

Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Dergisi

Haziran 2021
Cilt: 12 Sayı: 1

June 2021
Volume: 12 Issue: 1

EFED

EJES

Adnan Menderes University
Faculty of Education
Journal of Education Sciences

e-ISSN 2146-7862

Cilt 12, Sayı 1, Haziran 2021

Dergi Sahibi

ADÜ Eğitim Fakültesi Adına
Dr. Nur KARASAKALOĞLU
Eğitim Fakültesi Dekan

Genel Yayın Editörü

Dr. Yaşar KUZUCU

Editör Yardımcısı

Dr. Erkan KIRAL

Türkçe Dil Editörü

Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

İngilizce Dil Editörü

Dr. Burcu AYDIN

Redaksiyon

Dr. Nilgün KİRİŞÇİ
Dr. Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

Dizgi

Dr. Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ
Dr. Nilgün KİRİŞÇİ

Grafik Tasarımı

Dr. İbrahim GÖKDAŞ
Dr. Nilgün KİRİŞÇİ
Dr. Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

Web Tasarımı

Dr. Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ
Dr. Nilgün KİRİŞÇİ

Sekreteryaya

Dr. Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ
Dr. Nilgün KİRİŞÇİ

İletişim

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
efed@adu.edu.tr
Telefon: +90 (256) 2182000/3174

Volume 12, Issue 1, June 2021

Owner

On Behalf of ADU Faculty of Education
Nuri KARASAKALOĞLU Ph.D.
Dean of Faculty

General Publishing Editor

Yaşar KUZUCU, Ph.D.

Co-Editors

Erkan KIRAL, Ph.D.

Turkish Language Editor

Nuri KARASAKALOĞLU, Ph.D.

English Language Editor

Burcu AYDIN, Ph.D.

Proof Reading

Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ, Ph.D.

Typesetting

Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ, Ph.D.
Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.

Graphic Design

İbrahim GÖKDAŞ, Ph.D.
Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ, Ph.D.

Web Design

Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ, Ph.D.
Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.

Secretary

Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ, Ph.D.
Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.

Editorial Office

Aydın Adnan Menderes University
Faculty of Education
efed@adu.edu.tr
Telephone: +90 (256) 2182000/3174

Editör

Dr. Yaşar KUZUCU

Editör Yardımcısı

Dr. Erkan KIRAL

Türkçe Dil Editörü

Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

İngilizce Dil Editörü

Dr. Burcu AYDIN

Yayın Kurulu*

Dr. Şerife AK (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Gökhan AKSU (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Vesile ALKAN (Pamukkale Üniversitesi)
Dr. Burcu AYDIN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Sultan BAYSAN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Ahmet BİLDİREN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Fulya CENKSEVEN (Çukurova Üniversitesi)
Dr. Deniz DERYAKULU (Ankara Üniversitesi)
Dr. Nuri DOĞAN (Hacettepe Üniversitesi)
Dr. Zeynep EREN UĞURLU (Sinop Üniversitesi)
Dr. Özkan ERGENE (Sakarya Üniversitesi)
Dr. Cevriye ERGÜL (Ankara Üniversitesi)
Dr. Burak FEYZİOĞLU (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

Dr. Cem Oktay GÜZELLER (Akdeniz Üniversitesi)
Dr. Nuri KARASAKALOĞLU (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Sezai KOÇYİĞİT (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Başak KOŞAR KIRCA (Sinop Üniversitesi)
Dr. Kadriye Funda NAYIR EKİZ (Pamukkale Üniversitesi)
Dr. Cumali ÖKSÜZ (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Mediha SARI (Çukurova Üniversitesi)
Dr. Sadullah Serkan ŞEKER (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Nurcan UZEL (Gazi Üniversitesi)
Dr. Ersen YAZICI (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

**Soyadına göre alfabetik olarak sıralanmıştır*

AMAÇ VE KAPSAM

Eğitim Fakültemiz; eğitim-öğretim etkinliklerinin yanında, bilimsel çalışmaları kamuoyunun bilgisine ve eleştirisine sunma işlevini yerine getirmeyi amaçlamaktadır. Bu yüzden hakemli ve bilimsel bir dergi çıkarma görevi önemli bir hal almaktadır. Çünkü bilimsel dergiler, yapılan bilimsel çalışmaları, kamuoyuna açık hale getirerek, bilimin denetlenebilirlik ve tekrarlanabilirlik ilkesini yerine getirmede önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu süreçte temel vizyonumuz, ilkelerimizden ve niteliğimizden ödün vermeden eğitim araştırmaları kapsamındaki akademik çalışmaları desteklemek, gelişiminde öncülük etmektir. Ayrıca eğitim alanında ve disiplinler arası çalışmalarda yüksek akademik standartlarda bilime katkı sağlamak, evrensel bir bakış açısı ile dünyada olan gelişmeleri takip etmek, ülkemizde eğitim alanında değişimleri ve ihtiyaçları tespit etmek ve özgün çözümler üretmek, eğitim kuruluşları, meslek kuruluşları ve toplumun ulusal ve uluslararası gelişmelerine destek olmak ve bu alanlarda Türkçe ve İngilizce dillerinde hazırlanmış çalışmalara yer vererek kaynak oluşumuna destek olmayı amaçlamaktadır.

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makaleleri

Betül ALPAY & Cem TUNA

**Okul Öncesine Yönelik Hikaye Kitaplarının Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi / Investigating
Preschool Story Books in terms of Children's Rights**

1

Buket Özüm BÜLBÜL

**İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Geometrik Düşünme Alışkanlıkları ile Geometri
Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi/ Examining the Relationship Between Geometric Habits
of Mind and Achievements in Geometry of Preservice Mathematics Teachers**

15

Sevil YAVUZKILIÇ

**Bağımsız Anaokullarında Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile İş
Performansları Arasındaki İlişki/ The Relationship Between Organizational Commitment and Job
Performance of Preschool Teachers Working in Independent Kindergartens**

33

İrem NAMLI ALTINTAŞ & Dilek ÜNVEREN TÜZÜN

**Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi Bağlamında Çocuk Edebiyatı: Dağdaki Kaynak Romanı
Örneği/ Children's Literature in the Context of the United Nations Declaration of the Rights of the
Child: Dağdaki Kaynak**

49

Kitap İnceleme

Aylin KİRİŞÇİ SARIKAYA

Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri 1 / The Social and Cultural Foundations of Education 1

29

Okul Öncesine Yönelik Hikâye Kitaplarının Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi*

Betül ALPAY¹

Cem TUNA²

Öz: Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitiminde en önemli rolü üstelenen veli, öğretmen ile yöneticilerin çocuk haklarıyla ilgili farkındalık düzeylerinin tespit edilmesi ve bu gurubun tercih ettiği hikâye kitaplarının çocuk hakları açısından incelenmesidir. Nitel araştırma desenine dayalı olarak yürütülen bu araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Rize ili Merkez ilçesindeki bağımsız anaokulları, okul yöneticileri, öğretmenleri ve velilerinden oluşan 55 gönüllü katılımcı ile bu gurupların çocuk hikâye kitapları tercihlerinden seçilen 95 kitap oluşturmaktadır. Yukarıda belirtilen guruplarla yapılan görüşmelerle toplanan veriler, içerik analizine tabi tutulup bu gurupların konuya ilişkin farkındalıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda, ilgili gurupların konuya dikkat etmeye çalıştıkları ancak bu konuda yeterli bilgiye de sahip olmadıkları görülmüştür. Öte yandan, bu guruptan elde edilen verilerle hazırlanan kitap listesine dayanarak incelenen kitaplarda en fazla gelişimsel haklara yer verildiği belirlenmiştir. Bunları yaşamsal ve korunma hakları takip etmektedir. En az ise katılım haklarına yer verildiği tespit edilmiştir. Tüm veriler ışığında, çocuk hakları konusunda program geliştiricilere, eğitimcilere, araştırmacılara ve velilere yönelik çıkarımlar sunulmuştur.

Anahtar kelimeler:
Okul öncesi eğitim, Çocuk hakları, Çocuk edebiyatı, Hikâye kitapları

Investigating Preschool Story Books in terms of Children's Rights

Abstract: The main objective of this study is to investigate the awareness of parents, teachers and directors who play important role in preschool education, and their preferences of story books with regard to children's rights. The participants of this qualitative study is a total of 55 volunteer directors, teachers and parents of kindergartens in the city centre of Rize in the academic years 2017-2018, and a total of 95 preschool story books preferred by these three groups. The data collected through interviews with these groups were analyzed according to content analysis method; the awareness of these groups regarding the issue in question was identified. The results showed that although the participants acknowledged the importance of Children's Rights, their knowledge about it requires more attention. Moreover, the content analysis of the books revealed that the development rights were the most highly mentioned rights in the books, which were followed by survival and protection rights. Rights of participation were the least mentioned rights in the children's story books examined in this study. In the light of the results, several implications for programme developers, educators, researchers and parents were presented.

Key Words:

Pre-school education,
Children's rights,
Children's literature,
Stories

Geliş Tarihi : 20.11.2020

Kabul Tarihi : 19.01.2021

Yayın Tarihi : 29.06.2021

*Bu makale "Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Hikâye Kitaplarının Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi" adlı 2019 yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında yayınlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, betulcaylakalpay@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2557-0256

² Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü, cem.topsakal@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6846-8676

GİRİŞ

Çocuğun toplumsallaşması, insanların toplum içinde sahip olması gereken rollerinin farkına varması ve yaşama dair deneyim kazanması açısından kitaplar, çocuğun hayatında ve eğitiminde önemli yere sahiptir (Kepenekçi ve Aslan, 2011). Alpöge (2003) çocuk hakları eğitimi, çocuk haklarına uygun içerikli çocuk edebiyatı ürünleri ile yapılırsa; demokrasi, adalet, hak, sorumluluk, hoşgörü ve barış gibi değerlerin eğitiminde de etkili olacağını belirtmiştir. Ayrıca; kitaplar geleneksel değerleri de içinde barındırması ve bu değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasında da etkin rol oynamaktadır. Kitaplar sayesinde çocuklara çağın değerlerini ve toplumun yapısını tanımasını sağlayabiliriz (Gooden ve Gooden, 2001). UNESCO (1974), çocukların okullarda yaşayacakları anlaşmazlıkları çözmeye, çocuk hakları eğitiminin etkili olduğunu söyler. Ayrıca, çocuğa doğru değerler kazandırarak insan haklarının temelini oluşturulmasında çocuk hakları eğitiminin, okul öncesi eğitim ile başlaması gerektiğini de tavsiye eder.

Çocuk Hakları Sözleşmesi, 18 yaşına kadar bireyleri çocuk olarak kabul etmektedir. Merey (2016) "Çocuk küçük ancak küçümsenmeyecek bir konudur." derken çocukların ileride alacakları sorumluluğun önemine işaret etmiştir. Tüm insanlığın geleceği rolünü üstlenecek olan çocuklar sadece ailenin sorumluluğuna bırakılmamış, çocuğun ruhen ve bedenen sağlıklı bir şekilde büyüyüp gelişmesi için aile ve toplum içindeki rolü, hukuk kuralları tarafından düzenlenmiştir. Çocuk, ailenin malı değil, kendi hakları olan gelişim aşamalarına uygun hak ve özgürlüklere sahip olan ailesinin ve toplumun bir bireyidir. Çocuk hakları; çocuğun değerini koruyarak, çocukların özgür biçimde gelişebilmesi ve çocukluk dönemini en sağlıklı şekilde geçirmesini sağlayan kurallardır (Akyüz, 2016). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde belirtilen haklar dört ana başlıkta şu şekilde açıklanabilir (Akyüz, 2001; Akyüz, 2016; Hodgkin ve Newell, 2003; Karaman Kepenekçi, 2010; Topsakal ve Ayyürek, 2012):

Yaşamsal haklar; çocuğun bir ada sahip olma ve nüfusa kaydedilme, barınma, beslenme ve tıbbi bakım gibi uygun yaşamsal standartlara sahip olması, ailesiyle yaşamasını öngören haklardır. Bunları çocuğun fiziksel ve ruhsal bütünlüğünün korunması anlamında iki başlıkta ifade edersek; çocuğun saygınlığını ihmal edecek davranışlardan kaçınılması ve korkulardan uzak yaşaması haklarıdır.

Gelişimsel haklar; eğitim, bilgi edinme, düşünce özgürlüğü, din ve vicdan özgürlüğü, oyun ve dinlenme gibi haklarla çocuğun kendini gerçekleştirmesini sağlar. Ayrıca çocuğun, çocukluk çağını en etkili şekilde yaşayabilmesi ve bedensel, zihinsel, sosyal-duygusal, ruhsal ve ahlaksal gelişimini tamamlaması için gerekli koşulların sağlanması anlamına da gelir.

Korunma hakları; çocuğun her türlü ihmal ve istismarının önlenmesi; yargılama, silahlı çatışma durumunda çocuğun ve özel gereksinimli çocukların da korunmasını içermektedir. Ayrıca çocuğun güvenliğinin bedensel, duygusal, zihinsel, sosyal, kültürel, ekonomik ve ahlaksal olarak tüm boyutları ile korunmasını; çocuğun, dengeli bir gelişim gösterme olanağına sahip olmasını kapsar.

Katılım hakları; çocuğun düşüncelerini ve görüşlerini açıklama, karara katılma, din ve vicdan özgürlüğü, dernek kurma gibi toplumda etkin role sahip olmasını destekleyen haklardır. Çocuğun kendi görüşlerini oluşturabildiği yaşından itibaren bu hakkını kullanacak imkânları ona sağlamalıyız.

Tüm bu hakların hayata geçebilmesi başta anne ve babalar olmak üzere eğitimcilerin, toplumda yaşayan diğer bireylerin çocukların sahip olduğu hakları bilmeleri ve bu haklara uygun yaşam ortamları oluşturmaları ile mümkün olur. Bu süreçte etkin rol, eğitim kurumlarına düşmektedir. Hatta anne babaların bu konuda eğitilmeleri görevini de bu kurumlar üstlenir. Yine zaman dilimi olarak ele aldığımızda; çocuk hakları konusunda atılacak en önemli adım, çocuğun tüm davranışlarının ve becerilerinin temelini oluşturduğu okul öncesi dönemidir (Dağlıoğlu ve Çakmak, 2009). Bu noktada en önemli materyal de çocuk hikâye kitapları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ülkemizde imzalanmasının ardından başlayan bilinçlenme sürecinin çok yavaş ilerlediğini görmekteyiz. Hem okul öncesi eğitim programlarına hem de öğretmen yetiştiren kurumların müfredatlarına bakıldığında son yıllarda çocuk haklarının dikkate alınmaya başlandığı görülmektedir (MEB, 2013). Buna paralel olarak eğitim materyallerinin de son yıllarda çocuk hakları konusunda daha titiz çalışmalar ürettikleri ve önceki yıllara kıyasla fark edilebilir bir değişim yaşadığı kolaylıkla gözlenebilmektedir (Karaman Kepenekçi, 2010). Her ne kadar çocuk hikâye kitapları hem araştırmacılar hem de eğitimciler açısından çocuk haklarının okul öncesi çocuklara anlatılmasında temel eğitim materyali olarak görülse de bu konu araştırmacıların çok azının dikkatini çekmiştir.

Okul öncesi eğitimde çocuk hakları konusunda yurt dışında yapılan çalışmaların bir kısmı, okul öncesi programında çocuk haklarına yer verilmesi konusunu ele almıştır (Hart ve ark., 2001; Maynard ve Powell, 2014; Mc Naughton ve Smith, 1999; Smith, 2017). Ülkemizde ise okul öncesi eğitimde çocuk hakları konusunda yapılan çalışma sayısı sınırlıdır. Bunlardan biri, okul öncesi eğitimi programın çocuk haklarına yer vermesiyle ilgilidir (Musaoğlu, 2012). Farklı bir çalışma olarak; Washington (2010), “Aile Katımlı Çocuk Hakları Eğitimi Programı” hazırlamıştır. Diğer çalışmalar okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocuk haklarıyla ilgili görüş ve tutumlarına yöneliktir (Aydınlık,2017; Bulut, 2015; Kor, 2013; Neslitürk ve Ersoy, 2007). Çocuk haklarının öğretilmesi ve uygulanması noktasında öğretmen veli işbirliğinin önemine dikkat çeken Dinç (2015), Kızılırmak (2015) ve Kükürtcü (2011)’nün velilerle ilgili yapmış olduğu çalışmalar da mevcuttur.

Çocuk haklarıyla ilgili çalışmaların bir kısmı çocuklara yönelik kitapları, çocuk hakları açısından incelemiştir. Nayır ve Karaman Kepenekçi (2011), çocukların katılım hakkına ilköğretim sınıflarında okutulan Türkçe ders kitaplarında ne düzeyde yer verildiğini tespit etmek amacıyla yaptıkları araştırmada; ilköğretim 1, 2, 3, 4, 5. sınıflarda 6, 7, 8. sınıflara göre daha fazla yer verildiği belirlenmiştir. Karaman Kepenekçi (2010) ilköğretim dönemi çocukları için tavsiye edilen 100 Temel Eser’deki hikâyelerde çocuk haklarına ne derece ve nasıl yer verildiğini tespit etmeye çalışmıştır. Tüm bu hikâye kitaplarında sırasıyla çocuğun gelişimsel, yaşamsal, korunma ve katılım haklarına yer verilmiştir. Türkyılmaz ve Kuş (2014), 100 Temel Eserden en çok okutulan 10 kitabın çocuk haklarına ne düzeyde yer verildiğini belirlemeye çalışmıştır. Sırasıyla çocuğun yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım haklarına yer verildiği görülmüştür. Maltepe (2013), Aytül Akal’ın 8-12 yaş aralığındaki çocuklara yönelik sekiz öykü kitabı incelenmiş tüm kitaplarda en fazla çocukların katılım hakları ile ilgili anlatımlara yer verildiğini tespit etmiştir. Bunu gelişimsel, yaşamsal ve katılım hakları ile ilgili anlatımlar izlemektedir. Sarı (2019), Ankara Ali Dayı Çocuk Kütüphanesinde 2018 yılının ilk üç ayında kütüphane sistemine kayıt edilen 200 kitabı “Çocuk Hakları Temelli Kitap İnceleme Formu” ile incelemiştir. İncelemede 92 kitapta çocuk haklarına yer verilmediği görülmüştür. 108 kitapta ise, sırasıyla gelişimsel, yaşamsal, korunma ve katılım haklarına yer verilmiştir.

Turan (2011), çalışmasında “Her Güne Bir Masal” adlı kitabının çocuk haklarına uygunluğunu incelemiş, bu kitapta büyük oranda çocuk hakları ile ilgili olumlu anlatımlara yer verildiğini ancak kısmen çocuk haklarını ihlal eden örneklerin de kitapta yer aldığını tespit etmiştir. Olumlu anlatımlarda sırasıyla çocuğun gelişimsel, korunma, yaşamsal ve katılım haklarına yer verilmiştir. Diğer çalışmada Karaman Kepenekçi ve Aslan (2011), okul öncesi dönem çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuk haklarını sunuş düzeyini incelemiştir. En çok çocuğun gelişimsel, sonra yaşamsal, en az ise katılım ve korunma hakları ile ilgili konulara yer verildiğini ortaya koymuştur. Büyükalın ve Harmankaya (2019), 2018 yılından itibaren en son 1963 yılına kadar çeşitli ödül listesinde yer alan ödüllü, resimli çocuk kitaplarındaki görseller ile metinlerden elde edilmiş verileri çocuk haklarına göre incelemiştir. Benzer şekilde bu kitaplarda da en çok yaşamsal ve gelişimsel, en az da korunma ve katılım haklarına yer verildiği belirlenmiştir. Kahraman ve ark. (2020), Türkiye’de 2019 yılında kitap satış sitelerindeki resimli çocuk kitaplarında en çok tercih edilen yayınevlerinin 64 resimli çocuk kitabını çocuk hakları açısından incelemiştir. İncelenen kitaplarda çocukların katılım ve yaşamsal hakları ile ilgili ifadelere daha fazla yer verildiği; gelişimsel ve korunma hakları ile ilgili ifadelere ise daha az yer verildiği görülmüştür.

Yukarıdaki çocuklara yönelik kitaplarla ilgili içerik analizi yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle bu çalışmalarda kitaplarda gelişimsel ve yaşamsal hakların anlatıldığı örneklerin daha yoğunlukta yer verilen haklar olduğu görülmektedir. Sınırlı sayıdaki bu çalışmalar; hem yayıncılarda, eğitimcilerde hem de velilerde çocuk haklarının henüz tam anlamıyla bilinç düzeyinde ve uygulama olarak yerleşmediğini göstermektedir. Ayrıca çocukların, Çocuk Hakları Sözleşmesi ile ilgili bilgilendirilmeleri ve eğitilmeleri için kitaplarda daha fazla hak ifadelerine yer verilmesi gerekmektedir.

Dolayısıyla bu çalışmada bu alandaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacaktır. Yapılan bu araştırma çocuk hakları konusuyla ilgilenen okul yöneticisi, öğretmen ve velilere kitap seçimi konusunda ışık tutacaktır. Ayrıca, kitap seçerken çocuk haklarının göz önünde bulundurulması gereken bir kıstas olması bilincinin kazandırılmasına yardımcı olmasıyla birlikte konuyla ilgili farkındalık da yaratacaktır.

Amaç

Bu araştırmada, okul öncesi eğitimde kullanılan çocuk hikâye kitaplarının çocuk haklarına yer verme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır ve bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Rize ili Merkez ilçesindeki bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan okul yöneticisi ve öğretmenleri ile bu kurumların velileri okul öncesi çocuk hikâye kitabı olarak hangi yayın evlerini tercih ediyorlar?

Okul öncesi eğitimde kullanılan çocuk hikâye kitaplarının;

- Yaşamsal haklara yer verme durumu nasıldır?
- Gelişimsel haklara yer verme durumu nasıldır?
- Katılım haklarına yer verme durumu nasıldır?
- Korunma haklarına yer verme durumu nasıldır?

Rize ili Merkez ilçesindeki bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan okul yöneticisi ve öğretmenleri ile bu kurumların velileri okul öncesi çocuk hikâye kitabı seçiminde çocuk haklarına dikkat ediyor mu? Çocuk haklarından ne kadar haberdarlar?

YÖNTEM

Bu çalışmada, araştırmanın amacı ve problemin gereği nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırmalar karmaşık ilişkileri, verinin zenginliğini muhafaza ederek, derinlemesine betimleme ve yorumlamayı amaçlar. Bu çalışmada bir duruma ilişkin faktörlerin arasındaki etkileşimin birden fazla veri toplama aracıyla “birbirini teyit edebilecek” şekilde derinlemesine resmedilmesi amaçlandığından, durum çalışması deseni benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 73). Çok boyutlu veri toplamaya imkân veren nitel durum çalışması deseniyle gerçekleştirilen bu çalışmada, veriler doküman incelemesi, farklı katılımcılarla yapılan görüşme formu ardından pek çok kitabın içerik analizine tabi tutulması yoluyla toplanmıştır. Bu şekilde ele alınan durumun betimlenmesi, ilgili tema ve örüntülerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Durum çalışması “bir olayı, programı, faaliyeti ya da birden fazla bireyi” araştırmayı amaçlamaktadır (Creswell, 2016, s. 104-105). Aynı şekilde durum çalışmalarının odağı, bir durum ya da çoklu durumlara dair derinlemesine bir betimleme ve analiz geliştirmektir.

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmanın amacı, ele alınan kavramla ilişkili belirli gurupların tanımlanması olduğu için benzeşik (homojen) örnekleme benimsenmiştir. Bu amaçla Rize ili Merkez ilçesinde yer alan okul öncesi kitaplarının satıldığı 5 kitapevi, 5 okul öncesi eğitim kurumu kitaplıklarında yer alan kitaplar ve 4 bağımsız anaokulundaki 5 yönetici, 10 öğretmen ve 40 veli bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Yukarıda belirtilen çalışma grubundan toplanan veriler doğrultusunda en çok tercih edilen, en az tercih edilen ve orta sıklıkta tercih edilen yayınevleri belirlenmiştir. Bu yayınevlerine ait 95 okul öncesi çocuk hikâye kitabı da bu çalışmanın diğer bir veri kaynağıdır.

Veri Toplama Aracı

Okul öncesi kitaplarının satıldığı kitapçılarda en çok tercih edilen yayınları tespit etmek amacıyla kitapçı çalışanlarıyla açık uçlu görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca tercih edilen kitapların tercih edilme nedenleri sorulmuştur. Kitapçı çalışanlarının cevapları araştırmacı tarafından not edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumunun kitaplıklarında doküman incelemesi yapılmış bu kitaplıklarda yer alan yayınlar tespit edilmiş ve kontrol listesi oluşturulmuştur. Bağımsız anaokullarındaki yönetici, öğretmen ve velilere görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm yönetici ve öğretmenlerde aynı şekilde hazırlanmış demografik bilgilerin (cinsiyet, yaş, meslekteki hizmet süresi, eğitim durumu, çocuk hakları eğitimlerine ya da etkinliklerine katılma durumu ve çocuk haklarını okul programlarında/ derslerinde/ etkinliklerinde yer verme durumu) istendiği bölümdür. Bu bölüm velilere yönelik anne ve baba için ayrı ayrı (yaş, eğitim durumu, mezun olduğu bölüm, meslek, çocuk hakları etkinliğine katılma durumu) ve ortak doldurulacak şekilde hazırlanmış demografik bilgiler (çocuk sayısı, çocuk yaşları, çocuğun eğitiminde destek alınan kişi ve bu kişinin yaşı, eğitim durumu, mezun olduğu bölümü, mesleği) içermektedir. Görüşme formunun ikinci bölümünde tüm katılımcılarda ortak olarak : “Okul öncesi çağındaki çocuklar için hikâye kitabı seçiminde çocuk haklarına uygunluğuna dikkat ediyor musunuz? Neden?”, “Okul öncesi çağındaki çocuklar için hikâye kitabı seçiminde hangi hususlara dikkat edersiniz?” ve “Çocuk hakları uygunluğu açısından hangi çocuk hikâye kitaplarını ya da yayınevinin hikâye kitaplarını tercih edersiniz?” soruları yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu süreçte etik ilkelerle ilgili yasal süreç takip edilmiş, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden çalışma ile ilgili gerekli izinler alınmış ve katılımcılardan rıza formu toplanmıştır. Öncelikle Rize ili Merkez ilçesinde yer alan okul öncesi hikâye kitaplarının satıldığı 5 kitapevinde en çok tercih edilen yayınları tespit etmek amacıyla kitapevi çalışanlarıyla açık uçlu görüşme yapılarak satılan yayınevleri not edilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen veriler frekans analizi yapılarak tercih edilen yayınevleri tablolştırılmıştır. Ardından Rize ili Merkez ilçesindeki 5 okul öncesi eğitim kurumu kitaplıkları incelenmiş, yer alan yayınlar tespit edilmiş ve kontrol listeleri oluşturularak bu

verilerin de frekans analizi yapılmıştır. Bu süreçte elde edilen verileri teyit etmek ve derinleştirmek amacıyla Rize ili Merkez ilçesinde bulunan 4 bağımsız anaokulundaki gönüllü 5 yönetici, 10 öğretmen ve 40 veliye görüşme formu uygulanmıştır. Hazırlanan bu görüşme formu 28 katılımcıyla (1 yönetici, 2 öğretmen ve 25 veli) pilot çalışması yapılmış ve nitel araştırma yöntemleri alanında çalışan bir uzmanla birlikte görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Katılımcıların yazılı olarak doldurduğu görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş, bu veriler tema ve kodlara göre işlenmiştir. Bu içerik analizi güvenilirliği sağlamak için okul öncesi alanında uzman eğitimcilerle 3 kişiden oluşan bir kodlama ekibi oluşturulmuş ve birbirinden bağımsız gerçekleşen bu kodlama süreci arasında tutarlılık analizi yapılmış ve yeterli bulunmuştur. Ayrıca bu verilerden tercih edilen yayınevlerinin ve kitapların belirlenmesinde de yararlanılmıştır.

Yayınevleriyle yapılan görüşmeler, okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan doküman incelemeleri ve sonrasında yönetici, öğretmen ve veli gruplarına uygulanan görüşme formlarından elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu sürecin nihayetinde oluşturulan yayınevi listesinden en çok (Timaş ve Tübitak), en az (Uçanbalık, Taze Kitap ve Kök) ve orta derecede (YKY ve Parıltı) tercih edilen yayın evinin kitaplarından rastgele 95 kitap seçilmiştir (Ek-1). Seçilen kitapların çocuk haklarına ne düzeyde yer verdiğini belirlemek için bu kitaplar yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım hakları açısından içerik analizine tabi tutulmuştur. Seçilen kitapların içerik analizi için öncelikle, araştırmanın kuramsal çerçevesinden yola çıkılarak hazırlanan kodlar ve temalar kullanılarak tündengelim yaklaşımıyla veriler kodlanmıştır. Bu çalışmada belirlenen matrise göre hem açık hem de örtük analiz yapılmıştır. Burada açık analizde cümlede kullanılan kelimelerin temalara uygunluğu dikkate alınarak analiz yapılmış, örtük analizde ise kelime gruplarının işaret ettiği anlamların temalara uygunluğu değerlendirilerek analiz yapılmıştır (Berk ve Lune, 2015). Yani cümleler sadece görünür fiziksel analize tabi tutulmayıp işaret ettikleri anlamlar da analizde dikkate alınmıştır. Kodlama süreci üç farklı uzman (Adalet Meslek Yüksek Okulundan İnsan Hakları alanından bir uzman, okul öncesi eğitimi alanından iki uzman öğretmen) tarafından birbirinden bağımsız şekilde gerçekleştirilmiştir. Sonrasında kodlamalar karşılaştırılmış ve kodlayıcı güvenilirliği analiz edilmiştir. Araştırmacı "kategori matrisini" oluşturarak işe başlar ve verilerini bu matrise göre inceler (Güler ve ark., 2015, s. 338-340). Aşağıdaki tabloda yer alan bu çalışmada kullanılan matris, Topsakal ve Ayyürek (2012) ve Uluç (2008) tarafından hazırlanan Çocuk Hakları Sözleşmesi temel haklar tablolarından yararlanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 1

Çocuk Hakları Sözleşmesi Temel Haklar

Yaşam Hakları	Gelişme Hakları	Korunma Hakları	Katılma Hakları
-Yaşama hakkı,	-Eğitim hakkı,	-Ayrımcılık yasağı,	-Görüşlerine
-Yeterli yaşam	-Serbest zaman, oyun ve	-Evlad Edinilme,	saygı hakkı,
standartı	dinlenme hakkı,	-Silahlı çatışmada korunması,	-Toplanma
hakkı,	-Bilgi edinme hakkı,	-Çalışma yaşamında korunması,	hakkı,
-Tıbbi bakım	-Din, vicdan ve düşünce	-Her türlü şiddet ve istismardan	-İfade özgürlüğü,
hakkı,	özgürlüğü,	korunması,	Çocuğun yüksek
-Anne-	-Çevre hakkı,	-Duygusal ve cinsel istismardan	yararı.
babadan	-İsim ve vatandaşlık hakkı.	korunması,	
ayrılmama.		-Kişi özgürlüğü ve güvenliği hakkı	
		-Mülteci çocukların korunması.	

Geçerlik elde edilen verilerin gerçek durumu yansıtır olması ile ilgilidir (Bogdan ve Biklen, 1998). Bu açıdan araştırmacı kendi yorumlarını ve elde ettiği verileri ayrıntılarıyla aktararak iç geçerliliği sağlamaya çalışmıştır. Nitel çalışmalarda nicel çalışmaların genellenebilirlik ilkesine benzer şekilde tanımlanan durumların benzer ortam ve durumlara aktarılabilmesi ve benzer ortam ve durumları anlamada zemin oluşturabilmesi olarak ifade edilmektedir (Franklin ve Ballan, 2001). Yine bu noktada da araştırmacının süreci ayrıntılarıyla ve bir bütün olarak, kendi rolünü ve varsa diğer araştırmacıların rolünü ve katkılarını ayrıntılı şekilde betimleyerek dış geçerliliği sağlamaya çalışmıştır. Bogdan ve Biklen (1998) güvenilirliği, aynı veya farklı araştırmacılar tarafından yapılan gözlemlerin arasındaki tutarlılık olarak tanımlar. Ayrıca bu tutarlılığın zamandan bağımsız olarak da kendini muhafaza edebilmesi de güvenliliğin bir boyutudur. Ancak güvenilirlik nitel araştırmaların doğası gereği sağlanması oldukça zor bir konudur fakat bu anlamda araştırmacının alabileceği pek çok önlem mevcuttur. Bu anlamda veri toplama süreci, veri toplama araçları ve veri analizi gibi süreçlerin ayrıca araştırmacının rolü ve konuya ilişkin fikirlerinin ayrıntılı olarak tasvir edilmesi güvenliliğin sağlanmasında önemli bir ayrıntıdır. Bu çalışmada, önceden teoride var olan ve tanımlanmış temalardan yola çıkarak tündengelimsel içerik analizi yapılmış olması güvenliliğin sağlanması adına bir avantaj oluşturmaktadır. Bir diğer yol, araştırmaya birden fazla

araştırmacının dâhil edilmesidir. Bu amaçla, mevcut çalışmada 3 farklı kodlayıcı yani 3 farklı uzman desteği alınarak bu husus da yerine getirilmeye çalışılmıştır. Farklı kodlayıcıların veri setleri arasındaki benzerlik güvenilirlik için önemlidir. Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bu benzerlik: $\Delta = C \div (C + \delta) \times 100$ formülü ile hesaplanabilir (Baltacı, 2017). Formülde, Δ : Güvenirlik katsayısını, C : Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, δ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu formüle göre, kodlayıcılar arasındaki benzerlik %92.31 olarak hesaplanmıştır. Yani kodlayıcılar metinlerdeki ele alınan kavramlarla ilgili olarak yaptıkları kodlamaların %92.31'lik bir bölümünü aynı şekilde kodlamışlar sadece %7.69 olan bir kısmında fikir ayrılığına düşmüşlerdir. Bu fikir ayrılığının sebebi de örtük anlam analiziyle ilgili kısımlardır. Bununla ilgili olarak, araştırmacı son halini verirken ele alınan kavramlar göz önüne bulundurularak en uygun kodları seçmiştir. Ayrıca çalışmada, içerik analizinin yanı sıra hem doküman incelemesi, hem görüşme hem de görüşme formu gibi birden farklı yöntem kullanılarak elde edilen bilgilerin doğruluğunun teyidi sağlanmaya çalışılarak güvenilirlik sağlanması adına bir diğer maddede de yerine getirilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu çalışma etik kurul iznine gerekli olmayan makaleler kategorisinde yer almaktadır.

BULGULAR ve YORUM

Yayınevleriyle Yapılan Görüşmelerden ve Doküman İncelemelerinden Elde Edilen Veriler

Yayınevleriyle yapılan bu görüşmelerden elde edilen bilgilere göre en çok tercih edilen yayınevleri Timaş ve Tübitak'tır. Bu yayınevlerinin tercih edilme nedenleri arasında çok geniş kitlelere hitap edebilecek çeşitlilikte kitaplarının olması ve fiyatlarının uygunluğu dikkat çekmektedir. Kitabevi çalışanları diğer yayınevleriyle ilgili fiyat performansı, yayınevinin bilinirliği, kitap çeşitliliği gibi birçok nedenden ötürü tercih edilmediği hatta kitapevlerinin de bu satın alım tercihlerine göre yayınlara yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

Rize ili Merkez ilçesinde yer alan anaokullarının kitaplıklarında doküman incelemesi yapılmıştır. Bu kitaplıklarda yer alan hikâye kitaplarının yayınevleri listelenmiştir. Hazırlanan kontrol listesinde en çok yer alan yayınevi Timaş; orta sıklıkta yer alan yayınevleri Tübitak, Uçanbalık, Erdem, Kök ve en az yer alan Can, YKY, İş Bankası olduğu görülmüştür.

Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Velilerin Çocuk Haklarıyla İlgili Görüşleri

Katılımcıların yazılı görüşme formu yoluyla konuyla ilgili görüşleri alınmıştır. Katılımcıların çoğu (%60) hikâye kitabı seçimlerinde çocuk haklarına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak nedenlerini açıklamaları istendiğinde bu seçimlerini temellendirmede yetersiz açıklamalarda bulunmuşlar dolayısıyla çocuk haklarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Buna ek olarak 3 kişi boş bırakmış (Ö2; V17, 36) ve 4 kişi de alakasız (Y1; Ö9; V23, 39) cevap vermiştir. Katılımcılar nedenlerini en çok eğitim ve koruma hakkı üzerinden belirtmişlerdir. Yaşamsal haklarda sorumlu olan grup daha çok aile kendisi olduğu için, eğitim de okula atfedilen bir sorumluluk olarak düşünüldüğünden genelde eğitim üzerinden görüşlerini bildirmişlerdir. Koruma hakkının da fazla çıkmasının sebebi güncel olaylardan kaynaklanan tedirginliğin bir yansıması olarak yorumlanabilir. Katılımcıların çocuk haklarına dikkat etmeleriyle ilgili nedenleri yine çocuk haklarına göre kodlanmıştır. Aşağıdaki tabloda katılımcıların çocuk hakları konusundaki görüşleri kodlanarak verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Kitap Seçiminde Çocuk Haklarına Dikkat Etme Nedenleri

Tema	Kod	Frekans	Toplam	Yüzde
Yaşamsal Haklar	Uygun yaşam standartları	17	17	%19.31
Gelişimsel Haklar	Eğitim	38	39	%44.31
	Serbest zaman, oyun ve dinlenme	1		
Korunma Hakları	Her türlü şiddet ve istismar	22	22	%25
Katılım Hakları	İfade özgürlüğü	5	10	%11.36
	Görüşlere saygı	5		
Toplam			88	

Çocuk haklarına dikkat etme nedenlerini eğitim hakkıyla temellendiren katılımcılar bunu şu şekilde ifade etmişlerdir:

Y-2: Çocuk hakları çocuklara sadece sözel olarak anlatmakla öğretilir fakat benimsetilemez. Bu nedenle çocuk bu hakların var olduğunu ve kendisinin de bu haklara sahip olduğunu yaşantılarıyla öğrenir. Kitaplar da bu nedenle önemli bir yere sahiptir.

Ö-1: Çocuklar özellikle küçük yaşlarda öğrenmeleri daha hızlı ve daha kalıcı oluyor ve hayatlarına daha hızlı adapte edebiliyorlar. Çocukları geleceğe haklarının bilincinde ve haklarının bilgisine sahip olarak hayata hazır hale getirebilirsek gelecekte kendi haklarını koruyan ve başka insanların haklarına da saygı duyan bir birey olarak adım atacaklardır.

V-11: Okul öncesi çağındaki çocukların haklarından haberdar olması ve haklarını uygulayabilmesi ve kendini güvende hissetmesinde hikâye kitaplarının etkisinin olduğunu düşünüyorum.

Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi, katılımcılar okul öncesi dönemin çocuk eğitimi için kritik bir dönem olduğunun farkındalar ve buna paralel olarak eğer çocuk hakları farkındalığı oluşturulmak isteniyorsa da bunun yine okul öncesi dönemden itibaren başlaması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Ancak her ne kadar çocuk hakları eğitiminin ve okul öncesi dönemin bu eğitim için önemli olduğunun farkında olsalar da konuya ilişkin bilgileri yetersizdir.

Koruma haklarıyla ilgili katılımcılardan veliler, kendi sorumluluğundaki çocuğunu hakkıyla fiziksel olarak koruduğunu düşündüğünden kendi koruma alanının dışında gördüğü kitaplarda karşılaşabileceğini düşündüğü korkuya odaklanmışlardır. Bir diğer ihtimalle de okulöncesine yönelik kitaplarda diğer türlü bir şiddetin olma ihtimali katılımcılar tarafından bu değerlendirilmeye dâhil edilmemiş olabilir.

V-6: Usulsüz ve zihni karıştıran gelişimini olumsuz etkileyen cümle ve hikâyelerden uzak durmakta fayda var.

V-8: Okul öncesi dönemde çocuğun karakter gelişimi gerçekleştiğinden bu yaşa hitap eden kitapların korkutucu, üzücü olmamasına ayrıca yardım sever, iyi insan olmayı, dürüstlüğü ve umudu anlatan olumlu kitaplar olmalıdır.

V-29: Şiddet içeren unsurlar olmamalı, çocuğun merakını ve özgüvenini rencide edici nitelikteki yazı ve resimlere yer verilmemelidir.

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere katılımcılar daha ziyade çocuğu korku duygusundan koruma üzerinde yoğunlaşmışlardır.

Yaşamsal haklara baktığımızda aile bunu çocuğun bir hakkı olarak değil de sadece kendi sorumluluğu olarak görmekte ve bunu da imkânları çerçevesinde hakkıyla yerine getirdiğini düşünmektedir. Çocuğun doğal varoluşunu bir parçası olarak gördüğü yaşamsal hakları ayrı bir hak olarak ifade etmemiştir. Aynı şekilde katılım hakları da bu yaş gurubu için oldukça soyut kavramlar olduğundan ve bu dönem çocuğunun yaşı itibarıyla sağlıklı karar veremeyeceği için ailesi onun adına çocuğun yüksek yararını gözeterek katılım haklarının birçoğunun asıl söz sahibi olarak kendisini görmektedir. Bu nedenle katılım hakları veliler açısından önem sırasının üst basamaklarında yer almamaktadır.

Y-4: Çocukların sahip oldukları hakları bilmeleri ve hayatını buna göre yönlendirmeleri kendilerini daha iyi ifade edebilecekler ve karşılaştıkları durumlarda haksızlığa uğramadan kendilerini daha iyi savunabileceklerdir.

Ö-7: Çocukların belleklerinin büyük bir kısmı boş olduğundan okunan, söylenen ve gördükleri şeyleri hemen hafızalarına kaydediyor. Bu da çocuklara okunan kitapların dikkatli seçilmesini gerektiren nedenlerden biridir.

V-25: Biz nasıl kendi haklarımızdan haberdarsak çocuklarımızın da kendi haklarını bilmesi gerekiyor. Haklarını bilen çocuklar kendilerini savunabilecekler ve gelecekte iyi bir birey olacaklardır.

Bu üç katılımcı gurubundan elde edilen görüşme formlarında çocuk haklarına dair ifadelerin az olması katılımcıların çocuk hakları konusunda bilgi eksikliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Olumsuz örneğe rastlanmamıştır. Alakasız cevap veren ve boş bırakanlar da olmuştur. Katılımcılar, çocuk haklarına dikkat ettiklerini söyledikleri halde açıklamalarında bunu tam olarak ifade etmemeleri konu ile ilgili bilgi eksikliğinin olduğunu düşündürmektedir.

Çocuk hikâye kitaplarında çocuk haklarına yer verme düzeyi

İncelemeler sonucunda çocuk haklarının alt kategorilerine yer verme yüzdelerine göre sıralandığında en fazla gelişimsel haklara, ardından yakın oranla yaşamsal haklara yer verildiği tespit edilmiştir. Bunları katılım hakları

daha düşük bir oranla takip ederken, en az yer verilen alt kategori koruma haklarına ilişkin olduğu görülmektedir. İncelenen hikâye kitaplarında olumsuz örneğe rastlanmamıştır. Fakat olumsuz anlatımla hakların sezdirilmesi şeklindeki kullanım örnekleri mevcuttur. Bunlar da hakları anlatmak için kullanıldığı için olumlu örnek olarak kabul edilmiş ve çocuk haklarına ilişkin anlatım örnekleri arasına alınmıştır. Kitaplardan çocuk haklarına ilişkin anlatımın en fazla olduğu K28 (%3.39), K74 (%2.77), K25 (%2.68), K29 (%2.14) ve K76 (%1.96) olduğu görülmektedir.

Çocuk hikâye kitaplarında gelişimsel haklara yer verme düzeyi

Okul öncesi dönemde kullanılan çocuk hikâye kitaplarında çocuğun gelişimsel haklarına yer verme düzeyi tüm haklar içinden ilk sırada yer almaktadır (%38.55). Gelişimsel haklar temasının içinden; isim ve vatandaşlık hakkı, düşünce özgürlüğü, bilgi edinme hakkı, eğitim hakkı, çevre hakkı ve serbest zaman, oyun, eğlence hakkı kodları oluşturulmuştur. Kitaplarda bu kodlara yer verme düzeyi olarak en çok serbest zaman, oyun, eğlence ve kültür hakkı (%39.67) çıkmıştır. Onu yakın oranla bilgi edinme hakkı (%30.16) takip etmektedir. Onları düşük oranlarla çevre hakkı (%16), eğitim hakkı (%8.35) ve düşünce özgürlüğü (%3.71) olmuştur. En az yer verilen kod ise isim ve vatandaşlık hakkıdır (%2.08). İncelenen kitaplardan gelişimsel haklarla ilgili anlatımlara en çok yer veren kitaplar K47, K74 ve K81 olarak dikkati çekmektedir.

Aşağıda gelişimsel haklarla ilgili örnekler verilmiştir.

O, küçük bir panda. Onun adını Kartopu koydum (K25, s.6).

“Neden?” diye sormazdı. Çünkü Bay Ka'nın onun için en iyisini düşünebileceğini bilirdi. Bay Ka olmasaydı hep yanlış düşünürdü (K24, s.5).

Üçünün de amacı aynıydı: en bilge adamın bilgisine ulaşmak (K43, s.5). “Bu yağmurlu günde evde film ve oyun günü haline getirip tatilin keyfini hala çıkarabiliriz.” (K92, s.7).

Çocuk hikâye kitaplarında yaşamsal haklara yer verme düzeyi

Okul öncesi dönemde kullanılan çocuk hikâye kitaplarında çocuğun yaşamsal haklarına yer verme düzeyi tüm haklar içinden ikinci sırada yer almaktadır (%33.27). Yaşamsal haklar temasının içinden; yaşama hakkı, anne-babadan ayrılmama, sağlık bakımı ve yeterli yaşam standardı hakkı kodları oluşturulmuştur. Kitaplarda bu kodlara yer verme düzeyi olarak en çok uygun yaşam standartlarına sahip olma hakkı (%80.64) çıkmıştır. Onu düşük oranlarla takip eden sağlık bakımı (%7.25) ve yaşama hakkı (%6.72) olmuştur. En az yer verilen kod ise anne-babadan ayrılmama hakkıdır (%5.37). İncelenen kitaplardan yaşamsal haklarla ilgili anlatımlara en çok yer veren kitaplar K76, K46 ve K14 olarak dikkati çekmektedir.

Aşağıda incelenen kitaplardaki yaşamsal haklar kapsamında örnekler yer almaktadır.

“Ama biz hem soğuktan donmamaya, hem karnımızı doyurmaya hem de vahşi kurtlara yem olmamaya çalışıyoruz!” dedi tavşan da (K9, s.9).

Annem, babam, ben ve kardeşim denize çok yakın bir şehirde yaşıyoruz (K20, s.3).

Süslü ailesine kavuşmuş. O kadar mutluymuş ki! “Çok teşekkür ederim sana!” demiş Süslü (K87, s.15).

Annem çantayı açıyor, hop! Yara merhemi... Hop! Yara bandı (K2, s.14).

Çocuk hikâye kitaplarında katılım haklarına yer verme düzeyi

Okul öncesi dönemde kullanılan çocuk hikâye kitaplarında çocuğun katılım haklarına yer verme düzeyi tüm haklar içinden üçüncü sırada yer almaktadır (%16.10). Katılım hakları temasının içinde; çocuğun görüşlerine saygı, ifade özgürlüğü, toplanma özgürlüğü ve çocuğun yüksek yararı kodları oluşturulmuştur. Kitaplarda bu kodlara yer verme düzeyi olarak en çok ifade özgürlüğü (%60.77) çıkmıştır. Onu çocuğun görüşlerine saygı (%31.49) kodu takip etmektedir. Onları düşük oranlarla takip eden toplanma özgürlüğüdür (%6.11). En az yer verilen kod ise çocuğun yüksek yararı (%1.65) olarak görülmektedir. İncelenen kitaplardan korunma hakları ile ilgili anlatımlara en çok yer veren kitaplar K77, K33 ve K32 olarak dikkati çekmektedir.

Aşağıdaki örnek anlatımlar çocuğun katılım hakları ile ilgilidir.

Herkes başını sallayarak yaşlı kaplumbağaya hak vermiş (K77, s.22).

Yavru koala kızdı biraz, homurdanarak söylendi: “Niye uyumak zorundayız sanki her gece? Uykum olmadığında uyumamalıyım bence!” (K22, s.20).

Bir önerim var. Önümüzdeki yıl öğrenciler aynı tip kostüm yerlerine, sahneye kendi özgün giysileriyle çıksalar ya... (K60, s.32).

Muni'den habersiz, bir araya gelmişti bütün arkadaşları (K8, s.9).

Çocuk hikâye kitaplarında korunma haklarına yer verme düzeyi

Okul öncesi dönemde kullanılan çocuk hikâye kitaplarında çocuğun korunma haklarına yer verme düzeyi tüm haklar içinden dördüncü sırada yer almaktadır (%12.07). Korunma hakları temasının içinde; ayrımcılık yasağı, her türlü şiddet ve istismardan korunması, evlat edinilme hakkı, mülteci çocukların korunması, çalıştırılma yasağı, kişi özgürlüğü ve güvenliği hakkı ve silahlı çatışmadan korunma hakkı kodları oluşturulmuştur. Kitaplarda bu kodlara yer verme düzeyi olarak en çok çocuğun her türlü şiddet ve istismardan korunması hakkı (%39.25) çıkmıştır. Onu kişi özgürlüğü ve güvenliği hakkı (%33.33) takip etmektedir. Onları daha düşük oranlarla ayrımcılık yasağı (%15.55), mülteci çocukların korunması (%5.18), çalıştırılma yasağı (%2.96) ve silahlı çatışmadan korunma hakkı (%2.22) izlemektedir. En az yer verilen kod ise evlat edinilme hakkıdır (%1.48). İncelenen kitaplardan korunma hakları ile ilgili anlatımlara en çok yer veren kitaplar K20, K28 ve K25 olarak dikkati çekmektedir.

Aşağıda korunma hakları ile ilgili örnekler verilmiştir.

“Harika olurdu ama buradakiler seni çok yadırgar, onlara benzemiyorsun diye seninle konuşmazlar” (K28, s.29).

Hep balona binmek isteseler de anneleri, henüz çok küçük oldukları için, ancak büyüdükleri zaman binebileceklerini söylemiş (K4, s.12).

Böylece o gün, çocukların zorla çalıştırıldığı son gün olmuştu K49, s.31).

Ve bir gün savaş babamı aldı. O günden sonra etrafımızdaki karanlık daha da büyüdü ve annemin endişeleri daha da arttı (K20, s.7, 9).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada yer alan okul öncesine yönelik hikâye kitaplarında en çok gelişimsel haklara yer verildiği görülmüştür. Bunu yaşamsal, katılım ve korunma hakları takip etmektedir. Bu konuda yapılan sınırlı sayıda çalışmada aynı sonuç elde edilmiştir (Karaman Kepenekçi, 2010; Karaman Kepenekçi ve Aslan, 2011 ve Sarı, 2019). Yine sınırlı sayıda çalışmada benzer sonuç olarak yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım haklarına yer verildiği görülmüştür (Büyükalın ve Harmankaya, 2019 ve Türkyılmaz ve Kuş 2014). Farklı bir çalışmada ise sırasıyla gelişimsel, korunma, yaşamsal ve katılım haklarına yer verilmiştir (Turan, 2011).

Bu araştırmada ve diğer yapılan araştırmalarda çoğunlukla tespit edilen hakların gelişimsel olduğu görülmüştür. Bunun nedeni gelişimsel haklar içinde yer alan bilgi edinme, eğitim, oyun ve kültür hakları zaten kitapların temelde ele aldığı, okuyucusunda geliştirmek istediği alanlardır. Kitap, eğitimin öğretmenden sonraki en önemli materyali olduğundan bu noktada bu hakların yansıtıldığı durumlara, kitaplarda daha fazla yer verilmesi bu ilişkinin doğasından kaynaklanır.

Her ne kadar hukuken tüm haklar eşit öneme sahip olsa da gelişimsel haklar okul öncesi çocuğun en çok kullandığı eğitim hakkı; serbest zaman, oyun, eğlence ve dinlenme hakkı; bilgi edinme hakkı gibi haklar doğal olarak okul öncesi çocuğuna seslenen hikâye kitaplarında da daha fazla yer almaktadır. Diğer bir açıdan bu haklar aynı zamanda çocuğun günlük rutini sürdürülebilmesi için gereken haklardandır. Mesela oyun ve dinlenme hakkı, çocuğun uyumadığı her an kullandığı haklarıdır.

Yaşamsal haklar da gelişimsel haklardan sonra kitaplarda en fazla ele alınan haklardandır. Gelişimsel haklarda olduğu gibi çocuğun rutin ihtiyaçları arasında olan bakım, beslenme, barınma, giyinme, sağlıklı yaşama ve sevgi görme gibi haklar doğal olarak kitaplarda da daha fazla yer almaktadır. Yaşamsal ve gelişimsel haklar insanın varlığını sürdürülebilmesi için belli bir düzen içerisinde kullanması gereken haklar, korunma ve katılım hakları (silahlı çatışmadan korunma, cinsel istismardan korunma veya dernek kurma hakkı gibi) kişilerin gerekli şartlar oluştuğunda başvurduğu hatta pek çoğumuzun belki de hayatta hiç kullanmak durumunda kalmadığı haklardır. Bu sebeple de yaşamsal ve gelişimsel hakların gerçek hayattaki oranlarının kitaplara yansması durumu ile paralel olduğu söylenebilir.

Kitaplarda da korunma ve katılma hakları bu çalışmada ve diğer çalışmalarda en az bahsi geçen ve başvurulan haklar olarak yer almıştır. Bu durumun diğer sebebi de gelişimsel ve yaşamsal hakların tek bir cümlede ifade edilebilecek somut haklar olması bu haklara daha sık ve yoğun göndermeler yapılmasına olanak sağlamasıdır.

Öte yandan, korunma ve katılma hakları daha soyut haklar olarak özellikle okul öncesi dönem çocukları için bir cümlede ifade edilmesi zordur. Mesela, çalışma yaşamında korunma hakkının anlatılması için bazen bütün bir hikâye gerekebilir. Aynı sebeple bu haklar kısa bir zaman dilimi içerisinde pek çok kez başvurulma ihtimalinin daha az olduğu durumları ifade ettiğinden yani beslenmek gibi her gün başvurduğumuz haklar olmadığından kitaplarda yer alma sıklığının az olması bu durumun bir yansımasıdır.

Karaman Kepenekçi (2010)'nin çalışmasında yeni yayınların eskilerine nazaran çocuk haklarına yönelik anlatımlarının daha fazla olduğu görülmüştür. 4 Mayıs 1995 tarihinde ülkemizde yürürlüğe giren Çocuk Hakları Sözleşmesi ile ilgili aktif çalışmalara 2000 yılından sonra başlanmıştır. Dolayısıyla bu bilincin pratiğe dönüşmesi ve eğitim materyallerine yansması daha uzun bir süreç gerektirmektedir. Aynı şekilde bu sürecin takibini kitaplardaki yansımalarından da yapabilmekteyiz. Özellikle Okul Öncesi Programı'nın (2006) eksiklerini gidermek için UNICEF'in içinde yer aldığı bir komisyon tarafından 2012 yılında hazırlanan ve 2013'de revizyonu tamamlanan yeni programda çocuk hakları ile ilgili yapılan iyileştirmeler bu tarihten sonraki eğitim materyallerini ve çocuklara yönelik kitapların içeriklerini de etkilemiştir. Önceki çalışmaların ve bu çalışmanın sonuçlarına baktığımızda, bu tarihten sonraki kitaplarda öncekilere kıyasla daha fazla çocuk haklarına yer verildiği görülmektedir.

Bu çalışmadaki en önemli çıkarımlardan biri eğitimci ve velilerin bilinç düzeyi anlamında çocuk haklarıyla ilgili çalışmalara ihtiyaçları olduğudur. Çalışmaya katılan eğitimci ve veliler her ne kadar çocuk haklarına dikkat ettiklerini ifade etseler de nedenlerini yazarken çocuk haklarından bahsetmemeleri bu alanla ilgili bilinçlendirilmenin eksik olduğunu düşündürmektedir. Araştırmaya katılan 55 katılımcıdan 13'ü çocuk haklarıyla ilgili bir eğitim aldıklarını ifade etmiştir. Hâlbuki hedef kitlesi özellikle çocuklar olan eğitimcilerin hepsinin konuyla ilgili bir eğitimden geçerek görevlerine başlamış olmaları ve dolayısıyla bu haklara riayet ederek uygulamalarını gerçekleştirmeleri gerekirken 15 eğitimci katılımcının sadece 5 tanesi çocuk hakları eğitimi aldıklarını söylemiştir. Bu anlamda hem üniversitelerde hem de mesleğine başlamış öğretmenler için hazırlanan hizmet içi eğitimlerinde çocuk hakları eğitimlerine daha fazla ihtiyaç olduğu gerçeği bu çalışmada vurgulanan sonuçlardan biridir. Yine Dinç'in (2015) çalışmasında da ebeveynlerin çocuk hakları konusunu yeterince bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Dolayısıyla çocuk hakları konusunda bir bilinçlendirme gereksinimi olduğu söylenebilir.

En önemli işlevi çocuğun dünyasının dilinden gerçek yaşamla çocuğu tanıştırmak ve gerçek yaşamın simülasyonunu çocuğa en güvenli ve sağlıklı bir yolla sunmak olan çocuk edebiyatı (Sever, 2015) bu önemli işlevini ancak çocuk haklarına sahip eğitimciler ve veliler aracılığıyla gerçekleştirebilir. Eğitimcisi ve okuyucu ile bütünleşemeyen kitapların yerine getirmesi beklenen işlevi eksik kalır. Bu bütünlüğe ulaşmada, eğitim materyallerindeki eksikleri hatta hataları iyileştirme noktasında bilinçli eğitimcilerin iş başında olması gereklidir. Çocuklara eğitim veren ama çocuk hakları konusunda bilinç ve uygulama eksikliği olan bir eğitimci, materyaller çocuk haklarına uygun olsa bile kendisi farkında olmadığı bir konuyu öğrenciye nasıl aktaracak, bu anlamda kendi uygulamalarının çocuk haklarına uygunluğunu nasıl denetleyecektir? Bu sebeple bu alanda eğitim almış eğitimciler çocuk haklarına uygun yazılmış veya çocuk hakları bilinci kazandırmaya yönelik hazırlanmış materyalleri kullanarak çocuklarda bu konuda bir bilinç oluşturabilir. Dolayısıyla çocuklara yönelik yeni yayınlanacak olan kitapların çocuk haklarına uygun şekilde hazırlanması faydalı olacaktır.

Çocuk hakları eğitimi sadece çocukların kendi haklarının bilincinde olması ve haklarını etkin kullanabilme becerisini kazanması için değil, aslında en çok da çocuğa karşı sorumlu olan yetişkinleri ilgilendirmektedir. Çocuk hakları eğitiminin bir diğer kazanımı ise çocuğun yaşadığı çevrede hayatı paylaştığı tüm canlıların haklarına riayet eden, bağımsız ve duyarlı bireyler olmasını sağlamaktır. Başkasının haklarına saygı duyarak kendi davranışlarını düzenleme yeteneği, hem sağlıklı bir kişiliğe sahip olması ve hem de sağlıklı bir toplumun oluşması için gereklidir. Bu da ancak çocuğun bu bilince sahip bir ailede doğması ve bu bilinçte bir ortamda eğitim almasını sağlamakla toplum çapında başarılabilir. Okuldaki uygulamalar ancak evde de desteklenirse istenilen sonuca daha kalıcı bir şekilde ulaşılabilir. Bu açıdan velilerin de bilinçlendirilmesi için belirli bir program dâhilinde çalışmalar yapılmalıdır.

Bu araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Rize ili Merkez ilçesindeki okul öncesi hikâye kitabı satan kitapçı görüşleri, Rize ili Merkez ilçesinde bulunan okul öncesi eğitim kurum kitaplıklarındaki çocuk hikâye kitapları ve bağımsız anaokullarındaki okul yöneticisi, öğretmen ve veli görüşlerine göre seçilen yayın evlerinden ulaşılan kitapların içerik analizi ile elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırma farklı yayınevleriyle ilgili de yapılarak literatüre katkısı artırılabilir. Ayrıca bir ille sınırlı kalmadan çok satanlar listesinden yararlanılarak da

araştırmanın kapsamı genişletilebilir ve genellenebilirliği artırılabilir. İncelenen kitapların basım yıllarına dikkat edilerek farklı veriler elde edilebilir.

Öneriler

1. Aday öğretmenler için öğretmenlik bölümlerinde çocuk hakları eğitiminin zorunlu ders olarak yer alması ve işbaşındaki öğretmenler için de bu eğitimin zorunlu hizmet içi eğitim konuları içinde yer alması eğitimcileri bu konuda bilinçlendirmede atılacak en önemli adım olacaktır.
2. Çocukların eğitiminde en önemli diğer kanat olan ailenin çocuk hakları konusunda bilinçlendirilmesi için ise velilere yönelik eğitimlerin topluma açık şekilde sunulması ve okul çağında çocuğu olan velilere okullar aracılığıyla ulaşılarak onların çocuk hakları eğitimine katılımlarının sağlanması da öğretmenlerin öğrencilere verdiği çocuk hakları eğitiminin başarıya ulaşmasının önemli bir şartıdır.
3. Aynı zamanda, çocuklar için hazırlanan yayınların çocuk hakları ile ilgili konulara daha fazla yer vermesi ve tüm yayınların çocuk haklarına uygun olması konusunda yazarlar ve yayınevlerinin duyarlı davranması için Milli Eğitim Bakanlığının kitap tavsiye ve onay kıstaslarının çocuk hakları konusuna vurgu yapması bu alandaki hassasiyetin artırılmasında etkili olacaktır.

Teşekkür ve Yazar Katılım Oranı

Yazar Katkısı: 2. yazarın danışmanlığında yapılan bu makale 1. yazarın tezinden üretilmiştir. 2. yazar makalenin tüm bölümleriyle ilgili dönüt vermiştir.

Teşekkür: Çalışmanın tüm süreçlerindeki fikir ve katkılarından dolayı Dr. Öğr. Ü. Nimet PIRASA ve Öğr. Gör. Dr. Nuray TOPLU'ya; kodlama sürecindeki katkılarından dolayı Arş. Gör. Eda SEVİNÇ, Öğr. Gör. Fatima KANDEMİR ERGÜN ve Sare İPEK'e; yazım ve dil konusunda destek olan Neslihan ALİM'e teşekkür ederiz.

Çıkar çatışması: Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.

KAYNAKLAR

- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(1), 445-455.
- Akyüz, E. (2016). *Çocuk Hukuku*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alpöge, G. (2003). Çocuk edebiyatının çocuk gelişimine katkısı. *Çocuk Dergisi*, 24(1), 32-33.
- Aydınlık, A. (2017). *Çocuk haklarının gelişiminde okul öncesi eğitimin yeri ve önemi: "Ankara Örneği"* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim No: 471972).
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Berk, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bulut, M. K. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk anlayışı* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim no: 429438).
- Büyükan, F. S., & Harmankaya, T. (2019). Ödüllü resimli çocuk kitaplarında çocuk haklarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 769-791.
- Creswell, J. W. (2016). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd Ed.). London: SAGE Publications.
- Dağlıoğlu, H. E., & Çakmak, Ö. Ç. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 510-534.
- Dinç, B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 7-25. doi: [10.14689/issn.2148-2624.1.3c1s1m](https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c1s1m)
- Franklin, C.S., & Ballan, M. (2001). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. In B. Thyer (Ed.), *The Handbook of Social Work Research Methods* (p. 273-292). London: SAGE Publications.
- Gooden, A. M., & Gooden, M. A. (2001). Gender representation in notable children's picture books: 1995–1999. *Sex Roles*, 45(1), 89–101. doi:10.1023/a:1013064418674

- Güler, A., Halicioğlu, M. B., & Taşğın, S. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Hart, S. N., Cohen C. P., Erickson, M. F., & Flekkoy M. (2001). *Children's Rights in Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hodgkin, R., & Newell, P. (2003). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Uygulama El Kitabı*. İsviçre: UNICEF.
- Karaman Kepenekci, Y. (2010). An analysis on children's rights instories recommended for children in Turkey. *Journal of Peace Education*, 7(1), 65–83. doi: [10.1080/17400200903370985](https://doi.org/10.1080/17400200903370985)
- Karaman Kepenekci, Y., & Aslan, C. (2011). *Okul Öncesi Döneme Seslenen Kitaplarda Çocuk Hakları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kahraman, P. B., Kartal, T., & Yıldız, S. (2020). Resimli çocuk kitaplarında çocuk hakları. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 138-163. doi: 10.47935/ceded.801810
- Kızılırmak, K. (2015). *Ankara il merkezinde yaşayan 61-72 aylar arasında çocuğu olan annelerin, çocuk hakları ve anne olmaya ilişkin bilgi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim no: 388191).
- Kor, K. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim no: 345907).
- Kükürtcü, S. K. (2011). *5-6 yaş çocuklarının ailelerinin ve öğretmenlerinin kullandıkları disiplin yöntemlerinin çocuk hakları ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim no: 308314).
- Maltepe, S. (2013). Aytül Akal'ın öykülerinde çocuk hakları. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 15(58), 141-156. <https://hdl.handle.net/20.500.12462/4511> adresinden erişilmiştir.
- Maynard, T., & Powell, S. (2014). *An Introduction to Early Childhood Studies*. London: Sage.
- Mc Naughton, G. & Smith K. (1999). *Children's Rights in Early Childhood*. In M. Kehily (Eds.), *An Introduction to Childhood Studies* (pp. 161-176). Open University Press.
- MEB. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Merey, Z. (2016). *Çocuk Hakları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Musaoğlu, E. B. (2012). *MEB 36-72 aylık çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (2006) çocuk hakları açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim No: 428802).
- Nayır, F., & Kepenekci, Y. K. (2011). İlköğretim türkçe ders kitaplarında çocukların katılım hakları. *İlköğretim Online*, 10(1), 160–168.
- Neslitürk, S., & Ersoy, A. F. (2007). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3(2), 245-257.
- Sarı, T. (2019) *Çocuk kütüphanelerinde yer alan çocuk kitaplarının çocuk hakları açısından incelenmesi: Ankara ili örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim no: 588960).
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Smith, A. B. (2017). *Children's Rights and Early Childhood Education*. In L. Miller, C. Cameron, C. Dalli, & N. Barbour (Eds.), *The Sage handbook of early childhood policy* (pp. 452-466). London: Sage.
- Topsakal, C., & Ayyürek, O. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin çocuk haklarını kullanmaları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 37-53.
- Turan, S. (2011). *Masalların çocuk hakları bağlamında çözümlenmesi "Her güne bir masal" adlı kitap üzerine bir inceleme* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim No. 302012).
- Türkyılmaz, M., & Kuş, Z. (2014). İlköğretim 100 temel eserde çocuk hakları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 39-63.
- Uluç, F. Ö. (2008). *İlköğretim programlarında çocuk hakları* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim No. 228075).

UNESCO (1974). Council of europe committee of ministers: Recommendation concerning education for international understanding, cooperation and peace and education relating to human rights and fundemental freedoms. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Washington, F. (2010). *5 – 6 yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katılımlı çocuk hakları eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Erişim No. 279871).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ek 1: İncelenen Çocuk Hikâye Kitaplarının Listesi

- K1. Would, H. S. (2016) Ay'ı Kim Çaldı?. Yapı Kredi Yayınları.
- K2. Şahinkanat, S. (2018) Annemin Çantası. Yapı Kredi Yayınları.
- K3. Oral, F. (2016) Benekli Faremi Gördünüz Mü?. Yapı Kredi Yayınları.
- K4. Oral, F. (2018) Baloncu Dede ve Üç Küçük Yarama. Yapı Kredi Yayınları.
- K5. Oral, F. (2018) Ay Ne Zaman Gelece. Yapı Kredi Yayınları.
- K6. Oral, F. (2014) Küçük Fare Bidi. Yapı Kredi Yayınları.
- K7. Oral, F. (2016) Yağmurlu Bir Gün. Yapı Kredi Yayınları.
- K8. Şahinkanat, S. (2016) Maymun Kral. Yapı Kredi Yayınları.
- K9. Ural, Y. (2018) İyi Geceler Bozi. Yapı Kredi Yayınları.
- K10. Ural, Y. (2016) Küçük Ayı ile Ahlat Ağacı. Yapı Kredi Yayınları.
- K11. Özdem, F. (2018) Umudunu Yitirmeyen Sığırık. Yapı Kredi Yayınları.
- K12. Engler, M. (2018) Bay Tavşan'ın Bir Fikri Var. Yapı Kredi Yayınları.
- K13. Sayman, A. (2012) Balaban ile Şakrak- Bir Kuş Yuvası Masalı. Yapı Kredi Yayınları.
- K14. Oral, F. (2018) Meyveleri Kim Yemiş?. Yapı Kredi Yayınları.
- K15. Oral, F. (2018) Kırmızı Elma. Yapı Kredi Yayınları.
- K16. Şahinkanat, S. (2017) Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor. Yapı Kredi Yayınları.
- K17. Ural, Y. (2018) Küçük Ayının Uzun Yolculuğu. Yapı Kredi Yayınları.
- K18. Şahinkanat, S. (2018) Üç Kedi Bir Dilek. Yapı Kredi Yayınları.
- K19. Şahinkanat, S. (2018) Üç Kedi Bir Canavar. Yapı Kredi Yayınları.
- K20. Sanna, F. (2016) Yolculuk. Taze Kitap Yayınları.
- K21. Hughes, E. (2018) Özgür. Taze Kitap Yayınları.
- K22. Sevede, Z. (2017) Uyuyamayan Koala. Taze Kitap Yayınları.
- K23. Ciraolo, S. (2018) Sarılalım mı? . Taze Kitap Yayınları.
- K24. Sevede, Z. (2017) Bay Ka Buk ve Ejder. Taze Kitap Yayınları.
- K25. Okçu, S. T. (2017) Kartopu Panda. Timaş Çocuk Yayınları.
- K26. Aksu Taşyürek, S. (2017) Benim Evim Nerede? . Timaş Çocuk Yayınları.
- K27. Aksu Taşyürek, S. (2017) Canavarlar Gece Gelir. Timaş Çocuk Yayınları.
- K28. Mizuno, M. ve Hemels, V. (2017) Kayıktaki Çocuk. Timaş Çocuk Yayınları.
- K29. Bacacı Taner, E. (2017) Kardan Arkadaşım. Timaş Çocuk Yayınları.
- K30. Bacacı Taner, E. (2016) Kırmızı Gemim Neden Gitti? . Timaş Çocuk Yayınları.
- K31. Bacacı Taner, E. (2018) Benim Atım Farklı. Timaş Çocuk Yayınları.
- K32. Düzenli, G. (2017) Okula Gitmek İstemiyorum. Timaş Çocuk Yayınları.
- K33. Düzenli, G. (2017) Ama Ben Saçlarımı Seviyorum. Timaş Çocuk Yayınları.
- K34. Musil, M. (2017) Üç Kedikik İle Bir Ejderha. Timaş Çocuk Yayınları.
- K35. Musil, M. (2016) Küçük Dilli Karıncayıyen. Timaş Çocuk Yayınları.
- K36. Musil, M. (2018) Masalçı Kız. Timaş Çocuk Yayınları.
- K37. Bloom, B. (2010) Kültürlü Kurt. Tübitak Yayınları.
- K38. Kraljic, H. (2015) Berke'nin Down Sendromu Hikâyesi. Tübitak Yayınları.
- K39. Milbourne, A. (2013) Bebekler Nereden Gelir? . Tübitak Yayınları.
- K40. Milbourne, A. (2013) Küçük Poni. Tübitak Yayınları.
- K41. Howarth, H. ve D. (2017) Annem Beni Hâlâ Eskisi Gibi Seviyor Mu?. Tübitak Yayınları.
- K42. Milbourne, A. (2013) Yuvada. Tübitak Yayınları.
- K43. Cambera, A. (2017) Bilge Adamın Yolu 1. İlke. Tübitak Yayınları.
- K44. Cambera, A. (2017) Pamuk Çocuk 2. İlke. Tübitak Yayınları.
- K45. Cambera, A. (2017) Ariyanna'nın Sihirli Kutusu 4. İlke. Tübitak Yayınları.
- K46. Cambera, A. (2017) Annem Babam Nerede 6. İlke. Tübitak Yayınları.
- K47. Cambera, A. (2017) Kaybolan Renkler 7. İlke. Tübitak Yayınları.
- K48. Cambera, A. (2017) Minik Korsanlar 8. İlke. Tübitak Yayınları.
- K49. Cambera, A. (2017) Gülücükler Şatosu 9. İlke. Tübitak Yayınları.
- K50. Cambera, A. (2017) Salyangoz Adam 10. İlke. Tübitak Yayınları.
- K51. Çınaroğlu, A. (2008) Kedi. Uçanbalık Yayınları.
- K52. Çınaroğlu, A. (2009) Balık. Uçanbalık Yayınları.
- K53. Akal, A. (2011) Siska Kedimin Doğum Günü. Uçanbalık Yayınları.

- K54. Kutlar Aksoy, S. (2014) Uyku Ağacı. Uçanbalık Yayınları.
K55. Yener, M. (2016) Dans Eden Dinozorlar. Uçanbalık Yayınları.
K56. Somer, S. (2012) Deniz Kıyısında Bir Gün. Uçanbalık Yayınları.
K57. Akal, A. (2009) Ben Minicik Bir Bebektim. Uçanbalık Yayınları.
K58. Akal, A. (2009) Ben Minicik Bir Bebektim 2. Uçanbalık Yayınları.
K59. Akal, A. (2015) Geceyi Uyutan Fil. Uçanbalık Yayınları.
K60. Akal, A. (2012) Açıl Maske Açıl. Uçanbalık Yayınları.
K61. Akal, A. (2010) Kardeşimin Sihirli Okulu. Uçanbalık Yayınları.
K62. Isern, S. (2017) Bir Dostluk Masalı. Uçanbalık Yayınları.
K63. Birden, N. (2009) Oyuncu Bulut. Kök Yayıncılık.
K64. Alpöge, G. (2010) Şıpşıp ile Tıptıp. Kök Yayıncılık.
K65. Ögmel, Ü. (2003) Kırmızı Dügmenin Düşü. Kök Yayıncılık.
K66. Alpöge, G. (2009) Aya Tutkun Uçurtma. Kök Yayıncılık.
K67. Bumin, A. (2000) Begüm'ün Köpeği Olmalı mı? . Kök Yayıncılık.
K68. Bumin, A. (1996) Aysu'nun Rüyası. Kök Yayıncılık.
K69. Oğuzkan, Ş. (2003) Dans Etmesini Seven Hipopotam. Kök Yayıncılık.
K70. Erdem, Ö. (2002) Aydedeyi Saklayan Çocuk. Kök Yayıncılık.
K71. Giderer, H. E. (1998) Kara Kedi Güzel Kedi. Kök Yayıncılık.
K72. Aslan, C. (2010) Oyuncaklarını Kıran Çocuk. Kök Yayıncılık.
K73. Özcan, P. (1996) Ayşe'nin Kitabı. Kök Yayıncılık.
K74. Alpöge, G. (2009) Dedemi Özlüyorum. Kök Yayıncılık.
K75. Karavia, L. (2009) Köprü Olan Deniz. Kök Yayıncılık.
K76. Ural, S. (2009) Kuşa Sevdalanan Dağ. Kök Yayıncılık.
K77. Akar Temizyürek, M. (2011) Hangi Ses Benimki? . Kök Yayıncılık.
K78. Kutlar Aksoy, S. (2015) Nil Soru Soruyor. Kök Yayıncılık.
K79. Kaya, İ. (2010) Uçmak İsteyen Kaplumbağa. Kök Yayıncılık.
K80. Kaya, İ. (2009) Sadece Mor Rengi Seven Kral. Kök Yayıncılık.
K81. Singh, M. (2017) İki Çöp Kutusu. Parıltı Yayıncılık.
K82. Singh, M. (2017) Kâğıt mı? Plastik mi? . Parıltı Yayıncılık.
K83. Singh, M. (2017) Elektrik Tasarrufu. Parıltı Yayıncılık.
K84. Singh, M. (2017) Ağaçları Koruyalım. Parıltı Yayıncılık.
K85. Singh, M. (2017) Kuşlar Nefes Alamıyor! . Parıltı Yayıncılık.
K86. Singh, M. (2017) Penguenler Evsiz Kalıyor. Parıltı Yayıncılık.
K87. Singh, M. (2017) Sahili Temizleyelim. Parıltı Yayıncılık.
K88. Singh, M. (2017) Güneşsiz Bir Gün. Parıltı Yayıncılık.
K89. Singh, M. (2017) Atıklardan Harika Şeyler Yapmak. Parıltı Yayıncılık.
K90. Naintara (2018) Ağaçlardan Öğrendiklerim. Parıltı Yayıncılık.
K91. Naintara (2018) Balıklardan Öğrendiklerim. Parıltı Yayıncılık.
K92. Naintara (2018) Yağmurdan Öğrendiklerim. Parıltı Yayıncılık.
K93. Naintara (2018) Dağlardan Öğrendiklerim. Parıltı Yayıncılık.
K94. Naintara (2018) Çiçeklerden Öğrendiklerim. Parıltı Yayıncılık.
K95. Naintara (2018) Güneşten Öğrendiklerim. Parıltı Yayıncılık.

İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Geometrik Düşünme Alışkanlıkları ile Geometri Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Buket Özüm BÜLBÜL¹

Öz: Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının geometrik düşünme alışkanlıkları ile geometri başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle öğretmen adaylarının sahip olduğu geometrik düşünme alışkanlıkları (GDA) belirlenmiş sonrasında geometri başarıları ile ilişkilendirilmiştir. Çalışma bir devlet üniversitesinin üçüncü sınıfında öğrenim gören 30 ilköğretim Matematik Öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Çalışmanın verileri 10 adet açık uçlu geometri problemlerinden oluşan bir test ile toplanmıştır. Açık uçlu problemlerin her biri baskın olarak gözlemlenen farklı GDA'ları içermektedir. Katılımcılardan elde edilen verilerin ilk önce GDA'lara göre betimsel analizleri yapılmış, frekans ve yüzde tabloları oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise öğretmen adaylarının GDA'ları ile geometri başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ilişkisel tarama metodu kullanılmıştır. Analizler sonucunda, matematik öğretmeni adaylarının problemleri çözerken en fazla ilişkilendirme ile keşfetme ve yansıtma alışkanlığını kullanma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. İkinci aşamanın analizinin sonucunda ise matematik öğretmeni adaylarının GDA'ları ile geometri başarıları arasında pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler:

Geometrik düşünme alışkanlığı, Düşünme alışkanlığı, Geometri başarıları, Geometri problemleri

Examining the Relationship Between Geometric Habits of Mind and Achievements in Geometry of Preservice Mathematics Teachers

Abstract: This study aims to examine the relationship between elementary mathematics teachers' geometric habits of mind (GHoM) and geometry success. Therefore, firstly determined preservice teacher's GHoM and then they were associated with geometry achievement. This study is carried out with 30 preservice mathematics teachers in a state university in Turkey. As a data collection tool, ten open-ended problems were posed to preservice mathematics teachers. Each open-ended problem contains different GHoM according to possible solutions. At the first stage of the data analysis, descriptive analysis of prospective teachers' GHoM. Frequency and percentage tables were created according to this analysis. At the second stage of the data analysis, the relationship between preservice teachers' GHoM and geometry achievement was examined. As a result of the analysis, it has been observed that preservice mathematics teachers tend to use the reasoning with relationship habits and exploration and reflection habits mostly. As a result of the analysis of the second stage, positive and statistically significant relationship is found between preservice mathematics teachers' GHoM and geometry achievement.

Key Words:

Geometric habits of mind, Habits of mind, Geometry achievement, Geometry problems

Geliş Tarihi : 17.11.2020

Kabul Tarihi : 02.02.2021

Yayın Tarihi : 29.06.2021

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, buket.bulbul@cbu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9610-7053

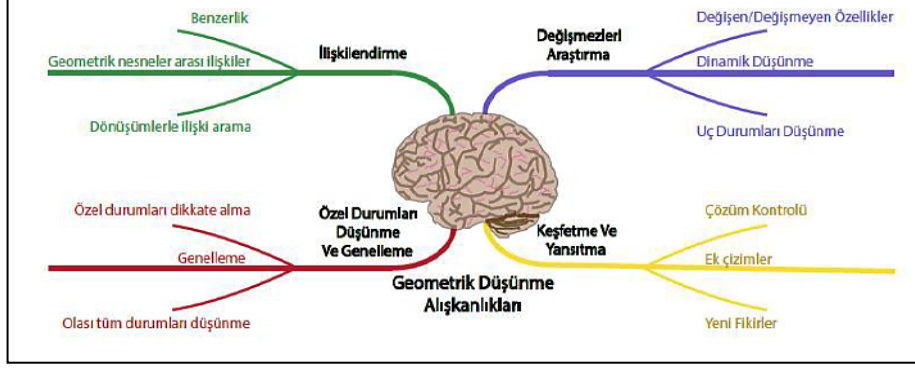
GİRİŞ

Genelde matematik özelde ise geometri öğretiminin temel amacı; öğrencileri ilişkilendirebilme, mantıksal akıl yürütme, yaratıcı düşünebilme, eleştirel düşünebilme, iletişim kurabilme, problem çözebilme gibi becerileri kazandırmaktır (National Council of Teachers of Mathematics, 2000). Bu becerilerin merkezinde problem çözme becerileri yer almaktadır (Soylu ve Soylu, 2006). Problem çözme; öğrencilerin karşılaştığı zorlukların üstesinden gelebilmesidir (Schoenfeld, 1992). Bu tanım geometri öğretimi bağlamında düşünüldüğünde öğrencilerin karşılaştığı geometri problemlerini çözebilme becerisi olarak ifade edilebilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin problem çözmeye yönlendirilmesi, onların geometri bilgilerini daha kalıcı hale getirmektedir (Clements, 2003; Herbst, 2006; Schoenfeld, 1992). Bireyler problem çözme sürecinde ise birtakım zihinsel alışkanlıklarını kullanma eğilimine girmektedir. Karşılaşılan problemlerin üstesinden gelme sürecinde bireyler, sahip oldukları alışkanlıklar arasından çözüme yönelik olanını seçmeye yönelir. Literatürde düşünme alışkanlıkları olarak ifade edilen bu alışkanlıklar; bireylerin bir problemle karşılaştığında üstesinden gelmeye çalışmaya yönelik üretici düşünme süreci olarak ifade edilmektedir (Bülbül, 2016; Costa ve Kallick, 2002; Driscoll ve ark., 2007; Driscoll ve ark., 2007; Hanson ve Lucas, 2020).

Düşünme alışkanlıkları ile bireyler öğrenme stillerini veya yöntemlerini organize edebilmektedir (Cuoco ve ark., 1996). Bu kapsamda Cuoco ve ark. (1996) düşünme alışkanlıklarını genel düşünme alışkanlıkları ve bir alana özgü düşünme alışkanlıkları olarak ikiye ayırmıştır. Genel düşünme alışkanlıkları; ilişkilendirme, formül oluşturma, denemeler yaparak bir sonuca ulaşmaya çalışma, görselleştirme, tahmin etme şeklinde iken, bir alana özgü düşünme alışkanlıkları ise; geometrik, matematik, cebirsel, olasılıksal, analitik düşünme alışkanlıkları, teknolojik düşünme alışkanlığı, ekolojik düşünme alışkanlıkları vb. şeklindedir (Hanson ve Lucas, 2020; Lim ve Selden, 2009). Bu çalışmada geometrik düşünme alışkanlıklarına (GDA'larına) odaklanıldığından, bu alana özgü tanımlamalara ve açıklamalara yer verilmiştir.

Geometrik Düşünme Alışkanlıkları

GDA; geometri öğrenmeyi ve öğretmeyi destekleyen üretici bir düşünme biçimidir (Driscoll ve ark., 2007; Driscoll ve ark., 2008). Yani GDA, bireyin bir geometri problemi ile karşılaştığında çözüme yönelik yaklaşımlarını ifade etmektedir. İlgili literatürde GDA ile ilgili pek çok sınıflandırma ve tanımlama olmasına rağmen en kapsamlı sınıflama Driscoll ve ark. (2007) tarafından yapılmıştır. Driscoll ve ark. (2007) tarafından yapılan bu sınıflandırmada ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin GDA'larına odaklanmış ve bu alışkanlıkları ilişkilendirme, özel durumları düşünme ve genelleme, değişmezleri araştırma ile keşfetme ve yansıtma şeklinde ifade etmiştir. Burada GDA'ların göstergeleri daha düşük seviyedeki öğrencilere göre tasarlandığı için literatürde ileri seviyede öğrencilerin sahip olduğu GDA'ları belirlemeye yönelik yeni bir sınıflandırmaya ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Bülbül (2016) bu sınıflandırmanın bileşenlerini gerekli pilot çalışmalarını da yaparak üniversite düzeyindeki öğrenciler için tekrar revize etmiştir. Bülbül (2016), Driscoll ve ark. (2007) tarafında yapılan sınıflandırmanın göstergelerini üniversite düzeyindeki öğrencilere göre detaylandırmıştır. Örneğin Driscoll ve ark. (2007)'ye göre ilişkilendirme alışkanlığı, bireylerin farklı geometrik şekilleri birbiri ile karşılaştırıp geometrik şekillerin köşegenlerini, kenar sayılarını ilişkilendirme veya farklı geometrik şekilleri birbiri ile ilişkilendirmesi gibi temel düzeyde alışkanlıkları ifade ederken Bülbül (2016) tarafından yapılan GDA modelinde ilişkilendirme alışkanlığının göstergelerinden biri, farklı iki üçgen arasında benzerlik ve eşlik kurmak ve bundan yararlanarak verilen problemin doğru sonucuna ulaşmak şeklinde üst düzey alışkanlığı kapsamaktadır. Driscoll ve ark (2007) tarafından ifade edilen GDA'lar ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin seviyelerine karşılık geldiği için temel düzeyde alışkanlıklar olarak ifade edilmiştir. Örneğin eşkenar üçgenin üç kenarının uzunluğu birbirine eşittir şeklindeki karşılaştırma temel düzeyde ilişkilendirme alışkanlığına karşılık gelmektedir. Buna karşın iki kenar uzunluğu ve arasında kalan açının ölçüsünün birbirine eş olan iki üçgen eş üçgenlerdir çıkarımı da üst düzeyde ilişkilendirme alışkanlığını ifade etmektedir. Dolayısıyla Bülbül (2016) tarafından yapılan GDA sınıflandırması lise veya üniversite öğrencilerinin sahip olduğu geometrik alışkanlıkları harekete geçirmeye yönelik olduğundan üst düzey olarak nitelendirilmiştir. Şekil 1'de Bülbül (2016) tarafından revize edilen GDA modeli ve bileşenleri verilmiştir.



Şekil 1. Geometrik Düşünme Alışkanlıkları Modeli

Şekil 1 incelendiğinde GDA modelinin ilişkilendirme, özel durumları düşünme ve genelleme, değişmezleri araştırma ile keşfetme ve yansıtma şeklinde dört temel bileşeni olduğu görülmektedir. Yine Şekil 1'de görüldüğü gibi her bir GDA'nın Bülbül'e (2016) göre üç temel bileşeni vardır. Buna göre ilişkilendirme alışkanlığının bileşenleri; üçgenler ve diğer geometrik şekiller arasında benzerlik ve eşlik, geometrik nesnelere arasında ilişki kurma, dönüşümlerle ilişki arama şeklindedir. Özel durumları düşünme ve genelleme alışkanlığının bileşenleri; özel durumları dikkate alma, genelleme yapma ve olası bütün durumları düşünme şeklindedir. Değişmezleri araştırma alışkanlığının bileşenleri; bir şeklin değişen ve değişmeyen özelliklerini bulma, dinamik düşünme ve uç durumları düşünme şeklinde ifade edilmiştir. Ve son olarak keşfetme ve yansıtma alışkanlığının göstergeleri ise; çözüm kontrolü, ek çizimler yapma ve yeni fikirler üretme şeklindedir. Bu çalışma Bülbül (2016) tarafından yapılan bu GDA modeli temel alınarak yürütülmüştür.

İlgili Araştırmalar

Literatürde GDA'lar ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların farklı boyutlara odaklandığı görülmektedir. Bunlardan bazıları GDA'lardaki gelişime, GDA'yı geliştirmeye yönelik öğrenme ortamlarının hazırlanmasına, GDA'ların belirlenmesine ve GDA'lar ile geometriye yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik çalışmalardır. (Bülbül, 2016; Bülbül ve Güler, 2021; Bülbül ve Güven, 2019; Bülbül ve Güven, 2020; Cuoco ve ark., 2010; Erarslan Yalçın ve Özgeldi, 2019; Erşen, 2017; Erşen, 2018; Goldenberg, 1996; Gürbüz ve ark., 2018; Mark ve ark., 2010; Pei ve ark., 2018; Yavuzsoy-Köse ve Tanışlı, 2014). Bunlardan biri Goldenberg (1996) tarafından yürütülen çalışmadır. Goldenberg (1996) GDA'ları merkeze alan ve "Connected Geometry" adı altında bir proje yürütmüştür. Projesinde öğrencilere GDA'ları merkeze alan bir kurs düzenlemiştir. Bu kurs ile öğrencilerin ileri düzeyde GDA'ları kazanmasını amaçlamıştır. Çalışmasının sonucunda Goldenberg (1996) öğrencilerin kazanabileceği GDA'ları şekilleri yorumlama, görselleştirme, tahmin, değişmezleri bakma, tümdengelim yöntemi, kanıtlama ve belirli algoritmaları takip etme şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Guenther (1997) beşinci sınıf öğrencilerinin kritik düşünme, yaratıcı düşünme ve üst bilişsel düşünme olarak tanımladığı düşünme alışkanlıklarını incelemeye yönelik bir çalışma yürütmüştür. Bu kapsamda altı hafta süresince 22 beşinci sınıf öğrencisinin yukarıda bahsettiği düşünme alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik bir öğrenme ortamı hazırlamıştır. Çalışmasının sonucunda Guenther (1997) düşünme alışkanlıklarının belirli adımlar takip edilerek öğrencilerde geliştirilebileceğini ve bu alışkanlıkların öğrenci başarıları üzerinde önemli katkı sağladığını ifade etmiştir. Mark ve ark. (2010) ilköğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilere sorulan problemlerle bile düşünme alışkanlıklarının geliştirilebileceğini vurgulamıştır. Literatürde GDA'ların en iyi yansımaları oluşturan çalışmalardan biri olan Driscoll ve ark. (2007) beşinci ve onuncu sınıf öğrencilerinin GDA'larını geliştirmeye yönelik öğrenme ortamının özelliklerini ifade ederek GDA'ların bir çatısını tanımlamıştır. Tanımlanan bu çatının GDA'ların geliştirilmesinde kullanılabileceğini önermiştir. Driscoll ve ark. (2007) tarafından belirlenen bu çatı pek çok araştırmacı için çalışmalarının temeli olmuştur. Bunlardan biri olan Gürbüz ve ark. (2018) 11. sınıf öğrencileriyle birlikte kâğıt katlama tekniğinin öğrencilerin geometrik düşünme alışkanlıklarına etkisini inceleyen çalışmasıdır. Gürbüz ve ark. (2018) çalışmasının sonucunda öğrencilerin soyut olan problemleri somutlaştırmada kâğıt katlama tekniklerinden yararlandıkları ve bu durumun da geometrik düşünme alışkanlıklarının bazı bileşenlerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Bülbül (2016) matematik öğretmeni adaylarının GDA'larının gelişimine yönelik öğrenme ortamının özelliklerini ortaya koyan bir çalışma yürütürken, Erşen (2018) de lise öğrencilerinin GDA'larının gelişimine yönelik öğrenme ortamı hazırlamıştır. Öğrenme ortamlarının hazırlanması dışında dikkat çeken diğer çalışmalar da öğrencilerin GDA'ların belirlenmesine yöneliktir. Bunlardan biri olan Yavuzsoy-Köse ve Tanışlı (2014) sınıf öğretmeni adaylarının geometrideki zihinsel alışkanlıklarına yönelik çalışmada, adayların

geometrideki zihinsel alışkanlıkların bileşenleri bağlamında farklı düşünme yollarına bağlı olmadıklarını belirlemiştir. Tolga ve Cantürk-Günhan (2019) ise ortaokul öğrencilerinin zihnin geometrik alışkanlıklarının incelenmesine yönelik yürüttü çalışmasında öğrencilerin işlem yapmayı gerektiren soruları rahatlıkla çözebilirken, genelleme ve keşfetmeyi gerektiren sorularda doğru çözüm oranının düştüğünü gözlemlemiştir.

Yukarıda bahsedilen çalışmalara bakıldığında aslında GDA'lar ile problem çözmenin iç içe olduğu görülmektedir (Cuoco ve ark., 2010; Driscoll ve ark., 2007; Driscoll ve ark., 2008). Yani öğrenciler bir geometri problemi ile karşılaştığında sahip olduğu GDA'larını kullanma eğilimine girerler. Dolayısıyla bireylerin sahip oldukları alışkanlıkları belirlemede ve geliştirmede en iyi yol, onları problem durumu ile baş başa bırakmak olarak gözükmektedir. Öğrencilerin problem çözme durumları ile baş başa bırakılması GDA'yı da doğrudan etkilemektedir. Bu görüşü savunan araştırmacılardan biri olan Jacobbe ve Millman (2009) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmasını problem çözme ve düşünme alışkanlıkları ile ilişkilendirmiştir. Çalışmasının sonucunda Jacobbe ve Millman (2009) problem çözme yöntemi ile düşünme alışkanlıklarının gelişebileceğine vurgu yapmıştır.

Sonuç olarak öğrencilerin geometri kavramlarını öğrenebilmesi ve karşılaştığı geometri problemlerini çözebilmesi için GDA'ların iyi düzeyde kullanılmasının gerekliliği ifade edilmiştir (Cuoco ve ark., 1996). Yine literatür öğrencilerin geometri başarısını artırmada onların GDA'ların gelişiminin etkili olduğunu göstermektedir (Bülbül, 2016; Erşen, 2016; Goldenberg, 1996). Öğrencilere bu alışkanlıkların iyi düzeyde kazandırılabilmesi için de o öğrencileri yetiştirecek öğretmenlerin söz konusu alışkanlıklara sahip olması gerekir. Öğretmen adayları eğitim-öğretime başladığı andan itibaren üniversite sıralarına gelene kadar bazı geometrik düşünme alışkanlıklarına sahiptir. Bütün bunlar düşünüldüğünde bu çalışmaya gereklilik ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının sahip olduğu GDA'ların belirlenmesi ve bu GDA'lar ile geometri başarısının ortaya konulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada hem öğretmen adaylarının sahip olduğu GDA'ların belirlenmesi hem de bu GDA'lar ile geometri başarıları arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlandığından betimsel analiz metodu kullanılmıştır. Betimsel analiz; veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önce belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu analiz türünde asıl amaç çalışmadan elde edilen bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır.

Katılımcılar

Bu çalışma 2019-2020 Eğitim-Öğretim güz yarıyılında bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliğinde öğrenim gören 30 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Katılımcılar verilen tarihler arasında araştırmacının yürüttüğü "Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi" dersini alan öğretmen adayları arasından amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Çalışmanın amacı GDA'ları belirlemek ve geometri başarısı ile ilişkiyi ortaya koymak olduğundan, seçilen öğretmen adaylarının üçüncü sınıf olmasına dikkat edilmiştir. Çünkü üçüncü sınıfa kadar öğretmen adaylarının Geometri, Analitik Geometri-I ve Bilgisayar Destekli Matematik Eğitimi gibi derslerini almış olmalarının GDA'ların belirlenmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin sahip olduğu GDA'ların en iyi gözlenebildiği ortamlar, onların bir geometri problemi ile baş başa bırakıldığı ortamlardır. Bu yüzden bu çalışmada veri toplama aracı olarak GDA'ları merkeze alarak hazırlanmış 10 tane açık uçlu problem kullanılmıştır. Açık uçlu problemleri öğretmen adayları çözerken araştırmacılar adayların arasında beklemişlerdir. Herhangi bir problemin anlaşılması durumunda onlara rehber olma niteliğinde dönütler vermiştir. Bu aşamada problemin çözümü ile ilgili herhangi bir yönlendirme yapılmamasına dikkat edilmiştir. Bülbül (2016) tarafından geliştirilen GDA testine ait bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Geometrik Düşünme Alışkanlığı Testi ile İlgili Bulgular

Problem No	Geometrik Düşünme Alışkanlığı	Problemin İçeriği
1	İlişkilendirme Keşfetme ve Yansıtma	Pisagor Teoremi ve orantısal akıl yürütme becerisini kullanmaya yöneliktir.
2	Keşfetme ve Yansıtma	Pisagor teoreminin kullanımı ve problem üzerinde ek çizim yapmayı gerektirir.
3	Değişmezleri Araştırma Keşfetme ve Yansıtma	Çemberler konusu ile ilgili olup çözüm sürecinde uç durumları düşünme stratejisinin kullanımını gerektirir.
4	Değişmezleri Araştırma Keşfetme ve Yansıtma	Üçgenlerde kenarortay ve açıortay konusunu kapsamakta ve geometrik yapıları dinamik düşünerek doğru çözüme ulaşılmasını sağlar.
5	İlişkilendirme Özel Durumları Düşünme ve Genelleme Keşfetme ve Yansıtma	Üçgenlerde eşlik konusunu içermekte ve özel durumlardan yararlanarak genel bir yargıya varılmasını amaçlamaktadır.
6	İlişkilendirme Keşfetme ve Yansıtma	Dörtgenler konusu ile ilgilidir. Şekil üzerinde ek çizimler çizmeyi ve üçgenler arasında benzerlik kurmayı gerektiren bir çözüm süreci vardır.
7	İlişkilendirme Keşfetme ve Yansıtma	Üçgende alan konusu ile ilgilidir. Ek çizim yapma ve üçgenin kenar uzunluğu ile alanı arasında ilişki kurmayı gerektirir.
8	Keşfetme ve Yansıtma	Dik üçgen ve iç teğet çember konularını kapsamaktadır. Çözüm sürecinde ise ek çizim yapılması muhtemeldir.
9	Keşfetme ve Yansıtma	Açıortay ve kollarına indirilen dikmeler ile ilgilidir. Çözüm sürecinde ek çizim yapılması muhtemeldir.
10	İlişkilendirme Keşfetme ve Yansıtma	Dörtgenler konusu ile ilgili olup çözüm sürecinde ek çizimler ve üçgenlerde benzerlikler kullanılması muhtemeldir.

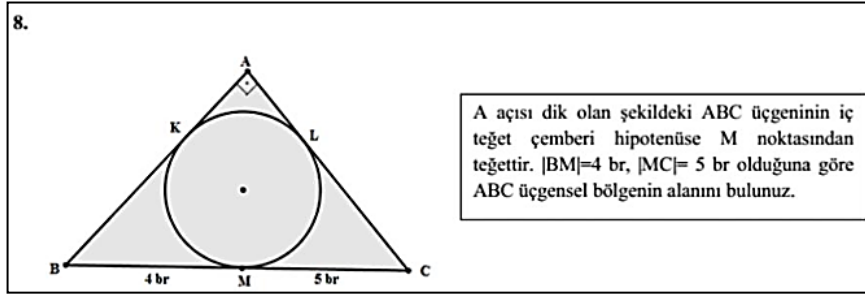
Tablo 1’de de görüldüğü gibi, GDA testinde yer alan her bir geometri probleminin çözümüne yönelik baskın GDA’lar mevcuttur. Örneğin birinci problemi çözerken öğretmen adaylarından beklenen çözüm yolu, ilişkilendirme ile keşfetme ve yansıtma alışkanlığını kullanması yönündedir. Bu şekilde her bir problemde farklı GDA’ların gözlenmesi muhtemeldir. Bülbül (2016) GDA’ların belirlenmesine yönelik geliştirdiği bu testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. Bu çalışmaları sonucunda GDA testine yönelik Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını .73 bulmuştur. Büyüköztürk (2018) ölçek ve test geliştirme çalışmalarında .60 ve .60’dan büyük değerlerin güvenilirlik katsayısı için geçerli olduğunu ifade etmiştir. GDA testinde yer alan açık uçlu problemler öğretmen adaylarına iki ders saati boyunca uygulanmış ve veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizi ve bulgular aşamasında problemler ve çözüme dair örneklendirmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmadan elde edilen veriler, iki aşamada analiz edilmiştir. Her iki aşamada da öğretmen adaylarının GDA testine verdiği cevaplar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Birinci aşamada adayların GDA testine verdiği cevaplar her bir GDA’nın kullanımına göre araştırmacılar tarafından geliştirilen puanlama sistemi aracılığı ile puanlanmıştır. Bu sisteme göre her bir problem için:

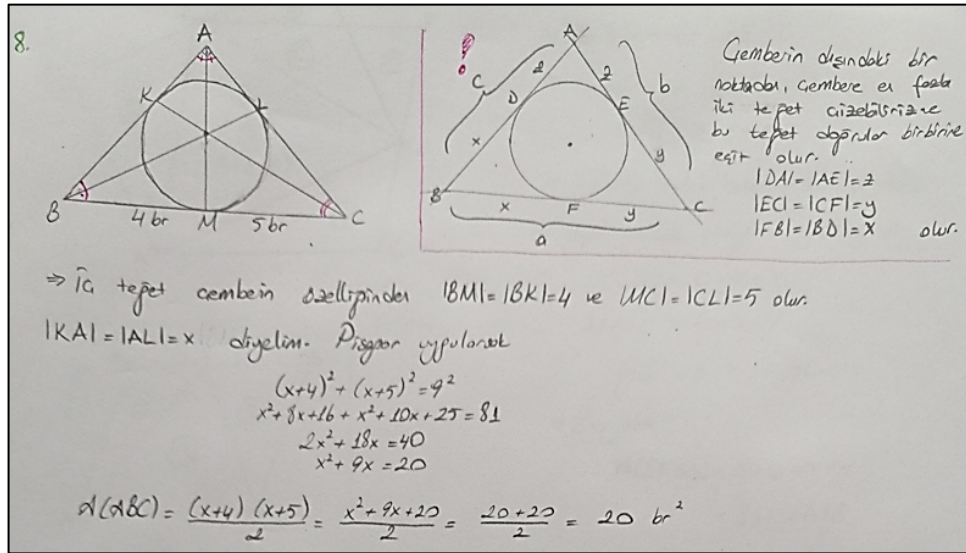
- 0 puan :Öğretmen adayının herhangi bir GDA kullanmadığını
- 1 puan :Öğretmen adayının sadece bir tane geometrik düşünme alışkanlığı kullandığını ancak mantıksal gerekçelendirmeler yapmadığını
- 2 puan :Öğretmen adayının birden fazla geometrik düşünme alışkanlığını mantıksal gerekçelendirmeler yaparak kullandığını

ifade etmektedir. Bu bağlamda GDA’ları kullanmaya yönelik geliştirilen bu puanlama sisteminde bir problemde alınabilecek minimum puan 0 (herhangi bir alışkanlık kullanılmadığından) iken maksimum puan ise 8’dir (her bir GDA’dan ikişer puan alırsa). Hazırlanan puan sisteminin iç geçerlik ve güvenilirliği kodlayıcılar arası güvenilirlik yüzdesi hesaplanarak sağlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı analizlerine ek olarak matematik eğitimi alanında bir uzman, geliştirilen puan sistemi ile beş farklı öğrencinin kağıdını analiz etmiştir. Araştırmacı ve alanında uzmanının gerçekleştirmiş olduğu analizlere ilişkin güvenilirlik Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen $Uzlaşma\ Sayısı / (Uzlaşma\ Sayısı + Uzlaşmama\ Sayısı)$ formülü yardımıyla hesaplanmıştır. Puanlama sistemi aracılığıyla gerçekleştirilen analizlerin, kodlayıcılar arası güvenilirlik yüzdesi %82 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından belirtildiği üzere kodlayıcılar arası uyumun %70’den yüksek olması, analizlerin güvenilir olduğunun bir göstergesidir. Şekil 2’de GDA testinde yer alan bir probleme, Şekil 3’de ise bir öğretmen adayının bu probleme yönelik cevabına ve bu cevabın analizine yer verilmiştir.



Şekil 2. Geometrik Düşünme Alışkanlığı Testinde Yer Alan 8. Problem

Şekil 2’de yer alan probleme bakıldığında bir ABC dik üçgeni ve bu üçgen içerisine yerleştirilen iç teğet çemberi görülmektedir. Öğrencilerden istenen verilenleri kullanarak ABC üçgensel bölgenin alanının bulunmasıdır. Aslında bu problemi çözerken öğrenciden beklenen muhtemel çözüm üçgenin içerisine ek çizimler yapıp, verilen uzunlukları ilişkilendirmesi ve sonuca ulaşmasıdır. Dolayısıyla beklenen muhtemel çözümde kullanılacak GDA’da ilişkilendirme ile keşfetme ve yansıma olacaktır. Şekil 3’de bir öğretmen adayının bu probleme ilişkin çözümü ve bu çözümün analizi verilmiştir.



Şekil 3. Ö₇ Kodlu Öğretmen Adayının 8. Probleme Yönelik Çözümü

Şekil 3 incelendiğinde Ö₇ kodlu öğretmen adayının ABC üçgeninin içerisinde ek çizimler ile açıortayları oluşturduğu görülmektedir. Öğretmen adayı yaptığı çizimin gerekçesini mantıksal gerekçelere dayandırarak sağ üst kısımda açıkladığından keşfetme ve yansıma alışkanlığından iki puan almıştır. Yine Ö₇ kodlu öğretmen adayı iç açıortay kuralı, çemberin teğet kuralı ve Pisagor bağıntısını birbiri ile ilişkilendirerek sonuca ulaşmıştır. Yine bu sonucunu mantıksal gerekçelendirmeler ile açıkladığından ilişkilendirme alışkanlığından iki puan almıştır. Sonuç olarak Ö₇ kodlu öğretmen adayı bu çözümde 2+2=4 puan almıştır. GDA’lar analiz edilirken Şekil 1’de verilen göstergeler dikkate alınmıştır.

Verilerin analizinin ikinci aşaması, öğretmen adaylarına uygulanan GDA testinin geometri başarısına göre puanlanmasıdır. Burada geometri başarısını ölçmek için aynı testin puanlama sistemini başarıya göre yapılmıştır. Aynı başarıya göre analiz yapılmasının sebebi, her iki test arasındaki paralelliği koruyabilmektir. Bu kapsamda araştırmacılar tarafından geliştirilen ikinci puanlama sistemi öğretmen adaylarının geometri başarısını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda başarıya yönelik puanlama sistemi:

- 0 puan :Problemin çözümünde yanlış ifadeler ve gerekçelendirilmemiş yanıtlar
- 1 puan :Problemin çözümüne yönelik doğru cevap verilmiş ancak çözüm mantıksal gerekçelendirmeler ile açıklanmamış
- 2 puan :Problemin çözümü doğru yapılmış ve çözüm mantıksal gerekçelendirmeler ile açıklanmış

şeklinde. Dolayısıyla geometri başarısını ölçmeye yönelik bu puanlama sisteminde bir problemin çözümünden alınacak en düşük puan 0 iken en yüksek puan 2'dir. İkinci puanlama sisteminde de iç geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için araştırmacının yanında alanında uzman bir matematik eğitimcisi beş öğretmen adayının cevaplarını analiz etmiştir. Araştırmacı ve alanında uzmanın gerçekleştirmiş olduğu analizlere ilişkin güvenilirlik Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen $Uzlaşma\ Sayısı / (Uzlaşma\ Sayısı + Uzlaşmama\ Sayısı)$ formülü yardımıyla hesaplanmıştır. Puanlama sistemi aracılığıyla gerçekleştirilen analizlerin, kodlayıcılar arası güvenilirlik yüzdesi %88 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından belirtildiği üzere kodlayıcılar arası uyumun %70'den yüksek olması, analizlerin güvenilir olduğunun bir göstergesidir. Öğretmen adaylarının GDA testine verdiği cevaplar bir kez de geometri başarısını ölçmeye yönelik geliştirilen puanlama sistemine göre analiz edilmiştir. Bu analize göre örneğin Şekil 3'te yer alan Ö₇ kodlu öğretmen adayının cevabı doğru olduğu ve bu cevap mantıksal gerekçelendirilmeler yapılarak açıklandığı için, ikinci aşama analizinden iki puan almıştır.

İkinci aşamanın analizinde öğretmenlerin GDA puanları ile geometri başarı puanlarının SPSS 22.0 paket programı kullanılarak normalite testine tabi tutulmuştur. Shapiro-Wilk sonucunda verilerin normal dağıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca Skewness (çarpıklık) değeri -0.582 ve Kurtosis (basıklık) değeri -1.134 bulunmuştur. Tabachnick ve Fidell (2013) basıklık ve çarpıklık değerlerinin (-1,5 – +1,5) aralığında olmasının normal dağılım için yeterli olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilen veriler normal dağıldığından dolayı öğretmen adaylarının GDA puanları ile geometri başarı puanları arasındaki ilişki basit korelasyon yöntemi ile analiz edilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

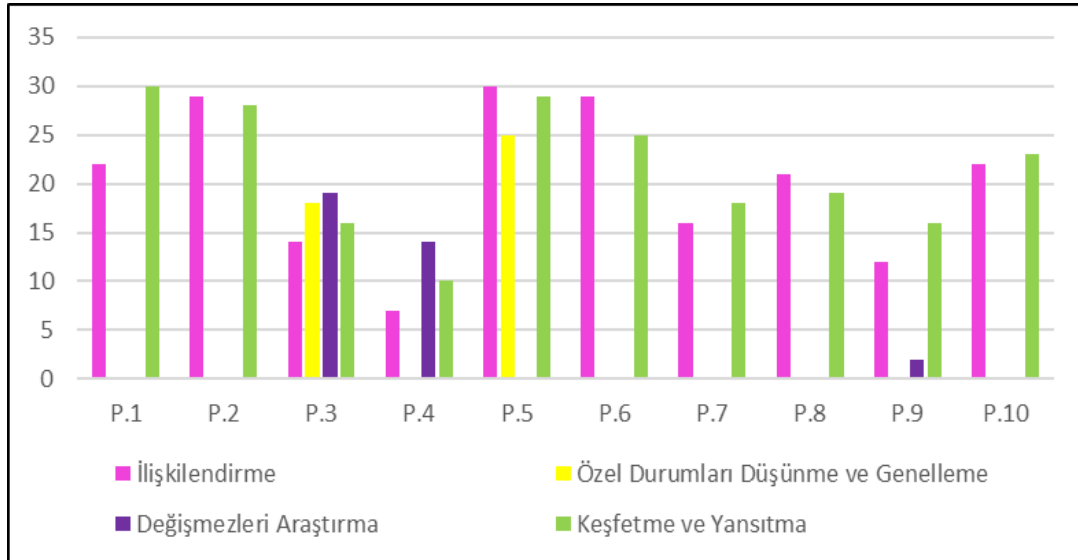
Bu çalışma etik kurul iznine gerekli olmayan makaleler kategorisinde yer almaktadır.

BULGULAR ve YORUM

Bu çalışmadan elde edilen bulgular geometrik düşünme alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik ve geometrik düşünme alışkanlıkları ile geometri başarısı arasındaki ilişkiye yönelik bulgular olmak üzere iki ana başlık halinde verilmiştir.

Geometrik Düşünme Alışkanlıklarının Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının geometrik düşünme alışkanlıklarını belirlemek amacıyla GDA testi uygulanmıştır. Testte yer alan problemlere verilen cevaplar analiz edilmiştir. Şekil 5'te analizlerden elde edilen genel bulgulara ait grafik verilmiştir.



Şekil 4. Öğretmen Adaylarının Verdiği Cevaplarda Kullandığı Geometrik Düşünme Alışkanlıkları

Şekil 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının her problemde farklı GDA'ları kullandığı görülmektedir. Bunun dışında adaylar ilişkilendirme ile keşfetme ve yansıtma alışkanlıklarını bütün problemlerde kullanmıştır (pembe ve yeşil ile gösterilen çubuklardan görülmektedir). Özel durumları düşünme ve genelleme alışkanlığı sadece

üçüncü ve beşinci problemde kullanılırken değişmezleri araştırma alışkanlığı ise üçüncü, dördüncü ve dokuzuncu problemlerde kullanılmıştır. Kullanılan bu GDA'ları daha ayrıntılı incelemek için aşağıda GDA'nın her bir bileşenine ait bulgulara yer verilmiştir.

İlişkilendirme Alışkanlığına Yönelik Bulgular

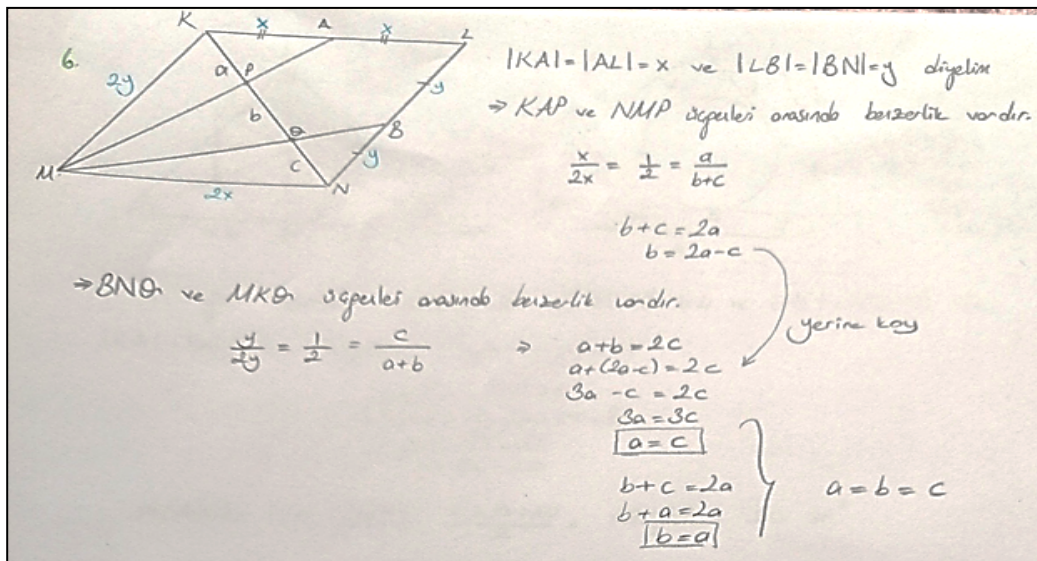
Öğretmen adaylarının GDA testinde yer alan problemlere verdiği cevapların incelenmesi sonucunda problemlerin çözümünde kullanılan ilişkilendirme alışkanlığı belirlenmiştir. Tablo 2'de adayların problemlerin çözümünde kullandığı ilişkilendirme alışkanlığına ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2.

Geometrik Düşünme Alışkanlığı Testinde Yer Alan Problemlerin İlişkilendirme Alışkanlığı Boyutuna Yönelik Analizi

Problem No	İlişkilendirme Alışkanlığı			
	1 Puan	2 Puan	f	%
1. Problem	0	22	22	10.89
2. Problem	2	27	29	14.36
3. Problem	8	6	14	6.93
4. Problem	3	4	7	3.47
5. Problem	4	26	30	14.85
6. Problem	2	27	29	14.36
7. Problem	7	9	16	7.92
8. Problem	2	19	21	10.40
9. Problem	11	1	12	5.94
10. Problem	2	20	22	10.89

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının problemlerin tamamının çözümünde ilişkilendirme alışkanlığını kullandıkları dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının çözdüğü problemlerde ilişkilendirme alışkanlığı yüzdesine bakıldığında, en çok %14,85 oranında 5. problemi, %14,36 oranlarında ise 2. ve 6. problemleri çözerken ilişkilendirme alışkanlığını kullanmıştır. İlişkilendirme alışkanlığı en az ise %3,47 oranında 4. problemi, %5,94 oranında 9. problemi çözerken kullanılmıştır. Ayrıca en çok 27 kez ikişer puan alacak şekilde 2. ve 6. Problemlerde kullanılmıştır. Aşağıda bazı adayların ilişkilendirme alışkanlığını kullanma yöntemlerine ve aldığı puanlara yer verilmiştir.



Şekil 5. Ö₂ Kodlu Öğretmen Adayının 6. Probleme Yönelik Cevabı

Şekil 5'te yer alan cevap incelendiğinde Ö₂ kodlu öğretmen adayının paralelkenarın özelliklerinden yararlanarak BNQ ile MKQ üçgenleri arasında benzerlik kurduğu görülmüştür. Benzer üçgenlerden yararlanarak da benzerlik oranları doğru yazılmış ve istenilen sonuca ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu çözüm ile Ö₂ kodlu öğretmen adayı çözümünde ilişkilendirme alışkanlığını 2 puan alacak şekilde kullanmıştır.

Özel Durumları Düşünme ve Genelleme Alışkanlığına Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının GDA testinde yer alan problemlere verdiği cevapların incelenmesi sonucunda problemlerin çözümünde kullanılan özel durumları düşünme ve genelleme alışkanlığı belirlenmiştir. Tablo 3'de adayların problemlerin çözümünde kullandığı özel durumları düşünme ve genelleme alışkanlığına ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.

Geometrik Düşünme Alışkanlığı Testinde Yer Alan Problemlerin Özel Durumları Düşünme ve Genelleme Alışkanlığı Boyutuna Yönelik Analizi

Problem No	Özel Durumları Düşünme ve Genelleme Alışkanlığı			
	1 Puan	2 Puan	f	%
3. Problem	12	6	18	41.86
5. Problem	4	21	25	58.14

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmen adayları sadece 3. ve 5. problemlerin çözümlerinde özel durumları düşünme ve genelleme alışkanlığını kullanmıştır. Bu alışkanlık %58,14 oranında 5. problemde, %41,86 oranında ise 3. problemde kullanılmıştır. Ayrıca 3. Problemde altı kez 2 puan alacak şekilde 12 kez bir puan alacak şekilde, 5. Problemde ise 21 kez iki puan alacak şekilde, 4 kez bir puan alacak şekilde özel durumları düşünme ve genelleme alışkanlığı kullanılmıştır. Aşağıda bazı adayların özel durumları düşünme ve genelleme alışkanlığını kullanma yöntemlerine ve aldığı puanlara yer verilmiştir.

5-)

Kosinüs teoremi uygularsak;

$$(AC)^2 = 4k^2 + k^2 - 2k \cdot k \cdot \cos 60$$

$$(AB)^2 = k^2 + 4k^2 - 2k \cdot k \cdot \cos 60$$

$$(CB)^2 = 4k^2 + k^2 - 2k \cdot k \cdot \cos 60$$

↳ $AC = AB = CB$ bu yüzden de $\triangle ACB$ 'de eşkenar üçgendir.

Mare için;

Düzgün Beşgen için;

↳ Pisagor bağıntısını kullanırsak;

$$(TS)^2 = 4k^2 + k^2$$

$$(PS)^2 = 4k^2 + k^2$$

$$(PF)^2 = 4k^2 + k^2$$

$$(FT)^2 = 4k^2 + k^2$$

Uzunluklar eşit. TSPF dörtgeni bir karedir.

↳ Kosinüs teoremini uygularsak

$$(PC)^2 = 4k^2 + k^2 - 2k \cdot k \cdot \cos 104^\circ$$

Difer kenarlar içinde bu şekildeki PCTSO beşgeni düzgün beşgen dememizde sakınca yoktur.

b-) Evet bir ilişki var. Dıştaki çokgen ile içteki çokgen hep aynı çıkıyor.

Şekil 6. Ö₅ ile Kodlanmış Öğretmen Adayının 5. Probleme Yönelik Cevabı

Şekil 6'da verilen Ö₅ kodlu öğretmen adayının cevabı incelendiğinde verilen durumu önce eşkenar üçgen için doğruluğunu ispatladığı daha sonra sırasıyla kare ve düzgün beşgen için aynı işlemleri yaptığı görülmektedir. Ve en sonunda da elde ettiği "Evet, bir ilişki var. Dıştaki çokgen ile içteki çokgen hep aynı çıkıyor" şeklindeki ifadesi ile problemin sonucunda düzgün çokgenlere uyarlayarak genel bir yargıya ulaştığı gözlenmektedir. Söylenilen her aşamayı mantıksal gerekçeye dayandırarak yaptığından Ö₅ kodlu öğretmen adayı yaptığı bu çözüm ile özel durumları düşünme ve genelleme alışkanlığından 2 puan almıştır.

Değişmezleri Araştırma Alışkanlığına Yönelik Bulgular

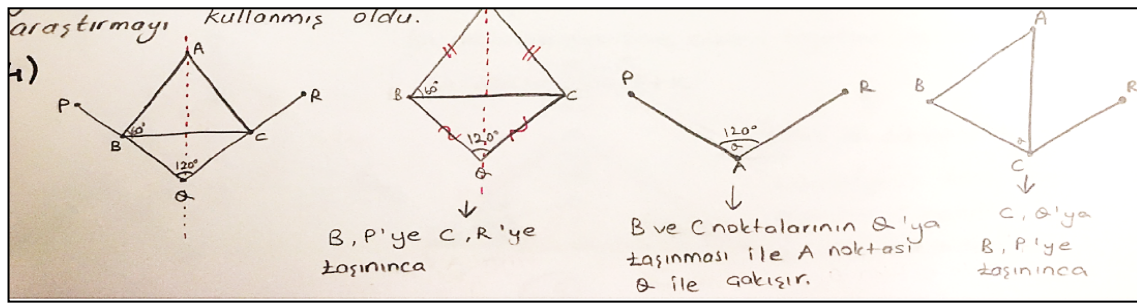
Öğretmen adaylarının GDA testinde yer alan problemlere verdiği cevapların incelenmesi sonucunda problemlerin çözümünde kullanılan değişmezleri araştırma alışkanlığı belirlenmiştir. Tablo 4'te adayların problemlerin çözümünde kullandığı değişmezleri araştırma alışkanlığına ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.

Geometrik Düşünme Alışkanlığı Testinde Yer Alan Problemlerin Değişmezleri Araştırma Alışkanlığı Boyutuna Yönelik Analizi

Problem No	Değişmezleri Araştırma Alışkanlığı			
	1 Puan	2 Puan	f	%
3. Problem	6	13	19	54.29
4. Problem	10	4	14	40
9. Problem	2	0	2	5.71

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmen adayları 3., 4. ve 5. problemlerin çözümlerinde değişmezleri araştırma alışkanlığını kullanmışlardır. Değişmezleri araştırma alışkanlığı en çok %54,29 oranında 3. Problemin çözümünde en az ilse %5,71 oranında 9. Problemin çözümünde kullanılmıştır. Ayrıca 3. problemde 13 kez iki puan alacak şekilde, 6 kez bir puan alacak şekilde; 4. Problemde 4 kez iki puan alacak şekilde, 10 kez bir puan alacak şekilde son olarak 9. Problemde 2 kez bir puan alacak şekilde değişmezleri araştırma alışkanlığı kullanılmıştır. Aşağıda bazı adayların değişmezleri araştırma alışkanlığını kullanma yöntemlerine ve aldığı puanlara yer verilmiştir.



Şekil 7. Ö₆ ile Kodlanmış Öğretmen Adayının 4. Probleme Yönelik Cevabı

Ö₆ ile kodlanmış öğretmen adayının Şekil 7'de verdiği cevap incelendiğinde, ilk aşamada B noktasını P noktasına, C noktasını da R noktasına taşıyarak, ikinci aşamada B ve C noktalarını Q noktasına taşıyarak ve son aşamada da C noktasını Q noktasına, B noktasını da P noktasına taşıyarak değişen ve değişmeyen özellikleri incelediği görülmektedir. Dolayısıyla bu problemde Ö₆ kodlu öğretmen adayının verilen bir durumun şartları değiştirildiğinde de benzer özellikler gösterdiğine dair açıklamaları görülmektedir. Yapılan bu açıklamalar, çözümler ve mantıksal gerekçelerle desteklendiğinden değişmezleri araştırma alışkanlığından 2 puan almıştır.

Keşfetme ve Yansıtma Alışkanlığına Yönelik Bulgular

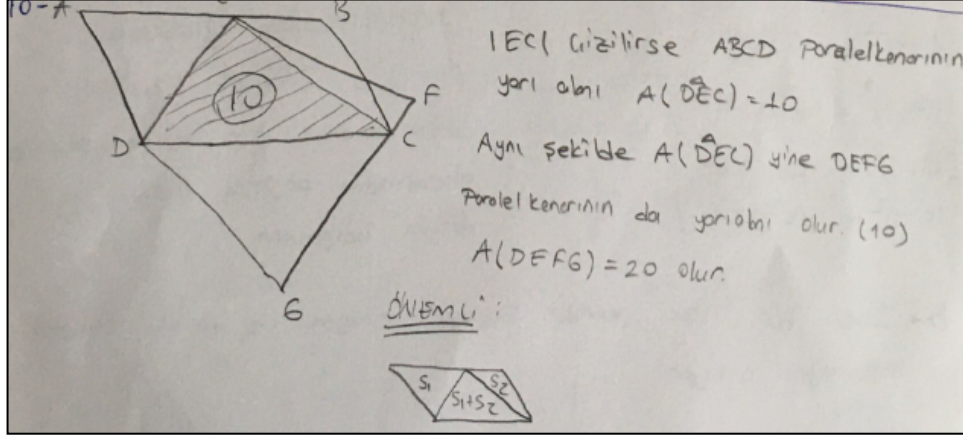
Öğretmen adaylarının GDA testinde yer alan problemlere verdiği cevapların incelenmesi sonucunda problemlerin çözümünde kullanılan keşfetme ve yansıtma alışkanlığı belirlenmiştir. Tablo 5'te adayların problemlerin çözümünde kullandığı keşfetme ve yansıtma alışkanlığına ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5.

Geometrik Düşünme Alışkanlığı Testinde Yer Alan Problemlerin Keşfetme ve Yansıtma Alışkanlığı Boyutuna Yönelik Analizi

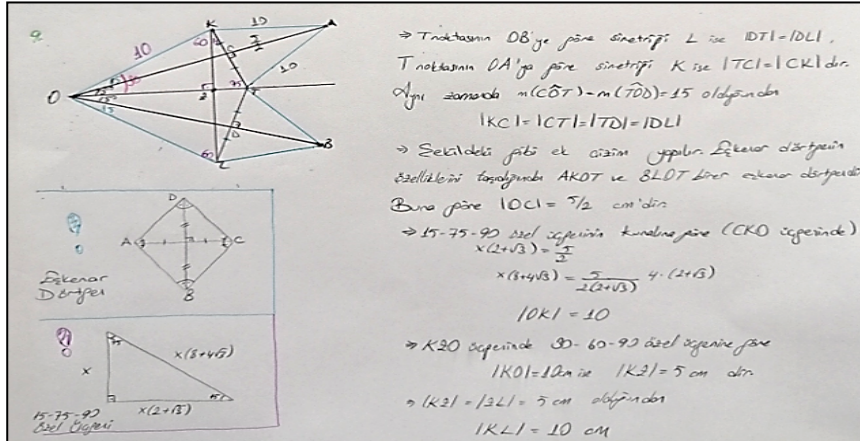
Problem No	Keşfetme ve Yansıtma Alışkanlığı			
	1 Puan	2 Puan	f	%
1. Problem	6	24	30	14.02
2. Problem	1	27	28	13.08
3. Problem	3	13	16	7.48
4. Problem	6	4	10	4.67
5. Problem	0	29	29	13.55
6. Problem	2	23	25	11.68
7. Problem	8	10	18	8.41
8. Problem	5	14	19	8.88
9. Problem	14	2	16	7.48
10. Problem	4	19	23	10.75

Tablo 5 incelendiğinde ilk göze çarpan şey öğretmen adaylarının bütün problemleri çözerken keşfetme ve yansıtma alışkanlığını kullanmasıdır. Adayların sırasıyla %14,02 oranında 6. Problemden, %13,55 oranında 5. Problemden, %13,08 oranında 2. Problemden, %11,68 oranında 6. Problemden, %10,75 oranında 10. Problemden, %8,88 oranında 8. Problemden, %7,48 oranında 3. Ve 9. Problemlerde ve son olarak %4,67 oranında 4. Problemden keşfetme ve yansıtma alışkanlığını kullandıkları görülmektedir. En çok 1. Problemden kullanılan bu alışkanlığın 24 kez iki puan alacak şekilde 6 kez de bir puan alacak şekilde kullanıldığı gözlenmiştir. Aşağıda bazı adayların keşfetme ve yansıtma alışkanlığını kullanma yöntemlerine ve aldığı puanlar verilmiştir.



Şekil 8. Ö₁₆ ile Kodlanmış Öğretmen Adayının 10. Probleme Yönelik Cevabı

Şekil 8 incelendiğinde, Ö₁₆ kodlu öğretmen adayının sorunun cevabına yönelik şekil üzerinde ek çizim yaptığı ve bu çizimin çözüm sürecinde ne şekilde kullanılacağına dair açıklamalar yaptığı görülmektedir. Dolayısıyla mantıksal gerekçelendirmelere dayandırılarak yapılan bu çözüm keşfetme ve yansıtma alışkanlığını kullanma bağlamında 2 puan almıştır. Şekil 9'da Ö₂ ile kodlanmış öğretmen adayının 9. Probleme yönelik cevabı verilmiştir.



Şekil 9. Ö₂ ile Kodlanmış Öğretmen Adayının 9. Probleme Yönelik Cevabı

Şekil 9 incelendiğinde Ö₂ ile kodlanmış öğretmen adayının verilen problem üzerinde ek çizimler yaptığı ve bu ek çizimleri mantıksal gerekçelere dayandırarak açıkladığı görülmektedir. Yani yaptığı ek çizimleri açırtayın özelliklerine kullanarak doğru sonuca ulaşmıştır. Dolayısıyla bu problemin çözümünde Ö₂ kodlu öğretmen aday keşfetme ve yansıtma alışkanlığını iki puan alacak şekilde kullanmıştır.

Geometrik Düşünme Alışkanlıkları ile Geometri Başarıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Çalışmanın ikinci aşamasında öğretmen adaylarının GDA puanları ile geometri başarı puanları arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Her iki puanlamadan elde edilen verilerin normal dağıldığı görülmüştür (Bkz. Verilerin Analizi). Bu yüzden öğretmen adaylarının GDA puanları ile geometri başarı puanları arasındaki korelasyona ilişkin bulguya Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6.

Geometrik Düşünme Alışkanlığı Puanları ile Geometri Başarıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Sonuçları

	Geometri Başarısı	
	Pearson Correlation	.711**
Geometrik Düşünme Alışkanlığı	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının GDA puanları ile geometri başarıları arasında Evans (1996) ve Büyüköztürk (2018)'e göre pozitif düzeyde, anlamlı ve yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir (korelasyon katsayısı $r=0.711$). Yani öğretmen adayları verilen problemlerde ne kadar çok GDA kullanırsa geometri başarıları da o düzeyde artacaktır. Burada önemli olan kullanılan GDA'ların mantıksal gerekçelere dayandırılarak ifade edilmesidir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada 10 problemde oluşan bir problem testi yardımıyla ilköğretim matematik öğretmen adaylarının sahip olduğu GDA'ların belirlenmesi ve bu GDA'ların geometri başarıları ile ilişkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda matematik öğretmeni adaylarının verilen problemleri çözerken en çok ilişkilendirme ile keşfetme ve yansıtma alışkanlığını kullandıkları gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının yaptığı çözümler daha ayrıntılı incelendiğinde, verilen problemlerin görselleştirildikten sonra ilişkilendirme alışkanlığının daha çok kullandığı gözlemlenmiştir. Örneğin 3. Problemden gibi sözel ifadelerin yer aldığı sorularda adaylar öncelikle geometrik şekilleri çizmiş daha sonra da çözüme ulaşmaya çalışmıştır. Çözüme ulaşmaya çalışma aşamasında ise hem geometrik şekiller arasında kurduğu ilişkilerde hem de üçgenler arasında benzerlik ve eşliklere bakma aşamasında ilişkilendirme alışkanlığını kullanmışlardır. İlgili literatürde de öğrencilerin ilişkilendirme alışkanlığını en çok kullandığı durumların görselleştirme olduğu ifade edilmiştir (Bülbül, 2016; Erşen, 2018; Yavuzsoy-Köse ve Tanışlı, 2014). Diğer bir deyişle görselleştirmenin ilişkilendirme alışkanlığını ile birlikte kullanıldığı söylenebilir (Cuoco ve ark., 2010; Friel ve Markworth, 2009; Mark ve ark., 2010). Örneğin Friel ve Markworth (2009) öğrencilerde ilişkilendirme stratejisinin kullanımını geliştirirken verilen problemlerin görselleştirilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Bu çalışmada dikkat çeken bir diğer nokta da öğretmen adaylarının ilişkilendirme ile keşfetme ve yansıtma alışkanlıklarını en çok kullandıklarıdır. Aslında öğretmen adaylarının çözümlerine bakıldığında adayların geometrik şekiller arasında ilişkilendirme yapmadan önce, şekil üzerinde uygun ek çizimler yaptığı görülmüştür. Bu durumda ilişkilendirme ile keşfetme ve yansıtma alışkanlığının kullanımının birbirini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Driscoll ve ark. (2008) öğrencilerin kavramsal boyutta geometriyi öğrenebilmesi ve kendi geometrisini oluşturabilmesi için en önemli alışkanlıklardan birinin keşfetme ve yansıtma olduğunu vurgulamıştır.

Değişmezleri araştırma alışkanlığı bağlamında öğretmen adaylarının yaptığı çözümler incelendiğinde az sayıda bu alışkanlığı kullandığı görülmüştür. Öğretmen adayları her ne kadar değişmezleri araştırma alışkanlığını az sayıda kullanmış olsa da bu alışkanlık boyutundan iki puan almışlardır. Bazı problemlerin muhtemel çözümlerinde baskın olarak görüleceği tahmin edilen alışkanlığın keşfetme ve yansıtma olduğu düşünülmektedir. Adaların çözümlerinde bu tarz sorularda değişmezleri araştırma alışkanlığını da kullandığı görülmüştür. Örneğin, 7. Problemin çözümünde bir öğretmen adayının "Paralelkenarlar arasında kalan üçgenlerin alanları eşittir. Bu yüzden P noktasını A noktasına taşıyarak iki eş üçgen oluştururuz. Burada da iki alan da birbirine eşit çıkar. Yani alanlar değişmez" şeklinde yorumu ilişkilendirme ile keşfetme ve yansıtma alışkanlığının iç içe kullandığını göstermektedir. Yani adaylar değişmezleri araştırma alışkanlığını genel olarak mantıksal gerekçelere dayalı bir şekilde kullanmışlardır. Bunun sebepleri arasında adayların daha önceden "Geometri, Analitik Geometri I-II, Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi" gibi dersleri almış olmalarından kaynaklanabilmektedir. Çünkü adaylar bu derslerde hem alan bilgilerini derinleştirmiş hem de yazılımlar sayesinde geometrik yapıların hareketli olduğunu kavramsal boyutta anlamıştır. Bu durum da değişmezleri araştırma alışkanlığının yapısını anlamalarına sebep olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde Bülbül ve Güven (2019) çalışmasında öğretmen adaylarının daha önceden aldığı matematik ve geometri içeriğine sahip olan derslerin GDA'ların kazandırılmasında ve kullanılmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Özel durumları düşünme ve genelleme alışkanlığı bağlamında öğretmen adaylarının genel olarak verilen problemlerde doğru ve mantıksal gerekçelendirerek bu alışkanlığı kullandığı görülmüştür. Buna karşın bazı adaylar özellikle beşinci problemde, eşkenar üçgen için doğru problem çözme süreci gerçekleştirmesine rağmen

kare ve düzgün beşgen için istenilen özellikleri uygulamada zorluk çekmişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının bütünü görmeye zorluk çektiği, özel bir durumu bütün bir durum ile ilişkilendirmede yetersiz olabildiklerini göstermektedir. Benzer şekilde Yavuzsoy-Köse ve Tanışlı (2014) sınıf öğretmeni adaylarının geometrideki zihinsel alışkanlıklarını belirlemeye yönelik yürüttüğü çalışmada, geometrik fikirleri genelleme bağlamında öğretmen adaylarının çoğunun verilen bir problemin tüm çözümlerini görmeye, bir geometrik şekil sınıfı için doğru olan bir kuralı belirlemeye eksikliklerine yönelik sonucu bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Çalışmanın ikinci aşamasında matematik öğretmeni adaylarının GDA puanları ile geometri başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda GDA puanları ile geometri başarıları arasında pozitif düzeyde, anlamlı ve yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani öğretmen adayları verilen problemlerde ne kadar çok GDA kullanırsa geometri başarıları da o düzeyde artacaktır. Burada önemli olan kullanılan GDA'ların mantıksal gerekçelere dayandırılarak ifade edilmesidir. Çünkü öğretmen adayları bir geometri problemi ile karşılaştığında sahip oldukları GDA'ları kullanma eğilimine girmektedirler (Bülbül, 2016; Cuoco ve ark., 1996; Driscoll ve ark., 2007; Driscoll ve ark., 2008). Söz konusu GDA'ları kullanmaktaki amaç da aslında problemin doğru sonucuna ulaşma arzusu ve amacıdır. Bu süreçte de sahip oldukları GDA'lar ne kadar organize olursa ve ne kadar mantıksal gerekçelere dayalı kullanılırsa, geometri başarıları da o kadar fazla olacaktır.

Sonuç olarak matematik öğretmeni adaylarının sahip olduğu GDA'lar, onların geometri başarılarını olumlu ve pozitif yönde etkilemektedir. Bunun dışında adaylar verilen problemlerin çözümünde en çok ilişkilendirme ile keşfetme ve yansıtma alışkanlıklarını kullanma eğilimindedirler. Aslında okul öncesi dönemden üniversite düzeyine kadar bireyler matematik ve geometri problemleri ile karşılaşarak kendi GDA'larını kazanmış olurlar. Bu süre zarfında onlara yöneltilen geometri sorularının, ödevlerinin, sınavların, problemlerin daha çok ilişkilendirme ve keşfetmeye yönelik olması, onların bu alışkanlığı kullanmaya yakın hissettiklerini gösterebilmektedir. Oysaki özellikle geometri öğretirken, geometrik nesnelerin hareketli olduğunun fark ettirilmesi öğrencilerin kavramsal boyutta geometri öğrenmesine katkı sağlamaktadır (Seago ve ark., 2013) Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilen sonuç ile öğretmenlere yapılacak öneri; geometri derslerinde sadece alıştırmaya türünden sorulara yer vermemeleridir. Onun yerine öğrencilerin geometrik nesnelere manipüle edebileceği, görselleştirebileceği türden problemlere yer vermeleridir. Çünkü öğretmenler öğrencilerinin GDA'larını daha çok kullanabileceği öğrenme öğretme ortamı hazırlarlarsa ise, öğrenciler derste daha başarılı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Bülbül, B.Ö. (2016). *Matematik öğretmeni adaylarının geometrik düşünme alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik tasarlanan öğrenme ortamının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bülbül, B. Ö., & Güven, B. (2019). Geometrik düşünme alışkanlıkları ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Matematik öğretmeni adayları örneği. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(3), 711-731.
- Bülbül, B.Ö., & Güven, B. (2020). Öğretmen adaylarının geometrik düşünme alanlarının değişimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 431-453.
- Bülbül, B.Ö., & Güler, M. (2021). Can geometry achievement and geometric habits of mind be improved online? Reflections from a computer-aided intervention. *Journal of Educational System*, 49(3), 376-398. DOI: 10.1177/0047239520965234
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Clements, D. (2003). *Teaching and Learning Geometry. Research Companion to Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Costa, A. L., & Kallick, B. (2002). *Discovering and Exploring Habits of Mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Cuoco, A., Goldenberg, E., & Mark, J. (1996). Habits of mind: An organizing principle for mathematics curricula. *Journal of Mathematical Behavior*, 15(4), 375-402.
- Cuoco, A., Goldenberg, E. P., & Mark, J. (2010). Organizing a curriculum around mathematical habits of mind. *Mathematics Teacher*, 103(9), 682-688.
- Driscoll, M. J., DiMatteo, R. W., Nikula, J., & Egan, M. (2007). *Fostering Geometric Thinking: A Guide for Teachers Grades 5-10*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Driscoll, M. J., DiMatteo, R. W., Nikula, J., Egan, M., Mark, J., & Kelemanik, G. (2008). *The Fostering Geometric Thinking Toolkit: A Guide for Staff Development*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Eraslan Yalçın, E., & Özgeldi, M. (2019). 1924-2018 Ortaokul matematik öğretim programlarının geometrik düşünme alışkanlıkları bakımından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 131-146.
- Erşen, Z.B. (2017). Investigation of the relationship between 10th science high school students' geometric habits of mind and attitudes towards geometry. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 71-85.
- Erşen, Z.B. (2018). *Onuncu sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik öğretim ortamının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Evans, J. D. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Pacific Grove, CA: Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Friel, S. N., & Markworth, A. (2009). A framework for analyzing geometric pattern tasks. *Mathematics Teaching in Middle School*, 15(1), 24-33.
- Goldenberg, E. P. (1996). "Habits of Mind" as an organizer for the curriculum. *Journal of Education*, 178(1), 13-34.
- Gürbüz, M. C.; Ağsu, M., & Güler, H. K. (2018). Investigating Geometric Habits of Mind by Using Paper Folding. *Acta Didactica Napocensia*, 11(3-4), 157-174, DOI: 10.24193/adn.11.3-4.12.
- Guenther, S. J. (1997). *An examination of fifth grade students' consideration of habits of mind: a case study*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia, USA.
- Hanson, J., & Lucas, B. (2020). *The Case for Technology Habits of Mind*. In P.J. Williams & D. Barlex (Ed.). *Pedagogy for Technology Education in Secondary Schools* (p. 45-64). Switzerland, Springer.
- Herbst, P. (2006). Teaching geometry with problems: Negotiating instructional situations and mathematical tasks. *Journal for Research in Mathematics Education*, 37, 313-347.
- Jacobbe, T., & Millman, R. S. (2009). Mathematical habits of the mind for preservice teachers. *School Science and Mathematics*, 109(5), 298-302.
- Lim, K. H., & Selden, A. (2009, September). *Mathematical habits of mind*. Proceedings of the 31st annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Georgia State University, Atlanta. Access address: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.599.8230&rep=rep1&type=pdf>
- Mark, J., Cuoco, A., Goldenberg, E. P., & Sword, S. (2010). Developing mathematical habits of mind. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 15(9), 505-509.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Pei, C., Weintrop, D., & Wilensky, U. (2018). Cultivating computational thinking practices and mathematical habits of mind in lattice land. *Mathematical Thinking and Learning*, 20(1), 75-89.
- Schoenfeld, A. H. (1992). *Learning to Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition, and Sense Making in Mathematics*. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching* (p. 334-370). New York: MacMillan Publishing.
- Seago, N., Jacobs, K. J., Driscoll, M., Nikula, J., Matassa, M., & Callahan, P. (2013). Developing Teachers' Knowledge of a Transformations-Based Approach to Geometric Similarity. *Mathematics Teacher Educator*, 2(1), 74-85.
- Soylu, Y., & Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözmenin rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(11), 97-111.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Tolga, A., & Cantürk Günhan, B. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin zihnin geometrik alışkanlıklarının belirlenmesi, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 37-56.
- Yavuzsoy-Köse, N., & Tanıslı, D. (2014). Primary school teacher candidates' geometric habits of mind. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(3), 1220-1230.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri 1

Aylin KİRİŞÇİ SARIKAYA¹

Kitabın Orijinal Adı: Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri 1

Kitabın Editörü: Rıza Kardaş

Yayınevi: Milli Eğitim Yayınevleri

Basım Yılı: 1992

Sayfa Sayısı: 326

ISBN: 975.11.276.6

Anahtar kelimeler:
Eğitim, Öğretim, Kültür,
Milliyetçilik

Öz: Ziya Gökalp (1876-1924), gerek akademik gerek toplumsal gerekse siyasi alanda Türk düşünce tarihine önemli katkılar sunmuş ve değerli eserler bırakmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nun son yıllarındaki çalkantılı siyasi ve toplumsal olaylara şahit olan yazarın görüşlerinin, yaşadığı dönemin etkisi ile zamanla milliyetçiliğe doğru evrildiği gözlenmektedir. Bu çalışmada, Ziya Gökalp'in çeşitli dergilerde eğitim hakkında kaleme aldığı yazılarının Rıza Kardaş tarafından bir araya getirildiği ve ilk kez 1973'te yayınlanan Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri 1 kitabı incelenmiştir. Bu eserde Gökalp, daha çok bir sosyolog olarak öne çıkmakta ve Osmanlı İmparatorluğu'ndaki "eğitim sorunu" (maarif meselesi) ve "yetiştirme sorunu" (terbiye meselesi)ni çözümsüz bırakan noktalara değinmektedir. Oldukça geniş kapsamlı olan kitap, toplam altı kısım ve 14 bölümden oluşmaktadır. Kitapta dönemin eğitim ve bilim sorunlarının temelinin, ülkenin medeniyet anlamında batılaşırken Türklüğün ve milliliğin korunması sorunu olduğu belirtilmektedir. Dönemin ruhunu oldukça etkili bir şekilde yansıtan eserin, günümüz Türk eğitim felsefesi ve politikasının temellerini oluşturduğu ve günümüze ışık tuttuğu için önemli bir referans kaynağı olduğu görülmektedir.

The Social and Cultural Foundations of Education 1

Abstract: Ziya Gökalp (1876-1924) made important contributions to the history of Turkish thought in both academic, social, and political fields and left valuable works. It is observed that the views of the author, who witnessed the turbulent political and social events in the last years of the Ottoman Empire, evolved towards nationalism over time with the influence of the period in which he lived. In this study, the book *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri 1* (The Social and Cultural Foundations of Education 1) which was first published in 1973 was analyzed. In this book, Ziya Gökalp's articles on education which had been published in various journals were gathered by Rıza Kardaş. In this work, Gökalp came to the fore as a sociologist and touched on the points such as "education problem" and "upbringing problem" which were unsolved in the Ottoman Empire. The book, which is quite comprehensive, consists of a total of six parts and 14 chapters. In the book, it is stated that the basis of the education and science problems was the problem of preserving Turkishness and nationality while the country was westernized in terms of civilization. The work, which reflects the spirit of the period quite effectively, is a precious reference source. It forms the foundations of today's Turkish education philosophy and policy and sheds light on the present.

Key Words:
Education, Teaching,
Culture, Nationalism

Geliş Tarihi: 13.11.2020

Kabul Tarihi: 31.03.2021

Yayın Tarihi: 29.06.2021

¹ Dr., MEB, aylinkirisci@gmail.com, ORCID:0000-0001-7443-8433

Türk düşünce tarihinin en önemli isimlerinden biri olarak kabul edilen Ziya Gökalp; sosyoloji, eğitim, iktisat, ahlâk, estetik, din, siyaset, etnografya gibi pek çok alan ile ilgilenmiş, bu konularda yazılar kaleme almıştır. Osmanlı Devleti'nin son döneminde yaşayan Ziya Gökalp (1876-1924); II. Meşrutiyet'in ilanı, Balkan Savaşları, I. Dünya Savaşı, milli mücadele yılları, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin kurulması ve akabinde cumhuriyetin ilanı gibi önemli siyasi olaylara şahitlik etmiş, Türkiye Cumhuriyeti'nin temellerinin atıldığı bu karmaşık ve çalkantılı yıllarda dönemin sosyolojik, politik, askeri, dini ve ekonomik sorunlarından etkilenmiştir. Gökalp'in düşünceleri de benzer şekilde yıllar içinde değişiklikler göstermektedir.

Önceleri Osmanlılık, daha sonraki dönemde Panislamizm'i savunan Gökalp, zamanla bu iki düşünce akımından uzaklaşarak 1912 yılında başlayan Balkan Savaşları ve Araplar arasında yayılan milliyetçilik akımı ile milliyetçiliğe yönelmiştir (Parla, 1985, s. 25-27; Nomer, 2017, s. 411). Gökalp'in nihayetinde Türk milliyetçiliğine doğru evrilen düşünce yapısının Çarlık Rusya'sı ve Sovyetler Birliği'ndeki gelişmeler ile paralel bir şekilde Turancılıktan Türkçülüğe doğru ilerlediğini ileri süren görüşler de bulunmaktadır (Landau, 2004; akt. Tokluoğlu, 2012).

Gerek İttihat ve Terakki Cemiyeti gerekse Cumhuriyetin ilanına hazırlık eden kadro içerisinde fikirleriyle ön plana çıkan Gökalp, yıllar süren karmaşa, istikrarsızlık, savaş ve iç çatışmaların "ulusçuluk" anlayışıyla son bulabileceğine inanmaktadır. Ona göre çok uluslu yapılar miladını doldurmuştur, çağın devletleri ulus devletlerdir ve ulus devletlerin temel unsuru da milli kültürdür. Gökalp'in ulusçuluk anlayışı ırkçı ve biyolojik özelliklere dayanmamakta, milli kültür ve milli bilinç çerçevesinde şekillenmektedir denilebilir.

Gökalp'in "İslam Mecmuası", "Genç Kalemler", "Muallim Mecmuası", "Yeni Felsefe", "Yeni Mecmua", "Küçük Mecmua" ve "Tanin" dergilerinde eğitim ile ilgili konularda yayınlanan makaleleri yaklaşık yarım asır sonra Rıza Kardaş tarafından tek bir koleksiyonda toparlanmıştır (Safarian, 2004, s. 219). Dönemin Başbakanlık Kültür Müsteşarlığınca yayına hazırlanan 1000 Temel Eser dizisi içerisine alınmış bu eser Rıza Kardaş'ın editörlüğünde Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri adıyla ilk kez 1973'te yayımlanmıştır. Oldukça geniş kapsamlı olan kitap üç ciltten oluşmaktadır. Kitabın ilk cildi altı kısım ve 14 bölüme ayrılmıştır. *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri I'*de Gökalp, daha çok bir sosyolog olarak öne çıkmakta ve Osmanlı İmparatorluğu'ndaki "eğitim sorunu" (maarif meselesi) ve "yetiştirme sorunu" (terbiye meselesi)nu çözümsüz bırakan noktalara değinmektedir.

Kitabın editörü Kardaş kitabın başında "Zaruri Bir Açıklama" başlığı altında kitabın adı ve dili ile ilgili açıklamalarda bulunarak kitapta Gökalp'in söylem ve kendine has dil kullanım havası korunarak kitabın titizlikle sadeleştirildiği belirtmektedir.

Kitabın ilk kısmı "Kendi kalemiyle Gökalp: Devrinin olayları içinde hayatından çizgiler ve dünya görüşü" başlığını taşımaktadır. Bu kısım tek bölümden oluşmakta ve "1. Bölüm Felsefi Tavsiyeler" olarak adlandırılmaktadır. Gökalp'e göre onun felsefi ve sosyolojik görüşlerinin şekillenmesinde en önemli kişiler babası Vilayet Evrak Memuru Mehmet Tevfik Efendi, İdad-i Mülkiye'den hocası Doktor Yogi ve pirim diye nitelendirdiği Naim Bey'dir. Gökalp kendisi için çok önemli olan bu kişilerin vasiyetleri üzerinden yeni Türk toplumunun nasıl bir yol haritası izlenerek şekillendirmesi gerektiğini çizmektedir denilebilir.

"Milli Terbiye" başlığını taşıyan kitabın ikinci kısmı altı bölümden oluşmaktadır. "2. Bölüm: Terbiye ve Milliyet"te Gökalp, kıymet hükümleri ile gerçeklik hükümlerini birbirinden ayırmakta, bu iki kavram arasındaki farkı örnekler ile anlatmaktadır. Bu bölümde ayrıca kültür ve terbiyenin tanımları ve arasındaki fark da dikkat çekmektedir: "Bir kavmin vicdanında yaşayan kıymet hükümleri (jugements de valeur)nin toplamına, o kavmin kültürü denir. Terbiye, bu kültürü o kavmin fertlerine ruhi melekeler haline getirmektir" (Gökalp, 1992, s. 27).

Gökalp'e göre kültür millidir, o halde kültürün çocukların ruhuna aşılmasını hedefleyen terbiyenin de milli olması gerekmektedir. Fen'e ve tekniğe ait bilgilerin çocuklara öğretilmesi demek olan öğretimin ise lamillî olması gerekmektedir. Türk kültürü 20. yy.' da var olduğuna göre çağdaş bir kültürdür ve dolayısıyla Türk çocuğu da Türk kültürüne göre terbiye edildikçe çağdaş bir terbiye görmüş olmaktadır. Türk kültürü, İslam ve Avrupa medeniyetlerinden doğal olarak etkilenmektedir, ancak bu medeniyetlerin etkilerini kültürümüze alırken belli noktalarda dikkat etmemiz de gerekmektedir.

Kitabın 2. Bölümünde Gökalp; ayrıca organik-psişik olayların biyolojinin, sosyal-psişik olayların ise sosyolojinin konuları olduğunu belirtmekte ve psikoloji ile sosyoloji alanlarının sınırlarını da çizmeye çalışmaktadır. Sosyoloji soyut, psikoloji ise varlığı inceleyen somut bir ilimdir. Gökalp "Terbiye'nin gayesi ne? Fert mi yoksa millet mi?" diye sorarak dikkat çektiği bu bölümde, terbiyenin gayesinin şahsiyet sahibi milli fertler yetiştirmek, bir başka ifade ile millet yapmak olduğunu belirtmektedir. Gökalp bu bölümde; milli fertlerin, milli kültürün temsilcisi olarak şahsiyet kazandığını vurgulayarak terbiyenin milli olmasının ne denli önemli olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır.

2. Kısım “3. Bölüm: Milliyet ve Terbiye” başlığı altında sunulan makalede, terbiye ve öğretimin modernlik ile olan ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır. Osmanlı Türkleri modern bir toplum olduğu için milli terbiyesi de modern bir terbiyedir. Bu yüzden yapılması gereken terbiyenin milli olmasına gayret etmektir. Avrupa’nın kültür ve terbiye açısından değil ama teknoloji ve modern öğretim açısından örnek alınması gerekmektedir.

Gökalp 2. Kısım “4. Bölüm: Terbiye Münakaşaları” başlığı altında kalabalık ruhu, kıymet duygusu ve sosyal vicdan gibi kavramlar hakkında Satı Bey ile farklılaştığı noktalara değinmekte hatta Satı Bey ile dergide yazdığı yazılar üzerinden tartışmakta ve Durkheim’ın görüşlerine dayandırarak kendi savlarını örnekler ile desteklemektedir.

2. Kısım “5. Bölüm Terbiye” başlıklı bölümde İslam terbiyesinin içeriğinin Arap kavminden ve başka kavimlerden alınan adetlerden arınmış olması gerektiğini belirtmekte ve Türk toplumu için terbiyenin Türk, İslam ve Asır terbiyesi olarak üç kısımdan ibaret olması gerektiğini ifade etmektedir.

3. Kısım “Terbiye Meselesi” başlığı altında toparlanmıştır. 3. Kısım “6. Bölüm Mükafat ve Ceza”da Gökalp; terbiyenin tanımını “cemiyetin fertlerine lisanını, ahlakını, estetik zevkini, ilmi mantığını ve teknik üslubunu aşılması yani fertleri sosyalleştirmesi” (Gökalp, 1992, s. 113) olarak belirttikten sonra hiçbir terbiyenin mükafatsız ve cezasız olamayacağını söylemiştir. Bu bölümde mükafat ve cezaların organize ve yaygın olarak ikiye ayrıldığını örnekler ile açıklamaktadır. Yaygın mükafat ve cezalar toplumsal hayatta kendiliğinden ortaya çıktığı için doğaldır ve kaçınılmazdır.

“7. Bölüm Yaygın ve Organize Müeyyideler”de Gökalp kendi okul yıllarından örnekler vererek organize ve yaygın mükafat ve cezaları daha açık olarak anlatmaya çalışmıştır.

Dördüncü kısım “8. Bölüm Maarif Mes’alesi” başlıklı makalesinde eğitim sistemindeki aksaklıklardan bahsetmektedir. Gökalp’in çağdaşı olan neredeyse bütün milliyetçi Türk aydınları o yıllarda Osmanlı okul yapısını ciddi bir şekilde eleştirmiştir (Safarian, 2004, s. 220). Gökalp’e göre medrese ve okul terbiye ettiği fertlerin ahlak ve karakterini bozmaktadır. Bunun en temel sebebi ise eğitim ve öğretim sistemimizin medrese, yabancı okullar ve tanzimat okulları olmak üzere üç türe bölünmüş kozmopolit bir halde bulunmasıdır. Medrese ve mektep eğitimlerinin en önemli eksiği milli terbiye verememesidir ve bu durum ülkeyi adeta çıkmaza sürüklemektedir (Kenan, 2013, s.14).

Bu bölümde okullarda ezberci eğitimin hüküm sürdüğünü, yaratıcı ilme yer verilmediğini belirtmesi ve sosyal ilimlerin öğretimini yapanların sosyolojiye, fen ilimleri ile ilgilenenlerin ise felsefeye dair geniş bilgilerinin olması gerektiğini vurgulaması dikkat çekmektedir. Ayrıca lise ve üniversite derslerinin içeriğine dair de öneriler sunmaktadır.

Beşinci kısım Terbiye ve Sosyoloji başlığı taşımaktadır. Beşinci kısım “9. Bölüm Şahsiyet ve Terbiye”de ferdiyet ve şahsiyet kavramlarına açıklık getirmekte, fertlerin şahsi bir terbiye alması gerektiğini belirtmektedir. “10. Bölüm Millet ve Terbiye” başlığını taşımaktadır. Bu bölümdeki makalelerinde milletçiliğin ve milli devletlerin nasıl doğduğunu ve halkçılık ile nasıl bir ilişkisi olduğunu incelemektedir. Ayrıca “kara tehlike” ve “kızıl tehlike” olarak nitelendirdiği irtica ve Bolşeviklik zihniyetlerinden vatani ve milli tehlike olarak bahsetmekte, sonrasında ise milletin ne demek olduğunu detaylıca açıklamaktadır.

“11. bölüm Garba Doğru” makalesinde medeniyet kavramına açıklık getirmekte ve ülkemizde üç medeniyet tabakasının var olduğunu belirtmektedir. Gökalp’e göre olması gereken kişinin kendini Türk milletine, İslam ümmetine ve batı medeniyetine ait hissetmesidir.

“12. bölüm Kendine Doğru” başlığını taşımaktadır. Bu bölümde Genç Kalemler ve Yeni Felsefe dergilerinde “Türkçülük”ün ne demek olduğuna dair yazdığı makaleye yer vermektedir. Memlekette var olan ümmet irfanı ile Tanzimat irfanının çatışma halinde olduğunu ve her ikisinin Türkün hayatını aksettirmediğini anlattığı bu bölümde ümmet irfanı yerine milli kültürü, Tanzimat irfanı yerine ise modern medeniyeti koyan Türkçülüğün yeni hayata nasıl uygun olduğunu ve yeni hayatı nasıl şekillendirdiğini detaylı bir şekilde açıklamaktadır.

“Kültür ve Medeniyet” başlıklı 13. bölümde kültür ve medeniyet kavramlarının tanımını, benzer ve farklı yanlarını detaylı bir şekilde anlatmaktadır. Kültürü canlı bir varlığa, medeniyeti ise bu canlıyı besleyen çevreye benzetmektedir. Kültür kavramını medeniyet ile bağlantılı olarak inceleyerek kültürü “öznel” zihniyetlerden doğan kolektif bir fenomen olarak tanımlamaktadır (Parla, 1985, s. 28).

14. ve son bölüm olan “Maarif ve Kültür” başlığı altında milli kültür ve milletlerarası medeniyetten ibaret olan maarifteki ikiliğe ve bu ikiliğin nasıl yok edilebileceğine değinmektedir. Maarifte ikilik yaratan ve düzeltilmesi zor olan örgün eğitim ile alınan yabancı fikirlerin yaygın olarak aileden ve toplumdan öğrenilen milli duygulara

zıt olmasıdır (Adanalı, 2004 s. 59). Bunun için yapılması gereken Türkcülüğü hayata geçirilmek, yani yaygın kültürü ve hür ilmi benimsemek böylece milli kültüre ve milletlerarası medeniyete yönelmektir.

Sonuç olarak 19. yüzyılın mektep-medrese ayrışması ve yabancı okullar meselesi dönemin pek çok düşünürü gibi Gökalp tarafından da incelenmiş ve bir yönüyle sosyolojiye dokunulmuştur (Toprak, 2009, s. 310). Eğitim alanındaki bu tartışmalar zamanla modern Türk eğitim felsefesinin öncü fikirlerini türetmiş ve Cumhuriyet dönemi eğitim anlayışının ve kurumlarının şekillenmesinde etkili olmuştur (Kenan, 2013, s. 16). Gökalp'in farklı dergilerde eğitim ile ilgili konular üzerine yayımlanan makalelerinin bir araya toplandığı *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri 1* adlı eserin ortaya koyduğu temel düşünce, dönem Türkiye'sinin eğitim ve bilim sorunları, ülkenin medeniyet açısından batılılaşması ama aynı zamanda millîlik ve Türklüğün korunarak "millî terbiye"nin benimsenmesi olarak ifade edilebilir. Bu kitap özellikle dönemin ruhunu yansıttığı için Türk eğitim tarihi, eğitim felsefesi ve sosyolojisi alanlarında önemli görülmektedir. Berkes'e göre (1985, s. 200) Gökalp, sistemli bir düşünce geliştirerek ve dönemin siyasi liderleri ile birlikte hareket ederek fikirlerini eyleme dönüştürebilen çok etkili bir düşünce adamıdır. Bu görüşten de hareketle günümüz eğitim anlayışının ve sisteminin temellerinin atıldığı 20. yy.'ın başarısını doğru okuyabilmek için Gökalp'in *Terbiye'nin Sosyal ve Kültürel Temelleri 1* kitabı önemli bir referans kitabı niteliğindedir denilebilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu çalışma etik kurul iznine gerekli olmayan makaleler kategorisinde yer almaktadır.

KAYNAKLAR

- Adanalı, A. H. (2004). Ziya Gökalp'in eğitim felsefesi ve yüksek eğitim hakkındaki görüşleri, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 45(1), 57-70.
- Berkes, N. (1985). *Felsefe ve Toplum Bilim Yazıları*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Gökalp, Z. (1992). *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri*. R. Kardaş (Ed.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Nomer, N. (2017). Ziya Gökalp's idea of cultural hybridity, *British Journal of Middle Eastern Studies*, 44(3), 408-428.
- Kenan, S. (2013). Türk Eğitim Düşüncesi ve Deneyiminin Dönüm Noktaları Üzerine Bir Çözümleme, *Osmanlı Araştırmaları / The Journal of Ottoman Studies*, 41, 1-31.
- Parla, T. (1985). *The Social and Political Thought of Ziya Gökalp*. Leiden: Brill.
- Safarian, A. (2004). Ziya Gökalp on National Education, *Iran & the Caucasus*, 8(2), 219-229.
- Tokluoğlu, C. (2012). Ziya Gökalp: Turancılıktan Türkcülüğe. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 28(84), 104-143.
- Toprak, Z. (2009). *Osmanlı'da Toplum Biliminin Doğuşu*. M. Gültekinil ve T. Bora (Ed.), Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 1: Tanzimat ve Meşrutiyet'in Birikimi (s. 310-327) içinde. İstanbul: İletişim Yayınları.

Bağımsız Anaokullarında Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile İş Performansları Arasındaki İlişki

Sevil YAVUZKILIÇ¹

Öz: Çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş performansları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2019 yılı Denizli iline bağlı Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapmakta olan 343 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada 241 okul öncesi öğretmeninden toplanan veriler kullanılmıştır. Çalışmada normal dağılım gösteren verilerde parametrik, normal dağılım göstermeyen veriler için nonparametrik testler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin ahlaki ve çıkarıcı bağlılık alt boyutları çok yüksek, zoraki bağlılık alt boyutu çok düşük düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin iş performansı algılarının çok yüksek olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre, örgütsel bağlılık alt boyutlarında ve iş performanslarında medeni durum, yaş, mesleki kıdem, sendika üyeliği, okul mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Çocuk sayısı değişkeninde ise sadece çıkarıcı bağlılık alt boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çıkarıcı bağlılık alt boyutu düzeyleri iş performansı algılarının oluşmasında %8'lik bir etkiye sahiptir. Ahlaki bağlılık alt boyutu düzeylerinde ise iş performansı algılarının oluşmasında %13'lük bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin iş performansı algılarını olumsuz yönde etkileyecek çeşitli faktörler üzerinde çalışmalar yapılarak gerekli önlemler alınabilir.

Anahtar kelimeler: Anaokulu, İş performansı, Öğretmen, Örgütsel bağlılık

The Relationship Between Organizational Commitment and Job Performance of Preschool Teachers Working in Independent Kindergartens

Abstract: The aim of the study is to reveal the relationship between preschool teachers' organizational commitment and job performance. Relational scanning model was used in the study. The population of the research consists of 343 preschool teachers working in Pamukkale and Merkezefendi districts of Denizli province. Data collected from 241 preschool teachers were used in the study. In the study, parametric tests were used for the data showing normal distribution, and nonparametric tests were used for those that did not show normal distribution. As a result of the study, among the organizational commitment sub-dimensions of the preschool teachers, their moral and self-seeking commitment is very high and their coercive commitment is very low. It has been observed that teachers' job performance perceptions are very high. According to the perceptions of pre-school teachers, there was no significant difference in organizational commitment sub-dimensions and job performances according to marital status, age, professional seniority, union membership, and school professional seniority variables. In the number of children variable, a significant difference emerged only in the sub-dimension of self-interested commitment. The sub-dimension of self-interested commitment of preschool teachers has an 8% effect on the formation of job performance perceptions. In the moral commitment sub-dimension levels, it has been revealed that it has a 13% effect on the formation of job performance perceptions. Necessary precautions can be taken by carrying out studies on various factors that will negatively affect pre-school teachers' job performance perceptions.

Key Words: Kindergarten, Work performance, Teacher, Organizational commitment.

Geliş Tarihi: 30.11.2020

Kabul Tarihi: 25.05.2021

Yayın Tarihi: 29.06.2021

¹ Bilim Uzmanı, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, sevilyk1983@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8864-2398

GİRİŞ

Bağımsız anaokulu; 36-72 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan okullardır (MEB, 2012). Bu okullar kendi bünyelerinde eğitimlerine devam etmektedirler. Okul öncesi öğretmeni; ilkokul çağına gelmemiş çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden sağlıklı bir biçimde gelişmesi için eğitim veren öğretmenlerdir. Örgütlerin başarması gereken rollerinin giderek önem kazanması sonucunda örgütlerde tüm çalışanların verim elde edebilmesi için belli bir standardın üzerinde performans göstermeleri gerekmektedir (Okka, 2008). Performans, bireyin topluluğun ya da kurumların bir işi başarabilmek amacıyla harcadığı gayret ve başarıda üzerine düşen görevi etkili ve yeterli bir biçimde yerine getirmesidir (Şahin, 2019). Örgüt çalışanlarının görevlerini başarıyla yerine getirmeleri iş performanslarının yükselmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

İş performansı, bir işi yapabilme, yetenek, başarmak, bir işi sonuçlandırabilmek bireyin üstüne düşen sorumluluğun etkin bir şekilde yerine getirilmesi olarak ifade edilebilir (Demirok, 2018). İş performansı bireyin bilgi, beceri ve gayretine bunun yanında örgütün bu durumu destekleyecek ortam ve koşulları sağlamasına bağlıdır. Çalışanın işini olumlu yönde etkileyecek tutum ve davranışlarda bulunması olarak ifade edilebilir (Akbarova, 2019). İş performansı, çalışanlar yanında örgütler ve yönetimler açısından da dikkate değer bir kavramdır. Örgütler, çalışanların algılanan iş performanslarının düşük ya da yüksek olmasından etkilenebilmektedir. Çalışanların iş performanslarını yükseltmede yöneticiler gayret göstermelidir (Camcı, 2013). Yöneticiler, çalışanlarla birlikte planlar yapar ve amaçları ortak bir şekilde belirleyip yerine getirirler. Çalışanlar, örgütün değerlerini benimseyip kendilerini geliştirmek için yeteneklerini sergilerler. Çalışan kuruma gösterdiği katkıyı iş performansı sonucunda görür ve psikolojik olarak doyuma ulaşır (İslamoğlu, 2018). İş performansının artırılmasında yöneticilerin çalışanların kararlarını dikkate alarak ortak karar birliği çerçevesinde birlikte çalışmalar yapabilirler.

Örgütsel bağlılıkla ilgili birçok araştırma olmasına karşılık örgütsel bağlılığın anlamına yönelik olarak ortak bir tanım bulunmamaktadır (Bakan, 2018). Örgütsel bağlılık literatürde yer alan farklı tanımların bulunduğu üç temel faktörü kapsamaktadır. Bunlar; örgütün amaç ve değerlerini kabullenerek güçlü bir inanç duymak, örgüt için çaba harcamaya gönüllü olmak ve örgüt üyeliğini sürdürmede güçlü bir istek içinde olmaktır (Güney, 2017). Örgütsel bağlılık, örgüt üyeliğinde varlığını devam ettirmede yoğun bir şekilde istek içinde olma, örgütün faydası için gereğinden fazla çaba gösterme örgütün amaçlarına ve değerlerine inanmaktır (Luthans, 1995). Bu faktörlerin örgütsel bağlılığı oluşturmada etkili olacağı ileri sürülebilir. Örgütsel bağlılığın çalışanların gönüllü bir biçimde örgütte kalmaya istekli olarak örgütle özdeşim kurmaları sonucunda örgütsel başarıyı elde etmede gayret göstermeleri gerektiği söylenebilir. Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler; kişisel faktörler; yaş, kıdem, cinsiyet, medeni durum gibi açıklanabilmektedir (Balay, 2014). Örgütsel faktörler; işin niteliği ve önemi, örgüt kültürü, örgütsel adalet, takım çalışması, iletişim, yönetim ve liderlik, rolün belirsizliği ve rol çatışması gibi faktörler sayılabilmektedir (Aka, 2017; Bakan, 2018; Camcı, 2013). Örgüt dışı faktörler; profesyonellik, ülkenin sosyo-ekonomik durumu, işsizlik oranı gibi faktörleri kapsamaktadır (Bakan, 2018; Seçer, 2009; Saylan, 2019). Çalışanlar açısından örgütlerde düşük, ılımlı ve yüksek örgütsel bağlılık sonuçları meydana gelmektedir (Balay, 2014). Örgütlerin başarısında en çok istenilen bağlılığın yüksek örgütsel bağlılık olduğu ileri sürülebilir. Yüksek düzeyde örgütsel bağlılık düzeyine sahip olan kurumların varlığının uzun süreli olacağı düşünülebilir.

Çalışanların örgütte iş performansları ile örgütsel bağlılıkları yüksek düzeyde olduğunda örgütte üyeliklerini devam ettirme arzularının daha güçlü olacağı ileri sürülebilir. Eğitim örgütlerinde de öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile iş performanslarının örgüt üyeliklerini sürdürmede etkili faktörler olacağı ileri sürülebilir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı iş performanslarının etkisi bakımından oldukça önemlidir (Day ve ark., 2005). Örgütsel bağlılığı düşük düzeyde olan öğretmenler öğrencilerin istenmeyen davranışlar geliştirmesine neden olabilir. İstenmeyen davranışların olması öğretmenlerin iş performanslarının düşürebilir. Bunun yanında yöneticilerin öğretmenlerin iş performanslarına gereken önemi vererek adil bir biçimde değerlendirmede bulunması öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının iş performansları ile ilişkisini pozitif yönde etkileyeceği söylenebilir. Örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanların daha istekli bir biçimde işlerini başarıyla yerine getirdikleri yöneticileri ve iş arkadaşlarıyla olumlu ilişki kuracakları öngörülmektedir. Örgütsel bağlılığı düşük olan çalışanlar gönülsüz bir biçimde gayret göstermeden davranış ortaya koyacaktır. Sonuç olarak verimsiz bir iş performansı sergileyecekleri beklenmektedir (Ertan ve Ağca, 2008). Örgütsel bağlılık ve iş performansıyla ilgili yapılan çalışmalarda bazı araştırmalar örgütsel bağlılık ile iş performansı arasında bağlılığın olmadığını göstermektedir. Bazı çalışmalarda örgütsel bağlılığın şartlara göre değiştiği ve çok az olduğu yönünde bazılarında da çalışanların örgüt amaçları etrafında örgütsel bağlılıklarının artacağı ve iş performansına etkisinin olumlu yönde olacağını

ortaya çıkarmaktadır (Kafdağlı, 2007). Sonuç olarak iş performansı ile örgütsel bağlılık arasında bir ilişkinin varlığı söylenebilir. Bağlılık güçlü olduğunda çalışanlar daha istekli ve verimli bir biçimde çalışabilecek ve yüksek bir performans ortaya çıkabilecektir. Literatürde eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılıkla ilgili birçok araştırma yapıldığı söylenebilir. Örneğin, okul yöneticilerinde örgütsel bağlılıkla ilgili olarak iş doyumu (Izgar, 2008), okul kültürü (Sezgin, 2010), akademik iyimserlik ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (Çoban ve Demirtaş, 2011), öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılığı (Gök, 2018) araştırmalar yapmışlardır. İş performansı ile örgütsel bağlılık ilişkisini gösteren çalışmalar mevcuttur. Bunlar; Weiner ve Vardi (1980), yaptıkları araştırmada örgütsel bağlılığın iş performansı ile ilişkisinin açık olmadığını ortaya koymuşlardır. Randall (1987) yüksek düzeyde örgütsel bağlılığın yüksek düzeyde iş performansına sebep olduğunu incelemiştir. Mayer ve Schoorman (1992), çalışmayı örgütsel bağlılık ile çalışanın iş performansı üzerinde yapmışlardır. Wright (1997) yapmış olduğu araştırmada örgütsel bağlılık artarken çalışanın iş performansı azalmış, çalışanın iş performansı artarken örgütsel bağlılığın azaldığını ifade etmiştir. Chen ve Francesco (2003), çalışmasında yöneticilerin çalışanın örgütüne olan bağlılığını anlama ve yönetme yoluyla çalışanın iş performansını artırabileceğini belirtmişlerdir. Çalışanların örgütsel bağlılık, iş motivasyonu ve iş performansı düzeyleri ile aralarındaki ilişkiler ele alınmıştır (Ertan, 2008). Khan ve ark. (2010) çalışmasında örgütsel bağlılık ile çalışanların iş performansı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Camcı (2013) araştırmasında işletmelerde çalışanların örgütsel bağlılıkları ile iş performansı arasındaki ilişkiyi ortaya konulmuştur. Memari ve ark. (2013) yaptıkları araştırmada çalışanın iş performansının örgütsel bağlılığın belirleyicisi olarak meydana geldiğini incelemişlerdir. Bakırcı (2016), çalışmasında örgütsel bağlılık ile çalışanın iş performansı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Zefeiti ve Mohamad (2017) yaptıkları çalışmada örgütsel bağlılığın tüm boyutlarının çalışanların iş performansının boyutları olan bağlamsal ve görev performansı üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Eğitim örgütlerinde okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının iş performansı ile ilişkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmanın başka araştırmalara yeni bir boyut kazandırabileceği ve okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve iş performanslarının düzeyine dikkat çekerek literatüre katkıda bulunabileceği beklenmektedir.

Amaç

Araştırmanın genel amacı Denizli ili merkez ilçelerinin resmi anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş performansı algıları ilişkisinin ortaya çıkarılmasıdır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları (alt boyutlarına göre) ve algılanan iş performanslarının düzeyi nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları (alt boyutları) ile iş performanslarına ilişkin görüşleri kişisel değişkenlerine (öğretmenin medeni durumu, öğretmenin yaşı, öğretmenin çocuk sayısı, öğretmenin mesleki kıdem yılı, öğretmenin okuldaki mesleki kıdemi, öğretmenin sendikalara üyeliği) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları (alt boyutları) iş performanslarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Örgütsel bağlılık ile iş performansı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olan bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırma modelidir (Karasar, 2018).

Evren ve Örneklem

Araştırma, Denizli ilinin Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde çalışmakta olan resmi anaokullarını kapsamaktadır. Bu kapsamda araştırmanın evrenini 2019-2020 Eğitim- öğretim yılında Pamukkale ilçesinde 163 ve Merkezefendi ilçesinde 180 olmak üzere 343 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem büyüklüğünün ortaya çıkarılmasında aşağıda yazılı olan formül göz önünde bulundurularak örneklem ortaya çıkarılmıştır (Balcı, 2018).

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2} \cdot \frac{1}{1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}$$

Örneklem büyüklüğünün ortaya çıkarılmasında %95 güvenilirlik ve %95 geçerlilik oranı için en az olması gereken örneklem büyüklüğü 181 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada yaşanabilecek bazı aksaklıklar göz önüne alınarak örneklem sayısı belirlenen sınırın üzerinde tutulmuş ve 241 öğretmenden veri toplanmıştır.

Araştırmada yer alan katılımcıların yaş, medeni durum, kıdem, okuldaki mesleki kıdem, sendika, çocuk sayısına ait katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	n	Yüzdeler (%)
Yaş	23-32	45	18.7
	33-42	150	62.2
	43 ve daha fazla	46	19.1
Medeni Durum	Evli	196	81.3
	Bekar	45	18.7
Kıdem	1-10 yıl	101	41.9
	11-20 yıl	103	42.7
	21 ve üzeri yıl	37	15.4
Okuldaki Mesleki Kıdem	1-4 yıl	122	50.6
	5-8 yıl	70	29.0
Sendika	9 ve üzeri yıl	49	20.4
	Evet	135	56.0
Çocuk Sayısı	Hayır	106	44.0
	Yok	46	19.1
Toplam	1	50	20.7
	2 ve daha fazla	145	60.2
		241	100

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde katılımcıların 45’i (%18,7) 23-32 yaş, 46’sı (%19,1) 43 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların 196’sı (%81,3) evli olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların kıdemi 1103’ü (%42,7) 11-20 yıl, 37’si (%15,4) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların 122’si (%50,6) 1-4 yıl, 49’u (%20,3) 9 ve üzeri okul mesleki kıdem yılına sahip oldukları bulunmuştur. Katılımcıların 135’inin (%56,0) herhangi bir sendikaya üye olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların 46’sı (%19,1) çocuğu yoktur 145’inin (%60,2) iki ve daha fazla sayıda çocuklarının olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamada kullanılan veri toplama araçları “Kişisel Bilgi Formu”, “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve “İş görenlerin İş Performansı Ölçeği” dir. Veri toplama araçlarıyla ilgili olarak temel bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen formda okul öncesi öğretmenleriyle ilgili yaş, medeni durum, kıdem yılı, okuldaki mesleki kıdem yılı, sendika üyeliği, çocuk sayısını kapsayan bilgiler yer almaktadır. Kişisel bilgi formunun amacı, öğretmenler hakkında betimleyici bilgi sağlamaktır. Bu formla elde edilen bilgilerin sonucunun öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile iş performansları arasındaki görüşlerinde anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılacaktır.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Penley ve Gould (1988) tarafından geliştirilen Ergün ve Çelik (2019) tarafından Türkçe’ye uyarlanması ve geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan 15 maddelik likert tipi bir ölçme aracıdır. Örgütsel Bağlılık Ölçeği; zoraki, çıkarıcı ve ahlaki bağlılık olmak üzere üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Her boyut beşer maddeden oluşmaktadır. Ölçek toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “(1) Hiç katılmıyorum (1.00-1.79), (2) Az katılıyorum (1.80- 2.59), (3) Orta düzeyde katılıyorum (2.60-3.39), (4) Büyük oranda katılıyorum (3,40-4.19), (5) Tamamen katılıyorum (4.20-5.00)” biçiminde Türkçe uyarlaması beşli likert tipi olarak derecelendirilmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı “ahlaki bağlılık” alt boyutu için .94, “çıkarcı bağlılık” alt boyutu için .93, “zoraki bağlılık” alt boyutunda güvenilirlik katsayısı ise .92 olarak bulunmuştur (Ergün ve Çelik, 2019). Çalışmada

güvenirlik katsayıları ahlaki bağlılıkta .67, çıkarıcı bağlılıkta .65, zoraki bağlılık alt boyutu için .62 tespit edilmiştir. Alpar (2017)'ye göre Cronbach Alpha değerleri 0.60 ile 0.80 değerleri arasında yer aldığına oldukça güvenilirdir. Bu çalışmada zoraki, çıkarıcı ve ahlaki bağlılık alt boyutlarının “oldukça güvenilir” olduğu söylenebilir. Ölçekte tersten kodlanan madde bulunmamaktadır. Tüm maddelerden toplam puan alınamamaktadır.

İş Performansı Ölçeği

İş Performansı Ölçeği; İşgörenlerin İş Performansı Ölçeği, Wong ve Low (2000) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması ve geçerlik-güvenirlik çalışması Gürbüz ve Yüksel (2008) tarafından yapılan İşgörenlerin İş Performansı, İş Tatmini ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği'nin 13 maddelik İş Performansı alt ölçeğidir. Ölçek tek boyutlu ve beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek, “(1) Hiç Katılmıyorum (1.00-1.79), (2) Az katılıyorum (1.80-2.59), (3) Orta düzeyde katılıyorum (2.60-3.39), (4) Büyük oranda katılıyorum (4.00-4.19) ve (5) Tamamen katılıyorum (4.20-5.00)” şeklinde beşli likert tipi ölçek formatına uygun bir biçimde hazırlanmıştır. Burada sözü edilen performans bireylerin kendi performanslarıyla ilgili algıladıkları performanstır. Croanbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı.93'dür. Çalışmada güvenilirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Ölçekte tersten kodlanan madde yer almamaktadır. Ölçekten alınan puanın artması algılanan performansın arttığı biçiminde değerlendirilmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada verilerin toplanmasında Denizli Valiliği Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacı tarafından Denizli merkez ilçeleri olan Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde çalışan bağımsız okul öncesi öğretmenlerinin okullarına gidilerek toplanmıştır. Uygulama için izin verilen mühürlü ölçekler çoğaltılarak kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine ölçeklerden toplanacak bilgilerin bilimsel araştırmada kullanılacağı ifade edilmiş, gönüllü öğretmenlerin ölçeği cevaplamaları istenmiştir. Ölçekler, anaokullarındaki öğretmenlere okul bitiş zamanlarında 15 dakikalık süreler içerisinde uygulanmış ve öğretmenlerden toplanmıştır.

Ölçeklerden toplanan verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını ortaya çıkarmak için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ile basıklık değerleri -2 ile +2 aralığında yer aldığına veriler normal dağılım için kabul edilebilir bir durumdur (George ve Mallery, 2010). Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin çıkarıcı ve ahlaki bağlılık alt boyutlarına ve İş Performansı Ölçeğine verilen cevaplara ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arsında bulunduğu görülmüştür. Ancak zoraki bağlılık alt boyutu değeri -2 ile +2 arasında yer almadığı için normal dağılım göstermemektedir. Buna göre grup ortalamalarının karşılaştırılmasında parametrik testlerde iki kategorili değişkenlerde t testi, nonparametrik dağılım gösterenler için Mann-Whitney U testi; üç ya da daha fazla kategorili değişkenlerde normal dağılım gösterenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), normal dağılım göstermeyenler için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında farklılaşma durumunun tespitinde Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Örgütsel bağlılık ile iş performansı ilişkisinde normal dağılım gösteren boyutlar için Pearson Korelasyon Testi ve normal dağılım göstermeyen boyut için Spearman Korelasyon Katsayısı Testi ile analiz edilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu çalışma etik kurul iznine gerekli olmayan makaleler kategorisinde yer almaktadır.

BULGULAR ve YORUM

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları (alt boyutlarına göre) ve algılanan iş performanslarının düzeyi nedir? biçiminde belirlenmiştir. Birinci alt problemi yanıtlamak için Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılığının alt boyutlarına (zoraki, çıkarıcı, ahlaki bağlılık) ve algılanan iş performansı görüşlerine ait ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Örgütsel Bağlılık Ölçeği alt boyutlarının ve İş Performansı Ölçeği'nin betimleyici analizleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2*Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutları ve İş Performansı Ölçeğine Ait Betimleyici Analizler*

Alt Boyutlar	n	\bar{X}	s	Düzye
Zoraki Bağlılık	241	1.18	0.33	Çok Düşük
Çıkarıcı Bağlılık	241	4.21	0.57	Çok Yüksek
Ahlaki Bağlılık	241	4.21	0.57	Çok Yüksek
İş Performansı	241	4.33	0.48	Çok Yüksek

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutlarından zoraki bağlılık (\bar{X} = 1.18) alt boyutu ortalamasının çok düşük, çıkarıcı bağlılık (\bar{X} = 4.21) ve ahlaki bağlılık (\bar{X} = 4.21) alt boyut ortalamalarının çok yüksek oldukları görülmektedir. İş Performansı Ölçeği'nin ortalamasının da (\bar{X} = 4.33) çok yüksek olduğu görülmüştür.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ve iş performanslarına ilişkin algılarının medeni durum, yaş, çocuk sayısı, mesleki kıdem yılı, okuldaki mesleki kıdem yılı, sendika üyeliği değişkenleri bakımından anlamlı bir fark gösterip göstermediği ortaya çıkarılmıştır. Buna ilişkin olarak okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının alt boyutlarının ve iş performanslarına ilişkin görüşlerinin medeni durumlarına göre yapılan analiz sonuçları Tablo 3 ve Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 3.*Bağımsız Anaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Alt Boyutlarına ve İş Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Medeni Durumlarına Göre t Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Medeni Durum	n	\bar{X}	s	t	p
Çıkarıcı Bağlılık	Bekar	45	3.48	0.70	1.41	0.15
	Evli	196	3.31	0.73		
Ahlaki Bağlılık	Bekar	45	4.33	0.53	1.54	0.12
	Evli	196	4.18	0.58		
İş Performansı	Bekar	45	4.42	0.57	1.27	0.20
	Evli	196	4.31	0.45		

Tablo 3'de yapılan analiz sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin çıkarıcı bağlılık [t(241)= 1.41;p>.05] ve ahlaki bağlılık [t(241)=1.54; p>.05] boyutları ve iş performansları [t(241)=1.27; p>.05] ile medeni durumları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 4.*Bağımsız Anaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Zoraki Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Medeni Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Zoraki Bağlılık	Bekar	45	128.37	5776.50	4078.50	-0.91	0.35
	Evli	196	119.31	23384.50			

Tablo 4'deki analiz sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin zoraki bağlılık [U(241)= 4078.50; p>.05] boyutu ile medeni durumları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu durumun oluşmasında evli olan öğretmenlerin sorumluluklarının çok olmasına rağmen okullarına karşı sorumluluklarını yerine getirdikleri ileri sürülebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının alt boyutlarına ve iş performanslarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılığı ortaya koymada bulunan sonuçlar Tablo 5 ve Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 5.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ile İş Performanslarının Yaşa Bağlı Analizini Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	s	F	p	Fark
Çıkarıcı Bağlılık	23-32 yaş	45	3.48	0.61	1.85	0.15	Yok
	33-42 yaş	150	3.35	0.74			
	43 ve üzeri	46	3.19	0.78			
Ahlaki Bağlılık	23-32 yaş	45	4.32	0.60	1.35	0.25	Yok
	33-42 yaş	150	4.16	0.56			
	43 ve üzeri	46	4.25	0.59			
İş Performansı	23-32 yaş	45	4.37	0.36	1.46	0.23	Yok
	33-42 yaş	150	4.36	0.47			
	43 ve üzeri	46	4.22	0.57			

Tablo 6.

Bağımsız Anaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Zoraki Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Yaşa Bağlı Kruskal- Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Yaş	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Zoraki Bağlılık	23-32 yaş	45	116.56	0.46	2	0.79
	33-42 yaş	150	121.09			
	43 ve üzeri	46	125.07			

Tablo 5 ve Tablo 6'da okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ile iş performanslarına ilişkin algıları yaş değişkenine göre $p>0.05$ manidarlık düzeyinde manidar bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin yaşlarının farklı olmasının örgütsel bağlılıklarını ve iş performanslarını etkilemeyeceği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının alt boyutlarına ve iş performanslarına ilişkin görüşlerinin çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymada analiz sonuçları Tablo 7 ve Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ile İş Performanslarının Çocuk Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Çocuk Sayısı	n	\bar{X}	s	F	p	Fark
Çıkarıcı Bağlılık	Yok	46	3.59	0.68	3.30	0.03	Yok - 2 ve üzeri
	1	50	3.34	0.62			
	2 ve üzeri	145	3.27	0.76			
Ahlaki Bağlılık	Yok	46	4.30	0.54	1.01	0.36	Yok
	1	50	4.13	0.64			
	2 ve üzeri	145	4.21	0.56			
İş Performansı	Yok	46	4.40	0.42	1.64	0.19	Yok
	1	50	4.40	0.38			
	2 ve üzeri	145	4.29	0.52			

Tablo 8.

Bağımsız Anaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Zoraki Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Çocuk Sayısına Göre Kruskal -Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Çocuk Sayısı	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Zoraki Bağlılık	Yok	46	126.07	3.08	2	0.21
	1	50	131.73			
	2 ve üzeri	145	115.69			

Tablo 7’de ANOVA testi sonucu incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ahlaki bağlılık alt boyutunda ve iş performansında çocuk sayısına göre $p>0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çıkarıcı bağlılık alt boyutunda çocuk sayısına göre $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonucunda farkın çocuğu olmayanların bağlılıkları daha yüksek olmak üzere 2 ve daha fazla çocuğu olan gruplar arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Çocuğu olmayan okul öncesi öğretmenlerinin çıkarıcı bağlılıklarının yüksek olmasında emeklilik döneminde yalnız kalabilecekleri düşüncesiyle maddi yönden kendilerini güvence altına almak isteyebilecekleri düşüncesi olduğu söylenebilir. Tablo 8’de yapılan analiz sonuçlarına f okul öncesi öğretmenlerinin zoraki bağlılık alt boyutunda çocuk sayısına göre $p>0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının alt boyutlarına ve iş performanslarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem yılı bakımından manidar bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için sonuçlar Tablo 9 ve Tablo 10’da incelenmiştir.

Tablo 9.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ile İş Performanslarının Mesleki Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem Yılı	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Çıkarıcı Bağlılık	1-10 yıl	101	3.41	0.67	2.31	0.10	Yok
	11-20 yıl	103	3.36	0.74			
	21 ve üzeri	37	3.11	0.81			
Ahlaki Bağlılık	1-10 yıl	101	4.22	0.59	0.15	0.85	Yok
	11-20 yıl	103	4.19	0.55			
	21 ve üzeri	37	4.24	0.62			
İş Performansı	1-10 yıl	101	4.31	0.48	1.80	0.16	Yok
	11-20 yıl	103	4.39	0.42			
	21 ve üzeri	37	4.23	0.61			

Tablo 10.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Zoraki Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Kruskal – Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Zoraki Bağlılık	1-10 yıl	101	120.79	1.29	2	0.52
	11-20 yıl	103	117.71			
	21 ve üzeri	37	130.72			

Tablo 9 ve Tablo 10’da yapılan analiz sonuçları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının alt boyutları ile iş performanslarına ilişkin algıları mesleki kıdem yılına göre manidar bir fark ortaya çıkarmamaktadır ($p>0.05$). Okul öncesi öğretmenlerinin bağlılıklarının ve iş performanslarının mesleki kıdeme göre farklılık göstermemesinin nedeni anaokullarının mevcut durum şartlarının elverişli olmasından kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının alt boyutlarına ve iş performanslarına ilişkin görüşlerinin okuldaki mesleki kıdem yılına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 11 ve Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ile İş Performanslarının Okuldaki Mesleki Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Okuldaki Mesleki Kıdem Yılı	n	\bar{X}	s	F	p	Fark
Çıkarıcı Bağlılık	1-4 yıl	122	3.39	0.69	0.49	0.61	Yok
	5-8 yıl	70	3.28	0.81			
	9 ve üzeri	49	3.34	0.72			
Ahlaki Bağlılık	1-4 yıl	122	4.21	0.56	0.03	0.96	Yok
	5-8 yıl	70	4.20	0.55			
	9 ve üzeri	49	4.23	0.64			
İş Performansı	1-4 yıl	122	4.36	0.43	0.75	0.47	Yok
	5-8 yıl	70	4.33	0.49			
	9 ve üzeri	49	4.26	0.57			

Tablo 12.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Zoraki Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Kruskal – Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Okuldaki Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Zoraki Bağlılık	1-4 yıl	122	122.52	0.03	2	0.98
	5-8 yıl	70	122.08			
	9 ve üzeri	49	120.66			

Tablo 11 ve Tablo 12’de yapılan analiz sonuçları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının alt boyutları ile iş performanslarına ilişkin algıları okuldaki mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Okul öncesi öğretmenlerinin anaokulunu çağındaki çocuklarla devam sınıfı oluşturup çocuklara alışmaları nedeniyle mesleki kıdemlerinde anlamlı bir farklılık gözlenmediği düşünülebilir.

Bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının alt boyutlarına ve iş performanslarına ilişkin görüşlerinin sendika üyeliği açısından farklılığı göstermek için sonuçlar Tablo 13 ve Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 13.

Bağımsız Anaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Alt Boyutlarına ve İş Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Sendika Üyeliğine Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sendika Üyeliği	n	\bar{X}	s	t	p
Çıkarıcı Bağlılık	Evet	135	3.32	0.75	-0.68	0.49
	Hayır	106	3.38	0.70		
Ahlaki Bağlılık	Evet	135	4.19	0.55	-0.44	0.65
	Hayır	106	4.23	0.60		
İş Performansı	Evet	135	4.35	0.45	0.69	0.48
	Hayır	106	4.31	0.51		

Tablo 14.

Bağımsız Anaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Zoraki Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Sendika Üyeliğine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sendika Üyeliği	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Zoraki Bağlılık	Evet	135	119.23	16095.50	6915.50	-0.52	0.60
	Hayır	106	123.26	13065.50			

Tablo 13 ve Tablo 14’de yapılan analiz sonuçlarında okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutlarının ve iş performanslarına ilişkin algıları sendika üyeliğine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları (alt boyutları) iş performanslarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklinde ortaya konulmuştur. Çalışmada zoraki bağlılık normal dağılım göstermediği için basit doğrusal regresyon analizi yapılamamaktadır. İş performansı normal dağılım gösterdiği için basit doğrusal regresyon analizi yapılmaktadır (Field, 2016). Örgütsel bağlılıktan toplam puan alınmadığı için çıkarıcı ve ahlaki bağlılık alt boyutlarında ayrı ayrı regresyon analizi yapılmıştır. Bu amaçla Tablo 15’de okul öncesi öğretmenlerinin çıkarıcı bağlılıklarının iş performansını yordama düzeyine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi verilmiştir.

Tablo 15.

Bağımsız Anaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Çıkarıcı Bağlılıklarının İş Performansını Yordama Düzeyine Ait Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Katsayılar a. Yordanan Değişken: İş Performansı					
	B	Standart Hata	β	t	p
Değişken Sabiti	3.699	0.140	-	26.467	0.00
Çıkarıcı Bağlılık	0.191	0.041	0.290	4.681	0.00
Model özeti					
R	R ²	Düzeltilmiş R ²		Düzeltilmiş Standart Hata	
.290 ^a	.084	.080		.46220	
ANOVA					
Regresyon	4.680	1	4.680	21.908	0,000 ^b
Artış	51.057	239	0.214		
Toplam	55.737	240			

Tablo 15 incelendiğinde yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çıkarıcı bağlılık alt boyutunun iş performansları üzerinde 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür ($t = 4.681$; $p < 0.05$). Bu modele göre okul öncesi öğretmenlerinin çıkarıcı bağlılık alt boyutu

algılarındaki 1 birimlik artış iş performansı algılarının puanını 0.19 birim artırmaktadır (B= 0.19). Okul öncesi öğretmenlerinin çıkarıcı bağıllık alt boyutunun iş performansı algılarının %8'lik bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur ($R^2 = 8$).

Okul öncesi öğretmenlerinin ahlaki bağıllık alt boyutunun iş performansını yordama düzeyine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.

Bağımsız Anaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Ahlaki Bağıllıklarının İş Performansını Yordama Düzeyine Ait Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Katsayılar a. Yordanan Değişken: İş Performansı					
	B	Standart Hata	β	t	p
Değişken Sabiti	3.069	0.214	-	14.370	0.00
Ahlaki Bağıllık	0.301	0.050	0.362	5.995	0.00
Model özeti					
R	R^2	Düzeltilmiş R^2		Düzeltilmiş Standart Hata	
.362 ^a	.131	.127		.45025	
ANOVA					
Regresyon	7.285	1	7.285	35.935	0,000 ^b
Artış	48.452	239	0.203		
Toplam	55.737	240			

Tablo 16'da yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin ahlaki bağıllık alt boyutunun iş performanslarının 0.05 düzeyinde anlamlı bir yordayıcılığı ortaya çıkmıştır (t =5.995; p<0.05). Öğretmenlerin ahlaki bağıllık alt boyutunun iş performansı algılarının %13'lük bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur ($R^2 = 13$). Okul öncesi öğretmenlerinin ahlaki bağıllık alt boyutunda 1 birimlik artış iş performansı düzeyi puanını 0.30 birim artırmaktadır (B= 0.30).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çıkarıcı ve ahlaki bağıllık alt boyutları çok yüksek zoraki bağıllık alt boyutu çok düşük bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin ahlaki bağıllık düzeylerinin çok yüksek çıkmasında öğretmenlerin küçük yaş grubu (3-6 yaş) ile çalışmaları ve onlara duygusal olarak bağlanmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin çıkarıcı bağıllık düzeylerinin çok yüksek çıkmasında mesleğin getirdiği emeklilik, tatil gibi avantajlarını göz önüne alarak çıkarıcı bağıllık geliştirdikleri ileri sürülebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin gönüllü bir biçimde çalışmaları zoraki bağıllıklarının çok düşük düzeyde çıkmasına ve iş performanslarının çok yüksek seviyede olmasına katkı sağladığı düşünülebilir. Ergün (2017) çalışmasında öğretmenlerin ahlaki bağıllık düzeylerinin en yüksek, en düşük ortalamasının ise zoraki bağıllık düzeyini gösterdiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Yapılan çalışma bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ahlaki bağıllık seviyelerinin çok yüksek çıkması istenilen bir sonuç olduğu söylenebilir. Ahlaki bağıllığı yüksek olan çalışan örgüt ile özdeşim kurarak örgüt üyeliğinden mutluluk hissetmektedir (Allen ve Meyer, 1991). Okul öncesi öğretmenlerinin iş performansı algıları çok yüksek çıkmıştır. Ertan (2008) ve Eskibağ (2014) araştırmalarında çalışanların iş performansı algılarının yüksek olduğunu bulmuştur. Yapılan araştırmalar, çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Araştırmanın bulgularına göre zoraki, çıkarıcı ve ahlaki bağıllıkları ile iş performansları medeni durum, yaş, çalışma yılı, okuldaki mesleki kıdem süresi, sendika üyeliği değişkenleri bakımından farklılık göstermemektedir. Çocuk sayısı değişkenine göre ahlaki ve zoraki bağıllık ile iş performansı anlamlı bir farklılık göstermemiştir ancak çıkarıcı bağıllık düzeyinde çocuğu olmayanların daha yüksek olmak üzere iki ve üzeri çocuğu olanlar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmıştır. Özkan (2008) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyet, yaş değişkenlerine göre duygusal, normatif ve zorunlu bağıllık boyutlarında farklılık tespit edilmemiştir. Eskibağ (2014) çalışmasında öğretmenlerin çocuk sayısı, kıdem yılı ile uyum, özdeşleşme, içselleştirme alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Dertlioğlu (2016) örgütsel bağıllık tek boyutu ile çalışanların mesleki kıdemleri arasında farklılık gözlemlenmemiştir. Uğraşoğlu ve Çağanağa (2017) araştırmasında öğretmenlerin okuldaki mesleki kıdemi ile duygusal, devam, normatif bağıllıklarında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Camcı (2013) ve Budak (2009) çalışmalarında çalışanların medeni durumlarına göre duygusal, normatif ve devam bağıllıkları farklılık

göstermemiştir. Bayrak (2017), Nacar ve Demirtaş (2017), Demirkol (2014), Taşkın ve Dilek (2010) araştırmalarında yaş gruplarına göre duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılığın anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirtilmiştir. İmamoğlu (2011) çalışmasında öğretmenlerin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında buldukları okulda hizmet süreleri değişkenine göre uyum ve içselleştirme boyutlarının farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen (2010) araştırmasında öğretmenlerin sendika üyeliği değişkenlerine göre duygusal, devam ve normatif bağlılıkları farklılık göstermemektedir. Yapılan çalışmalar bu çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Ancak Durna ve Eren (2005) araştırmasında çalışanların yaşları, medeni durumları, kıdemleri ile duygusal ve normatif bağlılıkları bakımından ilişki gözlemlenmiştir. Çoban (2015) araştırmasında devam bağlılığının yaşa göre farklılaşmadığını, öğretmenlerin yaş grupları açısından duygusal, normatif ve örgütsel bağlılıklarının anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Demirtaş (2010), Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen (2010) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki kıdem yılı ile duygusal, devam ve normatif bağlılıkları farklılık göstermiştir. Aşkun (2018) ve Camcı (2013) araştırmalarında çalışanların medeni durumlarına göre iş performansı düzeyleri farklılık ortaya çıkarmamıştır. Yine Camcı (2013) araştırmasında çalışanların herhangi bir yaş grubuyla iş performansı arasında bir farklılık bulunmamıştır. Eskibağ (2014) araştırmasında öğretmenlerin yaşları ve çocuk sayısı ile iş performansları arasında manidar bir farklılık gözlemlenmemiştir. Yapılan çalışmalar bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ancak Özkan (2017) çalışmasında 41-45 yaş aralığında olan çalışanların iş performansını, yaşı 31-35 aralığında olan çalışanların iş performansından yüksek ve anlamlı ortaya çıkmıştır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çıkarıcı ve ahlaki bağlılık boyutlarının iş performansının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Ertan (2008) araştırmasında duygusal bağlılık boyutunun görev performansında anlamlı bir etkisinin olduğu ortaya çıkarmıştır. Koçak(2017) araştırmasında çalışanların duygusal ve normatif bağlılıkları ile iş performansları üzerinde anlamlı etkilerinin olduğunu bulmuştur. Ertan ve Koçak'ın çalışması yapılan çalışmayı desteklemektedir. Yine Doğan ve Çelik (2019) öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının iş performansını yordadığı sonucunu tespit etmişlerdir. Kılıç (2019) çalışmasında okullardaki örgütsel bağlılığın öğretmenlerin iş performansını olumlu yönde ve anlamlı bir biçimde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Erdem, Gökmen ve Türen (2016) araştırmasında çalışanların örgütsel bağlılığının iş performansı üzerinde anlamlı ve pozitif yönlü bir etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Kim ve Brymer (2011) araştırmasında yüksek düzeyde örgütsel bağlılığa sahip olan çalışanların iş performanslarını yükselttiğini tespit etmiştir. Sığırı (2017) çalışmasında örgütsel bağlılık duygusunun iş performansını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Yapılan çalışmaların bu çalışmayı desteklediği ileri sürülebilir.

Öneriler

1. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ahlaki bağlılıkları çok yüksek, zoraki bağlılıkları çok düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin ahlaki bağlılıklarının yüksek olmasının istenilen bir durum olduğu söylenebilir. Ahlaki bağlılık yüksek olduğunda öğretmen örgütünde sorumluluk ve işbirliği içinde çalışmaktan mutluluk duyacağı ve çalışmaktan verimli sonuçlar elde edebileceği ileri sürülebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin iş performansı algıları yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin iş performansı algıları yüksek olsa da iş performansında kişinin içinde bulunduğu koşullara göre farklılık ortaya çıkarabilir. Dolayısıyla okul yöneticileri öğretmenlerin bireysel farklılıklarını göz önünde tutarak öğretmenlerine karşı güdüleyici hareketleri artırarak okullarda olumlu bir örgütsel iklim ortamı yaratabilmeli onların ilgileri yönünde çeşitli görevler verebilmelidir.
2. Araştırmanın sonuçlarında okul öncesi öğretmenlerinin iş performansında çıkarıcı ve ahlaki bağlılık boyutları sınırlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bu çalışmayı destekleyecek nitel ve karma yöntem araştırmaları yapılarak öğretmenlerin iş performanslarını etkileyen başka faktörler (örgütsel güven, iş doyumu, örgütsel stres, örgütsel destek algısı...) üzerinde araştırmalar yapılabilir. Böylece daha etkili ve verimli sonuçlar elde edilebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin ahlaki bağlılıkları ile iş performansları arasında orta düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, okul idaresinin ve okul personelinin birbirleriyle yakınlaşmasını, iletişimini sağlamak ve ahlaki bağlılık ile iş performansı ilişkisini artırmak için çeşitli okul içi ve dışı organizasyonlar yapılabilir. Mesleğe yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitim ve oryantasyon eğitimi verilebilir. Bunun yanında yöneticilere de gerekli kurs, seminerler ve sempozyumlar düzenlenerek öğretmenler arası farklılıkları etkili bir biçimde yönetmeleri sağlanabilir. Böylece öğretmenlerin örgütsel uyumlarının ve örgüt ile bütünleşmelerinin daha kolay olacağı düşünülebilir.

Teşekkür ve Yazar Katılım Oranı

Teşekkür (Acknowledgement): Makaleyi yazmamda katkıda bulunan kıymetli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Kazım ÇELİK'e teşekkürlerimi sunarım.

KAYNAKLAR

- Aka, B. (2017). Kamu ve özel sektörde çalışan yöneticilerin kuşak farklılıkları ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: İzmir ilinde bir araştırma. (Yayınlanmamış doktora Tezi), İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Akbarova, L. (2019). İş-yaşam dengesi ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bir araştırma, (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1991). A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment, *Human Resource Management Review*, Vol:1, 61.
- Alpar, R. (2017). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Yöntemler*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Aşkun, V. (2018). İş performansının kişilik özellikleri ve demografik değişkenlere göre incelenmesi, (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Bakan, İ. (2018). *Örgütsel Stratejilerin Temeli Örgütsel Bağlılık Kavram, Kuram, Sebebi ve Sonuçları*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bakırcı, B. (2016). Konaklama işletmelerinde çalışanların örgütsel bağlılığının işgören performansı üzerindeki etkileri, (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayrak, Ö. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları, (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Budak, T. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (Kocaeli ili örneği), (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Camcı, V. (2013). Çalışanların örgüte bağlılıkları ile iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bankacılık sektöründe bir uygulama, (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Chen, Z. X., & Francesco, A. M. (2003). The relationship between the three components of commitment and employee performance in China. *School of Business Hong Kong Baptist University, Kowloon Tong, Hong Kong*.
- Çoban, T. (2015). Okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerinin incelenmesi, (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi), Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(3), 317-348.
- Day, C., Elliot, B. & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21 (5), 563-577.
- Demirkol, Y. A. (2014). Eğitim kurumlarında örgütsel bağlılık: Meslek yüksekokulları üzerine bir araştırma, *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(1), 1-12.
- Demirok, A. (2018). Örgütsel sinizm ve iş performansı arasındaki ilişki: Diyarbakır'da çalışan kadrolu ve sözleşmeli personel örneği, (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi), Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, H. (2010). Dershane öğretmenlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 177-206.
- Doğan, H., & Çelik, K. (2019). Okul yöneticilerinin gücü kullanma stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş performansları ile ilişkisi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44(198), 37-55.
- Durna, U., & Eren, V. (2005). "Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık", *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (2), 210-219.
- Erdem, H., Gökmen, Y., & Türen, U. (2016). Psikolojik güçlendirme boyutlarının iş performansı üzerine etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü: Görgül bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 17(2), 161-176.
- Ergün, H. (2017). Örgütsel muhalefete etki eden başlatıcı ve aracı değişkenler. (Yayınlanmamış doktora Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Ergün, H., & Çelik, K. (2019). Örgütsel bağlılık ölçeği türkçe uyarlaması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 113-121.
- Ertan, H., & Ağca, V. (2008). Çalışanların örgütsel bağlılıklarının demografik özelliklerine bağlı olarak değişmesi: Antalya'da beş yıldızlı otellerde bir inceleme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 22.
- Ertan, H. (2008). Örgütsel bağlılık, iş motivasyonu ve iş performansı arasındaki ilişki: Antalya'da beş yıldızlı otel işletmelerinde bir inceleme. (Yayınlanmamış doktora Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Eskibağ, Ş. (2014). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumları ile mesleki performans arasındaki ilişki, (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Field, A. (2016). *Discovering Statistics Using Spss*. Sage Publications: Singapore.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference. 17.0 Update*. Boston: Pearson.
- Gök, S. G. (2018). Farklı inançlara sahip çalışanlar açısından çalışma ahlaki değerlerinin iş performansı üzerindeki etkisi, (Yayınlanmamış doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güney, S. (2017). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürbüz, S., & Yüksel, M.(2008), "Çalışma ortamında duygusal zeka: İş performansı, İş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi", *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (2), 174-190.
- Izgar, H. (2008). Okul yöneticilerinde iş doyumunu ile örgütsel bağlılık. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı: 25, 317-334.
- İmamoğlu, G. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki, (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İslamoğlu, S. (2018). Hemşirelerin örgütsel bağlılıklarının iş performansı üzerine etkisi, (Yüksek lisans tezi), İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kafdağlı, T. (2007). Çalışanların örgüte bağlılıkları ile iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir uygulama, (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler*. Ankara: Nobel Kitabevi.
- Khan M., R., Ziauddin, Jam, F. A., & Ramay, M. I. (2010). The impacts of organizational commitment on employee job performance. *European Journal of Social Sciences*, 15(3), 292-298.
- Kılıç, M. Y. (2019). Okullarda yöneticinin sağladığı etik iklimin, örgütsel bağlılık ve öğretmen performansına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 807-836.
- Kim, W.G., & Brymer, R. A. (2011). The effect of ethical leadership on manager job satisfaction, commitment, behavioral outcomes and firm performance. *International Journal of Hospitality Management*, 30, 1020-1026.
- Koçak, H. (2017). İşletmelerde örgütsel bağlılık kavramı ve iş performansı üzerindeki etkileri, (Yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E., & Tanrıoğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. S. 28, 101-115.
- Luthans, F. (1995). *Organizational behavior*. New York: Mc Graw Hill Book Companies.
- Mayer, R.C., & Schoorman, F. D. (1992). "Predicting participation and production outcomes through a two dimensional model of organizational commitment", *Academy Of Management Journal*, 3, 371-684.
- Meb (2012). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.
- Memari N., Mahdieh, O., & Marnai A. B. (2013). The impact of organizational commitment on employee job performance. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research In Business* September, 5(5), 164-171.
- Nacar, D., & Demirtaş, Z. (2017). Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 9, 547-558.
- Okka, Ömer Faruk. (2008). Bireysel performansa dayalı ücret ve verimlilik: Bankacılık sektöründe bir uygulama, (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özkan, V. (2008). İlköğretim okulunda görevli sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre örgütsel bağlılık düzeyleri. (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Özkan, C. (2017). İşin anlamlılığının iş performansı ve sapma davranışına etkisi: Mersin ilinde yapılan bir araştırma, (Yayınlanmamış doktora Tezi), Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Penley, L. E., & Gould, S. (1988). Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 9(1), 43–59.
- Randall, D. M. (1987). Commitment and organization: The organization man revisited. *Academy of Management Review*, 12, 1: 460-471.
- Saylan, E. (2019). Örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişki: Elazığ il özel idaresi örneği, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Seçer, Ş. (2009). Mesleki yaşam modelinin oluşturulması ve mesleki analizlerde kullanımı. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 35-56.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Gazi Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 142-159.
- Sığırı, Ü. (2007). İşgörenlerin örgütsel bağlılıklarının Meyer ve Allen tipolojisiyle analizi: Kamu ve özel sektörde karşılaştırmalı bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 261-278.
- Şahin, Y. (2019). Kamu çalışanlarında performans değerlendirmesi ve performans değerlendirmenin iş tatmini ile ilişkisi, (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi), Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Taşkın, F., & Dilek, R. (2010). Örgütsel güven ve örgütsel bağlılık üzerine bir alan araştırması, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 37-46.
- Uğraşoğlu, İ. K., & Çağanağa, Ç. K. (2017). Öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*. 6(4). 10.
- Weiner, Y., & Vardi, Y. (1980). "Relationships between job, organization and work outcomes: An Integrative Approach", *Organizational Behavior and Human Performance*, cilt 26, s..81-96.
- Wong, C.S., & Law, K.S. (2000). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Wright, D.L. (1997). "The effect of organizational and Individual learning on job satisfaction and organizational commitment", Doctoral Thesis, ABD, College of Administration and Business Louisiana Tech University.
- Zefeiti S. M. B. A., & Mohamad N. A. (2017). The influence of organizational commitment on omani public employees' Work Performance. *International Review of Management and Marketing*, 7(2), 151-160.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi Bağlamında Çocuk Edebiyatı: Dağdaki Kaynak Romanı Örneği

İrem NAMLI ALTINTAŞ¹

Dilek ÜNVEREN TÜZÜN²

Öz: Çocuk, tüm yasaların üzerinde ve toplumun geleceğinin belirleyicisidir. Dolayısıyla çocuk haklarının öğretilmesi yalnızca onun değil tüm toplumun yararına. Bu çalışmanın amacı çocuk romanlarının çocuk haklarının öğretiminde nasıl bir rol üstlendiğinin araştırılmasıdır. Nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesinin kullanıldığı çalışmada doküman olarak Talip Apaydın'ın *Dağdaki Kaynak* adlı çocuk romanı seçilmiştir. Roman, Birleşmiş Milletler çocuk hakları sözleşmesine göre incelenmiştir. Betimsel analizin yapıldığı bu çalışmada romanın kahramanlarının diyalogları ve anlatıcının söylemleri çocuk haklarına göre tema ve kategorilere ayrılmıştır. Buna göre *eğitim hakkı*, *sağlık hakkı*, *oyun oynama hakkı*, *katılım hakkı*, *gelişim hakkı*, *vatandaş olma hakkı*, *sınıf ayrımı*, *koruma olmak üzere 8 adet tema bulunmuştur. Ayrıca eğitim hakkı temasının atında ailede başlaması ve işe yarar olması gelişim teması altında zihinsel ve fiziksel gelişim kategorileri bulunmuştur. Temalar ve kategoriler incelendiğinde yazarın, insan hakları sınıflandırmasında sosyal haklara öncelik verdiği görülmektedir. Bu durum eserdeki köylü-şehirli çocuk ayrımı ile açıklanmaktadır. Araştırma sonuçları, çocuk hakları öğretiminde bu çalışmada incelenen eserin kullanılabileceği konusundaki verileri güçlendirmektedir.*

Anahtar kelimeler: Çocuk hakları, Dağdaki Kaynak, Talip Apaydın, Doküman incelemesi

Children's Literature in the Context of the United Nations Declaration of the Rights of the Child: Dağdaki Kaynak

Abstract: The child is above all the laws and a determinant factor of the future of society. Therefore, teaching children's rights is not only for his benefit, but for the benefit of the whole society. The aim of this study is to investigate what role children's novels play in teaching children's rights. The novel has been studied in accordance with the United Nations convention on children's rights. In this descriptive analysis, the dialogues of the characters in the novel and the discourses of the narrator are divided into themes and categories according to children's rights. Accordingly, 8 themes were found: the right to education, the right to health, the right to play, the right to participate, the right to develop, the right to be a citizen, class discrimination, and protection. Also the theme of right to education; to start and work in the family; mental and physical development categories were found in the development theme. When the themes and categorizes are examined, it is seen that the author gives priority to the rights that are mentioned together with social rights in the classification of human rights, apart from basic rights such as nutrition and shelter in the children's novel. This situation is explained by the distinction between urban and peasant child in the novel. The research results strengthen the data that the work examined in this study can be used in teaching children's rights.

Key Words:

Children's rights, Dağdaki Kaynak, Talip Apaydın, Document analysis

Geliş Tarihi: 09.02.2021

Kabul Tarihi: 14.06.2021

Yayın Tarihi: 29.06.2021

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, iremaltintas@sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3398-5366

² Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, dilek2108@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3415-9274

GİRİŞ

1970’li yıllardan bu yana tartışmalı bir mesele haline gelen çocuk hakları konusunda alanyazın incelendiğinde farklı bakış açıları ortaya çıkmaktadır. Öncelikle *çocukların özgürleşmesi* taraftarlarının öne sürdüğü, çocukların da yetişkinler gibi özgür olup olamayacakları sorunudur. Bu durumda akla gelen sorun, çocukların kendi sorumluluklarını üstlenip bir yetişkin gibi davranmalarıdır. İkincisi çocukların hak sahibi olabilecekleri kabul edildiği durumda ebeveynlerinin çocuklar üzerindeki hakları ve bu hakların nasıl dengeleneceği ile ilgili durumları aydınlatması beklenir. Son olarak çocukların hakları arasındaki öncelik ve dengenin ne şekilde kurulacağı ile ilgilidir (Fortin, 1998; akt. Erdoğan, 2012). Bu tartışmaların yanı sıra *Birleşmiş Milletler* tarafından 1990 yılında yürürlüğe giren çocuk hakları sözleşmesinde kırk adet çocuk hakkı sayılır ve bu hakların çocuklara verilen bir özgürlük olmaktan ziyade anlaşmayı imzalayan taraf devletlerin onları nasıl koruyup gözettiği ile ilgili maddeler göze çarpmaktadır. Dolayısıyla burada tartışılması gereken konu çocukları bir yetişkin gibi düşünüp onların haklarının olup olmadığına karar verilmesidir. Antlaşmayı imzalayan tüm devletlerin öngörülen hakların uygulanması için her türlü hukuki, idari bir yükümlülük olması (Erdoğan, 2012) çocukların öncelikli koruma altına alındığı düşüncesini doğrulamaktadır. Çocuk hakları bildirgesinin hazırlanmasında çocuğa özel olarak bir ilgi gösterilmesi gerektiği düşüncesi temel alınmıştır. Çocuğun kişiliğinin tam ve uyumlu olarak gelişebilmesi için çocuğun her yönüyle hayata hazırlanmasının ve BM antlaşmasında ilan edilen ülkeler ile özgürlük, hoşgörü, eşitlik değerleri ve dayanışma ruhuyla yetiştirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır (Bozkurt, 2011). Bu düşünce doğrultusunda sözleşme kapsamında *yaşama geliştirme ilkesi, katılım ilkesi, eşitlik-ayırım gözetmeme ilkesi, çocuğun yüksek yararı ilkesi* olmak üzere 4 ana ilke bulunmaktadır (Erbay, 2019).

Türkiye’de anayasal hak olarak çocuk hakları, anayasanın 41. ve 61. maddelerinde geçmektedir. Buna göre; “Her çocuk, korunma ve bakımdan yararlanma, yüksek yararına açıkça aykırı olmadıkça, ana ve babasıyla kişisel ve doğrudan ilişki kurma ve sürdürme hakkına sahiptir” (Md. 41). Ayrıca “korunmaya muhtaç çocukların topluma kazandırılması için her türlü tedbiri almak devletin görevidir” (Md. 61). Tüm bu veriler ışığında, çocuk hakları da 18 yaşından küçük insanların hakları kapsamında değerlendirilmektedir. Türkiye BM Çocuk Hakları Sözleşmesini 11 Aralık 1994 tarihinde kararın 22138 sayılı resmi gazetede yayımlanmasıyla resmen onaylamıştır (Kaboğlu, 2018; Resmi Gazete, 1995).

Okul öncesi eğitimden üniversite öncesine kadar tüm çocukların, anayasal güvenceyle, ebeveynlerinin denetiminde korunması ve çocukların beslenme ve barınma gibi temel ihtiyaçlarının karşılanması söz konusudur. Temel ihtiyaçların yanında çocukların eğitimleri de önemli bir konudur. Çocukların eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi, eğitimcilerin eğitilmesi ile mümkün görünmektedir. Çocuk hakları konusunda eğitimcilerin bilgilendirilmesi sağlamak, bireylerin insan oldukları için bir kimliklerinin olduğu bilincinin aşılmasını sağlamalıdır. Eğitim de bu kimlikleri koruyucu işleve sahip olmalıdır. Ayrıca eğitimcilerin insan haklarının ihlallerini giderecek biçimde eyleme geçmesini öngörmektedir (Kuçuradi, 2018). Çocuklara haklarıyla ilgili bir bilinç sağlamak, hak ve sorumluluk kavramlarını birbirinden ayırır, dolayısıyla onların hak sahibi olmanın istedikleri her şeyi yapabilecekleri biçimde algılamalarının önüne geçilir (Aslan ve Doğan Güldenoğlu, 2018). Ayrıca çocukların dayanışma, adalet, barış, eşitlik gibi değerleri kazanmaları gelecek kuşakların da bu değerlerle yetişmelerine yardımcı olmaktadır.

Edebiyat ürünleri, meydana getirilişi itibarıyla okuru belli arayışlara iten, okura zengin çağrışımlarla dolu bir dünya sunan yapıtlardır. Özellikle birçok türdeki örtük anlamlar ve ilişkiler ağı, sözcüklerin yer yer bilinen anlam değerlerinin dışında kullanılması, çokanlamlı bir yapıya sahip oluşları; okuyanları düşünmeye, hayal kurmaya, hissetmeye davet eder. Edebiyat ürünlerinin bu özellikleri çeşitli uyarlamalar ve uygulamalarla çocuklar için de evrilmiş, başta onlara okuma zevki kazandırmak olmak üzere pedagojik, estetik vb. gibi daha birçok özelliği barındıran bir edebiyat alanı oluşturulmuştur (Ünveren Kapanadze, 2018)

Oğuzkan’a (2013) göre çocuk edebiyatı 2-14 yaş aralığındaki kişilerin ihtiyaçlarını karşılayan bir edebiyat alanı olarak çocukların yararlanabileceği her türlü yayını kapsar. Şirin (1994) ise çocuk yazınının her şeyden önce bir edebiyat olduğunu ancak dil ve anlatımı, şekil özellikleri yönüyle de yeni bir tür olduğunu belirtir. Sever (2003) çocuk edebiyatını, erken çocukluk döneminden ergenliğe kadar bireylerin dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşüncelerini zenginleştiren, sanatsal özellikleri olan, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı olarak tanımlar.

Özetle çocuk edebiyatı kavramı; çocuklar için okuma alışkanlığı kazandırması başta olmak üzere okul öncesinden okul çağının belli bir dönemine kadarki süreçte, çocuklara önemli birçok özelliği kazandırmak,

gelişimlerini sağlamak adına ortaya konmuş çok yönlü, çok boyutlu bir yazın alanını ifade etmektedir (Ünveren Kapanadze, 2018).

Alanyazında edebî eserler yoluyla insan hakları ve çocuk haklarının öğrencilere aktarılabilmesine dair birtakım çalışmalar bulunmaktadır (Avcı, 2017; Bilge, 2018; Çankaya, 2013; Çelik, 2012; Erol, 2017).

Bu çalışmada da insan hakları ve özelinde çocuk hakları eğitiminin edebî eserler yoluyla verilebileceği düşüncesinden yola çıkılarak Talip Apaydın'ın kaleme aldığı bir çocuk romanı olan Dağdaki Kaynak adlı eser incelenmiştir.

Bu çalışmada çocuk hakları bağlamında incelenen eser, 1975 yılında yayınlanan, Talip Apaydın'a ait *Dağdaki Kaynak* adlı çocuk romanıdır. Köy enstitüsü'nde yetişmiş bir öğretmen yazar olan Apaydın'ın eserlerinde, onun öğretmen yanının ağır bastığını, gezi -gözlem yoluyla, öğretmen ve ailelerin öğretileri ve nasihatleri ile eğitimin sürekli olarak vurgulandığı görülmektedir. Apaydın, 'Toprağa Basınca, Dağdaki Kaynak, Merdiven, ve Biz Varız' adlı çocuk romanlarında çocukları fabrika, müze, kütüphane, çeşitli devlet kurumları, köy, dağ, orman gibi yerlere götürüp oralarda gezdirerek bilgiye ulaşmada birincil kaynaklara gitmenin önemini vurgulamaktadır. Bu çalışmanın konusu olan *Dağdaki Kaynak* adlı eserde yazar, köydeki çocukları şehre, şehirdeki çocukları da köye götürerek yol boyunca öğrenmelerini, daha önce öğrendiklerini de tekrarlayarak bilgiyi pekiştirmelerini, okulda alınan eğitimin, öğretmenin öğrettiklerinin üzerine gözlem yoluyla edinilen deneyimlerle sağlanan bilgi edinme yoluna ve eğitime vurgu yapmaktadır.

Dağdaki Kaynak, şehirde yaşayan 2 çocuk ile, Aydın ve Erkmen, aslında köyde yaşayan ama babasının çalışabilmesi için şehre gelmiş olan Hüsam'ın Günoluk adlı köyüne gerçekleştirdikleri geziyi ve bu gezi yoluyla keşfettiklerini anlatmaktadır. Şehirdeki çocukları kırsal bölgelere göndererek köylü çocuklar ve şehirli çocuklar arasındaki, onların yaşam koşulları ve eğitim durumları açısından farklılıklara dikkat çekip, çocukların doğayı da keşfedip çok yönlü ve çok kaynaklı öğrenme durumlarını ve yer altı kaynaklarını öğrenip onları anlama ve anlamlandırmaya yöneltmiştir.

Çocukları araştırmaya, öğrenmeye teşvik edip onlarda vatan ve doğa sevgisi geliştirme odaklı eserde çocukların etrafı incelemesi, gördüklerini tam bir algı ve kavrama ile yorumlaması, toplumsal sorunlara, sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıkları fark edip bunları dert edinip çözüm yolları bulmaları vurgulanmakta ve çocuklar bu yönde teşvik edilmektedir (Erol, 2007). Böylelikle, sosyo-ekonomik, kültürel ve eğitim açısından bazı haklardan yoksun kalmış ya da ideal bir eğitim anlayışından geçememiş çocukların değil, yazarın gösterdiği eğitim modeli ile eğitim hakkını hem ailede hem de okulda kullanabilen çocukların toplumsal kalkınmaya katkı sağlayabileceğini göstermek istemiştir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı çocuk romanlarının çocuk haklarının öğretiminde nasıl bir rol üstlenebileceğinin araştırılmasıdır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır

1. *Dağdaki Kaynak* adlı çocuk romanında sosyal hakları içeren çocuk haklarına ilişkin hangi öğeler bulunmaktadır?
2. *Dağdaki Kaynak* adlı romandaki çocuk haklarının özellikleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, belirli bir konu hakkında tasarlanmış yazılı belgelerin analizini kapsamaktadır. Dokümanlar, nitel araştırmalar için önemli veri kaynakları olmakla birlikte, herhangi bir çalışmada hangi dokümanın kullanılabileceği konusu araştırmanın problemine göre değişiklik arz etmektedir. Resmi belgelerden ders kitaplarına kadar pek çok belge doküman olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada doküman incelemesi kullanılmasının sebebi çocuk hakları konusunun bir çocuk edebiyatı eseri ile ilişkilendirilmek istenmesidir. Öğretmenlerin edebî eser bağlamında çocuk haklarını somutlaştırılarak derslerde konuyla ilişkilendirmelerinin mümkün olacağı düşünülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada BM çocuk hakları bildirgesinin ana başlıklarını içeren bir kontrol formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Formun oluşturulmasında aşağıdaki aşamalar kullanılmıştır:

1. BM Çocuk Hakları Sözleşme metninin incelenmesi
2. Metinden taslak halinde çalışmada kullanılacak maddelerin tespit edilmesi
3. Çalışmada kullanılacak maddelere kod verilmesi
4. Kontrol formuna uygun seçeneklerin atanması (evet-hayır)
5. Araştırmacıların formun maddelerine uygun cümleleri tespit edip yazması
6. Yazılan maddelerin karşılaştırılması
7. Değerlendirmeden sonra araştırmacıların oluşturduğu formların tek forma indirilmesi
8. Oluşan formun bir eğitimci, bir çocuk edebiyatı alanı uzmanı ve bir de sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman kişilerce değerlendirilmesi
9. Alınan görüşler doğrultusunda forma son halinin verilmesi

Araştırmada ortaya çıkan kontrol formu 9 maddeden oluşmuş bu maddeler yalnızca temaları oluşturacak şekilde planlanmıştır. Ayrıntılı okuma sonucu kategoriler ortaya çıkmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada amaçlı örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumlarda derinlemesine bilgi edinmede kullanılır (Patton, 2014). Bu bağlamda çalışmada Talip Apaydın'ın *Dağdaki Kaynak* adlı çocuk romanı doküman olarak kullanılmıştır. Kitaptaki olay örgüsü, hem köylü hem şehirli çocukların hak ve olanaklarının gösterilmesine imkân sağlamaktadır. Bu bağlamda kitabın seçilme sebebi, çocuk hakları konusunun köylü- şehirli çocuk karakterleriyle belirgin şekilde örneklenilebileceğinin düşünülmesidir.

Doküman incelemesinde ele alınan belge farklı yollarla analiz edilebilir. Bu araştırmada bir kategorinin bir dokümanda var olup olmadığını ve kapsadığı alanı tespit etme üzerine bir betimsel analiz yapılmıştır. BM çocuk haklarında yer alan ilkelerin tamamı ve sosyal haklar Talip Apaydın'ın *Dağdaki Kaynak* adlı çocuk romanında aranmıştır.

Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları

Doküman incelemesi *dokümana ulaşma, dokümanın özgünlüğünü kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme* olmak üzere 4 aşamada yapılandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmanın bir doğası olarak anlama, doküman incelemesinde dokümanların yorumlanması konusunda destek sağlamaktadır. Buna göre dokümanı araştırmacının ele aldığı bağlam içinde anlama ve yorumlama, araştırma problemi ve ele alınan bağlam ile ilgilidir. Araştırmaya konu olan dokümanların farklı dokümanlarla karşılaştırılması doküman geçerliliğini arttırmaktadır. Bu çalışmada *Dağdaki Kaynak* adlı çocuk romanı, BM çocuk hakları sözleşmesi temel ilkeleri ve maddeleri ile birlikte değerlendirilmiştir. Bu yolla araştırma verilerinin zengin ve iddialı olması sağlanmaya çalışılmıştır.

İkinci olarak, Silverman (2018)'in güvenirliliği arttırmanın standart bir yolu olarak isimlendirdiği 'kodlayıcılar arası güvenirlilik' kullanılmıştır. Kodlayıcılar, BM çocuk hakları bildirgesindeki temel ilkeler ve maddelerin geliştirdikleri form ile uyumunu karşılıklı yorumlamışlardır. Silverman (2018) güvenirliliği başka araştırmacılar, benzer bir araştırma için aynı sonuçlara aynı iddialara ulaşabilirler mi sorusunun yanıtı olduğunu söyler. Analizler başka araştırmacıların da benzer sonuçlara ulaşma imkânları olması açısından yapılandırılmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu çalışma etik kurul izini gerekli olmayan makaleler kategorisi içerisinde değerlendirilmektedir.

BULGULAR ve YORUM

Çalışmanın bu bölümünde *Dağdaki Kaynak* isimli eserde BM Çocuk Hakları Bildirgesindeki ilke ve maddelere ilişkin Tema ve Kategoriler açıklanmış ve örneklendirilmiştir.

Tablo 1.*Dağdaki Kaynak Romanında Çocuk Haklarına İlişkin Tema ve Kategoriler*

Temalar	Kategoriler
Eğitim Hakkı	Ailede başlaması
	Toplumsal olması
Gelişim Hakkı	Zihinsel gelişim
	Fiziksel gelişim
Sağlık Hakkı	
Katılım Hakkı	
Oyun Oynama Hakkı	
Vatandaş Olma Hakkı	
Fırsat eşitliği	
Anne-Babayla Birlikte Olma Hakkı	
Korunma Hakkı	

Tablo 1'e göre *eğitim hakkı* teması altında eğitimin *ailede başlaması* ve *toplumsal olması* olmak üzere 2 kategori bulunmuştur. *Gelişim hakkı* teması altında da *fiziksel gelişim* ve *zihinsel gelişim* olmak üzere 2 kategori bulunmuştur. Bunun dışında *sağlık hakkı*, *katılım hakkı*, *oyun oynama hakkı*, *vatandaş olma hakkı*, *sınıf ayrımı*, *anne babayla birlikte olma* ve *korunma hakkı* olmak üzere 9 adet tema bulunmuştur.

Eğitim Hakkı

Çocuk hakları bildirgesine göre eğitim çocukların genel kültür ve yeteneklerini, bireysel karar verme güçlerini, toplumsal sorumluluklarını geliştirecek ve topluma yararlı bireyler olmalarını sağlayacak güçte ve ailede başlayacak şekilde parasız ve zorunlu olmalıdır (md. 28). Bu çalışmada ele alınan eserde eğitim yoluyla toplumsal kalkınmayı sağlamak konusuna ağırlık verilmiştir. Bu bağlamda eğitimin ailede başlaması ve toplumsal olarak işe yararlılık sağlaması konularında kodlar oluşturulmuştur.

Ailede Başlaması

Eğitimin ailede başlaması ilkesi ile bağlantılı olarak kitapta, şehirli çocukların; Erkmen ve Aydın'ın, doktor ve öğretmen olan babalarının öğüt, tavsiye ve sözlerini sürekli olarak araya girerek bir motif şeklinde tekrarladıkları, dikkat çekici bir biçimde verilmiş, çocukların da bu yönlendirmeleri içselleştirdikleri ve yaşam alanında uyguladıkları görülmektedir. Aydın ve Erkmen'in babasının, çocuklarının hem bilişsel anlamda hayata hazır halde hem de iyi, sorumluluk sahibi, kendi ayakları üzerinde duran, duyarlı, toplumsal kuralların farkında ve onları önemseyen, toplumun her kesimini kucaklayan, devlet bilinci, ülke sevgisi, doğa sevgisini içselleştirmiş bireyler ve vatandaşlar olarak yetişmeleri konusunda oldukça hassas, idealist ve etkili bir yaklaşım benimsediği ve uyguladığı görülmektedir. Köylü çocuk olarak nitelendiren Hüsam'ın anne-babasının ise çocuklarına bu şekilde bir müdahalelerinin olmadığı, Hüsam'ın ailesinden edindiği herhangi bir öğretiyi ya da tavsiyeyi herhangi bir noktada ifade etmediği görülmektedir. Bu bağlamda eserde çocukların eğitimi ile ilgili göndermelerden bazıları şunlardır:

Şehirde yaşayan Aydın'ın babası, oğluna yalnızca kitap okuma konusunda teşvikte bulunmamakta aynı zamanda doğru kitap seçimi konusunda da uyarılarda bulunup bunun takipçisi olmaktadır. Buradan eğitilmiş olan ebeveynlerin, çocuklarının sadece temel bilgiler konusunda değil genel kültür gelişiminde de hassas oldukları, evde bir kitap okuma kültürü geliştirdikleri bulgusuna da ulaşılmaktadır:

Aydın, küçük odaya kapanmış, babasından gizli resimli roman okuyordu. Babası içeri giriverdi. Aydın saklamak istedi ama saklayamadı: Oğlum doğru dürüst kitap okusana sen artık büyüdün. Delikanlı oldun. Bak ne güzel kitaplar var evde. Biraz ciddi şeyler oku" (s.19).

Babam gelirken dedi ki, "dikkatli olun, her gördüğünüz şeyi anlamaya çalışın, köylülere yararlı şeyler yapın." (S.68).

Doğru babam da hep öyle der. Tüm ulusumuzun okuması gerekli. Atatürk de böyle istemiş. ama bir türlü gerçekleşmemiş. Biz büyüyünce bunu yapacağız (s.56).

Şehirde yaşayan Aydın ve Erkmen'in okuyup köyün ve ülkenin kalkınmasına katkıda bulunma yönündeki hevesli konuşmaları karşısında köyde yaşayan Hüsam'ın dedesinin, "köy çocuklarını da okutun" diyerek hem kendilerinin köy çocuklarının okuması konusunda güç ve imkanlarının olmadığını ve bunu şehirde yaşayan kesimden beklemediklerini hem de köylü şehirli ayrımı olmadan tüm çocukların eğitim alarak ülke kalkınmasında birlikte rol almaları gerekliliğini vurgulamıştır. Bu noktada, "oku-t" şeklinde bir ettirgen yapının kullanılması, eğitimin zorunlu ve parasız olması ilkesine rağmen, bunun köyde yaşayan kesim için mümkün olmadığını göstermektedir. Bilindiği gibi ettirgen yapıllı eylemlerde özne işi yapmaz, bir başkasına yaptırır.

Hüsam'ın dedesi söze karıştı.

Köy çocuklarını da okutun. Yalnız sizin okumanızla iş bitmez (s.56).

Benim babam hep köyleri anlatır, köyleri sevin. Atatürk, köylü bu yurdun efendisidir demiş.... (s.12)

*... Sahi mi? Çok isterim vallahi hem **babam** da yollar beni. "**Köyler görün, köyleri tanıyın der durur**" (s.9).*

Toplumsal Olması

Eğitim toplumun inşa aracıdır. Dolayısıyla topluma fayda sağlayacak örgün eğitim alan şehirli çocukların, ilk kez gördükleri köyü ziyaretlerinde, köye ve köylüye yararlı olacak, kalkınmalarını sağlayacak fikir ve öneriler sunmaları, bunu uygulamaya koymaları kitapta öne çıkarılan unsurlardandır. Eser boyunca şehirli çocukların köyün yoksulluğu ve az gelişmişliği üzerine düşünmeleri ve bu konudaki duyarlılıkları aktarılmaktadır. Bu da şehirli çocukların toplumsal duyarlılıklarını ve sorumluluklarını geliştirerek, genel kültür ve yetenekleri doğrultusunda topluma yararlı bir birey olmalarını sağlayacak şekilde bir eğitim aldıklarını göstermektedir. Ancak, köylülerin ve köy çocuklarının bu noktada yeterli olmadıkları, unutuldukları, ihmal edildikleri, hak ve fırsatlardan eşit olarak yararlanamadıkları görülmektedir. Bu durum; köylü-şehirli ayrımının vurgulanması, bizsiz şeklinde ayrıştırıcı bir söylem geliştirilmesi ve köylülerin sürekli kendilerini şehirlilerle, şehirlilerin lehine olacak şekilde karşılaştırması şeklinde esere yansımıştır.

Erkmen:

"Ben büyüyünce doktor olacağım dedi. Köylülere yardım edeceğim. Köylü hastalara parasız bakacağım. Parasız ilaç vereceğim.

Aferin. Sen ne olacaksın Aydın?

Ben de mühendis olacağım. Köylere yol yapacağım. Size iş bulacağım. Yoksulluktan kurtulmanız için çalışacağım.

*Sana da aferin. Büyüyünce inşallah sözlerinizi unutmazsınız. **Çünkü okuyan kişiler sonunda bizi hep unuturlar.***

Biz unutmayacağız. Bu köyü gördük ya, artık unutmayız.

Hüsam'ın dedesi söze karıştı.

Köy çocuklarını da okutun. Yalnız sizin okumanızla iş bitmez.

Doğru babam da hep öyle der. Tüm ulusumuzun okuması gerekli. Atatürk de böyle istemiş. ama bir türlü gerçekleşmemiş. Biz büyüyünce bunu yapacağız.

Aferin. Şimdi oldu işte (s.56).

*"Ne iyi" dedi Aydın. Benim babam da köylü, hep köyleri anlatır bize. **Köylüler devletimizin temeliymiş.** (s.8)*

*... Sahi mi? Çok isterim vallahi hem babam da yollar beni. "**Köyler görün, köyleri tanıyın der durur.**"*

Benim babam da yollar ama gitmek kolay mı?

Kolay olmasın be ne olacak insan güçlülere alışmalı, karşı koymayı öğrenmeli, öyle değil mi?

Bizim öğretmen de her zaman der ki, boyuna bir şeyler arayın, merak edin, bilinmedik bir şeyleri bulmaya çalışın (s 9)

Bütün buluşlar, bütün icatlar, hatta bütün yenilikler bir merakın sonucuymuş (s.10).

Yazar hikayenin düğüm kısmında toplumsal sorunlara çözüm bulma konusunda eğitimin işe yarar olması gerektiğini vurgulamıştır:

... Siz akıllı çocuklarsınız, dedi. Ben bunca yıl yaşadım. O suyun maden suyu olabileceğini ne düşündüm, ne de başkasından duydum. Bravo doğrusu (s.70).

Bu çocuklar yaman dedi kendi kendine. Cin gibi çocuklar. Biraz daha kalırlarsa köyü değiştirecekler (s.73).

Sağlık Hakkı

Çocuk hakları bildirgesine göre; çocuklar özel olarak korunmalı, yasa ve gerekli kurumların yardımı ile fiziksel, zihinsel, ahlaki, ruhsal ve toplumsal olarak sağlıklı, normal şartlar altında özgür ve onuru zedelenmeyecek şekilde yetişmesi sağlanmalıdır (md 24). Bu amaçla, çıkarılacak yasalarda çocuğun en yüksek çıkarları gözetilmelidir. Bu çalışmada, çocukların yaşam şartları sağlık hakkı ile ilişkilendirilmiştir. İncelenen eserde şehirli ve köylü çocukların yaşam koşulları arasında farklılıklar gösterilmektedir. Örneğin şehirdeki çocukların ikamet ettikleri ve oyun oynadıkları alanlar oldukça sınırlı, kısıtlayıcı ve fiziksel anlamda çocukların sağlıklı yetişmeleri için uygun değildir. Bu durum, eserde hem anlatıcı bakış açısından ve kelime seçimleri yoluyla, hem de çocukların sık tekrar ve vurgularıyla aktarılmaktadır.

Aydın'la Erkmen iki apartman arasında kalan **daracak** boşlukta oynuyorlardı Ama kentin bu kesiminde **top oynamaya uygun genişçe bir yer yoktu**. Her yer **tıklım tıklım apartmanlarla** doluydu yan sokakta boş bir arsa vardı ama onu da bu yıl kapatmışlardı (s. 5)

... burası köyüne benzemiyordu. Gezecek yer yoktu. Ne zamandır Güneşi görememişti, toprağa basamamıştı. Dereye girip çimememişti. **Her yer beton, her asfalt, her yer apartman**. (s.11).

Bununla birlikte, köyden şehre çalışmak için gelen Hüsam ve babası, yoksulluk nedeniyle, diğer çocuklardan daha da kötü koşullarda, nefes almayan güneş girmeyen bir bodrum katında yaşamak zorunda kalmaktadır. Sürekli temizlik ve bakım yapamayacağı için saçları kısıcık kesilmiş, ayağında çocuğun sağlıklı gelişimi için uygun olmayan ayakkabılar olduğu vurgulanmıştır.

Hüsam, **bodrum kattaki** evlerinden çıkmış, bunlara **bakıyordu**. Saçları **dipten kesikti**. Ayağında **kara lastik ayakkabılar** vardı (s.7).

Köylü çocuklar ise doğa ile iç içe ve fiziksel gelişimlerine uygun bir ortamda büyümektedirler. Bu durum, şehirli çocukların ve anlatıcının ağzından aktarılmaktadır:

Karınlarını doyurunca topu alıp dışarı çıktılar. Aydın çayirlara doğru baktı. "Abooo" diye bağırdı. "Amma da top oynayacak yer ha." (s.36)

.... Oh be dedi Aydın. Altımızda toprak, üstümüzde güneş, ne güzel be. Ankara'da ne toprağı görebiliyoruz böyle ne güneşi. Oysa insan toprağa basmalıymış Bir yerde okumuştum, sağlık bakımından çok yararlıymış (s.73).

Katılım Hakkı

Çocuk hakları bildirgesine göre taraf devletler, çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkına saygı duyarak tanırırlar ve özendirilirler. Çocuklar için, boş zamanı değerlendirmeye, dinlenmeye, sanat ve kültüre ilişkin (etkinlikler) konusuna uygun ve eşit fırsatlar sağlamasını teşvik ederler (md.31). Eserde, şehirde yaşayan çocukların; öğretmenleri, evde bulunan ve ailelerinin sürekli okumaları teşvik ettikleri kitapları ve televizyon yoluyla bilgi, görgü ve kültürlerini artırarak sosyal yaşama bu şekilde bir katılım sağladıkları görülmektedir. Köyde ise, yol, elektrik ve televizyon bulunmadığından köylü çocukların sosyo kültürel yaşama televizyon yoluyla dahi katılımları mümkün olmamaktadır.

Televizyonu soruyorlardı. Öğretmenleri anlatmıştı ama hiç görmedikleri için nasıl olduğunu, neler gösterdiğini merak ediyorlardı (s.39).

Hele Hüseyin pek ilgileniyordu:

Nasıl bir şey, bir görsem, dedi. Dünyanın her yerini gösterirmiş öyle mi?

"Gösterir ya, çok güzel, çok yararlı bir araç. Denizlerin dibini bile gösterir. Çeşit çeşit hayvanlar, balıklar, otlar, hatta ağaçlar var denizin dibinde. Ben o programı çok severim. Sonra spor gösterileri, futbol, yüzme, koşu, boks maçları. Neler neler.. (s.40).

Ayrıca, katılım hakkı teması, şehirli ve köylü çocukların birlikte vakit geçirmeleri ile ilgili anlatımlarla belirtilmiştir. Eserde, şehirli çocuklar arkadaşlarının köyünü ziyaret ederek oradaki sosyal yaşama katılmışlar, her iki tarafın ailesi de bu konuda çocukları teşvik etmiştir. Özellikle şehirli çocukların köy yaşantısı ve çalışma

süreçleri ile oradaki sosyal ve kültürel hayatı tanımaları ve bunlara katılmalarına yerel halk ile bütünleşmelerine imkan sağlayan köy ziyareti, bahsi geçen açılardan şehirli çocukların farklı bir sosyo kültürel yaşama katılımlarını sağlayarak gelişimlerine katkıda bulunmuştur. Böylelikle hem şehirli çocukların hem de köydekilerin bakış açıları değişmiş, hem bilgi ve deneyim hem de kültürel açıdan bir alışveriş süreci gerçekleşmiştir. Şehirli çocuklar, köyde köylülerle birlikte doğayı ve koşullarını keşfetmiş, odun toplamış, oyunlar oynamış, bağ-bahçe işleri yapmış, ürünleri nasıl koruyacaklarını öğrenmiş, birbirlerini yakından tanıyarak hep birlikte hoşça vakit geçirip mutlu olmuşlardır.

...İki gün sonra Aydın, Erkmen, Hüsam yola çıktılar. Onları kimse uğurlamadı. Yalnız Aydın'ın babası, haydi bakalım delikanlılar dedi. Kendiniz gidip kendiniz geleceksiniz. Kimseden yardım beklemeyin. Size 10-15 gün izin veriyoruz. Sıkılırsanız daha önce de gelebilirsiniz. Ama hoşunuza giderse bize mektup yazın. Birkaç gün daha kalın. Bu gezi sizin için iyi olacak... (s.24).

Biriken sularla ellerini yüzlerini yıkadılar. Acıkmışlardı. Hüsam birkaç domates, biber koparıp getirdi. Torbadan ekmek çıkardı. Tuzlayıp iştahla yediler. Dalından kopmuş taze domatesler lezzetliydi. Sonra bağın alt tarafındaki dut ağacına çıktılar, dut yediler (s.51).

... Hüsam'ın dedesi kapının önüne oturmuş, birtakım eski demirlerle tellerle bir şeyler yapıyordu.

Ne o dede, ne yapacaksın onları?

Tilki yakalayacağım, dedi. Komşunun kümesine bir tilki dadanmış, iki tavuğunu götürmüş. Ben de tuzak kurup yakalayacağım. Yarın bizim tavuklara da gelir.

Nasıl yakalayacaksın?

Görürsün şimdi.

Demirleri birbirine bağladı, telleri büküp sıkıştırdı. Yayları gerdi.

Hıh tamam. Bir parça ekmek verin. Gelin şimdi arkamdan (s.53).

... Köyde yaşam zevkli geçiyordu. Her gün bir yere gezmeye gidiyorlardı. Köylülerle konuşuyorlar, kendi yaşlarındaki çocuklarla arkadaşlık yapıyorlardı. (s.56).

... Ertesi gün Derindere'ye gittiler. Ormanın içinde uzak bir yerdin (s.57).

Oyun Oynama Hakkı

Çocuk hakları bildirgesine göre taraf devletler, ulusal durumlarına göre ve olanakları ölçüsünde, ana-babaya ve çocuğun bakımını üstlenen diğer kişilere, çocuğun bu hakkını kullanması amacıyla çocukların özellikle beslenme, giyim ve oyun konularında maddi yardım-destek programlarını uygulamaya koyar (md.18). Bu çalışmada oyun oynama hakkı temasıyla şehirli ve köylü çocukların oyun oynama alanları, oyun oynayabilme imkanları/imkansızlıkları ve oynadıkları oyunların farklılıkları üzerinde durulmuştur. Şehirde yaşayan çocuklar için oyun alanı ve koşulları sağlanamamakta, hatta oyun oynamak tehlikeli bir hale gelmekte, ailelerinin bu konuda sürekli uyarı ve tembihlerine maruz kalmakta, çocuklar özgürce istedikleri oyunları istedikleri şekilde ve yerde oynayamamaktadırlar. Bununla birlikte, köyde yaşayan çocukların oyun oynayacak geniş alanları, mera ve bahçeleri bulunmakta, köy işlerinden arta kalan zamanlarda ve imkanlar dahilinde oynayabilmektedirler; çünkü köyde yokluk vardır, top oynayacak alan olsa da 'top alma imkanı' yoktur, bu nedenle topla oynanan oyunlara dair bilgileri yoktur. Şehirden gelen çocuklar köyde özgürce oynayabilmiş, keyifli vakit geçirebilmiş, gerçek anlamda 'çocuk' olabilmişlerdir.

"Sen nerden geldin?

-Günoluk köyünden.

-Nerde bu Günoluk köyü?

-Dee... Şu tarafta, uzak.

-Nasıl sizin köyü?

Güzel. Ormanlık. Hem de geniş çayırı var.

Orada olsak ne güzel top oynanır değil mi?

Oynanır emme biz top bilmeyiz. Topumuz yok.” (s. 7).

*Aydın’la Erkmen iki apartman arasında kalan **daracık** boşlukta oynuyorlardı. (...) Top ikide bir caddeye kaçıyordu. Cadde işlekti. Arabalar, taksiler, otobüsler hiç durmadan vızır vızır gelir geçerlerdi. Onun için caddeye çıkıp topu almak **tehlikeliydi**.*

“Top oynamayı tehlikeli oluyor başka bir oyun bulun

Aydın’la Erkmen top oynamak istiyorlardı. En çok top oynarken zevk alırlardı. Ama kentin bu kesiminde top oynamaya uygun genişçe bir yer yoktu. Her yer tıklım tıklım apartmanlarla doluydu yan sokakta boş bir arsa vardı ama onu da bu yıl kapatmışlardı. Odun kömür yığmışlar, satış yapıyorlardı. Çocuk sokmuyorlardı içine. (s. 5)”

Karınlarını doyurunca topu alıp dışarı çıktılar. Aydın çayırlara doğru baktı. “Abooo” diye bağırdı. “Amma da top oynayacak yer ha.” İyice gerilip topa vurdu. Top minare boyu havalandı. Yere düşünce ev boyu zıpladı. Ne araba geçiyordu, ne korkacak bir şey vardı. Dilediği yerde yuvarlanıyordu. (s.36-37).

Aydın güldü:

Davarlar gibi yayılıyorz.

Ben kuzuyum meee...

Ben de oğlağım eee...

Ben de çobanım heyt heyt!..

Fino geriden hav hav ürdü.

Tamam bir o eksikti.

Hep birden gülmeye başladılar. Yerlere yıkıldılar güle güle. gözleri yaşardı.. Fino ne olduğunu anlamıyor, habire havlıyordu (s.58).

Gelişim Hakkı

Çocuk hakları bildirgesine göre taraf devletler, çocuğun temel yaşam hakkının olduğunu kabul ederek hayatta kalması ve gelişmesi için mümkün olan azami çabayı gösterirler (md.6). Ayrıca çocukların zihinsel, bedensel ruh sağlığı ahlaki gelişimlerinin sağlanması bakımından yeterli bir hayat seviyesine hakları olduğunu kabul ederler (md.27). Bu çalışmada *gelişim hakkı* ana teması *fiziksel ve zihinsel gelişim* olarak kategorize edilmiştir. Çocukların sağlıklı gelişmeleri adına fiziksel koşulların uygun olup olmaması *fiziksel gelişim* olarak kategorize edilmiştir.

Şehirde yaşayan çocukların koşullarının, onların fiziksel gelişimine uygun olmadığı, koşup oynayıp çeşitli bedensel aktivitelerde bulunmaları adına imkân sağlamadığı vurgulanmaktadır. Üstelik bu türden etkinliklerde bulduklarında çeşitli tehlikeler, kazalarla, yaralanmalarla hatta araçların çarpma riski ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu nedenle de, güneş görmeyen evlerde dört duvar arasına sıkışıp kalmakta kısıtlanmış hissine kapılmaktadırlar. Ancak köyde yaşayan çocuklar, açık alanlarda, bedensel hareket gerektiren, fiziksel gelişimlerine katkıda bulunacak iş ve eylemlerde bulunabilmektedir.

Fiziksel Gelişim

Hüsamların evi, bodrum katta, karanlık, daracık bir yerdı. İyi aydınlanmıyordu. Önlerinde duvar, yanlarında apartman vardı. Gökyüzü görünmezdi. Caddeden geçen taşıtların uğultusu hiç kesilmez, sabahtan akşam, akşamdan gece yarısına kadar sürerdi. Hüsam ilk geldiği günler çok rahatsız olmuştu. Sonra biraz alıştı. Gürültüyü duymaz oldu. Ama bu karanlık, bu dört duvar buna alışamıyordu. Kuyunun içine düşmüş gibiydi. Köyündeki genişlik, ufuklara doğru uzanan dağlar burada yoktu. Bir tepeye çıkıp “Heyyy” diye bağıramıyordu. Toprak yollarda yalınayak koşamıyordu (s.16).

Oyun oynayacak yeriniz yok. Her yer betonla asfalt . giderlerse arkadaşlarını da götür. Ben hep acırım buradaki [şehirdeki]çocuklara. Ayakları toprağa basmıyor, yazık. Doğru düzgün güneş yüzü görmüyorlar. Onun için ne yeseler yaramıyor. Soluk benizli oluyorlar. Köy yerinde büyüseler böyle mi olurlar? Yüzlerinden kan damlar. Ama nerdeeee (s.18)

..... “Yok arkadaş, yorulduk. Benim belim ağrıdı vallahi”

“Top oynamaya benzemiyor değil mi?”

Benzemiyor ya

“Ama asıl yararlı beden eğitimi bu. Bir iş yapmış oluyoruz.” (s.51).

Zihinsel gelişim

Bu çalışmada incelenen eserde çocukların zihinsel gelişimlerini konu alan konuşmalar ya da anlatıcının aralara girerek belirttiği durumlar, *zihinsel gelişim* olarak adlandırılmıştır. Ele alınan eserde zihinsel gelişim kategorisi genellikle şehirli çocuklarla ilişkilendirilmiş, öğretmenleri ve aileleri yoluyla zihinsel gelişimlerinin nasıl yapılandırıldığına dair diyaloglara yer verilmiştir. Böylelikle merak, araştırma, sorma, yılgınlık göstermeme, problem çözme, bir duruma farklı açılardan bakma, detayları ve derinliği görme ile sürekli öğrenme halinde olma gibi zihinsel yeterlilik ve becerilerle donatıldıkları gösterilmektedir. Ayrıca, köyde olmayan ama şehirde olan televizyon yoluyla da şehirli çocukların zihinsel gelişimlerine katkıda bulunduğu görülmektedir. Köyde yaşayan çocukların ise doğaya dair bilgi ve deneyimleri vardır. Şehirde yaşayan çocukların teoride öğrendiklerinin köylü çocuklarca, eğitim almadıkları halde, doğrudan işlevsel bir bağlantısı keşfedilmiştir:

Hüsam işin kolayını biliyordu. Eline irice bir sopa almıştı. Kaldıraç gibi kullanıyordu. Tomruğun altına sokup ileri kıvırıyordu. Öbürleri de öyle yaptılar. İşin kolayını almışlardı. “Biz bunu derste okuduk dedi Aydın. Adı kaldıraç. Az kuvvetle çok iş yapmak için kullanılır.”

“Biz de okuduk. Ama öğretmen tomruk taşırken kullanıldığını söylememişti. (s.31).

Bayılma da dikkatli bak. Baktığını gör gördüğünü anla,. Bizim öğretmen hep böyle der (s.34).

Televizyonu soruyorlardı. Öğretmenleri anlatmıştı ama hiç görmedikleri için nasıl olduğunu, neler gösterdiğini merak ediyorlardı (s.39).

Hele Hüseyin pek ilgileniyordu:

Nasıl bir şey, bir görsem, dedi. Dünyanın her yerini gösterirmiş öyle mi?

“Gösterir ya, çok güzel, çok yararlı bir araç. Denizlerin dibini bile gösterir. Çeşit çeşit hayvanlar, balıklar, otlar, hatta ağaçlar var deniz dibinde. Ben o programı çok severim. Sonra spor gösterileri, futbol, yüzme, koşu, boks maçları. Neler neler.. (s.40).

Ayda bile böyle yer yok dedi Aydın.

Gelin şu mağaraya girelim.

Belki vahşi hayvan vardır. Yok be, biz buralara kaç kere girdik. Olsa olsa kuşlar vardır. Güvercinler, yarasalar...(s.60).

İsim Sahibi -Vatandaş Olma Hakkı

Çocuk hakları bildirgesine göre çocuk doğumdan hemen sonra derhal nüfus kütüğüne kaydedilecek ve doğumdan itibaren bir isim hakkına, bir vatandaşlık kazanma hakkına ve mümkün olduğu ölçüde ana-babasını bilme ve onlar tarafından bakılma hakkına sahip olacaktır (md.7). Eserde yer alan karakterlerin içerisinde sadece çocukların isimlerine yer verilmektedir; şehirde yaşayan çocuklar Aydın ve Erkmen ile köyde yaşayan ancak babasının çalışma zorunluluğu nedeniyle onunla birlikte şehre gelen Hüsam. Diğer karakterler toplumsal rollerine göre kitapta var olmakta ve adlandırılmaktadır; dede, muhtar, çoban, Hüsam’ın annesi, Aydın’ın babası vb. Öte yandan, çocukların isimlerinin kitapta yer alan sosyal konumlara göre verildiği görülmektedir.. Örneğin Aydın ve Erkmen karakterleri şehirli çocuklara ait isimlendirmeler iken Hüsam, köylü çocuğa verilmiş bir isimlendirme olarak eserde aktarılmıştır. Yazar, çocuklara isim sahibi olma ve vatandaş olma hakkı verilmesi ile ilgili duyarlılığını romanda yalnızca çocukların isimlendirilmesi ile yapmaktadır.

Çocuk hakları bildirgesinin hazırlanma aşamasında, *çocuğun toplumsal ilerleme ve daha iyi bir yaşam düzeyi sağlama yolundaki kararlılıklar dikkate alınmıştır* (Bozkurt, 2011, s. 150). Ayrıca ailenin toplumun en küçük temel birimi olduğu kabul edilerek çocuk hakları bildirgesinin maddelerinin yazılmasında ailenin bu sorumluluğunu çocuğa doğru şekilde yansıtabileceği konusu da (Erbay, 2019) maddeler yazılırken göz önüne alınmıştır.

Eserde ulus olma bilinci, köylü ve şehirlilerin ulusun çıkarları için birlikte çalışmasına ilişkin olumlu ve olumsuz ifadeler, beklenti ve gerçeklik karşıtlıkları *vatandaş olma hakkı* teması altında ele alınmıştır. Köylüler, şehirli;

şehirlililer de köylüleri pek tanımamakta, tam bir bütünleşme görülememektedir. Köy ve köylü ile ilgili bazı idealist ve ezberlenmiş sözler olsa da, köyün ve köylünün gerçekliği bununla örtüşmemektedir, ancak şehirdeki çocukların olması gereken, idealize edilmiş bir bakış açısı, bilinç ve öğretilerle eğitildiği görülmektedir. Buna karşın, köylüler yoksulluk içinde, kendilerini dışlanmış, unutulmuş ve ötelenmiş hissetmektedirler:

*“Ne iyi” dedi Aydın. Benim babam da köylü, hep köyleri anlatır bize. **Köylüler devletimizin temeliymiş.***

Elbet, her şeyi onlar üretiyorlar, değil mi Hüsam?

*[Hüsam] **boynunu büktü**, yuvarlak yüzlü saf bir çocuktu. Buralar kendi çevresi olmadığı için, biraz yılgın duruyordu. Köyünde olsa kim bilir ne canlı ne gırgın bir çocuktu. (s.8).*

Şehirli çocukların, köy ve köylüler için onları kalkındırmak adına yapmayı vaad ettikleri şeyler bile köylüler için gerçekçi ve inanılır gelmemekte, önünde sonunda ve şimdiye kadar olduğu gibi yine unutulacaklarını düşünmektedirler:

*Sana da aferin. Büyüyünce inşallah sözlerinizi unutmazsınız. **Çünkü okuyan kişiler sonunda bizi hep unuturlar (s.56).***

*Benim babam hep köyleri anlatır, köyleri sevin. Atatürk, **köylü bu yurdun efendisidir** demiş.... (s.12)*

Aslında şehirli çocuklar, aile ve okul yoluyla aldıkları eğitimler ile, köy-şehir ayrımı yapmadan, tüm yurdu kapsayan bir devlet ve vatandaşlık bilinci geliştirmişlerdir:

.... Biz ulusça köylüyüz (s.28).

***Yurdumuzda** ne güzel ormanlar varmış meğer... (29)*

*Uçsuz bucaksız bir ülke **Türkiyemiz** (s.34).*

Köy çocuklarını da okutun. Yalnız sizin okumanızla iş bitmez.

Doğru babam da hep öyle der. Tüm ulusumuzun okuması gerekli. Atatürk de böyle istemiş. Ama bir türlü gerçekleşmemiş. Biz büyüyünce bunu yapacağız.

Aferin. Şimdi oldu işte (s.56).

Eserde vurgulanan aynı çatı altında birlik olma, devlet olma ve biz bilinci, şehirli çocukların toplumsal bilinç odaklı aldıkları eğitimi köye ziyaretlerinde göstermeleri ve kullanmaları, toplumsal katkı bağlamında sorunlara çözüm üretme aşamasında da ortaya çıkmıştır:

.... Sonra mağaradan çıktılar. Bir kayanın üstüne oturup çevreye bakmaya başladılar. Derenin içinde sellerin getirdiği kuru ağaç kütükleri vardır. Bunlar toplanıp götürülebilse kim bilir kaç kamyonu doldururdu.

Yazık, ne kadar çok odun, çürüyüp gidiyor....

Yol yok götürmek olanaksız.

Varlık içinde yokluk.

*Aydın acı acı başını salladı. Üzülmüştü. **Dikkatle bakınca insan gerçekleri görüyordu.***

Buralara yol yapılmalı. Ağaçları değerlendirmeli. Kimbilir ne paralar tutar? Bu paralar köylünün cebine girmeli. O zaman yoksulluk kalır mı hiç? (s.61)

... Buldum... Giderken bir şişe götürürüz. Babam Ankara’da bunu inceletir. Eğer maden suyu ise köy zengin oldu gitti. Şişesi elli kuruş.... (s.66).

... Valla doğru kimseye e söylemeyelim. Köyün ortak malı olsun. (s.66).

Erkmen:

“Ben büyüyünce doktor olacağım dedi. Köylülere yardım edeceğim. Köylü hastalara parasız bakacağım. Parasız ilaç vereceğim.

Aferin. Sen ne olacaksın Aydın?

Ben de mühendis olacağım. Köylere yol yapacağım. Size iş bulacağım. Yoksulluktan kurtulmanız için çalışacağım.

Sana da aferin. Büyüyünce inşallah sözlerinizi unutmazsınız. Çünkü okuyan kişiler sonunda bizi hep unuturlar.

Biz unutmayacağız. bu köyü gördük ya, artık unutmayız.

Hüsam'ın dedesi söze karıştı.

Köy çocuklarını da okutun. Yalnız sizin okumanızla iş bitmez.

Doğru babam da hep öyle der. Tüm ulusumuzun okuması gerekli. Atatürk de böyle istemiş. ama bir türlü gerçekleşmemiş. Biz büyüyünce bunu yapacağız.

Aferin. Şimdi oldu işte (s.56).

Fırsat Eşitliği

Çocuk hakları bildirgesi, tüm dünya çocuklarının evrensel çocuk hakları bildirgesinden din dil, ırk, renk, cinsiyet, milliyet, mülkiyet, siyasi, sosyal sınıf ayrımı yapılmaksızın yararlanmaları üzerinedir. Ayrıca "taraf devletler, sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana babalarının veya vasilerinin sahip oldukları ırk, cinsiyet dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanır ve kabul ederler" (md.2). Dolayısıyla bu madde ve bildirgenin var oluş sebebi dolayısıyla taraf devletlerin hiçbir çocuğa herhangi bir ayırmda bulunmayacağını, çocukların bu tarz ayrımlardan ya da sosyo ekonomik durumlardan ötürü mağdur olup hak yoksunluğuna maruz kalmaması gerektiğini kabul etmesi gereklidir.

Bu çalışmada *sınıf ayrımı* teması eserdeki karakterlerin söylemleri ve anlatıcının değerlendirmeleri üzerinden aktarılmıştır. Eserde, babasının çalışabilmesi için onunla birlikte şehre gelen Hüsam, sosyo-ekonomik ve kültürel düzey olarak şehirde yaşayan çocuklardan farklıdır. Bu durum ve imkânsızlıklar da onda çekingenlik durumu oluşturmakta, ilk etapta şehirde çocuklara hemen sokulamamakta, yabancı ve dışarıda hissetmekte, girişken ve aktif olamamakta, daha çok edilgin düzeyde dışarıdan onların oyunlarını izlemek durumunda kalmaktadır. Aynı zamanda, köydeki çocukların şehirdeki çocuklar gibi oyuncaklarının, toplarının olmadığı bu nedenle de bu tarz oyunları bilmedikleri, kıyafetlerinin eski, ayakkabılarının kara lastik şeklinde tabir edilen rahatsız ve gelişim için uygun olmayan türden olduğu görülmektedir. Köyde yaşayan çocukların şehirleri ve oradaki imkânları bile bilmedikleri, elektrik, televizyon gibi gelişimlerine katkı sağlayacak olanaklara da sahip olmadıkları görülmektedir. Bu bağlamda da köylü-şehirli çocuklar arasında sınıf ayrımı, çocuklar üzerinden gösterilmekte, köydeki çocukların bazı hak ve imkânlar açısından yoksunluğa maruz kaldıkları görülmektedir. Hatta köydeki yoksulluktan dolayı, aile birliği sağlanamamakta, aile bireylerinin bazıları şehirde çalışmak üzere evden ayrılmakta, çocuklar da bu durumdan etkilenmekte, anne, baba ve kardeşlerinden ayrı yaşamak zorunda kalmaktadırlar.

Hüsam bodrum kattaki evlerinden çıkmış, bunlara bakıyordu. Aynı yaşlarda bir çocuktu. Saçları dipten kesikti. Ayağında kara lastik ayakkabılar vardı. Köyünden yeni geldiği için kentli çocuklara fazla sokulamıyordu. Onlar da nedense hep uzak duruyorlardı. Hüsam'ı gereği gibi tanıyamamışlardı. Duvara yaslanıp bakmaya başladı. Şimdiye kadar hiç top oynamamıştı. Ama gittikçe hoşuna gitti. Neşelerine katıldı. Onlar gülerken güldü, topları yakalarken heyecanlandı. Biraz daha yaklaştı (s.6).

"Orada olsak ne güzel top oynanır değil mi?"

"Oynanır emme biz top bilmeyiz. Topumuz yok." (s. 8).

Boynunu büktü, yuvarlak yüzlü saf bir çocuktu. Ama güçlüydü. Buralar kendi çevresi olmadığı için, biraz yalgın duruyordu. Köyünde olsa kim bilir ne canlı ne girgin bir çocuktu. (s. 8).

Sakalı bıyığı kırışmış bir adam kendilerine gülüyordu.

....

Aferin. Şehirli çocuklar da çalışmış demek. (s.31)

Hüsamın arkadaşlarından Ali ve Hüseyin de katıldılar. Birlikte konuşarak söyleşerek yürüyorlardı. Üstleri başları eskiydi. Dilleri değişti. Ama sevimli çocuklardı. Hep Ankara'yı soruyorlardı. Televizyonu soruyorlardı. Öğretmenleri anlatmıştı âmâ hiç görmedikleri için nasıl olduğunu, neler gösterdiğini merak ediyorlardı (s.39).

Sana da aferin. Büyüyünce inşallah sözlerinizi unutmazsınız. Çünkü okuyan kişiler sonunda bizi hep unuturlar (s.56).

.... O zaman bizim çok sağlıklı olmamız gerek dedi Ali. İşimiz hep toprağın üstünde. Ama çok hasta çıkıyor köyden.

Onun başka nedenleri vardır. Babamın dediğine göre köylüler çok çalışmış. Ben de öyle gördüm doğrusu.

Hüü hem de nasıl? Yarın harmanlar çıkınca gör. Geceyi gündüze katarız. Yemekten içmekten kesilir.

Belli zati, köyde hiç şişman adam görmedim. Hep zayıf, çelimsiz. Nedenini bilmek isterdim.

Yokluktan canım. Geçen gün Yakup dayı dedi ya **“köyde ekmek olsa kimse şehirlere gitmez.”** (s.74)

Anne-Babasıyla Birlikte Olma Hakkı

Sözleşme, çocuğun tam ve uyumlu gelişebilmesi için aile ortamında yetişmesi gerektiğini esas almıştır (Bozkurt, 2010). *“Taraf devletler, çocuğun yetiştirilmesinde ve gelişiminin sağlanmasında ana-babanın birlikte sorumluluk taşıdıkları ilkesinin tanınması için her türlü çabayı gösterirler. Çocuğun yetiştirilmesi ve geliştirilmesi sorumluluğu ilk önce ana-babaya ya da durum gerektiriyorsa yasal vasilelere düşer. BU kişiler her şeyden önce çocuğun yüksek yararını göz önünde tutarak hareket ederler (md. 18).*

Küçük yaşlarda çocuğu annesinden ayırmamak için bütün olanaklar kullanılmalıdır. Çalışmada incelenen eserde Hüsam isimindeki karakter, babasının çalışması dolayısıyla şehirde babasıyla birlikte yaşamakta, bu nedenle de annesinden ve kardeşlerinden ayrı kalmaktadır. Aynı şekilde köydeki kardeşleri de babalarından ayrı kalmaktadır.

Annesi, dedesi, kardeşleriyle sevgiyle karşıladılar.

Hüsam oturamadı. Bir içeri girdi, bir dışarı çıktı. Evin her tarafına elini sürdü. **Özlemine ancak böyle gideriyordu.**

“Emmim nasıl, davarlar nasıl, inek nasıl?”

“İyiler, hep iyiler. Siz nasılsınız?”

“Biz de iyiyiz. Babamın çok selamı var. Harmanda izin alıp gelecek. Şu parayı yolladı, alın ” (s.35).

Koruma Hakkı

Çocuk hakları bildirgesi, çocuğun yüksek yararı ilkesine göre yapılandırılmıştır. Ayrıca *taraf devletler, çocukların bakımı veya korunmasından sorumlu kurumların, hizmet ve faaliyetlerin özellikle güvenlik, sağlık, personel sayısı ve uygunluğu ve yönetimin yeterliliği açısından yetkili makamlarca konulan ölçülere uymalarına taahhüt ederler (md.3).*

Top ikide bir caddeye kaçıyordu. Cadde işlekti. Arabalar, taksiler, otobüsler hiç durmadan vızır vızır gelir geçerlerdi. Onun için caddeye çıkıp topu almak tehlikeliydi. **Aydın’ın ve Erkmen’in annesi sık sık tembih ederlerdi:** “Aman caddeye çıkmayın dikkat edin. Top oynamayın tehlikeli oluyor başka bir oyun bulun” (s.5)

Ne bu üstün başın? Sabahleyin ben sana **ne tembih ettim?** Gir tuvalete bakim, **iyice yıkan.** Elini yüzünü sabunla. **Bir daha dışarı çıkmak yok!** Top yüzünden başına bir iş gelecek diye ödüm kopuyor. Top oynayacak yer mi burası? (s.14).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Çocuk hakları, doğal hukuk hakları çerçevesinde ele alınmakla birlikte insan onuru ve saygınlığının kazanılmasında yalnızca çocuğun değil toplumun da yararı vardır (Akyüz, 2010). Çocuk hakları eğitiminin verilmesi, gelişmiş bir yurttaşlık bilincine sahip olma, hak ve sorumluluklarının farkına varma konusunda bir bilinç oluşturma ile ilgili etkili bir vatandaşlık eğitimi için rehberlik ederken diğer yandan çocukların ihmal ve istismardan korunmaları konusunda yardımcı olur. 21. yüzyıl demokratik değerleri kazandırma ve benimsetme konusunda eğitim olanaklarının kullanıldığı bir yüzyıldır. Çocuklar bu şekilde toplumsal rollerinin farkına varır ve kendi içlerinde de dayanışma, birlikte yaşama, toplumsal sorunlara çözümler bulma ile ilgili deneyimleri arttırılır. Bunun için yalnızca çocukların eğitilmesi değil, ebeveyn ve öğretmenlerin çocukları ihmal ve istismardan koruma, toplumsal değerleri ve bilinci öğretme konusunda farkındalık geliştirmeleri gerekmektedir. Nitekim incelenen eserde de şehirde yaşayan çocukların öğretmen ve doktor babalarının köy ve köylülük bilinci ile ilgili çocuklarına öğütleri ebeveynlerinin eğitimlerinin önemi konusunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte Çocuk Hakları Sözleşmesinin 12. maddesi; taraf devletlerin *“sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili*

araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini taahhüt ederler” biçiminde düzenlenmiştir (Tezcan ve ark., 2014). Dolayısıyla sözleşmenin kendisi de yetişkinlere çocukları kendi hakları konusunda eğitime yükümlülüğü vermektedir.

Çocuk Hakları Sözleşmesinin 17. maddesi taraf devlerin “kitle iletişim araçlarının önemini kabul ederek çocuğun; özellikle toplumsal, ruhsal ve ahlaki esenliği ile bedensel ve zihinsel sağlığını geliştirmeye yönelik çeşitli ulusal ve uluslararası kaynaklardan bilgi ve belge edinmesini sağlarlar” bu amaçla çocuk kitaplarının üretimi ve yayılması sözleşmenin teşvik ettiği konulardan biridir. Tüm bu teşvik ve önerilere rağmen çocukların hakları ile ilgili eğitimler istenilen düzeyde değildir (Akyüz, 2010). Bu bağlamda ele alınan çalışmada incelenen eserde yazar, çocuk haklarını sosyal haklar bağlamında ele almıştır. Örneğin eğitim, sağlık, katılım gibi haklar sosyal haklar olarak değerlendirilmektedir. Sosyal haklar, çocukların köylüyü ve köy yaşantısını incelemeleri, aktif olarak bu yaşantıya katılmaları ile öğretilmektedir. Bu durum, yazarın toplumsal gerçekçi yaklaşımı ile açıklanabilir. Ayrıca şehirli çocukların babalarının ve öğretmenlerinin ağzından sürekli *gördüğünü anla, bak da gör* şeklinde nasihatler duyulması bu durumu kanıtlamaktadır. Çocuk edebiyatı yazarlarının eğitimin toplumsal bir fayda sağlaması açısından aydınların rehberlik etmesi vurgusu, edebiyatın eğitsel işlevinin gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktadır. Benzer durum Mehmet Güler’in eserlerinde de vardır. Yazar, eserlerinde çocuk haklarını sosyal haklar bağlamında ele almış ve çocukların işçi olarak çalıştırılmasını önleyici tedbirler alınmasını istemiştir (Avcı, 2017). Nitekim Çankaya (2013) da edebiyatın toplumsal işlevine dikkat çekmekte ve bunun köy enstitülü yazarların ortak özelliği olduğunu düşünmektedir. Bu çalışmada ele alınan Talip Apaydın’ın hem köy enstitülü hem de öğretmen olduğu hesaba katıldığında bu durum şaşırtıcı olmamaktadır.

Çocuk edebiyatı, dil gelişiminin yanı sıra sosyal gelişimin de önemli bir parçasıdır (Şirin, 2016). Çocukların, geleceğin yetişkinleri olarak kendilerini rahat bir şekilde ifade etmeleri, sosyal ilişkiler kurmaları edebiyat kültürleri ile gerçekleşecektir. Bu nedenle, ilk okuma yaşlarından itibaren duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edecekleri bir ortamda yaş düzeylerine uygun kitaplar seçebilmeleri kendi hakları ve özgürlüklerini ifade etmelerinde önemli bir basamak olacaktır. Bu açıdan bakıldığında kültürel ve evrensel değerlerin öğretimi çocuk edebiyatı yoluyla gerçekleşebilir (Namlı Altıntaş ve ark., 2019). Çocukların kültürel değerlere yazarlar gözünden bakmaları onların bakış açılarını da zenginleştirecektir. Öte yandan çocuk edebiyatı ürünleri çocuk haklarının öğretiminde de kullanılmaktadır. Örneğin Bilge (2018) insan haklarının korunmasında edebiyatın romandaki karakterlerin ihlal ettiği veya koruduğu durumlar üzerinden değerlendirme yapılabileceğini belirtmiştir.

Çocuk kitapları, çocuğa uygun bir düzeyde seçildiği sürece eğitim amacıyla kullanılabilir. Nitekim Karaman-Kepenekçi (2010) tarafından yapılan bir araştırmaya göre Millî Eğitim Bakanlığının tavsiye ettiği 100 temel eserin %56.1’inde çocuk hakları bakımından olumlu, % 43.9 olumsuz ifadeler bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında olumsuzlukların oldukça fazla olduğu söylenebilir. Bu düşünce doğrultusunda çocuk edebiyatı ürünlerinin insan doğasına ve davranışlarına uyumlu, çocukların sezgisel bakış açılarını geliştirebilecek ürünlere sahip olmaları gerektiği söylenebilir (Sever, 2002).

Bu çalışmada araştırma sonuçları doğrultusunda *Dağdaki Kaynak* isimli çocuk romanında çocukların yetişkinler gibi sosyal haklara sahip olmaları gerektiği, edebi araçlar kullanılarak aktarılmıştır. Öyle ki araştırmada ortaya çıkarılan eğitim ve sağlık hakları ile ilgili tema ve kategorilerin içeriği bu düşünceyi kanıtlar niteliktedir. Yazar, eğitimin yalnızca okulla sınırlı olmayıp aileyle ilişkilendirilmesi ve toplumu kalkındırması yönüne şehirli çocuk kahramanlar üzerinden vurgu yapmıştır. Bu düşünce doğrultusunda toplumcu gerçekçi bir yazar olarak Talip Apaydın’ın köylüyü kalkındırma görevini şehirliye dolayısıyla daha fazla hak ve fırsatlara sahip olan okumuş aydın kesime verdiği açıktır. Bununla birlikte yazar, çocukların köylü-şehirli ayrımı yapılmadan, fırsat eşitliğini dikkate alarak okutulması, sosyo-kültürel faaliyetlere katılmaları konusunda desteklenmeleri gerekliliğini romandaki çocuklar ve onların köylüler ile gerçekleştirdiği diyaloglar üzerinden vurgulamaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde kitap ortaokul öğrencilerinin sosyal hakları çocuk bakış açısından görmelerini sağlamak ve bu hakları onlara sezdirme ve bilinçlendirme yoluyla öğretmek amacıyla kullanılabilir. Kitaptaki çocuk kahramanların eğitim ve sağlık hakları ile ilgili örneklemelerinin yanısıra gelişim hakkı ve anne babasıyla birlikte olma hakları konusunda da yazarın duyarlılığı görülmektedir. Yazar, çocukların zihinsel ve fiziksel gelişimlerinin yeterli düzeyde olabilmesi için çevrelerinin düzenlemesinin önemini aktarmıştır. Bunu yaparken gerçekte nasıl koşullarda yaşadıklarının betimlemiştir. Bu araştırmanın bulguları bu toplumsal gerçekliğin çocukların isim sahibi olmaları ve vatandaş olma konusunda da belirgin özellikler taşıdığını göstermektedir. Şehirli ve köylü çocukların isimlerinin niteliksel olarak farklı oluşu konusundaki saptamalar bu konuya örnek olarak gösterilebilir. Bu çalışmanın bulgularından yola çıkılarak, sözleşmenin sosyal haklarla ilintili maddeleri dikkate alındığında

Dağdaki Kaynak isimli kitabın BM çocuk hakları sözleşmesindeki maddelere koşut bir şekilde çocukların sosyal haklarını dikkate alarak yazıldığı söylenebilir.

Gelecek ve toplum inşasının önemli bir unsuru olan çocuğun çok yönlü eğitimi ve bilinçlendirilmesi, toplum kalkınmasına yapılabilecek en önemli katkılardandır. Çocuğun hak ve sorumluluklarını bilmesi, bunların öğretmenler, aileler ve günümüzde artık medya aracılığıyla, çocuklara uygun ve nitelikli edebî metinler ve çeşitli yayınlar seçilerek öğretilmesi, toplumsal hedeflere ulaşmada önemli bir aşamadır. Bu bağlamda, çocukların eğitiminde seçilecek ve önerilecek edebî metinlerin, çocukları etkileme düzeyi de düşünüldüğünde, büyük önem arz ettiği görülmektedir. Bu metinlerin seçilmesi kadar, bu metinleri çocuklarda beklediğimiz etkileri uyandıracak, onların bilinç ve farkındalık düzeylerini yükseltecek şekilde öğretebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi de önemlidir. Hem çocuk edebiyatının hem de öğretmen eğitimlerinin bu bağlamda ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada, Talip Apaydın'a ait Dağdaki Kaynak adlı çocuk romanı çocuk hakları açısından incelenmiş, bu bağlamda, çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuk haklarının ortaya konması, çocukların bu yönde bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi noktasında kullanılması önerilmektedir. Bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara; çocuk edebiyatına ait farklı türleri bu bağlamda incelemeleri, bu metinlerin derslerde kullanılabilme durumlarını ele almaları, bu yönde öğretmenlere tavsiyelerde bulunmaları önerilmektedir.

Teşekkür ve Yazar Katılım Oranı

Yazar katkısı: Bu çalışmanın yapılmasında çocuk hakları konusunun literatür incelemesi birinci yazara aitken ikinci yazar eser seçimi ve eserin konuya uygunluğunun tahlilini yapmıştır. Ayrıca iki yazar da verilerin analizi, giriş, bulgular ve yorum, sonuç ve tartışmayı birlikte yazmışlardır.

Çıkar çatışması: Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.

KAYNAKLAR

- Akyüz, E. (2010). *Çocuk Hukuku: Çocukların Hakları ve Korunması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Apaydın, T. (2019). *Dağdaki Kaynak* (11. baskı). İstanbul: Özyürek Yayınevi.
- Aslan, C., & Güdenoğlu-Doğan, B. N. (2018). *Çok Satılan Çocuk Edebiyatı Kitaplarında Çocuk Hakları Üzerine Bir Çözümleme*. Y. Karaman-Kepenekçi & P. Taşkın (Ed.), Prof. Dr. Emine Akyüz'e Armağan. Çocuk Hakları-Eğitim Hukuku-Vatandaşlık Eğitimi (s.90-102) içinde Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Avcı, Y. Y. (2017). Mehmet Güler'in kalemiyle çocuk işçiler. *Sosyal ve Beşeri Bilimleri Dergisi*, 9(1), 18-29.
- Bilge, M. (2018). *Yaşar Kemal'in kimsecik üçlemesinde insan hakları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bozkurt, E. (2011). *İnsan Hakları Temel Metinler*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Çankaya, E. (2013). Türk köyü köy edebiyatına nasıl yansıdı? Köy enstitülü yazarlarda tematik eğilimler. *Turkish Studies*, 8(7), 49-64.
- Çelik, E. (2012). *Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın romanlarında aile ve çocuk eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Erbay, E. (2019). *Çocuk Hakları*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Erdoğan, M. (2012). *İnsan Hakları Teorisi ve Hukuku*. Ankara: Orion Kitabevi.
- Erol, K. (2007). Talip Apaydın'ın çocuk romanlarında gezi-gözlem araştırma ve dinleme yoluyla öğrenme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 19-44.
- Erol, K. (2017). Çocuk, suç ve ceza kavramlarına aydın bakışı yansıtan roman: Suçlu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 335-357.
- Kaboğlu, İ. Ö. (2018). *Çocuklar ve Anayasa*. İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Karaman-Kepenekçi, Y. (2010). An analysis on children's rights in stories recommended for children in Turkey. *Journal of Peace Education*, 7(1), 65-83.
- Kuçuradi, İ. (2018). *İnsan Hakları: Kavramları ve Sorunları*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Namlı Altıntaş, Mertol, H., & Çelikkol, Ö. (2019). Ömer Seyfettin hikâyelerinin sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerleri aktarmadaki işlevi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 157-171.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Resmi Gazete (1995). 4058 Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Sayı: 22184. Kabul tarihi: 27 Ocak 1995 T.C. Resmi Gazete. Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22184.pdf>
- Sever, S. (2002). Çocuk kitaplarına yansıtılan şiddet (Milli Eğitim temel yasası ve çocuk haklarına dair sözleşme bağlamında bir değerlendirme). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 25-37.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Silverman, D. (2018). *Nitel Verileri Yorumlama* (E. Dinç, Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (1994). (Haz.) *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*, 10(780), 12-31.
- Tezcan, D., Erdem, M. R., Sancakdar, O., & Önok, R. M. (2014). *İnsan Hakları El Kitabı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ünveren Kapanadze, D. (2018). *Kimlik İnşasında Söylem Aracı Olarak Eğitim ve Çocuk Edebiyatı*. T. Yazıcı & O. Hayırlı (Ed.), Eğitim Bilimleri Alanında Yenilikçi Yaklaşımlar (s. 275-307) içinde. Ankara: Gece Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.