

Journal of Child and
Development (J-CAD)

ÇOCUK
VE
GELİŞİM
DERGİSİ
(ÇG-D)



Yıl / Year: 2018

Cilt / Volume: 2

Sayı / Number: 2

e-ISSN 2636 - 8935

Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D)

Journal of Child and Development (J-CAD)

e-ISSN 2636-8935 | Periyot Yılda 2 Sayı | Başlangıç: 2018 |

<http://dergipark.gov.tr/cg>



Editör

Prof. Dr. Neriman ARAL

Yayın Kurulu

- Prof. Dr.Emine AHMETOĞLU (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Berrin AKMAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayşe AKSOY(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS (Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. M.Meziyet ARI (İstanbul Bilgi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ramazan ARI (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmihan ARTAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Mesude ATAY (Okan Üniversitesi)
Prof. Dr. Neslihan AVCI (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. N. Pınar BAYHAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nilüfer DARICA (Hasan Kalyoncu Üniversitesi)
Prof. Dr. Ümit DENİZ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Semra ERKAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Sibel Çiğdem GÜNEYSU (Başkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Tanju GÜRKAN (Lefke Avrupa Üniversitesi)
Prof. Dr. Figen GÜRSOY (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Yıldız GÜVEN (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Adalet KANDIR (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. A. Güler KÜÇÜKTURAN (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Duyan MAĞDEN ATAMAN (Emekli) (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. E. Nilgün METİN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayla OKTAY (Maltepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Dilara ÖZER (İstanbul Gedik Üniversitesi)
Prof. Dr. Mübeccel SARA GÖNEN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Nilgün SARP (Üsküdar Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayperi SİĞİRTMAÇ (Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Belma TUĞRUL (İstanbul Aydın Üniversitesi)
Prof. Dr. F.Figen TURAN (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Ozana URAL (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nurper ÜLKÜER (Üsküdar Üniversitesi)
Prof. Dr. Rengin ZEMBAT (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Gözde AKOĞLU (Kırıkkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Emel ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Hatice BEKİR (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Remziye CEYLAN (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Şehnaz CEYLAN (Karabük Üniversitesi)
Doç. Dr. Zeynep ÇETİN (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Hale DERE ÇİFTÇİ (İstinye Üniversitesi)
Doç. Dr. Özcan DOĞAN (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Ender DURUALP (Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatma ELİBOL (Kırıkkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Serap ERDOĞAN (Anadolu Üniversitesi)
Doç. Dr. Ebru ERSAY (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Refika OLGAN (ODTÜ Üniversitesi)
Doç. Dr. Şükran KILIÇ (Aksaray Üniversitesi)
Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK (Karabük Üniversitesi)
Doç. Dr. Özgül POLAT (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Kezban TEPELİ (Selçuk Üniversitesi)
Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKCI (Ankara Üniversitesi)
Dr.Öğr.Üy. Zekeriya ÇALIŞKAN (İnönü Üniversitesi)
Dr.Öğr.Üy.Haktan DEMİRCİOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)
Dr.Öğr.Üy. Handan DOĞAN (Maltepe Üniversitesi)
Dr.Öğr.Üy. Sühendan ER (TED Üniversitesi)
Dr.Öğr.Üy. Tuba KARAARSLAN (Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr.Öğr.Üy. Nazan KAYTEZ (Çankırı Karatekin Üniversitesi)
Dr.Öğr.Üy. Fatma Elif KILINÇ (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Dr.Öğr.Üy. D. Melek SABUNCUOĞLU (İstinye Üniversitesi)
Dr.Öğr.Üy. Selvinaz SAÇAN (Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr.Öğr.Üy. Mehmet SAĞLAM (İnönü Üniversitesi)
Dr.Öğr.Üy. A.Gülşah SARANLI (TED Üniversitesi)
Dr.Öğr.Üy. Mehmet TORAN (İstanbul Kültür Üniversitesi)
Dr.Öğr.Üy. Seçil YÜCELYİĞİT (Çankırı Karatekin Üniversitesi)

Kapak Tasarım

Öğr. Gör. Emine ARSLAN KILIÇOĞLU ve Fahrettin KADIOĞLU

Mizanpaj-Dizgi

Remzi AYDIN

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Prof. Dr. Neriman ARAL

İmtiyaz Sahibi ve Yayımcı

Remzi AYDIN remziaydin@msn.com

Aralık, 2018

Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D), yayın kurulu 32 farklı üniversitenin 68 öğretim üyesinden

oluşan, Directory of Research Journals Indexing (DRJI), idealonline, Google

Scholar indekslerinde taranan hakemli bilimsel bir dergidir.

İçindekiler

İçindekiler.....	i
Önsöz.....	ii
Okul Öncesi Çocukların Bilgisayar Teknolojileri Kullanımının Annelerin Görüşlerine Göre İncelenmesi.....	1-12
<u>Anasınıfına Devam Eden Çocuklar İçin Bir Müze Gezisi Örneği.....</u>	13-25
<u>Görsel Motor Becerileri Testi-3'ün Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması</u>	27-38
<u>What Does It Mean To Be a Montessori Teacher and Why Is It Preferred? (Montessori Öğretmeni Olmak Ne Anlam İfade Eder ve Neden Tercih Edilir?).....</u>	39-50
Tarihi Süreçte Çocukluk ve Çocuk Hakları	52-62

Önsöz

Çocuk gelişimi alanında bilimsel araştırmaları alana ücretsiz sunmanın bilginin küresel paylaşımını artıracakı ilkesini benimseyerek, içeriğine anında açık erişim sağlayan yılda iki kez yayınlanan ve yayın kurulu 32 farklı üniversitenin 68 öğretim üyesinden oluşan, Directory of Research Journals Indexing (DRJI), idealonline, Google Scholar indekslerinde taranan ve hakemli bilimsel bir dergi olan **Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D)**'sinin bu sayısında çocuk gelişimi alanına yönelik;

- “Okul Öncesi Çocukların Bilgisayar Teknolojileri Kullanımının Annelerin Görüşlerine Göre İncelenmesi”,
- “Anasınıfına Devam Eden Çocuklar İçin Bir Müze Gezisi Örneği”
- “Görsel Motor Becerileri Testi-3’ün Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”,
- “What Does It Mean To Be a Montessori Teacher and Why Is It Preferred? (Montessori Öğretmeni Olmak Ne Anlam İfade Eder ve Neden Tercih Edilir?)”,
- “Tarihi Süreçte Çocukluk ve Çocuk Hakları”

başlıklı çalışmalar yer almaktadır. Hakem ve yazarlara dergiye sağladıkları katkılardan dolayı yayın kurulu adına teşekkür ederim.

Çocuk ve Gelişim Dergisi'nin üçüncü sayısı 25 Haziran 2019 tarihinde yayınlanacaktır.

25.12.2018

Editör

Prof. Dr. Neriman ARAI

Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D)
Journal of Child and Development (J-CAD)

Cilt 2 (2018) Sayı 2 1-12

Araştırma Makalesi

**Okul Öncesi Çocukların Bilgisayar Teknolojileri
Kullanımının Annelerin Görüşlerine Göre İncelenmesi¹**

**Analysis of Computer Technology Use of Perschool Children Based on The
Views of Their Mothers**

Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk
Gelişimi Bölümü, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3083-7202>,
a.ozyurek@karabuk.edu.tr

Öz

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocukların bilgisayar teknolojilerini kullanım durumlarını anne görüşlerine göre incelemek amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelindeki çalışmada, çalışma grubunu okul öncesi 4-6 yaş aralığında çocuğu olan 86 anne oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanan bazı kişisel bilgiler, bilgisayar teknolojileri kullanımı ve anne-babanın etkisine yönelik soruların yer aldığı anket formu kullanılmıştır. Veriler, görüşme yoluyla toplanmış, verilerin analizinde yüzde ve frekans dağılımlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; okul öncesi dönem çocuklarının %31,4'ünün kendine ait bilgisayarının bulunduğu, %53,5'inin cep telefonu, %34,9'unun tablet bilgisayar ve %11,6'sının bilgisayar kullandığı belirlenmiştir. Çocukların bilgisayar teknolojilerini %20,9 iki yaş ve daha öncesinde, %40,7 üç yaşında ve %38,4 dört yaşından sonra kullanmaya başladıkları; şu an %48,8 günde en az bir veya iki saat kullandıkları ve bu kullanımın %76,7'sinin oyun oynamak, %17,4'ünün video ve müzik dinlemek amaçlı olduğu belirlenmiştir. Annelerin %11,6'sının, çocukların bilgisayar teknolojileri kullanımına yönelik olarak belirli bir sınırlama yapmadıkları ve kullanımını önlemeye çalışmadıkları, diğerlerinin ise çocuğun dikkatini başka yöne çekmek veya elinden hemen almak ve konuşmak gibi yöntemlerle önlemeye çalıştıkları belirlenmiştir. Annelerin %57'si çocuklarının bilgisayar teknolojilerini kullanmayı öğrenmesini uygun görürken, %31,4'ü kontrollü kullanımını uygun bulduklarını; yaklaşık %60'ı konuyla ilgili eğitime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar teknolojileri, okul öncesi dönem, bilgisayar kullanımı

Abstract

The present study aimed to examine the computer technology use of pre-school children based on the views of their mothers. In the study conducted with descriptive survey model, 86 mothers with 4-6 years old children were included. Data were collected with a survey form that was developed based on the objective of the study and included questions on demographic information, the use of computer technologies and the impacts of the parents.

¹Bu çalışma, 22-28 Eylül 2018 2.Uluslararası İpekyolu Akademik Çalışmalar Sempozyumu'nda sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Data were further collected via interviews and analyzed using percentages and frequency distributions. The study findings demonstrated that 31.4% of preschool children had their own computer, 53.5% had mobile phones, 34.9% had tablet computers and 11.6% used computers. It was determined that 20.9% of the children started using computer technologies at the age of two or before, 40.7% at the age of three and 38.4% at the age of four, 48.8% used these technologies at least for one or two hours daily, and out of the total use, 76.7% was to play games and 17.4% was to watch videos and listen to music. It was determined that 11.6% of the mothers did not restrict the children's computer technologies use and did not try to limit the time spent on computers, and others tried to prevent computer use by attracting their attention to something else, taking the device away and convincing them to stop using computers. While 57% of the mothers considered that their children should learn to use computer technologies, 31.4% thought that supervised computer use was adequate, about 60% stated that they required training on the subject.

Keywords: Computer technologies, preschool period, computer use

Giriş

Çocuk gelişimini etkileyen faktörler incelendiğinde genetik ve çevresel faktörlerin birlikte ele alındığı görülmektedir. Genetik ve çevrenin sürekli ve karşılıklı olarak etkileşimi yanında çocuğun kendi kendine şekillendirme becerisinin, gelişimini sürdürmede etkili olduğu düşünülmektedir. Doğumdan itibaren çocuklar deneme-yanılma, gözlem ve kavrama yoluyla öğrenmektedirler. Özellikle etkileşimsel yaklaşım, çocukların kiminle, nasıl ve nerede etkileşimde bulduklarının önemli olduğunu ileri sürmektedir (Kasten, 2017). Bu açıdan bakıldığında, gelişimsel açıdan kritik bir dönem olan okul öncesi dönemde çocukların çevreleriyle etkileşimlerinin önemli olduğu söylenebilir.

Çocuklar okul öncesi yıllarda, araştırmaya meraklıdırlar ve bu merak duygusunu da çoğunlukla oyun aracılığıyla gidermektedirler. Çocuklar ve gençler, anlatılanlardan daha çok gördüklerini benimserler. Görsel bir şölen sunan ve hızla gelişen bilgisayar teknolojilerine ulaşım kolaylaştıkça çocukların da ilgisini çeker hale gelmiş ve çocuklar oyun gereksinimlerini bilgisayar teknolojileriyle gidermeye başlamışlardır (Kabakçı & Özdengül, 2011). Bu nedenle, çocuklar için ilgi çekici olan teknolojik araçlar eğitim kurumlarına taşınmış, eğitim ortamında zengin bir uyarıcı sunma görevini üstlenmiştir (Arı & Bayhan, 1999). Televizyon, radyo gibi kitle iletişim araçlarının yerini masa üstü bilgisayar, dizüstü bilgisayar, tablet bilgisayar, akıllı telefon bilgisayarın türevleri olan bilgisayar teknolojileri almıştır. Bilgisayar teknolojileriyle çok kolay hızlı ve kapsamlı iletişime geçilebilmektedir (Aksaçlıoğlu & Yılmaz, 2007). Bilişim teknolojisi, bilginin toplanmasında, işlenmesinde, depolanmasında ağlar aracılığıyla bir yerden bir yere iletilip kullanıcıların hizmetine sunulmasında kullanılan iletişim ve bilgisayar dahil bütün teknolojileri kapsayan teknolojilerdir (hamzayildirim.meb.k12.tr, 2016).

Bilgisayar teknolojilerindeki hızlı gelişmeyle birlikte internet de insanların yaşamına girmiş, alışverişten eğlenceye günlük ihtiyaçların karşılanmasında kullanılır hale gelmiştir. Özellikle toplumun en küçük yapı taşı olan aile kurumu, bu değişim ve dönüşümden etkilenmiş, yüz yüze olan birincil ilişkiler bu durumdan

olumsuz etkilenmiştir. İletişim ve bilgi çağı denilen bu çağda, aile bireyleri zamanlarının çoğunu bu iletişim araçlarıyla geçirmektedirler. Bu durumda, aile bireylerinin birbirleriyle ilişkileri azalmaktadır (Koçak 2011). Evinde bilgisayar bulunan kişi sayısı her geçen gün artarken bilgisayar teknolojileri çocukların dünyasında da yer edinmeye başlamıştır. Bilgisayar teknolojileri, zamanının çoğunu okulda veya evinde geçiren çocukların en yakın arkadaşı konumuna gelmiştir. Yapılan çalışmalarda yeni doğan döneminden itibaren çocukların elektronik eşyalara maruz kaldığı, çocuk ve gençlerin bilgisayar teknolojilerini oyun oynama, müzik dinleme gibi farklı amaçlarla kullandıkları belirlenmiştir (Karayağız Muslu & Bolışık, 2009).

İnsan hayatını kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olan teknolojik araçların, zamanla olumsuz etkileri de beraberinde getirdiği görülmüştür. Yapılan araştırmalar aşırı teknoloji kullanımının obeziteyi körüklediğini, hastalıklara zemin hazırladığını ortaya koymuştur. Bilinçsiz ve kontrolsüz kullanımlar sonucunda doğrudan sağlığı tehdit eden problemler görülmektedir. Özellikle gelişmekte olan çocuklar için görme sorunları, duruş ve iskelet sorunları, radyasyon riski, daha az hareketten kaynaklanan fiziksel problemler gibi riskler oluşturmaktadır (Sayan, 2016). Teknolojik araçlar bilgi kirliliği, fikir korsanlığı, sahtekarlık ve yasa dışı eylemlerin internet üzerinden gerçekleşmesi yanında (Fuchs, 2003) uzun süreli maruz kalma, bağımlılık problemlerine neden olabilir. Kubey, Lavin ve Barrows (2001), internet bağımlısı gençlerin diğerlerine göre internette daha fazla zaman geçirdiklerini belirlemiştir. Özellikle çocukların televizyon ve bilgisayar oyunlarına denetimsiz olarak maruz bırakılmaları, çocuklar için zararlı olabilecek pek çok unsuru barındırmaktadır. Dikkat süresi kısa olan bu dönemde, çocuklar her sese ve görüntüye ilgi göstermektedirler. Teknolojik seslerin çok olduğu ortamlarda büyüyen çocukların insan sesine dikkatini vermediği saptanmıştır. Özellikle okul öncesi dönemde, çocuğun hangi programları ne kadar süre izleyeceğine karar verebilmek önemlidir. Okul öncesi dönemde çocukların gerçek ve gerçek dışı olayları ayırt edemediği düşünüldüğünde, bilgisayar teknolojileri çocukların gerçekle gerçek olmayanı ayırt etmelerini daha da zorlaştırarak onların zihinlerinde karmaşıklığa yol açabilir. Bu durumda, yetişkinlere düşen görev, çocukların sorularını cevaplamak ve onlara durumu anlayabileceği şekilde izah etmektir. Bilgisayar teknolojileri kullanırken çocukların ebeveynleriyle etkileşim içinde olmaları, bilgisayar teknolojilerinin olumsuz etkisi azaltabilir. (Kabakçı & Özdengül, 2011).

Bilgisayar teknolojileri giderek günlük hayatta kullanılan birçok aracın parçası haline geldiğinden, çocukların bu teknolojilere maruz kalmaları kaçınılmazdır (Kartal & Güven, 2006). Çocuklar okula başlamadan önce, bilgisayar teknolojileriyle tanışmaktadırlar. Ayrıca, yapılan birçok araştırma, bilgisayarların çocuklara etkili ve zengin öğrenme yaşantıları sunduğunu ortaya koymaktadır (Akkoyunlu ve Tuğrul, 2002). Çocuklarının bir eğitim, eğlence ve iletişim aracı olarak bilgisayar teknolojilerinden doğru ve etkin bir şekilde faydalanması adına birçok anne-baba, çağa ayak uydurma ve bilgiye daha çabuk ve etkin bir şekilde erişebilmeleri için çocuklarına bu tür imkânlar sunmak istemektedirler (Canberk ve Sağıroğlu 2007). Anne-babaların büyük bölümü çocuklarının eğitimini zenginleştirmek için bilgisayar teknolojileri aldığını söylemektedir. Çocuk ve gençlerin yaklaşık üçte birinin yatak odalarında bir

bilgisayarı vardır. Aynı zamanda, anne-babalar şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının ve internetin etkisi konusunda büyük kaygı duyduğunu belirtmektedirler (Berk, 2013). Konuyla ilgili olarak Kenanoğlu ve Kahyaoğlu (2011), okul öncesi çocukların internet kullanımını inceledikleri çalışmada çocukların %36'sının her gün ve %27,8'inin haftada bir kere internete girdiğini belirlemişlerdir. Okul öncesi dönemde ebeveynlerle sürekli iletişim halinde olma ihtiyacındaki çocuklar, çoğunlukla anneleriyle daha fazla etkileşim içerisinde bulunmakta ve daha fazla zaman dilimi paylaşmaktadırlar. Çocukların bilgisayar teknolojileriyle geçirdiği vaktin artması, aile içi iletişimin azalmasına veya iletişimde olumsuz etkilere neden olacaktır. Bu nedenle, çocukların küçük yaşlardan itibaren bilgisayar teknolojilerini kullanımının kontrol altında alınması ve doğru kullanımın öğretilmesi önemli görünmektedir. Bu aşamada annelerin okul öncesi dönem çocuklarının bilgisayar teknolojilerinin kullanımıyla ilgili görüşleri önemli bir yere sahiptir. Tüm bu nedenlerle, çalışmada okul öncesi dönem çocukların bilgisayar teknolojilerini kullanım durumlarını annelerin bakış açısından belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Okul öncesi çocukların bilgisayar teknolojisini kullanma durumu nasıldır?

Okul öncesi çocuklar, bilgisayar teknolojilerini hangi amaçlarla kullanmaktadırlar?

Okul öncesi çocuklar, bilgisayar teknolojilerini ne kadar süre kullanmaktadırlar?

Aile bireyleri, çocukların bilgisayar teknolojisi kullanması üzerinde ne kadar etkilidirler?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, var olan durumu ortaya koymak amacıyla yapılan betimsel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Denizli ve Bursa illerinde ikamet etmekte olan ve kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla kendilerine ulaşılabilen, okul öncesi 36 ay ve üzeri yaş grubu çocuğa sahip, çalışmaya katılmaya gönüllü olan 86 anneden oluşmaktadır. Annelerin okul öncesi yaş grubu çocukları %46,5 kız, %53,5 erkektir ve %39,5'i bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir. Çalışma grubuna ilişkin bazı kişisel bilgilerin dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler

Anne Yaşı	n	%	Baba Yaşı	n	%
25 yaş ve altı	6	7,0	26-30 yaş	11	12,8
26-30 yaş	31	36,0	31-35 yaş	35	40,7
31-35 yaş	21	24,4	36-40 yaş	28	32,6
36-40 yaş arası	28	32,6	41- 45 yaş	12	14,0
Anne Öğrenim			Baba Öğrenim		
İlkokul	38	44,2	İlkokul	29	33,7
Ortaokul	22	25,6	Ortaokul	30	34,9
Lise	14	16,3	Lise	10	11,6
Üniversite	12	14,0	Üniversite	17	19,8
Aile Yapısı			Aile Gelir Durumu		
Geniş aile	31	36,0	Düşük	9	10,5
Çekirdek aile	55	64,0	Orta	70	81,4
			Yüksek	7	8,1

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla, araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan anket formu kullanılmıştır. Anket formunda, çocuğun ve ailesinin demografik bilgileriyle bilgisayar teknolojilerini (bilgisayar, cep telefonu, akıllı telefon, tablet vb.) kullanım durumlarına ilişkin 23 soru yer almaktadır. Anket formunun çalışmanın amacına uygunluğu konusunda iki çocuk gelişimi alan uzmanı görüşü alınmış, bu doğrultuda şıklarda yer alan bilgisayar yerine tablet ve masa üstü bilgisayar ayrı ayrı ele alınmış, anlam bozukluğu belirtilen cümlelerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İki ebeveyn ile ön görüşme yapıldıktan sonra ankete son hali verilerek asıl uygulamaya geçilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama sürecinde, annelere çalışmanın amacı açıklandıktan sonra çalışmaya katılmaya gönüllü olanlara soruları okunmuş, cevapları kaydedilmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına girilmiş, verilerin analizinde yüzde ve frekans dağılımlarından yararlanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, anket sorularına verilen cevapların yüzde ve frekansları verilmiştir.

Tablo 2. Annelerin ve Çocukların Bilgisayar Teknolojileri Kullanım Durumları

	Anneler			Çocuklar	
	n	%		n	%
Akıllı telefon/diğer cep telefonu	76	88,4	Akıllı telefon/diğer cep telefonu	46	53,5
Bilgisayar ve Tablet bilgisayar	10	11,6	Tablet bilgisayar	30	34,9
			Masa üstü bilgisayar	10	11,6

Tablo 2'ye göre, anneler %88,4 akıllı telefon veya diğer cep telefonlarını kullanırken %11,6'sı bilgisayar veya tablet bilgisayar kullanmaktadırlar. Okul öncesi yaş grubundaki çocuklarının %53,5'i akıllı telefon veya diğer cep telefonlarını kullanırken %34,9'u tablet bilgisayar ve %11,6'sı ise masa üstü bilgisayar kullanmaktadır. Buna göre; annelerinin büyük çoğunluğunun akıllı telefon veya diğer cep telefonlarından kullandıkları, çocukların ise annelerinden daha fazla tablet veya masa üstü bilgisayar kullandıkları söylenebilir.

Tablo 3. Okul Öncesi Çocukların Bilgisayar Teknolojileri Kullanımına İlişkin Bilgiler

Bilgisayar Teknolojileriyle Tanışma Yaşı	n	%	Kendi Bilgisayarı Olup Olmadığı	n	%
2 yaş ve öncesi	18	20,9	Yok	43	50,0
3 yaşında	35	40,7	Var	27	31,4
4 yaş ve sonrası	33	38,4	Pilli oyuncak telefon veya bilgisayarı var	16	18,6
Kullanım Amacı			Kullanım Sıklığı		
Oyun oynamak	66	76,7	Haftada 1 saatten az	8	9,3
Video izlemek ve müzik dinlemek	15	17,4	Haftada 1-2 saat	5	5,8
İletişim kurmak, fotoğraf/video çekmek, araştırma yapmak, diğer	5	5,8	Günde 1 saatten az	9	10,5
Hangi Ortamda Kullandığı			Günde 1-2 saat	42	48,8
Evde	81	94,2	Günde 3-4 saat	16	18,6
Ev dışı ortamda	5	5,8	Günde 4 saatten fazla	6	7,0

Tablo 3'e göre, okul öncesi dönem çocukların %20,9'u iki yaş ve öncesi, %40,7'si 3 yaşında, %38,4'ü 4 yaş ve sonrasında bilgisayar teknolojileriyle tanışmışlardır. Çocukların %50'sinin kendisine ait bilgisayar veya cep telefonu yokken %31,4'ünün vardır, %18,6'sının ise pilli oyuncak tarzında bilgisayar veya cep telefonu vardır. Çocukların %76,7'si bilgisayar teknolojilerini oyun oynamak amacıyla, %17,4'ü video veya müzik dinlemek, %5,8'i iletişim, fotoğraf/video çekimi vb. amacıyla ve bu kullanımın %94,2'si evde, %5,8'i ev dışı bir ortamda gerçekleşmektedir. Çocukların %9,3'ü haftada bir saatten daha az, %5,8'i haftada 1-2 saat, %10,5'i günde bir saatten az, %48,8'i günde 1-2 saat, %18,6'sı günde 3-4 saat ve %7'si günde 4 saatten fazla bilgisayar teknolojilerinden birini kullanmaktadırlar. Buna göre; çocukların yarısının kendilerine ait olmasa da 4 yaşına kadar tümünün bilgisayar teknolojileriyle tanıştıkları söylenebilir. Çocukların en fazla ev ortamında ve oyun oynamak amacıyla, yine büyük bir çoğunluğunun günde bir saat veya daha fazla bilgisayar teknolojilerini kullandıkları söylenebilir.

Tablo 4. Annelerin Çocukların Bilgisayar Teknolojileri Kullanımına Yönelik Tutumları

Çocuk Bil.Tek.Kullanırken Ebeveynin Ne Yaptığı	n	%	Kullanım Süresini Kontrol Amacıyla Yapılanlar	n	%
Kendi işleriyle ilgilenmek.	44	51,2	Süre bitince bırakması için ikna etmek	28	32,6
Çocuğun ne yaptığı ile ilgilenmek.	15	17,4	Süre bittiğinde, zorla elinden almak	12	14,0
İstediginde yardımcı olmak.	20	23,3	Biraz daha süre tanımak	9	10,5
Dikkatini başka yöne çekerek kullanmasını engellemek	7	8,1	Süre sınırlaması yapmamak	10	11,6
Çocuğun Bil.Tek.Kullanımı Önlemek İçin Yapılanlar			Süreye uymazsa bir daha kullanamayacağını söylemek	21	24,4
Zararlarını söyleyip bırakması için ikna etmek	22	25,6	Süreye uymazsa bir sonraki gün kullanmasına izin vermemek	6	7,0
Hemen elinden almak	22	25,6	Bil.Tek. Kullanımında Kural Koyma		
Onunla oyunlar oynamak	17	19,8	Evet	61	70,9
Başka şeye dikkatini çekmek	15	17,4	Bazen	25	29,1
Önemeye çalışmamak	10	11,6			

Tablo 4'e göre, çocuklar bilgisayar teknolojileriyle ilgilenirken annelerin %51,2'si kendi işleriyle ilgilenmekte ve %23,3'ü gerekirse çocuğa yardımcı olmakta, %17,4'ü çocuğun ne yaptığıyla ilgilenmekte ve %8,1'i ise dikkatini başka yöne çekerek çocuğun bilgisayar teknolojilerini kullanmasını engellemeye çalışmaktadır. Annelerin %32,6'sının çocuklarının bilgisayar teknolojileri kullanım süresini kontrol edebilmek için belirlenen süre bittiğinde bırakması için ikna yolunu seçtiği, %14'ünün süre bittiğinde zorla elinden aldığı, %10,5'inin biraz daha süre tanıdığı, %24,4'ünün süreye uymadığında bir daha kullanamayacağını söylediği, %7'sinin bir sonraki gün kullanımına izin vermediği, %11,6'sının ise süre sınırlaması yapmadığı görülmektedir. Annelerin %11,6'sı çocuklarının bilgisayar teknolojilerini kullanmasını önlemeye çalışmadıklarını belirtirken %19,8'i onunla oyunlar oynadıklarını, %17,4'si dikkatini başka yöne çektiklerini, %25,6'sı hemen elinden aldıklarını ve %25,6'sı ise zararını söyleyip bırakması için ikna yolunu seçtiklerini ifade etmişlerdir. Okul öncesi dönem çocukların bilgisayar teknolojilerini kullanımı konusunda annelerin %70,9'u kural koyduklarını ve %29,1'i bazen kural koyduklarını belirtmişlerdir. Buna göre; okul öncesi çocukların yaklaşık %75'i bilgisayar teknolojilerini ebeveyn kontrolü olmadan yalnız başına kullandıkları, kullanım süresine uyulması veya kullanımının önlenmesinde çoğunlukla ikna veya zorla elinde alma yolunu denedikleri, annelerin büyük bir çoğunluğunun çocuklarına kullanım konusunda kural koyduğu söylenebilir.

Tablo 5. Annelerin Çocukların Bilgisayar Teknolojileri Kullanımına İlişkin Görüşleri

Çocuğun En Çok Kimden Etkilendiği	n	%	Okul Öncesi Dönemde Bilg.Tek.Kullanımı Hak. Görüşler	n	%
Anne ve babalar	37	43,0	Kullanımını öğrenmesini uygun buluyor	49	57,0
Kendisinden büyük kardeşler	23	26,7	Belirli sürelerde ve kontrollü kullanımını uygun buluyor	27	31,4
Arkadaşlar	13	15,1	Bağımlılık yaptığını düşünüyor ve gereksiz buluyor	5	5,8
T.V., çizgi film ya da reklamlar	13	15,1	Cevapsız	5	5,8
Konuyla İlgili Kendini Yeterli Hissetme			Konuyla İlgili Bilgi Gereksinimi		
Evet	23	26,7	Evet	58	67,4
Hayır	34	39,5	Hayır	13	15,1
Kısmen	29	33,7	Kısmen	15	17,4

Tablo 5'e göre, bilgisayar teknolojileri kullanımı konusunda okul öncesi çocukların %43'ü anne-baba, %26,7'si kendisinden büyük kardeşler, %15,1 arkadaşlar ve %15,1 TV, çizgi film veya reklamlardan etkilenmektedirler. Annelerin %57'si çocukların okul öncesi dönemde bilgisayar teknolojileri kullanımını öğrenmelerini, %31,4'ü belirli sürelerde ve kontrollü olarak kullanmalarını uygun bulurken %5,8'i bağımlılık yaptığını düşünerek gereksiz bulunduğunu belirtmişlerdir. Okul öncesi çocukların bilgisayar teknolojileri kullanımı konusunda annelerin %39,5'i kendilerini yetersizi hissettiklerini belirtirken %84,8 gibi bir çoğunluğu kısmen de olsa bilgi gereksinimi olduğunu belirtmiştir. Buna göre; çocukların genel olarak bilgisayar teknolojileri kullanımı konusunda evde anne-baba ve büyük kardeşlerinden etkilendikleri söylenebilir. Annelerin çoğunluğunun okul öncesinden itibaren çocukların bilgisayar teknolojilerini kullanması gerektiği görüşünde oldukları, yine büyük bir çoğunluğunun konuyla ilgili bilgi gereksinimi duydukları söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda; annelerinin büyük çoğunluğunun akıllı telefon veya diğer cep telefonlarından kullandıkları, çocukların ise annelerinden daha fazla tablet veya masa üstü bilgisayar kullandıkları belirlenmiştir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre Türkiye'de bilgisayar kullanıma yaşı ortalama 8'dir. Cep telefonu kullanma yaşı da 10' a düşerken, her 10 çocuktan 9'unun televizyon izlediği belirlenmiştir. TÜİK araştırmasına göre, Türkiye'de 6-15 yaş arası çocukların yüzde 60,5'i bilgisayar, yüzde 50,8' i internet, yüzde 24,3' ü cep telefonu kullanmaktadır. Bu veriler bilgisayar teknolojilerinin ne kadar erken yaşlarda ve ne kadar sık kullanıldığını gözler önüne sermektedir (TÜİK, 2017). Bu bulgunun, araştırma bulgularını desteklediği söylenebilir.

Çalışmada çocukların yarısının kendilerine ait olmasa da 4 yaşına kadar tümünün bilgisayar teknolojileriyle tanıştıkları, en fazla ev ortamında ve oyun oynamak amacıyla, yine büyük bir

çoğunluğunun günde bir saat veya daha fazla bilgisayar teknolojilerini kullandıkları belirlenmiştir. Bilgisayar teknolojileri ve özellikle internet kullanımının, olumlu ve olumsuz etkilerinin bilinmesi çocuk gelişimi açısından oldukça önemlidir. Son çalışmalar çocuklara iki yaşına kadar tablet, akıllı telefon kullanımının yasaklanması gerektiğini vurgulamıştır. Özellikle gelişim açısından kritik bir dönem olan bebeklik döneminde, teknolojik araçlarla uzun süreli etkileşimin dil gelişimi ve öğrenmenin olumsuz etkilendiği, odaklanma sorunlarına neden olabildiği görülmüştür (Bencik Kangal, 2017). Çocukların 7 yaşına kadar günde bir saat, 14 yaşa kadar günde iki saat kullanımla sınırlı tutulması önerilmektedir. Kullanım süresi boyunca çocukların 20-30 dakikada bir 10 dakika mola vermesi, molada fiziksel aktivite yapmaları, uzaklara bakmaları önerilmektedir (http://www.dha.com.tr/sokaktaki-cocugun-gozleri-daha-saglikli_706376.html). Bazı çocuklar, bilgisayar bağımlılığına ve bunun olumsuz uzantılarına, diğer çocuklara oranla daha yatkındır. Doğal olarak bu çocuklar sanal yaşamın çekiciliğini de en güçlü hisseden çocuklardır. Onlar için herhangi bir süre bile çok fazla olabilir (Sayan, 2016). Akçay & Özcebe (2012) okul öncesi eğitimi alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, bilgisayar oyunu oynamayan çocukların anne ve babalarının da bilgisayar oyunu oynamadığını tespit etmişlerdir. Araştırmada edilen bir diğer bulgu ise katılan çocukların, ailelerinin büyük çoğunluğu daima çocuklarının bilgisayar oyunu oynamasını, sınırlandırdıkları tespit edilmiştir. Bu çalışma, aile bireylerinin çocukların bilgisayar teknolojileri kullanımı üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

Çalışmada okul öncesi çocukların yaklaşık %75'inin bilgisayar teknolojilerini ebeveyn kontrolü olmadan yalnız başına kullandıkları, kullanım süresine uyulması veya kullanımının önlenmesinde annelerin çoğunlukla ikna veya zorla elinde alma yolunu denedikleri, annelerin büyük bir çoğunluğunun çocuklarına kullanım konusunda kural koyduğu belirlenmiştir. Hayatın her alanında etkin olan bilgisayar teknolojileri teknoloji bağımlılığı gibi pek çok sorunu da beraberinde getirmektedir (Kol, 2017). Küçük yaşlardan itibaren teknolojiyle karşılaşan çocuklar için bu durum avantaja dönüştürülebilir. Doğru kullanıldığında ve gerekli tedbirler alındığında, kavram öğretimi kolaylığını sağlayan bilgisayar teknolojilerinin etkisinin olumlu yönde olması için çocuğun bakımı ve eğitiminden sorumlu bireylerin kendilerini geliştirmeleri zorunlu görünmektedir.

Çalışmada, çocukların genel olarak bilgisayar teknolojileri kullanımı konusunda evde anne-baba ve büyük kardeşlerinden etkilendikleri belirlenmiştir. Annelerin çoğunluğunun okul öncesinden itibaren çocukların bilgisayar teknolojilerini kullanması gerektiği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Genellikle bilgisayarlar renkli grafikler, sesler, hareketli resimler, canlandırmalar, video gösterileri ve kullanıcıya geri bildirimler vb. sayesinde öğretime çeşitlilik ve canlılık getirirler. Metinler, resimler, hareketlilik ve ses, konuya çeşitlilik kazandırıp konuya ilgiyi çekerek öğrenmeyi çok boyutlu hale getirir (Demirel, Seferoğlu & Yağcı 2004). Çocukların kullanım süreleri kontrollü olmak şartı ile kullanıldığında bilgisayar teknolojileri çocukların ekranları ile iletişim kuracakları koşullar o an için uygun değil ise çocuk için vakit

geçirilebilecek bir araç olarak kullanılabilir. Bu gibi durumlarda bilgisayar teknolojileri çocuklar için etkileyici ve ilgi çekici olduğundan; tüm ilgilerini toplamalarını ve konsantre olmalarını sağlayabilir.

Çalışma grubundaki annelerin çoğunluğunun konuyla ilgili eğitime gereksinim duydukları belirlenmiştir. Çalışma bulgularıyla benzer olarak Kırık (2014), okul öncesi yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerle yaptığı çalışmada ebeveynlerin internet konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirlemiştir. Aynı çalışmada, ebeveynlerin çoğunluğunun günde en az iki saat internette vakit geçirdikleri ve yaklaşık yarısının çocukları internet kullanırken onlarla ilgilenmedikleri saptanmıştır.

Teknolojik gelişmeler ve teknolojik materyallerin pek çok yerde kullanılarak yaşamın bir parçası haline geldiği günümüzde, küçük yaşlardan itibaren çocukların bilgisayar ve cep telefonu başta olmak üzere yeni teknoloji araçlarıyla teması kaçınılmazdır. Okul öncesi dönem çocukların teknolojik araçları kullanımının artması farklı projelerin geliştirilmesine neden olmuştur. Bilgisayar destekli eğitim kapsamında, özellikle internet kullanımı ve bilgisayar donanımına ilişkin projelerin yürütüldüğü görülmektedir (Gündoğan, 2014).

Elde edilen bulgular ve alan yazın bilgileri ışığında diğer araştırmacılar, ebeveynler ve eğitimciler için bazı öneriler geliştirilmiştir.

- Çalışma daha fazla ebeveyn görüşü alınarak ve örneklem grubu genişletilerek yapılabilir.
- Bu ve benzer çalışmaların kentsel yerleşim alanlarında yapılmış olması durumuna karşı çalışmalar kırsal yerleşim alanlarında yapılarak farklı sonuçlar elde edilebilir.
- Aile ve eğitimcilere gerçek ortamda eğitimlerin sunulması çocukların bilinçli ve sorumlu bilgisayar teknolojileri kullanıcıları olması adına önemli bir çalışma olacaktır.
- Çocuk için farklı uyaranlarla desteklenen ortam hazırlandığı, kaliteli zaman geçirmek adına yeterli iletişim kurma çabaları gösterildiği halde çocuğun bilgisayar teknolojilerine aşırı düşkünlüğü devam ediyorsa çocuğun ebeveynleri ve eğitimciler tarafından gözlemlenmesi fark edilmeyen sorunların görülmesinde ve çözülmesinde faydalı olacaktır.
- Çocuğun yaşamında, diğer alanlarda olduğu gibi bilgisayar teknolojilerinin kullanımında da anne ve babanın davranışları model oluşturur. Anne baba olarak bilgisayar teknolojileri ile vakit geçirme dengeli bir biçimde yürütülürse bu, çocuk için olumlu bir model olacaktır.
- Bilgisayar teknolojileri ortamları ile gerçek etkinlikler arasında denge oluşturulmalıdır. Çocuk baskıcı bir tutumla kısıtlanmak yerine içerisinde molaları içeren ve aile tarafından belirlenen süre ile teknoloji kullanımına izin verilebilir.
- Çocukların bilgisayar teknolojileri kullanımında katı kurallar ile sınırlandırılması yerine bilinçlendirilmeleri ve bilgisayar teknolojileri dışında oyun oynama kültürünün yerleştirilmesi önerilmektedir.
- Çocukların teknoloji bağımlılığını ve beraberinde getirdiği olumsuz alışkanlıkları engellemek adına aile ve arkadaşlar ile zaman geçirilmeli sohbet edilmelidir. Çocuğun ev dışında oyun

oynayabileceği, sosyalleşebileceği ve akranları ile iletişim kurabileceği oyun parkları, bahçe, kültür merkezleri, çocuk atölyeleri gibi ortamlarda vakit geçirilmelidir.

• Bilgisayar teknolojileri kullanımında kuralların koyulması durumunda ebeveynler tutarlı bir tutum sergilemelidir. Aile tarafından onaylanan ve güvenilir eğitsel oyunlar tercih edilmelidir.

Teşekkür

Çalışmaya katkılarından dolayı Fatma Cerit ve Dilara Ertürk'e teşekkür ederim.

Kaynakça

- Akçay, D. & Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi, *Çocuk Dergisi*, 12 (2), 67-70.
- Akkoyunlu, B. & Tuğrul, B. (2002). Okul öncesi çocukların ev yaşantısındaki teknolojik etkileşimlerinin bilgisayar okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 12-21.
- Aksaçoğlu, A. G. & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izleme ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi, *Türk Kütüphaneciliği*, 21 (1), 3-28.
- Artı, M. & Bayhan, P. (1999). *Okul Öncesi Dönemde Bilgisayar Destekli Eğitim*, İstanbul: Epsilon.
- Bencik Kangal, S. (2017). *Korkma! İyi Bir Annesin*. Ankara: Elma.
- Berk, E. L. (2013). *Bebekler ve Çocuklar* (N. Işıkoğlu Erdoğan, çev.). Ankara: Nobel.
- Canberk, G. & Sağıroğlu, Ş. (2007). Çocuklar ve gençlerin bilgisayar ve internet güvenliği, *Politeknik Dergisi*, 10 (1), 33-39.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. & Yağcı E. (2004). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Fuchs, C. (2003). *Internet and Society: Social Theory in The Information Age*. Salzburg: Routledge.
- Gündoğan, A. (2014). Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim projeleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (3), 437-449.
- http://www.dba.com.tr/sokaktaki-cocugun-gozleri-daba-saglikli_706376.html adresinden erişildi (01.10.2016).
- http://hamzayildirim.meb.k12.tr/tema/icerikler/bilim-teknolojisi-nedir_399424.html adresinden erişildi (01.10.2016).
- Kabakçı, M. & Özdengül, F. (2011). *Cennet Kuşu Televizyon ve İnternet*. Konya.
- Karayağız Muslu, G. & Bolışık, B. (2009). Çocuk ve gençlerde internet kullanımı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8 (5), 445-450.
- Kartal, G. & Güven, D. (2006). Okul öncesi eğitimde bilgisayarın yeri ve rolü, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 23, 19-34.
- Kasten, H. (2017). *0-3 Yaş Çocuk Gelişimi ve Gelişim Psikolojisinin Temel Esasları-I*. (O. Emre, çev.), Ankara: Anı.

- Kenanoğlu, R. & Kahyaoğlu, M. (2011). Okul öncesi öğrencilerin internet kullanımı ile bilişsel, duyuşsal ve sosyal davranışları arasındaki ilişki. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, 22-24 September 2011. Fırat University, Elazığ-Turkey.
- Kırık, A. M. (2014). Aile ve çocuk ilişkisinde internetin yeri: Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 337-347.
- Koçak, H. (2011). Kablosuz iletişim ve internet teknolojilerindeki yeniliklerin toplumsal yaşama katkıları, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15 (3), 37-48.
- Kol, S. (2017). *Erken Çocuklukta Teknoloji Kullanımı*. Ankara: Pegem.
- Kubey, R. W., Lavin, M. J. & Barrows, J. R. (2001). Internet use and collegiate academic performance decrement: Early findings. *Journal of Communication*, 366-382.
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21.Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5 (13), 67-83.

Anasınıfına Devam Eden Çocuklar İçin Bir Müze Gezisi Örneği¹

A Museum Trip for Preschool Children

Dr. Öğr. Üyesi Nezahat Hamiden KARACA², Afyon Kocatepe Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-7424-7669>,
nhamiden@gmail.com

Dr. Fatma Betül ŞENOL, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, <https://orcid.org/0000-0002-5860-9236> fbetululu@yahoo.com

Dr. Öğr. Üyesi Tuğçe AKYOL, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, <https://orcid.org/0000-0002-5860-9236>, akyol.tugce@gmail.com

Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-1987-8393>,
munevver2002@yahoo.com

Öz

Bu çalışma, müze gezisine katılan okul öncesi dönem çocuklarının müze kavramı ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma ile okul öncesi dönemde müze gezisinin etkin bir şekilde gerçekleştirilip, yaygınlaştırılmasına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Çalışma kapsamında, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Afyonkarahisar ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ilkokulun anasınıfına devam etmekte olan dördü kız yedisi erkek olmak üzere toplam on bir çocuk, bir anasınıfı öğretmeni ve üç anne oluşturmuştur. Çalışma kapsamında, müze gezisi öncesi, müze gezisi anında ve sonrasında uygulanan etkinliklerden oluşan bir müze gezisi planı oluşturulup, çalışma grubuna uygulanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak çocuklar, öğretmenler ve ebeveynlerle ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, çocukların; müze gezisinde olumlu deneyimler edindikleri, mutlu, heyecanlı olduklarını ve geçmiş ile bugün arasında bağlantı kurabildikleri belirlenmiştir. Ayrıca annelerin; gezi sonrasında çocukların daha etkili öğrendiklerini, öğretmenlerin ise; müze gezilerinin çocuklara somut deneyimler kazandırdığı için öğrenme süreçlerine önemli katkılar sağladığını, çocukların geçmiş ile günümüz arasında bağlantı kurabildiklerini ve sosyal yaşantılarının olumlu yönde desteklediğini belirttikleri ortaya konmuştur.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim, müze eğitimi, müze gezisi

Abstract

The aim of this study is to examine the views of the preschool children about museum concept. It is thought that this study will contribute to the effective expansion of the museum trip in preschool period. In this study, a case study of qualitative research methods was used. The study group included eleven children (4 girls, 7 boys) attending to kindergarten in Afyonkarahisar, one preschool teacher and three mothers. Within the scope of the study, a museum trip plan consisting of the activities before and after the museum activities was formed and applied to the study group. In this study, semi-structured interview forms with children, teacher and parents were used. The data was analysed with content analysis. As a result of the study, it was determined that children gained positive experiences during the museum trip, they were happy and excited, they were able to set connections between past and today. Furthermore mothers stated that children learned more effective, teacher stated since the museum trips

¹ Bu çalışma 8-10 Mayıs 2015 tarihleri arasında Nevşehir’de düzenlenen VII. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi’nde sunulmuştur.

² Sorumlu Yazar

provide solid experiences for children they provide significant connections to learning process and children could set connections between past and today and museum trips support social lives positively.

Keywords: Preschool education, museum trip, preschool children

Giriş

Okul öncesi eğitim, doğrudan bilgi aktarımına değil yaparak yaşayarak öğrenme temeline dayanmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklar dokundukları, gördükleri, işittikleri, kokladıkları ve tattıkları yani beş duyusu ile algıladıkları ve birebir katıldıkları deneyimlere gereksinim duyarlar. Çocukların gelişimsel özelliklerinden yola çıkarak, öğrenme sürecinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygun biçimde kullanılması, eğitim ortamlarında öğrenmeyi kolaylaştırıcı materyallere yer verilmesi ve okul dışında farklı ortamlardan eğitim amaçlı yararlanılması bütünsel yaklaşımla gelişim alanlarının desteklenmesi ve öğrenmenin kalıcı olması açısından önemlidir.

Okul öncesi eğitim programında önemle üzerinde durulan açık alanlarda eğitim, çocuklara alternatif öğrenme yolları ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunmaktadır. Çocuklar bu öğrenme fırsatı ile sınıf ortamında gösteremedikleri yetenek ve becerilerini ortaya çıkarabilmektedir. Çocuklar için her zaman gittikleri okul ortamı dışında öğrenmek daha güdüleyici olabilmekte ve bu dış ortamda öğrendikleri ile okulda öğrendiklerini, farklı kültürlerin varlığını görerek farklı bakış açıları ile birleştirebilmektedirler (Gartenhaus, 2000; Mercin, 2017). Kutlu ve Smithuijsen (2010), farklı kültürlerin varlığını ve geniş birlikteliğini temsil eden kültürel çeşitliliğin, hem değişen toplumda bir arada yaşayan insanları, hem de çeşitli ekonomik süreçler sonucunda ortaya çıkan ürünleri kapsadığını belirtmişlerdir (Akt. Karadeniz ve Onur, 2015). Okul öncesi dönemde kültürel çeşitliliğin sonucunda ortaya çıkan ürünleri ve geçmişi kavrayabilmek için yaşam tarihini iyi bilmek ve değer vermek gerekmektedir (MEB, 2013). Eğitim kurumlarında yapılan çalışmaların daha kolay, anlaşılır ve zevkli olması amacı ile açık alanlarda uygulanan eğitim sayesinde çocukların yaşam boyu öğrenmeleri ve okulda öğrenilen bilgilerin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi sağlanmaktadır (Bozdoğan ve Yalçın, 2006). Açık alanlarda eğitim, eğitim sistemi içinde ve alan yazın incelendiğinde, inceleme gezileri ya da alan gezileri olarak adlandırılmakta ve geleneksel öğretim dışında çocuklara gezi boyunca çeşitli etkinlikler ile birinci elden deneyimler sağlaması açısından çok önemli bir öğretim yöntemi olarak düşünülmektedir (Flexer ve Borun, 1984). Okul öncesi eğitim kurumlarında postane, itfaiye, dişçi, pastane, hayvanat bahçesi, çiftlik gibi yerlerin yanında müzelere de gezi düzenlenebilmektedir.

Müzeler, çağdaş toplumların en önemli kültürel merkezleridir ve ziyaretçilere çok kültürlülüğü tanıma fırsatı verir. Aynı zamanda insanlık tarihini nesnelere sunarken, bireyin kendi kültürü ile başka kültürleri tanımasına, benzerlik ve farklılıkları görmesine, hoşgörü ile yaklaşmasına, empati, hayal gücü ve yaratıcılığını geliştirmesine katkıda bulunur (Köksal Akyol ve Akyol, 2014). Geçmişle, somut ve dokunulur objeler eliyle kurulan duygusal bağ müze ve tarihi yer gezilerinin temel değeridir. Bu yönüyle müzeler toplama, koruma, inceleme, değerlendirme ve sergileme işlevleri yanında eğitim işlevini de üstlenmiş durumdadır (Brooks, Aris ve Perry, 1999). Karadeniz ve Onur (2015) kimlik oluşturma, kimlik geliştirme ve sosyalleşme süreçlerinde önemli bir yeri olan müze gezilerinin; insanların kültürel çeşitlilik,

çok kültürlülük, hoşgörü, kültürlerarası diyalog ve iyi ilişkilerin desteklenmesi için kendi politikalarını ve planlarını geliştirmesini sağladığını belirtmektedir. Müzedeki nesnelere görsel bir uyarıcı olarak etkili olan, hayal gücünü harekete geçiren, kitapların ve derslerin doğrudan ortaya koyamadığı yaşantı içinde oluşması gereken bağları sunan zengin kaynaklardır (Gartenhaus, 2000; Güler, 2011; Köksal Akyol ve Akyol, 2014; Yılmaz, 1996). Müze eğitimi insanların var olan bilgi, yetenek ve kişisel ilgilerine göre müze koleksiyonlarından deneyim kazanmalarını, kendi anlamlarını çıkarmalarını sağlama ve yaşam boyu eğitimlerine katkıda bulunma süreci anlamını taşımaktadır (Tezcan Akmehtmet ve Ödekan, 2006). Çocuklar müze gezileri ile kültürel geçmiş ile ilgili bilgilerini ve deneyimlerini zenginleştirme fırsatı bulmaktadırlar (Kimble, 2014). Müze eğitimi çocuklara, ilgili zaman ve mekan içinde bireyleri anlama, geçmiş ile bugün ve geleceği ilişkilendirebilme, hem farklı kültürleri hem kendi kültürlerini tanıma gibi hedefleri kazandırmakta (Emeksizoglu, 2007), ziyaretçide uzun soluklu ve kalıcı bilgi sağlamakta ve diğer eğitim türlerinde olduğu gibi ziyaretçide davranış ve tutum değişikliği yaratmaktadır (Nuzzaci, 2006). Abacı (2005), öğrenmeyi olumlu yönde etkileyen müzelerin sadece turistik bir mekan halinden çıkıp çocuklar için bir eğitim-öğretim alanı haline geldiğini belirtmektedir. Ayrıca müze gezisi anında çocukların; keyif alarak, oyun oynayarak farkında olmadan öğrendiklerini, çocukları düşünmeye zorladığını, gözlem yaparak gördükleri ve yaşadıkları ile ilgili ilişki kurmaya çalıştıklarını, mantık, yaratıcılık, hayal gücü ile yorumlama becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğunu, geçmiş ve geleceğin farklı olduğunu, değişimin devam ettiğinin farkına varmalarına katkı sağladığını vurgulamaktadır. Sturm ve Bogner (2010) da benzer şekilde sınıf ortamında ve müzede çocuklara verilen eğitimin çocukların öğrenme motivasyonları arasında farklılık olup olmadığını ölçtükleri araştırmada, müze eğitimine dahil edilen çocukların öğrenme motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşarak, sınıf dışı gezilerin müfredata eklenmesiyle değerli sonuçlar elde edilebileceğini belirtmişlerdir.

Okul dışı gezilerin hem öğretmenler hem de çocuklar için etkili olabilmesi için eğitim-öğretim dönemi içinde sıklıkla yer verilmesi gerekmektedir. Ancak bu etkililiğin sağlanabilmesi için müze eğitimine yönelik etkili bir planlama yapılması ve bunun müfredata yerleştirilmesi önemlidir (Brett, 2014; Güleç ve Alkış, 2003). Etkileşimsel müze gezileri üç bölümden oluşmaktadır; “ön hazırlık”, “müze ziyareti” ve “izleme etkinlikleri” (Greenhill, 1999). Paykoç (2008), etkileşimsel müze yaşantısı sağlamak için ziyaretçilerin deneme, merak, keşif yapma, kişisel anlam çıkarma, yaratıcılık becerilerini uyarmak gerektiğini belirtmektedir. Müzelerde dikkat çekmeyi sağlamak için; özgün sergi tasarımları, açıklama etiketleri, tabela, resim ve sesli uyarılar kullanılabilir. Farkındalığı artırıcı bu görsel ve işitsel uyarılar ve büyük yön işaretleri ile girişten çıkışa düz bir yol izlenmesi müzede öğrenmeyi de kolaylaştırmaktadır. Çocuklar etkileşimsel müze yaşantıları ile pek çok becerilerini geliştirirler: Objelerle etkileşimde bulunma, gözlem, duyguları ifade etme, hayal gücü, yorumlama ve kendi yaşamına bağlama, müzedeki objeleri okuma, kültürel değerleri fark etme, gerçeği arama, eserlerde verilen mesajların analizini yapma, müzenin planını çıkarma, müzedeki uygulamalara katılma, deney yapma, değerlendirme, ekip çalışması ve işbirliği yapma, tahminde bulunma, sonuç çıkarma vb. (Köksal Akyol ve Akyol, 2014; Sturm ve Bogner, 2010). Okvuran (2012) iyi bir müze deneyimi için merak, güven, tartışma, kontrol, oyun ve iletişimin önemli

olduğunu belirtmektedir. Hangi yaşta olursa olsun çocuklar; merak eder, dokunmak ister ve karşılarında her ne varsa onu pek çok açıdan gözlemler, akıllarına gelen her türlü soruyu sormak ve hemen yanıtını almak isterler. Hayal kurmak, oyun oynamak, öyküler dinlemek, gezmek, incelemek onlar için vazgeçilmez unsurlardır. Öncelikle öğretmenler düzenledikleri planlı bir müze gezisinin çocuk, anne baba, okul ve diğer personel üzerindeki etkilerini de göz önünde bulundurmak durumundadırlar (Güler, 2011). Müze gezilerinde öğrenmeyi etkin kılmak için gezinin önceden belirlenmiş bir plan çerçevesinde yürütülmesi Bloom'un Bilişsel Gelişim Taksonomisi'ne göre; çocuklar gezi öncesi yapılan etkinliklerle bilme, kavrama ve uygulama; gezi anında kavrama, uygulama ve analiz; gezi sonrasında ise uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına ulaşabilmektedir (Hurley, 2006). Dillon vd. (2006) sınıf dışında öğrenmenin etkililiğini öğrenmek için yüz elli araştırmayı incelemişler ve bu çalışmalarının sonucunda bu tür etkinliklerin iyi bir planlama ile yapılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Müze gezisi, çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri göz önüne alınarak planlanmalıdır. Müze gezilerinin planlama aşamasında (hazırlık) öğretmenlerin okul yönetimi ile birlikte öğretim yılı başında, ziyaret edecekleri müzeyi seçmeleri gerekmektedir. Müze gezisi için nereye gidileceği belirlendikten sonra öğretmenler gezi yerine nasıl gidip gelineceği, gezi alanında çocuklar için tehlike yaratacak alanların olup olmadığı, gerekli olan materyallerin temini ve ebeveynlerden izin alınması konusunda ön çalışma yapmalıdır. Daha sonra müze gezisi için etkinlik planlarını oluşturmalıdır. Öğretmen çocukların müze ziyaretine hazırlayıcı etkinliklere en az üç gün önce uygulamaya başlamalıdır. Etkinliklerin başlangıcı sınıf ortamında yaratılacak "tartışma" ile müze kavramının sorgulanmasıdır. Burada "Müze nedir?" sorusunun yanıtları aranmalıdır. Yine geziye gidilmeden önce çocukların; nereye gidileceği, neler görecekleri, neler yapacakları ve gidecekleri yerde uyulması gereken kurallar ile gezi anında gözlemleri gereken nesnelere hakkında bilgilendirilmesi, ayrıca gezi anında yardımcı olacak ebeveynlere gezi anında neler yapılacağı konusunda açıklamalar yapılması gerekmektedir. Gezi anında öğretmen çocukları gözlemeli, çocuklara sorular sormalı ve farklı etkinlikler (resim yapma, drama vb.) yoluyla çocukların gözlem yapacakları yerlere odaklanmalarını sağlamalıdır. Güdüleyici, uyarıcı, fiziksel deneyim ve kalıcı öğrenme sağlayan müze gezisi sonrasında, sınıfa gelindiğinde deneyimlerin hatırlanması, tartışılması ve değerlendirilmesi çok önemlidir (Greenhill, 1999). Bu nedenle gezi sonrasında çocuklara, gezi anında neler gördükleri, nelerden etkilendikleri, ilgilerini çeken mekan ve nesnelere neler olduğu ile ilgili sorular sorularak gezi hakkında konuşmalıdır. Gezi anında yapılan etkinliklerin kalıcılığının sağlanması amacı ile drama yapılabilir, resim çizilebilir, öykülerler oluşturulabilir. Etkinliklerin ardından öğretmen çocuklarla birlikte gezinin amacı, neler yapıldığı, daha sonraki gezide nereye gidilebileceği hakkında mutlaka değerlendirme yapmalıdır (Aral ve Can Yaşar, 2014; Kandır, Can Yaşar ve Tuncer, 2012; Önder, Abacı ve Kamaraj, 2009; Saul, 1993). İlgili alan yazın incelendiğinde, Türkiye'de çocukların eğitiminde ve kültürel farkındalık oluşumunda bu denli önemli olan müze eğitimine ve müze gezilerine yönelik çok fazla çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde müze gezisinin etkin bir şekilde gerçekleştirilip, yaygınlaştırılmasına katkıda bulunulacağı düşünülen araştırmada, müze gezisine katılan okul öncesi dönem çocuklarının müze kavramı ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, işlem ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında bir durum ile ilgili etkenler ortam, bireyler, olaylar ve süreçler bütüncül bir yaklaşımla incelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubuna 2013-2014 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ilkokulun anasınıfına devam eden 5-6 yaş arasında 11 çocuk, bir anasınıfı öğretmeni ve üç anne dâhil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocuklardan dördü kız yedisi erkektir. Araştırmaya dahil edilen annelerin üçü de ev hanımı ve 32-39 yaş aralığındadır. Okul öncesi eğitimi lisans mezunu olan anasınıfı öğretmeni; 27 yaşında ve altı yıllık kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları ve Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak müze gezi öncesi ve sonrası çocuklar, anneler ve öğretmen ile yapılan görüşme formları ve çocukların yapmış oldukları resimler kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, müze gezi öncesi, anı ve müze sonrası etkinlikler planlanarak yapılandırılmış bir alan gezisi planı oluşturulmuştur. Örneğin; çocuklara “Müzelerin nasıl bir yer olduğu, içinde hangi materyallerin bulunduğu”, annelere “Yapılan müze gezisi sonrasında çocukları ile paylaşımları, çocuklarında ne gibi değişiklikler gözledikleri” , öğretmenlere ise “Müze gezisi ile ilgili çocuklardaki gözlemledikleri davranışlar” ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Hazırlanan müze gezisi planı ve müze gezi öncesi-sonrasında yapılacak görüşme soruları iç geçerliği sağlamak için üç alan uzmanının görüşlerine sunulmuş ve uzmanların incelemeleri sonucu etkinlik planına ve görüşme sorularına son şekli verilmiştir.

Yapılan müze gezisi çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda müze gezi öncesi, anı ve sonrası olarak planlanmıştır. Müze gezi öncesinde öncelikle Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve ailelerden izin alınmıştır. Müze gezi anında yardımcı olması için gönüllü katılacak anneler belirlenmiştir. Etkinliklere başlamadan önce araştırmacılar tarafından hazırlanan, müze ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu ve genel bilgi formu öğretmen, anneler ve çocuklara sorularak işitsel kayıtlar tutulmuştur.

Müze gezisine gidilmeden birkaç gün araştırmacılar tarafından müze ile ilgili oyun, hareket, drama, Türkçe dil, sanat etkinlikleri yapılmıştır. Örneğin, müze ile ilgili neler bildikleri hakkında sohbet edilmiş, müzede yer alan nesnelere hakkında slâyt gösterisi yapılmış ve çocuklardan müzenin nasıl bir yer olabileceği ve içinde neler olduğuna dair resim yapmaları istenmiştir.

Müze gezisi anında, müzede bulunan materyallerin kartları çocuklara verilerek bilmeceler sorulmuş, “Define Avı” adlı yerini bulma ve eşleştirme oyunu oynanmış ve “Zamanda Yolculuk” adlı drama etkinliği yapılmıştır.

Müze gezi sonrasında ise öğretmen, anneler ve çocuklar ile tekrar görüşme formu uygulanarak işitsel kayıtlar alınmıştır. Çocuklardan müzede gördükleri ile ilgili resim yapmaları istenmiştir. Çocuklarla arkeolog olarak kazı çalışması yapılmış ve oyun hamurları şekillendirilerek sınıfta müze oluşturulmuştur. Daha sonra aileler ile oluşturulan müzede paylaşım toplantısı yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden ve çocukların yapmış oldukları resimlerden elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, bir metindeki değişkenleri ölçmek amacıyla sistematik, tarafsız ve sayısal olarak yapılan analizi ifade etmektedir (Wimmer ve Dominick, 2000). Bu analizde, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulması amaçlanmaktadır.

Görüşme formları ve resimlerin hepsi üç bağımsız araştırmacı tarafından incelenmiş ve bunlardan kodlar çıkarılmıştır. Ortak kodlar bir araya getirildikten sonra genel kategoriler oluşturulmuş ve kategoriler hakkında görüş birliğine varıldıktan sonra kategoriler bulgulara eklenmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Çocuklar ile Müze Gezisi Öncesinde Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Müze gezisi öncesinde çocuklar ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; müzenin nasıl bir yer olduğu ve müzede bulunan eşyalar ile ilgili düşünceleri olmak üzere toplam iki ayrı kategori altında toplanmıştır. Ayrıca çocukların hiçbirinin daha önce bir müze gezisine katılmadığı belirlenmiştir.

Çocukların Müzenin Nasıl Bir Yer Olduğu İle İlgili Görüşleri

Çocukların büyük bir kısmının (n=6) müzenin nasıl bir yer olduğu ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Çocukların çoğunluğu müzeyi, eski eşyaların (n=4) ve eski kemiklerin (n=1) toplandığı yer olarak tanımlamışlardır.

Çocuklar müzede; eski saatler, arabalar, anahtarlar, oyuncaklar, bardaklar, tabaklar, çatalar, sandalyeler olabileceğini belirtirken, çocuklardan biri ise müzede neler olduğunu bilmediğini ifade etmiştir. Buna göre çocukların büyük bir çoğunluğunun müzede eski günlük eşyaların bulunduğu konusunda bir fikir sahibi oldukları söylenebilir. Örneğin Ç5: “Müzede tabaklar, çatalar, masa, eski eşyalar var. Müzeler olmasaydı eski şeyleri anlayamazdık.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Müze gezisi öncesinde çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda, çocuklardan hiçbirinin (n=11) daha önce bir müze gezisine katılmadığı belirlenmiştir.

Ayrıca müze gezisi öncesinde çocuklar tarafından yapılan “müze hakkında bildiklerimiz” konulu resimler incelendiğinde, resimlerde radyo, tabak, sandalye, kalem, saat gibi günlük eşyaların yer aldığı görülmektedir (Bkz. Resim 1 ve Resim 2).



Resim 1. Ç1'in gezi öncesi müze ile ilgili resmi

Resim 2. Ç2'nin gezi öncesi müze ile ilgili resmi

Çocuklar ile Müze Gezisi Sonrasında Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Müze gezisi sonrasında çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular; çocukların müzede bulunan eşyalar ile ilgili düşünceleri, çocukları müzede etkileyen olaylar ve çocukların müzede duyu durumları olmak üzere toplam üç ayrı kategori altında toplanmıştır.

1. Çocukların Müzede Bulunan Eşyalar İle İlgili Görüşleri

Çocukların müzede bulunan eşyalar ile ilgili görüşleri incelendiğinde; çocuklar müzede en çok bulunan eşyaların (n=7) para, oyuncak, heykel ve bilet (n=5) olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklar müzede kuklaların ve kaşıkların (n=4), kolyelerin, masaların ve tabakların (n=3) da olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca çocuklar müzede bardak, makas, tencere, testi, masa (n=1) gibi günlük eşyaların da bulunduğunu belirtmişlerdir. Çocukların müze gezisi sonrasında yapmış oldukları resimler incelendiğinde; müzede bulunduğunu ifade ettikleri ve dikkatlerini çeken eşyaların resimlerinde yer aldığı görülmektedir (Bkz. Resim 3 ve Resim 4).



Resim 3. Ç1'in gezi sonrası müze ile ilgili resmi

Resim 4. Ç2'nin gezi sonrası müze ile ilgili resmi

Piscitelli ve Anderson (2001) çocukların müzeler hakkındaki düşüncelerini ve deneyimlerini incelemek amacıyla yapmış oldukları araştırmada, çocukların özellikle müzelerde görmüş oldukları nesnelere resmettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca çocukların gitmiş oldukları müzeler hakkındaki bilgilerini, ilgilerini

ve duygularını resimlerinde rahatlıkla ifade edebildiklerini vurgulamışlardır. Ünal (2012) dört-sekiz yaş çocuklarının müzede bulunan nesnelere hakkındaki düşüncelerini ve müzede geçirmiş oldukları deneyimleri incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada, çocukların müzede bulunan nesnelere büyük ilgi ve merak duyduklarını ve nesnelere isimlerinin neler olduğu, nasıl kullanıldığı ve kimler tarafından kullanıldığı gibi sorular yönelttiklerini belirtmiştir. Ayrıca çocukların daha önceki bilgilerinden, deneyimlerinden yola çıkarak nesnelere kullanım amaçlarını yorumladıkları ve nesnelere karşılaştırmalar yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Greenhill (1999) müze yaşantısının bireysel, sosyal ve fiziksel boyutları olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaşantılar, nesnelere etkileşime geçme, gözlem yapma, duyguları ifade etme, hayal gücünü kullanma, kendi yaşamıyla bağlama, bilgilenme, müzenin bakış açısıyla mesajını görme ve anlamlandırma, nesnelere okuma, kültürel değerleri ve yaşamı paylaşma, gerçeği arama, uygulamalar yapma ve değerlendirme gibi öğeleri kapsamaktadır.

2. Çocukları Müzede Etkileyen Durumlar

Müze gezisi anında çocuklar en çok müzede oynadıkları oyunlardan, müzede bulunan paralardan ve heykellerden (n=4) etkilediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklar müzede bulunan oyuncaklardan (n=2), kolyelerden ve kukulardan (n=1) da etkilendiklerini ifade etmişlerdir.

Semper (1990) oyunun temelinde keşif, gözlem ve deneyim olduğu için müzelerin de çocuklara oyun oynamayı öğrettiğini vurgulamıştır. Kalessopoulou (2011) üç-dokuz yaş arasındaki çocukların müzede geçirmiş oldukları etkileşimleri incelediği araştırmada, çocukların müzede oyun oynadıkları, etkinlikler yaptıkları ve eğlendiklerini ifade ettiklerini belirtmiştir. Anderson, Piscitelli, Weier, Everett ve Tayler (2002) okul öncesi dönemdeki çocukların müzede öğrenme süreçlerini inceledikleri araştırmada, çocuklar on hafta boyunca müze eğitimi programına katılmışlar ve program sonunda çocuklar ile birlikte görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların müzelerde kazanmış oldukları kültürel deneyimlerin; çocukların öğrenme, eğlenme ve hafıza süreçlerine önemli katkılar sağladığı belirlenmiştir. Dockett, Main ve Kelly (2011) çocukların müze gezisi hakkındaki deneyimlerini, beklentilerini ve görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmada, çocukların müzede deneyimleri ile kendi yaşantıları arasında bağlantı kurdukları ve müze ile ilgili kültürel mesajları ifade edebildikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde; araştırma sonucunda çocukların müzede yapılan etkinliklerden ve müzede bulunan nesnelere etkilenmeleri ve kendilerini etkileyen durumları yansıtabilmeleri sonucu ile benzerlikler gösterdiği söylenebilir.

3. Çocukların Müzede Duygu Durumları

Çocukların büyük bir çoğunluğu (n=5) müzede kendilerini iyi hissettiklerini, mutlu olduklarını ve gezinin güzel geçtiğini belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklardan bir kısmı (n=3) müzede eğlendiklerini ve heyecanlandıklarını (n=2) vurgulamışlardır.

Çocukların müzede duygu durumlarını belirten ifadelerden yapılan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Ç2: "Heyecanlandım. Eski ile şimdiki arasındaki farkı gördüm."

Ç10: "Mutlu hissettim. İyi ki gitmişim dedim."

Araştırma sonucuna benzer şekilde Piscitelli ve Anderson (2001) yapmış oldukları çalışmada, çocukların büyük bir çoğunluğunun müzede olumlu deneyimler geçirdiklerini ve müzeye gittikleri zaman özellikle kendilerini mutlu ve heyecanlı hissettiklerini belirtmişlerdir.

Annelerin Müze Gezisi Öncesi Görüşleri

Müzeye gezi öncesinde annelerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; geziye katılan sadece bir annenin daha önce başka bir geziye katılmış olduğu ve çocuklar ile birlikte müzeye bu tür gezilerin düzenlenmesi gerektiğini belirttiği dikkat çekmektedir. Annelere müze gezi öncesinde, müzeye düzenlenen gezilerin çocuklar açısından ne gibi faydaları olabileceği sorulduğunda; çocuklarda davranış değişikliği oluşturduğu ve öğrenme süreçlerini etkilediği vurgulanmıştır. Annelerin müzeye düzenlenen alan gezilerinin faydaları hakkındaki belirtmiş oldukları görüşlerden yapılan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

A1: *“Davranışları değişiyor. Yerinde, anında görüp öğreniyorlar, farkındalık yaratıyor.”*

A2: *“Gezerek çok şey öğrenilebiliyor.”*

A3: *“Görünce ve birileri anlatınca daha çok akılda kalıyor.”*

Anderson vd. (2002) küçük çocukların aktif katılımını sağlayan ve yaşayarak öğrenmelerini kolaylaştıran müze gezilerinin, çocukların öğrenmeye yönelik ilgilerini geliştirdiğini vurgulamışlardır. Luke ve McCreedy (2012) müze eğitimi anında gerçekleştirilen aile katılım etkinlikleri ile ilgili yapmış oldukları araştırmada, bu etkinliklere katılan anne babaların çocuklarının öğrenme süreçlerini geliştirme konusunda daha aktif katılım sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Annelerin Müze Gezisi Sonrası Görüşleri

Annelere müze gezisinin çocuğa nasıl katkılar sağladığı sorulduğunda, çocukların öğrenme süreçlerini geliştirdiğini, çocuklarına önemli katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Annelerin düşüncelerinden yola çıkılarak yapılan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

A1: *“Farklı eğitim ortamları çocuklarda yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlıyor. Etkileri uzun sürüyor.”*

A2: *“Heyecanlandı. Eski ile yeniyi karşılaştırarak farkını ayırt etti.”*

A3: *“Akılda kaldığı için daha etkili olduğunu gördüm.”*

Müze gezisi sonrasında anneler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; geziye katılan üç annenin de gezi sonrasında çocukları ile konuştuklarını ve müzede geçirdikleri deneyimleri aileleri ile paylaştıkları, özellikle müzede gördükleri hakkında paylaşımlarda bulduklarını belirtmişlerdir. Annelere müze gezisi anında ve sonrasında çocukları ile ilgili gözlemleri sorulduğunda anneler şu şekilde ifade etmiştir:

A1: *“Meraklandı, ilgilendi.”*

A2: *“Heyecanlandı. Eski ve yeniyi karşılaştırarak ayırt etti.”*

A3: *“Meraklandı ve dikkatini çeken eşyalardan çok ayrılmak istemedi, tekrar tekrar baktı.”*

Ayrıca anneler, müze gezisini çok beğendiklerini ve bu tür gezilere daha çok katılmak istediklerini ifade etmişlerdir. Anderson ve Piscitelli (2002) anne babaların müzeler ve müze gezileri hakkındaki çocukluk

deneyimlerini incelemek amacı ile yapmış oldukları araştırmada, anne babaların büyük bir kısmının müze gezilerini eğlenceli, güzel ve keyifli bir süreç olarak hatırladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bundan yola çıkılarak küçük çocuklar için düzenlenecek olan müze gezilerinin çocukların ilgilerini ve gereksinimlerini karşılayacak düzeyde olmasına dikkat edilmesinin gerektiğini ifade etmişlerdir. Swartz ve Crowley (2004) ailelerin çocuklarının müzedeki öğrenme süreçleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, aileler çocukları ile birlikte katıldıkları müze gezileri anında çocukların öğrenme süreçlerine rehberlik edebilme fırsatı bulduklarını ve çocuklara müze gezisi anında farklı eserleri keşfetmelerine, etkileşime geçmelerine olanak verilmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Wolf ve Wood (2012) ise çocukların aileleri ile birlikte müzelere yapmış oldukları alan gezileri sonrasında, çocukların aileleri ile birlikte yapmış oldukları paylaşımların çocukların öğrenme süreçlerine önemli katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Genel bir müze ziyareti, ziyaretçi açısından nesneyi görmek ve anlamak üzerine kurulmaktadır ya da düşüncelerden bağımsız olarak sadece görsel deneyim sağlamaya odaklanmaktadır. Ancak müzede görmek ve anlamak deneyimi, dokunmak, duymak ve hatta koklamak duyularıyla genişletilebilmektedir. Bu deneyimler sonucunda müzedeki bu birincil eğitim, duyuşsal bir eğitime dönüşmektedir (Karadeniz ve Okvuran, 2014). Görüldüğü gibi araştırma sonucunda, annelerdeki müze gezisinin çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik farkındalık benzer araştırmalarda da gözlenmiştir.

Öğretmenlerin Müze Gezisi Öncesi Görüşleri

Müze gezi öncesinde öğretmen ile yapılan görüşmeden elde edilen bulgular incelendiğinde; öğretmen daha önce itfaiyeye, pastaneye, ekmek fırınına alan gezisi düzenlediklerini, alan gezilerinin çocukların sosyal davranışlarına ve öğrenme süreçlerine katkıları olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin müzeye düzenlenen alan gezisinin faydaları hakkında belirtmiş olduğu görüşlerden yapılan alıntı örneği aşağıda sunulmuştur:

Ö: *“Yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlıyor, yerinde öğreniyorlar.”*

Öğretmenlerin Müze Gezisi Sonrası Görüşleri

Müze gezi sonrasında öğretmen ile yapılan görüşmeden elde edilen bulgular incelendiğinde; öğretmen çocukların geziden çok etkilendiklerini, özellikle müzede sergilenen oyuncakların çocukların dikkatini çektiğini belirtmiştir. Öğretmen müzeye düzenlenen alan gezisinin çocukların somut deneyimler kazandıkları için öğrenme süreçlerine önemli katkı sağladığını, geçmiş ile günümüz arasında bağlantı kurabildiklerini belirtmiştir. Öğretmene müze gezisi anında ve sonrasında çocukları ile ilgili gözlemleri sorulduğunda öğretmen şu şekilde ifade etmiştir:

Ö: *“Eski eşyalar için meraklılardı, soru sormaya başladılar. Resimlerine konu oldu. İlgimi çeken nokta; özellikle eski çocuk oyuncaklarının resimlerini yapmaya başlamaları oldu.”*

Henderson ve Atencio (2007) müzelerin çocukların öğrenme süreçlerini zenginleştirdiğini ve öğretmenlere çocuklar için işbirlikçi, anlamlı keşifler sunmaları konusunda önemli katkılar sunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin müzeye düzenlenecek alan gezileri anında çocuklara oyun temelli,

yaşantısal öğrenme süreçleri sunmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Martin ve Seevers (2003) de benzer şekilde müzelere düzenlenen alan gezilerinin, okul ve müze arasındaki işbirliğini geliştirip çocuklara ve öğretmenlere önemli katkılar sağlayacağını vurgulamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenin müze gezilerinin önemi ve yararları hakkındaki görüşü tüm öğretmenlerde geliştirilmesi gereken önemli bir sonuçtur.

Sonuç ve Öneriler

Son yıllarda Türkiye'de etkili ve farklı eğitim ortamlarının kullanılması önem kazanmaya başlamıştır. Bu amaçla yapılan farklı eğitim ortamlarından biri olan müzeler, kültürün gelecek kuşaklara aktarıldığı önemli mekânlar arasında yer almaktadır. Müzeler yalnızca nesne koleksiyonlarından ibaret değildir. Müzeler bugün, ziyaretçileriyle iletişime geçen, farklı yaş gruplarına eğitim veren, bireysel gelişime katkı sağlayan, toplumsal barışı ve kalkınmayı destekleyen dinamik ve sıra dışı bir kurum özelliği kazanmıştır. Müze eğitiminde temel amaç, toplumda bir müze kültürü yaratmak, müzelere eğitim işlevi kazandırmak, böylece müze konusunda farkındalık yaratmaktır. Müze eğitimi, özellikle zaman ve mekân içinde kendini ve insanları anlama, kültürel mirası sürdürme, geçmişi, bugünü ve geleceği anlamlı bir biçimde ilişkilendirme, kültürel varlıkları, eski eserleri anlama, koruma ve yaşatma, kendi kültürünü ve farklı kültürleri çok yönlü bir yaklaşımla tanıma ve anlama, kuşaklararası anlayış ve empati geliştirme, müzeyi bir yaşam biçimi haline getirme ve müzelere yaşayan kurum niteliği kazandırma çabasıdır (Onur, 2010). Müzedeki olanakların eğitim amacıyla kullanıldığı müze eğitiminden, okul öncesi dönemde de etkin bir şekilde yararlanılmaktadır. Müze gezileri; müze öncesi, müze anı ve müze sonrası uygulanan etkinlikler ile bir bütün oluşturmaktadır. Müze gezileri, okul öncesi dönemdeki çocukların zengin ve farklı yaşam deneyimleri kazanmaları, doğrudan somut deneyimlerle öğrenmeleri, kültürel farkındalığın geliştirilmesi gibi konularda önemli katkılar sunmaktadır. Bu bağlamda müze gezisine katılan okul öncesi dönem çocuklarının müze kavramı ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışma sonucunda; çocukların, müze gezisinde olumlu deneyimler edindikleri, mutlu, heyecanlı oldukları ve geçmiş ile bugün arasında bağlantı kurabildikleri belirlenmiştir. Annelerin; müze gezi sonrasında çocukların daha etkili öğrendiklerini, öğretmenlerin ise; müze gezilerinin çocuklara somut deneyimler kazandırdığı için öğrenme süreçlerine önemli katkılar sağladığını, çocukların geçmiş ile günümüz arasında bağlantı kurabildiklerini ve sosyal yaşantılarını olumlu yönde desteklediğini belirttikleri görülmüştür.

Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

- Çocuklar somut yaşantılarla daha kalıcı ve etkili öğrendikleri için müze gezilerinin ve müze eğitimlerinin yaygınlaştırılması,
- Öğretmenlerin müze gezilerini ve eğitimlerini planlama aşamasında farklı yöntem ve teknikler, özellikle de drama yöntemini kullanarak müze gezilerini etkili ve kalıcı bir şekilde uygulamalarının sağlanması,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimler ile müzede eğitimin önemi hakkında bilgilendirilmesi,

- Sınıftaki tüm çocukların anne babalarının müze gezisi hakkında bilgilendirilerek müze gezilerine ve eğitimlerine mutlaka katılımlarının sağlanması,
- Ülkemizde okul öncesi dönemde müze gezisine, müze eğitimine yönelik çalışmaların artırılması,
- Çocukların müzeye eğitim amacı dışında da gitmelerinin sağlanması önerilebilir.

Kaynakça

- Abacı, O. (2005). *Çocuk ve müze*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aral, N. & Can Yaşar, M. (2014). 36-72 aylık çocuklar için eğitim programı. (Ed. Köksal Akyol, A.) *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim 7: Okul Öncesi Eğitim Programları*, (s.237-274), Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Brooks, R., Aris, M., & Perry, I. (1999). *Effective teaching of history*. London: Routledge.
- Anderson, D., Piscitelli, B., Weier, K., Everett, M., & Tayler, C. (2002). Children's museum experiences: Identifying powerful mediators of learning. *Curator*, 45(3), 213-231.
- Anderson, D. & Piscitelli, B. (2002). Parental recollections of childhood museum visits. *Museum National*, 10(4), 26-27.
- Brett, P. (2014). 'The sacred spark of wonder': Local museums, Australian curriculum history, and pre-service primary teacher education: A tasmanian case study. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 16-29.
- Bozdoğan, A.E. & Yalçın, N. (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Enerji parkı. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 95-114.
- Emeksizoglu, T.O. (2007). *Polis müzeleri ve polis müzelerinde eğitimi*. Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107-111.
- Dockett, S., Main, S., & Kelly, L. (2011). Consulting young children: Experiences from a museum. *Visitor Studies*, 14(1), 13-33.
- Flexer, B.K. & Borun, M. (1984). The impact of a class visit to a participatory science museum exhibit and a classroom science lesson. *Journal of Research in Science Teaching*, 21(9), 863-873.
- Gartenhaus, A.R. (2000). *Yaratıcı düşünme ve müzeler*. Ruhiser Mergenci ve Bekir Onur (Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi, Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Greenhill, H.E. (1999). *Müze ve galeri eğitimi*. Meltem Öрге Evren, Emine Gül Kapçı (Çev.). Yay. Haz: Bekir Onur. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, no:4.
- Güleç, S. & Alkış, S. (2003). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin iletişimsel boyutu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 63-78.
- Güler, A. (2011). Planlı bir müze gezisinin ilköğretim öğrencilerinin tutumuna etkisi. *İlköğretim Online*, 10(1), 169-179.
- Henderson, Z.T. & Atencio, J.D. (2007). Integration of play, learning, and experience: What museums afford young visitors. *Early Childhood Education Journal*, 35, 245-251.
- Hurley, M.M. (2006). Field trips as cognitive motivators for high level science learning. *The American Biology Teacher*, 68(6), 61-66.
- Kalessopoulou, D. (2011). Let's play in the museum: Museum exhibits that support children's play. 6th July 2011, IPA 18th World Conference. <http://www.ipa2011.org/login/uploaded/wednesday%20papers/Despina%20Kalessopoulou.pdf> Erişim Tarihi: 03.03.2015
- Kandır, A., Can Yaşar, M., & Tuncer, N. (2012). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Karadeniz, C. & Okvuran, A. (2014). Müzede bir gece: Ankara Üniversitesi öğrencileri ile Çorum Arkeoloji Müzesi'nde müze eğitimi. *İlköğretim Online*, 13(3), 865-879.
- Karadeniz, C. & Onur, B. (2015). İngiltere'deki müzelerin kültürel çeşitlilik politikaları ve Londra'dan uygulama örnekleri. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 109-128.

- Kimble, G. (2014). Children learning about biodiversity at an environment centre, a museum and at live animal shows. *Studies in Educational Evaluation*, 41, 48–57.
- Köksal Akyol, A. & Akyol, A. A. (2014). Okul öncesi eğitimde müzeler. (Ed. İ. Ulutaş). Okul öncesinde görsel sanatlar eğitimi. *Her yönüyle okul öncesi eğitim 5* (275-291). Ankara: Hedef CS Yayıncılık ve Mühendislik.
- Luke, J.J., & McCreedy, D. (2012). Breaking down barriers: Museum as broker of home/school collaboration. *Visitor Studies*, 15(1), 98-113.
- Martin, S.S. & Sewers, L.R. (2003). A field trip planning guide for early childhood classes, preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 47(4), 177-180.
- MEB (2013). *MEB Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: M.E.B Yayınları.
- Mercin, L. (2017). Müze eğitimi, bilgilendirme ve tanıtım açısından görsel iletişim tasarımı ürünlerinin önemi. *Milli Eğitim*, 214, 209-237.
- Nuzzaci, A. (2006). General education and museum education: between singularity and plurality. *Revista Complutensede Education*, 17(1), 65-75.
- Okvuran, A. (2012). Müzede dramanın bir öğretim yöntemi olarak Türkiye’de gelişimi. *Eğitim Bilim*, 37(166),170-180.
- Onur, B. (2010). Müze eğitimi ve çocuk müzeleri. *Müze Eğitim Seminerleri (2). Mardin Müzeleri*. Ankara: ÇOKAUM ve Mardin Valiliği Yayını.
- Önder, A., Abacı, O., & Kamaraj, I. (2009). Müzelerin eğitim amaçlı kullanımı projesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 103-117.
- Paykoç, F. (2008). Müzede düşünerek dokunarak ve hissederek öğrenme. *Geçmişten Geleceğe Türkiye’de Müzecilik Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Ankara: VEKAM (Vehbi Koç ve Ankara Araştırmaları Merkezi) Yayını.
- Piscitelli, B. & Anderson, D. (2001). Young children's perspectives of museum settings and experiences. *Museum Management and Curatorship*, 19(3), 269-282.
- Saul, J.D. (1993). Ready, set, let's go! Using field trips in your curriculum. *Day Care and Early Education*, 21(1), 27-29.
- Semper, R.J. (1990). Science museums as environments for learning. *Physics Today*, 43(11), 50-56.
- Sturm, H. & Bogner, F.X. (2010). Learning at workstations in two different environments: A museum and a classroom. *Studies in Educational Evaluation*, 36(1-2), 14-19.
- Swartz, I.M. & Crowley, K. (2004). Parent beliefs about teaching and learning in a children’s museum. *Visitor Studies Today*, 7(2), 1-16.
- Tezcan Akmehmet, K. & Ödekan, A. (2006). Müze eğitiminin tarihsel gelişimi. *İTÜ Dergisi/b*, 3(1), 47-58.
- Ünal, F. (2012). Observation of object preferences of interest by children aged between 4 and 8 in museums: Antalya museum examples. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 51, 362-367.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (1996). *Müzelerde çocuk eğitiminin müze koleksiyonları bağlamında değerlendirilmesi ve Rahmi M. Koç Sanayi Müzesi örneğinde irdelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wolf, B. & Wood, E. (2012). Integrating scaffolding experiences for the youngest visitors in museums. *Journal of Museum Education*, 37(1), 29-38.
- Wimmer, R.D. & Dominick, J.R. (2000). *Mass media research: An introduction*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D)
Journal of Child and Development (J-CAD)

Cilt 2 (2018) Sayı 2 27-38

Araştırma Makalesi

Görsel Motor Becerileri Testi-3'ün Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Adaptation of 'Test of Visual Motor Skills-3' into Turkish: Validity and Reliability Study

Dr. Öğr. Üyesi Seçil Yücelyigit¹, TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D., secil.yucelyigit@gmail.com

Prof. Dr. Neriman Aral, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9223-2797>, aralneriman@gmail.com

Öz

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının görsel motor becerilerini bağımsız olarak ölçen Görsel Motor Becerileri Testi-3'ün Türk çocuklarından elde edilen verilerle ne derece uyumlu olduğunun incelenmesi, bu doğrultuda geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılarak Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Çalışmaya basit tesadüfi örnekleme belirlenen, yaş ortalaması 68.86 olan, 60-72 ay aralığındaki 202 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmada Görsel Motor Becerileri Testi-3 önce Türkçeye çevrilmiş daha sonra yeniden orijinal diline çevrilerek karşılaştırma yapılmış ve anlamsal-deyimsel-deneyimsel ve kavramsal denklikleri konusunda görüş birliğine varılmıştır. Daha sonra test uzman görüşüne sunulmuş ve çocuk gelişim ve okul öncesi alanında yedi uzmanın görüşleri alınmış, görüşler doğrultusunda test düzenlenerek uygulama için hazır hale getirilmiştir. Türk çocukları için kullanıma hazır hale gelen testin pilot çalışması küçük bir grupta gerçekleştirilmiştir. Bu aşamadan sonra test çalışma grubuna uygulanmıştır. Elde edilen veriler değerlendirildikten sonra yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmış, ek kanıt elde etmek amacıyla elde edilen verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak analizler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çocukların yaşlarına ve öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların puan ortalamaları karşılaştırılmış, benzer ölçme aracıyla ölçüte dayalı geçerlilik incelenmiştir. Güvenirliği belirlemek amacıyla madde toplam puan korelasyonuna bakılmış, iç tutarlılığı belirlemek için Cronbach Alfa, dış tutarlılığı belirlemek için ise test-tekrar test analizi uygulanmıştır. Geçerlik güvenilirlik kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi madde yük değerlerinin 0.19 ile 0.72 arasında değiştiği, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise hesaplanan uyum istatistiklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ve model-veri uyumunu sağladığı (ki-kare=1082.57, ki-kare/sd=2.06, RMSEA=0.09, St.RMR=0.08, CFI=0.93, NFI=0.87, GFI=0.71) belirlenmiştir. Görsel Motor Beceri Testi-3 puanlarının güvenirligi için hesaplanan alfa değerinin 0.92, test tekrar test korelasyonunun ise 0.98 olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde Görsel Motor Becerileri Testi-3'ün Türk çocukları için geçerli ve güvenilir bir test olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, görsel motor beceriler, ölçek uyarlama, geçerlik-güvenirlik

Abstract

The aim of this study is to adapt the Test of Visual Motor Skills-3 -which tests the visual motor skills apart from visual perception- into Turkish in order to be used for the preschool children to evaluate their visual motor skills. A total of 202 children, with the average age 68.86 months, were randomly selected and included in the study to achieve the reliability and validity studies. The adaptation started with translation of the test material into Turkish and retranslation of it to its original language. Then the translations were compared and found to be appropriate in semantic-linguistic-experiential-conceptual consensus. The form was finalized in accordance with the feedbacks of a panel of seven child development specialists and the pilot study was administered with the final form. In order to determine the construct validity of Test of Visual Motor Skills-3 exploratory factor analysis was run. The other evidence regarding the construct validity are the affirmative factor analysis results. For the concurrent validity children's age and teachers' feedback was used. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient was

¹ Sorumlu Yazar

computed to ascertain the reliability and the test-retest method was utilized to analyze the external consistency of Test of Visual Motor Skills-3. Factor analysis revealed that the items' loads were between 0,19 and 0,72; explaining 28% of total variance. According to the affirmative factor analysis the values for chi-square is calculated as 1082.57 (df:524), RMSEA is calculated as 0,09, St. RMR is calculated as 0,008, CFI is calculated as 0,93, NFI is calculated as 0,87 and GFI is calculated as 0,71 which indicates a total data consistency. The internal consistency coefficient was computed as 0,92 and test-retest reliability coefficient was computed as 0,98 ($p < .01$). With the results obtained, Test of Visual Motor Skills-3 was found to be a reliable and valid scale for the implementations with preschool children between 60-72 months old.

Keywords: Preschool, visual motor skills, test adaptation, validity-reliability

Giriş

Görsel motor becerilerin gelişimi, erken yıllardan itibaren görsel algı gelişimine paralel olarak ilerlemekte ve yaşla birlikte gelişme göstermektedir. Nesnelerin özelliklerini analiz etme, görsel uyaranları tanıma, ayırt etme, açıklama, anlamlandırma ve önceki deneyimlerle ilişki kurarak yorumlama yeteneği olan görsel algılama; farkına varma, dikkat etme, uyaranı anlama şeklinde oluşmakta ve belli bir sıra ile ortaya çıkmaktadır (Bütün Ayhan ve Aral, 2016). Görsel motor becerilerin algı gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir. Bebekler görsel alanlarına giren nesnelere arasından, daha önce elle dokunduklarını tanıyıp ayırt edebilmektedir (Schwarzer, 2014). Okul öncesi ve okul çağındaki çocukların bilişsel ve motor gelişimleri arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Davis, Pitchford ve Limback, 2011). Görsel algılama çocukların sembollerini hatırlama ve yazma ile ilgili olan okumada ve öğrenmede anahtar rol oynamaktadır (Yu, 2012). Öğrenme bozukluklarının bazılarının duyu-motor gelişim ve nörolojik organizasyon yetersizliklerinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Faryar ve Rakhshan, 1988). Görsel algı ile paralel gelişim gösteren görsel motor becerilerde de biliş, algı ve motor becerilerin olgunlaşması önemli bir yer tutmakta, görsel ve motor sistemlerin koordineli çalışması gerekmektedir. Karmaşık yapıdaki beceriler sistemi olan görsel motor beceriler bilgi ve tecrübe ile birlikte gelişim göstermektedir. Gelişim sürecinde; yaklaşık üç yaşından itibaren çocuk çevresinde gördüğü sembollerden yararlanmaya başlamakta, yaşın ilerlemesi ile birlikte semboller zenginleşmekte ve çocuk okul çağına geldiğinde bu beceriler alfabenin, sayıların ve sembollerin yazımında etkili olmaktadır (Tükel, 2013). Bu süreçte yaşanan problemler yaşamın ilerleyen dönemlerine taşınmakta, görsel algı bozuklukları ya da motor koordinasyon eksikliği görsel motor koordinasyonda sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır.

Motor becerilerin gelişiminde motor ve algı sistemleri arasındaki iletişimin ve koordinasyonun önemli olduğu vurgulanmaktadır. Çocuklarda görülen görsel algı problemleri okumada, imlada, yazmada, görsel-motor koordinasyon ve matematik problemleri de dahil olmak üzere mesleki performans ve fonksiyonel beceri alanları üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır (Brown, Rodger ve Davis 2003; Brown, Rodger ve Davis, 2008). Mesrahi ve Sedighi'nin (2013) yaptıkları çalışma, görsel motor algıları akranlarından daha yüksek olan çocukların, okul yaşantısında daha başarılı olduklarını, özellikle el yazılarının daha güzel olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi görsel algı ve motor becerilerde yaşanan sorunlar öğrenme yetersizliğine, hiperaktiviteye, okuma ve yazma güçlüklerine neden

olabilmektedir (Solan, 1987; Akçin, 1993; Tseng ve Chow, 2000; Arıkök, 2001; Ahmetoğlu, Aral & Bütün Ayhan, 2008, Rueckriegel vd, 2008; Schnobrich, 2009; Lai, 2010).

Görsel algı gelişiminde motor becerilerin rolü incelendiğinde, motor beceriler olmaksızın görsel uyumun oluşmadığı, sinir sisteminin kas ve motor yönünden algı ile yakın ilişki içinde olduğu belirtilmektedir (Bezrukikh, Morozova ve Terebova 2009). Ercan ve Aral (2011) yaptıkları çalışmada görsel algı eğitiminin çocukların görsel-motor koordinasyon gelişimine anlamlı katkı sağladığını ortaya koymuşlardır. Bu nedenle erken yıllardan itibaren görsel motor becerilerin gelişimi için çocukların hareket eden nesnelere dikkat etmesi, çocukların değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda çocukların öğrenme süreçlerinde ve günlük yaşam becerilerini sürdürmede önemli olan görsel algılamının ve görsel motor becerilerin önemi dikkate alındığında görsel algılamaya ve görsel motor beceriye yönelik ölçme araçlarının önemli olduğu söylenebilir. Görsel algıyı ölçmek için kullanılan bazı testler aynı zamanda şekil çizmek gibi görsel-motor beceri gerektirmekte, motor gereklilik ise görsel algı ölçme sürecini etkileyebilmektedir. Görsel algı ve görsel motor beceriler paralel olarak gelişim göstermesine rağmen aralarında farklılıklar bulunmaktadır (Ball 1962, Parush vd. 1998, Leonard, Foxcraft ve Kroucamp 1988). Motor beceride sorunu olan bir çocuğun görsel algı sorunu olması gerekmez; örneğin cerebral palsyli bir çocuk görsel algı bozukluğu olduğuna dair bir belirti göstermez (Borner ve Birch 1962, Rosenblith 1965, Newcomer ve Hammill 1973). Çocuğun görsel motor beceri değerlendirmesinin; görsel algı beceri testinden ayrı yapılabilmesinin, algısal ve motor bozuklukların doğru bir şekilde ayırt edilebilmesi için önemli olduğu söylenebilir. Türkiye’de görsel motor beceriler ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ölçme araçlarının çok sınırlı olduğu dikkati çekmektedir. Motor becerilere yönelik çalışmalar incelendiğinde ince ve kaba motor becerileri ölçen Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlik Testi ve Kaba Motor Gelişim Testi-2 ölçeklerinin, görsel motor becerilere yönelik olarak Bender Gestalt Görsel Motor Koordinasyon Testi ve Beery Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Birleştirme Testinin alt testi olan Motor Koordinasyon testinin kullanıldığı görülmektedir (Mülazımoğlu Balı ve Gürsoy 2012, Kerkez 2013, Tekok-Kılıç, Elmastas-Dikec ve Can 2010, Ercan ve Aral 2011, Öztoklu Durmuş 2014, Ercan, Ahmetoğlu ve Aral 2016). Çocukların ve yetişkinlerin görsel motor becerilerini belirlemek amacıyla yaygın bir şekilde kullanılan Görsel Motor Becerileri Testi-3’ün Türkçeye uyarlanarak kullanılmasının ve alana kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Görsel Motor Becerileri Testi-3 testinde yer alan becerilerin başarılı bir şekilde tamamlanması, eksiksiz ve normal işlevi olan görsel algı, motor planlama ve uygulama gerektirmektedir. Görsel Motor Becerileri Testi-3 görsel algıyı motor ya da planlama bileşenlerinden ayırmayıp, daha çok birbirinden ayrı sistemlerin, belirli bir yeteneğin uygulanması sırasında birbirlerini nasıl bütünlediklerini göstermektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının görsel motor becerilerini bağımsız olarak ölçen Görsel Motor Becerileri Testi-3’ün beş altı yaş Türk çocuklarından elde edilen verilerle ne derece uyumlu olduğunun incelenmesi, bu doğrultuda geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılarak Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu-Evren Örnekleme

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki 60-72 ay aralığındaki çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen çocuklar basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu amaçla Ankara il merkezinde araştırmaya dahil edilecek anasınıfına sahip olan ilköğretim okulları İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'nin görüşleri dikkate alınarak farklı sosyoekonomik düzeyi temsil ettiği düşünülen okullar arasından üç tanesi seçilmiştir. Söz konusu örnekleme okul öncesi dönemdeki çocuklar olduğu için, sınıf bazında ayrı bir örnekleme gidilmemiş ve araştırmada yer alacak çocuklar yaş gruplarına göre belirlenmiştir. Testin uygulanmasında gönüllülük ilkesi benimsenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmaya dahil edilen okulların belirlenen sınıflarında öğrenim gören çocukların velilerine, çocuklarının araştırmaya katılabilmesi için gerekli olan izin konusunda onam formu gönderilmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde çocuklardan, araştırmaya dahil olmayı isteyip istemedikleri konusunda da sözlü onam alınmıştır. Ailesinden onam alınan ve araştırmaya katılma konusunda gönüllü olan 202 çocukla uygulama yapılmıştır. Uygulamaya katılan çocukların yaş ortalaması 68,86 ay olarak hesaplanmıştır.

Ölçeklerin geçerlik çalışmalarında faktör analizi gibi çok değişkenli analizlerin yapılabilmesi için ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü konusunda farklı ölçütler ve görüşler ortaya çıkmaktadır. Büyüköztürk'ün (2013) aktardığına göre Tabachnick ve Fidell (2001), özellikle faktörler güçlü ve belirgin olduğunda ve değişken sayısı fazla büyük olmadığında, 100 ile 200 arasındaki örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu belirtmektedir. Genel bir kural olarak ise, örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş katı olması gerektiği ifade edilmektedir. Eğer güçlü, güvenilir ilişkiler ve az sayıda belirgin faktör varsa, örneklem büyüklüğü, değişken sayısından fazla olması koşuluyla 50 olarak kararlaştırılabilir. Buna karşılık Kline (1994), güvenilir faktörler çıkartmak için 200 kişilik örneklemin genellikle yeterli olacağını, faktör yapısının açık ve az sayıda olduğu durumlarda bu rakamın 100'e kadar indirilebileceğini vurgulamaktadır. Büyüköztürk'ün aktardığına göre Osborne ve Costella (2004) örneklem büyüklüğünün ölçülen madde sayısının en az iki katı olmakla birlikte idealinin on katı olabileceğini, incelenen boyut sayısı dikkate alındığında ise bu oranın 20:1 ile 11:1 aralığında olabileceğini belirtmişlerdir (Akt. Büyüköztürk 2013).

Veri Toplama Araçları

Çalışmada çocuk ve ailesi hakkında bilgileri elde etmek amacıyla hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile Görsel Motor Becerileri Testi-3 kullanılmıştır.

Görsel Motor Becerileri Testi-3

Görsel Motor Becerileri Testi-3 üç ile 90 yaş aralığındaki bireylerin görüş alanındaki bir çizimi kopya etmek için görsel güdümlü küçük kas hareketlerini ne kadar iyi koordine edebildiğinin doğru, güvenilir ve geçerli bir şekilde değerlendirilmesi amacıyla oluşturulmuştur. Bununla birlikte test çiziminin kopya edilmesi sırasında yapılan hata türlerini de sınıflandırmaktadır. Testin amacı görsel hafıza ya da 'artistik yeteneği' değerlendirmek değil, kopyalanan desen/şekilde görülen, görsel algı, motor planlama ve/veya motor uygulamalarında sistematik bozukluk ya da kusur olup olmadığını belirlemektir. Görsel Motor Becerileri Testi-3, gelişimsel sıra ile basitten zora düzenlenmiş (alt testleri olmayan) 39 çizimden

oluşmaktadır. Çizimlerin çizilmesi için, “gördüğün çizimi kopya et” yönergesi verilmekte ve örnek çizim kopyalama sırasında hep görüş alanında durmaktadır. Her sayfada sadece bir çizim bulunmakta (sayfanın yukarısında, üçte birini kaplayacak şekilde) ve her sayfanın alt kısmında (çizimin altında) kopyalama için boş bir alan bulunmaktadır. Bir test kitapçığı tüm yaşların kullanacağı çizimlerin tamamını içermekte, testin uygulamasında süre bulunmamaktadır. Uygulama, çizimin hatırlanamadığı ya da kopyalama girişiminde bulunulmadığı durumlarda ardarda dört tane sıfır puanın olması durumunda durdurulmaktadır. Kopyalanan her çizim önce 0-1-2 puan sisteminde ne kadar doğru çizildiğine göre puanlanmakta eğer çizim benzetilmek istenen örneğe hiç benzemiyor ve temel unsurları barındırmıyorsa, silinmişse ya da üzerinden geçilerek yeniden çizilmişse, birden fazla deneme yapılmışsa, başka bir nesneden (cetvel, madeni para gibi) yardım alınarak çizilmişse sıfır puan, çizim örnek çizime benzemekle birlikte hatalı noktaları varsa 1 puan, çizim doğru ve eksiksiz bir şekilde kopyalandıysa 2 puan almaktadır. Her çizim kriterler dikkate alınarak puanlandıktan sonra puanlar toplanarak toplam puan elde edilmektedir. Çizimin hatalı noktaları değerlendirilirken dikkate alınan başlıklar “Hatalı Tamamlama, Hatalı Açı, Çizgi Kalitesi, Çizgi Uzunluğu, Çizgi Birleşimleri, Büyüklük ya da Parçada Değişim, Parça Ekleme-Silme, Döndürme ya da Ters Çevirme, Şekil Örtüşme Hatası” şeklindedir. Test sonunda tüm çizimlerin hatasız bir şekilde çizilmesi durumunda alınabilecek en yüksek puan 78’dir.

Testin güvenilirliğini belirlemek için ölçek maddelerinin homojenliği ve iç tutarlığına bakılmış; yaş seviyelerine göre Cronbach Alfa katsayısının 0.85 ile 0.95 aralığında, tüm yaşlar için ise katsayının 0.94 olduğu görülmüştür. Spearman-Brown katsayısı ile aynı değere ulaşılmış ve sonuçlar doğrulanmıştır. Testin geçerliği kapsam, ölçüte dayalı ve yapı geçerliği olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. İlk olarak kapsam geçerliği için test maddeleri geçerliği kabul edilen daha önceki versiyondan seçilmiş ve seçilen maddelerin ayırt edici, yansız ve basitten zora doğru sıralanmış olduğu konusunda uzmanlar tarafından gözden geçirilmiştir. İkinci olarak ölçüte dayalı geçerlik yöntemi ile incelenmiş; benzer bir test olan Görsel-Motor Koordinasyon Testi (VMI-4, Beery 1997) ile karşılaştırılmış ve iki test arasında 0.63 seviyesinde korelasyon olduğu görülmüştür. Son olarak yapı geçerliği için özellikleri bilinen gruplarla bir çalışma yapılmıştır. Görsel motor becerilerin üç-altı yaş aralığında hızlı bir gelişim gösterdiği, altı yaşından itibaren ergenlik ve yetişkinlik boyunca gelişimin devam ettiği, bir noktada ise gelişimin durup bir süre sonra gerilemenin görülmeye başlandığı bilinmektedir. Çalışma grubundaki bireylerin Görsel Motor Becerileri Testi-3 ham puanlarına bakıldığında, gelişimin görüldüğü sıra ve sürelerdeki artış ve düşüşlerle puanlar arasında paralellik olduğu belirlenmiştir. Bunun dışında öğrenme güçlüğü olan bireylerin puanları ile normal gelişim gösteren bireylerin puanları karşılaştırılmış ve puanlar arasında beklenen yönde manidar farklar olduğu görülmüştür. Bu bulgular Görsel Motor Becerileri Testi-3’ün güvenilirliği ve geçerliği için birer kanıt olarak değerlendirilmiştir (Martin 2010).

Görsel Motor Becerileri Testi-3’ün Türkçeye çevirisi

Görsel Motor Beceriler Testi- 3’ün Türkiye’de okul öncesi eğitime devam eden çocuklara uygulanması için testi geliştiren Nancy Martin ile elektronik ortamda iletişime geçilerek izin istenmiş ve gerekli izinler

alındıktan sonra ölçek uyarlama sürecine başlanmıştır. Bu amaçla öncelikle test her iki dile hakim iki kişi tarafından, birbirlerinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen çeviri incelenerek, her bir yönergeyi en iyi temsil ettiği düşünülen ifadeler halinde Türkçe forma alınmıştır. Elde edilen Türkçe form, dil uzmanları tarafından tekrar İngilizceye çevrilerek orijinali ile karşılaştırılmış, gerekli düzenlemeler yapılarak teste son şekli verilmiştir. Testin uyarlama çalışması sonucunda değerlendirilmesi için uzman görüş formu oluşturulmuştur. Türkçeye çevrilmiş Görsel Motor Becerileri Testi-3 formları, uygulama yönergeleri ve test kitapçıkları ile testin orijinal kopyaları Türkiye’de farklı il ve üniversitelerde görev yapan, çocuk gelişimi alanında çalışan yedi uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan test yönergelerinin ve değerlendirme ölçütlerinin amaca uygunluk ve anlaşılabilirlik bakımından ikili derecelendirme (“Uygun”, “Uygun Değil”) şeklinde değerlendirmeleri ve geliştirmeye yönelik eleştiri yapmaları istenmiştir. Uzman kurul üyelerinin ölçek çevirisini incelemelerinin ardından, çocukların anlamakta güçlük çekeceği düşünülen ifadeler belirlenmiş, bu ifadeler yerine kullanılabilir önerileri tartışılmış ve tüm kurul üyelerinin kabul ettiği ifadeler ile değiştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Görsel Motor Becerileri Testi-3’ün geçerlik kanıtlarını ortaya koyabilmek için testin yapı geçerliği ve ölçüt geçerliğine bakılmıştır. Görsel Motor Becerileri Testi-3’ün yapı geçerliği test için 0-1-2 kodlaması dikkate alınarak tetrakorik korelasyon matrisinin kullanıldığı Statistica programında Açıklayıcı Faktör Analiziyle (AFA) incelenmiştir. Testin yapı geçerliği aynı zamanda Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiş, elde edilen modelin geçerliğini değerlendirmek için Uyum İyiliği İndeksi kullanılmıştır. Uyum iyiliği indeksi, model uyumunun örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak değerlendirilebilmesi amacıyla yapılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Görsel Motor Becerileri Testi-3’ün yapı geçerliğinin bir başka kanıtı olarak çocukların yaşlarına ve öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Testin güvenilirliğini belirlemek amacıyla aracın iç tutarlığına bakılmış ve iç tutarlık Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısıyla incelenmiştir. Aynı çocuklardan iki farklı zamanda elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler test tekrar test güvenilirliği için Pearson korelasyon katsayısı ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın istatistiksel veri analizinin doğru ve eksiksiz olarak tamamlanabilmesi için izlenecek yöntemle ilgili istatistik uzmanından görüş alınmıştır. İstatistik uzmanının önerisi doğrultusunda geçerlik-güvenirlik çalışması öncesinde pilot uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmada kullanılacak olan testin pilot çalışması altı çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışması sonunda çocukların test maddelerini anlama ve uygulama konusunda sorun yaşamadıkları görülmüştür. Geçerlik-güvenirlik çalışması için örnekleme dahil edilecek okullar belirlenmiş, belirlenen okullarda çalışmanın yapılabilmesi için gerekli izinlerin alınması çalışması tamamlanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi ile testin tek boyutlu yapısının varyansın yaklaşık %28’ni açıkladığı ve maddeler için yük değerlerinin 0.19 ile 0.72 arasında değiştiği görülmüştür. Büyüköztürk’ün (2013) ifade

ettiği gibi uyarlama çalışmalarında ölçekten madde çıkarmak tercih edilmediğinden faktör yük değerleri için 0.20-0.30 aralığındaki maddelerin Türkçe formda kalmasına, ancak 0.20 faktör yük değerinin altındakilerin ise çıkarılmasına karar verilmiştir. AFA sonuçlarına göre faktör yük değeri .20'nin altında olan beş çizim (1,2,5,9,11 nolu çizimler) Türkçe formdan çıkarılmış ancak yük değeri anılan sınır değere çok yakın olan dördüncü çizim uzman kanısına dayalı olarak testte bırakılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Görsel Motor Becerileri Testi-3 AFA Sonuçları (n=202)

Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde No	Faktör Yük Değeri
03	,20	23	,62
04	,19	24	,59
06	,22	25	,58
07	,30	26	,66
08	,27	27	,57
10	,21	28	,58
12	,35	29	,71
13	,41	30	,63
14	,32	31	,64
15	,54	32	,56
16	,42	33	,58
17	,42	34	,72
18	,51	35	,71
19	,47	36	,69
20	,51	37	,61
21	,55	38	,61
22	,53	39	,63

Açıklanan Varyans : %27,75

Görsel Motor Becerileri Testi-3'ün yapı geçerliği için ek kanıtlar elde etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Anderson ve Gerbing (1984), Cole (1987), Marsh, Balla ve McDonald (1988)'e göre doğrulayıcı faktör analizinde model veri uyumu için kriterlerin GFI>0.85, AGFI>0.80 ve RMS<0.10 olduğu görülmektedir. Jöreskog ve Sorbom (1993) ile Marsh ve Hocevar (1988)'e göre ise χ^2/df değeri 5'in altında, CFI, GFI, AGFI 0.90 üzerinde, RMR and RMSEA değerleri ise 0.05'in altında olmalıdır. DFA sonuçlarına bakıldığında hesaplanan uyum istatistiklerinin değerler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Görsel Motor Becerileri Testi-3'ün 60-72 Aylık Çocuklar İçin Yapılan Doğrulayıcı Faktörü Analizi Sonuçları

Uyum İndeksi	Sonuç	Sümer(2000) kriterleri
RMSEA	0.09	RMSEA≤0.08
χ^2/df	2.06	$\chi^2/df \leq 3$
St.RMR	0.08	RMR< 0.05
GFI	0.71	GFI≥ 0.90

CFI

0.93

CFI ≥ 0.90

Tablo 2 incelendiğinde χ^2/df , ve CFI değerlerinin istenen düzeyde olduğu görülmektedir. GFI değeri düşük olmakla birlikte diğer uyum istatistiklerinin kabul edilebilir düzeyde model-veri uyumunun olduğunu göstermektedir.

Görsel Motor Becerileri Testi-3'ün yapı geçerliğinin bir başka kanıtı olarak çocukların yaşlarına ve öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmen görüşlerine göre çocuklar görsel motor açısından en iyi ve en zayıf olarak gruplandırılmışlardır. Çocukların yaşlarına ve öğretmen görüşlerine göre Görsel Motor Becerileri Testi-3'den aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve altı yaş çocukların görsel motor becerileri test puanlarının ortalamalarının beş yaş çocuklarından manidar bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Görsel Motor Becerileri Testi- 3 Puanlarının Çocukların Yaşlarına Göre Karşılaştırması (n=202)

Test	Grup	n	Ort.	s	sd	t	P
Görsel Motor	5 yaş	138	30.23	6.73	200	2.49	.01
Beceri Testi	6 yaş	64	32.76	6.42			

** P <= .01

Öğretmen görüşlerine göre görsel motor becerisi iyi olarak belirtilen çocukların Görsel Motor Beceriler Testi-3 test puan ortalamalarının, öğretmen görüşlerine göre zayıf olarak belirtilen çocuklardan manidar bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 4).

Tablo 4. Görsel Motor Beceri Testi- 3 Puanlarının Öğrencilerin Başarı Durumlarına Göre Karşılaştırması (n=202)

Test	Grup	n	Ort.	s	sd	t	P
Görsel Motor	Zayıf	26	.73	1	87	2.90**	.01
Beceri Testi	İyi	63	1.81	1.78			

** P <= .01

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen nitel değerlendirmesine göre iyi durumda olduğu belirtilen çocukların GABT-3 tüm alt test puanlarının ortalamalarının öğretmen nitel değerlendirmesine göre zayıf olduğu bildirilen çocuklardan manidar bir şekilde yüksek olduğunu görülmektedir.

Görsel Motor Becerileri Testi-3 için ölçüte dayalı geçerlik de incelenmiştir. Ölçüt değişken olarak Frostig Görsel Algı Testi kullanılmıştır. Bu çalışma 48 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Görsel Motor Becerileri Testi-3 ile Frostig Görsel Algılama Testi'nin şekil-zemin ayrımı, mekanda konum algısı, mekan ilişkilerinin algılanması alt boyutları ile Frostig Görsel Algılama Testi toplam puanları arasında manidar bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel bir pozitif ilişkiyi, -1.00 olması mükemmel bir negatif ilişkiyi; 0.00 olması ise ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 1.00- 0.70 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk 2013).

Tablo 5. Görsel Motor Becerileri Testi-3 ile Frostig Görsel Algı Testi Alt Boyutlarının Karşılaştırılması (n=48)

		GMK	ŞZA	ŞS	MK	Mİ	FTop
Görsel Motor	r	.229	.430**	.202	.364*	.582**	.499**
Beceri Testi	P	.117	.002	.169	.011	.000	.000

*P<.05, ** P<.01

Görsel Motor Becerileri Testi-3'ün güvenilirliği için testteki değerlendirme ölçütlerinin toplam puan korelasyonuna bakılmış, iç tutarlığı belirlemek için test maddelerinin puanlaması 0, 1, 2 şeklinde olması nedeniyle test puanlarının güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısıyla ve kararlılık anlamındaki güvenilirliği belirleyen dış tutarlılığı test tekrar test analiziyle incelenmiştir.

Tablo 6. Görsel Motor Becerileri Testi-3 Madde Analizi (n=202)

Madde No	Düzeltilmiş Toplam Korelasyon	Madde No	Düzeltilmiş Toplam Korelasyon
03	,17	23	,57
04	,16	24	,52
06	,19	25	,53
07	,25	26	,61
08	,22	27	,54
10	,19	28	,55
12	,30	29	,65
13	,36	30	,59
14	,29	31	,61
15	,49	32	,53
16	,37	33	,45
17	,37	34	,70
18	,45	35	,68
19	,42	36	,67
20	,45	37	,58
21	,49	38	,58
22	,46	39	,61

Cronbach Alpha : ,92

Tablo 6 incelendiğinde Görsel Motor Beceri Testi-3 puanlarının güvenilirliği için hesaplanan alfa değerinin 0,92 olduğu görülür. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk 2013).

Görsel Motor Becerileri Testi-3'ün kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirleyen dış tutarlılığını incelemek için test-tekrar test tekniği uygulanmıştır. Test tekrar test, bir testin aynı gruba belli aralıklarla iki kez uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasındaki korelasyon ile açıklanır. Kesin bir kural olmamakla birlikte, iki test arasındaki zaman aralığı üç ile altı hafta olabilir (Büyüköztürk 2013). Görsel Motor Becerileri Testi-3 puanının test-tekrar-test güvenilirlik katsayısı, tesadüfi belirlenen 22 çocuk üzerinde beş hafta arayla uygulanan Görsel Motor Becerileri Testi-3 puanlarından elde edilen veri seti için .98 (p<.01) olarak bulunmuştur.

Bu sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde Görsel Motor Becerileri Testi-3'ün 34 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir test olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının görsel motor becerilerini bağımsız olarak ölçen Görsel Motor Becerileri Testi-3'ün geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılarak Türkçeye uyarlanması

amaçlanmıştır. Görsel Motor Becerileri Testi-3'ün faktör yapısı çeşitli tekniklerle sınanmış, geçerlilik için ölçeğin kapsam ve yapı geçerliliği incelenmiş, güvenilirlik için ise iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği AFA ile incelenmiş, ek kanıt elde etmek amacıyla DFA ile sınanmıştır. AFA sonuçları değerlendirildiğinde, faktör yük değeri .20'nin altında olan beş çizim (1,2,5,9,11 nolu çizimler) Türkçe formdan çıkarılmıştır. Ancak yük değeri anılan sınır değere çok yakın olan dördüncü çizim uzman kanısına dayalı olarak testte bırakılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi, ek kanıt elde etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra, çocukların yaşlarına ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş ve ölçüte dayalı geçerliği incelenmiştir. Çocukların yaşı ilerledikçe Görsel Motor Becerileri Testi-3 puanlarının arttığı ve öğretmen görüşüne göre görsel motor becerileri güçlü bulunan çocukların puanlarının, görsel motor becerileri zayıf bulunan çocukların puanlarına göre yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçların yapı geçerliğine ilişkin bir kanıt olarak kabul edilebileceği düşünülmektedir.

Güvenirliği belirlemek amacıyla madde toplam puan korelasyonuna bakılmış, iç tutarlılığı belirlemek amacıyla Cronbach Alfa, dış tutarlılığı incelemek için ise test-tekrar test analizi uygulanmıştır. Görsel Motor Beceri Testi-3 puanlarının güvenilirliği için hesaplanan alfa değeri .92 tesadüfi belirlenen 22 çocuk üzerinde beş hafta arayla uygulanan Görsel Motor Becerileri Testi-3 puanlarından elde edilen veri seti için test-tekrar test katsayısı .98 ($p < .01$) olarak hesaplanmıştır.

Yapılan değerlendirmeler sonucunda Görsel Motor Becerileri Testi-3'ün 34 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçları bir arada değerlendirildiğinde Görsel Motor Becerileri Testi-3'ün geçerli ve güvenilir bir test olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Testin İran'da 7-12 yaş arası 2.100 çocukla gerçekleştirilen geçerlik-güvenirlik çalışmasında benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Sheikh ve Asadi, 2016). Diğer ülkelerde yapılan geçerlik-güvenirlik çalışmasına ulaşamamıştır. Görsel motor becerilerin insan yaşamındaki önemi düşünüldüğünde çocukluktan itibaren takibinin yapılmasında ve olası sorunların tespit edilmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına duyulan ihtiyaç ortaya çıkmaktadır (Yücelyigit ve Aral 2017). Geçerlik ve güvenilirlik çalışması beş yaş çocukları için gerçekleştirilen Görsel Motor Becerleri Testi-3'ün bu ihtiyacı karşılamak amacıyla kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu ölçme aracının alana kazandırılabilmesi için Görsel Algı Becerileri Testi-3'ün 60-72 aylık çocuklar için standardizasyonunun yapılması ve diğer yaş grupları için analizlerin gerçekleştirilerek daha büyük kitlelere ulaşılabilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Ahmetoğlu, A., Aral, N. ve Bütün Ayhan, A. (2008). A comparative study on the visual perceptions of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Sciences*, 8(5), 830-835.
- Akçin, N. (1993). *Okuma becerisinin kazandırılmasında görsel algı gelişiminin rolü*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, 58, Ankara.
- Arıkkök, İ. (2001). *Beş-altı yaş çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, 115, Ankara.

- Ball, T.S. (1962). Reproductions and psi thresholds as indices of form perception. *Journal of Consulting Psychology*, 26, 455-459.
- Beery, K.E. (1997). *Administration, Scoring and Testing Manual for the Berry-Buctenica Developmental Test of Visual Motor Integration with Supplemental Developmental Tests of Visual Perception and Motor Coordination*. New Jersey: Modern Curriculum Press.
- Bezrukikh M. M., Morozova L. V. ve Terebova N. N. (2009). Visual perception as an integrated characteristic of the psychophysiological development of six- to eight-year-old. *Children Human Psychology*, 35(2), 248–251.
- Borner, M. ve Birch, H.G. (1962). Perceptual and motor dissiciation in cerebral palsied children. *Journal of Nervous and Mental Disorders*, 134, 103-138.
- Brown, T., Rodger, S. ve Davis, A. (2003). Test of visual perceptual skills—revised: An overview and critique. *Scandinavian Journal Of Occupational Therapy*, 10, 3–15.
- Brown, T., Rodger, S. ve Davis, A. (2008). Factor structure of the four motor-free scales of the developmental test of visual perception, 2nd edition (DTVP–2). *American Journal of Occupational Therapy*, 62 (5), 502-513.
- Bütün, A. ve Aral, N. (2016). Frostig Görsel Algı Testinin Türkçeye Uyarlanması, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 50, 1-22.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akedemi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik.SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Davis, E. E., Pitchford, N.J. ve Limback, E. (2011). The interrelation between cognitive and motor development in typically developing children aged 4–11 years is underpinned by visual processing and fine manual control. *British Journal of Psychology* (2011), 102, 569–584.
- Ercan, Z.G. ve Aral, N.(2011). Anasınıfı çocuklarının görsel-motorkoordinasyon gelişimine görsel algı eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 443-466.
- Ercan, Z. G., Ahmetoğlu, Aral, N. (2016). Görsel algı eğitiminin beş-altı yaş grubundaki çocukların görsel-motor bütünlük becerilerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 48, 319-332.
- Faryar A. ve Rakhshan F. (1988). *Learning Disabilities*. Tehran: Nima press.
- Kerkez, F. İ. (2013). Türkiye’de çocuklarda motor gelişimin değerlendirilmesinde TGMD-2 uygulamalarına bir bakış. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 24 (3), 245–256.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*, Routledge:Psychology Press.
- Mülazımoğlu Ballı, Gürsoy, F. (2012). Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlik Testinin beş-altı yaş grubu Türk çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 23 (3), 104–118.
- Lai, M.Y. (2010). Is the development of motor-reduced visual perceptual skill always prior to that of visual–motor integration skill. *International Education Research Conference*, Melbourne.
- Leonard, P., Foxcraft, C. ve Kroucamp, T. (1988). Are visual perceptual and visual-motor skills seperate abilities? *Perceptual and Motor Skills*, 67, 423-426.

- Martin, N.A. (2010). *Test of Visual Motor Skills-Third Edition Manual*. CA: Academic Therapy Publications.
- Mesrahi, T. ve Sedighi, M. (2013). Development of visual-motor perception in pupils with expressive writing disorder and pupils without expressive writing disorder: A comparative statistical analysis. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran*, 27 (3), 119-126.
- Newcomer, P. ve Hammill, D.D. (1973). Visual perception of motor impaired children: Implications for assesment, *Exceptional Children*, 39, 335-337.
- Öztoklu Durmuş, F. (2014). *Beery-Buktenca Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi-6'nın Türkçe'ye uyarlanması ve 36-70 aylık çocuklarda görsel motor koordinasyonun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, 107, Konya.
- Parush, S., Yochman, A., Cohen, D., ve Gershon, E. (1998). Relation of visual perception and visual-motor integration for clumsy children. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 291-295.
- Rosenblith, J.F. (1965). Judgements of simple geometric figures by children. *Perceptual and Motor Skills*, 21, 947-990.
- Rueckriegel, S.M., Blankenburg, F., Burghardt, R., Ehrlich, S., Henze, G., Mergl, R. ve Hernáiz Driever P. (2008). Influence of age and movement complexity on kinematic hand movement parameters in childhood and adolescence. *International Journal of Develoepmental Neuroscience*, 26(7), 655-663.
- Sheikh, M. ve Asadi, A. (2016). Validity, reliability and standardization of Persian version of Test of Visual-Motor Skills, Third Edition. *Motor Behavior and Sport Psychology*. Retrieved on July, 6, 2018 from https://www.researchgate.net/publication/311571790_Validity_reliability_and_standardization_of_Persian_version_of_Test_of_Visual-Motor_Skills_Third_Edition
- Schnobrich, K. M. (2009). *The relationship between literacy readiness and auditory and visual perception in kindergarteners*, Unpublished master of thesis, Miami University, Oxford.
- Schwarzer, G. (2014). How motor and visual experiences shape infants' visual processing of objects and face, *Child Development Perspectives*, 8(4), 213-217.
- Solan, H.A. (1987). The effects of visual-spatial and verbal skills on witten and mental arithmetic. *Journal of American Optometric Association*, 58(2), 88-94.
- Tekok-Kılıç, A., Elmastas-Dikec, B. ve Can, H. (2010). 6-15 yaş arası çocuklarda görsel motor birleştirme işlevlerinin değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(2), 97-104.
- Tseng, M.H. ve Chow, S.M.C. (2000). Perceptual-motor function of school-age children with slow handwriting speed. *American Journal of Occupational Therapy*, 54(1), 83.
- Tükel, Ş. (2013). *Development of Visual-Motor Coordination in Children with Neurological Dysfunctions*. Doktora Tezi. Karolinska Institutet, Stockholm.
- Yu, X. (2012) Exploring visual perception and children's interpretations of picture books. *Library & Information Science Research*, 34, 292-299.
- Yücelyigit, S. ve Aral, N. (2017). 3D Animated Movies, Touch Screen Applications and Visual Motor Development of Five-Year-Old Children. *International Journal of E-Adoption*, 9(1), 1-9.

Montessori Öğretmeni Olmak Ne Anlam İfade Eder ve Neden Tercih Edilir?

What Does It Mean To Be A Montessori Teacher And Why Is It Preferred?

Araş. Gör. Gizem Yağmur Değirmenci, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, <https://orcid.org/0000-0002-7690-7931> gytuncer@hacettepe.edu.tr

Araş. Gör. Çiğdem Kaymaz Küçük¹, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, <https://orcid.org/0000-0002-9962-0159> kaymazciidem@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Haktan Demircioğlu, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, <https://orcid.org/0000-0002-5092-1698> hdemircioglu@hacettepe.edu.tr

Öz

Öğretmenler eğitim sistemi içinde çocuklar ve anne babalar gibi büyük öneme sahiptir. Geleneksel öğretim yöntemleri dışındaki metotlarda öğretmenlerin görüşlerini araştıran çalışmalar yönteme ilişkin kıymetli kaynaklardır. Bu düşünce ile bu çalışmada öğretmenlerin geleneksel bir sınıfta öğretmen olmaktan daha ziyade neden Montessori öğretmeni olmayı tercih ettikleri ve Montessori öğretmeni olmanın onlar için ne anlam ifade ettiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmaya Litvanya'nın Vilnius kentinde bulunan farklı ülkelerden çocukların olduğu ve Montessori eğitimi veren okulda çalışan yaşları 23 ile 56 arasında değişen beş öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışma grubuna dahil olma kriterleri arasında Vilnius Montessori Preschool'da çalışıyor olmak ve sertifikalandırılmış Montessori öğretmeni olmak yer almaktadır. Çalışma grubuna dâhil olan beş öğretmen "Montessori Teacher Trainer for Woodlands Training Center"dan Montessori eğitimcisi sertifikasına sahip veya bu eğitime devam eden öğretmenlerdir. Araştırmanın yapıldığı okulun uluslararası bir okul olması Montessori'nin evrensel çocuk tanımını yansıtmakta iyi bir örnek olacağı düşünülmüştür.. birinci ve ikinci yazarı çalışma grubunun bulunduğu okulda Haziran ve Temmuz 2016 tarihlerinde gönüllü olarak çalışmıştır. Araştırmanın temel soruları öğretmenlerin geleneksel bir sınıfta öğretmen olmaktan daha ziyade neden Montessori öğretmeni olmayı tercih ettikleri ve Montessori öğretmeni olmanın onlar için ne anlam ifade ettiğidir. Bu bağlamda araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan değerlendirme araçları araştırma problemini açıkça ortaya koyabilecek araştırmacılar tarafından geliştirilen 10 açık uçlu sorudan oluşan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile Genel Bilgi Formudur. . Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu formlar İngilizce olarak hazırlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler açık kodlama yöntemi kullanılarak kodlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, bireysellik, saygı, karma yaş grubu avantajları ve çevre düzenleme temalarının olduğu görülmüştür. Temalar bağlamında konu, araştırmacıların deneyimleri, Montessori yaklaşımının prensipleri, alanyazın ve araştırmalar doğrultusunda tartışılmıştır. Öğretmenlerin Montessori prensiplerini içselleştirdikleri ve Montessori öğretmeni olmanın onlar için bu prensipler doğrultusunda anlam kazandığı sonucuna ulaşılmıştır.

¹ Sorumlu Yazar

Anahtar Kelimeler: Montessori, öğretmen, anlamlandırma, eğitim, yaklaşım

Abstract

Teachers have great importance as children and parents in the education system. Studies investigating teachers' views in methods other than traditional teaching methods are valuable sources of the method. In this study, it is aimed to reveal why teachers prefer to be a Montessori teacher rather than a teacher in a traditional classroom and what it means to be a Montessori teacher. Five teachers, aged 23 to 56, were enrolled in the study, which included children from different countries in Vilnius, Lithuania, and who worked in the Montessori school. The criteria for inclusion in the study group include working in Vilnius Montessori Preschool and becoming a certified Montessori teacher. Five teachers from the study group received the Montessori trainer certificate from the Montessori Teacher Trainer for Woodlands Training Center. The fact that the school was an international school was considered to be a good example of Montessori's universal definition of children. The main questions of the research are why teachers prefer to be Montessori teachers rather than teachers in a traditional classroom and what it means for them to be Montessori teachers. In this context, research has been carried out by qualitative research methods phenomenological design. The evaluation tools used in the research are the General Information Form and the Structured Interview Form consisting of 10 open-ended questions developed by the researchers who can clearly identify the research problem. These forms developed by the researchers were prepared in English. The data obtained from the interviews were coded using the open coding method. As a result of the study, it was seen that individuality, respect, mixed age group advantages and prepared environment themes were formed. Themes are discussed in the context of the researcher's experiences, literature, the principles of Montessori Approach, researches. It was concluded that the teachers internalized the principles of Montessori and that being a Montessori teacher gained meaning for them according to these principles.

Keywords: Montessori, teacher, opinion, education, approach

Introduction

Today, it is known that there are many approaches in education in different parts of the world. One of the early childhood education programs used commonly across the world is Montessori approach. Maria Montessori who gave the name to the approach is pioneer at medical doctor by being as female in Italy. While working in the psychiatry department, she was interested primarily in children with special education needs and made significant progress in their work with them. As a result of these positive educational consequences, she started working in the field of education, pondering that the equal ways might be used on children whose development is typical (Lillard, 2013). She created a different school environment than traditional teacher-centered classes because Montessori method focuses on all aspects of the child. In order to reveal this difference, she set the name of the first school she opened as Casa dei Bambini (Children's House) Montessori classes are not an area where adults are responsible. Environment helps children by the way of improving their sense of independence and self-control. Children move freely around in the class and work on what attracts their attention (Seldin & Epstein,

2003). Montessori developed the primary Montessori school in 1907 to educate kids who have been poor and with mental retardation. Every child's development is different, and the progress is individual for a child in her approach (Pickering, 1992).

The approach has begun to spread and become popular all over the world since its inception. Montessori system has specified with routines and materials (Seldin, 2002). It uses of, recognition of children's chances of choice, mixed age groups; emphasis on co-operation in the educational system, no longer utilising notes and exams in the comparison process; emphasis on co-operation in the educational process, the application of individual and small group activities for the development of both academic and social skills because of the reasons for attracting attention (Lillard & Else-Quest, 2006; Soydan, 2013). According to the eight basic principles set forth by Montessori, the teacher expresses the interaction of the child as follows: a sensitive, flexible and coherent teaching reveals more the desired results. Children want to use a teacher guide that is reliable and sincere and to be in a safe environment (Danışman, 2012).

The process offers to kids what hazard for managing themselves through learning. Such as personal independence, self-discipline, learning and motivation concepts arises with method (Kendall, 1993). According to Crain (1992), the teacher is not the person who teaches directly in Montessori method. The role of the teachers in Montessori differs from the role of the teacher in traditional education in many ways. They are mostly guiding for presentation aids, observe very well and respect the children's efforts toward independent mastery (Lopata, Wallace, & Finn, 2005). For instance, Montessori asks her teachers to attend and be patient until children concentrate. While Montessori teachers present the material to the child, they are patiently waiting for the child's curiosity and attention to be absorbed and concentrated. The teacher does not break their concentration in any way during this process (Lillard, 2013). According to Montessori (1975), the teacher needs to make a careful observation in order to choose the material, to maintain the curiosity and to determine the needs during the process of self-study. Then he/she should gradually get away from there, talking or keeping quiet in the direction of the child's needs (Soydan, 2013).

In Montessori approach, given children opportunity to make research, experiment, do mistakes and correct its by on their own. Materials are designed to aid children in finding these faults. The teacher doesn't try to tell the child's mistake. If the child can not recognize his or her own mistake, it means that he has not yet been ready for this job sufficiently (Temel, 1994). Teachers do not ever exhibit their errors because children are supposed to figure out their mistakes on their own. Teachers only show how to use the materials. It is called presentation of material. They guide children by encouraging them to build their own experiences by using the materials so that children can learn on their own. Montessori substances have been designed in a way that users notice their own error after which fix these errors (Koçyiğit, Kayılı, & Erbay, 2010). The primary skill anticipated from a teacher is a very good observer. Also, the teacher should understand the kid's prior need.

Seldin and Epstein (2003), state that Montessori teachers are working with three important things: first, information about child development and their sensitive periods; Second, to know how to prepare a classroom environment in which each sensitive period will reach satisfying; Third, they must be aware of how to observe. Cossentino (2009)'s study, which has the same purpose as our research, is also investigating why, how and by whom Montessori teacher training is taken. The study gives information that teacher education focuses especially on the details and focuses on the effect of culture (Cossentino, 2009).

According to Montessori, the normalized child who is self-motivated, is able to make independent decisions, and has only the power to act with conscious choice, is not merely from a distance (O'Donnell, 2007). In this method, the educational environment is defined as a developmental field for the child. The educational environment is designed to meet the needs of the child to uncover, develop and provide self-control. It's the responsibility of the teacher to furnish these working possibilities in pre-school environments (Lillard, 2013).

Educational environments created by teachers are organized in such a way that children can actively research and move freely. The materials that are believed to bring the desired knowledge, skills and experiences are selected by the students by the guidance of the teacher. Children can prepare materials and environment for their possess functions (Temel, 2005). In the Montessori education, the adoption of the child to the center has changed the role of the teacher according to the traditional understanding. The child no longer are not taught knowledge but gains experience and experiences from materials and surroundings. The task of the Montessori teacher is to help the child discover the knowledge by living (Durakoğlu, 2010).

In this context, it is understood that the education of a Montessori teacher is virtually important. After Montessori published her first book namely "*The Montessori Method*" in 1912 which tells her views and discoveries about young children's learning and development, she generated a teacher training program focusing on teaching and learning of young children in Rome in 1913. It laid the foundation of Montessori teacher training. It has been going on implementing to become a Montessori teacher today (Isaacs,2018). Today, it is obligatory to complete an International Certificate Training Program of Montessori to become a Montessori teacher. Teachers in this study have Montessori Teacher Certificate from Montessori Teacher Trainer for Woodlands Training Center or have been going on education. The trainer of the teachers are Needra de Silva who obtained her Diploma in the Montessori Method of Education from London, UK under the guidance of Dr RAL Wentworth who was directly trained by Dr Maria Montessori herself and she later also obtained a Diploma from Woodlands Training Center.

On the other hand, Montessori education is an approach that emphasizes a universal child while being criticized in terms of hardness and nonetheless well known in these days. The aim is also to learn superiority on how to make children independent and free. Educators and families are both attracted from the approach. Although the Montessori method claims to have made a revolution in education, it has changed little since the 20th century (Bazelon, 2007). There are thoughts claiming that there are

paradoxes through the world related with Montessori approach such as the independent but structured, revolutionary but unchangeable.

To sum up, Montessori approach, attracted attention since the first years of its existence and has been used in both culturally and economically through very unique geographies, has always been popular through the world. Teachers of this approach, which creates a standard and universal culture in different regions in Africa as well as America and Asia, have also been the subjects of many studies. In this study, It is aimed to reach out why teachers working at Vilnius Montessori Preschool prefer to be a Montessori teacher rather than being a teacher in a traditional classroom and be able to have a better understanding of what it means to be a Montessori teacher for them.

Method

In this section, the research model, research participants, the data collection tools and the data analysis information is offered.

Research Model

This research has been carried out by a phenomenological design of qualitative research methods. The main purpose of the phenomenological research is to seek out the facts and produce in-depth explanations about this phenomenon in his narratives on a particular phenomenon based on the experiences and emotions of the individual (Yüksel & Yıldırım, 2015).

Research Participants-Universe-Sampling

The participants in the study are teachers working at International Montessori School in Vilnius, Lithuania. All participants were female and between 23 and 56 years of age. All five participating Montessori kindergarten teachers had undergraduate degrees and were trained and certified as Montessori teachers. So, they interpret being a teacher from the point of view of Montessori approach. Thus, the participants are determined according to typical sampling method. The typical sample which is a kind of purposeful sampling method refers to individuals with typical features that are considered to represent the research question (Yıldırım&Şimşek, 2013).

Data Collection Tools

In this study, it is investigated why teachers prefer to be a Montessori teacher instead of being a teacher in traditional school and what it means to be a Montessori teacher for them. To reach at this aim, Interviewing which is one method of qualitative research is used to gather qualitative data. Structured Interviewing Form is developed by researchers. This form includes ten questions about experiences of participants related with being Montessori teacher. This form was used while interviewing with participants of the study. The open-ended questions in the form are:

1. Why did you prefer to work at Montessori Pre- School rather than traditional Pre-School?
2. What did you think when you were introduced for the first time with Montessori Philosophy?
3. What do you think about the advantages of Montessori education?
4. What do you think about the disadvantages of Montessori Education?
5. What do you think about how this program evaluates the individual differences between children?
6. Do you think that this program is appropriate for the children with special needs? If yes, Why?
7. What do you think how Montessori Education effect children socialization?
8. What do you think how Montessori Education effect children' creativity?
9. If you were a child, would you prefer to go to Montessori School? Why?
10. What is the main reason for preferring to work at this school? For being international school or being a Montessori School?

General Information Form

This is a form which is developed by the researchers to learn general information such as age, gender, contact number, marital status, the year of experience.

Data Analysis

In the first stage, the recorded interviews were made in the form of written documents to prevent data loss. Content analysis was done with the records which were resolved one to one (Elo& Kyngäs, 2008). The coding process was carried out in three stages, namely open coding, axis coding and selective coding (Thomas, 2006). The main themes emerged after this process.

The role of the Researchers

First and second author work as a Research Assistant and third author as an Assistant Professor work at Child Development Department of Health Sciences Faculty at Hacettepe University. Three of the researchers interpret the research with the perspective of child development professional. It provides them with developmental approach.

Findings and Discussion

To prefer being Montessori teacher depends on different aspects according to the participants of the study. Four main themes are constituted according to open coding. The themes have been arisen at the end of the study is individuality, respect everything, mixed age group advantages, prepared environment.

Individuality

According to Montessori teachers working in Vilnius Montessori School, Montessori approach has key principles which makes this approach differ from traditional education in Lithuania. One of them is gathered under the concept of individuality. For example, T3 coded teacher has focused on the individuality which is one of the most powerful aspects of the approach. She expressed her thoughts as *“Every child is treated as an individual. We do not compare children, and each child is evaluated on an individual basis”*. Whitescarver&Cossentino (2008), Montessori approach which is well organized and has a concrete perspective figures on individual choice and freedom To take consider observation of researchers in Vilnius Montessori Preschool, teachers takes notice of individual choice and freedom carefully. T5 coded teacher said that *“It is holistic, thus fostering all the child's needs: manual engagement, social, practical life, and academic. But none of these are forcefully introduced, instead of the environment just presents it to the child when the child is ready for each developmental step. The child does not need to be 'on the same page' with anyone, they follow their own inner program”*. This perspective shows that both the developmental stage of each child and developing specific inner program for each child is critical while quiding children through the life span learning. Teacher with T3 code takes attention on a different perspective individually by saying that *“It's very good way to show the child that nobody but he or she is going to do Mo5 senses. It helps them to be independent. Each child is treated as an individual”*. According to Kramer (1988), for Montessori approach, treating each individual child with respect is needed to accomplish the aims. Also the individualized and developmental program, one of the basic teachings (aspects) of Montessori, worded by teachers that *“It gives for children independence, confidences of them self and academic knowledge” (T2)*. The long term effect of the approach on the child is expressed by the like that: *Laying a strong foundation in lives of children that can be built upon (T3)*

In addition, the Montessori schools do not focus solely on the individuality and freedom of children. Montessori's philosophy, which defines itself as a society with students, teachers and families, emphasizes the freedom of the teacher. Steiner (2016) provides teachers with an example not only of freedom of teaching, but also of learning, professional development, and building a system for them. To sum up, to be a Montessori teacher means considering each child and their development unique.

Respect Everything

According to Montessori teachers working in Vilnius Montessori School, Montessori approach has key principles which makes this approach differ from traditional education in Lithuania. Another of them is gathered under the concept of respect of everything. Morrison (2014) states that respect for child is the cornerstone of Montessori approach which all the other principles depends on. If the choices are provided for children, they can have the ability to develop learning autonomy and also self-esteem. The T5-coded teacher mentioned that *“I discovered Montessori in 2007 when my daughter started attending a Montessori school in Warsaw, Poland. I was pleasantly surprised how deeply respectful this philosophy is for the child's rights and personality. I felt immediately that this is the right way of supporting the child's development”*. It is interpreted from the sentence that A Montessori teacher can not be thought without respect because of the fact that

the philosophy of Montessori depends on respecting children and children's rights. When it is asked teachers if they prefer to go to a Montessori school if they had chance to go during their childhood or not and why they prefer to go to Montessori school, all the participants in the study said that they would prefer to go to Montessori school. For example, T3 coded teacher told that *"Yes as I would have the ability to express myself and be respected, I can work at my own pace"* and T4 coded teacher added that *"It is very important to see the difference in this program. I mean it is one of the most important things we are trying to teach, respect everyone as he is"*. Schmidt (2009) states that respect for the child is necessary for all stages of learning. So, respect for everything provides children with the environment to learn and develop at their developmental stage. On the other hand, T5 coded teacher mentioned that *"This philosophy respects all differences and individualities. There should be no judgments made on why one child is one way or another. Each child must be allowed to learn on their own way. However, the environment created by teachers must demand mutual respect from all members of the community, young and older"*. When Epstein(1996) asked teachers what they feel are the overall goals of the Montessori method for children, teachers' most frequent responses were to develop children's independence, potential, self-confidence, self-respect, ability to learn at one's own pace, joy of learning, respect for others, curiosity (creativity), self-control, and concentration. Besides, Chattin-McNichols(1992) states that two way of implementation of respect exists in Montessori classrooms. Adults respects the abilities of children. This respect effects the adult-child interaction and also adults' strict attention to the organization of the environment in which children learn. Such a continuous model of respect brace up children to respect themselves, one another, the adults who work with them, and the materials they prefer.

To sum up, to be a Montessori teacher means to respect everything such as child, environment, nature, adults...

Mixed Age Group Advantages

According to Montessori teachers working in Vilnius Montessori School, Montessori approach has key principles which makes this approach differ from traditional education in Lithuania. The following theme is gathered under the concept of mixed age group advantages. Mixed age groups have lots of advantages in education. It is interpreted from the studies done so far in the literature that aggressive and negative behaviors of children were significantly less likely to be noted by teachers in mixed-age than in same-age classrooms (McClellan&Kinsey, 1997). In a study which is conducted to reform the understanding of the effects of classroom age composition on vocabulary growth, drawing upon a large, population-based sample of children attending early childhood programs, it is obviously clear that relationship between the range of child age within a classroom and children's vocabulary development, such that classrooms with a maximum age range of 24 months were identified with the greatest gains in vocabulary growth. When the teachers are asked what the advantages of being Montessori teacher, all of them mentioned about advantages of working with mixed age group. They explained that there aren't mixed age classrooms in traditional schools in Lithuania and Montessori

approach gives children chance to learn each other. The teacher's code with T1 and T4 also focused on working with the mixed age group, which is one of the strengths of the socialization method in Montessori schools. T1 coded teacher said that *"As we are mixed age group children naturally learn to respect each other and care for their environment"*. It means that mixed age group serves for the cornerstone of Montessori approach which is "respect for child".

It provided teachers with chance to implement respect for the child. It cannot be seen in Vilnius Montessori classroom that there is just one age group. There are children who are at different ages in each classroom. It is interpreted that teachers accept the advantages of mixed age group. For example, T4 coded teacher said that *"I think it helps a lot to learn how to listen, be polite and specially in our preschool it helps to see more international- open world. That is good for socialization in mixed age groups"* and T5 coded teacher mentioned that *"Socializing is natural in a Montessori classroom because of the mixed-age group. There are plenty of opportunities for socializing and children help each other"*. According to Katz, Evangelou & Hartman (1990), mixed age groups support children to construct relationships and friendships and it also provides children with possibilities for specific learning opportunities. To sum up, to be a Montessori teacher means being a teacher of mixed age groups encouraging socializing.

Prepared Environment

The prepared environment encourages children to work on activities which they choose by themselves at their own pace. Children have tasks to complete. These tasks are their work. The main idea behind the prepared environment is that it is constructed in a way that children are able to choose their own work according to their pace everyday and one of the teacher's role in Montessori approach is to prepare this environment (Epstein, 1996). In addition, Rathunde & Csikszentmihalyi (2005) states that Montessori defines prepared environment as if it is designed according to the place where children's true nature is emerged. They revealed that the Montessori schools in their study which they compare the traditional school environments and Montessori school environments have environments which improve the students' concentration through affective and cognitive involvement and also the most widely recognized element of a prepared environment is the freedom a student has to select an activity and explore his or her interests (Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005). In this context, T5 coded teacher mentioned prepared environment as *"Ha! Yes, because as much as love preparing the environment for the children in our school - every time I think about how much I would love to have gone to a school with such an environment in my childhood. It is inspiring. Another important element, which was rather absent in my childhood days - is the possibility to choose my work. Wow, how I would love to be able to choose"*. So, Lillard (2018) states that Montessori thinks that children are able to follow a positive developmental path as if adults do not interfere or provide children with an environment with the right type and level of mental stimulation.

To sum up, to be a Montessori teacher means designing the environment according to children's need with Montessori materials. The surroundings of Montessori by Cossentino (2009) are visualized as follows. As it is understood from the schema, it is seen that the environment has a big role

in Montessori philosophy. It is clear that the relationship between the child's needs and the environment is directly related.

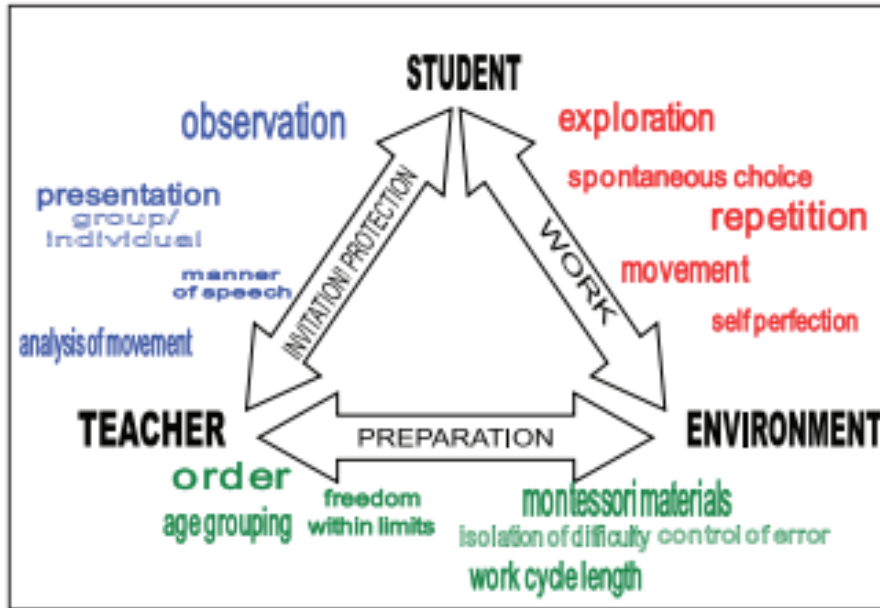


Figure 1. Flow Diagram of Montessori

Conclusion and Advices

According to the findings of Malm (2003), Montessori's strengths are that it focuses on philosophical awareness, a holistic approach and a true ethics of care. In this respect, our research can be said to be consistent with the Malm's findings. On the other hand, the contradictory traditional / contemporary educational interpretations of Montessori theory and practice are other issues that arise between Montessori teachers. It is seen that the contradictions related to traditional education have also emerged in our current research.

In conclusion, it is understood why teachers prefer to be a Montessori teacher rather than being a teacher at a traditional school because of the key principles of Montessori approach. It is seen that they internalize the principles of approach and to be a Montessori teacher for them:

- means considering each child and their development unique.
- means to respect everything such as child, environment, materials, nature, adults...
- means being a teacher of mixed age groups encouraging socializing.
- means designing the environment according to children's need with Montessori materials.

References

- Bazon, E. (2007). The cult of the pink tower: Montessori turns 100—What the hell is it? Retrieved July 10, 2017, from <http://www.slate.com/id/2166489/>
- Chattin-McNichols, J. (1992). *The Montessori Controversy*. Albany, NY: Delmar.
- Cossentino, J. (2009). Culture, Craft, & Coherence: The Unexpected Vitality of Montessori Teacher Training. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 520–527. <https://doi.org/10.1177/0022487109344593>
- Crain, W. (1992). *Theories of development: Concepts and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Danışman, Ş. (2012). Montessori Yaklaşımına Genel Bir Bakış ve Eğitim Ortamının Düzenlenmesi A General Overview of Montessori Approach and Preparing the Educational Environment, 1(2), 85–113.
- Durakoğlu, A. (2010). Montessori metodunda okuma ve yazma eğitimi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, (91–104).
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Epstein, A. M. (1996). *The teacher accommodation for individual differences in integrated Montessori early childhood classrooms*. Maryland University. <https://doi.org/10.1016/j.jorganchem.2010.09.058>
- Isaacs, B. (2018). *Understanding the Montessori approach: Early years education in practice*. Routledge.
- Justice, L. M., Logan, J. A., Purtell, K., Bleses, D., & Højen, A. (2017). Does mixing age groups in early childhood education settings support children's language development?. *Applied Developmental Science*, 1-13.
- Katz, L. G. (1990). *The case for mixed-age grouping in early education*. National Association for the Education of Young Children, 1834 Connecticut Avenue, NW, Washington, DC 20009-5786 (NAEYC Publication No. 333).
- Kendall, S. D. (1993). The development of autonomy in children: An examination of the Montessori educational model. *The NAMTA Journal*, 18, 64–83.
- Koçyiğit, S., Kayılı, G., & Erbay, F. (2010). Montessori yönteminin beş – altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, -, (372), 16–21.
- Kramer, R. (1988). *Maria Montessori: A biography*. Chicago, IL. DeCapo.
- Lillard, A. S. (2018). Rethinking Education: Montessori's Approach. *Current Directions in Psychological Science*, 0963721418769878.
- Lillard, P. (2013). *Montessori: A modern approach*. (O. Gündüz, Trans.). New York: SchockenBooks.
- Lillard, P., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori education. *Science*, (313), 1893–1894.
- Lopata, C., Wallace, N. V., & Finn, K. V. (2005). Comparison of Academic Achievement Between Montessori and Traditional Education Programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(1), 5–13. <https://doi.org/10.1080/02568540509594546>

- Malm, B. (2003). *Understanding what it means to be a Montessori teacher: teachers reflections on their lives and work*. Malmö University.
- McClellan, D. E., & Kinsey, S. (1997). Children's Social Behavior in Relationship to Participation in Mixed-Age or Same-Age Classrooms. Presented at the 1997 Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (SRCD) April 13-6, Washington, DC
- Montessori, M.(1975). Çocuk Eğitimi. (Çev: Y. Güler). İstanbul: Sander Yayınları.
- Morrison, G. S. (2014). Principles of the Montessori methods. Retrieved November, 2, 2018.
- O'Donnell, M. (2007). *Maria Montessori*. Continuum International Publishing Group Patton.
- Pickering, J. S. (1992). Successful applications of Montessori methods with children at risk for learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 42, 90–109.
- Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American journal of education*, 111(3), 341-371.
- Seldin, T. (2002). What research says about Montessori's effectiveness. *Tomorrow's Child, Winter*, 5–11.
- Seldin, T., & Epstein, P. (2003). *The Montessori way*. Florida: The Montessori Foundation Press.
- Soydan, S. (2013). The Strategies of Montessori Teachers to Raise the Curiosity in Children. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 269–290.
- Steiner, M. (2016). Freeing up Teachers to Learn: A Case Study of Teacher Autonomy as a Tool for Reducing Educational Inequalities in a Montessori School. *Comprehensive Education*, 58(3), 421–427.
- Whitescarver, K., & Cossentino, J. (2008). Montessori and the mainstream: A century of reform on the margins. *Teachers College Record*, 110(12), 2571-2600. Retrieved from <http://www.tcrecord.org/>
- Temel, F. (1994). Montessori'nin Görüşleri ve Eğitime Yaklaşımı. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*, 47.
- Temel, F. (2005). Okul öncesi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation*, 27(2), 237-246.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, P., & Yıldırım, S. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish online journal of qualitative inquiry*, 6(1), 1-20.

Tarihi Süreçte Çocukluk ve Çocuk Hakları
Childhood and Child Rights Within The Historical Process

Arş. Gör. Dr. Rabia Dirican, Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, <https://orcid.org/0000-0002-3851-5726> rabiadirican@gazi.edu.tr

Öz

Günümüzde çocuk hakları oldukça önem verilen ve yasalarla güvence altına alınan, aynı zamanda eğitimin de ilgi alanına giren bir meseledir. Tarihi süreç içerisinde çağlar boyu ihmal edildiği, hemen hemen hiçbir hukuki düzenlemenin söz konusu olmadığı çocuk hakları, ancak 20. yüzyılda üzerine düşülen bir mesele olmaya başlamıştır. Son yüzyılda birey olarak çocuğa verilen değer artması, çocukluk çağının yetişkinlikten ayrı bir süreç olduğunun kabul edilmesi ve çocukların gelişimsel ihtiyaçlarından ötürü bazı özel haklara sahip olması gerektiğinin kabul edilmesi, çocuk haklarının düzenlenerek yasalarla güvence altına alınması gerekliliğini gündeme getirmiştir. Çocuk haklarının tarihi süreç içerisindeki gelişimini anlayabilmek için öncelikle çocukluk kavramının gelişimine ve çağlar içerisinde toplumların çocuğa verdikleri anlama bakmakta yarar vardır. Bu derleme çalışması, çocukluk ve çocuk hakları kavramlarının tarihi süreç içerisindeki gelişimini veya seyrini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocukluk tarihi, çocukluk sosyolojisi, çocuk hakları

Abstract

Nowadays, children's rights are a very important issue and under the protection of laws and also are an issue of education. Children's rights, which have been neglected throughout the ages, and there is almost no legal regulation, have begun to be a matter of concern in the 20th century. In the last century, it was accepted that children's rights should be regulated and protected by law because of the recognition that childhood is a separate process from adulthood and that children should have some special rights due to their developmental needs.

In order to understand the development of children's rights in the historical process, it is useful to first look at the development of the concept of childhood and the understanding that what is mean of child and childhood by societies. This review aims to reveal the development or progress of the concepts of childhood and child rights within the historical process.

Key Words: Childhood history, childhood sociology, children rights

Giriş

Günümüzde çocuklara sadece bakım ve koruma sağlamanın, onların gelişimi açısından yeterli olmayacağı bilinmektedir. Çocukların gelişimsel ihtiyaçları onların sosyal, duygusal, fiziksel, motor, bilişsel ve dil

gelişimi gibi alanlarının desteklenmesi ile ilgili olduğu için oldukça kapsamlıdır. Ayrıca çocukların gelişimsel ihtiyaçları tüm toplum tarafından dikkate alınmalıdır. Bu nedenle çocukların haklarına ve korunmalarına yönelik düzenlemeler yasalarla güvence altına alınmıştır. Bu güvencelerin en önemlisi Çocuk Hakları Sözleşmesidir. Bu sözleşme Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 1989 yılında benimsenerek 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Ülkemiz de çok kısa bir zaman sonra 14 Eylül 1990 tarihinde bu sözleşmeye imza atarak katılmıştır. Çocuk Hakları Sözleşmesi anayasamıza göre yasa hükmü taşımaktadır. Dolayısı ile tüm çocukların kanun ile belirlenmiş, kendilerine ait hakları vardır.

Tarihsel süreç içerisinde çocukluk bilincinin olduğu bir hukuk düzenine ulaşmak yaklaşık 400 yıl sürmüştür (Akyüz, 2001). Çocukların ve çocuk haklarının korunması gerektiği konusu, içinde bulunduğumuz yüzyılda giderek önem kazanmıştır. Çocuklara ve onların haklarına verilen önemden dolayı birçok uluslararası sözleşme ve düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerin en önemlisi Çocuk Hakları Sözleşmesi'dir. Çocuk Hakları Sözleşmesi ile çocukların sahip olduğu haklar ve sahip olması gereken standartlar belirlenmiştir. Çocuk hakları sözleşmesi ilkeleri; ayrımcılığın önlenmesi, eşitlik, adalet, çocuğun yüksek yararının gözetilmesi, çocuklara sevgi, hoşgörü, çocuğun kendisiyle ilgili süreçlere katılımı ve görüşlerinin alınması boyutlarını içerir. Çocuğun yaşama hakkı, güvende olma hakkı, yaşamını sürdürme ve geliştirme hakkı temel haklardır. Diğer bir deyişle; yaşama, gelişme, korunma, bakım ve katılım hakları çerçevesinde çocukların yaşam standartları tanımlanmıştır (Cılga, 2001). Sözleşmeye göre, çocuğun aile çevresi içinde yaşaması, bakılması, yetişmesi ve katılımı temeldir. Aile bakımı içinde, anne babanın çocuğa yol göstermesi, anne-baba sorumluluğu öncelikli olarak tanımlanmıştır. Çocuğun anne babadan ayrılması sürecinde çocuğun sosyal, ekonomik ve kültürel hakları korunmuştur. Çocukların eğitimi, boş zamanlarını değerlendirilmesi ve kültürel etkinliklere katılımlarını hak olarak ele alan sözleşme, çocukların çağdaş eğitim ortamlarında, çok yönlü insanlar olarak yetişmelerini, üretken ve yaratıcı olmalarını hedeflemiştir.

Çocukların haklarına yönelik hukuki düzenlemeler devletin sorumluluğundadır. Hukuki düzenlemelerle beraber, çocukların eğitimlerindeki kalite bütünlüğünün sağlanabilmesi için, eğitim sisteminde bu hakları tanıtmaya, öğretmeye ve çocukların bu haklarını kullanabilecekleri yeterliliğe ulaşmalarını sağlayacak eğitim programı oluşturmaya yönelik sorumlulukların yerine getirilmesi de devletin görevidir (Allan ve P'Anson, 2004). Bu yüzden çocuk hakları sadece hukuksal bir mesele olarak kalmayıp, çocukların gelişimi boyutunda da ele alınmalıdır.

Çocuk Hakları Sözleşmesini kabul eden devletlerin öncelikle çocukların bakım ve korunma ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik düzenlemelere gittiği görülmüştür (UNICEF, 2004). Bununla birlikte Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne bakıldığında çocuklara kendi haklarını bilmeye ilgili bir eğitim verilmesine ilişkin bir bilgiye rastlanmamaktadır. Ancak sözleşmenin imzalanışından on yedi sene sonra Birleşmiş Milletler Komitesi bu eksikliği fark ederek Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni daha geniş kapsamda ele almaya karar vermiştir. Bunun üzerine yayınlanan "Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'nin Çocuk Haklarına dair Sözleşme'ye ilişkin Genel Yorumlar" isimli kitapçıkta çocuk haklarının erken çocukluk dönemine yönelik uzantılarının daha geniş bir kapsamda ele alınması gerektiği ifade edilmiştir (Genel Yorum VII,

2006). Daha önemlisi komite küçük çocukların hak sahipleri olduklarını ve erken çocukluk döneminin bu hakların yaşama geçirilmesi açısından “kritik bir dönem” olarak ele alınması gerektiğinin altını çizmiştir.

Çocuk Hakları Sözleşmesi çerçevesinde Birleşmiş Milletler nezdinde çocuk hakları, erken çocukluk döneminden başlayarak ele alınması gereken bir konudur. Bu kurumlar erken çocukluk dönemindeki çocuklara çocuk haklarının öğretilmesine yönelik teorik ve uygulamalı çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmaların anne babaları içerecek şekilde olması gerektiği de ayrıca ifade edilmiştir (Genel Yorum VII, 2006). Günümüzde haklarını bilen ve uygulayabilen bir çocukluk oluşturabilmek için, çocukların ihtiyaçları doğrultusunda etkinliklerin oluşturulmasına ve uygulama sonucunda bireyin geldiği noktayı gösterebilecek sağlıklı değerlendirmelere ihtiyaç vardır (Beeckman, 2004; Morrow, 1999).

Çocuk Hakları Sözleşmesini imzalayan Türkiye Cumhuriyeti Devleti, çocuk haklarını evrensel ölçütler çerçevesinde ele almayı kabul etmiştir. Dolayısı ile ülkemizde çocuk haklarına ve bu hakların öğretimine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Ancak çocuk haklarının ilke ve standartlarını temel alarak oluşturulmuş eğitim programlarının yok denecek kadar az olduğu, okul öncesi dönemde aile katılımlı çocuk hakları eğitimi programının bulunmadığı tespit edilmiştir (Washington, 2010). Bu durum bir problem olarak kabul edilmektedir. Gelişim ve eğitimin kritik bir önem taşıdığı okul öncesi dönemde çocuklara ve ebeveynlerine yönelik çocuk hakları eğitim programları planlanmalı ve uygulanmalıdır.

Çocuk hakları kavramı, çocukluk tarihiyle ve toplumların çocuk algısıyla paralel şekillenen bir kavramdır. Tarih boyunca bir toplumda çocuğa verilen değer iyi durumdaysa onun haklarına ilişkin düzenlemelerin de iyi durumda olacağı tahmin edilebilir bir durumdur. Bu bakımdan çocuk haklarının tarihi gelişimine geçmeden önce çocukluk kavramının tarihi gelişimine bakmakta yarar vardır.

Çocukluk Kavramının Tarihi Gelişimi

Çocukluk, yalnızca biyolojik bir kategori olmayıp aynı zamanda toplumsal ve kültürel kökleri olan bir kavramdır. Tarih boyunca toplumlara göre farklı coğrafyalarda ve farklı zaman dilimlerinde oldukça değişik çocukluk algıları mevcut olup çocukluğun tüm toplumları kapsayan tek bir tanımını yapmak mümkün gibi görünmemektedir. Çocukluk kavramı esasında modernitenin ürünü olmakla birlikte tarihi süreç içerisinde çocuğa çok da fazla değer verilmediği, hatta bazı toplumlarda çocukluk diye bir kavramın olmadığı anlaşılmaktadır. Bu konudaki temel başvuru kitabı Postman’ın “Çocukluğun Yokoluşu” isimli eserine göre bebeklik doğal, önü alınamaz ve dünyanın her köşesinde ayniyet gösteren zorunlu bir özel durumdur. Fakat bir kültürün çocukluk fikrine sahip olmadan da var olabilmesi kuvvetle muhtemeldir (Postman, 1995:8).

Çocukluk kavramı tarihi, sosyo-kültürel kökleri olan ve eğitim ve felsefe gibi pek çok disiplinin ilgi alanına giren bir kavramdır. Çocukluğun kültürden kültüre, içinde yaşanan sosyal ve ekonomik durumların arz ettiği farklılıklara göre değişen bir tanımı vardır ve bu tanım her zaman çocuk dünyası ile yetişkin dünyasını birbirlerinden açık bir şekilde ayırabilmektedir (Köksal, 2008: 389). Her şeyden önce çocuk ve çocukluk kavramına bakış açısına göre o toplumun öncelikleri ve yetiştirmek istediği insan

tipinin panoramik resmi çizilmekte ve çocuğa verilecek olan eğitimle bu resmin içi doldurulmakta, anlam kazanmaktadır.

Çocukluk kavramı tarihi süreç içerisinde toplumlara, kültürlere ve çağın gereklerine göre farklı anlamlar ifade etmiştir. Çocuğa bakış açısı esasında toplumların adalet duygusundaki gelişmişlikle beraber gitmektedir. Çocuk savunmasız ve güçsüz bir varlık olarak dünyaya gelir ve uzunca bir süre varlığını bu şekilde devam ettirir. Psiko-sosyal açıdan bakıldığında insan güçsüz olanı yönetme, ona hükmetme ve böylece kendini büyük, değerli ve önemli biri gibi hissetme isteğini potansiyel olarak içerisinde barındırır. Tarih içerisinde farklı zamanlarda farklı coğrafyalardaki durumuna bakıldığında çocuğun çoğu zaman, bu gizli isteğin kaçınılmaz kurbanı olduğu görülecektir. Hatta bu durum yalnızca toplumsal ve geleneksel kurallar olmayıp hukuk kurallarına işlemiş gerçeklerdir. Örnek olarak Roma ve Germen hukuku, çocuğun babasına onu köle olarak satılabilme ve suç işlerde öldürebilme yetkisini vermektedir (Koschaker, 1997). Ancak tarihteki bu karanlık noktaları bir kenara bırakıp meseleye objektif olarak bakmak gerekirse çocuğa muamele konusunda iyi örneklerle de rastlamak mümkündür. Eski Yunan'da çocuk hakları iyi durumda olmasa dahi çocuk eğitime oldukça önem verildiği eski Yunan filozoflarının düşüncelerinden anlaşılmaktadır.¹

Çocuğa verilen değerın adalet duygusundaki gelişmişlikle paralel gittiği tezinden yola çıkılarak Türklere oldukça yüksek bir çocuk yararının gözetildiği söylenebilir. Eski Türklere çocuk, yazılı olmayan kanunlar niteliğindeki törelerle güvence altına alınır (Mandaloğlu, 2013: 133).

Modern anlamda çocukluk kavramını anlayabilmek için onun tarihsel süreçteki evrimine bakmakta fayda vardır. Ancak bu durum toplumdan topluma değişebilmekte, bazı dönüm noktalarında tarihin progresif seyri değişebilmekte ve insanlık geriye doğru atılabilmektedir.

Yaşantıları insan hayatında derin izler bırakacak olan çocukluğa toplumlara ve farklı tarih evrelerine göre değişik anlamlar yüklenebildiği görülmektedir. Çocukluk kavramına yüklenen anlam, çocuğun yükümlülüklerini, ona tanınan ya da tanınmayan hakları, verilecek olan eğitimi, bir çocuktan beklenenleri ve nihayet yetiştirilmek istenen insan tipinin açılımlarını da içerisinde barındırır.

Örneğin eski Yunan'da çocuğun değeri yüksek olmamakla birlikte ünlü Yunan düşünürleri Platon ve Aristoteles eğitime büyük önem vermiştir. Platon, Lakes diyalogunda cesaretin öğretililecek bir erdem olduğunu söylemektedir (Platon, 1995: 84). Ancak eğitim deyince eski Yunan'da yalnızca erkek çocukların eğitimi akla gelmekte, kız çocukların eğitim söz konusu dahi edilememektedir. Örneğin Sokrates, yalnızca erkek çocuklara ders vermiş, Platon ise altı yaşından sonra erkek ve kız çocukların ayrılması gerektiğini savunmuştur (Doğan, 2000). Devlet adlı eserinde ölçülülüğün, cesaretin, cömertliğin ve yüce gönüllülüğün gençlere öğretilmesi gereken erdemler olduğunu söyleyen Platon: “Doğanın lütfu sayesinde gerçek güzelliğin ve iyiliğin izini takip edebilen ustaları aramalıyız ki, gençlerimiz sıhhatli bir diyarda oturuyormuş gibi her şeyden fayda edebilsin, güzellik işlerinden yayılan etki, sıhhatli ülkelerden sağlık getiren bir meltem gibi gözlere, kulaklara sürüklenebilsin ve gençlerimizi çocukluklarının

¹ Bknz. Platon, “Devlet”, Sokrates, “Metafizik”.

başlangıcından itibaren benzerliğe, dostluğa ve uyuma güzel nedenlerle beraber yönlendirsin” (Platon, 2014: 121) demektedir. Platon’un burada gençlerden kastı koruyuculardır. Yani doğuştan yürekli, iyi ruhlu ve cesur olanlardır. Ayrıca Platon, eğitimsizliğin ahlaksızlığı ve hastalığı doğuracağını ve kötü yetiştirilmenin dünyadaki en utanç verici şey olduğunu söylemektedir (Platon, 2014:127). Çünkü Platon’un Devlet’te bahsettiği üzere, eğitim denildiğinde bu büyük oranda beden eğitimi içermektedir. Devleti koruyacak olan asillerdir ve kuvvet, dayanıklılık, beceriklilik gibi bedensel unsurların asil bir kahramanda bulunması gerekir.

Eski Yunan’da kız ve erkek çocuklar arasında ayrım yapılmakta, aileler tarafından erkek çocuk istenmektedir. Ayrıca istenmeyen ve hasta doğan çocuklar ölüme terk edilebilmektedir (Karadoğan, 2015:61).

Eski Yunan’da durum böyle iken eski Türklere gelindiğinde çocuğa oldukça değer verildiği anlaşılmaktadır. İslamiyet öncesi Türklere çocuğa ve çocuk haklarına ilişkin bilgiler elde etmek için öncelikle kanun hükmündeki törelere bakmak gerekir. Kafesoğlu’na göre kanun manasında töre, eski Türklere sosyal hayatı düzenleyen mecburi kaideler ve kurallar bütünüdür (Kafesoğlu, 1993:233). Örf, adet, gelenek, görenek şeklinde karşımıza çıkan töre, Türklere sadece sosyal hayatı düzenleyen kurallar değil aynı zamanda sözlü normlar bütünüdür (Mandaloğlu, 2013:135). Törelere hakkında bilgi elde etmek için başvuru kaynağı ise Orhun Kitabeleridir. Türk töresinde babanın sonsuz bir velayet hakkı var gibi görünmemektedir (Ögel, 1979:141). Türk töresinde anne ve babaya karşı saygı beklenmekte olup anne babanın da çocuğa karşı sorumlulukları vardır. Örnek olarak bir baba kız ve erkek çocuklarını evlendirmekle yükümlüdür, çünkü Türk töresinde bekarlık ayıp sayılır (Erkul, 2016). Ayrıca Türk töresinde çocuk sahibi çok önemli olup, kız-erkek çocuk ayrımcılığı yapıldığına çok fazla rastlanmamaktadır. Bir baba kızını evlendireceği zaman kızının isteklerine dikkat etmek durumundadır. Ayrıca oğlunu evlendirmek bir babanın kaçınılmaz vazifesidir. Eğer baba bu vazifesini yerine getirmez ve düğün için gerekli olan masrafları karşılamazsa oğul babasının malından bir kısmını zorla alabilir, bu da suç sayılmazdı (Ögel, 1979:178-180).

Çocuk Haklarının Tarihi Gelişimi

Hukuksal anlamda “çocuk hakları” tabiri oldukça yeni bir kavram olup 21. Yüzyılda bir takım sözleşmelerle düzenlenmeye başlanmıştır. Bununla birlikte batı dünyasında yayılmaya başlayan hümanistik düşünceler ve Fransız İhtilali, çocukların kendilerine özgü haklara sahip olabileceği fikrini uyandıran gelişmelerdir. Özellikle yoksul ve kimsesiz çocukların korunması konusunda büyük çaba sarf eden İsviçreli eğitimci Pestalozzi’den (1746-1827) sonra batı toplumları bu konuda sorumluluk almaya başlamışlardır (Akyüz, 2013:24). Pestalozzi ile birlikte sosyal değişim sonucu zayıflayan aile kurumunun çocuğu yeteri kadar koruyamadığı, onun korunması ve eğitilmesinde devletin de sorumluluklarının olduğu anlaşılmıştır. Bu tarihlerden önce, 19.yüzyıldaki kanunlaştırma hareketlerine kadar Kıta Avrupası

ülkelerinde Roma Hukuku etkili olmuştur (Ceylan, 2004). Bu nedenle Roma Hukukunda çocuğa ve haklarına dair nasıl bir bakış açısı olduğunu anlamakta yarar vardır. Roma hukukunda bugünkü anlamda çocuğun güvenliğine, beslenmesine ve bakımına ilişkin kanunlar olmayıp mevcut düzenlemeler daha çok baba ve annenin yararına olacak şekildeydi. Örneğin bugünkü hukuka göre, bir çocuğun korunup gözetilmesi daha çok korunmaya muhtaç olanın yararına olduğu halde roma hukukunda bu daha çok ailenin yararı için yapıldı (Koschaker, 1997:337). Çünkü ailenin kültürünün devamı önemliydi ve erkek çocuğu olmayan ailelere iyi gözle bakılmaz, bundan dolayı bir evlat edinmeye yönlendirilirdi.

Roma hukukunda çocuğa bakış açısı çok da iyi bir durumda değildi. Babaları çocuklarını dilerse satabilir, bir suç işlerse cezalandırabilir, hatta öldürebilirdi (Koschaker, 1997:300). Eğer çocuk memleket dışına, yani Tiber ötesine satılmışsa (Tiber devletin sınırı idi) o vakit çocuk köle olurdu. Memleket içine satıldığı zaman vatandaşlık hakkını korur, ancak kendisini satın alan kişinin yanında hür olmayan statüsünde olurdu. Çocuğu satın alan kişi onu serbest bırakırsa çocuk derhal baba evine döner ve baba erkek çocuğunu üç, kız çocuğunu bir defa bu şekilde satabilirdi. Ancak çocuk haklarına yönelik babanın bu yetkileri sınırsız değildi. 12 levha kanunlarına göre çocuğun satılması hoş görülmez, erkek çocuğun üç, kız çocuğun bir defa satılması babalık hakkının sona ermesine neden olurdu (Koschaker, 1997:328). Bunların yanı sıra babanın çocuk üzerindeki köle olarak satma, sokağa bırakma ya da suç işlerde öldürme gibi hakları belli bir yaşa geldiğinde bitmemekte, ömür boyu devam etmekteydi (Koschaker, 1997:335). Görüldüğü gibi Roma hukukunda çocuğa iş gücü olarak bakılmakta, köle olarak satılabilmekte ve hatta öldürülebilmekte olup çocuğun beslenmesi, güvenliği, anne babası tarafından büyütülmesi gibi modern çocuk haklarına dair izler bulunmamaktadır.

Modern Hukuk'a gelindiğinde ise, 20. yüzyılda çocuk haklarının temeli olabilecek sıçramalar yaşandığı görülebilmektedir. I. Dünya Savaşı'ndan sonra gelişen çağdaş hukuk sisteminde velayet çocuğa bakıp gözetmeyi, barınmasını, eğitimini sağlamayı, maddi manevi refahını güvence altına almayı amaçlayan görevler ve yetkiler toplamı olup yalnızca babaya değil aynı zamanda anneye de ait olan bir kavramdır (Akyüz, 2013:24). Bunun yalnızca annenin haklarını koruyan değil çocuğun da yararına olan bir kanun olduğu anlaşılmaktadır.

Uluslararası alanda I. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar çocukların haklarını kapsayan herhangi bir bildirge yayımlanmamış olup 1924'te Milletler Cemiyeti tarafından kabul edilen "Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi" bu alanda ilk belge niteliğindedir. Bundan önce çocukların korunmasına yönelik örgüt kurulması fikri ilk olarak Jules de Jeune tarafından 1894 yılında ortaya atılmış, bu amaçla Paris'te özel bir toplantı yapılmış olup çocuk haklarını korumaya yönelik ilk resmi girişim 1912'de İsviçre'de yapılmıştır. I. Dünya Savaşı'nın çıkması ile bu çalışmalar kesintiye uğramış, ancak 1921 yılına gelindiğinde Brüksel'de bir kongre toplanarak "Uluslararası Çocukları Koruma Birliği" kurulmuştur (Akyüz, 2013:36).

1931 yılında Atatürk tarafından imzalanarak Türkiye'nin de kabul ettiği, temelde çocuğun korunması, gelişimi, eğitimi ve barış içerisinde yetiştirilmesi gerektiğini içeren beş maddeden oluşan Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi'nin maddeleri şöyledir:

- 1) Çocuk, bedenen ve ruhen tabii bir surette neşvünema bulmaya (gelişmeye) müsait şartlar içinde barındırılmalıdır.
- 2) Acıkan çocuk beslenmelidir, hasta çocuk tedavi edilmelidir, fikren geri kalan çocuk teşei edilmelidir (eğitilmelidir), yoldan çıkmış çocuk doğru yola getirilmelidir, terk edilmiş çocuk himaye altına alınmalı ve yardım görmelidir.
- 3) Çocuk hayatını kazabilecek bir hale getirilmelidir ve her türlü istismara karşı siyanet edilmeli (korunmalı)dır.
- 4) Çocuk felaket zamanında en evvel yardım görmelidir.
- 5) Çocuk en mutena meziyetlerin kardeşlerinin hizmetine vakf edebilmesi lazım geleceği hisleri ile büyütülmelidir (yeteneklerini toplumun hizmetine adayacak bir ruh ile yetiştirilmelidir).

Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi'ni takiben 1936'da, Türkiye'nin de katıldığı I. Balkan Kongresi toplanmış ve bu çalışmayı, çocukların korunması, sağlığı ve çalışma yaşı gibi konuların tartışıldığı II. Balkan Kongresi izlemiştir.

Çocuk haklarına yönelik yapılan ikinci uluslararası düzenleme 1959 yılında yapılan "Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi"dir. Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi'ni İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ne göre yeniden düzenleme kararı alan kurul, insanlığın çocuğa verebileceğinin en iyisini vermesi gerektiği düşüncesinden hareketle bu bildirgeyi ilan eder. Bildirgenin maddeleri şöyledir (Dinç, Biçkin ve Aycı, 2004: 121-122):

- 1) Çocuk, bu Bildirgede öne sürülen haklardan yararlanır. Her çocuk, kendisinin ya da ailesinin ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka bir görüş, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, doğuş ve başka bir statü bakımından herhangi bir ayırım yapılmaksızın bu haklara sahiptir.
- 2) Çocuk, özel olarak korunur, yasalar ve başka yollarla sağlıklı ve normal biçimde, özgürlük ve saygınlık koşullarında bedensel, zihinsel, ahlaki, manevi ve toplumsal olarak gelişmesine olanak sağlayacak fırsat ve kolaylıklardan yararlanır. Bu amaçla çıkarılacak yasalarda, çocuğun çıkarları önde gelir.
- 3) Çocuğun doğuştan başlayarak bir isme ve vatandaşlığa hakkı vardır.
- 4) Çocuk toplumsal güvenlik olanaklarından yararlanır. Sağlık içinde gelişme ve yetişme hakkı vardır. Bu amaçla kendisine ve annesine özel bakım ve korunma olanakları sağlanır. Bu olanaklar doğum öncesi ve doğum sonrası bakımı da içerir. Çocuğun, yeterli beslenme, barınma, eğlenme ve sağlık hizmetlerine hakkı vardır.
- 5) Bedensel, zihinsel ve toplumsal bakımdan özürülü çocuğa özel durumunun gerektirdiği gibi davranılır ve özel eğitim ve bakım sağlanır.
- 6) Çocuğun kişiliğinin tam ve uyumlu gelişmesi için sevgi ve anlayışa gereksinimi vardır. Ana-babanın bakım ve sorumluluğu altında ve her durumda yakınlık, maddi ve manevi güvenlik ortamında elden geldiğince yetiştirilir. Ailesiz ve yeterli destekten yoksun çocuklara özel bakım

sağlamak, toplum ve kamu makamlarının ödevidir. Çok çocuklu aile çocuklarının korunması amacıyla devletçe ve başka kaynaklardan yardım sağlanır.

- 7) Çocuğun, en azından ilköğretim aşamasında ücretsiz ve zorunlu bir eğitim almaya hakkı vardır. Çocuğa, genel kültürünü geliştirmeye yarayacak ve eşitlik temeli üzerinde yeteneklerini, yargı gücünü, manevi ve toplumsal sorumluluk duygusunu geliştirmesine ve yararlı bir toplum üyesi olmasına olanak sağlayacak bir eğitim verilir. Çocuğun eğitiminden ve rehberliğinden sorumlu olanlar için yol gösterici ilke, çocuğun çıkarlarıdır. Bu sorumluluk her şeyden önce ana babasınındır. Çocuk, eğitimle aynı amaçlara yönelik oyun ve eğlenme konusunda tüm olanaklarla donatılır; toplum ve kamu makamları çocuğun bu haktan yararlanma olanaklarını artırmaya çaba gösterir.
- 8) Çocuk her durumda korunma ve yardımdan ilk yararlanacaklar arasındadır.
- 9) Çocuk, her türlü ihmal, zulüm ve sömürüye karşı korunur. Çocuk, her ne biçimde olursa olsun alım-satım konusu olamaz. Çocuğun, uygun bir yaş sınırına ulaşmadan önce çalışmasına izin verilmez; hiçbir durumda sağlık ve eğitimine zarar verecek ve bedensel, zihinsel ya da ruhsal gelişmesine engel olacak bir işte çalışmasına yol açılıp izin verilemez.
- 10) Çocuk ırk, din ve başka herhangi bir ayrımcılığı besleyen uygulamalardan korunur. Anlayış, hoşgörü ve halklar arasında dostluk, barış ve evrensel kardeşlik ruhuyla, güç ve yetkilerini insanlığın hizmetine sunması gerektiği bilinciyle yetiştirilir.

Bildirgeler, kabul eden devleti hukuki anlamda bağlamazlar. Bu nedenle çocuk haklarını uluslararası hukukta güvence altına almak için 20 Kasım 1959'da hazırlanan bu bildirge 1989 yılına gelindiğinde "Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi" olarak Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda oy birliği ile kabul edilmiştir. Bu tarihten beri uluslararası hukukta çocuk haklarını düzenleyen temel yasa metni "Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi"dir. Toplamda 193 devletin onayladığı bu sözleşmeyi Türkiye 1994 yılında kabul etmiş, 1995'te ise bir kanun olarak yürürlüğe konulmuştur (Akyüz, 2013:39).

Tüm çocukların aynı haklara sahip olduğunu ve bütün hakların eşit derecede önemli olduğunu vurgulayan ve toplam elli dört maddeden oluşan Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, her biri ayrı bir hakkı özetleyen dört kısımdan oluşur. Haklar "hayatta kalma hakkı", "gelişme hakkı", "korunma hakkı" ve "katılım hakkı" şeklinde dört gruba ayrılmıştır (UNICEF, 2007:17):

Hayatta Kalma Hakkı: Çocuğun yaşam hakkını ve hayatta kalması için gerekli olan temel ihtiyaçlarını ifade eder. Beslenme, barınma, yeterli yaşam standardı ve sağlık hizmetlerinden faydalanma bu gruba girer.

Gelişme Hakkı: Çocukların potansiyellerini gerçekleştirebilmek için ihtiyaç duydukları şeyleri özetler. Eğitim, dinlenme, kültürel faaliyetler, düşünce, din ve vicdan özgürlüğü bu gruba girer.

Korunma Hakkı: Çocukların her türlü ihmal, istismar ve sömürüden korunmaları gerektiğini vurgulayan haklardır. Mülteci çocuklar için özel güvence, ihmal ve istismara uğramış çocukların korunması ve rehabilitasyonu gibi konuları kapsar.

Katılım Hakkı: Çocukların ait olduğu toplumda ve toplulukta aktif rol almalarını ifade eder. Bu haklar yaşamlarını etkileyen konularda söz sahibi olma ve kendi görüşlerini ifade etmeyi kapsar.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin dört maddesine özel vurgu yapılmıştır, çünkü bunlar sözleşmedeki diğer tüm hakların uygulaması için temel teşkil eder. Sözleşmenin genel ilkeleri olarak adlandırılan bu maddeler şöyledir (UNICEF, 2007:18):

Madde 2: Sözleşmenin güvence altına aldığı bütün hakların herhangi bir ayırım gözetilmeksizin bütün çocukları kapsamaması gerekir.

Madde 3: Çocuklarla ilgili her türlü faaliyette çocuğun yüksek yararı temel düşünce olmalıdır.

Madde 6: Her çocuğun yaşama, hayatta kalma ve gelişme hakkı vardır.

Madde 12: Kendini ilgilendiren her konuda çocuğun görüşünün dinlenmesi ve dikkate alınması gerekir.

Çocuk haklarının neden insan haklarından ayrı bir sözleşme olarak düzenlendiğinin cevabı ise şöyledir (UNICEF, 2007:16):

Çocuklar bireydir: Çocuklar sadece büyüme aşamasındaki bireyler olmayıp insanlık ailesinin üyeleri olarak eşit statüye sahiptirler. Onlar ailenin veya devletin malı değildirler.

Çocuklar hayata tamamen bağımlı varlıklar olarak başlar: Bağımsızlıklarını kazanmaya çalışırken beslenme ve rehberlik için yetişkinlere güvenmeleri gerekir. Çocuklar ideal anlamda içinde buldukları ailenin yetişkinlerinden beslenir. Ancak aile çocuğunun ihtiyaçlarına cevap veremediğinde bu görev topluma aittir.

Çocuklar özellikle istismar ve sömürüye karşı savunmasızdırlar: Çocuklar yetişkinlere göre fiziksel ve olumsuz deneyimlere karşı duygusal olarak daha hassastırlar. Her türlü istismar, çocukta ömür boyu geçmeyecek duygusal yaralanmalara neden olabilir.

Devletin eylemleri veya eylemsizliği çocukları toplumdaki bütün diğer gruplardan daha fazla etkilemektedir: Eğitim ve halk sağlığı gibi devletin her çeşit politikası çocukları da etkilemektedir. Çocukları dikkate almayan dar görüşlü politikalar geliştirmek toplumun geleceğine zarar vermektedir.

Siyasi süreçte çocukların görüşleri nadiren dinlenir ve dikkate alınır: Çocuklar oy kullanmaz veya siyasi sürece katılmazlar, ancak şu anda onları etkileyen veya etkileyecek olan önemli konularda fikirlerinin dikkate alınması gerekir.

Toplumdaki birçok değişikliğin çocuklar üzerinde orantısız ve genellikle olumsuz bir etkisi vardır: Aile yapısının bozulması, küreselleşme, refah düzeyinin azalması gibi etmenler çocukları olumsuz etkileyebilmektedir. Bu değişimlerin etkisi özellikle silahlı çatışma gibi olağanüstü durumlarda yıkıcı olabilir.

Çocuğun sağlıklı gelişimi her toplumun gelecekteki refahı için gereklidir: Çocuklar yoksulluk, yetersiz beslenme, kötü sağlık koşulları, çevre kirliliği gibi olumsuz şartlardan çok çabuk etkilenmektedirler. Çocukların olumsuz şartlar içerisinde büyümesi toplumun geleceğini de olumsuz etkiler.

Bir toplumun çocuklarını ihmal etmesinin maliyeti çok büyüktür: Çocukların en erken deneyimlerinin gelecekteki gelişmeleri ciddi derecede etkilediği toplumsal araştırmalar tarafından ortaya konmaktadır.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede çocuğu ilgilendiren bütün faaliyetlerde, çocuğun yararının temel düşünce olduğu belirtilmiştir. Türkiye'nin de kabul ettiği bu sözleşmenin çocuk yararının

önceliği ilkesi gereği, Medeni Kanuna göre çocuğun yararı anne babanın ya da diğer kişilerin yararıyla çatıştığında çocuğun yararı esas alınacaktır.

Sonuç olarak bu sözleşme, çocukların özel ilgi ve haklara muhtaç olduğunu bildirmekte, ırk, cinsiyet ve diğer her türlü ayrımcılık karşıtı bir tavır sergilemekte, çocuğun refah içerisinde büyüebilmek için aile ve topluma düşen sorumlulukların el birliği ile üstlenilmesini telkin etmekte ve çocuğun doğum öncesi ve doğum sonrasında bedenen ve zihnen özel korunma ve yasal güvencesinin bulunduğunu kabul etmektedir.

İsviçre, Almanya, Avusturya, Fransa ve İtalya gibi Avrupa ülkelerinin Medeni kanunlarında Çocuk Hakları Sözleşmesi ışığında son yıllarda yapılan yeni düzenlemeler şöyle özetlenebilir:

-Evlilik içi-evlilik dışı çocuk ayrımı kaldırılmıştır.

-Velayet yetkisi çocuk haklarıyla, özellikle çocuğun yüksek yararı ve kararlara katılım hakkıyla sınırlandırılmıştır.

-Velayet kullanılmasında ana baba eşit söz hakkına sahip kılınmıştır. Daha önceki kanunlarda bulunan babanın sözüne üstünlük tanınması hükmü yeni kanunlardan çıkarılmıştır.

-Çocuğa ergin olmadan önce din ve inanç özgürlüğü tanınmıştır.

-Evlât edinmede çocuğun yararına birinci öncelik tanınmış, evlatlığın genetik ana babasından tamamen koparak evlat edinilen kişilerde doğmuş çocukların hukuki statüsünü kazandıran tam evlat edinme türü kabul edilmiştir (Akyüz, 2013:25).

Eski hukuk sistemleriyle karşılaştırıldığında yeni hukuk sistemlerinde çocuğun yararını gözeten pek çok değişiklik olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin velayet yetkisi önceden çocuk üzerine tahakküm etmek, gerekirse onu köle olarak alıp satabilmek anlamlarına gelirken modern anlamda velayet, çocuk haklarıyla, çocuğun yüksek yararıyla sınırlandırılmıştır. Ayrıca evlat edinme konusunda da eski yasalar babanın çocuk üzerindeki hakkını gözetirken yeni yasalar çocuğu koruyucu niteliktedir.

Sonuç

Her insan doğduğu andan itibaren bir takım hak ve sorumluluklara sahiptir. Bir ülkenin refah düzeyinin artması, çocuklarına verdiği eğitimle ve onların haklarına duyarlılığıyla doğru orantılıdır. Bir toplumda çocuk hakları ihlal ediliyor ve onlar kötü muamele görüyorsa o ülkenin geri kalmış bir kültüre sahip olduğu söylenebilir. İnsan haklarına oldukça önem veren medeni toplumlar, korunmaya muhtaç bir varlık olarak çocuğun haklarını özellikle önemserler. Çünkü çocuk, toplumun bir parçasıdır ve onun aile ve toplum içindeki yerini hukuk kurallarıyla düzenlemek her medeni toplumun vazifesidir.

Çocuk hakları, insan haklarının bir parçasıdır ve 'çocuk hakları' olarak ayrıca belirtilmesinin nedeni, çocukların özel haklara sahip olması ve ayrıcalıklı konumda olması değil, onların gelişimlerinden ötürü bazı kendine has gereksinimlerinin olabileceğidir. Çocuk hakları, onun hem insan oluşundan hem de bakım, yetiştirilme ve korunmaya muhtaç olmasından kaynaklanan haklardır.

Çocuk hakları eğitimi, erken yaşlardan itibaren çocuklara verilmesi gereken bir eğitimidir. Çocuk haklarının hem büyüklere hem de çocuklara öğretilmesi gerekir. Günümüzde çocuk ihmal ve istismar vakalarının artması, değişen hayat şartlarına ve ilerleyen teknolojiye uyum sağlama gerekliliği, eğitim seviyesinin yükselmesiyle birlikte toplumun çocuklardan beklentilerinin artması gibi nedenlerle çocuk hakları eğitimine ne kadar erken başlanırsa o kadar iyi olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Akyüz, E. (2013). *Çocuk hukuku*. Ankara: Pegem Akademi.
- Allan, J., P'Anson, J. (2004). Children's rights in school: power, assemblies and assemblages. *The International Journal of Children's Rights*, 12, 123-138.
- Beeckman, K. (2004). Measuring the implementation of the right to education: Educational versus human rights indicators. *The International Journal of Children's Rights*, 12, 71-84.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'nin Çocuk Haklarına dair Sözleşme'ye ilişkin Genel Yorumları, 2001 – 2006. (2006). *International Children's Center*, Ankara.
- Ceylan, S.G. (2004). The effect of Roman law on modern legal systems. *Gazi University Faculty of Law Review*, VIII(1-2), 75-93.
- Cılga, İ. (2001). Demokrasi insan hakları kültürü ve çocuk hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Dinç, H., Biçkin, İ., Aycı, E. (2004). *Aile hukuku ve çocuk haklarına ilişkin uluslararası sözleşmeler*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Doğan, İ. (2000). *Akıllı küçük-çocuk kültürü ve çocuk hakları üzerine sosyo-kültürel bir inceleme*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erkul, A. (2016). Eski Türklerde evlenme gelenekleri. www.tarihtarih.com, 11.03.2016.
- Kafesoğlu, İ. (1993). *Türk milli kültürü*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Karadoğan, U. (2015). Çocuk kavramına tarih açısından bakış, *Farklı perspektiflerden çocukluk ve sosyolojisi* içinde (ed. Levent Eraslan), 59-92, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Koschaker, P. (1997). *Roma özel hukukunun ana hatları*. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları No:414, Ankara: Sevinç Matbaası.
- Köksal, H. (2008). Çocukluk, değişen dünya ve tarih öğretiminden beklentiler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 388-396.

- Mandaloğlu, M. (2013). İslamiyetten önce Türklerde aile hukuku. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 33, 133-159.
- Morrow, V. (1999). 'We are people too': Children's and young people's perspectives on children's rights and decision-making in England. *The International Journal of Children's Rights*, 7, 149-170.
- Ögel, B. (1979). *Türk kültürünün gelişme çağları*. Ankara: Kömen Yayınları.
- Platon, (2014). *Devlet*. İstanbul: Profil Yayınları.
- Platon, (1995). *Diyaloglar 2*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu*. Ankara: İmge Kitabevi.
- UNICEF, (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme el kitabı*. Türkiye: UNICEF.
- UNICEF, (2007). *Çocuk hakları ve gazetecilik uygulamaları, hak temelli perspektif*. Dublin: Teknoloji Enstitüsü.
- Washington, F. (2010). *5-6 yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katımlı çocuk hakları eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.