babaların çoğu oyunu eğitim aracı olarak, eğlence olarak, mutlu olmanın bir aracı olarak, boş zaman harcama olarak ve enerjisini attığı bir yer olarak nitelenebilir. Oyun, çocuğun kendini ifade ettiği bir yer ve fiziksel-bilişsel ve duygusal olarak gelişimini destekleyen bir eğitim aracıdır. Sadece oyun sayesinde çocuğun bilişsel-fiziksel ve duygusal gelişimi desteklenmekle kalmaz, ayrıca ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişki de oyun sayesinde daha da güçlü hale gelir (Özdenk, 2007).

Ebeveynler veya yetişkinler tarafından oyunun geliştirici yönü göz ardı edilmekte, çalışmadaki babaların oyun hakkındaki algılarında görüldüğü gibi oyun eğlence aracı olarak görülmekte ve önemi tam olarak anlaşılmamaktadır. Oysa çocuk oyun oynarken eğlenmekle

kalmaz aynı zamanda yetenekleri gelişir ve yeni şeyler öğrenir. Araştırma bulgularına göre babaların, oyunun sadece eğlence aracı değil eğitim aracı olduğuna dair bilgileri vardır, fakat eğitim aşamasında iş yükünün ağırlığı, fazla mesai ve oyunu algılama eksikliğinden dolayı babalar yeteri kadar oyuna dahil olamamakta ve oluşan bu engellerden dolayı oyunun eğitim aracı olmasının işlevini yitirdiği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada Babaların Çocuklarının teknolojiye olan ilgisine ve herhangi bir teknolojik aleti olup olmadığı durumlarına yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmış ve çocukların büyük kısmının teknolojik alete sahip olduğu ve teknolojiyle ilgili olduğu, küçük bölümünün ilgili olmadığı ve küçük bir bölümünün ise çok fazla ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu veriler doğrultusunda çocukların teknoloji ilgileri teknolojik çağda olmamız ve neredeyse bütün işlemlerimizi dijital platformlarda gerçekleştirmemiz dolayısı ile olumlu karşılanabilir fakat gelişmekte olan çocukların teknolojik aletleri uygun kullanım sürelerinin üzerinde kullanmaları ise olumsuz karşılanmakta ve bu durum zararlı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır (Kabakçı Yurdakul, Dönmez, Yaman ve Odabaşı, 2013). Teknolojik aletlerin kontrolsüz kullanımı sosyal etkinliklerin ve fiziksel aktivite yapılmasının önüne geçerek sosyalleşmeyi kısıtlamaktadır. Araştırma bulgularına göre, babaların çocuklarının dijital oyunlarla oynama oranlarına, dijital oyunları faydalı bulma durumlarına ve bunun nedenlerine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Bu görüşlere göre babaların büyük bir kısmı ise dijital oyunları faydalı bulmamaktadır. nedeni ise babalara göre dijital oyunların yanlış yönlendirip şiddete özendirildiği, göz ve vücut sağlığını bozduğu, yabancı hayranlığına sebep olduğu, bağımlılık ve asosyalleşmeye yol açtığı, bilinçaltına işleyip kötü içerikler içerdiği, tepkisizliğe yol açtığı ve bir takım oyunların zararlı olduğu yönünde görüşler bildirirken, babaların bir kısmı ise dijital oyunların faydalı olduğunu savunmakta ve neden olarak çocukların teknolojideki gelişmelere ayak uydurmak adına faydalı şeyler öğrendiğini göstermektedir. Bazı babalar ise dijital oyunların hem faydalı ve hem zararlı olduğunu bu durumun yerine göre değişmekte olduğunu belirtmiştir. Dijital oyunlarda belirlenen bir standart bulunmamakla birlikte, iyi ve/veya kötü kalitedeki oyunlar piyasaya sürülmektedir (Ülker ve Bülbül, 2018). Yapılan araştırmadan sonra ebeveynlerin çocuklarının medya kullanım oranını hem nitelik hem süre olarak kontrol altına alması ve uygun olan kullanım saatini geçmemesi ile ilgili çeşitli kurallar koyması gerektiği düşünülmektedir (İşçiabaşı, 2011). Yapılan çalışmada genel olarak babalar tedbir ve önlem almak için çocuklarının ilgisini dağıtarak başka yöne çekmekte iken bir kısım baba cezalandırma yöntemini uygulayarak interneti kapatmakta, konuşarak anlatmaya çalışmakta, ödüllendirme yöntemini seçmekte, bozuk dijital aletleri yaptırmayıp eve internet bağlatmamaktadır. Teknolojik gelişmeler hayatımızı daha da düzenli hale getirip kolaylaştırırken bilinçsiz kullanımı da beraberinde çeşitli sorunları doğurmaktadır. Bu bağlamda çocuklarımızın kaliteli zaman geçirmesi için gerekli çaba gösterilmelidir. Kaliteli zamanla kastedilen, bilişsel, fiziksel ve duyuşsal gelişimine destek olmak için yapılan aktivitelerdir. Özellikle hareketi arttırmak ve fiziksel aktiviteyi özandırmek çocukların teknolojik bağımlılığının önüne geçerek beraberinde pek çok sistemin gelişmesine de destek olabilir (Yurdakul, Dönmez, Yaman ve Odabaşı, 2013).

5.Öneriler

Çocukların ne kadar süre televizyon izleyecekleri ve dijital oyun oynayacakları eğitimler verilerek bilinçlendirilebilir. Bu eğitimler devlet aracılığıyla kamu spotu olarak, devlet tarafından görevlendirilen çocuk gelişim uzmanları aracılığıyla kreş-anaokulu ve okullarda eğitim olarak, yerel yönetimler ve mahalli idareler önderliğinde eğitimler tarafından seminer, konferans ve aile ziyaretleri olarak yapılabilir.

Çocukların dışarıda oyun oynamasını ve sosyalleşmesini sağlamak adına yerel yönetimler aracılığı ile güvenli ve planlı oyun alanları tasarlanarak nüfus yoğunluğuna göre çoğaltılabilir. Bu alanlarda çocuğu olan ailelere ücretsiz aktiviteler düzenlenebilir. Bu aktiviteler; doğa gezileri, çocukların hem aileleri/babaları ile birlikte iş birliği ve paylaşım yapabileceği daha güvenli bir ortamda doğa ile bütünleşmesine ve akranlarıyla sosyalleşip oynamasına olanak sağlayacağı hem de doğaya katkıda bulunacağı çevre dostu aktiviteler olabilir. Sadece bu alanlarla sınırlı kalmayıp ailelerin çocuklarıyla ev içinde ve dışında ne tür oyunlar oynayabileceği ve oyunun önemine dair oyun etkinliklerini kapsayan eğitimler verilebilir. Aynı zamanda çocukların yaş farklılıkları göz

önünde bulundurulurken, materyalleri olan eğitim setleri, eğitim uzmanları ve yayın evleri işbirliği ile hazırlanabilir okullardan temin edilebilir.

Oyunun, her zaman güncel kalmayı başaran bir olgu ve eğitim aracı olduğu düşünülmektedir. Önemi her geçen gün koruyan ve sağlıklı bir gelecek için içeriğinin algılanması gereken gelişim aracı olduğu bilinmektedir. Bu eğitim ve gelişim aracının güncelliğini koruması için yeni yaklaşımlar araştırılıp benimsenebilir ve eğitim programlarına dahil edilebilir.

Kaynaklar

- Alan, B. (2016). Öğretmen eğitiminde nitel bir araştırma yöntemi olarak bireysel araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 7-25.
- Aksoy, Y. (2013). Çocuk Oyun Alanları Üzerine Bir Araştırma: İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak ve Trabzon İlleri Örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(11), 82-106.
- Barutçu, A. ve Hıdır, N. (2016). Türkiye’de Babalığın Değişen Rollerini: (Pro)Feminist Babalar. *Fe Dergi*, 8(2), 27-45.
- Bektaş, Y. (2004). İlköğretim çağındaki çocukların çocuk oyun alanlarından beklentilerinin belirlenmesi üzerinde bir araştırma: Ankara-Çankaya örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cevher Kalburan, N. (2014). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dış Mekanda Oyun Fırsatları Ve Ebeveyn Görüşleri, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (32), 113-135.
- Duruoğlu, E. ve Aral, N. (2018). Çocukların İnce ve Kaba Motor Gelişimlerine Oyun Etkinliklerinin Etkisinin İncelenmesi, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (1), 243-258.
- Erdem, Ö. (2003). Okul öncesi eğitim birimlerinde dış mekân tasarımı ilkeleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erşan, Ş. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma (iş) ile ilgili algılarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İşçi, Y. (2011). Bilgisayar, internet ve video oyunları arasında çocuklar. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(1), 122-130.
- Güney Karaman, N. (2009). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel özellikleri ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42 (2), 163-182.
- Kabakçı Yurdakul, I. Dönmez, O. Yaman, F. ve Odabaşı, H.F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 883-896.
- Kaytez, N. ve Duruoğlu, E. (2014). Türkiye’de Okul Öncesinde Oyun İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 110-122.
- Kırman, A. ve Doğan, Ö. (2017). Anne-Baba Çocuk İlişkileri: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(1), 28-49.
- Konur, H. (2014). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyunları ve Ailelerin Bu Konudaki Tutumları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (13).
- Kuzucu, Y. (2011). Değişen Babalık Rolü ve Çocuk Gelişimine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 79-91.
- Özdenk, Ç. (2007). 6 Yaş Grubu Öğrencilerin Psiko-Motor Gelişimlerinin Sağlanmasında Oyunun Yeri ve Önemi. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Sisman, E., Özyavuz, L., Erdinç, L. (2010). Çocuk Güvenliği Açısından Çocuk Oyun Alanlarının Değerlendirilmesi. *JOTAF / Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 7(2): 141-150.
- Somyürek, S. (2014). Öğrenme sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1).
- Sezer, T. , Yılmaz, E. , Koçyiğit, S. (2016). 5-6 Yaş Grubu Çocukların Oyun Becerileri İle Aile-Çocuk İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (2016), 185-204.
- Tezel Şahin, F., Akıncı Coşgun, A. ve Aydın Kılıç, Z.N. (2017). Babaların Çocuklarıyla Vakit Geçirme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *GEFAD / GUJGEF* 37(1): 319-343.
- Ülker, Ü. ve Bülbül, H.A. (2018). Dijital oyunların eğitim seviyelerine göre kullanıma durumları. *TÜBAV Bilim*, 11(2), 1-10.
- Özdenk, Ç. (2007). “6 Yaş Grubu Öğrencilerin Psiko-motor Gelişimlerinin Sağlanmasında Oyunun Yeri ve Önemi.” Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elazığ.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (5. Baskı). Ankara: Seçkin.

Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN⁵⁰, Handan Asûde BAŞAL⁵¹ Merve DEMİRTAŞ⁵² Ayşenur ÜZÜM⁵³, Şule UZUN⁵⁴

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SINIFLARINA DEVAM EDEN MÜLTECİ ÇOCUKLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE DİĞER ÇOCUK VELİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

1. Giriş

İnsanlar ülkenin daha iyi yaşam koşulları elde etmek, siyasal yapısındaki değişiklikler, doğal afetler, güvenlik kaygısı, ekonomi ve savaş gibi birçok faktör nedeniyle göç etmişler ya da göç etmek zorunda kalmışlardır (Uzun ve Bütün, 2016). Göç eden bu insanların göç öncesinde, göç sırasında ve göç sonrasında farklı faktörlerden etkilendikleri söylenebilmektedir. Göç öncesinde, bireyler geldikleri ülkede yaşadıkları travmatik olaylardan, sevdiklerinden ayrılmaktan ve geride bıraktıkları şeylerden etkilenmektedirler. Göç sırasında göç etme şekli, kayıplar, yetersiz beslenme, zor yaşam koşulları, şiddete maruz kalma gibi faktörlerden; göç sonrasında ise uyum sağlama, ayrımcılık, yeni gelinen yere yerleşme, sosyal hizmetlere erişim, dil engeli ve eğitim hizmetlerine erişim gibi bileşenlerden etkilenmektedirler (Measham, Guzder, Rousseau, Pacione, Blais-McPherson & Nadeau, 2014).

Suriye’de dokuz yılı geride bırakan savaş, ekonomide, toplumsal yaşamda, tarihi dokuda ve kültürel yaşamda onarılmaması on yıllar alacak bir tahribata ve insani trajediye de yol açmıştır (Salman, 2015). Bu trajediden en fazla etkilenen grup ise çocuklardır. Toplumdaki en masum ve korunmasız grup olan çocuklar, doğdukları ülkeden başka bir ülkeye göç etmeleri halinde daha fazla ilgiye, desteğe ve korunmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Levent ve Çayak, 2017; Seydi, 2014). Harunoğulları’na (2016) göre; bu mülteci çocuklar; kaçırma, tecavüz ve insan ticareti gibi çok tehlikeli durumlar için en riskli grubu oluştururken, çocuk asker, çocuk gelin olma ve ev işlerini üstlenme gibi durumlarla da karşı karşıya kalabilmektedirler. Ayrıca annesi ya da babası öldürülen çocuklar, bir işte çalışmaktan ve sadece ev işleri ile uğraşmaktan hem sosyal etkinliklerden eksik kalabilmekte hem de eğitimden uzaklaşabilmektedirler. Başka bir ifadeyle dünya genelinde değişik türlerde meydana gelen yetişkin göçlerinden dolayı çocuklar pek çok maddi ve manevi olumsuz durumla karşılaşabilmekte ve bu göçlerin sonucunda çocukların eğitim süreci kesintiye uğrayabilmektedir (El-Khani, Ulph, & Calam, 2018; Levent ve Çayak, 2017).

Türkiye’de büyümekte olan bu çocukların çoğunluğu eğitim alamasa da yaşam içinde Türkçeyi öğrenmeye başlamaktadırlar. Ancak özellikle Suriyeli mültecilerin Türkiye’de uzun süre kalacakları planlanmadığı için eğitim öğretim faaliyetleri eksik kalmakta ve Türkçe öğrenme istekleri desteklenmemektedir. Bu çocukların yaşadıkları iletişim sorunlarıyla, kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemlerle ve yaşadıkları diğer sorunlarla başa edebilmeleri için desteklenmeleri gerekmektedir. Bu nedenle eğitim mülteci çocukların yaşadıkları zorlukları

⁵⁰Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Okul öncesi Eğitimi ABD. Bursa-Türkiye, pinarbag@uludag.edu.tr

⁵¹Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Okul öncesi Eğitimi ABD. Bursa-Türkiye, asubasal@uludag.edu.tr

⁵² Öğretmen, MEB, Bursa-Türkiye

⁵³ Öğretmen, MEB, Bursa-Türkiye

⁵⁴ Öğretmen, MEB, Bursa-Türkiye

aşmalarında onlara destek olan bir araç olarak görülmektedir (Ferris ve Winthrop, 2010; Fraine & McDade, 2009).

Okula devam eden mülteci çocukların özellikle eğitimin ilk yılları olan okul öncesi dönemde okula uyum sağlamada, iletişim kurmada, toplum tarafından kabul görmede çeşitli sorunlar yaşadığı düşünülmektedir. Bu konuda çocukları yakından tanıyan ve ilgilenen okul öncesi öğretmenlerin öğrenciye karşı tutumları, davranışları ve düşünceleri çok önemli bir yer teşkil etmektedir. Öğretmenlerin yanı sıra mülteci olmayan çocukların ailelerinin de bu çocuklara karşı bakış açılarının olumlu olması, çocuklarını mülteci çocuklarla arkadaş olmaya teşvik etmesi bu çocukların okula uyumlarını kolaylaştıracaktır. Bu sebeple velilerin görüşleri de önemlidir. Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğretmenlerin Suriyeli çocukların eğitimine yönelik görüşlerinin incelendiği sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Aykırı, 2017; Başar, Akan ve Çiftçi, 2018; Erdem, 2017; Kardeş ve Akman, 2018; Kiremit, Akpınar ve Tüfekci Akcan, 2018; Sağlam ve Kanbur, 2017; Uzun ve Bütün, 2016). Bu çalışmaların da genel olarak ilkökul ve ortaokul öğretmenleriyle yapıldığı görülmektedir. Velilerin görüşlerini ele alan çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu araştırma ile okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve çocuğu okul öncesine devam eden velilerin mülteci öğrencilere yönelik görüşleri incelenmiştir.

2. Yöntem

2.1.Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kapsamında yürütülmüştür. Durum çalışması bir veya birkaç durumun derinlemesine incelendiği ve bu durumlara bağlı temaların oluşturulduğu yaklaşımdır (Saban ve Ersoy, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.2.Çalışma grubu

Araştırmada, öğretmen ve veliler kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Sınıfında mülteci çocuk olan 5 gönüllü öğretmen ve çocuğu okul öncesine devam eden 5 gönüllü veli çalışma grubu olarak belirlenmiştir.4 erkek 1 kız öğrencinin velisiyle görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan kişiler çocukların annesi ve hepsi ev hanımıdır. 3 veli üniversite mezunu,2 veli lise mezunudur. Görüşme yapılan velilerin yaşı 27-43 arasındadır. Görüşme yapılan velilerden 2’si 2 çocuk, 3 tanesi tek çocuk sahibidir. Görüşme yapılan öğretmenlerin yaşları 23-40 arasındadır. Mesleki deneyimleri 1-19 yıl arasındadır. Öğretmenlerin sınıfının yaş grubu 4-6 yaş arasındadır. Öğretmenlerden 4’ü kadrolu, 1’i ücretli öğretmenlik yapmaktadır. Öğretmenlerin hepsi lisans mezunudur.

2.3.Veriler Toplama Aracı

Verilerin toplanması nitel veri toplama tekniklerinden biri olan görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Görüşme kişilerin duyguları, davranışları, düşünceleri ve deneyimleri hakkında detaylı olarak bilgi edinmeye dayanmaktadır (Seggie ve Bayyurt, 2015). Bu çalışmada açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüş formları ile veriler toplanmıştır. Öncelikle öğretmen ve velilerle görüşme yapılması planlandığı için iki farklı formun hazırlanması gerektiği düşünülmüştür. Veliler için bir, öğretmenler için bir taslak form hazırlanmıştır. Taslak form okul öncesi eğitim alanında uzman iki kişinin görüşleri alınarak son halini almıştır. Son olarak bir okulöncesi öğretmeni ve bir veli ile pilot uygulama yapılmış, soruların açık ve anlaşılır olduğu görülerek form uygulamaya konmuştur.

Çocuğunun sınıfında mülteci çocuk olduğunu bilen velilere 7 soruluk, sınıfında mülteci çocuk olan öğretmenlere ise 10 soruluk, toplam iki yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formların başına görüşme yapılacak kişiler hakkında demografik bilgiler edinmemizi sağlayacak sorular eklenmiştir. Sorular velilerin ve öğretmenlerin bu çocuklara karşı olan tutumu hakkında bilgi edinmemizi sağlayacak niteliktedir. Soruların içeriği velilerin ve

öğretmenlerin bu çocuklar hakkında ön yargıları olup olmadığını, bu çocuklara karşı ne tür bir tutuma sahip olduklarını, herhangi bir iletişim problemi yaşayıp yaşamadıklarını anlamayı sağlayacak şekildedir.

2.3.1.Sınıfta Mülteci Çocuk Olan Veliye Sorulan Sorular

- Çocuğunuzun sınıfında mülteci çocuk var mı?
- Çocuğunuzun sınıfında mülteci çocuk olmasını nasıl karşılıyorsunuz?
- Bu durumun ne gibi yararları olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
- Bu durumun ne gibi zararları olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
- Mülteci çocuğun sınıfınızda olmasından herhangi bir tedirginlik duyuyor musunuz? Neden?
- Çocuğunuzun bu öğrenciyle arkadaşlık kurması konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Sınıfınızda mülteci çocuk olduğunu ilk duyduğunuzda önyargılarınız var mıydı, şimdi durum ne?

2.3.2.Sınıfta Mülteci Çocuk Olan Öğretmen İçin Kullanılan Form

- Sınıfınızda mülteci çocuk olduğunu duyduğunuzda ne hissettiniz?
- Bu öğrenciye karşı önyargılarınız oldu mu? Olduysa ne tür önyargılarınız oldu?
- Bu öğrencinin sınıfa uyum sağlaması için çalışma yapıyor musunuz? Yapıyorsanız ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
- Bu öğrencinin sınıfınızda olması hakkında ne düşünüyorsunuz? Olumlu olumsuz?
- Bu çocuklarla en çok hangi konuda problem yaşıyorsunuz?
- Çocukla nasıl iletişim kuruyorsunuz?
- Bu çocukların eğitim öğretimden faydalanabildiğini düşünüyor musunuz?
- Bu çocuklar öz bakım becerilerini gerçekleştirebiliyor mu?
- Bu çocuklarda davranış problemleri gözlemliyor musunuz?
- Veliler size bu çocuklarla ilgili herhangi bir görüş bildiriyor mu?

2.4.Verilerin Analizi

Çalışmada görüşme öncesi katılımcılara, araştırmanın gerekçesine ve alana katkılarına ilişkin kısa bir açıklama yapılmış, katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Yapılan görüşmeler mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmış ve katılımcıların görüşlerini açıklamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme sonunda görüşler okunarak teyit alınmış ve eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Çalışma grubuyla yapılan görüşmeler izin alınarak ses kaydına alınmış ve daha sonra ses kaydından elde edilen veriler birebir doküman haline getirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Görüşme formu ile elde edilen veriler betimsel analiz ile incelenmiştir. Görüşme sonucunda velilerden ve öğretmenlerden alınan cevaplar, araştırmacılar tarafından incelenerek çeşitli temalara ayrılmıştır. Daha sonra iki araştırmacının ayrı ayrı oluşturmuş olduğu temalar karşılaştırılarak uyumları incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmenlerin verdiği cevaplardan oluşturulan kategorilerin uyumluluk oranı 72, velilerin verdiği cevaplardan oluşturulan kategorilerin oranı 70 olarak belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Belirlenen kategorilere göre verilen cevaplar ayrı ayrı tablolar haline dönüştürülerek analiz edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölüm araştırmanın amacı doğrultusunda sınıfında mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin ve çocuğu okul öncesine devam eden velilerin mülteci öğrencilere karşı görüşleri analiz edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda görüşme verilerinin analiz edilmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1.Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Sınıfınızda mülteci çocuk olduğunu duyduğunuzda ne hissettiniz sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde; olumsuz bir şey hissetmedikleri (Ö2, Ö4, Ö5) görülmektedir. Ancak sayının fazlalığından korktuğunu da Ö4 “6 mülteci çocuk olduğunu duyduğumda birazcık korktum açıkçası” ifadesiyle belirtmiştir. Ö2 “İlk olarak nasıl iletişim kuracağımı düşündüm. İletişime geçmekte zorluk yaşar mıyım diye ilk tereddüdüm o oldu.” ve Ö3 “Hiçbiri Türkçe konusunda yeterli deneyimli değillerdi. Dil olarak çok zayıflardı. Nasıl iletişim kurabilirim diye düşündüm.” ifadeleriyle iletişim kurma konusunda düşünceli olduklarını açıklamışlardır. Ayrıca Ö3 sınıf yönetimi konusunda tereddütlü olduğunu da belirtmiştir.

“Bu öğrenciye karşı önyargılarınız oldu mu?, olduysa ne tür önyargılarınız oldu?” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerden çocuğu önyargılı olmadıklarını (Ö1., Ö3., Ö4., Ö5) belirtmişlerdir. Örnek olarak; Ö1 “Hayır olmadı ama okulun ilk başladığı gün haklı olarak annesiyle birlikte sınıfta kalmak istedi” ve Ö4 “Hayır, olmadı. Çünkü çocuk Suriyeli gibi değildi. Gayet güzel giyimli, düzgün konuşan biriydi.” ifadeleri verilebilir. Ayrıca öğretmenler çocukların gelişimleri açısından kaygılı olduklarını (Ö2, Ö3) ve grup için endişe duyduklarını (Ö3, Ö4) ifade etmişlerdir. Örnek olarak Ö4 “Türkçe konusunda çok geriler, diğer öğrencilere yansır mı diye düşündüm” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

“Bu öğrencinin sınıfa uyum sağlaması için çalışma yapıyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin hepsi evet şeklinde cevap vermişlerdir. Ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin verdiği cevaplar gösterip yaptırma tekniğini uygulama (Ö4), basit kelimeler kullanarak destek olma (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) olarak değerlendirilmiştir. Ö1 basit kelimeler kullanarak destek olmayı “Telaffuzumu birebir yaparak ilerlemeye çalışıyoruz... Çocuğa da bir şeyler söylerken göz teması kurarak ben söyledim o tekrarladi. Mesela “günaydın” dedim, sabah gelince “günaydın” denir dedim. O şimdi gelince gayet güzel “günaydın” diyor.” şeklinde açıklamıştır. Ö3 ise “Toplama zamanı dediğimde onlara tik tak dersem o zaman anlıyorlar.... Birinci sınıflarda Türkçe öğreniyorum isimli bir kitap var o kaynaklardan yararlandım... Önce kolaydan zora giderek başladım. Bazı durumlarda tekrarlardan yararlandım” şeklinde ifade etmiştir.

“Bu öğrencinin sınıfınızda olması hakkında olumlu ya da olumsuz ne düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde; öğretmenlerin genel olarak olumsuz düşünmedikleri, ancak iki öğretmenin sınıf içinde hakimiyet kurmakta zorlandıkları belirlenmiştir. Sınıf hâkimiyeti kurmakta zorlanan öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Sadece biraz daha Türkçe 'yi bilse daha güzel iletişim kurarız (Ö1)

Diğer öğrencilerimi olumsuz etkiliyorlar. Diğer öğrencilerimde öğretmenim onlar neden yapmıyor biz yapıyoruz gibi bir düşünceye girebiliyorlar. Sınıf içinde hâkimiyet kurmamı olumsuz etkileyebiliyor. (Ö3)

“Bu çocuklarla en çok hangi konuda problem yaşıyorsunuz?” sorusuna yönelik olarak öğretmenler iletişim konusunda problem yaşadıklarını (Ö1,Ö2, Ö3, Ö5) ifade etmişlerdir. Örnek olarak; Ö5 “Değerlerimizle ilgili belki, ailede uygulama konusunda sorun olabilir” ifadesinde bulunmuştur. Sadece Ö4 hiçbir problem yaşamadığını ifade etmiştir.

Çocukla nasıl iletişim kuruyorsunuz sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin verdiği cevaplar; çocukla iletişim kurarken görsel ve bedensel öğeleri ağırlıklı kullandıkları (Ö1, Ö2, Ö3), Türkçeyi daha iyi bilen öğrencilerden yardım aldıklarını (Ö3) ve Arapçayı kesinlikle sınıfta kullanmadıklarını (Ö2, Ö3) göstermektedir. Görsel ve bedensel öğeleri ağırlıklı kullandığını

ifade eden Ö1 “*Burada özellikle göz teması kurarak ben söylüyorum o tekrarlıyor. Bazen de işaret diliyle anlamaya çalışıyoruz birbirimizi.*” şeklinde görüşünü paylaşmıştır. Türkçeyi daha iyi bilen bir öğrenciden destek aldığını belirten Ö3 “*Sınıfta Suriyeli olup da Türkçeyi daha iyi konuşabilen birkaç öğrencim var. Zorlandığım kısımlarda, öğrenci beni gerçekten anlamıyorsa hem Arapça hem Türkçe bilen öğrencimle iletişime geçiyorum. Onlardan yardım alıyorum.*” ifadesini kullanmıştır.

“Bu çocuklar ile dil problemini nasıl çözüyorsunuz?” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin verdiği cevaplar; Türkçe öğreten öğretmenlerden yardım aldıklarını (Ö3, Ö5), velilerle iletişimde zorlandıklarını (Ö1, Ö3) ve Google çeviriden yararlandıklarını (Ö4) ifade etmişlerdir. Ö4 “*Google’den çeviri yaparak konuşuyoruz. O da ne kadar verimli oluyor siz düşünün.*” ifadesini kullanmıştır.

“Bu çocukların eğitim öğretimden faydalanabildiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin hepsi evet yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar; eğitim öğretimden faydalanabildiklerini düşündüklerini (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5), velilerin çocuklarına destek olduklarını (Ö3) ve çocukların bilişsel açıdan yeterli olgunlukta olduklarını (Ö3, Ö4) göstermektedir. Örnek olarak Ö4 “*Sonuçta yaptığımız etkinlikler bilişsel, duygusal, dil gelişimi gibi birçok gelişim alanını destekliyor.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Velilerin çocuklarına destek olmasına ilişkin olarak, Ö3 “*Aileler bu konuda çok ilgililer özellikle. Çocuklara bir konuda destek olmak, yapılması gereken alınması gereken şeylerde çok isteklidir.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

“Bu çocuklar öz bakım becerilerini gerçekleştirebiliyor mu?” sorusuna yönelik olarak öğretmenler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5) öz bakım becerilerini kendilerinin gerçekleştirdiğini belirtmişlerdir. Küçük problemler yaşadığını ifade eden Ö4 ise “*Öz bakım becerilerinde anasınıfı olduğu için ister istemez sıkıntı yaşıyorlar. Tuvalette, ellerini yıkamada, üstlerini düzeltmede, ayakkabılarını giymede her çocukta olduğu gibi sıkıntılar yaşıyoruz.*” şeklinde cevap vermiştir.

“Bu çocuklarda davranış problemleri gözlemliyor musunuz?” sorusuna yönelik ise tüm öğretmenler herhangi bir davranış problemi olmadığını belirtmişlerdir. Ö3 “*İlk zamanlarda oyunlarında daha çok kendi dillerini bilenlerle oynuyorlardı. Diğer arkadaşları ile oynamıyorlardı.*” şeklinde cevap vermiştir.

“Diğer veliler size bu çocuklarla ilgili herhangi bir görüş bildiriyor mu?” sorusuna yönelik olarak sadece Ö3 velilerin görüş bildirdiklerini belirtmiştir. Ö3 “*Birkaç veli öğretmenim bunların sağlık kontrolü yapılmış mı?, hocam sınıfta Arapça konuşuluyor mu?, bizim çocuklarda onların kültürüne alışmasını, Arapça kelimeler öğrenmesini gibi tepkiler aldım.*” şeklinde cevap vermiştir.

3.2.Velilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

“Sınıfınızdaki mülteci öğrencinin varlığından haberdar mısınız?” sorusuna yönelik olarak tüm veliler sınıflarındaki mülteci öğrencinin varlığından haberdar olduklarını belirtmişlerdir.

“Çocuğunuzun sınıfında mülteci öğrenci olmasını nasıl karşılıyorsunuz?” sorusuna yönelik olarak tüm veliler olumlu tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Mülteci öğrenciye karşı olumlu tutum sergileyen V2 “*Ben insanları yadırgamam. Hani A kişi B kişi yapmam, zaten hepsi insan.*” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Bu durumun ne gibi yararları olduğunu düşünüyorsunuz sorusuna veliler (V1, V2, V3, V5) ne yararı ne de zararı olduğunu düşünmediklerini belirtmişlerdir. V4 ise “*Oğlum da okuma ve İngilizce biliyor. O yüzden çok mutlu oluyor onunla konuşurken.*” diyerek sınıftaki mülteci çocukla oğlunun ortak ilgilere sahip olduğu için yararlı bulunduğunu belirtmiştir.

“Mülteci çocuğun sınıfınızda olmasından herhangi bir tedirginlik duyuyor musunuz?” sorusuna yönelik olarak velilerin verdiği cevaplar; Suriyeli öğrencinin sınıfta olması konusunda ilk zamanlarda tedirginlik duydukları (V4, V5), Suriyeli çocuğun sınıfta olması konusunda herhangi bir tedirginlik duymadıkları (V1, V2, V3) ve Suriyeli çocuğun temiz ve bakımlı görünmesi nedeniyle önyargıların yok olduğu (V4) şeklindedir. Tedirginlik duyduğunu ifade eden V5 “*Tabi*

ki tedirginlik duyuyorum. Çünkü git gide benim çocuğumda kendi kültürünü kaybetmeye başlayabilir.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Tedirginlik duymadığını ifade eden velilere örnek olarak; V2 “Duymuyorum. Anne olan duymaz zaten. Ne cinsiyette olduğu ne de ne ırkta olduğu hiç önemli değil bence.” görüşü verilebilir. Suriyeli çocuğun temiz ve bakımlı görünmesi nedeniyle önyargıların yok olduğunu ifade eden velinin görüşüne örnek olarak da V4”...Ama dışardan gördüğüm kadarıyla gayet temiz, bakımlı annesi ilgileniyor işte götürüyor getiriyor. Bizim gibi bir aile olduğu için öyle bir rahatsızlık hissetmedim.” gösterilebilir.

“Çocuğunuzun bu öğrenciyle arkadaşlık kurması konusunda ne düşünürsünüz?” sorusuna bütün veliler kendi çocuklarının mülteci çocukla arkadaşlık kurmasına müsaade ettiklerini ve istediği herkesle arkadaşlık kurabileceğini belirtmişlerdir.

“Sizde ilk duyduğunuzda toplumdaki genel olumsuz önyargıdan etkilendiniz mi?”, sorusuna yönelik olarak V4 ve V5 Suriyeli çocukların sağlık sorunları olabileceğinden kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Sadece V4 hem gelenek göreneklerinin farklı olmasından hem de sınıftaki çocuğun erkek olmasından kaygı duyduğunu belirtmiştir. Görüşler aşağıda verilmiştir:

“Hayat standartları çok sağlıklı olmadığı için Suriyeli ailelerin öncelikle sağlık ile ilgili kaygılarım oldu.” (V3)

“Sağlık kontrolünden geçmiş mi ya da bir hastalığı var mı biz bunların hiçbirini bilmiyoruz.” (V5)

“Daha sonra gelenek görenekleri ile ilgili kaygılarım oldu... Sınıftaki çocuk erkek olsaydı belki daha fazla tedirgin olabilirdim. Küfürbaz mı olur? diye kaygı duydum.” (V4).

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mülteci çocuklara karşı çoğunlukla olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocuklara karşı önyargısız davrandıkları ve onları kucaklayıcı bir tavra sahip oldukları tespit edilmiştir. Çocukları diğer çocuklardan ayırmayarak eşit davrandıkları görülmüştür. Her ne kadar iletişim kurmada zorluklar çekseler de göster-anlat tekniği kullanarak eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürdükleri belirlenmiştir. Uzun ve Bütün ’ün (2016) yaptığı çalışmada ise bu araştırma sonuçlarında farklı olarak sığınmacı çocukların öğretmenleri ve akranları ile iletişime giremedikleri, kendilerini ifade edemedikleri belirlenmiştir. Kiremit, Akpınar Ve Tüfekçi Akcan (2018) da öğretmenlerle yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin bir kısmının Suriyeli çocuklara yaklaşımlarının olumlu olduğunu ve bunu öğretmen olmaya bağladıklarını, bir kısmının ise olumsuz olduklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerle yapılan diğer araştırmalar da öğretmenlerin genel olarak Suriyeli öğrencilere nasıl yaklaşacaklarını bilemediklerini ve bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Aykırı, 2017; Bayındır, 2015; Erdem, 2017; Kardeş ve Akman, 2018; Reçber, 2014; Sağlam ve Kanbur, 2017). Roxas (2010) öğretmenlerin bu çocukların farklı geçmişlerini bilmediklerini ve bu nedenle ihtiyaçlarını karşılamakta zorlandıklarını ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mülteci çocuklara yönelik eğitim almamaları ya da aldıkları eğitimin istenilen düzeyde olmaması da etken olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mülteci çocuklarla iletişim kurma konusunda ve sınıf yönetimini sağlama konusunda problemler yaşadıkları görülmüştür. Bu durum sınıflarında mülteci çocuk bulunan öğretmenlerin kendilerini mülteci çocukların eğitimi, onlarla iletişim kurma becerileri ve dil olarak anlayamadıkları için sınıf yönetimi becerilerinde yetersiz hissettikleri sonucu çıkarılabilir. Bu durum mülteci çocukların eğitimi konusunda yapılan araştırmalardan çıkan sonuçlarla benzerlik göstermektedir: Uzun ve Bütün (2016) okul öncesi öğretmenlerinin, sorun çözme konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ve çocuklara nasıl yardımcı olacaklarını bilemediklerini belirlemişlerdir. Levent ve Çayak (2017) ise yaptığı araştırma sonucunda okul yöneticilerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunlardan birinin de dil farklılığından kaynaklanan iletişim engelleri olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmalar Türkiye’de yaşayan Suriyeli mültecilerin ülkede uyum sorunu yaşadıklarını göstermektedir (Aykırı, 2017; Başar, Akan ve Çiftçi, 2018; Reçber, 2014). Miller (2009) dil sorunuyla beraber anadilinde de

okuryazarlığı az olan ya da olmayan bireylerin yeni bir dili öğrenmesinin zorlayıcı olduğunu ve öğretmenlerin de bu durumdan dolayı zorlandığını belirtmektedir.

Araştırmaya katılan velilerin mülteci çocuklara karşı hiçbir olumsuz tutum sergilemedikleri ve çoğunlukla olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Mülteci çocukların sınıfta olmasından rahatsızlık duymadıkları, çocuklarının mülteci çocuklarla arkadaşlık kurmalarında bir sorun görmedikleri ve evde çocuklarını onlara saygı duymalısınız şeklinde olumlu yönlendirmeler yaptıkları görülmüştür. Mülteci çocukların temiz ve bakımlı oldukları bu yüzden de onları dışlayıcı bir tutum sergilemedikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar mülteci çocuklar ile ilgili yapılan araştırmalardan biriyle farklılıklar göstermektedir. Uzun ve Bütün'ün (2016) yaptığı araştırmada Suriyeli çocukların temizlik gibi özbakım becerilerini karşılayamamalarının diğer ailelerde rahatsızlık oluşturduğunu ve ailelerin sosyo-ekonomik imkânsızlıklar ve bazı çocukların olumsuz davranışlar sergilemesi nedeniyle bu çocuklara yönelik olumsuz tutum sergilediklerini belirtmiştir. Bu araştırma sonucunda ailelerin Suriyeli çocuklara yönelik olarak olumlu tutum sergilediklerinin belirlenmesi araştırmanın yapıldığı bölgenin şehir merkezinde olmasından kaynaklanabilir. Bu durumda araştırmanın farklı illerde ve bölgelerde de yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bütün bu sonuçlar; genellikle ülkemizde Suriyeli mülteci çocuklara karşı hem öğretmenlerin hem de velilerin tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Bu durum ülkemizin tarih boyunca savaş gibi, yoksulluk gibi nedenlerle ülkelerinden ülkemize göç eden yabancılara kucak açmasının ve topraklarında yer vermesinin etkisi büyüktür. Ancak bu araştırmanın en önemli bulgularından biri öğretmenlerin hem çocuklarla hem velilerle iletişim sorunu yaşamalarıdır. Bu nedenle 2011 yılından beri ülkemize göç eden Suriyeliler ve onların çocuklarının eğitimlerini üstlenen öğretmen ve diğer personele bu insanların kültürel özelliklerini tanımaları konusunda hizmet içi eğitimlerin verilmesi, ayrıca, sınıflarında Suriyeli çocuk olan öğretmenlere Suriyeli gönüllüler ve eğitilmiş gençler ücretsiz değil de ücretli olarak görevlendirilip Türk öğretmenlere çocukların eğitimi ve velilerle sağlıklı etkileşimde bulunmalarında yardımcı olmalarının sağlanması gerekmektedir.

5. Kaynakça

- Aykırı, K. (2017). "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşleri". *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44-56.
- Başar, M., Akan, D., & Çiftçi, M. (2018). "Mülteci Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1571-1578.
- El-Khani, A., Ulph, F. & Calam, R. (2018). "Syria: Refugee Parents' Experiences And Need For Parenting Support In Camps And Hummanitarian Settings". *Vulnerable Children and Youth Studies*, 13(1), 19-29.
- Erdem, C. (2017). "Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar Ve Çözümüne Dair Önerileri". *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Ferris, E. & Winthrop, R. (2010). "Education and Displacement: Assessing Conditions for Refugees and Internally Displaced Persons Affected By Conflict". UNESCO.
- Fraine, N., & McDade, R. (2009). "Reducing Bias In Psychometric Assessment Of Culturally And Linguistically Diverse Students From Refugee Backgrounds In Australian Schools: A Process Approach". *Australian Psychologist*, 44(1), 16-26.
- Harunoğulları, M. (2016). "Suriyeli Sığınmacı Çocuk İşçiler Ve Sorunları: Kilis Örneği," *Göç Dergisi*, 3(1), 29-63.
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). "Suriyeli Sığınmacıların Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri." *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Kiremit, F., Akpınar, Ü., & Akcan, A. T. (2018). "Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları Hakkında Öğretmen Görüşleri." *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1-12.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). "Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri," *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 21-46.
- Measham, T., Guzder, J., Rousseau, C., Pacione, L., Blais-McPherson, M., & Nadeau, L. (2014). "Refugee Children And Their Families: Supporting Psychological Well-Being And Positive Adaptation Following Migration". *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 44(7), 208-215.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Miller, J. (2009). "Teaching Refugee Learners With Interrupted Education In Science: Vocabulary, Literacy And Pedagogy". *International Journal of Science Education*, 31(4), 571-592.

- Reçber, S. (2014). "Hayatın yok yerindekiler: Mülteciler ve Sığınmacılar". Vi. Sosyal İnsan Hakları Ve Ulusal Sempozyumu, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Roxas, K. (2010). "Who Really Wants "The Tired, The Poor, And The Huddled Masses" Anyway?: Teachers' Use Of Cultural Scripts With Refugee Students In Public Schools". *Multicultural Perspectives*, 12(2), 65-73.
- Sağlam, H. İ., & Kanbur, N. İ. (2017). "Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi." *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Saban, A., & Ersoy, A. (Eds.). (2017). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Anı Yayıncılık.
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2015). "Nitel Araştırma Yöntemlerine Giriş". *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz Ve Yaklaşımları içinde (10-22)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seydi, A. R. (2014). "Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar", *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Taştekin, E., Bozkurt Yükçü, Ş., İzoglu, A., Güngör, İ., Işık Uslu, E. A. ve Demircioğlu, H. (2016). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Ve Algılarının İncelenmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi (HÜNER)*, 2(1), 1-20
- Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri". *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.

Salih Koralp GÜREŞİR⁵⁵, Erhan VATANSEVER⁵⁶

ÇOCUK ÜZERİNDEN MİLLÎ KİMLİK İNŞA ETME ÇABASI ÖRNEĞİ: ÇOCUK SESİ DERGİSİ

Türk kimliği meselesi söz konusu olduğunda, ilk akla gelen çalışmalardan olan *Türk Kimliği Kültür Tarihinin Kaynakları*'nda Bozkurt Güvenç, kimliğe çok basit ve anlaşılır bir tanım getirir: “En yalın tanımıyla kimlik; kişilerin, grupların, toplum veya toplulukların ‘kimsiniz, kimlersiniz?’ sorusuna verdikleri yanıt ya da yanıtlarıdır.” (Güvenç, 1993: 4) Söz konusu sorulara verilen cevaplar, şüphesiz aidiyet duygusu etrafında şekillenir. Diğer bir deyişle birey kendisini kim(ler) ya da ne(ler) ile bağlantılı tanımlıyorsa aslında onun kimliğini benimsemiş olur. Birey birden fazla kimliğe de sahip olabilir (Güvenç, 1993: 5). Güç, para ya da mevki edinin kaybetmesi, muhitini veya dünya görüşünü değiştirmesi gibi etkenler bireyi yeni kimlik arayışına sürükler. Bu çabalar temel unsuru insan olan milletler için de geçerlidir.

Tarihî serüvenleri içerisinde milletler, idrak ettikleri son ya da başlangıçlarda yeni kimliklere ihtiyaç duyarlar. 19. asrın ilk yarısından cumhuriyet yıllarına uzanan çizgideki Türkiye tarihi, bu tarzda çabalara bolca imkân verecek bir zenginliğe sahiptir. Tanzimat, I. Meşrutiyet, II. Meşrutiyet dönemleri, ardından gelen Trablusgarp Savaşı, Balkan Harbi ve I. Dünya Savaşı, Millî Mücadele süreci ve inkılâplar devri söz konusu kimlik arayışlarına zemin hazırlayacak değişimleri barındıran tarihî hadiselerdir. Eserlerinde, toplumumuzun geçirdiği medeniyet değişimlerini temel meselesi olarak işleyen Ahmet Hamdi Tanpınar'ın, bundan kaynaklanan kimlik arayışımızı içinden çıkamayacağımız bir “dram” olarak nitelendirmesi mühimdir:

“Bizden evvelki nesiller gibi bizim neslimiz de bu değerlere şimdi medeniyet değişmesi dediğimiz, bütün yaşama ümitlerimizin bağlı olduğu uzun ve sarsıcı tecrübenin bize getirdiği sert dönemeçlerden baktı. Yüz elli senedir hep onun uçurumlarına sarktık. Onun dirseklerinden arkada bıraktığımız yolu ve uzakta zahmetimize gülen vaitli manzarayı seyrettik. Tenkidin, bir yığın inkârın, tekrar kabul ve reddin, ümit ve hülyanın ve zaman zaman da gerçek hesabın ikliminde yaşadığımız bu macera, daha uzun zaman, yani her manasında verimli bir çalışmanın hayatımızı yeniden şekillendireceği güne kadar Türk cemiyetinin hakiki dramı olacaktır.” (Tanpınar, 2018: 9-10)

Tanpınar'ın “bir yığın inkâr, tekrar kabul ve ret” ifadesiyle belirginleştirdiği kimlik bunalımı süreçlerinden –konumuz itibariyle- imparatorluğun sonu ve ardından gelen yeni rejime alışma dönemi ile ilgilenmek durumundayız. 19. asrın son çeyreğinde hemen bütün dünyada başlayan ulusallaşma çabaları Osmanlı'ya, II. Meşrutiyet sonrasında ortaya çıkan fikir akımlarından Türkçülükle yansır. Hâkimi olduğu milletlerde uyanan ulusalcı fikirlerle her geçen gün toprak kaybeden Osmanlı, nihayetinde Türkçülük adı altında kendi ulusalcılığını bulur. Selanik'te Genç Kalemler dergisi etrafında oluşan Türkçe hassasiyeti, Ziya Gökalp'ın Turancılıkla başlayıp Türkiye Türkçülüğü ile olgunlaşan tezi, kimlik arayışını kurumsal bir hâle sokan Türkçü dernekler, Türkçülüğü âdeta tek çare olarak gösteren Balkan Savaşı felaketi gibi gelişmelerle Türkçülük, diğer fikir akımlarını geride bırakarak popülerite kazanır.

Ulusallaşma sürecimizi Miroslav Hroch'un “ulus inşası süreci” yaklaşımına göre inceleyen Erol Koroğlu, Osmanlıdan cumhuriyete uzanan süreçteki milli kimlik inşasına, farklı bir yorum getirir. Dil, kültür ve tarih gibi ortak paydalarda birleşen toplumda bu durumu, ulus kimlik inşasının ilk safhası olarak gören Hroch, söz konusu süreci ulusal akım olarak adlandırır. Ve bunu

⁵⁵ Öğretim Görevlisi Doktor, Trakya Üniversitesi Türk Dili Bölümü, Edirne-Türkiye, salihkoralp@trakya.edu.tr

⁵⁶ Araştırma Görevlisi Doktor, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Edirne-Türkiye, erhanvatansever@trakya.edu.tr

milliyetçilikten ayrı görür. Böyle bir bakış, Türkçülükle doğrudan bağları olmasa da millete hizmeti tartışılmaz olan Mehmet Akif gibi İslamcı bir aydını da milliyetçi çizgiye tartışmasız dâhil eder. Tüm bunlar doğrultusunda Hroch'un Avrupa'daki ulusal akımlarda görüldüğünü söylediği üç safhayı Türk ulusal kimlik inşasına uyarlayan Köroğlu, şu sonuca varır: Türlü gecikmelere rağmen Türk ulusal akımı; ulusun ortak paydalarının bilimsel olarak araştırıldığı ilk aşamayı 1908-1923 arası, yeni bir millet oluşturma yolunda millî bilincin çeşitli vasıtalarla uyandırıldığı ikinci aşamayı 1923-40 arası, ulusal akımın farklı ideolojilere ayrıştığı son aşamayı ise 1940 sonrası süreçte idrak eder (Köroğlu, 2004: 96-100).

Ulus kimlik inşası sürecinin Osmanlı tarafında atılan önemli adımlara, gayretlere rağmen, Türk ulus kimlik inşası yolunda asıl ilerleme, kuşkusuz kuruluş felsefesini ulusa dayandıran cumhuriyetle birlikte gerçekleşir. Dönemle ilgili çalışmalarıyla bilinen Feroz Ahmad, çok uluslu bir yapı devralan cumhuriyetçiler için bu neticenin hiç de kolay alınmadığını söyler:

“Kemalistler, bir Türk kimliği nosyonunun neredeyse hiç var olmadığı bir toplum devralmışlardı. 19 yüzyılın başlarına kadar halk kendisini dinî bağlılıklarına göre tanımlamıştı. Bulgar ya da Arap olabilirdiniz ama Yunan Ortodoks kilisesine mensup idiyeniz kendinizi Yunan olarak tanımlardınız. Ulusalçılığın çok dinli, çok uluslu Osmanlı imparatorluğuna girmesiyle birlikte bu durum değişmeye ve farklı cemaatler arasında bir ulusal uyanış ve canlanma süreci gelişmeye başladı. Türkler ulusalçılığı benimseyen son halk oldu” (Ahmad, 2011: 97).

Söz konusu sosyolojik yapıyı devralan cumhuriyet, aradığı ortaklığı din ya da ırk birliğinde değil, dil-kültür birliği ile tarih bilincinde bulur (Güvenç, 1993: 229). Bu ortaklığı oluşturan tarihî sürecin nereden başlatılacağı, diğer bir deyişle kökün nereye dayandırılacağı sorunu da yeni rejimin reddettiği Osmanlı'nın aradan çıkarılmasıyla çözülür. Böyle bir tercihle millî kimlik, İslamiyet öncesi Türk tarihine yaslanarak inşa edilecek, Milli Mücadele “Orta Asya'da doğan ve orada geçici bir yokluğa uğrayan Türk soyu”nun dirildiği tarihî hadise olarak yorumlanacaktır (Belge 2019: 210). Kimliğin dayandırılacağı tarihî sürecin, hatta itiraz edilen Osmanlı tarihinin bile henüz tam olarak aydınlatılmamış olması ise karşılaşılan bir diğer sorun olmuştur (Güvenç, 1993: 12). Yahya Kemal Beyatlı, tarihimizin “iki feci noksanı”ndan biri olarak belirlediği “nesirsizlik” ifadesiyle şüphesiz bunu anlatıyordu:

“Milliyetimi kendime göre idrak ettiğimden beri dilimden düşmeyen bir cümle budur: Resimsizlik ve nesirsizlik. Bu iki feci noksanımız olmasaydı bizim milliyetimiz bugün olduğundan yüz kat daha kuvvetli olurdu... Muhayyileyi en fazla işleten bu iki sanatı talih bizden esirgedi. Cedlerimizin resimleri yok, onları hemen hemen bilmiyoruz... Nesrimiz resmimize göre vardı. Lakin yazık ki nesrimiz, üç kusurla malûldür. Çok az yazı yazmışız, çok kötü yazı yazmışız, çok kısa yazı yazmışız.” (Beyatlı, 2017: 69-72)

Siyasî ve kültürel tarih metinlerinden mahrum olan cumhuriyet, bu doğrultuda tarih çalışmalarına yönelir. Tarih yazımının incelemesinde siyasi iktidarın niteliğini dikkate almayı şart koşan Büşra Ersanlı Bahar, büyük dönüşümlerin ardından kazanılan yeni kimliklerin yeniden yazılan ya da değiştirilen tarihle vücut bulduğunu, ulus-devlet aşaması ile tarihi yeniden yorumlamanın aynı zamanda gerçekleştiğini söyler (Bahar, 1996: 19). Türk tarih tezi olarak adlandırılan yeni tarih anlayışı, Türk ulusunu dünyaya uygarlık getiren millet olarak tanımlamış, siyasi iktidar tarih çalışmalarını bu minvalde teşvik etmiştir.

Türk kimliğini inşa etmeyi, hedeflediği “muasır medeniyetler” seviyesinin ilk ve önemli adımı olarak gören cumhuriyet rejiminde, yeni kimliğin millete anlatılıp benimsetilmesi işinde sanatçı ve edebiyatçılar önemli roller üstlenirler. Tanzimat sonrası dönemde siyasi iktidarın ideolojisini benimseyen gazete ve dergilerin, şiir ve roman başta olmak üzere diğer edebî metinlerin halk üzerinde etkili olduğu bilinen bir husustur. Kimi zaman propagandaya varabilen bu türlü faaliyetlerin, geleceğin yetişkini olarak görülen çocuk üzerinden yürütülmesinde çocuk dergilerinin payı büyüktür. Erken Cumhuriyet dönemi söz konusu olduğunda çocuk dergilerinin en belirgin amacı, Türk kimliğini layıkıyla benimsemiş, geleceğin rejim sevdalısı çocuklar yetiştirmektir. İncelememize konu olan *Çocuk Sesi* dergisi de söz konusu amaçlara hizmet eden önemli bir yayındır. Osmanlı'dan cumhuriyete geçiş döneminin ürünü olan *Çocuk Sesi*'nde

yayımlanan metinlerin içeriği, yazar kadrosu, kullanılan fotoğraf ve resimler, doğrudan doğruya çocuklara Türk kimliğini tanıtır ve benimsetmek maksadı etrafında toplanır. Dergiye ilan ve reklam verenlerin maksatları lehinde hareket edildiği, alınan ücretlerin zenginlerden para koparmak için alındığı yolundaki suçlamalara cevap verilen 171. sayıda, mecmuanın Türk ve Türklüğü ön planda tuttuğu açıkça görülmektedir: “Bize iftira edenler bilmelidir ki *Çocuk Sesi* alnı ak, içi pak, kanına yabancı kan karışmamış Türk mecmuasıdır.” (Çocuk Sesi, 10 Nisan 1933: 2).

Türkçe öğretmeni Mehmet Faruk Gürtunca tarafından, haftada bir olmak üzere 1928-1948 yılları arasında yayımlanan derginin son sayısı 9 Şubat 1948 tarihlidir. İlk çıktığında 10 günde bir yayımlanan dergi 51. sayısından sonra haftalık olmuştur. Yeni harflerle çıkan ilk çocuk dergisi olarak kabul edilmektedir (Albayrak, 2014: 137). Dergi; Abdullah Ziya Kozanoğlu, İskender Fahrettin Sertelli, Hasan Âlî Yücel, Yaşar Nabi, Selim Sırrı gibi isimlerden oluşan güçlü bir yazar kadrosunu bünyesinde bulundurur. Düzenlediği bilmece, bulmaca yarışmalarına gösterilen ilgi, genç okurlarının ve genellikle Türkçe öğretmenlerinin gönderdiği mektep müsamereleri fotoğraflarının çokluğu, bize derginin dönem çocukları arasında oldukça popüler olduğunu göstermektedir. Çalışmamızda *Çocuk Sesi* dergisinin, Millî Kütüphane ve İBB Atatürk Kitaplığı dijital arşivinden ulaşabildiğimiz -ilk 50 sayısı eksiksiz- 284 sayısı incelenmiştir. Söz konusu sayılar; Osmanlıdan cumhuriyete geçişin etkilerinin görüldüğü, halkın Türk kimliği inşası üzerinden yeni rejime alıştırmaya çalışıldığı, 1928-1938 yılları arasındaki tarihî sürece aittir.*

Kurtarıcı, kurucu ve koruyucu lider olarak Atatürk’e sığınma

Çok uluslu bir yapı devralan cumhuriyet, daha önce de belirttiğimiz gibi farklılıkları Türk kimliği üzerinde birleştirmek idealine sahiptir. Süreci yönlendirecek önder, Millî Mücadele’nin tanıdığı haklı imtiyazları bulunan Mustafa Kemal Atatürk’tür. Türk kimliği büyük ölçüde kurucu önderinin şahsında tebarüz edecek, buradan halka yayılacaktır. Atatürk üzerinde birleşme, aynı zamanda çok uluslu yapıyı bir araya getirecek bir işlev de üstlenir (Güvenç, 1993: 10). Bu doğrultuda *Çocuk Sesi*, muhataplarında esaslı bir Atatürk sevgisi oluşturmaya yönelik bir yayın politikası izler.

Atatürk dergide, Mehmet Faruk Gürtunca’nın yazdığı başyazılarla, millî bayramlarda kaleme alınan manzume, hikâye ya da anma yazılarında, yurtiçi seyahatleri ile heykel ve büstlerinin açılış merasimlerini bildiren haber yazılarında; “Büyük Gazi”, “Gazi Babamız”, Gazi Hazretleri”, “Ulu Gazi”, “Büyük Şefimiz”, “Yüce Başbuğumuz”, “Dâhi Babamız”, “Büyük Dâhimiz” gibi ifadelerle anılır. Söz konusu olduğu metinler edebi olmaktan ziyade hamasidir. Atatürk dergide; askerliği, devlet adamlığı, milletine bağlılığı, adil idaresi gibi özellikleri etrafında çocuklara rol model olarak işaret edilir. Henüz ilk sayıda yer alan fotoğrafının altında, ideal vatandaş olmanın ona benzemekle mümkün olacağı ifade edilmiştir: “Küçük yavrular! Büyük adam olmak için vatanınıza büyük hizmetler edebilmek için Büyük Gazi’miz gibi ve onun gibi düşününüz.” (Çocuk Sesi, Kânunuevvel 1928:1).

35. sayıda yer alan Osman Nuri imzalı “Türk Çocuğuna” manzumesinde, çocuklara geleceğin Atatürk’ü olma yolunda çalışmalarını öğütlenir. “Cesur, yüce ve namılı ata” olan Atatürk, ayrıca “Koca Türk” ifadesiyle çocuklara yegâne rol model olarak işaret edilir. (Çocuk Sesi, 20 Mart 1930:7). Millî Mücadele’nin özetinin yapıldığı “Şehit Çocuğu” şiirinde işe onu tanımakla başlanması gerektiği ifade edilir: “Yurdunu kurtaranı/Sana hayat katanı/Yavrum iyice tanı/Altın saçlı Gazi’yi” (Çocuk Sesi, 21 Mart 1932: 8) Nahit Nafiz imzalı, “Gazi” başlıklı okul marşında, kurtarıcı lider imajı etrafındaki varlığı her türlü yokluğa tercih edilmiştir: “Sen yeryüzünde varsın/İsterse gün kararsın/Başımızda sen varsın/Bize ne mutlu Gazi” (Çocuk Sesi, 23 Nisan 1934:5). Mehmet Faruk Gürtunca da, Atatürk’ün 1926 yılındaki İstanbul ziyareti dolayısıyla

* Çalışmamıza benzer bir inceleme Ebru Turanlı’ya aittir: “Cumhuriyetin İlk Yıllarında Türk Ulus İnşası Sürecinde Türk Çocuğu Tasarımı: Çocuk Sesi Dergisi”, *TRT Akademi*, nr. 4, 2017. Fakat yazar, derginin 1930 yılında ait yalnızca 3 sayısını (44-50-51) incelemiştir. Yirmi yıl boyunca neredeyse aralıksız çıkan bir dergide, Türk kimliği inşasının çocuk üzerinden tespitinin üç sayı ile layıkıyla yapılamayacağı açıktır.

kaleme aldığı “Hoş geldiniz Büyük Gazi” isimli başyazıda, onun devrinde yaşamayı bahtiyarlık sayıp yol göstericiliğinin uzun yıllar sürmesini temenni eder.

Atatürk’ün milletine olan hizmetlerine 1935’te şahsını hedef alan suikast girişimini lanetleyen yazıda da değinilir. Suikastın amacına ulaşmamasına sevinen yazar, Türk çocuğuna Atatürk’ün icraatını hatırlatır: “Türk çocuğu: Bu ülkeyi Büyük Atatürk kurtardı. Bugün sen onun kurtardığı bir ülkede başın yukarıda, dimdik gezebiliyorsun. O olmasaydı, biz ya İngilizlerin ya Fransızların boyunduruğu altında bulunacak ya Amerikalıların sığıntısı olacaktık.” (Çocuk Sesi, 21 Teşrinievvel 1935:10).

Rol model Atatürk, -dergide gördüğümüz kadarıyla- bu yönünü biraz da bir “devr-i sabık” olarak gösterilen Osmanlı(lar)dan farklı oluşuyla yapar. Birkaç sayı devam eden “Büyük Gazi” adlı manzumesinde Atatürk’ün manzum biyografisini veren Osman Nuri, onun bu tarafına dikkat çeker. Hanedan üyesi olmanın imtiyazlarını taşıyan Osmanlı sultanlarına karşı o, gücünü Türk milletine olan mensubiyetinden alan sıradan biridir:

“Doğduğu geceyi hiçbir fani duymadı.../Bu doğuşu vatanda ne tellallar bağırdı / Ne toplar patlatıldı bir sultan doğdu diye/Babası ne bir şahtı ne de bir padişahı/Beşiği olmamıştı sarayın ipek tahtı /... Bu küçük ailenin padişahla sarayla/Beyle şehzadeyle yoktu hiç alakası/Boynuna takılmadı saltanatın halkası/O bizim gibi doğdu bir mahalle içinde/Fakat yurdunun yoktu bir misli Çinmaçın’de.” (Çocuk Sesi, 6 Kânunusani 1929:8).

Gücünü milletinden alan Atatürk, komutanı olduğu harplerdeki başarılarını, barış zamanında da sürdürmüş, inkılâplar hamlesiyle vatani aydınlığa kavuşturmuştur: “Şimdi Gazi bir güneş açtı yolumuzda / Biz bize kaldık bugün öz Anadolu’umuzda / Vatani baştanbaşa bu nur ile donattı / Medreseyi, tekkeyi, fesi, püskülü attı” (Çocuk Sesi, 20 Mart 1930:4).

Derginin çocuklarda oluşturmaya çalıştığı kurucu, kurtarıcı ve koruyucu lider imajı, Atatürk’ün vefat haberinin verildiği sayıda, bütün bir ulusun ölümüne üzüldüğü “baba” imajına dönüşür. “Atatürk’ümüzü kaybettik. Fakat o arkasında cumhuriyeti ilelebet yaşatacak bir gençlik bıraktı. Atatürk tarihimize ve kalbimizde yaşayacak.” başlıklı başyazıda, vefatı Türklüğün büyük kaybı olarak duyurulmuştur: “İçimiz yanıyor. Atatürk’ümüzü kaybettik. Kalbimiz parçalanıyor. Beş gündür ataşız kaldık. 7 yaşından, 70 yaşından, Atatürk adını duyan yedi aylık çocuklardan başlayarak bütün Türklük ağlıyor. O en büyüğümüzdü.” (Çocuk Sesi, 14 İkinci Teşrin 1938:6).

Millî kimlik inşası sürecini hızlandıran kurucu hadise: Millî Mücadele

Balkan Savaşı felaketinin ardından rakiplerini eleyerek aşama kaydeden Türkçülük, cumhuriyetle birlikte ulus-devlet idealine zarar vermeyecek bir hâle getirilerek bir bakıma devlet politikasına dönüşür. Vatannın kurtarıldığı Millî Mücadele, diğer ideolojileri geçersiz kılarak hâkim ulusun adı altında toplanmayı neredeyse zaruri kılar. Bu açıdan yeni rejimin de başlangıç hadisesi olarak görülebilir.

Çocuk Sesi, Millî Mücadele’yi ulusal önder Atatürk’ün önderliğinde, Türk milletinin topyekûn -çoluk çocuk- verdiği kurtuluş savaşı imajıyla destanlaştırır. Millî Mücadele konulu roman, hikâye ve şiir türündeki hamasi metinlerde, bilhassa savaşta yararlılıklar göstermiş çocuk kahramanları okuruz. Bu doğrultuda ideal Türk çocuğu resmi; akıllı, becerikliliği, korkusuzluğu ve her koşulda vatan savunmasına koşmasını gerektiren vatanperverliği gibi vasıfları üzerinden çizilir.

Millî Mücadele’yi konu edinen metin ihtiyacının, “Küçük dostlarımız bizden bir millî hikâye istediler. Biz de yayımlıyoruz.” (Çocuk Sesi, 10 Kânunusani 1929:6) ifadesiyle çocukların talebine bağlandığı 3. sayıda çıkan “İki Fedakâr Çocuk” hikâyesinde Yunan ordugâhına esir düşme pahasına düşman bombardıman uçağının kalkmasını engelleyen Demir’le İnci’nin maceraları anlatılır. Tabur kumandanın çocukları olan iki kardeş, “korkmadan” icra ettikleri görevleri sonrasında kahramanlık madalyasıyla ödüllendirilir.

Enver Arif’in “Kahraman Kaya” hikâyesinde, köyleri Yunan askerleri tarafında işgal edilen Kaya’nın, zillete uğramaktan çekinip evlerini içeride kendisi, babaannesi ve kardeşi olduğu hâlde bomba ile imha etmesi anlatılır. Yunan askerlerinin evlerine girip ev halkına eziyet

etmelerine dayanamamış, “Bir Türk çocuğu bunlara nasıl tahammül eder” diyerek bombayı patlatmıştır. (Çocuk Sesi, 17 Kânunusani 1929:6).

Yazar, “Millî Hikâye” başlığı ile yayımladığı “Afyon’a Giriş” adlı hikâyesinde bu kez yetişkin bir askeri kahraman edinir. Cihan harbinden henüz köyüne dönen Bekir, millî kuvvetlere katılmış, uzun mücadelelerden sonra girdikleri Afyon’daki bir binadan söktüğü Yunan bayrağının yerine göğsünde sakladığı Türk bayrağını asarken şehit düşmüştür. Hizmetini millî kimliğinin şerefini kurtarmak bilinciyle yaptığını şehit düşmeden önceki şu sözlerinden öğreniriz: “Vatanım, namusum, Türklüğün şerefi kurtuldu. Canım bana kefen olan kırmızı bayrağa feda olsun.” (Çocuk Sesi, 4 Mart 1929:2)

Enver Arif, “İstiklal Harbi Romanı” başlığıyla kaleme aldığı “Akdeniz’e Doğru” romanında da aynı temalar etrafında dolaşmış, yetim Ali’nin şahsında vatanına hizmet eden Türk çocuğu imajını resmetmiştir.

İmzasız, “Bir Türk Çocuğunun Orduya Hizmeti” isimli hikâyede müşkül bir durumda kalan Türk birliği, “Kumandan Bey. Ben bir Türk çocuğuyum.” diyerek düşman içine sızan 13-14 yaşlarındaki bir çocuğun gösterdiği yararlılıkla kurtulur: “İşte çelimsiz görünen bir Türk çocuğu vatanı için kendini böyle feda etmiş ve koca bir orduyu daha doğrusu vatanını, istiklalini kurtarmıştı.” (Çocuk Sesi, 22 Şubat 1932:17).

“Türk Çocuğu” isimli manzum hikâyede, İnönü zaferinin ardından eve izinli gelen babasının, kendisi için üzülmelerini manasız bulan bir çocuk anlatılır. Yakında cepheye döneceği için oğlunun üzüleceğini düşünen baba, çocuğun şu sözleriyle toparlanır: “Düşmanlar geçirmesin/Vatanımızı ele/İşte ağlamıyorum/Harbe git güle güle” (Çocuk Sesi, 14 Teşrinisani 1932:14).

Farklılıkları birleştirme çabası etrafında Türkçe hassasiyeti

“Türkiye cumhuriyetinin temeli kültürdür.” diyerek yeni rejimin kültür birliğinden güç alacağını vurgulayan Atatürk, şüphesiz dilin önemli bir kültür taşıyıcısı olduğunun bilincindeydi. Türkçeye titizlenmesinin bir bakıma bu doğrultuda oluştuğu söylenebilir. Dil kurultayları, Türk Dili Tetkik Cemiyeti ile Dil-Tarih-Coğrafya Fakültesi’nin kurulması, dönemde Türkçe’nin lehine kaydedilen önemli gelişmelerdir. “Genç cumhuriyetin millî kimliğini dil birliğinde araması kuşkusuz akılcı seçimdi(r) (Güvenç, 1993: 240).

Dil konusundaki söz konusu gelişmelere kolayca ayak uyduran *Çocuk Sesi*, bu bakımdan dil inkılâbını çocuklara benimsetme gibi bir işlevi de yerine getirir. Aynı zamanda, yeni harflerle çıkan ilk çocuk dergisi olarak çocukların okullarında yaptıkları okuma alıştırmalarına da yardımcı olur. İlk sayıda yer alan “Bilmeyenlere tavsiye ediniz. Yeni harflerimizle okumaya başlayanlara haber veriniz. Onlar da şimdi çocuk demektir.” (Çocuk Sesi, Kânunuevvel 1928:2) ifadesi derginin, halkı yeni harflere alıştırmaya sürecine katkıda bulunma iddiasında olduğunu göstermektedir. Birçok kelimenin imlasında yapılan yanlışlıklar derginin, yeni harflere alışma sürecinin acemiliğini yaşadığını açıkça gösterir niteliktedir: arap, türk, çokolata, çikulata, çekirge, utağ, cümhuriyet, orangotan, kordele, pengoen, stadyom, töbe (tövbe) gibi.

Dergi, bilhassa Türkçeyi Arapça ve Farsçanın tahakkümünden kurtarmak maksadını güden dilde tasfiyecilik sürecinde dil meselesine eğilir. Derginin, Türk Tarih Tezi ile birlikte yürüttüğü dil dikkati, Güneş-Dil Teorisi’nin de etkisiyle Türkçenin büyük, zengin ve dünya üzerinde kıymet verilen bir dil olduğu tezine yöneliktir. Kullandığı dili bu doğrultuda değiştiren dergide, yeni durum şu satırlarla izah edilir: “Dilimiz Arapça ve Acem dillerinden gelmiş kelimelerden ayıklanıyor. Çocuk Sesi gelecek Eylül ayından itibaren tamamen Öz Türkçe ile çıkmaya hazırlanmaktadır.” (Çocuk Sesi, 20 Kânunusani 1933:10).

Buyruğu (sahibi), ötkünç (hikâye) cilasun (kahraman), pusat (silah) gibi kelimelerin kullanıldığı metinler, “Öz Türkçe Hikâye”, “Öz Türkçe Roman”, “Öz Türkçe Şiir” gibi başlıklarla yayımlanır. Kurgusal metinlerin bilhassa çocuk kahramanları; Ülker, Sevim, Çetin, Ayhan, Ayten,

Yıldız, Orhan, Uğur gibi Türkçe isimler taşırlar. Bazı hikâyelerin sonlarında “Ötkünçte Kullanılan Öz Türkçe Sözcükler” başlıklı tablolar yer alır. Bunlardan birisi aşağıdaki gibidir:

Bu ötkünç'te kullanılan Öz Türkçe sözcükler:			
Yalvağ	<i>Peygamber</i>	Gerekeceğini	<i>Lâzım</i>
Üzel	<i>Evvel</i>		<i>geleceğini</i>
Tüzün	<i>Asil</i>	Buyurdu	<i>Emretti</i>
Duş	<i>Rüya</i>	Kıyak	<i>Yaman zorlu</i>
Tüke	<i>Mezar</i>	Bilgin	<i>Akıllı âlim</i>
Kıvanç	<i>Memnuniyet</i>	Gerçekleşmek	<i>Belli ol-</i>
Göneng	<i>Saalet</i>		<i>mak</i>
Gez	<i>Defa</i>	Nesne	<i>Şey</i>
Tevye	<i>Duima</i>	Gerekleşmek	<i>İcabetmek</i>
Denli	<i>Kadar</i>	Erik sürmek	<i>Hükümet</i>
Önder	<i>Lider</i>		<i>sürmek</i>
Çelenk	<i>Taç</i>	Isı	<i>Sıcak, samimi</i>

171. sayıda verilen haber, ülkede Türkçe özel isim verme/alma hususunda gösterilen hassasiyetin var olan isimleri değiştirmeye kadar ulaştığını göstermektedir. Haberde; Türk ve Musevî öğrencilerin bir arada okudukları Galata'daki bir ilkokulda öğrencilerin Atatürk'e "Bizi yabancı adlardan kurtarın, öz adlarımıza ulaştırın." (Çocuk Sesi, 10 Nisan 1933:9) talebiyle ulaştıkları, durumdan haberdar edilen Maarif Vekili'nin "millî davaya" gösterilen "samimi alaka" olarak gördüğü talebin aşağıdaki isimlerin verilmesiyle karşılandığı yazılıdır:

Yeni Türk Adları (9 uncu sayfadan devam)		
Selime - Birsem.	Şerafettin - Özdemir.	Neriman - Papatya.
Zeki - Ege.	Hayim - Kaya.	Fethiye - Güler.
Nuri - Aydın.	Avram - Ertuğrul.	Müyesser - Gülten.
Eliz - Tekin.	İnonka - Ülker.	Adnan - Mete.
Sare - Ece.	Muzaffer - Alp.	Sait - Göktürk.
Şemoil - Ateş.	Roza - Gül.	İhsan - Yılmaz.
Kemal - Turan.	Halit - Aslan.	
Sultana - Ayten.	Şemsettin - Güneş.	Talebelerden birinin ismi
Estrea - Yıldız.	İsmail - Çelik.	Pamuk olduğu için değiştiril-
Sabatay - Sümer.	Osman - Uğur.	memiştir. Talebeler yeni isim-
Mahmut - Atillâ.	Adnan - Deniz.	lerinden çok memnun olmuş-
Mışon - Selçuk.	Viktorya - Bilge.	lardır. Yakında isimlerinin
Halil - Turgut.	Sara - Gülümser.	tescili de yaptıracaklardır.
	Havva - Bülbül.	
	Rübabie - Çiçek.	

Soyadı Kanunu'nun çıkarılmasıyla alınacak soyadlarının Türkçe olması gerektiğine dair duyurular yapan dergi, 1932 Ramazan'ında Ayasofya'da Kur'an-ı Kerim'in Türkçe okunmasını, hafızın fotoğrafıyla birlikte duyurmuştur: "Bu ramazan İstanbul'un büyük camilerinin birinde Türkçe Kur'an okundu. Bilhassa Kadir gecesi binlerce kişi Türkçe Kur'an dinlemek için Ayasofya Camii'ne koştular. Türkçe Kur'an okunmasında Galatasaray Lisesi muallimlerinden Hafız Nuri Bey çok muvaffak olmuştu." (Çocuk Sesi, 22 Şubat 1932:15).

Cumhuriyetin ötekisi: Osmanlı

Bir devr-i sabık yaratmak suretiyle iktidarların, yönetimlerine meşruiyet kazandırma çabası, hemen her dönemde görülen siyasi bir hamledir. Böyle bir propaganda faaliyeti eskiyi kötü; yeniye iyi göstereceği gibi, iktidara en azından bir süreliğine olumsuz icraatını pay edeceği bir ortak da kazandırır. Büyük bir değişim ve dönüşüm dönemi olan cumhuriyetin de olumsuz eski iktidar

imajı yaratması kaçınılmazdır. Kendinden bir öncekini kesin bir tavırla reddedip işe girişen cumhuriyet için olumsuz eski dönem oluşturma gayreti belki de hiçbir dönemde görülmediği kadar şiddetli olmuştur. *Çocuk Sesi* dergisinde gördüğümüz Osmanlı imajları, söz konusu algıyı çocuk üzerinde de tesis etme amacıyla oluşturulmuştur.

Emin Recep imzalı “Kara Keçi” adlı manzum hikâyede IV. Mehmet devri, rüşvetin hâkim olduğu “yağma” ve “gasp” devri olarak gösterilir. Açık göz bir yeniçeri, rüşvetle atandığı Şam valiliği vazifesinde kısa sürede zengin olmuş, böylelikle dönemde düzene ayak uydurmanın en kısa ikbal yolu olduğunu göstermiştir (*Çocuk Sesi*, 6 Mart 1933:3).

Sezai Attila'nın, “Koca Ahmet” adlı tefrika romanında Millî Mücadele’de büyük yararlılıklar gösteren Ahmet’in komutanı, birliğini taarruz öncesinde iki devri karşılaştırarak motive eder. Yaşananları Osmanlı'nın “beceriksiz idaresi”ne bağlayan yüzbaşının, harp meydanında bulunma gerekçelerini “millet duygusu” ile açıklaması da dikkat çekicidir:

“Sarsak padişahların da kendilerine el uzattığı düşmanlar Balkanlardan başlayan zulümlerini arttıra arttıra nihayet bugüne erdiler. Türk çocuğu bir avuç kalmış yurt artığının göbeğinde bunu olsun vermemek için tek başına yurdunu, namusunu kurtarmaya savaşıyor. Hani padişah? Dün bir hiç için, keyif için, bir çılgınlık için ölen dedeleriniz vardı. Bugün size ne mutlu ki bir yurt için, bir hak için bir millet duygusu için öleceksiniz.” (*Çocuk Sesi*, 5 Mart 1934:15).

Romanda Osmanlı eleştirisi, Büyük Taarruz’da şehit düşen Ahmet’in geride bıraktığı eşi Ülker’le oğlu Yurdakul vasıtasıyla da sürdürülür. Köye gelip cumhuriyetin ilanını müjdeleyen jandarma komutanı yeni dönemi şöyle tanımlar: “Cumhuriyet ilan edildi demek Türk milleti artık insanlığını duyacaktır demektir. Padişah madişah yok. Sen yoksun, ben yokum, biz varız demektir.” (*Çocuk Sesi*, 9 Nisan 1934:4).

226. sayıda çıkan “23 Nisan” şiirinde Osmanlı, idarecilerinin işbirlikçi olarak gösterildiği olumsuz bir tarihî süreçtir: “Padişah, hain baykuş / Düşmanlarla birlikti / Büyük Millet Meclisi / Ona cevabı dikti / Dedi alınımız hürdür/ Yurdu kurtaracağız / İstiklal güneşine / İşte biz varacağız” (*Çocuk Sesi*, 23 Nisan 1934:5). “Hırsız Kadı” şiirinde resmedilen liyakatsiz, rüşvetçi kadı tipinin sorumlusu da zevkinden başka her şeye lakayt kalan padişahlar olarak gösterilir: “Çünkü göremiyordu / Bu suçları padişah / Bitti karanlık gece / Doğdu ülkede sabah” (*Çocuk Sesi*, 21 Teşrinievvel, 1935).

Düzenbaz bir dervişin hikâyesinin anlatıldığı “Kulaklı Evliya” adlı manzum hikâyede ise Osmanlı'nın tekke ve zaviyeler doğrultusunda eleştirildiğini okuruz. Ölen eşeğini gömüp başına yaptığı bina ile Kulaklı Evliya tekkesini kuran derviş, kısa sürede servet yapıp zengin olmuştur (*Çocuk Sesi*, 18 İkinci Teşrin 1935:18-19).

İncelediğimiz sayılarda Osmanlı hanedanına mensup yegâne olumlu şahıs Genç Osman’dır. Acı akıbeti ve yaşının küçüklüğü dolayısıyla ideal gösterilen Osman, “çok çalışkan” ve “askerliğe hevesli” olmasına rağmen liyakate değer vermeyen Osmanlı'nın gadrine uğrayan talihsiz bir hükümdardır (*Çocuk Sesi*, 30 Ağustos 1937:15).

Sonuç

Milletler, önemli tarihî dönüm noktalarında kimliklerini yeniden gözden geçirmek durumundadırlar. Tarihi büyük bitiş ve başlangıçlarla dolu olan Türkler için bu durum şüphesiz fazlasıyla geçerlidir. Söz konusu çabalar, belki de en yoğun olarak kendinden bir öncekini kati bir şekilde reddeden cumhuriyet rejimi etrafında gerçekleşmiştir. Mustafa Kemal Atatürk’ün önderliğinde idealleştirilen Türk ve Türklük, yeni dönemin kimlik tercihi olmuştur. Latin harfleriyle çıkmış ilk çocuk dergisi olan *Çocuk Sesi*, bu tercihin çocuklara benimsetilmesine katkılar yapan önemli bir yayındır. Bu bakımdan dergideki metinler, edebî olmak endişesi güdülmeksizin yazılmış, âdeta yalnızca kimlik meselesine hizmet etmekle yetinen tezli metinlerdir. Çocuk üzerinden kimlik inşa etme gayretlerini, müstesna bir tarihî süreçte örneklediren *Çocuk Sesi* hakkında yapılacak incelemelerin Türk çocuk edebiyatı tarihine önemli katkılar yapacağını düşünüyoruz.

Kaynakça

- Ahmad, Feroz, *Modern Türkiye'nin Oluşumu*, 9 b.s., Kaynak Yayınları, İstanbul 2011.
- Albayrak, Kübra, *Erken Cumhuriyet Döneminde Sosyalleşme Aracı Olarak Süreli Çocuk Yayınları (Mektepli Gazetesi, Çocuk, Çocuk Sesi Dergileri Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2014
- Bahar, Büşra Ersanlı, *İktidar ve Tarih*, 2.b.s., Afa Yayıncılık, İstanbul 1996.
- Belge, Murat, *Genesis Büyük Ulusal Anlatı ve Türklerin Kökeni*, 2. b.s., İletişim Yayınları, İstanbul 2019.
- Beyatlı, Yahya Kemal, *Edebiyata Dair*, “Resimsizlik ve Nesirsizlik”, İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları, İstanbul 2017, s. 69-72.
- Çocuk Sesi*, nr. 1, Kânunuevvel 1928.
- Çocuk Sesi*, nr. 3, 10 Kânunusani 1929.
- Çocuk Sesi*, nr. 4, 17 Kânunusani 1929.
- Çocuk Sesi*, nr. 10, 4 Mart 1929.
- Çocuk Sesi*, nr. 30, 6 Kânunusani 1929.
- Çocuk Sesi*, nr. 35, 20 Mart 1930.
- Çocuk Sesi*, nr. 111, 22 Şubat 1932.
- Çocuk Sesi*, nr. 115, 21 Mart 1932.
- Çocuk Sesi*, nr. 150, 14 Teşrinisani 1932.
- Çocuk Sesi*, nr. 161, 20 Kânunusani 1933.
- Çocuk Sesi*, nr. 165, 6 Mart 1933.
- Çocuk Sesi*, nr. 171, 10 Nisan 1933.
- Çocuk Sesi*, nr. 219, 5 Mart 1934.
- Çocuk Sesi*, nr. 224, 9 Nisan 1934.
- Çocuk Sesi*, nr. 226, 23 Nisan 1934.
- Çocuk Sesi*, nr. 304, 21 Teşrinievvel 1935.
- Çocuk Sesi*, nr. 308, 18 İkinci Teşrin 1935.
- Çocuk Sesi*, nr. 394, 21 Teşrinievvel 1935.
- Çocuk Sesi*, nr. 401, 30 Ağustos 1937.
- Çocuk Sesi*, nr. 464, 14 İkinci Teşrin 1938.
- Güvenç, Bozkurt, *Türk Kimliği Kültür Tarihinin Kaynakları*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 1993.
- Köroğlu, Erol, *Türk Edebiyatı ve Birinci Dünya Savaşı (1914-1918) Propagandanan Millî Kimlik İnşasına*, İletişim Yayınları, İstanbul 2004.
- Tanpınar, Ahmet Hamdi, *Beş Şehir*, Dergâh Yayınları, İstanbul 2018.
- Turanlı, Ebru, “Cumhuriyetin İlk Yıllarında Türk Ulus İnşası Sürecinde Türk Çocuğu Tasarımı: Çocuk Sesi Dergisi”, *TRT Akademi*, nr. 4, 2017, s. 485-504.

Süleyman Hakan YILMAZ⁵⁷, Yasemin GÜLŞEN YILMAZ⁵⁸

YENİ İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNİN ÇOCUK YAZININA GETİRMİŞ OLDUĞU YENİLİKLER

Kitap

Bilginin depolanmasında, saklanması ve tarihsel süreç içinde kuşaktan kuşağa aktarılmasında önemli bir yere sahip olan kitaplar günümüzde teknolojik gelişmeyle birlikte önemli bir değişim geçirmektedir. Kağıdın, mürekkebin, kartonun bütünselliği içinde elle tuttuğumuz, sayfaları arasında okuma edimiyle birlikte dolaştığımız, mürekkebin, kağıdın kokusunu hissettiğimiz kitap bugün yeni iletişim teknolojilerinin gelişimiyle değişmekte, dijitalleşmekte, e-kitaba dönüşmektedir. Yine günümüzde yaşanan bu teknolojik değişimin bir sonucu olarak kitabın içeriğine seste eklenmiş, sesli kitaplar hayatımızda yerlerini almışlardır. Artık kitap elektronik, görsel, sesli ve yeni teknolojilerin bir ürününe dönüşmüştür.

Kimilerimiz bu süreci kolayca kabullenip teknolojinin avantajlarının tadını çıkarırken, kimilerimiz ise yaşanan sürece direnmekte, mürekkebin, kağıdın, ciltli, resimli bir kitabın izinden ayrılmamak için direnmektedir.

Kitabın geçirmiş olduğu bu değişime bakmadan önce kitabın ne olduğunun, nasıl tanımlandığının yanıtını vermemiz gerekmektedir. Türk Dil Kurumu Sözlüğüne göre kitap, ciltli ve ciltli olarak bir araya getirilmiş, basılı veya yazılı kağıt yapraklarının bütünüdür. Yine TDK kitabı herhangi bir konuda yazılmış eser olarak da açıklamakta. (TDK, 2019) Yukardaki satırlarda da bahsettiğimiz gibi kitap ortaya çıktığı andan itibaren tarihsel bir gelişimin sonucunda sürekli olarak değişmiş biçim, yapı ve içerik olarak farklı şekiller almıştır. Bütün bu değişime rağmen kitap dendiğinde zamansal dönemlerin dışında mevcut olan temel unsurlardan bahsetmemiz mümkündür. Bu temel unsurlar değişimin karşısında kitabın tanımında değişmez öğeler olarak hep yer almış genel bir tanımın yapı taşları olmuştur. Kitap tanımının değişmez öğelerini şu şekilde sıralamamız mümkündür:

- Bir iletişim aracı olarak tasarlanmıştır
- Bilgiyi aktarmak için yazı ya da başka simgeler -resim, müzik notası vb.- kullanılması
- Dağıtıma yönelik bir eser olarak oluşturulması.

UNESCO ise kitabı “kapaklar dışında en az 49 sayfa olan, süreli niteliği bulunmayan basılmış yayın” şeklinde tanımlamaktadır. Yine tüm bu anlatılanların kapsamında kitabı şu şekilde de tanımlayabiliriz: Bütün bunların bağlamında kitap, dağıtım için tasarlanmış kolay taşına bilir, hafif ve dayanıklı malzemeden üretilmiş, belirli bir sayfa sayısının üzerinde, yazılı (ya da basılı) bir metin olarak tanımlanmaktadır. Kitabın varoluş amacı, bilgiyi duyurmak, yorumlamak, korumak ve aktarmaktır: (Anabritannica, 1989,372)

Kitap her şeyden önce, yazının dayanağıdır; Sümerliler’in kil tabletleri, Mısırlıların papirüsleri, ilkçağ Roma’sının tomarları, orta çağın el yazmaları, günümüzün basılı kitapları, mikrofilmler bize teknolojiyle birlikte ‘yazının dayanağının’ yani kitabın değiştiğini göstermektedir. Bugüne damga vuran e-kitaplar ise ‘yazının dayanağı’ yeni dayanağı olması

⁵⁷ Doç.Dr. Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Gazetecilik Bölümü, shakany@yahoo.com

⁵⁸ Öğr. Gör. Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Gazetecilik Bölümü, yasegulsen@hotmail.com

açısından büyük bir devrime işaret etmektedir. Tarihsel süreçteki bütün bu değişime rağmen ortaya çıkmış farklı teknik biçimlere rağmen bahsi geçen bütün ‘okuma nesnelere’ nin hepsi birer kitaptır ve ortak bir kitap tanımının vazgeçilmez parçalarıdır. (Labarre, 1994: 4)

Sümerler ’in kil tabletlerinden başlayan kitabın yolculuğu günümüzde dijital e-kitaplara ulaşmış, bilgisayar ekranlarına, tablet bilgisayarlar, akıllı telefonlara, e-kitap okuyuculara bir dayanak noktası olarak gelmiştir. Yine farklı kitap okuma programları e-kitap uygulamaları bu süreci belirlemektedir.

Kitabın maddi tanımının yanında uygarlığımızın gelişiminde, felsefeden, tarihe, sanata, edebiyata birçok farklı alanda insanlığın bilgiyle olan tarihsel ilişkisindeki merkezi yerini unutmamız gerekmektedir.

Kitabın tarihi aynı zamanda uygarlığın tarihidir. Ünlü Alman yazar Hermann Hesse, “kelimeler olmasaydı, yazı olmasaydı, kitaplar olmasaydı; tarih olmazdı, insanlık kavramı olmazdı” demektedir.

Yazı ve kitap matbaanın bulunmasıyla birlikte yaygınlaşmış toplumun ayrıcalıklı sınıflarının sahip olduğu bir ‘araç’ olmaktan çıkıp, alt sınıflara doğru sahiplik yapısı değişim geçirmiştir. Tarih boyunca teknolojik gelişmelere paralel yaşanan kitabın serüveni aynı zamanda toplumsal bir dönüşümün, bilginin demokratikleşmesinin, bilginin ‘küçük inanla’ buluşmasının kolaylaşmasının da bir iz düşümünü bizlere göstermektedir. Bilgi kitlelere yayıldıkça siyaset, sosyal yapılar, bireyin entelektüel var oluşumu hızlı bir dönüşüme uğramış hatta bu süreç Avrupa merkezli devrimler çağının ufukta görünmesinin önünü hazırlayıp, alt yapısını oluşturmuştur. Kısaca kitabın yarattığı etki Avrupa merkezli devrimler çağının kapısını aralamıştır. (Roberts, 2015:273)

Kitap bilginin saklanması önemli bir işleve sahiptir. Kitap bir iletişim, söz söyleme bir anlatı aracı. Kitap bazen iki özne, bazen bir öznenen kitlelere, bazen aynı zaman dilimine, bazen farklı zaman dilimleri arasında. Bazense farklı coğrafyalar arasında köprü oluşturan bir iletişim, bir anlatı aracı.

Aynı zamanda kitap ilk çıktığında öznel bir yapıya sahipken zaman içinde seri halinde üretimi kitabı standartlaştırmış, öznel kimliğin ortadan kalkmasına neden olmuştur. Elle üretilen bir kitap üretim sürecinde üretenin özelliklerini yansıtırken kitabın seri üretimi kitleselleşmenin yanı sıra her kitabın içinde taşıdığı öznelliğin son bulmasına neden olmuştur.

Teknolojinin gelişmesi farklı baskı tekniklerinin ortaya çıkıp kitabın teknik kalitesinin, görselliğinin, kağıt ve cilt kalitesinin dönüşüm geçirmesini sağlamıştır. Tarihsel dönüşüm içinde baskı teknikleri şu şekilde birbirini takip etmiştir:

- Tipo (yüksek) baskı
- Ofset (düz) baskı
- Tifdruk (çukur) baskı
- Flekso baskı
- Serigrafi (elek) baskı
- Dijital baskı (Şimşeker, 2016:291-304)

16.yy.’da Gutenberg’in matbaayı bulmasıyla ve insanlığın hizmetine sunmasıyla başlayan sürecin en önemli dönüşümlerinden biri 1971 yılında yaşanmıştır. Micheal Hart isimli bir girişimci önemli basılı eserleri elektronik ortama aktarmış bu sürümleri de kitlelerin kullanımına açmıştır. Hart’ın yürütücülüğünü yaptığı proje Gutenberg Projesi olarak adlandırılmıştır. (Bozkurt, Bozkaya, 2013:375-381) Gutenberg Projesi’nin uygulamaya geçmesinden önce e-kitap bir bilimkurgu fikri olarak dile getirilmiştir. 1940’lı yıllarda yazılan bilim kurgu romanları bir başlangıç oluştururken 1960 yılında Alan Kay’ın yazdığı “Dynabook” isimli eserde e-kitap fikrine yer vermiştir. (Rukancı, Anameriç, 2003:147-166)

Gutenberg Projesi kapsamında elektronik ortama aktarılan ilk kitap ise Amerikan Özgürlük Bildirgesidir. Gutenberg Projesinin hayata geçmesiyle birlikte e kitapların ilk örnekleri okuyucularla buluşmuş, bunun bir sonucu olarak da e-kütüphaneler oluşmaya başlamıştır. (Bozkurt, Bozkaya, 2013:375-381) Proje kapsamında internet üzerinden günümüzde 58 000 kitap ücretsiz bir şekilde okuyucuların kullanımına sunulmaktadır. Project Gutenberg adını taşıyan internet sitesinden e-kütüphaneye ulaşıp mevcut e-kitaplar kullanılabilir. (Gutenberg, 2019)

Yeni iletişim teknolojilerinin ortaya çıkmasıyla birlikte yayıncılık alanına yeni kavramlar girmiştir. Bunlardan ilki dijitalleşmedir. Dijitalleşme kavramı özellikle iletişim teknolojileri alanında son dönemde yaşanan dönüşümü anlamak için açıklanması gereken önemli bir alandır. Dijitalleşme bugün gündelik hayatımızın birçok farklı alanında karşımıza çıkmaktadır. Gündelik hayatımızı kolaylaştırmakta, zamandan ve ekonomiden önemli kazançlar elde edilmesine neden olmaktadır. Modern hayat iletişimden, eğitime, bankacılığa, ticarete, sağlığa dijitalleşmenin önemli dönüşümünü yaşamaktadır.

Günümüzde karşımıza sıklıkla çıkan dijitalleşme kavramını, Türk Dil Kurumu sözlüğünde Türkçe anlam olarak ‘sayısal’ olarak açıklanmıştır. Yine dijital kavramı verilerin bir ekran üzerinde elektronik olarak gösterildiği şeklinde açıklanmıştır. Bu tanımlamadan yola çıkarak sözcük anlamı olarak dijitalleşme ‘sayısallaştırma’, dijital dönüşümü de ‘sayısal dönüşüm’ olarak açıklayabiliriz. Bu tanımları yeni medya ve yeni iletişim teknolojileri açısından ele alırsak dijitalleşmenin nesne olan her varlığın temel olarak ölçüm ve örneklem işlemlerinin uygulanmasıyla analogdan sayısala, dijital dönüşümü olarak açıklanabilir. Burada altı çizilmesi gereken ise bu dönüşümün yine dijitalle sağlanmasıdır. (Olçay, 2018:46-83)

Dijitalleşme gündelik hayatımızda birçok kolaylıklar sağlamaktadır. Dijital dönüşümün sağladığı kolaylıkları şu şekilde sıralayabiliriz;

- Dijitalleşme veri akışını kolaylaştırmıştır
- Veri depolama açısından önemli kolaylıklar getirmiştir, yüksek miktarda ki veriler dijital ortamlarda çok az yer tutacak bir şekilde saklanabilmektedir.
- Özellikle kültürel alanda devrimsel sayılabilecek önemli bir dönüşüm sağlamıştır. Müzik, kitap, film vb. kültürel ürünlere ulaşmayı, paylaşmayı kolaylaştırmıştır.
- Dijitalleşme özellikle birçok farklı alanda maliyetleri düşürmüştür.
- Matbaanın bulunması insanlık tarihi açısından bilginin demokratikleşmesini sağlayan bir devrimse, aynı şekilde dijitalleşmeyle birlikte bilginin demokratikleşmesi açısından yeni bir devrimci süreç olmuştur.
- Dijital sistemler analog sistemlere göre daha güvenli olup dışardan müdahale daha zordur.
- İnternet teknolojilerinin gelişmesinde alt yapı oluşturmuştur
- Dijitalleşme üretim süreçlerini kolaylaştırırken insan yaratıcılığı için yeni olanaklar sunmuştur.
- Yeni bir küresel kültürün ortaya çıkmasına neden olmuştur.
- Zaman kullanımını açısından önemli kazanımlar sağlamıştır
- Geçmişe ait kültürel birikimin bugüne taşınmasında, saklanmasında ve paylaşımında önemli kolaylıklar getirmiştir.
- Bireyselleşmeyi desteklerken, alternatif yayın olanakları sağlamış çok sesliliğe aracılık yapmıştır.

Dijital e-kitaplar ise bu sürecin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijital kitap dendiğinde başlıca şu özelliklerden bahsedilmektedir:

- Dijital kitapların varlığı bilgisayar teknolojilerinin kullanımına muhtaçtır. Dijital kitaplar ancak bilgisayar ortamlarla desteklenmiş ortamlar aracılığıyla okunabilmekte, taşınabilmekte ve depolanabilmektedir.
- Dijital kitapların içerik açısından klasik kitaplardan herhangi bir farklılığı bulunmamaktadır. Ancak teknik altyapısı farklıdır. Kağıt ortadan kalkarken, ses, görüntü, hiper metin gibi yeni geliştirici özellikler bulunmaktadır.
- Özellikle internet ortamı dijital kitapların küresel ölçekte dağıtımını sağlarken, saklanmasında, paylaşımında kolaylıklar sunmaktadır. Küresel boyutta dijital kitaplar zamansal ve mekansal sınırlılıkları aşabilmektedir.
- Bireysel kullanıcılar dönüştürücü programları kullanarak kendi kitaplarını dijital kitaplara dönüştürebilmektedir. Böylelikle geçmişe dönük olarak her türlü kitabın dijital ortama aktarılması mümkündür bu aynı zamanda kitapla ilgili insanlığın birikiminin geniş kitlelere açılması anlamına gelmektedir. (ekitapyayincilik, 2019)
- Yine e-kitapları okumak için e-kitap okuyucular geliştirilmiştir. Beyaz kağıt özelliklerine sahip olan bu kitap okuyucular, değişik font seçeneklerini, gece ve gündüz okumaya yönelik ışık seçeneklerini ve e-kütüphane oluşturabilme özelliklerine sahiptirler.

E-kitaplar yaygın kullanım açısından temel üç formata sahiptir. Kullanım yaygınlığı açısından e-kitaplar, e-Pub, Pdf ve mobil programlarında daha çok karşımıza çıkmaktadır.

E-Pub e-kitap formatı: Kullanımı açısından yaygın olan e-Pub kitaplar, kullanım avantajları açısından da en iyisi olma özelliğini taşımaktadır. İOS ve Android cihazlar için uygun olan program grafik tasarım ve seçme özellikleri açısından da oldukça zengin bir içeriğe sahiptir. PDF gibi biçim değil içerik barındırmaktadır. Bu özelliği özellikle okuyucular açısından önemli kolaylıklar sunmaktadır. Okuyucuya uyum sağlayan bir program olan e-Pub kitaplarda yazı karakterini, ışık oranını, yatay ya da dikey okuma biçimlerini tercihleriniz doğrultusunda seçebilme olanağına sahiptir. Ayrıca basılı kitap görüntüsüne en yakın e kitap olma özelliğini de program taşımaktadır.

PDF e-kitap formatı: Yaygın kullanılmasına karşın okuyucu açısından bazı dezavantajlara sahiptir. İçerikle birlikte PDF formatı sayfanın şeklini ve yapısal özelliklerini de sabitlemektedir. Bu da okuyucunun okuma tercihlerine göre metinle oynama bilmesinin önüne geçmektedir. Metin içinde harf boyutu, ışık, yazı fontlarıyla oynanamaması uzun okuma süreçlerinde göz yorgunluklarına neden olmaktadır. Farklı bir alternatif olmaması durumunda ya da belgenin yazdırılması gerektiğinde bu format tercih edilebilir.

Mobi e-kitap formatı: Özellikle Kobo, Kindle gibi e-kitap okuyucularında bir program seçeceği olarak bulunmaktadır. E Pub formatına yakın bir formata sahiptir. Program içinde okuyucunun tercihlerine göre seçim yapabileceği özelliklere yazılım açısından sahiptir. (ekitapyayincilik, 2019)

Yukarıda sayılan her üç e-kitap formatında farklı içeriklere sahip kitaplar bulmak ve okumak mümkündür. E kitaplar birçok kullanım avantajlarına sahip olduğu gibi bazı dezavantajlarda taşımakta.

Öncelikli olarak e-kitap teknolojisi uzun okuma saatleri sonrasında okuyucularda göz yorgunluklarına neden olmaktadır. Klasik kitabın yaşattığı bazı duyguları ne yazık ki e-kitaplarda bulmamız mümkün olmamaktadır. Örneğin kitabın başlangıcını, ortasını ya da bitimine yaklaşmış olduğu niteliksel olarak e-kitaplarda hissetmemiz mümkün değildir. Yine kağıdın, mürekkebin hatta kapakta kullanılan yapıstırıcının, kısacası kitabın kokusu da e-kitaplarda bulunmamakta.

Yine e-kitapların en önemli dezavantajlarından biri ise kullanım süreçleriyle ilgili olmayıp, üretim süreçleriyle ilgilidir. E-kitap üreten ve pazarda tüketicilere sunan profesyonel üretim süreçlerinin ve yayınevlerinin bulunmasına rağmen birçok kitabın e-kitap formatı bireysel olarak üretilip sosyal medya ya da internet siteleri üzerinden kolaylıkla paylaşılmakta, dağıtımına

sunulmaktadır. Bu tür e-kitap üretimi ve paylaşımı ise özellikle telif hakları açısından olumsuzluklar içermektedir. Kitap üreten, kitap yazan, entelektüel üretimde bulunan bireylerin emekleri, telif haklarının çiğnenmesinden dolayı gasp edilmekte olup, emek üretimi karşılığını bulamamaktadır. Yayın evleri teknolojinin gelişimine bağlı olarak yaşanan bu yeni süreçte ekonomik kayıplar yaşarken önemli bir müşteri kitlesini e-kitap okuyucusu olarak kaybetmektedir.

Bütün sayılan olumsuzluklara rağmen e-kitap okuyucu kitlesi açısından yeni bir heyecan yaratmış, kitabın oluşumunu ve paylaşımını hızlandırmış, kitabın özellikle internet üzerinden yeniden gündeme gelip, etkisinin artmasına aracılık etmiştir. E-kitap kültürünün ötesinde yeni bir okuyucu, kitap ve kitap paylaşım kültürünün bu süreçte ortaya çıkıp yaygınlaşmasına neden olmuştur. Kitap kolay ulaşılan bir nesneye dönüşürken kitap üzerinden sağlanan toplumsal ortaklığın kapsamı ve etkisi güçlenmiştir.

Çocuk Yazını İçin e-Kitap

Çocuk yazını ya da edebiyatı dendiği zaman özellikle çocuklara yönelik olarak yazılan, okuyucu kitlesi olarak çocukları hedef alan, her türlü öykü, hikaye, masal, roman ve şiir vb. gibi yazın türleri kastedilmektedir. Çocuk yazını öncelikli olarak çocukların dünyasını hedef aldığından dil, anlatım, biçim olarak çocuklara göre kurgulanmakta, üretim süreçlerinde çocukların psikolojik, sosyolojik ve eğitsel özelliklerine öncelik verilmektedir. Çocukların hayal kurması, duygularının gelişmesi, düşüncelerinin oluşması bu kitapların öncelikli hedefidir. Çocuk edebiyatı da en az yetişkinlere yönelik edebiyat gibi profesyonel bir yazın sürecini ve bu konuda uzmanlaşmış yetenekli yazarları gerekli kılmaktadır. (Oğuzkan, 2000:3) Üç yüz yıllık bir süreçte oluşan çocuk edebiyatı geleceği günümüzde de edebi, estetik ve yazınsal olarak gelişimini sürdürmekte zaman içinde yeni biçim ve içeriklere dönüşmektedir. Unutmamak gerekir ki çocuk edebiyatı her şeyden önce bir edebiyattır. Çocuklara, onların dünyasına yönelik üretilmiş bir edebiyattır. (Şirin, 2000:9)

Çağdaş psikoloji kuramsal olarak çocuğu aktif, çevresiyle etkileşimsel bir varlık olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda bilişsel gelişim kuramı, toplumsal öğrenme kuramı vb. kuramlar geliştirilmiştir. Bu yaklaşım bağlamında, çocuk kendi gelişimine katkıda bulunabilir hem de çevresini etkileyebilecek güce sahiptir. Başka bir söyleyişle, çocuk etkin ve kendi kendini düzenleyebilen bir canlı varlıktır. (Onur, 2005:30)

Çocukluk dönemi insan ömrünün ilk dönemini oluştururken, insanın hayata başlangıcıdır. Bu dönemde yetişkinlere özellikle anne ve babaya bağımlı olan çocuk hayatı öğrenirken aynı zamanda da geleceğe hazırlanır ve toplumsallaşır. Bu toplumsallaşmanın kaynakları ise şu şekildedir.

- Aile
- Okul
- Arkadaş çevresi
- Medya

Yukarıda sayılanlara kitabı da eklememiz mümkündür. Hem eğitim sürecinde hem de eğitim sürecinin merkezinde yer alan okulun dışında da kitap çocuk için önemli bir öğrenme, toplumsallaşma aracıdır. Bu süreçte kitaplar kimi zaman öğretmek, kimi zaman eğlendirerek, kimi zaman ise düş kurmasına aracılık yaparak çocuğun hem zihinsel dünyasının hem de kişiliğinin şekillenmesinde aracı olur. Çocukların masalarla başlayan kitapla olan ilişkisi değişik şekillerde uzun soluklu bir arkadaşlığa dönüşebilir. Bu dönemde başlayan ilişki çocuğun hayatı boyunca farklı biçimler alacak bir okuyucu olma serüveninin de ilk adımı olacaktır. Onun için çocukların bu dönemde okurken kitaptan zevk alması, estetik bir beğeni düzeyine ulaşması, hayatla kurduğu ilişkide kitapların önemli bir pencere olabilme işlevini yerine getirebilmesi gereklidir. Kitaba olan ilgi ve sevgi, çocuk için bu dönemde atılabilirse kitapla olan hayat yolculuğu çocuk için bir yetişkine dönüştüğü dönemlerde de aynı şekilde sürer. İnsan için kitap sevgisi çocukluk döneminde başlar ve kalıcı olmanın adımlarını içinde taşır.

Burada çocuklara yönelik hazırlanmış kitap ve diğer yayınların çocuğun ihtiyaçlarını karşılar şekilde içerik ve estetik olarak onların dünyasına uygun olarak hazırlanmış olması önemlidir. Bunun içinde kitaplar hazırlanırken çocukların arzuları, beklentileri, bilişsel dünyaları hazırlayıcılar tarafından öncelikle dikkate alınmalıdır.

Çocukluk dönemi ilk ergenlik çağına kadar dört farklı dönemden oluşmaktadır, çocuk ve gençlik yazını dendiği zaman ise bu dönemlere ait farklılıklar göstermektedir. 0-5 yaş aralığı ile 13-15 yaş aralığında bulunan çocuklarında bulunan çocukların ilgi ve beceri aralıkları doğal olarak farklılıklar gösterecektir. (Yalçın, 2002:24-25)

- 0-5 yaş aralığı
- 6-8 yaş aralığı
- 9-12 yaş aralığı
- 13-15 yaş aralığı (ergenlik dönemi)

Kitaplar ve e kitaplar ilk aralıktan başlayarak çocukların eğitilmesinde, dünyayı algılamasında, estetik zevk edinmesinde, hayal kurmasında, sosyalleşmesinde, içinde bulunduğu toplumun ve insanlığın evrensel değerlerini öğrenip içselleştirmesinde aracılık etmekte sadece kuramsal bir eğitimin dışında çocuğun zamanın farklı alanlarında da öğrenmesini sağlamaktadır.

Özellikle elektronik kitaplar teknolojik alt yapılarından dolayı yukarıda yer alan her aralıktaki çocuğun ilgisini çekmektedir. Her şeyden önce elektronik kitaplar interaktif bir yapıya sahip olup çocuklara sadece okuma edimi sunmazlar. Elektronik kitaplar karşısında çocuklar aynı zamanda inter-aktif birer kullanıcıya dönüşmektedirler. Çocuklar elektronik kitapları okurken bir taraftan da oyun oynama şansına sahiptirler.

E kitaplar kurgudan, içeriğe kadar birçok farklı tercihi içinde taşımaktadır. Teknolojinin bireyselleşmesi çocukları daha yaratıcı kılarken onların metin üzerinde de söz hakkı edinmelerini sağlamaktadır. Örneğin kitabın kurgusunu, kendi tercihleri üzerinden belirleyebilecekleri e kitaplar aynı zamanda bir oyun alanı gibidir.

Çocuklar kendileri için hazırlanmış e kitap uygulamalarına internet üzerinde ulaşabilmektedirler. E kitapları internet siteleri üzerinden indirip, tablet bilgisayarlarda, bilgisayarlarda, e-kitap okuyucularda okuyabilmektedirler. Yine bu kitaplar dijital ortamda taşınabilmekte farklı zaman ve mekanlarda çocuklara tarafından okunabilmektedir.

Bir başka e-kitap okuma yöntemi ise internet siteleri üzerinden online e-kitap okumak şeklindedir. Online kitap okumak içinde yine bir araç (tablet bilgisayar, akıllı cep telefonu, bilgisayar ya da e-kitap okuyucular) üzerinden internete bağlanmak ve internet siteleri üzerinden bu e-kitapları okumak gerekmektedir.

Çocuklar için hazırlanan e-kitaplar ücretli olduğu gibi özellikle sosyal medya üzerinden kitap gruplarında ücretsiz bir şekilde de paylaşılmaktadır.

Bu kitapların çocuklara uygunluğu ise öncelikle anne ve babaların içerik kontrolleriyle mümkündür. Yine belli kurumlar tarafından (Milli Eğitim Bakanlığı, Çocuk Vakfı vb.) yapılan öneriler de kitaplar hakkında görüş edinmek için önemlidir.

Çocuk için hazırlanmış olan e-kitaplara ulaşmak için kullanılacak internet adreslerinden örnekler aşağıda sunulmaktadır:

- www.billybear4kids.com
- www.dreambooks.com
- www.kitap.kulturturizm.gov.tr
- www.e-kitaplar.net (Çocuk kitapları kategorisi)
- www.corallhurst.com
- www.children-bookonline.net
- www.kitapindir.com (Çocuk kitapları kategorisi)
- www.storytelling.com

- www.storycraft.com
- www.pdfkitaparsivi.com (Çocuk kitapları kategorisi)
- www.cochron.com
- www.funschool.com
- www.revenna.com
- www.dobidik.com
- www.eğlenögren.com.tr
- www.hepbooks.com
- www.achuka.co.uk
- www.kidstories.com
- www.storyplace.org
- www.cokids/dapei.html
- www.children-book-shopping.com
- www.storybookonline.net
- www.erdemçocukkekitapları.com
- www.sorytel.com.tr
- www.kitapsec.com
- www.store.calibro.com

Sonuç

Teknoloji tarihsellik içinde geliştikçe insan hayatı kolaylaşmakta, toplumlar ise hızlı bir değişim geçirmektedir. Uygarlık bir bilgi, deneyim, yapma-etme biçimidir. Uygarlığın gelişmesinde, kuşaktan kuşağa aktarılmasında ise kitapların önemli bir yeri bulunmaktadır. İlk kitaptan bugüne kitabın teknik alt yapısında önemli değişimler olmuştur. Papirüs yapraklarıyla başlayan kitabın serüveni günümüzde e-kitaplara ulaşmıştır. E-kitap, elektronik kitap, dijital kitap tüm varlığını özellikle internet teknolojilerine muhtaçtır. Küresel ölçekte yaygınlaşan, okuyucu sayısı her geçen gün aratan e-kitaplar yarının egemen kitap anlayışı olmaya doğru hızlı bir evrim geçirmektedir. Edebiyattan, sanata, bilime, felsefeye hayatın birçok alanıyla ilgili binlerce e-kitap bu yeni süreçte toplumsal dağıtıma girmekte, okuyucular tarafından tercih edilmektedir.

Çocuklara yönelik yazılan edebi metinlerin yani çocuk kitaplarının bu sürecin dışında kalmasıysa düşünülemez. Günümüz çocuklarının teknolojinin içinde doğduğu, hayatın başlangıcından itibaren birer teknoloji kullanıcısına dönüştükleri düşünülürse e-kitap sürecinin çocukları kapsayamayacağı düşünülemez. Bu süreçte birçok çocuk kitabı e-kitap formatına dönüştürülürken, bir başka süreçte de yeni çocuk edebiyatı metinleri e-kitap formatında çocuklarla buluşmaktadır.

E-kitap süreci bugünden yarına hızlanarak etkisini sürdürecektir. Toplumun bilgilenmesinde, bilginin demokratikleşmesinde bu süreç devrimci bir konuma sahiptir. Çocuklar e-kitaplarla internet üzerinden online olarak ya da indirip sahip olarak buluşmakta, okumakta, paylaşmakta, öğrenmektedirlerdir.

E-kitaplar çocuklara sadece okuma zevkini vermemekte teknik özellikleri sayesinde çocukların öğrenmesini, yaratıcı olmasını, dijital kalitede görüntüye ulaşmalarını da sağlamaktadır. E-kitaplar yeni nesillerin yeni okuma araçları olurken, teknoloji toplumlarının yeni okuma trendini de işaret etmektedir.

Kaynakça

- Anabritannica (1989) cilt 13, 372.
- Bekir O (2005) Türkiye’de Çocukluğun Tarihi, İmge Kitapevi, Ankara.
- Bozkurt A, Bozkaya M (2003) “Etkileşimli E-Kitap: Dünü, Bugünü ve Yarını”, Akademik Bilişim, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, 375-381.
- Labarre A (1994) Kitabın Tarihi, Galip Üstün (çev), İletişim Yayınları, İstanbul.
- Oğuzkan F (1996) Çocuk Edebiyatı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Roberts J M (2015) Avrupa Tarihi, Fethi Aytuna (çev), İnkilap Kitabevi, İstanbul.
- Rukancı F, Anameriç H (2003) “E-Kitap Teknolojisi ve Kullanımı”, Türk Kütüphaneciliği, 17,2, 147-166.
- Şimşekler O (2016) “Matbaa Sektöründe Kullanılan Temel Baskı Sistemleri ve Kullanım Alanları” Uluslararası Matbaa Teknolojileri Sempozyumu 4-5 Kasım 2016, İstanbul Üniversitesi Teknik Bilimler Yüksekokulu, 291-304.

- Şirin R (2000) 99 Soruda Çocuk Edebiyatı, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Yalçın A, Aytaş G (2002) Çocuk Edebiyatı, Akçağ Yayınları, Ankara.
- <http://www.ekitapyayincilik.com/pages/e-kitap-nedir-> (erişim: 07.05.2019)
- <http://www.gutenberg.org> (erişim:19.04.2019)
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=KİTAP (erişim:19.04.2019)

Yasemin GÜLŞEN YILMAZ⁵⁹, Süleyman Hakan YILMAZ⁶⁰,

ÇOCUK DERGİLERİNİN İÇERİK ANALİZİ YÖNTEMİYLE İNCELENMESİ

Giriş

Yaşamın doğumdan erginliğe kadar olan ilk dönemi olarak nitelendirilebilecek çocukluk dönemi bilincin oluşum dönemi başka bir ifadeyle bireyin dünyaya uyarlanma dönemidir (Timuçin, 1998: 67). Modern çocukluk ve yetişkinlik farklılaşmasının matbaanın icadı, okullaşma ve sanayileşme ile paralel ortaya çıktığı görüşünden yola çıkılarak denilebilir ki; yeni çocukluk tasarımı, çocuk gündemi yanında yetişkinliği biçimlenişine yön vermede de etkili olmuştur. Hatta 16. yüzyıldan itibaren başlayan yeni çocuk yönelişi geleneksel çocukluğun sorgulanmasına da zemin hazırlamıştır. Özellikle de sözlü kültürden yazılı kültüre geçilmesi ile birlikte çocukluğun tanımlanması noktasında önemli adımlar atılmıştır. Rönesans'ın en devrimci atılımlarından biri olan modern çocuk tasarımı ise evrensel çocuk tipini dünya çocuklarının aynası haline getirmiş ve modern çocukluk olarak belirtilebilecek yeni çocukluğun hikâyesi böylece başlamıştır (Şirin, 1999: 53).

Çocukluk dönemini, çocuktaki zihinsel, sosyal ve psikolojik gelişmeleri göz önüne alarak dört aşamada incelenebilir: (Yalçın, 2002: 24) 0- 5 Yaş grubu (Okul Öncesi), 6- 8 yaş grubu, 9- 12 yaş grubu, 13- 15 yaş grubu (İlk Gençlik Çağı). Çalışmamızda incelediğimiz dergilerin hedef kitlesi 4-7yaş ve 7 yaş üzeri yaş grubu çocuklar olduğundan öncelikle 0-5 yaş, 6-8 yaş ve 9-12 grubu çocuklar bizim önceliğimiz olacaktır.

0-5 yaş arası dönemde çocuğun ilk aktif algılaması kulakla, daha sonra gittikçe gelişen bir tempoyla gözle olmaktadır (Yalçın, 2002: 24). 6-8 yaş dönemi somut işlemler dönemi olarak nitelendirilir ve bu dönemde çocuklarda mantıksal düşünme; sayı, zaman, mekan, boyut, hacim, uzaklık gibi kavramlar yerleşmeye başlar (Yavuzer, 2001: 112). Soyut kavramlara ilginin başladığı 9-12 yaş döneminde oyun yine çok önemlidir. Ancak zihinsel gelişim oyunun niteliğinde değişiklik meydana getirir. Bu yaştaki çocuk oyun kurallarının kişilerarası anlaşma sonucunda oluştuğunu anlar. Bu doğrultuda çocuk toplumun, gelenek, görenek ve kurallarına karşı tutumunu değiştirir; bunların da yetişkinler tarafından belirlendiğini ve farklılık taşıyabileceğini kavrar (Yavuzer, 2001: 268).

Bir kitle iletişim aracı olarak çocuk dergileri

Dergiler, toplumun çeşitli katmanlarına veya tümüne ulaşmayı hedefleyen; meslek, ilgi, yaş ve cinsiyet farklılıklarına yönelik hazırlanan iletişim araçlarından süreli yayınlar, eğitim aracı olarak günlük sorunların çözümünden bir mesleğin çeşitli yönlerine yönelik tamamlayıcı, eğitsel, öğretici hatta eğlendirici bilgi vermeyi amaçlayabilir (İçel, 1977:79).

Avrupa'daki ilk çocuk dergileri, derginin icadından yüz yıl sonra ortaya çıkar. İlk çocuk dergileri etik değerleri yücelten, öğretici dergilerdir. 1722 yılında Leipzig'de yayınlanan 'Leipziger Wochenblatt für Kinder' çocuk dergiciliğinin ilk örneği olarak kabul edilir. Bu ilk derginin içeriğini öyküler, fabllar, doğa yasalar, mektuplar, oyunlar oluşturur. John Newbery tarafından 1751'de çıkarılan The Lilipution Magazine resimli dergi İngiltere'nin ilk çocuk dergisi olarak karşımıza çıkar. Bu dergide bilmeceler, şiirler, öyküler, fıkralar yer alır. 1788'de Juvelle Magazina adıyla yayımlanan başka bir İngiliz çocuk dergisi de döneminde çok okunup izlenmiştir. 1824'te

⁵⁹ Öğr. Gör. Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Gazetecilik Bölümü, yasegulsen@hotmail.com

⁶⁰ Doç.Dr. Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Gazetecilik Bölümü, shakany@yahoo.com

yayımlanmaya başlayan The Child's Companion ise 100 yıl çıkmayı başaran bir çocuk dergisi olarak özel bir konumdadır (Yılar, 2010: 48).

İlk Osmanlı çocuk dergisi olan Mümeyyiz Sıtkı Bey tarafından haftalık olarak kırk dokuz sayı çıkmıştır. İlk sayısı 1869 tarihli olan Mümeyyiz daha çok rüştiye çocuklarına hitap etmiştir. İçeriğinde öyküler, haberler, şiirler, eğitsel yazılar bulunan, her sayısı biçim ve içerik açısından özenli olan bu dergi, yanlış eğitim yöntemlerini eleştirmiş, eğitime yeni yaklaşımlar sunmuştur. Osmanlı'nın ilk çocuk ve eğitim dergisi olarak kabul edilebilecek olan Mümeyyiz, dayaktan başlayarak pek çok yanlış eğitim uygulamasını eleştirmiştir. Dili yalındır, anlaşılırdır; çünkü amaç çocuklara kolayca ulaşmaktır (Yılar, 2010: 49).

Çocukların ilgisini çekmek için Mümeyyiz'in her sayısı pembe, yeşil, turuncu, kahverengi, yavruağzı, sarı, mavi, mor ve bunların tonları gibi birbirinden farklı renklerde basılmıştır. Derginin ilk sayfasında “Çocuklar için gazetedir” cümlesi bulunmaktadır. Derginin yıllık aboneliği kırk, altı aylık aboneliği yirmi beş, üç aylık aboneliği ise on beş kuruştur. 215 mm x 290 mm boyutlarında olan dergide yazılar iki sütun hâlinde yerleştirilmiştir. Derginin 41 sayısı dörder sayfa, 8 sayısı sekizer sayfa hâlinde yayımlanmıştır (Bayram, 2005:484-486). Mümeyyiz'i takip eden birçok çocuk dergisi yayın hayatına katılmıştır.

Çocukları ilgilendiren haberlerin, olayların, çeşitli bilimsel gelişmelerin yer aldığı ve belirli aralıklarla yayımlanan çocuk dergileri, çocuğun gelişiminde ve eğitiminde önemli bir yere sahiptirler. Çocuk dergileri içerik açısından diğer çocuk yayınlarında olduğu gibi çocukların gelişim düzeylerine uygun olmalıdır. Çocuk dergileri: (Yalçın, 2002: 211)

- Çocuk, dergi okurken hem hoş vakit geçirir hem de okuma, düşünme, okuduğunu anlama gibi alışkanlıklar kazanır.
- Çocuğa çeşitli bilgilerin kazandırılmasında rehberlik ederek bir anlamda yaşama hazırlanmasını sağlar. Bununla beraber çocuğa yaşama sevinci kazandırır.
- Çocuğun anadilini daha iyi konuşup yazabilmesi noktasında da önemli olan çocuk dergileri, çocuğa dilin bütün incelikleriyle kullanılabilmesi noktasında da katkı sağlar.
- Yazmaya, çizmeye, yorum yapmaya yardımcı olarak çocuğun yaratıcı, yapıcı etkinlikleri ve estetik düşüncesini geliştirir.
- Çocukların güncel olayları izleyerek kendilerini ilgilendiren gelişmeler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlar.
- Kendi yaş grubunda çocuklarla iletişim içinde olarak onların duygu ve düşünceleri ile kendi duygu ve düşüncelerini karşılaştırma imkanı bularak kendisini geliştirir

Çocuk dergileri çocuklar için özel ilgi alanı oluşturucu; pul biriktirme, müzik, resim, nakış, el işi, çizme, model çıkarma, şiir öykü yazma gibi konularda çocukların gelişimine yönelik elektronik bilgilerin yanında benzer ilgi alanlarında olan çocukların birbirleriyle haberleşmelerini sağlayıcı bir örgütlenme içinde olmalıdır (Yalçın, 2002: 210).

Dergicilikte Dijital Yayıncılık

Yayıncılık sektörü yıllardır dijital ortamda faaliyet göstermektedir. Genel kullanıcı için programlamadaki pek çok önemli gelişmenin yanında dijital işlemler yoluyla içerik üretimi de gelişmiştir. Dijital ortam uzun süredir bilgiyi işlemenin esas yöntemi olmuştur. Basılı ürünler de internet ortamında kullanıcıların hizmetine sunulmak için dijital üretim metotlarını kapsayacak şekilde dönüşüme uğramaktadır. Yayıncılığın bazı sektörleri bu yolda diğerlerinden daha hızlı ilerlemiştir ve dijital ürünleri gerçek anlamda geliştiren ilk sektör bu olmuştur (Hall, 2014:23).

Dergilerin dönüşümü gazetelere oranla daha hızlı olmaktadır. Bir kısım dergiler basılı olarak çıkmaya devam ederken eski sayılarını da internet sitelerine yükleyerek kullanıcının elektronik olarak rahatça ulaşmasını sağlamaktadır. Bunun yanında geleneksel dergiden dijital

dergiye dönen dergilerle birlikte sadece dijital olarak kurulup dijital olarak yayın hayatına devam eden dergiler bulunmaktadır.

Dijital dergi basılı derginin Portable Document Format (PDF) olarak bilgisayar ortamına aktarılıp paylaşılmasından öte, derginin dijital ortamda tasarlanması, içeriğinin oluşturulması, paylaşılması, etkileşimli olması, basılı kopyasının olmaması ve internet, cep telefonları, özel ağlar, iPad veya diğer dijital cihazlardan ulaşılabilir olmasını (Silva, 2011:1-5) gerektirmektedir.

Teknik olanaklar, yazılımsal farklılıklar, tasarımsal tercihler ve içerik uygulamalarına göre farklılıklar göstermekle birlikte en yaygın olarak kullanılan dijital dergi çeşitleri beş kategoride sınıflandırılmaktadır.

Basılı halde olmayan dijital dergiler, Salt dijital dergiler, Dergi sürümlerinin iPad, Android veya iPhone uygulamaları, Baskı sürümlerinin PDF kopyaları, Kindle veya Sony eReader uygulamaları (Silva, 2011: 5).

e- Dergilik Uygulamasındaki Yer Alan Dergiler

Türk Telekom'un e-dergilik uygulamasının dergiler bölümünde; moda & kadın, özel ilgi, dekorasyon, ekonomi, gençlik&çocuk, magazin, gezi&keşif, sağlık&fitness, yaşam, yemek ve teknoloji kategorileri bulunmaktadır. Gençlik&çocuk kategorisinde; Minika Go, National Geographic Kids, heygirl, new İstanbul, Postkol, Bos, Burda çocuk, Bilge çocuk, Kore POP, Minika çocuk, Bilge minik dergileri yer almaktadır. Biz bu çalışmamızda çocuk dergilerini incelemeyi amaçladığımızdan 0-5 yaş grubu (okul öncesi), 6-8 yaş grubu çocuklar bizim önceliğimiz olacağından, hedef kitlesi 13-15 yaş (ilk gençlik çağı) grubu olan gençlik dergileri ve içeriği açısından çalışmamız dışında olan Burda çocuk dergisi çalışmaya dahil edilmemiştir. Türk Telekom'un e-dergilik uygulamasının gençlik&çocuk kategorisinde yer alan Bilge çocuk, Bilge minik, Minika çocuk, Minika Go, National Geographic Kids dergileri araştırma için seçilmiştir. Bu nedenden 2019 yılının ilk üç ayının çocuk dergilerinde yer alan konuların içeriklerinin incelenmesi bu araştırmanın konusudur ve bu amaçla belirlenen dergiler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

e- Dergilik Uygulamasında Belirlenen Çocuk Dergilerinin Ocak-Şubat-Mart 2019 Sayılarının İçerik Analizi Yöntemiyle İncelenmesi

İçerik analizi birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. (Yıldırım, Şimşek, 2008:227-228) Bu nedenle çalışmamıza uygun olduğu düşünülen içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Türk Telekom'un e-dergilik uygulamasının gençlik&çocuk kategorisinde yer alan Bilge çocuk, Bilge minik, Minika çocuk, Minika Go, National Geographic Kids dergileri hakkında kısa bir bilgi vermek gerekirse; hedef kitlesi 3-6 yaş grubu, 4-6 yaş grubu ve 7yaş+ yaş grubudur. Minika çocuk'un hedef kitlesi 3-6 yaş grubu çocuklar ve aileleri, Bilge minik'in hedef kitlesini 4-6 yaş grubu çocuklar ve aileleri, Bilge çocuk, Minika Go ve National Geographic Kids'in hedef kitlesi ise 7+yaş grubu çocuklardır. Bu doğrultuda Minika çocuk dergisinin editör yazısı "Sevgili büyükler" şeklinde başlamaktadır. Bilge Minik dergisinin editör yazısı "Merhaba Sevgili Minikler!" ve "Bilge Miniklerin Değerli Ebeveynleri!" şeklinde iki ayrı yazıyla başlamaktadır. Bilge çocuk dergisinin editör yazısı "Bilge Çocuklar Merhaba," şeklinde başlamakta. Minika Go dergisinin editör yazısı ise "Sevgili okur!" şeklinde başlamaktadır. National Geographic Kids dergisinde editör yazısı yer almamaktadır. Bilge minik ve Minika çocuk dergileri yaş grubundan 3-6 yaş, 4-6 yaş grubu olmalarından dolayı hedef kitlelerine aileleri de dahil edilmiş. Bilge çocuk ve Minika Go dergilerinin hedef kitlesi 7+ yaş grubu çocuklar olduğu için editörler çocuklara yönelik yazılar yazmışlardır.

Bilge çocuk, Bilge minik, Minika çocuk, Minika Go, National Geographic Kids dergilerinin kapak konularına bakmak gerekirse;

Bilge çocuk dergisinin ocak ayının kapak konusu “Üşüyen gezegen Uranüs”, şubat ayının kapak konusu “Çelik kuşlar” ve mart ayının kapak konusu ise “Balın ustasıyım çiçeklerin hastasıyım” şeklindedir. Bilge minik dergisinin ocak sayısının kapak konusu “kardan adam”, şubat ayının kapak konusu “Dost makineler” ve mart ayının kapak konusu ise “Kaplumbağayı uyandırılım mı?”dır. Minika çocuk dergisinin ocak sayısının kapak konusu “Merhaba kardan adam”, şubat ayının kapak konusu “Çöp kamyonu” ve mart ayının kapak konusu ise “Miyav miyav kedi” şeklindedir. Minika Go dergisinin ocak sayısının kapak konusu “Takvimler”, şubat ayının ki “Dinazorlar nereye gitti?” ve mart ayının kapak konusu ise “Bulutlar” şeklindedir. National Geographic Kids dergisinin ocak ayının kapak konusu “Buzda tek başına”, şubat ayının kapak konusu “Dünyanın en nadir parsi” ve mart ayının kapak konusu ise “Goril dili” şeklindedir.

Bilge çocuk, Bilge minik, Minika çocuk, Minika Go, National Geographic Kids dergilerinin fiyat, sayfa sayısı ve medya grubuna bakmak gerekirse;

Çalışma için belirlenen dergiler hem e-dergiler uygulamasında hem de basılı olarak hedef kitleye ulaşmaktadır hatırlatmasını yaptıktan sonra Minika çocuk ve Minika Go 8 TL’ye Bilge çocuk, Bilge minik ve National Geographic Kids dergileri 10 TL’ye satılmaktadır. Minika çocuk 44 sayfa, Bilge minik, Minika Go ve National Geographic Kids dergileri 52 sayfa, bilge çocuk ise 74 sayfadır. Bilge çocuk ve Bilge minik Albayrak medya grubuna, Minika çocuk ve Minika Go Turkuaz medya grubuna, National Geographic Kids ise Group medya ve bilgi teknolojilerine aittir.

Bilge çocuk, Bilge minik, Minika çocuk, Minika Go, National Geographic Kids dergilerinin Ocak, Şubat, Mart 2019 sayılarının disiplin başlıklarına bakmak gerekirse;

Bilge çocuk dergisinin Ocak, Şubat, Mart 2019 sayılarında yer alan disiplin başlıkları; Dünyada neler oluyor, Uzayda neler oluyor?, Zeka soruları, Mandalinanın Tarifleri, Peygamberimiz (SAV), Acayip İcatlar, Bilim takvimi, Steam atölyesi, Dayım ve ben, Afacanlar sınıfı, Acayip Şeyler, Gezgin çocuk, Oyun var, Dikkatli bak, Zeka soruları, Bilim (science), Matematik (Math), Mühendislik (Engineering), Sanat (Art), Cevap anahtarındır. Ocak ve şubat 2019 sayılarında yer alan Hayvanya disiplin başlığı mart 2019 sayısında yer almamaktadır.

Bilge minik dergisinin Ocak, Şubat, Mart 2019 sayılarında yer alan disiplin başlıkları; Meraklı sorular, Minik deneyler, 5 fark, Mandalina’nın Tarifleri, Dikkatle bak, Hikaye saati, Minik kılavuz, Minik ressam, Kendi kapağımızı tasarlayalım, Peygamber Efendimiz (SAV) Gibi yaşıyorum, Oyun zamanı, Bilmece, Çözümlerdir. Ocak ve Şubat 2019 sayılarında yer alan örüntü disiplin başlıkları mart ayında yer almamaktadır. Şubat ve Mart 2019 sayılarında yer alan Oyuncu anne Merve ile etkinlik saati ve gölgesini bul disiplin başlıkları Ocak ayında yer almamaktadır. Ocak ve Mart 2019 sayılarında yer alan parçaları birleştir disiplin başlığı Şubat ayında yer almamaktadır. Ocak 2019 sayısında yer alan şiir ve haydi safariye, oyuncaklarım nerede, Şubat 2019 sayısında yer alan yanlışlık nerede, Mart 2019 sayısında yer alan boyama ve kaç tane disiplin başlıkları diğer aylarda yer almamaktadır.

Minika çocuk dergisinin Ocak, Şubat, Mart 2019 sayılarında yer alan disiplin başlıkları; Haydi bulalım, minika çocuk ekranı, Süper minik, Bul bakalım, Çengel bulmaca, Masal, Miniktim minnacıktım, Neşeli Mutfak, Çocuk postası, Haydi çözelim, İlk kitaplarımdır. Şubat ve Mart 2019 sayılarında yer alan meraklı sorular disiplin başlığı Ocak ayında yer almamaktadır.

Minika Go dergisinin Ocak, Şubat, Mart 2019 sayılarında yer alan disiplin başlıkları; Haklarım var!, minika Go ekranı, İyi haberler, Ayın konusu, Uçan vosvos, Tuhaf bilgiler, Masal, Tostlu test, İşte bu harika, Mırıldanan çocuk, Çizgili tarih, Kodlama, Güvenli internet, Şaşırtıcı hayvanlar, Gezgin Sezgin, Ben olsam, Neşeli mikrofona, Benim kitaplığım, Yaptım oldu, Benim sözlüğüm, Haydi mutfaka, Yıldızlı şemsiyedir. Ocak ve Şubat 2019 sayılarında yer alan Ayın takvimi disiplin başlığı Mart ayında yer almamaktadır.

National Geographic Kids dergisinin Ocak, Şubat, Mart 2019 sayılarında yer alan disiplin başlıkları; Ödüllü test, Garip ama gerçek, Guinness dünya rekorlarından inanılmaz hikayeler, Bunları biliyor musun?, Şaşırtan hayvanlar, Doğa gözlemcisinin notları, Fun English, National geographic kids, Fun English, Cesaretin var mı?, Oyun odası, Explorer Academy, Konuşan

fotoğraflar, Karmaşık dünya'dır. Ocak ve Şubat 2019 sayılarında yer alan Sinema molası disiplin başlığı Mart ayında yer almamaktadır. Şubat ve Mart 2019 sayılarında yer alan Kids okurları disiplin başlığı Ocak ayında yer almamaktadır.

Tablo 1. Bilge çocuk, Bilge minik, Minika çocuk, Minika Go, National Geographic Kids Dergilerinin Ocak, Şubat, Mart 2019 Tarihli Sayılarında Yer Alan Disiplin Başlıkları Sayılarının Tabloda Gösterilmesi

	OCAK 2019	ŞUBAT 2019	MART 2019	TOPLAM
	Disiplin Başlığı sayısı	Disiplin Başlığı sayısı	Disiplin Başlığı sayısı	
Bilge çocuk	22	21	21	64
Bilge minik	19	17	18	54
Minika çocuk	11	12	12	35
Minika Go	23	23	22	68
National Geographic Kids	15	15	15	45
TOPLAM	90	88	88	266

Çalışma kapsamındaki dergilere disiplin başlığı açısından bakıldığı zaman Minika Go dergisinde en çok, Minika çocuk dergisinde ise en az disiplin başlığı kullanıldığı görülmektedir.

Bilge çocuk, Bilge minik, Minika çocuk, Minika Go, National Geographic Kids dergilerinin Ocak, Şubat, Mart 2019 sayılarının başlıklarına bakmak gerekirse;

Bilge çocuk dergisinin Ocak 2019 sayısında yer alan bazı başlıklar; Drone ile organ nakli, Mars'ta öz çekim, Üşüyen gezegen Uranüs, Sıhhat Küpü Balkabağı, Tüm çocuklara adil davranırdı, Geçmişin hokus pokusçuları iş başında, Elmanın kabuğu ve dünyanın kabuğu, Tic Tac Toe. Bilge çocuk dergisinin Şubat 2019 sayısında yer alan bazı başlıklar; Geri dönüşüm her yerde, Uyku derslere iyi geliyor, Satürn'e mektup, Çelik Kuşlar, Armudun iyisini ayılar mı yer? Bilge çocuk dergisinin Mart 2019 sayısında yer alan bazı başlıklar; Bağcık bağlama derdine son, Ay'da Ders: Fen bilgisi Konu: Uzaya nasıl pamuk ekilir?, Sağlık koçu pırasa, Vurdun gemiyi Seyid!, Tı sık.

Bilge minik dergisinin Ocak 2019 sayısında yer alan başlıklar; Kardan adam eriyince nereye gider?, Boyum kadar Bal kabağı, Pilavdan Kardan Adam, Boynuzlu dev gergedan. Bilge minik dergisinin Şubat 2019 sayısında yer alan başlıklar; Yavru kurt ve dost makineler, Hayvanlarla konuşabilir miyiz?, Kattır kutur armut. Bilge minik dergisinin Mart 2019 sayısında yer alan bazı başlıklar; Tatlı bir kış uykusu, Karnım acıktı, Çiçeğim çok terli!, Kış uykusu, Kaplumbağa çörek, Uzun boylu pırasa.

Minika çocuk dergisinin Ocak 2019 sayısında yer alan bazı başlıklar; Çıtı ile Pıtı'nın maceraları: Kardan kedi, Dombili ile tanıştınız mı?, Çocuk oyunu. Minika çocuk dergisinin Şubat 2019 sayısında yer alan başlıklar; Küçük olmak eğlenceli mi değil mi?, "Neşeli tavşanım, aç gözünü oynayalım", Kamyon kasabasında hayat çok eğlenceli, Burnunuzu tıkayın Çöpün yolculuğu başlıyooooor!. Minika çocuk dergisinin Mart 2019 sayısında yer alan bazı başlıklar; Heyecan dolu pisi kedi, Maceracı yüzgeçlerde turnuva zamanı, mırrr mırrr kediler, Sanatçı Nunu, Mırlı kedim.

Minika Go dergisinin Ocak 2019 sayısında yer alan bazı başlıklar; Kızıl gezegen Mars, Dede Korkut, UNESCO listesinde, Astronomi ve matematik alimi Battani, Robokod'un mevsimlere yolculuğu! Minika Go dergisinin Şubat 2019 sayısında yer alan başlıklar; Cesur koala Blinky Bill!, Özel yaşamımı koruma hakkım var!, Telefonun mucidi Alexander Graham Bell. Minika Go dergisinin Mart 2019 sayısında yer alan bazı başlıklar; Türk bilim insanları Antartika'da, Kargolar dönerkanatlara emanet, Bulut polis, Gökyüzünün hayal oyuncakları.

National Geographic Kids dergisinin Ocak 2019 sayısında yer alan bazı başlıklar; Zencefilli kurabiye köyü, Koskocaman peruk, Büyük ısırik. National Geographic Kids dergisinin Şubat 2019 sayısında yer alan başlıklar; Lüks sosisli sandviç, Engelleri paletle aşan adam, Mitolojik masallar Vikingler'in Tanrısı Odin. National Geographic Kids dergisinin Mart 2019 sayısında yer alan bazı başlıklar; Yavru çitanın evcil köpeği, Otelde kalan kutup ayısı, Rehber at, Düğüm açan ahtapot, Gorilce konuşmanın yolları.

Tablo 2. Bilge Çocuk, Bilge minik, Minika çocuk, Minika Go, National Geographic Kids Dergilerinin Ocak, Şubat, Mart 2019 Tarihli Sayılarında Yer Alan Başlık Sayılarının Tabloda Gösterilmesi

	OCAK 2019 Başlık sayısı	ŞUBAT 2019 Başlık sayısı	MART 2019 Başlık sayısı	TOPLAM
Bilge çocuk	26	28	29	83
Bilge minik	9	10	11	30
Minika çocuk	29	30	32	91
Minika Go	40	40	37	117
National Geographic Kids	36	25	26	87
TOPLAM	140	133	135	408

Çalışma kapsamındaki dergilere başlıklar açısından bakıldığı zaman Minika Go dergisinde en çok, Bilge minik dergisinde ise en az disiplin başlığı kullanıldığı görülmektedir.

Bilge çocuk, Bilge minik, Minika çocuk, Minika Go, National Geographic Kids dergilerinin Ocak, Şubat, Mart 2019 sayılarında yer alan konuların kategorilerine bakmak gerekirse;

Tablo 3. Bilge Çocuk Dergisinin Ocak, Şubat, Mart 2019 Tarihli Sayılarında Yer Alan Konuların Kategorik Açından Tabloda Gösterilmesi

Bilge Çocuk Dergisinde Yer alan Kategoriler	OCAK 2019 Konuların Sayısı	ŞUBAT 2019 Konuların sayısı	MART 2019 Konuların sayısı	TOPLAM
Bilim	6	6	6	18
Teknoloji	4	7	6	17
Uzay gezegen	2	0	0	2
Oyun	2	2	2	6
Etkinlik	2	2	3	7
Hikaye	2	2	2	6
Deney	1	1	1	3
Din – Ahlak	1	2	1	4
Gezi	1	1	1	3
Hayvanlar	1	2	2	5
Sağlık – Sebze	1	0	1	2
Yemek	1	1	1	3
Test	1	1	1	3
TOPLAM	25	27	27	79

Bilge çocuk dergisinin Ocak, Şubat, Mart 2019 sayılarında bilim ve teknoloji kategorilerinde en çok konu yer alırken. Test, yemek, sağlık, deney, gezi gibi kategorilerde en az konular yer almaktadır. Diğer dergilerden farklı olarak Bilge çocuk dergisinde bilim ve teknoloji konularına daha çok değinilmekte. Steam zeka soruları bölümlerinde bilim, mühendislik, matematik, sanat alanlarından sorular yer almaktadır.

Tablo 4. Bilge Minik Dergisinin Ocak, Şubat, Mart 2019 Tarihli Sayılarında Yer Alan Konuların Kategorik Açından Tabloda Gösterilmesi

Bilge Minik Dergisinde Yer Alan Kategoriler	OCAK 2019 Konuların Sayısı	ŞUBAT 2019 Konuların sayısı	MART 2019 Konuların sayısı	TOPLAM
Etkinlik	13	11	13	37
Bilim	1	0	0	1
Deney	1	1	1	3
Din-Ahlak	1	1	1	3
Hayvanlar	1	3	1	5
Hikaye	1	1	1	3
Sağlık	1	1	2	4
Şiir	1	0	0	1
Oyun	1	1	2	4
Yemek	1	1	1	3
TOPLAM	22	20	22	64

Bilge minik dergisinin Ocak, Şubat, Mart 2019 sayılarında hedef kitesinden dolayı etkinlik kategorilerinde en çok konu yer alırken. Şiir, bilim, yemek, deney gibi kategorilerde en az konular yer almaktadır. Bilge minik dergisi hedef kitesinden dolayı aileleriyle çocukların etkinlik yaparak hem eğlenmeleri hem de öğrenmeleri amaçlanmaktadır.

Tablo 5. Minika Çocuk Dergisinin Ocak, Şubat, Mart 2019 Tarihli Sayılarında Yer Alan Konuların Kategorik Açından Tabloda Gösterilmesi

Minika Çocuk Dergisinde Yer Alan Kategoriler	OCAK 2019 Konuların Sayısı	ŞUBAT 2019 Konuların sayısı	MART 2019 Konuların sayısı	TOPLAM
Etkinlik	15	11	12	38
Çevre	0	2	0	2
Hayvanlar	0	0	3	3
Hikaye	2	2	2	6
Makinalar	0	2	0	2
Televizyon	2	2	2	6
Kitap	1	1	1	3
Masal	1	1	1	3
Okurdan gelenler	1	1	1	3
Şiir	1	1	1	3
Yemek	1	1	1	3
Test	1	1	1	3
TOPLAM	25	25	25	75

Minika çocuk dergisinin Ocak, Şubat, Mart 2019 sayılarında hedef kitesinden dolayı etkinlik kategorilerinde en çok konu yer alırken. Çevre, test, yemek, şiir, kitap gibi kategorilerde en az konular yer almaktadır. Minika çocuk dergisi hedef kitesinden dolayı aileleriyle çocukların etkinlik yaparak hem eğlenmeleri hem de öğrenmeleri amaçlanmaktadır.

Tablo 6. Minika Go Dergisinin Ocak, Şubat, Mart 2019 Tarihli Sayılarında Yer Alan Konuların Kategorik Açından Tabloda Gösterilmesi

Minika Go Dergisinde Yer Alan Kategoriler	OCAK 2019 Konuların Sayısı	ŞUBAT 2019 Konuların sayısı	MART 2019 Konuların sayısı	TOPLAM
Fen	0	0	4	4
Hikaye	3	3	3	9
Tarih	3	3	0	6
Haber	2	3	2	7
Okurdan gelenler	2	3	2	7
Takvim	2	0	0	2
Televizyon	2	3	2	7
Ajanda	1	1	1	3
Bilgi	1	1	1	3
Çocuk hakları	1	1	1	3
Gezi	1	1	1	3
Hayvanlar	1	3	1	5
İnternet	1	1	1	3
Kitap	1	1	1	3
Kodlama	1	1	1	3
Masal	1	1	1	3
Röportaj	1	1	1	3
Sözlük	1	1	1	3
Şiir	1	1	1	3
Tatil	1	1	1	3
Test	1	1	1	3
Yemek	1	1	1	3
TOPLAM	29	32	28	89

Minika Go dergisinin Ocak, Şubat, Mart 2019 sayılarında diğer dergilere göre en çok kategori bulunmaktadır. Hikaye, okurdan gelenler kategorilerinde en çok konu yer alırken. Çevre,

test, yemek, şiir, kitap gibi kategorilerde en az konular yer almaktadır. İnternet, röportaj, çocuk hakları, sözlük gibi kategoriler sadece Minika Go dergisinde yer almaktadır. 20 Kasım 1989 tarihinde onaylanan Çocuk Hakları Sözleşmesini Türkiye 1990 yılında imzaladı ve bu sözleşmede yer alan bir madde her ay dergide yer almaktadır. Yine diğer dergilerden farklı olarak her sayıda çocukların interneti nasıl kullanmaları ile ilgili bilgiler yer almakta. Ve son olarak Minika Go dergisinde bazı sayfalarda sarı fosforlu kalemle üzeri çizilmiş kelimeler bulunmakta ve bu kelimelerin anlamları da sözlük sayfasında yer almaktadır.

Tablo 7. National Geographic Kids Dergisinin Ocak, Şubat, Mart 2019 Tarihli Sayılarında Yer Alan Konuların Kategorik Açından Tabloda Gösterilmesi

National Geographic Kids Dergisinde Yer Alan Kategoriler	OCAK 2019 Konuların Sayısı	ŞUBAT 2019 Konuların sayısı	MART 2019 Konuların sayısı	TOPLAM
Hayvanlar	6	6	5	17
Etkinlik	5	8	8	21
Bilgi	2	4	6	12
Test	2	2	1	5
Bilim	1	0	0	1
Doğa	0	1	0	1
Gezi	1	0	1	2
Guinness dünya rekorları	1	1	1	3
Kitap	1	0	0	1
Meslekler	1	0	1	2
Mitoloji	0	1	0	1
Okurdan gelenler	1	1	1	3
Portre	1	0	0	1
Sağlık	0	1	0	1
Sinema	1	1	0	2
Tarih	0	1	0	1
Teknoloji	1	0	0	1
Uzay – Gezegener	1	0	1	2
TOPLAM	25	27	25	77

National Geographic Kids dergisinin Ocak, Şubat, Mart 2019 sayılarında etkinlik, hayvanlar kategorilerinde en çok konu yer alırken. Tarih, teknoloji, mitoloji gibi kategorilerde en az konular yer almaktadır. National Geographic Kids dergisi diğer dergilerden farklı olarak en çok hayvanlarla ilgili sayfalar yer almaktadır. Derginin diğer bir özelliği ise İngilizce etkinlik sayfalarının olması. Yetişkinlere yönelik yabancı bir derginin çocuklar için yayınlanan hali olduğu göz önüne alındığında durum daha anlaşılır oluyor.

Bilge çocuk, bilge minik, minika çocuk, minika Go, National Geographic Kids dergilerinin Ocak, Şubat, Mart 2019 sayılarının reklamlarına bakmak gerekirse;

Bilge çocuk dergisinin Ocak, Şubat, Mart 2019 sayılarında yer alan bazı reklamlar; Biltek okulları, Doğa Koleji, Bilge Minik, Uğur okulları, Uçan at yayınları, Mevsimler çocuk yayınları, Ümraniye Belediyesi, Bilge Çocuk, Bilge minik kitapları, Çağrı market, Özel Acıbadem Okulları, Toyzzshop, U.S. Polo Assn kids.

Bilge minik dergisinin Ocak, Şubat, Mart 2019 sayılarında yer alan bazı reklamlar; Biltek okulları, Mektobim, Bahçeşehir Koleji, Bilge çocuk, Konya Tropikal kelebekler Bahçesi, Acıbadem okulları.

Minika çocuk dergisinin Ocak, Şubat, Mart 2019 sayılarında yer alan bazı reklamlar; Lego filmi, TV+, Biltek okulları, Bahçeşehir Koleji, Bilge çocuk, Konya Tropikal Kelebekler Bahçesi, Acıbadem okulları.

Minika Go dergisinin Ocak, Şubat, Mart 2019 sayılarında yer alan bazı reklamlar; Lego filmi, TV+, Sek süt, Turkcell, Nun okulları, D&R, Çağrı market, Konya Tropikal Kelebekler Bahçesi.

National Geographic Kids dergisinin Ocak, Şubat, Mart 2019 sayılarında yer alan bazı reklamlar; İletişim yayınları, Can Çocuk yayınları, National Geographic Little Kids, National Geographic Traveler, National Geographic kids, Doğa koleji, Lösev.

Tablo 8. Bilge çocuk, Bilge minik, Minika çocuk, Minika Go, National Geographic Kids Dergilerinin Ocak, Şubat, Mart 2019 Tarihli Sayılarında Yer Alan Reklam Sayılarının Tabloda Gösterilmesi

	OCAK 2019 Reklam sayısı	ŞUBAT 2019 Reklam sayısı	MART 2019 Reklam sayısı	TOPLAM
Bilge çocuk	10	9	9	28
Bilge minik	5	6	5	16
Minika çocuk	6	6	5	17
Minika Go	5	4	6	15
National Geographic Kids	9	6	7	22
TOPLAM	35	31	32	98

Çalışma kapsamındaki dergilerin Ocak, Şubat, Mart 2019 sayılarında yer alan reklamlar daha çok özel okul, yayınevi, market, oyuncakçı gibi hedef kitleyi ve ailelerini ilgilendiren reklamlar yer almaktadır.

Sonuç

Çocuk dergilerinin içerikleri çocukların bilim, sanat, spor, güncel olaylarla ilgili gelişmeleri takip etmesini sağlar. Bu içerikler çocuklara okulda öğrendiği bilgiler arasında bağlantı kurmasına yardımcı olur ve çocukların ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine katkıda bulunur. Çocuk dergi içeriklerinin çocukların eğitimi ve gelişimi açısından önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu nedenden 2019 yılının ilk üç ayının çocuk dergilerinde yer alan konuların içerikleri bu çalışmada incelenmiştir. e-dergi uygulamasının gençlik ve çocuk kategorisinde yer alan “Bilge çocuk, Minika çocuk, Minika GO, National Geographic kids ve Bilge minik” çocuk dergilerinde yer alan konuların içerik analizi yöntemiyle incelenen çalışmamızda. Hedef kitlelerine göre farklılık gösterse de çocukların dergilerden çok fazla bilgi, deneyim elde ettiği görülmektedir. Çocukların yapabileceği deneylerle onların bilime olan merakı artırılmaktadır. Bu dönemde çocukların evlerde dijital ortamlarda oyun oynamalarını azaltmak açısından dergilerde çocuklara arkadaşlarıyla ya da aileleriyle nasıl dijital oyun olmayan oyun oynayabilecekleri için öneriler ve bu oyunların nasıl oynanacağına ait bilgiler önemlidir. Yemek sayfalarında çocukların aileleriyle bir arada olma fırsatını vermektedir. 7-9 yaş grubundaki çocuklara özellikle çocuk hakları, internet, bilim ve teknoloji alanında önemli ve yeni bilgiler verilmektedir. Yetişkinlere yönelik yabancı bir derginin Türkiye’deki çocuklara yönelik olan dergideki çocuklara hayvanlara doğaya olan ilgilerinin artırılması ve İngilizce etkinlik sayfaları ile çocuklara farklı kazanımlar vermektedir.

Kaynakça

- Bayram Y (2005) “Türk edebiyatının ilk çocuk dergisi: Mümeyyiz” Hece, 104-105, 484-500.
- Eby G (2015) “E-Yayıncılık”, Yeni İletişim Teknolojileri, Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir, 76-103.
- Hall F (2014) Dijital Yayıncılık, Türkan Çolak (çev), Profil Yayıncılık, İstanbul.
- İçel K (1977) Kitle Haberleşme Hukuku, İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- McEldowney P (1995) “Scholarly Electronic Journals -- Trends and Academic Attitudes: A Research Proposal’ Digital Library of information Science and Technology” <http://www.people.virginia.edu/~pm9k/libsci/ejs.html>, (erişim: 20.2.2019).
- Postman N (1995) Çocukluğun Yokoluşu, Kemal İnal (çev), İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Silva S D (2011) “The future of digital magazine publishing.” https://www.researchgate.net/publication/260320567_The_Future_of_Digital_Magazine_Publishing, (erişim: 20.2.2019)
- Şahin A (2010) “Çocuk ve Çocukluk”, Çocuk Edebiyatı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 3-15.
- Şirin M R (1999) Gösteri çağı çocukları, İz Yayınları, İstanbul.
- Timuçin A (1998) Felsefe Sözlüğü, İnsanlık Yayınları, İstanbul.

- Ungan S, Yiğit F (2014) “Geçmişten Günümüze Türkiye’de Süreli Çocuk Yayınları”, Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 10, 184-198.
- Yalçın A Aytaş G (2002) Çocuk Edebiyatı, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Yavuzer H (2001) Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yılar Ö (2010) “Çocuk Yayınları”, Çocuk Edebiyatı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 38-50.
- Yıldırım A, Şimşek H (2008) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yıldız AYDIN⁶¹

JUREK BECKER'İN *SCHLAFLOSE TAGE* ROMANINDA TOPLUMCU KİŞİLİK SORUNSALINA EKİN SİYASAL BİR YAKLAŞIM

Giriş

Filme de uyarlanan *Yalancı Jakob* adlı romanıyla uluslararası üne kavuşan Jurek Becker'in (1937-1997) hemen hemen tüm yapıtlarında çocuklar ve gençler önemli yer tutmaktadır. Aile ve akrabalarının pek çok üyesini Hitler döneminde toplama kamplarında kaybeden yazar, çocukluğunun önemli bir kesitini bu kamplarda yaşadığı için olsa gerek yapıtlarında çocuklara ve gençlere geniş yer vermiştir. Henüz altı yaşındayken annesi ile birlikte Lodz'dan Ravenbrück'teki toplama kampına gönderilir, annesini de bu kamplarda kaybeder. Auschwitz ve Sachsenhausen kamplarında bulunan babası ise savaş sonrasında oğlunu henüz yedi yaşındayken bir Amerikan yardım teşkilatı yardımıyla bulur. Babasıyla ilk karşılaşmasını şu sözlerle belirtmiştir:

“O zamanlar Sachsenhausen kampının bir kısmının askeri bir hastaneye dönüştürüldüğü bir yerde yatıyordum. Yedi yaşındaydım ve yürüyemiyordum, ve yatağın kenarları oldukça keskindi, eski çift katlı yataklardan tek katlı yataklar yapılmıştı ve daha önce hiç görmediğim bir adam girdi içeriye: hatırlayamadığım babam. Ve bir hemşire beni ona vermek için yataktan kaldırdı, ve o sırada baldır kemiğimi kesilmiş yatak kenarlarından bir tanesinin üzerinden sıyırdı ve yırttı. Korkunç acıdı ve ben bağıryordum, ve babam çocuğuna acı veren bu zavallı kadının üzerine yürüdü. Savaştan sonra babamla ilk karşılaşmamdır bu, [...]”*(Arnold 1994: s. 4).

Babasıyla birlikte Berlin'e yerleşen Becker, Almancayı da ancak sekiz yaşında öğrenir, çünkü Polonya'da doğmuş ve çocukluğunun ilk yıllarını Polonya'da geçirmiştir; “*anadilim Lehçedir*” (Becker 2007c: s. 82), diye ifade eder kendisi. Felsefe ve sinema öğrenimi gören yazar, 1960 yılında siyasi nedenlerden ötürü üniversiteden atılınca serbest yazar olarak çalışmaya başlar. Demokratik Almanya Cumhuriyeti'nde (DAC) 1976'da Wolf Biermann'ın yurttaşlıktan çıkarılmasına karşı çıkar, bu nedenle kısa bir süre sonra partiden ihraç edilir. Bir yıl sonra ise DAC yazarlar birliğinden ayrıldıktan sonra 1978'de Federal Almanya'ya göç eder. Oysa 1977 yılında DAC'yi terk etmek istemediğini belirtmişti: “*Ben bu ülkede yazdığı şeyi yayımlayabilen bir kişi olarak kalmak istiyorum, çünkü uzun vadede bir yazar için müdahale etmenin tek uygun yöntemidir bu. Ancak ağızını kapamak söz konusu olacaksa, o zaman Bahamalar'da ağızımı kaparım daha iyi.*” (Becker 2007a: s. 36).

1978 yılında Federal Almanya Cumhuriyeti'nde yayımlanan *Schlaflose Tage* (Uykusuz Günler) romanı dizge eleştirisi içerdiği için DAC'de yayımlanmamıştır. Bunun yanı sıra şüphecilik, intihar, doğudan batıya kaçış ve yabancılaşma gibi izleklere yer verilen bu yapıtta DAC'in ekin siyasasında öngörülen toplumcu gerçekçilik ilkesi doğrultusunda estetik kaygı dikkate alınmamıştır. Romanı yayımlanmadan bir yıl önce, bu kitabın doğuda yayımlanabileceği konusunda ümitli olup olmadığı sorusuna, “*Evet, ümidim var [...].*” (Becker 2007a: s. 34), yanıtını verir, ancak bu beklentisi gerçekleşmez.

Markus Orths'a göre bu yapıt “*insanın içindeki huzursuzluğun, güvensizliğin biricik savunmasıdır*” (Orths 2012: s. 87), Sander L. Gilman ise “*Bu kitabın yazgısında Becker'in DAC'ne olan ilişkisinin son evresi yansıtılmıştır*” diye belirtmektedir (Gilman 2002: s. 161). Romanda DAC'ndeki birey yerine toplumcu değerlerin ön planda tutulduğu, görev bilinci ve

⁶¹ Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Tekirdağ-Türkiye, yaydin@nku.edu.tr

* Almanca kaynaklarından aktarılan tüm kaynaklar tarafımdan çevirilmiştir.

sorumluğu taşıyan ancak bunları sorgulamayan, toplumcu kişiliklere sahip bireyler yetiştirmeyi erek edinen eğitim dizgesi ile bu kalıpların dışına çıkmaya çalışarak daha özgürlükçü, sorgulayıcı ve yaratıcı öğrenci yetiştirmeye çabalayan bir eğitmenin içine düştüğü çıkmaz gözler önüne serilmiştir. Ancak toplumcu kişilik sorunsalının nasıl yansıtıldığı ve ne tür çatışmaları beraberinde getirdiğinin daha iyi anlaşılabilmesi için bu kavramı ekin siyasal kaynaklardan devinimle incelemekte fayda vardır.

1.DAC'nin ekin siyasasında Toplumcu Kişilik bilincinin önemi

II. Dünya Savaşı sonrasında parçalanan Almanya'nın doğu bölgesi Sovyetler Birliği işgali üzerine kurulmakla kalmamış, aynı zamanda bu devletin düşüncesini de almaya çaba göstermiştir. Artık iki ayrı devlet gibi gelişen ve bölünen Doğu ve Batı Almanya'nın, batısında anamalcı düşüncü inşa edilirken, doğusunda ise SSCB'nin etkisiyle toplumcu düşüncü gelişmiştir. Bu nedenle eğitim siyasasında hedefin, Rusya'da olduğu gibi toplumcu kişilik bilinciyle gelişmiş nesiller yetiştirmek olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Almanya'yı felakete sürükleyen Hitler Almanya'sının ve bu dönemden kalan eğitim-öğretim dizgesinin tümüyle değiştirilmesi ve onun yerine yeni bir eğitim dizgesinin bir an önce inşa edilmesi gerekiyordu. Wolfgang Emmerich'in de belirttiği gibi, *“Toplumculuk projesi ‘İkinci Dünya Savaşı’ dramından sonra ayrıcalıklı olarak genç insanlar tarafından kabul edildi, çünkü faşizmin tamamen karşısında yer alacağı umuduyla birlikte, aynı zamanda hiçliğin içinden bir başlangıç ve yeniden doğuşu ifade ediyordu.”* (Emmerich 2000: s. 35). Artık yetiştirilecek olan “yeni insan” toplumcu kişilik değerlerine sahip bireyler olmalıydı, çünkü Isabel Schmidt'in de ifade ettiği üzere;

“Marxist dünya görüşüne göre yeni bir toplumcu devletin inşası, yeni bir toplumun, hatta yeni bir insan türünün gelişimi ile sıkı sıkıya bağlıdır. Bu yeni insanın yaratılması ile – yani her yönüyle gelişmiş toplumcu kişiliğin – Almanya'da özellikle Nasyonsosyalizm'den kopuş ve aşırı faşist karşıtı toplumcu bir toplum düzeninin inşası birbirine koşut ilerlemiştir.” (Schmidt 2014: s. 9).

Toplumcu kişilik *“çok yönlü bilgi ve beceriyle donatılmış, çalışkan, gelişmiş bir toplumcu bilince sahip, sürekli disiplinli ve toplumcu ölçütlere sağıtöresel uygun hareket eden, ekin ve spora karşı ilgili ve etkin olan ve genelde olumlu, iyimser bir dünya görüşünü temsil eden”* ((LISUM), 2010) olarak tanımlanır. 1958 yılında DAC'de ilk defa Almanya Sosyalist Birlik Partisi'nin (SED) genel sekreteri Walter Ulbricht V. Parti Genel Kurul Toplantısı'nda toplumcu sağıtörenin ve töre biliminin on temel ilkesini duyurur. Toplumun tüm bireylerinin bu hususta dikkatini çekebilmek için Hristiyan ve Musevi dininde bilinen on emir toplumcu insan niteliklerine göre uyarlanmıştır. Buna göre, yeni toplumcu insan olabilmenin on emri aşağıdaki gibi geniş kitlelere duyurulmuştur:

- İşçi sınıfının uluslararası dayanışması ve tüm emekçilerin, aynı zamanda tüm toplumcu devletlerin bozulmaz bağıllığı için daima çalışacaksın.
- Vatanını seveceksin ve daima işçi-ve-köylü-erkinin savunulması için tüm gücünü ve yeteneğini hazır edeceksin.
- İnsanların insanlar tarafından sömürülmesini ortadan kaldırmak için yardım edeceksin.
- Toplumculuk için iyi işler yapacaksın, çünkü toplumculuk tüm emekçilerin daha iyi yaşamasına neden olmaktadır.
- Toplumculuğun inşası için karşılıklı yardımlaşma ve dostane işbirliktelik ruhuna uygun davranacaksın, birliğe hürmet edeceksin ve eleştirilerini kabul edeceksin.
- Kamu malını koruyacak ve çoğaltacaksın.
- Daima çalışmalarının iyileştirilmesine çaba göstereceksin, tutumlu olacaksın ve toplumcu iş disiplinini güçlendireceksin.
- Çocuklarını barışın ve toplumculuğun ruhuna uygun çok yönlü eğiteceksin, sağlam karakterli ve bedeni çelik gibi güçlü insanlar yetiştireceksin.

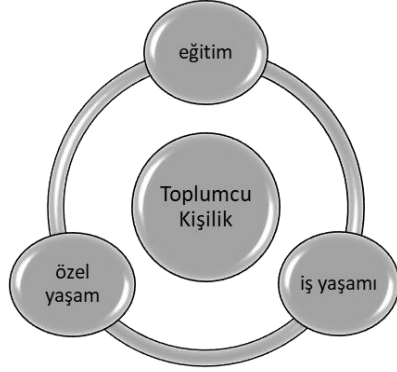
- Temiz ve dürüst yaşayacaksın ve ailene hürmet edeceksin.
- Ulusal özgürlük için mücadele eden ve ulusal bağımsızlığını savunan halklarla dayanışma içinde olacaksın ((LISUM), 2010).

DAC'nin eğitim siyasasının temel hedeflerinden biri yeni toplumcu insan ve toplumcu kişilik bilincinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasıdır. On emir ifadesi kullanılarak bu kurallara uyulmasının zorunluğu vurgulanmıştır ve bundan *“her türlü uzaklaşma suç olarak kabul ediliyor ve mücadele edilmesi gerekiyordu”* (Schmidt 2014: s. 10). 1974 yılındaki Gençlik Yasası'nın Gençliğin Toplumcu Kişilik Olarak Yetiştirilmesi adını taşıyan birinci bölümünde içerik olarak yukarıda belirtilen ilkeler çerçevesinde toplumcu kişiliğin nitelikleri sıralanmıştır. Buna göre birinci paragrafta *“Gelişmiş toplumcu toplum inşa etmenin öncelikli görevi bütün genç insanları vatansever ve uluslararası olarak düşünen ve davranan biri olarak toplumculuğa güç katan ve onu tüm düşmanlara karşı koruyan toplumculuk düşüncesine sadık yurttaşlar yetiştirmektir.”* (Das Jugendgesetz der DDR) şeklinde ifade eder.

Okul dizgesine kısaca bakıldığında DAC'nde merkezi bir eğitim dizgesi dikkat çekmektedir. Her ne kadar fırsat eşitliği vurgulansa da uygulamada bunun böyle olmadığı söylenebilir. En önemli okullardan biri on yıllık olan Politeknik Lise'lerdir (Polytechnische Oberschule): Burada ağırlıklı olarak birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar okul bahçesi ve iş eğitimi dersleri verilir. Yedinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar teknik çizim dersleri ve aynı zamanda yedinci sınıftan itibaren dört yıl hem uygulamalı hem de kuramsal olarak toplumcu üretime giriş dersleri verilir. Yurttaşlık derslerine 1978 yılından itibaren dokuzuncu ve onuncu sınıflarda Milli Savunma dersleri eklenir. Ayrıca erkek çocuklar askeri eğitim ve silah atış eğitimi, kız çocukları sağlık ve hastabakıcılık eğitimi alırlar. İki yıllık olan İleri Lise'ler (Erweiterte Oberschule) öğrencileri üniversiteye hazırlarlar. Son derece sınırlı kontenjana sahip üniversitelere giriş için ön koşul genelde öğrencinin başarısı olsa da, öğrencide aynı zamanda lıyakat aranmakta ve öğrencinin toplumsal alt yapısı da önemli rol oynamaktadır. Hristiyan inancına önem veren aileler ve muhalif olduğu düşünülen ailelerin çocukları genelde kayıt yaptıramazdı (DDR - MYTHOS UND WIRKLICHKEIT, 2018). Özetle okul müfredatında fen derslerinin yanı sıra toplumcu değerlerin aktarılması diğer derslerden daha büyük önem taşıyordu. Her ne kadar Özgür Alman Gençliği (Freie Deutsche Jugend) veya Genç Öncüler (Junge Pioniere) gibi eğitim dizgesine koşut olan teşkilatlara üye olmak isteğe bağlı olsa da, bu etkinliklere katılmayanlar veya üye olmayanlar olumsuz mesleki sonuçlarla karşılaşabiliyorlardı ((LISUM), 2010).

DAC'nin ekin siyasasında eğitim öğretim programında ortaya konan hedeflerin desteklenmesine önem verilirdi. Söz gelimi yazarlardan yapıtlarında toplumcu gerçekçilik ilkesine uygun yapıtlar üretmeleri istenirdi, yani gerçekçi betimleme, partiye lıyakat, halkçılık, olumlu karakter özelliklerine sahip ülküleştirilen bir kahraman gibi hususları dikkate almaları beklenirdi. Beklenen ölçütlerde yapıtlar üretmeyen yazarlara ağır eleştiriler yöneltiliyor, kimi zaman yapıtlarında müdahalelere izin verilmesi bekleniyor veya yapıtlarının yayımlanmasına izin verilmiyordu. Gençleri olumsuz yönde etkilediği gerekçesiyle sakıncalı görülen izlekler arasında intihar, şüphecilik, yabancılaşma, göç ve duvar sayılabilir. Ekin siyasasında da gerçekleştirilen toplantılar veya kongrelerde eğitim öğretim dizgesinin temel hedefindeki “yeni insan”, “toplumcu kişiliği” destekleyici konuşmalar ve onu ülküleştiren ifadeler kullanılmasına özen gösteriliyordu. Bu toplantılardan bir tanesi 1965 yılında gerçekleştirilen ve “Das 11. Plenum” diye bilinen toplantıdır. DAC yazınında kara bir leke olarak geçen ve burada yapılanların *“bir engizyon mahkemesi gibi”* (Witt 2000: s. 342) olduğu belirtilen bu toplantıda çok sayıda yapıt, toplumcu gerçekçilik ilkesine uymadığı, topluma ve ayrıcalıklı olarak gençlere zarar verdiği gerekçesiyle hedef tahtası haline getirilmiş ve sansür edilmiştir. Bunların arasında Werner Bräunig'in “Rummelplatz” (Panayır Meydanı) romanı veya rejisör Kurt Maetzig'in yazar Manfred Bieler'in romanından uyarladığı “Das Kaninchen bin ich” (Tavşan Benim) filmi sayılabilir. 1966 yılında rejisörlüğünü Frank Beyer'in üstlendiği ve gösterime girdikten kısa bir süre sonra gösterimden kaldırılan Erik Neutsch'un romanından uyarlanan “Spur der Steine” (Taşların İzi) sinema filmi de yasaklanmıştır. Bu yapıtlar ancak Almanya'nın birleşiminden sonra yayımlanabilmiş veya gösterime girmiştir.

Hedeflenen toplumcu kişiliğin yaygınlaştırılıp ve aynı zamanda denetlenmesi özellikle üç alanı kapsıyordu: eğitim, özel yaşam ve iş yaşamı (Şekil 1). Ancak görünen o ki, hedeflenen amaca ulaşılamadı, çünkü belirtildiği gibi insanlar genelde biçimsel olarak bir takım teşkilatlara üye oluyor, siyasete pek ilgi duymuyor ve yaşamlarına müdahale edilmemesi için özel yaşamlarına geri çekiliyorlardı ((LISUM), 2010).



Şekil 1. Toplumcu Kişilik

2. *Schlaflose Tage* romanında toplumcu kişilik sorunsalı

Jurek Becker 1979 yılında Batı Almanya'ya göç ettikten sonra, doğu ve batı yazarları arasındaki farkı sorgularken, ortak yönlerini şu sözlerle ifade eder: “*Doğuda olduğu gibi batıdaki yazarların ortak bir yönü var sanırım, arayış içinde olmak, sıklıkla onların yazını çaresizliğin içinde bir yol bulma ve onun içinde yaşama çabasıdır.*” (Becker 2007b: s. 60). Yazarın kısmen kendisinin de deneyimlediği bireyin içine düştüğü çaresizlik ve ondan kurtulma çabası, kendine yabancılaşması ve vermiş olduğu kararlara şüpheyle yaklaşma gibi izleklerinden beslendiği söylenebilir. İlk *Leben in der Luft* (Havada Yaşamak) olarak tasarladığı kitabın başlığını daha sonra *Schlaflose Tage* (Uykusuz Günler) olarak değiştirmiştir. Roman ona göre “*DAC’inde toplumculuğun gelişiminden endişe duyan bir toplumcunun kitabıdır*” (Becker 2007b: s. 58).

Romanda toplumcu kişilik sorununun eğitim, özel yaşam ve iş yaşamı alanlarında nasıl yansıtıldığını ve bu bağlamda ne tür çatışmalara neden olduğunu daha ayrıntılı inceleyebilmek için baş kahraman Simrock’un eğitim dizgesinde, özel yaşamında katıldığı ekinsel etkinliklerde ve mesleğinde yaşadığı çatışmalara göz atmak gerekir.

İcra ettiği öğretmenlik mesleğinde mutlu olamayan otuz altı yaşındaki baş karakter Karl Simrock sonunda öğretmenliği bırakıp şoför olarak çalışmaya karar verir. Olay örgüsü günün birinde Simrock’un ciddi bir kalp ağrısı çekmesi ve bu nedenle ölüm korkusu yaşamaya başlar. Yaşam biçimini tamamen değiştirmek ve yeni bir başlangıç yapmak isteyen kahraman, bilinmeyen ve öngüremeyen durumlara özlem duymaktadır, çünkü mutsuzluğunun, kendine yabancılaşmasının, intihar etme eğiliminin kaynağını hayatının tek düze olmasına, her şeyin görev bilinci ile yapılmasına bağlamaktadır. Aynı zamanda kızı Leonie’nin içine kapanık bir çocuk olmasından ve onu istedikleri gibi yetiştiremediklerinden baba olarak son derece çaresizdir. Simrock hayatında değişiklik yapmaya karar verir: Önce eşinden boşanır, öğretmen olarak çalıştığı okuldan izin alarak geçici olarak ayrılır ve bir ekmek fabrikasında şoför olarak çalışır. Yeni tanıştığı bir kadın ile birlikte tatil yaparken, onun kendisinden habersiz bir şekilde Macaristan sınırından batıya kaçtığı sırada yakalanması üzerine gelişen olaylar Simrock’u derinden sarsar ve onu tekrar bir seçim yapmaya iter. Simrock sonunda sınır yasası ihlalden ötürü bir yıl yedi ay hapis cezası alan sevgilisi Antonia’yı beklemeye karar verir. Kahramanın özel yaşamı ve karakteri dikkate alındığında toplumcu kişilik niteliklerine ait neredeyse hiçbir özellik bulunmamaktadır, daha çok bireylere dayatılan toplumcu değerlere uygun davranmak ve görev bilinci ve sorumluluğu ile hareket etmekten sıkılmış izlenimi vermektedir.

Karl Simrock'un öğrencilerle olan ilişkisine bakıldığında genel olarak çocukların ilgisizliği ve emek sarf etmeden başarı elde etme çabaları karşısında büyük endişe duyduğu söylenebilir. Bir öğrencinin velisi Simrock'a çocuğunun amcasıyla sınıf arkadaşı olduğunu ve bundan ötürü vatan bilgisi dersinde ona daha yüksek not verilmesini istemesi üzerine öğretmenin verdiği alaylı yanıt düşündürücüdür: *“Ancak birinci dereceden akrabalara sahtekârlık yapmayı göze alabilirim.”* (Becker 2013: s. 41). Yukarıda da belirtildiği gibi DAC'nın eğitim dizgesinde toplumcu kişiliklerin gelişimi için yurttaşlık bilgisinin verilmesi ve öğrencinin bu derslerde başarı göstermesi son derece önemliydi. Jurek Becker burada bu derslerde başarı gösteremeyen öğrencinin ve velisinin içine düştüğü üzücü durumu gözler önüne sermektedir. Yine Simrock'u hem velilerle hem de okul müdürlüğü ile karşı karşıya getiren başka bir olay ise Bertolt Brecht'in *“Şüpheyne Övgü”* şiirinin öğrenciler tarafından derste okunmasının ve analiz edilmesinin istenmesi üzerine gelişir. Bu durumdan haberdar olan bir veli, müdürlüğe şikayet dilekçesi verir ve çocuklarda şüphe uyandırmanın olumlu yönlerinin aktarılmasının onların gelişimi açısından zarar verici olduğunu belirtir. DAC ekin siyasasında şüphe ve yabancılaşma gibi izleklerin yazında ele alınmasının sakıncalı olarak görüldüğü, çünkü çocukların toplumcu kişiliklere ulaşmasında engel teşkil ettiği yukarıda bahsedilmişti. Görünen o ki, Jurek Becker bilinçli olarak şüphe izleğini kullanarak bu noktayı eleştirmiştir: bu eleştirisi çocukların bilgileri ezbere dayalı bir biçimde öğrenmeleri yerine şüphe duyup sorgulamaları olarak yorumlanabilir.

Bir öğretmende olması gereken iyi nitelikleri sorgulayan baş kahraman, dokuz maddede iyi nitelikleri özetle şöyle belirtmektedir:

Çocukların müttefiki olmak zorundadır.

Müttefiki olmak demek, birine karşı birlik olmak demektir, bu okul olsa dahi. Yenilgileri çocuklardan gizlememeli, açık bir biçimde onlarla birlikte üzülmelidir.

Gerekirse bunun sonuçlarına katlanmalıdır.

Okul yönetiminden ziyade, çocuklara karşı sorumluluk taşımak zorundadır.

Sahte ilgi, itiraf edilmiş ilgisizlikten daha kötüdür. Açık ve dürüst olmalıdır.

Sinirlerine hakim olmak zorundadır.

Çocukların farklı yeteneklerine karşı meraklı olmak zorundadır.

Görüşleri ders müfredatından uzaklaştığında, öğrencilere karşılaştırma yapmasını ve onlarda şüphe uyandırmayı öğretmelidir.

Kendini hiçbir tartışmanın üstünde görmemelidir, şüphenin de üzerinde görmemelidir: Öğrenciler öğretmene ceza kesmeden ona onay verebilmelerine rağmen, onu kabul ederse, öğretmen kazanmış demektir (Becker 2013: s. 57-58).

Öğrencilere karşı tavır ve tutumundan, ders müfredatında belirlenen konuların dışına çıkmasından ve öğrencilerde işlediği konular yardımıyla şüphe uyandırmasından dolayı Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uzaklaştırma alan, ancak daha sonra hatasını kabul etmesi durumunda okula geri dönmesine izin verilen Simrock, bu teklifi kabul etmez, hatta şiddetle karşı çıkar: *“Bana yapılan haksızlığın karşısında özür dileyeceğimi nasıl düşünebilirsiniz? Benden, hor görülmeye karşı minnettar olabileceğimi nasıl bekleyebilirsiniz? Ve her şeyden önemlisi: bu tür teklifleri kabul etmesini bir öğretmenden nasıl isteyebilirsiniz?”* (Becker 2013: s. 156). Ebeveynler ve okul yönetimi burada açıkça öğretmeni, öğrencileri toplumcu bireyler olarak yetiştirmediğinden dolayı uyarmaktadır.

Baş kahramanın ekinsel alandaki etkinlikleri dikkate alındığında ise kahraman tarafından geri sapım tekniği ile aktarılan sinemada yaşanan bir protestoya kısaca değinmek gerekir. Simrock eşi Ruth ile birlikte *“Spur der Steine”* adlı filmi izlemek için sinemaya gider ve film gösterime girdikten kısa bir sonra izleyiciler arasında aniden büyük bağırışmalar duyulur. Korkarak sinemadan ayrılan çift sinemanın önünde tartışmaların devam ettiğini görür. Anlatıcı bu filmin protesto edilmesinin kahramanda ne kadar büyük üzüntü yarattığını şu sözlerle aktarır: *“Halkın şiddetli tepkisine neden olmuştur, diye açıklar bir öğretim üyesi öğretmenlere toplantı sırasında, ve*

Simrock ona yalancı diyebilmek için, cesaretini toplayamaz.” (Becker 2013: s. 34). Ne var ki kahraman, bu filme karşı yapılan haksız eleştirilere karşı da sesini çıkaramaz. Sinemada yaşanan bu olay yansıtılarak, açık bir biçimde DAC’de ekin siyasasında siyasi erk tarafından eleştirilen ve sansür edilen “Spur der Steine” filmine gönderme yapılmıştır. Çünkü siyasi erke göre bu yapıt hedeflenen “yeni toplumcu insan” değerlerine uygun öğeler taşımaz, aksine toplumcu eğilim karşıtı öğeler taşıdığı gerekçesiyle yasaklanır. DAC’inde bir inşaatta işçiler arasında yaşanan çatışmaları yansıtan bu film esasen halkın beğenisini kazanmıştır, ancak partiyi küçük düşürücü sahneler içerdiği için gösterimi durdurulmuştur (Wischnewski, 1991, s. 367).

3.Sonuç

Jurek Becker *Schlaflose Tage* romanında DAC’nin ekin siyasasında hedeflenen toplumcu kişilik niteliklerine uygun insanlar yetiştirilmesi yerine yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye çalışan bir öğretmenin hem okul yönetimi hem de öğrenciler-ebeveynlerle hem de kendi ile olan iç çatışmasını çarpıcı bir dille yansıtmıştır.

II. Dünya Savaşı’ndan sonra ikiye bölünen Almanya, doğusunda Sovyet Rusya’nın etkisiyle toplumcu düşüncü dizgesini benimsemiş ve Hitler Nasyonsosyalizm’den hızlı bir biçimde uzaklaşmak için “yeni insan”, yani “yeni toplumcu kişiliğin” geliştirilmesi için bir an önce toplumun bütün alanlarında ama özellikle eğitim, özel yaşam ve meslek yaşamında yayılmasını sağlamaya çalışmıştır. Bu sebeple bireylerin özel yaşamında katıldıkları etkinlikleri; okuma günleri, tiyatro, opera vs., çocukların eğitim-öğretimindeki faaliyetlerini ve bireylerin meslek hayatlarını sıkı bir denetimden geçirerek, toplumcu kişilik hedeflerinden uzaklaşanlara ceza uygulamıştır. Ancak DAC’ndeki siyasi erk toplumcu kişiliğin gelişmesi için hedeflediği bu katı uygulama, toplumda büyük bir ilgisizliğe, dolayısıyla devlet ile birey arasındaki uçurumun giderek açılmasına neden olmuştur.

Becker yapıtında siyasi erk tarafından dayatılan toplumcu değerlere uygun tutum sergilemeye çaba sarf eden kişilerin hayatlarının belirli bir süre sonra nasıl sıkıcı ve tek düze olduklarını, gündelik rutinlerin içinde nasıl boğulduklarını, mutsuz ve kendine yabancılaşmış bireyler halinde dönüştüklerini aktararak eleştirmiştir. Toplumcu kişilik bağlamında kahramanın özel yaşamı, meslek hayatı ve eğitim-öğretim dizgesi incelendiğinde, onun her üç alanda karşılaştığı çatışmaların kaynağında ülküleştiren toplumcu kişilik sorunsalı olduğu ve bir öğretmen olarak özellikle bu değerlere sadık öğrenci yetiştirmeyi de bilinçli olarak red ettiği sonucuna varılmıştır.

Kaynakça

- (LISUM), R.-H.-G. e.-B. (Dü.). (2010, Mai). Opposition und Repression in der DDR. Die "Norm" der sozialistischen Persönlichkeit: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/havemann/index.php/materialien.html> (Erişim: 16.07.2019).
- Arnold, Heinz Ludwig (1994). “Gespräch mit Jurek Becker” Jurek Becker, München: Edition Text + Kritik, Cilt Heft 116, s. 4-14).
- Becker, Jurek (2007a). “‘Ich glaube, ich war ein guter Genosse.’ SPIEGEL-Gespräch über die Nach-Biermann-Ära in der DDR” Mein Vater, die Deutschen und ich. Aufsätze, Vorträge, Interviews, Frankfurt am Main: Suhrkamp, s. 24-36.
- Becker, Jurek (2007b). “Schriftsteller in Ost und Schriftsteller in West” Mein Vater, die Deutschen und ich. Aufsätze, Vorträge, Interviews, Frankfurt am Main: Suhrkamp, s. 48-60.
- Becker, Jurek (2007c). “Vorstellung” Mein Vater, die Deutschen und ich. Aufsätze, Vorträge, Interviews, Frankfurt am Main: Suhrkamp, s. 82-83.
- Becker, Jurek (2013). “Schlaflose Tage”, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DDR - MYTHOS UND WIRKLICHKEIT. (2018). <https://www.kas.de/web/ddr-mythos-und-wirklichkeit/bildung-und-erziehung> (Erişim: 01.07.2019).
- Emmerich, Wolfgang (2000). “Kleine Literaturgeschichte der DDR”, Berlin: Aufbau.
- Gilman, Sander L. (2002). “Jurek Becker. Biographie” (M. Schmidt, çev.), Berlin, München: Ullstein.
- Orth, Markus (2012). “Herz trifft Welt. Jurek Beckers roman Schlaflose Tage (1978)” Der Grenzgänger. Zu Leben und Werk Jurek Beckers, Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel , s. 70-88).

- Schmidt, Isabel (2014). “Jugendwerkhöfe in Thüringen. Sozialistische Umerziehung zwischen Anspruch und Realität”, Thüringen: Landeszentrale für politische Bildung.
- Das Jugendgesetz der DDR, <http://www.verfassungen.de/ddr/jugendgesetz74.htm> (Erişim: 19.07.2019).
- Wischnewski, K. (1991). Die zornigen jungen Männer von Babelsberg. G. Agde (Dü.) içinde, Kahlschlag. Das 11. Plenum des ZK der SED 1965. Studien und Dokumente (s. 355-371). Berlin: Aufbau.
- Witt, G. (2000). “Wie eine Inquisition” Kahlschlag. Das 11. Plenum des ZK der SED 1965 . Studien und Dokumente, Berlin: Aufbau, s. 339-344.

Yücel Atila ŞEHİRLİ⁶²

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK TUTUMLARI

1. Giriş

Toplumların geleceği, çocukların, bedenlen, ruhen, ahlaken, ilmen ve fikren iyi gelişmesine ve eğitilmesine bağlıdır. Çocuk, toplumun geleceğidir. “Çocukluk”, insan hayatında ihmal edilmeyecek kadar önemli bir dönemdir ve değerlidir (İnan,1968: s.201). Çocukluk dönemini mutlu ve sağlıklı bir şekilde geçiren bireyler, yetişkinlik döneminde de mutlu ve sağlıklı vatandaşlar olarak yaşadıkları toplumun refahına ve gelişmesine katkıda bulunurlar (Akyüz, 1999; Akyüz, 2000). Çocukluğun yetişkinlikten farklı bir dönem olduğu ve çocuğun minyatür yetişkin olmadığı görüşü batı dünyasında 17. yüzyılda ortaya çıkmıştır (Elkind, 2001, s.15).

Çocuğa karşı bakış açısı günümüzde olumlu yönde değişmiştir. Çocuk günümüzde kendine özgü gereksinimleri ve hakları bulunan, korunması gerekli bir varlık olarak görülmeye başlanmıştır (Archard, 1993; Alderson, 2000; Franklin, 2001). Çocuğun aile ve toplum içindeki yerinin düzenlenmesi; bedenî, zihni, duygusal, sosyal ve ahlakî gelişimi ile ilgili önlemlerin alınması gerekir. Ayrıca çocuğun her türlü kötü muameleye karşı korunması da gerekir (Burt, 1979; Lansdown, 2000). Bunları en etkili bir şekilde “hukuk kuralları” yapabilir. Avrupa’da 19. yüzyıldan itibaren anne babanın çocuğu yetiştirme ve koruma sorumluluğu onların hukukî bir görevi olmuştur. Çocukların hukukî anlamda korunması, anne-baba ve çocuklar arasındaki ilişkiler, başlangıçta *özel hukuk* tarafından düzenlenmişti (Kepenekçi, 2007). Zamanla devletin de çocuğun yetiştirilmesinde ve korunmasında sorumluluk taşımaya başlaması ile birlikte çocukların hakları *kamu hukuku* kurallarınca düzenlenmeye başlamıştır (Akyüz, 2000).

2.Çocuk Hakları

2.1.Çocuk Haklarına İlişkin Temel Kavramlar Nelerdir?

Bebeklik ile yaşlılık dönemleri arasında kalan kişiler antik dönemde “*çocuk*” olarak adlandırılmıştır (Akyüz, 2001: s. 3-4, Serozan, 2000: s. 3). Orta Çağ’da, çocuklar 5-7 yaşlarına kadar bebek, bu yaşlardan sonra küçük yetişkinler olarak görülmüştür. Rönesans’la birlikte Orta Çağ’daki tarım ekonomisinin sanayiye kayması, ailenin yapı ve rolünün değişmesi, çocuk ölümlerinin azalması, anne-baba-çocuk ilişkisinde duygusal bağın önem kazanması gibi etkenler ile çocuk anlayışı, değişmeye başlamıştır. Çocukluk anlayışı ve çocuk eğitimi konusunda Aydınlanma Çağı düşünürleri yeni görüşler ileri sürmüşlerdir. Nitekim çocuklar, yeni yüzyılın getirdiği sanayileşmenin, şehirleşmenin olumsuz etkilerinden korunmaya, çocuğun sağlık ve refahlarıyla ilgili gerekli önlemler alınmaya çalışılmıştır. 20. yüzyıl “*Çocuk Yüzyılı*” olarak da adlandırılmıştır. Bu yüzyılda düşünür, eğitimci, psikolog ve hukukçular çocukların gelişimleri ve hakları konusunda yeni çalışmalar yapmışlardır (Akt. Gander ve Gardiner, 1998: s.24).

2.2.Çocuk Hakları Kavramı

Çocukların çocuk olmaktan ve insan olmasından kaynaklanan, özgürlük ve saygınlık içinde, sağlıklı bir biçimde gelişebilmeleri için hukuk kuralları ile korunan haklarına “*çocuk*”

62 Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Edirne, Türkiye. asehirli@yahoo.com.tr

hakları” denilebilir (Akyüz, 2000, Akyüz, 2001). Diğer bir deyişle, “özel hukuk, sosyal hukuk, kamu hukuku ve uluslararası hukuk”ta yer alan kuralların çocuklara tanıdığı yetkilere “*çocuk hakları*” denir (İnan, 1968).

Çocuk hakları alanında, onların ihtiyaçları, yararları ve sahip oldukları hakların hayata geçirilebilmesi büyük önem taşır (Davis & Schwartz, 1987; Hallett, 2000; Wringe, 1985).

Günümüzde psikoloji, tıp ve hukuk alanlarında tanımlanan çocuk kavramı ile günlük yaşamda tanımlanan çocuk kavramı farklılıklar taşımaktadır.



Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe Sözlüğü'nde (2007) çocuk; “küçük yaşta oğlan veya kız, soy bakımından oğul veya kız, evlat ve bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız” olarak tanımlanmıştır. Çocuk kelimesinin tam karşılığı “insan yavrusu”dur. Çocuk İngilizcede “child”, Almancada “kind”, Fransızca “enfant”, Osmanlıca da “tıfil” olarak geçmektedir (Polat, 1997: s.7). Milli yasalarda daha erken bir yaşta ergin (reşit) olma durumunun kabul edilmesi dışında “18 yaşın altında her insan çocuk”tur (Moroğlu, 2003: s.29).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde çocuk; “daha erken reşit olma durumu hariç on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır” biçiminde açıklanmaktadır. Türk Medeni Kanunu'nun 11. Maddesine göre; evlilik ve mahkeme kararı ile çocuklar erken reşit olabilirler (Ersoy, 2011: s. 21-46). Biyolojik olarak çocuk, *ergenlik çağından önceki birey* olarak tanımlanır. Ergenlikten önceki bu dönemde, genellikle ailesine, anne-babasına bağımlı biri olarak kabul edilmektedir (Polat, 1997: s.7).

Çocuk hakları; “özel hukuk”, “sosyal hukuk”, “kamu hukuku” ve “uluslararası hukuk”ta *çocuğa tanınan yetkilerin bütünüdür*” denilebilir. Doğal hukuk açısından çocuk hakları; çocuğun birey olması, aynı zamanda bakıma ve özene gereksinim duyması nedeniyle doğuştan sahip olduğu haklardır. Pozitif hukuk açısından çocuk hakları; bir devlette yürürlükte bulunan hukuk açısından çocuklara tanınan hak ve sorumluluklardır (Ersoy, 2011: s. 23-24, Şehirli & Ergin, 2017: s.101-112).

2.3.Çocuk Haklarının Dünya’da ve Türkiye’de Tarihi Gelişimi

Çocuğu ekonomik yarar sağlama aracı olarak gören anlayıştan, çocuğun yararına göre hareket etme biçimindeki çağdaş anlayışa geçme süreci uzun yıllar almıştır. *Çocuk Hakları Sözleşmesi*'nin uluslararası alanda kabul görmesi ve imzalanması uzun süren çabalar sonunda gerçekleşmiştir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin oluşturulma, imzalanma ve Türkiye'nin Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni kabul etme sürecinde **gelişen olaylar aşağıdaki gibidir** (Akyüz, 2001: s.8-9):

Dünya’da Çocuk hakları konusunda ilk yasal düzenlemeler İngiltere’de işçi çocuklar için yapılmıştır. Madencilik gelişmesiyle ucuz işçi sıkıntısı, çocukların çalıştırılmasıyla aşılmaya çalışılmıştır. Ancak zor çalışma şartları altında çocuklar ezilmekteydi.

-1831 yılında İngiliz Parlamentosu çıkardığı bir yasa ile 9-21 yaşları arasındaki çocuk ve gençlerin gece çalıştırılmalarını yasaklamıştır.

-1842 yılında çıkarılan bir yasa ile kadınların ve 10 yaş altındaki çocukların maden ocaklarında çalıştırılmaları yasaklanmıştır (İnan, 1979: s.94).

-1894 yılında çocukların korunmasına ilişkin bir örgütün kurulması düşüncesi, ilk olarak Jules de Jeune tarafından ortaya konulmuştur.

-1919 yılında Çocuğun korunması, hakları üzerinde uluslararası kararların ilki Washington’da toplanan İş Konferansında alınan kararlardır (İnan, 1968: s.44).

-26 Eylül 1924 tarihinde “Uluslararası Yardım Birliği ve Uluslararası Kadınlar Meclisi”nin çabalarıyla Milletler Cemiyeti yılında “Cenevre Çocuk Hakları Beyannamesi” yayımlamıştır. “Tüm ulusların erkek ve kadınları, insanlığın ırk, uyrukluk ve din ayrımı gözetmeksizin sahip olduğu en iyi şeyi çocuğa vermekle yükümlü bulduklarını 'Cenevre Bildirisi' denilen bu Çocuk Hakları Bildirisi ile tasdik ederler” önsözü ile başlar ve beş maddeden oluşur (Akyüz, 1980: s.341).

-1931 yılında bu bildirge Türkiye Cumhuriyeti tarafından benimsenmiş ve Atatürk tarafından da imzalanmıştır.

-27 Eylül 1934 tarihinde M.C. Genel Kurulu Çocuk Hakları Bildirgesi’ni yeniden onaylamıştır.

-5-9 Nisan 1936 tarihinde Atina’da I. Balkan Kongresi toplanmıştır (Tiryakioğlu, 1991: s.3).

-1-7 Ekim 1938 tarihinde II. Balkan Kongresi toplanmıştır. Bu kongrede “normal ve sağlam çocukların korunması”, “çocukların tıbbi korunması” ve “çocukların iş yaşı” konuları üzerine çalışmalar yapılmıştır (Tiryakioğlu, 1991: s.3).

-1948 yılında II. Çocuk Hakları Bildirisi yayımlanmıştır. İlk Cenevre Bildirisi II. Dünya Savaşı’nın çıkması üzerine yaşama geçememişti.

-1950 yılında Dublin’de toplanmış olan Parlamentolar Birliği de çocuk hakları üzerinde kararlar almıştır. Türkiye’ de bu kararları alan ülkeler arasındadır (UNESCO, 1969).

-20 Kasım 1959 tarihinde “Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Beyannamesi”, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’na kabul edilmiştir (Bu sözleşmeler kabul eden devletlere yaptırımı olmayan genel ilkeler niteliğindedir). Bu Bildirge 10 maddeden oluşmaktadır. Bildirge’nin hiçbir bağlayıcılığı ve yaptırımı bulunmamaktadır. Ancak Birleşmiş Milletlere üye devletler Bildirgeye taraf olduklarını bildirmiştir (Akyüz, 1980: s.342, Müftü, 2001: s.124). Bildirge, her şeyden önce tüm dünya çocuklarının Bildirge ile ortaya konan haklardan yararlanma hakkına sahip olduğunu vurgulamaktadır (Doğan, 2000: 182). Sözleşme, çocukların temel hayat, gelişim, korunma ve topluma etkin katılım gibi haklarını içerir (Fernek, 2000). Sözleşme, çocuk hakları yasasıdır (Cılga, 2001; Neslitürk, Ersoy, 2007: s.245-257).

-14 Şubat 1962 günü 7. Milli Eğitim Şurası’nda, 8 Mayıs 1962 günü 2. Sosyal Hizmetler Konferansı’nda, 30 Temmuz 1962 günü Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Konfederasyonları Kurultayı’nda, 26 Haziran 1963 günü UNESCO Türkiye Milli Komisyonu 7. Genel Kurulu’nda kabul edilmiş bulunan “Türk Çocuk Hakları Bildirisi”, Anayasa’nın 10,14, 35, 41, 43, 45, 48, 49 ve 50. maddelerinin açık ve kesin hükümleri ile 1923 Cenevre, 1948 Çocuk Esirgeme Kurumları Birliği ve 20 Ekim 1959 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirilerinin ışığı altında Türk çocuğunun hakları aşağıdaki maddelerde saptanmış ve memleket kamuoyuna sunulması kararlaştırılmıştır (İnan, 1979: s.103).

- 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler tarafından bir tasarı oluşturulmuş (Kepenekçi, 2000) ve 2 Eylül 1990'da *Çocuk Hakları Sözleşmesi* olarak uluslararası hukukta yürürlüğe girmiştir.

-28 Ocak 1990 tarihinde imzaya açılan sözleşme, aynı gün 61 ülke tarafından imzalanmıştır. 2 Eylül 1990'da 20 ülke tarafından onaylanarak uluslararası bir yasa gücüyle yürürlüğe girmiştir.

-14 Şubat 1990 tarihinde Türkiye tarafından imzalanan ve Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda sözleşme onaylanmıştır.

- 9 Aralık 1994 tarihinde Çocuk Hakları Sözleşmesi Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından onaylanmış olup 27 Ocak 1995 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanarak uygulanmaya başlanmıştır (Aras & Birinci & Uluç, 2001).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin uygulanmasına ilişkin olarak uluslararası birliktelik gerektiren konularda aşağıda sıralanan **çeşitli sözleşmeler de imzalanmıştır:**

-25 Ocak 1996 tarihinde Strazburg'da çocuk hakları konusunda Avrupa Birliği ülkeleri arasında iş birliğini geliştirmek amacıyla, "Çocuk Haklarının Kullanılmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi" imzalanmıştır.

-21 Ocak 1998 tarihinde Lahey'de "Uluslararası Çocuk Kaçırmanın Hukuki Veçhelerine Dair Sözleşme" imzalanmıştır.

Bu kanun Türkiye tarafından 1999 yılında kabul edilmiştir. Ayrıca, Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne ek olarak "Çocuk Satışı", "Çocuk Fahişeliği", "Çocuk Pornografisi" ve "Çocukların Silahlı Çatışmalara Katılmaları" ile ilgili ihtiyari protokoller imzalanmıştır. Türkiye bu protokollerde yer alarak uluslararası alanda iş birliği yapmayı kabul etmiştir (Dinç & Biçkin & Aycı, 2004: s.125-169).

Türkiye'de çocuğun korunması uzun yıllar sosyal yardım amacıyla yapılmış ve dinî kurumlar tarafından gerçekleştirilmiştir. Osmanlı Devleti'nde çocuğun korunması vakıflar tarafından yapılmıştır. Ancak, Türkiye'de bu konudaki kurumsal yapılar 19. yüzyılda oluşturulmaya başlamıştır. İlk olarak, Mithat Paşa döneminde, çocuk ıslahhaneleri açılmıştır. II. Abdülhamit döneminde sokaklarda dilenen çocuklarla, engelli bireylerin ve kadınların dilenmekten kurtarılmaları için Darülaceze'ler kurulmuştur. Cumhuriyetle birlikte, Türk Medeni Kanunu ile çocukların haklarına ilişkin hükümler düzenlenmiş ve daha sonraları çıkarılan özel kanunlarla, medeni kanundaki haklar tanımlanmıştır (Şehirli & Ergin, 2017: s.101-112).

2.4.Türkiye'de Çocuğun ve Haklarının Korunması İle İlgili Çıkarılan Kanunlar

-1949'da "Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun" çıkarılmıştır.

-1979'da "Çocuk Mahkemelerinin Kuruluşu, Görev ve Yargılama Usulleri Hakkında Kanun"un kabulü ile çocuk yargılamasına özel bir statü kazandırılmıştır.

-1983'de "Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu" yürürlüğe girmiş; böylelikle korunmaya muhtaç çocuklar hakkındaki kanun yürürlükten kaldırılmıştır.

-1983'de "*Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu*" (5395 sayılı) çıkarılarak engelli çocukların korunması sağlanmaya çalışılmıştır (Akyüz, 1999: s.495).

-2002'de Türk Medeni Kanunu (24. Madde) ile "erkek veya kadın on yedi yaşını doldurmadıkça evlenemez" ibaresiyle iyileştirilmiştir.

- 3.7.2005'de "Çocuk Koruma Kanunu" (5395 sayılı) çıkarılmıştır.

-2005 yılında yürürlüğe giren "Ceza Kanunu" ve 2006 yılında yürürlüğe giren "Çocuk Koruma Kanunu" ile "çocuğun yaşı 18 olarak belirlenmiş" ve güçlendirilmiştir (Şehirli & Ergin, 2017: s.101-112).

2.5.Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Temel İlkeleri

Çocuk Hakları Sözleşmesi, Amerika B.D., Birleşik Arap Emirlikleri ve Somali olmak üzere üç ülke dışında dünyadaki bütün ülkeler tarafından imzalanmıştır. Sözleşmeyi onaylayan her ülke çocuklarla ilgili yükümlülüklerini yerine getirmelerinde, anne babalara ve sorumlu olan tüm kuruluşlara yardımcı olacak tüm önlemleri almakla yükümlü kılınmıştır (Ersoy, 2011: s.25-27). “Çocukların Magna Carta”sı veya “Çocukların Anayasası” olarak anılan Çocuk Hakları Sözleşmesi, dünyadaki tüm çocuklar için aynı anlamı taşır. Irk, dil, cinsiyet, din, etnik ya da toplumsal farklılıklar gözetilmeksizin bütün çocuklar için eşit ölçüde geçerlidir (Müftü, 2001: s.124). Sözleşme, insan hakları ilkelerinin çocuklar açısından geliştirildiği bir sözleşme niteliği taşır (Cılga, 2001: s.70). Sözleşme 191 ülke tarafından imzalanmış uluslararası düzeyde en yaygın olarak kabul görmüş bir belgedir. Türkiye 1990 yılında Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni imzalamış, 1995 yılında Resmi Gazete’de yayımlayarak yürürlüğe koymuştur (Aras & Birinci & Uluç, 2001: s.132-133).

Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde yer alan haklar belirli ilkelere göre düzenlenmiştir. Bunlar; “ayrım gözetmeme, yaşama ve gelişme hakkı, çocuğun yüksek yararının (güvenliğinin) korunması, çocuğun görüşlerine saygı gösterilmesi” olarak sıralanabilir (Akyüz, 2001: s.9-13, Şehirli & Ergin, 2017: s.101-112).

2.6.Çocuk Haklarının Sınıflandırılması

Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde, çocukların sağlıklı yaşaması (Beyazova, 2010: s.97-100) ve çok yönlü olarak gelişmesini sağlaması için gerekli birçok maddeye yer verilmiştir. Sözleşmede yer alan çocuk hakları aşağıda sıralanan haklardan oluşur (Cılga, 1999: s.494):

1.Çocukların Yaşama Hakları: Sağlık ve Tıbbi Bakım. Sosyal Güvenlik. Barınma ve Bakım Sağlama.

2.Çocukların Gelişim Hakları: Bilgi Edinme Hakkı. Eğitim Hakkı. Oyun ve Eğlenme Hakkı.

3.Çocukların Korunma Hakları: Çocuğun Ülkeden Kaçırılması (Aydın, 2016: s.194-203). Bedensel ve Ruhsal İhmal. Şiddet ve Sömürü. Çocukların Çalıştırılması. Uyuşturucudan Korunma. Cinsel Sömürüye Karşı Korunma. Silahlı Çatışmadan Korunma.

4.Çocukların Katılım Hakları: Kendini İlgilendiren Konularda Kararlara Katılma. Düşünce Özgürlüğü Hakkı. Dernek Kurma ve Barış İçinde Toplanma Hakkı.

Çocukların sağlıklı, etkili düşünebilen ve toplumsal değerlere sahip, üretken ve duyarlı bireyler olabilmeleri için devletlerin bu hakları hayata geçirmeleri önem taşır. Çocuk hakları, dünyadaki bütün çocukların sağlıklı gelişmesi için gerekli olan evrensel ilkelere (Ersoy, 2011: s.29-35; Uğurlu & Gülsen, 2014, Şehirli & Ergin, 2017: s.101-112).

2.7. Çocukların Haklarının Ulusal ve Uluslararası Hukuk Kuralları İle Türkiye’de Güvenceye Alınması

Atatürk’ün devletin kurulma aşamasında ve öncesinde en çok önem verdiği konulardan biri de “çocuklar” olmuştur. Atatürk, “çocukları severiz. Çünkü çocuk, bizim devamımızdır. Her çocukta biz, sonsuzluğa doğru uzanıp gitme isteğinin doyumunu buluruz” demiştir (Sönmez, 2004: s.2). Atatürk’ün çocuklara ve gençlere verdiği önemin göstergesi, “23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı” ve “19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı”dır. Dünya liderleri arasında çocuklara bayram armağan eden tek liderdir. Atatürk’ün çocuklara verdiği önem, edindiği manevi çocuklarında da görülmektedir. Bu davranışıyla halkına örnek olmaya çalışmıştır. Atatürk’e göre, “bugünün küçüğü, yarının büyüğüdür”. Atatürk’ün çocuklara yaklaşımı, Avrupalı pedagogların görüşleri doğrultusunda olmuş, çocukları bir büyük insan olarak kabul etmiş, onların, yanında içlerinden geldiği gibi konuşma ve davranmalarına izin vermiştir (Şehirli, 2016: s.1033-1046).

Türkiye’de çocukların hakları hem “ulusal” hem de “uluslararası hukuk kuralları” ile güvence altına alınmıştır. Ulusal hukuk kapsamında başta, 1982 Anayasası’nda çocuk hakları ile ilgili çeşitli hükümlere yer verildiği görülmektedir (örneğin; m. 41, 42, 50, 58, 61, 62). B.M. Genel

Kurulu'nda 1989 yılında kabul edilen “*Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*” de; çocukların kişisel, siyasî, toplumsal ve kültürel hakları ile ilgili 54 hüküm yer almaktadır. Türkiye'nin de onayladığı bu Sözleşme'de bütün çocukların hakları ayrıntılı bir şekilde düzenlenmiştir (Osler & Starkey 1998). Bu Sözleşme'de “**özel gereksinimli çocuklar**”, “**korunmaya muhtaç çocuklar**”, “**istismar ve ihmale uğrayan çocuklar**”, “**sığınmacı çocuklar**”, “**silahlı çatışma altında bulunan çocuklar**” gibi özel durumdaki çocukların haklarına da yer verilmiştir. Son yıllarda “*Özel Gereksinimli Çocukların Hakları Sözleşmesi*” gibi yeni sözleşmelerin yapılmasının gerekliliği konusu tartışılmaktadır (Freeman, 2000).

Günümüzde bazı toplumlarda engelli çocukların temel hakları inkâr edilerek sosyal bir dışlama yaşadıkları görülmektedir (Lundy & Kilpatrick 2006). Engelli çocuklar kendilerinden sorumlu olan yetişkinler tarafından en sık istismara uğrayan gruptur (Landsdown, 1998). Engelli erkek çocukların en fazla uğradıkları istismar türü “ihmal” ve “fiziksel istismar” iken, engelli kız çocuklar daha çok “cinsel istismar” ya da “duygusal istismara” uğramaktadır (Morris, 1999, Şehirli & Ergin, 2017: s.101-112, Topuzoğlu, 2004, Usta, 2004)

2.8.Çocuk Hakları Konusunda Eğitim Vermenin ve Araştırma Yapmanın Önemi

Çocukların Sözleşme'nin kendilerine tanıdığı haklar konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 42. maddesi bu tür bir eğitimi öngörmektedir (Covell ve Howe, 1999). Çocuk hakları konusundaki eğitimin önemi pek çok yazar ve araştırmacı (Cooke & Standen, 2002; Covell & Howe, 1999; Crosse ve diğerleri, 1992; Kepenekci, 2006; Osler & Starkey, 1998, Bloom, 1995) tarafından vurgulanmıştır. Buna karşılık çocuk hakları konusunda bilgili olmaları gereken sosyal hizmet uzmanları (Cooke & Standen, 2002) ve öğretmenlerin (Casas, 2001) bu konuda herhangi bir eğitim almadıkları veya kendilerine verilen eğitimi yeterli bulmadıkları yapılan çalışmalardan anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, özellikle de sınıf öğretmenlerinin çoğunun “çocuğun, istismar ve ihmalden korunması” konusunda bilgili olmadıklarını Karaman (1993) yaptığı çalışma ile belirtmiştir. Çocuk hakları konusundaki bilgilendirmenin çocuk haklarına yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Covell ve Howe, 1999, Şehirli & Ergin, 2017: s.101-112).

Çocuk haklarının öğretilmesinden sorumlu olan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları da önemlidir. Özellikle ülkemizde 2000'li yıllardan sonra Avrupa Birliği sürecinde birçok çalışma yapılmış (Karaman Kepenekçi 2006; Aktürk 2006; Fazlıoğlu 2007; Neslitürk ve Ersoy 2007; Tunç 2008; Ay Zöğ 2008; Karaman Kepenekçi 2010; Merey ve Parpuç, 2012; Merey, 2012) ve bu çalışmalar genelde Türkiye'de çocuk haklarının güvenliği, öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin çocuk haklarına ilişkin görüşleri, ders kitapları ve özellikle öğrenciler için hazırlanmış olan çocuk edebiyatı ürünlerinde çocuk haklarının ele alınışı ve çocuk haklarının uygulama sürecine ilişkin konular ele alınmıştır. Ancak son yıllarda okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla ilgili fazla çalışma yapılmamıştır (Doğan, Torun Akgün, 2014).

2.9. Çocuk Hakları Konusunda Yapılan Araştırmalar

Çocuk hakları konusunda 1992-2015 yılları arasında 47 farklı üniversitede 133 adet tez çalışmasının gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu verilere göre sırasıyla, Hacettepe (%12.0), Marmara (%9.0) ve Ankara Üniversitesi'nin (%8.3) çocuk hakları bağlamında en fazla tez çalışmasının gerçekleştirildiği üniversiteler olduğu görülmektedir. Tez çalışmalarının en çok sırasıyla; Sosyal, Eğitim ve Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. **Bu tezlerin konusuna göre dağılımı şöyledir:** 94 adet çocuk hakları konusunda betimsel tez (%70.7), 33 adet çocuk hakları konusunda alanyazın/derleme (%24.8), 4 adet deneysel (%3.0), 2 adet diğer (%1.5) kategoriler. Çocuk haklarına ilişkin görüşler, tutumlar ve bu tutumları etkileyen faktörler ve toplumun farklı birimlerindeki çocuk haklarına ilişkin bakışları inceleyen çoğu uygulamalı araştırma makalesi, yüksek lisans ve doktora tezlerini gerçekleştirenlerin isimleri şöyledir (Dündar & Hareket, 2017) :

Makaleler

Düzbakar (2004), Karaman-Kepenekçi (2006), (Kepenekci & Baydık, 2009), Öntaş (2006), Karaman-Kepenekçi ve Baydık (2009), Gömleksiz ve diğerleri (2008), Kop ve Tuncel (2010), Gültekin, Akduman, G. & Türkoğlu, D. (2013), Dinç, B. (2015), Arslan, Cansever, B. & Bilir, Seyhan, G. (2016), Arslan, Cansever, B. & Bilir, Seyhan, G. (2017), Balbağ, N. L., Gültekin M. & Gürdoğan, Bayır, Ö. (2016), Çeliköz, N. & Leblebici, H. (2017), Dündar, H. & Hareket, E. (2017), Şallı, D. (2017), Sadıkoğlu, İnci, Topsakal, Cem (2017), Kardeş, S. & Banko Ç. & Eren, S. & Antakyalıoğlu, Ş. (2017), Öztürk, A. (2019),

Yüksek lisans tezleri

Çetinkaya (1998), Morine (2000), Kavak (2005), Özyıldırım (2007), Fazlıoğlu (2007), Salman-Osmanağaoğlu (2007), Tunç (2008), Ay Zöğ (2008), Kobat (2009), Uçuş (2009), Kaya (2011), Musaoğlu, Ebru Batur (2012), Göle, M. Oğuz (2014), Sildir, E. (2016), Şimşek, B. Ş. (2016), Aydınlık, Aydan (2017),

Doktora tezleri

Uluç (2008), Yurtsever (2009), (Kaya, 2011).

2.10.Çocuk Hakları Konusunda Okul Öncesi ve Okulda Yapılması Gereken Çalışmalar

Çocukların yasalar ve sözleşmelerle kendilerine tanınan hakları bilmeleri onların temel hakkıdır (Kepenekçi, 2000). Okullar, çocuklara sadece eğitim vermemeli, çocukların haklarının öğrenildiği ve uygulandığı kurumlar halinde olmalıdır (Osler & Starkey, 1998). Okul öncesi çocukların bedenî, zihni ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu (Poyraz & Dere, 2001) dönemdir. Ayrıca insan hayatının temelinin oluşturulduğu bir dönemdir (Oktay, 2000). Okul öncesi dönemde çocuklarda; “işbirliği, paylaşma, grup etkinliklerine katılma, toplum içinde düşüncelerini ifade edebilme ve sorumluluk alabilme” gibi sosyal beceriler gelişir (Hopkins, 2002; Yaşar, 2006, OHCHR, 2003).

Yurt dışında erken çocukluk döneminde çocuk haklarının öğretimi ve okullardaki uygulamalara ilişkin yapılan araştırmalara da son yıllarda rastlanmaktadır (Alderson, 1999; Allan & P’Anson, 2004; Covell & Howe, 1999; Ochaíta & Espinosa, 1997; Osler & Starkey, 1998; Neslitürk, & Ersoy, 2007: s.245-257).

Günümüzde devlet ve toplumların; “Çocukların Sağlık ve Beslenmesi, Çocukların Eğitimi, Çalışan Çocuklar, Sokakta Yaşayan Çocuklar, Engelli Çocuklar, Suç İşleyen Çocuklar, İhmal ve İstismara Uğrayan Çocuklar ile Korunma İhtiyacı İçinde Olan Çocuk (Balo, 2013: s. 237-267; Sayita, 2004: s. 82), Suça Sürüklenen Çocuk (Balo, 2013: s.267-364, Balo, 2015) ve Mağdur Çocuk” (Balo, 2013: s. 364-407; Bahar, 2006) konularında gereken tedbirleri alması kendi gelecekleri açısından hayatî öneme haiz konuların başında gelmektedir (Şehirli & Ergin, 2017: s.101-112).

3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; öğretmen adaylarının çocuk hakları tutum düzeyini belirlemek ve Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Programı’nda verilen eğitimlerin bu öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının ne yönde ve ne kadar değiştiğini belirlemektir. Bu genel amacın yanında, öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının; onların yaşlarına cinsiyetlerine ve başarı düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır.

4. Yöntem

4.1.Evren

Araştırmanın çalışma evrenini, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde, 2018-2019 öğretim yılı Bahar yarıyılında Okul Öncesi programının 1., 2., 3., ve 4. sınıfındaki tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini toplam 242 öğrenciden oluşmaktadır. Fakültenin diğer

öğretmenlik programları evren dışı tutulmuştur. Bu durum araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

4.2. Veri toplama aracı

Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi anketi ile Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekci tarafından geliştirilen 22 maddeden oluşan “**Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği**” (ÇHTÖ) dir (Kepenekci & Baydık 2009). Verilerin analizinde “t testi”, “varyans analizi”, ve “LSD testleri” kullanılmıştır.

4.3. Verilerin toplanması ve analizi

Bu araştırmanın temel amacı; “öğretmen adaylarının çocuk hakları tutum düzeyini belirlemek ve T.Ü. Eğitim Fakültesi Okul Öncesi programında verilen eğitimlerin bu öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının ne yönde ve ne kadar değiştiğini” belirlemektir. Bu genel amacın yanında, öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının; onların yaşlarına cinsiyetlerine ve başarı düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır.

Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi anketi ile Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekci tarafından geliştirilen 22 maddeden oluşan “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” (ÇHTÖ) dir (Kepenekci & Baydık 2009). Verilerin analizinde “t testi”, “varyans analizi” ve “LSD testleri” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ilgili başlıklar çerçevesinde tablolar halinde verilmiştir. Veriler, 2018-2019 öğretim bahar döneminde, final sınavlarından önce toplanmıştır. Veri toplama aracındaki olumsuz soru köklü sorular; “kesinlikle katılmıyorum” için ‘1’, “katılmıyorum” için ‘2’, olumlu soru köklü sorular; “katılıyorum” için ‘3’, “kesinlikle katılıyorum” için ‘4’ biçiminde puanlanmıştır.

5. Bulgular

Katılımcıların %70,25’ini 19-22 yaşlarında, %86,78’ini (214) kız öğrencilerin oluşturduğu; öğrencilerin %27,27’sinin 2. sınıfta okuduğu, %75,21’inin 2.51-3.50 ders başarı düzeyinde olduğu, %71,90’ının alt sınıflardan sorumlu olduğu hiç dersinin olmadığı görülmektedir. (Tablo 1)

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

		f	%
Yaşınız?	18 ve daha küçük	14	5,78
	19-22	170	70,25
	23 ve üstü	58	23,97
Cinsiyetiniz?	Kız	210	86,78
	Erkek	32	13,22
Sınıfınız?	1	61	25,21
	2	66	27,27
	3	50	20,66
	4	65	26,86
Genel not ortalamanız	2.50 ve altı	32	13,22
	2.51-3.50	182	75,21
	3.51 ve üstü	28	11,57
Alt sınıflardan sorumlu olduğunuz (kaldığınız veya kestiğiniz) ders sayısı?	Hiç yok	174	71,90
	1 ders	32	13,22
	2-3 ders	29	11,98
	4 ve üstü ders	7	2,89
Toplam		242	100,00

Öğretmen adaylarının çocuk hakları hakkındaki en zayıf tutumları “Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına

yerleştirilme hakkı vardır.” ($\bar{x}=3,508$) ve “Çocukların sağlıkları ile ilgili sorumluluk sadece ailelerde olmalıdır; devletler çocukların sağlık sorunlarına karışmalıdır” ($\bar{x}=3,517$) maddelerindedir. Ölçekteki maksimum puanın 4 olduğu dikkate alınınca ölçeğin geneli bakımından ($\bar{x}=3,790$) olduğu gibi yukarıda anılan ikisi hariç diğer tüm maddeler hakkındaki tutum ve görüşler maksimuma yakın derecede çok iyi düzeydedir. (Tablo 2)

Tablo 2. Çocuk Haklarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Art. Ort.	Std. Sapma
Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir.	242	3,955	0,344
Çocukların savaştan korunmaları gerektiğine inanıyorum.	242	3,942	0,371
Evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	242	3,934	0,322
Oyun oynamanın ve farklı etkinliklere katılmanın çocukların hakkı olduğunu düşünüyorum.	242	3,930	0,416
Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum.	242	3,926	0,379
Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.	242	3,913	0,393
Devlet çocuğu her türlü kötü muameleden korumalıdır.	242	3,901	0,395
Devlet engelli çocukları korumak, eğitmek ve istihdam etmek için gerekli önlemleri almalıdır.	242	3,897	0,429
Çocuğun en temel hakkının “yaşama hakkı” olduğuna inanıyorum.	242	3,884	0,411
Çocuk hakları devlet tarafından koruma altına alınmalıdır.	241	3,867	0,473
Annesinden, babasından ya da her ikisinden de ayrı olan çocukların anne-babasını görme hakkı vardır.	241	3,851	0,421
Çocukların düşüncelerini yazarak ya da çizerek anlatma hakları olduğunu düşünüyorum.	242	3,802	0,449
Devletler, çocuklarını daha iyi yetiştirmeleri için ailelere yardımcı olmalıdır.	242	3,798	0,543
ÇHT	242	3,790	0,277
Devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiğine inanıyorum.	242	3,752	0,608
Suç işlemiş çocuklara, sağlıklı ve sosyal yurttaşlar olabilmeleri için yardım edilmesi gerektiğine inanıyorum.	242	3,744	0,532
Sadece yetişkinlerin sosyal güvenlik hakkı olmalıdır; çocuklara sosyal güvenlik hakkı tanımaya gerek yoktur.	242	3,702	0,736
Çocukların özel yaşamı vardır bu yüzden de özel yaşamlarının gizliliğine saygı gösterilmelidir.	242	3,698	0,601
18 yaşın altındaki herkesin çocuk olmaktan kaynaklanan özel haklara sahip olduğuna inanıyorum.	242	3,669	0,744
Çocuk hakları konusunda özel bir uluslararası sözleşme hazırlanmasına gerek yoktur.	242	3,649	0,654
Devletler farklı ülkelerde yaşayan parçalanmış ailelere bir arada yaşamaları için gerekli yardımı sağlamalıdır.	242	3,545	0,669
Çocukların sağlıkları ile ilgili sorumluluk sadece ailelerde olmalıdır; devletler çocukların sağlık sorunlarına karışmamalıdır.	242	3,517	0,713
Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır.	242	3,508	0,619

Çocuk hakları tutumları için varyansların homojenliğini test etmek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre çocuk hakları tutumları ile ilgili karşılaştırma istatistiklerinde parametrik teknikler kullanılmıştır. (Tablo 3)

Tablo 3. Çocuk Hakları Tutumları Normallik Sınaması

	N	Art. Ort.	Std. Sapma	Skewness	Kurtosis
Çocuk hakları	242	3,790	0,277	-1,405	6,763

Kız öğretmen adaylarının çocuk hakları tutumları ($\bar{x}=3,812$) erkek öğretmen adaylarının Çocuk Hakları Tutumlarına göre ($\bar{x}=3,640$) daha olumludur ($t=3,199$ sd: 240 $p<0.05$). (Tablo 4)

Tablo 4. Çocuk Hakları Tutumları İçin t Testi Sonuçları

	N	Art. Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Cinsiyetiniz?	Kız	210	3,812	3,199	240	0,002
	Erkek	31	3,640			

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk hakları tutumları onların yaşlarına ($F=0,047$ sd: 2-239, $p>0.05$), sınıflarına ($F=0,947$ sd: 3-238, $p>0.05$) göre farklılık göstermemekte, genel not ortalamasına ($F=4,655$, sd: 2-239, $p<0.01$) ve alt sınıflardan sorumlu olduğu (kaldığı veya kestiği) ders sayısına ($F=7,506$, sd: 3-238, $p<0.01$) göre ise farklılık göstermektedir. Sınıflara göre farklılaşma görülmemesi okul öncesi öğretmen adaylarında eğitim fakültesinde verilen eğitimlerin onların çocuk hakları tutumlarının daha olumlu olmasına etki edemediği anlaşılmaktadır. (Tablo 5)

Tablo 5. Çocuk Hakları Tutumları İçin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yaşınız?	Gruplar arası	0,007	2	0,004	0,047	0,955
	Gruplar içi	18,490	239	0,077		
	Toplam	18,498	241			
Sınıfınız?	Gruplar arası	0,218	3	0,073	0,947	0,419
	Gruplar içi	18,279	238	0,077		
	Toplam	18,498	241			
Genel not ortalamanız	Gruplar arası	0,694	2	0,347	4,655	0,010
	Gruplar içi	17,804	239	0,074		
	Toplam	18,498	241			
Alt sınıflardan sorumlu olduğunuz (kaldığınız veya kestiğiniz) ders sayısı?	Gruplar arası	1,599	3	0,533	7,506	0,000
	Gruplar içi	16,899	238	0,071		
	Toplam	18,498	241			

Genel not ortalaması 2.50 ve altı olan öğrencilerin çocuk hakları tutumları ($\bar{x}=3,65$), genel not ortalaması 2.51-3.50 olan öğrencilere ($\bar{x}=3,81$) ve 3.51 ve üstü olan öğrencilere ($\bar{x}=3,84$) göre daha düşük düzeydedir. (Tablo 6)

Tablo 6. Genel Not Ortalamasına .Göre Çocuk Hakları Tutumları İçin LSD Testi

Genel not ortalamanız		Arit.Ort. Farkı (I-J)	Std. Hata	p
2.50 ve altı	2.51-3.50	-0,152	0,05	0,00
	3.51 ve üstü	-0,181	0,07	0,01
2.51-3.50	2.50 ve altı	0,152	0,05	0,00
	3.51 ve üstü	-0,030	0,06	0,59
3.51 ve üstü	2.50 ve altı	0,181	0,07	0,01
	2.51-3.50	0,030	0,06	0,59

Alt sınıflardan sorumlu olduğu (kaldığı veya kestiği) hiç dersi olmayan öğrencilerin çocuk hakları tutumları ($\bar{x}=3,838$), alt sınıflardan sorumlu olduğu ders sayısı 1 olan öğrencilere ($\bar{x}=3,717$), 2-3 ders olan öğrencilere ($\bar{x}=3,619$) ile 4 ve üstü olan öğrencilere ($\bar{x}=3,630$) göre daha yüksek düzeydedir. (Tablo 7)

Tablo 7. Alt Sınıflardan Sorumlu Olduğu (Kaldığı veya Kestiği) Ders Sayısına Göre Çocuk Hakları Tutumları İçin LSD Testi

Alt sınıflardan sorumlu olduğunuz ders sayısı?	Arit.Ort. Farkı (I-J)	Std. Hata	p
Hiç yok	1 ders	0,121	0,019
	2-3 ders	0,219	0,000
	4 ve üstü ders	0,208	0,044
1 ders	Hiç yok	-0,121	0,019
	2-3 ders	0,098	0,152
	4 ve üstü ders	0,087	0,433
2-3 ders	Hiç yok	-0,219	0,000
	1 ders	-0,098	0,152
	4 ve üstü ders	-0,011	0,924
4 ve üstü ders	Hiç yok	-0,208	0,044
	1 ders	-0,087	0,433
	2-3 ders	0,011	0,924

Başarılı öğrenciler daha olumlu çocuk hakları tutumlarına sahiptir (Tablo 5-6-7-)

Okul öncesi kız öğretmen adaylarının şu maddelerde erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu çocuk hakları tutumlarına sahip oldukları görülmektedir (Tablo 8):

- 18 yaşın altındaki herkesin çocuk olmaktan kaynaklanan özel haklara sahip olduğuna inanıyorum.
- Çocukların düşüncelerini yazarak ya da çizerek anlatma hakları olduğunu düşünüyorum.
- Çocukların özel yaşamı vardır bu yüzden de özel yaşamlarının gizliliğine saygı gösterilmelidir.
- Devlet çocuğu her türlü kötü muameleden korumalıdır.
- Devlet engelli çocukları korumak, eğitmek ve istihdam etmek için gerekli önlemleri almalıdır.

Tablo 8. Çocuk Hakları Tutumları İçin Cinsiyete Göre t testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Art. Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
18 yaşın altındaki herkesin çocuk olmaktan kaynaklanan özel haklara sahip olduğuna inanıyorum.	Kız	210	3,733	0,638	-3,500	2400,001	
	Erkek	32	3,250	1,164			
Çocukların düşüncelerini yazarak ya da çizerek anlatma hakları olduğunu düşünüyorum.	Kız	210	3,833	0,422	-2,856	2400,005	
	Erkek	32	3,594	0,560			
Çocukların özel yaşamı vardır bu yüzden de özel yaşamlarının gizliliğine saygı gösterilmelidir.	Kız	210	3,762	0,527	-4,372	2400,000	
	Erkek	32	3,281	0,851			
Devlet çocuğu her türlü kötü muameleden korumalıdır.	Kız	210	3,924	0,358	-2,340	2400,020	
	Erkek	32	3,750	0,568			
Devlet engelli çocukları korumak, eğitmek ve istihdam etmek için gerekli önlemleri almalıdır.	Kız	210	3,929	0,366	-3,008	2400,003	
	Erkek	32	3,688	0,693			
Çocukların sağlıkları ile ilgili sorumluluk sadece ailelerde olmalıdır; devletler çocukların sağlık sorunlarına karışmamalıdır.	Kız	210	3,562	0,640	-2,566	2400,011	
	Erkek	32	3,219	1,039			
Sadece yetişkinlerin sosyal güvenlik hakkı olmalıdır; çocuklara sosyal güvenlik hakkı tanımaya gerek yoktur.	Kız	210	3,757	0,644	-3,008	2400,003	
	Erkek	32	3,344	1,125			
Oyun oynamanın ve farklı etkinliklere katılmanın çocukların hakkı olduğunu düşünüyorum.	Kız	210	3,976	0,267	-4,628	2400,000	
	Erkek	32	3,625	0,871			
Suç işlemiş çocuklara, sağlıklı ve sosyal yurttaşlar olabilmeleri için yardım edilmesi gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,781	0,517	-2,825	2400,005	
	Erkek	32	3,500	0,568			

- Çocukların sağlıkları ile ilgili sorumluluk sadece ailelerde olmalıdır; devletler çocukların sağlık sorunlarına karışmamalıdır.

- Sadece yetişkinlerin sosyal güvenlik hakkı olmalıdır; çocuklara sosyal güvenlik hakkı tanımaya gerek yoktur.
- Oyun oynamanın ve farklı etkinliklere katılmanın çocukların hakkı olduğunu düşünüyorum.
- Suç işlemiş çocuklara, sağlıklı ve sosyal yurttaşlar olabilmeleri için yardım edilmesi gerektiğine inanıyorum.

Okul öncesi erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre daha olumlu çocuk hakları tutumlarına sahip oldukları hiçbir madde olmadığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının şu maddelerde çocuk hakları tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir. (Tablo 9)

- Çocuk hakları konusunda özel bir uluslararası sözleşme hazırlanmasına gerek yoktur.
- Çocuk hakları devlet tarafından koruma altına alınmalıdır.
- Devletler, çocuklarını daha iyi yetiştirmeleri için ailelere yardımcı olmalıdır.
- Çocuğun en temel hakkının “yaşama hakkı” olduğuna inanıyorum.

Tablo 9. Çocuk Hakları Tutumları İçin Cinsiyete Göre t testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Art. Ort.	Std. Sapma	t	sd	p																																																																																																																																												
Çocuk hakları konusunda özel bir uluslararası sözleşme hazırlanmasına gerek yoktur.	Kız	210	3,671	0,628	-1,383	2400,168																																																																																																																																													
	Erkek	32	3,500	0,803				Çocuk hakları devlet tarafından koruma altına alınmalıdır.	Kız	210	3,871	0,467	-0,359	2390,720		Erkek	31	3,839	0,523	Devletler, çocuklarını daha iyi yetiştirmeleri için ailelere yardımcı olmalıdır.	Kız	210	3,805	0,522	-0,531	2400,596		Erkek	32	3,750	0,672	Çocuğun en temel hakkının “yaşama hakkı” olduğuna inanıyorum.	Kız	210	3,890	0,382	-0,598	2400,550		Erkek	32	3,844	0,574	Annesinden, babasından ya da her ikisinden de ayrı olan çocukların anne-babasını görme hakkı vardır.	Kız	210	3,862	0,397	-1,082	2390,280		Erkek	31	3,774	0,560	Devletler farklı ülkelerde yaşayan parçalanmış ailelere bir arada yaşamaları için gerekli yardımı sağlamalıdır.	Kız	210	3,548	0,664	-0,129	2400,898		Erkek	32	3,531	0,718	Evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	Kız	210	3,943	0,319	-1,112	2400,267		Erkek	32	3,875	0,336	Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır.	Kız	210	3,510	0,613	-0,081	2400,936		Erkek	32	3,500	0,672	Devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,748	0,602	-0,291	2400,771		Erkek	32	3,781	0,659	Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,933	0,346	-0,810	2400,419		Erkek	32	3,875	0,554	Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir.	Kız	210	3,957	0,329	-0,300	2400,764		Erkek	32	3,938	0,435	Çocukların savaşlardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,948	0,356	-0,587	2400,558		Erkek	32	3,906	0,466	Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.	Kız	210	3,914	0,394	-0,108	2400,914	
Çocuk hakları devlet tarafından koruma altına alınmalıdır.	Kız	210	3,871	0,467	-0,359	2390,720																																																																																																																																													
	Erkek	31	3,839	0,523				Devletler, çocuklarını daha iyi yetiştirmeleri için ailelere yardımcı olmalıdır.	Kız	210	3,805	0,522	-0,531	2400,596		Erkek	32	3,750	0,672	Çocuğun en temel hakkının “yaşama hakkı” olduğuna inanıyorum.	Kız	210	3,890	0,382	-0,598	2400,550		Erkek	32	3,844	0,574	Annesinden, babasından ya da her ikisinden de ayrı olan çocukların anne-babasını görme hakkı vardır.	Kız	210	3,862	0,397	-1,082	2390,280		Erkek	31	3,774	0,560	Devletler farklı ülkelerde yaşayan parçalanmış ailelere bir arada yaşamaları için gerekli yardımı sağlamalıdır.	Kız	210	3,548	0,664	-0,129	2400,898		Erkek	32	3,531	0,718	Evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	Kız	210	3,943	0,319	-1,112	2400,267		Erkek	32	3,875	0,336	Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır.	Kız	210	3,510	0,613	-0,081	2400,936		Erkek	32	3,500	0,672	Devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,748	0,602	-0,291	2400,771		Erkek	32	3,781	0,659	Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,933	0,346	-0,810	2400,419		Erkek	32	3,875	0,554	Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir.	Kız	210	3,957	0,329	-0,300	2400,764		Erkek	32	3,938	0,435	Çocukların savaşlardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,948	0,356	-0,587	2400,558		Erkek	32	3,906	0,466	Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.	Kız	210	3,914	0,394	-0,108	2400,914		Erkek	32	3,906	0,390								
Devletler, çocuklarını daha iyi yetiştirmeleri için ailelere yardımcı olmalıdır.	Kız	210	3,805	0,522	-0,531	2400,596																																																																																																																																													
	Erkek	32	3,750	0,672				Çocuğun en temel hakkının “yaşama hakkı” olduğuna inanıyorum.	Kız	210	3,890	0,382	-0,598	2400,550		Erkek	32	3,844	0,574	Annesinden, babasından ya da her ikisinden de ayrı olan çocukların anne-babasını görme hakkı vardır.	Kız	210	3,862	0,397	-1,082	2390,280		Erkek	31	3,774	0,560	Devletler farklı ülkelerde yaşayan parçalanmış ailelere bir arada yaşamaları için gerekli yardımı sağlamalıdır.	Kız	210	3,548	0,664	-0,129	2400,898		Erkek	32	3,531	0,718	Evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	Kız	210	3,943	0,319	-1,112	2400,267		Erkek	32	3,875	0,336	Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır.	Kız	210	3,510	0,613	-0,081	2400,936		Erkek	32	3,500	0,672	Devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,748	0,602	-0,291	2400,771		Erkek	32	3,781	0,659	Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,933	0,346	-0,810	2400,419		Erkek	32	3,875	0,554	Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir.	Kız	210	3,957	0,329	-0,300	2400,764		Erkek	32	3,938	0,435	Çocukların savaşlardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,948	0,356	-0,587	2400,558		Erkek	32	3,906	0,466	Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.	Kız	210	3,914	0,394	-0,108	2400,914		Erkek	32	3,906	0,390																				
Çocuğun en temel hakkının “yaşama hakkı” olduğuna inanıyorum.	Kız	210	3,890	0,382	-0,598	2400,550																																																																																																																																													
	Erkek	32	3,844	0,574				Annesinden, babasından ya da her ikisinden de ayrı olan çocukların anne-babasını görme hakkı vardır.	Kız	210	3,862	0,397	-1,082	2390,280		Erkek	31	3,774	0,560	Devletler farklı ülkelerde yaşayan parçalanmış ailelere bir arada yaşamaları için gerekli yardımı sağlamalıdır.	Kız	210	3,548	0,664	-0,129	2400,898		Erkek	32	3,531	0,718	Evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	Kız	210	3,943	0,319	-1,112	2400,267		Erkek	32	3,875	0,336	Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır.	Kız	210	3,510	0,613	-0,081	2400,936		Erkek	32	3,500	0,672	Devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,748	0,602	-0,291	2400,771		Erkek	32	3,781	0,659	Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,933	0,346	-0,810	2400,419		Erkek	32	3,875	0,554	Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir.	Kız	210	3,957	0,329	-0,300	2400,764		Erkek	32	3,938	0,435	Çocukların savaşlardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,948	0,356	-0,587	2400,558		Erkek	32	3,906	0,466	Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.	Kız	210	3,914	0,394	-0,108	2400,914		Erkek	32	3,906	0,390																																
Annesinden, babasından ya da her ikisinden de ayrı olan çocukların anne-babasını görme hakkı vardır.	Kız	210	3,862	0,397	-1,082	2390,280																																																																																																																																													
	Erkek	31	3,774	0,560				Devletler farklı ülkelerde yaşayan parçalanmış ailelere bir arada yaşamaları için gerekli yardımı sağlamalıdır.	Kız	210	3,548	0,664	-0,129	2400,898		Erkek	32	3,531	0,718	Evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	Kız	210	3,943	0,319	-1,112	2400,267		Erkek	32	3,875	0,336	Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır.	Kız	210	3,510	0,613	-0,081	2400,936		Erkek	32	3,500	0,672	Devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,748	0,602	-0,291	2400,771		Erkek	32	3,781	0,659	Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,933	0,346	-0,810	2400,419		Erkek	32	3,875	0,554	Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir.	Kız	210	3,957	0,329	-0,300	2400,764		Erkek	32	3,938	0,435	Çocukların savaşlardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,948	0,356	-0,587	2400,558		Erkek	32	3,906	0,466	Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.	Kız	210	3,914	0,394	-0,108	2400,914		Erkek	32	3,906	0,390																																												
Devletler farklı ülkelerde yaşayan parçalanmış ailelere bir arada yaşamaları için gerekli yardımı sağlamalıdır.	Kız	210	3,548	0,664	-0,129	2400,898																																																																																																																																													
	Erkek	32	3,531	0,718				Evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	Kız	210	3,943	0,319	-1,112	2400,267		Erkek	32	3,875	0,336	Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır.	Kız	210	3,510	0,613	-0,081	2400,936		Erkek	32	3,500	0,672	Devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,748	0,602	-0,291	2400,771		Erkek	32	3,781	0,659	Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,933	0,346	-0,810	2400,419		Erkek	32	3,875	0,554	Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir.	Kız	210	3,957	0,329	-0,300	2400,764		Erkek	32	3,938	0,435	Çocukların savaşlardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,948	0,356	-0,587	2400,558		Erkek	32	3,906	0,466	Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.	Kız	210	3,914	0,394	-0,108	2400,914		Erkek	32	3,906	0,390																																																								
Evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	Kız	210	3,943	0,319	-1,112	2400,267																																																																																																																																													
	Erkek	32	3,875	0,336				Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır.	Kız	210	3,510	0,613	-0,081	2400,936		Erkek	32	3,500	0,672	Devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,748	0,602	-0,291	2400,771		Erkek	32	3,781	0,659	Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,933	0,346	-0,810	2400,419		Erkek	32	3,875	0,554	Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir.	Kız	210	3,957	0,329	-0,300	2400,764		Erkek	32	3,938	0,435	Çocukların savaşlardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,948	0,356	-0,587	2400,558		Erkek	32	3,906	0,466	Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.	Kız	210	3,914	0,394	-0,108	2400,914		Erkek	32	3,906	0,390																																																																				
Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır.	Kız	210	3,510	0,613	-0,081	2400,936																																																																																																																																													
	Erkek	32	3,500	0,672				Devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,748	0,602	-0,291	2400,771		Erkek	32	3,781	0,659	Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,933	0,346	-0,810	2400,419		Erkek	32	3,875	0,554	Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir.	Kız	210	3,957	0,329	-0,300	2400,764		Erkek	32	3,938	0,435	Çocukların savaşlardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,948	0,356	-0,587	2400,558		Erkek	32	3,906	0,466	Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.	Kız	210	3,914	0,394	-0,108	2400,914		Erkek	32	3,906	0,390																																																																																
Devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,748	0,602	-0,291	2400,771																																																																																																																																													
	Erkek	32	3,781	0,659				Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,933	0,346	-0,810	2400,419		Erkek	32	3,875	0,554	Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir.	Kız	210	3,957	0,329	-0,300	2400,764		Erkek	32	3,938	0,435	Çocukların savaşlardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,948	0,356	-0,587	2400,558		Erkek	32	3,906	0,466	Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.	Kız	210	3,914	0,394	-0,108	2400,914		Erkek	32	3,906	0,390																																																																																												
Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,933	0,346	-0,810	2400,419																																																																																																																																													
	Erkek	32	3,875	0,554				Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir.	Kız	210	3,957	0,329	-0,300	2400,764		Erkek	32	3,938	0,435	Çocukların savaşlardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,948	0,356	-0,587	2400,558		Erkek	32	3,906	0,466	Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.	Kız	210	3,914	0,394	-0,108	2400,914		Erkek	32	3,906	0,390																																																																																																								
Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir.	Kız	210	3,957	0,329	-0,300	2400,764																																																																																																																																													
	Erkek	32	3,938	0,435				Çocukların savaşlardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,948	0,356	-0,587	2400,558		Erkek	32	3,906	0,466	Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.	Kız	210	3,914	0,394	-0,108	2400,914		Erkek	32	3,906	0,390																																																																																																																				
Çocukların savaşlardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.	Kız	210	3,948	0,356	-0,587	2400,558																																																																																																																																													
	Erkek	32	3,906	0,466				Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.	Kız	210	3,914	0,394	-0,108	2400,914		Erkek	32	3,906	0,390																																																																																																																																
Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.	Kız	210	3,914	0,394	-0,108	2400,914																																																																																																																																													
	Erkek	32	3,906	0,390																																																																																																																																															

- Annesinden, babasından ya da her ikisinden de ayrı olan çocukların anne-babasını görme hakkı vardır.
- Devletler farklı ülkelerde yaşayan parçalanmış ailelere bir arada yaşamaları için gerekli yardımı sağlamalıdır.
- Evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.

- Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır.
- Devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiğine inanıyorum.
- Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum.
- Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir.
- Çocukların savaştan korunmaları gerektiğine inanıyorum.
- Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.

6. Sonuç Ve Öneriler

6.1. Sonuç

Toplumun geleceğini çocuklar biçimlendirirler. 1989 tarihinde BM. tarafından bir tasarı oluşturulmuş ve 2 Eylül 1990'da *Çocuk Hakları Sözleşmesi* olarak uluslararası hukukta yürürlüğe girmiştir. Türkiye'nin de onayladığı bu Sözleşme'de bütün çocukların hakları ayrıntılı bir şekilde düzenlenmiştir. Türkiye'de ve yurt dışında çocuk hakları üzerine yapılmış çalışmalar çoğunlukla “çocuk haklarının geliştirilmesi”, “çocuk istismarı” ve “çocuk hukuku” konularını kapsamaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı; öğretmen adaylarının çocuk hakları tutum düzeyini belirlemek ve Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Programı'nda verilen eğitimlerin bu öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının ne yönde ve ne kadar değiştiğini belirlemektir. Bu genel amacın yanında, öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının; onların yaşlarına cinsiyetlerine ve başarı düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek de amaçlanmıştır. Bu çalışmanın bu alanda yapılacak diğer çalışmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi anketi ile Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekci tarafından geliştirilen 22 maddeden oluşan “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” (ÇHTÖ) dir. Verilerin analizinde “t testi”, “varyans analizi”, ve “LSD testleri” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ilgili başlıklar çerçevesinde tablolar halinde çalışmada verilmiştir.

Veriler, Okul öncesi programının bütün sınıflarında öğrenim gören toplam 242 öğrenciden 2018-2019 öğretim yılı Bahar döneminde toplanmıştır. Öğretmen adaylarının çocuk hakları hakkındaki en zayıf tutumları “Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır.” ve “Çocukların sağlıkları ile ilgili sorumluluk sadece ailelerde olmalıdır; devletler çocukların sağlık sorunlarına karışmalıdır” maddelerindedir. Kız öğretmen adaylarının çocuk hakları tutumları erkek öğretmen adaylarının çocuk hakları tutumlarına göre daha olumludur. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk hakları tutumları onların yaşlarına sınıflarına göre farklılık göstermemekte, genel not ortalamasına ve alt sınıflardan sorumlu olduğu (kaldığı veya kestiği) ders sayısına göre ise farklılık göstermektedir. Genel not ortalaması 2.50 ve altı olan öğrencilerin çocuk hakları tutumları genel not ortalaması 2.51-3.50 olan öğrencilere ve 3.51 ve üstü olan öğrencilere göre daha düşük düzeydedir. Başarılı öğrenciler daha olumlu çocuk hakları tutumlarına sahiptir. Okul öncesi erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre daha olumlu çocuk hakları tutumlarına sahip oldukları hiçbir madde olmadığı görülmektedir.

6.2. Öneriler

- Öncelikle aile ortamında çocuğun kendini daha fazla ifade etmesine izin verilmelidir.
- Öğretmen adaylarının *çocuk hakları* konusunda bilimsel veya hukuki bilgiden uzak olmalarının nedeni araştırılmalıdır.
- Demokratik aile ortamının oluşturulmasına yönelik yetiştirme kursları düzenlenebilir.
- Temel Eğitim Bölümü'nün Okul öncesi ve sınıf eğitimi programı olmak üzere tüm öğretmenlik programlarına *çocuk hakları* ile ilgili derslerin zorunlu olarak yerleştirilmesi önerilir. Bu şekilde öğretmen adayları çocuk hakları konusunda temel bilimsel ve hukuki bilgilere sahip olabilirler.
- Bu gerçekleştirilemez ise ilgili bazı derslerin içeriklerinin *çocuk hakları* temasını da içerecek şekilde zenginleştirilmesi önerilir.
- Diğer eğitim fakültelerindeki Temel Eğitim Bölümü öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını, farklı değişkenler açısından ortaya koyacak çeşitli araştırmalar yapılması da önerilmektedir.
- Maddi ve manevi yönden sağlıklı bireyler ve etkili vatandaşlar yetiştirebilmeleri için meslek hayatını çocuklarla geçirecek olan okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının "*çocuk hakları ve eğitimi*" konusunda yeterli bilgi ve becerilerle donatılması gerekmektedir. Okul öncesi öğretmeni olarak atanan öğretmenlere ise görevlerine başlamadan önce "*çocuk hakları*" ve "*çocuk hakları eğitimi*" ile ilgili dersler verilmelidir.
- Öğretmen yetiştiren kurumların, *çocuk hakları* konusunun en iyi bilindiği merkezler olması sağlanmalıdır.
- Demokrasiye giden yolda hızla ilerlemek için bugünün öğretmen adayının geleceğin öğretmeni olacağı gerçeğinden hareketle öğretmen yetiştirme programları ile "*çocuk hakları*" ve "*demokrasi eğitimi*" nin bütünleştirilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Akyüz, Emine (1991) "Çocuk Hakları Bildirisi ve Türk Hukuk Sistemi", **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt 13. Sayı: 1-2: 339-365. (<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/504/6124.pdf>)
- Akyüz, Emine (1999) **Çocuk Hakları ve Çocuk Hakları Eğitimi: Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Akyüz, Emine (2001) "Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı", **Milli Eğitim Dergisi**, 151: 3-24.
- Akyüz, Emine (2000) **Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Akyüz, Emine (1999) "Cumhuriyet Döneminde Çocuk Hukukundaki Gelişmeler", İkinci Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, **Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları**, Ankara: 491-505.
- Akyüz, Emine (2012) **Çocuk Hukuku**, Pegem Akademi Yayınevi, Ankara:1-13.
- Aktürk, S. (2006). **Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye'de Çocuk Hakları ve Güvenliği**. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Aras, H. & Birinci, F. & Uluç, Fatma Özdemir (2001) "İkinci Uluslararası Eğitimde Çocuk Hakları Konferansı", **Milli Eğitim Dergisi**, 151: 132-138.
- Alderson, Priscilla (1999) "Human Rights And Democracy In Schools Do They Mean More Than "Picking Up Litter And Not Killing Whales", **International Journal Of Children's Rights**, 7(3), 185-205.
- Alderson, Priscilla (2000) "Young Children's Rights: Exploring Beliefs, Principles And Practice". **London: Jessica Kingsley Publishers**.
- Allan, Julie ve I'Anson, John. D. (2004) "Children's Rights in School: Power, Assemblies And Assemblages, **International Journal of Children's Rights**", 12(2), 123-138.
- Archard, David (1993) "Children Rights And Childhood", **London: Routledge**.

- Arslan, Cansever, Belgin & Bilir, Seyhan, Gamze** (2016) “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Hazırladığı Çocuk Hakları Temalı Veli Bilgilendirme Panolarından Örnekler”, **Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi**-Journal of Research in Education and Teaching (JRET), 5(1), 387-402.
- Arslan, Cansever, Belgin & Bilir, Seyhan, Gamze** (2017) “Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Algılarının Materyal Tasarımları Ve Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (41), 98-119.
- Aydınlık, Aydan** (2017) **Çocuk Haklarının Gelişiminde Okul Öncesi Eğitimin Yeri Ve Önemi: “Ankara Örneği”**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Erişim tarihi: 6.6.2019, <http://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/>
- Ay Zöğ, Duygu** (2008) **Öğrencilerin Çocuk Haklarını Algılama Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balbağ, Nur Leman & Gültekin Mehmet & Gürdoğan, Bayır, Ömür** (2016) “Haklarımız Var Çocukların Gözünden Çocuk Hakları”, **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 8(24), 945-970.
- Balo, Yusuf Solmaz** (2013) **Çocuk Koruma Hukuku**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Balo, Yusuf Solmaz** (2015) **Çocuk Ceza Hukuku**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Bahar, Halil İbrahim** (2006) **Suç Mağdurları**, Adalet Yayınevi, Ankara.
- Beyazova, Ufuk** (2010) “Türkiye’de Çocukların Sağlık Hakları”, **Türkiye’de Çocuk Hakları**, (BM. Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 20.Yılında), Maya Akademi Yayını, Ankara.
- Bloom, Benjamin Samuel** (1995) **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. (Çev. Durmuş Ali Özçelik), Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Burt, R. A.** (1979) “Children As Victims”. In P.A. Vardin, & Brody, (Eds.), *Children’s Rights, Contemporary Perspectives*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Casas, Ferran** (2001) **Children’s Quality of Life**. Child Research Net CRN- Cybrary-Advisory Board Message. On Line:<http://www.childresearchnet.org>, Erişim: 14.06.2001
- Cılga, İbrahim** (1999) “Türkiye’de Çocuk Hakları Çalışmaları” İkinci Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, **Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları**, Ankara: 506-516.
- Cılga, İbrahim** (2001) “Demokrasi, İnsan Hakları Kültürü ve Çocuk Hakları”, **Milli Eğitim Dergisi**, 151: 69-73.
- Cooke, Pamela & Standen, Penny J.** (2002) “Abuse And Disabled Children: Hidden needs?” **Child Abuse Review**, 11, 1-18.
- Covell, Katherine & Howe, R. Brian** (1999) “The Impact of Children’s Rights Education: A Canadian Study”, **The International Journal of Children’s Rights**, 7, 171-183.
- Crosse, Scott. B. & Kaye, E. & Ratnofsky, A.** (1992) “A Report On The Maltreatment Of Children With Disabilities”. (Eric Document Reproduction Service No. ED 365 089).
- Covell, Katherine & Howe, R. Brian** (1999) “The Impact Of Children’s Rights Education: A Canadian Study”, **International Journal of Children’s Rights**, 7(2), 171-183.
- Çetinkaya, Nurgül** (1998) **Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Çocuk Haklarına Bakışının Değerlendirilmesi**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çeliköz, Nadir & Leblebici, Hatice** (2017) “Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları”, **Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi ve Eğitim Araştırmaları**-International Journal of Social Sciences and Education Research (IJSSER), 3(1), 307-318.
- Davis, Samuel M., & Schwartz, Mortimer D.** (1987) “Children’s Rights And The Law”. Lexington, **Massachusetts: Lexington Books**, D. C. Heath and Company.
- Devellioğlu, Ferit** (2000) **Osmanlıca- Türkçe Ansiklopedik Lügat**, Aydın Kitabevi.
- Dündar, Hakan & Hareket, Erdem** (2017) Türkiye’de Çocuk Hakları Bağlamında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimlerinin İncelenmesi, **Manas Journal of Social Studies**, 6 (1), 77-94.
- Düzbakar, Ömer** (2004) “Kimsesiz Çocuklar ve Çocuk Haklarının Korunmasına İlişkin Bursa Şer’iyye Sicillerine Yansıyan Örnekler”, **Sosyal Bilimler Dergisi**, VI/6, 87-95.
- DİE**, (2000) **Türkiye’de Çocukların ve Kadınların Durumu**. (<http://www.die.gov.tr/CIN/CINTR/hukümetunicef/Sowctr2000/cover.html> adresinden alınmıştır.)
- Dinç, Hakkı & Biçkin, İnci & Ayıcı, Emrullah** (2004) **Uygulamada Aile Hukuku ve Çocuk Haklarına İlişkin Uluslar Arası Sözleşmeler**, Adalet Yayınevi, Ankara.
- Dinç, Berrin** (2015) Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Ebeveynleri Çocuk Hakları Eğitimi Konusundaki Görüşleri, **Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi**- Journal of Qualitative Research in Education, 3(1), 7-25.
- Doğan, İsmail** (2000) **Akıllı Küçük: Çocuk Kültürü ve Çocuk Hakları Üzerine SosyoKültürel Bir İnceleme**, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Doğan, İsmail** (2001) “Çocuk Hakları Olgusu Açısından Türkiye’de Çocuk Olgusu”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 151,17-23.

- Doğan** Yasin, **Torun** Fatma, **Akgün**, İsmail Hakan, (2014). “Okul öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 503-516 Volume: 11, Issue: 2, Year: 2014.
- Elkind**, David. (2001) **Değişen dünyada çocuk yetiştirme ve eğitim. Dünyada Ve Türkiye'de Değişen Çocukluk**, (Çev.: Emine Gül Kapçı), Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma Ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Ersoy**, A.F. (2011) “Çocuk Haklarına İlişkin Temel Kavramlar ve Çocuk Hakları Sözleşmesi Okulöncesinde Demokrasi Eğitimi ve Çocuk Hakları”, Editör: Handan Deveci, Şefik Yaşar, Kıymet Selvi, Handan Deveci, Turan Akman Erkilic, Meral Güven, **Anadolu Üniversitesi Yayını**, No: 1821 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 944, Eskişehir: 21-46.
- Fazlıoğlu**, Zübeyde (2007) **Çocuk Hakları Sözleşmesinde Yer Alan “Çocuk Hakları” Konusunda Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilinç Düzeyleri**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Franklin**, Bob (2001) “New Handbook Of Children’s Rights: Comparative Policy And Practice”, **London: Routledge**.
- Freeman**, Michael (2000) “The Future Of Children’s Rights”, **Children & Society**, 14, 277-293.
- Gander**, Mary Jane & **Gardiner**, Harry W. (1998) **Çocuk ve Ergen Gelişimi**, 3. Baskı. Yayıma Hazırlayan: B. Onur, İmge Kitabevi, Ankara.
- Gültekin**, Akduman, Gülümser & Türkoğlu, Didem (2013) “Üniversitelerin Okul Öncesi Eğitim Programları "Çocuk Hakları" Dersi ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi”. **Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi**, 1(2), 56-68.
- Güven Aydın** (2016) **Çocukla Kişisel İlişki Kurulmasına Dair İlamların İcrası**, Adalet Yayınevi, Ankara.
- Güncel Türkçe Sözlük**. (<http://www.tdk.org.tr/TR/SozBul>) adresinden alınmıştır.
- Göle**, Mehmet Oğuz (2014) **Okul Öncesi Öğretmenlerin Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programında Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşlerin İncelenmesi**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Erişim tarihi: 29.05.2019, <http://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/>
- Gömleksiz**, Müfit vd. (2008) “Okul Bahçeleri Mercek Altında: Şiddet ve Çocuk Hakları Üzerine Nitel Bir Çalışma”, **İlköğretim Online E-Dergi**, vol 7.
- Fernekes**, William R. (2000) “Why Study Children’s Rights?” Available Online At <http://gc2000.rutgers.edu/GC2000/Modules/CHILD_RIGHTS/printp_age.php> (06.02.2006).
- Hallett**, Christine (2000) “Children’s Rights”, **Child Abuse Review**, 9, 389-393.
- Hopkins**, Gary (2002) “Teaching Citizenship’s Five Themes”, **Available Online At**, <http://www.education-world.com/a_curr008.html> (08.01.2006).
- İnan**, Ali Naim (1968) “Çocuk Hakları Sözleşmesi”, **A. Ü. Hukuk Fakültesi Dergisi**, 1(4), 768-769.
- İnan**, Ali (1968) **Çocuk Hukuku**, İstanbul.
- İnan**, M.R.(1979) **Devletimizin Çocuklara Bakış Açısı**, İstanbul: Erdini Basımevi, İzveren, A.
- İnan**, M.R.((1988) **Hukuk Felsefesi**, Ankara.
- UNESCO** (1969) **İnsan Hakları**, UNESCO Türkiye Milli Komisyonu yay.
- Karaman**, Yasemin (1993) **İlkokul Öğretmenlerinin Gözlemlerine Göre Çocukların Aileleri Tarafından İstismarı ve İhmali**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karaman Kepenekçi Yasemin** (2000) **İnsan Hakları Eğitimi**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Karaman Kepenekçi Yasemin** (2006) “A Study of University Studets’ Attitudes Towards Children’s Rights in Turkey”, **The International Journal of Children’s Rights**, 14, 307-319.
- Karaman Kepenekçi Yasemin** (2007) “Eğitimin Hukuki Temelleri, Eğitim Bilimine Giriş”, (Ed. M. Durdu Karşlı), **Pegem A Yayıncılık**, Ankara: 52-76.
- Kardeş**, Servet & **Banko** Çağla, & **Eren**, Sabiha & **Antakyalıoğlu**, Şahin (2017) “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri”, **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Yıl: 5, Sayı: 5,4, Ekim 2017:469-481.
- Kaya**, Saibe Özlem, (2011) **Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları İle İlgili Görüşleri**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri, Afyon.
- Kavak**, F. (2005) **Çocuk Haklarının Korunmasında Polisin Görev ve Yetkilerinin Uygulama Açısından Değerlendirilmesi**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kepenekçi**, Yasemin & **Baydık**, Berrin (2009) “Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 42, sayı: 1, 329-350
- Kobat**, İ. Baysan (2009) **Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuk Hakları Işığında Çocuk Suçluluğu ve Nedenleri**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale
- Kop**, Yaşar ve **Tuncel**, Gül (2010) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çocuk Haklarını Algılamaları”, <http://eku.comu.edu.tr/index/6/1/ykopgtuncel.pdf>

- Kepenekçi, Yasemin Karaman & Baydık, Berrin** (2009) “Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak. Dergisi**, yıl:2009, cilt:42, sayı:1, 329-350.
- Landsdown, Gerison** (1998) “Practice And Implementation: The Rights of Disabled Children”, **The International Journal of Children’s Rights**, 6, 221-227.
- Lundy, Laura & Kilpatrick, Rosemary** (2006) “Children’s Rights And Special Educational Needs: Findings From Research Conducted Fort he Northern Ireland Commissioner For Children And Young People”, **Supportfor Learning**, 21(2), 57-63.
- Merey, Zihni.** (2012). “Children Rights in Social Studies Curricula in Elementary Education: A Comparative”, Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi Küresel Sorunları ve Çocuk Hakları Uluslararası Konferansı, Zirve Üniversitesi, Gaziantep, 27-29- Nisan 2012.
- Merey, Zihni ve Parpucu, H.** (2012). “İnclusion Level of Children Rights Issues in Social Studies Textbooks: (Case of Turkey and USA)”, Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi Küresel Sorunları ve Çocuk Hakları Uluslararası Konferansı, Zirve Üniversitesi, Gaziantep, 27-29- Nisan 2012.
- Musaoğlu, Ebru Batur** (2012) **MEB 36- 72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programının (2006) Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Erişim tarihi: 29.05.2019, <http://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/>
- Müftü, Gülgün** (2001) “Çocuk Hakları”, **Milli Eğitim Dergisi**, 151: 123-125.
- Morris, Jenny** (1999) “Disabled Children, Child Protection Systems And The Children Act” 1989, **Child Abuse Review**, 8, 91-108.
- Morine, S.J.** (2000) “Children's And Parents' Attitudes Towards Children's Rights And Perceptions O f Family Relationship”, **Unpublished Master Thesis, Toronto University**, Toronto, Canada.
- Moroğlu, Nazan** (2003) **Türkiye’de ve Dünyada Çocuk Hakları**, İstanbul: Alman Liseleri Kültür ve Eğitim Vakfı.
- Neslitürk Seviye & Ersoy Arife Figen** (2007) “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarının Öğretimine İlişkin Görüşleri”, **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, ISSN: 1304-9496, 3(2):245-257.
- Osler, Audrey & Starkey, Hugh** (1998) “Children’s Rights And Citizenship: Some Implications Fort He Management Of Schools”, **The International Journal of Children’s Rights**, 6, 313-333.
- Ochaita, Esperanza & Espinoza, Angeles M.** (1997) “Children’s Participation in Family And School Life: A Psychological And Development Approach”, **International Journal of Children’s Rights**, 5(3), 279-297.
- OHCHR (The Office Of The High Commissioner for Human Rights). (2003) ABC, “Teaching Human Rights: Practical Activities For Primary And Secondary Schools”, Availableonlineat<http://www.unhchr.ch/html/menu672/abc_text.pdf> (10.01.2006)
- Oktay, Ayla** (2000) **Yaşamın Sihirli Yılları**, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Osler, Audrey & Starkey, Hugh** (1998) “Children’s Rights And Citizenship: Some Implications For The Management Of Schools”, **International Journal of Children’s Rights**, 6(3), 313-333.
- Öntaş, Cankurtan Özlem** (2006) “Çocuk Hakları Perspektifi Bağlamında Karakol ve Çocuk Şubesinde Çalışan Polislerin Suça Yönelen Çocuklara Yaklaşımları”, **Polis Bilimleri Dergisi**, 8(3-4):49-78.
- Özyıldırım, T.** (2007) **Ankara İli İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Katılım Hakkını Kullanma Durumlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, Ayşe,** (2019) “Okul Öncesi Öğretmen Adayları İçin Çocuk Hakları Eğitimi Programının Geliştirilmesi”, *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(4), 1257-1283, October 2019, **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**, 12(4), 1257-1283, Ekim 2019 [Online]: <https://dergipark.org.tr/akukeg> DOI number: <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.471086>.
- Polat, Oğuz** (1997) **Çocuk Hakları Nedir?** İstanbul: Analiz yay.
- Poyraz, Hatice & Dere, Hale** (2001) **Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Serozan, Rona** (2000) **Çocuk Hukuku**, 1. Baskı. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş. Yayınları, İstanbul.
- Sönmez, Cemil** (2004) **Atatürk’te Çocuk Sevgisi**, Atatürk Araştırma Merkezi Yayını. Ankara.
- Salman-Osmanağaoğlu, Y.** (2007) **Uşak İli Son Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sadıkoglu, İnci, Topsakal, Cem** (2017) **Okul Öncesi Eğitimde Çocuk Hakları Eğitimi Çalışmalarına Genel Bir Bakış**, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Recep Tayyip Erdoğan Universtiy Journal of Social Sciences (2017) 6: 219-244.
- Sildir, Emine** (2016) **Okul Öncesi Döneme Yönelik Hikâye Kitaplarının Milli Eğitim Bakanlığı (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Sosyal Duygusal Alan Gelişimle İlgili Kazanımlar Desteklemeleri Yönünden İncelenmesi**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Erişim tarihi: 29.05.2019, <http://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/>
- Şallı, Duygu** (2017) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Hakları ile İlgili Görüşleri”, **Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi**, *Journal of Research in Education and Teaching (JRET)*, 6(2), 80-87.

- Şehirli**, Yücel Atila (2016) “Çocuk ve Gençliğin Eğitimine Atatürk’ün Verdiği Önem”, **Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barış Kültürü**, Trakya Üniversitesi Yayın No: 171, ISBN : 978-975-374-191-0 (Tkm), Edirne: 1033-1046.
- Şehirli**, Yücel Atila & **Ergin**, Ayşegül Zeynep, (2017) “Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları”, **Balkan Eğitim Araştırmaları 2017**, Trakya Üniversitesi Yayın No: 188, Uluslararası Bilimsel Araştırma Kitabı, Edirne, ISBN: 978-975-374-213-9:101-112.
- Şimşek**, Burcu Şüheda (2016) **Türkiye’de 2005 Yılı Sonrası Çocuk Haklarının Gelişimi**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldırım Bayezit Üniversitesi, Erişim tarihi: 29.05.2019, [http:// akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/](http://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/)
- Türk Dil Kurumu** (TDK) (2007) Ankara.
- Uluslararası Sözleşmeler**, Adalet Yayınevi, Ankara.
- Talas**, C. (1979) **Devletimizin Çocuklara Bakış Açısı**, Balıkesir Merkez Yetiştirme Yurdunu Kalkındırma Derneği Seminer Yayınları, İstanbul: Erdini Basım ve Yayınevi.
- Topuzoğlu**, Aşkın (2004) **Mağdur Çocukların Hukuksal Konumu** (Çocuk Hakları Merkezi Mesleki Eğitim Semineri Notları), İstanbul: İstanbul Barosu Yayınları.
- Tiryakioğlu**, Bilgin (1991a) **Çocukların Korunmasına İlişkin Milletler Arası Sözleşmeler ve Türk Hukuku**, Ankara: Başbakanlık A.A.K. Bilim Serisi.
- Tiryakioğlu**, Bilgin (1991b) **Milletler Arası Özel Hukukta Çocuklara İlişkin Kurallar**, Ankara: Başbakanlık A.A.K. Bilim Serisi.
- Tunç**, D. (2008) **Çocuk Hakları Sözleşmesinin Eğitim Politikalarına Yansımaları Konusunda Milli Eğitim Bakanlığı**
- Uzmanlarının Görüşleri**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uluç**, Özdemir F. (2008) **İlköğretim Programlarında Çocuk Hakları**, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uğurlu**, Zeynep & **Gülsen** İpek Aksoy (2014) “Çocuk Hakları ve Hukuki Bağlamda Çocuğun İhmal ve İstismardan Korunması”, **Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı:1,Cilt:1, 2014.(<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijoses/article/view/5000121617>)
- Usta**, Sevgi S. (2004) “Mağdur Çocuklar Hakkında Koruma Önlemleri”, **Mağdur Çocukların Hukuksal Konumu**, İstanbul Barosu Yayınları, İstanbul: 82.
- Uçuş**, Şükran (2009) **Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin İlköğretim Programlarındaki Yeri ve Sözleşme'ye Yönelik Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yaşar**, Şefik (2006) **Çocuklara Vatandaşlık Bilinci Kazandırmada Okulöncesi Eğitimin Rolü**, Birinci Uluslararası Okulöncesi Eğitimi Kongre Kitabı Cilt I (251-258), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yurtsever**, Müge (2009) **Ebeveyn Çocuk Hakları Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Anne Babaların Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi**, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Wringe**, Colin A. (1985) “Children’s Rights: A Philosophical Study”, **London: Routledge & Kegan Paul.**

Yücel Atila ŞEHİRLİ⁶³

23 NİSAN MİLLÎ EGEMENLİK VE ÇOCUK BAYRAMI'NA İLİŞKİN SINIF EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ METAFORİK ALGILARI

1.Giriş

Metafor kelime olarak, Grekçe “Metapherein” kelimesinden türetilmiş olup, Meta (değiştirmek) ve pherein (taşımak) kelimelerinin birleşmesiyle oluşturulmuştur (Levine, 2005: s.172). Metafor günümüzde, daha ziyade; “*söylemi süslemeye yönelik bir söz sanatı*” olarak bilinmektedir. Metafor kullanımı genel olarak; “*dünyayı kavrayışımıza yardım eden bir düşünme ve görme biçimi*” anlamına gelmektedir (Morgan, 1998: s.14).

1.1. Metafor, Eğretilene ya da İstiare nedir?

Türkiye Türkçesinde “eğretilene/istiare” (benzetme, bir kelimenin alışılmış anlamı dışında kalan bir anlamda kullanılması), (Uslu, 2007) İslam kültüründe “istiare”, (benzetme, bir sözün benzetme amacıyla, başka bir söz yerine kullanılması) evrensel bir terim olarak ise “metafor” kavramı kullanılmaktadır (Uğur, 2007a). Eğretilene/istiaresinin, benzetmeden farkı benzetmede karşılaştırılan öğeler anlamlarını kaybetmezler ancak istiare/eğretileninde benzeyen ya da benzetilenden birisinin anlamı boşalır (Kıran & Eziler Kıran, 2013). Örneğin çocuğunu “*kınalı kuzum*” diyerek seven bir anne çocuğunu (yani benzeyen) kasteder ancak “kuzu” anlamını kaybeder. Zira artık bildiğimiz anlamda dört bacaklı bir kuzudan söz edilmemektedir. Türkçede eğretilene “ödünç alma” anlamına gelmektedir. Dolayısıyla “evlat” ifadesi için “kuzu” ödünç alınmaktadır. “Açık eğretilene ve kapalı eğretilene” olmak üzere eğretilene iki türdür (TDK).

1.2. Metaforların Kullanım Amaçları Nelerdir?

Metaforlar olmadan konuşamaz, düşünemez ve bilinçli varlıklar haline gelemeyiz. Günlük konuşmalar üzerine yapılan son araştırmalar, dakikada dört metafor kullanıldığını göstermektedir. Düşüncelerin, duyguların, yaşantıların tanımlanmasında metaforlardan yararlanılması kaçınılmazdır (Girmen, 2007: s.9). Metaforlar, günlük konuşma dilinin vazgeçilmez bir parçasıdır ve somut olmayan şeylere somut nitelikler vermek için kullanılır (Darn & White, 2005). Black tarafından da açıklandığı üzere, metafor vurgulamaya, gizlemeye veya özellikle birincil konu (hedef) olan terimlerin özelliklerini yeniden düzenlemeye neden olabilmektedir (Gentner & Wolf, 2000: s. 296).

Metaforların başlıca kullanım amaçları şöyle sıralanabilir:

1. Metaforlar, kelime haznemizin bir parçasıdır. Kelimeler gibi hareket eder veya altında yatan kavramsal sistemi yansıtır (Lakoff & Johnson, 1993).
2. Metaforlar, kavramı hoş ve güzel bir şekilde ifade etmenin bir aracıdır. Bu nedenle öncelikle biçimsel ve süslüdür (Ross, 1952).
4. Metaforlar, canlıdır ve belirsizliği azaltır. Mesajın amacının anlaşılma olasılığını artırır (Ortony, 1975). 3. Metafor, konuşmacı (yazar) ile dinleyen (okuyucu) arasında bir bağ kurmada

⁶³ Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Edirne, Türkiye. asehirli@yahoo.com.tr

kullanılabilir. Karşılıklı bilgi hipotezine göre bir metaforun kullanılması bir hedef kitlenin kaynakla birlikte özel bilgiyi paylaşması gerektiğini varsayar (Gibbs, 1999).

5. Metaforun görevi, Ortony (1975) ile Weiner'in (1988) de belirttiği gibi, bir kavramı edebi bir dille yapılamayacak şekilde aydınlatmak, netleştirmek veya açıklamaktır (Katz vd.den aktaran Yağız, 2004: s.27-28, Akt. Akyol, 2017: s.51-92).

1.3. Metaforların Eğitim-Öğretimde Kullanılması

Öğretimin iki temel prensibi bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta gitmektir. Metaforlar bunu gerçekleştirirken soyut prensipleri açıklamak için somut örneklerden yararlanırlar (Clarcken, 1997: s.4). Aristo döneminden beri daha ziyade romansal ve şiirsel anlatımda farklı şekillerde metafor kullanımı söz konusu olurken, 1980'li yıllarda, Lacoff ve Johnson'un "Metaphors we live by" isimli çalışmalarında geliştirdikleri "zihinsel metafor teorisi" olarak isimlendirilen bir teoriyle metaforun önemi anlaşılmıştır. Lacoff ve Johnson'un ileri sürdükleri bu teoriye göre; "Kavram sistemimiz büyük ölçüde metaforikse, o zaman düşünme tarzımız, tecrübe ettiğimiz her olgu ve günlük olarak yaptığımız her şey bir bakıma metaforiktir" (Lakoff ve Johnson: 1980). Metaforlar; "insanların gerçeğe ve dünyaya ilişkin düşüncelerini şekillendiren temel zihinsel modellerden biridir". Dolayısıyla metaforlar; "soyut veya karmaşık olan olguları, daha somut veya tecrübe edilen olgularla karşılaştırarak, bu sayede bilinmeyen olgulara ilişkin anlayış geliştirmeye imkan sağlarlar" (Ocak & Gündüz: 2006).

Metaforlar, bireylerin hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördüklerini; farklı benzetmelerle açıklamak ve anlamlandırmak için kullanılan bir araç olarak düşünülmektedir (Cerit, 2008: s.694, Akt. Ergin & Beyoğlu, 2017). Metaforlar yaratıcıdır; çünkü zihnimizi benzerliklerin, ilişkilerin ve görüşlerin ötesine, kendi yeniden yarattıkları benzerliklere, ilişkilere ve görüşlere yönlendirmektedir. Metaforlar, keşiftir; çünkü kavramın daha önce taşıyamayacağı bir anlam boyutu keşfedilir ve bu şekilde kavramın ve düşüncenin anlam ufku genişlemektedir (Demir, 2010: s.12, Akt. Ergin & Beyoğlu, 2017).

Yob'a göre metafor; "bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada kullanılabileceği güçlü bir zihinsel araçtır" (Yob, 2003: s.130). Bu özelliğinden dolayı metaforlar öğrencilerin özellikle zor kavram ve terimleri daha net bir şekilde anlamalarına yardımcı olarak soyut kavramların zihinde somutlaştırılması ve görselleştirilmesini sağlamakta ve böylece öğrenilen bilgilerin akılda daha uzun süre kalmasını ve daha kolay hatırlanmasını sağlayarak öğrenme motivasyonunu artırmaktadır. Metaforlar eğitim yönetiminde müfredat geliştirme ve planlamada; öğretim alanında öğrenmeyi teşvik etme ve yaratıcı düşünceyi geliştirmede, öğretmen eğitiminde ise öğretim uygulamalarını yönlendirmede ve öğretmenlerin modern eğitim anlayışlarındaki yerlerini belirlemede bir araç konumundadır (Arslan & Bayrakçı, 2006: s.100-106).

Tarih dersinin öğretiminde de öğrencilerin metafor oluşturdukları görülmektedir (Güven & Güven: 2009). Tarih dersi kavramlar konusunda oldukça zengin bir derstir. Bu durumda Tarih dersinde öğrencilerin birçok metafor oluşturabileceği anlamına gelmektedir. Özellikle birçok soyut kavramı öğretmeye çalıştığımız bu derste kavramların öğretimi ve öğrenilen kavramların kalıcılığının sağlanması oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının "egemenlik" kavramını daha önceki öğretim programlarında verildiği gibi doğru olarak öğrenip öğrenmedikleri ve bu kavrama ilişkin metaforlar oluşturup oluşturamadıkları anlaşılacaktır (Şehirli, 2017: s. 349-364). Özellikle birçok soyut kavramı öğretmeye çalıştığımız bu derste kavramların öğretimi ve öğrenilen kavramların kalıcılığının sağlanması oldukça önemlidir. Öğrencilerin "egemenlik" kavramını, ilgili öğretim programlarında da verildiği gibi doğru olarak öğrenip öğrenmedikleri ve bu kavrama ilişkin metaforlar oluşturup oluşturamadıkları anlaşılacaktır (İbret, Aydınöz: 2011).

Öğretmenler eğitim öğretim faaliyeti içerisinde metafor kullanmaktadırlar (Cameron, 2003: s.144, Akt. Akyol, 2017: s.55-56).

2. Egemenlik Nedir?

Egemenlik, kelimesi Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre; “1. Egemen olma durumu. 2. Millet in ve onun tüzel kişiliği olan devletin yetkilerinin hepsi, hükümranlık, hâkimiyet” anlamına gelmektedir.(http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&keli mesec=107096) Bir devletin kurulabilmesi için, insan topluluğu ve ülke unsurları gereklidir; ama yeterli değildir. İnsan topluluğu ve ülke unsurları tek başlarına devlet oluşturamazlar. Devletin oluşması için, insan topluluğunun bu ülke üzerinde egemen olması gerekir. Kısaca “*aslî ve en yüce iktidar*” şeklinde de tanımlanan egemenliğin şu özellikleri mevcuttur:

- 1.Egemenlik aslî bir iktidardır.
- 2.Egemenlik, en yüce (üstün) bir iktidardır.
- 3.Egemenlik kayıtsız-şartsız (sınırsız, mutlak) bir iktidardır.
- 4.Egemen iktidar tek ve bölünmez bir bütündür.
- 5.Egemen iktidar devir ve ferağ edilmez (Küçük, 2015: s. 311-361).

2. 1.Egemenliğin Değişik Anlamları

Egemenlik kavramı ortaya atıldığı zamanlardan günümüze kadar değişik anlamlarda kullanılmıştır. Egemenlik öncelikle “**dış egemenlik**” ve “**iç egemenlik**” olmak üzere iki değişik anlamda kullanılmaktadır. Birincisi, egemenliğin ilk ve asıl (orijinal) anlamıdır. Bu, “*devlet iktidarının en üstün olma, sınırsız ve mutlak olma, bölünmez ve devredilmez olma*” gibi niteliklerini belirtir. İkinci anlamıyla egemenlik, “*devlet iktidarının niteliğini değil fakat doğrudan doğruya kendisini, onun içeriğini ve kapsamını*” anlatır (Yıldırım, 2001: s.15, Kapani, 2000: s, 57-58). Dış Egemenlik; bir devletin uluslar arası ilişkiler alanında söz konusu olan egemenliğine denir. Dış egemenlikten devletin hiç bir devlete bağımlı olmaması anlaşılmalıdır.

2.2.Egemenlik Kavramının Özellikleri

Egemenliğin belli başlı özellikleri şöyle özetlenebilir:

- Egemenlik devletin üstün gücü olduğu için, bir devlet içinde, onun üzerinde veya ona denk başka bir güç söz konusu olamaz.

- Diğer devletlere karşı bağımsızlığı ifade eden dış egemenlik, bir devletin uluslararası alanda kişilik sahibi olmasını gerektirir. Günümüzde uluslararası anlaşmalarla, devletler, dışarıya yansıyan egemenliklerini kendi istekleriyle bir ölçüde sınırlayabilirler. Bu, egemenliğin “azaldığı” anlamına gelmez. Gerçek anlamda egemenliğe sahip devlet, devletlerarası düzeyde dilediği an anlaşmalarla çizilen sınırlardan çıkabilmelidir. Bağımsız bir devlet, bu konudaki tutumunu kendi çıkarlarına göre belirler.

- Egemenlik hakkı bir devletin içinde hiçbir zaman sınırlanamaz. Yalnızca egemenlik hakkını “kullanan” siyasal iktidarın yetkileri sınırlanabilir, çeşitli organlar arasında bölüşülebilir. Ancak, devletin üstün gücünün kendisi hiçbir biçimde sınırlanamaz ve bölüşülemez. Böyle bir durum gerçekleşirse o devletin “devletlik” niteliği ortadan kalkar.

-Egemenlik analiz edilirse “maddi” ve “manevi” iki temel öğeden oluştuğu görülür. Maddi öge de kendi içerisinde üçe ayrılır.1. İlk önce “emretme” niteliği gözlenir. Bu güç modern devlette “kural koyma ve onu uygulama” biçiminde belirir. 2. “Para gücü” diyebileceğimiz bir başka özellik görülür. Bu açıdan para çıkarmak, mali yükümlülükler koymak, gelirini ve giderini dilediği bir biçimde belirlemek devletin en belirgin özelliklerindedir ve egemenliğe yansımıştır. 3. “Silah” kavramının altında ordu ve zabıta güçleri vardır. Bu güçler devletin gücünü dışarıya ve içeriye karşı temsil eder.

Egemenliğin manevi ögesi; söz konusu maddi öğenin gücünü ve etkisini toplumun köklerinden ve derinliklerinden alması, genel kabule erişmesi ve aynı zamanda toplumun

yaşamasını, gelişmesini, ideal hedeflere ulaşmasını sağlamasıdır. Hukuk kurallarının da geçerliliğini sağlayan bu öge, bütün devlet gücünün en esaslı bölümünü oluşturur. “*Emir, para ve silah*” kavramlarından oluşan egemenlik böyle bir ana fikre bağlanmadıkça, toplumun ideal amaçlarına hizmet etmedikçe meşru bir güç niteliğini alamaz ve maddi, meşru olmayan, kişisel bir güç derecesine kalır (TBMM, 1987: s.5-6).

2.3. Egemenlik Teorileri

Egemenliğin kime ait olduğu sorusuna ilişkin olarak değişik teoriler ileri sürülmüştür. Bu teorileri aşağıdaki gibidir:

a) Teokratik Egemenlik Teorileri: 1) Doğaüstü İlâhî Hukuk Doktrini, 2) Providansiyel İlâhî Hukuk Doktrini (Egemenliğin Tanrı'dan halk aracılığıyla alındığını ileri süren görüş).

b) Demokratik Egemenlik Teorileri: 1) Millî Egemenlik Teorisi, 2) Halk Egemenliği Teorisi (Gözler, 2004, www.anayasa.gen.tr/.htm. erişim tarihi:30.08.2017).

Egemenlik kuramı, ilk kez ve kesin bir biçimde Jean Bodin (1530-1596)'de ifadesini bulmuştur (Lütem, 1947: s.14). Bodin, egemenliği şöyle tanımlamaktadır, “bir devlette ... yurttaşlar ve uyruklar üstündeki en yüksek, mutlak ve sürekli güç” (Tunçay, 1986: s.163). Böylece egemen erk ya da egemenlik, siyasal toplum içindir ve devleti diğer topluluk öğelerinden ayıran öğedir. Bu nedenle egemenlik olmazsa, siyasal toplumun birliği bozulur, parçalanır; dolayısıyla devlet yok olur (Ağaoğulları, vd. 1991: s.19).

Egemenlik kavramına ilişkin düşünce ve kuram geliştirenler şunlardır: Niccolo Machiavelli (1469-1527), Jean Bodin (1530-1596), Thomas Hobbes (1588-1679), John Austin (1613-1669), John Locke (1632-1704), Montesquieu (1689-1755), J. J. Rousseau (1712-1778), Bentham, Mill ve Kant (18-19. yy), (Demirel, 2012: s.22-39, Şehirli, 2018: s.837).

3. Türkiye’de Millî Egemenlik Kavramının Gelişimi

3.1. Atatürk ve Millî Egemenlik

Atatürk, egemenliğin kayıtsız ve şartsız Türk Milleti’ne ait olduğu düşüncesini devlet hayatımıza kazandırmış ve onu kamu hukukunun temel ilkesi konumuna getirmiştir (Eroğlu, 1987: s.5).

3.2. Türkiye’de Millî Egemenliğin Tarihi Gelişimi

3.2.1. Kongreler Dönemi

Atatürk, Samsun'a ayak bastığı andan itibaren millî egemenlik ilkesine ulaşmak için çalışmıştır (TBMM, 1987: s.42). Mustafa Kemal Atatürk, bu durumu Nutuk'ta şu şekilde açıklamaktadır: “... bir tek karar vardı. O da ulus egemenliğine dayanan, tam bağımsız yeni bir Türk devleti kurmak. İşte, daha, İstanbul'dan çıkmadan önce düşündüğümüz ve Samsun'da Anadolu topraklarına ayak basar basmaz uygulamaya başladığımız karar, bu karar olmuştur” (Atatürk, 1989: s.19). Bu sözler, Atatürk'ün; “millî egemenlik, tam bağımsızlık ve demokrasi” ilkelerine dayalı bir devlet kurmanın zorunluluğuna ve bunun tüm öteki yolların üstünde en geçerli ve tutarlı yol olduğuna inandığını göstermektedir (Akin, 1976: s.75).

Amasya Genelgesi, “millî egemenliğe gidişin planı” niteliğindedir. Amasya Genelgesi'nde; kişisel egemenliği temsil eden İstanbul Hükümeti'nin kurtuluşu sağlayamayacağı, bu hükümetin sorumluluklarını bilmediği ve milleti temsil etmediği, bu nedenle milletin ancak kendi “azmi ve kararı ile” kurtulabileceği, bunu sağlamak için de milleti temsil eden bir kongrenin toplanacağı belirtilmiştir (TBMM, 1987: s.40).

Erzurum Kongresi'nde alınan kararlar içerisinde yer alan, “*Kuvayi Milliye'yi etken ve milli iradeyi egemen kılmak temel ilkedir*” (Atatürk,1989: s.89) sözü, milli egemenliğe verilen önemi ortaya koymuştur. Ayrıca Erzurum Kongresi'nde, ilk defa, “milli egemenlik”, milli meclis, Temsil Heyeti gibi kavramlar kullanılarak uzun yıllar tek kişinin yönetiminin geçerli olduğu bir ülkede millete dayalı bir yönetimin temelleri atılmıştır” (Akn,1976: s.75).

Atatürk, Sivas Kongresi ile “milli egemenliğe dayanan devleti kurmak istemiş”; bu nedenle kongrenin bu amaca yönelik çalışmasına büyük önem vermiştir (TBMM, 1987: s.42). Sivas Kongresi, Anadolu ve Rumeli'de kurulmuş olan bütün Müdafai Hukuku Milliye Cemiyetleri'ni, Anadolu ve Rumeli Müdafai Hukuk Cemiyeti adı altında tek cemiyet halinde toplamış; böylece, milli teşkilat bütün vatana yayılmıştır.

3.2.2. Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin Açılışı

23 Nisan 1920 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılması, “millet egemenliğini gerçekleştirme yolunda en büyük adım olmuştur” (Feyzioğlu, 1985: s.741-791). Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin kuruluşuyla birlikte, milli egemenlik ilkesi siyasi ve hukuki yönlerden somutlaşmıştır.

3.2.3. 1921 Anayasası

1921 Anayasası'nın birinci maddesi, “*Hakimiyet bila kaydü şart milletindir. İdare usulü halkın mukadderatını bizzat ve bilfiil idare etmesi esasına müstenittir*” (Sakar, Müjdat,1994) demektedir. Bu madde ile birlikte, “milli egemenlik ilkesi Türk tarihinde ilk kez bir hukuk kuralı durumuna” (Soysal, 1993: s.30) getirilmiştir.

3.2.4. Saltanatın Kaldırılması

Milli egemenliği ebedileştiren ve milletin kendi hakkının ifadesi olan bu yasa ile saltanat kaldırılmış ve Türk devriminin en önemli gelişmesi sağlanmıştır (Eroğlu, 1977: s.142-143).

3.2.5. Cumhuriyetin İlanı

29 Ekim 1923'te Cumhuriyet'i ilan eden yasaya göre Cumhurbaşkanı, TBMM üyeleri arasından Başbakan'ı seçecek, Başbakan'ın da yine TBMM üyeleri arasından öbür bakanları seçmesinden sonra Bakanlar Kurulu'nun bütünü Cumhurbaşkanı tarafından TBMM'nin onayına sunulacaktı. Böylece, “meclis hükümeti” sistemi biraz değişmiş ve parlamenter sisteme doğru bir kayma başlamış oluyordu (Soysal, 1993:s.31).

3.2.6. Halifeliğin Kaldırılması

3 Mart 1924 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi, halifeliğin kaldırılmasına karar vermiş, böylece Osmanlı Devleti'nin son kalıntısı ve genç Cumhuriyet için bir tehlike oluşturan Halifelik tarihe karışmış, laik devlet düzenine geçişin önemli bir adımı atılmıştır (TBMM, 1987: s.68).

3.2.7. 1924 Anayasası

1924 Anayasası, “*Egemenlik kayıtsız şartsız milletindir*” dedikten sonra, millet adına egemenlik hakkını kullanmanın yalnız Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne ait bir yetki olduğunu belirtmekte, Türk milletini ancak bu Meclis'in temsil edebileceğini söylemekteydi. Anayasada, “*yasama yetkisi ile yürütme erkinin Büyük Millet Meclisinde belireceği ve onda toplanacağı*” ifade edilmişti. Ancak, TBMM yasama yetkisini doğrudan doğruya kullanmakla birlikte, yürütme yetkisini kendi seçtiği Cumhurbaşkanı ve onun atayacağı Bakanlar Kurulu eliyle kullanacaktı. Yine, TBMM, her zaman için hükümeti denetleyip düşürebilecekti (Soysal, 1993: s.32). Böylece,

1924 Anayasası, Meclis üstünlüğünü sarsılmaz bir duruma getirmişti (TBMM, 1987: s.73). 1924 Anayasası, dayandığı ilkeler açısından, 1789 Fransız Devrimi'nden itibaren gelişen “*bireyci ve özgürlükçü*” hukuki ve siyasi ideolojiyi temsil etmekte, aynı zamanda siyasi fikir akımlarının tarihi gelişmesinden de yararlanmaktaydı (Eroğlu, 1977: s.183). Nitekim 1921 ve 1924 Anayasaları, Türk tarihinde ilk kez, “milli egemenlik” kavramını, parlamentonun varlığıyla kaynaştırılmış bir biçimde, temel hukuk kuralları arasına geçirmektedir. Bu kavram, Fransız Devrimi'nden kaynaklanan siyasi düşüncenin etkisiyle, millet ve devlet egemenliklerini aynı şey saymakta, çoğunluğun iradesiyle genel iradeyi bir tutarak milli iradeyi de bundan ibaret görmekteydi (Soysal, 1993: s.35).

3.2.8. 1961 Anayasası

1961 Anayasası'nın egemenliği düzenleyen 4.maddesi şöyledir: “Egemenlik; kayıtsız şartsız Türk Milletindedir. Millet, egemenliğini, Anayasanın koyduğu esaslara göre, yetkili organlar eliyle kullanır. Egemenliğin kullanılması, hiçbir suretle belli bir kişiye, zümreye veya sınıfa bırakılamaz. Hiçbir kimse veya organ, kaynağını Anayasadan almayan bir devlet yetkisi kullanamaz” (Sakar, s.212). Egemenliğin kullanılmasıyla ilgili olarak 1924 ve 1961 Anayasaları arasında önemli bir farklılık vardır. “Türkiye Büyük Millet Meclisi, milletin yegane ve hakiki temsilcisi olup millet namına egemenlik hakkını kullanır” diyen 1924 Anayasasına karşılık, 1961 Anayasası, “Millet, egemenliğini, Anayasanın koyduğu esaslara göre, yetkili organlar eliyle kullanır” demektedir.

3.2.9. 1982 Anayasası

1982 Anayasası'nda; “Egemenlik, kayıtsız şartsız Milletindir. Türk milleti, egemenliğini, Anayasanın koyduğu esaslara göre yetkili organlar eliyle kullanır. Egemenliğin kullanılması, hiçbir surette hiçbir kişiye, zümreye veya sınıfa bırakılamaz. Hiçbir kimse veya organ kaynağını Anayasadan almayan bir Devlet yetkisi kullanamaz” denilmektedir (Sakar, 1994: s.25-26).

4. 23 Nisan Çocuk Bayramı'nın Ortaya Çıkışı

Yeni Türk devletinin ilk bayramı 23 Nisan 1921 yılında kabul edilen “**Hâkimiyet-i Milliye Bayramı**”dır (TBMM Zabıt Ceridesi, Devre:1, İctima:2, 23 Nisan 1337). 23 Nisan 1922'de Ankara'da yapılan bu ilk kutlamalardan (Vakit, 25 Nisan 1922: s.1) itibaren çocukların ön plana çıkmasıyla birlikte TBMM Başkanı Mustafa Kemal'in de desteğini alan Himaye-i Etfal Cemiyeti yöneticileri 23 Nisan 1923'te cemiyet adına yardım toplamaya başlamıştır. 1924 kutlamalarında Atatürk'ün eşi Latife Hanım'ın Himaye-i Etfal temsilcisi olması nedeni ile Cumhurbaşkanı Atatürk'ün Himaye-i Etfal Cemiyeti'ni açıkça desteklediği bilinmektedir. 23 Nisan Hâkimiyet-i Milliye Bayramları'nda Himaye-i Etfale yardım toplanması ve ayrıca yardım amaçlı Himaye-i Etfal rozetlerinin çocuklar tarafından satılması 23 Nisan'da çocukları daha da ön plana çıkarmıştır. Reis-i Cumhur Mustafa Kemal Paşa'nın da bu faaliyetlere destek vermesi ile 23 Nisan günü; 1925 yılında “**Çocuk Günü**” olarak 1926'lardan itibaren ise “**Çocuk Bayramı**” olarak görülmeye başlanmış ve 23 Nisan için “Hâkimiyet-i Milliye Bayramı” yanında “**Çocuk Bayramı**” tabiri de kullanılmaya başlanmıştır (Milliyet, 23 Nisan 1926: s.1). Çocuk Bayramının amacı, çocukların birkaç gün eğlendirilmesinden ziyade, toplumun farklı çocuk sorunları ile ilgilenmesinin sağlanmasıydı. Çocuk ölümlerinin azaltılarak nüfus artışının desteklenmesi bunların en önemlisiydi.

İlk kapsamlı Çocuk Bayramı kutlamalarına 23 Nisan 1927 günü başlanmıştır. “**Çocuk Bayramı**” (Akşam, 22 Nisan 1927: s.1) Mustafa Kemal Paşa ve hükümetin de desteği ile 1929 yılında “**Çocuk Haftası**” adıyla yedi güne çıkarılmış ve kutlamalarda aktif rol Türk Ocakları'na verilmiştir. Maarif Teşkilatı'nın da okulları tatil ederek tüm öğrencilerin kutlamalara katılımını sağlamasıyla Çocuk Bayramı, Ankara ve İstanbul'un yanı sıra ülkenin her tarafında özel merasimlerle kutlanmaya başlanmıştır. Böylelikle 1929'da “**Çocuk Haftası**” olarak kutlanmaya

başlanan 23 Nisan kutlamaları daha çok, çocukların sorunlarının gündeme getirildiği ve tüm Türkiye'nin coşkuyla kutladığı bir bayram haline dönüştürülmüştür.

Reis-i Cumhur Mustafa Kemal 23 Nisan Bayramı münasebetiyle birçok zevattan; valilerden, kumandanlardan, kurumlardan ve cemiyetlerden aldığı kutlama mesajlarından dolayı fevkalade memnun olmuş, memnuniyet ve teşekkürlerini Anadolu Ajansı vasıtasıyla dile getirmiştir (İkdam, 25 Nisan 1929: s.1).

Aslında Çocuk Bayramının amacı, çocukların birkaç gün eğlendirilmesinden ziyade, toplumun çocuk sorunları ile ilgilenmesinin sağlanması olarak görülmüyordu. Bundan dolayı Çocuk Haftasında, Türkiye'de çocuklarla ilgili sorunlar basında sıklıkla yer bulmaktaydı. Bunlardan; “fuhşa düşmeye mütemayil kız çocukları için ıslahhaneler kurulması, (Cumhuriyet, 27 Nisan 1929: s.3) köprü altı çocuklarının ıslahı, (Cumhuriyet, 24 Nisan 1929: s.3) çocukların hamal olarak çalıştırılmasına mani olunması, dilenci çocuklara sahip çıkılması, (Cumhuriyet, 27 Nisan 1929: s.3) hapishane köşelerinde çürüyen bahtsız çocuklar için ıslahhane yapılması, (Cumhuriyet, 23 Nisan 1929: s.3) gibi sorunlara çözüm üretilmesi” istenmekteydi. Cumhuriyet gazetesi başyazarı Yunus Nadi ise; “*Türk İnkılâp Tarihi'nin en büyük meselesi çocuk meselesidir. Çocuk meselesini hallettiğimiz gün Türk tarihine ebediyet verdiğimiz gün olacaktır. Ben Çocuk Haftasında Türklüğün istikbalini okuyorum*” diyerek çocuk meselesinin Türkiye için ne kadar önemli olduğuna dikkat çekmiştir (Yunus Nadi, “En Büyük Mesele”, Cumhuriyet, 23 Nisan 1929: s.1).

1929'dan sonra da kesintisiz olarak kutlanmaya devam eden “23 Nisan Çocuk Bayramı” ancak 1981'de Millî Güvenlik Konseyi'nin Ulusal Bayramlar ve Genel Tatiller Hakkındaki Kanun Hükmündeki “23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramıdır” kararı ile resmi bir isme ve statüye kavuşturulmuştur (Mücahit Özçelik, 2011, s.265-284). 20 Nisan 1983'te yapılan değişiklikle, 23 Nisan Ulusal Egemenlik Bayramı'nın adı, “**Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı**” olarak değiştirilmiştir. Türkiye Radyo Televizyon Kurumu, UNESCO'nun 1979'u “**Çocuk Yılı**” olarak duyurmasının ardından, TRT “**Uluslararası 23 Nisan Çocuk Şenliği**”ni başlatarak, bu bayramı uluslararası düzeye taşımıştır.

1979 yılında ilk olarak 6 ülkenin katılımıyla uluslararası boyuta taşınan bu milli bayramda, dünyanın birçok ülkesinden çocuklar Türkiye'ye gelmeye başladı. Türkiye, dünyada çocuklarına bayram hediye eden ve bu bayramı bütün dünya ile paylaşan ilk ve tek ülkedir. Günümüzde bu bayrama birçok ülkeden çocuklar katılmakta, çeşitli gösteriler hazırlanmakta, okullarda törenler ve çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir. Bu törenler 1979'dan 2000'e kadar Türkiye'nin başkenti Ankara'da düzenlenmiş, ondan sonra Türkiye'deki başka kentlerde de gerçekleştirilmiştir. Ayrıca 1933'te Atatürk'le başlayan çocukları makama kabul etme geleneği günümüzde çocukların kısa süreliğine devlet kurumlarının başındaki memurların yerine geçmesi şeklinde devam etmektedir ([https://e-ansiklopedi.org/index.php/23 Nisan Ulusal Egemenlik ve %C3%87ocuk Bayram%C4%B1](https://e-ansiklopedi.org/index.php/23_Nisan_Ulusal_Egemenlik_ve_%C3%87ocuk_Bayram%C4%B1)).

Türk milletinin gönlünde, onun bağımsızlığının sarsılmaz ifadesi olarak en önemli yeri alan 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, her yıl yurt içinde ve yurtdışındaki temsilciliklerde, bütün kurumlarda ve okullarda çeşitli etkinliklerle kutlanarak milli birliğin kenetlenmiş ruhunu temsil etmektedir (<https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/23-nisan-ne-zaman-cocuk-bayrami-oldu/1125101>).

Atatürk'ün düşüncesinde çocuklar, milletin geleceğidir. Çocuklara duyduğu sarsılmaz güvenin ve büyük sevginin ifadesi olarak, millî bayramımız olan 23 Nisanlar'ı çocuklara armağan etmiştir. Tarihimizin gurur dolu sayfalarının yeni nesillerce öğrenilmesi ve Türk Devleti'nin devamını emanet edeceğimiz yeni Cumhuriyet bekçilerinin bu bilinçle yetişmesi amacıyla 23 Nisanlar, önemli birer vesiledir. Atatürk diyor ki: “*Bütün cihan bilmelidir ki artık bu devletin ve bu milletin başında hiçbir kuvvet yoktur, hiçbir makam yoktur. Yalnız bir kuvvet vardır. O da millî egemenliktir. Yalnız bir makam vardır. O da milletin kalbi, vicdanı ve mevcudiyetidir*” (https://www.tbmm.gov.tr/kultursanat/23_Nisan.htm).

5. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin “**23 Nisan Millî Egemenlik/Ulusal ve Çocuk Bayramı**” kavramına yönelik metaforik algılarını karşılaştırmak amaçlanmıştır. Öğrencilerin 23 Nisan Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı kavramına ilişkin algılarının tespit edilmesi açısından bu kavramları neye benzettikleri, nasıl algıladıkları ve zihinlerinde oluşan imgelerin ortaya çıkarılmasında hangi metaforların kullanıldığı analiz edilmiş, cinsiyet, yaş ve anabilim dallarına göre aralarında farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin 23 Nisan Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?
2. Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin 23 Nisan Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar ortak özellikleri bakımından oluşturdukları kavramsal kategoriler nelerdir?
3. Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyet değişkeni ile 23 Nisan Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı metafor kategorileri ilişkisi nasıldır? Sınıf Eğitimi Öğretmenliği öğrencilerinin sınıf değişkeni ile 23 Nisan Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı metafor kategorileri ilişkisi nasıldır?

6. Yöntem

Bu bölümde, araştırmada kullanılan model, araştırmanın örnekleme, veri toplanması ve çözümlenmesi açıklanmaktadır.

6.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış anket formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan form, cinsiyet, yaş gibi demografik değişkenler ve katılımcıların “**23 Nisan Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı... gibidir, çünkü...**” cümlesinde tamamlamaları istenen iki ayrı bölümden oluşmaktadır. Öğrencilerin forma yazdıkları cevaplar, bu araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Şurası unutulmamalıdır ki; anketler de bir veri toplama aracı olmasına karşılık geçerlik-güvenirlikleri hesaplama ile belirlenmemektedir (Ergin, 1995). Toplanan verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma desenlerinden “olgubilim”, verilerin değerlendirilmesinde ise metaforik içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olunan ama ayrıntılı bir anlayışa sahip olunamayan olgulara odaklanmaktadır. Bireylerin yaşadıkları ortamda karşılaştıkları olgularla ilgili olarak ne algıladıkları ve deneyimlerinin neler olduğu üzerinde durarak olguyla ilgili algısını ortaya koyma çalışmaktadır. Olgubilim, bireylerin tümüyle yabancı olmadığı aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini yaratmaktadır (McMillan & Schumacher, 2010; Yıldırım & Şimşek, 2008).

6.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni; 2016-2017 öğretim yılının ikinci yarısında Edirne ilinde bulunan Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Öğretmenliği 1.sınıf (n=85), 2.sınıf (n=59), 3.sınıf (n=95), 4.sınıf (n=119) random seçilerek toplam 358 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları, “gönüllülük esasına” ve “ulaşılabilirliğe” dayalı olarak belirlenmiştir.

6.3. Araştırma Verilerinin Toplanması

Eğitim Fakültesinde Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Öğretmenliği Anabilim dalında eğitim alan öğrencilerin 23 Nisan Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla tespit ederek karşılaştırmak amacıyla, her bir öğretmen adayından **“23 Nisan Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı... gibidir, çünkü...”** cümlelerini tamamlaması istenmiştir. Bu ibarenin yazılı olduğu boş bir form verilerek bir ders süresi zaman tanınmıştır. Öğretmen adaylarının sadece tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak bu metaforun gerekçesini yazmaları istenmiştir.

6.4. Sınırlılıklar

- 2017-2018 öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ile sınırlıdır.
- Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırma 358 öğrenci ile sınırlıdır.
- Araştırma 23 Nisan Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı kavramına ilişkin metafor oluşturma becerisi ile sınırlıdır.

7. Bulgular Ve Yorum

23 Nisan Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı kavramına ilişkin metaforlar frekans ve yüzde dağılımlarıyla tablolar halinde karşılaştırılmıştır. Öğretmen adaylarının 23 Nisan Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı kavramına ilişkin olarak frekansı 2 ve yukarı olmak üzere toplam 195 adet geçerli metafor üretmiş oldukları görülmektedir. Bunlardan en sıklıkla tekrarlanan, en yüksek frekansa sahip olan metaforlar; “şeker (f=28, %7,82), şenlik (f=25, %6,98), çocukların sevinci (f=22, %6,15), mutluluk (f=13, %3,63), gökkuşağı (f=11, %3,07), çiçek, özgürlük (f=10, %2,79), çocuk, yeniden doğuş (f=8, %2,23)”, güneş, lunapark, neşe, renkli balonlar, uçurtma, umut (f=7, %1,96), bahar, balon, festival, hediye, oyun (f=7, %1,68), masumiyet, oyuncak, pamuk şekeri (f=5, %1,40), bayram şekeri, çikolata, doğum günü, fidan, kuş cıvıltıları, sevinç (f=4, %1,12), armağan, bağımsızlık, bayram sabahı, çocuk parkı, dünya, elma şekeri, yenilik (f=3, %0,84)”, olmuştur. Dolayısıyla, 23 Nisan Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı kavramına ilişkin öğretmen adayları tarafından çok sayıda farklı metafor kullanıldığı ifade edilebilir. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının 23 Nisan Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar incelendiğinde genel olarak çok olumlu algı içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. (Tablo 1)

Tablo 1. “23 Nisan Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı” Kavramına İlişkin Üretilen Metaforlar

	f	%		f	%		f	%			
1	şeker	28	7,82	19	hediye	6	1,68	37	ağaç	2	0,56
2	şenlik	25	6,98	20	oyun	6	1,68	38	anne	2	0,56
3	çocukların sevinci	22	6,15	21	masumiyet	5	1,40	39	beyaz güvercin	2	0,56
4	mutluluk	13	3,63	22	oyuncak	5	1,40	40	çınar	2	0,56
5	gökkuşağı	11	3,07	23	pamuk şekeri	5	1,40	41	değer	2	0,56
6	çiçek	10	2,79	24	bayram şekeri	4	1,12	42	egemenlik	2	0,56
7	özgürlük	10	2,79	25	çikolata	4	1,12	43	eşitlik	2	0,56
8	çocuk	8	2,23	26	doğum günü	4	1,12	44	gökyüzü	2	0,56
9	yeniden doğuş	8	2,23	27	fidan	4	1,12	45	ışık	2	0,56
10	güneş	7	1,96	28	kuş cıvıltıları	4	1,12	46	ilkbahar	2	0,56
11	lunapark	7	1,96	29	sevinç	4	1,12	47	meşale	2	0,56
12	neşe	7	1,96	30	armağan	3	0,84	48	okul	2	0,56
13	renkli balonlar	7	1,96	31	bağımsızlık	3	0,84	49	oyun parkı	2	0,56
14	uçurtma	7	1,96	32	bayram sabahı	3	0,84	50	yağmur	2	0,56
15	umut	7	1,96	33	çocuk parkı	3	0,84	51	yarınlar	2	0,56
16	bahar	6	1,68	34	dünya	3	0,84	52	yıldız	2	0,56
17	balon	6	1,68	35	elma şekeri	3	0,84		diğer	59	16,48
18	festival	6	1,68	36	yenilik	3	0,84		toplam	195	54

Öğretmen adaylarının 23 Nisan Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı kavramına ilişkin olarak frekansı 1 (%0,28) olmak üzere toplam 59 adet geçerli metafor üretmiş oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının darbe kavramına ilişkin üretmiş oldukları frekansı 1 olan bu metaforlar incelendiğinde genel olarak “olumlu algı” içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. (Tablo 2)

Tablo 2. “23 Nisan Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı” Kavramına İlişkin Metaforik Analizi Frekansı 1 olan Kodlar

	%		%		%
1 adım	0,28	21 gündeğümü	0,28	41 sarılma	0,28
2 ateş	0,28	22 güvercin	0,28	42 sıcak çaydanlığın sapı	0,28
3 bal	0,28	23 halkımız	0,28	43 sokaklarda gezen çocuklar	0,28
4 bayrak	0,28	24 hatırat	0,28	44 su	0,28
5 bir rengin farklı tonları	0,28	25 hayat	0,28	45 şımarık çocuk	0,28
6 bir tutsağın kurtuluşu	0,28	26 hürriyet	0,28	46 şiir	0,28
7 cıvıl cıvıl olmak	0,28	27 kardeşlik	0,28	47 tarihî güzellikler	0,28
8 çağlayan su	0,28	28 kaybolmak	0,28	48 tatlı	0,28
9 devlet	0,28	29 kaynaştırma	0,28	49 TBMM	0,28
10 dondurma	0,28	30 kucaklaşma	0,28	50 tebessüm	0,28
11 evdeki çocuk	0,28	31 lego	0,28	51 tek kişilik gösteri	0,28
12 evladının başını okşamak	0,28	32 macun	0,28	52 teknoloji	0,28
13 evren	0,28	33 nehirler	0,28	53 temiz bir kalp	0,28
14 farklı görüşler	0,28	34 okyanus	0,28	54 tiyatro	0,28
15 gelecek	0,28	35 park alanı	0,28	55 tohum	0,28
16 gösteri	0,28	36 pasta	0,28	56 top havuzu	0,28
17 gül	0,28	37 renkli pastel boyalar	0,28	57 tükenmez kalem	0,28
18 gülen bir çocuk	0,28	38 saflık ve masumiyet	0,28	58 uzun bir yol	0,28
19 güleryüz	0,28	39 salıncak	0,28	59 yazı	0,28
20 gülümseyen minik yürekler	0,28	40 saman alevi	0,28	diğer toplam	16,48

Tablo 3'de öğrenciler tarafından üretilen metaforlara “...çünkü” denilerek verilen cevaplar frekansı 2 ve daha yukarı olanlar yüzdesine göre verilmiştir.

Tablo 3. “23 Nisan Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı” Kavramına İlişkin Metaforların Gerekçeleri ve Frekans Dağılımı

	f	%
çocuklara armağan edilen bir bayramdır	61	17,04
çocukları mutlu eder	47	13,13
çocuklar için şenlikle geçer	42	11,73
özgürlüğün ve egemenliğin simgesidir	38	10,61
umut verir, geleceği belirler	24	6,70
şenlik havasında kutlanır	23	6,42
çocuklara neşe verir	22	6,15
çocukların bayramıdır	19	5,31
demokratik devlet anlayışına atılan ilk adımdır	13	3,63
bayram günü şenlik havasında geçer	6	1,68
tüm çocuklar sever	3	0,84
diğer	60	16,76
toplam	358	100,00

23 Nisan Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı kavramıyla ilişkilendirilen metaforların ilişkilendirilme gerekçeleri hakkında “çünkü ...” soru kalıbıyla alınan açıklamaların frekans ve yüzde dağılımı incelendiğinde en sıklıkla tekrarlanan, en yüksek frekansa sahip olan gerekçeler; “çocuklara armağan edilen bir bayramdır (f=61, %17,04), çocukları mutlu eder (f=47, %13,13), çocuklar için şenlikle geçer (f=42, %11,73), özgürlüğün ve egemenliğin simgesidir (f=38, %10,61), umut verir, geleceği belirler (f=24, %6,70), şenlik havasında kutlanır (f=23, %6,42), çocuklara neşe verir (f=22, %6,15), çocukların bayramıdır (f=19, %5,31), demokratik devlet anlayışına atılan ilk adımdır (f=13, %3,63), bayram günü şenlik havasında geçer (f=6, %1,68), tüm çocuklar sever (f=3, %0,84)”. Adayların genel olarak çok olumlu algı içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. (Tablo 3)

Tablo 4. “23 Nisan Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı” Metaforlarının Gerekçeleri ve Frekansı 1 Olan Kodlar Dağılımı

	%
1 23 Nisan gelince, bahar gelmiş gibi hissedilir	0,28
2 bakar büyütürüz ve ortaya hayırlı bir sonuç çıkar	0,28
3 bayram günü, şenlik havasında geçer	0,28
4 bugün onlar için çok önemlidir, çocuklara çocuk olmanın mutluluğu yaşatılmış oldu	0,28
5 çocuklar en çok şekeri sever	0,28
6 çocuklar tarafından sevilir, istenilir	0,28
7 çocuklar yıldız gibi parlار	0,28
8 çocuklar, 23 Nisan'da sokaklarda dolaşır bizim şekerlerimiz olurlar	0,28
9 çocuklar, geleceğe güzellik aktarmak için fırsatlarımızdır	0,28
10 çocuklar, güneş gibi parlار. Onların içinde var olan duygular, gözlerinden tıpkı bir güneş gibi parlار	0,28
11 çocuklar, şeker gibidir	0,28
12 çocuklar, tatlıdır	0,28
13 çocuklar, toplumun en önemli bireyleridir	0,28
14 çocukları heyecanlandırır	0,28
15 çocuklarımız, bizim için çiçek gibi özel ve kıymetlidir	0,28
16 çocuklarımız, minik yürekleriyle, özdeğerlerine sahip çıkarlar	0,28
17 çocuklarımızın geleceğe ışık saçan meşaleler olduğunu bir kere daha hissederiz	0,28
18 çocukların heyecanla beklediği ve sevdiği bir gündür	0,28
19 çocukların hür sesleri yankılanır, geleceğin sesidir	0,28
20 çocukların ruhunu besler	0,28
21 çocukluğumu hatırlatır ve aklıma şeker gelir	0,28
22 çocukluğumuzdan beri unutamadığımız oyuncak, hepimizin içinde çocukluktan bir parça kaldığını gösterir	0,28
23 çok özel ve güzel bir gündür	0,28
24 dünyadaki her çocuğu bir kere de olsa şefkatle kucaklar	0,28
25 farklı renkler ve tatlar bir araya gelerek bir bütünü oluşturur	0,28
26 farklı renklerden ve cinslerden de olsa her biri güzeldir ve değerlidir	0,28
27 farklı renklerin bir bütünü oluşturmasıdır	0,28
28 halkımız ne zorluklar görürse görsün yıkılmaz, yıllar boyu zorluklarla mücadele eder	0,28
29 hayatını Türk Milletine adanmış ölümsüz bir adamın çocukluğuna özlemidir	0,28
30 hem güldürür, sevindirir hem de öğretir. Ülkemiz için oldukça değerlidir	0,28
31 hemen gelir geçer fakat şansız çocukların yaşadığı acılar ve haksızlıklar kalıcıdır	0,28
32 her çocuk özel ve değerlidir	0,28
33 her dini, her milleti kapsar. Her bireyi içine alır.	0,28
34 her renkten çocuk birleşip bir bütünü oluşturur	0,28
35 her yerde bir hareketlilik ve renklilik vardır	0,28
36 herkese özel duygular çağırıştır	0,28
37 herkesi ısıtır, ışığı herkese ulaştır, bize enerji verir	0,28
38 insanın içini kıpır kıpır eder	0,28
39 iyileştirir, güzelleştirir	0,28
40 keyifli, heyecanlı bir gündür	0,28
41 kuşlar, dünyaya geldiklerinde özgürce kendi istedikleri yerlere uçarlar	0,28
42 o gün çok tatlı geçer	0,28
43 o gün her şey sadece çocuklara özeldir	0,28
44 o günü, kendine ait ve özel hisseder	0,28
45 onca çocuğun içinde hiçbir art niyet yoktur, saf ve temiz heyecanla hareket ederler	0,28
46 önemlidir, heyecanlı ve önemli geçer	0,28
47 renkli ve çok çeşitli bir gündür	0,28
48 renkli ve enerjik hissettirir	0,28
49 saflığı, berraklığı ve erdemliliği simgeler	0,28
50 saftır, temizdir	0,28
51 tatlı ve masumdur, tadı damaklarda kalır	0,28
52 tatlıdır ve çocukları mutlu eder	0,28
53 tüm çocuklar kardeşlerdir, hepsi birdir	0,28
54 tüm çocukları cinsiyet, ırk ayırt etmeksizin bir araya getirir	0,28
55 tüm çocukların ulaşmak istediği bir güzelliştir	0,28
56 uzaktan seyretmesi güzeldir	0,28
57 yaşadığımız olumsuzluklar içerisinde aslında masumiyeti de barındırdığımızı göstermektir	0,28
58 yayılcı ve heyecan vericidir	0,28
59 yıldız parlayınca güzel olur, çocuk gülünce hayat güzelleşir	0,28
60 yüzleri güldürür ve mutlu eder	0,28
diğer toplam	16,76

23 Nisan Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı kavramıyla ilişkilendirilen metaforların ilişkilendirilme gerekçeleri hakkında “çünkü ...” soru kalıbıyla alınan açıklamaların frekansı 1 (%0.28) olan gerekçeler Tablo 4'de alfabetik sıra ile verilmiştir:

8. Sonuç Ve Tartışma

Egemenlik “*aslî ve en yüce iktidar*” şeklinde de tanımlanmakta olup çeşitli özellikleri bulunmaktadır. Egemenlik öncelikle “**dış egemenlik**” ve “**iç egemenlik**” olmak üzere iki değişik anlamda kullanılmaktadır. Atatürk egemenliğin, kayıtsız ve şartsız Türk Milleti’ne ait olduğu düşüncesini devlet hayatımıza kazandırmış ve onu kamu hukukunun temel ilkesi konumuna getirmiştir. Atatürk çocuklara duyduğu sarsılmaz güvenin ve büyük sevginin ifadesi olarak, millî bayramımız olan 23 Nisanlar’ı çocuklara armağan etmiştir.

Bu çalışma sonucunda 23 Nisan Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı kavramına ilişkin öğretmen adayları tarafından “çok sayıda farklı metafor kullanıldığı” ifade edilebilir. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının 23 Nisan Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı kavramına ilişkin üretmiş oldukları 195 adet metafor incelendiğinde genel olarak olumlu algı içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. Bunlardan en sıklıkla tekrarlanan, en yüksek frekansa sahip olan metaforlar; “şeker (f=28, %7,82), şenlik (f=25, %6,98), çocukların sevinci (f=22, %6,15), mutluluk (f=13, %3,63), gökkuşağı (f=11, %3,07), çiçek, özgürlük (f=10, %2,79), çocuk, yeniden doğuş (f=8, %2,23)”, güneş, lunapark, neşe, renkli balonlar, uçurtma, umut (f=7, %1,96), bahar, balon, festival, hediye, oyun (f=7, %1,68), masumiyet, oyuncak, pamuk şekeri (f=5, %1,40), bayram şekeri, çikolata, doğum günü, fidan, kuş cıvıltıları, sevinç (f=4, %1,12), armağan, bağımsızlık, bayram sabahı, çocuk parkı, dünya, elma şekeri, yenilik (f=3, %0,84)”, olmuştur.

23 Nisan Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı kavramıyla ilişkilendirilen metaforların ilişkilendirilme gerekçeleri hakkında “çünkü ...” soru kalıbıyla alınan açıklamaların frekans ve yüzde dağılımı incelendiğinde en sıklıkla tekrarlanan, en yüksek frekansa sahip olan gerekçeleri kategorize ettiğimizde “*çocuklar ile ilgili gerekçeleri*” çok fazla ileri sürmüşlerdir:

- çocuklara armağan edilen bir bayramdır (f=61, %17,04),
- çocukları mutlu eder (f=47, %13,13),
- çocuklar için şenlikle geçer (f=42, %11,73),
- şenlik havasında kutlanır (f=23, %6,42),
- çocuklara neşe verir (f=22, %6,15),
- çocukların bayramıdır (f=19, %5,31),
- bayram günü şenlik havasında geçer (f=6, %1,68),
- tüm çocuklar sever (f=3, %0,84).

Bu gerekçelerin dışında “*ileri sürülen gerekçeleri*” ise şunlardır:

- özgürlüğün ve egemenliğin simgesidir (f=38, %10,61),
- umut verir, geleceği belirler (f=24, %6,70),
- demokratik devlet anlayışına atılan ilk adımdır (f=13, %3,63).

Araştırmamızdan elde ettiğimiz sonuca göre; sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının “23 Nisan Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı” kavramı hakkında yeterince bilinçli oldukları söylenemez. “Egemenliğin” ve “egemenliğin halka verilmesinin önemini” kavranılmadığı görülmüştür.

Kaynakça

- Ağaoğulları, Mehmet Ali, Akal, Cemal Bali ve Köker Levent (1991) **Kral Devlet ya da Ölümlü Tanrı**, İstanbul: İmge Kitabevi, 19.
- Akın, İlhan (1976) **Türk Devrim Tarihi**, İst. Üni. Hukuk Fak. Yayını, 75.
- Akyol, Canan (2017) “Metaforların Kullanım Alanları ve Faydaları”, Bahadır Kılcan (Ed.), **Metafor ve Eğitimde Metaforik Çalışmalar İçin Bir Uygulama Rehberi**. (1.Baskı). Ankara: PEGEM Akademi, 51-92.

- Arslan, M., Bayrakçı, M.** (2006). “Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 171, Ankara, 100-106.
- Atatürk**, Mustafa Kemal (1989) **Nutuk**, TTK. Basımevi, ,1.cilt,19.
- Cameron, Lynne** (2003) “Metaphor In Educational Discourse”, **New York: Continuum.**
- Cerit, Yusuf.** (2008) “Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6(4), 693-712.
- Clarcken, R. H.** (1997) “Five Metaphors For Educators”, **American Educational Research Association.**
- Darn, S., White, I.** (2005) “Metaphorically Speaking”. Paper presented at the Teacher Development Unit, School of Foreign Language, **İzmir University of Economics**, December 2005. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493024.pdf>.
- Demir, Gökhan Yavuz** (2010) “Çevirenin Önsözü” G. Lakoff & M. Johnson (Yazarlar) **Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil**, İstanbul: Paradigma.
- Demirel, Yusuf Soner** (2012) **Egemenlik Kavramı ve Klasik Egemenlik Anlayışının Yeni Sınırları**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Güvenlik Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Ergin, Demirali Yaşar** (1995) “Ölçeklerde Geçerlik ve Güvenilirlik” İstanbul: Marmara Üni. **Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı:7, 125-148.
- Ergin, Demirali Yaşar ve Beyoğlu, Aylin** (2017) “Metaphorical Perceptions of Students in Education Departments on the Concept of Location”, **IV. IBANESS International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series Russe- Bulgaria**, April 8-9, 2017.
- Eroğlu, Hamza** (1987) **Atatürk ve Milli Egemenlik**, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi, 5.
- Eroğlu, Hamza** (1977) **Türk Devrim Tarihi**, Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayını,142-143.
- Feyzioğlu, Turhan** (1985) “Türk Milli Mücadelesinin ve Atatürkçülüğün Temel İlkelerinden Biri Olarak Millet Egemenliği”, **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, Cilt: 1, Sayı:3,741-791.
- Gentner, Dedre & Wolff, Philip** (2000) “Metaphor And Knowledge Change”, In E. Dietrich & A. B. Mark- man (Eds.), “Cognitive Dynamics: Conceptual and Representational Change in Humans and Machines” (pp. 295-342), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- George, Lakoff and Mark Johnson.** (1980) “Metaphors We Live By” Chicago: **University of Chicago Press.**
- Gibbs, Raymond W.** (1999) “Researching Metaphor”, In L. Cameron & G. Low (Eds.), “Researching And Applying Metaphor” (pp. 29-47) **Cambridge, UK: Cambridge University.**
- Girmen, Pınar** (2007) **İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları**, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gözler, Kemal** (2004) www.anayasa.gen.tr/.htm. erişim tarihi:30.08.2017.
- Güven Bülent, Güven, Sibel** (2009) “İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Metafor Oluşturma Becerilerine İlişkin Nicel Bir İnceleme”. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt:17 No:2, Kastamonu.
- İbret, Bilgin Ünal, Aydınözü, Duran** (2011) “İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin “Dünya” Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar”, **Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi**, Ocak 2011, Cilt:19 No:1 Kastamonu Eğitim Dergisi 85-102. Kastamonu.
- Kant, Immanuel** (2009) **Eğitim Üzerine: Ruhun Eğitimi-Ahlaki Eğitim-Pratik Eğitim: Toplu Eserleri I** (Çev. A. Aydoğan), İstanbul: Say.
- Kapani, Münici** (2000) **Politika Bilimine Giriş**, Ankara: Bilgi Yayınevi, 57-58.
- Kıran, Zeynel, Kıran, Eziler Ayşe** (2013) **Dil Bilimine Giriş**, Ankara: Seçkin.
- Küçük, Adnan** (2015) “Egemenlik (Hâkimiyet), Halk Egemenliği Ve Milli Egemenlik Tartışmaları Ve Egemenlik Anlayışında Esaslı Dönüşüm” (<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/155605>), **Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi**, Yıl 2015, Cilt 0, Sayı 6, 311-361. (<https://dergipark.org.tr/mdergi/issue/16886/175835>)
- Lakoff, George** (1993) “The Contemporary Theory Of Metaphor”, In A.Ortony (Ed.), “Metaphor And Thought” (pp. 202-251). **Cambridge, UK: Cambridge University.**
- Lakoff, George ve Johnson, Mark** (1993) **Metaforlar: Hayat, Anlam Ve Dil** (Çev. G. Y. Demir), İstanbul: Paradigma. (<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mdergi/article/view/5000167367>).
- Levine, Phoebe M.** (2005) “Metaphors And Images Of Classrooms”, **Kappa Delta Pi Record**, v:41,n:4, Indianapolis.
- Lütem, İlhan** (1947) **Egemenlik Kavramı ve Devletlerarası Hukuk**, Ankara: Sakarya Basımevi, 14.
- McMillan, James ve Schumacher, Sally** (2010) “Research in Education: Evidence-Based Inquiry” (7th Edition), **London: Pearson.**
- Morgan, Gareth** (1998) **Yönetim Ve Örgüt Teorilerinde Metafor**, (Çeviren: G. Bulut), MESS Yayın No:280, İstanbul.

- Ocak**, Gürbüz, **Gündüz**, Mevlüt (2006) “Eğitim Fakültesini Yeni Kazanan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Dersini Almadan Önce ve Aldıktan Sonra Öğretmenlik Mesleği Hakkındaki Metaforlarının Karşılaştırılması”, **AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: VI (I), Sayı:2, Afyon.
- Ortony**, Andrew (1975) “Why Metaphors Are Necessary And Not Just Nice”, **Educational Theory**, 25(1), 45-53.
- Özçelik**, Mücahit (2011) “23 Nisan Çocuk Bayramı'nın Ortaya Çıkışı ve 1922-1929 Yılları Arasında 23 Nisan Kutlamaları”, **Gazi Akademik Bakış**, Cilt: 5 Sayı: 9 Kış.
- Rousseau**, Jean-Jacques (2014b) **Toplum sözleşmesi (Çev. V. Günyol)**, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Sakar**, Müjdat (1994) **1982 Anayasası ve Önceki Anayasalar**, İstanbul: Beta Yayınları.
- Şehirli**, Yücel Atıla (2017) “Savaş ve Barış Kavramlarına İlişkin Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Metaforik Algıları”, **I. Uluslararası Savaş ve Kültür Sempozyumu**, KIBATEK, Amasya Üniversitesi, 17-19 Kasım 2017, Amasya, 349-364.
- Şehirli**, Yücel Atıla (2018) “Egemenlik/Hâkimiyet Kavramına İlişkin Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Metaforik Algıları”, **VII. International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series**, 24-24 Mart 2018, Tekirdağ, 832-843.
- Şehirli**, Yücel Atıla (2019) “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Egemenlik Kavramına İlişkin Metaforik Algıları”, **XI. International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series (IBANESS)**, 9-10 Mart 2019, Tekirdağ, 1214-1221.
- Soysal**, Mümtaz (1993) **100 Soruda Anayasanın Anlamı**, İstanbul: Gerçek Yayınevi, 30.
- TBMM Kültür, Sanat ve Yayın Kurulu**, (1987) Milli Egemenlik ve TBMM, Ankara, 5-6.
- TBMM Zabıt Ceridesi**, Devre:1, İctima:2, 23 Nisan 1337.
- Tunçay**, Mete (der.) (1986) “Batı’da Siyasal Düşünceler Tarihi”, Cilt II: Yeni Çağ, Ankara: Teori Yayınları, 163.
- Türk Dil Krumu [TDK]** (2005) **Türkçe Sözlük**, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Krumu [TDK]** (2009) **Türkçe Sözlük**, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uğur**, Nizamettin (2007a) “Metafor Kavramını Algılama Türleri”. **Yasakmeyve Dergisi**, 24. (21 Ocak 2016 tarihinde <http://nizamettinugur.gen.tr/?px=1.3.1.17> sayfasından erişilmiştir).
- Uslu**, Mustafa (2007) **Ansiklopedik Türk Dili Ve Edebiyatı Terimleri Sözlüğü**, İstanbul: Yağmur.
- Wiener**, Yoash (1988) “Forms of Values Systems: A Focus on Organizational Effectiveness and Culture Change and Maintenance” **Academy of Management Review**, 13, 534-545.
- Yağız**, Oktay (2004) “Metaphor as a Menta Phenomenon in Language and Language Teaching”, Master’s Thesis, **Atatürk University Institute of Social Sciences**, Erzurum.
- Yıldırım**, Ali ve **Şimşek**, Hasan (2008) **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Seçkin Yay.
- Yıldırım**, Murat (2001) **Milli Egemenlik Kavramı ve Türkiye’de Seçim Sistemleri**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yob**, Iris (2003) “Thinking Constructively With Metaphors”, *Studies in Philosophy and Education*, Vol.22, **Kluwer Academic Publishers**, Netherland,130.

Gazeteler

- Vakit, 25 Nisan 1922, s.1
 Milliyet, 23 Nisan 1926, s.1
 Akşam, 22 Nisan 1927, s.1
 İkdam, 25 Nisan 1929, s.1
 Cumhuriyet, 23 Nisan 1929, s.3
 Cumhuriyet, 24 Nisan 1929, s.3
 Cumhuriyet, 27 Nisan 1929, s.3
 Cumhuriyet, 27 Nisan 1929, s.3

İnternet Adresleri

- <https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/23-nisan-ne-zaman-cocuk-bayrami-oldu/1125101> (Erişim: 11.06.2019).
https://www.tbmm.gov.tr/kultursanat/23_Nisan.htm (Erişim: 11.06.2019).
https://eansiklopedi.org/index.php/23_Nisan_Ulusal_Egemenlik_ve_%C3%87ocuk_Bayram%C4%B1 (Erişim: 11.06.2019).

Zerrin BALKAÇ⁶⁴

ATATÜRK'ÜN EĞİTİM POLİTİKASI ÇERÇEVESİNDE “ÇOCUK VE GENÇLİK EĞİTİMİ” HUSUSUNDA BİR DEĞERLENDİRME

1. Giriş

Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim alanında yaptığı inkılapları ve bunun Türk siyasi, sosyal ve ekonomik hayatında meydana getirdiği olumlu değişiklikleri anlatmadan önce, Osmanlı Devleti'nden devralınan eğitim sistemine kısaca bakmak gerekmektedir.

Osmanlı eğitim sistemi, Selçuklulardan devralınan geleneksel eğitim sistemi ile 18. yüzyılın sonlarından itibaren Avrupa'dan esinlenerek kurdukları yeni okullardan oluşuyordu. (Ergün 1982: s.4) Osmanlı Devleti'nde birbirinden oldukça farklı bu iki eğitim sistemi, devlet ve toplum hayatında birbirinden oldukça farklı ve bazen de zıt dünya görüşlerine sahip insanlar yetiştiriyordu. Bu iki tür insanın yanı sıra misyonerler Hristiyanlık ilkeleri doğrultusunda, yabancı devletler kendi ekonomik ve siyasal çıkarları doğrultusunda, azınlıklar silahlı isyanlar çıkartarak devleti parçalama yönünde çalışacak insanlar yetiştirmeye çalışıyordu ve türlü faaliyetlerde bulunan okulların sayısı, neredeyse devlet okullarının sayısına ulaşmıştır. (Ergün 1982: s.5)

Tanzimatla beraber, Tıbbiye ve daha sonra kurulan öteki teknik ve mesleki okullar kapılarını azınlık çocuklarına da açmışlardır. Özellikle Tıbbiye, öğretim dilinin Fransızca olması, öğretmenleri arasında gayrimüslim ve Avrupalıların bulunması, mezunların ulaştığı toplumsal statü ve ekonomik güç nedeniyle, azınlıkların rağbet ettiği eğitim kurumu olmuş, bu dönemde yasal düzenlemelerin ve kendilerine tanınan imkanların etkisiyle, azınlık okulları büyük gelişme göstermişlerdir (Akyüz 2009: s.174). Azınlık ve yabancıların modern ve etkili eğitim-öğretimleri yoluyla çevrelerinde ekonomik üstünlüğü nasıl ele geçirip korudukları, Türklerin eğitim sisteminin bu bakımdan ne kadar cılız ve amaçsız kaldığını, o dönemde İzmir Rüştüyesi'nde eğitim gören Halit Ziya UŞAKLIGİL'in anılarında açıkça belirtilmekte olduğu görülmektedir. (Uşaklıgil 2008: s.677)

”O dönemde İzmir’de Ermenilerin ve Rumların lise derecesinde, Türk okullarından daha gösterişli mektepleri vardı. Ayrıca aynı mükemmellikte kız liseleri de vardı. Musevilerin de çok dikkate değer okulları mevcuttu. Musevilerin Allianca Israilite mektebi, garip bir rastlantı ile, Rüştüye Mektebinin tam karşısındaydı.” (Ertuğrul 2002: s. 82-84)

Dolayısıyla, Osmanlı Devleti'nin milli birliğini bozmaya yönelik birçok azınlık ve yabancı okullar ile yabancı kökenli birçok öğretmene karşı, Türk- İslam birliğini sağlaması gereken eğitim de ikiye ayrılmıştı. Modern Osmanlı okul sistemi, özellikle İstanbul'da ve Balkanlarda kurulmuştu. 20. yüzyıl başlarında Balkanların özel bir önem kazanması dolayısıyla devlet yatırımları özellikle buralara kaydırılmıştı. Ancak Balkan Savaşı'nda ve Birinci Dünya Savaşı'nda devletin yatırım yaptığı bu topraklar elden çıkmıştı. Bu savaşlar sonrası Osmanlı eğitimi için büyük bir dezavantaj idi. Birinci Dünya Savaşı'na katılmasıyla, savaş halinde olduğu devletlere bağlı yabancı okulları kapatmıştır. Savaş şartları içinde, yabancı destekli azınlık okulları da kendiliğinden kapanmıştır.(Ergün 1982: s.6)

Osmanlı Devleti'nin ifade edilen bu son dönemlerinde eğitim ve öğretim çalışmaları, birbirinden yapı, anlayış ve felsefe olarak tamamen farklı, hatta zıt diyebileceğimiz dünya görüşlerine sahip kurumlar ve bu okullarda gerçekleştirilen eğitim, her şeyde önce milli olma vasfından uzaktı.

⁶⁴ Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe-Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Edirne-Türkiye, z_balkac@trakya.edu.tr

Eğitim kurumları genel olarak belli bir koordinasyonla çalışmadıkları için, birbirinden habersiz idiler, hatta birbirlerine kapalı kuruluşlar olarak yapılanmıslardır.

Okul eğitimi toplumun her kesiminde yaygınlaşmamıştı. Sadece köylerde değil, şehir ve kasabalarda da, çocukların çoğu okul eğitiminden yoksun kalmış, nüfusun küçük bir azınlığı, okumak ve eğitilmek olanağı bulmuştu. (Başgöz 1995: s.2) Bu durum, hem idari hem de işleyiş açısından oldukça karmaşık bir eğitim ortamının var olduğunu gösteriyordu. Bu yapısal sorunların yanında, okullaşma oranı, ya da okur-yazar nüfusla ilgili bir analiz yapmak için, eğitim ile ilgili sayısal verilere bakıldığı zaman da, durumun son derece kötü olduğu hemen ortaya çıkıyordu. Örneğin ülke genelinde ilk ve orta öğretimde yaklaşık 5000 okul, 360000 öğrenci ve 12000 öğretmen vardı. Yüksek öğretimde ise 1 üniversite, 3000 öğrenci ve 300 öğretim elemanı mevcuttu. Tüm ülke nüfusunun %7 kadarı okuma bilirken, bu oran, erkeklerde %10 kadınlarda ise ancak %0,4 kadardı. Bunun yanında okuma bilenlerin ancak %5 kadarı yazma biliyordu. (Aksu 2008: s.26)

Özetle, Cumhuriyet öncesinde eğitim milli, laik ve çağdaş değildi. Bu üç çeşit yani 1)Mahalle mektepleri ve medreseleri 2)Tanzimat okulları (idadi, rüştiye ve sultaniler) 3) Yabancı dilde öğretim yapan okullar (kolejler ve azınlık okulları) üç ayrı dünya görüşüne sahip insan yetiştirmekteydi. Ülkenin tebaası arasında kültür birliği ve ülkü birliği yoktu. Bu duruma, toplumda mevcut kültürel çelişkileri daha da arttırmış, milli birlik ve bütünlüğü ciddi bir şekilde zedelenmiştir. (Çaycı 2002: s.161) Fakat Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlı Devletinden çok değerli bir tecrübe birikimi devralmış ve bunu çok iyi kullanmıştır.

2. Atatürk Dönemi Eğitimin Özellikleri

Cumhuriyet dönemi eğitim sistemi incelendiğinde, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bazı temel esaslar üzerine dayandığı görülmektedir. Bu esaslar eğitimde millilik, birlik, laiklik ve parasız eğitimidir. (Katoğlu 1997: s.393) Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesinin dayandığı temellerin başında milliyetçilik gelmektedir. Bilindiği üzere, Cumhuriyetle beraber ümmet anlayışından millet anlayışına geçilmiş ve bu durum eğitime de yansımış ve millileştirilmiştir. (Çapa&Çiçek 2001:s.147)

Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının dayandığı bir diğer temel ise laikliktir. Cumhuriyeti kuran Atatürk ve kadrosu, Osmanlı İmparatorluğu döneminde din ve devlet ilişkilerinin birbirine karıştırılması neticesinde yaşanan problemleri bertaraf ederek Cumhuriyeti laik bir anlayış üzerine kurmuştur. Laik bir devlet oluşturmada atılan adımlara bakıldığında, Şerriye ve Evkaf Vekaletinin kaldırılması(1924), Saltanatın kaldırılması (1922) ve halifelığe son verilmesi(1924) olarak sıralanabilir. (Binbaşıoğlu 2005: s.189) Laik eğitime geçişte ise, 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat kanunuyla olmuştur. Bu kanun aracılığıyla, bütün eğitim kurumları tek çatı altında Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Başka bir deyişle eğitim bilimsel, çağdaş, laik ve ulusal bir anlayışla yapılandırılmıştır. Bu kanunla, Tanzimat'tan beri süregelen değişiklik duygu ve düşüncede insanlar yetiştiren ikili eğitim sistemi kaldırılarak, modern bir millet yetiştirecek "*Milli Eğitim Sistemi*" kurulmuştur. (Milli Eğitim Vekaleti 1953: s.657)

Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesinin dayandığı bir diğer nokta ise halkçılıktır. Atatürk, Kurtuluş Mücadelesini halkla beraber vermiş ve Cumhuriyeti halkla beraber kurmuştur. Atatürk'e göre halk kendi kendisini yönetmeli, kanun önünde herkes eşit olmalı sınıfsız ve imtiyazsız bir toplum yaratmalıdır. (Çapa&Çiçek 2001: s.149) Bu çerçevede eğitim alanında yapılan çalışmalar ve reformlar, halkçılık anlayışına paralel yürütülmüştür. Halk eğitimine önem verilmiş ve kamu eğitimi devletin temel görevi olarak algılanmıştır. (Özodaşık 1999:s. 62)

Cumhuriyet kadroları, Osmanlı Devleti'nin aksine, eğitimi yurdun tamamına yaymayı hedeflemiştir. Cumhuriyeti kuran Atatürk, güçlü bir Türkiye'nin ülkenin genç nesillerini eğitmekten geçtiğini biliyordu ve eğitimi ülkenin en ücra köşelerine taşımayı hedeflemiştir. Bu çerçevede, eğitim imkanı parasız olarak ülkenin tüm insanlarına sunulmuş ve imkanı olmayan öğrenciler de maddi yönden desteklenmiştir. Cumhuriyetle beraber eğitim, devletin öncelikli meselesi haline

gelmiş ve yetişen yeni nesillerin çağın şartlarına göre yetiştirilmesi hedeflenmiştir. (Akyüz 2009:s.326) Kadın eğitime önem verilmiştir. Bu alanda büyük gelişme sağlanmış ve erkek-kız karışık olarak ivedilikle karma eğitime geçilmiştir. Kurtuluş Savaşı'nın kazanılması ve 1938'e kadar Atatürk'ün varlığı, tüm halka ve öğrencilere, kendilerine ve geleceğe güven duygusu ve büyük şevk vermiş, kız-erkek tüm öğrenciler topluma yararlı olabilmek için büyük çaba sarfetmişlerdir. (Topçuoğlu 1974: s.65)

Halkın daha kolay okuma-yazma öğrenebilmesi için 1 Kasım 1928 tarihinde çıkarılan kanunla, Arap harfleri yerine Latin Alfabesi esasına dayanan Türk Alfabesi kabul edilerek Harf İnkılabı yapılmıştır. Harf İnkılabının hemen arkasından yurt çapında büyük bir okuma-yazma seferberliği başlatılmış ve bütün yurttaki Halk Dershaneleri açılarak, Türkiye adeta bir dershane şekline getirilmiştir. Halk Dershaneleri, A ve B diye ikiye ayrılmış, A Dershanesine, hiç okuma ve yazma bilmeyenler devam etmiş, B Dershanesine ise A Dershanesini bitirmiş ve okuma-yazmayı öğrenmiş vatandaşlar devam etmişlerdir. (Ergin 1977: s.2142) Bu seferberlik, 11 Kasım 1928'de açılan Millet Mektepleri altında daha sağlam bir organizasyona dönüştürülmüş ve dünyada o zamana kadar ki, en geniş mecburi yaygın eğitim faaliyeti şeklini almıştır. (YÖK 1989: s.53) 24 Kasım tarihi itibarıyla, Atatürk'ün Millet Mekteplerinin Başöğretmenliğini kabul etmesi de, bu konuda yapılan çalışmalara, Atatürk'ün ne kadar önem verdiğinin bir göstergesi ve bizzat kendisi tarafından yürütüldüğünün ispatıdır. Çünkü Atatürk bu konuya her şeyden çok önem vermiş ve bizzat çalışarak halka okuma-yazma öğretmiştir. Millet Mekteplerinin yanında, 19 Şubat 1932'de açılan ve bütün il ve ilçelerde şubeleri bulunan Halkevleri ile köylerde açılan Halkodaları da, bu konuda, birer yetişkinler eğitim merkezi olarak faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. Eğitim denemesi ile Köy Enstitüleri aslında Atatürk'ün 1 Mart 1923'de Millet Meclisini açış nutkunda ileri sürdüğü bir önerisidir. Bununla ilgili olarak *''Üretimi arttırıcı unsurlar yetiştirmek Türk eğitiminin temel ödevi olmalıdır''* demiştir. (Tezcan 1989: s.569)

3. Atatürk'ün Eğitim Anlayışında Çocuk ve Gençlik

Atatürk, eğitim sistemimizde çocukların ve gençlerin hangi amaçlara, nasıl bir anlayışla, nasıl bir geleceğe göre, hangi eğitim felsefesi ve hangi dünya görüşüne göre yetiştirilmesi gerektiği konusuna açıklık getirmeyi ihmal etmemiş ve bu konu ile ilgili olarak, şu hususları ortaya koymuştur. (Dönmez 2006: s.95) Bunlar:

Eğitim gelecek nesilleri, Türkiye'nin bağımsızlığını koruyacak, Cumhuriyeti koruyup-yükseltecek biçimde yetiştirilmelidir,

Eğitim toplumu cehaletten kurtarmalı, onun bilgi ve ahlak düzeyini yükseltmeli yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmelidir,

Eğitim çocuklara hürriyet vererek, yeni nesillerin, fazilet, fedakarlık, düzen, disiplin ve kendinin ve milletimizin güven duygularını geliştirmelidir.

Eğitim işe yarar üretici ve hayatta başarılı nesiller yetiştirmelidir. (Akyüz 1992: s.702)

Çocuk denildiği zaman farklı tanımlar yapılabilir. Çocukluk hepimizin bir dönem yaşadığı ama yaşarken belki de farkında olmadığımız, bundan sonra doğum ile yetişkinlik arasındaki dönem olmanın ötesinde bir anlama da sahiptir.(Çelik 2012:s.1-2) Çocukluk kavramı içinde belirsizlikler barındırmasına rağmen, çocuk olmak denildiğinde zihnimizde meraklılık, yaratıcılık, tazelik, temizlik, heveslilik, inatçılık, yeniliklere açık olma, bağımsızlık, hayal gücü gibi niteliklere çağrışım yapmaktadır. (Koç 2010:s.73) Çocukluktaki aktivite ve yaratıcılığı fark eden Alman filozof Friedrich Nietzsche, felsefesinde çocuğa üst insan olabilme yolunda özel bir önem atfetmiştir. Nietzsche'ye göre; özel çocukluk, biyolojik olarak yaşamın bir döneminde yaşanıp yitirilen bir evre olmasının yanı sıra bir anlama da sahiptir. Biyolojik çocukluk kadar ruhun çocukluğu da önemlidir.(Nietzsche 1984: s.31) Ruhun çocukluğa yada çocukluğun ruha ulaşması, özgürlük ve bağımsızlık istemektedir. Zira ruh bağımsızlığına erişemeyenler bağımlılığı alışkanlık haline getirenler çocuk olamazlar. Çocukluk bir karakter biçimidir ve o yeniliğin dönüşümün

yılmadan ardından koşabilme, her dem taze ve yaratıcı kalabilme, başka bir deyişle olgunluğun çocuk ruhuyla yoğurabilme anlamlarına da gelmektedir.(İnam 2003: s.20)

İşte Ulu Önder Atatürk'ün Cumhuriyet'e kazandırmaya çalıştığı ruh, Cumhuriyet ruhu böyle heyecanlı, meraklı, araştırmacı, yaratıcı bir çocuk ruhudur. Cumhuriyet ruhu bilim, sanat ve düşünce, özgün ve yaratıcı ürünler ortaya koyan, yaşama kendi açısından bakabilme cesareti taşıyan olgun bir çocuk ruhudur. Bu sebeple Ulu Önderin 23 Nisan çocuklara armağan etmesi, Türkiye Cumhuriyeti'ni gençlere emanet etmesi, onlara olan derin şefkatinin yanı sıra onlara duyduğu güvenin de bir göstergesi olması açısından dikkate değerdir. Zira 23 Nisan'ın Milli Egemenlik Bayramının yanı sıra Çocuk Bayramı olarak da kutlanması çok anlamlıdır. Bu suretle Milli Egemenlik kavramı ile milletin yarınlarını, geleceğini yansıtan çocuk kavramı arasındaki ilişki de vurgulanmış olmaktadır. Geleceğimizi kime emanet edeceğini isabetle tayin eden Atatürk, çocukları ve gençleri önemsemiş ve onlara ilgi göstermiştir. (Şahin 2000: s.234-235)

Atatürk'ün çocuklara armağan ettiği bu bayram TBMM'nin açılışının birinci yılında kutlanmaya başlanan 23 Nisan Milli Bayramı ve 1 Kasım 1922'de Saltanat'ın kaldırılmasıyla önce 1 Kasım olarak kabul edilen, sonra 1935'te 23 Nisan Milli Bayramı ile birleştirilen Hakimiyet-i Milliye ile Himaye-i Etfal Cemiyeti'nin 1927'de ilan ettiği ve ilki Atatürk'ün himayesinde 23 Nisan Çocuk Bayramı'nın kendiliğinden birleşmesiyle oluşmuştur. Hakimiyet-i Milliye Bayramı (önce 1 Kasım sonra 23 Nisan) saltanatın kaldırılışının ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunu gerçekleştiren TBMM'nin açılışının egemenliği "Sultan'dan alıp halka vermesini kutlamak amacını taşıırken, Çocuk Bayramı savaş sırasında yetim ve öksüz kalan yoksul çocukların bir bahar şenliği ortamında sevindirmek amacını taşımaktaydı. (Temizgüney 2019: s.145-172) Türkiye Radyo Televizyon Kurumu, UNESCO'nun 1979'u Çocuk Yılı olarak duyurmasının ardından, TRT Uluslar arası "23 Nisan Çocuk Şenliğini" başlatarak, bayramı uluslararası düzeye taşımıştır. (Giritli 1981: s.3)

Atatürk için çocuk, vatan gibi sevilmesi, ulusun haklarını korur gibi korunması gereken bir varlıktır. Hatıra defteri onun cephede bulunduğu en bunalımlı günlerde bile çocuklarla yakından ilgilendiğini belirleyen bir belgedir. (Sönmez 2004: s.2) Ulu Önder yurt gezileri esnasında okullara giderek dersleri izlemiş, öğrencilere sorular sormuş, eğitim uygulamalarının bizzat içinde yer almıştır.(Koç 2010: s.77) Yurt gezilerinde okul ziyaretlerinde bulunan Ulu Önder, bir keresinde Edirne'de bir ilkokula gitmek istemiş ve Atatürk okulun başöğretmenine "Bizi birinci sınıf dersliğine götürür müsünüz?" der. Sınıfa gidildiğinde, çocuklar Atatürk'ü görür görmez, öğretmenin işaretini beklemeden ayağa kalkarlar. Hepsinin gözleri pırıl pırıldı. Atatürk, çocukların yazdıklarına bakmış, beğenmiş ve çocukları okşamıştır. Dolayısıyla denilebilir ki, yarının büyüklerini, Türkiye Cumhuriyeti'nin gelecekte sahiplerinin yetişmelerini izlemek onlarla sohbet etmek ve çocukları sevmek, Atatürk'e büyük mutluluk vermiştir. (Karagöz 1997: s.9-13) Onun sözlüğünde çocuk sevgi demektir ve çocukları çok severdi. Atatürk, çocukların riyakarlık bilmeden bütün istek ve arzularını içlerinden geldiği gibi açıklamalarından çok hoşlanırdı. Tüm yurt gezilerinde çocuklara sevgi ile yaklaşır, onlarla uzun uzun konuşur, çağdaş ve mutlu Türkiye'yi çocuklarda görürdü. (Atatürk Albümü 1992: s.3)

Büyük lider çocuk konusunda büyük bir hassasiyet göstermiştir. Hasan Rıza Soyak Atatürk'ün çocuk sevgisi ile ilgili bu özelliğini şöyle anlatmıştır: "Çocukluk ne güzel şey, ne tatlı varlıklar değil mi? En çok hoşuma giden halleri nedir bilir misin? İki yüzlü olmamaları ve bütün duygularını hemen içlerinden geldiği gibi açıklamalarıdır." (Soyak 1965: s.79) Atatürk'ün eğitimsel yönünün bir başka boyutu onun gençlik hakkındaki görüşleridir. Gençliğe sevgi beslediği, güven verdiği için 20. yüzyıl devlet adamları arasında Atatürk'ün seçkin bir yeri mevcuttur. Atatürk, gençliğe ne denli güvendiğini belki en coşkulu biçimde Başkumandanlık Savaşının ikinci yıldönümünde (30 Ağustos 1924) Dumlupınar'da yaptığı çok önemli bir konuşmasının sonunda ifade eder: "Son sözlerimi, yalnızca ülkemizin gençliğine yöneltmek istiyorum" diyen Atatürk şöyle devam eder: "Gençler! Geleceğe güvenimizi güçlendiren ve sürdüren sizsiniz. Siz almakta olduğunuz eğitimle, bilgi ile, insanlıktaki üstünlüğün, yurt sevgisinin, düşünce özgürlüğünün en değerli örneği olacaksınız. Ey yükselen yeni kuşak! Gelecek sizindir. Cumhuriyeti biz kurduk, onu yükseltecek ve yaşatacak sizsiniz." (Oğuzkan 1979: s.4)

Gençlik, memleketin geleceğe ilerlemesi, yeniliklere açılması demektir. Yaşlı insanlar alışkanlıklarından kolayca sıyrılmak istemezler. Gençler ise, daima yeniliklerin peşindedir. Gençlik bir milletin geleceği demek olduğuna göre onların iyi yetişmesi geleceği güven altına almak olacaktır. Bu itibarla çeşitli tarihlerde Atatürk, gençliğin eğitimine dair görüşlerini ifade etme gereği duymuştur. (Kaya&Bahçeci&Kaya 2016: s.301) 1930 yılında Atatürk: “*Gençliği yetiştiriniz, onlara ilim ve irfanın olumlu fikirlerini veriniz, geleceğin aydınlarına onlarla kavuşacaksınız.*” (Giritli 1987: s.27) diyerek toplumdaki okur-yazar oranını yükseltmenin en hızlı yönteminin ülkemizin çoğunluğunu ve yarınını oluşturan gençleri yetiştirmekten geçtiğini vurgulamıştır. Atatürk gençlere çok değer vermiştir ve gelişimin temelden başlamasıyla görülecek etkinin dalga dalga yayılacağını fark etmiştir. Eğitimin ve öğretimin nasıl olması gerektiği konusunda ise Atatürk eğitimin, gözlem ve deneye yer veren bir eğitim olacağını, uygulamalı olması gerektiğini ve geniş kitlelerin bu eğitimden yararlanmalarını öngörmüştür. (Doğan 1981: s. 297) Bu öngörü Atatürk’ün ideali olan; gerçeği aramak, gerçeğe yönelmek, gerçeği konuşmaya yöneliktir. (Kocatürk 2007: s.38) Atatürk Bursa’da Şark Tiyatro’sunda öğretmenlere “*ilim ve fen nerede ise oradan alacağız ve milletin kafasına sokacağız...*” (Senemoğlu 2001: s.32) ifadesi ile çağdaş medeniyetler idealini bilim ve teknik üzerinde başarmayı hedeflemiş ve özellikle eğitim görevini üstlenen millî eğitim ve yüksek öğretim kurumlarına bilimsel gelişmeyi sağlamaları ve onu ulusun bütün fertlerine istisnasız aşılamaları, beyinlere nakşetmeleri gerektiğini ifade etmektedir.(Kaya&Bahçeci&Kaya 2016: s.300)

Atatürk’ün gençliğe ilişkin sözleri, daha çok onun gençlik hakkındaki geleceğe yönelik beklentileridir. Bu nedenle onun gençliğe yönelik düşünceleri, değişim süreci içerisinde bir dinamiklik göstermektedir. Gencin birinci görevinin Türk Bağımsızlığının ve Türk Cumhuriyeti’nin sonsuza dek korunması ve savunması olduğunu belirten Atatürk, Türkiye’de yeni rejimin kökleşmesini istemiş ve bu kökleşmede gencin birinci derecede rolü olduğunu vurgulamıştır. Gencin bu görevini gereğince yapabilmesi için ona belirli nitelikler kazandırılmasının önemine değinmiştir. Ulu Önder’in öngördüğü nitelikler şunlardır:

Disiplinli olmak

Çalışmalarda sabır ve süreklilik

Planlı ve akılcı özelliklere sahip çok çalışmak

Fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür kuşak olmak

Yapıcı ve yükseltici bir tutum ve davranış kazanmak

Deneyimli olmak

Başarılı olmak

Güçlüklerden korkmamak, azimli ve cesur olmak. (Tezcan 1989: s.582-583)

4. Sonuç

Netice itibarıyla Atatürk, eğitim sürecini, insan yaşamında yararlı olan bir işe araç kabul eden, birçok konuşmasında pragmatist bir eğitim felsefesine bağlı olduğunu belirtici ifadeler kullanmıştır. O’na göre cehaletin giderilmesi için mücadele edilmesinin yanında çocukları ve gençleri sosyo-ekonomik yaşamlarında daha başarılı, daha verimli olmaları için gerekli olan bilgi ve becerilerin, işi yaparken veya iş aracılığıyla verilmesi eğitim yöntemimizin temellerini oluşturmalıdır.

5. Kaynakça

- Aksu, A. (2008). “Türkiye’deki Yabancı Okullar Üzerine Yapılan Çalışmalar” Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, C.6, S.12, İstanbul, s. 207-241.
- Akyüz, Y. (1992). “Atatürk’ün Eğitim Düşüncesinin Kökenleri”, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, C.8, S.23, Mart, Ankara, s.233-239.
- Akyüz, Y. (2009). Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000-M.S.2009, Ankara: Pegem.

- Atatürk Albümü (1992), s.3
- Başgöz, İ. (1995). Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Başbakanlık.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi, Ankara: Anı.
- Çapa, M. & Çiçek, R. (2001). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Trabzon:Serander.
- Çaycı, A. (2002). Gazi Mustafa Kema Atatürk Milli Bağımsızlık ve Çağdaşlaşma Önderi (Hayatı ve Eseri), Ankara.
- Çelik Mahmut (2012). Atatürk'ün Çocuk Sevgisi. Hikmet, Gostivar-Makedonija, br.20. 2012. pp. 29-36. ISSN 1857-5035
- Doğan, H. (1981). "Atatürk'ün İşlevsel Eğitim Anlayışı", Atatürk Devrimleri ve Eğitimi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi 9-10 Nisan, Ankara, s.5-11.
- Dönmez, C. (2006). "Atatürk'ün Eğitim ile İlgili Görüş ve Uygulamalarına Toplu Bir Bakış", Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, C.7, S.1, Kırşehir, s. 91-109.
- Ergin, O. (1977). Türk Maarif Tarihi, İstanbul: Eser.
- Ergün, M. (1982). Atatürk Devri Türk Eğitimi, Ankara.
- Ertuğrul, H. (2002). Kültürümüzü Etkileyen Okullar, İstanbul: Nesil.
- Giritli, İ. (1981). Atatürk'ün 100. Doğum Yıldönümü Dolayısıyla, İstanbul: Der.
- Giritli, İ. (1987). Atatürk ve Gençlik. Ankara: T.C. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- İnam, A. (2003). "Atatürk ve Çocuk", (MPM Anahtar-Nisan 2003)(Cumhuriyet Bilim Teknik, s. 81
- Karagöz, S. (1997). Atatürk ve Çocuklar, Ankara: Karagöz
- Katoğlu, M. (1997). Cumhuriyet Türkiyesinde Eğitim, Kültür, Sanat. Bulunduğu Eser: S. Akşin (Ed.) Türkiye Tarihi, İstanbul: Cem.
- Kaya, V. H., Bahçeçi, Z., Kaya, E., (2016) "Atatürk'ün Eğitime Bakışı Üzerine Bir Değerlendirme" Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi, C.6, S.3, Aralık, s.297-303.
- Koç, E. (2010). "Atatürk Cumhuriyet ve Çocuk Ruhunu" Atatürk Yolu Dergisi, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Bahar Dönemi, Ankara.
- Kocatürk, U. (2007). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Türk İnkılabı'nın Hazırlık Dönemi ve Türk İstiklal Savaşı I/1, Ankara: Ayrac.
- Milli Eğitim Vekaleti (1953), Tebliğler Dergisi, s.657.
- Nietzsche, F. (1984). Böyle Buyurdu Zerdüş, A. T. Ofazoğlu (Çev.), İstanbul: Cem.
- Oğuzkan, A. F. (1979), "Atatürk ve Gençlik", Ulusal Kültür Dergisi, S.6, Ankara.
- Özodaşık, M.(1999). Cumhuriyet Dönemi Yeni Bir Nesil Yetiştirme Çabaları. Konya: Çizgi.
- Senemoğlu, N. (2001). "Atatürk ve Eğitim" Eğitim Dünyası Dergisi. Retrieved from www.herseyegittim.com
- Sönmez, C. (2004). Atatürk ve Çocuk Sevgisi, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Soyak, H. R. (1965). Doğumundan Ölümüne Kadar Atatürk ve Atatürk'ün Hususiyetleri, İstanbul: Hatay
- Şahin, H. (2000). "Atatürk'te Çocuk Sevgisi ve Atatürk Döneminde Çocuklara Yönelik Yapılan Çalışmalar", Silahlı Kuvvetler Dergisi, Ankara, s.234-235.
- Temizgüney, F. (2019). "Demokrat Parti Dönemi 23 Nisan Milli Hakimiyet ve Çocuk Bayramı Kutlamaları", Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S.23, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, s.145-172.
- Tezcan, M. (1989). "Atatürk'ün Eğitim Anlayışına Felsefi ve Sosyolojik Bir Yaklaşım", Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, C.5, S.15, Temmuz, Ankara, s.557-598.
- Topçuoğlu, H.(1974). 10. Yıl, 10. Sınıf, Sümerbank Dergisi, C.13, S.149 (Atatürk Özel Sayısı), Kasım, s.65-70.
- Uşaklıgil, H. Z. (2008). Kırk Yıl, İstanbul: Özgür.
- YÖK (1989). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I/1, Ankara: YÖK.