

Journal of Child and
Development (J-CAD)

**ÇOCUK
VE
GELİŞİM
DERGİSİ**
(ÇG-D)



Yıl / Year: 2018

Cilt / Volume: 2

Sayı / Number: 3

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

Haziran, 2019

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.

Önsöz

Çocuk gelişimi alanında bilimsel araştırmaları alana ücretsiz sunmanın bilginin küresel paylaşımını artıracığı 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;

- "Zihinsel Engelli çocuğu Olan Annelerin Yalnızlık Düzeyleri",
- "Hemşire ve Ebelerin Bebeğin Gelişimini Desteklemeye Yönelik Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi",
- "5-6 Yaş Çocukların Problem Çözme Becerilerinde Anne Baba Görüşlerinin İncelenmesi",
- "Milli Eğitim Bakanlığı 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programında Cinsel Gelişim ve Eğitim",
- "Dünya Ülkelerinde ve Türkiye'de Çocuk Müzelerine Bir Bakış"

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.

25.06.2019

Editör

Prof. Dr. Neriman ARAL

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|----|
| İç Kapak..... | i |
| Önsöz..... | i |
| İÇİNDEKİLER | ii |
| Zihinsel Engelli Çocuğu Olan Annelerin Yalnızlık Düzeyleri ¹ | 1 |
| Öz | 1 |
| Abstract | 1 |
| Giriş | 2 |
| Yöntem | 3 |
| Araştırmanın Modeli | 3 |
| Çalışma Grubu..... | 4 |
| Veri Toplama Araçları..... | 4 |
| Verilerin Analizi | 5 |
| Bulgular ve Tartışma | 5 |
| Sonuç ve Öneriler | 9 |
| Kaynakça | 11 |
| Hemşire ve Ebelerin Bebeğin Gelişimini Desteklemeye Yönelik Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi ¹ | 14 |
| Öz | 14 |
| Abstract | 14 |
| Giriş | 15 |
| Yöntem | 17 |
| Araştırma Modeli | 17 |
| Çalışma Grubu..... | 17 |
| Veri Toplama Araçları | 17 |
| Demografik Bilgi Toplama Formu | 17 |
| Bebğin Gelişimini Desteklemeye Yönelik Davranış Belirleme Ölçeği (Hemşire ve Ebe Formu) | 17 |
| Verilerin Analizi | 19 |
| Bulgular ve Tartışma | 19 |
| Sonuç | 21 |
| Kaynaklar | 22 |
| 5-6 Yaş Çocukların Problem Çözme Becerilerinde Anne-Baba Görüşlerinin İncelenmesi ¹ | 24 |
| Öz | 24 |
| Abstract | 24 |
| Giriş | 25 |
| Yöntem | 26 |
| Araştırmanın Modeli | 26 |
| Çalışma Grubu-Evren Örneklem | 26 |
| Veri Toplama Araçları..... | 26 |
| Problem Çözme Becerisi Ölçeği(PCBÖ) | 27 |
| Görüşme Formu..... | 27 |
| Verilerin Toplama Süreci..... | 27 |
| Verilerin Analizi | 28 |
| Bulgular ve Tartışma | 28 |
| Sonuç ve Öneriler | 31 |
| Kaynakça | 32 |
| Millî Eğitim Bakanlığı 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programında Cinsel Gelişim ve Eğitim ¹ | 34 |

| | |
|---|----|
| Öz | 34 |
| Abstract | 34 |
| Giriş | 35 |
| Yöntem | 36 |
| Bulgular ve Tartışma | 37 |
| Sonuç ve Öneriler | 42 |
| Kaynakça | 43 |
| Dünya Ülkelerinde ve Türkiye’de Çocuk Müzelerine Bir Bakış ¹ | 45 |
| Öz | 45 |
| Abstract | 46 |
| Giriş | 47 |
| Müze ve Eğitim | 48 |
| Çocuk Müzeleri..... | 49 |
| Amerika’da Çocuk Müzesi | 49 |
| Almanya Çocuk Müzeleri | 52 |
| Hindistan Çocuk Müzeleri..... | 53 |
| İngiltere Çocuk Müzeleri..... | 53 |
| Japonya Çocuk Müzeleri | 54 |
| Kanada Çocuk Müzeleri | 55 |
| Meksika Çocuk Müzeleri | 56 |
| Türkiye’de Bulunan Müzeler | 56 |
| İstanbul Oyuncak Müzesi..... | 57 |
| İzmir Oyuncak Müzesi..... | 57 |
| Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Oyuncak Müzesi..... | 58 |
| Antalya Oyuncak Müzesi..... | 59 |
| Rahmi M. Koç Müzesi | 60 |
| Sonuç | 60 |
| Kaynakça | 61 |

Zihinsel Engelli Çocuğu Olan Annelerin Yalnızlık Düzeyleri¹

The Loneliness Levels of Mothers of Children with Mental Disability

Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü
mudriyebicakci@gmail.com

Doç. Dr. Münevver Can YAŞAR İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği
Bölümü munevver2002@yahoo.com

Öz

Araştırma, zihinsel engelli çocuğu olan annelerin yalnızlık düzeylerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Afyon İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel eğitim kurumlarına devam eden zihinsel engelli çocukların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna, tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne en az bir yıldır devam eden ve tanı konulmuş zihinsel engelli olan 55 çocuğun annesi dahil edilmiş ve gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, çocuklar ve aileleri ile ilgili bilgi almak amacıyla "Demografik Bilgi Formu" ve annelerin yalnızlık düzeylerini belirlemek amacıyla Russell, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilen, Demir (1989) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan "UCLA Yalnızlık Ölçeği" kullanılmıştır. Annelerin UCLA Yalnızlık Ölçeği'nden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov (K-S) normallik testi ile analiz edilmiştir. Normallik testi sonucunda, ikili gruplarda İlişkisiz Örneklemeler İçin t-Testi, ikiden fazla gruplarda ise Tek Faktörlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Farklılığın gözlenmesi durumunda, gözlenen farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Post Hoc ikili karşılaştırma testlerinden olan Scheffe Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan annelerin yalnızlık düzeylerinin cinsiyet, doğum sırası ve engelin olduğu dönem değişkenlerinden etkilenmediği, ancak zihinsel engelin derecesine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farkın hangi gruptan kaynaklı olduğuna bakıldığında, annelerin toplam yalnızlık puanının engel derecesi ağır olanlarda, hafif ve orta olanlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Zihinsel engel, engel derecesi, annelerin yalnızlık düzeyi

Abstract

This study investigated the loneliness levels of mothers of children with mental disability. The population of the study consisted of mothers of children with mental disability and among those who were attending to special education institutions affiliated to Afyonkarahisar Provincial Directorate of National Education during 2014-2015 academic year. Volunteered mothers of 55 children who had been diagnosed as having mental disability and were attending to a randomly selected Special Education and Rehabilitation Center at least one year were included in the sample of the study. Demographical Information Form to collect information about children and their families and "UCLA Loneliness Scale" which was developed by Russel, Peplau and Ferguson (1978) and adapted by Demir (1989) to Turkish culture to investigate the mothers' loneliness levels were utilized as data collection tools. Distribution of mothers' scores on the UCLA Loneliness Scale was analyzed through Kolmogorov-Smirnov (K-S) Test for normality. After normality test, for two groups, Independent Samples t-Test; for more than two groups, One Way ANOVA were utilized. In the case of a difference, in order to find out which group caused the difference, Scheffe Test which is one

of the Post Hoc tests for binary comparison. As a result, it was conclude that loneliness level of mothers had not been affected by children's gender, birth order and the age when the disability was diagnosed; on the other hand, it was reported that the level of the mental disability significantly affected the loneliness level of mothers. When the cause of the difference was investigated, it was revealed that total loneliness scores of mothers whose children had higher level of disability were significantly higher than the scores of mothers whose children's disability levels were low or medium.

Keywords: *Mental disability, disability level, loneliness level of mother*

Giriş

Zihinsel engel, gelişim sürecinde ortaya çıkan biliş, dil, motor ve sosyal-duygusal yetiler gibi zekanın çeşitli boyutlarında 'bozulma' ile belirlenebilen ve çevreye uyum yeteneklerinde azalma ile karakterize, toplumun %2-3'ünde görülen bir yetersizliktir (Abasiubong, Obembe ve Ekpo, 2006; Çifci Tekinarslan, 2013; Keskin vd., 2010; Witt, Riley ve Coiro, 2003).

Zihin engeli olan çocuklar, özel eğitime gereksinimi olan çocuklar içerisinde oldukça önemli bir grubu oluşturmakta, homojen bir grup olmadığından, çeşitli özelliklerine bağlı olarak kendi içinde önemli bireysel farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar, onların toplum yaşamına hazırlanmalarında gerekli olan birçok beceriyi öğrenmede başkalarının yardımına daha fazla gereksinim duymalarına yol açabilmektedir. Özellikle, diğer bireylerin kendi başlarına ya da çok az yardımla öğrendikleri birçok beceriyi zihinsel engeli olan çocuklar kendi başlarına öğrenmede güçlük çekebilmektedirler (Eripek ve Vuran, 2010). Bütün çocukların eğitiminde olduğu gibi zihinsel engeli olan çocukların eğitiminde de onların ileride başkalarına bağımlı olmadan yaşamlarını sürdürmeleri, kendi kendilerine yeterli duruma gelmeleri ve toplumla bütünleşmeleri amaçlanmaktadır (Çifci Tekinarslan, 2013).

Engelli bir çocuğa sahip olmak, engel derecesi ne olursa olsun birtakım özel güçlükleri beraberinde getirmektedir. Bu güçlükler; psikolojik durum, maddi durum, eğitim durumu, yaşam tarzı (sosyo-kültürel ve boş zamanları değerlendirme etkinlikleri vb.), aile çevresi ve sosyal çevre ile ilişkiler ve çocuğun engel durumu olarak gruplandırılabilir (Bilge, Genç ve Nişli, 2005; Karadağ, 2009; Özşenol vd., 2003). Yapılan araştırmalar, engelli çocuğun aile yaşamına getirdiği ek streslerle aile içi ve dışı ilişkilerin, ailenin ekonomik durumunu olumsuz yönde etkileyebildiğini; pek çok anne babanın artan düzeyde kaygı, depresyon ve düşük benlik saygısı gösterdiklerini, evlilik ilişkilerinde bozulma ve kişisel uyumlarında azalma olduğunu ortaya koymuştur (Bagenholm ve Gillberg, 1991; Girli vd., 2000; Hill, Newmark ve Le Grange, 2003).

Zihinse engel, aile için katlanılması güç, stresli bir durumdur. Zihinsel engeli olan çocuklar, bir yetişkine sürekli bağımlı olabilir ve yaşamı boyunca bakım desteğine gereksinim duyabilirler. Bu nedenle aile bireyleri tarafından çoğu zaman engelin kabullenilmesinde zorluklar yaşanmaktadır. Bu gerçeklikle birlikte aile üyelerini zorlu bir süreç beklemekte ve ailenin işleyişinde, aile üyelerinin rol ve sorumluluklarında önemli değişiklikler meydana gelmektedir (McConkey vd., 2008). Zihinsel engeli olan çocuğa sahip anne-babalar çoğu zaman utanç, suçluluk, öfke, keder, kaygı, düş kırıklığı, irritabilite gibi karşıt duygular yaşamaktadır (Bumin, Günal ve Tükel, 2008; Keskin vd., 2010). Zihinsel engeli olan, bakıma muhtaç bir çocuğun varlığıyla birlikte özellikle çocuğun amaçsız hareketlerinin arttığı durumlarda,

anne-babaların iyilik hali ve anne-babalık davranışları da olumsuz yönde etkilenebilmektedir (Shin ve Crittenden, 2003). Baxter, Cummins ve Yiolitis (2000), ailenin zihinsel engeli olan çocuğa dair üzüntüsünün şiddeti zamanla azalsa da engeli olan çocuğun bakımı, gereksinimleri ve geleceğine yönelik kaygılarında bir değişiklik olmadığını saptamışlardır. Witt, Riley ve Coiro (2003) ve Uğuz vd. (2004) yaptıkları araştırmalarda, zihinsel engeli olan çocuğa sahip annelerin sağlıklı çocuklara sahip annelere göre özgüven ve evlilik uyumu düzeylerinin de daha düşük olduğunu belirlemişlerdir.

Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerde yaşanan problemlerin yoğunluğu engel tipine, derecesine, ailenin durumu algılama şekline, destek sistemlerine ve yetersizlik konusundaki bilgi düzeyine göre değişiklik göstermektedir (Koçak Uyaroğlu ve Bodur, 2009). Çocuğun engelinin, anne babasının aile içi ve toplumsal yaşantılarına farklı etkileri olmaktadır. Anne temel bakım, aile içi iş ve ilişkileri sürdürmekte, baba ise genellikle ailenin maddi kaynaklarını sağlayarak çocukla ilgili aile içi sorumluluklardan uzak kalmaktadır. Bu durumda engeli olan çocuğun etkileri anne üzerinde daha fazla görülmektedir (Knafl ve Zoeller, 2000; Özşenol vd., 2003; Rodriguez ve Murphy, 1997). Engelli çocuğa sahip ailelerin deneyimlerinin ve beklentilerinin anne ve babalara göre değiştiği ifade edilmekte, bu durumdan anneler ruhsal anlamda babalardan daha fazla etkilenmekte (Toros, 2002) ve kendilerini daha yalnız hissetmektedirler. Genelde fiziksel olarak tek başına olma durumu olarak ifade edilen yalnızlık; bireyin yaşamakta olduğu sosyal ilişkiler ile yaşamak istediği ilişkiler arasında görülen farktan ve çelişkiden dolayı ortaya çıkmakta, rahatsız edici psikolojik durum olarak tanımlanmaktadır. Birey diğerleri ile beraber olduğu zaman da yalnızlığı yaşayabilir. Yaşanan sosyal ilişkilerin yetersizliği ve bu ilişkilerden alınan doyum düzeyinin düşük oluşu yalnızlık duygusunun temelini oluşturur. Dolayısıyla yeterli destek sistemi özel gereksinimli çocukların annelerinin kendilerini iyi hissetmelerini sağlamak açısından anahtar bir etkidir. Yapılan araştırmalarda da ailelerin, özellikle bakım sorumluluğunu üstlenen k işler olarak annelerin engelli olan çocuklarına bakmak için işlerinden ayrılmak zorunda kaldıkları, buna bağlı olarak ekonomik zorluk çektikleri, güven sorunu ve kişisel memnuniyetsizlik duygusu yaşadıkları, eşleri ve diğer aile fertleri tarafından suçlandıkları, stres, umutsuzluk, depresyon ve anksiyete düzeylerinin daha yüksek olduğu, üzüntü, kızgınlık ve yalnızlık hissettikleri belirtilmektedir (Akdere, Acar ve Baştuğ, 2009; Kiani ve Nami, 2017; Şen ve Yurtsever, 2007; Sivrikaya ve Tekinarslan, 2013; Smith ve Grzywacz, 2014; Weiss, 2002; Yıldırım, Hacıhasanoğlu ve Karakurt, 2012). Bu noktadan hareketle araştırma, zihinsel engelli çocuğu olan annelerin yalnızlık düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

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

Araştırmanın Modeli

Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin yalnızlık düzeylerinin incelendiği bu araştırma, genel tarama modeli tipindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle

betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Araştırmada herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Afyon İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel eğitim kurumlarına devam eden zihinsel engeli olan çocukların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna, tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne en az bir yıldır devam eden ve tanı konulmuş zihinsel engelli çocuğa sahip 55 anne dahil edilmiştir. Araştırmada gönüllülük esas alınmıştır.

Araştırmaya dahil edilen annelerin 5-12 yaş aralığında olan çocuklarının %50,9'unun kız, %49,1'inin erkek olduğu; çocukların %45,5'inin ilk çocuk olduğu; %34,5'inin iki kardeşe sahip olduğu ve %60'ının dört yıldır özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam ettiği belirlenmiştir. Çocukların %27,3'üne doğum öncesi, %18,2'sine doğum anı ve %54,5'ine doğum sonrası zihinsel engel tanısının konulduğu; çocukların %32,7'sinin hafif derecede, %36,3'ünün orta derecede, %31,9'unun ağır derecede zihinsel engelinin olduğu saptanmıştır. Annelerin demografik özellikleri incelendiğinde, %54,52'inin 30-39 yaş aralığında olduğu; %87,3'ünün ilköğretim mezunu olduğu ve %98,2'sinin çalışmadığı belirlenmiştir. Ayrıca anneler çocuklarının engel nedenlerini, sırasıyla yüksek ateş ve havale, ateşli hastalıklar, doğum anında oluşan oksijen yetersizliği, beyin gelişimindeki problemler, yanlış ilaç kullanımı, erken doğum ve akraba evliliği olarak belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocuklar ve aileleri ile ilgili bilgi almak amacıyla "Demografik Bilgi Formu" ve annelerin yalnızlık düzeylerini belirlemek amacıyla "UCLA Yalnızlık Ölçeği" kullanılmıştır. Veri toplama araçları anneler tarafından doldurulmuştur.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen formda çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, engelin olduğu dönem, engel derecesi, engelin nedenleri, annenin yaşı, öğrenim düzeyi ve çalışma durumunu belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

UCLA Yalnızlık Ölçeği: Russell, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilen, Russell (1980) tarafından yeniden gözden geçirilerek yeni versiyonu hazırlanan, Demir (1989) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan UCLA Yalnızlık Ölçeği (University of California Los Angeles, Loneliness Scale), bireylerin yalnızlık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçekte yer alan her bir ifadenin

içerdiği durumun ne derece birey tarafından yaşanıldığı, “Ben bu durumu HİÇ yaşamam”, “Ben bu durumu NADİREN yaşarım”, “Ben bu durumu BAZEN yaşarım”, “Ben bu durumu SIK SIK yaşarım” şeklinde dörtlü likert tipi bir dereceleme ile belirlenmektedir. Ölçek yarısı olumlu, diğer yarısı olumsuz olan (10 olumsuz ifade-10 olumlu ifade) 20 maddeden oluşmaktadır. Olumlu ifadeler sosyal ilişkilerden alınan doyumu yansıtırken, olumsuz ifadeler sosyal ilişkilerden alınan doyumsuzluğu yansıtmaktadır. Bu maddelerin seçiminde her bir maddenin öznel yalnızlık değerlendirme indeksi ile olan korelasyon değerleri ölçüt alınmıştır. Kişiyi en iyi ifade ettiği düşünülen seçeneğin işaretlenmesi yoluyla ölçek yanıtlanmaktadır. Puanlama yapılırken olumlu ifadeler olumsuz ifadelerin aksine tersine puanlanmaktadır (1=4, 2=3, 3=2, 4=1). Bu olumlu maddeler ölçekte 1, 4, 5, 6, 9, 10, 15, 16, 19 ve 20 numaralı maddeler ile temsil edilmiştir. Her bir maddenin 1 ile 4 arasında puan almasından dolayı, toplamda ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 ve alınabilecek en yüksek puan 80’dir. Puanın düşüklüğü yaşanan yalnızlık duygusunun azlığına işaret ederken, puanın yükselmesi yaşanan yalnızlık duygusunun yoğunluğunun artmasına işaret etmektedir (Akt. Demir, 1989).

Verilerin Analizi

Annelerin UCLA Yalnızlık Ölçeği’nden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov (K-S) normallik testi ile analiz edilmiştir. Normallik testi sonucunda, ikili gruplarda İlişkisiz Örneklemeler İçin t-Testi (Independent Samples t Test), ikiden fazla gruplarda ise Tek Faktörlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Farklılığın gözlenmesi durumunda, gözlenen farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Po st Hoc ikili karşılaştırma testlerinden olan Scheffe Testi uygulanmıştır (Büyüköztürk vd., 2011). Gruplar arası farklılık incelenirken; anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup $p < 0,05$ olması durumunda gruplar arası anlamlı farklılığın olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin yalnızlık düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bulguları tablolar halinde sunularak tartışılmıştır.

Tablo 1. *Annelerin Çocuklarının Cinsiyetine Göre UCLA Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin t-Testi Sonuçları*

| <i>Cinsiyet</i> | <i>n</i> | <i>̄</i> | <i>Med.</i> | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | <i>SS</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|----------|-------------|-------------|-------------|-----------|----------|----------|
| Kız | 28 | 46,61 | 46 | 24 | 66 | 12,05 | 0,496 | ,622 |
| Erkek | 27 | 45,11 | 44 | 31 | 63 | 10,21 | | |

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan annelerin çocuklarının cinsiyetlerine göre toplam yalnızlık puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=0,496$, $p>0,05$). Buna göre, artan eğitim seviyesi ve değişen toplum yapısı göz önüne alındığında anne-babaların kız ve erkek çocukları için benzer beklentilere ve kaygılara sahip oldukları söylenebilir.

Bakım gereksinimlerinin arttığı zihinsel engeli olan çocuklarda; toplumun halen cinsiyet rollerine karşı duyarlı olduğu, erkek çocukların bakımlarının başkaları tarafından karşılanmasının doğal kabul edildiği ve kız çocukların kendi bakımları konusunda bağımlı olmalarının ailelerde çocukların geleceğine yönelik daha çok kaygı uyandırdığı ve kız çocukların ergenlikteki fiziksel değişikliklerinin bu kaygıları arttırdığı belirtilmektedir (Aydoğan ve Darıca, 2000). Engeli olan çocuğa sahip ailelerle yapılan araştırmalar, genellikle çocuğun engeli nedeniyle annenin babaya göre daha çok etkilendiğini, daha çok stres altında olduklarını ve anksiyete düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Esdaile ve Greenwood, 2003; Glidden ve Schoolcraft, 2003; Hasting, 2003; Macias vd., 2003; Rodriguez ve Murphy, 1997; Şen, 2004). Akandere, Acar ve Baştuğ (2009) yaptıkları araştırmada, kız çocuğuna sahip olan annelerin yaşam doyumu puanlarının, babaların yaşam doyumu puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu, erkek çocuğa sahip anne ve babaların umutsuzluk, gelecek ile ilgili duygu ve beklentiler, motivasyon kaybı, umut ve yaşam doyumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Ergin, vd. (2007) engeli olan çocuğun cinsiyetinin, anne babaların depresyon düzeyleri üzerinde etkili olmadığını saptamışlardır. Ancak, kız çocuğu olan ailelerin depresyon düzeylerinin, erkek çocuğu olanlara oranla daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Aydoğan ve Darıca (2000) da yaptıkları araştırmada cinsiyetin, farklı yetersizlikleri olan çocuğa sahip anne-babaların umutsuzluk düzeyleri üzerinde etkili olmadığını, fakat kız çocuğu olan anne - babaların umutsuzluk düzeylerinin, erkek çocuğu olanlara oranla daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Görüldüğü gibi araştırma sonucundan farklı olarak annelerin kız ve erkek çocukları için farklı beklenti ve kaygılara sahip olduğu yönünde araştırmalar bulunmaktadır. Ancak bu araştırmada sıra ortalamaları düşünüldüğünde kısmen de olsa kız çocuğu olan annelerin yalnızlık düzeylerinin yükselmesi benzerlik göstermektedir.

Tablo 2. *Annelerin Çocuklarının Doğum Sırasına Göre UCLA Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

| <i>Doğum Sırası</i> | <i>n</i> | <i>X̄</i> | <i>Med.</i> | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | <i>SS</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---------------------|----------|-----------|-------------|-------------|-------------|-----------|----------|----------|
| İlk Çocuk | 25 | 46,76 | 46 | 24 | 66 | 12,38 | | |
| Ortanca | 16 | 47,75 | 47,5 | 30 | 61 | 9,38 | 1,101 | ,340 |
| Son Çocuk | 14 | 42,14 | 38,5 | 29 | 61 | 10,35 | | |

Tablo 2 incelendiğinde; zihinsel engelli çocuğu olan annelerin çocuklarının doğum sırasının yalnızlık puanları açısından anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir ($F=1,101$, $p>0,05$). Anlamlı farklılık olmamasına rağmen ortalama puanlar incelendiğinde, ortanca çocuğunda zihinsel engel olan annelerin ilk ve son çocuğunda zihinsel engel olan annelere göre kendilerini daha yalnız hissettikleri söylenebilir. Buna göre, annelerin sağlıklı bir çocuğa sahip olduktan sonra engeli olan bir çocuğa sahip olması kendilerini daha yalnız hissetmelerine neden olmuş olabilir. Engelli çocuğu olan annelerin; psikolojik, sosyal ve ekonomik sorunları çözmekte en fazla çabalayan kişi olduğu ve diğer çocuklarının gereksinimlerine ek olarak engeli olan çocuğun günlük yaşamını düzenlemeye çalışırken bu iş içinde yalnızlık çektikleri belirtilmektedir (Özşenol vd., 2003). Sağlıklı yaşlılarına oranla daha fazla bakım ve destek gereksinimi olan zihinsel engelli bir çocuğa sahip olma; anneler üzerinde daha derin etkiler bırakmakta ve onlara daha çok sorumluluk yüklenmektedir (Koçak Uyaroğlu ve Bodur, 2009). Aileler çocuklarının bakım talepleriyle ne kadar iyi baş edebilirlerse, çocuklarının gereksinimlerine de o kadar katkıda bulunabilirler (Doğru ve Arslan, 2008). Bazı araştırmalarda eşlerin yardımlaşması ve yakın çevrenin yardım desteğinin ailenin yeniden yapılanmasında etkili olduğu belirtilmektedir (Knafl ve Zoeller, 2000). Rodrigue, Morgan ve Geffken (1992) yaptıkları araştırmada, babaların çocuğun bakımına daha az katkıda bulduklarını, eşlerin yardımlaşmadığını bulmuşlar, bu nedenle de annenin çocuğun probleminden daha fazla etkilendiğini ortaya koymuşlardır. Sağlıklı çocuklar ile birlikte zihinsel engelli bir çocuğa sahip olma annenin sorumluluklarını daha da fazla artıracaktır. Ortanca çocuğunda zihinsel engel olan annelerin yalnızlık düzeylerindeki farklılaşmanın kaynağı annelerin sorumluluklardaki artış olabilir.

Tablo 3. *Annelerin Çocuklarının Zihinsel Engelinin Oluştuğu Döneme Göre UCLA Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

| <i>Engelin Oluştuğu Dönem</i> | <i>n</i> | <i>X̄</i> | <i>Med.</i> | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | <i>SS</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-------------------------------|----------|-----------|-------------|-------------|-------------|-----------|----------|----------|
| Doğum öncesi | 15 | 45,87 | 48 | 30 | 60 | 8,66 | | |
| Doğum anı | 10 | 43,80 | 42 | 24 | 63 | 13,55 | 0,226 | ,799 |
| Doğum sonrası | 30 | 46,57 | 45 | 29 | 66 | 11,61 | | |

Tablo 3 incelendiğinde; zihinsel engelli çocuğu olan annelerin yalnızlık puanları üzerinde engelin oluştuğu dönemin anlamlı etki yaratmadığı görülmektedir ($F=0,226$, $p>0,05$). Anlamlı farklılık olmamasına rağmen ortalama puanlar incelendiğinde; engeli doğum sonrasında oluşan çocuğa sahip annelerin, engeli doğum öncesi ve doğum anında oluşan çocuğa sahip annelere göre kendilerini daha yalnız hissettikleri söylenebilir. Doğum sonrası süreçte fark edilen bu durum hem annenin sunulan yaşamı hem de doğan bebeğin kabulünü zorlaştırmakta ve annelik hüznü ile başlayan bu süreç depresyona kadar gidebilmektedir (Keskin vd., 2010). Bu durum da annelerin zihinsel engelli çocuğu kabul sürecini geciktirmekte dolayısı ile kendilerini yalnız hissetmelerine neden olabilmektedir.

Anne babaların yaşadığı kaygı ve depresyonun şiddeti, anne-babaların kullandığı baş etme düzeneklerine göre de farklılık göstermektedir (Hamly n Wright, Draghi Lorenz ve Ellis, 2007; Kermanshahi vd., 2008). Çocuğa zihinsel engel tanısı konması ile birlikte, anne baba sosyal destek arama ya da sorunun çözümünü planlama gibi sorun merkezli baş etme düzeneklerini kullanmaya başlamaktadır (Lenhard vd., 2005). Doğum sonrası zihinsel engel tanısında uzmanların engelin ne olduğunu, neden olduğunu anlatmaması; aileler açısından durumun daha da bilinmez hale gelmesine neden olabilmektedir. Aileler yeterince aydınlatılmadığı zaman hem ailesini hem çocuğunu yıpratmakta, kendilerini suçlamakta ve kaygı düzeyleri artmaktadır. Anne babanın kaygısı; daha sıklıkla diğer aile üyeleri ve çevre tarafından çocuğun engeliyle ilgili olarak kendilerine yönelik suçlamalarla belirgin hale gelen negatif ve tehlikeli bir duygudur. Genellikle çevre tarafından ailenin sosyal açıdan dışlanması ile izole bir yaşantı sürmesi ve yoğun duygusal kontrol kaybı yaşamaları ile belirginleşmektedir (Olsson ve Hwang, 2003). Karadağ (2009) da annelerin aileden algıladıkları sosyal destek düzeyi arttıkça umutsuzluk düzeylerinin azaldığını belirtmiştir. Doğum sonrası nedenlere bağlı olarak zihinsel engelli çocuğu olan annelerin kendilerini yalnız hissetmeleri sonucunun, sosyal destek düzeylerinin yetersiz olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 4. *Annelerin Çocuklarının Zihinsel Engelin Derecesine Göre UCLA Yalnızlık Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

| <i>Engel Derecesi</i> | <i>n</i> | \bar{X} | <i>Med.</i> | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | <i>SS</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>İkili Karşılaştırma</i> |
|------------------------------|----------|-----------|-------------|-------------|-------------|-----------|----------|----------|----------------------------|
| Hafif Düzeyde Zihinsel Engel | 18 | 38,17 | 35,5 | 24 | 61 | 9,52 | | | |
| Orta Düzeyde Zihinsel Engel | 20 | 45,25 | 44,5 | 28 | 66 | 10,29 | 14,826 | ,000* | A-C B-C |
| Ağır Düzeyde Zihinsel Engel | 17 | 54,76 | 56 | 43 | 66 | 6,58 | | | |

* $p<0,05$

Tablo 4 incelendiğinde; zihinsel engelli çocuğu olan annelerin yalnızlık puanları ile engel derecesi grupları arasında toplam puan açısından anlamlı derecede farklılık görülmektedir ($F=14,826$, $p<0,05$). Farkın hangi gruptan kaynaklı olduğuna bakıldığında, annelerin toplam yalnızlık puanının engel derecesi ağır olanlarda, hafif ve orta olanlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, ağır düzeyde zihinsel engelli çocuğu olan annelerin kendilerini daha yalnız hissettikleri söylenebilir.

Çocuklarının engeli olduğunu öğrendikten sonra annelerin ilk tepkisi üzüntü ve depresyondur. Bu tepkileri karmaşa, pazarlık etme, kabul ve uyum gibi davranışlar izlemektedir. Yıldırım ve Akçamete'nin (2014) yaptıkları araştırmada özel gereksinimli çocuğa sahip olan anneler; çocuğun tanısını öğrendikten sonra çok yaşadıklarını ve sosyal yaşama katılmadıklarını, insanların onlara acıyarak baktıklarını ve bunu hissettirdiklerini, çevreden sürekli özel gereksinimli çocukla ilgili soru sorulması nedeniyle çocukla birlikte dışarı çıkmadıklarını, misafirlige hatta markete dahi gidemediklerini ve toplum tarafından dışlandıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalar zihinsel engeli olan çocuğa sahip annelerin kaygı düzeylerinin, engelli çocuğu olmayan annelere göre daha yüksek olduğunu (Glidden ve Schoolcraft, 2003; Macias vd. 2003), özel gereksinimli çocuğa sahip anneler içerisinde de zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin, diğer annelere oranla daha fazla stres ve depresyon yaşadığını (Özşenol vd., 2003; Smith ve Grzywacz, 2014) göstermektedir. Keskin vd. (2010) araştırmalarında zihinsel engeli olan çocuğa sahip anne babaların durumluk kaygılarının yüksek olduğunu ve anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarının aşırı annelik yönünde baskın olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Kelly, Zuckerman ve Rosenblatt (2008) annenin; annelik sorumluluğunun fazla olduğu durumlarda, annenin kaygısının yüksek olduğunu belirtmektedir. Özşenol vd. (2002) yaptıkları araştırmada da engelli çocuklarının durumundan dolayı annelerin çoğunluğunun yoğun üzüntü yaşadıklarını belirlemişlerdir. Engelin derecesi arttıkça çocuğun bağımlılığı ve ailenin sorumluluğu artmakta, bu nedenle kaygı düzeyi daha da yükselmektedir (Aksaz, 1990). Oysa ailenin destek sistemlerinin olması ailenin problemlerle daha kolay baş edebilmesini sağlamakta, ailenin stresini azaltmakta ve uyumunu kolaylaştırmaktadır (Taaniya vd., 2002). Sivrikaya ve Çifci Tekinarslan (2013) annelerin algıladıkları sosyal desteğin artması ile aile stresinin ve aile yükünü azaldığını ortaya koymuştur. Görüldüğü gibi araştırma sonucunu kısmen destekleyici bu sonuçlar, ağır derecede zihinsel engelli çocuğu olan annelerin yalnızlık düzeylerinin yüksek olmasının nedenini yeterince sosyal destek alamamalarından kaynaklı olabileceğini düşündürmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Engel ve buna bağlı olarak görülen yetersizlikler, aileler için büyük bir üzüntü kaynağıdır. Ailede görülen suçluluk, kaygı, yetersizlik ve yalnızlık duygusu; çocukların bakımında, gelişimlerinin desteklenmesinde ve eğitimlerinde büyük sorunlara neden olmaktadır. Bu süreçte çocuğun bakımını büyük oranda üstlenen ve çocuk için daha çok çabalayan annenin sosyal yaşamı ve sosyal etkinlikleri azalmakta, diğer rollerini yerine getirmekte zorlanmakta ve daha fazla sosyal desteğe gereksinim duymaktadır. Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin yalnızlık düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonucunda, araştırmaya katılan annelerin yalnızlık düzeylerinin cinsiyet, doğum sırası ve engelin olduğu dönem değişkenlerinden

etkilenmediği, ancak zihinsel engelin derecesine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farkın hangi gruptan kaynaklı olduğuna bakıldığında, annelerin toplam yalnızlık puanının engel derecesi ağır olanlarda, hafif ve orta olanlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p < .05$).

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir;

- Engelli çocuğu olan annelerin ruhsal durumları yakından izlenerek, duygusal paylaşımlarını ve engel ile ilgili sorunlarla başa çıkma yöntemlerini kolaylaştıracak destek hizmetleri sağlanabilir.
- Ailelerin kendilerini dinleyen ve anlayan bir profesyonel olduğunda endişe ve kaygılarının azaldığı, kendilerine güven duygularının arttığı düşünüldüğünde; çocuklarının büyüme sürecinde annelerin kendilerine güven duygularının artmasını sağlayacak eğitim programları geliştirilebilir.
- Özel gereksinim konusunda toplumsal bilincin önemi düşünüldüğünde, engellilik durumunun hem tıbbi hem de eğitsel yönden tanı ve teşhisinin mümkün olduğunca erken yapılarak, özel eğitim konusunda ailelerin bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Engeli olan çocuğa sahip anne ve babalar için aile danışma merkezleri açılarak, ailelerin farklı engel türleri için geliştirilmiş eğitim programlarından yararlanmaları sağlanabilir. Aile danışma merkezlerinde; anne babalara kurslar, seminerler, broşürler, televizyon ve radyo programları vb. sunularak birbirleriyle etkileşimleri güçlendirilebilir.
- Aile içerisinde çocuğun bakımı ve eğitimi ile ilgili iş bölümüne gidilerek, tüm sorumluluğun annelere bırakılmaması ve öncelikli olarak annenin ailesi tarafından desteklenmesi konusunda bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.
- Özel eğitim hizmeti veren kurumlar, sağlık kuruluşları, rehberlik ve araştırma merkezleri vb. gibi kurumların sayısı ve kalitesi artırılarak, mümkün olduğu kadar fazla aileye ulaşılmalı, bu kurumlarda aile destek grupları oluşturulmalıdır. Böylece diğer engelli çocuk aileleri ile birlikte “grup” çalışmaları yapılarak anne babaların yalnız olmadıklarını anlamaları, kendi sorunlarına benzer sorunları olan pek çok anne – baba olduğunu öğrenerek duygu ve düşüncelerini paylaşmaları sağlanabilir.
- Ayrıca annelerin engelli çocuğa sahip olmaktan etkilenme ve kabullenme düzeylerini belirlemek için daha geniş örneklem gruplarında çalışılması gerektiğini, çalışmanın sadece anneleri değil babalar ve kardeşleri de kapsamının ailenin değerlendirilmesi ve aileye sağlanacak desteğin belirlenmesinde önemli olabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Abasiubong, F., Obembe, A., & Ekpo, M.A. (2006). Controlled study of anxiety and depression in mothers of children with learning disability in Lagos, Nigeria. *Nigerian Journal of Medicine*, 15(2), 124-127.
- Akandere, M., Acar, M., & Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 23-32.
- Aksaz, N.K. (1990). Otistik çocukların ve öğretilbilir zihinsel özürli çocukların anne babalarının kaygı düzeyleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 7(25), 14-20.
- Aydoğan, A. & Darica, N. (2000). Özürli çocuğa sahip anne-babaların umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk Forumu Dergisi*, 3(2), 25-31.
- Bagenholm, A. & Gillberg, C. (1991). Psychosocial effects on siblings of children with autism and mental retardation: A population-based study. *Journal of Mental Deficiency Research*, 35(4), 291-307.
- Baxter, C., Cummins, R.A., & Yiolitis, L. (2000). Parental stress attributed to family members with and without disability: a longitudinal study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 25(2), 105-119.
- Bilge, A., Genç, R.E., & Nişli, İ. (2005). Toplumsal bir sorun: Engellilik ve hemşirelik yaklaşımı. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 21, 181-190.
- Bumin, G., Günal, A., & Tükel, D. (2008). Anxiety, depression and quality of life in mothers of disabled children. *S.D.Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(1), 6-11.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çıfci Tekinarslan, İ. (2013). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler. Diken, İ. (Ed.). *Özel Eğitime Gerekli Olan Öğrenciler İçin Özel Eğitim* (8. Baskı), (s.135-166). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, A. (1989). UCLA Yalnızlık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7-23.
- Doğru, S.S. & Arslan, E. (2008). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyi ile durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 543-553.
- Ergin, D., Şen, N., Eryılmaz, N., Pekuslu, S., & Kayacı, M. (2007). Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin depresyon düzeyi ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10(1), 41-48.
- Eripek, S. & Vuran, S. (2010). Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi. Akçamete, A.G. (Ed.). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereklinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (3. Baskı) (s.245-282). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Estdaile, S.A. & Greenwood, K.M. (2003). A comparison of mothers' and fathers' experience of parenting stress and attributions for parent child interaction outcomes. *Occupational Therapy International*, 10(2), 115-126.
- Girli, A., Yurdakul, A., Sarısoy, M., & Özkes, M. (2000). Zihinsel engelli ve otistik çocukların anne-babalarına yönelik grup danışmanlığının depresyon, benlik saygısı ve tutumları üzerine etkisi. *Saray Rehabilitasyon*, 6, 2-9.
- Glidden, L.M. & Schoolcraft, S.A. (2003). Depression: its trajectory and correlates in mothers rearing children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4-5), 250-263.
- Hamlyn Wright, S., Draghi Lorenz, R., & Ellis, J. (2007). Locus of control fails to mediate between stress and anxiety and depression in parents of children with a developmental disorder. *Autism*, 11, 489.
- Hastings, R.P. (2003). Child behaviour problems and partner mental health as correlates of stress in mothers and fathers of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4-5), 231-237.
- Hill, F., Newmark, R., & Le Grange, L. (2003). Subjective perceptions of stress & coping by mothers of children with an intellectual disability: a needs assessment. *International Journal of Special Education*, 18(1), 36-43.
- Karadağ, G. (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(4), 315-322.
- Kelly, J.F., Zuckerman, T., & Rosenblatt, S. (2008). Promoting first relationships: A relationship-focused early intervention approach. *Infants Young Child*, 21, 285-295.

- Kermanshahi, S.M., Vanaki, Z., Ahmadi, F., Kazemnejad, A., Mordoch, E., & Azadfalsh, P. (2008). Iranian mothers' perceptions of their lives with children with mental retardation: a preliminary phenomenological investigation. *Journal Developmental and Physical Disabilities*, 20(4), 317-326.
- Keskin, G., Bilge, A., Engin, E., & Dülgerler, Ş. (2010). Zihinsel engelli çocuğu olan anne -babaların kaygı, anne-baba tutumları ve başa çıkma stratejileri açısından değerlendirilmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 11, 30-37.
- Kiani, B. & Nami, M. (2017). A comparative analysis on psychological well-being in mothers of autistic, blind and normal-functioning children. *Psychology and Neuroscience*, 10(1), 83-90.
- Knafl, K. & Zoeller, L. (2000). Childhood chronic illness: A comparison of mothers' and fathers' experiences. *Journal of Family Nursing*, 6(3), 287-302.
- Koçak Uyaroğlu, A. & Bodur, S. (2009). Zihinsel yetersizliği olan çocukların anne-babalarında kaygı düzeyi ve bilgilendirmenin kaygı düzeyine etkisi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(5), 405-412.
- Lenhard, W., Breitenbach, E., Ebert, H., Schindelbauer Deutscher, H.J., & Henn, W. (2005). Psychological benefit of diagnostic certainty for mothers of children with disabilities: lessons from Down syndrome. *American Journal Medical Genetics, Part A*, 133A(2), 170-175.
- Macias, M.M., Saylor, C.F., Rowe, B.P., & Bell, N.L. (2003). Age-related parenting stress differences in mothers of children with spina bifida. *Psychological Reports*, 93(2), 1223-1232.
- McConkey, R., Truesdale Kennedy, M., Chang, M.Y., Jarrah, S., & Shukri, R. (2008). The impact on mothers of bringing up a child with intellectual disabilities: a cross-cultural study. *International Journal of Nursing Studies*, 45(1), 65-74.
- Olsson, M.B. & Hwang, P.C. (2003). Influence of macrostructure of society on the life situation of families with a child with intellectual disability: Sweden as an example. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4-5), 328-341.
- Özşenol, F., Ünay, B., Aydın, İ., Akın, R., & Gökçay, E., (2002). En gelli çocuklara sahip ailelerin psiko-sosyal durumlarının incelenmesi. *Güllhane Tıp Dergisi*, 44(2), 188-194.
- Özşenol, F., Işıkhana, V., Ünay, B., Aydın, H.İ., Akın, R., & Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Güllhane Tıp Dergisi*, 45(2), 156-164.
- Rodrigue, J.R., Morgan, S.B., & Geffken, G. (1992). Psychosocial adaptation of fathers of children with autism, down syndrome and normal development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22(2), 249-263.
- Rodriguez, C.M. & Murphy, L.E. (1997). Parenting stres and abuse potential in mothers of children with developmental disabilities. *Child Maltreatment*, 3, 245-252.
- Sivrikaya, T. & Çifci Tekinarşlan, İ. (2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerde stres, sosyal destek ve aile yükü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2) 17-29.
- Shin, J.Y. & Crittenden, K.S. (2003). Well-being of mothers of children with mental retardation: an evaluation of the double ABCX model in a cross-cultural context. *Asian Journal of Social Psychology*, 6(3), 171-184.
- Smith, A. M. & Grzywacz, J.G. (2014). Health and well-being in midlife parents of children with special health needs. *Families, Systems, and Health*, 32(3), 303-312.

- Şen, E. (2004). *Engelli çocuğu olan ailelerin yaşadığı güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Şen, E. & Yurtsever, S. (2007). Difficulties experienced by families with disabled children. *Journal of Specialists in Pediatric Nursing JSPN*, 12(4), 238-252.
- Taaniala, A., Syrjala, L., Kokkoken, J., & Jarvelin, M.R. (2002). coping of parents with psycally and/or intellectually disabled children. *Child: Care, Health and Development*, 28(1), 73-86.
- Toros, F. (2002). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların anne ve babalarında anksiyete, depresyon ve evlilik uyumunun değerlendirilmesi. *3P Dergisi*, 10(3), 267-274.
- Uğuz, Ş., Toros, F., Yazgan İna nç, B., & Çolakkadioğlu, O. (2004). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 7, 42-47.
- Weiss, M.J. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mental retardation. *SAGE Publiction and The National Autistic Society*, 6(1), 115-130.
- Witt, W.P., Riley, A.W., & Coiro, M.J. (2003). Childhood functional status, family stressors, and psychosocial adjustment among school-aged children with disabilities in the United States. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 157(7), 687-695.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., & Karakurt, P. (2012). Engelli çocukların annelerinin ruhsal durumlarının belirlenmesi. *İstanbul Üniversitesi Florance Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 20(3), 200-209.
- Yıldırım, A.E.S. & Akçamete, G. (2014). Çoklu yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin erken çocukluk özel eğitimi hizmetleri sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(1), 74-89.

Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D)
Journal of Children and Development (J-CAD)
Cilt 2 (2019) Sayı 3 14-23
Araştırma Makalesi

Hemşire ve Ebelerin Bebeğin Gelişimini Desteklemeye Yönelik Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi¹

Examining the Behaviors of Nurses and Midwives on Supporting Infant Development According to Various Variables

Prof. Dr. Şehnaz CEYLAN Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü
shnazc@gmail.com

Dr. Öğretim Üyesi Özlem GÖZÜN KAHRAMAN Karabük Üniversitesi Safranbolu Sağlık Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Programı okahraman@karabuk.edu.tr

Nida KILINÇ Millî Eğitim Bakanlığı Karabük Yenice Anaokulu

Öz

Bu çalışmanın amacı, aile hekimliğinde çalışan hemşire ve ebelerin bebeğin gelişimini desteklemeye yönelik davranışını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Aynı zamanda, hemşire ve ebelerin, yaşları, öğrenimdurumu, kıdem ve ilgilendikleri çocuk sayısı değişkenlerine göre bebeğin gelişimini destekleme davranışlarını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, aile sağlığı merkezlerinde çalışan 185 hemşire ve ebe oluşturmuştur. “Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı” ve “Barlett Sphericity Testi” yapılarak faktör analizi için uygun olduğu tespit edildi. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirleyebilmek için faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Analizler sonucunda yapılan faktör analizi çalışması, ölçeğin tek faktörlü olduğunu ve 11 maddeden oluştuğunu göstermektedir. Ölçekte bulunan maddelerin faktör yükleri 0,41 ile 0,72 arasında değişmektedir. Açıklanan varyans madde toplamında %38’dir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değeri 0,82’dir. Tüm bu sonuçlar, “Hemşire ve Ebelerin Bebeğin Gelişimini Desteklemeye Yönelik Davranışını Belirleme Ölçeği (HEBGDÖ)”nin, sağlık personelinin bebeğin gelişimini desteklemeye yönelik davranışını belirlemede kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hemşire ve ebelerin bebeğin gelişimini destekleme davranışları değişkenlere göre Kruskal Wallis Test tekniği kullanılarak incelenmiştir. Hemşire ve ebelerin yaşı, öğrenimdurumu, ilgilendikleri çocuk sayısı değişkenlerine göre bebeğin gelişimini destekleme davranışı farklılık göstermezken, aile hekimliğinde çalışma süresine göre farklılık göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Ebe, hemşire, bebeğin gelişimi, Hemşire ve Ebelerin Bebeğin Gelişimini Desteklemeye Yönelik Davranışını Belirleme Ölçeği (HEBGDÖ).

Abstract

The purpose of this study was to develop a valid and reliable measurement tool to determine the behaviors of nurses and midwives on supporting the development of infant. At the same time, the tool aims at examining the nurses and midwives’ supporting behaviors on infant development according to various variables such as age, education level, working years and the number of children which are cared. The population of the study included a total of 185 nurses and midwives employed in family practice centers. “Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient” and “Barlett Sphericity

Test were conducted to decide whether the scale was suitable for the factor analysis and it was shown that the scale was ready for the factor analysis. Factor analysis was run to determine the construct validity of the scale. Cronbach's Alpha was calculated for the reliability of the scale. Furthermore, Kruskal Wallis Test was used to examine the nurses and midwives' supporting behaviors on infant development according to various variables such as age, education level, working years and the number of children which are cared. Results revealed that the scale yielded a single factor structure including 11 items whose factor loads ranged from .41 to .72. The total variance explained by this single factor structure was 38%. Cronbach's Alpha was found to be .82. Results revealed that the scale entitled "The Scale of Determining Nurses and Midwives' Behaviors on Supporting the Development of Infant" was a valid and reliable scale which can be used to determine nurses and midwives' behaviors on supporting the development of infant. It was further found out that the nurses and midwives' behaviors of supporting the infant development did not differ significantly according to such variables as age, education level and the number of children to be cared, however, differed significantly according to working as a family practice.

Key Words: Health personnel, infant development, scale development

Giriş

Doğumdan sonraki dönem, aileye yeni bir üyenin katılmasıyla birlikte, yeni bir düzenin kurulduğu, ebeveynliğe geçiş sürecidir. Anne ve babaların kendi duyguları ve ilişkilerinde değişiklikler yaşadıkları bir dönemdir. Bu dönem, aile için çok olumlu, doyum sağlayan, aile bağlarının güçlendiği bir dönem olabileceği gibi, kriz yaşanan bir dönem olarak da karşımıza çıkabilmektedir. Bu dönemde anne, fizyolojik ve anatomik değişikliklerin yanı sıra, yeni rollerin ve sorumlulukların üstlenildiği zor bir sürece girer. Aynı zamanda bu dönem, anne-bebek ilişkilerinin temelini atıldığı bir dönemdir. Bebeklik, insan gelişimine şekil veren özellikte bir dönemdir ve doğumdan sonra bebeğin gelişimi için olumlu bir ortam yaratmak bu dönemin en önemli anahtarıdır. Temel güvenin olduğu bu dönem, bebeğin gelişimi, psikolojisi ve sonrasındaki ruhsal gelişimi açısından önemlidir. Böylece, bebeklik dönemine yapılan yatırım, bir ülkenin hayat kalitesine yapılacak bir yatırım olarak düşünülebilir (Güleşen, ve Yıldız, 2013; Berk, 2013; Arslan ve Uzun 2008; Alan, 2011; Beydağ, 2007).

Anneliğe geçiş ve doğum sonu dönemde, anneliğe uyumu etkileyen faktörler arasında sağlık profesyonellerinin desteği ve bunun gibi daha pek çok değişken gebeliğin algılanışını etkilemekte, bunun sonucunda da anneliğe uyum ve annelik rolünün kabulünü etkilemektedir. Anne ve babaların, bebeğin doğumundan sonra hemen öğrenmeleri gereken çok şey olur ve her zaman sosyal destekleri ya da izleyecekleri rol modelleri olmayabilir. Kadın sağlığı hizmet alanında çalışan hemşire ve ebeler, doğum öncesi, doğum ve doğum sonrası dönemlerde anne sağlığını koruma ve yükseltme ile ilgili sorumluluklarının yanında, yeni doğanın sağlığını koruma ve geliştirmeye yönelik eğitim ve danışmanlık rolü de üstlenmektedir. Bu nedenle, sağlık personeli tarafından verilen eğitim anne babalara ebeveynlik çabalarını desteklemede anahtar rol oynamaktadır. Kadın sağlığı hizmet alanında çalışan hemşire ve ebelerin ailelerin hislerine ve

ihtiyaçlarına karşı o anda hassas olmaları kritik önem taşımaktadır (Beydağ, 2007; Crawford ve Weber, 2014).

Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından uygulanan Çocuğun Psikososyal Gelişimini Destekleme Programı (ÇPGD) Birinci basamak sağlık hizmetleri içinde çocuğun ruhsal ve sosyal gelişimini izleme ve destekleme boyutlarını iç içe koyarak, gelişimin en hızlı olduğu gebelik ve 0- 6 yaş döneminde çocuğun gelişimini destekleyerek birinci basamakta biyopsikososyal bakış açısı ile izlenmesini amaçlamaktadır. ÇPGD Programının kapsamına alınan sağlık ocağı çalışanları 4 gün süren program temel eğitime katılmaktadır. Ebe/hemşireler ve hekimler için ayrı eğitim programları vardır. Eğitimin içeriğinde görüşme teknikleri, görüşme araçlarının kullanımı, çocuğun psikososyal gelişimi, gelişimde risk etmenleri ve koruyucu etmenler, gebenin ruh sağlığı, gebe ve çocuğun beslenmesi, büyümenin ve gelişimin izlenmesi, beslenme yetersizliklerinde müdahale, kadın ve çocuğun kötüye kullanımı konuları yer almaktadır. ÇPGD programında danışmanlık, eğitim ve psikososyal desteklerin yanı sıra olası risklerin erken dönemde tespit edilmesi ve riskin önlenmesi veya ortadan kaldırılması için müdahalenin erken zamanda yapılması amaçlanmaktadır (Berkem vd. 2015; Bingöler, 2006).

Gelişimsel geriliği olan çocukların tespit edilmesinde ailelerin ilk karşılaştıkları uzmanlar sağlık personeli olmaktadır. Gözün Kahraman ve Çetin (2014), ebeveynlerin, çocuklarının durumuyla ilgili, aile hekimliklerindeki hemşirelerden bilgi aldıklarını belirlemiştir. Bu noktada aileyi sürekli takip eden, her tür sağlık probleminde öncelikle başvuracağı en yakın sağlık birimi olan “Aile Sağlığı Merkezleri”ne büyük bir rol düşmektedir. Ailelerin, gelişimsel gecikmeye sahip bir çocuğa sahip olmak hakkındaki tavırları ve algıları oldukça bireyseldir. Bu nedenle sağlık personeli, ailelerin yaşadıklarıyla ilgili yargıda ya da varsayımlarda bulunmadan önce tüm aileleri desteklemelidir. Aile sağlığı merkezlerinde çalışan personelin; ailenin her türlü soru ve sorununa destek verebilecek, annenin ruhsal ve bedensel sağlığını değerlendirebilecek, bebeğin çeşitli sağlık sorunlarını tespit edip gelişimini yakından ve objektif bir şekilde değerlendirebilecek, gerekli olduğunda ilgili birime yönlendirecek nitelikte olmaları çok önemlidir. Sağlık sektöründe çalışanların, sağlık sorunlarını disiplinlerarası yaklaşımla ekip anlayışı içinde çalışarak çözebilecek şekilde yetiştirilmeleri, sağlık hizmetleri açısından önemli bir yerde olduklarını göstermektedir (Ülker, Kahraman ve Ceylan, 2015; Taştepe ve Akyol, 2014; Crawford ve Weber, 2014). Bu süreçte, bebeğin gelişiminin doğru tespit edilmesi ve desteklenmesi erken müdahale için gereklidir. Bu nedenle, bu alanda çalışan sağlık personelinin bilgi, tutum ve davranışlarının belirlenmesi çok önemlidir. Yapılan bu çalışmada, aile hekimliğinde çalışan hemşire ve ebelerin bebeğin gelişimini desteklemeye yönelik davranışını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Aynı zamanda, hemşire ve ebelerin bebeğin gelişimini destekleme davranışını yaş, öğrenim düzeyi, çalışma yılı ve ilgilenilen çocuk sayısı değişkenlerine göre incelemek araştırmanın amaçlarındandır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Betimsel nitelikte olan bu araştırmada var olan durumu saptamaya yönelik “tarama” modeli türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yöntemleridir. İlişkisel tarama modeli ise iki ve daha çok değişken arasında ilişki olup olmadığını ve/veya ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modeli türüdür (Fraenkel ve Wallen, 2006; Karasar, 1999). Bu araştırmada da yaş, öğrenim düzeyi, çalışma yılı ve sorumlu oldukları çocuk sayısı değişkenlerinin hemşire ve ebelerin bebeğin gelişimini destekleme davranışı üzerindeki etkisi araştırılmış ve aralarındaki ilişkisel manidarlığa bakılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Eylül 2016 yılında 15 farklı ilde bulunan aile sağlığı merkezlerinde çalışan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 185 hemşire ve ebe oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde, amaçlı örnekleme tekniklerinden “kolay ulaşılabilir örnekleme” tekniklerinden faydalanılmıştır. Bu teknikle araştırmacı, kendisine yakın ve ulaşılması kolay olan durumları seçmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak amacı ile “Demografik Bilgi Toplama Formu” ve “Bebeğin Gelişimini Desteklemeye Yönelik Davranış Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Toplama Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan formda, ebe ve hemşirelerin yaşı, öğrenim düzeyi, aile hekimliğinde çalışma süresi gibi demografik özellikleri belirlemeye ilişkin sorular yer almıştır.

Bebeğin Gelişimini Desteklemeye Yönelik Davranış Belirleme Ölçeği (Hemşire ve Ebe Formu)

Ölçek maddelerini oluşturmak için, öncelikle, araştırmacılar tarafından hemşire ve ebelerin bebeğin gelişimini desteklemek için yaptıkları çalışmalara yönelik, “0-3 yaş grubu çocuklar için yaptıkları çalışmalar konusundaki görüşleri”, “0-3 yaş grubu çocuklarının gelişimi konusunda zorlandıkları konulara ilişkin görüşleri” vb. açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Çoğunluk tarafından verilen ifadeler düz cümlelere çevrilmiştir. Bu ifadelerden 25 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Daha sonra havuzdaki maddeler, ilgili literatür ve araştırma konusu doğrultusunda incelenerek, uygun olmadığı düşünülen maddeler elenmiş ve 16’ya indirgenmiştir. Ölçekteki maddelerin uygunluğu ve ifadelerin anlaşılabilirliği konusunda, çocuk gelişimi, ebe ve hemşirelik alanlarında uzman 5 öğretim elemanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan, hazırlanan form üzerinde, maddeleri “uygun” “kararsızım” “uygun değil” şeklinde değerlendirmeler ile gerekli gördükleri düzeltmeler, eklemeler ya da çıkartmalar yapmaları

istenmiştir. Uzman önerileri doğrultusunda maddeler üzerinde gerekli düzeltme yapılmış ve toplam 15 madde ölçeğe alınarak hazırlanmıştır. Ölçek, uzman görüşlerinin değerlendirilmesinden sonra yapılan değişikliklerle birlikte 15 soruluk taslak ölçek örneklem grubuyla aynı özellikleri taşıyan 5 kişilik bir grupta anlaşılabilirlik açısından ön çalışma yapılarak test edilmiş ve son halini almıştır. Ölçek “Çocuğun gelişimiyle ilgili annelerin sorularına cevap verebilirim, 0-3 yaş grubunun gelişim takibini yapıyorum” gibi maddelerden oluşmaktadır. Ölçek, “Hiçbir zaman”dan (1’den) başlayarak, “her zaman” a (5) doğru derecelendirilmiş beşli likert biçiminde hazırlanmıştır.

Verilerin AFA yapmak için uygun olup olmadığını belirlemede Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi (BTS) sonuçlarına bakılmaktadır (Field, 2009). KMO Testi değişkenler arasındaki korelasyonları ve faktör analizinin uygunluğunu test etmeye çalışan bir uygunluk testi olarak kullanılmaktadır. KMO test değeri 0-1 aralığında değişmektedir. KMO değeri, bir değişkenin değeri diğer değişkenler tarafından hatasız bir şekilde tahmin edilmesi durumunda 1 olur. Aksi bir durum söz konusu olunca yani bir değişkenin diğer değişkenler tarafından tahmin edilirken hatasızlık düzeyi azaldıkça KMO değeri 1’e yaklaşacaktır. Böyle bir durumda eğer bir değişkenin değeri diğer değişkenler tarafından yeterli düzeyde tahmin edilemiyorsa faktör analizinin kullanılmaması gerekir. KMO değerlerine ilişkin anlamlar, KMO test sonuçları 0.50’den küçük ise kabul edilemez olduğunu, 0.50-0.60 değerinin kötü, 0.61-0.70 değerinin zayıf, 0.71-0.80 değerinin orta, 0.81-0.90 değerinin iyi,

0.90 üzerinde olan değer ise mükemmel olduğunu belirlemektedir (Yaşar, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Tablo 1. İstatistik tutum ölçeğine ait KMO ve Bartlett’s test istatistikleri

| | |
|---|---------|
| Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Uygunluğu Ölçüsü | .810 |
| Bartlett’s Küresellik Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri | 710.448 |
| Serbestlik Derecesi | 55 |
| Anlamlılık Düzeyi (Sig.) | .000 |

Bu bağlamda Tablo 1’de KMO değeri .81 bulunmuş ve BTS sonuçları ($Ki\ Kare = 710.448; df = 55; p < .0001$), eldeki veri setinin AFA için uygun olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Tablo 1 dikkate alındığında, geliştirilmeye çalışılan HEBGÖ’ne ait KMO test değeri iyi bir düzeyde kabul edilebilecek olan ,810 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin faktör yapısını ortaya koyabilmek için yapılan AFA’da ölçekte bulunan dört madde (11, 12, 13, 14) birden çok faktöre yüklendiği görülmüş ve bu nedenle ilgili maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 11 madde ise tek boyutlu bir yapı sergilemiştir. Buna göre 11 maddelik ölçek tarafından açıklanan toplam varyans %38.36’dır (Eigenvalue: 4.22). Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir (Büyüköztürk, 2002). Araştırmada toplam varyansın kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

Ayrıca maddelerin faktör yük değerleri .41 ile .73 arasında değişmektedir. Son olarak, ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonuçları ölçeğin Cronbach Alpha

katsayısının .81 olduğunu göstermektedir. Sosyal bilimlerde araştırmanın türüne göre güvenilirlik katsayıları değişmekle birlikte, bilimsel içerikli çalışmalarda 0.70 ve yetenek, ilgi ve beceri gerektiren araştırmalarda kullanılacak ölçekler için 0.85 gibi güvenilirlik katsayısı istenmektedir (Şencan, 2005). Bu bilgiye dayanılarak ölçeğin “güvenilir” olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için öncelikle “Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı” ve “Barlett Küresellik Testi” yapılmış ve ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirleyebilmek için faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin faktör yapısının ve güvenilirlik düzeyinin ortaya konmasının ardından varyans analizleri yapılmıştır. Varyansların homojen olarak dağılıp dağılmadığını test etmek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Hemşire ve ebelerin bebeğin gelişimini destekleme davranışı yaş, öğrenim düzeyi, çalışma yılı ve ilgilenilen çocuk sayısı değişkenlerine göre Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U Testi kullanılarak incelenmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Hemşire ve ebelerin bebeğin gelişimini destekleme davranışlarının değişkenlere göre analiz sonuçları Tablo 2 ve Tablo 5 arasında verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Bebeğin Gelişimini Destekleme Davranışını Belirleme Ölçeğine Yönelik Puanların Yaş Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Kruskal-Wallis Sonuçları

| Yaş | f | Sıra Ortalaması | Ki-Kare | Serbestlik Derecesi (df) | Anlamlılık Düzeyi (p) |
|-------|----|-----------------|---------|--------------------------|-----------------------|
| 21-30 | 48 | 84.64 | 2.09 | 2 | .35 |
| 31-40 | 87 | 93.48 | | | |
| 41-50 | 50 | 100.20 | | | |

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların bebeğin gelişimini destekleme davranışını belirleme ölçeğine yönelik puanlarının yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$). Bu bulgu farklı yaş gruplarındaki hemşire ve ebelerin bebeğin gelişimini destekleme davranışının benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Bebeğin Gelişimini Destekleme Davranışını Belirleme Ölçeğine Yönelik Puanların Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Kruskal-Wallis Sonuçları

| Öğrenim Düzeyi | f | Sıra ortalaması | Ki-Kare | Serbestlik Derecesi (df) | Anlamlılık Düzeyi (p) |
|----------------|-----|-----------------|---------|--------------------------|-----------------------|
| Lise | 29 | 95.48 | .23 | 2 | .89 |
| Ön lisans | 54 | 94.85 | | | |
| Lisans | 102 | 91.31 | | | |

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların bebeğin gelişimini destekleme davranışını belirleme ölçeğine yönelik puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$). Başka bir anlatımla, farklı öğrenim düzeylerinden katılımcıların bebeğin gelişimini destekleme davranışı benzerlik göstermektedir. Bilgiç (2015)'in yaptığı Denizli il merkezindeki aile sağlığı merkezlerinde görev yapan ebe ve hemşirelerin çocuk istismarı ve ihmali konusundaki deneyimleri, bilgi ve farkındalık düzeyleri ile ilgili araştırma sonuçları; hemşire ve ebelerin yaş grupları, eğitim durumuna göre bilgi düzeylerinin farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Hemşire ve ebelerin bebeklerin gelişimini destekleme davranışında yaş ve eğitim düzeyinin etkili olmaması sonucunu, meslekle ilgili gelişmeleri takip etmelerine ve bebeğin gelişimini takip etmede aile hekimliklerinde önemli görev ve sorumlulukları olduğu bilincine sahip olmaları şeklinde yorumlayabiliriz.

Tablo 4. Katılımcıların Bebeğin Gelişimini Destekleme Davranışını Belirleme Ölçeğine Yönelik Puanların 0-3 Yaş Arası İlgilenilen Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Kruskal-Wallis Sonuçları

| 0-3 Yaş Arası İlgilenilen Çocuk Sayısı (hangi sayı bu net olmalı o an sağlık personelinin üzerinde kayıtlı olan çocuk mu? belirtmeli) | f | Sıra Ortalaması | Ki-Kare | Serbestlik Derecesi (df) | Anlamlılık Düzeyi (p) |
|---|----|-----------------|---------|--------------------------|-----------------------|
| 100'ün altı | 50 | 79.32 | 4.77 | 2 | .09 |
| 101-200 | 96 | 96.53 | | | |
| 201-300 | 39 | 101.85 | | | |

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların bebeğin gelişimini destekleme davranışını belirleme ölçeğine yönelik puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$). Yani 0-3 yaş arası ilgilenilen çocuk sayısında değişim, katılımcıların bebeğin gelişimini destekleme davranışını farklılaştıran bir değişken değildir.

Tablo 5. Katılımcıların Bebeğin Gelişimini Destekleme Davranışını Belirleme Ölçeğine Yönelik Puanların Aile Hekimliğinde çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann-Whitney U Sonuçları

| <i>Aile Süresi</i> | <i>Hekimliği</i> | <i>Katılımcı Sayısı</i> | <i>Aritmetik Ortalama</i> | <i>Z puanı</i> | <i>p</i> |
|--------------------|------------------|-------------------------|---------------------------|----------------|----------|
| 1-5 yıl | | 149 | 98.46 | -2.831 | .00 |
| 6-10 yıl | | 36 | 70.39 | | |

Tablo 5'e göre, 149 katılımcının aile hekimliği süresinin 1-5; 36 katılımcının ise 6-10 yıl olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, katılımcıların bebeğin gelişimini destekleme davranışının aile hekimliği süresine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir ($p < .05$). Buna göre, 1-5 yıl aile hekimliği yapan katılımcıların tutumlarının 6-10 yıl aile hekimliği yapan katılımcılarınkine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha olumlu olduğu görülmektedir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, hemşirelik mesleğini seçmede artık öğrencilerin kendi istek ve görüşlerinin öncelikli olmaya başladığını göstermektedir (Sabancıoğulları ve Doğan, 2011). Atasoy ve Ermin (2016) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin geçmiş yıllara oranla daha bilinçli meslek seçtikleri, mesleğin olumlu ve olumsuz yanlarının farkında olduklarını vurgulamaktadır. Park, Chapple, Wharrad ve Bradley (2007) yeni mezun olan hemşirelerle yaptıkları çalışmada, çalışmaya katılan hemşirelerin çoğunun kendilerine güvenli ve hemşirelik mesleğinde kariyer yapmaya motive olmuş olduklarını saptamışlardır. Bilgiç (2015)'in yaptığı Denizli il merkezindeki aile sağlığı merkezlerinde görev yapan ebe ve hemşirelerin çocuk istismarı ve ihmali konusundaki deneyimleri, bilgi ve farkındalık düzeyleri ile ilgili araştırma sonuçları; araştırma grubunun meslekte çalışma süresi arttıkça genel olarak bilgi düzeyinin düştüğü görülmüştür. Bu çalışmalar, araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada, aile hekimliğinde yeni çalışmaya başlamış hemşirelerin, çocuğun gelişimini desteklemede daha iyi olduklarını göstermektedir. Bu da, yeni mezun ve yeni bilgilerle donanımlı olmalarının öğrenmeye istekli ve mesleklerine karşı daha olumlu bir tutuma sahip olmalarını etkilemiş olabileceğini düşündürmektedir.

Sonuç

Gelişimsel gecikmeleri olan çocukların tespit edilmesinde ailelerin ilk karşılaştıkları uzmanlar Aile Sağlığı Merkezlerinde çalışan hemşire ve ebeler olmaktadır. Bu nedenle, bu merkezlerde çalışan kişilerin ailelere yönelik yaptıkları tespitler önem taşımaktadır. Bu çalışmada, özellikle Aile Sağlığı Merkezlerinde çalışan hemşire ve ebelerin bebeklerin gelişimini desteklemeye yönelik davranışlarını belirlemeye yönelik güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Hemşire ve ebelerin bebeği gelişimini destekleme davranışı, yaş, öğrenim düzeyi ve ilgilenilen çocuk sayısı değişkenlerine göre farklılık göstermezken, aile hekimliğinde çalışma süresine göre farklılık göstermiştir.

Bebeklik dönemi, gelişimin en önemli sürecini oluşturmaktadır. Bu dönemde bebeklerin gelişimlerinin doğru bir şekilde takip edilmesi, ileriki dönemlerde oluşabilecek riskleri en aza indirgeyecektir. Aynı zamanda, bebeğin bakımını üstlenen kişilerin bu süreçte bilinçlendirilmesi ve desteklenmesi çok önemli bir süreçtir. 0-3 yaş grubu çocuklara hizmet veren kurumların başında hastaneler ve aile hekimliklerinin olduğu dikkate alındığında, bu kurumlarda çalışan sağlık personelinin bebeklik dönemi gelişim bilgileri, ailelere yaklaşımları konusunda donanımlı olmaları gerekmektedir. Bu süreçlerde çocukla çalışan sağlık personelinin bebeğin gelişimini destekleme davranışını belirlemek çok önemlidir. Bebeğin gelişimini desteklemede hangi konularda desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını daha ayrıntılı ortaya koyacak çalışmalara ihtiyaç vardır. Araştırmada çıkan önemli sonuçlardan bir tanesi de aile hekimliğinde çalışma süresi arttıkça hemşire ve ebelerin bebeğin gelişimini destekleme davranışını belirlemede güçlük çektikleridir. Bu anlamda beş yıl ve sonrası çalışma süresine sahip hemşire ve ebelere daha kapsamlı bir eğitim programının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Aile sağlığı merkezlerinde çalışan hemşire ve ebelerin çocuk gelişimi konusunda uzmanlar tarafından hizmet içi eğitimlerinin sağlanması önemlidir.

Kaynaklar

- Alan, H. (2011). Doğum Sonrası Dönemde Sosyal Desteğin Anne Bebek Bağlılığına Etkisi (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Atasoy, I. ve Ermin, C. (2016). Hemşirelik ve Ebelik Öğrencilerinin Mesleklerine Bakış Açısının İncelenmesi, Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi,6(2): 83-91.
- Arslan, F., Uzun, Ş. (2008). Hemşirenin Postnatal Eğitim Ve Danışmanlık Hizmetlerinin İncelenmesi. Türkiye Klinikleri J Med Sci, 28:736-742.
- Berkem, G. vd. (2015). Çocuğun Psikososyal Gelişimini Destekleme Programı Görüşme Rehberi, T.C Sağlık Bakanlığı Türkiye Halk Sağlığı Kurumu Ruh Sağlığı Programları, Daire Başkanlığı, ISBN: 975-585-385-5.
- Beydağ, K. D. (2007). Doğum Sonu Dönemde Anneliğe Uyum ve Hemşirenin Rolü. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6(6), 479-484.
- Berk, L. E. (2013). Bebekler ve Çocuklar. N. *Işkoğlu Erdoğan, Çev.*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bilgiç, H.(2015). Denizli İl Merkezindeki Aile Sağlığı Merkezlerinde Görev Yapan Ebe ve Hemşirelerin Çocuk İstismarı ve İhmali Konusundaki Deneyimleri, Bilgi ve Farkındalık Düzeyleri, (Uzmanlık Tezi) Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi, Konya.
- Bingöler, E. B. (2006). T.C. Sağlık Bakanlığı – Unicef İşbirliği “Bebeklik Ve Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin İzlenmesi Ve Desteklenmesi Programı”nın Değerlendirilmesi, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı (İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Crawford, M. J. and Weber, B. (2014). Early Intervention Every Day! Embedding Activities in Daily Routines for Young Children and Their Families. USA: Paul H. Brookes Publishing Co.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik:*

SPSS Ve Lisrel Uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.

Güleşen, A.,& Yıldız, D. (2013). Erken Postpartum Dönemde Anne Bebek Bağlanmasının Kanıtı Dayalı Uygulamalar Ile Incelenmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 12(2), 177-82.

Gözün Kahraman, Ö. ve Çetin, A. (2014, Nisan). Gelişimsel Geriliği Olan Bebeğe Sahip Annelerin Yaşadıkları Sürece İlişkin Görüşlerinin Ve Gereksinimlerinin Belirlenmesi. Sözel bildiri, ICECI 2014 Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, Antalya.

Field, A. P. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS: And Sex And Drugs And Rock 'N' Roll* (Third Edition). London: Sage.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*, 6th Ed., McGraw-Hill, New York.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel, Ankara.

Karadağ, M., Oğuz, I. Ş. I. K., Cankul, İ. H., & Abuhanoğlu, H. (2015). Hekim ve hemşirelerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 160-179.

Ülker, P., Kahraman, Ö. G., ve Ceylan, Ş. (2015). Sağlık Personelinin Erken Müdahale Konusunda Annelerle Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Değerlendirmeleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1.

Park, J. R., Chapple, M., Wharrad, H., Bradley, S. (2007). Early Nursing Career Experience For 1994-2000 Graduates From The University Of Nottingham. *Journal of Nursing Management*, 15(4): 414-23.

Sabancıoğulları, S., ve Doğan, S. (2011). Bir Entegre Eğitim Programından Yeni Mezun Olan Hemşirelerin Meslek ve Okul Eğitimine İlişkin Düşünceleri ve Profesyonel Kimlik Düzeyleri., *İ.Ü.F.N. Hem. Derg.* 20(3): 184-192.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik Ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Taştepe, T. ve Akyol, A. K. (2014). Hastanelerde görev yapan çocuk gelişimcilerin çalışma ortamları ile mesleklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3 (1-2-3), 29-54.

Tavşancıl, E. (2014). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara. Nobel Yayıncılık. Yaşar, M. (2014). İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 36, 59-75.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

5-6 Yaş Çocukların Problem Çözme Becerilerinde Anne-Baba Görüşlerinin
İncelenmesi¹

Dr. S. Seda Bapoğlu Dümenci, MTA Kreş ve Anaokulu, seda.dumenci@mta.gov.tr ORCID: 0000-0003- 2878-1120

Arş. Gör. Emin Demir, Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

emindemir033@gmail.com ORCID: 0000-0002-9438-2921

Öz

Okul öncesi eğitim, üst düzey düşünme becerilerinin yoğun olarak geliştiği bir dönemdir. Sosyal gelişim ile bilişsel becerilerin karşılıklı etkileşim halinde olduğu bu dönemde, çocukların karşılaştıkları sorunları çözebilme becerileri, problemleri bir durumla uğraşırken, alternatif cevap ararken bilinçli ve uğraş verici bir aktivitedir. Sorunla başa çıkarken üretilen çözüm yollarına alternatif bulma ve bu çözümler içerisinde en etkin olanın seçebilme becerisidir. Böylesine önemli kazanımların olduğu bir dönemde, problem çözme becerilerinin kazandırılması sadece eğitim programının sorumluluğunda olmayıp aile üzerinde de büyük bir sorumluluk yaratmaktadır. Araştırmada problem çözme becerileri yüksek olan çocukların problem çözme sürecine ilişkin anne-baba görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem seçilmiştir. Nicel verilerin toplanmasında Oğuz ve Köksal Akyol (2015) tarafından geliştirilen “Problem Çözme Becerileri Ölçeği” (PÇBÖ) kullanılırken, nitel verilerin toplanmasında ise araştırmacılar tarafından geliştirilen anne-baba görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmada, kamu kurum kreşinde 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında, eğitim almakta olan 5-6 yaş grubuna sahip 26 çocuğa “Problem Çözme Becerileri Ölçeği” (PÇBÖ) uygulanmış ve 18 puanın üstünde alan 14 çocuktan çalışmaya dâhil olmayı kabul eden 11 çocuğun annesi / babasıyla görüşme yapılmıştır. Nitel verilerin analizi için MAXQDA12 nitel veri analiz paket programından destek alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler uygun istatistik yöntemleri ile analiz edilmiştir. Problem çözme becerileri yüksek olan çocukların anne-babalarıyla yapılan görüşmeler sonucunda, günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problem durumlarının çözümlenmesinde çocukların anne-babaları tarafından yönlendirildiği, takdir edildiği, cesaretlendirildiği ve çocuklara pekiştirici sağladıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme, anne-baba, görüş

Abstract

Pre-school education is a period of high-level thinking skills. In this period when social development and cognitive skills are in interaction, children's ability to solve problems they face, it is a conscious and challenging activity when looking for an alternative answer while dealing with a problematic situation. It is the ability to find an alternative to the solutions produced when coping with the problem and to choose the most effective one among these solutions. At a time of such significant gains, problem-solving skills are not only the responsibility of the education program, but also create a great responsibility for the family. The research aims to examine family opinions about problem-solving processes of children with high problem-solving skills. In the study, a mixed method that quantitative and qualitative data are used together is chosen. While Problem Solving Skills Scale (PSSS) improved by Oğuz and Köksal Akyol (2015) is used to collect quantitative data, parents interview forms suggested by researchers are applied for collecting qualitative data. In the research, the Problem Solving Skills Scale (PSSS) is applied to 26 children at 5-6 years age group who have been educated in a public institution nursery in the 2017- 2018 academic year, and the parents of 11 children who are among 14 children who have got a grade above 18 in the result of the Problem Solving Skills Scale are agreed to be interviewed. For the analysis of qualitative data, support from the MAXQDA12 qualitative data analysis package software is received. Results obtained at the end of the research are analysed by appropriate statical methods. As a result of the interviews conducted with the parents of children with high problem-solving skills, it is seen that children are directed, appreciated, encouraged and provided reinforcers by their parents in the analysis of problems children might face in their daily life.

Keywords: Problem solving, parent, opinion

* Bu çalışma 22-24 Ekim 2018 tarihinde düzenlenen 4. Uluslararası Çocuk Gelişimi Kongresi'nde Sözel Bildiri olarak sunulan araştırmanın genişletilmiş halidir.

Giriş

Problem kelimesi Fransızcadan dilimize alıntı yapıp kökeni Latin diline dayanmaktadır. Öne atılma ve ortaya bir soru atma anlamına gelmektedir. Türk Dil Kurumu (2018) sözlüğünde ise “sorun” olarak tanımlanmıştır. Çözüm ise “belirli bir soruya verilen belirli bir cevap” olarak tanımlanmaktadır. Bir durumun olumsuz sonuçlarını ortadan kaldıran veya azaltan ve olumlu olanları en üst düzeye çıkaran sorunlu duruma verilen cevap olarak tanımlanabilir (D’Zurilla ve ark., 2004). Alanyazında problem çözme becerileri ile ilgili tanımlara bakıldığında ise; Mayer, (1977) problem çözme becerilerini “hedef ve engeller arasındaki çözüm becerileri” olarak tanımlamıştır. Heppner ve Krouskopf (1987) ise “bilişsel ve davranışsal süreçlerin örüntüleri” olarak ifade etmiştir. Siegler (1996) ise “olumlu geridönütelerde edildiği stratejiler bütünü” olarak vurgulamıştır. Problem çözme ve bilişsel gelişim ile ilgili tanımların yanı sıra günlük yaşam becerileri ile ilişkilendiren tanımlarda mevcuttur. Üstün ve Bozkurt (2003) kişilik özellikleri gibi güdüsel yapıya sahip olma durumu olarak ifade ederken, Kelleci ve Gölbaşı (2004) ise günlük yaşam becerilerinde karşılaşılan durumlara alternatif çözüm önerileri ve bilinçli, rasyonel ve çaba sarf eden bir faaliyet olarak tanımlamıştır. Problem çözme becerileri üst düzey düşünme becerileri arasında yer alıp, karmaşık bir süreç olduğu için çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar yıllar içinde güncellenmiş ve geliştirilmiş olmasına karşın John Dewey tarafından 1910 yılında geliştirilen model, problem çözmenin temelini oluşturmaktadır (Akt; Sungur, 1992). Polya (1945) ise problem çözme basamaklarını; problemi anlama, çözüm için plan yapma, planı uygulama ve sonuçları değerlendirme olarak dört aşamada toplamıştır. Aşamalı bir yapıya sahip olan problem çözme becerilerinin gelişmesi için eğitimin ilk kademesi olan okul öncesi eğitim döneminde yapılmış birçok araştırma bulunmaktadır (Shure ve Spivack 1982; Azmitia, 1988; Youngstrom ve ark., 2000). Eğitim hizmetlerindeki temel amaçlardan birisinin çocuklara hayat boyu veya akademik anlamda karşılaştıkları problemleri çözebilme becerilerini geliştirmektir (Gagne, 1985). Erken çocukluk dönemi, çocukların okul ve yaşam başarısı için gerekli olan sosyal-duygusal ve davranışsal becerilerin (örneğin sosyal problem çözme gibi) kazanıldığı önemli bir gelişim dönemidir (McCabe ve Altamura, 2011). Bu dönemde çocuklar, yeni karşılaştıkları problemlere karşı geliştirdikleri stratejileri keşfederken bilişsel yeteneklerini de kullanırlar. Başa çıkma yolunu bulabilmek için geliştirdiği ve ürettiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir süreç olan problem çözme becerileri bilişsel süreç becerileri ile yakından ilişkilidir (D’Zurilla ve Nezu, 1990). Eğitimin ilk kademesi olan okul öncesi eğitim döneminde kullanılması önemli bir adımdır. Bu becerilerinin gelişmesi için bu dönemde gelişimsel ödevlerinin de içinde yer aldığı, yaparak yaşayarak öğrenme ortamları büyük önem taşır (Berk, 2009). Aynı zamanda okul öncesi eğitim ortamı ve öğrenme merkezlerinde yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği ifadesi yer almaktadır (Meb, 2013). Problem çözme becerileri için sistematik bir süreç gerekmektedir. Bu sürecin geliştirilmesi için problem çözme konusundaki olumlu tutum ve alışkanlıkların kalıcı hale gelmesinde ebeveyn tutumu önem arz etmektedir. Ebeveynlerin bağımsız düşünceyi teşvik etme konusundaki yorumları ve çocukların düşünme becerilerini kullanmaları arasında ilişki bulunmaktadır (Lundy ve Fyfe, 2016). Sosyal problem çözme teorisinde bahsedildiği üzere pozitif yönelime (problemlerin normal olduğu ve çözümünde başa çıkmanın uygun bir yolu olduğu ve başaracağı inancı) sahip olan ebeveynlerin yetiştirdiği çocukların da problem çözebilen, sorunlardan kaçmak yerine çözüm üretebilen ve duygularını kontrol edebilen bireyler olduğu düşünülmektedir (D’Zurilla ve Chang, 1995). Aile tutumlarının çocukların problemlere yapıcı davranış üretmesi ile ilişkili olduğu tam tersi olma durumunda ise aile ile olumsuz etkileşim ve çatışma içerisinde olan çocukların ise yıkıcı bir şekilde problemleri çözme davranışı içerisinde girdikleri sonucuna ulaşmışlardır (Rueter ve Conger, 1995). Çatışmalara sebep olma, pazarlık yapma ve problem çözme yeteneği aile işleyişinin ve ebeveyn-çocuk iletişiminin önemli bir boyutudur (Van Doorn ve ark., 2007). Ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu, ailelerin demokratik davranma düzeyi arttıkça

çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamasının yükseldiği tam tersi olma durumunda ise aile içi geçimsizlik ile çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi arasında da ters orantı olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Arı ve Şahin-Seçer, 2003). Problem çözme becerisinin değiştirilebilen bir davranış olduğu ve bilişsel ve davranışsal yaklaşımları birleştiren stratejilerin başarılı olma ihtimalinin yüksek olduğu görülmüştür (Semeniuk ve ark., 2010). Bilişsel ve duyuşsal kazanımların yoğun olarak kazanıldığı erken çocukluk döneminde, problem çözme becerilerinin kazandırılması sadece eğitim programının sorumluluğunda olmayıp anne-baba üzerinde de büyük bir sorumluluk vermektedir. Bu amaçtan yola çıkarak okul öncesi dönemde eğitim almakta olan çocukların problem çözme becerilerinin belirlenmesi ve yüksek olan çocukların da problem çözme sürecine ilişkin anne-baba görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu-evren örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizlerine dair bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmalarda, nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullanmak, araştırmanın problemini nicel veya nitel yöntemi tek başına kullanarak anlamaktan daha iyi anlama fırsatı sağlamaktadır (Creswell ve ark., 2006). Tarama yönteminde gerçekleşen nicel verilerin toplanmasının ardından nitel verilerin elde edilmesi için görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğinde araştırmacı, görüşme yapılan kişinin bakış açısını anlamaya ve olaylara bu bakış açısından bakmaya çalışarak konunun özelliğine bağlı olarak yoğun bir şekilde gerçekleşmektedir (Smith ve Eatough, 2007).

Çalışma Grubu-Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında kamu kurum kreşine devam 5 – 6 yaş grubunda bulunan 26 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada karma yöntem iç içe desen türü kullanılmıştır. İç içe desen türünde, var olan veri türü başka veri türünün içerisinde yer almaktadır (Creswell ve ark.,2003). Problem çözme becerileri ölçeği 18 sorudan oluşmaktadır. Her soruya en az bir kez doğru cevap veren veya farklı sorulara birden farklı cevap vererek 18 puana ulaşan 14 çocuğun anne/babalarıyla problem çözme becerileri hakkında görüşülmüştür. Görüşme sonucunda araştırmaya katılmayı kabul eden 11 anne/baba araştırmanın nitel boyutunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda verilerin toplanmasında Oğuz ve Köksal Akyol (2015) tarafından geliştirilen “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)” çocuklara uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutlarında ise araştırmacılar tarafından geliştirilen çocuklarının problem çözme becerilerini açıklayan yarı yapılandırılmış anne-baba görüşme formu kullanılmıştır.

Problem Çözme Becerisi Ölçeği(PÇBÖ)

Problem Çözme Becerisi Ölçeği 18 maddeden ve tek alt boyuttan oluşan bir ölçektir. PÇBÖ beşli likert tipi bir ölçektir. PÇBÖ’de her bir problem durumuna üretilen çözüm için “0-4” arası puan alınmaktadır. PÇBÖ’de hiç çözüm önerisi yok ise “0” puan, tek öneri var ise “1” puan, iki öneri var ise “2” puan, üç öneri var ise “3” puan,

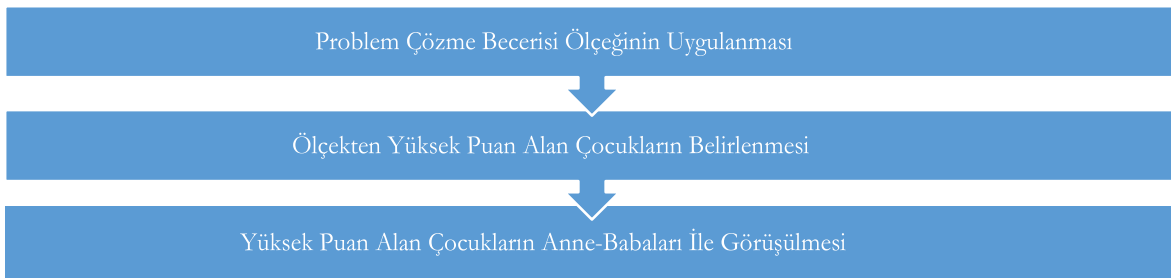
üçten fazla öneri var ise “4” puan verilmektedir. Çocuğun problem durumuna ilişkin ürettiği çözümlerden puan alabilmesi için her bir çözümün bir diğer çözümden farklı olması gerekmektedir. Uygulamada çocuk, verdiği bir çözüm önerisini tekrarlayabilmektedir. Tekrarlanan çözüm önerilerine puan verilmemiştir. PÇBÖ’den alınacak puan aralığı 0-72’dir. PÇBÖ’de puan arttıkça çocukların problem çözme becerisi yükselmektedir. Ölçek uygulanırken çocuklara problem durumlarına ait görseller gösterilir. 18 problem durumu için çocuğun verdiği öneri sayısı ölçeğe işaretlenir. Toplam puanın hesaplanmasında her bir durum için verilen öneri sayısı toplanır. Oğuz ve Köksal Akyol (2015) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen sonuçlar, ölçeğin çocukların problem çözme becerilerini ölçmek için uygun olduğunu göstermiştir.

Görüşme Formu

Araştırmacılar tarafından 5-6 yaş çocukların problem çözme becerilerinde anne-baba görüşlerinin incelenmesi amacıyla görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde katılımcılara ait cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, çocuk sayısı gibi bilgileri içeren kişisel bilgiler yer almaktadır. Formun ikinci kısmında ise Problem Çözme Becerisi Ölçeği’nde yer alan problem durumları gruplandırılarak (problem durumlarının tanımlanması, çözüm önerileri, tepkileri, sosyal duygusal problemler vb.), bu gruplara yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplama Süreci

Çalışmanın öncesinde anne-babalara aydınlatılmış onam formu sunulmuştur. Formun incelenmesinden sonra çocuklarının çalışmaya dâhil edilmesini onaylanan anne-babaların çocuklarıyla çalışılmıştır. “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” uygulandıktan sonra yüksek puan alan çocukların anne-babalarıyla görüşülmüştür. Çalışmanın içeriğine dair bilgi verilmiştir. Görüşme sırasında hiçbir neden göstermeksizin çalışmadan ayrılacakları belirtilmiştir.



Şekil 1. Veri Toplama Sürecine Ait İş Akışı

Verilerin Analizi

Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) uygulanması sonrasında alınan toplam puanlar hesaplanmıştır. Alınan toplam puanlar aritmetik olarak sıralanmıştır. Toplam puanı 18 puanın üstünde olan 14 çocuk belirlendikten sonra çalışmaya dâhil olmayı kabul eden 11 çocuğun anne- babaları ile yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları araştırmacılar tarafından değiştirilmeden metin haline getirilmiştir. Metin haline getirilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. Veriler, temalar ve kodlarla bir araya getirilip incelenmiştir. Nitel verilerin analizinde MAXQDA 12 analiz programından destek alınmıştır.

Bulgular ve Tartışma

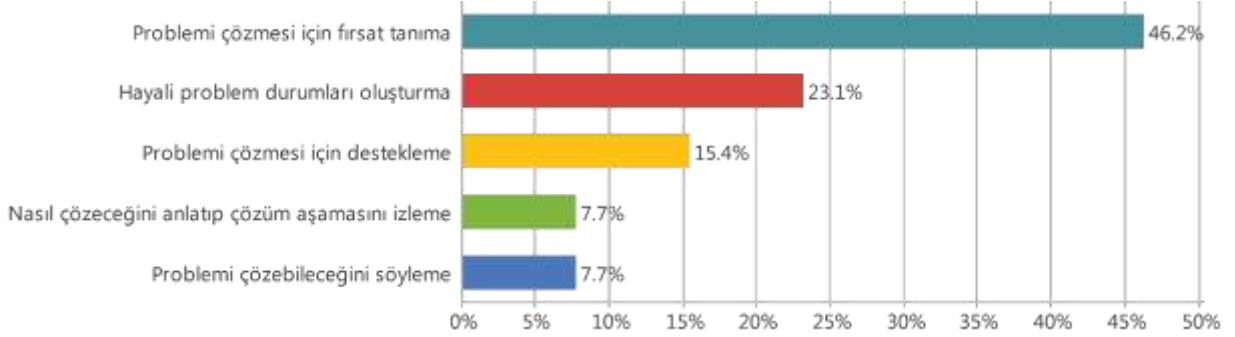
Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve tartışmaya yer verilmiştir.

Tablo 1. Anne-Babalara ait bilgiler

| Kişi sayısı | |
|----------------------|----|
| Cinsiyet | |
| Kadın | 10 |
| Erkek | 1 |
| Eğitim durumu | |
| Ön lisans | 1 |
| Lisans | 5 |
| Lisansüstü | 5 |
| Medeni durum | |
| Evli | 11 |
| Çocuk Sayısı | |
| Bir | 7 |
| İki | 3 |
| Üç | 1 |
| Yaş | |
| 32 | 1 |
| 35 | 1 |
| 36 | 1 |
| 37 | 2 |
| 38 | 2 |
| 40 | 2 |
| 41 | 1 |
| 42 | 1 |

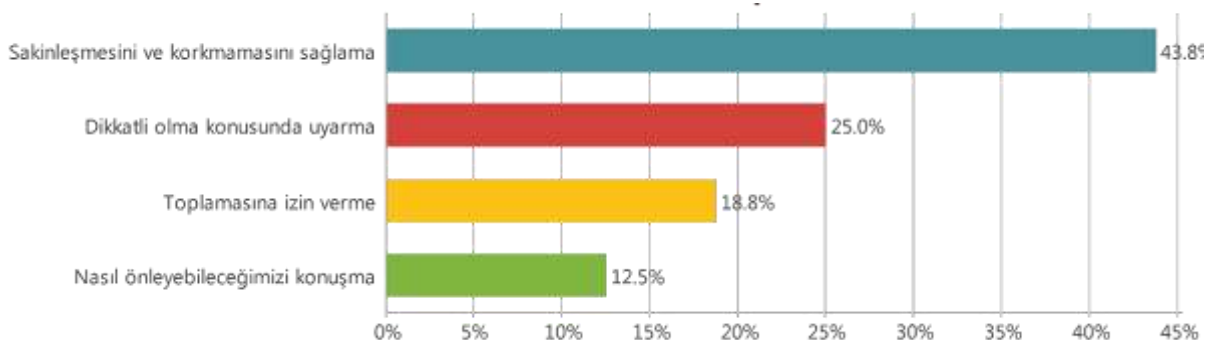
Tablo 1’de araştırmaya dâhil edilen katılımcıların bilgileri sunulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunda 10 anne 1 baba bulunmaktadır. Katılımcılar ön lisans ve üstü öğrenim düzeyindedir. Tamamı evli olan katılımcıların 7 tanesinin bir, 3 tanesinin iki ve 1 tanesinin üç çocuğu vardır. Katılımcılar yaşı 32 – 42 yaş arasında değişmektedir. Nitel verilerin analizi 4 tema etrafında yapılmıştır. Temaların oluşturulmasında “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” içerisinde yer alan problem durumları baz alınmıştır. Bu bağlamda 4 tema belirlenmiştir. Bunlar;

- Çocukların problem çözme becerisini desteklemek için ailelerin sergilediği davranışlar
- Çocukların günlük yaşamda/özbakımda karşılaşılan problem çözüm durumlarında anne- baba davranışları
- Sosyal gelişimde (arkadaşlık ilişkileri) karşılaşılan problem çözüm durumlarında anne- baba davranışları
- Problem çözme durumundaki anne-baba tepkileridir.



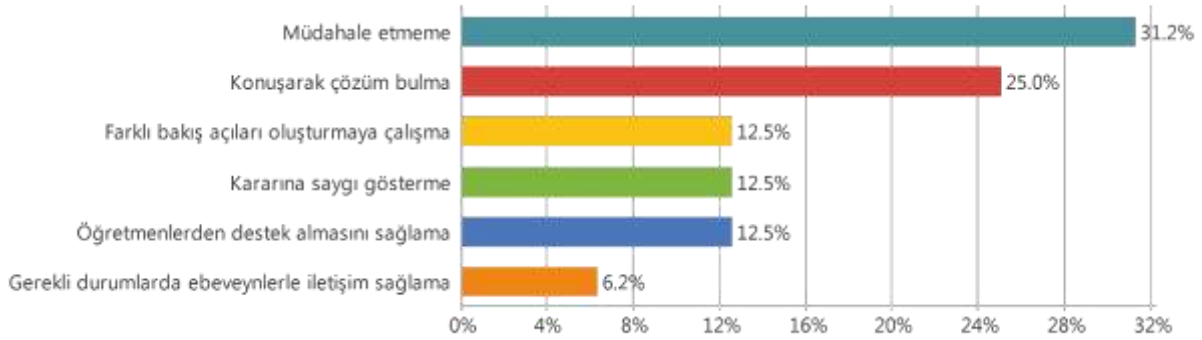
Şekil 2. Çocukların problem çözme becerisini desteklemek için ailelerin sergilediği davranışlar

Çocukların problem çözme becerisini desteklemek için ailelerin sergilediği davranışları temasında araştırmaya katılan anne-babalara “Çocuğumuzun problem çözme becerisini desteklemek için neler yaparsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Çalışmaya katılan anne-babaların çocuklarının problem çözme becerisini desteklemek için sergilediği davranışlar Şekil 2’de gösterilmiştir. Anne-babaların % 42.6’sı var olan problem durumlarını çözmesi için fırsat tanıdığını, % 15.4’ü problemi çözmesi için desteklediğini, % 7.7’si nasıl çözeceğini anlatıp çözüm aşamasını izlediğini, % 7.7’si problemi çözebileceğini söylediğini belirtmiştir. Anne-babalar çocuklarının problem zor olsa bile kendisinin çözmesi için fırsat tanıdığını belirtmiştir. V5 kodlu katılımcı “Genelde kendi işini kendi yapmaya çalışır. Kardeşini kışkandığında bizim yapmamızı ister. Günlük hayatta zor da olsa kendi yapar” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca V8 kodlu katılımcı “Sorun olduğu zaman onun anlayabileceği dilde anlatırım. Sonrasında problemi çözmesi için uygun yolu anlatırım. Ve anlattığım çözüm yolunu uygulamasını izlerim.” şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcılar çocuklarının problem çözme becerilerini desteklemek için hayali problem durumları oluşturduğunu belirtmiştir. Çocukların farklı şekilde düşünmeleri, problemleri farklı şekilde çözmelerine imkân sağlayabilmektedir. Okul öncesi çocuklar için hazırlanan alternatif düşünme stratejilerini destekleme programı ile çocukların sosyal çatışmalarda uygun problem çözme becerileri geliştirebildikleri sonucuna ulaşmışlardır (Bierman ve ark., 2008). Problem çözme becerilerinin desteklendiğinde geliştirilebildiği bu sebepten dolayı ailelerin %46.2’sinin çocuklarına problem çözmeleri için fırsat oluşturmaları ile çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir araştırmada bebeklik döneminde ve erken çocukluk döneminde, ebeveyn desteği, çocuğun, bu gelişimsel rotayı yönlendirmek için gelen tutarlı tepkiyle davranışı düzenlemesini öğrenmesini sağladığını ifade etmiştir (Landry, Smith ve Swank, 2006).

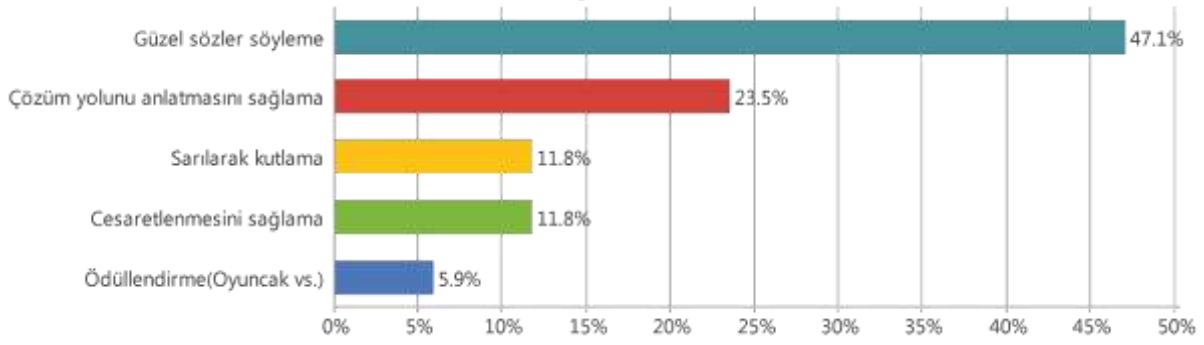


Şekil 3. Çocukların günlük yaşamda/özbakımda karşılaşılan problem çözüm durumlarında anne- baba davranışları

Çocukların günlük yaşamda/özbakımda karşılaşılan problem çözüm durumlarında anne-baba davranışları temasında araştırmaya katılan anne-babalara “Çocuğunuzun günlük yaşamda/özbakımda problem yaşadığında (kayafetine bir şey döküldüğünde ne yaparsın, kayafetin yırtıldığından vb.) tutumunuz ne olur?” sorusu yöneltilmiştir. Anne-babaların % 43.89’u sakinleşmesini ve korkmamasını sağlama, % 25’i dikkatli olma konusunda uyarma, % 18.8’i kendisinin toplamasına izin verme, % 12.5’i nasıl önleyebileceğini söylediğini belirtmişlerdir. V3 kodlu katılımcı “Benim için önemli değil dedikten sonra temizlemesini izlerim. O temizledikten sonra gerekirse ben tekrar temizlerim.” V10 kodlu katılımcı ise “Bu durumun neden kaynaklandığını ve tekrar yaşanmaması için neler yapabileceğimizi konuşuruz.” şeklinde ifade etmiştir. Problem çözme becerisi yüksek olan çocuklar günlük yaşamda/özbakımda problem yaşadığında, araştırmaya dâhil edilen anne-babaların tutumlarının çoğunlukla olumsuz olmadığı görülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların zihinsel süreçler üzerine yorum yapma eğilimi, işbirlikçi problem çözme becerileri arasında farklı türdeki ebeveyn söylemleri arasında anlamlı korelasyonlar bulunmuştur (Lundy ve Fyfe, 2016). Bu sonuçtan da anlaşıldığı gibi çocukların problem çözme becerileri üzerinde anne-baba söylemleri etkilidir.

**Şekil 4.** Sosyal gelişimde (arkadaşlık ilişkileri) karşılaşılan problem çözüm durumlarında anne-baba davranışları

Sosyal gelişimde (arkadaşlık ilişkileri) karşılaşılan problem çözüm durumlarında anne-baba davranışları temasında araştırmaya katılan anne-babalara “Çocuğunuzun arkadaş ilişkilerinde karşılaştığı problem durumlarında tutumunuz ne olur?” sorusu yöneltilmiştir. Anne-babaların % 31.2’si müdahale etmediğini, % 25’i çocuğuyla konuşarak çözüm bulduğunu, % 12.5’i farklı bakış açısı oluşturmaya çalıştığını, % 12.5’i çocuğun kararına saygı gösterdiğini, % 12.5’i öğretmenlerden destek almasını sağladığını, % 6.2’si gerekli durumlarda diğer çocuğun ebeveynleriyle iletişim sağladığını belirtmişlerdir. V4 kodlu katılımcı düşüncelerini “Çok karışmam bu durumlarda. Zarar verici durumlarda müdahale etmem. Hatta kendisini savunması için cesaret veririm.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca V6 kodlu katılımcı “Önce kendisinin çözmesini beklerim. Çözemezse öğretmenlerinden destek isterim. Öğretmenlerinin desteklendiği düşündüğü durumlarda ona konuşarak destek verip kendisinin çözmesini beklerim” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Anne-babaların çocuklarla problem durumları hakkında konuşmaları, çocukların problem üzerinde düşünmelerini sağlayabilmektedir. Araştırmalar, çocuklara kafalarının içinde neler olup bittiğini öğretmenin, onların kendi dil ve düşüncelerinin farkında olmalarına yardımcı olduğunu göstermektedir (Costa, 1987). Salmon (2010) çocukların problemler ve karşılaştıkları durumlar hakkında fikirlerini kaydetmelerini önerir. Bu yolla çocukların problem çözme süreçleri hakkında bilgi edinmeleri sağlanırken, düşüncelerini de somut hale getirmiş olur ifadesinde bulunmaktadır.



Şekil 5. Çocukların problemleri çözdüğünde anne-baba tepkileri

Problem çözmeye durumundaki anne-babaların tepkileri temasında araştırmaya katılan anne-babalara “Çocuğunuz bir problemi çözdüğünde çocuğunuza karşı gösterdiğiniz tepkiler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Anne-babaların % 47.1’i güzel sözler söylediğini, % 23.5’i çözüm yolunu anlatmasını sağladığını, % 11.8’i sarılarak kutladığını, % 11.8’i çocuğun problemi çözdüğü için cesaretlenmesini sağladığını, % 5.9’u çeşitli ödüller verdiğini belirtmişlerdir. V1 kodlu katılımcı “*Senin yapacağına inanıyorum istersen deneyebilirsin diyerek cesaretlendiririm. Bazen sözel ifadeler de kullanırım. Bazen sarılır ve öperim*” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde V7 kodlu katılımcı “*Yaşına uygun bir davranışsa aferin derim. Destekleyici sözler söylerim. Beklentimin üzerinde bir problem çözmüşse, nasıl çözdüğü hakkında konuşmasını sağlarım.*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Çocukların problem çözmeye durumlarında, anne-babaların çocuklarına pekiştireç sağladıkları görülmektedir. Sosyal problem çözmeye aşamalarında da yer alan, çevresinde var olan sosyal ipuçlarını fark etme ve yorumlama becerisi ile çevresindeki yaşantılardan etkilenmektedir ifadesi yer almaktadır (Nicki ve Dodge, 1994). Çocukların anne/babalarıyla olan iletişiminin problem çözmeye becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu etkileşim sürecinde bulunmanın çocukların problem çözmeye sürecini de etkilediği düşünülmektedir. Benzer bir araştırma sonucuna göre okul öncesi dönemde çocukların problem çözmeye becerilerinin bağlanma türlerine olan etkisinin incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre güvenli bağlanan çocukların problem çözmeye becerilerinin kaçınan bağlanan çocuklara göre anlamlı derecede yüksek sonuçlar elde ettiklerini bulmuşlardır (Moss ve Gosselin, 1997). Başka bir araştırma sonuçlarına göre ebeveynlik ölçümleri eş zamanlı olarak test edildiğinde problem çözmeye süresince anneliğe ait duygusal destek ile evde öğretim ortamı kalitesinin, 3 yaştan 4 yaşa geçişte, eğitim öncesi becerilerdeki kazanımlarda oldukça etkili olduğunu bulmuşlardır (Leerkes ve ark., 2011). Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile alanyazında yer alan çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde çocukların problem çözmeye becerisinin gelişmesinde anne-baba ve çocuk ilişkisinin önemi ortaya konulmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi dönemde problem çözmeye becerisi yüksek olan çocukların, anne-babaları ile yapılan görüşme sonucunda günlük hayatta yaşadıkları problem çözmeye durumlarının çözümlenmesinde çocukların anne-babaları tarafından yönlendirildiği, takdir edildiği, cesaretlendirildiği ve çocuklara pekiştireç sağladıkları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; problem çözmeye durumlarının çözümü için anne-babaların çocukları ile karşılıklı iletişim halinde olmaları ve çocuklarını cesaretlendirmeleri, problem çözmeye becerileri

düşük olan çocukların aile tutumlarının incelenmesi, eğitim kurumlarında ise çocukların problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin eğitim programları içerisinde entegre edilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- Arı, R. & Şahin Seçer Z. (2003). Farklı Ana Baba Tutumlarının Çocukların Psikososyal Temelli Problem Çözme Becerilerine Etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 451–464.
- Azmitia, M. (1988). Peer Interaction and problem solving: When are two heads better than one? *Child Development*, 59 (1), 87-96.
- Berk, L. E. (2009). *Child development* (3rd Canadian ed.). Boston, MA: Pearson.
- Bierman, K. L., Domitrovich C. E., Nix, R. L., Gest S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E. & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: the head start redi program. *Child Development*, 79(6), 1802–1817.
- Costa, A. (1987). Teaching the language of thinking. *Educational Leadership*, 45 (2), 29–33.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. & Hanson, W. (2003). *Advanced mixed methods research designs*.
- Creswell, J. W., Shope, R., Plano Clark, V. L. & Green, D. O. (2006). How interpretive qualitative research extends mixed methods research. *Research in the Schools*, 13(1), 1-11.
- D’Zurilla TJ & Nezu M. (1990). Development and Preliminary Evaluation of The Social Problem Solving. *A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2), 156-163.
- D’Zurilla, T.J. & Chang, E.C. (1995). The relations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research*, 19, 547-562.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M. & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment, E. C. Chang, T. J. D’Zurilla ve L. J. Sanna (ed.) *Social Problem Solving: Theory, Research and Training*, NE: Washington.
- Gagne, R. (1985). *The Conditions of Learning* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hepner, P. P. & Krauskopf C. J. 1987. An information processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*, 15 (3) 34–37.
- Kelleci, M., & Gölbaşı, Z. (2004). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 8(2), 1-8.
- Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication, and independent problem solving. *Developmental Psychology*, 42, 627–642.
- Leerkes, E. M., Blankson, A. N., Q’Brien, M., Calkins, S. D. & Marcovitch, S. (2011). The relation of maternal emotional and cognitive support during problem solving to pre- academic skills in preschoolers. *Infant and Child Development*, 20, 353-370.
- Lundy, B. L. & Fyfe G. (2016). Preschoolers' mind-related comments during collaborative problem-solving: parental contributions and developmental outcomes. *Social Development* 25 (4), 722–741. Doi: 10.1111/sode.12176
- Mayer, R. E. (1977). *Thinking and problem solving: An introduction to human cognition and learning*. Glenview, Ill: Scott-Foresman.
- McCabe, P. C. & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48, 513–540. <https://doi.org/10.1002/pits.20570>.
- MEB. (2013). <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> 20.10.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Moss, E. & Gosselin C. (1997). Attachment and joint problem-solving experiences during the preschool period. *Social Development*, 6(1). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00091.x>
- Nicki, R. C. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information- processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. DOI: 10.1037/0033-2909.115.1.74
- Oğuz, V. & Akyol, A. K. (2015). Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 44(1).
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). Sage.

- Polya, G. (1945). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. NJ: Princeton University Press.
- Rueter, M. A. & Conger, R. D. (1995). Interaction Style, Problem-solving Behavior, and Family Problem-solving Effectiveness. *Child Development*, 66, 98-115. Doi:10.1111/j.1467- 8624.1995.tb00858.x
- Salmon, A. K.(2010). Tools to enhance young childrens thinking. *Young Children*, 65(5), 26-31. https://www.researchgate.net/profile/Angela_Salmon/publication/276270024_Tools_to_Enhance_Young_children's_Thinking/links/5553c60e08ae6fd2d81f234f/Tools-to-Enhance-Young-childrens-Thinking.pdf. 15.10.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Semenu, Y., Brown, R. L., Resch, S. K., Zywickı, M., Hopper, J., & Henriques, J. B. (2010). The Strengthening Families Program 10–14: Influence On Parent And Youth Problem- Solving Skill. *JournalOfPsychiatricAndMentalHealthNursing*, 17, 392–402.
- Shure, M. B. & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10 (3), 341–356.
- Smith, J. A. & Eatough, V. (2007). Interpretative Phenomenological Analysis. E. Lyons ve A. Coyle (Eds.) *Analysing Qualitative Data In Psychology*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Siegler, R. S. (1996). *Emerging minds: The process of change in children's thinking*. New York: Oxford University Press.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Üstün, A. & Bozkurt E. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 13–20.
- Van Doorn, M.D., Branje, S.J. & Meeus, W.H. (2007). Longitudinal transmission of conflict resolution styles from marital relationships to adolescent-parent relationships. *Journal of Family Psychology*, 21, 426–434.
- Youngstrom E., Wolpaw J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B. & Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*. 29 (4).

Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D)
Journal of Child and Development (J-CAD)
Cilt 2 (2019) Sayı 3 34-44
Araştırma Makalesi

Millî Eğitim Bakanlığı 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programında Cinsel Gelişim ve Eğitim¹

Ministry of Education Sexual Development and Education in Education Program for Children of 0-36 Months

Prof. Dr. Ümit DENİZ Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği
Bölümü umitdeniz@gazi.edu.tr

Araş. Gör. Rukiye YILDIZ ALTAN Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Bölümü yildizrukiye@gmail.com

Öz

Cinsel eğitim, bireyin fiziksel, duygusal ve cinsel gelişimini kavraması, olumlu bir kişilik geliştirmesi, diğer bireylerin cinselliğine, haklarına, görüş ve davranışlarına saygılı bir bakış açısı edinmesi ve olumlu değer yargıları geliştirmesi eğitimi olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun ilk yaşlarında cinsel gelişimini destekleme görevini anne babalar ile birlikte eğitimciler de üstlenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin de çocukların kendi cinsiyetlerine olan algı ve davranışlarını oluşturmalarında, cinsel olarak gelişimlerinde önemli bir rolü vardır. Bu görüşten hareketle Millî Eğitim Bakanlığı (2013), 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programının incelenmesi amacı ile yapılan betimsel türdeki araştırmada veriler doküman analizi ile toplanmıştır. Programın incelenmesi her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Araştırma sonucunda, 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programında cinsel gelişim ve eğitim ile ilgili olabilecek açıklamalara yer verildiği saptanmıştır. Programda, cinsel gelişim ve eğitim ile de ilgili olan sosyal ve duygusal gelişim özellikleri arasında güven duygusu, bağımsızlık ve merak duygusu, kendini ifade edebilme becerileri, öz farkındalık duygusu gibi özelliklere yer verilmiştir. Bununla birlikte programda, program ilkelerine uygun olarak, öğretmenlerin, sınıftaki çocukların gereksinimleri doğrultusunda kazanım ve gösterge belirleyerek her gelişim alanına yönelik eğitim yapabilecekleri yönünde esneklik tanındığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, program, 0-36 aylık çocuk, cinsel gelişim.

Abstract

Sexual education is defined as the education of the individual to grasp physical, emotional and sexual development, develop a positive personality, to gain a perspective which is respectful of others' sexuality, rights, opinions and behaviors, and develop positive value judgements. During the first ages of the child, educators also undertake the task of supporting sexual development together with the parents. Therefore, teachers also have an important role in children creating their perception and behaviors towards their own genders and sexual developments. From this point of view, the data in this research, conducted for the purpose of examining the education program for Children of 0-36 Months by the Ministry of Education (2013), were collected by document analysis. Examination of the program was carried

out by both researchers individually. As a result of the research, it was identified that explanations which may be related with sexual development and education were found in the education program for Children of 0-36 Months. In the program, the characteristics of social and emotional development related to sexual development and education, such as a sense of trust, independence and curiosity, self-expression skills, self-awareness were included. In addition to this, it was determined in the program that the teachers were given flexibility in terms of their ability to provide education for each development area by determining gains and indicators in accordance with the needs of the children in the classroom.

Keywords: Pre-school education, program, 0-36 month old children, sexual development

Giriş

Cinsel eğitim, bireyin fiziksel, duygusal ve cinsel gelişimini kavraması, olumlu bir kişilik geliştirmesi, diğer bireylerin cinselliğine, haklarına, görüş ve davranışlarına saygılı bir bakış açısı edinmesi ve olumlu değer yargıları geliştirmesi eğitimi olarak tanımlanmaktadır (Bayhan ve Artan, 2004). Amerika Birleşik Devletleri Cinsel Bilgi ve Eğitim Konseyi (Sexuality Information and Education Council of the United States, SIECUS) tarafından cinsel eğitim; bilişsel öğrenme (bilgilendirme), duyuşsal öğrenme (duygular, değerler, inançlar, tutumlar) ve davranışsal öğrenme alanlarını (iletişim, karar verme) içeren biyolojik, sosyokültürel, psikolojik ve manevi boyutları kapsayan ve yaşam boyu süren bir süreç olarak açıklanmaktadır (SIECUS, 2018). Artan (2002), cinsel eğitim denince akla ilk üreme ve buna bağlı olarak da cinselliğin fizyolojik boyutunun geldiğini belirtmektedir. Ancak cinsel eğitimin tanımına bakıldığında, cinsel eğitimin içeriğinin çok daha farklı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Son zamanlarda cinsel eğitimin, cinsellik eğitimi kavramına dönüştüğünü belirten Çok (2003), günümüzde cinsel eğitim konularına fizyolojik olarak bakmaktan ziyade daha geniş bir bakış açısından yaklaşıldığını ve bu konunun disiplinler arası bir çerçevede ele alındığını belirtmektedir. Cinsellik, yaşamın ve kişiliğin ayrılmaz bir parçası olarak görülmekte ve bedensel, psikolojik, sosyal, kültürel, ekonomik boyutları olan bir davranış şekli olarak açıklanmaktadır. Aynı zamanda cinsellik, döllenmeden başlayarak yaşam boyu belli aşamalardan geçerek gelişimini sürdürmektedir. Bu süreç içerisinde gelişimin en hızlı olduğu dönem erken çocukluk dönemidir. Bebeklikten itibaren tüm gelişim alanlarında gelişme gösteren çocuklar cinsel olarak da gelişmektedirler. Bu dönem, çocuğun ileriki yaşamında etkili olması yönüyle de önemli görülmektedir (Deniz, 2012; Güngör Aytar, Artan ve Boztepe, 2014).

Cinsel kimlik gelişimi, yaşamın ilk yıllarında oluşmaya başlamakta ve çalışmalar, çocukların kabaca 18 aylıkken kendilerine ilişkin farkındalık geliştirdiklerini ve kendi cinsiyetlerini ortalama 30 aylıkken anlamaya başladıklarını göstermektedir (Martin ve Ruble 2009; Quinn, Yahr, Kuhn, Slater ve Pascalis, 2002; Zosuls, Ruble, Tamis-LeMonda, Shrout, Bornstein, ve Greulich, 2009). Martin ve Ruble'ye (2009) göre cinsiyet rolleri, çocukların kendilerini kız veya erkek olarak tanımlayabilmeleri ile başlamaktadır. Cinsiyet rolleri ilkel olarak iki yaşında gelişmeye başlamakta ve temel cinsiyet rol davranışları ise üç yaşında ortaya çıkmaktadır. Akyıldız'a (2014) göre, çocuklar iki-üç yaşlarında kendilerinin ve karşısındakilerin cinsiyetini ayırt edebilir ancak arasındaki farkları tam olarak anlayamazlar. Üç yaşından sonra cinsiyetler arasındaki farkı fark etmekte

ve cinsellikle ilgili sorular sormaya başlamaktadırlar. Yakın çevredeki yetişkinlerin göstermiş oldukları cinsiyet tipli davranışlar, çocuğun cinsellikle ilgili ilk deneyimlerini oluşturmaktadır. Cinselliğin biyolojik ve içgüdüsel olarak yönlenen boyutu kadar çevresiyle ilişkilerini şekillendiren duygusal ve sosyal boyutu da önemli görülmektedir. Bu noktada öncelikle anne babalar ve öğretmenler, cinsel gelişim ve eğitim hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar (Tuğrul ve Artan, 2001; Eliküçük ve Sönmez, 2011). Anne babaların ve öğretmenlerin, cinsel gelişimin diğer gelişim alanlarının ayrılmaz bir parçası olduğunun farkına varmaları ve buna ilişkin gerekli bilgiyi sunmaları, çocuğa yönelik doğal bir eğitim görevleri olduğunu benimsemeleri gerekmektedir (Başaran, 1994). Genellikle üç yaşında çocuklar, soru ve davranışlarıyla cinsel konulara ilgilerini belli ederler. Çocukta cinsel ilginin en yoğun olduğu dönem okul öncesi yıllardır (Bulut, 1998). Sorduğu soruların normal olmadığı düşünüldüğünde ve uygunsuz tepkiler verildiğinde, çocuğun, yanlış yaptığı duygusuna kapılmasına ve cinsel konularla ilgili soru sormamasına, merakını başka kaynaklar aracılığıyla gidermesine, suçluluk duymasına ve özgüvenini yitirmesine, kendi bedenine yönelik olumsuz bakış açısı geliştirmesine neden olabilmektedir (Deniz ve Kesicioğlu, 2014; Elçin, 2009). Ebeveyn-çocuk ilişkisinin ve bazı özgül aile dinamiklerinin, özellikle yaşamın ilk üç yılında, çok önemli rol oynadığı ve çocuklarda cinsel kimlik bozukluğuna ve psikososyal sorunlara neden olduğu belirtilmektedir. Ebeveyn-çocuk ilişkisi, çocukluk çağındaki öğrenmeler, ilk ilişkiler ve özdeşimler cinsel kimliğin gelişmesini etkilemektedir (Öztürk, 2001). Anne baba cinsiyet tercihleri, aile tarafından yetiştirilme tarzı, kültürel etkenler ve gelenekler, cinsel kimlik ve cinsel rol gelişiminde önemli birer etkidir (Özsungur, 2010).

Çocukların dürüst ve doğru bilgiler edinerek cinsellik hakkında bilgi sahibi olmaları sağlıklı psiko-sosyal gelişim için gereklidir. Cinsel konularla ilgili çocuğun bilgi edineceği TV, internet, arkadaş çevresi gibi farklı kaynaklar mevcuttur. Çocuklar, bu yollarla cinsellik ile ilgili gelişim seviyesine uygun olmayan yanlış bilgiler edinebilmektedirler. Yanlış bilgi ve yönlendirmeler, çocukların korkmasına veya ciddi psikolojik sorunlara yol açabilmektedir. Bu durumun oluşmasını engellemek ve çocuğun ileride sağlıklı bir cinsel gelişim sergilemesini sağlamak için ebeveynlere ve okullara, çocuklara cinsellikle ilgili doğru bilgilerin ulaştırılması gibi önemli roller düşmektedir (Olca Kademoğlu, 2017). Bu nedenle çocukların, erken yaşlardan itibaren cinsel gelişimlerinin desteklenmesi ve cinsel eğitim verilmesi gerekmektedir. Günümüzde annelerin birçoğunun çalışma hayatında yer alması, çocuklarını küçük yaşlardan itibaren bir okul öncesi eğitim kurumuna göndermeleri gereğini doğurmaktadır. Dolayısıyla çocuğun ilk yaşlarında cinsel gelişimini destekleme görevini anne babalar ile birlikte eğitimciler de üstlenmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin de çocukların kendi cinsiyetlerine olan algı ve davranışlarını oluşturmalarında, cinsel olarak gelişimlerinde önemli bir rolü vardır. Bu görüşten hareketle araştırmada, 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programında yer alan açıklamalar, gelişim özellikleri ve gelişim göstergeleri bölümleri içerisinde cinsel gelişim ve cinsel eğitimin yerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Milli Eğitim Bakanlığı (2013) , 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programının incelenmesi amacı ile yapılan çalışma betimsel türdedir. Çalışmada veri toplamak amacı ile doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi,

hedeflenen araştırma konusu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman analizi, araştırmanın amacına uygun olarak belirli bir kitabın, metnin, belgenin içeriğinin çözümlenmesi ve bu çözümlenmenin sayısallaştırılması olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2012: 184). Bu yöntem, dokümanlara ulaşma, orijinaliğin kontrol edilmesi, dokümanların anlaşılması, verinin analiz edilmesi ve kullanılması olmak üzere beş aşamada gerçekleştirilmektedir. Araştırmada analiz edilen doküman, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış 2013 yılından bu yana uygulanan 0 -36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı'dır. Program kapsamında, 0-36 ayda gelişim, 0-36 ayda eğitimin önemi, 0-36 aylık çocuklarda sağlık, bakım ve beslenmenin önemi, 0 -36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programının genel özellikleri, 0-36 aylık çocuklar için eğitim programının uygulama esasları, 0-36 aylık çocuklar için eğitim programı kullanım kılavuzu, 0-36 ay çocuklarının gelişim özellikleri ve gelişim göstergeleri bölümleri yer almaktadır. Programda gelişim özellikleri ve gelişim göstergelerinin dağılımı gelişim alanlarına göre tek tek incelenmiştir. İlgili alan yazın doğrultusunda (Artan, 2002; Deniz, 2012; Çalışandemir, Bencik ve Artan, 2010; Bulut, 1998) cinsel gelişim ve eğitim ile ilgili ulaşılan bulgular bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim ve motor gelişim alanları dikkate alınarak betimsel olarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Dokümanın bir eğitim programı olması dikkate alınarak programda yer alan açıklamalar, gelişim özellikleri ve gelişim göstergeleri kategoriler haline getirilmiş ve incelemeler bu kategoriler altında yapılmıştır. Belirtilen kategoriler altında veriler, sayfa numaraları ile birlikte, tablolarda sunulurken bir araya getirilmiş ve cinsel gelişim ile ilgili alan yazın yorumlanarak tartışılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı kapsamında cinsel gelişim ve cinsel eğitim ile ilgili olabileceği düşünülen açıklamalar, gelişim özellikleri ve gelişim göstergeleri tablolarda sunulmuş ve tartışılmıştır.

Tablo 1

0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programında cinsel gelişim ve cinsel eğitim ile ilgili olabilecek açıklamalar

| Açıklamalar | |
|-------------|---|
| 18 | “Bebeğin dokunarak, hissederek ve deneyerek nesnelere algılama, tanıma, nesnelere ilgili neden-sonuç ilişkileri kurma gibi becerileri gelişir ve bebek yaşama hazırlanır.” (ss: 8). |
| 19 | “0-3 yaş arasında yürüme, konuşma, iletişim kurma, düşünme, akıl yürütme ve sorun çözme gibi birçok beceri kazanılır. Bu dönemdeki eğitimler sadece dil, matematik ve problem çözme gibi akademik başarıları değil aynı zamanda toplumsal yaşam için gerekli olan iletişim kurma, empati, sorumluluk alma, iş birliği gibi sosyal becerileri geliştirmesi ve öğrenmeyi güçlendirmesi açısından da önemlidir.” (ss: 8). |
| 20 | “Çocuklar aynı zamanda temizlik kurallarına uymayı, giysilerini tek başına giymeyi ve çıkarmayı, doğru beslenmeyi, kazalar ve tehlikelerden korunabilmeyi de öğrenirler. Bu nedenle erken çocukluk eğitim kurumlarında verilen nitelikli eğitim, “yaşama en iyi başlangıç” yeri olarak önem taşımaktadır.” (ss: 9). |
| 21 | “Çocuklar sadece değer gördükleri, sevildiklerinden emin oldukları ve kendilerini güvende hissettikleri destekleyici ortamlarda çevrelerini keşfederler ve sunulan öğrenme fırsatlarını değerlendirirler. Bu destekleyici ortamın en önemli bileşeni ise eğitimci ile çocuk arasında kurulan tutarlı ve güvenli ilişkidir.” (ss: 10) |
| 22 | “0-36 aylar arasında bilişsel, dil, motor ve sosyal-duygusal gelişimi birbirinden ayırmak imkânsızdır. Gelişim bütün alanlarda hep birlikte gerçekleşir. Bu noktadan hareketle program tüm gelişim alanlarını destekleyecek nitelikte, birbirleriyle etkileşimli ve çok yönlüdür.” (ss:13) |

- 23 “0-36 Aylık çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programının temel özelliklerinden biri olan “çocuk merkezlidir” ifadesi altında çocuğun **olumlu benlik algısı geliştirmesi, öğrenmeye ve araştırmaya dair olumlu tutumlara sahip olmasının önemi vurgulanmaktadır.**” (ss:13)
- 24 “Keşfederek öğrenme önceliklidir özelliği içerisinde çocuklar çevresinde olanları fark eder ve **merak ettiği konulara ilişkin sorular sorar, araştırma yapar ve keşfeder.**” (ss: 13).
- 25 “Program, **geliştirilmeye açıktır.** Eğitimci, programda yer alan göstergeleri farklı biçimlerde bir araya getirebilir. Etkinliklerini yaş grupları ya da gelişim alanlarına göre bütünleştirilmiş olarak veya ayrı ayrı hazırlayabilir, değişik konulardan etkinlik oluşturabilir, ortam ve materyallerden yararlanarak öğrenme süreçlerini zenginleştirebilir.” (ss: 14).
- 26 “Bebeğin/çocuğun bulunduğu ev ortamı veya kreş ortamı onun bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve motor gelişimini pozitif yönde destekleyecek nitelikte sessiz, rahat ve kucaklayıcı olmasının yanı sıra **aktif öğrenmeyi teşvik edici** olmalıdır.” (ss:15).
- 27 “Öğrenme merkezleri; blok merkezleri, dramatik oyun merkezi, kitaplık ve müzik merkezi gibi **çocukların hem keşfetmelerini ve öğrenmelerini destekleyici hem de birbiriyle etkileşim içinde** bulunmalarını sağlayıcı yerler olmalıdır.” (ss: 15).
- 28 “Eğitimci, çocuk için rol modeli olduğunu göz önüne alarak jest ve mimiklerine, ses tonuna, vücut diline dikkat etmelidir. Tutum ve davranışları ile **çocuğa güvende olduğunu hissettirmeli, tedirgin ve kaygılı tutum ile davranışlardan kaçınmalıdır.**” (ss: 18).

Tablo 1’de 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programında cinsel gelişim ve eğitim ile ilgili olabilecek açıklamalara yer verilmiştir. Eğitim programında çocukların öğrenme meraklarına ilişkin “Keşfederek öğrenme önceliklidir...merak ettiği konulara ilişkin sorular sorar, araştırma yapar ve keşfeder” (ss: 13); “Öğrenme merkezleri...çocukların hem keşfetmelerini ve öğrenmelerini destekleyici hem de birbiriyle etkileşim içinde bulunmalarını sağlayıcı yerler olmalıdır” (ss: 15); “.....aktif öğrenmeyi teşvik edici olmalıdır” (ss: 15) ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Akyıldız’a (2014) göre çocuklar, kendilerinin ve karşısındaki bireylerin cinsiyetlerini fark ettikten sonra, cinsellikle ilgili öğeleri sorular sorarak anlamaya çalışmaktadırlar. Bu öğrenme çabasının çocuğun doğasında var olduğu (Chrisman & Couchenour, 2002) düşünüldüğünde eğitim programı içeriğinde yer verilen bu açıklamaların çocuğun cinsel gelişim ve eğitimine yönelik geliştirici özellikleri desteklediği söylenebilir.

Tuğrul ve Artan (2001), cinselliğin biyolojik/fizyolojik ve içgüdüsel olarak yönlene boyutu kadar yakın çevresinin ilişkileriyle gelişen ve şekillenen sosyal ve duygusal boyutunun da oldukça önemli olduğunu dile getirmektedir. 0-36 aylık çocuklar için eğitim programının genel özellikleri başlığı altında; “toplumsal yaşam için gerekli olan iletişim kurma, empati, sorumluluk alma, iş birliği gibi sosyal becerileri geliştirmesi ve öğrenmeyi güçlendirmesi açısından da önemlidir.” (ss: 8); “...çocuklar, emin oldukları ve kendilerini güvende hissettikleri destekleyici ortamlarda çevrelerini keşfederler ve sunulan öğrenme fırsatlarını değerlendirirler....” (ss: 10); “...çocuğun olumlu benlik algısı geliştirmesi, öğrenmeye ve araştırmaya dair olumlu tutumlara sahip olmasının önemi vurgulanmaktadır” (ss:13) şeklinde belirtilen bu özelliklerin çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini desteklediği söylenebilir. Çocukların kendilerini güvende hissettikleri ortamlarda daha rahat sosyal ilişkiler kurabilmeleri ve öğrenmeye daha istekli olmaları merak ettikleri konularda daha rahat soru sorabilmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle çocukların sosyal ve duygusal olarak gelişmesinin cinsel gelişimini de olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. SIECUS’da (2000), cinsel eğitim içeriğinde olması gereken konular belirtilirken, kişilerin cinsel rollerinin yanı sıra kişiler arası ilişkiler, sevgi, olumlu benlik algısı gibi bireylerin sosyal ve duygusal yönü de içeriğe dahil edilmiştir. Bu nedenle 0-36 aylık

çocuklar için hazırlanmış olan eğitim programında belirtilen bu açıklamalar, çocuklara verilecek cinsel eğitimin içeriğini oluşturmada temel oluşturması yönüyle önemli görülmektedir.

Tablo 2

0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programında cinsel gelişim ve cinsel eğitim ile ilgili olabilecek gelişim özellikleri

| Gelişim Özellikleri | |
|---------------------|--|
| 20 | “Piaget, bilişsel gelişimi dünyayı öğrenme yolunda bir denge-dengesizlik ve yeni bir denge süreci olarak görür. Bebek/çocuk giderek farklılaşan ve genişleyen biliş kalıplarıyla vücudunu, insanları, nesnelere ve durumları tanımaya ve anlamaya çalışır.” (BG, ss: 32) |
| 21 | “Yetişkin, bebekle konuşurken, yemek yedirirken, bakımını yaparken, oynarken bebeğin gözlerinin içine bakar. Bebekle göz göze gelmeye dikkat eder. Bebeğin de kendisine bakması için dikkatini çeker.” (BG, ss: 35). |
| 22 | “Anne ya da bakım veren kişinin bebekle yakın temas kurması , ona konuşarak gülümsemesi bebeğin o kişiyi tanımaya yardımcı olur. Bebek yetişkini tanıdığını ona bakarak belli eder.” (BG, ss: 37). |
| 23 | “Dil edinimi sürecinde zengin uyarıcı sosyal ortamın sağlanması, çocukla iletişimde somut ve açık ifadeler kullanılması önemlidir. Yapılan konuşmalarda model olma, çocuğun ifadelerini genişletme ve yeniden düzenleme, açık uçlu sorular sorma, yönlendirme ve iletişime teşvik etme yöntemlerini kullanma , çocuğun dili öğrenmesini olumlu yönde güdüleyecektir.” (DG, ss: 54) |
| 24 | “Çocuk, yetişkin konuşurken konuşmalara sıklıkla dâhil olabilir. Yetişkin, çocuğun konuşmalarını engellememeli, iyi bir dinleyici olmalı, konuyu geçiştirmemeli ve açık uçlu sorularla çocuğun konuşmasını desteklemelidir . Yetişkin, çocuğun konuştuklarına ve kendi cevaplarına uygun memnunluk ve diğer duyguları ifade eden tutumlar sergilemelidir.” (DG, ss: 97). |
| 25 | “Sosyal-duygusal gelişim; çocuğun kendini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, kendisi ve çevresiyle uyum içinde olabilmesidir. Yaşamın ilk yılları, sosyal-duygusal gelişimin şekillenmeye başladığı en kritik dönemdir. Bebeğin sağlıklı bir birey olarak yetişebilmesi için gerekli olan temel güven duygusu, bağımsızlık ve merak duygusu, araştırma, keşfetme arzusu gibi birçok özelliğin temelleri bu dönemde atılır.” (SDG, ss:76). |
| 26 | “ Öz farkındalık (ben duygusu) ilk altı aydan sonra kendini gösterir ve kıskançlık, empati, gurur, utanma, suçluluk, mutluluk gibi duygular ile açığa çıkar.” (SDG, ss:76). |
| 27 | “Bebekler, ilk bir yıl içinde temel güven duygusunu kazanırlar. Yabancı kaygısı altıncı aydan sonra başlayıp 13-15. aylarda en yoğun şekilde yaşanır.” (SDG, ss:76). |
| | • “İkinci yılın sonunda ve üçüncü yılda “ Onu ben yapacağım. ” diyerek net olarak kendilerini ve bağımsızlık isteklerini ortaya koyarlar.” (SDG, ss:76). |
| | • “Yetişkinler, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini iyi gözlemleyip hangi durumlarda nasıl davranılması gerektiğini bilmeli ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalıdırlar. Özellikle tuvalet eğitimine başlanıldığı zaman çok titiz davranmak veya çocuk tuvaletini söylemeyip altını ıslattığı zaman onu cezalandırmak yanlıştır.” (SDG, ss:76). |
| | • “Bebekler/çocuklar doğdukları andan itibaren yuvarlanma, emekleme gibi çeşitli bedensel hareketler yaparak gövdelerinin kontrolünü sağlamaya başlarlar. Bebeğin/çocuğun motor becerileri arttıkça temel hareket becerileri (yürüme, koşma gibi) gelişir. Bütün bu beceriler, çocuğun çevreyi keşfetmesine, beden farkındalığına, çevresindeki bireyler ve nesnelere etkileşimine , problem durumlara çözüm üretmek performansını görmesine yardımcı olmaktadır.” (MG, ss:98). |

BG: Bilişsel gelişim, DG: Dil gelişimi, SDG: Sosyal-duygusal gelişim, MG: Motor gelişim

Tablo 2’de 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programında cinsel gelişim ve eğitim ile ilgili olabilecek gelişim özelliklerine yer verilmiştir. Çocuk, okul öncesi dönemde birtakım olumlu içsel benlik kavramı geliştirmekle birlikte vücudunun ve duyu organlarının fonksiyonlarının da farkına varmaktadır. Vücudunu kontrol etmede giderek artan başarısıyla daha çok farkındalık kazanır ve kendisini açıklayabilir (Senemoğlu, 1994). Çocuğun kendisini tanıması ve vücudunun fonksiyonlarını anlamlandırmaya başlamasının cinsel gelişimi destekleyen özellikler olduğu söylenebilir. 0-36 aylık çocuklar için eğitim programında da çocukların bilişsel gelişim özellikleri açıklanırken “..Bebek/çocuk giderek farklılaşan ve genişleyen biliş kalıplarıyla vücudunu, insanları, nesnelere ve durumları tanımaya ve anlamaya çalışır...” (BG, ss: 32) ifadesine yer verildiği görülmektedir. Bebeklerin bilişsel olarak vücudunu tanımaya başlaması, kendisine bakım veren yetişkini diğer kişiler

arasından ayırt ederek güvenli bir ortam oluşturması cinsel gelişimlerini desteklemektedir. Dil gelişim alanı içerisinde “Yapılan konuşmalarda model olma, çocuğun ifadelerini genişletme ve yeniden düzenleme, açık uçlu sorular sorma, yönlendirme ve iletişime teşvik etme yöntemlerini kullanma, çocuğun dili öğrenmesini olumlu yönde güdüleyecektir” (DG, ss: 54) ifadesine yer verilmiştir. Çocukların merak ettikleri konular hakkında soru sormaları cinsel gelişim ve eğitim için önemli bir beceridir. Çocukların bu soruları yöneltebilmeleri de dil becerilerinin gelişimine bağlıdır.

Çocuklar, kendileri hakkında neler hissettikleri ve içinde yaşadıkları dünyayla baş edebilmeleri için hangi becerilere sahip olmaları gerektiğini okul öncesi dönemde öğrenmektedirler. Bu dönemde kendileri hakkında olumlu duygular geliştiren çocukların diğer bireylere kıyasla daha meraklı, araştıran ve güdülenmiş kişiler oldukları gözlenmiştir (Senemoğlu,1994). Bu özellikler de, cinsel kimlik, cinsel davranışlar, cinsellikle ilgili olan güven, sevgi, şefkat, kendini sevme, kendine ve diğerlerine değer verme gibi özelliklerle yakından ilişkilidir (Chrisman ve Couchenour, 2002).

0-36 aylık çocuklar için eğitim programında da cinsel gelişim ve eğitimi destekleyen gelişim özelliklerinin en sık sosyal ve duygusal gelişim alanı içerisinde yer aldığı görülmektedir. Programda yer alan sosyal ve duygusal gelişim özellikleri arasında “Sosyal-duygusal gelişim; çocuğun kendini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, kendisi ve çevresiyle uyum içinde olabilmesidir. ... temel güven duygusu, bağımsızlık ve merak duygusu, araştırma, keşfetme arzusu gibi birçok özelliğin temelleri bu dönemde atılır.” (SDG, ss:76), “Öz farkındalık (ben duygusu) ilk altı aydan sonra kendini gösterir ve kıskançlık, empati, gurur, utanma, suçluluk, mutluluk gibi duygular ile açığa çıkar.” (SDG, ss:76); “Bebekler, ilk bir yıl içinde temel güven duygusunu kazanırlar.”(SDG, ss:76) gibi ifadelerle yer verildiği görülmektedir. Dolayısıyla bu gelişim özellikleri içerisinde yer alan güven duygusu, bağımsızlık ve merak duygusu, kendini ifade edebilme becerileri, öz farkındalık duygusunun cinsel gelişim ve eğitim ile ilgili olduğu söylenebilir. Hem çocukların hem de yetişkinlerin yaşamış oldukları cinsel sorunlar, bireylerin kendilerini sevebilmeleri, güvenli kişilik özelliklerine sahip olamamaları, olumlu benlik algısına sahip olamamaları, hayır diyememeleri, öfke ve kırgınlık hissetmeleri, cinsellikle ilgili doğru bilgiler edinememeleri gibi sosyal ve duygusal kişilik özelliklerine sahip olmalarına neden olabilmektedir (Çalışandemir vd., 2008; Bulut vd., 2003). Bu yönüyle bakıldığında sosyal ve duygusal gelişimin cinsel gelişim ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir.

Tablo 3

0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programında cinsel gelişim ve cinsel eğitim ile ilgili olabilecek gelişim göstergeleri

Gelişim Göstergeleri

1 “**Aynadaki görüntüsüne tepki verir**” (BG, ss: 38).

Öğrenme süreci açıklanırken; Yetişkin, aynayı bebeğin karşısına ya da yanına gelecek şekilde değişik konumlarda yerleştirerek dikkatini aynadaki görüntüsüne çeker. Bebeğin, aynadaki görüntüsüne gülerken elini uzatarak ya da hayret ederek tepki verip vermediğini izler (BG, ss: 39).

2 “**Sorulduğunda aynadaki görüntüsünü parmağı ile gösterir**” (BG, ss: 42).

Öğrenme süreci; Yetişkin, bebekle ayna karşısında durur. Önce kendisinin, sonra bebeğin ismini söyleyerek ve göstererek dikkatini aynadaki görüntüye çeker. Bebeğin kendisini aynada göstermesini ister. Bebeğin adını söyleyerek “... nerede?” diye sorduğunda onun kendisinin aynadaki görüntüsünü parmağı ile göstermesini bekler. Bebek

doğru şekilde gösterdiğinde yetişkin ona gülümser. Yardım gerekiyorsa soruyu tekrar sorar ve önce kendisi aynadaki görüntüsünü gösterir sonra soruyu tekrar ederek bebeğin de kendi görüntüsünü göstermesini bekler (BG, ss: 43).

3 **“Vücudun iki parçasını gösterir.”** (BG, ss: 46).

Yetişkin, çocukla vücudunu tanımaya yönelik konuşmalar yapar. Öğrenme süreci; Annesi, babası, kardeşi, herhangi bir insan resmi ya da oyuncak bebek üzerindeki vücut parçalarının ismini söyleyerek gösterir. Çocuktan resim üzerinde sorulan vücut parçasını göstermesini ister (BG, ss: 47).

4 **“Vücudun 3-4 parçasını gösterir”** (BG, ss: 46).

5 **“Nesneleri merak eder.”** (BG, ss: 46).

Öğrenme sürecinde, yetişkin uygun gördüğü nesnelere güvenliğine dikkat ederek (radyo, fotoğraf makinesi, saat, bilgisayar klavyesi gibi nesnelere) çocuğa verir. İncelemesi ve kurcalaması için çocuğa zaman tanır. “Acaba bunun içinde ne var? Nasıl çalışıyor?” gibi çeşitli sorularla çocuğu yönlendirir (BG, ss: 47).

Açıklama kısmında; **Çocuğun doğal merak duygusunu desteklemek** için uygun olan oyuncak ve eşyaları incelemesi/kurcalaması engellenmemelidir (BG, ss: 49).

6 **“İsmi söylendiğinde tepki verir”** (DG, ss: 60).

Öğrenme sürecinde, Yetişkin odanın farklı yerlerinden bebeğe ismi ile seslenir. Bebeğin tepki vermesini bekler (DG, ss: 61).

7 **“Sorulduğunda adını söyler.”** (DG, ss: 68).

Öğrenme süreci; Yetişkin, çocukla her zaman adını söyleyerek konuşur. Çocuğun adını öğrenmesine fırsat verir. Yetişkin, çocuğa ara ara ismini sorar, söylemesini bekler (DG, ss: 69).

8 **“Adını ve soyadını söyler”** (DG, ss: 72).

9 **“Açık uçlu sorular sorar.”** (DG, ss: 72).

Öğrenme sürecinde; Yetişkin, gün içinde farklı durumlarda, kitap okurken, oyun oynarken, yemek yerken çocuğun “ne, kim, nerede, nasıl, neden, ne zaman” gibi sorular sormasını teşvik eder. Çocuğun sorduğu bu soruları yanıtlayarak çocuğu **başka sorular sorması için cesaretlendirir** (DG, ss: 73).

Açıklama kısmında, bu dönem çocuğun çok soru sorduğu bir dönemdir. Bu nedenle yetişkin, çocuğun sorduğu açık uçlu soruları geçiştirmemeli, sabırla cevaplamalıdır (DG, ss: 75).

10 **“Kucağa alınmak ister ve tanıdığı kişi kucağa alındığında ona sarılır”** (SDG, ss: 82)

11 **“Engellendiğinde ses çıkararak tepki verir”** (SDG, ss: 86).

12 **“Tanımadığı kişilerden utanır”** (SDG, ss: 86).

Bebek bulunduğu ortama tanımadığı kişiler geldiğinde **utanma, saklanma, kaçınma, gözlerini kaçırma gibi tepkiler** verir. Bebek sık sık diğer bireylerle bir araya getirilir ve tanıdığı kişilerin sayısı yavaş yavaş arttırılır. Bebeğin tanımadığı kişilere karşı gösterdiği tepkiler ve kademeli yaklaşıma karşı sergilediği süreç gözlemlenir, kaydedilir (SDG, ss: 89)

13 **“Kendisiyle yakın iletişimi olan kişiler yanından ayrıldığında ağlar”** (SDG, ss: 86).

Bebeğin, **güvenli bağlanma, bağlılık duygusunun** gelişmesi ile birlikte anne, baba ve bakım veren kişi görüş alanı dışına çıktığında ağlayarak tepki vermesi normaldir. Bu nedenle, güven duygusunun sağlıklı gelişmesi açısından bebek uzun süre yalnız bırakılmamalıdır (SDG, ss: 89).

14 **“Kişi tercihi yapar”** (SDG, ss: 86).

15 **“Cinsiyetini bilir”** (SDG, ss: 94).

Öğrenme sürecinde; Yetişkin, sınıfta kız ve erkek bebekleri kullanarak cinsiyet özellikleri hakkında çocuklarla konuşur.

Çocukların sorularını cevaplar. Cinsiyet özellikleri içeren, yapıştırılmalı kartondan yapılmış büyük kız ve erkek modellere giysi giydirme oyunu, evcilik, drama gibi oyunlarla ve resimli çocuk kitaplarıyla bu özellikler vurgulanır (SDG, ss: 95).

Uyarlama kısmında; Öncelikle kendi cinsiyetine ait özellikleri (saç, giysi vb.) tek tek söyleyerek göstermelidir. Özel gereksinimli çocuğun yakın çevresinde bulunan diğer kişilerin de cinsiyet özellikleri vurgulanmalı, farklılıklara dikkat çekilmelidir. Az gören veya görme engelli çocukların cinsiyete yönelik belirtilen farklılıkları dokunarak tanımaya çalışmalarına fırsat verilmelidir. Özel gereksinimli çocuğun cinsiyete yönelik farklılıkları pekiştirebilmesi için cinsiyetleri belirgin olarak ayırt edilebilen oyuncak bebekler de kullanılabilir. Bu uygulamadan sonra resimli kartlar veya resimli çocuk kitaplarındaki kız ve erkek figürleri de farklılıkları vurgulanarak gösterilmelidir (SDG, ss: 96).

Açıklama kısmında ise; Çocuklar kendi **cinsel kimliklerini fark etmeye** başlarlar. Kız ya da erkeğe ait tipik özellikleri ayırt ederler. Zaman zaman çocukların isimleri dışında, kız çocuklarına "kızım" erkek çocuklarına "oğlum" diyerek hitap edilmektedir. Cinsiyet özellikleri çocuklara kazandırılırken **cinsiyet eşitliğine** dikkat edilmelidir (SDG, ss: 97).

16 **“Ellerine uzun süre bakar; El ve ayaklarıyla oynar”** (MG, ss: 122).

BG: Bilişsel gelişim, DG: Dil gelişimi, SDG: Sosyal-duygusal gelişim, MG: Motor gelişim.

Tablo 3'te 0-36 aylık çocuklar için eğitim programında cinsel gelişim ve eğitimle ilgili olabilecek gelişim göstergelerine yer verilmiştir. Programda gelişim göstergeleri, çocuklar bir yaşına gelene kadar her ay ayrı ayrı olarak gelişim alanlarına göre sınıflandırılarak belirtilmiştir. Bir yaşından sonra 2 ve 5 aylık periyotlar

halinde sunulan gelişim göstergeleri gelişim alanlarına göre kendi içerisinde numaralandırılmıştır. Bu nedenle ilk aydan başlanarak 36 aya kadar olan çocuklar için belirtilmiş olan tüm gelişim göstergeleri, gelişim alanlarına göre incelenmiş ve cinsel gelişim ve eğitim ile ilişkili olabilecek göstergeler tablo halinde sunulmuştur.

Chrisman ve Couchenour, (2002), çocukların bilişsel olarak ilerledikçe, cinsiyetlerine özgü vücut bölümlerini de keşfettiklerini ve bu keşiflerini de tıpkı diğer öğrenmeleri gibi konuşarak, dinleyerek, sorarak, dokunarak, görerek, koklayarak, etkileşimde bulunarak gerçekleştirdiklerini belirtmektedir. Elçin'e (2009) göre üç yaşındaki çocukların cinsellikle ilgili merak ettikleri ilk konu kızlar ve erkekler arasındaki bedensel farklardır. Dolayısıyla çocukların bedenlerine olan merakları ve bedenlerini tanımaya çalışmaları cinsel gelişimleri için önemli bir etkidir. 0-36 aylık çocuklar için hazırlanmış olan eğitim programında da çocukların bedenlerini tanımalarına ilişkin gelişim göstergelerine, daha çok bilişsel gelişim alanı içerisinde yer verildiği görülmektedir. Bu gelişim göstergeleri eğitim programında, "Sorulduğunda aynadaki görüntüsünü parmağı ile gösterir" (BG, ss: 42); "Vücudun iki parçasını gösterir" (BG, ss: 46), "Vücudun 3-4 parçasını gösterir" (BG, ss: 46) şeklinde ifade edilmiştir. Çocuklar iki yaşına yaklaştıklarında, dil ve taklit gibi sembollerini de kullanarak, keşfetme, oyun ile dünyayı anlamaya başlamaktadırlar. Bu öğrenme yollarını vücutları konusundaki meraklarına da taşıyabilmektedirler (Chrisman ve Couchenour, 2002).

Çocuğun kendini tanımasına ilişkin dil gelişimi alanı içerisinde "İsmi söylendiğinde tepki verir" (DG, ss: 60); "Sorulduğunda adını söyler." (DG, ss: 68) gibi ifadeler yer verildiği görülmektedir. Ayrıca gelişim göstergeleri içerisinde "Açık uçlu sorular sorar." (DG, ss: 72) şeklinde bir özellik de bulunmaktadır. Çocukların gelişimleri ve cinsel konulara olan merakları onları soru sorarak bilgi edinmeye yöneltmektedir. Çocukların bu meraklarının ve öğrenme yollarının engellenmesi, doğal karşılanmaması, yeterince doyurulmaması genel olarak bilişsel gelişime ket vurabildiği gibi, diğer gelişim alanlarında da olumsuz etkiye neden olabilmektedir (Chrisman ve Couchenour, 2002).

Erikson, bebeklerin anneleri ya da kendilerine bakan kişi tarafından beslenme, uyku, sevgi, ilgi gibi birçok temel gereksinimleri zamanında, yeterli ve istikrarlı olarak karşılandığında kendilerine ve diğerlerine yani dünyaya güvenmeyi öğrendiklerini belirtmiştir. Bu güven duygusu ve ebeveynlere-yakın kişilere bağlılık kazanma, çocukların ve ileride yetişkinlerin diğerleri ile geliştirecekleri pozitif ilişkinin temellerini sağlayabilecektir. Cinsel gelişim de sosyal ve kişilik gelişiminden büyük oranda etkilenmektedir (Petty, 2001). Dolayısıyla programda sosyal ve duygusal gelişim alanı içerisinde yer alan "Kucağa alınmak ister ve tanıdığı kişi kucağa aldığı anda ona sarılır" (SDG, ss: 82); "Tanımadığı kişilerden utanır...Bebek bulunduğu ortama tanımadığı kişiler geldiğinde utanma, saklanma, kaçınma, gözlerini kaçırma gibi tepkiler verir" (SDG, ss: 86); "Bebeğin, güvenli bağlanma, bağlılık duygusunun gelişmesi..."(SDG, ss: 86) gibi gelişim göstergelerinin çocukların cinsel gelişimlerini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Diğer yandan okul öncesi dönem, çocukların, kızlarla erkekler arasında farklılıkları anladıkları ve cinsel kimliklerini keşfettikleri önemli bir dönem olarak görülmektedir. Bu nedenle, bu dönemdeki çocukların cinsel kimliklerini edinirken ve

bedenlerini tanıırken yetişkinlerin destek olması ve sorularını yanıtsız bırakmaması önemlidir. Cinsel kimlik, çocukların biyolojik cinsiyeti hakkında duygu ve fikir geliştirmesiyle ilgilidir (Eğercioğlu, 2009; Senemoğlu, 1994). 0-36 aylık çocuklar için hazırlanmış eğitim programında da sosyal duygusal gelişim alanı içerisinde “Cinsiyetini bilir” (SDG, ss: 94) şeklinde ifade edilen bir gelişim göstergesi yer almaktadır. Eğitim programı içerisinde “cinsiyet” sözcüğünün yer verildiği tek ifade olmasının yanında çocukların cinsiyetlerini bu dönemde fark ettiklerini ve cinsiyet kimlik rollerini oluşturmalarında bu dönemin önemini vurgulaması yönüyle dikkat çekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programında yer alan açıklamalar, gelişim özellikleri ve gelişim göstergeleri bölümleri içerisinde cinsel gelişim ve cinsel eğitimin yerinin incelenmesi amaçlanan çalışmada, ilgili dokümanlar incelenerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Eğitim programı içeriğinde yer verilen açıklamaların çocuğun cinsel gelişim ve eğitimine yönelik geliştirici özellikleri desteklediği belirlenmiştir. Programda cinsel gelişim ve eğitimi destekleyen gelişim özelliklerinin en sık sosyal ve duygusal gelişim alanı içerisinde yer aldığı saptanmıştır. Çocukların bedenlerini tanımalarına ilişkin gelişim göstergelerine daha çok bilişsel gelişim alanı içerisinde yer verildiği, sosyal ve duygusal gelişim alanı içerisinde yer alan gelişim göstergelerinin diğer gelişim alanlarında olduğu gibi cinsel gelişimi de destekleyebileceği tespit edilmiştir. Bu sonuçların yanı sıra programın öğretmenlere, kazanım, gösterge belirleme ve etkinlik hazırlamada, esneklik tanıdığı buna bağlı olarak da çocukların gereksinimleri doğrultusunda cinsel eğitim ve birçok eğitim sürecini gerçekleştirebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple çocukların cinsel gelişim ve eğitimlerine yönelik etkinlikler hazırlayarak çocukları eğitmek öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmen, çerçeve programdan, öğretmenlik donanımı ile ihtiyaca göre yararlanabilmeli ve çocukların gelişim ve ihtiyaçlarına uygun olarak gerekli gördüğü şekilde zengin çalışmalar oluşturabilmelidir. Öğretmenleri bilinçlendirmek amacıyla kurs, seminerler veya etkinlikler düzenlenebilir. Cinsel gelişimin sadece fiziksel sağlık ile ilişkili olmadığı aynı zamanda sosyal ve duygusal boyutunun da önemli olduğuna ilişkin farkındalığın kazandırılması çocukların bütünsel gelişimleri açısından değerli görülmektedir. Erken dönemden itibaren çocukların bütünsel gelişimlerinin desteklenmesi ilkesi benimsenerek oluşturulan eğitim programlarından faydalanılarak çocukların cinsel gelişimlerinin desteklenmesine yönelik etkinliklere eğitim programları içerisinde daha fazla yer verilmelidir. Bununla birlikte öğretmenlerin uygulamada bu konuda neler yaptıkları, çocukları cinsel gelişim yönünden desteklemedeki yeterlilikleri ve programı bu amaçlar ile doğru şekilde kullanıp kullanmadıkları araştırılabilir. Ayrıca diğer ülkelerde uygulanan okul öncesi eğitimde cinsel gelişim ve eğitim modelleri incelenerek 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı ile karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Akyıldız, N. (2014). 0-6 yaş arasında cinsellik. Erişim adresi: <http://kolektifpsikoloji.com/cocuklar-Cinselligi-nasil-algilar/>
- Artan, İ. (2002). Cinsel eğitim etkinliklerinin ders programları aracılığı ile uygulanması. *Yaşadıkça Eğitim*, 73.

- Bulut, A. (1998). Çocuklukta cinsel eğitim. Türkiye Aile Hekimliği Dergisi, 2(1), 53-57. Chrisman, K. ve Couchenour, D. (2002). Healthy sexuality development. A Guide for Early Childhood Educators and Families. Washington: National Association for the Education of Young Children. ISBN-1-928896-05-7
- Çalışandemir, F., Bencik, S., ve Artan, İ. (2010). Çocukların cinsel eğitimi: geçmişten günümüze bir bakış. Eğitim ve Bilim, 33, 150.
- Çok, F. (2003). Ergenlerin cinsel eğitimi bir program denemesi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Deniz, Ü. (2012). Okul Öncesi Dönemde Cinsel Kimlik Gelişimi ve Eğitim, N. Aral (Ed.) Aile ve Çocuk Prof. Dr. Mine Mangır'ın Anısına içinde Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. Deniz, Ü. ve Kesicioğlu, O.S. (2014). Sexuality-related questions of children in early childhood period and appropriate approaches, Preschool Education in Turkey and in The World: A Theoretical and Empirical Perspective. Sofia: Kliment Ohridski University.
- Eğercioğlu, E. (2009). "Çocuk ve Cinsellik", Erişim adresi: http://www.bebekhastanesi.com/makale_detay.asp?MakaleID=614
- Eliküçük, A. ve Sönmez, S. (2011). 6 yaş çocuklarının cinsel gelişim ve eğitimiyle ilgili ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. Aile ve Toplum, 7(25), 45-62.
- Güngör, Aytar, A., Artan, İ. ve Boztepe, H. (2014). Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Martin, C. L. ve Ruble, D. N. (2009). Patterns of gender development. Annual Review of Psychology, 61, 353-381.
- Quinn, P. C., Yahr, J., Kuhn, A., Slater, A.M. ve Pascalis, O. (2002). Representation of the gender of human faces by infants: a preference for female. Perception, 31,1109-1121.
- Olca Kademoğlu, S. (2017). Çocuklara cinselliği nasıl anlatmalı? Erişim adresi: <http://www.istanbulparentingclass.com/makaleler/cocuklara-cinselligi-nasil-anlatmali.html>
- Özşungur, B. (2010). Cinsel kimlik gelişimi ve cinsel kimlik bozukluğunda psikososyal değişkenler: Gözden geçirme. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17 (3).
- Öztürk, M.O. (2001). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları, Ankara: Tuna Matbaacılık.
- Petty, K. (2001). When young children explore anatomy dilemma or development? Texas Child Care. Erişim adresi: http://www.childcarequarterly.com/winter01_story1a.html
- SIECUS (Sexuality Information and Education Council of the United States), (2018). Erişim adresi: <https://siecus.org/issues/>
- Tuğrul, B. ve Artan, İ. (2001). Çocukların cinsel eğitimiyle ilgili annelerin görüşlerinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 141 – 149.
- Zosuls K.M., Ruble, D.N., Tamis-LeMonda, C.S., Shrout, P.E., Bornstein, M.H. ve Greulich, F.K. (2009). The acquisition of gender labels in infancy: Implications for sex-typed play. Development Psychology, 45,688-701.

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

Cilt 2 (2019) Sayı 3 45-64

Derleme Makale

Dünya Ülkelerinde ve Türkiye’de Çocuk Müzelerine Bir Bakış¹
World Countries and Children's Museum at a Glance an Turkey

Öğr. Gör. Emine ARSLAN KILIÇOĞLU, KTO Karatay Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek
Yüksekokulu,
emine.arslan@karatay.edu.tr

Çocuk Gelişimi Programı Öğrencisi, Nur Sena ÇARKACI, KTO Karatay Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri
Meslek
Yüksekokulu, nursenacarkacii@gmail.com

Çocuk Gelişimi Programı Öğrencisi Büşra KADIOĞLU, KTO Karatay Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri
Meslek Yüksekokulu,
fbusrakadioglu@gmail.com

Çocuk Gelişimi Programı Öğrencisi Meryem ÇETİNGÜL, KTO Karatay Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri
Meslek
Yüksekokulu, meryem9803@gmail.com

Öz

Müzeler tarihsel, bilimsel, sanatsal, eğitim ve zihniyeti geliştirmeye ilişkin geniş çerçevede çalışmalar sunan çoğunlukla tarih ve kültür merkezli işletildiği düşünülmektedir. Müze süreci bireyin kişisel sosyal ve fiziksel durumları nesnelere ilişkilendirmesini sağlayan kurumlar olarak bilinmektedir. İlgiler aracılığıyla gözlemleme fikir ve duyguları sunma düş gücünü kullanma, kendi yaşamıyla ilişkilendirme, bilgilendirme müzenin görüşünü mesajını anlama nesnelere okuma kültürel değerleri ve yaşantıyı paylaşma, realiteyi arama, faaliyetler yapma ve çocuk müzelerini değerlendirme özelliklerini kapsadığı bilinmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde müze uygulamalarındaki öğrenmenin, okulda ki öğrenmeyi güçlendirdiği bilinmektedir. Okulda öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin duyularıyla sezemediği hayatta hiç deneyim etmedikleri konuları anlatmakla yükümlü oldukları görülmektedir. Çocuk müzeleri; çocuklarla ilgili nesnelere olduğu, çocukların bu nesnelere dokunabildiği, inceleyebildiği ve onlarla vakit geçirebildiği tüm koleksiyonların sergisinden müzede mevcut olan çocuğun hayal gücünü üretkenliğini ve merakını harekete geçirecek onları yeni düşünceler üretmeye yönlendirecek kapsamda sergilenmesi önemsenmektedir. Müzede koleksiyonlar olabildiğince çocuğun dünyasına göre yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Sosyal ve duygusal gelişimin anlaşılması zor bir süreç olduğu bilinmektedir. Bu süreç çocukların gelişmekte olan duygusal ve bilişsel kapasitelerini ve onların yaşantılarını kişisel ve sosyal birleşimini yansıttığı görülmektedir. Eğitimin belirli bir zamanın tasarlanmış olan öğretmenden değişik yaşantı süreci oluşturması ve öğrenmeyi insanın tüm yaşamına aktarmış olması, çocukların müzede yaparak yaşayarak öğrenmelerine ilişkin yapılan Araştırmaları doğruladığı ifade edilmektedir. Algıları bir araya getirmek ve kullanılmış sembollere dönüştürme yolu kişilere tabii olduğu görülmektedir. Farklı insanlar belirli semboller için tercihleri olduğunu belirtir ve düş gücü yeteneğinin insandan insana oldukça farklı olduğu görülebilmektedir. Hayal

edebilmek için görsel, işitsel, ve dokunsal tecrübeler gereksinim duyulduğu ifade edilebilmektedir. Bu araştırmada, Dünya ülkeleri ve Türkiye’de ki Çocuk Müzelerinde yapılan uygulamalarının ve çocuk merkezli müze anlayışının aynı zamanda atölye uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda ABD, Almanya, Hindistan, İngiltere, Kanada, Meksika, Japonya ve Türkiye ‘de ki çocuk müzelerinin çocuk merkezli müze anlayışına ve atölye uygulamalarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Dünya Ülkelerinde ve Türkiye’de Çocuk Müzelerine Bir Bakış adlı Çalışmamızda, geçmişte yapılan çalışmalar incelenerek derleme yönteminden yararlanılmıştır. Müze uygulamalarında her durumda odaklı bir öğrencinin ve öğretmenin olduğu açıkça bilinmektedir. Hayal edebilmek için görsel, işitsel ve dokunsal tecrübeler gereksinim duyulduğu ifade edilebilmektedir. Müzede ki yaşantı alakalar aracılığıyla gözlem yapma fikir ve duyguları anlatma, düş gücünü kullanma, hayatı ile bağdaştırma, bilgi edinme, müzenin iletisini görme ve anlama nesnelere okuma kültürel değerleri ve hayatı paylaşma, realiteyi arama, programlar oluşturma ve değerlendirmeler gibi niteliklere sahip olduğu bilinmektedir. Çocuk müzeleri çocuğun gelişim sürecinin önemli etkenlerden olanı oyun bulgu ve öğrenmeyi eğlenceli faaliyetlerle birleştiren kuruluş olduğu görülebilmektedir. Dünya Ülkelerinde ve Türkiye’de çocuk müzelerine ilişkin birçok çalışma yapıldığının sonucuna ulaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Müze, çocuk müzeleri, Avrupa ve Amerika çocuk müzeleri, Türkiye de ki çocuk müzeleri,

Abstract

The museums are thought to be mostly historical and culturally centered, offering studies in the broad framework of developing historical, scientific, artistic, educational and mentality. The museum process is known as the institutions that enable the individual to relate personal social and physical situations to objects. It is known that the use of the imagination to present ideas and emotions, to associate with their own life, to inform the views of the museum, to understand the message, to read the objects, to share cultural values and experience, to search for reality, to conduct activities and to evaluate children's museums. When the researches are examined, it is known that learning in museum applications strengthens the learning at school. Teachers in the school are seen to be mostly responsible for explaining the subjects that they have never experienced in life, which the students do not perceive with their senses. Children's Museums; It is important to show that there are objects related to children, children can touch, examine and spend time with them. The exhibition of all the collections that are present in the museum will be displayed in a way that will motivate the imagination and curiosity of the child's imagination. In the museum, collections are tried to be placed according to the child's world as much as possible. It is known that social and emotional development is difficult to understand. This process reflects the emotional and cognitive capacities of children and their personal and social combinations. It is stated that education has a different time from teaching to a different process and that learning has been transferred to the whole life of the people, and that the children have done research about learning by doing in the museum. It is seen that the way of bringing together perceptions and converting them to used symbols is of course natural. Different people indicate that they have preferences for certain symbols, and the ability of imagination is quite different from person to person. Visual, auditory, and tactile experiences are needed to imagine. In this study, the Children's Museum of applications made in the world countries and Turkey, and child-centered approach aimed to investigate the museum workshop applications at the same time. In this context, the US, Germany, India, England, Canada, Mexico, Japan, and Turkey is also in the museum, children's museum located in the child-centered understanding and information about the workshop application. World countries and the Children's Museum in Turkey at a Glance named in the study will be carried out. It is clear that there is a student and teacher in his practice in the museum. To be able to imagine, it is possible to say that we need auditory and ontosal experiences. The experience in

the museum is to explain the connection of vineyards and emotions, the use of the enemy, the reconciliation of life, the acquisition of information, the necessities of the museum and the environments, realization, program creation and evaluations. Children's museums can be seen as one of the most important factors in biological development, combining your game and learning with fun activities. leading to the need to conclude the state of children in the country museums in the world and Turkey.

Keywords: museums, children's museums, children's museums in Europe and America, the children's museums in Turkey

Giriş

Çocuk müzeleri; çocuklarla ilgili nesnelerin olduğu, çocukların bu nesnelere dokunabildiği, inceleyebildiği ve onlarla vakit geçirebildiği tüm koleksiyonların sergisinden müzede mevcut olan çocuğun hayal gücünü üretkenliğini ve merakını harekete geçirecek onları yeni düşünceler üretmeye yönlendirecek kapsamda sergilenmesi önemsenmektedir. Müzede koleksiyonlar olabildiğince çocuğun dünyasına göre yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Sosyal ve duygusal gelişimin anlaşılması zor bir süreç olduğu bilinmektedir. Bu süreç çocukların gelişmekte olan duygusal ve bilişsel kapasitelerini ve onların yaşantılarını kişisel ve sosyal birleşimini yansıttığı görülmektedir. Eğitimin belirli bir zamanın tasarlanmış olan öğretimden değişik yaşantı süreci oluşturması ve öğrenmeyi insanın tüm yaşamına aktarmış olması, çocukların müzede yaparak yaşayarak öğrenmelerine ilişkin yapılan Araştırmaları doğruladığı ifade edilmektedir. Algıları bir araya getirmek ve kullanılmış sembollere dönüştürme yolu kişilere tabii olduğu görülmektedir. Farklı insanlar belirli semboller için tercihleri olduğunu belirtir ve düş gücü yeteneğinin insandan insana oldukça farklı olduğu görülebilmektedir. Hayal edebilmek için görsel, işitsel, ve dokunsal tecrübeler gereksinim duyulduğu ifade edilebilmektedir.

Müze ortamları, her düzeyde ki bireylere yönelik, çeşitli öğrenme ortamları sunan, nitelikli ve belirli yeri olan, bireylere kültürel bilgileri yenileme ortamı yaratan, öğrenmenin tartışma ve çalışmalar yaparak kazanılacağı, birçok yazılı ve görsel kaynaklardan faydalandığını, bireysel fikir ve düşüncelerin paylaşıldığı bir forum olarak tanımlanmaktadır. Uluslararası Müzeler Komisyonu en kapsamlı ve kabul edilen tanımını yaparken müzenin toplumun ve toplumsal ilerlemesi için çalışmasını da halka açık, bireye ve yaşadığı ortama tanıklık eden gereçler üzerinde araştırmalarla uğraşan, bir araya getiren, koruyan, bilgiyi paylaşan, inceleyen ve bu gereçleri eğitim için topluma estetik beğeni algısı kazandırmak için sunan kar düşüncesine bağlı olmayan devamlılığı olan bir yapı olduğu önemle belirtilmiştir (URL⁹).

Müzeler, yapısında yer alan koleksiyonlardan faydalanarak, müzeyi görmeye gelen bireylerde eğitim süreçlerine dahil olmaları için ilgi, alaka, merak ve heyecan oluşturduğu düşünülmektedir. (Karadeniz, 2014).

İçinde bulunduğumuz eğitim sisteminde bireylerin öğrenimi, okul, sınıf ve yazılı metinlerle sınırlı değildir. Her yaşta bireylerin her açıdan eğitilebilmesi, bilişsel, duyuşsal, devinışsel olarak kendini geliştirebilmesi için müzeler uygun ve yararlı mekanlar olarak kabul görmektedir. Bu mekanlar bireylerin eğitim süreçlerinde etkin bir rol alarak, bireylerin aktif şekilde sürece dahil olmalarını sağlamaktadır. Müzeler, okul öncesi dönemden başlayıp yaşlılık dönemine kadar uzanan süreç içinde bireyi aktif şekilde eğitimin içinde tutarak, bireylerin kendilerini geliştirmesine olanak tanıyan unsurlardan biri olduğu söylenmektedir. Eğitim-öğretim uygulamaları sırasında birey ne kadar fazla işlenişin içerisine dahil edilirse ve ne kadar fazla duyu organını kullanarak öğretime katılırsa kalıcılık ve süreklilik o kadar artacaktır. Bilgilerin kalıcılığı artarak öğrencinin yaparak, yaşayarak öğrenmesi sağlanacak ve bu durum çocuğun çok boyutlu düşünme becerisinin gelişmesini sağlayacaktır. Çocuk birebir etkileşim içerisinde bulunup öğrendiği bilgileri kolay kolay unutmayacaktır (Bulut ve Atilla 2017).

Müzelerin bireye öğrettiği yollardan bahsetmek gerekirse kitapların kuram olarak öğrenciye verdiği soyut bilgileri günümüz ile nesnelere ilişki kurmasına yardım ederek soyut kalan bilgileri somutlaştırmaya ve bireyin eğitim kalitesini arttırarak sürekliliğini ve bilgilerin benzer ve farklı yönlerini görmeyi sağlamaktadır (Artut, 2018).

Bu araştırmada, müze ve eğitim, çocuk müzeleri, Amerika, Almanya, Hindistan, İngiltere, Japonya, Kanada, Meksika ve Türkiye’de bulunan müzede çocuk atölyeleri bulunan içeriğe yer verilecektir.

Müze ve Eğitim

Müze eğitimi bireyleri, fikir ve duyguları bütünleştiren anlamlı tecrübeler sonunda öğrenime motive etmektedir. Örneğin bir sanat müzesinde öğrenme, özgün yapıtlarla bağlantı kurmada uyarıcı ve heyecanlı bir yol olduğu ifade edilmektedir. Bunların haricinde özgün yapıtlarla iletişime geçmek ziyaretçilerin sadece yeni bilgi edinmelerine değil, aynı zamanda çevrelerine karşı görsel algılarının da gelişmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir (Zilcioğlu, 2008).

Müze eğitimi zaman ve ortam içerisinde bireyin kendisini ve çevresindekileri idrak edebilmesi, kültürel mirasın devamlılığını getirebilme, bugünü ve geleceği anlamlı bir şekilde ilişkilendirme, kültürel varlıkları eski yapıtları anlayabilmesi, koruma ve yaşatma, kendi kültürünü ve diğer kültürleri hoşgörülü ve çok yönlü bir yaklaşım ile tanıyıp, anlama, müzeyi bir yaşam biçimi haline getirme ve yaşayan kurum niteliğini kazandırma, gibi amaçlar için çalışmaktadır (URL¹).

Müzelerin hizmet vermesinde hedeflerinden olan eğitimin yanı sıra bireylerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeyi hedeflemektir. Müzeler hayal gücünü canlandıran ve yaratıcılığı ortaya çıkaran önemli nesnelere içerir. Çeşitli fikir ve görüşlere göre farklı değerlendirilebileceği ifade edilmektedir. Müzeler ve bilim merkezleri bireylerin yaşam boyu biriktirdiklerini çocuklara, gençlere ve yetişkinlere aktarabilme imkanının

bulunduğu mekanlardan olmuştur. Müzeler eğitim ortamına adapte olabilecek şekilde hazırlansa birey müzeyi gezmenin ötesinde icat, keşif, estetik algı, yaratıcı düşünme yetisi, karşılaştırma ve sınıflandırma becerisi, çizme boyama, ayırıştırma, düşünceyi geliştirme, ikna etme becerisi, anımsama, tartışma, tekrarlama ayrıntılaşma kurallaştırma sürdürme gibi becerilerinin de geliştirme fırsatı bulabilecekleri düşünülmektedir (URL²).

Okullarda ki öğrenme için gerekli koşullar genelde kurumsal bilginin sunulmasına yöneliktir. Öğrenme süreci de not almaya odaklı olduğu görünmektedir. Aslında bilginin ve öğrenme sürecinin gerçekleştiği tek yer okul değildir. Bu sebeple sözgelisi müzeler, galeriler parklar sanat ve kültür merkezleri gibi okuldan değişik mekanlar okulunda içerdiği işlevleri, amaç içerik ve yöntemlerin belirlenmesiyle eğitsel faaliyetleri gerçekleştirebilir (Karadeniz, Çıldır, 2017).

Avrupa ve Amerika müzeleri, müze hizmeti vermenin yanında müze eğitimine de önem vererek müze eğitimini gerçekleştirmeyi hedeflemişlerdir. Avrupa ve Amerika da ki müzelerin genelinde nitelikli eğitim ortamı ve atölyeler bulunmaktadır. Bu atölyelerde okul öncesine gerçeği yansıtan nesnelere verilerek objelerden esinlenerek bazı yoğurma malzemelerinden bu objelerin birebirini üretmesi sağlanmaktadır. Öğretmen denetiminde gerçekleşen bu tür çalışmalar okul öncesi öğrencilerinin erken yaşta arkeoloji ve sanat tarihi ile tanışmalarını sağlamaktadır (Yücel, 1999).

Çocuk Müzeleri

Çocuk müzeleri, çoğunlukla 12 yaşına kadar olan çocukları kapsayan ve öğreticilik amacına öncelik veren, çocuklara etraflarında ve dünya da olup biten olayları görmelerini sağlayacak bilgi ve gereçleri inceleyen, araştıran, biriktiren ve çocuklar haricinde aynı zamanda gençlere ve yetişkinlere de eğitimi hedef alan merkezlerdir. Bu müzeler; çocukların sanat, bilim ve teknolojiye yönelmelerini hedef alarak öğrenme arzularını çoğaltmayı amaçlar. Bunun ile birlikte bu müzeler, ziyaretçilerin oyun ve canlandırma gibi teknikleri kullanarak düş gücünü geliştirmeyi sağladıkları faaliyet ortamları olduğu düşünülmektedir (Clever, 1992).

Çocuk müzelerinin ilk örneklerinden olan Dewey ve Maria Montessori gibi önderlik eden kuramcılarının düşüncelerinin en çok tercih edilen zaman içinde çıkmasının tesadüf olmadığı düşünülmektedir. Bu kuramların çıkan ilk çocuk müzelerine ayna tuttuğunu vurgulamaktadır (Clever, 1992, Karadeniz, 2010). Anna B. Gallup kendi döneminde çocuk müzeleri hareketleri içinde en önemli isimdir, müzeyi eğitim kurumu haline getirerek müzeyi müze olma görevinin üstüne çıkarmıştır. Çocuk müzeleri ziyaretçi odaklıdır. Çocuklar bu müzelerde başka bir bireye ihtiyaç duymadan hareket ederek ve kendi seçimlerini yaparak aidiyet bilincine sahip olmaktadır. Çocuk müzelerinde ki sergilerde öncelikle çocukların gelişim özelliklerine orantılı olarak dinamik, etkileşimli ve herkesçe beğeniye sahip olan konular önemsenerak oluşturulmaktadır (Karadeniz 2010).

Koleksiyon unsuru çocuk müzelerini geleneksel müzelerden ayıran en önemli faktörler arasında olduğu düşünülmektedir. Kuruluşu 1900'lü yıllara dayanan çocuk müzeleri, çocukların dikkatini çekebilecek niteliğe sahip koleksiyonlara yer vererek ilerleme kaydedildiği görülmektedir. Çocuk müzelerinde koleksiyonlar o kadar ikinci plandadır ki örneğin; Boston Çocuk Müzesi, müzede ki koleksiyonu depoya kaldırarak ziyaretçiyi daha çok aktif kılmaya yönelik sunum yöntemleri üzerinde çalışmaya yoğunlaşmaktadır (Karadeniz, 2010).

Amerika'da Çocuk Müzesi

19. yüzyıldan itibaren Avrupa ile Amerika'da kapsamlı müzelerin kurulmasıyla, Amerika Birleşik Devletleri çocuk müzelerine yönelik ilk çalışmaların yapıldığı çok sayıda müzeyi kapsayan günümüzde sayısı 300'e ulaşan çocuk müzesi vardır. Bu müzeler birçok konuya ışık tuttuğu örneğin; Dünya Sınırları, Çevre Problemleri, Bilinmeyen Kültürler, İnsan Yapısı, Bilimsel ve Yöntemsel konularını içerip dünya müzelerine yön vererek işlevde bulunduğu bilinmektedir. İlk açılan ve bilinen müzeler aşağıdakiler gibidir (Zilcioğlu, 2008).

Brooklyn Çocuk Müzesi dünyada açılan ilk çocuk müzesidir. 16 Aralık 1899'da kurulan müzenin amacı; müzelerin bilimsel yönüyle çocuklarda merak duygusunu harekete geçirerek, gözlem ve araştırma yapma yeteneğini geliştirmesine dair çalışmalar yapılmasını sağlamaktır. Müze'nin açılışıyla ilk 7 ay içerisinde 28.635 kişi tarafından gösterilen ilgi sayısı paralel olduğu görülmektedir. 1901 yılında düzenli okul programlarına dahil edilmiştir. 1902 yılında 'Çocuk Müzesi Bülteni' ismiyle aylık dergi basımına başlanmıştır (Zilcioğlu, 2008).

Dünya çocuk müzelerine, Brooklyn Çocuk Müzesi'nin "müze, nesneden çok insan içindir" felsefesi etkisi olduğu bilinmektedir (Cleaver, 1992, Mayfield, 2005, Karadeniz, 2009). Boston Çocuk Müzesi, Brooklyn Çocuk Müzesi'nin arkasından Massachusetts'te 1913 senesinde açılmış ikinci çocuk müzesidir. 1913 senesinden itibaren çocukların düş gücü, ilgi ve araştırma yeteneklerini doğru ve yapıcı yaklaşımla düzenlemiş olduğu yaparak ve uygulamalı etkinlikler aracılığıyla yer edinen bir çocuk müzesidir (Karadeniz, 2009).

Boston Çocuk Müzesi, deniz taşıtlarının indirme bindirme yaptıkları yerin yanında devasa ambar binasında kurulan müzede birçok değişik öğrenme biçimleri için, müze sergileri farklı giriş kapıları sunabilecek şekilde tasarlanmıştır. Müzeye gelen ziyaretçilerin geneli çocuk olsa da çocukların yanında ona önderlik yapan aile bireyleri, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla birlikte gelmektedir. Boston okullarında görme ve işitme engelli çocuklar için uygulanan dersler, müzeyle iş birliği halinde 1937 yılında sergilenmiş olan nesne ve malzemelerin okullara çocuklara ödünç verilmesini sağlayan bir anlaşma yapılıdır. Müzenin merak giderici bir öğretim stratejisi vardır. Her konunun işlendiği ya da sergilendiği alan birbirinden bağımsızdır. Konunun türüne göre yapılmış tasarımı ise dokunulmayacak türde vitrin objelerine az yer verilirken; dış çevrenin çocuğa göre uygunluğuna daha çok önem verilmektedir. Örneğin içine girilebilecek bir çadır, çocukların

kazıyarak ulaşabilecekleri nesnelere, konunun türüne göre kıyafetlerin varlığı ve giyilerek drama ruhunu yaşamaları vs. etkinliği eğlenerek aynı zamanda öğretecek sergiler bulunmaktadır (Karadeniz ve Artar, 2017).

Boston Çocuk Müzesi'nde olan koleksiyonlar etnolojik nesnelere bütünlüğüyle oluşan; kuşlar, mineraller, midyeler vs. nesnelere sayesinde oluşturulduğu bilinmektedir (Zilcioğlu, 2008).

Boston Çocuk Müzesi'nin farklı kültürlerimize verdiği önem ise ikinci dünya savaşı zamanı, 1945 yılında "Uluslararası Dostluk Günleri Programı'na (International Friendship Days)" adlı programla görülmektedir. Program eşliğinde kültürlerimize uygun sergiler yaparak eğitim verildiği bilinmektedir. Boston Çocuk Müzesi'nin 1972'de radikal bir atılım olarak kabul edilen Amerikan Müzeler Birliği'ne (AAM) müze akreditasyonu yani kalite altyapısının teyit edilmesine dair yapılan uygunluk kontrolüne başvurmuştur. Çocuk müzelerinde koleksiyon olmaması, azlığı ya da arka planda kalması 'müze' sayılmama konusunda tartışmalara yol açmaktadır. Sonucunda ise Amerikan Müzeler Birliği, Boston Çocuk Müzesi'nin "müze" olduğunu onaylamıştır. 1925 senesinde Boston Çocuk Müzesi'nden sonra açılan çocuk müzesi ise Indianapolis Çocuk Müzesi'dir. Müze önce bir evin garajında açılmış olup, bugünkü binasına 1976 yılında taşınmıştır. 370.000 metrekarelik alan ve 11 galerisiyle dünyanın en büyük çocuk müzesi olduğu bilinmektedir. Indianapolis Çocuk Müzesi'nin amacı, çocuklara kalıcı öğrenme sunarak öğrenmelerine fırsat sağlamaktır. Günümüzde Brooklyn Çocuk Müzesi kendini yenileyen oluşumuyla bilinmektedir (URL³⁵). Yeni yapılan mimari projede (U.S. Green Building Council) ile bu müze; New York'un ilk "yeşil çocuk müzesi" unvanını alacaktır. Müze'nin etrafı oldukça yeşillikli ve geri dönüşümlü malzeme kullanımıyla ön plana çıkacaktır. Önceki yeri algısı zor caddede bina olduğundan şimdi ise görünebilir ve yeşil olmasıyla algıları kendine çekeceği düşünülmektedir (URL⁸).

Connecticut eyaletinde West Hartford kentinde 1927 yılında West Hartford Çocuk Müzesi'nin açılmıştır. Bilimle yakından ilgilenen müze, 12 yaş ve altı çocuklara bilimsel gelişmeleri yakinen izlemelerine olanak sağlamıştır. Müzenin hedefi, bilim, fen ve doğaya karşı ilgi ve meraklarını arttırmaktır. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1949 yılında Oregon eyaletinde kurulan Port Land Çocuk Müzesidir (URL³²). Müzenin hedefinde 6 aylık bebekten 10 yaşındaki çocuğa kadar değişik yaşlara hitaben, onların katılımlarını sağlayacak, düş gücü, yaratıcılık ve öğrenmeyi keşfedecek hissi oluşturmaktır. Bu nedenle müze önemli bir çocuk müzesidir. Margaret Woodbury Strong kendinin koleksiyon yaptığı, bu koleksiyonu müze ortamına sunmayı düşünerek New York Rochester'da 1968 yılında Strong Ulusal Oyun Müzesi olarak açmıştır. Binlerce nesnesi olan koleksiyon kitap, fotoğraf ve yazılı ürünleri oyunla bütünlüştürerek çocuğun ilgisini çekecek aynı zaman öğretici yönüyle sergilenmesi hedeflenmektedir (Karadeniz, 2009).

Müze çocuklara verdiği önemin yanı sıra genç ve yetişkin insanlar için sergiler düzenlemektedir. Özellikle 1926'da yapılmış olan "Pairie Trek" adlı sergiye ilgi büyüktü. Sergi sekiz haftalık parçalar şeklinde yapılmış olup, ziyaretçileri flora ve fauna yani bitki ve hayvan üzerine çalışma olanağı bulduğu belirtilmektedir. 1930'lu yıllarda müze çocuk müzesi değil de aileye hitap ettiği için aile müzesi diye anılmıştır. Ailelerin ücretsiz ziyaret ettiği sergiler, etkinlikler büyük ilgi görmüştür. Müze şehrin siyahi ırkın genellikle yaşadığı bir semtte

bulunmaktadır. Diğer ırk, kültür tanıtımının hedeflendiği “Dünya Pasaportu” adlı çalışmayla çocuklara dünya kültürlerini anlatmayı hedeflemektedir. Dokunarak karşılarında farklı kültürden bir kişi görüntüleyebiliyordu. Diğer çalışmada ise çocuklar ihtiyaçları karşılanmış bir marangozhanede çalışarak kendilerine üretme olanağı buldukları bilinmektedir. Müze Amerika’daki çocuk müzeleri içinde en geniş mekâna sahip olan müzedir, etkinlikleri ve çalışmaları bu yüzden geniş olduğu düşünülmektedir (URL³).

1973 yılında çocuğa yaşam boyu öğrenme imkânı suması, çocuklara ve ailelere kendi kültürleri hakkında bilgiyi etkinlik, sergi ve programlarla sunan müze Amerika Birleşik Devletleri’nin önemli bir çocuk müzesi olan Manhattan Çocuk Müzesi’dir. Çocuk Müzeleri’nin dernek girişimiyle de açıldığını göstermektedir (URL¹¹). Chicago Gençlik Derneği’nin girişimiyle Chicago Çocuk Müzesi 1982 yılında açılmıştır. Müze, çocuklara oyun eşliğinde sunulan öğrenme fırsatı ile serbest öğrenme mekânı sunmaktadır. Chicago Çocuk Müzesi bir yılda 500.000’e varan ziyaretçi sayısı ile dünyanın en ünlü çocuk müzelerindedir (Karadeniz, 2009).

Bu müze ilgi çeken çalışmalarıyla bilinmektedir. Örneğin şehrin gökdelenlerden oluşumuna bakılarak, bu oluşumu anlatan, mimariye verilen önemi aktaran bir sergi yapılmıştır. İlgi çeken diğer çalışma ise “Live im Studio’dur. Bir diğeri çocuklarda korkuya neden olabilecek bazı hayvanlara karşı korku önleme çalışmalarının hedeflendiği bilinmektedir (Zilcioğlu, 2008).

Miami Çocuk Müzesi ABD’nin Florida eyaletinde 1983 yılında açılmıştır (URL¹²). 2003 senesinde yeni binasına taşınmış, orda hizmet vermeye başlamıştır. Hedefi; çocukların içindeki potansiyeli çıkararak, öğrenmeyi öğrenmek farkındalığını oluşturmaya çalışmaktır (Karadeniz,2009).

Müze yapmış olduğu etkinlikler yanı sıra değişik mimarisi ile ön plana çıkmaktadır. Bu mimaride gizil anlamlar vardır. Yapıyı var eden şeyler, çocukların masallarda karşılaştığı dört element olan; toprak, hava, su, ateşi ifade eder. Müzeye girişte var olan koni ise, üç kat yüksekliğinde ve yarı sayda panellerden ve camdan ışığı içeri almaktadır. Camlar ilgi çekici renklere boyalı hali kendini fark ettirerek çocuk daha müzeye varmadan heyecanlanmaya başlıyor (Zilcioğlu, 2008).

Müzeler incelendiğinde ABD’nin geçmişten günümüze kurmuş olduğu çocuk müzeleri, farkındalık oluşturarak, dünya çocuk müzelerine örnek haliyle incelenmiştir.

Almanya Çocuk Müzeleri

Amerika Birleşik Devletleri’nden esin alarak Avrupa’da 1970 yılları itibariyle kurulan ilk çocuk müzeleri Almanya’da karşımıza çıkmaktadır. Almanya’da ilk çocuk müzesi 1972 yılında kurulan hem Berlin Halk Müzesi’ne bağlı Gençlik Müzesi hem de Frankfurt Tarih Müzesi’ne bağlı Çocuk Müzesi’dir. İlk olarak bu şekilde müzelerin mevcut bölümleri çocuk müzesi için ayrılmaktaydı (URL³³). 1972 yılında Frankfurt Tarih

Müzesi bünyesinde kurulan Frankfurt Çocuk Müzesi'nin amacı çocukların hedef alındığı bu müzede amaç, farklı kültürler ve sosyal aktivitelerin çocuklar ve gençlerle yapılarak öğrenmeyi kalıcılaştırmaktır. Müze'nin sergilerde otantik nesnelere kullanarak direkt ya da ona benzerlerine dokunabilme olanağı sunuluyor (Karadeniz, 2009).

Berlin Halk Müzesi'ne bağlı Gençlik Müzesi; çocuk ve gençlere yönelik Dr. Menzel'in kurmuş olduğu, Amerika Birleşik Devleti'ne yaptığı ziyarette almış olduğu bilgiler, görmüş olduğu nesnelere bütünleştirilerek etnoloji bilimine karşı merak uyandırmak ve ön yargıyı ortadan kaldırmaktadır. Müzede seri ve atölye çalışmaları da yapılmaktadır (Zilcioğlu, 2008).

1990'lı yıllara gelindiğinde çocuk müzesi sayısında yükselme görülmektedir. Bu çocuk müzelerinde gerçekleşmeye başlayan ideoloji; "Lütfen Dokununuz" olmuş ve bu slogana göre hareket edilmeye başlanmıştır. (Karadeniz,2009). 1980'li yıllarda Almanya'nın müzecilik alanında yeni bir yönelim oluşmaya başlar. "Gezici Çocuk Müzeleri" denmektedir. Bu müzeler, çocuk müzelerinin devinim almış halidir. Bu hareketli müze halleri,1983 yılında kurulan ve Bavul Müzesi Derneği'nin çatısı altında hizmet veren Nürnberg Çocuk Müzesi ve Bavul Müze isimli gezici müze okulları dolaşmış ve okul programlarına uygun konuları işlemiştir. Gezici müze, kütüphaneler, okul öncesi eğitim kurumları vb. yerlerde gezdiği bilinmektedir (Karadeniz, 2009).

Başarılarıyla bilinen bu müze 1998 yılında Alman Çocuk Organizasyonu Çocuk Kültür Ödülü"nü kazanmıştır. Almanya'nın tüm sene boyunca açık kalan tek müzesi, 1991 yılından kurulan "Fulda Çocuk Akademisi"dir. Müze, çocuklara küçük yaştan itibaren kültür, sanat, bilim ve teknik ile bağ kurmaktadır. Bu kurum müze ve akademi olarak iki bölüme ayrılmıştır. Müze bölümünde fen doğa bilimleri esas alınarak, farklılaşan temalarla yılda iki defa sergi düzenlenmektedir. Akademi bölümünde ise öğretici yönü ele alınarak atölye çalışmaları yapılmaktadır. İki yönüyle ele alınan bu müze, sadece bir kültür yeri olmak değil, bu kültürü yaşayacakları bir mekân sunmayı hedeflemektedir. Çocuk Müzesi ise 1993 yılında Hamburg'da kurulan genellikle uygulamalı, katıl-yap sergileri ile bilinmektedir. Sergilerin genelini katılımcılar tarafından oluşturulmaktadır. Bu sergilerin büyük ilgi uyandıranları "Büyükanem Zamanında Günlük Yaşam" ve "İnşaata Giriniz'dir. 2003 yılında açılan Mach-Mit (Birlikte Yap) isimli müze "Renkler, Formlar, Fantezi" adlı sergi ile açılışı yapılmıştır. Yılda iki ya da üç sergi düzenlenen 1200 metrekarelik müzenin geniş alanıyla sanat, toplu, dil ve kimlik kazanımları işlenmektedir. Yaş aralığı 4-12 olan her çocuk kendi yetenek ve meraklarına göre sergileri ziyaret edebilmektedirler. Sergi ve etkinliklere yetişkinler eşliğinde katıla bilinmektedir. Yaratıcılık yeteneklerini kullanarak kendi oluşturdukları ürünleri sergileyebildikleri mekân olarak tanımlanmaktadır. 2005 yılına gelindiğinde; Almanya'da aktif olan müze sayısının 50 olduğu görülür. Ve ek olarak birçok çocuk müzesi yapılmaktadır. Sayı gitgide artmakta olacaktır (Zilcioğlu, 2008).

Hindistan Çocuk Müzeleri

2011 yılında Hindistan'ın Chandigar şehrinde açılmıştır. 1985 yılında Chandigar'da kurulan Rotary Kulübü tarafından dünyanın dört bir tarafından getirilen 300'den fazla oyuncak bebek müzeye getirilip sergilenmiştir. Yerli ve yabancı turistlerin ziyaretine açılan müze çok sayıda ziyaretçi kabul etmektedir. Bebekler müzesi 2001 yılında Hindistan Rajkot 'da kurulmuştur. Müze çeşitli bebek koleksiyonlarını ve tarihi dokümanları kalıcı olarak arşivler. Çocuklar için çeşitli yaratıcı etkinlikleri desteklemektedir (URL²⁶).Eğitsel oyun temelli sergiler aracılığıyla. Brüt ve ince motor becerileri, duyu bilinci, sosyal ve duygusal öğrenme, sorun çözme ve dil –okuryazarlık gibi temel gelişim alanlarını destekleyici etkinlikler düzenlemektedir. Yıldız Çocuk Müzesi ailelerin ve çocukların yaratıcılığını, merakını desteklemeyi, hoş, güvenli çocuk merkezli öğrenim ortamı sağlamayı hedeflemektedir (URL⁴).

Hindistan'ın Delhi kentinde çocuklar için farklı ve heyecanlandırıcı bir dünyadır. Bu müze yalnızca çocuklar için yapılmıştır. Çocukları Hindistan'ın kültürü, gelenekleri ve yaşamı hakkında eğitmek amaçlanmıştır. Çocuk psikolojisini daha iyi anlamak için tasarlanmıştır. Müzede çeşitli kuklalar, oyuncaklar, geleneksel mücevherat, sanat ve zanaat malzemeleri ve çeşitli ülkelerden para birimleri bulunmaktadır (URL⁵).

İngiltere Çocuk Müzeleri

90'lı yıllarda ziyarete açılan çocuk müzeleri bilim, teknoloji ve keşfi desteklemektedir. İngiltere müze bakımından zengin bir ülkedir. Eureka çocuk müzesi İngiltere'nin ilk etkileşimli çocuk müzesidir. Eureka keşif merkezi tanımına da uyum göstermektedir. 1992 yılında Halifax da ziyarete açılan dokun yap eylemine dayanan sergileri ve eğitim etkinliklerini desteklemektedir. Yılda 250.00 kişinin ziyaret ettiği müze İngiltere'nin en popüler müzesidir. Ziyaretçilerin katılımını ve etkileşimini önemseyen, yeni nesil İngiliz çocuk müzeleri ve keşif merkezleri için önemli bir örnektir.1851 yılında Londra'da açılmıştır. Bilim alanında Avrupa kıtasında açılan en önemli müzelerden birisidir.1932 yılında çocuk galerisini açarak, ziyaretçileri sadece koruma ve koleksiyon oluşturup, sergileme temel müze görevlerinin yanında ziyaretçiye iletişim girme, ziyaretçiye yönelme gibi aktif bir görevi üstlenmiştir. Çocukta bilim ve teknolojiye olan merakı harekete geçirmek için çocuk galerisi açılmıştır (URL³⁶).1269 İkinci Dünya Savaşı ile müzecilik çalışmalarına ara vermiştir. Sürekli kendini yenileyen müze 150 yıldır hizmet vermeyi başarmıştır. Müzik, bilim, teknoloji, sanayi ve tıp alanında ki gelişmeleri takip edip ziyaretçilere aktarmaktadır.30.000 üzerinde nesneden oluşan koleksiyona sahiptir. Aynı zamanda müzede tematik sergilere de yer verilmektedir. Üç boyutlu sinema salonu ve bilim simülasyonları ile astronomi, teknoloji, tıp ve mühendislik dünyasında yaşanan gelişmeleri müze programları dahilinde ziyaretçisine sunan müze, 5 yaş altı, 5-7 yaş, 8-11 yaş, 12-16 yaş, 16 yaş üzeri çocuklar ve yetişkinler için ayrı programlar tasarlamaktadır. Çocukluk temasında sergiler düzenleyen müze, İngiltere 'de çocukluğun geçişini, çocukların hayatların bazı örnekler vererek, çocukların kıyafetlerini, oyuncaklarını ve eğitim malzemelerini koleksiyonlarına ekleyerek 1974 yılında çalışmalarını hızlandırmıştır. Müze 1887 yılında açılmasına rağmen 1925 yılına kadar çocukla ilgili bir çalışma yapamamıştır (URL¹⁷). Amerika da

bulunan çocuk müzeleri tarzında kurulan bir çocuk müzesidir.1998 yılında ilk ziyaretçilerini kabul etmiştir. Çocuklar için ilgi çekici öğrenme merkezleri hazırlanmıştır. Müzenin yönetim merkezi ziyaretçilerini özellikle sosyal ekonomik açıdan dezavantajlı olan aileleri ve çocukları kitle olarak seçmiştir. Çocuklar için ilgi çekici olan oyuncaklarla ilgili de müzeler bulunmaktadır. Oyuncak, maket, oyuncak bebek, ayı müzesi gibi isimler alan bu müzeler çocuk müzesi değildir ancak çocuklar için eğitim etkinlikleri, yaratıcı çalışmalar düzenlemektedir. Bu oyuncak müzelerinin İngiltere de en eski örneği Benjamin Pollock' un özel oyuncak tiyatrosu koleksiyonuna yenilerini eklenerek 1950 yılında açılan Pollock Oyuncak Müzesi'dir (URL¹⁴, URL¹⁵).

Japonya Çocuk Müzeleri

Bilim müzelerine olan ilgi eskiden var olan bilim ve teknolojiyle olmuştur. İlgi ve merak artarken bilim merkezlerinin sayısı da orantılı şekilde artmıştır. Bu şekilde önemli bilim merkezlerine sahip olan Japonya' çocuk müzelerinin işlevini bilim merkezleri yapmaktadır (Zilcioğlu,2008).

Japonya'da okulun eğitim programı ile birlikte hareket eden müze ve bilim merkezleri eğitim politikası açısından değeri büyüktür.1937 yılında ilk açılan bilim ve teknoloji merkezi ise Osaka kentinde, Osaka Elektrik Bilim Merkezidir (Karadeniz, 2009).

1969'da açılmış olan Kyoto Bilim Merkezi, laboratuvar ve sergi binası olarak iki ayrı ana yapıdan oluşmaktadır. Merkezin üç temel amacı vardır; okul gruplarının iki ana yapı aracılığıyla okuldaki gördükleriyle bütünleştirilmesi, bilimin halkala tanıtılması ve öğretmenlerin öğretim yöntemleri hakkında eğitim verilmesi. Bilim merkezine ilkokul 4. Sınıf ve ortaokul 3.sınıf öğrencilerine ağırlık sergileri bulunmaktadır. Merkez'de öğretmenler dönüşümlü olarak görev yapmaktadır. Halka açıktır ve yılda ortalama 40.000 öğrenci ziyaret etmektedir. Öğrenciler için ücretsizken, yetişkinlere ücret karşılığında giriş yapabilmektedirler. Çocuklara bilim ve teknolojiyi anlatmak amacıyla 1964 yılında Tokyo Bilim Müzesi açılmıştır. Müzede yapılan etkinlikler, sergiler, bilim kulübü, PC yazılım laboratuvarı, küratörler için staj yapma olanağı ve Japon bilim vakfının bilimsel içerikli film festivali gerçekleştirilmiştir (URL¹⁸). 1910 yılında dönüşen Tokyo Ulusal Bilim Müzesi eskiden 1870 yılında eğitim yönüyle kullanılmaktadır. Hafta sonları gerçekleştirilecek eğitimler doğa tarihi ve bilim ile etnoloji tarihi olarak iki tema işlenmektedir. 2001 yılında kurulan bir diğer bilim müzesi ise Miraikan' da kurulan Miraikan Bilim Merkezi'dir. Merkez de robotik, DNA gibi konulara yer vererek laboratuvarlar kurulmuş bu laboratuvarlarda uygulamalı bir şekilde işlenmiştir. Merkezde aynı zamanda planetaryum, projeksiyon odaları ve konferans salonları var olmaktadır. Yapının üç katına yayılmış olan sergiler; Japonya'nın son teknoloji ürünlerinin tanıtımı yapılmaktadır (Zilcioğlu,2008).

Kanada Çocuk Müzeleri

Kanada'da ki çocuk müzeleri ile bilim, teknoloji ve buluş merkezlerinin kurulma amaçları ile birlikte incelenmiştir. Kanada'da bulunan çocuk müzeleri, bilim teknoloji ve keşif merkezlerinin ilki gözlemleri olduğu bilinmektedir. Kanada'da 26 adet planetaryum içermektedir ve bu planetaryumlardan birkaçı da bu başlık içerisinde incelenmektedir. Günümüz içerisinde önemli olarak bilim ve keşif merkezi olarak görülen gözlem evleri Kanada'nın sahip olduğu en köklü bilim merkezleridir. 1935 yılında Onario eyaleti Richmond Hill' de bulunan David Dunlap Gözlemevi, gökyüzünün izlenmesi ve her yaşta bireylerin uzay ve gök cisimlerini ayrıntılarını keşfederek bilgi edinmeleri amaçlı çalışmaktadırlar (URL²⁰). Gözlemleri dışında her yaşta bireylerin bilime yönelmeleri ve inceleme heyecanını ve sualının saklı dünyasına seyahat etmelerini elde etmek amacıyla British Columbia eyaleti Vancouver kentinde Kanada'nın halka yönelik akvaryumu olan Vancouver Akvaryumu 15 Haziran 1956'da ziyaretçilerine ev sahipliği yapmıştır. 1959 yılında ise Quebec de Quebec Biyoloji Merkezi açılmıştır. Daha sonrasında Merkezin ismi 1971 yılında Quebec Akvaryumu olarak adlandırılmıştır. Yenilenmiş ve büyütülmüş şekli ile 7 bölümlü akvaryum ile 2002 yılında ziyaretçilerine açılmıştır. Akvaryumun içinde ki bulunan bölümler, Wetlands ekosistemi, tatlı ve tuzlu su altı güzelliklerini, akarsu, göl ve okyanus ekosistemi ziyaretçilere sergiler ve uygulamalı eğitim faaliyetleri yoluyla bir araya getirir. Kanada da 1967 yıllarında halka açılan ilk sıralarda yer alan bilim ve keşif merkezlerinden olan TELUS Calgary Bilim Dünyası içerisinde 2006 yılında Yaratıcı Çocukların Bilim Müzesi adıyla çocuk müzesi hizmete açılmıştır. Özellikle bu müze de yaratıcılığın sonsuz, oyun drama ve dansın öğrenme yöntemi olarak birlikte hizmete sunduğu, çocukların daha çok sanat konusunda düş gücünü nitelikli hale getiren merkezdir. Ontaria'nun Ottawa şehrinde 1967 yılında açılan Kanada Bilim ve Teknoloji Müzesi'nin Kanada'nın bilimsel ve teknolojik ilerlemesini takip etmek ve araştırmacılara yardımcı olmayı hedeflemektedir (URL²⁵). 1969 yılında hizmete sunulan Science Timmins Bilim Merkezi'nin hedefi Ontario eyaletinde bilim ve teknoloji ile ilgili, sergiler ile halka temel bir görüş oluşturmaktır. Science Timmins, çocuk, genç ve yetişkinleri bir araya getirerek birlikte dinamik öğrenme süreci sağlayarak aile ve çocuk dostu bilim ve teknoloji merkezi olduğu görülmektedir (URL¹⁶). Hamilton Çocuk Müzesi 1977 yılında Hamilton, Ontario da yapılmış ve 1978 yılında halka hizmete açılmıştır. Müze içerisinde çocukların dikkatini ve ilgisini yönelteceği objelerden oluşan etkileşimli müze sergileri müze sergileri açılmakta ve müze eğitmenleri ile birlikte eğitim faaliyetleri oluşturulmaktadır. Çocukların ve yetişkinlerin eğlenerek öğrenmelerine fırsat veren müze eş zamanda da okullar tarafından uğranılacak mekân haline geldiği görülmektedir. Manitoba Çocuk Müzesi ise 1986 yılında Winnipeg şehrinde ziyarete açılmıştır. 90 yıllık bir binada ve 4000 metrekarelik bir sahaya sahip olan müzenin açılması oldukça başarılı bir çalışmadır (URL³⁰). Müzenin açılışının olduğu yıl içerisinde 65.000 kişi ziyaret etmiş,500'ü geçkin aile ve 800 okul ve çocuk bakım evi müzeye üye olmuştur. Ardından 1988 yılında müzenin bir diğer kısmı halka hizmet vermek üzere açılmıştır. Çocuk ve genç bireylerin düş gücünü geliştirmesi ve yeni keşifler yapması için ortam oluşturmayı amaçlanmıştır. Kanada'nın ilk çocuk müzesi olarak 1973 yılında Onario eyaleti London şehrinde hizmete sunulan London Çocuk Müzesi, oyun oynarken öğrenme sürecinin daha kalıcı hale gelebileceğini savunduğu için sergilerini yapılandırırken ziyaretçilerinin aynı zamanda eğlenebilecekleri ortamı sunmayı hedeflemektedir. Kişisel gelişimlerin ve bireyin farklılıklara saygı duymanın

asla göz ardı edilmediği etkileşim ortamıdır. London çocuk müzesinde 200'ü geçkin müze gönüllüsünden oluşan profesyonel kadro ile çalışmaktadırlar (URL⁷). Müzenin hedefleri çocuğa değer verilmesini ve saygı duyulmasını elde etmek, çocuklara yaşantısı süresinde öğrenmenin sevilmesi gerektiğini ve sınırsızlığını vermek çocuk ile aile arasında geçen iletişimi daha güçlü kılabilmeyi hedeflemektedir. 3 katlı olan bu müze keşif ve heyecan dolu sürekli ve sergileri içermektedir. Bu sergilerin tamamı uygulamalıdır ve 0-11 yaş grubuna yönelik düzenlenmiştir (Karadeniz, 2010).

Meksika Çocuk Müzeleri

Meksika'da açılan ilk çocuk müzesi, 1993 yılında başkent Mexico City'de açılan Papalote Çocuk Müzesidir. Müze, “İnsan, Vücudun Keşfi, İletişim, İzlenimler ve Bilim Oyunu” olarak beş sergi bölümünden oluşmaktadır. Müzede bulunan IMAX adlı tiyatroyla her bir sergi ile alakalı tiyatro sunuları, dramalar ve atölye çalışmalarıyla çocuklara uygulamalı müze yaşantısı sunmaktadır. Meksika'nın ilk “Dokun-Yap Müzesi” olarak bilinmektedir. (URL¹³).

Aynı yılda, Sinaloa' da açılmış olan çocuk ve gençlere bilim ve teknoloji yönüyle yaklaşan Sinaloa Bilim Merkezi'nde fen laboratuvarı, planetaryum, etkileşimli müze, kesif odası ve kütüphane gibi birimler bulunmaktadır. Bu merkez, ziyaretçileriyle etkileşimli sergiler sunan ilk modern bilim merkezidir (URL³¹). 93'lü yıllardan sonra 1994 yılında Guanajauto bölgesinde açılan çocuk, genç ve yetişkinlere hitap eden EXPLORA Bilim Merkezi de IMAX tiyatrosu ve etkileşimli etkinlikleriyle ilgi çekici bir merkezdir. Meksika'da 2005'te açılmış olan önemli bilim merkezlerinden Zacatecas' da ziyaretçi ile birleşen Zig Zag Etkileşimli Bilim Merkezi'dir. 60'dan fazla etkileşimi bulunmaktadır. Bu sergiler bilim merkezlidir. Temaları elektrik, enerji, manyetik ve elektrondur. Çocuk, genç ve yetişkinler eşlik etmektedir. IPS 'ye göre (2008), Meksika'nın bazı kentlerinde toplam 25 adet Planetaryum bulunmaktadır (URL²⁹).

Türkiye'de Bulunan Müzeler

Türkiye'de mevcut olan oyuncak müzeleri müzecilik kapsamında görüşlerini belirleyerek alışılmış müze-müzecilik anlayışının daha ilerisinde, sergiler planlanmaktadır. Gelen çocuklar için vakit geçirebilecekleri etkinlik, eğitim, oyun alanları hazırlayıp ziyaretçi katılımını desteklemektedir. Türkiye'de olan oyuncak müzelerinin açılma ve yaygınlaşma amaçları benzerlik göstermektedir. Müzeler ilk olarak oyuncağın geçmişiyle beraber sosyal ve kültürel geçmişe odaklanmayı ve çocukların aileleriyle beraber vakit geçirebilecekleri etkinlik alanları olarak amaçlanmaktadır. Türkiye'deki oyuncak müzelerinde eğitim bilimi, sanat tarihi, arkeoloji ve müze konusunda kendini geliştirmiş, çalışmalar yapmış personeller ziyaretçilere hizmet vermektedir (Karadeniz, 2017).

İstanbul Oyuncak Müzesi

İstanbul'un Kadıköy ilçesinin Göztepe semtinde bulunan İstanbul Oyuncak Müzesi 23 Nisan 2005 'te Sunay Akın tarafından kurulan oyuncak müzesidir. Şairin 20 yıl önce Almanya'nın Nürnberg kentine yapmış olduğu seyahatinde oyuncak müzesinin fikrinin temellerini atmıştır. Oyuncak müzesiyle ilk kez Almaya da karşılaştığını söyleyen Akın oyuncaklardan saatlerce kendini alamadığını söylüyor. Oyuncak müzeleriyle ilgili şair şu şekilde düşünüyor: "Hayal etmenin ve düş kurmanın tarihi var. Bu tarih o müzelerde yaşatılıyor. Türkiye'de de böyle bir müze olmalı ve hayaller korunmalı. Akın müzeyi kurma amaçlarını şu sözlerle dile getirmektedir. "Oyuncak Müzelerini gezerken içimde hep anlaşılmaz, garip bir duygu taşıdım. Neden benim ülkemde oyuncak müzesi yok diye. Bu beni rahatsız etti. Hani istiridyenin içine bir kum taneciği girer, istiridyeye bundan rahatsızlık duyar ve o kum taneciğini izole etmek için etrafında bir salgya çevirir ya; hani böylelikle inci oluşur ya... İşte oyuncak müzesi de böyle bir inci. İçime bir kum taneciği girdi ve bu beni rahatsız etmeye başladı. Çünkü bütün uygar ülkelerin oyuncak müzeleri var, o zaman bir salgy ortaya çıkardım ve bu müzeyi kurdum." Müzeyi, masalsı bir dünya üzerine kurmak isteyen sanatçı, son 15 yıldır gezdiği ülkelerdeki antikacılardan ve katıldığı açık attırmalardan satın aldığı oyuncaklarla oyuncak müzesini kurmuştur. İstanbul Oyuncak Müzesi tarafından 2012 yılının Kasım ayında gerçekleştirilen ve dünyada ilk olan TOYCO-2012 İstanbul (Avrupa Oyuncak ve Çocuk Müzeleri Birliği) buluşması gerçekleştirilmiştir. Bu buluşma İstanbul Oyuncak Müzesi, dünyada çocuk ve oyuncak müzeleri birliği konusunda önder olmuş "oyuncak müzelerinin başkenti" unvanı İstanbul'a verilmiştir. Müzenin İçeriği: İstanbul Oyuncak Müzesinde bulunan oyuncakların sayı ve çeşidi konusunda bir sınırlama bulunmamaktadır (URL¹⁰). Oyuncak müzesinin tamamı masalsı bir dünyaya açılan kapıdır. Oyuncakların sayısının dört bin olduğu bilinmektedir 1817 yılına ait Fransa'da yapılan oyuncak keman müzenin en eski oyuncaktır. Devamında 1820 yılında Amerika 'da yapılan bir oyuncak bebek, misketler vardır. Yüz yaşında teneke oyuncaklar ve porselen bebekler en eski oyuncakların arasında Almanya'dan gelenlerdir. İstanbul Oyuncak Müzesi 5 kattan oluşur. Müzede gireceğiniz her oda sizi farklı anılarınızla karşılayacak şekilde konumlandırılmıştır (URL²³).

İzmir Oyuncak Müzesi

2004 yılında ünlü sanatçımız Ümran Baradan tarafından temelleri atılan butik müzecilik anlayışının ilk örneği olan Konak Belediyesinin Ümran Baradan Oyun ve Oyuncak Müzesi İzmir'de açılmıştır. Ümran Baradan'ın düzenlediği yarışmalarda başarılı olan üstün yetenekli çocukların hazırladığı eserlerden oluşan koleksiyonlar ve dünyanın farklı ülkelerinden aldığı oyuncaklar müzede sergilenmektedir. Sunay Akın'ın 17 Ocak 2010 tarihinde yaptığı danışmanlıkla, mevcut koleksiyonlar çeşitlendirilerek Konak Belediyesi tarafından devralınmıştır. Müze koleksiyonu içinde, binden fazla eserin olduğu bilinen oyuncak müzesinde, alt katlar sergileme salonu olarak kullanılmaktadır (URL²⁴).1800'lü yıllardan kalma oyuncaklar da müzede bulunmaktadır. İlk gerçek saçlı bebek, Mickey Mouse'un ilham kaynağı olan Micky fare, sinemanın atası 'Laterna Magica ' ve daha birçok ilklerden oluşan bebek evleri, araba, pelüş ve kahraman koleksiyonları sergilenmektedir. Sergi koleksiyonlarını, gerçek saçlı bebekler, 1920-1930 yıllarında dezavantajlı durumda

olan aileler maddi olarak geçim sağlamak için kız çocuklarının saçlarını oyuncak üreticilerine satıyorlardı. Müzede görebileceğiniz sergilerde; porselen bebekler, bebek evleri, 16. yy'da ortaya çıkan şimdilerde zor bulunan örneklerden bir tanesi de bebek evleridir. Hollanda ve Almanya da varlık ailelerin evinde bulunan bu evler ilk başta oyuncak olarak üretilmemiştir. O zamanlar çok büyük olup camekan arkalarında saklanan evler daha sonra çocuklara uygun üretilip oyuncak olarak kullanılmıştır. Ayrıca, Lehman oyuncakları: Dünya oyuncak tarihinde Lehmann olarak bilinen ve en gözde antika oyuncaklar arasında yer alan teneke figürler, Ernst Paul Lehmann tarafından 1881 yılında, Almanya'da kurulan fabrikada üretilmeye başlamıştır (URL³⁰). Bir düş gezgini olarak ünlenen Paul Lehmann, tasarladığı oyuncaklara toplumların sosyal, ekonomik ve kültürel yapılarını yansıtmıştır. Lehmann oyuncaklarının ünlü logosu, teneke oyuncak preslemesinde kullanılan metal bir aletin içinde , Ernst Paul Lehman'ın baş harflerini içeren bir figürdür. Müze de eğitim ve etkinlikler arasında, yıl boyunca çocuklar ile Karagöz-Hacivat tasvir atölyesi ve gösterimi düzenlenmektedir. Aynı zamanda yaş gruplarına göre planlanan müze eğitim etkinlikleri de uygulanmaktadır. Müzenin sergileri ve etkinlikleri aracılığıyla aldığı ödüller, Mahalli İdareler Araştırma ve Geliştirme Derneği'nin 2010 yılında düzenlediği "Üretken Belediye Proje Yarışması'nda; Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Projeler dalında, Ümran Baradan Oyun ve Oyuncak Müzesi ile birincilik ödülüne layık görülmüştür. Avrupa Müze Akademisi'nin (EMA- European Museum Academy) her yıl düzenlediği "Çocuk Müzeleri" yarışması kapsamında 2014 yılında finale kalan başarılı müzeler olarak belirtilmektedir (URL⁶).

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Oyuncak Müzesi

Türkiye'de bulunan oyuncak müzelerinden ilk kurulan 20 Nisan 1990 da açılan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Oyuncak Müzesidir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Oyuncak Müzesinin kuruluşunda üç temel amacı vardır: Birinci amacı: Değişen süreçte kaybolma tehlikesiyle karşılaşılacak oyuncakları korumak. İkinci amacı: Oyuncaklar aracılığıyla çocukluk, sanayi, eğitim, kültür tarihini oyun tarihi alanlarında araştırma yapmayı hedeflemektir. Üçüncü Amacı: Müze, sanat, tarih, bilim alanlarında oyuncaklar aracılığıyla öğretim gerçekleştirmektir. Müze de bulunan koleksiyonlar geleneksel oyuncaklar, yabancı oyuncaklar, antik ve yeni oyuncaklar, fabrikasyon oyuncaklar olmak üzere beş bölümde sergilenmiştir. Bu sergilerin içeriğinde, daha çok oyuna bağlı yerel, mevsimlik, el yapımı oyuncaklar: uçurtma, sapan, çember, topaç, bez bebek, beşik; sanayi ürünü olan bu oyuncaklar yapıldıkları malzemeye göre sınıflandırılmıştır (tahta, teneke, kâğıt, plastik, bebek ve yumuşak oyuncak); Kişisel ya da ticari amaçlarla başka ülkelerden getirilmiş çeşitli oyuncaklardır. Müzenin en eski parçala (1890) sergiler arasında yer almaktadır. Ülkemizin birçok arkeoloji müzesinde sergilenen antik oyuncakların bazılarının kopyalarıdır. Müze, 1990-2015 tarihleri arasında Eğitim Bilimleri Fakültesi bünyesinde fakülte binasında hizmet vermiştir. Müze sergilerini, yapıldığı malzemeye göre gruplandırmayı tercih etmiştir. Yeni binasına taşındıktan sonra 2015 Temmuz-Ekim ayları arasında hazırlıkları tamamlamış, temalarını değiştirmiştir. Belirlenen yeni temalar ise okul kültürü, ulaşım, geleneksel oyun ve oyuncaklar, bebekler, hayvanlar, bebek evi, minyatür eşyalar, trenler, yapı ve inşaat, eğlence, müzik, Jülyet Altın Teneke Oyuncak Koleksiyonu ve matchbox oyuncak

arabalar koleksiyonu adı altında sergilenmiştir. Müzenin il kurulduğu yıllar olan 1994'te Prof. Dr. Bekir Onur tarafından kurulan Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi (ÇOKAUM) ile çalışmalar yapılmıştır.

Müzenin akademik olarak çalıştığı birimlerden birisi ise Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde 1997 yılında Prof. Dr. Bekir Onur tarafından kurulan Disiplinler arası Müze Eğitimi Anabilim Dalı (MEAD)'dır. Müze (MEAD) ile müzecilik ve müze eğitimi konularında çalışmalar yapmaktadır. Müze il açıldığı günden itibaren randevu ile rehberli müze turları yapmakta, okulöncesi ve ilkökul düzeyinde eğitimler gerçekleştirmekte, yetişkinler için özel ziyaretler hazırlamakta, araştırmacılar için çalışma ortamları sağlamaktadır. Müzenin 1995 yılından itibaren düzenli olarak kayıt altına alınan istatistiklerine göre 4-6 yaş arası okul öncesi dönem çocukları sürekli ziyaretçileridir. Ankara'da bir alışveriş merkezinde müzenin ilk geçici sergisi olan "İçinizdeki Çocuk Ortaya Çıkıyor" adlı sergi düzenlenmiştir.100'e yakın oyuncağın bulunduğu 1970-2000 yılları arasında tarihlenen bir seçki yer almıştır. Müze eğitimi konusunda uzmanlık kazanmış personeller hizmet vermektedir. Disiplinler arası yaklaşımıyla pedagoji, sanat tarihi, arşive ve dokümantasyon, müzecilik, felsefe, tiyatro vb. alanlarda öğrenim gören öğrencilerden kısmi zamanlı destek alınmaktadır. Müze vizyonunu, "Oyuncağın tarihine ve çocuk kültürüne odaklanan, yaparak ve yaşayarak Müze,1990-2015 tarihleri arasında Eğitim Bilimleri Fakültesi bünyesinde fakülte binasında hizmet vermiştir. Müze sergilerini, yapıldığı malzemeye göre gruplandırmayı tercih etmiştir. Yeni binasına taşındıktan sonra 2015 Temmuz-Ekim ayları arasında hazırlıkları tamamlamış, temalarını değiştirmiştir. Belirlenen yeni temalar ise okul kültürü, ulaşım, geleneksel oyun ve oyuncaklar, bebekler, hayvanlar, bebek evi, minyatür eşyalar, trenler, yapı ve inşaat, eğlence, müzik, Jülyet Altın Teneke Oyuncak Koleksiyonu ve matchbox oyuncak arabalar koleksiyonu adı altında sergilenmiştir. Müzenin il kurulduğu yıllar olan 1994'te Prof. Dr. Bekir Onur tarafından kurulan Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi (ÇOKAUM) ile beraber çalışmalar yapılmıştır. Müzenin akademik olarak çalıştığı birimlerden birisi ise Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde 1997 yılında Prof. Dr. Bekir Onur tarafından kurulan disiplinler arası Müze Eğitimi Anabilim Dalı (MEAD)' dır. Müze (MEAD) ile müzecilik ve müze eğitimi konularında çalışmalar yapmaktadır. Müze il açıldığı günden itibaren randevu ile rehberli müze turları yapmakta, okulöncesi ve ilkökul düzeyinde eğitimler gerçekleştirmekte, yetişkinler için özel ziyaretler hazırlamakta, araştırmacılar için çalışma ortamları sağlamaktadır. Müzenin 1995 yılından itibaren düzenli olarak kayıt altına alınan istatistiklerine göre 4-6 yaş arası okul öncesi dönem çocukları sürekli ziyaretçileridir. Ankara'da bir alışveriş merkezinde müzenin ilk geçici sergisi olan "İçinizdeki Çocuk Ortaya Çıkıyor" adlı sergi düzenlenmiştir.100'e yakın oyuncağın bulunduğu 1970-2000 yılları arasında tarihlenen bir seçki yer almıştır. Müze eğitimi konusunda uzmanlık kazanmış personeller hizmet vermektedir. Disiplinler arası yaklaşımıyla pedagoji, sanat tarihi, arşive ve dokümantasyon, müzecilik, felsefe, tiyatro vb. alanlarda öğrenim gören öğrencilerden kısmi zamanlı destek alınmaktadır (URL¹⁹).

Antalya Oyuncak Müzesi

Antalya Büyükşehir Belediyesi Kültür ve Sosyal İşler Daire Başkanlığı tarafından Eylül 2010'da başlayan oyuncak müzesi çalışmalarına Sunay Akın'ın danışman olarak katıldığı müze 23 Nisan 2011'de Antalya Kaleiçi'nde gerçekleştirilen törenle açıldı. Türkiye'nin dördüncü oyuncak müzesidir (URL²¹). Müzede 11 salon ve 44 vitrinde yaklaşık 750 oyuncak sergilenmektedir. Müzede sergilenen oyuncaklar ağırlıklı olarak Lehmann, Schuco, Steiff, Louis Marks gibi dünyaca ünlü oyuncak üreticilerinin ve Nekur, Fatoş gibi yerli üreticilerin üretimleridir. Uzaman kişiler tarafından gerçekleştirilen atölyelerle müze, eğitime önem vermektedir (URL²⁸). Müzede resim- sanat (tahta oyuncak boyama, çöp kukla, mandala, origami, krigami, puzzle vb), yaratıcı drama-oyun atölyeleri, orf - ritim, model uçak, uçurtma yapımı gerçekleştirilen atölyelerden bazılarıdır. Yakın zamanda Hacivat-Karagöz kukla atölyesi, lego oyuncakları ile robotik eğitim atölyeleri uygulanmaya başlanmıştır. Müzeler haftasına özel Antalya Opera Balesi iş birliği ile müzikaller, kukla tiyatrosu, masal okuma ve imza günleri, seminerler, bilim atölyeleri gerçekleştirilmektedir. Müze bir strateji olarak oyunun, oyuncak müzeleri konseptine dahil edilmesini sağlamayı hedeflemektedir (Karadeniz, 2017).

Müzenin girişinde sizi Antalya Oyuncak Müzesi'nin sembolü olan kâğıttan bir gemi karşılıyor. Yaklaşık 700 m²'lik alanda kurulan müzenin tasarımları, sahne sanatları tasarımcısı Ayhan Doğan'ın imzasını taşıyor. Oyuncak müzesi ziyaret edilebilecek, görülecek bir yer olmakla beraber kendini sürekli dinamik tutan, atölye çalışmalarını kadınlara ve çocuklara yönelik düzenleyen, sergi ve seminerlerin yapıldığı bir kültür merkezi olarak faaliyet göstermektedir (URL⁶).

Rahmi M. Koç Müzesi

Haliç'in kuzey yakasındaki Hasköy semtinde bulunan Rahmi M. Koç müzesi 1994 yılında ziyarete açılmıştır. 3 ana bölümden oluşan müze 27 bin metrekarelik alana kurulmuştur. Tarihi Lengerhane Binası, Tarihi Hasköy tersanesi, Açık Hava Sergileme Alanları şeklinde 3 ana bölümü vardır. Çağdaş müzecilik anlayışı çerçevesinde eğitim misyonuna büyük önem veren müze açıldığı günden bu yana birçok önemli projeye imza atmış ve atmaya devam etmektedir. Temeli 2002'de VKV Koç Özel İlköğretim Okulu ile atılan "Müzede Eğitim Programı" hazırlanmıştır. Bu programın içeriğinde ise: İl İçi ve İl Dışı Kardeş Okul, Görme Engellilerle İlgili Projeler, Sergilerle İlgili Eğitsel Faaliyetler, Meslek Liseleri Atölye Eğitim Projesi, Hafta sonu Eğitim Atölyeleri, Keşif Masası, Planetaryum, Fen ve Teknoloji Atölyesi, Renkli Matematik Atölyesi, Matbaa Atölyesi, İklim Değişikliğinde Farkındalık Atölyesi, Enerji Atölyesi bulunmaktadır (URL²²). Bulunan bu programlardan bir tanesini inceleyecek olursak: Hafta Sonu Eğitim Atölyesi Projesi: 4-14 yaş grubu çocukların sosyal, duygusal, zihinsel, bedensel, dil gelişimini desteklemek, hayal güçleri ve yaratıcılıklarını geliştirmek, yaparak-yaşayarak öğrenmelerine fırsat sağlamak amacıyla 2009 başlayıp sürekli gelişen bir çalışmadır. Proje içerisinde boyama, tasarım, mutfak, enerji, astronomi, heykel, kukla, drama, sinema, matematik, biyoloji, müzik vb. atölyelere katılım gösteren çocuklar; burada yen arkadaşlarla tanışıyorlar,

merak duyguları gelişerek keşfetme ve araştırmaya yöneliyorlar. Müzede keyifli zaman geçirmenin, öğrenmenin tadına varıyorlar. Hafta sonu eğitim projesine başlangıçtan itibaren toplam 2418 öğrenci katılmıştır (URL7).

Sonuç

Sonuç olarak, çocuk odaklı müze sergilerinin gelişiminin Dünya ülkelerinde yaygın ve çeşitli koleksiyonlar aracılığı ile sergilendiği ve aktif olarak uygulamalar yapılabildiği görülmüştür. Türkiye’de aktif olarak çalışan müzelerinde çocuk odaklı sergi ve uygulamalarını geliştirdikleri görülmüştür. Türkiye’de çocuk ve müze uygulamaları ile ilgili atölye ve uygulamaların İstanbul ilinde bulunan müzelerle sınırlı olduğu görülmüştür. Dünya ülkelerinde eyaletler bazında yaygınlaştırılarak geliştirilmeye çalışılan bir çocuk müze atölye uygulamaları bütünlüğünün varlığı dikkati çekmektedir.

Müzeler, tarih, kültür, sanat, bilim gibi çeşitli konularda çalışma ve uygulama ortamı sunmaktadır. Eğitim sürecinde etkili bir yeri olan müze eğitimi, bireylerin birbir etkileşerek içerisinde bulunduğu eğitim kurumlarına dönüşerek, bilgileri somut veriler ile bağdaştırarak öğrenme sürecini nitelikli hale getirmektedir. Müzeler toplumun çok farklı kesiminde olan çocuklara ulaşabilen kurumlardır. Çocuk müzeleri çocuğun geçmişinde önemli etkenlerinden olan oyun ve keşfi eğlenceli atölyelerle destekleyen çocuğu koleksiyonerliğe teşvik eden önemli kuruluşlardır. Araştırma içeriğinde ifade edildiği gibi, eğitim ve öğretim sadece okulda verilmesi gereken sınırlılıkları olan süreçler değildir. Bu sebeple sözgelişi müzeler, galeriler parklar sanat ve kültür merkezleri gibi okuldan değişik mekanlar okulunda içerdiği işlevleri, amaç içerik ve yöntemlerin belirlenmesiyle eğitsel faaliyetleri gerçekleştirebilir. Müzelerin eğitime olan katkıları öngörü alınarak müzeye ilişkin yapılan yeniliklerde artmaktadır. Buna ilişkin araştırmamızda varacağımız sonuç ise Dünya ülkeleri ve Türkiye’de ki Çocuk Müzelerinde yapılan uygulamalarının ve çocuk merkezli müze anlayışının aynı zamanda atölye uygulamalarının araştırma içeriğinde de belirtildiği gibi, ilk çalışmalarla bugün yapılan çalışmalar arasında farklılıkların gelişim yönüyle çeşitlenerek yaygınlaştığı görülmektedir.

Kaynakça

- Artut, K. (2018). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bulut, Ü., & Atilla, U. (2017). Müze Eğitiminin Çocuğun Görsel Sanatlar Eğitimine Etkileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 705-714.
- Cleaver, J. (1992). *Doing Children's Museums: A Guide to 265 Hands-On Museums. Revised and Expanded*. Williamson Publishing Company, Church Hill Road, PO Box 185, Charlotte, VT 05445.
- Karadeniz, C., & Çıldır, Z. (2017). The Views of Prospective Classroom Teachers on Cultural Heritage-themed Museum Education Course. *The Anthropologist*, 28(1-2), 86-98.
- Karadeniz, C. (2009). Dünyada Çocuk Müzeleri ile Bilim, Teknoloji ve Keşif Merkezlerinin İncelenmesi ve Türkiye İçin Bir Çocuk Müzesi Modeli Oluşturulması. *Yayımlanmış yüksek lisans tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karadeniz, C. (2014). Müzenin toplumsal işlevleri bağlamında Türkiye'deki devlet müzeleri ile özel müzelerde çalışan uzmanların kültürel çeşitlilik ve müzenin ulaşılabilirliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 7(35), 405-422.

Karadeniz, C., & Artar, M. (2017). Türkiye'de Oyuncak Müzelerinin Durumu Ve Sürdürülebilirliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 477-492.

Karadeniz, C. (2010). Avrupa'da Çocuk Müzeleri: Frank-Furt Ve Hamburg Örneği. *Folklor/Edebiyat*, (63), 169-178.

Zilcioglu, Ş. (2008). Avrupa'da Çocuk Müzeleri ve Müze Eğitimi: "Almanya Örneği. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yücel, E. (1999). *Türkiye'de müzecilik* (Vol. 5). Arkeoloji Ve Sanat Yayınları.

URL¹- <http://www.astro.utoronto.ca/DDO/> Erişim Tarihi: 01.02.2018

URL²- <http://www.mybhamilton.ca/mybhamilton/CityandGovernment/CultureandRecreati> Erişim Tarihi: 01.02.2018

URL³- <http://www.discoverygateway.org> Erişim Tarihi: 01.02.2018

URL⁴ - <http://www.museumoflondon.org.uk/English/> Erişim Tarihi: 01.02.2018

URL⁵- <http://www.pollockstoymuseum.com/> Erişim Tarihi: 01.02.2018

URL⁶ - <http://www.sciencetimmins.com/> Erişim Tarihi: 01.02.2018

URL⁷ - <http://www.londonchildrensmuseum.ca/> Erişim Tarihi: 01.02.2018

URL⁸- <http://www.bostonchildrensmuseum.org> Erişim Tarihi: 01.02.2018

URL⁹ - ICOM,2007, <http://icomturkey.org> Erişim Tarihi: 01.02.2018

URL¹⁰ - <http://www.cmom.org> Erişim Tarihi: 01.02.2018

URL¹¹- http://www.cincymuseum.org/explore_our_sites/childrens_museum Erişim Tarihi: 01.02.2018

URL¹²- <http://www.miamichildrensmuseum.org> Erişim Tarihi: 01.02.2018

URL¹³- <http://www.papalote.org.mx/papalotemuseo> Erişim Tarihi: 01.02.2018

URL¹⁴- <http://www.portlandcm.org/indexbackup> Erişim Tarihi: 01.02.2018

URL¹⁵ - <http://www.machmitmuseum.de.2007> Erişim Tarihi: 01.02.2018

URL¹⁶ - <http://www.childrensmuseum.org.2007> Erişim Tarihi: 01.02.2018

URL¹⁷ - <http://www.kahaku.go.jp.2007> Erişim Tarihi: 01.02.2018

URL¹⁸ - <http://www.miraiikan.jst.go.2007> Erişim Tarihi: 01.02.2018

URL¹⁹- <http://cokaum.ankara.edu.tr/oyuncak-muzesi> Erişim Tarihi: 15.03.2018

URL²⁰ - <http://nationalchildrensmuseum.org> Erişim Tarihi: 05.04.2018

URL²¹ - <http://oyuncakmuzesi.antalya.bel.tr/> Erişim Tarihi: 20.03.2018

URL²² - <http://www.erg.sabanciuni.edu> Erişim Tarihi: 21.03.2018

URL²³ - <http://www.istanbuloyuncakmuzesi.com/> Erişim Tarihi: 02.03.2018

URL²⁴- <http://www.konak.bel.tr/sayfa/umran-baradan-oyun-ve-oyuncak-muzesi/hakkinda-788211/> Erişim Tarihi: 08.03.2018.

URL²⁵ http://www.rmkmuseum.org.tr/rmk_tarihce.htm Erişim Tarihi: 05.04.2018

URL²⁶ <http://www.rotary3060dolls.org/home.asp/> Erişim Tarihi: 05.04.2018

URL²⁷ <https://www.stellarchildrensmuseum.com/> Erişim Tarihi: 05.04.2018

URL²⁸ <http://icomturkey.org/> Erişim Tarihi: 05.04.2018

URL²⁹ <http://www.ccs.net.mx/> Erişim Tarihi: 06.04.2018

URL³⁰ <http://www.sciencetech.technomuses.ca> Erişim Tarihi: 05.04.2018

URL³¹ <http://www.thechildrensmuseumct.org> Erişim Tarihi: 06.04.2018

URL³² <http://www.childrensmuseum.com> Erişim Tarihi: 06.04.2018

URL³³ <http://www.kindermuseum-hamburg.de> Erişim Tarihi: 05.04.2018

URL³⁴ <http://www.tellusmuseum> Erişim Tarihi: 05.04.2018

URL³⁵ <http://www.strongmuseum.org> Erişim Tarihi: 05.04.2018

URL³⁶ <http://ingeniumcanada.org>- Erişim Tarihi: 21.03.2018