



Atatürk Eğitim Fakültesi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/te-ad>

Temel Eğitim
Araştırmaları Dergisi
tead

Journal of Research In Elementary Education

MAYIS - MAY

CİLT / VOLUME:2 SAYI / ISSUE:1

2022



MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Marmara University Journal of Research in Elementary Education
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi
Biannual Peer-Reviewed Academic Journal / 6 Aylık Hakemli Akademik Dergi
Year • Yıl: May • Mayıs 2022 Volume • Cilt: 2 / Issue • Sayı: 1 • Online ISSN: 2791-6391

Owner * Marmara Üniversitesi Rektörlüğü Adına İmtiyaz Sahibi: Prof. Dr. Mustafa KURT (Rector / Rektör)

Owner of the Journal * Derginin Sahibi: On behalf of Marmara University, Atatürk Education Faculty/Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi adına Prof. Dr. Seyfi KENAN (Dean / Dekan)

Editor in Chief * Baş Editör: Prof. Dr. Mehmet İNAN, *Marmara University, Turkey / Marmara Üniversitesi, Türkiye*

Assistant Editors * Editör Yardımcıları

Dr. Bülent ÖZDEN, Marmara University, Turkey / *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Asude BALABAN DAĞAL, Marmara University, Turkey / *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. M. Oya RAMAZAN, Marmara University, Turkey / *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Oktay AYDIN, Marmara University, Turkey / *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Volkan KANBUROĞLU, Marmara University, Turkey / *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Öğr. Gör. Selvin TİRE, Ege University, Turkey / *Ege Üniversitesi, Türkiye*

Field Editors * Alan Editörleri

Okul Öncesi Eğitimi, Dr. Asude BALABAN DAĞAL, *Marmara Üniversitesi*
Sınıf Öğretmenliği, Dr. Bülent ÖZDEN, *Marmara Üniversitesi*

Advisory Board * Danışma Kurulu

Dr. Alev ÖNDER (*Bahçeşehir University, Turkey / Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye*)
Dr. Ayla OKTAY (*Maltepe University, Turkey / Maltepe Üniversitesi, Türkiye*)
Dr. Firdevs GÜNEŞ (*Ankara University, Turkey / Ankara Üniversitesi, Türkiye*)
Dr. Hayati AKYOL (*Gazi University, Turkey / Gazi Üniversitesi, Türkiye*)
Dr. İrfan BAŞKURT (*İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey / İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye*)
Dr. Seyfi KENAN (*Marmara University, Turkey / Marmara Üniversitesi, Türkiye*)

Editorial Board * Yayın Kurulu

Dr. Asude BİLGİN, *Uludağ Üniversitesi*
Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR, *Pamukkale Üniversitesi*
Dr. Aynur OKSAL, *Uludağ Üniversitesi*
Dr. Barış ÇAYCI, *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*
Dr. Burcu ÖZDEMİR BECEREN, *Çanakkale OnSekiz Mart Üniversitesi*
Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE, *İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa*
Dr. Dilan BAYINDIR, *Balıkesir Üniversitesi*
Dr. Emre ÜNAL, *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*
Dr. Gülden UYANIK, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Halil İbrahim Sağlam, *Medeniyet Üniversitesi*
Dr. Hülya KARTAL, *Uludağ Üniversitesi*
Dr. Mehmet Hayri SARI, *Neşehir Üniversitesi*
Dr. Mehmet TORAN, *İstanbul Kültür Üniversitesi*
Dr. Muhammet BAŞTUĞ, *İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa*
Dr. M. Cihangir DOĞAN, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Murat BAŞAR, *Uşak Üniversitesi*
Dr. Mustafa BEKTAŞ, *Sakarya Üniversitesi*
Dr. Ozana URAL, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Özgül POLAT, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Rengin ZEMBAT, *Maltepe Üniversitesi*
Dr. Sabri SİDEKLİ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*
Dr. Serap ERDOĞAN, *Anadolu Üniversitesi*
Dr. Servet BAL, *Okan Üniversitesi*
Dr. Sinan KOÇYİĞİT, *Atatürk Üniversitesi*
Dr. Şahin DÜNDAR, *Trakya Üniversitesi*
Dr. Türker SEZER, *Bolu Abant İzzet Baysal*
Dr. Yeliz YAZGAN, *Uludağ Üniversitesi*
Dr. Yücel KABAPINAR, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Z. Nurdan BAYSAL, *Marmara Üniversitesi*

Scientific Board * Bilim Kurulu

Dr. Ahu TANERİ, <i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>	Dr. Gülçin GÜVEN, <i>Marmara Üniversitesi</i>
Dr. Aslı YILDIRIM, <i>Anadolu Üniversitesi</i>	Dr. Hülya BİLGİN, <i>Marmara Üniversitesi</i>
Dr. Ayşen ARSLAN, <i>Marmara Üniversitesi</i>	Dr. Işık KAMARAJ, <i>Marmara Üniversitesi</i>
Dr. Banu DİKMEN ADA, <i>Osmangazi Üniversitesi</i>	Dr. Mehmet MART, <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i>
Dr. Birsen GÜZEL, <i>Marmara Üniversitesi</i>	Dr. Necla TUZCUOĞLU, <i>Marmara Üniversitesi</i>
Dr. Ahu TANERİ, <i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>	Dr. Nermin ÖZCAN ÖZER, <i>Marmara Üniversitesi</i>
Dr. Aslı YILDIRIM, <i>Anadolu Üniversitesi</i>	Dr. Nurcan ŞENER, <i>Marmara Üniversitesi</i>
Dr. Ayşen ARSLAN, <i>Marmara Üniversitesi</i>	Dr. Oya ABACI, <i>Marmara Üniversitesi</i>
Dr. Banu DİKMEN ADA, <i>Osmangazi Üniversitesi</i>	Dr. Özge ÜNSAL, <i>Marmara Üniversitesi</i>
Dr. Birsen GÜZEL, <i>Marmara Üniversitesi</i>	Dr. Özgür ŞİMŞEK, <i>Marmara Üniversitesi</i>
Dr. Dursun AKSU, <i>Sakarya Üniversitesi</i>	Dr. Remzi KILIÇ, <i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>
Dr. Elif YILMAZ, <i>Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi</i>	Dr. Saime ÇAĞLAK SARI, <i>Marmara Üniversitesi</i>
Dr. Ercan MERTOĞLU, <i>Marmara Üniversitesi</i>	Dr. Serbüent PAKSUZ, <i>Trakya Üniversitesi</i>
Dr. Esin DİBEK, <i>Marmara Üniversitesi</i>	Dr. Tosun YALÇINKAYA, <i>Marmara Üniversitesi</i>
Dr. Funda GÜNDOĞDU ALAYLI, <i>Trakya Üniversitesi</i>	Dr. Zehra KILIÇ ÖZMEN, <i>Medeniyet Üniversitesi</i>
Dr. Gönül SAKIZ, <i>Marmara Üniversitesi</i>	Dr. Zeynep AYDEMİR, <i>Marmara Üniversitesi</i>

List of the Referees in This Issue

The evaluation of the research articles sent to be published in volume 2- issue 1 of the Journal of Research in Elementary Education was made by the members of the scientific committee listed as follows. We hope that our reviewers' comments and suggestions will be helpful to the authors in improving the quality of their articles. Please note that each of the following referees has reviewed at least one article.

Bu Sayının Hakem Listesi

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi (TEAD) 2. cilt, 1. sayısına yayınlanmak üzere gönderilen araştırma makalelerinin değerlendirilmesi, aşağıdaki listede bulunan bilim kurulu üyeleri tarafından yapılmıştır. Hakemlerimizin yorumları ve önerileri, makalelerin kalitesini iyileştirmede yazarlara çok yardımcı olduğuna inanıyoruz. Aşağıdaki listede bulunan hakemlerin her biri en az bir değerlendirme yapmıştır.

Dr. Alper YORULMAZ	<i>Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey/ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye</i>
Dr. Aslı YILDIRIM	<i>Anadolu University, Turkey/ Anadolu Üniversitesi, Türkiye</i>
Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR	<i>Pamukkale University, Turkey / Pamukkale Üniversitesi, Türkiye</i>
Dr. Burcu OZDEMİR BECEREN	<i>Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye</i>
Dr. Ceren ÇEVİK KANSU	<i>Ondokuz Mayıs University, Turkey/ Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkiye</i>
Dr. Dila Nur YAZICI	<i>Ondokuz Mayıs University, Turkey/ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye</i>
Dr. Dursun AKSU	<i>Sakarya University, Turkey/ Sakarya Üniversitesi, Türkiye</i>
Dr. Ege AKGÜN	<i>Ankara University, Turkey/ Ankara Üniversitesi, Türkiye</i>
Dr. Hande ARSLAN ÇİFTÇİ	<i>Istanbul Medeniyet University, Turkey/ İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye</i>
Dr. Hilal İlknur TUNÇELİ	<i>Sakarya University, Turkey/ Sakarya Üniversitesi, Türkiye</i>
Dr. Hilal YILMAZ	<i>Artvin Coruh University, Turkey/Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye</i>
Dr. Menekşe BOZ	<i>Hacettepe University, Turkey/ Hacettepe Üniveritesi, Türkiye</i>
Dr. Özgür ŞİMŞEK	<i>Marmara University, Turkey/Marmara Üniversitesi, Türkiye</i>
Dr. Şahin DÜNDAR	<i>Trakya University, Turkey/ Trakya Üniversitesi, Türkiye</i>
Dr. Şeyma DEĞİRMENCİ	<i>Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey/ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye</i>

*Dergimizde isim listeleri alfabetik sıraya göre yazılmıştır.

Typesetting * Dizgi

Burcu DİKER

Yönetim Yeri ve Yazışma Adresi * Address

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Atatürk Eğitim Fakültesi Göztepe Kampüsü 34722 / Kadıköy - İstanbul
Tel: 0216 777 2600 Faks: 0216 777 2601
E-posta: tead@marmara.edu.tr

Marmara Üniversitesi Yayınevi * Marmara University Press

Adres: Göztepe Kampüsü 34722 Kadıköy, İstanbul

Tel/Faks: +90 216 777 1400

E-posta: yayinevi@marmara.edu.tr

Prof. Dr. Seyfi KENAN' Sunumuyla Bu Sayıyı Çıkarırken...

Temel eğitim, insan ve hayatla ilgili her anlamda gelişerek olgunlaşma veya olgunlaşarak ilerlemenin ilk şekillenmeye başladığı ana noktadır. Okul öncesinden ilkokul son sınıfa kadar çocuklar, yaşayacakları hayatla ve gelecekleriyle ilgili en temel tavır, tutum ve becerileri, söz gelimi çeşitli okuryazarlık türlerinden etkin bir birey ve yurttaş olarak demokratik düzen ve yaşam tarzında nasıl varolabileceklerini öğrenirler.

İyi eğitim herkese güç katar, özellikle çocukları güçlendirerek yetenek ve becerilerini zenginleştirir. Kötü, sefil bir eğitimin ise herkesi olumsuz yönde etkilediğinde, özellikle de çocukların yetenek ve becerilerini körelterek veya yozlaştırarak onları ve geleceklerini nasıl sefalete sürüklediğinde şüphe yok.

Temel eğitimde alınan nitelikli eğitim, çocukların sağlık ve mutluluk içinde iyi oluşlarını güven içinde biçimlenmesine yardımcı olurken onları, yapmaktan zevk alacakları, severek yapacakları bir mesleğe doğru da yönlendirirler. Bunun sayesinde de fakirlik ve yoksulluğun önüne geçilir ve ülkeler ekonomik refahlarını sağlamış, böylece toplumsal uyum ve âhengi gerçekleştirmiş olurlar.

Bu anlayışla yayın hayatına başlayan Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi (TEAD), Atatürk Eğitim Fakültesi'nin çıkarmış olduğu üçüncü akademik dergi olarak okuyucu ve araştırmacılarla buluştuğunu büyük bir iftiharla paylaşmak isterim. Bu derginin hazırlanmasında ayrı bir özen ve dikkatle çalışan, emek veren Temel Eğitim Bölümündeki kıymetli meslektaşlarıma, özellikle Prof. Dr. Mehmet İnan, Doç. Dr. M. Oya Ramazan, Doç. Dr. Asude Balaban Dağal, Dr. Oktay Aydın, Dr. Bülent Özden ve Dr. Volkan Kanburoğlu ile yabancı dil editörü Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan öğretim görevlisi Sayın Selvin Tire'ye teşekkür ederim.

Marmara Üniversitesi'nde Rektörlüğümüzün katkı ve destekleriyle son gerçekleştirdiğimiz Öğretmenler Günü programında yaptığım açılış konuşmamı, Editörler kurulunun teklifi ve Yayın Kurulu'nun onayıyla siz değerli okuyucularla paylaşmak istedim.

Hangi açıdan veya şekilde olursa olsun temel eğitime iyi emek veren herkes, insana ve geleceğine en değerli katkıyı yapıyor demektir.

24 Kasım Öğretmenler Günü Konuşması, 2021

Sayın Rektörüm, kıymetli hocalarım ve saygıdeğer meslektaşlarım; sözlerime başlamadan önce sizleri içten saygıyla selamlıyorum. Bütün eğitimcilerimizin, öğretmenlerimizin günü kutlu olsun!

Bana ayrılan sınırlı zaman içerisinde insan, hayat ve zamanla temas kurarak öğretmen olmak hususunda düşündüğüm birkaç noktayı sizlerle paylaşacağım. Aslında beraberce düşünmeyi önereceğim. Vakti iyi kullanmak ve insicamı bozmamak için hazırladığım kısa metni bazen okuyarak konuşmayı, bazen de konuşarak okumayı deneyeceğim, müsaadenizle.

Eğitim veya öğretim, bilgi edinmek veya öğrenmek her insanın doğasında var olan temel bir yönelimdir. İnsanın karşısında, hatta canlının önünde kendimizi bir şekilde bulduğumuzda açık veya örtük, doğrudan veya dolaylı, konuşarak veya eyleme geçerek ya da sükût ederek, sessiz duruşumuzla bile eğitim-öğretim verebiliriz veya alabiliriz, yeter ki algı ve duyuş açık olsun.

Dolayısıyla eğitim ve öğretim gerçekten herkesi her anında yakından ilgilendiren bir eylem veya edim olabilir. Hiç unutmuyorum, ortaokul 3'ü yeni bitirmişt看, 80'li yılların başı, yaz tatiline yeni girmişt看. Rahmetli babacağızım, “evladım, mazbut bir ailenin bir oğlu var, 4-5 kırık getirmiş karnesinde, yaz sonunda bütünleme sınavları olacakmış, onu ders çalıştırır mısın, ona bildiklerini öğretir misin?” diye sormuştu. “Gayet tabiki babacım” diyerek hemen cevap vermiştim ama neyi nasıl öğreteceğimi saatlerce düşünmüştüm kendi kendime. Öğretme sorumluluğunun ağırlığını ve ciddiyetini ilk defa o zaman derinden hissetmiştim. Öğrenci ile buluştuk, orta birinci sınıftaydı. Önce onu tanıyayım, sorununu anlayayım dedim; haylaz veya tembel bir çocuk değildi, kavrayışında da hiç sorun yoktu,

* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dekanı, Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi Sahibi ve Danışma Kurulu Üyesi

ancak yüzü düşmüş, şaşkın ve ölgün bir haldeydi. En büyük sorunu Matematik ve İngilizce gibi derslerde yaşıyordu; bu derslerin konularını anlayamadığı için kaldığını kısa zamanda fark ettim. Kullanmaya karar verdiğim yöntem çok yalıncı: bu iki dersin konularını anlayarak nasıl öğrenebileceğinin yolunu göstermeye çalıştım. Çünkü kendim de öyle yapıyordum, öğrenmeye meraklı olan herkes gibi. Anlayarak öğrenmeye başlayan bu çocuğun sonraki günlerdeki tavır ve tutumlarındaki değişimi, bakışlarında oluşan canlılığı ve ışıltıyı hala hatırlıyorum. Anlayarak öğrendikçe bu çocuk adeta uçuyordu. Yaz sonunda bu çocuk sınavlarını başarıyla vermiş, sınıfını geçmişti ve sonraki yıllarda sınıflarını doğrudan geçmeyi başardığını ve üniversite eğitimini de tamamladıktan sonra bir meslek sahibi olarak hayata atıldığını duymuştum.

O günden beri insanın en değerli eyleminin anlayarak öğrenme olduğunu düşünürüm, çünkü anlamak insanı gerçekten özgürleştiriyor, özgürce uçuşunun önünü açıyor. Burada bilmenin farklı, anlamının ise çok farklı olduğunu altını da çizmem gerekir. Sözelimi Cumhuriyetin 29 Ekim’de kurulduğunu bilmek başka, ama, o zamanki ifadeyle, “hakimiyet bilâ kayd ü şart milletindir” temel ilkesi çerçevesinde ilan edilmesini anlamak ise bambaşkadır; bunun için çok daha farklı ve çeşitli soruları çok yönlü bir şekilde cesaretle sormak gerekir çünkü.

Öğretmek öncelikle zarafet, sonra sabır, ancak mutlaka ustalık gerektirir. Öğretmek gerçekten zarif bir zanaattir. Çok güzel, farklı, narin ve hassas çiçeklerle dolu ancak bakıma ve ilgiye muhtaç bir bahçeden farksızdır okul. Nasıl ki çok güzel bir bahçe içerisinde aceleyle koşuşturursak her bir çiçeğin kendine özgü güzelliğini kaçırma tehlikesiyle karşı karşıya kalabiliriz, aynı şekilde yoğun ders veya başka koşuşturmalar içerisinde olursak her bir öğrencinin kendine has özelliğini ve özgünlüğünü gözümüzden kaçırabiliriz. Bazen durmak gerekir, sabırla ve ustalıkla ilerlemek gerekir, olup biteni fark etmek, önümüzdeki becerileri, heyecan verici yetenekleri keşfetmek ve anlamak için. Nasıl ki siyasi bir makamın huzurundayken veya Sami Efendi ya da Rembrandt’ın eserleriyle dolu bir müzeye veya salona girdiğimizde özel bir saygı ve itinayla her kelimeye, davranışımıza ve duruşumuza dikkat ederiz, aynı şekilde sınıftaki öğrencilerin karşısına da bundan aşağı kalmayacak bir saygı, duruş ve özenle en iyi kelimelerimiz, en sağlam bilgilerimiz ve zarif tavırlarımızla çıkmak gerekir, öyle değil mi? Büyük bir ilgiyle aydınlanmayı bekleyen öğrencilerin, öğretmenine olan merak dolu bakışlarından daha heyecan verici hangi tablo olabilir ki?

İşte böyle bir ortamda öğrencilerini kendi dünyasında inşa ettiği hikmet yurduna yönlendiren veya anlam haritasına götüren değil, onların kendi akıllarının, ilgi ve yeteneklerinin önceden öngörülemez ufuklarını ve sınırlarını keşfetmelerine yardımcı olan ve bu yürüyüşte onlara rehberlik yapan bir öğretmen! Hep bizde iz bırakan, hatırımızda kalan bu tür öğretmenlerdir, değil mi? yoksa efsünkâr hitabetler yapanlar veya çok bilgi aktaranlar değil.

Son olarak, insanın, varlığın karşısında ve hele öğrencilerin huzurunda mütevazı duruşu hiçbir zaman kaybetmemeli diye düşünüyorum, “kesin doğruyu elde ettim, işte budur, bunu olduğu gibi belleyin, hiçbir sorgulama yapmayın, en ufak kuşku bile duymayın” tarzı tutum, öğretim veya anlatımların ne kadar kısa zamanda anlamsız hale geldiklerinin sayısı geçmişte az değildir.

Hayat, her türlü ideolojiyi er ya da geç cürufâta çevirmeyi bilir, hayatın bazen bir günde bazen de bin yılda keskin ideolojileri ve dogmaları adeta nasıl çöp yığına dönüştürdüğünü biliyoruz. En azından benim bizzat deneyimlerim, gözlemlerim ve okumalarım bunu gösteriyor. Hele bazı şeylerin hakikatini tam kavramak, anlayabilmek için bir insan ömrü yeterli olmayabilir, belki birkaç ömür gerekir. Bu da mümkün değil. İşte ayrıca bu nedenle de insan karşısında daima tevazu dolu zarif tavır ve tutumu elden hiçbir zaman bırakmamalı, iyi bir öğretmen olabilmek için.

Saygıdeğer Hocalarım, Cumhuriyetimizin kurucusu Gazi Mustafa Kemal Atatürk’ün de ısrarla belirttiği gibi, ülkemiz sizlerden ve bizlerden, “fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür nesiller” yetiştirmemizi beklemektedir. Bir eğitim sisteminin sahip olabileceği en yüce eğitim hedefi ve felsefesi de ancak bu olabilir.

Hakkıyla ve hakkaniyetle öğretmenliğini yapan herkesin gününü şükranla kutlar, saygılarımı arz ederim. Sabırla dinlediğiniz için teşekkür ederim.

İçindekiler / Contents

RESEARCH ARTICLES / ARAŞTIRMA MAKALELERİ

- COVID-19 Sürecinde Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Doğaya Karşı Bakış Açılarının İncelenmesi**
Preschool Children's Perspective On Nature During the Covid-19 Pandemic
Özgül POLAT, Fatma Gülçin DEMİRCİ..... 1
- Öğretmenlik Kimliğinin Öncülleri: Olumlu ve Olumsuz Öğretmenlik Kimliğine Sahip Öğretmen Adaylarının Üniversite Deneyimleri ve Algıları**
Precursors of Teacher Identity: Collegiate Experiences and Perceptions of Pre-Service Teachers with Positive and Negative Teacher Identity
Şule SARIBAŞ, Özkan ÖZGÜN 17
- Çocuk Ziyaretçiler için Sanat, Bilim ve Teknoloji Müzelerinin Web Sitelerinin İncelenmesi**
An investigation of Art, Science and Technology Museum Websites for Child Visitors
Işık KAMARAJ, Oya ABACI, Hande USBAŞ KAYA..... 29
- Annelerinin Bibliyoterapi Uygulamasının 4-6 Yaş Çocukların Öz-Düzenleme Becerisi Üzerindeki Etkisi**
The Effect of Bibliotherapy Applied by Mothers on Self-Regulation Skills of 4-6 Year Old Children
Ahmet SAKİN, Melek YILDIRIM 44

REVIEW ARTICLES / DERLEME MAKALELER

- Kapsayıcı Resimli Çocuk Kitaplarının Okul Öncesi Eğitimde Kullanılması**
Using Inclusive Picture Books in Early Childhood Settings
Esmâ EROĞLU 60
- Farklı Ülkelerde Değerler Eğitimi ve Değer Eğitimi Programlarından Örnekler**
Values Education in Different Countries and Examples from Values Education
Özlem DÖNMEZ, Gülден UYANIK..... 74

COVID-19 Sürecinde Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Doğaya Karşı Bakış Açılarının İncelenmesi*

Preschool Children's Perspective On Nature During the Covid-19 Pandemic

Özgül POLAT^{***}, Fatma Gülçin DEMİRCİ^{***}

ÖZ

Amaç: Bu çalışma, COVID-19 küresel salgını nedeniyle açık alanlara ve doğaya erişimleri azalan okul öncesi dönem çocuklarının doğaya karşı bakış açılarının ortaya konması ve doğa temelli eğitim etkinliklerine katılan çocukların gözlemlerinin aktarılması amacı taşımaktadır.

Yöntem ve Araçlar: Bu araştırma bir durum çalışmasıdır. Araştırmada durum çalışmasına ilişkin ayrıntılı veri toplayabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve katılımcı gözlem kullanılmıştır. Araştırmada İstanbul ilinde yer alan özel bir anaokuluna devam eden 20 çocukla görüşme yapılmıştır. Görüşme sonrası doğa temelli eğitim etkinliklerine katılan çocuklar, programa alındıklarında 6 hafta katılımcı gözlem tekniği ile gözlemlenmişlerdir. Araştırmada elde edilen veriler, yarı yapılandırılmış görüşme sorularının derlenmesi ile betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Sonuçlar: Çocuklar doğayı daha çok hayvanlar ve bitkiler üzerinden tanımlamaya çalışmışlardır. Bazı çocukların yaşadıkları bölgedeki yeşil alanlara erişimlerinin sınırlı olması ve yapılandırılmamış ortamlara erişimlerinin az olması dikkat çekicidir. Doğa ile ilgili sevmediği bir şey konusunda çocukların, hayvanlar kategorisinde biyofobik cevaplar verdikleri görülmüştür. Çocukların dışarı çıkma faaliyetleri ve doğa ile ilişkili faaliyetlerinin farklılaştığı görülmektedir. Gözlemler sonucunda küçük çocukların doğa temelli eğitim deneyimlerinin doğaya karşı bakış açılarını geliştirebileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, doğaya karşı bakış açısı, okul öncesi dönem.

ABSTRACT

Purpose: This study aims to reveal the perspectives of preschool children, whose access to outdoor and nature has decreased due to the COVID-19 global pandemic, and to convey the observations of children participating in nature-based education activities.

Methods and Materials: This research is a case study. In the research, semi-structured interview technique and participant observation were used to collect detailed data on the case study. In the research, 20 children attending a private kindergarten in Istanbul were interviewed. After the interview, the children who participated in the nature-based education activities were observed with the participant observation technique for 6 weeks. The data obtained in the research were analyzed by compiling semi-structured interview questions, determining the thematic framework and using descriptive analysis method.

Results: Children tried to define nature mostly through animals and plants. It is considerable that some children have limited access to green spaces in their area and less access to unstructured environments. It has been observed that children give biophobic answers in the category of animals about something they do not like about nature. It has been observed that the activities of children going out and activities related to nature are mostly different. As a result of the observations, it can be said that nature-based education experiences of young children can improve their perspectives on nature.

Keywords: COVID-19, perspective on nature, preschool period.

* Bu çalışma 7. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi (IECEC-UOEk-2021) 'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Özgül POLAT

E-posta/E-mail: ozgul.polat@marmara.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 19.12.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 06.04.2022

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2022

GİRİŞ

Bireylerin dünyayla olan ilişkisi, çocukken edinilen deneyimlerden kaynaklanır, bunlardan biri de doğayla kurulan ilişkidir. Yaşadığımız fiziksel çevre, sahip olduğumuz yakın aile ve diğer yetişkinlerden oluşan sosyal çevremiz bu ilişkilerin oluşmasında en büyük etkenlerdir. Ekolojik sistemler kuramına göre, ekolojik çevre, tıpkı bir Rus oyuncak bebeği gibi iç içe geçmiş yapılar olarak düşünülmüştür. En iç seviye gelişimini sürdüren insanın en yakın ortamıdır. Ortamda bulunan diğer kişiler arasındaki bağlantılar, bu bağlantıların doğası ve gelişmekte olan kişi üzerinde onunla ilk elden ilgilenenlerin dolaylı etkileri eşit önemde sayılmaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Atasoy (2015), çocuğun kişiliğini biçimlendiren bu etkenlerin aynı zamanda onun gelecekte doğaya karşı ilgi, düşünce ve duygularını, çevreye yönelik tutum ve davranışlarını da etkileyeceğini ifade etmektedir. Buradan hareketle ebeveynlerinin sahip olduğu doğa algısı ve doğaya olan yaklaşımının türü ve niteliği çocukların doğaya karşı bakış açılarını oluşturmada ve doğaya erişimlerinde önemli bir noktadır. Buna göre çocukların en yakın ortamı olan mikrosisteminde yer alan insanlarla etkileşimleri, onların çeşitli ve karmaşık aktivitelerde bulunması çocuğun üst düzey gelişimi için gereklidir. Çocuğun doğaya ve yeşil alanlara erişim zorlukları ile büyüdüğü bir mikrosistemde ise doğaya karşı farkındalığının, tutum ve davranışlarının daha olumsuz olması muhtemeldir. Yetişkinlerin açık hava oyunlarına yönelik tutumları, çocukların erişimini belirlemede ana faktörlerden biri olarak vurgulanmıştır (Waite vd. 2006, aktaran Waller, 2011). Çocuğun mikrosisteminde yer alan devam ettiği okulun sunduğu fiziksel imkânlar, etkinlik ve projeler, öğretmenin yaklaşımı da çocuğun doğal ortamlara ve yeşil alanlara erişiminde, doğaya karşı bakış açısında önemli rol oynamaktadır. Öğretmenin ilgisi ve yaşantısı, geçmiş deneyimleri çocukları etkilemektedir. Kıyafeti çamur olan, bir su birikintisine basmak isteyen veya bir solucanı eline alan çocuğa karşı öğretmenin tutumu çocuktaki yaklaşımı etkileyebilir. Mezosistem kavramı, bir kişinin mikrosistemlerinin birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu ve birbirini nasıl etkilediğini açıklamaya çalışır (Shelton, 2018). Çocuğun birincil olarak temas ettiği aile üyeleri, okul, yakın çevre arasındaki bağlantılar, çocuğun doğaya karşı bakış açısını güçlendirmede ortak hareket ediyorsa kolaylaştırıcı olacak veya tam tersi mikrosistemler arası uyumsuzluk gelişmeyi sağlamakta güçlük yaşatacaktır. Okul aile birliği kararları, okul yönetimi politikaları, Milli Eğitim Müdürlüğü kararları ve yerel yönetimler de ekzosistem diye adlandırdığımız bir diğer sistem olarak çocuğu etkilemektedir. Atasoy'a göre (2015) ülkemizdeki okulların konumu, mimarisi, çevre ve inşaat düzenlemesi ve sınıfların iç yapısı doğa-çevre-insan etkileşiminde elverişsiz olabilmektedir. Yanlış arazi kullanım kararları hem şehirlerdeki erişilebilir doğal alanları kısıtlamakta, hem de geriye kalan az sayıdaki doğal alanlar üzerindeki baskıyı arttırmaktadır (Louv, 2016). Bu nedenle yerel yönetimlerin ve şehir planlamacıların çocukların doğaya ve yeşil alanlara erişim zorlukları üzerinde çalışmalar yapması büyük önem taşımaktadır. Son olarak, iç içe geçmiş, birbirine bağlı sistemler kompleksi, belirli bir kültür veya alt kültürde ortak olan sosyal kurumların örgütlenmesinin ve ideolojinin kapsayıcı modellerinin bir tezahürü olarak görülür. Bu tür genelleştirilmiş kalıplara makrosistem denir (Bronfenbrenner, 1979). Makrosistemleri etkileyen, 2020 yılının ilk çeyreğinde ülkemizde de ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisini altına alan COVID-19 küresel salgınında, sağlık tedbirleri nedeniyle karantina uygulamaları yapılmıştır. Açık alanlara ve parklara olan kısıtlamalar nedeniyle de çocukların doğaya ve yeşil alanlara erişimleri daha da kısıtlanmıştır.

Wilson'a (1993) göre biyofili, bireylerin genetik olarak doğaya yakın olma durumu ve doğaya karşı olumlu tepkileri olarak tanımlanmaktadır ve bu eğilim erken çocukluk yıllarında şekillenmeye başlamaktadır. Çocukken doğal ortamlarda geçirilen zaman ile yetişkinlikte doğa hakkında olumlu görüşlere sahip olmak arasında bir bağlantı olduğuna dair önemli kanıtlar olduğu ifade edilmektedir (Gill, 2014; Larson vd. 2011a). Burges ve Smith'e (2011) göre, çocukların doğa algıları önceki sınırlı deneyimlerine bağlıdır. Taşkın ve Şahin'in (2008) yapmış oldukları araştırma sonucuna göre çocuklar; çevrelerinde ağaç, çocuk, çiçek, kuş vb. gibi nesnelere gördüklerini söylemekte ancak bu nesnelere birbirleri arasındaki ilişkileri ifade edememektedirler. Doğal dünyayı ve aralarındaki ilişkileri algılayış biçimlerinin yapılanma sürecinde olduğunu söyleyebileceğimiz erken çocukluk döneminde küçük çocuklar, doğayı algılayış ve bakış açısı oluşturma süreçlerini de geliştirmektedirler. Bu noktada (Waller, 2011) çocukların doğumlarından itibaren açık alanla ilgili bir dizi düzenli ve uygun deneyimlere katılabilmelerinde, yetişkinlerin tutumu, rolü ve davranışı esastır ve bu çocuklar için hayattır. Phenice ve Griffore'e (2003) göre, küçük çocuklarda çevresel eğitimin kalitesi, doğal dünya ile ilişkilerini nasıl gördüklerini belirlemektedir.

Geçmiş dönemlere nazaran maalesef oldukça sınırlandırılmış ve yapılandırılmış alanların çoğalmasıyla, özgürce oyun oynadıkları alanların da giderek azaldığı günümüz çocukları, bugün bütün dünyayı etkileyen COVID-19 küresel salgını nedeniyle evlerine kapanmak durumunda kalmışlardır ve eğitimlerine teknolojik araçlarla donanmış ekranlar karşısında uzaktan devam etmek zorunda kalmışlardır. Küresel salgın nedeniyle alınan karantina kararları, küçük

çocukların uzun süreler evden dışarı çıkamamalarına yol açmıştır. Thakur vd. (2020) araştırmalarında, evde kalan çocukların televizyon ve internet karşısında daha fazla zaman geçirdikleri ve bunun da düşük benlik saygısı gibi bazı psikososyal sorunlara yol açabileceğini, ayrıca çocukları iç mekân kirliliğinin etkilerine karşı savunmasız hale getirerek, beyin gelişimini etkileyebilecek ve bilişsel yeteneklerinin sınırlı gelişimine yol açacağını ifade etmişlerdir. Dunton vd. (2020), COVID-19 pandemisinin ABD’li 5-13 yaş çocuklarda fiziksel aktivite seviyesi ve hareketsiz davranış üzerindeki etkilerini incelemiştir. Ebeveynlerden toplanan verilere göre, COVID-19 erken dönemlerinden itibaren çocuklarda fiziksel aktivite seviyesinde daha fazla düşüş ve hareketsiz davranışta daha fazla artış tespit edilmiştir. Bunun çocuklarda obezite, diyabet ve kardiyovasküler hastalık riskinde artışa yol açabileceği vurgulanmıştır.

Bronfenbrenner’in (1979) tanımladığı molar aktivite, ortamdaki katılımcılar tarafından bir anlam veya niyete sahip olarak algılanan, devam eden bir davranıştır. Molar aktivite tekrarlandıkça, kişiyi zorlayıcılığı azalır bu nedenle daha fazla yeni molar aktivite üst düzey gelişim için gereklidir. Bronfenbrenner’a göre bulunduğumuz ekosistem gelişmekte olan çocuğu daha karmaşık faaliyetler açısından destekliyor mu? sorusunu sormamız gerekmektedir. Bugün kentsel ortamlarda çocukların açık alanlara daha az erişiminin, onların öğrenmelerine destek olacak Bronfenbrenner’ın molar aktivite olarak tanımladığı zorlayıcı ve karmaşık aktivitelerden de uzak kalmasına sebep olacağı düşünülmektedir. Oysaki doğada olmak çocuklar için sınırsız bir oyun alanı gibidir. Sürükleyici ve açık uçlu duyuşal deneyimler sağlaması bakımından çocukların doğaya temas etmeleri, doğa temelli eğitimlere ve etkinliklere katılmalarının çocukların bilişsel, sosyal ve fiziksel alanda, stres, anksiyete, genel sağlık ve iyi oluşları üzerinde birçok yararı olduğu bilinmektedir (Schutte vd. 2017; Martensson vd. 2009; Atchley vd. 2012; Wells ve Evans, 2003; Prezza vd. 2001; Said, 2012; Bowler vd. 2010). Küçük çocukların doğayla doğal ilişki duygusu beslemeleri ve doğayla bu doğal ilişkiyi anlamalarına yardımcı olacak bilgileri edinmeleri için eğitilmeleri önemlidir (Phenice ve Griffore, 2003). Beattie’nin (2015) ifadesine göre geçtiğimiz 20 yılda, ABD ve Kanada’da çocukların doğa ile direkt temasının azalması kaygısı nedeniyle, bazı erken çocukluk eğitimi merkezleri ve anaokulları doğa temelli ve açık alan öğrenme modeline geçmişlerdir. Ülkemizde de erken çocukluk eğitimi merkezlerinin bu konuda çalışmalar yapması önemli görülmektedir.

Alan yazın taraması sonrası, çalışmamıza benzer olarak yapılan araştırmalarda, çocukların doğa ile ilişkisi (Phenice ve Griffore, 2003; Köşker, 2019; Gifford ve Chen, 2016; Müderrisoğlu ve Gültekin, 2013), çocukların doğal unsurları nasıl tanımladığı (Bebbington, 2005), doğa temelli eğitim sonrası çocukların nasıl gelişme gösterdikleri (Gifford ve Chen, 2016), ebeveynlerine oranla çocukların ne kadar süre açık alanda oyun oynadığı (Clements, 2004), çocukların doğa algısı ve doğaya bakış açısında ebeveynlerin rolü (Beets vd. 2007; Burgess ve Smith, 2011) ve biyofobinin sebepleri (Gill, 2014) ortaya konmuştur. Küçük çocukların açık havada öğrenme ve çevre eğitime bakış açılarını araştıran çalışmaların son derece az olduğu da ifade edilmektedir (Beattie, 2015; Müderrisoğlu ve Gültekin, 2013). Bu çalışma COVID-19 küresel salgını karantina uygulamaları sonrası okula devam eden okul öncesi dönem çocuklarının doğaya karşı bakış açılarının aktarılması ve 6 haftalık doğa temelli eğitim programına katılan çocukların gözlemlerinin aktarılması amacını taşımaktadır. Çocukların doğaya karşı bakış açılarının ortaya konması, yapılacak müdahaleler ve alınması gereken tedbirler açısından yol gösterici olabilir. Bu çalışmanın küresel salgının çocuklar üzerindeki dolaylı etkilerini ortaya koymada önemli olduğu düşünülmektedir. Aşağıda genel amaç çerçevesinde ele alınan araştırma soruları yer almaktadır:

1. Çalışma grubunda yer alan çocukların doğaya karşı bakış açıları nasıldır?
2. Çalışma grubunda yer alan çocukların doğa temelli eğitim etkinlikleri süresince gözlemleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel bir araştırma modeli olan durum çalışması kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008) durum çalışmasını; “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı, derinliğine incelemesine olanak veren bir araştırma yöntemi olarak tanımlamışlardır. Araştırmada durum çalışmasına ilişkin ayrıntılı veri toplayabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme sonrası doğa temelli eğitim programına katılan çocuklar, programa alındıklarında katılımcı gözlem tekniği ile gözlemlenerek gözlem notları alınmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalarda daha çok gözlem, görüşme, otobiyografi, doküman analizi, ebeveyn ve öğretmen raporları veya doğrudan çocuklara kamera vererek doğa hakkındaki yorumlarını isteme şeklinde yöntemler izlenmiştir (Gifford ve Chen, 2016). Buradan hareketle bu çalışmada hem görüşme hem gözlem tekniği bir

arada kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel bir anaokuluna devam eden 20 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılarak, araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve ebeveynlerinden onam alınan çocuklarla yürütülmüştür. Araştırmaya katılan çocukların yaşadıkları yerler okula yakın konumdaki kentsel bölgededir. Çocukların yaşları 48-72 ay arasında değişmektedir ve bu çocuklar orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarıdır. Araştırmaya katılan çocukların 12'si erkek, 8'i kızdır. Bütün çocukların görüşmelere ve uygulama sürecine katılmaya istekli olduğu görülmüştür.

Araştırmanın yürütüldüğü anaokulu kentsel bir bölgede yer almaktadır ve anaokulunun büyük bir bahçesi ve 2 adet villa tipi okul binası bulunmaktadır. Okul bahçesi çocukların doğal alanda rahatça çalışabileceği büyüklüktedir ve yer yer bitki (sardunya, nane, lavanta, Amerikan sarmaşığı, gül) ve ağaç türleri (akçağaç, servi, ladin, erik, ceviz, büyük çiçekli manolya) bulunmakla birlikte yapılandırılmış bir alandır. Çocuklar bu alanda daha çok çocuk parkı olarak kullanılan plastik salıncak ve kum alanında oyun oynamaktadırlar. Okulda doğa ile ilgili etkinlikler içeren program veya etkinlikler uygulanmamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme: Çocuklarla yapılacak görüşmede kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu sorular hazırlanırken ilgili literatürden kaynaklar taranmıştır (Atasoy, 2015; Bilton, 2010; Louv, 2017; Sampson, 2019; Sobel, 2008). Bu sorular, çocukların doğayı nasıl ifade ettiklerini, doğa ile ilgili olumlu ve olumsuz düşüncelerini, doğaya olan erişimlerini (evlerinin çevresinde doğal alanların olup olmadığı, ebeveynlerinin onları yeşil alanlara götürüp götürmedikleri gibi) dışarı çıktıklarında en çok ne yapmayı sevdiğini, bitki ve hayvan türlerine olan yaklaşımlarını içermektedir. Görüşmenin çocuklarla yapılmasından sebeple soru sayısı az tutulmuştur. Hazırlanan sorular bir alan uzmanına gönderilmiştir ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Gözlem: Doğa temelli eğitim etkinlikleri süresince katılımcı gözlem yapılarak kayıtlar tutulmuştur. Orman okulu liderleri hem uygulamaları gerçekleştirmiş hem de gözlem notları almışlardır. Gözlemler, çocukların görsel-mekânsal çalışmalarının yazılı anlatımını, fotoğraflarını içeren kayıtlar tutularak yapılmıştır.

Doğa Temelli Eğitim Etkinlikleri: Doğa temelli eğitim etkinlikleri iki Orman Okulu lideri tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılarından biri aynı zamanda uygulamaları yapan orman okulu liderlerinden biridir. Orman Okulu liderleri, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik, gelişim seviyeleri, ilgi ve ihtiyaçları düşünülerek doğa temelli etkinlikler planlamışlardır. Uygulamalar sırasında çocukların sınıf öğretmenleri etkinliklere eşlik etmişlerdir. Etkinlikler 6 hafta boyunca haftada bir gün, sabahtan öğleye kadar süren yarım günlük etkinlikler olarak uygulanmıştır. Program akışı, güne başlama ve çember zamanı, serbest oyun, yapılandırılmış etkinlik, atıştırma zamanı, yapılandırılmış etkinlik ve değerlendirme zamanı şeklinde uygulanmıştır. Program, doğa yürüyüşleri, çevredeki doğal unsurları gözlemlemek için araştırma ve keşif yapma, bazı flora türlerini gözlemleme ve inceleme, mevsim değişimlerini gözlemleme, doğanın renklerini inceleme, ahşap atölyesinde doğa günlüğü ve yaprak presleme aracı yapma, bazı fauna türleri ve yuvalarını inceleme, ebeveynlerle orman gezisi (Ebeveyn-çocuk atölyesi) gibi etkinliklerden oluşmaktadır. Program okul bahçesinde uygulanmıştır. Doğa yürüyüşleri okulun karşısındaki, belediyeye ait yeşillik alanda yapılmıştır. Ebeveyn katılımlı orman gezisi ise Tuzla-Akfiyat ormanında gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılının Ekim ayında, COVID-19 küresel salgınının erken dönemlerindeki karantina uygulamalarından sonraki eğitim öğretim yılında yüz yüze eğitime geçilen dönemde toplanmıştır. Eylül ayı çocukların okula uyum sağlama ve alışma süreçleri ile geçtiği için çalışmanın Ekim ayında başlaması uygun görülmüştür. Araştırmada durum çalışmasına ilişkin ayrıntılı veri toplayabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile çocukların doğaya ilişkin bakış açıları ortaya konmaya çalışılmıştır. Görüşmeler çocukların daha önce alışkın olduğu sınıf veya bahçe ortamında yapılmıştır ve yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Görüşme sonrası doğa temelli programa katılan çocuklar, programa alındıklarında katılımcı gözlem tekniği ile gözlemlenip, gözlem notları alınmıştır. Araştırmaya katılan 20 çocukla tanışma sonrası okuldaki bazı açık alan oyunlarına katılarak uygulamacılara yakınlık duymaları sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının derlenmesi ile benzer cevaplar aynı kategoriye alınmıştır. Bu kategorilere göre frekanslar hesaplanarak tablo haline dönüştürülmüştür. Araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman modeline göre kodlayıcılar arası iç tutarlılık hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliği %82,7 olarak bulunmuştur. Katılımcı gözleme dair yazılı notlar uygulayıcılar tarafından tutulmuştur. Gözlemin tamamlanmasının ardından alınan yazılı notlar diğer uygulayıcı ile gözden geçirilerek ortak görüş birliği için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklar Ç1, Ç2, Ç3 Ç20 şeklinde kodlanmıştır. Elde edilen veriler tablolar ve doğrudan alıntılarla desteklenerek aktarılmıştır.

BULGULAR

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularına İlişkin Bulgular

Tablo 1: Doğa deyince aklına ne geliyor sorusuna ilişkin çocuk cevapları

Kategoriler	Frekans
Çeşitli Hayvanlar (kedi, köpek, kuş, böcek, karga, maymun, ahtapot, köpekbalığı, kertenkele, arı, inek)	16
Çeşitli Bitkiler (çiçekler, yaprak, ağaçlar, kaktüs, çim, meyve, brokoli)	15
Oynamak-Oyuncak-Parklarda oynamak	3
Yemek yeme	2
Kozalak toplamak	1
Sonbahar, kış mevsimi, kar yağması	1
Güneş	1
Dünya	1
Su	1

“Doğa deyince aklına ne geliyor?” sorusunda çocuklar daha çok hayvanlar ve bitkiler kategorisinde cevaplar vermişlerdir. Verilen cevaplara göre, hayvanlar (3), kedi, köpek (3) ve kuş (2) çoğunluktadır. Bitkilerden ise çiçekler (3) ve yaprak (3) yanıtı çoğunluktadır. Ç10, “*Hayvanlar geliyor, doğa hayvanlarla çok güzel.*” diye düşünmektedir, Ç2 ise “*Hiçbir şey gelmiyor.*” şeklinde yanıt verirken, Ö6 bu soruda fikrini belirtmemiştir. Kentsel bölgede yaşayan çocukların yanıtlarının kedi ve köpekte yoğunlaştığı görülmektedir. Bitki türlerinde ise kentsel bölgelerde çoğunlukla açık alanları süsleme amacıyla dikilen çiçekler olduğu görülmektedir. Hayvan ve bitki kategorisinden sonra en fazla cevap parkta veya dışarıda oyun oynamak şeklindedir. Ç13 “*Oynamak, parklarda olmak.*” diye cevap vermiştir. Küçük çocuklar kentsel bölgelerde daha çok yapılandırılmış açık alanlardaki parklarda oyun oynama fırsatı bulabilmektedir. Doğaya çıkma nedenleri daha çok piknik yapmak olduğu tahmin edilen 2 çocuk (Ç6, Ç20) doğayı yemek yeme ile ilişkilendirmiştir. Ç20 “*Yemek geliyor, brokoli ve çiçekler geliyor.*” Doğada olduğu sürede yaşadığı aktif bir deneyim sonucu bir çocuk (Ç12) doğayı kozalak toplamak eylemiyle, diğer bir çocuk (Ç3) ise mevsimlerle ilişkilendirmiştir. Görüşme yapılan 2 çocuk bu soruya cevap vermemiştir.

Tablo 2: Ev yakınlarında doğal (ağaçların, bitkilerin, yeşil alanların olduğu) alan olup olmadığı sorularına ilişkin çocuk cevapları

Yeşil alan var (10)	Yeşil alan yok (10)
Ağaçlar (1)	Hayır yok (8)
Ağaç ve çiçek (1)	Yok ama park var (1)
Park (1)	Yok sadece ağaçlar ve arabalar var (1)
Çiçekler (1)	
Bahçe ve akülü arabalar (1)	
Kedinin geldiği bir yer (1)	
Havuzlu bahçe (2)	
Çimenler (1)	
Ekip dikilen bahçe (1)	

“Evet, var” (10) diyen çocuk sayısı ve “Hayır, yok” diyen (10) çocuk sayısı eşittir. Evet cevabı veren çocuklar (Ç1, Ç3) ağaçların varlığından bahsetmiştir. Ö19 “Çimenlik bahçe var, yüksek duvarların yanında ağaç var hiç çıkmıyoruz, köpek var büyük, korkuyoruz.” demiştir. Ç20 ise “evet var, orası arka bahçede. Oraya biber domates salatalık diktiler. Oraya gidiyorum, çilek yiyorum” demiştir. Bahçeleri olduğunu söyleyen 2 çocuk (Ç9, Ç18) bahçede bisiklet sürdüğünü, spor yaptığını ifade etmiştir. Ç2 “Hayır, yok. Sadece park var.” demiştir. Ç5 “Bahçemiz yok ama ağaçlar var, arabalar var.” şeklinde yanıt vermiştir. Ç17 ise “Yok, sadece yol var.” demiştir. Ç17 “Yok, evlerin bahçeleri var bizim yok.” demiştir. Evinin yakınında yeşil alan olduğunu söyleyen 10 çocuktan 6’sı evinin yakınındaki yeşil alana gittiğini, 1 çocuk ise hiç gitmediğini belirtmiştir.

Tablo 3: Doğa ile ilgili en çok sevilen şeylere ilişkin çocuk cevapları

Kategoriler	Frekans
Çeşitli Hayvanlar (kedi, köpek, kuş, kirpi, kelebek, uğur böceği, civciv, ördek, beyaz karga)	17
Çeşitli Bitkiler (çiçekler, ağaçlar, meyveler, elma)	5
Ağaçta sallanmak	1
Top oynamak	1
Çiçeklere bakmak	1
Bisiklet sürmek	1
Sıcak hava	1
Okul	1
Su	1

“Doğa ile ilgili en çok sevdiğin şey nedir?” sorusu sorulduğunda en çok yanıtlar kedi (4), köpek (3), kuş (3) ve çiçeklerdir (2). Ç18 “Civciv ve ördek, kedi bazen tırmalıyor.” şeklinde düşünmektedir. Yaşadığı deneyimlerden yola çıkan çocuklardan ağaçta sallanmak ve çiçeklere bakmak cevabı alınırken, top oynamak ve bisiklet sürmek gibi aktiviteler doğrudan doğa ile ilgili olmayan deneyimlerdir. Ç6 “Top oynadık, onu sevdim.” demiştir. Ç3 ise doğada sevdiği şey ile okulunu ilişkilendirerek “Okulumu seviyorum.” yanıtını vermiştir. 1 çocuk ise bu soruya cevap vermemiştir.

Tablo 4: Çocukların yaşadığı yerdeki bitki ve hayvan türlerine ilişkin cevapları

Hayvanlar	Ağaçlar	Diğer Bitkiler
Kedi (9)	Elma (2)	Çiçekler (4)
Köpek (5)	Ceviz (2)	Çimen (2)
Kuş (2)	İncir (1)	Güller (1)
Balık (1)	Çam (1)	Kaktüs (1)
Arı (1)	Yaprak (1)	Papatya (1)
Kirpi (1)		
Papağan (1)		
Kelebek (1)		
Kertenkele (1)		

Çocuklar yaşadığı yerdeki var olan bitki ve hayvan türlerinden en çok kedi (9) ve köpek (5) cevabını vermiştir. Ağaç türlerinden ise elma, ceviz, incir, çam türleri söylenmiştir. Ç18 “Ağaçları biliyorum ama adlarını bilmiyorum, yaprak ağacını biliyorum.” şeklinde yanıt vermiştir. Ç20 ise “Mor bir çiçek var ama adını bilmiyorum. Kaktüs var bir de papatya var. Kertenkele bahçeye girmişti.” şeklinde yanıt vermiştir. Ç3 “Kedi var, çiçeklerin adlarını bilmiyorum.” demiştir. Ç8 “Bitki yok, hayvan kedi var.”, Ç6 “Bahçe var ama hayvan yok.”, Ç4 “Hayvan da yok, bitki de yok.” şeklinde yanıt vermiştir. Diğer bitkiler kategorisinde en çok çiçekler (4) ve çimen (2) söylenmiştir. Bazı çocuklar bitki türlerinin adını bilmediğini söylemişlerdir, hayvan türlerinin adını genellikle söylemişlerdir. Bazı çocukların yaşadıkları bölgede yabani, kendiliğinden oluşan bitki türleriyle karşılaşma imkânının olmadığı veya bu türlerin isimlerini bilmedikleri söylenebilir.

Tablo 5: Ormana gidip gitmeme durumuna ve ormanda nasıl zaman geçirdiklerine ilişkin çocuk cevapları

Gittim (9)	Gitmedim(11)
Dağa çıktım (1)	Gitmedim (7)
Kamp kurdum (1)	Ormana gitmedim ama pikniğe gittim (2)
Kozalak topladım (1)	Hayvanat bahçesine gittim (2)
Mantar topladım (1)	
Denize girdim kumla oynadım (1)	
Yemek yedik (1)	
Pikniğe gittim (2)	
Ormanya'ya gittim (1)	

Hiç ormana gittin mi sorusunda “Gitmedim” (11) cevabı çoğunlukta iken, “Gittim”(9) diyen 9 çocuk vardır. Doğal bir alanda ne tür deneyimde bulduklarının yanıtı olarak, ormana gittiğini ifade eden çocuklar, dağa çıktığını (1), kamp kurduğunu (1), kozalak topladığını (1), mantar topladığını (1), denize girdiğini (1) söylemiştir. Ç4 “*Kesilmiş ağaçlar gördüm, budanan ağaçları gördüm. Kuş sesleri ve çim kokuları geliyordu.*” demiştir. Ç20 “*Ormanda kurbağalar görüyorum, annem az kalsın basıyordu. Mangal kokuları ahyorum, çadırda kalanlardan geliyor bu kokular.*” demiştir. Gitmedim cevabını veren çocuklardan bazıları ormana gitmediğini fakat piknik yapmaya gittiğini (2) ve ormana gitmediğini fakat hayvanat bahçesine gittiğini (2) ifade etmişlerdir. Ç9 “*Hiç gitmedim, piknik yapmaya sahile gidiyoruz. Ormana gitseydim orada koşardım ve kendimi mutlu hissederdim*” demiştir. Ç7 ise “*Ormana gitmedim, (gitseydim) çiçek, gül, otlar, kaşındıran otlar görürdüm, dinazor sesi duyuyorum, çöp kokuları gelir, televizyonda gördüm.*” diyerek yaşayacağı muhtemel deneyimleri televizyonda görerek tahmin ettiğini söylemiştir. Ç10 ise “*Ben ormandan korkuyorum, hiç gitmedim.*” demiştir.

Tablo 6: Ebeveynlerinin veya bir yetişkinin ormana, doğal bir alana veya bahçeye götürmesine ilişkin çocuk cevapları

Evet götürüyor (7)	Hayır götürmüyor (9)
Dedem beni ormana götürüyor (1)	Götürüyorlar (9)
Evet hasta olmayınca götürüyor (1)	
Ormana götürmüyor bahçeye çıkıyoruz (2)	
Sadece parka götürüyor, orman karanlık olduğu için götürmüyorlar (1)	
Sahile götürüyor (1)	
Evet götürüyorlar (1)	

Çocuklardan 9'u götürmediğini söylemiştir. Bu çocukların 2'si (Ç3,Ç9) “*Ormana götürmüyor ama bahçeye çıkıyoruz.*” demiştir. Ç1 “*Sadece parka götürüyor, orman karanlık olduğu için götürmüyorlar.*” demiştir. Çocuklardan 6'sı ise götürdüğünü söylemiştir. Ö17 “*Arkadaşım Emirle Darlık barajına giderken başka bir ormana gitmiştik.*”, Ö20 “*Evet götürüyor, hasta olmayınca götürüyor demiştir.*” Çocuklardan Ö6 “*Çok fazla gitmiyoruz. Hayvanat bahçesi uzak.*” demiştir. 1 çocuk ise bu soruya cevap vermemiştir. 3 çocuk çok nadiren gittiğini söylemiştir.

Tablo 7: Doğa ile ilgili sevmediği bir şey sorusuna ilişkin çocuk cevapları

Kategoriler	Frekans
Çeşitli Hayvanlar (örümcek, kurt, sivrisinek, aslan, maymun, salyangoz, büyük siyah böcekler)	7
Yanardağ patlaması	1
Yangın	1
Çöp atılması	1
Zombi	1
Ormanda korkutulmak	1
Bataklık	1
Kuş kakası	1
Terlemek	1
Parklar	1
Sevmediğim bir şey yok	3
Her şeyi seviyorum	1

Çocuklara yöneltilen doğa ile ilgili sevmediği bir şey sorusunda, çeşitli hayvanlar (7) cevabı çoğunluktadır. Ç3 “Kurtları sevmiyorum, bana kötü davranan hayvanları sevmiyorum.” demiştir. Ç11 ise “Maymunları sevmiyorum, çirkin buluyorum. Yağmuru seviyorum ama yangını sevmem.” demiştir. Sevmediği bir şeyin olmadığını söyleyen çocuklar (4) da vardır. Ç9 “Her şeyi seviyorum.” diye yanıt vermiştir. Doğa ile ilgili sevmediği şey sorusuna Ç10 “Zombi olurdu. Zombi korkunç bir şeydir.” diyerek doğadaki olumsuz duygusunu zombi ile eşleştirmiştir. 1 çocuk bu soruya yanıt vermemiştir.

Tablo 8: Dışarı çıkıldığında yapmayı en çok sevilen şey sorusuna ilişkin çocuk cevapları

Kategoriler	Frekans
Oynamayı (top, saklambaç, kovalamaca)	6
Parkta oynamak	5
Gezmek	2
Scooter sürmek	2
Lunaparka gitmek	1
Dondurma yemek	1
Resim yapmak	1
Trambolinde zıplamak	1
Denizde-havuzda yüzmek	1
Arkadaşlarla buluşmak	1
Denize taş atmak, balık yemek	1

Çocukların dışarı çıktıklarında yapmayı en çok sevdikleri şeyin daha çok hareketli sokak oyunları olduğunu görmekteyiz. İkinci olarak en çok parkta oynamak cevabı verilmiştir. Verilen cevaplar arasında doğa ile ilişkili, doğaya temas ettiğini söyleyebileceğimiz tek bir yanıt Ç20 “Denize taş atmak, balık yemek.” tir.

Tablo 9: Çocukların dokunabildiği bitki ve hayvan türlerine ilişkin cevapları

Dokunabiliyorum	Dokunamıyorum (6)
Kedi (4)	Hayvanlara dokunamıyorum (6)
Köpek (2)	
Kedi ve Köpek (4)	
Kuş (2)	
Civciv (2)	
Karınca (1)	
Yaprak (1)	
Yumuşak hayvan (1)	
Bitki (1)	

Çocuklara yöneltilen bazı bitki ve hayvan türlerine dokunabiliyor musun sorusuna en çok yanıt hayvanlara dokunamıyorum (6) şeklindedir. Ç3 “Hayvanlara dokunamıyorum, bitkiler de zarar verebilir ama yapraklara dokunabiliyorum.” demiştir. Ç5 ise “Hayvanlara dokunamıyorum, bir kere kediyeye dokundum beni tırmaladı.” demiştir. Ç7 “Kuşlara dokunabiliyorum evimizde kuş var ona dokunuyorum. Pandalara da dokunabilirim. İnsanlara zarar vermez.” Ç8 ise “Sadece kediyeye dokunabilirim, bitkilerden diken batabilir.” diye düşünülmektedir. Ç9 “Köpeklerle dokunuyorum seviyorum. Bir köpeğe dokunmuştum. Böcekler benden kaçıyor. Elime karınca alabiliyorum.” diyerek daha çok böceklerle temas içeren bir yanıt vermiştir. Ç20 “Bazı köpeklerin anne ve babası var onlara dokunmuyorum. Kötü bir şey yapacaklar diye dokunmuyorum. Köpeklerle su verdim elimi yalamaya çalıştı. Kediyeye salam verdim. Babam hayvanları çok seviyor.” şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 10: Çocukların ormanda en çok merak ettikleri şey sorusuna ilişkin cevaplar

Kategoriler	Frekans
Çeşitli Hayvanlar (kedi (4), dinazor (2), köpek (2), kutup ayısı, böcek, kelebek, aslan, kuş, güvercin, ayı, tavşan)	16
Çeşitli Bitkiler (Çiçekler (2), yapraklar, bitkiler)	4
Kaydırak olması	1
Oyunlar	1
Ne kadar ağaç olduğu	1
Annemle gezmeyi	1
Spor yapmak	1

Ormanda en çok neyi merak ederdin sorusuna en çok hayvanlar kategorisinden yanıtlar verildiği görülmektedir. Çocukların doğada en çok sevdiği ve sevmediği şeyler yine bu kategoride yoğunlaşmıştır. Bu soruya Ç10 “Her yer karanlık olur, korkarım hiçbir şey bulamam.” şeklinde biyofobik bir yanıt vermiştir.

Katılımcı Gözleme Ait Bulgular

Çocukların genel olarak doğayla ilgili olan çalışmalara ilgi gösterdiği ve odaklanabildiği gözlemlenmiştir. Doğa temelli eğitim etkinliklerinin ilk günlerinde daha çok yönlendirilmiş ve yapılandırılmış çalışmalara ilgi gösterirken sonraları serbest zamanın daha da uzamasını istemişlerdir. Çalışma alanında düzenli vakit geçirildiği için alanla bağ kurmaları ile orada zaman geçirme ve oyunlarının süreleri artmıştır. Doğal materyallerle oyun oynamaları neticesinde çocukların açık alanlarda kurdukları oyunların farklılaştığı görülmüştür. Çocukların serbest kaldıklarında daha özgürce dolaşmaları ve keşif yapmalarının onları mutlu ettiği görülmüştür. Bir etkinlik gününde bir ağaç dalının yere doğru kıvrılan kısmında bir çocuk sallanmaya çalışmıştır. Bu durum diğer çocukların da dikkatini çekmiştir ve diğer çocuklar sallanan çocuğun arkasında sıraya geçmişlerdir, bu sıra oluşturma kendiliğinden ortaya çıkmıştır. Ağacın kıvrılan kısmı çocuklarda fiziksel hareketi teşvik etmiştir ve denge kurmaya çalışmışlardır. Bu dal düzenli ve çok güvenli değildir ancak çocuklara iç mekânlardaki aşırı güvenli ortamlarda bulunamayacak bir fırsat sunmuştur. Etkinlik sonu değerlendirmelerinde çocukların yapılandırılmamış etkinliklerden daha çok hoşlandıkları ve bu etkinliklerin daha çok zihinlerinde yer ettiği görülmüştür. Kendi başlattıkları, kendi sürdürdükleri ve tamamladıkları deneyimlerini paylaşmayı daha çok istemişlerdir. Ebeveynlerle yapılan orman gezisinde çocuklar ebeveynleri ile bazı etkinliklere katılmışlardır. Çocukların hem ebeveynleri hem de arkadaşları ile birlikte doğada olmalarının onları çok mutlu ettiği görülmüştür. Ebeveynlerden çocukları ile doğa etkinliklerine katılmalarının onları iyi hissettirdiği şeklinde yorumlar alınmıştır. Hem okul yönetimi hem ebeveynler tarafından olumlu geri bildirimler alınmıştır. Etkinliklerin tamamlanmasının ardından çocukların doğa etkinliklerine devam etmek isteği duydukları gözlemlenmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma COVID-19 küresel salgını karantina uygulamaları sonrası okula devam eden okul öncesi dönem çocuklarının doğaya karşı bakış açılarının aktarılması ve 6 haftalık doğa temelli eğitim programına katılan çocukların gözlemlerinin aktarılması amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çocuklarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır ve ardından gözlem notları alınmıştır. Genel olarak baktığımız zaman çocukların doğayı en çok hayvan ve bitkiler üzerinden tanımladıkları görülmüştür. Bazı çocukların yaşadıkları bölgedeki yeşil alanlara erişimlerinin sınırlı olduğu, yapılandırılmamış ortamlara erişimlerinin az olması dikkat çekicidir.

Bulgulara bakıldığında, çocuklar doğayı daha çok hayvanlar ve bitkiler üzerinden tanımlamaya çalışmışlardır. Phenice ve Griffore'nin (2003) araştırmalarında da bu araştırmadaki bulgulara benzer şekilde çoğu çocuğun ağaçları ve hayvanları doğanın bir parçası olarak tanımlamayı nispeten kolay bulduğu görülmüştür ve daha az sayıda çocuk bitkileri doğanın bir parçası olarak kabul etmiştir. İnsanların doğanın bir parçası olduğunu algılayanlar ise oldukça azdır. Köşker (2019)'in okul öncesi dönem çocukları ile yapmış olduğu araştırmada çocuk resimleriyle ortaya konan doğa algısında çocuklar, doğa ile en çok cansız doğal unsurlarla, bitkisel unsurları eşleştirmişlerdir. Bu sırayı hayvanlar ve insanlar takip etmektedir. Ek olarak çocukların doğa tanımlamalarına ilişkin analiz sonuçlarında çocukların doğayı en fazla hayvanlar ve bitkisel unsurlar üzerinden tanımladıkları tespit edilmiştir. Köşker (2019)

çocukların doğa algılarının çevrelerinde göremeyecekleri hayvanlar üzerinden şekillenmesinde okul öncesi yaş grubuna yönelik kitaplarda hayvanların karakter olarak kullanılmasının etkili olduğu söylenebileceğini ifade etmiştir. Genç ve Uyar'ın (2016) çocuk kitapları ile ilgili yapmış oldukları araştırmaya göre incelenen kitaplarda en az yer verilen temalar arasında doğa sevgisi olduğu tespit edilmiştir. Bulgularla örtüşen bir diğer nokta ise çocukların doğa ile ilgili bakış açılarında insan unsuruna yer vermeyişleridir. İnsanın doğal dünyadan uzakta ayrı bir varlık olduğuna yönelik anlayışın hâkim olduğu söylenebilir. Gifford ve Chen'e (2016) göre çeşitli şekillerde temsil edilen hayvanlar, çocukların hayatında önemli bir rol oynamaktadır ancak yakın zamana kadar, gelişimsel araştırmalarda, çocukların hayvanlarla ilgili algılarını, ilişkilerini ve etkileşimlerini büyük ölçüde gözden kaçırdığı vurgulanmıştır. Burges ve Smith'in (2011) çalışmalarında, çocukların doğa algılarının çeşitli olduğu ve önceki sınırlı deneyimlerine bağlı olduğu ifade edilmiştir. Çocukların doğayla ilgili ilk izlenimlerinin genellikle kendi mahallelerindeki ve yerel parklardaki deneyimlerine dayandığı belirtilmiştir.

Çocuklara yöneltilen ormana gittiğinde en çok merak ettiği şeyin ne olduğu sorusunda ise doğayı en çok ilişkilendirdikleri kategoride yani hayvanlar kategorisinde cevaplar verildiği görülmüştür. Kahraman vd.'nin (2015), çocukların fen ve doğaya ilişkin konulardaki merak duydukları şeyleri tespit ettikleri araştırmalarında, okul öncesi dönem çocuklarının dünya ile ilgili en çok merak ettikleri konulardan birinci sırada gökyüzü, ikinci sırada hayvanlar ve bitkiler gelmektedir. Yine aynı araştırmada çocuklar, bizdeki bulgulara benzer şekilde değişik hayvan tür ve cinslerine özgü meraklarını ifade etmişlerdir. Vardi ve Demiriz'in (2019) araştırmalarına göre okul öncesi dönem çocuklarının hayvanlar, doğa olayları, dünya ve uzay konularına yönelik yoğun bir merak içinde oldukları tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu bulguların ortaya çıkmasında resimli çocuk kitaplarının ve çocuklara yönelik hazırlanan çizgi film karakterlerinin etkisi olduğu söylenebilir.

Bulgulara bakıldığında çocukların evlerinin yakınlarında bulunan yeşil alanlar olarak, kentsel ortamlardaki sınırlı yeşil alanları ifade ettiği görülmektedir ek olarak çocukların yarısı evlerinin yakınında doğal alanların olmadığını söylemişlerdir. Müderrisoğlu ve Gültekin'e (2013) göre, peyzaj içindeki unsurlar çocukların doğa algıları üzerinde etkili olabilmektedir. Waters ve Maynard'a (2010) göre doğal alan, büyük ölçüde gelişmemiş ve çocukların oyun alanı olarak önceden belirlenmemiş, bir arazi yamasının tek başına bırakılması sonucu ortaya çıkan, örneğin kentsel veya yarı kentsel bir ortamda bir atık alanı; henüz gelişmemiş bir park alanı, köy parkı, ormanlık alan veya dağlık, tepelik bir alandır. Louv' un (2017) ifadesinde olduğu gibi aşırı imar, park ve bahçe kuralları, yapı ve çevre yönetmelikleri nedeniyle çocuklarımıza oyun alanları olarak yalnızca manikür yapılmış ortamlar sunulmaktadır. Bu da doğaya teması büyük ölçüde azaltmaktadır. Moore'e (1997) göre konut ve ana caddelerdeki trafik yoğunluğundaki artış, çocukların uzamsal alan gelişimini kısıtlayan ve dolayısıyla çocukların yaşadıkları çevre hakkındaki bilgilerini (doğal özellikleri ve bileşenleri de dahil olmak üzere) sınırlayan diğer tüm faktörlerin üzerinde tek evrensel faktördür. Buna göre kentsel ortamlardaki bu yoğunluğun çocuklardaki uzamsal alan (mekânsal algı) gelişimini etkilediği konusu dikkat çekicidir.

Bulgulara bakıldığında bazı çocukların bazı bitki türlerinin adını bilmediğini, hayvan türlerinin adını genellikle bildiğini ifade ettikleri görülmüştür. Gifford ve Chen'in (2016) ifadesine göre bir topluluğun daha sanayileştiği ve yerel çevresel mal ve hizmetlerden bağımsız hale geldiği yerlerde, yerel ekolojik bilgi açısından türlerin isimleri ve işlevleri hakkındaki bilgiler daha düşüktür. Bebbington'ın (2005) lise düzeyindeki öğrencilerle yürüttüğü araştırmasına göre Birleşik Krallık'ta lise gençleri, sıradan çiçekleri tanımlama konusunda sınırlı bir yetenek sergilemişlerdir ve bu tür tanımlama becerilerini nispeten önemsiz olarak görmüşlerdir. Küçük çocuklarda bitki tanımlamasına ilişkin araştırmalarda daha çok resim çizdirme tekniği kullanılmıştır. Buna göre Villarroel vd. (2018) araştırmalarında, yaşları 4 ile 7 arasında olan İspanyol çocuklarının bitki yaşamı anlayışlarını ifade etmek için yaptıkları çizimlerin içeriğini incelemişlerdir. Sonuç olarak kırsal kesimdeki okullara devam eden çocuklar tarafından yapılan tasvirler ile kent merkezlerindeki akran grupları tarafından yapılan tasvirler arasında küçük ama önemli farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Anderson vd. (2014) araştırmalarında yine çocuk çizimleri ile anaokulu ve ilkökul 1. Sınıflardaki çocukların bitki yapısı ve işlevi ile ilgili kavramsal anlayışlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre çocukların bitki yapısı ve işlevi ile ilgili geniş bir anlayış yelpazesine sahip olduğu, küçük çocukların, hem yapıları hem de işlevleri bakımından bitkiler hakkında çok basit fikirlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının farklı bitki türleri ile karşılaşması, yeni kavram ve bilgiler edinmesine, bundan hareketle yeni ilgi alanları kazanmasına yol açabilir. Bu durumun ekolojik açıdan başka bir yönü daha vardır. Sampson' a (2019) göre bugün kentsel bitkilerin büyük çoğunluğu (bazı ölçümlere göre yüzde 80'i) yetiştirildiği inşa edilmiş çevrenin yerlisi değildirler. Dünyanın başka yerlerinden ithal edilen bu bitkilerin artmasının kademeli etkileri vardır, bu durum doğal yaşam formlarının çeşitliliğini ekolojik olarak azaltabilir böylece yerli bitkilerin yok edilerek yerlerine daha az türde yabancıların

getirilmesi, yerli böcek, kuş ve diğer hayvan türlerinin yalnızca küçük bir kısmının barınmasına sebep olabilir (Sampson, 2019). Çocuklara yakın çevrelerinde bulunan yerel bitki türlerinin tanıtılması, çocuklarda farkındalık oluşturacağı gibi, doğal çevreyi korumada da sorumluluk almasına yol açabilir. Çocuklara yöneltilen bazı bitki ve hayvan türlerine dokunabiliyor musun sorusunda çocuklar, en çok hayvanlara dokunamıyorum demiştir. Bu noktada ebeveynlerin hayvanlara olan yaklaşımının da çocukları etkileyeceği söylenebilir. Boylamsal bir çalışmada, çocuklar hem haftada beş saat kaya tırmanışı, kano ve yüzme gibi denetimli aktivitelerden oluşan Outward Bound kursuna hem de haftada beş saat doğa ve refakatçi hayvanat bahçesi programına alınmışlardır. Okul dönemi sona erdiğinde, hayvanlarla teması olan çocuklar, önemli ölçüde daha az agresif ataklar ve patolojik davranışlar sergilemişlerdir (Katcher ve Wilkins, 1993, aktaran Gifford ve Chen, 2016).

Ebeveynlerinin onları ormana götürüp götürmediklerine ilişkin soruda ise çocukların çoğunluğu götürmediğini ifade etmişlerdir. Son 50 yılda çocukların rekreasyonel faaliyetlerinin azalmasına ilişkin kanıtlar, çevrimiçi anketler, çocukların zaman kullanım günlükleri ve belirli doğa destinasyonlarına yapılan ziyaretlere ilişkin veriler aracılığıyla ortaya konmuştur (Gifford ve Chen, 2016). Amerika Birleşik Devletleri'nde 830 anneyle yapılan bir ankette, %87'si çocukken her gün dışarıda oynadığını bildirmiştir, ancak 3 ila 12 yaşındaki çocuklarının yalnızca %31'i bunu yapmıştır (Clements, 2004). Bu araştırma ile annelerin oyun deneyimlerinin, çocuğunkiyle karşılaştırıldığında bu çocukların, annelerinin çocukken yaptıklarından çok daha az açık havada oyun oynadığını açıkça göstermiştir. Bu konu ile ilgili daha güncel bir araştırma yapılması durumunda aradaki farkın daha da büyük olabileceği akla gelmektedir. Çocukların açık havada doğayı kullanmasını kısıtlamada ebeveynlerin algılarının ve korkularının da ana faktör olduğu gösterilmiştir (Beets vd. 2007). Yine bir diğer bulguya göre çocukların bağımsız oyuna erişimleri üzerindeki en önemli etkinin, oyun tesislerinin kamu tarafından sağlanma düzeyi değil, ebeveynlerin çocukların güvenliği hakkındaki endişeleri ve çocukluğun değişen doğası olduğudur (Valentine ve McKendrick, 1997). Bilton'a (2010) göre araçlardan kaynaklanan yaralanma veya ölüm korkusu, ebeveynlerin çocukların okulda değilken dışarıda oynamasını sınırlamasına sebep olmaktadır. Ek olarak çocuk kaçırma olayları veya yaralanma korkuları, ebeveynlerin çocuklarını dışarı çıkarmamaları için başka bir nedendir. Buna göre değişen yaşam koşulları ile bazı olumsuz gelişmelerin kaçınılmaz olduğu ve ebeveynlerin bu endişelerinde haksız olmadığı söylenebilir.

Doğa ile ilgili sevmediği bir şey konusunda bulgulara bakıldığında çocukların, hayvanlar kategorisinde biyofobik cevaplar verdikleri görülmüştür. Burgess ve Smith'e (2011) göre, çocukların ortaya çıkan biyofobi duygusu, doğanın birçok bitki ve hayvanla canlı olduğudur ve bu doğa görüşü, sık sık ebeveyn uyarısı alan şehirli çocuklarla ilişkilendirilebilir. Atasoy'a (2015) göre yetişkinler tarafından hayvanlar hakkında yanlış bilgilendirmeler, bazı hayvanların vahşi, korkunç ve zararlı olarak dışlanmasına sebep olmaktadır. Gill'in (2014) yapmış olduğu sistematik derleme çalışmasına göre korku, rahatsızlık ve çevreden hoşlanmama, doğada düzenli olarak olumlu deneyimlerin olmaması ile ilişkili bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer bulgusuna baktığımız zaman, çocukların yarıdan fazlasının ormana gitmediğini ifade ettiği görülmektedir. Çocukların yaşadıkları bölgeler nispeten bazı ormanlara çok yakın konumdadır. Bu nedenle çocukların ormana gitmeme sebepleri arasında ormana ulaşım kaynaklı sorun olmadığı söylenebilir. Ormana gittiğini ifade edenlerin ise doğaya bakış açısını güçlendirici türde doğa temelli etkinliklere katıldığı söylenebilir. Köşker'in (2019) araştırmasına göre katılımcı 100 çocuktan 67'si daha önce doğada bulunmadığını belirtmiştir. Daha önce doğada bulunmadığını belirten çocukların %83,5'i bu duruma doğanın "uzakta" bir yerlerde olmasını sebep olarak göstermişlerdir.

Bir diğer bulguya göre çocukların dışarı çıkma faaliyetleri ve doğa ile ilişkili faaliyetlerinin farklılaştığı görülmektedir. Bu durum günümüz çocuklarının dışarı çıktığında eskiye oranla daha az yeşil alana erişebilmelerinden kaynaklanabilir. Bulgulara göre hareketli sokak oyunlarının en çok tercih edildiği görülse de (Valentine ve McKendrick, 1997) daha az çocuk dışarıda oynamaktadır ve çoğu açık hava oyununun yeri artık sokak yerine ev merkezlidir. National Kids Survey'de 2007 ve 2009 yılları arasında 3.000 hane hakkında toplanan veriler, çocukların yaklaşık üçte ikisinin günde en az iki saatini dışarıda geçirdiğini (Larson vd. 2011a), ancak doğaya dayalı rekreasyon aktivitelerinin (örneğin doğa yürüyüşü ve kampçılık gibi) daha az, diğer açık hava alternatiflerinin (ör. spor, arkadaşlarla takılmak ve açık havada elektronik cihaz kullanmak gibi) daha fazla olduğu rapor edilmiştir. Teknoloji kullanımının (iç ve dış mekanlarda) önümüzdeki yıllarda artması muhtemeldir, park ve rekreasyon uzmanları bu eğilime açık alan zamanını ve elektronik ortamı birbirine bağlamak için yenilikçi yollar geliştirerek yanıt verebilir (Larson vd. 2011).

Gözlem bulgularına göre doğa temelli eğitimin çocukların doğal dünyaya olan bakış açısını şekillendirebileceği ve olumlu yönde arttırabileceği söylenebilir. Burgess ve Smith'in (2011), araştırmalarında da Mountain School programına katılan çocukların doğaya ilişkin algıları hem görüşme hem de gözlem tekniğiyle incelenmiştir. Araştırma

sonucuna göre çocukların doğa algılarının değiştiği tespit edilmiştir. Yapılan gözlem sonuçlarına göre çocukların estetik, hümanist, ahlaki, sembolik, natüralist ve bilimsel-ekolojik doğa değerlerinin arttığı görülmüştür. Doğadaki zorlu deneyimler başarı duygusunu güdülediği için çocukluk biyofilisinin gelişimini arttırmış ve ilerletmiştir. Küçük çocuklar, okul öncesi dönemde doğal dünyaya ilişkin anlayışlar inşa ederek bakış açılarını oluşturdukları bir dönemdedirler, bu nedenle erken çocukluk eğitimi deneyimlerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Ekolojik sistemler kuramına göre çocuğun doğaya karşı bakış açısını oluşturması onu çevreleyen pek çok sistemle ilişkilidir. En yakında ailenin, eğitim deneyimlerinin ve çevredeki erişim fırsatlarının uygun olması gerekmektedir. COVID-19 küresel salgını nedeniyle makrosistemde alınan kararların çocukların doğaya erişimlerini daha da kısıtlayacağı durumuna karşın, ulusal politikaların çocukların yararını daha çok gözetmesi gerektiği düşünülmektedir. Çocukların doğa ile bağ kurmaları ve olumlu bakış açısı geliştirmeleri güçlendikçe küresel çevre sorunlarına da uzun vadede olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir.

Elde edilen veriler ışığında, çocukların doğaya karşı bakış açılarını güçlendirmede uygulayıcılara büyük görevler düşmektedir. Çocukların doğaya erişimlerinin sınırlı olması ihtimaline karşılık, doğa temelli eğitim etkinlikleri ve düzenli aralıklarla doğa gezileri planlanabilir. Doğaya karşı bakış açısı oluşturmada ebeveynlerin de desteğinin alınması, yanlış ebeveyn tutumlarını önlemek için aile eğitimlerinin yapılması, çocukların mikrosisteminde yer alan ve gelişimine olabilecek olumsuz etkileri aza indirmede destek sağlayabilir. Bilton'ın (2010) çocukların doğaya daha çok temas etmeleri ve ebeveynlerin çocuklarını daha fazla açık alana çıkarmalarına ilişkin önerileri ise ebeveynlerin katılımının sağlanması, çocukların ne öğrendiğinin dikkatle incelenip açıklanması, ebeveynlerin erişebileceği kitapçıklar, herkesin katılabileceği çalıştaylar ve açık havada olmanın sağlık üzerindeki etkilerinin aktarılması şeklindedir.

Çocukların doğaya karşı bakış açıları ile ilgili veriler sağlanırken çocukların çevrelerindeki yeşil alanlara erişimleriyle ilgili ölçümler yapılmamıştır. İleri araştırmalar için çocuğun çevresindeki yeşil alan erişimi ile ilgili ölçümlerin yapıldığı araştırmalar planlanabilir. Çocuğun bakış açısını ortaya koymada yakın aile özelliklerinin ortaya konması, ebeveyn tutum ve davranışlarının da ölçülmesi çok boyutlu bir değerlendirme sağlama açısından araştırmacılara önerilebilir. Bu araştırmada elde edilen veriler, COVID-19 pandemi öncesi verileriyle karşılaştırılmamıştır. Pandemi öncesi yapılan benzer araştırma sonuçları ile sonrasında yapılan araştırma sonuçları karşılaştırılarak pandeminin etkileri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, J. L. Ellis, J. P. & Jones, A. M. (2014). Understanding early elementary children's conceptual knowledge of plant structure and function through drawings. *CBE Life Sciences Education*, 13 (3), 375-386. <https://doi.org/10.1187/cbe.13-12-0230>
- Atasoy, E. (2015). *İnsan-Doğa etkileşimi ve çevre için eğitim*. Sentez.
- Atchley R. A. Strayer D. L. & Atchley P. (2012). Creativity in the wild: Improving creative reasoning through immersion in natural settings. *PLOS ONE*, 7 (12), e51474. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0051474>.
- Battie, A. E. (2015). A young child's perspectives on outdoor play: a case study from Vancouver, British Columbia. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1), 38-53. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1108378.pdf>
- Bebbington, A. (2005). The ability of A-level students to name plants. *Journal of Biological Education*, 39, 62-67. <https://doi.org/10.1080/00219.266.2005.9655963>
- Beets, M., W., Vogel, R., Chapman, S., Pitettie, K., H. ve Cardinal, B. J. (2007). Parent's social support for children's outdoor physical activity: do weekdays and weekends matter? *Sex Roles*, 56, 125-131. <http://dx.doi.org/10.1177/109.019.8110363884>
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in te early years, management and innovation*. Roudledge
- Bowler, D. E. Buyung-Ali, L. M. Knight, T. M. & Pullin A. S. (2010). A systematic review of evidence for the added benefits to health of exposure to natural environments. *BMC Public Health*, 2010, 10, 456. <https://bmcpublihealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-10-456>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press
- Burgess, D. J. & Smith, J. M. (2011). Listening to children: Perceptions of nature. *The Journal of Natural History Education and Experience*, 5, 27-43. https://cedar.wvu.edu/secondaryed_facpubs
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5 (1), 68-80. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2004.5.1.10>

- Dunton, G.F., Do, B. & Wang, S.D. (2020). Early effects of the COVID-19 pandemic on physical activity and sedentary behavior in children living in the U.S.. *BMC Public Health* 20, 1351. <https://doi.org/10.1186/s12889.020.09429-3>
- Genç, M. M. Y. & Özen-Uyar, R. (2016). Resimli çocuk kitaplarının fene yönelik kavram, konu ve temalar açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (46), 600-607.
- Gifford, R. & Chen, A. (2016). Children and nature, what we know and what we do not. (Lawson Foundation Report). University of Victoria.
- Gill, T. (2014), The benefits of children's engagement with nature: A systematic literature review. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 11-34. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.24.2.0010>
- Kahraman, Ö. G. Ceylan, Ş. & Ülker, P. (2015). Bilimi yaratan duygu: çocukların fen ve doğaya ilişkin konulardaki bilgi ve merakları. *TSA*, 19(1), 207-229. <https://doi.org/10.20296/tsad.50725>
- Köşker, N. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarında doğa algısı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 294-308. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-443217>
- Larson, L.R. Whiting, J.W. & Green, G.T. (2011a). Exploring the influence of outdoor recreation participation on proenvironmental behaviour in a demographically-diverse population. *Local Environment*, 16(1), 67-86. <https://doi.org/10.1080/13549.839.2010.548373>
- Larson, L. R. Cordel, H. K. Betz, C. J. & Green, G. T. (2011). Children's time outdoors: results from a national survey. *Proceedings of the Northeastern Recreation Research Symposium*, 2011. <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1030&context=nerr>
- Louv, R. (2017). *Doğadaki son çocuk, çocuklarımızdaki doğa yoksunluğu ve doğanın sağaltıcı gücü*. Tübitak Yayınları.
- Martensson, F., Boldemann, C., Söderström, M., Blennow, M., Englund, J.-E. & Grahn, P. (2009). Outdoor environmental assessment of attention promoting settings for preschool children. *Health and Place*, 15 (4), 1149-57. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2009.07.002>
- Moore, R. (1997). The need for nature: a childhood right. *Child and Environment*, 24 (3), 203-220. <https://www.jstor.org/stable/2976703>
- Müdürrisoğlu, H. & Gültekin, P. G. (2013). Understanding the children's perception and preferences on nature-based outdoor landscape. *Indoor and Built Environment*, 0 (0), 1-15. <https://doi.org/10.1177/1420326X13509393>
- Phenice, L. A. & Griffone, R. J. (2003). Young children and natural world. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4 (2), 167-171. <https://doi.org/10.2304/ciec.2003.4.2.6>
- Prezza, M., Pilloni, S., Morabito, C., Sersante, C., Alparone, F. R., & Giuliani, M. V. (2001). The influence of psychosocial and environmental factors on children's independent mobility and relationship to peer frequentation. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 450 (September), 435-450. <https://doi.org/10.1002/casp.643>
- Sampson, S. D. (2019). *Doğa dostu çocuk nasıl yetiştirilir? Doğayı sevme sanatı ve bilimi*. Alfa.
- Said, I. (2012). Affordances of nearby forest and orchard on children's performances. *Social and Behavioral Sciences*, 38, 195-203. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.03.340>
- Schutte, A. R. Torquati, J. C. & Beattie, H. L. (2017). Impact of urban nature on executive functioning in early and middle childhood. *Environment and Behavior*, 49, 3-30. <https://doi.org/10.1177/001.391.6515603095>
- Shelton, L. G. (2018). *The Bronfenbrenner Primer, A guide to develecolgy*. Routledge
- Sobel, D. (2008). *Childhood and nature: Design principles for educators*. Stenhouse Publishers.
- Taşkın, Ö. & Şahin, B. (2008). Çevre kavram ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 1-12.
- Thakur, K., Kumar, N. & Sharma, N. (2020). Effect of the pandemic and lockdown on mental health of children. *Indian J Pediatr*, 87, 552. <http://dx.doi.org/10.1007/s12098.020.03308-w>
- Valentine, G. & McKendrick, J. H. (1997). Children's outdoor play: exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. *Geoforum*, 28(2), 219-235. [https://doi.org/10.1016/S0016-7185\(97\)00010-9](https://doi.org/10.1016/S0016-7185(97)00010-9)
- Vardi, Ö. & Demiriz, S. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların meraklarına ilişkin görüşleri. *E Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (4), 44-58. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.655872>
- Villarrol, J. S. Anton, A. Zuazagoitia, D. & Nuno, T. (2018). Young children's understanding of plant life: a study exploring rural-urban differences in their drawings. *Journal of Biological Education*, 52:3, 331-341, <https://doi.org/10.1080/00219.266.2017>

.1385505

- Waller, T. (2011). Adults are essential: *The roles of adults outdoors*. J. White, (Ed.) Outdoor provision in the early years (s. 35-44). SAGE
- Waters, J. & Maynard, T. (2010) What's so interesting outside? A study of child-initiated interaction with teachers in the natural outdoor environment, *European Early Childhood Education Research Journal*, 18 (4), 473-483. . <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525939>
- Wells, N. M. & Evans, G. W. (2003). Nearby nature a buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior*, 35 (3), 311–330. <https://doi.org/10.1177/001.391.6503035003001>
- Wilson, E. O. (1993). *Biophilia and the conservation ethic*. S. Kellert ve E. O. Wilson (Yay. haz.). The biophilia hypothesis (s. 31-44). Island Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2009). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Preschool Children's Perspective on Nature During the Covid-19 Pandemic

Özgül POLAT^{ID}, Fatma Gülçin DEMİRCİ^{ID}

Introduction and purpose

Our relationship with the world depends on our experiences as children. One of them is the relationship we establish with nature. The physical environment we live in, the close family we have, and our social circle of other adults are the biggest factors in the formation of these relationships. The aim of this study is to reveal the perspectives of children, whose access to nature has decreased due to the Covid19 pandemic, towards nature and to show the observations of the children participating in the nature-based program. Revealing children's perspectives on nature can be a guide in terms of interventions and measures to be taken. This study is thought to be important in revealing the indirect effects of the global pandemic on children. Below are the research questions addressed within the framework of the general purpose:

1. What is the perspective on nature of the children in the study group?
2. What are the observations of the children in the study group during nature-based education activities?

Literature Review

According to ecological systems theory, the ecological environment is thought of as intertwined structures, just like a Russian doll. The innermost level is the closest environment of the human being that continues its development. The connections between others in the setting, the nature of these connections, and the indirect effects of those who deal with the developing person first-hand are considered of equal importance (Bronfenbrenner, 1979). Atasoy (2015) states that these factors that shape the personality of the child will also affect his future interests, thoughts and feelings towards nature, attitudes and behaviors towards the environment. From this point of view, the nature perception of their parents and the type and quality of their approach to nature is an important point in forming children's perspectives on nature and their access to nature. Accordingly, children's interactions with people in their microsystem, which is their closest environment, and their involvement in various and complex activities are necessary for the child's high-level development. In a microsystem where a child grows up with difficulties in accessing nature and green spaces, it is likely that his awareness, attitudes and behaviors towards nature will be more negative.

According to Wilson (1993), biophilia is defined as individuals' genetic closeness to nature and their positive reactions to nature, and this tendency begins to take shape in early childhood years. It is stated that there is important evidence that there is a connection between the time spent in natural environments as a child and having positive views about nature in adulthood. (Gill, 2014; Larson et al., 2011) According to Phenice and Griffore (2003), the quality of environmental education in young children determines how they see their relationship with the natural world. According to the results of the research conducted by Taşkın and Şahin (2008), children say that they see such objects as trees, flowers, birds etc., but they cannot express the relations between these objects. In the early childhood period, where we can say that the way they perceive the natural world and the relationships between them is in the process of being structured, young children also develop the processes of perceiving nature and forming a perspective. At this point (Waller, 2011), the attitude, role and behavior of adults are essential and vital for children to be able to

participate in a series of regular and appropriate experiences related to open space from their birth. The quarantine decisions taken due to the COVID-19 global epidemic caused young children to be unable to leave the house for long periods of time. Thakur, Kumar, Sharma (2020) found in their research that children who stay at home spend more time in front of television and the Internet, which may cause some psychosocial problems such as low self-esteem, and also make children vulnerable to the effects of indoor pollution, which may affect brain development and cognitive development. Stated that it would lead to limited development of their abilities. Dunton, Do, Wang (2020) studied the effects of the COVID-19 pandemic on physical activity level and sedentary behavior in US children aged 5-13 years. From the early stages of COVID-19, further declines have been detected in physical activity level and greater increases in sedentary behavior. It has been emphasized that this may lead to an increase in the risk of obesity, diabetes and cardiovascular disease in children.

After the literature review, studies similar to our study revealed the relationship between children and nature (Phenice & Griffo, 2003; Köşker, 2019; Gifford & Chen, 2016; Müderrisoğlu & Gültekin, 2013), how children define natural elements (Bebington, 2005), how children develop after nature-based education (Gifford & Chen, 2016), how long children play outdoors compared to their parents (Clements, 2004), the role of parents in children's perception of nature and view of nature (Beets et al. 2007; Burgess and Smith), 2011) and the causes of biophobia (Gill, 2014). It is also stated that there are very few studies investigating the perspectives of young children on outdoor learning and environmental education (Beattie, 2015; Müderrisoğlu & Gültekin, 2013).

Methodology

This research was planned as a case study. In the research, semi-structured interview technique was used to collect detailed data about the case study. In the research, 20 children in a private kindergarten in Istanbul were interviewed. This kindergarten is in an urban area and the children's home is in the urban area close to the kindergarten. The children aged between 60-72 months and they come from middle socioeconomic families. Observation was recorded in the next 6 weeks from these dates throughout the ongoing program. The prepared questions aimed to reveal the children's perspectives on nature. After the interview, the children who participated in the nature-based program, were observed with the participant observation technique when they were included in the program, and observation notes were taken. The data obtained in the research were analyzed by compiling semi-structured interview questions that helped to reveal the purpose and then using the descriptive analysis method. The data obtained were supported by tables and direct quotations and transferred to the reader.

Results, conclusion and suggestions

Children tried to define nature mostly through animals and plants. It is considerable that some children have limited access to green spaces in their area and less access to unstructured environments. It has been observed that children give biophobic answers in the category of animals as something they do not like about nature. It has also been observed that the activities of children going out and activities related to nature are mostly different. As a result of the observations, it can be said that nature-based education experiences of young children can improve their perspectives on nature. In case children have limited access to nature, it is recommended to plan nature-based educational activities and nature trips at regular intervals, to get the support of parents in creating a perspective towards nature, and to conduct family education to prevent wrong parental attitudes. These measures can provide support in minimizing the negative effects on the development of children's microsystems.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Polat, O. & Demirci, F. G. (2022). Covid-19 sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının doğaya karşı bakış açılarının incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1): 1-16. doi: 10.55008/te-ad.1038480

Öğretmenlik Kimliğinin Öncülleri: Olumlu ve Olumsuz Öğretmenlik Kimliğine Sahip Öğretmen Adaylarının Üniversite Deneyimleri ve Algıları*

Precursors of Teacher Identity: Collegiate Experiences and Perceptions of Pre-Service Teachers with Positive and Negative Teacher Identity

Şule SARIBAŞ**^{ID}, Özkan ÖZGÜN^{ID}

ÖZ

Amaç: Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğiyle ilişkilendirilebilecek üniversite deneyimlerini ve algılarını incelemektir.

Yöntem ve Araçlar: Araştırmada veri toplama aracı olarak meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeği, öğretmen adaylarına yönelik mesleki doyum ölçeği, öğretmen adaylarının arkadaşlık ilişkilerine yönelik algı ölçeği, akademisyenlerin kolektif yetkinliğine dair algı ölçeği, akademisyenlerin bireysel yetkinliği ve ders içi iletişim ölçeği olmak üzere beş farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırmada, okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören tüm öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliği puanları ortalama ve standart sapma değerleri temelinde alt ve üst çeyrekler kullanılarak iki karşıt grup oluşturulmuştur. Ortalama puandan +2 standart sapma gösteren öğretmen adayları olumlu öğretmenlik kimliği algısına sahip öğretmen adayları grubunu oluştururken, -2 standart sapma gösterenler ise olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları grubunu oluşturmuştur. Tüm katılımcılardan (N = 268), 75 öğretmen adayı (üst çeyrek) olumlu kimlik grubunda ve 68 öğretmen adayı (alt çeyrek) olumsuz kimlik grubunda yer almıştır.

Sonuçlar: Olumlu kimliğe sahip öğretmen adaylarının olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarına oranla arkadaşlarıyla daha iyi ilişkilere sahip olduklarını ve sınıf arkadaşlarını daha destekleyici olarak algıladıklarını, mesleki doyumlarının daha yüksek olduğunu, bölüm öğretim elemanların kolektif olarak daha yetkin olduğu algısına sahip oldukları ve bölümdeki öğretim elemanları ile olumlu iletişim kurduklarını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Kimlik, Meslek Öncesi Öğretmenlik Kimliği, Öğretmenlik Kimliği

ABSTRACT

Purpose: This study examined the role of pre-service early childhood education teachers' collegiate experiences and perceptions in relation to their teacher identity in Turkey.

Method and Materials: Measures of pre-professional teacher identity scale, professional satisfaction scale for teacher candidates, perception scale of teacher candidates regarding friendship relations, perception scale of academics' collective competence, individual competence of academics and course intra-communication scale were used. After assessing teacher identity scores of all pre-service teachers studying, we used group means and standard deviation (ss) and quartiles to create two contrasting groups. Of all participants (N = 268), 75 pre-service teachers (upper quartile; +2 ss) were in the "positive identity" group, and 68 (lower quartile; -2 ss) were in the "negative identity" group.

Results: When contrasted to their peers with negative teacher identity, pre-service teachers with positive identity reported that they had significantly better relationships with their friends and perceived their classmates being more supportive, were more satisfied with their field of study, had more favorable perceptions of their professors' collective efficacy and reported establishing positive communication with their professors during classes.

Keywords: Pre-professional Teacher Identity, Professional Identity, Teacher Identity

* Bu makalenin bir kısmı 7. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde (IECEC-UOEk-2021) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Şule SARIBAŞ

E-posta/E-mail: ssaribas@cu.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 16.12.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 28.04.2022

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2022

GİRİŞ

Öğretmenlik kimliği, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili fikir, tutum, inanç ve değerlerinden oluşan karmaşık bir kavramdır. Öğretmenlik kimliği, bir öğretmenin kendini nasıl bir öğretmen olarak gördüğü ve toplum tarafından nasıl algılandığını ifade etmektedir (Thomas ve Beauchamp, 2011). Bu anlamda, öğretmenin sahip olduğu kimlik; onun hayata bakışını, görevini yaparken onu güdüleyen etmenleri, karar verirken nelerden etkilendiğini ve öğretmenlik mesleğine bağlılığını belirlemektedir (Hong, 2010).

Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında ve gelişmesinde kişisel, toplumsal ve bilişsel değişkenler büyük rol oynamaktadır (Kelchtermans, 1993; Ulubey, Yıldırım ve Alpaslan, 2018). Bu değişkenlerin varlığı ve kendi aralarındaki etkileşimleri olumlu veya olumsuz bir öğretmenlik kimliğinin oluşmasında temel noktalardır. Öğretmenlik kimliğinin incelendiği çalışmalar, öğretmen yetiştirme programlarının, geçmiş yaşantıların, öğretmenlik alan bilgisinin ve sosyal çevre ile ilişkinin öğretmenlik kimliği oluşumunda önemli bir etken olduğunu göstermektedir (Brookhart ve Freeman, 1992; Duru, 2006; Samuel, 2008). Bir öğretmenin mesleki kimliği, öğretmen yetiştiren programlara girmeden önce başlamakta ve program süresince gelişmeye devam etmektedir (Lomote ve Engels, 2010; Putnam ve Borko, 1997; Yaşar, Günay Bilaloğlu ve Karabay, 2013).

Öğretmen adaylarının üniversite eğitimi boyunca yaşadıkları deneyimler ve girdikleri etkileşimler öğretmenlik kimliğinin oluşmasında önemli rol oynamaktadır. Öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlik kimliğinin geliştirilmesi gerektiğine dair farkındalığı ve bu kimliği ortaya çıkaracak olan değişimleri yaratmak için ideal bir başlangıç noktasıdır (Çelik ve Kalkan, 2019). Son yıllarda yapılan çalışmalar, öğretmenlik kimliğinin gelişiminin öğretmenin mesleğe başladıktan sonra verdiği eğitim ve öğretimin niteliğini belirlediğini vurgulamaktadır (Avraamidou, 2014; Beauchamp ve Thomas, 2009). Öğretmenlik kimliği, öğretmenlerin öğrenme ortamını düzenlemelerinde, sınıf içerisindeki başarılarında, öğrencilere karşı tutumlarında, meslektaşları ve çevreleri ile olan ilişkilerinde, gelişime ve değişime açık olmalarında öğretmenlerin davranışlarını belirlemektedir (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hofman, 2012; Flores ve Day, 2006). Bullough (1997), öğretmenlik kimliğinin öğretmen adaylarının deneyimlerini yorumlamada ve öğretmenlik mesleğine yönelik karar vermede temel oluşturduğunu, bu nedenle öğretmen adaylarının eğitim ve öğretim hakkındaki görüşlerinin ve öğretmen olarak kendilerini nasıl gördüklerinin öğretmen eğitimi için hayati bir önem taşıdığını belirtmiştir. Bu nedenle, öğretmenlik kimliğinin hızlı bir oluşum ve dönüşüm aşaması olan hizmet öncesi öğretmenlik kimliği hakkında daha fazla bilgi edinilmesi, öğretmen yetiştirme programlarının daha iyi tasarlanabilmesi için önemlidir.

Hong (2010), öğretmenlik kimliğine yönelik yapılan araştırmaları incelediği çalışmasında, mevcut araştırmaların öğretmenlerin cinsiyet, yaş, etnik köken veya medeni durum gibi demografik özelliklerine veya ortalama sınıf büyüklüğü gibi okul özelliklerine odaklandığını belirtmiştir. Ancak bu tür çalışmalar, öğretmenlik kimliğini anlamada sınırlı kalmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlik kimliğine dair bildiklerimizin genel olarak öğretmenlerle yapılan çalışmalardan elde edildiği (Avraamiodu, 2014; Bukor, 2015; Friesen ve Besley, 2013; Izadinia, 2014; 2015; Oswald ve Perold, 2015; Özcan ve Şener, 2013; Özdemir, 2010; Sayar, 2014; Yavuz, 2010), öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğini nasıl oluşturduklarını ve kimlik gelişimlerine hangi faktörlerin katkıda bulunduğu henüz netleştirilememiştir (Lerseth, 2013). Bu nedenle, öğretmenlik kimliğinin karmaşık yapısını çözebilmek için çok sayıda araştırmaya ihtiyaç vardır. Öğretmenlik kimliğini daha derinlemesine anlamak için düzenlenen bu çalışma, olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının üniversite deneyimlerinin ve algılarının karşılaştırılarak incelenmesine odaklanmıştır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan araştırma problemleri şu şekildedir;

1. Olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları ile olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları ile olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının arkadaşlık ilişkileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları ile olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının akademisyenlerin kolektif yetkinliğine dair algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları ile olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının akademisyenlerle ders içi iletişime dair algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Öğretmenlik kimliğini daha derinlemesine anlamak için, nedensel karşılaştırma deseninde düzenlenen bu çalışma, olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının üniversite deneyimlerinin ve algılarının karşılaştırılarak incelenmesine odaklanmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları var olan veya doğal olarak ortaya çıkmış bir durumun nedenlerini ve bu nedenlere etki eden değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Nedensel karşılaştırma araştırmalarında bir durumdan farklı şekillerde etkilenmiş en az iki grup vardır ve bu durumun olası nedenlerini belirleyebilmek için bu gruplar bazı değişkenler açısından incelenmektedir (Cohen ve Manion, 1994). Nedensel karşılaştırma araştırmalarında mevcut gruplar araştırmacının manipülasyonundan bağımsız olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırmacı ise ortaya çıkan bu durumun olası nedenlerini ve etkileyenlerini belirlemeye çalışmaktadır (Cohen ve Manion, 1994; Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Bu çalışmada ise olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarından oluşan gruplar bulunmaktadır ve bu gruplar araştırmacının manipülasyonundan bağımsız olarak oluşmuştur. Araştırma kapsamında olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliği mesleki doyum, arkadaşlık ilişkileri, akademisyenlerin kolektif yetkinliği ve akademisyenlerle ders içi iletişime dair algıları değişkenlerine göre incelenmiştir. Böylece öğretmen adaylarının mesleki doyum, arkadaşlık ilişkileri, akademisyenlerin kolektif yetkinliği ve akademisyenlerle ders içi iletişime dair algılarının öğretmenlik kimliği algılarına göre farklılaşma durumu belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmada, tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, mevcut, kolayca erişilebilir ve araştırmaya katılmak isteyen bireylerin örnekleme dahil edilmesi durumunda kullanılmaktadır (Johnson ve Christensen, 2014). Bu örnekleme yöntemi araştırmaya sürat ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Mevcut çalışmada, kolay erişilebilirlik sağlaması açısından bu yöntem tercih edilmiştir. Çalışmanın örneklemini, bir devlet üniversitesinde Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören, araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul etmiş toplam 268 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, tüm öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliği puanları ortalama ve standart sapma değerleri temelinde alt ve üst çeyrekler kullanılarak iki karşıt grup oluşturulmuştur. Ortalama puandan +2 standart sapma gösteren öğretmen adayları olumlu öğretmenlik kimliği algısına sahip öğretmen adayları grubunu oluştururken, - 2 standart sapma gösterenler ise olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları grubunu oluşturmuştur. Tüm katılımcılar arasında (N = 268), 75 öğretmen adayı (üst çeyrek) olumlu kimlik grubunda ve 68 öğretmen adayı (alt çeyrek) olumsuz kimlik grubunda yer almıştır. Araştırmaya dahil edilen olumlu ve olumsuz kimliğe sahip toplamda 143 öğretmen adayına ait demografik bilgiler tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcılara ait demografik bilgiler

	\bar{x}	Ss	N	%
Katılımcıların Cinsiyeti				
Kadın			113	79
Erkek			30	21
Katılımcıların Yaşı	22,59	3,70		
Katılımcıların Sınıfı				
Birinci Sınıf			19	13,3
İkinci Sınıf			47	32,9
Üçüncü Sınıf			36	25,2
Dördüncü Sınıf			41	28,6

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların %79'unun kadın, %21'inin erkek olduğu ve yaş ortalamasının 22,59 olduğu görülmüştür. Katılımcıların buldukları sınıf düzeyleri incelendiğinde %13,3'ünün birinci sınıf, %32,9'unun ikinci sınıf, %25,2'sinin üçüncü sınıf ve %28,6'sının dördüncü sınıf olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Meslek Öncesi Öğretmen kimliği Ölçeği, Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Doyum Ölçeği, Öğretmen Adaylarının Arkadaşlık İlişkilerine Yönelik Algı Ölçeği, Akademisyenlerin Kolektif

Yetkinliğine Dair Algı Ölçeği, Akademisyenlerin Bireysel Yetkinliği ve Ders İçi İletişim Ölçeği olmak üzere beş farklı ölçek kullanılmıştır.

Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği, öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğini ölçmek amacıyla Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen ölçek, 5'li likert şeklinde derecelenebilen 17 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek öğretmen olarak kendini kategorize etme (5 madde), öğretmen olma konusunda güven (6 madde) ve öğretmen olarak katılım (6 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .34 ile .81 arasında değerler alırken, iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha (Cr α) .87 olarak rapor edilmiştir. Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğe ait iç tutarlılık Cr α = .93, Spearman-Brown iki yarı güvenilirliği .92 ve test-tekrar test güvenilirliği .85 ($p < .001$, $n = 65$) olarak rapor edilmiştir.

Araştırma kapsamında ölçeğin bulgularına göre faktör analizi yapılmış ve üç faktör bulunmuştur. Bulunan bu faktörler doğrultusunda maddeler incelenmiş ve maddelerin üç grupta toplandığı görülmüştür. Arpacı ve Bardakçı (2015)'nin bulduğu faktör analizi incelendiğinde maddelerin genelinde aynı alt boyutlarda toplandığı görülmektedir. Bu bağlamda birden fazla faktöre yük veren ölçeğin bir maddesi analizden çıkarılmıştır. Öğretmen olma konusunda güven alt boyutundaki altı maddenin faktör yükleri .32 ile .83; öğretmen olarak kendini kategorize etme alt boyutundaki beş maddenin faktör yükleri .41 ile .75; öğretmen olarak katılım alt boyutundaki beş maddenin faktör yükleri .42 ile .87 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının ve toplamının Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğinin alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .77 ile .80 aralığında değişim göstermektedir. Ölçeğin toplamının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Doyum Ölçeği, öğretmen adaylarının mesleki doyum düzeyini belirlemek amacıyla Özgün (2005) tarafından uyarlanan ölçek, 5'li likert şeklinde derecelenebilen 12 maddeden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında ölçeğin bulgularına göre faktör analizi yapılmış ve tek faktör bulunmuştur. Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Doyum Ölçeğinin iç tutarlılık değeri Cr α = .90 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen Adaylarının Arkadaşlık İlişkilerine Yönelik Algı Ölçeği, öğretmen adaylarının sınıf arkadaşları ile olan ilişkilerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla Özgün (2005) tarafından uyarlanan ölçek, 5'li likert şeklinde derecelenebilen 5 maddeden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında ölçeğin bulgularına göre faktör analizi yapılmış ve tek faktör bulunmuştur. Öğretmen Adaylarının Arkadaşlık İlişkilerine Yönelik Algı Ölçeğinin iç tutarlılık değeri Cr α = .83 olarak hesaplanmıştır.

Akademisyenlerin Kolektif Yetkinliğine Dair Algı Ölçeği, öğretmen adaylarının akademisyenlerin kolektif yeterliğine yönelik algılarını belirlemek amacıyla Özgün (2005) tarafından uyarlanan ölçek, 5'li likert şeklinde derecelenebilen 7 maddeden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında ölçeğin bulgularına göre faktör analizi yapılmış ve tek faktör bulunmuştur. Akademisyenlerin Kolektif Yetkinliğine Dair Algı Ölçeğinin iç tutarlılık değeri Cr α = .75 olarak hesaplanmıştır.

Akademisyenlerin Bireysel Yetkinliği ve Ders İçi İletişim Ölçeği, öğretmen adaylarının akademisyenlerin bireysel yeterliğine ve onlarla ders içinde olan iletişimlerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla Özgün (2005) tarafından uyarlanan ölçek, 5'li likert şeklinde derecelenebilen 10 maddeden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında ölçeğin bulgularına göre faktör analizi yapılmış ve tek faktör bulunmuştur. Akademisyenlerin Kolektif Yetkinliğine Dair Algı Ölçeğinin iç tutarlılık değeri Cr α = .91 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya konu olan veriler bir devlet üniversitesinde okul öncesi öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama sürecine başlamadan önce tüm katılımcılara yazılı aydınlatılmış onam imzalatılmıştır. Aydınlatılmış onam içerisinde, araştırmanın amacı, araştırma süreci, katılımcılardan beklenenler, gönüllülük ve gizlilik ve araştırmadan çekilme hakkı ile ilgili bilgi verilmiştir. Katılımcıların onamı alındıktan sonra veri toplama süreci başlamıştır. Katılımcılar veri toplama aracını yaklaşık olarak 20 dakikada cevaplamıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla basıklık çarpıklık katsayıları incelenmiş, Kolmogorov-Smirnov Testi ve Shapiro-Wilk Testi yapılmıştır. Ayrıca araştırmada katılımcılar düşük ve yüksek puan alan iki uç gruptan oluştuğu için normal dağılımın olması beklenmemektedir. Katılımcıların testten aldıkları puanların normal dağılım sergilemediği belirlenmiş ve parametrik olmayan ölçümlerden Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları ile olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının mesleki doyum, arkadaşlık ilişkileri, akademisyenlerin kolektif yetkinliği ve akademisyenlerle ders içi iletişime dair algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının mesleki doyum düzeylerine yönelik Mann Whitney U-Testi sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
Olumlu Öğretmenlik Kimliği	75	102,03	7652,00	298,000	,000	,76
Olumsuz Öğretmenlik Kimliği	68	38,88	2644,00			

Tablo 2 incelendiğinde, olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları ile olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının mesleki doyum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=298,000$; $p<0,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r= 0,76$ olduğu, farkın büyük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %58’inin öğretmenlik kimliği tarafından açıklandığını göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının, olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarına göre mesleki doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının arkadaşlık ilişkileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının arkadaşlık ilişkilerine yönelik Mann Whitney U-Testi sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
Olumlu Öğretmenlik Kimliği	75	87,66	6574,50	1375,500	,000	,40
Olumsuz Öğretmenlik Kimliği	68	54,73	3721,50			

Tablo 3 incelendiğinde, olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları ile olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının arkadaşlık ilişkileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=1375,500$; $p<0,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r= 0,40$ olduğu, farkın orta derecede bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %16’sının öğretmenlik kimliği tarafından açıklandığını göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, olumlu kimliğe sahip öğretmen adaylarının olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip adaylarla karşılaştırıldığında, arkadaşlarıyla anlamlı düzeyde daha iyi ilişkilere sahip olduklarını ve sınıf arkadaşlarını daha destekleyici olarak algıladıkları anlaşılmaktadır.

Olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının akademisyenlerin kolektif yetkinliğine dair algısı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının akademisyenlerin kolektif yetkinliğine dair algısına yönelik Mann Whitney U-Testi sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
Olumlu Öğretmenlik Kimliği	75	85,23	6392,00	1558,000	,000	,34
Olumsuz Öğretmenlik Kimliği	68	57,41	3904,00			

Tablo 4 incelendiğinde, olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları ile olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının akademisyenlerin kolektif yetkinliğine dair algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=1558,000$; $p<0,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r= 0,34$ olduğu, farkın orta derecede bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %11’inin öğretmenlik kimliği tarafından açıklandığını göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının,

olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarına göre bölüm öğretim elemanlarının kolektif yeterlik algısını daha yüksek buldukları anlaşılmaktadır.

Olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları ile olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının akademisyenlerle ders içi iletişime dair algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının akademisyenlerle ders içi iletişime dair algılarına yönelik Mann Whitney U-Testi sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
Olumlu Öğretmenlik Kimliği	75	81,79	5970,50	1475,500	,000	,32
Olumsuz Öğretmenlik Kimliği	68	55,70	3620,50			

Tablo 5 incelendiğinde, olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları ile olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının akademisyenlerle ders içi iletişime dair algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=1475,500$; $p<0,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r= 0,32$ olduğu, farkın orta derecede bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %10'unun öğretmenlik kimliği tarafından açıklandığını göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının, olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarına göre bölümdeki öğretim elemanları ile olumlu iletişim kurdukları ve akademisyenlerle ders içi iletişime yönelik algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları ile olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının karşılaştırıldığı bu çalışmada, olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu, arkadaşlarıyla daha olumlu ilişkilere sahip oldukları ve sınıf arkadaşlarını daha destekleyici olarak algıladıkları, bölüm öğretim elemanlarının kolektif yeterlik algısını daha yüksek buldukları ve bölümdeki öğretim elemanları ile olumlu iletişim kurdukları görülmüştür.

İnsanların yaptıkları işten memnun olma düzeyleri meslek yaşamlarının en önemli unsurlarından biridir. Bu anlamda, mesleki doyum kişinin mesleğine veya mesleki deneyimine biçtiği değer sonucu oluşan olumlu bir duygudur (Locke, 1976). Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi arttıkça, mesleğe dair aidiyet duygusunun ve yetkinliğinin arttığını göstermektedir (Aydınol ve Üredi, 2020; Çetinkanat, 2000; Pearson ve Moomaw, 2005). Mevcut çalışmada, olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının mesleki doyum düzeylerinin olumsuz kimliğe sahip adaylara kıyasla yüksek olduğu görülmektedir. Nitekim birçok araştırmacı, iyi niteliklere sahip bir öğretmenin, öğrencilerinin öğrenmesi üzerinde olumlu bir etki yapabilmesi için branşına ve öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum ve inançlara sahip olması gerektiği konusunda ortak görüş bildirmektedir (Çakıroğlu ve Işıksal, 2009; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004). Öğretmenlerin sahip oldukları kimlik yapısı, verecekleri eğitimin kalitesini ve görev yapacakları okulun düzenini etkilemektedir. Öğretmenlerin kendilerine dair olumlu algıları ve öz yeterlilik inançları, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki doyumlarını olumlu yönde etkilemekte, öğretimin verimliliği artırmaktadır (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Caprone, 2006; Von Suchodoletz, Jamil, Larsen ve Hamre, 2018). Bu durumun aksine olumsuz kimlik algısına sahip ve düşük öz yeterlik algısı olan öğretmenlerin mesleğe dayalı yüksek düzeyde stres yaşadıkları ve mesleki doyumlarının düşük olduğu bilinmektedir (Betoret, 2006; Klassen vd., 2009). Öğretmen adayları henüz mesleğe başlamadan önce kendilerini öğretmen olarak nitelendirmeye başladıkça, öğretmen olma konusunda kendilerine güvendikçe ve mesleğe dair tatmin edici duygular hissettikçe olumlu kimlik özellikleri kazanacaklardır. Bu doğrultuda mesleki doyumunu artırmaya yönelik yapılan her uygulama olumlu öğretmenlik kimliğinin kazanılmasına bu sayede öğretmenlerin sundukları eğitimin iyileştirilmesine de katkı sağlayacaktır (Şahin, 2013; Woods ve Weasmer, 2002).

Öğretmenlik kimliğinin inşasında hem nesnel hem de öznel faktörlerin önemli rol oynamaktadır. Buna göre nesnel faktörler, eğitim sistemlerinin yapısını ve mesleki uygulamaları şekillendiren politik, sosyal ve ekonomik konuları içermektedir. Öznel faktörler ise bireylerin yaşam öyküsünü içermektedir (Dominguez vd., 2015). Beijaard vd. (2000), öğretmenlik kimliğinin en önemli unsurlarından birinin öğretmenin biyografisi olduğunu belirtmektedir. Öğretmenin biyografisi ise geçmişindeki yaşantılarını, hayatına dokunan değerli insanları, öğrencilik yaşantılarını vb. kapsamaktadır. Bu anlamda bakıldığında öğretmen adayları arasındaki arkadaşlık ilişkileri öğretmenlik kimliğinin

oluşumunda önemli görülmektedir. Öğretmen adayları arasındaki arkadaşlık ilişkileri onlarda sosyal destek algısı oluştururken aynı zamanda onların kendilerine ve mesleklerine dair olumlu duygular geliştirmesini de sağlamaktadır. Öğretmen adayları arasındaki samimiyet, arkadaşlık ve dostluk ortamı onların mesleğe dair bakışlarını belirlemede önem taşımaktadır. Mevcut çalışmada, olumlu kimliğe sahip öğretmen adaylarının daha iyi arkadaşlık ilişkilerine sahip olduğu görülmüştür. Benzer olarak yapılan farklı çalışmalarda, iş yerine uyum sağlamada önemli bir faktörün orada iyi ilişkiler geliştirmek ve meslektaşlar arasındaki yardımlaşma olduğu belirtilmiştir (Griffith, 2006; Reynolds, 1996). Bu bağlamda, öğretmen eğitimi sırasında arkadaşlarla iyi ilişkiler geliştirmek ve sınıf içinde yardımlaşmalarda bulunmak kişinin bölüme aidiyet duymasını kolaylaştırıcı bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının kendileri arasında geliştirmiş olduğu arkadaşlık ilişkileri onların akademik performansları üzerinde etkili olabilmektedir. Hoy ve Miskel (1991) bir eğitim kurumunda görevli bir bireyin performansının, örgütsel ortam tarafından biçimlendirildiğini söylemektedir. Bu bağlamda, açık, sağlıklı ve işbirlikçi etkileşimler, okulun ortamını ve öğretmen davranışlarını etkileyerek öğretmenlerin mesleğe karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır (Bandura, 1997).

Öğretmen adaylarının olumlu kimlik geliştirmesinde en önemli unsurlardan birisi de öğretim elemanları ile kurmuş olduğu ilişkilerdir (Alexandar, Wyk ve Moreeng, 2014). Öğretmen eğitimi sürecinde yapılan danışmanlıklar ve çeşitli akademik öğrenme etkinlikleri öğretmenlerin kimlik gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir (Krzywacki, 2009). Öğretim elemanları ile öğretmen adayları arasındaki ilişkinin kalitesi öğrenimin kalitesini de belirlemektedir. Mevcut çalışmada, olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının kolektif yeterlik algısını daha yüksek buldukları ve bölümdeki öğretim elemanları ile olumlu iletişim kurdukları görülmüştür. Kuzu (2003) yapmış olduğu araştırmasında, öğrencilerin derslere karşı tutumları ile dersin öğreticisine karşı tutumları arasında doğru orantı bulmuştur ve bu durumun öğreticiye önemli bir sorumluluk yüklediğine dikkat çekmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalar, öğretim elemanlarının sahip oldukları iletişim becerilerinin de öğretmen adayları üzerinde önemli etkisinin olduğunu göstermektedir (Kaya, Sungurtekin ve Deniz, 2017; Kumral, 2009).

Öğretmenlik kimliğini daha derinlemesine anlamak amacıyla yapılan bu çalışma, öğretmenlik kimliği oluşumunda mesleki doyumun, üniversitedeki arkadaşlık ilişkilerinin ve öğretim elemanlarının önemli bir rolü olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının henüz mesleğe başlamadan oluşturmaya başladığı mesleki kimlik onların tüm meslek yaşantılarının temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle, henüz lisans eğitimi sırasında iken öğretmen adaylarına sunulan imkanlar ve kurulan ilişkiler önemli rol oynamaktadır. Bu noktada öğretmen yetiştirme programlarının ve öğretmen adayları ile etkileşimde bulunan öğretim elemanlarının büyük bir rolü bulunmaktadır. Öğretmen eğitiminin yalnızca bireylerin mesleki yeterlilikleri üzerine yoğunlaşmayı, aynı zamanda bireylerin kimlikleri ve öğretmen olarak görevleri gibi mesleki kimlik gelişimlerinin önemli parçası olan faktörleri de dikkate alarak geliştirilen programlar çerçevesinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına yeterli ölçüde zaman ayırma, olumlu ilişkiler geliştirmesine fırsat sunma ve öğretmen adaylarının mesleki doyumunu güçlendirme olumlu öğretmenlik kimliğinin gelişimini desteklemek için tavsiye edilmektedir. Bu nedenle, öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen eğitimin amaçları arasında, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu kimlik geliştirmelerini ve mesleki yeterliğe ulaşmalarını sağlamak da yer almalıdır. Bu bağlamda öğretmen eğitimi sürecinde, öğretmen adaylarının bilgi ve becerileri doğrultusunda kendilerini gösterebilecekleri imkanlar ve sorumluluklar verilerek mesleki doyum düzeyinin yükseltilmesine katkı sağlanabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının arkadaşları ve öğretim elemanları arasındaki ilişkilerinde geliştirilmesi sağlanmalıdır. Bu bağlamda öğretmen adayları arasında samimiyet ve arkadaşlık ortamı oluşmasına yönelik düzenlemeler yapılmalı ve etkinlikler planlanmalıdır. Öğretim elemanları hem sınıf içi hem de sınıf dışı ortamlarda öğretmen adayları arasındaki iletişim yollarını açık tutmaya özen göstermelidir.

KAYNAKÇA

- Alexander, G., Wyk, M. M., ve Moreeng, B. B. (2014). Constructing student-teacher identities via a mentorship programme initiative: A case for school-based learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(9), 405-405.
- Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: Current insights and future research directions. *Studies in Science Education*, 50(2), 145-179.
- Aydınoğlu, P., ve Üredi, L. (2020). Sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Mersin ili örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 5681-5703.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Beauchamp, C., ve Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Verloop, N., ve Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Betoret, F.D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Brookhart, S. M., ve Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of educational research*, 62(1), 37-60.
- Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: Reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and teaching*, 21(3), 305-327.
- Bullough, R. V. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. In *International handbook of teachers and teaching* (pp. 79-134). Springer, Dordrecht.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., ve Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, 27(1), 115-132.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Cohen, L., Manion, L. (1994). *Research Methods In Education (Fourth Edition)*. Routledge.
- Çakıroğlu, E., ve Işıksal, M. (2009). Preservice elementary teachers' attitudes and self-efficacy beliefs toward mathematics. *Education and Science*, 34(151), 132-139.
- Çelik, H. R., ve Kalkan, Ö. K. (2019). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları: Pamukkale Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(2), 351-365.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumunu*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36, (159).
- Dominguez, C. R. C., Viviani, L. M., Cazetta, V., Guridi, V. M., Faht, E. C., Pioker, F. C., ve Cubero, J. (2015). Professional choices and teacher identities in the science teacher education program at EACH/USP. *Cultural Studies of Science Education*, 10(4), 1189-1213.
- Duru, S. (2006). The influences on teacher identity and the suggestions for the new teacher identities. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (22).
- Flores, M. A., ve Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
- Friesen, M. D., ve Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32.
- Griffith, J. (2006). A compositional analysis of the organizational climate-performance relation: public schools as organizations. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(8), 1848-1880.
- Hong, J., Y., (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C.C. (1991). *Educational admistration: Theory research and practice*. Boston: Mc. Graw Hill. Inc.
- Izadinia, M. (2014). Teacher educators' identity: A review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426-441.
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1-10.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları: Eğitim araştırmaları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kaya, M. F., Sungurtekin, D., ve Deniz, S. (2017). Üniversitelerde öğretim elemanı kaynaklı iletişim sorunları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-195

- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 9(5-6), 443-456.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., ve Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76.
- Krzywacki, H. (2009). *Becoming a teacher: Emerging teacher identity in mathematics teacher education* [Yayınlanmamış doktora tezi]. University of Helsinki.
- Kumral, O. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 92-102.
- Kuzu, T. S., (2003). Eğitim-öğretim ortamında etkili sözel iletişim. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 14-24.
- Lamote, C., ve Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Lerseth, K. A. (2013). *Identity development among pre-service teacher candidates*. Unpublished dissertation. Iowa State University. USA.
- Locke, E. A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction: Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Oswald, M., ve Perold, M. (2015). A teacher's identity trajectory within a context of change. *South African Journal of Education*, 35(1), 1-8.
- Özan, M. B., ve Şener, G. (2013). Determination of perception level of primary school teachers on organizational identity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1131-1137.
- Özgün, Ö. (2005). *The relationship of novice Turkish early childhood education teachers' professional needs, experiences, efficacy beliefs, school climate for promoting early childhood learning, and job satisfaction* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Syracuse University.
- Özdemir, B. (2010). *Öğretmen kimliği: Sınıf öğretmenleri üzerine sosyolojik bir çalışma (Malatya örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi. Elazığ.
- Pearson, L. C., ve Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Putnam, R. T., ve Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In *International handbook of teachers and teaching* (pp. 1223-1296). Springer, Dordrecht.
- Reynolds, C. (1996). Cultural script for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes. In Kompf, M., Bond, W. R., Dworet, D., ve Boak, R. T. (Eds.), *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities, and knowledge*, (69-78). London, Washington, DC: Falmer Press.
- Rimm-Kaufman, S. E., ve Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the „responsive classroom“ approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Samuel, M. (2008). Accountability to whom? For what? Teacher identity and the force field model of teacher development. *Perspectives in Education*, 26(2), 3-16.
- Sayar, E. (2014). *Investigating EFL teachers' and their students' conceptions of professional teacher identity through metaphor analysis*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(1), 142-167.
- Thomas, L., ve Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769.
- Ulubey, Ö., Yıldırım, K., ve Alpaslan, M. M. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 48-55.
- Von Suchodoletz, A., Jamil, F. M., Larsen, R. A. ve Hamre, B.K. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education*, 75, 278-289.
- Woods, A. M., ve Weasmer, J. (2002). Maintaining job satisfaction: Engaging professionals as active participants. *The Clearing House*, 75(4), 186-189.

- Yaşar, M., Günay Bilaloğlu, R., ve Karabay, A. (2013). Őimdi ben öğretmen mi oldum: Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etmenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages*, 8(7), 269-282.
- Yavuz, C. (2010). *Teacher identity: an investigation of personal and Professional experiences of Turkish EFL teachers*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Precursors of Teacher Identity: Collegiate Experiences and Perceptions of Pre-Service Teachers with Positive and Negative Teacher Identity

Şule SARIBAŞ^{ID}, Özkan ÖZGÜN^{ID}

Introduction and Purpose

The purpose of the present study was to examine the collegiate experiences and perceptions that may be linked to pre-service early childhood education teachers' teacher identity in Turkey. Teacher identity is a complex concept that consists of ideas, attitudes, beliefs and values of teachers about their profession. Personal, sociological and cognitive variables play a major role in the formation and development of teacher identity. Studies examining teacher identity show that teacher training programs, past experiences, teaching field knowledge and the relationship with the social environment are important factors in the formation of teacher identity. A teacher's professional identity begins before entering teacher preparation programs and continues to develop as they enter the program. The knowledge and experiences of teacher candidates during their university education play an important role in their development towards teacher identity. Teacher training programs are an ideal starting point to create awareness of the need to develop the identity of the teacher and to create the changes that will reveal this identity. Therefore, it is important to learn more about teacher identity so that teacher education programs can be better designed. In recent studies, it has been emphasized that the development of teacher identity is important for the quality of education and training. Teacher identity determines the behaviors of teachers in organizing the learning environment, their success in the classroom, their attitudes towards students, their relations with their colleagues and their environment, and their openness to development and change.

Our understanding of this concept is based largely on studies with primary and secondary school teachers. However, despite the abundance of studies with primary to high school teachers, very few studies have explored teacher identity of early childhood teachers, let alone pre-service teachers. Thus, a great deal of research is still required to reach a fuller understanding of the complexity of teacher identity. To gain a more in depth understanding of teacher identity, this causal-comparative study focused on pre-service teachers by contrasting collegiate experiences and perceptions of pre-service teachers with positive and negative teacher identity.

Methodology

The data of the study were collected using the pre-professional teacher identity scale (16 items), professional satisfaction scale for teacher candidates (12 items), perception scale of teacher candidates regarding friendship relations (5 items), perception scale of academics' collective competence (7 items), individual competence of academicians and course intra-communication scale (10 items). After assessing teacher identity scores of all pre-service teachers studying in the department of early childhood education, quartiles were used to create two contrasting groups. Of all participants (N = 268), 75 pre-service teachers (upper quartile) were in the "positive identity" group, and 68 (lower quartile) were in the "negative identity" group.

Results, Conclusion and Suggestions

When contrasted to their peers with negative teacher identity, pre-service teachers with positive identity reported

that they had significantly better relationships with their friends and perceived their classmates being more supportive ($U=1375,00$; $p<0,05$), were more satisfied with their field of study ($U=298,00$; $p<0,05$), had more favorable perception of their professors' collective efficacy ($U=1558,00$; $p<0,05$), and reported establishing positive communication with their professors during the classes ($U=1475,00$; $p<0,05$).

This study revealed the importance of satisfaction with the field of study, positive interactions and communication with peers and professors, and positive perception regarding efficacy of faculty members in the development of positive teacher identity during formative years of pre-service training.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Sarıbaşı, Ş., Özgün, Ö. (2022). Öğretmenlik kimliğinin öncülleri: olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının üniversite deneyimleri ve algıları. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1): 17-28. doi: 10.55008/te-ad.1037529

Çocuk Ziyaretçiler için Sanat, Bilim ve Teknoloji Müzelerinin Web Sitelerinin İncelenmesi

An investigation of Art, Science and Technology Museum Websites for Child Visitors

Işık KAMARAJ^{ID}, Oya ABACI^{ID}, Hande USBAŞ KAYA^{ID}

ÖZ

Amaç: Araştırmanın amacını, beş farklı kıtadan sanat, bilim ve teknoloji müzelerinin web sitelerinin çocuk ziyaretçilere uygunluğunun tasarım özellikleri, dijital uygulamalar, müze ziyaretini düzenlemeye yönelik içerik bilgisi (duyulara yönelik uygulamalar, atölye ve etkinlik bilgisi) ve müze erişilebilirlik bilgisi (müze haritası ve ödünç alma hizmetleri) açısından incelenmesi oluşturmıştır.

Yöntem ve Araçlar: Çalışma nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Verilerin toplanmasında doküman inceleme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu beş farklı kıtadan 8 sanat müzesi, 10 bilim ve teknoloji müzesi olmak üzere toplam 18 müzenin web siteleri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan "Müze Web Sitesi İnceleme Formu" kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan müze web siteleri bağımsız dört değerlendirici tarafından form maddeleri doğrultusunda incelenmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Sonuçlar: Araştırma sonucunda incelenen beş farklı kıtadan sanat, bilim ve teknoloji müzelerinin web sitelerinin çocuklar için öğrenme ve eğlenme amaçlı kullanıma uygun şekilde tasarlandığı; tasarım ve yazılımının çocuklar için uygun, kolay anlaşılabilir ve kullanıcı dostu olduğu görülmüştür. Aynı zamanda web sitesi bilgilendirme sayfalarındaki içeriklerini görsel ve işitsel olarak destekleyen on üç müze olduğu dikkati çekmektedir. Müzelerin çocuk ziyaretçilerinin bireysel farklılıklarına dikkat etmenin yanı sıra özel gereksinimli çocukları dikkate alarak içeriklerini görsel-işitsel olarak da desteklemesi, eğitimde "fırsat eşitliği" sunması, "kapsayıcı" ve "erişilebilir" olması açısından da son derece önemli olduğu düşünülmektedir. İncelenen müze web sitelerinin sanal müze gezisine ve çocuklara uygun kısa videolara yer verdiği, buna karşın web sitelerinde çocukların yaptıkları ürünleri yükleyebilecekleri ve sergileyebilecekleri uygun etkileşimli bir ortam bulunmadığı, ayrıca çocuklara uygun dijital oyunlara yeterince yer verilmediği görülmüştür. Müzelerin web sitelerinde yer alan bilgilendirme sayfalarındaki içeriklerin çocuklara uygun ve bilgi verici olması büyük bir oranda sağlanmışken, web sitelerinin güncelliğinin sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Müzelerin web sitelerinde çocuk ziyaretçiler için uygun bir müze haritasına yer verildiği görülmüştür. Ödünç alma hizmetleri açısından incelendiğinde ise, bebek taşıma çantası (kanguru) ve bebek arabası ödünç alma bilgisinin çoğu müzenin web sitesinde yer almadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilim ve teknoloji müzesi, çevrim içi öğrenme, çocuk ziyaretçiler, dijital müze uygulamaları, müze erişilebilirliği, müze web sitesi, sanat müzesi

ABSTRACT

Purpose: The aim of the research is to examine the suitability of the websites of art, science and technology museums from five different continents for child visitors in terms of design features, digital applications, content information for organizing museum visits (sensory applications, information regarding workshops and events) and museum accessibility information (museum map and borrowing services) forms.

Method and Materials: The study was conducted with a qualitative research design. The data was collected using the document analysis technique. The study group of the research includes the websites of 18 museums in total: 8 art museums, 10 science and technology museums from five different continents. The "Museum Website Review Form" prepared by the researchers was used as the data collection tool. The museum websites in the study group were examined by four independent evaluators in accordance with the form items. The findings obtained are presented in tables.

Results: As a result of the research, it was found that the websites of the art, science and technology museums from five different continents were designed suitably for learning and entertainment purposes for children; the design and software were found to be suitable, easy to understand and user-friendly for children. It is also noteworthy that there are thirteen museums which visually and audibly support the content of the website's informative pages. Alongside paying attention to the individual differences of child visitors, the museums' supporting their content in audio-visual terms by taking into account children with special needs is also considered to be extremely important in terms of offering "equal opportunities" in education, and being "inclusive" and "accessible". It was observed that the museum websites examined include virtual museum tours and short videos suitable for children; however, there is not a suitable interactive environment where children can upload and display their products, and there are not enough digital games suitable for children. While it was ensured that the content of the informative pages are suitable and informative for children to a large extent, it is considered important to keep the websites up-to-date. It was observed that a museum map suitable for child visitors is included. When examined in terms of borrowing services, it was found that borrowing information regarding baby carrier bags (kangaroo) and baby carriages is not available on most museum websites.

Keywords: Science and technology museum, online learning, child visitors, digital museum applications, museum accessibility, museum website, art museum

* İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Hande USBAŞ KAYA

E-posta/E-mail: husbas@29mayis.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 07.03.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 12.05.2022

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2022

GİRİŞ

Müzeler, toplumu oluşturan gruplardan çocuklara (0-18 yaş arasındaki çocuklar ve özel gereksinimli çocuklar) gençlere, yetişkinlere ve yaşlılara hizmet vermektedir. Hooper-Greenhill (1999) müzelerin hedefledikleri ziyaretçi gruplarını; aileler, okul grupları, diğer eğitim grupları, serbest zamanını müzede öğrenme amaçlı değerlendirenler, turistler, yaşlılar ve görsel, işitsel, hareket veya öğrenme güçlüğü olan kişiler olarak sınıflandırmaktadır (Akt. Najbrt ve Kapounová, 2014). Bu gruplar arasında yer alan 0-18 yaş arasında normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuklar, müzelerde “çocuk ziyaretçiler” olarak kabul edilmektedir. Müzelerin fiziksel ya da sanal ortamda sundukları hizmetlerini çocuk ziyaretçileri dikkate alarak hazırlamaları önemlidir. Müzeler, gerek fiziksel ortamlarını gerekse sanal ortamlarını geleceğin yetişkin ziyaretçilerini oluşturan çocuk ziyaretçileri de düşünerek hazırlayabilirlerse, fiziksel ve sanal ortamdaki müze ziyareti daha kapsayıcı ve erişilebilir olabilecektir. Ayrıca, sanal ortamdaki müze deneyiminin, çocuk ziyaretçilerin müzeleri fiziksel olarak ziyaret etmelerine de destek vereceği düşünülmektedir.

Müze denilince ilk akla gelen insan topluluklarının geçmiş yıllara ait yaşamlarının kanıtı olan kullanım nesnelere, bilgi belge ve toplumların kültürlerinin ve düşünsel yanlarının dışa yansımaları olan sanat eserlerinin bulunduğu bir yapı gelir (Douglas, 1963). Müzenin binadan kuruma evrilmesi, koleksiyon toplama, koruma dışında başka işlevleri de amaç edinmesiyle olmuştur (Schommer, 1963). Bu amaçların içinde en önemlisi eğitimidir. 20. yy. ortalarında müzecilikte asıl amaç kültür ve bilimin toplumun tüm kesimine aktarılması olarak gelişmiş, bu nedenle müzecilikte “eğitim” toplama, koruma, araştırma, değerlendirme ve sergilemeyi yönlendiren bir işlev olarak önem kazanmıştır. Uluslararası Müzeler Komitesi (ICOM), “Müze, kültürel değer taşıyan unsurlardan oluşan bir bütünü türlü biçimlerde korumak, incelemek, değerlendirmek ve özellikle halkın beğenisinin yükselmesi ve eğitimi için sergilemek amacıyla toplum yararına, sürekli yönetilen kurum.” şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Yenigün, 2002, s. 43). Bu tanım 2007 yılında ICOM tarafından güncellenmiştir. Bu tanıma göre “Müze, kâr amacı gütmeyen, kalıcı, topluma ve toplumun gelişimine hizmet eden, halka açık, “somut” ve “somut olmayan” insanlık mirasını ve çevresini eğitim, çalışma ve eğlenme amacı için edinen, koruyan, araştıran, ileten ve sergileyen kurum olarak nitelendirilmektedir” (ICOM, 2007). 2016 yılında ise Milan’da yapılan ICOM Genel Konferansı’nda müze tanımının tartışılmasına karar verilmiş ve Jette Sandahl liderliğindeki Çalışma Grubu, müze tanımı ile ilgili yeni teklifi ICOM Kyoto 2019 Genel Konferansından kısa bir süre önce sunmuştur. Önerilen bu tanıma göre, “Müzeler, geçmiş ve gelecek hakkında eleştirel diyalog için demokratik, kapsayıcı ve çok sesli alanlardır. Günümüzün çatışmalarını ve zorluklarını kabul edip ele alarak, toplum için korumakla yükümlü oldukları eserleri ve örnekleri gelecek nesiller için güvence altına alırlar ve tüm insanların kültürel mirasa eşit bir şekilde erişimini sağlarlar. Müzeler kâr amacı gütmeyenler. Katılımcı ve şeffaftırlar; insan haysiyetine ve sosyal adalete, küresel eşitliğe ve gezegenin refahına katkıda bulunmayı amaçlayan dünya anlayışlarını toplamak, korumak, araştırmak, yorumlamak, sergilemek ve geliştirmek için çeşitli topluluklarla aktif ortaklık içinde ve onlar için çalışırlar”. Geliştirilen bu yeni müze tanımı Ağustos 2022’de Prag’da yapılacak olan ICOM Genel Konferansı’nda görüşülecektir (Lehmannová, 2020).

Madran’a göre (1999), müzeler bağlı oldukları yönetim birimlerine, hizmet bölgelerine ve hedef kitlelerine göre gruplansa bile, en doğru gruplama koleksiyonları dikkate alınarak yapılan sınıflandırmadır. Koleksiyonlarına göre müzeler; Genel Müzeler, Arkeoloji Müzeleri, Sanat Müzeleri, Tarih Müzeleri, Etnografya Müzeleri, Doğa Tarihi Müzeleri, Jeoloji Müzeleri, Bilim Müzeleri, Askeri Müzeler, Endüstri Müzeleri olarak sınıflandırılır. Bu araştırmada yukarıda belirtilen müze türleri arasından sanat, bilim ve teknoloji müzeleri incelenmiştir.

Sanat müzeleri, bir sanat türünün veya resim, heykel, fotoğraf ve sinema vb. gibi farklı sanat türlerinin, sanatçının veya sanatçıların eserlerinin, bir sanat akımı ya da sanat akımlarına ait eserlerin kronolojik ya da tematik olarak sergilendiği müzelerdir (Madran, 1999). Sanat müzeleri sanat tarihi içinde var olan ya da ait olduğu toplumun yetiştirdiği sanatçıları, onların yaşamını, eğitimini, sanata bakışını, sanatının geçirdiği evreleri ürettikleri eserler üzerinden ziyaretçilerine sunan müzelerdir (Özsezgin, 1986). Sanat müzeleri genel olarak koleksiyonları bütün sanatçılara açık olabilir ya da yalnızca tek bir sanatçı üzerine odaklanabilir. Sanat müzeleri sanat eserinin görsel özelliklerini ve eserin yapıldığı dönem ve şartlara göre analiz eder. Eseri incelenen sanatçının içinde bulunduğu çevre ve şartlar, sanat eserinin işlevi, sanatçıyı etkileyen tarihsel, düşünsel, kültürel özelliklerini vurgular. Farklı kültürlerin sanatı ve sanatçıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları, geçmişte ve günümüzde yapılmış olan sanat eserleri arasındaki farklılıkları anlamak açısından ziyaretçilerine olanak sunar (Atagök, 1985).

Sanat müzeleri ziyaretçilerine gerçek müze deneyimi sunmanın yanı sıra web sitelerindeki dijital uygulamalar yolu ile sanal deneyimler de sunmaktadır. Ayrıca, bazı ülkelerde dijital uygulamaların yer aldığı *dijital sanat müzeleri* ile de karşılaşmaktadır. Tokyo’da açılan Mori Binası Dijital Sanat Müzesi (2018) (Mori Building Digital Art Museum,

<https://borderless.teamlab.art/>) ve Paris Dijital Sanat Müzesi (2018) (Işıklar Atölyesi L'Atelier des Lumieres, <https://www.atelier-lumieres.com/>) dijital sanat müzeleri örnekleri arasındadır.

Varghese, Özüner, Snoei, Prado Amaral (2018) Kültür, Sanat ve Dijitalleşme isimli çalışmalarında “klasik yeni ile kusursuz bir şekilde bütünleştirilebilir miyiz?” sorusuna cevap aramak üzere Rijksmuseum’da (Hollanda) dijital stratejileri deneyimlemişler, bunun yanı sıra Tokyo’da açılan Mori Binası Dijital Sanat Müzesi ve Paris Dijital Sanat Müzesi web sitelerini inceleyerek analiz etmişlerdir. Bu incelemeler sonucunda, “klasik yeni ile kusursuz bir şekilde bütünleştirilebilir miyiz?” sorusuna ve dijitalleşen müze deneyimine ilişkin elde etmiş oldukları cevapları şu başlıklarda analiz etmişlerdir:

1. Klasik müze etkileşimini sürdürmek,
2. Müzelerde dijital stratejilerin kullanımı için mekânı fiziksel olarak ziyaret etmek (Rijksmuseum örneği),
3. Yeni medya tekniklerini klasik sanatla bütünleştirmek,
4. Kültürel deneyimi geliştirmek için mobil uygulama stratejilerini kullanmak (Rijksmuseum örneği),
5. Müzelerin sanat eserlerini dijitalleştirmeleri ve web sitelerine yükleme inisiyatifi almaları böylece kullanıcıların bir müzede sergilenen eserlerle daha önceden tanışabilmelerinin önemini vurgulanması,
6. Dijital medyayı kullanarak müze deneyimini etkilemek,
7. Dijitalin müze deneyiminde eğitim amaçlı olası kullanımına bir örnek oluşturmak,
8. Müzelerin sanatı temsil etmek için dijital teknikleri denemeleri” (Paris ve Tokyo’daki dijital sanat müzesi örnekleri) (Varghese, Özüner, Snoei, Prado Amaral, 2018).

“Bilim Müzeleri, bir toplumun geçmişten geleceğe bilim, teknoloji, sanayi ve pozitif bilimler alanındaki gelişmelerini, tarihini, zaman içerisinde kaydettiği ilerlemeyi gösteren, sergilediği ürünlerle toplumun eğitimine katkı sağlayan merkezlerdir” (Karakaş, 2020, s.65). “Bilim ve teknoloji müzeleri, bilime teşvik etmek, bilimi sevmek, deneyler yapmak, eğlendirmek, merak ve heyecan yaratmak ve bilimin temel ilkeleri ile yaygın eğitime katkıda bulunmak amacıyla kurulan yapılardır” (Karakaş, 2020, s. 65). Bozdoğan (2007) II. Dünya Savaşından sonra hızlı bir gelişme gösteren Bilim ve Teknoloji Müzeleri’nin Sanayi devriminden sonra kurulmaya başladığını, başlıca amacının geçmişten günümüze kullanılan araçların bir araya getirilerek mantığının anlatılması olduğunu ifade etmektedir (Akt. Karakaş, 2020).

Dong, Wang, Xu, Wu ve Yin’in (2011) “Çin Dijital Bilim ve Teknoloji Müzesinin Değerlendirilmesi ve Gelişimi” isimli araştırmalarında dijital bilim ve teknoloji müzesi alternatif bir model olarak düşünülebilir. Çin Dijital Bilim ve Teknoloji Müzesi’nin, Sanal Müze (Virtual Museum), İnteraktif (etkileşimli) Deneyim ve Kaynak Bankası olmak üzere üç bölümü bulunmaktadır. Yapılan araştırmada kullanılan çevrim içi ankete 2165 kişi katılmıştır. Kullanıcıların %95’i müzeyi tekrar ziyaret edeceğini söylerken, sadece %5’i müzeyi artık ziyaret etmeyeceğini ifade etmiştir. Ayrıca, araştırmaya katılan kullanıcıların %51’i Çin Dijital Bilim ve Teknoloji Müzesi’nin bilim ve teknolojiye katkıları, bilimsel bilgileri öğrenmesine ve gelişmesine yardımcı olduğunu, %41’i ise evde ya da işte gerçek problemlerini çözmesine yardımcı olacağını umut ettiğini ifade etmiştir.

Bilim ve teknoloji müzeleri ile ilgili alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde; “Bir Bilim ve Teknoloji Müzesinde Yansıma Üzerine Eylem: Bir Müze-Üniversite Ortaklığından Elde Edilen Bulgular” (Lemelin ve Bencze, 2004), “Çin Bilim ve Teknoloji Müzesi Covid-19 İle Mücadeleyi Hızlandırıyor” (Ou, 2020), “Bilim ve Teknoloji Müzesi Ziyaretinde Öğretmenlerin İnançları İle Uygulamaları Arasındaki Bağlantılar” (Karnezou, Avgitidou, Kariotoglou, 2013) başlıklarında olduğu dikkati çekmektedir. Bilim ve teknoloji müzeleri ile ilgili yapılan bu araştırmaların müze-üniversite ortaklığına, Covid-19 pandemisi ile mücadeledeki önemine ve öğretmen inançları ile uygulamaları arasındaki ilişkilere odaklandığı anlaşılmaktadır.

Müzelerde bireyin tarihsel geçmişi olan nesne ya da sanat eserinin gerçekleriyle karşı karşıya gelmesi, zaman ve mekân ilişkisinde birebir iletişimde olması ve üç boyutlu olarak görmesinin ister istemez eğitimsel bir yanı vardır. Ancak çağdaş müzecilik anlayışıyla yönetilen müzeler bununla da yetinmeyip, planlı öğretim programları oluşturarak müzeyi daha keyifli bir eğitim ortamına dönüştürmüşlerdir. Müzelerde eğitimin temelinde *görsel öğrenme* yatar. Müzeler bu özellikleri ile en temel işlevlerini yerine getirmenin yanı sıra eğitim işlevini yerine getirmek amacıyla ziyaretçileri ile iletişim kurarken *görsel iletişim araçlarından* da yararlanır (Mercin, 2017).

Erişti (2016) görsel iletişim tasarımı ürünlerini: “Üç boyutlu gezinti teknoloji odaklı tanımlar, mobil teknoloji uygulamaları, web içerikleri, yeni medya uygulamaları, kullanıcı odaklılık, sayısal ürünler ile web ara yüzleri,

hareketli grafikler (gif, kinetik tipografi vb.), bilgi tasarımı, yazılım, reklamcılık, eğlence ve kurumsal teknolojiler, mobil uygulamalar, sanal uygulamalar, oyun tasarımları, eğitim materyalleri” şeklinde sıralamıştır (Akt. Mercin 2017, s. 216).

Çağdaş dünyada müzeler eğitim işlevlerini birçok yöntem ve farklı mecraları kullanarak yapar ki bunların içinde müze binasına erişemeyenler için müzelerin hazırlamış olduğu görsel iletişim araçlarından *web siteleri* de yer alır. “Müzeler internet aracılığıyla, durağan ve tek taraflı iletişimden, canlı ve çok yönlü iletişime geçmiştir. İnternet, dünya ölçeğinde, müze iletişim stratejilerinin en önemli aracıdır ve her geçen gün önemi artmaktadır. Müze web siteleri; zaman ve mekânın ötesinde dünya çapında erişime açık, müze-izleyici arasındaki iletişimi yeniden tanımlayan, doğru tasarlandıklarında uzaktan eğitim ve yaşam boyu eğitim amacıyla kullanılabilen, bilişim teknolojilerini yaygın kullanabilen ülkeler ile kullanamayan ülkeler arasındaki sayısal ayırımın kapanmasına katkıda bulunan, doğru ve güvenilir bilgi kaynaklarıdır (Çolak, 2012, s. 266)”.

Müzeler, özellikle doğal afetler (deprem, sel, yangın, salgın vb.) gibi zor koşullarda çocuk ziyaretçilerinin eğitim hakkını sanal ortam deneyimi ile karşılayarak toplumda son derece önemli bir hizmeti yerine getirmektedirler. Bu açıdan bakıldığında müzelerin, “çocuk ziyaretçiler” için sanal ortamlarını oluşturan web sitelerinin tasarım, dijital uygulamalar, duylara yönelik uygulamalar, atölye ve etkinlik bilgileri, müze haritası ve ödünç alma hizmetlerinin eğitimde “fırsat eşitliği” sunması, “kapsayıcı” ve “erişilebilir” olması açısından da incelenmesinin son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada dünyadaki sanat, bilim ve teknoloji müzelerinin web sitesi özelliklerinin (tasarım özellikleri, dijital uygulamaları, müze ziyaretini düzenlemeye yönelik içerik bilgisi ve erişilebilirlik bilgisi) diğer müze türlerinde de kullanılabileceği aynı zamanda Türkiye’de sanat, bilim ve teknoloji müzelerinin bu özellikleri kendilerini geliştirmek için kullanabilecekleri, böylece bu araştırmanın hem dünyadaki hem de Türkiye’deki müzelerin web sitelerinin gelişimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, beş farklı kıtadaki sanat, bilim ve teknoloji müzeleri ile sınırlandırılmıştır. Araştırma, çocuk ziyaretçiler için sanat, bilim ve teknoloji müzelerinin web sitelerinin “tasarım özellikleri, dijital uygulamaları, müze ziyaretini düzenlemeye yönelik içerik bilgisi ve erişilebilirlik bilgisi” özelliklerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, bu amacı gerçekleştirmek üzere alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Çocuk ziyaretçiler için sanat, bilim ve teknoloji müzelerinin web siteleri, tasarım özellikleri açısından uygun mudur?
2. Çocuk ziyaretçiler için sanat, bilim ve teknoloji müzelerinin web siteleri, dijital uygulamalar açısından uygun mudur?
3. Çocuk ziyaretçiler için sanat, bilim ve teknoloji müzelerinin web siteleri, müze ziyaretini düzenlemeye yönelik içerik bilgisi açısından uygun mudur?
4. Çocuk ziyaretçiler için sanat, bilim ve teknoloji müzelerinin web siteleri, erişilebilirlik bilgisi açısından uygun mudur?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, olgu ve olayları anlama ve anlamlandırmaya çalışmaktadır. Veri toplama ve analiz sürecinde de bireysel özellikler, yorumlar, algılar, izlenimler ve bağlamlar üzerinde yoğunlaşmaktadır (Keser Özmantar, 2020, s. 64). Verilerin toplanmasında doküman inceleme tekniğinden yararlanılmıştır. “Bilgiyi veya anlamı aktarmak ya da depolamak için yazılı, görsel, grafiksel içerikler ya da bunların değişik oranlarda birlikte kullanımından oluşan içerikler olarak tanımlanan dokümanlar bir ürün olduğu ve toplumsal koşullarda insanlar tarafından üretildiği için nitel araştırmanın doğasına uygundur. Doküman inceleme tekniği gözlem ve görüşmeye uygun olmayan durumlarda kullanılmakta ve nitel araştırma için birincil ya da ikincil veri kaynaklarına ulaşmanın etkili bir yoludur” (Akt. Çelebi, 2021, s. 158).

Çalışma Grubu

Koleksiyonlarına göre müzeler; Genel Müzeler, Arkeoloji Müzeleri, Sanat Müzeleri, Tarih Müzeleri, Etnografya Müzeleri, Doğa Tarihi Müzeleri, Jeoloji Müzeleri, Bilim Müzeleri, Askeri Müzeler, Endüstri Müzeleri olarak sınıflandırılır (Madran, 1999, s. 7). Bu araştırmanın kapsamı sanat, bilim ve teknoloji müzeleri ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmada doğa tarihi müzeleri de bilim müzesi kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için beş farklı kitadan 8 sanat müzesi ile 10 bilim ve teknoloji müzesi basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. “Basit tesadüfi örnekleme, evrendeki tüm öğelerin eşit ve birbirinden bağımsız seçilme şansına sahip olduğu örnekleme yöntemidir” (Akt. Özkan, 2020, s. 85). Araştırmanın çalışma grubunu toplam 18 müzenin web siteleri oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan “Müze Web Sitesi İnceleme Formu” kullanılmıştır. Form, müze web sitesinin “tasarım özellikleri, dijital uygulamalar, müze ziyaretini düzenlemeye yönelik içerik bilgisi ve müze erişilebilirlik bilgisi” olmak üzere dört bölümden ve toplam 27 maddeden oluşmuştur. Bu dört bölümde yer alan ifadeler alan yazın taraması yapılarak ve Türkiye ile dünyada iyi örnekleri içeren müzelerin web sitelerindeki dokümanlar incelenerek belirlenmiştir. Bu ifadeler maddeleştirilerek soru haline dönüştürülmüş, soruları içeren form sosyoloji, müze eğitimi, çocuk gelişimi ve eğitimi, müzecilik alanlarında akademik araştırmaları bulunan üç öğretim üyesi ile müzelerde aktif çalışma hayatında olan üç müze eğitim uzmanına gönderilmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak derecelendirme ölçütlerine karar verilerek (“U” uygun, “G” geliştirilmeli, “UD” uygun değil) forma en son hali verilmiştir. Formun “müze web sitesinin tasarım özellikleri” bölümünde 4 madde, “dijital uygulamalar” bölümünde 4 madde, “müze ziyaretini düzenlemeye yönelik içerik bilgisi” bölümünde 11 madde yer almaktadır. “Müze erişilebilirliği” bölümü ise müze haritası (3 madde) ve ödünç alma hizmetleri (5 madde) olmak üzere kendi içinde iki bölüme ayrılmakta ve toplam 8 maddeden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada, araştırmacının bireysel etkisinden arınmış bir kodlama yapmanın olanaksızlığı göz önünde bulundurularak güvenilir bir veri setinin oluşturulması amacıyla aynı form kullanılarak farklı değerlendiriciler bağımsız olarak kodlama yapmışlardır. 2020-2021 güz-bahar döneminde çalışma grubunda yer alan müze web siteleri, çalışmayı yürüten üç araştırmacı ile müze eğitimi dersini alan ve 4. sınıfa devam eden bir lisans öğrencisi tarafından ayrı ayrı incelenerek “Müze Web Sitesi İnceleme Formu” her biri tarafından doldurulmuştur. Araştırmada kullanılan bu formun güvenilirliğini belirlemek için değerlendiriciler arası görüş birliği, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen “Güvenirlilik = Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu formül ile yapılan hesaplama göre dört değerlendirici arasındaki görüş birliği %93,2 bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994)’dan aktaran Gürkan ve Koran (2014) bu formül ile hesaplanan sonucun % 70’in üzerinde olması durumunda değerlendiriciler arasında güvenirlilik sağlanmış olduğunu; Baltacı (2017) ise değerlendiriciler arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklendiğini ifade etmişlerdir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmada değerlendiriciler arası görüş birliği sağlandığı ifade edilebilir. Niteliksel veri analizi birkaç farklı şekilde olabilir ve araştırmacılar çoğu zaman araştırmalarına bir hipotezle başlamak yerine, analizlerden hipotez üretirler. Eğer sayılar kullanılmışsa, bunlar basit istatistiksel tablolarla verilir (Shaughnessy, Zechmeister ve Zechmeister, 2016, s. 119). Bu araştırmada, incelenen özelliklere (temalar) göre sayısal değerler edinilmiş ve bu değerler tablolar halinde verilerek incelenmiştir.

BULGULAR

Araştırmada çocuk ziyaretçiler için sanat, bilim ve teknoloji müzelerinin web sitelerinin “tasarım özellikleri, dijital uygulamalar, müze ziyaretini düzenlemeye yönelik içerik bilgisi (duyulara yönelik uygulamalar, atölye ve etkinlik bilgisi) ve erişilebilirlik bilgisi (müze haritası ve ödünç alma hizmetleri)” açısından uygunluğunun incelenmesine yönelik bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Müzelerin web sitelerinin çocuk ziyaretçilere uygunluğunun *tasarım özellikleri* açısından incelenmesine yönelik bulgulara aşağıda Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Müze web sitesinin “tasarım özellikleri” açısından incelenmesi

	Müze Web Sitesi	Sanat Müzeleri			Bilim ve Teknoloji Müzeleri			Toplam		
		U	G	UD	U	G	UD	U	G	UD
Tasarım özellikleri	Müzenin web sitesi tasarımı ve yazılımı çocuklar için uygun, kolay anlaşılabilir ve kullanıcı dostu mudur?	4	4	-	9	1	-	13	5	-
	Müzenin web sitesi öğrenme ve eğlenme amaçlı kullanıma uygun şekilde tasarlanmış ve kurgulanmış mıdır?	5	3	-	10	-	-	15	3	-
	Müzenin web sitesindeki bilgilendirme sayfalarındaki içerikler görsel olarak desteklenmiş midir?	5	3	-	8	1	1	13	4	1
	Müzenin web sitesindeki bilgilendirme sayfalarındaki içerikler işitsel olarak desteklenmiş midir?	5	3	-	8	1	1	13	4	1

Tablo 1 incelendiğinde, 4 sanat, 9 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinin tasarım ve yazılımlarının çocuklar için uygun, kolay anlaşılabilir ve kullanıcı dostu olduğu; 4 sanat, 1 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinin ise bu özellik açısından geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. 5 sanat, 10 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinin öğrenme ve eğlenme amaçlı kullanıma uygun şekilde tasarlanmış ve kurgulanmış olduğu; 3 sanat müzesinin web sitelerinin bu özellik açısından geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. 5 sanat, 8 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerindeki bilgilendirme sayfalarında yer alan içeriklerin görsel olarak desteklendiği; 3 sanat, 1 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinin bu özellik açısından geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. 1 bilim ve teknoloji müzesinin web sitesindeki bilgilendirme sayfalarında yer alan içeriklerin ise görsel olarak desteklenmediği bulunmuştur. 5 sanat, 8 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerindeki bilgilendirme sayfalarında yer alan içeriklerin işitsel olarak desteklendiği; 3 sanat, 1 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinin bu özellik açısından geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. 1 bilim ve teknoloji müzesinin web sitesindeki bilgilendirme sayfalarında yer alan içeriklerin ise işitsel olarak desteklenmediği bulunmuştur.

Müzelerin web sitelerinin çocuk ziyaretçilere uygunluğunun *dijital uygulamalar* açısından incelenmesine yönelik bulgulara aşağıda Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Müze web sitesinin “dijital uygulamalar” açısından incelenmesi

	Müze Web Sitesi	Sanat Müzeleri			Bilim ve Teknoloji Müzeleri			Toplam		
		U	G	UD	U	G	UD	U	G	UD
Dijital uygulamalar	Müzenin web sitesinde çocuklara uygun sanal müze gezisi var mıdır?	5	3	-	7	-	3	12	3	3
	Müzenin web sitesinde çocuklara uygun kısa videolar var mıdır?	4	3	1	9	-	1	13	3	2
	Müzenin web sitesinde çocuklara uygun dijital oyunlar var mıdır?	2	-	6	3	-	7	5	-	13
	Müzenin web sitesinde çocukların yaptıkları ürünleri yükleyebilecekleri ve sergileyebilecekleri sanal bir ortam var mıdır?	2	-	6	-	-	10	2	-	16

Tablo 2 incelendiğinde, çocuklara uygun sanal müze gezisinin 5 sanat, 7 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde yer aldığı; 3 sanat müzesinin web sitelerinin bu özellik açısından geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. 3 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde ise çocuklara uygun sanal müze gezisi yer almamaktadır. Çocuklara uygun kısa videoların 4 sanat, 9 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde yer aldığı; 3 sanat müzesinin web sitelerinin bu özellik açısından geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. 1 sanat, 1 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde ise çocuklara uygun kısa videolar yer almamaktadır. Çocuklara uygun dijital oyunların 2 sanat, 3 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde yer aldığı; 6 sanat, 7 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde ise çocuklara uygun dijital oyunların yer

almadığı görülmektedir. Çocukların yaptıkları ürünleri web sayfasına yükleyebilecekleri ve sergileyebilecekleri sanal bir ortamın 2 sanat müzesinin web sitelerinde yer aldığı; 6 sanat, 10 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde ise çocukların yaptıkları ürünleri yükleyebilecekleri ve sergileyebilecekleri sanal bir ortamın bulunmadığı görülmektedir.

Müzelerin web sitelerinin çocuk ziyaretçilere uygunluğunun *müze ziyaretini düzenlemeye yönelik içerik bilgisi* (duyulara yönelik uygulamalar, atölye ve etkinlik bilgisi) açısından incelenmesine yönelik bulgulara aşağıda Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3. Müze web sitesinin “müze ziyaretini düzenlemeye yönelik içerik bilgisi” açısından incelenmesi

Müze Web Sitesi	Sanat Müzeleri			Bilim ve Teknoloji Müzeleri			Toplam		
	U	G	UD	U	G	UD	U	G	UD
Müzenin web sitesinde yer alan bilgilendirme sayfalarındaki içerikler çocuklara uygun ve bilgi verici midir?	5	3	-	7	3	-	12	6	-
Müzenin web sitesinde ziyaretçilerin müzeyi kendi başlarına keşfetmelerine yönelik sesli rehber bilgisi var mıdır?	7	-	1	6	-	4	13	-	5
Müzenin web sitesinde mobil telefonlar için sesli rehber içerik bilgisi var mıdır?	4	-	4	7	-	3	11	-	7
Müzenin web sitesinde sesli açıklamaları mevcut olan içerik bilgisi var mıdır?	7	-	1	7	-	3	14	-	4
Müzenin web sitesinde dokunsal/dokunulabilir galeri bilgisi var mıdır?	5	-	3	7	-	3	12	-	6
Müzenin web sitesinde işaret dili açıklamaları mevcut olan içerik bilgisi var mıdır?	7	-	1	6	-	4	13	-	5
Müzenin web sitesinde rehberli tur bilgileri var mıdır?	7	-	1	8	-	2	15	-	3
Müzenin web sitesinde kültürel etkinlikleri gösteren tematik etkinlik bilgileri var mıdır?	8	-	-	10	-	-	18	-	-
Müzenin web sitesinde atölye bilgileri var mıdır?	7	-	1	10	-	-	17	-	1
Müzenin web sitesinde çocuklar ve aileler için çeşitli oyun alanları bilgileri var mıdır?	7	1	-	9	-	1	16	1	1
Müzenin web sitesinde çocuklar ve aileler için çeşitli aktivite bilgileri var mıdır?	6	2	-	9	-	1	15	2	1

Tablo 3 incelendiğinde, 5 sanat müzesi ile 7 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde yer alan bilgilendirme sayfalarındaki içeriklerin çocuklara uygun ve bilgi verici olduğu; 3 sanat müzesi ile 3 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinin bu özellik açısından geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Ziyaretçilerin müzeyi kendi başlarına keşfetmelerine yönelik sesli rehber bilgisinin 7 sanat, 6 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde yer aldığı; 1 sanat, 4 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde ise sesli rehber bilgisinin yer almadığı görülmektedir. Mobil telefonlar için sesli rehber içerik bilgisinin 4 sanat, 7 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde yer aldığı; 4 sanat, 3 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde ise mobil telefonlar için sesli rehber içerik bilgisinin yer almadığı görülmektedir. Sesli açıklamaları mevcut olan içerik bilgisinin 7 sanat, 7 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde yer aldığı; 1 sanat, 3 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde ise sesli açıklamaları mevcut olan içerik bilgisinin yer almadığı görülmektedir. Dokunsal/dokunulabilir galeri bilgisinin 5 sanat, 7 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde yer aldığı; 3 sanat, 3 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde ise dokunsal/dokunulabilir galeri bilgisinin yer almadığı görülmektedir. İşaret dili açıklamaları mevcut olan içerik bilgisinin 7 sanat, 6 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde yer aldığı; 1 sanat, 4 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde ise işaret dili açıklamaları mevcut olan içerik bilgisinin yer almadığı görülmektedir. Rehberli tur bilgilerinin 7 sanat, 8 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde yer aldığı; 1 sanat, 2 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde ise rehberli tur bilgilerinin yer almadığı görülmektedir. Kültürel etkinlikleri gösteren tematik bilgilerinin 8 sanat, 10 bilim ve teknoloji müzesinin web

sitelerinde de yer aldığı görülmektedir. Atölye bilgilerinin 7 sanat, 10 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde yer aldığı; 1 sanat müzesinin web sitesinde ise atölye bilgilerinin yer almadığı görülmektedir. Çocuklar ve aileler için çeşitli oyun alanları bilgilerinin 7 sanat, 9 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde yer aldığı; 1 sanat müzesinin web sitesinin bu özellik açısından geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. 1 bilim ve teknoloji müzesinin web sitesinde ise çocuklar ve aileler için çeşitli oyun alanları bilgilerinin yer almadığı görülmektedir. Çocuklar ve aileler için çeşitli aktivite bilgilerinin 6 sanat, 9 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde yer aldığı; 2 sanat müzesinin web sitesinin bu özellik açısından geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. 1 bilim ve teknoloji müzesinin web sitesinde ise çocuklar ve aileler için çeşitli aktivite bilgilerinin yer almadığı görülmektedir.

Müzelerin web sitelerinin çocuk ziyaretçilere uygunluğu *erişilebilirlik bilgisi* açısından iki başlıkta incelenmiştir. Erişilebilirlik bilgisinin “müze haritası ve ödünç alma hizmetleri” alt başlıklarında incelenmesine yönelik bulgulara aşağıda Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4. Müze web sitesinin “erişilebilirlik bilgisi” açısından incelenmesi

	Müze Web Sitesi	Sanat Müzeleri			Bilim ve Teknoloji Müzeleri			Toplam		
		U	G	UD	U	G	UD	U	G	UD
Müze haritası	Müzenin web sitesinde bedensel yetersizliği olan ziyaretçiler için asansör, tekerlekli sandalye, rampa erişimlerini gösteren bilgi haritası var mıdır?	6	1	1	8	-	2	14	1	3
	Müzenin web sitesinde yer alan haritada bölüm salonlarının farklı renk ya da rakamlarla tanımlanması var mıdır?	6	-	2	8	-	2	14	-	4
	Müzenin web sitesinde yer alan haritada tuvalet, restoran alanları, vestiyer, asansör ve merdivenlere erişim ve diğer hizmetlerin piktogram adı verilen basit çizimlerle tanımlanması var mıdır?	5	1	2	7	1	2	12	2	4
Ödünç alma hizmetleri	Müzenin web sitesinde ödünç alınabilen tekerlekli sandalye bilgisi var mıdır?	8	-	-	8	-	2	16	-	2
	Müzenin web sitesinde ödünç alınabilen baston bilgisi var mıdır?	2	-	6	-	-	10	2	-	16
	Müzenin web sitesinde ödünç alınabilen katlanır tabure bilgisi var mıdır?	5	-	3	-	-	10	5	-	13
	Müzenin web sitesinde ödünç alınabilen bebek taşıma çantası (kanguru) bilgisi var mıdır?	-	-	8	1	-	9	1	-	17
	Müzenin web sitesinde ödünç alınabilen bebek arabası bilgisi var mıdır?	2	-	6	4	-	6	6	-	12

Tablo 4 “müze haritası” alt başlığında incelendiğinde, bedensel yetersizliği olan ziyaretçiler için asansör, tekerlekli sandalye, rampa erişimlerini gösteren bilgi haritasının 6 sanat, 8 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde yer aldığı; 1 sanat müzesinin web sitesinin bu özellik açısından geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. 1 sanat, 2 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde ise bedensel yetersizliği olan ziyaretçiler için asansör, tekerlekli sandalye, rampa erişimlerini gösteren bilgi haritasının yer almadığı görülmektedir. 6 sanat, 8 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde yer alan bilgi haritasında bölüm salonlarının farklı renk ya da rakamlarla tanımlanmasına yer verildiği; 1 sanat müzesinin web sitesinde ise bilgi haritasının yer aldığı fakat haritada bölüm salonlarının farklı renk ya da rakamlarla tanımlanmasına yer verilmediği görülmektedir. 5 sanat, 7 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde yer alan bilgi haritasında tuvalet, restoran alanları, vestiyer, asansör ve merdivenlere erişim ve diğer hizmetlerin piktogram adı verilen basit çizimlerle tanımlanmasına yer verildiği; 1 sanat, 1 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinin bu özellik açısından geliştirilmesi gerektiği; 2 sanat, 2 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinin ise bu özelliği karşılamadığı görülmektedir.

Tablo 4 “ödünç alma hizmetleri” alt başlığında incelendiğinde, ödünç alınabilen tekerlekli sandalye bilgisinin 8 sanat, 8 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde yer aldığı; 2 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde ise ödünç alınabilen tekerlekli sandalye bilgisinin yer almadığı görülmektedir. Müzede ödünç alınabilen baston

bilgisinin 2 sanat müzesinde yer aldığı; 6 sanat, 10 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde ödünç alınabilen baston bilgisinin yer almadığı görülmektedir. Müzede ödünç alınabilen katlanır tabure bilgisinin 5 sanat müzesinde yer aldığı; 3 sanat, 10 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde ödünç alınabilen katlanır tabure bilgisinin yer almadığı görülmektedir. Müzede ödünç alınabilen bebek taşıma çantası (kanguru) bilgisinin 1 bilim ve teknoloji müzesinde yer aldığı; 8 sanat, 9 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde ödünç alınabilen bebek taşıma çantası (kanguru) bilgisinin yer almadığı görülmektedir. Müzede ödünç alınabilen bebek arabası bilgisinin 2 sanat, 4 bilim ve teknoloji müzesinde yer aldığı; 6 sanat, 6 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde ödünç alınabilen bebek arabası bilgisinin yer almadığı görülmektedir. Müzede ödünç alınabilen bebek arabası bilgisinin 2 sanat, 4 bilim ve teknoloji müzesinde yer aldığı; 6 sanat, 6 bilim ve teknoloji müzesinin web sitelerinde ödünç alınabilen bebek arabası bilgisinin yer almadığı görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada çocuk ziyaretçiler için sanat, bilim ve teknoloji müzelerinin web sitelerinin “tasarım özellikleri, dijital uygulamalar, müze ziyaretini düzenlemeye yönelik içerik bilgisi (duyulara yönelik uygulamalar, atölye ve etkinlik bilgisi) ve erişilebilirlik bilgisi (müze haritası ve ödünç alma hizmetleri)” açısından uygunluğu incelenmiştir. Araştırmada beş farklı kıtadan 8 sanat müzesi ile 10 bilim ve teknoloji müzesi, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilerek web siteleri doküman inceleme tekniği kullanılarak incelenmiştir.

Araştırmada çocuk ziyaretçiler için sanat, bilim ve teknoloji müzelerinin web sitelerinin “tasarım özellikleri” açısından uygunluğu incelendiğinde; öğrenme ve eğlenme amaçlı kullanıma uygun şekilde tasarlanmış ve kurgulanmış on beş müze olduğu dikkati çekmektedir. ICOM’un müze tanımına göre “kâr amacı gütmeyen, kalıcı, topluma ve toplumun gelişimine hizmet eden, halka açık, “somut” ve “somut olmayan” insanlık mirasını ve çevresini eğitim, çalışma ve eğlenme amacı için edinen, koruyan, araştıran, ileten ve sergileyen kurum olarak nitelendirilmektedir” (Koutouro, 2014). Bu tanımlamaya göre, araştırmada incelenen sanat, bilim ve teknoloji müzelerinin web sitelerini *eğitim* ve *eğlenme* amacına uygun olarak hazırladığı söylenebilir. Ayrıca, Koutoura (2014) ICOM tarafından verilen müze tanımının merkezinde iki kavramın (eğitim ve eğlenme) olması nedeniyle, 21. yüzyılın müzelerinin her ikisini de içermesi gerektiği, günümüzde daha fazla müzenin programlarını tasarlarken eğitilence (edutainment) uygulamalarını benimsiyor gibi göründüklerini de belirtmiştir.

Okan (2003) edu-tainment kavramının Buckingham ve Scanlon (2000) tarafından “ağırlıklı olarak görsel materyal, anlatı veya oyun benzeri formatlar üzerine daha informal ve daha az didaktik hibrit bir tür” olduğunu, etkileşimli bir pedagoji içeren bu yaklaşımın, Buckingham ve arkadaşlarına göre öğrenmenin kaçınılmaz olarak “eğlenceli” olduğu konusundaki takıntılı ısrara bağlı olduğunu ifade etmektedir (s.255).

Araştırmada çocuk ziyaretçiler için sanat, bilim ve teknoloji müzelerinin web sitelerinin “tasarım özellikleri” açısından uygunluğu incelendiğinde; web sitesi tasarımı ve yazılımının çocuklar için uygun, kolay anlaşılabilir ve kullanıcı dostu, aynı zamanda web sitesi bilgilendirme sayfalarındaki içeriklerini görsel ve işitsel olarak destekleyen on üç müze olduğu dikkati çekmektedir. Müzelerin çocuk ziyaretçilerinin bireysel farklılıklarına dikkat etmenin yanı sıra özel gereksinimli çocukları dikkate alarak içeriklerini görsel-işitsel olarak da desteklemesinin, eğitimde “fırsat eşitliği” sunması, “kapsayıcı” ve “erişilebilir” olması açısından da son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada çocuk ziyaretçiler için sanat, bilim ve teknoloji müzelerinin web sitelerinin “dijital uygulamalar” açısından uygunluğu incelendiğinde; sanal müze gezisinin on iki müzede uygun bulunduğu ve kısa videoların ise on üç müzede uygun bulunduğu dikkati çekmektedir. Müzelerin web sitesinde çocukların yaptıkları ürünleri yükleyebilecekleri ve sergileyebilecekleri sanal bir ortamın on altı müzede uygun olmadığı ve müzelerin web sitesinde çocuklara uygun dijital oyunların on üç müzede uygun olmadığı dikkati çekmektedir. İncelenen müzelerin sanal müze gezisine ve çocuklara uygun kısa videolara yer verdiği, buna karşın çocukların yaptıkları ürünleri yükleyebilecekleri ve sergileyebilecekleri uygun “etkileşimli bir ortam” bulunmadığı, ayrıca çocuklara uygun dijital oyunlara yer verilmediği söylenebilir. Müzelerin, çocuk ziyaretçilerine kısa videolar ve sanal (çevrim içi) müze gezisine katılma deneyimi sunduktan sonra, bu geziyi destekleyecek bir “atölye çalışması” ve bu atölye çalışmasında yaptıkları ürünleri yükleyebilecekleri ve sergileyebilecekleri “etkileşimli bir alana” sahip olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, müzelerin sanal (çevrim içi) müze gezisi ve atölye çalışmasını destekleyecek “dijital oyunlar” ile çocuk ziyaretçilerine eğlenerek öğrenebilecekleri yani “eğitilence” (edutainment) müze deneyimi sunmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Müzeler, çocuk ziyaretçileri için sanal (çevrim içi) müze deneyiminin kalıcı bir öğrenmeye dönüşebilmesini ancak *etkileşimli bir ortamla* (sanal/çevrim içi atölye çalışmaları, sanal/çevrim içi atölye

çalışmalarında yapılan ürünlerin yüklenebileceği ve sergilenebileceği bir web alanı ve dijital oyunlar) sağlayabilirler. Ayrıca, çocuk katılımını sağlayan bu tür etkileşimli ortamların ziyaretçi odaklı bir yaklaşım da sunduğu söylenebilir. Çocuk Hakları Sözleşmesine göre, Madde 31'de çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama katılma, eğlenme ve oyun oynama hakkına saygı duyulmaktadır. Bu maddeye göre: 1. “*Taraf Devletler çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar.* 2. *Taraf Devletler, çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkını saygı duyarak tanırlar ve özendirirler ve çocuklar için, boş zamanı değerlendirmeye, dinlenmeye, sanata ve kültüre ilişkin (etkinlikler) konusunda uygun ve eşit fırsatların sağlanmasını teşvik ederler* (Resmi Gazete, 1995). Müzelerin çocuk ziyaretçileri için sanal müze deneyiminde, Çocuk Hakları Sözleşmesinin bu maddesini göz önünde bulundurmalarının son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada bir müzenin web sitesinde müze nesnelere 3B modelleme ile incelenebilmekte; okullar sınıf ortamından ücretsiz canlı etkileşimli (interaktif) bir atölye çalışmasına katılabilmektedirler. Charitonos (2009) web çağında, müzelerin yerinde öğrenimi çevrim içi öğrenimle tamamlayabileceği, geliştirebileceği ve genişletebileceğini ifade etmektedir.

Araştırmada çocuk ziyaretçiler için sanat, bilim ve teknoloji müzelerinin web sitelerinin “müze ziyaretini düzenlemeye yönelik içerik bilgisi (duyulara yönelik uygulamalar, atölye ve etkinlik bilgisi)” açısından uygunluğu incelendiğinde; web sitesinde kültürel etkinlikleri gösteren tematik etkinlik bilgilerinin on sekiz müzenin tamamında bulunduğu, web sitesinde atölye bilgilerinin on yedi müzede bulunduğu, web sitesinde çocuklar ve aileler için çeşitli oyun alanlarının on altı müzede bulunduğu, web sitesinde çocuklar ve aileler için çeşitli aktivite bilgilerinin on beş müzede bulunduğu ve web sitesinde rehberli tur bilgilerinin on beş müzede bulunduğu dikkati çekmektedir. Müzelerin web sitesinde yer alan bilgilendirme sayfalarındaki içeriklerin çocuklara uygun ve bilgi verici olması on iki müzede uygun bulunurken, bu özelliğin altı müzede geliştirilmesinin gerekli olduğu dikkati çekmektedir. Müze web sitelerinin içerik yönetimi kapsamında yer alan etkinlik bilgileri sayesinde kullanıcılar, müzenin geçmiş sergi ve etkinlik arşivine, ileride açılacak sergiler ve düzenlenecek etkinlikler hakkında ön tanıtımlara ve müzede devam etmekte olan tüm etkinlikler hakkındaki bilgilere erişebilirler (Çolak, 2012, s. 269). Araştırmada sanat, bilim ve teknoloji müzelerinin web sitelerinde yer alan bilgilendirme sayfalarındaki içeriklerin çocuklara uygun ve bilgi verici olması büyük bir oranda sağlanmışken, web sitelerinin güncelliğinin sağlanmasının da önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada çocuk ziyaretçiler için sanat, bilim ve teknoloji müzelerinin web sitelerinin “müze ziyaretini düzenlemeye yönelik içerik bilgisi (duyulara yönelik uygulamalar, atölye ve etkinlik bilgisi)” açısından uygunluğu incelendiğinde; web sitesinde mobil telefonlar için sesli rehber içerik bilgisi, web sitesinde dokunsal/dokunulabilir galeri bilgisi, web sitesinde ziyaretçilerin müzeyi kendi başlarına keşfetmelerine yönelik sesli rehber bilgisi, web sitesinde işaret dili açıklamaları mevcut olan içerik bilgisi, web sitesinde sesli açıklamaları mevcut olan içerik bilgisi, web sitesinde rehberli tur bilgilerinin on bir ile on beş arasındaki müzede büyük oranda bulunurken, bu özelliklerin üç ile yedi arasındaki müzede ise uygun olmadığı dikkati çekmektedir. Müzelerin çocuk ziyaretçiler için web sitelerini uygun olmayan özellikler yönünden dijital araçlarla yeniden düzenleyerek müze deneyimini zenginleştirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu dijital araçların çocukların (normal ve özel gereksinimli çocuklar) müzelerde bağımsız bir müze deneyimi yaşamalarına olanak sağlaması yönünden de önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada çocuk ziyaretçiler için sanat, bilim ve teknoloji müzelerinin web sitelerinin “erişilebilirlik bilgisi (müze haritası)” açısından uygunluğu incelendiğinde; web sitesinde bedensel yetersizliği olan ziyaretçiler için asansör, tekerlekli sandalye, rampa erişimlerini gösteren bilgi haritası, web sitesinde yer alan haritada bölüm salonlarının farklı renk ya da rakamlarla tanımlanmasının on dört müzede bulunduğu ve web sitesinde yer alan haritada tuvalet, restoran alanları, vestiyer, asansör ve merdivenlere erişim ve diğer hizmetlerin piktogram adı verilen basit çizimlerle tanımlanmasının on iki müzede bulunduğu dikkati çekmektedir.

Araştırmada çocuk ziyaretçiler için sanat, bilim ve teknoloji müzelerinin web sitelerinin “erişilebilirlik bilgisi (ödünç alma hizmetleri)” açısından uygunluğu incelendiğinde; müzenin web sitesinde ödünç alınabilen tekerlekli sandalye bilgisinin on altı müzede uygun olduğu dikkati çekmektedir. Buna karşılık web sitesinde ödünç alınabilen bebek taşıma çantası (kanguru) bilgisi, web sitesinde ödünç alınabilen baston bilgisi, web sitesinde ödünç alınabilen katlanır tabure bilgisi, web sitesinde ödünç alınabilen bebek arabası bilgisinin on iki ile on yedi arasında müzede uygun olmadığı dikkati çekmektedir. Kamaraj, Usbaş ve Abacı (2019) tarafından yapılan “İstanbul’daki müzelerin çocuk dostu ortam bağlamında incelenmesi” başlıklı araştırmada, bu araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde, incelenen müzelerin ödünç alma hizmetleri bağlamında ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte müzeyi gezmelerini kolaylaştıracak bebek arabası ve bebek puseti gibi donanımlara yeterince sahip olmadığı bulunmuştur. Müzelerin özellikle yaşlı

bireyler, özel gereksinimli bireyler ve bebek taşıma çantası (kanguru) ve bebek arabasını kullanacak bebekli ve çocuklu ailelere verdiği ödünç alma hizmetlerini güncellemesinin “kapsayıcılık” ve “erişilebilirlik” ilkeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada bir müzenin web sitesinde müze ile ilgili bilgilerin sadece yazı ile değil aynı zamanda işaret dili ve video ile verilmesi özel gereksinimli çocuk ziyaretçiler açısından olumlu olduğu düşünülmektedir. Araştırmada bir müzenin web sitesinde duysal bir müze haritası da yer almaktadır. Bu haritada özel gereksinimli ya da çeşitli duyu hassasiyeti olan çocukların müze ziyareti sırasında oldukça faydalı olabilecek şekilde yüksek sesli, yoğun kokulu ya da yüksek ışıklı alanlar belirtilmiştir. Araştırmada bir müzenin ödünç alma hizmetleri ile bilgileri incelendiğinde, hazırlanan formda tekerlekli sandalye, baston, katlanır tabure, bebek taşıma çantası ve arabası dışında büyüteç, kızılotesi işitme cihazı gibi malzemeler için ödünç alma hizmeti sağladığı görülmektedir.

Müzeler için “erişilebilirlik” uzun yıllardır tartışılmaktadır. Erişilebilirlik genellikle teknik bir sorun olarak görülmektedir. Evrensel tasarım, kapsayıcılığı arttırmak için erişim sorunlarını da kapsamaktadır (Lisney, Bowen, Hearn ve Zedda, 2013). Günümüzde müze web sayfaları ve mobil uygulamalar ziyaretçilere fiziksel erişime alternatif bir imkân sunmaktadır. Ancak Lisney, Bowen, Hearn ve Zedda (2013) teknolojik engellerin, fiziksel engeller kadar önemli hale geldiğini ifade etmektedir. Günümüzde dijital erişilebilirlik özellikle özel gereksinimli bireyler ve yaşlı bireyler bağlamında tartışılmaktadır. Web tasarımı, yazılımı ve içeriği *çocuklar için de erişilebilir* olmalıdır. Bu çalışmada incelenen müzelerin bazılarının web sitelerinin erişilebilirliği ile ilgili bir beyanda buldukları görülmüştür.

Ayrıca, araştırmacının veri toplama sürecinin pandemi dönemine denk gelmesi nedeniyle müze web sitelerinin çocuklara yönelik Covid-19 bilgilendirmesi ve çevrim içi öğrenme etkinlikleri de gözden geçirilmiştir. İncelenen müzelerin birçoğunun çocuklara yönelik Covid-19 pandemisi ile ilgili bilgi verici açıklamalara, videolara; müze nesnelere ile ilgili uzaktan erişim ile sağlanan oyun ve aktivitelere; çevrim içi öğrenme kaynaklarına (evde ve okulda öğrenmeyi destekleyen atölye/sınıf uygulamaları) yer verdiği görülmüştür.

İçinde bulunduğumuz dijital çağda teknolojinin hayatın her alanında kullanılıyor olması bir gerçekliktir. Özellikle bu teknolojiye doğan ve onunla büyüyen çocukların yaşamla bağ kurma aracı olan dijital teknolojiden müzelerin de yararlanması kaçınılmazdır. Müzelerin ivedilikle web sitelerindeki iletişim, bilgi, öğrenme ve eğitim eksikliklerini tamamlayarak dijital teknolojinin sağladığı fırsatları değerlendirmesi gerekmektedir.

Giannini & Bowen’ın (2019), “müze sergilerini yeniden düşünmek: fiziksel ve dijital kültürü birleştirmek-geleceğe sunmak” başlıklı araştırmasında, sanatın dijital bir mercekten görüldüğü, dijital sanatın giderek daha fazla öne çıkarılacağı ve bu ilerlemenin müzelerin daha çok merkezinde yer alacağı ve bu değişimlerin insan psikolojisi üzerindeki etkisinin ne olacağı konularına vurgu yapılmıştır. Bu araştırmanın bakış açısından, sanat müzelerinin özellikle doğal afetler (deprem, sel, yangın, salgın vb.) gibi zor koşullarda dijital sanat deneyimi ile her yaş grubundan ziyaretçilerine “sanata erişim” fırsatı sunabilirler.

Eğitimde “fırsat eşitliği, kapsayıcılık ve erişilebilirlik” ilkeleri açısından hem sanat hem de bilim ve teknoloji müzelerinin özellikle “çocuk ziyaretçiler” için sanal ortamlarını oluşturan web sitelerini “tasarım özellikleri, dijital uygulamalar, müze ziyaretini düzenlemeye yönelik içerik bilgisi (duyulara yönelik uygulamalar, atölye ve etkinlik bilgisi) ve erişilebilirlik bilgisi (müze haritası ve ödünç alma hizmetleri)” boyutlarından güncellemelerinin son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

İncelenen müzelerin bu eksikliklerini tamamlarken, tasarım özellikleri ve içerik açısından yeterli durumda olan müzelerin web sitelerinden yararlanarak kendilerini geliştirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada bilim, teknoloji ve sanat müzelerinin web siteleri incelenmiştir. İleride yapılacak olan araştırmalarda farklı müze türlerinin web siteleri incelenerek çalışma zenginleştirilebilir. Ayrıca Türkiye’deki müzelerle yurt dışındaki müzelerin web siteleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Covid-19 pandemisi koşullarında gerçekleştirilen bu çalışmanın gelecekte tekrar yapılarak normal koşullarla karşılaştırmalı olarak incelenmesinin uygun olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Atagök, T. (1985). *Çağdaş müzecilik kavramı doğrultusunda Türk sanat müzelerinin kültürel etkinliklerinin saptanması*. Sanatta Yeterlilik Tezi, M.S.Ü. İstanbul.
- Atagök, T. (1999). Çağdaş müzeciliğin anlamı; müze ve ilişkileri. T. Atagök (Ed.). *Müzeciliği yeniden düşünmek* içinde (s. 131-143). Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınları.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Charitonos, K. (2009). *Museums' Web-resources and education: A case study of the use of Tate kids by primary school children*. Master in Educational Technology. Institute of Educational Technology The Open University.
- Çelebi, M. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayınları.
- Çolak, C. (2012). Bir iletişim aracı olarak müze web sitelerinin yönetimi. N. Ertürk ve H. Uralman (Ed.). *Müzebilimin ABC'si* içinde (s. 263-275). Ege Yayınları.
- Dong, S. Wang, X. Xu, S. Wu, G. Yin, H. (2011). The development and evaluation of Chinese digital science and technology museum, *Journal of Cultural Heritage*, 12, 111-115. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S129.620.7410001068> adresinden 04 Şubat 2022 tarihinde alınmıştır.
- Douglas, A.A. (1963). 'Müzenin rolü', *müzelerin teşkilatlanması-pratik öğütler*, UNESCO, ICOM Türkiye Milli Komitesi Yayınları, Ankara.
- European Commission (2018). *Innovation & Cultural Heritage*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/conferences/ki-02-18-531-en-n.pdf> adresinden 18 Aralık 2021 tarihinde alınmıştır.
- Giannini T.& Bowen J.P. (2019). Rethinking museum exhibitions: Merging physical and digital culture—present to future Rethinking museum exhibitions: Merging physical and digital culture—present to future. In: Giannini T., Bowen J. (eds) *Museums and digital culture*. Springer Series on Cultural Computing. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97457-6_9
- Gürkan, T., & Koran, N. (2014). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından incelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 203-226.
- ICOM (2007). *Museum definition*. <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/> adresinden 25 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.
- Kamaraj, I., Usbaş, H. ve Abacı, O. (2019). *İstanbul'daki müzelerin çocuk dostu ortam bağlamında incelenmesi*. 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı (265-287).
- Karakaş, S. (2020). Bilim ve teknoloji müzelerinde eğitim, *Journal of International Museum Education*, Vol. 2, No. 1, 62-78. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jimuseumed>
- Karnezou, M., Avgitidou, S. & Kariotoglou, P. (2013). Links between teachers' beliefs and their practices in a science and technology museum visit. *International journal of science education, part B*, 3:3, 246-266, DOI: 10.1080/21548.455.2013.773467
- Keser Özmantar, Z. (2020). Eğitim çalışmalarında sık kullanılan araştırma türleri. S. Turan (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (s. 49-77). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Koutoura, A-X. (2014). *Edutainment in museums: a tool for disseminating knowledge, faculty of arts and social sciences MA arts and heritage: Policy, management and education academic year 2014-2015*. <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/> adresinden 18 Aralık 2021 tarihinde alınmıştır.
- Lehmannová, M. (2020). *224 years of defining the museum*. https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/12/2020_ICOM-Czech-Republic_224-years-of-defining-the-museum.pdf adresinden 25 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.
- Lemelin, N. & Bencze, L. (2004). Reflection-on-action at a science and technology museum: Findings from a university-museum partnership, *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 4:4, 467-481, DOI: 10.1080/149.261.50409556628
- Lisney, E., Bowen, J. P., Hearn, K., & Zedda, M. (2013). Museums and technology: *Being inclusive helps accessibility for all*. *Curator The Museum Journal*, 56(3), 353-361.
- Madran, B. (1999). Müze türleri. T. Atagök (Ed.). *Müzeciliği yeniden düşünmek* içinde (s. 3-21). Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınları.
- Mercin, L. (2017). Müze eğitimi, bilgilendirme ve tanıtım açısından görsel iletişim tasarımı ürünlerinin önemi, *Milli Eğitim*, 214, s. 209-237.

- Najbrt, L., & Kapounová, J. (2014). Categorization of museum visitors as part of system for personalized museum tour. *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*, 3(1), 17-27.
- Okan, Z. (2003). Edutainment: is learning at risk. *British Journal of Educational Technology*, 34, 255-264. <http://www.csulb.edu/~arezaei/ETEC444/discussion/edutainment.pdf> adresinden erişildi.
- Ou, J. (2020). China science and technology museum boosting fight against COVID-19. *Museum Management and Curatorship*, 35:3, 227-232, DOI: 10.1080/09647.775.2020.1762361
- Özkan, M. (2020). Eğitim araştırmalarında problemin çözümü için kimlere/neye gideceğim? S. Turan (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s. 79-96). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özsezgin, K. (1986). "Çağdaş Müzecilik ve Öneriler", I. Plastik Sanatlar Sempozyumu, Ankara.
- Resmi Gazete (1995). 27 Ocak 1995, Sayfa: 10, Sayı: 22184. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22184.pdf> adresinden 18 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.
- Schommer, P. (1963). 'Müzelerin idaresi', müzelerin teşkilatlanması-pratik öğütler, UNESCO, ICOM. Türkiye Milli Komitesi Yayınları.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2016). *Psikolojide araştırma yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Varghese, K., Özünler, M., Snoei, A. & Prado Amaral, L. (2018). *Culture, art & digitisation*. <http://mastersofmedia.hum.uva.nl/blog/2018/10/23/culture-art-digitisation/> adresinden 5 Aralık 2021 tarihinde alınmıştır.
- Yenigün, N. Ş., (2002). *Çağdaş müzecilik modeli çerçevesinde Türkiye için çocukluk müzesi önermesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

An Investigation of Art, Science and Technology Museum Websites for Child Visitors

Işık KAMARAJ , Oya ABACI , Hande USBAŞ KAYA 

Introduction and purpose

In the contemporary world, museums perform their educational functions using many methods and different channels, including web pages which are visual communication tools prepared by museums for those who cannot access the museum building. The focus of this research is art museums and science and technology museums. The research was conducted with the purpose of examining the “design features, digital applications, content information for organizing museum visits (sensory applications, information regarding workshops and events) and museum accessibility (museum map and borrowing services)” of the websites of art museums and science and technology museums from five different continents for child visitors.

Literature Review

The evolution of the “museum” from a building to an institution occurred when it aimed to have other functions besides collecting and protecting. The most important of these goals is education. In museums, the individual encountering the realities of an object or work of art with a historical background, being in one-on-one communication in the relationship of time and space, and seeing it in three-dimensional form inevitably has an educational side. However, museums managed with the understanding of contemporary museology were not satisfied with this, they created planned teaching programs and transformed the museum into a more enjoyable educational environment. Visual learning is the basis of education in museums. In addition to fulfilling their most basic functions with these features, museums also benefit from visual communication tools while communicating with their visitors in order to fulfill their educational function (Mercin, 2017). Science, technology and art museums not only offer authentic museum experiences to their visitors, they also offer virtual experiences through digital applications on their websites. Charitonos (2009) states that in the web age, museums can complement, develop and expand on-site learning with online learning. In this context, examining the suitability of museum websites as an interactive environment for child visitors in terms of design features, digital applications and content information is an important research topic.

Methodology

The research was designed as a qualitative study. The data was collected using the document analysis technique. The study group of the research included the websites of 18 museums in total: 8 art museums, 10 science and technology museums. The “Museum Website Review Form” prepared by the researchers was used as the data collection tool. The form consists of four sections as “design features of the museum website, digital applications, content information for organizing museum visits and museum accessibility information” and a total of 27 items. The museum websites in the study group were examined by four independent evaluators in accordance with the form items. In order to determine the reliability of this form used in the research, the consensus among the evaluators was calculated using the “Reliability = Consensus/Consensus+Disagreement” formula suggested by Miles and Huberman (1994). According to the calculation made with this formula, the consensus among the four evaluators was found to be 93.2%. Numerical values were obtained according to the examined form items, and these values were examined by presenting them in tables.

Results, conclusion and suggestions

As a result of the research, it was found that the websites of the art, science and technology museums were designed suitably for learning and entertainment purposes for children; the design and software were found to be suitable, easy to understand and user-friendly for children. It is also noteworthy that there are thirteen museums which visually and audibly support the content of the website's informative pages. Alongside paying attention to the individual differences of child visitors, the museums' supporting their content in audio-visual terms by taking into account children with special needs is also considered to be extremely important in terms of offering "equal opportunities" in education, and being "inclusive" and "accessible". It was observed that the museum websites examined include virtual museum tours and short videos suitable for children; however, there is not a suitable interactive environment where children can upload and display their products, and there are not enough digital games suitable for children. It is considered to be important for museums to offer an edutainment museum experience so that children can learn while having fun with "digital games" that will support virtual (online) museum tours and workshops. Museums can only ensure that the virtual (online) museum experience turns into permanent learning for child visitors by using an interactive environment. Furthermore, it can be said that such interactive environments that enable children's participation also offer a visitor-oriented approach. It is worth noting that on the examined museum websites, thematic event information showing cultural activities is available in all eighteen museums; workshop information is available in seventeen museums; various playgrounds for children and families are available in sixteen museums; information about various activities for children and families are available in fifteen museums; and information about guided tours are available in fifteen museums. While it was ensured that the content of the informative pages are suitable and informative for children to a large extent, it is considered important to keep the websites up-to-date. When the websites of the museums were examined in terms of "content information for organizing museum visits (sensory applications, information regarding workshops and events)", it is worth noting that audio guide content information for mobile phones, tactile/tactual gallery information, audio guide information for visitors to explore the museum on their own, content information with sign language explanations, content information with audio explanations, guided tour information is available in eleven to fifteen museums; and these features are not included in three to seven museums. It is considered to be important for museums to enrich the museum experience by rearranging their websites with regard to features unsuitable for child visitors via digital tools. When the websites of the museums were examined in terms of accessibility information, it was observed that most of the museums included a museum map suitable for children. When museum accessibility information was examined in the context of borrowing services, it is worth noting that sixteen museums have wheelchair accessibility information. On the other hand, it is worth noting that website information about baby carrier bags, walking sticks, folding stools, baby carriages that can be borrowed is not available in twelve to seventeen museums. Considering that these features on the website of the museums are important services especially for the elderly and individuals with special needs, updating these services on the website, updating the services provided by the baby carrier bags and strollers to families with babies and children is important for the museums in order to serve these groups in accordance with the principle of "inclusivity".

In addition, since the data collection process of the research coincided with the pandemic period, information about covid-19 and online learning activities of the museum websites directed towards children were also reviewed. Many of the museums examined were observed to have informative statements and videos about covid-19; games and activities related to museum objects provided by remote access; and online learning resources (workshop/classroom applications that support learning at home and school) directed towards children.

In the age we live in, it is a reality that digital technology is being used in all areas of life. It is inevitable that museums will also benefit from digital technology, which is a tool of connecting with life for children born and raised with this technology. Museums urgently need to take advantage of the opportunities that digital technology provides by dealing with the shortages in communication, information, learning and education on their websites.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Kamaraj, I., Abacı, O. & Usbaş Kaya, H. (2022). Çocuk ziyaretçiler için sanat, bilim ve teknoloji müzelerinin web sitelerinin incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1): 29-43. doi: 10.55008/te-ad.1084309

Annelerinin Bibliyoterapi Uygulamasının 4-6 Yaş Çocukların Öz-Düzenleme Becerisi Üzerindeki Etkisi*

The Effect of Bibliotherapy Applied by Mothers on Self-Regulation Skills of 4-6 Year Old Children

Ahmet SAKİN**^{ID}, Melek YILDIRIM^{ID}

ÖZ

Amaç: Okul öncesi dönemin çocuğunun gelişimindeki önemi bilinmektedir. Birçok davranış ve becerinin gelişim gösterdiği bu dönemde öz-düzenleme becerilerinin oluşumu da söz konusudur. Öz-düzenleme becerileri, çocuğun duygularını, davranışlarını, isteklerini erteleyebilme ya da bastırabilme, kurallara uygun davranabilme, duygularını kontrol edebilme ve dikkatini yönetebilme becerileri kazanmasını sağlamaktır. (Aydın ve Ulutaş, 2017) Aile eğitimi kapsamında yer alan bu araştırmada amaç annelerin bibliyoterapi uygulamalarını gerçekleştirilmesiyle hikâyelerin iyileştirici gücünden faydalanarak birçok açıdan çocukların kolay ve ekonomik bir yöntemle gelişimin desteklenmesidir. Bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin annelerin bibliyoterapi uygulamalarından etkilenme derecelerini konu edinmiştir. Araştırmada "Annelerin bibliyoterapi uygulamalarının ve bazı değişkenlerin 4-6 yaş çocukların öz-düzenleme becerilerine etkisi var mı?" sorusuna cevap aranmaktadır.

Yöntem ve Araçlar: Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmaya 15 çocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırma kapsamında 8 oturum uygulanmıştır. Oturumlara başlamadan ve 8 oturumun sonunda "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz-Düzenleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (Anne Formu)" uygulanmıştır. Toplanan veriler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Sonuçlar: Annelerin 4-6 yaş çocuklarına bibliyoterapi uygulamasının, çocukların öz-düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Anneler farklı beceriler ve problem durumları için bibliyoterapi uygulamaları gerçekleştirebilirler.

Anahtar Kelimeler: Bibliyoterapi, öz-düzenleme becerisi – 4-6 yaş, aile katılımı, hikâye okuma

ABSTRACT

Purpose: The importance of the preschool period in the development of the child is well-known. In general, self-regulation skill has an important role in the development, learning and social relations of the individual. This research aims to determine the extent to which preschool children's self-regulation skills are affected by mothers' bibliotherapy practices.

Method and Materials: In this study, quantitative and qualitative methods were used together. A single-group pre-test-post-test experimental design from the quantitative methods was used. Fifteen children and their mothers participated in the study. Within the scope of the research, 8 sessions were applied. Before the sessions and at the end of the 8 sessions, the "Scale for Evaluating Preschool Children's Self-Regulation Skills (Mother Form)" was applied.

Results: It was concluded that bibliotherapy practice of mothers to their children aged 4-6 had a positive effect on children's self-regulation skills. Fifteen mothers participating in the study applied bibliotherapy effectively. It has been concluded that mothers can perform bibliotherapy practices for their children for different skills and problem situations.

Keywords: Preschool education, bibliotherapy practice, self-regulation skills – 4-6 years old, family involvement, story reading.

* Bu araştırma Sakarya Üniversitesi BAPK (No: 2021-7-24-36) tarafından desteklenmektedir. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde (24-26 Kasım 2021) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Ahmet SAKİN

e-posta/e-Mail: asakin@sakarya.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 18.12.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 29.05.2022

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2022

GİRİŞ

Okul öncesi dönem çocuğun gelişiminde çok önemlidir. Çünkü birçok davranış ve becerinin gelişim gösterdiği bu dönemde öz-düzenleme becerilerinin oluşumu söz konusudur. Bu açıdan bakıldığında öz-düzenleme becerilerinin, çocuğun duygularını, davranışlarını, isteklerini erteleyebilme ya da bastırabilme, kurallara uygun davranabilme, duygularını kontrol edebilme ve dikkatini yönetebilme becerilerinin kazanılmasında çok önemli bir yeri vardır (Aydın ve Ulutaş, 2017).

Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, (2007) öz-düzenlemeyi bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutta incelemişlerdir. Öz-düzenlemenin boyutlarından biri olan davranışsal öz-düzenleme, dürtüsel davranışlar sergilenmeden davranış öncesinde düşünmek, nasıl bir davranış sergileyeceğini planlamak, hayal kırıklıklarının üstesinden gelerek tepkileri kontrol etmek gibi durumları kapsamaktadır. Öz-düzenlemenin davranışsal öz-düzenleme boyutu, dikkat, çalışan bellek ve engelleyici kontrol mekanizmasının birleşiminden oluşmaktadır (Vardi ve Demiriz, 2021). Öz-düzenleme becerisi, bebeklik ve çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar gelişim gösterirken aynı zamanda olgunlaşma, ailesel ve dışsal faktörlerin etkisi altında kalmaktadır. Çocuğun ilk üç yılında başarılı bir öz-düzenleme zemininin oluşturulmasında ve bu süreçte çocuğun beceriler kazanmasında kalıcı olduğu görülmektedir. (Dinçer ve Serkan, 2016) Davranış düzenleme düzeyi, okul öncesi dönemde yaşanılacak gelişimi belirlemekte olup, aynı zamanda okul öncesi dönemde izlenecek başarı düzeyinde de etkin role sahiptir. (Bayındır, 2016)

Öz-düzenleme becerisi gelişmiş çocukların uygun olan davranışlarla uygun olmayan davranışları ayırt ederek davrandıkları bilinmektedir. Öz-düzenleme becerisi gelişmemiş çocukların akademik becerilerde zorluklar yaşadıkları ve öz-düzenlemenin öğretilebilir bir şey olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur. (Emre ve ark., 2019) Okul öncesi dönemde temelleri atılan öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, kazanılması da çocuğun kendisiyle ilgili duygu ve düşüncelerini olumlu yönde etkileyerek benlik algısı düzeyini de artırabilir. Duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etme, denetleme, düzenleme gibi kazanımlar çocuğun kendisine yönelik olumlu tutum geliştirmesini de sağlayabilir (Tuzcuoğlu ve ark., 2019).

Öz-düzenleme çok bileşenli bir yapıdır. İçinde davranışsal, bilişsel ve duygusal düzenlemelerden oluşan tamamlayıcı bir kavramdır. Davranışsal düzenleme, dikkat odaklama, çalışma belleği ve engelleyici kontrol gibi yürütücü işlev becerilerini ifade eder (Astarlar, 2019) Okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme becerileri, tüm kültürlerde çocuğun ileriki akademik başarısının ve sosyal uyumunun belirleyicisi olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle davranışsal öz-düzenleme becerilerini destekleyen veya engelleyen faktörlerin belirlenmesi çok önemlidir (Saraç, Abanoz ve Ogelman, 2021). Öz-düzenleme becerileri, çocuğun duygularını, davranışlarını, isteklerini erteleyebilme ya da bastırabilme, kurallara uyma, duygularını kontrol edebilme ve dikkatini yönetebilme becerileri kazanmasını sağlamaktadır. Genel anlamda öz-düzenleme becerisi, bireyin gelişiminde, öğrenmesinde ve soysal ilişkilerinde önemli bir role sahip olduğu söylenebilir.

Bibliyoterapi ise, Yunanca kitap (biblio) ve terapi (therapeia) kelimelerinin birleşimiyle oluşturulmuştur. Temelde insanlara yardım etmek amacıyla kitapların kullanılmasını ifade etmektedir. Bibliyoterapi terimi Yunanca, bibliion (kitap anlamında) ve therapeia (şifa anlamına gelir) sözcüklerinin birleşiminden meydana gelmektedir. Bibliyoterapi terimi 1916'da Samuel McChord Crothers tarafından kullanılmıştır. Başlangıçta bu terim zihinsel hastalıktan mağdur olan kişilere danışmanlık yapmak için kullanılan literatürü tanımlamak için kullanılmıştır (Cornett & Cornett, 1980, Akt. Kurt, 2018, s.21).

Çocuklarda öz-düzenlemeyi geliştirmede en önemli faktör ailedir. Bu gelişimin oluşabilmesi için bebeklik döneminden başlanarak çocuğa zengin çevresel uyaran sunmak ailenin görevidir. Ailenin çocuğa sunduğu bu ortamdaki yaşantılar ve kurduğu ilişkiler öz-düzenleme becerilerini destekler (Ertürk, 2013; Emre, Tarkoçin, Temiz ve Ulutaş, 2019; Erol ve İvrendi, 2018; Bayındır, 2016; Aydın ve Ulutaş, 2017; Saraç, Abanoz ve Ogelman, 2021). Bu araştırmada da öz-düzenleme becerisinin bibliyoterapi yöntemi ile geliştirilmesinde annelerin desteği alınarak bir değerlendirme yapılacaktır. Okul öncesi eğitimde bibliyoterapi yöntemi ile ilgili uygulamalar çok fazla yaygın değildir. Bu yüzden çocuklarda öz-düzenlemeyi geliştirmede bibliyoterapi yönteminin etkili olup olmadığı konusundaki araştırmaların önemi ön plana çıkmaktadır.

Okuma deneyimleri, çocuklara hem bilişsel hem de duyusal olarak birçok yönden hizmet edebilir. Smith (1967), zayıf bir kitabın çocukları geri bıraktığını, vasat bir kitabın onları durağan bıraktığını ve iyi bir kitabın onları büyümeye, zevke, yeni anlayışlara ve keşiflere götürdüğünü gözlemiştir. Bibliyoterapi, çocukları kitaplarla ilgili kişisel ve önemli deneyimlere yönlendirerek okumaya yönelik bir dil sanatları yaklaşımını güçlendirmeye yönelik bir

stratejidir. Çocukların sosyo-duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış literatüre aşına olan öğretmenler bile, bibliyoterapiyi çevreleyen sayısız tanım, hedef kitle ve bağlamla sıklıkla karşılaşmaktadırlar. (Jalongo, 1983).

Shepherd ve Koberstain (1989), yaptıkları yarı deneysel araştırmada çocukların paylaşma becerisini geliştirme ve çocuklara paylaşmayı öğretmek için kitapları ve kuklaları kullanmışlar. Çalışma küçük bir okul öncesi eğitim kurumunda 3-5 yaş çocukları üzerinde yapılmıştır. Çalışmada bibliyoterapi ile belirli bir davranışı yani paylaşma eylemini geliştirmek amaçlanmıştır. Uygulama paylaşımı konu alan kitaplarla bir hafta boyunca sürmüştür. Araştırma sonucuna göre, bibliyoterapi ve kukla kullanımının çocuklarda paylaşım davranışını arttırmaya yardımcı olduğu bulunmuştur. (Uyar ve Güleç, 2021).

Bibliyoterapi günümüze dek birçok amaç için kullanılmış ve kullanımına göre çeşitlere ayrılmıştır. Bu çalışmada faydalanılacak olan bibliyoterapi uygulaması ise gelişimsel bibliyoterapi olup, 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin gelişimine odaklanmaktadır (Uyar, 2020). Bir çok yazar, bibliyoterapiyi “okuyucunun kişiliği ile literatür arasındaki dinamik bir etkileşim süreci” veya “kişisel sorunları çözmek için kullanılan kitaplar” olarak tanımlamışlardır. (Jalongo, 1983) Bu çalışmada öz-düzenleme becerilerinin gelişimi ele alınırken bibliyoterapi uygulamalarından faydalanılmasının uygulamanın etkililiğinin etkileşimli olarak araştırılmasının ortaya konulması okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarına nasıl etkide bulunduğunu açıklayabilir.

Söz konusu alan yazın incelediğinde öz-düzenlemeyle ilgili araştırmaların çoğunun öğretmen görüşlerine dayalı olduğu belirtilmektedir (McClelland & Cameron, 2012, Akt. Erol ve İvrendi, 2018; Bayındır, 2016; Aydın ve Ulutaş, 2017). Öğretmenlerin yanında ebeveynlerin de çocuklarının öz-düzenleme becerilerini değerlendirmede önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Bibliyoterapi yöntemi öğrencilerin kendilerine benzer olan kişilerle özdeşim kurarak ortak duyguların açığa çıkarması sonucunda yeni yaklaşımlar kazanmasıyla birlikte çevresiyle yeni etkileşim yöntemleri bulmasıdır. Bununla birlikte bibliyoterapi, çocuklara başkalarının yaşadıkları benzer problemleri nasıl çözdüğünü gösterirken kendi problemlerini çözmede yeni yöntemler geliştirmelerini sağlamaktadır (Bulut, 2010).

Aile katılımı kapsamında ele alınan bu araştırmada amaç annelerin bibliyoterapi uygulamalarını gerçekleştirmesiyle hikâyelerin iyileştirici gücünden faydalanarak birçok açıdan çocukların kolay ve ekonomik bir yöntemle gelişimin desteklenmesi ve öz-düzenleme becerilerine etkisinin ortaya konulmasıdır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte uygulandığı karma desen kullanılmıştır. Araştırma annelerin çocuklarına bibliyoterapi uygulamasının etkisini ortaya koymayı amaçladığı için nicel yöntemlerden tek grup ön test-son test deneysel bir desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, araştırmacının belirlediği farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır (Büyüköztürk ve ark. 2016). Ayrıca nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması da bu araştırmada kullanılmıştır. Bu kapsamda annelerin sorduğu sorulara çocukların vermiş olduğu cevaplar ve yapılan etkinlikler değerlendirilmiştir. Araştırma okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin annelerin bibliyoterapi uygulamalarından etkilenme derecelerini konu edinmiştir. Araştırmada “Annelerin bibliyoterapi uygulamalarının 4-6 yaş çocukların öz-düzenleme becerilerine etkisi var mı?” sorusuna cevap aranmaktadır.

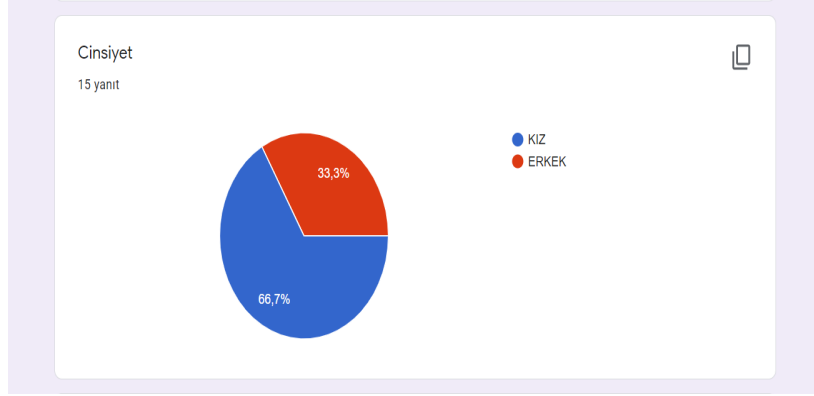
Annelerin bibliyoterapi uygulamaları sonunda çocuklarla birlikte duygu küpü ve duygu kuklaları yapılmıştır. Oturumların sonunda çocuklarla duyguları ifade etme, başkalarının duygularını anlama üzerine hikâyeyi devam ettirip resmini çizme etkinliği gerçekleştirilmiştir. Ayrıca anneler ile çocuklar oturumun sonunda kural panosu oluşturup her akşam değerlendirme yapmışlardır. Tamamlanan kurallar için çocuklara bir yıldız verilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul Kağıthane ilçesinde bulunan resmi anaokullarında uygulanmıştır. Araştırma ile ilgili etik kurul kararı üniversite yönetim kurulu tarafından onaylanmış olup İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Nitel araştırmanın çıkış noktası; araştırmacının, araştırma problemi ve araştırma sorularını en iyi şekilde anlamasına yardımcı olacak katılımcıları veya çalışma yerlerini amaca yönelik olarak seçmektir (Creswell, 2016). Bu araştırmaya amaçlı örnekleme yöntemi

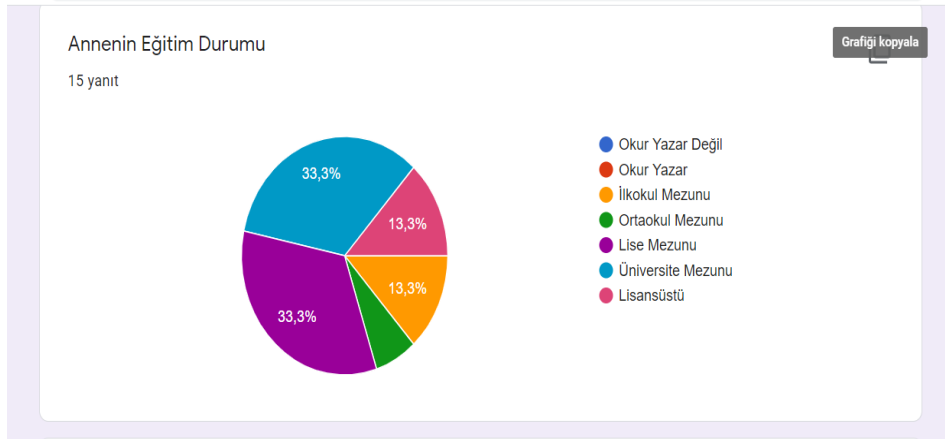
ile 15 çocuk ve çocukların anneleri katılmıştır. Çocuklar aynı okuldan okul öncesi yaş grubunun özelliklerine göre seçilmiş olup yakın yaşta olan çocuklar çalışmaya alınmıştır.

Araştırmada 10 kız çocuk (67%), 5 erkek çocuk (33%) olarak 15 çocuğun öz-düzenleme becerileri incelenmiştir.



Şekil 1: Uygulamaya Katılan Çocukların Cinsiyet Dağılımı

Annelerin eğitim durumu incelendiğinde, ilkokul mezunu 2 kişi (13%), ortaokul mezunu 1 kişi (7%), lise mezunu 5 kişi (33%), lisans mezunu 5 kişi (33%), lisansüstü mezunu 2 kişidir (13%).



Şekil 2: Annelerin Eğitim Durumu

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında 8 kitap seçilerek her kitap için bir oturum olacak şekilde 8 oturum planlanmış, oturumlar 8 günde ara verilmeden uygulanmıştır. Kitap seçiminde öz-düzenleme becerilerinin alt başlıkları ile ilgili kitaplar tercih edilmiştir. Uygulamada kullanılan ölçeğin alt boyutları (Dikkat, Çalışma Belleği, Engelleyici Kontrol-Duygu, Engelleyici Kontrol-Davranış) konuların belirlenmesinde etkili olmuştur. Okul öncesi dönem çocuklarının yanı sıra bibliyoterapide kullanılacak olduğu için, gelişimsel bibliyoterapiye hizmet edecek kitaplar tercih edilmiştir. Uygulamada çocuklara yönelik 8 adet hikâye kitabı kullanılmıştır. Ayrıca üç öğretim üyesinin uzman görüşüne başvurulmuş ve onlardan alınan dönütler de kitapların seçiminde etkili olmuştur. Annelere uygulama başlamadan önce bir haftalık bibliyoterapi uygulama eğitimi ve örnek uygulamalar konusunda araştırmacı tarafından eğitim verilmiştir.

Oturumlara başlamadan ve 8 oturumun sonunda Erol ve İvrendi (2018) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz-düzenleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (Anne Formu)” kullanılmıştır. Çocuk Davranış değerlendirme (ÇDD) ölçeğinin toplam puanları “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz-düzenleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” toplam puanlarını %71 düzeyinde açıkladığı bilinmektedir. Güvenirlik katsayısı ise 0.86 ve 0.93 arasında değişiklik göstermektedir. (Erol ve İvrendi, 2018) Her oturumda anneler çocuklarına bir kitap okuyup sorular sorarak süreci yürütmüştür. Araştırma için seçilen kitapların belirlenmesinde alan uzmanı akademisyenlerden oluşan üç kişinin uzman görüşlerine başvurularak kitaplar belirlenmiştir (Bkz. Tablo 1.). Ayrıca belirlenen kitaplar için sorulacak olan sorular araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış ve uzman görüşü almak için

üç akademisyene verilmiştir. Araştırmacı annelerden hikâye okurken ve soru sorma aşamasında etkinlik çıktılarını toplamıştır. Bibliyoterapi uygulamalarında okuma öncesinde sorulacak sorular, okuma sırasında sorulacak sorular ve okuma sonrasında sorulacak sorular olarak 3 kısımdan oluşmaktadır. Okuma sonrasındaki sorularda bibliyoterapinin soruları yer almıştır. Örnek bir oturum sonrasında sorulan sorular şu şekildedir:

- Özdeşim kurma soruları:
- Bu hikâyenin ana kahramanı kimdir?
- Büyük kaplumbağalar diğer hayvanlara nasıl davrandı?
- Katarsis(Arınma) soruları:
- Tostos, İri Tofik'e kızgın olmasına rağmen onu neden kurtarmış olabilir?
- İnci ve İri Tofik'in yaşadıkları onlara neler hissettirmiştir?
- İçgörü ve Genelleştirme soruları:
- Tostos bu hikâye boyunca neler hissetti?
- Yardıma ihtiyacı olan insanlara nasıl davranmalıyız?

Bu sorular tamamlandıktan sonra izleme etkinliğine geçilir. Annenin desteği ile çocuk kitaptaki temel konu üzerine belirlenen etkinliği gerçekleştirir.

Tablo 1. Annelerin Bibliyoterapi Uygulamasında Çocuklarına Okuduğu Kitaplar

KİTAP ADI	KONU
1 Güçlü ve Cesur Tostos	Duygular-Cesaret
2 Benek'in Işığı	Kendini tanıma
3 Öfke Kuşları Orkestrası	Duygular-Öfke
4 Utangaç Badem	Duygular – Utanma
5 Hayır! Burası Orman Değil	Kurallar
6 Tırmık'ın En Sevdiği Yer	Farkındalık
7 Yavaşla Pisican!	Öz-düzenleme-Farkındalık
8 Kırmızı sarı mavi	Bilinçli Farkındalık – Duygusal Farkındalık

Verilerin Toplanması ve Analizi

Toplanan nitel ve nicel veriler araştırmanın amaçlarına uygun olarak tasnif edilerek analiz edilmiştir. Metin ve imgesel veriler yoğun olduğu için, bir nitel araştırmada bilginin tamamı kullanılmayabilir (Creswell, 2016). Nitel veriler araştırmanın amaçlarına uygun olarak yorumlanırken nicel veriler ise frekans, yüzde ve t testi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Ön test – son test verileri SPSS.21 programına giriş yapılarak analizler tamamlanmıştır. Ayrıca öntest puanları ile son test puanları için yapılan Normallik Testi istatistikleri aşağıda Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Öntest Puanları ile Son test Puanları için Normallik Testi İstatistikleri

Normallik Test Analizi						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Anlamlılık Derecesi	Statistic	Df	Anlamlılık Derecesi
Öntestpuan	,179	15	,200*	,933	15	,305
Sontestpuan	,192	15	,142	,942	15	,407

Yapılan normallik testi sonucunda Bağımlı Örneklem T-testi uygulanmasına karar verilmiştir. Ön test puanları ($p=0,200$; $p>0,05$) ile Son test puanları ($p=0,142$; $p>0,05$) normal dağılım göstermektedir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen nitel ve nicel verilerin sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 3, 4 ve 5'de Bibliyoterapi Uygulamasında sorulan soruların değerlendirilmesi ile ilgili üç kategori (Özdeşim kurma, Katarsis (Arınma), İçgörü ve genelleştirme), alt kategoriler ve kodların yer aldığı kod kitabında elde edilen sonuçlar tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3. Bibliyoterapi Uygulamasında Özdeşim Kurma Kategorisine Ait Sorulan Soruların Değerlendirilmesine Ait Bulgular.

KATEGORİ: ÖZDEŞİM KURMA			
ALT KATEGORİLER*	KODLAR	FREKANSLAR (n)	
1. OTURUM			
Kahramanın yaşadıkları. (Ö1)	Kod-1: Yardım etti.	Kod-1	6
	Kod-2: Üzüldü ve dışlandı.	Kod-2	5
	Kod-3: Yeni arkadaşlar edindi ve yardım etti.	Kod-3	4
Kahramanla benzerlikler kurma. (Ö2)	Kod-4: İnci'ye benziyorum.	Kod-4	12
	Kod-5: Tostos'a benziyorum.	Kod-5	3
2. OTURUM			
Özdeşim kurulacak kahramanı bulma (Ö3)	Kod-6: Benek	Kod-6	14
	Kod-7: Işığı yanmayan ateş böceği	Kod-7	1
Kahramanın duygularını anlama ve sorunu bulma (Ö4)	Kod-8: Işığı yanmadığı için üzgündü.	Kod-8	9
	Kod-9: Gece uçuşuna katılamayacağı için üzgündü çünkü ışığı yanmıyor.	Kod-9	6
3. OTURUM			
Özdeşim kurulacak kahramanı ve yardımcı kahramanları bulma (Ö3)	Kod-10: Kırmızı, Sarı ve Mavi	Kod-10	14
	Kod-11: Kırmızı, Sarı, Mavi, Turuncu, Yeşil	Kod-11	1
Kendi yaşantısında benzer anılarını paylaşma (Ö2)	Kod-12: Arkadaşımdan özür diledim (beni affetti.)	Kod-12	11 (3)
	Kod-13: Arkadaşıma resim yapıp hediye ettim.	Kod-13	1
4. OTURUM			
Özdeşim kurulan kahramanın özelliklerini bulma (Ö5)	Kod-14: Utangaç.	Kod-14	11
	Kod-15: Saç bantları... yapıyor ama utangaç.	Kod-15	4
Kahramanın duygularını anlama ve sorunu bulma (Ö4)	Kod-16: Utanıyor ve ellerini gözlerine kapatıyordu.	Kod-16	3
	Kod-17: Utanıyor, kendini saklıyordu/gizleniyordu.	Kod-17	12
5. OTURUM			
Özdeşim kurulacak kahramanı ve yardımcı kahramanları bulma (Ö3)	Kod-18: Tırmık, Tüymük ve Kaymak.	Kod-18	12
	Kod-19: Tırmık ve arkadaşları	Kod-19	3
Kahramanın duygularını anlama ve sorunu bulma (Ö4)	Kod-20: Evden ayrılınca başına geleceklerden korkuyordu.	Kod-20	11
	Kod-21: Çok Endişeleniyordu.	Kod-21	4
6. OTURUM			
Kahramanın duygularını anlama ve sorunu bulma (Ö4)	Kod-22: Öfke sorunu var.	Kod-22	5
	Kod-23: Kuşlar onu rahatsız ediyor.	Kod-23	3
	Kod-24: Kızgınlık/ Çok sinirli.	Kod-24	7
Kendi yaşantısından benzer anılarını paylaşma (Ö2)	Kod-25: Benim kuşlarım daha az.	Kod-25	10
	Kod-26: Kuşlarım yok.	Kod-26	2
	Kod-27: Ben de kızgın oluyorum ama öfke kuşu diye bir şey yoktur.	Kod-27	3
7. OTURUM			
Özdeşim kurulan kahramanın özelliklerini bulma (Ö5)	Kod-28: Pisican	Kod-28	11
	Kod-29: Kedi	Kod-29	4
Kendi yaşantısından benzer anılarını paylaşma (Ö2)	Kod-30: Meşgul olmayı seviyorum, yoksa canım sıkılıyor.	Kod-30	1
	Kod-31: Ben bu kadar hızlı/yaramaz değilim.	Kod-31	11
	Kod-32: Evet, çok koşuyorum.	Kod-32	3
8. OTURUM			
Özdeşim kurulan kahramanın özelliklerini bulma (Ö5)	Kod-33: Dağınık, umursamaz.	Kod-33	12
	Kod-34: Her şeye hayır diyen biri.	Kod-34	3
Kahramanın duygularını anlama ve sorunu bulma (Ö4)	Kod-35: Odası ormana dönüşecek, demişti.	Kod-35	9
	Kod-36: Dağınık olduğu için uyarıştı.	Kod-36	6

*Not: Alt kategoriler her oturumda farklı hikayeler kullanıldığı için özdeşim kurmaya yönelik sorular birbirinden farklılık göstermektedir. (Ö1, Ö2...Ö5 vb.)

Özdeşim kurma kategorisinde birinci oturumu incelediğimizde hikâyede sözü edilen Özdeşim kurulan kahramanın yaşadıkları ile ilgili sorulan soruya çocukların verdikleri cevaplara göre; 6 çocuk “Yardım etti”, 5 çocuk “Üzüldü ve dışlandı”, 4 çocuk “Yeni arkadaşlar edindi ve yardım etti” şeklinde sorulara cevap vermişlerdir. “Kahramanla benzerlikler kurma” ile ilgili sorulan soruya çocukların verdikleri cevaplara göre; 12 çocuk “İnci’ye benziyorum” şeklinde soruyu cevaplamışlardır. Özdeşim kurma çocukların hikâyede geçen kahramanı belirleme, farkına varma ve özelliklerini tanımlayabilme ile başlayan ve daha sonra hikâyedeki kahramanla empati kurabilme becerisinin gerçekleştiği bir süreci yaşadıkları görülmektedir.

Özdeşim kurma kategorisinde birinci oturumu incelediğimizde üçüncü ve beşinci oturumları incelediğimizde hikâyede sözü edilen Özdeşim kurulacak kahramanı ve yardımcı kahramanları bulma ile ilgili sorulan soruya çocukların verdikleri cevaplar sonucunda çocukların kahramanı ve yardımcı kahramanların özelliklerini açıklayabildiği görülmüştür.

Özdeşim kurma kategorisinde 2., 4., 5., 6. ve 8. oturumu incelediğimizde hikâyede sözü edilen Kahramanın duygularını anlama ve sorunu bulma ile ilgili sorulan soruya çocukların verdikleri cevaplara göre; “Işığı yanmadığı için üzgündü”, “Gece uçuşuna katılamayacağı için üzgündü çünkü ışığı yanmıyor”, “Utaniyor ve ellerini gözlerine kapatıyordu.”, “Evden ayrılınca başına geleceklerden korkuyordu” gibi cevaplar sonucunda çocukların kahramanın duygularını anlama ve sorunu bularak özdeşim kurma becerisini geliştirdiği söylenebilir. Özdeşim kurma çocukların hikâyedeki kahramanın duygularını anlama ve nedenlerini açıklama şeklinde gerçekleşmektedir. Bu oturumda çocuklar hikâyede yer alan kahramanın duygularını ve nedenlerini açıkça ortaya koyarak açıklayabilmekte bu da bize çocukların özdeşim kurma becerilerinin geliştiğini göstermektedir.

Özdeşim kurma kategorisinde sekizinci oturumu incelediğimizde hikâyede sözü edilen Özdeşim kurulan kahramanın özelliklerini bulma alt kategorisiyle ilgili sorulan soruya çocukların verdikleri cevaplara göre; 12 çocuk “Dağmık, umursamaz”, 3 çocuk “Her şeye hayır diyen biri” şeklinde sorulara cevap vermişlerdir. Yukarıda tabloda ayrıntılı olarak her oturumda anlatılan hikâyeler ile ilgili çocuklara sorulan sorular sonucunda elde edilen kodlamaların büyük çoğunluğu göstermektedir ki hikâyede geçen kahraman ve olaylarla ilgili olarak bir karakterle özdeşleşen, kendisi ve karakter arasında benzerlikleri fark eden çocukların özdeşim kurma becerisine sahip oldukları söylenebilir (Bulut, 2010). Bu sonuçlar değerlendirildiğinde özdeşim kurma kategorisinde çocukların uygulama sonunda hikâyedeki kahramanın özelliklerini ve yaşadığı duyguları açıklayarak empati kurduğu, bilgiyi akılda tutma davranışını gösterdiği, böylece bu davranışların öz-düzenleme becerilerinden dikkat ve çalışma belleği alt boyutları özellikleri ile örtüştüğü söylenebilir. (Bkz. Tablo 3.)

Tablo 4. Bibliyoterapi Uygulamasında Katarsis (Arınma) Kategorisine Ait Sorulan Soruların Değerlendirilmesine Ait Bulgular.

KATEGORİ: KATARSİS (ARINMA)			
ALT KATEGORİLER*	KODLAR	FREKANSLAR (n)	
<i>1. OTURUM</i>			
Kahramanın yaşadıklarını (problemi) anlama (K1)	Kod-37: Onun için üzüldü ve ona yardım etmek istedi.	Kod-37	8
	Kod-38: İyi biri böyle davranır.	Kod-38	4
	Kod-39: Arkadaşına yardım etti.	Kod-39	3
Yaşadığı durumla ilgili duygularını ifade etme (K2)	Kod-40: Endişelenirim, korkarım.	Kod-40	3
	Kod-41: Kim bana yardım edecek diye düşünürüm.	Kod-41	2
	Kod-42: Üzülürüm ve korkarım.	Kod-42	4
	Kod-43: Kötü hissederim.	Kod-43	6
<i>2. OTURUM</i>			
Kahramanın yaşadıklarını (problemi) anlama (K1)	Kod-44: Arkadaşlarına yardım etti.	Kod-44	5
	Kod-45: Arkadaşlarını kurtarmak için cesur davrandı.	Kod-45	6
	Kod-46: Arkadaşlarını korudu, onlara yardım etti.	Kod-46	4
Yaşadığı durumla ilgili duygularını ifade etme (K2)	Kod-47: Mutlu olurum.	Kod-47	11
	Kod-48: Kendimi cesur/güçlü hissederim.	Kod-48	4

3. OTURUM			
Kahramanın yaşadıklarını (problemi) anlama (K1)	Kod-49:Özür dilediğinde.	Kod-49	10
	Kod-50:Pişman olup, özür dilediğinde.	Kod-50	5
Kendi yaşantısında benzer anılarını paylaşma (K3)	Kod-51:Pişman oldum ve özür diledim.	Kod-51	6
	Kod-52:Özür diledim.	Kod-52	9
4. OTURUM			
Kahramanın yaşadıklarını (çözümü) anlama (K1)	Kod-53:Bakış açısını değiştirmesini öneriyor.	Kod-53	9
	Kod-54:Yeni şeyler denemesini öneriyor.	Kod-54	5
	Kod-55:Kendini değiştirmesini söylüyor.	Kod-55	1
Kendi yaşantısında benzer anılarını paylaşma (K3)	Kod-56::Bazen cevapları unuttunca utaniyorum.	Kod-56	3
	Kod-57:Bazen oluyor/utaniyorum.	Kod-57	11
	Kod - 58: Utaniyorum ve bunu onlara söylüyorum.	Kod-58	1
5. OTURUM			
Kahramanın yaşadıklarını (problemi) anlama (K1)	Kod-59:Endişelenip, işinin olduğunu söylüyor.	Kod-59	8
	Kod-60:Meşgul olduğunu söylüyor.	Kod-60	2
	Kod-61:Hiç gitmiyor.	Kod-61	3
Kendi yaşantısında benzer anılarını paylaşma (K3)	Kod-62:Oldu.	Kod-62	7
	Kod-63:Bazen oluyor.	Kod-63	6
	Kod-64: Misafirlikte kaldığımda hiç gelmeyeceksin sanmışım.	Kod-64	1
	Kod-65:Uyurken kötü rüya görmek.	Kod-65	1
6. OTURUM			
Kahramanın yaşadıklarını (problemi) anlama (K1)	Kod-66:Öfkeleni, bağırdı, çağırdı, hopladı, zıpladı.	Kod-66	3
	Kod-67: Öfkeleni, bağırdı.	Kod-67	7
	Kod-68: Öfkeleni/Kızdı.	Kod-68	5
Duygularını tanıma ve ifade etme (K2)	Kod-69:Yaptıklarımın bozulmasına öfkeleniyorum.	Kod-69	1
	Kod-70: Kardeşim beni kızdırıyor.	Kod-70	4
	Kod-71:Oluyor, sinirleniyorum.	Kod-71	6
	Kod-72:Ben sinirlenmiyorum.	Kod-72	3
	Kod-73:Babama kızıyorum.	Kod-73	1
7. OTURUM			
Kahramanın yaşadıklarını (problemi) anlama (K1)	Kod-74:Onun için endişelendi.	Kod-74	3
	Kod-75:Sakin ve yavaş olmasını söyledi.	Kod-75	7
	Kod-76:Koşmamasını söyledi.	Kod-76	5
Kavramı anlamlandırma (K4)	Kod-77:İstediğin şeyleri yapmak.	Kod-77	9
	Kod-78:İstediğin her şeyi yapmak.	Kod-78	6
8. OTURUM			
Kahramanın duygularını anlama (K1)	Kod-79: Çok rahatladı.	Kod-79	9
	Kod-80: Mutlu/ iyi hissetti.	Kod-80	6
Yaşadığı durumla ilgili duygularını ifade etme (K2)	Kod-81: Korkardım.	Kod-81	5
	Kod-82: Kötü hissedirdim.	Kod-82	7
	Kod - 83: Hayvanlarla oynardım/ onları severdim.	Kod-83	3

*Not: Alt kategoriler her oturumda farklı hikayeler kullanıldığı için Katarsis (Arınma) kategorisine yönelik sorular birbirinden farklılık göstermektedir. (K1, K2...K4 vb.)

Katarsis (arınma) kategorisinde birinci oturumda “Kahramanın yaşadıklarını (problemi) anlama” alt kategorisinde ki soruya çocukların 8’i “Onun için üzülür ve ona yardım etmek istedi.”, 4 çocuk “İyi biri böyle davranır.” 3 çocuk ise “Arkadaşına yardım etti.” şeklinde cevap vermişlerdir. Katarsis (arınma) kategorisinde birinci oturumda “Yaşadığı durumla ilgili duygularını ifade etme” alt kategorisinde ki soruya 4 çocuk “Üzülürüm ve korkarım.” 6 çocuk “Kötü

hissederim.” Şeklinde cevaplar vermişlerdir. Aynı şekilde 1, 2., 6. Ve 8. oturumlarda Yaşadığı durumla ilgili duygularını ifade etme alt kategorisinde (K2) çocuklar kahramanın yaşadığı problemi anlayarak kendi yaşantısıyla bağlantı kurması ve sorunun üstesinden gelme konusunda yeni yollar keşfetmesi çocuğun duygularını rahatça ifade etmesini sağlamıştır. Aynı şekilde 2., 3., 4., 5., 6., 7., ve 8. oturumlarda da “Kahramanın yaşadıklarını (problemi) anlama” (K1) alt kategorisinde çocuklar kahramanın yaşadığı problemi anlayarak kendi bastırılmış duygularını açığa çıkarma ve sorunun üstesinden gelerek duygusal rahatlatma yaşadıkları ve böylece katarsis aşamasını başarılı bir şekilde gerçekleştirdikleri söylenebilir. (Bkz. Tablo 4.)

Katarsis (arınma) kategorisinde üçüncü oturumda “Kendi yaşantısında benzer anılarını paylaşma” alt kategorisinde ki soruya 6 çocuk “Pişman oldum ve özür diledim” 9 çocuk “Özür diledim” şeklinde cevap vermişlerdir. Birey, karakterin deneyimini kendi deneyimleriyle bağdaştırır. 3., 4. Ve 5. Oturumlarda da çocuklar “Kendi yaşantısında benzer anılarını paylaşma” alt kategorisinde benzer cevaplar vermiş ve böylece çocuk kahramanla empati kurar ve kendi duygularını açıklayarak soruna farklı çözüm yolları getirdiğini söyleyebiliriz (Leana-Taşçılar, 2012). Çocuk hikâyedeki karakterle özdeşleşir ve karakterle duygusal bağ kurmaya başlar Çocuk kendi duygularını ve hikâye kahramanın duygularını anlamaya çalışarak kendi duygularını açıklamaya çalıştığını söyleyebiliriz.

Bu sonuçlar değerlendirildiğinde Katarsis (arınma) kategorisinde çocukların uygulama sonunda hikayedeki kahramanın özelliklerini ve yaşadığı duyguları açıklayarak bastırılmış duygularını açığa çıkararak, sorunun üstesinden gelme yollarını keşfederek duygusal rahatlatma sağladığını, böylece bu davranışların öz-düzenleme becerilerinden engelleyici kontrol alt boyutu özellikleri ile örtüştüğü söylenebilir. (Bkz. Tablo 4.)

Tablo 5. Bibliyoterapi Uygulamasında İlgörü ve Genelleştirme Kategorisine Ait Sorulan Soruların Değerlendirilmesine Ait Bulgular

KATEGORİ: İÇGÖRÜ VE GENELLEŞTİRME			
ALT KATEGORİLER*	KODLAR	FREKANSLAR (n)	
1. OTURUM			
Çıkarım yapma (genelleştirme)-duyguları ifade etme (İG1)	Kod-84:İyi niyetli, fedakar olmalıyız.	Kod-84	3
	Kod-85: Güzel davranmalıyız.	Kod-85	4
	Kod-86: Yardım etmeliyiz.	Kod-86	8
Kavramı anlamlandırma (İG2)	Kod-87: Mutlu, üzgün, şaşkın, kızgın, endişeli.	Kod-87	3
	Kod-88: Üzgün, kırgın ve mutsuz.	Kod-88	5
	Kod-89:Üzgün	Kod-89	4
	Kod-90: Bilmiyorum.	Kod-90	3
2. OTURUM			
Çözüm yollarını anlama (İG3)	Kod-91: Aşağı-yukarı uçtu.	Kod-91	13
	Kod-92:Düz – ters uçtu.	Kod-92	7
	Kod-93: Daireler çizerek uçtu.	Kod-93	4
	Kod-94:Hızlı-yavaş uçtu.	Kod-94	10
Kendi tanıma ve benzer anılarını paylaşma (İG4)	Kod-95: Arkadaşlarıma yardım etmem.	Kod-95	4
	Kod-96:Hızlı konuşmam.	Kod-96	2
	Kod-97 :Esmer olmam	Kod-97	1
	Kod – 98: Aynıyız.	Kod-98	3
	Kod – 99: Bilmiyorum.	Kod-99	4
	Kod-100: Kalem tutmam, oyun oynamam.	Kod-100	1
3. OTURUM			
Empati kurma ve çözüm bulma (İG5)	Kod-101: Üzülürdüm, özür dilemesini beklerdim.	Kod-101	5
	Kod-102:Üzülürdüm.	Kod-102	7
	Kod-103: Ona kızardım ve küserdim.	Kod-103	3
Çıkarım yapma (genelleştirme)-duyguları ifade etme (İG1)	Kod-104:İyi hissettirir.	Kod-104	8
	Kod-105:Mutlu oluruz.	Kod-105	6
	Kod-106 :Yine birlikte olabiliriz.	Kod-106	1
4. OTURUM			

Çözüm yollarını anlama (İG3)	Kod-107:Yeni şeyler deniyor.	Kod-107	6
	Kod-108: Öğretmenin söylediğini yapıyor.	Kod-108	6
	Kod-109:Bakış açısını değiştiriyor ve mutlu oluyor.	Kod-109	3
Yaşadığı durumla ilgili duygularını ifade etme (İG6)	Kod-110:Mutlu olurdum.	Kod-110	5
	Kod-111:Kendime daha çok güvenirdim.	Kod-111	7
	Kod-112: Heyecanlanırdım.	Kod-112	4
	Kod-113: Eğlenirdim.	Kod-113	2
5.OTURUM			
Çözüm yollarını anlama (İG3)	Kod-114:Dans edip eğlendi ve başarabilirim dedi.	Kod-114	2
	Kod-115: Başarabilirim dedi.	Kod - 115	7
	Kod-116:Cesaretli hissederek/cesur olarak yaptı.	Kod-116	6
Farklı çözüm yolları bulma (İG7)	Kod-117:Sakin olup, heyecanımızı yenerek.	Kod-117	5
	Kod-118:Cesur olarak.	Kod-118	6
	Kod-119:Kahve içerek	Kod-119	1
	Kod-120:Güvenerek.	Kod-120	3
6.OTURUM			
Çözüm yollarını anlama (İG3)	Kod-121: Bağırarak onları kovmaya çalıştı.	Kod-121	4
	Kod-122:Onları kovmaya çalıştı.	Kod-122	5
	Kod - 123:Kabullendi.	Kod-123	5
	Kod - 124: Sakinleşti ve onları kabullendi.	Kod-124	1
Çıkarım yapma (genelleştirme)-duyguları ifade etme (İG1)	Kod-125:Sakin kalmaya	Kod-125	9
	Kod-126:50'ye kadar saymaya.	Kod-126	1
	Kod-127 :Kabullenmeye	Kod-127	5
7.OTURUM			
Farkındalığı ifade etme (İG8)	Kod-128:Sakin kalmayı öğrendi.	Kod-128	9
	Kod-129:Güzel davranmayı öğrendi.	Kod-129	1
	Kod - 130: Yavaş olmayı öğrendi.	Kod-130	3
	Kod - 131 : Dinlenmesi gerektiğini öğrendi.	Kod-131	2
Kendi tanıma ve benzer anılarını paylaşma (İG4)	Kod-132:Rahatlatır, dinlendirir.	Kod-132	8
	Kod-133:Güçlülük kazandırır.	Kod-133	2
	Kod-134 : Sakin olunca daha güzel hissediyorum.	Kod-134	5
8.OTURUM			
Çözüm yollarını anlama (İG3)	Kod-135: Rüya düzenli olmasını sağladı.	Kod-135	7
	Kod-136:Rüya görmeseydi dağınık olmaya devam ederdi.	Kod-136	6
	Kod-137 : Eşyalarını bulamayınca dağınık olmaktan vazgeçerdi.	Kod-137	2
Farkındalığı ifade etme (İG8)	Kod-138: Vaktimizi daha iyi kullanırız.	Kod-138	3
	Kod-139: Aradığımızı kolayca buluruz.	Kod-139	7
	Kod - 140: Kolaylık/ rahatlık sağlar.	Kod - 140	3
	Kod - 141:Mutlu oluruz.	Kod-141	2

*Not: Alt kategoriler her oturumda farklı hikayeler kullanıldığı için İçgörü ve genelleştirme kategorisine yönelik sorular birbirinden farklılık göstermektedir. (İG1, İG2...İG8 vb.)

İçgörü ve Genelleştirme kategorisinde birinci oturumda “Çıkarım yapma (genelleştirme)-duyguları ifade etme” alt kategorisinde ki soruya 3 çocuk “İyi niyetli, fedakar olmalıyız”, 4 çocuk “Güzel davranmalıyız”, 8 çocuk “Yardım etmeliyiz” şeklinde cevap vermişlerdir. “Kavramı anlamlandırma” alt kategorisinde 3 çocuk “Mutlu, üzgün, şaşkın, kızgın, endişeli”, 5 çocuk “Üzgün, kırgın ve mutsuz”, 4 çocuk “Üzgün”, 3 çocuk “Bilmiyorum” şeklinde cevap vermiştir. Aynı şekilde 3. Ve 6. oturumda da çocuklar “Çıkarım yapma (genelleştirme)-duyguları ifade etme” alt kategorisinde ki soruya duygularını ifade ettikleri ve sorunların farkına vararak çıkarımlarda buldukları söylenebilir. (Bkz. Tablo 5.)

İçgörü ve Genelleştirme kategorisinde ikinci oturumda “Çözüm yollarını anlama” alt kategorisinde ki soruya 13 çocuk “Aşağı-yukarı uçtu”, 7 çocuk “Düz - ters uçtu”, 4 çocuk “Daireler çizerek uçtu”, 10 çocuk “Hızlı-yavaş uçtu”

şeklinde cevap vermişlerdir. Bu sonuçlara göre çocukların “Çözüm yollarını anlama” alt kategorisinde problemleri çözmeye çelişkiler yaşadığı söylenebilir. Ancak İçgörü ve Genelleştirme kategorisinde 4., 5., 6., ve 8. Oturumlarda “Çözüm yollarını anlama” alt kategorisinde problemleri anlama ve çözüm yolu bulmada daha başarılı oldukları söylenebilir. (Bkz. Tablo 5.)

İçgörü ve Genelleştirme kategorisinde ikinci oturumda “Kendi tanıma ve benzer anılarını paylaşma” alt kategorisinde ki soruya 4 çocuk “Arkadaşlarıma yardım etmem”, 3 çocuk “Aynıyız”, 4 çocuk “Bilmiyorum” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Bu sonuçlara göre bazı çocukların kendilerine dönük çıkarımda bulduklarını bazılarının ise çıkarımda bulunmadıklarını söyleyebiliriz. İçgörü ve Genelleştirme kategorisinde yedinci oturumda “Kendi tanıma ve benzer anılarını paylaşma” alt kategorisinde çocukların verdikleri cevaplara göre kendilerine dönük çıkarımda bulduklarını ve duygusal farkındalıklarını ifade ettiklerini söyleyebiliriz.

İçgörü ve Genelleştirme kategorisinde üçüncü oturumda “Empati kurma ve çözüm bulma” alt kategorisinde ki soruya 5 çocuk “Üzülürdüm, özür dilemesini beklerdim”, 7 çocuk “Üzülürdüm”, 3 çocuk “Ona kızardım ve küserdim” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Bu sonuçlara göre çocukların hikâyede geçen kahramanın yerine kendisini koyabilir ve yaşadığı durumun sadece kendi başına gelmediğini fark eder. Çocukların hikâyede geçen kahramanla empati kurabildiğini ve duygularını açıkça ifade edebildiğini söyleyebiliriz.

İçgörü ve Genelleştirme kategorisinde dördüncü oturumda “Yaşadığı durumla ilgili duygularını ifade etme” alt kategorisinde ki soruya 5 çocuk “Mutlu olurum”, 7 çocuk “Kendime daha çok güvenirdim”, 4 çocuk “Heyecanlanırdım” 2 çocuk “Eğlenirdim” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Bu sonuçlara göre çocukların yaşadığı durumla ilgili duygularını açıkça ifade ettiklerini ve olumlu cevaplar verdiklerini söyleyebiliriz.

İçgörü ve Genelleştirme kategorisinde beşinci oturumda “Farklı çözüm yolları bulma” alt kategorisinde ki soruya 5 çocuk “Sakin olup, heyecanımızı yenerek”, 6 çocuk “Cesur olarak”, 1 çocuk “Kahve içerek”, 3 çocuk “Güvenerek” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Bu sonuçlara göre çocukların farklı çözüm yollarını bulmada yeterli beceriye sahip olduğunu söyleyebiliriz.

İçgörü ve Genelleştirme kategorisinde yedinci oturumda “Farkındalığı ifade etme” alt kategorisinde ki soruya 9 çocuk “Sakin kalmayı öğrendi”, 1 çocuk “Güzel davranmayı öğrendi”, 3 çocuk “Yavaş olmayı öğrendi”, 2 çocuk “Dinlenmesi gerektiğini öğrendi” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Aynı benzer ifadeleri sekizinci oturumda da görmekteyiz. (Bkz. Tablo 5.) Bu sonuçlara göre çocukların duygusal farkındalıklarının yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Bibliyoterapi içgörü aşamasında kişinin, zihin ve duyguları bütünleşerek yaşadığı probleme dair çözümleri tanımlar (Cornett ve Cornett, 1980, s.18; akt. Afolayan, 1992). Okuyucular, metnin sonucunu değerlendirirken kontrolün kendilerinde olduğunu fark ederler. Bu çıkarımlarını gerçek yaşama aktarabilir, alternatif çözümler getirebilir ve sorunlarının çözümünde sorumluluk üstlenebilirler (Afolayan, 1992).

Birey kendini başkasının yerine koyabilir ve yaşadığı durumun sadece kendi başına gelmediğini fark eder. Genelleştirme küçük çocuklar için biraz daha zor olsa da, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin ve yetişkinlerin ulaştığı düzeydir. Bu düzeyde sıklıkla birey kendini başkasının yerine koyabilir ve var olan durum ya da problemin sadece kendisinin yaşamadığını, başkalarının da başına gelebileceğini idrak eder. (Leana-Taşçılar, 2012). Bibliyoterapi uygulamasının sonuçları analiz edildiğinde genel anlamda çocukların hikâyeler ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda özdeşim kurma, duygularını ifade etme, problemleri tanımlama ve çözüm yolları bulma, farkındalık ve empati becerilerinin geliştiğini söyleyebiliriz. Bibliyoterapi uygulaması sonucunda ulaşılan bu bulgular öz-düzenleme becerileri olan dikkat, görsel ve mekânsal bilgi, bilgiyi akılda tutuma, zihinsel dengeyi sağlama, olaylar arası bağlantı kurma ve sorunların üstesinden gelme yöntem ve davranışlarını keşfetme vb. boyutlarını destekler niteliktedir.

Araştırma örneğinde yer alan okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme becerilerini belirlemek için bibliyoterapi uygulaması öncesinde ve sonrasında “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz-düzenleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (Anne Formu)” uygulanmış ve sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Ön test Puanları ile Sontest Puanları için İlişkili ölçümler t-testi İstatistik Dağılımları

GRUP	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	sd	t	p
ÖNTEST	15	75,4000	7,79010	14	-4,775	,000
SONTEST	15	85,3333	6,39940			

Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz-düzenleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (Anne Formu)” ön test ve son test ilişkili ölçümler T-testi sonucunda iki uygulama arasında

anlamli bir fark olduğu tespit edilmiştir. ($t=-4,775$; $p<0,01$) Annelerin bibliyoterapi uygulaması sekiz gün sürmüş ve hemen arkasından okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme becerileri ölçülmüştür. Böylelikle çocukların öz-düzenleme becerilerine etki eden diğer faktörlerin etkisi en aza indirilerek annelerin bibliyoterapi uygulamasının etkisi ölçülmeye çalışılmıştır. Ancak öz-düzenleme becerileri (Emre ve ark., 2019; Saraç, Abanoz ve Ogelman, 2021; Vardi ve Demiriz, 2021) ile bibliyoterapi uygulamaları (Shepherd ve Koberstain, 1989; Akgün ve Benli, 2019). konusunda kısa süreli araştırmalar olsa da dış faktörlerin neler olduğu konusunda kesin bir yargıya varmak bu araştırmalarla mümkün olmasa da çocukların öz-düzenleme becerilerinde ki farkın bibliyoterapi uygulamasından sonra gerçekleşmiş olması gerçeğini de göz önünde bulundurduğumuzda çocukların davranışlarına etki edebilecek dış faktörler olan anne-baba tutumları, öğretmen tutumları, akran ilişkileri ve eğitim programı gibi kısa bir sürede davranışlara etkisinden söz edebileceğimiz kadar edemeyeceğimiz faktörlerde göz önünde bulundurulduğunda bibliyoterapi uygulamasının çocukların davranışında az sayılamayacak (Ön test: $\bar{x}=75,40$; Son test: $\bar{x}=85,33$) bir değişime yol açtığı gerçeğini görmezden gelemeyeceğimizi söyleyebiliriz. Bu sonuca göre, 4-6 Yaş Çocukların Öz-düzenleme Becerisi üzerinde annelerin bibliyoterapi uygulamalarının azda olsa etkili olduğu söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular bu bölümde ayrıntıları ile tartışılarak daha önce yapılmış olan benzer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak verilmiştir.

Öz-düzenleme çok bileşenli bir yapı olarak, çocukların davranışsal, bilişsel ve duygusal düzenlemeleri kapsayan tamamlayıcı bir kavramdır. Davranışsal düzenleme, dikkat odaklama, çalışma belleği ve engelleyici kontrol gibi yürütücü işlev becerilerini ifade eder (Astarlar, 2019) Araştırma sonuçlarına göre, annelerin bibliyoterapi uygulamaları sonrasında çocukların öz-düzenleme beceri puanlarının artış gösterdiği bulunmuştur. Ancak bibliyoterapi uygulamaları sonrasında Uygulama etkinliklerinin anneler tarafından çok olumlu karşılandığı izleme etkinliklerinin değerlendirmesi sonucunda görülmüş ve çocukların öz-düzenleme becerilerinde çok olumlu bir gelişme sağlandığı yapılan ilişkili ölçümler t testi sonucunda gözlemlenmiştir. Bibliyoterapi yönteminin okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında özellikle kişiler arası problem çözme sosyal olan çözümler konusunda çözüm sayılarının anlamlı derecede arttığını göstermektedir (Uyar ve Güleç, 2021).

Okul öncesi dönemde temelleri atılan öz-düzenleme becerilerinin kazanılması da çocuğun kendisiyle ilgili duygu ve düşüncelerini olumlu yönde etkileyerek benlik algısı düzeyini, duygu ve düşüncelerini denetleme, düzenleme; çocuğun duygularını, davranışlarını, isteklerini erteleyebilme ya da bastırabilme, kurallara uygun davranabilme, duygularını kontrol edebilme ve dikkatini yönetebilme becerisi gibi kazanımlar çocuğun kendisine yönelik olumlu tutum geliştirmesi sağlayabileceği bir çok araştırmada belirtilmiştir (Bayındır, 2016; Aydın ve Ulutaş, 2017; Erol ve İvrendi, 2018; Tuzcuoğlu ve ark., 2019; Astarlar, 2019; Saraç, Abanoz ve Ogelman, 2021; Vardi ve Demiriz, 2021). Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; Schreur (2006)'in bibliyoterapi uygulamaları sonucunda disiplin sorunları nedeniyle okuldan uzaklaştırılan ergenlerin, rehabilitasyonundan olumlu sonuçlar elde etmesi ile Berns (2003)'in yas sürecinde, depresyonda, uyuşturucu madde kullanımı ve diğer davranışsal sorunların önlenmesi ve tedavisinde etkili sonuçlar elde etmesi araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir.

Akgün ve Benli, (2019) tarafından hazırlanan durum çalışmasında 48-66 aylık çocuklarda gelişimsel bibliyoterapi sürecinde hikâye kitabının çocuklara sunulması ve örnek sorularla okuma öncesi ve okuma sonrası yapılabilecekler ve uygun takip faaliyetlerinin çok önemli olduğu tespit edilmiştir. Uyar (2020)'in yaptığı araştırmada Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarda bibliyoterapinin (iyileştiren hikâyelerin) kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bibliyoterapi birçok şekilde yararlı olabilir. Her şeyden önce, bireyin sağlıklı gelişimini ve kişiler arası etkileşimini engelleyen, geçmişte biriktirdiği olumsuz duyguların boşalmasına yardım eder (Bulut, 2010).

Bibliyoterapi uygulamasının sonuçlarına göre, ayrıntılı olarak her oturumda anlatılan hikâyeler ile ilgili çocuklara sorulan sorular sonucunda elde edilen kodlamaların büyük çoğunluğu hikâyede geçen kahraman ve olaylarla ilgili olarak bir karakterle özdeşleşen, kendisi ve karakter arasında benzerlikleri fark eden çocukların özdeşim kurma becerisine sahiptirler. Ayrıca çocukların öz-düzenleme becerileri incelendiğinde bibliyoterapi uygulamasından sonra yapılan ölçümlerde çocukların öz-düzenleme becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme becerileri ile duygularını ve isteklerini bastırabilme, duygularını kontrol edebilme ve

dikkatini yönetebilme gibi becerilere sahip olduğu düşünüldüğünde; bibliyoterapi uygulamasının sonuçlarına göre, çocukların hikâyeler ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda özdeşim kurma, duygularını ifade etme, problemleri tanımlama ve çözüm yolları bulma, farkındalık ve empati becerilerini geliştirmeleri sonucunda çocukların öz-düzenleme becerilerine de olumlu etkide bulunduğunu söyleyebiliriz.

Öneriler

Daha önce yapılan araştırma sonuçları ve bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile annelerin 4-6 yaş çocuklarına bibliyoterapi uygulamasının, çocukların öz-düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucunun paralellik gösterdiği söylenebilir. Okul öncesi dönem çocukların gelişimi açısından çok önemli bir süreci kapsamaktadır. Çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirecek ve destekleyecek etkinliklerden biri olan bibliyoterapi uygulamalarının anneler tarafından yapılması konusunda daha kapsamlı araştırmaların tasarlanması alana önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu araştırma sonucuna göre, bundan sonra okul öncesi dönem çocuklarının bibliyoterapi uygulamaları ile öz-düzenleme becerilerini destekleyecek araştırmaların, bibliyoterapi uygulamaları ve öz-düzenleme becerilerinin özelliklerinin ayrıntılı olarak ortaya konulmasına yönelik okul öncesi dönem çocuklarının okula uyumu, motivasyonu, benlik algısı, özgüven ve problem çözme becerileri vb. farklı boyutlarda araştırmaların yapılması önerilmektedir. Araştırmanın sınırlılıklarından biri olan çok küçük bir örnekleme ve kısa süreli bir uygulama yapılması farklı değişkenlerin bibliyoterapi uygulaması ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ayrıntılı bir şekilde ortaya koymayabilir. Bibliyoterapi uygulamalarının sadece öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi değil farklı gelişim boyutları açısından da araştırılması önemlidir. Okul öncesi dönem çocuklarının geniş örneklemlerle daha uzun süreli bibliyoterapi uygulamalarına katılmaları sonucunda dil gelişimlerine, sosyal duygusal gelişimlerine ve bilişsel gelişimlerine etkisinin incelenmesi alan yazına büyük ölçüde katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Afolayan, J. A. (1992). Documentary perspective of bibliotherapy in education. *Reading Horizons*, 33, 137-148.
- Akgün, E. ve Benli, G. K. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarla bibliyoterapi: bir uygulama örneği. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(1), 100-111. DOI: 10.18863/pgy.392346
- Astarlar, F. (2019). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Çocuklarının Öz-düzenleme Becerilerinin İzlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Aydın F. Ve Ulutaş İ. (2017) Okul öncesi çocuklarda öz-düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ASED)*. 1(2), 36-45.
- Bayındır, D. (2016). *48-72 aylık çocuklar için öz-düzenleme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve çocukların öz-düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Berns, C. F. (2003). Bibliotherapy: Using books to help bereaved children. *Omega Journal of Death and Dying*, 48 (4), 321-336.
- Bulut, S. (2010). Bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışmanlar ve öğretmenler tarafından kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 17-31.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Dinçer, S. (Ed.). (2016) *Dört-Beş Yaş Çocuklarının Öz-düzenleme Becerilerinin İncelenmesi* (s. 459-473). Ankara: Pegem Akademi.
- Emre, O.; Tarkoçin, S.; Temiz, A. ve Ulutaş, A. (2019). 48-62 Aylık Çocukların Öz-düzenleme Becerileri ve Ebeveynlerin İletişim Kurma Düzeyleri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, (INIJOSS) , 8(2), 519-528.
- Erol, A. ve İvrendi, A. (2018). 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi (Anne Formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 178-195.
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz-düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jalongo, M. (1983). Bibliotherapy: literature to promote socioemotional growth. *The Reading Teacher*, 36(8), 796-803.
- Kurt, T. (2018). *Bibliyoterapi yönteminin üstün zekalı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans

tezi] Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Leana – Taşcılar, M. Z. (2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi kullanımı: model önerisi. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 118-136.
- Saraç, S., Abanoz, T. ve Ogelman, H. G. (2021) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz-düzenleme Becerilerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Gelişim ve Psikoloji Dergisi (GPD)* 2(3), 1-11, DOI: 10.51503/gpd.847786
- Schreur, G. (2006). Using bibliotherapy with suspended students. *Reclaiming Children and Youth*, 15 (2), 106-111.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., ve Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187. doi:10.1016/j.ecresq.2007.01.002
- Tuzcuoğlu, N; Azkeskin, K. E.; Küsmüş, G. İ. ve Cengiz, Ö. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz-düzenleme Becerileri ile Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel sayı), 607-623.
- Uyar, F. N. (2020). *5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Bibliyoterapinin Özgüven Ve Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Uyar, F. N. ve Güleç, H. (2021). 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Bibliyoterapinin Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2 (2), 122-139.
- Vardi, Ö. ve Demiriz, S. (2021). 5-6 Yaş çocuklarının davranışsal öz-düzenleme ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1993-2029

The Effect of Bibliotherapy Applied by Mothers on Self-Regulation Skills of 4-6 Year Old Children

Ahmet SAKİN^{id}, Melek YILDIRIM^{id}

Introduction and purpose

The importance of the preschool period in the development of the child is well-known. In this period when many behaviours and skills develop, there is also the formation of self-regulation skills. Self-regulation skills enable the child to gain the skills to delay or suppress their emotions, behaviours, wishes, to act in accordance with the rules, to control their emotions and to manage their attention. In general, self-regulation skill has an important role in the development, learning and social relations of the individual.

While self-regulation skills develop from infancy and childhood to adulthood, maturation is under the influence of familial and external factors. It is seen that the child is permanent in establishing a successful self-regulation basis in the first three years and in gaining skills in this process. (Dincerand Serkan, 2016)

Purpose

The aim of this research, which is within the scope of family education, is to support the development of children in an easy and economical way in many respects, by making use of the healing power of stories by the mothers' bibliotherapy practices. This research aims to determine the extent to which preschool children's self-regulation skills are affected by mothers' bibliotherapy practices. In the research, an answer is sought to the question "Does the bibliotherapy practices of mothers have an effect on the self-regulation skills of 4-6 year old children?"

Literature Review

Behavior regulation level determines the development to be experienced in the pre-school period and also has an active role in the level of success to follow in the pre-school period. (Bayindir, 2016)

It is known that children with advanced self-regulation skills behave by distinguishing between appropriate and inappropriate behaviors. Studies have shown that children who do not develop self-regulation skills have difficulties in academic skills and that self-regulation is something that can be taught (Emre et al., 2019).

Methodology

In this study, quantitative and qualitative methods were used together. A single-group pre-test-post-test experimental design from the quantitative methods was used. Experimental studies are studies to test the effect of the differences determined by the researcher on the dependent variable. In addition, case study, which is one of the qualitative research methods, was also used in this research. Fifteen children and their mothers participated in the study. Within the scope of the research, 8 sessions were applied. Before the sessions and at the end of the 8 sessions, the "Scale for Evaluating Preschool Children's Self-Regulation Skills (Mother Form)" was applied. In each session, mothers conducted the process by reading a book to their children and asking questions. The researcher collected audio, video recording data and activity outputs from mothers while reading stories and asking questions. These collected data were investigated and analysed by the researcher. The analysis was completed by entering the pretest-

posttest data into the SPSS.21 program.

Results, conclusion and suggestions

In the study, the self-regulation skills of 15 children, 10 girls (67%) and 5 boys (33%), were examined. When the educational status of the mothers is examined, there are 2 primary school graduates (13%), secondary school graduate 1 person (7%), high school graduate 5 people (33%), undergraduate degree 5 people (33%), postgraduate degree 2 people (13%).

When the results of the bibliotherapy application are analyzed, we can say that, in general, children's ability to identify, express their feelings, identify problems and find solutions, awareness and empathy skills are in line with their answers to the questions about the stories.

As a result of the related measures T-test, it was determined that there was a significant difference in the Self-Regulation Skills of 4-6 Years Old Children's Bibliotherapy Application of their Mothers. ($t=-4.775$; $p<0.01$) Accordingly, it was concluded that mothers' bibliotherapy practices were effective in increasing children's self-regulation skills.

Schreur (2006) obtained positive results from the rehabilitation of adolescents who were expelled from school due to disciplinary problems, with group reading plans. Berns (2003) suggested that bibliotherapy can be used in the school setting for the prevention and treatment of grief, depression drug use and other behavioral problems.

In the case study prepared by Akgün and Benli, (2019), it was determined that presenting the storybook to the children during the developmental bibliotherapy process of 48-66 month-old children, what can be done before and after reading with sample questions, and appropriate follow-up activities are very important. In the study conducted by Uyar (2020), it was determined that bibliotherapy (healing stories) has an effect on interpersonal problem solving skills in children aged 5-6 years attending pre-school education institutions.

It can be said that the results obtained in these studies are parallel with the result that mothers' application of bibliotherapy to their children aged 4-6 has a positive effect on children's self-regulation skills. Preschool period covers a very important process for the development of children. The design of more comprehensive studies on bibliotherapy practices, which is one of the activities that will develop and support children's self-regulation skills, will make an important contribution to the field. As a result of this research, it is recommended that different studies be conducted to support preschool children's bibliotherapy practices and self-regulation skills.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Sakin, A. & Yıldırım, M. (2022). Annelerinin bibliyoterapi uygulamasının 4-6 yaş çocukların öz-düzenleme becerisi üzerindeki etkisi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1): 44-59. doi: 10.55008/te-ad.1038335

Kapsayıcı Resimli Çocuk Kitaplarının Okul Öncesi Eğitimde Kullanılması

Using Inclusive Picture Books in Early Childhood Settings

Esmâ EROĞLU^{ID}

ÖZ

Eğitimde kapsayıcı terimi özel gereksinim, cinsiyet, dil, din, etnik köken, sosyo-ekonomik düzey, hastalık gibi herhangi bir nedenden dolayı eğitime dahil olamayan veya dahil olduğu halde sınıftaki öğrenme süreçlerine katılmayan tüm çocukları eğitim ve öğrenme süreçlerine dahil etmek anlamında kullanılmaktadır. Erken çocukluk eğitimi programlarının ve eğitim ortamlarının kapsayıcı olması ve eğitimcilerin çocukların kültürel, dilsel ya da bireysel deneyimlerini anlaması tüm çocukların gelişiminde fark yaratmaktadır. Bu nedenle son yıllarda kapsayıcı bir bakış açısıyla eğitim ortamlarının nasıl zenginleştirileceği önemli bir araştırma konusu olmuştur. Çocukların başka insanların yaşamlarını ve deneyimlerini inceleyerek kendilerini ve başkalarını daha iyi anlamalarını sağlayan resimli çocuk kitapları ise bireysel farklılıklara ilişkin ilk algılarının oluşmasında eğitim ortamlarındaki en önemli faktörlerden biri görülmektedir. Bu nedenle bu derlemede, erken çocukluk döneminde kullanılan kapsayıcı resimli çocuk kitaplarının özellikleri ve eğitim ortamlarında nasıl kullanılacağı incelenirken; kapsayıcılık özel gereksinimli çocuklar, farklı kültürlerden gelen çocuklar ve toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı çocuk edebiyatı, Kapsayıcı eğitim, Toplumsal cinsiyet eşitliği, Kültürel çeşitlilik

ABSTRACT

The term inclusive in education means to include all children who may be excluded from participating and learning in the classroom for any reasons such as, their special needs, gender, language, religion, race, socio-economic level or illness. Inclusive early childhood education programs, educational environments and the educators' understanding of children's cultural, linguistic or individual experiences make a difference in all children's development. For this reason, how to enrich educational environments with an inclusive perspective has been an important research topic in recent years. Children's picture books, which enable children to better understand themselves and others by examining the lives and experiences of other people, are one of the most important factors in the formation of their first perceptions about individual differences. Therefore, in this review, while we examine the features of inclusive children's picture books and how to use them in educational environments; inclusion is discussed in the context of children with special needs, children from different cultures and gender equality.

Keywords: Inclusive children literature, inclusive education, gender equality, cultural diversity

GİRİŞ

Okul öncesi dönemde eğitimcilerin görevi çocukların özelliklerine ve gereksinimlerine uygun öğrenme deneyimleri sunmaktır (Essa, 2002). Bu öğrenme deneyimleri için en önemli araçlardan birisi ise resimli çocuk kitaplarıdır. Öğretmenler, kitapları paylaşarak çocuklara diğer insanlar hakkında düşünme fırsatı sunarken, çocuklar kitaplardaki insanlara ait resim ve metin özelliklerini birleştirerek diğer insanlar hakkında fikir sahibi olmaktadır. Böylelikle hem kendilerine hem de başkalarına yönelik bir anlayış geliştirmektedirler (Mendoza ve Reese, 2001).

Bireysel farklılıkların kabul edilmekle kalmayıp aynı zamanda değer gördüğü ve her bir çocuğun katkı sağlayabileceği ortak bir öğrenme iklimi oluşturulan okul öncesi eğitimi ortamları, tüm çocukların gelişimini desteklemektedir (Makin ve Whitehead, 2004). Bu bakımdan son yıllarda erken çocukluk eğitimi politikalarında ve programlarında, çocukların ve ailelerin farklı özelliklerini dikkate alma noktasında önemli bir farkındalık artışı olmuştur (Robinson ve Jones Diaz, 2006). Bireysel farklılıkları ne olursa olsun tüm çocukları bütünleştiren kapsayıcı bir bakış açısı ön plana çıkmıştır.

* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Esmâ EROĞLU

E-posta/E-mail: esmaeroglu@hacettepe.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 12.03.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 20.04.2022

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2022

Kapsayıcı terimi, tüm çocukları eğitime ve öğrenme süreçlerine dahil etmek anlamını taşımaktadır. Buna göre, özel gereksinim, dil, din, etnik köken, sosyo-ekonomik düzey, hastalık gibi herhangi bir nedenden dolayı eğitime dahil olamayan veya dahil olduğu halde sınıftaki öğrenme süreçlerine katılmayan tüm çocukları dahil etmek anlamına gelmektedir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2008). Program ve materyaller, sınıftaki tüm çocukların kültürüne, diline, sosyo-ekonomik durumuna ve özel gereksinimlerine hassasiyet gösterecek şekilde olduğunda, tüm çocuklar aileleri, dilleri ve kültürleri ile kabul edilmiş hisseder (Kemple, 2004). Bununla birlikte çocukların, kendileri ve başkaları hakkında tutumlar geliştirdikleri erken dönemlerde farklılıkların olumlu olarak algılandığı örneklerle karşılaşmaları, olumlu bir benlik algısı geliştirmeleri için oldukça önemlidir (Siraj-Blatchford ve Clarke, 2000). Bu bakımdan kitaplar; çocukların cinsiyet, ırk, sınıf gibi kavramlara ilişkin ilk algılarını oluşturmalarını sağlamaktadır (Frawley, 2008). Duyarlı, saygılı, çeşitli ve kapsayıcı olarak nitelendirilen kitaplar çocukların ırk, kültür, cinsiyet gibi özelliklere dayanan farklılıklara yönelik kabulünü arttırmaktadır (Hayden ve Prince, 2020). Bu nedenle erken dönemde kapsayıcı kitapların özellikleri ve eğitim ortamlarında nasıl kullanıldığı önem kazanmaktadır.

Alan yazında resimli çocuk kitapları, bireysel farklılıkları olan çocukları nasıl ele aldığı veya kapsayıcı bakış açısını sağlamada sınıf ortamında nasıl kullanılacağına ilişkin yer bulmaktadır. Kapsayıcı çocuk kitaplarının eğitim ortamlarında kullanılmasına yönelik en çok özel gereksinimli çocukların kapsayıcı eğitime dahil edilmesi ile kültürel çeşitlilik ve toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında araştırmaların olduğu görülmektedir.

Özel gereksinimli çocuklar ile ilgili olarak, resimli çocuk kitaplarında özel gereksinimli karakterlerin özelliklerini inceleyen çalışmalar (Arıkan, Tomris, Yılmaz Bursa ve Tuna, 2021; Blaska, 2004; Gaffney ve Wilkins, 2016; Gonen, Dursun, Topcu Bilir, Tarman ve Nur, 2015; Kaymaz, 2017; Kırkgöz ve Diken, 2019; Koc, Koc ve Ozdemir, 2010; Leininger, Dyches, Prater ve Heath, 2010; Öztürk, Afacan ve Demirtaş İlhan, 2022; Pennell, Wollak ve Koppenhaver, 2017) ile kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmak için eğitim ortamlarında özel gereksinimli karakterler içeren kitapların kullanımına yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Erdoğan ve Baş, 2018; Lian, Zhang, Ma, Wang ve Lin, 2020; Sigmon, Tackett ve Azano, 2016). Kitapların incelenildiği çalışmalarda ulusal alan yazın bağlamında Türkçe resimli kitaplarda geçmişe oranla daha iyi bir terminoloji kullanıldığı, ancak kitapların çoğunluğunun çeviri olduğu ve daha çok gereksinime odaklandığı görülmektedir. Bu bakımdan kitaplarla ilgili geliştirilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Bununla birlikte ülkemizde kitapların eğitim ortamlarında nasıl kullanılacağına ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Resimli çocuk kitaplarıyla ilgili kapsayıcı eğitim açısından ele alınan bir diğer faktör kültürdür. Özellikle küresel olarak göç ve savaş gibi nedenlerle toplumdaki kültürel çeşitlilik arttıkça, eğitimcilere olumlu sosyal değerleri aktarma konusunda önemli bir sorumluluk düşmektedir ve kitaplar bu noktada önemli bir araçtır (Callow, 2017). Çok kültürlü kitaplar, çocukların metinlerde tasvir edilen insanların yaşamlarını ve deneyimlerini inceleyerek kendilerini ve başkalarını daha iyi anlamalarını sağlamaktadır (Bennett, Gunn, Gayle-Evans, Barrera ve Leung, 2018). Genel olarak alan yazında, çocuk kitaplarında kültürün dil, sınıf, etnik köken gibi faktörler açısından ele alınışını inceleyen çalışmalar (Yoo-Lee, Fowler, Adkins, Kim ve Davis, 2014; Mendoza ve Reese, 2001; Golos ve Moses, 2011); çok kültürlü çocuk kitaplarının eğitim ortamlarında nasıl kullanılacağına öneriler getiren çalışmalar (Bennett vd, 2018; Harper ve Brand, 2010; Husband, 2019; Klefsad ve Kimverly, 2013) veya hem kitapların hem de uygulamaların kültürel çeşitlilik açısından incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Adam ve Barratt – Pugh, 2020). Genel olarak, her ne kadar iyileşmeler olsa da çocuk kitaplarında farklı kültürlerden gelen karakterlerin çoğunlukla ihmal edildiği; dahil edildiklerinde ise olumsuz kalıp yargılarla ve yanlış bilgilerle betimlenebildikleri görülmektedir (Yoo-Lee vd., 2014; Mendoza ve Reese, 2001; Golos ve Moses, 2011).

Son olarak; araştırmalarda kapsayıcı eğitim açısından ele alınan konu toplumsal cinsiyet eşitliğidir. Her ne kadar son yıllarda kapsayıcı bakış açısı yaygınlaşsa da çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyete yönelik kalıp yargıların halen yaygın olduğu ve kadınlar ile kız çocuklarının temsillerinin sınırlı olduğu ve bu temsillerin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir (Adam ve Harper, 2021; Anderson ve Hamilton, 2005; Bahçeli Kahraman ve Özdemir, 2019; Diekman ve Murnen, 2004; Filipovic, 2018; Hamilton, Anderson, Broaddus ve Young, 2006; McCabe, Fairchild, Grauerholz, Pescosol ve Tope, 2011). Kültürel olarak kapsayıcı veya toplumsal cinsiyet eşitliğini gözeten kitapların nasıl seçileceği ve okul öncesi eğitimde nasıl kullanılacağına ilişkin ise özellikle ulusal alan yazının sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu çıkarımı doğrular bir şekilde örneğin kitaplarla ilgili olarak, Feyman Gök ve Mülayim (2021) araştırmalarında 2014-2020 yılları arasında yayımlanan 39 adet resimli çocuk kitabını kapsayıcılık açısından incelemiştir. Bu inceleme sonunda kitaplarda kapsayıcılık açısından en çok yer verilen ögenin dış görünüş farklılığı olduğunu tespit ederken en az cinsiyet ve ırk öğelerine yer verildiğini; bu kitaplarda renk, dil, din gibi öğelere rastlanmadığını belirtmiştir.

Bu nedenle bu derlemede, kapsayıcı resimli çocuk kitaplarının özellikleri ve okul öncesi eğitim ortamlarında nasıl kullanılacağı incelenirken; kapsayıcılık özel gereksinimli çocuklar, farklı kültürlerden gelen çocuklar ve toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında ele alınmıştır.

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLAR VE RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARI

Özel gereksinimli, Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde “özel eğitim gerektiren birey” olarak bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitsel yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey olarak tanımlanmaktadır. Bu yönetmeliğe göre, alan yazında Kaynaştırma/Bütünleştirme olarak tanımlanan, özel gereksinimli çocukların normal gelişen çocuklarla birlikte eğitim almaları esas görülmektedir. Buna göre, 36.aylarından itibaren özel gereksinimli çocuklara okul öncesi eğitim zorunludur ve gerekli durumlarda bu süre uzatılabilir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Kaynaştırma ile özel gereksinimli çocuklar hem fiziksel hem de sosyal ortamlarını paylaşmaktadır (Acarlar, 2013). Bu noktada kitaplar, çocukların birbirlerinden farklı olan yönlerini anlamalarına yardımcı olmaktadır. Okul öncesi eğitimde kullanılan bazı kitaplar özel gereksinimi olan karakterleri içermektedir. Bu kitaplar, çocukların farklılıklara ve insanların farklı yetenekleriyle nasıl başa çıktıklarına ilişkin bilgilerini genişletmektedir (Barratt-Pugh ve Rohl, 2000).

Özel Gereksinimli Karakterler İçeren Kitaplar

Kapsayıcı çocuk kitapları, özel gereksinim türlerini öğretme gibi bir amaç taşımamaktadır. Bu nedenle didaktik bir üslupla yazılmamaktadır (Bianquin ve Sacchi, 2017; Kleekamp ve Zapata, 2018). Özel gereksinimli çocuklara, deneyimlerini kitaplarda görme ve dünyayı çok farklı şekillerde deneyimleyen karakterlerle ilgili bilgi edinme fırsatı sunmaktadır (Kleekamp ve Zapata, 2018). Ayrıca bu kitaplar çocuklara, özel gereksinimli olmanın eğlenmenin ve yaşama katılmanın tek belirleyicisi olmadığını gösteren bir pencere görevi görmektedir (Pennell, Wollak ve Koppenhaver, 2018). Özel gereksinimli çocuklar, kendilerine benzeyen karakterlerin hikâyelerini okudukça dünyaya ve karşılıklarına çıkabilecek olasılıklarla ilişki kurarlar. Bu kitapların macera dünyasında kaybolma deneyimini yaşarlar (Pennell, Wollak ve Koppenhaver, 2018). Bununla birlikte bu kitaplar günlük yaşamı yansıtarak, normal gelişim gösteren çocukların “özel gereksinimli” kavramından haberdar olmalarını ve bu kavram üzerine düşüncelerini sağlayan bir olay örgüsüne sahip olmaktadır (Bianquin ve Sacchi, 2017).

Özel gereksinimli karakterler içeren kitaplar iki şekilde yazılmaktadır. Birinci türdeki kitaplarda, özel gereksinimli olmak çeşitliliğin bir yönü olarak ele alınmaktadır. Bu kitaplarda özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren çocuklarla aynı şeyleri yaparlar. Buna göre çocukların gereksinim türleri hikâyeye ilişkili değildir ve spesifik olarak gereksinime odaklanılmaz. İkinci türdeki kitaplar ise özellikle bir gereksinim türünü konu edinmektedir ve çocukların özel gereksinimli bireyler hakkındaki bilgilerini ve farkındalığını arttırmak amacıyla yazılmaktadır (Nasatir ve Horn, 2003). Birçok araştırmada ülkemizdeki resimli hikâye kitaplarındaki özel gereksinimli karakterler incelenmiştir. Araştırma sonuçları, özel gereksinimli karakterler içeren kitapların temalarının sınırlı olduğu ve daha çok gereksinime odaklandığını göstermektedir. Bununla birlikte, kitaplarda geçmişe oranla daha iyi bir terminoloji kullanıldığı ancak daha çok fiziksel olarak görünür gereksinimlere odaklandığı görülmektedir (Gönen, Dursun, Topçu Bilir, Tarman ve Nur, 2015; Kaymaz, 2017; Koç, Koç ve Özdemir, 2010; Öztürk, Afacan ve Demirtaş İlhan, 2022). Oysaki çağdaş çocuk edebiyatında, özel gereksinimli karakterlerin toplumla bütünleşmeleri, engelsiz karşılıklı ilişkiler yaşamaları, olumlu katkılarda bulunmaları, seçim yapma ve eyleme geçme fırsatlarına sahip olmaları beklenmektedir (Dyches ve Prater, 2005). Güç-tabanlı olarak adlandırılan bu yaklaşım, gereksinimler yerine güçlü yönler odaklanarak ve herhangi bir ortamdaki tüm insanların kapasitelerini vurgulayarak, kapsayıcılık engellerini ortadan kaldırmaktadır. Böylelikle farklı bağlamlarda kişisel gelişim, kişilerarası ilişkiler, duygusal ve fiziksel iyi olma ve sosyal olarak dahil olma gibi gelişme fırsatlarına odaklanılmaktadır (Hayden ve Prince, 2020). Bu noktada alan yazında daha fazla sayıda Türkçe yazılmış özel gereksinimliliği içeren ve gereksinime odaklanmaktansa bütünleştirici bir yaklaşım benimseyen resimli hikâye kitaplarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Öte yandan, okul öncesi eğitim ortamında kullanılacak olan tüm kitaplar, fiziksel, metin ve resim özellikleri bakımından nitelikli kitaplar olmalıdır. Ancak bunların yanı sıra, özel gereksinimli karakterlerin olduğu kitaplarda dikkat edilmesi gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Nasatir ve Horn (2003), bu özellikleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

Görsel Özellikler

Kitapların görselleri kalıp yargılar içermemelidir. Örneğin, serebral parsili bir çocuğun olduğu bir kitapta çocuk

daima tekerlekli sandalyede görülmemelidir. Çünkü Serebral palsili çocukların tümü tekerlekli sandalye kullanmak zorunda değildir ve bunu yapan çocuklar bile sandalyeyi tüm bağlamlarda kullanmazlar. Bu nedenle, kitaplardaki gereksinim türüne ilişkin kısıtlı ifadeler çocukların yanlış genellemeler yapmasına neden olabilir (Nasatir ve Horn, 2003; Pennell, Wollak ve Koppenhaver, 2018). Ayrıca özel gereksinimli çocuklar, farklı özellikleri olan gerçek bireyler olarak tasvir edilmelidir. Örneğin, fiziksel yetersizliği olan bir çocuk tekerlekli sandalyede veya başka bir araçla gösterilebilir. Ancak bunu yaparken kendine özgü kişisel özellikleri ile betimlenmelidir (Nasatir ve Horn, 2003). Bununla birlikte özel gereksinimlilik durumu resim ve metin arasında dengeli bir şekilde betimlenmelidir. Örneğin, bebekler için Pitzer (2004) tarafından hazırlanmış bir kitapta banyo yapmak, yüzmeye gitmek gibi durumlar “Ben..... yapabiliyorum, ya sen?” şeklinde betimlenmiştir. Bu kitaptaki görsellerde çocukların down sendromlu oldukları gözükmemektedir, bu nedenle metinde bu durum ayrıca açıklanmamıştır (Bland ve Gann, 2013).

Hikâye Yapısı Özellikleri

Güçlü edebi karakterler karmaşıktır ve farklı özellikleri ile betimlenmektedir. Karakterler yalnızca bir “etiket” ile betimlenmediğinde, onun yerine çok boyutlu tasvirlerle anlatıldığında okuyucular kendileri ve karakterler arasında bağlantılar kurabilirler (Kleekamp ve Zapata, 2018). Bu nedenle özel gereksinimli çocuklar pasif ve izleyici rollerde değil, aktif rollerde betimlenmelidir (Nasatir ve Horn, 2003). Mümkünse, özel gereksinimli karakterlerin gerçekliğini azalttığından, daha inandırıcı ve ilişki kurulabilir olması için hayvanlar veya diğer cansız nesnelerin antropomorfizminden çok insan olan karakterler tercih edilmelidir (Bland ve Gann, 2013). Bununla birlikte, güç ilişkileri ele alınırken denge gözetilmelidir. Buna göre özel gereksinimli çocuk gücü tamamen elinde bulunduran olmaması gerektiği gibi tamamen pasif rollerde de olmamalıdır (Nasatir ve Horn, 2003). Kabul görmeleri için sihirli, mucizevi ve kahraman gibi gösterilmemelidir (Beckett, Ellison, Barrett ve Shah, 2010). Bu iki durum da çocukların öz saygısını olumsuz etkileyebilir. Her hikâyede özel gereksinimli çocuğun rol model olarak tanımlayabileceği bir ya da daha fazla karakter olmalıdır (Nasatir ve Horn, 2003).

Öte yandan özel gereksinimli çocuklar probleme yol açan, eylemleri gereksinimine bağlı, acıma ve sempati duyulacak bireyler olarak betimlenmemeli ve gereksinimleri düzeltilmesi gereken bir durum olarak anlatılmamalıdır (Beckett vd. 2010; Nasatir ve Horn, 2003). Örneğin, hikâye özel gereksinimli çocuk yerine normal gelişim gösteren bir çocuk konarak da anlatılabilmelidir (Kleekamp ve Zapata, 2018). Özel gereksinimli karakterlerin normal gelişen çocuklarla aynı etkinliklere katılmaları onların akranlarıyla eşit görülmelerini sağlamaktadır. Bununla birlikte, özel gereksinimli karakterlerin hikâyede ortaya çıkan sorunları çözmeye aktif olarak katılmaları, toplumun katkıda bulunan üyeleri olarak tasvir edilmelerini sağlar. Bu iki durum özel gereksinimli çocukların aidiyet duygularını ve akranları tarafından kabul görülmelerini desteklemektedir (Price, Ostrosy ve Santos, 2016).

Son olarak, kitaplarda çocukların gelişiminde önemli bir unsur olan arkadaşlıklar ilişkileri tek taraflı betimlenmemelidir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ortak ilgilerine yönelik ve karşılıklı ilişkileri üzerine kurulu arkadaşlıkların olduğu metinler olmalıdır. Bu şekilde arkadaşlıkların yer almadığı kitaplar özel gereksinimli çocuklara acıma söylemlerini arttırmakta ve onları yardıma ihtiyacı olan bireyler olarak göstermektedir (Kleekamp ve Zapata, 2018).

Dil Özellikleri

Kapsayıcı bir kitapta özel gereksinimli karakterleri tanımlamak için kullanılan dile dikkat edilmelidir (Bland ve Gann, 2013). Buna göre, kapsayıcı kitaplarda, bireye vurgu yapan olumlu bir dil kullanılmalıdır. Örneğin, engelli çocuk yerine özel gereksinimli çocuk veya gelişimsel yetersizliği olan çocuk gibi ifadeler kullanılması önerilmektedir (Blaska, 2003). Bu noktada kitabın basım tarihi önem kazanmaktadır. Eski kitaplarda güncel olmayan ifadeler kullanılmış olabilir, bu nedenle eğitimciler ve aileler kitapların dil özelliklerine dikkat etmelidir (Nasatir ve Horn, 2003).

Yazar ve Çizere İlişkin Özellikler

Kitabın yazarı ve çizere ilişkin özel gereksinimli olmayı anlamalarını sağlayacak nitelikleri olmalıdır. Bu noktada özel gereksinimli bireylere ilişkin deneyimi veya bilgisi olan yazar ve çizere tercih edilmelidir (Nasatir ve Horn, 2003).

Öte yandan uygun kitapları seçmek kadar, kitapların sınıf ortamında nasıl kullanılacağı da oldukça önemlidir. Ostrosky, Mouzourou, Dorsey, Favazza ve Lebof (2015), okul öncesi sınıflarındaki normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocukları kabulüne ilişkin uyguladıkları bir program kapsamında, özel gereksinimli karakterleri içeren kitapların sınıflarda kullanımına ilişkin dört aşamalı bir yöntem önermiştir. Bu yöntemde, çocuklara hikâye okunduktan sonra birinci bölümde, hikâyenin içeriğine ilişkin sorular sorulur. İkinci bölümde, hikâyedeki gereksinim

türü açıklanır ve bu gereksinim türüne ilişkin güncel bir dil kullanılarak çocukların kelime edinimleri desteklenir. Üçüncü bölümde, hikâye içeriğiyle ilişkili olarak eğer özel gereksinimli karakterlerin kullandığı tekerlekli sandalye gibi araçlar varsa bu araçlara yönelik sorular sorulur. Son bölümde ise kitaptaki karakterler ile çocukların benzerliklerine ilişkin sorular sorulur. Bu yöntem ile çocukların özel gereksinimli çocukların özelliklerini fark etmeleri ancak farklılıklardan çok benzerliklere odaklanmaları sağlanır. Çocuklar, özellikle akranları ve yetişkinlerle ilgili algılarının oluştuğu erken dönemde, nitelikli kitaplar ve beraberinde yürütülen tartışmalarla özel gereksinimli bireylere yönelik deneyim kazanırlar (Ostrosky, vd. 2015).

Kaynaştırma Modelinin Uygulandığı Sınıflarda Resimli Çocuk Kitapları

Okul öncesi eğitim ortamlarındaki özel gereksinimli çocuklar için okunacak resimli çocuk kitapları, yalnızca özel gereksinimli karakterlere sahip kitaplar olmamalıdır. Okul öncesi dönemdeki tüm çocuklar gelişmek için etkileşime ve anlamlı öğrenme deneyimlerine ihtiyaç duyarlar. Özel gereksinimli olmak, çeşitliliğin yalnızca bir parçasıdır ve çocukları okuma etkinliklerinden mahrum bırakmak için bir neden olarak görülmemelidir (Makin ve Whitehead, 2004). Özel gereksinimli çocuklar da parmak oyunları, tekerlemeler, kitaplar ve hikâyeler gibi öğrenme deneyimlerinden normal gelişen akranları gibi faydalanabilirler (Rolton, 2001). Bu nedenle kaynaştırma sınıflarında planlı bir şekilde hikâye kitaplarını kullanan öğretmenler özel gereksinimli çocuklara etkili bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Hikâyelerle birlikte çocuklar kitaplardaki sesleri, kelimeleri ve karakterleri tanımaya başlarlar. Bu noktada özel gereksinimli çocuklar için düşük beklentilere sahip olmak, onların bu deneyimlerden mahrum kalmasına sebep olabilir (Makin ve Whitehead, 2004).

Öte yandan özel gereksinimli çocukların kitaplara ilgi göstermeye başlamaları için tüm çocuklar için olduğu gibi bazı noktalarda uyarlamalar yapmak gerekebilir. Aşağıda bu uyarlamalara örnekler verilmiştir:

- Gelişimsel ve zihinsel yetersizlikleri olan çocuklar için, tanıdıkları kişilerin ve nesnelerin fotoğrafları kullanılarak 3-6 sayfalık kitaplar oluşturulabilir. Hayvanlarla veya insanlarla ilgili basit görsellere sahip, tekrarlayıcı özelliği olan kitaplar, sesli kitaplar ve kalın kapaklı kitaplar okunabilir (Richardson-Gibbs ve Klein, 2014).
- Fiziksel yetersizliği olan çocukların kitabı tutmak, sayfaları çevirmek veya kayıt cihazlarını etkinleştirmek için uyarlanabilir materyallere ihtiyacı olabilir (Klein, Cook ve Richardson-Gibbs, 2001). Bu noktada kitabın ağırlığı ve boyutu çocuklar için uygun olmalı ve sayfaları yırtılmadan çevrilecek kadar sağlam olmalıdır (Rolton, 2001).
- Görme yetersizliği olan çocuklar resimlerden anlam çıkaramayabilir (Klein, Cook ve Richardson-Gibbs, 2001). Bu nedenle onlar için sınıf kitapları üzerlerine farklı dokular eklenerek uyarlanabilir. Ya da akranları ile paylaşmaları için braille alfabesini de içeren kitaplar sağlanabilir (Rolton, 2001).
- Down sendromlu çocuklar, daha kısa dikkat sürelerine sahip olabildikleri için daha kısa süreli kitaplarla başlanmalıdır. Onlar için seçilecek parmak oyunları ve tekerlemeler daha kısa parçalara bölünebilir. Okuma sırasında dikkat dağıtıcı öğeler olmamalıdır (Rolton, 2001).

Genel olarak tüm çocuklar gibi özel gereksinimli çocukları okuma süreçlerine dâhil etmek için seçilecek kitaplarda bulunabilecek özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Tekrarlayan ifadeler ve resimler
- Kafiye ve tekerlemeler
- Sağlam bir tasarım ve kolay değişen sayfalar
- Etkileşimli bileşenler
- Basit, net ve arka plan ile resim arasında maksimum kontrastla çizilmiş görseller
- Absürt durumlarla başlayan hikâyeler
- Katılıma teşvik eden hikâye yapısı (Klein, Cook ve Richardson-Gibbs, 2001).

FARKLI KÜLTÜRLERDEN GELEN ÇOCUKLAR VE RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARI

Kültür, bireylerin bilgilerini inançlarını ve değerlerini etkilemektedir. Aynı kültürü paylaşan insanlar, belirli durumlarda birbirlerinin nasıl davranacağını tahmin edebilirler. Farklı kültürel gruplar arasında birçok benzerlik

olmasına rağmen, insanların öğrenme biçimleri, değer verdikleri değerler, dünya görüşleri, davranışları ve başkalarıyla etkileşimleri bakımından farklılıklar bulunmaktadır (Gollnick ve Chinn, 2017). Bu bakımdan kültürler ve deneyimler çocukların öğretmenleriyle ve akranlarıyla etkileşim kurma biçimlerini etkilemektedir (Derman-Sparks ve Olsen Edwards, 2010). Son yıllarda tüm dünyada farklı kültürlerden gelen çocukların eğitim ortamlarına nasıl dâhil edileceği önemli bir araştırma konusudur. Buna ilişkin olarak pek çok programda kültür önemli bir nokta olarak vurgulanmaktadır. Örneğin, Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (National Association for the Education of Young Children [NAEYC]), 1986 yılında “Gelişime Uygun Uygulamalar” adı altında dünyada pek çok ülkede kabul gören ve çocukların kültürleri, ırkları, cinsiyetleri, özel gereksinimleri ne olursa olsun gelişimlerini desteklemek amacıyla bir kılavuz yayınlamıştır (NAEYC, 2009). Bu kılavuzun en temel özelliklerinden birisi, çocukların kültürel geçmişlerini ve hayatlarını şekillendiren faktörleri bilmek olarak ifade edilmiştir. Öte yandan Türkiye geçmişten günümüze kadar göç konusunda transit bir ülke konumunda bulunmaktadır ve farklı kültürlerden gelen bireylere ev sahipliği yapmaktadır (Kabakuşak, 2018). Bu noktada Türkiye’de eğitimde kültürel çeşitliliğe nasıl yer verileceği önem kazanmaktadır.

Çocuklar kalıp yargıları, en çok yetişkinlerin diğer insanların kıyafetlerine, görünümüne, ten renklerine, dillerine ve kültürlerine yönelik olumsuz ifadeleri ile öğrenmektedir (Siraj-Blatchford ve Clarke, 2000). Bu olumsuz ifadeler, çocukların kendileri ve başkaları hakkında olumsuz düşünceler geliştirmesine sebep olmaktadır. Olumsuz ifadelerin olmadığı bir sınıfta, çocuklar kendileri ve aileleri ile gurur duyarlar, insanların farklı yönlerine saygı duymayı öğrenirler ve ayrımcılıkları fark edebilirler (Derman-Sparks & Olsen Edwards, 2010).

Edebiyatta çeşitlilik, metaforik olarak ayna, pencere ve kapı ile ifade edilmektedir. Buna göre, çocuklar kendilerinin ve geldikleri topluluğun yansıtıldığını görmek isterler. Yani kitaplar, çocukların düşüncelerini, duygularını ve deneyimlerini yansıtan bir ayna gibidir (Botelho ve Rudman, 2009). Ancak kitaplar, çocukların duyguları ve tutumları üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler bırakabilmektedir (Siraj-Blatchford ve Clarke, 2000). Bu nedenle çocuklar çeşitliliği görebilecekleri pencerelere ihtiyaç duyarlar. Çocuklar hikâyeleri içselleştirdiklerinde ise edebiyat, çocukları sosyal adaleti sağlayan uygulamalara dâhil etmek için bir kapı olabilir (Botelho ve Rudman, 2009). Bu noktada kapsayıcı çocuk edebiyatı, eğitimde çeşitlilik ve eşitlik amacına ulaşmak için önemli bir araçtır (Cai, 2002).

Erken çocukluk programlarında, önemli dezavantajlardan birisi de bazı insan ve kültürlerin “görünmez” olmasıdır. Buna göre erken çocukluk eğitimindeki pek çok unsur toplumdaki en yaygın aile unsurlarına ve onların çocuklarına odaklanmaktadır (Derman-Sparks, 1989). Oysaki çocukların kültürel farklılıkları onlar için oldukça önemli olduğu için, sınıf ortamında bir çocuğun kültürünü görmezden gelmek sorun teşkil etmektedir. Bu nedenle eğitimciler, sınıftaki uygulamaların çocuklardan bazılarının kültürüyle uyumlu olmayabileceğinin farkında olmalıdır ve bütün çocukların değerlerini ve geleneklerini ortaya koyabileceği yaşantılar oluşturmaktadır (Wall, 2003). Bu noktada çocuk kitaplarındaki hikâyeler ve resimler çocukların hem kendileri hem de başkaları hakkında bilgi edinmesinin önemli bir yoludur (Cole ve Valentine, 2000).

Sınıfta kullanılan resimli kitaplarda farklı kültürlerden gelen bireyler yer alabilir. Bu kitaplar çocuklarda hoşgörü geliştirirken, farklı kültürel alt yapıdan gelen insanların aynı toplumun parçası olduğunu göstermektedir (Rolton, 2001). Bununla ilgili olarak, Callow (2017), kültürel bağlamlarda resimli çocuk kitapları ve edebiyatı üzerine makalesine Avusturalya’da bir anaokulunda, yeni bir ülkeye taşınan mülteci bir çocuk hakkındaki bir hikâyeyi dinleyen 6 yaşındaki Chris’in ifadeleriyle başlamaktadır. Buna göre Chris, dinlediği hikâyedeki ana karakterin farklı bir ülkeden geldiğini anlayarak onun için üzülmediğini belirtmiş ve “Sanırım kendini dışlanmış hissediyor, eğer orada olsaydım ona yardım ederdim” demiştir. Chris’in sözleri, kitapların çocuklarda empati geliştirdiğini göstermektedir. Ancak bu tür kitapları seçerken karakterlerin hikâyede gerçek bir yeri olup olmadığı dikkatli bir şekilde incelenmelidir (Wall, 2003). Buna göre hem hikâyedeki karakterler hem de görseller belirli bir grup hakkında basit genellemeler yapılmasına olanak sağlayan basmakalıp yargılar veya doğru olmayan öğeler içermemelidir (Cole ve Valentine, 2000; Creany, Couch ve Carapreso, 1993).

Kültürel açıdan çeşitlilik içeren kitaplar; her ırktan, cinsiyetten ve yaştan bireyleri günlük hayat içerisinde veren kapsayıcı kitaplar; kitabın içinde çok kültürlülüğe yer veren ancak anlatılan kültüre mensup olmayan yazarlar tarafından yazılan kitaplar ve anlatılan kültürden yazarlar tarafından yazılan ve gerçeği yansıtan kitaplar olmak üzere olarak üçe ayrılabilir (Kruse, 1992). Bu noktada kitabın yazar ve çizerleri önem kazanmaktadır. Farklı kültürlerden gelen yazar ve çizerlerin, o kültürleri anlama ve doğru şekilde yansıtmaya olasılıkları daha yüksektir. Ayrıca çocukların kendileri gibi çeşitliliğin içinden gelen yazarları ve çizerleri görmeleri gerekmektedir. Böylelikle yayıncılığın da diğer meslekler gibi tüm insanlara açık olduğu fikrini içselleştirebilirler (Koss, 2015; Roethler, 1998).

Bishop'un (1992) yaptığı başka bir sınıflamada birinci gruptaki kitaplar doğrudan azınlıkta olan bir kültürel grubu anlatırken, bu gruba ilişkin yaşam tarzı, dil özellikleri, dini inançlar, aile ilişkileri, sosyal koşullar, tutumlar, değerler ve davranışlar gibi belirli kültürel yönleri detaylandırmaktadır. İkinci gruptaki kitaplar, farklı kültürlerden karakterler içermektedir. Ancak bu kitaplardaki farklı kültürlerden gelen bireylerin kültürel özellikleri detaylandırılmamaktadır. Aile sevgisi gibi evrensel konulara değinmektedir. Üçüncü türdeki kitaplarda da benzer bir şekilde farklı kültürlerden gelen bireyler yer almaktadır. Ancak bu kitaplar genellikle kültürleri veya yaşamları yansıtmadan bir konu veya etkinlik ile ilgili bilgi verme amacı taşımaktadır. Örneğin matematik becerileriyle ilgili farklı kültürlerden gelen çocukların olduğu bir kitap bu türden kitaplara örnektir (Cai, 2002).

Farklı kültürlerle ilişkin öğelerin kitaplarda yer bulmaması bazı olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Kitaplarda kendilerine ilişkin bir şeyler bulamayan çocuklar değersiz hissedebilir ve öz saygıları olumsuz etkilenebilir. Hayatlarının ve hikâyelerinin önemli olmadığını hissedebilirler. Ayrıca çocuklar dünyanın bu kitaplardaki gibi tek tip insanların bulunduğu bir yer olduğunu düşünebilirler (Creany, Couch ve Carapreso, 1993; Koss, 2015). Kitaplarda kültürel çeşitliliğin olumsuz bir şekilde temsil edilmesi ise çocukların başka kültürlerle karşı olumsuz tepkiler ve önyargılar geliştirmelerine sebep olabilir (Mosely, 1997). Bu noktada eğitimciler için önemli bir rol düşmektedir. Çocuklar, erken dönemde kültürel çeşitliliğe ilişkin algıları olumlu bir şekilde desteklenirse ilerleyen dönemde de dünyayı çeşitliliğin olduğu bir yer olarak algılamaktadır (Wall, 2003). Bu nedenle öğretmenler, kitapları bir araç olarak kullanarak, çocuklar kitabı dinledikten ve karakterler hakkında konuştuktan sonra onları karakterlerin deneyimlerine benzer etkinliklere katılmaya davet edebilirler (Klefsstad ve Martinez, 2013).

TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ VE RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARI

Toplumsal cinsiyet, bireylerin cinsiyetlerine göre nasıl davranması gerektiğini tanımlayan bir dizi norm ve kültürel beklentiyi içermektedir (Hyde ve Delemater, 2011). Buna göre toplum, çocukların doğum anından itibaren davranışlarını katı çizgilerle sınırlamaya çalışmaktadır ve çocuklara hangi renklerin, oyuncakların, oyunların ve kitapların oğlanlar için, hangilerinin ise kızlar için olduğu mesajını vermektedir (National Union of Teachers [NUT], 2013). Bu nedenle çocuklar, erken dönemde kadınların ve erkeklerin neler yapması ve nasıl davranması gerektiğine ilişkin beklentiler geliştirmeye başlamaktadırlar (Martin ve Halverson, 1981). Dört-beş yaşlarına geldiklerinde sosyalleşmenin etkisi ile toplum tarafından kendi cinsiyetlerine uygun görülen etkinlikleri tercih etmeye başlamaktadırlar. Bu süreçte cinsiyetlerine uygun görülen tercihler, beceriler, kişilik özellikleri, davranışlar ve benlik algısı geliştirirler (Bem, 1983). Bu durum çocukların sosyal gelişimleri ve akademik yeterlilikleri ile eğitsel ve mesleki hedeflerini sınırlayabilmektedir. Bu nedenle hem çocuklukta hem de ilerleyen yaşantılarında olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Liben, Bigler ve Krough, 2001; Rainey & Rust, 1999).

Çocukların dünyaya ilişkin deneyimleri sınırlı olduğu için yaşama ilişkin pek çok şeyi kitaplardan öğrenebilirler (Meis, n.d). Bu nedenle birçok kültürde toplumsal cinsiyete ilişkin beklentileri ve tutumları öğretmenlerin en etkili yolu yazılı ve sözlü hikâyelerdir (Kortenhaus ve Demarest, 1993). Çocukların dünyayı nasıl gördükleri ve toplumsal cinsiyete ilişkin farkındalıkları, çocuk edebiyatında gördükleri ve duydukları imgelerden ve kelimelerden büyük oranda etkilenebilir (Frawley, 2008). Bu bağlamda, çocuk edebiyatında tasvir edilen karakterler, çocuklara sosyal olarak kabul gören rolleri ve değerleri öğretmektedir ve bireylerin cinsiyetlerine göre nasıl davranması gerektiğini göstermektedir (Kortenhaus ve Demarest, 1993). Geleneksel toplumsal cinsiyet bakış açısında, kadınlar aileleri ile tanımlanmaktadır ve aile ile ilgili evlilik, ev işleri ve ebeveynlik gibi sorumluluklar kadınlarla ilişkilendirilmektedir (Osmond ve Thorne, 1993; Thompson ve Walker, 1989). Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanan resimli kitaplarda kadın-erkek rollerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında, resimli kitapların çoğunluğunun da bu bakış açısını yansıttığı görülmektedir. Buna göre kitaplarda kadınların genellikle evde oldukları ve geleneksel roller üstlendikleri; erkeklerin ise ev dışında kariyerleri ile ilgili işlerde oldukları görülmektedir (Anderson & Hamilton, 2005; Diekman ve Murnen, 2004; Hamilton, Anderson, Broaddus ve Young, 2006; Koss, 2015). Ayrıca erkek karakterler, kadın karakterlerden çok daha fazla temsil edilmektedir (Hamilton, Anderson, Broaddus ve Young, 2006; Koss, 2015). Kadın karakterlerin ise çoğunlukla kahraman veya lider gibi özelliklerle betimlenmediği görülmektedir. Buna göre bu kitaplar çocuklara adeta, oğlan veya kız olmanın "tipik" yolları olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan her ne kadar toplumsal cinsiyet eşitliğini gözetken çocuk kitaplarının sayısı artsa da hala pek çok kitap, kız çocuklarının zihinsel becerileri yerine dış görünüşünü ödüllendirmekte ve sosyal statüyü bir erkek ile ilişki içinde olmakla alakalı bir durum olarak göstermektedir (NUT, 2013).

Öte yandan tüm bireyler, çoğunlukta bulunan bu kitapların aksine tüm kadınların araba sürebileceğini ya da tüm

erkeklerin yemek pişirebileceğini bilmektedir (NUT, 2013). Öyleyse çocuklar için hazırlanan kitaplar, geleneksel olmayan cinsiyet rolleri ile uğraşan kadın ve erkekleri betimlemeli ve farklı rol modeller içermelidir (Robinson ve Jones Diaz, 2006). Örneğin, Miller ve Budd (1999), belirli meslekleri yalnızca kadınların ya da erkeklerin yapabileceğine yönelik kalıp yargıların oluşmasındaki önemli faktörlerden birisinin çocukların küçük yaşlarda belirli mesleklerin yalnızca bir cinsiyetteki bireyler tarafından gerçekleştirildiğini görmeleri olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle resimli çocuk kitaplarının çocukların bu kalıp yargıları geliştirmesine engel olacak şekilde farklı mesleklerden kadın ve erkek karakterleri içerecek şekilde zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu noktada kitaplarda kız çocukları veya kadınlar aktif ve dinamik rollerde betimlenmelidir (Meis, n.d). Genel olarak çocuk kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitliğini gözetmesi için cinsiyet açısından bazı tarafsız özelliklere sahip olması gerekmektedir. Kitaplardaki bu tarafsız özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Bireyler kendilerine özgü kişilik özellikleri ile tasvir edilmelidir.
- Başarı cinsiyete göre değerlendirilmemelidir.
- Meslekler belirli bir cinsiyete özgü olarak yansıtılmamalıdır.
- Kıyafetler cinsiyet temelli değil, işlevsel olarak kullanılmalıdır.
- Kadın karakterler, erkek karakterlerden daha hassas ve zayıf olarak betimlenmemelidir.
- Karakterler cinsiyet özelliği olarak değil, duruma göre duygusal veya mantıklı davranmalıdır.
- Cinsiyetçi bir dilden uzak olunmalıdır (Rudman, 1995).

Öte yandan sınıfta cinsiyet açısından tarafsız kitapları kullanırken, çocukların doğrudan bu kitaplardaki öğeleri içselleştireceği düşünülmemelidir. Bu nedenle eğitimcilerin veya ebeveynlerin bu kitaplardaki karakterleri gerçek hayattaki kişilerle ilişkilendirmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra, çocuklara sıcak sandalye ve forum gibi yöntemlerle “Sen olsan ne yapardın” gibi sorular sorarak çocukların karakterlerin özelliklerini keşfetmeleri sağlanabilir. Ayrıca, karakterlere sınırlamalar getiren bazı karakterlerin olduğu kitaplar ele alınabilir. Çocuklara diğerlerine sınırlamalar getiren karakterlerin neden basmakalıp düşündüğüne ilişkin sorular sorulabilir (NUT, 2013).

SONUÇ

Çocuklar fiziksel ve zihinsel beceriler, cinsiyet, ırk, sosyoekonomik durum, dil, din, sınıf, coğrafya ve yaş gibi özellikler bakımından birbirinden farklı özelliklere sahip olabilmektedir. Bu bakımdan kapsayıcı eğitim programlarının geliştirilmesinde çocukların farklı ihtiyaçları, becerileri ve deneyimleri dikkate alınmaktadır (Derman-Sparks ve Olsen Edwards, 2010). Erken çocukluk eğitimi programlarının kapsayıcı olması ve eşitlik perspektiflerini yansıtması ve eğitimcilerin çocukların kültürel, dilsel ya da bireysel farklı deneyimlerini anlaması tüm çocukların gelişiminde fark yaratabilmektedir (Siraj-Blatchford ve Clarke, 2000). Bu noktada okul öncesi eğitimde önemli bir araç olan resimli çocuk kitaplarında kapsayıcılığın öğelerini doğru şekilde yansıtması oldukça önem arz etmektedir.

Çocuklar erken dönemde çok kültürlülüğün öğelerini fark etmektedir ve farklı özellikleri olan insanlara ilişkin ön yargılara sahip olabilmektedir (Derman-Sparks, 1989). Bununla birlikte nitelikli bir öğrenme ortamında kitaplar, tüm çocukların benlik duygusunu geliştirmektedir. Dolayısıyla okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanan resimli kitaplar kapsayıcı bir bakış açısıyla basmakalıp düşüncelerden uzak olmalı ve bir grubu tamamen aynı kabul etmekten kaçınmalıdır (Lynch-Brown & Tomlinson, 1999). Bu noktada en büyük rol eğitimcilere düşmektedir. Eğitimciler, çocuklar için kitap seçerken görsellerde, olay örüntülerinde, dilde, kültürel konularda ve cinsiyet, sınıf ya da özel gereksinimli olma gibi birçok durumda kalıp yargılar olmamasına dikkat etmelidir (Siraj-Blatchford ve Clarke, 2000). Öğretmenler, eğitim ortamında tüm çocukların özelliklerini doğru yansıtan kitaplar seçmeli ve kitapların görsel özelliklerini, dil özelliklerini, hikâye yapısını, yazar ve çizer özelliklerini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelidirler. Öte yandan, her ne kadar gelişim gösterse de halen, ülkemizdeki kapsayıcılık açısından dikkatli bir şekilde ele alınan resimli çocuk kitaplarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu noktada yazarlara ve yayın evlerine; bu öğeleri dikkatli ve hassas bir şekilde ele alan kitapların basımında teşvikler sağlanması önerilebilir. Gelecek araştırmalarda kapsayıcılığın hem sınıf ortamında öğretmenlerin uygulamalarında hem de resimli çocuk kitaplarında nasıl ele alındığı incelenebilir. Bu incelemelerde bu çalışmada açıklanan noktalar kriter olarak kullanılabilir. Bununla birlikte kapsayıcı resimli çocuk kitaplarının çocukların tolerans gösterme, arkadaşlık becerileri gibi konulardaki becerilerini nasıl etkilediği üzerine çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed). *Okul öncesinde kaynaştırma öğretmen eğitimi içinde* (s. 21-74). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Adam, H. ve Harper, L. J. (2021). Gender equity in early childhood picture books: a cross-cultural study of frequently read picture books in early childhood classrooms in Australia and the United States. *The Australian Educational Researcher*. doi: 10.1007/s13384.021.00494-0
- Anderson, D. A. ve Hamilton, M. (2005). Gender role stereotyping of parents in children's picture books: The invisible father. *Sex Roles*, 52 (3/4), 145-151. doi: 10.1007/s11199.005.1290-8
- Arikan, A., Tomris, G., Yılmaz Bursa, G. ve Tuna, D. M. (2021). Özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık geliştirmede okul öncesi çocuk kitaplarımız nitelikli mi? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 19-44.
- Bahçeli Kahraman, P. ve Özdemir, H. (2019). Resimli çocuk kitaplarının toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27) 64-85. Doi: 10.29329/mjer.2019.185.4
- Barratt-Pugh, C. ve Rohl, M. (2000). *Literacy learning in the early years*. Australia: Allen & Unwin.
- Beckett, A., Ellison, N., Barrett, S. ve Shah, S. (2010). 'Away with the fairies?' Disability within primary-age children's literature. *Disability & Society*, 25 (3), 373-386. doi: 10.1080/096.875.91003701355
- Bem, S.L. (1983). Gender schema theory and its implications for child development: raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. *Journal of Women in Culture and Society*, 8 (4), 598-616.
- Bennett, S. V., Gunn, A. A., Gayle-Evans, G., Barrera, E. S. ve Leung, C. B. (2018). Culturally responsive literacy practices in an early childhood community. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 241-248. Doi: 10.1007/s10643.017.0839-9
- Bianquin, N. ve Sacchi, F. (2017). More than just pictures: using picture books to broaden young learners' disability understanding. *Proceedings*, 1, 890. doi: 10.3390/proceedings1090890
- Bishop, R.S. (1992). Multicultural literature for children: Making informed choices. In V.J. Harris (Ed.), *Teaching multicultural literature in grades K-8* (pp. 37-54). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Bland, C.M. ve Gann, L. A. (2013). From standing out to being just one of the gang: guidelines for selecting inclusive picture books. *Childhood Education*, 89 (4), 254-59. Doi: 10.1080/00094.056.2013.815555
- Blaska, J.K. (2003). *Using children's literature to learn about disabilities and illness: For parents and professionals working with young children* (2th edition). New York: Educator's International Press.
- Botelho, M.J. ve Rudman, M.K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: Mirrors, windows, and doors*. New York: Routledge.
- Cai, M. (2002). *Multicultural literature for children and young adults: Reflections on critical issues*. Connecticut, USA: Greenwood Press.
- Callow, J. (2017). "Nobody spoke like i did": Picture books, critical literacy, and global contexts. *The Reading Teacher*, 71(2), 231-237. doi:10.1002/trtr.1626
- Cole, E.M. ve Valentine, D.P. (2000). Multiethnic children portrayed in children's picture book. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17 (4), 305-317.
- Creany, A. D., Couch, R. A. ve Caropreso, E. J. (1993). *Representation of culture in children's picture books*. Clarion, PA: Clarion University.
- Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L., ve Olsen Edwards, J. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Diekman, A.B. ve Murnen, S.K. (2004). Learning to be little women and little men: The inequitable gender equality of nonsexist Children's literature. *Sex Roles*, 50 (5), 373-385. doi: 10.1023/B:SERS.000.001.8892.26527.ea
- Dyches, T. T. ve Prater, M. A. (2005). Characterization of developmental disability in children's fiction. *Education*

and Training in Developmental Disabilities, 40(3), 202-216.

Erdoğan, F. K. ve Baş, S. (2018). Özel gereksinimli birey farkındalığının 4-6 yaş çocuklarına kazandırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1), 101-114. Doi: 10.21612/yader.2018.007

Essa, E.L. (2002). *Introduction to early childhood education*. Annotated Student's Edition (4th Edition).

Feyman Gök, N. ve Mülayim, B. ve (2021). Resimli çocuk kitaplarında kapsayıcı eğitim öğelerinin incelenmesi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63 – 78

Filipovic, K. (2018). Gender representation in children's books: Case of an early childhood setting. *Journal Of Research In Childhood Education*, 32(3), 310–325 doi: 10.1080/02568.543.2018.1464086

Frawley, T. J. (2008). Gender schema and prejudicial recall: How children misremember, fabricate, and distort gendered picture book information. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 291-303. Doi: 10.1080/025.685.40809594628

Gaffney, M., ve Wilkins, J. (2016). Selecting picture books featuring characters with autism spectrum disorder: recommendations for teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1024–1031. doi: 10.1080/13603.116.2016.1145262

Gollnick, D. M. ve Chinn, P.C. (2017). *Multicultural education in a pluralistic society* (10th Edition). Boston: Pearson.

Golos, D. ve Moses, A. M. (2011). Representations of deaf characters in children's picture books. *American Annals of the Deaf*, 156 (3), 270–282.

Gonen, M., Dursun, A., Topcu Bılır, Z., Tarman, I. ve Nur, I. (2015). A study on the depiction of disability in illustrated story books. *Revista de cercetare [i interven]ie sociala*, 50, 275-292.

Hamilton, M.C., Anderson, D., Broadus, M. ve Young, K. (2006). Gender stereotyping and Under-representation of female characters in 200 popular children's picture books: A twenty-first century update. *Sex Roles*, 55, 757–765. doi: 10.1007/s11199.006.9128-6

Harper, L. J., & Brand, S. T. (2010). More alike than different: Promoting respect through multicultural books and literacy strategies. *Childhood Education*, 86, 224–233.

Hayden, H. E. Ve Prince, A. M. T. (2020). Disrupting ableism: Strengths-based representations of disability in children's picture books. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0), 1-26. Doi: 10.1177/146.879.8420981751

Husband, T. (2019). Using Multicultural Picture Books to Promote Racial Justice in Urban Early Childhood Literacy Classrooms. *Urban Education*, 54(8) 1058-1084. Doi: 10.1177/004.208.5918805145

Hyde, J.S. ve Delamater, J.D. (2011). *Understanding human sexuality* (11th ed.). New York: McGraw-Hill.

Kabakuşak, D. (2018). Kültürel çeşitliliğin yönetim modelleri üzerine bir inceleme: İltica ve göç ulusal eylem planı. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 21 (1), 102-130.

Kaymaz, Ç. (2017). *Özel gereksinimliliği içeren Türkçe ve çeviri resimli çocuk kitaplarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kemple, K. M. (2004). *Let's be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. London: Teachers College Press.

Kırkgöz, S. ve Diken, İ. (2019). Özel gereksinimli kahramanı bulunan resimli çocuk kitaplarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 493-513. doi: 10.24130/eccd-jecs.196.720.1932175

Kleekamp, M. C. ve Zapata, A. (2018). Interrogating depictions of disability in children's picturebooks. *The Reading Teacher*, 72 (5), 589-597. doi:10.1002/trtr.1766

Klefsad, J. M., & Martinez, K. C. (2013). Promoting young children's cultural awareness and appreciation through multicultural books. *YC Young Children*, 68(5), 74–78.

Klein, M.D., Cook, R.E. ve Richardson-Gibbs, A.M. (2001). *Strategies for including children with special needs in early childhood settings*. USA: Delmar.

Koc, K., Koc, Y. ve Ozdemir, S. (2010). The portrayals of individuals with physical and sensory impairments in picture books. *International Journal of Special Education*, 25 (1), 145-161.

- Kortenhaus, C. M. ve Demarest, J. (1993). Gender Role Stereotyping in Children's Literature: An Update. *Sex Roles*, 28 (3/4), 219-232. doi: 10.1007/BF00299282
- Koss, M. D. (2015). Diversity in contemporary picturebooks: A content analysis. *Journal of Children's Literature*, 41(1), 32-42.
- Kruse, G. M. (1992). *No single season: Multicultural literature for all children*. Wilson Library Bulletin, 66, 30-33.
- Leininger, M., Dyches, T.T., Prater, M.A. ve Heath, M.A. (2010). Newbery award winning books 1975-2009: How do they portray disabilities? *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), 583- 596.
- Lian, F., Zhang, Z., Ma, W., Wang, M. ve Lin, Y. (2020). Improving typically developing children's acceptance toward children with autism via teaching with picture books. *International Journal of Developmental Disabilities. Ahead-of-Print*, 1-11. Doi: 10.1080/20473.869.2020.1786325
- Liben, L.S., Bigler, R.S. ve Krough, H.R. (2001). Pink and blue-collar jobs: children's judgments of job status and job aspirations in relation to sex of worker. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79, 346-363. doi:10.1006/jecp.2000.2611
- Lynch-Brown, G. ve Tomlinson, C.M. (1999). *Essentials of children's literature*. United States of America, Boston: Allyn and Bacon.
- Makin, L. ve Whitehead, M. (2004). *How to develop children's early literacy*. London: Paul Chapman Publishing.
- Martin, C. L. ve Halverson, C.F. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52 (4), 1119-1134. doi:10.2307/1129498
- McCabe, J., Fairchild, E., Grauerholz, L., Pescosolido, B. A. ve Tope, D. (2011). Gender in twentieth-century children's books: Patterns of disparity in titles and central characters. *Gender & Society*, 25(2), 197-226. doi:10.1177/089.124.3211398358
- Meis, J. (n.d). *Gender issues in children's literature issues paper*. <http://employment.education.uiowa.edu/meis/07es182folder/Gender%20issues%20in%20childrens%20literature.pdf> adresinden 10 Eylül 2021 tarihinde alınmıştır.
- Mendoza, J. ve Reese, D. (2001). Examining multicultural picture books for the early childhood classroom: Possibilities and pitfalls. *Early Childhood Research and Practice*, 3(2).
- Miller, L. ve Budd, J. (1999). The development of occupational sex-role stereotypes, occupational preferences and academic subject preferences in children at ages 8, 12 and 16. *Educational Psychology*, 19 (1), 17-35. doi: 10.1080/014.434.1990190102
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmî Gazete. 31.05.2006 /26184.
- Mosely, J. J. (1997). *Multicultural diversity of children's picture books: Robert Fulton Elementary School Library* (Yüksek lisans tezi). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED413926.pdf> adresinden 7 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- Nasatir, D. ve Horn, E. (2003). *Addressing disability as a part of diversity through classroom children's literature*. *Young Exceptional Children*, 6(4), 2-10.
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC], (2009). *Position statement: NAEYC standards for early childhood professional preparation*. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/2009%20Professional%20Prep%20stdsRevised%204_12.pdf adresinden 10 Eylül 2021 tarihinde alınmıştır.
- National Union of Teachers [NUT], (2013). *Stereotypes stop you doing stuff: Challenging gender stereotypes through primary education*. <http://www.teachers.org.uk/files/stereotypes-stop.pdf> adresinden 5 Kasım 2021 tarihinde alınmıştır.
- Ostrosky, M.M., Mouzourou, C., Dorsey, E.A., Favazza, P.C. ve Lebof, L.M. (2015). Pick a book, any book: Using children's books to support positive attitudes toward peers with disabilities. *Young Exceptional Children*, 18, 30-43. doi: 10.1177/109.625.0613512666
- Öztürk, H., Afacan, K., & Demirtaş-İlhan, S. (2022). Özel gereksinimli bireyleri konu alan okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 1-21.
- Pennell, A.E., Wollak, B.A. ve Koppenhaver, D.A. (2018). Respectful representations of disability in picture books. *The Reading Teacher*, 0 (0), 1-9. doi: 10.1002/trtr.1632

Pitzer, M. (2004). *I can, can you?* Bethesda, MD: Woodbine House.

Price, C.L., Ostrosky, M.M. ve Santos, R. M. (2016). Reflecting on books that include characters with disabilities. *Young Children*, 71(2), 30–37.

Rainey, A. B. ve Rust, J. O. (1999). Reducing gender stereotyping in kindergartners. *Early Child Development and Care*, 150, 33–42. doi: 10.1080/030.044.3991500103

Richardson-Gibbs, A. M. ve Klein, M.D. (2014). *Making preschool inclusion work strategies for supporting children, teachers, and programs*. USA: Paul H. Brookes Publishing Co.

Robinson, K.H. ve Jones Diaz, C. (2006). *Diversity and difference in early childhood education: Issues for theory and practice*. New York: Open University Press.

Roethler, J. (1998). Reading in color: Children's book illustrations and identity formation for Black children in the United States. *African American Review*, 32(1), 95–10. doi: 10.2307/3042272

Rolton, G. (2001). *Read to me*. Melbourne: Acer Press.

Rudman, M. (1995). *Children's Literature: An issues approach*. (3rd edition). White Plains, NY: Longman.

Sigmon, M. L., Tackett, M. E. ve Azano, A. P. (2016). Using children's picture books about autism as resources in inclusive classrooms. *The Reading Teacher*, 70(1), 111-117. Doi:10.1002/trtr.1473

Siraj-Blatchford, I. ve Clarke, P. (2000). *Supporting identity, diversity and language in the early years*. Philadelphia, USA: Open University Press.

Thompson, L. ve Walker, A. J. (1989). Gender in families: Women and men in marriage, work, and parenthood. *Journal of Marriage and Family*, 51 (4), 845-871. doi: 10.2307/353201

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], (2015). Embracing diversity: toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000.013.7522> adresinden 5 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.

Wall, K. (2003). *Special needs and early years a practitioner's guide*. London: Paul Chapman Publishing.

Yoo-Lee, E., Fowler, L., Adkins, D., Kim, K.-S. ve Davis, H. N. (2014). Evaluating cultural authenticity in multicultural picture books: A collaborative analysis for diversity education. *The Library Quarterly*, 84(3), 324–347. doi:10.1086/676490

Using Inclusive Picture Books in Early Childhood Settings

Esma EROĞLU 

Introduction and Purpose

The term inclusive means to involve all children in education and learning processes. Accordingly, it means including all children who may be excluded from participating and learning in the classroom for any reasons such as having special needs, being at risk because of speaking a different language than the rest of the class, being poor, being sick, belonging to a different religion (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2008). Picture books enable children to form their first perceptions of these concepts including gender, race, and class (Frawley, 2008). Books that are sensitive, respectful, diverse, and inclusive increase children's acceptance of differences (Hayden & Prince, 2020). Thus, the characteristics of inclusive books and how they must be used in educational settings are very important in the early childhood period.

Studies show that in children's books, characters with special needs or different cultural backgrounds may be neglected, and when they are included, they may be depicted with stereotypes and false information (Mendoza & Reese, 2001; Golos & Moses, 2011). Besides, gender stereotypes may be also common (Anderson & Hamilton, 2005; Diekman ve Murnen, 2004; Hamilton, Anderson, Broadus & Young, 2006; Koss, 2015). Moreover, especially the national literature on how to choose culturally inclusive or gender-neutral books and how to use them in preschool environment is limited. Thus, in this review, as the features of inclusive children's books and how to use them in the preschool environment are examined, inclusion is discussed in the context of children with special needs, children from diverse backgrounds and gender equality.

Children with Special Needs and Picture Books

Children with special needs share the same social and physical environment with typically developing children in inclusive early childhood settings (Acarlar, 2013). In these settings, books help children to understand each other's differences. Some books include characters with special needs. These books broaden children's knowledge of differences and how people cope with their different abilities (Barratt-Pugh & Rohl, 2000).

Books that include characters with special needs can be formed in two types. In the first type of books, disabilities are considered as an aspect of diversity. In these books, children with special needs do the same things as typically developing children. Accordingly, the types of needs of the children are not related to the story and their needs are not specifically focused. The second type of books, on the other hand, deals with a particular type of disability and is written to increase the knowledge and awareness about children with special needs (Nasatir and Horn, 2003). In all-inclusive books, visual features, storyline, and language should not include stereotypical representations.

Books for children with special needs in early childhood settings should not include characters with special needs only (Makin & Whitehead, 2004). That is, children with special needs can also benefit from learning experiences such as finger games, rhymes, books, and stories as their typically developing peers (Rolton, 2001). It may be necessary to make adaptations at some points, as for all children, for children with special needs to show interest to books.

Children with Diverse Backgrounds and Picture Books

Children's books are an important tool for children to learn about themselves and others (Cole and Valentine, 2000). When children see picture books including characters with diverse backgrounds, they develop tolerance. The books shows that they all are part of the same society (Rolton, 2001). When books are not diverse, children who cannot find anything about themselves in the books may feel worthless and their self-esteem may be negatively affected. They may feel that their lives and stories are not important. In addition, children may think that the world is a place where there is only one type of people (Creany, Couch & Carapreso, 1993; Koss, 2015). On the other hand, negative representation of them in the books may also cause children to develop negative reactions and prejudices against individuals with diverse backgrounds (Mosely, 1997). Therefore, educators play an important role. If educators help children to see cultural diversity in a positive way in early years, children perceive the world as a place where there is diversity (Wall, 2003).

Gender Equality and Picture Books

Gender is a set of norms and cultural expectations that define how individuals should behave according to their gender (Hyde & Delemater, 2011). Since children's experiences about the world are limited, they can learn many things about life from books (Meis, n.d). Therefore, the most effective way to convey gender expectations and attitudes in many cultures is written and oral stories (Kortenhaus & Demarest, 1993). Books prepared for children should describe men and women dealing with non-traditional gender roles (Robinson & Jones Diaz, 2006). Girls or women should be described in active and dynamic roles (Meis, n.d). In general, children's books should have some gender-neutral characteristics to promote gender equality.

Results, Conclusion, and Suggestions

The fact that early childhood education programs are inclusive and reflect equality perspectives and that educators understand children's different cultural, linguistic, or individual experiences can make a difference in the development of all children (Siraj-Blatchford & Clarke, 2000). Therefore, children's picture books, which are one of the important tools in preschool education, should be inclusive. Considering the features of the inclusive picture books and the suggestions on how to use these books, the suggestions can be listed as follows: Teachers should choose books that reflect the characteristics of all children in the educational environment, and evaluate the visual and linguistic features, story line, author, and illustrator features of the books from a critical perspective. Second, we suggest providing incentives for authors and publishers to publishing inclusive books. Lastly, future research may examine teachers' practices in the classroom environment and children's picture books according to characteristics and use of inclusive books in current research.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Eroğlu, E. (2022). Kapsayıcı resimli çocuk kitaplarının okul öncesi eğitimde kullanılması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1): 60-73. doi: 10.55008/te-ad.1086885

Farklı Ülkelerde Değerler Eğitimi ve Değer Eğitimi Programlarından Örnekler

Values Education in Different Countries and Examples from Values Education

Özlem DÖNMEZ^{*} , Gülden UYANIK 

ÖZ

Bu çalışmada farklı ülkelerin değerler eğitimine ilişkin uygulamaları genel bir perspektifte ele alınmış ve dünyada öne çıkan değerler eğitimi programlarından bazıları açıklanmaya ve değerlendirilmeye çalışılmıştır. Değerler eğitimi, çocukları hayata hazırlayan ve topluma faydalı bir vatandaş olmasını destekleyen eğitimin önemli bir parçasıdır. Değerler eğitimi ailede başlar, sosyal çevre ve eğitim kurumlarıyla birlikte şekillenerek gelişmeye devam eder. Okul öncesi dönemde değerler eğitimi çocuğun değerleri içselleştirmesi, yaşamına ve davranışlarına yansıtabilmesi için kritik etkiye sahiptir. Değerler eğitimi uygulamaları kültür, toplum, ülke, zaman gibi birçok faktöre göre değişiklik göstermektedir. Hangi değerlerin kabul edildiği ve toplumda hangi değerlere daha çok önem verildiği ülkelerin değerler eğitimi uygulamalarını farklılaştırmaktadır. Bu çalışmanın amacı, dünyamızda farklı kıtalarda yer alan on üç farklı ülkenin genel değerler eğitimine yönelik uygulamaları hakkında kısa bilgi sunmak ve yine dünyamızda öne çıkan değerler eğitimini destekleyen on farklı eğitim programının genel özelliklerini ele almaya çalışmaktır. Çalışmamızda ele alınan ülkeler; Avusturalya, Singapur, Hindistan, Kore, Çin, Hollanda, Slovenya, İsveç, Yeni Zelanda, Almanya, İngiltere, Amerika ve Türkiye'dir. İncelenen on farklı değerler eğitimine yönelik programın öne çıkan özellikleri ya da farklılıklarına dikkat çekilmeye çalışılmış ve ülkemizdeki uygulama çeşitliliğine ilişkin örneklerle de yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Farklı ülkelerde değerler eğitimi, eğitim programları, okul öncesi eğitim.

ABSTRACT

In this study, the practices of different countries on values education were discussed in a general perspective and some of the prominent values education programs in the world were tried to be explained and evaluated. Values education is an important part of education that prepares children for life and supports them to be useful citizens to society. Values education starts in the family, continues to develop with the social environment and educational institutions. Values education in the preschool period has a critical effect on the child's internalization of values and reflecting them on his/her life and behaviors. Values education practices vary according to many factors such as culture, society, country, and time. Which values are accepted and which values are given more importance in the society differentiate the values education practices of the countries. The aim of this study is to provide brief information about the practices of thirteen different countries in different continents in our world for general values education and to discuss the general characteristics of ten different education programs that support values education that featured in our world. The countries covered in our study are Australia, Singapore, India, Korea, China, Netherlands, Slovenia, Sweden, New Zealand, Germany, England, America, and Turkey. The prominent features, or differences of the ten different values education programs examined have been tried to draw attention and examples of the diversity of practice in our country are also included.

Keywords: Values education in different countries, education programs, preschool education.

^{*} Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Özlem DÖNMEZ

E-posta/E-mail: ozlemdonmez@maltepe.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 06.04.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 23.05.2022

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2022

GİRİŞ

Değerler eğitimi ülkemizde olduğu gibi tüm dünyada da önemi sürekli artan ve ülke eğitim politikalarında sıklıkla ele alınan temel konulardan biridir. Değerler insan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır ve erken çocukluktan itibaren temel evrensel değerler eğitimi önem verilmesi gereklidir. En genel anlamda değer tanımı; “bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen, ortak duygu, düşünce, amaç ve yararları yansıtan genelleştirilmiş ahlaki ilke ve inançlardır” şeklinde tanımlanabilir (Kızılcelik ve Erjem, 1994; akt. Tarkoçin, Berktaş ve Uyanık Balat, 2013). Değerler aynı zamanda toplumun sosyokültürel öğelerine anlam veren istenilen veya önemli görülen ilkeler, kurallar, standartlar ve ölçütlerdir şeklinde tanımlanmaktadır (Cooper, 2014; Özensel, 2003).

Bireyin sağlam bir kişilik ve karakterinin yapılanmasında değerlerin rolü büyüktür. Değerler, eğitim aracılığıyla nesilden nesle aktarılabilir (Bakioğlu ve Levent, 2014). Ülkemizde değerler eğitimi 2010 yılında yapılan 18. Milli Eğitim Şura kararlarında ve MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından vurgulanmış (Uyanık Balat, 2012) ve değerlere okul öncesinden itibaren her eğitim kademesinde yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Ulavare ve Veisson, 2015). Değerlerin öğrenilmesi yaşam boyu devam eden bir süreçtir, ancak temel evrensel değerler okul öncesi dönemde kazanılır (Tatlılıoğlu, 2015; Balat ve Dağal, 2009).

Okul öncesi dönem, çocuğun kişiliğinin temellerinin atıldığı bir dönemdir. Büyüme ve gelişme ile birlikte çocuklar sosyal duygusal olarak gelişmekte, sosyal beceri ve değer kazanımları desteklenmektedir (Trawick-Smith, 2013; San Bayhan ve Artan, 2009). Bu dönemde çocuklar sevgi, saygı, mutluluk, sorumluluk, iş birliği, yardımlaşma, sabır ve dürüstlük gibi temel evrensel değerleri içselleştirilmeye başlar (Bal ve Uyanık Balat, 2013). Atabey ve Ömeroğlu (2016)'na göre okul öncesi dönemde çocukların kazanması beklenen değerler sevgi, saygı, hoşgörü, sorumluluk, iş birliği, yardımlaşma ve nezakettir.

Değerler Eğitimi ülkemizde uygulanan kul Öncesi Eğitim Programı'nın da bir parçasıdır. Okul öncesi eğitim programında değerler eğitiminin etkileşime dayalı, etkinliklerle bütünleştirilmiş, yaparak yaşayarak öğrenme temelli olması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, değerlerin somut olarak kazanılabileceği uygun fiziksel ve sosyal ortamın yaratılmasında okul-aile iş birliğinin önemi vurgulanmıştır (MEB, 2013). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi çocuklara “ayakkabılarını yan yana koymalarını öğrenmek gibi” somut yaşantılar yoluyla öğretilmelidir (Uyanık Balat ve Balaban Dağal, 2009). Çocukların değerleri kazanabilmesinde uygun rol model ve rehber olmak, demokratik bir tutum sergileyebilmek ve çocuğun değerleri pekiştirebileceği uygun ortamlar yaratmak adına aileler ve öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir.

Değerlerin yaşamın ilk yıllarında çocuklara kazandırılması, çocukların toplum ile uyumlu yaşaması açısından önemlidir (Atabey, 2014). Okul öncesi dönemde doğru bir şekilde uygulanan değer eğitiminin, duygusal, sosyal, ahlaki ve akademik bir dizi eğitim hedefi üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur (Öztürk ve Can, 2020; İbiş, 2017; Lovat, 2017; Morcom, 2016; Thornberg, 2016; Erikli, 2016; Atabay ve Ömeroğlu, 2016; Dereli İman, 2014; Sapsağlam, 2015; Uzunkol, 2014; Atabey, 2014; Öztürk Samur, 2011).

Dünyada değerler eğitimi uygulamalarında farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmaktadır ve şu şekildedir; değerlerin doğrudan öğretimi/telkin (inculcation), edebiyat merkezli (literature based), değer açıklama (values clarification), değer analizi (value analysis), ahlaki ikilem müzakereleri (moral dilemma discussions), hizmet öğrenimi ve kamu hizmeti (service learning), müfredatın bütünleştirilmesi (integration of curriculum) ve çok stratejili yaklaşım (multi-strategy approach (Ekşi, 2003). Tüm bu yaklaşımların bir arada karma olarak kullanılması kullanılması olarak tanımlanan çok stratejili yaklaşım, çocukların temel evrensel değerleri içselleştirmesini kolaylaştırabilir. Okul öncesi dönemde temel öğretim yöntemi oyundur ve tüm eğitim etkinlikleri oyun temelli olarak hazırlanmaktadır. Benzer şekilde temel evrensel değerlerin okul öncesi eğitim programında oyunu esas alan öğretim yaklaşımıyla fen, matematik, drama, hareket müzik gibi tüm etkinlik alanlarında ele alınarak dengeli bir şekilde yer verilmesi gereklidir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, değerler eğitimi yaklaşımları ve uygulamaları kültür, toplum, ülke, zaman gibi birçok faktöre göre değişiklik gösterebilmektedir. Hangi değerlerin kabul edildiği ve toplumda hangi değerlere daha çok önem verildiği ülkelerin değerler eğitimi uygulamalarını da doğal olarak farklılaştırmaktadır (Schwartz, 1992). Bu kapsamda farklı ülkelerde genel olarak değerler eğitimi ilişkin uygulamaların genel olarak tanımlanması ve dünyada değerleri destekleyen ve öne çıkan bazı programlarının tanıtılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada farklı ülkelerdeki değerler eğitimi uygulamalarını belirlemek amacıyla literatür taraması yöntemi kullanılarak derleme türünde bir araştırma yapılmıştır. Literatür tarama çalışmaları; araştırmacılar tarafından daha önceden değerlendirilmiş sistemli, açık ve üretilebilir bir yöntemin kullanıldığı çalışmalardır (Fink, 2009). Araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranmış ve on üç farklı ülkedeki uygulamalar (Avusturalya, Singapur, Hindistan, Kore, Çin, Hollanda, Slovenya, İsveç, Yeni Zelanda, Almanya, İngiltere, Amerika ve Türkiye) ve on farklı program değerlendirilerek ülkemizdeki değerler eğitimi uygulamaları için öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Çocuğun doğduğu andan beri çevresinde gördüğü rol modellerle içselleştirdiği değerleri, yaşam boyu gelişmeye devam eder. Yukarıda da belirtildiği gibi değerler eğitimi yaklaşımları ve uygulamaları kültür, toplum, ülke, zaman gibi birçok faktöre göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu bağlamda ele alınan ülkeler; Avusturalya, Singapur, Hindistan, Kore, Çin, Hollanda, Slovenya, İsveç, Yeni Zelanda, Almanya, İngiltere, Amerika ve Türkiye'dir.

Her bir ülkenin değerler eğitimi kapsamında yaptığı uygulamalar genel olarak aşağıda açıklanmıştır:

Avusturalya, 2007'de Monarsh Üniversitesi'nde yapılan "Ahlak Eğitimi ve Avusturalya'nın Değerleri Konferansı (Moral Education and Australian Values Conferance)" ile eğitimin her aşamasında değerler eğitimine önem verilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. "Okullar kendini değerlerden soyutlayamaz", "Değerler, eğitimin temel bileşenlerinden biridir" görüşleri hâkimdir. Evrensel değerler gibi okullar da bireylerin gelişimini, iyi insan olmasını desteklemelidir. Değerler eğitiminde öğrenciler değerleri tanımalı, değerlendirmeli ve evrensel olarak önemli olan değerleri uygulamada davranışlarına yansıtılabilmelidir (Hill, 2004). Tarafsızlık, gerçeğe ve akıl yürütmeye saygı, adalet, eşitlik, başkalarının iyiliğini düşünme, özgürlük, çeşitliliği kabul etme ve çatışmalara barışçıl çözümler arama eğitimde vurgulanması gereken değerlerdendir (Çengelci, 2010; akt. Yağan Güder, 2015).

Singapur'da değerler eğitiminin doğru olarak, çocuklar için fayda sağlayacak biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin eğitimi kritik öneme sahiptir. Günümüzde çok kültürlülük önemli bir kavramdır. Bu nedenler değerler eğitimi okul ve aile iş birliği ile ele alınmaktadır. Bireyler başkalarına saygılı, farklı kültürleri anlayışla karşılayan ve önyargılarından uzaklaşıp hoşgörülü olan bir anlayış sergilemelidir. Bunun için öğretmenler öncelikle kendi değerlerini, düşünce kalıplarını, yargılarını bilmeli ve kendinde bir öz değerlendirme yapmalıdır. Öğretmenler bu sayede öğrencilerinin değerleri içselleştirmesine katkı sağlayabilirler (Berthelsen ve Karuppiyah, 2011).

Hindistan'da değerler eğitimi uzun yıllar özel bir okul olan City Montessori School'da verilmeye başlanmıştır. Evrensel değerlerin çocuklar ve aileler için yararlı olup olmadığını araştırmak için bir araştırma yapılmıştır. Sonuçlara göre, okulda ve evde eşzamanlı olarak desteklendiğinde değerlerin daha iyi içselleştirildiği bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle City Montessori School'un değer öğretiminde başarılı olduğu bulunmuştur. Sonraki yıllarda yapılan araştırmalara göre değerler eğitimi alan çocukların akademik ve sosyal anlamda daha başarılı olduğu görülmüştür. Günümüzde okul öncesinden lise sona kadar değerler eğitimine önem verilmektedir (Cottom, 1996).

Kore'de kolektif yaşam tarzı, birliktelik, başarılı olma gibi değerler okul öncesinden itibaren çocuklara kazandırılmaya çalışılır. Genel olarak Amerika'nın benimsediği değerlere yakındır; fakat değerler eğitimi uygulama yöntemleri Amerika'ya göre daha gelenekseldir. Örneğin, öğrencilerin öğretmene saygı duymaları, öğretmeni bir lider olarak görüp söylediklerini yapmaları beklenir. Kore'deki öğretmenler ile yapılan bir araştırmaya göre Batı'daki değerlerden ve eğitim anlayışından (bireysellik, yaparak yaşayarak öğrenme, aktif olma gibi) fikir olarak etkilendikleri ancak uygulamada hala geleneksel yöntemlere bağlı kaldıkları (öğretmenin aktif ders anlattığı, işitmeye dayalı anlatma yöntemi, otoriteye uyma gibi) bulunmuştur. Bu nedenle bir program alınırken ülkenin kültürüne uygun modifikasyonlar yapılması gerektiğine dikkat çekilmiştir (Kwon, 2002).

Çin, değerler eğitimi programının merkezinde tutar. Değerler eğitimi evrensel ve toplumsal değerlerin yanı sıra bireysel değerleri de güçlendirmeyi hedefler (Law ve Ho, 2009). Erdem, toplumsal ahlak ve topluma uyum, kişisel ahlakı korumak ve insan yetiştirmek boyutlarıyla ele alınır İnsan yetiştirmenin ahlaki, entelektüel, spor, estetik ve iş/beceri eğitimi boyutları olması gereken çok boyutlu bir olgu olduğu vurgulanmıştır. Tüm bu boyutları ele alan kaliteli bir eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için bütüncül ve süreç odaklı bir eğitimin gerekliliği vurgulanmıştır. Bu kapsamda eğitim politikalarının geliştirilmesi, eğitmen eğitimlerinin önemi, ailelerin etkin katılımına vurgu yapılmıştır (Eryong ve Li, 2021).

Hollanda'da değerler, bireylerin bireyselliğine saygı duymasını, aynı zamanda da toplumla sosyalleşmesini gerektirdiği için eğitimin olmazsa olmaz bir parçasıdır. Okullardaki konu ve müfredat temalı değerler eğitimiyle öğrenciler olumlu sosyal davranışlar kazanmakta ve ahlak gelişimleri desteklenmektedir. Değerlerin direkt anlatımından çok çocuğun içselleştirmesine ve davranışlarına yansıtmasına katkı sağlayacak şekilde olmasına destek olunmalı, demokratik bir değerler eğitimi verilmelidir. İnkalem örnek olaylar, drama, hikâye gibi etkinlikler ile çocuğa problem çözme, düşünme, eleştirel yaklaşma yolu ile değerler eğitimi verilebilir. Sınıf içindeki uygulamalar ile müfredat bütünleştirilerek değerler eğitimi verilmesi gereklidir; fakat öğrenmenin tam olarak gerçekleşebilmesi için bu yeterli değildir. Değerlerin kazanılması ev, okul gibi toplumun farklı ortamlarında da desteklenmelidir (Schuitema ve diğ., 2003).

Slovenya'da çocuğun kendisiyle, diğer insanlarla, nesnelere ve çevresiyle iyi ilişkiler kurması için değerlere ihtiyacı vardır ve bu değerler okul öncesi dönemden itibaren desteklenmelidir. Okul öncesi eğitimin bilgi, nitelikli olmak, beceriler, bağımsızlık, değerler, etik ve ödüller olmak üzere 7 boyutu vardır (Brock, 2012). Değerler eğitimi, okul öncesi dönemde çok önemli bir yere sahiptir. Türkiye ve Slovenya'nın ortaklaşa yürüttükleri Erasmus+ projesi bulunmaktadır. Bu proje kapsamında Montessori anaokullarındaki etkinliklere paralel olarak değerler eğitimi uygulamaları yürütülmektedir. Türkiye ve Slovenya'daki çocuklar, aileler ve öğretmenlerle ortak yapılan araştırmalara göre kendisine, başkalarına ve çevresine iyi davranma, kendine güvenme, kibar olma, tolerans, saygı, estetik, hayal gücünün gelişimi, doğruluk, adalet, dürüstlük, sevgi, arkadaşlık gibi değerlerin her iki ülkede de önemli olduğu görülmüştür (Cirila ve diğ., 2016).

İsveç'te oyun ve öğrenmeye aileler ve öğretmenler tarafından verilen önemin çocukların değerlerini belirlemesinde etkisi vardır. Çocuğun yakın çevresi onun eğitiminde, değerlerinin ve bakış açısının şekillenmesinde oldukça etkilidir. Aileler ve öğretmenlerin, çocuk için çok değerli bir eğlence kaynağı olan oyunu çocuğun kendisi gibi değerli bir şey olarak mı, yoksa boş zaman geçirmek gibi mi algılıyor ayrımı çocuk için oldukça kıymetlidir (Samuelsson ve Johansson, 2006). İsveç'te değerler eğitimi müfredatın bir parçasıdır. Değerler eğitimi ile eşitlik, adalet, demokrasi, kişiler arası iyi ilişkiler geliştirme gibi değerlere ulaşmak hedeflenir. Değerleri ayrı bir konu olarak görmektense diğer konularla ve bileşenlerle bütünleştirilmiş şekilde ele alırlar. Değerler eğitimi resmi olmayan örtük/gizil müfredat (hidden/informal curriculum) ile verilmektedir. Örneğin; öğretmen-öğrenci iletişimi, sınıf kurallarını belirleme, öğrenci katılımı, problem çözme, çatışma çözümü, ayrımcılık karşısında takınılan tutumlar aracılığıyla dolaylı olarak değerler eğitimi gerçekleştirilmektedir (Thornberg ve Oğuz, 2013).

Yeni Zelanda'da bireylerin yaşamında kişisel, içinde yaşadığı toplum ile ilişkili ve evrensel değerleri vardır (Hills, 2002). Problem durumlarla karşılaştığında en uygun şekilde cevap verebilme, yeniliklere açık ve meraklı olma, farklılıklara açık olma, toplum ile ortak noktada buluşabilme, çevreyi koruma, kendine, başkalarına ve insan haklarına saygılı olma, bütünlük, dürüstlük, sorumluluk sahibi olma ve etik olma değerler eğitiminde sıklıkla ele alınan temalardır. Doğruluk, itaat etme, başkalarını düşünme, dürüstlük, saygı, sorumluluk, iyi kalplilik, merhamet ve görev bilinci önem verilen değerlerdendir (Çengelci, 2010; akt. Yağan Güder, 2015). Değerler eğitiminde müfredattaki temalar ve sosyal rol modellerin önemli olduğunu belirtirler. Öğrencileri dinleme, onları soru sormaya teşvik etme, fikirlerini önemseme değerler eğitimi kapsamında günlük etkinliklerde sıklıkla kullanılan tekniklerdendir. Değerler eğitimi uygulamaları öğretmenin anlattığı, öğrencinin dinleyip anladığı geleneksel ders anlayışından farklıdır. Kritik düşünme ve fikirlerin yapılandırılması sonucu oluşan bir eğitim anlayışı vardır. Değerler soyut olarak çocuklara anlatılmamakta, günlük hayat ile ilişkilendirilerek somutlaştırılmaktadır (Stevens, 2008).

Almanya'da değerler eğitimi hem ayrı bir ders olarak doğrudan, hem de her dersin içinde gizil müfredat ile ele alınmaktadır. Ailelerin isteğine göre din dersi ile birlikte değerler eğitimi veya din dersini seçmeyenler için etik ve felsefe dersleri ile değerler eğitimi verilmektedir (Öztürk, Ferah Özcan, Çimen, Özkan ve Balkaş, 2016). Almanya'da değerler eğitiminin bireysel ve sosyal olmak üzere iki boyutu olduğu vurgulanır. Bireysel boyutta kişinin kendine güvenmesi, öz değerini fark etmesi, kendi değerlerini inşa etme süreci desteklenirken; sosyal boyutta saygı, tolerans, toplumla çatışmadan uyumlu yaşama, adalet, iş birliği, dürüstlük gibi değerleri içerir. Bireyin kendi içindeki değerler ile toplum tarafından beklenen değerler arasında uyumlu bir yaşam sürdürmesi Almanya'daki değerler eğitimi uygulamalarının temel amacıdır. Değerlerin içselleştirilmesinde ve sosyalleştirilmesinde model alma, rol oynama, tartışma, sunumlar, oyunlar, projeler, ailelerin etkin katılımı gibi farklı yöntemler kullanılmaktadır (Kopp, Niedermeier, ve Mandl, 2014). Alman eğitim sistemine göre eğitim ve değerlerin içselleştirilmesi ailenin, okulun ve toplumun ortak sorumluluğudur. Değerler eğitiminin belli alanlara yönelik olması yerine, bütüncül olması çocuğun gelişimi için daha faydalıdır. Diğer bir ifadeyle, değerler eğitimi ile gelişim alanları birbirinden ayrı düşünülmemelidir. İngiltere ile 21. Yüzyılda demokrasi ve deneysellik (democracy and experimentation) değerlerinin toplumdaki bireylerin uyum içinde yaşaması için gerekli

olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle okul öncesinden itibaren bu değerlere yer verilmektedir (Moss ve Urban, 2010).

İngiltere’de bireyin değerleri ve ahlak gelişimi için 5 yaşına kadar yapılan yatırımların çok önemli olduğu bilinmektedir. Okul öncesini kapsayan bu dönemde çocuklarla çalışan kişi, kurum ve politikalar çocuğun ahlak yapısını şekillendirdiğinin bilincinde olmalıdır. Değerler eğitiminde ikilik (dualism) olmalıdır; çocuğun bireyselliği ile başkalarıyla birlikte yaşama (kolektiflik) eşzamanlı desteklenmelidir. Çocuğun sosyal duygusal becerileri ile yakından ilişkili olan bir şeyi yapmak için motivasyon, kendine ve başkalarına saygı, öz denetleme becerileri değerler eğitimi ile yakından ilişkilidir (Powell, 2010). Değerler eğitimi tek boyutlu düşünülemez, bütün gelişim alanlarıyla ve çocuğun çevresiyle ilişkilidir.

Amerika’ya göre ise adalet, eşitlik, fırsat eşitliği gibi değerler önemlidir. Kaliteli bir okul öncesi eğitiminin düşük gelirli ailelerin çocuklarının bu değerleri kazanması için son derece önemli olduğu belirtilir. “Eşitlik ve adaleti önemseyen toplumların çocukların hayata eşit başlangıçlar yapabilmesi önemlidir” görüşü hâkimdir. Bu doğrultuda kaliteli bir okul öncesi eğitimini düşük gelirli ailelerin çocukları için bir müdahale programı olarak görürler ve ilköğretime eşit başlamayı sağlamada okul öncesinin kritik rolünün farkındadırlar (Baxter ve Hamm, 2014). Değerler eğitiminde çeşitli yöntem ve teknikleri kullanmaktadırlar. Örneğin, değerler eğitiminde hikâyelerin yaygın olarak kullanılmasının çocuğun değerleri gerçek hayattaki örnek olaylarla ilişkilendirmesini ve içselleştirilmesini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir (Vitz, 1990). Çocuk edebiyatı ile ilgili yapılan deneysel araştırmalara göre kitaplar çocukların sosyal, bilişsel, duygusal birçok gelişim alanını desteklediği ve arkadaşlarıyla olan iletişimini güçlendirdiği görülmüştür (Peshotan Bhavnagri ve Samuel, 1996). Zihinsel engel, otizm gibi özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar ile yapılan çalışmalarda da çocuk edebiyatının, kuklaların, sihirli değneklerin, balonlardan yapılmış hayvanlar ve teknoloji aracılığıyla yapılan değerler eğitiminin eğlenceli ve etkili olduğu görülmüştür (Klein-Ezell ve diğ., 2014). Amerika 2001 yılından itibaren “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Hareketi (No Child Left Behind Act)” ile değerler eğitimine ayırdığı bütçeyi arttırarak değerler eğitimine verilen önemin arttırılması gerektiğini belirtmiştir (USDE, 2001). Özgürlük, gizlilik, doğruluk, hukukun üstünlüğü, insan onuru, adalet, sadakat, uluslararası insan hakları, eşitlik, sorumluluk, dürüstlük, çeşitlilik ve otoriteye saygı önem verilen bazı değerlerdendir (Çengelci, 2010; akt. Yağan Güder, 2015).

Türkiye’de aile ve okul değerler eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Adil olma, bağımsızlık, barış, bilimsel, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, eşitlik, hoşgörü, özgürlük, sevgi, saygı, misafirperverlik, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, sağlıklı olmaya özen gösterme, yardımseverlik ve aile birliğine önem verme önem verilen değerlerdendir (Çengelci, 2010; akt. Yağan Güder, 2015). Türkiye’de aileler ile yapılan bir araştırmaya göre dürüstlük, sorumluluk sahibi olma, saygı, mutluluk ve adalet ailelere göre çocuklarının kazanması gereken en önemli beş değerdir (Uyanık Balat ve diğ., 2011).

MEB 2013 okul öncesi eğitim programı sosyal duygusal gelişim alanındaki kazanım ve göstergeler ile dünyada yaygın olarak kullanılan UNESCO Erken Çocuklukta Değerler Eğitimi Eylem Çerçevesi (UNESCO Framework for Action on Values Education in Early Childhood) (2000) ve Yaşayan Değerler Eğitimi (Living Values Education) (2008) kapsamındaki değerler uyuşmaktadır. Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğiti programında saygı, iş birliği, eşitlik, adalet, farklılıklara saygı gibi değerler bulunmaktadır. Sapsağlam (2016) tarafından yapılan çalışmada, Rokeach değer sınıflamasında yer alan 5 değere yönelik (Özsaygı, Kendini Kontrol Etme, Nezaket, Sorumluluk, Temizlik) 11 kazanım ve Yaşayan Değerler Eğitimi Programı’nda belirtilen 4 değere (Sevgi, Saygı, Hoşgörü, Sorumluluk) yönelik 12 kazanım yer almaktadır. MEB okul öncesi eğitim programında mevcut olan bu değerlerin uygulamada nasıl olduğu konusunda yapılan araştırmalar yetersizdir. Uygulamanın çocuklar açısından verimli olup olmadığı, öğretmenlerin ne kadar önem verdiği ve uygulama yöntemleri konularında daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Dönmez, Sözen ve Demirkaya Demirdaş, 2020; Duman, 2014).

Dünyada farklı ülkelerin değerler eğitimi uygulamaları incelendiğinde birçok farklı program kullanıldığı görülmektedir. Bu programlar ülkelerin ihtiyaçlarına ve çalışılan yaş grubuna göre farklılaşmaktadır. Değerlerin içselleştirilebilmesi adına çoğu program sosyal-duygusal gelişim ile iç içe olarak hazırlanmıştır. Bu programlardan en yaygın olarak kullanılan on programa ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1: Farklı Ülkelerde Yaygın Olarak Uygulanan Değerler Eğitimi Programları

Programın Adı	Geliştirildiği Yıl	Hedef Yaş Grubu	Yaygın Olarak Kullanan Ülkeler
1 Yaşayan Değerler Eğitimi Programı (Living Values Education Program)	1966	Okul öncesinden lise sona kadar	Avrupa, Asya Afrika, Orta Doğu ve Amerika'da 60'ı aşkın ülkede uygulanmaktadır.
2 Karakter Eğitimi Ortaklığı (The Character Education Partnership-CEP)	1993	Okul öncesinden lise sona kadar	Amerika'da başlayıp dünyanın pek çok ülkesine yayılmıştır.
3 Karakter Önemlidir (Character Counts)	1993	Okul öncesinden lise sona kadar	Porto Riko, Bolivya, Kolombiya, Çin, Ekvador, Nijerya ve Güney Afrika
4 Duyarlı Sınıflar (The Responsive Classroom)	1981	Okul öncesinden orta okulun sonuna kadar	İngiltere, Hindistan, Kolombiya, Meksika, Çin, Singapur, Tayland, Panama, Kanada, Meksika, İspanya, Arap Emirlikleri, Tayvan
5 Pozitif Eylem (Positive Action)	1987	Okul öncesinden lise sona kadar	Amerika, Kanada, Rusya, İspanya
6 Zürafa Kahramanlar (Giraffe Heroes) Programı	1981	Okul öncesinden lise sona kadar	Kenya, Hindistan, Nepal, Mısır, Nijerya, Birleşik Krallık, Ukrayna, Tibet, İsrail
7 Lions-Quest Programı	1970	Okul öncesinden lise sona kadar	Kanada, Latin Amerika, Brezilya, Şile, Kolombiya, Salvador, Meksika, Finlandiya, Karadağ, İtalya, Norveç, Türkiye, Hindistan, Nepal, Japonya, Endonezya, Nijerya, Uganda
8 Büyük Vücut Dükkânı (Great Body Shop)	1987	Okul öncesi ve ilkököl	Amerika

Değerler eğitimi ve sosyal-duygusal gelişimi destekleyen kapsamlı programlar Tablo 1'de verilmiştir. Bu programlara ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Yaşayan Değerler Eğitimi Programı (Living Values Education Program), dünya genelinde birçok ülke tarafından kabul edilen ve yaygın olarak kullanılan şiddet, zorbalık, sosyal problemleri azaltmak ve olumlu sosyal davranışları arttırmayı hedefleyen kapsamlı bir programdır. Hiçbir dini, politik ya da ulusal bağlantısı yoktur, evrensel değerleri savunur. UNESCO tarafından yaşayan değerler desteklenmektedir. Okul, ev ve toplum boyutunda evrensel değerlerin desteklenmesi gerektiğini savunur. Kaliteli bir değerler eğitimi gerçekleşmesi için karşılıklı saygı ve güvenin olduğu, bireylere önem veren bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Avrupa, Asya, Afrika, Orta Doğu ve Amerika'da 60'ı aşkın ülkede uygulanmaktadır. Programda bulunan değerler; barış, saygı, sevgi, iş birliği, mutluluk, dürüstlük, tevazu, sorumluluk sahibi olma, sadelik, tolerans, özgürlük ve birliktir (Tillman, 2000). Yaşayan Değerler Eğitimi Programı uygulamalarının sadece kurum temelli değil, aynı zamanda ev ve toplum temelli değerler eğitiminin olması gerektiğini savunur. Ailelerin çocuklarına değerler eğitimi konusunda daha iyi rehberlik edebilmesi için aile kitapçıkları da bulunmaktadır. Değerler eğitimi ile ilgili araştırmalara ve uygulamaların ülkelere göre etkilerine internet sitesi üzerindeki kaynaklardan ulaşılabilmektedir. İnternet sitesinde kitaplar, etkinlikler, şarkılar ve videolar da mevcuttur. Savaşta etkilenmiş çocuklar, zor şartlar altındaki çocuklar (sokak çocukları gibi), suça karışmış çocuk ve gençler ve madde bağımlılığıyla mücadele eden gençler için özel kitapçık ve etkinlik örnekleri de bulunmaktadır. Değerler eğitimi kapsamında, bireyin kendisi ve kişilerarası sosyal duygusal becerilerini zenginleştirmek hedeflenir (Leming, 1997).

Karakter Eğitimi Ortaklığı (The Character Education Partnership-CEP), "Karakter eğitimi hayati öneme sahiptir" sloganıyla hareket eder. İyi bir karakter eğitimi programı akademik başarıyı artırır ve davranış problemlerini azaltır. CEP değerleri öz etik değerler (adalet, saygı gibi değerler) ve performans değerler (başkalarıyla iyi ilişkiler kurma, problem çözme gibi) olmak üzere iki başlık altında gruplandırır (Lickona, Schabs, ve Lewis, 2007). Değerler eğitiminde bu organizasyon ile çalışmak isteyen okullar başvuru yapmakta ve seçilen okullarda program uygulanmaktadır. İnternet sitesi üzerinden farklı yaş gruplarına uygun ders planlarına ulaşılabilmektedir. Kaliteli bir değerler eğitimi uygulaması için önerdikleri eğitim anlayışına göre; güçlü bir okul kültürü oluşturmak, akran ilişkilerini güçlendirmek, aile katılımı sayesinde okul-aile işbirliğini zenginleştirmek, güvenli ve destekleyici bir

öğrenme ortamı oluşturmak, sonuç odaklı değil; çabayı öven, geri bildirim ve revizyona dayalı, süreç odaklı bir öğrenme modeli benimsemek, öğrencileri düşünmeye, eleştirel yaklaşıma, sorgulamaya ve merak duymaya teşvik etmek, iyi rol model olmak, öğrencilerin sorumluluk alma ve öz değerlendirme yapabilecekleri rubrikler sunmak, çalışmalarını arkadaşlarıyla paylaşabilecekleri ve kendi bulgularının değerli olduklarını hissedebilecekleri sunumlar yapmalarına fırsat sağlamak ve üst öğrenmeleri desteklemek önemlidir (Lickona, Schabs, ve Lewis, 2007).

Karakter Önemlidir (Character Counts) Programı’nda değerlerin 6 temel bölümden oluştuğu ve öğrencilerin bunları öğrenmesi için uygun okul ortamının yaratılması gerektiği düşüncesi hakimdir. Bu 6 değer grubu; doğruluk, saygı, sorumluluk sahibi olma, adalet, önemseme ve yurttaşlıktır. Öğretmenlere, sınıflara, ailelere, topluma ve her yaş grubundaki bireylere yönelik internet sitesi üzerinden değerler eğitimine yönelik materyal satışı yapılmakta, çeşitli atölyeler düzenlenmektedir. Okullara yönelik etik açıdan ılımlı bir okul kültürü oluşturmaya yardımcı olabilecek seminerler düzenlenmekte ve okullarla birlikte çalışılmaktadır. Programın verimliliğini ölçmek için düzenli araştırmalar yapılmaktadır. Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind) ilkeleri ile de uyumlu olan program, okul kültürünü zenginleştirerek öğrencilerin akademik başarısının artmasını, zorbalık, şiddet gibi problem davranışların azalmasını, saygı, sorumluluk sahibi olma gibi sosyal becerilerin artmasını sağlamaktadır (Peterson, O’Connor, ve Fluke, 2014).

Duyarlı Sınıflar (The Responsive Classroom) Programı, çocukların gelişiminde matematik ve dil alanlarını içeren akademik beceriler dışında sosyal duygusal beceriler de önemlidir görüşünü savunur. Duyarlı sınıflar düşüncesinde 7 temel prensip vardır. Bunlar: 1. Sosyal ve duygusal müfredat da akademik müfredat kadar gereklidir. 2. Çocukların nasıl öğrendiği, ne öğrendiği kadar değerlidir. 3. Bilişsel gelişimin büyük çoğunluğu sosyal etkileşimlerle gerçekleşir. 4. Çocukların akademik ve sosyal yönden başarılı olabilmeleri için edinmesi gereken bazı sosyal duygusal beceriler (İş birliği, atılganlık, sorumluluk, empati ve öz kontrol) vardır. 5. Eğitim verilen çocukları bireysel, gelişimsel ve kültürel olarak bilmek, öğretilen konuyu bilmek kadar önemlidir. 6. Çocuklarına eğitim verilen aileleri tanımak, çocukları tanımak kadar gereklidir. 7. Okulda çalışan yetişkinler arasındaki iş birliği, öğretmenin bireysel becerileri kadar önemlidir (McTigue Rimm-Kaufman, 2011). Okul öncesi dönemde morning time (sabah yapılan büyük grup çember zamanı), ortak sınıf kuralları oluşturma, geçişler, yemek zamanı, etkinlikler, günü değerlendirme zamanı gibi tüm zaman diliminde değerlere yer verilmelidir. İnternet sitesinde örnek uygulama videoları da bulunmaktadır. Öğretmen ve yöneticilere yönelik düzenli eğitimler verilmektedir. Çocuğa etkileşim kurabileceği iyi rol modeller sunma, öğretmenin olumlu bir iletişim dili kullanması, problem davranışlara yapılan mantıklı açıklamalar ve tutumlar, cezadan çok açıklamaya dayalı eğitim, yaşayarak ve etkileşim kurarak öğrenmeyi sağlayıcı ortamlar ve etkinlikler değerler eğitiminin verilmesinde kullanılan yollardandır (Schafer ve Barker, 2018).

Pozitif Eylem (Positive Action) Programı, “İyi şeyler yaptığımızda kendimizi iyi hissederiz” düşüncesinden yola çıkar. Programın temel felsefesi, düşünceler-eylemler-duygular sarmalından gelir. Düşüncelerimiz davranışlarımızı, davranışlarımız hislerimizi belirler. İyi hisler daha fazla düşünce üretmeyi sağlar ve bu şekilde sarmal yapıda devam eder. Eğer bu döngü pozitifse öğrenci yeni şeyler öğrenmek ister, eğer negatifse öğrenmek istemez. Bu döngünün pozitif olması için bu program olumlu eylemlere yoğunlaşır. Her yaş grubunda toplam 6 üniteden oluşur. Bunlar: Benlik, vücut ve akıl için pozitif eylemler, kendi sorumluluklarını yönetme, başkalarına davranmak istediğin gibi davranmak (İç gözlem yaparak ilişkilerini düzenlemek), kendine doğruyu söylemek ve kendini sürekli geliştirmektir (WWC Intervention Report, 2007; Flay, Allred, ve Ordway, 2001). Pozitif Eylem Programı kapsamında posterler, puzzleler, oyunlar, çalışma kâğıtları içeren 30 kişilik sınıflarda kullanılacak günde 15’er dakikalık toplam 140 ders planı ve malzemesi sunulmaktadır Akademik başarıyı ve okula devam durumunu artırma, alkol ve madde bağımlılığını azaltma, sınıf yönetimi ve problem davranışlarla başa çıkma, obeziteyi önleme, hayat becerileri, farklılıklara saygı, özel eğitim, düşünme becerilerini geliştirme, aile katılımını artırma gibi birçok farklı amaca ve alana yönelik pozitif eylem programı uygulanabilir (Flay, Acock, Vuchinich, ve Beets, 2006; Flay ve Allred, 2003; Flay, Allred, ve Ordway, 2001).

Zürafa Kahramanlar (Giraffe Heroes) Programı, “Stick your neck out (risk al)” sloganı ile ortaya çıkmış olan bu programda, ilgi çekici ve akıllarda kalması için böyle bir isim tercih edilmiştir. Farklı kahraman hikâyeleri ile farklılıklara saygı ve kahramanlık öyküleri sunulmaktadır (Rowe, 2002). Sınıflarda kullanılmak üzere materyal ve ders planları vardır. Kenya, Hindistan, Nepal, Mısır, Nijerya, Birleşik Krallık, Ukrayna, Tibet, İsrail gibi ülkelerde uygulanmaktadır. Okul, aile ve toplumu eğitim sürecine aktif katan program, çocukların gerçek yaşamdaki kahramanların öykülerini deneyimlemelerini sağlar. Programdaki kahramanlık öyküleri aracılığıyla çocukların akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemeyi hedeflemektedir (Kuong, 2003).

Lions-Quest Yaşam Becerileri Programı, sosyal duygusal gelişim başlığı altında olumlu davranışlar, okula

bağlılık, karakter eğitimi, zorbalık karşıtı olma, madde ve alkol bağımlılığı konusunda bilinçli olma, toplum hizmeti alanlarına yoğunlaşan program 90 farklı ülkede kullanılmaktadır. Dersler öğretmenler ve alan uzmanları tarafından yürütülmekte, haftada 20-30 dk. sürdürülmekte ve eğlenceli atölyeler şeklinde olmaktadır (Maalouf, Stojanovic, Kiefer, Campello, Heikkila, ve El-Khatib, 2019). Program, farklı yaş grupları için düzenlenmiştir: Büyürken Beceriler (Anasınıfı-5. sınıf); Ergenler için Beceriler (6-8. sınıf); ve Eylem için Beceriler-Topluma Hizmet (9-12. sınıf). Programda ele alınan üniteler: Olumlu öğrenme programı, kişisel gelişim, sosyal gelişim, sağlık ve önlem alma, liderlik ve hizmet ile yansıtma ve kapanıştır. Bu kapsamda öz farkındalık, öz yönetim, ilişkisel beceriler, sosyal farkındalık ve sorumlu karar verme ele alınan üst düzey becerilerindedir (Göl Güven, 2019).

Büyük Vücut Dükkânı (Great Body Shop) Programı, okul öncesinden 6. Sınıfa kadar olan bir programdır. Güvenlik, vücudun bölümleri, beslenme, sosyal duygusal sağlık, akıl sağlığı, hastalıklardan korunma, madde bağımlılığını önleme, hijyen, toplumsal ve çevresel sağlık, beden sağlığı gibi daha çok sağlık yönünün yoğunlukta olduğu üniteler mevcuttur. Her ünitenin değerler eğitimi ile ilişkili alt temaları vardır (Başkaları ile ilişkiler, aile, farklılıklara saygı gibi). Sadece öğrencilere değil, ailelere ve eğitimcilere de materyal ve etkinlik uygulamaları sunar. Programın sağlık bilgisi, okul başarısı, değerler, öğrenme ve düşünme becerileri, öz güven, duyarlılık ve olumlu davranışları destekleme gibi hedefleri bulunmaktadır (Duncan ve White, 2007).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Farklı ülkelerin değerler eğitimi uygulamaları ve değerler eğitiminde kullandıkları programların ortak noktaları incelendiğinde, sosyal ve duygusal gelişimi desteklediği, akademik başarıyı arttırdığı, pozitif okul kültürüne olumlu katkı sağladığı, okul-aile iş birliğinin geliştiği bulunmuştur. Uygulanan değerler eğitimi programlarının sadece öğrencilere değil, akranlara, ailelere, öğretmenlere ve yöneticilere de olumlu katkısı olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmalar ve eğitimcilerden alınan dönütlere göre Yaşayan Değerler Eğitimi Programı'nı uygulayan okullarda problem davranışların azaldığı, akademik, sosyal ve duygusal başarının arttığı, pozitif bir okul kültürü oluşturulduğu ve problem davranışlar sergileyen ya da risk altındaki çocukların topluma uyum ve rehabilitasyon süreçlerinin olumlu yönde etkilendiği görülmüştür (El Hassan ve Kâhil, 2005). Benzer şekilde, Zürafa Kahramanlar Programı'nı uygulayan öğretmenlerin kendi düşünce ve davranışlarına olumlu katkıları olduğu bulunmuştur. Ayrıca kahramanlık hikayelerinin öğrencilerin kalbine dokunduğu, bu sayede de öğretmenin anlattıklarını ve kuralları daha çok içselleştirdikleri, daha fazla sorumluluk aldıkları, özgüvenlerinin, özsaygılarının ve duyarlılıklarının geliştiği, takım ruhunun desteklendiği ve problem çözme ve çatışma çözme becerilerine olumlu katkı sağladığı görülmüştür (Kuong, 2003; Medlock, 1995).

Düzenli aralıklarla yapılan değerlendirme araştırmalarına göre Büyük Vücut Dükkânı Programı'na katılan okullarda sağlık bilgisi, okul başarısı, değerler, öğrenme ve düşünme becerileri, öz güven, duyarlılık ve olumlu davranışlar açısından son test skorlarının program öncesi alınan ön test skorlarından yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca şiddet, okul terki, duygusal stres gibi problem davranışların da azaldığı görülmüştür (Duncan ve White, 2007). İkinci Basamak Programı'nın uzun süreli etkileri incelendiğinde, akademik başarı, okula devam ve uyum, öğrenme motivasyonu ve sosyal-duygusal gelişimi olumlu etkilediği, problem davranışları azalttığı görülmüştür (Larsen ve Samdal, 2007; Top, Liew ve Luo, 2016). Problem Çözebilirlik Programı'na katılan çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin katılmayanlara göre olumlu şekilde desteklendiği görülmüştür (Zorlu ve Öğülmüş, 2020; Aras ve Aslan, 2018).

Lions-Quest Yaşam Becerileri Programı'nın okul başarısını ve atmosferini iyileştirirken, olumsuz davranışları azaltan bir etkisi olduğu bulunmuştur. Türkiye'de de pilot uygulaması yapılan programa ilişkin öğretmenler olumlu görüşlerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin aniden gelişen çatışma çözümü veya iş birliği gerektiren durumlarda sosyal-duygusal öğrenme fırsatları yakaladıkları, programın önerileri çerçevesinde öğrencilerle çalışmalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca program uygulanan okullarda uygulanmayan okullara göre olumlu sınıf ortamı ve olumlu öğrenci davranışları görülmüştür (Göl Güven, 2019; Göl Güven, 2016).

Dünyada ve ülkemizde uygulanan değerler eğitimi programlarının birçok avantajı bulunmuştur. Bunlar; riskli davranışlarda (problem davranışlar, suç karışma, madde bağımlılığı, şiddet, yalan söyleme, hırsızlık, kaba davranma, vb.) azalma, olumlu sosyal becerilerde artış (dürüstlük, saygı, adalet, yardımlaşma, arkadaşlık, vb.), okula yönelik olumlu tutumlarda ve okul başarısında (arkadaşlar ve öğretmenler ile iyi ilişkiler, derslere devam, olumlu sosyal davranışlar sergileme, kendini okula ait hissetme, akademik başarı, motivasyon, vb.) artış, sosyal duygusal becerilerde

(olumlu benlik algısı, bağımsızlık, girişkenlik, liderlik, problemlerle başa çıkabilme, değişimlere ayak uydurabilme, vb.) artıştır (Berkowitz ve Bier, 2005).

Yenen ve Ulucan (2021) tarafından Amerika ve Türkiye'deki değerler eğitimi uygulamalarını inceleyen çalışmada, her iki ülkede ortak ve farklı olan ulusal ve evrensel değerler ele alınmıştır. Her ülkenin ihtiyaçlarına uygun olarak bazı ulusal değerleri (Vatanseverlik, ulusa bağlılık, Atatürkçülük, bağımsızlık, kültürel normlar gibi) ve bazı evrensel değerleri (saygı, sevgi, barış, nezaket gibi) olduğu görülmektedir. Ayrıca değerler eğitimi uygulama yöntemleri (tartışma, örnek olaylar, söylem gibi) ve değerlendirmeleri (soru-cevap, gözlem, gelişim raporları gibi) açısından da benzerlikler olduğu bulunmuştur. Amerikadaki öğretmenler değerler eğitimi uygulamalarına daha çok zaman ayrılmasını, uygun yöntemlerin bulunmasını ve sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesi gerektiğini önerirken, Türkiye'deki öğretmenler en çok aile eğitimi ve okul-aile-öğretmen iş birliğine vurgu yapmışlardır.

Değerler eğitimi ve sosyal-duygusal gelişim konusunda dünyada birçok program geliştirilmektedir ve geliştirilmeye devam edilmelidir. Ülkemizde de bu konuda yapılan çalışmalar gün geçtikçe artmaktadır. Ülkemizde değerler eğitimi ve sosyal-duygusal gelişim konusunda geliştirilen ve uyarlanan programlar bulunmaktadır. Ayrıca YÖK öğretmen yetiştirme lisans programlarında "Karakter ve Değer Eğitimi" dersi 2018 yılında zorunlu alan eğitimi dersi olarak eklenmiştir (YÖK, 2018). Öğretmen adaylarına verilen bu ders ile öğretmen olup mesleğe başladıklarında, okul öncesi dönemden başlayarak okul-aile ve eğitimci iş birliği ile toplumda değerlerin geliştirilmesine katkı sağlamada önemli bir toplumsal rolünün olduğu söylenebilir.

Türkiye, Yaşayan Değerler Eğitimi'ne üye ülkelerden biri olmasına rağmen ülke genelinde ortak olarak kullanılan bir değer eğitimi programı bulunmamaktadır. Bu durum Türkiye'nin her bölgesinde, ilinde, okulunda, hatta sınıfında değerler eğitiminin farklı uygulanmasına sebep olmaktadır. Dünyadaki farklı ülkelerdeki gibi Türkiye'de evrensel değerler eğitimi konusunda farkındalık yaratmak gerekmektedir. Değerler eğitimine verilen önem ve kalitenin artması için ülkemizde farklı yaş gruplarına yönelik değerler eğitimi uygulamaları konusunda daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç vardır.

Yaşayan Değerler Eğitimi'ne üye bir ülke olduğu halde diğer ülkelerdeki uygulamalar ve programlar ile karşılaştırıldığında ülkemizde de evrensel değerler eğitimine önem verilmelidir. Uygulamaların nasıl olacağı konusunda öğretmenleri yönlendirici değerler eğitimi konusunda etkinlik planları hazırlanabilir. Okul öncesi dönemden başlanarak somut evrensel değerler eğitim programına entegre edilmesi önerilebilir. Çocukların yakın çevresinden ve somut yaşantılarından yola çıkılarak aile ve okul iş birliğiyle evrensel değerlere yoğunlaşılabilir.

Ayrıca dünyada pek çok ülke tarafından kabul edilen ve onaylanan değerler eğitimi programlarından seçilen örnekler ülkemize uyarlanabilir ve etkililiğine ilişkin çalışmalar yapılabilir. Değerler eğitiminin pratik uygulamaları üzerine çalışmalar yapılabilir, programlar geliştirilebilir. Ailelere ve öğretmenlere değerler eğitimi ile ilgili eğitimler, seminerler verilerek evrensel değerleri içselleştirmiş bir nesil yetiştirilmesine katkı sağlanması ülkemiz adına olumlu kazanımlar sağlayacaktır. Ayrıca, ailelerin ve eğitimcilerin görüşleri analiz edilerek ortak değerler belirlenebilir ve bu doğrultuda değerler eğitimi programları iş birliği içinde uygulanabilir. Netice de eğitim programlarının hedefi hem akademik anlamda iyi yetişmiş hem de iyi insan özelliklerine sahip bireysel özellikleri geliştirmektir ve bütünsel bir yaklaşımla sağlıklı bir nesli yetiştirmektir. Toplumların geleceğinde temel başlangıç olan erken çocukluk döneminde çocukların toplumsal yaşamla uyumlu temel evrensel değerlere sahip olması önemlidir ve iyi bir başlangıç yapabilmesi bu alanda çalışan tüm paydaşların iş birliğini de gerekli kılar.

KAYNAKÇA

- Aras, C. Y. ve Aslan, D. (2018). The effects of "I Can Problem Solve Program" on children's perspective taking abilities. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 7(2), 109-117.
- Atabey, D. (2014). Okul öncesi sosyal değer kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değer kazanımına etkisinin incelenmesi (Yayınlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atabey, D. ve Ömeroğlu, E. (2016). Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(35), 101-135.
- Atabey, D. ve Ömeroğlu, E. (2016). Sosyal değerler eğitimi programının ana sınıfına devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına etkisinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 593-617.
- Bakioğlu, A. ve Levent, F. (2014). Türkiye'nin geleceği için önemli bir yatırım: Etik değerler eğitimi. *Yeni Türkiye Dergisi*, 258-261.
- Bal, S. ve Uyanık Balat, G. (2013). Hayat evde başlar erken çocukluk döneminde temel değerlerin kazanılmasında aile yaşantısının

önemi ve etkisi. *Uluslararası Antalya Değerler Eğitimi Sempozyumu* (ss.156-177).

- Baxter, E. ve Hamm, K. (2014). Real family values: Child care and early childhood education. *Center for American Progress*, 1-8.
- Berkowitz, M. W. ve Bier, M. C. (2005). What works in character education: A research-driven guide for educators. *Character Education Partnership (CEP)*. Washington.
- Berkowitz, M. W. ve Grych, J. H. (2000). Early character development and education. *Early Education ve Development*, 11(1), 55-72.
- Berthelsen, D. ve Karuppiyah, N. (2011). Multicultural education: The understandings of preschool teachers in Singapore. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 38-42.
- Brock, A. (2012). Building a model of early years professionalism from practitioners' perspectives. *Journal of Early Childhood Research*, 1(1), 27-44.
- Cirila, A., Janja, B., Metod, E., Nina, I., Vesna, I., Martina, J., Katarina, K., Neza, L. R., Irena, M., Jurij, M., Tina, O., Gültekin Rabia, G., Urska, S., Güllü, Ü., Nalan, Z. ve Pavlina, Z. (2016). Values for preschool children. <http://vrtec.leila.si/download/handbook.pdf> adresinden 15.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Connell, G. (2014). 100 Books that build character. *Scholastic – Where Teachers Come First*. <http://www.scholastic.com/teachers/top-teaching/2014/02/100-books-build-character> adresinden 18.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Cooper, D. (2014). Character education: A study of an elementary school leadership academy. (Yayınlanmamış doktora tezi). Wilmington University, North Carolina.
- Cottom, C. (1996). In India / A bold experiment in teaching values. *Exemplary Curriculum*, 53(8), 54-58.
- Dereli İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkisi: sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.
- Dönmez, Ö., Sözen, G., ve Demirkaya Demirdağ, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal değerler kazanımlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 59-71.
- Duman, G. (2014). Evaluation of Turkish preschool curriculum objectives in terms of values education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 152, 978-983.
- Duncan, D. ve White, J. (2007). Impact of the Great Body Shop on student health risks: A partial replication of the Robinson (1999) analysis of the Minnesota Student Survey. *Californian Journal of Health Promotion*, 5(1), 76-88.
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- El Hassan, K. ve Kâhil, R. (2005). The effect of “living values: an educational program” on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*, (33), 81-90.
- Erikli S. (2016) Development and Implementation of A Value Education Program For PreSchool Children (Yüksek Lisans Tezi). Middle East Technical University. The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Eryong, X. ve Li, J. (2021). What is the ultimate education task in China? Exploring “strengthen moral education for cultivating people” (“Li De Shu Ren”). *Educational Philosophy and Theory*, 53(2), 128-139.
- Fink, A. (2009). *Conducting research literature reviews: From the Internet to paper*. CA: Sage publications.
- Flay, B. R. ve Allred, C. G. (2003). Long-term effects of the Positive Action program. *American Journal of Healthy Behavior*, 27(1), 6-21.
- Flay, B. R., Allred, C. G., ve Ordway, N. (2001). Effects of the Positive Action Program on achievement and discipline: Two matched-control comparisons. *Prevention Science*, 2(2), 70-89.
- Flay, B., Acock, A., Vuchinich, S., ve Beets, M. (2006). Progress report of the randomized trial of Positive Action in Hawaii: End of third year of intervention. Available from Positive Action, Inc. 264 4th Avenue South, Twin Falls, ID 83301.
- Göl Güven, M. (2016). The Lions Quest Program in Turkey: Teachers' views and classroom practices. *The International Journal of Emotional Education*, 8(2), 60-69.
- Göl Güven, M. (2019). Lions Quest Yaşam Becerileri Programı'nın Türkiye'deki uygulama örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 254-282.
- Hill, B. V. (2004). Values education in schools – issues and challenges. *Primary ve Middle Years Educator*, 2(2), 1-12.
- Hills, M. D. (2002). Kluckhohn and Strodtbeck's Values Orientation Theory. *Online Readings in Psychology and Culture*, 4(4), 1-14.
- Ihm Kwon, Y. (2002). Western influences in Korean preschool education. *International Education Journey*, 3(3), 153-164.

- Irena, M., Jurij, M., Vesna, I., Cirila, A., Ema, B., Janja, B., Metod, E., Nina, I., Martina, J., Katarina, K., Neža, L. R., Anja, N., Tina, O., Gültekin Rabia, R., Urška, S., Güllü, Ü., Nalan, Z. ve Pavlina, Z. (2016). Values for preschool children: Erasmus+ project. *Ethical Values For Preschool Children*. http://vrtec.leila.si/download/ethics_for_preschool_children.pdf adresinden 18.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- İbiş, E. (2017). Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin gelişimine etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Klein-Ezell, C., Ezell, D., Powell Stanley, S. ve Ezell Powell, S. (2014). Character education using children's literature, puppets, magic tricks and balloon art. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(14), 1-15.
- Kopp, B., Niedermeier, S. ve Mandl, H. (2014). Actual practical value education in Germany (Conference Paper). ICERI 2014 (17th-19th November 2014), Seville, Spain.
- Kuong, H. C. (2003). Character education program: An evaluation description (Graduate Research Paper). University of Northern Iowa, Iowa.
- Larsen, T. B. ve Samdal, O. (2007). Implementing Second Step: Balancing Fidelity and Program Adaptation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(1), 1-29.
- Law, W.W. ve Ho, W. C. (2009). Globalization, values education, and school music education in China. *Journal of Curriculum Studies*, 41(4), 501-520.
- Leming, J. (1997). Wither goes character education? Objectives, pedagogy, and research in education programs. *Journal of Education*, 179, 11-34.
- Lickona, T., Schabs, E. ve Lewis, C. (2007). CEP's Eleven Principles of Effective Character Education. Character Education Partnership. Washington, DC.
- Lovat, T. (2017). Values education as good practice pedagogy: Evidence from Australian empirical research. *Journal of Moral Education*, 46(1), 88-96.
- Maalouf, W., Stojanovic, M., Kiefer, M., Campello, G., Heikkila, H. ve El-Khatib, Z. (2019). Lions Quest Skills for Adolescence Program as a school intervention to prevent substance use – A pilot study across three south east european countries. *Prevention Science*, 20, 555-565.
- McTigue, E. M. ve Rimm-Kaufman, S. E. (2011). The Responsive Classroom Approach and it's implications for improving reading and writing. *Reading & Writing Quarterly*, 27 (1), 5-24.
- MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/oooprogram.pdf> adresinden 07.12.2020 tarihinde alınmıştır.
- Medlock, A. (1995). The ultimate character education: Bringing back heroes. *Education Week*, 25, 43.
- Moral education should be mandatory during pre-school (2016). *The Times of India City*. <http://timesofindia.indiatimes.com/city/jamshedpur/Moral-education-should-be-mandatory-during-pre-school/articleshow/55236937.cms> adresinden 04.11.2016 tarihinde alınmıştır.
- Morcom, V. E. (2016). Scaffolding peer collaboration through values education: Social and reflective practices from a primary classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 81-99.
- Moss, P. ve Urban, M. (2010). Democracy and experimentation: Two fundamental values for education. Bertelsmann Stiftung, 1-96.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-240.
- Öztürk, E. ve Can A. A. (2020). The effect of music education on the social values of preschool children. *Cypriot Journal of Educational Science*, 15(5), 1053-1064.
- Öztürk, F., Ferah Özcan, A., Çimen, S., Özkan, A., ve Balkaş, S. R. (2016). Değerler eğitimine yönelik kültürler arası karşılaştırmalı bir araştırma: Almanya, İsveç, Güney Kore ve Malezya örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(30), 629-649.
- Öztürk Samur, A. (2011). Değerler eğitimi programının altı yaş çocuklarının sosyal ve duyuşsal gelişimlerine etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Peshotan Bhavnagri, N. ve Samuel, B. G. (1996). Children's literature and activities promoting social cognition of peer relationships in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 307-331.
- Peterson, R. L., O'Connor, A. ve Fluke, S. (2014). Character Counts! Tier 1: Technical Report. *Building and Sustaining Student Engagement*, University of Nebraska-Lincoln.

- Powell, S. (2010). Hide and seek: Values in early childhood education and care. *British Journal of Educational Studies*, 58(2), 213-229.
- Rowe, D. (2002). Environmental literacy and sustainability as core requirements: Success stories and models. Oakland Community College, New York.
- Samuelsson, I. P. ve Johansson, E. (2006). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176 (1), 47-65.
- San Bayhan, A. ve Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Sapsağlam, Ö. (2015). Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sapsağlam, Ö. (2016). Okul öncesi eğitim programlarında yer alan hedeflerin değerler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(9), 683-700.
- Schafer, N. J. ve Barker, K. S. (2018). Responsive Classroom management: Empowering students and teachers in urban schools. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 27-36.
- Schuitema, J. A., Dam, G. T. M. ve Veugelers, W.M.M.H. (2003). Teaching strategies for moral education: A review. *Research Institute Child Development and Education*. <http://dare.uva.nl/document/2/26469>.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances In Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Stevens, D. (2008). Effective values education. Bioethics Matters http://www.bioethicseducation.com/attachments/027_Effective%20Values%20Education.pdf adresinden 14.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Tarkoçin, S., Berktaş, D. ve Uyanık Balat, G. (2013). An investigation into the values of the communication which is used in classroom activities by teachers. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 37-50.
- Tatlıhoğlu, K. (2015). Erken çocukluk döneminde ailede çocuğa kazandırılan değerlerin çocuğun kişilik gelişimine etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 283-292.
- Thornberg, R. (2016). Values education in Nordic preschools: A commentary. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 241-257.
- Thornberg, R. ve Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59 (1), 49-56.
- Tillman, D. G. (2000). Living values: An educational program: Ages 8– 14. Deerfield Beach, FL: Health Communications, Inc.
- Top, N., Liew, J. ve Luo, W. (2016). Effects of second step curriculum on behavioral and academic outcomes in 5th and 8th grade students: A longitudinal study on character development. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 10(1), 24-47.
- Trawick-Smith, J. (2013). Erken çocukluk döneminde gelişim: çok kültürlü bir bakış açısı. B. Akman (Ed.), *Okul öncesi dönem çocuklarında sosyal ve duygusal gelişim* (Çev: H. Z. İnan). Ankara: Nobel.
- Ulavere, P. ve Veisson, M. (2015). Values and values education in Estonian preschool child care institutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(2), 108-124.
- UNESCO (2000). Living values activities for children, ages 3-7. *Living Values: An Educational Program (LVEP)*. New York, USA. <http://livingvalues.net> adresinden 14.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- USDE (2001). No child left behind act. <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html> adresinden 15.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Uyanık Balat, G. (2012). Okul Öncesinde Değerler Eğitimi. Gülden Uyanık Balat (Ed.). Pegem Akademi, Ankara.
- Uyanık Balat, G. ve Balaban Dağal, A. (2009). Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Uyanık Balat, G., Özdemir Beceren, B. ve Adak Özdemir, A. (2011). The evaluation of parents' views related to helping pre-school children gain some universal values. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 908–912.
- Uysal, F. (2008). Karakter eğitimi programlarının değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzunkol, E. (2014). Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsayıgı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vitz, P. C. (1990). The use of stories in moral development: New psychological reasons for an old education method. *American*

Psychological Association, 45(6), 709-720.

WWC Intervention Report (2007). Positive Action. What Works Clearinghouse: Character Education. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.

Yağın Güder, S. (Ed.). (2015). Okul öncesinde ve ilkokul döneminde değerler eğitim. Eğiten Kitap, Ankara.

Yenen, T. E. ve Ulucan, P. (2021). Values education practices in preschool: The case of Turkey and the United States. *Participatory Educational Research (PER)*, 8(4), 385-408.

YÖK (2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden 30.03.2022 tarihinde alınmıştır.

Zorlu, H. ve Öğülmüş, S. (2020). Ben Sorun Çözebilirim (BSÇ) Programının Etkililiği: Okul öncesi dönemi çocukları üzerinde deneysel bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 270-283.

Values Education in Different Countries and Examples from Values Education

Özlem DÖNMEZ , Gülden UYANIK 

Introduction

Values are generalized moral principles and beliefs that reflect common feelings, thoughts, goals and benefits that are accepted as true and necessary by the majority of members in order to ensure and maintain the existence, unity, functioning and continuity of a social group or society (Kızılcılık and Erjem, 1994; as cited in Tarkoçin, Berktaş and Uyanık Balat, 2013). Learning values is a lifelong process, but basic values are acquired in the pre-school period (Tatlıhoğlu, 2015; Balat and Dağal, 2009). During this period, children begin to internalize values such as love, respect, happiness, responsibility, cooperation, patience, and honesty (Bal ve Uyanık Balat, 2013).

Values education in the preschool period should be taught to children through concrete experiences such as “learning to put their shoes side by side” (Uyanık Balat ve Balaban Dağal, 2009). Families and teachers have important responsibilities in order to be an appropriate role model and guide children to gain values, to display a democratic attitude and to create suitable environments where the child can internalize values.

Bringing values to children in the first years of life is crucial for children to live in harmony with society (Atabey, 2014). It has been revealed that values education, which is applied appropriately in the preschool years, has positive effects on a series of emotional, social, moral and academic educational goals (Öztürk and Can, 2020; İbiş, 2017; Lovat, 2017; Morcom, 2016; Thornberg, 2016; Erikli, 2016; Atabay and Ömeroğlu, 2016; Dereli İman, 2014; Sapsağlam, 2015; Uzunkol, 2014; Atabey, 2014; Öztürk Samur, 2011).

Values education practices can vary according to many factors such as culture, society, country, and time. Which values are accepted and which values are given more importance in the society differentiate the values education practices of the countries (Schwartz, 1992). In this study, values education practices in Australia, Singapore, India, Korea, China, Netherlands, Slovenia, Sweden, New Zealand, Germany, England, Turkey and America, and the programs and organizations they inspire from in their values education systems examined.

Results, conclusion, and suggestions

According to the relevant literature, there are many advantages of values education programs in the world which are decrease in risky behaviors (problem behaviors, involvement in crime, substance abuse, violence, lying, theft, rudeness), increase in positive social skills (honesty, respect, justice, cooperation, friendship) positive attitudes towards school and school success (good relations with friends and teachers, higher attendance to classes, exhibiting positive social behaviors, feeling of belonging to school, academic success, motivation), increase emotional skills (positive self-perception, independence, assertiveness, leadership, coping with problems), adapting to changes (Berkowitz and Bier, 2005).

It is possible to focus on universal values with the cooperation of family and school via starting from the immediate environment and offering concrete experiences to preschool children. Contributing to raising a generation that has internalized universal values by giving trainings and seminars on values education to families and teachers will provide positive gains for our country. In addition, common values can be determined by analyzing the views of families and

educators, and values education programs can be shaped and implemented according to the cooperation.

Many programs are being developed in the world on values education and social-emotional development and should continue to be developed. Studies on that topic in our country are increasing day by day. There are programs developed and adapted on values education and social-emotional development in our country. In addition, “Character and Value Education” course was added as a compulsory field education course in YÖK teacher training undergraduate programs in 2018 (YÖK, 2018). With this course given to teacher candidates, it can be said that when they become teachers and start their profession, they have an important social role in contributing to the development of values in the society, starting from the pre-school period, with the cooperation of school-family and educator.

To sum up, the main goal of education programs is to develop individual characteristics that are both well-educated academically and have good human characteristics, and to raise a healthy generation with a holistic approach. It is important for children to have basic universal values compatible with social life in the early childhood period, which is the basic for the future of societies, and to make a good start requires the cooperation of all stakeholders working in this field. According to values education programs and practices of different countries, it can be suggested that values education in early childhood education should be through learning by doing, supporting holistic development, based on concrete experiences and play, respectful to diversity and culture, modeling teachers, parents and peers, cooperation between family and school, process based, and focusing on internalization of universal values.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Dönmez, Ö. & Uyanık, G. (2022). Farklı ülkelerde değerler eğitimi ve değer eğitimi programlarından örnekler. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1): 74-88. doi: 10.55008/te-ad.1099697